٢٨

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 الثامن والعشرون (جزء أول) .. أغسطس ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

obeikandl.com

((اعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الابجدي))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- 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/سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- 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 بنهـــا.**

مدير التحرير :

- **أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد .. جامعة المنيـــا**

أعضاء هيئة التحرير :

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

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 (٢٨) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	**"أثر برنامج تدريبي في تعليم مهارات الرياضيات لطلبة الصف الثالث من ذوي صعوبات التعلم في محافظة اربد"**.. إعداد : د / محمد أحمد شحاده العمري.	١١ - ٣٠
٢)	**" فاعلية برنامج للتربية الحركية في خفض بعض السلوكيات النمطية وتحسين المهارات الاجتماعية لدي الأطفال التوحديين بمدينة الطائف"**..إعداد : د/ أسامة فاروق مصطفي سالم ، د/ رضا مسعد الجمال.	٣١ - ٧٦
٣)	**" السمات الشخصية المميزة للأفراد المصابين بالاضطرابات النفسية بمنطقة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية "** .. إعداد : د / نائل محمد عبد الرحمن أخرس.	٧٧ - ١٠٢
٤)	**" مفاهيم الطاقة المتجددة لدى طلبة كليتي التربية والعلوم وعلاقتها بالوعي البيئي لديهم"** .. إعداد : د / بسمة محمد احمد م . م / افراح ياسين محمد .	١٠٣ - ١٢٦
٥)	**" مجالس الأمناء كصيغة للمشاركة المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان "** .. إعداد : د/ عبد العزيز أحمد محمد دأود .	١٢٧ - ١٦٦
٦)	**" أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية "** .. إعداد : د/ أسامة محمد الحازمي أ . د / محمد أبو الفتوح حامد د / جمال حامد جاهين.	١٦٧ - ١٩٢
٧)	**" تفعيل دور الجامعة في إنشاء مركز جامعي لأبحاث وعلاج التوحد"** .. إعداد : د / منى حلمي عبد الحميد طلبه.	١٩٣ - ٢١٦

obeikandl.com

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 .

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

وفي الجزء الأول من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " **أثر برنامج تدريبي في تعليم مهارات الرياضيات لطلبة الصف الثالث من ذوي صعوبات التعلم في محافظة اربد** ".. إعداد : د / محمد أحمد شحاده العمري .

وثانيها بعنوان : " **فاعلية برنامج للتربية الحركية في خفض بعض السلوكيات النمطية وتحسين المهارات الاجتماعية لدي الأطفال التوحديين بمدينة الطائف**"..إعداد : د/ أسامة فاروق مصطفي سالم ، د/ رضا مسعد الجمال .

وثالثها بعنوان : " **السمات الشخصية المميزة للأفراد المصابين بالاضطرابات النفسية بمنطقة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية** " .. إعداد : د / نائل محمد عبد الرحمن أخرس .

ورابعها بعنوان : " **مفاهيم الطاقة المتجددة لدى طلبة كليتي التربية والعلوم وعلاقتها بالوعي البيئي لديهم**" .. إعداد : د / بسمة محمد احمد ، م.م / افراح ياسين محمد .

وخامسها بعنوان : " **مجالس الأمناء كصيغة للمشاركة المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان** " .. إعداد : د/ عبد العزيز أحمد محمد دأود .

وسادسها بعنوان : " **أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية** " .. إعداد : د/ أسامة محمد الحازمي ، أ . د / محمد أبو الفتوح حامد ، د / جمال حامد جاهين.

وسابعها بعنوان : " **تفعيل دور الجامعة في إنشاء مركز جامعي لأبحاث وعلاج التوحد**" .. إعداد : د / منى حلمي عبد الحميد طلبه .

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:

" أثر برنامج تدريبي في تعليم مهارات الرياضيات لطلبة الصف الثالث من ذوي صعوبات التعلم في محافظة اربد "

إعداد

د / محمد أحمد شحاده العمري

obeikandl.com

obeikandl.com

" أثر برنامج تدريبي في تعليم مهارات الرياضيات لطلبة الصف الثالث من ذوي صعوبات التعلم في محافظة اربد "

د / محمد أحمد شحاده العمري

• **مستخلص**:

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في تعليم مهارات الرياضيات لطلبة الصف الثالث من ذوي صعوبات التعلم في محافظة اربد باستخدام المقياس التحصيلي في الرياضيات لدى حالات صعوبات التعلم للصف الثالث. تم اختيار عينة مكونة من (٢٠) طالبًا وطالبة بطريقة قصدية من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في الرياضيات والبالغ عددهم (٢٨٨) والملتحقين في غرف المصادر في المحافظة والبالغ عددها (١٨)، وممن كان أداؤهم الأدنى على المقياس التحصيلي في الرياضيات الذي أعده الباحث. وتم توزيع العينة إلى مجموعتين متساويتين: الأولى تجريبية والثانية ضابطة، بواقع (١٠) طالبا وطالبة لكل مجموعة حسب الجنس. وتم التوصل فيه لدلالات صدق بناء وتلازمي ودلالات وثبات بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) مقبولة، مما يبرر استخدامه في قياس مستوى الأداء الحالي للطالب على المهارات الرياضية وتشخيص صعوبات التعلم، كما تم بناء برنامج تعليمي فردي مصمم بناء على نتائج تشخيص صعوبات الرياضيات، وطبق على جميع أفراد المجموعة التجريبية. تم معالجة بيانات الدراسة باستخدام اختبار ت (t-test)، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أداء المجموعتين التجريبية التي خضعت للبرنامج التعليمي لمهارات الرياضيات، والمجموعة الضابطة على القياس البعدي، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أداء المجموعتين على القياس البعدي تعزى لمتغير الجنس.

Abstract

The main purpose of this study is to examine the efficiency of an individual program in teaching mathematical skills to improve mathematical achievement for the third grade with learning disabilities students .A sample of (288) students with learning disabilities was chosen randomly from 18 schools in Irbid for the validity and reliability، and a sample of 20 students (male and female) was randomly divided into two groups (control and experimental).In order to achieve the aim of the study، a mathematical achievement scale for learning disabilities cases for the third، fourth and fifth primary grades was prepared. The mathematical scale was examined for the validity by content and construct validity. The scale was also examined for the reliability by the Test-Retest and internal consistency (Cronbach's Alpha).This explains the use of the scale in this study.An individual learning program was built according to the results of the diagnosing mathematical difficulties and the program was applied on all individuals of the experimental group، however the regular program was applied on the control group.T test (t-test) was used and the results showed the presence of statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) between the performance of the two groups for the favor of the experimental group; the experimental group which was under the conditions of the learning program for the mathematics skills whereas، the control group was under the conditions of post scale. The results showed no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the performance of the two groups at the post scale due to each gender variables.

• **المقدمة** :

تعد مادة الرياضيات من أهم المواد الدراسية التي تدرس في المرحلة الابتدائية لما للرياضيات من دور كبير في الحياة ولارتباطها بأنظمة المعرفة المختلفة، ولمالها من إسهامات في نهضة الأمم ورقيها، لذلك اهتمت الدراسات بمناهج رياضيات المرحلة الابتدائية ومحتواها وبالصعوبات التي تعيق تعلم الرياضيات في تلك المرحلة، وقد تبين من تلك الدراسات أن وجود صعوبات تواجه الطلبة في تعلم الرياضيات تؤدي إلى فشلهم في استيعاب بعض المفاهيم والحقائق والمبادئ الرياضية وبالتالي إلى عدم قدرتهم على حل المشكلات التي تعتبر هدفا أساسيا من أهداف تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية بشكل عام ولطلبة صعوبات التعلم بشكل خاص.

يعد مصطلح صعوبات التعلم (Learning Disabilities) حديثًا نسبيا وقد تم تمييز هذه الفئة، كفئة من فئات التربية الخاصة، منذ عهد قريب وتصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم أنها إعاقة خفية محيرة، فأفراد هذه الفئة هم في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط ، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم : كالفهم ، أو التفكير أو الإدراك ، أو الانتباه ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التهجي ، أو النطق ، أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوو الإعاقة العقلية والمضطربون انفعاليا والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعددة ذلك حيث أن إعاقتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها، مما يترتب عليه الاهتمام بشكل كبير في التعرف عليه وتشخيص تلك الصعوبات، وإعداد البرامج التعليمية الخاصة لهم للارتباط الوثيق ما بين المهارات الأكاديمية والحياة اليومية.

إن معرفتنا غير الكاملة عما يعانيه الطفل أو الفرد، وما يحيط به من ظروف، والأسباب التي دعت إلى ذلك، وإحاطتنا بالأسلوب الأفضل للتعامل معه في ظل ظروفه الخاصة، لن يكون لها الأثر الواضح والملموس في التغلب على هذه المعاناة، وفي التعامل معه، بما يضمن له مستوى مقبول من النجاح، فعلينا أن لانتصرف إزاء هذه الحالة من تفهم الأمور والوقوف على حقيقتها فقط، وعلينا أن نتفهم بكل جدية واهتمام والعمل على مساعدة هذه الفئة من أجل التغلب على هذه المشكلات. (عدس ، ٢٠٠٠)

ففي الستينيات من القرن الماضي، ظهر مصطلح صعوبات التعلّم والجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز المشكلة وتحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهونها عند التعلم مثل جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلّم وفي نهاية الستينيات أصبحت صعوبات التعلم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى وبخاصة مع صدور قانون صعوبات التعلم المحددة (Specific Learning Disabilities) لعام (١٩٦٩) رقم٢٣/٩١، أما السبعينيات فامتازت بظهور القانون العام رقم ١٤٢/٩٤والمعروف باسم: قانون التربية لكل الأطفال المعوقين (The Education For All Handicapped Act, PL94-142:EHA) الذي يعتبر لدى التربويين من أهم القوانين التي ضمنت بشكل عام لذوي الاحتياجات

الخاصة حقوقهم في التعليم والخدمات الأخرى المساندة، وحددت أدوار المتخصصين وحقوق أسرهم. وكان لمجال صعوبات التعلم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه هذا القانون، وقد تغير مسمى هذا القانون وأصبح يعرف الآن بقانون تربية الأفراد المعاقين (Individuals With Disabilities Education Act, IEDA) في الولايات الأمريكية المتحدة، وقد أعطى هذا القانون منذ ظهوره في عام ١٩٧٥ الجمعيات والمجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلم قاعدة قانونية يستفيدون منها في مناداتهم ومطالباتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم" (السرطاوي وآخرون ،٢٠٠٢).

يرى بعض العلماء المهتمين في مجال صعوبات التعلّم مستقبلاً مشرقاً لهذا الميدان التربوي إذا تضافرت جهود المتخصصين في جميع الميادين التي تساهم في إيجاد معرفة أدق وأشمل عن الإنسان وخصائصه وما يؤثر عليه من عوامل بيئية متنوعة". وقدمت نظريات التعلم الكثير في مجال صعوبات التعلم، سواء أكانت نظريات التعلم المعرفية، التي ركزت على عملية تدريب القدرات أو نظريات علم النفس النمائية التي ركزت على التسلسل الطبيعي لنمو الطفل والنمو المتسلسل للقدرات المعرفية أو السلوكية التي ركزت على أسلوب التعلم الصريح والتعليم المباشر فيما يتعلق بتدريس هذه الفئة من الطلبة، ففي هذه الدراسة سوف يتم التأكيد على عملية التعليم المباشر، الذي يركز على تدريس المهارات الأكاديمية ويكون المعلم فيه واضحًا ومحددًا للأهداف واحتياجات الطالب مسبقا.

يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم مشكلات متنوعة تشمل: صعوبات القراءة(Dyslexia) وصعوبات الكتابة (Dysgraphia) وصعوبات الرياضيات (Dyscalculia) بالإضافة إلى الصعوبات في مجال المهارات الاجتماعية التي تفرضها عليهم طبيعة الإعاقة من جهة ، وطرق التدريس الاعتيادية المستخدمة في الصفوف العادية والتي لا تتناسب مع ظروفهم واحتياجاتهم الخاصة من جهة أخرى، وتعيق تلك الصعوبات المسيرة التربوية لهؤلاء الطلبة ؛ مما قد يولد الإحباط لديهم، وبالتالي تكوين صورة سلبية عن الذات وتدني التحصيل الدراسي (عبيدات ، ٢٠٠٣).

ويتطلب وضع الاستراتيجيات فهم الطالب فهمًا دقيقا وشاملاً لكل جوانب قدراته بالكشف عن مواطن قوته للإفادة منها ومواطن احتياجاته للتغلب عليها والتعرف إلى الطريقة التي يتعلم بها ، فلكل طالب طريقته الخاصة به للتعلم فمعرفة الطريقة التي يتعلم بها الطالب لا تحدد لنا معرفته وإنما تعطينا معلومات مهمة عن الكيفية التي يتعلم بها مما يفسح المجال في اختيار أفضل الطرق والمواد لتدريس الطالب إضافةٍ إلى توفير الوقت والجهد الذي يقضيه المعلم في تجريب أساليب التعلم انطلاقا من محاولة الصح والخطأ والتي نحصل عليها من خلال عمليات التشخيص بالإضافة إلى جهد فريق متكاملٍ من الأسرة إلى المرشد إلى معلم المصادر، حتى تكون الخطة التربوية شاملة وقوية قادرة على مساعدة الطالب في التغلب على مشكلته التعلمية (حافظ ،١٩٩٨).

ولذلك، عمل المختصون في ميدان التربية الخاصة بشكل عام والعاملون في مجال صعوبات التعلم بشكل خاص على إيجاد استراتيجيات وبرامج تهدف إلى معالجة تلك الصعوبات التعلمية. وفي هذه الدراسة تم إعداد أداة تشخيص للكشف عن الخاصة بصعوبات الرياضيات، وإعداد برنامج تعليمي فردي من أجل معالجة مثل هذه الصعوبات .

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

تصاغ مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: **ما أثر برنامج تدريبي في تعليم مهارات الرياضيات لطلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم في محافظة اربد ؟**

وينبثق من ذلك السؤالين الفرعيين التاليين :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة على المقياس التحصيلي في الرياضيات تعزى للبرنامج الفردي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة على المقياس التحصيلي في الرياضيات تعزى للجنس

- **أهمية الدراسة** :

تعد المهارات الرياضية من المهارات الدراسية الأساسية والضرورية في حياة الطلبة سواءً العاديين أو ذوي صعوبات التعلم، حيث أنها تساعد الطالب في تحسين الأداء المدرسي والحياة اليومية، مما ينعكس على تحقيق الطالب لأهدافه وطموحاته، ولكن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون ضعفا واضحًا في هذه المهارات وخصوصًا في مهارات الرياضيات؛ ولذلك فهم بحاجة إلى البرامج الفردية، التي تعمل على تطوير هذه المهارات وبالتالي تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

- التعريف ببرامج الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم .
- التعريف بأساليب تدريس الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم وخاصة الخطط التعليمية الفردية.
- توفير أدوات لقياس وتشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات لدى أخصائيي التربية الخاصة ومعلمي غرف مصادر التعلم، تتمتع بدلالات صدق وثبات ومعايير مقبولة للبيئة السعودية .
- توفير برنامج تعليمي فردي لتدريس الرياضيات لدى معلمي غرف مصادر التعلم كأداة فعالة للتعليم العلاجي الفردي.
- توظيف الإستراتيجية المناسبة من قبل معلم غرف مصادر التعلم مع الطالب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في ضوء إمكانياته وقدراته واستعداداته وطبيعة المهمة التعليمية
- تقييم فاعلية البرامج التربوية والتعليمية الفردية المقدمة للطالب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من خلال التقدم، الذي يحرزه على الأهداف التعليمية الفردية المصاغة له.

- **مبررات الدراسة** :

يمكن تلخيص مبررات الدراسة بما يلي:

- قلة الدراسات التي تناولت برامج تعليمية في صعوبات تعلم الرياضيات مقارنة مع برامج لصعوبات تعلم القراءة والكتابة.
- احتياجات معلمي غرف مصادر التعلم لأدوات تشخيص صعوبات التعلم ولمقاييس لقياس فعالية البرامج التعليمية الفردية في مجال الصعوبات في الرياضيات.
- احتياجات معلمي غرف مصادر التعلم لبرامج تعليمية فردية في مجال الصعوبات في الرياضيات.
- احتياجات معلمي غرف مصادر التعلم لمقاييس لقياس فعالية برامج تعليمية فردية في مجال الصعوبات في الرياضيات.
- إثراء مجال البحث العلمي في مجال صعوبات التعلم

- **التعريفات الإجرائية** :

- البرنامج التعليمي: هو البرنامج الفردي التعليمي المصمم من قبل الباحث وأبعاده هي:(المفاهيم الرياضية، العمليات الحسابية، حل المشكلات)، والمبني على قياس مستوى الأداء الحالي للطالب باختبار تم تطويره لهذه الغاية واستخرجت له دلالات صدق وثبات، وإعداد الخطط التربوية والتعليمية الفردية وتطبيقها.

- الطلبة ذوي صعوبات التعلم: هم مجموعة من الطلبة المتواجدون في غرف مصادر التعلم والذين تم تشخيصهم بناء على الاختبارات الرسمية المعمول بها في المملكة الأردنية الهاشمية.

- مهارات الرياضيات: هي تلك المهارات التي يمتلكها الطالب في مجال الرياضيات والتي تمكنه من القيام بالعمليات الحسابية (الجمع، الطرح القسمة، الضرب) ، وحل المسائل اللفظية، وتطبيقها في مجالات الحياة اليومية، والمتضمنة في البرنامج حيث اشتمل برنامج الصف الثالث على(٣٠) فقرة، منها: (١٨) فقرة لبعد المفاهيم الرياضية و (٨) فقرات لبعد العمليات الحسابية و (٤) فقرات لبعد حل المشكلات.

- **محددات الدراسة** :

تتحدد نتائج الدراسة بما توفره من شروط فيما يتعلق بحجم العينة وخصائصها وطريقة اختيارها من مجتمع الدراسة والملتحقين بغرف مصادر صعوبات التعلم في المدارس لحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الذين تم اختيارهم من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة اربد.

- **الدراسات العربية** :

وفي دراسة قام بها الظفيري (٢٠٠١) والتي هدفت إلى التعرف إلى مدى فاعلية برنامج تدريسي علاجي باستخدام الحاسوب لعلاج الصعوبة في حل العمليات الأساسية للضرب من (٦×١) ولغاية (٩×٩) بالنسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يعانون من صعوبات تعلم في الرياضيات، واستخدم الباحث المنهج التجريبي. وقد تكونت عينة الدراسة النهائية من ثمانية تلاميذ من

تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يعانون من صعوبات تعلم الحقائق الأساسية للضرب. وقد أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين درجات التلاميذ على الاختبار القبلي وبين درجاتهم على الاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي تعزى لتطبيق البرنامج.

وفي دراسة قامت بها صوالحة (٢٠٠٤) هدفت إلى استقصاء أثر استخدام إستراتيجية التدريس المباشر في تعليم مهارات الرياضيات لطلبة غرف المصادر ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات باستخدام برنامج مقترح لذلك من أجل تحسين تحصيلهم في مادة الرياضيات، ودراسة أثر هذه الإستراتيجية على اتجاهاتهم نحو الرياضيات، وعلى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين في العدد من كل صف ومن الجنسين، وبطريقة القرعة تم تحديد مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وقد استخدمت لتطبيق هذه الدراسة اختبارات تحصيلية في الرياضيات أعدتها الباحثة لتحديد مستوى أداء الطلبة في مهارات الرياضيات لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده، كما استخدمت أيضًا مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات، والذي أعدته الباحثة لتحديد اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده، كما استخدمت مقياس مفهوم الذات الأكاديمي المطور للبيئة الأردنية لتحديد مفهوم الذات الأكاديمي لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده، تم تطبيق البرنامج التدريبي الذي أعدته الباحثة على طلبة المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر، وعلى طلبة المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية لمدة (٨) ثمانية أسابيع . وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالةٍ إحصائية في كل من التحصيل، والاتجاهات ومفهوم الذات الأكاديمي بين المجموعة التجريبيَّة التي خضعت لبرنامج التدريب على مهارات الرياضيات حسب إستراتيجية التدريس المباشر ، والمجموعة الضابطة التي درست نفس المهارات بالطريقة التقليدية لصالح المجموع التجريبية.

في دراسة قام بها أبو زيتون، (٢٠٠٥) هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي في المهارات الدراسية لطلبة صعوبات التعلم، وقياس أثر البرنامج في تحسين مهاراتهم الدراسية وتحصيلهم الأكاديمي، ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم. تألف مجتمع الدراسة من طلبة صعوبات التعلم الملتحقين في غرف مصادر التعلم في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في منطقة لواء عين الباشا للفصل الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤، والذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة والرياضيات أو في كليهما معًا من مستوى الصفين الثالث والرابع الأساسيين والبالغ عددهم (١٠٣) طلاب وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٦٨) طالبا وطالبة من الطلبة الملتحقين في غرف مصادر التعلم حيث تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وتألفت كل مجموعة من (٣٤) طالبًا وطالبة، ولأغراض الدراسة أعد الباحث مقياسًا للمهارات الدراسية المستهدفة في البرنامج، كما أعد أيضًا مقياسًا لقياس مفهوم الذات الأكاديمي

وقد تمتعت المقاييس بمعايير صدق وثبات مقبولين، ولقياس التحصيل استخدم الباحث الاختبارات التحصيلية التي أعدتها وزارة التربية والتعليم حيث استخدمت هذه المقاييس كإجراء قياس قبلي وبعدي، واستغرق البرنامج ثلاثة شهور تقريبًا بواقع خمسين حصة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الدراسية ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وعلى مقياس الاختبارات التحصيلية في اللغة العربية والرياضيات . وأوصت الدراسة بتصميم برامج تدريبية لطلبة صعوبات التعلم في مرحلة مبكرة من المرحلة الأساسية، كما أوصت بضرورة تدريب وتأهيل المعلمين على تعليم المهارات الأساسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم .

كما قامت المسكري (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى تطوير برنامج محوسب في تعليم العمليات الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ثم دراسة فاعلية هذا البرنامج في تعليم العمليات الحسابية لدى هؤلاء الطلبة لغرف المصادر في المرحلة الأساسية بسلطنة عمان، تكون مجتمع الدراسة من (٦) مدارس بالتعليم الأساسي بمحافظة مسقط وعددهم (١٤٢) طالبًا وطالبة، ولتحديد الطلبة الذين لديهم صعوبات في التعلم، تم تطبيق مقياس (أوتيس . لينون) المقنن على البيئة العمانية، واختبار تشخيص صعوبات التعلم لدى الطلبة الأردنيين في المرحلة الابتدائية، والاختبار غير الرسمي للرياضيات، وذلك بعد استخراج دلالات صدق وثبات هذه الاختبارات على البيئة العمانية، وقد اشتملت العينة على (٤٤)طالبا وطالبة (٢٩ذكور،١٥اناث) قسموا بطريقة عشوائية إلى تجريبية تستخدم الحاسوب في التدريس ومجموعة ضابطة تستخدم الطريقة العادية، وتضمنت كل مجموعة (٢٢) طالبًا. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في التحصيل تعزى للجنس. وقد أوصت الدراسة بتبني طريقة الحاسوب في تدريس طلبة صعوبات التعلم، وكذلك ضرورة تدريب معلمي التربية الخاصة على كيفية استخدام الحاسوب في التدريس .

- **الدراسات الأجنبية** :

في دراسة أجراها مكوي (Mccoy,1994) هدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين في القدرة على حل المسائل الرياضية اللفظية، وقد تكونت العينة من (٩٠) طالبًا وطالبة من الصفين الثاني والثالث الأساسيين (٤٦ إناث، ٤٤ ذكور) تم اختيارهم عشوائيا من (٩) مدارس، وقد أعطي الطلبة ثلاث مسائل رياضية من المنهاج لحلها بصوت مرتفع، وقام خلالها مجموعة من الملاحظين المدربين على ملاحظة نجاح الطلبة في حل المسائل تتمثل بقراءة المسألة وفهمها التخطيط للحل، تنفيذ الحل والتحقق من صحة الحل، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في القدرة على حل المسائل الرياضية اللفظية بشكل صحيح، كما أشارت إلي عدم وجود فروق بين الجنسين في استخدام خطوات منظمة ومتسلسلة أثناء حل المسائل الرياضية اللفظية.

أما دراسة سكالفك ورانكن (Skaalivk and Rankin ,1994) فقد هدفت إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في تحصيلهم للرياضيات، وفي التعبير اللفظي للمفاهيم الرياضية، ومفهوم الذات والدافعية في مجال الرياضيات

وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٦) طالبًا وطالبة من الصف السادس الأساسي، تم اختيارهم من (١٨) صفا في (٩) مدارس أساسية و(٣٥٣) طالبًا وطالبة من الصف التاسع تم اختيارهم من (١٧) صفا في (٥) مدارس إعدادية في النرويج، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التحصيل في الرياضيات سواء كان ذلك في الصف السادس (المرحلة الأساسية)، أو في الصف التاسع (المرحلة الإعدادية)، كما أشارت النتائج إلى أن مفهوم الذات لدى الذكور في مجال الرياضيات أعلى منه لدى الإناث، بينما الإناث أعلى من الذكور في التعبير اللفظي للمفاهيم الرياضية، كما أشارت الدراسة أيضا إلى وجود دافعية لدى الذكور في مجال تعلم الرياضيات أكثر من الإناث .

كما قامت جاردرين (Garderen, 2007) في دراسة بعنوان تعليم طلاب صعوبات التعلم باستخدام الرسومات البيانية في حل المسائل اللفظية في الرياضيات، والتي هدفت إلى تقييم فعالية التدريس الذي يركز على تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم كيفية حل مسائل الرياضيات اللفظية متعددة الأنواع ذات خطوة واحدة أو خطوتين في الرياضيات، وقد شارك في هذه الدراسة (٣) طلاب صعوبات تعلم من الصف الثامن، وأثناء العلاج تلقى الطلاب تدريسًا حول عملية إنشاء الرسومات البيانية، وتلقوا إستراتيجية تشمل الرسومات البيانية على أنها جزء من عملية حل المسائل اللفظية في الرياضيات.

أشارت النتائج إلى تحسن أداء الطلبة في حل المسائل اللفظية، كما قام الطلاب أيضا بإنشاء واستخدام رسومات بيانية لحل أنواع أخرى مختلفة من المسائل اللفظية، وبشكل عام كان الطلاب راضين جدا عن التدريس، و يرغبون بالاستمرار في استخدام الرسومات البيانية واستراتيجية حل مسائل الرياضيات اللفظية في غرف صفية أخرى.

وفي دراسة قام بها لين وزملاؤه (Lynn et al., 2008) بعنوان فعالية برنامج تعليمي فردي في حل المسائل في الرياضيات لطلاب الصف الثالث الذين يعانون من صعوبات تعلم في الرياضيات و القراءة، وكان الهدف منها تقييم فعالية برنامج تعليمي فردي لحل مسائل الرياضيات اللفظية لطلبة الصف الثالث الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم في الرياضيات والقراءة.

تألف مجتمع الدراسة من (٥١١) طالبًا وطالبة ممن تم تشخيصهم مسبقًا على أنهم يعانون من صعوبات تعلم في الرياضيات والقراءة من (٢٩) صفا مدرسيًا في (٨) مدارس مختلفة، واستخدمت عينة من اختبارات الرياضيات التي تعتبر معيارية المرجع للتعرف على صعوبات التعلم، كما تم اختيار عينة مكونة من (٣٥) طالبًا وطالبة وذلك بالطريقة العشوائية حيث كان مستوى الطلاب في الرياضيات و القراءة متدنيًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى هي المجموعة التجريبية وتتلقى تعليمًا فرديًا واحدًا لواحد، والثانية ضابطة استمرت في تلقي التدريس العادي داخل الغرف الصفية في المدرسية.

طبق الباحث برنامج التعليم الفردي، واستخدمت مقاييس قيمت أنواع المسائل الرئيسة المتوقع من طلبة الصف الثالث أن يقوموا بحلها (المسائل ذات الخطوة الواحدة التي تتطلب الجمع أو الطرح لأرقام ذات منزلة عشرية واحدة أو

منزلتين عشريتين)، واشتمل البرنامج الذي اعتمد على الخطة الفردية في تعليم الطلبة على الأهداف التالية: (الفهم و التركيز للتراكيب البنائية لثلاثة أنواع من المسائل في الرياضيات،إدراك و تمييز المسائل أي إدراك الخطة الأساسية لنوع المسألة، حل مسائل الرياضيات، نقل طريقة حل المسائل إلى أنواع أخرى مشابهة من المسائل اللفظية)، وتم تعليم الطلبة العمليات الحسابية بالإضافة إلى المهارات الأساسية المطلوبة لحل المسائل بشكل صحيح.

أشارت النتائج إلى فعالية استخدام الخطة التربوية الفردية في تحسين الأداء في حل مسائل الرياضيات اللفظية، كما أوصت الدراسة تقديم المعادلات في الرياضيات مبكرا لطلبة الصف الثالث الذين يعانون من صعوبات تعلم شديدة في القراءة والرياضيات لمساعدتهم في حل مسائل الرياضيات اللفظية.

- **الطريقة والإجراءات** :

يتناول هذا الفصل وصفا لمجتمع وعينة الدراسة وكيفية اختيارها وكذلك أدوات الدراسة وكيفية إعدادها، وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها ، والإجراءات التي سيتم من خلالها تنفيذ الدراسة، والطرق الإحصائية التي ستستخدم لمعالجة البيانات واستخلاص النتائج.

- **مجتمع الدراسة** :

يشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطلبة الملتحقين في غرف مصادر التعلم بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة اربد ويبلغ عددهم حوالي(٢٢٨) طالبًا وطالبة من الصف (الثالث الأساسي)، حيث تبلغ عدد غرف مصادر التعلم في مدارس منطقة اربد (١٨) غرفة للعام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١١).

- **عينة الدراسة** :

تم اختيار عينة مكونة من (٢٠) طالبًا وطالبة بطريقة قصدية من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في الرياضيات الملتحقين في غرف المصادر، وممن كان أداؤهم الأدنى على المقياس التحصيلي في الرياضيات الذي أعده الباحث. وتم توزيع العينة إلى مجموعتين متساويتين: الأولى تجريبية والثانية ضابطة، بواقع (١٠) طالبا وطالبة لكل مجموعة حسب الجنس، والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب متغير: المجموعة والجنس ن=(٢٠)

المجموعة	الصف	
	الخامس	
	إناث	ذكور
المجموعة التجريبية	٥	٥
المجموعة الضابطة	٥	٥

- **أدوات الدراسة** :

تم تطوير أداتين للدراسة هما:

- **أولا** : **البرنامج الفردي لتعليم مهارات الرياضيات**:

وهو برنامج فردي لتعليم مهارات الرياضيات لطلبة صعوبات التعلم مصمم بناء على تشخيص صعوبات الرياضيات المقاسة بالمقياس التحصيلي للرياضيات الذي تم إعداده من قبل الباحث حيث تم قياس مستوى الأداء الحالي للطالب

وتم تحديد نقاط القوة والضعف في قدرة الطالب الحالية من خلال تطبيق المقياس التحصيلي لتشخيص صعوبات الرياضيات الذي أعده الباحث لهذه الغاية، ومن ثم إعداد الخطة التربوية الفردية Individualized Educational Program (IEP) لكل طالب على حده، حيث تم الاشتقاق منها الخطة التعليمية الفردية Individualized Instructional Plan (IIP) لكل طالب وأخيرا تم تقييم الأداء النهائي للأهداف التعليمية باستخدام طريقة التقييم على أساس مقارنة أداء الطالب قبل العملية التعليمية وبعدها.

وتتلخص الأهداف العامة للبرنامج بما يلي :

- تنمية قدرة الطالب على اكتساب المفاهيم الرياضية .
- تنمية قدرة الطالب على اكتساب مهارات العمليات الحسابية الرياضية (جمع، طرح، ضرب، قسمة).
- تنمية قدرة الطالب على اكتساب مهارات حل المشكلات الحسابية اللفظية.

تكون البرنامج التعليمي من ثلاثة أبعاد رئيسية هي:(المفاهيم الرياضية،المهارات الحسابية، حل المشكلات)، ويندرج تحت كل بعد من هذه الأبعاد مجموعة من المهمات التعليمية التي تم اشتقاقها من المناهج الدراسية للصف الثالث الأساسي.

وتم صياغة المهمات على شكل أهداف سلوكية، روعي في صياغتها الشمولية لجميع أجزاء المحتوى، وتحديد مستوى الأداء المطلوب للمهمة، مع التركيز على وصف ناتج التعلم لدى الطلبة في ضوء إمكانية ملاحظة وقياس أداء الطلبة للمهام والتدريبات .

تم إعداد البرنامج التدريبي من قبل الباحث بعد مراجعة الأدب النظري المتعلق بالموضوع، ثم اشتقت المهمات التعليمية من الوحدات الدراسية للصف الثالث الأساسي ووزعت هذه المهمات بعد صياغتها على شكل أهداف تعليمية على الأبعاد الثلاثة للبرنامج. وبعد ذلك عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين من المختصين في الرياضيات والمناهج التعليمية والتربية الخاصة في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، ومشرفي ومعلمي الرياضيات ومعلمي التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم التابعين لمحافظة اربد، ومن لديهم خبرة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، سواء في المدارس العادية، أو في مراكز التربية الخاصة، وذلك من أجل مراجعتها، والتحقق من مدى صلاحية وملائمة فقراتها وتدريباتها، وطرق تناول الموضوعات المحددة بالأبعاد، ومدى ملائمة المعايير المقترحة وإجراءات التنفيذ، بالإضافة إلى مراجعتها من الناحية اللغوية.

- **ثانيا : المقياس التحصيلي للرياضيات**

قام الباحث بإعداد مقياس لقياس تحصيل الرياضيات لطلبة صعوبات التعلم في الصف الثالث من أجل التعرف على نقاط القوة والضعف لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم، وتتلخص أغراض المقياس واستعماله بما يأتي:

- التعرف على طلبة صعوبات تعلم الرياضيات.
- تحديد نقاط القوة والضعف لطلبة صعوبات تعلم الرياضيات.

- إعداد البرامج والخطط التربوية للطلبة من خلال جعل النقاط التي أظهر فيها الطالب الضعف أهدافا ضمن هذه الخطط والبرامج.

- **متغيرات الدراسة** :

- المتغيرات المستقلة : البرنامج التعليمي الفردي المصمم لتعليم مهارات الرياضيات بناء" على نتائج تشخيص صعوبات الرياضيات باستخدام المقياس الذي قام الباحث بتطويره وله مستويان (برنامج، لا برنامج)
- المتغير المعدل وهو :الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى)
- المتغير التابع: الأداء البعدي على المقياس التحصيلي في الرياضيات المعد من قبل الباحث.

- **عرض النتائج** :

للتأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة قبل تطبيق الدراسة، قام الباحث بتطبيق الاختبار القبلي على عينة الدراسة، تم تجزئته إلى جزأين: الأول متعلق بأداء الطلبة على الاختبار القبلي ككل، والثاني متعلق بأداء الطلبة على الاختبار البعدي، وفيما يلي عرضٌ لذلك.

- **الفرضية الأولى: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اداء المجموعة التجريبية والضابطة على المقياس تعزى للبرنامج الفردي**

- **الجزء الأول : فيما يتعلق بأداء الطلبة على الاختبار القبلي ككل:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار القبلي ككل وحسب متغير البرنامج الفردي ، والجدول يبين ذلك.

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار القبلي وحسب متغير الذكور وحسب متغير البرنامج الفردي

	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
البرنامج الفردي	٥	6.8000	2.68328

◆ العلامة القصوى (20)

يتبين من الجدول وجود فرق ظاهري حيث بلغ المتوسط الحسابي ٦,٨ والانحراف المعياري ٢,٦٨

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار القبلي وحسب متغير الاناث وحسب متغير البرنامج الفردي

الطريقه	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
البرنامج الفردي	٥	4.80	1.92354

◆ العلامة القصوى (20)

يتبين من الجدول وجود فرق ظاهري حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤,٨ والانحراف المعياري ١,٩٢

• **الجزء الثاني : فيما يتعلق بأداء الطلبة على الاختبار البعدي ككل :**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار البعدي ككل وحسب متغير البرنامج الفردي والجدول يبين ذلك.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار البعدي ككل وحسب متغير الذكور وحسب متغير البرنامج الفردي

طريقة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
البرنامج الفردي	٥	٦.٠٠	2.73861

◆ العلامة القصوى (20)

يتبين من الجدول وجود فرق ظاهري حيث بلغ المتوسط الحسابي ٦ والانحراف المعياري ٢,٧٣

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار البعدي ككل وحسب متغير الاناث وحسب متغير البرنامج الفردي

طريقة	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
البرنامج الفردي	٥	٤.٨	1.48

◆ العلامة القصوى (20)

يتبين من الجدول وجود فرق ظاهري حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤,٨ والانحراف المعياري ١,٤٨

جدول (٦): المتوسطات والانحراف المعياري للمجموعتين الضابطة والتجريبية للاختبار القبلي

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	تجريبية	١٠	15.10	4.65	11.995	٠.٠٠
	ضابطة	١٠	٥.٨	٢.٤٤		

❖ غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل القبلي وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل البدء في الدراسة.

بعد إجراء التجربة على المجموعة التجريبية قام الباحث باستخدام اختبار ت (t-test)، للإجابة عن سؤال الدراسة كما هو مبين في الجدول (٧).

جدول (٧): نتائج اختبار (ت) لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	10.20	1.98	9.374	٠.024
الضابطة	١٠	٥.٤	٢.١٧		

مستوى الدلالة الإحصائية (α= ٠,٠٥) درجات الحرية = ٥

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسط علامات الطلبة في المجموعتين على الاختبار التحصيلي البعدي ، تعزى لصالح المجموعة التي استخدمت البرنامج الفردي، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (٩,٣٧) وبدلالة إحصائية بلغت (α= ٠,٠٢٤) بمعنى أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين اداء المجموعة التجريبية والضابطة على المقياس تعزى للبرنامج الفردي في مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ الوسط الحسابي لها ١٠,٢٠

- **الفرضية الثانية: هل هناك فروق ذات دلالة حصائية بين اداء المجموعة التجريبية والضابطة على المقياس تعزى للجنس**

لاختبار هذه الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار التباين الاحادي كما في الجدول التالي

جدول(٨): نتائج اختبار التباين الأحادي لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي

الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة
ذكر	١٠	٦	2.73	٠.742	٠,٤١
انثى	١٠	٤,٨	١,٤٨		

يتبين من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة على الاختبار القبلي تعزى لمتغير الجنس حيث بلغ مستوى الدلالة ٠,٤١

جدول(٩): نتائج اختبار التباين الأحادي لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي

الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة
ذكر	١٠	١٧	4.74	1.819	٠,٢١
انثى	١٠	١٣,٢	٤,١٤		

يتبين من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة على الاختبار البعدي تعزى لمتغير الجنس حيث بلغ مستوى الدلالة ٠,٢١ . ومن خلال الجدولين السابقين يتبين بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة على المقياس تعزى للجنس.

- **مناقشة نتائج الدراسة** :

تناولت هذه الدراسة فاعلية برنامج فردي في تعليم مهارات الرياضيات لطلبة ذوي صعوبات التعلم للصف الثالث الأساسي.

ولتحقيق ذلك تم مقارنة أداء طلبة المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التعليمي الفردي الضابطة بأداء المجموعة الضابطة التي استمرت في برنامجها الاعتيادي، على المقياس التحصيلي في الرياضيات قبل وبعد تطبيق البرنامج، وقد أكدت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين

متوسطات أداء المجموعتين على المقياس تعزى للبرنامج الفردي، وفيما يلي مناقشة هذه النتائج.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس التحصيلي في الرياضيات تعزى للبرنامج الفردي؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال تفوق المجموعة التجريبية . وهي المجموعة التي تم تدريبها وفق البرامج . في جميع أبعاد البرنامج (مفاهيم رياضية، مهارات حسابية، حل المشكلات) على المجموعة الضابطة، فقد ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بأداء الطلبة على الاختبار التحصيلي في الرياضيات ككل البعدي يعزى لاختلاف مجموعة الدراسة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج التدريبي المقترح.

كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائي (α = ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بأداء الطلبة على بعد (المفاهيم الرياضية) البعدي يعزى لاختلاف مجموعة الدراسة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، الذين درسوا باستخدام البرنامج التدريبي المقترح.

وأظهرت النتائج أيضا فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بأداء الطلبة على بعد (المهارات الحسابية) البعدية يعزى لاختلاف مجموعة الدراسة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج التدريبي المقترح، وأخيرا فقد ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بأداء الطلبة على مهارة حل المشكلات البعدية يعزى لاختلاف مجموعة الدراسة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المحتوى التعليمي للبرنامج قد أدى إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية، فقد روعي في بناء البرامج الأسس والخطوات التالية:

- فردية التعلم حسب الحاجات الفعلية لكل طالب.
- عدم ثبات زمن التعلم لجميع الطلاب.
- تنويع أسلوب معالجة محتويات المادة مثل:طريقة الألعاب الرياضية، وهي نشاط هادف ممتع يقوم به الطالب أو مجموعة من الطلاب بقصد إنجاز مهمة رياضية محددة في ضوء قواعد للعبة مع توافر الحافز لدي الطالب للاستمرار في النشاط، وتلك الطريقة تتميز بما يلي:
  - ✓ زيادة دافعية الطلاب للتعلم
  - ✓ زيادة فهم وتطبيق واستبقاء المهارات الرياضية.
  - ✓ تستخدم معينات تساعد علي ترسيخ المفاهيم وطرق الحل
  - ✓ تركز على تمكين الطالب من الدرس قبل الانتقال للدرس التالي .
  - ✓ تحديد الوسائل التعليمية بحيث تتضمن مواد مشوقة ملونة.

وقد يكون تدريس التلاميذ بطريقة غير روتينية للحصة الصفية من الأسباب التي أدت إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية في جميع مهارات البرنامج، وقد لاحظ الباحث ظهور تفاعل عند الطلبة أثناء تعاملهم مع مهارات البرنامج إضافة إلى ما سبق يمكن القول بأن طريقة تنفيذ البرنامج وما رافقها من أنشطة وفرت تفاعلا بين المعلم والطالب، حيث يعمل هذا التفاعل على تنمية التفكير لدى الفرد، كل ذلك أدى إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

وتتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة أبو زيتون (٢٠٠٥)، من تفوق أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الدراسية ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وعلى مقياس الاختبارات التحصيلية في اللغة العربية والرياضيات.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة لين وزملائه (Lynn et al., 2008)، والتي بينت فعالية استخدام البرامج الفردية في تحسين الأداء في حل مسائل الرياضيات اللفظية.

وقد تعود فعالية البرنامج إلى اتصافه بالخصائص الآتية:

- عدل البرنامج من دور المعلم والطالب في أن إلغاء مركزية المعلم تجعل الطلبة يتحملون مسؤولية أكبر في عملية التعلم، وبدافع أكبر لما ينجزونه ويتوصلون إليه، وبرغبة في التعلم، وهذا بدوره يعزز مهارات حل المشكلات والاستمتاع بالتعلم.
- تطلب تطبيق البرنامج توفير بيئة تعاونية تركز على نشاط الطالب، وتسمح له بالبحث بنفسه وبالتفاعل والتعبير عن آرائه بحرية، و من خلال ممارسة المتعلمين لنشاط البرنامج، فإن ذلك أدى إلى نقل الهدف من اكتساب معرفة جديدة إلى اكتساب كيفية تطبيق هذه المعرفة لتعلم العمليات العقلية والمهارات، ثم إلى اكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية خاصة في أثناء العمل الجماعي.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة على المقياس التحصيلي في الرياضيات تعزى للجنس ؟

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية المعدلة الخاصة بأداء الطلبة على الاختبار التحصيلي في الرياضيات ككل البعدي يعزى لاختلاف الجنس.

كما أظهرت الدراسة عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بأداء الطلبة على أبعاد المقياس منفصلة مهارة (المفاهيم الرياضية، المهارات الحسابية، حل المشكلات) البعدي تبعًا لمتغير الجنس (ذكورا، وإناثا).

ويفسر الباحث هذه النتيجة بما يلي:

- مرور عينة الدراسة (ذكورا، وإناثا) بالخبرات التعليمية نفسها بصرف النظر عن جنسهم.
- استغرقت عينة الدراسة (الذكور، والإناث) الفترة الزمنية نفسها أثناء تطبيق الدراسة، وخاصة أن الباحث قام بالإشراف على تطبيق الدراسة.
- تشابه الظروف التعليمية والثقافية والاقتصادية لكلا الجنسين، خاصةً وأن أفراد عينة الدراسة من المنطقة الجغرافية نفسها.
- مكن البرنامج المتعلم من التفاعل والتعامل واستيعاب المعلومات التي تضمنها البرنامج مما جعله أكثر ملائمة للاستخدام
- تشابه الحوافز والتعزيزات المادية والمعنوية التي يتلقاها التلاميذ ذكوراً وإناثا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة قامت بها المسكري (٢٠٠٦) والتي أشارات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في التحصيل تعزى للجنس.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة فرحان (٢٠٠٢) والتي أشارت إلى عدم وجود أثر للجنس على أداء الطلبة في حل المسائل الرياضية اللفظية.

- **التوصيات** :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، يمكن اقتراح بعض التوصيات التربوية والبحثية التالية كموضوعات لبحوث مستقبلية:

- **توصيات تربوية** :

- إعداد معلمي التربية الخاصة وتدريبهم على أساليب تدريس الرياضيات بشكل عام، وحل المشكلات الرياضية بشكل خاص.
- إعداد وتطوير المزيد من المقاييس والاختبارات الخاصة بالرياضيات من اجل التعرف على صعوبات الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- إدراج مساقات خاصة في تدريس الرياضيات ضمن الخطط التدريسية للمواد التي يدرسها طلبة الجامعة في تخصص التربية الخاصة.
- استخدام البرنامج التربوي الفردي في معالجة صعوبات تعلم الرياضيات لدى الطلبة الذين يعانون من هذه الصعوبات.

- **توصيات بحثية** :

- إجراء دراسة لمعرفة فاعلية البرامج الفردية في تعليم مهارات الرياضيات لطلبة ذوي صعوبات التعلم في المراحل العمرية المختلفة.
- إجراء دراسة تتناول (مفاهيم رياضية، مهارات حسابية، حل المشكلات) وعلاقتها بالمراحل العمرية المختلفة.
- إجراء دراسة للتعرف على العوامل التي تؤثر في نمو المهارات الرياضية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسة تحليلية للمناهج الدراسية لدراسة مدى كونها تساهم في تنمية المهارات الرياضية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بصعوبات الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مثل:

- ✓ أشكال الصعوبات الرياضية التي يواجهها طلبة صعوبات التعلم في غرف مصادر التعلم.
- ✓ الاحتياجات التدريبية لمعلمي غرف مصادر التعلم في مجال تدريس المهارات الرياضية.

- **المراجع** :

- **المراجع العربية** :

١. أبو زيتون، جمال. (٢٠٠٤) . **أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم** – رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

٢. حافظ، نبيل عبد الفتاح. (١٩٩٨) . **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي** ، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

٣. الساكت، خولة. (٢٠٠٤) .**درجة التوافق في تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس التقدير ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع ودلالاتها الإرشادية لدى عينة من الأطفال الأردنيين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن .

٤. السر طاوي، عبد العزيز، وأيوب، عبد العزيز، وكلخ، محمد،(٢٠٠٢). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية**. دبي، الإمارات العربية المتحدة:دار القلم للنشر والتوزيع.

٥. صوالحة، عونية عطا. (٢٠٠٤). **أثر استراتيجية التدريس المباشر في تعليم مهارات الرياضيات على التحصيل، والاتجاهات، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ غرف المصادر**، رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن

٦. الظفيري، نواف ملعب. (٢٠٠١) . **فاعلية برنامج تدريسي علاجي باستخدام الحاسوب لعلاج صعوبات تعلم عملية الضرب لتلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت**، رسالة ماجستير، **جامعة الخليج العربي** – المجلة التربوية . كلية التربية ببني سويف ، المجلد (٢٠٧)، العدد (٦٠).

٧. عبيدات، فوزي.(٢٠٠٣). **أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وتفاعلاتهم الاجتماعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن

٨. عدس ، محمد عبد الرحيم.(٢٠٠٠). **صعوبات التعلّم**. عمان - المملكة الأردنية : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى

٩. المسكري، زيانة. (٢٠٠٦). **فاعلية برنامج محوسب في تعليم العمليات الحسابية لدى تلاميذ صعوبات التعلم بغرف المصادر في المرحلة الأساسية بسلطنة عمان** – رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

• المراجع الأجنبية :

1. Garderen, D (2007). **Teaching Students With LD to Use Diagrams to Solve Mathematical Word Problems**. Journal of Learning Disabilities, VOL 40, No.6 N/D
2. Lynn, S. Pamela, M. Sarah R. Douglas, L. JACK M. (2008). **Effects of Preventative Tutoring on the Mathematical Problem Solving of Third- Grade Students with Math and Reading Difficulties**. Council for Exceptional Children, VoL 74, No. 2, pp. 155-173
3. Moccoy, L. (1994). **Mathematical Problem-Solving Process of Elementary Male and Female Students** .Journal of School Sciences and Mathematics. 94 (5) 266 – 270
4. Skaalivk, E. Rankin, R, (1994). **Gender Differences in Mathematics and Verbal Achievement, Self-Perception and Motivation** .British Journal of Educational Psychology, 64, 419-428.

****

obeikandl.com

البحث الثاني :

" فاعلية برنامج للتربية الحركية في خفض بعض السلوكيات النمطية وتحسين المهارات الاجتماعية لدي الأطفال التوحديين بمدينة الطائف"

إعداد :

د/ أسامة فاروق مصطفي سالم

د/ رضا مسعد الجمال

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية برنامج للتربية الحركية في خفض بعض السلوكيات النمطية وتحسين المهارات الاجتماعية لدي الأطفال التوحديين بمدينة الطائف"

د/ أسامة فاروق مصطفي سالم د/ رضا مسعد الجمال

- **مستخلص الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدي فاعلية برنامج للتربية الحركية في خفض بعض السلوكات النمطية وتحسين المهارات الاجتماعية لدي الطفل التوحدي في مدينة الطائف ، بالمملكة العربية السعودية . طبق البحث على عينة قوامها الكلي (٤) أطفال من التوحديين بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية ، تتراوح أعمارهم الزمنية مابين (١٠- ١٢) سنة تم تطبيق الأدوات التالية (مقياس ستانفورد بينيه . مقياس سكوبلر تقدير التوحد الطفولي - منظومة تقدير المهارات الاجتماعية The Social skills Rating System (SSRS) (Gresham& Elliott , 1990) تعريب الباحثان ، مقياس للسلوك النمطي إعداد / الباحثان – البرنامج التدريبي القائم على التربية الحركية إعداد: رشا عبد القادر على. وتوصلت نتائج الدراسة إلى : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب عينة البحث في القياسيين القبلي والبعدي على مقياس السلوك النمطي لصالح القياس الأقل (البعدي) وكذلك وجود فروق دالة بين متوسطى رتب عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي وهو زيادة المهارات الاجتماعية والتحقق من فاعلية البرنامج التربية الحركية المستخدم في هذه الدراسة. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس السلوك النمطي والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي . لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب عينة البحث على القياسيين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: التربية الحركية . السلوكيات النمطية . المهارات الاجتماعية . التوحديين . جامعة الطائف . كلية التربية . قسم التربية الخاصة

Abstract

. The present study aims to reveal the effectiveness of the education program of the motor for reducing some Stereotypes behaviors and improve social skills for simple of a autistic child in the city of Taif, Saudi Arabia. Applied research on a sample of the total (4) of autistic children at the Institute of Intellectual Education in Taif, Saudi Arabia, between the ages of (10-12) years has been the application of the following tools (Stanford Binet Scale - Scale Scoplr estimate infantile autism - social skills assessment system The Social skills Rating System (SSRS) (Gresham & Elliott, 1990) Arabization of the researchers, a measure of the behavior of Stereotypes setup / researchers - training program based on education, motor, prepared by: Rasha Abdel Kader on. results of the study: the existence of statistically significant differences between the average times the research sample in the standard pre and post on the scale of stereotyped behavior in favor of measuring at least (the post) as well as the existence of significant differences between middle-arranged sample of measurements pre and post on a scale of social skills for the benefit of measuring the post is to increase social skills and verification of the effectiveness of the program of education motor used in this study No statistically significant differences between the average times of the experimental group scores on the performance of stereotyped behavior scale dimensions and total score in the dimensional measurements and consequence .No statistically significant differences between the average grade on the research sample and the standard dimensional consequence a scale of social skills.

• **مقدمة** :

تسهم التربية الحركية والرياضية في تحسين اللياقة البدنية والصحة العامة للأطفال التوحديين، وفي تنمية التوافقات العضلية العصبية، والحسية الحركية، ومن ثم تحسين الكفاءة الحركية لديهم، كما تسهم في رفع مستوى تركيزهم وانتباههم ومقدراتهم على الإحساس والتصور والتذكر والتمييز الحركي والبصري، وفي استثارة وتحفيز قدراتهم البصرية والسمعية واللمسية وتؤدي كل هذه العوامل إلى تنمية الاستعدادات الإدراكية ، وتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين .

كما أن اللعب يعد نشاطا له جاذبيته الخاصة للتوحديين لما يمنحه لهم من شعور بالمشاركة والفاعلية والمنافسة والتشجيع والرضا والسعادة، ومن ثم يمكن أن يكون وسيطا ممتازا لتعليمهم الكثير من المفاهيم والمعلومات والعادات والأنماط السلوكية المرغوبة اجتماعيا في جو ممتع ومحبب إلى النفس وللأنشطة الحركية قيمتها الإيجابية من حيث التفريغ أو التنفيس الانفعالي والتخلص من العزلة والانسحاب والطاقة العدوانية،والسلوكيات النمطية وإكساب التوحديين بعض المهارات التي تمكنهم من شغل وقت فراغهم والاندماج مع الآخرين، وتنمية ثقتهم بأنفسهم مما يؤدي إلى تحسين صحتهم النفسية،ومهاراتهم الاجتماعية، ويترتب على ذلك كله تحسن مستوى التآزر والمرونة العضلية، والمهارات الحركية لأعضاء الجسم لدى التوحديين من زيادة كفاءاتهم في تعلم المهارات الأكاديمية، كالكتابة وما تعوزه من حركات يدوية دقيقة وتوافقات حسحركية بين العين واليد مثلا. (عبدالمطلب القريطي،٢٠٠٠)

يؤدي الأطفال التوحديين صغار السن من ذوي الأداء الوظيفي المنخفض حركات نمطية غير مفيدة ، والطفل التوحدي يقاوم أي تغير في حياته اليومية ودائما يفضل العمل الروتيني ، وعندما تتغير البيئة المحيطة به يشعر باليأس والتوتر والقلق ، فمثلا قد يعتاد ارتداء ملابس لا يريد تغيرها ، أو شارع يمشي منه متوجها إلي المنزل لا يريد تغير هذا الشارع مما يجعله يمتنع عن المشي ويصدر منه غضب شديد إذا تغير هذا الشارع ، وكذلك الحال عندما يرجع إلي المنزل ويجد بعض قطع الأثاث انتقلت من مكان إلي آخر تنتابه نفس المشاعر السابقة. ترجع مثل تلك الاضطرابات إلي قصور النواحي الإدراكية والمعرفية والاجتماعية لدي الطفل التوحدي ، بالتالي يواجه الطفل التوحدي صعوبة في التنبؤ بالنتائج والأحداث ، مما ينتج عنه شعور بالقلق وعدم الأمان ، وبالتالي يصبح من الطبيعي أن يستسلم هذا الطفل للسلوك النمطي الذي يعمل علي التقليل من حده قلقه وتوتره كوسيلة للتعامل مع المواقف التي لا يتمكن من استيعابها ، وحالما يظهر هذا النوع من السلوك علي الطفل التوحدي ، يصبح من الصعب التخلص منه، وان يقوم الباحثين بتطبيق ببرنامج التربية الحركية للحد ولو بقدر ما الإمكان من التقليل من هذه السلوكيات النمطية مما ينعكس على الطفل التوحدي بتنمية مهاراته الاجتماعية ، وتفاعله مع المجتمع المحيط به بدلا من الانغلاق على الذات وتأدية هذه السلوكيات النمطية والإفراط فيها وهو ما يحرمه من التفاعل داخل الأسرة بصفة عامة والمجتمع بصفة خاصة.

ويشير الباحثين إلى أنه يجب أن يدرك العاملين في مجال التربية الخاصة أن طفل التوحدى لا يستطيع أن يؤدى التمرينات الحركية بالصورة التي يؤديها الطفل العادي أو بمعنى أدق هو ضعيف في الخيال وبالتالي هو غير قادر على ابتكار ألعاب بشكل عام وأداء التمرينات الحركية بشكل خاص وبالتالي لابد من وجود شخص يقوم بابتكار الألعاب الرياضية وتصميمها ليس على المستوى النظري ولكن على مستوى الأداء وطريقته ولابد أن تكون مناسبة للطفل التوحدي وقدراته.من الملاحظ أن طفل التوحد طفل عنيد وفى غالب الأوقات يرفض الجديد لأنه أيضاء نمطي روتيني وبالتالي عند محاولة تدريبه على ممارسة التمرينات الحركية لابد من مراعاة ذلك وهو بالفعل ما راعاه الباحثين في تطبيق البرنامج .

مما جعل الباحثين أثناء التطبيق للتمرينات الحركية أن يقوم كل طالب توحدى على حده بأداء هذه التمرينات ، فكان طالب واحد من العينة يقوم بالتمرينات بمجرد ملاحظة معلم التربية الحركية ، وطالب أخر يحتاج إلى مساعدة بسيطة ، وطالب ثالث يحتاج إلى مساعدة حركية من أحد الباحثين، والطالب الرابع كان لدية سلوك نمطي شديد مما أحتاج إلي تدخل الباحثين معا معه في أداء التمرينات الحركية وأتباع تعليمات معلم التربية الحركية بالمدرسة في تطبيق البرنامج.

لذا من الضروري إجراء البرامج التأهيلية للطفل التوحدي للحد من السلوكيات الغير مرغوبة لدية كما يتناول هذا البحث برنامج للتربية الحركية للحد أو خفض السلوكيات النمطية بقدر الإمكان مما يساعد الطفل التوحدى على التخلص منها وأداء مهام حياته العادية وتنمية مهارته الاجتماعية داخل الأسرة والمجتمع المحيط به.

- **مشكلة الدراسة** :

نبعت مشكلة الدراسة الحالية أثناء قيام أحد الباحثين بالإشراف على طلاب التربية الميدانية مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد في مدرسة التربية الفكرية بمدينة الطائف ، حيث لاحظ الباحث ، مدي شدة وتكرار السلوكيات النمطية لدي الأطفال التوحديين مما تعوقه عن اكتساب المهارات الاجتماعية ليس هذا بحسب بل تقف أمام مهاراته الأكاديمية أيضا مما لاحظ الباحث بأن هذه السلوكيات التي يقوم بها الأطفال تُعد مشكلة رئيسة تقف عقبة في طريق نموهم الاجتماعي والأكاديمي ، ويجب أن نتصدى لها بقدر الإمكان من خلال تصميم برنامج للأنشطة الحركية لخفض هذه السلوكيات النمطية مما ينكس أثارها علي المهارات الاجتماعية للطفل التوحدي.

وهذه السلوكيات النمطية تتضمن حركات العين عند التعرض للضوء ، أو عند القيام بتعبيرات الوجه غير المناسبة أو عند الحزن . وتكون عند البعض الأخر أكثر وضوحا ، مثل هزهزة الجسم أو إخراج أصوات عالية متكررة. (كوجل ، كوجل ، ٢٠٠٣، ٢٤)

وقد أوضحت تقارير الآباء بأن من خلال خبرة المشكلات التي يواجهونها مع أطفالهم التوحديين بأن المحادثة المتكررة ترتبط بنمط السلوك المقيد والتكراري

وأطفالهم لديهم صعوبة في المرونة مع التغيرات في روتين الأسرة , Christie) (2010,8 . السلوك المتكرر عموما يشير بصفة عامة إلى مجموعة واسعة من السلوكيات بما في ذلك النمطية والسلوك الجامد ، والدوافع ، والهواجس والمحافظة ، التكرار والنمطية في استخدام اللغة. (Watt et al ., 2008)

وحدد ولف (Wolf, 1988 , 576) التوحديين بأنهم "يبدون قصور في التفاعل الاجتماعي ، قصور واضح في التواصل اللغوي ، وترديد آلي لما يسمع قصور في القدرة علي اللعب الاجتماعي والتخيل ، الإصرار علي أداء الروتين الذي اعتاد عليه ، ورفض شديد لأي تغيرات تطرأ علي هذا الروتين".

وتؤدي مثل تلك الاضطرابات إلي قصور في النواحي الإدراكية والمعرفية لدي الطفل (مورين أرونز ، تيسا جيتنس ،٢٠٠٥، ٨٣ – ٨٤) ، ولا تؤدي بالأطفال التوحديين إلي المرونة والتكيف والتفاعل مع الناس الآخرين. وأسفرت نتائج دراسةجونزليز- لوبز وكامبس (Gonzalez-Lopez & Kamps, 1997) عن أن الأطفال التوحديين لديهم قصور واضح في المهارات الاجتماعية والتي شملت الأقران/الراشدين مثل صعوبة الاتصال بالعينين واستخدام اللغة الجسمية غير اللفظية ، الاشتراك في الألعاب التعاونية ، البدء بالتواصل مع الآخرين أو الاستمرار في التواصل معهم ، أو الاستجابة علي نحو مناسب للمحادثات ، وتطوير الصداقات مع الآخرين ، والفاعل الاجتماعي.

وانتهت نتائج دراسة (Armstrong , 2008 , 1302) إلي أن الأطفال التوحديين لديهم قصور في المهارات الاجتماعية ، وهم لا يبحثون عن إقامة علاقات اجتماعية ، وهم يفضلون الوحدة ، ويتجاهلون انتباه والديهم لهم ، ومن النادر أن يتصلوا مع الآخرين بالعينين. مما يدعم مشكلة بحثنا الحالي على أن معظم الدراسات التي تجري على التوحد غالبا ما تركز على أهميه تنمية المهارات الاجتماعية كمحور أساسي من محاور الشخصية للطفل التوحدي التي تحظي باهتمام معظم الأبحاث والدراسات عن التوحديين ومنهم الدراسة الحالية .

ومن ثم يمكننا أن نبلور مشكلة الدراسة الحالية فيما يلي : **ما مدي فاعلية برنامج للتربية الحركية في خفض بعض السلوكيات النمطية وأثرها في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين بمدينة الطائف؟.**

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى :

- الكشف عن مدي فاعلية برنامج للتربية الحركية في خفض بعض السلوكيات النمطية.
- تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية.

- **أهمية الدراسة** :

- تُعد دراسة السلوكيات النمطية والمهارات الاجتماعية لدي الأطفال التوحديين من الموضوعات الهامة التي تفرض أهميتها على الدراسة الحالية لما لهذه المتغيرات من تأثيرات بالغة الأهمية علي سلوكهم وشخصيتهم.

- الإفادة بما تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية في إرشاد معلمي الأطفال التوحديين إلي الإفادة من تطبيقات البرنامج التدريبي في خفض السلوكيات النمطية ،وتحسين المهارات الاجتماعية .
- تعميم التربية الحركية ويعد جزء أساسيا من البرامج العلاجية التي تطبق على الأطفال التوحديين مما ينتج عنها التفريغ أو التنفيس الانفعالي والتخلص من العزلة والانسحاب والطاقة العدوانية،والسلوكيات النمطية وإكساب التوحديين بعض المهارات التي تمكنهم من شغل اوقات فراغهم والاندماج مع الآخرين .

- **مصطلحات الدراسة**:

١- البرنامج التدريبي:

يعرف البرنامج علي أنه " مجموعة من الوحدات المخططة لتحقيق أهداف معينة بحيث تمهد كل وحدة للوحدة التي تليها ، وبحيث يتضح الترابط فيما بينها "(طلعت منصور وآخرون ، ١٩٨٧ ، ١١٩).

٢- التربية الحركية :

تعرف التربية الحركية بأنها : أنشطة حركية موجهة للطفل تتخذ من المهارات الحركية الأساسية محتوى لها ومن النمو الشامل هدفا لها .(إبراهيم عبد الرازق ، ٢٠١١) . وهي نظام تربوي مبني بشكل أساسي علي الإمكانات النفسحركية الطبيعية المتاحة للطفل " (أمين الخولي ، أسامة راتب ، ٢٠٠٤). أو تعلم الحركة والتعلم عن طريق الحركة. (فريدة عثمان ، ١٩٨٧)

٣- السلوك النمطي Stereotyped and Ritualistic Behavior

السلوك النمطي سلوك شاذ يظهر علي شكل استجابات مختلفة من الناحية الشكلية وهو سلوك ليس له وظيفة أي ليس له غاية يؤديها وهو سلوك شائع لدي الأطفال المعوقين ، وهو سلوك غير مؤذي إلا أنه يعيق الانتباه ، ومن أشكال هذا السلوك سلوك هز الرأس ، ومص الإبهام ، وحركات الأصابع ، واليدين وهز الجسم ، وحكه ، والتلويح باليد ، ولف الشعر ، وهز الرجلين ، والتربيت علي الوجه ، والصراخ ، والقهقهة ، والتصفيق باليدين ، وضرب القدمين بالأرض والتحديق في فراغ ، وفرقعة الأصابع ، والدوران في المكان نفسه. (سعيد حسني ٢٠٠٢، ٧١). ويتحدد السلوك النمطي إجرائيا بالدرجات التي يحصل عليها الأطفال التوحديين على مقياس السلوك النمطي (إعداد الباحثان) .

٤- المهارات الاجتماعية Social Skills

يعرف المهارات الاجتماعية إجرائياً علي أنها " قدرة الطفل علي المبادأة بالتفاعل مع الآخرون ، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم ، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي وبما يتناسب مع الموقف". (محمد السيد عبد الرحمن ، ١٩٩٨). والمهارات الاجتماعية سلوكيات محددة تسهل التفاعل بين الأشخاص مؤدية إلي الكفاءة الاجتماعية ، والتي تُري علي أنها إظهار لتلك المهارات في أوقات وأماكن صحيحة من خلال الإدراك الاجتماعي والمعرفة والحكم لضبط السلوك لمقابلة تلك المواقف المختلفة (Korinek & Polloway , 1993) . وتتحدد المهارات الاجتماعية إجرائيا بالدرجات التي يحصل عليها الأطفال التوحديين على مقياس المهارات الاجتماعية.

٥- **التوحد** Autism

التوحد " أحد اضطرابات النمو الارتقائي الشاملة تنتج عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي مما ينتج عنه تلف في الدماغ (خلل وظيفي في المخ) يؤدي إلي قصور في التفاعل الاجتماعي ، وقصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي ، وعدم القدرة علي التخيل ، ويظهر في السنوات الثلاثة الأولي من عمر الطفل". (أسامة فاروق ، السيد الشربيني ، ٢٠١١- أ ، ٣١) . كما يعرف إجرائيا بأن يحصل على نصف عدد العبارات على مقياس تقدير التوحد الطفولي.

- **الإطار النظري للدراسة** :
- **أولا** : **السلوك النمطي**:

وهناك كثير من الأطفال يقضون أكثر يومهم في تكرار نشاطات نمطية ملزمة من نوع واحد ، وتتضمن هذه النشاطات اللمس المتكرر لأشياء معينة أو وضعها في خط لا نهائي.(سعد رياض ، ٢٠٠٨ ، ٥١)

ويؤدي الأطفال صغار السن من ذوي الأداء الوظيفي المنخفض حركات نمطية غير مفيدة ، مثل رفرفة الأيدي ، وسرعة حركة الأيدي ، وتكون متكررة في الغالب ، وتكون قهرية بين كبار السن التوحديين ، والأفراد التوحديون ذوي الأداء الوظيفي المرتفع تكون هذه السلوكات أقل شيوعا ، وتكون أقل وضوحاً وهناك بدلا من ذلك تمسك غير مرن لطقوس غير وظيفية ، ومقاومة ، وأحيانا تكون مقاومة بعنف للتغيير ، كما أنهم يداومون عليها ، ويرفضون التخلي عنها. (Bushwick , 2000 , 52)

والعديد من السلوكات النمطية الصادرة عن الطفل التوحدي تبدو غريبة وغير ذات معني للأشخاص الأسوياء ، إلا أن دونا وليامز (Donnas's Williams) تري أن الإيماءات تمثل لغة تعبر عن عالم الطفل التوحدي الداخلي ، ومحاولة لمساعدة الآخرين لفهم هذه اللغة وتشير إلي بعض هذه السلوكات المألوفة والسمات المرتبطة بها لدي الطفل التوحدي:

- السحر الاستحواذي للأنماط Obsessive Fascination with Patterns

فالأنماط لدي الطفل التوحدي تمثل استمرارية فهي" تؤكد علي أن الأشياء سوف تبقي كما هي لمدة طويلة وتدرك علي أنها أشياء مسلم بها ولايمكن إنكارها ، ووضعت داخل موقف معقد حول الطفل " وعندما تأخذ هذه الأنماط شكل دائرة محيطة فإنها تعني حمايته من الغزو الخارجي في العالم المحيط به.

- الرمش(الومضة أو رمشه العين) الإلزامي Blinking Compulsively

تبدي الومضة علي أنها "تبطئ الأشياء" وتجعلهم يبدون علي أنهم أكثر استقلالا أو انفصالاً كما يحدث في انفصال الشبكية ولذلك فهي أقل إرعابا وخوفا"

- فتح وغلق المفتاح الكهربائي Switching Lights on and off

فتح وغلق المفاتيح الكهربائية تكون مماثلة لومضة العين مع إضافة طقطقة الصوت الذي يمثل " لا شخصي" Impersonal ويمكن إدراكها علي أنها تمثل ربط مع الأشياء خارج ذاته" أنها تزوده بالمتعة والسرور النابع عن الإحساس المتدفق تقريبا من كل حواسه ، وبالأمان" .

- الهز ، المصافحة ، نقر الأشياء ، نقر الذقن Rocking , Hand-shaking, Flicking Object , Chin-Tapping هذه سلوكات إيقاعية تزود الطفل بالأمان والتحرر . وهي تقلل أو تخفض من القلق الداخلي والتوتر لذلك فهي تقلل من الخوف.(أسامة فاروق ، السيد الشربيني ، ٢٠١١ . ب، ١٣٠ . ١٣١)
- الضحك Laughing غالبا يحرر الطفل التوحدي من الخوف والتوتر والقلق.
- الحملقة في الفضاء والأشياء Starting into Space , Through Things تعني فقد الوعي بالذات من أجل الاسترخاء ومواجهة الضيق الناتج عن عجز التعبير عن الذات .
- الافتتان بالألوان أو الأشياء اللامعة Fascination for Colored and Shiny Object هذا الافتتان يبدو أن يكون مرتبط بمفهوم الجمال في أكثر بساطته ، وهو وسيلة للتنويم المغناطيسي للذات . وهو يساعده علي الاسترخاء والإحساس بالهدوء.
- ويبدو أن التكرار والسلوك الاستحواذي لدي الطفل التوحدي يكون متباين عن السلوك القهري . فالشخص التوحدي لا يحاول أن يقاومها ، ولكن من الواضح استمتاع الطفل بالقيام بها. (Frith , 1989, 14) وربما نفسر خبرات دونا وليامز وأفكارها هؤلاء التوحديين المجهولين أو غير المعروفين. وأن التوحد إعاقة توجد عند ولادة الطفل ويبقي كذلك طوال فترة الحياة ومعظم الأطفال تقريبا ثلثهم يحددون في مرحلة الطفولة المبكرة وفي ١٢ ـ ١٨ شهر عندما يتضح القصور اللغوي والمهارات الاجتماعية.
- إن أي قصور حاد في أداء الطفل عموما يؤدي إلي عجز في عمليات نمو الشخصية ، فالمستوي المتدني في الأداء أو السلوك يحول دون اتساع أفق الشخصية . أو حدوث ثراء في الخبرات الشخصية للطفل هذا بدوره يجعل سلوك الطفل التوحدي عاجزا عن التأثير في بيئته . ولا يسمح لسلوكه بأن يؤدي دورا تحكميا (مؤثرا) في مثيرات البيئة ، وتكون المحصلة أن ذلك كله يحول دون تحقيق تعزيز لسلوكيات جديدة . (شاكر قنديل ، ٢٠٠٠ ، ٥٤)
- هذه الأفعال والأنماط السلوكية التي يمارسها الطفل التوحدي ليست استجابة لمثير معين بل هي في واقع الأمر استثارة ذاتية تبدأ وتنتهي بشكل مفاجئ تلقائي ثم يعود مرة أخري إلي وحدته المفرطة وانغلاقه التام علي نفسه وعالمة الخيالي ورغبة قلقة متسلطة في البقاء طويلا علي حالته كما هي.(عثمان فراج ، ١٩٩٤ ، ٥)
- يمكن فهم تلك الحاجة للمثلية علي أنها حاجة للنظام والقدرة علي التنبؤ فالطفل غالبا ما يكون أقل توترا وانزعاجا وأكثر قدرة علي تنظيم نفسه إذا عرف بالتحديد ما يتوقع ، ويري بعض المتخصصين أن جميع القواعد التي يحاول الطفل التوحدي أن يفرضها علي العالم ليست إلا محاولة للسيطرة علي هذا العالم وضبطه والتنبؤ به ، ورغم أن العالم ربما يصبح أقل إثارة للخوف والرعب إذا سادته القوانين الصارمة والنظم الحازمة ، فإن القدرة علي المرونة والاستجابة للحياة التي لا يمكن التنبؤ بها تعتبر أمرا هاما ومعلما بارزا من معالم النمو والتطور. (طارق عامر ،٢٠٠٨ ، ٥٦)

- تؤدي مثل تلك الاضطرابات إلي قصور النواحي الإدراكية والمعرفية لدي الطفل ، بالتالي يواجه الطفل التوحدي صعوبة في التنبؤ بالنتائج والأحداث مما ينتج عنه شعور بالقلق وعدم الأمان ، وبالتالي يصبح من الطبيعي أن يستسلم هذا الطفل للسلوك التكراري الذي يعمل علي التقليل من حده قلقه وتوتره كوسيلة للتعامل مع المواقف التي لا يتمكن من استيعابها وحالما يظهر هذا النوع من السلوك علي الطفل التوحدي ، يصبح من الصعب بل قد يكون من المستحيل التخلص منه.(مورين آرونز، تيسا جيتنس ، ٢٠٠٥ ، ٨٣ ـ ٨٤)
- قد يتميز بعض الأطفال بالقدرة علي الوعي الدقيق لأوضاع الأشياء في البيئة ويصرون علي عدم إجراء أي تغيرات لأوضاع هذه الأشياء. (أسامة فاروق السيد الشربيني ، ٢٠١١ . ب، ١٣٣)

- **لماذا يظهر الأشخاص التوحديون سلوكيات نمطية متكررة؟**
  - التخفيف من شحنة مثيرات يصعب عليهم تحملها.
  - أن السلوكيات النمطية المتكررة تحدث عندما يتعرض الطفل التوحدي لشحنة ضخمة من المثيرات البيئية دون أن يتمكن من علاجها.
  - الحركات السلوكية هي مصدر متعة للشخص الذي يمارسها.
  - أن الطفل قد يعكس أحاسيس ممتعة، وأن هذه الأحاسيس الممتعة تبقي الطفل منهمكا بذلك النوع من السلوك، ولا يكون سببها جذب انتباه الآخرين. (وفاء الشامي، ٢٠٠٤، ٣٧٤ - ٣٧٥)

- **ثانيا : المهارات الاجتماعية** Social Skills

عرفها (عبد العليم شرف ،٢٠٠٨، ٣٠٠) بأنها "القدرة علي إقامة علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين ، وإتباع الأفراد للسلوكات المناسبة ، انطلاقا من وجود علاقة ايجابية بين معدلات السلوك الذي يظهره الفرد وإدراكه للتعزيز الايجابي والسلبي".

ويري(جمال الخطيب ومني الحديدي ،٢٠٠٤، ٥٦- ٥٧) أن المهارات الاجتماعية تتبوأ مكانة بالغة الأهمية في البرامج التدريبية لجميع الأطفال المعاقين ، وتعكس المهارات المتضمنة في هذا الجزء الحقائق المتصلة بالارتباط والانفصال ، وبوجه عام فالسلوك الاجتماعي هو أي سلوك يتواصل الطفل من خلاله مع أي شخص آخر ، والسلوك الاجتماعي قد يكون ايجابيا (يسهل التفاعل الاجتماعي ويشجعه) أو سلبيا(يعيق التفاعل الاجتماعي).

والمهارات الاجتماعية تكون ضرورية على نحو فعال في التفاعل مع الآخرين ، وتكون حيوية في التعامل مع المواقف المعقدة. (Matson &Swiezy , 1994)

وتتضمن المهارات الاجتماعية :
- القبول الاجتماعي ، وقبول الأقران .
- رفض الأقران.
- المركز أو المكانة المدركة.
- عدم النضج .
- حل المشكلات الاجتماعية. (Swanson & Malone , 1992)

- **أهمية المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين** :

- تلعب المهارات الاجتماعية دورا هاما في الأداء الأكاديمي.
- تُمكن المهارات الاجتماعية الفرد من التوافق أو الاستجابة للمنبهات البيئية المعقدة.
- تساعد الفرد علي مواجهة الضغوط الناشئة عن المواقف ، وتجنب الصراعات بين الأفراد.
- تتضمن المهارات الاجتماعية تبادل المعلومات في إطار العمل التعاوني الجماعي لتزويد الأعضاء بالمساندة والتشجيع ، فالأعضاء يستقبلون التغذية الراجعة لنجاحهم في استخدام هذه المهارات.
- كما أن العلاقات الاجتماعية الفقيرة تؤدي إلى التعرض إلى الاضطرابات والقصور في المهارات الاجتماعية اللفظية الوظيفية ، وتدني في القدرة علي أداء الأنشطة المعيشية اليومية ، والتغير في نمط السلوك والنوم.
- تفيد المهارات الاجتماعية الأطفال في التغلب علي مشكلاتهم.
- اكتساب الأطفال المهارات الاجتماعية يساعدهم في إشباع الحاجات النفسية.
- يساعد اكتساب الأطفال المهارات الاجتماعية علي تحقيق أكبر قدر من الاستقلال الذاتي والاعتماد علي النفس.(سعدية بهادر ،٣٠، ١٩٩٢)

- **المهارات الاجتماعية لدي التوحديين** :

المهارات الاجتماعية من الميلاد حتى ١٨ شهر يتجنب الطفل التوحدي التواصل البصري ، ويقاوم الاحتضان من قبل مقدم الرعاية ، ويبتسم متأخرا أو لا يبتسم ، يرفض الجهود لإراحته ، وتصلب أو انقباض الجسم عند حمله ، غير مهتم بألعاب الأطفال ، وفي ١,٥ إلي ٤ سنوات ، يتجنب التواصل البصري ويرفض الجهود لإراحته ويفضل اللعب وحده ، ويفتقر إلي مهارات التقليد ويبدو غير مدرك للأفراد الآخرين ، وفي ٤ سنوات فأكثر يفتقر إلي مهارات التقليد ، يقاوم العاطفة الجسمية ، والافتقار إلي استجابات اجتماعية وانفعالية مناسبة (إبراهيم الزريقات ، ٢٠٠٤ ، ١٨٢) .وتستمر هذه السمات في مراحل الطفولة الوسطي والمتأخرة.

ويعاني المراهق التوحدي من عواقب مباشرة وغير مباشرة مرتبطة بالقصور في التفاعل الاجتماعي مع الأقران العاديين , (Bauminger &Kasari 2000) والمراهق التوحدي في مجال الدمج لديه مخاطر أكبر لرفض الأقران والعزلة الاجتماعية. (Chamberlain , 2000)

لقد تابع رمزي وآخرون (Rumsey et al., 1985) ١٤ من الأفراد التوحديون ، تراوحت أعمارهم مابين ١٨- ٣٩ سنة. وأظهرت نتائج الدراسة أن القصور الاجتماعي ظل مستمرا طوال فترات المتابعة.

ويشير تسي وآخرون (Tse et al., 2007) إلى أن المراهق التوحدي ذو الأداء الوظيفي العالي علي وجه الخصوص مقارنة بالمراهق التوحدي ذو الأداء الوظيفي الأقل يكون أحسن وعيا وإدراكا للصعوبات التي يمكن تجنبها في لقائهم مع أقرانهم . وإحدي أوجه القصور في المهارات الاجتماعية المركزية يكون الفشل في المبادأة في التفاعل الاجتماعي ، والاستمرار في المحادثة مع الأفراد الآخرين.(Backeman &Adamson , 1984; Tomasello, 1995).

ويحدد التفاعل الاجتماعي بوصفة عملية متبادلة في تأثير المبادأة بالأطفال واستجابات لتقديم التأثير الاجتماعي (Shore, 1984) والعجز في التفاعل الاجتماعي يشكل السمة الرئيسية للأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد. (DSM-IV ,1994)

لقد فحص بومنر وآخرون (Bauminger et al ., 2003) الفروق في التفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحديين مرتفعي الأداء الوظيفي مع أقرانهم العاديين ، وانتهت نتائج الدراسة إلي وجود تكرار مرتفع من المبادأة الاجتماعية والاستجابات تكون موجهة نحو القرين العادي في مقابل الأقران غير العاديين لاسيما في السلوكيات التقارب البدني ، والتواصل الوظيفي ، والدمج بين التواصل بالعينين والابتسامات ، وكانت الفروق بين المجموعتين في التفاعل غير دالة إحصائيا لمعظم السلوكيات المحددة المختبرة (التواصل بالعينين ـ الابتسامات مع عدم وجود تواصل بالعينين ، المشاركة).

ويفسر أداء الأطفال التوحديين عالية الأداء بأنه أقل من الأطفال العاديين في النمو فلديهم صعوبات كبيرة في تقديم المعرفة الاجتماعية ، وفهم أسباب العواطف (Bormann et al ., 1995) ، والتفاعلات الاجتماعية بين الأطفال التوحديين تشكل حلقة من نقص الوعي مع الآخرين ، فمعظمهم لديهم قصور شديد ، وعلاقات مع الأقران غير طبيعية. (Volkmar, & klin, 1997) والقصور في التنشئة الاجتماعية يكون مصدر رئيس للطفل التوحدي بصرف النظر عن القدرة اللغوية والمعرفية.(Carter et al ., 2005)

أما نتائج دراسة نوت وآخرون (Knott et al., 2006) فقد انتهت إلى أن تقدير الأطفال التوحديين لأنفسهم يكون دون المتوسط بأكثر من انحراف معياري في المهارات الاجتماعية ، والكفاءة الاجتماعية ، وقدر والدي الأطفال التوحديين أبنائهم التوحديين على أنهم أقل في المهارات الاجتماعية.

انتهت نتائج دراسة كل من ماسنتاتش ودسانييك (Macintosh& Dissanayake, 2006) إلى وجود قصور دال إحصائيا في قدرة الأطفال التوحديين على التفاعل الاجتماعي ، وفي مهارة ضبط الذات ، وذلك عند مقارنتهم بنظرائهم من الأقران العاديين. كما توصلت نتائج دراسة ريف وآخرون (Reeve et al., 2007) إلى شيوع قصور المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقليا والتوحديين.

- **ثالثا : التوحد** Autism

التوحد " أحد اضطرابات النمو الارتقائي الشاملة تنتج عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي مما ينتج عنه تلف في الدماغ (خلل وظيفي في المخ) يؤدي إلي قصور في التفاعل الاجتماعي ، وقصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي ، وعدم القدرة علي التخيل ، ويظهر في السنوات الثلاثة الأولي من عمر الطفل".(أسامة فاروق ، السيد الشربيني ، ٢٠١١- أ ، ٣١)

ويعرف التوحد على أنه "عجز يعيق تطوير المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي وغير اللفظي ، واللعب التخيلي والإبداعي وهو نتيجة اضطراب عصبي

يؤثر على الطريقة التي يتم من خلالها جمع المعلومات ومعالجتها بواسطة الدماغ مسببة مشكلات مع الأفراد ، وعدم القدرة على اللعب ، واستخدام وقت الفراغ ، وعدم القدرة على التصور البناء والملائمة التخيلية". (محمد عدنان ٢٠٠٧ ، ٧)

يعرف التوحد علي أنه " إعاقة في النمو، ينتج عنها تغيير هيكلي أو كيميائي عصبي في أداء الجهاز العصبي المركزي، وهو اضطراب يظهر منذ الولادة ويعاني الأطفال المصابون بتلك الحالة من عدم القدرة علي الاتصال بأي شكل من الأشكال بالآخرين، وكذلك ضعف أو انعدام وجود اللغة لديهم خصوصا في مراحل العمر الأولي، ويتميز أطفال هذا الاضطراب بالسلوك النمطي ، ومقاومة أي تغيير في البيئة من حولهم".(عمر بن الخطاب ، ٢٠٠١)

- **معدلات انتشار التوحد** :

قدر رابن (Rapin, 1997) حدوث التوحد باتساق ما بين ١ - ٢ لكل ١٠٠٠ حالة، وقد لخص فومبون (Fombonne, 1998) نتائج الكثير من الدراسات لعينة بلغ قوامها ٤ مليون طفل وقدر حدوث التوحد ما بين ٤,٦- ٥,٥ لكل ١٠,٠٠٠. أما رابن وكاتزمان (Rapin& Katzman,1998) فقدرا معدل انتشاره ما بين ١ - ٢ شخص لكل ١٠٠٠. تشير منظمة الصحة العالمية (WHO, 2003) إلى أن معدلات انتشار التوحد يبلغ ٦ لكل ١,٠٠٠ في العالم .انتهت نتائج دراسة فومبون (Fombonne, 2003) من خلال تحليل ٣١٢ مسح أجري في ١٣ قطر إلى أن معدل انتشاره بلغ ١٠ حالات لكل ١٠ آلاف طفل . ومعدلات انتشار اضطراب التوحد لدى الذكور تفوق انتشارها لدى الاناث بحيث تتراوح النسبة (٤ : ١). (Fombonne ,2005)

وتشير الدراسات العلمية إلى أن التوحد حالة قد يعاني منها الأطفال من كافة الشرائح الاجتماعية بصرف النظر عن المتغيرات المعرفية والاقتصادية والاجتماعية ، أو الأصول المعرفية.(أسامة فاروق ، السيد الشربيني ، ٢٠١١- أ)

- **بعض التوجهات النظرية المفسرة للتوحد**

١- النظرية السيكوديناميةية :

تركز هذه النظرية علي الوضع الطبيعي للطفل التوحدي من الجانب العضوي ، وتؤكد علي حدوث مؤثرات قوية في مرحلة مبكرة تسفر عن إصابة الطفل بالاضطراب النفسي الشديد ، ويضع أصحاب هذه النظرية المسئولية علي المعاملة الوالدية الشاذة ، وبالذات معاملة الأم. (نرمين قطب ، ٢٠٠٧ ، ٥١)

- قد تستعمل الأم طفلها لملئ فراغها ، وتعتبره شيئاً تمتلكه موجود لها لانفسه. (Goldstein , 1990 ; Miller , 1986)
- رابطة التعلق بين الأطفال التوحديين ووالديهم تكون معطلة أو معاقة. (Rutter, 1978)
- خوف الطفل وانسحابه من الجو الأسري وانعزاله بعيداً عنها وانطوائه علي نفسه.
- تعرض الطفل للحرمان الشديد داخل الأسرة.

- تدني العلاقات العاطفية بين الطفل وأسرته ، وشعوره بفراغ حسي وعاطفي مما يشجعه علي الانغلاق علي نفسه وعزلته عمن حوله. (محمد خطاب ٢٠٠٩ ، ٤١)

لقد أسهم عمل الطبيب النفسي كانر Kaner مكتشف إعاقة التوحد في دعم الموقف من أن التوحد الطفولي هو ناتج بشكل أساسي عن عوامل نفسية منها اتجاهات الآباء ومعاملتهم لأطفالهم ، وأن الأطفال التوحديين كانوا معرضين منذ البداية إلي البرود الأبوي ، والاستحواذي ، ونوع آلي من الاهتمام بالاحتياجات المادية فقط. أما برونو بتلهايم Bruno Betleheim الذي استخدم نظرية التحليل النفسي لتفسير التفاعل الطفولي الأبوي باعتباره مركزاً لتطور التوحد ، فقد قال بأنهم السبب ، بمعني أن الأطفال يحاولون أن يراوغوا عن أنفسهم من مواقف لا يستطيعون تحملها . ليس من الضروري أن تكون اتجاهات الآباء هي التي تسبب التوحد . هذا الرأي يبين بأن التوحد ينشأ عن اعتقاد الطفل بأن الوضع المفرط هو أمر ميئوس منه. (إبراهيم الزريقات ، ٢٠٠٤ ، ١١٠.١١١)

ومن المؤكد أن قول بعض علماء التحليل النفسي وخاصة في الستينيات أن التوحد سببه معاملة الوالدين للطفل وخاصة الأم ، إن ذلك عار من الصحة تماما وليست له علاقة بالتوحد. (رائد خليل ، ٢٠٠٦ ، ٢٩)

٢- النظرية المعرفية ومنها :

- **نظرية العقل** Theory Of Mind:

تُعد نظرية العقل من النظريات التي اكتسبت شهرة في الآونة الأخيرة (Baron- Cohen, 1995 ; Frith, 1989-A) وهذه النظرية امتداد للنظرية المعرفية في التوحد.

وظهر مفهوم نظرية العقل لدي الأفراد بواسطة ولمان Wellman , 1992 لتفسير عمليات فهم الحالات العقلية داخل الفرد وخارجه. وتقول أن الطفل التوحدي غير قادر علي التنبؤ وشرح سلوك الآخرين من خلال حالاتهم العقلية في حين نجد أن الأشخاص الأسوياء لديهم فهم خاص أو إحساس خاص يستطيعون من خلاله قراءة أفكار الآخرين. وبالتالي فالطفل التوحدي يعجز عن التمييز بين ما هو موجود في عقولهم وما هو موجود في عقول الآخرين. (Dodd , 2005 , 4)

وتشير هذه النظرية إلي أن الفرد الذي يكون قادر علي عزو أو فهم الحالة العقلية للشخص الأخر لكي يمكنه فهم والتنبؤ بسلوك ذلك الشخص ، ربما يمكن رد هذا القصور في نظرية العقل إلي القصور السلوكي والاجتماعي لدي الطفل التوحدي الذي يؤدي إلي عجز في عملية الفهم. (Happe , 1994)

ويمكن توضيح تطور نظرية العقل في الأطفال الأسوياء والذين يتقدمون بطريقة سوية ، وتطور هذه النظرية لدي الأطفال التوحديين (Hale & Tager-Flusberg , 2005) ، تشتق نظرية العقل في مرحلة الطفولة الباكرة أو مع الطفل الرضيع ، وتستمر في النمو في مرحلة الطفولة وفي أواخر مرحلة

الطفولة ، وفي مرحلة الطفولة فإن الأطفال ينمون بطريقة سوية، ويبدون الرغبة للتفاعل مع الأفراد الآخرين ، فهؤلاء يشتركون اجتماعيا بطريقة نشطة وفعالة ، ويظهرون القدرة علي إظهار الأحداث من منظور الأفراد الآخرين بطريقة أولية في غضون عشرة شهور من العمر ، كما أن الاهتمام المشترك مفتاح لمهارة أساسية في نمو نظرية العقل ، ويبدأ بزوغه من ٩- ١٢ شهر من العمر ، وكلما بدأ الطفل منهمكا في الاهتمام المشترك للأشياء مع شخص آخر فهو عندئذ من الممكن أن يحملق في الطفل الآخر. (Hughes &Leekam , 2004) ويستمر نمو هذه المهارات لدي الطفل في المرحلة ما بين السنة الأولي والسنة الثانية عندما يُحفز الطفل من خلال المشاركة في اللعب التخيلي ، وفي التواصل الاجتماعي مع الأطفال الآخرين. ويظهر الطفل في عامه الثالث اهتماما مكثفا في اللعب التظاهري أو الادعائي ، وهذا يدل ضمنا علي أن الأطفال في هذا المدى العمري لديهم القدرة علي تشكيل ، أو صياغة ما وراء التمثيلات للأحداث ، والتي تمثل خطوة هامة في نمو هذه النظرية. (Happe , 1994)

ويبدي الأطفال مقدرة متزايدة علي التنظيم الانفعالي في المرحلة ما بين السنة الأولي والسنة الثانية . ومن غير الواضح ما إذا كانت هذه الزيادة في المقدرة تعزي إلي فهم الطفل للانفعالات أو إلي عوامل أخري. (Hughes &Leekam , 2004)

والمَعلم الهام لدي الطفل في هذه المرحلة يكون نمو اللغة حيث يتمكن الطفل ما بين السنة الأولي والسنة الثانية من اكتساب أنماط اللغة ، والمقدرة علي تفهم مشاعر الناس الآخرين ورغباتهم ، وهذا يمكنهم من فهم أفكار الآخرين ومشاعرهم وادراكاتهم ، وفي عمر الرابعة يتمكن الطفل النامي من فهم أن لدي الآخرين معتقداتهم وأفكارهم والتي تحدد سلوكهم. (Happe , 1994)

ولا ريب في أن الطفل الذي ينمو في بيئة اجتماعية ثرية سوف يَخبر قدرة أكبر علي فهم معتقدات وأفكار الآخرين مقارنة بالطفل الذي نشأ في بيئة فقيرة بالمثيرات أو تكون أقل ثراء ، كما أن الفروق الثقافية من الممكن أن تؤدي إلي فروق هامة في كيف يفهم الأطفال الحالات العقلية المحددة. (Hughes &Leekam , 2004)

كما أن نمو النظرية يمكن رؤيتها في إطار المحاكاة أو التقليد ، ويمكن إبراز أهمية اللعب ألادعائي باعتباره أحد العوامل الهامة في هذا الإطار ، وأن البيئة تترك أثارا واضحة من حيث الفرص المتاحة للعب ألادعائي.

وفي هذا الصدد انتهت نتائج دراسة بارون- كوهين (Baron –Cohen , 1985) والتي أجريت علي ٢٠ طفل توحدي في مهمة المعتقد الخاطئ False Belief إلي فشل ٨٠٪ من الأطفال التوحديين في المهمة . وتبرز هذه الدراسة أن أكثر الملامح وضوحا في التوحديين تكون في الأداء التواصلي والاجتماعي المنخفض والذي يفسر العجز في نظرية العقل لدي التوحديين. وأن لديهم قصور كبير في نمو نظرية العقل ، كما أنهم لا يصلون إلي نفس المستوي الذي يحققه أقرانهم الأسوياء ، والأطفال التوحديين لديهم عجز واضح في الاهتمام

المشترك مع الأشخاص الآخرين ، فهم يعجزون عن التواصل بالإيماءات أو الإشارات مع الآخرين ، ويبدون صعوبات بالغة في مواقف المحادثة ، وعن المبادأة بالحديث إلي الآخرين ، والانهماك في محادثات تبادلية والاستمرار في المحادثة. (Hale & Tager-Flusberg , 2005)

ويتطلب التواصل الفعال في الحسبان ما يعرفه المتحدث عن المستمع والتي تشمل المعرفة والمشاعر ، والحالات العقلية الأخرى. (Tager-Flusberg , 1993)

فالطفل التوحدي الذي لديه تمثيل ذهني عن تناول الشخص للأيس كريم من الممكن أن يكون لديه صعوبة في استنتاج شيء مثل هذا. هذا العجز علي تشكيل ما وراء التمثيلات يشير إلي الخلل في المقدرة علي فهم الأفكار والمعتقدات لنفسه وللآخرين ، تكون في الغالب تعزي إلي نوع من عمي العقل – Mind Blindness. (Begeer et al ., 2003)

إن العجز الاجتماعي عند الأطفال التوحديين ما هو إلا نتيجة لعدم مقدرتهم علي فهم الحالات العقلية للآخرين ولديهم. فالمشكلات الاجتماعية ما هي نتيجة للعجز الإدراكي الذي يمنعهم من إدراك الحالات العقلية ، وبالتالي فإن العجز الاجتماعي يعود إلي عيوب في نظرية العقل. ويعتقد أكثر الباحثين أن التوحد يبدأ ببعض القصور الفطري الذي يعوق الوظيفة الإدراكية المعرفية للوليد والقدرة علي تفسير المثيرات ، والتعامل مع العالم المحيط. (هدي أمين ١٩٩٩ ، ٦٣)

٣- تفسيرات معرفية أخري :

وفي منتصف الستينات اتجه علماء النفس إلي التفسير المعرفي للتوحد وكان "هملن وأوكونر" من هؤلاء العلماء الرواد في تفسير التوحد علي أساس أنه نقص معرفي. ولقد اقترح هؤلاء العلماء أن الإعاقة الاجتماعية للأطفال التوحديين تأتي من عدم قدرتهم علي تفسير أو تحويل أي مثير بطريقة لها معني ، أما آرنر فقد بين أن تلك الإعاقة المعرفية للتوحد ترتبط ببعض الصفات الاجتماعيةٍ والسلوكية وأنها تعتبر من الملامح الرئيسة لهذا الاضطراب وليست شيئا ثانويا.(نيرمين قطب ، ٢٠٠٧ ، ٦١).

وهناك من يتناول النظرية الخاصة بدور القشرة المخية في معالجة المعلومات المعقدة . فيفترض أن هناك ضعفا أوليا وأساسيا مضاعفا في القدرات المعرفية عالية التنظيم وذلك نتيجة الضعف المنتشر والمعمم ، في معالجة المعلومات المعقدة ذات الأساس البيولوجي الذي يميزه نمط متخصص ، من التركيب المتشجر والمتفرع عصبيا بدلاً من النظر إليه ، علي أنه ناتج عن ضعف واحد أو فردي في عملية معرفية واحدة.(محمد قاسم، ٢٠٠١ ، ٦٠- ٦١).

ويحاول العلماء المعرفيون إلقاء الضوء علي العيوب المعرفية عند الأطفال التوحديين ، ويري البعض أن المشكلة الرئيسة هي في تغيير ودمج المدخلات من بين الحواس المختلفة . فيتصرف وكأنه أصم ، كما أن هناك مشكلة لديهم تتعلق بالإدراك البصري. وهناك من يركز علي الإدراك الحسي والذي يقول بأن

العيب الرئيس للطفل التوحدي هو في الأصوات كنتيجة لتلف الدماغ مثل الحبسة الكلامية . وتري فرضية أخري أن الأطفال التوحديين هم انتقائيون في انتباهكم نتيجة عيب إدراكي.(إبراهيم الزريقات ، ٢٠٠٤ ، ١١٦)

كما تفترض النظريات المعرفية أن الأفراد التوحديين لديهم قصور في مهارات التفاعل مع الآخرين في مراحل النمو المبكرة ، وبالتالي يفشلون في تطوير تفاعلات اجتماعية مناسبة وفي قدرتهم علي الاستبصار فعلي سبيل المثال لديهم صعوبة في التعرف علي التعبيرات الانفعالية ، ومضاهاة التعبيرات الوجهيه لنوعية الصوت ، وتقليد الاستجابات الانفعالية. (Happe &Frith 1996)

٤- **نظرية التعلم الاجتماعي** Social Learning Theory

تري نظرية التعلم الاجتماعي أن خصائص التوحديين تكون نتيجة لفشل عمليات التعلم الاجتماعي . والقصور في الجانب المعرفي يكون في التشفير وفي النوعية في إطار تشكيل التمثيلات الذاتية الأخرى ، والقصور المعرفي منخفض المستوي يعلن عن نفسه في قصور التقليد الاجتماعي ، وقصور الطفل عن التقليد في المراحل المبكرة من حياته يؤثر سلباً علي قدرته علي النمو الاجتماعي.(أسامة فاروق ، السيد الشربيني ،٢٠١١-أ ، ٦١ - ٦٢).

وفي الحالات الشديدة يعاق التواصل الاجتماعي أو لا يكون هناك تواصل علي الإطلاق وعلي هذا فإن الكائنات الإنسانية يتم تجاهلها أو التعامل معها علي أنها أشياء. والقصور في قدرة الفرد علي المشاركة في تبادلات اجتماعية مثل سلوك التحية أو الفشل في تكوين علاقات الأقران السوية وتطوير السلوك الاجتماعي السوي في مرحلة الطفولة ، والاستمرار في العلاقات الاجتماعية غير السوية في الحياة . والقصور في بناء علاقات اجتماعية والمعرفة المكتسبة والقصور في اللغة فإنها مطمورة في جذور التوحد. (Rogers &Pennington , 1991)

٥- **نظرية التكامل الحسي** Sensory Integration Theory

إعداد فيشر وموراي(Fisher & Murray , 1991) والتي تُبني على فهم علاقات السلوك والمخ Brain –Behavior وتحاول هذه النظرية تفسير الأداء الحسي العادي ، وعمليات اختلال التكامل الحسي ، وإرشادات فنية للتدخل. وأساس التكامل الحسي والتدخلات العلاجية الحسية الأخرى نبعت من خلال العلوم العصبية. ولهذا فإن هذه المعرفة العصبية تتمدد وتتسع ، وهذه النظرية تُبني علي أن الخبرات التي يتعرض لها المخ تعدل Modify في بناء المخ والأداء من الممكن أن يكون تكيفي أو لا تكيفي.

- **رابعاً : التربية الحركية للأطفال التوحديين**

يعرف (إبراهيم عبد الرازق ، ٢٠١١) التربية الحركية بأنها : أنشطة حركية موجهة للطفل تتخذ من المهارات الحركية الأساسية محتوى لها ومن النمو الشامل هدفاً لها. وتعتبر التربية الحركية من الأساليب التربوية الحديثة التي تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل ، فهي إن بدت في مظهرها العام حركية إلا أنها عقلية واجتماعية وانفعالية أيضا في أغراضها وأهدافها ، وعلى الرغم من ذلك فإن الكثيرين يجهلون حقيقة التربية الحركية ويتساءلون:

- ما هي التربية الحركية ؟ ما فلسفتها ؟

- هل تختلف عن التربية الرياضية ؟
- ما هي أهداف التربية الحركية ؟
- هل التربية الحركية موجهة للأطفال فقط ؟ أم أنها تخاطب الإنسان في مختلف مراحل نموه.

وتعرف التربية الحركية بأنها " نظام تربوي مبني بشكل أساسي على الإمكانات النفس حركية الطبيعية المتاحة لدى الطفل : ؟

ويقصد بالإمكانات النفس حركية جوانب الحركة وأبعادها وهي :

- الوعي بالفراغ : وهو الجانب الذي من خلاله يتعرف الطفل على الحيز المكاني أو الفراغي الذي يتحرك فيه جسمه .
- الوعي بالجسم : وهو الجانب الذي من خلاله يتعرف الطفل على أعضاء جسمه ووظائفها .
- نوع الحركة : وهو الجانب الذي يتعرف الطفل من خلاله على مواصفات الحركة التي يؤديها .
- العلاقات الحركية : وهو الجانب الذي من خلاله يتعرف الطفل على من يشاركه في الحركة سواء أشخاص أو تجهيزات .

أما فريدة عثمان (١٩٨٧) فترى أن التربية الحركية هي : تعلم الحركة والحركة للتعلم "

بمعنى أن التربية الحركية تحتوى على مفهومين فرعيين هما تعلم الحركة والتعلم عن طريق الحركة .

ويعرف (إبراهيم عبد الرازق ، ٢٠١١) التربية الحركية بأنها : أنشطة حركية موجهة للطفل تتخذ من المهارات الحركية الأساسية محتوى لها ومن النمو الشامل هدفا لها . وبتحليل هذا التعريف يمكن توضيح الآتي :

- إن التربية الحركية موجهة فقط للطفل ، فهي تخاطبه في مرحلتي ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية .
- يقصد بالمهارات الحركية الأساسية skills fundamental motor الأنماط الحركية الفطرية التي تبدو عامة عند معظم الأطفال فهي المفردات الأولية في لغة الحركة مثل رمي الكرات والتقاطها ، القفز ، الحجل الجري ، التوازن

إن التربية الحركية لا تهدف فقط إلى تحقيق النمو الحركي للطفل ، وإنما تسهم أيضا في تنمية جوانبه المعرفية والوجدانية والاجتماعية ، فهي تتخذ من الحركة مدخلا لتحقيق النمو المتكامل للطفل بكل ما فيه من عقل وجسم ووجدان وقيم .

وتتأثر مستويات النشاط الرياضي وسلوكات الأطفال التوحديين بشكل ايجابي من خلال ممارسة البرامج الرياضية المنتظمة. والتربية الحركية تزيد تفاعل الاقران ، التعلم التعاوني ، التعلم الشخصي الاستجابة الاجتماعية بينما (Stanern Dale,2004) أيضا تساعدهم على الأنشطة الحياتية. حيث تقدم التربية الحركية فوائد متنوعة للأطفال التوحديين فهى تعمل على:

- زيادة فترات الانتباه.

- توجيه السلوك نحو أداء المهمة.
- زيادة مستوي الأداء الجسمي.
- ضبط السلوكيات الغير مناسبة والمصاحبة للتوحد (العدوان . الإثارة الذاتية . فرط الحركة . القلق).
- تنشيط الجهاز الدوراني (القلب والأوعية الدموية)
- تحقيق الاستمتاع والاستجمام والترويح للأفراد التوحديين.
- زيادة مستوي الاستجابة الصحيحة. (O'Connor et al., 2000)

- **الأبعاد العلمية للتربية الحركية** :

هناك مجموعة من الأبعاد العلمية ترتكز عليها التربية الحركية والتي يجب أن تكون على علم بها عند تخطيط وتنفيذ وتقويم برامج التربية الحركية ، منها ما يتعلق بالطفل " البعد النفسي " ، ومنها ما يتعلق بالحركة التي يؤديها الطفل " البعد الحركي " ، ومنها ما يتعلق بالبيئة التي ينتمي إليها الطفل " البعد الثقافي الاجتماعي"، ومنها ما يتعلق باللياقة الحركية التي تعتبر الهدف المباشر للتربية الحركية " البعد الفلسفي". (أحمد السرهيد؛ فريدة عثمان، ١٩٩٠). فالمساندة البصرية تبتكر القدرة على تنبؤ الأمر ، والاتساق ودائما ما يكون الأطفال التوحديين في (Simpson& Myles, 1996) حاجة إليها وضرورة لهم.

- **أهداف التربية الحركية** :

لا تنفصل أهداف التربية الحركية عن أهداف التربية بشكل عام ، فإذا كانت التربية تهدف إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل للفرد في جميع جوانب شخصيته فإن أهداف التربية الحركية تتمثل في الآتي:-

- **أولا** : **الأهداف المباشرة** :

١- اللياقة الحركية :

وتعتبر من أهم أهداف التربية الحركية ، فالطفل حين يتعلم المهارات الحركية الأساسية ويتقنها ويصل أداءه إلى مستوى الحركة المضبوطة المتوازنة ، السريعة ، الرشيدة ، المتقنة ، فإنه بذلك يكتسب اللياقة الحركية التي تعبر عن نفسها في المكونات التالية :

- **السرعة** :

وهي القدرة على أداء الحركة في أقل من زمن ممكن ، ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنواع :

- السرعة الانتقالية : وهي قدرة الطفل على الانتقال مكان لآخر في أقل زمن ممكن كما هو الحال في المشي والجري .
- السرعة الحركية : وهي قدرة الطفل على أداء الحركة الوحيدة بسرعة مثل سرعة الوثب ، سرعة رمي الكرة .
- سرعة الاستجابة : وهي الفترة الزمنية بين ظهور مثير معين وبدء الاستجابة الحركية .

- **القدرة العضلية** :

وهي قدرة الطفل على إخراج أقصى قوة في أقل زمن ممكن ، بمعنى أنها خليط من القوة والسرعة ، لذلك يسميها البعض القوة المميزة بالسرعة ، وهي ضرورية

للمهارات الحركية التي تتطلب العنصرين معا مثل القفز للأمام والقفز العمودي ورمي الكرة إلى أبعد مسافة .

- **التوافق العضلي العصبي** :

وهو قدرة الطفل على أداء الحركات المركبة بمستوي عال من الانسجام والترابط ، وهي صفة بدنية مركبة تدخل فيها صفات بدنية أخري كالرشاقة والتوازن والسرعة فالطفل حينما يتسلم الكرة العالية ويقوم بتنطيطها أثناء الجري ثم يرمي بها في الصندوق فهو يؤدي مجموعة من الحركات تتطلب التعاون الوثيق بين العين والذراع والقدم والكرة والصندوق ، وفي غياب هذا التعاون لا يستطيع الطفل أداء المهارات الحركية التي يريدها .

- **الرشاقة** :

وهي قدرة الطفل على تغيير أوضاع جسمه أو اتجاهاته بسرعة ودقة وتوقيت سليم ، وهي صفة بدنية مركبة من صفات كثيرة مثل الدقة والتوافق والتوازن كما هو الحال بالنسبة للطفل الذي يقفز عاليا لضرب الكرة المعلقة ، أو الطفل الذي يجري بسرعة بين مجموعة من العوائق متجنبا لمسها أو الاصطدام بها.

- **التوازن** :

وهو قدرة الطفل على الاحتفاظ بوضع معين للجسم ، وهو نوعان :

- التوازن الثابت : هو قدرة الطفل على الاحتفاظ بشكل الجسم أثناء الثبات مثل الوقوف على قدم واحدة ، الوقوف على الرأس ، الوقوف على اليدين .
- التوازن الحركي : هو قدرة الطفل على الاحتفاظ بشكل الجسم وثباته أثناء أداء الحركة ، فالطفل مثلا لا يستطيع أن يتسلم الكرة ويجري بها أو يمررها في حالة اختلاله لتوازنه .

٢- القدرات الإدراكية الحركية :

لا يمكن تعليم الحركة للطفل دون إدراك واعي لأبعادها زماناً ومكاناً واتجاها وتكاملا مع غيرها من الحركات ، وعلى هذا النحو يجب أن ننمي عند الطفل نظاما مرجعيا يتأسس على عددا من القدرات الإدراكية الحركية هي :

- الوعي بالجسم : معرفة الطفل بأجزاء جسمه ووظائفها .
- الوعي بالفراغ : قدرة الطفل على التحرك في الحيز الفراغي المتاح مع تجنب الاصطدام بالآخرين .
- نوع بالحركة : معرفة الطفل لمواصفات الحركة التي يؤديها من ناحية الجهد المطلوب ، السرعة وغير ذلك من الجوانب الكيفية الحركة .
- العلاقات الحركية : عند أداء الطفل لمهارة معينة ، قد يتطلب الأمر مشاركة احد أقرانه ، أو استخدام أداة معينة كالكرة مثلا ، فالعلاقات الحركية قد تكون مع أطفال آخرين أو مع الأدوات والتجهيزات أو مع الاثنين معا . (ابراهيم عبد الرازق ، ٢٠١١)

٣- اللياقة القوامية :

جسم الطفل عبارة عن أجزاء متراصة مع بعضها البعض في نظام دقيق ، فإذا انحرفت هذه الأجزاء عن وضعها الطبيعي أدي ذلك إلى الانحراف القوامي فالقوام الجيد هو العلاقة الميكانيكية بين مختلف أجهزة الجسم العضلية والعظمية والعصبية والحيوية ، فكلما تحسنت هذه العلاقة كان القوام سليما .

وتعتبر اللياقة القوامية مطلباً مهماً في التربية الحركية ، فالطفل الذي يمتلك قواما سليما يتمكن من أداء المهارات الحركية المختلفة بكفاية وبفاعلية وبأقل مجهود ، لذلك نجد أن التربية الحركية تركز من خلال أنشطتها المختلفة على إكساب الأطفال القوام الجيد لأن فترة الطفولة تحديدا هي الفترة الرئيسية لظهور التشوهات القوامية نتيجة العادات القوامية الخاطئة التي يكتسبها الطفل غالبا في منزلة قبل التحاقة بالروضة أو المدرسة .

وتعد المساندات البصرية أفضل وسائل الاتصال التي تساعد الطلاب التوحديين للنجاح في التربية الحركية. تخيل نفسك أنك تدرس مادة التربية الحركية في الفصل ، في وسط شرح النشاط ، تجد الطلاب يلفوا حول أنفسهم أو يضربوا أذرعهم ، ويقوموا بأصوات الصراخ ، ولكي نفهم الطلاب كيفية بدء السلوك الملائم ، عندما تقف في الجيم تجعل ملابسك تحدث لك احتكاك وتكون ثقيلة على جسمك ، وتسمع الأطفال تتحدث وتصرخ ويرددوا ، كذلك الوثب على كرة السلة ، وصخب الإضاءة ، واحذيه الأطفال تحدث صوت على أرضيه الصالة الرياضية فإنه يمكن القول أن المساعدات (المساندات) البصرية تمد الطلاب التوحديين بتوقع واضح وتعطيهم إمكانية التنبؤ لجداول الأنشطة . والانتقال بالاعتماد على أنفسهم.، ربما يشير إلى التغير في كافة أحداث اليوم (Morrison,Sainato,Benchaohan&Endo,2002)

- **ثانيا** : **الأهداف غير المباشرة** :

١- النمو الانفعالي :

التربية الحركية تتيح للطفل فرصاً متعددة للانتباه والإدراك والاستجابة والتركيز والابتكار والتعبير عن النفس واستكشاف الذات والمثابرة والجلد ، الأمر الذي يشبع حاجات الطفل وميوله ورغباته بما يشعره بالسعادة والرضا ويخفف عنه التوتر والإحباط والتحرر من الصراعات التي يعانيها .

٢- النمو الاجتماعي :

من خلال أنشطة التربية الحركية يكتسب الطفل الاتجاهات الاجتماعية المرغوبة مثل تقدير الآخرين والتعاون معهم والانتماء للجماعة واحترام القانون وتكوين صداقات جديدة والتواصل مع الآخرين وتبادل الآراء والخبرات وقبول الفوز والهزيمة وأدوار القيادة والتبعية وتنفيذ الأوامر والالتزام وغير ذلك من القيم الاجتماعية.

٣- النمو المعرفي :

التربية الحركية تنمي عند الطفل القدرة على التفكير ، والتصور والتخيل والتبصر والملاحظة والتحليل وإدراك العلاقات والتوقع والتنبؤ والوعي بأجزاء جسمه وإثراء عالمه المكاني والزماني والاتجاهي والقدرة على مواجهة المشكلات وحلها .

٤- النمو الأخلاقي :

تسهم التربية الحركية في تكوين النظام الأخلاقي لشخصية الطفل فهو يلتزم بالعديد من القوانين الأخلاقية مثل الصدق والأمانة والعدل وضبط النفس والصبر والإحساس بالمسئولية والالتزام والانضباط ، فيتشبع بهذه القيم وتتأصل داخله وتصبح جزء من شخصيته .

٥- النمو اللغوي :

من خلال التربية الحركية يتعرف الطفل على الأشياء والأدوات والتجهيزات ويصنفها على أساس لغوي ، كما يكتسب مهارات الاتصال اللغوي والتواصل مع الآخرين وتقليد الأصوات ومحاكاتها بما يثري قاموسه اللغوي ويزيد من حصيلته الكلامية. (إبراهيم عبد الرازق ، ٢٠١١)

- **الدراسات السابقة** :

يمكن تصنيف الدراسات السابقة في التالي:

- **أولا** : **دراسات تناولت التربية الحركية لدى التوحديين** :

١- دراسة جنيني فيتبيلد و كلارا مولينج Jeanine Fittipaldi –Wert;Claire M Mowling (٢٠٠٩) **استخدام المساندات البصرية للتربية الحركية للطلاب التوحديين**.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن التربية الحركية تنمي وتحسن المهارات للطلاب التوحديين.تقوم التربية الحركية للطلاب التوحديين بمساعدتهم على عمل السلوك الملائم وتعديل سلوكهم ، والتكيف يكون مع البيئة بسهولة وكذلك ورفاقهم .والمساندات البصرية تساعدهم بالتنبؤ ، وتنظيم البيئة .كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن التعليم للطلاب التوحديين يجب أن يركز على المعلومات البصرية أكثر من المعلومات السمعية.

٢- دراسة داون ساندت (٢٠٠٨) Dawn Sandt**التربية الحركية باستخدام القصة الاجتماعية للطلاب التوحديين**.

تهدف هذه الدراسة إلى استخدام هذا النمط من التدخل عن طريق القصة الاجتماعية غالبا يستخدم لسياقات التعليم العام . وحديثا يتم استخدام ، واختيار الأنشطة الرياضية. التدخل عن طريق القصة الاجتماعية يكون شائعا لتحسين استجابة السلوك الملائم للأطفال التوحديين.التربية الحركية يمكن أن تستخدم الطرق الرياضية لتقدم صيغة مثل القصة ، وتشمل كل من النص والإيضاح والمعني والمعلومات السياقية عن المواقف الاجتماعية للطلاب التوحديين.عندما نقوم بتعليم الطالب للتدريبات ربما تكون نتائج التعلم مصحوبة بصعوبات أو معرقلة . القصة الاجتماعية صممت لتمد الطالب التوحدي بالمعلومات الاجتماعية (مثل الإشارات الاجتماعية ، توقعات الناس الآخرين)مما يعد من القصور الأساسي لدى التوحديين. على سبيل المثال الأطفال التوحديين ربما يكون لديهم قصور في المعلومات الاجتماعية لتي تعطي تغذية رجعية مع الآخرين ، وهذه تتضح خلال أنشطة المواقف.الالتزام بالبرتوكول داخل الفصل ، ويشارك الأجهزة الرياضية مع أصدقائه . الممارسون ربما يبتكر قصص اجتماعية بأسلوب وطريقة منظمة ، إذا هم يتبعون ثلاث خطوات هي :

- **الخطوة الأولي** : خطة القصة الاجتماعية. المشاركون بأنفسهم يتقبلوا التدخل ، وماذا السلوك سوف يروج له ، وما هي الاهتمامات التي تكون موجودة عند الطلاب .
- **الخطوة الثانية** : تنمية القصة الاجتماعية.يكتب عناوين لقصة حقيقية وماذا قدمت له هذه القصة.

الخطوة الثالثة : أداة القصة الاجتماعية.أن المشاركين يبدؤون يستخدمون القصة الاجتماعية في الفصل.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الطرق الرياضية لتقدم صيغة مثل القصة ، وتشمل كل من النص والإيضاح للمعني ، والمعلومات السياقية عن المواقف الاجتماعية للطلاب التوحديين ساعدت على تحسين المهارات الاجتماعية للطلاب التوحديين.

٣-**دراسة كريستين جونس ، مارتن بلوك** (٢٠٠٦)Kristen J Jones; Martin E Block **التربية الحركية العامة للطلاب التوحديين في المدارس المتوسطة** .(**دراسة حالة**).

ميتشل تكون مثال لطالبه توحدية تستطيع أن تنجح من خلال التربية الحركية العامة . في فصل كبير يتضمن (١٠٠) طالب الشيء الرئيسي الذي يمد ميتشل المساندات الضرورية والتعديلات لكي يكون لديها خبرة نجاح . والنجاح أيضا يساهم لرغبة كل الموظفين الذين يتضمنوا ما الذي يكون ضروري لمساعدة ميتشل ويصبح لديها خبرة ايجابية.يتضمن الموظفين هم المختصين في التربية الحركية الملائمة ، والمدرسين في التربية الحركية العامة والتعليمات المساعدة.يجب أن نوصي الرفاق (الأصدقاء) ميتشل في تقديمهم المساعدة لها . والتي تعتمد على خبرتهم من خلال التعامل مع ميتشل والأطفال التوحديين الآخرين. وتوصلت نتائج الدراسة الحالية بمجموعة من التوصيات عامة أن المدرسين تربية الحركية الملائمة يتعمدوا أن يحضروا أطفال توحديين ناجحين في التربية الحركية العامة.مدرس التربية الحركية الملائمة يجب أن يتقابلوا فريق البرنامج التربوي الفردي لكي يعرفوا السلوكيات الجيدة للأطفال التوحديين.

- **ثانيا** : **دراسات تناولت السلوك النمطي لدى التوحديين**:-

١- دراسة أسامة فاروق (٢٠١١): **أثر الإرشاد الأسري العقلاني الانفعالي في خفض السلوك التكراري وعلاج القصور في العلاقات الاجتماعية لدى الأبناء ذوى اضطراب طيف التوحد**.

تهدف الدراسة إلى التخفيف من حده السلوك التكرارى ، وليس هذا فحسب بل وتنمية المهارات الاجتماعية التي تعد القصور واضح فيها لدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بإعداد برنامج إرشادي أسري عقلاني انفعالي موجه للآباء لخفض مستوى السلوك التكراري وتنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الطائف مما قد يساهم في زيادة دمجهم بالمجتمع ،وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة نتائج من أهمها: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس السلوك التكراري والدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي مما يوضح انخفاض مستوى السلوك التكراري لديهم في القياس البعدي ، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي أداء أبعاد مقياس السلوك التكراري والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي . وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يوضح تنمية مستوى المهارات الاجتماعية لديهم في القياس

البعدي ، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي .

٢- **دراسة باترسون ستيفن وآخرون** Stephanie Y Patterson; Veronica Smith; Michaela Jelen.(2010). **بعنوان** : **التدخل بالتدريبات السلوكية للسلوك النمطي والتكراري للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد**.

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار مدى فاعلية التدريبات السلوكية في التخفيف الامبريقي للسلوك النمطي والتكراري للأفراد ذوى اضطراب طيف التوحد. وتكونت عينة الدراسة من ١٧ من ذوى اضطراب طيف التوحد ١٤ ذكور ٣ إناث ولديهم السلوك النمطي والتكراري بصورة متزايدة . وتم خفض السلوك النمطي والتكراري لدي عينة الدراسة عن طريق التدريبات السلوكية مما ثبت مدى نجاحها في خفض السلوك النمطي والتكراري للأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.

٣- **دراسة ريتشارد جنيفر وآخرون** .JENNIFER RICHLER,et al.,(2010) . **بعنوان تطور السلوك النمطي والتكراري لدي الأطفال التوحديين**.

تهدف هذه الدراسة إلى كيفية تطور السلوك النمطي والطقوسي واهتماماته لدي الأطفال التوحديين. وتوصلت نتائج الدراسة وجود تضمينات توضح لنا أن السلوك النمطي والتكراري لدي الأطفال التوحديين يكون ناتج عن عوامل جينية هي المسئولة عنه . وينخفض هذا السلوك النمطي والتكراري مع التقدم في العمر.

٤- **دراسة هاينز ستيفن** . Steven C. Hayes. (2010) **بعنوان**: **دراسة استخدام تمارين العلاج المعرفي لعلاج زيادة نظام السلوك المتكرر والتقييدي للأطفال التوحديين**.

تهدف الدراسة إلى تقييم أثار تمارين العلاج المعرفي في علاج زيادة نظام السلوك المتكرر والتقييدى للأطفال التوحديين. وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج الذي يعتمد على ممارسة تمارين العلاج المعرفي بالإضافة إلى ممارسة الرياضة يمكن أن تعزز انخفاض السلوك المتكرر والتقييدى للتوحديين واستمرت فاعلية التمارين في التقييم التتبعي للدراسة بعد ثلاثة أشهر.

- **ثالثا : دراسات تناولت المهارات الاجتماعية لدى التوحديين**:-

١-**استهدفت دراسة هوايت وآخرون** (White et al., 2009) فحص العلاقة بين القلق والوحدة وعلاقتهما بدرجة القصور في المهارات الاجتماعية لدى عينة من الشباب ذوي اضطراب طيف التوحد، بلغ قوامها (٢٠) شابا وتراوحت أعمارهم ما بين ٧- ١٤ سنة ، وطبق عليهم قائمة الملاحظة التشخيصية من إعداد: Lorded et al., 2002 ، واستبيان التواصل الاجتماعي ، من إعداد : Berument et al., 1999 ، ومقياس الاستجابة الاجتماعية من إعداد: Constantino &Grber, 2005 ، وقائمة الكفاءة الاجتماعية من إعداد : رايدل وآخرون Rydell et al., 1997 ، ومقياس القلق المتعدد الأبعاد من إعداد : مارش March, 1997 ، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل من إعداد :Achenbach& Rescorla, 2001 ، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع معدلات شيوع وانتشار القلق ، والقصور في المهارات الاجتماعية ، والشعور بالعزلة الاجتماعية ، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط

دال إحصائيا بين قلق الطفل وقصور المهارات الاجتماعية من حيث قلة المبادأة مع أقرانه وذلك طبقا لتقرير والدي الطفل ، في حين لا توجد علاقة ارتباطية بين القلق والقصور في التفاعل الاجتماعي بناء على تقارير الأطفال.

٢-**دراسة: أسامة فاروق ، وليد خليفة** (٢٠٠٩). **بعنوان**: برنامج قائم على أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي ومفهوم الذات لدي الأطفال التوحديين بالمملكة العربية السعودية.

تهدف الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي ومفهوم الذات لدي الأطفال التوحديين بالمملكة العربية السعودية .

وتم التوصل إلى النتائج التالية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس التفاعل الاجتماعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣-**دراسة تي ريني جامسون** (٢٠٠٧). **بعنوان** : تأثير تدخل الأبوين في علاج السلوك المشكل لدي ثلاث أطفال لديهم اضطراب طيف التوحد.

تهدف الدراسة إلى علاج السلوكيات المشكلة لدى ثلاث من أطفال اضطراب طيف التوحد التي كانت تسبب مشكلات اجتماعية ، وقصور في التواصل مع الآخرين.ويتم العلاج عن طريق التفاعل بين الأطفال والوالدين.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التفاعل بين الوالدين والأطفال التوحديين استطاع أن يخفض السلوكيات المشكل لدي الأطفال التوحديين مثل السلوك النمطي المتكرر ، والسلوك المقيد.

٤-**دراسة شونج وآخرون**(Chung et al ., 2007) إلى تحسين المهارات الاجتماعية لدي الأطفال الذكور التوحديين تراوحت أعمارهم ما بين ٦- ٧ سنوات ، باستخدام الأقران والتغذية الراجعة باستخدام الفيديو ، والتعزيز الايجابي ، واستخدام الاقتصاد الرمزي ، واستمر التدريب(١٢) أسبوع وقد استغرقت الجلسة الواحدة مدة(٩٠) دقيقة واستخدمت أنشطة مقننة ، وانتهت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية لدي الأطفال التوحديين.

٥- **هدفت دراسة بليني** (Bellini, 2004) إلى فحص القلق والمهارات الإجتماعية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد ، وتكونت العينة من (٤١) طفلا ، وطبق عليهم منظومة تقدير المهارات ، من إعداد : Gresham &Elliot, 1990 ، ومقياس القلق متعدد الأبعاد للأطفال ، من إعداد : March, 1999 ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أكثر إظهارا لمستويات القلق المرتفعة الدالة إحصائيا مقارنة بأقرانهم العاديين ، كما أوضحت النتائج وجود ارتباطا سلبيا بين المهارات الاجتماعية التوكيدية ، والقلق الاجتماعي لدى ذوي اضطراب طيف التوحد.

٦- **دراسة (عادل عبد الله ؛ مني خليفة ،٢٠٠٢)** تنمية بعض جوانب السلوك التكيفي لدي الأطفال التوحديين ، وبلغت العينة ٨ أطفال توحديين من الملحقين بجمعية التربية الفكرية بالقاهرة ، وتراوحت أعمارهم ما بين ٨-١٣ عاما وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين(٥٧-٧٨) على مقياس جودارد . واستخدمت الدراسة مقياس المستوي الاجتماعي الاقتصادي المطور، وبرنامج يعتمد علي جداول الأنشطة المصور، ومقياس جودارد للذكاء ، ومقياس الطفل التوحدي ومقياس السلوك التكيفي. وتوصلت النتائج إلى تحسن ملحوظ في أبعاد السلوك التكيفي لأفراد المجموعة التجريبية ، وقلة السلوك غير التكيفي لدي أطفال المجموعة التجريبية أكثر من المجموعة الضابطة وخاصة في السلوك ألانسحابي ، كما توصلت الدراسة إلى أن التواصل قد زاد لدي المجموعة أطفال المجموعة التجريبية.

٧- **دراسة (هالة كمال الدين ،٢٠٠١)** استخدام برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي (مهارة التواصل) للأطفال المصابين بأعراض التوحد ، وبلغت العينة ١٦ طفل تراوحت أعمارهم ما بين ٣- ٧ سنوات ، وتم تقسيمهم إلي مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، واستخدمت الدراسة مقياس للتواصل غير اللفظي وبرنامج تدريبي علي مهارات التحدث وتطبيق الأوامر ، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية ، ووجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء المميز للطفل التوحدي علي قائمة السلوك التوحدي لصالح المجموعة التجريبية وخاصة في مهارات التواصل ، ارتفاع معدل ظهور التواصل ذات المقاطع المتعددة لصالح المجموعة التجريبية.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يتضح ما يأتي :

- تناولت دراسات سابقة تؤكد أهمية التربية الحركية للأطفال التوحديين في خفض السلوكيات النمطية وكذلك في تنمية المهارات الاجتماعية مثل دراسة Jeanine Fittipaldi –Wert;Claire M Mowling)(2009)،ودراسة Kristen J Jones; Martin E Block،Dawn Sandt)، مما يوضح أهمية التربية الحركية في خفض السلوكيات الغير مرغوبة لدى الأطفال التوحديين.
- تبرز نتائج الدراسات السابقة Stephanie Y Patterson; Veronica Smith; Michaela Jelen.(2010). ، JENNIFER RICHLER,et al.,(2010). ،Steven C. Hayes. (2010). إلى القصور الشديد والواضح لدى الأطفال التوحديين فى السلوكيات النمطية وليس هذا فحسب بل تؤكد الدراسات السابقة على أن هذه السلوكيات تعد عائقا يقف أمام الأطفال التوحديين في شؤون حياتهم الاجتماعية والأكاديمية كما ذكرت دراسة أسامة فاروق (٢٠١١) مما يؤكد على أهمية خفض هذه السلوكيات بالوسائل العلمية المناسبة والاستراتيجيات التي تتوافق مع صفات الأطفال التوحديين.وتوجد بعض من الدراسات السابقة التي تربط بن القلق والسلوكيات النمطية.

- اهتمت الدراسات السابقة بتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين مثل دراسة هوايت وآخرون (White et al., 2009) تي ريني جامسون (٢٠٠٧).(Chung et al ., 2007) (Bellini, 2004) دراسة أسامة فاروق ، وليد خليفة (٢٠٠٩). دراسة (عبد الله ، عادل؛ خليفة،مني ،٢٠٠٢) دراسة (هالة كمال الدين ،٢٠٠١)،دراسة (أسامة فاروق ، ٢٠١١).
- وجود ارتباط دال إحصائيا بين المهارات الاجتماعية وكل من اضطرابات القلق واضطرابات الاكتئاب لدى الأفراد التوحديين (Kim et al ., 2000; De Bruin et al., 2000; White & Roberson-May, 2009; Turner, 2010; Bellini, 2004)
- ينبئ اضطرابات القلق بالقصور في المهارات الاجتماعية. (Gadow et al., 2008)

- **فروض الدراسة** :

- يوجد فروق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس السلوك النمطي والدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .
- لا توجد فروق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس السلوك النمطي والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي .
- يوجد فروق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .
- لا توجد فروق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي .

- **إجراءات الدراسة** :

تتناول إجراءات الدراسة ما يلي :

- **أولاً : منهج البحث**

استخدم الباحثان في هذا البحث المنهج شبه التجريبي باعتبار أن الهدف منة الكشف عن مدى فاعلية برنامج للتربية الحركية في خفض السلوك النمطي وتنمية المهارات الاجتماعية لدي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.

- **ثانياً : عينة الدراسة** :

أجريت الدراسة على عينة من الأطفال بمعهد التربية الفكرية في الطائف بلغ قوامها (٤) أربعة أطفال توحديين ، الذين تراوحت نسبة ذكائهم من (٥٠-٦٩) ، وتراوحت أعمارهم الزمنية مابين (١٠-١٢) سنة ، وقد تم اختيارهم من معهد التربية الفكرية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية حيث تم تطبيق برنامج التربية الحركية على الأطفال التوحديين لخفض مستوى السلوك النمطى لدي الأطفال التوحديين وأثرة في تنمية المهارات الاجتماعية لديهم.

- **ثالثاً : أدوات الدراسة:**

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

- **وصف المقياس:**

يعتبر مقياس ستانفورد بينيه (ط٤) من أكثر مقاييس الذكاء استخداما وهو امتداد لمقياس ستانفورد بينيه (ط٣) الذي أعده لويس تيرمان ومودميريل والذي اعتمد أساسا على الطبعة الثانية للمقياس ، الصادر عام (١٩٣٧) استمرارا للجهود التي بذلت منذ أن فكر ألفريد بينيه ومن معه فى وضع المقياس منذ مائه عام تقريبا ، بالنسبة للمرحلة العمرية فإنه يطبق من سن (٢ . ٧٠) سنة ، وتوجد بطارية للمسح السريع تتضمن أربعة اختبارات هي (المفردات . ذاكرة الخرز . الرياضيات . تحليل النمط) ، وتستخدم هذه البطارية في الحالات التى تحتاج إلى سرعة فى الكشف عن ذكاء فرد أو عدد من الأفراد ، كما تستخدم بصورة أكبر إذا تم قياس ذكاء الأفراد من قبل ، وتحتاج إلى التأكيد على نسبة ذكاء هؤلاء الأفراد(*) ، ويمكن عرض تلك الاختبارات بإيجاز فيما يلي:

- **اختبار المفردات اللغوية :**

يتكون هذا الاختبار من جزئيين ، جزء عبارة عن مجموعة صور يطلب من المفحوص أن يسميها ، وجزء عبارة عن مفردات يطلب من المفحوص أن يقدم تعريفا لكل منها ، ويستمر تقديم الاختبار إلى أن يفشل المفحوص في الإجابة عن ثلاثة بنود على الأقل فى مستويين متتاليين.

- **اختبار ذاكرة الخرز :**

يعتمد على مجموعة من الأدوات عبارة عن قطع ذات أشكال على هيئة كرة وطبق وأنبوبة وقمع ذات ألوان مختلفة (الأبيض والأزرق والأحمر) مع قاعدة يثبت عليها حامل ويطلب من المفحوص بعد أن تعرض عليه صورة مرسوم عليها شكل يضم بعض تلك القطع . استخدام المواد المقدمة إليه لتصميم شكل مماثل على الحامل وذلك بعد إخفاء الصورة التي عرضت عليه ، ويستمر تقديم الاختبار حتى يفشل المفحوص في الإجابة عن مستويين متتاليين.

- **اختبار الرياضيات :**

يعتمد على معرفة مبادئ الرياضيات البسيطة وهو مكون من مجموعة من المسائل الرياضية تندرج فى الصعوبة ويستمر تقديم الاختبار حتى يفشل المفحوص فى الإجابة عن ثلاث مسائل على الأقل فى مستويين متتاليين.

- **اختبار تحليل النمط :**

ويتضمن بنودا للإدراك البصري وفهم مكونات الصورة وحركتها وتكوينها ويستمر تقديم الاختبار حتى يفشل المفحوص فى الإجابة عن مستويين متتاليين (مصري عبد الحميد حنوره ، ٢٠٠١، ٨- ٩).

(*) لذلك استخدم بطارية المسح السريع سواء فى التقنين أم التشخيص ، لأن هؤلاء الأطفال تم قياس ذكائهم من قبل ، وبناء على ذلك ، تم تسكينهم بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف لتلقى البرامج التدريبية التى تتلائم مع قدراتهم وإمكاناتهم.

- **ب- الكفاءة السيكومترية للمقياس** :
- **في البيئة الأجنبية** :

أصدر مؤلفو مقياس ستانفورد بينيه (ط٤) سلسلة من الكتب والتقارير عرضوا فيها للجهود التي بذلت في مسار عملية التقنين على المجتمع الأمريكي هذا فضلا عن الدراسات والبحوث المتعددة التي أجريت في المجتمعات الغربية الأخرى حول صدق وثبات هذا المقياس ، وقد اتضح من جميع تلك الدراسات كفاءة مقياس بينيه (ط٤) للاستخدام في المجالات المتنوعة.

- **ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات المقياس من خلال معادلة كيودر ريتشاردسون (٢٠) ودرجات الخطأ المعيارى ، حيث ظهر إن معاملات الثبات تراوحت ما بين (٠,٧٢ . ٠,٩٦) لجميع المجموعات العمرية وبالنسبة لجميع المجالات ، أما بالنسبة لوسيط الثبات (عبر الفئات العمرية من سن (٢) حتى سن (١٨ . ٢٣) فقد تراوح ما بين (٠,٧٣ . ٠,٩٢) ، كذلك قام المؤلفون بحساب الثبات من خلال إعادة إجراء الاختبار ، وجاءت معظم معاملات الثبات فوق (٠,٧٠) ، وقد أجريت مقارنات لمعاملات الثبات على اختبارات المقياس فى صورته الكاملة (١٥ اختبارا) والصورة المختصرة (اختباران . ٤ اختبارات . ٦ اختبارات) ، وقد اتضح أن الدرجات مالت جميعها إلى الارتفاع حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٨٧ . ٠,٩٩).

- **صدق المقياس** :

تم حساب صدق المقياس بإيجاد معامل الارتباط بين درجات المقياس واختباراته الفرعية ، كان أبرزها حساب معامل ارتباط بين درجات المقياس الجديد ومقياس ستانفورد بينيه الطبعة الثالثة (١٩٧٢) الصورة (ل م) ، حيث تم الكشف عن معاملات صدق (ارتباط) باختبارات الطبعة الرابعة لمقياس بينيه التي تراوحت ما بين (٠,٥٦ . ٠,٨١) ، كذلك ظهر وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين أبعاد مقياس وكسلر لذكاء الأطفال تراوحت ما بين (٠,٦٣ . ٠,٨٣) للمقاييس اللفظية والعملية والكلية مقارنة بالمجالات الأربعة والدرجة المركبة (SAS) فى الطبعة الرابعة لمقياس بينيه ، كذلك جاءت الارتباطات بين اختبارات ومجالات مقياس بينيه الطبعة الرابعة مرتفعة مع أبعاد مقياس وكسلر لأطفال ما قبل المدرسة ، وتراوح معامل الارتباط ما بين (٠,٤٦ . ٠,٨٠) وبالنسبة للارتباط بين نسبة الذكاء في مقياس وكسلر لذكاء الراشدين ومجالات مقياس بينيه ، فقد تراوحت الارتباطات ما بين (٠,٦٥ . ٠,٩١) وهى معاملات دالة إحصائيا ، وبالنسبة للعلاقة بين بطارية كوفمان (K-Abc) ودرجات مقياس بينيه (ط٤) ، فقد تراوحت اختبارات ومجالات مقياس بينيه (ط٤) ومقاييس تلك البطارية ما بين (٠,٧١ . ٠,٨٩). فى البيئة العربية:

- **ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات المقياس على عينات متنوعة من حيث العمر في عدد من البلاد العربية منها مصر وبعض بلاد الخليج العربي منها الكويت ، وذلك بعدة طرق منها إعادة إجراء الاختبار ، ومعادلة كيودر ريتشاردسون ، ومعادلة جتمان ، وقد ثبت منها جميعها أن اختبارات المقياس على درجة عالية من الثبات.

• **صدق المقياس** :

تم حساب معاملات صدق المقياس في البيئة العربية من خلال بطارية مكونة من مقاييس ذكاء مقننة هى "مقياس رسم الرجل . مقياس المتاهات لبورتيوس . مقياس وكسلر لذكاء الأطفال . مقياس بينيه (ط٣)" ، وقد أبرزت النتائج التي تم الحصول عليها من خلال استخدام هذه المقاييس مع مقياس ستانفورد بينيه (ط٤) وجود مؤشرات عالية على صدق المقياس الجديد فى البيئة العربية ، وهو ما تأكد من خلال دراسة ارتقاء درجات اختبارات المقياس مع تقدم العمر ، حيث ظهر ارتقاء الدرجات مع ارتقاء العمر ، كما أبرز التحليل العاملى لمكونات المقياس وضوحا كافيا حول ترابط اختبارات كل مجال من مجالات المقياس مع بعضها البعض ، وهو ما يشير إلى التأكد من الصدق العاملى للمقياس (حنوره ، مصري، ٢٠٠١، ١١٧- ١٢١). ونظرا لاستخدامه علي نطاق واسع في الكثير من البحوث والدراسات في البيئة العربية خاصة في المملكة العربية السعودية اطمئن الباحثين لصدقه وثباته.

٢ - مقياس سكوبلر لتقدير التوحد الطفولي تعريب: الشمري، طارق؛ السرطاوي، زيدان (٢٠٠٢)

استخدم الباحثان هذا المقياس لتقدير درجة التوحد لدى الأطفال هل: متوحد بسيط أم متوسط أم شديد ، وتم اختيار العينة من التوحد المتوسط .

وصف المقياس في صورته الأصلية : يقصد به مقياس تقدير التوحد الطفولي Childhood Autism Rating Scale (CARS) والذي طوره سكوبلر وآخرون (Schoplere , etal.1980) ويتألف من (١٥) فقرة تضمنت كل فقرة منها ٤ تقديرات متدرجة من (١- ٤) مع إعطاء وصف السلوكيات التي تؤخذ بالاعتبار عند إعطاء التقديرات المناسبة منها للطفل ، ويشير الرقم (١) إلى أن السلوك عادي في حين تشير التقديرات (٢،٣،٤) إلى أن السلوك يتراوح بين كونه غير عادي بدرجة بسيطة أو متوسطة أو شديدة على التوالي ، ويمكن إعطاء تقديرات بينية مثل (١,٥ ، ٢,٥،٣,٥) وقد تمتع المقياس في صورته الأصلية بدلالات صدق وثبات عالية كما وضحت العديد من الدراسات الأجنبية مثل (Evanse & Mile : 1993) (Nordum.et al .1998) ، (Dilallas Rogels:1994) (طارق الشمري، زيدان السرطاوي، ٢٠٠٢) .

وصف الصورة العربية للمقياس: قام الشمري، طارق؛ السرطاوي، زيدان (٢٠٠٢) بإعداد صورة مختصرة للمقياس بصياغة عبارات وفق طريقة ليكرت مع ملاحظة كل عبارة من العبارات الخمس عشرة الي تتألف منها الصورة المختصرة على السلوك الذي تقيسه من جهة وعلى التقديرات التي تبناها المقياس من جهة أخرى ، ولكن دون تقديم وصف السلوكيات التى تؤخذ بالاعتبار عند تقدير سلوك الطفل ، وشملت (١٥) بند موزعة على الأبعاد التالية الانتماء للناس ، التقليد والمحاكاة ، الاستجابة الانفعالية ، استخدام الأشياء استخدام الجسم ، التكيف مع التغيير ، الاستجابة البصرية استجابة الاستماع الاستجابة العقلية واستخدام التذوق والشم واللمس، الخوف والقلق التواصل اللفظي ، التواصل الغير لفظي ، مستوى النشاط ، مستوى وثبات الاستجابة

العقلية ، الانطباعات العامة. وقد توفر للمقياس في صورته العربية والمختصرة دلالات صدق وثبات عالية .

- **صدق المقياس** :

- صدق المحكمين : حيث تم عرض المقياس بعد ترجمته على سبعة من المحكمين المختصين ، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم اعتماد الصورة النهائية للمقياس .
- الصدق التمييزي: طبق المقياس على (١٠٥) طفل من التوحديين والمتخلفين عقليا والأسوياء وقد جاءت الفروق بين المتوسطات درجات تلاميذ التوحد والمتخلفين عقليا مرتفعة ودالة عند (٠,٠١) على كل فقرة من فقرات المقياس
- الصدق العاملي: شفت نتائج التحليل العاملي عن وجود عامل واحد للصورة العربية للمقياس تشبعت به جميع الفقرات ، حيث تتراوح درجة تشبعها بالعامل الأساسي للمقياس ما بين معامل الارتباط (٠,٧٩ - ٠,٩٦) وتبين أن هذا العامل مسئول عن تفسير ما نسبته (٧٨,٨٪) من التباين .

- **ثبات المقياس** :

- الاتساق الداخلي: حيث تم التحقق من ثبات المقياس في الصورة العربية من خلال ارتباط على الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ، حيث تبين أن جميع الفقرات ارتبطت بالدرجة الكلية بدرجة دالة عند (٠,٠١) وتراوحت قيم الارتباط مابين (٠,٧٩ - ٠,٩٦) وكذلك الأمر للصورة المختصرة حيث كانت جميع الارتباطات دالة عند (٠,٠١).
- معامل ألفا: تم حساب معامل ثبات ألفا لكرونباخ حيث بلغت قيمته لتقديرات المعلمين للعينة الكلية (٠,٩٨) ولتقديرات المعلمين لحالات التوحد (٠,٩٤) ولتقديرات الباحثين (٠,٩١) وبخصوص استجابة المعلمين على الصورة المختصرة للمقياس فبلغت قيمة ألفا (٠,٩١) .
- التجزئة النصفية : بلغت قيمته بعد التعديل بمعادلة سبيرمان وبراون لتصحيح الطول (٠,٩٣)لتقديرات المعلمين على العينة الكلية (٠,٩٤) لتقديرات المعلمين لحالات التوحد (٠,٩٧) لتقديرات مساعدي الباحثين ، أما بخصوص استجابة المعلمين على الصورة المختصرة للمقياس فبلغت قيمة التجزئة النصفية (٠,٩١) ، وجميع تلك القيم تشير إلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة.

٣- **مقياس السلوك النمطي** Stereotyped Behavior Scale

- **وصف المقياس**:

مقياس السلوك النمطي من إعداد الباحثين يتكون هذا المقياس من (٣٠) عبارة ، ويقوم بالإجابة على هذه الصورة من المقياس أكثر الأفراد تعاملا وتواجدا مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد داخل المدرسة وذلك لتقدير مستوى السلوك النمطي لديهم ، وقد تم بناء المقياس انطلاقا من المعايير التشخيصية لاضطراب طيف التوحد التي وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM-IV) عام (١٩٩٤) .

- **صدق المقياس** :

لحساب صدق وثبات المقياس قام معد المقياس بتطبيق المقياس على (٦٠) فردا من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مستخدماً الطرق الآتية :

- **الصدق المنطقي(صدق المحكمين)** :

لقد تم عرض المقياس على عشرة محكمين من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس لإبداء الرأي في عبارات المقياس من حيث مدى مناسبتها لقياس السلوك النمطى لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، وقد أسفر رأي المحكمين عن صلاحية المقياس لقياس السلوك النمطى لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- **صدق المقارنة الطرفية** :

لقد تم حساب صدق المقارنة الطرفية من خلال معرفة دلالة الفروق بين الـ٢٧ ٪ الأعلى، والـ ٢٧٪ الأدنى في الاختبار كله ، وقد كانت جميع قيم (ت) دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.

- **صدق الاتساق الداخلي** :

تم حساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون عن طريق استخراج معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه وقد كانت جميع القيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١

- **حساب ثبات المقياس**

وقد تم حساب ثبات المقياس عن طريق :

- **طريقة إعادة الاختبار** :

قام الباحثان بحساب معاملات ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بعد فاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع ، ووجد أن قيمة معامل الارتباط (٠,٨٣) عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، وهذه النتائج مطمئنة مما يدل على أن هذا المقياس مازال يتمتع بنسبة ثبات عالية يمكن الاعتماد عليها علميا في إجراء البحوث.

٤-مقياس المهارات الاجتماعية : Social Skills Assessment Scale

أعد هذا المقياس كل من ستون ورويل وكونارد وهيبورن وبنتجنون (Stone , Ruble , Coonrod , Hepburn & Pennington, 2003) لقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال بطيف التوحد الذين تتراوح أعمارهم من ٥ ـ ١٤ سنة وقام الباحثان بتعريبة يجيب عنه أولياء أمور الأطفال التوحديين ومعلميهم . ويتكون هذا المقياس من ٣٥ عبارة. وتم وضع بدائل للإجابة تراوحت من (١-٤) (ليست جيدة جدا إلى جيدة جدا ، ويفيد المقياس في إعداد بروفيلات للأطفال التوحديين تساعد على وضع خطط علاجية

وأفرز التحليل العاملي للمقياس عن أربعة عوامل هي على النحو التالي:

- القدرة على فهم الانفعالات وتبني وجهة نظر الآخرين (الانفعال).
- القدرة على المبادأة بالتفاعلات.
- القدرة على استمرار التفاعلات .
- القدرة على الاستجابة للآخرين .

تم تطبيق المقياس على والدي الطفل التوحدي بغرض التخطيط للعلاج كما تم تطبيق المقياس على معلمي الأطفال التوحديين لتحديد المهارات الاجتماعية الملاحظة بالمدرسة ، وهذا المقياس يستخدم لوصف السلوكات الاجتماعية في الأفراد التوحديين . الاتساق الداخلي لهذا المقياس تم حسابه لكل من أولياء الأمور والمعلمين ، بلغ نسبة ثبات الاتساق الداخلي ٠,٩٢ ، ٠,٩٤ لكل من أولياء الامور والمعلمين ، وعن طريق حساب الارتباطات بين الأبعاد بعضها البعض فكانت دالة ، وعن طريق حساب الارتباطات بين تقديرات المعلمين وأولياء الأمور فكانت ٠,٣٨ . تم حساب صدق المقياس في الدراسة الحالية عن طريق حساب الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس . والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية

رقم المفردة	الدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	الدرجة الكلية للمقياس
١	٠.٥٤٩**	١٧	٠.٥٧٧**
٢	٠.٦٧٩**	١٨	٠.٧٠٢**
٣	٠.٨٥١**	١٩	٠.٦٠٠**
٤	٠.٧٦٦**	٢٠	٠.٨٠٣**
٥	٠.٧٦٠**	٢١	٠.٧٣٠**
٦	٠.٧٠٢**	٢٢	٠.٦٧٢**
٧	٠.٥١٧**	٢٣	٠.٧٢٥**
٨	٠.٧٨٥**	٢٤	٠.٧٥٧**
٩	٠.٨٧٢**	٢٥	٠.٦٤٠**
١٠	٠.٦٦٤**	٢٦	٠.٦٥٢**
١١	٠.٦٢٢**	٢٧	٠.٥٨٣**
١٢	٠.٦٣٤**	٢٨	٠.٧٧١**
١٣	٠.٧٧٢**	٢٩	٠.٧٣٥**
١٤	٠.٦٣٧**	٣٠	٠.٦٧٣**
١٥	٠.٧٧٠**	٣١	٠.٧٢٩**
١٦	٠.٦٥٧**	٣٢	٠.٦١٦**

يتضح من الجدول (١) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١، وقد أفرزت هذه الخطوة عن حذف ثلاثة بنود غير دالة.

كما تم حساب الارتباط بين درجات البُعد والدرجة الكلية للمقياس. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد

القدرة على فهم الانفعالات وتبني وجهة نظر الآخرين	القدرة على المباداة بالتفاعلات	القدرة على استمرار التفاعلات	القدرة على الاستجابة للآخرين
٠.٥٩٣**	٠.٧٣٥**	٠.٦٤٠**	٠.٦٧٢**
٠.٤٩٠**	٠.٨٥١**	٠.٦٧٣**	٠.٥٨٣**
٠.٣٧١**	٠.٨٧٢**	٠.٧٦٦**	٠.٦١٦**
٠.٥٧٥**	٠.٧٧٠**	٠.٦٦٤**	٠.٧٠٢**
٠.٦٤٣**	٠.٨٠٣**	٠.٦٥٧**	٠.٦٣٤**
٠.٤٥٠**		٠.٧٣٠**	
٠.٥٨٩**		٠.٦٥٢**	
٠.٥٠٧**		٠.٧٢٩**	
٠.٦٨٠**		٠.٧٦٠**	
٠.٦٧٤**		٠.٦٢٢**	
٠.٦٠٩**		٠.٥٧٧**	

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض. والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٣) : الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض

	القدرة على فهم الانفعالات وتبني وجهة نظر الآخرين	القدرة على المبادأة بالتفاعلات	القدرة على استمرار التفاعلات	القدرة على الاستجابة للآخرين
القدرة على فهم الانفعالات وتبني وجهة نظر الآخرين	–			
القدرة على المبادأة بالتفاعلات	٠.٨٣٢**	–		
القدرة على استمرار التفاعلات	٠.٨٢٢**	٠.٨٦٤**	–	
القدرة على الاستجابة للآخرين	٠.٦١٥**	٠.٦٤٧**	٠.٥٨١**	–

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد فبلغت ٠,٩٠٦ ، ٠,٩١٣ ، ٠,٩٠٩ ، ٠,٩٠٤. وكانت للدرجة الكلية ٠,٩٦٥.

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

توجد فروق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس السلوك النمطي والدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يوضح انخفاض مستوى السلوك النمطي لديهم في القياس البعدي. للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق للمجموعات المرتبطة لحساب متوسط رتب عينة الدراسة على مقياس السلوك النمطي في القياسين القبلي والبعدي .

جدول (٤) لحساب متوسط رتب عينة الدراسة على مقياس السلوك النمطي في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس السلوك النمطى

القياس القبلى / البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر	٢,٥٢٤	٠,٠٥
الرتب السالبة	٨	٤,٥	٣٦,٠٠		
التساوي	صفر				
الاجمالى	٨				

يتضح من الجدول (٤) أنه توجد فروق دالة بين متوسطي رتب عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك النمطي لصالح القياس البعدي مما يوضح إنخفاض مستوى السلوك النمطي لديهم في القياس البعدي عند مستوى (٠,٠٥). يدل ذلك على مدى فاعلية برنامج التربية الحركية بما تتضمنه من أنشطة وتمارين رياضية ساعدت على تفريغ العديد من الطاقات الزائدة لدى هؤلاء الأطفال التوحديين عينة الدراسة ، وجعلتهم يحدون عن

حركاتهم التكرارية وانشغالهم بالحركات الرياضية ، والتي تساعدهم على مايسمي بالتنفيس الانفعالي والتخلص من السلوكيات النمطية وإكساب التوحديين بعض المهارات التي تمكنهم من شغل أوقاتهم وتحسين مستوى التأزر والمرونة وكذلك التوافقيات الجسمحركية بين العين واليد . وهذا ما أكد عليه عبدالمطلب القريطي (٢٠٠٠) والعديد من الدراسات من أن التربية الحركية تساعد الأطفال التوحديين على تعديل سلوكهم مثل دراسات stephanie Y Patterson; Veronica smith; Michaela Jelen.) (2010) Jennifer richler, et al., (2010) وأيضا على تحسين وإستجابه السلوك الملائم مثل (dawn sandt 2008)

- **عرض ومناقشة نتائج الفرض الثانى**:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس السلوك النمطي والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي .

جدول (٥) يوضح متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي على مقياس السلوك النمطى

القياس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
القبلى / البعدي					
الرتب الموجبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	٠,٥٧٧	غير دالة
الرتب السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
التساوى	٥				
الاجمالى	٨				

يتضح من الجدول (٥) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب عينة البحث في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوك النمطي عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على استمرار تأثير البرنامج المستخدم في الدراسة على خفض السلوك النمطي للأطفال التوحديين بعد انتهاء البرنامج وينبئ بتحسين هذا السلوك لديهم مستقبلا .

- **عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث** :

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .

جدول (٦) يوضح متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية في القياسين القبلى والبعدى.

القياس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
القبلى / البعدي					
الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٢,٥٣٣	دالة عند ٠,٠٥
الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر		
التساوى	صفر				
الاجمالي	٨				

ثم يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعية

لصالح القياس البعدي مما يظهر النمو والتحسن في المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين عينة الدراسة وذلك عند مستوى (٠,٠٥) مما يدلل على فاعلية برنامج التربية الحركية المستخدم في هذه الدراسة وما يحتويه من أنشطة وأداءات حركية فردية وجماعية ساعدت هؤلاء الأطفال التوحديين عينة الدراسة في إدراك الآخرين ومراعاة وجودهم مما يعتبر تحسنا كبيرا في مهاراتهم الاجتماعية . وذلك كما أكدته الدراسات السابقة مثل دراسة أسامة فاروق وليد خليفة من حدوث تأثير إيجابي لممارسة الأطفال التوحديين لأنشطة اللعب في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لديهم (أسامة فاروق ، وليد خليفة ٢٠٠٩) ودراسة داون ساندت (damn sandtt ,2008) وكرستين جونس ومارتن (Kristen J Jones; Martin E Block(2006)

تؤثر اضطرابات القلق واضطرابات الاكتئاب سلباً على المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين ، فالقلق انفعال يؤدى إلى توتر العضلات ، والنشاط الحركي الزائد ، وسرعة النبض ، والخفقان والآم الصدر ، وارتفاع ضغط الدم وإلى التوتر العام ، وعدم الاستقرار ، وضعف القدرة على الأداء وبالتالي يؤدي إلى القصور في التفاعلات الاجتماعية وفي المبادأة الاجتماعية ، وفي فهم الانفعالات وتبني وجهة نظر الآخرين ، وفي قدرة الطفل على الاستمرار في التفاعل الاجتماعي ، كذلك فإن اضطرابات الاكتئاب لها تأثيراتها السلبية على المهارات الاجتماعية فانفعال الاكتئاب يؤدى إلى الكثير من الأعراض البدنية والنفسية مثل فقدان الشهية وضعف النشاط الجسمي ، وانحراف المزاج ، وعدم القدرة على ضبط النفس ، والشعور بالقصور في الأداء ، والانسحاب والانطواء والوحدة ، وبالتالى تؤدي هذه الأعراض السلبية إلى زيادة القصور في المبادأة والاستمرار في التفاعلات الاجتماعية.

- **عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع**:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي .

جدول (٧) يوضح متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية في القياسين البعدى والتتبعى.

القياس القبلى / البعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الرتب الموجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	١,٧٨٧	غير دالة
الرتب السالبة	٥	٣,٨٠	١٩,٠٠		
التساوي	٢				
الاجمالى	٨				

يتضح من الجدول (٧) انه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب عينة البحث على القياسيين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الاجتماعية عند مستوى معنوي (٠,٠٥) مما يدل على استمرار تأثير برنامج التربية الحركية المستخدم في هذه الدراسة لخفض السلوكيات النمطية وبناء عليه تتحسن المهارات الاجتماعية المحددة في المقياس لدى الأطفال التوحديين عينة الدراسة بعد الانتهاء من تجربة البحث ومما ينبئ باستمرار هذا التحسن مستقبلا .

- **خلاصة وتوصيات** :

- لقد أسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع معدلات السلوك النمطى ، وهذا يتطلب من أولياء الأمور والمعلمين والعاملين مع الطفل التوحدي ضرورة العمل على خفضٍ حده هذا الاضطراب من خلال تهيئة البيئة المناسبة للطفل التوحدي وفقا لخصائصهم وسماتهم ، وتنظيم البيئة للطفل التوحدي .
- وأسفرت نتائج الدراسة عن ضرورة ممارسة الأطفال التوحديين لبعض أنشطة التربية الحركية ، وضرورة أن يكون يوم الطفل التوحدي متنوع من حيث الأنشطة الرياضية والألعاب الاجتماعية قدر الإمكان وذلك للحد من السلوكيات النمطية لديهم وفي نفس الوقت تنميه المهارات الاجتماعية وتدريب الطفل التوحدي على الاسترخاء ، والعلاج التدريجي في مواجهة المواقف المثيرة للمخاوف ، وتشجيع الطفل على التفاعل مع الآخرين ومساعدته على الاندماج مع أقرانه العاديين ، والإفادة من العلاج المعرفي السلوكي وكافة المداخل العلاجية الأخرى ، وإبعاد الطفل عن مصادر الضغوط ، وحل الصراعات داخل البيئة الأسرية والتي من شأنها أن تزيد من حده السلوكيات النمطية لدى الطفل التوحدي.
- أبانت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سلبي دال بين المهاراتٍ الاجتماعية وكل من اضطرابات القلق ، وأن السلوكيات النمطية تؤثر سلبا على المهارات الاجتماعية ، وهذا يتطلب الإفادة من كل المداخلِ العلاجية التي من شأنها أن تقلص حده هذا الاضطراب مما ينعكس إيجابيا على المهارات الاجتماعية والتي تمثل القصور الواضح لدى الطفل التوحدى . وتقديم برامج تدعيم وإرشاد للآباء توضح لهم أساليب المعاملة السليمة مع أبنائهم ذوى اضطراب طيف التوحد بحيث يتم ذلك من خلال مجموعة من المرشدين المؤهلين تحت إشراف أساتذة التربية الخاصة.

- **بحوث مقترحة** :

- دراسة العلاقة بين القلق والمهارات الاجتماعية للطفل التوحدي.
- إستراتيجية التدخل المبكر للحد من السلوكيات النمطية للطفل التوحدي.
- دراسة العلاقة بين القلق والسلوكيات النمطية لدى الطفل التوحدي.
- برنامج للألعاب الرياضية للحد من الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال التوحديين.

- **قائمة المراجع** :

إبراهيم الزريقات(٢٠٠٤). **التوحد السمات والعلاج** .عمان : دار وائل للطباعة والنشر.

إبراهيم عبد الرازق (٢٠١١) . **الحركة والتربية الحركية** ، جامعة الطائف ، مكتبة الملك فهد الوطنية.

أحمد عبد الرحمن الرسهيد ؛ فريدة إبراهيم عثمان (١٩٩٠) . **الأسس العلمية للتربية الحركية وتطبيقاتها لرياض الأطفال والمرحلة الابتدائية** ، الكويت: دار القلم .

أسامة فاروق مصطفى (٢٠١١). **مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أسامة فاروق مصطفى (٢٠١١).**أثر الإرشاد الأسرى العقلاني الانفعالي في خفض السلوك التكراري وعلاج القصور في العلاقات الاجتماعية لدى الأبناء ذوى اضطراب طيف التوحد.**

المؤتمر العلمي لقسم الصحة النفسية بكلية التربية بجامعة بنها – الصحة النفسية : نحو حياة أفضل للجميع (العاديين – وذوى الاحتياجات الخاصة) من ١٧ – ١٨ يوليو، المجلد الأول من ص ص(٧٣٧ - ٧٨٨).

أسامة فاروق مصطفى(٢٠٠٨). **ورقة عمل حول التنبؤ بمستقبل أفضل للطفل التوحدي** المؤتمر الأول للتوحد في مركز جدة للتوحد في الفترة من ١٠- ١٢ نوفمبر ، الموافق ١٢ - ١٤ ذو القعدة ١٤٢٩ هـ.

أسامة فاروق مصطفى(٢٠١١). **ورقة عمل علاقة التأهيل المهني كمدخل علاجي بدمج التوحديين في سوق العمل وتنمية مهاراتهم الاجتماعية.** الملتقي الحادي عشر الجمعية الخليجية للإعاقة لدول مجلس التعاون الخليجي بالتعاون مع الجمعية الكويتية لأولياء أمور المعاقين بالكويت في الفترة من ١- ٣ / ٥ / ١٤٣٢ هـ ، ٥ - ٧ أبريل.

أسامة فاروق؛ وليد خليفة(٢٠١٠). **برنامج قائم على أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي ومفهوم الذات لدي الأطفال التوحديين بالمملكة العربية السعودية.** الجمعية الخليجية للإعاقة لدول مجلس التعاون الخليجي ملتقي الجمعية العاشر بالاشتراك مع جمعية شموع الأمل بالدمام المملكة العربية السعودية في الفترة ٢٧ - ٢٩ ابريل.

أسامة فاروق ؛ السيد الشربيني (٢٠١١- أ).**التوحد (الأسباب ، الخصائص ، العلاج)**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أسامة فاروق ؛ السيد الشربيني (٢٠١١- ب).**سمات التوحد** ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أمين الخولي ، أسامة راتب (١٩٩٤).**التربية الحركية للطفل** ، ط٣ ، القاهرة: دار الفكر العربي.

جمال الخطيب ومني الحديدي(٢٠٠٤). **برنامج تدريبي للأطفال المعاقين.** الأردن. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

رائد خليل العبادي (٢٠٠٦). **التوحد** . عمان : مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

سعد رياض (٢٠٠٨). **الطفل التوحدي أسرار الطفل التوحدي وكيف نتعامل معه** . القاهرة : دار النشر للجامعات.

سعدية بهادر(١٩٩٢). **المرجع في برنامج تربية طفل ما قبل المدرسة.** القاهرة : دار النيل للطباعة والنشر.

سعيد حسني العزة(٢٠٠٢). **التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية.** عمان : الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع .

سميرة عبد اللطيف السعدي(٢٠٠١). **معاناتي والتوحد**.ط٣. الكويت: منشورات ذات السلاسل.

شاكر قنديل (٢٠٠٠).**إعاقة التوحد طبيعتها وخصائصها** . المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة ، ص ص (٤٥ - ١٠٠).

طارق عامر(٢٠٠٨). **الطفل التوحدي**. عمان : دار اليازوري .

طارق مسلم الشمري ، زيدان السرطاوي(٢٠٠٢).**صدق وثبات الصورة العربية لمقياس تقدير التوحد الطفولي.** مجلة أكاديمية التربية الخاصة، العدد الأول،ص ص(١- ٣٩).

طلعت منصور وآخرون (١٩٨٧) .**أسس علم النفس العام** ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

عادل عبد الله ؛ منى خليفه(٢٠٠٢). **فعالية التدريب على استخدام جداول النشاط في تنمية السلوك التكيفى للأطفال التوحديين ، في الأطفال التوحديين .** دراسات تشخيصية وبرامجية ، القاهرة : دار الرشاد ، ص ص (٣٦٥ – ٤٣٩) .

عبد العليم شرف (٢٠٠٨). **طرق تعليم المهارات الأمانية والاجتماعية للمعاقين عقليا**. القاهرة: عالم الكتب.

عبد المطلب القريطي (٢٠٠١) . **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** . القاهرة : دار الفكر العربي .

عثمان فراج (١٩٩٤). **إعاقة التوحد أو الاجترار** .القاهرة : النشرة الدورية لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين ، ديسمبر ، العدد (٤٠) ،ص ص(٢- ٨).

عصام النمر (٢٠٠٨). **القياس والتقويم في التربية الخاصة**.عمان : دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع.

عمر بن الخطاب (٢٠٠١). **الأسباب الدفاعية في علاج التوحد**. القاهرة : جامعة الأزهر، مجلة معوقات الطفولة ، ع ٩.

فريدة إبراهيم عثمان (١٩٨٧). **التربية الحركية لمرحلة الرياض والمرحلة الإبتدائية** ،الكويت: دار القلم ،.

كوجل روبرت، كوجل لن (٢٠٠٣). **تدريس الأطفال المصابين بالتوحد ، واستراتيجيات التفاعل الايجابية وتحسين فرص التعلم**. ترجمة: عبد العزيز السرطاوي، وائل أبو جودة، أيمن خشان. دبي: دار العلم. ط١.

محمد أحمد خطاب(٢٠٠٩). **سيكولوجية الطفل التوحدي**. عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) . **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب واليأس لدي الأطفال** . في : محمد السيد عبد الرحمن : دراسات في الصحة النفسية ، الجزء الثاني القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

محمد عدنان عليوان(٢٠٠٧). **الأطفال التوحديين** . عمان : دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع

محمد قاسم عبد الله(٢٠٠١). **الطفل التوحدي أو الذاتوي** . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر.

مورين آرونز، تيسا جيتنس(٢٠٠٥). **العلاج الأمثل لمرض التوحد المشكلة والحل** . القاهرة : دار الفاروق للطباعة والنشر والتوزيع.

نرمين قطب(٢٠٠٧). **برنامج سلوكي لتوظيف الانتباه الانتقائي وأثره في تطوير استجابات التواصل اللفظية وغير اللفظية لعينة من أطفال التوحد** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

هدي أمين عبد العزيز(١٩٩٩). **الدلالات التشخيصية للأطفال المصابين بالاوتيزم (الذاتوية)**. رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

وفاء على الشامي (٢٠٠٤). **سمات التوحد** . الجمعية الخيرية النسوية : مركز جدة للتوحد.

هالة كمال الدين(٢٠٠١). **تصميم برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي للأطفال المصابين بأعراض التوحد**. رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

American Psychiatric Association .(1994). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**(4th.edn).Washington DC. Author.and disability. Austin, TX: PRO-ED.

Armstrong, E. (2008). **School age cognitive and achievement outcomes for late talkers and late bloomers: Do late bloomers**

really bloom? Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Dallas, Dallas, TX.

Backeman, R., & Adamson, L. (1984). **Coordinating attention to people and objects in mother–infant and peer–infant interaction.** Child Development, 55, 1278–1289.

Baron-Cohen, S., Leslie, A., Frith, U., (1985). **Does the autistic child have a "theory of mind"?** Cognition 21 (1), 37–46.

Baron-Cohen, S. (1995). **Mind blindness. Cambridge,** MA: MIT Press.

Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). **Loneliness and friendship in high-functioning children with autism.** Child Development, 71, 447–456.

Bauminger, N., & Shulman, C. (2003). **The development and maintenance of friendship in high-functioning children with autism:** Maternal perception. Autism, the International Journal of Research and Practice, 7, 81–97.

Begeer, S., Rieffe, C., Terwogt, M., & Stockmann, L. (2003). **Theory of Mind-Based Action in Children from the Autism Spectrum.** Journal of Autism and Developmental Disorders, 33, 479-487.

Bellini , S.(2004). **Social Skill Deficits and Anxiety in High-Functioning Adolescents with Autism.** Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19, 2 ,78-86.

Bishop, D.(1989). **Autism, Asperger's syndrome and semantic-pragmatic disorder: Where are the boundaries?** British Journal of Disorders of Communication , 24:107-21.

Bishop, S. L., Richler, J., & Lord, C. (2006). **Association between restricted and repetitive behaviors and nonverbal IQ in children with autism spectrum disorders.** Child Neuropsychology, 12, 247–267. doi :10. 1080 / 092 97 04 0600630288.

Bormann- Kischkel, C., Vilsmeier, M., & Baude, B. (1995). **The development of emotional concept in autism.** Journal of Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 36, 1243–1259.

Bushwick ,N. (2000). **Social learning and the etiology of autism** .New Ideas in Psychology 19, 49-75

Carter, A. Davis, N. , Klin, A., & Volkmar, F. (2005).**Social development in autism.** In F. R. Volkmar, R. Paul, A .Klin, & D. Cohen (Eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Vol. 1. Diagnosis, development, neurobiology, and behavior. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Chamberlain, B. (2001). **Isolation or involvement? The social networks of children with autism included in regular classes.** Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

Christie Enjey Lin.(2010). **Parent-Implemented Intervention: Targeting Restricted Interests and Repetitive Behaviors in Children with Autism Spectrum disorders.** PhD. UNIVERSITY OF CALIFORNIA,SANTA BARBARA.

Chung ,K.,, Reavis, S, Mosconi, M. Drewry ,J., Matthews, T. Tasse,M.(2007). **Peer-mediated social skills training program for young children with high-functioning autism.** Research in Developmental Disabilities 28 (2007) 423–436.

Church, C., Alisanski, S., & Amanullah, S. (2000)**. The social, behavioral, and academic experiences of children with Asperger.**

Crepeau , E.,& Cohn , E., Schell , B.(2003).**Willard& Sparkman's occupation therapy .Occupational therapy trends .Rehabilitation and Vocational** .Philadelphia: Lippincott.

Dawn Sandt (2008**). Social Stories for Students with Autism in Physical** EducationJournal of Physical Education, Recreation & Dance; Aug 79, 6; Research Library,pg. 42.

Dood , S.(2005).**Understanding autism.** New York : Elsevier.

Evans, D. W., Elliott, J. M., & Packard, M. G. (2001). **Visual organization and perceptual closure are related to compulsive like behavior in typically developing children.** Merrill-Palmer Quarterly, 47(3), 323–335. doi:10.1353/mpq.2001.0014.

Filipek , P., Accardo , P., Ashwat , S., Baranek , G., Cook , J., Dawson , G.,(2000).**Practice parameter . Screening and diagnosis of autism :** report of the quality standards subcommittee of the American Academy of Neyrology and the Child Neurology Society .Neurology , 55, 468-479.

Filipek, P., Accardo, P. J., Baranek, G. T., Cook, E. H. J., Dawson, G., Gordon, B., et al. (1999). **The screening and diagnosis of**

autistic spectrum disorders. Journal of Autism & Developmental Disorders, 29(6), 439–476.

Fombonne , W.(1998**). Epidemiology of surveys of autism .in Volkmar** , F. (ed) Autism and Pervasive developmental disorders (32-63), New York :Cambridge University Press.

Fombonne , W.(2003). **Epidemiology survey of autism and other pervasive.** Developmental disorders , 33, 365-382.

Fombonne, E. (2005). **Epidemiologie des troubles psychiatriques en pedopsychiatrie.** EMC – Psychiatrie, 2, 169–194.

Fisher, A., &Murray , E.(1991). **Introduction to sensory integration theory .**In Fisher, A &Murray, E.(eds.), Sensory integration theory and practice (PP.3-26).Philadelphia, F. A. Davis.

Frith, U.(1989).**Autism. Oxford** :Basil Blackwell.

Hale, C., & Tager-flusberg, H. (2005**). Social communication in children with autism:** The relationship between theory of mind and discourse development. Autism, 9, 157-178.

Happe , F.(1994**). Advanced test of theory of mind , understanding of story characters thoughts and feelings by able autistic mentally handicapped and normal children and adults** .Journal of Autism and Developmental Disorders , 24(2), 129-154.

Happe, F &Frith, U (1996). **The neuropsychology of autism .**Brain , 19, 1377-1400.

Hughes, C., & Leekam, S. (2004). **What are the Links Between Theory of Mind and Social Relations?** Review, Reflections and New Directions for Studies of Typical and Atypical Development. Social Development, 13, 590-619.

Jeanine Fittipaldi-Wert; Claire M Mowling.(2009). **Using Visual Supports for Students with Autism in Physical Education**.Journal of Physical Education, Recreation & Dance; Feb; 80, 2; Research Library,pg. 39.

JENNIFER RICHLER,et al.,(2010). **Developmental trajectories of restricted and repetitive behaviors and interests in children with autism spectrum disorders.** Development and Psychopathology 22, 55–69.

Howlin,P., Mawhood,L., & Rutter, M. (2000). **Autism and developmental receptive language disorder**—A follow-up comparison in early adult life. II: Social, behavioural, and

psychiatric outcomes. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41, 561–578.

Goldstein, M.(1990). **Abnormal Psychology Experiences**: Origins & Intervention, little brown and company, Toronto. Canada.

Gonzalez-Lopez, A, & Kamps, D. (1997). **Social skills training to increase social interactions between children with autism and their typical peers.** Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 12, 2–14.

Kanner ,L.(1943).**Autistic Disturbances of affective contact** .Nervous Child , 2, 217-250.

Kristen J Jones; Martin E Block(2006). **Including an Autistic Middle School Child in General Physical Education:** A CA...Strategies; Mar/Apr 19, 4; ProQuest Education Journals,pg. 13.

Knott, F., Dunlop, A. W., & Mackay, T. (2006). **Living with ASD. Autism,** 10(6), 609–617.

Knott, F., Lewis, C.,Williams, T., (1995). **Sibling interactions of children with learning disabilities: a comparison of autism and Down's syndrome.** J Child Psychol Psychiatry 56:965–976.

Korinek, L.,& Polloway , E.A.(1993). **Social skills :A review and implications for instruction for students with mild mental retardation .in Gabler** , R.A.,& Warren, S.F.(eds.), Strategies for teaching students with mild to severe mental retardation , PP.71-97, Baltimore :Paul H. Brooks Publishing Co.

Kristan J.Jones and Martin E.Block,(2006).**Including An Autistic Middle School Child** in General Physical Education(A Case Study)Proquest Education Journals;19,4.

Lolita Lisa Richardson.(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.** PhD. College of Education, University of South Carolina.

Macintosh, K., & Dissanayake, C. (2006). **Social skills and problem behaviours in school aged children with high functioning autism and Asperger's disorder.** Journal of Autism and Developmental Disorders, 36(8), 1065–1076.

Matson, J.L.& Swiezy , N.(1994). **Social skills training with autistic children .**in Matson , J.L.(ed.), Autism in children and Adults

:Etiology /Assessment and intervention , PP.241-260, Brooks Cole Pacific grave .

Miller,M.(1996).**Characteristics of Autism Literature Review**, ERIC.Vol. 5#6.

Morrison,R.S.,Sounato,D.M.,Benchaaban,D.,&Endos,S.(2002).**Increa sing play skills of children with Autism using activity Schedules and correspondence training.** Journal of Early intervention, 25,58-72.

Nijhof, G., Joha, D., & Pekelharing, H. (1998). **Aspects of stereotypic behavior among autistic persons:** A study of the literature. The British Journal of Developmental Disabilities, 44,1(86), 3–13.

O'Connor,John,Frech,Ron., and Henderson, Henderson, Hester. (2000). **Use of physical activities to improve behavior of children with autism:** Two for one benefits Palaestra,16(3).

Rapin , I ., & Katzman , R.(1998**). Neurobiology of Autism** .Annals of Neurology, 43, 7-14.

Rapin , I.(1997**). Autism** , New England Journal of Medicine , 337-, 97-104.

Reeve, S. , Reeve, K. , Townsend, D. , & Poulson, C. (2007). **Establishing a generalized repertoire of helping behavior in children with autism.** Journal of Applied Behavior Analysis, 40, 123–136.

Rogers, S. & Pennington, B. (1991). **A theoretical approach to the de"cits in infantile autism.** Development and Psychopathology, 3, 137-162.

Rosenhan ,D., & Seligman , M.(1989). **Abnormal psychology** , New York , Norton &Company

Rumsey , J., Rapoport , J., & Sceery , W.(1985).**Autistic children as adults :** psychiatric social and behavioral outcome .Journal of the American Academy of Child Psychiatry,24, 265-473.

Rutter , M.(1978).**Diagnosis and definition of childhood autism**. Journal of Autism and Childhood Schizophrenia , 8, 139-161.

Schopler, E., & Mesibov, G. (1983**). Autism in adolescents and adults**. New York: Plenum Press.

Shore , C., O'Connell , C., & Bates , E.(1984).**First sentences in language and symbolic play.** Developmental Psychology , 20, 872-880.

Simpson, R. &Myles, B. (1993). **Successful integration of children and youth with autism in mainstreamed settings.** Focus on Autistic Behavior, 7, 1–13.

Stone, W., Ruble, L., Coonrod, E., Hepburn, S., & Pennington, M. (2003). **TRIAD Social Skills Assessment manual**. Nashville, TN: Treat-

Steven C. Hayes. (2010). **Examining the use of Cognitive Defusion Exercises to Treat High-Order Repetitive and Restrictive Behaviors** Displayed by Children with Autism Spectrum Disorder. Ph.D. University of Nevada, Reno.

Stephanie Y Patterson; Veronica Smith; Michaela Jelen.(2010). **Behavioural intervention practices for stereotypic and repetitive behaviour in individuals with autism spectrum disorder**. A systematic review. Developmental Medicine and Child Neurology; Apr; 52, 4; ProQuest Medical Library pg. 318.

Swanson , H. ,&Malone , S.(1992). **Social skills and learning disabilities : Ameta-analysis of the literature .**School Psychology Review , 21, 427-443.

T. Rene Jamison.(2007). **The Effects of Parent-Child Interaction Therapy on Problem Behaviors in Three Children with Autistic Disorder.** PhD. Center for Child Health and Development-University of Kansas Medical Center. University of Kansas.

Tager-Flusberg, H.(1992).**Auistic children's talk about psychological states :** Deficit in the early acquisitions of a theory of mind .Child Development, 63, 161-172.

Tomasello, M. (1995**). Joint attention as social cognition**. In C. Moore&P. Dunham (Eds.), Joint attention: Its origins and role in development (pp. 103–130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tse, J., Strulovitch, J., Tagalakis, V., Meng, L., & Fombonne, E. (2007). **Social skills training for adolescents with Asperger's syndrome and high functioning autism.** Journal of Autism and Developmental Disorders, 37, 1960–1968. doi: 10.1007/s10803-006-0343-3.

Turner, M. (1999). **Annotation Repetitive behaviors in autism A review of psychological research.** Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 40, 839–849. doi: 10.1017/S0021963099004278.

Volkmar, F. , Carter, A., Grossman, J., & Klin, A. (1997). **Social development in autism.** In D. J. Cohen, & F. R. Volkmar (Eds.), Handbook of autism and developmental disorders (pp. 173–194).New York: Wiley.

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.

White , S., & Roberson-Nay, R.(2009). **Anxiety, Social Deficits, and Loneliness in Youth with Autism Spectrum Disorders**. Journal of Autism and Developmental Disorders ,39,(7), 1006-1013.

Williams , R.(1992).**Nobody nowhere**. New York :Times Books.

Wing L.(1993**). The definition and prevalence of autism**: A review. Eur Child Adolesc Psychiatry, 2(2):61-74.

Wolf, S.(1988).**Psychiatric disorder of childhood** .in kandell , R., & Zealley ,A.(eds.), Companion to psychiatric studies , London , Churchcill Liungstone.

World Health Organization (2003). **Global advisory committee on vaccine safety,** 16–17 December 2002. Weekly Epidemiological Record, 28. http://who.int/docstore/wer/pdf/2003/ wer7804.pdf.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

" السمات الشخصية المميزة للأفراد المصابين بالاضطرابات النفسية بمنطقة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية "

إعداد :

د / نائل محمد عبد الرحمن أخرس

obeikandl.com

obeikandl.com

" السمات الشخصية المميزة للأفراد المصابين بالاضطرابات النفسية بمنطقة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية "

د / نائل محمد عبد الرحمن أخرس

• **مستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن بعض سمات الشخصية المميزة للمصابين بالاضطرابات النفسيةٍ لدى عينة من المراجعين للعيادات النفسية، وإيجاد الفروق بينها وبين عينة من الأسوياء تبعا لهذه السمات، وتحديد القدرة التنبؤية لهذه السمات. ولتحقيق ذلك، تم اختيار عينة متاحة، بلغت (١٦٠) فردا من الذكور، (٨٠) مصابا من المراجعين للعيادات النفسية بمدينة الزرقاء بالأردن، و(٨٠) من الأسوياء، وللكشف عن سمات الشخصية، تم استخدام صورة معربة لقائمة الخمسة الكبرى Big Five Inventory (BFI) التي وضعها "جون ودوناهو وكينتل(1991) John, Donahue, and Kentle "، وقد تمتعت هذه القائمة بخصائص سيكومترية مناسبة تفي بأغراض الدراسة الحالية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: ١- إن سمات الشخصية قد توزعت بنسب مئوية مختلفة ومتباينة على أفراد العينة ككل (الأسوياء وغير الأسوياء).٢- وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة ككل (الأسوياء وغير الأسوياء) في كافة سمات الشخصية.٣- فسرت سمة العصابية ما نسبته (٣٠٪) من التباين من حالات المرض والسواء، كما فسرت سمة الانبساطية ما نسبته (٥٪) وفسرت سمة حيوية الضمير ما نسبته (٣٪)، كما فسرت سمة الطيبة ما نسبته (٤٪) م وفسرت سمة التفتح ما نسبته (٢٪) من التباين بين الحالات المرضية والسوية، وأن مجموع مافسرته هذه السمات مجتمعة بلغ (٤٤٪) من التباين بين الحالات المرضية والسوية.

UNIQUE PERSONALITY FEATURES FOR INDIVIDUALS WITH SAME PSYCHOLOGICAL DISORDERS AT Zarqa REGION IN Jordan

ABSTRACT

The purpose of the current study is to reveal some character features distinguishing the injured by the psychological disorders at a sample of the revisers to the psychiatric clinics, In addition to find the difference between them and a sample from the normal according to these features and defining the predictive ability to these features.To achieve this point the researcher used the available samples consisting of (160) members of the male, (80) patients of the Outpatient Clinics Mental city of Zarqa, Jordan, and (80) of normal, and for the detection of personality traits, the use of the image expressing the list of Big Five Inventory (BFI) developed by the "John Donahue and Quintl John, Donahue, and Kentle (1991)", have enjoyed this list of appropriate psychometric properties to meet the objectives of the current study.The study results:1 - The personality traits have been distributed in different percentages and different members of the sample as a whole (normal and non-normal).2- There significant differences between all the samples (normal and abnormal) in the personal attributes.3- interpreted the trait neuroticism accounted for (30%) of the variance of the disease, both as interpreted trait Extraversion accounted for (5%), and interpreted the characteristic vitality of Conscientiousness rate (3%), as interpreted Agreeableness a rate (4% m), and interpreted the theme of openness per (2%) of the contrast between normal and pathological cases, and that the total of what they interpreted these features were combined (44%) of the contrast between normal and pathological cases.

- **تمهيد** :

يعد مفهوم الاضطرابات النفسية (Psychological or Mental Disorders) من المفاهيم السيكولوجية الحديثة نسبيا التي دخلت إلى التراث السيكولوجي كبديل عن مفهوم المرض النفسي (Psychological or Mental Illness)؛ نظراً لما له من أثر نفسي سلبي، إذ أصبح مفهوم الاضطرابات النفسية من المفاهيم المقبولة في الأوساط العلمية، وتعبر الاضطرابات النفسية عن حالات سوء توافق النفس أو الجسد مع البيئة، وهي نتاج تفاعل خليط من العوامل، وغالباً ما تمس الجانب الانفعالي من الشخصية، ويبقى الفرد المضطرب متصلاً بالحياة الواقعية، وقادراً على استبصار حالته وضابطاً لسلوكاته، وقادراً على القيام بواجباته. وتأسيسا على ما سبق، يبدو أن المصاب بالاضطرابات النفسية يتميز بجملة من المتلازمات السلوكية والنفسية ومن بينها بعض سمات الشخصية. وعليه تحاول الدراسة الحالية الكشف عن هذه السمات لدى المصابين بالاضطرابات النفسية تمييزا لهم عن العاديين.

- **مشكلة الدراسة** :

تبرز مشكلة الدراسة الحالية في قلة عدد الدراسات العربية التي تبحث في السمات المميزة للمضطربين نفسيا ؛ وعلى ذلك تسعى الدراسة الحالية للكشف عن وجود سمات شخصية مميزة للمصابين بهذه الاضطرابات، فضلا عن استخدام مقياس يكشف عن هذه السمات، لكي يتسنى لاحقا الوقاية من هذه الاضطرابات، للوقوف على واقع المشكلة بمدينة الزرقاء في الأردن، وفي هذا الإطار فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الآتي:"ما سمات الشخصية المميزة للمصابين بالاضطرابات النفسية لدى عينة من المراجعين للعيادات النفسية بمدينة الزرقاء في الأردن؟".

- **هدف الدراسة وأسئلتها** :

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن بعض سمات الشخصية المميزة للمصابين بالاضطرابات النفسية لدى عينة من المراجعين للعيادات النفسية، وإيجاد الفروق بينها وبين عينة من الأسوياء تبعا لهذه السمات، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما توزيع سمات الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة (الأسوياء وغير الأسوياء) ككل؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في سمات الشخصية بين المصابين بالاضطرابات النفسية من جهة، والأسوياء من جهة أخرى؟

السؤال الثالث: ما سمات الشخصية الأكثر تنبؤاً بالحالات المرضية والسوية؟

- **أهمية الدراسة** :

تبرز أهمية الدراسة في تأكيدها على ضرورة مراعاة سمات الشخصية في التشخيص والعلاج، وفيما تقدمه من خدمة للباحثين والمهتمين في الممارسة الإكلينيكية بما تقدمه من معلومات عن سمات الشخصية المميزة للاضطرابات النفسية، كما تكمن أهميتها بتزويدها للبيئة المحلية بمقياس لقياس السمات الشخصية.

- **التعريفات النظرية والإجرائية لمتغيرات الدراسة** :
- **الشخصية** :Personality

يعرف بعض علماء النفس ومنهم جاكسون ميسك Jackson Messick الشخصية بأنها التنظيم الفريد للأفكار والمعتقدات والاتجاهات والقيم والعادات التي نظمها الفرد في شكل أدوار ومراكز يستغلها في تفاعله مع الغير ومع نفسه ويعرفها ريكمان (Ryckman, 1993) بأنها "بناء نفسي معقد يحتوي على الخلفية الوراثية للفرد والاساليب التي تؤثر فيها تعقيدات هذه الاحداث المنظمة والمتكاملة على استجابة الفرد لحافز معين في البيئة المحيطة (Ryckman, 1993, P. 5)، بينما يعرفها عبادة (٢٠٠١) بأنها "نظام متكامل من السمات الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، الثابتة نسبيا، تميز الفرد عن غيره و تحدد اسلوب تعامله و تفاعله مع الاخرين، ومع البيئة الاجتماعية والمادية المحيطة به (عبادة، ٢٠٠١، ص١٣). وتعرّف الشخصية إجرائيا: بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص من خلال استجابته على جميع فقرات أبعاد الشخصية الرئيسة لمقياس سمات الشخصية المعتمد في البحث الحالي.

- **السمة** :Trait

السمة كما يراها ألبورت (Allport, 1937) " نظام نفسي عصبيٍ مركزي عام للفردِ، تعمل على جعل المثيرات والمنبهات المتعددة متساوية وظيفيا، والسمة عند ستكنر Stagner هي مفهوم ذو طبيعة مجردة، لا تلاحظ السمة بطريقة مباشرة لدى الفرد وانما من خلال مؤشرات وأفعال معينة، (النداوي، ٢٠٠٦ ص٣)، أما التعريف الاجرائي للسمة: فهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص من خلال استجابته على فقرات الخاصة بأحد أبعاد الشخصية لمقياس سمات الشخصية المعتمد في البحث الحالي.

- **الاضطرابات النفسية** : Mental or Psychological Disorders

هي قائمة من الاضطرابات النفسية، والتي تتمثل في ظهور جملة من الأنماط أو المتلازمات لاختلالات سلوكية ونفسية وبيولوجية، ووظيفية لدى الفرد المصاب، أما إجرائيا فهي الدرجة التي يحصل عليها الفرد المضطرب نفسيا، من قبل الطبيب النفسي المعتمد في العيادات النفسية الحكومية بمدينة الزرقاء بالأردن.

- **حدود الدراسة** :
  - الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من الذكور المضطربين نفسيا، والمراجعين للعيادات النفسية بمدينة الزرقاء بالأردن، وعينة موازية لهم من الأسوياء.
  - الحدود الزمانية: اقتصرت الدراسة على العينة المذكورة أعلاه نفسها للعام ٢٠١٢.
- **الاطار النظري** :
- **الشخصية** Personality

كلمة شخصية لغة مشتقة من كلمة الشخوص أي الظهور أمام الآخرين والشخص هو سواد العين أي إنسانها الذي يرى عن بعد، والشخصية

"Personality" مصطلح لاتيني مشتق من كلمة "برسونا Persona " وهي القناع، ويعود استعمالها الى زمن الاغريق حين كان الممثل المسرحي يضع القناع على وجهه عند أداءه لدور شخصيات معينة بغية ايضاح الصفات المميزة التي يتطلبها ذلك الدور على المسرح، ويقصد هنا بمصطلح الشخصية المظهر ويقابل ذلك في علم النفس الحديث، السلوك الذي يتفق مع القيام بدور معين (Kala, 1990, p. 467).

والشخصية عند ألبورت (AllPort, 1937) تنظيم ديناميكي لتلك الأجهزة النفسية والجسمية التي تحدد طابع الفرد الخاص في سلوكه وتفكيره ويوجد هذا التنظيم في داخل الفرد، وهذا التحديد يعطي كيانا خاصا بالفرد يعرفُ به ويضفي عليه صفات فردية تميزه عن غيره (غنيم، ١٩٨٣، ص٨)، فيما يؤكد كاتيل(Cattell, 1950) على أن الشخصية هي ذلك الشيء الذي يسمح بالتنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين (بوكاني، ٢٠٠١ ص١٠)؛ فالشخصية تعني: أساليب الفعل والتفكير والإحساس التي يوصف بها الفرد وتميّزه عن الآخرين؛ فهي الأفكار والمشاعر والتصرفات التي تميز طريقة الفرد في تعامله مع الناس والأحداث، (صالح، ٢٠٠٧)، ويرى أحمد عبد الخالق أن الشخصية « نمط سلوكي مركب، ثابت ودائم إلى حد كبير يميز الفرد عن غيره ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا، والتي تضم القدرات العقلية، والوظائف الفسيولوجية، التي تحدد طريقة الفرد الخاصة في الاستجابة وأسلوبه الفريد في التوافق مع البيئة». من هذه التعريفات يتبين لنا أن السمات النفسية لا توجد في الشخصية مستقلة عن بعضها البعض ولا تؤثر في السلوك متفردة، إذ إنها تنتظم تنظيما ديناميكيا تبدو فيه كوحدة وكأي شكل موحد، فإنها تتعرض للتغير والتطور، وإذا تفكك هذا الانتظام تضطرب الشخصية وتصبح شخصية شاذةٍ،وهذا التنظيم المعقد الموحد هو الذي يجعل قياس سمات الشخصية صعبا، لهذا تقيس معظم اختبارات الشخصية بعض مظاهر الشخصية ولا تتمكن من قياسها ككل في شكلها الموحد (أخرس والشيخ، ٢٠٠٧،ص ١٩٩٩).

- **الشخصية في المنظور النفسي** Personality in Psychology Perspective

أولى سيجموند فرويد (١٨٥٦- ١٩٣٩) Freud Sigmund اهتمامه بدراسة العمليات الشعورية واللاشعورية وتأثيرهما على الشخصية والسلوك الانساني وأكد على دور الطفولة المبكرة في شخصية الفرد، وأعتبر الغرائز العوامل المحركة للشخصية (عويصة، ١٩٩٦، ص٧٤)، ويرى فرويد إن هناك ثلاثة قوى أساسية تدخل في مكونات الشخصية وتعمل مع بعضها البعض بصورة تفاعلية وهذه القوى هي: الهو (id): وتتضمن الغرائز الجنسية والعدوانية، وتعمل على تحقيق اللذة وتجنب الألم، والأنا(Ego): وتمثل العقلانية حيال اندفاعية الهو وتهورها وتعمل وسيطا مصلحا بين الهو والمحيط الخارجي، والأنا الأعلى(Super ego): وتمثل الضمير والمعايير الصحيحة، وتعتبر اعلى وارقى جانب في الشخصية، وتعمل على بلوغ كمال الشخصية (أخرس، ٢٠٠٧، ص٢٤١) ويختلف ألفريد أدلرAlfred Adler (1870–1937) مع فرويد حول اهمية الطفولة المبكرة في تكوين الشخصية ويرى إن الشخصية تتأثر بأهداف المستقبل

كما يؤكد أن العوامل الاجتماعية هي التي تحدد السلوك وليس الغرائز، ويرى أصحاب نظريات التعلم، أن السلوك الانساني محكوم من الخارج، أي من البيئة المحيطة بالفرد ؛ فهذا جون واطسون (١٨٧-١٩٥٨) John Watson يعتقد ان الشخصية لا تورث، بل تتشكل من عادات وسمات مكتسبة طبقا للارتباط الشرطي بين المثيرات والاستجابات، فليس هناك ذكاء موروث أو غرائز موروثة (عويصة، مرجع سابق، ص٧٥)، ويفسر سكنر (١٩٠٤-١٩٩٠) Skinner الشخصية بأنها ردود افعال لمحفزات خارجية، ويعتقد أن الأطفال يقومون بأعمال سيئة لجلب الانتباه، ضمن مبدأ مثير. استجابة . نتائج، وأن سلوك الناس نتاج عمليات "الاشراط الفعال" Conditioning Operant (Ryckman, op. cit, P. 462) وليس بعيدا عن ذلك يرى البرت باندورا (١٩٥٥) أن سمات الشخصية هي نتاج التفاعل المتبادل بين ثلاثة عوامل هي المثيرات، والسلوك الإنساني، والعمليات العقلية والشخصية ويشير إلى الدور الأساس لخبرات التعلم الاجتماعي في تطوير وتغيير السلوك لدى الفرد. (عسيري، ٢٠٠٣، ص٣٨)، وفي السياق ذاته يؤكد جوليان روتر (1916 – 1985) Julian Rotter ان بعض الناس يعزو الاحداث الى كفاءة شخصية، والآخر الى الصدفة أو الحظ أو القدر. ويطلق روتر على هذا المفهوم تسمية مركز السيطرة Locus of Control، ويعتبره المفهوم الذي بموجبه يتم تفسير الاحداث أو قوى التعزيز في حياة الفرد (حسن، ٢٠٠١، ص٦٨).

- **أنماط الشخصية** Personality Types

من أقدم نظريات الانماط هي نظرية الفيلسوف اليوناني هايبوكراتس (٤٠٠ ق.م) Hypocrats، الذي قسم الناس بموجبها إلى أربعة أنماط تقابل الأمزجة المعروفة، والتي تقابل بدورها العناصر الأربعة الموجودة في الكون: الهواء والتراب والنار والماء، وهذه الامزجة الاربعة هي: المزاج الصفراوي ويتسم بقوة البنية والعنف، والمزاج الدموي ويتسم بالتفاؤل والمرح، والمزاج السوداوي الذي يكون متشائما يميل الى الاكتئاب والقلق، والمزاج البلغمي الذي يميل الى الخمول والبلادة، وقسم فرويد الشخصية على أساس مراحل تطور الغريزة الجنسية إلى ثلاثة أنماط: الشخصية الفمية ويغلب عليها التشاؤم والحنين إلى مرحلة الحضانة، والشخصية الشرجية وتتميز بحب النظافة والنظام، والشخصية القضيبية الذي تتميز بالنرجسية والطموح (عامود، ٢٠٠١، ص٤٥٩)، وفي الاتجاه نفسه حاول كرتشمر أخذ مقاييس جسمانية للمرضى بأمراض عقلية وتوصل إلى ثلاثة أنماط جسمانية: النمط النحيل أو الواهن: والشخصية هنا تتميز بالنحافة وضيق العظام وفقر الدم وطول الذراعين ونحافتهما وضعف العضلات ورقة اليدين، والنمط الرياضي: وتتميز الشخصية في هذا النمط بالقوة البدنية واتساع القفص الصدري، والنمط السمين أو البدين: ويتميز باستدارة الجسم واتساع الحوض مع سمنة الأطراف وقلة العضلات، ويرى "كرتشمر" أن هذه الأنماط ليست متمايزة تماما إذ قد تختلط مميزاتها في بعض الأفراد، ووجد أن معظم المرضى بالفصام من النمط النحيل أو النمط الرياضي، بينما المرضى بالجنون الدوري من النمط الثالث السمين، ولقد وجدت معاملات ارتباط فعلا بين أنماط "كرتشمر" الجسمانية والصفات النفسية وخاصة مرضى الجنون الدوري والفصام غير أن هذه النتائج ليست قاطعة (سعد جلال ١٩٨٥).

وليس بعيداً عن ذلك توصل وليم شيلدون (١٨٩٨- ١٩٧٧) إلى ثلاث مجموعات من السمات: النزعة الأحشائية ويتميز من توجد فيه هذه الصفات بالبساطة والحياة المرحة واللذة في الأكل والشراب والروح الاجتماعية والصبر واحتمال الغير والحاجة إلى اللهو وتسيطر عليه معدته وأمعاؤه، والنزعة البدنية: ويتميز أصحابها بالنشاط البدني والقدرة على بذل الطاقة والمجهود، وحب السيطرة والمخاطرة والصراحة في معاملة الناس، ويسيطر عليهم الاندفاع والقوة، والنزعة المخية ويسيطر فيها المخ وصاحبها مقيد لا يتميز بالطلاقة ويميل إلى العزلة والابتعاد عن المجتمعات.((Wright et al, 1970, P. 518

- **نظرية السمات** Traits Theory

يعتقد انصار نظريات السمات بان الشخصية تتألف من مجموعة كبيرة من الصفات والسمات، ويجمعون على ان السمة هي الوحدة الرئيسة للشخصية (عامود، مرجع سابق، ص ٤٦٤)، وتكون السمة وراثية أو مكتسبة، أو تكون جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية (عبد الخالق،والأنصاري ١٩٩٦، ص١٥)، وعرّف كوردن ألبورت (1897- 1967) Gordon Allport السمة بأنها البناءات الداخلية الموجهة لسلوك الفرد بشيء من الثبات والخاصية، وهي وحدات مستقلة داخل الفرد ولكنها متوافقة (Interdependent) بحيث تتجمع لأحداث الآثار السلوكية (النداوي، مرجع سابق، ص١٩)، ويتفق رايموند كاتيل (١٩٠٥-١٩٩٨) Raymond Cattell مع ألبورت حول وجود سمات مشتركة لدى الناس وأعتبر السمة أساس بناء الشخصية، واعتمدها كمفهوم رئيسي في نظريته حول الشخصية، وقسم السمات إلى قسمين: سمات مصدرية أو أساسية Source Traits وهي تلك السمات التي تعتبر ذات اهمية كبيرة ولها ثبات ودوام، وسمات سطحية Surface Traits و هي تمثل خصائص الشخصية وتعتبر غير ثابتة نسبيا (Ryckman, op. cit, P. 231)، أما جيلفورد (١٨٩٧-١٩٨٧) Guilford فيرى أن الشخصية يجب أن تحتوي أنواع من السمات التي اعتبرها أسلوبا عموميا ثابتا نسبيا يختلف من فرد لأخر. وهذه السمات هي سمات فسيولوجية وسلوكية وقدرات عقلية ومزاجية

ويتسم الإنسان كذات فريدة بجملةٍ من السمات تضفي عليه خصوصية لامثيل لها، سواء كان هذا الإنسان سويا أم غير سوي، وهذه السمات كصفات ثابتة نسبيا موجودة لدى الأسوياء وغير الأسوياء كافة، ولكن بدرجات مختلفة وهي قابلة للتقييم والتقويم معا، أي يمكن تعديلها، وذلك بتعظيم الجوانب الإيجابية أو القطب الإيجابي في كل سمة، والتقليل من الجوانب السلبية أو القطب السلبي في كل سمة.

- **أبعاد الشخصية والعوامل الخمسة الكبرى** :

استخرج ألبورت وأودبرت عام ١٩٣٦ من قواميس اللغة قائمة تتضمن17953 كلمة من مفردات اللغة الإنكليزية لوصف الشخصية وتمييز سلوك كل فرد عن الآخر،وقام كاتيل (Cattel,١٩٤٣) بمراجعة تلك القائمة وحذف حوالي ٩٩٪ من العبارات وأبقى على ٣٥ سمة فقط، واعتقد ان كل شخص يمتلك هذه المجموعة من السمات وسماها بالسمات السطحية. وتوصل كاتيل فيما بعد إلى

تحديد ستة عشر عاملاً أساسياً Personality 16 Factors عرفت اختصارا بـ (16PF) اعتبرها سمات مصدرية. (الوقفي، ١٩٩٨، ص٥٩١)، وتوصل نورمان (Norman, 1967) الى تحديد خمسة أبعاد للشخصية وهي: الانبساطية والطيبة، وحيوية الضمير، والعصابية، والتفتح، (Schultz & Schultz,. 2005 P. 166)، وأطلق كولبيرك (Goldberg, 1981) تسمية العوامل الخمسة الكبرى The Big Five Factors(BFF) على تلك الابعاد ليؤكد على المدى الواسع الذي تشمله هذه الابعاد (McAdams,1990, P. 207)، وقام كوستا وماكرى (Costa & McCrae,١٩٨٥) بسلسلة من الدراسات الامبيريقية لأجل التحقق من وجود العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأوليا اهتمامهما في البداية ببعدي (الانبساط والعصابية) اللذان أكد عليهما "أيزنك"، بعد ذلك قاما بتحليل عوامل الشخصية الستة عشر (PF ١٦) لـ "كاتيل"، وتوصلا الى استخراج ثلاثة عوامل كبرى للشخصية: الانبساط والعصابية والتفتح، وفى عام ١٩٨٥ قاما ببناء مقياس جديد لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

وقام جون (John, 1989) بإجراء دراسة حديثة برهنت على استخراج خمسة عوامل كبرى للشخصية تطابق العوامل الخمسة الكبرى التي توصل إليها كوستا وماكرى (McAdams,, op. cit, P. 207)، ولقد ظلت العوامل الخمسة الكبرى هي النظرية السائدة في الابحاث النفسية (Ewen, 1998, P. 141) لكونها تعدّ من بين أحدث النماذج التي طورت لتفسير الشخصية، من الناحية العملية والتطبيقية في مجال سيكولوجية الشخصية (Digman, 1990)، لقد اثبت نموذج العوامل الخمسة الكبرى ملائمة اكثر من نموذج العوامل الثلاثة لـ "أيزنك" ونموذج العوامل الستة عشر لـ "كاتيل" ١٦ PF. وطبقا للتحليل العاملي فان تركيب الشخصية يمكن وضعه في اطار مفهوم يحتوي السمات الخمسة الرئيسة (McMartin, 1995, p. 138)، وتتميز العوامل الخمسة الكبرى عن ما توصل اليه كاتيل وكيلفورد وأيزنك وغيرهم، بشموليتها لوصف الشخصية واحتواءها على اعداد كبيرة من السمات الشخصية للأفراد. وفي ضوء ما تقدم فإن الباحث قام باعتماد قائمة الخمسة الكبرى Big Five inventory (BFI) التي صممت لقياس أبعاد الشخصية الاساسية، لقياس سمات الشخصية بهدف التعرف على السمات الشخصية التي تميز المرضى النفسيين عن الأسوياء.

- **الاضطرابات النفسية** :

بدأت الاضطرابات النفسية لدى الإنسان القديم دون أن يدرك ما هو جسمي وما هو نفسي، ومن المرجح أنه قد عزى معاناته إلى سبب واحد خارج نفسه وصبغه بصبغة روحية، ومع تقدم الحضارة قسمت الأمراض إلى قسمين الأمراض الجسمية والأمراض الروحية، ومع ظهور النهضة العلمية والطبية الحديثة ظهر المفهوم الحديث للاضطرابات النفسية، وساد الاعتقاد بأن المسبب للأمراض النفسية اضطراب مادي في العصب، فظهر من ذلك مفهوم العصاب Neurosis، ولما كان من المعروف أن الكثير من الأمراض النفسية تنجم عن أسباب انفعالية في مجال الحياة النفسية أضيف مقطع Psycho إلى الكلمة

السابقة لتصبح Psychoneurosis، أي العصاب النفسي، وقد استخدم هذا المصطلح لأول مرة ديبوا ١٩٠٤ Dubois، ويستخدم هذا المصطلح أيضا ليرادف مصطلح الأمراض النفسية Psychological diseases. وعلى الرغم من أن مصطلح الأمراض النفسية قد استخدم حديثا إلا أن الأمراض النفسية قد وصفت وعولجت في الماضي البعيد، فهذا جاليونس قبل أكثر من ألفي عام يشير إلى أن الأمراض المسببة عن عوامل نفسية تزيد عن نصف الحالات المرضية، وهذا ما ذهب إليه الطبيب البغدادي ابن التلميذ حينما قال: " لم أرى أحدا مرتاح البال "، وأما في المجتمعات المتقدمة وفي الوقت الحاضر فإن هناك ما يؤكد على وجود المرض النفسي إلى حد قد يصل في بعض المجتمعات إلى ٩٠٪، (كمال ١٩٩٤ ص ص٢٣.٢٦).

يعرف الاضطراب النفسي بأنه مجموعة الانحرافات التي لا تنجم عن اختلال بدني أو عضوي أو تلف في تركيب المخ، حتى ولو كانت أعراضها بدنية عضوية وتأخذ هذه الانحرافات مظاهر من مثل التوتر النفسي والكآبة والقلق والوسواس والأفعال القهرية. ويشير الاضطراب النفسي إلى حالات سوء التوافق مع النفس أو الجسد أو البيئة المحيطة، ويعبر عنها بدرجة عالية من القلق والتوتر، دون أن يكون لها أسباب عضوية واضحة، ووفقا للدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدّل (DSM, IV-TR) للاضطرابات النفسية، يُعرف الاضطراب النفسي بأنه جملة من الأنماط أو المتلازمات السلوكية والنفسية ذات الدلالة الإكلينيكية والمرتبطة بوجود حالات من الضيق، أو العجز، أو زيادة احتمال المعاناة، أو الموت، أو الألم، أو فقدان الحرية بشكل أكبر (APA, 2000)، والاضطراب النفسي هو شكل من أشكال سوء التوافق بلغ درجة واضحة من الشذوذ والأثر يظهر لدى الفرد فيؤذيه ويجرح صحته النفسية ويؤثر على كفايته الإنتاجية دون أن يجعله عاجزا تماما عن الإنتاج أو يجعل علاقته مع المحيط معطوبة، واتفقت الرابطة الأمريكية للطب النفسي (APA, 1994)، ومنظمة الصحة العالمية (WHO, 1992) على ضرورة توافر ثلاثة شروط لتعريف الاضطراب النفسي تتمثل في وجود ألم نفسي أو عضوي واضح، وأن يُصاحب الاضطراب قصور دال في النواحي الشخصية والمهنية، وعدم الاكتفاء بتعريفه أو الحكم على وجوده من خلال الصراع الدائر بين الفرد والمجتمع، أو انحراف سلوكه عن معايير المجتمع.

- **الدراسات السابقة** :

قام وهيب وعبدالكريم (١٩٩١) بدراسة بغية الكشف عن العلاقة بين العصابية وسمتي الانطواء والانبساط على عينة تألفت من ٤٠٠ طالب وطالبة من طلبة جامعة الموصل وعينة من المرضى المصابين بالعصاب المراجعين للعيادات والمستشفيات النفسية، أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى متوسط لدرجات العصابية في العينة المرضية كان لدى الذكور، وأعلى متوسط لدرجات العصابية لدى العينة السوية كان لدى الإناث، وهدفت دراسة المومني (٢٠٠١) إلى الكشف عن العلاقة بين ضغوط الحياة من جهة، وأساليب التدبر التي يمارسونها من جهة أخرى، وعلاقة ذلك بالقلق والاكتئاب، لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية بلغت (٢٣٠) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الضغط النفسي وكل من القلق والاكتئاب، كما أشارت إلى أن الضغوط

الاجتماعية تنبأت بحوالي (٥٧٪) من القلق، و(٤٦٪) من الاكتئاب، كما تنبأت استراتيجيات التدبر بما نسبته (٧٠٪) من القلق، وتنبأت استراتيجية الإنكار لوحدها بحوالي (٤٩٪) من القلق، وتنبأت بنسبة (٣٩٪) من الاكتئاب. وليس بعيداً عن ذلك قام كوستا وأخرون Costa, et al (2001) بدراسة هدفت إلى التعرّف على الفروق بين الجنس في سمات الشخصية عبر الثقافات، واستخدمت التحاليل الثانوية لبيانات القائمة الشخصية الجديدة المنقحة Revised NEO Personality Inventory من ٢٦ ثقافة، وتألفت عينة الدراسة من ٢٣٠٣١ شخصا في المرحلة الجامعية. أشارت النتائج الى أن العصابية والطيبة والدفء لدى النساء عالية، بينما الجزم والتفتح للأفكار عالية لدى الرجال،كما كان هناك فروق ملحوظة في الجنس في الثقافات الاوربية والامريكية بينما كانت الفروق ضئيلة في الثقافات الافريقية والاسيوية.

وبهدف التعرّف على العلاقة بين تقدير الذات والأبعاد الخمسة الكبرى للشخصية أجرى روبنس وأخرون (٢٠٠١) et al. Robins, دراسة على عينة كبيرة تكونت من ٣٢٦٦٤١ فردا، وجمعت البيانات عن طريق الانترنيت وباستخدام قائمة الخمسة الكبرى BFI ذات ٤٤ فقرة لقياس الأبعاد الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس تقدير الذات ذو فقرة واحدة (SISE)، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات وكل بعد من أبعاد الشخصية، وأظهرت النتائج أن تقدير الذات له علاقة ارتباطية بالأبعاد الخمسة الرئيسية للشخصية على مدى الحياة (من عمر ١٣- ٦٩ سنة) ولكن بعدي الانبساطية والاستقرار الانفعالي كان لهما علاقة ارتباطية أقوى. وبهدف تقييم الاختلاف والتشابه بين الثالوث الأسود للشخصية (النرجسية والميكافيللية والسايكوباثية) قام باولهوس و وليامز Paulhus and Williams(2002) وباستخدام مقياس قائمة الخمسة الكبرى BFI ومقياس NPI لقياس العصابية، وقائمة Mach-IV لقياس الميكافيللية ومقياس SRP III لقياس السايكوباثية الخماسي، ومقياس ليكرت بدراسة على عينة من ٢٤٥ طالب جامعي. وأظهرت النتائج وجود ارتباطات موجبة بين كل المتغيرات وبأن لكل من النرجسية والسايكوباثية علاقة ارتباطية ايجابية مع الانبساطية والتفتح، بينما ارتبطت الميكافيللية والسايكوباثية بعلاقة سالبة بحيوية الضمير والسمات المتصلة بها. وكانت السايكوباثية متدنية في العصابية وهذه تتوافق مع خصائصها من حيث تدني القلق لديها.

وبهدف المقارنة بين النظرة البيولوجية لنظرية العوامل الخمسة التي تؤكد بأن السمات الشخصية تتوقف عن التغير بعد الثلاثين من العمر، مع النظرية السياقية القائلة بأن التغيرات تكون متباينة ومستمرة خلال مراحل البلوغ أجرى سريفاستافا وأخرون Srivastava et al (2003) دراسة على عينة تألفت من 132,515 فردا تراوحت اعمارهم من (٢١- ٦٠) سنة استجابوا لفقرات مقياس عوامل الخمسة الكبرى للشخصية عبر الانترنيت، أظهرت النتائج بأن سمتي حيوية الضمير والطيبة تزداد في بداية وأواسط عمر البلوغ بنسب متباينة، وأن حيوية الضمير تتغير خلال العشرينات وتزداد الطيبة خلال الثلاثينات على الاكثر، أما التفتح فاظهر قليلا من الانخفاض مع تقدم العمر، وكان هناك

انخفاض للعصابية والانبساطية لدى النساء مع تقدم العمر مقارنة بالرجال وهدفت دراسة دي فرويت De Fruyt, et al. (2004) إلى المقارنة بين نتائج تطبيق مقاييس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في ثلاث ثقافات مختلفة حيث تم تطبيق المقياس على عينة بلجيكية (ن =٢٦٥) وعينة أمريكية (ن =١١٦) وأخرى هنغارية (ن = ٣٢٠) وأكدت الدراسة بأن قائمة العوامل الشخصية الكبرى FFPI كانت مرتبطة بالقائمة الجديدة المنقحة للشخصية NEO-PI-R والنتائج كانت متشابهة بين الثقافات الثلاث.

وبالسياق ذاته جاءت دراسة شيبي (٢٠٠٥) للكشف عن علاقة الشعور بالوحدة النفسية بسمات الشخصية على عينة من ٤٠٠ طالبة من طالبات جامعة أم القرى،وطبق عليهن مقياس الوحدة النفسية ومقياس أريكسون لسمات الشخصية وأظهرت النتائج وجود ارتباط سالب دال يشير إلى ارتفاع الشعور بالوحدة النفسية مقابل انخفاض في درجة سمات الشخصية. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة سمات الشخصية وفقا لمتغير العمر. وتناولت دراسة النداوي (٢٠٠٦) الشخصية المتقلبة وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة تألفت من ٤٠٠ موظف وموظفة من أربع وزارات في العراق، كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشخصية المتقلبة والتوافق المهني وأظهرت أن عينة الدراسة تتصف بالشخصية المتقلبة، وأن الاناث أكثر اتصافاً بذلك. وتناولت دراسة ابراهيمي نجاد (٢٠٠٦) المظاهر النفسية لاستراتيجية التعامل والشخصية، والمعاناة النفسية والإلم للمرضى الناجين من زلزال مدينة بام الإيرانية، وتم اختيار ٨٦ شخصا ممن كانوا يعانون من الضغوط ما بعد الصدمة بعد مرور ٦ أشهر من الزلزال واكملوا استبيانا ومقياس المستشفى (HADS) للقلق والاكتئاب، واختبار آيزنك للشخصية (EPQ) واستبيان ماكيل للألم (MPQ)، أظهرت النتائج علاقة ارتباطية موجبة للقلق والاكتئاب بالأبعاد الخمسة لاستبيان (MPQ). كما أظهرت أن مستويات عليا من العصابية ترتبط بصفتي الانكار والاستسلام بدرجة كبيرة، وأن العصابية العالية ترتبط بدرجات كبيرة من المعاناة الانفعالية.

وعلى عينةٍ تألفت من ١٥٢ شخصاً من المصابين باضطراب الهلع والكآبة وكلاهما معا أجرى فريري وآخرون Freire et al, (2007) دراسة بهدف التعرّف على سمات الشخصية المميزة لهم، أظهرت النتائج معدلات عالية من العصابية لدى كل المجموعات بمقارنتها بالمجموعة القياسية. وظهرت فروق ذات دلالة احصائية في العصابية بين مجموعة الاضطراب المزدوج واضطراب الهلع وأن الظهور المتزامن لكلا الاضطرابين كان له ارتباط بسمات شخصية بارزة. وهدفت دراسة مسلم (٢٠٠٧) للتعرف على علاقة إيذاء الذات باضطراب الشخصية الحدية والاكتئاب لدى عينة من نزلاء مراكز الإصلاح في الأردن بلغت (٩٥) نزيلا، وبينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين إيذاء الذات واضطراب الشخصية من جهة والاكتئاب من جهة أخرى، وأظهرت النتائج ارتفاع دال إحصائيا في مستوى الاكتئاب لدى النزلاء الذين يعانون من اضطراب الشخصية الحدية ويمارسون سلوك إيذاء الذات مقارنة بالأسوياء. وفي الاتجاه ذاته قام روبين ورفاقه Robin et al (2008) بدراسة لبحث العلاقة بين

التقرير الذاتي لشدة ألم الصداع والاكتئاب وأساليب التغلب عليها على ٧١ بالغا من المشخصين تشخيصا أوليا أنهم يعانون من الصداع، وبتحليل الانحدار تبين أن الحصول على درجات عالية في التقرير الذاتي عن الصداع ارتبط بمستويات أعلى من الاكتئاب، كما أن الحصول على درجات عالية من التحكم الداخلي أضعف العلاقة بين شدة الصداع ومتغيرات الاكتئاب. وفي السياق ذاته أجرى يونغ كانغ Younhee Kang (2009) دراسة بغرض تحديد أثر موقع التحكم المدرك في الصحة لدى أوساط المرضى الذين يعانون من مرض الزيادة المفرطة في ضربات القلب من الأذين Atrial Fibrillation، وشملت عينة الدراسة واحدا وثمانين مريضا من المصابين بمرض الإفراط في ضربات القلب أخذوا من اثنين من المراكز الطبية الكبرى في الولايات المتحدة، و بينت النتائج أن داخليي التحكم هم فقط لديهم تقدير معتدل للخطر مقارنة بخارجيي التحكم.

- **تعليق على الدراسات السابقة** :

على الرغم من الاهتمام المتزايد بالشخصية ووفرة الدراسات الاجنبية التي تناولتها، لاسيما الدراسات التي هدفت الى قياس أو التعرّف على الفروق الفردية في الابعاد الاساسية للشخصية، بيد أن الدراسات في مجال الشخصية باللغة العربية، محدودة نوعاً ما، وهذا ما يبرر من جديد إجراء هذه الدراسة

- **الطريقة والإجراءات** :

- **عينة الدراسة** :

تم اختيار عينة متاحة (Available Sample)، من الأفراد المصابين والمشخصين بالاضطراباتِ النفسية في مدينة الزرقاء بالأردن، وقد بلغت (١٦٠) ذكراً منهم (٨٠) مصاباً، و(٨٠) من الأسوياء، كعينة مكافئة في خصائصها الديموغرافية لعينة غير الأسوياء، ممن لا يعانون من الاضطرابات النفسية، ولم يترددوا على مراجعة العيادات النفسية، وقد اشتملت العينة على المصابين المراجعين لمستشفى الزرقاء الحكومي والعيادات الخارجية التابعة له، وتراوح المدى العمري لأفراد عينة الدراسة غير السوية بين (٢١- ٥٥) سنة، بمتوسط عمري (٣١,٢) سنة، وبانحراف معياري مقداره (١١,٣٣)، وتراوح المدى العمري لأفراد عينة الدراسة السوية بين (٢٠- ٥١) سنة، بمتوسط عمري (٢٩,٥) سنة وبانحراف معياري مقداره (١٠,٥).

- **أدوات الدراسة** :

للكشف عن سمات الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة من الأسوياء وغير الأسوياء، قام الباحث باستخدام صورة معربة لقائمة الخمسة الكبرى Big Five Inventory (BFI) التي وضعها "جون و دوناهو وكينتل John, Donahue, and Kentle (1991)" كأداة لقياس سمات الشخصية من خلال قياس الابعاد أو العوامل الرئيسة للشخصية المعروفة بـ "العوامل الخمسة الكبرى" لكونها قائمة مختصرة تحتوي على ٤٤ عبارة قصيرة لتقييم الابعاد الخمسة الاساسية للشخصية وهي: البعد الأول: الانبساطية Extraversion وفقراته (1, 6-, 11, 16, 21-, 26, 31-,36) ويعكس هذا العامل التفضيل

للمواقف الاجتماعية والتعامل معها ؛ وتدل الدرجة المرتفعة على أن الأفراد مرتفعو الانبساطية يكونون نشطين ويبحثون عن الجماعة، بينما تدل الدرجة المنخفضة على الانطواء، والهدوء، والتحفظ ٠ وحدد كوستا وماكرى (١٩٩٢) السمات المميزة لهؤلاء الأفراد في الدفء والمودة، والاجتماعية، وتوكيد الذات والنشاط، والبحث عن الإثارة، والانفعالات الإيجابية، وتوصل علي كاظم (٢٠٠١) إلى ثلاثة عوامل فرعية للانبساطية هي الاجتماعية، والاستقلال، والتفتح الذهني، والبعد الثاني: الطيبة Agreeableness وفقراته (2-, 7, 12-, 17, 22, 27-, 32, 37-, 42) ويعكس هذا العامل كيفية التفاعل مع الآخرين ؛ وتدل الدرجة المرتفعة على أن الأفراد يكونون أهلا للثقة ويتميزون بالود والتعاون والإيثار والتعاطف والتواضع، ويحترمون مشاعر وعادات الآخرون بينما تدل الدرجة المنخفضة على العدوانية وعدم التعاون، وحدد كوستا وماكرى (1995) Costa & McCare السمات المميزة للمقبولية في: الثقة والاستقامة، والإيثار، والإذعان أو القبول، والتواضع، واعتدال الرأي، بينما توصل علي كاظم (٢٠٠١) إلى بعدين فرعيين للمقبولية هما الحرص، والمحافظة والبعد الثالث: حيوية الضمير Conscientiousness وفقراته (3, 8-, 13, 18-, 23-, 28, 33, 38, 43-) ويعكس هذا العامل المثابرة والتنظيم لتحقيق الأهداف المرجوة، وتدل الدرجة المرتفعة على أن الفرد منظم ويؤدى واجباته باستمرار وبإخلاص، بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الفرد أقل حذرا وأقل تركيزا أثناء أدائه للمهام المختلفة، وحدد كوستا وماكرى (١٩٩٢) السمات المميزة للأفراد ذوى الضمير الحى في الاقتدار والكفاءة، مناضلين في سبيل الإنجاز، التأني أو الروية، ضبط الذات، كما يتميزون بالأمانة، والإيثار والتسامح، والتعاطف، والتعاون، والتواضع، والجدية، والدقة، والرحمة، والصدق والوفاء، والبعد الرابع: العصابية Neuroticism وفقراته (4, 9-, 14, 19, 24-, 29, 34-, 39) ويعكس هذا العامل الميل إلى الأفكار والمشاعر السلبية أو الحزينة، وتدل الدرجة المرتفعة على أن الأفراد يتميزون بالعصابية فهم أكثر عرضة لعدم الأمان، والأحزان، بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يتميزون بالاستقرار الانفعالي، وأكثر مرونة، وأقل عرضه للأحزان وعدم الأمان، وحدد كوستا وماكرى (١٩٩٢) السمات المميزة لهؤلاء الأفراد في: القلق، والغضب، والعدائية، والاكتئاب، والشعور بالذات، والاندفاع، والعصاب، وعدم القدرة على تحمل الضغوط، والبعد الخامس: التفتحOpenness وفقراته (5, 10, 15, 20, 25, 30, 35-, 40, 41-, 44) ويعكس هذا العامل النضج العقلي والاهتمام بالثقافة، وتدل الدرجة المرتفعة على أن الأفراد خياليون، ابتكاريون، يبحثون عن المعلومات بأنفسهم، بينما تدل الدرجة المنخفضة على أن الأفراد يولون اهتماما أقل بالفن، وأنهم عمليون في الطبيعة ٠ وحدد كوستا وماكرى (١٩٩٢) السمات المميزة لهؤلاء الأفراد في: الخيال، والاستقلالية في الحكم، والقيم، والمشاعر، والأفكار ٠ وتوصل علي كاظم (٢٠٠١) إلى ستة عوامل فرعية للانفتاح على الخبرة هي: التفوق، وحب الاستطلاع، وسرعة البديهة والسيطرة، والطموح، والمنافسة، وتقيم فقرات قائمة الخمسة الكبرى على اساس خمسة بدائل تتراوح بين (١) لا أوافق بشدة الى (٥) أوافق بشدة، ولتصنيف الأفراد تبعا للسمات، تم اعتماد المعيار الآتي:

الحد الأعلى لتدرج البدائل – الحد الأدنى لتدرج البدائل + ١ = (٥- ١ / ٣) + ١ = ٢,٣٣
عدد المستويات

فالأفراد الذين حصلوا على أقل من (٢,٣٣) صنفوا ضمن المستوى المنخفض والذين تراوحت درجاتهم بين (٢,٣٣- ٣,٣٣)، صنفوا ضمن المستوى المتوسط، وأما الذين حصلوا على أكثر من (٣,٣٣) درجات صنفوا ضمن المستوى المرتفع.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس سمات الشخصية**

اظهرت نتائج الدراسات أن قائمة عوامل الخمسة الكبرى تتمتع باتساق داخلي جوهري وبصدق تقاربي وتميزي وثبات اعادة الاختبار، كما وان الدراسات الحديثة التي اعتمدت القائمة لقياس ابعاد الشخصية في ثقافات مختلفة ومنها دراسة كروس و وريل (Cross and Worrell, 2004) على الطلاب الأفارقة في المعاهد الامريكية، أكدت بأن القائمة تتميز بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وصدق البناء والصدق التمييزي، وقام جوزلنج وآخرون Gosling & et al (٢٠٠٣) بدراسة بهدف مقارنة قائمة الخمسة الكبرى – Big Five Inventory (BFI) المكونة من (٤٤) مفردة مع قائمة الشخصية ذات الخمس مفردات Five – Item Personality Inventory (FIPI) على عينة مكونة من (١٦٩١) طالبا وطالبة بالجامعة، وأظهرت النتائج تمتع قائمةٍ الخمسة الكبرى بصدق تقاربي مرتفع اتضح بوجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين العوامل الخمسة الكبرى في القائمتين حيث كان (٠,٨٠) للانبساط،(٠,٥٨) للمقبولية، (٠,٦٥) للضمير الحي،(٠,٦٩) للاتزان الانفعالي،(٠,٤٨) للانفتاح على الخبرة، وبإعادة تطبيق القائمة على عينة مكونة (١١٥) طالبا وطالبة كانت معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيا، وكانت معاملات الارتباط بين تقدير الملاحظين للخصائص الشخصية لـ (٥٩) طالباً وطالبة وتقريرهم لأنفسهم دالة إحصائيا، وكل هذه الإجراءات قدمت دليلا قويا على تمتع وقائمة الخمسة الكبرى بصدق تطابقي مرتفع، وبصدق محك مرتفع من خلال ارتباطها بقائمة الشخصية ذات الخمس مفردات. وبغية حساب الخصائص السيكومترية لمقياس سمات الشخصية في هذه الدراسة، قام الباحث بأخذ عينة مبدئية تتكون من ١٠٠ فرد كلهم من الذكور الأسوياء، وتراوحت أعمارهم بين ٢٠ سنة و٥٦ سنة بمتوسط عمري (٣١,٥) سنة، وبانحراف معياري مقداره (١١,٧٥).

- **الصدق** :

من أجل حساب الصدق التميزي تم حساب الدرجة الكلية لكل مستجيب، ثم رتبت الدرجات الكلية تنازليا، واعتمدت المجموعتين المتطرفتين، واختيرت نسبة ٢٧٪ من أعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا Upper Group، و٢٧٪ من أدنى الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا Lower Group ، وتم استخراج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا في درجات كل فقرة من فقرات المقياسين حيث عدت القيمة التائية المحسوبة مؤشرا لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية.

١) **مقياس الانبساطية** :

تبين ان القيم التائية لجميع الفقرات كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) كما يتضح في الجدول (١):

الجدول (١) : يوضح تمييز فقرات بعد الانبساطية

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	م	ع	م	ع	
١	٣.٨٧	١.٢٧	٢.٧٥	١.٢٤	٤.٥٧
٦	٤.١٠	١.١٠	٢.٤٧	١.١٥	٧.٠١
١١	٣.٢٣	١.٤٠	٢.٠١	٠.٩٢	٥.٣٣
١٦	٤.٢٣	٠.٩٣	٢.٦٢	١.١١	٨.٠٤
٢١	٢.٨٧	١.٣٥	١.٩٤	٠.٨٤	٤.٢٤
٢٦	٤.٦٠	٠.٦٣	٣.٤٣	١.٢٣	٦.٢٠
٣١	٤.١٧	١.١٢	٢.٤٠	١.١٣	٧.٠٠
٣٦	٣.٥٧	١.٤٣	١.٨٩	١.١	٦.٧٦

٢) مقياس الطيبة :

تبين ان القيم التائية لجميع الفقرات كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) كما يتضح في الجدول (٢):

الجدول (٢) : يوضح تمييز فقرات بعد الطيبة

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	م	ع	م	ع	
٢	٤.٦٨	٠.٤٧	٣.٣٤	١.٢٠	٧.٦١
٧	٤.٢٥	٠.٩٤	٣.١٦	١.٥٠	٥.٦٨
١٢	٣.٣٠	١.٢٩	١.٨٧	٠.٨٥	٢.٠٣
١٧	٣.٩٦	١.٤٠	٢.٩١	١.٢٤	٤.١١
٢٢	٣.٧٤	١.١٨	٢.٧٧	١.١٠	٤.٣٤
٢٧	٤.٦٦	٠.٧٣	٣.٣٧	١.١٣	٦.٢٠
٣٢	٣.٥٩	١.٢٩	٢.١٦	١.١٦	٦.٠٢
٣٧	٤.٧٢	٠.٥٣	٣.٢٦	٠.٩٨	٩.٤٦
٤٢	٣.٣٣	١.٣٠	١.٩٠	٠.٨٨	٢.٠٤

٣) مقياس حيوية الضمير :

تبين ان القيم التائية لجميع الفقرات كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) كما يتضح في الجدول (٣):

الجدول (٣) : يوضح تمييز فقرات بعد حيوية الضمير

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	م	ع	م	ع	
٣	٣.٥٠	١.٤٣	١.٨٨	١.١٠	٦.٧٦
٨	٤.٣٠	٠.٩٢	٢.٦٢	١.١١	٨.٥٨
١٣	٤.٦٠	٠.٦٣	٣.٤٣	١.٢٢	٦.٢٠
١٨	٣.٧٤	١.١٨	٢.٧٧	١.١٠	٤.٣٤
٢٣	٤.٢٦	٠.٨٤	٢.٨٣	١.٠٣	٧.٥٨
٢٨	٤.٧٠	٠.٧٥	٢.٨٣	١.٠٣	١٠.٦٦
٣٣	٣.١١	١.٠٧	٢.٠٥	٠.٩٥	٥.٣٨
٣٨	٤.٠١	٠.٨٧	٢.٧٠	٠.٨٩	٧.٨٤
٤٣	٣.٥١	١.١٤	٢.٩٣	١.٣٨	٢.٣١

٤) مقياس العصابية :

تبين ان القيم التائية لجميع الفقرات كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) كما يتضح في الجدول (٤):

الجدول (٤) : يوضح تمييز فقرات بعد العصابية

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	م	ع	م	ع	
٤	٢.٩٠	١.٠٧	٢.٢٥	٠.٩٥	٦.٠٣
٩	٣.٣٠	١.٢٤	١.٩٢	٠.٨٧	٤.٨١
١٤	٤.٢٩	٠.٨٢	٢.٠٢	٠.٩٩	١٠.٥٨
١٩	٣.٥٧	٠.٩٩	٢.٣٦	٠.٨٥	٨.٩٤
٢٤	٤.١٠	١.٠٤	٢.٣٨	١.٢٤	٧.٨٩
٢٩	٣.٩٠	١.١٤	٢.٥٤	١.٣٨	٢.٣١
٣٤	٣.٦٨	١.٣٠	٢.٠٥	١.١٥	٦.٠٣
٣٩	٤.٠١	٠.٨٧	٢.٧٠	٠.٨٩	٧.٨٤

٥) مقياس التفتح :

تبين ان القيم التائية لجميع الفقرات كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) كما يتضح في الجدول (٥):

الجدول (٥) : يوضح تمييز فقرات بعد التفتح

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	م	ع	م	ع	
٥	٤.٣٦	٠.٨١	٣.١٩	١.٣٣	٥.٤٧
١٠	٣.٨٠	١.٢٢	١.٤٢	٠.٨٩	٤.٨٤
١٥	٣.٣٠	١.٢٧	٢.٨٠	١.١٦	٢.١٥
٢٠	٤.٠٠	٠.٨٦	٢.٦٧	٠.٨٩	٧.٨٤
٢٥	٣.٧٥	١.٣٣	٢.٧٧	١.١٢	٤.١١
٣٠	٣.٥٥	١.١٣	٢.٢٠	١.٣٧	٢.٣٤
٣٥	٤.٣٠	٠.٦٧	٢.٧٢	٠.٧٩	١١.٠١
٤٠	٤.٢٢	٠.٨٧	٢.٥٠	٠.٨٩	٧.٨٠
٤١	٣.٨٥	١.٠٥	٢.٠٤	١.١١	٨.٦٦
٤٤	٣.٥٧	٠.٩٩	٢.٣٢	٠.٨٤	٨.٩٠

ولاستخراج معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقاييس الابعاد الشخصية الخمسة استخدم معامل ارتباط بيرسون وتبين ان جميع فقرات كل بعد من ابعاد الشخصية الخمسة دالة عند مستوى (٠,٠٥) كما يتضح في الجدول (٦):

كما تم حساب قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس سمات الشخصية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتبين ان كل الفقرات دالة عند مستوى (٠,٠٥) كما هو موضح في الجدول (٧):

الثبات: اظهرت النتائج ثباتاً عالياً للأبعاد الخمسة الرئيسة للمقياس بطريقة (كرونباخ ــ ألفا)، وبطريقة التجزئة النصفية، كما هو موضح في الجدول (٨):

الجدول (٦) : قيم معامل ارتباط فقرات كل بعد من الأبعاد الرئيسة للمقياس

الأبعاد	الفقرة	الارتباط
الانبساطية	١	٠.٥٥
	٦	٠.٤٩
	١١	٠.٣٤
	١٦	٠.٥٠
	٢١	٠.٢٨
	٢٦	٠.٣٥
	٣١	٠.٤٤
	٣٦	٠.٢٩
الطيبة	٢	٠.٤٦
	٧	٠.٣٥
	١٢	٠.٥٣
	١٧	٠.٢٧
	٢٢	٠.٤٨
	٢٧	٠.٢٥
	٣٢	٠.٥٧
	٣٧	٠.٤١
	٤٢	٠.٣٦
حيوية الضمير	٣	٠.٢٩
	٨	٠.٣٩
	١٣	٠.٢٦
	١٨	٠.٥٤
	٢٣	٠.٤٧
	٢٨	٠.٣٣
	٣٣	٠.٤٠
	٣٨	٠.٥١
	٤٣	٠.٣٧
العصابية	٤	٠.٤٥
	٩	٠.٣٩
	١٤	٠.٤٤
	١٩	٠.٦٠
	٢٤	٠.٣٤
	٢٩	٠.٤٢
	٣٤	٠.٢٩
	٣٩	٠.٤٧
التفتح	٥	٠.٣٣
	١٠	٠.٤٥
	١٥	٠.٤١
	٢٠	٠.٢٣
	٢٥	٠.٥١
	٣٠	٠.٤٥
	٣٥	٠.٣٤
	٤٠	٠.٤٨
	٤١	٠.٥٠
	٤٤	٠.٣٧

الجدول (٧) : قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس سمات الشخصية

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
١	٠.٥٥	١٢	٠.٣٣	٢٣	٠.٤٥	٣٤	٠.٢٨
٢	٠.٤٣	١٣	٠.٢٣	٢٤	٠.٤٤	٣٥	٠.٤٥
٣	٠.٥١	١٤	٠.٣١	٢٥	٠.٣٣	٣٦	٠.٤٢
٤	٠.٤١	١٥	٠.٥٤	٢٦	٠.٥٥	٣٧	٠.٣٣
٥	٠.٣٣	١٦	٠.٣٥	٢٧	٠.٢٧	٣٨	٠.٤٣
٦	٠.٤٧	١٧	٠.٢٥	٢٨	٠.٣٩	٣٩	٠.٤٩
٧	٠.٣٩	١٨	٠.٤١	٢٩	٠.٤٢	٤٠	٠.٣٨
٨	٠.٣٠	١٩	٠.٣٩	٣٠	٠.٤٤	٤١	٠.٥٠
٩	٠.٥٠	٢٠	٠.٢٩	٣١	٠.٣٦	٤٢	٠.٣٠
١٠	٠.٤٤	٢١	٠.٢١	٣٢	٠.٣٥	٤٣	٠.٣٢
١١	٠.٤٨	٢٢	٠.٤٨	٣٣	٠.٣٢	٤٤	٠.٤٤

الجدول (٨) : يمثل معامل ثبات مقاييس ابعاد الشخصية بطريقتي الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية

أبعاد الشخصية	الثبات بالاتساق الداخلي (كرونباخ – الفا)	معامل الثبات التجزئة النصفية	بعد التصحيح بمعادلة (سبيرمان براون)
الانبساطية	٠.٨٠	٠.٦١	٠.٧٦
الطيبة	٠.٨٥	٠.٧٠	٠.٨٢
حيوية الضمير	٠.٨٧	٠.٧٢	٠.٨٤
العصابية	٠.٩٠	٠.٨١	٠.٩٠
التفتح	٠.٨٢	٠.٧٧	٠.٨٧

لقد تبين ومن خلال معاملات الصدق والثبات المستخرجة في هذه الدراسة أن قائمة عوامل الخمسة الكبرى تتمتع بصدق وثبات كافيين يبرران استخدام هذه القائمة كأداة لهذه الدراسة.

- **نتائج الدراسة**

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن سمات الشخصية لدى عينة من الأفراد الأسوياء، وغير الأسوياء، وإيجاد الفروق بينهما تبعا لهذه السماتٍ ولتحقيق ذلك، تم اختيار عينة متاحة بلغت (١٦٠) ذكرا منهم (٨٠) مصابا و(٨٠) من الأسوياء، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائيا، توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**:

"ما توزيع سمات الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة (الأسوياء وغير الأسوياء) ككل؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق مقياس سمات الشخصية، ثم حسبت التكرارات والنسب المئوية لتوزيع سمات الشخصية لدى عينة الدراسة، والجدول (٩) يبين تلك النتائج:

يتضح من الجدول (٩) العارض لتوزيع سمات الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة أن النسبة العظمى من فئة الأسوياء قد حصلوا على نسبة مرتفعة في جميع السمات (الانبساطية والطيبة وحيوية الضمير والتفتح) عدا سمة العصابية حيث حصلت النسبة العظمى منهم على نسبة متدنية فيها، وجاء الأمر معاكساً تماماً بالنسبة للأفراد غير الأسوياء.

- **ثانيا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني** :

"هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في سمات الشخصية بين المصابين بالاضطرابات النفسية من جهة، والأسوياء من جهة أخرى؟"، وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لسمات الشخصية لدى فئات الأسوياء وغير الأسوياء على الأبعاد المختلفة وسوف نستعرض فيما يلي هذه الأبعاد

١. **بعد الانبساطية** :

تشير نتائج تحليل البيانات على بعد الانبساطية إلى أن متوسط مجموعة الأسوياء أعلى من متوسط مجموعة المضطربين وبفارق (٩,١٥) فقد كان متوسط مجموعة الأسوياء (٢٦,٤) بينما كان متوسط مجموعة المضطربين

(١٧,٢٥)، وقد كان لهذا الفرق دلالة إحصائية عالية (ت =٥,٤٤ < ٠,٠٠١) (انظر الجدول رقم ١٠):

الجدول (٩) : توزيع سمات الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة ككل.

السمة	المستوى		فئة الاضطرابات النفسية	فئة الأفراد الأسوياء
الانبساطية	منخفض	ت	٤٥	٧
		٪	٥٦.٢٥	٨ .٧٥
	متوسط	ت	١٤	٧
		٪	١٧.٥٠	٨ .٧٥
	مرتفع	ت	٢١	٦٦
		٪	٢٦.٢٥	٨٢ .٥٠
الطيبة	منخفض	ت	٣٥	١٢
		٪	٤٣ .٧٥	١٥
	متوسط	ت	٢٠	٧
		٪	٢٥	٨ .٧٥
	مرتفع	ت	٢٥	٦١
		٪	٣١.٢٥	٧٦.٢٥
حيوية الضمير	منخفض	ت	٣٢	١٠
		٪	٤٠	١٢.٥٠
	متوسط	ت	٣٠	٦
		٪	٣٧ .٥٠	٧.٥٠
	مرتفع	ت	١٨	٦٤
		٪	٢٢ .٥٠	٨٠
العصابية	منخفض	ت	٤	٦٨
		٪	٥	٨٥
	متوسط	ت	٦	٥
		٪	٧.٥٠	٦.٢٥
	مرتفع	ت	٧٠	٧
		٪	٨٧ .٥٠	٨ .٧٥
التفتح	منخفض	ت	٤٤	٦
		٪	٥٥	٧.٥
	متوسط	ت	١٧	٨
		٪	٢١.٢٥	١٠
	مرتفع	ت	١٩	٦٦
		٪	٢٣ .٧٥	٨٢.٥٠

الجدول (١٠) : دلالات الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الأسوياء المضطربين على بعد الانبساطية

مجموعه الاسوياء		مجموعه المضطربين		قيمه (ت)	درجه الحرية	مستوى الدلاله الإحصائية
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
٢٦.٤	٥.٩٩٦	١٧.٢٥	٦.٨٥٩	٥.٤٤	١٥٨	P < ٠.٠٠١

٢. بعد الطيبة :

تشير نتائج تحليل البيانات على بعد الطيبة إلى أن متوسط مجموعة الأسوياء أعلى من متوسط مجموعة المضطربين وبفارق (١٢,٢٣٣) فقد كان متوسط مجموعة الأسوياء (٣٣,٨٥) بينما كان متوسط مجموعة المضطربين (٢١,٦١٧)، وقد كان لهذا الفرق دلالة إحصائية عالية (ت =١٠,٠٧ α < ٠,٠٠١) (انظر الجدول رقم ١١):

الجدول (١١) : دلالات الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الأسوياء المضطربين على بعد الطيبة

مجموعة الاسوياء		مجموعة المضطربين		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
٣٣.٨٥	٥.٤٨٧	٢١.٦١٧	٥.٤٥٥	١٠.٠٧	١٥٨	P < α ٠.٠٠١

٣. بعد حيوية الضمير :

تشير نتائج تحليل البيانات على بعد حيوية الضمير إلى أن متوسط مجموعة الأسوياء أعلى من متوسط مجموعة المضطربين وبفارق (١٣,٦٩٢) فقد كان متوسط مجموعة الأسوياء (٣٣,٧٧٥) بينما كان متوسط مجموعة المضطربين (٢٠,٠٨٣)، وقد كان لهذا الفرق دلالة إحصائية عالية (ت =٦,٠٥ α > ٠,٠٠١) (انظر الجدول رقم ١٢):

الجدول (١٢) : دلالات الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الأسوياء المضطربين على بعد حيوية الضمير

مجموعة الأسوياء		مجموعة المضطربين		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
٣٣.٧٧٥	٧.٣٦٩	٢٠.٠٨٣	٧.٦٣٩	٦.٠٥	١٥٨	P < α ٠.٠٠١

٤. بعد العصابية :

تشير نتائج تحليل البيانات على بعد العصابية إلى أن متوسط مجموعة المضطربين أعلى من متوسط مجموعة الأسوياء وبفارق (١٥,٣٧٧) فقد كان متوسط مجموعة المضطربين (٣٦,٧٨) بينما كان متوسط مجموعة الأسوياء (٢١,٤٠٣)، وقد كان لهذا الفرق دلالة إحصائية عالية (ت = ١٢,١٤ α > ٠,٠٠١) (انظر الجدول رقم ١٣):

الجدول (١٣) : دلالات الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الأسوياء المضطربين على بعد العصابية

مجموعة الأسوياء		مجموعة المضطربين		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
٢١.٤٠٣	٥.٣٢٠	٣٦.٧٨	٥.٣٩١	١٢.١٤	١٥٨	P < α ٠.٠٠١

٥. بعد التفتح:

تشير نتائج تحليل البيانات على بعد التفتح إلى أن متوسط مجموعة الأسوياء أعلى من متوسط مجموعة المضطربين وبفارق (١٣,٧٢٥) فقد كان متوسط مجموعة الأسوياء (٣٧,٢٧٥) بينما كان متوسط مجموعة المضطربين (٢٣,٥٥)، وقد كان لهذا الفرق دلالة إحصائية عالية (ت =٩,٩٥ α > ٠,٠٠١) (انظر الجدول رقم ١٤):

الجدول (١٤) : دلالات الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الأسوياء المضطربين على بعد التفتح

مجموعة الاسوياء		مجموعة المضطربين		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
٣٧.٢٧٥	٤.٩٠٦	٢٣.٥٥	٦.٦٩١	٩.٩٥	١٥٨	P < α ٠.٠٠١

ثالثا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

" ما سمات الشخصية الأكثر تنبؤا بالحالات المرضية والسوية؟ "، وللإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء التحليل التمييزي لتحديد أبرز سمات الشخصية التي تتنبأ بفئات المرضى وغير المرضى، والجدلين (١٥، ١٦) يوضحان ذلك:

الجدول (١٥) : يبين نتائج التحليل التمييزي

الارتباط التشابكي	ولكسلا مبدا	مربع كاي	درجة الحرية	الدلالة
٠.٦١	٠.٦٦	١١٤.٣٤	٤	٠.٠٠٠

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة معامل الارتباط التشابكي بين سمات الشخصية ومتغير الاضطراب بلغ (٠,٦١)، وهذا المعامل دال عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، إذ بلغت قيمة مربع كاي (١١٤,٣٤)، وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، ويبين الجدول التالي نتائج التحليل التمييزي للتنبؤ في سمات الشخصية في الحالات المضطربة والسوية:

جدول (١٦) : نتائج التحليل التمييزي للتنبؤ في سمات الشخصية في الحالات المضطربة والسوية

المتغير	الارتباط	التباين المفسر	التغير في التباين المفسر	(ف)	الدلالة
الانبساطيه	٠.٤٨	٠.٢٥	٠.٠٠٥	٢٦.٦٠	٠.٠٠٠
الطيبه	٠.٤٥	٠.٢٧	٠.٠٠٤	٢٣.٢٠	٠.٠٠٠
حيويه الضمير	٠.٤١	٠.٣٠	٠.٠٠٣	٤.٤٥	٠.٠٠٤
العصابيه	٠.٥٠	٠.٣٩	٠.٣٠	٩٣.٣٠	٠.٠٠٠
التفتح	٠.٤٠	٠.٢٨	٠.٠٠٢	٢٧.٥٠	٠.٠٠٠

يتضح من الجدول (١٦) أن سمات الشخصية كان لها قدرة على التنبؤ بالحالات المرضية والحالات السوية، فقد فسرت سمة العصابية ما نسبته (٣٠٪) من التباين من حالات المرض والسواء، كما فسرت سمة الانبساطية ما نسبته (٥٪)، و فسرت سمة حيوية الضمير ما نسبته (٣٪)، كما فسرت سمة الطيبة ما نسبته (٤٪) م، وفسرت سمة التفتح ما نسبته (٢٪) من التباين بين الحالات المرضية والسوية، وأن مجموع ما فسرته هذه السمات مجتمعة بلغ (٤٤٪) من التباين بين الحالات المرضية والسوية.

- **مناقشة النتائج :**
- **أولا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الأول " ما توزيع سمات الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة (الأسوياء، وغير الأسوياء) ككل؟ " من خلال التكرارات والنسب المئوية أن سمات الشخصية الخمسة (الانبساطية، والطيبة، وحوية الضمير، والعصابية، والتفتح) قد توزعت على أفراد العينة ككل (الأسوياء، وغير

الأسوياء) بتكرارات ونسب مئوية مختلفة ومتباينة كما يتضح ذلك من الجدول رقم (٩) ؛ حيث كانت النسب المئوية لسمات الانبساطية، والطيبة وحيوية الضمير، والتفتح أعلى عند المستوى المرتفع لدى العينة السوية مقارنة بالعينة غير السوية، في حين كانت النسبة المئوية لسمة العصابية أعلى عند المستوى المرتفع لدى العينة غير السوية مقارنة بالعينة السوية. وهذا ينسجم مع ما تمتاز به كلا العينتين من سمات شخصية، وهذا تأكد أيضاً من خلال نتائج الإجابة على السؤال الثاني.

- **ثانيا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الثاني " هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في سمات الشخصية بين المصابين بالاضطرابات النفسية من جهة، والأسوياء من جهة أخرى؟ " وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجود فروق بين فئتي المرضى والأسوياء تبعا لسمات الشخصية الخمسة، حيث حصلت فئة الأسوياء على متوسطات حسابية أعلى مقارنة بالمرضى في أربع سمات هي: الانبساطية، والطيبة، وحيوية الضمير والتفتح، وكانت هذه الفروق دالة إحصائيا إحصائيا ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، كما يتضح ذلك في الجداول (١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤)، في حين حصلت فئة المضطربين على متوسطات حسابية أعلى مقارنة بالأسوياء في سمة العصابية.

إن مثل هذه النتائج منطقية ومتفقة مع الإطار النظري وتنسجم مع سمات كل من العينتين (السوية وغير السوية) ومع السمات المقاسة ؛ حيث تدل الدرجة المنخفضة في بعد الانبساطية على الانطواء، والتحفظ، كما تدل الدرجة المنخفضة في بعد الطيبة على العدوانية وعدم التعاون، كما تدل الدرجة المنخفضة في بعد حيوية الضمير على ضعف التركيز أثناء أداء المهام المختلفة كما تدل الدرجة المنخفضة في بعد التفتح على قلة الابتكار، وهذه السمات جميعها توجد لدى فئة غير الأسوياء أكثر من وجودها لدى فئة الأسوياء وهذا ما بينته هذه الدراسة. وما يؤكد ذلك وجود فرق دال إحصائيا أيضا بين العينة السوية وغير السوية في بعد العصابية لصالح العينة غير السوية إذ حصلت على درجات أعلى في هذا البعد، وتدل الدرجة العالية في هذا البعد على وجود العصابية وكثرة التعرض للأحزان ولعدم الأمان، مما يثبت أن هناك سمات مختلفة بين العينتين وهذا ما سعت تلك الدراسة للإجابة عليه.

كما جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة ابراهيمي نجاد (٢٠٠٦) التي أظهرت أن مستويات عليا من العصابية ترتبط بصفتي الانكار والاستسلام بدرجة كبيرة، وأن العصابية العالية ترتبط بدرجات كبيرة من المعاناة الانفعالية كما اتفقت نتائج هذه الدراسة أيضا مع نتائج دراسة فريري وآخرون (2007) Freire, et al التي أكدت أن الظهور المتزامن لاضطراب الهلع والكآبة يرتبط بسمات شخصية بارزة.

- **ثالثا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :**

أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الثالث "ما سمات الشخصية الأكثر تنبؤاً بالحالات المرضية والسوية؟ " وباستخدام التحليل التمييزي أن سمة العصابية فسرت ما نسبته (٣٠٪) من التباين من حالات المرض والسواء، كما فسرت سمة

الانبساطية ما نسبته (٥٪)، و فسرت سمة حيوية الضمير ما نسبته (٣٪)، كما فسرت سمة الطيبة ما نسبته (٤٪) م، وفسرت سمة التفتح ما نسبته (٢٪) من التباين بين الحالات المرضية والسوية، وأن مجموع ما فسرته هذه السمات مجتمعة بلغ (٤٤٪) من التباين بين الحالات المرضية والسوية، وتتفق هذه النتائج مع زملة الأعراض الإكلينيكية المميزة للمضطربين، فضلا عن ذلك وجود انسجام بين مضامين هذه السمات، وزملة الأعراض الجسمية، والمزاجية والسلوكية، والمعرفية الخاصة بالاضطرابات النفسية، الأمر الذي يؤكد على القدرة التشخيصية لهذه الأداة في التمييز بين المرضى والأسوياء.

- **المراجع** :

١. أخرس،نائل محمد عبد الرحمن (٢٠٠٧) **الصحة النفسية (مدخل)**.الرياض: مكتبة الرشد.

٢. أخرس، نائل محمد عبد الرحمن، الشيخ، تاج السر عبد الله (٢٠٠٧م) **مدخل إلى علم النفس**. الرياض: مكتبة الرشد.

٣. المومني، وليد (٢٠٠١)، استراتيجيات التدبر لضغوط الحياة وعلاقتها بالقلق والاكتئاب لدى طلبة الجامعة الأردنية، **رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن**.

٤. النداوي، عدنان علي حمزة (٢٠٠٦). الشخصية المتقلبة وعلاقتها بالتوافق المهني لدى العاملين في مؤسسات الدولة. **رسالة ماجستير (غير منشورة) مقدمة الى كلية الآداب جامعة بغداد**.

٥. الوقفي، راضي (١٩٩٨). **مقدمة في علم النفس**. عمان: دار الشروق للنشر.

٦. بوكاني، صابر بكر مصطفى (٢٠٠١).سمات الشخصية للأستاذ الجامعي. **رسالة ماجستير (غير منشورة) في علم النفس التربوي مقدمة الى كلية التربية، جامعة ابن رشد**.

٧. حسن، محمود شمال (٢٠٠١). **سيكولوجية الفرد في المجتمع**. القاهرة: دار الافاق العربية.

٨. سعد جلال (١٩٧٠). **في الصحة العقلية**، الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة.

٩. شيبي، الجوهرة بنت عبدالقادر (٢٠٠٥). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، **رسالة ماجستير (غير منشورة) مقدمة الى كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة**.

١٠. صالح، قاسم حسين (٢٠٠٧). هاملت شكسبير: تحليل لشخصيته وترددة: **مجلة الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك، العدد الثاني. ص١٥٨- ١٧١**. من موقع: http://www.ao-academy.org/ docs/academy%20magazine%202.doc

١١. عامود، بدر الدين (٢٠٠١). **علم النفس في القرن العشرين**.الجزء الأول. دمشق: مكتبة الاسد.

١٢. عبادة، أحمد (٢٠٠١). **مقاييس الشخصية "للشباب والراشدين**. الجزء الاول. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

١٣. عبد الخالق، أحمد محمد والأنصاري، بدر محمد (١٩٩٦). **مجلة علم النفس، العدد ٣٨، السنة العاشرة، ٦- ١٩**.

١٤. عسيري، عبير بنت محمد حسن (٢٠٠٣). علاقة تشكل هوية الانا بكل من مفهوم الذات والتوافق "النفسي والاجتماعي والعام" لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. **رسالة ماجستير مقدمة الى كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة**.

١٥. على، مهدى كاظم (٢٠٠١) ٠ نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: مؤشرات سايكومترية من البيئة العربية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الحادي عشر العدد (٣٠) إبريل، ص ص ٢٧٧- ٢٩٩ ٠**

١٦. عويصة، كامل محمد، (١٩٩٦) **علم النفس الصناعي.** بيروت: دار الكتب العلمية.

١٧. غنيم، سيد محمد، (١٩٨٣) **الشخصية.** القاهرة: دار المعارف.

١٨. كمال، علي (١٩٩٤)، **النفس (انفعالاتها وأمراضها وعلاجها**، (ط٤). بغداد: دار واسط للدراسات والنشر والتوزيع.

١٩. مسلم، يوسف (٢٠٠٧)، إيذاء الذات وعلاقته باضطراب الشخصية الحدية والاكتئاب لدى عينة من نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل، **رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.**

٢٠. وهيب، محمد ياسين، وعبدالكريم، زيد (١٩٩١). دراسة مقارنة بين سمتي العصاب والانبساط – الانطواء لدى طلبة جامعة الموصل. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، بغداد، العدد (١٦)، ص ٩٣.**

21. American Psychiatric Association(1994),**Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**,4thed.,Washington, DC.

22. American Psychiatric Association (2000), **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. (4th ed., Text Revision, DSM, IV-TR), Washington, DS: Author.

23. Costa, P & McCrae, R(1995).Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory, **Journal of Personality Assessment,Vol. 64,pp.21-50.**

24. Costa, P., Terracciano, Antonio, & McCrae, Robert (2001). Gender Differences in Personality Traits Across Cultures: Robust and Surprising Findings. **Journal of Personality and Social Psychology, 81(2), 322-331.**

25. De Fruyt F, McCrae RR, Szirmak Z, Nagy J. (2004). **The Five-factor Personality Inventory as a measure of the Five-factor Model: Belgian, American, and Hungarian comparisons with the NEO-PI-R Assessment**. London: SAGE Publications 11 (3) 207-215.

26. Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. **Annual Review of Psychology. (41) 417-440.**

27. Ewen, R. B. (1998). **Personality: A topical approach**. Mahweh, NJ: Erlbaum.

28. Freire, Rafael C, Lopes, Fabiana L, Veras, Andre B, Valenca, Alexandre M, Mezzasalma, Marco A, Nascimento, Isabella, Nardi, Antonio E. (2007). Personality traits spectrum in panic disorder and major depression. Brazilian. **Journal of Psychiatry, 29 (1) 31-34.**

29. Gosling, S, Rentfrow, P and Swann, W (2003). Avery brief measure of the Big – Five Personality domains, **Journal of Research in Personality, Vol. 37, pp. 504-528.**

30. Kala, J. K. (1990). **Introduction to Psychology**. Belmont, California: Wadsworth.

31. McAdams, Dan P. (1990). **The person., An introduction to personality psychology**. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

32. McMartin,J.(1995).**Personality psychology: A student centered approach**. Thousand Oaks, CA: Sage.

33. Paulhus, Delroy L and. Williams, Kevin M (2002). **The Dark Triad of personality: Narcissism Machiavellianism, and psychopathy**. **Journal of Research in Personality. Vancouver: Academic press, 36, 556–56.**

34. Robin L. Heath,Matilda Saliba,Oula Mahmassani, Stella C. Major and Brigitte A. Khoury (2008). Locus of control moderates the relationship between headache pain and depression, **The Journal of Headache and Pain Volume 9, Number 5, 1129-2369 (Print) 1129-2377**

35. Robins, Richard W., Tracy, Jessica L., Trzesniewski, Kali, Potter, Jeff, and Gosling, Samuel D. (2001). Personality Correlates of Self-Esteem, **Journal of Research in Personality, 35, 463–482.**

36. Ryckman, R. M. (1993). **Theory of Personality**, 5th edition. California: Books/ Cole Publishing Company.

37. Schultz, D. P & Schultz, S. E. (2005). **Theories of Personality**. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

38. Srivastava, Sanjay and John, Oliver P., Gosling, Samuel D. & Potter, Jeff (2003). Development of Personality in Early and Middle Adulthood: Set Like Plaster or Persistent Change. **Journal of Personality and Social Psychology,84(5),1041:1053.**

39. Wright, D. S., Taylor, Ann, Davies, D. Roy, Sluckin, W., Lee, S. G. M., and Reason, J. T. (1970). **Introduction psychology, an experimental approach**. Middlesex: Penguin Books.

40. Younhee Kang (2009) Role of Health Locus of Control Between Uncertainty and Uncertainty Appraisal Among Patients With Atrial Fibrillation, **Western Journal of Nursing Research, Vol. 31, No. 2, 187-200**

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

" مفاهيم الطاقة المتجددة لدى طلبة كليتي التربية والعلوم وعلاقتها بالوعي البيئي لديهم "

إعداد

د /بسمة محمد احمد م . م / افراح ياسين محمد

obeikandl.com

obeikandl.com

" مفاهيم الطاقة المتجددة لدى طلبة كليتي التربية والعلوم وعلاقتها بالوعي البيئي لديهم "

د /بسمة محمد احمد م . م / افراح ياسين محمد

- **مستخلص البحث** :

هدف البحث التحقق من نسبة اكتساب طلبة كليتي التربية والعلوم مفاهيم الطاقة المتجددة فضلاعن قياس الوعي البيئي لديهم ودرجة الارتباط بين اكتسابهم لمفاهيم الطاقة المتجددة والوعي البيئي لديهم. اختيرت عينةعشوائية من (١٧٠) طالبا وطالبة من قسم الكيمياء في كليتي التربية (ابن الهيثم) وكلية العلوم /جامعة بغداد المرحلة الرابعة /الدراسة الصباحية للعام الدراسي (2010- 2011 م) ،والذين شكلوا (50%) من المجتمع الكلي.تمثلت اداتا البحث باختبار اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة يقيس عناصرالمفهوم على مستوى التعريف والمثال والتطبيق ، تكون من (54) سؤال، ومقياس الوعي البيئي ضم (65) فقرة. أظهرت النتائج ان نسبةاكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة لطلبة كلية التربية كانت (44.96%) ولطلبة كلية العلوم كانت (44.60%) اي دون المستوى المقبول، وان طلبة كليتي التربية والعلوم يمتلكون وعياً بيئياً. فضلا انه لاتوجد علاقة ارتباطية بين متوسطي درجات المفاهيم المكتسبة لطلبة كليتي التربية والعلوم ومقياس الوعي البيئي.وفي ضوءالنتائج وضعت الباحثتان جملة من التوصيات منها ادراج مفاهيم الطاقة المتجددة ضمن مقررات الكيمياء مع العنايةٍ بوضع المناهج بما يتلائم والتطورات الحديثة، كما اقترحتا اجراء دراسات لاحقة استكمالاً للبحث.

Abstract

The aim of research achieved The proportion of students of college of education and sciences to acquire the concepts of renewable energy. The degree of linking between the acquiring students the college of Education and Science of the concepts of renewable energy and environmental awareness students in the Department of Chemistry at the College of Education (Ibn al-Haytham) and the College of Science / Baghdad University, the fourth stage in the morning study for the academic year (2010-2011 AD), , selected a random sample of (170) students and female students who have formed (50%) of the total community. the two tools researches are prepared Test the acquisition of the renewable energy concepts measured the concept elements at the level of identification, example and application So the test contains (54) questions, A measure of environmental awareness included (65) items , the results showed The Rate of acquisition of the concepts of renewable energy by the students of College of Education was (%44.96) and the students of college of Sciences was (% 44.60·). The students of College of Education and Sciences have aware of the environments. No correlation between the middle-level students of acquired concepts of colleges of education and sciences and environmental awareness scale. In light of results, the researcher arranged a set of recommendations and suggested to make subsequent studies of completing the search.

• **المقدمة** :

يقع على عاتق معلم العلوم مسؤولية مواكبة التطورات والتغيرات الحديثة لمواجهة التطور العلمي المتمثل في التطور المعلوماتي والتكنولوجي (محمد ،1999: 200) ،. فهناك حاجة الى ضرورة التجديد في عناصرالفرع الانساني واساليب التفكير ، والتجديد في المفاهيم ، والقيم ، والاهداف ، والاتجاهات بها يتلاءم مع العملية التعليمية وإلى ضرورة تجديد فلسفة التعليم العالي بوصفها مصادر القوة الحضارية في بناء المجتمع المعاصر.(استيته ، 2008 : 65.64) ، وللجامعة دور حاسم في سياق التجدد اذ ينبغي ان يكون لها القدرة على التجديد في اساليبها لتنتج فئات جديدة من الطلبة ، (ديلور، 1996: 102.113) ومن احد اهداف كليات التربية بنحوعام وكلية التربية ابن الهيثم بنحو خاص هوان يبنى منهجها على المفاهيم الاسًاسية في العلوم مع الحفاظ على مًواكبة كل ما هو جديد في تقدم العلوم، ليتمكن المدرس المعد من هذه الكلية الاجابةٍ عن المواضيع والاستفسارات والتساؤلات ذات العلاقة بتخصصه وان يكون ملما باختصاصه ليتمكن من التدريس بفعالية (الهيئة القطاعية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، 2002 : 8) ، و ترى الباحثتان ان الاعداد الاكاديمي لطلبة كلية التربية لا يكتفي بأنه يركز على المفاهيم التي تبنى عليها مادة تخصصه فحسب ، بل بما يلائم التطورات التكنولوجية الحاصلة في المجتمع ذلكٍ ليتمكن من تعليم طلبته جميع امور التخصص وما يدور حوله ليكون معلما يمتلك المعرفة الدقيقة والفهم الكامل لمحتوى الموضوع. وتعد المفاهيم العلمية القاعدة الاساس للتعلم ، بل انها اساس المعرفة العلمية وذات أهمية بالغة في تعلم العلوم ، وتكمن أهميتها في تسهيل عمٍلية التعلم وتساعد في تنظيم المادة وبالتالي الاحتفاظ بالتعلم لمدة اطول فضلا عن تطبيق ما تم تعلمه في مواقف جديدة وربط التعلم اللاحق بالسابق والمرونة باستيعاب المعارف والتمييز بين العلم والتكنولوجيا فالعلم هو حصيلة المفاهيم أما التكنولوجيا فهي تطبيق المعرفة(ابراهيم، 2009 : 78.77). وفي السياق نفسه يرى (Sternberg,٢٠٠٣) " ضرورة مساعدة المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية على تعلم المفاهيم بطريقة فعالة ، فهي غاية اساسية في التعليم ". (Sternberg, ٢٠٠٣: ٢٠) ومن المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمام العالم(مفاهيم الطاقة المتجددة) ،ولاستمرار تنمٍية البلدان فلٍابد من الحاجة الضرورية الى مصادر اخرى للطاقة اكثر استمرارا واقل تلويثا للبيئة والتي تعرف بالطاقة المتجددة مثل (الطاقة الشمسية ، طاقة الرياح ، طاقة المياه طاقة الكتلة الحيوية ، طاقة حرارة باطن الارض ، وطاقة خلايا الوقود وغيرها) فكانت البديل الامثل لمصادر الطاقة الاحفورية والمقصود بهٍا (البترول ، الغاز الطبيعي ، الفحم) التي باتت تستنفذ بنحوغير طبيعي فضلا عن ذلك أن الطٍاقة النووية التي عدت كمصدر بديل للطاقٍة الاحفورية ، كانت بالمقابل ملوثا حقيقيا للبيئة ، (احمد، 2009 : 10) لذلك اوصت (اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لدول غربي أسيا ESCWA 2002) في مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة على ضرورة العمل على نشر الوعي العام وذلك عن طريق ادخال مواضيع الطاقة المتجددة بجميعٍ انواعها ومفاهيمها في برامج التعليم للمراحل الدراسية المختلفة وبخاصة المرحلة الجامعية وتنفيذ العديد من البرامج التدريبية والتعاون مع جهات دولية

(اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لدول غربي أسيا ESCWA،2002: 17) وكذلك يوصي (اورت ، 2008) "على ضرورة ان تولي مؤسسات التعليم العالي أهتمأما كبيرا بجميع مجالات الطاقة الجديدة والمتجددة من اجل حل المشكلات البيئية" (اورت ،2008: 59) أما تقرير (مركز بحوث الطاقة والوقود 2009) فأوصى بضرورة " اعداد دراسات لعدد كبير من مصادرالطاقة المتجددة وباحدث المستجدات العلمية واهم الحلول التقنية في موضوعات الطاقة المتجددة ، وعلى ضرورة التنسيق مع المنظمات الدولية الداعمة لأنشطة الطاقة الجديدة والمتجددة وكذلك مع المؤسسات العلمية ذات العلاقة للنهوض بواقع الطاقة المتجددة "(مركز بحوث الطاقة والوقود ، 2009 : 14) وبينت الوكالة الدولية للطاقة المتجددة ضمن توصيات ندوة مصادر الطاقة المتجددة المنعقدة في مركزالأمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية في الأمارات العربية على ضرورة نشرو توسيع وتيرة الوعي بالطاقة المتجددة وتبني تقنياتها وضرورة استثمارالامكانات الهائلة لهذه الطاقة وتوظيفها ليستفيد منها اجيال الحاضروالمستقبل.(مركزالأمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية 2010)وشددت (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،2011) في جمهورية العراق ضمن توجيهاتها على ضرورة الاهتمام بقضايا الطاقة المتجددة وفي كافة المؤسسات سواء كان في المجال العلمي ام التربوي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، 2011) . من ذلك يتضح للباحثتان انه مع ازدياد الضغط لنشر مفاهيم علمية جديدة هناك ضرورة للاهتمام باكتساب الطلبة لمفاهيم الطاقة المتجددة ولجميع المراحل الدراسية بدءا من التعليم الابتدائي وانتهاءً بالتعليم الجامعي عن طريق جذب انتباههم للقضايا المرتبطة بالعلوم والبيئة . لذلك عندما نريد ان تصان موارد البيئة وتستعمل الاستعمال الرشيد فلا بد من نشر الوعي البيئي بين جميع فئات المجتمع وهذا يعتمدٍ على امتلاك المتعلم مدركات عن البيئة ، فمشكلة التدهور البيئي ترجع اساسا الى موقف الانسان من بيئته ووعيه بها ونضج ضميره نحوها (جاد ، 2010: 110-201). فالتعليم البيئي والتوعية البيئية وحماية البيئة هي ما اكدت عليه القيم الدينية والاجتماعية والاخلاقية مثلما اكدت عليه الثقافة العربية والاسلامية وعلى ضرورة التعامل بعقلانية لحماية البيئة بكافة عناصرها (عربيات ، 2009 : 23- 26). ويؤكد (Sadker & Sadker, ٢٠٠٣) على ان التربويين واصحاب علم البيئة يجمعون على أهمية الثقافة والتوعية البيئية والتي تبداء من البيت لبناءٍ قاعدةٍ اجتماعية صحيحة وقوية تعتمدها الاجيال القادمة ليكون جيلاً مثقفا ومحمل بالوعي البيئي والوعي الصحي (Sadker & Sadker, ٢٠٠٣ :٣٧٢،٣٧٣) وتبرزاهمية الوعي البيئي ومفهوم الطاقة من حيث اعتباره القضية الحالية في التعليم ، فالكثيرمن العلوم الطبيعية مثل الكيمياء والفيزياء والاحياء تهتم بالبيئة والطاقةٍ ، وعلم الكيمياء له اهمية كبيرة في نشر الوعي الخاص بالطاقة المتجددة ، نظراً لما تربطه من علاقة وثيقة مع الطاقة بكافة انواعها وتفاعلاتها (Yucel, ٢٠٠٧:١١٤).

- **مشكلة البحث** :

من المفاهيم التي ظهرت حديثاً في مجال العلوم والتربية العلمية مفاهيم (الطاقة المتجددة) ، وتلمست الباحثتان من خبرتهما المتواضعة في التدريس

بجامعة بغداد ، ان هذا المفهوم لم يلق اهتمأما واضحاً في مناهج الكيمياء في الجامعة بنحوعام وكليات التربية بنحو خاص ، تلك التي تقوم باعداد ملاكات تعليمية للتدريس في المدارس الثانوية وتقع على عاتقها مسؤولية تدريس بعض الموضوعات المرتبطة بالبيئة والطاقة ، فاذا لم يكن المدرس معدا اعدادا اكاديميا جيدا وملما بالمفاهيم التي تستجد في مجال تخصصه فان ذلك ينعكس اثره وبصورة مباشرة في ادائه التربوي .وفضلا عن ذلك تلمست الباحثتان عدم اهتمام الابحاث والدراسات التربوية بمفاهيم الطاقة المتجددة في العراق ، بالرغم من الاهتمام العالمي بهذا الموضوع منذ العام (1970) ، وبالرغم من تأكيد لجنة الطاقة الجديدة والمتجددة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية على ضرورة اجراء دراسات في مجال(الطاقة المتجددة) في المجالين العلمي والتربوي.(لجنة الطاقة المتجددة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية،٢٠١٠ : 5) ، فعلى حد علم الباحثتان لا توجد دراسة عراقية واحدة اهتمت بهذا المجال من الناحية التربوية ، لذا جاء هذا البحث محاولة للكشف عن نسبة اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة لدى طلبة كليتي التربية والعلوم وعلاقتها بالوعي البيئي لديهم من خلال الاجابة عن السؤال الآتي :" **ما نسبة اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة لدى طلبة كليتي التربية والعلوم وما علاقته بالوعي البيئي لديهم ؟** "

- **أهداف البحث** :

هدف البحث التحقق مما يأتي:

- نسبة اكتساب طلبة كليتي التربية والعلوم لمفاهيم الطاقة المتجددة.
- قياس مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كليتي التربية والعلوم.
- درجة الارتباط بين اكتساب طلبة كليتي التربية والعلوم لمفاهيم الطاقة المتجددة والوعي البيئي لديهم.

ولغرض التحقق من هدفي البحث صيغت التساؤلات الاتية :

- ما نسبة اكتساب طلبة كليتي التربية والعلوم لمفاهيم الطاقة المتجددة ؟
- هل يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلبة كليتي التربية والعلوم في اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة؟
- هل يمتلك طلبة كليتي التربية والعلوم وعياً بيئياً ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين متوسطي درجات المفاهيم المكتسبة لطلبة كليتي التربية والعلوم ومقياس الوعي البيئي ؟

- **أهمية البحث** :

تبرز اهمية البحث في النقاط التالية:

- أكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة لطلبة الجامعة بنحو عام وطلبة كليتي التربية والعلوم بنحو خاص في العراق ، لأنهم سيأخذون دروهم في بناء مجتمع معاصر للتطورات بشكل خاص والعلوم التكنولوجية السريعة.
- ربط التربية والتعليم بأهم التطورات التكنولوجية والتقنية في العالم لمواكبة عجلة التقدم العلمي والحصول على مخرجات ترتقي بالمستوى العلمي المطلوب.

- اعطاء صورة واضحة لأهمية علم الكيمياء ودوره في نشر الوعي الخاص بالطاقة المتجددة.
- التعرف على ما يكتسبة طلبة الجامعة للقيم البيئية والسلوك البيئي السليم واتجاهاتهم نحو بيئتهم.
- عدم وجود دراسة سابقة اهتمت بمفاهيم الطاقة المتجددة والوعي البيئي على مستوى الجامعة في القطر العراقي على حد علم الباحثة.
- اعداد اختبار اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة قد يفيد في الكشف عن المفاهيم المكتسبة لدى طلبة الجامعات.
- مقياس الوعي البيئي قد يفيد في توجيه انظار المدرسين نحو تعزيز المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المرتبطة بالبيئة لدى الطلبة.

- **حدود البحث** :

تحدد البحث بالاتي :

- كلية التربية (التربية /ابن الهيثم) وكلية العلوم (العلوم المختلطة والعلوم للبنات) في جامعة بغداد.
- طلبة قسم الكيمياء – المرحلة الرابعة (الصباحي).
- الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2010- 2011).
- مفاهيم الطاقة المتجددة.

- **تحديد المصطلحات** :

- **اولا** : **المفهوم عرفه كل من** :

- (الطيطي ،2001) " مجموعة من الاستدلالات العقلية أو الذهنية التي يكونها الفرد للاشياء والاحداث في البيئة". (الطيطي ، 2001 :73)
- (النجدي وآخرون ،2003) " كلمة او مصطلح له دلالة لفظية (تعريف) بالنسبة لمواقف متعددة في مجال العلم". (النجدي وآخرون ، 2003 : 30)

التعريف الإجرائي : ما يتكون لدى طلبة قسم الكيمياء في كلية التربية ابن الهيثم وكليتي العلوم والعلوم بنات في جامعة بغداد المرحلة الرابعة من معنى وفهم يرتبط بمصطلحات علمية لها دلالة لفظية تخص الطاقة المتجددة .

- **ثانيا** : **الطاقة المتجددة** : عرفها كل من :

- (مركز بحوث الطاقة والوقود ،2009) :" عبارة عن مصادر طبيعية غير ناضبة ومتوفرة في الطبيعية سواء كانت محدودة أوغير محدودة ولكنها متجددة باستمرارما دامت الحياة مستمرة وهي نظيفة على البيئية ولا ينتج عن استعمالها تلوث بيئي الا قليلا".(تقريرمركزبحوث الطاقة والوقود،2009:4)
- (شواهين ، 2009):" مصادر غير قابلة للاستنزاف مثل النفط وتأثيراتها الضارة على البيئة قليلة ومن الأمثلة عليها الطاقة الشمسية ، طاقة الرياح طاقة المياه الجارية وغيرها". (شواهين ،2009 : 301)

التعريف الإجرائي : هي مصادر طبيعة دائمة غير ناضبة ولا ينتج عن استعمالها تلوث بيئي الا قليلا وتكون مولدة للطاقة وهي (الطاقة الشمسية ، طاقة الرياح طاقة الكتلة الحيوية ، طاقة حرارة باطن الارض ، طاقة خلايا الوقود، طاقة

المياه). وبما انه لم يتم العثور في الادبيات التربوية على تعريفاً لمصطلح مفاهيم الطاقة المتجددة لذلك تضع تعريفا اجرائيا لها اعتمادا على التعريفات السابقة في البحث .

التعريف الإجرائي : مقدار ما يكتسبه طلبة الكيمياء في كليتي التربية / ابن الهيثم و العلوم في جامعة بغداد المرحلة الرابعة من فهم ومعنى لمصادر توليد الطاقة الطبيعية الدائمة والغير ناضبة (وتشمل الطاقة الشمسية ، طاقة الرياح طاقة الكتلة الحيوية ، طاقة حرارة باطن الارض ، طاقة خلايا الوقود ، و طاقة المياه) ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبار الذي اعدته الباحثتان لهذا الغرض.

- **ثالثا** : **الوعي البيئي** : عرفه كل من :

◄◄ (Simmons & Others, ٢٠٠٣) :"حالة عقلية مستندة الى المعرفة بالقضايا البيئية ينتج عنها سلوك واعي وايجابي". (٣٦: ٢٠٠٣ Simmons & Others)

◄◄ (زعلان وآخرون ، 2008) :" هو احد نواتج التربية البيئية الذي يقوم على الاحساس بالبيئة والادراك لمكوناتها وفهم مشكلاتها بالشكل الذي يؤدي الى تكوين قيم واتجاهات وسلوك بيئي سليم". (زعلان وآخرون ، 2008:235)

التعريف الإجرائي: هو حالة عقلية ناتجة من المام طلبة كليتي التربية /ابن الهيثم والعلوم في قسم الكيمياء / المرحلة الرابعة بقدر مناسب من المعرفة بالقضايا البيئية والمشكلات المرتبطة بها ينتج عنها سلوك بيئي ايجابي سليم ويقاس بالدرجة التي يحصلون عليها وفقا لمقياس اعدته الباحثة لهذا الغرض.

- **خلفية نظرية** :
- **اكتساب المفاهيم** :

ان تعلم مفهوم جديد يعني ان الطالب يستطيع اجراء تصنيف وتنظيم وإعمام وتجديد وربط للمعلومات الحديثة مع خبراته المتراكمة السابقة وهذا ما يسميه (كندلر) باكتساب المفاهيم ويسميه (برونر) باحراز المفهوم ويسميه (بياجيه) بالمواءمة ، ويجدر الاشارة الى ان اكتساب المفهوم يختلف عن تكوين المفهوم وتتم عملية الاكتساب بمساعدة الطلبة على جمع الأمثلة الدالة على المفهوم او تصنيفها بطريقة تمكنه من التوصل الى المفهوم المنشود والاداء يدل على تعلم المفهوم ، والاداء المطلوب هو القدرة على تشخيص الشيء، وافضل طريقة لاختبار معرفة المفهوم هي بالتأكد من قدرة الطالب عن اعطاء أمثلة عن المفهوم .(بلقيس ،1982 : 331)

- **الاستدلال على تعلم المفاهيم** :

على الرغم من أن المفهوم بناء عقلي قد يصعب قياسه فان هناك وسائل وأساليب كثيرة يمكن عن طريقها قياس المفهوم ، أو يستدل بها على صحة تكوين المفهوم ، وقد عبر بعض التربويين وعلماء النفس عن قياس قدرة الفرد المتعلم على تعلم المفاهيم على النحو الآتي: يبين (الديب ، 1974) انه يمكن الاستدلال على تكوين المفهوم عن طريق قدرة الطالب على أداء واحد أو أكثر من العمليات الآتية : 1 . وضع شيء مع مجموعة الأشياء على أساس التمييز بين عناصرها. 2 . التنبؤ.3 . التفسير.4 . حل المشكلات. (الديب ، 1974 : 93)

ويرى (Gagne, ١٩٨٢) إن الأداء الذي يدل على تمكين المتعلم من تعلم المفهوم وهو قدرته على وضع الأمثلة على الاستجابة لمثيرات تظهر مختلفة باستجابة واحدة بإعطاء الصنف الذي تنتمي إليه هذه الخبرات معتمدا في ذلك على خصائصها المشتركة.(١١٥: ١٩٨٢ ,Gagne)

وبينت (دروزة ، 1995) أن الأسلوب الذي يستعمل من أجل التأكد من حدوث عملية تعلم المفهوم هو بالسؤال الذي تختبر به قدرة المتعلم على :

- تعريف المفهوم كتابةٍ ولفظا عندما يعطي إسمه أو يطلب منه ذكر اسم المفهوم كتابة أو لفظا عندما يعطي له تعريفا
- تطبيق المفهوم في مواقف تعليمية جديدة وذلك بان يطلب من المتعلم تصنيف أمثلة جديدة للمفهوم .
- اكتشاف الخصائص الحرجة لمفهوم غير متعلم سابقاً أو اشتقاق تعريف لهذا المفهوم وذلك عن طريق أعطاء المتعلم أمثلة جديدة يراها لأول مرة.(دروزة ، 1995 : 15.14)

كما أكد برونر ان هناك خمسة عناصر مهمة تسهل عملية تعلم المفهوم العلمي هي :

- اسم المفهوم : عنصر التسمية عامل مهم فهو يساعد الطالب على تذكر بعض الصفات التي تخص هذا المفهوم .
- تعريف المفهوم : يتمثل تعريف في عبارة او جملة تصف او توضح العلاقات بين الصفات او المكونات الاساسية للمفهوم .
- الصفات المميزة للمفهوم : هذه الصفات تساعد على تعريف المفهوم ، وهي شاملة مثل صفات اللون ، والحجم وغيرها.
- قيمة المفهوم : وهذا العنصريحدد قيمة المفهوم بالنسبة الى المفاهيم الاخرى .
- أمثلة للمفاهيم : استعمال الأمثلة التي تقع تحت المفهوم والأمثلة او التي تعد لاأمثلة لهذا المفهوم(أمثلة موجبة وأمثلة سالبة للمفهوم) وهذه الأمثلة تسهم في عملية توضيح المفهوم العلمي وتسهيل عملية تعلمه ويركز برونرعلى عملية التفكير التي اسماها (التصنيف) ، ويرى انها تتضمن عنصرين رئيسين هما :

تشكيل المفهوم (اكتساب المفهوم) :

اذ حدد لكل مفهوم خمسة عناصر هي : ١- الاسم ٢- الأمثلة الايجابية والسلبية ٣. الخصائص الأساسية وغير الأساسية ٤ . القيمة المميزة ٥- القاعدة او التعريف .

ولكي يكتسب المفهوم لابد من اجراء خطوتين أساسيتين : الأولى : تتمثل في تحليل المفاهيم، ومنها توصف طبيعة المفهوم وتحديد عناصره الخمسة تسهيلا لاكتسابه . **الثانية** : تتمثل في تحليل استراتيجيات التفكير ذي العلاقة المباشرة باكتساب المفهوم . (عبد السلام ، 2001 : 122) وذكر (السنجاري 1997) من(زيتون،١٩٨٦) انه يمكن قياس صحة تكوين المفهوم لدى المتعلم عن طريق قدرته على :" تعريف المفهوم أي تحديد الدلالة اللفظية للمفهوم استعمال المفهوم في عمليات التمييز والتصنيف والأعمام ، تطبيق المفهوم في مواقف عملية جديدة ، تفسير الملاحظات والمشاهدات أو الأشياء في البيئة على

وفق المفاهيم المتعلمة ، استعمال المفهوم في حل المشكلات " (السنجاري ، 1997 : 48)

وتأخذ الباحثتان بالحسبان هذه الوسائل والاساليب للتعرف على مقدار اكتساب طلبة كليتي التربية والعلوم لمفاهيم الطاقة المتجددة ، اذ تقومان ببناء اختبارموضوعي من نوع اختيار من متعدد وكل مفهوم يحتوي على ثلاثة فقرات اختبارية تشمل :

- تعريف المفهوم: يتمثل في تحديد الدلالة اللفظية للمفهوم .
- مثال عن المفهوم: يتمثل في تحديد استعمال المفهوم .
- تطبيق للمفهوم: يتمثل في تحديد التطبيق العملي للمفهوم .

- **الطاقة المتجددة** Renewable Energy :

ظهرت الحاجة الى مصادر طاقة افضل لا تنضب بسرعة ، لذلك لجأ العلماء الى الطاقة النووية الا انها لم تحل مشكلة البيئة اذ ان التلوث الاشعاعي يعد كارثة على البيئة والبشرية ، ومن هنا ظهرت فكرة الطاقة من مصادر طبيعية وهي متجددة اي مستمرة لا تنضب موجودة ومتوفرة في البيئة ، ما دامت الحياة مستمرة ومن انواعها :_

١- **الطاقة الشمسية** :

تعد الطاقة الشمسية اكثر مصادر الطاقة وفرة على سطح الارض وأرخصها فهي مصدر غير ناضب ولعل منطقتنا العربية تقع باكملها في الحزام الشمسي وتتمتع بشمس ساطعة معظم ايام السنة هي اولى بذلك التطوير ، لا سيما ان الطاقة الشمسية تتميز بأنها طاقة نظيفة خالية من كل أنواع التلوث خلافا للطاقات التقليدية ، وما يترتب على استعمالها من تلوث للبيئة . (مركز بحوث الطاقة والوقود ، 2009 : 4) . وتستعمل الطاقة الشمسية في مجالات عديدة تتمثل في الآتي :

- محولات الفولتائية الضوئية
- التحويل الحراري.(احمد ،2009 :31- 32) .
- منظومات الطاقة الشمسية السلبية.
- منظومات الطاقة الشمسية الايجابية.(جورج وآخرون ، 2009 :251- 79).
- محطات توليد الطاقة الشمسية.(مركز بحوث الطاقة والوقود ،2009: 8)

٢- **طاقة الرياح**:

ان المكون الرئيس هو توربين الرياح المكون من المراوح الدوارة التي تدور عندما تمر الرياح مما يؤدي الى تشغيل المولد فينتج الطاقة الكهربائية ، وان متوسط سرعة الرياح ينبغي ان لا يقل عن (12 ميل / ساعة) ، وتتميزطاقة الرياح انها طاقة محلية متجددة ولا ينتج عنها غازات تسبب الاحتباس الحراري اوملوثات للبيئة مثل ثاني اوكسيد الكاربون او اوكسيد النتريك او الميثان ، (شواهين ،2009: 315- 316)

٣- **طاقة الكتلة الحيوية** :

ويسمى ايضا بالتحويل البيولوجي ، هذه الطاقة اساسها يأتي من المواد العضوية مثل الخشب او المحاصيل الزراعية وكذلك المخلفات الحيوانية وكذلك من مخلفات الغابات والمخلفات الزراعية وغيرها .(عبيد، 2000:205)

ويمكن الحصول على الكهرباء مباشرة من التدوير او يمكن استعمالها في التحويل الحراري لتعطي وقود سائل او غاز عضوي وكذلك تعطي غاز الميثان او الميثانول (احمد،2009 :33)

٤- طاقة حرارة باطن الارض:

هي طاقة من باطن الارض نفسها اذ تقبع خزانات حرارة طبيعية واسعة تحت القشرة الارضية ، ويمكن استرجاعها على شكل بخار او ماء ساخن ومن ثم تستعمل في توليد الكهرباء ، او التدفئة ، او الطبخ ، او للاغراض الطبية والأماكن الرئيسة لطاقة حرارة باطن الارض هي اليابان ،وأمريكا ، وايطاليا ونيوزيلاند ،. (احمد ،2009 :34)

٥- طاقة خلايا الوقود :

هي طاقة تنتج من جهاز (كهربائي . كيميائي) ، ويعمل الجهاز على اساس اتحاد الهيدروجين الموجود على الالكترود مع الاوكسجين على الالكترويد الاخر منتجا بذلك تيارا كهربائيا فضلا عن الماء كناتج عرضي ، اي انها تحول الطاقة الكيميائية الى طاقة كهربائية وتستعمل في المركبات الفضائية ، ويمكن تركيبها في المباني التجارية والشقق السكنية لتوفير الطاقة الكهربائية ، وتجرى البحوث الحديثة لوضعها ضمن السيارات (احمد ،2009: 51) .

٦- طاقة المياه:

هي الطاقة الناتجة من المساقط المائية التي يمكن استعمالها في انتاج الكهرباء وتمثل الطاقة الناتجة اكبر مصادر للطاقة المتجددة (السعود ،2007 :147) وتعد طاقة المياه من الطاقات المتجددة التي تستفيد من حركة المياه وهي على ثلاثة انواع وهي : الطاقة الكهرومائية، طاقة المد والجزر، طاقة الأمواج البحرية (مركز بحوث الطاقة والوقود ،2009 :5)

- **الوعي البيئي** :

ان الادراك (الوعي) الانساني هو عملية باطنية نفسية تحدث في عقل الفرد وينتج عنها ما يسمى بالتعلم، ويتم هذا في العادة من خلال عمليات متصلة هي:

- الانتباه: ويتمثل في يقظة الحواس الانسانية وتنبيهها كالسمع بموضوع الادراك حوله، وتجسد هذه العملية الاساس العقلي للادراك الفكري العام ويتوقف عليها نوعه وقوته ودقته.
- الادراك الحسي او الملاحظة الحسية : وهو شعور الفرد المبتدئ بموضوع الادراك حوله. وتجسد هذه العملية الاساس الفعلي للادراك الفكري العام.
- الادراك الباطني: ويتم من خلال عمليات التمييز والتبويب والتنظيم، وذلك حسب كل من خصائص الموضوع المدرك من حيث الحجم، والعمق والكثافة والوقت والحركة والخبرات التابعة للفرد.
- التعلم : ويحدث عند دمج الفرد للموضوع او الشيء في خبراته السابقة الفكرية والحياتية، واحداث بناء ادراكي فكري جديد لديه. (راشد، 2007: 166).

ويعد الوعي من احد المتغيرات الرئيسة في المجالين المعرفي والانفعالي غير انه في المجال المعرفي يكون ذات مستوى عال في النشاط المعرفي في جميع النواحي على نقيض ذلك ، فإن الوعي في المجال الانفعالي يتراكم ببطء ليصل درجة عالية

من التحديد ثم تتناقص شدته عندما تأخذ عملية التمثل في الحلول محله (بلوم وآخرون، 2008: 163) بمعنى ان المرحلة الادراكية (الوعي) تمثل المرحلة الاولى في عملية ادراك الفرد واستغراقه والتزامه وتبنيه للاتجاهات والمبادئ والاعراف والقيم التي توجه السلوك وتدعم احكامه القيمية على نحو ثابت ومتسق، أي ان مرحلة الوعي تعد اول مرحلة من مراحل الميدان العاطفي حسب تصنيف كراثوول Karthouhl والمتمثل بخمس خطوات متتالية هي:

- الاستقبال ويتمثل في حساسية الطالب لمؤثرات معينة لظاهرة ما. أي ان يكون منتبها ومهيئا لاستقبالها، كالوعي باهمية النظافة الشخصية. مثال: ان يُبدي الطالب اهتمأما حول موضوع التلوثٍ.ومن أمثلة الافعال المستعملة في هذا المستوى: يصف باهتمام، يبدي حماgسا .
- الاستجابة: ويتمثل هذا المستوى بالمشاركة الحية من قبل الطالب، اذ يستجيب استجابة ما لمؤثر طوعا واختيارا .مثال: ان يقوم الطالب بتنظيف اسنانه بعد كل طعام.ومن أمثلة الافعال المستعملة: يتبع قواعد، ينفذ، يهتم به، يتطوع.
- تمثل القيم: اي ينمي الطالب معايير قيمة للاشياء والظواهر، أي ان يكون قادرا على ان يصدر حكما او يعطي رأيا او احكأما وفقا لمعايير ثابتة تصف سلوكه في كل المواقف.مثال: ان يثق الطالب بقدرة التكنولوجيا في حل مشكلاتنا. ومن أمثلة الافعال المستعملة في هذا المستوى: يبدي ايمانا بـ، يدل على دور العلم والعلماء، يظهر اتجاها نحو.
- التنظيم :وهنا يبدأ الطالب بتكوين نظام قيم، ويحدث هذا عندما يواجه الطالب مواقف تظهر فيها اكثر من قيمة وتبرز الحاجة الى تنظيم هذه القيم.مثال: ان يتبنى الطالب القيم العلمية . وان أمثلة الأفعال المستعملة: يناقش، يركب، ينظم.
- التذويت :وفي هذا المستوى يصبح نظام القيم جزءاً من ذات الطالب حيث تظهر القيم عنده دستورا للسلوك او فلسفة للحياة .مثال: ان ينفذ الطالب التجارب المتعلقة بسرعة تفاعل القاعدة مع الحامض .

ومن أمثلة الافعال المستعملة: يرفض، يصدر حكماً،ينفذ.(الخليلي وآخرون ،1996: 74- 77)

أما البيئة هي المكان الذي يعيش فيه الفرد بما يحتويه من ظواهر طبيعية وبشرية (نبهان، 2006: 121) ، فالوعي البيئي عملية إعداد الإنسان للتفاعل مع البيئة الطبيعية بما تشمل من موارد مختلفة وتتطلب هذه العملية تنمية جوانب معينة لدى المتعلم منها :

- توضيح المفاهيم وتعميق المبادئ المطلوبة لفهم العلاقات المتبادلة بين الإنسان ومحيطه.
- تكوين الاتجاهات والقيم التي تحكم سلوك الإنسان إزاء بيئته وإثارة ميوله واهتمامه نحو البيئة.
- تنمية المهارات التي تمكن الإنسان من الاسهام في حل ما تتعرض له البيئة من مشكلات وما يهددها من أخطار والعمل على تطوير ظروف البيئة(الدمرداش 1993 : 62) ، أي ان الوعي البيئي ليس تجميع معلومات فحسب فلا يمكن

النظر الى الحقائق والعناصر على نحو معزول من دون الربط بينها، بل يكشف المتعلم عن نوع الارتباطات والاعتقادات الشخصية التي تواجه القبول او الرفض ومواقف واتجاهات ويصبح بعدها المتعلمون قادرون على بيان وعيهم تجاه مشكلة بيئية . (Simmons and Others, ٢٠٠٣: ٢٢)

لذلك ترى الباحثتان ان قياس الوعي البيئي للمتعلم يشمل قياس المفاهيم والمباديء وفهم المشكلات المرتبطة بها ، وهذا يمثل الوعي البيئي في المجال المعرفي أما قياس القدرة على التصرف الصحيح للمتعلمين في مواجهة مشكلات بيئية فيمثل الوعي البيئي في المجال السلوكي (المهاري) ، فضلا عن قياس ما يظهره المتعلم من اتجاهات وقيم تترجم بمواقفة للقضايا البيئية المختلفة والذي يمثل الوعي البيئي في المجال الوجداني ، وبناءا على ذلك تقوم الباحثتان ببناء مقياس الوعي البيئي للمرحلة الجامعية بمجالاته الثلاثة المعرفية والوجدانية والسلوكية، وكل مجال بدوره يتكون من عدد من الفقرات تمثل المجال الذي تنتمي اليه.

ويمكن تصنيف مشاكل البيئة طبقاً لما يلي :

- مشاكل الجمال البيئي : التي تكمن تمثيلها في : حماية المساحات الطبيعية من الغابات ، حريق الغابات ، القطع الجائر ، الحرارة ، القمامة .
- مشاكل صحية : تقاس على اساس الصحة العالمية اذ تعاني البيئة الان من مشاكل تلوث الهواء وتلوث الماء ، تلوث التربة ، مستويات الضوضاء الامراض المستوطنة ، والنفايات النووية .
- الموارد المتجددة : تشمل مصادر الطاقة سواء كانت طاقة غير متجددة ام متجددة ، السكان ، الماء ، العواصف الرملية والترابية ،الثروة الحيوانية . (سلامة ، 2009 : 248- 250)

- **دراسات سابقة** :

إرتأت الباحثتان تناول الدراسات السابقة في مجال اكتساب المفاهيم الكيميائية ، لأن مفاهيم الطاقة المتجددة لا توجد عنها دراسات على حد علمهما والمجال الاخرهو مجال الوعي البيئي .

- **دراسات تناولت اكتساب المفاهيم** :

- دراسة (الطائي،٢٠٠٤):اجريت في العراق هدفت التعرف على فاعلية الخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم الكيميائية لطلبة الثاني المتوسط وبعد الاستجابة على اختبار اكتساب المفاهيم الكيميائية اظهرت النتائج ان الفرق دال احصائيا لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة(malandrakis2008):اجريت في امريكاهدفت التعرف على مقدار اكتساب الاطفال المفاهيم المرتبطة بالمواد والنفايات الضارة اظهرت النتائج جهل الاطفال بخطورة هذه المواد.
- دراسة الجنابي(٢٠٠٤): اجريت في العراق،هدفت التعرف على طبيعة العلاقة بين استيعاب طلبة كلية التربية(ابن الهيثم) للجدول الدوري واكتسابهم المفاهيم ذات العلاقة به،اظهرت النتائج ضعفا لدى ا لطلبة في اكتساب المفاهيم الكيميائية ذات العلاقة بالجدول الدوري.

- دراسة(عويد،٢٠٠٨):اجريت في العراق هدفت بناء اختبار باسلوب السمات لقياس اكتساب المفاهيم الكيميائية الاساسية اظهرت النتائج امكانية اعتماد اسلوب السمات في بناء مقياس اكتساب المفاهيم.

- **دراسات تناولت الوعي البيئي**:

- دراسة (Ministry For The Environmental Spain ,٢٠٠٤): اجريت في اسبانيا،هدفت تنمية الوعي البيئي لذوي الشهادات دون المتوسطة والحرفيين العاملين في مجال البيئة،كما بحثت اسباب هذا التدني، اسفرت نتائجه عدم تضمين مفاهيم بيئية ضمن التعليم العام.
- دراسة (علي، 2006):اجريت في العراق،هدفت التحقق من اثر اسلوبي العصف الذهني وتالف الاشتات في تنمية التفكير الابداعي والوعي البيئي في مادة البيئة والتلوث في كلية التربية جامعة الموصل اظهرت النتائج وجود فرق دال احصائيا لصالح التجريبية.

- **الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة** :

اقتصرت الدراسات السابقة التعرض لدراسة مفاهيم علمية كيميائية ضمن المقرر الدراسي فحسب ، في حين يتعرض البحث الحالي الى مفاهيم علمية حديثة تخص قضايا ومشكلات تهم البيئة والمجتمع ومرتبطة بالتطورات العلمية والتكنولوجية لم تتناولها المناهج الدراسية الا وهي مفاهيم الطاقة المتجددة،وينفرد هذا البحث بأنه يحدد العلاقة الارتباطية لاكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة وبين الوعي البيئي لدى المتعلم.

- **اجراءات البحث** :

- **تحديد مجتمع البحث وعينته**.

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة قسم الكيمياء في كلية التربية وكلية العلوم (العلوم المختلطة والعلوم بنات) / جامعة بغداد المرحلة الرابعة في الدراسة الصباحية والبالغ عددهم (339) طالبا وطالبة بواقع (195) طالبا وطالبة من كلية التربية و(144) طالبا وطالبة من كلية العلوم للعام الدراسي (2010.2011) . بما ان مجتمع البحث صغير نسبيا ارتأت الباحثة اختيار عينة لا تقل عن(50%) من المجتمع الاصلي اذ اشار (عودة وفتحي ،1992) في الدراسات الوصفية ان (20٪) يتم اخذها من افراد مجتمع صغير نسبيا (بضع مئات)، و(10٪) لمجتمع كبير (بضعة آلاف)، و(5٪) لمجتمع كبير جدا (عشرات الآلاف) (عودة وفتحي ،1992: 168)، اختارت الباحثة عشوائيا عينة من طلبة قسم الكيمياء للمرحلة الرابعة الصباحي لكلية التربية/ابن الهيثم وكلية العلوم في جامعة بغداد البالغ عددهم (170) طالبا وطالبة ، اي بنسبة (50٪) من مجتمع البحث الجدول (1) .

- **بناء اختبار اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة** Constructional of the Test :

بعد اطلاع الباحثة على الادبيات العلمية والتربوية واختبارات اكتساب المفاهيم تم تحديد (6) مجالات رئيسه للطاقة المتجددة و يتضمن كل مجال عددا من المفاهيم الفرعية الخاصة به وعلى النحو الاتي :

جدول (١) : النسب المئوية لمجتمع البحث وعينته

الكليه	المجتمع			العينه		
	الجنس	العدد	النسبه %	الجنس	العدد	النسبه %
التربيه ابن الهيثم	دكور	75	38%	دكور	38	39%
	اناث	120	62%	اناث	60	61%
المجموع		195	100%		98	100%
(العلوم و (العلوم بنات)	دكور	35	24%	دكور	16	22%
	اناث	109	76%	اناث	56	78%
المجموع		144	100%		72	100%
المجموع النهائي		339			170	

- المجال الاول : الطاقة الشمسية ويضم (6) مفاهيم هي : الطاقة الشمسية الخلايا الشمسية(الكهروضوئية)، التحويل الحراري للطاقة الشمسية الطاقة الحرارية (انظمة الطاقة السلبية)، المحطات الحرارية الشمسية الطاقة الحرارية (انظمة الطاقة الايجابية) .
- المجال الثاني : طاقة الرياح ويضم (3) مفاهيم هي : طاقة الرياح،حقول توربينات الرياح ،توربين الرياح .
- المجال الثالث : طاقة الكتلة الحيوية : ويضم (3) مفاهيم هي : طاقة الكتلة الحيوية ، منشآت الغاز الحيوي ، الغاز الحيوي .
- المجال الرابع : طاقة خلية الوقود ويضم مفهوماً واحداً هو : خلايا الوقود .
- المجال الخامس : طاقة حرارة باطن الارض ويضم مفهوماً واحداً هو : طاقة حرارة باطن الارض .
- المجال السادس : طاقة المياه ويضم (4) مفاهيم هي : الطاقة المائية ، الطاقة الكهرومائية ، طاقة المد والجزر ، طاقة الأمواج وبذلك اصبح عدد المفاهيم الفرعية يتراوح من (6.1) مفهوم .

تم صوغ فقرات الاختبارمن نوع الاختيار من متعدد (Multiple Choice) ذوالاربعة بدائل ،) ، بلغت (18) فقرة ، تضمنت كل فقرة مفهوم واحد من مفاهيم الطاقة المتجددة وتكونت كل فقرة من الاختبارمن ثلاثة عناصر هي: **اولا**(تعريف المفهوم) ويعني ان يحدد الطالب الدلالة اللفظية للمفهوم . **ثانيا**(مثال عن المفهوم) ويعني قدرة الطالب على تحديد استعمال المفهوم . **ثالثاً**(تطبيق المفهوم) ويعني ان يوضح الطالب التطبيق العملي للمفهوم .وبما ان الاختبار يشمل (18) مفهوما وكل مفهوم يتكون من (3) فقرات ، اصبح الاختبار يتكون من (54) فقرة اختبارية وبعدوضع تعليمات الاختباروالتصحيح عُرِضَت فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء المتخصصين في الكيمياء وطرائق التدريس والقياس والتقويم ، للتحقق من صدقه(الظاهري والمحتوى)كما اجري التحليل الاحصائي لفقرات الاختبارلايجاد معامل الصعوبة وقد تراوحت قيمته بين (0,24 . 0,80) ،أما قوة تمييزه فقد تراوحت بين (0,30- 0,70) وهو مؤشر جيد لقبول الفقرات كما، وجد ان معاملات فعالية جميع البدائل الخاطئة سالبة ، اي ان جميع هذه البدائل كانت جذابة للطلبة الضعفاء ، أما ثبات الاختبارفقد كانت قيمته (0.75) باعتماد معادلة (كيودر_٢٠) ، وبعد هذه الاجراءات اصبح الاختبار جاهزا للتطبيق الملحق (1)

- **بناء مقياس الوعي البيئي** :

بعد الاطلاع على عدد من مقاييس الوعي البيئي وفي حدود ماتاح للباحثتان،ونظرا لقلة مقاييس المرحلة الجامعية،قررتا بناء مقياس خاص ببحثهما وفق الاتي:

تم تحديد ثلاثة مجالات لمقياس الوعي البيئي وهي

- المجال الاول: خاص بمعلومات الفرد عن البيئة ويضم (22) فقرة منها (12) ايجابية و(10) سلبية.
- المجال الثاني: خاص بسلوك الفرد في البيئة ويضم (21) فقرة منها (11) ايجابية و(10) سلبية.
- المجال الثالث: خاص بموقف الفرد من البيئة ويضم (22) فقرة منها (11) ايجابية و (11) سلبية.

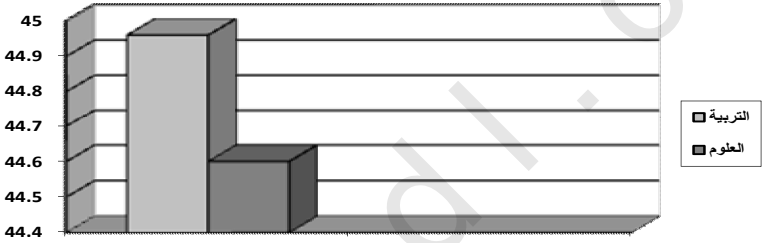
وبذلك يكون عدد فقرات المقياس بصيغته الاولية (65) فقرة ، فضلاً عن انه تم اضافة فقرتين كاشفتين لكل مجال لغرض الكشف عن صدق الاستجابة اي بواقع (6) فقرات كاشفة للمقياس على انه تم استبعادها احصائيا ، وتم اعتماد مقياس ليكرت الثلاثي الذي يضم ثلاثة بدائل للاجابة عن فقراته وهي (اوافق، متردد، لا اوافق) ، وحددت درجات الفقرات الايجابية بـ (3، 2، 1) على التوالي ، أما الفقرات السلبية فقد حددت بالدرجات (1، 2، 3) على التوالي. تم اعداد تعليمات تساعد الطلبة على الاستجابة لفقرات المقياس على ان تكون واضحة ، اذ تضمنت هذه التعليمات الهدف من المقياس، وكيفية الاجابة عن فقراته . عرض مقياس الوعي البيئي بصيغته الاولية على مجموعة من المختصين في علم الكيمياء والتربية وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم وبهذا الاجراء يكون تم تحقق الصدق الظاهري للمقياس واصبح عدد فقراته (65) فقرة ،فضلاً عن الفقرتين الكاشفتين لكل مجال ، وعدت الباحثة موافقة الخبراء على صلاح الاداة بعد اجراء التعديلات من قبلهم بمثابة الصدق المنطقي للاداة كما تم التأكد من وضوح التعليمات لفقرات المقياس ،وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء) Construct Validity استخرجت الباحثةمعامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس اذ تراوحت قيمتها (0,087 - 0,65)أما معامل ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال فقد تراوحت قيمته (0,080- 0,647)، وفي ضوء الاجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحليل فقرات المقياس احصائيا بطريقة الاتساق الداخلي ومن معاملات الارتباط الانف الذكر، تم استبعاد (6) فقرات اذ كانت جميعها غير دالة عند مستوى (0,05) ، أما بقية الفقرات كانت جميعها دالة عند مستوى (0,05) كما تم ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل مجال والدرجة الكلية للمقياس ، فاتضح انها ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05)، وبهذا تميز مقياس الوعي البيئي لطلبة الكلية /المرحلة الرابعة بالصدق البنائي (الكاشف،٢٠٠١: ٤١)، فضلاً عن تميزه بالثبات اذبلغ (0,86) باعتماد طريقة الفا كرونباخ ويعد ثباتا جيدا ومقبولا (الكبيسي،2010:77) . وبهذا اصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من) . (59) فقرة منها (30) فقرة ايجابية و (29) فقرة سلبية مع (6) فقرات كاشفة ، الملحق (٢)

- **الوسائل الاحصائية** : Statistical Tools

تم استعمال الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (Version 11) باعتمادالمعادلات التالية: معادلة الفا كرونباخ، معادلة (كيودر-20) معامل ارتباط بيرسون ، معادلة T-test لعينتين مستقلتين غير متساويتين ولعينة مستقلة.

- **عرض النتائج (تحليلها، وتفسيرها)** :

التساؤل١: وجد ان متوسط نسبة اكتساب المفاهيم لدى طلبة كلية التربية بلغت (44.96 %) بينما بلغت نسبة الاكتساب للمفاهيم لدى طلبة كلية العلوم (44.60 %)، وهذا يشيرالى ان نسبة الاكتساب لدى طلبة كليتي التربية والعلوم كان دون المقبول ، الشكل (1) .



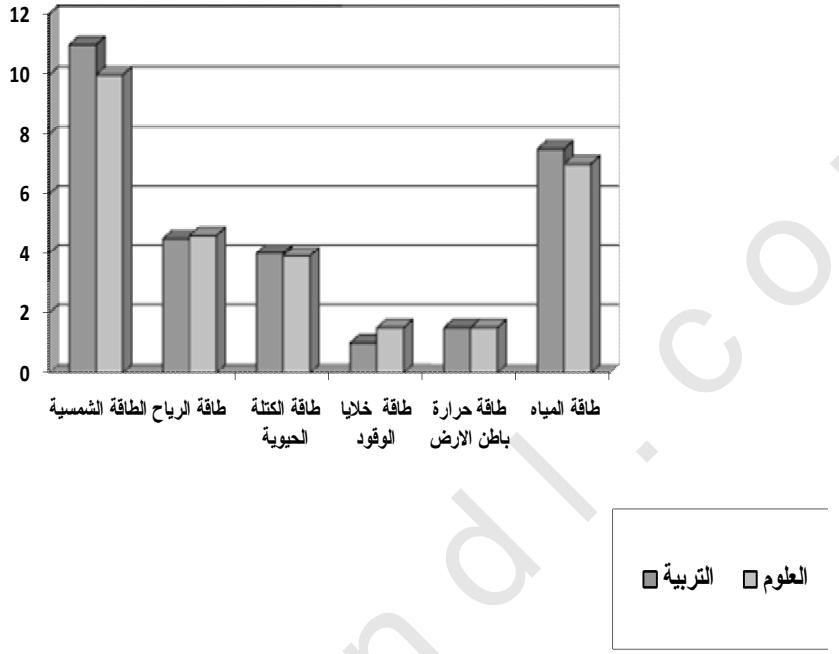
الشكل (1) : النسبة المئوية للمفاهيم المكتسبة

وبعد حساب المتوسط الحسابي لكل مجال من مجالات مفاهيم الطاقة المتجددة لطلبة كليتي التربية والعلوم الجدول (2).

جدول (2) : متوسطات طلبة كليتي التربية والعلوم في مجالات مفاهيم الطاقة المتجددة

المتوسط الحسابي للمجالات	الطاقة الشمسية	طاقة المياه	طاقة الرياح	طاقة الكتلة الحيوية	طاقة حرارة باطن الارض	طاقة خلايا الوقود
كليةالتربية	11,2143	7,1531	4,9490	4,4490	1,5510	0,7449
كليةالعلوم	10,3889	7,0139	5,0000	4,3472	1,5694	0,9167

يتبين من الجدول ان المتوسط الحسابي لمجال الطاقة الشمسية كان الاعلى لطلبة كليتي التربية والعلوم، يليه مجال طاقة المياه ، اي ان هذين المجالين حققا اكتسابا اكثر من باقي المجالات، فمجال الطاقة الشمسية كان الاول وطاقة المياة الثاني أما طاقة الرياح فكان الثالث وطاقة الكتلة الحيوية الرابع وطاقة حرارة باطن الارض الخامس وطاقة خلايا الوقود السادس ، ويبين الشكل (2) مقدار الاختلاف في مجالات مفاهيم الطاقة المتجددة .



شكل (2) : متوسطات درجات طلبة كليتي التربية والعلوم في مجالات اختبار اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة

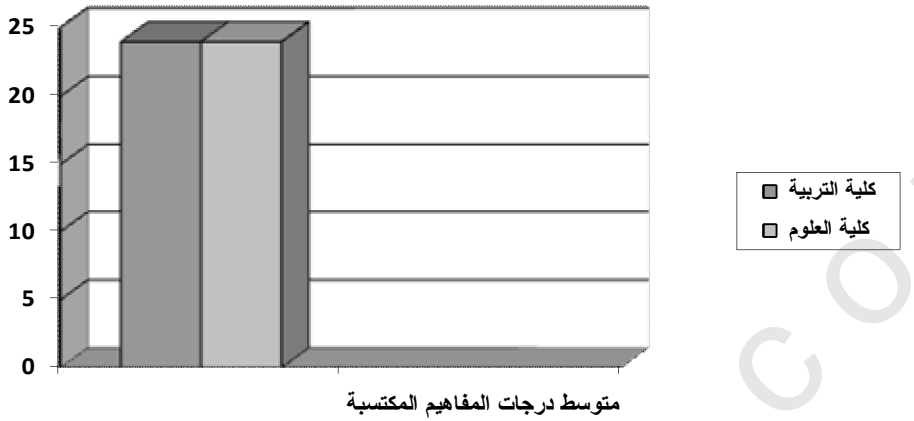
التساؤل٢: اعتمد الاختبار التائي لعينتين غير متساويتين ، للتعرف على دلالة الفرق بين طلبة كليتي التربية والعلوم في مفاهيم الطاقة المتجددة المكتسبة الجدول (3) .

جدول (3) : المتوسط الحسابي والقيمة التائية لدرجات اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة لطلبة كليتي التربية والعلوم

الكلية	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية
التربية	98	24,1939	8,98184	0.084	غير دالة
العلوم	72	24,0694	10,31521		

القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (168) تساوي (1.96).

يتبين من الجدول انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية ، بين طلبة التربية والعلوم في اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة ، الشكل (3) .



شكل (3)

التساؤل٣: بعد اعتماد الاختبار التائي لعينة واحدة ، للتعرف على امتلاك طلبة كليتي التربيةالعلوم للوعي البيئي ، الجدول (4).

جدول (4): المتوسط الحسابي والقيمة التائية لدرجات مقياس الوعي البيئي لطلبة كليتي التربيةوالعلوم

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الاحصائية
كلية التربية	98	146,52	15,55915	18,146	دالة
كلية العلوم	72	148,82	16,86928	15,502	دالة

القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (97) تساوي (1.96).

يتبين من الجدول ان طلبة كليتي التربية والعلوم يمتلكون وعياً بيئياً.

التساؤل٤: تم اعتماد معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين متوسطي درجات المفاهيم المكتسبة ومقياس الوعي البيئي لدى طلبة كليتي التربية والعلوم ، الجدول (٥).

جدول (٥) : معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة بين متوسطي درجات مفاهيم الطاقة المتجددة المكتسبة ومقياس الوعي البيئي لطلبة كليتي التربية والعلوم

المجال	معامل ارتباط درجات اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة	معامل ارتباط درجات مقياس الوعي البيئي
مفاهيم الطاقة المتجددة المكتسبة	1	-0,058
مقياس الوعي البيئي	-0,058	1

قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (168) تساوي (0,196).

يتبين من الجدول أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة ومقياس الوعي البيئي لدى طلبة كليتي التربية والعلوم .

- **مناقشة النتائج** :
- **محور اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة** .

اظهرت النتائج بشكل عام ان النسب المئوية لاكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة لطلبة كليتي التربية والعلوم بلغت (44.96 %) و(44.60 %) على التوالي، اي كان المستوى دون المقبول، ولم تبلغ مستوى الطموح ، واظهرت النتائج انه لا يوجد فرق دال احصائيا بين طلبة كليتي التربية والعلوم في اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة ، وربما يعود ذلك الى ما يأتي:

- ابتعاد المقررات الدراسية عن مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة الحاصلة في المجتمع والخاصة ، بالطاقة ومشكلاتها اذ ربما هذا ما جعل الطلبة يكتفون بما لديهم من معلومات عامة وبسيطة ، وعدم رغبتهم بتطويرها كون ان هذه المفاهيم غير موجودة ضمن مقرراتهم .
- عند الرجوع الى الشكل (2) نجد ان اكتساب طلبة كليتي التربية والعلوم لمجالي الطاقة الشمسية والمياه كان الاعلى من باقي المجالات ، وربما يعود ذلك الى كثرة تداول هذه المفاهيم في الانترنت والفضائيات ، فضلا عن استعمالها على المستوى المحلي في الحياة اليومية .
- عند الرجوع الى درجات طلبة عينة البحث في عناصر المفهوم نجد انها كانت متقاربة اذ بلغت متوسطات درجات عنصر المفهوم (التعريف) لطلبة كلية التربية والعلوم
- (38%، 40%) على التوالي ، أما متوسطات درجات عنصر المفهوم (المثال) لطلبة كلية التربية والعلوم (20%، 21%) على التوالي ، وأما متوسطات درجات عنصر المفهوم (التطبيق) لطلبة كلية التربية والعلوم (42%، 45%) على التوالي .

- **محور الوعي البيئي** :

- اظهرت النتائج ان الطلبة عينة البحث في كليتي التربية والعلوم يمتلكون وعيا بيئيا بنحو عام ، من خلال ترجمة ما يدرسونه نظريا الى افعال وسلوك يخص حياتهم اليومية لايجاد حلول للمشكلات التي تواجههم ، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (٢٠٠٤، Ministry For The Environmental Spain) ودراسة (علي ، 2006) .
- كما اكدت النتائج انه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة والوعي البيئي للطلبة عينة البحث، وربما يعود السبب الى عدم تحقق الفقرات الخاصة بالطاقة ومشكلاتها في مقياس الوعي البيئي اذ كانت بين التردد وعدم الموافقة وهي الفقرات (54،48،33،19،15) تراوحت نسبتها بين(67,48%-57,79%) ،الذي ربما ادى الى انحراف العلاقة بين اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة والوعي البيئي لديهم .

- **الاستنتاجات** :

- ان اكتساب طلبة كليتي التربية والعلوم لمفاهيم الطاقة المتجددة كان في المستوى دون المقبول.

- هناك تشابه في مجالات اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة لدى الطلبة عينة البحث.
- أن طلبة كليتي التربية والعلوم في جامعة بغداد يمتلكون وعياً بيئياً.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة والوعي البيئي لدى الطلبة عينة البحث.
- عدم اهتمام التوعية البيئية حول ايجاد حلول للمشكلات البيئية عن طريق استثمار الطاقة المتجددة.

- **رابعا :التوصيات والمقترحات** :

- ادراج مفاهيم الطاقة المتجددة ضمن محتوى مقررات الكيمياء في كليات التربية والعلوم .
- الاهتمام بنشاط الطالب البيئي وتفعيل دوره في العملية التعليمية . التعلمية ولا سيما في ايجاد الحلول الانسب لمشكلات استنزاف مصادر الطاقة والحصول على مصادر جديدة للطاقة .
- العناية بشكل اكبر بعملية وضع المناهج وضرورة دمج قضايا الطاقة المتجددة والبيئة في هذه المناهج بشكل صحيح، بحيث يتمكن الطلبة من ربط المعلومات البيئية بالمناهج الدراسية في اطارها الصحيح وبالواقع الذي يرونه ويلمسونه.
- اقامت دورات وندوات ولقاءات للهيئة التدريسية تطلعهم على مجالات الطاقة المتجددة وعلاقتها بالقضايا البيئية .
- اقامت مؤتمرات او ندوات تعريفية للطلبة لتوعيتهم بمصادر ومجالات الطاقة المتجددة وعلاقتها بالبيئة المحيطة بهم .
- الاستفادة من اختبار اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة كاداة للكشف عن مقدار اكتساب الطلبة لهذه المفاهيم .
- الاستفادة من مقياس الوعي البيئي كاداة للكشف عن الوعي البيئي للطلبة.
- تكليف طلبة كليتي التربية والعلوم باعداد بحوث في مجالات الطاقة المتجددة من المرحلة الاولى حتى المرحلة الرابعة .

واستكمالاً للبحث تقترح الباحثتان ما يأتي:-

- اجراء دراسة اخرى مماثلة على مراحل دراسية ومواد دراسية اخرى.
- اجراء دراسة للتعرف على مستوى اكتساب مفاهيم الطاقة المتجددة لدى الطلبة وربطها بمتغيرات اخرى مثل (تنمية البيئة المستدامة ، التفكير العلمي، اتخاذ القرار).

- **المصادر العربية** :

١- ابراهيم، لينا محمد ، ووفا عبد الرحمن، (2009) : **اساليب تدريس العلوم للصفوف الاربعة الاولى (النظرية والتطبيق)**، عمان،مكتبة المجتمع العربي.

٢- احمد، وحيد مصطفى ،(2009):**انظمة طاقة الرياح والطاقة الشمسية** ،الجزء الاول ، القاهرة ،دار الكتب العلمية

٣- استيته، دلال ملحس، وعمر موسى سرحان،(2008):**التجديدات التربوية** ، ، عمان،دار وائل.

٤- اورت، مارتين ،(2008):"علينا زيادة الفعالية "، **مجلة المانيا** ،العدد (20) ، دار سوسيتس فرانكفورت ص٥٩العدد ٢

٥- بلقيس، احمد ، وتوفيق مرعي ،(1982):**الميسر في علم النفس التربوي** ، عمان،دار الفرقان.

٦- بلوم، بنجامين، ودايفد كراثوول، وبرترام ماسيا،(2008): **نظام تصنيف الاهداف التربوية**، ترجمة محمد محمود الخوالدة، وصادق ابراهيم عودة ، بيروت،دار الشروق.

٧- جاد، منى محمد علي ،(2010): **التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها** ، عمان ،دار المسيرة.

٨- الجنابي ، عبد الرزاق شنين، (2004):"العلاقة بين استيعاب طلبة كلية التربية - ابن الهيثم- للجدول الدوري واكتسابهم للمفاهيم الكيميائية ذات العلاقة "، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.

٩- الخليلي، خليل يوسف، وعبد اللطيف حسين حيدر، ومحمد جمال الدين يوسف، (1996): **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام** ، دبي،دار القلم.

١٠- دروزة ، أفنان نظير،(1995) :**إجراءات في تصحيح المناهج** ، ط2 ، نابلس،جامعة النجاح الوطنية.

١١- الدمرداش، صبري، (1993): **التربية البيئية النموذج والتحقيق والتقويم**، ط2 الكويت،مكتبة الفلاح.

١٢- الديب ، فتحي ، (1974): **الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم** ، الكويت ،دار القلم.

١٣- ديلور،جاك ، وآخرون ،(1996):**التعليم ذلك الكنز المكنون**، عمان،منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

١٤- راشد، علي، (2007): **الجامعة والتدريس الجامعي**، ، بيروت،دار الشروق.

١٥- زعلان، ليلى صالح، وبشرى كامل جدوع، وسيتا ارام كيورك، (2008): "قياس الوعي البيئي لدى سكان مدينة البصرة نحو الملوثات الكيميائية"، **مجلة دراسات البصرة**، مركز دراسات البصرة، العدد الخامس، السنة الثالثة.ص٢٣٥

١٦- السعود ، راتب ،(2007):**الانسان والبيئة دراسة في التربية البيئية** ، ط2، عمان ،دار ومكتبة الحامد.

١٧- سلامة، عادل ابو العز، (2009): **طرق تدريس العلوم ، معالجة تطبيقية معاصرة** عمان،دار الثقافة.

١٨- السنجاري ، عبد الرزاق ياسين ، (1997):"اثر استخدام ثلاث استراتيجيات تدريس في تصحيح المفاهيم الفيزيائية الخاطئة لدى طلبة المرحلة الجامعية" ، **أطروحة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد .

١٩- شواهين ، خير ، (2009) :**علوم الارض والبيئة للهواة** ، ط2 ،عمان،دار المسيرة.

٢٠- الطيطي، محمد حمد ،(2001): **تنمية قدرات التفكيرالابداعي** ، عمان،دار المسيرة.

٢١- عبد السلام، عبد السلام مصطفى ، (2001) : **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم** القاهرة ،دار الفكر العربي.

٢٢- عبيد ،هاني (2000):**الانسان والبيئة منظومات الطاقة والبيئة والسكان**، عمان،دار الشروق.

٢٣- عربيات ، بشير محمد وايمن سليمان مزاهرة ،(2009): **التربية البيئية** ، عمان ،دار المناهج.

٢٤- علي، وفاء محمود يونس، (2006) :"اثر استخدام اسلوبي العصف الذهني وتآلف الاشتات في تنمية التفكير الابداعي والوعي البيئي واكتساب المفاهيم الاحيائية لمادة البيئة والتلوث لدى طلبة الصف الثالث من كلية التربية ، قسم علوم الحياة ". **اطروحة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الموصل .

٢٥- _عودة، احمدسليمان،وفتحي حسن ملكاوي، (1992) :**اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية** ، ط2، كلية التربية ، جامعة اليرموك .

٢٦- الكاشف، سلمى زكي، (2001) : **دليلك في تصميم الاختبارات**، ، عمان ،دار البشير.

٢٧- الكبيسي، وهيب مجيد ،(2010):**القياس النفسي بين التنظير والتطبيق** ، بغداد ،مؤسسة مرتضى للكتاب العراقي.

٢٨- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لدول غربي اسيا (ESCWA) ،(٢٠٠٢) :" **تنمية استخدامات الطاقة الجديدة والمتجددة** "، توصيات مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة ، جوهانسبرغ .

٢٩- محمد ، فائز احمد ، (1999):**اتجاهات تربوية في اساليب تدريس العلوم** ، ذمار ،مطابع بابل.

٣٠- مركز الأمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية ، (2010): " توصيات ندوة مصادر الطاقة المتجددة " ، **(كتاب رسمي)** ، ابو ظبي .

٣١- مركز بحوث الطاقة والوقود ، (2009) : "رؤية مستقبلية للطاقة المتجددة في العراق بين الواقع والطموح " ، **(تقرير)**، الجامعة التكنولوجية ، بغداد .ص٤ والشرح ص١٤

٣٢- منشد، فيصل عبد، (2004) :"معيار الوعي البيئي لدى طلبة اقسام الجغرافية في الجامعات العراقية بناء وتطبيق"، **اطروحة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة البصرة .

٣٣- نبهان ، يحيى محمد ، (2006): **طرائق تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية** عمان ،دار يافا العلمية.

٣٤- - النجدي ،احمد ، وآخرون ،(2003) : **طرق واساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم** ، القاهرة ،دار الفكر العربي.

٣٥- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دائرة البحث والتطوير، (2011) : "واقع البحث العلمي في الجامعات" ، **(كتاب رسمي)** ، بغداد .

- **المصادر الأجنبية** :

1-Gagne, Robert M (1982) **The Condition of Learning**. 3rded, MC Grow - Hill Book Co , New York.

2-Malandrakis, George N (2008)."Children's Understandings Related to Hazardous Household Items & Waste", **ERIC: EJ8144991 , Environmental Education Research** ,V14 n5, p-579-601 .

3-Ministry for the Environmental Spain, (2004) :**Environmental Awareness Module Net Work of Environmental Authorities** ,Via, Internet.

4-Sadker, M. Pollacck & Sadker, D. Miller (2003) :**Teachers ,schools, &Society ,Mc Grawhill**6th Edition , New York.

5-Simmons, Bora, and others (2003): **Environmental Education Materials, Guide Lines for Excellence Work Book, Bridging Theory and Practice**, North American. Association for, Via, Internet (ERIC).

6-Sternberg.R.J,(2003),**Teaching Thinking Skills :Theory and Practice ,** W.H .Freeman and Company, New York.

7-Yucel. A .Seda, (2007**):"Factors Affecting Teaching The Concept of Renewable Energy in Technology Assisted Environments And Designing Processes in The Distance Education Model"**, Hacettepe University, Ankara.

****

obeikandl.com

البحث الخامس :

مجالس الأمناء كصيغة للمشاركة المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان

إعداد :

د/ عبد العزيز أحمد محمد دأود

obeikandl.com

obeikandl.com

" مجالس الأمناء كصيغة للمشاركة المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان"

د/ عبد العزيز أحمد محمد داود

- **المحور الأول** : **الإطار العام للبحث**
- **مقدمة البحث** :

ان نجاح العملية التعليمية بكل أبعادها، يتم من خلال التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلى المختلفة مما يساعد على إكساب الطلاب المهارات الحياتية اللازمة لنموهم وتطورهم، والإطلاع على ما يدور حولهم، وإكسابهم الخبرات العملية، ولن يتم ذلك إلا من خلال توثيق العلاقات والتعأون والشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلى المختلفة، حيث ان المدرسة وجدت من أجل المجتمع ولخدمته، ويعد تطوير العلاقة والشركة بين المدرسة والمجتمع المحلى أحد العوامل المهمة لتفعيل دور المدرسة وزيادة كفاءتها في المجال التربوي.

والشراكة المجتمعية تعد أحد المتطلبات الهامة التي تجعل من المدرسة منظمة مفتوحة على البيئة الخارجية، حيث يتم الاستفادة من قدرات الهيئات والمنظمات الاجتماعية في زيادة فعالية الأداء التعليمي. ويلعب أولياء الأمور دورا هاما في تنمية وتحسين مهام المدرسة، وذلك من خلال المشاركة في صنع واتخاذ القرارات، ووضع الأهداف التعليمية والإشراف على النتائج، وتدعيم فرص التعليم في المنزل، والمشاركة في خطة العمل المدرسي وتقديم المقترحات البناءة التي تساعد على دمج العلاقة بين المنزل والمدرسة (١) .

وهذا الشراكة تتم في شكل تنظيمات مدرسية تختلف مسمياتها وانواعها وتشكيلاتها، وأهدافها، وتخصصاتها من دولة إلى أخرى، ومن مجتمع لأخر فتشير الأدبيات الإدارية في مجال التنظيمات المدرسية إلى انها تسمى بمجالس الأمناء Board of Trustees في كل من الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزلندا، وتسمى بالمجلس الحاكم للمدرسة Governing Body School بانجلترا، وتسمى بمجلس الإدارة Administrative Board أو مجلس المدرسة School Board ، أو لجنة المدرسة School Committee بدول أخرى، وهذه المجالس تختص برعاية وضبط التعليم العام على المستوى المحلى(٢) .

وتعتبر مجالس الأمناء ومجالس الآباء والمعلمين بمثابة الأجهزة والتنظيمات المدرسية والاجتماعية التي ينبغي ان تكون حلقة وصل المدرسة بالمجتمع لتنشيط الحياة المدرسية وتحقيق المشاركة المجتمعية، كما تلعب تلك المجالس دورا رائدا في الرقابة الشعبية على مستوى التعليم وربط المدرسة بالبيئة، وتعميق الاتجاهات القومية والقيم الأخلاقية السلوكية في نفوس الطلاب(٣) .

ويقوم مجلس الأمناء بالعديد من الوظائف في المدارس الانجليزية حيث يشارك المدرسة في وضع خططها، ويتولى مسئولية وضع ميزانية المدرسة والانفاق على الانشطة المدرسية، وتدعيم الشراكة بين المدرسة والمجتمع والسلطة

التعليمية المحلية، والقيام بعمليات التحسين والتطوير المدرسي والتنمية المهنية لجميع العاملين بالمدرسة، والرقابة على العملية التعليمية(٤) .

وفي نيوزيلندا تم تطبيق نظام لامركزية التعليم عام ١٩٨٩م كما تم استخدام أسلوب الإدارة الذاتية للمدارس بمشاركة أولياء الأمور والمجتمع في كافة جوانب العملية التعليمية من خلال ما عرف بمجالس الأمناء (٥)، ويقوم مجلس الأمناء بالعديد من الوظائف في المدارس النيوزيلندية فهو مسئول عن إدارة المدارس والرقابة على التعليم، ووضع الخطة الإستراتيجية التي تسير عليها المدرسة بمشاركة هيئة العاملين بالمدرسة، كما انه مسئول عن الإدارة المالية للمدرسة، ودعم علاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي(٦) .

وفي الولايات المتحدة الأمريكية بدأت عام ١٩٩٠م حركة إصلاح وتطوير شاملة للنظام التعليمي في معظم الولايات حيث تم التوسع في اللامركزية وأصبح الآباء والمجتمع لهم مسئولية كاملة عن إدارة المدارس من خلال ما يعرف بالمجالس المدرسية المحلية(٧). وتتشكل تلك المجالس من ستة أباء يمثلون أولياء الأمور، بالإضافة إلى أحد الطلاب يتم انتخابه ليشارك في المجلس، والمجلس له الحرية في زيادة عدد الأعضاء وفقا لاحتياجات المدرسة(٨) .

ويقوم مجلس المدرسة المحلى بالعديد من الوظائف في المدارس الأمريكية حيث يدعم علاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلى، ويساعد المدرسة في حل مشكلاتها، ويشارك هيئة العاملين بالمدرسة في وضع الخطة الإستراتيجية للمدرسة، ووضع الميزانية، والقيام بعملية التقويم الذاتي(٩).

وفي سلطنة عمان بدأت وزارة التربية والتعليم في تفعيل عملية التوصيل بين المدرسة والمجتمع المحلى من خلال عقد اجتماعات من منتظمة بين المختصين في وزارة التربية والتعليم وممثلين عن الجامعات، كما تنظم المؤتمرات والندوات وورش العمل حول موضوع الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلى(١٠) .

- **مشكلة البحث** :

على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان لتفعيل الشراكة مع المجتمع المحلى، إلا ان المؤسسات التعليمية لا ترقى في علاقتها مع مؤسسات المجتمع المحلى إلى المستوى الذي يسهم في تحقيق الفائدة المرجوة للمدرسة أو لمؤسسات المجتمع المحلى مقارنة مع ما تقوم به المدارس في الدول المتقدمة من علاقة ومشاركة مع مؤسسات المجتمع المحلى المختلفة إضافة إلى قلة وعي أو عدم اهتمام أفراد المجتمع المحلى بهذه الشراكة وبالدور المطلوب منهم في هذا المجال(١١) .

ومن الصعوبات والعوائق المتعلقة بالمشاركة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلى في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان ما يلي(١٢):

- عدم توافر ثقافة شراكة حقيقيه.
- قلة توافر المعومات عن البرامج والفعاليات والانشطة المدرسية.
- غياب الأهداف المدرسية المتعلقة ببرامجها وانشطتها عن المجتمع المحلى.
- قلة الاتصال والتواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي.

- ضعف دور الإعلام في تسليط الضوء على أهمية مشاركة المجتمع المحلى.
- اقتصار مشاركة أفراد المجتمع المحلى في العملية التعليمية على المشاركة في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين.
- عدم تشكيل لجان مشتركة من العاملين في المدرسة وأفراد المجتمع المحلى.
- عدم الأخذ بآراء ومقترحات أولياء الأمور في الاجتماعات المدرسية.

ومن الأسباب والمعوقات التي تحول دون مشاركة مجتمعية فعاله ما يلي(١٣):

- عدم وجود آلية واضحة لدى الوزارة لنشر ثقافة المشاركة المجتمعية في المجتمع المحيط.
- عدم معرفة مؤسسات المجتمع المختلفة بوظائف المدرسة وبرامجها وانشطتها.
- عدم الاعتراف بان التعليم مسئولية مجتمعية ينبغي ألا يقتصر على الدولة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد المشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- ما طبيعة المشاركة المجتمعية؟
- ما فلسفة مجالس الأمناء كصيغة من صيغ المشاركة المجتمعية؟
- ما واقع المشاركة المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟
- ما التصور المقترح لمجالس الأمناء في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على ما هيه المشاركة المجتمعية.
- التعرف على فلسفه مجالس الأمناء كصيغة من صيغ المشاركة المجتمعية.
- الوقوف على واقع المشاركة المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان.
- التواصل إلى تصور مقترح لمجالس الأمناء في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

- **أهمية البحث** :

تنبع أهمية البحث من خلال الآتي :

- انه يساير الفكر الإداري المعاصر ومتغيرات العصر، حيث أصبحت المشاركة المجتمعية في التعليم اتجاها عالميا.
- مجالس الأمناء صيغة جديدة من صيغ التنظيمات المدرسية، تسعى إلى توثيق العلاقة والتعاون المشترك بين المدرسة وأعضاء المجتمع المدني.
- يأتي البحث الحالي في ظل محاولات الإصلاح ومبادرات تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان، بما قد يساهم في تحسين الأداء على المستوى الإداري والتنظيمي.
- يمثل طلبة التعليم الأساسي اللبنات الأولى لبناء واستثمار القوى البشرية في المجتمع، فكلما زاد التعاون بين المدرسة والمجتمع، كلما اكتسبت العملية التعليمية قدرة أفضل وكفاءة أعلى في تحقيق أهدافها.

- **حدود ومحاور البحث** :

تمثلت حدود ومحاور البحث فيها يلي:

أ. يتناول البحث الحالي المشاركة المجتمعية من حيث:
- مفهوم المشاركة المجتمعية.
- أسس المشاركة المجتمعية.
- أهداف المشاركة المجتمعية.
- أطراف المشاركة المجتمعية.

ب. يتناول البحث الحالي المحاور التالي:
- فلسفة وأهداف مجالس الأمناء.
- تشكيل مجالس الأمناء.
- اختصاصات مجالس الأمناء.
- دور اللجان في مجالس الأمناء.
- انتخابات مجالس الأمناء.

- **منهج البحث** :

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الذي يعتمد على مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتحليلها تحليلا دقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث (١٤). كما يعتمد على تحديد العلاقات التي توجد بين الحقائق والوقائع ، وتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات وطرائقها فى النمو والتطور(١٥) . وفى البحث الحالي تتبع الإجراءات التالية :
- جمع البيانات والمعلومات عن المشاركة المجتمعية في التعليم .
- جمع البيانات والمعلومات عن مجالس الأمناء كصيغة من صيغ المشاركة المجتمعية .
- وصف وتشخيص واقع المشاركة المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان.
- وضع تصور مقترح لمجالس الأمناء في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

- **مصطلحات البحث** :
- مجالس الأمناء (Board Trustees): هي إحدى التنظيمات المدرسية التي تقوم على المشاركة الفعالة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلى، ويتم من خلالها توفير الدعم وكل ما تحتاجه المدرسة، والمشاركة في حل جميع المشكلات التي تواجهه المدرسة.
- التعليم الأساسي(Basic Education): تم تحديد صيغة التعليم الأساسي في سلطنة عمان على انه تعليم موحد توفره الدولة لجميع الأطفال فمن هم في سن المدرسة ومدته عشر سنوات(١٦).
- المشاركة المجتمعية (Social Participation) : الجهود التي يقوم بها الأفراد بجميع فئاتهم ومؤسسات المجتمع المدني في حل المشكلات المدرسية في أي موضوع يتعلق بالعملية التعليمية ، سواء أكان ذلك عن طريق الإدلاء بالرأي أو القيام بعمل فعلى .

- **الدراسات السابقة** :
- **أولا: الدراسات العربية** :

١- " مجالس الأمناء كصيغة لربط المدرسة بالمجتمع المحلى في ضوء بعض الخبرات الأجنبية: دراسة ميدانية"[١٧] .

هدفت الدراسة إلى التواصل إلى ربط أفضل للمدرسة بالمجتمع المحلى وتحقيق أكبر قدر من إسهامات المجتمع المحلى للارتقاء بالعملية التعليمية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لاستكشاف أوضاع المجالس المدرسية بمصر وتوصلت الدراسة إلى أهمية تشكيل تنظيم أو مجلس جديد بالمدرسة يتيح الفرصة للجميع في المشاركة الفعلية وتوصلت أيضا إلى ان التشكيل الحالي لمجالس الآباء لا يساهم في تحقيق أهدافها.

٢- "المشاركة المجتمعية في التعليم، دراسة حالة لإحدى المدارس التعاونية"(١٨).

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشاركة المجتمعية في التعليم وعلاقتها بالمعايير القومية، والتعرف على بعض الخبرات والتجارب العالمية في مجال المشاركة المجتمعية، وتسليط الضوء على المدرسة التعاونية كنموذج للمشاركة المجتمعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إشراك أولياء الأمور في بعض الأعمال المدرسية، والعمل على نشر ثقافة المشاركة المجتمعية، وضرورة توحيد الاتصال بين المدرسة والمجتمع.

٣- "دور مجلس الأمناء في المدرسة الثانوية العامة: دراسة تقويمية"(١٩).

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة المشاركة المجتمعية من خلال مجالس الأمناء، والوقوف على مدى قيام مجالس الأمناء بأدوارها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى ان مجالس الأمناء لا تمارس دورها بدرجة كبيرة في بعض الممارسات مثل توفير مصادر تمويل إضافية للمدرسة، والمساهمة في تنمية المجتمع المحلى، ومناقشة نتائج امتحانات الطلاب بالمدرسة.

٤- "مجلس الأمناء بالتعليم قبل الجامعي بمصر وبعض الدول الأجنبية: دراسة مقارنة"(٢٠).

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في إدارة التعليم قبل الجامعي، والوقوف على واقع مجالس الأمناء والآباء والمعلمين بالتعليم قبل الجامعي بمصر، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى مقترحات لتفعيل دور مجالس الأمناء بالمدارس المصرية منها: إعطاء الحرية لمجالس الأمناء بالمدارس لإدارة كافة شئونها، انشاء هيئة مستقلة لتقييم أداء هذه المجالس ومحاسبتها.

٥- "تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين في إدارة مدارس التعليم العام والخاص مع التطبيق على محافظة الشرقية"(٢١) .

هدفت الدراسة إلى التعرف على مجالات المشاركة بين المؤسسات التربوية مثل الأسرة والمدرسة، والتعرف على خبرات بعض الدول المتقدمة في مجال

مشاركة مجالس الآباء والمعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى ان مجالس الآباء والمعلمين لا تساهم في التخطيط والتنفيذ لمشروعات المدرسة المنتجة، وإهمال أعضاء المجلس القيام بالرقابة والمتابعة على العملية التعليمية، كما ان الإدارة المدرسية لا تسمح لأعضاء المجلس بالإطلاع على الميزانية.

٦- "الشراكة بين المدرسة والمجتمع في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الاستفادة منها في تطوير مجالس الأمناء باعتبارها صيغة من صبغ الشراكة: دراسة ميدانية على محافظة أسوان"(٢٢).

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة بمدارس التعليم الثانوي بمحافظة أسوان، وكذلك التعرف على مدى الاستفادة من الشراكة بين المدرسة والمجتمع في تطوير مجالس الأمناء. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت على أداة من أدواته وهي الإستبانة. وتوصلت الدراسة إلى ان المستوى التعليمي للآباء ليس له أثر في تحقيق الشراكة بين المدرسة والمجتمع وأيضا دخل الأسرة ليس له أثر في تحقيق الشراكة.

٧- "دور مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في تحقيق بعض متطلبات الجودة بمدارس التعليم الأساسي: دراسة تحليلية ميدانية"(٢٣).

هدفت الدراسة إلى بيان الواقع الفعلي للدور الذي يقوم به مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في تحقيق بعض متطلبات الجودة بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة الوادي الجديد، والوقوف على المعوقات التي تحد من قيام تلك المجالس في تحقيق بعض متطلبات الجودة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى ضعف دور مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في الرقابة الذاتية على المدرسة، وضعف ثقة المجتمع بأهمية دور المجلس في العملية التعليمية.

٨- " تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع في بعض الجوانب الإدارية بمدارس التعليم الأساسي (١- ٤) في سلطنة عمان " (٢٤).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع المشاركة المجتمعية في بعض العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي (١- ٤) في سلطنة عمان، وذلك من وجهة نظر القيادات التربوية بالمدارس وأولياء الأمور. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى ان أكثر الجوانب الإدارية التي تتم فيها المشاركة المجتمعية بالسلطنة هي التمويل تليها الإدارة ثم الاستشارة بينما أضعفها كانت في التخطيط.

٩- "دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلى في سلطنة عمان"(٢٥).

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مدير المدرسة في تفعيل شراكة بين المدرسة والمجتمع المحلى، والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دور مدير المدرسة تعزى إلى متغيري المسمى الوظيفي والمنطقة التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى

ان دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلى جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

١- "تحويل الأفكار إلى أفعال: سياسات وممارسات لتعزيز فعالية المدرسة"(٢٦).

هدفت الدراسة إلى معرفة دور أولياء الأمور في تعزيز الشراكة بين البيت والمدرسة والمجتمع المحلى، واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلة والملاحظة والأسلوب المسحي وتحليل البيانات والوثائق، وتوصلت الدراسة إلى ان أولياء الأمور لهم دور واضح في دعم المدرسة ماليا، وتقديم الدعم اللازم للمعلمين، وتقديم الاستشارات لتطوير البرامج المدرسية.

٢- "ممارسات مجلس الأمناء في اختيار مديري المدارس الابتدائية في نيوزيلندا" (٢٧).

هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسات مجلس الأمناء في اختيار مديري المدارس الابتدائية في نيوزيلندا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى ان مجلس الأمناء هو المسئول عن اختيار وتعيين مدير المدرسة وتجديد تعيينه أو انهاء خدمته وفق ما يجرى له من تقويم على مدارس العام، وكذلك ضرورة التعاون بين مدير المدرسة ومجلس الأمناء في اتخاذ جميع القرارات المدرسية المهمة.

٣- "الاحتياجات التدريبية لأعضاء مجلس المدرسة الريفية" (٢٨).

هدفت الدراسة إلى التعرف على اختصاصات المجالس المدرسية والركائز التي تعتمد عليها في ولاية نيوسأوس ويلز الاسترالية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت على الاستبيانات والمقابلات، وتوصلت إلى ان أهم الاحتياجات التدريبية لأعضاء المجالس المدرسية هي: تحليل المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة، والتخطيط الإستراتيجي، ووضع الأهداف، والاتصالات الفعالة، ورقابة وتقويم الأداء.

٤- " أدوار جديدة للسلطات المحلية في التعليم، الفرص والتحديات" (٢٩).

هدفت الدراسة إلى التعرف على أدوار السلطات التعليمية المحلية باعتبارها النمط الانجليزي لمجالس الأمناء في المدارس وأهم التحديات التي تواجهها واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة وكذالك المقابلات، وتوصلت الدراسة إلى ان السلطات المحلية تتولى مسئولية الإدارة المالية، والانفاق على المشروعات المدرسية، والقيام بعمليات التحسين والتطوير، والتنمية المهنية، وكذلك تتولى مسئولية عمليات التقويم والمراجعة للأداء المدارس.

٥- " إجراءات التخطيط والدور القيادي لمدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين" (٣٠).

هدفت الدراسة إلى معرفة دور مدير المدرسة في تنمية المعلمين والعاملين مهنيا للتعامل مع حاجات المجتمع المحلى، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) مدرسة في ولاية لويزيانا الأمريكية ، وتوصلت الدراسة إلى ان أهم مجال يحتاج

إلى تنمية مهنية للمعلمين هو الدور المستقبلي للمدرسة في التعامل مع المجتمع المحلى، كما ان أولياء الأمور لهم دور إيجابي في التعامل مع المدرسة مما يسهم في تعزيز التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلى.

٦- "تقييم مساهمات مجلس المدرسة نحو الشروط الممكنة لبناء القدرة التعليمية" (٣١).

هدفت الدراسة إلى التعرف على مساهمات المجالس المدرسية في النهوض بالعملية التعليمية في المدارس بولاية كينتاكي الأمريكية، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة كما استخدمت مجموعة من الأدوات مثل الملاحظة والمقابلة، وتوصلت الدراسة إلى ان المجالس المدرسية تقوم بأدوار مهمة في الحياة المدرسية فهي تدعم العلاقة بين المدرسة من جانب وأولياء الأمور والمجتمع من جانب آخر وهي مسئولة عن الإدارة المالية لميزانية وموارد المدرسة.

٧ – "تصورات رؤساء المجالس المدرسية بآلاباما حول المشاركة المجتمعية " (٣٢).

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات رؤساء المجالس المدرسية بولاية ألاباما حول المشاركة المجتمعية فى صنع قرارات المجلس وإدارة المدرسة . واستخدمت الدراسة الاستبيان على عينة تكونت من ١٢٨ من رؤساء المجالس المدرسية ممثلين للمناطق التعليمية على مستوى الولاية . وتوصلت الدراسة إلى ان غالبية المدارس تشرك المجتمع المحلى في صنع واتخاذ القرارات ، ويتم التواصل عبر البريد الإلكتروني ، وأوصت الدراسة بضرورة التواصل مع المجتمع المحلى واستثمار طاقاته لصالح العملية التعليمية .

- **المحور الثاني : المشاركة المجتمعية في التعليم**

تنبع المشاركة المجتمعية من فكر يؤمن بمجتمع المعرفة ومجتمع المتعلمين الذين يشاركون في بناء المعرفة وفي إثراء منهج التعليم داخل المدرسة وخارجها وتعكس المشاركة المجتمعية رغبة واستعداد المجتمع في المشاركة الفعالة في تحسين التعليم وزيادة فاعلية المدرسة في تحقيق وظيفتها التربوية، فالمشاركة المجتمعية هي صياغة جيدة للعلاقة بين المدرسة والمجتمع.

والمشاركة المجتمعية في العملية التعليمية ليست عملية بسيطة؛ إذ تتضمن خطوات وآليات تتم بالمسئولية والمرونة الكافية لقبول مبدأ تقاسم المسئولية والسلطة والموارد مع منظمات وهيئات المجتمع المحلى، لذا فالمشاركة هي أحد الآليات التي تعكس عملية إعادة صياغة العلاقات بين جميع المعنيين بالعملية التعليمية، وهي رؤية جديدة لتوزيع الأدوار بين مؤسسات التعليم وبين أفراد المجتمع أو بينها وبين المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص[٣٣] .

وفيما يلي سوف نتناول مفهوم المشاركة المجتمعية، وأهداف المشاركة المجتمعية، وأسس المشاركة المجتمعية، وأطراف المشاركة المجتمعية:

- **أولا : مفهوم المشاركة المجتمعية :**

يعرف المعجم الوجيز الفعل (أشرك)، بمعنى (أدخل)، أي جعل له شريكا والشريك هو"مشارك غيره في شيء ما "(٣٤) . وتشير أدبيات البحث التربوي المعاصر إلى وجود بعض المصطلحات المرادفة لمعنى المشاركة Participation

منها الشراكة Partnership والتطوعية Volunteery والتدخل أو التضمين Involvement، مما يوجد بعض التدخلات فيما بينها. ويعتبر اصطلاحين التضمين والشراكة يمثلان أشكال ضعيفة نسبيا في النشاط، بينما المشاركة تتضمن التزام وفاعلية أكثر في النشاط(٣٥). وهناك تعريفات عديدة للمشاركة المجتمعية منها:

- "التفاعل الديمقراطي البناء والقائم بين المواطن وغيره من المواطنين وبينهم وبين جميع مؤسسات النظم الاجتماعية والتربوية والسياسية بهدف الوعي بأدوار تلك المؤسسات، وبهدف التفاعل بين مشكلات وقضايا المجتمع والعمل على وضع حلول لتلك المشكلات والقضايا"(٣٦).
- "ما يقوم به أعضاء المجتمع من انشطة لخدمة العملية التعليمية وقد يكون هؤلاء الأعضاء أفرادا أو جماعات أو مؤسسات، وتعتمد سلوكياتهم على التطوعية والالتزام . وليس الجبر والإلزام . ، والوعي والنزوع والوجدان والشفافية، وقد تكون هذه الانشطة نظرية أو عملية تمارس بطرق مباشرة أو غير مباشرة"(٣٧).

وبذلك نستنتج ان للمشاركة المجتمعية دور هام وفعال في التعاون والمساهمة في حل الكثير من المشكلات التعليمية التي تعاني منها المدارس في الوقت الراهن مثل قلة الموارد مقارنة بالمتطلبات المتزايدة، كما ان المدرسة تعاني من فقد السيطرة على الطلاب نتيجة العوامل المجتمعية، بالإضافة إلى المساهمة في تحسين الأداء المدرسي، وتوفير نظم ملائمة للمراقبة والتقويم، وتقوية المؤسسة التعليمية وتأكيد دورها التعليمي.

- **ثانيا : أهداف المشاركة المجتمعية في التعليم:**

تعد المدرسة أداة المجتمع في تنشئة الأبناء بما يتواءم مع قيمه واحتياجاته كما انها التنظيم الذي يعمل على إعداد الطلبة لمواجهة احتياجاتهم من جهة ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى، غير ان المدرسة لا يمكن ان تقوم بوظيفتها وتحقق أهدافها بكفاءة إلا إذا توافرت لها المشاركة الفعالة من المجتمع الذي وجدت فيه ومن أجله، وتشكل المشاركة المجتمعية مدخلا هاما لتطوير أداء المدرسة، وفي ضوء ذلك تعددت الآراء حيال ما يمكن ان تحققه المشاركة المجتمعية في التعليم من أهداف، وتتمثل أهداف المشاركة المجتمعية في الآتي(٣٨) :

- تحسين جودة المنتج التعليمي، بما يكفل إيجاد مواطنين صالحين لديهم وعي بواجباتهم وحقوقهم نحو مجتمعهم . من ناحية . وبما يتفق ومعايير الجودة الشاملة ومعايير تطوير الأداء المدرسي . من ناحية أخرى.
- تعميق جهود مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في المدارس، ومساندتها بما يقوي العلاقة بين البيت والمدرسة ويعزز قيم المشاركة الاجتماعية والمسئولية والانتماء للوطن، ويدعم الاتجاه الإيجابي نحو المدرسة والمجتمع.
- توفير الدعم المالي والمادي للمدرسة بما يكفل تفعيل كافة انشطتها ومن ثم الحد من بعض المشكلات التي يعاني منها الطلبة وتؤثر سلبا على أدائهم الأكاديمي.
- تبادل الأفكار والخبرات بين المدرسة والمجتمع المحيط بما يسهم في دعم الكفايات الداخلية والخارجية للتعليم، ويضمن تحقيق التطور والتنمية لكل من المدرسة والمجتمع وربطهما معا.

- تنمية قيم الانتماء والمسئولية الجماعية لدى الأفراد والمؤسسات.
- تعميق روح التعاون بين الأطراف المشاركة في إدارة التعليم، سواء كان ذلك على (المستوى الداخلي للنظام التعليمي) ويعني بالتعاون في انجاز وتتحقق الأهداف التعليمية وغيرها، أو على (المستوى الخارجي للنظام)، ويعني بإقامة جسور من التعاون الفعال مع مؤسسات المجتمع وأفراده، فالتعليم يهم جميع فئات المجتمع ولخدمة المجتمع.
- تقليل السلبيات التي يعاني منها التعليم الأساسي، وبخاصة الناجمة عن إتباع أسلوب المركزي الشديد في إدارته، والتي يصاحبها تحويل الإدارة المدرسية إلى مجرد أداة للتنفيذ والتصديق، فالمشاركة المجتمعية هي جوهر تخطيط التعليم في إطار من اللامركزية.
- تخفيف أعباء وضغوط العمل عن المدرسين والمديرين والإداريين.
- تعبئة المجتمع في انشطة التعليم، واستثمار قدراته في دفع العمليات التعليمية، وزيادة فاعلية الأداء التعليمي.
- دعم وتأييد القائمين بالعمل التربوي بأشكال وصور مختلفة من المشاركة الأمر الذي يؤدي إلى زيادة شعور العاملين في النظام التعليمي بأهمية أدوارهم ومكانتهم المرتفعة في المجتمع.
- إيجاد المدارس النموذجية وتحسين نوعية التعليم وانجاح الانشطة التربوية التي تعمل على تعزيز اهتمام الآباء وأولياء الأمور بأبنائهم ، وغرس القيم الحسنة والنبيلة في ذواتهم ، وكذا ربط المدرسة بالأسرة والمجتمع وتعزيز التعاون فيما بينهما.

ومما سبق يتبين ان أهداف المشاركة المجتمعية في التعليم على صعيد المجتمع العماني تتمركز حول تنمية قيم المشاركة بين المدرسة وأعضاء المجتمع المحلي ومؤسساته ، وتعزيز التواصل بينهم ، وتعميق دور المجتمع المدني في الرقابة على التعليم تفعيلا لديمقراطية التعليم ، وتحسين وتطوير جودة المنتج التعليمي بما يضمن مخرجات متميزة للمؤسسات التعليمية قادرة على العطاء ومواجهة التطورات المستمرة والمتلاحقة التي لا تتم إلا بتكامل جهود المجتمع وتعظيم دور الأسرة لتتكامل مع المدرسة في تربية وتعليم جيل المستقبل الذي تعقد عليه الآمال في تنمية وتطوير المجتمع للحاف بركب الدول المتقدمة.

- **ثالثا : أسس المشاركة المجتمعية :**

هناك أسس للمشاركة المجتمعية في التعليم يجب ان تؤخذ في الاعتبار حتى تكون مشاركة المجتمع للنهوض بالتعليم ناجحة وفاعلة ، ومن هذه الأسس مايلي(٣٩) :

- الإيمان بان المشاركة المجتمعية ضرورة حتمية يجب تفعيلها وتواجدها في المدرسة .
- إتاحة الفرصة لمشاركة فعلية في تخطيط وتنظيم البرامج والناشط داخل المدرسة .
- دعم الثقة والتواصل بين المجتمع والمدرسة بصورة منتظمة ومستمرة للوصول إلى الأهداف التربوية والتعليمية .

- الوعي التام لدى كلا من المجتمع والمدرسة بأهمية التعاون بينهما في إعداد مخرجات تعليمية قادرة على مواكبة متطلبات الحياة .

وكذلك من أسس المشاركة المجتمعية الأتي(٤٠) :

- توفير الشروط الفكرية والمادية لمثل هذه المشاركة مثل : مكافحة الأمية والتنمية التربوية والثقافية ، والإعلام والتربية المستديمة.
- ضرورة إشعار المشاركين بان مشاركتهم سيكون لها عائد عليهم وعلى أبنائهم في المستقبل ، ويتمثل في توفير خدمة تعليمية جيدة.
- تنمية الشخصية الديمقراطية الجادة والواعية بأمور الوطن مما يشجع المشاركة المجتمعية.
- رفع مستوى التنمية في كافة المجالات ، وعلى كل المستويات بما يضمن الإسهام الايجابي للمشاركة المجتمعية .

ولضمان تحقيق المشاركة المجتمعية لأهدافها بكفاءة عالية ، يجب مراعاة الأسس التالية (٤١) :

- تبنى وزارة التربية والتعليم اللامركزية في إدارة التعليم ، فتتمكن كل إدارة مدرسية من تحقيق التفاعل الايجابي مع مجتمعها وبيئتها المحلية المحيطة
- تعديل القرارات التي تعوق تفعيل المشاركة المجتمعية ، ومنح فرصة المشاركة لمؤسسات المجتمع وأفراده لخدمة التعليم وتجويده.
- الإيمان بانه الإصلاح التعليمي بحاجة إلى الدعم المتطور وارتباط المعنيين في هذه العملية الديناميكية ، مما يتطلب الفهم الراسخ لأهمية تزايد التعاون والمشاركة الايجابية للتغلب على معوقات الإصلاح والتطوير .
- تشجيع المدرسة على الانفتاح على المجتمع المحلي المحيط بها حتى تستطيع ان تفيد وتستفيد من إمكاناته المادية والبشرية.
- تحديد المجالات والانشطة التعليمية التي يمكن ان تتم فيها المشاركة المجتمعية ، مع حتمية توزيع المهام والمسؤوليات التي يجب ان تنهض بها المدرسة والمؤسسات المجتمعية المحيطة بها .

ولعل تحديد هذه الأسس يؤكد على تفعيل المشاركة المجتمعية بصورة ايجابية في التعليم ليست عملية بسيطة وانما يتطلب ذلك آليات تتم بالشمول والمرونة الكافية لقبول مبدأ تقاسم السلطة والموارد مع مؤسسات وهيئات المجتمع المدني ، مما يقتضي وجوب إعادة صياغة العلاقات بين جميع المعنيين بالتعليم وكافة المجتمع المدني.

- **رابعا : أطراف المشاركة المجتمعية :**

أشارت العديد من الدراسات التي تناولت المشاركة المجتمعية من التعليم إلى ان أهم أطراف المشاركة المجتمعية في التعليم تتمثل في وزارة التربية والتعليم كوسيط رسمي للدولة لتنفيذ السياسة التعليمية ، ومؤسسات المجتمع المدني وأولياء الأمور ، والهيئات الدولية ، والجامعات ومراكز البحث العلمي والمؤسسات الإعلامية ، والمجالس الشعبية المنتخبة بما تمتلكه من حقوق الرقابة. وفيما يلي أهم أطراف المشاركة المجتمعية في التعليم:

١- الأسرة :

حيث يستمد الآباء وأولياء الأمور أهمية دورهم ومكانتهم من مسؤولياتهم المباشرة عن تعهد أبنائهم بأساليب النمو والرعاية والحياة والترفية ، ودورهم الرئيس في التنمية الاجتماعية . والمشاركة في خطة العمل المدرسية وتقديم المقترحات البناءة ؛مما يساعد على دمج العلاقة بين البيت والمدرسة ، ويجعل الجهود المشتركة تتجه دائما نحو تحسين عميلة تعليم الطلبة(٤٢).

ولعل ابرز مجالات المشاركة الأسرية في العملية والتعليمية تتمثل في : تفعيل مجالس الآباء ، والمعلمين ومجالس الأمناء والاستفادة من رؤيتها نحو واقع التعليم ومستقبله ، من خلال عقد الاجتماعات الدورية وتنظيم الندوات والمؤتمرات داخل المدرسة وخارجها ، مع إتاحة فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات التي تتخذها المدرسة (٤٣). وهذه المجالس تتيح الفرصة لإدارة المدرسة لتتعرف عن قرب على الإمكانيات البشرية والمادية المتوافرة في المجتمع المحلي ، والتي يمكن ان تفيد في إثراء تعلم الطلبة .

ومن أهداف مجالس الآباء والمعلمين (٤٤):

- توثيق الصلات بين المدرسة والآباء والمعلمين في جو يسوده التعأون والاحترام .
- رفع مستوى الوعي التربوي في المجتمع ، ولاسيما بين أولياء أمور الطلبة لمعأونتهم على تنشئة أبنائهم وحل مشكلاتهم .
- تشجيع الجهود الذاتية للمواطنين بهدف الإسهام في دعم العملية التعليمية .
- مشاركة المدرسة في التصدي للظواهر الاجتماعية والاقتصادية التي تضر المجتمع واتخاذ التدابير اللازمة للقضاء عليها أو الحد من أثارها .
- العمل على اكتساب الطلبة لمعلومات و المعارف و الاتجاهات السليمة التي تساعد على تعميق روح الانتماء للوطن والمجتمع .

٢-مؤسسات المجتمع المحلي :

وتتضمن مجموعة متنوعة من المؤسسات المحلية وأبرزها :وسائط الإعلام بنوعياتها والمؤسسات النقابية والعمالية والمهنية والأحزاب السياسية وجماعات رجال الأعمال والغرف التجارية والصناعية ، وتكتسب تلك المؤسسات المحلية قوتها من قدرتها على خلق المناخ الملائم لمشاركة الفعالة والمنتظمة والمستمرة والمؤثرة على فعالية العملية التعليمية على الصعيد المحلي(٤٥) .

وتبدو أهم المجالات مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي في العملية التعليمية ممثلة في : تزويد المدارس بالأجهزة والمعدات التعليمية الحديثة ، وتقديم التبرعات المالية والعينية للمدارس للاستفادة منها في تنفيذ الانشطة والاحتفالات التي تقيمها المدرسة ، وعقد الاتفاقات بين المدرسة وبعض الشركات والمصانع والتي يتم بمقتضاها قيام الطلبة بزيارة هذه المصانع والشركات والتعرف على منتجاتها واليات العمل بها ، مع تقديم هذه الشركات والمصانع لفرص عمل "بعض الوقت" لبعض الطلبة غير القادرين ماديا ، وتفعيل آليات التعاون بين المدارس ومؤسسات المجتمع المدني(٤٦) .

ومما سبق يتضح ان دور المشاركة المجتمعية لا يقتصر على جمع الأموال من الآباء وأولياء الأمور والشركات والمصانع والمؤسسات ورجال الأعمال ، بل هناك

عدة ادوار تكمن من المساعدة على ممارسة الانشطة وانجاحها ، وتعزيز وتشجيع قدرات المجتمع على المشاركة الفعالة ، وتقديم الدعم المادي والمعنوي ، ولعل الآثار الايجابية لمؤسسات المجتمع المدني في تحقيق مشاركة كافة الأطراف المعنية بالعملية التعليمية لتطوير وترقية العمل بالمدارس والمتابعة المستمرة لنمو التلاميذ أكاديميا وتربويا واجتماعيا .

٣- الجمعيات الأهلية :

وهي جماعة ذات تنظيم مستمر لمدة محددة أو غير محددة ، تتألف من أفراد طبيعيين أو اعتباريين أو منهما معا ، وذلك لغرض غير الحصول على ربح مادي لمؤسسيها ، وتتم انشطتها بكونها نابعة من الرغبة القوية لهؤلاء الأفراد في سد بعض احتياجات الناس ، والتوصل إلى حلول علمية لمشكلاتهم ، وذلك عن طريق الجهود التطوعية والتنسيق مع الجهود الحكومية (٤٧) .

وللجمعيات الأهلية عدة مسميات أخرى تتحدد في ضوء الإطار الاجتماعي والثقافي والسياسي والاقتصادي الذي تمارس فيه دورها ، فبينما تسمى في المنطقة العربية وبعض الدول النامية - بالجمعيات الأهلية أو المنظمات الأهلية أو الجمعيات والمنظمات التطوعية الخاصة ما تعرف في الولايات المتحدة الأمريكية باسم المنظمات غير الحكومية أو المنظمات التي لا تهدف للربح ، بينما تسمى في دول أوروبا الغربية وبعض دول أوروبا الشرقية بالمنظمات الاجتماعية أو منظمات الصالح العام (٤٨).

وفي ظل هذا المناخ المواتي لمشاركة فاعلة بين الجمعيات الأهلية وبقية التنظيمات الاجتماعية والمهنية تعالت الصيحات منادية باستنهاض المبادرة لدعم قضايا التعليم من اجل رفع كفاءة المدارس ، وتحسين البيئات المدرسية ورفع كفاءة الهيئات التدريسية فأصبحت الجمعيات الأهلية موضع اهتمام الرأي العام ، ونادت وسائل الإعلام بمنح المزيد من الحريات لهذه الجمعيات(٤٩).

ومن ابرز مجالات مشاركة الجمعيات الأهلية في التعليم ما يلي(٥٠):

- مشاركة الجمعيات الأهلية في تدبر الإعتمادات المالية - بجانب الإعتمادات القادمة من السلطة المركزية – وزارة التربية والتعليم - اللازمة لسداد رسوم التلاميذ وتوفير الأدوات المدرسية والزى المدرسي .
- اهتمام الجمعيات الأهلية بالسعي الدءوب نحو فك أسوار العزلة بين المدرسة ومجتمعها المحلي المحيط بها ، وذلك من خلا انشاء لجان من أولياء أمور التلاميذ والمعلمين والإداريين من محأولة للعمل على مساهمة المؤسسات المحلية في الحد من مشكلات المدارس .
- زيادة روح الانتماء لدى جميع فئات المجتمع وشرائحها الاجتماعية ، وذلك من خلال المشتركة الفعالة في العملية التعليمية وعقد ندوات لأولياء الأمور في المدارس وتفعيل ور مجالس الأمناء ومجالس الآباء كوسائط لربط المدرسة بالمجتمع المحلي المحيط بها .

ويتضح مما سبق ان المشاركة المجتمعية تضم كل أفراد المجتمع ، ومنظماته التطوعية أو التنظيمية المختلفة ، فأولياء الأمور بصفتهم أفراد مشاركين في المجتمع ، ومؤسسات المجتمع المدني بصفتها تنظيم اجتماعي يضم فئات متعددة

من كافة مستويات أبناء المجتمع وطوائفه تستهدف الارتقاء بقضايا المجتمع والنهوض بها ، والجمعيات الأهلية فتقوم على فكرة العمل التطوعي في سد احتياجات الناس .

ومما سبق يتضح ان المشاركة المجتمعية لها دور فعال في إحداث التنمية داخل المجتمع ، فالمجتمع بحاجة إلى حشد الجهود ، وتعبئة الموارد البشرية والمادية من اجل تنميته وتطويره في مجالاته المختلفة ، كما انها لا تقوم على فلسفة توضح انه لكي تكون المدرسة ذات فعالية حقيقية يجب ان تندرج في إطار جماعة ، حيث تتنوع مجالات المشاركة بين:المشاركة في تخطيط البرامج وتحسين التعليم وتقويم النتائج والدعم المتبادل ، والمشاركة في صنع القرارات ومتابعة التنفيذ .

- **المحور الثالث** : **مجالس الأمناء كصيغة من صيغ المشاركة المجتمعية**

تتجه معظم الدول في عالمنا المعاصر إلى تطبيق اللامركزية في إدارة التعليم بها ، والاتجاه نحو استقلالية المدارس ، والنظر إليها على انها وحدة مستقلة لها صلاحيات ومسئوليات وتمتلك السلطة الكافية لتوزيع مواردها ، وتهيئة البيئة التعليمية للتكيف مع الظروف المتغيرة (٥١)، وتعد مجالس الأمناء أحد التنظيمات الاجتماعية التي انشأت بهدف تحقيق الترابط بين المدرسة والمجتمع بعد ان اتضحت أهمية تكامل الأدوار بين المدرسة والمجتمع بعد ان اتضحت أهمية تكامل الأدوار بين المدرسة والمؤسسات والمجتمعات المختلفة .

وسوف يتناول المحور الحالي مجالس الأمناء كصيغة من صيغ المشاركة المجتمعية من حيث فلسفة وأهداف مجالس الأمناء ، وتشكيل الأمناء واختصاصات مجالس الأمناء.

- **أولا** : **فلسفة وأهداف مجالس الأمناء**:

تقوم فلسفة مجالس الأمناء على قاعدة أساسية من مطلق تكامل الأدوار بين الأسرة ، والمدرسة ، والمجتمع في تحقيق التنشئة الاجتماعية للنشئ وإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة ، وتوطيد أواصر التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي ، وهو الأمر الذي يمثل المشاركة المجتمعية واللامركزية أساس نجاح المؤسسة التعليمية في أداء رسالتها على الوجه الأكمل (٥٢).

وتقوم مجالس الأمناء على عدد من المبادئ ، وهي (٥٣) :

- التطوع : ويمثل الرغبة الصادقة والجادة في الانخراط في العمل والمشاركة فيه بقصد خدمة الآخرين والمجتمع بدون مقابل .
- التعاون : وهو بمثابة سمة جوهرية يجب ان تهيمن على أجواء مجلس الأمناء ، وتنبع من داخلهم لتسود الروح الجماعية .
- الديمقراطية: ويقصد بها احترام الآخر – واحترام الثقافات الأخرى –حرية التعبير الإيمان بالحوار الايجابي .
- التوجيه : ويحمل في طياته النقد والتقويم بما يتضمنه هذان العنصران من سلبيات وايجابيات .
- الإيمان بالفرد : كل انسان له فردية وخصوصية في التفكير والقدرات وانه قادر على التعاون مع الآخرين .
- وتهدف مجالس الأمناء في المدارس الكندية إلى تحقيق الأتي (٥٤):

- الارتقاء بانجازات وتحصيل التلاميذ في كافة جوانب العملية التعليمية .
- تدعيم نظام المحاسبة والمساءلة التعليمية من جانب أولياء الأمور والمجتمع .
- دعم التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع .
- تنفيذ مشروعات وبرامج التعليم التي تحقق تعليم متميز لجميع التلاميذ .

ولكي تتحقق هذه الأهداف فان مجالس الأمناء تتبع عدد من الأساليب منها التربوية الو الدية ، والتطوع ، وجمع التبرعات .

وتهدف مجالس الأمناء في المدارس النيوزيلندية إلى ما يلي(٥٥) :

- تفعيل دور المجتمع بشكل اكبر في إدارة المدارس .
- توفير بيئة آمنه للطلاب ماديا ومعنويا .
- دعم التنمية المهنية للعاملين بالمدرسة .
- المشاركة في اختيار وتعيين الإدارة والمعلمين والإداريين بالمدرسة .
- تحديد مصادر تمويل المدرسة وسبل الانفاق .
- تحسين التدريس والتعليم عن طريق جعل القرارات تتخذ في نقطة تنفيذها .

وتهدف أيضا مجالس الأمناء في المدارس المصرية إلى تحقيق الآتي (٥٦) :

- تحقيق اللامركزية في الإدارة والتقويم والمتابعة وصنع واتخاذ القرارات .
- توثيق الصلات والتعاون المشترك بين الآباء والمعلمين وأعضاء المجتمع المدني في جو يسوده الاحترام المتبادل من اجل دعم العملية التعليمية ورعاية الأبناء.
- تشجيع الجهود الذاتية والتطوعية لأعضاء المجتمع المدني لتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية والتعاون في دعم العملية التعليمية .
- تحقيق الرقابة الذاتية على الأداء داخل المدرسة.
- تقرير أوجه الصرف في ميزانية المجلس والرقابة على الموارد الذاتية للمؤسسة التعليمية .
- تعظيم دور المدرسة في خدمة البيئة والمجتمع المحلي والتغلب على مشاكلها وتحقيق طموحاتها.

وبتحليل الأهداف السابقة يتضح ان مجالس الأمناء تهدف إلى :

- تهيئة الجو التعاوني بين المدرسة والمجتمع المحلي من اجل دعم العملية التعليمية.
- مساعدة المدرسة في حل مشكلاتها.
- تدعيم العلاقة بين أولياء الأمور والمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة .
- الارتقاء بعملية تعليم التلاميذ حتى يحققوا مستويات عالية من الانجاز .
- تحقيق التنمية المهنية لكافة العاملين بالمدرسة.
- التغلب على كافة السلبيات وجوانب القصور التي تظهر في العملية التعليمية .
- المساهمة في إدارة المدرسة حتى تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية .

- **ثانيا : تشكيل مجالس الأمناء :**

تتشكل مجالس الأمناء في المدارس النيوزيلندية كهيئة إدارية مستقلة من ثلاثة إلى سبعة من ممثلي الآباء المختارين ومدير المدرسة وممثلي الجهاز الإداري وممثلي الطلاب ، وللمجلس سلطة اختيار أربعة أعضاء إضافيين ويستمر هذا

التشكيل لمدة ثلاثة فصول ، ويتفرع من كل مجلس لجان مدرسية منتخبة وتتكون من خمسة إلى تسعة أفراد من المجتمع المحلي(٥٧).

وقام مكتب المراجعة التربوية التابع لوزارة التربية والتعليم بتحديد عدد من الخصائص التي يتم بها مجلس الأمناء ، وهي (٥٨) :

- وضوح الهدف والغرض .
- الأعضاء يكون لديهم معرفة واضحة لمسئولياتهم.
- يشارك المجلس في تصميم وإعداد وتنفيذ انشطة التدريب .
- يفي المجلس بطلبات واحتياجات التلاميذ وأولياء الأمور والمجتمع .
- يراجع المجلس أداءه باستمرار.
- ويتضح من هذا التشكيل ان مجلس الأمناء ليس له عدد محدد من الأعضاء وانما الذي يحدده هو المدرسة في ضوء ما تمتلك من موارد بشرية ومادية وفي ضوء علاقاتها بالمجتمع المحلي وأولياء الأمور والسلطات التعليمية المحلية .

وفي المدارس الأمريكية يشترط لعضوية مجلس الأمناء ان يكون العضو على قدر من التعليم يسمح له بالمشاركة في المناقشات ورسم سياسة التعليم ، ومقيما بالولاية أو بالمنطقة التي يتقدم بالترشيح عنها ، ويكون من دافعي الضرائب ومن لهم حق الانتخاب في المنطقة التي يتقدم لتمثيلها قبل تقدمه لعضوية المجلس بخمس سنوات على الأقل(٥٩).

ويتكون مجلس الأمناء في مدارس شيكاغو من أعضاء يمثلون الفئات التالية (٦٠):

- ستة من الآباء يتم انتخابهم بواسطة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي .
- اثنين من أعضاء المجتمع المحلي يتم انتخابهم بواسطة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي .
- اثنين من المعلمين يتم انتخابهم بواسطة مجلس معلمي المدرسة.
- مدير المدرسة .
- احد الطلاب ويتم انتخابه بواسطة مجلس اتحاد طلاب المدرسة .

وهناك عديد من الخصائص التي يجب ان يتم بها مجلس الأمناء في مدارس شيكاغو، وهي(٦١):

- لديهم خبرات بالعملية التعليمية.
- المشاركة الفعالة في اتخاذ قرارات المجلس.
- القدرة على حل المشكلات وإدارة الصراع.
- المشاركة الفعالة في الانشطة المدرسية.

وفي المدارس المصرية يشكل مجلس الأمناء من ثلاثة عشر عضوا على النحو الآتي(٦٢):

- خمسة أعضاء يمثلون أولياء أمور الطلاب من غير المعلمين والعاملين بالمدرس يتم انتخابهم عن طريق الجمعية العمومية لأولياء الأمور.
- أربعة أعضاء من الشخصيات العامة المهمة بالتعليم.
- ثلاثة من معلمي المدرسة ينتخبهم المعلمون في اجتماع الجمعية العمومية للمعلمين ممن ليس لهم أبناء بالمدرسة.

- مدير المدرسة.

ويتم انتخاب رئيس المجلس، ونائبا له يحل محله حال غيابه من بين أعضاء المجلس عدا مدير المدرسة والمعلمين بها، ويتولى أقدم الأخصائيين الاجتماعين بالمدرسة أعمال أمانة سر المجلس دون ان يكون له صوت معدود.

ومما سبق نستنتج انه يتم تشكيل مجالس الأمناء على أساس تحقيق التوازن بين المنتخبين من أولياء الأمور والمعلمين، والمختارين من المهتمين من أعضاء المجتمع، والمعينين بحكم وظائفهم. ويضمن هذا التشكيل تمثيل جميع الأطراف المعنية وإتاحة المزيد من الفرص لممارسة القيادة التشاركية.

- **ثالثا : اختصاصات مجالس الأمناء:**

تتحدد اختصاصات مجالس الأمناء في مدينة ممفيس بالولايات المتحدة الأمريكية في وظيفة أساسية تتمثل في وضع السياسات الكفيلة لتحسين أداء النظام المدرسي، ومتابعة تنفيذ السياسات التي تضعها هذه المجالس هي وظيفة مشرف التعليم، ويشجع مجلس الأمناء مشرف التعليم على ان يقدم دورا خلاقا في استحداث طرق وعمليات يمكن بها تفعيل أهداف التعليم المتغيرة(٦٣) .

وفي مدينة شيكاغو يقوم مجلس الأمناء بعدد من الاختصاصات منها(٦٤):

- اختيار مدير المدرسة وتقويم أداءه.
- التخطيط للتطوير المدرسة، ووضع خطة التحسين السنوية ومتابعة تنفيذها.
- إعداد الميزانية السنوية للمدرسة والتصديق عليها ومتابعة انفاقها.
- تنمية الموارد الذاتية للمدرسة من خلال جمع التبرعات والأموال والمشروعات المدرسية.
- صيانة المباني المدرسية وما بها من تجهيزات وتوفير عوامل الأمن بها.
- دعم العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلى.

وفي المدارس النيوزيلندية تتحدد اختصاصات مجلس الأمناء في الأتي(٦٥):

- وضع الخطة الإستراتيجية للمدرسة ومدتها أربع سنوات، ويتحدد فيها رؤية ورسالة المدرسة.
- وضع ميزانية المدرسة وتحديد مجالات انفاقها، ويقوم بجميع التبرعات لدعم العملية التعليمية.
- يتيح لأعضاء المجتمع المحلي المشاركة في برامج التحسين والتطوير وبرامج التنمية المهنية للعاملين بالمدرسة.
- تعيين ما تحتاجه المدرسة من معلمين وإداريين، واختيار وتعيين مدير المدرسة.
- الإشراف على تنفيذ خطط المدرسة ومشروعاتها وبرامجها.
- مراجعة وتقويم الأداء المدرسي، وتقديم تقارير التقويم إلى المجتمع المحلي.
- تشكيل اللجان التي تساعد المجلس ومدير المدرسة في عملة.

وفي المدارس الأسبانية يقوم مجلس الأمناء بالعديد من الاختصاصات منها(٦٦):

- اختيار وتعيين مدير المدرسة، وتجديد عمله أو انهاء خدمته.

- رسم السياسات والقوانين التي تسير عليها المدرسة.
- تقويم برامج المدرسة خلال العام الدراسي.
- تحديد سياسات القبول في المدرسة.
- إعداد الميزانية في ضوء ما تحدده السلطات المحلية من موارد، وتبرعات المجتمع المحلي.
- انفاق الميزانية على الانشطة والمشروعات والبرامج المدرسية.
- إعداد ومراقبة تنفيذ برامج التحسين والتطوير خلال العام الدراسي.

وفي المدارس المصرية يقوم مجلس الأمناء بعدد من الاختصاصات، تتمثل في(٦٧) :

- المساهمة الفعالة مع إدارة المدرسة في وضع خطة متكاملة لتحقيق أهداف تطوير المدرسة ومتابعة تنفيذها وتذليل الصعوبات التي قد تواجهها.
- العمل على دعم العملية التعليمية وتطويرها وتحديثها بمصادر تمويل غير تقليدية عن طريق تشجيع الجهود الذاتية للأفراد القادرين ورجال المجتمع المدني.
- التعاون مع إدارة المدرسة في وضع خطة تنفيذية لصيانة المباني والمرافق الخاصة بالمدرسة.
- العمل على دعم الانشطة التربوية المدرسية ومتابعة تنفيذها.
- العمل على توفير الرعاية اللازمة والبرامج والانشطة التربوية للفئات الخاصة من الطلاب مثل الفائقين والموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة.
- التعاون بين المدرسة والمؤسسات الأخرى كالجامعات ومراكز الشباب والجمعيات الأهلية والإعلام والثقافة لاستغلال ما يوجد بها من إمكانات تستثمر في دعم العملية التعليمية.
- تعزيز دور المدرسة في خدمة البيئة المحيطة والتعامل مع مشاكلها وطموحاتها.
- تقديم الخبرة والرأي لإدارة المدرسة في مختلف المجالات التربوية والتعليمية.
- اعتماد الحساب الختامي للمدرسة وقف.

وفي المدارس الانجليزية يكون لمجلس الأمناء دورا محوريا في إدارة المدرسة ومساءلتها من خلال ما يلي(٦٨) :

- وضع ميزانية المدرسة بما فيها رواتب المعلمين.
- وضع السياسة العامة والتوجه العام للمدرسة.
- إحاطة الآباء بجميع جوانب العملية التعليمية.
- تمنح الجمهور من أعضاء المجتمع المحلي فرصة المشاركة في الإدارة المدرسية.
- تحقيق لامركزية في صنع القرارات.
- اختيار المنهج ومحتواه يقع تحت مسئولية المجلس الحاكم للمدرسة.

وفي المدارس الأسترالية تتحدد اختصاصات مجلس الأمناء في الآتي(٦٩):

- يشارك في وضع الخطة الإستراتيجية للمدرسة، وتطوير رؤية المدرسة ورسالتها.
- تحديد السياسات التعليمية التي تسير عليها المدرسة.
- وضع نظام لضبط سلوكيات الطلاب، وذلك بالتعاون مع أولياء الأمور.

- تعيين الموظفين الجدد والتصديق على تعيينهم، وانهاء خدمة الذين لم يثبت كفاءة.
- تعيين مدير المدرسة، وتجديد عقده بعد فترة الانتهاء.
- إبرام العقود لصيانة المباني المدرسية وما بها من تجهيزات.
- العمل على دعم العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وذلك للرقي بالعملية التعليمية.

ويتضح مما سبق ان مجالس الأمناء من اختصاصاتها ما يلي:

- الرقابة على الأمور المالية للمدرسة.
- الاشتراك في وضع السياسات التعليمية للمدرسة.
- التخطيط الإستراتيجي لتطوير المدرسة.
- توفير نظام للمساءلة التعليمية.
- دعم العملية التعليمية وتطويرها بمصادر تمويل متعددة.
- التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي وأولياء الأمور.
- تعزيز دور المدرسة في خدمة البيئة والتعامل مع مشاكلها.
- متابعة صيانة المباني والمرافق والأجهزة والأدوات التعليمية.
- إسهام مجالس الأمناء في صنع القرارات داخل المدرسة.
- وضع السياسات التعليمية للارتقاء بجودة أداء النظام المدرسي.

- **رابعا : دور اللجان في مجالس الأمناء:**

تلعب اللجان دورا هاما في مساعدة أعضاء المجلس على اتخاذ قرارات موضوعية تستند إلى دراسة متعمقة، كما تساعده على انجاز العديد من المهام في وقت أقل حيث لا يتاح للمجلس أحيانا الوقت الكافي لدراسة كل القضايا المعروضة عليه والتعامل معها في الوقت المناسب، كما تضطلع اللجان بمهام تنفيذية معينة يتم تحديدها من قبل مجلس الأمناء فهي آلية جيدة لانجاز الأعمال في وقت قصير وبكفاءة عالية، وفي ذات الوقت يمكن اعتبار اللجان آلية مناسبة لتوسيع مشاركة أولياء الأمور في الجمعية العمومية وأعضاء من المجتمع، ومن المتخصصين في دعم العملية التعليمية.

ويقوم مجلس الأمناء في المدارس الكندية بتشكيل عدد من اللجان الفرعية التي تساعد المجلس في عملة، مثل(٧٠):

- اللجنة المالية: وتختص بوضع ميزانية المدرسة، وتحديد أوجه صرفها على البرامج والانشطة والمشروعات المدرسية.
- لجنة جمع التبرعات: وتختص بجمع التبرعات المادية وغير المادية من أولياء الأمور والمجتمع المحلي وما به من مؤسسات ومنظمات خدمية.
- لجنة مشاركة الآباء: وتختص بدعم العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور وتيسير مشاركة أولياء الأمور في الانشطة المدرسية.
- لجنة التحسين والتطوير المدرسي: وتختص بإقامة وتنفيذ مشروعات وبرامج التحسين المدرسي لتحقيق الجودة في العملية التعليمية.
- لجنة الاتصالات والعلاقات العامة: وتختص بدعم العلاقة بين المدرسة والمؤسسات والمنظمات المجتمعية ممثل منظمات الصحة ومراكز الشباب.

- لجنة المناهج: وتختص بالإشراف على تنفيذ المناهج الدراسية وما يرتبط بها من انشطة تعليمية.
- لجنة الدستور والقوانين المحلية والنظام: وتختص بوضع ميثاق المدرسة والمجتمع.

وفي المدارس الأسترالية يقوم مجلس الأمناء بتشكيل عدد من اللجان الفرعية التي تساعد المجلس في تنظيم اجتماعاته ولقاءاته، وفي إعداد وكتابة تقارير المجلس، وتقوم هذه اللجان بتقديم الإرشادات والاستشارات والتوصيات إلى المجلس ولكن ليس لها الحق في إصدار القرارات النهائية إلا بعد الرجوع للمجلس(٧١). وكل عضو من أعضاء مجلس الأمناء يجب ان يشترك في لجنة واحدة على الأقل، وتجتمع اللجان الفرعية ويعد تقريرا مكتوبا عن أعمال اللجنة ويقدم إلى رئيس المجلس، ويراقب رئيس المجلس تنفيذ توصيات اللجان ويشجع مشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في هذه اللجان(٧٢).

وللمدارس في استراليا حرية كاملة في تشكيل اللجان المعاونة لمجلس الأمناء ففي مدرسة شرق ورنامبول الابتدائية قام المجلس بتشكيل ستة لجان معاونة هي: لجنة الموارد والتمويل، ولجنة التجهيزات، ولجنة الإدارة، ولجنة المناهج ولجنة المقصف، ولجنة نقل الطلاب(٧٣).

ومن أهم أدوار اللجان تنفيذ قرارات مجلس الأمناء، ووضع خطط العمل التي تحقق تنفيذ المهام المنوط بها، وتقديم المقترحات التطويرية، ومتابعة أعمال المجلس ونشاطه. أما بالنسبة لمسميات اللجان، فانه لا يوجد نظام موحد لذلك بل يقوم كل مجلس أبنشاء لجان ضمن مسميات تتناسب مع احتياجاته الواقعية مثل(٧٤):

- لجنة تدبير الموارد: وتختص بالموارد التي يجب تدبيرها، وعمل صناديق التبرع داخل المدرسة وخارجها.
- لجنة الانشطة: وهي تعمل على وضع خطط لكافة الانشطة التي تساعد المجلس في تنفيذ المهام وتمكنه من القيام بدوره في متابعة البرامج.
- لجنة رعاية الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة: وهي تقوم بالتنسيق مع مجلس إدارة المدرسة في وضع برامج انمائية لتنمية قدرات الموهوبين، ووضع خطط علاجية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- لجنة متابعة النواحي التعليمية: وتقوم بالاتصال الدائم بأولياء الأمور لمتابعة مستويات أبنائهم، والعمل على إيجاد حلول للنواحي التعليمية المختلفة، والوقوف على السلبيات والإيجابيات.

وتشكل هذه اللجان من أعضاء المجلس فقط أومن أعضاء المجلس بالإضافة إلى أعضاء من الجمعية العمومية، أو المجتمع المحلي من ذوي الخبرة.

ومما سبق يتضح ان اللجان تعد أحد الآليات الهامة في تنفيذ العمل فهي تساعد على انجاز أكثر من مهمة في نفس الوقت مما يضمن انجاز المهام في وقتها، كما انها فرصة لزيادة مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية.

- **خامسا: انتخابات مجلس الأمناء:**

تهتم المدارس اهتماما كبيرا بعملية انتخاب مجلس الأمناء، حيث تحرص على وجود مشاركة كاملة لجميع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي والمؤسسات المجتمعية في انتخابات حقيقية ومتميزة تفرز اختيار أفضل العناصر لتتولى مسئولية المجلس لكي تساهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

وتتولى إدارة المدرسة مسئولية إرسال نماذج الترشيح إلى أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، ويتم في هذه النماذج تحديد آخر موعد لإرسالها إلى المدرسة، ولا بد ان يقوم العضو الذي سيرشح نفسه بملئ كافة البيانات والتي تتضمن اسم المرشح وعنوانه وبريده الإلكتروني وبيان بالحالة الاقتصادية وصورة من صحيفة الحالة الجنائية، وصور من المؤهلات(٧٥).

ويشترط في العضو المتقدم للترشيح ألا يرتبط مع مدير المدرسة بمصالح وعلاقات من أي نوع، ولا يكون من السلطات التعليمية العليا، ولا بد ان يكون من المنطقة السكنية التي تقع فيها المدرسة، ولا يكون له أي قضايا جنائية(٧٦).

وتتولى إدارة المدرسة تجميع أوراق المرشحين وإعدادها في قوائم وإرسالها إلى القضاة المسئولين عن الانتخابات، كما تتولى إعداد وتجهيز المدرسة لعملية الانتخاب من خلال مجموعة من الإجراءات هي(٧٧):

- تحديد مكان الانتخاب.
- وجود ملصقات بقائمة أسماء المرشحين.
- توفير سجلات ورقية خاصة بعملية الاقتراع.
- تأمين المدرسة.
- توفير وسائل الاتصال المناسبة.

ومدة انتخاب المجلس عامان وينتخب بالاقتراع المباشر، ويجتمع مرة كل شهر، ويتم إسقاط عضوية الفرد عن المجلس إذا حدث له أمر من الأمور التالية(٧٨):

- تقديم إستقالته.
- الغياب المتكرر عن اجتماعات المجلس.
- الإخلال في القيام بالأعمال والمهام والمسئوليات المحددة.

وبعد تشكيل المجلس وتحديد أدوار الأعضاء يتم استعراض الميثاق الأخلاقي للمجلس، وهو عبارة عن مجموعة من القواعد التي يجب على جميع أعضاء المجلس التمسك والالتزام بها والعمل في ضوئها، وهذا الميثاق يتضمن المبادئ التالية(٧٩):

- يلتزم العضو بتحقيق أفضل المصالح والمنافع لجميع الطلبة.
- ان يكون عمل العضو موجه من المدرسة ومن أجل المدرسة.
- ان يتصرف العضو في ضوء سياسات المدرسة وخططها.
- الإقرار بمبادئ الديمقراطية والمشاركة في اتخاذ القرار.
- الالتزام بتنفيذ قرارات المجلس.
- التأكيد على العمل التطوعي.

- **المحور الرابع: واقع المشاركة المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان**

وسوف يتناول هذا المحور الآتي:

- **أولا : مفهوم وأهداف التعليم الأساسي بسلطنة عمان:**

قبل عام ١٩٩٨م كان النظام التعليمي في سلطنة عمان يعتمد على نظام التعليم العام، حيث كان يقسم التعليم إلى ثلاث مراحل ابتدائية وإعدادية وثانوية، وفي مطلع عام ١٩٩٨م بدأت وزارة التربية والتعليم في تطبيق نظام التعليم الأساسي، وهو نظام يعد الطالب إعدادا متكاملا للحياة العملية من خلال إكساب المهارات اللازمة وذلك بتنمية كفايات الإيصال والتعلم الذاتي والقدرة على التفكير العلمي الناقد والتكيف مع مستجدات العصر(٨٠).

والتعليم الأساسي يتكون من حلقتين مدة الدراسة بهما عشرة سنوات وهو"تعليم موحد توفره الدولة لجميع أبناء السلطنة ممن هم في سن المدرسة يقوم على توفير الاحتياجات التربوية الأساسية من المعلومات والمعارف والمهارات وتنمية الاتجاهات والقيم التي تمكن المتعلمين من الاستمرار في التعليم والتدريب وفقا لميولهم واستعداداتهم وقدراتهم التي يهدف هذا التعليم إلى تنميتها مواجهة تحديات وظروف الحاضر وتطلعات المستقبل، في إطار التنمية المجتمعية الشاملة(٨١).

ويهتم هذا التعليم بالآتي(٨٢):

- التكامل بين النظرية وربط التعليم بواقع الحياة.
- الشمولية في تنمية جوانب شخصية التلميذ في أطار متوازن ومتكامل.
- غرس القيم والممارسات اللازمة لتحقيق الإتقان في العمل.
- تلبية احتياجات التنمية البشرية في إطار التنمية المجتمعية الشاملة.
- إكساب التلميذ مهارات التعلم الذاتي والتركيز على مفهوم التربية المستمرة.

ويهدف التعليم الأساسي بسلطنة عمان إلي (٨٣):

- تنمية مختلف جوانب شخصية المتعلم تنمية شاملة متكاملة في إطار مبادئ العقيدة الإسلامية والثقافة العمانية.
- غرس الانتماء الوطني والعربي والإسلامي والانساني لدى المتعلم وتنمية قدرته على التفاعل مع العالم المحيط به.
- التقليل من نسبة التسرب بين الطلبة.
- إكساب المتعلم المهارات اللازمة للحياة وذلك بتنمية كفايات الإيصال والتعلم الذاتي والقدرة على استخدام أسلوب التفكير العلمي الناقد والتعامل مع العلوم والتقنيات المعاصرة.
- إكساب المتعلم قيم العمل والانتاج والإتقان والمشاركة في الحياة العامة والقدرة على التكيف مع مستجدات العصر والتعامل مع مشكلاته بوعي ودراية والمحافظة على البيئة واستثمار مواردها وحسن استغلال وقت الفراغ.
- سد منابع الأمية، ورفع مدارك ومعارف الطلبة.

- **ثانيا : تطور مجالس الآباء والأمهات بسلطنة عمان:**

بدأت مجالس الآباء والأمهات تأخذ مكانتها التربوية والاجتماعية في مختلف مدارس السلطنة لتقوم بدورها الايجابي المتوخى منها باعتبارها أحد الروافد التربوية والاجتماعية للعمل التطوعي لخدمة العملية التعليمية وتطويرها من خلال التفاعل التام النشط مع المحيط المدرسي(٨٤).

وإيمانا من وزارة التربية والتعليم بان وظيفة المدرسة لم تعد على الدور التعليمي بل أتسع وأرتبط ارتباطا وثيقا بمفهوم المجتمع وثقافته، جاءت اللائحة التنظيمية بقرار وزاري رقم (١٩٨١/٢) والتي أكدت على أهمية التعاون بين المدرسة والمنزل، فكلاهما يتحمل المسئولية من أجل نمو الطالب(٨٥).

وتهدف مجالس الآباء والأمهات واللجان المنبثقة عنها إلى تحقيق ما يأتي(٨٦):

- توثيق الصلات بين أولياء الأمور والهيئة التدريسية بالمدرسة بما يحقق تعاونهم على تنشئة الطلاب ليصبحوا مواطنين صالحين في المجتمع.
- دراسة حاجات الطلاب ومشكلاتهم والمشاركة في تلبية هذه الحاجات والعمل على حل تلك المشكلات.
- رعاية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، واقتراح البرامج التي تنمي قدراتهم بما يسهم في رفع المستوى التعليمي والاجتماعي لديهم.
- دراسة متطلبات المجتمع المدرسي والمساعدة في حل ما يعترضه من مشكلات تؤثر في الأداء وإعداد الخطط المناسبة للنهوض به.
- تأكيد دور المدرسة كمركز إشعاع في المجتمع المحلي وتنشيط ذلك الدور.
- مشاركة المدرسة في التصدي للظواهر الاجتماعية والاقتصادية والخلقية التي تضر المجتمع واتخاذ التدابير اللازمة للقضاء عليها والحد من آثارها.
- توعية الطلاب نحو العناية بالمبنى المدرسي والمحافظة على محتوياته.
- توعية الطلاب نحو العناية بالمرافق العامة في البيئة المحيطة بالمدرسة والمحافظة عليها.
- توعية الطلاب نحو المشاركة في المسابقات والانشطة المدرسية المختلفة.

مما سبق نجد ان أهداف مجالس الآباء والمعلمين واقتصرت على توثيق الصلة بين المدرسة وأولياء الأمور، والاهتمام بالطلاب ودراسة حاجاتهم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. ولكنها لم تركز على دعم العملية التعليمية وتوفير الموارد المادية اللازمة للمدرسة، والرقابة والتقويم على الأداء المدرسي، وأيضا لم تركز على اختيار مدير المدرسة وتقييم أداءه رغم التوجه العام نحو زيادة المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية.

ويتكون مجلس الآباء والأمهات في المدارس العمانية على النحو الآتي(٨٧):

- أحد الآباء أو الأمهات المنتخب من قبل ممثليهم في اجتماع الجمعية العمومية(رئيسا).
- مدير المدرسة(نائبا للرئيس).
- مساعد مدير المدرسة(عضوا).

- عدد من الآباء أو الأمهات لا يقل عن(١٠) ولا يزيد على (١٥) يتم انتخابهم في اجتماع الجمعية العمومية(أعضاء).
- عدد من المعلمين أو المعلمات لا يزيد عن (٧) يتم انتخابهم في اجتماع الجمعية العمومية، على ان يكون من بينهم (٣) على الأكثر من المعلمين أو المعلمات الأوائل(أعضاء).
- الأخصائي الاجتماعي(عضوا ومقررا).

مما سبق نستنتج ان تشكيل مجالس الآباء والأمهات في المدارس العمانية اقتصرت على الآباء أو الأمهات والعاملين في المدرسة سواء المدير ومساعد المدير والمعلمين أو المعلمات والأخصائي الاجتماعي، ولكن هذا التشكيل لم يحدد سمات وخصائص لأعضاء تلك المجالس، وكذلك لم تتضمن المهتمين من أعضاء المجتمع المحلي والمعنيين بحكم وظائفهم.

ويقوم مجلس الآباء أو الأمهات بالعديد من الاختصاصات، ومن هذه الاختصاصات ما يأتي(٨٨):

- تنفيذ توصيات الجمعية العمومية بالمدرسة وقرارات مجالس الآباء والأمهات بالولاية والمنطقة التعليمية والسلطنة.
- وضع خطة شاملة لعملة بناء على ما يتقدم به أعضاؤه ولجانه من مقترحات ومشروعات تحقق أهدافه.
- السعي المستمر لتأكيد العلاقات الطيبة بين المجلس وأولياء الأمور وتوضيح دور كل من المدرسة والمجلس وتبصير أولياء الأمور بأهمية متابعة الأبناء وتوفير المناخ الأسري الملائم للاستذكار والتحصيل.
- التنسيق بين المجلس والمجالس الأخرى ذات المستويات الأعلى (الولاية- المنطقة- السلطنة) للاسترشاد بالرأي والمشورة.
- تقديم تقرير منفصل عن انشطة ومنجزات المجلس إلى مدير المنطقة التعليمية.
- إتاحة الفرصة للآباء والأمهات لحضور الانشطة المدرسية وكذلك الاحتفالات بالمناسبات الدينية والوطنية والثقافية.
- تنظيم مشاركة الآباء والأمهات في اللقاءات التربوية التي تعقب ظهور نتائج الاختبارات الفترية والفصلية.
- المشاركة في إصدار نشرات تربوية لتوعية أولياء الأمور بحاجات الأبناء النفسية والاجتماعية والتربوية.
- موافاة مدير عام/ مدير المنطقة التعليمية بمحاضر الاجتماعات الدورية والتقرير نصف السنوية عن انشطة المجلس، مع إرسال نسخة منها إلى مجلس الآباء والأمهات بالولاية.

ومما سبق نجد ان اختصاصات مجلس الآباء والأمهات في المدارس العمانية ركزت على وضع خطة شاملة لتحقيق أهداف المجلس والتنسيق مع المجالس الأخرى ذات المستويات الأعلى، ولكنها لم تركز على دعم العملية التعليمية وتطويرها بمصادر تمويل متعددة والتخطيط الإستراتيجي، كما انها لم تركز على إعطاء صلاحية للمجالس في تعيين ما تحتاجه من موارد بشرية لسد العجز من الهيئات التعليمية والإدارية التي تحتاجها المدرسة.

ويشكل المجلس اللجان الرئيسية التالية على ان يرأس كل منها أحد أعضاء اللجنة(٨٩):

أ- لجنة التعليم وشئون الطلاب، وتختص بالآتي:

- متابعة مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، واقتراح الخطط والبرامج للنهوض به.
- العمل على الاتصال بأسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وحث أولياء الأمور على المشاركة في متابعة الأبناء، وتوفير المناخ الأسري الملائم للدراسة والتحصيل.
- توعية أولياء الأمور باللوائح والنظم المدرسية وبخاصة فيما يتعلق منها بتغيب الطلاب عن المدرسة، وضوابط النجاح والرسوب في الامتحانات.
- حث الطلاب على الجدية في الدراسة واحترام النظام المدرسي، واحترام العاملين بالمدرسة والمحافظة على الكتب والمرافق المدرسية.
- المعاونة في التوصل إلى وسائل فعالة للحد من ظاهرة غياب الطلبة، أو تسربهم دراسيا، أو هروبهم من المدرسة.
- القيام بما يسند إليها من أعمال ذات صلة بشؤون الطلبة والتعليم.
- تقديم تقرير مفصل لرئيس المجلس عن انشطة اللجنة والصعوبات التي واجهتها ومقترحاتها للتغلب عليها.

ب- اللجنة الاجتماعية وتختص بالآتي:

- العمل على إيجاد علاقات وطيدة ومتبادلة بين المدرسة والجهات الرسمية والأهلية في المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة من خلال تنظيم انشطة وبرامج فعالة تؤكد دور المدرسة في البيئة المحلية.
- رعاية الطلاب ذوي الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تستحق المساعدة.
- اقتراح المشروعات التي تحتاج إليها المدرسة والعمل وعلى توفير متطلباتها والإشراف عليها ومتابعتها.
- تنظيم برامج توعية للطلاب والمجتمع المحلي تتعلق بالظواهر الاجتماعية التي تهم الفرد والمجتمع.
- توعية المجتمع المحلي بالإقلاع عن العادات والتقاليد الاجتماعية الضارة.
- بث روح التعاون بين المجلس وأولياء الأمور والمشاركة في مساعدة الطلاب والمجتمع المحلي للحد من المشكلات الاجتماعية، والنفسية، والسلوكية وذلك من خلال تنظيم برامج واقعية فعالة.
- تقديم تقرير مفصل لرئيس المجلس عن انشطة اللجنة والصعوبات التي واجهتها ومقترحاتها للتغلب عليها.

ج- لجنة التثقيف الصحي والمحافظة على البيئة وتختص بالآتي:

- توعية الطلاب والمجتمع المحلي بأهمية التبرع بالدم وإتباع السلوك الصحي المناسب للوقاية من الأخطار والأمراض المعدية.
- حث الطلاب والمجتمع المحلي على حماية البيئة من التلوث واكتساب العادات الصحية السليمة ورعاية المرأة والطفل.
- اقتراح البرنامج التنفيذي لمشاركة المدرسة في مسابقة المحافظة على النظافة والصحة في البيئة المدرسية وتحديد الانشطة اللازمة لذلك مع المشاركة في تنفيذه، لتنمية عادة النظافة وتأصيلها لدى الطلاب.

- دعوة بعض المختصين والمسئولين بوزارة الصحة والبلدية لتثقيف الطلاب صحيا من خلال المحاضرات والندوات .
- القيام بتنفيذ برامج مشتركة بين طلاب المدرسة ونظرائهم في المدارس الأخرى والمجتمع المحلي بمشاركة أولياء الأمور لتدعيم السلوك السليم والقضاء على العادات غير المرغوب فيها في البيئة المحلية.
- توعية الطلاب بالمحافظة على النباتات، والأشجار والحدائق العامة.
- تقديم تقرير مفصل لرئيس المجلس عن انشطة اللجنة والصعوبات التي واجهتها ومقترحاتها للتغلب عليها.

د- لجنة الانشطة والبرامج وتختص بالاتي:

- اقتراح الخطط التنفيذية للبرامج بما يحقق أهداف المدرسة .
- وضع خطة سنوية بمشاركة أولياء الأمور ، لاحتفالات المدرسة بالمناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية وتنفيذها .
- إعداد برنامج لتكريم الطلاب المتفوقين علميا والمتميزين ي الانشطة المدرسية المختلفة.
- إعداد برنامج تبادل زيارات لكل من الطلاب ومجلس الآباء أو الأمهات مع المدارس الأخرى داخل وخارج المنطقة التعليمية بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة .
- إعداد وتنظيم برنامج لاستقبال الوفود التي تزور المدرسة من داخل السلطنة ومن خارجها .
- العمل على تكريم أولياء الأمور الذين شاركوا بجهود مميزة في فعاليات المجلس وانشطته.
- تقديم تقرير مفصل لرئيس المجلس عن انشطة اللجنة والصعوبات التي واجهتها ومقترحاتها للتغلب عليها.

ومما سبق يتضح ان اللجان اشتملت على لجنة التعليم وشؤون الطلاب ، واللجنة الاجتماعية ، ولجنة التثقيف الصحي والمحافظة على البيئة ، ولجنة الانشطة والبرامج ، ولم يشتمل تشكيل اللجان على لجان مثل لجنة الموارد ، ولجنة جمع التبرعات ، ولجنة الدستور والقوانين المحلية ، وقد يرجع ذلك إلى نمطية عمل تلك المجالس .

ومما سبق نستنتج ان مجالس الآباء والأمهات لا تسهم في دعم الصلة بين المنزل ، والمدرسة ، وهناك عزوف واضح في حضورها من قبل أولياء الأمور ، وان هذه المجالس لا تتم بالفاعلية المطلوبة ، وقصورها عن تحقيق أهدافها ، وعدم ممارستها لاختصاصاتها ، وذلك يعد مبررا إلى إضافة أعضاء منتجين من بين أفراد المجتمع المدني المهتمين بالعملية التعليمية ودمج مجلس الآباء والأمهات مع الأعضاء المنتجين في مجلس واحد تحت مسمى مجلس الأمناء .

- **المحور الخامس : تصور مقترح لمجالس الأمناء في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان**

في ضوء ما تم عرضه في المحور الثاني حيث تناول المشاركة المجتمعية والمحور الثالث حيث تناول واقع المشاركة المجتمعية في مدارس التعليم الأساسي

بسلطنة عمان ، سوف يتم المحور الحالي تصور مقترح لمجالس الأمناء في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من حيث:

- أولا : منطلقات التصور المقترح.
- ثانيا : أهداف التصور المقترح .
- ثالثا: مكونات التصور المقترح.

• أولا : المنطلقات النظرية للتصور المقترح

يمكن تحديد المنطلقات النظرية للتصور المقترح في الآتي :

- تمثل مجالس الأمناء إحدى الآليات الهامة التي تمكن مدارس التعليم الأساسي من تحقيق أهدافها ، وصولا إلى التنمية المجتمعية الشاملة .
- التوجه المتزايد نحو اللامركزية في التعليم : حيث أصبحت معظم دول العالم تعتمد على نظام اللامركزية في التعليم ، وتقوم كثير من الدول بنقل أو تفويض السلطات من المستويات الإدارية والعليا إلى المستويات الدنيا المديريات والمدارس.
- تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة : حيث يعتبر مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة تطبيقا متميزا للنظام اللامركزي في التعليم ، وأصبحت المدارس وحدات مستقلة بذاتها ويتولى مسئولياتها فريق عمل متكامل من كافة المهتمين بالعملية التعليمية من أدارة مدرسية ومعلمين وأخصائيين وطلاب وأولياء أمور ومجتمع محلي .
- المشاركة المجتمعية في التعليم: حيث أصبحت المدارس المعاصرة تعتمد على كافة مؤسسات المجتمع المدني والجمعيات الأهلية ورجال الأعمال والأحزاب لتوفير متطلباتها سواء أكانت مادية أم بشرية لدعم وإصلاح وتطوير العملية التعليمية بها .
- التخطيط الاستراتيجي : حيث أصبحت معظم دول العالم تعتمد على التخطيط الاستراتيجي في كافة العمليات الخاصة بالتعليم ولاسيما الإصلاح والتطوير المدرسي ؛ وذلك لدعم قدرات المؤسسات التعليمية وتخريج جيل من الطلاب يمتلك مخزون من المهارات والكفاءات والقدرات تمكنه من الانخراط والاندماج بفعالية في سوق العمل المحلي والأجنبي .

• ثانيا : أهداف التصور المقترح

يهدف التصور المقترح إلى :

- توعية مديري المدارس بأهمية مجالس الأمناء ومساعدتهم على تفعيلها في الواقع المدرسي .
- مساعدة العاملين بالمدرسة على فهم الأسس الفكرية والأطر التنظيمية التي تقوم عليها مجالس الأمناء حتى يكون العاملون بالمدارس عامل دعم مستمر لعمل تلك المجالس .
- تمكين أعضاء تلك المجالس من أداء المنوطه لهم بدرجة عالية الكفاءة والفعالية .
- مساعدة المسئولين عن التعليم سواء كانوا على مستوى الإدارة المدرسية أو المديرية أو الوزارة على توفير المتطلبات التي تدعم عمل مجالس الأمناء مثل زيادة صلاحيات وسلطات المدارس وتوفير مناخ ديمقراطي تجري فيه

الانتخابات ، والدعم المادي ، وتوفير التنمية المهنية المستمرة لأعضاء تلك المجالس .

- تدعيم المشاركة المجتمعية ، وربط مدارس التعليم الأساسي بالمجتمع المحلى
- تحقيق المزيد من اللامركزية ، واتخاذ القرارات التعليمية مع تفعيل دور المحاسبية .
- تهيئة المناخ العام لتقبل التغيير والتطوير .

- **ثالثا : محاور التصور المقترح**

وتتمثل محأور هذا التصور فيما يلي :

- **أهداف مجالس الأمناء :**

سوف تهدف هذه المجالس إلى :

- تقديم الدعم المستمر لإدارة المدرسة لتحقيق أهداف المدرسة .
- تشجيع الجهود الذاتية والتطوعية لأعضاء ومؤسسات المجتمع المدني وأولياء الأمور لتوفير دعم متميز (مادي وبشري) للعملية التعليمية.
- تشجيع المشاركة المجتمعية لتنمية دوافع المشاركة الإيجابية في الجهود التنموية ، ومتابعة جهود المجتمع المحلى لخدمة المدرسة.
- المشاركة في رسم السياسات العامة للمدرسة ووضع خططها الإستراتيجية والتنفيذية .
- المشاركة الفعالة في التخطيط للميزانية المدرسية وتحديد أوجه انفاقها .
- قيادة عمليات التطوير والتحسين المدرسي ، والمشاركة الفعالة في عمليات التقويم الذاتي للمدارس.
- المشاركة في جهود الإصلاح المدرسي ، وتقليل الهدر التعليمي ، بحيث تصبح المدرسة مجتمعا للتعليم والتعلم .

- **تشكيل مجالس الأمناء:**

تتم أسس تشكيل المجلس كما يلي :

- اختيار أعضاء على قدر من التعليم يسمح لهم بالمشاركة في المناقشات ووضع سياسات التعليم .
- تكون عضوية المجلس غير قابلة للتجديد ، حتى تتاح الفرصة لأعضاء جدد للمساهمة في تطوير التعليم .
- اختيار أعضاء ممن يقيمون في المنطقة التي بها المدرسة .
- اختيار أعضاء من ذوى الخبرات المتنوعة في التخصصات والمجالات التي تعود بالنفع على العملية التعليمية بالمدرسة من جميع عناصرها .

ويتشكل المجلس من ثلاث فئات هي:

- فئة أولياء الأمور : ويكون من غير المعلمين والعاملين بالمدرسة ويتم انتخابهم عن طريق الجمعية العمومية للآباء .
- فئة أعضاء المجتمع المحلي : ويكونون من الشخصيات العامة المهتمة بالتعليم والعاملين في مؤسسات المجتمع المدني ورجال الأعمال .
- فئة العاملين بالمدرسة : ويمثلون الإدارة ، والمعلمين ، والاخصائين والإداريين .

ويراعي في التشكيل ان يكون عدد فئتي أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي يمثلون أكثر من ثلثي عدد الأعضاء ، كما يتحدد عدد أعضاء المجلس ككل وفقا لحجم المدرسة والقوى البشرية المتواجدة بها والداعمة لها. ويقوم أعضاء مجالس الأمناء بادوار رئيس المجلس ، نائب رئيس المجلس ، امن المجلس،المراقب المالي .

ويقوم المجلس بتشكيل عدد من فرق العمل المصغرة تساعد المجلس في عمله وفي تنظيم اجتماعاته ولقاءاته ، وفي إعداد وكتابة تقارير المجلس ، وتقوم هذه الفرق بتقديم الإرشادات والاستشارات والتوصيات إلى المجلس ولكن ليس لها الحق وإصدار القرارات النهائية الا بعد الرجوع للمجلس وذلك مثل: فريق رسم السياسات التعليمية ، وفريق الميزانية ، وفريق متابعة تعليم وتعلم الطلاب وفريق الموارد والتمويل ، وفريق المناهج ، وفريق العلاقات مع المجتمع ، وفريق المباني والتجهيزات المدرسية ، وأي فريق أخر يساعد المجلس في تحقيق أهدافه.

- **وظائف مجالس الأمناء** :

وسوف يقوم المجلس بالوظائف التالية :

- التعاون مع إدارة المدرسة : حيث يقوم المجلس بتقديم الخبرة والرأي لإدارة المدرسة في مختلف المجالات التربوية والتعليمية والمعاونة في تذليل الصعوبات والمشكلات الطلابية والتعليمية والمشاركة في برامج تقويم سلوك الطلاب .
- التخطيط الاستراتيجي : حيث يشارك المجلس بفعالية مع إدارة المدرسة في وضع خطة إستراتيجية متكاملة ،كما يشارك في تحديد مكوناتها ووضع وتنمية وتطوير رؤية المدرسة ورسالتها والأهداف التي تحقق تلك الرؤية والرسالة ، كما يقوم المجلس بتوفير كافة المتطلبات والامكانيات المادية والبشرية لتنفيذ هذه الخطة ، بالإضافة إلى ذلك فان المجلس يختص بالإشراف على الخطة ومراقبة تنفيذها لتحقيق أهداف المجلس وتطوير المدرسة في ضوء تلك الأهداف ومتابعة تنفيذها وتذليل الصعوبات التي قد تعترضها.
- رسم السياسات المدرسية : حيث يتولى المجلس تحديد السياسات التعليمية التي تسير عليها المدرسة ، وينمي ويطور في هذه السياسة وفقا للظروف المحلية والقومية والعالمية ، ووفقا لاحتياجات المدرسة .
- متابعة تعليم وتعلم الطلاب: حيث يقوم المجلس بمتابعة تعليم وتعلم التلاميذ ، ونموهم وتطورهم في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهاريه ،والعمل على دعم الانشطة التربوية المدرسية ومتابعة تنفيذها من اجل تنمية شخصية الطلاب وقدراتهم على مواجهة الظواهر السلبية التي يتعرضون لها (تدخين\إدمان\عنف)، وغرس فيهم السلوكيات الحميدة مثل التعاون والاهتمام بنظافة المدرسة والبيئة المحيطة بها.
- التمويل والميزانية: حيث يختص المجلس بتوفير التمويل اللازم من مصادر غير تقليدية عن طريق تشجيع الجهود الذاتية للأفراد القادرين ورجال الأعمال ومؤسسات المجتمع المدني ، كما يختص بإعداد خطة محكمة للميزانية المدرسية ومتابعة أوجه انفاقها على الانشطة والجوانب التي تحقق تعليم وتعلم فعال لجميع التلاميذ .

- دعم العلاقة مع المجتمع المحلي: حيث يقوم المجلس بتعزيز دور المدرسة في خدمة البيئة المحيطة والتعامل مع مشاكلها وطموحاتها من خلال مشروعات متنوعة مثل النظافة والتشجير والمشروعات الصغيرة ، والتعاون مع المؤسسات الأخرى كالجامعات ومراكز الشباب والجمعيات الأهلية والإعلام والثقافة لاستغلال ما يوجد بها من إمكانات (ملاعب\مكتبة\معمل كمبيوتر\أجهزة وأدوات.....)
- إثراء المناهج الدراسية : حيث يتولى المجلس والإشراف على تحويل المناهج إلى انشطة عملية ، وتوفير متطلبات تلك الانشطة من أدوات ووسائل تعليمية وموارد مادية وبشرية .
- صيانة المباني والمرافق: حيث يقوم المجلس بإبرام العقود مع الشركات المختصة لصيانة المباني المدرسية وما بها من تجهيزات أدوات ووسائل تعليمية وملاعب .
- رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة: حيث يقوم المجلس بتوفير الرعاية اللازمة والبرامج والانشطة التربوية للفئات الخاصة من الطلاب (معوقين\فائقين\وموهوبين)وكذا الرعاية الاقتصادية والاجتماعية للطلاب فير القادرين ماديا.
- تعيين مدير المدرسة وهيئة العاملين وتجديد التعاقد: حيث يشارك المجلس مع السلطات المحلية في تعيين مدير المدرسة وتجديد عقده بعد فترة الانتهاء في ضوء انجازاته ،كما يختص المجلس بتعيين الموظفين الجدد والتصديق على تعيينهم ، وانهاء خدمة الموظفين الذين لم يثبت كفاءتهم .
- التقويم الذاتي للمدرسة : حيث يتولى المجلس بالمشاركة مع إدارة المدرسة عمليات التقويم الذاتي للمدرسة وإعداد تقرير مفصل حول تلك العمليات ، ونشر هذا التقرير على موقع المدرسة على شبكة الانترنت ، وإرسال نسخ منه السلطات التعليمية المحلية والمركزية وأولياء الأمور وكافة المهتمين بالعملية التعليمية من المجتمع .

- **٤- انتخابات مجالس الأمناء** :

سوف تكون مدة انتخابات المجلس عامان ، وللمجلس الحق الكامل في الاستعانة بأي عدد من أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي للاستشارة والاستفادة من خبراتهم بشرط ألا يكونوا أعضاء أساسيين في المجلس، ولا يمكن حل المجلس بأي حال من الأحوال إلا بعد مرور عام على الأقل من انتخابه شريطة ان يوافق ٧٥٪ من الأعضاء على الحل. وسوف يسير انتخابات مجالس الأمناء وفقا للخطوات التالية :

- **التخطيط لعملية الانتخابات** :

وتبدأ هذه المرحلة في الشهرين الأخيرين من الفصل الدراسي الثاني وتستمر حتى قبل بداية الفصل الدراسي الأول من العام الجديد بأسبوعين علما بان المدة المحددة لتشكيل المجلس هي الأسبوعين الأولين من الدراسة ، ويتم في هذه المرحلة تشكيل فريق عمل يتولى الإعداد الكامل لعملية الانتخابات وتنفيذها ويشكل هذا الفريق من مدير المدرسة وعدد من أعضاء المجلس القديم ، ويقوم الفريق بإعداد إشعارات الانتخابات ويكتب فيها ان هناك انتخابات مجلس

الأمناء ستجري ، ويمكن لمن يريد ان يرشح نفسه ان يحصل على طلبات الترشيح من المدرسة ، ويجب إرسال هذه الطلبات أو تسليمها باليد في الوقت المحدد لذلك ويتم في هذا الإشعار تحديد موعد إجراء الانتخابات ، وأخر موعد لتلقي طلبات الترشيح ، ويحدد فيها فئات الترشيح ،وعدد المناصب الشاغرة ، ويتم نشر هذه الإشعارات في نشرة أخبار المدرسة التي توزع على جميع أولياء الأمور ،وأعضاء المجتمع المحلي ، كما يتم نشر هذه الإشعارات في مؤسسات المجتمع مثل الاندية الرياضية ،والوحدات الصحية ،والمجالس المحلية،والجمعيات الأهلية ،ودور العبادة ،كما يتم نشر هذه الإشعارات على موقع المدرسة على شبكة الانترنت،وتخطر المدرسة مؤسسات المجتمع المدني لتشرف على الانتخابات .

- **إغلاق باب الترشيح وتقييم المرشحين** :

وتستغرق هذه المرحلة أسبوعا وتستمر حتى بداية العام الدراسي الجديد بأسبوع ،ويتم فيها تجميع أسماء المرشحين وعناوينهم وحصر عددهم ، كما يتم فيها إعداد أوراق التصويت ،وتصنيف فئات المرشحين ، واستبعاد المرشحين الذين لا تنطبق عليهم الشروط.

- **الاستعداد للاقتراع** :

وتستغرق هذه المرحلة أسبوعا وهو الأسبوع الأخير قبل بدء العام الدراسي الجديد ،ويتم فيها إعداد النصائح والإرشادات الخاصة بالاقتراع وتوزيعها على الناخبين والمرشحين لضمان سلامة عملية الاقتراع ، ويتم فيه ترتيب أسماء المرشحين هجائيا في قوائم تشتمل على ثلاث فئات هي: فئة أولياء الأمور، وفئة أعضاء المجتمع المحلي ، وفئة العاملين بالمدرسة،وكل فئة لها مكان مخصص للاقتراع ، كما يتم قبول طلبات الطعن والنظر فيها ، كما يقوم الفريق المسئول بتأمين الانتخابات من خلال الاتصال بالشرطة لتوفير بعض عناصرها للحفاظ على هدوء واستقرار الانتخابات.

- **الاقتراع وإعلان النتائج** :

ويكون يوم الاقتراع في نهاية الأسبوع الثاني من الدراسة ويحبذ ان يكون احد يومي الجمعة أو السبت إذا كان يوم السبت عطلة رسمية ، وتستغرق عملية الاقتراع ١٢ ساعة من الساعة الثامنة صباحا إلى الثامنة مساء ، ويتولى فريق من مؤسسات المجتمع المدني المسئولية داخل لجان التصويت، كما يقوم أيضا بإحصاء الاستجابات وإعلان النتائج مع مراعاة سرية الاقتراع وسلامة العملية الانتخابية أثناء فرز الأصوات ، ويتم استبعاد الأصوات الباطلة وإعلان النتائج في الوقت والمكان المحددين ، وبعد إعلان النتائج يتم حفظ جميع الأوراق الخاصة بالاقتراع لمدة ثلاثة شهور في المدرسة تحسبا لأي طعن من احد المرشحين ،وبعد ذلك يتم التخلص منها بمعرفة مدير المدرسة.

- **الاجتماع الأول للمجلس** :

ويكون هذا الاجتماع في الأسبوع الثالث من الدراسة ، ويتم فيه تحديد الأدوار واختيار رئيس المجلس من المنتخبين ،ولابد لرئيس المجلس ان يكون من فئة أولياء الأمور ، وفئة أعضاء المجتمع المحلي ، كما يتم اختيار نائب الرئيس والسكرتير وأمين الصندوق .

ويتم فيه تحديد رقم الهواتف الخاصة بالأعضاء وبريدهم الالكتروني وعناوينهم وإعدادها في قائمة حتى يتيسر الاتصال فيما بينهم وعقد اللقاءات وتبادل وجهات النظر ،كما يتم أيضا تحديد عناوين ومواقع وسبل الاتصال بالمؤسسات المجتمعية ووكالات الخدمة العامة المحيطة بالمدرسة ، وكذا الاتصال بأعضاء المجالس في المدارس المجاورة والجمعيات الخاصة بمجالس الأمناء.

ويتم التنبيه على الأعضاء ان العضوية ستسقط إذا حدث أمر من الأمور التالية:

- استقالة العضو أو وفاته.
- صدور حكم قضائي أو تأديبي نهائي في موضوع يمس الشرف والأمانة .
- إخلال العضو في القيام بالأعمال والمهام والمسئوليات المحددة له.
- غياب العضو ثلاثة اجتماعات متتالية بدون تقديم أعذار مقبولة .
- إصابة العضو بعارض من عوارض الأهلية أو سقوط الولاية عنه.
- تخرج نجل العضو أو تحويله أو تركه المدرسة لأي سبب.
- انتهاء خدمة العضو الممثل للمعلمين أو مدير المدرسة لأي سبب من أسباب انتهاء الخدمة أو نقله من المدرسة.
- خروج العضو عن اللياقة العامة أو آداب المجلس أو قيامة بأفعال أو أقوال من شانها الإساءة إلى المجلس أو أعضاءه أو المدرسة أو العاملين فيها ، وذلك بعد العرض على مجلس أمناء الإدارة والمديرية وموافقة مدير المدرسة .

- **التوصيات** :

- منح أعضاء مجالس الأمناء سلطات قانونية تؤهلها للمشاركة فى وضع سياسة التعليم وفى متابعة التنفيذ .
- توفير المناخ الملائم لترجمة أهداف مجالس الأمناء إلى واقع ملموس بتوفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف .
- تشجيع أفراد المجتمع المحلى للمساهمة فى توفير الموارد المالية لمجلس الأمناء لدعم وتطوير العملية التعليمية .
- توعية الطلاب بدور مجالس الأمناء حتى يمكنهم من تشجيع الآباء على حضور الاجتماعات.
- عقد الندوات داخل المدرسة لتبصير العاملين بها بموضوع مجالس الأمناء وأهميتها ودورها في العملية التعليمية .
- نشر ثقافة المشاركة المجتمعية بين التربويين والعاملين في الحقل التعليمي والمجتمع بأسرة ، لضمان تقبلهم ومساندتهم للتطوير والتغيير .
- إعادة النظر في بعض القرارات والتشريعات مما يؤدى إلى الاتجاه نحو اللامركزية ، ومنح الصلاحيات لمجالس الأمناء لتمكنهم من ضبط سلوك الطلاب داخل المدرسة .
- التنسيق بين مجالس الأمناء على مستوى المدارس ، ومجالس الأمناء على مستوى المديريات حتى لا يكون هناك تعارض بينها وذلك من خلال اللقاءات المتبادلة بين تلك المجالس .
- ان يختار أعضاء مجلس الأمناء واللجان المنبثقة عنه من المتفهمين لأدوارهم والمتحمسين للمشاركة المجتمعية ، وذوى القدرة على التحليل والتعبير عن آرائهم .

- إعلان ما يتخذ من قرارات في مجالس الأمناء على المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والعاملين بالمدرسة .
- تنمية العمل التعاوني وإثراء خبرات المعلمين وأولياء الأمور بأهمية مجالس الأمناء ودورها .
- ضرورة إشراك مجالس الأمناء في وضع السياسات الكفيلة للارتقاء بجودة أداء النظام التعليمي .
- التأكيد على الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية من منطلق ان المدرسة مؤسسة اجتماعية تحتاج إلى تكاتف جهود المؤسسات المجتمعية الأخرى .

• المراجع والهوامش :

١- محمود أبو النور عبد الرسول :"مجالس الأمناء بالتعليم قبل الجامعي بمصر وبعض الدول الأجنبية - دراسة مقارنة" - مجلة التربية - العدد (٢٠) أغسطس ٢٠٠٦م ،ص٢٠٧ .

٢- رسمي عبد الملك رستم:"دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية المدنية في مرحلة التعليم قبل الجامعي "- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - القاهرة - ٢٠٠١م،ص٤٧.

٣- احمد جمال الدين موسى:"المشاركة المجتمعية ودورها في الارتقاء بالتعليم "- مؤتمر المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - في الفترة من (٩- ١٠) يوليو٢٠٠٥م - صحيفة التربية - ع١ ،سنة ٥٧ ،ص ص٥،٤.

٤- منار احمد إسماعيل بغدادي :صنع السياسة التعليمية ،دراسة مقارنة بين كل من مصر وانجلترا والصين، رسالة دكتوراه غير منشورة،معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة- ٢٠٠م، ص١٦٧ .

5- Val Fergusson," supervision for the self- managing school: The New Zealand experience", International Institute for education planning, Paris, 1998, p.7, 8.

6- N. MC Ginn & T. Welsh," Decentralization of education: why, when, what and how", International Institute for educational planning, Paris, 1998, p.30.

7- Ibtisam Abu- Duhou," school based management", International Institute for education planning, Paris, 1999, p. 46.

8- Ibid, p. 48.

9- N. MC Ginn & T. Welsh,(op. cit,), p.33.

٥- محمد علي عاشور:"دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عمان"- مجلة العلوم التربوية والنفسية- جامعة البحرين- المجلد(١١)- العدد(٤)- ديسمبر ٢٠١٠م، ص٧٩.

٦- وزارة التربية والتعليم: التقرير الوطني حول جودة التعليم في سلطنة عمان- مسقط- ٢٠٠٧م ، ص١٢٢- ١٢٤.

٧- محمد علي عاشور (مرجع سابق)، ص١٠٣.

٨- نصراء محمد الصوافية: تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع في بعض الجوانب الإدارية بمدارس التعليم الأساسي (١- ٤) في سلطنة عمان- رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- ٢٠٠٨م.

٩- بشير صالح الرشيدي : مناهج البحث التربوي ، رؤية تطبيقية مبسطة – دار الكتاب الحديث- القاهرة – ٢٠٠١ م ، ص٥٩ .

١٠- محمد منير مرسى : البحث التربوي وكيف نفهمه – ط٢ – عالم الكتب – القاهرة – ٢٠٠٣ م ، ص٢٤٥ .

١١- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان : دليل عمل مدارس التعليم الأساسي – مسقط – ٢٠٠٣ م ، ص٨ .

١٢- سعيد جميل سليمان، ورسمي عبد الملك رستم :"مجالس الأمناء كصيغة لربط المدرسة بالمجتمع المحلي في ضوء بعض الخبرات الأجنبية- : دراسة ميدانية"- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - شعبة بحوث التخطيط التربوي- القاهرة- ١٩٩٤م.

١٣- المتولي إسماعيل بدير :"المشاركة المجتمعية في التعليم ،دراسة حالة لإحدى المدارس التعاونية "- مجلة كلية - جامعة المنصورة - العدد(٥٩) - الجزء الأول- ٢٠٠٥م.

١٤- وفاء حسن مرسي:"دور مجلس الأمناء في المدرسة الثانوية العامة : دراسة تقويمية"- مجلة التربية المعاصرة - السنة (٢٢)- (العدد(٧٠)- ٢٠٠٥م.

١٥- محمود أبو النور عبد الرسول :"مجالس الأمناء بالتعليم قبل الجامعي بمصر وبعض الدول الأجنبية :دراسة مقارنة"- مجلة التربية - تصدر عن الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية - العدد(٢٠)- أغسطس ٢٠٠٦م.

١٦- فاطمة فتحي عبد المجيد :" تفعيل دور مجلس الأمناء والآباء والمعلمين في إدارة مدارس التعليم العام والخاص مع التطبيق على محافظة الشرقية "- رسالة ماجستير غير منشورة - تحلية التربية - جامعة الزقازيق- ٢٠٠٦ م

١٧- راضي عبد المجيد طه: "الشراكة بين المدرسة والمجتمع في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الاستفادة منها في مجالس الأمناء باعتبارها صيغة من صيغ الشراكة، دراسة ميدانية على محافظة أسوان"- المؤتمر العلمي الثامن للتربية- "جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي"- كلية التربية- جامعة الفيوم الفيوم- من(٢٣- ٢٤) مايو- المجلد الأول- ٢٠٠٧م.

١٨- نصر محمد محمود :" دور مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في تحقيق بعض متطلبات الجودة بمدارس التعليم الأساسي :دراسة تحليلية ميدانية"- مجلة كلية التربية جامعة أسيوط - العدد الثاني - المجلد (٢٣)- يوليو٢٠٠٧م.

١٩- نصراء بنت محمد الصوافية: تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع في بعض الجوانب الإدارية بمدارس التعليم الأساسي (١- ٤) من سلطنة عمان - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - جامعة السلطان قابوس - ٢٠٠٨ م.

٢٠- محمد علي عاشور (مرجع سابق).

21- Coyle, L. M. & witcher, A.E.," Trans forming the Idea into action: policies and practices to enhance school effectiveness", urban education, vol. 26 , no.4, 2004.

22- Karen brooking ," board of trustees' selection practices of primary school principals in New Zealand" New Zealand Journal of teachers, work, vol.1 , Issue 1, 2004.

23- Colin R. Boylan ;"training needs of rural school council members", The Australian educational researcher, vol.32, No.2, 2005.

24- Anne Wilkin," New Roles for local authorities in education: opportunities and challenges, national foundation education research, slough, 2005.

25- Peterson, R." planning procedures and leadership role of the principal in professional development school," Unpublished doctoral dissertation, ball state university, DAI, 60107, 2006.

26- Talley, w. k.& keedy, j. l. ," Assessing school council contribution to the enabling conditions for instructional capacity building", education and urban society, vol.4, 2006.

27- Tammy Hallman , Starnes ; " Alabama school board presidents perceptions of community engagement, pro quest LLC , Ph.D. , Dissertation , auburn university ,2010 .

٢٨- محمد حسين عبده العجمي:" المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية"- مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة- ٥٨- الجزء الأول- ٢٠٠٥م، ص٣٨.

٢٩- وزارة التربية والتعليم: المعجم الوجيز- مجمع اللغة العربية- القاهرة- ٢٠٠٤م، ص٣٤١.

٣٠- المتولي إسماعيل بدير(مرجع سابق)، ص٢٦٩.

٣١- رشاد محمد حسن:" تفعيل دور المشاركة المجتمعية في حل بعض المشكلات المدرسية بحلوان"مجلة مستقبل التربية العربية المجلد(١٨)، العدد(٦٨) ، ٢٠١١م، ص٣٦.

٣٢- محمد حسنين عبده العجمي: المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة- المكتبة العصرية للنشر والتوزيع- المنصورة- ٢٠٠٧م، ص٩١.

٣٣- تم الرجوع إلى:
- رشاد محمد حسن(مرجع سابق)، ص١٤١ ،١٤٢ .
- علي صالح جوهر، وآخرون: المشاركة المجتمعية وإصلاح التعليم- المكتبة العصرية للنشر والتوزيع- المنصورة- ٢٠١٠م، ص٣٠٨.
- سلامة عبد العظيم حسين: المشاركة المجتمعية وصنع القرار التربوي- دار الجامعة الجديدة للنشر- ٢٠٠٧م، ص ٢٣١، ٢٣٢.
- محمد حسنين العجمي: المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة(مرجع سابق)، ص ٥،٩٢.

٣٤- عائشة عبيدان: الشراكة الأبوية في التعليم، جهود جديدة- مجلة التربية- جامعة قطر- العدد (١٤٩)- ٢٠٠٤م، ص٥٥.

٣٥- أحمد الرفاعي بهجت العزيزي: دراسات في تمويل التعليم والتنمية البشرية- مكتبة النهضة المصرية- القاهرة- ٢٠٠٦م، ص ٨٩،٨٨.

٣٦- محمد حسنين عبده العجمي: المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة (مرجع سابق)، ص٩٧،٩٦.

٣٧- عزة جلال نصر: الإبداع الإداري والتجديد الذاتي للمدرسة الثانوية العامة، رؤية إستراتيجية- المكتب الجامعي الحديث- الإسكندرية- ٢٠٠٨م، ص١٣٩.

38- verhoeven Jefc & Ilsevan Heddegen.," Parents Representatives in the New Participatory school council in Belgium", Educational Management and Administration, Vol. 27, No .4, 1999, p. 417 .

٣٩- عدلي سليمان: الوظيفة الاجتماعية للمدرسة- دار الفكر العربي- القاهرة – ٢٠٠٦م، ص٨٩.

٤٠- رشاد محمد حسن(مرجع سابق)، ص١٥١.

٤١- محمد حسنين العجمي:" المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية" (مرجع سابق)، ص٤٤.

٤٢- عاطف بدر أبو زينة ، وأمل مختار قنأوي:" الدور التربوي للجمعيات الأهلية بمحافظة بني سويف، دراسة ميدانية"- مجلة البحث في التربية وعلم النفس- جامعة المنيا- المجلد (١٧)- العدد (٢)- ٢٠٠٢م، ص٥٧.

٤٣- عبد السلام محمد الصباغ: تفعيل دور الجمعيات الأهلية المصرية في التعليم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة- رسالة دكتوراه غير منشورة- معهد الدراسات والبحوث التربوية- جامعة القاهرة- ٢٠٠١م، ص٩٦.

٤٤- سليمان عبد ربه محمد:" الجهود التربوية للجمعيات الأهلية في مصر"- مجلة التربية- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية- العدد(٦)- مارس ٢٠٠٢م، ص٢٢٤.

٤٥- محمد حسنين العجمي: المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة(مرجع سابق)، ص ١٠٦،١٠٥.

٤٦- مها عبد الباقي جويلي: دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين- دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر- الإسكندرية- ٢٠٠٠م، ص ٧٠.

٤٧- وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٢٥٨) بتاريخ ٢٠٠٥/٩/١١م بشان مجلس الأمناء والآباء والمعلمين- القاهرة- ٢٠٠٥، ص٤.

٤٨- وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم(٣٣٤) بتاريخ ٢٠٠٦/٩/١٤م بشان مجلس الأمناء والآباء والمعلمين- القاهرة- ٢٠٠٦م، ص٥.

49- state of Alberta., Ministry of Education, Alberta school council Effectiveness: Summary and Findings of the provincial consultation, crown in Right of Alberta, Edmonton, July 24, 2004, p.1.

٥٠- ادواردب. فسك، وهيلين ف.لاد: استقلالية المدارس والتقييم، المدارس ذاتية الإدارة في نيوزيلندا والمساءلة- (ترجمة: عثمان مصطفى عثمان)- مجلة مستقبليات- ع٤- مج٣١- ديسمبر ٢٠٠١م، ص٦٧٠.

٥١- وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٢٥٨) بتاريخ ٢٠٠٥/٩/١١م بشان مجلس الأمناء والآباء والمعلمين- القاهرة- ٢٠٠٥م، ص٣.

٥٢- ادواردب.فسك، وهيلين ف.لاد (مرجع سابق)،ص٦٧٣.

53- 5٨- New Zealand Ministry of Education, Constitutions for School Boards of Trustees, Wellington, htte://www.minedue .govt.nz/index.cfm2., p. 2.

٥٤- محمد حسنين العجمي: المشاركة المجتمعية قالإدارة الذاتية للمدرسة (مرجع سابق)، ص١٢٣.

55- Chicago public school, office of local school council relations, local school council election guide 2010, Chicago, 2010, p.11.

56- S. Raja," making local school councils work: the implementation of local school councils in Chicago public elementary schools, journal of law and education, vol.29, No.3, Jul 2000, p.100.

٥٧- وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٢٨٩) بتاريخ ٢٠١١/٨/٢٤م بشان إعادة تنظيم مجلس الأمناء والآباء والمعلمين- القاهرة- ٢٠٠١م، ص٣.

٥٨- محمود أبو النور عبد الرسول (مرجع سابق)، ص ٢١٩،٢٢٠.

59- Referto:

- Julie Woestehoff & Monty Neill, "Chicago school reform: lessons for the nation", parents united for responsible education, Chicago, report January 2007, p.11.
- Donald R. Moore, Chicago's local school councils: what the research says, designs for change, Chicago, 2002, p. 3.

60- New Zealand school trustees association, guidelines for boards of trustees: managing principal appraisal, wellington, February 2005, p.3.

61- European commission, directorate- general for education and culture, the education system in spain , Eurydice European unit, Brussels, Belgium, 2007, p.57.

٦٢- وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٢٨٩)بتاريخ ٢٠١١/٨/٢٤م بشان إعادة تنظيم مجلس الأمناء والآباء والمعلمين (مرجع سابق)، ص٤.

٦٣- محمود أبو النور عبد الرسول (مرجع سابق)، ص٢٢٤.

64- State government Victoria, department of education & training, office of school education, who does what: school education, who does what: school council or principal and, Melbourne, October 2006, (http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/schacc/scrolescorprin.pdf,p.1- 2.

65- State government Victoria, department of education & training, office of school education, school council sub- committees, Melbourne, October 2006, (http://www.eduwet.vic.gov.au/ edulibrary/public/schacc/scrolescorprin.pdf. p.1.

66- Ibid, p.1.

67- Ibid, p.2.

68- State government Victoria, department of education &training office of school education, good practice: sub- committees at warrnambool east primary school, Melbourne,October2006,(http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/schacc/GPsubcomWEPS.pdf)p1.2.

69- http://egypt.worlded.org/docs/ERPBOTroles and responsibilitiesTrainee.pdf, p:24, 25.

70- Chicago public school, office of local school council relations, guide to local school council elections,2006 , p.1.

71- Chicago public schools policy manual, governance of alternative and small schools, board report, January 24, 2007, p: 3- 4.

72- Richard M. Daley (et. al), guide to local school council elections, board of education of the city of Chicago public schools, Chicago, 2006, p: 2- 3.

73- Marietta city schools, handbook for school councils, Marietta report, July 20, 2004 (www.marietta- city.k12.ga.us),p.8.

74- Ministry of education in Ontario, school councils: a guide for members, queen's printer for Ontario, 2001, p.41.

٧٥- وزارة التربية والتعليم: التعليم للجميع في سلطنة عمان: ١٩٧٠- ٢٠٠٥ - مسقط – ٢٠٠٥، ص ٩٩.

٧٦- وزارة التربية والتعليم: دليل عمل مدارس التعليم الأساسي- مسقط- ٢٠٠٣، ص٨.

٧٧- المرجع السابق، ص٨.

٧٨- وزارة التربية والتعليم: ٣٥ عاما من التعليم- مسقط- ٢٠٠٥م، ص٣٥.

٧٩- علي محسن آل حفيظ: تطوير العمل في مجالس الآباء والأمهات بسلطنة عمان- مجلة رسالة التربية- وزارة التربية والتعليم- ١٩٩٣م.

٨٠- عثمان حسن أبو درق: دور مجالس الآباء والمعلمين في تطوير العملية التربوية- مجلة رسالة التربية- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عمان- ١٩٨٦م.

٨١- وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٤٤/٢٠٠٢) بإجراء تعديلات في لائحة مجالس الآباء والأمهات- مسقط- ٢٠٠٢م، ص ٣،٤.

٨٢- المرجع السابق، المادة (٨) ، ص٤.

٨٣- المرجع السابق، المادة (٨)، ص٥.

٨٤- المرجع السابق، المادة (١٠)، ص ٦- ٩.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

" أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية "

إعـــداد

د/ أسامة محمد الحازمي أ.د / محمد أبو الفتوح حامد

د. / جمال حامد جاهين

obeikandl.com

obeikandl.com

" أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية "

د/ أسامة محمد الحازمي أ.د / محمد أبو الفتوح حامد

د. / جمال حامد جاهين

• **مستخلص البحث** :

يهدف هذا البحث إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة. وكذا التعرف على معدلاتهم الأكاديمية، والعلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لديهم معدلاتهم الأكاديمية. وتم استخدام المنهج الوصفى وذلك باستخدام الأسلوب العاملى حيث إنه أكثر ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية ، فالأسلوب العاملى للتعرف على العلاقات التي تجمع هذه المتغيرات مع بعضها ، وكذلك البيئة العاملية لها. وتكونت مجموعة الدراسة الاستطلاعية من (٥٦) طالب بكلية التربية وكلية العلوم التطبيقية بجامعة طيبة، منهم (٣٢) طالباً بكلية التربية، (٢٤) طالبا بكلية العلوم التطبيقية واستخدمت درجات هذه المجموعة في التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة الحالية. وتكونت المجموعة النهائية من (١١٣) طالب بجامعة طيبة من طلاب كليات التربية، و الآداب، والعلوم التطبيقية. واستخدمت الدراسة أداتين لجمع البيانات وهى: "قائمة أساليب التعلم المعدلة" لكولب ومكارثي Kolb & McCarthy(2005) ، والسجلات الأكاديمية للطلاب. أشارت النتائج الى تنوع أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب وتم توزيعهم على سبعة أساليب للتعلم وهى: استيعابى ، تقاربى، تباعدي، تكيفى ، تباعدي- تكيفى، استيعابى- تقاربى، و"كل المستويات". كما أشارت النتائج الى وجود علاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب ومعدلاتهم الأكاديمية. وأوصت الدراسة بما يلى: الأخذ بعين الاعتبار أساليب التعلم للطلاب عند التدريس - وضع برامج تدريبية لتنمية هذه الأساليب- تنوع أساليب التدريس من قبل المعلمين - إستخدام الوسائل السمعية والبصرية المتنوعة بشكل يسمح لكل طالب بتنمية قدراته والتعلم بحرية تبعا لأساليب التعلم المفضلة إليه- أخذ أساليب التعلم لدى الطلاب في الحسبان عند تصميم البرامج التعليمية والدراسية للطلاب بشكل يعطي مساحة من الحرية للطالب - استخدام وتطبيق مقاييس أساليب التعلم عند دخول الطلاب الجامعة حتى يتم صياغة برامج واستراتيجيات لتتماشى مع هذا النوع في أساليب التعلم.

Students' Prefferred Learning Styles and their Academic Rates in Taiba University

Abstract

This study aimed to acsertain the preferred learning styles used by university students in Taiba University, Kingdom of Saudi Arabia. Another aims was to asceratin their academic achievement levels, and the relationship between their preferred learning styles and their acadmic levels.For the purpose of data collection, the study made use of Kolb & McCarthy's (2005) Learning Styles Inventory (LSI) to ascertain students' preferred learning styles. The LSI was administered to a random sample drawn from Taiba University students enrolled in the Faculties of of Education, Arts and Applied Sciences. A second source of data was

[1] يتقدم الفريق البحثي بخالص الشكر لعمادة البحث العلمي بجامعة طيبة لتفضلها بدعم البحث ماليا (رقم المشروع البحثي ٤٣١/٧٣٠)

represented in students' academic records, which were examined and used for the purpose of classifying students according to their academic levels: high achievers, average achievers and low achievers. Statistical analysis made use of both descriptive and inferential procedures.Findings of the study indicated that students' learning styles fall into seven categories. These are: assimilators, coovergers, divergers, accomodators, diverger-comodator, assimilator-converger and all-styles. Findings also indicated that there is a positive relationship between students' academic levels and their preferred learning styles. Findings of the study carried some implications and posed some recommendations for further research.

Keywords: Preferred learning styles, academic rates and university students.

- **مقدمة** :

تركز التربية الحديثة على الاهتمام بالمتعلم وتجعله محور العملية التعليمية وهو الهدف من هذه العملية برمتها ، لذا يعد الاهتمام بتربيته تربية صحيحة استثمارا للمستقبل ، الأمر الذي يستوجب معه الاهتمام المتزايد بكل ما من شأنه الارتقاء بعقله ، وجسمه ، ووجدانه وبشكل متوازن ومتكامل ، خاصة وأن المرحلة التي نعيشها الآن لها آثارها الايجابية التي تتمثل في التقدم وازدهار للحضارة الإنسانية ، وأثار سلبية تتمثل في سيطرة التكنولوجيا على الثقافة والحضارة وما يمكن أن ينجم عنها من مشكلات اجتماعية .

ولا عاصم منها إلا بتشكيل وبناء الشخصية السوية المتوازنة والتي تجمع بين الاستفادة من معطيات التقدم بجانب الحفاظ على القيم الأصيلة والتراث الحضاري العريق ، والخلق القويم ولا يمكن القيام ببناء الشخصية السوية المتوازنة إلا بالاهتمام بالمتعلم منذ بداية سنوات الدراسة إلى نهايتها ، وذلك من خلال تحقيق التوافق بين أساليب التعلم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وأساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة .

أساليب التعلم يستخدم علماء النفس مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطية المتنوعة التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم والتي توصله في النهاية إلي تطوير خبرات تعليمية جديدةٍ تضاف إلي مخزون المتعلم المعرفي ، وهذا يشير إلي أن أسلوب إلتعلم يعتبر وصفا للعمليات التكيفية المناسبة والتي تجعل من الفرد مستجيبا لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية (Entwistle,1981:3) . ويعرف كولب Kolb (١٩٨٤) أسلوب التعلم بأنه الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم ، ويقسمها إلى أربعة أساليب هي : التقاربي Converger ، التباعدي Diverger ، والاستيعابي Assimilator والتكيفي Accommodator كما يعرف Kolb & Kolb (2005) مفهوم أسلوب التعلم بأنه "الفروق الفردية في التعلم القائمة على تفضيل المتعلم باستخدام مراحل مختلفة من دائرة التعلم" ،كما يتبنى نموذج Kolb (١٩٨٤) لتفسير عملية التعلم لدى الطلاب على أساس نظرية التعلم بالخبرة . Experiential Learning Theory

وفي هذا النموذج يوضح كولب أن التعلم عبارة عن مجالين الأول : إدراك المعلومات والذي يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة ،والثاني : معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظة التأملية وينتهي بالتدريب الفعال، وأن هذا يتم في أربع مراحل هي الخبرات الحسية ، والملاحظة التأملية ، والمفاهيم المجردة والتجريب الفعال ، ويرى كولب أن أسلوب التعلم يحدد بناء على درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة ، وقد وصف كولب أربعة أساليب للتعلم على النحو التالي :

- الأسلوب التقاربي ويتميز الطلاب أصحاب هذا الأسلوب من أساليب التعلم بقدرتهم على حل المشكلات التي تتطلب إجابة واحدة .
- الأسلوب التباعدي ويتميز الطلاب أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التاملية ، وكذلك باهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية الموقف من زوايا عديدة .
- الأسلوب الاستيعابي ويتميز الطلاب أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة ، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة .
- الأسلوب التكيفي ويتميز الطلاب أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال وقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب ، وحل المشكلات .

وتتبنى هذه الدراسة تعريف كولب لأسلوب التعلم ، كما يتبنى نموذج كولب ايضا. وقد أجريت دراسات عديدة في هذا المجال ومعظمها دراسات أجنبية مما يستدعى هذه الدراسة للمكتبة العربية ومن هذه الدراسات : آرجون وآخرون (٢٠٠٢)، و شين (٢٠٠٩) ، و كوفيلد وآخرون (٢٠٠٤)، وديميركان و ديمريبان (٢٠٠٨) ، ولى وآخرون (٢٠٠٧) ، ورنولدز (٢٠٠٥) ، ونيو هوسر (٢٠٠٢)، و جاهين (٢٠٠٦) ، و كفان ويونان (٢٠٠٥)، وياماز اكى وآخرون (٢٠٠٣)...إلخ.

وقد أكدت هذه الدراسات على أهمية التعرف على أساليب تعلم الطلاب المفضلة لديهم ، وكذا أعضاء هيئة التدريس على إعداد الخطط والبرامج التعليمية وأساليب التعليم والوسائط التعليمية التي تناسب الفروق الفردية بين الطلاب وتناسب أساليب التعلم لديهم .

- **الإحساس بالمشكلة** :

لاحظ الباحث من خلال خبرته التدريسية بالجامعة تدني مستوى تحصيل بعض الطلاب وانسحاب بعضهم من الدراسة وتأجيل البعض الأخر منهم مع وجود شكوى لدى أعضاء هيئة التدريس من تغيب العديد من الطلاب عن محاضراتهم الدراسية ؛ الأمر الذي يؤدي إلى حرمانهم من دخول الامتحان النهائي وبالتالي رسوبهم في المادة الدراسية ، وللتعرف على أسباب هذه الظاهرة قام الباحث بعمل دراسة استطلاعية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات الجامعة وأسفرت الدراسة عن وجود فجوة بين توقعات أعضاء هيئة التدريس وطلابهم تتمثل في وجود تباين بين ما يتوقعه الطلاب من معلميهم في أساليب التعلم وما يتوقعه المعلمون من الطلاب في أساليب التعلم الأمر الذي حدا بالباحث أن يتعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب

الجامعة ، بهدف الارتقاء بجودة العملية التعليمية وملافاة العيوب السابقة ولقد أشارت نتائج بعض الدراسات المحلية والعربية والعالمية التي أجريت في هذا المجال بضرورة التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب التعليم الجامعي والمؤثرات الثقافة التي تعمل على تشكيلها ، الأمر الذي له بالغ الأثر على نجاح وتحصيل الطلاب (Arogon et al., 2002) وكذا تنويع أساليب التدريس من قبل المعلمين مع استخدام الوسائط التعليمية المتنوعة بشكل يسمح لكل طالب بتنمية قدراته تبعاً لأسلوب التعلم المفضل لديه (Demirbas and Demirkan, 2007)، وكذا ضرورة استخدام استراتيجيات تعليم تتوافق مع أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب (Jahin, 2006) ، كما أوصت دراسة Li et al., 2007)، ودراسة (Neuhauser, 2002) بضرورة الأخذ في الاعتبار أساليب التعلم لدى الطلاب عند تصميم البرامج التعليمية لطلاب الجامعة بشكل يسمح لكل طالب في تنمية قدراته على التعلم بحرية تبعاً لأسلوب التعلم المضل لديه.

- **أسئلة البحث** :

ما أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة ومعدلاتهم الأكاديمية

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية :

- ما أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة ؟
- ما المعدلات الأكاديمية لطلاب جامعة طيبة ؟
- ما العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة ومعدلاتهم الأكاديمية.

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث الحالي على:

- أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وتقاس بمقياس كولب ومكارثي.
- المعدلات الأكاديمية للطلاب
- بعض كليات جامعة طيبة:
  - ✓ علمية (العلوم التطبيقية).
  - ✓ أدبية (كلية التربية، كلية الآداب).

- **أهداف البحث** : **يهدف هذا البحث إلى التعرف على** :

- أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة .
- المعدلات الأكاديمية للطلاب
- العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة ومعدلاتهم الأكاديمية.

- **الاستفادة من البحث** :

تكمن الاستفادة من هذا البحث من خلال الكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وهذا بدوره يساعد:

- أعضاء هيئة التدريس في اختيار أساليب التعليم المناسبة لطلابهم في التخصصات المتنوعة ، وتصميم برامج ومواد تعليمية و تهيئة بيئة تعليمية مناسبة لتنمية هذه الأساليب.

- صانعي القرار على تصميم برامج ومواد تعليمية لتنمية أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب وكذا تزويد بيئات التعلم بالوسائط التعليمية المناسبة التي تشبع حاجات الطلاب الفردية وبالتالي يرتفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

- **المصطلحات** :

- **أساليب التعلم** :

يعرف كولب وكولب (٢٠٠٥) مفهوم أسلوب التعلم بأنه "الفروق الفردية في التعلم القائمة على تفضيل المتعلم باستخدام مراحل مختلفة من دائرة التعلم"

- **المعدلات الأكاديمية للطلاب**:

هي المعدلات التراكمية للدرجات التي يحصل عليها الطالب خلال الفصل الدراسي ، والمحددة وفقا للائحة الدراسات والاختبارات للمرحلةٍ الجامعية بالمملكة العربية السعودية (أ+ ممتاز مرتفع ، أ ممتاز ، ب+ جيدا جدا مرتفع ، ب جيد جدا ، ج+ جيد مرتفع ، د+ مقبول مرتفع ، د مقبول ، هـ راسب)، حيث تم الاتفاق على تقسيم افراد المجموعة الى ثلاث مجموعات:(١) مرتفعو التحصيل (معدل التحصيل التراكمى من ٣,٧٥ كحد أدنى إلى ٥ كحد أقصى) متوسطو التحصيل (معدل التحصيل التراكمى من ٢,٧٥ كحد أدنى إلى ٣,٧٤ كحد أقصى) ، ومنخفضو التحصيل (معدل التحصيل التراكمى أقل من ٢,٧٤).

- **الإطار النظرى و الدراسات السابقة** :

- **أساليب التعلم** :

يشير مفهوم الأسلوب للدلالة على : مجموعة الأنشطة و الخصائص والسلوكيات التي تظهر بشكل ثابت لفترة من الزمن. ومع معرفة الفرد ووعيه بأسلوبه فهذا يؤدي إلى تحسين أداءه وتشكيل حس ذاتي للفرد عند التعامل مع مواقف الحياةالمتنوعة.

- **أساليب التعلُّم**: Styles of Learning

تؤكد المدرسة الإنسانية في علم النفس على فردية المتعلمين.وأن المتعلمين يكتسبون معارفهم الفردية الخاصة وخبراتهم بطرق مختلفة. ولذلك فمن الضروري لكل من المعلمين والمدربين أن يكونوا واعين بأساليب التعلم المختلفة وأن يحاولوا أن يتجاوبوا مع أكبر عدد منها قدر الإمكان عند تخطيط البرامج التعليمية.

هناك بعض التصورات النظرية لأساليب التعلم والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تعلمهم ، ومن هذه التصورات والنماذج ما يلي :

١- **التعلُّم السطحي والتعلُّم العميق** : Surface learning and deep learning

التعلم السطحي : يتضمن ببساطة ملامسة سطح المادة موضوع الدراسة دون التعمق فى المادة. والطلاب الذين يتبنون مثل هذا المدخل السطحي يميلون إلى العمل وفقا للنمطٍ العام التالي:

- يركزون تماما على متطلبات التقييم.

- يقبلون المعلومات والأفكار بشكل سلبي.
- يحفظون الحقائق والإجراءات بشكل روتيني.
- يهملون المبادئ أو الأنماط الموجهة.
- يفشلون في تأمل الغرض أو الإستراتيجية التحتية.

وفي مقابل ذلك نجد أن الطلاب الذين يتبنون مدخلاً عميقاً يبذلون محاولات جدية لتحويل الأفكار الجديدة إلى بنيتهم المعرفية الشخصية. إنهم يميلون إلى العمل وفقا للنمط العام التالي:

- يسعون إلى فهم المادة بأنفسهم.
- يتفاعلون بشدة وبشكل ناقد مع المحتوى.
- يربطون الأفكار بالمعرفة والخبرة السابقة.
- يستخدمون مبادئ منظمة لربط الأفكار.
- يربطون الأدلة والاستنتاجات.
- يفحصون منطق الحجج.

من الواضح أن المعلمين الجيدين يجب أن يحاولوا أن يعطوا طلابهم الفرصة لأن يصبحوا متعلمين عميقين وليس سطحيين وأكثر الاستراتيجيات فعالية لإنجاز هذا هي الانخراط بشكل نشط في عملية التعلم.

٢- **التسلسليون و (الشموليون)**: Serialists and holists

الطلاب الذين يتبنون المدخل التسلسلي Serialistic يميلون إلى العمل بطريقة منظمة وخطية في الأساس ويميلون إلى الدخول إلى المهمةٍ عن طريق تحليلها إلى سلسلة من المهام الثانوية ويتقنون كل منها منفصلا عن غيرهاٍ وبعد ذلك يجمعونها لكي يتقنوا المهمة ككل. إنهم يميلون لأن يعملوا وفقا للنمط العام التالي:

- يعملوا بشكل منظم خطوة واحدة في المرة الواحدة.
- يركزوا بشكل ضيق على المادة المحددة التي يدرسونها.
- ينظروا أولا إلى التفاصيل والأدلة.
- يعتبروا الأمثلة والإيضاحات الكثيرة مشتتة للانتباه.
- يكونوا حذرين في قبول التفسير المقدم.
- يتمتعوا بالتدريب والتدريس المنظم بإحكام.

أما الطلاب الذين يتبنون مدخلاً شمولياً فيميلون في مقابل ذلك إلى العمل بشكل أفضل عِن طريق معالجة المهمة ككل متكامل من البداية. إنهم يميلون إلى العمل وفقا للنمط العام التالي:

- يعملوا بشكل مندفع وفقا للمزاج والاهتمام.
- ينظروا أولا إلى الصورة العامة.
- يركزوا بشكل واسع على المهمة في سياق البرنامج العام.
- يستفيدوا من مورد ثري من التناظرات والحكايات.
- يفرضوا تفسيرا شخصيا على كل الأدلة.
- يفضلوا التدريب والتدريس الحر.

من الواضح أن لكل من المدخلين تطبيقاته ولا بد من تشجيع الطلاب على تهذيب كلا الأسلوبين واختيار المدخل الذي يلائم الموقف المعطى أكثر. فعند

فحص مجال معين بعمق كبير مثلاً يكون المدخل التسلسلي هو الأفضل، وعند فحص الموضوع في سياقه العام يكون المدخل الشمولي أكثر فعالية. وحل المشكلات يتطلب تشكيلة من المداخل (رمضان بدوى ، ٢٠١٠).

٣- **النشيطون والمتأملون والمنظّرون والعمليون**: Activists, reflectors, theorists and pragmatists:

ثمة طريقة أخرى مفيدة لتصنيف أساليب تعلُّم الطلاب عن طريق مايلى:

٣- **النشيطون** Activists

- يحبون الجدة وسوف يجربون أي شيء.
- يحبون الدخول في الأشياء ولذلك لا يهتمون بتخطيط ما هم مقبلون على عمله.
- يعيشون كثيراً في الحاضر.
- يملون من التكرار والأشياء القديمة.إنهم مثيرون وحيويون ومنفتحون واجتماعيون.

٤- **المتأملون** Reflectors:

- يحبون أن "ينظروا قبل أن يقفزوا".
- يحبوا أن يجمعوا المعلومات ويغربلوها. إنهم أناس حذرون وشموليون.
- يفضلون أن يراقبوا بدل أن يأخذوا المبادرة.
- بطيئون في تكوين آرائهم، لكن ما أن يكونوها إلا وتكون قراراتهم مبنية بشكل سليم،

٥- **النظريون**:

- يعيشون في عالم من الأفكار. ولديهم عقول منظمة ومرتبة.
- لا يسعدون حتى يصلوا إلى قاع الأشياء ويفسروا ملاحظاتهم من حيث المبادئ الأساسية.
- يريدون أن يعرفوا منطق الأعمال والملاحظات.
- يكرهون الذاتية والغموض

٦- **العمليون** Pragmatists:

- يهتمون أيضاً بالأفكار لكنهم يريدون أن يجربونها ليروا إذا كانت تنجح أم لا.
- أقل اهتماما بتطوير الأفكار، بل إنهم سوف يستجدون أو يستعيرون أو يسرقون الأفكار التي يعتقدون أنها سوف تساعدهم على العمل بفعالية أكثر.
- يستمتعون بالتجريب، لكنهم لا يهتمون بالتحليل الطويل للنتائج كما يروق للمتأملين.
- يتبنون الرأي الذي يذهب إلى أن ما يعمل أو ينجح يكون الأفضل
- يحبون حل المشكلات.

- **شرح أساليب التعلُّم**:

يمكن تصنيف معظم المتعلمين في واحد من أساليب التعلُّم الثلاثة المفضلة. هذه الأساليب الثلاثة هي (مع العلم بأنه ليس هناك أسلوب تعلم صحيح أو خاطئ:

- الشخص الذي يتميز بأسلوب التعلُّم البصري يفضل الأشياء المرئية أو الملاحظة، ومن ذلك الصور والتخطيطات والعروض العملية والملخصات والأفلام والأشكال الدوارة وما شابه ذلك.
- الشخص الذي يتميز بأسلوب التعلم السمعي يفضل نقل المعلومات من خلال السمع: أي الكلمة المنطوقة سواء من نفسه أم من الآخرين، وسواء لأصوات أم ضوضاء.
- الشخص الذى يتميز بأسلوب التعلُّم الحركي Kinaesthetic يفضل الخبرة الجسدية: واللمس والعمل والخبرات اليدوية العملية.

والمتعلمون عموماً يميلون إلى أن يكون لديهم أسلوب تعلُّم رئيسي مفضل، لكن ذلك الأسلوب سيكون جزءا من مزيج من كل الأساليب الثلاثة (أبو هاشم السيد، ٢٠٠٠).

- **نماذج أساليب التعلم** :

توجد عدة نماذج لأساليب التعلُّم تُستخدم بشكل فعَّال في التدريس وهى:

- نموذج انتوستل (Entwistle,1981) يري أنتوستل وجود ثلاثة أساليب للتعلم هي :
  - ✓ الأسلوب العميق Deep Style: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعني واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة ، علاوة علي ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة ، ويميلون إلي استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم.
  - ✓ الأسلوب السطحي Surface Style : ويميز القادرين علي تذكر بعض الحقائق في موضوع ما ، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع ، ويعتمدون في دراستهم علي التعليمات الواضحة والمناهج المحددة ، والحفظ والأسلوب المنطقي في الوصول إلي الحقائق تفصيلا.
  - ✓ الأسلوب الاستراتيجي Strategic Style: ويميز غير القادرين علي تنظيم أوقات استذكارهم للدروس واتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط ، ويحاولون دائما الحصول علي بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم (الشرقاوي ، ١٩٩٦).
- نموذج بيجز Biggs, 1987 ويفسر هذا النموذج أساليب التعلم علي أنها طرق تعلم الطلاب ، ويري بيجز وجود ثلاثة أساليب للتعلم لكل منهم عنصرين " دافع ، استراتيجية " ويؤدي الاتحاد بين الدافع والاستراتيجية إلي أسلوب التعلم ، وأجري بيجز دراسات كثيرة حول هذا النموذج (Biggs, 1987&2001) -
- نموذج دن Dunn,1987 يعرف دن ودن وبراس (Dunn, Dunn & Price,1987) أسلوب التعلم بأنه طريقة تأثير عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية أو الفسيولوجية علي تمثل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها ٠أوأنه نتاج لأربعة مثيرات هي " البيئية – العاطفية – الاجتماعية – المادية أو الطبيعية " تؤثر علي قدرة الفرد لأنه يتمثل ويحتفظ بالمعلومات أو القيم أو الحقائق أو المفاهيم٠

- نموذج فلدار وسيلفرمان Felder and Silverman, 1988 يعرف فلدار وسيلفرمان أساليب التعلم بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية ، والتي تعمل معا كمؤشرات ثابتة نسبيا لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم ٠ ويشتمل هذا النموذج علي أربعة أساليب ثنائية القطب Bipolar هي :
  - ✓ توجد علاقات متباينة النوع(موجبة . سالبة) والدلالة (دالة . غير دالة) بين أساليب التعلم (التقاربي . التباعدي . الاستيعابي . التكيفي) وأساليب التفكير (الملكي . الهرمي . الفوضوي . التشريعي . التنفيذي . الحكمي . العالمي . المحلي . المتحرر . المحافظ . الخارجي . الداخلي) لدي طلاب الجامعة ٠
  - ✓ لا تتمايز أساليب تعلم طلاب الجامعة عن أساليب تفكيرهم ٠
  - ✓ تختلف أساليب التعلم والتفكير باختلاف الجنس ٠
  - ✓ تختلف أساليب التعلم والتفكير باختلاف المستويات التحصيلية.
- مؤشر "مايرز. بريجز" للنوع : The Myers- Briggs Type Indicator (MBTI):
- أداة هيرمان لهيمنة المخ (١٩٩٠) Herman Brain Dominance Instrument
- نموذج "كولب" لأساليب التعلم (١٩٨٨) Kolb's Learning Style Model

تم تبنى نموذج كولب فى هذه الدراسة ، حيث يعرض طريقة لفهم أساليب التعلم المختلفة للمتعلمين الفرديين، وأيضا يفسر دورة التعلم التجريبي التي يمكن أن تُطبق على كل الناس.

- **نموذج "كولب" لأساليب التعلم (١٩٨٤)** Kolb's Learning Style Model :

وضع كولب نموذجا لتفسير عملية التعلم يقوم علي أساس نظرية التعلم التجريبي Experiential Learning Theory ، يتم هذا في أربع مراحل متتالية أو أربعة أساليب تعلم (أو تفضيلات) متميزة، تستند على "دورة تعلم" ذات مراحل أربع. في هذه النماذج توفر "الخبرات الفورية أو الحسية" قاعدة لـ"الملاحظات Observations والتأملات". وهذه تتحول إلى "مفاهيم مجرَّدة" وفيما يلى توضيح ذلك:

- الخبرات الحسية Concrete Experience وتعني أن طريقة إدراك ومعالج لمعلومات مبنية على ا لخبرة الحسية.
  - ✓ تعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة.
  - ✓ يميلون إلي مناقشة زملائهم بدلاً من السلطة التي تتمثل في معلميهم أثناء عملية التعلم.
  - ✓ يستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية.
  - ✓ ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين.
  - ✓ يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة.
- الملاحظة التأملية Reflective Observation
  - ✓ يعتمدون في إدراك ومعالجة المعلومات علي التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم.
  - ✓ يفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز.

- ✓ يتسمون بالانطواء ٠

◄◄ المفاهيم المجردة Abstract Conceptualization

- ✓ يعتمدون علي تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي
- ✓ يركزون علي النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء
- ✓ يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين ٠

◄◄ التجريب الفعال Active Experimentation

- ✓ يعتمد ون علي التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار.
- ✓ يشتركون في الأعمال المدرسية ، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين.
- ✓ لا يميلون إلي المحاضرات النظرية.
- ✓ يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل.

ويري كولب أن أسلوب التعلم يحدد بناء علي درجة الفرد في مرحلتين من المراحل السابقة ، و تنتج هذه الدورة أربعة أساليب وصفها كل من (Kolb,1984, Loo , 2004, Kolb& McCarthy,2005) علي النحو التالي:

◄◄ الأسلوب التقاربي Converger Style: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بما يلى:

- ✓ حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة
- ✓ عاطفيون نسبيا.
- ✓ يفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم.
- ✓ إهتماماتهم فى العادة ضيقة.
- ✓ يميلون إلي التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

◄◄ الأسلوب التباعدي Diverger Style: يتميز أصحاب هذا الأسلوب بما يلى:

- ✓ استخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية
- ✓ الاهتمامات العقلية الواسعة
- ✓ رؤية المواقف من زوايا عديدة
- ✓ أداء أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة، وبخاصة مواقف العصف الذهني.
- ✓ المشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين.
- ✓ الاهتمام بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.

◄◄ الأسلوب الاستيعابي Assimilator Style: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بما يلى:

- ✓ استخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية.
- ✓ القدرة علي وضع نماذج نظرية إلي جانب الاستدلال الاستقرائي.
- ✓ استيعاب الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة.
- ✓ الاهتمام بالتطبيق العملي للأفكار.
- ✓ الميل للتخصص في العلوم والرياضيات٠

◄◄ الأسلوب التكيفي Accommodators Style: ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بما يلى:

- ✓ استخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال.
- ✓ القدرة علي تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة.

- ✓ حل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين علي الآخرين.
- ✓ الميل إلي دراسة المجالات الفنية والعملية.

ويصنف هذا النموذج الطلاب من حيث تفضيلهم إلى:

- الخبرة العينية (الحسية) concrete experience: في مقابل التصور المجرد abstract conceptualization (كيف يؤوي الطلاب المعلومات أو يدخلونها؟).
- التجريب النشط active experimentation في مقابل الملاحظة التأملية reflective observation (كيف يستخدم الطلاب المعلومات؟).

يقول "كولب" إنَّ هذه العملية مثالياً (وبالاستدلال وليس دائماً) تمثّل دورة تعلم أو لولب spiral حيث "يمسّ المتعلم كل القواعد". بمعنى دورة من الخبرة، تتضمن التأمل والتفكير والتمثيل. والخبرات الفورية أو الحسية تؤدي إلى الملاحظات والتأملات. وهذه التأملات يتم استيعابها (امتصاصها وترجمتها) إلى مفاهيم مجردة مع نتائج للعمل، والتي يمكن للمتعلم أن يختبرها بشكل نشط ويجرّبها، والتي يمكن أن تخلق تباعا خبرات جديدة.

لذا يعمل نموذج "كولب" على مستويين- دورة من أربع مراحل:

- الخبرة الحسية Concrete Experience.
- الملاحظة المتأملة Reflective Observation.
- التصور المجرّد Abstract Conceptualization.
- التجريب النشط Active experimentation.

وأربع أنواع من أساليب التعلُّم المُعرفّة، (كل منها يمثل دمج لأسلوبين مفضلين، أي أن لدينا مصفوفة 2 x 2 من أساليب دورة المراحل الأربع، وفيها يستخدم "كولب" المصطلحات التالية:

- التباعد Diverging.
- الاستيعاب Assimilating.
- التقارب Converging.
- المواءمة Accommodating.

والأنواع الأربعة من المتعلمين هي:

١. **النوع الأول (حسي وتأملي)** :

- السؤال المميز لهذا النوع من التعلُّم هو "لماذا؟"
- يتجاوبون جيدا مع الشروح التي توضح كيف ترتبط مادة المقرر بخبراتهم واهتماماتهم ومهنهم المستقبلية.
- لكي يكون التعلم فعالاً مع الطلاب يجب على المعلم أن يعمل كمُحفز.

٢. **النوع الثاني (مجرد وتأملي)**:

- السؤال المميز لهذا النوع من التعلم هو "ماذا؟"
- يتجاوبون مع المعلومات التي تقدم بطريقة منطقية منظمة،
- يستفيدون إذا أُتيح لهم وقتاً للتفكير.
- لكي يكون التعلم فعالاً يجب على المعلم أن يعمل معهم كخبير expert.

٣. **النوع الثالث (مجرد ونشط)**:

- السؤال المميز لهذا النوع من التعلُّم هو "كيف؟"

- يتجاوبون عندما تتاح لهم الفرص للعمل بشكل نشط في مهام واضحة المعالم،
- يتعلمون بالمحاولة والخطأ في بيئة تسمح لهم بالفشل وهم آمنون.
- لكي يكون التعلم فعالاً يجب على المعلم أن يعمل مع هؤلاء كمدرب coach ويقدم الممارسة والتغذية المرتدة الموجهة.

٤. **النوع الرابع (حسي ونشط)**:

- السؤال المميز لهذا النوع من التعلم هو "ماذا لو؟"
- المتعلمون يطبقون مادة التعلم (المقرر) على مواقف جديدة لحل مشكلات واقعية.
- لكي يكون التعلُّم فعالاً يجب على المعلم أن يكون موجها guide ويُعطى الفرص للطلاب لاكتشاف الأشياء بأنفسهم.

يركز التدريس التقليدي بشكل حصري تقريباً على التقديم الشكلي للمادة (المحاضرة) وهو أسلوب مريح فقط للمتعلمين من النوع الثاني. ومن أجل الوصول إلى كل أنواع المتعلمين يجب على المعلم أن:

- يوضح صلة كل موضوع جديد (النوع الأول)،
- يقدم المعلومات الأساسية والطرق المصاحبة للموضوع (النوع الثاني)،
- يوفر الفرص للممارسة بهذه الطرق (النوع الثالث)،
- يشجع استكشاف التطبيقات (النوع الرابع).

تطبيقات نموذج "كولب" :

باستخدام هذا النموذج يمكن استخدام طرق التدريس التالية:

- حل المشكلات الجماعي
- أنشطة العصف الذهني
- مشروعات التصميم
- تمارين الكتابة
- أسلوب المحاضرة الشكلي.
- المناقشات حول التدريس.

- **التدريس لكل الأنواع** :

الاستراتيجيات التالية لضمان أن تقدم المقررات معلومات تخاطب مدى أساليب التعلم وهى:

- دَرِّس المادة النظرية أولاً عن طريق تقديم الظواهر والمشكلات التي ترتبط بالنظرية (الحسي الشمولي الاستقرائي).
- وازن المعلومات المفاهيمية (الحدسية) مع المعلومات العينية (الحسية). إن الحدسيين Intuitors يفضلون المعلومات المفاهيمية مثل النظريات والمعلومات العينية مثل وصف الظواهر الفيزيقية.
- استخدم العروض العملية الطبيعية (البصرية) إضافةً إلى الشروح الشفهية والمكتوبة والاشتقاقات (اللفظية) في المحاضرات والقراءات لتوضيح مقادير الكميات المحسوبة (الحِسي الشمولي).
- استخدم مثالا عدديا (الحسي) بدلاً من مجرد إعطاء الصيغ للخطوات المتتالية واشرح الخطوات الأولى على السبورة لتوضيح مفهوم مجرد أو حل مشكلة.

- **دراسات سابقة عن أثر أساليب التعلم على تحصيل الطلاب**:

- **دراسة نيوهوسر** (٢٠٠٢) Neuhauser

هدفت الدراسة إلى: التعرُّف على أساليب التعلُّم لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بفعالية التعليم التقليدي والتعليم عن بُعدٍ والتعرُّف على تحديد ما إذا كانت توجد فروق دالة من عدمه في مخرجات التعلم لدى الطلاب بين طلاب التعليم التقليدي، وطلاب التعليم عن بُعد. واستخدم الباحث اختبار (ت) لدلالة الفروق وكذا كا٢ وتحليل التباين ومعاملات الإرتباط للرتب. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة وثيقة بين أسلوب التعلم لدى الطلاب ومدى نجاحه في كل من التعلم التقليدي والتعلم عن بُعد. وأوصت الدراسة بضرورة تعرُّف المعلمين على أساليب التعلم لدى طلابهم بهدف تنمية مستوياتهم التحصيلية.

- **دراسة أرجون وآخرون** (٢٠٠٥) Arogon et al. :

هدفت الدراسة إلى: قياس أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة المنتظمين والمنتسبين الذين يدرسون بنظام التعليم عن بُعد حيث تم مقارنة النوعين من الطلاب من حيث الدافعية، والالتزام بالمهام التعليمية ومن حيث الضوابط المعرفية. تكونت مجموعة الدراسة من عدد ١٩ طالب منتظم و١٩ طالب منتسب بنظام التعليم عن بُعد ولقد استخدم الباحثون ثلاث أدوات لقياس أساليب التعلم وهي مقياس ريتشمان وجراشا (١٩٧٤) (مقياس أساليب التعلم لدى الطلاب) Student Learning Style Scale وتمثلت الأداة الثانية في مصفوفة استراتيجيات التعلم والاستذكار لـ وينشتاين وآخرون ١٩٨٧: Learning & Study Strategies Inventory تمثلت الأداة الثالثة في مقياس كولب Kolb (١٩٨٥) مصفوفة أساليب التعلم Learning Style Inventory . كشفت الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب المنتظمين وطلاب التعلم عن بُعد من حيث أساليب التعلم المفضلة لكل من الفريقين، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التعلم المفضل لدى الطالب وتحصيله الدراسي. ولقد أوصت نتائج الدراسة بضرورة التعرُّف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة والمؤثرات الثقافية التي تحصل على تشكيلها الأمر الذي له بالغ الأثر على نجاح وتحصيل الطلاب.

- **دراسة كفان ويونيان** Kvan & Yunyan (2005)

هدفت الدراسة إلى قياس أساليب التعلم لدى طلاب الهندسة المعمارية، وعلاقة أساليب التعلم لديهم بتحصيلهم الأكاديمي. وكانت مجموعة الدراسة من عدد ٩١ طالبا من طلاب الجامعة حيث تم تطبيق مصفوفة كولب Kolb لأساليب التعلم Kolb's Learning Style Inventory (LST) تم حساب معاملات الارتباط بين تحصيلهم الأكاديمي وأساليب التعلم لديهم. كشفت نتائج الدراسة إلى: تأثير المتغيرات الثقافية والبيئية في تشكيل أساليب التعلم لدى الطلاب، كما أشارت إلى تنوع أساليب التعلم لدى الطلاب وعلاقتها القوة بمستوياتهم الأكاديمية، وأوصت الدراسة إلى: ضرورة تنوع أساليب التدريس من قبل المعلمين وضرورة استخدام الوسائل السمعية والبصرية المتنوعة بشكل يسمح لكل طالب بتنمية قدراته والتعلم بحرية تبعا لأساليب التعلم المفضلة إليه.

وكذا أخذ أساليب التعلُّم لدى الطلاب في الحسبان عند تصميم البرامج التعليمية والدراسية للطلاب بشكل يعطي مساحة من الحرية للطالب. وأيضا ضرورة استخدام وتطبيق مقاييس أساليب التعلم عند دخول الطلاب الجامعة حتى يتم صياغة برامج واستراتيجيات لتتماشى مع هذا النوع في أساليب التعلم.

- **دراسة رينولدز** (2005) Reynolds:

هدفت الدراسة إلى: التعرُّف على أساليب التعلُّم لدى الطلاب المنتظمين وأقرانهم من الطلاب المنتسبين بنظام التعليم عن بُعد، وأيضا التعرُّف على ما إذا كان تبني أحد أساليب التعلم يؤدي إلى مخرجات تعلم أفضل من غيره لدى المجموعتين من طلاب الجامعة. وتكونت مجموعة الدراسة من عدد ٨٠ طالبا يدرسون في أحد كليات المجتمع في ولاية كونكتيكت حيث تم تطبيق مصفوفة أساليب التعلم عليهم. أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين أسلوب التعلم وتفضيل الطالب لبرنامج دراسة معين، كما أشارت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي وبين الطلاب المنتظمين والطلاب المنتسبين.

- **دراسة جاهين** (٢٠٠٦):

هدفت الدراسة إلى: التعرُّف على أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب المعلمين تخصص لغة إنجليزية كلغة أجنبية وإلى مدى إدراك معلميهم ووعيهم بهذه الأساليب التي يستخدمها الطلاب في تعلم اللغة الإنجليزية. وكانت مجموعة الدراسة ١٨٩ طالبا بقسم اللغة الإنجليزية بكلية المعلمين بجامعة طيبة وعدد ١٩ من أعضاء هيئة التدريس بنفس القسم. استخدم الباحث مصفوفة أساليب التعلم Learning Preferences Inventory من إعداد براينديلي Brindley (1984) ثم استخدم الباحث المقابلات البؤرية Focus Group شبه المقننة مع مجموعتين فرعيتين من مجموعات الطلاب الذين استجابوا المصفوفة أساليب التعلم. شملت ١٤ معلما، ٢٥ طالبا، كما استخدم التحليل الكمي لاستجابات كلا من الطلاب والمعلمين لمصفوفة أساليب التعلم والتحليل النوعي للمقابلات شبه المقننة. أشارت النتائج إلى وجود فجوة بين أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب وتصورات معلميهم للأساليب التي يستخدمها الطلاب، كما أشارت إلى وجود مؤثرات ثقافية ساعدت على وجود تلك الفجوة، وأوصت النتائج: بضرورة تعرف المعلمين على أساليب التعلم المفضلة لدى طلابهم وضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية تتواءم مع أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب لهم بهدف سد تلك الفجوة بين الفريقين. كما أوصت بضرورة إجراء المزيد من البحوث التي تتناول مجموعات أخرى من طلاب الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس الأمر الذي يحقق أهداف عمليتي التعليم والتعلم.

- **دراسة لى وآخرون** Li, et al. (٢٠٠٨):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على أساليب التعلم لدى طلاب وطالبات التمريض. تمثلت مجموعة الدراسة من عدد ٤٢٥ طالب، ٩٤ منهم يدرسون في برنامج تدريبي في التمريض لمدة عامين، ٢٣٥ طالب يدرسون في برنامج جامعي

لمدة خمس سنوات، ٩٦ طالب يدرسون في برنامج جامعي لمدة عامين في علوم التمريض استخدم الباحثون مقياس مايرز وبريجز. أشارت نتائج التحليل إلى: أكثر أساليب التعلم شيوعا لدى الطلاب كانت: الانطوائية، الإحساس التفكير، إصدار الأحكام. وكانت أهم توصيات الدراسة لمعلمي التمريض تتعلق بتصميم استراتيجيات تدريس تتوافق مع الحاجات الفردية لتحقيق معدلات عليا لنجاح الطلاب.

- **دراسة ديميركان وديميربان** Demirkan & Demirban (2008) :

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على أساليب التعلم لدى طلاب الصف الأول الجامعي في ثلاث سنوات دراسية متتالية. استخدم الباحثان نموذج التعلم بالخبرة لـ كولب (١٩٩٩) Kolb's Experiential Learning Model وكانت مجموعة الدراسة من عدد ٢٨٦ طالبا مستجد تم اختيارهم من ثلاث سنوات دراسية متتالية بقسم الهندسية المعمارية والتصميمات البيئية في جامعة بيلكنت Bilkent في تركيا حيث وزعت المجموعة إلى ١١١ طالب في السنة الدراسية الأولى ٨٨ طالب في السنة الدراسية الثانية، ٨٧ طالب في السنة الدراسية الثالثة وتراوحت أعمارهم ما بين ١٧ـ ٢٧ سنة. أشارت نتائج الدراسة إلى: تنوع توزيع الطلاب بين أربعة أساليب للتعلم ضمن مصفوفة كولب، وأوصت الدراسة إلى ضرورة إجراء البحوث في مجال أساليب التعلم سواء داخل الدولة الواحدة أو لمقارنة أساليب التعلم للطلاب من دول مختلفة.

- **دراسة شين** Chen (٢٠٠٩) :

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين عُمر المتعلم وأسلوب التعلُّم المفضل واستراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلاب الصفوف من السابع إلى التاسع في تايوان. تكونت مجموعة الدراسة من ٣٩٠ طالبا بالمرحلة الثانوية، وتمثلت أدوات جمع البيانات في استبانة أسلوب التعلُّم المفضل، ومصفوفة استراتيجيات تعلم اللغة. أشارت النتائج إلى وجود علاقات دالة إحصائيا بين الصف الدراسي وأسلوب التعلم المفضل لدى المتعلم وأيضا وجود علاقة دالة إحصائيا بين الصف الدراسي واستخدام استراتيجيات الذاكرة والاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات الاجتماعية، وأوصت الدراسة بضرورة وعي المعلمين بالفروق الفردية بين طلابهم وضرورة توافق البرامج التعليمية والمواد التعليمية المستخدمة مع أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب في الصفوف الدراسية المتنوعة.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

هدفت معظم الدراسات إلى: التعرُّف على أساليب التعلُّم لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بفعالية التعليم التقليدي والتعليم عن بُعد، والتعرُّف على تحديد ما إذا كانت توجد فروق دالة من عدمه في مخرجات التعلم لدى الطلاب بين طلاب التعليم التقليدي، وطلاب التعليم عن بُعد والتعرف على مدى إدراك معلميهم ووعيهم بهذه الأساليب التي يستخدمها الطلاب في التعلم . وأوصت معظم النتائج بضرورة تعرف المعلمين على أساليب التعلم المفضلة لدى طلابهم وضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية تتواءم مع أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب لهم بهدف سد تلك الفجوة بين الفريقين وأوصت الدراسة بضرورة تنوع

أساليب التدريس من قبل المعلمين وضرورة استخدام الوسائل السمعية والبصرية المتنوعة بشكل يسمح لكل طالب بتنمية قدراته والتعلم بحرية تبعا لأساليب التعلم المفضلة إليه. وكذا أخذ أساليب التعلم لدى الطلاب في الحسبان عند تصميم البرامج التعليمية والدراسية للطلاب بشكل يعطي مساحة من الحرية للطالب. وأيضا ضرورة استخدام وتطبيق مقاييس أساليب التعلم عند دخول الطلاب الجامعة حتى يتم صياغة برامج واستراتيجيات لتتماشى مع هذا النوع في أساليب التعلم

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

تم استخدام المنهج الوصفى وذلك باستخدام الأسلوب العاملى حيث إنه أكثر ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية.

- **ثانيا** : **مجموعة الدراسة** :

- المجموعة الاستطلاعية: وتكونت من (٥٦) طالب بكلية التربية وكلية العلوم التطبيقية بجامعة طيبة، منهم (٣٢) طالبا بكلية التربية، (٢٤) طالبا بكلية العلوم التطبيقية واستخدمت درجات هذه المجموعة في التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة الحالية.
- المجموعة النهائية: وتكونت من (١١٣) طالباً بجامعة طيبة موزعين علي كليات التربية، والآداب، والعلوم التطبيقية.

- **ثالثا** : **أدوات الدراسة** :

قائمة أساليب التعلم المعدلة: أعد هذه القائمة كولب ومكارثي Kolb & McCarthy وهى متوفرة بالموقع <http://www.learning-styles-line.com/inventory> وتتكون من (٩) مجموعات من الجمل مرتبة أفقياً يطلب من الفرد قراءتها جيدا ليقرر مدي انطباق كل جملة عليه ، بحيث يعطي (٤) للجملة الأكثر أهمية بالنسبة له ، (٣) للجملة الثانية من حيث الأهمية ، (٢) للجملة الثالثة في الأهمية ، (١) للجملة الأقل أهمية ، ولا يكرر الدرجة نفسها لجملتين في صف واحد ٠ وتتوزع الجمل علي الأبعاد الأربعة (الخبرة الحسية ، الملاحظة التأملية ، المفاهيم المجردة ، التجريب الفعال) علي النحو الموضح فى جدول (١).

جدول (١) : توزيع البنود علي قائمة أساليب التعلم

الخبرة الحسية CE	الملاحظة التأملية RO	المفاهيم المجردة AC	التجريب النشط AE
١أ	١ب	٢ب	١٢
٢ج	٢د	٣د	٣ج
٣ب	١٣أ	٤ج	٦ب
١٤أ	٦ج	٦د	٧د
٨د	٨ج	٨ب	١٨أ
٩ب	١٩أ	٩ج	٩د
١٦أ	١ج	١٥أ	٤د
١د	٥ب	٥ج	٥د
٤ب	٧ب	٧ج	١٧أ

ويتم جمع درجات الطالب في كل بعد علي حدة ليصبح لكل طالب أربع درجات ، ثم تطرح درجات المفاهيم المجردة من الخبرة الحسية AC-CE والتجريب الفعال من الملاحظة التأملية AE-RO فينتج زوج مرتب يمكن علي أساسه تحديد أسلوب الطالب في التعلم بناء علي تصنيفه وفقا للإحداثيات الموضحة بملحق رقم (١) وتم تعريب هذا القائمة ، وتم تعديل صياغة بعض العبارات.

وللتحقق من صدق وثبات القائمة فى البيئة العربية ، تم إتباع الخطوات الآتية:

أولا : الثبات : وتم التحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها:

(أ) الاتساق الداخلى للمقياس، وتم التحقق من ذلك بحساب: معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس الفرعى الذى تنتمى إليه ، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها جدول (٢):

جدول (٢): معامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس الفرعى

الأسلوب	البنود	معامل الارتباط	الأسلوب	البنود	معامل الارتباط
الخبرة الحسية CE	١أ	.455**	الملاحظة التأملية RO	١ب	.419**
	٢ج	.456**		٢د	.461**
	٣ب	.460**		٣أ	.369**
	٤أ	.257**		٦ج	.339**
	٨د	.430**		٨ج	.485**
	٩ب	.428**		٩أ	.503**
	١٦أ	.013*		١ج	.038*
	١د	.007**		٥ب	.050*
	٤ب	.009**		٧ب	.050*
المفاهيم المجردة AC	٢ب	.477**	التجريب النشط AE	٢أ	.472**
	٣د	.557**		٣ج	.241**
	٤ج	.464**		٦ب	.460**
	٦د	.415**		٧د	.374**
	٨ب	.361**		٨أ	.548**
	٩ج	.493**		٩د	.459**
	١٥أ	.018*		٤د	.010**
	٥ج	.030*		٥د	.002**
	٧ج	.008**		٧أ	.003**

** دال عند مستوى (.01) ، ◆ دال عند مستوى (.05)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس الفرعى الذى تنتمى إليه دالة إحصائيا ، ويؤكد هذا على تمتع البنود بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلى فى قياس أساليب التعلم.

معاملات ارتباط المقاييس الفرعية ببعضها، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson وذلك لحساب معاملات ارتباط المقاييس الفرعية لقائمة أساليب التعلم المعدلة ويوضح جدول (٣) قيم معاملات الارتباط.

جدول (٣) : معاملات ارتباط المقاييس الفرعية ببعضها

المتغيرات	الخبرة الحسية	الملاحظة التأملية	المفاهيم المجردة	التجريب النشط
الخبرة الحسية				
الملاحظة التأملية	,265**			
المفاهيم المجردة	,418**	,001**		
التجريب النشط	,316**	,314**	,186**	

◆◆دال عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط المقاييس الفرعية ببعضها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ، ويشير هذا إلى تمتعها بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلى فى قياس أساليب التعلم.

(ب) معامل ألفا كرونباخ : وجاءت قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ علي النحو التالي : (٠,٧٧) للخبرة الحسية ، (٠,٧٩٤) للمفاهيم المجردة، (٠,٧٢٣) للملاحظة التأملية ، (٠,٨٢١) للتجريب . وجميعها قيم مرتفعة تحقق تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات. والصورة النهائية لقائمة أساليب التعلم (كما هى موضحة بالملحق رقم (١).

- **رابعا : إجراءات الدراسة** :

- تم إعداد أداة البحث في صورتها الأولية وتمثلت في "قائمة كولب ومكارثي لأساليب التعلم"
- اختيار المجموعة الاستطلاعية وتكونت من (٥٦) طالباً بجامعة طيبة بكلية التربية وذلك للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.
- اختيار المجموعة النهائية وتكونت من (١١٣) طالبا بجامعة طيبة.
- تطبيق أدوات الدراسة ورصد الدرجات لمعالجتها إحصائيا.
- استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية بواسطة الحزمة الإحصائية فى العلوم الاجتماعية SPSS حيث استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، ومعاملات الارتباط (بيرسون Pearson وألفا كرونباخ Alpha Cronbach).
- صياغة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ووضع مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :

فى هذا الجزء يتم عرض نتائج الدراسة تبعا لترتيب تساؤلات الدراسة ، حيث تعرض النتائج على شكل جداول كما يلى:

- **ما أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة ؟**

يعرض الجداول (٤) ، (٥)، (٦) استجابات أفراد مجموعة البحث على قائمة أساليب التعلم المعدلة ل"كولب ومكارثى". حيث تم حساب درجتين لكل مستجيب وتم تصنيف أسلوب تعلمه فى ضوء الإحداثى المصاحب لقائمة أساليب التعلم المعدلة (ملحق ٢).

جدول (٤): أساليب التعلم لدى الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي

أفراد المجموعة	المعدل التراكمي	مستوى التحصيل الأكاديمي	التجريب الفعال – الملاحظة التأملية	المفاهيم المجردة –الخبرة الحسية	أسلوب التعلم
1	4.18	3	.00	8.00	استيعابي تقاربي
2	3.75	3	-1.00-	3.00	تقاربي
3	4.00	3	-2.00-	5.00	تقاربي
4	4.28	3	-1.00-	5.00	تقاربي
5	4.75	3	-6.00-	5.00	تقاربي
6	4.50	3	1.00	-5.00-	تباعدي
7	4.22	3	-1.00-	-5.00-	تكيفي
8	4.99	3	-2.00-	5.00	تقاربي
9	5.00	3	6.00	7.00	استيعابي
10	4.00	3	-6.00-	-3.00-	تكيفي
11	4.25	3	.00	1.00	استيعابي تقاربي
12	3.76	3	-4.00-	6.00	تقاربي
13	4.50	3	-4.00-	2.00	تقاربي
14	3.76	3	-3.00-	-3.00-	تكيفي
15	4.31	3	6.00	-2.00-	تباعدي
16	4.34	3	4.00	.00	استيعابي تقاربي
17	4.58	3	-2.00-	.00	تباعدي- تكيفي
18	4.75	3	-2.00-	9.00	تقاربي
19	4.28	3	-3.00-	7.00	تقاربي
20	4.29	3	-5.00-	-1.00-	تكيفي
21	4.43	3	-4.00-	10.00	تقاربي
22	4.11	3	-9.00-	1.00	تقاربي

جدول (٥): أساليب التعلم لدى الطلاب متوسطي التحصيل الدراسي

أفراد المجموعة	المعدل التراكمي	مستوى التحصيل الأكاديمي	التجريب الفعال – الملاحظة التأملية	المفاهيم المجردة –الخبرة الحسية	أسلوب التعلم
23	3.25	2	-6.00-	-2.00-	تكيفي
24	2.75	2	-1.00-	3.00	تقاربي
25	3.29	2	-6.00-	.00	تباعدي- تكيفي
26	3.30	2	11.00	-8.00-	تباعدي
27	3.28	2	-5.00-	-1.00-	تكيفي
28	3.52	2	6.00	6.00	استيعابي
29	3.50	2	.00	8.00	استيعابي تقاربي
30	3.72	2	-4.00-	5.00	تقاربي
31	3.00	2	-4.00-	-2.00-	تكيفي
32	3.49	2	4.00	.00	استيعابي تقاربي
33	3.35	2	1.00	2.00	استيعابي
34	2.90	2	-3.00-	-6.00-	تكيفي
35	3.43	2	3.00	-2.00-	تباعدي
36	2.85	2	-5.00-	-13.00-	تكيفي
37	2.77	2	-5.00-	-9.00-	تكيفي
38	3.40	2	2.00	3.00	استيعابي
39	3.55	2	-3.00-	6.00	تقاربي
40	3.72	2	-4.00-	-9.00-	تكيفي

41	3.01	2	7.00	10.00	استيعابى
42	3.72	2	.00	-2.00-	تباعدى- تكيفى
43	3.20	2	6.00	10.00	استيعابى
44	3.58	2	-11.00-	-1.00-	تكيفى
45	2.79	2	-2.00-	.00	تباعدى- تكيفى
46	3.50	2	9.00	5.00	استيعابى
47	3.72	2	5.00	-3.00-	تباعدى
48	3.72	2	-1.00-	-10.00-	تكيفى
49	3.54	2	-2.00-	-2.00-	تكيفى
50	3.67	2	4.00	1.00	استيعابى
51	3.67	2	1.00	-1.00-	تباعدى
52	3.00	2	.00	-5.00-	تباعدى- تكيفى
53	3.00	2	-4.00-	3.00	تقاربى
54	3.00	2	.00	-1.00-	تباعدى- تكيفى
55	3.70	2	-1.00-	-8.00-	تكيفى
56	3.70	2	1.00	9.00	استيعابى
57	3.70	2	3.00	6.00	استيعابى
58	3.67	2	-12.00-	-1.00-	تكيفى
59	3.67	2	3.00	3.00	استيعابى
60	3.67	2	5.00	1.00	استيعابى
61	3.67	2	-1.00-	12.00	تقاربى
62	3.67	2	1.00	-2.00-	تباعدى
63	3.00	2	1.00	1.00	استيعابى
64	2.75	2	-3.00-	.00	تباعدى- تكيفى
65	3.11	2	5.00	.00	استيعابى- تقاربى
66	3.11	2	3.00	.00	استيعابى- تقاربى
67	3.11	2	1.00	-2.00-	تباعدى
68	3.48	2	4.00	-1.00-	تباعدى
69	3.72	2	-2.00-	-5.00-	تكيفى
70	3.25	2	7.00	-5.00-	تباعدي
71	2.96	2	.00	.00	جميع الاساليب
72	2.85	2	.00	.00	جميع الاساليب
73	3.49	2	1.00	1.00	استيعابي
74	2.86	2	4.00	-3.00-	تباعدي
75	3.57	2	5.00	.00	استيعابي- تقاربي
76	2.75	2	9.00	-2.00-	تباعدي
77	2.76	2	-11.00-	-3.00-	تكيفي
78	3.00	2	2.00	6.00	استيعابي
79	3.46	2	5.00	2.00	استيعابي
80	2.80	2	-1.00-	6.00	تقاربي
81	2.76	2	-4.00-	-5.00-	تكيفي
82	3.15	2	8.00	-3.00-	تباعدي
83	3.70	2	5.00	2.00	استيعابي
84	3.12	2	-5.00-	3.00	تقاربي
85	2.77	2	-1.00-	3.00	تقاربي

جدول (٦): أساليب التعلم لدى الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي

افراد المجموعة	المعدل التراكمي	مستوى التحصيل الأكاديمي	التجريب الفعال – الملاحظة التأملية	المفاهيم المجردة – الخبرة الحسية	اسلوب التعلم
86	2.20	1	6.00	1.00	استيعابي
87	2.30	1	5.00	-9.00-	تباعدي
88	2.15	1	-4.00-	-5.00-	تكيفي
89	2.15	1	6.00	-8.00-	تباعدي
90	2.65	1	3.00	.00	استيعابي- تقاربي
91	2.45	1	.00	2.00	استيعابي- تقاربي
92	2.16	1	5.00	-6.00-	تباعدي
93	2.65	1	.00	3.00	استيعابي- تقاربي
94	2.71	1	5.00	-1.00-	تباعدي
95	2.61	1	8.00	3.00	استيعابي
96	2.42	1	2.00	3.00	استيعابي
97	2.41	1	-4.00-	-5.00-	تكيفي
98	2.41	1	5.00	.00	استيعابي- تقاربي
99	1.91	1	5.00	-5.00-	تباعدي
100	2.00	1	-8.00-	8.00	تقاربي
101	1.83	1	-5.00-	3.00	تقاربي
102	1.93	1	-2.00-	-2.00-	تكيفي
103	1.19	1	6.00	-6.00-	تباعدي
104	1.77	1	-4.00-	4.00	تقاربي
105	1.93	1	5.00	3.00	استيعابي
106	2.45	1	-2.00-	2.00	تقاربي
107	1.87	1	4.00	1.00	استيعابي
108	2.64	1	-2.00-	-7.00-	تكيفي
109	2.32	1	2.00	5.00	استيعابي
110	2.68	1	3.00	-2.00-	تباعدي
111	2.58	1	2.00	5.00	استيعابي
112	2.12	1	3.00	-1.00-	تباعدي
113	2.40	1	2.00	4.00	استيعابي

- **ما المعدلات الأكاديمية لطلاب جامعة طيبة ؟**

هدفت الدراسة إلى التعرف على المعدلات الأكاديمية لطلاب جامعة طيبة. وبالاطلاع على السجلات الأكاديمية للطلاب أفراد مجموعة البحث تم التوصل إلى البيانات الواردة فى جدول (٧).

جدول (٧): وصف المجموعات الفرعية لمجموعة الدراسة تبعا لمستوى التحصيل

البند	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط	أعلي معدل تراكمى	أقل معدل تراكمى	الانحراف المعيارى
مرتفع التحصيل	٢٢	19.5	4.32	5	3.75	.356
متوسط التحصيل	٦٣	55.8	3.29	3.72	2.75	.346
منخفض التحصيل	٢٨	24.8	2.25	2.71	1.19	.354

البيانات الواردة فى جدول (٧) الملاحظ تشير إلى أن الطلاب موزعين اعتدا ليا على مستوبات التحصيل الثلاث، حيث مثلت فئة مرتفعى التحصيل ١٩,٥٪ بينما مثلت فئة منخفضى التحصيل ٢٤,٨٪ ، أما فئة متوسطى التحصيل مثلت الأغلبية بنسبة ٥٥,٨٪.

- **ما العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة ومعدلاتهم الأكاديمية** .

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب ومعدلاتهم الأكاديمية. ويوضح جدول (٨) توزيع الطلاب بمستويات تحصيلهم الثلاث على سبعة أساليب للتعلم كما يلى:

- ✓ الأسلوب التكيفى
- ✓ الأسلوب التقاربى
- ✓ الأسلوب الاستيعابي
- ✓ الأسلوب التباعدى
- ✓ الأسلوب التباعدى . التكيفى
- ✓ الأسلوب الاستيعابي . التقاربي
- ✓ جميع الأساليب

جدول (٨) : التكرارات والنسب المئوية لأساليب التعلم لدى الطلاب ذوى مستويات التحصيل الدراسي المختلفة

م	أساليب التعلم	مرتفعو التحصيل (ن=٢٢)		متوسطو التحصيل (ن=٦٣)		منخفضو التحصيل (ن=٢٨)		الاجمالى	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	النسبة المئوية
١	تكيفي	٤	١٧,٤٠	١٥	٦٥,٢	٤	١٧,٤٠	٢٣	٢٠,٥
٢	تقاربي	١١	٤٧,٨٣	٨	٣٤,٧٨	٤	١٧,٤٠	٢٣	٢٠,٥
٣	استيعابي	١	٤	١٦	٦٤	٨	٣٢	٢٥	٢٢,٥
٤	تباعدي	٢	٩,٥٢	١١	٥٢,٣٨	٨	٣٨,٠٩	٢١	١٨,٥
٥	تباعدى- تكيفى	١	١٤,٢٩	٦	٨٥,٧١	-	-	٧	٦,٥
٦	استيعابي- تقاربي	٣	٢٧,٢٧	٥	٤٥,٤٥	٣	٢٧,٢٧	١١	١٠,٥
٧	جميع الأساليب	-	-	٢	١٠٠	-	-	٢	١

يتضح من الجدول السابق أن أسلوب التعلم الاستيعابي احتل الترتيب الأول بنسبة ٢٢,٥٪ يليه أسلوبي التعلم التكيفى والتقاربى بنسبة ٢٠,٥٪ يليه أسلوب التعلم التباعدى بنسبة ١٨,٥٪ ، يليه أسلوب التعلم الاستيعابي التقاربى بنسبة ١٠,٥٪ ، يليه أسلوب التعلم التباعدى التكيفى بنسبة ٦,٥٪. وأخيرا تأتى "جميع الأساليب" بنسبة ١٪.

كما يلاحظ أن الطلاب مرتفعى التحصيل يفضلون الأسلوب التقاربى فى التعلم بنسبة ٤٧,٨٪ ، وأن الطلاب متوسطى التحصيل يفضلون الأسلوب الاستعابى فى التعلم بنسبة ٦٤٪، وأن الطلاب منخفضى التحصيل يفضلون الأسلوب التقاربى فى التعلم بنسبة ٧٠٪. وبذلك تختلف أساليب التعلم باختلاف المستويات التحصيلية لطلاب الجامعة.

- **توصيات البحث**: **فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصى بما يلى**:
  - ✓ الأخذ بعين الاعتبار أساليب التعلم للطلاب عند التدريس
  - ✓ وضع برامج تدريبية لتنمية هذه الأساليب.

- ✓ تنوع أساليب التدريس من قبل المعلمين
- ✓ استخدام الوسائل إلسمعية والبصرية المتنوعة بشكل يسمح لكل طالب بتنمية قدراته والتعلم بحرية تبعا لأساليب التعلم المفضلة إليه.
- ✓ أخذ أساليب التعلم لدى الطلاب في الحسبان عند تصميم البرامج التعليمية والدراسية للطلاب بشكل يعطي مساحة من الحرية للطالب.
- ✓ استخدام وتطبيق مقاييس أساليب التعلم عند دخول الطلاب الجامعة حتى يتم صياغة برامج واستراتيجيات لتتماشى مع هذا النوع في أساليب التعلم.

- **المراجع العربية** :

١. **السيد أبو هاشم** (٢٠٠٠): أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدي طلاب الجامعة " دراسة عاملية " ، جامعة الأزهر ، مجلة كلية التربية ، العدد(٩٣) ، ص ص٢٣١- ٢٩٢.

٢. **أبو هاشم السيد ، صافيناز أحمد كمال** (بدون تاريخ): أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، جامعة الملك سعود.

٣. **أنور الشرقاوي** (١٩٩٦): علم النفس النفس التربوي ، مستخلصات البحوث والدراسات العربية : التعلم وأساليب التعليم ، ج١ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.

٤. **رمضان مسعد بدوى** (٢٠١٠): التعلم النشط، دار الفكر العربى، الأردن ، عمان.

- **المراجع الأجنبية** :

5. Arogon, S. R. et al. (2002). The influence of learning style preferences on student success in online versus face-to-face environments, *American Journal of Distance Education*, 16(4), 227-243.
6. Biggs, J.; Kember, D. and Leung, D. (1987). The Revised Two – Factor Study Process Questionnaire: R – SPQ2F, *British Journal of Educational Psychology*, 71(2):267-290.
7. Chen, M-L (2009). Influence of grade level on perceptual learning style preferences and language learning strategies of Taiwanese English as a foreign language learners, *Learning and Individual Differences,* 19, 304–308.
8. Coffield, F, Moseley, D, Hall, E and Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review Learning and Skills Research Center, London, UK. <http://www.lsda.org.uk/files/pdf/1540.pdf> (Accessed on 11/12/2009).
9. Demirban, O. O. and Demirkan, H. (2007). Learning styles of design students and the relationship of academic performance and gender in design education *Learning and Instruction*, 17,345-359.
10. Demirkan, H. and Demirban, O. O. (2008). Focus on the learning styles of freshman design students, *Design Studies*, 29, 254-266.
11. Dunn, R., & Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles Practical Approaches For Grades 7-12*. Boston: Ailyn and Bacon, USA.
12. Dunn, R.; Dunn, K. and Price, G. (1987). Learning Style Inventory. (LSI), Lawrence, KS: Price Systme.
13. Dunn, R.; Giannitti, M.; Murray, J.; Rossi, I.; Geisert, G. and Quinn, P. (2001). Grouping Students for Instruction: Effects of Learning Style on Achievement and Attitudes, *Journal of Social Psychology,* 130(4):485-494.

14. Dunn, R; Griggs, S.; Olson, J. and Beasly, M. (1995). A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn Model of learning style preference, *Journal of Educational Research*, 88(6):353-362.
15. Entwistle, N. (1981). Styles of Learning and Teaching, New York, John Wiley & Sons.
16. Felder, R. M. & Silverman, L. K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education, *Journal of Engineering Education*, 78(7):674-681.
17. Herrmann, N. (1990). The Creative Brain. Lake Lure, NC, Brain Books,
18. Jahin, J. H. (2006). Saudi EFL major student teachers' learning preferences: Are tutors aware? *Journal of Educational Sciences*, Issue no. 4, 1- 44.
19. Kolb, A. Y. and Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education, *Academy of Management Learning and Education*, 4 (2), 193-212.
20. Kolb, D. & McCarthy, B. (2005). *Learning Styles Inventory*. <http://www.learning-styles-line.com/inventory>(Accessed on 11/12/2011)
21. Kolb, D. & McCarthy, B. (2005). Learning Styles Inventory Adapted. WWW.ace.salford .ac.uk.
22. Kolb, D. A. (1985). *Learning Style Inventory: Self-Scoring Test and Interpretation Booklet*, McBer and Company, Boston, MA
23. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
24. Kvan, T. and Yunyan, J. (2005). Students' learning styles and their correlation with performance in architectural design studio, *Design Studies,* 26(1), 19-34.
25. Li, Y.S.; Chen, P.S. and Tsai, S.J. (2007). A comparison of the learning styles among different nursing programs in Taiwan: Implications for nursing education, *Nurse Education Today,* 28:70–76.
26. Loo, R. (2004). Kolb's Learning Styles and Learning Preferences: Is there a Linkage? , *Educational Psychological*, 24(1):99-108.
27. Neuhauser, C. (2002). Learning Style and Effectiveness of Online and Face-to-Face Instruction, *The American Journal of Distance Education*, *16*(2): 99-113.
28. Reynolds, D. (2005). *Learning Styles of Online Students vs. On-ground Students*, A Master of Arts Thesis, Central Connecticut State University New Britain, Connecticut (November 30, 2005).
29. Yamazaki, Y.; Murphy, V. and Puerta, M. (2003). *Learning styles and learning skills in higher education: an empirical study of their relationship using Kolb's experiential learning theory*, Working paper, Department of Organizational Behavior Case Western Reserve University.

البحث السابع :

" تفعيل دور الجامعة في إنشاء مركز جامعي لأبحاث وعلاج التوحد

إعداد :

د / منى حلمي عبد الحميد طلبه

obeikandl.com

obeikandl.com

" تفعيل دور الجامعة في إنشاء مركز جامعي لأبحاث وعلاج التوحد "

د / منى حلمي عبد الحميد طلبه

• **المقدمة** :

لا شك أن الإعاقات ظهرت في كل المجتمعات وعلى مر العصور، ولكن الاختلاف في نسبة انتشارها من مجتمع لآخر، وتكشف بعض الإحصائيات العالمية مدى زيادة حجم المشكلة عالميا وإبعادها المستقبلية حتى عام ٢٠٠٠الى ١٣٦ مليون من بينهم (١٨،٦)مليون شديدي الإعاقة ،أما في الدول النامية فيصل عدد المعاقين (٦٠٩،٧) مليون معاق من بينهم (٤٢٥،٨)مليون شديدي الإعاقة. ، و قد أفادت تقارير منظمة الصحة العالمية أن عدد المعاقين من سكان العالم نحو ٦٠٠ مليون معاقا، بواقع ١٠٪ من جملة سكان العالم البالغ نحو ٦ مليار في حينها ويمثل الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين)معيار لمدي تقدم الدول ورفاهيتها فقد شهد القرن العشرون انطلاقة حقيقية في مجال رعاية الطفل المعاق ،حيث تسابقت معظم دول العالم إلى مساندتهم والعمل على دمجهم في المجالات التربوية والمهنية والاجتماعية وإيمانا منهم بحقهم في الحياة الكريمة من ناحية ومحاولة إشراكهم في المجتمع كأفراد مؤثرين فيه كغيرهم من الأفراد العاديين من ناحية أخرى(فراج،٢٠٠٤،١١).

ويرى الموسى تحقيقا لأهداف سياسة التعليم في المملكة التي نصت في موادها من رقم ٥٤- ٥٧ ومن رقم ١٨٨- ١٩٤ على جعل تعليم المتفوقين والمعوقين جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي ، وإدراكا لحجم المشكلة التي تتمثل في أن ما لا يقل عن ٢٠٪ من الطلاب يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة وتمثل تلك النسبة حوالي خمس طلاب المدارس الابتدائية العادية ، والمردود الذي ينجم عن تقديم تلك الخدمات لفئات غير العاديين المستهدفة سوف يحدث – بإذن الله – نقله نوعية في العملية التربوية ، ويترك آثرا ايجابيا على مخرجات التعليم في المملكة (الموسى ، ١٩٩٩) .

أوضحت رئيسة جمعية التوحد بالمملكة الأميرة سميرة بنت عبد الله الفيصل أن عدد المصابين بالتوحد في السعودية بلغ ٢٥٠الف مصاب ، وفقا للإحصائية التي أعدتها جامعة الملك سعود بالتعاون مع مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ، والتي تتماشى مع الإحصائية العالمية انه في كل ١٠٠ شخص يوجد طفل مصاب بالتوحد ، وقد ذكرت في تصريح خاص إلى " الوطن " أن عدد المصابين بالتوحد الذين يتلقون العلاج والتأهيل خارج الوطن ٨٤٠٠ مصاب إضافة إلى وجود أعداد كبيرة من المصابين فوق سن ١٥ عاما والذين لم يتم تدريبهم ولا تأهيلهم ، وان من بينهم احد أبنائها الذي يتلقى التأهيل بالكويت والذي اعتبرت إصابته بالتوحد دافعا لقيامها بإنشاء جمعية التوحد حتى يتوفر لهذه الفئة من أبناء المملكة جهة رسمية تهتم بهم وتساعدهم وتشخص حالتهم المرضية . ونظرا لارتفاع معدل المصابين فقد ظهرت العشرات من البرامج التربوية المقدمة للأطفال التوحديين وقام كل برنامج من هذه البرامج على فلسفة مختلفة ولمعرفة أكثر البرامج فاعلية شكلت شعبة العلوم الاجتماعية والسلوكية لجنة التدخلات التربوية للأطفال حيث اختارت هذه اللجنة أكثر البرامج فاعلية بناء على العديد من المعايير أهمها :

- التزام البرامج بالمنهجية العلمية في تصميم البرنامج وتنفيذه وتقييمه .
- نشر العديد من الدراسات في المجالات التربوية العالمية المحكمة .
- الإشراف الأكاديمي الجامعي على هذه البرامج . (ديب ، ٢٠٠٨،٢)

كما حث العديد من المؤتمرات مثل المؤتمر الوطني الأول للتوعية والتدريب حول إعاقة التوحد ــ والمنعقد باليمن في الفترة من ٢٠٠٩/٤/٥م إلى ٢٠٠٩/٤/٧م،والمؤتمر العلمي الأول بمصر" الاتجاهات الحديثة في مواجهة اضطراب التوحد"والمنعقد في الفترة من ٢٨ ــ ٣٠ / ١٢ / ٢٠١٠ بمدينة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية والمؤتمر العالمي الثاني للتوحد ٩-١٠ابريل ٢٠١١- الأردن . بدعم الحكومات ووزارتي التربية والتعليم بالإضافة إلى المجتمع المدني لجميع الجهود المبذولة للاهتمام بالطفل التوحدي وكذلك تشجيع إقامة مراكز متخصصة لرعاية الطفل التوحدي .

ولما كان بمدينة الطائف لا يوجد مركز للتوحد مما يضطر الأهالي للذهاب إلى جدة والرياض تاركين أعمالهم مما يشكل عبئا على الأسرة كبير ولذا فكثيرا من الأسر تبدأ بالبحث عن التشخيص خارج المملكة وذلك لأنه لايوجد متخصصين أو مراكز للتشخيص بداخل المملكة وانه وإن وجدت بعض المؤسسات المتخصصة بتقديم الرعاية لأطفال التوحد لا تزال لا تفي بالغرض المطلوب إلى الآن ، إضافة إلى ندرة المتخصصين وعدم إيجاد بيئة مناسبة في المجتمع و بالرغم من أن جامعة الطائف قامت بإنشاء قسم التربية الخاصة منذ عام١٤٢٥ - ١٤٢٦هـ ونصت خطة الدراسة بعد إقرارها من المجالس العلمية على أن يدرس الطالب والطالبة (١٣٤) وحدة دراسية منها (٨٦) وحدة دراسية تخصصية مقسمة على ثمانية مستويات تشترك في المستويات الأربعة الأولى منها جميع مسارات القسم و(١٨) وحدة متطلبات عامة يضاف إلى ذلك (٣٤) وحدة تربوية تحوي مجموعة من المواد التربوية المهمة و في عام ١٤٢٨- ١٤٢٩هـ تم فتح ثلاث مسارات (مسار صعوبات تعلم . مسار إعاقة عقلية . مسار اضطرابات سلوكية وتوحد) وفي عام ١٤٢٩ -١٤٣٠هـ تم فتح مسار إعاقة سمعية .(دليل كلية التربية ، ٢٠٠٦)، وبالرغم من إن جامعة الطائف قامت بتخريج أول دفعة عام ١٤٢٩-١٤٣٠هـ ولما كان من متطلبات التخرج للطالبات مسار اضطرابات سلوكية وتوحد دراسة مقررات (دراسة حالة في مجال الاضطرابات السلوكية والتوحد ، إدارة وضبط السلوك ، طرق تدريس (١) ، طرق تدريس (٢) ، اضطراب توحد (١) و(٢) - استخدام الحاسوب في مجال الاضطرابات السلوكية والتوحد برامج علاجية للاضطرابات السلوكية والتوحد ، العمل مع اسر غير العاديين) وكل هذه المقررات تتطلب دراسة ميدانية وان ما يتم من قبل أعضاء هيئة التدريس هو عروض ومحاولة لنقل الواقع الفعلي إلى الطالبات بقدر المستطاع ولكن الطالبات عندما يقمن بتطبيق الدراسة الميدانية لم يطبقن ما درسوه على أطفال التوحد ولكن يتم التطبيق في مركز التأهيل الشامل على المعاقين عقليا القابلين للتدريب ، وهذه إحدى الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم بكلية التربية جامعة الطائف، ولذا تحاول الدراسة الحالية سد هذا النقص بإنشاء مركز متخصص لأبحاث وعلاج التوحد يتبع جامعة الطائف أسوة بالمراكز الأجنبية المتخصصة والتي تتبع جامعات أجنبيه عريقة مثل جامعة كولورادو

مركز العلوم الصحية مركز التدخل النمائي في جامعة جورج واشنطن جامعة جنوب فلوريدا في تامبا ، جامعة كالفورنيا في سانتا باربارا ، برامج والدن للطفولة المبكرة في جامعة إيموري ، وحدة الأطفال في جامعة ولاية نيويورك في بنغهامتون

- **مشكلة الدراسة** :

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التقرير التالي : **كيف يمكن تفعيل دور الجامعة في إنشاء مركز جامعي لأبحاث وعلاج التوحد ؟**

- **تساؤلات الدراسة** :
  - ما آليات تفعيل دور الجامعة في إنشاء مركز جامعي لأبحاث وعلاج التوحد؟
  - كيف يمكن تطبيق تلك الآليات بجامعة الطائف ؟
- **أهداف الدراسة** :
  - إلقاء الضوء على دور الجامعة في إنشاء مركز جامعي لأبحاث وعلاج التوحد
  - اتخاذ جامعة الطائف نموذجا في إنشاء مركز جامعي لأبحاث وعلاج التوحد
- **أهمية الدراسة** :

يتوقع بعد الانتهاء من عرض هذه الدراسة أن تسهم فيما يلي :

  - لفت نظر المسئولين إلى دور الجامعة في إنشاء مركز جامعي لأبحاث وعلاج التوحد
  - وضع تصور مقترح لإنشاء مركز جامعي لأبحاث وعلاج التوحد.
  - وضع نموذج لتقييم أداء الجامعة في ضوء معايير الجودة بما توفره من برامج واليات لمواجهة المشكلات الاجتماعية .
- **المنهج** :

المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي .

- **مصطلحات الدراسة** :
- **التوحد** :

تتبنى الباحثة تعريف ساكين وآخرين للطفل التوحدي وذلك لمناسبته للدراسة الحالية والذي عبر فيه عن أراء كانر ، روتر ، ريملاند بأنه (طفل غير قادر على التكيف مع الجماعة ، لا يهتم بردود الفعل العاطفية تجاه الآخرين بمن فيهم من الوالدين ، لديه انعزالية شديدة وانسحاب من الواقع المادي ، يميل إلى النمطية الشديدة في الحديث والحركة والإصرار على ثبات الأشياء وعدم قبول التغير في البيئة ، حتى لو كان طفيفا ، كما انه يتمتع بذاكرة جيدة للمكان والزمان)(Sahakin,et al,1986و282) بتصرف من (القمش ٢٠١١،٤٧) .

- **الإطار النظري** :

سوف نتناول في الإطار النظري النقاط الآتية:

  - التوحد (مفهومه . خصائص الطفل التوحدي)
  - آليات تفعيل دور الجامعة في إنشاء مركز جامعي لأبحاث وعلاج التوحد. طريقة تطبيق تلك الآليات على جامعة الطائف كنموذج .

على الرغم من أن التوحد يعد جزءا من الحالات الإنسانية إلا أن ظهور هذا النوع من الحالات يعد حديثا نوعا ما حيث إنه لا يوجد سبب واضح لمرض التوحد حتى الآن ، أن أول من قام بإطلاق اسم التوحد ووصف حالته هو الطبيب النفسي الأمريكي ليوكانر وذلك في العام ١٩٤٣م ثم بدا بعد ذلك الاهتمام بالتوحد من قبل الأخصائي النفسي بيرنارد ريمنالد (Bernard& Rimland,1965) الذي يعاني طفله من التوحد ، لذلك قام بتأسيس الجمعية الأمريكية الوطنية للأطفال المتوحدين (National Society of Autism) وهذه الجمعية الآن معروفة باسم الجمعية الأمريكية للتوحد (Autism society of) America (الزريقات ،٢٠٠٤، ١٩) .

وقد اختلف الباحثين فيما بينهم فيتناولهم للتوحد فالبعض ينظر إليه على انه صعوبة في التواصل والعلاقات الاجتماعية مع اهتمامات ضيقة قليلة ويرى فريق ثان بان التوحد يعني تدهور في النمو الارتقائي للطفل يتميز بتأخر في نمو الوظائف الأساسية المرتبطة بنمو المهارات الاجتماعية واللغوية وتشمل : الانتباه والإدراك الحسي والنمو الحركي ، بينما يشير فريق ثالث إلى أن التوحد " مرض عصبي نفسي يبدأ مع ولادة الطفل ولكن بصورة خفيفة غير ملحوظة في كثير من الحالات ، وفي معظم الحالات تظهر الأعراض قبل سن الثالثة ". (زيتون ٢٠٠٣ ، ١٧٢)

بينما نظر القانون الأمريكي لتعليم الأفراد المعاقين Individuals with Disabilities Education A CT(IDEA)إلى التوحد على انه إعاقة تطورية تؤثر بشكل ملحوظ على التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي وتظهر الأعراض الدالة عليه بشكل ملحوظ قبل سن الثالثة من العمر وتؤثر سلبيا على أداء الطفل التربوي ، ومن الخصائص والمظاهر الأخرى التي ترتبط بالتوحد انشغال الطفل بالنشاطات المتكررة والحركات النمطية ومقاومته للتغيير البيئي أو مقاومته للتغيير في الروتين اليومي ، إضافة إلى الاستجابات غير الاعتيادية أو الطبيعية للخبرات الحسية .(National Research Council,2001). وعلى هذا فالتوحد اضطراب محير يعيق التفاعل مع المجتمع والاندماج فيه ويصف كانر Kanner واسبرجر Asperger بأنه ينتج من الصعوبة في التواصل والتكيف الاجتماعي ، وأكد الاثنان على التواصل والصعوبات في التكيف الاجتماعي للأطفال المصابين بالتوحد ، وأشار كلا الباحثين إلى الانتباه للحركات المكررة والى نماذج للانجازات الفكرية . (Frith,2003)

والمجالات التي يمكن أن تتأثر بالتوحد وينبغي مراعاتها في توجيه وإرشاد الطفل هي :

- الاتصال : Communication حيث تتطور اللغة ببطء وتستعمل كلمات دون ارتباطها بأي معنى للطفل التوحدي .
- التفاعل الاجتماعي Social Interactionحيث يقضي الطفل التوحدي وقته وحيدا بدلا من أن يكون مع الآخرين .
- القصور الحسي Sensory Impairment حيث يظهر الطفل ردود فعل غير عادية للأحاسيس الفيزيائية .

- اللعب Play حيث يعاني الطفل التوحدي من نقص في التلقائية أو اللعب التخيلي .
- السلوكيات Behaviors حيث يحتمل أن يكون الطفل التوحدي شديد النشاط أو سلبي جدا (زيتون ، ٢٠٠٣ ، ١٧٢) .

وتنعكس هذه المجالات على خصائص الطفل التوحدي مما يجعل لتلك الفئة خصائص خاصة تميزها عن غيرها من فئات الإعاقة وفيما يلي استعراض لأهم خصائص الطفل التوحدي :

الخصائص الاجتماعية : لا يستجيب للحمل والاحتضان عندما يكون رضيعا . يتجنب النظر في وجه الإنسان الآخر . يمتنع عن إقامة علاقة اتصال مع الغالبية . يقضي وقت أطول لوحده . ليس لديه رد فعل وطرق تواصل مع عيوب الآخرين واحتياجاتهم، الفشل في إقامة تواصل إنساني أو اجتماعي ، يصاحبه نقص في تقليد السلوك والتعلم (يحيى،٢٠٠٧: ١٨٠- ١٨٣) .

قلما يشير إلى لعبة أو أشياء يحبها كنوع من التفاعل الاجتماعي . لايستجيب عند مناداة اسمه ويبدو كأنه أصم ـ يقل اهتمامه بالأشخاص المحيطين به أو أنه يغفل وجودهم . ويبدو كأنه في عالمه الخاص لا يرفع ذارعيه للأعلى لكي يحمله أحد والديه ، صعوبة فهم انفعالات وعواطف الآخرين ، لا يرد ابتسامة الغير بمثلها (الشامي، ٢٠٠٤ ٢٠- ٢١) (Joan.,1980, Losche., 1990)

الخصائص المعرفية : أوضحت التقارير الصادرة عن دراسات روتر Rutter (Rutter1983-1983) أن العجز المعرفي لدى الأطفال التوحديين يظهر في العجز اللغوي و صعوبات التعلم ، عدم القدرة على التفكير الرياضي ، صعوبات الكتابة . وهذا العجز لا يرجع إلى الإصابة بالاوتيزم ، بل هو المسبب الرئيسي في ظهور عدد من الخصائص الشاذة التي تميز الأفراد التوحديين ، هذا بالإضافة إلى شذوذ الإدراك حيث يستجيبون بطرق غريبة كما يبدون عاجزين عن سماع الصوت العالي ، لكنهم يستجيبون للصوت المنخفض . قد يتميزون بقدرات فوق عادية تشمل الذاكرة القوية لديهم انتباه قليل ، خلل في تطور الوظائف المعرفية فهناك هوة أساسية بين المثيرات الداخلية والخارجية . وعدم الوعي لمفاهيم الزمان والمكان ، كما أن اللغة لا تتطور بشكل ملائم (يحيي ،٢٠٠٧ ،١٨٠،١٣٨)

الخصائص السلوكية : التعلق الاستحواذي بأشياء معينه (قطعة قماش كوب ، .....الخ) حيث يصبحون شديدي الحزن إذا تغيرت البيئة من حولهم . ينزعجون إذا تغير الروتين . لا يلعبون بطريقة تخيلية. يستجيبون بواحدة أو أكثر من المثيرات الفيزيائية (الإحساس بالألم، والسمع، الشم،الذوق) (يحيى،٢٠٠٧، ١٨٢-١٨٣) ويضيف البلاوي بأنهم يقومون بعض أنفسهم لدرجة تصل إلى حد الإدماء . كما يقومون بضرب وجوههم بقبضتهم ولايقتصر إيذاء الطفل التوحدي على نفسه بل أحيانا يتوجه الطفل التوحدي بعدوانه نحو الآخرين في الأسرة أو المدرسة ، كما يقوم بحركات نمطيه مثل (سلوك الاهتزاز – التلويح بالذراعين – هز الجسم للأمام والخلف أثناء الجلوس – والدوران حول النفس) . (البلاوي ، ٢٠٠٦ ، ٣١٣- ٣١٤)

ويضيف الشامي انه لا يركز الطفل بصره على والديه كما يفعل باقي الأطفال الأسوياء ، بل يتفادى الكثير منهم التواصل البصري مع الآخرين . ولايلعب بلعبه مع الآخرين بطريق طبيعية ، بل يغلب أن يصف الألعاب في خط طويل ويكرر اللعب هذا بالإضافة إلى افتقاره للقدرة على التخيل أو اللعب التمثيلي ، نظرا لأنه يعاني ضعفا في مهارات التقليد وإذا تتبعنا الطفل التوحدي وسلوكه نجده يصعب أن يوجه كما يفشل الآخرين في توجيه نظر الطفل لما يريدون أن ينظر إليه أو يتابعهم بنظراته ، أو أنه ينظر حيث يريدونه أن ينظر،واخيرا يواجه بعض الأطفال التوحديين صعوبات في النوم. الاستجابات الحسيه غير طبيعية لكثير منهم . ويظهر لدى الكثير منهم نوبات غضب شديدة (الشامي ، ٢٠٠٤ ، ٢٠- ٢١) .

الخصائص اللغوية : أغلب الأطفال التوحديين لا يتكلمون . في الغالب يتواصلون بطريقة لفظيه شاذة . يقومون بتكرار ما يسمعونه من كلمات أو جمل من الآخرين . لا يتكلمون بل يصدرون همهمات وأصوات بسيطة . (البلاوي ٢٠٠٦ ، ٣١٤،٣١٣) ويضيف الشامي أن هناك تأخر وفقدان التطور اللغوي : حيث لا ينطق الطفل كلمات عند بلوغه ١٦ شهرا من عمره ، ولا يستخدم جملا مكونه من كلمتين على الأقل عند وصوله ٢٤ شهرا من عمره . ولا يصدر الطفل أصوات مناغاة كغيره من الأطفال (الشامي ، ٢٠٠٤ ، ٢٠- ٢١) .

ومن استعراض الخصائص السابقة للطفل التوحدي تجعلنا ندرك أهمية أن يحدث تدخل مبكر في الخمس سنوات الأولى من عمر الطفل، حيث أن الطفل التوحدي يفتقر لمهارات أساسيه لا غنى عنها لجعل الحياة سهلة ومريحة. كما أن عدم الاهتمام بمعالجة الخصائص السابقة قد يؤدي إلى تضاعف المشكلة مع تقدم العمر ويجعل التعليم والتدريب لاحقا عملية صعبة وشاقه لكل من المعلم والأسرة، لذا فان التدخل المبكر عنصرا هاما في علاج مشكلات التوحد.

ونظرا لأهمية التوحد فقد ظهرت العديد من المراكز على مستوى المملكة العربية السعودية وفيما يلي عرض لأهمها :

١- الجمعية السعودية الخيرية للتوحد :

تأسست الجمعية السعودية الخيرية للتوحد في مدينة الرياض، وتم تسجيلها تحت مظلة وزارة العمل والشئون الاجتماعية برقم (٢٤٤) بموجب قرار معالي وزير العمل والشئون الاجتماعية رقم ٢٩٤٨٢/ش وتاريخ ١٤٢٤/٧/٣هـ

- **أهداف الجمعية :**

تهدف الجمعية إلى تبني السياسات والبرامج التي تساهم في تطوير وتكثيف الخدمات الشاملة التي تحتاجها فئة التوحد وأسرهم وذلك بالتنسيق مع الجهات الحكومية والخيرية والأهلية التي تقدم الخدمات التأهيلية لهذه الفئة داخل المملكة، ويمكن اختصار الأهداف خلال المرحلة التأسيسية فيما يلي :

- إنشاء قاعدة معلومات حول حالات التوحد بكافة أنواعها والمراكز التشخيصية والمراكز التي تقدم أوجه الرعاية والتأهيل المختلفة لهذه الفئة في المملكة.

- إعداد بروتوكول وطني موحد) طبي/نفسي/تربوي) للتشخيص يساهم في توحيد الإجراءات وسرعة اكتشاف الحالات واعتماده مع الجهات ذات العلاقة ليصبح ملزما للجهات التي تقدّم الخدمات التشخيصية
- المساهمة في تنسيق الجهود المبذولة لرعاية هذه الفئة من قِبَلْ الجهات الحكومية والخيرية والأهلية
- العمل على نشر الوعي حول قضية التوحد وأعراضها وأساليب ومراكز تشخيصها بما يساهم في إنجاح الجهود الهادفة لاكتشاف الحالات والتدخل المبكر
- تشجيع ودعم الدراسات والأبحاث المتعلقة بمسببات التوحد وأساليب العلاج والرعاية والتأهيل
- المساهمة في توفير البرامج التأهيلية المهنية المناسبة لإعداد هذه الفئة لسوق العمل
- حث القطاعات الحكومية والأهلية على توفير الفرص الوظيفية المناسبة لهذه الفئة.

- **التطلعات** :

تسعى الجمعية إلى المساهمة في تنسيق الجهود الخاصة برعاية حالات التوحد على مستوى المملكة من خلال إنشاء مركز معلومات يتضمن كافة الجهات التي تقدم الخدمات لهذه الفئة، ويساهم في تحقيق التكامل بينها فيما يتعلق بهذه الخدمات.

كما تسعى الجمعية إلى تبني سياسة إعلامية تحقق الرفع من الوعي بقضية التوحد في المجتمع بما ينعكس إيجابا على المساهمة في التشخيص والتدخل المبكر للعلاج والتأهيل.

كما تولي الجمعية الجوانب التدريبية للكوادر العاملة مع فئة التوحد جلّ الاهتمام حيث تسعى لإقامة دورات تدريبية في مختلف مناطق المملكة للعاملين والمتخصصين في هذا المجال بهد الارتقاء بالخدمات المقدمة.

ومن الخطط المستقبلية للجمعية إنشاء عدد من مراكز الرعاية والتأهيل لفئة التوحد في كل من الرياض وجدة والدمام لتقديم الخدمات المتخصصة . الطبية والتربوية والتأهيلية . بعد إتمام عمليات المسح والإحصائيات لعدد الحالات على مستوى المملكة وتحديد آليات الرعاية والتأهيل المناسبة بالتعاون مع كافة الجهات ذات العلاقة.

٢- مركز عزام للتوحد :

- **نبذة عن المركز**:

أسس المركز عام ١٤٢٧هـ تحت إشراف وزارة الشؤون الإجتماعيه. أنشأته والدة الطفل عزام بناءاً على تجربتها الناجحة معه في تأهيله وتعليمه وبذلك أرادت أن تكون أم لأطفال التوحد تحتويهم تحت سقف واحد في مركز عزام للتوحد لتحقيق غاية سامية وهي تأهيل وتعليم أطفال التوحد ليكونوا أعضاء فعالين في المجتمع.

- **رسالة المركز**:

أن يتم دمج الأطفال المصابين بالتوحد في المجتمع بنجاح من خلال تقديم البرامج العلاجية الفعالة وخلق وعي مجتمعي بإضراب التوحد فقد هيأ المركز متخصصات ليرسمن مستقبلا مشرقا لفئة المصابين بإضطراب التوحد وهيئة إدارية وتعليمية تربويه ذات خبره و كفاءات في مجال التربية الخاصة.

- **البرامج العلاجية المقدمة بالمركز**:

يستخدم المركز برنامج تيتش للتدريب حيث أن البرنامج يقوم على مراعاة صفات اضطراب التوحد الأساسية وطرق تعليم الأطفال المصابين بهذا الاضطراب والتي تثبت فاعليتها في دراسات علمية موثقة وتعتبر أهم ركيزة للبرنامج هي تعليم الأطفال من خلال نقاط قوتهم والتي تكمن في الإدراك البصري ، و تعويضهم عن نقاط الضعف لديهم والتي هي فهم اللغة والبيئة ويتم ذلك من خلال تنظيم البيئة واستخدام معينات بصرية مثل الصور والكلمات المكتوبة ويتم وضع خطه فرديه شامله لجميع المجالات تتناسب مع إمكانيات الطفل.

- **المجالات التي تشتمل عليها الخطة**:

مجال العناية الذاتية . مجال المهارات الاجتماعية . مجال المهارات الأكاديمية . مجال النطق و التخاطب . مجال مهارات التواصل . مجال مهارات الفنية . مجال التهيئة المهنية . مجال التربية البدنية - مجال تنمية مهارات الحاسب الآلي . مجال المهارات الترويحية وشغل أوقات الفراغ - مجال مهارات الأمن والسلامة

- **خدمات المركز المقدمة للأطفال خدمات خاصة** :

معلمة لكل طفل التدخل المبكر ابتداء من عمر سنتين.

- **خدمات الأنشطة المساندة**:

- أخصائيات للنطق والتخاطب : يقدم المركز الأنشطة المساندة وذلك للعمل على أحدث الأجهزة والمعدات التدريبية لتقييم وعلاج اضطرابات النطق واللغة والتواصل.
- التدريب المهني: تأهيل الأطفال على تعلم مهن تفيدهم في مجتمعهم مثل الأعمال المكتبية أو الخياطة أو النسيج والفنون الجميلة.
- أخصائيه نفسيه: تقديم برامج علاجيه متكاملة لتعديل المشاكل السلوكية والنفسية منها العلاج باللعب.
- التربية البدنية: يهئ المركز أنشطة وألعاب رياضية متنوعة.
- الحاسب الآلي : يقدم المركز برنامج متكامل للتدريب على استخدام الحاسب الآلي وبرامجه.
- أنشطه لا منهجيه: تهدف إلى الدمج والتواصل بين الأطفال المصابين بالتوحد والأطفال العاديين.
- رحلات تعليمية وترفيهية – أنشطة جماعية أسبوعيه متنوعة تعليمية وترفيهية – أيام مفتوحة – حفلات.
- خدمات اجتماعية مجانية و تشمل الأطفال الملتحقين والغير ملتحقين بالمركز منها :

- ✓ برنامج الخدمات الأسرية : إجراء بحث اجتماعي عن حالة الطفل وأسرته وظروفه الاجتماعية . مساعدة الأسر ذوي الظروف المادية المنخفضة بتأهيل أطفالهم ليوم في الأسبوع ومتابعتهم طوال العام . تبادل الخبرات الناجحة بين الأسر وتقديم مقترحات علميه وعمليه.
- ✓ إرشاد وتوجيه الأسر : بعد تقييم حالة الطفل يتم وضع برنامج منزلي متكامل تتبعه الأسر لتعليم وتدريب أطفالهم بالمنزل ومتابعة حالاتهم بشكل مستمر.
- ✓ الأنشطة الخارجية: إقامة مهرجانات سنوية وحفلات اجتماعية هادفة ومحاضرات توعويه.

٣- برنامج معهد التربية الفكرية بشرق الرياض :

بدأ هذا البرنامج عام ١٩٩٨ من خلال إرسال عدد من معلمي التربية الخاصة في معهد التربية الفكرية بشرق الرياض إلى دولة الكويت لتلقي دورة تدريبية في مركز الكويت للتوحد. وقد سبق تلك الخطوة إلحاقهم بدورة تدريبية في الرياض لمدة أسبوع لتأهيلهم للعمل مع حالات التوحد.

- **عدد الطلاب** :

بدأ البرنامج أولا بفصل واحد تواجد فيه ٥ تلاميذ مع اثنين من المدرسين، ثم تزايدت عدد الفصول لتصل إلى ١٢ فصل حتى هذا العام. وقد بلغ عدد الطلاب المسجلين خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٢٤/١٤٢٣ ،٢٠٠٣/٢٠٠٢م، (٣٧) طالبا ويوجد حوالي ٧ طلاب على قائمة الانتظار.

- **إجراءات القبول** :

يتم قبول الطلاب في البرنامج بعد إجراء مقابلة للطالب برفقة ولي أمره من قبل اللجنة الاستشارية التخصصية للتوحد و الاضطرابات السلوكية التابعة للأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة المعارف، وتشمل طبيب أعصاب الأطفال والذي يقدم تقريرا عن حالة الطفل ، والأخصائي النفسي الذي يجري بعض الاختبارات والقوائم على الطفل، ومعلم التربية الخاصة الذي يخضع الطفل لديه للملاحظة لمدة فصل دراسي بالتعاون مع الأخصائي النفسي. وبعد انتهاء الفصل الدراسي تتم كتابة تقرير متكامل عن حالة الطفل وقدراته المتباينة تتم مناقشتها من أعضاء الفريق الذي يضم أيضا ولي أمر الطفل وأخصائي النطق والمرشد الطلابي .

- **معلمو البرنامج** :

يتم اختيار المعلمين من حملة البكالوريوس في التربية الخاصة مع خبرة لاتقل عن سنتين، ثم يخضعوا لدورات تدريبية وورش عمل مكثفة في مجال التوحد لتلبية احتياجات الطلاب التوحديين.

- **محتويات البرنامج** :

يتم استخدام برنامج TEACCH الذي يعتمد على تنظيم البيئة الصفية والمدرسية بما يسهل على الطلاب التواصل والتفاعل في هذه البيئة ويتم إعداد برنامج تربوي فردي لكل تلميذ بعد أن يقسمهم المعلم بشكل غير رسمي إلى أربعة مجموعات حسب قدراتهم :

- مجموعة مهارات التواصل : وتضم الطلاب الذين يحتاجون تدريبا على التواصل بشكل مكثف لحاجتهم للتدرب على هذا الجانب. بالإضافة إلى تدريبهم على المهارات الاستقلالية ا لبسيطة.
- مجموعة المهارات الاستقلالية: ويتم في هذه المجموعة تدريب الطلاب بشكل مكثف على مهارات العناية بالذات بالإضافة إلى بعض المهارات الحسية والإدراكية.
- مجموعة المهارات ما قبل الأكاديمية: ومن خلال هذه المجموعة يتم تهيئة الطالب للتعرف على المهارات الأكاديمية، ويتم تدريبهم على المهارات الإدراكية والاجتماعية ومهارات التعرف والتطابق والتصنيف.
- مجموعة المهارات الأكاديمية : ويتم في هذه المجموعة تدريب الطلاب على المهارات الأكاديمية كما يتم استخدام بعض مناهج التعليم العام لبعض الطلاب حسب قدراتهم.

كما يتم تقديم بعض المهارات الرياضية والتربية الفنية ضمن البرنامج ويزود الطلاب ببرنامج تدريبي لعلاج عيوب النطق والكلام. ويعتمد البرنامج أيضا على برامج خاصة للزيارات والرحلات، تتم من خلاله مراعاة اختيار الأماكن المناسبة للطلاب كالأسواق والمطاعم في خطوة تهدف إلى إدماجهم في المجتمع.

- **الجدول اليومي** :

يتم اعتماد جدول يومي ثابت يهدف إلى وضع الطلاب في جو روتيني يوضح للطالب ما هو مطلوب منه بشكل مبسط وحسب قدرات كل طالب. كما تم استحداث برنامج لوجبة الإفطار يعتمد على نظام البوفيه المفتوح، حيث تتكون الوجبة من خضار وفواكه فقط، وقد لوحظ استفادة الطلاب من هذا النظام الجديد.

٤- برنامج أكاديمية التربية الخاصة :

بدأ برنامج الأكاديمية للتوحد منذ عام ١٩٩٩/٢٠٠٠ من خلال اختيار عدد من معلمي التربية الخاصة الأكفاء وتدريبهم بشكل مكثف للتعامل مع التوحديين من خلال تقديم دورات وورش عملية داخل الأكاديمية بأشراف من أعضاء هيئة تدريس متخصصين في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

- **شروط وإجراءات القبول**:
  - تقديم استمارة طلب التحاق الطفل بالبرنامج.
  - إجراء مقابلة أولية للطفل مع ولي الأمر.
  - تشخيص اضطراب التوحد بالتعاون مع معهد أبحاث التوحد بالولايات المتحدة الأمريكية.
  - بعد التأكد من تشخيص الحالة وانطباق الشروط يتم قبول الطفل والحاقة بالمستوى الناسب لدرجة إعاقته.
- **عدد الأطفال بالفصل** :

لحاجة الأطفال التوحديين إلى مساحة كافية لممارسة الأنشطة التعليمية والتدريبية المختلفة، فان عدد الأطفال في الأكاديمية لا يزيد عن ٥ أطفال في كل فصل دراسي كحد أقصى مع مراعاة حجم الغرفة ودرجة الإعاقة.

- **أهداف ومكونات البرنامج**:
- **الأهداف**:

- التشخيص والقياس: ويهدف إلى تشخيص جميع الحالات تشخيصا دقيقا قدر الإمكان لتحديد درجة ونوع الإعاقة ومستوى الأداء الحالي للطفل.
- التربية والتأهيل: ويتم عن طريق تدريب الطفل وتأهيله على عدد من المهارات، مع مراعاة الفروق الفردية والاحتياجات الخاصة بكل طفل على حدة، مثل:
  - ✓ التواصل اللفظي وغير اللفظي.
  - ✓ مهارات الاعتماد على النفس.
  - ✓ مهارات التواصل الاجتماعي.
  - ✓ تعديل السلوك غير المرغوب.
- المهارات اليدوية: ويتم إعداد برامج تدريب مهني لمساعدة الأطفال على تكوين مهارات عملية.
- التدريب على رأس العمل: عن طريق إعداد وتنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمساعدين والعاملين ذوي الصلة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك إعداد برامج أسرية متكاملة تشتمل على دورات عالية التخصص في طريقة التعامل مع الأطفال التوحديين، من خلال الاستفادة من وسائل التوعية المختلفة(أفلام فيديو . نشرات . ندوات . وخلافه ....)، ويشمل برنامج التدريب على عدد من المجالات مثل:
  - ✓ خصائص واحتياجات الطفل التوحدي.
  - ✓ أساليب تربية وتأهيل الطفل التوحدي.
  - ✓ التشخيص والقياس.
  - ✓ البرنامج التربوي الفردي.
  - ✓ أساليب التواصل.
  - ✓ برامج تعديل السلوك وأساليب التعامل مع الطفل وأسرته. ... وغيرها.

- **المكونات**:

- النشاط الأكاديمي: يشتمل على مبادئ التربية الإسلامية، مبادئ الرياضيات، مبادئ العلوم، المحادثة،والقراءة والكتابة بهدف تنمية المهارات الأكاديمية لدى الطفل(مع مراعاة الفروق الفردية).
- النشاط الفني: يشتمل على تنمية وتطوير القدرات الفنية لدى الأطفال وتكثيف عمليات الرسم، والتلوين، والتشكيل، وتنمية المهارات الفنية المختلفة.
- النشاط الاجتماعي والترفيهي: تحتوي الأنشطة الاجتماعية والترفيهية على أنشطة منظمة مثل الألعاب الرياضية المختلفة، وأنشطة حرة مثل السباحة، ألعاب التسلية، الأناشيد، الرحلات، وتنظيم المسابقات المحفزة بهدف تنمية مهارات شغل وقت الفراغ والمهارات الاجتماعية(١) .

٥- برنامج مركز والدة الأمير فيصل بن فهد للتوحد :

- تأسس مركز والدة الأمير فيصل بن فهد للتوحد في مدينة الرياض عام ١٩٩٩ م . ويهدف المركز إلى تقديم خدمات تربوية متكامل للأطفال التوحديين لتطوير قدراتهم والارتقاء بها إلى أقصى قدر ممكن، وذلك لتسهيل اندماجهم بالمجتمع.

- **شروط الالتحاق بالمركز**:
  - تحديد موعد مع الأخصائية الاجتماعية لإجراء مقابلة مبدئية مع الأهل.
  - تعبئة استمارة تسجيل الطفل للالتحاق بالمركز.
  - تجهيز ملف للطفل يحتوي على صورة لكل من شهادة الميلاد وبطاقة العائلة وجواز السفر وشهادة التطعيم، وإحضار ٦ صور شمسية للطفل.
  - إرفاق تقرير طبي عام عن حالة الطفل من أخصائي مخ وأعصاب، وأخصائي نفسي وطبيب أطفال.
  - بعد استكمال المتطلبات السابقة يتم تحديد موعد مع فريق التشخيص في المركز.
- **محتويات البرنامج**:
  - التعليم: ويشتمل على إعداد خطة تربوية فردية لكل طفل تضم ما يلي:
    - ✓ مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.
    - ✓ مهارات التفاعل الاجتماعي.
    - ✓ مهارات الاعتماد على الذات.
    - ✓ مهارات تنمية العضلات الكبيرة والصغيرة.
    - ✓ برنامج تعديل السلوك.
    - ✓ المهارات المعرفية.
  - التدريب: يتركز على تدريب المعلمات وتدريب الأهل والقائمين على رعاية الأطفال من خلال تقديم برنامج دعم الأسرة.
  - ورشات العمل: تقدم مهارات مهنية و تطوير قدرات الطفل الفردية من خلال ركوب الخيل، السباحة، الموسيقى، الكمبيوتر، وغيرها من الأنشطة.
  - نادي ترفيهي: ويوفر خدمات ترفيهية، ثقافية، رياضية، معطيا الطفل فرصة التفاعل الاجتماعي مع الأطفال الطبيعيين.
  - التعليم برامج الدمج بمدارس العام: يسعى المركز لتقديم برنامج يساعد في دمج الطفل التوحدي مع الأطفال العاديين بعد التأهيل في المركز.
  - برامج منزلية: سيعمل المركز على توفير خدمة البرامج المنزلية وذلك لخدمة الأطفال غير الملتحقين بالمركز.
  - التوعية: يقوم المركز بالمساهمة في برامج التوعية بموضوع التوحد في المجتمع السعودي من خلال:
    - ✓ إعداد النشرات واستخدام وسائل الإعلام السعودي لنشر التوعية بالمجتمع.
    - ✓ المحاضرات والدورات .
    - ✓ توفير مركز معلومات حول التوحد لجمع ونشر الدراسات والأبحاث لخدمة المركز أو أي مراكز أخرى.

٦- برنامج مركز جدة للتوحد :

يعتبر هذا المركز الأول من نوعه في المملكة العربية السعودية، حيث قامت بتنفيذه الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية بجدة عام ١٩٩٣. ويعتبر المركز من المؤسسات الهامة والرائدة التي تقدم أفضل البرامج التربوية والدعم الأسري للأطفال التوحديين.

- **إجراءات القبول**:

عقد اجتماع بين الأخصائية الاجتماعية ووالدي الطفل لمراجعة كافة التقارير الصحية والاختبارات النفسية السابقة عن حالة الطفل. وتجميع المعلومات المتعلقة بنمو الطفل وحالته الصحية ووضعه الأسرى وتاريخه الدراسي وجوانب سلوكه اليومي ،ووضع تقرير شامل عن حالة الطفل. ويتم قبول الطفل في حال كانت نتائج تقارير الأخصائية الاجتماعية تتوافق مع شروط القبول التي يحددها المركز مع وجود السعة اللازمة لذلك. وتشترط سياسة المركز مشاركة ذوي الطفل مشاركة فعالة من خلال الاجتماعات الدورية واجتماعات المساندة والحلقات التدريبية والزيارات التي يحددها المركز داخل المركز أو في المنزل واجتماع وضع الخطة التربوية الفردية

- **البرنامج التعليمي**:

يعمل مركز جدة للتوحد على وضع برنامج خاص لمدة ساعة واحدة يوميا في حصة فردية وعلى مدى أسبوعين، ليتم التعرف على الطفل، وتقويم قدراته على تعلم القراءة والمهارات الادراكيه ، وتطور قدراته اللغوية، واعتماده على نفسه، والمهارات الحركية الدقيقة، والمهارات السلوكية والاجتماعية. واستنادا على نتائج هذا التقويم تتم صياغة الأهداف التعليمية وتحديد البرنامج الذي يخدم هذه الأهداف. ثم تتزايد فترة بقاء الطفل في المركز إلى حد الدوام الكامل في مجموعات قد تضم ثلاثة إلى أربعة أطفال كحد أقصى ويخصص للمجموعة معلمة أساسية ومساعدة واحدة لها كحد أدنى.

- **المنهاج التربوي/التعليمي**:

ينقسم المنهج التعليمي إلى ثلاث مراحل هي:

- **أولا /مرحلة الإعداد**:

حيث يبدأ العمل مع الأطفال المستجدين والذين تتراوح أعمارهم بين ٣ و٨ سنوات. ويمضي الأطفال سنة أو سنتان في هذه المرحلة وفقا لمدى قدرتهم على اجتياز متطلباتها، ويكون التدريب خلالها فرديا. ويتعلم الطفل في هذه المرحلة مهارات الانتباه والتواصل البصري والاستجابة لاسمه. يلي ذلك الانتقال إلى جدول نظام تعليمي ويبدأ الطفل في تعلم المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل والمهارات الادراكيه، والعناية بالذات، وتنمية المهارات الحركية الدقيقة والمهارات السلوكية. وتهدف هذه المرحلة إلى إعداد الطفل للعمل ضمن مجموعة وتمكينه من متابعة نظام تعليمي وتربوي منظم والتحسين من سلوكه وقدراته.

- **ثانيا/ المرحلة التنموية**:

ويلتحق بها الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦- ١٢ سنه. ويكون الطفل قد أمضى عاما على الأقل في المركز عند بلوغ هذه المرحلة. ويستمر الطفل في تعلم مهارات التواصل والعناية بالذات والمهارات الاجتماعية والسلوكية والادراكيه ومهارات اللعب. هذا إلى جانب تحضيره لتلقي بعض مبادئ القراءة والحساب والكتابة وفقا لقدراته.

- **ثالثا/ المرحلة العملية الوظيفية**:

وتتراوح أعمار الأطفال في هذه المرحلة بين ١٢- ١٦ سنه. ويتم التركيز في هذه المرحلة تعليمهم المهارات المهنية، والإدارة المنزلية، ومهارات التواصل مع

البيئة الخارجية، والمهارات الاستقلالية، على نطاق أوسع من السابق. وذلك لتمكينهم من الاعتماد على الذات وان يصبحوا أعضاء فاعلين في محيط العائلة والمجتمع. كما يهدف البرنامج أيضا إلى مساعدتهم على الاستمتاع بالنشاطات المتوفرة لهم وتمكينهم من تطبيق المهارات التي تعلموها في المركز باستقلالية.

- **جوانب تعليمية أخرى يوفرها المركز:**
  - مهارات التخاطب
  - الفنون
  - الكمبيوتر
  - التربية البدنية
  - مهارات مهنية
  - رحلات خارجية

وجاء الاهتمام بالتوحد في المملكة العربية السعودية انعكاسا للاهتمام العالمي بتلك الفئة بانشاء مراكز جامعية متخصصة في مختلف دول العالم ومنها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي :

- **لمحة تاريخية مختصرة حول الجهود العالمية لدراسة وعلاج التوحد** :
  - مركز أبحاث التوحد Autism Research Institute ARI تأسس عام ١٩٦٧ في الولايات المتحدة ويحتوي حاليا تفاصيل تتعلق بحوالي ٣٤٠٠٠طفل متوحد .
  - وفي عام ٢٠٠١ تأسس مركز شامل في جامعة كلفورنيا Davis لإجراء الأبحاث العالمية المتعلقة بتشخيص واكتشاف وعلاج التوحد بتكلفة ٣٩مليون في دولار (عيتاني ، ٢٠٠٨،٢)
  - معهد تنميه الطفل (ICD) تأسس المعهد في عام ١٩٧٤ من قبل الدكتور ريموند ويقع في حرم جامعة بينغهامتون ، نيويورك ويهدف المعهد إلى :

تنفيذ برامج خدمية تساهم في تطوير وتكثيف الخدمات الشاملة لفئة أطفال التوحد وأسرهم والجودة والدقة في تنفيذ الخدمات وتوفير بيئة داعمة تحترم كرامة الأفراد وتشجيع البحوث التربوية والطبية المتعلقة بمسببات التوحد وأساليب العلاج والرعاية والتأهيل وتوفير المعلومات لجميع العاملين في البرنامج وتسهيل للحصول على هذه المعلومات واستخدامها في الوقت المناسب ، المساهمة في تنسيق الجهود ما بين المركز والمنزل ، تقديم تكنولوجيا متطورة للغاية وذلك لتدريب العاملين في المركز على كافة الأدوات للمساعدة في ثقل مهاراتهم وخبراتهم في مجال التوحد إلى حد كبير .

- **مركز التوحد ايموري** :

افتتح في عام١٩٩١ في جامعة ايموري للطب بالتعاون بين القطاعين العام والخاص وبين الجامعة ،ويتكون المركز من قسم الطب النفسي والعلوم السلوكية وأصبح نموذجا وطنيا لدعم التشخيص وكذلك للعلاج المبكر وكذلك مصدرا حيويا للتدريب المهني .

- **مركز** KOEGEL
- **أهداف المركز الرئيسية** :

- العمل على نشر الوعي وزيادة الفهم لاضطرابات طيف التوحد .
- التركيز على دعم الأسرة من اجل تعليم الأطفال المصابين بالتوحد .
- الاهتمام بالتدريب للمعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة من اجل تعليم الأطفال المصابين بالتوحد ، وكذلك دمجهم مع أقرانهم مع الأطفال العاديين .

دعم المركز : يتم تمويل المركز من قبل عدد من المصادر ، بما في ذلك ولاية كالفورنيا ، والبحوث الفيدرالية من المعهد الوطني للصحة العقلية ، ووزارة التربية والتعليم ، ومن خلال التبرعات الخاصة .

باستعراض المراكز السابقة لوحظ ما يأتي :

- تتركز معظم المراكز في السعودية في الرياض وجدة ، وهذه المراكز تبعد عن الطائف .
- افتقار محافظة الطائف والتي تخدمها جامعة الطائف كأحد ادوار الجامعة في خدمة المجتمع إلى مثل هذه المراكز . على الرغم من أن الجامعة تخدم محافظتين هما محافظه الطائف ومحافظه تربه
- جميع المراكز في المملكة هي مراكز خاصة لا تتبع جامعات متخصصة .
- افتقار الوطن العربي كافة والسعودية خاصة إلى مراكز متخصصة تتبع الجامعات على الرغم من إنشاء أقسام متخصصة في التربية الخاصة بالجامعات ومنها جامعة الطائف
- اهتمام الجامعات الاجنبيه بإنشاء مراكز لعلاج وأبحاث التوحد أيمانا منها بالدور الفاعل للجامعة في خدمه المجتمع .

وجاء الاهتمام بالتوحد في المملكة العربية السعودية بعد الاهتمام الدولي بتلك الفئة وإعداد برامج متخصصة لهم ، وفيما يلي عرض للبرامج الأكثر فاعلية حسب توصيات من لجنة التدخلات التربوية للأطفال المصابين بالتوحد) Committee on Educational Interventions for Children with Autism) ، شعبة العلوم الاجتماعية والسلوكية والتربية التابعة لمجلس البحوث الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية (٢٠٠١)

- نموذج دنفر في جامعة كولورادو – مركز العلوم الصحية Denver Model at the University of Colorado Health Sciences Center
- نموذج التدخل النمائي في جامعة جورج واشنطن – مدرس الطب Developmental Intervention Model at the George Washington University School of Medicine
- برنامج الدعم الفردي في جامعة جنوب فلوريدا في تامبا . Individualized Support Program at the University of South Florida at Tampa
- نموذج الاستجابات المحورية في جامعة كالفورنيا في سانتا باربارا . Pivotal Response Model at the University of California at Santa Barbara
- برامج والدن للطفولة المبكرة في جامعة إيموري . مدرسة الطب . Walden Early Childhood Programs at the Emory University School of Medicine

- برامج وحدة الأطفال في جامعة ولاية نيويورك في بنغهامتون . Children Unit at the State University New York at Binghamton

وقد اتفقت تلك البرامج على مجموعة من المعايير العالمية للخدمات التي تقدم للطفل التوحدي وفيما يلي عرض لتلك المعايير :

- **المعايير** :

- الاتجاهات الايجابية نحو الأفراد التوحديين : والمقصود الإيمان بأن الأطفال التوحديين يتقدمون بشكل كبير جدا طالما وجدت الرعاية العلمية المناسبة حيث تساعد هذه النظرة الأطفال التوحديين على التقدم بشكل كبير .
- التدخل المبكر : فقد ظهرت بعض البرامج التي تنادي بأهمية التدخل المبكر حيث قدمت هذه البرامج في البداية للأطفال في عمر المدرسة الابتدائية ثم أصبحت تقدم للأطفال الأصغر عمرا مثل (برامج دوجلاس وبرامج التدريس المنظم) ، وتطورت البرامج لتقدم خدماتها للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة مثل دنفر الخبرة البديلة ولوفاس .
- الكوادر البشرية : يجب أن يكونوا على مستوى عالي من التدريب والتخصص في التوحد و تولى إدارات هذه البرامج متخصصين يحملون درجة الدكتوراه ويتميزون بانجازات مهنية وأكاديمية ، كم يحمل المعلمون درجات علمية لاتقل عن درجة البكالوريوس إضافة لرخصة للعمل في هذه البرامج وتستقبل البرامج طلاب الجامعات الذين يلعبون دورا رئيسيا في تقديم الخدمات للأطفال التوحديين .
- المنهج الفعال الذي يركز على جوانب الضعف في التوحد : ومن ابرز ما يجب التركيز عليه في مجال المنهاج :
- لغة التواصل والمهارات الاجتماعية ، الانتباه إلى البيئة والتفاعل معها التقليد ، المهارات المعرفية الإدراكية ، المهارات الاستقلالية الذاتية .
- تطبيق الطرق العلمية المبنية على أسس علمية وقانونية : اعتماد البرامج التربوية للتوحد على احدث النتائج التي تتوصل إليها والبحوث العلمية في مجال التوحد .
- البيئة التعليمية المنظمة والداعمة للطفل : ويعتبر برنامج التدريس المنظم من أكثر البرامج اهتماما بالتنظيم حتى أن الميزة الأساسية لهذا البرنامج هي التنظيم ، ويتضمن التنظيم في هذا البرنامج ثلاثة جوانب أساسية هي : غرفة الصف . ترتيب المكونات (الأثاث) داخل غرفة الصف . تنظيم الجداول
- الروتين (كأحد الخصائص السلوكية للتوحد) : هذه البرامج تركز على توفير درجة مرتفعة من الروتين لتمكن الطفل من فهم الأحداث اليومية والتنبؤ بما سيحدث خلال اليوم والأمر يتطلب استخدام دلائل بصرية مثل الصور والكلمات وغيرها لعرض جداول الطلاب اليومية ، وتعليمات الصف وتحديد مساحات الفصل وممتلكات الطفل .
- استخدام مدخل وقائي لمعالجة المشكلات السلوكية : تعتمد البرامج الناجحة على مدخل وقائي لتعديل السلوك ، فالأطفال التوحديين غالبا مايظهرون سلوكيات تجعل من الصعب على المحيطين بهم التعامل معهم وتنتج معظم هذه السلوكيات :

- ✓ عدم القدرة على التواصل .
- ✓ عدم فهم للبيئة .
- ✓ عدم المقدرة على معالجة المعلومات الحسية بطريقة فعالة .
- ✓ عدم فهم للناس من حولهم .

- التدريب المكثف : وتعتبر السمة الغالبة على برامج التوحد استخدامها أسلوب التدريب المكثف للأطفال المصابين بالتوحد (بمعدل ٢٧ ساعة) أسبوعيا والتركيز في التدريب المكثف ليس على عدد الساعات فحسب وإنما على عدد الفرص التي تعطى للطفل للاستجابة والمشاركة الفعالة وتطبيق المهارات المكتسبة بشكل مناسب وهي مرتبطة بمدى تقدم وتطور سلوك الطفل كما أن التدريب المكثف لا يعني الالتزام بمحيط المدرسة أو المركز بل يمتد إلى المنزل أيضا ، وجميع البرامج الفعالة للتوحد توفر التدريب طوال اليوم .
- اشتراك الأسرة الفعال في عملية التعليم : أكدت جميع البرامج الشاملة على أهمية قيام الوالدين بالدور المركزي في التدخل على الرغم من اختلاف طرق مشاركة الوالدين من برنامج إلى آخر .
- التقويم المستمر والفعال : أن إتباع نظام تقويمي في البرامج التربوية يعد احد المقومات الأساسية لاستمرار ونجاح هذه البرامج ، ويأخذ هذا النظام التقويمي في العادة مسارين الأول يتجه إلى قياس مدى تطور مهارات الطفل أما المسار الثاني فينطلق باتجاه قياس آلية عمل هذه البرامج من حيث الإدارة والتطبيقات والكوادر البشرية وغيرها من الأمور
- التحضير للانتقال للصفوف العادية (الدمج): يميل الأطفال التوحديون إلى المحافظة على الروتين وعدم الانتقال أو التغيير ، ولذلك تحرص البرامج التربوية للتوحد على إتباع طرق محددة لتحضير هؤلاء الأطفال للانتقال إلى مدارس أخرى ، إلا أن هذا التحضير يقوموا به اختصاصيون لديهم خبرة مكثفة في تربية الأطفال التوحديين في بداية مراحل تعليمهم لمدة تتراوح بين سنة وثلاث سنوات .

ومن هنا يحاول البحث الحالي وضع تصور لآليات تفعيل دور الجامعة في علاج التوحد .

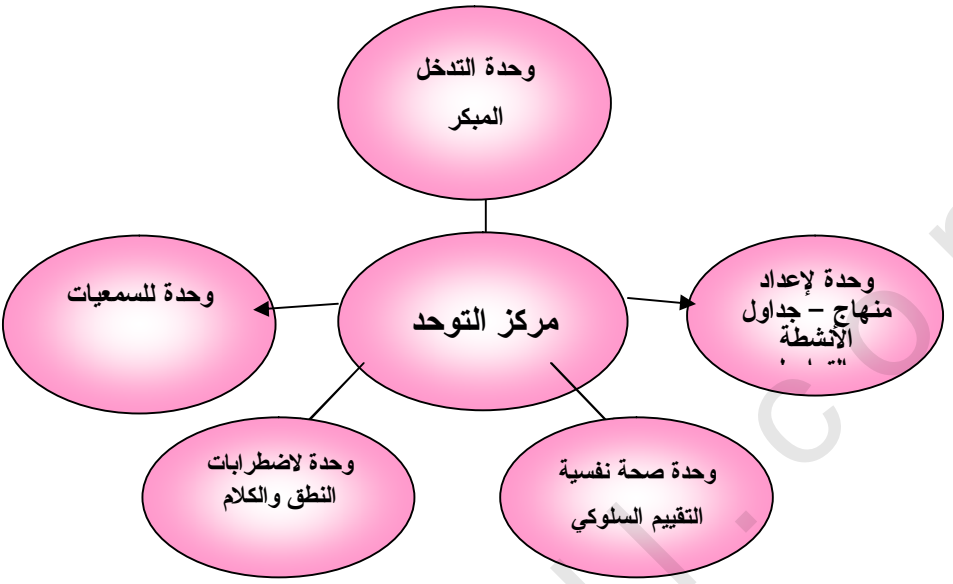
- **آليات تفعيل دور الجامعة في إنشاء مركز جامعي لأبحاث وعلاج التوحد** .

وتشمل تلك الآليات ما يلي :

- تحديد المكان المناسب الذي سوف يتم فيه إنشاء وحدة التوحد (ممكن الدعم بالمكان من وزارة التربية والتعليم تحت إشراف جامعة الطائف)
- إعداد الخطة التشغيلية والبرامج اللازمة لتربية وتعليم طفل التوحد ومتابعة تنفيذها وتقويمها بعد إقرارها
- تحديد المشكلات التي تواجه طالبات . الطالب المعلم . الجامعة مسار اضطرابات سلوكية وتوحد بكلية التربية . جامعة الطائف للتغلب على الصعوبات التي تواجههم .(التعرف على المستوى الحالي)

- وضع خطة مستقبلية للاهتمام بالتوحد ومعرفة أسبابه وزيادة أعداده على مستوى المملكة العربية السعودية .
- تحديد الاحتياجات التعليمية للتعرف على التوحد وتبني اتجاهات ايجابية نحو الأفراد التوحديين وطرائق تعلمهم وتدريبهم .
- تبني أسس فلسفية ايجابية نحو الثقة بإمكانية تأهيلهم مما ينعكس ايجابيا على البرامج المقدمة لهم .
- توظيف نتائج البحوث والدراسات بطرق علمية لا مجال فيها للاجتهاد أو العشوائية .
- تنظيم ملتقيات للتغلب على نقص الوعي لدى اسر الأطفال التوحديين .
- إيجاد برامج مطورة ومكثفة لتأهيل الكوادر البشرية العاملة في التوحد والاستعانة بخبراء في هذا المجال
- التنسيق مع المراكز المختلفة المهتمة بالتوحد على المستوى المحلي والإقليمي والدولي
- إنشاء قاعدة بيانات تشمل :
  - ✓ المراكز الموجودة في المملكة وكذلك الدولية .
  - ✓ التعريف بالتوحد وأسبابه .
- قيام الجامعة بحملات توعية للأهالي وأولياء الأمور عن التوحد وأسبابه .
- توفير فرص العمل بأجر للطلاب والطالبات المتفوقين في قسم التربية الخاصة والذين لديهم رغبة للعمل في المراكز .
- عمل مجلة فصلية عن الأطفال التوحديين تسعى لنشر الوعي .
- إنشاء بعض المشروعات الصغيرة والتي تعمل على دمج الأطفال التوحديين لمثل أقرانهم للإحساس بذاتهم وبتميزهم .
- الاستعانة بخبراء أجانب في تقديم دورات تدريبية لتوفير كوادر بشرية سعودية لمعالجة التوحد .
- عمل مكتبة صوتية وبصرية تضم أفلام مسجلة وبرامج تدريبية لتأهيل الكوادر البشرية .
- عمل أفلام وثائقية عن أطفال توحديين استطاعوا قهر إعاقتهم وحققوا اندماجا مع المجتمع .
- تشجيع طلبة الدراسات العليا على استكمال دراستهم داخل أو خارج المملكة بالابتعاث
- التعاون مع الجمعيات الأهلية العاملة في نفس المجال في تبادل الخبرات والتجارب والتطوع باعتبارها تصب جمعيا في نفس المصب وتسعى إلى تحقيق هدف مشترك .
- تصب جميعا في نفس المصب وتسعى إلى تحقيق هدف مشترك .
- طباعة العديد من المطبوعات التي تتناول التعريف بالتوحد وأسبابه .

ولتحقيق تلك الآليات بجامعة الطائف فإن ذلك يستدعي إنشاء مركز جامعي لأبحاث وعلاج التوحد يحتوي عدد من الوحدات الفاعلة لخدمة التوحديين وفيما يلي عرض للوحدات التي يحتوي عليها هذا المركز :



- **وحدة التدخل المبكر** :

ويهدف التدخل المبكر إلى تقوية العلاقة بين الطفل ووالديه من خلال تدريبهم على المهارات التالية:

- كيف يشعرون براحه مع أطفالهم .
- تنظيم البيت ليصبح أكثر راحة للصغار واقل عرضة للتعرض للمشاكل
- ممارسة متطلبات البرنامج الخاص بطفلهم في البيت .
- تقبل طفلهم كجزء من أفراد العائلة والاستمتاع معه .

ويتم تنفيذ برنامج التدخل المبكر في البيت أو في المدرسة مع المتابعة في البيت. ويجب أن يركز البرنامج بشكل عام على:

- العلاج من خلال اللعب
- تقليل العزلة الموجودة لديه بإشراكه تدريجيا مع الآخرين
- تشجيع المهارات و الأنشطة الاجتماعية
- علاج النطق لتحسين التواصل
- العلاج الوظيفي لتطوير المهارات الحسيه لدى الطفل
- مساندة الأهل
- التركيز على إشراك الطفل في أنشطه اجتماعيه صغيرة مع أطفال عاديين .

- **وحدة إعداد المناهج** :
- **أهداف الوحدة** :

- الرعاية التربوية والتعليمية لأطفال التوحد .
- تجزئة النشاط التعليمي إلى خطوات سهلة واضحة ، ذات أهداف محددة . وهو أسلوب له عائده على أطفال التوحد . كما أن هناك فرصة أمام أطفال التوحد للتنبؤ بمكونات الجدول الدراسي اليومي والأسبوع ، لأن التغييرات المفاجئة لها ردود أفعال غير طيبة .

- اختيار المدرسة المناسبة .
- التغلب على الصعوبات التي يعاني منها أطفال التوحد في مجال التفاعل الاجتماعي، تحتم على المعلم أن يبادر في التفاعل مع الطفل ، ويزوده بالإرشادات والتوجيهات ، وإلا ينسحب الطفل ، ويتبع السلوك الاستحواذي المتكرر.
- تحديد أفضل نسبة لعدد المتعلمين إلى المعلمين .
- تنمية القدرة على التواصل .
- ضرورة تنمية لغة الإشارة Sign Language وهي ضرورية في تطوير القدرة على التواصل .
- تحديد الاحتياجات التربوية .
- تنمية وتطوير الدمج الحسي .

- **وحدة التقييم والتشخيص**
- **أهداف الوحدة** :

وتهدف الوحدة إلى تشخيص الطفل التوحدي من خلال :

- يستقبل المركز الطفل لمدة ٣ أيام بشكل مجاني للملاحظة الرسمية للنظر في إمكانية القبول .
- في حالة قبول الطفل يتم إجراء تقييم رسمي له لمدة شهر كامل و ذلك لإجراء التقييم الشامل و المبني على الاختبارات الرسمية و غير الرسمية
- يعتبر الوالدين ركنا أساسيا في عملية التقييم. يتم تعريف الأهل بماهية الاختبارات المستخدمة و ماذا تقيس و ما فائدتها. كما يتم جمع معلومات من الوالدين للحصول على مختلف المعلومات المتعلقة بالجوانب التطورية للطفل.
- بعد الانتهاء من التقييم الشامل يتم عقد اجتماع ما بين فريق التشخيص وذوي الطالب لمناقشة نتائج التقييم حيث يتم تزويدهما بتقرير مفصل عن نتائج التقييم، و يتم في هذه المرحلة تصميم البرنامج التدريبي بناء على هذه النتائج من جهة وعلى احتياجات الأهل من جهة أخرى .
- يقوم الأهل بتدوين ملاحظاتهم الخاصة على ورقة منفصلة و التي تتضمن أية اعتبارات خاصة يجب أن يأخذها المركز بعين الاعتبار عند تدريب الطفل.
- يجب أن تناسب أساليب وأدوات التقويم مع الخصائص التواصلية والاجتماعية والسلوكية للتلاميذ التوحديين مع التركيز على أساليب التكامل الحسي .
- يجب استخدم الأساليب التواصلية المختلفة مع التلاميذ مثل : الكتابة والقراءة ولوحة التواصل ...الخ أثناء تقويمهم وذلك حسب خصائص وإمكانيات واحتياجات كل تلميذ على حدة.

- **وحدة النطق والتخاطب** :
- **الهدف من إنشاء الوحدة** :

ويعتمد قسم النطق والتخاطب في إجراءاته على :

- تطبيق بعض الاختبارات والمقاييس ، كما يمكن استخدم برنامج النطق بالحاسوب.

- الاختبارات اللغوية المقننة
- تقييم الرنين الأنفي
- اختبارات اللغةLANGUAGE TESE
- عمل تقييم التمييز السمعي للحالة
- تحسين مهارات الإدراك اللغوي
- تقييم الصوت ودرجاته من حيث الشدة والحدة
- وضع خطط علاجية للحالة ، مع إعداد وسائل تدريبية تتوافق مع البرنامج العلاجي وتقدم للأسرة
- تقديم تقارير تطورية للحالة .
- تشخيص حالة المراجع والكشف عن استعداداته العقلية وإمكاناته اللغوية ورسم البرنامج الذي يتناسب وقدراته.
- الخدمات العلاجية النطقية واللغوية ضمن خطة فردية من خلال استخدام احدث الأساليب وأكثرها تطورا .
- تقديم الاستشارات والنصائح للمراجعين أو ذويهم .

- **وحدة للسمعيات** :
- **أهداف الوحدة** :

- استخدام إجراءات متخصصة لتقييم وتشخيص اضطرابات السمع.
- المشاركة في وضع وتنفيذ خطط لعلاج علل السمع .
- تصميم واستخدام استراتيجيات الاتصال والأجهزة البديلة.
- المشاركة الفعالة مع الفريق الطبي لتقديم الرعاية الطبية المتكاملة للمريض .
- إجراء دورات علمية متخصصة وورش عمل وبرامج تدريبية .
- تقديم الخدمات الاستشارية والتحليلية والتشخيصية في العلوم الصحية والمشاكل الصحية على الصعيدين الوطني والدولي .

- **توصيات** :

- إنشاء مراكز بمحافظة الطائف لتشخيص وعلاج التوحد .

- **بحوث مقترحة** :

- فعالية وحدة مقترحة للتغلب على الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم في التربية الميدانية (مسار اضطرابات سلوكية وتوحد) بقسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الطائف .

- **المراجع** :
- **المراجع العربية** :

- البيلاوي ، إيهاب (٢٠٠٦) : **توعية المجتمع بالإعاقة (الفئات – الأسباب – الوقاية)** – دار الزهراء للطباعة والنشر - الرياض – المملكة العربية السعودية .
- الزريقات ، عبد الله فرج (٢٠٠٤) :**التوحد الخصائص والعلاج** ، دار وائل ، عمان ، الأردن .
- الشامي ، وفاء علي(٢٠٠٤) :**علاج التوحد الطرق التربوية والنفسية والطبية** – فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر – الرياض .
- القمش، مصطفى نوري (٢٠١١) : **اضطرابات التوحد الأسباب ، التشخيص ، العلاج ، دراسات عملية** - ط١- دار المسيرة - عمان - الأردن .

- الموسى ،ناصر ، (١٩٩٩) : **مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف** ، وزارة المعارف ، الرياض.
- جامعة الطائف(٢٠٠٦) : **دليل كلية التربية** ، وزارة التعليم العالى – مكتبة جامعة الطائف – المملكة العربية السعودية .
- ديب ، رائد الشيخ (٢٠٠٨) : البرامج التربوية الشاملة للأطفال التوحديين ، الملتقى العلمي الأول لمراكز التوحد في العالم العربي – **التوحد واقع ومستقبل** ، الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية بجدة مركز جدة للتوحد ، ١٠- ١٢نوفمبر ٢٠٠٨ .
- زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣) : **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة** ، ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة .
- عيتاني ، محمد ، (٢٠٠٨) : التوحد والتشخيص المبكر الملتقى العلمي الأول لمراكز التوحد في العالم العربي ، **التوحد واقع ومستقبل** ، مركز جدة للتوحد ، في الفترة من ١٠-١٢نوفمبر ٢٠٠٨.
- فراج ،عثمان (٢٠٠٤): **الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة (تعريفها- تصنيفها- أعراضها- تشخيصها- أسبابها- التدخل العلاجى)**. القاهرة: المجلس العربى للطفولة والتنمية.
- يحيى ، خولة أحمد (٢٠٠٧) **الاضطرابات السلوكية والانفعالية** – دار الفكر – عمان – الأردن .

- **المراجع الأجنبية** :

-Frith, U .(2003)**.Autism: Explaining the Enigma, oxford** :BL Ckwell Publishing.
-joan, R. (1980). the self-conception and relationships of autistic children : A symbolic interactions Perspective **, D.A.I**., vol .(41) ,No(11),May,P.482-A.
- Losche, G. , (1990) . Sensorimotor and action development in Autistic children from Infancy to early childhood, **J .child Psychol.Psycht** . Vol (31) ,No(5) ,pp 749-761.
- National Research Council.(2001) .**Educating Children with autism** Committee on educational interventions for children with autism gatherine Lord,and james PMC Gee,eds.Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Washington,DC,: National Academy press . – Rutter, M ., (1983). Cognitive deficits in the Pathogenesis of, **J .child psychol .And Psychiat** , vol (24) .51.
- Sahakin W., Sahkian B., Sahkian P., (1986) **: Psychopa today , the current status of abnormal psycholog edition** . F.E. Peacock Publishers ,Inc.Itasca,Illine .

UCSB Koegel Autism Center a valuable at: –http://education.ucsb.edu/autism/aboutus.htm
- Emory autism Center, Helping Georgia's people with autism Reach their Highest Potential a valuable at: http://www.psychiatry.emory.edu/programs /autism/index.html
- The Institute for Child Development a valuable athttp://icd.binghamton.edu/about

****