٢٦

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

((**هيئة تحرير المجلة**)) :

رئيس التحرير :

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

مدير التحرير :

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

أعضاء هيئة التحرير :

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

سكرتيرة التحرير:

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

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

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

٢٠٠ دولارا للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٢٦) الجزء الثاني :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية .. إعداد : د/سعيد كمال عبد الحميد د/محمد عثمان بشاتوة	١١ - ٥٧
٢)	أثر استخدام استراتيجية تنال القمر في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية بالأردن .. إعداد : أ . د / ناصر محمود المخزومي ، د / زياد أحمد سلامة البطاينة	٥٩ - ٨٠
٣)	أثر المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم الطبيعية على تنمية التحصيل والتفكير وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية .. إعداد : أ . د / محمد أبو الفتوح حامد وآخرون	٨١ - ١١٦
٤)	أساليب التفكير" لستيرنبرج" وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب التربية الخاصة بمدينة جدة .. إعداد : د / عصام الدسوقى إسماعيل الجبة	١١٧ - ١٥٤
٥)	فاعلية برنامج مقترح للتدريبات المهنية في تنمية مهارات المنتج الفني لدى طالبات المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .. إعداد : د / وائل أحمد راضى سعيد	١٥٥ - ١٩٢
٦)	فعالية برنامج قائم على القصة الحركية في الحد من السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات لدى الأطفال التوحديين .. إعداد : د/عبد الفتاح رجب على محمد مطر .	١٩٣ - ٢٣٢
٧)	تحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى" .. إعداد : أ / سحر بنت خلف سلمان مددين	٢٣٣ - ٢٤٨

تعريف بالمجلــة :

((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 بالمجلــة :

- 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 الإنسانيــة 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 .

obeikandi.com

- 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

obeikandl.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 السادس والعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو السادس على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة ، ويشمل هذا العدد جزءين .

وفي الجزء الثاني من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : **" فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية و التعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية .. إعداد :** د/سعيد كمال عبد الحميد د/محمد عثمان بشاتوة .

وثانيها بعنوان : **" أثر استخدام استراتيجية تنال القمر في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية بالأردن .. إعداد :** أ.د / ناصر محمود المخزومي ، د / زياد أحمد سلامة البطاينة .

وثالثها بعنوان : **" أثر المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم الطبيعية على تنمية التحصيل والتفكير وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية .. إعداد :** أ . د / محمد أبو الفتوح حامد وآخرون .

ورابعها بعنوان : **" أساليب التفكير" لستيرنبرج" وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب التربية الخاصة بمدينة جدة .. إعداد :** د / عصام الدسوقى إسماعيل الجبة .

وخامسها بعنوان : **" فاعلية برنامج مقترح للتدريبات المهنية في تنمية مهارات المنتج الفني لدى طالبات المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .. إعداد :** د / وائل أحمد راضى سعيد .

وسادسها بعنوان : **" فعالية برنامج قائم على القصة الحركية في الحد من السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات لدى الأطفال التوحديين "** .. إعداد : د/عبد الفتاح رجب على محمد مطر .

وسابعها بعنوان : **" تحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى"** .. إعداد : أ / سحر بنت خلف سلمان مددين

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:

" فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية "

إعداد

دكتور/سعيد كمال عبد الحميد دكتور/محمد عثمان بشاتوة

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية "

دكتور/سعيد كمال عبد الحميد دكتور/محمد عثمان بشاتوة

- **المقدمة** :

اللغة هبة إلهية منحها الله . عز وجل . لخليفته على الأرض ، بها اتصل الإنسان بغيره ، وصرف شئونه ، وعبر عما لديه من عواطف وانفعالات ، وبها أعمل عقله وسلك في دروب التفكير التأملي ؛ ليُخرج إلى حيز الوجود أفكارا وعلوما ، وحضارات تنتقل من جيل إلى جيل كتراث ثقافي متخذة من اللغة أداة لها ، ووعاءً يحتويها ، ومن ثم فإن اللغة هي أساس الفكر الإنساني ، ووعاؤه وأداته(عبد المقصود،١٩٩٣،٣)

فتعتبر اللغة مستودع حضارة الأمم وتراثها من خلالها يتشكل فكرها ووجدانها الذي يعتبر الدرع الواقي لوحدتها وترابط نسيجها النفسي والثقافي والاجتماعي(كلوب،٢٠١١،٩)

فاللغة من أهم ما يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية، وتكمن أهميتها في كونها الوسيلة التي يستطيع الإنسان بواسطتها إيصال المعلومات لمن حوله وكذلك الحصول على المعلومات ممن حوله ، فتبادل المعلومات بين الأفراد من أهم ما يربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض ،ويسمى هذا التبادل بالتواصل ، ولأن الإنسان كائن اجتماعي فهو بحاجة ماسة للتواصل مع أفراد ،والتواصل هو أحد الجوانب الأساسية فى حياتنا ، وتعتبر اللغة المنطوقة أهم وسيلة تعلمها البشر للتواصل فيما بينهم (Untestion, 2010,9). واللغة وسيلة أساسية من وسائل الاتصال والتواصل التي تمكن كل فرد من أفراد المجتمع من ممارسة دوره الوظيفي والاجتماعي،ولا يتأتى للفرد أن يصبح عضوا فاعلا مبدعا في مجتمعه دون تمكنه من اللغة باعتبارها وسيلة إرسال تترجم أفكاره وتبين ما يجول في خواطره،ووسيلة استقبال لفهم ما يقوله الآخرون أو يكتبونه(كلوب،٢٠١١،٩).

ولأن السمع هو المدخل الرئيسي لنقل المعلومات إلى عقل الإنسان ومن خلاله ينمو العقل وتتكون الشخصية، فتلعب حاسة السمع دورا هاما في تعلم اللغة والكلام في السنوات المبكرة من حياة الطفل (Hoff,2001;Hoff,2005).

ويعتبر النمو اللغوي أكثر مظاهر النمو تأثراً بالإعاقة السمعية، فكلما زادت شدة الضعف السمعي كلما قلت الحصيلة اللغوية التي يكتسبها المعاق، مع الأخذ في الاعتبار توقيت الإصابة بالضعف السمعي وهل الطفل أصيب بالضعف السمعي قبل تعلم اللغة أم بعد تعلم اللغة، فالطفل الذي أصيب بالضعف السمعي بعد نمو اللغة عنده ، سوف يحتفظ بقدرة لغوية لا يمكن لطفل أخر أصيب بالضعف السمعي منذ ولادته أن يصل إليها أبدا، حتى وإن تفوق على الأول في نسبة السمع المتبقية لديه (Moeller,2000; &Geers,2007 (Nicholas

وتشير الإحصاءات العالمية إلى الزيادة السريعة في انتشار معدلات الإعاقة السمعية ،فقد أشارت أن حوالي(٢٧٨)مليون شخص يعانون من ضعف السمع وما لا يقل عن ثلثي هؤلاء في البلدان النامية،ففي الولايات المتحدة ما يقرب من(١,٣) لكل (١٠٠٠)طفل يعانون من ضعف سمعي أو فقدان سمعي(Gremp,2011).

وفى الدول النامية نجد أن نسبة (١٠٪)من الأطفال في سن دون المدرسة يعانون من مشكلات سمعية ،وأن (٤) في(١٠٠٠) ولدوا ولديهم فقدان سمعي (عبد الحميد،٢٠١١،٥٦).

وتتمثل المشكلات لدى الصم وضعاف السمع فى اكتساب بدايات ونهايات الكلمات،ويعانون من تأخر في اكتساب القواعد الصرفية(الزريقات ، ٢٠٠٥،٣٠٣).

وضعيف السمع هو الشخص الذي لديه إعاقة سمعية دائمة أو مؤقتة تؤثر على مهاراته في الاستقبال والتعبير خلال تواصله مع الآخرين، مما يؤثر على تطور نموه أو ذاته التعليمي، ويشكل صعوبة تحول دون مرور المعلومات اللغوية خلال حاسة السمع سواء باستخدام أو بدون استخدام معينات سمعية(سليمان ١٩٩٨ ،٦٧). كما وصنفت الجمعية الأمريكية للنطق واللغة أربعة أبعاد أساسية تتأثر بوجود الإعاقة السمعية ،وهى أولا : تأخر تطور اللغة الاستقبالية والتعبيرية ومهارات التواصل،ثانيا :المشكلات الأكاديمية والتي تظهر على شكل تأخر في التحصيل،ثالثا :العزلة الاجتماعية ونقص مفهوم الذات،رابعا :تأثر فرصة الحصول على العمل والاحتفاظ به سلبيا(أبو شعيرة،٢٠٠٧،٥ ; ASHA.2006)

فالقدرة على التعبير عن المشكلات الرئيسية التي تواجه الطفل في بدء حياته فهو يرى ويسمع بفطرته، ولكن عليه أن يعبر عن ذلك بالكلام فهو وسيلة في تحديد ملامح شخصيته والتعبير عن ذاته وأدائه فى التكيف مع نفسه ومع من حوله وما حوله (عبد العزيز،٢٠٠٥،٣).

فيعانى المعاق سمعيا من مشكلات في اللغة الاستقبالية تتبلور في ضعف القدرة على فهم الاتجاهات وتمييزها ،وفهم المفاهيم والمعاني المتعددة للكلمات وما ترمز أو تشير إلية،والربط ما بين الكلمات،وفهم الجمل المعقدة،كما يبدو الطفل الذي يعانى هذا النوع من المشكلات وكأنه غير منتبه،ويظهر الطفل صعوبة في فهم الكلمات المجردة ويستخدم الظروف استخداما غير صحيح (الزق،والسويرى،٢٠١٠،٤٢; ASHA, 2006 ;Lerner,2000).

كما أن المعاقين سمعيا لديهم تأخر فى المهارات الدلالية وصعوبات فى المفردات الاستقبالية والتعبيرية،واللغة المجردة،وقد يعود ذلك لى عوامل كثيرة مثل ضعف البرامج التربوية فى تحقيق هذه الاهداف والى محدودية الخبرات مقارنة مع اقرانهم السامعين،وكذلك الى الاصابة بالاعاقة السمعية بحد ذاتها (الزريقات،٢٠٠٥،٣٠٣;Kuder,2003)

كما تتمثل مشكلات اللغة التعبيرية في ضعف القدرة على استخدام جمل طويلة أو معقدة أو مجردة،وضعف استخدام العبارات والكلمات والقواعد اللغوية

الصحيحة،وضعف إدراك السياق الاجتماعي للغة،وضعف القدرة على متابعة الموضوع،واختيار الكلمات الصحيحة،وضعف المشاركة فى الحديث،والمحدودية في عدد المفردات،والكلام غير الناضج(Smith,2001;Lerner,2000؛ السرطاوى ،وأبو جودة،٢٠٠٠؛الوقفي،٢٠٠٣؛ ASHA, 2006).

فضعف السمع هو حالة من انخفاض فى حدة السمع لدرجة قد تستدعى خدمات خاصة كالتدريب السمعى أو قراءة الكلام (الشفاه) أو علاج النطق، أو التزويد بمعين سمعى(عبدالحميد،٢٠١١،٤٠).

وأكد(Geers et al,2003) أن فقدان حاسة السمع تؤثر سلبيا على اللغة والتواصل عند الأطفال ضعاف السمع.

كما يشير(Frassar,1986) إلى أن نقص الخبرة السمعية تعنى أن الطفل المعاق سمعيا تكون لديه فرص محدودة لاستقبال اللغة المنطوقة،والمهارات التعبيرية اللغوية تصبح محدودة،وبدورها تؤثر على استقبال اللغة(الدوسرى،٢٠٠٦،٦١)

وقد أثبتت التجارب العلمية أن قدرة الإنسان على الكلام ما هي إلا نتيجة طبيعية لحاسة السمع،فالشخص الذي يصاب بنقص في قدرته السمعية كثيرا ما يعانى من اضطرابات تخاطبيه ونفسية ناتجة عن عدم القدرة على التعايش أو التعامل مع الآخرين،وتتفاقم هذه المشاكل الناتجة عن ضعف السمع فكلما ازدادت درجة الفقدان السمعي عند الفرد،دون أن يعالج طبيبيا أو جراحيا أو تعويضيا(Untestion, 2010 ;Hoff,2001;Hoff,2005).

وتعتبر تكنولوجيا زراعة القوقعة من أحدث ما توصل إليه العلم لأولئك الذين يعانون من فقدان سمعي تام أو شبه تام في الأذنين،والقوقعة الإلكترونية هي عبارة عن غرس جهاز الكتروني صغير في عضو السمع(كورتى) داخل قوقعة الأذن الداخلية لينقل الإشارات الصوتية إلى عصب السمع مباشرة ومنه إلى الدماغ(Untestein,2010,37).

وأشار(Cleary et al,2005) إلى أن الأطفال ضعاف السمع ذوى زراعة القوقعة هم أكثر قدرة على تحسين اللغة التعبيرية والاستقبالية من الأطفال ضعاف السمع ذوى المعينات الأخرى غير القوقعة.

ويعتبر التدخل المبكر له أثر إيجابي في تحسين مهارات الاتصال للأطفال ذوى الضعف السمعي،عند استخدام لغة التعبير اللفظي،وبمساعدات سمعية لأطفال ما قبل المدرسة(عبد الحي،١٩٩٧،٢٢).

و أشار(Geers, 2004) إلى أن التدخل المبكر يمكن أن يزيد إلى حد كبير من مهارات التواصل واللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال ضعاف السمع ذوى زراعة القوقعة.

كما أشار (Nicholas, & Geers, 2007) إلى أهمية التدخل المبكر في تنمية اللغة والتواصل لدى الأطفال ذوى زراعة القوقعة ضعاف السمع.

هذا يتفق مع أكده (Waltzman et. al,1994) إلى التدريبات الشفهية والتأهيل اللغوي مع الأطفال ذوى زراعة القوقعة يزيد من تحسن اللغة والكلام لدى هؤلاء الأطفال.

كما يتفق هذا مع ما أكدته العديد من الدراسات منها دراسة كلا من (Gretchen et al,2002، McConkey et al,1999، Naidu,1995 et al, 2008، RICHARD et al, 2008، Bernhard et.al, 2002 Unterstein, 2010 ،DesJardin et.al,2009 ، McCutcheon et.al,2011 ،Jareen et.al,2011، Losh ,2010، Schrammet.al,2010 Geers & ،Wie OB,2011 ،Meinzen et.al, 2011 ، Wu,Che-Ming Sedey,2011)على فاعلية البرنامج العلاجي اللغوي في تحسن المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية - اللغة الاستقبالية)كما إذا أريد لهؤلاء المعوقين أن يمارسوا حياتهم اليومية،وأريد لقدراتهم أن تستغل وتشارك بفعالية في التنمية،فإنها تحتاج إلى خدمات متنوعة،وبرامج خاصة تربوية تأهيلية في مرحلة الطفولة(عبد الحي،١٩٩٨،١٣).

فتهدف برامج التدخل اللغوي المبكر للمعوقين سمعيا إلى تصميم برامج تربوية خاصة ،بالإضافة إلى برامج تدريبية وإرشادية للأطفال المعاقين سمعيا وأسرهم ،وخدمات مساندة متنوعة كالتدريب السمعي واستغلال البقايا السمعية المتبقية،والاستفادة منها بالإضافة إلى استخدام المعينات السمعية ومنا جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية.

- **تحديد المشكلة**:

تعتبر حاسة السمع من أهم الحواس التي تمكن الإنسان من تعلم اللغة والتطور اجتماعيا وانفعاليا بالإضافة إلى أنها تمكنه من الوعي بعناصر بيئته بالشكل الذي يخلق نوعا من التواصل بينه وبينها .لذا فان أي خلل في الجهاز السمعي قد يعيق الفرد من تحقيق ذلك.وباعتبار أن النمو اللغوي من أكثر الجوانب تأثرا بالإعاقة السمعية فلا بد من توفير برامج تدخل مبكر تمكن الأطفال المعاقين سمعيا من الاستفادة من كمية السمع المتبقية لديهم لتطوير لغة تساعدهم على التواصل بطريقة طبيعية وفعالة إلى أقصى حد ممكن خاصة بوجود التقنيات الحديثة كأجهزة القوقعة المزروعة في الأذن الداخلية(يحيى،٢٠١١،١٦٠). ومن هنا تتحدد مشكلة هذه الدراسة في تدنى مستوى مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا (ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية والافتقار إلى برامج لتنمية هذه المهارات.

ويمكن التصدي لدراسة هذه المشكلة بمحاولة الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا (ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة) على مقياس المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية) يعزى للبرنامج التدريبي
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال أفراد المجموعة التجريبية المعاقين سمعيا مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية في القياسين القبلي و البعدي بعد تطبيق البرنامج يعزى للبرنامج التدريبي.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال أفراد المجموعة التجريبية المعاقين سمعيا مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية في القياسين البعدي والتتبعى- بعد مرور القبلى و فترة من انتهاء تطبيق القياس البعدي .
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال أفراد المجموعة الضابطة المعاقين سمعيا مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية في القياسين القبلي و البعدي .

- **أهداف الدراسة**:

يهدف البحث الحالي إلى:

- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) في القياسين القبلي والبعدى ؟.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) في القياس البعدى؟ .
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) في القياسين القبلي والتتبعي ؟.

- **أهمية الدراسة**:

- تكمن أهمية الدراسة الحالية في زيادة أعداد المعاقين سمعيا ذوى زراعة القوقعة وبخاصة الذين يعانون من اضطرابات في اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية وهذا يعتبر كمؤشر على حجم المشكلة في المجتمع.
- يتضح من العرض السابق للإطار النظري عن ما فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا (ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية.
- إن الاهتمام بمشكلات لتنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا (ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية بصفة خاصة وعلاجها له تأثير إيجابي على مختلف أنشطة الحياة اليومية لدى هؤلاء الأطفال.
- تقديم دليل عملي للمعلمين وأولياء الأمور من خلال تقديم برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا

(ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية ،وبناء علي ذلك يمكن لمعلمي التربية الخاصة استخدامه لتحسين اللغة التعبيرية والاستقبالية بكفاءة مع تلاميذهم ، وكذا أولياء الأمور في أثناء متابعتهم لأبنائهم .

- ندرة الدراسات والبحوث العربية . في حدود علم الباحث . التي تناولت اثر باستخدام برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا (ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية
- ما تقدمة الدراسة من مقاييس مقننة للمهارات اللغوية(اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) لدى الأطفال المعاقين سمعيا (ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية
- ما تسفر عنه الدراسة من نتائج تكشف عن دور البرنامج التدريبي في علاج صعوبات المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين سمعيا (ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية ولاسيما صعوبات اللغة التعبيرية،واللغة الاستقبالية .

- **التعريفات الإجرائية للدراسة**:

مهارات اللغة الاستقبالية: تعرف على أنها قدرة الفرد على فهم ما يقال له،والمهارات الأساسية للنجاح في هذه العملية هي الاستماع،ويتطلب تلقى الرسالة التي تنقل إلينا وفهمها على نحو صحيح.

مهارات اللغة التعبيرية: تعرف بأنها مجموعة المهارات المسئولة عن تحويل الأفكار إلى رموز لغوية صوتية،وهنا تكون الرسالة لفظية أو أنها تحول إلى رموز صورية بصرية وتكون الرسالة بهذا الشكل كتابية(الزق،والسويرى،٢٠١٠،٤٢)

(المعاق سمعيا) ضعيف السمع : هو الشخص الذي يؤثر قصوره السمعي في قدرته على تلقى المعلومات اللغوية أو التعبير عنها سواء أفاده استعمال المعينات السمعية أم لم يفده،وهو يحتاج إلى خدمات خاصة(يحيى،٢٠١١،١١٩).

- **جهاز زراعة القوقعة الإلكترونية**:

القوقعة الإلكترونية هي جهاز إلكتروني مصمم لالتقاط الأصوات وفهم الكلام المحيط بالأشخاص الذين يعانون من فقد السمع الحسي العصبي وضعف السمع لدى هؤلاء الأشخاص عادة ما يكون شديدا إلى متناه أو عميق الدرجة في كلتا الأذنين . فالقوقعة الإلكترونية هي عبارة عن جهاز على درجة عالية من التقنية الطبية صمم لتجاوز الجزء التالف و المختص بالسمع في القوقعة الطبيعة وبالتالي ترسل إشارات كهربائية مباشرة للعصب السمع ومن ثم إلى الدماغ . وتتكون من جزء داخلي يتم زراعته أثناء العملية وجزء خارجي يركب بعد ٤ أسابيع من العملية .

- **حدود الدراسة**:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية: بالعينة ، و محتوى البرنامج ، والأدوات المستخدمة ، ومصطلحات الدراسة، وأهدافها ، وفروضها ، والأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة.

- **الإطار النظري** :

المحور الأول:مفهوم المعاقين سمعيا (ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية:

- **أولا** : **تعريفات الإعاقة السمعية**:

توجد العديد من التعريفات للإعاقة السمعية منها ما يلي :-

أ- **الأطفال المعاقين سمعيا**: Persons with Hearing Impairment

هم أشخاص يعانون من خلل فسيولوجي في أداء حاسة السمع ، لأسباب مختلفة ، وعلى درجات متفاوتة (تبدأ من القصور السمعي الخفيف إلى العميق) وقد يحدث فى أعمار متباينة (قبل ، أو بعد اكتساب اللغة) . وينقسم الأشخاص ذوو الإعاقة السمعية أساسا إلى الصم ، وضعاف السمع (فياض،٢٠٠٤،١٢).

ويعرف (القريوتي وآخرون ،١٩٩٥ ، ١٣٨) الإعاقة السمعية بانها:تلك التي تحول دون أن يقوم الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه أو تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة ، وتتراوح الإعاقة السمعية فى شدتها من الدرجاتٍ البسيطة والمتوسطة التي ينتج عنها ضعف سمعي إلى الدرجات الشديدة جدا والتي ينتج عنها صمم .

ويشير لويد (Loiyd,1973) إلى التعريفٍ الوظيفي للإعاقة السمعية والذي يوضح أن " الإعاقة السمعية تعني انحرافا في السمع يحد من القدرة علي التواصل السمعي اللفظي. وأن شدة الإعاقة السمعية إنما هي نتاج لشدة الضعف في السمع، وتفاعله مع عوامل أخرى ، مثل : العمر عند فقدان السمع ، والعمر عند اكتشاف الفقد السمعي ومعالجته ، والمدة الزمنية التي استغرقها حدوث الفقدان السمعي ، ونوع الاضطراب الذي أدى إلى فقدان السمع ، وفاعلية أدوات تضخيم الصوت والخدمات التأهيلية المقدمة والعوامل الأسرية ، والقدرات التعويضية أو التكيفية . ويشمل مصطلح الإعاقة السمعية كلا من الصمم والضعف السمعي (الصمادي، ١٩٩٦ ،١٥- ١٦).

فالإعاقة السمعية هي حرمان الطفل من حاسة السمع إلى درجة تجعل الكلام المنطوق ثقيل السمع مع ، أو بدون استخدام المعينات السمعية . وتشمل الإعاقة السمعية الأطفال الصم، وضعاف السمع . (عبد الحميد،٢٠١١، ٣٧)

ب - **ضعاف السمع** : Hard of hearing

وهم أولئك الأطفال الذين تكونت لديهم مهارة الكلام والقدرة علي فهم اللغة ، ثم تطورت لديهم بعد ذلك الإعاقة في السمع ، مثل هؤلاء الأطفال يكونون علي وعي بالأصوات ولديهم اتصال عادي ، أو قريب من العادي بعالم الأصوات الذي يعيشون فيه (فياض،٢٠٠٤،٧٧).

كما يعرف ضعيف السمع هو ذلك الشخص الذى يعانى من نقص فى حاسة السمع بدرجة تجعل من الضرورى استخدام اجهزة او ادوات مساعدة حتى يتمكن من فهم الكلام المسموع(على وآخرون،٢٠١٠،١١٦).

وعرف (سليمان ،١٩٩٩، ٦٧) ضعيف السمع بأنه: الشخص الذي لديه إعاقة سمعية دائمة أو مؤقتة تؤثر على مهاراته في الاستقبال والتعبير خلال تواصله مع الآخرين، مما يؤثر على تطور نموه أو ذاته التعليمي، ويشكل صعوبة فى . ولكنها تحول دون . مرور المعلومات اللغوية خلال حاسة السمع سواء باستخدام أو بدون استخدام معينات سمعية.

- **ثانيً** : **تصنيفات ذوي الإعاقة السمعية** :

تختلف تأثيرات الإعاقة السمعية على الأطفال وبذلك فهم ليسوا فئة متجانسة لهم نفس الخصائص والصفات والقدرات وبينهم فروق فردية كبيرة ومتنوعة وعميقة وهناك عدد من التصنيفات(يحيى،١٢٦،٢٠١١).

١ - تصنيف ذوى الإعاقة السمعية وفقاً لنوع فقد السمع :

ويوضح هذا التصنيف الأنواع المختلفة للفقد السمعي كما يلي :

فقد السمع التوصيلى Conductive hearing loss : وفيه توجد مشكلة في نقل الصوت الي الأذن الداخلية ، وعادة ما يكون ذلك بسبب إصابة طبلة الأذن أو العظيمات الثلاثة في الأذن الوسطي . وبالنسبة للراشدين فربما ينتج فقد السمع التوصيلي عن انسداد الأذن بصماغ الأذن ، أو بسبب المرض مثل تصلب أنسجة الأذن Otosclerosis بالسوائل ، وفي بعض الأحيان ربما يعود فقد السمع التوصيلي لضرر في طبلة الأذن ، وربما بسبب تغيرات في الضغط أو ثقب في طبلة الأذن .

فقد السمع الحسي العصبي Sensorineural hearing loss : وهنا يحدث فقد السمع بسبب الأصوات التي تصل للأذن الداخلية ، ولكن لا تصل للمخ بسبب إصابة بنية الأذن الداخلية ، أو عصب السمع وآثارها في الغالب يصعب إلغاؤها . وهو يتجه إلى الزيادة ببطء مع تقدم العمر مؤثرا علي إحدى الأذنين ، أو كلتاهما وهو عادة ما يسمي بـ " الصمم العصبي " ، وغالبا لا تساعد المعينات السمعية علي الفهم ، حتى مع استخدام الحديث العال .

فقد السمع المركزي : Central hearing loss : وينتج فقد السمع فيه عن إصابة الأعصاب، أو مركز النظام العصبي المركزي سواء في الطريق إلى المخ ، أو في المخ ذاته . وربما ينتج فقد السمع المركزي عن عيب خلقي بالمخ ، مثل وجود ورم خبيث ، أو مرض ما في النظام العصبي المركزي ، أو ربما ينتج عن ضربة قوية ، أو تناول بعض الأدوية التي تؤذي الأذن .

فقد السمع المركب : وهو عبارة عن اتحاد فقد السمع الحسي والتوصيلي(4, Carol & Allan, 2000)

٢ - تصنيف ذوي الإعاقة السمعية وفقاً لزمن(توقيت)الإعاقة:

ويمثل هذا التصنيف تعريف مؤتمر البيت الأبيض ، والذي عقد عام ١٩٣٠ وقد أوصي بالتعاريف الآتية :

الأطفال الصم : Deaf: هم أولئك الذين يولدون فاقدون للسمع تماما بدرجة تكفي لإعاقة بناء الكلام ، واللغة وأيضا الأطفال الذين يفقدون السمع في مرحلة

الطفولة المبكرة قبل تكوين الكلام ، واللغة بحيث تصبح القدرة علي الكلام ، وفهم اللغة من الأشياء المفقودة بالنسبة لهم للأغراض العملية .

ضعاف السمع : Hard of hearing: وهم أولئك الأطفال الذين تكونت لديهم مهارة الكلام والقدرة علي فهم اللغة ، ثم تطورت لديهم بعد ذلك الإعاقة في السمع ، مثل هؤلاء الأطفال يكونون علي وعي بالأصوات ولديهم اتصال عادي أو قريب من العادي بعالم الأصوات الذي يعيشون فيه . (عبد الرحيم ،١٩٩٠، ٢١٣ ٢١٤).

٣ - تصنيف ذوي الإعاقة السمعية وفقاً لشدة الإعاقة:

جدول رقم (١) يوضح التصنيفات التي تناولت فئات ذوي الإعاقة السمعية وفقا لمدي القدرة السمعية والتي تقاس بالديسيبل ما يلي :

شدة الضعف	فئة الإعاقة	المضامين التربوية
٢٧- ٤٠	إعاقة بسيطة جداً	التعليم في الصف العادي، قد لا يحتاج الطفل إلى تدريب علي الكلام وقراءة الكلام ، وقد يحتاج إلى خدمات داعمة أخرى.
٤١-٥٥	إعاقة بسيطة	التعليم في صف عادي ، استخدام سماعة طبية ، قد يحتاج الطفل إلى تدريب علي الكلام ، وقراءة الكلام ، وكذلك إلى تدريب سمعي ، وقد يحتاج إلى مساعدة في اللغة ، والكلام ، وإلي خدمات داعمة أخرى .
٥٦- ٧٠	إعاقة متوسطة	تعليم في مدرسة عادية ، استخدام سماعة طبية ، يحتاج الطفل إلى مساعدة وتدريب في الكلام ، وقراءة الكلام وإلي خدمات داعمة أخرى ، ويحتاج إلى تدريب فردي ، وإلي تدوين الملاحظات .
٧١- ٩٠	إعاقة شديدة	التعليم في مدرسة عادية إذا امكن ذلك ، برنامج تربوي خاص ، دمج جزئي حيثما كان ذلك ممكناً ، التدريب علي الكلام ، وقراءة الكلام ، واستخدام التدريب السمعي ، وتقديم خدمات داعمة شاملة .
٩١ ديسيبل أو أكثر	إعاقة شديدة جداً "عميقة "	التعليم في أوضاع يتوفر فيها خدمات التربية الخاصة ،والتدريب في طرق التواصل الشفهي ، واليدوي ، وتوفير خدمات داعمة شاملة دمج جزئي لأطفال يتم اختيارهم بعناية.

(الخطيب ، ١٩٩٨، ١٨٣; Qualls, 2002)

٤- تصنيف ذوي الإعاقة السمعية وفقاً للمعيار اللغوي التربوي :

قام بعض الباحثين بتصنيف ذوي الإعاقة السمعية وفقاً لهذا المعيار الي فئتين :

- **صمم ما قبل اللغة:** وهو الذي يحدث قبل سن الثالثة أي في بدايات اكتساب اللغة والطفل الذي يصاب بالصمم في هذه المرحلة يكون أبكم خصوصاً إذا لم يخضع لتدريب لغوي مكثف .
- **صمم ما بعد اللغة:** وهو الذي يحدث بعد بلوغ سن الخامسة أي بعد اكتساب اللغة والطفل الذي يصاب بهذا النوع من الصمم يستطيع أن يحافظ علي ما اكتسبه من لغة. وتكون لديه القدرة علي تنمية لغته خصوصاً إذا تعلم وفق برامج لغوية خاصة.

والملاحظ أن هذا التصنيف يركز علي فئة واحدة من المعوقين سمعياً هي فئة الصم في حين لم يشر الي فئة ضعاف السمع (عبيد ،١٩٩٢، ١٥ –١٦)

- **ثالثا : خصائص وحاجات ذوي الإعاقة السمعية :**

سوف يتم تناول خصائص ، وحاجات ذوي الإعاقة السمعية كما يلي :

أ- الخصائص والحاجات الجسمية لذوي الإعاقة السمعية:

أكد العديد من الباحثين علي عدم وجود اختلافات بين الأصم، وعادي السمع من حيث معدل النمو، والتغيرات الجسمية في الطول، واللون، والنمو الحسي الحركي.

ولكن أشار باحثون آخرون إلى وجود خصائص جسمية مميزة للصم، ومنها :

- الإصابة بتلوث، أو عدوي الأذن (Danermark et al,1996,359; Dhairti, & Muthy, 1990,12-16)
- انتشار الشكاوي الجسدية بينهم، وكذلك بعض المشكلات الطبية غير الخطيرة مثل البرد.
- الشعور ، والاتصاف بالتعب أكثر من السامعين.
- أقل قدرة علي التحكم في الجهاز التنفسي ، وإصدار الأصوات ، فالجهاز التنفسي لدي الأصم أقل مرونة منه لدي السامع نتيجة لتعطل حاسة السمع ، والتي تؤدي لتعطيل جهاز النطق ، والكلام ، وتعثره بسبب عدم استخدامه (عبد الحميد ،٢٠١١، ٦٦) .

ب - الخصائص والحاجات الاجتماعية لذوي الإعاقة السمعية:

إذا كانت حاسة السمع هي الوسيلة الأساسية – كما رأينا – لاكتساب اللغة ، فإنها في ذات الوقت الوسيلة الأساسية للتواصل الاجتماعي ، وتبادل الخبرات والمعلومات ؛ ومن ثم فهي حجر الأساس في نمو ، وتطور السلوك الاجتماعي(الصمادي ، ١٩٩٦، ٧).

ونتيجة لحرمان الأصم من حاسة السمع ، ونظراً لأن " الصمم ليس فقط إعاقة طبية بل أيضا إعاقة اجتماعية / لغوية (Takala,. 1994, 410).

فإن الأصم يبدو وكأنه يعيش في عزلة عن الأفراد العاديين الذين لا يستطيعون فهمه.(سليمان ،١٢٥،١٩٩٩).

وينمو مفضلاً الانزواء ، والانسحاب من المجتمع ؛ وبالتالي يظهر بمظهر الشخص غير الناضج اجتماعيا ، معانيا من صعوبة التوافق الاجتماعي (اللقاني ، القرشي ، ١٩٩٩، ١١١)، كما يعاني الأصم من مظاهر سوء التكيف الاجتماعي (حسانين ، ١٩٩٩، ٣١).

ونتناول ذلك كما يلي .

١ – الجانب الاجتماعي للأصم في الأسرة :

الأسرة هي البيئة الأولي التي تتكون فيها الخصائص الاجتماعية للأصم، فإما أن يكون الأصم ابنا لوالدين من الصم، أو ابنا لوالدين من السامعين (أحدهما أو كلاهما) .

" وفيما يزيد علي ٩٠ ٪ من الأطفال الصم لديهم والدان سامعان ، والذين كثيرا ما يفتقرون إلى طرق فعالة في التواصل مع أبنائهم الصم ؛ إذ أن غالبيتهم إما أنهم لا يعرفون لغة الإشارة ، أو لديهم مهارات قليلة نسبيا في هذا الميدان(Vaccari, & Marschark. 1997 , 793).

ولذا يجد الطفل الأصم في أسرة السامعين صعوبة فى التعامل معهم ، وهم يبادلونه هذه الصعوبة فى التفاهم معه ، وتكون النتيجة أنه لا يستطيع أن يتعلم كيف يتحدث ، ولا كيف يستخدم الإشارة ، ويشعر بعزلته اللغوية التي تتسبب في مشكلات حادة سواء اجتماعية ، أو فكرية أو وجدانية (حافظ، ١٣٤،١٩٩٨)

أما بالنسبة للطفل الأصم من والدين صم ، فقد أكدت كريستينا فالكاري ومارسكارك على أنه أسعد حالا بكثير من الطفل الأصم من والدين سامعين ؛ لأن الآباء الصم أكثر قدرة علي التواصل البصري مع أطفالهم الصم من الآباء السامعين ، و في مقدورهم التواصل باستخدام لغة الإشارة وبالتالي تتاح لهم الفرصة لتحقيق تفاعل هادف مع أطفالهم الصم علي مختلف المستويات. ومن خلال هذه التفاعلات يكتسب الأطفال الصم الحقائق ، كما يكتسبون استراتيجيات معرفية وسلوكية ، ومعلومات عن أنفسهم ، وعن الآخرين وكذلك يكتسبون الإحساس بأنهم جزء من العالم . وهذا التفاعل المبكر بين الأطفال الصم وآبائهم الصم يهيئ الأطفال لمزيد من التفاعل الاجتماعي عندما يتجرأ الطفل علي ما وراء علاقته بأمه ، ويذهب لما وراء السياق الأسري ليتعامل مع العالم . (Vaccari, & Marschark ,1997,793-795) ; اللقاني والقرشي ،١٩٩٩، ١١)

٢- الجانب الاجتماعي للأصم في المدرسة :

يجد الأصم في المدرسة كثير من أمثاله مما قد يشعره بالألفة ، والانتماء فيتجه التلميذ الأصم إلى " مصادقة غيره من الصم ؛ حيث يجد لديهم الراحة والشعور بالمساواة (القذافى ،١٩٨٨، ١٤٣)

ونظراً لأن ٩٠ ٪ من التلاميذ الصم يأتون من أسر بها آباء سامعين يفتقرون غالبا لأساليب التواصل ، والتعامل السليمة مع أبنائهم . كما سبق . فإن المدرس وخاصة القادر علي التواصل بفاعلية مع الصم له مكانه خاصة لديهم (Danermark & et al .,1996,359-364.)

٣- الجانب الاجتماعي للأصم في داخل المجتمع الكلي للسامعين :

أشار العديد من الباحثين إلى أن الأصم في محاولاته للتفاعل مع المجتمع الكلي للسامعين ، وفي ظل افتقاره لوسيلة تواصل مناسبة ، فإنه غالبا ما يعاني مما يلي :

- عدم القدرة علي إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع السامعين .
- الإحساس بعدم المشاركة ، والانتماء .
- إساءة الفهم الآخرين ، والشعور بعدم الارتياح مع السامعين .
- الإحساس بعدم الأمن ، والحيرة .
- الإحباط الناجم عن الفشل في التفاعل الاجتماعي مع الأفراد السامعين (الخطيب ،١٩٩٨، ١٤٣).

- **ج: الخصائص المعرفية والاحتياجات التعليمية للمعاقين سمعيا:**

- صعوبة احتفاظهم بالمعلومات والتوجيهات،وحاجتهم الى تركيز المعلومات وتكرارها وتحديد التوجيهات واختصارها.

- بطء وتباين سرعة تعلمهم،ومن ثم حاجتهم الى تفريد التعليم،أو تعليمهم في مجموعات صغيرة،وتخفيض سرعة عملية التعلم،ووقت أطول لتكرار تعلم المفاهيم وتثبيتها في ذاكراتهم.
- تشتت الانتباه،ونقص التركيز وخطا وصعوبة في إدراك وتعلم المثيرات اللفظية المجردة والرمزية.
- انخفاض دافعيتهم لمواصلة التعلم،وتباين سرعة تعلمهم تبعا لنسبة ذكائهم وعتبة سمعهم وتاريخ أصابتهم وظروفهم الصحيحة والنفسية والاجتماعية(يحيى،٢٠١١،١٢٠).

- **د - الخصائص والحاجات اللغوية لذوي الإعاقة السمعية** :

يعتمد الإنسان في جمع المعلومات عن العالم من حوله علي خمس حواس ، في مقدمتها حاسة السمع التي تعمل قبل الميلاد ، وبعده ، فتزوده بالحصيلة اللغوية التي يبني عليها نموه اللغوي ، ثم نموه التعليمي ،أما ذو الإعاقة السمعية (الأصم بصفة خاصة) ، فقد حرم هذه الحاسة ، وبالتالي حرم مما يترتب عليها من إدراك أصوات اللغة المنطوقة ، حيث أنه لا يسمع شيئا من الألفاظ التي تنطق حوله ، أو يسمع القليل منها ، والذي يصله في صورة مشوهه " وقد ذكر هلهان Hallahan ثلاثة آثار سلبية للإعاقة السمعية علي النمو اللغوي خاصة لدي الأفراد الذين يولدون صما ، وهي :

- لا يتلقي الطفل الأصم رد فعل سمعي من الآخرين عندما يصدر صوتاً من الأصوات.
- لا يتلقي الطفل الأصم تعزيزاً لفظياً من الآخرين عندما يصدر صوتاً من الأصوات .
- لا يتمكن الطفل الأصم من سماع النماذج الكلامية من قِبل الكبار لكي يقلدها (حسانين، ١٩٩٩، ٢٣).

وقد رصد بعض الباحثين مظاهر هذا التأخر اللغوي ، والمشكلات اللغوية التي يواجهها ذوو الإعاقة السمعية فيما يلي : -

- صعوبات في ميكانيكية النطق (التلفظ) .
- صعوبات في وضع الكلمات في جمل .
- استخدام الأفعال في أزمنة غير صحيحة .
- حذف حروف العطف ، وحروف الجر .
- صعوبات في تعلم معاني الكلمات .
- صعوبات في توجيه أسئلة للآخرين ، أو تلقي أسئلتهم لهم بفهم ؛ إذ أنهم تمر بهم مرحلة تعلم اللغة بدون أن يتعرضوا لكلمات مثل : ماذا ، ولماذا ، و كيف وأين ؟
- صعوبات في إدراك الكلمات الوظيفية، ومن هذه الكلمات الوظيفية : الضمائر وأسماء الإشارة ، والكلمات متعددة المعاني ، وظرفا الزمان والمكان .
- صعوبات فهم التعبيرات الاصطلاحية (Chaleff, et al, 2001,190-201)
- صعوبات فهم الجمل التي تشمل علي التعبيرات المنفية ، والجمل المبنية للمجهول
- ضآلة المفردات اللغوية مقارنة بأقرانهم من السامعين

- صعوبة فهم اللغة المجازية (Luetke et al,1996,310).

- **رابعا : جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية :**

تعتبر زراعة القوقعة من أحدث ما توصل إليه العلم لأولئك الذين يعانون من فقدان سمعي تام أو شبه تام في الأذنين والتي تقف المعينات السمعية . على الرغم من تقدمها . عاجزة عن تعويض فقدانهم السمعي .

أ- تعريف جهاز زراعة القوقعة السمعية

يعرف بأنه : جهاز الكتروني يتم زرع جزء صغير منه فى القوقعة لتوفير التنبيه الكهربائي المباشر لعصب السمع.كما أن هناك أجزاء خارجية مثل معالج الموصول مع قطعة الرأس والميكروفون الذي يلتقط الأمواج الصوتية،ويحول المعالج هذه الأمواج إلى إشارات كهربائية ،ويرسلها إلى المرسل،الذي يعمل على إرسالها بدوره عبر الجلد إلى الجزء المزروع في العظم،المرسل مثبت فى مكانه فوق المستقبل المزروع داخليا فوق الصيوان بواسطة مغناطيس American Speech-Language-Hearing Association ; (2011 يحيى،٢٠١١،١٢٥)

ب-المستفيدون من زراعة القوقعة :

يعتبر الأفراد المصابون بصمم شديد إلى شديد جدا ممن يتراوح فقدانهم السمعي من (٥٠ ديسبل) فما فوق، من الذين لا يستطيعون الاستفادة من المضخمات المألوفة هم المستفيدون بدرجة كبيرة من زراعة القوقعة. حيث أن الصمم الشديد جدا ينتج عن فقدان وظيفة الخلايا الشعرية في القوقعة، والتي تؤثر على توليد النبضات العصبية والنشاط الكهربائي في العصب السمعي(الزريقات، ٢٠٠٣).

ج-خطوات زراعة القوقعة :

تمر زراعة القوقعة بثلاث مراحل هي :

- المرحلة الأولى وهى تشمل إجراء الفحوصات التى تجرى قبل العملية مثل: اختبارات سمعية وطبية متتابعة قبل إجراء الجراحة لتقييم مدى استفادتهم من عملية الزراعة. وإجراء تقييم نفسي للمعاقين سمعيا لتحديد نقاط القوة والضعف التي يمكن أن تساعد أو تعيق التكيف قبل عملية الزراعة.
- المرحلة الثانية وهى تشمل العملية الجراحية و فترة النقاهة : يقدم الفريق الطبي برنامج مكثف يتضمن نوع من التدريب والمعالجة النفسية، وذلك بسبب مشاعر الخوف والقلق التي يشعرونها من نتائج العملية الجراحية، هذا بالإضافة إلى قلقهم على مظهرهم الخارجي فيما يتعلق بشعرهم ووضعية رأسهم إثر العملية الجراحية.
- المرحلة الثالثة:وتسمى فترة إعادة التأهيل ،ويتم فيها إعادة التأهيل بعد (٣-٥) أسابيع من إجراء العملية ، وفيها يتم تفصيل الأجهزة التي تساعد المرضى على تلقي بعض الإشارات غير الطبيعية التي تنقل لهم بواسطة الجهاز بحيث يتم تدريبهم على المهارة الأولى من خلال جمع النماذج الصوتية الكهربائية مع النماذج التي كانوا يسمعونها والتي تكون ذات معنى لهم. (Kerem,2009,.AmericanSpeech-Language-Hearing Association . 2011)

د- العوامل المؤثرة في نجاح زراعة القوقعة :

هناك عددا من العوامل التي قد تؤثر على نجاح زراعة القوقعة للمعاقين سمعيا من حيث الاستفادة وهى على النحو التالي :

- العمر الذي أصيب فيه الشخص بالفقدان السمعي.
- نوع الاتصال فكلما استخدمت طرق التواصل السمعي التخاطبي في التأهيل كلما كانت نتائج الاتصال اللفظي السمعي أفضل،و كثافة برنامج التدريب وإعادة التأهيل السمعي الذي يتلقاه بعد إجراء عملية زراعة القوقعة
- مدة الصمم كلما زادت مدة الصمم كلما نقصت الذاكرة الصوتية
- المستوى التعليمي والأداء الأكاديمي للشخص المصاب بالفقدان السمعي.
- مدى تعاون الأسرة في العملية التأهيلية،ومدى قبول أو رفض الأسرة للشخص المعاق سمعيا .(Henri,1999,. Kerem , 2009,. Unterstein, 2010 (Ouellet,&

- **المحو الثانى : اللغة** :

١- تعريف اللغة :

اللغة نظام من الرموز الصوتية نستخدمه لنقل أفكارنا ومعتقداتنا واحتياجاتنا،أو هي ذلك النظام الرمزي الذي تمثل به الأفكار حول العالم الذي نعيشه من خلال نظام اصطلاحي لرموز اتفاقية يتواضع عليها مجموعة من الناس تقوم بينهم وشائج مشتركة وصلات قربى في المكان والزمان تسهيلا لعملية التواصل والتفاعل بين بعضهم البعض(الواقفى،٢٠٠٩،٣٣٠).. فقد عرفها ابن جني بقوله إن حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم (راشد،٢٤،٢٠٠٠).

أما علماء اللغة فقد اتسعت نظرتهم للغة فى تعريفهم للغة بأنها: اللغة عبارة عن مجموعة من الرموز المنطوقة تستخدم للتعبير ، أو الاتصال مع الغير وهي قد تشتمل على لغة الكتابة ، أو لغة الحركات المعبرة (الإيماءات والتكشيرات) (عبد المجيد،١٩٩٨،٥) .

٢- وظائف اللغة :

- أداة التلاميذ للتعبير عن حاجاتهم واتجاهاتهم ، وهي الوظيفة النفعية للغة ، أو وظيفة " أنا أريد
- وسيلة التعبير عن مشاعرهم ، وأحاسيسهم من حب ، أو بغض ، أو حزن ، أو إعجاب ، أو احتقار.
- أداة التلاميذ في التحصيل الدراسي ، فبها يدرس التلاميذ المواد المقدمة لهم في مراحل التعليم المختلفة .
- وسيلة التسلية ، والاستمتاع ، والتنفيس عن النفس ، وذلك من خلال قراءة الطرائف والقصص ، والمسرحيات الشائقة .
- أداة التفكير.
- أساس تقدير التلاميذ لذواتهم ، فإذا كان أداؤهم اللغوي مناسباً ، فإن ذلك يرفع من تقديرهم لذواتهم ، ويشعرهم بالسوية . أما إذا كان مستوى أدائهم اللغوي ضعيفاً ،فإن هذا يشعرهم بالخجل والخوف ، ويدفعهم إلى الانسحاب والانعزال .

- وسيلة للاتصال الاجتماعي .
- وسيلة للانتماء، والتوحد مع المجتمع.
- وسيلة نقل ثقافة المجتمع ، وتراثه(الناقة، وحافظ، ٢٠٠٢،٩٨- ١٠٠).

٣-المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية)

تعرف المهارات اللغوية: بأنها القدرة على استقبال أو الاستماع للرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين وفهمها وإدراك معناها ،والاستجابة بإرسالها في سياق لغوى صحيح من حيث النطق والمعنى والتركيب ، والاستخدام والطلاقة(مطر، ومسافر،٢٠١٠،١٢٧).

فاللغة هى مجموعة منظمة من الرموز المستعملة فى التواصل واستقبال ودمج والتعبير عن المعلومات ،وتصنف مستويات(مظاهر اللغة) فى واحدة أو أكثر من التصنيفات الآتية:

- المستوى الصوتي(الفونولوجي) :يعد النظام الصوتي عملية طويلة المدى،فالأصوات (الفونيمات)،هي الحروف التي تتكون منها الألفاظ أي الكلمات من حيث :مخارجها،وصفاتها (طعيمة وآخرون،٢٠٠٩،٤٩٩). وهو يمثل النظام الصوتي للغة ويشتمل على القواعد التي تحكم وتضبط مزج أو توحيد الأصوات المختلفة.
- المستوى الصرفي وهو عبارة عن مجموعة من القواعد التي تحكم وتضبط مجموعة أجزاء الكلمات التي تشكل العناصر الأساسية للمعاني وبناء الكلمات
- المستوى النحوي ويحدد هذا المستوى مكان الكلمة فى الجملة ،وكما هو الحال فى القواعد الصوتية فان القواعد النحوية تختلف باختلاف اللغة.
- مستوى الدلالات اللفظية ويشير إلى أن القدرات المرتبطة بالدلالات اللفظية متأخرة ضمن اكتساب معاني للكلمات المحددة أو العلاقات بين الكلمات.
- استعمال اللغة ويعكس هذا المظهر من اللغة قدرة الفرد على استعمال اللغة لأغراض التواصل في السياقات الاجتماعية المختلفة(الزريقات،٢٠٠٥،١١٦-١١٨).

وأن الهدف الرئيسي للغة هو الاتصال من الآخرين،فهي أساس هام للعمل والاندماج في حياة المدرسة والمجتمع على السواء ومصدر غنى لتحقيق إنسانية الإنسان،فنحن نستخدم اللغة للحفاظ على اتصالنا مع الآخرين،والحصول على معلومات ومعارف منهم،ونقل ما في جعبتنا الذاكرية إلى الآخرين وإقناعهم بآرائنا وتوجهاتنا،وتقتضى عملية التواصل اللغوية حتى تأتى ذات معنى . إذا استثنينا اللغة الداخلية أو حديث الإنسان مع نفسه . قدرة من الشخص على فهم ما تم التواصل فيه وهو ما يعرف بالاستيعاب أو اللغة الاستقبالية،وقدرة أخرى من الشخص على نقل الرسالة التي يعرف بالاستيعاب أو اللغة الاستقبالية،وقدرة أخرى من الشخص على نقل الرسالة التي ينوى نقلها وهو مايعرف باللغة الإنتاجية أو التعبيرية (الوقفي، ٢٠٠٩،٣٣٠).

وتشتمل المهارات اللغوية خمس مهارات أساسية هي: مهارة الاستماع،ومهارة التحدث،ومهارة التواصل اللغوي،ومهارة القراءة،ومهارة الكتابة (على،والخريبى،٢٠٠٦).

وستتناول الدراسة الحالية المهارات اللغوية وبالتالي فهى تتضمن مهارات اللغة الاستقبالية (الاستماع)،ومهارات اللغة التعبيرية(التحدث أو الكلام). فمهارة الاستقبال أو الاستماع تعنى: قدرة الطفل على فهم وإدراك ما يسمع من الكلام الشفوي المنطوق من الآخرين بما يتضمنه من كافة مكونات اللغة المنطوقة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر..الخ ،وإصدار الاستجابة التي تدل على فهمه لذلك (مطر ومسافر،٢٠١٠،١٢٨). أما مهارة التعبير أو التحدث تعنى : قدرة الطفل على التحدث والتعبير الشفوي الواضح والسليم من حيث النطق والمعنى والطلاقة والتركيب وطول الجملة والاستخدام اللفظي السليم لكافة مكونات اللغة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر ....الخ. ويقصد بها استخدام الكلام الشفوي لنقل الأفكار والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأحداث والأخبار من المتحدث إلى الآخرين في طلاقة مع صحة التعبير وسلامة الأداء(على،الخريبى،٢٠٠٦،٥٥)،(مردان،٢٠٠٥،١٠٩).

وتركز الدراسة على نوعين من المهارات اللغوية وهما:

أ- مهارات اللغة الاستقبالية (أو مهارات الاستماع).:

حيث أن الطفل يسمع ما يقال له لكنه لا يفهم المعنى وذلك بسبب الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والمشاعر والخبرات والأفكار وبسبب عدم فهم الطفل لما يسمع من كلام فإنه بالتالي لا يمتلك لغة لها معنى للتعبير عن الأشياء أو الأفكار أو المشاعر . وتعرف اللغة الاستقبالية(Receptive Language) :بأنها مجموعة من المهارات التي تشمل سماع اللغة وفهمها واستخدامها(الفار،٢٠٠٣) . و تعرف بأنها قدرة الشخص على فهم التواصل وهو ما يعرف بالاستيعاب(الوقفى،٢٠٠٣). كما عرفها (الزريقات،٢٠٠٤) بأنها(القدرة على فهم الكلمات والأفكار المنطوقة،ومعالجة المعلومات السمعية.

ب- مهارات اللغة التعبيرية (أوالتحدث) :

تعرف بأنها القدرة على نقل الرسالة التي ينوى الفرد نقلها وهو ما يشار إليه أيضا باللغة الإنتاجية(الوقفى،٢٠٠٣).كما عرفها (الروسان،٢٠٠٠) بأنها تلك اللغة التي تتمثل في قدرة الفرد على نطق اللغة وكتابتها. وعرفها(الزريقات،٢٠٠٤) بأنها القدرة على التعبير عن أفكارنا بكلمات منطوقة والنطق هو القدرة على لفظ كل كلمة بوضوح في هذا النوع من الاضطرابات تظهر المشكلة في عجز الطفل الذي يعاني منها من عدم القدرة على التعبير عن نفسه من خلال الكلام والمصاداة، وفي الصعوبة على استخدام الكلمات أو العبارات أو الجمل (عبد الحميد،٢٠١١،٨٥). فالأطفال الذين يعانون من اضطراب اللغة التعبيرية مقارنة مع الأطفال العاديين يعانون من كلام محدد جدا في كل المواقف،إلا أن أهم ما يميزهم هو أن اللغة التعبيرية في متوسطها اقل بشكل ملحوظ من اللغة الاستقبالية(ماذا فهموا) (الزريقات،٢٠٠٥،١٢٠).

- **الدراسات السابقة** :

دراسة (Paul et al,1994) هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج للتأهيل السمعي والكلامي لدى الأطفال المعاقين سمعيا لتنمية اللغة الاستقبالية طبقت الدراسة على (٩) أطفال من المعاقين سمعيا إعاقة شديدة لمدة ٢٦ جلسة، وقت الجلسة لمدة ٥٠ دقيقة وطبق البرنامج لمدة ستة شهور،وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التاهيلى السمعي الكلامي عن تحسن كبير في مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية.

دراسة (Naidu,1995)هدفت الدراسة للكشف عن اثر برنامج التدخل المبكر على تنمية اللغة والسمع والكلام والأداء لدى الأطفال ضعاف السمع ،طبقت الدراسة على عينة من الأطفال لمدة ثلاثة سنوات ومن خلال برنامج التأهيل السمعي واللغوي، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج التدخل المبكر في تنمية اللغة والسمع والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع.

دراسة (McConkey et al,1999)هدفت الدراسة للكشف عن تطور اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع ذوى زراعة القوقعة من خلال برامج التأهيل اللغوي طبقت الدراسة على(٢٣) طفلا ممن لديهم ضعف سمعي مستخدمي القوقعة الإلكترونية .وأسفرت الدراسة عن تحسن ملحوظ في اللغة التعبيرية والاستقبالية بعد زراعة القوقعة لدى هؤلاء الأطفال .

دراسة(Gretchen&Deanne,2002) هدفت الدراسة للتعرف على المهارات اللغوية والاستقبالية والتعبيرية للأطفال ذوى زراعة القوقعة لمدة (٥) سنوات على زراعة القوقعة ،وأسفرت نتائج الدراسة عن التدخل المبكر واستخدام البرامج التاهلية اللغوية وزراعة القوقعة المبكرة يسفر عن تحسن ملحوظ في تنمية المهارات اللغوية والاستقبالية والتعبيرية.

دراسة (Bernhard et al, 2002) هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي باستخدام جداول مهارات الاتصال المبكر للأطفال ضعاف السمع ذوى زراعة القوقعة لتحسين مستوى اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية ،طبقت الدراسة على عينة قوامها (١٠٦) طفلا ،وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى عينة كبيرة من الأطفال ضعاف السمع ذوى زراعة القوقعة ،وأهمية زراعة القوقعة فى وقت مبكر تؤدى إلى تحسين فى اللغة.

دراسة (RICHARD et al, 2008) هدفت الدراسة للكشف عن المهارات اللغوية للأطفال الصم ذوى زراعة القوقعة، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٩١) طفلا تلقوا زراعة قوقعة قبل (١) عام ،ومن(١ - ٣) سنوات، وأسفرت نتائج الدراسة عن زيادة اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال زراعة القوقعة في عام أكثر من الأطفال من(١- ٣) سنوات.

دراسة (McCutcheon et al,2008) هدفت الدراسة للكشف عن برنامج للتدخل المبكر اللغوي في تنمية المهارات اللغوية والقدرة اللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع ذوى زراعة القوقعة، طبقت الدراسة على عينة من(٣٠)

طفلا تراوحت أعمارهم بمتوسط عمري (٤,٤٨- ٤,١) سنة بعد زراعة القوقعة لديهم، طبقت عليهم برنامج للتأهيل اللغوي المبكر والتخاطب من اجل تنمية المهارات اللغوية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدخل اللغوي في تنمية اللغة لدى الأطفال ضعاف السمع ذوى زراعة القوقعة

دراسة (DesJardin et al,2009)هدفت الدراسة للكشف عن اثر برنامج للتدخل المبكر القائم على القصص والحكايات واللغة لتنمية اللغوية الاستقبالية والتعبيرية والوعي الصوتي والقراءة والكتابة لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع مستخدمي القوقعة الإلكترونية ،طبقت الدراسة على (١٦) طفلا ذوى زراعة القوقعة وبعد تطبيق البرنامج لفترة ثلاثة سنوات ، أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تحسين الوعي الصوتي واللغة التعبيرية والاستقبالية وتنمية القراءة والكتابة لدى هؤلاء الأطفال

دراسة (Unferstein, 2010) هدفت الدراسة للمقارنة بين اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع ما قبل المدرسة مجموعة ذوى زراعة القوقعة وأخرى دون زراعة القوقعة ضعاف السمع،وطبقت الدراسة مقاييس Picture Vocabulary Test, Fourth Edition (PPVT-4) and the Expressive Vocabulary Test, Second Edition (EVT-II). The Wechsler Nonverbal Scale of Ability، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسن ملحوظ في اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع ذوى زراعة القوقعة افضل من الأطفال ذوى الضعف السمعي بدون زراعة قوقعة، كما أشارات نتائج الدراسة إلى أن زراعة القوقعة مبكرا والتدخل المبكر هما أفضل لتحسين النمو اللغوى.

دراسة (Schramm et al,2010) هدفت الدراسة للكشف عن السمع والكلام وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوى زراعة القوقعة مقارنة مع الأطفال ذوى ضعف السمع، طبقت الدراسة على عينة من الأطفال ذوى زراعة القوقعة لهم في سن(١٦) شهرا والمجموعة الثانية(٣١) شهرا مقارنة مع الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع بدون زراعة القوقعة وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الكشف المبكر وزراعة القوقعة في وقت مبكر واستخدام البرامج المختلفة تسفر عن تحسين اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال ذوى زراعة القوقعة أكثر من الأطفال ذوى ضعاف السمع بدون زراعة القوقعة .

دراسة (Losh ,2010) هدفت الدراسة للكشف عن مهارات التواصل للأطفال ذوى زراعة القوقعة، طبقت الدراسة على عينة(٤) أطفال ضعاف سمع ذوى زراعة القوقعة و(٤)أطفال صم ليسوا من مستخدمي القوقعة الإلكترونية، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسين ملحوظ لدى الأطفال ضعاف السمع ذوى زراعة القوقعة أفضل من الأطفال ذوى ضعاف السمع بدون قوقعة

دراسة (Jareen et al,2011) هدفت الدراسة للكشف عن المهارات اللغوية لدى عينة من ضعاف السمع ذوى زراعة القوقعة وأقرانهم ضعاف السمع من دون زراعة القوقعة ،طبقت الدراسة على عينة من الأطفال تراوحت أعمارهم(٦) سنوات من الأطفال ذوى ضعاف السمع بدون زراعة قوقعة ومجموعة من

الأطفال أعمارهم(٣) سنوات ذوى زراعة القوقعة وتم تطبيق برنامج للمهارات اللغوية لمدة (١٢) شهرا ،وأظهرت النتائج تحسين ملحوظ لدى الأطفال ضعاف السمع ذوى زراعة القوقعة أفضل من الأطفال ذوى ضعاف السمع العادين

دراسة (Wu, Che et al,2011) هدفت الدراسة للتعرف على مستوى اللغة الاستقبالية والتعبيرية ومهارات القراءة التي حققها الأطفال ذوى زراعة القوقعة ضعاف السمع طبقت الدراسة على عينة قوامها(٣٩) طفلا تراوحت متوسط أعمارهم ما بين (٤,٥٧- ٧,٤٢)سنوات ،وأسفرت النتائج الدراسة عن تحسين ملحوظ في اللغة الاستقبالية والتعبيرية ومهارات القراءة

دراسة (Meinzen et al, 2011) هدفت الدراسة للتعرف على اثر برنامج للتدخل المبكر في تنمية اللغة التعبيرية لدى الأطفال الصغار الذين يعانون فقدان السمع، طبقت الدراسة على عينة من الأطفال ضعاف السمع، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدخل المبكر في تنمية اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال وكلما كان التدخل مبكر كان أفضل في تنمية اللغة

دراسة (Wie OB,2011)هدفت الدراسة للكشف من تطور اللغة لدى الأطفال بعد زراعة القوقعة من خلال البرامج التدريبية، أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية التدخل المبكر وكلما كانت زراعة القوقعة مبكرا كانت أفضل في تنمية اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية لدى الأطفال ضعاف السمع

دراسة (Geers &Sedey,2011)هدفت الدراسة للتعرف على المهارات اللغوية والمنطق اللفظي لدى ذوى زراعة القوقعة طبقت الدراسة على (١١٢) من المشاركين الصم ذوى زراعة القوقعة تراوحت أعمارهم ما بين(٨- ٩)سنوات، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم لتنمية المهارات اللغوية لدى ذوى زراعة القوقعة، وكلما تم زراعة القوقعة مبكرا تكون النتيجة أفضل.

دراسة (ملكاوى،٢٠١١)هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لتحسين نطق بعض الأصوات العربية لدى الأطفال المعوقين سمعيا إعاقة متوسطة في مرحلة رياض الأطفال،طبقت الدراسة على عينة قوامها(٣٠) طفلا وطفلة،طبق البرنامج لمدة ٢٨ جلسة على مدار أربعة أشهر،وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تحسين نطق الأصوات لدى المعاقين سمعيا.

- **تعقيب عام على الدراسات السابقة** :

أ- من حيث الموضوع :

دراسات وبحوث سابقة تناولت التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا (ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية،ومنها دراسة كلامن: (McConkey et al,1999 ; Naidu,1995 ; دراسة RICHARD et al, 2008 ; Bernhard Gretchen et al,2002 et al, 2002; ; et al,2008;DesJardin et al,2009 ;Unferstein, 2010

; Wu, Che et al,2011 et al,2011 ; Schramm et al,2010,2010 ; Geers &Sedey 2011; Wie OB, Meinzen et al, 2011 Jareen ,2011

ب- من حيث العينة:

- **من حيث الحجم :** تنوعت الدراسات والبحوث السابقة في تناولها ودراستها على عينات مختلفة الحجم ، فنجد أن بعض الدراسات التي أجريت كانت على عينات صغيرة مثل دراسة كلا من دراسة (Mc et al,2008) Cutcheon ، ودراسة (Losh ,2010) ، ودراسة Schramm et al, (2010) ،ودراسة (DesJardin et al,2009)،و دراسة(et al,2011) Jareen بينما بعض الدراسات تناولت عينات كبيرة ومنها دراسة(RICHARD et al, 2008) ، دراسة (Wu, et al,2011) Che ، ودراسة (Geers &Sedey,2011)، ومن هنا استطاع الباحث تحديد حجم العينة المناسب لهدف الدراسة مع مراعاة أن العينة المطبق عليها الدراسة تكون من معهد الصم ،وضعاف السمع بمدينة الطائف، واختار الباحث أن يكون حجم العينة مناسب أي أنه لا تكون عينة صغيرة الحجم ولا تكون عينة كبيرة الحجم حتى تستطيع أن تطبق جلسات البرنامج بدقة وأن يحقق الهدف المراد منه . ومن هنا حدد الباحث عينة الدراسة من (٤) أطفال ضعاف السمع مستخدمي القوقعة الإلكترونية . مقسمين إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة وكل مجموعة مقسمة إلى (٢) أطفال من أطفال ضعاف السمع مستخدمي القوقعة الإلكترونية بمدرسة الأحنف بن قيس الابتدائية بمدينة الطائف
- **من حيث العمر :** أجريت البحوث والدراسات السابق ذكرها على عينات مختلفة الأعمار ، أجريت بعضها على أطفال أعمارهم ما قبل دخول المدرسة مثل دراسة كلا من: دراسة (Wie OB,2011) ، ودراسة(Meinzen et al, 2011)، ودراسة (Wu, Che etal,2011)، ودراسة(et al,2011) Jareen ،ودراسة (Schramm et al,2010)،و دراسة DesJardin (et al,2009)، و دراسة(McCutcheon et al,2008) ، و دراسة (RICHARD et al, 2008) ،وبعضها فى سن المدرسة منها دراسة كلا من دراسة (Geers &Sedey,2011)،ودراسة(Losh ,2010) ودراسة (Unferstein, 2010)ومن هنا استطاع الباحث أن يحدد عمر العينة المناسب لهدف الدراسة فتكونت عينة البحث الأساسية من (٤) طفلا من الأطفال مستخدمي القوقعة الإلكترونية بمدرسة الأحنف بن قيس الابتدائية بمدينة الطائف ، والمقيمين إقامة نهارية ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨,٥- ١٢,١) سنة ، بمتوسط (٩,٧) سنوات ، وانحراف معيارى (٠,٨١) ، وقد تراوحت نسبة ذكائهم مابين (٩٠ـ ١١٠) ، بمتوسط (٩٣,٥) ، وانحراف معيارى (٣,٧.)

ج- من حيث الأدوات :

تنوعت الأدوات التي تم استخدامها في الدراسات والبحوث السابقة وتنوعت وذلك بتنوع الموضوعات والفئات العمرية ،ومن هنا استطاع الباحث أن يستفيد من الأدوات التي استخدمت في الدراسات والبحوث السابقة والتي أثبتت فاعليتها

وحددت الأدوات التالية لاستخدامها في الدراسة :

- اختبار رسم الرجل
- مقياس المهارات اللغوية
- برامج التأهيل السمعي والكلامي

د- من حيث النتائج :

أسفرت نتائج الدراسات والبحوث السابقة عن النتائج الآتية : أن الأطفال ضعاف السمع مستخدمي القوقعة الإلكترونية يتصفون بضعف اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية ،وأثبتت الدراسة السابقة عن فاعلية البرامج اللغوية والتأهيل السمعي لتحسين اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا (ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية.

وفى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة من أهمية البرامج اللغوية والتأهيل السمعي لتحسين اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا (ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو الاتى :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة) على مقياس المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية- واللغة الاستقبالية) يعزى للبرنامج التدريبي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال أفراد المجموعة التجريبية المعاقين سمعيا مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية على القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى يعزى للبرنامج التدريبي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال أفراد المجموعة التجريبية المعاقين سمعيا مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية في قياس المتابعة . بعد شهر من انتهاء تطبيق القياس البعدي لصالح القياس التتبعي.
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال أفراد المجموعة الضابطة المعاقين سمعيا مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية على القياسين القبلي والبعدى

- **الطريقة والإجراءات** :

يعرض الباحثان في هذا الفصل للطريقة والإجراءات المتبعة فى الدراسة الحالية ؛ متضمناً ذلك : منهج الدراسة وخطواتها ، وأدواتها ، وعينة الدراسة ومتغيراتها ، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة .

- **أولا : منهج الدراسة** :

حيث إن الدراسة الحالية استهدفت اختبار فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا (ضعاف

السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية ، فإن الدراسة الحالية قد اعتمدت على المنهج التجريبي حيث قام الباحثان بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين : تجريبية وضابطة ، حيث يشارك فيهما الأطفال ضعاف السمع من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية وتمثل المجموعة التجريبية في البرنامج المجموعة التي يطبق عليها البرنامج ، بينما تمثل المجموعة الضابطة المجموعة التي لا يطبق عليها البرنامج .

- **ثانيا : عينة الدراسة**:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٨) أطفال تراوحت أعمارهم ما بين (٨,٥ـ١٢,١) سنة ، بمتوسط (٩,٧) سنوات ، وانحراف معياري (٠,٨١) والملتحقين بالفعل ببرامج العوق السمعي بمحافظة الطائف تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة على النحو التالي:

جدول (٢): توزيع الأطفال على المجموعة التجريبية والضابطة (ن = ٨)

المجموعة	العدد
المجموعة التجريبية	٤
المجموعة الضابطة	٤
المجموع الكلي	٨

- **التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية**:

راعى الباحثان تحقيق التكافؤ بين أفراد مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية من العمر الزمني، والذكاء، ودرجة الفقد السمعي، والمهارات اللغوية(اللغة الاستقبالية- واللغة التعبيرية)، واستخدم الباحثان الإحصاء اللابارامتري حيث استخدم اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test للمكافئة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث المتغيرات السابقة وكانت على النحو التالي:

جدول (٣) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، والذكاء،ودرجة الفقد السمعي،والمهارات اللغوية

المتغير	البيان المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	٤	٥	٢٠	٠.٥٥٤	غير دالة
	ضابطة	٤	٤	١٦		
الذكاء	تجريبية	٤	٣.٣٨	١٣.٥	٠.١٨	غير دالة
	ضابطة	٤	٥.٦٣	٢٢.٥		
درجة الفقد السمعي	تجريبية	٤	٣.٦٨	١٤.٥	٠.٢٧٨	غير دالة
	ضابطة	٤	٥.٣٨	٢١.٥		
المهارات اللغوية	تجريبية	٤	٤.٢٥	١٧	٠.٧٦٥	غير دالة
	ضابطة	٤	٤.٧٥	١٩		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني، والذكاء،ودرجة الفقد السمعى،والمهارات اللغوية على التوالى بلغت (٠,٧٦٥،٠,٢٧٨،٠,١٨،٠,٥٥٤) وهي قيمم غير دالة إحصائيا مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين؛ وهذا يعد مؤشرا على التكافؤ بينهما في متغير العمر الزمني، والذكاء،ودرجة الفقد السمعي، والمهارات اللغوية.

- **ثانيا : الخطوات الإجرائية للدراسة :**

في إجراء للجانب التطبيقي من الدراسة الحالية ، اتبع الباحثان الخطوات الآتية :

- قام الباحثان بزيارات ميدانية لمدارس الأمل للصم وضعاف السمع الابتدائية،والمدمجة ، للتعرف على الأطفال ضعاف السمع ، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٧ ، ١٢) عاما ، والتعرف على أعدادهم، وإقامة علاقة مع العاملين والأطفال بتلك المدارس .
- قام الباحثان ببناء مقياس مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا (ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية.
- قام الباحثان بإعداد البرنامج العلاجي القائم على تدريب وتنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا (ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية.
- قام الباحثان بعد ذلك بتحديد عينة الدراسة ، ومجانسة مجموعتيها التجريبية والضابطة .
- قام الباحثان بتطبيق البرنامج العلاجي على أفراد المجموعة التجريبية ، دون المجموعة الضابطة.
- قام الباحثان بعد ذلك بإعادة تطبيق أدوات الدراسة (التطبيق البعدي) .
- انتظر الباحثان لفترة متابعة مدتها شهرين ، ثم قام بإعادة تطبيق أدوات الدراسة (تطبيق ما بعد المتابعة) .
- قام الباحثان باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة للوصول إلى نتائج الدراسة .
- قام الباحثان بتفسير نتائج الدراسة ، فى ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة .

- **ثالثا : أدوات الدراسة :**

استخدم الباحثان فى الدراسة الحالية الأدوات الآتية :

- اختبار رسم الرجل لجود انف هاريس للذكاء. (ترجمة وإعداد فهمي ، ١٩٧٩)
- مقياس المهارات اللغوية(اللغة الاستقبالية- اللغة التعبيرية) (إعداد/الباحثان)
- برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا (ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية (إعداد/الباحثان)

وبيان ذلك فيما يلي :

١- اختبار رسم الرجل لجود انف ـ هاريس Goodenough-Harris، **لقياس ذكاء الأطفال** : (**ترجمة وإعداد فهمي، ١٩٧٩**)

إعداد ووصف الاختبار : قامت جوانف Goodenough (١٩٢٦) بإعداد هذه الأداة من أجل قياس ذكاء الأطفال . ويعتمد منطق هذا الاختبار على قياس قدرة الطفل على تكوين مفاهيم عقلية ، وإدراكات صحيحة ، تظهر فى رسمه لصورة الرجل ، وفيه يطلب من الطفل أن يرسم رجلا بأفضل ما يستطيع ، مع إبراز كافة التفاصيل على الرسم(فرج ، ١٩٨٠ ، ٥٣٣) . وفى سنة (١٩٣٦) قام هاريس Harris بتعديل الاختبار ، وفى ضوء هذا التعديل أصبح الاختبار مكونا من " ٧٣ " مفردة ، قابلة للقياس ، بدلا من "٥١ " مفردة ، في الاختبار الأصلي الذي أعدته جودانف . وهو يصلح لقياس ذكاء الأطفال من سن " ٣ " سنوات وحتى " ١٥ " سنة .

تقنين الاختبار : قام فهمي بتقنين هذا الاختبار على البيئة المصرية ، وكان معامل الثبات هو " ٠,٨٢ " وهو معامل ثبات مرتفع . (عن : أبو حطب و عثمان ١٩٧٩ ، ١٩٩ ـ ٢٠٠) ، ثم قام حنفي (١٩٨٣) بتقنين هذا الاختبار ، وكان معامل ثباته " ٠,٨٢ " ، أما معامل صدقه فكان " ٠,٨٧ " . كما قام بتقنينه عدد كبير من الباحثين ، وتوصلوا إلى معاملات ثبات وصدق عالية ، تراوحت ما بين " ٠,٨٢ ٠,٩٨ " ، وتراوحت معاملات الصدق ما بين (٠,٧٧ ، ٠,٩٧) (أبو حطب و عثمان ١٩٧٩ ؛ خليل ، ١٩٩٣ ؛ سليمان ، ٢٠٠٠). كما ترجع صلاحية هذا الاختبار مع الأطفال المعاقين سمعيا ، إلى سهولة تطبيقه ، وإلى أنه لا يتطلب مهارة لغوية فضلا عن أنه اقتصادي ، ولا يحتاج إلى وقت كبير فى أدائه وتصحيحه بالإضافة إلى أنه قد تم تقنينه واستخدامه فى دراسات عديدة على الأطفال المعاقين سمعيا ، فى نفس العمر الزمني لعينة الدراسة الحالية ، مثل دراسة كل من : (إسماعيل ، ١٩٦٨ ؛ الجنايني ، ١٩٧٠ ؛ البلاوي ، ١٩٩٥ ؛ المحمدي ، ١٩٩٨ ؛ مطر ، ٢٠٠٢ ؛محمد،٢٠٠٤) ، وتراوحت معاملات الثبات بين " ٠,٨١ ، ٠,٩٤ " وتراوحت معاملات الصدق بين " ٠,٦٨ ، ٠,٩١ " .

تعليمات الاختبار : تتلخص تعليمات الاختبار في أنه يطلب من الأطفال استبعاد كل شيء أمامهم ، باستثناء ورقة وقلم ، ثم يطلب من كل طفل أن يرسم صورة رجل ، بأحسن ما يستطيع .

تصحيح الاختبار : يعطي المصحح درجة واحدة لكل مفردة من المفردات الواردة فى مفتاح التصحيح ، وعددها " ٧٣ " مفردة ، ثم تجمع درجات المفردات الصحيحة للحصول على الدرجة الخام التي حصل عليها الطفل فى هذا الاختبار ، ويستخرج بناءً على هذه الدرجة الخام نسبة الذكاء لكل طفل من أفراد العينة .

٢- مقياس المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية- اللغة الاستقبالية): (إعداد/الباحثان)

من خلال الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت النمو اللغوي والمهارات اللغوية لدى الأطفال عامة و لدى فئة الأطفال المعاقين سمعيا

من مستخدمي القوقعة الإلكترونية،والمقاييس التي تناولت اللغة والمهارات والمفاهيم اللغوية مثل اختبار(عبد الباسط١٩٨٦، وعواد،١٩٨٩، ودسوقى،١٩٩٢ والرفاعى،١٩٩٤، والمهيرى،٢٠٠١،،وفراج٢٠٠٣، والنصيرى،٢٠٠٤، وعلى و الخريبى، ٢٠٠٦ الدوسرى، ٢٠٠٦، ومطر، والعايد، ٢٠٠٩) (Bzoch,; Bzoch,; ، (Gardner,1985)، (Gardner,1990) ،(Richard,1971 Huttunen ،(Brownell,. 2000)، (Paul,1994)،(Richard,1991) (,2001)

وفى ضوء ما سبق تم أعداد مقياس المهارات اللغوية الحالي.

هدف المقياس: يهدف إلى قياس المهارات الاستقبالية للغة المسموعة والمنطوقة(الاستماع) من الآخرين،ومهارات التعبير اللغوي اللفظي(التحدث) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس الإعاقة السمعية

وصف المقياس: ويتكون المقياس من بعدين هما :

- **مهارات اللغة الاستقبالية:** وتتمثل في قدرة الدماغ البشري على استقبال الرسائل اللغوية من قنوات الحس المختلفة ومن ثم تحليلها وفهمها واستيعابها ، (Decoding) ويرتكز الدماغ في ذلك على مخزون وافر في الذاكرة من الرموز اللغوية وما تعبر عنه من أشياء ومفاهيم وغيرها ، ومن ثم يقوم بربط الكلمات المسموعة بما تعبر عنه من أشياء ، وأعمال، وخبرات وهى تقيس قدرة الطفل على فهم وإدراك ما يسمع من الكلام الشفوي المنطوق من الآخرين ويتضمن ذلك كافة مكونات اللغة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر ..الخ ،وإصدار الاستجابة التي تدل على فهمه لذلك حتى وان كانت استجابة غير لفظية كالإيماءة أو فعل ما يؤمر به أو الإشارة إلى ما يسأل عنه،ويحتوى هذا البعد على (١٣)بندا.
- **مهارات اللغة التعبيرية :** وتتمثل في قدرة الدماغ البشري على إنتاج الرسائل اللغوية المناسبة لإتمام عملية التواصل ، ويتم ذلك عن طريق تحديد الرسائل المناسبة (Encoding) ومن ثم إرسالها إلى العضلات المسؤولة لتظهر في النهاية على شكل كلمات ، أو غيرها ، وباختصار فإنها تمثل قدرة الفرد على التعبير عما يريد باستخدام الكلام.وهى تقيس قدرة الطفل على التحدث والتعبير الشفوي الواضح والسليم من حيث النطق والمعنى والطلاقة والتركيب وطول الجملة والاستخدام اللفظي السليم لكافة مكونات اللغة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر .... الخ. ويحتوى هذا البعد على (١٣) بندا.

الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات اللغوية (اللغة التعبيرية- اللغة الاستقبالية) :

أ- صدق المقياس :

- صدق المحكمين :تم عرض المقياس على أحدى عشر من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة ، للحكم

على مدى ملائمة فقراتها لمستوى الفئة العمرية المستهدفة،ومدى وضوح لغتها وفاعلية فقراتها ومناسبة عددها ومدى تمثيلها لمشكلات اللغة الاستقبالية والتعبيرية والتي وضعت لقياسها،وتم حذف بعض الفقرات والإبقاء على الفقرات التي اجمع عليها (٨٠٪) من المحكمين ،وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون.

- صدق المقارنة الطرفية:ولإجراء المقارنة الطرفية تم تطبيق مقياس (النمو اللغوي للمعاقين سمعيا)أعداد،الدوسرى،٢٠٠٦)على عينة قوامها ٦٠طالبا،وتم أخذ عدد(١٠) من الطلاب ذوى المستوى المرتفع وعدد(١٠) من الطلاب ذوى المستوى المنخفض ،وتم عمل مقارنة بين درجات المجموعتين(الطلاب ذوى المستوى المرتفع والطلاب ذوى المستوى المنخفض على المقياس الحالي

جدول (٤) يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس المهارات اللغوية

المتغيرات	المستوى الميزاني المرتفع ن=١٠)		المستوى الميزاني المنخفض(ن=١٠)		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
الدرجة الكلية	٤٩.١	٦.٠٦٤	٣١.٢	٢.٥٢	٨.٦١٥	٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال عند مستوى (٠,٠١) وفى اتجاه المستوى الميزاني القوى مما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوى.

ب - ثبات المقياس: -

- **طريقة إعادة الاختبار :** طبق المقياس على (٣٠) ثلاثون تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس الاعاقة السمعية من غير عينة البحث وتم إعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره أسبوعين وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٨٦) وهو دال عند (٠,٠١).
- **طريقة الاتساق الداخلي :** تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس ببعضها البعض ومن ناحية وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس،وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي والثبات ،والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٥) مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس المهارات اللغوية والدرجة الكلية له

البعد	الاستقبالية	التعبيرية	الدرجة الكلية
مهارات اللغة الاستقبالية	١	٠.٦٣	٠.٨٢
مهارات اللغة التعبيرية	٠.٦٣	١	٠.٨٤
الدرجة الكلية	٠.٨٢	٠.٨٤	١

- **تصحيح المقياس** :

يتكون مقياس المهارات اللغوية من (٢٦)بنداً موزعة على بعدين بواقع (١٣)بند لبعد مهارات اللغة الاستقبالية (١٣)بندا لمهارات اللغة التعبيرية،وإمام كل بند ثلاثة استجابات (دائما. نادرا . أحيانا) تأخذ درجات (٣ ـ ٢ـ ١)على الترتيب وعليه

تكون الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية من(صفر) إلى(٧٨)،وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الطفل والعكس بالعكس.

٣- البرنامج التدريبي : (**إعداد/الباحثان**)

لتنمية مهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا (ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية، قام الباحثان بتطبيق برنامج المهارات اللغوية لتحسين مستوى(اللغة الاستقبالية . اللغة التعبيرية) لدى الأطفال المعاقين سمعيا(ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية

- **مبررات استخدام البرنامج الحالي**:

- تهتم التربية الحديثة بالتدخل المبكر في مشكلات الأطفال المعاقين سمعيا،وذلك من خلال تقديم البرامج الإرشادية والتدريبية،من اجل التغلب على سلبيات الإعاقة في وقت مناسب وحتى لا تتضاعف هذه السلبيات التي قد يعانى منها هذا الطفل،ومن هنا نجد أهمية استغلال جميع نقاط القوة المتوفرة لدى الطفل المعاق سمعيا حتى نستطيع مساعدته في التغلب على صعوبات الإعاقة السمعية.
- تظهر الحاجة الماسة إلى هذا البرنامج في مساعدة الطفل المعاق سمعيا في تحسين مستوى اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية،لما لها من أهمية كبيرة في تحقيق توافق الطفل مع نفسه ومع أسرته،والمجتمع الذي يعيش فيه.
- كما يحتاج الطفل المعاق سمعيا إلى برنامج لغوى يقدم له فى وقت مبكر، لما له من أثر كبير فى تنمية المهارات اللغوية والسمعية لديه.
- يمثل البرنامج اللغوي الخبرات المبكرة لبناء الشخصية التى يكون عليها الطفل المعاق سمعيا فى المستقبل.

- **خطوات إعداد البرنامج هي**:

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة في مجال تعليم ذوى الإعاقة السمعية بصفة عامة ، وتعليم اللغة لهم بصفة خاصة .
- التعرف على خصائص وحاجات الطلاب ذوى الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية.
- التعرف على طبيعة اللغة لدى ذوى الإعاقة السمعية.
- التعرف على الصعوبات اللغوية التي يعانى منها ذوو الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية

- **أهمية البرنامج** :

الأهمية الحقيقية لهذا البرنامج تكمن فى اهتمامه بعينة من الأطفال المعاقين سمعيا من مستخدمي القوقعة الإلكترونية والذين يعانون من ضعف المهارات اللغوية (اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية) مما يعوقهم عن التواصل

مع معلميهم ومع من يحيطون بهم مما ينعكس عليهم وعلى ما يدور حولهم فى البيئة، ومن هنا تتحدد أهمية البرنامج باعتباره خدمة تدريبية لهؤلاء الأطفال وذلك بهدف مساعدتهم على تحسين مستوى المهارات اللغوية(التعبيرية والاستقبالية) وعى تقبل إعاقتهم من خلال تمكنهم من إقامة حوار إيجابي متبادل مما يساعدهم على رفع مستواهم العلمي ، وبالتالي مساعدة الأطفال المعاقين سمعيا على المشاركة الإيجابية داخل المدرسة، كعضو عامل ونافع في المجتمع.

- **أهداف البرنامج** :

الهدف الاساسى هو تنمية اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا من مستخدمي القوقعة الإلكترونية

- **الأهداف الفرعية للبرنامج تتمثل على النحو التالي**:

- مساعدة الأطفال المعاقين سمعيا من مستخدمي القوقعة الإلكترونية من أهمية فهم واستقبال اللغة ،وما لذلك من أثر على التواصل اللغوي السليم في حياتهم اليومية.
- زيادة الحصيلة اللغوية لدى الأطفال المعاقين سمعيا من مستخدمي القوقعة الإلكترونية،وذلك من خلال زيادة عدد المفردات والجمل والتراكيب اللغوية المفهومة لديهم.
- تحسين قدرة الأطفال المعاقين سمعيا من مستخدمي القوقعة الإلكترونية على الاستجابة للأوامر اللفظية الموجهة إليهم بالشكل الصحيح.
- إكساب الأطفال المعاقين سمعيا من مستخدمي القوقعة الإلكترونية مهارات تواصلية على مستوى اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية ،وتشجيعهم على تطوير اللغة.
- التسريع في عملية دمج الأطفال المعاقين سمعيا من مستخدمي القوقعة الإلكترونية فى مجتمعهم،وتشجيعهم على التواصل لغويا مع الآخرين، مع استثمار القدرات السمعية المتبقية لدى الطفل
- خفض المشكلات التواصلية والاجتماعية والنفسية المرتبطة باضطراب اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا من مستخدمي القوقعة الإلكترونية،مع تطوير المهارات ما قبل الأكاديمية والمعرفية لدى هؤلاء الأطفال المعاقين سمعيا

- **الأسس النظرية والنفسية والتربوية التي يقوم عليها البرنامج الحالي**:

يقوم البرنامج الحالي على بعض الأسس أستند إليها الباحثان عند وضع البرنامج منها خصائص للأطفال المعاقين سمعيا والتي أوضحت أن لديهم ضعف شديد في المهارات اللغوية(اللغة الاستقبالية- واللغة التعبيرية) والتي تؤدى إلى سوء تواصلهم مع الآخرين ، كما أن الدراسات التي أجريت عليهم أكدت مدى احتياج هذه الفئة إلى برامج تدريبه لتحسين المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية) لديهم من خلال تحسين قدراتهم على التواصل

مع الآخرين.ويقوم البرنامج الحالي على أساس مشاركة الأطفال المعاقين سمعيا مستخدمي القوقعة الإلكترونية في الأنشطة والمواقف المختلفة (المنزل . المجتمع . المدرسة) لتحسين تواصلهم مع بعض وتحسين مستوى المهارات اللغوية عند تعاملهم مع الآخرين ، وذلك لأن التواصل اللفظي يعزز كثيرا من السلوكيات والقيم المرغوبة مثل التعاون والمشاركة وغير ذلك. وذلك من خلال استناد الباحث إلى نظرية التعلم الاجتماعي حيث يقوم الباحثان بعرض نماذج ايجابية فيها تواصل اجتماعي يتم تدريب الأطفال عليها لتنمية المهارات اللغوية(اللغة الاستقبالية والتعبيرية)

كما تستند الأسس النظرية لهذا البرنامج أيضا على النظرية السلوكية والاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو السلوك : كيف يتعلم وكيف يتغير، وترتكز النظرية السلوكية وتقوم على مفاهيم ومسلمات ومبادئ وقوانين تتعلق بالسلوك وبعملية التعلم وحل المشكلات، ومن المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها النظرية السلوكية أن معظم سلوك الإنسان متعلم، وأن الفرد يتعلم السلوك السوي ويتعلم السلوك غير السوي.

- **التخطيط العام للبرنامج** :

- **تحديد الفئة المستهدفة التي وضع من أجلها البرنامج :** يتم تنفيذ أنشطة هذا البرنامج على عينة قوامها (٤) أطفال من المعاقين سمعيا من مستخدمي القوقعة الإلكترونية من الذين تتراوح أعمارهم ما بين ((٨,٥- ١٢,١) عاما ولديهم ضعف واضح في المهارات اللغوية.
- **الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج :** حيث إن الهدف من البرنامج هو : تحسين مستوى المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين سمعيا من مستخدمي القوقعة الإلكترونية ،وقد اقتصر الباحثان على استخدام الفنيات السلوكية التالية : فنية لعب الدور ،فنية عكس الدور ،فنية الإرشاد باللعب ، فنية التعزيز الموجب ،النشاط القصصي ،فنية المحاضرة والمناقشة الجماعية
- **خطة الجلسات الإرشادية :** يبين الباحثان فيما يلى موجز الجلسات المتضمنة في البرنامج التدريبي متضمنا ذلك أهداف تلك الجلسات والفنيات المستخدمة فيها (جدول : ٦):

- **رابعا** : **متغيرات الدراسة** :

تتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات الآتية:

- **المتغير المستقل:** برنامج التدريب على المهارات اللغوية المستخدم في الدراسة.
- **المتغير التابع :** (اللغة الاستقبالية . والتعبيرية) لدى المعاقين سمعيا من مستخدمي القوقعة الإلكترونية.
- **المتغيرات الدخيلة :** السن . الذكاء . درجة الفقد السمعي . ضعف المهارات اللغوية وتم عزل أثر هذه المتغيرات من خلال تجانس عينة الدراسة.

جدول (٦) بيان بجلسات البرنامج الإرشادي.

المرحلة	رقم الجلسة	عدد الجلسات	الزمن المستغرق	موضوع الجلسة
التهيئة أو التمهيد	١	جلسة واحدة	٤٥ دقيقة	إقامة علاقة تعارف بين الباحثان والمشاركين فى البرنامج من التلاميذ المعاقين سمعيا من مستخدمي القوقعة الإلكترونية
المرحلة التدريبية او الفعلية	٢،٣	جلستين	٩٠ دقيقة	تدريب الأطفال المعاقين سمعيا من خلال برنامج لتميز الأصوات والصور في الحاسب الالى(اسطوانة التمييز السمعي من شركة اللوتس)أن يميز الطفل بين أصوات الحيوانات - أصوات الآلات- أصوات وسائل المواصلات المختلفة).
	٤،٥	جلستين	٩٠ دقيقة	تدريب الأطفال المعاقين سمعيا على نطق وفهم وتذكر بعض الكلمات فى المجموعة الضمنية(أجزاء الجسم- الألوان- الأشكال- الفواكه- الحيوانات- الأدوات- المهن- الأفعال) وان يسميها بأسمائها.
	٧،٦	جلستين	٩٠ دقيقة	تدريب الأطفال المعاقين سمعيا على التعبير بطرق مختلفة مثل صور توضح مواقف معينة ونطلب من كل طفل أن يعبر عن الصورة ،وأن يميز بين مفهومي المفرد والجمع.
	٩،٨	جلستين	٩٠ دقيقة	تدريب الأطفال المعاقين سمعيا من خلال تعليمه الربط بين الكلمة المنطوقة والصورة (كلمات تدل على الفرح والسعادة- صور بها وجوه تعبر عن الحزن والسعادة)ويطلب من الطفل التعرف على الصورة والكلمة).
	١١،١٠	جلستين	٩٠ دقيقة	تدريب الأطفال المعاقين سمعيا على تصنيف الأشياء،وادراك أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء وبعضها البعض،وأن يستجيب مع كلمة(لا) وان يتجاوب مع كلمة(انظر)، وأن يتبع التعليمات،وتنمية القدرة على استيعاب المناقشات الصفية
	١٣،١٢	جلستين	٩٠ دقيقة	تدريب الأطفال المعاقين سمعيا على بعض العمليات الرياضية البسيطة(كالنقود- والفواكه)وان يتعرف عليها ويسميها بأسمائها،ويعدها.
	١٥،١٤	جلستين	٩٠ دقيقة	تدريب الأطفال المعاقين سمعيا من خلال الاستجابة إلى النغمات المفرحة والاستجابات للضجيج والصوت من خلال الاستدارة نحو مصدر الصوت،والاستجابة للكلام المفرح من خلال الضحك،وان يقلد الكلمات .
	١٧،١٦	جلستين	٩٠ دقيقة	تدريب الأطفال المعاقين سمعيا من خلال فهم الأوامر البسيطة ومعرفة الأشياء والحيوانات المألوفة،والتمييز بين حروف الجر،وفهم كلمة تعالى ،اذهب،توقف،أعط،خذ،فهم الفروق بين الأحجام المختلفة وفهم الأوامر باستعمال(فوق- تحت).
	١٩،١٨	جلستين	٩٠ دقيقة	تدريب الأطفال المعاقين سمعيا من خلال تحسين مهارات الإصغاء الجيد والبدء بالتعلم من خلال الاستماع،معرفة الجمع والضمائر والصفات،والتعبير عن الأفكار والتعبير الكتابي،والتهجئة.
	٢١،٢٠	جلستين	٩٠ دقيقة	تدريب الأطفال المعاقين سمعيا من خلال فهم كلمات كثيرة والقدرة على تنفيذ اوامر معقدة أكثر من ٢-٣ أفعال وان يتوقف عن اللعب بالة بالنقر على المنضدة،وتنمية القدرة على اتباع التعليمات.
	٢٣،٢٢	جلستين	٩٠ دقيقة	تدريب الأطفال المعاقين سمعيا من خلال الاستجابة بشكل صحيح أكثر إلى الجمل وان يستطيع التمييز بين الحروف والأفعال،وان يتبع التعليمات.
	٢٥،٢٤	جلستين	٩٠ دقيقة	تدريب الأطفال المعاقين سمعيا من خلال الانتباه لصوت المتكلم والاستجابة لصوته وقول مقطعين لفظيين وان يستخدم ضمائر الملكية،وان يلفظ الأصوات والحروف،وان يكرر الجمل البسيطة.
	٢٧،٢٦	جلستين	٩٠ دقيقة	تدريب الأطفال المعاقين سمعيا من خلال إجراء محادثة تعبيرية وظهور الصفات والظروف فى الكلام وتقليد العديد من الكلمات،والتمييز بين حروف الجر وظروف الزمان والمكان.
	٢٩،٢٨	جلستين	٩٠ دقيقة	تدريب الأطفال المعاقين سمعيا من خلال تسمية أشياء مألوفة في البيئة،وإعادة أرقام من الذاكرة من خلال استخدام الأناشيد، والألعاب اللفظية، والإنشائية،والتسجيلات اللفظية،ومسرح العرائس،والتدريب على نطق واضح للكلام
	٣١،٣٠	جلستين	٩٠ دقيقة	تدريب الأطفال المعاقين سمعيا من خلال التعبير بقصة عن نفسه وعن البيئة المحيطة، والقدرة على استيعاب معاني الكلمات،وتذكر الكلمات،وتنمية القدرة على التعبير عن الرغبات.
	٣٣،٣٢	جلستين	٩٠ دقيقة	تدريب الأطفال المعاقين سمعيا من خلال استعمال الضمائر بطريقة صحيحة والاستجابة إلى الأسئلة البسيطة وسؤال الآخرين،وان يشير إلى نفسه،ويستخدم حروف الجر بطريقة صحيحة في الجملة.
	٣٥،٣٤	جلستين	٩٠ دقيقة	تدريب الأطفال المعاقين سمعيا من خلال تبادل المعلومات أو طرح الأسئلة،واستخدام التليفون في المحادثات-استعمال صحيح للكلمات خالية من اضطرابات النطق والكلام.
الختام وانهاء الجلسات والمتابعة	٣٦	جلسة واحدة	٩٠ دقيقة	الجلسة الختامية والهدف منها معرفة مدى استمرارية ما تعلموه وما تم تدريبهم عليه في الجلسات السابقة، وذلك من خلال إجراء تطبيق ما بعد المتابعة، لتحديد مدى استجابتهم.

- **خامسا : الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :**

أعتمد الباحث إلى استخدام الأساليب الإحصائية الآتية والتي تتناسب مع طبيعة الدراسة وحجم العينة ومتغيراتها ، وكذلك المقاييس المستخدمة فيها وذلك من خلال برنامج SPSS الإحصائي.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها :**

بعد أن قام الباحث بتناول عينة البحث، أدوات البحث، ، خطوات البحث، الأساليب الإحصائية المستخدمة فى البحث، يقوم بالشرح والتحليل للنتائج التي تم التوصل إليها فى هذا البحث، وذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة ، ثم اختتام هذا الفصل بملخص لتلك النتائج ، ثم استنتاج أهم التوصيات والبحوث المقترحة المنبثقة من تلك النتائج ، وفيما يلى عرض لتلك النتائج.

- **الفرض الأول :**

ينص الفرض الأول على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية) فى (القياس البعدى) يعزى للبرنامج التدريبي وذلك لصالح المجموعة التجريبية. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان- ويتني Whiteny –Mann (U) وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (القياس البعدى) وذلك للوقوف على دلالة ما قد يطرأ على مهاراتهم اللغوية (التعبيرية والاستقبالية). وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٧) يوضح قيم (U,W,Z) ودلالتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى المهارات اللغوية(التعبيرية- الاستقبالية) فى (القياس البعدى)

المتغيرات	*المجموعة التجريبية بعدى ن =٤*		*المجموعة الضابطة بعدى ن =٤*		U	W	Z	*مستوى الدلالة*
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
المهارات اللغوية (اللغة التعبيرية- اللغة الاستقبالية)	٦.٥٦	٢٦	٢.٥٤	١٠	٠.٣٠	١٠	-٢.٣٦٦	دالة عند ٠.٠٥

بالنظر فى الجدول السابق يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة(A = ٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المهارات اللغوية(اللغة الاستقبالية . اللغة التعبيرية) وذلك للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى وأن هذا الفرق لصالح متوسطات المجموعة التجريبية ، مما يعني تحسين مستوى المهارات اللغوية(اللغة الاستقبالية . التعبيرية) لدى أفراد المجموعة التجريبية ومما يشير إلى تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة.

- **الفرض الثاني**:

ينص الفرض الثاني على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال أفراد المجموعة التجريبية المعاقين سمعيا مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية على القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فى المهارات اللغوية(اللغة الاستقبالية . اللغة التعبيرية) فى القياسين القبلي والبعدى وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٨) يوضحقيم (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية(اللغة الاستقبالية. اللغة التعبيرية) فى القياسين القبلي والبعدي

المتغيرات	المجموعه التجريبيه قبلي ن =٤		المجموعه التجريبيه بعدى ن =٤		قيمةZ	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
المهارات اللغويه (اللغة الاستقبالية- اللغة التعبيرية)	٢.٥٠	١٠.٤٣	٦.٥٠	٢٦.٢٥	-٢.٣٣٧	داله عند ٠.٠٥

بالنظر فى الجدول السابق يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة(A =٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية . اللغة الاستقبالية) وذلك للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى ، وأن هذا الفرق لصالح متوسطات القياس البعدى ، مما يعني ارتفاع درجات المهارات اللغوية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى ، ومما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الثاني من فروض الدراسة.

- **الفرض الثالث**:

ينص الفرض الثاني على أنه :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية (اللغة التعبيرية . اللغة الاستقبالية)للمعاقين سمعيا مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية في قياس المتابعة . بعد شهر من انتهاء تطبيق القياس البعدي. ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فى المهارات اللغوية في القياسين البعدى والتتبعي. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٩): يوضح قيم (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فى المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية. اللغة الاستقبالية) في القياسين البعدى والتتبعي

المتغيرات	المجموعه التجريبيه بعدى ن =٤		المجموعه التجريبيه تتبعي ن =٤		قيمةZ	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية- اللغة الاستقبالية)	٥.٢٥	٢١	٣.٧٥	١٥	- ٠.٨٩٣	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي للمهارات

اللغوية(اللغة التعبيرية- اللغة الاستقبالية) مما يدل على تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة.

- **مجمل نتائج فروض الدراسة** :

بعد التأكد من تحقيق نتائج فروض الدراسة من خلال إجراء الاختبارات الإحصائية المناسبة يمكن إيجاز نتائج فروض الدراسة فيما يلي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة) على مقياس المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية . واللغة الاستقبالية) يعزى للبرنامج التدريبي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال أفراد المجموعة التجريبية المعاقين سمعيا مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية على مقياس المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية- اللغة الاستقبالية) على القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى الاختبار يعزى للبرنامج التدريبي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيةٍ بين متوسطي رتب درجات أطفال أفراد المجموعة التجريبية المعاقين سمعيا مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية على مقياس المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية . اللغة الاستقبالية)في قياس المتابعة . بعد شهر من انتهاء تطبيق القياس البعدي.

- **ثانيا** : **مناقشة النتائج وتفسيرها**:

قد أكدت نتائج الدراسة الحالية على أن فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات اللغوية(اللغة التعبيرية والاستقبالية) لدى الأطفال المعاقين سمعيا (ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية وهذا ما أكده نتائج الفرض الأول الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة) على مقياس المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية- واللغة الاستقبالية) يعزى للبرنامج التدريبي وذلك لصالح المجموعة التجريبية،وهذا يتفق مع ما اكدته نتائج الدراسات السابقة ومنه دراسة كلا من Gretchen et al,2002، McConkey et al,1999، Naidu,1995) et al,2008، RICHARD et al, 2008، Bernhard et al, 2002 Unterstein, 2010 ،DesJardin et.al,2009 ، McCutcheon et ، Jareen et al,2011، Losh ,2010، Schramm et al,2010 Wie ،Meinzen et al, 2011 ، Wu, Che-Ming al,2011 OB,2011، Geers &Sedey,2011) على فاعلية البرنامج العلاجي اللغوي في تحسن اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا (ضعاف السمع) من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية.

هذا يتفق مع أكده (Waltzman et al,1994) إلى التدريبات الشفهية والتأهيل اللغوي مع الأطفال ذوى زراعة القوقعة يزيد من تحسن اللغة والكلام لدى هؤلاء الأطفال.

كما أكد (Nicholas, & Geers, 2007) إلى أهمية التدخل المبكر في تنمية اللغة والتواصل لدى الأطفال ذوى زراعة القوقعة ضعاف السمع.

وهذا يتفق أيضا مع ما أكده(Geers, 2004) إلى أن التدخل المبكر يمكن أن يزيد إلى حد كبير من مهارات التواصل واللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال ضعاف السمع ذوى زراعة القوقعة

كما أن التدخل المبكر أثر ايجابي في تحسين مهارات الاتصال للأطفال ذوى الضعف السمعي،عند استخدام لغة التعبير اللفظي،وبمساعدات سمعية لأطفال ما قبل المدرسة(عبد الحي،١٩٩٧،٢٢).

وأشار(Cleary et al,2005) إلى أن الأطفال ضعاف السمع ذوى زراعة القوقعة هم أكثر قدرة على تحسين اللغة التعبيرية والاستقبالية من الأطفال ضعاف السمع ذوى المعينات الأخرى غير القوقعة.

أما بالنسبة للفرض الثاني:ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال أفراد المجموعة التجريبية المعاقين سمعيا مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية على مقياس المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية- اللغة الاستقبالية)الاختبار البعدي بعد تطبيق البرنامج يعزى للبرنامج التدريبي.

ويتفق صحة هذا الفرض مع الأهمية الحقيقية لهذا البرنامج التى تكمن فى اهتمامه بعينة من الأطفال المعاقين سمعيا من مستخدمي القوقعة الإلكترونية والذين يعانون من ضعف المهارات اللغوية (اللغة التعبيرية . واللغة الاستقبالية) مما يعوقهم عن التواصل مع معلميهم ومع من يحيطون بهم مما ينعكس عليهم وعلى ما يدور حولهم فى البيئة، ومن هنا تتحدد أهمية البرنامج باعتباره خدمة تدريبية لهؤلاء الأطفال وذلك بهدف مساعدتهم على تحسين مستوى المهارات اللغوية(التعبيرية . والاستقبالية) وعى تقبل إعاقتهم من خلال تمكنهم من إقامة حوار إيجابي متبادل مما يساعدهم على رفع مستواهم العلمي وبالتالي مساعدة الأطفال المعاقين سمعيا على المشاركة الإيجابية داخل المدرسة، كعضو عامل ونافع في المجتمع.

وهذا يرجع أيضا إلى ما أستند إليها الباحثان على بعض الأسس عند وضع البرنامج منها خصائص للأطفال المعاقين سمعيا والتي أوضحت أن لديهم ضعف شديد في المهارات اللغوية(اللغة الاستقبالية- واللغة التعبيرية) والتي تؤدى إلى سوء تواصلهم مع الآخرين ، كما أن الدراسات التي أجريت عليهم أكدت مدى احتياج هذه الفئة إلى برامج تدريبه لتحسين المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية . واللغة الاستقبالية) لديهم من خلال تحسين قدراتهم على التواصل مع الآخرين.ويقوم البرنامج الحالي على أساس مشاركة الأطفال المعاقين سمعيا مستخدمي القوقعة الإلكترونية فى الأنشطة والمواقف المختلفة (المنزل . المجتمع . المدرسة) لتحسين تواصلهم مع بعض وتحسين مستوى المهارات اللغوية عند تعاملهم مع الآخرين ، وذلك لأن التواصل اللفظي يعزز كثيرا من السلوكيات والقيم المرغوبة مثل التعاون والمشاركة وغير ذلك. وذلك من

خلال استناد الباحثان إلى نظرية التعلم الاجتماعي حيث يقوم الباحثان بعرض نماذج ايجابية فيها تواصل اجتماعي يتم تدريب الأطفال عليها لتنمية المهارات اللغوية(اللغة الاستقبالية . والتعبيرية)،ومن خلال ما استخدمه الباحثان فى جلسات البرنامج من تدريب الأطفال المعاقين سمعيا من خلال برنامج لتميز الأصوات في الحاسب الالى(اسطوانة التمييز السمعي من شركة اللوتس)أن يميز الطفل بين أصوات الحيوانات . أصوات الآلات . أصوات وسائل المواصلات المختلفة) وتدريب الأطفال المعاق سمعيا على نطق بعض الكلمات فى المجموعة الضمنية(أجزاء الجسم . الألوان . الأشكال . الفواكه . الحيوانات . الأدوات . المهن . الأفعال) وان يسميها بأسمائها،ومن خلال تدريب الطفل المعاق سمعيا من خلال إجراء محادثة تعبيرية وظهور الصفات والظروف فى الكلام وتقليد العديد من الكلمات من خلال تدريب الأطفال المعاق سمعيا من خلال تحسين مهارات الإصغاء الجيد والبدء بالتعلم من خلال الاستماع.معرفة الجمع والضمائر والصفات،ومن خلال تدريب الطفل المعاق سمعيا من خلال فهم الأوامر البسيطة،والى ما أستخدمه الباحثان من فنيات متنوعة منها(فنية لعب الدور ،فنية عكس الدور ،فنية الإرشاد باللعب ، فنية التعزيز الموجب ،النشاط القصصي ،فنية المحاضرة والمناقشة الجماعية) التي كان لها دورا كبيرا في نجاح البرنامج التدريبي في تحسين مستوى اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا من مستخدمي القوقعة الإلكترونية والذين يعانون من ضعف المهارات اللغوية (اللغة التعبيرية . واللغة الاستقبالية)

أما بالنسبة للفرض الثالث: الذي ينص على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال أفراد المجموعة التجريبية المعاقين سمعيا مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية على مقياس المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية . اللغة الاستقبالية)في قياس المتابعة . بعد شهر من انتهاء تطبيق القياس البعدي. مما يدل على استمرار الأثر الايجابي لفاعلية البرنامج التدريبي القائم على المهارات اللغوية في تحسين المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية لدى عينة البحث التجريبية خلال فترة المتابعة. وهذا يتفق مع ما أكدته نتائج الدراسات السابقة ومنه دراسة كلا من Gretchen et al,2002، McConkey et al,1999، Naidu,1995) et ، RICHARD et al, 2008، Bernhard et al, 2002 Unterstein، DesJardin et al,2009 ، McCutcheon al,2008 ، Jareen et al,2011، Losh ,2010، Schramm et al,2010 ،2010 Wie ،Meinzen et al, 2011 ، Wu, Che-Ming et al,2011 ،OB,2011 Geers &Sedey,2011) التى أكدت جميعا على استمرار الاثر الايجابى لفاعلية البرنامج التدريبي القائم على المهارات اللغوية فى تحسين المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفالالمعاقين سمعيا مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية على مقياس المهارات اللغوية.

كما يرجع الباحثان فاعلية البرنامج الى تنوع الانشطة التى اشتمل عليها البرنامج من اساليب متنوعة وفنيات مختلفة جذبت الانتباه ،ومن خلال تدريب

الأطفال المعاق سمعيا من خلال إجراء محادثة تعبيرية وظهور الصفات والظروف فى الكلام وتقليد العديد من الكلمات،و تدريبهم من خلال تسمية أشياء مألوفة في البيئة،وإعادة أرقام من الذاكرة،ومن خلال تدريب الأطفال المعاق سمعيا على التعبير بقصة عن أنفسهم وعن البيئة المحيطة، وتدريبهم من خلال الانتباه لصوت المتكلم والاستجابة لصوته وقول مقطعين لفظيين وان يستخدم ضمائر الملكية،وان يلفظ الأصوات والحروف،وان يكرر الجمل البسيطة،ومن خلال تدريبهم على الاستجابة بشكل صحيح أكثر إلى الجمل وان يستطيع التمييز بين الحروف والأفعال،وان يتبع التعليمات،ومن خلال تدريبهم على فهم كلمات كثيرة والقدرة على تنفيذ أوامر معقدة أكثر من ٢-٣ أفعال.

وهذا يتفق مع ما أشار اليه كلا من Greenburg, 1982.; Schimer, 1984).; الى فاعلية التاهيل السمعى اللغوى المبكر فى تنمية واكتساب اللغة لدى الأطفال المعاقين سمعيا مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية.

كما تتفق نتائج الفرض الثالث مع ما أكدته دراسة Schramm et al,2010) والتي أسفرت نتائج دراستها عن أن الكشف المبكر وزراعة القوقعة في وقت مبكر واستخدام البرامج المختلفة تسفر عن تحسين اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال ذوى زراعة القوقعة أكثر من الأطفال ذوى ضعاف السمع بدون زراعة القوقعة .ودراسة كلا من (Losh ,2010)، (Jareen et al,2011) والتى أسفرت نتائج دراستها عن فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم لتنمية المهارات اللغوية لدى ذوى زراعة القوقعة، وكلما تم زراعة القوقعة مبكرا تكون النتيجة أفضل.

- **التوصيات** :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الدراسة بما يلي:

- إعداد دراسات تلقي الضوء على فئات عمرية أخرى لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية
- إعداد دراسات تلقي الضوء بشكل مركز على أحد جوانب اضطراب اللغة الاستقبالية ،واللغة التعبيرية، وذلك لزيادة العمق الأكاديمي في دراسة هذا الاضطراب.
- المساهمة في تقنين مقياس اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية الذي استخدم في هذه الدراسة ، على عينات كبيرة أو تطوير مقاييس مشابهة تسهل على الباحثين القادمين مهمة تشخيص مثل هذا الاضطراب ، وذلك كي يركزوا جهودهم على تطوير البرامج العلاجية.
- إدخال التدريب على المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية . واللغة الاستقبالية) في تعليم الطلبة ذوي الاعاقة السمعية من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية.كأسلوب أساسي في عملية تعليمهم وذلك لما له أثر ايجابي على تنمية المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالة . واللغة التعبيرية) والتي تشكل مشكلة أساسية لديهم فى عملية التواصل لديهم. وإعداد دراسات أكثر تحديدا من حيث الأسلوب المستخدم في تنفيذ البرنامج العلاجي ، وذلك

لمعرفة فيما إذا كان هناك أسلوب أكثر فاعلية من غيره ، فيتم التركيز عليه في البرامج اللغوية العلاجية أكثر من غيره.

- إشراك الأهل في إعداد ، وتنفيذ هذه البرامج من خلال تبني فلسفة تقوم على إيجاد برامج متطورة وموحوسبة مستنده إلى التدريب على المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية . اللغة الاستقبالية).
- عقد دورات تدريبة وندوات للمعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي الاعاقة السمعية من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية يتم فيها تدريبهم على كيفية استخدام الحاسوب في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يركز فيها على التدريب على المهارات اللغوية(اللغة التعبيرية . اللغة الاستقبالية).
- اعتبار تدريبات اللغة التعبيرية- واللغة الاستقبالية محور أساسيا في بناء برامج علاج اضطرابات اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية
- ضرورة إعداد برامج لغوية علاجية أخرى تستهدف جميع أنواع الاضطرابات اللغوية، وذلك لما أثبتته نتائج الدراسات من فعالية هذه البرامج ومن خلال- استخدام الوسائل والأنشطة التي أثبتت كفاءتها في إنجاح البرامج اللغوية ، مثل قراءة القصص ، ولعب الأدوار ، وغيرها.
- الاهتمام بالعوامل المؤثرة في النمو اللغوي لدى الطفل العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.
- الاهتمام بطبيعة الأنشطة التي تقدم للطفل ،إذ إن الأنشطة التي تقدم للأطفال لا بد أن تكون موجهة وتخدم البرامج اللغوية التي تعطى له.
- التدرج في تدريب الطفل على المهارات اللغوية لكي يستطيع الطفل إتقانها

- **المراجع** :

أبو حطب ،فؤاد و عثمان سيد .(١٩٧٩) . التقويم النفسي ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية

أبو شعيرة،محمد اسمعاعيل.(٢٠٠٧).اثر طريقة كتابة لغة الإشارة على التحصيل الاكاديمي والمفردات اللغوية عند الطلبة الصم في مدرسة الأمل للصم في مدينة عمان،رسالة دكتوراه،كلية الدراسات العليا،الجامعة الأردنية.

إسماعيل .زينب محمود. (١٩٦٨) . دراسة مقارنة بين الأطفال الصم (كلياً أو جزئياً) وعادى السمع من حيث الاستجابة العصابية ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

البيلاوي .إيهاب عبد العزيز .(١٩٩٥) .العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى ذوي الإعاقة السمعية ، رسالة ماجستير، كلية التربية،جامعة الزقازيق

الجنايني .بحرية. (١٩٧٠). دراسة تجريبية للخصائص النفسية للأطفال الصم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

حافظ ،صلاح الدين . (١٩٩٨) . لغة الإشارة بين الواقع والتطبيق ، القاهرة : آفاق تربوية، ع (١٣)

حافظ ،نبيل عبد الفتاح. (١٩٩٨) . صعوبات العلم والتعليم العلاجى ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق

حسانين ،ابتهاج أحمد. (١٩٩٩) . إعداد منهج فى اللغة العربية للمعوقين سمعياً بمدارس الأمل فى ضوء طبيعتهم وحاجاتهم " . رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة سوهاج

حنفى .فاطمة. (١٩٨٣). دار الحضانة والاستعداد العقلى للطفل دون السادسة، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

الخطيب ،جمال. (١٩٩٨) . مقدمة فى الإعاقة السمعية، القاهرة : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

دسوقي،أمال.(١٩٩٢). العلاقة بين تفاعل الأم مع طفلها وارتقاء اللغة لديه فى المرحلة العمرية من (٢- ٤)سنوات،رسالة ماجستير،كلية الآداب،جامعة القاهرة.

الدوسرى،ممدوح حمود.(٢٠٠٦).أثرتطبيق مناهج التعليم العام فى تنمية اللغة للتلاميذ المعاقين سمعيا بمدينة الرياض،رسالة ماجستير،كلية التربية،جامعة الملك سعود.

راشد.حنان مصطفى . (٢٠٠٠). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية . القاهرة : العصر للطباعة.

الرفاعى،نهلة عبدالعزيز(١٩٩٤).تصميم اختبار باللغة العربية لتقويم لغة الطفل.رسالة دكتوراه،كلية الطب،جامعة عين شمس ،مصر.

الروسان، فاروق (٢٠٠٠). مقدمة في الاضطرابات اللغوية، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق (٢٠٠٠) دراسات وأبحاث فى التربية الخاصة،عمان: دار الفكر للطباعة والنشر

الزريقات ، إبراهيم. (٢٠٠٣) . الإعاقة السمعية ، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع

الزريقات،ابراهيم.(٢٠٠٤). التوحد الخصائص والعلاج،عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الزريقات،ابراهيم.(٢٠٠٥).اضطرابات الكلام واللغة(التشخيص والعلاج)،عمان:دار الفكر

الزق،أحمد،والسويرى،عبد العزيز.(٢٠١٠).المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوى صعوبات التعلم اللغوية فى مدينة الرياض،المجلة الأردنية فى العلوم التربوية،مجلد ٦،العدد الاول،ص ص ٤١- ٥٢

السرطاوى،عبد العزيز،وأبو جودة،وائل.(٢٠٠٠).اضطرابات اللغة والكلام،الرياض:اكاديمية التربية الخاصة.

سليمان ،شحاته. (٢٠٠٠) . مدى فاعلية برنامج لتقبل الطفل لذاته ورفاقه وروضته ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

سليمان، عبد الرحمن سيد. (١٩٩٩) . سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة (الخصائص والسمات) . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

الصمادى ،جميل .(١٩٩٦) . تربية وتأهيل المعوقين سمعياً. سلسلة الدراسات الاجتماعية فى التدريب الاجتماعى ،القاهرة: جامعة الدول العربية.

طعيمة،رشدى أحمد،والاشول،عادل عز الدين،والشيخ،محمد عبد الرؤوف،ومخلوف،لطفى عمارة،وقنديل،محمد متولى،ابوزنادة،شايان عبد اللطيف،وجاد،محمد لطفى،وزكى،أمل عبد المحسن.(٢٠٠٩).المفاهيم اللغوية عند الاطفال،عمان:دار المسيرة.

العايد،واصف محمد،ومطر،عبد الفتاح رجب.(٢٠٠٩).فعالية برنامج محوسب فى تنمية الوعى الفونولوجى وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى الطلبه ذوى صعوبات تعلم القراءة،المؤتمر الدولى الثالث للاعاقة والتاهيل،مركز الامير سلمان لابحاث الاعاقة،الرياض:الفترة من ٢٢- ٢٦ مارس.

عبد الباسط،خضر.(١٩٨٦).دراسة أثر تعلم لغة أجنبية في سن مبكرة على مستوى النمو اللغوي للطفل فى لغته القومية،رسالة دكتوراه،كلية التربية،جامعة الزقازيق.

عبد الحميد،سعيد كمال.(٢٠١١).التشخيص وأساليب القياس في التربية الخاصة، الامارت:دار القلم للنشر والتوزيع.

عبد الحميد،سعيد كمال.(٢٠١١).تربية وتعليم المعوقين سمعيا،عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحى،محمد فتحى.(١٩٩٨).طرق الاتصال بالصم وأساليبها،الامارت:دار القلم للنشر والتوزيع.

عبد الرحيم ،فتحى السيد. (١٩٩٠) . سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، الكويت : دار القلم

عبد العزيز ،شيماء سند. (٢٠٠٥). ما مدى فاعلية برنامج إرشادي في تحسين التواصل بين المعلم والتلميذ الأصم في المرحلة العمرية (٦ - ٩) عاما؟،رسالة ماجستير،كلية التربية ببنها،جامعة الزقازيق

عبد الفتاح .عزة خليل. (١٩٩٣) . بناء منهج متكامل لأنشطة رياض الأطفال ، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

عبد المجيد، عبد الفتاح صابر (١٩٩٨) . اضطرابات التواصل ، عيوب النطق وأمراض الكلام . القاهرة : دار الكتب .

عبد المقصود ،عيطة. (١٩٩٣) . أثر برنامج فى النحو الوظيفى على بقاء أثر التعلم وانتقاله للتعبير والقراءة رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عبيد ،ماجدة سيد. (١٩٩٢) . الإعاقة السمعية . المملكة العربية السعودية : دار الهدايا للنشر والتوزيع

عدنان يوسف العتوم. (٢٠٠٤).علم النفس المعرفي،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علي ، أماني ؛ الخريبي ،هالة (٢٠٠٦) .بنية المفاهيم للمهارات اللغوية وطرق تدريسها لطفل ما قبل المدرسة. القاهرة.: دار الفضيلة .

على،ولاء ربيع،والريدى،هويده حنفى،والشيمى،رضوى عاطف.(٢٠١٠).مقدمة الى التربية الخاصة،الرياض:دار الناشر الدولى.

عواد،أحمد أحمد.(١٩٨٩).بطارية القدرات النفسية واللغوية،القاهرة:مكتبة الانجلو المصرية.

عيسى ،مراد علي (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات القراءة . مجلة كلية التربية، جامعة بنها ، المجلد السابع عشر ، العدد (٧٢) ، ص ص ٩٥- ١٢٤.

الفار،مصطفى.(٢٠٠٣).الدليل الى صعوبات التعلم،عمان:دار يافا للطباعة والنشر.

فراج ،إيمان محمد (٢٠٠٣).تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقليا من القابلين للتعلم باستخدام برامج الحاسوب . رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ،جامعة عين شمس.

فرج ،صفوت. (١٩٨٠) . القياس النفسي ،القاهرة: دار الفكر العربي.

فياض .حنان محمد.(٢٠٠٤). تنمية بعض مهارات الفهم فى القراءة عند المعوقين سمعياً بالمرحلة الثانوية،رسالة ماجستير،كلية التربية،جامعة عين شمس

القذافى، رمضان محمد. (١٩٨٨). سيكولوجية الإعاقة، طرابلس : الدار العربية للكتاب .

القريوتى ،يوسف، و السرطاوى ،عبد العزيز، و الصمادى ،جميل. (١٩٩٥).المدخل إلى التربية الخاصة،الطبعة الأولى، الأمارات العربية المتحدة :دار القلم.

كلوب،فتحى سليمان.(٢٠١١)الاخطاء الاملائية الشائعة فى الاداء الكتابى لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الاساسى بغزة وخطة مقترحة للعلاج.مجلة الزيتونة،فلسطين،العدد١ ،يوليو،ص ص٩- ٥١

اللقانى ،أحمد ،و القرشى، أمير. (١٩٩٩) . مناهج الصم : التخطيط والبناء والتنفيذ. القاهرة : عالم الكتب .

محمد، سعيد عبد الرحمن. (٢٠٠٤). فاعلية استخدام السيكودراما فى تعديل بعض جوانب السلوك غير التكيفى لدى ضعاف السمع،رسالة ماجستير ،كلية التربية،جامعة الزقازيق.

المحمدي ،أيمن أحمد .(١٩٩٨) . مدي فاعلية كل من السيكودراما والمسرح المدرسي في تعديل السلوك العدواني لدي الأطفال الصم بمرحلة التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

مردان،نجم الدين.(٢٠٠٥). النمو اللغوي وتطويره فى مرحل الطفولة المبكرة (البيت ،والحضانة،ورياض الأطفال) ،الكويت:مكتبة الفلاح.

مطر ،عبد الفتاح رجب .(٢٠٠٢) . فاعلية السيكودراما في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الصم ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ببنى سويف، جامعة القاهرة .

مطر،عبد الفتاح رجب،ومسافر،على عبد الله.(٢٠١٠).نمو المفاهيم والمهارات اللغوية لدى الاطفال،الرياض:دار النشر الدولى.

ملكاوى،محمود زايد.(٢٠١١).فاعلية برنامج تدريبي لتحسين نطق بعض الأصوات العربية لدى الأطفال المعوقين سمعيا إعاقة متوسطة فى مرحلة رياض الأطفال،مجلة جامعة دمشق،المجلد ٢٧،العدد الأول والثاني،ص ص ٤٨٩- ٥٣٠

المهيرى،عوشه احمد محمد .(٢٠٠١).فاعلية برنامج تدريبى لغوى على التوافق النفسى لدى المعاقين سمعيا فى مرحلة ما قبل المدرسة،رسالة ماجستير،كلية التربية،جامعة عين شمس.

الناقة، محمود كامل ، و حافظ ،وحيدالسيد. (٢٠٠٢) . تعليم اللغة العربية فى التعلبم العام (مداخله وفنياته) . ج (١) ،،القاهرة،كلية التربية،جامعة عين شمس

النصيرى،بدر فارس.(٢٠٠٤).تطوير مقياس النمو اللغوى لقياس المهارات اللغوية للاطفال المعاقين سمعيا من الرضاعة وحتى عمر خمس سنوات،رسالة ماجستير،كلية الدراسات العليا،الجامعة الاردنية.

الوقفي،راضى.(٢٠٠٣).صعوبات التعلم،النظرية والتطبيق،عمان:منشورات كلية الأميرة ثروت.

الوقفي،راضى.(2009).صعوبات التعلم،النظرية والتطبيق،عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

يحيى،خوله أحمد.(٢٠١١).البرامج التربوية للأفراد ذوى الحاجات الخاصة،عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

American Speech-Language-Hearing Association,(2006). Effects of Hearing Loss on Development.(1997-2006) American Speech-Language-Hearing Association - Copyright Notice and Legal Disclaimer.

American Speech-Language-Hearing Association. (2011, March 28). The prevalence and incidence of hearing loss in children. Retrieved from http://www.asha.org/public/ hearing/Prevalence-and-Incidence-of-Hearing-Loss-in-Children/

Bernhard .R; Eißele, S; Roland ,L; Erwin. L.(2002).Receptive and expressive language skills of 106 children with a minimum of 2 years' experience in hearing with a cochlear implant, International Journal of Pediatric,Otorhinolaryngology, Vol, 64, Iss 2 , P. 111-125

Brownell, R, d.(2000) Receptive One-Word Picture Vocabulary Test: 2000 Edition Novato, CA: Academic Therapy Publications, 2000, manual: 110 p; test plates: 170 p; record form: 4 p. WEBSITE: www.academictherapy.com

Bzoch, K. R.(1971) Assessing Language Skills in Infancy: A Handbook for the Multidimensional Analysis of Emergent Language Austin, TX: Pro-Ed Inc., book: 54 p; 10 REEL Scale forms

Bzoch, K.; League, R.(1991) Receptive-Expressive Emergent Language Test Second Edition (REEL-2): A Method for Assessing the Language Skills of Infants: Austin, TX: Pro-Ed, manual: 52 p; record form: 7 p. WEBSITE: www.proedinc.com

Carol, T. & Allan, S. (2000): "Living With Hearing Loss, The Source Book for Deafness and Hearing Disorder." New York.

Chaleff, C. D. & Ritter, M. H. (2001): "The Use of Miscue Analysis with Deaf Readers." Reading Teacher, Vol. 55, No. 2, p. 190 – 201.

Cleary, M., Pisoni, D, & Kirk, K. (2005). Influence of Voice Similarity on Talker Discrimination in Children with Normal Hearing and Children with Cochlear Implants. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48, 204-223.

Danermark, B; Storm S, Lilian & Borg, B. (1996): " Some Characteristics of Mainstreamed Hard of Hearing Students in Swedish University." American Annals of the Deaf,Vol.141, p .359 – 649.

DesJardin, J. L.; Ambrose, Sophie E.; Eisenberg, L. S.(2009)Literacy Skills in Children with Cochlear Implants: The Importance of Early Oral Language and Joint Storybook ReadingDetail Only Available . By:. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, vol.14 n1 p22-43

Dhairti, R. & Muthy, V. (1990): "Hearing Impaired Children , Their Behavior, Problems and Parental Attitudes." Indian

Gardner, M, F., (1985). Receptive One-Word Picture Vocabulary TestTest(Revised) U. S. A.: Academic Therapy Publication.

Gardner, M, F., (1990). Expressive One-Word Picture Vocabulary Test(Revised) U. S. A.: Academic Therapy Publication.

Geers AE, Sedey AL.(2011).Language and verbal reasoning skills in adolescents with 10 or more years of cochlear implant experience. Dallas Cochlear Implant Program, Callier Advanced Hearing Research Center, University of Texas at Dallas, Dallas, Texas 75235, USA. ageers@earthlink.net Feb;32(1 Suppl):395-485.

Geers, A. (2004). Factors affecting the development of speech, language, and literacy in children with early cochlear implantation. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, vol.3, p.172-183.

Geers, A., Nicholas, J., & Sedey, A. (2003). Language skills of children with early cochlear implantation. Ear & Hearing, 24, 465-585.

Greenburg, M, T. (1982). Families with Deaf Children: the Effects of Early Intervention. Paper Presented of the Annual Convention of the American Psychological Association (Washington, August, 23-27), 32.

Gremp, M. A .(2011).The effects of visuospatial sequence training with children who are deaf or hard of hearing., Ph.D., Washington University in St. Louis, , 173 p.

Gretchen .A. Y;, Deanne .H .K.(2002) Receptive and expressive language skills of children with five years of experience using a

cochlear implant. The Annals of Otology, Rhinology & Laryngology. St. Louis: Sep . Vol. 111, Iss. 9; p. 802, 9 p

Hoff, E. (2001). Language Development, 2nd. Edition. Connecticut: Wadsworth.

Hoff, E. (2005). Language Development, 3rd.Edition. United States: Wadsworth.

Huttunen .KH . (2001) Phonological development in 4-6-year-old moderately hearing impaired children. Scand Audiol Suppl Vol. 30, No. 2 , P 79-82

Jareen. M. D; Wiley .S;, Sandra, Grether .D;. (2011)Children with cochlear implants and developmental disabilities: A language skills study with developmentally matched hearing peers Research in Developmental Disabilities, Vol. 32, Iss. 2, March-April, P. 757-767

Kerem ,D.(2009). The effect of music therapy on spontaneous communicative interactions of young children with cochlear implants, Ph.D., Faculty of Humanities Aalborg University Denmark,466 p.

Kuder,s.(2003).Teaching student with language and communication disabilities:Allyn&Bacon

Lerner,J. (2000).Learning disabilities Theories diagnosis and teaching strategies(8th.ed) Ny Houchton Mifflin.

Losh, J. ;Anne L. (2010). Communication Skills of Young Children Implanted Prior to Four Years of Age Compared to Typically Hearing Matched Peersl., Ph.D. Dissertation, The University of North Carolina at Greensboro. 143 p

Luetke. S, B.; Hayes, P. L; Nielsen, D. C. (1996):" Essential Practices as Adults Read to Meet the Needs of Deaf or Hard of Hearing Students ". American Annals of the Deaf, Vol. 141, P. 309-320.

McConkey, A; Priscilla. M ;Bollard, J .(1999).Language development in children implanted with the Clarion Cochlear Implant. The Annals of Otology, Rhinology & Laryngology. St. Louis: Apr . Vol. 108, Iss. 4; Part 2. p. 113, 6 pgs

McCutcheon ,M. J; Karen ,K, ;Shirley ,C H; Sujuan ,G; Rong, Q. (2008).Using Early Language Outcomes to Predict Later Language Ability in Children with Cochlear Implants Audiology & Neurotology. Basel: Oct. Vol. 13, Iss. 6; p. 370 .9 p.

Meinzen.D J; Wiley S; Choo D.(2011). Impact of early intervention on expressive and receptive language development among young children with permanent hearing loss. Cincinnati Children's

Hospital Medical Center, University of Cincinnati College of Medicine, Cincinnati, OH, USA, Am Ann Deaf. Vol .155(5).p.580-91

Moeller, P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. Pediatrics, Vol. 106.p 43-64.

Naidu, S. R .(1995)The effect of one early intervention program on the language, auditory, and speech performance of young hearing-impaired children, Ph.D., University of Washington, 150 p.

Nicholas, J., & Geers, A. (2007). Will they catch up? The role of age at cochlear implantation in the spoken language development in children with severe to profound hearing loss. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol .50, p.1048-1062.

Ouellet ,C, Henri C.(1999).Speech and language development following cochlear implantation Journal of Neurolinguistics, Vol. 12, p. 271-288

Paul. A. D ; Paula C.-C ; Samuel G. F ; Martin J. M; (1994) Comparing Abilities of Children With Profound Hearing Impairments to Learn Consonants Using Electropalatography or Traditional Aural.Oral Techniques Journal of Speech and Hearing Research Vol.37.p 687-699 .

Qualls, M, P. (2002): Reading Enhancement for Deaf and Hard of Hearing Children Through Multimeaning Empowerment." Reading Teacher, Vol. 56, No. 1, p.76 – 85

RICHARD T. MIYAMOTO., MARCIA J. HAY-MCCUTCHEON., KAREN ILER KIRK., DEREK M. HOUSTON1 & TONYA BERGESON-DANA.(2008).Language skills of profoundly deaf children who received cochlear implants under 12 months of age: a preliminary study, Acta Otolaryngol Downloaded from informahealthcare.com by Indiana Univ Sch of Dentistry on 12/16/10 For personal use only.

Sang Heun Lee; Myung Jin Huh; Hang Im Jeung; Dal Hee Lee .(2004).Receptive language skills of profoundly hearing-impaired children with cochlear implants.. International: An Interdisciplinary Journal, Supplement 1, Vol. 5, p99-101, 3p

Schimer, B. (1984). An Analysis of the Language Development of Hearing Impaired Children: Paper Presented at the Annual Association (68th., Newleans, L.A. April 23-27, 3-12).

Schramm ,B; Bohnert A; Keilmann ,A.(2010). Auditory, speech and language development in young children with cochlear implants

compared with children with normal hearing. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology. Jul;74(7):812-9. Epub

Sharma, A., & Dorman, M. (2006). Central auditory development in children with cochlear implants: Clinical implications. Advances in Oto-Rhino-Laryngology, Vol. 64,p. 66-88.

Smith,D.(2001).Introduction to special education:Teaching in an age of opportunity (4th. ed)Boston:Allyn&Bacon

Takala, M. (1994): "Deaf Finnish Adult's View of their Society, Knowledge, Satisfaction, Values and Attitudes." American Annals of the Deaf, Vol. 139, N. 4, p. 400 – 403

Unterstein, A. (2010).Examining the differences in expressive and receptive lexical language skills in preschool children with cochlear implants and children with typical hearing., Psy.D., Alfred University, 87 p.

Vaccari, C. & Marscharch, M. (1997). Communication between Parents and Deaf Children, Implication for Social – Emotional Development." The Child Psycholopsychiat, Cambridge University, Vol.38, No.7, p. 793 – 795.

Waltzman SB; Cohen NL; Gomolin RH; Shapiro WH; Ozdamar SR; Hoffman RA.(1994) Long-term results of early cochlear implantation in congenitally and prelingually deafened children American journal of otology. No.15 .2.p.9-13,

Wie OB.(2011). Language development in children after receiving bilateral cochlear implants between 5 and 18 months. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, Vol. 74, Iss. 11, P 1258-1266

Wu, Che-Ming; Chen, Yen-An; Chan, Kai-Chieh; Lee, Li-Ang; Hsu, Kuang-Hung; Lin, Bao-Guey; Liu, Tien-Chen .(2011).Long-Term Language Levels and Reading Skills in Mandarin-Speaking Prelingually Deaf Children with Cochlear Implants.Detail Only. Audiology & Neuro-Otology, Vol. 16 Iss. 6, p359-380, 22p

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث الثاني :

" أثر استخدام استراتيجية تنال القمر في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية بالأردن "

إعداد :

أ . د / ناصر محمود المخزومي د / زياد أحمد سلامة البطاينة

obeikandl.com

obeikandl.com

" أثر استخدام استراتيجية تنال القمر في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية بالأردن "

أ . د / ناصر محمود المخزومي د / زياد أحمد سلامة البطاينة

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أثر استراتيجية " تنال القمر " في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحثان عينة تكوّنت من (69) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في مدرستي بنات النعيمة الثانوية الشاملة، وابن تيمية الأساسية للبنين التابعين لمديرية تربية اربد الثانية خلال الفصل الأول من العام (2012/2011) موزعين في (4) شعب، وزّعت عشوائيا بواقع شعبتين لكل منهما. ولتحقيق أهداف الدراسة كذلك أعد الباحثان اختبارا للاستيعاب القرائي واختبارا للتعبير الكتابي، جرى التحقق من صدقهما وثباتهما. وبعد الانتهاء من تجريب استراتيجية تنال القمر أظهرت الدراسة النتائج الآتية: تفوق المجموعة التجريبية ذكورا وإناثا في الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي . اهتمام الطلاب والطالبات كان متقاربا من خلال استخدام استراتيجية "تنال القمر"- تفوق المجموعة التجريبية ذكورا وإناثا في الاختبار البعدي للتعبير الكتابي . أظهرت النتائج المتعلقة بأثر الجنس في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات الإناث في المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ أكثر من أقرانهن الذكور.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية تنال القمر ، الاستيعاب القرائي ، التعبير الكتابي.

Abstract

By: Professor :Nasser AL-magzomy & Dr: ziad AL- bataineh

The present study aimed at identifying the effects of " Tanaal Al-Qamur or"Reach The Moon""teaching strategy on enhancing reading comprehension and composition writing skills of Basic –Education Stage students in Jordan . To achieve this purpose the two researchers selected.A sample of 69 male and female seventh-graders who were enrolled in Al-Naeemah Compre- hensive school for girls and Ibn-Taymiah secondary school for boys during the academic year (2011-2012). These two schools belong to Erbed educational district . The whole sample were divided into four sections (two groups from each school). Also, to achieve the objectives of this study , the two researchers have developed two tests; one for reading comprehension ; and the other for composition writing. Validity and reliability of the two tests have been, also, achieved. Results of the study have indicated that:Male and female students of the experimental group(s) have achieved higher in thePost test of reading comprehension.Both male and female students showed similar interest in using the new strategy.Male and female students of the experimental group(s) have achieved higher in thePost test of Composition Writing.Results related to gender indicated a tangible improvement in composition writing.Favoring female-students of the experimental group compared to their counter partners of the male ones.

Key Words: Reading Comprehension. Composition writing"Reach the Moon" Strategy.

- **مقدمة** :

تؤدي اللغة دوراً كبيراً في حياة الإنسان، وتشغل حيزاً كبيراً من حياته، وترتبط به ارتباطا وثيقا؛ إذ من خلالها يستطيع الفرد التواصل مع أبناء مجتمعه، وعن طريقها يستقبل آراء الآخرين وانفعالاتهم، وبوساطتها يعبر عما يدور بعقله من أفكار، وما يختلج في صدره من مشاعر وأحاسيس، كما أنها وسيلة الإنسان في تهذيب روحه، وإمتاع نفسه، والتعرف إلى الثقافات ماضيها وحاضرها.

وتعدّ اللغة العربية من أسمى اللغات منزلة، وأرفعها مكانة، بها نزل القرآن الكريم، دستور الإسلام الخالد، وبيانه المعجز، وهي لغة السنّة النبوية المطهرة وهي وعاء الثقافة الإسلامية التي حفظت تراثها وحضارتها، وهي من أكثر اللغات ارتباطا بعقيدة الأمة، وهويتها، وشخصيتها.

وللغة العربية دور فاعل في العملية التعليمية، فهي الدعامة الرئيسة التي تعين المدرسة على تحقيق أهدافها، وهي أداة الاتصال والتفاعل بين المتعلم وبيئته التي تساعده على تحقيق التكيف النفسي والفكري والاجتماعي، كما أنها أداة تحصيل المعارف والمعلومات، والأساس الذي يستند إليه التعلم في جميع المجالات.

إضافة إلى ما سبق، فاللغة العربية . كمادة تعليمية . تحظى بقدر كبير من العناية والاهتمام في مدارسنا، وذلك لما يحققه تعليمها من أهداف عديدة منها: إكساب المتعلم المهارات اللغوية الأساسية بما يعينه على توظيفها في مواقف الحياة المختلفة، والتمكن من القراءة وتدبر معانيها.

وللقراءة كإحدى مهارات اللغة الأساسية منزلة خاصة في حياة الإنسان، فهي إحدى النوافذ الأساسية التي يطل منها الإنسان على المعرفة، والثقافة في العالم وعن طريقها يتصل الفرد بمصادر المعرفة قديمها وحديثها. وفي الوقت الذي ازدادت المعرفة فيه وتضاعف حجمها، كان لابد من تمكين الطالب من مهارات القراءة للاتصال بمجتمعه، وتعرف ماضيه وحاضره.

تمتاز القراءة عن باقي فنون اللغة بأنها ملازمة للطالب في مختلف المراحل الدراسية وما بعدها، وتمدّه بالمعلومات الضرورية التي تساعده في كثير من المشكلات التي تواجهه، وتدفعه للتفاعل والتفكير. وهكذا فإن القراءة ضرورة من ضرورات الحياة المعاصرة لا يمكن الاستغناء عنها، ولا التنازل عن إتقان أي من مهاراتها، فلا ريب أن يكون إكساب المتعلم مهارات القراءة في مقدمة أولويات التعليم (Feryal,2008).

وأضحى مقياس القراءة الجيدة مبنياً على ما يتحقق للقارئ من استيعاب للنص، وتشير الدراسات إلى أن نحو (70٪) مما يتعلمه الإنسان يتم عن طريق القراءة (Sen,2009).

وقد ازداد الاهتمام بالقراءة، وأصبح التركيز على أن القراءة أسلوب من أساليب النشاط الفعلي في حل المشكلات، وإصدار الأحكام، وفي ميدان التعليم تعمل القراءة على توثيق الصلة بين الطالب والكتاب، وتخلق رغبة الإقبال عليه

وتهيء الفرص المناسبة له، والأساليب والأفكار، وتدربه على الإفادة من هذه الثروة عندما يقرأ، وتوظيفها حين يعبر عن أفكاره، وآرائه، ومشاعره (موسى، 2001).

ويرى عمار (2002) أن فكر الإنسان ينمو بالقراءة، وتتهذب انفعالاته وينكشف العالم بما فيه من أساليب تفكير وتعبير، فتنمو قدرته على التفسير والتحليل، والنقد.

وزاد اهتمام الدراسات اللغوية الحديثة بمهارات الاستيعاب القرائي بوصفها مهارة أساسية، تتعزز بها مهارات الطلبة القرائية لتنمية المعلومات لديهم والاستفادة من المادة المقروءة في حل ما يواجههم من مشكلات (نوفل، 2011).

ويرى الصارمي وإبراهيم (2004) أن مهارات الاستيعاب القرائي تعدّ جزءاً من القدرة على الاستيعاب وفهم المعلومات الواردة في النص المقروء، وتتعدى ذلك إلى القدرات المعرفية العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) فالقارئ الناقد يستطيع أن يحلل النص إلى عناصره الأساسية، ويستطيع أن يركب بعض عناصره ليتوصل إلى عنصر جديد، وأن يصدر حكمه على النص في ضوء معايير داخلية أو خارجية محددة. وكل ذلك يتطلب استيعابا جيدا للنص المقروء، ومن خلال الاستيعاب القرائي يتم تعرّف المعاني الظاهرة والخفية التي يتضمنها النص، ومن خلال التفاعل النشط للقارئ معه.

ويرى نصر والصمادي (1995) أنه على الرغم من الأهمية البالغة لمهارات القراءة في تنمية التفكير، وتحسين قوة الدماغ على معالجة البيانات والمعلومات فإن ثمة ما يشير إلى أن الطلبة في المدرسة العربية لم يتمكنوا حتى الآن من اكتساب مهاراتها.

إن القراءة والتعبير عمليتان متكاملتان، ففي أثناء القراءة يتعرف الطالب إلى معنى المقروء، معتمدا في ذلك على بناء علاقات بين أجزاء النص وعلى خبراته السابقة، أما في حالة التعبير فيحاول الكاتب استدعاء المعاني ليقوم بتنظيمها وكتابتها في جمل وفقرات مستعينا بخبراته السابقة (جاب الله 2007).

إن التعبير نوع من القراءة، أي قراءة الأفكار وقراءة المعاني، وبحسب وضوح المقروء، ومهارات الوعي والتدقيق تكون جودة التعبير وعمق شموله. وتأكيدا لذلك ترى (سلطان، 2006) أن اللغة بجميع مهاراتها القرائية والكتابية والمحادثة والاستيعاب مترابطة مع بعضها؛ لكي تشكل حلقة الوصل بين الأشخاص وتشكل في المرحلة النهائية التفاهم المشترك بين الناس.

وتضع طنطش (2004) التعبير في قمة فروع اللغة، وتعدّه من الوسائل المعينة؛ لأن الإنسان في حياته الاجتماعية لا يخلو من أن يكون متحدثا أو مستمعا أو قارئا أو كاتبا، وهذه العناصر الأربعة التي يقوم عليها الاتصال اللغوي تحوي عناصر التعبير ومضامينه.

وقد أُجريت دراسات علمية عديدة حول واقع التعبير لدى الطلبة، وكشفت تلك الدراسات عن بعض مواطن الضعف والمصاعب التي تقف في وجه الطالب

والمعلم في تدريس التعبير. فقد أجرى الدلابيح (1999) دراسة أكدت أن كتابات الطلبة التعبيرية تعاني ضعفا واضحا في كل من المكونات والمعايير التالية: الصحة القواعدية، والتماسك والترابط، وتسلسل الأفكار والصياغة.

ويرى نصر (1999) أن مشكلة ضعف الطلبة في التعبير قديمه وما تزال، فقد توصل في دراسته إلى أن مشكلة ضعف الطلبة في مراحل التعليم المختلفة تتعلق بضعف مقدرتهم على التعبير الكتابي، وضعف مشاركتهم في اختيار الموضوعات، وقصورهم في التعبير بلغة سليمة، وأوصى بضرورة التصدي لهذه المشكلة.

ودلت نتائج الدراسة التي أجراها الشيخ (2001) على وجود ضعف في التعبير الكتابي في الصف الرابع الأساسي في الأردن.

كما أظهرت نتائج دراسة البرزنجي (2006) أن مستوى التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي لا يرقى إلى المستوى المقبول تربويا، ويحدد الهاشمي والعزاوي المشار إليهما في نوفل (2011) أسباباً عديدة لضعف الطلبة في التعبير الكتابي، أهمها: ضعف إعداد المعلمين أكاديميا وتربويا، وقلة رغبتهم في مهنتهم مما ينعكس سلبا على أدائهم المهني، والازدواجية اللغوية بين العامية والفصحى، واقتصار التدريب على التعبير على درس التعبير فقط، ولا يشمل الفروع الأخرى والمواد الدراسية المتنوعة، إضافة إلى بعد الموضوعات المختارة لتعبير الطلبة عن واقعهم وخبرتهم، وضعف القاموس اللغوي لدى الطلبة من المفردات والتراكيب، وندرة محفوظ الطلبة من الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية والشعر.

وباستقراء الواقع ونتائج الدراسات السابقة وغيرها، يلاحظ أن واقع تدريس التعبير الكتابي يكشف عن ضعف الطلبة في مهاراتها، ويتمثل هذا الضعف في كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية، وأخطاء في المعجم تتمثل في شيوع الألفاظ العامية والدخيلة، والعجز عن اختيار الألفاظ المناسبة، وعدم سلامة الأسلوب وشكل الفقرة التعبيرية، أما في المستوى الدلالي فقد ظهرت مظاهر الضعف في كتابات الطلبة بدرجة كبيرة في حذف كلمة أو أكثر يتطلبها السياق، وزيادة كلمة أو أكثر لا يتطلبها السياق، وخطأ في ترتيب الكلمات في الجملة الواحدة أو كتابة عبارات لا تفيد معنى مفهوما.

ونتيجة لتدني مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، ولوجود صعوبات متنوعة في الاستيعاب القرائي، ولضعف الطلبة الملحوظ في مهارات التعبير الكتابي، وفي ظل التوجهات التربوية الحديثة التي تحث على الانتقال من التعليم إلى التعلم، وجعل دور المعلم مشرفا وموجها، وجعل التعليم مسؤولية الطالب، كان على الباحثين وواضعي المناهج البحث عن استراتيجيات تعلم حديثة توظف في المواقف التدريسية؛ لذلك وقع اختيار الباحثان على استراتيجية "تنال القمر" لتسهم في علاج هذا الضعف لدى الطلبة.

وقد اختار الباحثان هذه الاستراتيجية ظناً منهما أن بممارستها باستمرار يجعل منها عادة العقل؛ ليستطيع أن يوظفها الطالب في حياته العملية عند قراءة أي نص أو مقال، أو أي مادة أخرى، كما تزيد من ثقة الطالب بنفسه، وتساعده على كيفية الوصول إلى الأفكار الواردة في النص وكيفية تلخيصها.

وتساعد هذه الاستراتيجية الطالب على مراجعة فهمه للموضوع، وتمكنه من النقد وإصدار الحكم، وتعلمه مهارة مهمة هي مهارة التلخيص التي تساعده في تذكر الأفكار وتقلل من وقت الدراسة (دايرسون، 2004).

ويرى الربيحات (2009) أن هذه الاستراتيجية يتم التعلم بها من خلال ثلاث مراحل هي:

- مرحلة تقديم الاستراتيجية حيث تنفذ خطواتها كالآتي: تنبأ . نظم. ابحث. لخص. قيّم.
- مرحلة التدريب الموجه: تنفذ هذه المرحلة كما في المرحلة الأولى مع بعض التعديلات السهلة.
- مرحلة التدريب المستقل: تختلف هذه المرحلة عن المرحلتين السابقتين حيث تقسم خطوات الاستراتيجية إلى قسمين قسم ينفذ داخل الغرفة الصفية والقسم الآخر يُنفذ واجبا منزليا.

واستراتيجية "تنال القمر" تعتمد على عمليات التفكير العليا بشكل كبير مما يؤكد ارتباطها بالتفكير على أنواعه المختلفة، وهذا ما تتطلبه عملية تنمية الاستيعاب القرائي، وتنمية مهارات التعبير الكتابي التي تحتاج إلى هذا النمط من التفكير الذي يمكن من التركيز على عدد من المهارات التي تجعل المتعلم أكثر قدرة على التعامل مع النصوص القرائية، واستيعابها، والكتابة التعبيرية بأرقى صورها.

- **مشكلة الدراسة**:

الغرض من هذه الدراسة هو تعرف أثر استخدام استراتيجية "تنال القمر" في تحسين الاستيعاب القرائي، ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

- **أسئلة الدراسة**:

أجابت الدراسة الحالية عن الأسئلة التالية:

- هل هناك اختلاف في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن يعزى لاستراتيجية التدريس ("تنال القمر"، والاعتيادية)؟
- هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس ("تنال القمر" والاعتيادية) في الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن؟
- هل هناك اختلاف في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن تعزى لاستراتيجية التدريس ("تنال القمر"، والاعتيادية)؟
- هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس ("تنال القمر" والاعتيادية) في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن؟

- **فروض الدراسة** :

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن يعزى لاستراتيجية التدريس ("تنال القمر"، والاعتيادية).

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن يعزى لتفاعل الجنس واستراتيجية التدريس ("تنال القمر"، والاعتيادية).
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في تحسين مستوى تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن يعزى لاستراتيجية التدريس ("تنال القمر"، والاعتيادية).
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في تحسين مستوى تنمية مهارات التعبير الكتابية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن يعزى لتفاعل الجنس واستراتيجية ("تنال القمر"، والاعتيادية).

- **أهمية الدراسة**:

تتضح أهمية الدراسة في ما يأتي:

- قد تساعد نتائجها المعلمين وواضعي المناهج في إكساب الطلبة مهارات الاستيعاب القرائي، ومعالجة الضعف لديهم باستخدام استراتيجية حديثة كاستراتيجية "تنال القمر"، كما قد تساعد هذه الدراسة في تبني المعلم استراتيجيات تدريسية تخرجه من قيود النمطية المملة إلى التنويع والتغيير في أساليبه التدريسية.
- يؤمل من هذه الدراسة أن تنمي مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة وتمكنهم من توظيف مهارات الاستيعاب القرائي في مواقف جديدة، مما يمنح الطالب القدرة على مواجهة التحديات، وحل المشكلات، واتخاذ القرار.
- تحاول هذه الدراسة تجريب استراتيجية حديثة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، ومهارات التعبير الكتابي، وهي من الاستراتيجيات الحديثة، وتنسجم مع الدعوة الحديثة في الأردن لبناء مناهج مطورة تعتمد على الطالب في الوصول إلى المعرفة.
- يمكن أن تفتح هذه الدراسة أبواباً جديدة أمام البحث التربوي.

- **محددات الدراسة**:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- اقتصارها على عينة من طلبة الصف السابع في مديرية التربية والتعليم في إربد الثانية في الفصل الأول 2012/2011.
- الأدوات المستخدمة في الدراسة من إعداد الباحثان، ويعتمد تعميم نتائجها على مدى صدق وثبات هذه الأدوات.

- **التعريفات الإجرائية**:

- **استراتيجية "تنال القمر"**: مجموعة من الخطوات المنظمة التي يتبعها الطالب. بتوجيه من المعلم. لاستيعاب النص في كتاب مهارات الاتصال، وقد اشتق اسم هذه الاستراتيجية من الحرف الأول في كل خطوة من الخطوات الآتية:
  - ✓ **تنبأ**: قيام الطلبة بتدوين الأفكار التي توحي بها الجملة الرئيسة والعنوان.
  - ✓ **نظم**: قيام الطلبة بسرد الأفكار التي تنبؤوا بها، وكتابتها على شكل خارطة معرفية.

- ✓ **ابحثْ:** قيام الطلبة بالبحث في تنبؤاتهم ومقارنتها مع الأفكار الموجودة في النص المقروء.
- ✓ **لخصْ:** قيام الطلبة بتحديد الأفكار الرئيسة، وذلك بذكر الكلمات أو العبارات الهامة في النص، وتقديم أمثلة دالة على كتابة عبارة ملخصة للنص.
- ✓ **قيّمْ:** يقوم الطلبة بمقارنة خرائطهم المعرفية التي عُملت قبل قراءة النص بالخريطة التي عُملت بعد قراءة النص، والمتضمنة لأفكار الكاتب.

- **الطريقة الاعتيادية:** مجموعة الخطوات المحددة في دليل المعلم لمساعدة الطالب في الصف السابع الأساسي لاستيعاب النص المقروء.
- **الاستيعاب القرائي:** قدرة طالب الصف السابع الأساسي على استيعاب النصوص القرائية باعتبارها عملية معقدة، وأسلوباً من أساليب النشاط الذهني في معالجة المعلومات، يقوم بها الطالب مستخدماً خبراته السابقة من أجل استيعاب النص في المستويات المختلفة.
- **مهارات التعبير الكتابي:** قدرة طلاب الصف السابع الأساسي على التعبير الكتابي عن أفكارهم ومشاعرهم وميولهم، وبعبارات سليمة خالية من الأخطاء والدقة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وتسلسلها مع المحافظة على علامات الوقف، والنظافة والترتيب.

- **الدراسات السابقة**:

قام الباحثان بمسح للأدب السابق، فلاحظا ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة، وبخاصة استراتيجية "تنال القمر"، لذلك عرض الباحثان بعض الدراسات التي تطرقت للدراسة أو القريبة منها، كما أن الباحثان استعرضا الدراسات العلمية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي.

ويمكن تقسيم هذه الدراسات في محورين كما يلي:

- **المحور الأول** : **الدراسات التي اهتمت بأثر استراتيجية "تنال القمر"**:

- أجرى أدنيني (Adeniyi, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن تطوير استيعاب القراءة من خلال استخدام استراتيجية "تنال القمر" (POSSE) في إحدى المدارس النيجيرية، وقد قسمت عينة الدراسة إلى أربع مجموعات: الطلبة غير المتمكنين من القراءة والاستيعاب، الطلبة المتمكنون من القراءة، ولكن غير المتمكنين من الاستيعاب، الطلبة غير المتمكنين من القراءة والمتمكنين من الاستيعاب، وأخيرا الطلبة المتمكنون، واستخدمت الدراسة أسلوب ملاحظة الطلبة، وذلك بإعطائهم تمرينات وملاحظات في طريقة حلهم لهذه التمرينات.أظهرت الدراسة النتائج التالية: إن استراتيجية "تنال القمر" تمكن الطالب القارئ من استيعاب النصوص القرائية، وتزيد من معرفته للمفردات الجديدة، وتساعد في نمو قدراته العقلية؛ وذلك لأنه يربط ما يقرأه بالمعرفة المسبقة لديه لتكون له القدرة على تنظيم أفكاره، والتنبؤ بما سيحدث لاحقاً بالنص، مما يجعل الطالب قادراً على مواجهة المشكلات التي تواجهه في النص والعمل على حلها. كما يستطيع الطالب تنمية معرفته من خلال أقرانه في الصف، ومعرفته لوجهات نظرهم وآرائهم.

- وأجرى انجليرت ومارياج (Englert & Mariahe, 1992) دراسة هدفت جعل الطلبة أكثر قدرة بالاعتماد على أنفسهم في فهم النصوص القرائية باستخدام استراتيجية "تنال القمر" (POSSE) وذلك في ولاية متشغن الأمريكية وكانت هذه الاستراتيجية تركز على التعلم شبه التبادلي، وإثارة قدرة الطلبة على استحضار المعرفة السابقة، والتنبؤ بما يحتويه النص القرائي، وتلخيص الأفكار الرئيسة. أظهرت النتائج تحسن قدرة الطلبة على تحديد الأفكار الرئيسة في النص، وزيادة قدرة الطلبة على تطوير استراتيجيات للفهم، كما دلت النتائج أيضا أنه كلما استطاع المتعلم زيادة قدرة الطلبة من السيطرة على استراتيجيات الفهم وممارسته؛ كلما زادت قدرته على استيعاب النص.
- كما وأجرى الربيحات (2009) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية "تنال القمر" في تنمية استيعاب النص الأدبي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اختار عينة مكونة من (120) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي خلال العام الدراسي 2009/2008، موزعين على أربع شعب دراسية، وُزعت عشوائيا بواقع شعبتين لكل منهما. وقد أعدّ اختبارا لاستيعاب النصوص الأدبية، واختبارا لقياس التفكير الناقد جرى التحقق من صدقهما وثباتهما، وطبقا على مجموعات الدراسة بشكل قبلي وبعدي كما أعد الباحث دليلا للمعلم تضمن المحتوى التعليمي الذي درس تبعا لخطوات استراتيجية "تنال القمر". وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:
  - ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استيعاب النصوص الأدبية تعزى لاستراتيجية التدريس، لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية "تنال القمر".
  - ✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استيعاب النصوص الأدبية تعزى لأثر التفاعل بين الاستراتيجية والجنس.
  - ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التعبير الكتابي تعزى لاستراتيجية التدريس، لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية "تنال القمر".
  - ✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التعبير الكتابي تعزى لأثر التفاعل بين الاستراتيجية والجنس.
- كما أجرى كل من رابنييل وجونستون وبوسيوس وهايفيلد وبنتزن وبرايمر وجورج (Rapneal, Johnston, Highfield, Pentzien, Brimmer & George, 2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير استراتيجية "تنال القمر" (POSSE) في مقدرة الطلبة في الاعتماد على أنفسهم في عملية التعلم. أجريت هذه الدراسة على مجموعة مدارس في أوكلاند (Ökland) الأمريكية، واستخدمت الدراسة أسلوب الاستبانة والملاحظة من خلال النشاطات الصفية. أظهرت الدراسة أن استراتيجية "تنال القمر" (POSSE) تساعد الطلبة على استيعاب محتوى النصوص الأدبية يقومون بقراءتها والتفاعل معها لتعزيز التفكير والقراءة لديهم. أما من ناحية النظرية الاجتماعية فهذه النظرية تساعد الطلبة على التفاعل مع بعضهم

للاستفادة من أفكارهم وآرائهم بشكل أكبر، وبينت الدراسة أهمية الاستراتيجية في زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم، ومساعدتهم على الوصول إلى الأفكار الواردة في النص، وكيفية تلخيصها.

- **المحور الثاني: الدراسات التي تناولت أثر برامج واستراتيجيات تعليمية في تحسين التعبير الكتابي:**

- أجرى الحويفي (2009) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة المدينة المنورة، تكوّن أفراد الدراسة من (81) طالبا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم البرنامج التعليمي القائم على حل المشكلات، وإعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي، والتحقق من صدقهما، وإعداد اختبار تحصيلي للتعبير الكتابي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعلمت بوساطة البرنامج التعليمي القائم على حل المشكلات.
- كما أجرى شبيب (2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. وتكوّن أفراد العينة من (150) طالبا وطالبة، من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية، موزعين على أربع شعب في مدرستين، منها اثنتان للذكور واثنتان للإناث. وكشفت الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأثر البرنامج القائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية ذكورا وإناثا، ووجود أثر ذي دلالة بين متوسطات علامات الذكور والإناث في كتابة موضوع المنظر الطبيعي والحاسوب، وفي العلامة الكلية لصالح الإناث، ولم يكن هناك تفاعل في موضوع الحاسوب.

- **التعقيب على الدراسات السابقة:**

تشير معظم الدراسات السابقة التي تم تناولها إلى أهمية أثر الاستراتيجيات المعرفية في المهارات اللغوية وبخاصة استراتيجية "تنال القمر" في تنمية الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلبة، حيث جاءت أغلب هذه الدراسات دالة على وجود أثر لاستراتيجية "تنال القمر" في استيعاب النصوص الأدبية، كما أكدت دراسات أخرى أهمية التعبير الكتابي في رفع القدرات العقلية لدى الطلبة، وبعد استعراض هذه الدراسات يمكن استخلاص ما يأتي:

- إن استخدام استراتيجيات معرفية وطرق تدريس حديثة في التعليم يؤدي إلى تحسين ملموس في تحصيل الطلبة.
- ندرة الدراسات العربية التي تناولت استراتيجية "تنال القمر"، حيث لم يجد الباحثان سوى دراسة واحدة في اللغة العربية؛ مما يكسب هذه الدراسة أهميتها في تناول أثر استراتيجية "تنال القمر" في استيعاب النصوص الأدبية لدى طلبة الصف السابع في الأردن.
- معظم الدراسات السابقة التي تناولت أثر استراتيجيات التدريس في تنمية الاستيعاب القرائي، لم تدرّس أثر متغير

- الجنس، وهو ما حاولت هذه الدراسة دراسته.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بما يلي:

- لقد أثرت هذه الدراسات خبرة الباحثين من خلال اطلاعهما على المعالجات الإحصائية والأدوات التي استخدمت، والنتائج والتوصيات.
- الاطلاع على مهارات فهم النصوص الأدبية التي يمكن تنميتها لدى الطلبة.
- إعداد الإطار النظري للدراسة الحالية، وبناء أدواتها وكيفية تطبيقها وكذلك كيفية اختيار عينة الدراسة.

- **الطريقة والإجراءات**:

تكوّن أفراد الدراسة من (69)طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مدرستين شعبتان للإناث الأولى ضابطة من مدرسة النعيمة الثانوية الشاملة للبنات وعددها (18) طالبة، والثانية تجريبية من نفس المدرسة وعددها (14) طالبة، وشعبتان للذكور، الأولى ضابطة من مدرسة ابن تيمية الأساسية للبنين وعددها (17) طالبا، والثانية تجريبية من نفس المدرسة، وعددها (20) طالبا. درست الشعبتان الضابطتان (ذكورا وإناثا) وفق الطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم، ودرست الشعبتان التجريبيتان (ذكورا وإناثا) وفق استراتيجية "تنال القمر".

- **أداتا الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان أداتين هما:

- **أولا : اختبار الاستيعاب القرائي**:

قام الباحثان بإعداد اختبار في الاستيعاب القرائي، اعتماداً على مهارات الاستيعاب القرائي، ولتحقيق ذلك عاد الباحثان إلى الأدب التربوي ذي الصلة ومن ذلك (نوفل، 2011؛ مصطفى، 2011؛ الكندي، 2008). أفاد الباحثان من الدراسات السابقة والبحوث في بناء قائمة أولية في مهارات الاستيعاب القرائي مكونة من (18) مهارة موزعة على ثلاثة مستويات هي: مستوى الاستيعاب الحرفي، ومهارات المستوى الاستنتاجي، ومهارات المستوى النقدي (التقويمي). وللتحقق من صدق قائمة مهارات الاستيعاب القرائي، عُرضت على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، لإبداء رأيهم في القائمة من حيث ارتباط المهارات الفرعية بالمهارات الرئيسة، ووضوح قائمة المهارات، وسلامتها اللغوية وملاءمة قائمة المهارات لطلبة الصف السابع الأساسي، ومدى انتماء المهارة لمستوى الاستيعاب الذي صنفت فيه، وقد أخذ الباحثان ببعض التعديلات التي رآها المحكمون، وبذلك وصلت القائمة بصورتها النهائية إلى (14) مهارة. واعتمادا على القائمة النهائية لمهارات الاستيعاب القرائي التي اعتمدها الباحثان، وبناءً على اطلاعهما على الأدب التربوي ذي الصلة، فقد أعدّا اختبارا للاستيعاب القرائي وفقا للخطوات الآتية:

- تحديد الغرض من الاختبار لقياس امتلاك الطلبة لمهارات الاستيعاب القرائي بمستوياته الثلاثة قبل تنفيذ الاستراتيجية التعليمية وبعدها.
- تم تقويم كفاية الطلبة في استيعاب النص بمهارة الاستيعاب المحددة وذلك في صيغتين من أسئلة التقويم: أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وأسئلة الإجابات الإنشائية.

- **صدق اختبار الاستيعاب القرائي**:

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في اللغة العربة وأساليب تدريسها، حيث طلب إليهم ابداً الرأي في الاختبار من حيث:

- مدى مناسبته لطلبة الصف السابع الأساسي.
- مدى انتماء كل سؤال إلى المهارة المخصصة لقياس كفايته.
- إجراء أي تعديل يرونه مناسبا.

وتم الأخذ بملاحظات المحكمين، حيث أجريت التعديلات اللازمة بمثابة الصدق المنطقي للاختبار (عودة والخليلي، 2000)، وأصبح الاختبار في صورته النهائية من (12) سؤالا، (6) أسئلة ذات إجابةٍ إنشائية، و(6) أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وهكذا أصبح الاختبار صالحا للتطبيق.

- **ثبات اختبار الاستيعاب القرائي**:

للتحقق من ثبات هذا الاختبار، قام الباحثان بتطبيقه في صورته النهائية على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة خلافا لعينة الدراسة قوامها (15)طالبة، ثم أعيد تطبيقها بعد أسبوعين على العينة نفسها، حيث حسب معامل ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون) الذي بلغ (0.85). وقد عدّ هذا المعامل مناسبا لأغراض هذه الدراسة.

- **ثانيا : اختبار التعبير الكتابي**:

أعد الباحثان اختبارا لقياس كفاية مهارات التعبير الكتابي، وتقصي أثر استراتيجية "تنال القمر" في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المجموعة التجريبية موضوع الدراسة، ولإعداد الاختبار، اطلع الباحثان على الأدب التربوي السابق: (البرزنجي، 2006؛ سلطان، 2009؛ الوحيدي، 2008؛ مناصرة، 2006؛ الهاشمي، 2006؛ الناقة، 1998).

وقد أفاد الباحثان من هذه الدراسات في بناء قائمة أولية في مهارات التعبير الكتابي مكونة من (20) مهارة للصف السابع الأساسي، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، ومعايير تصحيح التعبير الكتابي، وللتحقق من صدق قائمة مهارات التعبير الكتابي عُرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، طلب إليهم إبداء الرأي في مدى موافقة المهارات لطلبة الصف السابع الأساسي، ومدى وضوح صياغتها اللغوية، وطلب إليهم حذف وإضافة مايرونه مناسبا.

- **صدق اختبار التعبير الكتابي**:

للتحقق من صدق اختبار التعبير الكتابي، عُرضَ على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في اللغة العربية وأساليب تدريسها، وطلب إليهم إبداء الرأي حول مدى ارتباط فقرات الاختبار بمهارات التعبير الكتابي الموضوعة ومدى وضوح فقرات الاختبار، وسلامتها اللغوية، ومدى ملاءمة معيار التصحيح وتوزيع الدرجات على المؤشرات السلوكية للمهارات، ووفقا لآراء المحكمين، فقد عُدلت بعض الفقرات، وأصبح اختبار التعبير الكتابي بصورته النهائية من (15) فقرة من نوعي الأسئلة الإنشائية، والاختيار من متعدد.

- **ثبات اختبار التعبير الكتابي**:

للتحقق من ثبات الاختبار بطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار، طُبق على عينة من مجتمع الدراسة خلافا لعينة الدراسة، تكونت من (26) طالبا وطالبة، منهم (13) طالبا، و(13) طالبة من طلبة الصف السابع الأساسي وتم إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد أسبوعين ثم صحح الاختباران وفقا لمعيار التصحيح المعتمد، الذي أعده الباحثان لاختبار التعبير الكتابي، وحُسب معامل الثبات بتطبيق ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في التطبيقين، وبلغ المعامل (0.85)، وهو معامل ثبات مقبول لأغراض هذه الدراسة.

- **متغيرات الدراسة**:

- المتغير المستقل (استراتيجية التدريس ولها مستويان):
  - ✓ استراتيجية "تنال القمر".
  - ✓ الطريقة الاعتيادية.
- المتغير التصنيفي (الجنس وله مستويان):
  - ✓ ذكور.
  - ✓ إناث.
- المتغيرات التابعة:
  - ✓ الاستيعاب القرائي.
  - ✓ مهارات التعبير الكتابي.

- **تصميم الدراسة**:

اعتمد الباحثان التصميم شبه التجريبي في هذه الدراسة، إذ طبقا اختبار الاستيعاب القرائي، واختبار التعبير الكتابي على جميع أفراد عينة الدراسة وطبقت استراتيجية التدريس "تنال القمر" على أفراد المجموعة التجريبية فقط، مع الأخذ بالاعتبار المتغير المعدل (الجنس) (ذكورا وإناثا).

- **المعالجة الإحصائية**:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقارنة بين أداء الطلبة في المجموعتين ("تنال القمر"، الاعتيادية) في اختباري الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي القبلي والبعدي.
- تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way Anova) للإجابة عن أسئلة الدراسة.

- **نتائج الدراسة**:

- **أولا : النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني**:

ينص السؤال الأول: هل هناك اختلاف في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن يعزى لاستراتيجية التدريس ("تنال القمر" والاعتيادية)؟

وينص السؤال الثاني: هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس ("تنال القمر"، والاعتيادية) في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن؟

وللإجابة عن هذين السؤالين استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف السابع الأساسي على اختبار الاستيعاب القرائي حسب استراتيجية التدريس والجنس، والجدول (1) يبيّن ذلك:

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف السابع الأساسي على اختبار الاستيعاب القرائي حسب استراتيجية التدريس ومتغير الجنس

المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكور	20	28.00	3.90
	إناث	14	31.50	4.11
الضابطة	ذكور	17	27.01	6.00
	إناث	18	25.00	4.76

يتبيّن من الجدول (1) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية، وفي الانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي بسبب اختلاف متغيرات طريقة تدريس الاستيعاب القرائي (تجريبية / استراتيجية "تنال القمر" والاعتيادية) والجنس (ذكور وإناث).

ولبيان دلالة هذه الفروق استخدم الباحثان تحليل التباين الثنائي كما هو مبيّن في الجدول (2).

جدول (2) : نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما على اختبار الاستيعاب القرائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
استراتيجية التدريس	360.000	1	360.000	15.000	0.000
الجنس	49.500	1	49.500	2.333	0.139
استراتيجية التدريس × الجنس	148.666	1	148.666	6.885	0.016
الخطأ	1489.020	65	23.020	–	–
الكلي	2028.193	68	–	–	–

يتبيّن من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) تعزى لأثر استراتيجية التدريس، حيث بلغت قيمة "ف" (15.000) وبدلالة (0.000)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست الاستيعاب القرائي باستخدام استراتيجية "تنال القمر"، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة "ف" (2.333)، وبدلالة إحصائية (0.139)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر التفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس، حيث بلغت قيمة "ف" (6.885) وبدلالة إحصائية (0.016). وهذا التفاعل بين استراتيجية التدريس على اختبار الاستيعاب القرائي كان لصالح الإناث في المجموعة التجريبية، ولصالح الذكور عند المجموعة الضابطة.

- **ثانيا : نتائج السؤالين الثالث والرابع:**

ينص السؤال الثالث: هل هناك اختلاف في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن تعزى لاستراتيجية التدريس ("تنال القمر"، والاعتيادية)؟

وينص السؤال الرابع: هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس ("تنال القمر"، والاعتيادية) في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن؟

وللإجابة عن هذين السؤالين استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف السابع الأساسي على اختبار التعبير الكتابي حسب استراتيجية التدريس والجنس، والجدول (3) يبيّن ذلك:

جدول (3) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف السابع الأساسي على اختبار التعبير الكتابي حسب استراتيجية التدريس والجنس

المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكور	20	24.00	4.00
	إناث	14	31.11	3.60
	المجموع	34	27.55	3.8
الضابطة	ذكور	17	19.88	2.78
	إناث	18	21.46	4.50
	المجموع	35	20.67	3.64

يتبيّن من الجدول (3) أن تبايناً ظاهراً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختبار مهارات التعبير الكتابي بسبب اختلاف متغيرات المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية "تنال القمر"، والمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية والجنس (ذكور، وإناث). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم الباحثان تحليل التباين الثنائي كما في الجدول (4).

جدول (4) : نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما على اختبار التعبير الكتابي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
استراتيجية التدريس	780.212	1	780.212	56.228	0.000
الجنس	320.776	1	320.776	21.567	0.000
استراتيجية التدريس × الجنس	138.950	1	138.950	10.120	0.000
الخطأ	899.644	65	13.840	–	–
الكلي	2139.582	68	–	–	–

يتبيّن من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) تعزى لأثر استراتيجية التدريس حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (56.228) وبدلالة إحصائية (0.000)، ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (21.567) وبدلالة إحصائية (0.000)، ولصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) تعزى لأثر التفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (10.120).

- **مناقشة النتائج وتفسيرها**:
- **أولا :مناقشة نتائج السؤالين الأول والثاني**:

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (2-way Anova) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى أداء طلبة المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي تعزى إلى استراتيجية التدريس ("تنال القمر") لصالح المجموعة التجريبية (ذكورا وإناثا)، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي بالطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم. فقد بلغ متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي ذكورا (28.00)، وإناثا (31.50)، في حين بلغ متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة (ذكورا وإناثا) في الاختبار ذاته ذكورا (27.01) وإناثا (25.00)، مما يشير إلى تفوق استراتيجية "تنال القمر" في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة الدراسة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة كذلك إلى فاعلية استراتيجية "تنال القمر"، حيث أن هذه الإستراتيجية تستند إلى الاتجاه المعرفي في التعليم، الذي يُعْطي المتعلم دورا فاعلا، ويجعله محور العملية التعليمية، فهو يسعى باستمرار إلى التأمل والتفكير، وتنظيم أفكاره وتلخيصها، وتقييمها، مما يجعله عنصرا نشطا في عملية التعليم وفاعلا في المشاركة فيها.

ويمتاز المتعلم بهذه الاستراتيجية بزيادة قدرته الذاتية في بناء معرفته بنفسه، من خلال خطواتها الخمس التي تشغل المتعلم على امتداد الموقف التعليمي الذي يمارسه، وهذا الاعتماد على الذات يزيد من ثقة المتعلم بنفسه، وتعزز قدرته على حل مشكلاته.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى البيئة التعليمية النشطة والفاعلة التي توفرها استراتيجية "تنال القمر" للمتعلم من خلال إتاحة الفرصة للطالب، إما من خلال التفكير والتأمل، أو من خلال تدوين الأفكار وتنظيمها، أو الحكم عليها وتقييمها.

وكذلك فإن هذه الاستراتيجية تساعد الطلبة على التفاعل مع بعضهم للاستفادة من أفكارهم وآرائهم بشكل أكبر، كما أنها تركز على التعلم شبه التبادلي، وإثارة قدرة الطلبة على استحضار المعرفة السابقة، وزيادة قدرة الطلبة على تطوير استراتيجيات للاستيعاب القرائي والفهم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الربيحات، 2009؛ Raphael, Johnston, Highfield, Pentzien, Brimmer & George, 2001). التي أظهرت أن استراتيجية "تنال القمر" تساعد على استيعاب الطلبة للنصوص الأدبية التي يقومون بقراءتها والتفاعل معها لتعزيز القراءة، وتزيد قدرة القارئ من معرفة النصوص الجديدة، كما تساعد في نمو قدراته العقلية.

كما وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة أنجليرت وماريج (Englert, Mariahe, 1992) حيث أشارت النتائج إلى تحسن قدرة الطلبة على تحديد الأفكار الرئيسية في النص، وزيادة قدرته على تطوير استراتيجيات الفهم.

وفيما يتعلق بأثر الجنس في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين أداء أفراد الدراسة تعزى إلى عامل الجنس، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (2.333)، وبدلالة إحصائية (0.139). وربما يفسر هذه النتيجة بأن اهتمام الطلاب والطالبات باستراتيجية "تنال القمر" كان متقاربا، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى المزايا التي تقدمها للمتعلم، ليكون المحور الرئيسي الذي تعتمد عليه عملية التعليم والتعلم، وهذا يدلل على أن الطالب لا يتأثر بكونه ذكرا أم أنثى في الاستيعاب القرائي التي يقوم بدراستها باستخدام استراتيجية "تنال القمر"، كما تشير إلى أن هذه الاستراتيجية ذات سمات مناسبة للذكور والإناث بالدرجة نفسها.

- **ثانيا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤالين الثالث والرابع:**

ينص السؤال الثالث: هل هناك اختلاف في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن تعزى لاستراتيجية التدريس ("تنال القمر"، والاعتيادية)؟

وينص السؤال الرابع: هل هناك تفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس ("تنال القمر"، والاعتيادية) في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن؟

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (2-way Anova) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى أداء طلبة المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارات التعبير الكتابي تعزى إلى استراتيجية التدريس ("تنال القمر") لصالح المجموعة التجريبية، مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة التي درست مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي بالطريقة الاعتيادية، فقد بلغ متوسط أداء الطلبة في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للذكور (24.00)، وللإناث (31.11)، في حين بلغ متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار ذاته على مجموعة الذكور (19.88) وعلى مجموعة الإناث (21.46)، مما يشير إلى تفوق المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية "تنال القمر" وفاعليتها في تحسين الأداء في مهارات التعبير الكتابي.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة كذلك إلى أن المتعلم باستراتيجية "تنال القمر" يتمكن من الاستيعاب القرائي استيعابا قائما على ربط النصوص المراد تعلمها بحياة الطلبة وخلفياتهم المعرفية، ومعرفتهم السابقة، وهذا يعزز دور الطلبة من السلبي إلى الفاعل، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إتاحة الفرصة للمتعلمين للتفاعل مع بعضهم بعضا في تبادل الأفكار والمعلومات اللازمة وتلاقحها لإثراء معرفتهم.

وفيما يتعلق بالنتيجة المتعلقة بأثر الجنس في تحسين مهارات التعبير الكتابي، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أفراد الدراسة تعزى إلى عامل الجنس لصالح الإناث وهذا يعني أن الإناث أظهرن انسجاما ملحوظا عبر استجابتهن مع النشاطات

الكتابية في استراتيجية "تنال القمر"، إذ كانت أعلى من أقرانهن الذكور، ولعلّ ذلك يعود إلى ميل الإناث إلى التركيز والمتابعة أكثر في تنفيذ النشاطات والمهمات الكتابية مقارنة بأقرانهن الذكور. ويتفق هذا التفسير مع ما يراه بعضهم من أن الإناث أكثر تركيزا في مواقف الاتصال اللغوي الكتابي، ولديهن القدرة العالية على تنفيذ الأداء، والتفاعل، والتفكير والتواصل بصورة أكثر انضباطية (Burgess, 1994; Burns & Joyce,1997). واتفقت نتيجة هذا السؤال مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (مدكور 2007؛ شناق، 2000؛ شرادقة، 2004؛ الخمايسة، 2004؛ الخوالدة، 2007).

أما بالنسبة لأثر متغير التفاعل بين استراتيجية التدريس ("تنال القمر") والجنس، أظهر تحليل التباين الثنائي (2-way Anova) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر التفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (6.885) بدلالة إحصائية (0.016) لصالح الإناث في اختبار التعبير الكتابي، وبلغت قيمة "ف" المحسوبة (10.120) بدلالة إحصائية (0.000) لصالح الإناث . وقد يُعزى تفوق الإناث على أقرانهن الذكور في المجموعة التجريبية إلى انضباطية الإناث وجدّيتهن في العمل معا لإنجاز المهمة المطلوبة بدقة عالية ولديهن الجرأة أثناء عرض الأعمال أكثر من أقرانهن الذكور، ويتفق هذا التفسير مع ما يراه بعضهم من أن الإناث أكثر تركيزا في مواقف الاتصال اللغوي الكتابي، ولديهن القدرة العالية على تنفيذ الأداء، والتفاعل والتفكير والتواصل بصورة أكثر انضباطية. (Burrns & Joyce, 1997; Burgess ,1994).

- **التوصيات** :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

- إجراء دراسات مشابهة لتقصي أثر استراتيجية "تنال القمر" بين مهارات اللغة على أداء الطلبة في متغيرات أخرى.
- تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجية "تنال القمر" كاستراتيجية معرفية فاعلة في تدريس الطلبة فروع اللغة العربية؛ لما لها من أثر واضح في تسهيل عملية الاستيعاب، وتفاعل الطلبة معها واستجابتهم لخطواتها.
- تضمين المناهج والكتب المدرسية وأدلة المعلمين مثل هذه الاستراتيجية المعرفية.

- **المصادر والمراجع**:

- **أولا** : **المراجع العربية**:

- البرزنجي، هاشم (2006). **مدى تمكن تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من مهارات التعبير الكتابي اللازمة لهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
- جاب الله، علي سعد (2007). **تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية**، القاهرة: إيراك للنشر والتوزيع.

- الحويفي، ياسر بن سعود (2009). **أثر برنامج تعليمي قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الخمايسة، إياد "محمدخير" إبراهيم (2003). **بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس العامة في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- دايرسون، مارغريت (2004). **استراتيجيات لتدريس القراءة**، ترجمة مدارس الظهران، ط3، الدمام: دار الكتاب التربوي.
- الدلابيح، محمد (1999). **لسانيات النص في لغة الكتابة: طلبة العربية نموذجا**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- الربيحات، غازي محمد عطية (2009). **أثر استراتيجية تنال القمر في استيعاب النص الأدبي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.
- سلطان، سلوى بنت عبد الأمير (2009). **الضعف في مهارات الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة مسقط: مظاهره وأسبابه**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القديس يوسف: بيروت، لبنان.
- سلطان، صفاء عبد العزيز (2006). **أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف على استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- شبيب، ختام (2005). **أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- شرادقة، خالد عبد القادر (2004). **فاعلية المدخل اللغوي الكلي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- شناق، رابعة عارف (2000). **دراسة تجريبية لأثر التكامل اللغوي على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة عين جالوت الثانوية للبنات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- الشيخ، عمر (2001). **المناهج في المراحل الأساسية، دراسة تقويمية**: الأردن، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.
- الصارمي، عبد الله محمد و إبراهيم، علي محمد (2004). القدرة على الاستيعاب القرائي وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص ونوع النص لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بسلطنة عُمان، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين: البحرين 50(4)، ص ص 233- 249.
- طنطش، عزمية إسحاق يوسف (2004). **أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على التحليل البلاغي في تنمية التذوق الأدبي للنصوص الأدبية والتعبير الكتابي لدى طالبات المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- عمار، سام (2002). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- عودة، أحمد، والخليلي، خليل يوسف (2000). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الكندي، ريا بنت سيف (2008). **أثر استخدام استراتيجية مراقبة الذات في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة مسقط**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عُمان.
- مدكور، علي أحمد (1997). **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر.
- مصطفى، أحمد فايز (2011). **فاعلية برنامج تعليمي قائم على معايير شهادة جامعة كمبردج للغة الأم في تنمية التعبير الكتابي النقاشي والاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في سلطنة عُمان**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- مناصرة، يوسف (2006). معايير التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مصر، (113)، 186- 223.
- موسى، مصطفى اسماعيل (2001). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة)، المجلد الأول، 11- 12 يوليو، كلية التربية، جامعة عين شمس ص ص 69- 111.**
- الناقة، محمود كامل (1998). الإطار المهاري الإجرائي لتطوير تعلم التعبير الشفهي والتعبير التحريري في المدرسة العربية. **المؤتمر العلمي الثاني لقسم المناهج وطرق التدريس (مناهج المرحلة الثانوية الواقع واستراتيجيات التغيير)، الكويت، 430- 443.**
- نصر، حمدان علي (1999). أراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة الإبداعية، **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية**، 15(3)، ص ص 223- 277.
- نصر، حمدان علي، والصمادي، عقله (1995). مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بمواقف القراءة لأغراض الاستيعاب، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد الرابع والثلاثون، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص 94- 118.
- نوفل، زياد محمد عبد الفتاح (2011). **تطوير برنامج تعليمي قائم على معايير معاصرة وقياس كفايته في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلبة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد (2006). **أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الوحيدي، ميسون سليمان والهاشمي، عبد الرحمن (2010). أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة

الأساسية العليا في الأردن. **مجلة علوم إنسانية (46)**. مستل من www.alam.n1tt بتاريخ 2011/12/1.

- **ثانيا : المراجع الأجنبية**:

- Adeniyi, F. A. (2000). " Developing Reading Comprehension Skills Among Secondary School Students Through Teacher Designed Vocabulary Context and The use of Dictionary ". **Horin Journal of Education Nigeria**.
- Burgess, P. (1994). Achieving A ccwacy in Oral Communication Through Collaborative Learning. **English Teaching Fourm**, Jully.
- Burns, A. & Joyce H. (1997). **Focus on Speaking**. **Sydney**: **National Centre for English Language**. Teaching and Research.
- Englert, C. A. and Mariage, T. R. (1992). Making Students Partners in the Comprehension Process: Organizing the Reading "POSSE". **Learning Disability Quarter Lu**. 1, 123-138.
- Feryal, Y. (2008). How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. **The Journal of International Social Research**, 1(2), 83-91.
- Raphael, Taffy E. and Johnston, Mary and Pocius, Chery L and Highfield, Kathy and George, Mari Anne (2001). " Questioning " Literacy in America: An Encyclopeda Barbara Guzzetti (ED). **Santa Barbar**, **CA**:**ABCCLIO Puplishers**. **Oakland**, p 11.
- Sen, S. (2009). The relationship between the use of metacognitive strategies and reading comprehension. **Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences**. Vol. 1. pp 2301-2305.

****

البحث الثالث :

" أثر المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم الطبيعية على تنمية التحصيل والتفكير وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية"

إعداد :

أ. د / محمد أبو الفتوح حامد وآخرون

obeikandl.com

obeikandl.com

" أثر المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم الطبيعية على تنمية التحصيل والتفكير وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية"

أ. د / محمد أبو الفتوح حامد وآخرون

- **مقدمة** :

يعد المتعلم محور الارتكاز الذي تدور حوله العملية التعليمية، وهو الهدف من هذه العملية برمتها، لذا يعد الاهتمام بتربيته تربية صحية استثمارا للمستقبل، الأمر الذي يستوجب معه الاهتمام المتزايد بكل ما شأنه الارتقاء بعقله، وجسمه ووجدانه، وبشكل متوازن ومتكامل، خاصة وأن المرحلة التي نعيشها الآن لها آثارها الإيجابية التي تتمثل في التقدم وازدهار للحضارة الإنسانية، وآثار سلبية تتمثل في: سيطرة التكنولوجيا على الثقافة والحضارة وما يمكن أن ينجم عنها من تفكك أسري وزيادة في معدلات الجريمة ولاعاصم منها إلا بتشكيل وبناء الشخصية السوية المتوازنة، والتي تجمع بين الاستفادة من معطيات التقدم، بجانب الحفاظ على القيم الأصيلة والتراث العريق، والخلق القويم.

ولا يمكن القيام ببناء الشخصية السوية المتوازنة إلا بالاهتمام بالمتعلم منذ بداية سنوات الدراسة وبخاصة مراحل التعليم الأساسي(محمد أبو الفتوح حامد، ٢٠٠٢، ١). وبناءً على ما سبق فقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بإعداد مشروع تطوير المناهج الدراسية في والرياضيات والعلوم الطبيعية وذلك لما يلي:

(وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة، مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية، ٢٠١٠، ١)

- تنفيذا لتوجهات خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز . حفظه الله بتطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية.
- واقع المناهج الحالية والحاجة الملحة للتطوير النوعي لها.
- الاستفادة من خبرات العالمية المتميزة في تعليم الرياضيات والعلوم الطبيعية.
- مواكبة متطلبات خطط التنمية وحاجات المجتمع المتجددة.

ويمكن تعريف المشروع كما جاء بالوثائق الرسمية كما يلي: يتمثل هذا المشروع في موائمة سلاسل عالمية متميزة لمناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية لجميع مراحل التعليم العام(ابتدائي، متوسط، ثانوي) في المملكة العربية السعودية، وللاستفادة من الخبرات العالمية المتميزة في هذا المجال بما يواكب الدول المتقدمة لبناء جيل إيجابي قادر على حل مشكلاته ومشكلات مجتمعه ووطنه ويسهم بشكل فاعل في بنائهما ورقيهما ومنعتهما.

تستند فلسفة المشروع على المبادئ العشر التالية:

- التعلم المركز حول المتعلم Learner-Centered Learning.
- الإثارة المعتمدة على الوسائط المتعددة Multimedia.
- التعلم بمداخل متعددة Multi-approaches Learning.
- التعليم من خلال العمل التعاوني Collaborative Learning.

- تبادل المعرفة Information والتواصل بها وتمثيلها بطرائق متعددة (Communicating & Representing Knowledge).
- التعلم النشط القائم على الاستكشاف والاستقصاء Active-Exploratory-Inquiry-Based Learning.
- تنمية مهارات التفكير Thinking Skills.
- تنمية مهارات صناعة القرارات واتخاذها Decision Making& Decision Taking.
- تنمية قدرات المتعلم على تقديم المبادرات المخططة Proactive-Planned Initiative.
- ربط التعلم بسياقات حياتية حقيقية Authentic Real world Contexts.

- **أهداف المشروع**:

يهدف هذا المشروع إلى تحقيق ما يلي:

- بناء مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية والمواد التعليمية الداعمة لها مثل (الكتب المدرسية الخاصة بالرياضيات والعلوم الطبيعية، أدلة المعلمين والمعلمات، كراسات النشاطات، كراسات التجريب العملي، الشفافيات الأقراص التعليمية المدمجة) بما يضاهي أحدث ما توصلت له الدول المتقدمة في هذا المجال.
- الحصول على احدث ما توصلت إليه مؤسسات ومراكز البحث العلمي من المعايير والبحوث التقويمية في مجال تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية على المستوى الدولي.
- الاستفادة من نتاج الخبرات العالمية البارزة والمتخصصة في إنتاج المواد التعليمية المساندة، وتوظيف التقنية في عمليات تطبيق مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في مدارس التعليم العام.
- التطوير المهني للمعلمين والمشرفين والمشرفات وخبراء المناهج في المملكة من خلال الدعم والتطوير المستمر من بيوت الخبرة العالمية المتخصصة في هذا المجال، ومن خلال التدريب على المعايير العالمية والفلسفة التي بنيت عليها سلاسل الرياضيات والعلوم، وأساليب التدريس والتقويم والإدارة الصفية ودمج التقنية في التعليم.
- تحسين مستوى المتعلمين والمتعلمات بما يتفق ومبادئ التعلم النشط Active (Learning)، للوصول للمعرفة وبنائها.

وتوضح الوثائق الرسمية على المكتسبات المتوقعة وهي :

- تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات.
- التعليم الذاتي
- توظيف التقنية لتحسين التعليم.
- الرعاية للقدرات المتواضعة.

ولقد تم تطبيق هذه المناهج في العام الدراسي ١٤٣١/٣٠هـ الموافق ٢٠٠٩/٢٠١٠م على الصف الأول من المرحلة الثانوية ثم التطبيق على الصف الثاني من المرحلة الثانوية في العام ١٤٣٢/٣١هـ الموافق ٢٠١٠/٢٠١١م.

- **مشكلة الدراسة** :

ولما كانت هذه المناهج تهدف في المقام الأول إلى تنمية التحصيل المعرفي و مهارات التفكير وحل المشكلات، لذلك فمن الطبيعي أن نتعرف على أثر هذه المناهج بعد تطبيقها على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير وحل المشكلات لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية. وتعددت الدراسات التي توصلت إلى أن مناهج العلوم والرياضيات تؤدي دورا مهما في تنمية التحصيل والتفكير وحل المشكلات لدى الطلاب مثل:

Chiu and Whitebread (2011); Milner, Templin and Czerniak (2011); Souvignier and Kronenberger (2010); Cakici and Yavuz (2011); Brooks (2010); Bimbola and Daniel (2010); Armstrong, Chang and Brichman (2007); Orion and Kali (2005); Haney and McArthur (2002); etc.

- **أسئلة الدراسة** :

"ما أثر تطبيق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم الطبيعية على تنمية التحصيل و مهارات التفكير وحل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي"؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أثر تطبيق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم الطبيعية على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟
- ما أثر تطبيق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم الطبيعية على تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟
- ما المعوقات – إذا وجدت – التي تعوق تنمية التحصيل والتفكير وحل المشكلات لدى طلاب الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين ؟

- **فروض الدراسة** :

في ضوء مشكلة البحث وأسئلته تم صياغة الفروض التالية:

- مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي (مجموعة البحث) في مواد: الكيمياء والأحياء والفيزياء والرياضيات أعلى من حد الكفاية المطلوب على الاختبار التحصيلي لكل مادة (٥٠٪) من الدرجة الكلية للاختبار "
- مستوى درجات طلاب الصف الأول الثانوي (مجموعة البحث) في مقياس التفكير وحل المشكلات أعلى من حد الكفاية المطلوب (٥٠٪) من الدرجة الكلية للمقياس "
- توجد علاقة ارتباطيه بين متوسطات درجات الطلاب في مواد: الكيمياء والأحياء والفيزياء والرياضيات في الاختبار ألتحصيلي ومتوسط درجاتهم في مقياس التفكير وحل المشكلات

- **أهداف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

- أثر تطبيق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم الطبيعية على :

أ . تنمية التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية.
ب. تنمية التفكير وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- المعوقات. إذا وجدت. التي تعوق تنمية التحصيل والتفكير وحل المشكلات لدى طلاب الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين.

- **حدود الدراسة** :

تم الالتزام بالحدود التالية:

- تجريب أدوات البحث على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي في المدارس التي تطبق المناهج الجديدة في المدينة المنورة.
- اقتصرت عملية تقويم الطلاب على:
- التحصيل المعرفي.
- مهارات التفكير وحل المشكلات.
- بعض المعلمين الذين يدرسون المناهج المطورة في المعوقات أو المشكلات التي تواجههم عند تطبيقهم للمناهج المطورة.

- **أهمية الدراسة** :

قد تفيد هذه الدراسة فيما يلي:

- تقدم مجموعة اختبارات تحصيلية لقياس تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في :(الرياضيات. الكيمياء. الفيزياء. الأحياء)٠
- تقدم مقياس للتفكير وحل المشكلات لقياس تفكير طلاب الصف الأول الثانوي.
- تقدم توصيات لكيفية تنمية التحصيل الدراسي والتفكير وحل المشكلات تفيد طلاب الصف الأول الثانوي.

- **منهج الدراسة** :

استخدام المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على المجموعة الواحدة وتطبيق الأدوات بعد دراسة المنهج المطور في الرياضيات والعلوم الطبيعية لطلاب الصف الأول الثانوي.

أدوات الدراسة:

- اختبار تحصيلي (رياضيات. كيمياء. فيزياء. أحياء).
- مقياس للتفكير وحل المشكلات.
- مقابلة شخصية مقننة للتعرف على آراء بعض المعلمين في المشكلات التي تواجههم عند تطبيق المناهج المطورة.

- **خطوات الدراسة** :

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروض أتبع ما يلي:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة.
- إعداد أدوات البحث.
- اختيار مجموعة البحث.
- تطبيق أدوات البحث على مجموعةٍ البحث بعدياً.
- رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا وتفسيرها.
- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

obeikandl.com

- **مصطلحات الدراسة** :
- **المنهج** :

هو كل ما تقدمه المؤسسة التعليمية للمتعلم بغرض تعديل سلوكه.

- **المنهج المطور في الرياضيات والعلوم الطبيعية**:

ترجمة مواد تعليمية عالمية في الكتب الدراسية للعلوم والرياضيات ومواءمتها مع بيئة وثقافة المملكة العربية السعودية وتشمل:

- مواد تعليمية أساسية(كتاب للطالب . كراس النشاط . دليل المعلم).
- مواد تعليمية اختيارية(حقيبة المعلم للأنشطة الصفية . دليل التقويم . أشرطة فيديو . أقراص مدمجة CDs . ملصقات وشفافيات وبطاقات ولوحات . بوابة إلكترونية للمواد التعليمية).

- **التفكير وحل المشكلات**: **توجد أنواع من التفكير مثل**:

- **التفكير العلمي:** "عملية عقلية يقوم بها الفرد عندما يواجه مشكلة أو موقف معين تجعله يتصرف بشكل معين متبعا خطوات مثل: الملاحظة والتنبؤ وجمع البيانات والمعلومات المتصلة بالمشكلة، وفرض الفروض، وتحديد المتغيرات وضبطها واختيار أنسبها من خلال أدلة وبراهين وتجارب عملية لإثبات صحة هذه الفروض ويهدف إلى تفسير الظواهر الكونية والمواقف الحياتية وحل المشكلات (محمد أبو الفتوح حامد، ٢٠١١، ص٣) .
- **التفكير الناقد:** "عملية عقلية يقوم بها الفرد عندما يواجه موقفا مشكلاً يمارس من خلالها المهارات العقلية المتمثلة في تحليل المشكلة، وفحص مكونات وتقويمها لاستنتاج وتركيب أفكار جديدة تمكنه من إصدار أحكام صحيحة واتخاذ قرارات صائبة تساعده على حل المشكلات التي تواجهها وذلك لتحسين حياته وتطويرها إلى الأفضل، ويشمل العمليات العقلية الآتية: الاستنتاج . التحليل . التركيب . التقويم" (محمد أبو الفتوح حامد ٢٠١١ ص ٢٩).
- **التفكير الابتكاري:** "نشاط عقلي يؤدي إلى إنتاج شيء جديد ومفيد في حدود معرفة المتعلم أو نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نتائج أصيلة لم تكن معروفة مسبقا (محمد أبو الفتوح حامد، ٢٠١١، ص ٨٣)

- **الإطار النظري** :
- **نبذة عن المشروع** :
- **مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم** :

تتابعت في السنوات الأخيرة مبادرات تطوير التعليم، سواء حملت اسم التطوير الشامل للتعليم، أو الشامل للمناهج، أو غيرهما ويتميز مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام ،والذي صدر عن مجلس الوزراء في أواخر العام الهجري ١٤٢٧هـ عن مشروعات التطوير (المحلية) السابقة بتمتعه بموازنة مستقلة، واستقلاليته عن وزارة التربية والتعليم، وارتباطه بخادم الحرمين الشريفين مباشرة، عبر لجنة وزارية يرأسها سمو ولي العهد، ولجنة تنفيذية يرأسها سمو نائب الوزير لتعليم البنات ويشترك في عضويتها أطراف لا ينتمون

إلى وزارة التربية، وهذا مما يعطي المشروع دافعية أكبر للعطاء، واستقلالاً في القرار، وبعداً عن النظرة الجزئية للتطوير، والتي تسيطر عادة على كل فرد ينتمي إلى مؤسسة ما، باعتبار ذلك من الطبيعة البشرية. إن هذه المعطيات؛ بقدر ما تعطي قيمة وأهمية أكبر للمشروع؛ فإنها تلقي على كاهل القائمين عليه مسؤولية أعظم، فهم مسئولون الآن أمام المجتمع كله، بمؤسساته وأفراده عن مدى تحقيق الأهداف المرجوة، ولن يكون أمامهم كثير من الفرص للاعتذار عن تحقيق الأهداف، فقد ارتبطوا بأعلى الهرم الإداري، وتمكنوا من نيل أضخم ميزانية رصدت في المنطقة لتطوير التعليم، وأعطوا الفرصة للعمل بحرية خارج بيروقراطية الإدارة الحكومية. فالقطاع الخاص اليوم أقدر على العمل كشريك في التخطيط والبرمجة لمثل هذا المشروع، وهو أقدر بلا شك على العمل كمنفذ لتلك الخطط والبرامج بفاعلية وكفاءة أكبر تحت إشراف ومتابعة قيادة المشروع ولجنته الوزارية والتنفيذية ولجانه الفرعية.

- **محاور المشروع**:

تركزت محاور المشروع في أربعة محاور :

- **محور المناهج** :

يهدف برنامج تطوير وصناعة المناهج التعليمية إلى : تنمية شخصيات الطلاب العلمية والعملية ومهارات التفكير والتعليم الذاتي وتعزيز القيم الإسلامية والأخلاق والولاء للأسرة والمجتمع والوطن وتقدير المكتسبات الوطنية والمحافظة عليها،

- **محور المعلم**:

يهدف إلى : الاستمرارية في تطوير كفاية المعلم والمعلمة وتأهيل القيادات التربوية في الإدارة والإشراف ومختلف حقول العملية التربوية والتعليمية وذلك من خلال تزويد المعلمين بالخبرات والمهارات في مجال تقنية المعلومات والاتصالات لتوظيفها في مجال عملهم، وتنمية قدراتهم التدريسية والقيادية في ضوء مفهوم الكفايات والمهارات والتعامل مع المتغيرات وتنمية السمات الإيجابية وتعزيز الانتماء للوطن ومهنة التدريس ومهمة التربية. وسيتم ذلك من خلال سبعة برامج تدريبية تتناول برامج تخصصية في المواد الدراسية والإدارة المدرسية والإشراف التربوي والحاسب الآلي ومهارات البناء الذاتي وصقل المواهب والمهارات وتعزيز الولاء المهني والوطني والقياس والتقويم

- **محور البيئة التعليمية**:

يهدف إلى : زيادة فاعلية البيئة التعليمية داخل الفصل من خلال توفير المتطلبات التقنية من أجهزة حاسب وسبورات تفاعليه وأجهزة عرض وشبكات اتصال محلية داخل المدرسة وخارجية بخدمات الإنترنت، وتوظيف هذه التجهيزات لخدمة المعلم والطالب على السواء بحيث تساعد المعلم على أداء عمله على أفضل وجه وبأفضلٍ طريقةٍ، كما تمكن الطالب من أن يكون محور العمليةٍ التعليمية ومشاركا متفاعلا مع أسلوب التعلم الذاتي وليس عنصرا متلقيا مما يساعد على تجاوز مرحلة التلقين،

- **محور النشاط غير الصفي**:

ويتمثل البرنامج الرابع في النشاط غير الصفي وذلك بالاستفادة من أوقات الطلبة خارج الفترة الدراسية المتعارف عليها حاليا حيث سيتم التركيز على البناء المتكامل لشخصية الطالب ورفع المستوى الصحي والثقافي وتنمية الملكات الذاتية والرؤى الجمالية والمواهب البدنية والذهنية والفكرية واللغوية والمهارية وغيرها وإذكاء روح التنافس الإيجابي في مجالات الإبداع والابتكار وتقوية وتحفيز المشاركة في الأعمال والأنشطة الجماعية وتعزيز صلة الطالب بالمجتمع والعناية بالتربية الأخلاقية من خلال الممارسات العملية في الحياة.

- **أهداف مشروع التطوير**:

- **أولا**: يهدف برنامج تطوير وصناعة المناهج التعليمية إلى تنمية شخصيات الطلاب العلمية والعملية ومهارات التفكير والتعليم الذاتي وتعزيز القيم الإسلامية والأخلاق والولاء للأسرة والمجتمع والوطن.
- **ثانيا**: يهدف برنامج إعادة تأهيل المعلمين والمعلمات إلى الاستمرارية في تطوير كفاية المعلم والمعلمة وتأهيل القيادات التربوية في الإدارة والإشراف ومختلف حقول العملية التربوية والتعليمية،
- **ثالثا**: يهدف برنامج تحسين البيئة التعليمية إلى زيادة فاعلية البيئة التعليمية داخل الفصل من خلال توفير المتطلبات التقنية من أجهزة حاسب وسبورات تفاعلية وأجهزة عرض وشبكات اتصال محلية داخل المدرسة وخارجية بخدمات الإنترنت .وتوظيف هذه التجهيزات لخدمة المعلم والطالب على السواء بحيث تساعد المعلم على أداء عمله على أفضل وجه وبأفضل طريقة كما تمكن الطالب من أن يكون محور العملية التعليمية ومشاركا متفاعلا مع أسلوب التعلم الذاتي وليس عنصرا متلقيا مما يساعد على تجاوز مرحلة التلقين.
- **رابعا**:يهدف برنامج النشاط غير الصفي إلى الاستفادة من أوقات الطلبة خارج الفترة الدراسية المتعارف عليها حاليا وسيتم التركيز على البناء المتكامل لشخصية الطالب ورفع المستوى الصحي والثقافي.

- **نظرة عامة على مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي**:

في إطار مشروع تطوير المناهج وتحديثها في المملكة العربية السعودية والذي يهدف على إحداث تطور نوعي في تعليم المناهج وتعلمها. ويتضمن كتاب الطالب والدليل كمًا هائلا من المعلومات والإرشادات المتعلقة باستراتيجيات التدريس والتقويم والمعلومات الإضافية والعروض العملية بأشكالها المختلفة فضلا عن المصادر التقنية واستعمال الإنترنت ، مما يوفر للطالب خيارات لاحصر لها في إنجاح عملية التعليم والتعلم وتنفيذها وفق أحدث الأساليب التربوية ويتطلب من المعلم خلال تنفيذ الدروس التركيز على مشاركة الطلاب الفاعلة ومنها التعلم الذاتي ، والعمل في مجموعات ، والمشاركة في النقاشات والنشاطات العملية ، والعروض الصفية والمشاريع البحثية وغيرها. كما أن الأدلة الموضوعة تساعد المعلم في الدروس وتنفيذها بما يتلاءم مع مستويات الطلاب والبيئة الصفية وأهداف المنهج وفي الوقت نفسه .

- **كتاب الأحياء** :

يأتي هذا الكتاب في نطاق مشروع متكامل لتطوير مناهج العلوم تطويراً نوعياً ومن سمات هذا التوجيه أنه يتيح للطالب المجال لكي يصل بنفسه إلى المعلومة بعدة وسائل ، فقد يتعلم من قراءة النص ، أو من الخلاصة أو من الصور وحواشي الأشكال أو من التجارب العملية كما قد يتعلم من الاطلاع على الهوامش الجانبية أو على فقرات الربط مع العلوم الأخرى . وقد اتسم الكتاب بالسلامة في أسلوب عرضه ووفرة الأمثلة التي تقرب الفكرة إلى الطالب وتجنب التكرار وتنأى في الوقت نفسه عن الاقتضاب الذي يُفقد الأفكار معانيها أو يشيع فيها الغموض واللبس. أما دور المعلم فقد تطور ليصبح مرشدا وموجها للعملية التربوية دون أن يفقد بالضرورة دوره في تزويد الطالب بالمزيد من الأمثلة التي توضح الأفكار المطروحة ومتابعة مدى استيعاب الطلاب وتعلمهم والعمل على تنمية قدراتهم على الإبداع بما تيسر له من اطلاع على مصادر للمعلومات قد لا تكون في متناول طلابه .(وزارة التربية والتعليم ، كتاب الأحياء ، الصف الأول الثانوي ، فصل دراسي أول ، ٢٠١٠م ، ص ٣) .

- ✓ تدريس الفصل: يقدم في بداية كل فصل الأفكار العامة مما يساعد على تدريس أهداف المنهج .
- ✓ تقديم الفصل: هو سؤال عن الصور الافتتاحية للفصل إن الصورة والسؤال تجعلان الطب ينهمكون في موضوع الفصل.
- ✓ تساعد نشاطاتها الطلاب على فهم التركيب المفاهيمي للفصل ابتداءً بالفكرة العامة التي تشمل الفصل وانتهاء بالأفكار الرئيسية التي هي محور موضوعات كل قسم فيه .

التقويم وأقسامه:

- ✓ توفر نشاطات الطلاب والأسئلة المتضمنة في الكتاب فرصاً للتقويم البنائي والتقويم بشكل عام .
- ✓ التقويم البنائي يقدم تقويمًا للمفاهيم الرئيسية ولإعادة تعليم الطلاب الذين يواجهون صعوبات في فهم أهداف التعليم .
- ✓ تقويم أقسام الفصل يعطي الطلاب ملخصا للمفاهيم والأسئلة التي تربط بأهداف كل قسم
- ✓ الإجابات أسئلة التقويم جميعها موجودة في دليل المعلم.

تقويم الفصل:

- ✓ الأسئلة البنائية والتفكير الناقد يتطلب من الطلاب أن يظهروا تفكيراً عالي التنظيم ويستعملوا المهارات الكتابية .
- ✓ مرجعة المفردات وتثبيت المفاهيم الرئيسة: يقوّمان استيعاب المفردات الرئيسة والمفاهيم في أقسام الفصل .
- ✓ أسئلة المستندات تربط الطلاب بتطبيقات العالم الحقيقي من خلال تقويم بيانات حقيقية من الأبحاث الحديثة وعل الطلاب تحليل الرسوم البيانية والجداول وأي بيانات تعرض من أي مجلة علمية مميزة ووثائق تاريخية مصنفة.
- ✓ مراجعة تراكمية تقوم هذه الأسئلة ما يعرفه الطلاب الفصول السابقة.

(وزارة التربية والتعليم ، دليل المعلم في الأحياء ، الصف الأول الثانوي ، فصل دراسي أول ، ٢٠١٠م ، ص ص ٥- ١٣) .

- **كتاب الكيمياء**:

يأتي كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي في نطاق مشروع متكامل لتطوير مناهج العلوم يهدف إلى أحداث تطور نوعي في تعليم وتعلم العلوم يكون للطالب فيه الدور الرئيس والمحوري في عمليتي التعليم والتعلم وقد جاء هذا الكتاب في جزأين يضم الفصل الدراسي الأول ثلاثة فصل وهي : مقدمة في الكيمياء والمادة . الخواص والتغيرات والمادة – تركيب الذرة . وقد جاء عرض محتوى الكتاب بأسلوب مشوق وتنظيم تربوي فاعل يعكس توجهات المنهج وفلسفته ويتمثل في دورة التعلم وقد كتب بأسلوب يساعد الطالب على تنمية مهارات التحليل والتفسير والاستنتاج والتعبير من خلال اهتمامه بالجانب التجريبي كذلك اشتمل المحتوى على أنشطة متنوعة المستوى تتسم بقدرة الطلاب على تنفيذها وتراعي في الوقت نفسه مبدأ الفروق الفردية بينهم بالإضافة إلى الصور المعبرة التي توضح محتوى الفصل مع حرص الكتاب على مبدأ التقويم التكويني في فصوله ودروسه المختلفة . كما أكدت فلسفة الكتاب أهمية إكساب الطالب المنهجية العلمية في التفكير والعمل وتزويده بمهارات عقلية وعملية ضرورية ومنها الأنشطة الاستهلالية والتجارب العملية الأخرى والإثراء العلمي بالإضافة إلى حرصها على ربط المعرفة مع واقع الطالب من خلال ربطها مع الرياضيات وفروع العلوم والتقنية . (وزارة التربية والتعليم، كتاب الكيمياء ، الصف الأول الثانوي ، فصل دراسي أول ، ٢٠١٠م ، ص ٣) .

تدريس الفصل:

أنشطة تساعد الطلاب على فهم البناء المفاهيمي للفصل – ابتداءً بالفكرة العامة وانتهاءً بالأفكار الرئيسة التي هي محور موضوعات كل قسم فيه .

توظيف الصورة: سؤال حول الصورة الافتتاحية للفصل والصورة والسؤال يدفعان الطلاب إلى التفكير في موضوع الفصل.

تزودك دورة التعليم (التركيز، التدريس، التقويم) بالاتجاهات المطلوبة لتلبية حاجات الطلاب المختلفة وتتضمن ما يلي:

- التركيز : يؤدي تدريس مجموعة من المفاهيم أو المهارات إلى تركيز انتباه الطلاب .
- التدريس يقدم أنواعا مختلفة من استراتيجيات التدريس الفعالة .
- التقويم تزودك استراتيجيات تقويم المهارة والمعرفة والأداء بطرائق مختلفة لتقويم طلابك .

مثال في الصف: مثال إضافي يمكن للمعلم مناقشته في الصف.

تقويم الأقسام: توفر الأنشطة والأسئلة المتضمنة في الكتاب فرصاً للتقويم البنائي (التكويني) والتقويم العلاجي . التقويم يقدم تقويما لمفهوم أساسي ونشاطاً لإعادة تدريس الطلاب الذين يواجهون صعوبات في تحقيق أهداف التعلم

التقويم:

- ✓ التقويم يوفر تقويما للمفاهيم الأساسية .
- ✓ الإجابات يشتمل دليل المعلم على إجابات أسئلة التقويم جميعها.
- ✓ تقويم أقسام الفصل يعطي ملخصا للمفاهيم والأسئلة التي تتفق مع أهداف كل قسم .

تقويم الفصل:

- ✓ المراجعة التراكمية: تقويم هذه الأسئلة ما يعرفه الطلاب فى الفصول السابقة.
- ✓ أسئلة المستندات: تربط الطلاب مع تطبيقات من واقع الحياة من خلال تقويم بيانات حقيقية في الأبحاث الحديثة وعل الطلاب تحليل الرسوم البيانية والجداول وأي بيانات تعرض في أي مجلات علمية مميزة ووثائق تاريخية.
- ✓ أسئلة إتقان المفاهيم وحل المسائل: ويقوّمان استيعاب الطلبة للمفردات والمفاهيم الأساسية في كل قسم وقدرتهم على حل المسائل والتطبيقات الرياضية.
- ✓ أسئلة التفكير الناقد: تتطلب أن يظهر الطلاب درجة عالية من التفكير ويستعملوا مهاراتهم الكتابية.

(وزارة التربية والتعليم ،دليل المعلم فى الكيمياء ، الصف الأول الثانوي فصل دراسي أول ، ٢٠١٠م ، ص ص ١- ٧) .

- **كتاب الفيزياء**:

يأتي كتاب الفيزياء هذا في إطار مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الذي يهدف إلى إحداث تطور نوعي في تعليم وتعلم هاتين المادتين يكون للطالب فيه الدور الرئيس والمحوري ويشتمل هذا الكتاب على أربعة فصل هي : مدخل إلى علم الفيزياء ، وتمثل الحركة المتسارعة ، والقوى في بعد واحد . عرض محتوى الكتاب بأسلوب شيق اعتمدت فيه كافة المعايير التي تحقق ذلك من تنظيم تربوي فاعل يعكس توجهات المنهج وفلسفته واشتماله على أنشطة متنوعة المستوى تتسم بإمكانية تنفيذها من قبل الطلاب وتراعي في الوقت نفسه مبدأ الفروق الفردية بينهم إلى صور وأشكال ورسوم توضيحية معبرة تعكس طبيعة الفصل مع الحرص على مبدأ التقويم التكويني في فصوله ودروسه المختلفة. وقد أكدت فلسفة الكتاب أهمية إكساب الطالب المنهجية العلمية في التفكير والعمل وتزويده بالمهارات العقلية والعملية الضرورية ومنها التجارب الاستهلالية والتجارب ومختبر الفيزياء والإثراء بالإضافة إلى حرصها على ربط المعرفة مع واقع الحياة ومن ذلك ربطها بالرياضيات والمجتمع. ويرافق الكتاب دليل التجارب العملية ويؤمل أن يساهم تنفيذه في تعميق المعرفة العلمية لدى الطالب وإكسابه المهارات العلمية في مجال العلوم والتقنية إضافة إلى تنمية ميوله الايجابية نحو العلم والعلماء .(وزارة التربية والتعليم ، كتاب الفيزياء ، الصف الأول الثانوي ، فصل دراسي أول ، ٢٠١٠م ، ص ٤) .

لمحة عن مخطط الدروس.

أدوات التخطيط:

منظم الفصل: يوفر التخطيط للتجارب والعروض ويعد مرجعا سريعا للمصادر التقنية أو للمصادر المطبوعة.

نظرة عامة إلى الفصل: مقدمة توضع بجوار صورة الفصل بحيث تصف محتوياته.

فكرة: الإجابة عن السؤال الموجود في كتاب الطالب وربطه بمادة الفصل المفردات الرئيسة قائمة بأهم المصطلحات التي سترد في الفصل

التجارب: يوفر كتاب الفيزياء خبرة عملية غنية من خلال عدة تجارب مختارة تزداد معها ثقة طلابك وتنمو خبراتهم لاستكشاف تقدم العلم وتطبيق مبادئ الفيزياء التي تعلموها.

تجارب قصيرة: تجربة استهلالية توضع في بداية كل فصل وهي طريقة فعالة وسهلة مهمتها تقديم محتويات الفصل للطالب.

تجربة توجد في كتاب الطالب والتجارب الإضافية في كتاب المعلم وهي أنشطة سهلة العمل وتساعد الطالب على فهم المبادئ الفيزيائية ويمكن أن تجد تجربة واحدة على الأقل من هذا النوع في كل فصل.

تجارب متكاملة: يحتوى كل فصل على صفحتين من التجارب المتكاملة التي تستغرق حصة كاملة أو أكثر وتوجد ثلاثة أنواع من هذه التجارب:

- مختبر الفيزياء
- صمّم تجربتك
- مختبر الفيزياء على الانترنت

التقويم:

- ✓ يقدم كتاب الفيزياء الأدوات التي تحتاج إليها لتهيئ طلابك للنجاح في أي اختبار وستجد مسائل وأنشطة تقويمية داخل كل درس .
- ✓ **المراجعة:** تشير مسائل المراجعة إلى مدى استعداد طلابك للانتقال إلى الدرس اللاحق.
- ✓ **دليل الدراسة:** مراجعة سريعة تلخص المفردات والمفاهيم الأساسية بالإضافة إلى أهم المعادلات في كل جزء من الفصل.
- ✓ **تقويم الفصل:** يحتوى ثلاث إلى خمس صفحات من المسائل والتمارين ويستطيع المعلم اختيار نوع المسائل ومستواها المناسب للطلاب.
- ✓ **اختبار مقنن:** تقوّم مسائل الاختبار المقنن في نهاية كل فصل مدى تمكن الطالب من المفاهيم والمهارات ويشتمل دليل المعلم على إجابات كل من أسئلة الاختبار من متعدد وسلم التقدير لأسئلة الإجابات المفتوحة وبقية المسائل. (وزارة التربية والتعليم ، دليل المعلم في الفيزياء ، الصف الأول الثانوي ، فصل دراسي أول ، ٢٠١٠م ، ص ص ٢- ١٣).

- **كتاب الرياضيات**:

تعد مادة الرياضيات من المواد الدراسية الأساسية التي تهيئ للطالب فرص اكتساب مستويات عليا من الكفايات التعليمية مما يتيح له تنمية قدرته على التفكير وحل المشكلات ويساعده على التعامل مع مواقف الحياة وتلبية متطلباتها. ومن منطلق الاهتمام الذي توليه حكومة خادم الحرمين الشريفين بتنمية الموارد البشرية وعيا بأهمية دورها في تحقيق التنمية الشاملة كان توجه وزارة التربية والتعليم نحو تطوير المناهج الدراسية وفي مقدمتها مناهج الرياضيات بدءًا من المرحلة الابتدائية سعياً للارتقاء بمخرجات التعليم لدى الطلاب والوصول بهم إلى مصاف أقرانهم في الدول المتقدمة .

وتتميز هذه الكتب بأنها تتناول المادة بأساليب حديثة تتوافر فيها عناصر الجذب والتشويق التي تجعل الطالب يقبل على تعلمها ويتفاعل معها من خلال ما تقدمه من تدريبات وأنشطة متنوعة كما تؤكد هذه الكتب على جوانب مهمة في تعليم الرياضيات وتعلمها تتمثل فيما يأتي :

- الترابط الوثيق بين محتوى الرياضيات وبين المواقف والمشكلات الحياتية.
- تنوع طرائق عرض المحتوى بصورة جذابة مشوقة .
- إبراز دور المتعلم في عمليات التعليم والتعلم .
- الاهتمام بالمهارات الرياضية والتي تعمل على ترابط المحتوى الرياضي وتجعل منه كلا متكاملا ومن بينها : مهارات التواصل الرياضي ومهارات الحس الرياضي وحل المشكلات ومهارات التفكير العليا .
- الاهتمام بتوظيف التقنية في المواقف الرياضية المختلفة .
- الاهتمام بتوظيف أساليب متنوعة في تقويم الطلاب بما يتناسب مع الفروق الفردية بينهم .

ولمواكبة التطورات العالمية في هذا المجال فإن المناهج المطورة والكتب الجديدة سوف توفر للمعلم مجموعة متكاملة من المواد التعليمية المتنوعة التي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب بالإضافة إلى البرمجيات والمواقع التعليمية التي توفر للطالب فرصة توظيف التقنيات الحديثة والتواصل المبني على الممارسة مما يؤكد دوره في عملية التعليم و التعلم . (وزارة التربية والتعليم ، كتاب الرياضيات الصف الأول الثانوي ، فصل دراسي أول ، ٢٠١٠م) .

- **طرائق المجموعات التعاونية**:

كيف يمكن استعمال التعلم التعاوني لتعليم الرياضيات ؟

تتطلب الحياة اليومية والمعاملات الاقتصادية مرونة ويجب على العاملين أن يكونوا قادرين على العمل منفردين ومع مجموعات وان ينشغلوا بالمنافسات العقلية القائمة على الاحترام المتبادل .

ولهذا السبب ينصح معظم التربويين بالتوازن بين طرائق التدريس وتعزيز التعاون والمنافسة ومراعاة الفروق الفردية لحل المسائل والتعلم ويتطلب العلم التعاوني ومن الطلبة أن يعملوا معا بحيث يقوم كل واحد بعمل خاص به لتحقيق هدف عام ، ولأن جزءا من تقويم كل طالب يتحدد من العمل الكلي للمجموعة فإن الطلبة يساعد بعضهم بعضا لإنجاز الهدف العام .

- **كيف يشكل المعلم مجموعة تعاونية ؟**

- التكوين ينصح معظم الخبراء أن تكون عناصر المجموعة متمايزة في قدراتها وخلفيتها الرياضية وأنماط تعلمها ومع ذلك فهذا لا يعني بالضرورة أن يوزع الطلبة عشوائيا على المجموعات.
- حجم المجموعة يمكن أن يختلف عدد الطلبة من المجموعة ويعتمد ذلك عل المهمة التي سيقومون بها فبعض المجموعات التعاونية قد تضم طالبين ويفضل لمعظم المشاريع أن يكون عدد الطلبة في المجموعة من ثلاثة إلى خمسة.
- القدرات عند تشكيل المجموعات خذ بعين الاعتبار المهمة والمشروع الذي سيقوم به الطلبة فقد ترغب أن يكون في كل مجموعة قائد قوي وكاتب جيد ومستمع جيد وهكذا.
- التوازن يستعمل بعض المعلمين "المجموعات الخماسية " مدخلا لتشكيل المجموعات وتتكون كل مجموعة من قائد قوى يترأس المجموعة وزوجين من الطلبة بقدرات وسمات مختلفة مثل خجول وغير خجول مبدع وتقليدي عفوي ومنهجي وهكذا.
- الأدوار في معظم المراحل قد ترى أن تعين دورا معينا لكل طالب يقوم به في مجموعته مثل مصمم منظم مسجل باحث مقدم وهكذا ، والأدوار يجب أن تكون متداخلة بحيث يعتمد كل طالب على قيام الآخرين بأدوارهم ويتحمل كل طالب مسؤوليته لإنجاح المشروع وفي أثناء اكتساب الطلبة خبرة في العمل في مجموعات تعاونية فكر في ادوار فردية خاصة ومهمات للمجموعة .
- كيف أساعد المجموعات على العمل بسلاسة ؟
- ترتيب المقاعد وضح للطلبة كيف يجلسون وأين يجلسون يمكن أن يجلس أعضاء المجموعات الثنائية على مقعد بجانب بعضهما أو متقابلين وجها لوجه . والمجموعات الأخرى يمكن أن يجلس أعضاؤها بالمثل على مقاعد أو على كراسي ترتب بشكل دائري أو حول طاولة .
- تهيئة قدم نشاطا تمهيديا للمجموعات الجديدة حتى لو كان الطلبة يعرف بعضهم فيمكنهم أن يستفيدوا بعمل مقدمة ويتبادلوا الأفكار حول جملة ابتدائية مثل " إذا كنت قادرا على الذهاب إلى أي مكان في العالم فإنني سأذهب إلى ... " أو " إذا كنت قادرا أن أعيس في أي فترة من التاريخ فإنني سأختار... "
- القواعد ضع توقعات وقواعد واضحة للمجموعات وتتضمن القواعد النموذجية مناداة أعضاء المجموعة بأسمائهم التواصل البصري الاستماع المهذب التعبير عن عدم الموافقة باحترام تقبل أسئلة الآخرين تقدير مساهمات الآخرين تقديم تغذية راجعة ايجابية مساعدة الآخرين عندما يسألون .

- **كيف يستعمل المعلم المجموعات التعاونية في غرفة الصف؟**

- شارك وتحدث اطلب إلى الطلبة أن يكونوا مجموعات رباعية وأعط كل عضو في المجموعة رقما بين ١ إلى ٤ اطرح سؤلا واقعيا واطلب إلى أعضاء المجموعة أن يناقشوا السؤال ويخلصوا إلى إجابة له اذكر عددا بين واحد وأربعة

والطالب الذي يحمل ذلك الرقم هو الذي سيجيب عن السؤال وتحصل المجموعة على نقطة عن الإجابة الصحيحة .

- دوائر المشاركين اطلب إلى طلبة الصف أن ينقسموا إلى مجموعتين متساويتين وان يشكلوا دائرتين أحداهما داخل الأخرى وكل طالب يواجه أخر في المقابلة اسأل سؤالا واطلب إلى كل طالبين متقابلين أن يناقشا الإجابة وإذا لم يعرف الطالبان الإجابة أمكنهما أن يطلبا المساعدة إلى طالبين آخرين ثم اطلب ال الطلبة في الدائرة الداخلية أو الخارجية أو جميعهم ذكر الإجابة مجتمعين وبصوت عال .
- البحث عن المعرفة قدم إلى الطلبة مجموعة من أسئلة نهاية الفصل أو أسئلة أخرى تغطى المحتوى الذي تريد منهم إتقانه اخبر الطلبة أن يبحثوا في الغرفة عن زميل لهم يمكنه إجابة سؤال من الأسئلة وبعد الاستماع إلى الإجابة يقوم الطالب بإعادة صياغة الإجابة وكتابتها على ورقة الإجابة ثم يعرضها على المعلم فيوقع عليها إن كانت صحيحة وتستمر العملية حتى يحل الطلبة الأسئلة جميعها .
- مشاريع مفتوحة إن أفضل المشاريع طويلة الأمد للمجموعات التعاونية تلك المشاريع مفتوحة النهاية ومتعددة الأبعاد أي أن المهمة أو السؤال يجب أن يكون لها / له عدة إجابات ممكنة ويعرض بأكثر من طريقة

- **كيف يقوم عمل المجموعات والأفراد ؟**

- التوقعات مثل أي واحجب ضع إرشادات واضحة وتوقعات عالية للمشاريع قدم نماذج لمشاريع ممتازة سابقة إن أمكن وحدد المعايير التي يجب أن يحققها المشروع حتى يحصل على أعلى درجة.
- درجات الطلبة والمجموعات قبل أن يبدأ الطلبة حدد النسبة المئوية من الدرجة التي ستوضع بناء على عمل المجموعة وتلك التي ستوضع على عمل الطالبة نفسه بناء على جهده . بعض المعلمين يعطون العملين الوزن نفسه وتعطي درجة المجموعة لكل فرد فيها بالتساوي .
- التقويم الذاتي زود كل مجموعة بقائمة تحقق أو مقاييس تقدير واطلب إلى كل طالب تقدير مساهمته في المجموعة بالإضافة إلى مساهمات أعضاء المجموعة الآخرين وبالإضافة إلى تقويم نوعية المنتج النهائي اطلب إلى الطلبة أن يقوموا الطرائق التي استعملوها في العمل التعاوني مثل إظهار التقدير لأفكار الآخرين واترك مكانا على ورقة التقويم ليوضح الطلبة سبب إعطائهم هذه الدرجات لأنفسهم ولأعضاء المجموعة الآخرين .

- **تنويع التعليم: كيف يمكنني أن أساعد جميع طلبتي على تعلم الرياضيات؟**

لتنوع التعليم يجب على المعلمين أن يعرفوا الفروق بين الطلبة في المعلومات السابقة وأنماط التعلم لديهم واهتماماتهم وحاجاتهم وتتضمن الإرشادات العامة لتنويع التعليم :

- ربط التقويم مع التدريس .
- توضيح المفاهيم الأساسية والتعميمات.
- التأكيد على التفكير الناقد والإبداعي .
- إشراك الطلبة في اختبار المهمات .

تضم المدارس اليوم طلبة بخلفيات رياضية مختلفة وبأنماط تعلم مختلفة وبقدرات متفاوتة ، ويمكنك مواجهة حاجات جميع الطلبة بالتخطيط الجيد ويمكن أن تعزز الإرشادات التالية جهودك لمساعدة جميع الطلبة ليصلوا إلى أقصى إمكاناتهم .

- عمل استطلاع لمعرفة الفروق الفردية بين الطلبة .
- استعمل موائم اهتمامات تكشف مواهبهم داخل غرفة الصف.
- عمل نموذج لاحترام الآخرين ، حيث يحتاج المراهقون إلى القبول الاجتماعي وسوف يحدد تصرفك كيف يتعامل الطلبة بعضهم مع بعض.
- توسيع فرص النجاح قدم مجموعة متنوعة من النشاطات التعليمية التي تعزز المهارات والمفاهيم .
- تحديد أهداف قابلة للقياس وحدد كيف يمكنك مساعدة الطلبة على تحقيقها .
- تمجيد النجاحات وإطراء كل تقدم .
- التزام التبسيط تجنب إرباك الطلبة بأهداف كثيرة في الوقت نفسه .
- تعيين مشاريع للمجموعات التعاونية تتحداهم وتدفعهم للمساهمة في حل المسألة أو تحقيق نتيجة.
- تعيين مساعد لكل طالب وأعط وقتا كافيا لتفاعل الطالبين معا.
- تنشيط المعرفة السابقة ومراجعتها تقدم فرصا للطلبة لاكتشاف ما سبق أن تعلموه حول المفاهيم الأساسية والأفكار الرياضية وتثير اهتمام الطلبة وتهيئهم ليدمجوا المعلومات الجديدة في بنية أوسع بالإضافة إلى أنها تساعد المعلم على تحديد مدخل للتعلم.
- كتابة الموضوع على السبورة والطلب إلى الطلبة أن يجروا عصفا ذهنيا حول ما يعرفونه عن الموضوع وكتابة إجاباتهم على السبورة.
- طرح أسئلة عامة أو محددة حول الموضوع وملاحظة كيف يستجيب الطلبة لها.

- **كتابة الملاحظات**

- تتحدى كتابة الملاحظات القارئ لتحديد ما هو أكثر أهمية لتنظيم المعلومات بطريقة تجعلها ذات معنى.
- ويمكن أن تساعد كتابة الملاحظات الطلبة على أن يحافظوا على تركيزهم في أثناء القراءة ومراجعتها تعزز احتفاظهم بالمعلومات المهمة.
- اطلب إلى الطلبة أن يكتبوا ملاحظاتهم بعد أن يقرءوا كل فقرة أو سؤال وليس الدرس كله وهذا يساعدهم على التركيز على الأفكار المهمة والتفاصيل ويحول دون فقدانهم لتسلسل المعلومات .
- تذكير الطلبة أن ينتبهوا للرسومات والخطوط الطباعية التي تظهر المصطلحات المهمة وهذه تتضمن النصوص الملونة أو المكتوبة داخل مستطيل أو المكتوبة بحروف كبيرة أو داكنة .
- اطلب إلى الطلبة استعمال بطاقات الملاحظات لكتابة ملاحظاتهم وتسجل بلغة الطالب ويكتب رقم الصفحة التي ظهر فيها النص ويمكنهم أيضا استعمال مطوياتهم .

- استعمال الملاحظات لمراجعة الدرس واطلب إلى الطلبة قراءة الملاحظات وإبراز المعلومات الأكثر أهمية وفي أثناء مراجعتهم شجعهم على كتابة تعليقات حول ملاحظاتهم وصياغة روابط بين الأفكار وتوضيحات للمفاهيم الصعبة.

- **التلخيص**:

يتطلب التلخيص من الطلبة أن يحددوا الأفكار المهمة لعمل نسخة مبسطة ومنظمة للنص.

- بعد قراءة البند اطلب إلى الطلبة تذكر اكبر قدر منكن من المعلومات وإذا قدمت الفكرة الرئيسة وتفاصيلها بترتيب جديد فتأكد من أن الطلبة يمكنهم تذكر ذلك التنظيم.
- في أثناء عملية التلخيص يجب على الطلبة محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:
  - ✓ **كيف تتوافق الأمثلة والكلمات الأساسية مع الفكرة الرئيسة ؟**
  - ✓ **كيف يرتبط موضوع الدرس مع المفاهيم التي تم تعلمها سابقا ؟**

(وزارة التربية والتعليم ، دليل المعلم، الرياضيات ، الصف الأول الثانوي فصل دراسي أول ، ٢٠١٠م ص ص ٣- ٢٢).

- **أخطاء في كتاب الرياضيات ط ٢٠١٠م للصف الأول الثانوى**:

توجد أخطاء في كتاب الطالب في الرياضيات ص ٢٣٧ السؤال رقم ١٣ في (B (0.2 وفي المقابل في دليل المعلم ص ٢٣٧ السؤال نفسه في الحل نجد أن (- B (0.2 وهذا يجعل حل المسألة مختلف.

- **الدراسات السابقة** :
- **دراسة /هاني و ماكارثر (٢٠٠٢)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معتقدات الطلاب المعلمية تخصص علوم إزاء ممارسات التعليم البنائي شملتا مجموعة الدراسة طلاب معلمين كدراسة حالة حيث تم اختيارهم بناء على درجاتهم من مقياس بيئة التعلم الصفي، وهو عبارة عن استبانه تهدف إلى التعرف على معتقدات الطلاب المعلمين تخصص علوم إزاء التعليم البنائي في تدريس العلوم كما هدفت الدراسة إلى التعرف على : معتقدات الطلاب المعلمين إزاء ممارسات التعليم البنائي لتدريس العلوم . وما إذا كانت تلك المعتقدات تتوافق مع الممارسات الصفية وقد تم استخدام مكونات التعليم البنائي لكل من White, Fraser & Taylor (١٩٩٤) كحل لتقييم تلك المعتقدات والممارسات . شملت أدوات جمع البيانات أيضا تحليل المستندات، الملاحظة الصفية، والمقابلات الشخصية مع الطلاب المعلمين. أشارت النتائج إلى وجود نمطين من المعتقدات والتي كانت سائدة بين أفراد مجموعة الدراسة وهي المعتقدات المركزية central beliefs والمعتقدات الهامشية peripheral beliefs حيث كان للمعتقدات المركزية الريادة في توجيه الممارسات التدريبية للطلاب المعلمين بينما كانت المعتقدات الهامشية غير مطبقه داخل حجرات الدراسة الأثر الذي يبرهن على تأثير معتقدات الطالب المعلم إزاء التعلم البنائي على ممارساته التدريبية داخل حجرات الدراسة في تدريس العلوم .

- **دراسة اوريون و كالي** Orion and Kali (**٢٠٠٥م**)

هدفت الدارسة إلى التعرف على مدى فهم طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم الأساسية للتفكير العلمي مثل مفاهيم الملاحظة الفرضية والاستنتاج وهدفت كذلك إلى قياس اثر برنامج Rock Cycle على تنمية فهم الطلاب لتلك المفاهيم المتعلقة بالتفكير العلمي. تكونت مجموعة الدراسة من عدد ٥٨٢ طالب من طلاب المرحلة المتوسطة موزعين على عدد ٢١ حجرة دراسية، وعدد ١٤ معلم موزعين على عدد ٨ مدارس في إسرائيل. استخدم الباحثان كلا من أدوات البحث الكمي وأدوات البحث النوعي مثل الملاحظة والمقابلات. أشارت نتائج تحليل البيانات إلى أن الطلاب يعانون صعوبات بالغة في فهم تلك المفاهيم الأساسية المتعلقة بالتفكير العلمي ، وأشارت كذلك إلى فعالية برنامج Rock Cycle في تنمية فهم الطلاب لتلك المفاهيم وهذا ما أشارت إليه نتائج مقارنة الاختبارات التحصيلية للطلاب قبل بدء البرنامج وبعد انتهائه ، كما أشار تحليل البيانات الكمية والنوعية إلى أن تأثير نمط المعلم في تنمية فهم الطلابٍ لهذهٍ المفاهيم حيث وجد ان المعلم الذي يستخدم طرق تدريس ابتكاريه عاملا مؤثرا في أداء الطلاب وزيادة دافعهم للاشتراك في برنامج Rock Cycle.

- **دارسة ارمسترونج ، وشينج وبريكمان** (**٢٠٠٧م**): Armstrong, Chang and Brichman

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام أنشطة التعلم التعاوني على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو دراسة الأحياء، تكونت عينة الدراسة من (٢٨٦) طالبا وتمثلت طرق التدريس في عروض باوربوينت قصيرة يتبعها مجموعة من أسئلة الاختبار من متعدد التي تتطلب عمل حلقات نقاش بين الطلاب في مجموعات متجانسة وتم قياس تحصيل الطلاب بخمسة طرق :

- حساب الأداء الفردي لكل طالبي الاختبارات الفصلية المرحلية باستثناء الاختبار النهائي .
- قياس أداء الطالب في الاختبارات النهائية .
- قياس أداء الطالب في الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب تذكر حقيقة معينة.
- تمكن الطالب من فهم المفاهيم التي ينطوي عليها البرنامج الدراسي .
- التحسن النسبي في أداء الطالب في نهاية البرنامج مقارنة بأدائه في بداية البرنامج .

أشارت نتائج الدراسة إلى التأثير الإيجابي لأنشطة التعلم التعاوني على تحصيل الطلاب وعلى اتجاهاتهم وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع الطلاب على العمل في مجموعات صغيرة وذلك لتحسين مخرجات التعلم وبخاصة في الفصول الكبيرة .

- **دراسة حنين سالم الردادي** (**٢٠٠٧م**)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلم التعاوني على التحصيل الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وتكونت عينة الدارسة من (١٤٦) طالبة يدرسن في الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة وتم تقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية . ضابطة). تمثلت أدوات الدراسة فى اختبار تحصيلي ومقياس (احمد شكري) لاتجاهات الطالبات نحو مادة الرياضيات، وأظهرت نتائج

الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. وأوصت الدراسة بتنظيم محتوى منهج الرياضيات لكي يكون أكثر ملائمة لتطبيق التعلم التعاوني، وتضمين برامج إعداد المعلمين ،والمعلمات بكيفية تصميم استراتيجيات التعلم التعاوني ، ومراعاة حاجات وخصائص الطلبة عند دراسة الرياضيات .

- **دراسة غازي صلاح هليل الطرفي (٢٠٠٧م)**

هدف الدراسة إلى التعرف على اثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدارس المرحلة المتوسطة الحكومية بمدينة جدة ، وتم تقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية – ضابطة) وتم إعداد دليل إرشادي للمعلم يوضح الأنشطة الاستكشافية والتطبيقية وفق نموذج التعلم البنائي، وتكونت أداتا الدراسة من (اختبار تحصيلي – ومقياس الاتجاه نحو العلوم) وأوصت الدراسة : بتبني استخدام نموذج التعلم البنائي ، وتزويد أعضاء هيئة التدريس بدليل إرشادي يوضح فلسفة النموذج البنائي وخطواته ومراحله .

- **دراسة عاتقة محسن محمد (٢٠٠٨م):**

هدفت الدراسة إلى: التعرف على اثر استخدام نموذج التعليم البنائي في التحصيل وعمليات العلم، والتعرف على أهم المعوقات التي قد تحد من استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الكيمياء لدى طلبة المرحلة الثانوية في الكيمياء بأمانة العاصمة (صنعاء) بالجمهورية اليمنية، واستخدمت الباحثة مجموعتين(تجريبية . ضابطة) كعينة للدراسة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل وعمليات العلم ، كما استخدمت الباحثة المقابلة المفتوحة والتي اعتمدت على طرح أسئلة وتتعلق بتحديد أوجه الاستفادة من تطبيق نموذج التعلم البنائي في تدريس الكيمياء لطلبة المرحلة الثانوية في تنمية عمليات العلم والتحصيل في الكيمياء وكانت أهم التوصيات : ضرورة تشجيع المعلمين على استخدام التعلم البنائي في التدريس ، وعقد دورات تدريبية لهم عن التعلم البنائي حتى يمكنهم تطبيقها أثناء تدريسهم في الفصول الدراسية .

- **دراسة محمود معروف محمدين (٢٠٠٩م) :**

هدفت الدراسة إلى : تنمية التحصيل ومهارات التفكير العلمي للتلاميذ وكانت أداتا الدراسة عبارة عن (اختبار التحصيل المعرفي و اختبار التفكير العلمي من إعداد الباحث) واستخدم الباحث مجموعتين (تجريبية . ضابطة) وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالوحدة المعدة وفق النموذج البنائي على المجموعة الضابطة (مدارس الأمل للصم وضعاف السمع بمحافظتي الشرقية، والإسماعيلية) وأوصت الدراسة بضرورة استخدام طرق وأساليب حديثة لتدريس العلوم (النموذج البنائي) وعمل دورات تدريبية على النموذج البنائي وعمل دورات تدريبية على النموذج البنائي للمعلمين وتوفير معامل العلوم المتطورة التي تضم كافة الإمكانات والأجهزة والأدوات اللازمة لتدريس العلوم بمدارس الأمل للمعاقين سمعيا وكذلك معامل الأوساط المتعددة التي تضم الأجهزة التكنولوجية الحديثة .

- **دراسة أحمد على حيدر سالم** (- ٢٠٠٩م):

هدفت الدراسة إلى التعرف اثر على : أثر إستراتيجية التعلم البنائي في تدريس الكيمياء على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية وكانت عينة الدراسة من ١٠٠ طالب من طلاب الصف الثاني ثانوي العلمي في محافظة عدن قسمت إلى مجموعتين (تجريبية ٥٠ طالب – وضابطة ٥٠ طالبا) وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التعلم البنائي على المجموعة الضابطة في التحصيل في مستويات التذكر ، الفهم ، التطبيق وأوصت الدراسة بتبني الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم مثل إستراتيجية التعلم البنائي .

- **دراسة مها محمد حميد العتيبي** (٢٠٠٩م)

هدفت الدراسة إلى : التعرف على قدرت الطالبات الصف السادس الابتدائي على التفكير الاستدلالي والتفكير ألابتكاري وعلاقتها بتحصيلهن الدراسي في مادة العلوم وكانت أدوات الدراسة عبارة عن ثلاثة مقاييس للتفكير الاستدلالي والتفكير ألابتكاري وحل المشكلات في العلوم وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من(٨٥٣)طالبة وأظهرت نتائج الدراسة : تدني القدرة العامة للتفكير الاستدلالي والتفكير ألابتكاري وحل المشكلات عن الحد الأدنى للأداء المقبول وهو (٧٥٪) من الدرجة الكلية لكل مقياس، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية أنواع التفكير الاستدلالي ، الإبتكاري، حل المشكلات من خلال المناهج الدراسية لمواد العلوم وكذا ضرورة الاهتمام بالتدريس من اجل التفكير

- **دراسة وليد عبد الله الشعبي** (٢٠٠٩م):

هدفت الدراسة إلى التعرف: على أهم معوقات الأداء الإبداعي لمعلي العلوم وكان مجتمع الدراسة جميع معلمي ومشرفي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الرس وعددهم (٧٥) معلم (٦) مشرفين وكانت أداة الدراسة هي الاستبيان وكانت أهم نتائج الدراسة أن ابرز المعوقات المتعلقة بالمعلم هي : ضعف الإعداد والتدريب ، كثرة الأعباء الوظيفية ، الطرق التقليدية في التدريس ، ضعف الدوافع الداخلية ، أساليب التقويم العقيمة، صعوبة ضبط الصف ، وكانت ابرز المعوقات الإدارية هي : غياب جو الحرية ، الالتزام بالقيود المهنية ، عدم تشجيع المعلمين على التفكير الإبداعي، وكانت ابرز المعوقات المتعلقة بالتلميذ هي : كثرة أعداد التلاميذ في الفصل الدراسي وكانت ابرز المعوقات المتعلقة بمنهج العلوم هي : كبر حجم المقرر وقلة الدورات والأجهزة ومصادر التعلم ، وكذلك محتوى المقرر لا يشجع على الإبداع . وأوصت الدراسة بتنظيم دورات تدريبية للمعلمين متخصصة في الإبداع، وتوفير مصادر التعلم التي تشجع على الإبداع.

- **دراسة محمد على مرشد سيف** (٢٠١٠م):

هدفت الدراسة إلى: التعرف على اثر استخدام طريقتي التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه في تدريس الرياضيات على بقاء أثر التعلم وتنمية بعض مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعلم الأساس في اليمن، وقد اعد الباحث دليلا للمعلم يوضح كيفية السير في تدريس وحدتي

الإعداد النسبية و المقادير الجبرية المقررتين على تلاميذ الصف الثامن من المرحلة التعلم الأساس اليمن وفقا لطريقة التعلم التعاوني. كما أعد الباحث دليلا للمعلم يوضح كيفية السير في تدريس نفس الوحدات الدراسية السابقة وفقا لطريقة الاكتشاف الموجه. أخذت مجموعة الدراسة من تلاميذ الصف الثامن وتم اختيار ثلاث شعب، شعبتان تجريبيتان، وشعبة ضابطة، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية طريقتي التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه في بقاء أثر التعلم وتنمية بعض مهارات حل المشكلات.

- **دراسة نايف عتيق عبد الله السفياني** (٢٠١٠ م):

هدفت الدراسة إلى: التعرف على أثر استخدام دورة التعلم في تدريس الفيزياء على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير ألابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي وكانت عينة الدراسة من ١٠٠طالب من طلاب الصف الأول الثانوي من مدرستين من مدارس محافظة الطائف وقد أعد الباحث اختبار تحصيليا لقياس تحصيل الطلاب في فصلي خواص المادة والحرارة ، كما استخدم اختبار التفكير ألابتكاري ل"تورانس" الصورة (ب) بعد تقنينه على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية ، وكانت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي ، والتفكير ألابتكاري وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على استخدام دورة التعلم في التدريس كما أوصت بوضع حصة في الجدول المدرسي تتعلق بتنمية جوانب التفكير لدى الطلاب .

- **دراسة فاطمة خلف الله عمير الزايدي** (٢٠١٠ م):

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر التعلم النشط في تنمية التفكير ألابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط مقارنة بالطريقة التقليدية. وكانت عينة الدراسة مجموعة من طالبات الصف الثالث المتوسط قسمت الى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وكانت أدتا الدراسة اختبار تحصيلي ، و مقياس التفكير ألابتكاري ل "تورانس" الفئة (ب) ، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وأوصت الدراسة باستخدام التعلم النشط والاهتمام بتنمية التفكير ألابتكاري والتحصيل الدراسي في تدريس العلوم في مراحل المختلفة .

- **دراسة بمبولا** (Bimbola, 2010):

هدفت الدارسة إلى دراسة مدى فعالية استخدام استراتيجيات التعلم البنائي في تدريس العلوم على الأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في جنوب غرب نيجيريا وقد استخدم الباحث المدخل شبه التجريبي حيث تم استخدام إستراتيجية التعليم البنائي مع المجموعة التجريبية بينما تم تدريس العلوم للمجموعة الضابطة من خلال طريقة المحاضرة وهي الطريقة التقليدية تكونت مجموعة الدراسة من عدد(١٢٠) طالبا تم اختيارهم عشوائيا من (٢٥) مدرسة متوسطة حكومية ، وأشارت نتائج مقارنة الأداء الأكاديمي والتحصيل لدى طلاب المجموعتين إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي التحصيلي في مادة العلوم على طلاب المجموعة الضابطة وكذلك تفوقهم في درجات الاختبار البعدي المؤجل على طلاب المجموعة الضابطة وأوصت الدراسة

بضرورة تبني معلمي العلوم لاستراتيجيات التعليم البنائي الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى الارتقاء بمستوى التحصيل والأداء الأكاديمي لدى الطلاب .

- **دراسة بروكس** (Brooks, 2010):

هدفت الدراسة إلى قياس فعالية استخدام طرق التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، تكونت مجموعة الدراسة من (١٢٨) طالب من طلاب المرحلة المتوسطة ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة – تجريبية) وبمقارنة النتائج التي تم الحصول عليها من خلال استبيان ومقابلات مع الطلاب ، لوحظ تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت طريقة التدريس القائمة على فلسفة التعليم البنائي على المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية وذلك من خلال البيانات الواردة من كل من الاستبيان والمقابلات الشخصية ، وأوصت الدراسة ضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على التعلم البنائي في تدريس العلوم لما لها من فائدة تتمثل في زيادة مستويات التحصيل لدى الطلاب وكذلك زيادة دافعية الطلاب لإكمال دارستهم الجامعية في تخصصات العلوم فيما بعد الأمر الذي من شأنه أن ينتج جيلا من المثقفين علميا يستفيد منه سوق العمل .

- **دراسة سوفيجناير كرونبرجر** (2010م) Souvignier kronenberger

هدفت هذه الدراسة إلى : التعرف على اثر استخدام طرق التعلم البنائي بصفة عامة، وطرق التعلم التعاوني بصفة خاصة حيث تم استخدام ثلاث طرق مثل الجيجسو jigsaw ، وطريقة الجيجسو المدعوم بتدريب الطلاب على مهارات طرح السؤال ، والتعليم المباشر من قبل المعلم. تكونت مجموعة الدراسة من عدد (٢٠٨) طالب ينتمون إلى عدد(٣) مدارس حيث تم تطبيق الثلاث طرق في كل مدرسة من المدارس الثلاث حيث درس الطلاب ثلاث وحدات في الهندسة ووحدة في الفلك حيث شملت كل وحدة عدد(٦) دروس ، وتم إعداد اختبار تحصيلي على كل وحدة قبليا وبعديا تم استخدام اختبار مؤجل فيما بعد التطبيق البعدي . شارت النتائج إلى انه في الوحدات الخاصة بالرياضيات لم يوحد فرق دال إحصائيا بين الثلاث طرق للتعلم التعاوني إما في وحدة الفلك ظهرت فعالية طريقة فعالية طريقة التعليم المباشر والموجه من قبل المعلم كما أشارت النتائج إلى تحسن مستويات الطلاب في كل من الرياضيات والفلك كما أشارت إلى ذلك نتائج الاختبارات التحصيلية البعدية .

- **دراسة كاكيس ويافاز** Cakici and Yavuz (**٢٠١١**):

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة اثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجيات التعلم البنائي على فهم الطلاب لموضوع " المادة " Matter، ومقارنة فعالية استخدام تلك الاستراتيجيات بالطرق التقليدية لتعليم العلوم في تركيا تمثلت مجموعة الدراسة من عدد ٣٣ طالب حيث تم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة (١٧ طالب) ومجموعة تجريبية (١٦ طالب). واستخدم الباحثان اختبار تحصيلي مكون من عدد ١٣ من الأسئلة المقترحة حيث تم تطبيقه قبليا على المجموعتين ثم تم تدريس العلو للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات التعلم البنائي بينما درست المجموعة الضابطة العلوم بإتباع الطرق التقليدية القائمة على طريقة المحاضرة وطرح الأسئلة والإجابة عليها

ثم تم تطبيق الاختبار البعدي ، ومقارنة نتائج المجموعتين أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا يبين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية من حيث التحصيل ، الأمر الذي يبرهن على فعالية استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم البنائي في معالجة المفاهيم الخاطئة وتنمية التحصيل لدى أفراد المجموعة الضابطة .

- **دراسة شيو ، وايت بريد** Chiu and Whitebread (**٢٠١١م**):

هدفت الدراسة إلى التعرف على طريقة استخدام المعلمين في تايوان للمفاهيم الجديدة في الرياضيات القائمة على فلسفة التعلم البنائي وذلك بعد مضي فترة طويلة من تعود المعلمين على الطرق التقليدية في تدريس الرياضيات . تكون مجموعة الدراسة من عدد(٥٠) معلما حيث تم تحديد معنى ومؤشرات لكل من طرق التدريس الرياضيات التقليدية وطرق التدريس الرياضيات البنائية وذلك بعد القيام بدراسة مسحية لمناهج الرياضيات في ثلاث دول ومسح عدد من الدراسات السابقة التي تناولت تدريس الرياضيات. استخدم الباحثان أدوات مثل المقابلات والملاحظة الصفية حيث تم تحليل الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء المؤشرات المعرفية والانفعالية للتعلم البنائي .وأشارت نتائج تحليل البيانات إلى تحقيق المعلمين لبعض ما هو مطلوب منهم حيث نجح المعلمون في تناول الجوانب المعرفية للمنهج بصورة أكثر فعالية من تناولهم للجوانب الانفعالية بالإضافة إلى وجود تباين بين المعلمين في تنفيذهم للمناهج المطورة. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بكل من الجوانب المعرفية والانفعالية للتعلم البنائي .

- **دراسة ميلنر ، تيمبلن ، زيرنيك** (**٢٠١١م**): Milner, Templin and Czerniak :

هدفت دراسة ميلنر وآخرون (٢٠١١م) إلى دراسة أثر متغيرات التعلم البنائي في تدريس العلوم من المرحلة الثانوية على الدافعية وعلى نوعية الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في تعلم العلوم في إطار " تعلم علوم الحياة ". استخدم الباحثون مصفوفة التعلم البنائي Constructivist Teaching Inventory وذلك لتحديد عوامل أو متغيرات التعلم البنائي وقد استخدم استبانه للتعرف على استراتيجيات التعلم لدى الطلاب The Motivated Strategies for Learning Questionnaire بالإضافة إلى مقابلات فردية مع الطلاب بعد إجراءات التجربة وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة تدرس العلوم بالطريقة التقليدية عدد (٣٣) طالبا ومجموعة تجريبية تدرس العلوم بالطريقة البنائية عدد (٣٣) طالبا، وبمقارنة النتائج لأفراد العينتين تبين تفوق طلاب المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة حيث ازدادت دافعية طلاب المجموعة التجريبية وتحسن أدائهم في استخدام استراتيجيات التعلم. وأشارت نتائج تحليل المقابلات الفردية مع الطلاب إلى زيادة دافعية الطلاب تجاه مادة " معمل علوم الحياة " وإقبالهم عليه

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

استخدمت معظم الدراسات التعلم البنائي في تدريس العلوم والرياضيات بصفة عامة وطرق التعلم التعاوني بصفة خاصة على تنمية التحصيل وكذا

مهارات التفكير العلمي و الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية و فهم الطلاب للمفاهيم الأساسية للتفكير العلمي ومهارات التفكير ألابتكاري وبقاء أثر التعلم والتفكير الاستدلالي.

وأوضحت النتائج تفوق الطلاب في المرحلة الثانوية على أقرانهم الأمر الذي يبرهن على فعالية استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم البنائي

- **أدوات البحث**: **تتمثل أدوات البحث فيما يلى**:
- **أولا**: **اختبارات تحصيلية في المواد الدراسية (الأحياء-الكيمياء-الفيزياء-الرياضيات) و تتصف بما يلى**:
  - نوع الأسئلة: اختيار من متعدد.
  - عدد الأسئلة لكل اختبار: ٢٠ سؤال.
  - اختيار الأسئلة: تم اختبار الأسئلة من متن الكتب الدراسية حتى لا يكون أعلي أو أقل من مستوى الأسئلة الموجودة بالكتب.
  - إعداد جدول للمواصفات لكل اختبار على حدة: وفيما يلي جداول المواصفات للاختبارات المستخدمة.

جدول (١): جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في الكيمياء للصف الأول الثانوي (فصل دراسي أول)

م	الأهداف / المحتوى	تذكر	فهم	تطبيق	مستويات عليا	المجموع	النسبة المئوية	ملحوظات
١	مقدمة في الكيمياء	١	٢	١		٤	٢٠	
٢	المادة	٢	٣	٢	١	٨	٤٠	
٣	تركيب المادة	١	٣	٣	١	٨	٤٠	
	المجموع	٤	٨	٦	٢	٢٠		
	النسبة المئوية	٢٠	٤٠	٣٠	١٠		١٠٠%	

ملحوظة: الاختبار التحصيلي في علم الكيمياء (ملحق ١) . تم إعداد نموذج إجابة للاختبار (ملحق٦).

جدول (٢) : جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في الإحياء للصف الأول الثانوي (فصل دراسي أول)

م	الأهداف / المحتوى	تذكر	فهم	تطبيق	مستويات عليا	مجموع	النسبة المئوية	ملحوظات
١	دراسة الحياة		٣	١		٤	٢٠	
٢	تنظيم تنوع	١	٣	١		٥	٢٥	
٣	البكتريا والفيروسات			١	١	٢	١٠	
٤	الطلائعيات	١	١	١		٣	١٥	
٥	الفطريات	١	٣	١	١	٦	٣٠	
	مجموع	٣	١٠	٥	٢	٢٠		
	النسبة المئوية	١٥	٥٠	٢٥	١٠		١٠٠%	

ملحوظة: الاختبار التحصيلي في علم الأحياء (ملحق٢)، تم إعداد نموذج إجابة للاختبار (ملحق٦).

جدول (٣): جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في الفيزياء للصف الأول الثانوي (فصل دراسي أول)

م	الأهداف / المحتوى	تذكر	فهم	تطبيق	مستويات عليا	مجموع	النسبة المئوية	ملحوظات
١	مدخل إلى علم الفيزياء		١	٢		٣	١٥	
٢	تمثيل الحركة			٤		٤	٢٠	
٣	الحركة المتسارعة		١	٣	٤	٨	٤٠	
٤	القوى في بعد واحد			٣	٢	٥	٢٥	
	مجموع		٢	١٢	٦	٢٠		
	النسبة المئوية		١٠	٦٠	٣٠		%١٠٠	

ملحوظة : الاختبار التحصيلي في علم الفيزياء (ملحق٣)، تم إعداد نموذج إجابة للاختبار (ملحق ٦).

جدول (٤): جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في الرياضيات للصف الأول الثانوي (فصل أول)

م	الأهداف / المحتوى	تذكر	فهم	تطبيق	مستويات عليا	مجموع	النسبة المئوية	ملحوظات
١	التبرير والبرهان		٢	١		٣	١٥	
٢	التوازن والتعاقد		٣	٢	٢	٧	٣٥	
٣	تطابق المثلثات		١	٢	٢	٥	٢٥	
٤	العلاقات في المثلث		٢	١	٢	٥	٢٥	
	مجموع		٨	٦	٦	٢٠		
	النسبة المئوية		٤٠	٣٠	٣٠		%١٠٠	

ملحوظة: الاختبار التحصيلي في علم الرياضيات (ملحق ٤)، تم إعداد نموذج إجابة للاختبار (ملحق٦).

- **ثانيا: إعداد مقياس التفكير وحل المشكلات في المواد الدراسية (الأحياء، الكيمياء، الفيزياء، الرياضيات).**
  - نوع الأسئلة : اختبار من متعدد .
  - عدد الأسئلة: (٦ أحياء ، ٦ كيمياء ، ٦ فيزياء ، ٢٠ رياضيات) .
  - اختبار الأسئلة تم أيضا اختبار الأسئلة من متن الكتب الدراسية حتى لا تكون اعلي أو أقل من مستوى المعلومات ومستويات التفكير الموجودة بالكتب الدراسية.
  - تم إعداد جدول للمواصفات للاختبار، وفيما يلي:

جدول (٥): جدول مواصفات اختبار التفكير وحل المشكلات للصف الأول الثانوي (فصل دراسي أول)

م	الأهداف / المحتوى	المستويات العليا			مجموع	النسبة المئوية	ملحوظات
		تحليل	تقويم	تركيب			
١	الأحياء		٢	٤	٦	٣٠	
٢	الكيمياء	٢	١	٣	٦	٣٠	
٣	الفيزياء	١	٢	٣	٦	٣٠	
٤	الرياضيات		١	١	٢	١٠	
المجموع		٣	٦	١١	٢٠		
النسبة المئوية		١٥	٣٠	٥٥		%١٠٠	

ملحوظة : تم إعداد نموذج إجابة للاختبار (ملحق ٦)، الاختبار التحصيلي في حل المشكلات (ملحق٥) .

- **إجراءات التطبيق** :

- تم مخاطبة مدير عام التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة بخطاب من عميد البحث العلمي بجامعة طيبة بشان السماع لفريق البحث بتطبيق أدوات البحث على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدارس ثانوية داخل المدينة ، ومقابلة معلمي العلوم (الكيمياء، الفيزياء، الأحياء) والرياضيات بتلك المدارس.
- قامت إدارة التخطيط والتطوير بإدارة التعليم بترشيح مجموعة من المدارس الثانوية بطريقة عشوائية لفريق البحث للاختيار منها وتطبيق أدوات البحث.
- قام فريق البحث بزيارة المدارس التي سيتم التطبيق فيها في النصف الثاني من شهر المحرم ١٤٣٣هـ ومقابلة مدير المدرسة والمعلمين لشرح طريقة تطبيق أدوات البحث، واختيار فصل واحد من كل مدرسة ،وطريقة إجابة الطلاب على أوراق المصحح الآلي وكان عدد الطلاب في كل فصل. (الكيمياء ٨٣ طالبا ،الأحياء ٨٣، الفيزياء ٨٥ ، الرياضيات ١٠١ طالبا).
- تم اختيار عينة المعلمين من معلمي الأحياء والكيمياء والفيزياء والرياضيات بواقع خمسة معلمين لكل مادة) الذين يقومون بالتدريس لعينة الطلاب في مدارسهم.
- قام فريق البحث باستلام أوراق الإجابة من المدارس وبفحصها تبين أن هناك مجموعة من أوراق الإجابة الخاصة بالمصحح الآلي غير مكتملة، فتم عزلها ويوضح جدول (٦) بيان بعدد أوراق الإجابة التي خضعت للتحليل الإحصائي.

جدول رقم (٦) : توزيع الطلاب علي المواد الدراسية المختلفة والتي خضعت للتحليل الاحصائى

اسم المدرسة	عدد الطلاب
ثانوية الأمير عبد المجيد	٤١
ثانوية الإمام السمهودي	٤٠
ثانوية عبد العزيز الربيع	٣٨
ثانوية طيبة	٣٧
الإجمالي	١٥٦

- **استخدمت الأساليب الإحصائية التالية في معالجة البيانات** :

- اختبار "ت" (T-Test) للمجموعة الواحدة (الزغبي ، الطلافحة، ٢٠٠٤، ١٥٤).
- معامل ارتباط بيرسون؛ لإيجاد العلاقة بين مستوى تحصيل الطلاب ومستوى التفكير لديهم.
- التكرارات والنسب المئوية في معالجة البيانات الخاصة باستطلاع آراء معلمي العلوم والرياضيات حول المشكلات والمعوقات التي تحد من فاعلية مناهج العلوم والرياضيات في تنمية التحصيل الدراسية والتفكير وحل المشكلات بالصف الأول الثانوي.

- **نتائج البحث ومناقشتها**:

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالتعرف على فاعلية مناهج العلوم والرياضيات في تنمية التحصيل الدراسي بالصف الأول الثانوي**

للإجابة عن السؤال الأول من البحث : "ما أثر تطبيق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم الطبيعية على تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟" واختبار صحة الفرض الأول" مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مواد: الكيمياء والأحياء والفيزياء والرياضيات أعلى من حد الكفاية المطلوب على الاختبار التحصيلي لكل مادة (٥٠٪) من الدرجة الكلية للاختبار". يوضح جدول (٧) مستوى التحصيل الدراسي للعلوم والرياضيات.

جدول (٧): مستوى التحصيل الدراسي فى العلوم والرياضيات

البيـــــان	الدرجة الكلية للاختبار	أقل درجة	النسبة المئوية	أعلى درجة	النسبة المئوية	المتوسط المحسوب	النسبة المئوية
الكيمياء	٢٠	١	٥%	٩	٤٥%	٤,٤٨	% ٢٢,٤
الأحياء	٢٠	٢	١٠%	١٨	٩٠%	٩,٦٦	% ٤٨,٣
الفيزياء	٢٠	٢	١٠%	١١	٥٥%	٥,٤٨	% ٢٧,٤
الرياضيات	٢٠	٢	١٠%	١٧	٨٥%	٦,٦٢	% ٣٣,١

من الجدول السابق يلاحظ التالي:

- بلغ متوسط تحصيل الطلاب في مقرر الكيمياء (٤,٤٨) بنسبة مئوية مقدارها (٢٢,٤) وهي أقل من النسبة المحققة للنجاح (٥٠٪) وكانت أقل درجة محققة (١) و أعلى درجة تم تحقيقها (٩) درجات من عشرين درجة.
- بلغ متوسط تحصيل الطلاب في مقرر الأحياء (٩,٦٦) بنسبة مئوية مقدارها (٤٨,٣) وهي أقل من النسبة المحققة للنجاح (٥٠٪) وكانت أقل درجة محققة (٢) و أعلى درجة تم تحقيقها (١٨) درجة من عشرين درجة.
- بلغ متوسط تحصيل الطلاب في مقرر الفيزياء (٥,٤٨) بنسبة مئوية مقدارها (٢٧,٤) وهي أقل من النسبة المحققة للنجاح (٥٠٪) وكانت أقل درجة محققة (٢) و أعلى درجة تم تحقيقها (١١) درجة من عشرين درجة.
- بلغ متوسط تحصيل الطلاب في مقرر الرياضيات (٦,٦٢) بنسبة مئوية مقدارها (٣٣,١) وهي أقل من النسبة المحققة للنجاح (٥٠٪) وكانت أقل درجة محققة (٢) و أعلى درجة تم تحقيقها (١٧) درجات من عشرين درجة. يوضح جدول (٨) بعض الدلائل الإحصائية للاختبار التحصيلي للعلوم والرياضيات.

جدول (٨): بعض الدلائل الإحصائية للاختبار التحصيلي للعلوم والرياضيات

البيـــــان	عدد الأفراد	الدرجة الكلية للاختبار	متوسط الكفاية المطلوب ٥٠%	المتوسط المحسوب	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكيمياء	٨٣	٢٠	١٠	٤,٤٨	٢,١٩	,٢٨	غير دالة عند ٠,٠٥
الأحياء	٨٣	٢٠	١٠	٩,٦٦	٣,٨٩	,٠١	غير دالة عند ٠,٠٥
الفيزياء	٨٥	٢٠	١٠	٥,٤٨	١,٩٥	,٢٥	غير دالة عند ٠,٠٥
الرياضيات	١٠١	٢٠	١٠	٦,٦٢	٣,٤٣	,١	غير دالة عند ٠,٠٥

من الجدول السابق يتضح أن جميع قيم " ت " المحسوبة غير دالة إحصائيا وذلك لانخفاض درجات الطلاب في الاختبارات حيث جاءت متوسطات الطلاب أقل من ٥٠٪ من الدرجة الكلية لكل اختبار ، وربما يعود هذا الانخفاض لحداثة المنهج وعدم تمكن الطلاب من المعلومات والمفاهيم المتضمنة إضافة إلي إتباع إجراءات تنظيمية في المناهج لم يألفها الطلاب في المراحل السابقة ، و استخدام الرموز اللاتينية والأجنبية في الكيمياء والفيزياء والرياضيات علي نحو لم يسبق الطلاب التعود عليه في مراحل تعليمية سابقة ، وعليه تم رفض الفرض الأول وهو " مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مواد: الكيمياء والأحياء والفيزياء والرياضيات أعلى من حد الكفاية المطلوب على الاختبار التحصيلي لكل مادة (٥٠٪) من الدرجة الكلية للاختبار".

- **ثانيا : النتائج المتعلقة بالتعرف على أثر تطبيق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم الطبيعية على تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي**

و للإجابة عن السؤال الثاني من البحث وهو: "ما أثر تطبيق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم الطبيعية على تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟" واختبار صحة الفرض الثاني " مستوى درجات طلاب الصف الأول الثانوي في مقياس التفكير وحل المشكلات أعلى من حد الكفاية المطلوب (٥٠٪) من الدرجة الكلية للمقياس ". يوضح جدول (٩) بعض الدلائل الإحصائية لدرجات الطلاب في مقياس التفكير وحل المشكلات.

جدول (٩): بعض الدلائل الإحصائية لدرجات الطلاب في مقياس التفكير وحل المشكلات.

البيان	الدرجة الكلية للاختبار	أقل درجة	النسبة المئوية	أعلى درجة	النسبة المئوية	المتوسط المحسوب	النسبة المئوية
التفكير	٢٠	صفر	٠%	٤	٢٠%	٢,٢٢	١١,١ %

بالنسبة لمستوي أداء الطلاب في مقياس التفكير : لوحظ أن كثير من الطلاب لم يجيبوا على الاختبار وتركوا صفحات الاختبار بيضاء ، والبعض قام بكتابة عبارات تشير إلي أنهم لم يدرسوا ذلك ولم يتدربوا علي مثل هذه الأسئلة علي الرغم من وجود هذه الأسئلة في كتب الطلاب للمواد الدراسية وأن أعلي درجة حصل عليها الطلاب في الاختبار لم تتجاوز (٤ درجات) بنسبة ٢٠٪من الدرجة الكلية للاختبار وعليه نجد أن متوسط درجات الطلاب الذي لم يتجاوز ١١,١ ٪ من الدرجة الكلية للاختبار يوضح جدول (١٠) اختبار "ت" لدلالة الفروق فى مقياس التفكير وحل المشكلات.

جدول (١٠): اختبار "ت" لدلالة الفروق فى مقياس التفكير وحل المشكلات

البيان	عدد الأفراد	الدرجة الكلية للاختبار	متوسط الكفاية المطلوب ٥٠%	المتوسط المحسوب	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التفكير	١٠٥	٢٠	١٠	٢,٢٢	١,١٧	,٦٥	غير دالة عند ٠٥,

من الجدول السابق يتضح أن قيمة " ت " المحسوبة غير دالة إحصائيا وذلك لانخفاض درجات الطلاب في مقياس التفكير وحل المشكلات ، حيث جاءت متوسطات الطلاب أقل من ٥٠٪ من الدرجة الكلية للمقياس ، وربما يعود هذا الانخفاض لتدني مستوي التحصيل الدراسي في مواد العلوم والرياضيات

وعليه تم رفض الفرض الثاني " مستوى درجات الطلاب في مقياس التفكير وحل المشكلات أعلى من حد الكفاية المطلوب (٥٠٪) من الدرجة الكلية للمقياس"

- **ثالثا: النتائج المتعلقة بدراسة العلاقة بين أثر تطبيق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم الطبيعية على تنمية التحصيل و مهارات التفكير وحل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي:**

وباختبار صحة الفرض الثالث " توجد علاقة ارتباطيه بين متوسطات درجات الطلاب في مواد: الكيمياء والأحياء والفيزياء والرياضيات في الاختبار ألتحصيلي ومتوسط درجاتهم في مقياس التفكير وحل المشكلات" يوضح جدول (١١) معاملات الارتباط بين متوسطات درجات الطلاب في العلوم والرياضيات ومتوسط درجاتهم في مقياس التفكير وحل المشكلات.

جدول (١١): معاملات الارتباط بين درجات الطلاب فى مقياس التفكير وحل المشكلات ودرجاتهم فى الاختبارات التحصيلية

	اختبار الكيمياء		اختبار الاحياء		اختبار الفيزياء		اختبار الرياضيات	
مقياس التفكير وحل المشكلات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	٠,٠٤١	,٠٥	٠,٠٤٩	,٠٥	٠,١٣٨	,٠٥	٠,٠٢٨	,٠٥

تظهر النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين متوسطات درجات الطلاب في مواد: الكيمياء والأحياء والفيزياء والرياضيات في الاختبار ألتحصيلي ومتوسط درجاتهم في مقياس التفكير وحل المشكلات" وعليه يتم قبول الفرض الثالث " توجد علاقة ارتباطيه بين متوسطات درجات الطلاب في مواد: الكيمياء والأحياء والفيزياء والرياضيات في الاختبار ألتحصيلي ومتوسط درجاتهم في مقياس التفكير وحل المشكلات".

- **رابعا: النتائج المتعلقة بالمعوقات التي تحول دون تحقيق المناهج المطورة للعلوم والرياضيات لأهدافها في تنمية التحصيل والتفكير وحل المشكلات:**

١- المعوقات المادية التي تحول دون تنفيذ المناهج المطورة لتحقيق أهدافها:

جدول (١٢): آراء المعلمين إزاء المعوقات المادية التي تحول دون تنفيذ المناهج المطورة لتحقيق أهدافها

م	المعوقات المادية	التكرار	النسبة المئوية
١	عدم توفر الوسائل وتقنيات التعليم الحديثة المتوافقة مع المناهج المطورة.	١٩	%٩٥
٢	عدم توفر الكتب والمراجع العلمية في مكتبة المدارس.	١٨	%٩٠
٣	عدم توفر القاعات المناسبة لتنفيذ الانشطة والبرامج المصاحبة.	١٧	%٨٥
٤	عدم تجهيز المعامل على نحو يقابل محتوي المناهج المطورة.	٢٠	%١٠٠
٥	نقص حاد في المواد والاجهزة المصاحبة للمنهج.	٢٠	%١٠٠
٦	التاخر في توفير الادوات والاجهزة والمواد المستهلكة.	١٥	%٧٥
٧	المناهج المطورة تتطلب آلات حاسبة مطورة وهي مكلفة لكثير من الطلاب.	١٠	%٥٠
٨	المباني المدرسية غير مجهزة بمعامل للرياضيات.	٥	%٢٥

يتضح من الجدول السابق إجماع المعلمين على معوقين ماديين هما: النقص الحاد في المواد والأجهزة، وعدم تجهيز المعامل على نجو يتماشي مع متطلبات

المناهج المطورة؛ الأمر الذي يستلزم توفي تلك التجهيزات حتى يستطيع المعلم والطلاب استخدامها وحتى تحقق المناهج أهدافها .

٢- المعوقات الفنية التي تحول دون تنفيذ المناهج المطورة لتحقيق أهدافها:

جدول (١٣): آراء المعلمين إزاء المعوقات الفنية التي تحول دون تنفيذ المناهج المطورة لتحقيق أهدافها

م	المعوقات الفنيه	التكرار	النسبه المئويه
١	صعوبه بعض مفردات المناهج.	٢٠	١٠٠%
٢	وجود انشطه يستحيل تطبيقها.	٢٠	١٠٠%
٣	هناك اهداف غير محددة واهداف يصعب تحقيقها.	١٩	٩٥%
٤	كثرة الانشطه والتجارب لعدم توفر الوقت الكافي لتطبيقها.	١٨	٩٠%
٥	كثرة عدد الطلاب.	١٧	٨٥%
٦	اساليب التقويم كعمل المطويات لا يمكن تنفيدها لضيق الوقت.	١٧	٨٥%
٧	عدد الحصص قليل ولا يتناسب مع المحتوي.	١٤	٧٠%
٨	صعوبه المحتوي.	١١	٥٥%
٩	وجود اخطاء علميه ناتجه من الترجمه.	١٠	٥٠%
١٠	الانشطه غير متوافقه مع حاجات التلاميذ.	٩	٤٥%
١١	الانشطه غير متوافقه مع البيئه السعوديه.	٩	٤٥%
١٢	عدم فهم بعض المشرفين لمحتوي المناهج المطورة.	٨	٤٠%
١٣	تغير الرموز والعلاقات من العربيه إلي اللاتينيه.	٧	٣٥%
١٤	كثرة عدد المفاهيم والمصطلحات في الدرس الواحد.	٧	٣٥%
١٥	عدم مشاركه المعلمين انفسهم في تخطيط المناهج المطورة.	٤	٢٠%
١٦	بعض المصطلحات تم ترجمتها حرفيا.	٣	١٥%

يتضح من الجدول السابق أجماع المعلمين على صعوبة بعض مفردات المناهج المطورة ووجود أنشطة يستحيل تطبيقها من وجهة نظر المعلمين في الواقع الفعلي. وهذا يستلزم الاهتمام بتدريب المعلمين لرفع مستواهم من حيث إتقان المادة العلمية حتى يمكنهم مسايرة المستوى المعرفي للمناهج المطورة. ومن الضرورة بمكان أن يتناول التدريب أمثلة عملية تتناول تطبيق أنشطة المنهج المطور في الواقع الفعلي .

٣- المعوقات الإدارية التي تحول دون تنفيذ المناهج المطورة لتحقيق أهدافها:

جدول (١٤): آراء المعلمين إزاء المعوقات الإدارية التي تحول دون تنفيذ المناهج المطورة لتحقيق أهدافها

م	المعوقات الإداريه	التكرار	النسبه المئويه
١	زيادة الاعباء المدرسيه الإداريه المكلف بها المعلم.	١٩	٩٥%
٢	عدم تعاون الإدارة في تسهيل الرحلات الميدانيه وتنفيد الانشطه اللاصفية.	١٧	٨٥%
٣	لا توجد مخصصات ماليه لتنفيد الانشطه الصفيه اللاصفيه.	١٥	٧٥%
٤	إعطاء المعلم اكثر من منهج في مراحل تعليميه متعددة.	١٤	٧٠%
٥	عدم اهتمام إدارة المدرسه بتوفير احتياجات المعمل.	١١	٥٥%
٦	المناهج المطورة تحتاج إلي مرونه في تنظيم اليوم الدراسي.	٩	٤٥%
٧	وجود حصص المواد العلميه في نهايه اليوم الدراسي.	٨	٤٠%
٨	زيادة عدد الحصص لكل معلم.	٦	٣٠%
٩	قله الحوافز الماليه المخصصه للمعلمين.	٦	٣٠%
١٠	عدم وجود محضر مختبر.	٦	٣٠%
١١	عدم قيام الإدارة بتوعيه الطلاب واولياء امورهم حول المناهج المطورة.	٤	٢٠%

من الجدول السابق يتضح أن أكثر المعوقات الإدارية وقعا على المعلمين هي زيادة الأعباء الإدارية التي يكلف بها المعلم ، الأمر الذي يصرفهم عن الإعداد الجيد للدروس من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم (من وجهة نظرهم).

٤- فيما يتعلق ببرامج التدريب

على الرغم من حضور ٥٥٪ من أفراد العينة برامج تدريبية للتدريب على إجراءات تنفيذ المناهج المطورة إلا أنهم يرون ما يلي:

جدول (١٥): آراء المعلمين إزاء المعوقات المتعلقة ببرامج التدريب والتي تحول دون تنفيذ المناهج المطورة لتحقيق أهدافها

م	المعوقات المتعلقة ببرامج التدريب	التكرار	النسبة المئوية
١	الدورات قليلة ولا تتناسب مع متطلبات المناهج المطورة.	٢٠	١٠٠
٢	عندما تتدرب على إنشاء تجربة لا تطبق ويكتفي بذكر المعلومة فقط.	١٩	٩٥
٣	الدورات التدريبية تقتصر على التنظير مع الاعتماد على طريقة الإلقاء أو المحاضرة.	١٩	٩٥
٤	عدم تنفيذ ورش عمل ميدانية للمعلمين تناقش تطبيق النظريات التربوية الحديثة في التدريس.	١٧	٨٥
٥	المدربون ليسوا مؤهلين لبعدهم عن الميدان.	١٥	٧٥
٦	إغفال الأنشطة التربوية الموجودة في المناهج أثناء التدريب.	١٤	٧٠
٧	عدم الجدية والالتزام بحضور الدورات التدريبية.	١٧	٨٥

يتضح من الجدول السابق وجود فجوة بين متطلبات المناهج المطورة وكم وكيف التدريب في وضعه الحالي الأمر الذي يستوجب ألا يقتصر التدريب على التنظير البعيد عن واقع المعلمين ومتطلبات المناهج المطورة مع الاهتمام بانتقاء المدربين الأكفاء والبناء الجيد للبرامج التدريبية القائمة على احتياجات المتدربين بحيث يلبي التدريب احتياجات المتدربين.

٥- المعوقات الشخصية التي تحول دون تنفيذ المناهج المطورة لتحقيق أهدافها بفاعلية؟

جدول (١٦): آراء المعلمين إزاء المعوقات الشخصية التي تحول دون تنفيذ المناهج المطورة لتحقيق أهدافها

م	المعوقات الشخصية	التكرار	النسبة المئوية
١	نظرة الطالب للمعلم الذي يوجههم فقط بأنه غير متمكن من المادة العلمية.	١٣	٦٥%
٢	عدم تقبل بعض المعلمين لاساليب التدريس الحديثة.	٩	٤٥%
٣	طول المنهج.	٩	٤٥%
٤	حداثة المعلومات الواردة بالمنهج.	٩	٤٥%
٥	صعوبة تصحيح الوجبات المنزلية لكثرة أعداد الطلاب.	٨	٤٥%
٦	لا يوجد تنسيق فني علمي بين المعلمين والمشرفين حول إجراءات تدريس بعض المعلومات العلمية الحديثة	٧	٣٥%
٧	صعوبة تصحيح الوجبات المنزلية لسوء الخط وكثرة الاخطاء الإملائية.	٧	٣٥%
٨	قصور في الخبرات السابقة.	٥	٢٥%
٩	عدم إعطاء الوقت الكافي للمعلمين للاطلاع علي المناهج المطورة.	٤	٢٠%
١٠	تدني مستوي اللغة الانجليزية لدي المعلم.	٤	٢٠%

من الجدول السابق يتضح أن غالبية المعلمين يجمعون على نظرة الطلاب الدونية لمستوى معلميهم في المادة العلمية وهذه النتيجة تتفق مع المعوقات

سالفة الذكر المتعلقة بصعوبة بعض مفردات المناهج المطورة على معلمي تلك المناهج .

٦- المعوقات المتعلقة بالطلاب أنفسهم التي تحول دون تنفيذ المناهج المطورة لتحقيق أهدافها

جدول (١٧): آراء المعلمين إزاء المعوقات المتعلقة بالطلاب أنفسهم والتي تحول دون تحقيق المناهج المطورة لأهدافها

م	المعوقات المتعلقة بالطلاب أنفسهم	التكرار	النسبة المئوية
١	الفجوة بين المناهج المطورة والمناهج القديمة.	١٤	٧٠%
٢	تعود الطلاب على الحفظ.	١٣	٦٥%
٣	تدني المستوى العلمي للطلاب.	١٣	٦٥%
٤	لا توجد دافعية للطلاب للتعلم الذاتي وممارسة الأنشطة.	١١	٥٥%
٥	التعامل مع التفكير العلمي والمكتشفات العلمية بطريقة سلبية.	٩	٤٥%
٦	عدم جاذبية البيئة التعليمية للطلاب لممارسة الأنشطة العلمية.	٩	٤٥%
٧	كثرة غياب الطلاب.	٨	٤٥%
٨	التحول في أساليب التعليم عما كان عليه في المرحلة المتوسطة.	٦	٣٠%
٩	كتابة الرموز والمعادلات باللغة الانجليزية واللاتينية على نحو لم يألفه الطالب.	٦	٣٠%
١٠	عزوف الطلاب عن إحضار الآلات الحاسبة.	٥	٢٥%

يتضح من الجدول السابق أن المناهج المطورة للعلوم الطبيعية والرياضيات تمثل قفزة كبيرة شعر بها الطلاب، كما أنهم غير قادرين على ردم تلك الفجوة وهذا يستدعي التدرج في تطبيق المناهج المطور . أما التغيير الفجائي للمناهج الدراسية فتصيب الطلاب بعدم الاتزان المعرفي ومنه عدم القدرة على الاستمرار في المناهج المطورة .

- **التوصيات والمقترحات**:

على الرغم من أن المناهج الحالية للعلوم والرياضيات بها الكثير من المميزات إلى أن تطبيقها في الواقع الفعلي في المدارس يتطلب بعض الاحتياجات والتجهيزات مثل :

- توافر المعلم المدرب تدريبا كافيا على تدريس هذه المناهج.
- تنفيذ ورش عمل ميدانية للمعلمين لمناقشة تطبيق النظريات التربوية الحديثة في التدريس.
- وجود مخصصات مالية لتنفيذ الأنشطة الصفية اللاصفية.
- توفر الوسائل وتقنيات التعليم الحديثة المتوافقة مع المناهج المطورة.
- توفر الكتب والمراجع العلمية في مكتبة المدارس.
- توفر القاعات المناسبة لتنفيذ الأنشطة والبرامج المصاحبة.
- تجهيز المعامل على نحو يقابل محتوي المناهج المطورة.
- توفير الأدوات والأجهزة والمواد المستهلكة.
- المناهج المطورة تتطلب آلات حاسبة مطورة وهي مكلفة لكثير من الطلاب.
- المباني المدرسية غير مجهزة بمعامل للرياضيات.
- أنشطة التربوية الموجودة في المناهج أثناء التدريب

• **المراجع العربية** :

١. أحمد علي حيدرة سالم (١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م):أثر استخدام إستراتيجية التعلم البنائي في تدريس الكيمياء على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية (المملكة العربية السعودية ، جامعة ام القرى كلية التربية ، دكتوراه غير منشورة) .

٢. حنين سالم الردادي (٢٠٠٧م): أثر التعلم التعاوني على التحصيل الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة (جامعة طيبة، كلية التربية، ماجستير غير منشورة) .

٣. عاتقة محسن محمد (٢٠٠٨م): أثر استخدام نموذج التعليم البنائي في التحصيل وعمليات العلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في الكيمياء بأمانة العاصمة (اليمن ، صنعاء ، جامعة صنعاء ، كلية التربية ، ماجستير غير منشورة)

٤. غازي بن صلاح هليل الطريفي (١٤٢١هـ - ٢٠٠٧م): أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط (المملكة العربية السعودية ، جامعة أم القرى ، كلية التربية ، دكتوراه غير منشورة) .

٥. فاطمة خلف الله عمير الزايدي (١٤٣٠هـ - ٢٠١٠م): أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، كلية التربية ، ماجستير غير منشورة) .

٦. محمد أبو الفتوح حامد (٢٠٠٢): أثر ملف أعمال الطالب كأداة للتقويم على تحقيق أهداف تدريس العلوم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، المؤتمر العلمي الرابع، مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس(القاهرة، عين شمس، دار الضيافة، ٢٤- ٢٥ يوليو).

٧. محمد أبو الفتوح حامد (٢٠١١): التفكير (العلمي- ألابتكاري – الناقد- عمليات العلم) (الرياض، مكتبة تربية الغد).

٨. محمد بلال الزغبي ، وعباس الطلافحة (٢٠٠٤): النظام الاحصائي (عمان، دار وائل للنشر، ط٢).

٩. محمد على مرشد سيف (٢٠١٠م): أثر استخدام طريقتي التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه في تدريس الرياضيات على بقاء اثر التعلم وتنمية بعض مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في اليمن (أسيوط، جامعة أسيوط، كلية التربية، دكتوراه غير منشورة).

١٠. محمود معروف محمدين (٢٠٠٩م): فعالية نموذج بنائي لتدريس مادة العلوم في تنمية التحصيل والتفكير العلمي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا بالمرحلة الابتدائية (قنا، جامعة جنوب الوادي ، كلية التربية ، دبلوم خاصة)

١١. مها محمد حميد العتيبي (١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م): القدرة على التفكير الاستدلالي والتفكير ألابتكاري وحل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة (المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية، دكتوراه غير منشورة).

١٢. نايف بن عتيق السفياني (٢٠١٠م): أثر استخدام دورة التعلم في تدريس الفيزياء على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي (المملكة العربية السعودية ، جامعة أم القرى كلية التربية ، ماجستير غير منشورة) .

١٣. وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة، مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية، ٢٠١٠، ١

١٤. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية : ٢٠١٠م : ، الأحياء ، الصف الأول الثانوي ، الفصل الدراسي الأول، العبيكان .

١٥. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية : ٢٠١٠م : ، الفيزياء الصف الأول الثانوي ، الفصل الدراسي الأول، العبيكان .

١٦. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية : ٢٠١٠م : ، الكيمياء الصف الأول الثانوي ، الفصل الدراسي الأول، العبيكان .

١٧. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية : ٢٠١٠م : دليل المعلم العبيكان الكيمياء ، الصف الأول الثانوي ، الفصل الدراسي الأول .

١٨. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية : ٢٠١٠م : دليل المعلم الأحياء ، الصف الأول الثانوي ، الفصل الدراسي الأول، العبيكان .

١٩. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية : ٢٠١٠م : دليل المعلم الرياضيات الصف الأول الثانوي ، الفصل الدراسي الأول، العبيكان .

٢٠. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية. (٢٠١٠م) : دليل المعلم الفيزياء ، الصف الأول الثانوي ، الفصل الدراسي الأول ، العبيكان .

٢١. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية: ٢٠١٠م : ، الرياضيات الصف الأول الثانوي ، الفصل الدراسي الأول، العبيكان .

٢٢. وليد عبد الله غازي الشعبي (١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م): معوقات الأداء الإبداعي لمعلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين (المملكة العربية السعودية ، جامعة أم القرى ، كلية التربية ، ماجستير غير منشورة) .

• المراجع الأجنبية :

23. Armstrong, N. Chang, S. and Brichman, M. (2007). Cooperative learning in industrial-sized biology classes, *Life Sciences Education*, 6(2): 163-171.

24. Bimbola, O. and Daniel, O. I. (2010). Effect of constructivist-based teaching strategy on academic performance of students in integrated science at the junior secondary school level, *Educational Research and Reviews*, 5(1):347-353.

25. Brooks, J. (2010). *The Effectiveness of Constructivist Science Instructional Methods on Middle School Students' Achievement and Motivation*, Ed.D. Dissertation, Walden University.

26. Cakici, Y. and Yavuz, G. (2010). The effect of constructivist science teaching on the 4th grade students' understanding of matter, *Asian-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(2):1-19.

27. Chiu, Mei-Shiu and Whitebread, D. (2011). Taiwanese teachers' implementation of a new 'constructivist mathematics curriculum: How cognitive and effective issues are addressed, *International Journal of Educational Development*, 31,196–206.

28. Haney, J. J. and McArthur, J. (2002). Four case studies of prospective science teachers' beliefs concerning constructivist teaching practices; *Science Education*, 86(6):783-802.

29. Milner, A. R. Templin, M. A. and Czerniak, C. M. (2011). Elementary school students' motivation and learning strategy use: constructivist classroom contextual factors in a life science laboratory and traditional classroom, Journal of Science Teacher Education, 22(2):151-170.

30. Orion, N. and Kali, Y. (2005). *The Effect of an Earth-Science Learning Program on Students' Scientific Thinking Skills*, Science Teaching Department Weizmann Institute of Science, Rehovot, Israel.

31. Souvignier, E. and Kronenberger, J. (2010). Cooperative learning in third grades' jigsaw groups for mathematics and science with and without questioning training, *British Journal of Educational Psychology*, 77(4):755-771.

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث الرابع :

" أساليب التفكير " لستيرنبرج " وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب التربية الخاصة بمدينة جدة"

إعداد

د / عصام الدسوقى إسماعيل الجبة

obeikandl.com

obeikandl.com

" أساليب التفكير " لستيرنبرج " وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب التربية الخاصة بمدينة جدة"

د / عصام الدسوقى إسماعيل الجبة

• **مستخلص البحث**:

هدف البحث الحالي إلي التعرف على أساليب التفكير المفضلة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأكثر شيوعا لدي كل تخصص من تخصصات التربية الخاصة بكلية التربية في مدينة جدة، وتحديد العلاقة بين أنماط التفكير السائدة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وإمكانية تحديد بعض المعادلات التنبؤية التي تربط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب التفكير "لستيرنبرج". وتكونت عينة البحث من (١٠٤) طالبا من طلاب التربية الخاصة، منهم (٣١) "إعاقة سمعية"، و(٤١) صعوبات التعلم، و(٣٢) اضطرابات اللغة والنطق. وعلي ضوء بيانات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده الباحث وبيانات النسخة القصيرة من مقياس أساليب التفكير الذي أعده "ستيرنبرج وواجنر" (١٩٩١) وباستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة البيانات. أظهرت النتائج وجود تباين في أساليب التفكير المفضلة لدي طلاب التربية الخاصة باختلاف تخصصاتهم،وجاءت أساليب التفكير المولدة للابتكارية (التشريعي، والحكمي، والعالمي، والداخلي) في مراكز متأخرة ضمن ترتيب الأساليب المفضلة، كما تبين وجود اختلاف جزئي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا السائدة باختلاف التخصص لدي طلاب التربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقات موجبة وأخري سالبة دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي عينة البحث، كما امكن استخلاص عدد من المعادلات التنبؤية التي تربط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب التفكير.

Thinking styles to " Sternberg," and its relationship to Self – regulated Learning Strategies Among a sample of special education students in Jeddah

By : Dr .Essam El-Desouky Ismai lEL-Gebah

The present research aims to identify thinking styles preferences and Self – regulated Learning Strategies the most common I have all the specialty disciplines of Special Education, Faculty of Education in Jeddah, and determine the relationship between thinking styles and prevailing Self – regulated Learning Strategies, and the possibility of identifying some of the equations predictive linking Self – regulated Learning Strategies and thinking styles"to Sternberg. The research sample consisted of (104) students from special education students, of whom(31) "hearing impairment", and (41) learning disabilities, and (32) Language and speech disorders .In light of the data scale Self – regulated Learning Strategies prepared by the researcher and data version of the short-scale ways of thinking which was prepared by "Sternberg and Wagner" (1991), and using statistical methods appropriate to the nature of the data. The results showed a variation in the thinking styles of my favorite students of special education according to their specialties, and came ways of thinking-generating creative (legislative, and Judicial, and global, and internal) in the centers of late in the order of the methods preferred, as shown by the presence of different partial Self – regulated Learning Strategies prevailing in different specialization I have special education students, and the results indicated the existence of relations is positive and the other a negative statistically significant between some of the thinking styles and Self – regulated Learning Strategies in a sample research, also possible to draw a number of predictive equations that link the Self – regulated Learning Strategies and thinking styles.

- **مقدمة**:

يتميز العصر الحالي بالتغيرات المتلاحقة وكم المعرفة المتزايدة وتطورات معرفية شملت كافة مجالات الحياة. الأمر الذي يتطلب من القائمين علي العملية التعليمية ضرورة مواكبة هذه التغيرات من خلال إمداد الأفراد بالأساليب التي تحقق لهم النمو والتقدم ومسايرة التطورات المستمرة. لذلك حدث تحول في علم نفس التعلم من المنظور السلوكي إلي المنظور المعرفي؛ حيث يتم التركيز علي كيفية خزن المتعلم للمعلومات في الدماغ، وما يقوم به من عمليات معرفية. (كمال زيتون، ٢٠٠٢، ٤٨)

وقد اتفق العديد من التربويين على أهمية التعلم مدى الحياة Lifelong Learning لمواكبة عصر العولمة والانفجار العلمي وفي سبيل ذلك طرحوا العديد من الصيغ والتصورات، منها "التعلم المنظم ذاتيا Self regulated learning"؛ وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم (جيهان خليفة، ٢٠٠٦).

ويشير التنظيم الذاتي إلى رغبة المتعلم وجهده في محاولة المحافظة على شيء ما في صورة منظمة بغرض مساعدته في تحقيق أهدافه المرغوبة.(عبد المنعم الدردير، جابر عبد الله، ٢٠٠٥، ١١٦). ويحدث التعلم المنظم ذاتيا عندما يستجيب الطالب لعملية التعلم ذاتيا فيحدد أهدافه، ويختار استراتيجياته التعليمية ويقيم ما تعلمه. (محمد نمر، ٢٠٠٧).

والتعلم المنظم ذاتياً له دور هام في توجيه الأنشطة المعرفية، كما أنه يساعد في تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي؛ حيث أكد كل من "زيمرمان وباندورا" (Zimmerman & Bandura ,1994)؛ و"ولكر" (Walker, 2003)و"كوزنن" (Kosnin, 2007)، على أن الطلاب الذين يوظفون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتميزون بالتفوق في التحصيل الدراسي في المواد المختلفة عن غيرهم ممن لا يستخدمون هذه الاستراتيجيات.

ويعزو "ستيرنبرج" نجاح الطلبة أو فشلهم إلى سوء الانسجام بين طرق وأساليب التدريس المتبعة، وبين الطرق التي يفكر بها الطلبة أكثر من كونه يعزى إلى قدرات الطلبة أنفسهم، ولذلك حمل المعلم مسئولية تعليم الطلبة بطريقة تنسجم مع أساليب التفكير كلما أمكن(عدنان العتوم، وآخرون،٢٠٠٧، ٣٥). وتتضح أهمية أساليب التفكير في التعرف على نمط التفكير السائد والمفضل لدى الفرد وتعليمه بطريقة تتفق مع نمط السيطرة الدماغية المهيمن بما يحقق نتائج إيجابية مرتفعة في عمليتي التعليم والتعلم.

وقد ازداد الاهتمام بدراسة أساليب التعلم والتفكير والتفضيلا ت الدماغية خلال العشر سنوات الأخيرة من القرن العشرين، وأدى ذلك إلى ظهور العديد من نظريات أساليب التفكير والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة الأساليب والطرق التي يفضلها الفرد في تفكيره. وتعد النظرية الأكثر شيوعا وتقبلا هي نظرية السيطرة الذاتية العقلية "لستيرنبرج" Sternberg's Theory of Mental Self–Government (١٩٨٨)، أو ما يعرف منذ عام (١٩٩٠) بنظرية أساليب التفكير Thinking Styles Theory، كما أطلق

عليها ستيرنبرج، والتي تقوم على الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترضهم. (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٧)

وأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعنى أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير، وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن، وهي ليست قدرات وإنما هي أشكال للتفكير التي يجد الفرد أنها مناسبة وموافقة له، وهي ليست مستوى الذكاء ولكنها طريقة استخدام الذكاء، بيد أن أساليب التفكير تبين كيفية توظيف القدرات التي يمتلكها الفرد تجاه موضوع ما. (Sternberg , 1994)

ويعد إدراك المتعلم للعمليات المعرفية التي يقوم بها أثناء التعلم من الأمور الهامة، فوعى المتعلم بتفكيره وقدرته على معرفة مشاعره يساعده علي فهم نفسه. ويتميز أصحاب التعلم المنظم ذاتيا بأنهم يختلفون في طرق تعلمهم اختلافاً جوهريا عن أقرانهم في اختيارهم وتطبيقهم للاستراتيجيات الفعالة في التعلم. (ربيع رشوان، ٢٠٠٦، ١٠- ١١)

ومن خلال تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يستطيع الطلاب التعلم بتوجيههم إلى تحديد أهداف النشاط التعليمي واقتراح استراتيجيات فعالة للتعلم، ويأخذ الطلاب على عاتقهم بالتدريج تحمل المسئولية، وتقويم نتائج تعلمهم. (رجاء أبو علام ،٢٠٠٤، ١٩٣)

وفي إطار التداخل أو الجزء البيني بين المعرفة والشخصية قدم "ستيرنبرج" نظريته أساليب التفكير التي يري أنها الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكائه، وهي ميول أو نزعات أكثر منها قدرات، فهي طريقة الفرد في توجيه العقل. (Sternberg , 1988, 1990)

ويرى بسام إبراهيم (٢٠٠٩، ١٠١) أن وعى المتعلم بتفكيره وقدرته على معرفة مشاعره لها أهميتها في فهمه لنفسه، ولهذا ينادى المصلحون التربويون باستخدام استراتيجيات تعلم تؤدى إلى بذل النشاط الفعال خلال عملية التعلم وتكون في نفس الوقت بديلا لأسلوب التعلم التقليدي القائم على المحاضرة والتلقين.

ويميز عبد الناصر الجراح (٢٠١٠) بين التعلم التقليدي الموجه من المعلم و التعلم المنظم ذاتيا، إذ يشير إلى أن التعلم التقليدي يعتمد على تلقين الطلبة ما يتوجب عليهم أن يتعلموه أو يفعلوه، والتركيز على محتوى المادة باعتباره الهدف النهائي للدرس، ويكون الطالب فيه منصاعا ومستسلما، ويزيد التنافس بين المجموعات مع قليل من التفاعل، كما يسوده الاعتماد على المعلم في اتخاذ القرارات، واستخدام أنماط تفكير متماثلة، وتستخدم فيه الدافعية الخارجية بكثرة، كما يقوم المعلم بعملية التقويم كاملة، وتكون فيه وسائل التعليم ثابتة وهي الكتاب المقرر، كما تقل روح المغامرة. أما التعلم المنظم ذاتيا فيركز على حرية الطالب وفرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل

المسؤولية في التعلم، ويزيد فيه التعاون مع وجودٍ مستوى عال من التفاعل بين المجموعات، كما يستخدم فيه الطالب أنماطا متنوعة من التفكير، ويركز على الحوافز والدافعية الداخلية، ويعتمد على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية من الطالب، كما يسوده النمط ما وراء المعرفي في التعليم.

ويرى كل من "بنتريك وديجروت" (Pintrich & DeGroot,1990) أن هناك ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا ذات أهمية خاصة للأداء الصفي، يتمثل المكون الأول في استراتيجيات ما وراء المعرفية كالتخطيط، والمراقبة، والتعديل ويتمثل المكون الثاني في إدارة الطلبة وسيطرتهم على المهام الأكاديمية، وتتضمن المثابرة على أداء المهمة، وعزل المشتتات، والمحافظة على المشاركة المعرفية، في حين يتمثل المكون الثالث في الاستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها الطلبة لتعلم المواد الدراسية وتذكرها وفهمها مثل: التسميع، والتفسير والتنظيم التي تبين أنها تقوي المشاركة المعرفية الفاعلة في التعلم، وتؤدي إلى مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي.

ويشير محمد نمر (٢٠٠٧) إن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن ثلاثة مكونات أساسية هي المكون المعرفي ومكون ما وراء المعرفي والمكون الدافعي، وكل منها ضروري للتنظيم الذاتي؛ فالطلاب الذين يمتلكون مهارات معرفية ولكنهم لايمتلكون دافعية عالية لاستخدامها لا يصلون إلى مستويات مرتفعة من النجاح مقارنة بالطلاب الذين يمتلكون مهارات ولديهم دافعية عالية، كذلك الذين عندهم دافعية ولكنهم لا يملكون المهارات المعرفية وما وراء المعرفية قد يفشلون في التعلم وتمثل هذه المكوناتٍ محددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي، وأن ضعف مستوى الفرد في أيا منها يؤدى إلى ضعف في مستوى التعلم المنظم ذاتيا بصفة عامة.

وبعد الإطلاع علي بعض الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس العربية والأجنبية التي وضعت لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومنها "زيمرمان" (Zimmerman,1989)، وكمال عطية (٢٠٠٠)، و"شن" (Chen,2002) وربيع رشوان (٢٠٠٥)، و"ليندنر" وآخرون (Lindner, et. al., 2007)، وعصام الطيب، راشد مرزوق (٢٠٠٧)، وعبد الناصر الجراح (٢٠١٠)، وعلي ضوء بيئة البحث وعينته، أمكن تحديد ثلاثة محاور لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، يتناول المحور الأول الاستراتيجيات المعرفية (التسميع والحفظ، التنظيم، البحث عن المعلومات)، ويتناول المحور الثاني الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (تحديد الهدف والتخطيط، المراقبة والتقويم الذاتي، الاحتفاظ بالسجلات)، ويتناول المحور الثالث الاستراتيجيات الدافعية (مكونات القيمة، مكونات التوقع، المكونات الوجدانية).

- **مشكلة البحث**:

اهتم العديد من الباحثين في العقود الأخيرة، منهم كل من ولترز (Wolters, 1998)، وعبد العال عجوة(١٩٩٨)، و"زهانج وستيرنبرج" (Zhang & Sternberg, 2000)، وبينتريك(Pintrich, 2004)، ورمضان محمد (٢٠٠١)، وعبد المنعم الدردير(٢٠٠٣)، وإيناس خريبة (٢٠٠٤)، وربيع رشوان (٢٠٠٥)،

وإلهام وقاد (٢٠٠٨)، ومحمد سحلول (٢٠٠٩)، بالكشف عن كيفية تعلم طلاب الجامعة، لما لهذه المرحلة من أهمية في تقدم المجتمع وتطوره، من خلال بعض المتغيرات كأساليبٍ التفكير واستراتيجيات التعلم ومهاراته، حيث تؤدي هذه المتغيرات دورا مهما في نجاح المتعلم في مواقف التعلم لكونها من الطرائق والأساليب المختلفة التي يستخدمها الطلاب في تفاعلهم مع المقررات الدراسية ويتوقف عليها مستوى تقدمهم وتحصيلهم الدراسي، وتساعدهم على الانتقال من عملية التلقين والتلقي السائدة في مراحل التعليم إلى تدريب الطلبة على ممارسة تلك المهارات والاستراتيجيات وإتقانها، كأحد العوامل المهمة في عملية التعلم.

وتتحدد مشكلة البحث في أن تقليدية طرق التدريس المتبعة تؤثر سلبا على تنمية أساليب التفكير لطلاب الجامعة، وهو ما يفرض تبني مداخل واستراتيجيات تعلم تتلاءم مع أساليب التفكير المفضلة لدي الطلاب في معالجة المعلومات، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة علي التساؤلات التالية:

- ما أساليب التفكير المفضلة لدي طلاب كل تخصص من تخصصات التربية الخاصة بكلية التربية في مدينة جدة؟.
- ما استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأكثر شيوعا لدي طلاب كل تخصص من تخصصات التربية الخاصة بكلية التربية في مدينة جدة؟.
- هل توجد علاقات دالة إحصائيا بين أنماط التفكير السائدة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة البحث ؟.
- هل يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي طلاب كل تخصص من تخصصات التربية الخاصة بكلية التربية في مدينة جدة من خلال أساليب التفكير "لستيرنبرج".

- **أهمية البحث**:

تتحدد أهمية البحث في:

- التعرف على أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي طلاب التربية الخاصة الذين يتم إعدادهم للتعامل مع فئات خاصة، مما قد يفيد في إثراء الجوانب المعرفية والنفسية لديهم وينعكس على التعامل مع تلاميذهم فيما بعد.
- الربط بين تخصصى طرق التدريس وعلم النفس التربوي من خلال إلقاء الضوء علي العلاقة بين أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي طلاب التربية الخاصة، مما قد يفيد في توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة علي استثارة أساليب التفكير للطلاب وتوفير الأجواء التربوية لتحسينها لأن ذلك سيسهم في تطوير استراتيجيات التنظيم الذاتي اللازمة لتعلم الطلاب مدى الحياة.
- توجيه النظر إلي استخدام طرق تدريس تتيح للطلاب الارتقاء بمستوي تحصيلهم من خلال أساليب التفكير المفضلة لديهم واختيارهم لاستراتيجيات التعلم التي تجعلهم أكثر إيجابية وأكثر نشاطا داخل قاعة المحاضرات.

- تقديم أداة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، يمكن استخدامها في بحوث ودراسات مستقبلية، كما يمكن لأعضاء هيئة التدريس استخدامها في تقييم استراتيجيات تعلم الطلاب داخل قاعة المحاضرات.

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلي التعرف علي:

- أساليب التفكير المفضلة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأكثر شيوعا لدي طلاب كل تخصص من تخصصات التربية الخاصة بكلية التربية في مدينة جدة.
- العلاقة بين أنماط التفكير السائدة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب التربية الخاصة بكلية التربية في مدينة جدة.
- المعادلات التنبؤية التي تربط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب التفكير "لستيرنبرج" لكل تخصص من تخصصات التربية الخاصة بكلية التربية في مدينة جدة.

- **مصطلحات البحث**

١- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

يعرف الباحث استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها: مجموعة من الطرق والإجراءات التي يقرر طلاب عينة البحث أنهم يستخدمونها أثناء مواقف التعلم المختلفة من أجل تحقيق أهدافهم الأكاديمية. والتي تعكسها استجاباتهم على مفردات كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستخدم في هذا البحث.

٢ - أساليب التفكير Thinking Styles

يتبنى البحث الحالي تعريف "ستيرنبرج" (١٩٩٤) الذي يعرف أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة ، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية J أساليب التفكير . القدرات)، وتعرف أساليب التفكير إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل أسلوب من الأساليب الثلاثة عشر على حده في مقياس أساليب التفكير.

٣- طلاب التربية الخاصة:

هم الطلاب الملتحقون بقسم التربية الخاصة في كلية التربية بجدة- جامعة الملك عبد العزيز، ووفقا لهذا البحث هم الطلاب الذين وصلوا إلى المستوي الرابع وحتي السابع ، ومسجلون في شعبة من الشعب الخمس (اضطرابات سلوكية وتوحد، واضطرابات اللغة والنطق، والإعاقة السمعية والإعاقة العقلية – الفكرية، وصعوبات التعلم).

- **المفاهيم الأساسية "إطار نظري"**

يتضمن البحث مفهومين أساسيين وهما:

- **أولا : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا Self–regulated learning strategies**

أكد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودورها في العملية التعليمية؛ حيث توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي

تؤكِّد على أنَّ الإنجاز الأكاديمي، وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك، والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي؛ حيث يجمع التعلّم المنظم ذاتيا بين كلّ من العوامل المعرفية والدافعية ; Zimmerman , 1989) . Wolters , 2003)

ويعود الفضل إلى "باندورا" (Bandura, 2002) في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي؛ حيث أشار إلى إن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكياتهم، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك.

وقد تعددت المفاهيم التي يدور حولها تعريف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؛ حيث يعرفها لطفي عبد الباسط (١٩٩٦) على أنها مقدرة الفرد على الاستخدام الناجح للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية في حل المهام الأكاديمية، وتشتمل على المكونات الفرعية التي تظهر في عدد من الاستراتيجيات الصريحة والضمنية، ويعرفها "بنتريك" (Pintrich, 2000) بأنها بنية مكونة من العديد من العوامل المعرفية وما وراء المعرفة والدافعية والاجتماعية التي تؤثر في تعلم الفرد وقدرته على تحقيق الأهداف الأكاديمية،علي حين يعرفها "باندورا" (٢٠٠٢) بأنها عبارة عن الدرجة التي يكون عليها الطلاب أكثر معرفة ودافعية، ويتصفون بنظام نشط في عملياتهم التعليمية الخاصة.

وتشير عبير عابدين (٢٠٠٦) إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عبارة عن مجموعة من الخطوات المتكاملة والتي تشمل الإجراءات المحددة والمنظمة التي يمارسها ويتدرب عليها المتعلم بوعي كوسيلة لوصوله إلى تحقيق أهدافه بينما يعرف عصام الطيب، راشد مرزوق (٢٠٠٨) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بأنها مجموعة من العمليات المعرفية وما وراء المعرفة والدافعية والسلوك الذي يستخدمه الطالب بغرض ضبط وتنظيم عمليات تعلم المواد الدراسية، بما يؤدى في النهاية إلى إنجاز مهام تعلمه بكفاءة.

ويرى محمود سالم، أمل زكى (٢٠٠٩، ٢٠٦) أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي إجراءات وعمليات موجهة نحو اكتساب معلومات أو مهارات تشمل مدركات المتعلمين عن الهدف والوسيلة وهى تشمل بعض الطرق مثل تنظيم وتحويل المعلومات، المتابعة الذاتية، والبحث عن المعلومات والتكرار واستخدام معينات الذاكرة .

ويرى ربيع رشوان (٢٠٠٦، ٥٥) أنه بالرغم من تعدد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتنوعها إلا أن هناك مجموعة من الخصائص المشتركة بينها والتي تتمثل في:

- الاستراتيجيات أفعال عمدية تحدث بغرض تحقيق أهداف معينة.
- تتولد تلك الاستراتيجيات بواسطة الشخص ذاته.

- تطبيق تلك الاستراتيجيات اختيارياً وتتصف بالمرونة؛ حيث تتضمن هذه الاستراتيجيات كلاً من المهارات المعرفية والإدارية والدافعية.
- الاستراتيجيات تكتيكات اجتماعية المنشأ، تكتسب بمساعدة الآخرين وتستخدم في حل المشكلات ويستطيع المتعلم تطبيقها باستقلالية فيما بعد وخاصة في مجال التعلم الأكاديمي.
- يتضمن النضج الاستراتيجي كلاً من التلقائية في استخدام الاستراتيجية وإمكانية تطبيقها.

كما يشير محمود سالم، أمل زكى (٢٠٠٩، ٢٠٥) إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتسم بخاصيتين هما:

- أنها تشبه المهارات الأخرى؛ حيث يمكن أن يصل فيها الفرد إلى مستوى الخبير ويؤديها بطريقة آلية مبسطة، أي يمكن تعلمها وتعليمها .
- أنها تقوم على أساس المعرفة والمهارات والمعتقدات الكامنة المتكاملة التي لها طابع شخصي خاص ناتج عن خبرات متعلمة .

وحددت دراسة (Montalvo & Gonzalez,2004) مجموعة من الصفات التي تميز الطالب الذي ينظم تعلمه ذاتيا منها:

- يكون لديه دراية بالاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها (التسميع استخدام التفاصيل، التنظيم).
- يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية نحو التحصيل وتحقيق أهدافه الشخصية (ما وراء المعرفة).
- يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية كالإحساس بفعالية الذات، وتبني الأهداف التعليمية، وتنمية الأحاسيس الإيجابية نحو المهمة (المتعة، الرضا، الحماس)، وكذلك القدرة على التحكم فيها وتعديلها طبقا لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي.
- يخطط ويتحكم في الوقت والمجهود الذي يستخدمه في المهمة، ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية محببة مثل إيجاد المكان الملائم للمذاكرة، وطلب المساعدة من المعلمين أو من زملائه عند مواجهة الصعوبات.
- قادر على تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الاختيارية التي تقيه من المشتتات الداخلية والخارجية، وتحافظ على تركيزه وجهده عند أداء المهمة.

وقد أشارت دراسة كل من محمد نمر (٢٠٠٧)، وسهير السعيد (٢٠١١)، إلي أن تدريب الطلاب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يحسن مستوى أدائهم الأكاديمي، ويدعمهم بالفرص الكافية لتطوير وممارسة استقلاليتهم داخل قاعة الدراسة؛ حيث يعطى الطلاب فرص لتحمل المسؤولية الذاتية، ويمكنهم ذلك من تطوير استخدامهم للاستراتيجيات المختلفة. كما أشار أحمد حجازي (٢٠٠٩) إلي إن استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يزيد مع العمر، ويزيد عندما يعطى الطلاب أسباباً منطقيةً لاستخدام الاستراتيجية، وله تأثير إيجابي على التفكير، كما أنه يؤثر إيجابيا على عمليات الفهم، ويحسن تعلم الطلاب. وتوجد العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، منها:

دراسة قام بها "ولترز" (Wolters, 1998) كان من بين أهدافها تحديد الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لتنظيم دافعيتهم، ومدي تأثير العوامل البيئية علي استخدام الطلاب لهذه الاستراتيجيات، لدى عينة مكونة من (١١٥) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أنَّ الطلاب المنظمين لمستوى الجهد في المهام التعليمية يستخدمون العديد من الاستراتيجيات (الدافعية Motivational والمعرفية Cognitive والإرادية Volitional)، كما أظهرت النتائج أنَّ هناك ارتباطا قويا بين تنظيم الدافعية للطلاب وتوجيه أهدافهم، وبين استخدامهم لبعض الاستراتيجيات المعرفية ونوعية الدراسة التي يدرسونها.

وأظهرت دراسة "ولترز"(Wolters, 1999) التي أجريت علي عينة الدراسة من(٨٨) طالبا من طلاب الصف التاسع والعاشر، وجود علاقات موجبة دالة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية. كما أظهرت دراسة مصطفي كامل(٢٠٠٣) التي أجريت علي (٦٠٠) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، وجود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلّم بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة في ثلاث منها فقط :التسميع الذاتي لصالح (الفرقة الأولى)، والتنظيم الذاتي لما وراء المعرفة - وتنظيم الجهد لصالح (الفرقة الرابعة).

وفي دراسة نظرية قام بها "بينتريك" (Pintrich, 2004) بهدف التفريق بين مدخلين لبحوث الدافعية والتعّلم لدى طلاب الجامعة، ويشير إلى أنَّ أحدهما يسمى بمداخل الطلاب للتعلم the student learning (SAL) approaches to، الذي يقوم على المنحى الظاهراتي، ويسمى الآخر بمدخل تجهيز المعلومات the information processing approach (IP). ويذكر أنَّ الإطار المفاهيمي الذي قام بإعداده يقوم على منظور التنظيم الذاتي الذي حلَّ محلّ مدخل تجهيز المعلومات، وأنَّ الميزة للتعلم المنظم ذاتيا هي في كونه أكثر شمولا عن تحكم الطالب بحيث لا يتضمن فقط العوامل المعرفية، ولكن يتضمن أيضا العوامل الدافعية والوجدانية والعوامل السياقية الاجتماعية.

وهدفت دراسة إيناس خريبة (٢٠٠٤) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الجامعة، ومعرفة أثر اختلاف النوع على كل من ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وتكونت العينة من(٤٤١) طالبا بالصفين الأول والرابع من كليات التربية والآداب والزراعة بجامعة الزقازيق، وتوصلت الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات الطلاب في مقياس ما وراء المعرفة ودرجاتهم في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة في الدرجة الكلية لمقياس ما وراء المعرفة، ووجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة لصالح طلاب الفرقة الأولى في استراتيجيات التقويم الذاتي، ووضع الأهداف والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية، ومراجعة السجلات، بينما كانت الفروق لصالح الفرقة الرابعة في استراتيجيات

التسميع، والاستظهار ، في حين لم تكن هناك فروق بين الفرقتين في استراتيجيات التنظيم والتحويل ، وطلب المعلومات، وحفظ السجلات والمراقبة والتركيب البيئي، ومكافأة الذات.

وكان من بين أهداف دراسة ربيع رشوان (٢٠٠٥) البحث في علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالنوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا، وقام ببناء مقياس للتعلم المنظم ذاتيا مستفيدا من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند "بينتريك" وآخرين، واستراتيجيات زيمرمان"، وأشارت نتائج الدراسة إلى إنه لا توجد علاقات دالة إحصائيا بين النوع (ذكور، إناث) واستراتيجيات التعلم المنظم، كما إن طلاب التخصصات العلمية كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات (تعلّم الأقران، الاحتفاظ بالسجلات، التقويم الذاتي)، ولم توجد علاقات دالة إحصائيا بين استراتيجيات التسميع، التفصيل، التنظيم، التخطيط، المراقبة الذاتية، مكافأة الذات، الضبط البيئي الدافعي، حوار الذات عن الكفاءة، حوار الذات عن الأداء، تنشيط الاهتمام، الضبط البيئي، طلب العون الأكاديمي، البحث عن المعلومات، إدارة الوقت) وبين التخصص الأكاديمي (علمي، أدبي).

وأظهرت دراسة "ديبنيدتو"(Dibenedetto, 2009) التي هدفت إلى دراسة الفروق في عمليات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب المتخصصين وغير المتخصصين في العلوم، وكذلك دراسة الفروق في النوع، وشملت العينة (٥١) تلميذا وتلميذة في الصف الحادي عشر، إلي وجود فروقا ذات دلالة إحصائية في عمليات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الطلاب ذوى الخبرة والتخصص، بينما لم تظهر النتائج فروق بين الذكور والإناث في عمليات التعلم المنظم ذاتيا. واستهدفت دراسة ابراهيم الحسينان (٢٠١٠) تحديد الفروق بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات استراتيجيات التعّلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي، وبلغت عينة الدراسة (٥١٩) طالبا من طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي في منطقتي الرياض والقصيم، وأظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات بعض استراتيجيات التعّلم المنظم ذاتيا لصالح التخصصات العلمية.

ويستنتج من استعراض الدراسات السابقة الآتي:

- تناول العديد من الباحثين دراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لطلبة المرحلة الجامعية، منها دراسات كل من "ولترز"(١٩٩٨)، وإيناس خريبة (٢٠٠٤)، وربيع رشوان (٢٠٠٥)، وإبراهيم الحسينان (٢٠١٠)، مما يوضح مدى التركيز على هذه المرحلة لدى الباحثين في المجال التربوي، والتأكيد على أهمية الكشف عن الاستراتيجيات السائدة لدى طلاب الجامعة، وأن معرفة هذه الاستراتيجيات يساعد أعضاء هيئة التدريس علي توجيه عمليات التعلم في بيئات التعلم المختلفة، مما يؤدي إلى تحسين نوعية التعليم الجامعي واستخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة.

- توجه العديد من الباحثين إلي تحسين نوعية التعليم الجامعي، من خلال استخدام استراتيجيات تعلم فاعلة تقوم على منظور التنظيم الذاتي كما أشار إلي ذلك "بينتريك" (٢٠٠٤) من أهمها: الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعة للتعلم، والتي تم اختيارها في هذا البحث.
- أكدت نتائج الدراسات علي أهمية دراسة التعلم المنظم ذاتيا وفق التخصص الدراسي؛ حيث أوضحت دراسة "ولترز"(١٩٩٨) عن وجود ارتباط قوي بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ونوع الدراسة، كما أظهرت دراسة "مصطفي كامل"(٢٠٠٣) وجود فروق دالة إحصائيا في مقاييس الدافعية واستراتيجيات التعّلم التي يستخدمها الطلاب في دراسة المقررات الدراسية المختلفة ،وكشفت دراسة كل من ربيع رشوان (٢٠٠٥)، وإبراهيم الحسينان (٢٠١٠) عن اختلاف بعض الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب باختلاف التخصص(علمي، وأدبي)، كما أظهرت دراسة "ڤيبنيدتو" (٢٠٠٩) وجود فروق دالة إحصائية في عمليات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الطلاب ذوى الخبرة والتخصص.
- أكدت بعض الدراسات علي وجود فروق في مستوى مهاراتالتعلم واستراتيجياته تبعا لمتغير المستوى الدراسي، كدراسة كل من مصطفي كامل (٢٠٠٣)، وإيناس خريبة (٢٠٠٤)، وإبراهيم الحسينان (٢٠١٠).
- تباين الأدوات المستخدمة لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بين استخدام المقابلات المفتوحة أو استبانات التقرير الذاتي أو مقاييس مقننة إلا إنه يوجد اتفاق بشكل كبير بين الدراسات فيما يتعّلق بمكونات التعلم المنظم ذاتيا؛ حيث ركزت على استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية، والسلوكية، بينما اختلفتٍ في المكونات الفرعية، والتي تمثل استراتيجيات متنوعة للتعلم المنظم ذاتيا، ولذلك تبرز أهمية بناء أداة للتعلم المنظم ذاتيا تتلاءم وعينة البحث الحالي.

- **ثانيا : أساليب التفكير** Thinking Styles

قدم "ستيرنبرج" نظريته أساليب التفكير التي كان يري أنها الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكاءه، فأسلوب التفكير ليس مستوي الذكاء ولكنه طرق استخدام الذكاء، وهي ميول أو نزعات أكثر منها قدرات، فهي طريقة الفرد في توجيه العقل. (Sternberg , 1988, 1990)

وتشير أساليب التفكير Thinking Styles إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد٠ فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الجوانب الحياتية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعنى أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن. (Sternberg, 1992, 68)

وتختلف أساليب التفكير عن استراتيجياته في أن الأساليب أكثر عمومية واستقرارا لدي الفرد كطريقة مميزة له في معالجة المعلومات، وتنسحب علي العديد من المواقف والمشكلات العقلية، بينما الاستراتيجية أقل عمومية فقد تنطبق علي مشكلات عقلية معينة دون غيرها، وتتضمن عمليات عقلية معينة

تحدث بشكل متتابع أو متآني لتحقيق هدف ما أو إنجاز مهمة معينة (يوسف أبو المعاطي، ٢٠٠٥).

وحدد "ستيرنبرج" (Sternberg , 1990, 1994 , 1997) ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تندرج تحت الفئات الخمس : الوظائف وتشمل أساليب التفكير(التشريعي، والتنفيذي، والحكمي)، والمستويات (العالمي، والمحلي) والنزعة (المتحرر، والمحافظ)، والأشكال (الملكي، والهرمي، والفوضوي، والأقلى) والمجال (الخارجي، والداخلي). ويضيف إننا نميل عادة نحو أسلوب واحد فقط داخل كل فئة من الفئات الخمسة. ويوضح الجدول (١) خصائص الفرد في كل أسلوب من أساليب التفكير لنظرية السيطرة الذاتية العقلية "لستيرنبرج".

جدول (١) أساليب التفكير، وخصائص الفرد لكل أسلوب من أساليب التفكير وفقا لنظرية السيطرة الذاتية العقلية "لستيرنبرج"

الاسلوب	الخصائص
الوظائف Functions	
التشريعي Legislative	يحب الابتكار، والتجديد، والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الاشياء بطريقته الخاصة.
التنفيذي Executive	يتمسك بالقواعد الموضوعيه، وتطبيق القوانين وتنفيذها، ويتحلى بالواقعيه والموضوعية في معالجة المشكلات.
الحكمي Judicial	يحب الحكم علي الاخرين وعلي اعمالهم، وتحليل وتقييم الاشياء، وكتابه المقالات النقدية، والقدرة علي التخيل والابتكار
المستويات Levels	
العالمي Global	يفضل التعامل مع القضايا المجردة، والعموميات، ويتجاهل التفاصيل.
المحلي Local	يحب التعامل مع التفاصيل والمحددات، والامثله الملموسه، ويتجه نحو المواقف العملية .
النزعه Leaning	
المتحرر Liberal	يحب ان يقوم بالاشياء بشكل جديد، والميل إلي الغموض والمواقف غير المالوفه، ويتحدى التقاليد.
المحافظ Conservation	يحب التمسك بالقوانين، ويكره الغموض، ويحب المالوف، ويرفض التغيير، ويتميز بالحرص والنظام، ويحافظ علي التقاليد.
الاشكال Forms	
الهرمي Hierarchic	يعمل اشياء كثيرة في وقت واحد، ويضع الاهداف في صورة هرميه علي حسب أهميتها واولويتها، ولديه واقعية ومنطقية في تناول المشكلات.
الملكي Monarchic	يتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، والاعتقاد في مبدا الغايه تبرر الوسيله، ومتسامح، وإدراكه قليل نسبيا للاولويات والبدائل، ولديه محدودية في القدرة علي التحليل والتفكير المنطقي .
الاقلي Oligarchic	يحب عمل اشياء كثيرة في الوقت الواحد، ومتوتر، ولديه العديد من الاهداف المتناقضة.
الفوضوي Anarchic	يتسم بالعشوائيه في معالجه المشكلات، ومشوش، ومتطرف في مواقفه، ويكره النظام.
المجال Scope	
الداخلي Internal	يحب العمل وحيدا، منطوي، ويكون توجهه نحو العمل او المهمه، ويركز علي الاتجاهات الذاتية ولديه اكتفاء ذاتي.
الخارجي External	يحب العمل مع الاخرين، منبسط، لديه حس اجتماعي ، ويركز علي الامور الخارجية

- **المبادئ المميزة لأساليب التفكير** :

تتميز نظرية السيطرة الذاتية العقلية "لستيرنبرج" بمجموعة من المبادئ (Sternberg, (1997 , 295-312) ؛ عبد المنعم الدردير، (٢٠٠٣)؛ السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧)؛ منها:

- الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها.

- الاتفاق بين الأساليب والقدرات يؤدي إلي تركيبه اكبر من مجموع هذه الأجزاء.
- اختيارات الحياة تتطلب ملائمة الأساليب وأيضا والقدرات.
- الناس يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوبا واحدا فقط.
- الأساليب هي متغيرات عبر المهمات والمواقف.
- يختلف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية.
- يختلف الأفراد في قوة تفضيلهم للأساليب .
- الأساليب تكتسب اجتماعيا.
- يمكن أن تختلف الأساليب أثناء الحياة
- الأساليب يمكن قياسها.
- الأساليب يمكن تعلمها.
- الأساليب الأفضل (ذات القيمة الأكبر) في وقت ما ربما لا تكون الأفضل في وقت أخر.
- الأساليب الأفضل في مكان ربما لا تكون الأفضل في مكان أخر.
- الأساليب بوجه عام ليست جيدة أو رديئة ولكن السؤال هو:هل الأسلوب صالح أو ملائم لهذا الموقف أو هذه الظروف؟.

وفي إطار الاهتمام باستخدام أساليب التفكير، أجريت العديد من البحوث والدراسات لتحديد علاقاتها ببعض المتغيرات الأخرى، منها:

دراسة "جريجورينكو، ستيرنبرج" (Grigorrenko & Sternberg,1997) واستهدفت التحقق من الصدق التنبؤي لقائمة أساليب التفكير في ضوء بعض القدرات العقلية ومستوى الأداء الأكاديمي، وقد أجريت على عينة مكونة من (١٩٩) طالبا وطالبة بالمدارس العليا للمتفوقين بالولايات المتحدة الأمريكية٠ وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التشريعي الحكمي) وكل من التحصيل الدراسي، التفكير التحليلي، والتفكير الابتكاري بينما وجد ارتباط سالب دال بين أسلوب التفكير التنفيذي والتحصيل الدراسي وأنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من خلال أساليب التفكير، كما أن أساليب التفكير مستقلة جزئيا عن القدرات العقلية.

وهدفت دراسة "عبد العال عجوة" (١٩٩٨) إلى تحديد العلاقة بين أساليب التفكير "لستيرنبرج" وكل من (الذكاء العام، والقدرات العقلية الأولية وأنماط معالجة المعلومات، والتحصيل الدراسي)، وتكونت العينة من (١٣٢) طالبا وطالبة بالجامعة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي باستثناء أسلوب التفكير الهرمي الذي ارتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطا موجبا دالا إحصائيا، وكذلك عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير والذكاء العام، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير، باستثناء أسلوبي التفكير المحلى والمحافظ فكانت الفروق دالة إحصائيا لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في أساليب التفكير باستثناء أسلوبي التفكير الحكمي والعالمي؛ حيث كانت الفروق دالة إحصائيا لصالح طلاب التخصصات الأدبية ٠

وقد أجريت دراسة "زهانج وستيرنبرج" (Zhang & Sternberg,1998) علي(٦٢٢) طالبا وطالبة من طلاب جامعة هونج كونج، وأظهرت وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير(المحافظ، والهرمي، والداخلي) والتحصيل الدراسي، بينما وجد ارتباط سالب بين أساليب التفكير(التشريعي ، والمتحرر والخارجي) والتحصيل الدراسي٠ وأن قائمة أساليب التفكير لها قدرة تنبؤية مرتفعة بالتحصيل الدراسي٠ وبحث "زهانج وستيرنبرج" (Zhang & Sternberg, 2000) طبيعة العلاقات المتداخلة بين نموذج "بيجز" لأساليب التعلم ونموذج ستيرنبرج لأساليب التفكير لدي عينة مكونة من (٨٥٤) طالبا وطالبة بإحدى الجامعات الصينية، وطبق عليهم استبانة "بيجز" لعمليات الدراسة (SPQ) "لبيجز"، وقائمة أساليب التفكير (TSI) الصورة القصيرة (٦٥) مفردة، وأظهرت النتائج وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (التنفيذي، والمحلي، والمحافظ) وأسلوب التعلم السطحي، وأساليب التفكير (التشريعي، والداخلي، والعالمي، والحكمي، والمتحرر، والهرمي، والفوضوي) وأسلوب التعلم العميق، وأسلوب التفكير الملكي وكل من أسلوبي التعلم السطحي والعميق، وأسلوبي التفكير (الهرمي، والفوضوي) وأسلوب التعلم التحصيلي٠

وأجريت دراسة رمضان محمد (٢٠٠١) علي عينة قوامها (٤١٧) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية والجامعية، وأظهرت أن أكثر أساليب التفكير الشائعة لدى العينة هي (التنفيذي، والحكمي، والمحلي، والتحرري، والأقلي)، كما وجدت فروق دالة إحصائيا لصالح التخصصات الأدبية في أسلوبي التفكير(العالمي والداخلي)، بينما لا توجد فروق دالة في أساليب (التشريعي، والتنفيذي والمتحرر، والمحافظ، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي)، كذلك وجدت اختلافات في أساليب التفكير(المحلي، والتحرري، والهرمي، والملكي، والأقلي) باختلاف العمر الزمني أو المستوي الدراسي.

وقامت "بيرناردو" وآخرون (Bernardo & et. al., 2002) بدراسة علي (٤٢٩) طالبا وطالبة من جامعتين بالفلبين، وتبين وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التنفيذي، والحكمي، والمحافظ ، والهرمي، والفوضوي والداخلي) والتحصيل الدراسي. وأجريت دراسة "زهانج" (Zhang, 2002) علي(٢١٢) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية وأظهرت وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي الحكمي، العالمي، المحلى، المتحرر، المحافظ) وكل من أنماط التفكير الكلى والتحليلي والمتكامل، بينما وجدت ارتباطات سالبة لأساليب التفكير(الهرمي والملكي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي) وأنماط التفكير. وقامت أمينة شلبي (٢٠٠٢) بدراسة علي (٤١٧) طالبا وطالبة بالجامعة طبق عليهم قائمة أساليب التفكير "لستيرنبرج وواجنر" الصورة الطويلة، وتبين وجود تأثير للتخصص الدراسي على أساليب التفكير: التشريعي، والتنفيذي، والحكمي والكلى، والتقدمي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والفوضوي، والداخلي والخارجي، وعدم دلالتها فيما يتعلق بالأسلوب الأقلى٠ ووجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين كل من الأسلوب التشريعي والعالمي مع التحصيل الدراسي ووجود

ارتباط موجب دال إحصائياً الأسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي وعدم وجود ارتباط بين الأساليب الأخرى والتحصيل الدراسي.

وقام عبد المنعم الدردير (٢٠٠٣) بإجراء دراسة علي (١٧٦) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية بقنا، تباين الطلاب في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير وكانت أكثر الأساليب تفضيلا هي (الهرمي، والخارجي، والأقلي)، كما وجدت علاقات دالة إحصائيا بين أساليب التفكير "لستيرنبرج" وأساليب التعلم "لبيجز" كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين التخصص الأكاديمي(علمي، أدبي) وأسلوبي التفكير(المحلي، والهرمي). كما قامت "كريمان منشار"(٢٠٠٤) بدراسة علي عينة تكونت من(٣٢٣) طالبا من طلاب الجامعة، وتبين وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم السطحي وكل من أسلوبي التفكير(العالمي، والملكي)، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم العميق وكل من أساليب التفكير (التشريعي، والحكمي، والمحلي، والمتحرر، والهرمي، والأقلي، والفوضوي والداخلي، والخارجي)، كما كانت معاملات الارتباط موجبة دالة بين أسلوب التعلم التحصيلي وكل من أساليب التفكير (التشريعي، والحكمي، والمحلي والمتحرر، والهرمي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي)، كما أظهرت النتائج أن توجه طلاب الجامعة ينصب بالدرجة الأولى علي التحصيل الدراسي، بمعنى أخر التركيز علي الامتحانات فقط وكيفية النجاح فيها.

وأظهرت دراسة إلهام وقاد (٢٠٠٨) التي أجريت على عينة من (١٧٦٠) طالبة بالقسمين العلمي والأدبي، إن أساليب التفكير السائدة لدى طالبات الجامعة بمدينة مكة المكرمة هي علي التوالي (العالمي، والتشريعي، والهرمي، والتنفيذي والمتحرر، والخارجي، والأقلي، والفوضوي، والملكي، والداخلي، والحكمي، والمحلي والمحافظ)، وإنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوي(٠,٠١) بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وأنه توجد فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير(الهرمي، والأقلي، والمحلي، والحكمي) لصالح التخصصات العلمية، وفي أسلوبي التفكير(الملكي، والمحافظ) لصالح التخصصات الأدبية.

وقام محمد سحلول (٢٠٠٩) بدراسة أجريت على عينة من (٨٠١) طالبا وطالبة، وتبين تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان المرتفعة في استراتيجيات التعلم (المعرفية، إدارة المصادر، الدافعية) وفي أساليب التفكير (الهرمي والتنفيذي، والتشريعي، والمتحرر، والاقلي). وتميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء المرتفع في استراتيجيات التعلم(المعرفية، وما وراء المعرفية، وإدارة المصادر) وفي أساليب التفكير (العالمي، والداخلي، والفوضوي، والاقلي، والمحافظ والمتحرر)، بينما تميز الطلبة ذوى توجهات أهداف الأداء المتدنية بأسلوبٍ التفكير الملكي. أما بقية أساليب التفكير فكانت معاملات تمييزها ضعيفا نسبيا وغير دالة إحصائيا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروقا دالة إحصائيا في استراتيجيات ما وراء المعرفية وفي الاستراتيجيات المعرفية بين طلبة الكليات العلميةٍ والإنسانية لصالح طلبة الكليات الإنسانية، ولم تظهر أي فروق دالة إحصائيا في أساليب التفكير وتوجهات الأهداف تعزى لمتغير الكلية.

وبعد استعراض الباحث لبعض الدراسات التي تناولت أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات المرتبطة بالبحث الحالي، اتضح ما يلي:

- اختلاف نتائج الدراسات فيما يخص تفضيل الطلاب لأساليب التفكير؛ حيث كانت اساليب التفكير(التنفيذي، والحكمي، والمحلي)هي الأكثر شيوعا لدي طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية في دراسة "رمضان محمد" (٢٠٠١) وكانت أساليب التفكير(الهرمي، والخارجي، والأقلي) هي الأكثر تفضيلا لدي طلاب الجامعة في دراسة عبد المنعم الدردير (٢٠٠٣)، بينما كانت أساليب التفكير السائدة لدي طالبات الجامعة في دراسة إلهام وقاد (٢٠٠٨) هي علي التوالي(العالمي، والتشريعي، والهرمي).
- اتفاق النتائج جزئيا فيما يخص الفروق في أساليب التفكير تبعا للتخصص الدراسي، فقد اتفقت دراسة عبد العال عجوة (١٩٩٨)، ودراسة رمضان محمد (٢٠٠١) في وجود فروق وفقا للتخصص في أسلوب التفكير العالمي، بينما اختلفت نتائج الدراستين في باقي النتائج، علي حين أظهرت دراسة أمينة شلبي (٢٠٠٢) وجود تأثير للتخصص الدراسي على معظم أساليب التفكير وعدم دلالتها فيما يتعلق بالأسلوب الأقلي٠ ويري "ستيرنبرج" (١٩٩٧) أن نوع الدراسة متغير علي درجة عالية من الأهمية في تشكيل وتنمية أساليب التفكير ٠
- وجود علاقات متباينة سواء موجبة أو سالبة أو عدم وجود علاقات بين أساليب التعلم وأساليب التفكير، كما في دراسات "زهانج وستيرنبرج" (Zhang & Sternberg , 2000)؛ عبد المنعم الدردير (٢٠٠٣)؛ وكريمان منشار (٢٠٠٤)؛ وإلهام وقاد (٢٠٠٨). وأن كل أسلوب للتعلم يرتبط بأساليب تفكير تميزه عن غيره.
- اختلفت نتائج الدراسات فيما يتعلق بدلالة العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي، فكان أسلوبي التفكير (التشريعي، والحكمي) هم الأكثر ارتباطا بالتحصيل الدراسي في دراسة "جريجورينكو وستيرنبرج" (١٩٩٧)، علي حين أظهرت نتائج دراسة عبد العال عجوة (١٩٩٨) عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي باستثناء أسلوب التفكير الهرمي الذي ارتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطا موجبا دالا إحصائيا، وجاءت نتائج دراسة أمينة شلبي (٢٠٠٢)، متعارضة مع دراسة "جريجورينكو وستيرنبرج" (١٩٩٧)؛ حيث ارتبط كل من أسلوبي التفكير (التشريعي والعالمي) ارتباطا سالبا بالتحصيل الدراسي، ومتوافقة مع دراسة عبد العال عجوة (١٩٩٨)؛ حيث ارتبط الأسلوب الهرمي ارتباطا موجبا بالتحصيل الدراسي.

ويتضح مما سبق قيام العديد من الباحثين بدراسة أساليب التفكير وتحديد علاقتها ببعض المتغيرات كالتحصيل الدراسي، والعمر الزمني، والنوع (ذكر- أنثي)، والتخصص الدراسي وأساليب التعلم، وسمات الشخصية، إلا أن دراسة أساليب التفكير مع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لم تلق الاهتمام الكافي من قبل الباحثين، وكانت دراسة محمد سحلول (٢٠٠٩) من ضمن عدد قليل من الدراسات التي حاولت الربط بين المتغيرين. لذا فإن البحث الحالي يعد محاولة للكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي

طلاب التربية الخاصة. ويلاحظ أن معظم الدراسات التي أجريت علي طلاب الجامعة استعانت بطلاب الفرقة الثالثة، وقد يرجع ذلك إلي إن الطالب في هذه الفرقة يكون قد تكيف مع الدراسة الجامعية، ولهذا فضل الباحث اختيار عينة من الطلاب في تخصصات مختلفة بقسم التربية الخاصة، حيث يبدأ اختيار الطالب للتخصص مع بداية المستوي الرابع، واختيرت عينة البحث من المستويين الخامس والسادس.

- **فروض البحث**:

بناء على ما سبق من إطار نظري ودراسات سابقة، أمكن للباحث صياغة فروض البحث، فيما يلي:

- لا تختلف أساليب التفكير المفضلة لدي طلاب التربية الخاصة باختلاف تخصصاتهم.
- لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف التخصص لدي طلاب التربية الخاصة.
- توجد علاقات متباينة بين أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي عينة البحث.
- يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لكل تخصص من التخصصات الثلاثة بالتربية الخاصة " قيد البحث" من خلال أساليب التفكير.

- **إجراءات البحث**:

- **أولاً: مجتمع البحث وعينته**

يتكون مجتمع البحث من (٣٨٨) طالبا من طلاب التربية الخاصة بكلية التربية- جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية، مسجلين في العام الجامعي ٢٠١١- ٢٠١٢م، منهم (١٤٧) في المستويات الأولي لم يتم تخصصهم بعد، إضافة إلي (٢٤١) موزعين علي خمسة تخصصات كما يوضحها الجدول (٢).

جدول (٢) أعداد طلاب التربية الخاصة في كل تخصص من التخصصات الخمسة

التخصص	اضطرابات سلوكية وتوحد	اضطرابات اللغة والنطق	الإعاقة السمعية	الإعاقة العقلية - الفكرية	صعوبات التعلم
العدد	١٣	٣٧	٣٢	٤٤	١١٥

وقد تم اختيار عينة البحث (١٠٤) طالبا بطريقة عشوائية من بين الطلاب في ثلاثة تخصصات، وهي (الإعاقة السمعية "٣١" ، وصعوبات التعلم "٤١" واضطرابات اللغة والنطق "٣٢").

- **ثانيا : أداتا البحث** :

١- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: (إعداد: الباحث)

قام الباحث بإعداد هذا المقياس بهدف تحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يستخدمها طلاب التربية الخاصة في عملية التعلم، واستنادا إلي الأدبيات والدراسات السابقة وبعض المقاييس العربية والأجنبية التي وضعت لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، تضمن المقياس(٤٥) مفردة تقيس ثلاث استراتيجيات وهي (المعرفية، و ما وراء المعرفية، والدافعية)، وتضمنت كل

استراتيجية ثلاثة أبعاد، واختير لكل بعد خمس مفردات، ويوضح جدول (٣) أبعاد كل استراتيجية وتعريفها وأرقام المفردات لكل بعد.

جدول(٣) أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتعريفها وأرقام المفردات لكل بعد

الاستراتيجيات	الأبعاد	تعريف أبعاد الاستراتيجية	أرقام المفردات
الاستراتيجيات المعرفية	التسميع والحفظ	حفظ المادة عن طريق تسميعها أو كتابتها مرات عديدة مما يساعد على استرجاعها.	١-١٠-١٩-٢٨-٣٧
	التنظيم	قيام الطالب بتدوين الملاحظات وترتيب المعلومات أثناء الشرح أو أثناء المذاكرة حتى يسهل فهم المادة المتعلمة.	٢-١١-٢٠-٢٩-٣٨
	البحث عن المعلومات	البحث عن معلومات إضافية تفيد في تحقيق المزيد من الفهم للمقرر الدراسي.	٣-١٢-٢١-٣٠-٣٩
الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	تحديد الهدف والتخطيط	وضع الطالب لاهداف عامة وأخري خاصة يسعى إلى تحقيقها من خلال التخطيط لها وفق جدول زمني محدد.	٤-١٣-٢٢-٣١-٤٠
	المراقبة والتقويم الذاتي	تقييم الطالب لاشكال السلوك الذي يقوم به ومدي اقترابه من الأهداف المراد تحقيقها.	٥-١٤-٢٣-٣٢-٤١
	الاحتفاظ بالسجلات	تسجيل الطالب للانشطة التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتدوين النتائج التي يتوصل إليها.	٦-١٥-٢٤-٣٣-٤٢
الاستراتيجيات الدافعية	- مكون القيمة	معتقدات الطالب في أهمية المقرر الدراسي وفائدته.	٧-١٦-٢٥-٣٤-٤٣
	مكون التوقع	اعتقاد الطالب في مقدرته على أداء المهام الدراسية المختلفة.	٨-١٧-٢٦-٣٥-٤٤
	المكون الوجداني	رد الفعل الانفعالي للطالب نحو المهام الدراسية كقلق الاختبار.	٩-١٨-٢٧-٣٦-٤٥

ويستجيب الطالب علي مفردات المقياس باختيار استجابة واحدة من بين الاستجابات الخمس المحددة لكل عبارة؛ حيث تعطي الاستجابة (تنطبق علىَ دائما) الدرجة(٥)، ثم تعطي الاستجابة الثانية (تنطبق علىَ كثيرا) الدرجة (٤) وهكذا حتى تعطي الاستجابة الخامسة (لا تنطبق علىَ إطلاقا) الدرجة (١) ويتم تحديد درجة كل بعد من أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال جمع درجات مفرداته الخمس.

- **صدق المقياس** :

اعتمد الباحث في حساب معامل صدق المقياس علي طريقتين:

- عرض المقياس على (٥) من أعضاء هيئة التدريس بقسمي علم النفس والمناهج وطرق التدريس بكلية التربية- جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وقام الباحث بتعديل صياغة بعض العبارات واستبدال البعض الأخر وفقا لرأي بعض المحكمين. ومرفِق بالملحق (١) الصورة النهائية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بعد تعديله.
- قام الباحث بحساب صدق المقياس في صورته النهائية على صدق المحك الخارجي؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس والمعدل التراكمي لطلاب العينة الاستطلاعية المكونة من(٤٧) طالبا، وبلغت قيمة

معامل الارتباط (٠,٧١)، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج معظم الدراسات السابقة، ومنها دراسة كل من و"ولكر" (Walker, 2003) و"كوزنن" (Kosnin ,2007).

- **ثبات المقياس** :

قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس بطريقتين:

- معامل "ألفا كرونباك" من خلال تطبيق المقياس علي عينة مكونة من (٤٧) طالبا من طلاب التربية الخاصة في التخصصات المختلفة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١١- ٢٠١٢م، ويوضح الجدول (٤) معاملات الثبات لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

جدول (٤) معامل ثبات الأبعاد لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقة ألفا كرونباك

البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات
التسميع والحفظ	.71	تحديد الهدف والتخطيط	.64	مكون القيمة	.57
التنظيم	.69	المراقبة والتقويم الذاتي	.62	مكون التوقع	.70
البحث عن المعلومات	.77	الاحتفاظ بالسجلات	.75	المكون الوجداني	.74

ويتضح من الجدول (٤) : أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مقبولة، حيث انحصرت قيم الثبات باستخدام معامل ألفا بين (٠,٥٧) لبعد مكون القيمة، و(٠,٧٧) لبعد البحث عن المعلومات.

- ب- الاتساق الداخلي لمفردات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
- وتم ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ورصدت النتائج في الجدول (٥)

جدول (٥) معاملات الاتساق الداخلي لمفردات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (ن= ٤٠)

البعد/ الاستراتيجية	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	البعد/ الاستراتيجية	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	البعد/ الاستراتيجية	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد
التسميع والحفظ	١	.63**	تحديد الهدف والتخطيط	٤	.60**	مكون القيمة	٧	.75**
	١٠	.64**		١٣	.64**		١٦	.48**
	١٩	.69**		٢٢	.88**		٢٥	.60**
	٢٨	.87**		٣١	.41**		٣٤	.77**
	٣٧	.49**		٤٠	.74**		٤٣	.52**
التنظيم	٢	.70**	المراقبة والتقويم الذاتي	٥	.70**	مكون التوقع	٨	.78 **
	١١	.58**		١٤	.68**		١٧	.67 **
	٢٠	.39**		٢٣	.69**		٢٦	.67 **
	٢٩	.83**		٣٢	.74**		٣٥	.54**
	٣٨	.88**		٤١	.51**		٤٤	.69 **
البحث عن المعلومات	٣	.86**	الاحتفاظ بالسجلات	٦	.47**	المكون الوجداني	٩	.39*
	١٢	.36*		١٥	.79**		١٨	.78 **
	٢١	.90**		٢٤	.87**		٢٧	.78**
	٣٠	.87**		٣٣	.72**		٣٦	.77 **
	٣٩	.85**		٤٢	.79**		٤٥	.72**

◆ دال عند مستوى (٠,٠٥) ◆◆ دال عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (٥): أن جميع قيم معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١)، ماعدا المفردة (٩)، والمفردة (١٢) فكانت دلالتهما عند مستوي (٠,٠٥)، ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للمفردات.

٢- مقياس أساليب التفكير: **إعداد** "**ستيرنبرج وواجنر**" (Sternberg & Wagner, 1991)

أعد هذا المقياس لقياس ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير كشفت عنها نظرية أساليب التفكير "لستيرنبرج"، وتتكون النسخة المطولة من(١٠٤) مفردة. وسوف تستخدم الدراسة الحالية النسخة القصيرة من هذا المقياس والتي قام بتقنينها علي البيئة السعودية (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٧)، ويتكون المقياس من (٦٥) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وعدل الباحث استجابات المقياس لتصبح خمسا بدلا من سبع استجابات؛ حيث تعطي الاستجابة (لا تنطبق عليك تماما) الدرجة (١)، ثم تعطي الخانة الثانية (لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة) الدرجة (٢)، وهكذا حتى تعطي الخانة الخامسة (تنطبق عليك تماما) الدرجة (٥)، ويتم تحديد كل أسلوب تفكير من خلال خمس فقرات موزعة عشوائيا داخل المقياس، ويعطي كل أسلوب تفكير درجته من خلال جمع درجات فقراته وليس للمقياس درجة كلية، وإنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير)علي حده.

- **تقنين المقياس**:

قام السيد أبو هاشم (٢٠٠٧) بالتعرف على طبيعة الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية "ستيرنبرج" علي عينة من (٥٣٧) طالبا من مختلف كليات جامعة الملك سعود، وأظهرت النتائج ما يلي :

- تتشبع قائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية "ستيرنبرج" على خمسة عوامل تفسر معا (٧٤,١٤٪) من التباين الكلي للمصفوفة٠
- تتوفر لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية "ستيرنبرج" درجة مقبولة من الثبات في البيئة السعودية٠
- تتوفر لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية "ستيرنبرج" درجة مقبولة من الصدق في البيئة السعودية.

- **صدق المقياس** :

قام الباحث بعرض مقياس أساليب التفكير على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس من كلية التربية بمدينة جدة، الذين أشاروا إلي وضوح الفقرات وسلامة اللغة وملائمتها لعينة البحث، ونصح اثنان من المحكمين بتقليل عدد الاستجابات أمام كل عبارة لتصبح خمس استجابات بدلا من سبع. ومرفق ملحق (٢) مقياس أساليب التفكير في صورته التي تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية بعد تعديل استجاباته حسب آراء المحكمين.

- **ثبات المقياس** :

قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة معامل "ألفا كرونباك" علي عينة مكونة من (٤٧) طالبا من طلاب التربية الخاصة في التخصصات المختلفة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١١- ٢٠١٢م، ويوضح

الجدول (٦) أرقام المفردات ومعاملات الثبات للمقاييس الفرعية لأساليب التفكير.

جدول(٦) معامل ثبات المقاييس الفرعية لمقياس أساليب التفكير بطريقة ألفا كرونباك

الأسلوب	أرقام المفردات	الثبات بطريقة ألفا كرونباك	الأسلوب	أرقام المفردات	الثبات بطريقة ألفا كرونباك
التشريعي	١ - ١٤ - ٢٧ - ٤٠ - ٥٣	.75	الهرمي	٨ - ٢١ - ٣٤ - ٤٧ - ٦٠	.70
التنفيذي	٢ - ١٥ - ٢٨ - ٤١ - ٥٤	.73	الملكي	٩ - ٢٢ - ٣٥ - ٤٨ - ٦١	.78
الحكمي	٣ - ١٦ - ٢٩ - ٤٢ - ٥٥	.70	الأقلي	١٠ - ٢٣ - ٣٦ - ٤٩ - ٦٢	.78
العالمي	٤ - ١٧ - ٣٠ - ٤٣ - ٥٦	.75	الفوضوي	١١ - ٢٤ - ٣٧ - ٥٠ - ٦٣	84
المحلي	٥ - ١٨ - ٣١ - ٤٤ - ٥٧	.68	الداخلي	١٢ - ٢٥ - ٣٨ - ٥١ - ٦٤	.76
المتحرر	٦ - ١٩ - ٣٢ - ٤٥ - ٥٨	.80	الخارجي	١٣ - ٢٦ - ٣٩ - ٥٢ - ٦٥	.76
المحافظ	٧ - ٢٠ - ٣٣ - ٤٦ - ٥٩	.75			

ويتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات ثبات "ألفا كرونباك" لدرجات المقاييس الفرعية، تراوحت ما بين (٠,٦٨) للأسلوب المحلي إلى (٠,٨٤) للأسلوب الفوضوي، وهى جميعا قيم تعطى مؤشرا مقبولا للثبات، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن معه الوثوق والاطمئنان إلى ثبات نتائجه في البحث الحالي لقياس أساليب التفكير.

- **نتائج البحث وتفسيرها** :

استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي) بواسطة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) للتحقق من فروض البحث، وفيما يلي نتائج تلك الفروض وتفسيرها٠

- **الفرض الأول**:

وينص علي "لا تختلف أساليب التفكير المفضلة لدي طلاب التربية الخاصة باختلاف تخصصاتهم"، ولاختبار هذا الفرض تم ترتيب متوسطات الطلاب في التخصصات الثلاثة قيد البحث(الإعاقة السمعية، صعوبات التعلم، الإعاقة العقلية– الفكرية) علي مقياس أساليب التفكير المستخدم، ورصدت النتائج في الجدول(٧)

جدول (٧) أساليب التفكير المفضلة لدي طلاب التربية الخاصة

م	العينة الكلية ن=١٠٤		الإعاقة السمعية ن= ٣١		صعوبات التعلم ن=٤١		اضطرابات اللغة والنطق=٣٢	
	الأسلوب	م	الأسلوب	م	الأسلوب	م	الأسلوب	م
١	التنفيذي	20.48	التنفيذي	21.26	التنفيذي	20.66	التنفيذي	19.50
٢	الهرمي	18.29	الخارجي	18.55	الخارجي	19.05	الهرمي	19.31
٣	الخارجي	18.17	الهرمي	17.74	المحلي	18.51	الأقلي	18.31
٤	المحلي	17.30	الأقلي	17.45	الهرمي	17.90	الفوضوي	18.22
٥	التشريعي	17.13	المتحرر	17.16	المتحرر	17.68	الملكي	18.00
٦	الأقلي	17.04	المحلي	17.06	التشريعي	17.22	التشريعي	17.82
٧	المتحرر	16.98	التشريعي	16.39	المحافظ	17.12	المحافظ	17.53
٨	المحافظ	16.73	الحكمي	15.68	الملكي	16.39	الحكمي	17.03
٩	الملكي	16.66	الملكي	15.65	الأقلي	15.73	الخارجي	16.69
١٠	الحكمي	15.98	الفوضوي	15.52	الحكمي	15.39	المحلي	15.97
١١	الفوضوي	15.63	المحافظ	15.39	العالمي	14,59	المتحرر	15.91
١٢	العالمي	14.67	العالمي	14.77	الفوضوي	13.71	العالمي	14.69
١٣	الداخلي	13.14	الداخلي	12.48	الداخلي	13.02	الداخلي	13.94

ويتضح من الجدول (٧) أن :

- أسلوب التفكير التنفيذي جاء في الترتيب الأول بالنسبة لعينة البحث ككل والتخصصات الثلاثة، بينما جاء أسلوب التفكير الداخلي في المرتبة الأخيرة للعينة ككل والتخصصات الثلاثة. وجاء أسلوب التفكير الهرمي في المرتبة الثانية بالنسبة لعينة البحث ولتخصص اضطرابات اللغة والنطق، بينما جاء في المرتبة الثالثة لتخصص الإعاقة السمعية، وفي المرتبة الرابعة لتخصص صعوبات التعلم. وجاء أسلوب التفكير الخارجي في المرتبة الثالثة بالنسبة لعينة البحث ككل، وفي المرتبة الثانية لتخصصي (الإعاقة السمعية . وصعوبات التعلم)، علي حين جاء في المرتبة التاسعة لتخصص اضطرابات اللغة والنطق. وجاء أسلوب التفكير العالمي في المرتبة قبل الأخيرة بالنسبة لعينة البحث الكلية ولتخصصي (الإعاقة السمعية . واضطرابات اللغة والنطق)، وفي المرتبة الحادية عشر لتخصص صعوبات التعلم.
- جاءت أساليب التفكير(التشريعي . والملكي . والحكمي) في مراكز متوسطة ما بين المركزين الخامس والعاشر بالنسبة لعينة البحث ككل، وتباين ترتيبها للتخصصات الثلاثة في ذات المراكز.
- أسلوب التفكير المحلي جاء في المرتبة الرابعة بالنسبة لعينة البحث ككل، بينما جاء في المرتبة الثالثة لتخصص صعوبات التعلم، والمرتبة السادسة لتخصص الإعاقة السمعية، وفي المرتبة العاشرة لتخصص اضطرابات اللغة والنطق. كذلك تباينت مراتب أسلوبي التفكير الأقلي والمتحرر للعينة مع ترتيبهما داخل التخصصات الثلاثة.

وبناء علي ما تقدم من نتائج تم رفض الفرض الأول؛ حيث اختلفت بعض أساليب التفكير التي يفضلها الطلاب باختلاف تخصصاتهم، لذا أسفرت نتيجة هذا الفرض إلى" تختلف أساليب التفكير المفضلة لدي طلاب التربية الخاصة باختلاف تخصصاتهم"

- **الفرض الثاني**:

وينص علي" لا تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف التخصص لدي طلاب التربية الخاصة". ولاختبار هذا الفرض تم ترتيب متوسطات الطلاب في التخصصات الثلاثة قيد البحث(الإعاقة السمعية، وصعوبات التعلم واضطرابات اللغة والنطق) علي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستخدم، ورصدت النتائج في الجدول (٨) ، حيث توضح تلك النتائج :

- احتلال استراتيجية التسميع والحفظ للمرتبة الأولى يليها استراتيجية المكونات الوجدانية بالنسبة لعينة الدراسة ككل وللتخصصات الثلاثة (الإعاقة السمعية وصعوبات التعلم . واضطرابات اللغة والنطق)
- جاءت استراتيجية البحث عن المعلومات في المرتبة الأخيرة سواء بالنسبة للعينة ككل أو لتخصصي (صعوبات التعلم . واضطرابات اللغة والنطق) وللمرتبة قبل الأخيرة لتخصص الإعاقة السمعية
- احتلال مكون التوقع للمرتبة الثالثة بالنسبة لعينة البحث ككل ولتخصصي(الإعاقة السمعية . وصعوبات التعلم)، وفي المرتبة الرابعة لتخصص(اضطرابات اللغة والنطق).

- احتلال مكون القيمة كاستراتيجية دافعية لمرتبة متوسطة بين الاستراتيجيات التسع؛ حيث جاء بالمرتبة الخامسة بالنسبة للعينة ككل ولتخصصي (الإعاقة السمعية، وصعوبات التعلم)، علي حين جاء بالمرتبة السادسة لتخصص اضطرابات اللغة والنطق.
- تباين الطلاب في إستراتيجيات(تحديد الهدف والتخطيط، والمراقبة والتقويم الذاتي، والاحتفاظ بالسجلات) وفقا لتخصصاتهم. فجاءت استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط في المرتبة السابعة لتخصص الإعاقة السمعية، وفي المرتبة الثامنة لتخصص صعوبات التعلم، علي حين جاءت في المرتبة الخامسة لتخصص اضطرابات اللغة والنطق. وجاءت استراتيجية المراقبة والتقويم الذاتي في المرتبة الرابعة لتخصص الإعاقة السمعية، وفي المرتبة السابعة لتخصص صعوبات التعلم، علي حين جاءت في المرتبة الثالثة لتخصص اضطرابات اللغة والنطق. وجاءت استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات في المرتبة التاسعة لتخصص الإعاقة السمعية، وفي المرتبة السادسة لتخصص صعوبات التعلم، علي حين جاءت في المرتبة السابعة لتخصص اضطرابات اللغة والنطق.

جدول (٨) استراتيجيات التعلم لدي طلاب التربية الخاصة

م	العينة الكلية ن = ١٠٤		الإعاقة السمعية ن = ٣١		صعوبات التعلم ن= ٤١		اضطرابات اللغة والنطق ن = ٣٢	
	الاستراتيجية	م	الاستراتيجية	م	الاستراتيجية	م	الاستراتيجية	م
١	التسميع والحفظ	21.26	التسميع والحفظ	22.03	التسميع والحفظ	21.78	التسميع والحفظ	19.84
٢	المكونات الوجدانية	17.48	المكونات الوجدانية	16.90	المكونات الوجدانية	18.10	المكونات الوجدانية	17.25
٣	مكونات التوقع	15.98	مكونات التوقع	14.68	مكونات التوقع	17.17	المراقبة والتقويم الذاتي	16.13
٤	المراقبة والتقويم الذاتي	14.32	المراقبة والتقويم الذاتي	13.10	التنظيم	16.32	مكونات التوقع	15.72
٥	مكونات القيمة	14.13	مكونات القيمة	12.35	مكونات القيمة	15.37	تحديد الهدف والتخطيط	14.84
٦	التنظيم	13.96	التنظيم	11.77	الاحتفاظ بالسجلات	15.00	مكونات القيمة	14.28
٧	تحديد الهدف والتخطيط	12.93	تحديد الهدف والتخطيط	11.23	المراقبة والتقويم الذاتي	13.83	الاحتفاظ بالسجلات	13.31
٨	الاحتفاظ بالسجلات	12.92	البحث عن المعلومات	10.03	تحديد الهدف والتخطيط	12.73	التنظيم	13.06
٩	البحث عن المعلومات	11.88	الاحتفاظ بالسجلات	9.77	البحث عن المعلومات	12.63	البحث عن المعلومات	12.69

وبناء علي ما تقدم تم رفض الفرض الثاني جزئيا؛ حيث اختلفت بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا السائدة بين الطلاب باختلاف تخصصاتهم لذا تم قبول الفرض البديل الذي ينص على " تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا جزئيا باختلاف التخصص لدي طلاب التربية الخاصة".

- **الفرض الثالث** :

وينص على: "توجد علاقات متباينة بين أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي عينة البحث". وكانت نتائج معاملات الارتباط كما يبينها الجدول (٩)

جدول (٩) معاملات الارتباط بين أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الاستراتيجية / الأسلوب	التسميع والحفظ	التنظيم	البحث عن المعلومات	تحديد الهدف والتخطيط	المراقبة والتقويم الذاتي	الاحتفاظ بالسجلات	مكون القيمة	مكون التوقع	المكون الوجداني
التشريعي	.08	.09	-.05	.13	-.017	-.06	-.03	.04	-.36**
التنفيذي	.03	.10	.05	.06	-.080	.07	-.01	.24*	-.04
الحكمي	-.32**	.23*	.16	.28**	.38**	.06	.23*	-.05	.05
العالمي	.30**	-.03	-.02	.05	-.13	-.16	-.11	.20*	-.26**
المحلي	.14	.43**	.11	-.01	-.04	.15	.15	.22*	.06
المتحرر	.03	.08	.04	-.25*	.01	-.05	.16	.18	.17
المحافظ	.27**	.22*	-.16	.29**	-.26**	.05	-.01	.07	-.00
الهرمي	-.24*	-.01	-.20*	-.04	.01	-.21*	.03	-.18	.08
الملكي	-.23*	.26**	.30**	.21*	.51**	-.04	.26**	.34**	-.36**
الأقلي	-.06	.19	-.09	.48**	.16	.13	.12	-.10	.10
الفوضوي	-.11	-.13	-.16	.08	.29**	-.17	-.02	-.06	-.02
الداخلي	.07	.48**	-.35**	-.20*	-.31**	-.38**	.31**	-.03	.19
الخارجي	-.08	.39**	.26**	.32**	.03	.38**	.11	.25*	.19

** دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)* *** دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)*

ويتضح من الجدول (٩) أنه توجد علاقات موجبة وأخري سالبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥ ، ٠,٠١) بين أساليب التفكير "لستيرنبرج" والاستراتيجيات الفرعية للتعلم المنظم ذاتيا؛ حيث تبين أنه:

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (العالمي . والمحافظ) واستراتيجية التسميع والحفظ، علي حين توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين هذه الاستراتيجية وأساليب التفكير(الحكمي . والهرمي . والملكي). كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (المحلي . والمحافظ . والملكي . والخارجي) واستراتيجية التنظيم، علي حين توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين هذه الاستراتيجية وأسلوب التفكير الداخلي. وتوجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أسلوبي التفكير (الملكي . والخارجي) واستراتيجية البحث عن المعلومات، بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين هذه الاستراتيجية وأسلوبي التفكير(الداخلي . والهرمي).
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (الحكمي . والمحافظ . والملكي . والأقلي . والخارجي) واستراتيجية تحديد الهدف والتخطيط، بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين هذه الاستراتيجية وأسلوبي التفكير(المتحرر . والداخلي). كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير (الحكمي . الملكي . الفوضوي) واستراتيجية المراقبة والتقويم الذاتي، بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين هذه الاستراتيجية وأسلوبي التفكير(المحافظ . والداخلي). وتوجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أسلوب التفكير الخارجي واستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات، بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين هذه الاستراتيجية وأسلوبي التفكير(الهرمي . والداخلي).
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أسلوبي التفكير(الحكمي . الملكي) واستراتيجية مكون القيمة، بينما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين هذه الاستراتيجية وأسلوب التفكير الداخلي. كما توجد علاقة موجبة دالة

إحصائيا بين أساليب التفكير(التنفيذي . العالمي . المحلي . الملكي . الخارجي) واستراتيجية مكون التوقع. وتوجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير(التشريعي . العالمي . الملكي) واستراتيجية المكون الوجداني.

وبناء علي ما تقدم تم قبول الفرض الثالث جزئيا؛ حيث وجدت علاقات موجبة وأخري سالبة دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي عينة البحث .

- **الفرض الرابع**:

وينص على: "يمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لكل تخصص من التخصصات الثلاثة بالتربية الخاصة من خلال أساليب التفكير". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression؛ وذلك من أجل ضبط أثر العلاقة البينية بين أساليب التفكير المختلفة، وتحديد أهم تلك الأساليب والتي تفسر أكبر قدر من التباين في درجات الطلاب في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. ويقوم البرنامج الإحصائي بتحديد معاملات انحدار المتغيرات المستقلة (أساليب التفكير) التي لها تأثير علي المتغير التابع (استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا)، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول (١٠)، و(١١)، و(١٢).

جدول (١٠) تحليل الانحدار المتعدد لأساليب التفكير علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتخصص الإعاقة السمعية

استراتيجية التسميع والحفظ				استراتيجية التنظيم				استراتيجية البحث عن المعلومات			
مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	R^2	مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	R^2	مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	R^2
الثابت	15.65	1.66		الثابت	6.82	1.84		الثابت	30.89	2.11	
الفوضوي	.80	.10	.48	الهرمي	-.64	.08	.46	الهرمي	-.59	.07	.89
التحرري	-.35	.08	.70	المحافظ	.63	.18	.75	الملكي	-.41	.08	.90
				الفوضوي	.43	.16	.80	التنفيذي	-.21	.05	.93
								الخارجي	-.21	.07	.94
								الفوضوي	.28	.10	.96
استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط				استراتيجية المراقبة والتقويم الذاتي				استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات			
الثابت	10.90	1.84		الثابت	11.79	1.67		الثابت	53.07	3.68	
الهرمي	-.74	.07	.62	التحرري	-.55	.08	.27	الهرمي	-.56	.09	.74
الفوضوي	.41	.09	.84	الفوضوي	.69	.10	.72	الملكي	-1.35	.10	.82
التشريعي	.27	.08	.87					المحافظ	1.32	.15	.89
العالمي	.19	.08	.90					التنفيذي	-.26	.09	.93
								الخارجي	-.57	.11	.95
								الأقلي	-.95	.22	.97
استراتيجية مكون القيمة				استراتيجية مكون التوقع				استراتيجية المكون الوجداني			
الثابت	27.52	4.98		الثابت	-12.26	5.19		الثابت	44.54	4.03	
العالمي	-.353	.11	.29	العالمي	.70	.14	.21	التشريعي	-.90	.17	.42
المحافظ	1.27	.15	.46	التشريعي	.78	.14	.42	العالمي	-.71	.17	.58
الملكي	-.53	.09	.68	التنفيذي	.41	.13	.62	الفوضوي	-1.49	.25	.66
الأقلي	-.82	.20	.78	المحافظ	-.93	.22	.71	الهرمي	.56	.14	.83
الخارجي	-.37	.11	.84	الفوضوي	.61	.22	.78	المحافظ	.70	.29	.86

ويوضح الجدول (١٠) :

- أظهرت نتائج التحليل لدرجات تخصص الإعاقة السمعية إن بعض أساليب التفكير كان لها قيمة تنبؤية عالية، وكانت أقل قيمة تنبؤية تفسر(٧٠٪) من التباين الكلي في المتغير التابع (استراتيجية التسميع والحفظ)، علي حين بلغت أعلي قيمة (٩٧٪) لأساليب التفكير التي تسهم في التنبؤ باستراتيجية الاحتفاظ بالمعلومات.
- يسهم أسلوب التفكير الهرمي إسهاما كبيرا في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (استراتيجية التنظيم، واستراتيجية البحث عن المعلومات واستراتيجية تحديد الهدف والتخطيط، واستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات واستراتيجية المكون الوجداني)؛ حيث بلغت نسبة إسهامه في التنبؤ بهذه الاستراتيجيات علي الترتيب (٤٦٪، ٨٩٪، ٦٢٪، ٧٤٪، ١٧٪)، وكان معامل الانحدار موجبا في قياس بعض الاستراتيجيات، بينما كان سلبيا لاستراتيجيات اخرى، مما يعني أنه يقيس بصورة عكسية.
- يعد أسلوب التفكير الفوضوي هو الأكثر تنبؤا باستراتيجية التسميع والحفظ، وكان الأسلوب الهرمي هو الأكثر تنبؤا باستراتيجية التنظيم والأسلوب الفوضوي (٤٥٪) هو الأكثر تنبؤا باستراتيجية المراقبة والتقويم الذاتي، والأسلوب العالمي هو الأكثر تنبؤا بإستراتيجيتي (مكون القيمة ومكون التوقع)، علي حين كان أسلوب التفكير التشريعي هو الأكثر تنبؤا باستراتيجية المكون الوجداني).

جدول (١١) تحليل الانحدار المتعدد لأساليب التفكير علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتخصص صعوبات التعلم

استراتيجية التسميع والحفظ				استراتيجية التنظيم				استراتيجية البحث عن المعلومات			
مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	R^2	مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	R^2	مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	R^2
الثابت	20.05	1.66		الثابت	1.71	3.77		الثابت	-1.90	2.29	
المحافظ	.38	.05	.30	الداخلي	-.65	.08	.51	الملكي	.89	.14	.52
التنفيذي	-.38	.07	.45	الملكي	.49	.08	.59				
المتحرر	.30	.05	.55	المحافظ	.41	.08	.68				
الملكي	-.21	.05	.63	الخارجي	.42	.17	.73				
الحكمي	.39	.08	.68								
المحلي	-.22	.09	.78								
الفوضوي	-.16	.06	.81								
استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط				استراتيجية المراقبة والتقويم الذاتي				استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات			
الثابت	4.34	3.35		الثابت	.75	3.17		الثابت	6.84	3.14	
العالمي	.47	.14	.22	الملكي	.39	.08	.40	العالمي	.60	.09	.19
الأقلي	.51	.11	.41	المحافظ	-.18	.07	.53	الداخلي	-.34	.07	.49
الفوضوي	-.48	.14	.55	الحكمي	.48	.14	.65	المتحرر	.22	.08	.56
				المتحرر	.27	.08	.72	الحكمي	.49	.13	.69
				الداخلي	-.18	.08	.75	التشريعي	-.43	.13	.74
استراتيجية مكون القيمة				استراتيجية مكون التوقع				استراتيجية المكون الوجداني			
الثابت	.63	3.76		الثابت	18.88	3.07		الثابت	7.74	6.36	
الحكمي	.70	.20	.18	الهرمي	-.67	.12	.29	الملكي	-.32	.12	.26
المتحرر	.48	.14	.32	المتحرر	.42	.09	.44	الخارجي	.93	.21	.414
الفوضوي	-.33	.15	.40	الملكي	.39	.08	.51	الفوضوي	.63	.13	.57
				الحكمي	-.54	.14	.57	التشريعي	-.63	.18	.68
				الأقلي	.31	.09	.68				

ويتضح من الجدول (١١) :

- وجود قيم تنبؤية مقبولة لأساليب التفكير بالنسبة لتخصص صعوبات التعلم؛ حيث بلغت أقل قيمة (٤٠٪) لاستراتيجية مكون القيمة، وكانت أعلي قيمة (٨١٪) لاستراتيجية التسميع والحفظ.
- يعد أسلوب التفكير المحافظ هو أكثر الأساليب تنبؤا باستراتيجية التسميع والحفظ، والأسلوب الداخلي هو الأكثر تنبؤا باستراتيجية التنظيم ولكن في اتجاه عكسي، والأسلوب الملكي هو الأكثر تنبؤا باستراتيجيات (البحث عن المعلومات، والمراقبة والتقويم الذاتي، والمكون الوجداني) ولكن كان لاستراتيجية المكون الوجداني في الاتجاه العكسي، كما كان الأسلوب العالمي هو الأكثر تنبؤا باستراتيجية (تحديد الهدف والتخطيط)، وكان الأسلوب الداخلي (٣٠٪) هو الأكثر تنبؤا باستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات ولكن في اتجاه سلبي، وكان الأسلوب الحكمي هو الأكثر تنبؤا باستراتيجية مكون القيمة، علي حين أسلوب التفكير الهرمي هو الأكثر تنبؤا في اتجاه عكسي باستراتيجية مكون التوقع.

جدول (١٢) تحليل الانحدار المتعدد لأساليب التفكير على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتخصص اضطرابات اللغة والنطق

استراتيجية التسميع والحفظ				استراتيجية التنظيم				استراتيجية البحث عن المعلومات			
مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	R^2	مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	R^2	مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	R^2
الثابت	29.86	1.91		الثابت	-22.52	1.05		الثابت	-19.03	2.70	
الحكمي	-.68	.08	.85	الحكمي	1.79	.08	.93	الحكمي	1.38	.20	.94
الداخلي	.11	.05	.87	المتحرر	.32	.07	.97	المتحرر	.28	.07	.95
								الخارجي	.48	.14	.96
								الملكي	-.24	.11	.97
استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط				استراتيجية المراقبة والتقويم الذاتي				استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات			
الثابت	-12.90	.889		الثابت	1.59	2.06		الثابت	-8.57	1.48	
الخارجي	.74	.047	.90	الأقلي	.79	.11	.63	الخارجي	.77	.11	.92
الحكمي	.60	.108	.94					الحكمي	.72	.14	.94
المتحرر	.16	.041	.96					العالمي	-.21	.08	.97
الهرمي	.14	.048	.98								
استراتيجية مكون القيمة				استراتيجية مكون التوقع				استراتيجية المكون الوجداني			
الثابت	-2.53	2.120		الثابت	.57	.60		لا توجد متغيرات مستقلة لها دلالة احصائية للتنبؤ بهذه الاستراتيجية			
الملكي	.93	.117	.68	الحكمي	.83	.05	.93				
				التحرري	.15	.04	.96				
				الملكي	-.08	.03	.97				

ويتضح من الجدول (١٢):

- وجود قيم تنبؤية عالية لأساليب التفكير بالنسبة لتخصص اضطرابات اللغة والنطق؛ حيث بلغت أقل قيمة(٦٣٪) لاستراتيجية المراقبة والتقويم الذاتي علي حين بلغت أعلي قيمة (٩٨٪) لاستراتيجية تحديد الهدف والتخطيط.
- تباين أساليب التفكير التي تسهم في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكان الأسلوب الحكمي من أكثر الأساليب ظهورا للتنبؤ بمعظم الاستراتيجيات؛ حيث بلغت نسبة إسهامه في التنبؤ باستراتيجية التسميع والحفظ (٨٥٪)، وبلغت (٩٣٪) في التنبؤ باستراتيجية التنظيم، كما بلغت(٩٤٪) في التنبؤ باستراتيجية البحث عن المعلومات، وبلغت (٤٪) في التنبؤ باستراتيجية تحديد الهدف والتخطيط، وبلغت(٢٪) في التنبؤ

باستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات، علي حين بلغت نسبة إسهامه (٩٣٪) في التنبؤ باستراتيجية مكون التوقع.

- عدم وجود متغيرات مستقلة (أساليب تفكير) لها دلالة إحصائية للتنبؤ باستراتيجية المكون الوجداني.

ويتضح من الجداول (١٠، ١١، ١٢):

- وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) لأساليب التفكير علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؛ حيث أظهرت نتائج التحليل لدرجات تخصص الإعاقة السمعية إن بعض الأساليب كان لها قيمة تنبؤية عالية، وكانت أقل قيمة تنبؤية تفسر(٧٠٪) من التباين الكلي في المتغير التابع (استراتيجية التسميع والحفظ)، علي حين بلغت أعلي قيمة(٩٧٪) لأساليب التفكير التي تسهم في التنبؤ باستراتيجية الاحتفاظ بالمعلومات.
- تباين أساليب التفكير من حيث نوعها وعددها في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المختلفة، فالأسلوب الملكي يمكن من خلاله منفردا التنبؤ باستراتيجية البحث عن المعلومات لتخصص صعوبات التعلم، وبلغت نسبة اسهامه (٥٢٪) كما ينبئ باستراتيجية مكون القيمة لتخصص اضطرابات اللغة والنطق وبلغت نسبة إسهامه (٦٨٪). كذلك الأسلوب الأقلي الذي ينبئ باستراتيجية المراقبة والتقويم الذاتي لتخصص اضطرابات اللغة والنطق، وبلغت نسبة إسهامه (٦٣٪). بينما تراوحت أساليب التفكير التي يمكن من خلالها التنبؤ بالاستراتيجيات الأخرى بين أسلوبين وسبعة أساليب .
- إمكانية تحديد معادلات تنبؤية يمكن من خلالها التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لكل تخصص من تخصصات التربية الخاصة الثلاثة من خلال أساليب التفكير، فمثلا يمكن التنبؤ باستراتيجية البحث عن المعلومات لتخصص الإعاقة السمعية، من خلال المعادلة التالية:

- ✓ استراتيجية البحث عن المعلومات=٣٠,٨٩ − ٠,٥٩× الهرمي − ٠,٤١× الملكي − ٠,٢١× التنفيذي − ٠,٢١× الخارجي + ٠,٢٨× الفوضوي
- ✓ كذلك يمكن التنبؤ بنفس الاستراتيجية لتخصص صعوبات التعلم من خلال المعادلة التالية:
- ✓ استراتيجية البحث عن المعلومات= ١,٩٠ − ٠,١٤× الملكي
- ✓ ولتخصص اضطرابات اللغة والنطق، تكون المعادلة التنبؤية لاستراتيجية البحث عن المعلومات علي الصورة:
- ✓ استراتيجية البحث عن المعلومات = ١٩,٠٣ − ١,٣٨× الحكمي +٠,٢٨× المتحرر+٠,٤٨× الخارجي − ٠,٢٤× الملكي
- ✓ ويلاحظ من المعادلات الثلاث اشتراك أسلوب التفكير الملكي في كل منها، ولكن تختلف نسبة إسهامه في التنبؤ لكل تخصص؛ حيث بلغت (١٪) لتخصص الإعاقة السمعية، و(٥٢٪) لتخصص صعوبات التعلم، و(١٪) لتخصص اضطرابات اللغة والنطق.

وبناء علي ما تقدم تم قبول الفرض الرابع؛ حيث أمكن استخلاص معادلات تنبؤية لكل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لكل تخصص من التخصصات

الثلاثة بالتربية الخاصة من خلال أساليب التفكير، باستثناء استراتيجية المكون الوجداني لتخصص اضطرابات اللغة والنطق .

- **مناقشة النتائج**:

- تشير النتائج إلي وجود اختلاف بعض أساليب التفكير المفضلة لدي طلاب التربية الخاصة باختلاف تخصصاتهم، واتفاقها في البعض الأخر. وهذا يحقق بعض خصائص نظرية "ستيرنبرج" من حيث :

✓ تباين الطلاب في قوة تفضيلهم للأساليب: فكانت أكثر الأساليب تفضيلا بالنسبة لعينة البحث هي (التنفيذي، والهرمي، والخارجي)، علي حين كانت الأساليب الأقل تفضيلا(الداخلي، والعالمي، والفوضوي) علي الترتيب. وفضل الطلاب في تخصص الإعاقة السمعية أساليب التفكير(التنفيذي، والخارجي، والهرمي) عن أساليب التفكير(الداخلي، والعالمي، والمحافظ). كما فضل الطلاب في تخصص صعوبات التعلم أساليب التفكير(التنفيذي، والخارجي، والمحلي) عن أساليب التفكير(الداخلي، والفوضوي، والعالمي)، بينما فضل الطلاب في تخصص اضطرابات اللغة والنطق أساليب التفكير(التنفيذي، والهرمي، والأقلي) عن أساليب التفكير(الداخلي، والعالمي، والمتحرر). وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كل من دراسة عبد العال عجوة (١٩٩٨)، ورمضان محمد (٢٠٠١)، وأمينة شلبي (٢٠٠٢) في إن التخصص الأكاديمي له تأثير دال علي معظم أساليب التفكير، وأن متغير الدراسة يساعد علي تشكيل وتنمية أساليب التفكير.

✓ اتفاق النتائج جزئيا فيما يخص الفروق في أساليب التفكير تبعا للتخصص الدراسي، فقد اتفقت دراسة عبد العال عجوة (١٩٩٨)، ودراسة رمضان محمد (٢٠٠١) في وجود فروق وفقا للتخصص في أسلوب التفكير العالمي، بينما اختلفت نتائج الدراستين في باقي النتائج، علي حين أظهرت دراسة أمينة شلبي (٢٠٠٢) وجود تأثيرإيجابي للتخصص الدراسي على معظم أساليب التفكير وعدم دلالتها فيما يتعلق بالأسلوب الأقلى. ويري "ستيرنبرج" (١٩٩٧) أن نوع الدراسة متغير علي درجة عالية من الأهمية في تشكيل وتنمية أساليب التفكير .

✓ تفضيل الطلاب في كل تخصص لأسلوب واحد من كل فئة من الفئات الخمس (الوظائف- الأشكال- المستويات- المجال- الميول)، فقد فضل الطلاب في التخصصات الثلاثة الأسلوب التنفيذي من الوظائف، والأسلوب الهرمي من الأشكال، والأسلوب المحلي من المستويات، والأسلوب الخارجي من المجال، أما بالنسبة للطلاب في تخصصي الإعاقة السمعية وصعوبات التعلم فقد فضلوا الأسلوب المتحرر من الميول، علي حين فضل الطلاب في تخصص اضطرابات اللغة والنطق الأسلوب المتحرر من الميول.

✓ أساليب التفكير المفضلة في بيئة ما قد لا تكون الأفضل في بيئة آخري: حيث أسفرت نتائج البحث الحالي أن أساليب التفكير المفضلة لدي عينة البحث تتمثل في الأسلوب (التنفيذي، والهرمي، والخارجي)، وهي تصنف ضمن أساليب التفكير البسيطة كما أشار إلي ذلك كل من Zhang (2002) ؛ Bernardo, et al (2002)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة Chin, (2001) التي أسفرت نتائجها عن أن طلاب الجامعة بالصين يفضلون

أسلوبي التفكير (الداخلي والتشريعي)، ويبرز هذا أن أساليب التفكير تختلف باختلاف الثقافات. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٣) التي أسفرت نتائجها عن تفضيل طلاب كلية التربية لأساليب التفكير(الهرمي، والخارجي، والأقلي)، وتختلف عن نتائج دراسة (إلهام وقاد، ٢٠٠٨) التي اظهرت نتائجها تفضيل الطالبات بجامعة أم القرى لأساليب التفكير(العالمي، والتشريعي، والتنفيذي) علي الترتيب.

- جاءت أساليب التفكير المولدة للابتكارية (التشريعي، والحكمي، والعالمي والداخلي) في مراكز متأخرة ضمن ترتيب الأساليب سواء لعينة البحث ككل، او لكل تخصص علي حدة، وقد يرجع ذلك إلي إن طرائق التدريس بالجامعة ما زالت تعتمد بشكل كبير علي الإلقاء والتي تجعل الطلاب يهتمون بالحفظ، ولا تتيح لهم فرص حقيقة للابتكار والإبداع، كما أن طبيعة المحتوي الدراسي الذي يقدم للطلاب لا يستثير فكرهم وقدراتهم، وإنما يتم تنظيمه بشكل يسهل عليهم حفظه واسترجاعه بسهولة.
- تشير النتائج إلي احتلال استراتيجية التسميع والحفظ للمرتبة الأولى يليها استراتيجية المكونات الوجدانية بالنسبة لعينة الدراسة ككل وللتخصصات الثلاثة (الإعاقة السمعية . وصعوبات التعلم . واضطرابات اللغة والنطق) ويرجع الباحث ذلك إلى إن عمليتي التدريس والتقويم بالكلية تشجعان بقدر كبير علي عملية حفظ واسترجاع المعلومات، فالطلاب يفضلون حفظ ما هو موجود في المقرر الدراسي استعدادا للامتحان الذي يعتمد بشكل كبير علي استرجاع المعلومات. ويقوم التعلم علي أساس الدافعية الخارجية والخوف من الفشل، وهذا ما أكده احتلال استراتيجية المكونات الوجدانية للمرتبة الثانية واحتلال مكون القيمة لمرتبة متوسطة. كما أن الطلاب لايبحثون عن المعلومات، وهذا ما أكده احتلال استراتيجية البحث عن المعلومات للمرتبة الأخيرة سواء بالنسبة للعينة ككل أو لتخصصي (صعوبات التعلم . اضطرابات اللغة والنطق) وللمرتبة قبل الأخيرة لتخصص الإعاقة السمعية، وتتمشى هذه النتيجة مع احتلال أسلوب التفكير التنفيذي للمرتبة الأولى من أساليب التفكير لدي عينة البحث، لأن الطلاب في استراتيجية التسميع والحفظ يفعلون ما يطلب منهم ويفضلون المحتوي المنظم والطرق المألوفة في حل المشكلات، ويتحدد هدفهم في إنجاز المقرر الدراسي عن طريق حفظ المعلومات واسترجاعها في الامتحان. وقد جاءت استراتيجية مكون التوقع في المرتبة الثالثة بالنسبة لعينة البحث ككل ولتخصصي(الإعاقة السمعية- صعوبات التعلم)، وفي المرتبة الرابعة لتخصص (اضطرابات اللغة والنطق)، وهذا يفسر اعتقاد الطلاب في مقدرتهم علي أداء المهام الدراسية المختلفة، وأن مجهودهم في التعلم يعطي نتائج ايجابية ويحقق أهدافهم.
- تفسر النتائج أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بينها درجة عالية من الترابط، يؤدي إلى إنتاج تعلم فعال، فاستراتيجية التسميع والحفظ كمكون معرفي تترابط مع المكونات الوجدانية ومكونات التوقع كإستراتيجيتين من الاستراتيجيات الدافعية، وأن مراقبة الطالب لأدائه نحو إنجاز المهام الأكاديمية يولد تغذية راجعة داخلية من خلال استراتيجية المراقبة

والتقويم الذاتي كاستراتيجية ما وراء المعرفية، التي احتلت مرتبة متقدمة ضمن ترتيب الاستراتيجيات، وتصف التغذية الراجعة طبيعة المخرجات ونوعية المعالجة المعرفية التي يستخدمها الطلاب.

- تشير النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين أسلوبى التفكير العالمي والمحافظ واستراتيجية التسميع والحفظ على ضوء أن الطلاب الذين يتميزون بهذين الأسلوبين يفضلون التركيز علي العموميات والتجريدات في التعامل مع المقررات الدراسية وعمل الأشياء بالطرق التقليدية التي تم تجريبها لتحقيق أهدافهم من الدراسة بالكلية، والتى قد تتوافق مع نظم التقويم المتبعة والتى تركز على استرجاع المعلومات.
- كل من الأسلوبين (العالمي، والمحافظ) لم يرتبطا بمكون القيمة أى أن الطلاب يرغبون في النجاح، ولهم هدف ويخططوا من أجله، وهو التخرج والحصول على شهادة، ويؤكد ذلك ارتباط الاسلوب المحافظ مع استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط ارتباطا موجبا، كما يقومون بعملية تنظيم المعلومات وتدوين الملاحظات وترتيب المعلومات أثناء المحاضرة أو اثناء المذاكرة حتى يسهل فهم المادة التعليمية، وهذا ما يؤكد ارتباط الاسلوب المحافظ مع استراتيجية التنظيم، وأن هؤلاء الطلاب لديهم قلق عال من الاختبار، وهذا ما يؤكده ارتباط الأسلوب العالمى ارتباطا سالبا دالا عند مستوى (٠,٠٥) مع المكون الوجداني، وأن هؤلاء الطلاب لديهم اعتقاد في مقدرتهم على أداء المهام الدراسية المختلفة وان طريقتهم التى تم تجريبها من قبل توصلهم لأهدافهم من الدراسة وهذا ما اكده ارتباط الاسلوب العالمى بمكون التوقع ارتباطا موجبا.
- جاءت نتائج الاستراتيجيات الدافعية متوافقة إلى حد كبير؛ حيث ارتبط أسلوب التفكير الملكى بكل من مكون القيمة ومكون التوقع ارتباطا موجبا على حين ارتبط هذا الأسلوب ارتباطا سالبا مع المكون الوجداني؛ حيث إن الطالب الذى لديه معتقد في أهمية المقرر الدراسى وفائدته ولديه مقدرة على أداء المهام الدراسية لا يكون لديه قلق من الاختبار.
- أظهرت النتائج أن أساليب التفكير تعد منبئات فعالة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ويدعو هذا إلي أهمية الكشف عن الأساليب المفضلة لدي الطلاب، حتى يتمكن القائمون على العملية التعليمية من توجيه عمليات التعلم ، وتحسين نوعية التعليم الجامعي، واستخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة.

- **توصيات البحث**:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- تنويع طرائق التدريس ونظم التقويم في الجامعة لكي ترقي باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب وتحفزهم على استخدام أساليب التفكير المولدة للابتكارية والإبداع.
- الاهتمام بإعداد البرامج التربوية التي تساعد طلاب الجامعة على تقوية وتعزيز أساليبهم في التفكير واستخدام الاستراتيجيات الفعالة للتعّلم المنظم ذاتيا، وإعداد الدورات اللازمة لتحقيق هذا الهدف.

- ضرورة الاهتمام بتنمية مفهوم التعلم المنظّم ذاتيا وأساليب التفكير منذ المراحل التعليمية المبكرة قبل الالتحاق بالمرحلة الجامعية.
- ضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس علي مساعدة الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية وتقييمها خلال إنجاز المهمات التعليمية.

- **بحوث مقترحة**:

يقترح الباحث القيام بإجراء البحوث الآتية:

- التطورات النمائية لإستراتيجيات التعّلم المنظّم ذاتياً وأساليب التفكير خلال المراحل الدراسية المختلفة.
- أثر التدريب على استراتيجيات التعّلم المنظّم ذاتياً في تحسين أساليب التفكير لدي طلاب الجامعة.
- تأثير بيئة التعلم بالجامعة على استخدام استراتيجيات التعّلم المنظّم ذاتياً وأساليب التفكير.
- أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بأساليب التفكير واستخدام الطلاب لاستراتيجيات التعّلم المنظّم ذاتيا.
- طرائق التدريس ونظم التقويم بالجامعات وتأثيرها علي أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- التنبؤ بالنجاح الدراسي لطلاب الجامعة في ضوء أساليب التفكير واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

- **المراجـــع**:

- ابراهيم بن عبدالله الحسينان (٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم، **رسالة دكتوراة منشورة**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- أحمد إبراهيم حجازي (٢٠٠٩). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين مهارات الكتابة والرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم في ضوء الأسلوب المعرفي(الاندفاع / التأمل)، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧). الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة، **مركز البحوث التربوية** – كلية التربية – جامعة الملك سعود، ص ص١- ٥٣.
- إلهام إبراهيم وقاد(٢٠٠٨). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، **رسالة دكتوراة منشورة**، جامعة أم القري.
- أمينة إبراهيم شلبي (٢٠٠٢)٠ بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية " دراسة تحليلية مقارنة "، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ج(١٢) ، ع (٣٤)، ص ص ٨٧- ١٤٢ ٠
- إيناس محمد خريبه (٢٠٠٤). ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب جامعة الزقازيق، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- بسام عبد الله إبراهيم (٢٠٠٩). **التعلم المبنى على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جيهان قرني خليفة (٢٠٠٦). علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بفعالية الذات وتصورات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.
- ربيع عبده رشوان (٢٠٠٥). توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة. **رسالة دكتوراه منشورة**، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.
- ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦). **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز – نماذج ودراسات معاصرة**، القاهرة، عالم الكتب.
- رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٤). **التعلم: أسسه وتطبيقاته**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- رمضان محمد رمضان(٢٠٠١). دراسة لأساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوي الدراسي، **مجلة كلية التربية ببنها**، يناير ص ص ١١- ٤٠.
- سهير السعيد جمعة (٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، **ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- عبد العال عجوة (١٩٩٨)٠ أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة كلية التربية ببنها**، ج (٩)، ع(٣٣)، ص ص ٣٦٣- ٤٢٥.
- عبد المنعم أحمد الدردير(٢٠٠٣). أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض خصائص الشخصية- دراسة عاملية، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ج(٢)، ع(٢٧)، ص ص ٩- ٨٦.
- عبد المنعم أحمد الدردير، جابر محمد عبد الله (٢٠٠٥). **علم النفس المعرفي (قراءات وتطبيقات معاصرة)**، القاهرة، عالم الكتب.
- عبد الناصر الجراح (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ج(٦)، ع(٤)، ص ص ٣٣٣- ٣٤٨
- عبير إبراهيم عابدين (٢٠٠٦). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بحل المشكلات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية.
- عدنان العتوم ،عبد الناصر الجراح ،موفق بشارة (٢٠٠٧). **تنمية مهارات التفكير – نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عصام على الطيب ، راشد مرزوق راشد (٢٠٠٨). النمذجة البنائية لأساليب المعاملة الوالدية والمعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، ع(١) ، ص ص ١٢٧- ٢٨٠.
- لطفي عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦). مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي، **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**،ع١٠، ص ص١٩٩- ٢٣٨.
- كريمان عويضة منشار(٢٠٠٤). دراسة العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وأنماط التعلم والتفكير ومدي إسهامهما في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، ج(٤) ع(٢٨)، ص ص١٧١- ٢٠٩.

- كمال إسماعيل عطية (٢٠٠٠). العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبري (سلطنة عمان)، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، ع٢، ص ص ٢٥١- ٢٨١.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢). **تدريس العلوم للفهم – رؤية بنائية**، القاهرة، عالم الكتب.
- محمد السيد نمر (٢٠٠٧). أثر برنامج يستخدم الوسائط فائقة التشعب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- محمد عبد الله سحلول (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية، **دكتوراه غير منشورة**، جامعة اليرموك، الأردن.
- محمود عوض سالم، أمل عبد المحسن زكى (٢٠٠٩). ***صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي***. القاهرة ، ايتراك للطباعة والنشر .
- مصطفى محمد كامل (٢٠٠٣). التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية، **المؤتمر العلمي الثامن عشر**"التعلم الذاتي، وتحديات المستقبل"، كلية التربية، جامعة طنطا، ١١- ١٢ مايو، ص ص ٣٦٣- ٤٣٠
- يوسف أبو المعاطي (٢٠٠٥). أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ج (١٥)، ع(٤٩)، ص ص ٣٧٥- ٤٤٦.

- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. **Journal of Applied psychology**: **An International Review**, 51, pp. 269-290.
- Bernardo , A ., Zhang , L. & Callueng , C. (2002). Thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students**, The Journal of Genetic Psychology,** Vol.(163), No.(2), pp. 149-163.
- Chen, C.S. (2002). Self- Regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course**,** information technology, **Learning and performances journal,** Vol.20**,** No.(1), pp.11-25.
- Dibenedetto, M. K. (2009). A micro analytic Study of Self – Regulated Learning Processes of Expert, non – Expert, and at – risk Science Students, **Ph. D.** New York, University of New York.
- Grigorenko, E. & Sternberg , R . (1997). Styles of thinking , abilities , and academic performance, **Exceptional Children** , Vol. 63 , pp. 295-312 .
- Kosnin, A., M. (2007). Self– Regulated Learning and Academic Achievement in Malaysian and Ergraduates, **International Education journal**, Vol.(8), No**.**(1), pp. 221 – 228.

- Lindner, R., Good Pasture, J. & Thomas, M. (2007). A Study of the Self – Regulated Learning Inventory on AHBCU Student Population in Allied Health. The Internet **Journal of Allied Health Sciences and Practice**, Vol. (5), No.(4) pp.1-5.
- Montalvo. F.T. & Gonzalez T. M. C. (2004). Self-Regulated Learning And Future Directions. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, Vol.(2), No.(1), pp. 1-34.
- Pintrich, P., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, Vol.(82), No.(1), pp. 33-40.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement**, Journal of Educational psychology**, Vol.(92), No.(3), pp. 544 – 555.
- Pintrich, P. R . (2004). A Conceptual Frame work for Assessing Motivation and Self–regulated Learning in College Students, **Educational psychology Review**, Vol.(16), No.(4), pp. 385 – 407.
- Sternberg , R . (1988). Mental self – government: A theory of intellectual styles and their development, **Human Development** , Vol.31 , pp.197-224. 48
- Sternberg , R . (1990). Thinking Styles: Keys to understanding Student performance, **Phi Delta Kappa** , Vol. 71 , pp.366-371.
- Sternberg , R . (1992). **Thinking styles**: T**heory and assessment at the interface between intelligence and personality**, New York: Cambridge University press .
- Sternberg , R . (1994). Allowing for thinking styles, **Educational Leadership** , Vol .(52), No. 3 , pp. 36-40 .
- Sternberg , R . (1997). **Thinking styles** . New York, Cambridge University press .
- Walker, J., M., T. (2003). Teacher Classroom Management Practices as Context for Student Self– regulated Learning, **ph. D.**, Vanderbilt University
- Wolters, C., A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation**, Journal of Educational Psychology**.**Vol .**(90), No.(2), pp. 224 - 235.
- Wolters, C. (1999). The relation between High School students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort,

and classroom performance,**Learning and Individual Differences** .(11) pp. 281- 299.

- Wolters, C., A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an and Reemphasized Aspect of Self –Regulated Learning, **Educational psychologist**,**Vol.**38, **No.**(4), pp.189 – 205.
- Zhang , L. & Sternberg , R . (1998). Thinking styles, abilities and Academic achievement among Hong Kong university students , **Educational Research Journal** , Vol.13 , pp . 41-62.
- Zhang , L. & Sternberg , R . (2000).Are Learning Approaches and Thinking Styles Related ? A Study in Two Chinese Populations , **The Journal of Psychology** , Vol.(134) , No.(5), pp.469-489.
- Zhang , L. (2000). Relationship Between Thinking Styles Inventory and Study Process Questionnaire, **Personality and Individual Differences**, Vol.(29) , pp.841-856.
- Zhang , L. (2002). Thinking styles: Their relationship with modes of thinking and academic performance, **Educational psychology**, Vol.(22), No.(3) , pp . 331-348 .
- Zimmerman, B. (1989). Asocial Cognitive View of Self–regulated Academic Learning, **Journal of Educational Psychology**, Vol**.**(81), No**.**(3), pp.329 – 339.
- Zimmerman, B. & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment, **American Educational Research Journal**, Vol.**(**31), No.(4), pp. 845 – 862.

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث الخامس :

" فاعلية برنامج مقترح للتدريبات المهنية في تنمية مهارات المنتج الفني لدى طالبات المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية "

إعداد :

د / وائل أحمد راضى سعيد

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية برنامج مقترح للتدريبات المهنية في تنمية مهارات المنتج الفني لدى طالبات المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية "

د / وائل أحمد راضى سعيد

- **المقدمة** :

يشهد العالم حالياً تقدماً علمياً وتكنولوجياً وتقنياً هائلاً وسريعاً لم يرى العالم له نظيرا من قبل ، ويتوقع أن ينتج عنها تغيرات جذرية فى الأعوام القادمة ، مما يتطلب الكثير من برامج التنمية البشرية فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والصناعية و ..... ، وإعداد القوى البشرية داخل قطاعى التعليم والتدريب كلٍ فى مجال تخصصه من خلال تنمية القدرات المعرفية والأداءات المهارية بالشكل الذى يلائم هذه التغيرات .

وتعتبر تنمية القوى البشرية دعامة أساسية من دعامات التنمية الشاملة التى تنطلق من اكتشاف مهارات الإنسان وكيفية توظيفها ، فحينما تضع الدولة خطة للتنمية ينبغى أن تهتم بإعداد القوى البشرية باعتبارها أداة الإنتاج وعنصر الحركة فى التنمية ، ويتم ذلك الإعداد لكل الطاقات البشرية المطلوبة من خلال نظام التعليم باعتباره من أهم ركائز التربية (Harbison , Myers 1995 : 100) .

وقد اتجهت غالبية المؤسسات التربوية إلى تطوير الأنظمة التعليمية القائمة واستخدمت أنظمة تعليمية قادرة على الربط بين التعليم وخطط التنمية لمواجهة التغيرات والتحديات العالمية ، وتطوير مناهج التعليم لتستوعب هذه التغيرات ، وتعتمد على القدرات العقلية للمتعلمين ، وذلك بتطوير البرامج الحالية (حسين الدين ٢٠٠٠ : ١١٩) .

ولما كان التعليم الفنى أحد عناصر منظومة التعليم وبمثابة أحد المداخل الأساسية لإعداد القوى البشرية المطلوبة لإمداد مؤسسات الإنتاج والخدمات بالكوادر الكاملة بجميع مستوياتها ؛ لذا كان لزاما عليه تزويد الفرد بالمعلومات والمفاهيم والخبرات والمهارات والاتجاهات والمستحدثات العلمية والتكنولوجية (المجالس المتخصصة ٢٠٠٠ : ٥٨) التى تجعله قادرا على الارتقاء بمستوى المهنة فى مواقع العمل .

يعتبر التعليم الصناعى أحد فروع التعليم الفنى ، حيث يتولى عملية إعداد وتأهيل الكوادر الفنية المدربة تدريباً يتناسب مع احتياجات سوق العمل ، وما يتطلبه من مهارات تقنية وتكنولوجية لتحقيق التنمية المهنية المستدامة لخريجى المدارس الثانوية الصناعية ؛ إلا أن الوضع الحالى للتعليم الصناعى فى مصر لا يسعى لتحقيق تلك التنمية بالكيفية المطلوبة ، حيث تشير الدراسات والبحوث والتقارير (عادل أبو زيد ١٩٩٧) ، (عادل صادق ٢٠٠٣) ، (أشرف فتحى ٢٠٠٦) ، (منى خليفة ٢٠٠٧) ، (نجلاء عبد الحميد ٢٠٠٧) التى تناولت التعليم الصناعى أن مستوى خريجى المدارس الثانوية الصناعية ، الذين يلتحقون بسوق العمل . وهم يمثلون الغالبية العظمى . لا يمتلكون المهارات والأداءات اللازمة لمواجهة تحديات ومتطلبات سوق العمل ، ومن أهم نتائج تلك الدراسات وجود

فجوة بين العرض والطلب من هؤلاء الخريجين وأن ، هناك ضعفاً فى مستوى أدائهم كما ان هناك فجوة بين ما ينتجوه من أعمال فنية أو غير فنية وبين ما هو معروض تسويقيا بالإضافة إلى معايير الجودة والتى تبعد عما تدربوا عيه ؛ وأوصت بضرورة وضع برامج تتبنى رفع مستوى الأداءات والمهارات المهنية المعتمدة على نظرة علمية .

ومن هنا يصبح دور المدرسة الثانوية الصناعية يتعدى الدور التقليدى من كونها مؤسسة لاستهلاك المعرفة إلى دورها الأكبر المتمثل فى تشكيل الفرد المتعلم والمنتج معا والذى يربط التعليم بسوق العمل ، ويُزود المتعلم بمهارات الإنتاج والتسويق معا ، لمواجهة التحديات التى يخلقها عالم سريع التغير ومواجهة المواقف الحياتية المتعددة التى تتطلب امتلاك مهارات الحياة (حسن شحاتة ٢٠٠١ : ١٤٢) ، وهذه النقلة النوعية من التعليم للجميع إلى التعليم للتميز والإتقان إلى التعليم والإنتاج تأتى متناغمة مع آليات العصر ومتطلباته .

ولما كان مجال الزخرفة والإعلان أحد التخصصات فى التعليم الثانوى الفنى الصناعى ، والذى يتميز بتعدد أعماله واستيعابه للعديد من الطلاب لإعداد العامل الفنى الماهر لأداء مهام ومتطلبات هذا التخصص ؛ فإن خطته الدراسية تتضمن مجموعة من مواد الثقافة العامة ، ومواد الثقافة الفنية والتدريبات المهنية ، ولكل من هذه المواد والتدريبات المهنية دور أساسى فى تزويد الطلاب بالمعارف والمفاهيم ومسايرة التطور التكنولوجى السريع والمتلاحق للإسهام فى بناء المجتمع وتقدمه . وتتفق تلك النظرة الشاملة فى إعداد الطلاب مع الأهداف العامة لمجال الزخرفة والإعلان .

- **الإحساس بالمشكلة** Background of The Problem :

من خلال ملاحظة الباحث المباشرة للمتعلمين فى مجال الزخرفة والإعلان بالمدارس الثانوية الصناعية الزخرفية نظام الثلاث سنوات ، وذلك خلال قيامه بمهام الإشراف على الطلاب المعلمين بكلية التربية – جامعة حلوان ببرنامج التربية العملية على مدار السنوات السابقة ، فقد لاحظ ضعف المهارات العملية للمتعلمين فى مجال الزخرفة والإعلان ، اتضح ذلك بشكل كبير خلال قيامهم بتصميم وتنفيذ وإخراج المنتجات الفنية فى مجال التخصص ، مما يؤثر على الشكل النهائى والجانب الوظيفى والتسويقى للمنتج الفنى ، وللوقوف على أبعاد هذه المشكلة قام الباحث بعمل التالى :

١- استبيان للمعلمين والموجهين :

صمم استبيان من النوع المفتوح ، تم تطبيقه على ثمانية من المعلمين ، وتسعة من الموجهين القائمين بالتدريس والتوجيه على برنامج التدريبات المهنية ببعض المدارس الثانوية الصناعية الزخرفية . بمجال الزخرفة والإعلان . بهدف التعرف على مدى قدرة برنامج التدريبات المهنية بوضعه الحالى ، وما يتضمنه من موضوعات فى تنمية المهارات العملية ، وجودة المنتج الفنى ، وقد دارت اسئلة الاستبيان حول النقاط الرئيسية الثلاثة التالية :

- ما مستوى مهارات طلاب مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية العملية ، فى تصميم وتنفيذ وإخراج المنتجات الفنية المتضمنة ببرنامج التدريبات المهنية بوضعه الحالى ؟

- ما مدى إتقان وتميز المنتجات الفنية التى ينفذها الطلاب ببرنامج التدريبات المهنية ؟
- هل الموضوعات المطروحة ببرنامج التدريبات المهنية بوضعه الحالى تسمح للطلاب بإنتاج منتجات فنية ذات طابع التميز والإتقان وتساعد على دعم الجانب التسويقى لما ينتجه الطلاب ليكون جدير بالدخول فى منافسة حقيقية مع المعروض فى الأسواق فى مجال الزخرفة والإعلان ؟

ومن خلال تطبيق الاستبيان توصل للنتائج التالية :

- أجمعت نسبة (٨٤,٣٥٪) من عينة الدراسة على ضعف المهارات العملية للطلاب فى تصميم وتنفيذ وإخراج المنتجات الفنية .
- أجمعت نسبة (٨٩,٤٢٪) من عينة الدراسة على ضعف جودة المنتجات الفنية المنتجة ببرنامج التدريبات المهنية بمجال الزخرفة والإعلان .
- أجمعت نسبة (٧٨,٦٣٪) من عينة الدراسة على نمطية الموضوعات المطروحة ببرنامج التدريبات المهنية بما يؤثر بالسلب على الاتقان والتميز فى المنتج الفنى ، وبالتالى على ملائمته لمتطلبات السوق .

٢- الملاحظة المباشرة :

قام الباحث بإعداد بطاقات ملاحظة (❖) أعدت خصيصاً لهذا الغرض وبمعاونة بعض الزملاء بالمدرسة ممن لديهم خبرة فى استخدام مثل هذا النوع من البطاقات تمت ملاحظة أداء الطلاب داخل الورش ببعض المدارس الثانوية الصناعية الزخرفية – بمجال الزخرفة والإعلان – أثناء قيامهم بمراحل تصميم وتنفيذ وإخراج بعض المنتجات الفنية ، وكان الهدف من هذه الملاحظة الوقوف على مستوى الأداء المهارى للطلاب ، وتأثيره على جودة المنتج الفنى ، وتم التوصل إلى عدة نتائج تمثلت فى التالى :

- تنفيذ الطلاب للمهارة بشكل عشوائى دون الاسترشاد بخطوات علمية مدروسة بحيث تؤثر على مستوى المهارة وشكل المنتج النهائى .
- انخفاض مستوى المهارات العملية بشكل ملحوظ لدى الطلاب .
- انخفاض مستوى جودة المنتجات الفنية المنفذة ، نتيجة ضعف المهارات العملية لدى الطلاب فى مراحل التصميم والتنفيذ والإخراج .
- نمطية الموضوعات المختارة ببرنامج التدريبات المهنية ، وعدم ملائمتها لمتطلبات السوق .

٣- الدراسات السابقة :

بالرجوع للدراسات والبحوث المرتبطة بمجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية بشكل عام ، وبالمهارات العملية بشكل خاص ومنها دراسة كل من (منى حلاوة ١٩٩٢) ، (على سليمان ١٩٩٣) ، (حسن عبد العليم ١٩٩٨) ، (نجلاء مراد ٢٠٠١) ، (عادل صادق ٢٠٠٣) ، (أحمد عياد ٢٠٠٧) ، (منى الدسوقى ٢٠٠٧) حيث أشارت لضعف المهارات العملية لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية بشكل عام وطلاب مجال الزخرفة والإعلان بشكل خاص ببرنامج التدريبات المهنية ، مما يؤثر بشكل مباشر فى جودة المنتج الفنى

(*) ملحق (٨) بطاقة ملاحظة الأداء المهارى .

وأوصت كذلك بضرورة تصميم وتبنى برامج تعليمية تسعى لعلاج مثل هذه المشكلات . وتأسيسا على ما سبق يتضح أنه على الرغم من أهمية برنامج التدريبات المهنية ودوره الفعال فى تنمية وصقل المهارات العملية لدى طالبات المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية – مجال الزخرفة والإعلان – إلا أن المنتجات الفنية التى يجب أن تبرز تلك المهارات لا تتسم بالمهارة والتميز والإتقان ، مما يتطلب إجراء دراسة بحثية لتطوير المهارات العملية من خلال برنامج التدريبات المهنية.

- **مشكلة البحث** Problem of The Study :

تمثلت مشكلة هذا البحث فى : ضعف المهارات العملية لدى طالبات مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، مما يؤثر بشكل مباشر على تميز وإتقان المنتج الفنى المنفذ ببرنامج التدريبات المهنية ويؤثر بشكل سلبى على الجانب التسويقى له

- **أسئلة البحث** Questions of The Study :

تتطلب مشكلة البحث الإجابة عن التساؤلات التالية :

- ما المهارات العملية الواجب توافرها لدى طالبات المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية – بمجال الزخرفة والإعلان – لتميز وإتقان المنتج الفنى ؟
- ما مدى توافر المهارات العملية لمنتج فنى ذو طابع التميز والإتقان لدى عينة من طالبات مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ببرنامج التدريبات المهنية ؟
- ما التصور المقترح لبرنامج التدريبات المهنية في المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية . مجال الزخرفة والإعلان . لتنمية المهارات العملية لمنتج فني ذو طابع تميز وإتقان ؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح بالتدريبات المهنية فى تنمية المهارات العملية للمنتج الفنى بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ؟

- **أهداف البحث** Aims of The Study :

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

- تنمية المهارات العملية للمنتج الفنى لدى طالبات . مجال الزخرفة والإعلان . بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .
- نشر ثقافة التميز والإتقان للمنتجات الفنية المنفذة بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .
- وضع تصور مقترح لتطوير برنامج التدريبات المهنية وفق متطلبات السوق من المنتجات الفنية بمجال الزخرفة والإعلان .

- **أهمية البحث** Significance of The Study :

تتمثل أهمية البحث فيما يلى :

- قد تسهم نتائج البحث فى تطوير برامج التدريبات المهنية بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .
- تقديم أساليب تقييم مختلفة ببرنامج التدريبات المهنية متمثلة فى الاختبارات المعرفية وبطاقات الملاحظة ، معيار تقييم المنتج الفنى لدى طالبات مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .

- يسلط الضوء على أهمية المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ودورها فى دفع عملية الإنتاج من خلال إمداد سوق العمل بالعمالة المدربة التى تمتلك المهارات العملية فى مجال الزخرفة والإعلان .

- **فروض البحث** Hypotheses of The Study :

فى ضوء ما تمت دراسته من نقاط علمية ومحاور نظرية مرتبطة بطبيعة البحث ، وفى ضوء تساؤلاته وضعت الفروض التالية :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الاختبار المعرفى ببرنامج التدريبات المهنية المقترح قبل وبعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى بطاقات الملاحظة للمهارات العملية للمنتج الفنى قبل وبعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى معيار تقييم المنتج الفنى (للزخرفة على الجلد) قبل وبعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى معيار تقييم المنتج الفنى (للزخرفة على الفخار) قبل وبعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى .
- يوجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى مستوى المهارات العملية ببرنامج التدريبات المهنية المقترح وإتقان وتميز المنتج الفنى فى مجال الزخرفة والإعلان .

- **حدود البحث** Delimitation's of The Study :

يقتصر البحث على الحدود التالية :

- المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية نظام السنوات الثلاث . مجال الزخرفة والإعلان . برنامج التدريبات المهنية .
- عينة من طالبات مدرسة (١٥مايو الثانوية الصناعية الزخرفية) .
- الفصل الدراسى الأول بالعام الدراسى ٢٠١١ . ٢٠١٢م .

- **أدوات البحث** Tools of The Study :

تمثلت أدوات البحث فى التالى :

- اختبار معرفى لقياس الجوانب التحصيلية ببرنامج التدريبات المهنية مجال الزخرفة والإعلان .
- بطاقة ملاحظة الأداء لقياس المهارات العملية للمنتج الفنى (الزخرفة على الجلد) بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية نظام السنوات الثلاث . مجال الزخرفة والإعلان . برنامج التدريبات المهنية .

- بطاقة ملاحظة الأداء لقياس المهارات العملية للمنتج الفنى (الزخرفة على الفخار) بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية نظام السنوات الثلاث . مجال الزخرفة والإعلان . برنامج التدريبات المهنية .
- معيار تقييم المنتج الفني النهائي(للزخرفة على الجلد) بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية نظام السنوات الثلاث . مجال الزخرفة والإعلان . برنامج التدريبات المهنية .
- معيار تقييم المنتج الفني النهائي (للزخرفة على الفخار) بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية نظام السنوات الثلاث . مجال الزخرفة والإعلان . برنامج التدريبات المهنية .

- **منهج البحث** Method of The Study :

يستخدم البحث المنهج الوصفى التحليلى فى تحليل برنامج التدريبات المهنية ، ووضع قائمة بالمهارات العملية للمنتج الفنى فى مجال الزخرفة والإعلان ، والمنهج شبه التجريبي لقياس فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية المهارات العملية للمنتج الفنى بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالى :

جدول (١): التصميم التجريبى لتجربة البحث

المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية	البرنامج المقترح فى التدريبات المهنية	المهارات العملية للمنتج الفنى بشقيها المعرفي والأدائي
المجموعة الضابطة	برنامج التدريبات المهنية بوضعه المعتاد	

- **مصطلحات البحث** Terminology of The Study :

١- **التدريبات المهنية** The Applied Vocational :

وتعرف وفق طبيعة البحث بأنها أحد المداخل التى من خلالها يمكن لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية تنفيذ منتجات فنية ، بالشكل الفنى الذى يظهر مهاراتهم العملية فى مجال التخصص ، مستفيدين بما درسوه من مواد تكنولوجية إضافة لخبراتهم النظرية والعملية ، فهى بمثابة البوتقة التى ينصهر فيها الجانب النظرى بالعملى يظهر فى تميز وإتقان المنتج الفنى .

٢- **المهارات العملية** Practical Skills :

تعرف وفق طبيعة البحث بأنها القدرة على أداء مجموعة من الخطوات والأعمال المنظمة بشكل متناسق ، تعمل خلاله مجموعة من أجهزة الجسم وحواسه المختلفة ، نتيجة استجابة الفرد لمثير خارجى بحيث يشكل هذا العمل نمطا مميزا لإنتاج عمل مميز ، مع الاقتصاد فى الوقت والجهد والمال .

٣- **المنتج الفنى** Artistic Product :

ويعرف لخدمة هذا البحث بأنه ما ينتجه طلاب مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية من منتجات فنية تناسب طبيعة التخصص بحيث يظهر مهاراتهم العملية وتتسم بالتميز والإتقان .

• **أولاً : الأسس النظرية والدراسات المرتبطة :**

سعياً وراء الإجابة على تساؤلات البحث وتحقيق أهدافه ، اتبع البحث إجراءات تمثلت فى تحديد الأسس المنهجية التى يمكن الاستناد إليها لوضع البرنامج المقترح بالتدريبات المهنية لتنمية المهارات العملية لدى طلاب مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية من خلال المنتج الفنى وهى على النحو التالى :

• **المحور الأول : التدريبات المهنية** Applied Vocational .

يعد التدريب من أهم العوامل الرئيسة التى تساعد استراتيجياً فى النهوض بالإنتاج وزيادة المنافسة بين الدول ، ويعتبر التدريب العملى جزءا أساسيا وهاما فى إعداد القوى البشرية ، وهو يمثل تطبيق العلم النظرى فى الواقع العملى وكلما زاد التدريب لأفراد القوى البشرية زادت قدرتهم وكفاءتهم ، ومن ثم زادت قيمتهم فى سوق العمل .

وفى هذا الإطار يتفق كل من (حسن عبد العليم ١٩٩٨ : ١٨) ، (أشرف على ٢٠٠٦ : ١٤) فى أن التدريبات المهنية تمثل الجانب العملى فى المدرسة الثانوية الصناعية ، وتهدف لإكساب الطلاب المهارات العملية الملائمة لأداء واجبات ومتطلبات المهنة ، وتسهم فى إعداد العامل الماهر بالكفاءة التى يتطلبها سوق العمل .

بينما اهتم كل من (حلمى رضوان ١٩٩٤ : ١٧) ، (مجدى أمين ١٩٩٩ : ١٩) بتحليل المهارات الفرعية للتدريبات المهنية وفق متطلبات كل مهنة فعرفت بأنها " المادة العملية التى تهدف إلى اكتساب طلاب المدارس الثانوية الصناعية المهارات العملية لمزاولة عمل ما ، ويتضمن محتواها شقين ، الأول : معرفى يتعلق بالأدوات والمعدات والخامات والعمليات ، أما الثانى : فهو مهارى يتعلق بكيفية أداء الأعمال لممارسة المهنة " .

كما يتفق مع التعريف السابق (أحمد عياد ٢٠٠٧ : ٤٦) إلا أنه يؤكد على أهمية ناتج التدريبات العملية وما يجب أن يتسم به من جودة ودورها فى اكتساب الطلاب للقيم التربوية والسلوكية فيعرفها بأنها " الجانب التطبيقى المهارى للمقررات النظرية التخصصية لتنفيذ مشروعات إنتاجية تتسم بالجودة وقابلة للتسويق فى سوق العمل فى ضوء المستحدثات التكنولوجية ، وتهدف إلى اكتساب الطلاب للمعارف والمفاهيم والمهارات العملية ، كما تكسبهم العديد من القيم التربوية والمجتمعية ، حيث تعد من المقررات الأساسية التى تسهم فى إعداد الطلاب إعداداً كيفياً لمواكبة ومنافسة المعروض فى سوق العمل ".

ويتضح من التعريفات السابقة أن التدريبات العملية هى المجال التطبيقى الذى يمكن للطالب من خلاله ممارسة المهارات المتصلة بمجال تخصصه ممارسة فعلية ، بهدف صقل مهاراته استعداداً لممارستها بشكل فعلى فى الميدان .

وفى ضوء التعريفات السابقة ووفق طبيعة البحث تُعرف التدريبات المهنية بأنها أحد المداخل التى من خلالها يمكن لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية تنفيذ منتجات فنية ، بالشكل الفنى الذى يظهر مهاراتهم العملية فى

مجال التخصص ، مستفيدين بما درسوه من مواد تكنولوجية إضافة لخبراتهم النظرية والعملية ، فهى بمثابة البوتقة التى ينصهر فيها الجانب النظرى بالعملى يظهر فى تميز وإتقان المنتج الفنى .

- **أهداف التدريبات المهنية** :

تختلف أهداف التدريبات المهنية تبعاً لمدخلين أساسيين :

- المدخل الأول : وهو العامل الذى تدربه (طلاب المدارس الثانوية الصناعية) .
- المدخل الثانى : وهو العمل الذى تدربه عليه (التخصص أو المهنة) .

فمن ناحية العامل تختلف أهداف التدريبات المهنية تبعاً لمستوى تخصصه ودرجة خبرته ومستوى مسئوليته ، والإشراف المتاح له داخل المدرسة الثانوية الصناعية . ومن ناحية العمل الذى يقوم به فتختلف أهدافه تبعا لدرجة ما يحتاجه من مهارات أساسية وفرعية وما يتصف به من ابتكار أو نمطية وكذلك الظروف التى يتم فيها تنفيذ العمل .

وبالرجوع لخطة الدراسة بمجال الزخرفة والإعلان بالمدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث يمكن استعراض أهداف التدريبات المهنية (وزارة التربية والتعليم ٢٠١٠ : قطاع التعليم الفنى) على النحو التالى :

- تعريف الطلاب بالعدد والأدوات والمعدات المستخدمة فى :
  - ✓ عمليات التحضير والطلاء والتشطيب .
  - ✓ مواد تصنيعها .
  - ✓ طرق وأوجه استخدامها .
  - ✓ وسائل صيانة كل منها .
- التعرف على الخامات والسوائل الطبيعية والمختلفة المستخدمة فى :
  - ✓ مختلف عمليات الزخرفة والإعلان .
  - ✓ أوجه استخدامها .
  - ✓ أساليب مزجها وتكوينها .
  - ✓ وسائل حفظها .
- التعرف على استخدام الأساليب الفنية المستخدمة فى التطبيقات الزخرفية
- التعرف على الأسس العلمية الصناعية لمختلف الخامات المتنوعة .

- **أهمية التدريبات المهنية** :

ترجع أهمية التدريبات المهنية فى أنها بمثابة البوتقة التى تنصهر فيها المواد النظرية بالمواد العملية بهدف اكتساب الطلاب للعديد من المهارات المتصلة بمجال تخصصه ، كما أنها تستطيع أن تحقق قدراً من التوازن بين ما يتعلمه الطالب داخل جدران المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية وما يتطلبه سوق العمل من إتقان الخريج لمجموعة من المهارات العملية الأساسية والفرعية وفقا لطبيعة ومهام تخصصه . فهى إحدى الروافد الهامة القادرة على ضخ العديد من الأيدى العاملة المدربة ، بما يسهم بشكل ما فى دفع عجلة الإنتاج بالمجتمع المصرى ، ويمكن تحديد أهمية التدريبات المهنية فيما يلى :

- يمكن من خلالها اكتساب الطلاب العديد من المهارات العملية فى مجال تخصصه ، ليتيح لهم فرصاً أفضل للتوظيف .

- تسهم بشكل ما فى تحسين السلوك المهنى للطلاب بما يمكنهم من استخدام البدائل والقدرة على حل المشكلات .
- تدريب الطلاب على التعامل مع الأدوات والمعدات وطرق صيانتها ، كما تتيح لهم التعامل مع الخامات بشكل مباشر وتقليل نسبة الهادر بها .
- يمكن من خلالها التدريب على قواعد الأمن والسلامة المهنية وتجنب الحوادث بالمؤسسات الصناعية .
- إعداد القوى البشرية من العمالة المدربة ، اللازمة لمشروعات التنمية .
- سد احتياجات سوق العمل بالعمالة الماهرة فى مجال الزخرفة والإعلان .
- تسهم بشكل مباشر فى تقدير العمل اليدوى ودوره فى دفع عملية الإنتاج .
- تكمن أهميتها كذلك فى مواكبة التطورات التكنولوجية بسوق العمل على المستوى المحلى والعالمى .

من خلال العرض السابق يتضح مدى أهمية التدريبات المهنية باعتبارها أحد العناصر الرئيسة فى التحول الاقتصادى ، وضرورة حتمية لمساعدة المؤسسات الصناعية المختلفة فى مواجهة التغيرات السريعة والمتلاحقة فى الأسواق المفتوحة على المستوى المحلى والعالمى ، إلا أن هذا لم يتأتى إلا بتطبيق آليات ونظم متطورة ، وخطط منهجية مدروسة عند تطبيق برنامج التدريبات المهنية بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، وعلى الرغم من أهمية التدريبات المهنية ودورها الفعال فى إعداد القوى البشرية المدربة فى مجال الزخرفة والإعلان ، إلا أن الواقع الحالى يشير إلى وجود العديد من المشكلات(حسن عبد العليم ١٩٩٨ : ٣٢) ، (نجلاء مراد ٢٠٠١ : ٩٠٧) ، (عادل صادق ٢٠٠٣ : ١٩٨ – ٢٠٠) ، (أحمد عياد ٢٠٠٧ : ٤٨ – ٥١) التى تؤثر بشكل مباشر على نمو العملية التعليمية ، والتى يمكن إيجازها فى النقاط الثلاثة التالية :

- الفصل التام بين ما يدرس من موضوعات بالمواد النظرية ، وما يطبق من موضوعات ببرنامج التدريبات المهنية .
- قلة وضعف الإمكانات المتاحة (مبانى مجهزة – أدوات ومعدات – تكنولوجيا حديثة) بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .
- البعد عن متطلبات سوق العمل ، وما يستلزمه من منتجات فنية فى مجال الزخرفة والإعلان تُطبيق وفق طبيعة المستحدثات التكنولوجية .

ومن هنا يتضح أن هناك بعض المشكلات التى تؤثر على مخرجات العملية التعليمية ببرنامج التدريبات المهنية ، وما يتطلبه من إتقان طلاب مجال الزخرفة والإعلان للعديد من المهارات الأساسية والفرعية عند تنفيذ منتج فنى وما يتبعه من قدرة تنافسية داخل الأسواق لاستثمار تلك المنتجات الفنية.

- **المحور الثانى : المهارات العملية** Practical Skills .

تعد عملية تعليم طلاب مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية للمهارات العملية من العمليات العامة شأنها شأن تعلم المفاهيم والحقائق ، وهى كذلك مكون أساسى من برنامج التدريبات المهنية ، وركيزة أساسية لتحقيق أهداف المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية . وبعض هذه المهارات يكتسبها الطالب بشكل مباشر أثناء ممارساتهم وتدريباتهم اليومية ، داخل جدران المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، من خلال تصميم المعلم

للمواقف التعليمية / التعلمية الهادفة ، أو بشكل غير مباشر من خلال الخبرات التى يكتسبها المتعلم بفعل الممارسات المعيشية اليومية التى تكسبهم العديد من المهارات العملية .

ويعرف (أبو بكر بدوى ١٩٩١ : ٢٧) المهارات العملية بأنها المقدرة على أداء مجموعة من الأعمال بشكل متناسق ، تعمل فيه مجموعة من عضلات الجسم كاستجابة لمثير خارجى بحيث يشكل هذا العمل نمطا مميزا بهدف إنتاج تأثير مطلوب ، مع الاقتصاد فى الجهد والوقت والخامة . كما يعرفها (فؤاد أبو حطب ٢٠٠٠ : ٤٠٧) بأنها قدرة تمت ممارستها وتتضمن إدراكا مدربا وأداءا على درجة كبيرة من الكفاءة ، وهنا يؤكد " فؤاد أبو حطب " على التدريب للوصول لدرجة كبيرة من إتقان المهارة . أما (عبد الكريم لبيد ٢٠٠٤ : ١٦) فيعرفها بأنها قدرة المتعلم على أدائه واستجابته للمواقف التعليمية بسرعة وإتقان للمنتج الفنى بما يناسب المستوى المطلوب ، وهنا يخص " عبد الكريم " المهارة على المنتج الفنى ولكنه حدد مستوى مطلوب للمنتج الفنى ، مما يعنى تدرج المهارة وهو ما يلائم طبيعة البحث الحالى الذى يسعى لتنمية المهارات العملية ببرنامج التدريبات العملية من خلال المنتج الفنى. وفى ضوء التعريفات السابقة ولخدمة البحث تعرف اللمهارات العملية بأنها القدرة على أداء مجموعة من الخطوات والأعمال المنظمة بشكل متناسق ، تعمل خلاله مجموعة من أجهزة الجسم وحواسه المختلفة ، نتيجة استجابة الفرد لمثير خارجى بحيث يشكل هذا العمل نمطا مميزا لإنتاج عمل مميز ، مع الاقتصاد فى الوقت والجهد والمال .

- **مراحل اكتساب المهارات العملية** :

تمر المهارات العملية بمجموعة من المراحل ، وتنمو تلك المهارات نتيجة المران والممارسة خصوصا عند تنفيذ المنتج الفنى ، وخلال مرحلة المران تنمو لدى الطالب جوانب حسية وتقنية تتضمن آليات تنفيذ المنتج الفنى للوصول للشكل النهائى المطلوب (محمد فضل ٢٠٠٠ : ١٦٥ – ١٦٦). وقد حدد كل من (أبو بكر بدوى ١٩٩١ : ١٠٨ – ١٠٩) ، (فيصل الدين ٢٠٠٠ : ٣٨) مراحل لاكتساب المهارات العملية يمكن تحديدها فى النقاط التالية :

- مرحلة الإدراك : لا يستطيع الطالب ممارسة مهارة إلا إذا تعرف على مكوناتها ، وفيها يحاول تحليل المهارة ، كما يحتاج إلى أن يرى مثالا للمهارة من خلال أداء عملى من المعلم أو عرض فيلم يتضمن مراحل تنفيذ المهارة ويصاحبه وصفا لكيفية أدائها وبانتهاء العرض يصبح لدى الطالب تصور ذهنى لما يفترض أن يمارسه لتطبيق المهارة .
- مرحلة بدء الممارسة : وفيها يبدأ الطالب فى محاولة تعلم المهارة ، إلا أن تلك المحاولة لا تكون متأثرة بالرهبة من الإخفاق فى ممارستها ، تخوفا من الإصابة أو إتلاف معدة أو خامة ، ولذلك يكون بدء الممارسة دائما بحذر وترقب وهنا يبرز دور المعلم فى الإرشاد والتوجيه والتعزيز على كل خطوة ليؤكد له سلامتها .
- مرحلة التدريب : بعد أن تزول الرهبة من ممارسة المهارة ، يعيد المهارة أكثر من مرة حتى تصل الاستجابات الخاطئة إلى أقل نسبة ممكنة ، وهذا التدريب هام لأنه يؤدى لإتقان المهارة .

- مرحلة الصقل : بعد أن يستطيع الطالب ممارسة المهارة بدرجة مقبولة من الاتقان ، من الممكن أن يحقق مستوى أعلى من المهارة يتمثل فى سرعة الأداء لإتمام العمل فى زمن أقل ، بمجهود أقل ، بدقة أعلى ، مع التوفير فى الخامات ، وفى هذه المرحلة يكون الطالب قد أصقل مهارته .
- مرحلة رد الفعل الآلى : بعد أن يقوم الطالب بأداء المهارة أكثر من مرة فأنه ينفذها بعد ذلك بطريقة أوتوماتيكية ، وهذا ما يعرف باكتساب ردود الأفعال الآلية ، ومن الممكن أن يصل الطالب فى هذه المرحلة للابتكار ، وهذه المرحلة لا يحققها كل الطلاب وهى أعلى مستويات المهارة .

- **العوامل المؤثرة فى اكتساب المهارات العملية** :

هناك مجموعة من العوامل التى يمكن أن تؤثر بشكل مباشر فى اكتساب طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية للمهارات العملية فى تنفيذ منتج فنى فى مجال الزخرفة والإعلان ، وهى كما يلى :

- الاستعداد : يعتبر الاستعداد من العوامل التى تؤثر فى تعلم المهارة ، حيث يعبر عن حالة الفرد التى تؤدى لاستجابته للمواقف التعليمية المتشابهة استجابات متباينة ، وكلما كان استعداد الفرد لتنفيذ المهارة عالى كلما كانت الاستجابة عالية ، مما يؤثر على نسبة الجهد المبذول بالمهارات العملية
- النضج : يحدد مستوى نضج الأفراد مستوى المهارة المطلوب تنفيذها بالمنتج الفنى ، لذلك فإن مستوى نضج الأفراد (العضلى . البدنى . .....) يلعب دور أساسى فى جودة المنتج الفنى ، وما يتضمنه من آليات تنفيذ .
- الخبرة : كلما تعلم الفرد مهارة جديدة ، كلما زادت خبراته وتزداد الخبرة مع كثرة ممارسة الفرد لتلك المهارة ، مما يؤدى لمزيد من انتقال أثر التعلم .
- الممارسة : يتطلب تعلم المهارة المزيد من ممارستها ، فالمزيد من الممارسة يؤدى لمزيد من الإتقان .

- **خصائص المهارات العملية** :

يمكن تحديد خصائص المهارات العملية (فؤاد قلادة ١٩٨٢ : ١٥٧) ، (John Dececco 1990 : 276 – 277) فى النقاط التالية :

- هى نشاط منظم ومتناسق فى علاقته بهدف أو موقف .
- متعلمة أى أنها تبنى تدريجيا فى شكل خبرة متكررة .
- عبارة عن سلسلة من الأداءات ، بمعنى أنه داخل النموذج الكلى للمهارة عمليات أو أفعال كثيرة مختلفة تنظم وتنسق فى تتابع زمنى .
- المهارة عملية فيزيقية ، عاطفية ، وعقلية ، ويمكن استخدامها فى مواقف متعددة .
- تتطلب معلومات ، ولكن المعلومات وحدها لا تدل على الكفاءة .
- يمكن تحسين وتنمية المهارة من خلال التدريب والممارسة .

- **جوانب تعلم المهارات العملية** :

يمكن تحديد جوانب تعلم المهارات العملية فى أربعة جوانب أساسية ، وهى كما يلى :

- أولا : الجانب المعرفى : المهارات العملية لا تمثل نشاط حركى فحسب بل يوجد مكون معرفى وهو أول مستوى من مستويات تعلم المهارة ، وهو الإدراك

والذى ينتمى للجانب المعرفى العقلى (فؤاد أبو حطب وأمال صادق ٢٠٠٢ : ٦٥٠) وإن المكون المعرفى يسهل على المتعلم فهم المهارة واستراتيجياتها وأساليب تنفيذها .

- ثانياً : الجانب الأدائى : يعتبر الجانب الأدائى مكملاً للجانب المعرفى حتى يمكن تقويم الأداء المهارى المطلوب ، كما يشير هذا الجانب إلى وعى المتعلم بالمهارة المتمثل بتوجيه انتباهه لها ، وتميزها عن غيرها من المهارات ويعرف الأداء الماهر بأنه أعلى مستوى يتميز به الفرد من حيث السهولة والدقة (ماهر صبرى ١٩٨٨ : ٢٤) .
- ثالثاً : الجانب التنسيقى : يشير هذا المكون إلى قدرة الفرد على التنسيق والتآزر بين المدخلات الحسية للمثيرات المرتبطة بالمهارة وبين الحركات الكبرى التى يتطلبها أداء تلك المهارة ، ويتضح بناء على هذا الجانب ضرورة أن يقوم الفرد بتنسيق خطوات إنجاز المهارة وترتيب هذه الخطوات على شكل سلسلة متتابعة من الإجراءات لتحقيق الأهداف المطلوبة للأداء السليم (محمد الحيلة ٢٠٠٢ : ٣٥٩) .
- رابعاً : الجانب الوجدانى : هذا الجانب فى المهارة قابل للاكتساب والتعديل والتغيير ذلك لأن تعليم المهارات العملية يتأثر تأثيرا واضحا بالخصائص الذاتية للمتعلم مثل الاسترخاء والقدرة على التركيز ، وضبط الأعصاب والهدوء ، والحماس ، والثقة بالنفس (صلاح محمود ٢٠٠١ : ٤٥) .

- **طرق تقويم المهارات العملية** :

يمكن تقويم وقياس المهارات العملية بعدة طرق ، ومنها ما يلى :

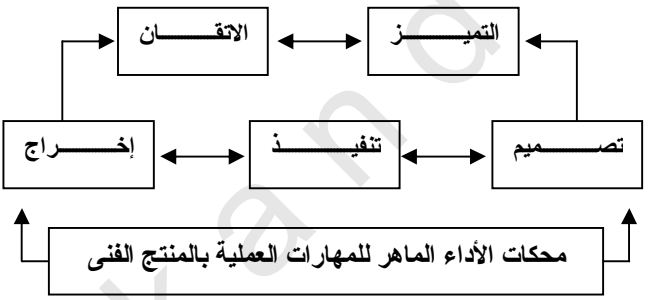
- الطريقة الكلية : وفيها يتم التقويم فى ضوء الناتج النهائى ويكون المعيار هو مدى صحة النتيجة التى وصل إليها المتعلم ، ومدى جودة العمل والسرعة التى أنجز بها العمل المطلوب .
- الطريقة التحليلية : وتعتمد على ملاحظة المتعلم أثناء الممارسة الفعلية للمهارة المراد تقويمها ، حيث تعتبر الملاحظة وسيلة للتقويم وهذا يتطلب تحليل المهارة إلى مجموعة من المهارات الفرعية أو الخطوات ويتم تقويم المهارة العملية من خلال الجانبيين التاليين (تحية عبد العال ١٩٨١ : ٤٩) :
  - ✓ الجانب المعرفى : ويتم قياسه عن طريق الاختبارات الموضوعية التى تتناول الحقائق العملية المتعلقة بالعمل المراد قياس مهارة الطلاب فيه بالإضافة إلى الخطوات التى يمكن اتباعها لإنجاز العمل .
  - ✓ الجانب الأدائى : ويقاس من خلال الخطوات التى تؤدى إلى إنجاز العمل المطلوب ، ويكون الحكم فى هذا الجانب على صحة الأداء فى كل خطوة من الخطوات على حدة مع مراعاة الوقت المستغرق فى جودة تشطيب وإخراج المنتج الفنى وإتباع احتياطات الأمن الصناعى ؛ ويتبنى البحث طرق تقويم المهارات العملية السابقة فيستخدم الطريقة الكلية لقياس الناتج النهائى من خلال تصميم معيار لقياس المهارات العملية

(للزخرفة على الجلد) ومعيار آخر (للزخرفة على الفخار) ، ويتضمن كل معيار على جوانب سيتم تناولها بالتفصيل فى خطوة لاحقة ، كما استخدم الطريقة التحليلية وما تضمنه من قياس للمراحل التعريفية بالمنتج الفنى والجوانب الأدائية وما تضمنه من قياس للمهارات الأساسية والفرعية وصحة الأداء بالمنتج الفنى .

- **محكات الأداء الماهر للمهارات العملية فى مجال الزخرفة والإعلان** :

يرى " مارش " (Marsh 1992 :35) أن الأداء الماهر بالمهارات العملية هى الفلسفة التى تتضمن العمليات والأدوات للتطبيق العملى الذى يهدف إلى تحقيق التحسين المستمر فى المنتج الفنى .

أما " كاتريل " (Cattrel 1999 : 21) فقد ميز بين ثلاثة جوانب للأداء الماهر فى المهارات العملية وهى مهارة التصميم Design Skill ، ومهارة الأداء Performance Skill ، ومهارة الإخراج Output Skill ، وتلك هى الجوانب الثلاثة التى يتبناها البحث فى تقييم الجانب الأدائى بالمنتج الفنى لطلاب مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، وفى ضوء عاملين أساسيين هما (التميز ، الإتقان) ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالى :



شكل (١) يوضح محكات الأداء الماهر للمهارات العملية بالمنتج الفنى

- **إرشادات لمعلم مجال الزخرفة والإعلان لإكساب طلابه الأداء الماهر بالمهارات العملية**:

- يجب أن يراعى المعلم ما إذا كان الهدف من الدرس اكتساب الطلاب للمهارة كاملة أم جزء منها والتركيز عليه .
- يطلع طلابه على المستوى المطلوب أدائه من المهارة وفق أهداف الدرس والظروف البيئية والزمن المتاح .
- تزويد الطلاب بالمعلومات المتعلقة بالمهارة كالحقائق والمفاهيم أو أن يوجههم لمصادر الحصول عليها أو أن يوجههم المعلم .
- يفضل أن تقتصر المعلومات المعطاة للطلاب على تلك المعلومات الضرورية للمهارة التى يتعلمها فقط .
- تقدم المعلومات للطلاب مصحوبة بالأداء (العرض) العملى .
- إتاحة الزمن الكافى للطلاب لفهم المعلومات ، ومن ثم تنفيذ المهارة ويرسم لها صورة ذهنية فى سلسلة متتابعة من الإجراءات .

- الممارسة الفعلية للمهارة بجودة متأنيةٍ ، والسير فى ذلك خطوة خطوة حتى يتقن الطالب الخطوات المتتابعة إتقانا فعليا .
- إتاحة الوقت اللازم للطلاب لإجراء تنفيذ المهارة ، ويفضل التكرار فأداء المهارة مرة واحدة لا يكفى لاكتسابها بمهارة مقبولة .
- تقويم الأداء المهارى بعد كل خطوة بحيث يوازن الأداء بالمعلومات والخطوات التى تعلمها نظريا .
- ترتيب خطوات الأداء المهارى فى صورة سلسلة متصلة من الخطوات العملية التى ينفذها الطالب بحيث يتلقى بعد كل خطوة ما يفيد بسلامة أجراءه لها.
- معاونة الطالب فى مراحل تعلم وأداء المهارة بما يحتاجه من توجيهات وإرشادات وتعزيزه فور أداء كل خطوة من المهارة .
- تكرار ممارسة المهارة للوصول للأداء الماهر ، ولتجنب الأخطاء والاستفادة من التغذية الراجعة الداخلية والخارجية ، ويستمر المتعلم فى هذا التكرار حتى يشعر بالرضا النفسى عن عمله ، ثم يقوم المعلم بمراقبة المتعلم وهو ينفذ المهارة ويعطى رأيه فى دقتها وسرعتها وإتقانها (محمد الحيلة ٢٠٠٢ : ٣٦٤) ويحسن المتعلم من أدائه المهارى تبعا لهذه الملاحظات.

- **المحور الثالث** : **المنتج الفنى** .

من الملاحظ أن العديد من طلاب مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية يجدون صعوبة بالغة فى تحويل أفكارهم وأحاسيسهم الخاصة إلى عناصر ووحدات ورموز تشكيلية ، فإن تحويل الفكرة إلى شكل أو ملمس هو المنطق الأساسى للتعبير الفنى ، وهو العنصر الأساسى الذى يبنى عليه ممارسةٍ تنفيذ المنتج الفنى ، وبذلك يصبح الطالب ممارسا للتعبير الفنى إذا كان قادرا على حل المشكلات التى تواجهه فى بلورة الأفكار التى يريد أن يعبر عنها ، دون الحاجة إلى مساعدة المعلم فى كل خطوة يتخذها أثناء تنفيذٍ المنتج الفنى . فالطالب الذى يترك منتجه الفنى كثيرا ويذهب إلى المعلم طالبا الرأى والمشورة منه لأن منتجه الفنى لا يبدو سليما ، غالبا ما تكون مشكلته الأساسية هى عدم ملاءمة الصورة الذهنية التى يريد التعبير عنها مع الصورة الفعلية التى قام بتنفيذها (نهاد القلماوى ١٩٩١ : ١٨٣ – ١٨٧)

لذلك يعرض البحث أربعة مداخل يمكن الاستعانة بها عند تنفيذ منتجات فنية فى مجال الزخرفة والإعلان ببرنامج التدريبات المهنية وهى على كما يلى:

- **المدخل الأول** :

- عمل دراسات بصرية : وهو أن يقوم الطالب بتعلم كيفية عمل الرسوم التحضيرية أو الاسكتشات أو النماذج المصغرة للمنتج الفنى ، ومن خلال هذه الخبرة يستطيع الطالب أن يتنبأ بالصورة التى يمكن أن يكون عليها العنصر فإذا حذف منه أو أضاف إليه ، أو بالغ فى جزء منه عن طريق النقل المباشر أو التكبير أو التصغير ، فهذا الأسلوب فى التعليم يساعد على تنمية مهارة المرونة فى تسجيل الأفكار ، وكذلك المرونة فى اكتشاف أسس وعناصر وصفات تصميم المنتج الفنى الجيد .

- تغيير الأساليب التقليدية فى العمل : أحياناً يكون من المفيد تغيير أسلوب العمل الذى تعود عليه الطلاب للوصول لمنتجات فنية أكثر مرونة وابتكارية فيجب على المعلم تعويد الطالب على إدراك اختلاف شكل العنصر من زوايا مختلفة ، كما يمكن تغيير أسلوب العمل التقليدى وذلك من خلال التجريب واكتشاف إمكانيات ومواصفات الخامة أو اسلوب العمل الجديد .
- اكتشاف المعنى : يمكن للطالب أن يعيد اكتشاف الرموز الواضحة والمألوفة ، كما يمكن التأكيد على الجانب الذاتى والموضوعى فى ابتكار الرموز وتفسيرها سواء من قبل الطالب أو المعلم أو المجتمع .
- تفهم الهدف من المنتج الفنى : لابد وأن يوجه المعلم نظر الطلاب إلى الهدف من المنتج الفنى الذى يمارسونه ، إذ أن ذلك يساعد الطالب على البحث فى العناصر الأكثر ملائمة لهذا الهدف ، فإذا ما نسى الطالب . فى غمرة العمل وانشغاله بتنفيذ منتجه الفنى . الهدف الأساسى من وراء ما يفعل أو إذا ماعدل المعلم من خطته وغير من خطواتها دون أن يوضح للطالب مغزى هذا التعديل ، ينتج نوعا من الارتباك قد يؤدى بالطالب إلى السعى وراء هدف قد يخالف الهدف الذى قصده المعلم من العملية التعليمية .

- **المدخل الثانى (التكنيك)** :

لتنفيذ منتج فنى فى مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية فلسفة خاصة ، حيث يميل الاتجاه إلى التركيز على الخبرة البصرية لتمثل دورها المؤيد للخبرة اللفظية فى التعبير وتعليم المفاهيم وتبادل الأفكار ، ومن ثم تصميم المنتج الفنى هو وسيط تعبيرى للتفاهم وأسلوب للثقافة المرئية يستند فى مقوماته على وعى بالإمكانيات الفنية للإدراك والتمييز البصرى ، وتصميم المنتج الفنى هو ممارسة تجريبية لها أبعادها التربوية ، ويهدف تعليم وتعلم تنفيذ مهارة تصميم منتج فنى فى مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية إلى ما يلى :

- تنمية القدرة على الملاحظة باستخدام كل الحواس المتاحة .
- تزويده بالقدرة على تحليل وتنظيم وربط المفاهيم والأشكال فى البيئة المحيطة
- زيادة القدرة على ممارسة التجارب فى حل المشكلات الفنية البسيطة .
- القدرة على تحقيق الغرض من تصميم المنتج الفنى .
- اكتساب الطلاب للخبرة عن طريق العمل المباشر وبأسلوب المحاولة والخطأ
- إعداد فنى زخرفة وإعلان مفكر ذى مقدرة على تلمس وتحليل المشكلات وتجريب احتمالات فريدة ومواجهة المتغيرات .

- **المدخل الثالث (المهارة)** :

فى أثناء تعليم الطلاب مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعيةٍ كى يعبروا عن فكرة معينة يجب أن يراعى المعلم أن يكتسب الطلاب قدراً مساوياً فى التحكم بالخامة والتجريب لاكتشاف إمكانياتها المتعددة ، فالطلاب يستطيعون استخدام الخامة كأداة للتعبير متى أدركوا حساسية الخواص المميزة لهذه الخامة وعندما يعطيهم إحساسهم بالتحكم فى هذه الخامة قدرا من الثقة أثناء التعبير الفنى ، كذلك يجب أن يكون الطلاب قادرين على

اختيار الخامة المناسبة للأهداف والأفكار التى يريدون التعبير عنها ، ويستطيع المعلم أن يخفى على الطالب حساسية تناول الخامة ؛ بهدف الحصول على منتج فنى من خلال المهارات التالية .

- التحكم فى الخامات والأدوات : إن المهارة لا تعنى بالضرورة النظافة أو الدقة فى تنفيذ المنتج الفنى ، فالمهارة تعنى قدرة الطالب على التحكم فى الخامات والأدوات وبالتالى فى الأداء ، والطالب يحتاج إلى درجة عالية من التحكم حتى يكون قادرا على استخدام الخامات والأدوات ، وينمو ذلك من خلال التدريب السليم والممارسة المستمرة على استخدام الخامة وأدوات تشكيلها .
- توليف الفكرة مع الخامة : يتعين على الطالب أن يقوم بعمليات توفيق بين الفكرة والخامة المستخدمة للتعبير عنها ، وذلك بأن يجرى ما يراه ملائما من التغيرات فى الفكرة الأولية أثناء التنفيذ ليجعلها تتناسب والخامة المختارة ، وقد توحى الخامة بفكرة ما فتصبح الأساس فى المنتج الفنى وتصبح الفكرة عنصرا مكملا ، وفى هذه الحالة يجب أن يظهر الطالب نوعا من المرونة فى تناول أفكاره مع معطيات الخامات المختلفة ، كما قد يصبح تركيز الطالب على البحث فى الخامة الأكثر وفاء بالتعبير عن فكرته الجديدة دون تغييرها أو تعديلها .
- اختيار الخامة المناسبة : إن اختيار الخامة المناسبة لا يعتبر جزءاً أساسياً من عملية تنفيذ المنتج الفنى ، فعلى المستوى الأول يستطيع طالب الزخرفة والإعلان أن يدرك أن القلم الرصاص يعطى خطا دقيقا يساعد على إظهار زخارف خطية ، بينما الفرشاة تكون أكثر مناسبة لملء المساحات المختلفة.
- التجريب : يستطيع الطالب أن يدرك أن التجريب مرحلة مهمة جدا فى تنفيذ المنتج الفنى ، فالتجريب فى الخامات المختلفة يساعد على اكتشاف الطالب لإمكانية استخدامها للتعبير عن الموضوعات والأفكار بصورة تعبيرية فالاكتشافات التى تظهر بصورة مرضية يجب فحصها بعناية ، حتى يستطيع الطالب إعادة استخدام هذه التأثيرات التلقائية بصورة مقصودة .

- **المدخل الرابع (الإجراءات)** :

يجب توجيه طالب الزخرفة والإعلان وتعريفه بالإجراءات اللازمة لإتمام العمليات المتتابعة التى تستخدم لتنفيذ وتشطيب وإخراج المنتج الفنى ، أو الإجراءات التى تسبق تنفيذ المنتج (كإعداد الرسوم واختيار الخامة وغيره) أو الإجراءات التى تأتى بعد إنهاء المنتج الفنى (كالإخراج النهائى) ، وتتيح معرفة الإجراءات من حيث اختيار المنتج الفنى حسب طبيعة الأهداف التعليمية المحددة ، وتحديد ما يتطلب من خامات ، كذلك الإعداد المسبق والتأكد من المعلومات والمفاهيم قبل بدء العمل ، فقد يحتاج الطالب إلى القيام ببعض التجارب لاختيار أنسب الألوان أو لتصحيح بعض الأخطاء أو لحل مشكلة لذلك تأتى أهمية تعريف الطالب بالإجراءات والمراحل الخاصة بتنفيذ منتجه الفنى ليكتسب المهارات الأساسية فى استخدام الخامات والأدوات اللازمة لتنفيذ منتجه الفنى .

- **ثانيا : مراحل وضع البرنامج المقترح فى التدريبات المهنية** .

فى ضوء الأسس النظرية والدراسات المرتبطة بموضوع البحث تطلب وضع البرنامج المقترح دراسة العديد من نماذج تصميم وبناء البرامج التعليمية /

التعلمية بشكل عام أو البرامج التى تسعى لتنمية المهارات العملية بشكل خاص ، بغرض الحصول على بناء محكم عالى المستوى من الكفاءة الداخلية والخارجية للبرنامج المقترح فى التدريبات المهنية ؛ ومن أبرز النماذج التى رجع إليها الباحث نموذج (أحمد نعيم ٢٠٠٠ : ٢١) ، ونموذج " بيرسن " (Bersin 2003 : 261 – 264) ، ونموذج (ODP 2003 : 73 – 75) وقد استفاد الباحث من جميع النماذج السابقة فى بناء البرنامج المقترح كونها نماذج تطبيقية تم تنفيذها بالفعل فى عديد من دول العالم فى المراحل الدراسية المختلفة من خلال مجموعة من البرامج التعليمية التى اهتمت بالجوانب التطبيقية ، وبتنمية المهارات العملية لدى المتعلمين ، وفيما يلى يعرض الباحث لمراحل بناء البرنامج المقترح :

- **مرحلة التحليل** :**وقد شملت هذه المرحلة الخطوات الإجرائية التالية** :

(١) **تحليل المشكلة وتقدير الحاجات** :

تتمثل المشكلة فى ضعف المهارات العملية لدى طالبات مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ببرنامج التدريبات المهنية ، مما يؤثر بشكل مباشر فى تميز وإتقان المنتج الفنى المنفذ من قبل الطالبات بالإضافة لقصور برنامج التدريبات المهنية بوضعه الحالى وما يتضمنه من مفاهيم وقيم فنية ومهارات أدائية فى الوفاء بمتطلبات المنتج الفنى وما يحتويه من مهارات خلال مراحل (التصميم ، التنفيذ ، الإخراج) ، وهذا ما أسفرت عنه نتائج تحليل محتوى (❖) برنامج التدريبات المهنية بوضعه الحالى .

(٢) **تحليل خصائص الطالبات وسلوكهن المدخلى** :

- الطالبات موضوع تجربة البحث هن دارسات بالصف الثانى والثالث بمجال الزخرفة والإعلان بمدرسة (١٥) مايو الثانوية الصناعية الزخرفية بالفصل الدراسى الأول بالعام الدراسى ٢٠١١ – ٢٠١٢م .
- يكاد يكون السلوك المدخلى للمستوى الاقتصادى والمعيشى للطالبات بمدرسة (١٥) مايو الثانوية الصناعية الزخرفية واحد فجميعهن تقريبا من سكان المدينة والمستوى متقارب .
- السلوك المدخلى الخاص بالنمو يكاد يكون واحد فجميعهن بمرحلة المراهقة وتتراوح أعمارهن ما بين (١٦ : ١٨ عاما) وهذه المرحلة وما تتسم به من خصائص ومظاهر انفعالية واحد لجميع الطالبات .

(٣) **تحليل بيئة التعلم** :

- بالنسبة للمجموعة التجريبية : تم عقد اللقاءات التعليمية للطلاب مع الباحث داخل قاعة تدريس تم توفيرها وتجهيزها لغرض البحث لتكون مناسبة لاستخدام أجهزة العرض الضوئية والكمبيوتر خلال عمليات الشرح والتدريب أثناء القيام بالعروض العملية ، وتنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة وذلك بالتنسيق مع إدارة مدرسة التطبيق ، والتعاون مع الزملاء بالمدرسة القائمين بتدريس برنامج التدريبات المهنية ، كما تم توفير مكان

(*) *ملحق (٢) تحليل محتوى التدريبات المهنية .*

داخل قاعة التدريس لحفظ الخامات والأدوات التى حرص الباحث على توفيرها .

- بالنسبة للمجموعة الضابطة : تم عقد لقاءات التدريس ببرنامج التدريبات المهنية كما هو متبع ومعتاد بورشة قسم الزخرفة والإعلان بمدرسة (١٥) مايو الثانوية الصناعية الزخرفية ، وبنفس السادة المدرسين المكلفين بالتدريس .

(٤) تحديد الأهداف التعليمية العامة للبرنامج المقترح :

تم تحديد الأهداف العامة لبرنامج التدريبات المهنية المقترح وفق طبيعة وأهداف البحث وطبيعة الطلاب والمرحلة العمرية والأهداف العامة والخاصة للمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ومجال الزخرفة والإعلان ، بما يسعى لتنمية المهارات اليدوية للمنتج الفنى ، وتم عرضها فى صورتها المبدئية على مجموعة من الخبراء والمختصين وفى ضوء آرائهم تم إجراء التعديلات اللازمة حتى أصبحت الأهداف العامة (*) لبرنامج التدريبات المهنية فى صورتها النهائية .

- **مرحلة تصميم برنامج التدريبات المهنية المقترح :**

- تحديد فلسفة البرنامج : تتلخص فلسفة البرنامج المقترح بالتدريبات المهنية فى تحسين نواتج التعلم لدى طلاب مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية بتنمية المهارات العملية للمنتج الفنى .
- تحديد الأهداف الإجرائية : تم وضع الأهداف الإجرائية لموضوعات برنامج التدريبات المهنية المقترح فى ضوء الأهداف العامة للبرنامج ، وقد روعى فى صياغة الأهداف أن تكون متنوعة ومتدرجة المستوى وفق طبيعة موضوعاتٍ ولقاءات البرنامج ، بما يحقق مبدأ الفروق الفردية ، كما روعى أيضا ملائمتها لمحتوى البرنامج .
- بناء وتنظيم محتوى برنامج التدريبات المهنية المقترح : فى ضوء الأهداف العامة تم بناء محتوى البرنامج المقترح ، كذلك بالرجوع للأدبيات التربوية والدراسات العلمية فى مجال التعليم الصناعى بشكل عام والزخرفة والإعلان بشكل خاص ، كما روعى قدر الإمكان ملائمة الموضوعات المقترحة لمتطلبات المستهلك من المنتجات الفنية وتم توزيع المحتوى على سنوات الدراسة الثلاث وفق خمسة مجالات رئيسة ، وهى كما يلى :
  - ✓ المجال الأول : القيم الفنية فى مجال الزخرفة والإعلان .
  - ✓ المجال الثانى : عمليات الطلاء على السطوح المختلفة (جدران ، أخشاب معادن) .
  - ✓ المجال الثالث : المنتجات الفنية التسويقية فى مجال الزخرفة والإعلان
  - ✓ المجال الرابع : العمليات الفنية فى مجال الزخرفة والإعلان (الديكور) .
  - ✓ المجال الخامس : الأدوات والأجهزة فى مجال الزخرفة والإعلان .

وقد وضعت الموضوعات وفق تنوع المجالات الخمس السابقة والمهارات العملية الواجب توافرها فى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية (الزخرفة

(*) *ملحق (٣) الأهداف العامة لبرنامج التدريبات المهنية المقترح .*

والإعلان) ، بحيث يكون مناسباً لطبيعة وخصائص الطلاب ومترابطاً ومتكاملاً ومتدرجاً من السهل للصعب ومن العام للخاص ومن البسيط للمركب ، وصحيحا من العلمية ومناسبا كذلك لزمن التطبيق ؛ وللتأكد من مدى صدق محتوى برنامج التدريبات المهنية المقترح تم صياغة المجالات والموضوعات المقترحة والمهارات العملية المستهدفة فى استمارة لاستطلاع رأى الخبراء فى مناهج وطرق تدريس التعليم الصناعى مجال – الزخرفة والإعلان – والخبراء بالمدارس الثانوية الصناعية الزخرفية وفى ضوء آرائهم تم اختيار موضوعات المحتوى التى يجمع عليها (٨٠٪) من المحكمين بما يحقق الأهداف العامة والخاصة ، وقد جاءت نتائج التحكيم على معظم موضوعات محتوى البرنامج بنسب تتراوح ما بين (٨١٪ : ٩٢٪) وقد أشار المحكمين لبعض التعديلات فى الصياغات والمفاهيم التربوية والفنية ، وإعادة ترتيب بعض الموضوعات حسب طبيعة الزمن المتاح لكل مشروع إنتاجى وحسب طبيعة المهارات العملية المطلوبة بكل مشروع ، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة بما يحقق أهداف البحث حتى أصبحت المجالات والموضوعات والمهارات العملية بمحتوى برنامج التدريبات المهنية (❖) فى صورته النهائية .

- إعداد الأنشطة التعليمية / التعلمية : تم وضع قائمة بالأنشطة التعليمية / التعلية ، وقد تم توزيعها على موضوعات البرنامج المقترح فى التدريبات المهنية ، حسب طبيعة كل موضوع والأهداف المرجوة منه والمهارات العملية والتقديمية وبعض المواد التعليمية التى كانت تعرض بشكل جماعى أثناء القيام بتطبيق البرنامج .
- أساليب التدريس : تم تحديد مجموعة من طرائق التدريس وفق طبيعة موضوعات البرنامج المقترح ، وبما يسهم فى تحقيق الأهداف العامة والخاصة بكل موضوع على حدة ، فمنها ما هو قائم على التعلم الفردى أو الجمعى أو العمل فى مجموعات صغيرة .
- الوسائل التعليمية : بالإضافة لجهاز العرض الضوئى والكمبيوتر الذى حرص الباحث على توفيرهما ، فقد تم الاستعانة بالعديد من النماذج والعينات والمنتجات الفنية التى تحاكى طبيعة المنتجات الفنية وتم إدراجها فى المخطط العام للبرنامج المقترح بما يحقق الأهداف العامة .
- أساليب التقويم : تم تصميم أدوات لقياس جوانب النمو المختلفة لدى المتعلمين بشكل موضوعى حسب طبيعة الموضوعات المقترحة فمنها اختبارات تحصيلية لقياس نمو الجوانب المعرفية ببرنامج التدريبات المهنية ، ومنها ما هو خاص بقياس المهارات العملية والجوانب الأدائية للمنتج الفنى ، وبما يسعى لتحقيق أهداف البحث بحيث يمكن تطبيقها بشكل مرحلى ونهائى .

- **مرحلة التجريب المبدئى لبرنامج التدريبات المهنية المقترح** :

بعد الانتهاء من وضع المخطط العام للبرنامج المقترح ، وإعداد أدوات البحث التى سيتم تناولها بالتفصيل فى الجزء القادم بالبحث ، تم تطبيق بعض مراحل تنفيذ المنتجات الفنية (استطلاعيا) على عينة مماثلة لنفس عينة البحث الفعلية من حيث (طبيعة المجال ، السن ، المستوى الاقتصادى ، .....) بمدرسة

(*) ملحق (٤) المجالات والموضوعات والمهارات العملية ببرنامج التدريبات المهنية المقترح .

العباسية الثانوية الصناعية الزخرفية ، وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية الوقوف على الجوانب الإيجابية لتدعيمها وعلاج جوانب الضعف ، وفى ضوء نتائج التجربة قام الباحث بعلاج بعض المشكلات المتمثلة فى ضرورة تزويد البرنامج ببعض الأنشطة الإثرائية التى لم تكن مدرجة بالمخطط ، وكذلك كشفت التجربة على احتياج الباحث لبعض المصادر التعليمية والأدوات والخامات التى لم تكن مدرجة بالتخطيط ، كذلك غموض بعض المفاهيم الفنية لدى المتعلمين والتى قد لا تناسب المرحلة التعليمية ، وفى ضوء التجربة الاستطلاعية تم إجراء التعديلات اللازمة بما لا يخل بطبيعة البحث ويحقق أهدافه بتنمية المهارات العمليةٍ للمنتج الفنى ، وبذلك أصبح البرنامج المقترح فى التدريبات المهنية (❖) قابلاً للتطبيق .

- **ثالثا : إعداد أدوات البحث .**

فى ضوء ما سبق من تعريف للمصطلحات وتفسير الأسس الفلسفية الخاصة بمشكلة البحث وأيضاً تحليلها من خلال الأدبيات والدراسات المرتبطة أمكن استخلاص مكونات برنامج التدريبات المهنية المقترح ، وإعداد أدواته على النحو التالى :

[١] الاختبار المعرفي :

- هدف الاختبار : يهدف الاختبار المعرفى لقياس مدى اكتساب عينة البحث للمفاهيم والمهارات المتضمنة ببرنامج التدريبات المهنية .
- صياغة مفردات الاختبار : تمت صياغة مفردات الاختبار فى محتوى برنامج التدريبات المهنية بالصف الثانى والثالث الثانوى الصناعى بمجال الزخرفة والإعلان ، بما يحقق الأهداف العامة ونمو المهارات العملية للمنتج الفنى وقد تنوعت الأسئلة بكل صف ما بين الاختيار من متعدد والصواب والخطأ وأسئلة الإكمال ، وقد بلغت عدد الأسئلة (٤٠) سؤال فى الصف الثانى و (٤٠) سؤال فى الصف الثالث ، وقد اختلفت الدرجة من سؤال لآخر ، وذلك تبعاً لنوعية السؤال ومفرداته ومستوى الصعوبة والزمن المتاح
- زمن الاختبار : تم حساب متوسط زمن الإجابة على كل اختبار من الاختبارات المعرفية ، بعد تطبيق الاختبارات على عينة من طلاب الصف الثانى والثالث (خلال مراحل التجربة الاستطلاعية) ، وبحساب متوسط الزمن المستغرق لأول ثلاث طالبات أنهين الإختبار كاملاً ، والزمن المستغرق لأخر ثلاث طالبات أنهين الاختبار كاملاً ، أمكن تحديد زمن الاختبارات المعرفية باستخدام المعادلة التالية : الزمن المناسب للاختبار = (متوسط الزمن للطالبات الثلاث الأوائل + متوسط الزمن للطالبات الثلاث الأخريات) ÷ ٢ . ومن خلال نتائج المعادلة السابقة كان الزمن المتاح للاختبارات المعرفية كما يلى : الصف الثانى : (٤٥ دقيقة) . الصف الثالث : (٥٠ دقيقة)
- صدق الاختبار : تم عرض الاختبار فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين (❖) المتخصصين فى علم المناهج وطرق التدريس بشكل عام

(*) *ملحق (٥) برنامج التدريبات المهنية المقترح .*
(*) *ملحق (١) أسماء المحكمين على أدوات البحث .*

والتعليم الصناعى مجال الزخرفة والإعلان بشكل خاص ، لمعرفة آرائهم حول مكونات كل اختبار على حدة من حيث صحة مفرداته العلمية ، ومدى مناسبتها لطالبات المرحلة الثانوية الصناعية الزخرفية ، وشمول مفردات كل اختبار على المنتج الفنى المقترح ببرنامج التدريبات المهنية ، ودقة صياغتها لغويا ، وقد أوصى المحكمون بإجراء بعض التعديلات تمثلت فى صياغة بعض المفردات ، والتداخل فى البعض الآخر وتم إجراء التعديلات اللازمة لكل اختبار على حدة .

- ثبات الاختبار : يقصد بثبات الاختبار أن يعطى نفس النتائج إذا ما أعيد الاختبار على نفس الأفراد ، وفى نفس الظروف (محمد حسانين ١٩٩٩ : ١٩٣) ، ولحساب ثبات الاختبارات المعرفية تم تطبيقها مرتين متتاليتين (خلال مرحلة التجربة الاستطلاعية) بفاصل زمنى (١٥) يوم ، وتم رصد الدرجات التى حصلت عليها الطالبات فى التطبيقين ، وباستخدام المعادلة التالية "لبيرسون Pearson " (على خطاب وآخرون ٢٠٠٢ : ١٨٣) :

$$\text{معامل الارتباط (ر)} = \frac{\text{ن (مجـ س ص)} - \text{(مجـ س) (مجـ ص)}}{\sqrt{[\text{ن مجـ س}^2 - (\text{مجـ س})^2]\,[\text{ن مجـ ص}^2 - (\text{مجـ ص})^2]}}$$

أمكن تحديد معاملات الثبات للاختبارات المعرفية للصف الثانى والثالث كما يلى : لصف الثانى : معامل ثبات (٠,٨٩) ، الصف الثالث : معامل ثبات (٠,٩١) ، وهى معاملات ثبات مرتفعة ، وتشير لثبات كل اختبار وبذلك أصبحت الاختبارات المعرفية (*) جاهزة للتطبيق بعد التأكد من صدقها وثباتها .

[٢] بطاقات الملاحظة :

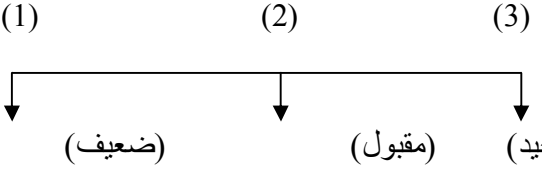
- هدف بطاقات الملاحظة : هدفت بطاقات الملاحظة للملاحظة الأداءات المهارية للطالبات أثناء تنفيذهم للمنتجات الفنية وما يتضمنه كل منتج فنى من مهارات أساسية وفرعية لقياس مستوى المهارات العملية لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية بمجال الزخرفة والإعلان .
- وصف بطاقات الملاحظة : تم إعداد بطاقات الملاحظة فى صورتها المبدئية حسب طبيعة الأهداف التعليمية لبرنامج التدريبات المهنية المقترح ونمو وتتابع المهارات العملية للمنتج الفنى فى مجال الزخرفة والإعلان ، حيث تكونت كل بطاقة ملاحظة على ثلاث عناصر أساسية وهى :
  - ✓ مرحلة التصميم للمنتج الفنى .
  - ✓ مرحلة التنفيذ للمنتج الفنى .
  - ✓ مرحلة التشطيب للمنتج الفنى .

وقد تضمنت كل مرحلة على مجموعة من المهارات الفرعية التى يمكن ملاحظتها بسهولة ودقة ، وخصصت بطاقة الملاحظة الأولى لمهارة الزخرفة على

(*) - ملحق (٦) الاختبارات المعرفية (للزخرفة على الجلد) .
- ملحق (٧) الاختبارات المعرفية (للزخرفة على الفخار) .

الجلد (لطالبات الصف الثانى) ، وبطاقة الملاحظة الثانية الخاصة بالزخرفة على الفخار (لطالبات الصف الثالث) .

وقد استخدم الباحث أسلوب التقدير الكمى لحساب إجمالى درجات كل بطاقة على حدة ، من خلال الملاحظة المباشرة لكل طالبة على حدة حيث وزعت الدرجات وفق ثلاث مستويات أساسية وهى جيد وتقدر (بثلاث درجات) ومقبول ويقدر (بدرجتان) وضعيف ويقدر (بدرجة واحدة) ،و(صفر) إذ لم تظهر المهارة ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالى :



- صدق بطاقة الملاحظة : تم التأكد من صدق البطاقات بعرضها على مجموعة من المحكمين (*) فى مجال الزخرفة الزخرفة والإعلان ، لمعرفة آرائهم فى الخطوات الإجرائية والمراحل المتتابعة بكل مهارة بهدف تميز وإتقان كل منتج فنى على حدة ، وقد أوصى المحكمون بإضافة وتعديل بعض العناصر لتكون ملاحظة وقابلة للقياس وحذف البعض الآخر ليصبح إجمالى عناصر بطاقات كما يلى :
  - ✓ البطاقة الأولى : الزخرفة على الجلد للصف الثانى الثانوى الصناعى (٥) مهارات فرعية لمرحلة التصميم .
  - ✓ (٢١) مهارة فرعية لمرحلة التنفيذ .
  - ✓ (١٨) مهارة فرعية لمرحلة التشطيب
  - ✓ البطاقة الثانية : الزخرفة على الخزف للصف الثالث الثانوى الصناعى (٧) مهارات فرعية لمرحلة التصميم .
  - ✓ (٢٥) مهارة فرعية لمرحلة التنفيذ .
  - ✓ (١٥) مهارة فرعية لمرحلة التشطيب
- ثبات بطاقة الملاحظة : تم حساب كل بطاقة على حدة باستخدام أسلوب تعدد الملاحظين على أداء الطالبة الواحدة ، حيث يقوم ثلاثة ملاحظين كل منهم مستقل عن الآخر بتقييم أداء الطالبة من خلال البطاقة الخاصة بالمهارات العملية للمنتج الفنى ، لذلك فقد استعان الباحث باثنين من الزملاء فى نفس مجال التخصص ، وتم تدريبهم على استخدام كل بطاقة على حدة وتجربتها على ثلاثة من طالبات مجال الزخرفة والإعلان من غير عينة البحث (خلال مراحل التجربة الاستطلاعية) أثناء ممارستهم لتصميم وتنفيذ وتشطيب المنتج الفنى ، فى مواقف حقيقية لاكتساب مهارة استخدام كل بطاقة ، وللوقوف على الصعوبات التى يمكن أن تواجههم فى استخدامها بعد ذلك قام الباحث وزملاءه بملاحظة أداء خمسة طالبات أخريات

(*) *ملحق (١) أسماء المحكمين على أدوات البحث .*

للمهارات العملية بالمنتج الفنى ، وبحساب معامل اتفاق الملاحظين على أداء كل طالبة على حدة باستخدام معادلة " كوبر Cooper " لحساب نقطة الاتفاق (حلمى الوكيل ، ومحمود المفتى ١٩٩٢ : ٣٦٧) لكل بطاقة على حدة وهى كما يلى :

نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق ÷ (عدد مرات الاتفاق – عدد مرات الاختلاف) × ١٠٠

وبحساب متوسط نسب الاتفاق على الطلاب الخمسة للبطاقة الأولى والثانية أمكن تحديد نسب ثبات البطاقات وهى (٨٠,٦٢٪) للبطاقة الأولى و(٨٢,٧٣٪) للبطاقة الثانية وهى نسب تدل على ثبات بطاقات الملاحظة (*) إلى حد كبير ، وبذلك تصبح جاهزة للاستخدام .

[٣] معيار تقييم المنتجات الفنية :

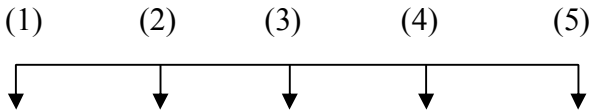
- هدف المعيار : يهدف معيار تقييم المنتجات الفنية فى مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية إلى قياس مدى تميز وإتقان المنتجات ومدى قابليتها ومنافستها للمعروض فى سوق إنتاج الأعمال الفنية
- وصف معيار تقييم المنتج الفنى : يعتمد المعيار على ما ينتجه طلاب مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية من منتجات فنية وعليه فإن المعيار مرتبط بشكل كبير بطبيعة المنتج الفنى ، لذا حرص الباحث على إعداد معيار لكل منتج فنى على حدة خلال مرحلة تطبيق البحث وهو كما يلى :

- **معيار تقييم منتج فنى (للزخرفة على الجلد) :**

تكون المعيار من خمسة بنود رئيسية ، وتضمن كل بند على مجموعة من العناصر الفرعية والتى تشير إلى ما يجب أن يتوافر فى المنتج الفنى ليتمتع بطابع التميز والإتقان وهى كما يلى .

- البند الرئيسى الأول : (القيم الفنية بالمنتج الفنى) . وتضمن : (٤) عناصر .
- البند الرئيسى الثانى: (الجانب الوظيفى بالمنتج الفنى). وتضمن:(٤) عناصر
- البند الرئيسى الثالث : (تقنيات تنفيذ المنتج الفنى). وتضمن : (٤) عناصر .
- البند الرئيسى الرابع : (ملائمة الخامة للمنتج الفنى). وتضمن: (٥) عناصر .
- البند الرئيسى الخامس : (جودة تشطيب المنتج الفنى). وتضمن: (٥) عناصر

وبذلك يصبح عدد عناصر المعيار (٢٢) بحيث يتم تقدير كل عنصر فرعى بمقياس تقدير متدرج بحيث تمثل (١) ضعيف – (٢) مقبول – (٣) جيد – (٤) جيد جدا – (٥) ممتاز ، وبذلك تصبح إجمالى درجات معيار تقييم منتج فنى للزخرفة على الجلد (١١٥) درجة ، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالى :



(*) - ملحق (٨) بطاقات ملاحظة الأداء المهارى (للزخرفة على الجلد) .
- ملحق (٩) بطاقات ملاحظة الأداء المهارى (للزخرفة على الفخار) .

- **معيار تقييم منتج فنى (للزخرفة على الخزف) :**

التزم الباحث بنفس البنود الرئيسة المستخدمة فى المعيار السابق ، أما بالنسبة للعناصر الفرعية فقد تغيرت لتلائم طبيعة المنتج الفنى للزخرفة على الجلد وهى كما يلي :

- البند الرئيسى الأول : (القيم الفنية بالمنتج الفنى) . وتضمن : (٤) عناصر .
- البند الرئيسى الثانى: (الجانب الوظيفى بالمنتج الفنى). وتضمن: (٤) عناصر
- البند الرئيسى الثالث : (تقنيات تنفيذ المنتج الفنى). وتضمن : (٥) عناصر .
- البند الرئيسى الرابع : (ملائمة الخامة للمنتج الفنى). وتضمن: (٥) عناصر .
- البند الرئيسى الخامس: (جودة تشطيب المنتج الفنى). وتضمن: (٥) عناصر .

وبذلك أصبح المعيار وما يتضمنه من عناصر يحتوى على (٢٣) عنصر مقسمة بالتساوى على البنود الرئيسة للمعيار ليتضمن كل بند رئيسى من الأول إلى الخامس على (٤) عناصر فرعية ، والتزم بنفس التقديرات السابقة من (درجة : خمس درجات) ليصبح إجمالى درجات معيار منتج فنى للزخرفة على الفخار (١٠٠) درجة .

وقد زود كل معيار على حدة بمجموعة من التعليمات لتطبيقه ومكان مخصص لكتابة بيانات كل طالب ، كما زود باستمارة أخرى فرعية مخصصة لتسجيل درجات كل منتج فنى على حدة .

- (ج) صدق معيار تقييم المنتج الفنى : تم التأكد من صدق كل معيار على حدة من خلال نماذج لمنتجات فنية مماثلة لما نفذته الطالبات (من إعداد الباحث) أعدت خصيصا لهذا الغرض ، كما استخدمت كنماذج أثناء الشرح والتحليل بمرحلة التطبيق ، وبعرضها على مجموعة من المحكمين (*) فى مجال علم النفس والمناهج وطرق التدريس والتعليم الصناعى مجال الزخرفة والإعلان ، كانت هناك بعض الملاحظات تضمنت حذف بعض البنود الرئيسة (فكرة تصميم المنتج) ودمج عناصرها فى بنود أخرى وتعديل بعض الصياغات حتى تكون العناصر محددة وواضحة وقابلة للقياس بكل منتج فنى على حدة .
- مجال معيار تقييم المنتج الفنى : تم حساب ثبات كل معيار على حدة ، وذلك بعرض (٤) منتجات فنية (للزخرفة على الجلد) ، (الزخرفة على الفخار) تم إعدادها لهذا الغرض ، وعرضها على ثلاثة من المحكمين فى ضوء كل معيار تم إعداده وبحساب معاملات الثبات باستخدام معادلة "بيرسون Pearson " ، وبحساب متوسط معامل الثبات باستخدام معادلة :

$$\text{متوسط معامل الارتباط} = \frac{ر_1 + ر_2 + ر_3}{3}$$ كانت الناتج :

(*) ملحق (١) أسماء المحكمين على أدوات البحث .

جدول (٢) : يوضح معاملات الثبات لمعيار تقييم منتج فنى بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية

معامل الارتباط / المنتجات الفنية	معامل الارتباط (١,٠) بين درجات المحكم الأول (س) والمحكم الثانى (ص)	معامل الارتباط (٢,٠) بين درجات المحكم الأول (س) والمحكم الثالث (ع)	معامل الارتباط (٣,٠) بين درجات المحكم الثانى (ص) والمحكم الثالث (ع)	متوسط معامل الارتباط (ر)
الزخرفة على الجلد	٠,٨٩٤٤٨	٠,٨٩٩١١	٠,٩٢٠٤٣	٠,٩٠
الزخرفة على الفخار	٠,٩٢٨٤٧	٠,٩١١٦٦	٠,٩٠٠٢٧	٠,٩١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لمعيار تقييم المنتج الفنى مرتفعة وتدل على ثبات كل معيار على حدة ، وهى كما يلى :

- معيار تقييم منتج فنى (للزخرفة على الجلد) معامل ثبات (٠,٩٠) .
- معامل تقييم منتج فنى (للزخرفة على الفخار) معامل ثبات (٠,٩١)

وبذلك أصبحت المعايير فى صورتها النهائية (*) وجاهزة للتطبيق .

- **رابعاً : تطبيق تجربة البحث .**

تحديد مجموعة البحث : لإتمام إجراءات تطبيق أدوات البحث تم اختيار مجموعة البحث من طالبات الصف الثانى بمجال الزخرفة والإعلان والبالغ عددها (٦٠ طالبة) تم تقسيمهم على مجموعتين (٢٩ طالبة للمجموعة التجريبية) ، (٢٩ طالبة للمجموعة الضابطة) بعد أن استعبد طالبتين نتيجة غيابهما المتكرر بشكل لافتٍ للنظر ، (٥٩ طالبة) من طالبات الصف الثالث بنفس المجال تم تقسيمهم أيضا لمجموعتين (٢٨ طالبة للمجموعة التجريبية) ، (٢٨ طالبة للمجموعة الضابطة) بعد أن تم استبعاد ثلاث طالبات ليست لديهن رغبة للمشاركة فى التجربة ولغيابهن أيضا المتكرر ؛ وقد تأكد الباحث من تجانس المجموعات وفقا للمستوى الاقتصادى والسن والمرحلة الدراسية ومستوى التحصيل المعرفى والمهارات العملية للمنتج الفنى المتوفرة لدى جميع المجموعات

وجدير بالذكر : أن البرنامج المقترح فى التدريبات المهنية قد تم بنائه للصفوف الدراسية الثلاثة بمجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، إلا أنه فى مرحلة تطبيق أدوات البحث تم استبعاد الصف الأول وتم التطبيق على الصف الثانى والثالث وذلك للأسباب التالية :

- قبول مدرسة التطبيق لفصل واحد بمجال الزخرفة والإعلان مكون من (٣٢ طالبة) مما يصعب من إجراءات التطبيق وإخلال بنظام المدرسة فى حالة تقسيم الطالبات لمجموعتين تجريبية وضابطة .
- صعوبة التطبيق فى مدرسة أخرى نظرا لعدم توافر مدارس ثانوية صناعيةٍ زخرفية بها مجال الزخرفة ولإعلان فى محيط سكن الباحث ، خصوصا حرصه على إحضار (أدوات – خامات – أجهزة ضوئية - ....) أثناء التطبيق مما يصعب الأمر فى حالة الانتقال لمدرسة تبعد عن محيط السكن .

(*) - ملحق (١٠) معيار لقياس المهارات العملية للمنتج الفنى (الزخرفة على الجلد) .
- ملحق (١١) معيار لقياس المهارات العملية للمنتج الفنى (الزخرفة على الفخار) .

- طالبات الصف الأول عادة ما يقضون وقت مع بداية العام الدراسى ينتقلون ويحولون من مجال لآخر وهى يتعارض مع حرص الباحث على التطبيق مع بداية العام الدراسى .

إعداد بيئة التعلم : تم إعداد بيئة تعليم وتعلم ملائمة لحد كبير داخل مدرسة (١٥) مايو الثانوية الصناعية الزخرفية ، كما تم عرضه فى الجزء الخاص بتحليل بيئة التعلم (بالنسبة للمجموعة التجريبية) ، أما بالنسبة (للمجموعة الضابطة) فكانت بوضعها المعتاد بورشة الزخرفة والإعلان الملحقة بالمدرسة

(١) تطبيق أدوات البحث قبليا :

تم التطبيق القبلى للاختبار المعرفى على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة ، بالصف الثانى والثالث بمجال الزخرفة والإعلان ، وتم تصحيح النتائج ومعالجتها إحصائيا باستخدام معادلة " سبيرمان " للمقارنة بين المجموعتين والتأكد من التجانس بينهما ، كانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (٣): يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت) ومستوى الدلالة بين متوسطى درجات طالبات الصف الثانى للمجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى للاختبار المعرفى

البيان / المجموعة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٥.٦٥	٣.٧٧	٠.٣٥	غير دالة
الضابطة	٥.٣٩	٣.٨٩		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طالبات الصف الثانى بمجال الزخرفة والإعلان للمجموعتين (التجريبية والضابطة) فى التطبيق القبلى للاختبار المعرفى ، وهذا يدل على أنهما متكافئتان فى مستوى التحصيل المعرفى والمعلومات السابقة عن موضوع "الزخرفة على الجلد " بالبرنامج المقترح للتدريبات المهنية .

جدول (٤) : يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت) ومستوى الدلالة بين متوسطى درجات طالبات الصف الثالث للمجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار للاختبار المعرفى

البيان / المجموعة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠.٣٧	٩.٢٦	٠.٨٢	غير دالة
الضابطة	١٠.٤٥	٦.٢٢		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طالبات الصف الثالث بمجال الزخرفة والإعلان للمجموعتين (التجريبية والضابطة) فى التطبيق القبلى للاختبار المعرفى ، وهذا يدل على أنهما متكافئتان فى مستوى التحصيل المعرفى والمعلومات السابقة عن موضوع (الزخرفة على الفخار بالبرنامج المقترح للتدريبات المهنية ، وإن أى فرق يظهر بعد التجربة قد يعود إلى الاختلاف فى طبيعة المعالجة لكل مجموعة ، وليس إلى اختلافات موجودة بالفعل قبل إجراء التجربة فيما بين المجموعتين التجريبية والضابطة .

(٢) تجربة البحث :

قبل البدء فى تجربة البحث تم اتباع مجموعة من الإجراءات تمثلت فى التواصل مع إدارة (١٥ مايو التعليمية) – قطاع التعليم الفنى – للحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق البرنامج المقترح خلال الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٢٠١١ – ٢٠١٢م ، وبعد إطلاع السادة المسئولين عن التعليم الصناعى بشكل عام وموجهى مجال الزخرفة والإعلان بشكل خاص على أهداف البرنامج ومحتواه ، رحب الجميع بالتطبيق وتم الاتفاق على مدرسة (١٥) مايو الثانوية الصناعية الزخرفية بنات بشكل عمدى – كذلك تعهد الباحث – بتكاليف تطبيق البرنامج ، بما لا يحمل إدارة المدرسة والطالبات تكاليف إضافية ، إلا أنهم ساهموا فى توفير مكان داخل المدرسة للتطبيق وحفظ الأدوات والخامات والمنتجات الفنية التى تنفذ ، وهذا المكان تم تجهيزه بعد التطبيق ليصبح معرض لعرض المنتجات الفنية ؛ وقم تم تطبيق البرنامج المقترح فى التدريبات المهنية وفقا للعناصر التالية :

- البرنامج : التدريبات المهنية .
- الهدف العام : تنمية المهارات العملية للمنتج الفنى .
- المرحلة الدراسية : المرحلة الثانوية الصناعية الزخرفية .
- المجال : الزخرفة والإعلان .
- الصف الدراسى : الثانى والثالث الثانوى الصناعى .
- المنتجات الفنية :
  - ✓ للصف الثانى : (الزخرفة على الجلد) .
  - ✓ للصف الثالث : (الزخرفة على الفخار) .
- مبررات التطبيق على الصف الثانى والثالث وترك الأول : تم ذكر المبررات فى (تطبيق تجربة البحث) .
- زمن التطبيق : الفصل الدراسى الأول (العام الدراسى ٢٠١١ – ٢٠١٢م) .
- مدة التطبيق :
  - ✓ للصف الثانى : يوم الأحد من كل أسبوع لمدة (٦٠ يوم) بواقع (١٢٠) دقيقة أسبوعيا .
  - ✓ للصف الثالث : يوم الثلاثاء من كل أسبوع لمدة (٦٠ يوم) بواقع (١٢٠) دقيقة أسبوعيا .
- إجمالى عينة البحث :
  - ✓ للصف الثانى : (٥٨ طالبة) مقسمة بالتساوى على مجموعتين (التجريبية ، الضابطة)
  - ✓ للصف الثالث : (٥٦ طالبة) مقسمة بالتساوى على مجموعتين (التجريبية ، الضابطة)
- القائم بالتدريس : الباحث بمساعدة مجموعة من زملاء له بالمدرسة من نفس مجال الزخرفة والإعلان .
- الخامات والأدوات : قام الباحث بتوفير كل متطلبات التطبيق من خامات وأدوات وأجهزة مساعدة .
- الأنشطة المصاحبة : تم إقامة معرض للمنتجات الفنية فى مجال الزخرفة والإعلان التى نفذوها فى نهاية التطبيق .

وجدير بالذكر : أن الطالبات أظهرن تفاعلاً ومشاركة فعالة خلال خطوات تطبيق البحث ، وقد يكون هذا للبيئة الإثرائية التى حاول قدر استطاعته توفيرها وقد يكون لطبيعة المنتجات الفنية التى لم يعتادوا ممارستها .

(٣) التطبيق البعدى لأدوات البحث :

بعد تجربة البحث وتطبيق الأدوات بعدياً ، تم معالجة النتائج التى أسفرت عنها التجربة الميدانية إحصائيا ، وذلك بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات فى المجموعتين التجريبية والضابطة فى كل من الاختبار المعرفى ، وبطاقات الملاحظة (أثناء ممارسة الطالبات لخطوات تنفيذ كل منتج فني على حدة) ، معيار تقييم المنتج الفني (❖) (الناتج النهائي للمنتج الفني الذي يحقق عوامل التميز والإتقان وسرعة الإنجاز) ، كما تم حساب قيمة (ت) والدلالة الإحصائية لها للمقارنة بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين بالصف الثانى والثالث بمجال الزخرفة والإعلان فى التطبيق البعدى لأدوات البحث وذلك بعد تطبيق البرنامج المقترح .

- **خامسا** : **عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها** .

فيما يلى عرض لنتائج البحث التى تم التوصل إليها للإجابة على التساؤلات وللتحقق من صدق فروضه وتفسيرها ومناقشتها .

١- نتائج تطبيق الاختبار المعرفى :

ينص الفرض الأول للبحث على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الاختبار المعرفى ببرنامج التدريبات المهنية المقترح قبل وبعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى " .

والجدول التالى يوضح نتائج تطبيق (الاختبار المعرفى) على المجموعتين التجريبية والضابطة ، وهى كما يلى :

جدول (٥) : يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت) ومستوى الدلالة بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار المعرفى

الصف	ن	التطبيق	متوسط الدرجات (م)	٢ مجـ ف	مج (ح ف)٢	(ن – ١)	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
الثانى	٢٩	القبلى	٢٠,٨٥	٦٨	٥٢٠	٢٨	٨٧,٩٥	٢,٥٦	دالة عند ٠,٠١
		البعدى	٨٨,٨٤						
الثالث	٢٨	القبلى	١,٨٩	١٠٢,٤	١٠٥٧	٢٧	٨٦,٥٨	٢,٧٥	دالة عند ٠,٠١
		البعدى	١٠٤,٣٩						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعنى صحة الفرض الأول بوجود فرق فى الجانب المعرفى فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح المجموعتين التجريبيتين (بالصفين الثانى والثالث) فى التطبيق البعدى ، وهذا يعنى أن هناك تحسنا ملحوظا فى الجانب المعرفى لدى طالبات

(*) ملحق (١٢) نتائج أعمال الطالبات فى المنتجات الفنية .

المجموعتين التجريبيتين (عينة البحث) بعد تطبيق البرنامج المقترح فى التدريبات المهنية ، وقد يرجع ذلك إلى تناول موضوعات جديدة ببرنامج التدريبات المهنية غير الموضوعات المعتاد دراستها ، وقد تكون تلك الموضوعات أكثر واقعيةٍ نظرا لارتباطها بحياة الطالبات من خلال تنفيذ منتجات فنية تلاقى رواجا لدى المستهلك ، وهى بذلك تتفق مع الدراسات السابقة ومنها دراسة كل من (حسن عبد العليم ١٩٩٨) ، (نجلاء مراد ٢٠٠١) ، (لمياء حمزة ٢٠٠٧) ، (أحمد عياد ٢٠٠٧) فيما كشفت عنه من أهمية تناول موضوعات التدريبات المهنية بشكل وظيفى ذو علاقة بسوق العمل حتى يقبل عليه المتعلمين بدافعية وأكدت أنه يؤدى كذلك لبقاء أثر التعلم ، وقد يرجع أيضا إلى وضوح أهداف التدريب فى المنتج الفنى ، وتضمنها لجوانب تعلم مختلفة ومتدرجة المستوى ، ويمكن تحقيقها وقياسها فى زمن التدريس والتدريب المحدد لكل منتج فنى على حدة ، باستخدام أدوات قياس مقننة وفق طبيعة الفروق الفردية بين الطالبات .

(٢) نتائج تطبيق بطاقات الملاحظة :

ينص الفرض الثانى للبحث على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى بطاقات الملاحظة للمهارات العملية للمنتج الفنى قبل وبعد التطبيق لصالح طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى " .

والجدول التالى يوضح نتائج تطبيق (بطاقات الملاحظة) على المجموعتين التجريبية والضابطة وهى كما يلى :

جدول (٦) : يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت) ومستوى الدلالة بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى والبعدى لبطاقات الملاحظة

الصف	ن	التطبيق	متوسط الدرجات (م)	٢ مجـ ف	مج (ح ف)٢	(ن – ١)	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
الثانى	٢٩	القبلى	٢٢,٨٥	١٠٧,٩٢	٦٧٧٢,١	٢٨	٣٨,٦٨٥	٢,٥٦	دالة عند ٠,٠١
		البعدى	١٣٠,٦						
الثالث	٢٨	القبلى	١,٧٧	٦٥,٢٣	٢٠٣,٢٣	٢٧	١٢٥,٨٢	٢,٧٥	دالة عند ٠,٠١
		البعدى	٦٧,٠٣						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعنى صحة الفرض الثانى بوجود فرق فى المهارات العملية لبطاقات الملاحظة فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح المجموعتين التجريبيتين (بالصف الثانى والثالث) فى التطبيق البعدى ، وهذا يعنى أن هناك تحسنا ملحوظا فى مستوى المهارات العملية على بطاقات الملاحظة لدى طالبات المجموعتين التجريبيتين (عينة البحث) بعد تطبيق البرنامج المقترح فى التدريبات المهنية ، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المنتجات الفنية التى نفذتها الطالبات والتى ذات علاقة بمجال الزخرفة والإعلان ، وطبيعة الطالبات وخصائص نموهم وميولهم وقدراتهم ؛ كما قد يرجع لوضوح الأهداف الخاصة بكل منتج فنى والمفاهيم والمهارات المتضمنة بكل منتج فنى ، كذلك حرص الباحث على تحديد المهارات الأساسية

والفرعية والمطلوب اكتسابها من خلال تنفيذ كل منتج فنى على حدة ، وقد يرجع لأسلوب التعزيز الذى حرص الباحث على استخدامه بشكل فورى ودائم خصوصا عند ظهور المهارة عند كل طالبة بشكل مستقل ، وهى بذلك تتفق مع نتائج الدراسات السابقة ومنها دراسة كل من (منى حلاوة ١٩٩٢) ، (حلمى رضوان ١٩٩٤) ، (فيصل الدين ٢٠٠٠) ، (وائل سعيد ٢٠٠٤) ، فيما كشفت عن أهمية التدرج فى تعليم وتعلم المهارات العملية بحيث تقسم المهارات الرئيسية لمجموعة مهارات فرعية يسهل على المتعلم تعلمها بما يناسب طبيعة المرحلة الدراسية والعمرية للمتعلمين ، كما أكدت على دور العروض العملية التى تصاحب اكتساب المتعلمين للمهارات ، وهذا ما حرص عليه الباحث على تنفيذه أثناء تعليم الطالبات (عينة البحث) لمراحل تطبيق المهارات العملية ، كما أكدت على ضرورة إطلاع المتعلمين على مراحل المهارة وأهدافها وهذا ما تم مراعاته خلال مراحل تطبيق البحث .

(٣) **نتائج تطبيق معيار تقييم المنتج الفنى (للزخرفة على الجلد)** :

ينص الفرض الثالث للبحث على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى معيار تقييم المنتج الفنى (للزخرفة على الجلد) قبل وبعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى " .

والجدول التالى يوضح نتائج تطبيق معيار تقييم المنتج الفنى (للزخرفة على الجلد) على المجموعتين التجريبية والضابطة وهى كما يلى :

جدول (٧) : يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت) ومستوى الدلالة بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى والبعدى لمعيار تقييم منتج فنى (للزخرفة على الجلد)

الصف	ن	التطبيق	متوسط الدرجات (م)	٢ مج ف	مج (ح ف)٢	(ن – ١)	قيمة (ت)		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
الثانى	٢٩	القبلى	١,٧٥	١٢٩	١٩٦٢	٢٨	٧٤,٢٠	٢,٧٧	دالة عند ٠,٠١
		البعدى	١٣٠,٧٥						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يعنى صحة الفرض الثالث بتميز وإتقان المنتج الفنى على معيار تقييم المنتج الفنى (للزخرفة على الجلد) فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى ، وهذا يعنى أن هناك تحسنا ونموا وإتقان فى مستوى المهارات العملية ظهر بوضوح فى تصميم وتنفيذ وتشطيب المنتج الفنى لدى طالبات المجموعة التجريبية (عينة البحث) بعد تطبيق البرنامج المقترح

(٤) **نتائج تطبيق معيار تقييم المنتج الفنى (للزخرفة على الفخار)** :

ينص الفرض الرابع للبحث على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى معيار تقييم المنتج الفنى (للزخرفة على الفخار) قبل وبعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى " .

والجدول التالى يوضح نتائج تطبيق معيار تقييم المنتج الفنى (للزخرفة على الفخار) على المجموعتين التجريبية والضابطة وهى كما يلى :

جدول (٨) : يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت) ومستوى الدلالة بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى والبعدى لمعيار تقييم منتج فنى (للزخرفة على الفخار)

الصف	ن	التطبيق	متوسط الدرجات (م)	٢ مجـ ف	مج (ح ف)٢	(ن – ١)	قيمة (ت)		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
الثالث	٢٨	القبلى	١,٧٨	١٢١	٤٤٦٢	٢٧	٥٠,١٩	٢,٧٥	دالة عند ٠,٠١
		البعدى	١٢٣,٧٧						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يعنى صحة الفرض الرابع تميز وإتقان المنتج الفنى على معيار تقييم المنتج الفنى (للزخرفة على الفخار) فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى ، وهذا يعنى أن هناك تحسنا ونموا وإتقان فى مستوى المهارات العملية ظهر بوضوح فى تصميم وتنفيذ وتشطيب المنتج الفنى لدى طالبات المجموعة التجريبية (عينة البحث) ، وقد يرجع النمو الذى حدث فى المهارات العملية للمنتج الفنى (الزخرفة على الجلد) ، (الزخرفة على الفخار) لعدة عوامل ومنها :

- وضوح الأهداف التعليمية بالبرنامج وتحديدها بدقة لتنمية المهارات العملية لدى طالبات المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .
- محاولة ربط مخرجات المدرسة الثانوية الصناعية من منتجات فنية بما يحتاجه المستهلك من منتجات فى مجال الزخرفة والإعلان ، وبذلك يتحقق مفهوم المدرسة المنتجة ، وهى بذلك تتفق مع نتائج دراسة (جابر طلبة ١٩٩٣) ، (نجلاء عبد الحميد ٢٠٠١) ، (أحمد عياد ٢٠٠٧) التى أكدت على ترسيخ مفهوم المدرسة المنتجة فى مجال الزخرفة والإعلان حتى يجد الخريج مكان ودور فى سوق العمل .
- المحتوى التعليمى الذى تم تنظيمه واختياره وفق أسس وقواعد منهجية بما يحقق أهداف برنامج التدريبات المهنية .
- أسلوب التعزيز الذى حرص الباحث على استخدامه خلال مراحل تصميم وتنفيذ وتشطيب وإخراج الطلاب للمنتج الفنى .
- وضوح تسلسل المهارات الأساسية والفرعية لكل منتج فنى على حدة ، قد يكون لها دور فى وضوح الرؤية أمام المعلم والمتعلم من حيث طبيعة كل مهارة وأساليب تنفيذها والهدف من تلك المهارة والخطوات والممارسات التى يمكن أن يتبعها المتعلم للوصول لمستوى التميز والإتقان ، ويتفق هذا مع نتائج دراسة (لمياء حمزة ٢٠٠٧) ، (منى دسوقى ٢٠٠٧) التى أكدت على أهمية ودور مستوى المهارات فى تميز وإتقان المنتج الفنى فى مجال الزخرفة والإعلان .
- وقد يكون للبيئة التعليمية الإثرائية التى حرص الباحث على تزويدها بالمصادر المتنوعة من برامج وأفلام تعليمية وكتالوجات ولوحات فنية ، بالإضافة لتنظيم البيئة بالشكل الذى يزيل عن الطالبات أى إحساس بالرتابة والملل نتيجة طول مراحل التعليم والتدريب على اكتساب المهارة .

- قد يكون لأساليب التدريس المستخدمة بالغ الأثر فى زيادة حماس ودافعية الطالبات لإنجاز المنتج الفنى بالتميز والإتقان المطلوب ؛ حيث تنوعت طرق التدريس وفق طبيعة كل نشاط ومهمة ومهارة أساسية وفرعية بالمنتج الفنى
- أسلوب التقويم الذى اتبعه البحث قد يكون أيضا له تأثير حيث تنوع ما بين المبدئى والتكوينى (المرحلى) والنهائى ، وقد حاول الباحث قدر استطاعته تحقيق عدة معايير لنجاح التقويم منها الشمول والموضوعية والحيادية بالإضافة لصدق وثبات أدوات التقويم التى تم حسابها فى مرحلة سابقة .

(٥) حجم تأثير برنامج التدريبات المهنية المقترح على مستوى المهارات العملية

يمكن حساب حجم تأثير (المتغير المستقل) ببرنامج التدريبات المهنية المقترح على (المتغير التابع) المهارات العملية للمنتج الفنى لدى طالبات الصف الثانى والثالث بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية مجال الزخرفة والإعلان بحساب نسب الكلية المعدل " لبليك " (Mortyn 2003 : 473 – 476) وذلك باستخدام المعادلة التالية :

$$\text{نسب الكسب المعدل " لبلاك "} = \frac{\text{م مجـ ص – م مجـ س}}{\text{د – م مجـ س}} + \frac{\text{م مجـ ص – م مجـ س}}{\text{د}}$$

حيث م مجـ ص = متوسط مجموع درجات الطالبات فى أدوات البحث البعدية .كذلك م مجـ س = متوسط مجموع درجات الطالبات فى أدوات البحث القبلية وتمثل د = درجات أدوات البحث . وكانت النتائج على النحو التالى :

جدول (٩) :يوضح حجم تأثير برنامج التدريبات المهنية على مستوى المهارات العملية من خلال بطاقات الملاحظة (للزخرفة على الجلد) ، (للزخرفة على الفخار)

بطاقة الملاحظة	(ن)	مجـ س	م مجـ س	مجـ ص	م مجـ ص	(د)	نسب الكسب المعدل
للزخرفة على الجلد	٢٩	٦٠	٢٢,٨٥	٢٩٧٣	١٣٠,٦	١٣٠	١,٨٧
للزخرفة على الفخار	٢٨	٤٩	١,٧٧	١٨٧٥	٦٧,٣	٧٤	١,٧٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم الكسب المعدل لبطاقات الملاحظة فى (الزخرفة على الجلد) ، (الزخرفة على الفخار) فى المدى الذى حدده " بليك " (١,٢) مما يشير إلى فاعلية برنامج التدريبات المهنية فى تنمية المهارات العملية من خلال بطاقات الملاحظة .

جدول (١٠): يوضح حجم تأثير برنامج التدريبات المهنية على مستوى المهارات العملية من خلال معيار تقييم منتج فنى (للزخرفة على الجلد) ، (للزخرفة على الفخار)

بطاقة الملاحظة	(ن)	مجـ س	م مجـ س	مجـ ص	م مجـ ص	(د)	نسب الكسب المعدل
للزخرفة على الجلد	٢٩	٤٦	١,٧٥	٣٤٠٠	١٣٠,٧٥	١٥٠	١,٧٢
للزخرفة على الفخار	٢٨	٤٩	١,٧٨	٣٤٦٥	١٢٣,٧٧	١٥٠	١,٦٣

يتضح من الجدول السابق أن قيم الكسب المعدل لمعيار تقييم منتج فنى (الزخرفة على الجلد) ، (الزخرفة على الفخار) فى المدى الذى حدده " بلاك " ما بين (١ : ٢) وهى كذلك قيم أكبر من الواحد الصحيح مما يشير إلى فاعلية برنامج التدريبات المهنية فى تنمية المهارات العملية من خلال معيار تقييم المنتج

الفنى ، وبذلك تكون قد تمت الإجابة على السؤال الرابع للبحث بوجود فاعلية لبرنامج التدريبات المهنية المقترح فى تنمية المهارات العملية للمنتج الفنى بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، ويكون صالح للتطبيق فى حال استخدامه

(٦) **حساب العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث** :

بالرجوع للنتائج السابقة فى التطبيق البعدى على بطاقات الملاحظة ومعيار تقييم المنتج الفنى يمكن حساب معاملات الارتباط باستخدام معادلة "بيرسون" Pearson ، والجدول التالى يوضح نتائج التطبيق وهى كما يلى :

جدول (١١) : يوجد العلاقة الارتباطية بين المهارات العملية وإتقان وتميز المنتج الفنى

المنتج الفنى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
للزخرفة على الجلد	٠.٤٢	دالة عند ٠.٠١
للزخرفة على الفخار	٠.٦٧	دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى المهارات العملية للطالبات فى بطاقة الملاحظة ، ومعيار تقييم المنتج الفنى وهى تقع ما بين (صفر ، واحد صحيح) مما يؤكد أنه كلما زاد مستوى المهارات العملية زاد تميز وإتقان المنتج الفنى ، وبذلك يتحقق صحة الفرد الخامس بوجود علاقة ارتباطيه موجبة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى ببرنامج التدريبات المهنية المقترح ، وإتقان وتميز المنتج الفنى فى مجال الزخرفة والإعلان .

- **سادساً** : **توصيات البحث ومقترحاته** .

(١) **التوصيات** :

فى ضوء ما أكدته نتائج البحث من فاعلية برنامج التدريبات المهنية المقترح فى تنمية المهارات العملية للمنتج الفنى فى مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية يمكن استخلاص التوصيات التالية :

- ضرورة الاهتمام بتنمية المهارات العملية كأحد أهم مخرجات المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية لأن مستوى تلك المهارات لدى الخريج سوف تؤثر بشكل مباشر فى مستوى ما ينتجه من أعمال فنية .
- تصنيف المهارات العملية الخاصة بكل منتج فنى فى مجال الزخرفة والإعلان ما بين مهارات عامة ومهارات خاصة (فرعية) حتى يتثنى للمعلم والطالب معرفتها بدقة وتحديد مستواها ويتمكن كذلك من ملاحظتها .
- ضرورة ربط ما ينتجه طلاب مجال الزخرفة والإعلان من منتجات فنية بما يتطلبه سوق العمل حتى يتمكن الخريج من إيجاد فرص عمل حقيقية كذلك ما يتدرب عليه من مهارات خاصة بمجال التخصص .

(٢) **البحوث المقترحة** :

- تصميم وبناء حقيبة تعليمية الكترونية لتنمية المهارات العملية لدى معلمى المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية فى ضوء مفهوم الجودة الشاملة .
- تطوير برنامج التدريبات المهنية بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية وفق متطلبات وقواعد المدرسية المنتجة .

- أثر المهارات العملية لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية فى تسويق المنتج الفنى واتجاهاتهم نحو العمل اليدوى .

- **مراجع البحث** .

- **أولا : المراجع باللغة العربية** .

(١) أبوبكر عابدين بدوى (١٩٩١) : **التربية الصناعية بين المفهوم والواقع** ، القاهرة ، بل برنت للطباعة والنشر .

(٢) أحمد إسماعيل حجى (٢٠٠٤) : **تطوير التعليم الأزمة وتطلعات المستقبل** ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

(٣) أحمد عبد العزيز سليمان عياد (٢٠٠٧) : **تطوير مقررات التدريبات المهنية فى المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية فى ضوء المستحدثات التكنولوجية** ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " ، كلية التربية – جامعة حلوان .

(٤) أشرف فتحى محمد على (٢٠٠٦) : **تصميم برنامج قائم على التكامل بين المواد التكنولوجية والتدريبات المهنية لتنمية القدرات الفنية لدى طلاب المدرسة الفنية الصناعية – وقياس فعاليته** ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " ، كلية التربية – جامعة حلوان .

(٥) المجالس القومية المتخصصة (١٩٩٧) : **تطوير التعليم الفنى والتدريب لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين** ، القاهرة ، الدورة ٢٥ سبتمبر .

(٦) المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٠) : **التعليم الفنى والتدريب وعلاقته باحتياجات سوق العمل** ، القاهرة للبحوث والنشر ، العدد السابع والعشرين .

(٧) جابر محمود طلبة (١٩٩٣) : أزمة الوضع الاجتماعى للتعليم الفنى فى مصر ، " دراسة تحليلية لبعض عوامل الواقع والمأمول " ، المؤتمر العلمى السنوى الثالث عشر ، **مستقبل التعليم الفنى فى مصر** ، رابطة التربية الحديثة ، جامعة عين شمس ، فى المدة من ١٣ – ١٥ يوليو .

(٨) حسن حسين البيلاوى (٢٠٠٦) : **الجودة الشاملة فى التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد** ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

(٩) حسن كامل محمد عبد العليم (١٩٩٨) : **تصور مقترح لبرنامج التدريبات المهنية لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية (تخصص نجارة الأثاثات) فى ضوء المتطلبات التكنولوجية وقياس فعاليته** ، رسالة ماجستير " غير منشورة" كلية التربية – جامعة حلوان .

(١٠) حسين كامل بهاء الدين (٢٠٠٠) : **الوطنية فى عالم بلا هوية " تحديات العولمة** " القاهرة ، دار المعارف .

(١١) حلمى أبو الفتوح رضوان (١٩٩٤) : **تقويم بعض المهارات العملية المتضمنة فى مقرر التدريبات المهنية لدى طلاب الصف الأول الثانوى الصناعى** ، رسالة ماجستير " غير منشورة " ، كلية التربية – جامعة أسيوط .

(١٢) شادية محمد عبد الصمد (١٩٩٣) : **تطوير برنامج إعداد الطلاب بمعاهد الفنيين الصناعيين بمصر** " دراسة تحليلية " رسالة دكتوراه " غير منشورة " ، كلية التربية – جامعة الإسكندرية .

(١٣) صلاح الدين محمود علام (٢٠٠١) : **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك فى المجالات التربوية والنفسية والتدريبية** ، القاهرة ، دار الفكر العربى للطباعة والنشر .

(١٤) عادل حسين أبو زيد (١٩٩٧) : **تصميم برنامج لطلاب المدرسة الفنية الصناعية المعمارية فى ضوء متطلبات سوق العمل وقياس فعاليته** " رسالة دكتوراه " ، كلية التربية جامعة حلوان .

(١٥) عادل على صادق (٢٠٠٣) : معايير الجودة الشاملة فى إعداد معلم التعليم الفنى (التجارى ، الزراعى ، الصناعى) ، كلية التربية – جامعة حلوان ، المؤتمر العلمى السنوى الحادى عشر ، **الجودة الشاملة فى إعداد المعلم بالوطن العربى لألفية جديدة** ، فى الفترة من ١٢ – ١٣ مارس .

(١٦) عادل مصطفى مهران وآخرون (٢٠٠٧) : **التعليم الصناعى بين التربية والتنمية** ، القاهرة ، الفجالة للطباعة والنشر .

(١٧) عبد الكريم أحمد لبيد (٢٠٠٤) : **فعالية برنامج لتنمية التربية الفنية لدى طلبة الصف السابع الأساسى بمحافظة غزة** ، رسالة دكتوراه " غير منشورة" ، كلية التربية – جامعة عين شمس .

(١٨) على ماهر خطاب وآخرون (٢٠٠٢) : **علم نفس الفارق** ، القاهرة ، المكتبة الأكاديمية .

(١٩) على موسى سليمان (١٩٩٣): **تطوير منهج التكنولوجيا بالمدرسة الثانوية الصناعية فى ضوء مقررات التربية البيئية**، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة حلوان .

(٢٠) علاء محمد حسونة (١٩٩٢) : **تقويم برنامج المواد الفنية لتخصص الزخرفة والإعلان والتنسيق فى التعليم الثانوى الصناعى ومدى ارتباطه بالعمل المنتج** ، رسالة ماجستير " غير منشورة " كلية التربية – جامعة حلوان .

(٢١) فؤاد أبو حطب وأمال صادق (٢٠٠٢) : **علم النفس التربوى** ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

(٢٢) فؤاد سليمان قلادة (١٩٨٢) : **الأهداف التربوية والتقويم** ، القاهرة ، دار المعارف .

(٢٣) فيصل هاشم شمس الدين (٢٠٠٠) : **استخدام البرمجة فى إنماء المهارات العملية فى مجال الفيزياء** ، رسالة ماجستير " غير منشورة ، كلية التربية – جامعة عين شمس .

(٢٤) كوان ن – بور (١٩٩٩) : **التعليم الفنى والمهنى للقرن الحادى والعشرين** ، ترجمة حسن شكرى – سلسلة مجلة مستقبليات ، المجلد التاسع والعشرون ، العدد (١) ، مارس ، مكتب التربية الدولى – جنيف .

(٢٥) ماهر إسماعيل صبرى (١٩٨٨) : **تقويم اكتساب بعض المهارات العملية الملائمة لتدريس العلوم لدى طلاب دور المعلمين والمعلمات** ، رسالة ماجستير " غير منشورة " ، كلية التربية – بنها .

(٢٦) محمد صبحى حسانين (١٩٩٩) : **القياس والتقويم فى التربية البدنية والرياضية** ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

(٢٧) محمد محمود الحيلة (٢٠٠٢) : **طرائق طرق التدريس واستراتيجياته** ، العين ، دار الكتاب الجامعى .

(٢٨) محمد ماهر الجمال (٢٠٠٥) : **مستقبل التعليم العربى** " الاتجاهات – المضامين – التنبؤات " كراسات مستقبلية ، القاهرة ، المكتبة الأكاديمية .

(٢٩) مجدى محمد محمود أمين (١٩٩٩) : **تطوير مقرر العمليات لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية فى ضوء أهداف التربية البيئية** ، رسالة ماجستير " غير منشورة " ، كلية البنات – جامعة عين شمس .

(٣٠) معهد التخطيط القومى (٢٠٠٣) : **التعليم الفنى وتحديات القرن الحادى والعشرين** ، القاهرة .

(٣١) منى على حسن حلاوة (١٩٩٢) : **تصور مقترح لمقرر التطبيقات العملية لطلاب الفرقة الثانية شعبة تشكيلية بكلية التربية** ، رسالة ماجستير " غير منشورة " كلية التربية ، جامعة حلوان .

(٣٢) منى محمد الدسوقى (٢٠٠٧) : **فاعلية استراتيجية تدريس مقترحة لتنمية القيم الجمالية لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية فى كل من سلوك الطالب والمنتج الفنى** ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " ، كلية التربية – جامعة حلوان .

(٣٣) لمياء محمد على حمزة (٢٠٠٧) : **فعالية برنامج لتنمية قدرات طلاب المدرسة الفنية المتقدمة الصناعية فى ضوء مفهوم الجودة الشاملة** ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " كلية التربية ، جامعة حلوان .

(٣٤) نجلاء عبد الحميد مراد (٢٠٠١) : **برنامج مقترح فى مقرر التدريبات المهنية لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية المهنية فى ضوء متطلبات سوق العمل** ، رسالة ماجستير " غير منشورة " كلية التربية – جامعة حلوان .

(٣٥) نهاد موسى القلماوى (١٩٩١) : **تصميم معيار لقياس نمو العملية التعليمية للمنتج الفنى فى طرق الطباعة اليدوية لطلبة كلية التربية الفنية** ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " ، كلية التربية – جامعة حلوان .

(٣٦) وزارة التربية والتعليم ، قطاع التعليم الفنى (٢٠١٠) : **الخطة الدراسية لتخصص الزخرفة والإعلان بالمدارس الثانوية الصناعية الزخرفية** ، نظام الثلاث سنوات .

(٣٧) وليم عبيد (٢٠٠١) : **التعليم المتميز** ، القاهرة ، مركز البحوث البرلمانية ، مجلس الشعب

- **ثانيا : المراجع باللغة الأجنبية** .

(38) Quicke , John (1999) : Acurricuium For life , Philadelphia Open Unit Press .

(39) Marsh , J (1992) : The Quality Too Kit Reading , IFS International .

(40) David , Legge (1994) : Skills , selected Reading , Hatmonds Sworth , Middls sex , Penguin Books .

(41) John Dececco (1990) : The Psychology of Learning and Instruction , New Delhi , Prentic , Hell of India Prirate .

(42) Cattrel , S (1999) : The Study Skills Hand Book , Macmillam Press .

(43) Buhrke , L.et (2002) : Improving Fourth Grade Student's Writing Skills and Attitudes , ERIC , ED 471788 .

(44) Dariau , Donald , G (2005) : Writing in a Different Language , The Ekample of Charles Seals Field .

(45) Mortyn Roebuck (2003) : Floundering Among Measurements in Education Technology , Vol. 1 , London Publishing LTD .

(46) Harbison . Frederick and Myers , Charles (1995) : Mampower and Education , New York .

(47) Charles Hoy (2000) : Improring Quality in Education , Primted in Framces Group , London , New York .

البحث السادس :

" فعالية برنامج قائم على القصة الحركية في الحد من السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات لدى الأطفال التوحديين "

إعـــداد

د/عبد الفتاح رجب على محمد مطر

obeikandl.com

obeikandl.com

" فعالية برنامج قائم على القصة الحركية في الحد من السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات لدى الأطفال التوحديين "

د/عبد الفتاح رجب على محمد مطر

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على القصة الحركية في الحد من السلوك النمطي، وسلوك إيذاء الذات لدي الأطفال التوحديين، وتكونت العينة من (١٢) تلميذاً ، من التلاميذ التوحديين الذكور في برنامج التوحد الملحق بمعهد التربية الفكرية بمكة، تراوحت أعمارهم ما بين(٧,١٧- ١٣,٧)عاما ،بمتوسط قدره (١٠,٥٥)عاما،وانحراف معياري قدره(٢,١٩)عاما،وتراوحت درجة الذكاء لديهم ما بين (٥٧-٧٤) درجة، بمتوسط قدره (٦٧,٤١) درجة،وانحراف معياري قدره(٤,٧٩) درجة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين،الأولى تجريبية قوامها(٦) تلاميذ ، والثانية ضابطة قوامها (٦) تلاميذ، واشتملت الأدوات على: مقياس السلوك النمطي، ومقياس إيذاء الذات ، وبرنامج القصص الحركية وجميعهم من إعداد الباحث، وأسفرت النتائج عن انخفاض السلوك النمطي، وسلوك إيذاء الذات لدي المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة ، واستمرار الأثر الايجابي للبرنامج على المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة.

Abstract:

The present study aimed to identify the effectiveness of the program is based on the motor story to the reduction of stereotyped behavior, and Self-Injurious Behavior (SIB)in children with autism, and the sample consisted of (12) of pupils males in the program of Autism at the Institute of Intellectual Education Makah, ranging in age from (7.17-13.7) years, an average of (10.55), and a standard deviation of (2.19), ranging from IQ to have between (57-74), with an average of (67.41), and a standard deviation of (4.79),were divided into two groups, the first experimental (6) students, and the second control(6) students, and included tools : stereotyped behavior scale, and Self-Injurious Behavior scale, and motor stories program, all prepared by the researcher, and the results from reduced stereotyped behavior and stereotyped behavior have the experimental group after the application of the program compared to the control group, and the continuing positive impact of the program on the experimental group during the follow-up period.

• **مقدمة**:

تُمثل السلوكيات النمطية سمة واضحة للأطفال التوحديين(Lam &Aman,2007,855).حيث يلاحظ استغراق الأطفال التوحديين في سلوكيات نمطية غير طبيعية ، بل تُعد هذه السلوكيات أحد المعايير التشخيصية الثلاثة للتوحد ، والمتضمنة في الدليل الإحصائي لتشخيص الاضطرابات العقلية "American Psychicztric Association"APA (2000, 1994,. ويقوم الأطفال التوحديون بحركات جسمية نمطية، وأنشطة محددة ويصرون على الروتين، ويقاومون التغيير البيئي البسيط ، ويُظهرون

واحداً أو أكثر من السلوكيات التالية : التلويح بالأيدي، والمشي على الأصابع التأرجح أو التمايل أو الترنح ، وشقلبة الرأس ، وضرب الرأس بعنف (الزريقات ٢٠٠٤، ١٣٥، ١٨١) .وتُرى النمطية في الغالب لدى الأشخاص التوحديين ، وقد يصل معدل حدوث السلوكيات النمطية إلى(١٠٠٪) لدى بعض عينات من التوحديين(Campbell et al.,1990; Wolff,2010,8).كما أن السلوك التكراري والسلوك المقيد ، والنمطية،هي سمات ثلاث واضحة لدى الأطفال التوحديين(Gabriels et al.,2008;Cross,2011,8-9). وأشارت الدراسات إلى أن الأطفال التوحديين أظهروا سلوكيات تكرارية ،ونمطية بدرجة أكبر من حيث المدة ،والشدة مقارنة بأقرانهم العاديين(Watt et al.,2008).

وتُعد السلوكيات النمطية سلوكيات غير توافقية ، فالسلوكيات النمطية على اختلاف أشكالها تُعيق قدرة الطفل التوحدي علي الانتباه ،والتعلم،كما تُعيق تعلم الأطفال الآخرين في قاعة الدرس في حالة الدمج ،فضلاً عن إعاقتها للمعلم نفسه ، كما تسبب مشكلات كبيرة في التفاعلات الاجتماعية (Conroy et al.,2005, 223-224; Douglas, 2009,2). كما يؤثر السلوك النمطي تأثيرا سلبيا على الأطفال التوحديين ، فهو بمثابة عائقا يقف أمام تطور هؤلاء الأطفال، إذ يحول انشغالهم بهذا السلوك غير الملائم دون ممارستهم الأنشطة المفيدة الأخرى (Schnell,2011,23).كما أن هناك علاقة بين السلوك النمطي وسوء التوافق لدي الطفل التوحدي (Hepburn et al.,2009)، فضلا عن أن السلوك النمطي يُمثل عقبة أمام دمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية،إذ ينخرطون في سلوك نمطي لا تكيفي، يكون بمثابة استثارة للذات في أغلب الأحيان،مما يُعيق مشاركتهم في النشاطات داخل قاعات الدرس ، كما يُعيق تعلم أقرانهم في الصف. كما أن السلوكيات النمطية ربما تسبب عجزا واضحا للأفراد ذوي اضطراب التوحد، حيث تستغرق هذه الطقوس معظم أوقات اليقظة لديهم، ومن ثم تُعيق الأنشطة التأهيلية والعائلية والاجتماعية اليومية لهم ،فضلا عن أنهم يصبحون قلقين ومنزعجين إذا ما مُنعوا من هذه السلوكيات غير الملائمة (Gordon,2000;Lam&Aman,200).كما يزيد السلوك النمطي من ضغوط الوالدية لدي أمهاتهم ويزيد من معاناتهم (Richardson,2010).

ولما كان للسلوك النمطي هذا الانتشار لدى التوحديين،وله هذه الآثار السلبية عليهم ،وعلى المحيطين بهم،كان من الأهمية بمكان العمل على منعه أو تقليله لديهم،ومن ثم بدأ الباحثون الاهتمام بدراسة السلوك النمطي لدي التوحديين،وتحديد مدي اختلافه عن الاضطرابات الأخرى ،وسبل الحد منه(Bodfish et al.,2000; Lam & Aman,2007,856). وعلي الرغم من استخدام استراتيجيات عديدة للحد من السلوك النمطي مثل: تعزيز السلوك البديل،وتعزيز الطفل حال امتناعه عن السلوك النمطي ،والتدريس الملطف،إلا أن هناك حاجة إلى استراتيجيات يمكن للمعلم ممارستها مع عدد كبير في وقت واحد ،لاسيما مع كثرة عدد الأطفال التوحديين،بل ويمكن إشراك أقرانهم العاديين فيها (Conroy et al.,2005,223-232) .إلى جانب أن تكون محببة للأطفال الذين يعانون من التوحد.

كما أن السلوكيات النمطية تظهر في الغالب لدى الطفل التوحدي حين يُترك وحده، دون إشغاله بنشاط معين (فراج، ٢٠٠٢، ٥٧). وفي حالات الهياج والقلق (Deramus,2009)،وعندما لا يكون الطفل منشغلا بنشاطاتٍ بناءة،كما تنخفض كثيرا جدا أو تكون معدومة إذا كان الطفل منشغلا بنشاط بناء،أو إذا تعلم التواصل،لذا فمن المهم إدخال الرياضة والتمارين الحركية على نشاطهم اليومي ، حيث إنها تخفض السلوكيات السلبية بشكل ملحوظ لدى الأطفال التوحديين (الشامي،٢٠٠٤، ٣٧٥ ، ٣٩١). ويرى Schnell (2011,5) أن جعل الطفل التوحدي ينشغل في سلوك آخر من خلال تعليمه سلوكيات مقبولة اجتماعيةٍ كاللعب من شأنه أن يقلل السلوكيات النمطية ، حيث يجعله يمارس سلوكا آخر يتعارض أو يعيق سلوكه النمطي. ولعل هذا يتوفر في القصة الحركية،لما تتضمنه من أداء حركي لأحداثها.

وهناك سلوكاً آخر مضطرب لا يقل عن السلوك النمطي في انتشاره وآثاره السلبية على الطفل التوحدي ، وعلى من حوله ، وهو سلوك إيذاء الذات. حيث يذكر(Kerth et al.(2009,187 أن سلوك إيذاء الذات هو واحد من السلوكيات المضطربة الأكثر ظهورا لدى الأطفال التوحديين ،وهو يتضمن خدش الجسم،وضرب الرأس،وعض الجسم .كما أن الطفل التوحدي قد يندمج في أنشطة عدوانية أو ثورات غضب دون مبرر لذلك ،مما قد يسبب له إصابة بالجروح أو الرضوض ،وخاصة عندما يطرق برأسه الحائط (فراج ،٢٠٠٢، ٥٨). وينتشر سلوك إيذاء الذات أكثر لدى الأطفال التوحديين وذوي الإعاقات الشديدة (O'Reilly et al.,2005,305) . فقد وجد الباحثون أن (٦٩٪) من التوحديين لديهم على الأقل شكل واحد من أشكال إيذاء الذات ، وأن سلوك إيذاء الذات لديهم مرتفعا جدا مقارنة بالعاديين (Bodfish et al.,2000; Wolff,2010,10). ولسلوك إيذاء الذات تأثير سلبي على الطفل التوحدي فهو قد يعرضه للخطر البدني ،فضلا عن أنه يحد من مشاركته في الأنشطة التعليمية ،والاجتماعية، وعندما يزداد يُصبح أكثر خطورة عليه (Jennett et al.,2011,1110). وقد ينتج عن سلوك إيذاء الذات لدى التوحديين أضرار بدنية شديدة ودائمة ،وقد تصل حتى الموت في حالات قليلة، (Kerth et al.,2009,187) . ومن هنا يتضح أن سلوك إيذاء الذات قد يمثل خطورة على الطفل التوحدي ،بل وعلى المحيطين به ، وخاصة عندما يأخذ صفة التكرارية لديه ،لاسيما في حالة ثوراته الانفعالية ،عندما تعاق حركته،أو يمنع من أداء حركاته النمطية،وسلوكياته الروتينية ،والطقوسية ، فضلا عن أنه يعيق تعلمه وتأهيله.

ومن الطرق الفعالة للحد من سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال ،جعلهم يقومون بعمل بناء بأيديهم لبعض الوقت،كبناء أو تصليح شيء ما أو أداء بعض التمارين ..الخ(شيفر،ميلمان،٢٠٠١ ،١٨٠).وقد يتحقق ذلك بالقصة الحركية ،بما تحتويه من أداءات حركية جماعية، ولما كان سلوك إيذاء الذات يظهر في حالة غضب الطفل وضيقه،أو حال منعه من ممارسة السلوك النمطي ، فإن اندماجه في اللعب من خلال أداء أحداث القصة الحركية سيخفف من غضبه،وعليه لا يؤذي ذاته ،إلي جانب منعه من السلوك النمطي.

وتعتبر القصة الحركية من أهم الطرق والأساليب وأحدثها التي تجمع بين تحقيق الغرض البدني المتمثل في تحسين الصفات البدنية،وتطويرها بالإضافة إلى تطوير المهارات الحركية الأساسية للطفل،كالمشي والركض والوثب والرمي،وتحسين الحصيلة اللغوية،من خلال التعبير الحركي وتمثيل مفرداتٍ القصة(أبو جاموس، وكنعان ،٢٠١١، ٥٢). واحتلت القصص الحركية موقعا هاما في برامج تربية الأطفال، حيث توفر فرص متنوعة لنمو الخيال واكتساب القيم والمفاهيم والتعبير عن النفس من خلال الحركات المصاحبة للكلمة كالمشي والجري والوثب والقفز والزحف،بالإضافة إلى الحركات الدرامية كتقليد الأشخاص والحيوانات والطيور ووسائل المواصلات (إبراهيم،١٩٣،١٩٩٤- ١٩٤). كما كان للقصة الحركية دور فعال في تعديل السلوكيات المضطربة لدي الأطفال (طلبة،١٩٩٨ ؛محمد ،١٩٩٨ ؛العقاد ؛ ٢٠٠٢ محمد، ٢٠٠٥ ؛ أبو جاموس، وكنعان ،٢٠١١). وهذا ما دفع الباحث إلى دراسة تأثير برنامج للقصة الحركية في الحد من السلوك النمطي،وسلوك إيذاء الذات لدى الاطفال التوحديين.

- **مشكلة الدراسة**:

يتضح مما سبق عرضه في مقدمة الدراسة انتشار السلوك النمطي، وسلوك إيذاء الذات لدى الأطفال التوحديين بدرجة كبيرة ، واستغراقهم في هذه السلوكيات اللاسوية، مما يكون له الأثر السلبي على جوانب النمو المختلفة لديهم،ويقلل من فرصِ تعليمهم وتأهيلهم، مما يزيد الأثر السلبي لاضطراب التوحد عليهم، فضلا عما يمثله إيذاء الذات من خطورة عليهم . ومن خلال الزيارات الميدانية لبرامج التوحد الملحقة بمعاهد التربية الفكرية، أفاد المعلمون بانتشار العديد من السلوكيات النمطية، وسلوكيات إيذاء الذات لدى التلاميذ، الأمر الذي يحول دون قدرتهم على تعليمهم ،بل ويُعيق تعليم أقرانهم في الصف،وهي بمثابة حجرة عثرة في طريق دمجهم مع أقرانهم العاديين،الأمر الذي يتعاظم معه أهمية العمل على التخلص من هذه السلوكيات لدى الأطفال التوحديين، مما ينعكس إيجابياً على استفادتهم من البرامج التأهيلية المختلفة. وتوصلت العديد من الدراسات إلي فعالية علاج السلوك النمطي لدى الأطفال التوحديين من خلال ممارسة الأنشطة الحركية التي تؤدي لشغل أيديهم بنشاط بديل ، مما يعيق سلوكهم النمطي،كاللعب بالأدوات،واللعب الرمزي،والرسم، وممارسة سلوكيات حركية بديلة تحقق لهم نفس الاستثارة (Conroy et al.,2005; Drake et al.,2010; Lang et al.,2010; Mays et al.,2011; Schnell, 2011). كما جاءت دراسات عديدة تؤكد من خلال نتائجها أن استخدام استراتيجيات قائمة على ممارسة الأنشطة الحركية ،وشغل يد الطفل التوحدي بنشاط بديل ،من شأنه أن يحد من سلوك إيذاء الذات لديه ،مثل :ممارسة الأنشطة الصفية القائمة على اللعب(McKerchar et al.,2001; O'Reilly et al.,2005) ،وشغل الطفل من خلال اللعب بالأدوات(Magnusson & Gould,2007)،والسماح للطفل بحمل الأشياء المفضلة باستمرار(Ladd et al.,2009). هذا إلى جانب ما أشارت إليه العديد من الدراسات إلى فعالية القصة في خفض نوبات الغضب ،وإيذاء الذات ،والحد من السلوكيات النمطية الحركية،والسلوكيات المعيقة

وغير الملائمة ، وزيادة السلوكيات الايجابية، وتحسين السلوك الصفي لدى الأطفال التوحديين (Kuttler et al.,1998;Scattone et al.,2002 ;Crozier & Tincani,2005; Ozdemir, 2008; Mancil et al.,2009 ; Schneider & Goldstein, 2010; Iliff,2011; Beh-Pajooh et al.,2011; Chan et al.,2011; Xin & Sutman, 2011) . وتأسيسا على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي:" ما فعالية برنامج قائم على القصة الحركية في الحد من السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات لدى الأطفال التوحديين؟ ."ويتفرع منه التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للسلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات ؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات ؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للسلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات ؟

- **أهداف الدراسة**:

- الكشف عن فعالية البرنامج المستخدم في الحد من السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات لدى الأطفال التوحديين .
- بناء برنامج القصص الحركية للحد من السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات لدى الأطفال التوحديين.
- بناء مقياس للسلوك النمطي ، وآخر لسلوك إيذاء الذات لدى الأطفال التوحديين.

- **أهمية الدراسة**:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في :

- تناولها للسلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات لدى الأطفال التوحديين، حيث تشيع هذه السلوكيات المضطربة لديهم ، مما يعيق تعليمهم وتفاعلهم وتواصلهم الاجتماعي.
- أهمية هدفها والمتمثل في الحد من السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات لدي الأطفال التوحديين ،وما يكون لذلك من أثار ايجابية عليهم .
- التخفيف من المصاعب التي تسببها هذه السلوكيات لمن حولهم من الأقران والمعلمين،فضلاً عن أسرهم ، من خلال تعديلها.
- إلقائها الضوء على دور القصة ،لاسيما الحركية منها في تربية وتأهيل الأطفال التوحديين خاصة ،وذوي الإعاقات الأخرى عامة.
- تقديم الدراسة الحالية لبرنامج قائم على القصة الحركية يمكن للمعلمين والأسر والعاملين في الميدان الاستفادة منه.
- تقديم الدراسة الحالية لمقياسين مقننين أحدهما للسلوك النمطي ، وآخر لسلوك إيذاء الذات.
- ندرة الدراسات . في حدود علم الباحث . التي تناولت القصة عموماً، والحركية خصوصا في علاج السلوك النمطي ، وسلوك إيذاء الذات لدى الأطفال عامة والتوحديين خاصة .

- **مصطلحات الدراسة**:

- **البرنامج**:

يُعرف إجرائياً بأنه: مجموعة من القصص الحركية التي تترجم أحداثها إلى سلوكيات، وأنشطة حركية، وخبرات منظمة، ومخططة، تقدم للأطفال التوحديين وفق خطة زمنية، بهدف الحد من السلوك النمطي، وسلوك إيذاء الذات لديهم .

- **القصص الحركية**: Motor stories

هي مجموعة من الأحداث المتسلسلة والمشوقة والمثيرة لها بداية ونهاية ولها أبطالها وزمانها ومكانها، يرويها المدرس للتلاميذ، ويمثل أحداثها حركيا أثناء السرد، ويطلب منهم تمثيل هذه الأحداث بواسطة الحركة والصوت (مطر،مسافر، ٢٠١٠، ١٦٣).

- **السلوك النمطي**:Stereotyped Behavior :

سلوك وظيفي لا تكيفي يتصف بالاستمرار المفرط في تكرار حركات أو سلوكيات ،على نحو ثابت في شكلها، وطريقتها، وشدتها،مثل: رفرفة الأيدي ،هز الرأس ،هز الجذع ،التلويح باليد،التحديق في الأشياء وغيرها. ويُعرف إجرائيا بأنه:الدرجة التي يحصل عليها الطفل التوحدي على مقياس السلوك النمطي المستخدم في الدراسة الحالية.

- **سلوك إيذاء الذات**: Self-Injurious Behavior (SIB)

سلوك غير سوي يتمثل في قيام الطفل بالإساءة المتعمدة لذاته من خلال إيذاء بعض أجزاء من جسمه، أو ضرب رأسه، أو شد شعره ،أو صفع وجهه ،أو نخر الجروح من جسمه...الخ(البهاص،٢٠٠٧، ٤٢٥). ويُعرف إجرائيا بأنه:الدرجة التي يحصل عليها الطفل التوحدي على مقياس سلوك إيذاء الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

- **التوحد**:

أحد اضطرابات النمو الارتقائي الشاملة التي تتميز بقصور أو توقف في نمو الإدراك الحسي ، واللغة، القدرة على التواصل والتخاطب والتعلم والنمو المعرفي والاجتماعي ، ويصاحب ذلك نزعة انسحابية وانغلاق على الذات مع وجود جمود عاطفي وانفعالي ،مع الاندماج في أعمال أو حركات نمطية عشوائية غير هادفة لفترات طويلة أو ثورات غضب عارمة كرد فعل لأي تغيير أو ضغوط خارجية (فراج ، ٢٠٠٢،٥٢) . ويقصد بالأطفال التوحديين في الدراسة الحالية،أنهم :التلاميذ التوحديين في برنامج التوحد الملحق بمعهد التربية الفكرية بمكة المكرمة،ويتلقون خدمات وبرامج التربية الخاصة المخصصة لتلك الفئة.

- **الإطار النظري**:

- **أولا** : **السلوك النمطي**: Stereotyped Behavior

السلوكيات النمطية ،هي سلوكيات يظهرها الأشخاص التوحديون بصورة متكررة،وتكون في معظم الأحيان منتظمة في تكرارها،وهناك أسماء مختلفة لها

،وتستخدم جميعها لتعني الشيء نفسه:السلوك النمطي،والسلوك المتكرر،وسلوك إثارة الذات(الشامي ، ٢٠٠٤ ، ٣٧١).ويقصد بالسلوك النمطي قيام الطفل التوحدي بحركات أو سلوكيات علي نحو متكرر واستغراقه فيها دون هدف لفترة طويلة دون تعب أو ملل مثل رفرفة الأصابع أو الأيدي أو ثني الجذع للأمام والخلف.....الخ (فراج،٢٠٠٢، ٧١)، (APA,DSM-4,1994).كما يُعرف السلوك النمطي بأنه: أفعال حركية متكررة غير وظيفية وعديمة الهدف ،مثل: هز الجسم،التلويح باليد،التحديق في الأشياء ،حك الجلد ...الخ(الخطيب ٢٠٠٤، ٦٦). كما يعرف بأنه: حركات متكررة دون هدف واضح ،ومتشابهة في طريقة الأداء (Lam&Aman,2007,856).ويقصد بالنمطية الآتيان بسلوك تكراري حركي بشكل مفرط،مع وجود قيود على الحركة ،وحرية التعبير ،والأساس في الحكم عليها هو الشدة والاستمرارية (Ridley,1994, 222; Bodfish ,2004 ; Wolff,2010,8). كما تعرف النمطية بأنها سلوك حركي متكرر بشكل ثابت في شكله وإيقاعه ،إما السلوك النمطي فيشير إلى مجموعة واسعة النطاق من السلوكيات المتشابهة في صفاتها وشكلها(Schnell,2011,24). ومع اختلاف تعاريف السلوك النمطي ،إلا أنها تتفق جميعها على أنه سلوك يتصف بالتكرارية الشديدة ،والاستمرارية،وثبات طريقة السلوك (Bodfish,2004; Wolff ,2010,8).

- **أشكال السلوكيات التكرارية والنمطية**:

الأشكال المختلفة للسلوكيات النمطية والتكرارية ليست معرفة علي نحو جيد ودقيق، بل أن العديد من المقاييس تتداخل فيها العبارات التي تقيس السلوكيات المحددة ،والتكرارية والنمطية،وبمعني آخر المقاييس تحتوي علي عبارات متعددة تقيس نفس السلوك، وهذا نتيجة عدم التحديد الدقيق للسلوكيات التكرارية والنمطية(Cuccaro et al.,2003). وتشمل السلوكيات التكرارية والنمطية: الاستغراق في واحد أو أكثر من الأنشطة أو الاهتمامات النمطية أو المحدودة من حيث طبيعتها وشدتها،و الالتزام الواضح بسلوكيات وأنشطة روتينية وطقوس لا فائدة منها،وممارسة حركات تكرارية ونمطية غير هادفة،والانشغال بأجزاء من الأدوات أو الأشياء (American Psychiatric Association, 1994). وتوصل Cuccaro et al.(2003) من خلال التحليل العاملي للاهتمامات والسلوكيات المحددة والتكرارية أنها تتضمن عاملين رئيسين ، الأول: الأفعال الحركية الحسية التكرارية (Repetitive Sensory Motor Actions)،مثل:الانشغال بالأيدي والأصابع، والاهتمامات الحسية غير الملائمة ،والاستخدام المتكرر للأشياء أو لجزء منها، وحركات جسمية نمطية والثاني: مقاومة التغيير Resistance to Change،ويتمثل في:صعوبات في التغير البسيط في الروتين أو البيئة الشخصية ،ومقاومة التغيرات البديهية في البيئة ،والسلوكيات القسرية والطقوس.

- **النظريات المفسرة للسلوك النمطي**:

الانطباع الذي كان سائدا تاريخيا أن السلوك النمطي غير هادف (Lewis & Bodfish, 1998) .كما يُوصف بأنه سلوك لاتكيفي ، غير هادف (APA, 2000; Bodfish,1999) . وهذا يتعارض مع وجهة النظر التي ترى أن

السلوك النمطي له مكون وظيفي ،وأنه بمثابة محاولة للسيطرة على المثيرات أو حالات الاستثارة ،فهي تتفق في أنه سلوك لا تكيفي، ولكنه هادف أو وظيفي (Wolff,2010,9). كما أنه لا يمكن فصل السلوك النمطي عن الوظيفة التي يمكن أن يحققها للشخص المنهمك فيه ،فمثلا لو أن طفلا بدأ دون مقدمات بضرب طاولته بيده،وهز مقعده،قد يعتقد من يلاحظه أن هذا السلوك هو نتيجة مباشرة لإثارة حسية مرتفعة حدثت في البيئة من حوله (Barber,2008,8) .

وقد عرف Berkson et al, (1995) السلوك النمطي بأنه:سلوك ثابت يصدر عن الفرد كاستجابة للتغييرات البيئية ،وبهذا يعتبره مكونا بيئيا وظيفيا،و استند في ذلك على ما أسفر عنه التحليل الوظيفي للسلوك النمطي ،من أنه ربما يحقق العديد من الوظائف من خلال التعزيز الآلي للهروب من مهام معينة،وأنه قد يكون معقدا جدا،كما أنه يتفاعل مع البيئة ،وما بها من مدخلات حسية،وهذا يتفق مع التعريف الذي قدمه (Berkson et al. 1995,24) ،كما وجُدت علاقة ارتباطية بين التحكم في المثيرات البيئية وانخفاض السلوك النمطي(Wolff,2010,10) . ومن خلال التحليل الوظيفي لـ(٣١) حالة للسلوك النمطي لدى التوحديين ،تبين أنه يرجع لدى(٦١) منهم إلى التعزيز الآلي،وهو التعزيز الذاتي ،ولدي(١٩) منهم للهروب من المهام،ولدى (١٦) منهم لعوامل أخرى ،إلا أنه تتضمن على الأقل جزء من التعزيز الآلي للسلوك (Hagopian & Toole,2009,118) .وقد حدد Turner (1999) ثلاث خصائص للسلوك النمطي ،وهي:التكرار الزائد،وثبات شكل السلوك،وعدم ملائمة السلوك،وبالتالي يكون لازما على النظريات أن تقدم تفسيرا للجوانب الثلاثة. وفيما يلي بيان للنظريات المفسرة للسلوك النمطي.

- **نظرية الإثارة**: Arousal Theory :

تُعد النظرية الأكثر شيوعا،وترى أن السلوك النمطي هو بمثابة محاولة لضبط مستوى الإثارة المرتفعة لدى الأطفال التوحديين،وذلك استنادا إلى ماهو معروف من ارتباط زيادة النشاط بالدماغ EEG بزيادة السلوك النمطي،كما يرون أن البيئة المعقدة ،والتحفيز الاجتماعي يمكن أن تؤدي إلى زيادة مستوى الاستثارة لدى الطفل التوحدي ،ومن ثم زيادة السلوك النمطي لديه ،كمحاولة لخفض الاستثارة المرتفعة لديه ، كما أن المواقف الاجتماعية المعقدة من شأنها أن تؤدي إلى تحفيز زائد للأطفال التوحديين ،الذين يعوزهم القدرة على التعامل مع هذه الاستثارة ،مما يؤثر على الانتباه ومعالجة المعلومات الاجتماعية في الموقف ،ومن ثم الاستجابة لهذه الاستثارة بسلوكيات تكرارية كالهز وغيرها (Barber,2008,8-9).

وتذكر الشامي(٢٠٠٤، ٣٧٤) أن السلوكيات النمطية تحدث عندما يتعرض الطفل التوحدي لشحنة ضخمة من المثيرات البيئية دون أن يتمكن من معالجتها،أي أنه يمارس السلوكيات النمطية لإغلاق مصدر الإحساس بالإثارة. كما قدم Guess and Carr (1991) نموذج يتكون من ثلاثة مستويات لتفسير السلوك النمطي ، قدم في المستوى الثاني منه السلوك النمطي باعتباره استجابة للتحفيز البيئي الزائد ،أو للمستوى المنخفض من الإثارة،أي أن السلوك النمطي سلوكا حدث نتيجة عدم توازن التحفيز في بيئة الطفل.

ويذكر Schnell(2011,24) أنه غالباً ما تؤدي الاستثارة ، لاسيما استثارة الذات إلى السلوك النمطي، والذي قد يكون سمعي أو بصري ،وقد يتضمن الجسم أو تحريك الأشياء

- **النظرية السلوكية**:Behavioral Theory

ترى أن استمرار السلوك النمطي يرجع لما يعقبه من التعزيز الحسي sensory reinforcement، أو ما يسمى بالتعزيز الآلي automatically وطبقا لذلك يمكن للطفل التوحدي من خلال المحاولة والخطأ أن يكتشف السلوك الذي يحقق له التعزيز الحسي ، فمثلا الطفل يمكنه أن يتقن إدارة الأشياء بطريقة معينة تحقق له ذلك (Barber,2008,10) وتذكر(الشامي،٢٠٠٤، ٣٧٤)أن السلوك النمطي قد يعكس أحاسيس ممتعة ،وهذا ما يبقي الطفل منهمكا فيه. كما أن Guess and Carr (1991) في المستوى الثالث من نموذجهما ، يريا أن استمرار وبقاء السلوك النمطي ناتج عن التعزيز الايجابي ،والمتمثل في الانتباه إلى الطفل،والتعزيز السلبي ،والمتمثل في الهروب أو تجنب نشاطات،أو مهام معينة(Barber,2008,11) . والسلوك النمطي قد يكون للحصول على اهتمام الآخرين أو التهرب من فعل شيء ما (الشامي،٢٠٠٤ ٣٧٥).

- **نظرية الخلل التنفيذي**: Executive dysfunction Theory :

ترى هذه النظرية أن السلوك النمطي ناتج عن خلل وظيفي في المهام التنفيذية في الدماغ،والتي تشمل مجموعة المهارات المعرفية ، مثل التخطيط،والتنفيذ،والمنع،وتحويل الانتباه،والمرونة المعرفية،والذاكرة العاملة،ومراقبة الذات،وباعتبار أن الخلل في تلك الجوانب يكثر لدى الأطفال التوحديين ،وهذا الخلل هو ما يفسر السلوك النمطي ،وثباته ،وتقييد السلوك(Turner,1999; Barber,2008,13). كما أن عجز الأشخاص التوحديين عن الانتباه إلى التفاصيل الهامة ،يجعلهم يركزون على الجزئيات غير الهامة ،ومع غياب المرونة في تفكيرهم يصعب عليهم فهم بيئتهم، وبالتالي يصبح التقيد بالروتين ومقاومة اى تغيير في البيئة هو السبيل لفهمهم ما حولهم(الشامي،٢٠٠٤، ٣٧٥- ٣٨٠).

- **نظرية النمو الطبيعي**:

ذكر Guess and Carr (1991) في المستوى الأول من نموذجهما لتفسير السلوك النمطي، أن السلوك النمطي يحدث نتيجة قصور في عملية النمو والتطور ،حيث يحدث لدى الأطفال الصغار ويتجاوزونه مع التقدم في النمو وأعتمد في ذلك على مقارنة السلوك النمطي لدى الأطفال العاديين وذوي الإعاقات النمائية في ضوء العمر. وبهذا ترى هذه النظرية أن السلوك النمطي يحدث أثناء عملية النمو ، ويزول من الطفل العادي في مراحل عمرية محددة، إلا أنه يبقى لدى الأطفال ذوي الإعاقات .

- **ثانيا** : **سلوك إيذاء الذات** :Self-Injurious Behavior (SIB)

يطلق على إيذاء الذات مسميات عدة ،منها إساءة معاملة الذات Self-Abuse،وتشويه الذاتSelf-mutilation،وعقاب الذات Self-

Punishment(الخطيب،١٩٩٣، ١٦٢). ويعرف إيذاء الذات بأنه:ارتكاب ألم مقصود بجسم الشخص،ويحدث الشخص الإصابة لنفسه بدون مساعدة شخص أخر، وتكون الإصابة شديدة بما فيه الكفاية لتلف الأنسجة، مثل إحداث الجروح(سكستون، ٢٠٠٤، ٢٠). وترى شقير(٢٠٠٦، ١٨٠) أنه من الخطأ تناول إيذاء الذات باعتباره سلوك خارجي أو عقاب بدني فقط،لأن مصطلح الذات يتضمن الذات الجسمية،والذات العقلية،والذات الوجدانية،ومن ثم فهو مجموعة من السلوكيات الشاذة والغريبة التي تصدر عن الفرد في فترات متعددة، وفي مواقف متنوعة من حياته ، يعبر فيها عن إيذائه أو عقابه لنفسه ، وتبدو في شكل الإيذاء الجسدي،والإيذاء الوجداني،وإهمال الذات ،وحرمان الذات.

وجاء عند Lam and Aman(2007,856) أن إيذاء الذات يعني تلك الأفعال التي تسبب أو من المحتمل أن تسبب الكدمات، أو الألم والجروح أو أي إيذاء آخر بالجسم لذات الفرد .ويعرف Kerth et al.(2009) سلوك إيذاء الذات بأنه:سلوك مضطرب،ربما ينتج عنة أضرار بدنية شديدة ودائمة ،وقد تصل حتى الموت في حالات قليلة،وهو يتضمن خدش النفس،وضرب الرأس،وعض النفس (Kerth et al.,2009,187).

- **أنواع إيذاء الذات** :

جاء عند (سكستون، ٢٠٠٤، ٢٥)أن هناك ثلاثة أنماط لإيذاء الذات، هي:

- تشويه الذات الأساسي: Major Self-Mutilation مثل : بتر الأطراف إزالة حدقة العين، ونادراً ما يحدث هذا النوع،ويرتبط غالباً بحالات الذهان.
- إيذاء الذات النمطي :Stereotypic Self-Injurious Behavior مثل: ارتطام الرأس بشكل عنيف وبصورة متكررة، وهو ما نراه في الشخص التوحدي.
- تشويه الذات السطحي أو الظاهري: Superficial Self-Mutilation ويشمل: القطع، والحرق، والخربشة، وجذب الشعر،و إزالة الجلد، أو أي طريقة أخرى تستخدم لإحداث تلف في ذات الشخص.

- **الاتجاهات المفسرة لسلوك إيذاء الذات**:

إيذاء الذات قد يكون عرضاً للعديد من العوامل البيولوجية،والوراثية،والبيئية،أو للقصور في التواصل ، أو خليط من ذلك،كما أنه شأن السلوك النمطي قد يحقق وظائف مختلفة ،وتتحكم فيه العديد من الوظائف الحسية، كالتعزيز الآلي ، أو الاضطرابات النفسية، و قد يحدث بسبب التعزيز الذاتي أو الإيجابي(Klonsky,2007; Wolff,2010,10-11) . وتتعدد الاتجاهات المفسرة لسلوك إيذاء الذات ،ولعل أهمها ما يلي:

- الاتجاه البيولوجي: Biological approach:ويري أن سلوك إيذاء الذات يرجع لانخفاض مستويات السروتينين Serotonin ،وأن نمط السلوك العدواني يظهر استجابة للإثارة التي تعتمد على مستوى السروتينين،فإذا كان مستواه طبيعيا ظهرت الإثارة في شكل صراخ،وإلقاء الأشياء،وإذا كان مستواه منخفضا يزداد العدوان وتتصاعد ردود الفعل للإثارة لدرجة إيذاء الذات (سكستون، ٢٠٠٤، ٢٠).

- الاتجاه النفسي: Psychological approach: ويري أن إيذاء الذات هو نوع من إسقاط للغضب على الذات،حيث يحول الطفل غضبه من الآخرين نحو ذاته ، أو قد يكون كرد فعل لشعور الطفل بالذنب ،عندما يعتقد أنه سيء ،وغير جدير بتقدير وحب الآخرين،ومن ثم الرغبة في عقاب الذات، فالأطفال الذين يؤذون أنفسهم شديدو النقد لذواتهم ، كما وجد أن كثيرا ممن ينخرطون في سلوك إيذاء الذات يعانون من اضطرابات عاطفية ونفسية حادة (شيفر، ميلمان،٢٠٠١، ١٦٧ ؛ مسافر،٢٠٠٧، ٤١- ٤٢).
- الاتجاه السلوكي : Behavioral approach: تشير النتائج الإمبريقية أن سلوك إيذاء الذات يظهر نتيجة التعزيز الاجتماعي،حيث لوحظ زيادته حال الانتباه للطفل ،كما قد يكون للهروب من المهام الصعبة ،وقد يكون نتيجة التعزيز الآلي والمتمثل في الاستثارة الحسية للطفل المرتبطة بإيذاء الذات ،حيث يظهر السلوك في غياب التعزيز الاجتماعي ،والطفل وحده ،في حين يختفي عندما يشغل الطفل في نشاط بديل ومحبب له كاللعب (McKerchar et al.,2001,59).ولوحظ أن إيذاء الذات يبقى بفعل ما يسفر عنه من تعزيز ونتائج اجتماعية ،بالإضافة إلى التعزيز الحسي الذي يشعر به الطفل عند إيذاء ذاته (Jennett et al.,2011,1110) وذكر (O'Reilly et al.,2005,306) أن سلوك إيذاء الذات يبقى بفعل التعزيز السلبي ،فقد يلجأ الطفل لإيذاء ذاته كوسيلة للهروب من مهام صعبة تطلب منه ،مثل هذا الطفل لا يجرح نفسه عندما ينشغل في نشاط اللعب، أو إذا خفف من صعوبة المهام المطلوبة منه من حيث الصعوبة،أو علمناه سلوك بديل. وعليه الاتجاه السلوكي يرى أن سلوك إيذاء الذات يبقى ويستمر نتيجة ما يعقبه من تعزيز اجتماعي ايجابي من المحيطين بالطفل من خلال الانتباه للطفل ، أو تعزيز سلبي متمثل في هروب وتخلص الطفل من المهام الصعبة بإيذائه لذاته،أو التعزيز الحسي المتمثل في الاستثارة الحسية الناتجة عن إيذاء الذات .
- الاتجاه الاجتماعي : Social approach ويري أن إيذاء الذات ينتج عن قصور التواصل والتفاعل الاجتماعي وضعف الترابط الأسري (البهاص،٢٠٠٧، ٤٣١).وكثيرا ما يؤذي الأطفال أنفسهم للحصول علي محبة الآخرين وتعاطفهم، وخاصة عندما لا يمكن للطفل الحصول على انتباه المحيطين به بطرق أخرى، فالآباء يبدون اهتمامهم ورعايتهم للأطفال عندما يؤذون أنفسهم ،وقد يؤدي هذا إلى تعزيز إيذاء الذات ،وخاصة عندما لا يبدي الآباء اهتماما بالأطفال في الأوقات الأخرى(شيفر،ميلمان،٢٠٠١ ،١٧٠- ١٧١).

- **طرق علاج إيذاء الذات**:
- العلاج بالأدوية والعقاقير:وتستخدم مضادات الاكتئاب،والأدوية التي تزيد السروتينين في المخ.
- العلاج السلوكي الجدلي:Dialectical Behavior Therapy وهو يقوم على ركيزتين أساسيتين هما: التقبل والتغيير.
- العلاج العقلاني الانفعالي Rational – Emotion Therapy.
- العلاج بالاسترخاءRelaxation Therapy(سكستون، ٢٠٠٤، ١٠٨- ١١٦).

- الإطفاء : extinction ويتم من خلال تجاهل السلوك ،وعدم تعزيزه من خلال عدم الانتباه إليه.
- الوقت المستقطع:time out ويتضمن إبعاد الطفل وعزله وحده لفترة ،عقب قيامه بسلوك إيذاء الذات، مما يحرمه من التعزيز .
- التعزيز التفاضلي: Differential Reinforcement وفيه يتم تعزيز سلوك آخر بديل ينشغل به الطفل غير إيذاء الذات.
- التدريب علي التواصل:وفيه يتم تعليم الفرد طرقاً للتعبير عن حاجاته بدلاً من التعبير من خلال إيذاء الذات.
- الصدمات الكهربائية: وهي تستخدم في الحالات الشديدة .
- العلاج البيئي:Environmental Therapy : من خلال التخطيط لنشاطات ممتعة وإشراك الطفل فيها ،إذ من الضروري تجنب انعزال الطفل ،والعمل على إشراكه مع الآخرين،وجعل بيئة الطفل ممتعة ومليئة بالألعاب والأنشطة التي تشغلهم عن إيذاء الذات،وإعادة تنظيم البيئة ،وتبسيط المهام الموكلة إليهم،بحيث تبدو أقل إثارة للطفل(شيفر، ميلمان،٢٠٠١ ،١٧٨؛ البهاص،٢٠٠٧ ،٤٣١).
- التعليم الملطف: Gentle Teaching ولعل أنسب فنيات التعليم الملطف في هذا الصدد ، هي " المقاطعة . التجاهل . إعادة التوجيه . المكافأة "، حيث يقاطع السلوك دون تكبيل أو تقييد كوضع يد المدرب بين رأس الطفل والحائط عندما يبدأ بضرب رأسه بالحائط، ثم تجاهل سلوك إيذاء الذات، وكأن الطفل لم يحدث منه شيء،ثم إعادة التوجيه بأن يعيد توجيهه ألي المهمة المكلف بها أو إلي سلوك مفيد ، فإذا بدأ الطفل في التحرك نحو المهمة سارع القائم بالرعاية إلى مكافأته(مسافر،٢٠٠٧، ٦٠- ٦١).
- تقييد الذات: Self-Restraint: قد ينتج عن إيذاء الذات تعزيز سلبي،والمتمثل في الألم الناتج عنه ، مما يجعل الفرد يحاول تجنبه،فقد لوحظ انشغال بعض الأفراد التوحديين في تقييد أنفسهم أو يطلبون من الآخرين تطبيق أشياء تمنعهم من إيذاء أنفسهم تجنبا للألم،وتقييد الذات هو السلوك الذي يقوم به الفرد ليحد أو يحول دون حركة أعضاء جسمه،ويتضمن ذلك تغطية أعضاء الجسم بالملابس،أو وضع عليها أشياء تمنع حركتها،ويكون ذلك بمثابة التعزيز السلبي ،حيث يرتبط ذلك بإزالة الألم الناتج عن إيذاء الذات (Jennett et al.,2011,1110). وفي هذا الصدد يذكر(2009).Kerth et al أنه قد يفيد في الحد من سلوك إيذاء الذات ،إستراتيجية تقييد الذات ،وذلك من خلال وضع الملابس فوق أعضاء الجسم،أو خلع الأذرع من الأكمام ووضعها داخل الملابس،وربما ربط الأذرع والسيقان في الأثاث الذي يجلس عليه الطفل،وبالرغم من أن ذلك يحد كثيرا من السلوك النمطي إلا أنه يُؤخذ على هذه الطريقة أنها ربما تحد من تطور المهارات أو النمو الاجتماعي لديه،وتؤثر سلباً على حياة الطفل التوحدي (Kerth et al.,2009,187).
- التصحيح الزائد: Overcorrection: ويعتبر شكلاً مبسطاً للعقاب،وفيه يتم إلزام الطفل بأداء سلوك آخر لتصحيح السلوك الخاطئ ،أو تصحيحه بشكل زائد ، فمثلا الطفل الذي يعض يده يعاقب بأن يقوم بغسل فمه ،وأسنانه،

ويده،والطفلة التي تضرب رأسها، تعاقب بغسل شعرها ،وتجفيفه وتمشيطه بعد كل مرة تفعل ذلك(شيفر،ميلمان،٢٠٠١ ،١٧٩- ١٨٠).

- **ثالثا : القصة الحركية**:Motor stories

تُعرف القصة الحركية بأنها:نوع من أنواع القصص التي تستخدم الحركات التعبيرية الأساسية والدرامية للتعبير عن أحداثها (إبراهيم ،١٩٩٤، ١٩٥). وتعرفها طلبة(١٩٩٨، ٢١٥) بأنها: قصة تكسب الطفل روح المغامرة والثقة بالنفس وجذب الانتباه والتشويق وإثارة الخيال والتقليد وتمثيل الادوار وتحقق النمو المعرفي والوجداني والمهاري عند الأطفال. كما تعرف القصة الحركية بأنها ترجمة أحداث القصة إلى حركات متعددة،أي تمثيل الأدوار داخل القصة بالحركة(محمد،١٩٩٨، ٢١٩). وجاء عند العقاد(٢٠٠٢ ، ٤٩) أن القصة الحركية عبارة عن موضوع قصة مناسبة ،يختار لها الحركات التي تتمشى مع مقدرة التلاميذ،ثم يختار حوادث القصة بحيث تتمشى مع الحركات. ويرى أبو جاموس،كنعان (٢٠١١، ٥٠) أن القصة الحركية تمثل وحِدة قصصية متكاملة من التمرينات والحركات غير الشكلية والبسيطة ،وغالبا ما تؤخذ من مصادر يعرفها الأطفال من خلال البيئة،كما أنها لا تحتاج إلى إمكانات عالية الكلفة وإنما تحتاج فقط إلى أدوات بسيطة ،يمكن لأثاث البيئة التعليمية ،وموجوداتها أن تفي بها.

- **معايير القصة الحركية**:

يجب أن تتكون القصة الحركية من الحركات الطبيعية للطفل مثل المشي والركض والحجل والوثب والقفز وغيرها من الحركات ، كما يجب أن تشمل القصة على التمرينات البنائية والمهارية التي تقدمها القصة على شكل أحداث تخيلية يتم فيها تقليد حركات الأشياء والطيور والحيوانات بصورة بسيطة وسهلة بحيث يترك للطفل حرية التعبير الحركي عن كل حركة وفق تخيلاته للأشياء ، ويمكن إضافة الموسيقى المصاحبة للقصة لكي تصبح القصة الحركية أكثر تشويقا للطفل مستخدمين الرقص كجزء من النشاط الحركي الذي يخدم الواجب أو الغرض من القصة (أبو عبدة، ٢٠٠٢ ؛ أبو جاموس، وكنعان ،٢٠١١ ،٥٥). كما يجب أن تكون مشوقة ومثيرة،ونابعة من البيئة ، ومناسبة لمستوى إدراك وفهم التلاميذ، و ملائمة لميولهم وتكوينهم البدني، وأن ترتبط موضوعات القصة بالموضوعات التي يدرسها التلاميذ(مطر،مسافر، ١٦٣،٢٠١٠- ١٦٤).

- **شروط تطبيق القصة الحركية**:

- إعطاء النموذج من خلال المدرس ثم من خلال التلاميذ كلما أمكن ذلك بطريقة مشوقة ومثيرة.
- استخدام الصوت المعبر عن حدث القصة مع الحركة لزيادة إتقان التلاميذ للأداء.
- الحركة والانتقال بالتلاميذ من مكان إلى آخر أثناء سرد القصة وفقاً لأحداثها حتى تكون أقرب للواقع.
- مراعاة مبدأ الأمن والسلامة في حركات الطلاب التي تمثل أحداث القصة.

- مراعاة تهيئة الأطفال للقصة من خلال شرح مختصر لها بطريقة مثيرة ومعبرة وتهيئتهم لما سيقومون به من حركات تتماشى مع أحداث القصة.
- مراعاة تمثيل المدرس للحركة بطريقة صحيحة وتشجيع التلاميذ على تقليده في الأداء السليم.
- استخدام الأدوات أثناء تدريس القصة الحركية إذا احتاج الأمر(مطر، مسافر ٢٠١٠، ١٦٤).

- **التوحد** : Autism

يعتبر "ليو كانر" Leo kanner أول من أشار إلى إعاقة التوحد " Autism كاضطراب يحدث في الطفولة ، وقد كان ذلك عام ١٩٤٣م،حيث لاحظ وجود أنماط سلوكية غير عادية لدى أحد عشر طفلا من ذوي الإعاقة العقلية ،فقد كان سلوكهم يتميز بما أطلق عليه بعد ذلك مصطلح التوحد الطفولي (سليمان، ٢٠٠١،٧). وفي اللغة العربية قد تم اختيار كلمة اوتيزم أو توحد كمصطلح لهذا الاضطراب. وعرفة الشخص ،والدماطي(١٩٩٢) بأنه:اضطراب شديد في عملية التواصل والسلوك يصيب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (ما بين ٣٠ ، ٤٢ شهرا من العمر) ويؤثر في سلوكهم ،حيث نجد معظم (النصف تقريبا) هؤلاء الأطفال يفتقرون إلى الكلام المفهوم ذي المعنى الواضح ، كما يتصفون بالانطواء على أنفسهم ، وعدم الاهتمام بالآخرين ،وتبلد المشاعر ، وقد ينصرف اهتمامهم أحيانا إلى الحيوانات أو الأشياء غير الإنسانية ويلتصقون بها ويطلق على هذه الحالة عرض كانر Kanner's syndrome .

ولقد ورد التوحد في الدليل الرابع (DSM-IV,1994) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association (APA) ضمن الاضطرابات النمائية المنتشرة وغير المحددة وليس ضمن الاضطرابات الانفعالية والسلوكية،وعرف بأنه: فقدان القدرة علي التطور في النمو مما يُؤثر علي التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي ، يؤثر بدوره علي الأداء التعليمي، وبعض حالات التوحد تكون مرتبطة بتكرار آلي لمقاطع معينة ،ويظهر هؤلاء مقاومة شديدة لأي تغيير في الروتين اليومي وكذلك يظهرون ردود أفعال غير طبيعية لأي خبرات جديدة ،وهو عادة يظهر قبل بلوغ سن ثلاث سنوات من العمر. ويؤثر التوحد على التطور في ثلاثة مجالات أساسية :التواصل،والمهارات الاجتماعية،والتخيل،ويظهر التوحد في مختلف الجنسيات والطبقات الاجتماعية بالتساوي، وتتراوح نسبة انتشاره بجميع درجاته بين ٥ .١٥ كل ١٠,٠٠٠مولود ، وهناك دلائل على أن انتشاره آخذ في التزايد، ويظهر بنسبة ٤:١ بين الذكور والإناث، ويكون مصحوبا بتأخر ذهني شديد (الشامي، ٢٠٠٤ ١٩). ويرى (عبد الله ، ٢٠٠٥ ،٩) أن التوحد اضطراب نمائي يتسم بوجود خلل في التفاعلات الاجتماعية ، والتواصل ، واللعب التخيلي وذلك قبل أن يصل الطفل سن الثالثة إلى جانب السلوكيات النمطية ، ووجود قصور أو خلل في الاهتمامات والأنشطة .

- **الدراسات سابقة** :

تتوزع الدراسات والبحوث المرتبطة بمتغيرات الدراسة التي توصل إليها الباحث على ثلاثة محاور كما يلي:

- دراسات تناولت برامج للحد من السلوك النمطي لدى التوحديين.
- دراسات تناولت برامج للحد من سلوك إيذاء الذات لدي الأطفال التوحديين.
- دراسات تناولت برامج قائمة على القصة في تعديل سلوك الأطفال التوحديين.

• **أولا : دراسات تناولت برامج للحد من السلوك النمطي لدى التوحديين:**

دراسة Koegel and Koegel (1990) ، وتناولت فعالية برنامج لإدارة الذات على السلوك النمطي لدى الأطفال التوحديين،وطبقت على (٤) طلاب يعانون من التوحد ، تراوحت أعمارهم بين (٩- ١٣)عاما،وأشارت النتائج إلى انخفاض السلوك النمطي لدى الطلاب بعد البرنامج مقارنة بما قبله. ودراسة Conroy et al.(2005) وهدفت للتعرف على فعالية برنامج قائم على شغل يد الطفل بنشاطات يدوية في خفض السلوكيات النمطية لديه داخل الصف الدراسي،طبقت الدراسة على طالب واحد توحدي بعمر (٦) سنوات ،وملتحق بصف للتعليم العام ،وكانت سلوكياته النمطية تعيق المعلم ،وزملائه بالفصل،وأسفرت النتائج عن توقف السلوكيات النمطية لديه بعد البرنامج ،وزاد تفاعله مع زملائه ،واندماجه في الأنشطة الصفية. أما دراسة Dib and Sturmey (2007) فقد تناولت فعالية برنامج قائم علي المحاولات المنفصلة في خفض السلوك النمطي لدى الأطفال التوحديين،طبقت الدراسة على (٣)أطفال توحديين،طبق عليهم برنامج للمحاولات المنفصلة من قبل المعلمين ،وأشارت النتائج إلى خفض السلوك النمطي لدى أفراد العينة بعد البرنامج مقارنة بما قبله.

ودراسة Moore(2009)،وهدفت للتعرف على فعالية برنامج لإدارة الذات في التخلص من السلوك النمطي الحركي والصوتي لدى مراهق واحد يعاني من التوحد ،وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في الحد من السلوكيات النمطية لديه. ودراسة Hagopian and Toole(2009) والتي طبقت على طفله بعمر(١٠) سنوات ، تعاني من التوحد ،ولديها سلوكيات نمطية،وأسفرت النتائج عن أن عدم الانتباه للطفلة ،وطلب التوقف يؤدي لتقليل السلوك النمطي في حين أن منع السلوكيات النمطية وإعاقتها يؤدي للسلوك العدواني لديها. ودراسة Rozenblat et al.(2009) وتناولت فعالية جداول التعزيز التفاضلي للسلوك في خفض السلوك النمطي لدى الأطفال التوحديين،وأشارت النتائج إلى خفض السلوكيات النمطية بدرجة دالة بعد تطبيق البرنامج. وجاءت دراسة Drake et al.(2010) متناولة لمدي تحيز رسوم الأطفال التوحديين للواقع الذي يعيشونه ودورها في خفض السلوكيات التكرارية، وطبقت علي(٢٧) طفلا من التوحديين الموهوبين في الرسم ،تراوحت أعمارهم بين (٦-١٢) عاما، وأسفرت الدراسة عن انخفاض السلوكيات التكرارية لديهم بعد مهام الرسم. ودراسة Wolff (2010) وهدفت إلي الوقوف علي فاعلية برنامج سلوكي قائم علي إجراءات تجنب السلوك في منع السلوكيات النمطية، طبقت على عينة قوامها (٣) من التوحديين الذكور،تراوحت أعمارهم بين(٤٢- ٤٥)عاما ، وقد أسفرت النتائج عن اختفاء السلوكيات التكرارية لدي اثنان من العينة ،في حين انخفضت لدي الثالث بدرجة ملحوظة.

ودراسة Lang et al.(2010)،وتناولت برنامج قائم على إلغاء السلوك غير المرغوب،وذلك بجعل الطفل يمارس سلوك أخر من خلال اللعب للتخلص من السلوك النمطي وسلوك التحدي،طبقت الدراسة على (٤)أطفال من التوحديين ،وأسفرت النتائج عن انخفاض السلوك النمطي ،وزيادة اللعب الوظيفي لدى عينة الدراسة. دراسة Mays et al.(2011) وهدفت إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على ممارسة الحركات على السلوك النمطي ،يقوم البرنامج على جعل الطفل يمارس سلوك حركي بديل يحقق له نفس الاستثارة التي يحصل عليها من السلوك النمطي ،وذلك من خلال تحليل السلوك الوظيفي ،وأشارت النتائج إلى توقف السلوكيات النمطية من خلال ممارسة الأطفال التوحديين لسلوكيات حركية بديلة. ودراسة Boyd et al.(2011) وهدفت للتعرف على فعالية العلاج الأسري في خفض السلوكيات التكرارية لدى الأطفال التوحديين،طبقت الدراسة على أباء (٥) من الأطفال التوحديين ،بلغ متوسط أعمار الأطفال (٤٨) شهرا،واستمر البرنامج لمدة(١٢)أسبوعا،وأسفرت النتائج عن توقف السلوكيات النمطية لدى الأطفال التوحديين. ودراسة Schnell, (2011) وهدفت للتعرف على فعالية اللعب الرمزي في الحد من السلوكيات النمطية لدى الأطفال التوحديين،وأشارت النتائج إلي فعالية اللعب في منع السلوكيات النمطية والتكرارية

- **ثانيا دراسات تناولت برامج للحد من سلوك إيذاء الذات لدي الأطفال التوحديين**:

دراسة Rodríguez-Abellán(1999) هدفت الدراسة للتعرف على أهم التدخلات العلاجية لسلوك إيذاء الذات، وسلوك استثارة الذات لدي الأطفال التوحديين واضطراب النمو الشامل،وأشارت النتائج إلى أن أهم التدخلات (سواء في سياق الأسرة أو المؤسسات) تمثلت في العلاج الأسري،والنماذج التعليمية النفسية،وشبكات المساندة الاجتماعية. ودراسة McKerchar et al.(2001) وتناولت التحليل الوظيفي لسلوك إيذاء الذات لدى طفل توحدي عمره(١٠) سنوات،وتضمن رطم الرأس ، وضرب الرأس وقرص نفسه،وتمت ملاحظته وهو في غرفة بها أدوات والعاب، وهو وحده دون أدوات أو العاب،وتقديم تعليمات لفظية وإيماءات جسدية،واللعب وإشارات النتائج إلى أن استمرار إيذاء الذات لديه يرجع إلى التعزيز الآلي ،والتعزيز الاجتماعي الايجابي ،حيث لوحظ تناقص إيذاء الذات في أوقات اللعب ،فيما عدا لحظات الانتباه إليه كالقول لا تفعل ذلك. ودراسة O'Reilly et al.(2005) وهدفت إلى معرفة تأثير جداول النشاط الصفية على مستويات إيذاء الذات لدى الأطفال ذوي التوحد الشديد في قاعات الدرس،طبقت على تلميذ واحد بعمر(١٢)عاما،لديه إيذاء للذات بشكل دائم ،طبق عليه برنامج للأنشطة الصفية مدته(٥) شهور، وتضمن مواقف أكاديمية،اللعب،عدم التفاعل الاجتماعي(وجود المعلم بالصف دون تفاعل مع الطالب)، وأشارت النتائج إلى زيادة مستويات إيذاء الذات في مواقف المهام الأكاديمية،وانخفاضها بدرجة كبيرة في أنشطة اللعب،ومواقف عدم التفاعل الاجتماعي،وأن اللعب فعال في خفض إيذاء الذات. ودراسة Luiselli et al.(2005) وهدفت إلى معرفة أثر برنامج تدخل سلوكي علي التخلص من سلوك إيذاء الذات ،وطبقت على طفل يعاني من التوحد مصاب بالتهاب في الأذن

الوسطي ، عمره (٥) سنوات ،وأشارت النتائج إلى انخفاض كبير في مستوى إيذاء الذات لديه بعد البرنامج. ودراسة Sigafoos et al.(2006) وهدفت إلى التعرف على فعالية التعليمات ، وتدريب المحاولات المنفصلة علي إيذاء الذات لدى الأطفال التوحديين،وطبقت على طفل توحدي يلجأ إلى إيذاء الذات لتجنب القيام بالمهام المطلوبة،وقد أشارت النتائج إلي فعالية البرنامج الذي تضمن الدمج بين التعليمات وتدريب المحاولات المنفصلة. ودراسة Singh et al.(2006) وهدفت إلى الوقوف على أثر برنامج تدريبي للوالدين على سلوك إيذاء الذات لدى أطفالهم التوحديين،وطبقت الدراسة على (٣)أمهات ،خضعن لبرنامج مدته(١٢)أسبوع ،وأشارت النتائج إلى خفض سلوك إيذاء الذات لدى أطفالهن التوحديين،وزيادة التفاعلات الاجتماعية مع أطفالهن.

ودراسة Magnusson and Gould (2007) ،وهدفت إلى التعرف على أثر خفض التعزيز الآلي على سلوك إيذاء الذات ،طبقت على طفل توحدي بعمر (٨) سنوات،وذلك من خلال وضع قناع على رأس الطفل لمنعه من ضرب رأسه، وذلك إلى جانب اللعب ،والطلب من الطفل التوقف ومنعه وشغله بالألعاب،في مقابل تركه وحده دون تدخل،وأشارت النتائج أن شغل الطفل من خلال اللعب بالأدوات مع الطلب منه عدم إيذاء ذاته كان أكثر فاعلية في خفض السلوك المستهدف. ودراسة Kerth et al.(2009)،وهدفت إلي التعرف على فعالية التقييد الذاتي علي خفض سلوك إيذاء الذات ،وطبقت على فرد واحد توحدي ، بلغ عمره(١٦)عاما،وقد استخدمت الملابس كبديل اجتماعي مقبول لتقييد حركة الطفل كإلباسه ملابس تمنعه من إيذاء نفسه ،أو جعل الأكمام تغطى يديه أو وضع ذراعية داخل قميصه وليست في الأكمام ،وأشارات النتائج إلى خفض سلوك إيذاء الذات لديه بنسبة (٥٤٪). ودراسة Ladd et al.(2009) وتناولت التعرف على فعالية الحصول المستمر للأشياء المرغوبة كتدخل لسلوك إيذاء الذات لدى طفلة عمرها (٩) سنوات لديها إيذاء ذات ،متمثل في خدش جلدها بيديها،وطبق البرنامج في بيت الطفلة من خلال السماح لها بحمل ومعالجة الأشياء المفضلة لها باستمرار في أوقات الراحة واللعب،وأشارت النتائج إلى انخفاض ملحوظ في سلوك إيذاء الذات لديها بعد البرنامج.

ودراسة(Danov et al.,2010) وهدفت إلى التعرف علي فعالية برنامج للتواصل الوظيفي على سلوك إيذاء الذات ،وطبقت على طفل توحدي بعمر (٣) سنوات،وتمثل البرنامج في استخدام التواصل بالكروت المصورة،وأشارت النتائج إلى انخفاض سلوك إيذاء الذات لدى الطفل بعد البرنامج مقارنة بما قبله،كما أشار التحليل الوظيفي أن سلوك إيذاء الذات قد ارتبط بالتعزيز الايجابي من خلال حصول الطفل على ما يريده عند إيذاء ذاته.

- **ثالثا : دراسات تناولت برامج قائمة على القصة في تعديل سلوك الأطفال التوحديين:**

دراسة Kuttler et al.(1998) ،وهدفت للتعرف على فعالية القصص الاجتماعية في تعديل سلوكٍ نوبات الغضب لدى التوحديين،تكونت العينة من طفل واحد ،عمره(١٢)عاما، يعانى من التوحد ولديه نوبات غضب ،وأشارت النتائج عن انخفاض نوبات الغضب وزيادة السلوك المستهدف لديه بعد

البرنامج. ودراسة(Scattone et al.(2002 وهدفت للتعرف على فعالية القصص الاجتماعية في خفض السلوكيات المعيقة لدى الأطفال التوحديين، تكونت العينة من (٣) توحديين ،تراوحت أعمارهم ما بين(٧. ١٥)عاما،ولديهم قدرة على التواصل اللفظي،وتمثلت السلوكيات المعيقة لدى الأول في تكرار تحريك المقعد للإمام والخلف أو الجانب مما يؤدي إلى سقوطه،والثاني التحديق بطريقة غير ملائمة في زملائه بالفصل، والثالث الصياح المتكرر،وكل هذه السلوكيات كانت تعيق المعلم وكذا زملائهم في الصف ،وأشارت النتائج إلى انخفاض هذه السلوكيات المعرقلة لديهم جميعا بدرجة ملحوظة بعد تطبيق برنامج القصص الاجتماعية. كما قام Crozier and Tincani (2005) بدراسة استهدفت التعرف على فعالية القصة الاجتماعية المعدلة في خفض السلوكيات المعرقلة لعمل المعلم ولتعلم الطفل داخل الصف الدراسي ،وذلك لدى التوحديين في مرحلة ما قبل المدرسة،تكونت العينة من طفل توحدي واحد ،عمره(٨) سنوات كان لا ينتبه للمعلم ويتكلم خارج الموضوع ، ولا يرد عليه،ولديه القدرة على القراءة والكتابة، طبق عليه برنامج قصص اجتماعية مع وبدون إشارات لفظية(يقرأ وحده أو يقرأ له المعلم) تدور حول السلوك الايجابي البديل ،وأشارت النتائج إلى وجود انخفاض دال في هذه السلوكيات المعيقة لديه بعد البرنامج ،وأن الأثر أفضل عندما قدمت القصة بالإشارات اللفظية وغير اللفظية معا. ودراسة أبو صبيح(٢٠٠٧) وتناولت فعالية برنامج قائم على القصص الاجتماعية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين، وبلغت عينة الدراسة(١٢) طفلا وطفلة ،(٦) أطفال مجموعة تجريبية،تعرضت لبرنامج القصص الاجتماعية،(٦)أطفال مجموعة ضابطة،وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية ،وأيضا خفض السلوك التكراري المتعلق باستثارة الذات، وسلوك إيذاء الذات،والعدوانية بفرعيها اللفظي وغير اللفظي لصالح المجموعة التجريبية.

كما تناولت دراسة(Ozdemir(2008 فعالية القصص الاجتماعية في خفض السلوكيات المعيقة لدى ثلاثة حالات لأطفال توحديين، تراوحت أعمارهم بين (٧-٩)أعوام،وتمثلت السلوكيات المعيقة في استخدام صوت مرتفع داخل الصف،وتحريك وأرجحة المقعد،والفوضى في تناول الطعام، وأسفرت النتائج عن فعالية القصص الاجتماعية في الحد من هذه السلوكيات لدى عينة الدراسة. أما دراسة Spencer et al.(2008)، فهدفت إلى التعرف على فعالية القصص الاجتماعية في زيادة السلوكيات الايجابية لدى الأطفال التوحديين، وأشارت النتائج إلى الدور الايجابي لبرنامج القصص الاجتماعية في خفض السلوكيات المعيقة داخل الصف الدراسي كالكلام الخارجي والحركة ،وزيادة السلوكيات الايجابية كتنظيف المكان بعد الأنشطة. ودراسة Mancil et al.(2009) وهدفت إلى الوقوف على فعالية كل من القصص الاجتماعية الورقية، والمقدمة بالحاسوب في الحد من السلوكيات غير الملائمة لدي الأطفال التوحديين في قاعات الدروس، في المدارس العامة،والمتمثلة في مسك الآخرين ودفعهم،طبقت على (٣) أطفال توحديين،(٢) ذكور، وأنثى، تراوحت أعمارهم ما بين(٦-٩)أعوام،وأسفرت النتائج عن انخفاض السلوك المشكل لديهم، وكان التأثير أفضل في حال القصة المقدمة بالحاسوب مقارنة بالورقية. ودراسة

Schneider and Goldstein(2010)، وهدفت للتعرف على فعالية القصص الاجتماعية والجداول البصرية في زيادة السلوكيات الملائمة اجتماعيا لدى الأطفال التوحديين داخل قاعات الدرس،طبقت على (٣)أطفال توحديين،وأشارت النتائج إلى تحسن السلوكيات الملائمة اجتماعيا المرتبطة بأداء المهام داخل الصف بعد البرنامج،وكان التأثير أفضل عند دمج القصص الاجتماعية مع الجداول البصرية ، مقارنة بالاقتصار على أحدهما. دراسة Chan et al.(2011)،واستهدفت التعرف على فعالية القصة الاجتماعية علي تحسن السلوك الصفي للأطفال التوحديين داخل قاعات التعليم العامة،سواء النتائج الفورية أو بعد مرور عدة ساعات من القصة ، طبقت على (٣)أطفال توحديين،تعرضوا لبرنامج قصص اجتماعية مقدم من قبل معلمين قبل الخدمة، وأشارت النتائج علي تحسن سلوك الأطفال داخل الصف ،ولم توجد فروق بين النتائج الفورية وبعد عدة ساعات. ودراسة Xin and Sutman (2011)، وهدفت إلى تقييم فعالية القصص الاجتماعية المقدمة من خلال اللوحات المصورة في تخفيض السلوكيات غير الملائمة وتحسين التواصل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين، طبقت على طفل واحد يعاني من التوحد،وأسفرت عن فعالية البرنامج في خفض السلوكيات غير الملائمة داخل الصف لديه. ودراسة Thompson(2011) والتي خلصت إلى فعالية القصص كوسيلة مناسبة في تنمية السلوك الوظيفي للأطفال التوحديين داخل قاعات الدروس ، وذلك لدى (٣)أطفال توحديين في عمر ما قبل المدرسة.

ودراسة Iliff(2011) والتي هدفت إلى التعرف على فعالية القصص الاجتماعية الموسيقية ،والبصرية علي تعديل السلوكيات الصفية لدى الأطفال التوحديين،طبقت الدراسة (٢) من الأطفال التوحديين بعمر المدرسة الابتدائية،وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في تحسين سلوكهم الصفي ،وكان الأثر أفضل في حال دمج الموسيقى مع القصة العادية مع الحركة. ودراسة Beh-Pajooh et al.(2011) وهدفت التعرف على فعالية القصص الاجتماعية في خفض سلوك التحدي لدى الأطفال التوحديين داخل قاعات الدرس ، وطبقت على (٣)أطفال توحديين،تراوحت أعمارهم ما بين (٨-٩)أعوام وأسفرت النتائج عن خفض هذه السلوكيات بعد البرنامج مقارنة بما قبله .

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

تعددت الأساليب والاستراتيجيات التي استخدمتها الدراسات السابقة وأثبتت فعاليتها في علاج السلوك النمطي لدى التوحديين ،وتضمنت: التعزيز الخارجي (Moore,2009)، إدارة الذات (Koegel& Koegel1990) والمحاولات المنفصلة (Dib &Sturmey ,2007)، والتجاهل وعدم الانتباه (Hagopian& Toole,2009)،والعلاج السلوكي القائم علي إجراءات تجنب السلوك (Wolff,2010) ،والتعزيز التفاضلي للسلوك البديل (Rozenblat et al., 2009)،و العلاج الأسري (Boyd et al.,2011). كما توصلت الدراسات السابقة إلى فعالية ممارسة الأنشطة الحركية في الحد من السلوك النمطي مثل : شغل يد الطفل بنشاط بديل مما يعيق سلوكهم النمطي (Conroy et al.,2005)، واستخدام الرسم باعتباره سلوك بديل (Drake et

(Lang et al.,2010 وممارسة اللعب كسلوك بديل(al.,2010،وممارسة الأطفال التوحديين لسلوكيات حركية بديلة تحقق لهم نفس الاستثارة (Mays et al.,2011)،و ممارسة اللعب الرمزي(Schnell, 2011)

كما تعددت الأساليب التي استخدمت في علاج سلوك إيذاء لدى التوحديين،وشملت:العلاج الأسري (Rodríguez-Abellán , 1999; Singh et al.,2006)،والعلاج السلوكي(Luiselli et al.,2005)،وتدريب المحاولات المنفصلة(Sigafoos et al.,2006)،وخفض التعزيز الآلي من خلال وضع قناع على رأس الطفل لمنعه من ضرب رأسه (Magnusson& Gould, 2007)، والتقييد الذاتي بالملابس السميكة ،وتغطية الأطراف بها (Kerth et al., 2009)، والتدريب على التواصل الوظيفي(Danov et al.,2010) . كما جاءت دراسات عديدة تؤكد أن استخدام استراتيجيات قائمة على ممارسة الأنشطة الحركية ،وشغل يد الطفل التوحدي بنشاط بديل ،من شأنه أن يحد من سلوك إيذاء الذات لديه ،مثل :ممارسة الأنشطة الصفية القائمة على اللعب(McKerchar et al.,2001; O'Reilly et al.,2005) ،وشغل الطفل من خلال اللعب بالأدوات(Magnusson& Gould,2007)،والسماح للطفل بحمل ومعالجة الأشياء المفضلة باستمرار(Ladd et al.,2009).

كما أشارت الدراسات التي تناولت القصة في تعديل سلوك الأطفال التوحديين إلى فعاليتها في: خفض نوبات الغضب لدى التوحديين،وهى ترتبط بإيذاء الذات (Kuttler et al.,1998)،والحد من السلوكيات النمطية الحركية(Scattone et al.,2002)،والسلوكيات المعيقة بالصف ومنها السلوك النمطي(Crozier&Tincani,2005; Ozdemir, 2008)، وتنمية المهارات الاجتماعية (أبو صبيح،٢٠٠٧)،و خفض السلوكيات المعيقة داخل الصف الدراسي كالكلام الخارجي والحركة ،وزيادة السلوكيات الايجابية (Spencer et al.,2008)،و في الحد من السلوكيات غير الملائمة لدي الأطفال التوحديين في قاعات الدروس في المدارس العامة،وزيادة السلوكيات المقبولة اجتماعيا (Mancil et al.,2009; (Schneider& Goldstein, 2010; Iliff,2011; Beh-Pajooh et al.,2011)،وتحسين السلوك الصفي (Chan et al.,2011)، تخفيض السلوكيات غير الملائمة وتحسين التواصل الاجتماعي(Xin & Sutman, 2011)،وتنمية السلوك الوظيفي للأطفال التوحديين داخل قاعات الدروس(Thompson,2011)

ومن حيث حجم العينات وعمرها : في دراسات السلوك النمطي تباين حجم العينات التجريبية بها ،فكان بعضها صغير جدا لا يزيد عن فردا واحد (Conroy et al.,2005; Moore, 2009; Hagopian& Toole,2009) في حين كان غالبيتها ما بين(٣-٦) فردا (Koegel & Koegel1990; Dib & Sturmey, 2007; Lang et al.,2010; Wolff,2010)، وبلغ(١٤)فردا في دراسة واحدة (Gabriels et al.,2008. كما تباينت الفئات العمرية التي طبقت عليها دراسات السلوك النمطي ،فجاء معظمها ضمن الفئة العمر أطفال ما بين (٦-١٣)عاما (Koegel & Koegel,1990; Cuccaro et al., 2003; Conroy et al.,2005; Gabriels et al.,2008; Hagopian&

Toole,2009; Drake et al.,2010; Lang et al.,2010, Schnell, (Watt et al., في حين طبق بعضها على أطفال ما قبل المدرسة ،2011) .20008 ; Boyd et al.,2011

وفي الدراسات التي تناولت القصة الحركية تباين أيضاً حجم العينات التجريبية التي طبقت عليها ،فجاء بعضها صغير جدا يتضمن (١) طفل واحد فقط (Kuttler et al.,1998; Crozier&Tincani,2005; Xin & Sutman , 2011) ، أما غالبيتها تضمنت (٣)أطفال (Scattone et al., 2002; Ozdemir,2008; Mancil et al.,2009; (Schneider & Goldstein, 2010; Chan et al.,2011; Thompson,2011; Beh-Pajooh et al.,2011) ،في حين بلغت(٦)أطفال في دراسة أبو صبيح(٢٠٠٧)،وهو ما سيتبعه الباحث.كما تراوحت أعمار التوحديين الذين طبق عليهم القصص الاجتماعية ما بين (١٥.٦)عاما. أما بخصوص دراسات إيذاء الذات فتكونت معظم عيناتها التجريبية من (١) طفل توحدي واحد فقط (McKerchar et al.,2001; O'Reilly et al.,2005; Luiselli et al.,2005; Sigafoos et al.,2006; Magnusson& Gould,2007; Kerth et al.,2009; Ladd et al.,2009; Danov et al.,2010) ،في حين بلغت(٦.٣)أطفال في دراسة(Singh et al.,2006) ،وبالنسبة لأعمارهم ،جاءت غالبيتها ما بين (٦- ١٦)عاما،والقليل منها ضمن فئة ما قبل المدرسة (Luiselli et al., 2005; Danov et al.,2010) .

- **فروض الدراسة**:

في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة تم صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لصالح البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين من إجراء القياس البعدي.

- **إجراءات الدراسة**:

- **أولا : منهج الدراسة** :

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي ،والتصميم التجريبي المختلط الذي يجمع بين التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتجانستين(التجريبية . الضابطة) للوقوف على أثر البرنامج (القياس البعدي) في المتغيرات التابعة محل الدراسة، والتصميم ذي المجموعة الواحدة لمقارنة القياس القبلي والبعدي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

- **ثانياً: عينة الدراسة** :

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من التلاميذ التوحديين في برنامج التوحد الملحق بمعهد التربية الفكرية بمدينة مكة المكرمة، حيث يتوفر به عدد كبير من الأطفال التوحديين،إضافة لوجود الأدوات المساعدة في تنفيذ القصة الحركية ،كما يوجد صالة كبيرة، بها كافة الألعاب الترفيهية ، ومساحة كافية لتنفيذ حركات القصص ،وأرضيتها مغطاة بعازل ، بما يسمح بتنفيذ حركات كالزحف ،أو الاستلقاء وغيرها ، مما يتطلب لمس الأرض ، واشتملت العينة على (١٢) تلميذا من التلاميذ التوحديين الذكور،والحاصلين على درجات مرتفعة في السلوك النمطي،وسلوك إيذاء الذات،وتراوحت أعمارهم ما بين(١٣,٧,٧,١٧)عاما ،بمتوسط عمري قدره (١٠,٥٥)عاما،وانحراف معياري قدره(٢,١٩)عاما وتراوحت درجة الذكاء لديهم بين (٥٧- ٧٤) درجة، بمتوسط قدره (٦٧,٤١) درجة ،وانحراف معياري قدره(٤,٧٩) درجة،تم تقسيمهم إلى مجموعتين ،الأولى تجريبية ، وقوامها(٦) تلاميذ ،والثانية ،ضابطة وقوامها (٦) تلاميذ.وروعي في العينة أن تقع ضمن فئة التوحد البسيط حتى يمكن تفاعلهم ،وقيامهم مع المعلم بأداء حركات القصة الحركية،وذلك بالرجوع إلى ملفاتهم، ومن خلال تطبيق مقياس تقدير التوحد الطفولي The Childhood Autism Rating Scale (CARS) تعريب وتقنين:الشمري ،السرطاوي(٢٠٠٣)،وتم اختيار أفراد العينة ممن حصلوا علي درجات تراوحت ما بين (٣٠-٣٧) درجة ،أي أنهم يصنفون وفق هذا المقياس على أنهم لديهم توحد بدرجة بسيطة إلى متوسطة ، وتم التحقق من التكافؤ بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في متغيرات :العمر الزمني ،ودرجة الذكاء(استخدم لحساب الذكاء مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الرابعة،تعريب:مليكة(١٩٩٨)،ودرجة التوحد،ودرجة السلوك النمطي،ودرجة إيذاء الذات، والجدول التالي يوضح التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات سالفة الذكر.

جدول (١) نتائج اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) للتكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
العمر بالشهور	تجريبية	٦	٦	٣٦	١٥	-٠.٤٨٠	غير دال
	ضابطة	٦	٧	٤٢			
درجة الذكاء	تجريبية	٦	٧.١٧	٤٣	١٤	-٠.٦٤٣	غير دال
	ضابطة	٦	٥.٨٣	٣٥			
درجة التوحد	تجريبية	٦	٦.٨٣	٤١	١٦	-٠.٣٢٥	غير دال
	ضابطة	٦	٦.١٧	٣٧			
السلوك النمطي	تجريبية	٦	٧.٤٢	٤٤.٥	١٢	-٠.٨٨٤	غير دال
	ضابطة	٦	٥.٥٨	٣٣.٥			
إيذاء الذات	تجريبية	٦	٦.٩٢	٤١.٥	١٥	-٠.٤٠١	غير دال
	ضابطة	٦	٦.٠٨	٣٦.٥			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر، والذكاء، ومستوى التوحد، والسلوك النمطي، وإيذاء الذات،مما يحقق تكافؤ المجموعتين.

- **ثالثا : أدوات الدراسة:**

- مقياس السلوك النمطي للأطفال التوحديين إعداد الباحث. مرفق(١)
- مقياس سلوك إيذاء الذات للأطفال التوحديين. إعداد الباحث. مرفق (٢)
- برنامج القصص الحركية.إعداد الباحث. مرفق (٣)

- **موجهات عامة لمقاييس الدراسة:**

لإعداد مقاييس الدراسة الحالية قام الباحث بما يلي :

- اطلع الباحث على المراجع والدراسات العلمية التي تناولت التوحد،والسلوك النمطي،وسلوك إيذاء الذات .
- الاطلاع على مقاييس السلوك النمطي للأطفال التوحديين،ومقاييس سلوك إيذاء الذات العربية منها والأجنبية ،ومنها على سبيل المثال لا الحصر : مقياس (Bodfish et al.,1999) المنقح للسلوك التكراري (RB S-R) Repetitive Behavior Scale – Revised، وهو يتضمن ضمن أبعاده بعد للسلوك النمطي ،وأخر لإيذاء الذات، ومقياس إيذاء الذات إعداد مسافر(٢٠٠٣)، هذا إلى جانب معايير التشخيص الواردة في DSM-IV,1994; DSM- IV-TR,2000.
- تطبيق استبيان مفتوح علي بعض معلمي التوحديين تضمن سؤالين، الأول: حول السلوكيات النمطية ،والثاني: حول سلوكيات إيذاء الذات التي يلاحظها المعلم علي التلاميذ التوحديين داخل الصف وخارجه، وكذلك على بعض أولياء الأمور .
- و في ضوء ما سبق ،تم إعداد مقياس السلوك النمطي في صورته الأولية وتكون من (٢٥) عبارة ،تمثل السلوكيات النمطية للأطفال التوحديين.
- وكذلك إعداد مقياس إيذاء الذات في صورته الأولية، وتكون من (٣٠) عبارة تمثل سلوكيات إيذاء الذات للأطفال التوحديين.
- تم عرض المقياسان في صورتهما الأولية على مجموعة من المتخصصين في علم النفس، والصحة النفسية، والتربية الخاصة ، إلى جانب مدرسي التوحديين ،وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون ،وحذف العبارات غير المناسبة،بحيث أصبح الاتفاق على مفردات المقياس تاما.

١- مقياس السلوك النمطي للأطفال التوحديين إعداد الباحث.

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٠) مفردة سلبية، لكل منها أربعة اختيارات (دائما . أحيانا . نادرا . أبدا) ، تأخذ درجات (٣ - ٢ - ١ - صفر) على الترتيب، وعليه تكون الدرجة الكلية لمقياس السلوك النمطي تتراوح بين (صفر) إلى(٦٠) درجة، وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع السلوك النمطي لدى الطفل ، والعكس بالعكس.

طريقة التطبيق: يتم التطبيق فردي ،ويقوم بالاستجابة المعلم، أو القائم بالرعاية،أو الأسرة.

- **الخصائص السيكومترية :**

(١)- صدق المقياس :

- صدق المحكمين :كما سبق عرضه في موجهات البحث.

- الصدق التلازمي (المرتبط بالمحك) : تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة التقنين على المقياس الحالي ودرجاتهم على قائمة تقدير السلوك غير المناسب(بعد السلوك النمطي) إعداد :الخطيب (٢٠٠٤) كمحك خارجي ، وكانت قيمة معامل الارتباط (,٩٢) وهى دالة عند مستوى٠,٠١، مما يدل على صدق المقياس الحالي.
- صدق المقارنة الطرفية: تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز)،وذلك بترتيب درجات عينة التقنين (٢٣تلميذا من التلاميذ التوحديين) تنازليا ، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الـ (٢٧٪) الأعلى ، (٢٧٪) الأقل باستخدام اختبار مان. ويتني Mann-Whitney (U) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢) صدق المقارنة الطرفية لمقياس السلوك النمطي

المتغيرات	الارباعي الأعلى (ن=٦)		الارباعي الأدنى (ن=٦)		U	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
السلوك النمطي	٩.٥	٥٧	٣.٥	٢١	صفر	٢.٨٨-	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي المستوى المرتفع والأطفال ذوي المستوى المنخفض ،وفى اتجاه المستوى المرتفع ، مما يعني تمتع المقياس بصدق تمييزي قوى.

(٢) **ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات المقياس بأسلوب إعادة الاختبار عن طريق إعادة تطبيقه على عينه التقنين بفاصل زمني قدره أسبوعين من التطبيق الأول ، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين الأول والثاني ،وكان معامل الارتباط بينهما (٠,٩٣) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

٢- مقياس سلوك إيذاء الذات للأطفال التوحديين إعداد الباحث .

وصف المقياس : يتكون المقياس في صورته النهائية من(٢٠) مفردة سلبية لكل منها أربعة اختيارات (دائما . أحيانا . نادرا . أبدا)،تأخذ درجات (٣ . ٢ . ١ . صفر) على الترتيب، وعليه تكون الدرجة الكلية لمقياس سلوك إيذاء الذات تتراوح بين (صفر) إلى(٦٠) درجة،وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع سلوك إيذاء الذات لدى الطفل والعكس بالعكس.

طريقة التطبيق: يتم التطبيق فردي،ويقوم بالاستجابة المعلم، أو القائم بالرعاية أو الأسرة.

- **الخصائص السيكومترية**:

(١) **صدق المقياس** :

- صدق المحكمين : كما سبق عرضه في موجهات البحث.
- الصدق التلازمي (المرتبط بالمحك): تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة التقنين على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياس

إيذاء الذات إعداد: مسافر(٢٠٠٣) كمحك خارجي ، وكانت قيمة معامل الارتباط (٧٥٥,) وهى دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على صدق المقياس الحالي .

- صدق المقارنة الطرفية: تم حساب صدق المقارنة الطرفية على عينة التقنين والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٣) صدق المقارنة الطرفية لمقياس سلوك إيذاء الذات

المتغيرات	الارباعي الأعلى (ن=٦)		الارباعي الأدنى (ن=٦)		U	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
إيذاء الذات	٩.٥	٥٧	٣.٥	٢١	صفر	٢.٨٨-	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)بين متوسطي درجات الأطفال ذوي المستوى المرتفع والأطفال ذوي المستوى المنخفض ،وفى اتجاه المستوى المرتفع ، مما يعني تمتع المقياس بصدق تمييزي قوى.

(٢) **ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات المقياس بأسلوب إعادة الاختبار عن طريق إعادة تطبيقه على عينه التقنين بفاصل زمني قدره أسبوعين من التطبيق الأول ، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين الأول والثاني ،وكان معامل الارتباط بينهما (٠,٨٩٩) وهو دال عند مستوى (٠١,) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

٣- برنامج القصص الحركية :إعداد الباحث

في سبيل إعداد البرنامج قام الباحث بالاتي:

- الاطلاع علي المراجع العلمية المرتبطة بأدب الأطفال،ومسرح ودراما الطفل ،وكذلك المراجع المهتمة بالتعبير الحركي، والقصة الحركية، وكذلك الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة،وسبق الإشارة لبعضها ضمن الإطار النظري والدراسات السابقة .
- بناء على ما استخلصه الباحث من كل ما سبق، قام بإعداد وتصميم برنامج القصص الحركية المقترح.
- تم عرض البرنامج على مجموعة من المتخصصين في التربية الخاصة والصحة النفسية ،وأدب الطفل، والتربية الحركية، ومعلمي التوحديين ومعلمي التربية الرياضية للتوحديين،لإقرار صلاحية القصص،وتم الأخذ بما اتفقوا عليه من تعديلات لتناسب القصص الأطفال التوحديين.

أهداف البرنامج : يهدف البرنامج إلى خفض حدة السلوك النمطي،وسلوك إيذاء الذات لدى الأطفال ذوى التوحد ،والمقيدين ببرنامج التوحد بمعهد التربية الفكرية بمكة المكرمة.

محتوى البرنامج : اشتمل برنامج القصص الحركية علي (١١) قصة حركية تحتوي أحداث القصص على حركات تعبيرية تصاحب سردها، ويؤديها المعلم والطلاب معا وتضمنت : الحركات الانتقالية (المشي، الجري، القفز، الصعود

والنـــزول، الوثـــب، الحجـــل)، حركـــات الـــتحكم (الرمـــي، الـــدفع، الاســـتلام، الدوران)،وحركات التقليد والمحاكاة (تقليد الحيوانات والطيور والأشخاص بالحركة والصوت)، مع أداء الأفعال المتضمنة في القصص حركيا كأداء حركات السباحة عند القول مثلا "وبدأ يسبح"، وحركة فتح الباب عند القول ثم فتح الباب" ، وحركة الأكل أو الشرب عند ذكرها وهكذا. وقام الباحث بتنظيم محتوى برنامج القصص الحركية، بحيث تضمن (٢٤) جلسة، موزعة على (٨) أسابيع ،بواقع (٣) جلسات أسبوعيا، مدة الجلسة (٤٥) دقيقة ، منها(١٠) دقائق للجزء التمهيدي:وفيه يتم سرد وشرح القصة الحركية للأطفال،(٣٠) دقيقة للجزء الأساسي:وفيه يتم تحديد المحاور الأساسية للقصة ،وشرح المعلومات والمعارف التي تتناولها، والتدريب على الحركات المعبرة عن أحداث القصة،(٥) دقائق للجزء الختامي:وفيه يتم تلخيص القصة وحركاتها ، وتناولت الجلسة الأولى من البرنامج تمهيد للبرنامج وتعارف ، وتم تناول القصص الحركية على مدى (٢٢) جلسة ، بداية من الجلسة رقم (٢) ، وحتى الجلسة رقم (٢٣) من البرنامج ، قدم خلالها (١١) قصة حركية، بواقع (٢) جلسة لكل قصة، حيث يكرر أداء حركات القصة مرتان، لتأكيد التدريب وإتقان الحركات المعبرة عن أحداث القصة، وخصصت الجلسة رقم (٢٤) والأخيرة للمراجعة وإنهاء البرنامج.

الفنيات المستخدمة في البرنامج: التعزيز. النمذجة. المناقشة. لعب الدور.

تجريب البرنامج على الأطفال : تم تطبيق (٣) قصص حركية من البرنامج المقترح، بمعاونة معلم الصف ،ومعلم التربية الرياضية على (٤) تلاميذ توحديين من نفس مجتمع الدراسة،ومن غير العينة الأساسية ،وذلك بهدف التعرف على مدى مناسبة برنامج القصص الحركية لقدرات وخصائص الأطفال،وقدرتهم على القيام بالحركات التي تتضمنها أحداث القصة، ومدي صلاحية المكان المخصص للتدريب،والأدوات المستخدمة،وتحديد الزمن والأسلوب المناسبين لسرد القصة،وكذلك تدريب المساعدين من المعلمين المشاركين في تنفيذ البرنامج. وفى ضوء التعديلات التي قام بها الباحث بناءٍ على آراء الخبراء ،وتجريبٍ البرنامج على الأطفال، أصبح البرنامج مكتملا في صورته النهائية وجاهزا للتطبيق على المجموعة التجريبية .

أسس أعداد وتنفيذ البرنامج : راعى الباحث عند وضع البرنامج ، وقبل أن يتم تطبيقه على عينة البحث الأسس التالية:(إبراهيم،١٩٩٤، ٢٠٤ ؛محمد، ١٩٩٨ ٢٢٧)

- أن تتناسب محتويات القصة مع خصائص النمو وطبيعة الإعاقة والمرحلة السنية قيد البحث.
- استخدام الصوت وتمثيل المواقف بالإشارات واليدين والوجه .
- أن تكون محتويات القصة مشوقة وممتعة ومثيرة.
- أن تناسب القصة الأدوات والإمكانات المتوفرة.
- أن تتضمن القصة الحركية تقليد حيوانات وطيور وأشخاص.
- استخدام الحركات الطبيعية والبسيطة التي تناسب الأطفال
- إتاحة الفرصة للاشتراك والممارسة في القصة الحركية لكل طفل.
- توفير عامل الأمان والسلامة.

الإمكانات والأدوات اللازمة لتنفيذ البرنامج : مقاعد سويدي، كرات مختلفة الأحجام والأشكال، مساحات للعب ، بالونات ،ورق، مكعبات، كرة ، أطواق، سلم حائط ، كراسي،صندوق ،خلفيات للجدران تناسب موضوع القصة ، مسكات متعددة ومتنوعة ،نماذج بلاستيكية لأدوات متنوعة حسب كل قصة ومضمونها،معززات مادية تقدم للأطفال.

- **رابعا** : **الخطوات الإجرائية للدراسة** :

- القيام بزيارات ميدانية لمعاهد التربية الفكرية التي بها برامج ملحقة للتوحد ،وذلك للتعرف على أعدادهم ،واختيار البرنامج المناسب للتطبيق،وبناء على ذلك تم اختيار برنامج التوحد الملحق بمعهد التربية الفكرية بمكة المكرمة .
- إعداد وتقنين مقياس السلوك النمطي ،ومقياس إيذاء الذات.
- إعداد برنامج القصص الحركية.
- تحديد عينة الدراسة التجريبية والضابطة .
- القياس القبلي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة وإيجاد التكافؤ بينهما في متغيرات (العمر. الذكاء . التوحد . السلوك النمطي . إيذاء الذات) .
- تطبيق برنامج القصص الحركية على أفراد المجموعة التجريبية.
- القياس البعدي : بعد انتهاء المدة المحددة لتنفيذ التجربة الأساسية قام الباحث بإجراء القياسات البعدية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة في السلوك النمطي،وسلوك إيذاء الذات ، مع مراعاة أن تتم تحت نفس الظروف التي تم بها إجراء القياسات القبلية .
- القياس التتبعي : قام الباحث بإجراء القياس التتبعي لمجموعة البحث التجريبية في السلوك النمطي،وسلوك إيذاء الذات ، مع مراعاة أن تتم تحت نفس الظروف التي تم بها إجراء القياسات القبلية والبعدية .
- تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعاملتها إحصائياً واستخلاص النتائج.
- تفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة واقتراح التوصيات.

- **خامسا**:**المعالجات الإحصائية** :

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في: معامل الارتباط البسيط لبيرسون لتقنين المقاييس،إضافة إلى الأساليب اللابارامترية التالية: مان . ويتني Mann-Whitney (U) للمجموعات المستقلة ، وويلكوكسون Wilcoxon (W) للمجموعات المرتبطة ، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا بـ.Spss .

- **عرض النتائج ومناقشتها**:

- **أولا** :**عرض النتائج** :

١ - نتائج الفرض الأول:

ونصه: " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم

استخدام اختبار مان . ويتني(U) Mann-Whitney لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة،وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) نتائج اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات

المتغيرات	المجموعة التجريبية ن=٦		المجموعة الضابطة ن=٦		Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
السلوك النمطي	٩.٥	٥٧	٣.٥	٢١	٢.٨٨٢	٠.٠٥
إيذاء الذات	٩.٣٣	٥٦	٣.٦٧	٢٢	٢.٧٢٢	٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات، لصالح المجموعة التجريبية في الوضع الأفضل،مما يحقق صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

٢- نتائج الفرض الثاني:

ونصه: " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي " وللتحقق من صحته تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة،وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥) نتائج اختبار ويلكوكسن Wilcoxon (W) للفروق بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

المتغيرات	القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
السلوك النمطي	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	٦ صفر صفر ٦	٣.٥ صفر	٢١ صفر	٢.٢٠١	٠.٠٥
إيذاء الذات	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمال	٥ صفر ١ ٦	٣ صفر	١٥ صفر	٢.٠٢٣	٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي في الوضع الأفضل ،مما يحقق صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة.

- **نتائج الفرض الثالث:**

ونصه: " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين من إجراء القياس البعدي " وللتحقق من صحته تم

استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة،وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦) نتائج اختبار ويلكوكسن Wilcoxon (W) للفروق بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

المتغيرات	القياس البعدي/ تتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
السلوك النمطي	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	٣ صفر ٣ ٦	٢ صفر	٦ صفر	١.٦٣٣	غير دال
إيذاء الذات	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الإجمال	٢ ١ ٣ ٦	٢ ٢	٤ ٢	٠.٥٧٧	غير دال

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في السلوك النمطي وسلوك إيذاء ،مما يحقق صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة .

- **ثانياً : مناقشة النتائج** :

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ التوحديين أفراد المجموعة التجريبية والتلاميذ التوحديين أفراد المجموعة الضابطة في السلوك النمطي،وسلوك إيذاء الذات بعد تطبيق برنامج القصص الحركية على المجموعة التجريبية ،وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في الوضع الأفضل،بما يعني انخفاض السلوك النمطي ،وسلوك إيذاء الذات لديهم مقارنة بالضابطة،وتأكدت هذه النتيجة بما أسفرت عنه النتائج من وجود فروق دالة إحصائيا في المتغيرات ذاتها لدي أفراد المجموعة التجريبية ،قبل وبعد تطبيق البرنامج عليهم ، لصالح القياس البعدي ،بما يعني فعالية برنامج القصص الحركية المقترح في الحد من السلوك النمطي ،وسلوك إيذاء الذات لدي التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية.

ويرجع الباحث فعالية البرنامج إلى ما تضمنته القصص الحركية من أداء حركي بالأيدي والأرجل والجسم والانتقال من مكان لآخر والجري والوثب والزحف ، والحجل ، والدفع ، والاستلام والقفز،وأداء حركات الأفعال المتضمنة في القصة وغيرها،مما جعل الطفل لا يمكنه القيام بسلوكياته النمطية ، أو إيذاء ذاته ،فضلا عن شعوره بالمتعة من القصة، حيث أن السلوك النمطي يحدث عادة في حالات الضيق، والقلق كما أشارت إلى ذلك دراسة(Deramus(2009 ،وكذا سلوك إيذاء الذات ، ويقل عند اندماج الطفل التوحدي في نشاط بديل ،لاسيما إذا كان محببا له ويشعره بالراحة والمتعة ،ومن ثم فإن إشغال الطفل بأداء نشاط عملي وحركي يعتمد بالأساس على جسمه وأطرافه من خلال مواقف تفاعل اجتماعي توفره القصة الحركية كان فعالا في الحد من هذه السلوكيات اللاتوافقية، وحال دون استخدام الطفل لجسمه سواء في أداء سلوكياته النمطية ،أو في استخدام يديه أو جسمه في إيذاء نفسه . وقد أشارت دراسة Cross(2011) إلى أن ممارسة أداء حركي من خلال التدريب على

السباحة ،قد أدي إلى الحد من السلوك النمطي،وتحسين التفاعل والتواصل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال التوحديين قوامها(٤٣) طفلا. واتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات التي أكدت أن ممارسة الأنشطة الحركية التي تؤدي لشغل يد الطفل بنشاط بديل يحد من سلوكهم النمطي (Conroy et al.,2005; Drake et al.,2010; Lang et al.,2010;Mays et al.,2011 ; Schnell, 2011) . كما اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في أن استخدام استراتيجيات قائمة على ممارسة الأنشطة الحركية ،وشغل يد الطفل التوحدي بنشاط بديل ،من شأنه أن يحد من سلوك إيذاء الذات لديه (McKerchar et al.,2001; O'Reilly et al.,2005;Magnusson& Gould,2007; Ladd et al.,2009).

وربما تعود فعالية القصص الحركية في أنها كانت بمثابة عامل لضبط مستوى الإثارة لدى الطفل التوحدي،مما جعله لا ينزع للسلوك النمطي،حيث أشارت نظرية الإثارة إلى أن السلوك النمطي ينتج عن زيادة مستوى الإثارة لدى الطفل التوحدي ،كمحاولة لخفض الاستثارة المرتفعة لديه، وكذلك في حالة سلوك إيذاء الذات ،حيث يلجأ الطفل في حالة استثارته إلى إيذاء الذات،أو رغبة منه لتحقيق الاستثارة الحسية المرتبطة بإيذائه لذاته.

كما قد تعود فعالية البرنامج إلى ما تلقاه الطفل من تعزيز مادي ومعنوي لقيامه بالأنشطة الحركية خلال القصص الحركية ،وبالتالي زاد إقباله عليها وحبه لها ،كما أنها حققت له التعزيز الاجتماعي الايجابي من خلال الانتباه لمايقوم به من أنشطة حركية ،حيث أصبح محور اهتمام المحيطين به،فضلا عن ذلك القصة الحركية جعلت المهام الصفية لا تبدو مملة للطفل ،بل كانت القصص الحركية بمثابة تخفيف لها، وربما عملت كمعزز سلبي للطفل فالأنشطة تبعده عن الضيق ،والمهام غير المرغوبة له،ومن ثم حققت القصة الحركية له الأهداف التي ربما لجأ من أجل تحقيقها إلى السلوك النمطي ،وسلوك إيذاء الذات .

حيث أسفر التحليل الوظيفي للسلوك النمطي ،وسلوك إيذاء الذات ،عن أنهما يحققا العديد من الوظائف للطفل التوحدي ،وذلك من خلال التعزيز الايجابي ،والمتمثل في الانتباه إلى الطفل،والتعزيز السلبي ،والمتمثل في الهروب أو تجنب نشاطات، أو مهام ،أو استثارة الذات ،أو التعزيز الآلي أو الحسي زائدة (Barber,2008,8;Hagopian& Toole,2009,118; Wolff,2010 ,1; Schnell,2011,24). فمن خلال برنامج القصة الحركية تحقق للطفل التوحدي انتباه الآخرين له ،وتخفيف الإثارة لديه.كما أنه قد تعود فعالية برنامج القصة الحركية إلي ما تحققه لدى الطفل التوحدي من تحسين التفاعل والتواصل الاجتماعي ،حيث يرى أصحاب الاتجاه الاجتماعي أن إيذاء الذات ،والسلوك النمطي ينتج عن قصور التواصل والتفاعل الاجتماعي وأكدت دراسة Danov et al.(2010) أن تدريب الأطفال على التواصل الوظيفي قد أدى لعلاج إيذاء الذات لديهم.

كما أن القصص الحركية بما تضمنه من حركات وألعاب محببة للأطفال ربما أدت إلى انخفاض مستوى القلق لدى الطفل التوحدي ،وأزاحت عنه حالات الضيق والغضب التي بسببها يلجأ الطفل التوحدي للسلوك النمطي ،وإيذاء الذات ،ومن ثم تلاشت هذه السلوكيات لديه،فالقصة الحركية بما تتضمنه من أداء حركي لأحداثها تعد لعب حركي،فضلا عن ما تحققه أحداث القصة ذاتها من متعة للطفل. وتذكر محمد(٢٠٠٥، ٢) أن القصة الحركية بما يتخللها من الحركة الارتجالية ،تعتبر من أهم الوسائل التربوية التي تتيح الفرصة للطفل للتعبير عن ذاته،كما تسهم في تنمية المهارات الأساسية، والحركات الطبيعية لديه ،مما ينعكس ايجابيا على سلوكه وقدراته العقلية وبناء شخصيته بصورة متكاملة.

وتمثل القصة الحركية المتعة والبهجة والسرور بالنسبة للطفل ، ففيها الأطفال يقفزون ويجرون ويحجلون ويشتركون في الألعاب الرياضية ،مما يساعدهم ذلك على بناء صورتهم الذاتية الايجابية ،وتنمي لديهم القدرة على التخيل والتقليد وضبط حركاتهم ،وتكسبهم الشعور بالقبول من الأقران والاندماج معهم (طلبة،١٩٩٨، ٢١٠). كما تسهم القصة الحركية في تنمية الجانب الانفعالي للأطفال،حيث تتيح لهم فرصا واسعة من الضبط الانفعالي وخصوبة الخيال والتعاون مع الجماعة،فيستقر مزاجه وتصبح انفعالاته أكثر ثباتا ،فلا تتذبذب بين الفرح والحزن ،ويبدو ذلك واضحا في سلوكه الايجابي(محروس،٢٠٠٦، ٧).ومن ثم أدى إلى تحسن الجانب الانفعالي والاجتماعي للطفل التوحدي من خلال ممارسة القصص الحركية إلي الحد من السلوك النمطي ،وسلوك إيذاء الذات لديه. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات التي أكدت فعالية القصة عموما في خفض نوبات الغضب،وإيذاء الذات ،والحد من السلوكيات النمطية لدي الأطفال التوحديين (Kuttler et al.,1998;Scattone et al.,2002; Crozier&Tincani, 2005; Ozdemir, 2008; Mancil et al.,2009; (Schneider& Goldstein, 2010; Iliff,2011; Beh-Pajooh et al.,2011; Chan . et al.,2011; Xin & Sutman, 2011)

كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في السلوك النمطي وسلوك إيذاء ، بما يعني استمرارية الأثر الايجابي لبرنامج القصص الحركية خلال فترة المتابعة،ولعل ذلك يعود لاعتماد التدريب على أكثر من حاسة مما جعل أثره أكثر استمرارية ،حيث يعتمد على السرد اللفظي للقصة،والأداء الحركي لها،إلي جانب رؤية الطفل للمعلم يؤديها أمامه،فضلاً عن رؤية أقرانه أمامه،كما يعود أيضا إلى تفاعل الأسر مع أنشطة البرنامج ، لما تتضمنه من قصص والطلب من أطفالهم أداء هذه القصص معهم ،وذلك لما لمسوه من أنها تجعل طفلهم يمتنع عن سلوك إيذاء الذات والسلوك النمطي ،وما يترتب عليه من خفض معاناتهم من سلوكيات أبنائهم،كان بمثابة تعزيز لهم للاهتمام بهذا النشاط وممارسة طفلهم له،وكذلك الحال مع معلميهم ، مما ساهم في استمرار الأثر الايجابي للبرنامج ،كما أن بناء القصص الحركية

لجسور التواصل ،لاسيما الوظيفي قد أوجد للطفل التوحدي سبيلاً للتعبير عن ما يضايقه دون اللجوء إلي السلوكيات النمطية وإيذاء الذات (Crozier &Tincani,2005;Ozdemir,2008;Mancil et al.,2009; Schneider & Goldstein, 2010; Mays et al.,2011 ; Schnell, 2011)

- **التوصيات** :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصى الباحث بالأتي :

- تطبيق برنامج القصة الحركية المقترح بهذه الدراسة على الأطفال التوحديين للحد من السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات لديهم .
- توعية معلمي التوحديين وأولياء الأمور في المنازل بأهمية القصة الحركية كنظام تربوي فعال لعلاج مثل هذه الحالات وغيرها من المشكلات السلوكية.
- تدريب معلمي التوحديين وأولياء الأمور في كيفية توظيف القصة الحركية في تربية وتأهيل التوحديين وتعديل سلوكهم المضطرب.
- ضرورة تضمين خطة إعداد معلم التربية الخاصة جانب التربية الحركية لذوي الاحتياجات الخاصة،ودورها في تربيتهم وتأهيلهم،حيث تخلو الخطة الدراسية لاقسام التربية الخاصة في بعض الجامعات منها.
- اعتبار القصة الحركية عنصر محوري في برامج تربية وتأهيل الأطفال التوحديين.
- تحويل المهام التعليمية إلى قصص حركية يشترك في تعليمها للطفل معلم الصف ومعلم التربية الرياضية.

- **الأبحاث المقترحة** :

- فعالية برنامج للقصة الحركية لتنمية التواصل اللغوي لدى الأطفال التوحديين.
- فعالية برنامج للقصة الحركية لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين. .
- فعالية برنامج للقصة الحركية لتنمية مهارات التعبير الانفعالي لدى الأطفال التوحديين.

- **المراجع** :

إبراهيم، زكية(١٩٩٤). فعالية استخدام القصة الحركية على النمو الحركي واللغوي لطفل ما قبل المدرسة. مجلة كلية التربية بالمنصورة ،ع ٢٤، ص ص ١٨٨ – ٢٢٣.

أبو جاموس،عبد الكريم؛كنعان،عيد(٢٠١١).أثر القصة الحركية فى تنمية بعض الأنماط اللغوية والأداءات الحركية لدى أطفال السنة الأولى من التعليم الأساسى فى الأردن.المجلة التربوية،العدد ٩٨،الجزء الثاني،ص ص ٤٩- ٨٣.

أبو صبيح،نادية إبراهيم أحمد(٢٠٠٧). بناء برنامج قائم على القصص الاجتماعية وقياس فاعليته في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين.رسالة ماجستير ،كلية الدراسات التربوية العليا،جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

أبو عبدة،حسن السيد(٢٠٠٢).أساسيات تدريس التربية الحركية والبدنية.الإسكندرية: مكتبة الإشعاع الفنية.

البهاص ، سيد احمد أحمد.(٢٠٠٧).فعالية برنامج تدريبي تكاملي للحد من سلوك إيذاء الذات وتحسين التفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا. مجلة كلية التربية بالفيوم،ع ٦، ص ص ٤٢١ – ٤٨٦.

الخطيب ، جمال محمد (١٩٩٣).تعديل سلوك الأطفال المعوقين.عمان:دار إشراق.

الخطيب ، جمال محمد (٢٠٠٤).فاعلية تطوير معرفة المعلمين بتعديل السلوك في خفض السلوك النمطي والعدواني والفوضوي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا في الأردن.المجلة التربوية،العدد (٧٣)،ص ص ٥٩- ٩١.

الزريقات، إبراهيم (٢٠٠٤) .التوحد الخصائص والعلاج . عمان:دار وائل للطباعة والنشر.

الشامي،وفاء علي (٢٠٠٤) .سمات التوحد :تطورها وكيفية التعامل معها .ط١ ،جدة: مركز جدة للتوحد(الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية.

الشخص،عبد العزيز؛ الدماطي،عبد الغفار (١٩٩٢) . قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين ، القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية .

الشمري، طارش؛ السرطاوي،زيدان(٢٠٠٣).المعايير السعودية الكويتية لمقياس تقدير التوحد الطفولي.الرياض:الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

العقاد ، أحمد محمد(٢٠٠٢). تأثير الألعاب الصغيرة والقصة الحركية على القدرات الإدراكية الحركية والعزلة الإجتماعية للتلاميذ الصم والبكم. بحوث التربية الرياضية مج ٢٥، ع ٦٠، ص ص ٤٤ - ٧٠.

سكستون،آن(٢٠٠٤).إيذاء الذات التشخيص الأسباب العلاج.ترجمة حسن مصطفى عبدالمعطي،القاهرة:دار السحاب للنشر والتوزيع.

سليمان،عبد الرحمن(٢٠٠١).إعاقة التوحد.القاهرة:مكتبة زهراء الشرق.

شقير ، زينب محمود(٢٠٠٦). تشخيص سلوك إيذاء الذات لدى المتفوقين دراسيا. المؤتمر السنوي الرابع عشر - اكتشاف الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول - مصر ، ص ص ١٧٩ – ١٨٨.

شيفر،شارلز؛ميلمان،هوارد(٢٠٠١).مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها.ترجمة نسيمة داود ،نزيه حمدي،ط٢،عمان:الجامعة الأردنية.

طلبة،ابتهاج محمود (١٩٩٨). فاعلية استخدام القصة الحركية في تحقيق بعض أهداف تربية الطفل في الروضة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد الرابع، العدد الثاني، جامعة حلوان كلية التربية، ص ص١- ٤٠.

عبد الله ،عادل (٢٠٠٥) .مقياس الطفل التوحدي . ط٣ ، القاهرة ، دار الرشاد.

فراج ،عثمان (٢٠٠٢) .الإعاقات الذهنية فى مرحلة الطفولة.القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.

محروس ، محروس محمود(٢٠٠٦). تأثير برنامج للقصة الحركية على تحقيق بعض أغراض التربية الحركية لدى طفل الروضة. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية ، ع ٢٢، ج ٣، ص ص ١ - ٤٩.

محمد ، سها محمد فكري(٢٠٠٥). تأثير برنامجين للقصة الحركية والألعاب الصغيرة على القدرة التعبيرية وإنتباه الأطفال. دراسات الطفولة ، مج ٨، ع ٢٧، ، ص ص ١ – ١٨.

محمد ، هناء عفيفي (١٩٩٨). القصة الحركية وأثرها على تنمية بعض المهارات الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة. بحوث التربية الرياضية ، مج ٢١، ع ٤٨، ص ص ٢١٥ - ٢٣٧.

مسافر،علي عبدالله(٢٠٠٣).دراسة مقارنة لفعالية فنيتي الاقتصاد الرمزي والتعليم الملطف في خفض مستوى إيذاء الذات لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا.رسالة دكتوراه،كلية التربية،جامعة الزقازيق.

مسافر،علي عبدالله(٢٠٠٧).قراءات في التربية الخاصة التخلف العقلي –إيذاء الذات– الاقتصاد الرمزي. القاهرة:دار السحاب للنشر والتوزيع.

مطر ،عبد الفتاح ؛ مسافر ،على.(٢٠١٠). نمو المفاهيم والمهارات اللغوية لدى الأطفال . الرياض : دار النشر الدولي.

مليكة ،لويس (١٩٩٨). دليل مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء.الصورة الرابعة، القاهرة:مطبعة فيكتور كيرلس.

American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, (4th), Text Revision. Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4th edn. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Barber,A.B.(2008). *The context of repetitive and stereotyped behaviors in young children with autism spectrum disorders: Exploring triggers and functions*.Ph.D., Florida State University.

Beh-Pajooh,A.,Ahmadi ,A., Shokoohi-Yekta ,M.,&Asgary,A.(2011).The effect of social stories on reduction of challenging behaviours in autistic children. *Procedia Social and Behavioral Sciences 15*,351–355.

Berkson, G., Gutermuth, L., & Baranek, G. (1995). Relative prevalence and relations among stereotyped and similar behaviors. *American Journal on Mental Retardation, 100*, 137-145.

Bodfish, J. W., Symons, F. J., & Lewis, M. H. (1999). The Repetitive Behavior Scale. Western Carolina Center Research Reports.

Bodfish, J. W., Symons, F. J., Parker, D. E., & Lewis, M. H.(2000). Varieties of repetitive behavior in autism: Comparisons to mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 237–243.

Bodfish, J.W. (2004). Treating the core features of autism: Are we there yet?. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, 10*, 318-326.

Boyd, B. A.,McDonough, S. G., Rupp, B., Khan, F.,& Bodfish, J. W.(2011). Effects of a family-implemented treatment on the repetitive behaviors of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(10),1330-1341.

Campbell, M., Locascio, J.J., Choroco, B.A., Spencer, E.K., Malone, R.P., Kafantaris, V.,& Overall, J.J. (1990). Stereotypies and tardive dyskinesia: Abnormal movements in autistic children. *Psychopharmacology Bulletin*, 26, 260-266.

Chan, J., O'Reilly, M., Lang, R., Boutot, E., White, P., Pierce, N.,& Baker, S.(2011).evaluation of a social stories[tm] intervention implemented by pre-service teachers for students with autism in general education settings. *Research in Autism Spectrum Disorders,5*(2),715-721.

Conroy,M.,Asmus,J.,Sellers, J.,& Ladwig,C.(2005). The use of an antecedent-based intervention to decrease stereotypic behavior in a general education classroom: A case study. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,20(4),223–230.

Cross,A.C.(2011). *Examination of the influence of a structured swim program on the social interaction, communication, stereotypical behaviours, and quality of life of children with Autism Spectrum Disorders (ASD) and Communication Delays*.Ph.D., Wilfrid Laurier University.

Crozier,S.,&Tincani,M.(2005). Using a modified social story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental disabilities,20* (3),150–157.

Cuccaro , M.L., Abramson ,R.K.,& Pericak-Vance, M.A.(2003). Factor analysis of restricted and repetitive behaviors in autism using the autism diagnostic interview-r. *Child Psychiatry and Huma Development, 34*(1),3-17.

Danov,S., Hartman,E.,McComas,J.,& Symons,F.(2010). Evaluation of two communicative response modalities for a child with autism and self-injury. *Journal of Speech-Language Pathology & Applied Behavior Analysis*,70-79.

Deramus,M.K.(2009). Repetitive behaviors and anxiety in children with autism spectrum disorder. Ph.D., University of Alabama.

Dib, N.,&Sturmey, P.(2007).Reducing student stereotypy by improving teachers' implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis,40*(2),339-343.

Douglas, M. M.(2009).*Social interactions of students with autism in general physical education*.Ph.D., Michigan State University.

Drake, J.,Redash,A., Coleman, K.,Haimson, J.,&Winner,E. (2010).'Au tistic' local processing bias also found in children gifted in realistic drawing. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(6),762-773.

Gabriels,R.L., Agnew,J.A., Miller,L.J., Jane Gralla ,J.,Pan ,Z.,Goldson .,E.,Ledbetter ,J.C., Dinkins ,J.P.,& Hooks ,H.(2008). Is there a relationship between restricted, repetitive,stereotyped behaviors and interests and abnormal sensory response in children with autism spectrum disorders?. *Research in Autism Spectrum Disorders ,2* ,660–670.

Gordon, C. T. (2000). Commentary: Considerations on the pharmacological treatment of compulsions and stereotypies with serotonin reuptake inhibitors in pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*, 437–438.

Guess, D., & Carr, E. (1991). Emergence and maintenance of stereotypy and self-injury (1991).*American Journal of Mental Retardation, 96*(3), 299-318.

Hagopian,L.,& Toole,L.(2009).Effects of response blocking and competing stimuli on stereotypic behavior. *Behavioral Interventions,24*,117–125.

Hepburn, S. L.,& MacLean, W. E.(2009). Maladaptive and Repetitive behaviors in children with down syndrome and autism spectrum disorders: implications for screening. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities,2*(2),67-88.

Iliff,J.(2011). The effects of verbal and musical social stories on classroom behavior in children with autism. A thesis of Master ,University of Kansas.

Jennett, H., Hagopian, L., &Beaulieu, L.(2011). Analysis of Heart Rate and Self-Injury with and without Restraint in an Individual with Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders,5*(3),1110-1118.

Kerth,D., Progar,P., &Morales,S..(2009). The effects of non-contingent self-restraint on self-injury. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 22*, 187–193.

Klonsky, D.E. (2007). The functions of deliberate self-injury: A review of the evidence. *Clinical Psychology Review, 27*, 226-239.

Koegel, R. L. ,& Koegel, L. K.(1990). Extended Reductions in Stereotypic Behavior of Students with Autism through a Self-Management Treatment Package. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23* (1),119-27.

Kuttler ,S.,Myles,B.,& Carlson,C.(1998). The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior in a student with autism. *Focus on Autistic Behavior and other developmental disabilities,13*(3),176-182.

Ladd ,M ., Luiselli , J ., & Baker, L.(2009). Continuous access to competing stimulation as intervention for self-injurious skin picking in a child with autism. *Child & Family Behavior Therapy, 31*(1), 54-60.

Lam ,K.S.,& Aman , M.G.(2007). The repetitive behavior scale-revised: Independent validation in individuals with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord , 37*,855–866.

Lang, R .,O'Reilly, M .,Sigafoos, J., Machalicek, W ., Rispoli, M., Lancioni, G., Aguilar, J .,& Fragale, C.(2010). The Effects of an abolishing operation intervention component on play skills, challenging behavior, and stereotypy. *Behavior Modification, 34*(4),267-289 .

Lewis, M.H., & Bodfish, J.W. (1998). Repetitive behavior disorders in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, 4*, 80-89.

Luiselli, J ., Cochran, M ., &Huber, S .(2005). Effects of otitis media on a child with autism receiving behavioral intervention for self-injury. *Child & Family Behavior Therapy 27(2),* 51-56.

Magnusson,A.,& Gould,D.(2007). Reduction of automatically-maintained self-injury using contingent equipment removal. *Behavioral Interventions ,22*,57–68.

Mancil,R.,Haydon,T.,&Whitby,P.(2009).Differentiated effects of paper and computer-assisted social stories™ on inappropriate behavior in children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 24*(4).205-215.

Mays, N., Beal-Alvarez, J.,& Jolivette, K.(2011). Using movement-based sensory interventions to address self-stimulatory behaviors in students with autism. Teaching Exceptional Children, 43(6),46-52.

McKerchar ,T., Kahng,S., Casioppo,E., & Wilson,D. (2001). Functional analysis of self-injury maintained by automatic reinforcement: Exposing masked social functions. *Behavioral Interventions, 16*,59-63.

Moore, T. R.(2009). A brief report on the effects of a self-management treatment package on stereotypic behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(3),695-701.

O'Reilly, M., Sigafoos, J.,Lancioni, G., Edrisinha, C.,&Andrews, A.(2005). An Examination of the Effects of a Classroom Activity Schedule on Levels of Self-Injury and Engagement for a Child with Severe Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,35*(3),305-311.

Ozdemir,S.(2008). The effectiveness of social stories on decreasing disruptive behaviors of children with autism: Three case studies. *J Autism Dev Disord ,38*,1689–1696.

Richardson,L.L.(2010). *The relationship of repetitive behavior and sensory behavior to parenting stress in mothers of boys with autism and mothers of boys with fragile x syndrome*. Ph.D., University of South Carolina.

Ridley, R.M. (1994). The psychology of preservative and stereotyped behavior. *Progress in Neurobiology, 44*, 221-231.

Rodríguez-Abellán, J.(1999). Therapeutic intervention in infantile autism and generalized developmental disorders: self-injury and self-stimulation]. *Revista de neurologia* ,28 (2),130-134.

Rozenblat,E., *Brown*,J., *Brown*,A., *Reeve*,S., *Reeve*,K.(2009). Effects of adjusting DRO schedules on the reduction of stereotypic vocalizations in children with autism Behavioral Interventions. *Chichester,24*(1),1.

Scattone , D., Wilczynski ,S. , Edwards ,R.,& Rabian,B.(2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 32, No. 6,*535-545.

Schneider, N.,& Goldstein, H.(2010). Using social stories and visual schedules to improve socially appropriate behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions,12*(3),149-160.

Schnell, S. T.(2011). *The Effects of Generative Play Instruction on Pretense Play Behavior and Restricted Stereotypic Behaviors in Young Children With Autism Spectrum Disorder*. Ph.D., The Ohio State University**.**

Sigafoos, J., O'Reilly, M. Ma, C ., Edrisinha, C., Cannella, H., &Lancioni, G .(2006). Effects of embedded instruction versus discrete-trial training on self-injury, correct responding, and mood in a child with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability,31*(4)196-203.

Singh, N. ,Lancioni, G., Winton, A. ,Fisher, B ., Wahler, R. , McAleavey, K., Singh, J.,& Sabaawi, M.(2006). mindful parenting decreases aggression, noncompliance, and self-injury in children with autism. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 14* (3)169-177.

Spencer,V.G.,Simpson,C.G.,&Lynch,S.A.(2008).Using social stories to increase positive behaviors for children with autism spectrum disorders. *Intervention in School & Clinic,44*(1),58-61.

Thompson,R.(2011). Social stories as a tool to help preschool aged children with autism spectrum disorders utilize self-regulation strategies to promote increased functional behaviors. A thesis of Master ,University of Utah.

Turner, M. (1999). Annotation: Repetitive behavior in autism: A review of psychological research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40,* 839-849.

Watt, N., Wetherby, A ., Barber, A.,& Morgan, L.(2008). Repetitive and stereotyped behaviors in children with autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders,38*(8),1518-1533.

Wolff, J.J.(2010). *An examination of avoidance extinction procedures in treatment of maladaptive higher-order repetitive behavior in autism*. Ph.D., University of Minnesota.

Xin, J. F.,& Sutman, F. X.(2011). using the smart board in teaching social stories to students with autism. *Teaching Exceptional Children, 43*(4),18-24.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

" تحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى"

إعداد :

أ / سحر بنت خلف سلمان مددين

obeikandl.com

obeikandl.com

" تحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى"

أ / سحر بنت خلف سلمان مددين

- **مقدمة الدراسة** :

إن بناء المجتمع الحديث يتطلب منا الاهتمام بالبناء المعرفي للمجتمع والذي يعد التعليم أهم ركائزه الأساسية ، وأصبح تطوير التعليم والارتقاء به ضرورة ملحة في ظل ما فرضه الواقع المعاصر والتوقعات المستقبلية التي تتجه جميعاً باتجاه العولمة والانفتاح العالمي في كافة المجالات، وقد أصبح لزاماً على وزارات التعليم العالي في الوطن العربي الارتقاء بمؤسسات التعليم العالي والاهتمام بالحصول على الاعتماد الأكاديمي وتطبيق معايير الجودة الشاملة لضمان جودة خدماتها التعليمية. ويرى (رسلان:٢٠٠٧م) أن التطورات الحديثة في العلوم و المجالات الأكاديمية المختلفة أدت إلى تزايد الاهتمام بالجودة الأكاديمية في الآونة الأخيرة ، وأصبحت قضية الجودة وضمانها في بؤرة اهتمام القيادة السياسية و التنفيذية على جميع المستويات من أجل الوصول بالخريجين إلى مستوى المعايير المعترف بها عالميا ويصبحوا قادرين على المنافسة المحلية والإقليمية والعالمية".(ص:٣)

وتوضح (إقبال درندري،وطاهرة هوك:٢٠٠٧م) إن الواقع يؤكد على أن هناك ضرورة لأن تتحول المؤسسات التربوية العربية من التنظير إلى التطبيق، مع أهمية إحداث تغيرات أساسية في البيئة التربوية. فالمؤسسة التربوية في شكلها الحالي سواء على المستوى التنظيمي أو الإداري أو على مستوى السياسات التربوية لا تلبي الحد الأدنى المطلوب، وأوضحت الدراسات الحديثة، فشل محاولات الإصلاح في التعليم لعدم وجود معايير، وكما توضح نظريات المنظمات فإن الإصلاح يحتاج تغييرا أساسيا بحيث يكون منظما.(ص:١)

وسعت بعض البلدان العربية مؤخراً وفي مقدمتها المملكة العربية السعودية إلى وضع معايير لاعتماد الجامعات وبرامجها الأكاديمية، والجودة في قطاع التعليم العالي، في ضوء معايير التقويم والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي في العالم. وذلك لرصد جملة المفاهيم والإجراءات المتبعة في مؤسسات التعليم العالي على المستوى العالمي وفي الدول العربية، في الوقت ذاته تحرص فيه كل الحرص على هويتها الثقافية ومراعاة خصوصياتها الحضارية ، وفي نفس الوقت لا تهدر أي فرصة تتيح لها الاستفادة من تجارب الغير خصوصا تلك التي ثبت نجاحها وريادتها فتأخذ منها ما يتناسق مع قيمها وثوابتها ، ومن هنا يمكن القول بأن الحصول على الاعتماد الأكاديمي والجودة الشاملة أمر ضروري لتلبية الاحتياجات المرتبطة بجودة التعليم وتحديد المسؤولية في التعليم العالي، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على تحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي بجامعة أم القرى ، ويتضح ذلك في مشكلة الدراسة.

- **مشكلة الدراسة** :

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي : ما تحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ؟ وبشكل محدد هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية التي تفرعت عن سؤال الدراسة الرئيس وهي :

- ما هي التحديات التنظيمية لتطبيق الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ؟
- ما هي التحديات التعليمية والمعرفية لتطبيق الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ؟
- ما هي تحديات النمو العلمي والمهني لتطبيق الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ؟
- ما هي تحديات البحث العلمي لتطبيق الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ؟
- ما هي تحديات خدمة المجتمع لتطبيق الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ؟
- ما هي التحديات القيادية لتطبيق الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي ؟

- **أهداف الدراسة**:-

يكمن الهدف الرئيس لهذه الدراسة في : التعرف على تحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

ويتفرع من هذا الهدف عدد من الأهداف الفرعية التي تكشف عن التالي:

- التحديات التنظيمية لتطبيق الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- التحديات التعليمية والمعرفية لتطبيق الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- تحديات النمو العلمي والمهني لتطبيق الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- تحديات البحث العلمي لتطبيق الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- تحديات خدمة المجتمع لتطبيق الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- الكشف عن التحديات القيادية لتطبيق الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

- **أهمية الدراسة** :-

تأتي أهمية هذه الدراسة من حيث أنها تزامنت مع جهود جامعة أم القرى نحو إصلاح وتطوير وتجويد التعليم العالي للحصول على الاعتماد الأكاديمي نتيجة للمنافسة الشديدة التي تواجه الجامعات للانضمام لمنظمة التجارة العالمية وتوجه القطاع الخاص في الاستثمار في هذا المجال عن طريق التعرف

على أهم معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي إضافة إلى معرفة التحديات التي تعوق تطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة أم القرى مما يساهم في التشخيص العلمي لهذه التحديات، وبالتالي وضع الحلول المناسبة لها

- **حدود الدراسة ومحدداتها** :-

تتحدد هذه الدراسة جزيئا" بعدد من العوامل من أهمها :

- طبيعة إجراءات الدراسة من حيث أدواتها ومقاييسها المختلفة في كيفية تطويرها ودقتها على قياس ما وضعت لقياسه، وخصائصها وإجراءات تطبيقها كلها تعد مجتمعة محددا جزئيا لصحة النتائج وتعميمها بوجه عام.
- اقتصرت الدراسة على التعرف على تحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى
- اقتصرت الدراسة على تطبيق أداة الدراسة " الاستبانة " على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. وقد طبقت في الفصل الدراسي الثاني عام ١٤٢٩هـ - ١٤٣٠هـ .

- **مصطلحات الدراسة** :
- **إدارة الجودة الشاملة** Total quality management :

عرف(عبد الباقي،٢٠٠٠م) الجودة في مجال التعليم بأنها جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين بمجال التعليم لرفع مستوى المنتج التعليمي بما يتناسب مع متطلبات المجتمع . أو عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التعليمي من خلال العاملين في مجال التربية(ص٢٤) وهذا التعريف ماستتبناه الباحثة.

- **المعيار**:

هو القاعدة التي تستخلص من الدراسة التحليلية وتوضع كأساس للمطابقة أو المقارنة في التنفيذ أو القياس عليه أو الحكم بمقتضاه على القدرة أو الكمية أو المدى أو القيمة أو النوع (بدوي،١٩٩٤م)

- **الاعتماد** Accreditation:

عرفت (إقبال درندري،وطاهرة هوك،٢٠٠٧م) الاعتماد الأكاديمي بأنه عملية التقييم الخارجي للجودة التي يتم استخدامها بواسطة التعليم بهدف تحقيق ضمان الجودة في برامج المؤسسات التعليمية، وتحسين جودتها. ويشير إلى مدى العمليات التي يتم استخدامها لضمان أن المؤسسات التعليمية، على اختلاف مستوياتها، تعمل في ظل معايير الجودة التي تهدف إلى تحسن جودة المدخلات والعمليات، والمخرجات، والإدارة والخدمات المقدمة(ص٤) وهذا التعريف ماستتبناه الباحثة.

- **الإطار النظري**:
- **أولاً : ماهية الجودة الشاملة** :-

ذكر(بلقاسم،٢٠٠٨م) أن الجودة الشاملة بالجامعات تعني مسئولية النظام الجامعي (مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية عكسية)في تطوير الجامعة

وتحقيق أهدافها، أي خلل في إحدى عناصر النظام سوف يؤثر على فرص التطوير، فالجودة الشاملة عبارة عن إستراتيجية متكاملة للتطوير المستمر(ص:١٨٨).

- **مبادئ الجودة الشاملة**:-

استندت إسهامات الرواد الأوائل على العديد من المبادئ التي تبلورت وأصبحت تمثل الركائز الأساسية لفلسفة الجودة الشاملة، وقد وضحها(حمود ٢٠٠٠م) في التالي: التركيز على العميل ، التركيز على إدارة القوى البشرية المشاركة والتحفيز ، نظام المعلومات والتغذية العكسية، توكيد الجودة التحسين المستمر، التزام الإدارة العليا ، القرارات المبنية على الحقائق ، الوقاية من الأخطاء (ص٩٨)

- **أهداف الجودة الشاملة**:

يؤكد(الشمري،٢٠٠٤م) على أن أهم أهداف الجودة الشاملة توفير بيئة عمل تشجع على الابتكار وزيادة معدلات الإنتاجية والأداء الجيد ، وكذلك التشجيع على طرح الأفكار والرؤى التطويرية لتحسين وتطوير إجراءات العمل وارتفاع معدلات الرضاء الوظيفي بين العاملين(ص٥٩).

- **التحديات التي تحد من نجاح تطبيق الجودة الشاملة**:

من خلال مراجعة الباحثة لأدبيات الدراسة في الميدان التربوي وجدت أن هناك العديد من التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة، فكان من أهمها ما ذكرته (رعد الصرن،٢٠٠١م)في التالي:

- عدم معرفة المنظمات للمعنى الدقيق للجودة وكيفية قياسها .
- مقاومة التغيير في السلوك والعادات .
- ضعف أخلاقيات الأداء التنظيمي .
- عدم فعالية المشاركة على كافة المستويات .
- عدم فعالية الاتصالات على كافة المستويات (ص١٦١).

- **ثانيا : ماهية الاعتماد الأكاديمي**:-

- **مفهوم الاعتماد الأكاديمي** :

ذكر(طعمية ،٢٠٠٦م)تعريف لجنة التعليم العالي في وزارة التعليم المصرية الاعتماد على أنه: ممارسات تقوم بها هيئة خارجية وهي مؤسسة الاعتماد المساعدة لمؤسسات شبيهة لها، والتي لها خدمة في المجال ممن يتقدم إليها للحصول على الاعتماد في عملية التقويم، وتحسين أهدافها التعليمية، وأنها احد الوسائل التي يتبناها المجتمع التعليمي بغية التنظيم الذاتي والمراجعة المثلية من أجل تقوية ودعم نوعية وكفاءة التعليم بصورة تجعله موضع ثقة الناس والتقليل من مدى تحكم الأجهزة الخارجية(ص: ٥) .

وبعد الإطلاع على العديد من التعريفات المختلفة من الجهود الفردية والمنظمات التربوية والعالمية والتي عرضها كلن من (مجيد والزيات،٢٠٠٨م)(صيري،٢٠٠٧م)(عبد الهادي،٢٠٠٥م)(الزهراني، ٢٠٠٩م)

نستطيع القول بان ملخص ما تم التوصل إليه حول مفهوم الاعتماد بأنه مجموعة من الإجراءات التي تقوم بها الجهة أو الهيئة المسئولة عن منح

الاعتماد، ليتم من خلالها عمل تقييم شامل للمؤسسة التعليمية أو البرامج التعليمية وفقا لمعايير وشروط محددة ينبغي استيفاءها، ويترتب عليه منح هذه المؤسسة أو البرنامج الاعتراف بالكفاءة والجودة النوعية، للقيام بمسؤولياتها وأهدافها المرجوة منها بصورة مناسبة، أي لابد من توفر مستوى من الجودة التربوية والتعليمية والأكاديمية وهو ما تسعى إليه كل الإجراءات الخاصة باعتماد

- **أهداف الاعتماد** :

يسعى نظام الاعتماد بشكل عام إلى تحقيق عدة أهداف، حيث يعمل على التحسين والتطوير النوعي لمؤسسات التعليم العالي والبرامج التعليمية بها ويوفر المعلومات المتعلقة بنوعية البرامج المقدمة للمجتمع للإطلاع عليها ويدعم مصداقية مؤسسات التعليم العالي حتى يمكنها استخدام المصادر المتاحة لها أفضل استخدام ،وبصفة عامة فهو وسيلة لتطوير ومسايرة التغيرات المستقبلية أو ربما لحل مشاكل المنظمات والوصول إلى المستويات العالمية، وقد ذكر كلن من (محمد وقرني،٢٠٠٥م) (طعيمة، ٢٠٠٦م)(الطريري ،١٩٩٨م) (الزهراني،٢٠٠٩م)أن الهدف الأساسي من إنشاء جمعيات الاعتماد الأكاديمي هو ضمان جودة البرامج الأكاديمية، ويتم من خلال قيام هذه الجمعيات بالتأكيد من أن المؤسسة الأكاديمية أهدافا محددة وغايات تربوية ملائمة ومطالبتها بإظهار ما يؤكد أنها تعمل فعلا على تحقيق هذه الأهداف وأنها تمتلك الظروف والإمكانات المادية والتنظيمية والبشرية الكفيلة بالاستمرار في هذا الاتجاه. إضافة إلى تمكن مؤسسات التعليم العالي من تحقيق رسالتها وأهدافها على أفضل وجه، وذلك عن طريق المتابعة والتقويم والتحسين المستمر لنظم العمل والارتقاء بمستوى البرامج المقدمة وتطوير مناهجها ومقرراتها، والحصول على مخرجات بجودة نوعية عالية.

- **أنواع الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي** :

ينقسم الاعتماد الأكاديمي إلى ثلاثة أنواع :

- الاعتماد العام للمؤسسة (المؤسسي) Institutional Accreditation: ويشمل معايير حددها(أمين وآخرون، ٢٠٠٥م)في التالي:
  - ✓ معايير تخطيطية تختص بالمبني الجامعي مساحته .
  - ✓ معايير أكاديمية (أعضاء الهيئة التدريسية – الطلاب – البرامج التعليمية) .
  - ✓ معايير إدارية (الهيكل الإداري – الموظفون – العاملون) .
  - ✓ معايير مالية (الهيكل والموارد المالية والموازنة) .
  - ✓ معايير الموارد والخدمات وتشمل (المختبرات والمكتبة والخدمات المختلفة)
  - ✓ معايير النشاطات اللاصفية (ص:٧٠٨) .
- الاعتماد الأكاديمي المتخصص(ألبرامجي) Programs Accreditation ويقصد به كما ذكر(طعمية،٢٠٠٦م) تقيم البرامج بمؤسسة ما والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة" (ص:١١).
- الاعتماد المهني : Specialized Accreditation يختص الاعتماد المهني كما وضح(البدري، ٢٠٠٨م) بالاعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهن

المختلفة، ويمنح هذا النوع من الاعتماد من قبل مؤسسات اعتمادية مختصة كالنقابات أو الاتحادات المهنية الخاصة بكل مهنة (ص:٤٨).

ويتضح مما سبق أن هناك علاقة وارتباط وثيق بين أنواع الاعتماد الثلاثة فيوجد بينهم تداخل وتكامل حيث أن كل منهم يهدف إلى تحقيق الجودة والتميز للوصول إلى المستويات العالمية فالاعتماد الكامل للمؤسسة يعني أنها أصبحت قادرة على تحقيق أهدافها بالجودة النوعية المطلوبة في كافة برامجها الأكاديمية المتخصصة وبالتالي يتحقق لمخرجاتها السبق والأولوية في شغل الوظائف .

- **تحديات ومبررات تطبيق الاعتماد في التعلم العالي السعودي** :

◄◄ مواجهة التحديات العالمية : والتي تمثل في ما ذكره كلن من (أمين وآخرين ٢٠٠٥م)(محمد وقرني ، ٢٠٠٥م) (عبد البديع، ١٩٩٨م)(عبد الحليم، ١٩٩٨م) (البدري، ٢٠٠٨ م).

- ✓ التحديات العلمية والتكنولوجية المتسارعة.
- ✓ التغير في متطلبات وحاجات سوق العمل.

◄◄ ازدياد وتنوع المشكلات الكيفية للتعليم الجامعي :

بالرغم من المحاولات الجادة التي بذلت وتبذل لتطوير التعليم العالي والارتقاء بمستواه، إلا أن هناك شعورا عاما بأن التعليم في الوقت الحاضر يعاني من مشكلات وأوجه قصور شتى من أهمها ما ذكره كلن من (البدري ، ٢٠٠٨ م) (الحامد ،وآخرون ، ٢٠٠٤ م) (الخضير،١٤١٩هـ)

- ✓ نقص التمويل
- ✓ ضعف الفعالية الإدارية.

- **الدراسات السابقة** :

- **الدراسات العربية**:

- دراسة العضاضي (٢٠٠٨م) وهدفت إلى تحديد معوقات تطبيق الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي ، وكان من أهم نتائجها : إن جميع عوائق تطبيق إدارة الجودة الشاملة أساسها عدم قناعة القيادات بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. لذا فان ضعف البرامج الأكاديمية، أو عدم الاهتمام بالبحث العلمي أو الإهمال المتعمد من هيئة التدريس أو أي من هذه المشاكل أعراض لمشكلة أساسية هي عدم قناعة الجامعة بتبني مفهوم الجودة الشاملة.

- دراسة بلقاسم (٢٠٠٨م) وهدفت إلى التعرف على إمكانات وتحديات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي بالجزائر ، وكان من أهم نتائجها: إعادة النظر في سياسات القبول في الجامعات لتحقيق أكبر قدر ممكن من المواءمة بين رغبات الطلبة والتخصصات المتاحة لهم، وذلك من خلال دراسة أساليب القبول على مستوى الكليات وتسهيل الانتقال من تخصص إلى أخر ضمن الكلية.

- دراسة زيان (٢٠٠٧م)وهدفت إلى بناء منظومة معايير ومؤشرات الجودة النوعية الشاملة للدراسات العليا التربوية بالجامعات المصرية والعربية ومعوقات

الوفاء بها وكان من أهم نتائجها : دعم ثقافة الجودة ونشرها والتعرف بأسسها ومبادئها ، واعتبارها مسئولية أساسية لكل فرد بالجامعة .

- دراسة مصطفى (٢٠٠٧م) وهدفت إلى التعرف على أهم معايير الجودة والاعتماد في التعليم العالي المصري في ضوء خبرات بعض الدول وكان من أهم نتائجها : يساعد الاعتماد الأكاديمي مؤسسات التعليم العالي في التغلب على الكثير من المشكلات والتحديات التي تواجهها .

- دراسة الرباح (٢٠٠٧م) وهدفت إلى تقويم معايير الاعتماد العام للكلية الأهلية بالمملكة العربية السعودية ،وكان من أهم نتائجها: إعادة النظر في بعض معايير الاعتماد العام المتعلقة بعدد الأطباء بالوحدة الصحية والطاقة الاستيعابية للمساجد، والنصاب التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

- **الدراسات الأجنبية**:

- دراسة قام بها كوت (Coate, 1990) كان الهدف منها تحقيق سياسة الجودة الشاملة في جميع أنحاء جامعة أوريجون بحلول عام1994 ،حيث تم الاتصال بخمس وعشرين جامعة ومؤسسة تعليمية ومن ضمنها جامعة أوريجون . وكان من نتائجها أن (١٧) مؤسسة تعليمية منها تعمل على إنجاز سياسة الجودة الشاملة في جزء من مناهج الطلاب الخريجين ومَن هم على أبواب التخرج. كما أن نصف المؤسسات التعليمية التي خضعت للاستطلاع قد نفذت سياسة الجودة الشاملة إلى حد بعيد من خلال تشكيل فرق دراسية.

- دراسة (Longenker & Scazzero, 1996) حول التحديات المستمرة لإدارة الجودة الشاملة، هدفت الدراسة إلى فحص مدى إدراك مجموعة من المدراء لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وممارسة هؤلاء المدراء لمفهوم إدارة الجودة الشاملة كما هدفت إلى تحديد المشاكل والتحديات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وكان من أهم نتائجها : من بين أبرز المشاكل التي تواجه إدارة الجودة الشاملة هي مشاكل إدارية وبشرية مثل الإشراف غير الفعال، قلة التدريب للعاملين، وعدم فعالية إجراءات التصحيح.

- **التعليق على الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية**:

في ضوء ما تم استعراضه من دراسات سابقة نجد أنها أكدت على التالي:

- أهمية نظم الاعتماد الأكاديمي في تقويم وتحسين وتطوير أداء مؤسسات التعليم العالي.
- ضرورة إصلاح التعليم العالي في الوطن العربي، ووضعت مبررات للتطوير والتحديث في التعليم العالي.
- اتفقت جميع الدراسات العربية المتعلقة بنظام الاعتماد الأكاديمي مع الدراسة الحالية، على أن الجودة الشاملة والاعتماد أصبحا مدخلا أساسيا لتحقيق جودة المؤسسات التعليمية، وعلى أهمية وفاعلية تطبيقهما في مؤسسات التعليم، ودورهم في رفع مستوى الأداء، وتحسين جودة العملية التعليمية، وتحقيق رضا المستفيدين، مما يؤكد على أهمية سرعة البدء بتطبيق هذا النظام في قطاع التعليم العام والعالي على حد سواء.

- ضرورة الاستفادة من تجارب الدول الرائدة في تطبيق نظم ومعايير الاعتماد وتكييفها بما يتناسب مع طبيعة وبيئات ونظم وثقافة كل دولة.

- **منهجيه الدراسة وإجراءاتها**:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الاستطلاعي لملائمته لطبيعتها وبهدف التعرف على تحديات تطبيق مبادئ الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي بجامعة أم القرى .

- **مجتمع الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى .

- **عينة الدراسة** :

نظرا لكبر حجم مجتمع الدراسة فقد أكتفت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية مكونة من خمسين عضو من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

- **أداة الدراسة** :

استخدمت الباحثة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالدراسة أداة الاستبانة التي تعد من أكثر أدوات البحث شيوعا في مجال الدراسات والبحوث المسحية .

- **تصميم الاستبانة** :

- **صدق الاستبانة** :

بعد تصميم الاستبانة في صورتها الأولية ، قامت الباحثة على عدد من عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى ، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين في الصياغة النهائية لأداة الدراسة ، من حيث إضافة بعض العبارات ، وإلغاء بعضها حتى أصبحت في شكلها النهائي ، تتكون من ستة محاور تضمنت (٤٨) عبارة.

وتم حساب الصدق لأداة الدراسة وفقاً لمعامل الارتباط سبيرمان وقد أظهر أن جميع العبارات دالة عند مستوى 0.01 مما يعني العبارات قويه فيما عدا عبارة رقم (٧) 0.106 فهي غير دالة إحصائيا.

- **ثبات الاستبانة** :

تم حساب معامل الثبات لأداة الدراسة وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات وهو كالتالي:

الجدول رقم (١) حساب معامل الثبات لأداة الدراسة "معامل ألفا كرونباخ"معامل الثبات لمجمل عبارات أداة الدراسة :

Cronbach's Alpha	N of Items
.956	48

تعد هذه النتيجة عالية إحصائياً مما يؤكد ثبات جميع عبارات المقياس المستخدم فقد تراوحت نتائج الثبات بين(952. - 959.)

الأساليب الإحصائية المستخدمة : بناء على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها ، تم تحليل بيانات هذه الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية للبرامج الاجتماعية (spss) حيث استخدمت الأساليب التالية :

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لبيان استجابات أفراد عينة الدراسة حول تحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي بجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، ثم حساب المتوسط العام لكل بعد.

- **تحليل البيانات وتفسيرها** :

حساب المتوسطات الحسابية لجميع المحاور : قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية للعبارات من كل محور، ثم حساب المتوسطات الحسابية لجميع المحاور فكانت كالتالي:

- **السؤال الرئيس: ما معوقات الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي بجامعة أم القرى من وجهة نظر عينة الدراسة؟**

جدول رقم (٢)المتوسطات الحسابية للمحاور

م	المحور	المتوسط الحسابي الكلي
١	المحور الأول : التحديات التنظيمية	3.40
٢	المحور الثاني : التحديات التعليمية والمعرفية	3.23
٣	المحور الثالث: تحديات النمو العلمي المهني لأعضاء هيئة التدريس	3.21
٤	المحور الرابع : تحديات البحث العلمي	3.57
٥	المحور الخامس : تحديات خدمة المجتمع	3.40
٦	المحور السادس : التحديات القيادية	3.40

- **حساب المتوسطات الحسابية للعبارات من كل محور:**

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية للعبارات من كل محور

المحور الأول : التحديات التنظيمية		
م	العبارات	المتوسط الحسابي
١	قلة الحوافز الايجابية	3.46
٢	عدم ملائمة الراتب الأساسي للعمل	3.19
٣	عدم ملائمة الخدمات المقدمة للأعضاء هيئة التدريس(مكاتب، مطاعم..)	3.58
٤	إهمال آراء أعضاء هيئة التدريس في الجوانب الإدارية والتنظيمية في العمل	3.65
٥	قصور وسائل الاتصال الإدارية داخل الجامعة	3.52
٦	ضعف روح العمل الجماعي	3.65
٧	عدم المساواة في الفرص بين أعضاء هيئة التدريس(حضور المؤتمرات..)	3.94
٨	عدم وجود معايير جيدة لاختيار أعضاء هيئة التدريس	4.00
٩	عدم توافر الأساليب والوسائل التعليمية الحديثة	4.00
١٠	ضعف الثقة بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة	3.65
١١	قصور الخدمات المساندة للعملية التعليمية(مواقع بحثية..)	3.65
١٢	تعقيد إجراءات الترقية	3.17
١٣	ضعف تنمية أعضاء هيئة التدريس(الدورات التدريبية– الإبتعاث..)	3.13
١٤	مركزية الخدمات المقدمة لأعضاء هيئة التدريس	3.38
١٥	ضبابية معايير قياس الأداء	3.58
١٦	سيطرة البيروقراطية على سير العمل	4.00
	المتوسط العام لجميع العبارات	3.40
	المحور الثاني : التحديات التعليمية والمعرفية	
١٧	عدم تشجيع التحول المعرفي من التلقين إلى الإرشاد والتوجيه	2.94

١٨	عدم التخطيط لتفعيل التعلم مدى الحياة(التعلم المستمر)	3.94
١٩	عدم وجود آليات لتنمية مهارات التعليم الذاتي للطلاب	3.65
٢٠	عدم التشجيع على حرية التعبير والتفكير النقدي	3.31
	المتوسط العام لجميع العبارات	3.23
	المحور الثالث: تحديات النمو العلمي والمهني لأعضاء هيئة التدريس	
٢١	زيادة الأعباء على عضو هيئة التدريس(إشراف، تدريس، عمل إداري)	3.58
٢٢	الافتقار إلى برامج الإعداد والتأهيل التربوي للأستاذ الجامعي	2.67
٢٣	الافتقار إلى التقويم والمتابعة لأعضاء هيئة التدريس	2.77
٢٤	عدم توفر التغذية الراجعة لأعضاء هيئة التدريس بعد عملية التقويم	3.52
٢٥	عدم توفر الحرية الأكاديمية للأستاذ الجامعي	3.25
٢٦	قصور التواصل بين أعضاء هيئة التدريس	3.40
٢٧	ندرة حلقات المناقشات العلمية داخل القسم	3.06
٢٨	الافتقار إلى العوامل التي تساعد على تحقيق الرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس(التشجيع،الحوافز،الدعم)	3.13
٢٩	عدم توفر القيادات الأكاديمية القادرة على حمل تبعات البرامج التأهيلية للأستاذ الجامعي	3.19
٣٠	القيود الرسمية التي تعوق مشاركات أعضاء هيئة التدريس في البرامج والأنشطة الموجهة نحو التنمية العلمية المهنية	2.81
	المتوسط العام لجميع العبارات	3.21
	المحور الرابع: تحديات البحث العلمي	
٣١	زيادة العبء التدريسي على حساب البحث العلمي	3.40
٣٢	عدم توفر وسائل البحث العلمي	2.79
٣٣	ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية	3.29
٣٤	عدم تحديد الاحتياجات البحثية التي تضمن أولويات التميز	3.65
٣٥	عدم تشجيع البحوث المشتركة مع مراكز الأبحاث العالمية والمحلية	3.33
٣٦	عدم توفر قاعدة بيانات شاملة للبحوث على مستوى المملكة	3.23
٣٧	ضعف التواصل مع مراكز البحوث العالمية	3.17
٣٨	عدم وضوح معايير تقييم الأبحاث لعضو هيئة التدريس	3.10
٣٩	عدم توفر الموارد البشرية المؤهلة لمراكز الأبحاث	2.90
	المتوسط العام لجميع العبارات	3.57
	المحور الخامس: تحديات خدمة المجتمع	
٤٠	عدم اهتمام الجامعة بربط مخرجاتها بسوق العمل	3.40
٤١	ضعف علاقة الجامعة بمؤسسات التوظيف	3.65
٤٢	عدم وضع آليات مناسبة لسد حاجات المجتمع	3.65
٤٣	عدم كفاية الدورات الخاصة بنشر برامج التعليم المستمر	3.58
	المتوسط العام لجميع العبارات	3.40
	المحور السادس: التحديات القيادية	
٤٤	عدم حرص القيادات الأكاديمية على تطبيق مفهوم الجودة الشاملة	3.23
٤٥	عدم وضوح معايير اختيار القيادات الأكاديمية	3.29
٤٦	عدم وجود سياسة واضحة في الجامعة لتحقيق الجودة الشاملة	3.17
٤٧	عدم الاهتمام بنشر معايير الجودة الشاملة بين منسوبي الجامعة	3.58
٤٨	عدم الاهتمام بالتدريب المستمر للقيادات الأكاديمية	3.73
	المتوسط العام لجميع العبارات	3.40

نلاحظ من خلال جدول المتوسطات الحسابية للمحاور أن تحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة

التدريس كانت عالية حيث يتراوح المتوسط العام لجميع المحاور بين (3,21- 3.57)

ونجد أن متوسط محور تحديات البحث العلمي 3.57 بمعنى انه أعلى المحاور وذلك يعني أن تحديات البحث العلمي تعد من أكثر تحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي بجامعة أم القرى ، ويليها متوسط محور التحديات التنظيمية 3.40 ومتوسط محور تحديات خدمة المجتمع 3.40 وكذلك محور التحديات القيادية3.40 ،ثم يليها متوسط محور المعوقات التعليمية والمعرفية 3.23 وأخيرا متوسط محور تحديات النمو العلمي المهني لأعضاء هيئة التدريس 3.21 ويعود ذلك إلى اختلاف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس حول عبارات محور تحديات النمو العلمي المهني لأعضاء هيئة التدريس .فربما حصول عضو هيئة تدريس على برنامج تأهيلي يجعله يرفض البديل بشدة في حين أن الآخر لم يتسنى له الحصول على هذه البرامج التأهيله فوافق بشدة واعتبر تلك العبارة معوق للجودة .

- **ملخص النتائج والتوصيات المقترحة** :

أظهر التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الحالية عدد من النتائج على النحو التالي :

- أن تحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس كانت عالية حيث تراوح المتوسط العام لجميع المحاور بين (3,21- 3.57).
- أن التحديات التنظيمية لتطبيق الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس كانت عالية حيث بلغ المتوسط العام لجميع عبارات المحور (3.40)
- أن التحديات التعليمية و المعرفية لتطبيق الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس لا تختلف في أهميتها عن العوائق التنظيمية. حيث بلغ المتوسط العام لجميع عبارات المحور (3.23)
- أن تحديات النمو العلمي والمهني لتطبيق الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس لا تختلف في أهميتها عن العوائق السابقة. حيث بلغ المتوسط العام لجميع عبارات المحور (3.21).
- أن تحديات البحث العلمي لتطبيق الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس لا تختلف في أهميتها عن العوائق السابقة. حيث بلغ المتوسط العام لجميع عبارات المحور (3.57).
- أن تحديات خدمة المجتمع لتطبيق الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر عضوات

هيئة التدريس لا تختلف في أهميتها عن العوائق السابقة. حيث بلغ المتوسط العام لجميع عبارات المحور (3.57).

- أن التحديات القيادية لتطبيق الجودة الشاملة بجامعة أم القرى في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس لا تختلف في أهميتها عن العوائق السابقة. حيث بلغ المتوسط العام لجميع عبارات المحور (3.57).

- **التوصيات والمقترحات** :

- الاهتمام بالبحث العلمي فقد تبين من نتائج الدراسة أن زيادة العبء التدريسي وعدم تحديد الاحتياجات البحثية التي تضمن أولويات التميز قد شكلت عائقا الأمر الذي ابعد عضو هيئة التدريس عن ممارسة وظيفته الأساسية.
- توفير قاعدة بيانات شاملة للبحوث على مستوى المملكة العربية السعودية .
- إتاحة الفرصة لطلبة الدراسات العليا المتميزين لمشاركة أعضاء هيئة التدريس في كتابة البحوث والدراسات الجامعية .
- توفير الدعم المالي للنهوض بالأبحاث العلمية .
- بتفعيل مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عملية صنع القرار .
- الاهتمام بالحوافز الايجابية لأعضاء هيئة التدريس و مراعاة العدالة في الفرص لأشعارهم بالانتماء والولاء للمؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها .
- الاهتمام بربط مخرجات الجامعة بسوق العمل ، والعمل على نشر ثقافة التعليم المستمر .
- التركيز على نشر ثقافة الجودة للقيادات لإقناعهم بأهمية تحسين الأداء و معايير الاعتماد الأكاديمي.
- توفير البرامج التدريبية المستمرة على مبادئ و أسس الجودة الشاملة للقيادات الأكاديمية في الجامعة.
- توفير معايير فعالة لتقويم ومتابعة عضو هيئة التدريس بالجامعة .
- التركيز على العوامل التي تساعد على تحقيق الرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس كالدعم والحوافز.
- لضمان نجاح تطبيق الجودة الشاملة لا بد من مشاركة جميع العاملين والتزامهم وشعورهم بالمسؤولية.

- **الدراسات المستقبلية المقترحة** :-

بما أن هذه الدراسة تتضمن معوقات الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي بجامعة أم القرى، لذا تقترح الباحثة بعض الدراسات المستقبلية مثل: هذه الدراسة اقتصرت على معرفة تحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي بجامعة أم القرى من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، فتقترح الباحثة إمكانية عمل دراسات مماثلة في المستقبل على عينة أكبر تضم أعضاء هيئة التدريس ، والإداريين ، والموظفين ، في جامعات أخرى للوقوف على أرائهم حول تحديات تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي .

- **قائمة المراجع** :

- أمين ، ماجد وآخرون (٢٠٠٥م) الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي دراسة تحليلية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول . القاهرة : درا الفكر العربي .
- إقبال درندري، طاهرة هوك (٢٠٠٧م) دراسة استطلاعية لآراء بعض المسئولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية (جستن): القصيم.
- البدري ، أميمية منور (٢٠٠٨ م) تطوير أداء كليات التربية للبنات بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية قسم . جامعة أم القرى : مكة المكرمة .
- بلقاسم ،زايري (٢٠٠٨م) إمكانات وتحديات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي بالجزائر،بحث مقدم في المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، المجلد الأول ، الظهران .
- الحامد ، محمد ، وآخرون(٢٠٠٤م) التعليم في المملكة العربية السعودية ، رؤية الحاضر واستشراف المستقبل (ط ٢) . الرياض : مكتبة الرشد .
- حمود ،خضير كاظم (٢٠٠٠م) إدارة الجودة الشاملة ، ط (الأولى) ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن .
- خطة التنمية الثامنة (١٤٢٥- ١٤٣٠ هـ) وزارة التخطيط ، المملكة العربية السعودية .
- رسلان، يسري عبد الحميد(٢٠٠٧م) المعايير الأكاديمية للجودة بكليات الآداب . النظرية والواقع . تجربة آداب المنيا نموذجا ، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات العربية (نحو ضمان جودة التعليم و الاعتماد الأكاديمي).
- الرباح، عبداللطيف عبد العزيز(٢٠٠٧م) تقويم معايير الاعتماد العام للكلية الأهلية بالمملكة العربية السعودية ، المؤتمر العلمي السنوي الثاني . معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي، مج ١
- الصرن ، رعد حسن (٢٠٠١م) كيف تتعلم أسرار الجودة الشاملة ، ط (الأولى) ، دار علاء الدين للنشر والتوزيع : دمشق : سوريا.
- الزهراني ، سعد عبد الله بردي (٢٠٠٩م) ، محاضرات طالبات الدكتوراه في مادة التقويم في التعليم العالي، كلية التربية ، قسم الإدارة التربوية والتخطيط ، جامعة أم القرى .
- زيان ، عبد الرزاق محمد (٢٠٠٧م) منظومة ومعايير ومؤشرات الجودة النوعية الشاملة للدراسات العليا التربوية بالجامعات المصرية والعربية ومعوقات الوفاء بها ، بحث مقدم في المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي ، مركز تطوير التعليم الجامعي : جامعة عين شمس :القاهرة.
- الشمري ، حامد بن مالح (٢٠٠٤م) إدارة الجودة الشاملة : تحسين الإنتاجية في القطاع العام ، ط (الأولى) ، الناشر مؤلف الكتاب .
- صيرفي ، عبد الله عبد الغني ،الحربي، حياة محمد (٢٠٠٧م) ورشة عمل لتدريب المشاركين في اللجان الدائمة الفرعية للتقويم والاعتماد على تنفيذ التقويم الذاتي المؤسسي لجامعة أم القرى.
- طعيمة ، رشدي، وآخرون(٢٠٠٦ م) الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد . دار المسيرة العربي: عمان .

- الطريري ،عبد الرحمن (١٩٩٨م) الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية . الأسس والمنطلقات، ندوة التعليم العالي . رؤى مستقبلية. وزارة التعليم العالي : الرياض .
- عبد الحليم ، محمد محمد (١٩٩٨م) المتطلبات التربوية من التعليم الجامعي في ضوء بعض المتغيرات المحلية والعالمية – دراسة تحليلية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية . العدد (١٣) . السنة الخامسة .
- عبد البديع ، أحمد عباس (١٩٩٨م) ظاهرة العولمة : بين الحقيقة والوهم . قضايا وآراء . مؤسسة الأهرام : القاهرة .
- عبد الباقي ، صلاح محمد (٢٠٠٠م) قضايا إدارية معاصرة ، الدار الجامعية : الإسكندرية.
- عبد الهادي ، محمود عز الدين (٢٠٠٥م) نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثالث عشر بعنوان الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية ، كلية التربية ببني سويف : جامعة القاهرة .
- العضاضي ،سعيد بن علي (٢٠٠٨م) معوقات تطبيق الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي . حالة تطبيقية جامعة الملك خالد ،بحث مقدم في المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية – نحو بناء مجتمع معرفي، المجلد الأول جامعة الملك فهد للبترول والمعادن : الظهران .
- مجيد ، سوسن شاكر ،والزيادات ، محمد عواد (٢٠٠٨ م) الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي ، دار صفاء للنشر والتوزيع : عمان.
- محمد ، محمد، وقرني ، أسامة (٢٠٠٥ م) إستراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثالث عشر . الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية . كلية التربية ببني سويف :جامعة القاهرة .
- مصطفى، عبد العظيم السعيد (٢٠٠٧م) معايير الجودة والاعتماد في التعليم العالي المصري في ضوء خبرات بعض الدول، بحث مقدم في المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي ، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة.
- Coate, E. (1990) Implementing Total Quality Management in aUniversity Setting, Corvallis, Or Oregon State University
- Longenker, C. & Scazzero, J. (1996) The Ongoing Challenge of Total Quality Management, The TQM Magazine, vol.8, no.20, pp.55-60

****

((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.

الاســـــــم	.....
الوظيفـــــــة	.....
جهـــة العمـــل	.....
الجنسيـــــــة	.....
عنوان المراســـة	.....
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