المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن
المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب
(AIESA)

رئيس التحرير
أ.د/ ايهاب عبدالعزيز الببلاوي
أستاذ التربية الخاصة – وكيل كلية علوم الإعاقة والتأهيل
للدراسات العليا والبحوث – جامعة الزقازيق

مدير التحرير
د. فكري لطيف متولي

رقم الايداع بدار الكتب المصرية بالقاهرة
٢٤٣٥٣ / ٢٠١٧
ترخيص المجلس الأعلى لتنظيم الاعلام بجمهورية مصر العربية
الترقيم الدولي ISSN: 2537-0480
ISSN (Online): 2537-0499

العدد الأول **أكتوبر (٢٠١٧)** **صفر (١٤٣٩)**

obeikan.com

طبع بمطابع دار المعارف

obeikan.com

بسم الله الرحمن الرحيم

obeikan.com

هيئة التحرير

أ.د/ ايهاب عبدالعزيز الببلاوي رئيس التحرير - أستاذ التربية الخاصة - جامعة الزقازيق

أعضاء هيئة التحرير

د. فكري لطيف متولي مدير التحرير - رئيس مجلس أمناء المؤسسة

أ/ فهد محمد الفاضل وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

أ/ شتوي مبارك القحطاني جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية

أ/ نهى عبدالحميد عبدالعزيز مدير المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

الهيئة الاستشارية

أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف جامعة الزقازيق - مصر

أ.د/ زينب محمود شقير جامعة طنطا - مصر

أ.د/ نجوى حسن جوبالي جامعة منوبة - تونس

obeikan.com

شروط النشر

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٥٠) صفحة، متضمنة المستخلصين: العربي، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة، والمراجع.
- يلي المستخلصين: العربيَّ، والإنجليزيَّ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٤)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٤).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٢)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءًا بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعًا بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة

الهيئة العلمية

(الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.

- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائيًا حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري)، وفقًا لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقيًا أو إليكترونيًا، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- يتم تقديم البحوث إلكترونيًا من خلال رفع البحث على موقع المؤسسة:

http://wp.me/P94dJH-9I أو بريد المجلة الإلكتروني:
search.aiesa@gmail.com

تكلفة النشر من الجامعات والمؤسسات داخل جمهورية مصر العربية
• تكلفة نشر صفحات البحث: حتى ٣٠ صفحة سعر (١١٠٠ جنيه) • وما فوق ٣٠ صفحة حتى إلى ٥٠ صفحة سعر الصفحة ١٠ جنيه.
تكلفة النشر من الجامعات والمؤسسات خارج جمهورية مصر العربية
• تكلفة نشر صفحات البحث: حتى ٣٠ صفحة سعر (١٥٠ دولار أمريكي) • وما فوق ٣٠ صفحة إلى ٥٠ صفحة سعر الصفحة ٤ دولار أمريكي.

م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أسامة حسن محمد معاجيني	جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية
٢	أ.د/ ايناس محمد عليمات	الجامعة الهاشمية – الأردن
٣	أ.د/ ايهاب عبدالعزيز الببلاوي	جامعة الزقازيق – مصر
٤	أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	جامعة الزقازيق – مصر
٥	أ.د/ حسام الدين محمود عزب	جامعة عين شمس – مصر
٦	أ.د/ زينب محمود شقير	جامعة طنطا – مصر
٧	أ.د/ صفاء محمد بحيري	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا
٨	أ.د/ عبدالله حجاب القحطاني	جامعة تبوك – السعودية
٩	أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف – السعودية
١٠	أ.د/ علي عبدالنبي حنفي	جامعة الملك سعود – السعودية
١١	أ.د/ فطيمة دبراسو	جامعة محمد خيضر – الجزائر
١٢	أ.د/ محمد السيد عيد الرحمن	جامعة الزقازيق – مصر
١٣	أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله	جامعة بنها – مصر
١٤	أ.د/ نجوى حسن جوبالي	جامعة منوبة – تونس
١٥	أ.د/ نواف ملعب الظفيري	كلية التربية الأساسية – الكويت

- **تم ترتيب الأسماء أبجديًا**

محتويات العدد

العنوان	الصفحة
افتتاحية العدد	٩
القسم الأول: البحوث	
معايير جودة تطوير برامج رعاية الموهوبين في كليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية **د/إخلاص حسن السيد عشرية**	١١ – ٦٥
مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين بمرحلة التعليم المتوسطة وطرق التغلب عليه من وجهة نظر معلميهم **د. مروه حسين عبد الله حسين – أ.ثنوا مزيد سلطان المطيري**	٦٥ – ١١٦
الإرشاد المهني وعلاقته بالمستقبل الوظيفي لذوي الإعاقة **أحمد رزق الله الحارثي**	١١٧ – ١٤٢
القسم الثاني: رسائل علمية	
• فاعلية برنامج ارشادى لتنمية الأداء الوظيفى الأسرى لدى أسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغي فى التوافق وتقدير الذات لدى هؤلاء الأطفال **(دكتوراه / سناء محمد محمد دخيل الله)**	١٤٤ – ١٥٥
• فاعلية برنامج تدريبى لفريق العمل بمدارس الدمج في تحسين التفاعل الاجتماعي بين تلاميذ الحلقة الابتدائية **(دكتوراه / هدى فتحي راجح)**	١٥٦ – ١٦٣
• فاعلية برنامج تدريبى فى تحسين قراءة العقل وأثره على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة **(دكتوراه/ أسامة عادل النبراوي)**	١٦٤ – ١٧٣
القسم الثالث: مقاييس	
مقياس كارس للتوحد	١٧٥ – ١٩٣

افتتاحية العدد:

الحمد الله والصلاة والسلام على رسوله الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد فيقول علي بن أبي طالب (رضي الله عنه):

ما الفضلُ إلا لأهلِ العلمِ إنهمُ . . على الهُدى لمن استهدى أدِلاءُ
وقيمةُ المرءِ ما قد كان يحسنُهُ . . والجاهِلونَ لأهل العلمِ أعداءُ
فقمْ بعلمٍ ولا تطلبْ به بدلاً . . فالناسُ مَوْتى وأهلُ العلمِ أحيـاءُ

يتم بفضل الله وعونه إصدار باكورة مجلة علوم الإعاقة والموهبة التي تصدر ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، وقد تم تخصيص هذه المجلة لنشر بحوث الإعاقة بكل فئاتها الفكرية والسمعية والبصرية والحركية واضطراب طيف التوحد واضطرابات التواصل وصعوبات التعلم وكذلك بحوث الموهبة والابداع والتفوق للعاديين ولذوي الاعاقات والاضطرابات الأخرى، وبهذا يصبح لكل هذه الفئات وعاء للنشر يهتم بالتشخيص والتأهيل والرعاية من خلال البحوث المتفردة وملخصات الأطروحات العلمية من الجامعات المختلفة وملخصات الكتب والمقالات والمؤتمرات التي تفرد صفحاتها لكل جديد من الخدمات المساندة والتقنيات التي تقدم التسهيلات والدعم للفئات التي ابتلاها الله بقصور في المهارات والحواس أو الفئات التي حباها الله ابداعا وموهبة وتحتاج من يتبنى ذلك ويوظفه لصالحها وصالح المجتمع، وحرصا من هيئة تحرير المجلة على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر البحوث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال التربية الخاصة والتأهيل، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر بحوثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءً وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

ومرحبًا بوجهة نظركم ورأيكم في أية فكرة قد تسهم في الرقي والتطوير لمجلتكم التي قد تعد صورةً من صور التعبير عن أشخاصكم ووجهتكم، بل مرحباً بالنقد البناء في أي جانب، وبمقترحاتكم لتحقيق الرقي الدائم والتطوير المستمر لمجلتكم الغراء، وعمومًا

فإن النقد البناء دائمًا ما يُعْلى ويرفع من شأن الأشياء، في الحياة بوجه عام، وفي الحقل العلمي والبحثي بوجه خاص، ذلك أن وجهة النظر المفردة لم تَعُدْ تجدي، وإنما الفكرة على الفكرة، واليد مع اليد، ووجهة النظر مع وجهة النظر، كل ذلك جميعًا هو يبني ويطور ويكمل الصورة، وكل ذلك لا يتأتى إلا بالنقد البناء الذي يُرَقِّع ويطور ويكمل الصورة والعمل، ومن هنا قيل: يد بمفردها لا تصفق، ... ومن ثم نتعاهد سويًا على المزيد من بذل الجهد من أجل التطلع إلى مستويات أفضل في الأداء.

وختاماً إذ نقدم هذا العدد للقارئ الكريم، متمنين أن يجد فيه الفائدة المرجوة، لأرجو الله تعالي أن يكون لنا خير معين للوصول إلى تعليمٍ نوعي.

وفق الله الجميع لما فيه الخير والسداد، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

هيئة التحرير

obeikan.com

معايير جودة تطوير برامج رعاية الموهوبين في كليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية

إعداد

د/ إخلاص حسن السيد عشرية

كلية التربية - جامعة الخرطوم

obeikan.com

ملخص:

تهدف هذه المحاولة البحثية إلى تقصي معايير جودة تطوير برامج الموهوبين في كليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية. لتحقيق أهداف البحث، تم استخدام المنهج الوصفي لعينة مكونة من (١٥) من خبراء الموهبة والتربية بالجامعات السودانية خلال العام ٢٠١٤ – ٢٠١٥، حيث تم استخدام استبانة من تصميم الباحثة، وبعد إجراءات الصدق والثبات والتأكد من صلاحية الاستبانة لقياس ما وضعت لقياسه، عن طريق معامل الفا كرونباخ، والصدق الظاهري من قبل محكمين تم معالجة البيانات ببرنامج الحزمة الاحصائية للعلوم– الاجتماعية SPSS، توصلت نتائج البحث إلى إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة في معايير جودة تطوير برامج رعاية الموهوبين، خرج البحث بعدد من التوصيات منها: التوصه بتصميم المناهج والمقررات والبرامج التعليمية التي تُعني بتنمية الموهوبين، تحت إشراف كليات التربية – شراكة التعليم العام والعالي في توطين برامج رعاية الموهوبين ومراجعة الخطط الاستراتيجية لرعاية الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: معايير الجودة – برامج الموهوبين– كليات التربية

Abstract

This study aims to find the quality norms of the developing of gifted programs within the faculties of education from the standpoint of education expertise in Sudanese universities. In order to achieve the objectives of this study, a descriptive approach was used in a sample of ١٥talented and education expertise from Sudanese universities during the year 2014- 2015. The researcher designed a questionnaire, and after being treated statistically to measure the validity and reliability through alpha Cronbach's coefficient , it was used to collect data. The researchers analyzed the data using the Statistical Package for the Social Sciences. Study results show that there are statistically significant differences in the sample responses. The study came out by a number of recommendations including: co- operation with the Ministries of Higher Education in reviewing the strategic plans for the talented.

Orfeka n.com

مقدمة:

إن انسجام العملية التعليمية مع متطلبات السوق وخطط التنمية الاقتصادية المتسارعة والمتصارعة، تعكس استمرارية الارتقاء بنوعية التعليم العالي من خلال تعزيز مقررات مؤسسات التعليم العالي على مواجهة تحديات المعرفة على مستوى طموح قادر على المنافسة العالمية. فقد تعارف الفكر التربوي على إن من أهم مرتكزات المنهجية العلمية, وضع معايير في التعليم، وخاصة لفئة الموهوبين، وخاصة عندما يكون ذلك التخطيط لصالح ثروة الآمة وهم طلاب يظهرون نبوغ وموهبة في المراحل الدراسية المختلفة. يستمد هذا البحث أهميته من أهمية برامج رعاية المواهب وحداثة وجودها في برامج التعليم العالي إذ أن "المعلم" يحتل المركز الأول من حيث الأهمية بين خمسة عشر عاملاً أساسيًا ذُكرت من قبل خبراء عاملين في مجال تعليم الموهوبين، ويشهد التعليم العالي تطورات كبيرة تمثلت في التوسع في انشاء الجامعات وازدياد عدد الطلاب،واقبال القطاع الخاص على الاستثمار في التعليم العالي، وظهور انماط جديدة للتعليم كالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد.

ومن هنا يأتي دور العملية التعليمية بكل مؤسساتها في الدور الرئيس الذي تلعبه في الاهتمام بالمستحدثات الحادثة في العالم وفي نشر الوعي وتعليم الفئات العمرية فقد أكدت مجموعة من الدراسات أهمية إضافة مفاهيم ومهارات اثرائيه في المناهج والمقررات التعليمية في فئات عمرية مختلفة وفي المراحل التعليمية المختلفة، لترسيخ تنمية الموهبه، فعن طريق التعرف على خبرات وتجارب الدول المتقدمة في هذا المجال من صنع الخطط والبرامج التعليمية التي تهدف إلى تحويل المجتمع إلى مجتمع معلومات يتم فيه اندماج التقنيات العلميه الجديدة في خطط واستراتيجيات المؤسسات التعليمية (الجيغمان، ٢٠٠٩، بترجي وعشريه، ٢٠١٥،خليفه، ٢٠١٢) بتصميم برامج خاصه لهذه الفئه بمعايير خاصة. وتعتبر

المناهج الدراسية والبيئة المدرسية والمعلم من حيث إعداده وتدريبه، من اولويات التخطيط الفاعل لتحقيق أهداف تربية الموهوبين.

وعندما كانت عملية التعرف على الطلبة الموهوبين من أهم الأعمال التي يمكن تقديمها للموهوب. فهي الفرصة الثمينة التي قد تنقل الموهوب من الوضع العادي إلى الوضع الذي يستحقه ليتمكن من تسخير موهبة وهبها الله له لخدمة نفسه ومجتمعه. وتمكنه من المساهمة الفاعلة في التعرف على بعض صفات الموهوب وخصائصه السلوكية في مجالات الإبداع، القيادة، الدافعية، و التعلم. يعتبر مهمة تطوير قدرة كل من المعلم والمتعلم على التفكير هدفًا تربويًا يضعونه في مقدمة أولوياتهم، العناية بالموهبة جزء مهم لا يمكن تجزئته عن وظيفة المدرسة التربوية واهمالها قد يكون له الأثر البالغ في ضمور مواهبهم أو انحرافها، من هنا تبرز الحاجة إلى البحث عن معايير جوده لتطوير تنمية الموهبه في كليات التربية.

مشكلة البحث:

في ظل الانفتاح المعرفي والتقني تنطلق أهداف للتعليم العالي ممثلة في التحقق من انسجام أهداف البرامج الأكاديمية المختلفة مع تطوير وإتقان مهارات المتعلمين، يتفق كثير من المربين والباحثين على أن المعلم هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أي برنامج تربوي سواء أكان لطلاب عاديين أم موهوبين أظهرت دراسة مسحية رائدة أجراها رينزولي (Renzulli,1968)، واكدنها مجموعة نتائج دراسات علمية أن هناك حاجة ملحة إلى توفير برامج خاصة للموهوبين تتحدى قدراتهم،(الجغمان، والمعاجيني ٢٠١٣، سرور ٢٠٠٣) .وقد نجد في بعض الأحيان أن المستوى المتدني في الأداء قد يرتقي إلى مستوى عالي من الأداء نتيجة للتدريب والتعليم والخبرة التي يكتسبها الطالب، تحاول الباحثه

البحث عن التساؤل الرئيس لهذه الدراسه ما مستوى معايير جودة تطوير برامج الموهوبين في كليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية على ضوء المعايير العالميه لرعاية الموهوبين؟

أسئلة البحث:

(١) ما معايير تطوير برامج الموهوبين في كليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية على ضوء المعايير العالميه لرعاية الموهوبين؟

(٢) ما الفروق في معايير تطوير برامج الموهوبين في كليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية، على ضوء المعايير العالميه لرعاية الموهوبين من خلال المقررات الدراسية؟

(٣) ما الفروق في معايير تطوير برامج الموهوبين في كليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية، على ضوء المعايير العالمية لرعاية الموهوبين من خلال إعداد معلم الموهوبين؟

أهداف البحث:

(١) معرفة معايير تطوير برامج الموهوبين في كليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية على ضوء المعايير العالميه لرعاية الموهوبين.

(٢) الكشف عن معايير تطوير برامج الموهوبين في كليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية،من خلال المقررات الدراسية، على ضوء المعايير العالميه لرعاية الموهوبين.

(٣) البحث في معايير تطوير برامج الموهوبين في كليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية، من خلال كفايات الاستاذ الجامعي للاعداد لمعلم الموهوبين، على ضوء المعايير العالميه لرعاية الموهوبين.

أهمية البحث:

الاهمية النظرية:

(١) محاوله لمواكبة الاتجاهات الدولية والعالمية المعاصرة، والتي تهتم بتعليم المتفوقين والموهوبين ورعايتهم .تبصير المسؤولين، وصانعي السياسات التعليمية.

(٢) الحاجة الملحة إلى توطين برامج الموهبة في الخطط الاستراتيجية من خلال معايير وطنيه لرعايتهم.

(٣) الاهمية التطبيقية:

(٤) الحاجة الميدانية إلى وجود خطط وبرامج تدريبية منظمة ومصممة بشكل علمي لتلبية الحاجة إلى برامج الموهبة.

(٥) قد يسهم هذا البحث في تحفيز البحث العلمي نحو هذا الموضوع لتطوير برامج الموهبة.

مصطلحات البحث:

الموهبة Giftedness

لغة هي ما وهب الله الفرد من قدرات واستعدادات فطرية، واصطلاحًا هي استعدادات الفرد للتفوق في المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية، والطالب الموهوب هو الطالب الذي يتميز بصفات جسمية ومزاجية واجتماعية وخلقية أسلم وأوضح من المتوسط (التويجري ومحمود، ٢٠٠٠).

وعرف معوض (٢٠٠٢) الموهوبين بأنهم الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء، أو اختبارات قدرات التفكير الابتكاري، أو يتفوقون في قدرات خاصة مثل القدرات الرياضية، أو الموسيقية، أو اللغوية، أو الفنية، أو أي قدرة أو أكثر من هذه القدرات.

معايير الجودة :Quality Norms

هي عملية ايجاد اليات وإجراءات تطبق في الوقت الصحيح والمناسب للتأكد من أن الجودة المرغوبة ستتحقق، بغض النظر عن كيفية تحديد معايير هذه النوعية.كما وعرفت بأنها الوسيلة للتأكد من أن المعايير الاكاديمية المستمدة من رسالة الجهة المعنية قد تم تعريفها وتحقيقها بما يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء قوميًا او عالميًا، وان مستوى جودة فرص التعلم والبحوث والمشاركة المجتمعية ملائمة وتستوفي توقعات مختلف انواع المستفيدين من هذه الجهات. وقد حظيت الجودة باهتمام كبير في معظم دول العالم باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الناجحة التي تهدف إلى مسايرة المتغيرات الدولية و المحلية و محاولة التكيف معها.ومن اهم إجراءات عملية التقويم و مراحل ضمان الجودة: مرتكز ات ومراحل لعملية التقويم مشتملة على ركائز اساسية هي: التقويم الذاتى والتقويم الخارجى، واتخاذ القرار والذى يتركز بالدرجة الاولى على اساسيات منها:

–الرؤية ان التميز في صقل قدرات الطلبة بكليات التربية للإرتقاء بالموهبة والإبداع والإبتكار بالطالب الجامعي للمكانة اللائقة دوليًا. يعتبر محك جوهري لرعاية التعليم العام للموهوبين.

-الرسالة تطوير القدرات الذهنية والإبداعية والإبتكارية لدى الطلبة بكليات التربية ومواكبة التطور العالمي في الإبتكارات العلمية والتقنية المتميزة، والتميز في المشاركة في الأنشطة المحلية والدولية.

-الأهداف التعرف على القدرات الذاتية الكامنة وتطويرها. إكتشاف نقاط القوة وتنميتها ونقاط الضعف ومعالجتها. إكتساب مهارات التعلم الذاتي. إتقان مهارات إستخدام العقل كصناعة القرار المناسب طبقا لمعايير فنية محددة تطوير المنظور العام للتفكير في المشكلات والحلول. العمل بكفاءة في فريق واحد متعدد التخصصات. التميز العلمي في التخصصات الأكاديمية والمشاريع.القدرة على خوض غمار التنافسية الإقليمية والدولية. تعظيم الدافعية الذاتية لخدمة المجتمع والأفراد والمشاركة في الأنشطة العامة.تقديم حلول ابتكارية وابداعية مميزة لمشكلات المجتمع. التعرف على مهنة المستقبل قبل التخرج.الإستفادة من خبرات القطاعات ذات العلاقة بالتخصص الأكاديمي.تنشيط الموهوبين من أبناء الجامعة رعاية المتميزين من أبناء التعليم العام توليد قيمة الإعتزاز بالإنتماء للجامعة وتنمية روح الولاء والإرتباط بالجامعة أثناء وبعد التخرج.

كل إنسان قادر على الإبداع اذا تبنى أولياء الأمور رباعية التمكن Empowering وهى: يجب أن يكون المبدع فاعلا بنفسه وبالتالى سيكون المبدع عارفًا Knowerفى ضوء خبراته الحياتية. ومن ثم سيثار تفكيره ليكون مفكرًا تفكيرًا عميقًا متأنيًا Reflective ولن يكون هذا التفكير فى فراغ، ولكن خلال إسهام ومشاركة Contribution الآخرين وفاعليتهم مع المبدع أو الموهوب، وتفاعله معهم. توجيه المبدع والموهوب إلى الاتزان الانفعالى فى المواقف الاجتماعية Social Emotional Equilibrium (SEE)خلال التمكن من مبادئ علم المشورة Counseling الذى يقدم مؤشرات بسيطة لمساعدة أولياء الأمور فى تحقيق هذا الاتزان، وتتلخص هذه المؤشرات فى أربعة حروف بالإنجليزية هى

BEST، ومعناها: متابعة حركات جسم المبدع أو الموهوب قبل وأثناء وبعد الإنجاز وتوجيهه إلى عدم الإفراط فى الحزن وقت الخسارة، وعدم الإسراف فى البهجة عند الانتصار.

محددات البحث:

(١) المحددات الجغرافية يقتصر هذا البحث على كليات التربية بالجامعات السودانية.

(٢) المحددات الموضوعية تشتمل على دراسة الأوجه التي يمكن من خلالها معرفة معايير تطوير برامج الموهوبين.

(٣) المحددات الزمانية العام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥

(٤) المحددات البشرية خبراء تربية وموهبة من الجامعات السودانية المختلفة.

الاطار النظري:

الموهوب والحاجة التربويه لبرامج متخصصه:

الموهوب هو الذي يوجد لديه استعداد أو قدرة غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة تقديمها له في منهج الدراسة العادية. فالطلبة الموهوبين هم" أولئك الذين يتم التعرف والكشف عنهم بواسطة المختصين و هم الذين يمتلكون قدرات واستعدادات عالية تؤهلهم لإنجاز وأداء متميز، وهم الطلبة الذين يحتاجون إلى برامج وخدمات تربوية متنوعة تتخطى ما تقدمه المدرسة في برامجها العادية، من أجل أن يتمكن هؤلاء الطلبة من أن يسهموا في تطور المجتمع.

الموهبة ومبادؤها الاساسية:

(١) يملك كل إنسان كفايات إبداعية، بينما تمتلك القلة كفايات المواهب المتميزة في مجال ميكرو بين خمسة مجالات ماكرو هي المواهب العقلية المعرفية، والفنية، والرياضية، والقيادية، وتكنولوجيا المعلومات.

(٢) تعتبر تنمية الإبداع ضرورة حياتية لكل مواطن عربي، لان من يعجز عن التكيف الإبداعيCreative Adjustment يعتبر بمثابة عقبة في تقدمه الشخصي، وفى النهوض القومي العربي.

(٣) تعتبر رعاية الموهوبين ضرورة عربية قومية من أجل مواكبة التقدم العالمي القائم على أساس التنافس العقلي، والبقاء لمن يمتلك أكبر عدد من الموهوبين المبدعين في شتى المجالات.

(٤) تتحمل مسئولية تنمية الإبداع كل مؤسسات المجتمع العربي: كالأسرة، والمدرسة، والنادي، ومنظمات المجتمع المدني، بينما تحتاج رعاية الموهوبين إلى مهارات احترافية عالية المستوى دقيقة التخصص، ولذلك تتطلب إنشاء مؤسسات دقيقة التخصص لتنمية ورعاية الموهبة المبدعة.

(٥) تعتبر عملية تخطيط المناهج من العمليات المعقدة في تربية وتعليم الموهوبين، لعدم وجود منهاج موحد يلاءم جميع الطلاب، وإنما أفضل برنامج للطلبة الموهوبين هو ذلك البرنامج الذي يلبي احتياجاتهم المختلفة واهتماماتهم المتنوعة (طلبة، ٢٠٠٧). ولما تتطلبه هذه المناهج من جهد ووقت ومصادر غنية وتدريب عالٍ،مما يجعل الكثير من العاملين في مجال تربية وتعليم الموهوبين يلجأون إلى المناهج الجاهزة (السرور،٢٠٠٣).

تميز معلمي الطلاب الموهوبين بخصائص وسمات خاصه:

سمات الموهوبين تجعلهم مختلفين عن سواهم من الطلاب، بالإضافة إلى اتساع قدراتهم الخاصة وسرعة تحصيلهم ونموهم، وأيضا تنوع أدائهم في المجالات

الأكاديمية والمعرفية وتشمل خدمات تعليم الموهوبين فرصا منهجية وتعليمية موجهة نحو الحاجات المحددة للطلبة الموهوبين حيث لا يوجد أفضل من مجال المناهج الذي يحتوي مفاهيم جوهرية ويوفر فهم الدور المهم للمنهاج في تشكيل عملية تطوير للموهبة ودعمها من قبل الممارسين ومن اهمها:

(١) القدرة العقلية فوق المتوسط:

الذكاء هو أحد أهم السمات الأساسية التي يجب توافرها لدى المعلم الموهوب. واعتبر بعض الباحثين نسبة ذكاء فوق المتوسط شرطًا ضروريًا من شروط النجاح في مهنة التعليم. وفي دراسة بيشوب المشهورة كان متوسط ذكاء المعلمين الناجحين الذين حددهم الطلبة الذين شاركوا في البحث (١٢٨) درجة على مقياس وكسلر للذكاء.

(٢) معرفة متعمقة متطورة في مجال التخصص:

الخبرة والتعمق في موضوع التخصص الذي يدرسّه المعلم شرط أساسي لنجاحه في التعليم. وتمثّل الدرجة الجامعية الأولى في موضوع التخصص الحد الأدنى برأي عدد من الباحثين والخبراء بوجه عام. إن معلمًا متمكنًا من أساليب وطرق التدريس لديه قاعدة معرفية صلبة في موضوع تخصصه لا يمكن أن يكون قادرًا على مواجهة التحدي الذي يفرضه عصر المعلومات والاتصالات. ومعنى ذلك أن يكون المعلم طالبًا جادًا ومقتدرًا من الناحية العلمية في مجال تخصصه. ويرتبط بهذه السمة ضرورة أن يُظهر المعلم تعطّشه الدائم للتعلّم والمعرفة. وإذا كان المعلم مطالبًا بغرس أو تقوية حب التعلم لدى الطلبة فينبغي أن يقدم الدليل والقدوة على امتلاك هذه السمات هو نفسه. وحتى يكون المعلم قادرًا على العمل مع طلبة يتميزون بتنوع وعمق الاهتمامات لابدّ أن يكون راغبًا في تعلّم شيء جديد حول موضوعات متعددة بالإضافة إلى موضوع تخصصه الذي يمثل الحد

الأدنى المطلوب. إن التعطش للمعرفة يجب أن يكون مقصودًا لذاته وليس لتحقيق غايات مرحلية أو منافع شخصية وقتية. أن يتعلم المعلم من طلبته أنفسهم في مجالات اهتماماتهم، أما في مجال تخصصه هو فينبغي أن يمتلك مستوى رفيعًا من السيطرة على محتواه إلى جانب أتقان مهاراته.

(٣) الشجاعة الأدبية في قول " لا أعرف ":

يتردد المعلمون عادة في الإفصاح عن عدم معرفتهم الإجابة عن سؤال ما في موضوع تخصصهم أمام طلبتهم. وفي كثير من الأحيان يعطون إجابات غير دقيقة وربما خاطئة بدل اعترافهم بأنهم لا يعرفون الجواب الصحيح. يجب أن يكون المعلم صادقًا وأمينًا مع نفسه ومع طلبته. ولا يعيبه أبدًا أن يقول " لا أعرف الإجابة! دعونا نبحث عن الإجابة معًا ". إن التعليم ينطوي على مواجهة مواقف كثيرة يكتشف المعلم فيها جهله. وما لم يكن مستعدًا للاعتراف بذلك فإنه ينمّي بذلك اتجاها سلبيًا لدى طلبته مفاده أن الجهل بأي شيء ضعف ومصدر للخجل، ولذلك ينبغي إخفاؤه حتى لو تطلب ذلك الادعاء بالمعرفة أو إعطاء إجابات خاطئة. إن المثل القائل: ليس عيبًا أن تجهل شيئًا ولكن العيب أن تظل جاهلاً به، ذو مغزى مهم في هذا الإطار. فالجهل بالشيء دافع قويُ للتعلم، وتطوير دافعية الطلبة للتعلم تحتاج إلى أن يقدم المعلم نماذج حية في سلوكه داخل الصف وخارجه، وجرأته على قول " لا أعرف " تمثل أنموذج لذلك عندما تُستخدم لإثارة الدافعية للتعلم وليس لمجرد التسليم بعدم المعرفة.

(٤) الشعور القوي بالأمن الشخصي:

إن مهنة التعليم ليست من المهن التي يمكن أن يؤديها بنجاح أشخاص لا يشعرون بالأمن أو أشخاص ضعفاء الشخصية. إن غرفة الصف ليست مكانًا مناسبًا لمعلم صارم يريد أن يعزز ثقته المهزوزة بنفسه من خلال سيطرته أو فرض

شخصيته عليهم. كما أن الشخصية القوية للمعلم ضرورية للتعامل مع أولياء الأمور وغيرهم من الراشدين الذين يحملون غالبًا آراء محددة حول ما يجب ان تفعله المدرسة. وتجد الإشارة إلى أن هناك من يرى أن مفهوم الذات لدى المعلم يرتبط أكثر من أي عامل آخر بنجاح الطالب في غرفة الصف، وأن اتجاه المعلم نحو ذاته ونحو الآخرين أكثر أهمية من أساليب التدريس التي يجري التركيز عليها عادة. ومن البديهي أن المعلم الذي لا يشعر بالأمن أو المعلم الذي ليس لديه ثقة كبيرة بالنفس لا يستطيع أن يعترف أمام طلبته بأنه " لا يعرف الإجابة ".

(٥) تقبّل الغرابة والأصالة والتنوع:

من المرجح أن يستجيب بعض الطلبة لأسئلة وتعيينات معلميهم بطرائف لا يتوقعها المعلمون ولكنها قد تكون في الصميم. إن بعض الطلبة بطبيعتهم يميلون إلى رؤية الأشياء من زوايا مختلفة، وتكوين ارتباطات بينها بطريقة تختلف عما هو مألوف لدى الطلبة العاديين، وهم عادة يظهرون تباعدًا وتشعبًا في تفكيرهم. وفي الواقع يعتبر تشجيع وتعزيز التفكير المتشعب لدى الطلبة. أحد الأهداف في التعليم الذي يهدف إلى تنمية الإبداع. وحتى في المواقف التعليمية البسيطة (كالتدريب على إتقان مهارة ما)، لا يجوز النظر إلى التعليم على أنه مجرد لعبة من الأسئلة هدفها أن يعطي الطلبة الإجابات عليها كما هي في ذهن المعلم. وإذا كانت الغاية إتاحة الفرص للطلبة كي يفكروا لأنفسهم فمن الواجب على المعلمين أن يكونوا منفتحين ومستعدين لتقبل كافة الأفكار التي يعرضها الطلبة.

(٦) حسن التنظيم والاستعداد المسبق:

لا يقصد بالتنظيم الجيد والاستعداد المسبق الجمود أو الإعداد المصطنع لوصفه جاهزة للتناول. وببساطة يجب أن يكون المعلم قادرًا على تنظيم غرفة الصف وتنظيم قدر من المعرفة والأنشطة الملائمة لمستوى الطلبة ووقت الحصة وتوصيلها أو نقلها للطلبة. والغرض من ذلك هو الحد من إمكانية ارتباط الطلبة وتشجيع الحس بالمسؤولية الناجمة عن معرفة ما يتوقعه المعلم في وقت معين، وتوفير متطلبات أساسية لتعليم فعّال. إن إحدى السمات التي تميز المعلمين الناجحين كما أظهرتها دراسة بيشوب (Bishop,1968) هي السلوك الصفي المنظم الذي يسير وفق خطة معدّة مسبقًا. وربما كان النوع من السلوك الصفي أكثر ضرورة وأهمية في حالة الصف المفتوح. ومهما كان شكل الصف فمن الضروري أن يكون الطلبة على وعي تام بأن الأشياء منظمة، وأن المعلم مستعد لدرسه، وأن هناك هدفًا واضحًا لكل ما يمارس في الصف.

(٧) التأهيل التربوي والتدريب العملي:

يعتقد كثير من الباحثين أن تعليم الموهوبين ليس إلاّ نوعًا من التربية الخاصة التي تشمل كافة الفئات المتطرفة حول المتوسط، وحتى يمكن تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين كفئة خاصة لا بّد أن تكون البرامج التربوية المصممة لهم مختلفة عن البرامج التربوية للعاديين.

وتوصلت الدراسات العلمية حول المناهج الفعالة للموهوبين والمفيدة في الوقت نفسه لبقية الطلبة، إلى أن تنويع المنهج يمكن أن يستجيب للحاجات المتنوعة لقدرات الطلبة وخصائصهم التعليمية من خلال ثلاث طرق رئيسة هي:مساعدة الطلبة الموهوبين على إتقان المهارات الأساسية من خلال الاختبارات القبلية وإعادة تنظيم محتوى المنهج تبعًا لمهارات أعلى ومفاهيم أكثر تعمقًا .الثانية؛ إتاحة الفرصة للطلبة للانخراط في مناشط تحديد مواطن الخلل وحل المشكلات برق إبداعية ومناشط بحثية

متدرجة الصعوبة .الثالثة، توفير فرص للطلبة من خلال التركيز على "systems of knowledgeللتعمق في موضوعات تتطلب روابط معرفية الأفكار والمسائل متشعبة العلاقة.تقديم منهج تعلمي يتوافر فيه سمات التماسك والتحدي لجميع الطلبة بما فيهم الموهوبين مهمة ليست باليسيرة، وتتطلب إعدادًا جيدًا للمعلم للقيام بهذه المهمة، ويمكن أن يكون هذا الإعداد في مرحلة الإعداد الأكاديمي قبل الخدمة، ومن الضروري التدريب عليه في مرحلة الإعداد المهني بعد الخدمة.

الأهداف العامة لبرامج رعاية الموهوبين:

إن الهدف الأساسي لتربية الموهوبين هو إتاحة الفرص أمام حاجات الموهوبين، التي لا يمكن تلبيتها من خلال البرامج التربوية العادية، وتمكينهم من تنمية قدراتهم الكامنة، ويعتمد بناء البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين على بيانات الكشف والتقييم، وتختلف البرامج الخاصة باختلاف حاجات الطلبة الموهوبين أنفسهم. ويمكن إيجاز أهم أهداف البرامج الخاصة بتربية الموهوبين بالآتي:

(١) التعرف المبكر إلى فئة الأطفال النابغين وتحديد مجالات الموهبة لديهم.

(٢) تدريب الموهوبين على كيفية استخدام قدراتهم العقلية.

(٣) تنمية قدرات الموهوبين وتدريبهم على الإنتاجية الإبداعية من خلال البرامج التربوية المقدمة لهم.

(٤) تهيئة بيئة ملائمة تساعد على تنمية الموهبة في مجالاتها المختلفة، من خلال توفير أحدث التقنيات والأجهزة والمواد والمصادر التي تدعم تربية الموهوبين.

(٥) تربية الموهوبين في مجالات تعليمية متخصصة، وتوجيههم نحو التخصص المستقبلي في سن مبكرة، بحسب حقول المعرفة المختلفة والمتناغمة مع حاجات المجتمع المستقبلية.

(٦) حماية الطلبة الموهوبين من التسرب والانسحاب من المدارس أوالانحراف.
(٧) العمل على تطوير مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين، ومساعدتهم على العبور نحو إنجازات يحققون فيها ذواتهم.
(٨) رفد المجتمع بالطلبة المتحمسين للعمل في مجالات تطوير التنمية، والقادرين على مواجهة التحديات المختلفة لمجتمعاتهم.
(٩) تهيئة قيادات واعية قادرة على الكشف عن المشكلات والصعوبات التي قد تواجه عملية التنمية في مجتمعاتهم.
(١٠) تبصير الموهوبين بالقضايا الوطنية ذات الحاجة الخاصة للجهود غير العادية والمبادرات الخلاقة والإنتاجية العالية.

ثانيا خصائص برامج الموهوبين والمتفوقين:

إن البرامج التي تعُد لفئة خاصة من الطلبة؛ فلا بد أن يكون لها مواصفات تتطابق مع خصائص هؤلاء الطلبة، ووضعت McGrail 1998 عدة معايير لمناهج المتفوقين، منها: أن تلبي القدرات التعليمية للمتفوقين، وتلبي معدلات سرعة تعلمهم، وتمنحهم المصادر والوقت و للاستزادة حول بعض الموضوعات التي تنال اهتماما خاصا لديهم وتتابع McGrail أنه يمكن لمعلمي الموهوبين تحقيق هذه المعايير من خلال تكييف التدريس، والتعيينات خارج الحصة، وبرامج التعلم الخاصة لكل موهوب على حده وهناك افتراضات على مخططي مناهج الموهوبين مراعاتها عند تخطيط هذه المناهج، أشارت لها السرور 2003 وأهمها منهج المدرسة العادية تم تخطيطه للطلاب العاديين، وفي كثير من الأحيان يكون غير ملائم للطلاب الموهوبين لهذه السمات الخاصه بهم والتي من اهمها:

أ- المجال العقلي المعرفي الذى يشمل العلوم الطبيعية و الرياضيات والبيولوجيا أو أي علم أكاديمي و تطبيقاته، و إذا أخذنا الفيزياء كمثال كأحد فروع

obeikan.com

العلوم الطبيعية فتنقسم إلى صوت و ضوء و كهرباء احتكاكيه وكهرباء استاتيكية و كهرباء تيار متردد، و كهرباء تيار مستمر،...الخ. وكل تقسيم يتضمن تخصصات أدق فأدق حيث نجد موهوبًا مثلاً في دراسة تردد موجات فوق صوتية و استخدامها في الكشف عن أسراب السمك في أعماق البحار.

ب- المجال القنى: الذى يشمل الأدب بشتى اصنافهُ و نوعياته، والفنون التشكيلية بأبوابها الواسعة.

ج- المجال الرياضي: الذى يشمل الألعاب الفردية و الألعاب الجماعية.

د- المجال القيادي الذى يشمل شخصية الموهوب في قيادة زملائه في حجرة الدراسة، أو في رحلة، أو ففي قيادة جمعية أو نادى أو حزب، أو القيادة الإدارية التي تجمع بين صفات القائد المبتكر و صفات الإداري الملتزم بروتين و نظم حاكمة عند قيادة مؤسسة خدمية أو سلعية أو إنتاجية أو صناعية أو تجارية، أو زراعية.

هـ- مجال تكنولوجيا المعلومات الذى يشمل موهبة الإبداع في تصنيع خامات الأجهزة و تركيباتها و توصيلاتهاHardware ، أو موهبة إبداع نماذج تحليلية أو توجيهية أو استراتيجية مستقبلية في مجال العلم أو الصناعة أو الفنون أو الرياضة أو القيادة، وترجع أهمية التخطيط للمزايا التي يوفرها، والمتمثلة في:

(١) تحديد الأهداف المراد الوصول إليها بحيث يسهل توضيحها للعاملين و هو ما يسهل تنفيذها.

(٢) تحديد الإمكانات المادية و البشرية اللازمة للوصول للهدف.

(٣) يقلل من التعارض و التضارب بين المهام المختلفة.

(٤) وسيلة فعالة لتحقيق الرقابة الداخلية و الخارجية.

(٥) تنمية مهارات الأفراد.

وهناك عدد من الاعتبارات الواجب مراعاتها عند التخطيط لتعليم الموهوبين؛ نظرا للطبيعة الخاصة للأطفال الموهوبين مثل:

(١) طبيعة فريق العمل الذي سوف يتعامل مع الأطفال الموهوبين.

(٢) القواعد التي توضع يجب أن تراعي العامل النفسي للطفل الموهوب.

(٣) مراعاة موهبة هؤلاء الطلبة عند وضع المواد و البرامج التعليمية.

(٤) تقديم التوعية اللازمة لأسر هؤلاء الطلاب لضمان الحصول على النتائج المرجوة من العملية التعليمية.

الخطة الاستراتيجية لتحديد معايير جودة لتطوير تعليم الموهوبين والمتفوقين:

(١) الموهوبون هم ثروة قومية ينبغي رعايتها والحفاظ عليها واستثمارها، فالاهتمام بهم ورعايتهم هو اهتمام بمنابع الإبداع والتقدم-. كتشاف الموهوبين ورعايتهم مسئولية قومية تقع على عاتق وزارة التربية والتعليم والمدرسة والمعلم والاسرة.

(٢) الاهتمام العالمي بطرق تعليم الموهوبين والمتفوقين، وأساليب اكتشافهم يعتبر من الموجهات الرئيسة لنجاح تعليم الموهوبين .

(٣) الربط والتكامل بين سياسات التعليم عامة، وسياسات تعليم الموهوبين، وسياسات إعداد المعلمين بمجال اكتشاف ورعاية الموهوبين يعد ركيزة أساسية .

(٤) التأكيد على أهمية اكتشاف وتعليم الموهوبين والمتفوقين، واتخاذ كافة التعديلات القانونية واللوائح اللازمة لمرونة النظام بما يسمح باستحداث النظم المناسبة للموهوبين مثل التسريع في التعليم.

معايير الجودة:

نصت هئية الاعتماد وضمان الجودة في المملكة العربية السعودية (٢٠٠٨) على معايير منها، وبعض الملاحظات على أنواع الأدلة التي يمكن النظر فيها، ومؤشرات الأداء الممكنة على أساس هذه الأدلة. وتستخدم الملاحظات على الأدلة والمؤشرات المقدمة هنا على نحو إرشادي. ويستهدف الجزء الخاص بتخطيط جودة مؤسسة ما أو برنامج معين تحديد الأدلة والمؤشرات التي ستستخدمها تلك المؤسسة أو البرنامج لأغراض ضمان الجودة.

أ. السياق المؤسسي

معيار ١: الرسالة والأهداف

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
يجب أن تحدد المؤسسة رسالتها بوضوح كما يجب أن تحدد بشكل ملائم أهدافها وأولوياتها الرئيسة، وتكون مؤثرة في توجيه التخطيط والعمل داخل المؤسسة.	يجب أن تكون رسالة البرنامج متسقة مع رسالة المؤسسة، كما يتم تطبيقها بناءا على أهداف ومتطلبات محددة للبرنامج المعني. ويجب أن تحدد بوضوح وبشكل ملائم الأهداف والأولويات الرئيسة وتكون مؤثرة في توجيه التخطيط والعمل.
المتطلبات الخاصة لمؤسسة ككل فيما يتعلق بالمعيار ١ هي كالتالي: ١,١ ملائمة الرسالة ٢,١ جدوى عبارة الرسالة ٣,١ تطوير الرسالة ومراجعتها ٤,١ الاستفادة من عبارة الرسالة ٥,١ العلاقة بين الرسالة والغايات والأهداف.	المتطلبات الخاصة لبرنامج مؤسسة فيما يتعلق بالمعيار ١ هي كالتالي: ١,١ ملائمة الرسالة ٢,١ جدوى عبارة الرسالة ٣,١ تطوير الرسالة ومراجعتها ٤,١ الاستفادة من عبارة الرسالة ٥,١ العلاقة بين الرسالة والغايات

	والأهداف.

المعيار ٢: السلطات والإدارة

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
يجب أن توفر إدارة المؤسسة التعليمية قيادة فعالة لصالح المؤسسة ككل ولصالح عملائها، من خلال وضع سياسات وإجراءات للمساءلة. كما يجب أن يترأس كبار المديرين الأنشطة التي تضطلع بها هذه المؤسسة على نحو فعال في إطار هيكل توجيه واضح المعالم. علاوة على ذلك، يجب أن تتسق أنشطتهم مع مستويات عالية من النزاهة والممارسات الأخلاقية، كما يجب أن تتم هذه الأنشطة ضمن إطار من اللوائح والسياسات السليمة التي تضمن المساءلة المالية والإدارية وتوفير توازن مناسب بين التخطيط المنسق والمبادرة المحلية.	إدارة البرنامج يجب أن تعكس توازن مناسب بين الخضوع للمساءلة أمام الإدارة العليا ومجلس إدارة المؤسسة، وبين المرونة اللازمة لتلبية المتطلبات المحددة للبرنامج المعني. ويجب إشراك الأطراف المعنية في عمليات التخطيط (مثل الطلاب، والهيئات المتخصصة، وممثلي الصناعة، وأعضاء هيئة التدريس) في وضع أهداف وغايات واستعراض ما تحقق من نتائج والاستجابة لها. كما يجب رصد جودة المقررات والبرامج ككل إضافة إلى التعديلات التي أدخلت على الفور استجابة إلى ردود الفعل والتطورات الحاصلة في البيئة الخارجية التي تؤثر في هذا البرنامج .

المتطلبات الخاصة للمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ٢ هي كالتالي: ٢-١ السلطة الإدارية (مجلس الجامعة) ٢-٢ القيادة ٢-٣ عمليات التخطيط ٢-٤ العلاقات بين أقسام الطلاب والطالبات ٢-٥ النزاهة ٢-٦ السياسات والأنظمة ٢-٧ المناخ التنظيمي ٢-٨ الهيئات المشاركة والكيانات الخاضعة للمؤسسة.	المتطلبات الخاصة لبرنامج محدد فيما يتعلق بالمعيار ٢ هي كالتالي: ٢-١ القيادة ٢-٢عمليات التخطيط ٢-٣ العلاقات بين أقسام الطلاب والطالبات ٢-٤ النزاهة ٢-٥ السياسات واللوائح

معيار ٣: إدارة ضمان الجودة وتطويرها

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
عمليات ضمان الجودة يجب أن تشمل جميع قطاعات المؤسسة وأن تتكامل بفعالية مع العمليات الإدارية والتخطيط. ويجب أن تشمل معايير تقويم جودة المدخلات والعمليات والمخرجات مع التركيز بشكل خاص على المخرجات، ويجب إنشاء عمليات لضمان أن أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب ملتزمون بتطوير أدائهم و تقويمه بشكل منتظم. كما يجب تقويم الجودة بالرجوع	يجب أن يلتزم أعضاء هيئة التدريس و غيرهم من الموظفين المشاركين في البرنامج بتطوير أدائهم وتطوير جودة البرنامج ككل. كما يجب أن تجرى تقويمات منتظمة للجودة في كل مقرر وتقويم خطط بناءا على أدلة صحيحة ومعايير مناسبة، وخطط التطوير التي أعدت ونفذت. وتخصص الأهمية بشكل أساسي لنتائج تعلم الطلبة في كل دورة مع المساهمة في تحقيق أهداف البرنامج الشاملة .

إلى الأدلة التي تستند إلى مؤشرات الأداء والمقاييس الخارجية العالية.	
المتطلبات الخاصة بالمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ٣ هي كالتالي: ٣-١ الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة ٣-٢ نطاق عمليات ضمان الجودة ٣-٣ إدارة عمليات ضمان الجودة ٣-٤ استخدام الأدلة والمؤشرات المرجعية والمحكات ٣-٥ التحقق المستقل من التقويم	المتطلبات الخاصة لبرنامج ما، فيما يتعلق بالمعيار ٣ هي كالتالي: ٣-١ الالتزام بتحسين جودة البرامج ٣-٢ نطاق عمليات ضمان الجودة ٣-٣ إدارة عمليات ضمان الجودة ٣-٤ استخدام الأدلة والمؤشرات المرجعية والمحكات ٣-٥ التحقق المستقل من التقويم

ب. جودة التعلم والتعليم

المعيار ٤: التعلم والتعليم

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
يجب أن يكون لدى المؤسسة نظام فعال لضمان أن جميع البرامج تطابق	يجب أن تكون نتائج تعلم الطلبة محددة بوضوح، بما يتماشى مع الإطار

أعلى مستويات التعلم والتعليم وذلك من خلال الموافقات المبدئية، ورصد الأداء، وتوفير خدمات الدعم على نطاق واسع بالمؤسسة. تنطبق المتطلبات التالية على جميع البرامج. ويجب أن تكون نتائج تعلم الطلبة محددة بوضوح، بما يتماشى مع الإطار الوطني للمؤهلات الوطنية و(البرامج المهنية) ومتطلبات العمل أو الممارسة المهنية. ولا بد من تقويم معايير التعلم من خلال عمليات مناسبة يتم قياسها في مقابل المعايير المرجعية الخارجية ذات الصلة. ويجب أن يكون أعضاء هيئة التدريس مؤهلين على النحو الأمثل ولديهم الخبرات المناسبة لتحمل مسؤوليات التدريس الخاصة بهم، ولاستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة لأنواع مختلفة من نتائج التعلم، وللمشاركة في الأنشطة الرامية إلى تحسين فعالية التعليم. ويجب أن يتم تقويم جودة التعليم ومدى فعالية البرامج من خلال تقويم الطلاب واستفتاءات الخريجين وأرباب العمل	الوطني للمؤهلات ومتطلبات العمل أو الممارسة المهنية. ولا بد من تقويم معايير التعلم من خلال عمليات مناسبة يتم قياسها في مقابل المعايير المرجعية الخارجية ذات الصلة ويجب أن يكون أعضاء هيئة التدريس مؤهلين على النحو الأمثل ولديهم الخبرات المناسبة لتحمل مسؤوليات التدريس الخاصة بهم، ولاستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة لأنواع مختلفة من نتائج التعلم، وللمشاركة في الأنشطة الرامية إلى تحسين فعالية التعليم. ويجب أن يتم تقويم جودة التعليم ومدى فعالية البرامج من خلال تقويم الطلاب واستفتاء الخريجين وأرباب العمل، مع استخدام التغذية الراجعة كأساس لخطط التطوير.

ومن ثم استخدام ردود الفعل كأساس لخطط التطوير.	
المتطلبات الخاصة للمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ٤ هي كالتالي: ٤-١ الرقابة المؤسسية لجودة التعلم والتعليم ٤-٢ مخرجات تعلم الطلاب ٤-٣ عمليات تطوير البرامج ٤-٤ عمليات مراجعة وتقويم البرامج ٤-٥ تقويم الطلاب ٤-٦ المساعدة التعليمية للطلبة ٤-٧ جودة التدريس ٤-٨ تقديم الدعم لإدخال تحسينات على جودة التدريس ٤-٩ مؤهلات وخبرات أعضاء هيئة تدريس ٤-١٠ أنشطة الخبرة الميدانية ٤-١١ ترتيبات الشراكة مع مؤسسات أخرى	المتطلبات الخاصة لبرنامج محدد فيما يتعلق بالمعيار ٤ هي كالتالي: ٤-١ مخرجات تعلم الطلبة ٤-٢ عمليات تطوير البرامج ٤-٣ عمليات مراجعة وتقييم البرامج ٤-٤ تقويم الطلاب ٤-٥ المساعدة التعليمية للطلبة ٤-٦ جودة التدريس ٤-٧ تقديم الدعم لإدخال تحسينات على جودة التدريس ٤-٨ مؤهلات وخبرات أعضاء هيئة تدريس ٤-٩ أنشطة الخبرة الميدانية ٤-١٠ ترتيبات الشراكة مع مؤسسات أخرى

ج. دعم تعلم الطلاب

المعيار ٥: إدارة شؤون الطلاب وخدمات الدعم

معيار المؤسسة	معيار البرنامج

يجب أن تكون إدارة قبول الطلاب ونظم وضع سجلاتهم نظما موثوق بها وسريعة الاستجابة، مع الحفاظ على سرية السجلات وفقا للسياسات المعلنة. ويجب أن تكون حقوق ومسئوليات الطلاب محددة بشكل واضح ومفهومة مع وضع إجراءات عادلة تتسم بالشفافية والانضباط. ويجب توفير آليات لتقديم المشورة الأكاديمية، والإرشاد والخدمات المساندة، ولا بد أن تتسم هذه الآليات بالاستجابة لاحتياجات الطلاب. وألا تقتصر خدمات الدعم للطلاب على المتطلبات الأكاديمية الرسمية بل تشمل أنشطة لا صفيه تتعلق بالدين، والثقافة، والرياضة، وغيرها من الأنشطة ذات الصلة باحتياجات التكوين البدني للطلاب.	يجب أن تكون عمليات القبول فعالة ونزيهة، ومتجاوبة مع احتياجات الطلاب خلال الالتحاق بالبرنامج. ويجب إتاحة معلومات واضحة عن متطلبات البرنامج ومعايير القبول، ومعايير اتمام البرنامج للطلاب عند التحاقهم بالبرنامج وفي المراحل اللاحقة من البرنامج. ويجب أن تكون آليات تسوية المنازعات والمناشدات الطلابية مبينة بوضوح، ومعروفة، وتدار بشكل عادل. كما يجب أن يقدم التوجيه المهني فيما يتعلق بالوظائف ذات الصلة بمجالات البحث التي تم تناولها في هذا البرنامج.
المتطلبات الخاصة للمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ٥ هي كالتالي: ٥-١ قبول الطلاب ٥-٢سجلات الطلاب ٥-٣ إدارة شؤون الطلاب ٥-٤ تخطيط وتقويم خدمات الطلاب ٥-٥ الخدمات الطبية وخدمات الإرشاد	المتطلبات الخاصة ببرنامج محدد والمتعلقة بالمعيار ٥ هي كما يلي: ٥-١قبول الطلاب ٥-٢سجلات الطلاب ٥-٣ إدارة شؤون الطلاب

٦-٥ الأنشطة غير الصفية	

معيار ٦: مصادر التعلم

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
يجب التخطيط للموارد التعليمية، ومنها المكتبات وتوفير المراجع الالكترونية وغيرها من المواد المرجعية، لتلبية المتطلبات الخاصة لبرامج المؤسسة وتقديمها بمستوى مناسب. ولابد من إتاحة المكتبة وما يتصل بها من مرافق تقنية المعلومات في بعض الأحيان لدعم التعلم المستقل، مع تقديم المساعدة في العثور على المواد المطلوبة. كما يتطلب الأمر توفير مرافق للدراسة الفردية والجماعية في بيئة مواتية للدراسات والبحوث الفعالة. ولابد من تقويم الخدمات كما ينبغي تطويرها استجابة لردود فعل العاملين بالتدريس والطلاب.	يجب أن تكون مواد الموارد التعليمية والخدمات المرتبطة بها كافية لتلبية متطلبات البرامج والمقررات المقدمة فيها،ومتاحة للطلاب عند الحاجة إليها.، ولابد من توفير معلومات عن المتطلبات من قبل أعضاء هيئة التدريس في أوقات كافية لتوفير المصادر اللازمة على النحو المطلوب، ويجب أن يشارك الموظفون والطلاب في تقويم الخدمات المقدمة. وسوف تتنوع المتطلبات الخاصة للمواد المرجعية ومصادر البيانات على شبكة الإنترنت، والحاسوب، والمساعدة في استخدام هذه المعدات تبعا لطبيعة البرنامج والطرق المتبعة في التدريس.
المتطلبات الخاصة للمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ٦ هي كالتالي: ٦-١التخطيط والتقويم ٦-٢ التنظيم ٦-٣تقديم الدعم للمستخدمين	المتطلبات الخاصة ببرنامج محدد والمتعلقة بالمعيار 6 هي كما يلي: ٦-١ التخطيط والتقويم ٦-٢ التنظيم

٦-٤ الموارد والمرافق	٦-٣ تقديم الدعم للمستخدمين ٦-٤ الموارد والمرافق

د. دعم البنية التحتية

معيار ٧: المرافق والتجهيزات

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
يجب أن تكون المرافق مصممة أو مهيئة لتلبية المتطلبات الخاصة للتعليم والتعلم في البرامج التي تقدمها المؤسسة، وتوفر بيئة آمنة وصحية لتعليم عال الجودة. ولا بد من رصد استخدام المرافق و استفتاء المستخدمين للمساعدة في التخطيط لمزيد من التطور. ويجب توفير بنية تحتية ملائمة من خلال إعداد قاعات البحث والمعامل، واستخدام تقنية الحاسوب ومعدات البحث اللازمة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب. كما يجب توفير خدمات مصاحبة بشكل مناسب مثل خدمات الغذاء، والأنشطة المصاحبة للمنهج، وسكن الطلاب متى كان ذلك ممكنا.	يجب توفير المرافق والتجهيزات اللازمة لمتطلبات التعليم والتعلم للبرنامج. وينبغي رصد استخدام المرافق والتجهيزات وإجراء تقويم بصفة منتظمة عن الكفاءة من خلال المشاورات مع أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الموظفين، والطلاب.

المتطلبات الخاصة للمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ٧ هي كالتالي: ٧-١ السياسات والتخطيط ٧-٢ جودة وكفاءة المرافق ٧-٣ التنظيم والإدارة ٧-٤ تقنية المعلومات ٧-٥ السكن الطلابي	المتطلبات الخاصة ببرنامج محدد والمتعلقة بالمعيار 7 هي كما يلي ٧-١ السياسات والتخطيط ٧-٢ جودة وكفاءة المرافق ٧-٣ التنظيم والإدارة ٧-٤ تقنية المعلومات

المعيار ٨: التخطيط والإدارة المالية

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
لابد أن تكون الموارد المالية كافية للبرامج والخدمات المقدمة على أن تتم إدارتها بكفاءة وفقا لمتطلبات البرنامج والأولويات المؤسسية. وينبغي أن تتيح الميزانية الفرصة للتخطيط على المدى الطويل على الأقل على مدى ثلاث سنوات. ويجب أن تستخدم نظم فعالة لوضع الميزانية والعمليات المالية والمساءلة بحيث توفر المرونة والمراقبة المؤسسية والإدارة الفعالة للمخاطر.	يجب أن تكون الموارد المالية كافية من أجل تقديم البرنامج بفاعلية. كما يجب أن يتم التعريف بمتطلبات البرنامج مسبقا وبشكل كاف ليتم دراسة عملية وضع الميزانية المؤسسية. وينبغي أن تتيح الميزانية الفرصة للتخطيط على المدى الطويل على الأقل على مدى ثلاث سنوات. كما يجب توفير قدر كاف من المرونة اللازمة للإدارة الفعالة والاستجابة للأحداث غير المتوقعة، وهذه المرونة يجب أن تقترن بآليات مناسبة للمساءلة، وتقديم التقارير.
المتطلبات الخاصة للمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ٨ هي كالتالي:	المتطلبات الخاصة ببرنامج محدد والمتعلقة بالمعيار ٨ هي

٨-١ التخطيط المالي وإعداد الميزانية ٨-٢ الإدارة المالية ٨-٣ مراجعة الحسابات وإدارة المخاطر.	كما يلي: ٨-١ التخطيط المالي وإعداد الميزانية ٨-٢ الإدارة المالية

معيار ٩: عمليات التوظيف

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
من الضروري أن يمتاز أعضاء هيئة التدريس والموظفين الآخرين بالمؤهلات والخبرات اللازمة للممارسة الفعالة لمسؤولياتهم. كما يجب إتباع استراتيجيات التنمية المهنية لضمان التطور المستمر لخبرات أعضاء هيئة التدريس والموظفين الآخرين. وينبغي إجراء تقويم دوري لأداء جميع أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الموظفين، مع تقدير الأداء المتميز وتقديم الدعم للتطور المستمر متى تطلب الأمر ذلك. كما يجب إتباع عمليات فعالة وعادلة وتتسم بالشفافية لتسوية الصراعات والمنازعات المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس أو الموظفين الآخرين.	يجب أن يمتاز أعضاء هيئة التدريس بالمعرفة والخبرات اللازمة لتحمل مسؤوليات التدريس المنوطة بهم، كما يجب التحقق من مؤهلاتهم وخبراتهم قبل التعيين. ويجب إخطار أعضاء هيئة التدريس الجدد بالمعلومات الخاصة بالبرنامج ومسؤولياتهم قبل بدء أنشطتهم. ولابد من تقييم أداء جميع أعضاء هيئة التدريس والموظفين الآخرين بصورة دورية مع تقدير الأداء المتميز وتقديم الدعم للتنمية المهنية وتطوير مهارات التدريس.
المتطلبات الخاصة للمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ٩ هي كالتالي: ٩-١ السياسات والإدارة	المتطلبات الخاصة ببرنامج محدد والمتعلقة بالمعيار ٩ هي كما يلي:

٩-٢ التوظيف ٩-٣ التطوير الذاتي والوظيفي ٩-٤ الانضباط، والشكاوى، وتسوية المنازعات	٩-١ التوظيف ٩-٢ التنمية الشخصية والوظيفية

هـ. الإسهامات الاجتماعية

معيار ١٠: البحوث

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
يجب أن يشارك جميع أعضاء هيئة تدريس في برامج التعليم العالي في الأنشطة العلمية على النحو الأمثل لضمان البقاء على اطلاع بالتطورات الحديثة في هذا المجال، وهذه التطورات ينبغي أن تنعكس على أدائهم في التدريس. و يجب على أعضاء هيئة التدريس الذين يُدرِسون في برامج الدراسات العليا، أو يشرفون على بحوث طلاب الدراسات العليا، أن يساهموا بفاعلية في إجراء البحوث في مجال تخصصاتهم. ويجب أن يشارك أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا أو الإشراف على طلاب بحوث الدراسات العليا بنشاط من خلال إجراء بحوث في هذا المجال. ويجب توفير ما يكفي من المرافق والتجهيزات لدعم أنشطة البحث بالكليات ومساعدة طلاب	يجب أن يشارك جميع أفراد هيئة تدريس فى برامج التعليم العالي في الأنشطة العلمية على النحو الأمثل لضمان البقاء على اطلاع بالتطورات الحديثة في هذا المجال، وهذه التطورات ينبغي أن تنعكس على أدائهم في التدريس، و يجب على أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون في برامج الدراسات العليا أو يشرفون على بحوث طلاب الدراسات العليا إن يساهموا بفاعلية فى إجراء البحوث في مجال تخصصاتهم. ويجب توفير ما يكفي من المرافق والمعدات لدعم أنشطة البحث بالكليات ومساعدة طلاب الماجستير والدكتوراه على تلبية هذه المتطلبات في المجالات ذات الصلة بالبرنامج. كما يجب تقدير مساهمات أعضاء هيئة

الماجستير والدكتوراه على تلبية هذه المتطلبات. كما يجب تشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وغيرها من المؤسسات البحثية على مواصلة البحوث ونشر نتائجها، كما يجب تقدير مساهماتهم في هذه البحوث وأن ينعكس ذلك على معايير التقويم والترقية. ويجب رصد نتائج بحوث المؤسسة وإصدار تقارير عنها، ومقارنتها بأداء المؤسسات الأخرى المماثلة. علاوة على ذلك، يجب وضع سياسات واضحة وعادلة للملكية وتسويق حقوق الملكية الفكرية.	التدريس في هذه البحوث، وأن ينعكس ذلك على معايير التقويم والترقية.
المتطلبات الخاصة بالمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ١٠ هي كالتالي: ١٠-١ سياسات البحوث المؤسسية ١٠-٢ مشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلاب في البحوث ١٠-٣ تسويق البحوث ١٠-٤ مرافق ومعدات البحوث	المتطلبات الخاصة ببرنامج محدد والمتعلقة بالمعيار ١٠ هي كما يلي ١٠-١ مشاركة أعضاء هيئة التدريس والط في البحوث ١٠-٢ مرافق ومعدات البحوث

معيار ١١: العلاقة مع المجتمع

معيار المؤسسة	معيار البرنامج
لا بد من الاعتراف بأن المساهمة في المجتمع من المسؤوليات المؤسسية الهامة. ويجب	ينبغي تقديم مساهمات مناسبة وهامة للمجتمع الذي توجد فيه المؤسسة استنادا

obeikan.com

توفير المرافق والخدمات للمساعدة في تنمية المجتمع، والتعليم. كما يجب تشجيع الموظفين على المشاركة في المجتمع فضلا عن طرح معلومات عن المؤسسة ونشاطاتها للمجتمع من خلال وسائل الإعلام العامة وغيرها من الآليات المناسبة. إضافة إلى ذلك يجب رصد نظرة المجتمع للمؤسسة وتبني استراتيجيات مناسبة لتحسين التفاهم وتعزيز سمعتها.	إلى معرفة وخبرة أعضاء هيئة التدريس و احتياجات المجتمع لهذه الخبرة. ويجب أن تشمل مساهمات المجتمع الأنشطة التي شُرع فيها والتي يقوم بها الأفراد، وزيادة برامج المساعدة الرسمية التي تنظمها المؤسسة أو ينظمها مديرو البرنامج. وينبغي أن يتم توثيق الأنشطة والتعريف بها في المؤسسة والمجتمع، كما ينبغي تقدير مساهمات الموظفين داخل المؤسسة بالشكل المناسب.
المتطلبات الخاصة للمؤسسة ككل والمتعلقة بالمعيار ٤ هي كالتالي: ١١-١ السياسات المؤسسية بشأن العلاقة مع المجتمع ١١-٢ التفاعل مع المجتمع ١١-٣ سمعة المؤسسة التعليمية	المتطلبات الخاصة ببرنامج محدد والمتعلقة بالمعيار ٤ هي كما يلي: ١١-١ السياسات المؤسسية بشأن العلاقة مع المجتمع ١١-٢ التفاعل مع المجتمع

شكل (١)

هرم الخطة الاستراتيجية لتحقيق معايير تطوير برامج الموهوبين

يلخص الشكل اعلاه الخطة الاستراتيجية ممثلة في الميزانية والبرامج والخطط السنوية والخطط الانمائية والسياسات العامة ومن ثم الاهداف الاستراتيجية والرؤية في قمة الهرم

مُخرجات التعليم العالي بكليات التربية لتطوير برامج الموهوبين:

إن العلماء المسلمين قد وضعوا منذ عصور طويلة قوائم بالعناصر والمبادئ التربوية التي يجب أن يُراعيها المعلم ويلتزم بها قبل ممارسته مهنة التعليم، ويتطابق الكثير من هذه المبادئ مع ما أوردناه من قوائم الخصائص التي توصل اليها الباحثون المعاصرون في مجال تربية وتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وتُمثل القائمة التالية نموذجًا يُلخص ما اقترحه بدر الدين المتوفي في عام ٧٣٣هـ في كتابة " تذكرة السّامع والمتكلم في آدب العالم والمتُعلّم ": أن لا يتصدى لمهنة التعليم دون اكتمال أهليته وحصوله على إجازة العلماء له بممارسة المهنة. أن يكون أسوة (قدوة) حسنة للمتعلمين عنده بأفعاله المصدقة لأقواله. أن يتسامح مع المتعلمين إذا وقعوا في الخطأ ويعذرهم على هفواتهم. وإذا أراد مؤاخذتهم على ذنب اقترفوه فليكن ذلك تلميحًا، فإن لم يجد ذلك انتقل إلى التصريح، أن لا يتحرج من قول " لا أدري" إذا كان لا يعرف ما سئل عنه، أو أن يقول " الله أعلم". أن تكون مخاطبته للمتعلمين بمستوى أفهامهم، وأن يساعد على الفهم بتقديم الشواهد والأمثال، ولا بأس من التوسل بالنكت اللفظية والألفاظ الطريفة لتقريب الموضوع إلى أذهانهم، أن يختار للمتعلمين الكتب التي هي بمستوى عقولهم، وأن لا يُكثر عليهم الموادّ التي يطلب إليهم حفظها وإتقانها.

ثالثًا: توفير معايير جوده برامج الموهوبين بكليات التربيه:

الإعداد الأكاديمي:

يعد معلم الصف العادي أول المهنيين في المدرسة القادر على تعرف مواهب الطلبة وتقديم الرعاية ويعد ترشيحات المناسبة لها لقربه وكثرة احتكاكه بهم أبو عوف، 2002 والتعرف على الطلاب الذين يظهرون نبوغًا مبكرًا مقارنة بأقرانهم في المراحل العمرية والدراسية المختلفة(Frierson& Barbe, 1981،)لذا كان من المنطقي أن تؤخذ ملاحظات وتقديرات المعلمين والمعلمين في الاعتبار عند عملية التعرف على الطلاب الموهوبين الذين يحتاجون إلى برامج وخدمات تربوية تتخطى تلك التي تقدمها المدارس في برامجها العادية. وعلى الرغم من أن أدبيات البحث في هذا المجال سواء في البيئات الأجنبية أو العربية قد أكدت فعالية استخدام ترشيحات المعلمين في التعرف على الطلاب الموهوبين ودوره المهم في تقديم الرعاية المناسبة لهم، خاصةNeber, 2004 إلا أن قدرة المعلمين على تحقيق ذلك تتعرض للتشكيك من قبل الباحثين عندما لا يتوافر في المدرسة متخصص في برامج الموهوبين، أو عندما يكون المعلمين غير مدربين أو ليست لديهم خبرة كافية بخصائص وسمات الطلاب الموهوبين وهذا ما أكدته دراسة تلال(Pardeck, & Callahan, 1990) من أن دور المعلم مهم في التعرف على الموهبة، كما أظهرت الدراسة أيضًا ضرورة تدريب المعلمين على كيفية بناء بيئة تعليمية مناسبة لإظهار الموهبة ومؤشرات التعرف على الموهوبين. حيث أشارت إلى أن معلم الصف John & Arthur, ويؤيد ذلك دراسة لجون وآرثر 1989) الدراسي العادي أفضل من يستطيع التعرف على الطالب ذي القدرة العالية أو الموهبة الخاصة إذا تم إعداده حيث أشار إلى أن النقد الموجه إلى مقدرة المعلم على ذلك، وثانيا: قد يستبعدون من فئة الموهوبين أطفا لا ثم تبين الاختبارات أنهم فعلا موهوبون وهذا خطأ أبلغ خطرًا من الخطأ أن التوقعات غير الدقيقة التي يبديها المعلمون نحو المتفوقين الموهوبين تنشأ أساسًا من عدم فهم لطبيعة الموهوبين وحاجاتهم وأن ذلك يعرض هؤلاء الطلاب لكثير من المشكلات

الأكاديمية والنفسية& Bermudez الشخص،1990 ومما يؤيد أهمية تضمين تربية الموهوبين برامج تكوين المعلم ما وجده في دراسة حول تحليل ملاحظات المعلمين لإجراءات التعرف على الطلبة الإسبان (Rakow, 1990 المتفوقين والموهوبين المهرة في اللغة الإنجليزية، من أن المعلمين في حاجة إلى تدريب جيد حتى يستطيعون التعرف على الموهوبين ورعايتهم .أن المعلمات غير قادرات على التعرف على الطلبة المبدعين وفق مقياس تورانس لأسباب من أهمها عدم فهمهن لطبيعة الطالب المبدع وخصائصه أنه بتدريب المعلمين لمدة عشرة أسابيع على أساليب التعرف ,السلوكية

وفي دراسة ,Feldhusen) 1 (1997لاحظ العلاقة بين السمات الشخصية والمهارات المهنية وحاول تحديد الخصائص تحت بعض المحورين كأساس يهتدى به لتحديد محتوى البرنامج التكويني للمعلم .وقد خلص المهارات المهمة مثل :القدرة على تصور وجهة نظر الطلبة، القدرة على تحفيز التعلم الذاتي، التنظيم، المرونة، القدرة على مراعاة الفروق الفردية. إلى ضرورة أن يتضمن برنامج تكوين المعلم مهارات ذات وتشير دراسة(Towers, 2001) إلى علاقة الانفتاح إلى خبرات الآخرين، النمو الشخصي المستمر، الانشراح النفسي، الإبداع، الاستمتاع بالتفكر في الأسلوب الذي يفكر به الطلبة، الميول إلى تشجيع الطلبة لاستنتاج معان جديدة خاصة بهم من خلال المنهج، مشاركة الطلبة في تعلمهم واستكشافاتهم، القدرة على التمييز بين المهم وغير المهم، التعمق العلمي في مجال التخصص الأكاديمي، التمكن من أساليب التدريس الفعال، الربط بين معلومات المجالات العلمية المختلفة بطريقة جذابة، ويشرك الطلبة بفاعلية في عملية التعلم (Mills, 2003) .سعى إلى استطلاع آراء63 معلمًا و 1247 طالبًا موهوبًا. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى الانفتاح الفكري والمرونة، هذه الدراسة تشير إلى أن السمات الشخصية والقدرات العقلية يلعبان الدور الأكبر في النجاح العملي مع الموهوبين.

وفي دراسة Chan, 2001 الاستطلاعية حول سمات وكفايات المعلمين للتعامل الإيجابي مع الموهوبين في هونغ كونغ توصل الباحث إلى نتيجة مفادها أن السمات والكفايات التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة جديرة بأن تراعى عند الإعداد لتنفيذ برامج تدريبية للمعلمين. وقد خلص الباحث إلى قائمة مكونة من 39 سمة وكفاية مرتبة حسب الأهمية، وقد جاء على رأس القائمة: ارتفاع الذكاء، الثقافة العامة، المثابرة وحب الإنجاز، الحماس لمجال الموهوبين، التواصل الإنساني الجيد مع الطلبة الموهوبين.ذكر الدكتور عبدالله الجغيمان، الباحث في مجال الموهبة والإبداع، عضو مجلس الشورى (لجريدة اليوم السعودية) أن عدد الطلاب الموهوبين في المملكة ١٦٠ ألفا بنسبة تصل إلى ٤,٥% من مجمل طلاب وطالبات مختلف المراحل الدراسية. وبين ل «اليوم» أن الدراسة التي قام بها أظهرت أن ٢٠% من الطالبات الموهوبات بالمملكة العربية السعودية تحصيلهن العلمي منخفض، مقابل ٢٥% من الطلاب الموهوبين تحصيلهم العلمي ٢٥%، وأن تحصيلهم الدراسي في المدرسة أقل من قدراتهم، موضحا أنه من الخطأ حصر القدرات الإبداعية على مجموعة محدودة من أصحاب القدرات البارزة ومن هم تحت الأضواء، فمن المعروف أن السلوك الإبداعي يمكن أن يوجد في أي إنسان وخاصة الطلاب ولكن بدرجات مختلفة وبأشكال متعددة.. وفي صياغ متطلبات هذا القرن تتجه البحوث نحو الجودة والاتقان فما هو نصيب البرامج للموهبة في وضع معايير سلوكية لا عداد معلم القرن الواحد والعشرين بكليات التربية.

دراسات سابقة:

استهدفت دراسة عبد العزيز الشخص (١٩٩٠) التعرف على الواقع لاكتشاف ورعاية الموهوبين فى التعليم العام بدول الخليج العربي والتوصل إلى

مشروع مقترح لاكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين فى التعليم العام بدول الخليج العربي يتضمن أساليب حديثة لاكتشاف الموهوبين ورعايتهم.وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات المسحية الوصفية. وقد أظهرت الدراسة في نتائجها عدم وجود أي خدمات أو برامج أو حتى جهات مسئولة عن الطلاب الموهوبين فى بعض الدول موضع الدراسة؛ مثل: قطر، والبحرين، وعمان، والكويت، ويقتصر الأمر في بعض الدول على تقديم الحوافز المادية والمعنوية كما ففي السعودية والبحرين، ولا توجد مناهج دراسية خاصة لهؤلاء الطلبة كما لا توجد خطط لرعايتهم تربويًا، واقتصرت الأساليب المستخدمة في التعرف على الموهوبين في بعض الدول على اختبار الذكاء والتحصيل الدراسي، وأظهرت الدراسة أيضا وجود اتفاق عام بين المتخصصين على ضرورة توفير أساليب خاصة لاكتشافهم ورعايتهم لصالحهم ولصالح مجتمعهم.

فيما استهدفت دراسة الجغيمان (١٩٩٤) التعرف على الأوجه الممكنة لتضمين تربية الموهوبين ضمن برامج تكوين وإعداد المعلم أكاديميا قبل الخدمة ومراحل التطوير المهني أثناء الخدمة. وأظهرت نتائج الدراسة افتقار برامج تكوين وإعداد المعلم أكاديميا قبل الخدمة ومراحل التطوير المهني أثناء الخدمة إلى مقررات وبرامج تدريبية تتعلق بتربية الموهوبين، ومن ثم اقترحت الدراسة مجموعة من المقررات والبرامج التدريبية يمكن إدراجها في برامج تكوين وإعداد المعلم أكاديميا قبل الخدمة ومراحل التطوير المهني أثناء الخدمة.

بينما استهدفت دراسة محمود (١٩٩٦) التعرف على الأساليب المستخدمة لاكتشاف الطلاب الموهوبين بفئاتهم في بعض الدول المتقدمة والنظم التعليمية ونوعية المعلم الذي يتعامل مع هؤلاء الطلاب للاستفادة من ذلك في تعليم ورعاية الموهوبين بما يصقل موهبتهم وينميها في مصر. وقد تناولت الدراسة تعريف الموهبة والموهوبين وفئاتهم المختلفة وكيفية البحث عن المتميزين من الطلاب

ممن لديهم قدرات ومواهب خاصة، كما تناولت الواقع الحالي لاكتشاف وتعليم الطلاب الموهوبين والتعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في اكتشافهم وتعليمهم والخطوات المتبعة في ذلك.

في حين استهدفت دراسة طارق عبد الرؤوف (١٩٩٩) التعرف على طرق اكتشاف المتفوقين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، كما هدفت إلى التعرف على المتطلبات التربوية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، والمشكلات التي تواجه الطلاب المتفوقين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. خلصت الدراسة إلى وضع بعض المتطلبات التربوية للمتفوقين التي يجب أن تتوافر في المعلم وأساليب التدريس، والمنهج حيث يرغب الطلاب المتفوقون في دراسة مناهج خاصة تختلف عن مناهج بعض الطلاب العاديين عن طريق إثراء المناهج لكي تعمل على تنمية التفكير العلمي والتفكير الابتكاري وكذلك التقويم من خلال الامتحانات.

أما دراسة شحاته (٢٠٠٤) فقد استهدفت وضع نظام لتربية الطلاب الموهوبين في جمهورية مصر العربية من خلال التعرف على المشكلات التي تعوق تقديم أفضل رعاية لهؤلاء الطلاب، كما تهدف الدراسة إلى وضع استراتيجية يمكن من خلالها تطوير نظام تربية الطلاب الموهوبين في مصر في ضوء خبرات وتجارب الدول المتقدمة. واستخدمت الدراسة المنهج المقارن. وخلصت الدراسة إلى وضع استراتيجية يمكن من خلالها تطوير نظام تربية الطلاب الموهوبين في مصر في ضوء خبرات وتجارب الدول المتقدمة(الولايات المتحدة وألمانيا).

بينما استهدفت دراسة Mönks & Pflüger (2005) مقارنة لتعليم الموهوبين في ١٨ دولة أوروبية معتمدين في ذلك على البيانات التي تقدمها كل دولة لمنظمة اليونسكو. وقد تناولت الدراسة ستة عناصر أساسية بالبحث هي " ١) التشريعات واللوائح والإرشادات المدرسية، ٢) الاحتياجات الخاصة والمؤن

اللازمة، ٣) معايير التعرف على الموهوبين ، ٤) التدريب المهني وتحديث خبرات المعلمين وتكوين الشبكات اللازمة، ٥) الرعاية البحثية والمهنية والاستشارة، ٦) الأولويات والتوقعات. وقد خلصت الدراسة إلى أن الوضع التشريعي لتعليم الموهوبين وتوفير احتياجاتهم أصبح أمرًا واقعًا في هذه البلاد، كما أن هناك اهتمام بتدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا ليتمكنوا من التعامل مع الموهوبين بالشكل اللازم. وقد أظهرت النتائج كذلك أن أفضل الدول التي حققت تقدمًا في هذا المجال كانت انجلترا وألمانيا وسويسرا.

أما دراسة عطا الله (٢٠٠٨) استهدفت تقديم مقترحات لتطوير دليل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وخلاصة لدليل المنظمة، ثم توصلت الدراسة من كل ذلك إلى (٢٥) مقترحًا لتحسين الدليل وتحديثه، من بينها (٧) مقترحات إجرائية عامة، و (١٨) مقترحًا فنيًا تخص: الأدوات والأساليب والوسائل والتحقق من فاعليتها وكفاءتها، والفئات التي يجب أن تشملها عملية الكشف، ومراحل الكشف، واستراتيجيات معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين، والمشكلات التي تقع فيها عملية الكشف، وتقويم عملية الكشف عن الموهوبين، وذلك في سبيل أن يكون الدليل مرشدًا عمليًا للمهنيين العاملين في هذا المجال.

فيما استهدفت دراسة Shane, et al.(2011) توظيف نموذج "فان تاسل باسكا" Van Tassel Baska الخماسي لسياسات تعليم الموهوبين عالية الجودة في تحليل وتقويم سياسات تعليم الموهوبين في هونج كونج. وقد ركزت الدراسة على طبيعة السياسات المتبعة في تعليم الموهوبين. وخلصت إلى أنه هناك العديد من نقاط الضعف التي يجب العمل على تحسينها فيما يتعلق السياسات وإدارة تعليم الموهوبين.

بينما استهدفت دراسة الجغيمان والمعياجيني (٢٠١٣) تقويم برنامج رعاية الموهوبين المدرسي المطبق حاليًا في مدارس التعليم العام في المملكة العربية

السعودية وذلك في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية التي وضعها الجغيمان وآخرون (٢٠٠٩)، ولتحقيق ذلك تمّ اختيار عينة مكونة من (٤٣) مدرسة تقوم بتطبيق البرنامج. وتم استخدام الملاحظة والمقابلة الشخصية كأدوات لجمع البيانات .أظهرت نتائج تحليل البيانات وجود معايير للكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين قبل تلقيهم لخدمات البرنامج. كما بينت النتائج أن البرامج الإثرائية قدّمت العديد من الخدمات المتنوعة للطلبة الموهوبين، أولياء الأمور والمعلمين مثل: عقد دورات تدريبية، وتقديم محاضرات إرشادية حول العناية بالموهوبين. كذلك أظهرت النتائج أن المعلمين يستخدمون بعض أساليب الإثراء المدرسي للطلبة الموهوبين؛ وبالرغم من ذلك، بينت النتائج عدم كفاية الوقت المخصص للقاءات الأسبوعية للطلبة الموهوبين، كما أن بعض المعلمين غير مؤهلين للعمل في البرنامج. وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات الكلمات المفتاحية: تقويم البرامج، برامج رعاية الموهوبين، مدارس التعليم العام السعودية، البرامج الإثرائية، معايير جودة البرامج الإثرائية.

في حين استهدفت دراسة العمري، القصاص (٢٠١٦) التعرف على تقييم برامج رعاية الموهوبين بمنطقة الباحة في ضوء معايير الجودة، تكونت عينة الدراسة من (٤٢) معلمًا ومشرفًا بمدارس رعاية الموهوبين في منطقة الباحة المطبقة لبرنامج رعاية الموهوبين والتابع لإدارة التربية والتعليم بمدينة الباحة، واستخدمت الاستبانة كاداة لتقييم برامج رعاية الموهوبين بمنطقة الباحة في ضوء معايير الجودة والتي تضمنت محورين متعلقة بمتطلبات تطبيق الجودة ومدى تحققها في برامج رعاية الموهوبين، وقد تم تطبيق الأداة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1434/1435هـ. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: يوجد درجة متوسطة من المتطلبات المتعلقة بتطبيق معايير الجودة في برامج رعاية الموهوبين

بمنطقة الباحة، كما يوجد مستوى متوسط من تحقق معايير الجودة ببرامج رعاية الموهوبين بمنطقة الباحة.

وأخيرًا استهدفت دراسة القاضي (٢٠١٧) تقييم واقع البرامج المقدمة للموهوبين في مملكة البحرين؛ وبناء أدوات تقييم خاصة ببرامج الموهوبين تمزج بين المعلومات النوعية والكمية وقائمة على معايير أداء عالمية؛ ومن ثمَّ رسم منهجية مستقبلية لما ينبغي أن تكون عليه خِدمات الرعاية الخاصة بالموهوبين مع وجود عدد منَ المؤسسات الحكومية والأهلية المُستَهدِفة لهم تكونت عينة الدراسة من (٣٧٢) منَ الطلبة الموهوبين؛ و(١١٠) منْ معلمي المؤسسات المستهدفة بالدراسة؛ و(٦٣) منْ إداريي تلك المؤسسات؛ إضافة إلى عينة السجلات والوثائق الخاصة بالمؤسسات المُستهدفة بالدراسة والمرتبطة بأسئلتها. وقد كشفت نتائج الدراسة عن ضرورة إنشاء هيئة وطنية لاعتماد برامج الموهوبين؛ وضرورة متابعة ومساءلة البرامج القائمة منها وفق نِظام تقويم مُحكم؛ وحتمية إصدار تشريعات توضّح حقوق الموهوب وواجباته وتنظِّم خِدمات الرعاية المطلوب توفيرها له .و رسم منهجية مستقبلية لما ينبغي أن تكون عليه خِدمات الرعاية الخاصة بالموهوبين مع وجود عدد منَ المؤسسات الحكومية والأهلية المُستَهدِفة لهم تحتم بالإضافة إلى ما سبق من توصيات إقرار تعريف وطني للموهبة، مُحدد منَ الناحية الاصطلاحية والإجرائية، ووضع أطر عامة لخطة التعرُّف على الموهوبين بناءً على التعريف الوطني المُعتمد للموهوب .كما أوصى الباحث لتدريب العاملين وتأهيلهم بشكلٍ منهجي ومستمر في الجامعات و/أو مراكز التدريب المتخصصة في مجال الموهبة وفقَ ساعات تمهُّن مربوطة بأنظمة الحوافز والمكافآت والترقي. إضافة إلى طرح دبلومات أكاديمية منْ قبل الجامعات التي لديها برامج تربية الموهوبين كتعليم مستمر للراغبين في العمل بميدان الموهبة. وطالب بتوفير بعثات دراسية للموهوبين في مجال موهبتهم.

تعليق علي الدراسات السابقة:

تشير نتائج الدراسات التي تمت مراجعتها إلى أن النماذج الناجحة في اكتشاف ورعاية وتعليم الموهوبين من الطلاب كانت تعتمد علي سياسة واضحة وشاملة وخطة استراتيجية متكاملة لاكتشاف والعناية بهذا الفئة الهامة من الطلاب، البدء بعدد من الخطوات لتمكين الجامعات بتطبيق معايير جودة لتطوير برامج رعاية الموهوبين في برامجها وأنشطتها أهمها توعية أعضاء هيئة التدريس بالدور الذي يمكن أن تلعبه الجامعات.

منهجية البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لعينة من خبراء التربية بالجامعات السودانية، توصيف العينه من حيث النوع:

جدول (١)

توزيع عينة البحث حسب النوع

النوع	العدد	النسبه
ذكر	١٠	%٧٥
انثى	٥	%٢٥
المجموع	١٥	%١٠٠

من الجدول اعلاه نسبة الذكور من أفراد العينه ٧٥% بينما نسبة الاناث بلغت٢٥%

من حيث المؤهل:

جدول (٢) توزيع عينة الدراسه حسب المؤهل

الموهل	العدد	النسبه
دكتوراه	١٥	١٠٠
ماجستير	–	–
المجموع	١٥	١٠٠

من خلال الجدول اعلاه عدد الخبراء الذين يحملون درجة الدكتوراه يمثلون جميع أفراد العينه وليس من بين أفراد العينه من هم حملة درجات الماجستير

من حيث الدرجة الوظيفية:

جدول (٣)

توزيع عينة الدراسه حسب الدرجه الوظيفيه

الدرجه الوظيفيه	العدد	النسبه
استاذ مشارك	٨	٥٣,٣
بروفسور	٧	٤٦,٤
المجموع	١٥	%١٠٠

من الجدول اعلاه ان أفراد العينه منهم ٨ استاذ مشارك و٧ بدرجة استاذ

من حيث نوع الجامعه:

جدول (٤) توزيع عينة الدراسه حسب نوع الجامعه

نوع الجامعه	العدد	النسبه
حكومي	٩	٦٠
خاص	٦	٤٠
المجموع	١٥	%١٠٠

الشكل ادناه (رقم٦) ٦٠% من الجامعات الحكوميه و٤٠% من الجامعات الخاصه

إجراءات البحث:

١.الاطلاع على الأدب التربوي في مجال تربية الموهوبين فيما يتعلق ببرامج تطوير الموهوبين وبرامج كليات التربية.

٢.بناء أدوات البحث المتمثلة في استبانة من إعداد الباحثه. مكونة من ستة معايير جودة وهيتضمين سياسات واضحه لتطوير برامج الموهوبين، الاعداد للخطه الاستراتيجيه وفق منهجيه علميه، تنوع برامج الاعداد الخاصه بالموهوبين، تقويم البرامج المقدمه بصوره منهجيه، الحوكمه لتنمية الموهبه.

٣.تحكيم الاستبيان من الخبراء في التربية، التربيه الخاصه الاداره التربويه، وعلم النفس. وللتأكد من صلاحيتها في فهم لغة ومحاور الاستبانة، تم حساب صدق الاستبانة التي تم إعدادها من خلال الأسلوبين التاليين:

الأول: قياس الصدق الظاهري للاستبيان من قبل المحكمين: تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة التربية في تخصصات اصول التربية وعلم النفس والتربية الخاصة، للحكم على درجة وضوح العبارات وتمثيلها للهدف الذى وضعت له وحذف وتعديل ما يرونه يسهم في وصول الاستبانة إلى الشكل الأمثل للتطبيق. وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون.

ثانيًا قياس صدق الاتساق الداخلي عن درجة ارتباط بيرسون الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد معايير جودة تطوير برامج الموهوبين

م	معايير جودة تطوير برامج الموهوبين	معامل ارتباط
١	تضمين سياسات واضحه لتطوير برامج الموهوبين	٠,٩٦٠**
٢	الإعداد للخطة الاستراتيجيه وفق منهجية علمية	٠,٩٥٠**
٣	تنوع برامج الاعداد خاصة بالموهوبين	٠,٩١٧**
٤	تقويم الرامج المقدمه بصوره منهجيه	٠,٨٢٩**
٥	الحوكمه لتنمية الموهبة	٠,٨٧٠****

** دال إحصائيًا عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها عند مستوى دلالة (٠,٠١) تراوحت بين (٠,٨٢٩– ٠,٩٦٠) وهى قيم مرتفعة تشير إلى الاتساق بين الابعاد، مما يعكس درجة عالية من الصدق بين فقرات وأبعاد الاستبانة.

١– ثبات الاستبانة: باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach Alpha) جاءت قيمة معامل الثبات (٠,٩٥٩)، وباستخدام التجزئة النصفية لعبارات الاستبانة، جاءت قيمة معامل ارتباط سبيرمان وبراون Spearman-) (Brown (٠,٩٢٦) وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض ومناقشة نتيجة السؤال الاول:

ما معايير تطوير برامج الموهوبين لتحقيق التنمية المستدامة لكليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية؟

استخدمت الباحثه اختبار (ت) لمعرفة الفروق في مستوى معايير تطوير برامج الموهوبين بكليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية على ضوء المعايير العالميه لرعاية الموهوبين.

جدول (٦)

معايير تطوير برامج الموهوبين بكليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية على ضوء المعايير العالميه لرعاية الموهوبين

الرقم	معايير جودة تطوير برامج الموهوبين	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة الاحصائية	المستوى
١	تضمين سياسات واضحه لتطوير برامج الموهوبين	4.700	0.48305	دالة	مرتفع
٢	الإعداد للخطة الاستراتيجيه وفق منهجية علمية	4.100	0.56765	دالة	مرتفع
٣	تنوع برامج الاعداد الخاصة بالموهوبين	4.100	0.56765	دالة	مرتفع
٤	تقويم البرامج المقدمه بصوره منهجيه	4.400	0.51640	دالة	مرتفع
٥	الحوكمه لتنمية الموهبة	4.300	0.48705	دالة	مرتفع

من خلال تحليل استجابات أفراد عينة البحث إلى معايير جودة مقترح لتطوير برامج الموهوبين لتحقيق التنمية المستدامة تبين ان وضع السياسات لتطوير برامج الموهوبين، والاعداد للخطة وفق منهجية علمية، وتقويم البرامج التي توضح هذه السياسات والإعداد للخطة والقدرة القيادية لتنفيذ السياسات كل ذلك فسر على انه دال احصائيا في استجابات أفراد العينة إذا تراوحت الاستجابات ما بين، ٠.56765 – 0.48305. تتفق نتائج هذه الدراسة مع فوستر (١٩٩١) أن رعاية الطلاب الموهوبين والمتفوقين تمثل أولوية للنظام التعليمي ولم يكن يتم بشكل نظامي محدد، وكذلك تتفق مع نتيجة شحاتة (٢٠٠٤) الذي خلصت إلى

استراتيجية يمكن من خلالها تطوير نظام تربية الطلاب المتفوقين وتتفق مع باسكا (٢٠٠٥) الذي اشار إلى اهمية الإعداد الجيد للمعلمين من خلال برامج التنمية والتدريب المهني، و تبني خطة واضحة من مرحلة ما قبل المدرسة لاكتشاف ورعاية الموهوبين، وتتفق مع دراسة شين (٢٠١١)، ودراسة الجغيمان (٢٠١٣)، والقاضي (٢٠١٧) ان هنالك نقاط ضعف يجب تحسينها في ما يتعلق بالوائح المنظمة لبرامج الموهوبين.

عرض ومناقشة نتيجة السؤال الثاني:

"مامعايير تطوير برامج الموهوبين بكليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية على ضوء المعايير العالميه لرعاية الموهوبين من خلال واقع المقررات الدراسية لهذه الكليات؟".

جدول (٧)

معايير تطوير برامج الموهوبين بكليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية على ضوء المعايير العالميه لرعاية الموهوبين من خلال واقع المقررات الدراسية لهذه الكليات

م	واقع المقررات الدراسية لهذه الكليات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التفسير
١	لا تشتمل اغلب المقررات في كليات التربية على مقررات لرعاية الطلاب الموهوبين	٣,٧٠٠	٠,٥١٦٤٠	دالة
٢	لا تغطى مقررات مقررات الموهوبين المستويات الدراسية المختلفة	٤,٠٠٠	٠,٦٦٦٦٧	دالة
٣	المقررات المطروحة لرعاية الموهوبين لتخصصات محددة	٤,٠٠٠	٠,٣١٦٢٣	دالة

٤	تفتقر هذه المقررات إلى التطبيق العملي	٤,٣٠٠	٠,٤٨٣٠٥	دالة
٥	التطبيق العملي يساهم في تطوير معايير الجودة	٤,١٠٠	٠,٣١٦٢٣	دالة
٦	هنالك مقرارات خاصه بالطلاب الموهوبين	٤,٤٠٠	٠,٥١٦٤٠	دالة

ابرزت النتائج الاحصائية من خلال الجدول اعلاه الحاجة إلى مراجعة مناهج ومقررات بعض كليات التربية لتامين على معايير تطوير برامج الموهوبين لكليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية من خلال الاهتمام بصياغة مفردات وتوجهات اصلاحية لاستصحاب لرعاية الموهوبين في مقررات الدراسة الجامعية، وان تعمم على كل التخصصات بكليات التربية. وان تكون المقررات لها رؤية تعليمية واضحة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الشخص (١٩٩٠) على أنه لا توجد مناهج دراسية خاصة لهؤلاء الطلبة كما لا توجد خطط خاصة لرعايتهم، كما تتفق مع دراسة جيغمان (١٩٩٤) الذي نادى بمقررات وبرامج تدريبية يمكن ادراجها في برامج تكوين واعداد المعلم، كما تتفق مع دراسة كاكيولا (٢٠١١) التي استهدفت التعرف علي طرق التعلم القائمة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والتعلم القائم على حل المشكلات التي يمكن استخدامها لتطوير التجربة الإبداعية للطلاب في عملية الأنشطة البحثية في التعليم الثانوي في سياق التعليم، تؤكد النتائج مراجعة مقررات وبرامج التعليم الخاص بالموهوبين، مع الاشارة إلى ان هنالك عدد من كليات التربية كجامعة الخرطوم بدأت تأسس لأقسام تعنى بالتربية الخاصة، وعليه ومن خلال الواقع الراهن يقترح تضمين ودمج مقررات تعنى برعاية الموهوبين في كل المقررات الجامعية مع الرجوع إلى الموروث الاسلامي الذي نادى بتأمل والتدبر والتفكر كمهارات عقلية عليا لابد ان تركز عليها جميع المقررات الجامعية في أكثر من ٦٤٠ موقع في القران الكريم.

عرض ومناقشة نتيجة السؤال الثالث:

مامعايير تطوير برامج الموهوبين بكليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية على ضوء المعايير العالميه لرعاية الموهوبين من خلال واقع كفايات الأستاذ الجامعي؟.

جدول (٨)

معايير تطوير برامج الموهوبين بكليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بالجامعات السودانية على ضوء المعايير العالميه لرعاية الموهوبين من خلال واقع كفايات الأستاذ الجامعي

م	كفايات الاستاذ الجامعي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	التفسير
١	يمتلك القدرة على بناء علاقات العاطفية بين الطلاب لتشجيعهم على تطوير ذاتهم	٤,٣٠٠	٠,٤٨٣٠٥	٢٨,١٥	دالة
٢	يعمل على تحقيق اهداف تنمية مهارات الطالب برؤية واضحة	٤,١٠٠	٠,٣١٦٢٣	٤١,٠٠	دالة
٣	يشجع الطلاب على إتقان عدد من اللغات	٤,٠٠٠	٠,٤٧١٤٠	٢٦,٨٣	دالة
٤	تزيد من الاستقلالية واتخاذ القرار	٤,٢٠٠	٠,٤٢١٦٤	٣١,٥٠	دالة
٧	يتيح للطلاب فرص للتعلم الذاتي	٤,١٠٠	٠,٣١٦٢٣	٤١,٠٠	دالة
٨	لديه الرؤية الواضحة للتعامل مع الطلاب الموهوبين	٤,٣٠٠	٠,٤٨٣٠٥	٢٨,١٥	دالة
٩	يحرص على تنمية قدراته من خلال التوسع في النهج الاسلامي لتنمية مهارات المتعلم	٤,٢٠٠	٠,٤٢١٦٤	٣١,٥٠	دالة
١٠	لديه قدرات عالية في التعامل مع الانظمة المحوسبة	٤,٥٠٠	٠,٥٢٧٠٥	٢٧,٠٠	دالة

من الجدول أعلاه يتضح أن نتيجة اختبار(ت) أفراد عينة البحث كانت ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة اقل من (٠,٠٥) وقيمة احتمالية (٠,٠٠)، وقد أنحصر الوسط الحسابي للعبارات ما بين (٣,٩٠٠ إلى ٤,٥٠٠) والانحراف

المعياري ما بين (٠,٣١٦٢٣إلى ٠,٥٦٧٦٥)، وتفسر (للتعرف على خصائص المعلمين الناجحين في رعاية وتنمية إبداعات الطلبة على المستوى الجامعي في الولايات المتحدة. طلب شامبرز من عدة مئات من علماء النفس والكيمائيين المبدعين أن يصفوا المعلمين الذين كان لهم الأثر الأكبر في تنمية أو إعاقة تطورهم الإبداعي. ولخص الخصائص الميسرة للتطور الإبداعي حسب الأهمية.

التوصيات:

(١) الالمام بسياسات واضحة لتطوير برامج الموهوبين.

(٢) وضع مفررات خاصه لرعاية و تطوير برامج الموهبة.

(٣) تصميم مقررات تهتم بجودة العمل في التعليم العام من خلال اعتماد برامج علمية.

(٤) تقوية وتعزيز العلاقة بين الجامعة والتعليم العام خاصة في مجال البحث العلمي.

(٥) تعزيز القيم والمفاهيم في توطين وتأصيل الموهبة وإثرائها كمرتكز محوري اساسي.

openkan.com

المراجع

بترجي، عادل عبد الجليل، (٢٠١١) ***النموذج التام لتطوير الموهبة ،نموذج تطبيقي للكشف عن الموهبه وتطويرها في المدرسة*** .عمان: مركز إدوارد دي بونو للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي، والمحارمة، لين (٢٠٠٩). تقييم برامج مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين، ***ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين***، الأُردن.

زيتون، حسن حسين، (١٩٩٧) ***التدريس: رؤية في طبيعة المفهوم***. القاهرة: عالم الكتب.

السرور، ناديا (٢٠٠٥). ***مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين***. عمان: دار الفكر.

شوق، محمود أحمد، (٢٠٠١). ***الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية***. القاهرة: دار الفكر العربي.

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

عمر هارون الخليفة (١٩٩٤). اثر التربية والتعليم في تنمية الابداع في العالم العربي، ندوة التكنلوجيا والتنمية في العالم العربي نحو استثمار افضل للموارد العلمية العربية ، **منظمة الموارد العلمية والتكنلوجية في اكاديمية اكسفورد للدراسات العالية بريطانيا.**

الغالي أحرشاو (٢٠٠٥). الفكر التربوي العربي المعاصر بين إكراهات الواقع ومطامح المستقبل، ***مجلة علوم التربية: ملف خاص عن الكفايات***، الدار البيضاء، (٢٩)، ٣٤-٧٨.

فيليب إسكارس (٢٠٠١). ***مؤشرات لبحوث الموهوبين عام***. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

القاضي ، عدنان (٢٠١٧). ***تقييم برامج الموهوبين في مملكة البحرين*** والمقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه من برنامج تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي http://www.alayam.com/online/local/211929/News.html

القصاص، خضر محمود، العمري، سالم مستور العدد (٥) – الاصدار (١) – (ربيع الأول / يناير - (2016 / 1437العدد (٥) -الصفحات (١٣٠ – ١٦١

كوجك، كوثر حسين (١٩٩٧). ***اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس*** . القاهرة: عالم الكتب.

محجوب، عباس (١٩٧٨). ***أصول الفكر التربوي في الإسلام***. دمشق: دار ابن كثير.

مصطفى عبد السميع محمد وآخرون (٢٠٠٦). ***استراتيجية التعليم قبل الجامعي، رؤية مقترحة***. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

مصطفى عبد السميع محمد (٢٠٠٥). ***ادوار أعضاء هيئة التدريس والإدارة ففي دعم التفكير الإبداعي لطلاب التعليم العالي من مدخل النظم***. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، (٢٠٠٨). ***معايير ضمان الجودة لمؤسسات وبرامج التعليم العالي***، الرياض.

الورثان، عدنان بن احمد بن راشد (١٢٤٨). ***مدى تقبل المعلمين معاير الجودة الشاملة في التعليم دراسة ميدانية بمحافظة الاحساء***

Bishop, W.E. (1968). *Successful Teachers of the Gifted*. Exceptional Children, Chambers

J.A. (1973). College Teachers: Their effect on Creativity of Students. *Journal of Educational Psychology*.

Gallagher, J.J. (1985).*Teaching the Gifted Child* (3rd Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Lindsey, M. (1980). Training Teachers of the gifted and talented. New York: Teachers College Press, Columbia University

Renzulli, J., & Karnes, F. (1968).Identifying key feature in Programs for the Gifted. Exceptional Children

Craft, A., (2002). *Creativity & Early Years Education*, London, Continuum,.

Corbet, D., et.al, (2002). *Effort & Excellence in Urban Classrooms, Expecting & Getting Success with All Students*, New York, Teachers College Press.

Davis, B. & Linda, E., (2003). *The New Strategic Direction & Development of the School, Key Frame Work for School Improvement Planning*, London, Routledge Falmer,

Harris, A., ital. (2003). Effective Leadership for School Improvement, London, Routledge Falmer,

Harris, A., ital. (Eds.), (1997). Organizational Effectiveness & Improvement in Education, Buckingham, Open University Press,.

Laessoe, J., (2010). Education of Sustainable Development, Participation and Socio-Cultural Change Environmental Education Research, v16, n1 p39-57, Feb

Jeffrey, B. & Woods, P., The Creative School, A Frame Work For Success, Quality & Success, London, Routledge Falmer,

. Learning & Training for Work in the Knowledge Society, 2002 Geneva, and International Lab our Office,

Stenberg, K. J., (Ed.,), (1994) Encyclopedia of Human Intelligence, New York, Macmillan Pub. Co. Vol. 1,.

Wells, G.O., & Glaxton, G., (2002). Learning for Life in the 21st Century, Oxford, Blackwell,. 22

http://www.alyaum.com/News/art/113605.html

http://www.mohiba.net/articles_show.php?show=28

مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين بمرحلة التعليم المتوسطة وطرق التغلب عليه من وجهة نظر معلميهم

إعداد

د. مروه حسين عبد الله حسين - وزارة التربية دولة الكويت

أ.ثنوا مزيد سلطان المطيري - وزارة التربية دولة الكويت

obeikan.com

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين من في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، واستخلاص عدة طرق من وجهة نظر المعلمين تساهم في التغلب على الرهاب الاجتماعي لديهم وتكونت عينة البحث من (67) طالبًا وطالبة من الموهوبين، و (63) معلمًا ومعلمة من مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة مبارك الكبير التعليمية بدولة الكويت، تم تطبيق مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين لرينزولي ورفاقه ومقياس الرهاب الاجتماعي على الطلبة، وأظهرت النتائج أن (26.9%) من الطلبة الموهوبين لديهم درجة مرتفعة من الرهاب الاجتماعي، في حين كان أن (50.7%) من الطلبة الموهوبين لديهم درجة متوسطة من الرهاب الاجتماعي، و(22.4%) من الطلبة الموهوبين لديهم مستوى منخفض من الرهاب الاجتماعي. وأشارت نتائج البحث إلى أن مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الإناث الموهوبات أعلى منه لدى الذكور الموهوبين. كما بينت النتائج أن مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة غير الموهوبين أعلى منه لدى الطلبة الموهوبين، بينما تحددت محاور الإجابة على السؤال المفتوح الموجه للمعلمين المتعلق بطرق التغلب على الرهاب الاجتماعي فكان لكل من الأسرة والمدرسة والنظام التعليمي دور في ذلك، وفي ضوء النتائج التي كشفت عنها البحث تم صياغة عدد من التوصيات: توسيع نطاق البحوث العلمية في مجال المهارات الاجتماعية والنفسية للطلبة الموهوبين، تعزيز موهبة الطلبة من خلال الأندية المسائية التي تجمع الطلبة الموهوبين وتوسيع نطاق الأنشطة الاجتماعية لهم والتي توفر لهم مساحة أكبر للتواصل والتفاعل الاجتماعي، تفعيل دور الآباء في المشاركة الجادة في علاج الرهاب الاجتماعي لأبنائهم الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: الرهاب الاجتماعي – الموهوبين.

Abstract:

The goal of current research is to identify the level of social phobia among talented students from the middle stage in Kuwait and to extract a number of methods from teacher's point of that contribute to overcoming their social phobia. The study sample consisted of (67) gifted students and (63) teacher from the middle schools in the Mubarak Al Kabir Educational Governorate in Kuwait.

The results showed that 26.9% of gifted students had a high degree of social phobia, while 50.7% of gifted students had a moderate degree of social phobia. , And (22.4%) of gifted students have a low level of social phobia.

The results of the study indicated that the level of social phobia of gifted females is higher than that of gifted males. The results showed that the level of social phobia among gifted students is higher than that of gifted students. The main questions of the answer to the open question for teachers regarding the ways to overcome social phobia were determined. The familyand school played a part in educational system,

The results revealed a number of recommendations: expanding the scope of scientific research in the field of social and psychological skills for talented students, enhancing the talent students through evening clubs that gather talented students and expand their social activities, which provide them with more space for social interaction and interaction. Parents must seriously involve in the treatment of social phobia for their gifted children.

Keywords: Social phobia, Gifted**.**

مقدمة:

أصبح الاهتمام بالموهبة والموهوبين معيارًا لرقي الأمة وتطورها، فهم الذين جعلوا من إنتاجياتهم الإبداعية عنوانًا حضاريا بارزًا يميز مجتمعاتهم.

وبموجب تعريف مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية فإن الأطفال الموهوبون والمتفوقون هم أولئك القادرون على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون إلى خدمات وأنشطة غير عادية من أجل التطوير الكامل لاستعداداتهم (جروان،٢٠٠٤).

وتجدر الإشارة إلى أن رعاية الطلبة الموهوبين لا تقتصر على مجرد إعداد البرامج التربوية أو التعليمية التي تعنى بتنمية استعداداتهم الخاصة ومواهبهم التعليمية فحسب، إنما يتطلب أيضًا أن تكون هذه الرعاية شاملة من النواحي العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، بما يحقق لشخصيتهم النمو المتكامل والمتوازن ومساعدتهم على مواصلة التفوق والاستفادة منهم بصورة مثلى في كافة المجالات من علوم وفنون وثقافة (بدر،٢٠١٠).

وفي سياق الاتجاه الحديث في التربية هو أن المدرسة التي لا توجه اهتمامًا بالتكوين الانفعالي للطالب تفقد مقوماتها كمؤسسة تربوية (الهاشمي،١٩٩٣) لذلك نشطت الدراسات في هذا المجال، واتجهت إلى جانبين، دراسات تؤكد على الجوانب العقلية في التحصيل، ودراسات أخرى تركز على الجوانب غير العقلية، وتهتم بسمات الشخصية، وتؤكد على أن التحصيل الدراسي لا يعتمد على قدرات الفرد العقلية فقط، وإنما يتحدد بفعل عوامل كثيرة تمثل التفاعل بين بناء الشخصية والظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد (أنو وشنان،٢٠١١)، إن من يطلع على خصائص وسمات الموهوبين يعتقد أن جميعهم لديهم القدرة والمهارة للتعرف على مشكلاتهم والتغلب عليها وتحقيق التكيف مع محيطهم، وقد يعتبر البعض أن إرشادهم وتوجيههم لا يشكل ضرورة هامة وذلك لما يتميزون من قدرات عالية

(Silverman, 1993)، في حين يرى قاسم (٢٠١٢) أنهم يعانون صراعات نفسية وقلق وخوف اجتماعي يظهر من خلال أساليب سلوكهم، كما بينت البحيري (٢٠٠٢) أن الموهوبين أكثر عرضة للمشكلات الانفعالية والاجتماعية وأكثر حساسية للصراعات الاجتماعية وأنهم يمرون بدرجات من القلق والخوف الاجتماعي (الرهاب)، وذلك نتيجة لقدراتهم المعرفية والعقلية المرتفعة، والتي تصنع فجوة عميقة مع غيرهم من العاديين، وهذا ما أشارت إليه دراسة الجغيمان وتان (Aljughaiman and Tan, 2008) التي بينت أن الطالبات الموهوبات يعانين من وجود الرهاب الاجتماعي في مراحل حياتهن.

ويُعدّ الخوف حالة انفعالية طبيعية يشعر بها الإنسان، إلا زيادة الخوف لدرجة يتعذر معها السيطرة والتعقل، فإن الموقف يكون حالة مرضية تدل على اضطراب نفسي يكون من مؤشراته إصدار سلوك شاذ بهدف البعد عن مصدر الخوف، وهو ما يسمى بالرهاب الاجتماعي (الشربيني،٢٠١٠).

والرهاب الاجتماعي (Social Phobia) هو أحد أنواع الخوف المرضي غير المنطقي حيث يرفض الفرد المصاب التواجد في أماكن التجمعات ويحاول جاهدًا البقاء في عزلة (قاسم، ٢٠١٢)، ويطلق أحيانًا على المصابين بالرهاب عدة أسماء منها: الخجولين، والمنعزلين، والكتومين، والمبعدين عن المواقف الاجتماعية (الفخراني، ٢٠٠٠)، ويؤثر اضطراب الرهاب الاجتماعي على الأداء الوظيفي والمهني والاجتماعي للفرد ويدفعه إلى تجنب المشاركة الفعالة في المجالات المتعددة، فضلاً عن أن القلق في المواقف الاجتماعية يمثل ضغطًا شديدًا على أداء الفرد ويشتت انتباهه ويمنعه من التفاعل الاجتماعي الناجح. (البناء وعبد الخالق ومراد، ٢٠٠٦).

وفي هذا الصدد، أسفرت نتائج البحوث المسحية في هذا المجال أن (٣-١٣%) من الناس يعانوا من الرهاب الاجتماعي في إحدى مراحل حياتهم، وهناك

نسبة (١-٢,٥) يتعرضون مرة واحدة في حياتهم للرهاب الاجتماعي، وينتشر بين المراهقين من العاديين وغير العاديين (Klinger, Legaron, Roy, Chemin, Louer and Nugues ,2006) حيث أوضحت دراسة فايد (٢٠٠٤) أن نسبة انتشاره بين الشباب العربي تتراوح ما بين (٨ – ١٠ %)، كما ينتشر بين الإناث أكثر منه عند الذكور (شمسان، ٢٠٠٤؛ معمرية، ٢٠٠٩).

وفي ضوء ما تقدم فإن الطلبة الموهوبين ليسوا بنمى عن هذا الاضطراب، وبالتالي يجبُ علينا حتى نحميهم منْ ذلك ونُسهم في صقل مواهبهم أنْ نعملَ على التعرُّف عليهم وفق أدوات مقننة ومتعددة و صادقة، ثم على مؤسسات المجتمع كافة لتقديم المساعدة لهم ليتجاوزوا المصاعب والعقبات.

في ضوء ما سبق يسعى البحث الحالي إلى معرفة مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين بمرحلة التعليم المتوسطة وطرق التغلب عليه من وجهة نظر معلميهم.

مشكلة البحث:

إن الطلبة الموهوبين ثروة بشرية تحتاج لرعاية خاصة تمكنهم من تنمية طاقاتهم ومواهبهم إلى أقصى مدى ممكن وفقًا لخصائصهم، وعلى مواجهة الضغوط المختلفة لتعينهم على التكيف الاجتماعي والتمتع بمستوى عال من الصحة النفسية السليمة.

تمت بلورة مشكلة البحث الحالية إنطلاقًا من عدة معطيات نظرية وميدانية وأسباب ذاتية وعلى رأسها المعطى الأساس الذي يرجع إلى ندرة الدراسات العربية التي تناولت الرهاب الاجتماعي والتي اهتمت بفئة الطلبة الموهوبين بصفة خاصة وفي مراحل التعليم الأساسي – في حدود علم الباحثتان– وهو الشيء الذي أتضح في الدراسات السابقة المتعلقة بهذا المجال، لذلك نبعت مشكلة البحث الحالية التي

تأتي للكشف عن مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين بمرحلة التعليم المتوسطة وطرق التغلب عليه من وجهة نظر المعلمين.

أسئلة البحث: تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

(١) ما مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين بمرحلة التعليم المتوسطة بدولة الكويت؟

(٢) هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الرهاب الاجتماعي بين الطلبة الموهوبين بمرحلة التعليم المتوسطة في دولة الكويت باختلاف متغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

(٣) هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الرهاب الاجتماعي بين الطلبة الموهوبين والغير موهوبين في دولة الكويت؟

(٤) ما طرق التغلب على الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

(١) التعرف على مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين بمرحلة التعليم المتوسطة في الكويت.

(٢) الكشف عن وجود فروق في مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين بمرحلة التعليم المتوسطة باختلاف متغير الجنس (ذكر، أنثى) في دولة الكويت.

(٣) الكشف عن وجود فروق في مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين والغير موهوبين بمرحلة التعليم المتوسطة في دولة الكويت.

(٤) استخلاص عدة طرق من وجهة نظر المعلمين تساهم في التغلب على الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين بمرحلة التعليم المتوسطة في دولة الكويت.

(٥) استخلاص دلالات الصدق والثبات لمقياس الرهاب الاجتماعي بما يناسب بيئة الكويت.

أهمية البحث:

تتضح الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي في العديد من الاعتبارات، منها:

(١) أهمية البحث في كونه عمل جديد يجري إنجازه في دولة الكويت –في حدود علم الباحثتين–.

(٢) أهمية متغير البحث (الرهاب الاجتماعي) كأحد أهم الاضطرابات النفسية الذي يؤثر على توافق الفرد في مجتمعه.

(٣) أهمية وخصوصية العينة التي تتناولها البحث وهم الطلبة الموهوبين.

(٤) أهمية الفئة العمرية والمراحل التعليمية التي اهتمت بها البحث فهي تمتد لفترة المراهقة والتي لها خصوصيتها في بناء ونضج شخصية الفرد.

(٥) قيام البحث بالكشف عن الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين وبالتالي مساعدة المعالجين في تقديم الدعم والعلاج.

(٦) محاولة البحث تحديد مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين مما يساعد على تلمس المشكلة وبالتالي تعزيز مصادر الدعم التي يحتاجون إليها.

(٧) إثراء حصيلة المكتبة العربية بالبحوث التي تتناول موضوع الرهاب الاجتماعي والموهبة والتفوق العقلي.

(٨) توفير مقياس الرهاب الاجتماعي الذي يتمتع بدلالات سيكومترية تناسب البيئة الكويتية.

(٩) أهمية ما تسفر عنه من نتائج تأمل الباحثتان في ضوئها إفادة الأخصائيين النفسيين والتربويين عند التخطيط لبناء البرامج العلاجية والإرشادية.

(١٠) الإفادة من مقترحات المعلمين المطروحة حول التغلب على هذا الاضطراب في تصميم البرامج والخطط العلاجية الفردية والجماعية.

مصطلحات البحث:

الرهاب الاجتماعي Social Phobia: هو الخوف المبالغ فيه أو غير المبرر من المواقف الاجتماعية والتفاعل مع الأشخاص الآخرين خوفًا من الانتقاد أو الحكم أو التدخل في الشؤون الشخصية (Klinger, et al, 2006, 6).

ويعرف إجرائيًا: بأنه هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب نتيجة استجاباته على مقياس رولين و ووي (Raulin& Wee, 1994) للرهاب الاجتماعي المترجم والمعدل للبيئية الكويتية من قبل الباحثتان، والذي يقيس المشاعر والتصرفات أثناء المواقف الاجتماعية المختلفة.

الطلبة الموهوبين Gifted Students: هم الذين يحصلون على معدلات مرتفعة وفقا للمعايير المعمول بها في مراكز القياس التابعة لمؤسسات رعاية الموهوبين المعتمدة دوليا (أبوهواش، 2012).

ويتم تعريفهم إجرائيًا: هم الطلبة الموهوبين الذين تم تشخيصهم بترشيحات المعلمين، والتحصيل الدراسي المرتفع، واستخدام قائمة تقدير السمات السلوكية المميزة لرنزولي.

٣-**مرحلة التعليم المتوسطة:** هي المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام الذي تشرف عليه الدولة، ويمتد عمر الطالب فيها من الثانية عشر إلى الخامسة

عشر والتي تمثل بداية سن المراهقة المبكرة وتتكون من أربع صفوف الأول والثاني والثالث والرابع المتوسط (العيسي،٢٠٠٩).

وتعرف إجرائيًا: هي المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام في دولة الكويت وتمتد من الصفوف (السادس، السابع، الثامن، التاسع)، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

محددات البحث:

تتحدد محددات البحث الحالي بما يلي:

(١) **المحددات البشرية:** عينة من الطلبة الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسطة.

(٢) **المحددات المكانية والزمانية:** مدارس محافظة مبارك الكبير التعليمية بدولة الكويت في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م.

(٣) **محددات خاصة بمتغيرات الدراسة:** تقتصر البحث على المتغيرات المستقلة (الجنس، طلبة موهوبين وغير موهوبين)، والمتغير التابع (الرهاب الاجتماعي).

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري عرضًا للنظريات التي تتعلق بمتغيرات البحث الحالي، وقد تم تناولها في قسم مستقل، وفيما يلي عرض للأقسام المكونة لهذا الفصل:

أولاً: الموهبة Giftedness

أصبحت الدول التي تنشد التقدم، والتي تريد أن تتبوأ لنفسها مكانًا مرموقًا وسط هذا العالم المتطور تنظر إلى الثروة البشرية بعين ملؤها الأمل، وخاصة أولئك الذين تتوافر لديهم القدرات والمهارات والسمات التي تمكن من رسم وتنفيذ وتطوير خطط مشرقة للمستقبل والموهوبون هم على رأس هؤلاء.

وتعتبر مؤشرات التفوق العقلي والموهبة أمورًا قديمة لاحظها المفكرون منذ أقدم العصور، ورغم أنها بدأت بداية فلسفية وقبلها نسبت لأمور خرافية إلا أنها يمكن أن تؤخذ كقرينة على أهمية هذه الجوانب لدى الإنسان منذ طفولته، وحاجة البشرية للكشف عن هؤلاء الذين يمتازون عن غيرهم بصفات تمكنهم من تقديم حلول أصيلة فيها المرونة، وقيادة مجتمعات في عصور شاعت فيها الأزمات (الشربيني و صادق،٢٠٠٢).

وفي القرن العشرين استخدم مصطلح الموهبة Giftedness أو الموهوب Gifted للتعبير عن التفوق والمتفوقين حيث انتشر استخدام الموهبة في أمريكا وأوروبا بمعان مختلفة (سليمان وأحمد، ٢٠٠١).

وفي تناولنا لتحديد مفهوم الموهبة هو حيازة المرء أو امتلاكه لميزة ما، ويقصد بها استعداد طبيعي أو طاقة فطرية كامنة غير عادية في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني التي تحظى بالتقدير الاجتماعي في مكان وزمان معينين، والتي يمكن أن تؤهله مستقبلاً لتحقيق مستويات أدائية متميزة في أحد ميادين النشاط الإنساني المرتبطة بهذا الاستعداد، إذا ما توفرت لديه العوامل الشخصية والدافعية اللازمة، وتهيأت له الظروف البيئية المواتية، وفرص التعلم والتدريب المناسبة، ذلك أن الموهبة في شتى صورها ومظاهرها عبارة عن استعداد كامن، يمكن له أن ينشط ويزدهر، أو يضمحل ويندثر(القريطي، ٢٠٠٥).

وفي إطار البحث عن تعريفات أكثر شمولية للموهبة برزت محاولات جادة، من بينها تعريف مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية، وبموجب هذا

التعريف فإن الأطفال الموهوبون والمتفوقون هم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات.

ويعتبر تعريف رينزولي (Renzulli,1979) واحدًا من أكثر التعريفات انسجامًا مع التوجه الذي ينادي بتطبيق تعريف يقوم على أساس عدة معايير مستندًا إلى مراجعة لنتائج البحوث والدراسات السابقة ويشير إلى أن الموهبة تتكون من تفاعل ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، وهي: قدرات عامة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمات (الدافعية) ومستويات مرتفعة من القدرات الإبداعية، والموهوبون والمتفوقون هم أولئك الذين لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني(جروان،٢٠٠٤).

مما سبق يتضح تعدد وجهات النظر حول مصطلح الموهبة والطلبة الموهوبين إلا أن هناك قاسم مشترك مع أكثر التعريفات، وهو أن معظمها يصب في أن الموهوب هو ذلك الفرد الذي يظهر أداءًا متميزًا مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية: القدرة العقلية العالية، القدرة الإبداعية العالية، القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع، القدرة على القيام بمهارات متميزة (مواهب متميزة) كالمهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية، القدرة على المثابرة والالتزام، والدافعية العالية، والمرونة، والاستقلالية في التفكير، كسمات شخصية – عقلية تميز الموهوب عن غيره (مجيد ،٢٠٠٨).

ثانيًا: الطلبة الموهوبين Gifted Students:

لاشك أن تعريف الفئة المستهدفة يعتبر في غاية الأهمية لأي برنامج يخطط له من أجل رعاية وتعليم الموهوبين، وفي نفس السياق حددت الأمانة العامة للتربية الخاصة في دولة الكويت التعريف الآتي للطلبة الموهوبين: هم الذين لديهم من الاستعدادات العقلية ما يمكنهم في مستقبل حياتهم من الوصول إلى مستويات أداء مرتفعة في مجال معين من المجالات التي يقدرها المجتمع.

وأكدت الأمانة على ضرورة أخذ تلك المجالات بنظر الاعتبار عند التخطيط للخدمات التربوية التي تقدم للموهوبين. وتبنت الأمانة العامة للتربية الخاصة خمسة محكات لاكتشاف الطلبة الموهوبين وحصرهم في الآتي: مستوى مرتفع في كل من التحصيل الدراسي، الذكاء، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، القيادة الاجتماعية (المشعان، 2001).

ويمكن تعريف الطلبة الموهوبين: هم الذين يحصلون على معدلات مرتفعة وفقا للمعايير المعمول بها في مراكز القياس التابعة لمؤسسات رعاية الموهوبين المعتمدة دوليا (أبوهواش، 2012).

ويتم تعريفهم إجرائيًا: هم الطلبة الموهوبين الذين تم تشخيصهم بترشيحات المعلمين، والتحصيل الدراسي المرتفع، واستخدام قائمة تقدير السمات السلوكية المميزة لرنزولي.

طرق الكشف عن الموهوبين:

لاشك أن الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، تحديد صفاتهم وخصائصهم يعد الأساس المبدئي لتحديد متطلباتهم، واحتياجاتهم التعليمية والنفسية، ومن ثم وضع البرامج التربوية المناسبة لهم، لذلك تستخدم أغلب الدول المتقدمة كاليابان وأمريكا عدة طرق للكشف عن المتفوقين تختلف من حيث طبيعتها ومحتوى كل منها، ومن أهم الطرق والأدوات: (ملاحظات الوالدين، ترشيحات الأقران، التقارير

الذاتية، ترشيحات المعلمين، مقاييس الذكاء، اختبارات التحصيل، اختبارات التفكير الإبداعي، ترشيحات الخبراء (عبدالغفار، ٢٠٠٣).

خصائص الطلبة الموهوبين وطبيعة تعلمهم:

(١) الخصائص المعرفية: وتشمل مجموعة من الخصائص والسمات المتنوعة مثل حصيلة معلوماتية شديدة الثراء والتنوع، وقدرات عالية في التفكير المجرد، وحب التعامل مع التحديات المعقدة، وذاكرة قوية جدًا، ومستويات متقدمة ومرتفعة في الابتكار والتفكير، وقدرات غير عادية في اكتساب وتجهيز ومعالجة المعلومات.

(٢) الخصائص المرتبطة بالتحصيل الدراسي: وتشمل مجموعة من الخصائص والسمات المتنوعة والمرتبطة بالحياة الدراسية مثل السهولة في التعلم، والأداء والتحصيل الدراسي المرتفع، والقدرات العالية والمرتفعة في فهم المشكلات وحلها.

(٣) الخصائص البدنية: وتظهر من خلال التباعد بين القدرات العقلية والقدرات البدنية.

(٤) الخصائص السلوكية: وهي مرتبطة بالجانب الانفعالي السلوكي للطالب الموهوب مثل المرح وروح الدعابة والنكتة، والحساسية المرتفعة وغير العادية نحو مطالب واحتياجات الآخرين، وكثافة وشدة التركيز، والإصرار على تحقيق الأهداف المرسومة رغم كثرة العقبات.

(٥) خصائص الاتصال والتواصل: مجموعة من الخصائص والسمات التي يمتاز بها الموهوبون في عمليات اتصالهم مع المحيط الخارجي، وكذلك الاتصال الداخلي مع الذات، مثل مستويات مرتفعة من النمو اللغوي

والمعرفي، ومهارات اتصال بشكل فعال، ورصيد مرتفع من المفردات اللغوية (عياصرة و إسماعيل، ٢٠١٢).

مشكلات الطلبة الموهوبين:

يواجه الطلبة الموهوبين نفس المشكلات التي يواجهها غيرهم من الطلبة الذين ينتمون إلى نفس مراحلهم العمرية، إلا أنهم يتميزون ببعض الخصائص الشخصية التي تميزهم عن غيرهم.

ويتعرض الأطفال الموهوبين لمشكلات تكيفيه مع محيطهم من جراء التفاوت في مستويات نموهم الحركي والعقلي والانفعالي (جروان، ٢٠٠٢)، وبصورة عامة تتدرج المشكلات التي يعاني منها الموهوبين إلى مشكلات داخلية تتمثل في: (عدم التوازن في النمو العقلي والجسمي، وكذلك في النمو العقلي والانفعالي، والحساسية العالية ومحاسبة النفس، وفلسفة الوجود، وتعدد الاهتمامات، والميل إلى تشكيل الأنظمة والقوانين في سن مبكر، والإصابة ببعض الإعاقات، ونشدان الكمال والمثالية)، ومشكلات خارجية وتتمثل في: (ضغط الزملاء، وضغط الإخوة، والتوقعات العالية من الآخرين، وطموحات الأهل العالية، والبيئة المحبطة والاكتئاب، والمحاسبة والتقييم على أساس الدرجات المدرسية وليس على أساس القيمة الشخصية للموهوب، وحشرية الأهل وتدخلهم الزائد في شئون الطفل الموهوب وانجازاته المدرسية والأكاديمية) (الأحمدي،٢٠٠٥).

وقد صنف العديد من الباحثين (البحيري، ٢٠٠٢ ؛ جروان، ٢٠٠٤ ؛Silverman, 1993) الكتابات التي تناولت حاجات الموهوبين ومشكلاتهم إلى مجموعتين:

- ترى الأولى أن الموهوبين عرضة للمشكلات خاصة عندما تكون الموهبة من مستوى مرتفع، حيث أنها تزيد من تعرضهم للمصاعب التكيفية، ويعتقد

أصحاب هذا التوجه أن الأطفال الموهوبين عرضة للمشكلات الانفعالية والاجتماعية، وأنهم أكثر حساسية للصراعات الاجتماعية، ويعانون من الاغتراب والضغوط أكثر من أقرانهم، وبالتالي هم بحاجة إلى التدخل والاهتمام بشكل خاص للتغلب على صعوباتهم ومشكلاتهم.

- أما الثانية فترى أن الأطفال الموهوبين يظهرون مستوى جيد من التكيف العاطفي، وتؤكد هذه النظرة على أن الموهبة تحمي الأطفال من سوء التكيف، وأنه لدى الموهوبين قدرة أكبر على فهم الذات والآخرين نتيجة لقدراتهم المعرفية الكبيرة، ولذا تكون قدرتهم على التعامل مع الضغوط والصراعات أكثر من أقرانهم، وتدعم بعض الدراسات البحثية هذه النظرة حيث تؤكد أن الأطفال الموهوبين يظهرون تكيفًا أفضل من أقارنهم العاديين Baker,1995; Hawkins, 1993 ; Garland & (Zigler, 1999؛ منسي، ٢٠٠٣).

ومن هنا يؤكد سيلفرمان (Silverman, 1993) على وجود تناقض في نتائج البحوث، فحين أبدت العديد من البحوث التكيف الاجتماعي والعاطفي للموهوبين، تعارضت نتائج البحوث الإكلينيكية مع ذلك، حيث أثبتت أن الأفراد الموهوبين يتعرضون لصراعات داخلية بالإضافة إلى أنهم أقل تكيفًا من الناحية الاجتماعية.

وفي هذا الصدد، بينت دراسات حديثة في هذا المجال أن الطلبة الموهوبين يعانون من أشكال مختلفة من الاضطرابات منها القلق، والخوف الاجتماعي أو ما يسمى "الرهاب الاجتماعي"، ومنها دراسة الجغيمان وتان (Aljughaiman and Tan, 2008) التي بينت أن الطالبات الموهوبات يعانين من وجود الرهاب الاجتماعي في مراحل حياتهن، كذلك يرى قاسم (٢٠١٢) أن الموهوبين يمرون خلال دراستهم بعدد كبيرًا من المشكلات والصعوبات التي يرجع أسباب بعضها

إلى التفكير في مستقبلهم، لذلك هم يعانون صراعات نفسية وقلقًا وخوفًا اجتماعيًا، يظهر من خلال أساليب سلوكهم وكلامهم والوسائل الدفاعية التي يتبعونها.

ويُعدّ الخوف حالة انفعالية طبيعية يشعر بها الإنسان، ويظهر في أشكال متعددة وبدرجات تتفاوت بين الحذر والحيطة إلى الهلع والفزع والرعب، وكلما كانت درجة الخوف في الحدود المعقولة كان الإنسان سويًا في هذا الانفعال، أما إذا كانت درجة الخوف كبيرة بحيث يتعذر معها السيطرة والتعقل فإن الموقف يكون حالة مرضية (اضطراب نفسي) يكون من مؤشراته إصدار سلوك شاذ بهدف البعد عن مصدر الخوف، وهو ما يسمى بالرهاب الاجتماعي (الشربيني، ٢٠١٠).

ثالثًا: الرهاب الاجتماعي Social Phobia

إن مصطلح الرهاب الاجتماعي مكون من كلمتين رئيسيتين الأولى الرهاب وتعني الخوف الشديد وهو بذلك ليس خوفًا عاديًا أو عقلانيًا، ولكنه خوف ينال من قيمة الذات التي تصبح عاجزة عن تحمله في الموقف، والكلمة الثانية وهي الاجتماعي، والتي تعني كون هذا الخوف يحدث في وجود آخرين مع الفرد أثناء موقف اجتماعي محدد، ويكون هذا الفرد جزءًا من هذا الموقف التفاعلي وإن لم يكن متفاعلاً فيه (عطية، ٢٠١٠).

مفهوم الرهاب الاجتماعي:

يرى روش (Roche , 1998, 67) بأن الرهاب الاجتماعي "أحد أنواع الخوف من المواقف الاجتماعية المختلفة والتي يبدو فيها خوف الفرد في أن يكون محط انتباه الآخرين وتركيزهم، وبالتالي قد يترتب عليه التعرض للحكم والانتقاد

من الآخرين". أما عكاشه (٢٠٠٣) فيرى أن الرهاب الاجتماعي هو "خوف الفرد من وقوعه محط ملاحظة الآخرين، مما يؤدي إلى تجنب المواقف الاجتماعية".

في حين عرفه عبد المعطي (٢٠١٠) بأنه " تجنب وتهيب اجتماعي مفرط وشديد من الاختلاط بالغرباء بدرجة تكفي للتأثير على الوظيفة الاجتماعية، وتتداخل في علاقة الفرد برفاقه لخشيته حتى من نظرة الآخرين له".

وترى الباحثتان أن الرهاب الاجتماعي هو شعور مفرط بالخوف من المواقف الاجتماعية، أو التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، نتيجة الانتقاد أو الأحكام الصادرة من الآخرين، مما يسبب أشكالاً مختلفة من العادات السلوكية غير المرغوبة كالخجل المفرط، والقلق المرتفع، ونقص الشعور بالثقة بالنفس، والضغط النفسي المرتفع.

أسباب الرهاب الاجتماعي:

يذكر عبد الحميد (٢٠٠٧) أن للرهاب الاجتماعي أسبابًا متعددة منها ما يعود إلى أساليب التنشئة الأسرية كالقهر والتسلط والعنف والإساءة البدنية واللفظية، كما يمكن أن ترجع بعض أسباب الرهاب إلى نقص المهارات الاجتماعية للفرد كانتقال السلوكيات الانسحابية والسلبية من الآباء إلى الأبناء عن طريق الملاحظة والمحاكاة.

ويضيف عقل (٢٠٠٠) أسبابًا أخرى تجعل الفرد يصاب بهذا الاضطراب مثل الخبرات الصادمة في المواقف الاجتماعية كاستهزاء المعلم المتكرر له، أو السخرية المتكررة، أو الأمراض العضوية التي تجعل من الفرد عرضة للسخرية أو الشعور بالنقص، أو الإعاقات المختلفة التي تجعل منه هدفًا للنقد، أو بعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية مثل الطبقة الاجتماعية، والعرق، والمهنة، والمستوى الاقتصادي للأسرة.

مظاهر الرهاب الاجتماعي وأعراضه:

يحدد عبد المعطي (٢٠٠١) مجموعة من المظاهر والأعراض التي تصاحب الرهاب الاجتماعي وتؤثر سلبًا على الفرد جسميًا وعقليًا واجتماعيًا وانفعاليًا وسلوكيًا، ومن هذه المظاهر والأعراض ما يلي:

أولاً: التغيرات الجسمية والفسيولوجية: وتشمل ملامح الوجه، وألوان البشرة بسبب تدفق الدم ثم انخفاض الحرارة، وإفراز العرق واصفرار الوجه وشحوبه، وصعوبة الحركة وعدم الاستقرار في مكان، وحبسة الصوت وتغير نبرته، وجفاف الحلق وسرعة النبض وزيادة ضغط الدم.

ثانيًا: التغيرات العقلية والمعرفية: وتشمل سوء أو تشوه الإدراك والذاكرة والتفكير وعدم القدرة على اتخاذ قرارات صحيحة، ونسيان أو اختلاط المعلومات والأفكار وتداخلها.

ثالثًا: التغيرات الانفعالية: وتشمل فقدان الثبات الانفعالي والتناقض الوجداني.

رابعًا: التغيرات السلوكية: وتشمل ضعف الإرادة والتهور أو الجبن والتردد والعجز عن العمل، وضعف القدرة على الانجاز، وانخفاض الأداء وسرعة الإجهاد والحذر في التعاملات.

من العرض السابق يتبين أن الرهاب الاجتماعي إذا ما تم التغلب عليه، فإنه من الاضطرابات النفسية التي تؤثر في نمو الطلبة الموهوبين من مختلف النواحي الجسمية، والعقلية والمعرفية، والانفعالية، والسلوكية وهذا ما أشارت إلية عديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بمعرفة مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة ومعالجته، وهذا ما سيتضح من خلال عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة.

ومن هنا فإنه من الواجب التصدي لهذا الاضطراب وأن يتكاتف المسئولين التربويين في وضع الاستراتيجيات التي تحد من هذا الاضطراب، وأن لا نغفل عن دور المعلم في العلاج فهو القادر على تهيئة الفرص التي تدعم ثقة المتعلم بنفسه وتنعش روح الإبداع وتثير أنواع التفكير، وفي الفصل الخامس يتم عرض طرق علاج الرهاب الاجتماعي والتصدي له من وجهة نظر معلمي الطلبة الموهوبين بمرحلة التعليم المتوسطة في دولة الكويت.

دراسات سابقة:

تم القيام بعملية المسح المرجعي لعديد من الدوريات والمجلات العلمية المختصة في مجال البحوث التربوية، ألا إن الباحثتين وجدتا قلة الدراسات المرتبطة بمستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين. لذا سيتم التركيز على الدراسات التي تناولت الرهاب الاجتماعي وطرق التغلب عليه والمتصلة بموضوع البحث، حسب المحاور التالية:

١- دراسات خاصة تناولت الرهاب الاجتماعي.

٢- دراسات خاصة تناولت طرق التغلب على الرهاب الاجتماعي.

المحور الأول: دراسات تناولت الرهاب الاجتماعي:

استهدفت دراسة Gunnar & Marco (2002) التعرف على العلاقة بين القلق الاجتماعي والأحداث الاجتماعية المزعجة وما يتبعها من عمليات أو آثار سلبية على الفرد، وقد شملت عينة الدراسة (٦٢) طالبًا من طلبة الجامعة بمتوسط عمري قدره (٢٧،٩٨) سنة وقد سجل حوالي (٥٥) من المشاركين خبرات اجتماعية مزعجة في الماضي أما في نفس الفترة فقد سجل (٢٤) مشارك وجود تقييم سلبي لما بعد الأحداث المزعجة خلال أسبوع البحث، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه بالرغم من عدم وجود علاقة بين الرهاب الاجتماعي وآثار ما بعد الحوادث

المزعجة، فقد أكدت النتائج على أن التقييم السلبي لما بعد الأحداث المزعجة ظاهرة حقيقية عند تطبيق المواقف الضاغطة اجتماعيًا، الرهاب الاجتماعي بالدرجات العالية لكل من الآثار والتكوينات السلبية فيما بعد الحدث والتقييم السلبي للأحداث.

بينما استهدفت دراسة فايد (٢٠٠٤) بناء مقياس للرهاب الاجتماعي مع بيان أهم خصائصه السيكومترية لدى طالبات الجامعة في البيئة المحلية، وبالنسبة لإجراءات الدراسة فقد اشتملت عينة الدراسة الأساسية من ٣١٢ طالبة من المقيدات بالفرقتين الأولى والثانية بأقسام علم النفس والاجتماع والتاريخ والجغرافيا بآداب حلوان، ولتحقيق أهداف الدراسة وضع الباحث مقياس خاص لقياس الرهاب الاجتماعي وخصائصه السيكومترية في المجتمع المصري مكون من (٢٠) عبارة تعبر عن الخوف والقلق من التفاعل الاجتماعي، الأعراض النفسية والفسيولوجية للرهاب الاجتماعي والخوف من الأداء أمام الآخرين، وقد أسفرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة جوهرية بين الرهاب الاجتماعي وكل من صورة الجسم الإيجابية والمفهوم الإيجابي للذات (شخصية–اجتماعية–جسمية)، وأن عزل تأثير صورة الجسم يضعف العلاقة بين الرهاب ومفهوم الذات (خاصة الذات الشخصية والذات الجسمية دون الذات الاجتماعية)، وأن التفاعل المشترك لكل من الرهاب الاجتماعي المرتفع وصورة الجسم السلبية من شأنه أن يخفض درجة مفهوم الذات الإيجابي (زيادة المفهوم السلبي للذات)، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة إجراء دراسات مماثلة على عينات إكلينيكية من ذوي اضطراب الرهاب الاجتماعي أو ذوي التشوه الفعلي للجسم (كالحروق أو الصداف).

فينا استهدفت دراسة Tata(2004) الكشف عن التشاؤم والقلق والاكتئاب لمستقبل الأحداث الإيجابية والسلبية والتي أجريت في المملكة المتحدة إلى الكشف عن التشاؤم والقلق والاكتئاب لدى عينة من الطلاب الموهوبين والمتميزين،

ولتحقيق أهداف الدراسة تكونت عينة الدراسة من (٢٠) فردًا عاديًا، و (١٥) فردًا مكتئبًا، و(١٧) فردًا يعانون من سمة القلق بشكل كبير، و(١٦) فردًا يعانون من سمة القلق بشكل منخفض وجميعهم من الطلاب المتميزين والموهوبين بحسب تقديرات معلميهم، وطلب من أفراد العينة تقدير مدى توقعهم لأحداث مستقبلية إيجابية، أو سلبية، وأسفرت نتائج الدراسة أن القلق يرتبط بالأحكام السلبية على الأحداث خصوصًا المستقبلية منها، وقدم أفراد عينة الدراسة أسبابًا ترتبط بهم شخصيًا حول مدى توقعهم للأحداث السلبية أكثر من الأحداث الإيجابية، وخاصة في مجالي التحصيل و المهنة المستقبلية.

بينما هدفت دراسة ملص (2007) معرفة نسبة انتشار الرهاب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة وارتباط الرهاب الاجتماعي بتقدير الذات"، وتكونت عينة الدراسة من (944) طالبًا وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من طلبة الجامعة الأردنية، واستخدمت مقياسين هما: مقياس الرهاب الاجتماعي للبيوتز (Liebowitz) ودليل تقدير الذات لهدسون (Hudson)، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار الرهاب الاجتماعي بين طلبة الجامعة الأردنية هي (9.3%) وكانت نسبة انتشارها عند الإناث أعلى بشكل دال إحصائيًا من نسبة انتشارها عند الذكور، كما بينت نتائج الدراسة أن هنالك ارتباطا ذات دلالة إحصائية بين الرهاب الاجتماعي وتقدير الذات.

وفي هذا الصدد أجرى كل من Aljughaiman & Tan (2008) دراسة "القلق عند الطالبات الموهوبات في المملكة العربية السعودية " الكشف عن مستويات القلق الاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات في المملكة العربية السعودية في ضوء المستوى الصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الرهاب الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من(٦٦) طالبة موهوبة من طالبات الصف السادس والسابع تم اختيارهن عشوائيًا، وأشارت النتائج أن مستوى القلق

الاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات في الصف السادس كان أعلى منه لدى الطالبات في الصف السابع وأشارت النتائج أن الطالبات الموهوبات في الصفوف الدنيا سجلن مستويات قلق اجتماعي أكبر مقارنه مع الطالبات في الصفوف الأعلى.

وفي الاتجاه نفسه قام " معمرية" (٢٠٠٩) بدراسة " القلق الاجتماعي: المواقف المثيرة، نسب الانتشار، الفروق بين الجنسين وبين مراحل عمرية"، واستهدف تصميم استبيان لقياس القلق الاجتماعي وتقنينه على عينات من الشرق الجزائري، ومعرفة نسب انتشار القلق الاجتماعي لدى المراحل العمرية من الجنسين، ومعرفة الفروق بين الجنسين في المراحل العمرية في القلق الاجتماعي، ومعرفة الفروق بين المراحل العمرية من الجنسين في القلق الاجتماعي، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت العينة الكلية من ٨٩٢ فردًا، تضمنت طلبة الثانوي وطلبة الجامعة وطلبة الدراسات العليا وطلبة التكوين المهني والتكوين شبه الطبي وموظفين في الإدارة والبنوك والبريد وأئمة وتجار، منهم (٣٨٦) ذكور و (٥٠٦) إناث، وصمم الباحث استبيان يتكون من (٢٠) بندًا يجاب عنها بأسلوب التقرير الذاتي، وأسفرت النتائج عن: وجود فروق بين الجنسين في القلق الاجتماعي لصالح الإناث لدى كل المراحل العمرية، وجود فروق بين المراحل العمرية الأربعة في القلق الاجتماعي بين المرحلتين العمريتين ١٥-٢٠ سنة و ٢١-٣٠ سنة لصالح المرحلة العمرية الأولى، أما الفروق بين المراحل العمرية الأخرى فليست دالة إحصائيًا بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل العمرية الأربعة من عينة الذكور في القلق الاجتماعي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل العمرية الأربعة من عينة الإناث لصالح المراهقات في القلق الاجتماعي.

استهدفت دراسة محمد (٢٠١٠) التعرف على مستوى قلق الذكاء لدى طلبة مدرسة الموهوبين في مركز محافظة نينوى، كذلك التعرف على معنوية الفرق في المتوسط الحسابي على مقياس قلق الذكاء بين طلبة الصفين (الأول و الثاني)، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بتطبيق مقياس قلق الذكاء على عينة بلغت (١٤٢) طالبًا وطالبة تم انتقاءهم من (٢٦) مدرسة متوسطة وثانوية، وقد تضمنت اجراءات الدراسة اختبار (رافنRaven) لذكاء البالغين للاستفادة منه في عملية انتقاء عينة الطلبة الذين لاتقل درجة ذكاءهم عن (١٣٠) و أداة قلق الذكاء من إعداد الباحث المكون من (٦٨) فقرة، وأسفرت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي في قلق الذكاء أقل من المتوسط الافتراضي للمقياس وبفارق غير ذي دلالة معنوية فضلاً عن عدم معنوية الفرق بين طلبة الصفين (الأول والثاني) على مقياس قلق الذكاء.

وفي دراسة حمادنة (2013) سعت إلى "التعرف على مستوى الرهاب الاجتماعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والفروق فيه وفقا لمتغير الجنس"، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالبًا وطالبة من الطلبة الموهوبين، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس رولين ووى (Raulin and wee, 1994) المعرب من قبل الدسوقي (2003)، وأظهرت نتاج الدراسة أن المتوسط الحسابي للرهاب الاجتماعي لدى عينة الدراسة جاء بدرجة تقدير مرتفعه، كما بينت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرهاب الاجتماعي لدى عينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفي ضوء النتائج يوصي الباحث بضرورة وضع استراتيجيات وبرامج من قبل المسؤولين التربويين والتي من شأنها تسهم في خفض مستوى الرهاب الاجتماعي.

المحور الثاني: دراسات تناولت طرق التغلب على الرهاب الاجتماعي:

خلصت دراسة " خليل" (٢٠٠٤) حول" مدى فاعلية العلاج العقلاني والانفعالي والتدريب التوكيدي في خفض الفوبيا الاجتماعية لدى الطلبة المعلمين بجامعة آسيوط"، لدى عينة من الطلبة المعلمين بكلية التربية، استخدم الباحث مقياس الفوبيا الاجتماعية ومقياس الأفكار اللاعقلانية لذوي الفوبيا الاجتماعية ومقياس المهارات التوكيدية، وبرنامجًا للعلاج العقلاني الانفعالي والتدريب على المهارات التوكيدية، وقد اشتملت العينة الإكلينيكية على ٣٦ طالبًا وطالبة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيًا بين الفوبيا الاجتماعية والأفكار اللاعقلانية، كما أظهرت ارتباطا سالبًا بين الفوبيا الاجتماعية والمهارات التوكيدية كما أظهر الإناث فوبيا اجتماعية أعلى، وأثبتت الدراسة فعالية البرنامج ولم تظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين، وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد مجموعة العلاج العقلاني على مقياس الفوبيا الاجتماعية بعد العلاج ودرجاتهم بعد مرور شهر على العلاج.

وقامت شمسان (٢٠٠٤) بتطبيق "برنامج علاجي(معرفي- سلوكي) لمرضى الرهاب الاجتماعي، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الرهاب الاجتماعي لدى أفراد العينة وفقًا لمتغيري الجنس والعمر، ومعرفة دلالة الفرق بين الجنسين، فضلاً عن تحديد مستويات الرهاب الاجتماعي لأفراد العينة، وبناء برنامج علاجي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية والكشف عن أثره، واستخدمت مقياس الرهاب الاجتماعي، تكونت عينة البحث النهائية من (٤١٠) طالب وطالبة، أما عينة البرنامج العلاجي فقد تكونت من (٢٠) طالبة تم توزيعهن على مجموعتين، المجموعة التجريبية وتضم (١٠) طالبات والمجموعة الضابطة وتضم (١٠) طالبات، وأسفرت النتائج أن متوسطات كل من الذكور والإناث متقاربة في درجات

الرهاب الاجتماعي وتزيد قليلا لدى الإناث، أن متوسط الرهاب الاجتماعي بين أفراد العينة أقل من المتوسط الفرضي، وبعد تطبيق البرنامج العلاجي أظهرت النتائج ما يأتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة في متوسط درجات الرهاب الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج وبعده، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي درجات الرهاب الاجتماعي بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي درجات الرهاب الاجتماعي بين المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي درجات الرهاب الاجتماعي بين المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي.

بينما استهدف الغامدي (٢٠٠٦) بدراسته " خصائص رسوم عينة من مرضى الرهاب الاجتماعي ودلالاتها الرمزية، اشتملت العينة ثلاثة أفراد ممن يعانون من اضطراب الرهاب الاجتماعي، أحد أفراد العينة شاب في سن (١٨) وطالبة بكلية التربية تبلغ من العمر (٢٠) والأخرى توقفت عن إكمال دراستها وتبلغ من العمر (٢١)، واستعان الباحث بمقياس الخوف الاجتماعي الذي قام بإعداده محمد سالم القرني، واختبار سلسلة الرسم التشخيصية ترجمة عوض اليامي (١٩٩٢)، وكانت أهم النتائج: التعبير الفني عكس مشكلات الأفراد وكشف عن جوانب شخصيتهم من خلال رموزهم الخاصة، يساعد العمل الفني الجماعي مرض الرهاب الاجتماعي على التفاعل والمبادرة مع الآخرين مما يعزز الثقة بالنفس لديهم ويدفعهم لمواجهة المواقف الاجتماعية المختلفة.

أما Stoddard (2007) قام بدراسة " تطوير وتقييم حالة فردية للعلاج السلوكي المعرفي المكثف للرهاب الاجتماعي"، وهدفت الدراسة إلى كشف مدى فاعلية العلاج، وشملت عينة الدراسة (٥) مرضى في إحدى مراكز علاج القلق، تم تشخيصهم بأنهم يعانون من الرهاب الاجتماعي، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت

علـى أسـلوب الحالـة الفرديـة ضـمن سلسـلة مـن المراحـل المتعـددة، وتـم تقيـيم المخرجات باستخدام التقارير الذاتية المتعددة ومقاييس العلاج السلوكي المعرفي والجانب النفسي للرهاب الاجتماعي والقلق والاكتئاب، وقد أظهرت النتائج أن (٤) مـن أصـل (٥) أظهـروا تحسـنًا بشـكل متوسـط، وأن (٣) مـنهم أظهـروا مسـتوى التحسن نفسه بعد ثلاثة شهور من المتابعة، ووصل اثنان من المرضى إلى درجة مرتفعة من الشفاء في نهاية العلاج.

وفي دراسة Rosenthal (٢٠٠٩) " أثر استخدام الانترنت والسعي للعلاج على الأفراد الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي"، والتي هدفت إلى الكشف عن حجـم اسـتخدام الانترنـت وارتباطـه بالرهـاب الاجتمـاعي، وكانـت العينـة (١٢٥) مشـاركًا، أظهـرت النتـائج تحليـل الارتبـاط وجـود علاقـة إيجابيـة دالـة بـين حجـم استخدام الانترنت والدرجات على مقياس ليبوتيز، وتؤكد النتائج أن الأفراد الذين يعـانون مـن الرهـاب الاجتمـاعي يسـتخدمون الانترنـت كوسـيلة لزيـادة التفاعـل الاجتماعي بعيدًا عن أي جهد للحصول على العلاج.

كما أشار عطية (٢٠١٠) بدراسته "فعالية استخدام العلاج بالتعرض للواقع الافتراضي في التخفيف من الرهاب الاجتماعي"، إلى تبين فعالية استخدام برنامج العلاج بالتعرض للواقع الافتراضي في التخفيف من الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج التجريبي، وأجريـت علـى عينـة قوامهـا ٢٠ طالبًـا بالفرقـة الثانيـة بكليـة الآداب فـي جامعـة الزقازيق ممن يعانون الرهاب الاجتماعي، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية (٥ ذكور، ٥ إنـاث)، وضـابطة (٥ ذكـور، ٥ إنـاث)، تـم تطبيـق مقيـاس الفوبيـا الاجتماعيـة علـى العينـة وتـم تعريـض المجموعـة التجريبيـة لبرنـامج الدراسـة القـائم علـى العـلاج بـالتعرض للواقـع الافتراضـي، وأظهـرت النتـائج عـن فعاليـة برنـامج العـلاج بـالتعرض للواقـع الافتراضـي فـي تخفيـف الفوبيـا الاجتماعيـة، كمـا لا توجـد

فـروق بـين متوسـطي رتـب درجـات المجموعـة التجريبيـة (ذكـور)، والمجموعـة التجريبية (إناث) في مقياس الرهاب الاجتماعي البعدي والتتبعي.

وفـي الاتجـاه نفسـه قـام "**شـاهين و جـرادات**" (**٢٠١٢**) ب" مقارنـة العـلاج العقلانـي الانفعـالي السـلوكي بالتـدريب علـى المهـارات الاجتماعيـة فـي معالجـة الرهـاب الاجتمـاعي لـدى عينـة مـن الطلبـة المراهقين، وتكـون مجتمـع الدراسـة مـن (٣٢٠) طالبًا وطالبة في الصفوف من التاسع إلى الثاني عشر وهم من المدرسة البطريركيـة اللاتينيـة فـي الكـرك / الأردن، ولتحقيـق أهـداف الدراسـة تـم تطبيـق مقياسين للرهاب الاجتماعي وقلق التفاعل الاجتماعي وبناء على درجات الطلبة تم اختيـار عينـة تكونـت مـن (٤٥) طالبًـا وطالبـة، تـم تقسيمهم عشـوائيًا إلـى ثـلاث مجموعـات، مجمـوعتين تجـريبيتين ومجموعـة ضـابطة، وكـل مجموعـة مـن (١٥) طالبًا وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن كلاً من العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي والتدريب على المهارات الاجتماعية كان أكثر فاعلية من عدم المعالجة فـي تخفيـف الرهـاب الاجتمـاعي وقلـق التفاعـل الاجتمـاعي وكانـت الفـروق دالـة إحصـائيا بمسـتوى دلالـة (٠،٠٥)، ولـم تختلـف فاعليـة أي الأسـلوبين العلاجيـين بـاختلاف الجـنس ولـم يوجـد بينهمـا فـروق ذات دلالـة إحصـائية بمسـتوى دلالـة (٠،٠٥).

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضـح مـن العـرض السـابق للدراسـات التـي تناولـت موضـوع الرهـاب الاجتمـاعي، هنـاك نـدرة فـي الدراسـات التـي تطرقـت إلـى معرفـة مسـتوى الرهـاب الاجتماعي عند الطلبة الموهوبين – في حدود علم الباحثتان – وإن كانت لا تمثل مسحًا شاملاً للدراسات في هذا المجال، ولكن في حدود ما تم التمكن من الوصول إليه يتبين أن معظم هذه الدراسات اقتصرت على إظهار طرق الكشف عن الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة بشكل عام والدراسات التي تناولت الرهاب الاجتماعي عند

الموهوبين هما دراسة (حمادنة، 2013); (محمد، ٢٠١٠); (ملص، ٢٠٠٧);الجغيمان وتان (Aljughaiman& Tan, ٢٠٠٨) ;تاتا (Tata, 2004)، ويمكن التعقيب على الدراسات المتوفرة السابقة على النحو التالي:

- بحثت بعض الدراسات عن الفروق بين المراحل العمرية في القلق الاجتماعي مثل دراسة (معمرية، ٢٠٠٩) ودراسة الجغيمان وتان (Aljughaiman& Tan, ٢٠٠٨) وتوصلت إلى أن مستوى القلق الاجتماعي مرتفع لدى المراحل العمرية الأقل.
- يظهر الرهاب الاجتماعي عادة في مرحلة المراهقة.
- أما الدراسات التي بحثت في الفروق بين الجنسين في القلق الاجتماعي فقد أشارت معظمها إلى أن مستوى الرهاب والقلق الاجتماعي مرتفع عند الإناث كما في دراسة (حمادنة، 2013) ;(معمرية، ٢٠٠٩) و(شمسان، ٢٠٠٤)، أما دراسة (عطية، ٢٠١٠) فقد أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين.
- أشارت بعض الدراسات ارتباط الرهاب الاجتماعي بالأحكام السلبية على الأحداث خصوصًا المستقبلية والتقييم السلبي لما بعد الحدث كما في دراسة (Tata, 2004) و (Gunnar & Marco, 2002) بينما أشارت دراسة (فايد، ٢٠٠٤) إلى وجود علاقة سالبة جوهرية بين الرهاب الاجتماعي وكل من صورة الجسم الإيجابية والمفهوم الإيجابي للذات (شخصية–اجتماعية–جسمية).
- أما الدراسات التي تناولت طرق العلاج فقد أثبتت فاعلية كثير من البرامج العلاجية مثل العلاج الانفعالي السلوكي، والتدريب على المهارات الاجتماعية، والتعرض للواقع الافتراضي، والعلاج المعرفي السلوكي.
- وللحصول على علاج بدون جهد يستخدم الأفراد الذين يعانون من رهاب اجتماعي الانترنت كوسيلة لزيادة التفاعل الاجتماعي (Stoddard, 2007).

- يساعد العمل الفني الجماعي مرضى الرهاب على المبادرة والتفاعل مع الآخرين (الغامدي، ٢٠٠٦).
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في جوانب عدة منها تحديد منهج الدراسة وإجراءاتها، وتقنين أدوات الدراسة على بيئتها، و اختيار أسلوب المعالجة الإحصائي المناسب لتحليل بيانات الدراسة الحالية، وأخيرًا الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة وكذلك التوصيات التي عرضتها في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

إجراءات البحث الميدانية:

- **مجتمع البحث:**

إن مجتمع البحث المستهدف هو جميع الطلبة الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسطة في دولة الكويت، أما مجتمع البحث المتاح فهو الطلبة الموهوبين في مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة مبارك الكبير التعليمية ومعلميهم.

- **عينة البحث الاستطلاعية:** تم اختيار عينة استطلاعية من مجتمع البحث الكلي قوامها (43) طالبًا وطالبة من مرحلة التعليم المتوسط.
- **عينة البحث الأساسية:** اشتمل البحث على عينتين أساسيتين:

عينة الطلبة: اشتملت العينة الأولية على (١٩٣) طالبًا وطالبة (89 ذكور، 104 إناث)تم اختيارهم من مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة مبارك الكبير التعليمية، وبعد تطبيق مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين بلغ عدد الطلبة الموهوبين (67) طالبًا وطالبة (32 ذكور، 35 إناث).

عينة من المعلمين في مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة مبارك الكبير التعليمية وبلغ عددهم (٦٣) معلمًا ومعلمة.

منهج البحث:

المنهج المتبع في هذا البحث هو المنهج الوصفي، وقد تم اختياره لملائمة المنهج مع البحث الحالي وأهدافه، فالمنهج الوصفي أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم، ٢٠٠٧).

أدوات البحث:

اقتصر البحث الحالي على الأداتين التاليتين:

أولاً: مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين لرينزولي ورفاقه المعرب والمقنن والمطور للبيئة العربية المترجم من قبل عبد الرحمن نور الدين كلنتن (١٩٩٠، ١٩٩٢، ٢٠٠٢، ٢٠٠٤).

- **وصف الصورة الأصلية للمقياس:** أعد هذا المقياس رينزولي ورفاقه **(Renzulli/ Smith/ White/ Callahan/ Hartman)** والمقياس أداة صادقة لتقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين، ويتكون المقياس من (٤) أبعاد هي الصفات الإبداعية والقيادية والدافعية والتعليمية، يتكون البعد الأول من (٩) عبارات، ويتكون البعد الثاني (من (١٠) عبارات، أما البعد الثالث فيتكون من (٩) عبارات، ويتكون البعد الرابع من (٨) عبارات، وتتضمن كل عبارة أربع تقديرات، يطلب من المعلمين أن يختاروا أحد هذه التقديرات بما يتناسب مع الطالب المفحوص، وقد قام عبد الرحمن نور كلنتن (١٩٩٢،١٩٩٠، ٢٠٠٢، ٢٠٠٤) بتعريب المقياس وتقنينه على البيئة العربية.
- **عرض المقياس على المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على أربع محكمين من أصحاب التخصص والخبرة في مجال علم النفس واختصاصيات نفسيات ذوات خبرة في مجال العمل مع الطلبة الموهوبين في مرحلة التعليم المتوسط وذلك بهدف التحقق من ملائمة عبارات المقياس من حيث تحقيقها

للشروط التالية: وضوح اللغة المستخدمة في صياغة العبارة، إمكانية ملاحظة السلوك الذي تصفه العبارة، مناسبة العبارة للبعد الذي تنتمي إليه، مناسبة العبارة للفئة العمرية المستهدفة التي تطبق عليها المقياس، ومناسبة العبارة للبيئة الكويتية، وتم القيام بإجراء التعديلات المطلوبة التي تم الاتفاق عليها ووجد أنها مناسبة، كذلك أشار بعض المحكمين إلى ضرورة إشراك أكثر من معلم في تقييم الصفات السلوكية للطالب المفحوص لتكون الاستجابة أكثر مصداقية.

- **ثبات وصدق المقياس:**

أ- **صدق المقياس:صدق الاتساق الداخلي:**تم إيجاد مؤشر الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١)

معاملات الارتباط بين عبارات مقياس رنزولي والبعد الذي تنتمي إليه

الصفات الإبداعية		الصفات القيادية		الصفات الدافعية		الصفات التعليمية	
العبارة	الارتباط بالبعد	العبارة	الارتباط بالبعد	العبارة	الارتباط بالبعد	العبارة	الارتباط بالبعد
1	.708**	1	.764**	1	.804**	1	.912**
2	.716**	2	.775**	2	.621**	2	.909**
3	.735**	3	.521*	3	.605**	3	.795**
4	.744**	4	.393	4	.741**	4	.912**
5	.837**	5	.887**	5	.592**	5	.837**
6	.501*	6	.624**	6	.543*	6	.865**
7	.324	7	.645**	7	.705**	7	.863**
8	.643**	8	.661**	8	.545*	8	.907**
9	.435	9	.823**	9	.503*		
		10	.627**				

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 * دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن غالبية عبارات المقياس، تمتعت بدرجة مرتفعة في ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وتراوحت مابين (324. –912.)، وكانت غالبية معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01)، مما يعد مؤشرًا قويًا لاتساق الفقرات فيما بينها وبين الدرجة الكلية للبعد.

ب – ثبات المقياس:تم حساب الثبات بطريقتين (معامل كرونباخ ألفا، التجزئة النصفية) لكل بعد من أبعاد المقياس كما يوضح الجدول (٢)، وقد كانت معظم معاملات الثبات مرتفعةمما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات جيد.

جدول (٢)

معاملات ثبات مقياس رنزولي

الأسلوب	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
الصفات الإبداعية	.795	.627
الصفات القيادية	.863	.816
الصفات الدافعية	.812	.774
الصفات التعليمية	.956	.960

من خلال النتائج الموضحة بالجدول السابق تبين أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا بين 0.956) (0.795 – في حين كانت قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية تتراوح بين (0.960 – 0.627).

ثانيًا: مقياس الرهاب الاجتماعي لروليننووى (Raulin and Wee, 1994) المترجم والمعدل إلى البيئة العربية من قبل الدسوقي (٢٠٠٣) لقياس الرهاب الاجتماعي.

- **وصف الصورة الأصلية للمقياس:**أعد هذا المقياس رولين ووى (Raulin and Wee, 1994) وذلك لقياس الرهاب الاجتماعي، والمقياس أداة صادقة للتعرف على الأفراد الذين تنطبق عليهم محكات الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع (DSM-IV) المتعلقة بالرهاب الاجتماعي، ويستخدم المقياس مع الأفراد بدءًا من عمر ١٢ عامًا فأكثر، ويتكون المقياس المقياس من (٣٦) عبارة أو فقرة، ويوجد أمام كل منها اختياران (نعم) أو (لا)، ويطلب من المفحوصين أن يختاروا واحدة منهما والتي تتفق مع مشاعره وتصرفاته مع مواقف الحياة المختلفة، وقد قام الدسوقي (٢٠٠٣) بتعريب المقياس وتقنينه على البيئة العربية.
- **عرض المقياس على المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على عشر محكمين من أصحاب التخصص والخبرة في مجال علم النفس والتربية الخاصة، وذلك بهدف مراجعة المقياس من حيث دقة الصياغة اللغوية والعلمية ومدى ملائمة العبارة لمحك التشخيص الخاص بالرهاب الاجتماعي، و إبداء آرائهم في تعديل بعض العبارات أو استبدال كلمة في المقياس إلى كلمة أخرى، وبناء على آراء السادة المحكمين وتوجيهاتهم تم القيام بإجراء التعديلات التي أجمع عليها ٨٠ % من السادة المحكمين فأكثر سواءً بحذف جزء منها أو تعديلها.
- **صدق المقياس:تم التحقق من صدق التكوينللمقياس بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس إليه والجدول ٣ يوضح هذه النتائج**

جدول ٣ معاملات الارتباط بين عبارات المقياس مع الدرجة الكلية.

رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية
1	.331*	8	.638**	15	.410**	22	.396**	29	.373*
2	.456**	9	.423**	16	.587**	23	.400**	30	.468**
3	.535**	10	.510**	17	.578**	24	.546**	31	.491**
4	.321*	11	.349*	18	.561**	25	.593**	32	.414**
5	.518**	12	.494**	19	.452**	26	.477**	33	.415**
6	.361*	13	.354*	20	.673**	27	.429**	34	.311*
7	.466**	14	.430**	21	.512**	28	.483**	35	.611**

*** دال إحصائيًا عند مستوى 0.05**

**** دال إحصائيًا عند مستوى 0.01**

- يتضح من الجدول ٣ أن غالبية عبارات المقياس، تمتعت بدرجة مرتفعة في ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس فقد جاءت معاملات الارتباط في تتراوح بين (0.311 – 0.673) وكانت غالبية معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01)، ويتضح من مجمل النتائج السابقة تمتع المقياس بصدق جيد.
- ثبات المقياس: تم استخراج ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتي بلغت قيمتها للدرجة الكلية (0.895) وتعد هذه الدرجة قيمة مرتفعة لثبات المقياس، كما تم استخراجه بطريقة ثبات الاستقرار بإعادة التطبيق، حيث بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية وفق هذه الطريقة (0.831).

نتائج البحث وتفسيرها:

استخدمت البحث مقياس الرهاب الاجتماعي، وقد طبق المقياس على عينة البحث النهائية التي تكونت من (٦٧) طالبًا وطالبة في المرحلة المتوسطة في محافظة مبارك الكبير التعليمية في دولة الكويت.

- **النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول:**

للإجابة عن سؤال البحث الأول الذي ينص على: " ما مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين بمرحلة التعليم المتوسطة بدولة الكويت؟"تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة الموهوبين على مقياس الرهاب الاجتماعي، حيث بلغ المتوسط الكلي (18.36) وبانحراف معياري (8.42)، مما يشير إلى وجود مستوى متوسط من الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين، كما تم استخراجتوزيع مستويات أداء الطلبة الموهوبين على مقياس الرهاب الاجتماعي حسب قيمة الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول ٤

جدول ٤ *توزيع مستويات أداء الطلبة الموهوبين على مقياس الرهاب الاجتماعي حسب الدرجة الكلية للمقياس*

مستوى الرهاب	العدد	النسبة
منخفض	15	%22.4
متوسط	34	%50.7
مرتفع	18	%26.9
المجموع	٦٧	%100

يبين الجدول ٤، توزيع مستويات الطلبة الموهوبين على مقياس الرهاب الاجتماعي حسب الدرجة الكلية للمقياس، ويتضح من الجدول أن (50.7%) من الطلبة الموهوبين كان مستوى أداؤهم على مقياس الرهاب الاجتماعي متوسطًا مما يشير إلى وجود مستوى متوسط من الرهاب الاجتماعي لديهم، وأن(26.9%) من

الطلبة الموهوبين كان لديهم مستوى مرتفع من الرهاب الاجتماعي، في حين كان(22.4%) من الطلبة الموهوبين لديهم مستوى منخفض من الرهاب الاجتماعي.

وعلى الرغم من أن عدد الطلبة الذين يوجد لديهم رهاب اجتماعي أقل من الطلبة الذين يعانون منه إلا أن وجوده يمثل إحدى المشكلات التي قد تعوق عملية التعرف على مواهبهم وتنميتها وهذا ما أشار إليه كل من كارنس وجوهانسون & Karnes (1991) Johnsonوالقريطي(٢٠٠٥)، وترجع الباحثتان نسبة الرهاب الاجتماعي المتوسطة لدى هؤلاء الطلبة إلى الحساسية المفرطة والشديدة لما يدور في محيطهم المدرسي والاجتماعي بشكل عام والذي قد يقودهم إلى الانسحاب من المواقف، إضافة إلى حرصهم البالغ على تحقيق درجة عالية من الامتياز قدر الإمكان والتفوق مما يدعوهم ذلك التقليل من أنشطتهم الاجتماعية وهذا ما يؤكد أهمية وجود البرامج العلاجية والإرشادية المناسبة حيث أن رعاية الموهوبين لاتقتصر على مجرد إعداد البرامج التربوية التي تعنى بتنمية استعداداتهم العقلية ومواهبهم الخاصة فحسب إنما يتطلب أيضًا أن تكون هذه الرعاية شاملة من النواحي العقلية والجسمية والاجتماعية بما يحقق لشخصياتهم النمو المتكامل والمتوازن.

ويمكن الاستفادة إلى ما أشارت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة (شاهين و جرادات،٢٠١٢) ؛ (عطية، ٢٠١٠)؛ روسنتال(Rosenthal, 2009)؛ ستودارد(Stoddard,2007)؛ (الغامدي، ٢٠٠٦)؛ (شمسان،٢٠٠٤)؛ (خليل، ٢٠٠٤) من استراتيجيات علاجية أثبتت فعاليتها في تخفيف الشعور بالرهاب، واضعين في الاعتبار النواحي الاجتماعية، النفسية لأفراد العينة.

- **النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني:**

للإجابة عن سؤال البحث الثاني الذي ينص على: " هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الرهاب الاجتماعي بين الطلبة الموهوبين بمرحلة التعليم المتوسطة في دولة الكويت باختلاف متغير الجنس (ذكر، أنثى)؟" تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent Samples t_Test) ويوضح الجدول ٥ هذه النتائج.

جدول٥ *نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للفروق في متوسط الرهاب الاجتماعيلدى طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين تبعًا للنوع الاجتماعي*

الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة المشاهدة
ذكر	32	15.84	7.96	2.42	0.018
أنثى	35	20.66	8.27		

من خلال الجدول السابق تبين أن المتوسط الحسابي للإناث في الدرجة الكلية للرهاب الاجتماعي يساوي (20.66) بانحراف معياري (8.27) وهو أعلى من متوسط درجات الذكور الذي بلغ (15.84) بانحراف معياري (17.96)، وأشارت نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة إلى أن الفرق الحاصل بين المتوسطين دال إحصائيًا إذ كان مستوى الدلالة المشاهد أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى أن مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الإناث الموهوبات أعلى منه لدى الذكور الموهوبين.

تبين من خلال التحليل الإحصائي السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (الذكور – الإناث) الموهوبين على مقياس الرهاب الاجتماعي، كما أشار التحليل الإحصائي إلى أن مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الإناث أعلى من الذكور، وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة معمرية (٢٠٠٩) ودراسة شمسان (٢٠٠٤)، حيث أكدت نتائج هذه الدراسات على أن

مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الإناث أعلى من الذكور، كما يتعارض البحث الحالي مع دراسة العايد وآخرون (2010) حيث أثبتت الدراسة أن المعاقين الذكور يواجهون المشكلات في حياتهم اليومية أكثر من الإناث.

وترى الباحثتان الاضطراب الانفعال والإحباط من أهم المشكلات النفسية التي تعاني منها الإناث وذلك بسبب تدني النظرة لهن في محيطهن الاجتماعي والذي يعتبر محدود جدا مقارنة بالذكور، كذلك قلة الأنشطة الثقافية والترويحية وقلة الفرص المهنية لهن، وهي أسباب منطقية لحالة الرهاب الاجتماعي لديهن وهي المشكلات والصراعات الداخلية التي قد يعاني منها الموهوبين والتي أشار إليها جروان (2002).

ويعزو البحث الحالي هذه النتيجة إلى أن الذكور أكثر مشاركة في الفعاليات والأنشطة المدرسية، كما وأنهم الأكثر في المشاركات الخارجية كالمسابقات والاحتفالات، وبالرجوع إلى سجل نشاط الجماعات تبين أن مدارس الذكور هي الأكثر عددا في أنشطة الجماعات المدرسية، والأكثر تنوعا أيضا؛ أضف إلى ذلك تفعيل هذه الأنشطة خارج نطاق المدرسة، أي أن الذكور هم الأكثر مشاركة مجتمعية.

- **النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثالث:**

للإجابة عن سؤال البحث الثالث الذي ينص على: " هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الرهاب الاجتماعي بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في دولة الكويت؟" تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent Samples t_Test) ويوضح الجدول ٦ هذه النتائج.

جدول٦

نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للفروق في مستوى الرهاب الاجتماعي بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين

الطلبة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة المشاهدة
الموهوبين	67	18.36	8.42	2.74	0.007
غير الموهوبين	84	21.75	6.74		

من خلال الجدول السابق تبين أن المتوسط الحسابي للطلبة غير الموهوبين في الدرجة الكلية للرهاب الاجتماعي يساوي (21.75) بانحراف معياري (16.74) وهو أعلى من متوسط درجات الطلبة الموهوبين الذي بلغ (18.36) بانحراف معياري (8.42)، وأشارت نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة إلى أن الفرق الحاصل بين المتوسطين دال إحصائيًا إذ كان مستوى الدلالة المشاهد أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى أن مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة غير الموهوبينأعلى منه لدى الطلبة الموهوبين.

وترى الباحثتان أن من أهم أسباب تدني الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين هو لما يتمتعون بهم من خصائص سمات الشخصية التي غالبًا ما يتحلون بها كالإقدام وعدم التردد والتحلي بقدر عالي من الثقة بالنفس والنظر بشكل إيجابي للذات والقدرة العالية على ضبط النفس، إضافة إلى ذلك سماتهم الاجتماعية والانفعالية فهم أكثر ميلاً إلى الصداقة وصحبة الآخرين ولديهم قدرة عالية في التأثير على الآخرين كما وأنهم يتمتعون بإتزان انفعالي عالي كل هذه الأسباب تعتبر مقومات لبناء الشخصية والسلوك الاجتماعي السوي البعيد عن الاضطراب والمشكلات النفسية.

وقد جاءت نتائج البحث الحالي متسقة مع نتائج دراسة "تاتا" Tata(2004) حيث كشفت هذه الدراسة أن القلق يعود إلى أسبابًا ترتبط بهم شخصيًا حول مدى توقعهم للأحداث السلبية أكثر من الأحداث الإيجابية، وخاصة في مجالي التحصيل و المهنة المستقبلية وهذا ما أكد عليه قاسم (٢٠١٢) واتفق مع البحث الحالي حيث يرى أن الموهوبين يمرون خلال دراستهم بعدد كبيرًا من المشكلات والصعوبات التي يرجع أسباب بعضها إلى التفكير في مستقبلهم، لذلك هم يعانون صراعات نفسية وقلقًا وخوفًا اجتماعيًا، يظهر من خلال أساليب سلوكهم وكلامهم والوسائل الدفاعية التي يتبعونها.

- **النتائج المتعلقة بسؤال البحث الرابع:**

للإجابة عن سؤال البحث الثالث: " ما طرق التغلب على الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الكويت من وجهة نظر المعلمين؟

تم توجيه سؤال مفتوح للمعلمين لمعرفة طرق التغلب على الرهاب الاجتماعي لدى الموهوبين من وجهة نظرهم كونهم الأقرب لطلابهم، وتم تلخيص وتحليل الإجابات على النحو التالي:

المحور الأول: دور الأسرة في التغلب على الرهاب الاجتماعي

١. الاهتمام بمشكلة الرهاب الاجتماعي لدى أبنائهم وكذلك الاهتمام بالحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية والثقافية لأبنائهم والبحث عن الحلول لمشكلاتهم وحاجاتهم.
٢. الكف عن انتقاد ابنهم المصاب بالرهاب الاجتماعي أو السخرية منه لأن ذلك يعمل على تعزيز الرهاب.
٣. تشجيع أبنائهم والثناء عليهم عندما يحسنون التصرف في المواقف الاجتماعية.
٤. إعطائهم الثقة بأنفسهم واحترام رغباتهم وآرائهم الشخصية.

٥. توفير الفرص الاجتماعية المناسبة لأبنائهم حتى يتفاعلوا مع الآخرين.
٦. الحرص على اصطحاب أبنائهم في الأماكن المزدحمة بالآخرين كالحدائق والأسواق وتشجيعهم على مخالطتهم.
٧. توفير التواصل مع الآخرين مثل المشاركة بالرحلات والأندية المختلفة.
٨. تشجيع أبنائهم المصابين بالرهاب الاجتماعي على توسيع دائرة الأصدقاء والزملاء.
٩. حضور المحاضرات والندوات التي تناقش موضوع الرهاب.
١٠. الإطلاع على المقالات والدوريات المهتمة بمشكلة الرهاب الاجتماعي.
١١. إشراك أبنائهم الموهوبين في المسابقات المحلية.
١٢. اصطحاب أبنائهم المصابين بالرهاب إلى استشاري أو اختصاصي نفسي لمتابعة الحالة.
١٣. البحث عن العلاج الاجتماعي لتخفيف الضغوط على أبنائهم الموهوبين الذين يعانون من رهاب اجتماعي وتصحيح ممارسة كثير من الطلبة الذين يزيدون الرهاب لدى الحالة.
١٤. العمل على تقوية الوازع الديني والتشجيع على الزواج المبكر.

المحور الثاني: دور المدرسة في التغلب على الرهاب الاجتماعي

١. إقامة المحاضرات والندوات التي تسهم حل مشكلة الرهاب الاجتماعي لدى الموهوبين.
٢. تفعيل دور الأخصائي النفسي في متابعة وعلاج الطلبة الذين يعانون رهاب اجتماعي.
٣. تقديم برامج علاجية معرفية وسلوكية لتخفيف الاضطراب السلوكي.
٤. تقديم جلسات علاجية وتدريبات استرخاء لخفض الرهاب الاجتماعي.

٥. فتح باب التواصل والتعاون مع الأسرة لمساعدة الطلبة الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي
٦. الحرص على التواصل مع الأسرة منذ بداية العام الدراسي من أجل متابعة الحالة التي تعاني من الرهاب الاجتماعي.
٧. فتح مجال للحوار والمناقشة مع الطلبة ومشاركتهم دائمًا في فعاليات وأنشطة المدرسة.
٨. تشجيع الطلبة على المشاركة بنشاط الجماعات.
٩. تشجيع الطلبة على المشاركة في أنشطة المدرسة الخارجية كالمعسكرات والرحلات.
١٠. إشراك الطلبة في دورات تدريبية وحضور ندوات وورش عمل تساعد في تخفيف الرهاب لديهم.
١١. اهتمام معلم التربية الخاصة بالطالب الموهوب والعمل على تنمية موهبته وتشجيعه كي يثق بنفسه أولاً بالفصل ثم مشاركته في الأعمال الجماعية مع زملائه خارج الفصل.
١٢. دمج الطلبة الذين يعانون من رهاب اجتماعي مع طلبة الموهوبين مهارات اجتماعية عالية.

المحور الثالث: دور النظام التعليمي في التغلب على الرهاب الاجتماعي

١. استحداث إدارة تعنى بالموهوبين تقدم الخدمات الاستشارية النفسية والاجتماعية.
٢. المشاركة بالمؤتمرات التي تعنى بالمشكلات النفسية للموهوبين.
٣. التعاون مع المراكز والجهات المتخصصة ذات العلاقة.
٤. إعداد الكوادر المتخصصة في الاستشارات النفسية والاجتماعية والتربوية للموهوبين.

٥. تدريب الاختصاصيين في المدارس على تقنيات الإرشاد الجمعي لما له من فاعلية في تنمية المهارات الاجتماعية وبالتالي التخفيف من ضغط الرهاب الاجتماعي.

وترى الباحثتان أن طرق التغلب على الرهاب الاجتماعي من وجهة نظر المعلمين لدى الطلبة الموهوبين تتفق مع دراسة شاهين و جرادات" (٢٠١٢); روسنتال Rosenthal (٢٠٠٩); عطية (2010) في وسائل العلاج والتغلب من الرهاب الاجتماعي من خلال تعريض الطلبة للواقع الافتراضي واستخدام وسائل مساندة للعلاج كالانترنت والتعبير بالرموز والرسومات الدلالية والتخفيف من حدة الأعراض المصاحبة التي تمت الإشارة إليها في الإطار النظري.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه من نتائج وما قدمته من تفسيرات:

(١) اهتمام النظام التعليمي برعاية الموهبة من خلال وضع الاستراتيجيات المتصلة بتحديد الموهوبين التي تتناسب مع خصائصهم وتعمل على تنمية مواهبهم.

(٢) توسيع نطاق البحوث العلمية في مجال المهارات الاجتماعية والنفسية للطلبة الموهوبين.

(٣) تعزيز موهبة الطلبة من خلال الأندية المسائية التي تجمع الطلبة الموهوبين والتي يأمل أن توفر لهم مواقف اجتماعية فعالة ومريحة.

(٤) اهتمام المدرسة بتوسيع نطاق الأنشطة الجماعية للموهوبين منهم بشكل خاص والتي توفر لهم مساحة أكبر للتواصل والتفاعل الاجتماعي.

(٥) أن تتيح الإدارات المدرسية لجميع الطلبة الموهوبين فرص متكافئة للمشاركة في الأنشطة المتنوعة التي تقيمها المدرسة.

(٦) اهتمام الأسرة بمشكلة الرهاب الاجتماعي لدى أبنائهم وكذلك الاهتمام بالحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية والثقافية لأبنائهم والبحث عن الحلول لمشكلاتهم وحاجاتهم.

(٧) تفعيل دور المعلمين والآباء والأمهات في المشاركة الجادة في علاج الرهاب الاجتماعي لأبنائهم الموهوبين، وذلك من خلال عقد دورات توعية بصورة دورية للآباء يقيمها مكتب الخدمة النفسية بالمدرسة.

المراجع

أبوهواش، راضي محمد جبر (2012). مشكلات الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدينة الباحة من وجهة نظرهم. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 1**(1)، 11-16.

أحمد، مصطفى حسن. (١٩٩٦). **الإرشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين**. مصر: جامعة عين شمس.

الأحمدي، محمد بن عليثة. (٢٠٠٥). مشكلات الطلاب الموهوبين بالسعودية وعلاقتها بعدد من المتغيرات.**المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين تنظمه مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين و المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين**(١-٤٩)، عمان، الأردن.

أنو، فاطمة أحمد و شنان، أحمد محمد.(٢٠١١). الفروق في مركز التحكم ومفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة الأساس. **المجلة العربية لتطوير التفوق بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، ٢** (٣)، ٩٩-١١٢.

البحيري، عبدالرقيب أحمد (٢٠٠٢) الموهبة أهي مشكلة؟ دراسة من منظور الصحة النفسية، **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الخامس تحت عنوان "تربية الموهوبين والمتفوقين: المدخل إلى عصر التميز والإبداع"**، كلية التربية_ جامعة أسيوط.

بدر، اسماعيل. (٢٠١٠). **الموهبة والتفوق العقلي**. الرياض: دار الزهراء.

البناء، حياة و عبد الخالق، احمد و مراد، صلاح. (٢٠٠٦). القلق الاجتماعي وعلاقته بالتفكير السلبي والتلقائي لدى طلاب في جامعة الكويت، **دراسات نفسية**،المجلد(١٦)، ٢٩١ -٣١٢.

الترامیسي، سعيد محمد. (٢٠٠١). **الفئات الخاصة خصائصها وأساليب رعايتها اجتماعيًا وتربويًا** (ط٢). القاهرة: مطبوعات كلية التربية، جامعة الأزهر.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٢). **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٤). **الموهبة والتفوق والإبداع** (ط٢). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حمادنة، برهان محمود. (٢٠١٣). مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 2** (7)، ٢٠٧-٢٢١.

خليل، عبد الله محمد عبد الظاهر. (٢٠٠٤). مدى فاعلية العلاج العقلاني والانفعالي والتدريب التوكيدي في خفض الفوبيا الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين بجامعة آسيوط. **رسالة دكتوراة**، كلية التربية بآسيوط.

سليمان، عبد الرحمن سيد و أحمد، صفاء غازي. (٢٠٠١). **المتفوقون عقليًا: خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

شاهين، فرنسيس و جرادات، عبد الكريم. (٢٠١٢). مقارنة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بالتدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة الرهاب الاجتماعي. **مجلة جامعة النجاح للبحوث (العلوم الإنسانية)**، ٢٦ (٦)، ١٢٦٠- ١٢٩٢.

الشربيني، زكريا و صادق، يسرية. (٢٠٠٢). **أطفال عند القمة: الموهبة والتفوق العقلي والإبداعي**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشربيني، زكريا. (٢٠١٠). **المشكلات النفسية عند الأطفال**. القاهرة: دار الفكر العربي.

شمسان، رضية علي محمد. (٢٠٠٤). برنامج علاجي (معرفي-سلوكي) في مرضى الرهاب الاجتماعي: دراسة نفسية تجريبية. **رسالة دكتوراة**، المركز الوطني للمعلومات، الجمهورية اليمنية.

صالح، عبد الحي محمود. (١٩٩٩). **متحدو الإعاقة من منظور الخدمة الاجتماعية**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

صبحي، تيسير. (١٩٩٢). **الموهبة والإبداع، طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة**. عمان: دار التنوير والنشر العلمي.

العايد، واصف محمد و عبدالله، جابر محمد و عصفور، قيس نعيم والثبيتي، عوض عواض.(٢٠١٠). المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الطايف. **دراسة تم الحصول عليها من موقع هيئة أعضاء التدريس بتاريخ 1 ديسمبر ٢٠١٢، عبر الموقع الإلكتروني: www.faculty.mu.edu.sa.**

عبد الحميد، سهام. (٢٠٠٧). فاعلية برنامج علاجي في خفض حدة الرهاب الاجتماعي لدى مرضى السرطان في مرحلة المراهقة، **المؤتمر السنوي الثاني عشر، مركز الإرشاد النفسي**، جامعة حلوان، مصر.

عبد المعطي، حسن. (٢٠٠١). **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة الأسباب والأعراض والتشخيص والعلاج**. القاهرة: دار القاهرة للكتاب.

عبدالغفار، أحلام رجب. (٢٠٠٣). **الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

عطية، أشرف محمد محمد.(٢٠١٠). فعالية استخدام العلاج بالتعرض للواقع الافتراضي للتخفيف من الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة. **وقائع المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس** (١٠٢٣-١٠٧٧)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية.

عقل، محمود. (٢٠٠٠). **الإرشاد النفسي والتربوي** (ط٢). الرياض: دار الخريجين للنشر والتوزيع.

عكاشة، أحمد. (٢٠٠٣). **الطب النفسي المعاصر**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عياصرة، سامر مطلق و إسماعيل، نور عزيزي. (٢٠١٢). سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم. **المجلة العربية لتطوير التفوق بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، ٣** (4)، ٩٧-١١٥.

العيسى، علي بن مسعود بن أحمد. (٢٠٠٩). **تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذة**. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

الغامدي، طلال عبد الله حسن.(٢٠٠٦). **خصائص رسوم عينة من مرضى الرهاب الاجتماعي ودلالاتها الرمزية "دراسة حالة"**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

فايد، حسين علي. (٢٠٠٤). الرهاب الاجتماعي وعلاقته بكل من صورة الجسم ومفهوم الذات لدى طالبات الجامعة. **مجلة الإرشاد النفسي في مصر**، (١٨)، ١-٤٩.

الفخراني، خالد. (٢٠٠٠). **أفكار القلق الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الذاتي (الآلي) في ضوء الضغط والاستثارة**، المؤتمر الدولي السابع عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص ص ٢٦٣- ٣١١.

قاسم، محمد. (٢٠١٢). **مدخل إلى الصحة النفسية**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

القريطي، عبد المطلب أمين. (٢٠٠٥). **الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

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

محمد، أسامة حامد. (٢٠١٠). قلق الذكاء لدى طلبة مدرسة الموهوبين. **مجلة التربية والعلم**،١٧ (٤)، ٢٢٦-٢٦١.

محمد، عادل عبدالله. (٢٠٠٢). الطفل الموهوب: اكتشافه وأساليب رعايته. المؤتمر العلمي الخامس لكلية التربية بجامعة أسيوط.

المشعان، دلال. (2001). **تقرير عن مسيرة رعاية الطلبة الفائقين بدولة الكويت**. الكويت: وزارة التربية، الأمانة العامة للتربية الخاصة.

معاجيني، أسامة والثبيتي، عوض والخريجي، فاطمة والقدومي، محمد وهويدي، محمد. (٢٠٠٩). **واقع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية**. الرياض: الأمانة العامة.

معمريـــة، بشـــير. (٢٠٠٩). القلـــق الاجتمـــاعي: المواقـــف المثيـــرة، نســـب الانتشار،الفروق بين الجنسين وبين مراحل عمرية. **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، (٢١-٢٢)**، ١٣٥-١٤٩.

مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين. (ترجمة تطوير وتقنين عبد الرحمن نور الدين كلنتن) **تم الحصول عليه من موقع الدكتور عبد الرحمن نور الدين كلنتن بتاريخ 1 نوفمبر ٢٠١٢، عبر الموقع الإلكتروني: http://faculty.ksu.edu.sa/cluntun1/arabic2/default.aspx?PageView=Shared**

ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٧). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار السيره.

ملص، زينب. (2007). العلاقة بين الرهاب الاجتماعي وتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة الأردنية **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

منسي، محمود عبد الحليم. (٢٠٠٣). **مشكلات الصحة النفسية للمبدعين من تلاميذ المرحلة الإعدادية، في: الإبداع والموهبة في التعليم العام**.الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الهاشمي، الشريف محمد بن فيصل. (١٩٩٣). **الأساليب العلمية لرعاية الموهوبين في الوطن العربي**. بيروت: دار النصر.

Aljughaiman, A and Tan, M. (2008). Anxiety in Gifted Female Students in the Kingdom of Saudi Arabia.**Gifted and Talented International Journal**, 23 (2), 49-54.

Baker, J. (1995). **Depression and Suicidal Ideation among Academically Gifted Adolescents, Gifted Child Quartely**, 36 (4), 218_223.

Colorado Department of Education. (2009). Twice-exceptional students, gifted students with disabilities: An introductory resource book. **Retrieved on Oct 10, 2012 from:** http://www.cde.state.co.us/gt/download/pdf/TwiceExceptionalResourceHandbook.pdf**.**

Garland, Ann F. & Zigler, Edward.(1999). Emotional and Behavioral Problems among Highly Intellectually Gifted Youth. **Roeper Review**, 22 (1), p. 41-44.

Gunnar, I & Marco, S.(2002). Social anxiety and the post event processing of Socially distressing events. **Cognitive Behavior therapy**, 31(3), 129-134.

Hawkins, Debra G. (1993). **Personality Factors Affecting Achievement in Achieving Gifted, Underachieving Gifted, and Nongifted Elementary Students**. Dissertation Abstracts, University of Florida.

Karnes, M. B.& Johnson, L. J.(1991). Gifted Handicapped**. In N. colangelo& G. Davis (eds.); Handbook of gifted education. Massachusetts; Allyn& Bacon.**

Klinger, E.,Legaron, P., Roy, S.,Chemin, M., Louer, F and Nugues, P.(2006). **Vintual Reality Exposure the Treatment of Social** Phobia, Cybesthempy, Australian.

Roche, C. (1998).**What is Social Phobia,**London, Royal College of Psychiatrists.

Rosenthal, J. H. (2009). The effect of internet use and treatment sougth in individuals diagnosed with social phobia**. Dissertation of Ph.D**, Walden University.

Silverman, L. (1993). **Counseling the Gifted and Talented**. Denver, CO: Love Publishing Company.

Stoddard, J. A. (2007). Development and single case evaluation of intensive cognitive behavioral treatment for social phobia. **Dissertation of Ph.D**, Boston University.

Tata, P. (2004). Anxiety, Depression, and Explanation-based Pessimism for Future Positive and Negative

Events, **Clinical Psychology and Psychotherapy,** 4 (1), 15-24.

obeikan.com

الإرشاد المهني وعلاقته بالمستقبل الوظيفي لذوي الإعاقة

إعداد

أحمد رزق الله الحارثي

كلية التربية بالدوادمي – جامعة شقراء - السعودية

obeikan.com

ملخص:

هدف البحث التعرف على كل ما يتعلق بالإرشاد المهني لذوي الإعاقة من حيث مفهومه ونشأته وأهدافه وأسسه ومبادئه وفوائده، وقد أوضحت الدراسة النظرية بعض السبل للوصول للإرشاد المهني المناسب مثل توفير برامج تدريبية مناسبة لذوي الإعاقة وأسرهم فيما يخص الإرشاد المهني وإعداد وتدريب الكوادر البشرية المتخصصة في مجال الإرشاد المهني لذوي الإعاقة وتزويد المدارس والمعاهد بهذه الكوادر وتجهيز المدارس بقسم خاص للتأهيل المهني لذوي الإعاقة مع وجود أخصائي مهني على قدر عال من الكفاءة وضرورة متابعة ذوي الإعاقة بعد التوظيف في القطاع العام والخاص لمعرفة مدى استقرارهم وتكيفهم في العمل، فالإرشاد المهني لا يتوقف عند اختيار المهنة فقط بل بعد ذلك أيضا"وإقامة معارض وندوات وورش عمل ومؤتمرات في مجال الإرشاد المهني لذوي الإعاقة وأسرهم من أجل تمكينهم من تنمية فكرهم المهني.

Abstract:

The study aimed to identify all aspects of vocational guidance for persons with disabilities in terms of its concept, its origin, objectives, foundations, principles and benefits. The theoretical study showed some ways to reach the appropriate vocational guidance such as providing suitable training programs for people with disabilities and their families with regard to professional guidance and preparing and training specialized human cadres in the field of guidance And provide schools and institutes with such cadres and equip the schools with a special section for the vocational rehabilitation of persons with disabilities with the presence of a professional professional with a high degree of competence and the need to follow up with the disabled after employment in the public and private sector to see how settled Professional guidance not only depends on the choice of profession, but also the establishment of exhibitions, seminars,

workshops and conferences in the field of vocational guidance for people with disabilities and their families in order to enable them to develop their professional ideas.

مقدمة:

تركز الدول متقدمة كانت أو نامية على نظم التعليم، وينظر إلى هذه النظم بأنها تسهم مساهمة فعالة في أحداث التنمية الشاملة للمجتمع في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية و الثقافية،وذلك عن طريق إعداد الكوادر الفنية المؤهلة والمدربة التي تستطيع القيام بمتطلبات الأعمال المهنية التي تحتاج إليها خطط التنمية في جوانبها المختلفة (العيسوي،١٤٠٤هـ).

ويتمثل هذا فيما أكده الدحادحه (٢٠٠٨) أن المهنة تفاعل بين الفرد والمؤسسات المهنية والمجتمع بشكل عام فالمهنة ليست مجرد مفهوم نظري بل هي جانب مهم في الحياة اليومية لكل فرد، وهي المصدر الذي يمد الإنسان بالقوة والثقة، وهي إحدى العوامل التي تساهم في تحديد نمط شخصية الفرد.

وقد أشار التل (١٩٨٣) إلى أن أعضاء المجتمع الواحد توجد بينهم فروق فردية حسية كانت أو جسمية أو عقلية، ويمكن أن يختلفوا أيضا" في أساليب الحياة التي يعيشونها، ولكنهم جميعا" يتفقون على إنهم يبحثون عن طريق يلبي لهم حجاتهم الأساسية لعيش حياة كريمة.

فمن هذا المنطلق تتحتم أهمية الإرشاد أو التوجيه المهني للأفراد وعلى وجه الخصوص ذوي الإعاقة في محاولة للتعامل مع أو التخلص من الصعوبات التي يعانون منها في حياتهم المهنية سواء كان ذلك قبل أو خلال أو بعد هذه المرحلة ، ويترتب على ذلك أنهم هُمشوا واستبعدوا من مسار الحياة الطبيعية مما أدى إلى فقدان أو محدودية مشاركتهم فيها نتيجة العقبات و الموانع الاجتماعية والبيئية التي تحول دون تفاعلهم مع المجتمع كالتحيز الحاصل ضد الإعاقة في

بعض الأحيان،ويساهم في ذلك أيضا" التوظيف العشوائي والذي ليس له أساس من التخطيط العلمي والبنية السليمة التي قد لا تؤدي إلى تأهيلهم لمهنة توافق قدراتهم وإمكانياتهم على الوجه المطلوب والملائم.

ويؤكد هذا ما أورده العيسوي (١٤٠٤هـ) من أن المختصين في العلوم التربوية والنفسية وفي العلوم الاجتماعية والاقتصادية يؤكدون إلى أن أحد الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الكفاية الداخلية والخارجية لأنظمة التعليم هو عدم العناية بالإرشاد التربوي والمهني في مؤسسات التعليم والتعليم الفني والمهني من خلال معاونة المتعلمين على معرفة قدراتهم،واكتشاف مهاراتهم ومجالات اهتمامهم ومن ثم توجيههم إلى التخصصات العلمية والمهنية في مؤسسات التعليم والتدريب،ومساعدتهم على اختيار المهن والأعمال التي تتناسب مع إعدادهم العلمي والثقافي وتلاءم ما لديهم من قدرات ومهارات بعيدا" عن التوظيف العشوائي الذي قد يكون سببا" في فشل حياته المهنية.

المشكلة وتساؤلاتها:

يواجه ذوي الإعاقة في وطننا العربي وبالخصوص في المملكة العربية السعودية من ندرة في التأهيل المهني وبالتالي ينتج عنه تضاؤل في الفرص الوظيفية والمهنية وهذا ما تؤكده الإحصائية الصادرة عن وزارة الشؤون الاجتماعية لعام ١٤٢٧– ١٤٢٨هـ فيما يخص قلة المؤهلين تأهيلا" مهنيا" لذوي الإعاقة فقد تم تأهيل(٣٢٠) فردًا من ذوي الإعاقة فقط خلال عام واحد في مراكز وأقسام التأهيل المهني ذكور وإناث، وفي نفس الإحصائية تم التطرق إلى عدد الحالات التي تم تشغيلها فبلغ عدد الحالات المشغلة سواء في القطاع الخاص أو في مصالح حكومية(٧٠) حالة من خلال (١٣) مركز وقسم(الكتاب الإحصائي،١٠٠:١٤٢٧–١٠٨). وحتى لو أتيحت هذه الفرص الوظيفية فهم

يفتقرون إلى التوجيه والإرشاد لاختيار مهنه توافق قدراتهم وإمكانياتهم فإن انتقال الطالب من البيئة المدرسية إلى بيئة الحياة العملية والمهنية يصاحبه صعوبات ومشكلات تتعلق بالتوافق مع البيئة الجديدة وهذا ما يؤكده الدحادحه (٢٠٠٨) على أن الطالب العادي يواجه الكثير من الصعوبات،وبذلك فأن الطلاب ذوي الإعاقة يعانون من صعوبات وتحديات إضافية وخصوصا" في مجال النمو المهني فهؤلاء الطلاب نادرا" ما يتلقون الخدمات الإرشادية المهنية الداعمة على الوجه المطلوب.

ومن خلال الطرح السابق يتضح أن ذوي الإعاقة في حاجة ماسة لتلقي إرشاد مهني على مستوى عالي من ألجوده وهو ما يعتبره الباحث حجر زاوية لمشكلة البحث التي نحاول من خلالها الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما مفهوم الإرشاد المهني لذوي الإعاقة؟
٢. ما هي أهداف وخطوات الإرشاد المهني لذوي الإعاقة؟
٣. ما هي الأسس والمبادئ للإرشاد المهني لذوي الإعاقة؟
٤. هل هناك فرق بين الإرشاد المهني والاختيار المهني لذوي الإعاقة؟
٥. ما هي أبرز معوقات الإرشاد المهني لذوي الإعاقة؟
٦. ما أبرز التوصيات التي توصل إليها الباحث لتفعيل الإرشاد المهني بشكل مفيد ومنظم فيما يخص ذوي الإعاقة؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١) التعرف على كل ما يتعلق بالإرشاد المهني لذوي الإعاقة من حيث مفهومه ونشأته وأهدافه وأسسه ومبادئه وفوائده.
٢) التعرف على الحاجة إلى الإرشاد المهني لذوي الإعاقة.

٣) التعرف على معوقات الإرشاد المهني لذوي الإعاقة.

٤) التعرف على أهم التوصيات التي يراها الباحث من أجل الوصول بالإرشاد المهني لذوي الإعاقة على قدر من المهنية والواقعية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في التعرف على أهمية الإرشاد المهني لذوي الاحتياجات الخاصة، لذلك يمكن اعتبار هذا البحث الوصفية إضافة جديدة و اثراءا" علميا في مجال البحث العلمي في الإرشاد المهني لذوي الإعاقة وذلك لما لمسه الباحث –في حد علمه– ندرة وجود دراسات عربية في هذا المجال.

مصطلحات البحث الإجرائية:

–**الإرشاد:** هو" عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكانيته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته،ورغبته وتعليمه، وتدريبة لكي يصل إلى تحديد و تحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا" وتربويا" ومهنيا" وزواجا" أسريا"" (زهران، ٢٠٠٥: ١٢).

–**الإرشاد المهني لذوي الإعاقة:** هو"مساعدة الفرد ذوي الإعاقة على اختيار مهنة مناسبة له ويعد نفسه لها ويلتحق بها ويتقدم فيها ويبدأ الإرشاد المهني لذوي الإعاقة منذ المقابلة الأولى وينتهي بانتهاء عملية التأهيل المهني وتختلف أشكال الإرشاد المهني باختلاف مراحل أو خطوات التأهيل المهني"(القريوتي والبسطامي،١٩٩٥:١٢١).

–**ذوي الإعاقة:** هم"أفراد لحقهم ضرر نتيجة قصور أو عجز،ويكون من شأنه تقييد أو منع إنجازه لدوره في الحياة العادية ويتوقف ذلك على السن والنوع والعوامل الاجتماعية والاقتصادية" (الشناوي،١٩٩٨:٤٣).

الإطار النظري:

في سبيل الإجابة عن أسئلة البحث تم بناء خلفية نظرية للبحث ودعمت بالدراسات وآراء العاملين من ذوي الاختصاص وتم تناولها في الأجزاء التالية:

مفهوم الإرشاد المهني لذوي الإعاقة:

يعرف الهذال(٢٠٠٤: ٥١-٥٢) نقلا" عن الجمعية القومية للإرشاد المهني بأمريكا بأن الإرشاد المهني "هو عملية مساعدة الفرد على أن يختار مهنة له ويعد نفسه لها ويلتحق بها ويتقدم فيها.وهو يهتم أولا بمساعدة الأفراد على اختيار وتقرير مستقبلهم ومهنهم، بما يكفل لهم تكيفا مهنيا مرضيا.

كما أشار زهران (١٩٨٠: ٣٨٣) بأن تعريف الإرشاد المهني"هو مساعدة الفرد في اختيار مهنته بما يتلاءم مع استعداداته وقدراته وميوله ومطامحه وظروفه الأسرية والاجتماعية وصحة إطعامه وجنسه وحاجات سوق العمل والإعداد والتأهيل لها والدخول في العمل ، والتقدم والترقي فيه وتحقيق أفضل مستوى من التوافق المهني".

وأورد أبو سل (١٩٩٨:٦٣) ما أشار إليه سوبر صاحب النظرية التطورية للنمو المهني فينص بأن الإرشاد المهني"هو عملية مساعدة شخص ما ليكون صورة متكاملة ومناسبة عن نفسه وعن دوره في عالم العمل ويقبل ذلك ،ثم يختبر هذا المفهوم عن النفس تجاه الواقع ومن ثم يحوله إلى واقع فعلي بتحقيق ارتياح للنفس وفائدة للمجتمع".

ويعرف كلا" من أبو أسعد والهواري (٢٠٠٨: ١٦٠) بأن الإرشاد المهني لذوي الإعاقة "هو مساعدة الفرد في اختيار مهنة والاستعداد لها والعمل بها والنجاح فيها والتكيف مع متطلباتها ،ويتلخص هذا النوع من الخدمات في تقديم المعلومات المهنية والنصح لذوي الإعاقة ومساعدتهم في اتخاذ القرارات النهائية بشأن العمل أو المهنة التي يجب أن يلتحق بها ذوي الإعاقة ، ومعرفة الاتجاه

المهني لديه وتحديد المهن التي تتناسب مع قدراته وإمكانياته وسمات شخصيته وطبيعة إعاقته، وتعتمد هذه العملية أساسا" على المعلومات التي يحصل عليها المرشد والموجه من نتائج التقييم المهني والاختبارات النفسية والتربوية والفحوص الطبية في المرحلة السابقة".

وأما شقير (٢٠٠٥: ٢٣٦) تعرف الإرشاد المهني لذوي الإعاقة على أنه "معاونة الفرد على الوصول إلى قرارات حاسمة تتعلق بشؤونه الخاصة لحل مشكلاته ،وفي مجال الإرشاد المهني نقوم بمعاونة الفرد على تفهم نفسه،أي أنه يقصد به مساعدة الفرد في الكشف عن مواهبه وقدراته، ومقارنتها بفرص الحياة والمهن المتاحة له ، بل تدريبه على إيجاد مكان لنفسه داخل المجتمع الذي يعيش فيه ، حيث يحيا حياة نفسية متزنة وهادئة ، ويقوم الإرشاد المهني على أساس هام وهو افتراض وجود مكان في العالم لكل فرد ، في الميدان الاجتماعي والمهني والتعليمي مع الأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين الأفراد ذوي الإعاقة ، وانسب النواحي لاستعداده وميوله".

نشأة الإرشاد المهني:

يشير الزارع (٢٠٠٦:١١٦) أنه بدأ التفكير فعليا" في الإرشاد المهني في أواخر القرن التاسع عشر عندما لا حظ العلماء ما يلي:

- وجود عدد له دلالة إحصائية من الطلاب المتأخرين دراسيا"، الذين لم تساعدهم قدراتهم العقلية وظروفهم النفسية والاجتماعية عن الاستمرار في الدراسة ومتابعتها.
- وجود مشكلة تسرب العمال أو تأخرهم عن أعمالهم بصفة مستمرة، وهذا راجع إلى عدم تكيفهم مع المهن والحرف التي يقومون بها داخل بعض المصانع والمؤسسات.

وفي هذا السياق يتفق كلا" من الهذال (٢٠٠٤) ؛ أبوأسعد والهواري(٢٠٠٨)؛ الزعبي(٢٠٠٧)؛ أبو سل(١٩٩٨) ؛ زهران(١٩٨٠)على أن فرانك بارسونز (Frank Parsons) هو الذي صمم أسلوب للإرشاد المهني والتوجيه والذي ألف كتابه في سنة ١٩٠٩م ((اختيار مهنة)) Choosing a Vocation ويعتبر أبا" للإرشاد المهني على أن هذا العمل سبقته محاولات قام بها البعض لمساعدة الشباب على تحديد المهن الملائمة لهم، ولكن بارسونز أعطى هذه الخطوة أهمية اجتماعية ودعا إلى إتباع أساليب معينة في الإرشاد المهني.

وفي نفس السياق أشار (الهذال،٢٠٠٤) إلى نشأة الإرشاد المهني في كل من الولايات المتحدة الأمريكية،انجلترا،فرنسا،بلجيكا،سويسرا،السويد، الصين،ومن خلال وقوف الباحث على هذه النشأة للإرشاد المهني في هذه الدول لم يتطرقوا للإرشاد المهني لذوي الإعاقة بعينه مما قد يدخل إرشاد ذوي الإعاقة بشكل أو بآخر من دون تخصيص يذكر.

أهداف الإرشاد المهني لذوي الإعاقة:

هناك أهداف كثيرة فيما يتعلق بالإرشاد المهني لذوي الإعاقة، ومن الممكن أن تجمل هذه الأهداف فيما أورده كلا" من ألسيد(٢٠٠٩:٦٧) ؛عبد الحي(٢٠٠٨:٢٣٣) ؛ أبو سل(١٩٩٨:٦٧-٦٨)؛ الهذال(٢٠٠٤:٥٥) وذلك على النحو التالي:

(١) مساعدة ذوي الإعاقة على معرفة ميوله وقدراته وإمكاناته ومواطن القوة والضعف لديه ومراعاة التعامل معه.

(٢) تزويد ذوي الإعاقة بالمعلومات الضرورية لمعرفة المهن المختلفة التي تناسب قدراته ومدى حاجة المجتمع لها.

(٣) مساعدة ذوي الإعاقة على اتخاذ قرارات مناسبة تمكنه من اختيار المهنة التي تحقق له أفضل توافق بين ذاته من جهة، وبين عالم العمل من جهة أخرى، بشكل يضمن له الشعور بالرضا والسعادة والكفاية.

(٤) استنباط الصفات والخواص الجسمية والعقلية اللازمة لنجاح الفرد في حياته العملية.

(٥) تنمية روح الاحترام والتقدير للعمل والرغبة فيه.

وفي السياق نفسه يضيف كلا" من أبو أسعد و الهواري(٢٠٠٨:١٦١) بعض الأهداف المهمة والمتعلقة في الإرشاد المهني لذوي الإعاقة ومنها ما يلي:

(١) العمل على أن تتوفر لدى ذوي الإعاقة مرونة كافية وخبرات تجعله قادرا" على مواجهة التطورات المتسارعة في حياته المهنية.

(٢) مساعدة ذوي الإعاقة على أن يجرب ويختبر الصورة التي كونها لنفسه ودوره في عالم العمل وفي المهنة التي أختارها.

أهمية الإرشاد المهني لذوي الإعاقة:

تكمن أهمية الإرشاد المهني وخاصة في المراحل الدراسية من رياض الأطفال إلى الثانوية ومن ثم الجامعة إلى تمكين الأفراد ذوي الإعاقة من معرفة اختيار المهنة المناسبة التي تنسجم مع قدراته وإمكاناته وميولهم المهنية وخصائصهم الشخصية ويمكن إبرازها في النقاط التالية:

(١) يقلل الإرشاد المهني لذوي الإعاقة من مظاهر الهدر في الإمكانيات والموارد المادية والبشرية عند ما يساعد في إمداد سوق العمل والإنتاج بعناصر بشرية ذات كفاءات وقدرات واستعدادات لما يلتحقون به من مهن.

(٢) الإرشاد المهني لذوي الإعاقة وسيلة فعالة من وسائل المجتمع في استثمار طاقاته البشرية الاستثمار الأمثل وهو يخدم قضايا التنمية البشرية على المدى الطويل.

(٣) يساعد الإرشاد المهني لذوي الإعاقة في ربط الاختيارات المهنية باحتياجات التنمية ومتطلبات سوق العمل ،وتقضي على التكدس في بعض المهن وسوء توزيع العناصر البشرية على المجالات المهنية المطلوبة.

(٤) يهيئ الإرشاد المهني لذوي الإعاقة فرصا" مناسبة للترقي في المهن ولإعادة التأهيل المهني بالنسبة للأشخاص العاطلين عن العمل أو الذين يفقدون مهنهم لأي سبب من الأسباب وكذلك الطلبة المتسربين من التعليم ،والعناصر البشرية الزائدة عن حاجات بعض قطاعات العمل والإنتاج.

(٥) تشير العديد من الدراسات والبحوث إلى أن الأشخاص من ذوي الإعاقة الذين تم توجيههم مهنيا يكونون أكثر توافقا" في اختياراتهم المهنية وأكثر نجاحا" في ممارستها(الهذال،٢٠٠٤:٦٢).

وفي نفس السياق أورد المشعان(١٩٩٣:١٩٤) الأهمية الاجتماعية للإرشاد المهني إذ أنه يساعد على محاربة البطالة وهذا ما بينته إحدى الدراسات التي أجريت أثناء الكساد الاقتصادي الذي حدث في أمريكا عام ١٩٣٠ أن معظم الأفراد المتعطل عن العمل الذي يلجأ إلى المساعدات من الجمعيات الخيرية كانوا من الأفراد الذين لم يتلقوا أي نوع من الإرشاد المهني.

خطوات الإرشاد المهني لذوي الإعاقة:

تتلخص الخطوات التي يمر بها الإرشاد المهني لذوي الإعاقة في تحليل الفرد تحليلا"

شاملا" وكاملا" من خلال معرفة قدراته واستعداداته وذكائه وميوله وطموحه وسمات شخصيته ومن ثم تحليل المهن المتوفرة ومعرفة حركتها وواجباتها ومعرفة مدى الموائمة بين هذه المهنة من طرف وبين ذوي الإعاقة من طرف آخر بما يتناسب مع قدراته وميوله واستعداداته والتعرف كذلك على عيوب وأخطار كل مهنة تعرض عليه والخطوة الثانية في عملية الإرشاد المهني لذوي الإعاقة هي إعداد برامج التدريب وما يتضمنه من إعداد فني خاص بمهنة ما وإعداد معنوي أو نفسي يساعد ذوي الإعاقة على التكيف مع المهنة (العيسوي،١٤٠٤).

ويؤكد هذا ما أشار إليه مقدم(١٩٩٤) نقلا" عن سوبر بأن للإرشاد المهني لذوي الإعاقة يمر بثلاث خطوات هي:

- تحليل الفرد ذوي الإعاقة.
- تحليل المهنة.
- الإرشاد المهني لذوي الإعاقة.

الأسس والمبادئ التي يقوم عليها الإرشاد المهني لذوي الإعاقة:

أشار كل من أبو أسعد والهواري (٢٠٠٨) إلى الأسس والمبادئ التي يقوم عليها الإرشاد المهني لذوي الإعاقة وهي:

❖ **الأسس الفلسفية:**

فالإرشاد المهني يقوم على احترام الفرد ذوي الإعاقة وأهميته،وكذلك يقوم بمبدأ أن كل

إنسان بحاجة للمساعدة ، والإرشاد يبدأ من الفرد وللفرد من حيث الإفادة والتطبيق بحيث يسعى لتحقيق رغباته ويشبع حاجاته من أن يخرج على عادات وتقاليد المجتمع الذي يعيش فيه.

❖ **الأسس النفسية:**

هذه الأسس ترى أن طبيعة الإنسان مختلفة من فرد لآخر ،فلكل فرد صفاته التي يتميز بها،فيجب مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومميزاتهم الشخصية، ،كذلك اعتبار أن عملية الإرشاد المهني لذوي الإعاقة عملية تعلم ليستفيد منها في رسم طريقه في الحياة ونقل أثر التعلم و التدريب على المواقف الجديدة التي تعترض سبيله والتحديات التي تتطلب حلا" وإعادة التخطيط.

❖ **الأسس التربوية والاجتماعية:**

المدرسة هي من أكبر المؤسسات والمجالات الاجتماعية للفرد فتستغل عملية الإرشاد المهني لذوي الإعاقة المنهج والنشاط المدرسي لتحقيق أهدافها، فبتعاون أخصائي الإرشاد المهني مع المدرسين والقائمين على شؤون المدرسة أو المعهد من الأمور الضرورية لإنجاح عملية الإرشاد المهني لذوي الإعاقة.

❖ **الأسس الفنية والأخلاقية:**

في هذه الأسس يكون المرشد لذوي الإعاقة صادقا" مع نفسه ومع الفرد الذي يحتاج إلى إرشاد مهني، مع الاحتفاظ بعناصر سرية في توجيهاته وإتباع وسائل توجيهية متعددة حتى تتناسب مع الفرد من ذوي الإعاقة.

وفي نفس السياق فيما يتعلق بالمبادئ أوردت شقير(٢٠٠٥) بعض المبادئ للإرشاد المهني لذوي الإعاقة تتمثل فيما يلي:

(١) عدم البدء في الإرشاد المهني إلا بعد التحقق من استقرار صفات الفرد وظروفه.

(٢) يبدأ الإرشاد المهني عادة بعد استكمال العلاج الطبي واستقرار الحالة النفسية.

(٣) استقرار ذوي الإعاقة في بلد أوجهة معينة قريبا" من مكان التأهيل المهني.

(٤) يشترك في عملية الإرشاد المهني فريق عمل يتضمن الوالدين يتم من خلاله التوجيه والإرشاد المناسب لذوي الإعاقة فيما يتعلق بالحياة المهنية.

فوائد الإرشاد المهني لذوي الإعاقة:

لقد أسفرت كثير من الدراسات النفسية والتربوية الحديثة عن أن وضع الفرد المناسب في مكانه المناسب يؤدي إلى كثير من الفوائد النفسية والاقتصادية والاجتماعية ومن ذلك ما يلي:

(١) ارتفاع نسب النجاح والتقدم والتفوق في مجالات العمل.

(٢) شعور الفرد من ذوي الإعاقة بالرضا والسعادة عن مهنته مما ينعكس هذا الشعور على حياته العملية والأسرية والاجتماعية والنفسية.

(٣) يؤدي الإرشاد السليم إلى زيادة حجم الإنتاج وتحسين جودته.

(٤) يؤدي الإرشاد المهني السليم إلى انخفاض معدلات تغيب العمال من ذوي الإعاقة عن أعمالهم وذلك يرجع إلى عدم الرضا نحوها.

(٥) أظهرت الدراسات الحديثة أن وضع الفرد المناسب في مكانه المناسب يقلل نسب تمارض الأفراد من ذوي الإعاقة أي ادعاء المرض وبالتالي الحصول على إجازات لا يستحقها.

(٦) يؤدي الإرشاد المهني السليم إلى انخفاض معدلات حوادث العمل وإصاباته بين الأفراد من ذوي الإعاقة.

(٧) يؤدي وضع العامل من ذوي الإعاقة في مهنة لا تناسبه إلى المعاناة من العقد والأزمات والأمراض النفسية والعقلية والسلوكية.

(٨) يقود الإرشاد المهني السليم إلى تحسين العلاقة بين الأفراد من ذوي الإعاقة وبين الإدارة التابع لها (الهذال،٦٩:٢٠٠٤-٧٠).

أساليب الإرشاد المهني لذوي الإعاقة:

ينبغي عندما نريد أن نقوم بوضع خطة أو برنامج للإرشاد المهني أن نتقي الأساليب التي من خلالها نستطيع أن نحقق الأهداف على النحو المطلوب وهناك الكثير من هذه الأساليب التي تستخدم للإرشاد المهني لذوي الإعاقة ومنها ما أوردها أبو السل(١٩٩٨:٧٥-٧٦) وهي على النحو التالي:

أ- الإرشاد الفردي:

إن مبدأ الفروق الفردية يشير إلى تباين حاجات الأفراد من ذوي الإعاقة واختلاف تطلعاتهم وتمايز خصائصهم الشخصية.لذا فإن الاتصال الفردي بين الأخصائي والفرد من ذوي الإعاقة أمر لا مناص منه لتحقيق الرغبات الفردية.

ب- الإرشاد الجمعي:

إن الجلسات الجماعية التي يقيمها القائمون على الإرشاد المهني رديف هام للإرشاد الفردي،تساعد الأفراد من ذوي الإعاقة على اكتشاف جوانب هامة ومتنوعة من عالم العمل. وتثير لديهم تساؤلات تحفزهم على البحث والاستقصاء لمعرفة العمل الأكثر ملائمة لخصائصهم والأقرب إلى تلبية حاجاتهم وإشباع طموحاتهم،وإن الخبرات التي يتعرض إليها الأفراد من ذوي الإعاقة في الإرشاد الجمعي ترمي إلى تحقيق أهداف متنوعة وكثيرة.

ومن هذه الأهداف ما يلي:

(١) نشر المعلومات:توفير معلومات توضيحية عن البدائل المتاحة.

(٢) الإقناع:حفز وتشجيع طلاب ذوي الإعاقة على أعطاء أهمية للخيارات الشخصية.

(٣) التعليم:إن معظم فعاليات الإرشاد المهني لذوي الإعاقة تقوم على أساس معرفي للفرص العمل المتاحة.

(٤) الممارسة:إن العمليات الجماعية للإرشاد المهني لذوي الإعاقة سواء كانت على شكل معارض مهنية،أو ندوات أو زيارات ميدانية لمواقع العمل المختلفة للمهن هي فرص تعطى للأفراد الناشئين من ذوي الإعاقة للتعرف على عالم المهن الذي تناسبهم والتعرف على متطلبات كل مهنة.

(٥) تنمية الاتجاهات:إن الإرشاد المهني لذوي الإعاقة عبر الإرشاد الجماعي أداة هامة لبحث وتوضيح كثير من القيم والاتجاهات المهنية وفهم الذات وهو بذلك يسهم في تنمية اتجاهات وقيم مهنية مرغوب فيها.

(٦) الاستكشاف:يساعد الإرشاد المهني على اكتشاف المواهب الفردية لذوي الإعاقة وتوفر تغذية راجعة تخدم عملية الإرشاد المهني في التحليل وأداء المهمة بفعالية.

ج –التقييم:

حيث يتم تقييم واقع الفرد من ذوي الإعاقة من جميع الجوانب من خلال استخدام اختيارات مقننة نفسية وشخصية بهدف تحليل وتفسير الخصائص الشخصية للفرد من حيث القدرات والاستعدادات.

الحاجة إلى التوجيه المهني لذوي الإعاقة:

أشار المشعان(١٩٩٣)أنه يصعب على الفرد من ذوي الإعاقة في كثير من الأحيان أن يقوم باختيار عمله اختيارا سليما" وذلك يرجع لأسباب أما لجهله بالأعمال ، وأما لجهله بنفسه وبما لديه من قدرات، فيصبح الفرد في حاجة شديدة إلى مساعدة الأخصائيين النفسيين المتخصصين في الإرشاد المهني، وبذلك دعت الحاجة إليه في كثير من الميادين منها ما يلي:

- **الحاجة إلى الإرشاد المهني في المدرسة أو المعهد:**

يجب أن يبدأ الإرشاد المهني للأفراد من ذوي الإعاقة أثناء تعليمهم في المدارس أو المعاهد الخاصة بذوي الإعاقة. فليست مهمة المدارس والمعاهد قاصرة فقط على تنمية شخصيات الأفراد وإكسابهم قدرا" من الثقافة العامة والمعلومات، وإنما هي تقوم إلى جانب ذلك بتوفير المعلومات الضرورية لتمكينهم من القيام ببعض الأعمال الخاصة،وذلك ما يحدث في المعاهد الفنية والمدارس الثانوية التي لابد أن يوفر لهم الإرشاد المهني الذي من خلاله يتلقى المعلومات الضرورية التي تساعد الطالب من ذوي الإعاقة على اختيار التخصص الذي يناسب قدراته واستعداداته في مستقبله المهني والعملي.

- **الحاجة إلى الإرشاد المهني في التغير الاجتماعي:**

إن التغير الاجتماعي يؤكد الحاجة إلى الإرشاد المهني لأنه يتطلب المواجهة العلمية لما ينتج عنه هذا التغير من مطالب وحاجات ومشكلات ويتطلب استمرار التوافق النفسي لأفراد ذوي الإعاقة معه.

- **الحاجة إلى الإرشاد المهني في تطور مفاهيم التعليم:**

تطور التعليم وتطورت مفاهيمه وتعددت أساليبه وطرقه ومناهجه، ومن ماهر هذا التطور تمركز التعليم حول التلميذ من ذوي الإعاقة والاهتمام به ككل وبحياته الشخصية والانفعالية والاجتماعية والعقلية والجسمية من قبل المادة الدراسية، وزيادة عدد المواد والتخصصات وترك الحرية لتلميذ من ذوي الإعاقة لاختيار المواد الدراسية التي تناسب استعداداته وقدراته وميوله.

- **الحاجة إلى الإرشاد المهني بعد ترك المدرسة:**

لا تتوقف حاجة الفرد من ذوي الإعاقة إلى الإرشاد المهني بعد ترك المدرسة. فكثير من ذوي الإعاقة يقضون فترة طويلة من البطالة بعد تخرجهم ،وقد يحاولون في الوقت الذي يقضونه بدون عمل أن يبحثوا عن أي عمل ممكن بغض النظر عن ميدان تخصصهم.

▪ **الحاجة إلى الإرشاد المهني من وجهة النظر الصحية:**

قد يؤدي عدم تنظيم الإرشاد المهني إلى الأضرار بصحة الأفراد من ذوي الإعاقة فإذا التحق عامل يعاني من ضعف البصر بعمل يقتضي منه القيام بأعمال دقيقه إلى مشكلات وأضرار صحية لا يحمد عقباها.

▪ **الحاجة إلى الإرشاد المهني من وجهة نظر التوافق الشخصي:**

لا تقارن المشكلات الاقتصادية والصحية بضخامة المشكلات النفسية التي يشعر بها الفرد من ذوي الإعاقة إذا أساء اختيار عمله الذي قد يؤدي إلى شعوره بالنقص وعدم الأمن والقلق مما ينتج عنه شعوره بأنه عضو غير نافع وغير فعال في مجتمعه.

المعلومات اللازمة للإرشاد المهني لذوي الإعاقة:

أورد مقدم(١٩٩٤) نقلا"عن هويت(١٩٦٥) إنه ينبغي على الأخصائي المهني أن يكون ملما" بعدة جوانب وذلك بهدف مساعدة ذوي الإعاقة على تنمية وتطوير فكره الدراسي والمهني من أجل اختيار المسار المهني الذي يتوافق مع خصائصه وميوله وتجمل هذه المعلومات في عدة جوانب وهي على النحو التالي:

• **المعلومات المهنية:** لابد أن يكون الأخصائي المهني ذا كفاءة عالية وملم بالمعلومات المهنية التي يحتاجها الفرد من ذوي الإعاقة ومن هذه المعلومات التي يجب أن تتوفر للأخصائي المهني مثلا": كيف يمكن تقييم معلومة مهنية معينة من حيث ملائمتها للاستعمال مع الطلاب من ذوي الإعاقة في السنوات الأخيرة من المرحلة الثانوية من خلال ما كونه من معلومات عنهم عن طريق ملف الطالب والاجتماع بولي أمره ، وكيف يمكن توصيل المعلومات المهنية للأفراد من ذوي الإعاقة بطريقة فعالة.

• **المعلومات الدراسية:** يجب أن يكون الأخصائي المهني على دراية وعلم بالتخصصات الدراسية في التعليم الثانوي والجامعي بالإضافة إلى علمه

بالتخصصات المتاحة في مراكز التدريب المهني ويكون لديه القدرة على مساعدة الطلاب من ذوي الإعاقة على توسيع أفقهم المتعلق في حياتهم المهنية بعد المدرسة.

- **المعلومات المتعلقة بعلاقات العمل:** فينبغي على الأخصائي المهني أن يقوم بتنظيم زيارات ميدانيه للطلبة ويدعو بعض ممثلي الإدارة والعمال للمدارس والمعاهد وتوفير معلومات أكثر تفصيلا" عن دور كل إدارة والإجابة على أسئلة الطلاب من ذوي الإعاقة.

العلاقة بين الإرشاد التربوي والإرشاد المهني:

يركز الإرشاد التربوي عل إرشاد الفرد ذوي الإعاقة إلى الدراسة التي تناسبه، أما الإرشاد المهني يعد الفرد ذوي الإعاقة إلى المهنة التي تلاؤمه (أبوأسعد والهواري، ٢٠٠٨).

العلاقة بين الإرشاد المهني والإرشاد النفسي:

أورد ألشمري (١٤٢٣) أن الإرشاد المهني والإرشاد النفسي يلاحق الفرد من ذوي الإعاقة في جميع مراحل التأهيل فيقوم الإرشاد المهني على مساعدة الفرد على معرفة قدراته ومناسبتها لما هو متاح من الفرص الوظيفية،وأما الإرشاد النفسي فهو يساعد الفرد من ذوي الإعاقة على اتزان توافقه الاجتماعي مع المجتمع الذي يعيش فيه مع مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد.

علاقة الإرشاد المهني بالاختبارات العقلية والنفسية:

أورد الهذال(٢٠٠٤) أهمية الاختبارات النفسية والعقلية في الإرشاد المهني ومن أهم الاختبارات والمقاييس ما يلي:

-**اختبارات ومقاييس الذكاء:** يستفيد الإرشاد المهني من هذه الاختبارات لأن في ضوئها تحدد نوع المهنة التي يوجه لها ذوي الإعاقة وذلك من خلال معرفة معدل الذكاء المستهدف.

-**اختبار ومقاييس الاستعدادات والقدرات:**تقيس هذه الاختبارات قدرة ذوي الإعاقة على القيام بعمل معين ومن هذه القدرات القدرة اللغوية والقدرة الفنية والقدرة الحركية و المهارات اليدوية وغيرها.

-**اختبارات التحصيل:**هي نوع من اختبارات القدرات ولكنها تتميز بأنها تقيس ما تم تعلمه في حياته التعليمية أو المعيشية.

-**اختبار الميول المهنية:** يقيس هذا الاختبار ما يفضله الفرد من مهنة أو عمل يريد الالتحاق به ومن هذه الاختبارات اختبار (سترونج) للميول المهنية.

-**اختبارات الشخصية:** وتقيس هذه الاختبارات السمات الشخصية وإبعادها.

-**مقاييس الرضا الوظيفي:** وهو من المقاييس المهمة إذا أردنا بالارتقاء بمستوى العمل.

الفرق بين الإرشاد المهني والاختيار المهني:

قد يخلط بعض الناس بين الإرشاد المهني والاختيار المهني فيظنون أنهما عمليتان متشابهتان وهذا غير صحيح، ووجه الاختلاف بينهما يتركز بأن الإرشاد المهني يركز على اهتمامه على الفرد ذوي الإعاقة ووجود فرد معين وهناك عدة وظائف، ويركز اهتمامه على تحليل قدرات الفرد،ويهدف إلى استغلال الأعمال لصالح الفرد ذوي الإعاقة، أما الاختيار المهني فيركز اهتمامه على العمل فلدينا عمل وهناك عدة أفراد،ويركز اهتمامه على تحليل العمل وتحديد مستوياته ومستلزماته،ويهدف إلى استغلال القوى العاملة لصالح العمل(السيد،٢٠٠٩).

الأخصائي المهني لذوي الإعاقة:

يشير الزارع (٢٠٠٦، ١١٦) إلى أن الأخصائي المهني لذوي الإعاقة"هو من يقوم بدراسة مدى صلاحية الفرد ومناسبته واستعداداته وقدراته للمهن السائدة

obeikan.com

في المجتمع في ضوء فرص العمل المتوافرة وفي حدود ما أسفرت عنه تقارير باقي الأخصائيين وبعد مناقشة الحالة يمكن تحديد نوع المهنة أو العمل المناسب،وتقرير ما يحتاج إليه الفرد من تدريب،ومدة التدريب، ووجهة التدريب،وإمكانية العمل أو الخدمة".

دور الأخصائي المهني لذوي الإعاقة:

نظرا" لأهمية عملية الإرشاد المهني وحساسيتها ومدى تأثيرها على الفرد من ذوي الإعاقة وجب علينا توضيح الدور المناط بالأخصائي المهني، فدوره يكمن في إرشاد الفرد إرشاد غير مباشر على طريقة كارل روجرز وبذلك يتجنب الأخصائي المهني ممارسة أي تأثير مباشر على الفرد من ذوي الإعاقة حين يتلقى خدمة الإرشاد المهني فيترك له اختيار القرار مع تقديم الدعم والتوعية فيما يخص هذا القرار(مقدم،١٩٩٤).

وقد أورد دريفيون(١٩٨٢) أن الأخصائي المهني يعمل ضمن فريق من الاختصاصين وعلى رأس هذا لفريق مدير المدرسة أو المعهد مع ضرورة مشاركة الوالدين، ويقوم هؤلاء الفريق بتنفيذ الإجراءات وفق تعليمات مخطط عمل يتم إعداده من قبلهم ، ولكن الأخصائي المهني يبقى سيد تقنياته الخاصة من مقاييس واختبارات يستنتج من خلالها الآلية للإرشاد المهني مع ذوي الإعاقة.

وفي السياق نفسه يشير لويد(١٩٥٩) لضمان تحقيق الهدف الخاص من الإرشاد المهني في تنفيذ الخطة المهنية ينبغي على الأخصائي المهني أن يكتسب مودة زملائه من أفراد فريق العمل وتقبلهم له ،وعليه أن يقوم باتصالات متعددة مع من بإمكانه تقديم معلومات تفيد ذوي الإعاقة من أجل إرشاده وتوجيهه مهنيا بشكل يتوافق مع قدراته واستعداداته".

واجبات الأخصائي المهني لذوي الإعاقة:

(١) أن يعمل في حدود النظم واللوائح الخاصة بالمؤسسة التي يعمل بها،بما لا يتعارض مع لوائحها الإدارية.

(٢) معاونة ذوي الإعاقة على التكيف المهني من خلال علاقة مهنية معهم،ومع مراعاة التعاون مع فريق العمل.

(٣) إتباع الأساليب الموضوعية والعملية في عملية الإرشاد والتوجيه المهني.

(٤) أن يكون ملما بالنواحي القانونية والخدمات المتيسرة بالمؤسسة والمجتمع لخدمة الأفراد ذوي الإعاقة.

(٥) العمل بكفاية نحو تحقيق الهدف العام لخطة العلاج والتعاون مع أفراد الفريق لتحقيق ذلك.

(٦) تقع على عاتقه التزامات خلقية في الحفاظ على سرية المعلومات.

(٧) أن يتعامل مع ذوي الإعاقة طبقا" لمبدأ الفروق الفردية،وأن الأفراد من ذوي الإعاقة لديهم فروق واسعة في القدرات والخبرات.

(٨) تأثير الإعاقة على الأفراد من ذوي الإعاقة،ومعرفة خصائصهم ومشكلاتهم المتنوعة.

(٩) لدية القدرة والمهارة على الاتصال الفعال مع الأفراد من ذوي الإعاقة.

(١٠) العمل على إعادة البناء النفسي للأفراد من ذوي الإعاقة.

(١١) العمل على توفير الأعمال والمهن المناسبة لذوي الإعاقة تحديدها.

(١٢) العمل على حل المشكلات المهنية المختلفة خلال عملية التدريب المهني (مقدم،١٩٩٤).

معوقات الإرشاد المهني لذوي الإعاقة:

إن عملية اختيار المهنة بالنسبة لذوي الإعاقة عمليه صعبه وقد تكون هناك عدة أمور وعوامل مسؤلة عن تلك الصعوبة،فالكثير لا يعرف الدافع الحقيقي الذي جعله يتجه إلى مهنته فمنهم من يعزو هذا الاختيار إلى الوالدين وبالأخص الأب ومنهم من يعزو هذا الاختيار إلى الأصدقاء وغير ذلك من الأسباب، ومن هذا المنطلق توجد صعوبات ومعوقات تكتنف عملية الإرشاد المهني وخاصة لذوي الإعاقة ومنها ما يلي:

(١) عدم الفهم الواضح بطبيعة ومجال الإرشاد المهني.

(٢) عدم توافر عدد من الأخصائيين والخبراء والموجهين الذين يتمكنون من العمل والتعامل مع ذوي الإعاقة في هذا الجانب.

(٣) الضغوط والتقاليد السائدة في المجتمع نحو مهن معينه والتي تعيق عملية الإرشاد المهني لذوي الإعاقة.

(٤) نقص المعلومات حول طاقات الأفراد ذوي الإعاقة واستعداداتهم وإمكانياتهم.

(٥) نقص المعلومات المهنية التي يمكن الاعتماد عليها في عملية الإرشاد المهني مع ذوي الإعاقة بشكل عام.

(٦) عدم توافر العدد الكافي من مراكز الإرشاد المهني التي تخدم ذوي الإعاقة في هذا المجال (أبو أسعد،الهواري،٤٠:٢٠٠٨).

ويضيف الهذال (٢٠٠٤) أن من ابرز المعوقات أيضا ما يلي:"

(١) غياب التنسيق بين المؤسسات ومراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة والتعليم وأرباب التشغيل.

(٢) قلة البحوث والدراسات في مجالات الإرشاد المهني.

التوصيات:

خلال ما تم تناوله في طيات هذا البحث الوصفي عن الإرشاد المهني لذوي الإعاقة يرى الباحث بعض التوصيات التي توصل إليها وهي على النحو التالي:

(١) توفير برامج تدريبية مناسبة لذوي الإعاقة وأسرهم فيما يخص الإرشاد المهني.

(٢) إعداد وتدريب الكوادر البشرية المتخصصة في مجال الإرشاد المهني لذوي الإعاقة وتزويد المدارس والمعاهد بهذه الكوادر.

(٣) تجهيز المدارس بقسم خاص للتأهيل المهني لذوي الإعاقة مع وجود أخصائي مهني على قدر عال من الكفاءة.

(٤) ضرورة متابعة ذوي الإعاقة بعد التوظيف في القطاع العام والخاص لمعرفة مدى استقرارهم وتكيفهم في العمل، فالإرشاد المهني لا يتوقف عند اختيار المهنة فقط بل بعد ذلك أيضا".

(٥) إقامة معارض وندوات وورش عمل ومؤتمرات في مجال الإرشاد المهني لذوي الإعاقة وأسرهم من أجل تمكينهم من تنمية فكرهم المهني.

(٦) توعية المجتمع حول قدرات ذوي الإعاقة في مجال العمل وتقديم نماذج ناجحة على ذلك من أجل تقبل ذوي الإعاقة في بيئة العمل وبث الاتجاهات الإيجابية في نفوس الزملاء وأصحاب العمل.

(٧) إقامة الكثير من الدورات الدورية التي تهدف إلى تزويد وتنوير ذوي الإعاقة وأسرهم بعالم المهن الذي تتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم.

(٨) تكثيف وتفعيل خدمات الإرشاد المهني لذوي الإعاقة.

(٩) تنظيم وإقامة الندوات والمؤتمرات العالمية والعربية لتبادل المعلومات والخبرات ومعرفة الجديد في تقنية وإرشاد ذوي الإعاقة مهنيا".

(١٠) إجراء المزيد من البحوث والدراسات من قبل المختصين فيما يخص الإرشاد المهني لذوي الإعاقة.

المراجع

أبوأسعد،أحمد وألهواري،لمياء(٢٠٠٨).**التوجيه التربوي والمهني**،رام الله:دار الشروق.

أبوسل، محمد(١٩٩٨). **مدخل إلى التربية المهنية**،عمان:دار الفكر لنشر والتوزيع.

التل،أحمد(١٩٨٥).التوجيه المهني من ضروريات العمل،**المجلة العربية لتعليم التقني**،العراق،مج٢،عدد١،ص ص٤٠-٤١.

الدحادحه، باسم(٢٠٠٨).دراسة مقارنة للحاجات المهنية لدى طلبة الحالات الخاصة والطلبة العاديين في جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات الأخرى، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،مج٩،عدد٤،ص ص٥٩-٨١.

الزارع،نايف(٢٠٠٦). **تأهيل ذوي الإحتياجات الخاصة**،ط٢،عمان: دارالفكر.

الزعبي،أحمد(٢٠٠٧).**النفسي:أسسه، نظرياته، طرائقة، مجالاته، برامجه**، الرياض: مكتبة الرشد.

السيد،مريم(٢٠٠٩).**التربية المهنية مبادئها واستراتيجيات التدريس والتقويم**، عمان: دار وائل لنشر والتوزيع.

الشمري،مشوح(١٤٢٣).تقويم فعالية برامج التأهيل المهني للمعوقين من وجهة نظر المعوقين والمشرفين ورجال الأعمال،**رسالة ماجستير غير منشورة**، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية،الرياض.

الشناوي،محمد(١٩٩٨). **تأهيل المعوقين وإرشادهم**،الرياض:دار المسلم.

العيسوي،عبدالرحمن(١٤٠٤).**التوجيه التربوي والمهني:مع دراسة ميدانية**،مكتب التربية لدول الخليج.

القريوتي،إبراهيم والبسطامي،غانم (١٩٩٥). **مبادىء التأهيل:مقدمة في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة**،الكويت:مكتبة الفلاح لنشر والتوزيع.

المشعان،عويد(١٩٩٣).**التوجيه المهني**،الكويت:مكتبة الفلاح.

الهذال،عويد(٢٠٠٤). **سيكوليجية التوجيه المهني مفاهيم، وتصنيفات، ونظريات، ونماذج تطبيقية**، الكويت:دار السلاسل لنشر والتوزيع.

دريفيون،جان(١٩٨٢). **التوجيه التربوي والمهني**،(ترجمة ابي فاضل، ميشال)، بيروت–باريس:منشورات العويدات.

زهران،حامد(٢٠٠٥).**التوجيه والإرشاد النفسي**،ط٤،القاهرة:عالم الكتب.

زهران،حامد(١٩٨٠).**التوجيه والإرشاد النفسي**،ط٢،القاهرة:عالم الكتب.

شقير،زينب(٢٠٠٥). **خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة**،ط٣،القاهرة:مكتبة النهضة المصية.

عبد الحي،محمد(٢٠٠٨).**الإعاقة السمعية وبرامج إعادة التأهيل**،العين:دار الكتاب الجامعي.

لوفكويست،لويد(١٩٥٩).**التوجيه المهني لذوي العاهات**، (ترجمة مرسي، سيد)، القاهرة – نيويورك: مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر.

مقدم ،عبدالحفيظ(١٩٩٤).دور التوجيه المهني في الاختيار والتوافق المدرسي،**المجلة الجزائرية للتربية**،الجزائر،س١،عدد١،ص ص٥٧–٧٥.

القسم الثاني

ملخص رسائل

obeikandl.com

فاعلية برنامج ارشادى لتنمية الأداء الوظيفى الأسرى لدى أسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغي فى التوافق وتقدير الذات لدى هؤلاء الأطفال

رسالة دكتوراه من قسم الارشاد النفسي – جامعة القاهرة

الطالبة/ سناء محمد محمد دخيل الله

أ.د./ علاء الدين احمد كفافي
استاذ بقسم الإرشاد النفسي

أ.د.فاروق سيد عبد السلام
استاذ بقسم الإرشاد النفسي

٢٠١٤

obeikan.com

مقدمة البحث:

تمر الأسرة التي لديها طفل مصاب بالشلل الدماغي بخبرات نفسية مؤلمة تتباين في شدتها من أسرة إلى أخري حسب مدي توافر مصادر الدعم المختلفة وتمثل ردود الفعل هذه استجابات طبيعية متوقعة تمر بها الأسرة، ولكنها تعتبر غير طبيعية في ما إذا لم تصل الأسرة إلى مرحلة التكيف والتعامل مع الإعاقة علي أنها حقيقة واقعة، ومن أهم ردود الفعل النفسية التي تمر بها الأسرة هي الصدمة وهي المرحلة الأولي وتحدث عندما يتم إعلام الوالدين بأن الطفل مصاب بالشلل الدماغي سواء بعد الولادة مباشرة أو في سن متقدمة فيكون الخبر بمثابة صدمة وخبرًا قاسيًا وحدثًا مؤلمًا يعاني منه الوالدان، وتكون الصدمة عنيفة إذا كانت توقعات الوالدين لميلاد طبيعي توقعات عالية أو كان المولود الأول أو المولود الذي رزقوا به بعد سنوات من عدم الإنجاب.

كذلك الإنكار فهي مرحلة يستخدمها الوالدين كإحدي وسائل الدفاع الأولية، ويتضمن عدم تصديق أن الطفل مصاب بالشلل الدماغي وإنكار حقيقة الإصابة، ذلك أن الاعتراف بإصابة ابنهم يؤذيهم ويهددهم، لذلك يلجأ الوالدان إلى عدم الاعتراف بالواقع والإنكار اللاشعوري الذي يريحهم كذلك يلجأ بعض الآباء إلى التسوق الطبي عندما يواجهوا بالحقيقة المؤلمة من أن ابنهما يختلف عن أقرانه بشكل واضح فإنهما يحاولان جاهدين نفي حالة الإصابة بالشلل الدماغي عن الابن من خلال مراجعة العديد من الأطباء الاختصاصيين لكي يسمعوا من أحدهم أن الطفل غير مصاب بالشلل الدماغي وعندما يواجه الوالدين حقيقة أن ابنهم مصاب بالشلل الدماغي فينتابهما شعور بالغضب ويلقون اللوم على المستشفي والأطباء أو المعلمين بأنهم لم يبذلوا الجهود الكافية للتعامل مع مشكلة الطفل.

كما أن الغضب يمكن أن ينتاب الأب ويلقي اللوم علي زوجته بأن الإصابة جاءت من الخصائص الوراثية لها أو يمكن أن ينتاب الأم الغضب وتلقي اللوم

علي زوجها بأن الإصابة قد نتجت عن الخصائص الوراثية له ويشعر الوالدان بالغضب واللوم أيضًا من الجهات الطبية أو التربوية أو التأهيلية من أنها تتحمل المسئولية عن وجود الإصابة لطفلهم وقد يشعر الوالدان بالاكتئاب في مرحلة لاحقة نتيجة معاناتهم من الإحباط واليأس عندما يشعران أن لا شئ يمكن عمله للتخلص من الإعاقة وبعد ذلك يصل الوالدان إلى التكيف والتعايش مع الإصابة وذلك بعد أن يشعر الوالدين بالعجز والاستسلام يميل الوالدان إلى المعتقدات الدينية فيصبحا أكثر تدينًا من السابق مما يعطيهما الراحة والطمأنينة.

فالتكيف والتعايش مع الإصابة بالشلل الدماغي هي آخر مرحلة من ردود الفعل النفسية وهو هدف يسعي المرشد النفسي لتحقيقه لدى والدي الطفل المصاب بالشلل الدماغي، وفي هذه المرحلة يتقبل الوالدان إصابة الطفل بالشلل الدماغي ويسعيان إلى توفير البرامج التربوية والتأهيلية والنفسية ويحاولان مساعدة الطفل علي النمو والتعليم وتحسين توافقه ومفهومه عن ذاته.

لاحظت الباحثة وجود خلل في أداء الأسرة لأدوارها نتيجة أن بعض الأسر تعاني ككل من وجود طفل مصاب بالشلل الدماغي لديها، كما يعاني كل فرد من أفراد الأسرة حسب دوره ومسئولياته من وجود طفل مصاب بالشلل الدماغي في الأسرة ولاحظت الباحثة بعض المشكلات والضغوط التي تتعرض لها الأسرة كانعزال الأسرة عن الوسط الاجتماعي الداعم والذي يتمثل في الأقارب والأصدقاء اللذين يمكن أن يقدموا العون للأسرة والدعم النفسي لها، ويترتب علي عزلة الأسرة هذه شعور الوالدين بالجهد الكبير بسبب عدم دعم ومساندة الآخرين من خارج الأسرة لهم مما يجعل الوالدين أقل فاعلية في مسايرة الطفل المصاب بالشلل الدماغي وتلبية احتياجاته ويترتب علي ذلك أن تكون فرص التعلم للطفل للمهارات والخبرات الاجتماعية محدودة في خارج نطاق الأسرة، كذلك تطرف أدوار أفراد الأسرة وعزل الأدوار بين أعضاء الأسرة، حيث يلقي عبء العناية بالطفل

المصاب بالشلل الدماغي علي الأم التي تحتاج إلى مساعدة الأب والذي بدوره يميل إلى العمل والبقاء خارج المنزل ويري أن دوره لا يشمل العناية المباشرة بالطفل لافتقاده الخبرة والصبر اللذان يمكناه من ذلك.

كذلك فإن الجهد الكبير الذي تبذله الأم للعناية بالطفل المصاب بالشلل الدماغي يمكن أن يحدث تقصير في أدائها لدورها مع باقي أفراد الأسرة، مما يترتب عليه حدوث مشكلات وصراعات ومن هنا يظهر الخلل في أداء الأدوار وسوء الأداء الوظيفي، مما يؤثر بالتالي علي الأسرة كذلك نقص مهارات العناية بالطفل فقد يشعر الوالدان بأنهما لا يحسنان العناية بالطفل وليس لديهما مهارة في التعامل مع الطفل وإعاقته وذلك لعدم توفير المعلومات وانعدام التجارب الشخصية والعائلية، مما يزيد من أعباء الوالدين وسعيهما إلى التعرف علي الإجراءات التي يجب استخدامها لتلبية احتياجات الطفل المصاب بالشلل الدماغي.

وبذلك فقد تسهم الأسرة في نشأة المشكلات السلوكية لأبنائها حيث انها توفر بيئة أسرية غير أمنة لنمو الأبناء نموًا صحيًا، فيعيش الأبناء في ظل أداء وظيفي سيء يسوده الإضطراب و التوتر بين أفراد الأسرة.

وقد أظهرت نتائج دراسة "أريك جونسون Eric Jonson" أن كثرة المشكلات السلوكية والضغوط التي يسببها الطفل المعوق كانت تزيد من التأثيرات السلبية في الأداء الوظيفي الأسري (Eric Jonson ,1998)

كما أكدت نتائج دراسة "شاري واد وآخرون Shari Wade et al" أن وجود طفل معوق يجعل الأسرة أكثر عرضة للاضطراب والتفكك مما ينعكس بوضوح على الأداء الوظيفي الأسري بمختلف أبعاده بين الأسر العادية وأسر الأطفال المعوقين لصالح الأسر العادية (Shari Wade et al, 1995)

كما أكدت دراسة "ما ساهير وتاناكا Masahiro tanaka" أن سواء الأداء الوظيفي الأسري في أسر المعوقين كان يرجع إلى ما يسببه وجود الطفل المعوق

من عبء واضح، وليس بالنسبة للوالدين فقط وإنما للأسرة كلها لو كانت هذه الأسرة تتمتع بالاستقرار والتوافق قبل قدوم الطفل المعوق. (Masahiro Tanaka, 1996)

أيضًا أظهرت دراسة "أليسون هير Alison Hear" أن الأداء الوظيفي الأسري لدى أسر المعوقين كان يتسم بالضعف والقصور في مجالات الاستجابات الوجدانية والتعبير عن أداء الأدوار الأسرية وحل المشكلات. (Alison Hear, 2004)

كذلك أوضحت نتائج دراسة "جلاسكوك – ربيرتا فاي Glasscock – Roberta-fay" كيف تؤثر خبرة وجود الطفل مصاب بالشلل الدماغي على حياة الأم حيث تتحمل عبء تقديم رعاية إيجابية بالطفل المصاب بالشلل الدماغي، تقوم بتقديم الدعم الاجتماعي واهتمامهم بالاطلاع حول الشلل الدماغي لتحسين جودة الحياة لدى الأطفال (Glasscock – Roberta-fay, 1997)

أيضًا أظهرت دراسة "كاندال وروبي Kandall-Robbie" حاجة أسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغي إلى تقديم الدعم الأسري والتدريب. (Kandall Robbie, 1991)

لذلك دعت الضرورة إلى وجود نوع من الإرشاد النفسي يسهم في تحسين الأداء الوظيفي الأسرى و تحسين التوافق وتقدير الذات لدى هؤلاء الأطفال، و هذا يتم تحقيقة بإستخدام الإرشاد الأسري الذي ثبت نجاحه و فاعليته في مجال البحوث والدراسات النظرية، أما المجال التطبيقي و العملي فقد حقق نجاحًا كبيرًا حيث توجد مؤسسات و مراكز خدمات نفسية تقوم بتقديم خدمة الإرشاد الأسري للأسر في الدول المتقدمة.

وعلى الرغم من نجاح الإرشاد الأسري في المجال النظري و النظري و التطبيقي إلا أنه لم يلقى الإهتمام الكافي في مصر و الدول العربية التي تعرضت

للإرشاد الأسري و تتعرض له من منظور خدمة الفرد و خدمة المجتمع، أما مجال علم النفس فدراسات الإرشاد النفسي الأسري تكاد تكون محدودة للغاية، و على المستوى التطبيقي لا توجد – في حدود علم الباحثة– مراكز أو عيادات نفسية تطبق برامج الإرشاد النفسي الأسري في مصر.

كل هذه الأمور من أهمية الأرشاد النفسي الأسري و تأثيراته الإيجابية و الثغرات الموجودة في الدراسات العربية في هذا المجال و الثغرات الموجودة في الواقع الميداني دعت الباحثة إلى محاولة إرشاد الأسر التي لديها سوء أداء وظيفي لتحسين التوافق وتقدير الذات لدى أبنائهم المصابين بالشلل الدماغي.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث من خلال الاحتكاك المباشر للباحثة ببعض أسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغي حيث تعمل الباحثة كمعلمة رياض أطفال فى مدرسة تجريبية ومرت بخبرة تعليم أطفال مصابين بالشلل الدماغى إلى جانب الأطفال العادين وجدت أن بعض هؤلاء الأطفال المصابين بالشلل الدماغى لديهم توافق نفسي واجتماعي جيد كذلك تقديرهم لذاتهم مرتفع بينما لاحظت الباحثة أن بعض الأطفال المصابين بالشلل الدماغي يعانوا من سوء توافق وتقديرهم لذاتهم منخفض رغم تشابه الإصابة في الحالتين مما يشير إلى وجود خلل فى هذه الأسر و تقصير فى ادائها لوظائفها تجاه هؤلاء الأبناء مما دعا الباحثة للبحث فى جوانب القصور عند هؤلاء الأسر تجاه أبنائها وما يجب أن تقوم به هذه الأسر من تواصل أسري وإشباع حاجات نفسية وتحقيق نمو اجتماعي وشخصي وتقديم الدعم والمساندة الأسرية وقيام الأسرة بأدوارها الأسرية سعيًا للوصول بأبنائها المصابين بالشلل الدماغي إلى تقدير ذات مرتفع وكذلك سعيًا لتحسين التوافق النفسي والاجتماعي لهؤلاء الأطفال.

أيضًا لاحظت الباحثة من خلال اطلاعها علي البحوث اهتمامها بمعدلات انتشار الظاهرة والعوامل المسببه لها وتشخيصها والعوامل المسببة لها والمرتبطة بها. واهتمت الدراسات بإعداد برامج علاجية في المجال الحركي لمساعدة هذه الفئة، وبالتعرف علي الخصائص المميزة لها وبخاصة الخصائص الحركية واهتمت بالتعرف علي الحاجات التعليمية للأطفال المصابين بالشلل الدماغي، كما اهتمت بعض الدراسات الأجنبية بدراسة المصابين بالشلل الدماغي في بعض القدرات المعرفية والحركية وقد أشارت دراسة Kandall Robbie كاندال وروبي (١٩٩١) إلى أن الأطفال المصابين بإعاقة صحية وجسمية وهي الفئة التي تشتمل علي فئة الشلل الدماغي، لديهما حاجة إلى تعلم مهارات الاعتماد علي الذات وحاجة إلى الدعم النفسي وحاجة إلى تقديم الدعم والتدريب للآباء. (Kandall Robbie,1991)

كما أشارت دراسة أجراها Interstate Research Associates مركز المعلومات العالمي للأطفال والشباب (١٩٩٣) أن الأطفال المصابين بالشلل الدماغي لديهم حاجة إلى الدعم الأسري. (Interstate Research Associates, 1993: 3)

بينما لا توجد في حدود علم الباحثة دراسات عربية أو أجنبية حاولت إعداد برنامج إرشادي لتنمية الأداء الوظيفي الأسري لأسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغي والتعرف علي أثر ذلك البرنامج في التوافق وتقدير الذات لدي هؤلاء الأطفال مما دعي الباحثة إلى دراسة الأداء الوظيفي عند هذه الأسر سعيًا لإشباع احتياجات هؤلاء الأطفال وتفترض الباحثة أن الأداء الوظيفي الأسرى هو السبب الرئيس فى سوء توافق هؤلاء الأطفال وفى تقدير الذات المنخفض لديهم لذلك تسعى الباحثة لتنمية الأداء الوظيفي الأسرى لأسر هؤلاء الأطفال المصابين بالشلل الدماغي سعيًا لتنمية توافقهم وتنمية تقديرهم لذاتهم. مما ساعد على ظهور

مشكلة البحث الحالية وبناءًا على ذلك فإن مشكلة الدارسة يمكن أن تتحدد فى السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية تطبيق برنامج إرشادي لتنمية الأداء الوظيفي الأسرى لدى أسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغي فى التوافق وتقدير الذات لدى هؤلاء الأطفال؟

هدف البحث:

-التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الأداء الوظيفي الأسري لدى أسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغي فى التوافق وتقدير الذات لدى هؤلاء الأطفال.

-التعرف على إستمرار فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الأداء الوظيفي الأسري لدى أسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغي فى التوافق وتقدير الذات لدى هؤلاء الأطفال.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- تلقي الضوء على أهمية الأداء الوظيفي الأسرى للطفل المصاب بالشلل الدماغي ومدى
ارتباطه بتوافق وتقدير ذات هؤلاء الأبناء.

- إثراء المكتبة العربية بدراسة عن فئة هامة من الفئات الخاصة وهي فئة الشلل الدماغي.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل فى الاستفادة من نتائج البحث فى استخدام البرنامج مع أسر هؤلاء الأطفال المصابين بالشلل الدماغي مما يؤدي إلى تحسين معاملة الأسر مع هؤلاء

الأطفال وبالتالي إلى تحسين الأداء الوظيفي الأسرى وتحسين التوافق النفسي والاجتماعي لهؤلاء الأطفال مع أسرهم وكذلك تحسين تقديرهم لذاتهم.

التعريفات الإجرائية للدراسة:

١- الأداء الوظيفي الأسرى: Family functional performance:

يعني الأداء الوظيفي الأسرى أسلوب وطريقة الأسرة فى القيام بوظائفها من أجل تحقيق أهدافها وغاياتها، وتوفير المتطلبات الأساسية والحاجات النفسية والتربوية لأبنائها من خلال التفاعل والتواصل بين أفرادها والقيام بالأدوار الأساسية وحل المشكلات والصراعات داخلها وإشباع حاجات أبناءها ومساندتهم ودعم جوانب النمو الشخصي والاجتماعي والضبط والتنظيم لديهم (سميرة أبو الحسن، ٢٠٠٤: ١٢٥٤).

٢- الشلل الدماغي *Cerebral Palsy*:

مجموعة من الاضطرابات العصبية غير الوراثية تنتج عن إصابة المنطقة الحركية فى المخ تسبب عطبًا فى التحكم فى العضلات الإرادية. وبصفة عامة تنتج الإصابة عن عوامل مثل العدوى قبل الولادية (مثل الروبيلا Rubella أو الحصبة الألمانية) والعامل الريسيسي عدم تماثل عامل RH فى الدم، الانفصال قبل الأوان عن المشيمة، عدم النضج، النزيف المخي الداخلي، فرط البيلدوبين فى الدم، والاضطراب التسممي والولادة العسرة، وفي حالات قليلة إصابة الرأس بعد الولادة. وتتضمن الأعراض التشنج والحركات غير المسيطر عليها (قفاع athetosis) والمشية المتماثلة والحديث الحلقي وفي بعض الحالات النوبات والعيوب البصرية وفقدان السمع والتخلف العقلي،ويعرف المصطلح اختصارًا ب (C.P.).

(جابر عبد الحميد و علاء كفافي ،١٩٨٩: ٥٩٥)

٣- التوافق *Adjustment*:

عرفه " راسل كاسيل" يعرف التوافق بأنه إعتماد الطفل على نفسه و إحساسه بقيمته و شعوره بلانتماء و التحرر من الميل إلى الإنفراد و الإعتراف بالمستويات الإجتماعية و إكتساب المهارات الإجتماعية و التحرر من الميول المضادة للمجتمع ، و علاقته بأسرته و مدرسته جيدة، بالإضافة إلى أن الحالة الصحية للطفل جيدة و حواسة سليمة. (مصطفى محمد كامل ،١٩٩٠: ٦)

٤- تقدير الذات *Self Esteem*:

يعرف كوبر سميثCooper Smith (1967) تقدير الذات بأنه ذلك التقييم الذي يتوصل إليه الفرد ويتمناه عادة فيما يتعلق بذاته ويرى أن هذا المفهوم يعبر عن اتجاه موافقته أو عدم موافقته من جانبي الفرد تجاه ذاته كما يرى أيضا أن هذا المفهوم يشير إلى مدى اعتقاد الفرد في ذاته باعتبارها ذاتا قادرة ناجحة ذات أهمية أو شأن ما كما يعتقد أيضا أن الفرد يتوصل في وقت ما من مراحل طفولته المبكرة إلى تقييم ذاتي عام بخصوص مدى قيمته وكفايته ثم يظل هذا المفهوم ثابتًا نسبيًا في اعتقاد الفرد وإدراكه لعدة سنوات تالية (فاروق عبدالفتاح و محمد الدسوقي ، ١٩٩١: ٥).

منهج البحث:

تتبع البحث المنهج التجريبي وتستخدم الدراسة تصميم ثلاث مجموعات ضابطة وتجريبية ومحكية مع اختبار قبلي وبعدي وتتبعي.

محددات الدراسة:

(أ) عينة الدراسة:

تكونت عينة البحث من(٢١) طفلاً وأسرهم، تتراوح أعمارهم (٦-١٢) سنة مقسمين إلى ثلاث مجموعات بالتساوي، مجموعة تجريبية (٧) أطفال مصابين بالشلل الدماغي وأسرهم ، مجموعة ضابطة (٧) أطفال مصابين بالشلل الدماغي وأسرهم ، و مجموعة محكية (٧) أطفال أسوياء وأسرهم.

وأطفال المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة مصابين بالشلل الدماغي المتوسطModerate حيث يكون النمو الحركي في هذا النوع بطيئًا جدًا إلا أن الأطفال المصابين به تتطور لديهم القدرة علي ضبط حركة العضلات الدقيقة ويتعلمون المشي باستخدام أدوات مساعدة.

(ب) المحددات الزمنية:

تم تطبيق البرنامج على الوالدين في مدة سبعة شهور و نصف، حيث أنه تم مقابلة الوالدين مرتين أسبوعيا، و كانت مدة الجلسة تتراوح بين٤٠-٦٠ دقيقة.

(ج) المحددات المكانية:

تم التطبيق في جمعية رسالة فرع مصر الجديدة (قسم ذوى الاحتياجات الخاصة).

(د) أدوات البحث:

١- مقياس الأداء الوظيفي للأسرة إعداد سميرة ابو الحسن(١٩٩٩)

٢- قائمة ملاحظة سلوك الطفل إعداد راسيل كاسيل تعريب مصطفى محمد كامل(١٩٩٠)

٣- مقياس تقدير الذات إعداد كوبر سمث تعريب فاروق عبد الفتاح (١٩٨١)

٤- برنامج إرشادي لتنمية الأداء الوظيفي الأسري لأسر الأطفال المصابين بالشلل الدماغى (اعداد الباحثة)

الأساليب الإحصائية:

أستخدمت الباحثة الإحصاء اللابارامترى.

- اختبار "Wilcoxon" ويلكوكسن ٠
- اختبار "Mann-Whitney مان ويتني".
- الأشكال البيانية ٠

نتائج البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي و درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية في كل متغيرات البحث (الأداء الوظيفي الأسرى- التوافق -تقدير الذات).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في كل متغيرات البحث (الأداء الوظيفي الأسرى- التوافق - تقدير الذات).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس البعدي و درجات القياس التتبعى للمجموعة التجريبية في متغيري (الأداء الوظيفي الأسرى- التوافق) و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير(تقدير الذات).

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية و درجات المجموعة المحكية في القياس البعدي في كل متغيرات البحث (الأداء الوظيفي الأسرى- التوافق - تقدير الذات).

فاعلية برنامج تدريبى لفريق العمل بمدارس الدمج في تحسين التفاعل الاجتماعي بين تلاميذ الحلقة الابتدائية

رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية

(تخصص تربية خاصة) – جامعة القاهرة

للباحثة / **هدى فتحي حسانين راجح**

إشراف

أ.د / عادل عبد الله محمد

أستاذ التربية الخاصة

عميد كلية التربية

جامعة الزقازيق

أ.د / سميرة أبو الحسن عبد السلام

أستاذ متفرغ وقائم بأعمال رئاسة مجلس

قسم التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا للتربية

جامعة القاهرة

٢٠١٥ م

openkan.com

المقدمة

بدأ الاهتمام بالتربية الخاصة للمعوقين مع بدايات القرن العشرين، وكان التوجه قائمًا على عزل هذه الفئة عن المجتمع، وتصنيفهم إلى فئات، كل حسب إعاقته، فى مدارس خاصة مع تقديم برامج مؤهلة خاصة بهم. واستجابة للالتزام بأهداف مبادرة التعليم للجميع بمؤتمر سلامنكا بدأت معظم دول العالم تتجه اتجاها أكثر جدية وعمقًا نحو دمج ذوى الإعاقة فى مدارس التعليم العام ؛ من أجل استغلال قدراتهم والوصول بهم إلى أقصى حد ممكن كحق من حقوقهم الإنسانية والمدنية التى اعترفت بها معظم دول العالم، ووضعت لها التشريعات الخاصة. وقد أولت وزارة التربية والتعليم اهتمامًا بالأطفال المعاقين ودمجهم فى مدارس التعليم العام وفقا للقرار ٢٦٤ لسنة ٢٠١١.

وتعدالإعاقة مشكلة متعددة فى أبعادها ومتداخلة فى جوانبها، يتشابك فيها الجانب الطبى والنفسى والاجتماعى والتعليمى والتأهيلى والإعلامى، بصورة يصعب الفصل بينها؛ مما يجعل العمل الفريقى ضرورة أساسية لنجاح العمل مع ذوى الإعاقة؛ نظرًا لحاجتهم إلى عديد من جهود الأخصائيين. كم أشارت الدراسات والبحوث إلى أن اتجاه الدمج مازال يجد عديدًا من المعوقات والمصاعب التى تحول دون تحقيقه، بسبب عوامل كثيرة ومتداخلة، منها: عدم وضوح الأهداف، أو عدم وجود خطة مسبقة وإعداد جيد، أو لرفض القائمين على العملية التعليمية داخل المدرسة لهذه الفكرة ؛ مما يؤثر على أساليب تعاملهم مع التلاميذ المعاقين، وهذا ينعكس بدوره على التلاميذ العاديين فى تعاملهم مع أقرانهم ذوى الإعاقة.

مشكلة البحث:

على الرغم من وجود فريق العمل بالمدرسة الدامجة؛ إلا أن كل منهم يعمل بشكل منفرد منعزلا عن الآخرين، لايتعاون مع بقية أعضاء الفريق، ويرجع هذا إلى ؛ عدم الحصول على تدريبات خاصة بالدمج تعريفه، واهميته، واهدافه، وشروطه، والقرارات الخاصة به، والإعاقات المدمجة، تعريفها، خصائصها، واساليب التعامل معها، وكيفية إكساب التلاميذ ذوى الإعاقة المهارات الاجتماعية اللازمة؛ لتحسين التفاعل الاجتماعى بينهم وبين أقرانهم العاديين. كما أشارت نتائج بعض الدراسات وجود قصور فى المهارات الاجتماعية لدى ذوى الإعاقات على اختلافها، وكذلك الخصائص الاجتماعية لكل الاعاقات توضح قصورفى المهارات الاجتماعية، ويرجع هذا إلى عدم توافر برامج لتدريب فريق العمل بمدارس الدمج.

وقد تحددت مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:-

ما مدى فعالية برنامج تدريبى لفريق العمل بمدارس الدمج، لتحسين التفاعل الاجتماعى بين تلاميذ الحلقة الابتدائية؟

ويندرج تحته عدة أسئلة فرعية، هي:-

١- ما مدي الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى علي مقياس التفاعلات الاجتماعيةللأطفال خارج المنزل؟

٢- ما مدي الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية، قبل تطبيق البرنامج وبعده ،علي مقياس التفاعلات الاجتماعية، للأطفال خارج المنزل؟

٣- ما مدى الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة ،على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل في القياسين القبلي والبعدي؟

٤- ما مدى الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ،فى نتائج التطبيق البعدي والتتبعي علي مقياس تقييم مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل؟

أهداف البحث:

تهدف البحث الحالي معرفة فاعلية برنامج تدريبى لفريق العمل بمدارس الدمج، لتحسين التفاعل الاجتماعى بين تلاميذ الحلقة الابتدائية، والتحقق من مدي فاعلية وكفاءة البرنامج في تحقيق الهدف، بالإضافة إلى تقديم إطار نظري متكامل حول الدمج من حيث مفهومه وأهميته،وفوائده، وأنواعه، وأيضا الإعاقات المدمجة وفقًا للقرار ٢٦٤ لسنة ٢٠١١، والتحقق من مدى فعاليته فى إحداث تحسين فى التفاعل الاجتماعي، بينهم وبين أقرانهم العاديين، ويتضح ذلك من خلال الآتى:

١- الاهتمام بالأطفال المدمجين بصفة خاصة.

٢- إعداد برنامج تدريبي لفريق العمل بمدارس الدمج ؛لتحسين التفاعل الاجتماعى بين تلاميذ الحلقة الابتدائية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فى أنها تتناول فريق العمل بمدارس الدمج التى لم تأخذ حظها من الدراسات العربية بالقدر الكافي، وهو فريق غاية فى الأهمية. وتتضح الأهمية من خلال جانبين أساسيين هما:

أولا: الأهمية النظرية:

-تزويد المكتبة العربية بدراسة فى أحد المجالات المهمة وهو تدريب فريق العمل بمدارس الدمج،

-توفير المعلومات والمهارات اللازمة لفريق العمل بمدارس الدمج ؛ فى

تحسين التفاعل الاجتماعى بين التلاميذ ذوى الإعاقة المدمجين وأقرانهم العاديين.

–قد يفيد البحث الحالي فى تحسين التفاعل الاجتماعى، بين التلاميذ ذوى الإعاقة المدمجين وأقرانهم العاديين.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

–قد تساعد نتائج البحث الحالي فى تصميم برامج توعية لأولياء أمور ذوى الإعاقة والعاديين، بأهمية الدمج وحقوق ذوى الإعاقة.

–تطوير دور فريق العمل بمدارس الدمج.

–الخروج بمجموعة من التوصيات، التى يمكن أن تساعد المتخصصين والتربويين وأولياء الأمور فى تحسين التفاعل الاجتماعى بين التلاميذ ذوى الإعاقة المدمجين وأقرانهم العاديين.

تكتسب البحث الحالي أهمية خاصة لما يلى:

١- حاجة التلاميذ ذوى الإعاقة المدمجين إلى برنامج رعاية، يوفر لهم الأعداد للحياة والاستقلالية فى قضاء حاجاتهم واندماجهم فى المجتمع والتفاعل، والتوافق الاجتماعي مع الآخرين، من خلال تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم.

٢- إن إعداد برنامج تدريبي لفريق العمل بمدارس الدمج لتحسين التفاعل الاجتماعي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية يسهم فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية، والشخصية والمهنية؛ الأمر الذى يسهل ممارستهم فى الحياة اليومية، ويزيد من تدريبهم على التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين.

٣- ندرة الدراسات العربية والأجنبية فى مجال البرامج التدريبية لفريق العمل بمدارس الدمج.

٤- إمكانية فتح هذه البحث المجال أمام الباحثين دراسات أخري فى مجال إعداد برامج خاصة بفريق العمل بمدارس الدمج.

محددات البحث:

١- **محددات موضوعية:** تقتصر البحث الحالي على تدريب وتوعية فريق العمل بمدارس الدمج، بنظام الدمج والإعاقات المدمجة ودور كل عضو بفريق العمل وعلاقته ببقية أعضاء الفريق، ومن ثم تدريب التلاميذ على بعض المهارات الاجتماعية، والتى تؤدى إلى تحسين التفاعل الاجتماعى بينهم وبين أقرانهم العاديين بالمرحلة الابتدائية.

٢- **محددات مكانية:** يقتصر البحث الحالي علي عينة من فريق العمل، وعينة من التلاميذ ذوى الإعاقة المدمجين بمدرسة الكمال بإدارة المعادى التعليمية بمحافظة القاهرة.

٣- **محددات زمانية:** يطبق البرنامج التدريبى خلال ثلاث شهور يسبقه تدريب لفريق العمل مكون من عدد ١٥ (اخصائى اجتماعى –اخصائى نفسى – ٨ معلمو فصول – ٤ أولياء أمور – مدير مدرسة) بإدارة المعادى التعليمية بمحافظة القاهرة يستغرق (٤٠) ساعة.

٤- **محددات بشرية:** تكونت البحث من (١٢) تلميذًا وتلميذة من ذوى الإعاقة المدمجين وفقًا للقرار الوزارى ٢٦٤ لسنة ٢٠١١ مقسمين إلى مجموعتين: محموعة تجريبية مكونة من (٦) تلاميذ وتلميذات، ومجموعة ضابطة مكونة من (٦) تلاميذ وتلميذات.

منهج البحث المستخدم:

استخدم البحث المنهج التجريبي والذى يعتمد على مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، واستخدام قياسين:القياس القبلي والقياس البعدى، لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على متغيرات البحث؛ للتحقق من صحة الفروض،والتحقق من أثر البرنامج التدريبى لفريق العمل بمدارس الدمج، لتحسين التفاعل الاجتماعى بين تلاميذ المرحلة الابتدائية.

متغيرات البحث:

١. **المتغير المستقل:** البرنامج التدريبى لفريق الدمج.

٢. **المتغير التابع:** التفاعل الاجتماعى

أدوات البحث:

١- استمارة البيانات الأولية. إعداد / الباحثة.

٢- مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة.

٣- مقياس المستوي الاجتماعي الاقتصادي المطور للأسرة. إعداد أ. د./ عبد العزيز الشخص.

٤- برنامج تدريبى لفريق العمل بمدارس الدمج ؛ لتحسين التفاعل الاجتماعى بين تلاميذ المرحلة الابتدائية. إعداد / الباحثة

٥- مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل. إعداد أ. د./ عادل عبدالله

عينة البحث:

تألفت عينة البحث من (١٢) تلميذًا وتلميذة من ذوى الإعاقة المدمجين اعتمادًا على قرار الجهات المتخصصة (وزارة الصحة،ووزارة التربية والتعليم)، والتى تتراوح أعمارهم ما بين٩ – ١٢سنة،كما يتراوح مستوى ذكائهم مابين (٦٠-٨٤) ،وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تتمثل في الأساليب اللابارامترية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "مان ويتنى" (Mann – Whitney) للكشف عن دلالة الفروق

بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، للتحقق من صحة الفروض واختبار"ويلكوكسون" (Wilcoxon) للعينات المترابطة.

نتائج البحث:

يمكن تلخيص أهم النتائج التى توصلت إليها البحث الحالي فيما يلى:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل فى القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي.

٣. لا توجد فروق بين متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال ،خارج المنزل وأبعاده، في القياسين القبلي والبعدي.

٤. لا توجد فروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال، خارج المنزل وأبعاده، في القياسين البعدي والتتبعى.

obeikan.com

فاعلية برنامج تدريبى فى تحسين قراءة العقل وأثره على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة

الباحث / أسامة عادل محمود مصطفى النبراوي

لنيل درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية

(تخصص صحة نفسية) – جامعة بني سويف

إشراف

الأستاذ الدكتور

سليمان محمد سليمان

أستاذ ورئيس قسم علم النفس والصحة النفسية ووكيل كلية التربية – جامعة بنى سويف سابقا

الأستاذ الدكتور

إيهاب عبدالعزيز الببلاوي

أستاذ الصحة النفسية ومدير مركز المعلومات النفسية والتربوية والبيئية كلية التربية – جامعة الزقازيق

٢٠١٦م

obeikan.com

مقدمة البحث:

والواقع أن مجال الإعاقة قد نال فى السنوات الأخيرة من نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادى والعشرين، اهتمامًا متزايدا، سواء من الناحية الطبية، أو البحثية أو البرامج الإرشادية، لأن عملية إعداد الطفل المعاق لمواجهة الحياة بمتغيراتها، تتطلب إكسابه أكبر قدر ممكن من الخبرات والمهارات، من خلال تفاعله مع مختلف مواقف الحياة، لكى تؤهله إلى العيش فى المجتمع والاندماج معه، فالمعاقون عقليا مواطنون لهم إمكاناتهم ومن حقهم أن يعيشوا، وأن يحصلوا على حقوقهم، كغيرهم من العاديين، إذا لابد من إكسابهم الخبرات والمهارات الاجتماعية التى تفيدهم فى الاعتماد على أنفسهم والتفاعل الاجتماعى مع الآخرين.

والقدرة على توقع ردود فعل الآخرين ورغباتهم وفهم مشاعرهم وأحاسيسهم وانفعالاتهم وما يدور في وجدانهم يسهم بدرجة كبيرة في الإتيان بتفاعل اجتماعى إيجابى معهم سواء كان هذا التفاعل لفظيًا أو غير لفظيًا، كما تُيَسِّر هذه القدرة على عملية تبادل الأفكار والمشاعر مع الآخرين، وعلى النقيض من ذلك فافتقاد هذه القدرة أو قصورها – ولو بدرجة بسيطة – يؤثر في توقع مواقف الآخرين وفهمها سواء تلك التى يظهرونها أو التى يضمرونها في أنفسهم، ويكون نتيجة ذلك عجز في عملية التواصل والتفاعل الإيجابى معهم، وقد تبين أن هناك بعض النظريات فى الأدبيات النفسية تساعد على تنمية هذه الجوانب الاجتماعية لدى الفرد ذوى الإعاقة العقلية البسيطة مثل نظرية العقل "قراءة العقل" التى تعود تاريخيًا إلى عهد أفلاطون وأرسطو وغيرهما من الفلاسفة الإغريقيين، وكانت آنذاك تركز على علاقة العقل بالروح فكانت ترى أن التفكير والذاكرة هما مكونات العقل، أما الحب والفرح والحزن فهى بدائيات لا تكوّن العقل، أما الآن فقد أصبح

العقل ظاهرة تتعلق بعلم النفس وغالبًا أصبح مصطلح العقل يستخدم كمصطلح رديف للوعى.

وتدريب الأطفال المعاقين عقليا على نظرية العقل "قراءة العقل" يتطلب الصبر والتأنى، واحتواء الأطفال بالحب والرحمة والدفء.

ويوجد فى كل مجتمع عدد غير قليل من المعاقين، الذين يعتبرون عالة على المجتمع، وقد لوحظ أن نسبة المعاقين بصفة عامة والإعاقة العقلية على وجه الخصوص يمثلون نسبة غير قليلة من أبناء المجتمع على المستوى العالمى، وأن تفاوتت هذه النسبة من مجتمع لآخر.

ومن هذا المنطلق زاد الاهتمام برعاية المعاقين، وتأهليهم حيث أنشئت المدارس وَوُضِعَتْ تشريعات تكفل للمعاقين بعض المزايا والحقوق التى تحقق لهم الاستقرار، كما تضافرت جهود العلماء فى سبيل تأهيلهم وتنمية ما تبقى لديهم من قدرات.

وطبقا لنظرية العقل " قراءة العقل" والتى تشير إلى قدرة الفرد على استنتاج أفكار ومشاعر وانفعالات الأخرين، وقدرة الفرد على أن يأخذ وجهة نظر الآخرين، فإن المعافين عقليا لديهم قصور فى القدرة على قراءة عقول الآخرين، ومن ثم يعجزون عن معرفة أسباب انفعالات الآخرين وتفسير وتوقع سلوكهم الانفعالى، وهذه المهارات فى غاية الأهمية للتفاعل الاجتماعى، فكيف يتفاعل الفرد مع الآخرين وهو يصعب عليه فهم ما يفكرون فيه أو يشعرون به، ومن ثم ما يمكن أن يحتاجوه، مثل أن ترى شخص يبكى ولا تستطيع معرفة ما يحزنه أو يؤذيه وما قد يحتاجه من مساعدة، وربما ينظر إليك الآخرون على انك غير حنون لأنك لا تساعد شخص يبكى.

كما يزداد فهم الأطفال العاديين لأسباب الحالات الانفعالية بسرعة خلال ما قبل المدرسة، وذلك نظرًا لتطور خيالهم ونظرية العقل" قراءة العقل" لديهم، وترتبط

نظرية العقل" قراءة العقل" بصفة خاصة بالانفعالات المعقدة مثل الإحراج، والخزى، والتفاخر، والشعور بالذنب لأنها تتضمن تقييم أفكار الآخرين، وهذه الانفعالات لا تظهر قبل العام الرابع من العمر، لذا يقل فهم الأطفال المعاقين عقليا لأسباب الحالات الانفعالية، وذلك نظرًا لقصور خيالهم ونظرية العقل "قراءة العقل" لديهم، فهم لا يدركون أسباب الانفعالات لضعف قدراتهم الإدراكية.

ومن ثم فهم يواجهون صعوبة فى فهم التلميحات التي تصدر عن الأخرين حولهم، ويلاحظ على الطفل المعاق عقليا أنه لا يفرح عندما يرى أمه أو أبوه ولا يستمتع بوجود الآخرين، ولا يستطيع أن يعرف مشاعر الآخرين أو يتعامل معها بصورة صحيحة، وتقل استجابته للإشارات الاجتماعية مثل الابتسامة أو النظر للعيون.

ونظرا لارتباط نظرية العقل "قراءة العقل" بصفة خاصة بالانفعالات المعقدة مثل الإحراج، والخزى، والتفاخر، والمفاجأة، والشعور بالذنب، لأنها تتضمن تقييم أفكار الآخرين، فإن المعاقين عقليا لديهم قصور واضح فى فهم هذه الانفعالات المعقدة خاصة، والانفعالات عامة، لضعف قدراتهم الإدراكية وقصور نظرية العقل "قراءة العقل" لديهم.

ومن الملاحظ أن الأطفال المعاقين عقليًا يتصفون بعدم القدرة على المشاركة فى العلاقات الاجتماعية، واضطرابات فى القدرة على عمل صداقات تقليدية إذ ليس لديهم المهارات اللازمة لذلك، كما ينقصهم التعاطف مع الآخرين ووجهات نظرهم وأحاسيسهم، وهم غالبا لا ينشغلون فى التفاعلات والأعمال التعاونية أو المتبادلة مع الآخرين، فهم لا يبادرون بإجراء حوار مع الآخرين وإن بدأت المحادثة فإنها تكون محورية ذاتية بعيدة عن اهتمام المستمع، وربما يهربون من منتصف المحادثة، وإلى جانب ذلك فإنه من الملاحظ أن الطفل المعاق عقليا يصبح فى حالة تهيج وإثارة عندما يقترب الآخرون منه أو يتفاعلون معه، كما أنه

فى الغالب يرفض أى نوع من الاتصال بشخص آخر من خلال التحدث بتودد وحب، كما أن كلامه ينقصه الوضوح والمعنى، وهو نفسه يعانى من نقص فى التواصل البصرى وفهم التعبيرات الوجهية والإيماءات الاجتماعية.

مشكلة البحث:

يمكن صياغة المشكلة من خلال السؤال الرئيس التالى:

ما فاعلية البرنامج التدريبي فى قراءة العقل والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذي الإعاقة العقلية البسيطة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التحقق من فعالية البرنامج التدريبي في تحسين قراءة العقل والكفاءة الاجتماعية لدى مجموعة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الذين يعانون من انخفاض فى قراءة العقل والكفاءة الاجتماعية، وذلك بإستخدام فنيات قصصية مصورة ومحوسبة وأساليب تعديل السلوك بوصفها إحدى المداخل العلاجية الأكثر فعالية فى إكساب الاطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الطرق الإيجابية التى تحقق التوافق النفسي والتوافق مع الآخرين وبالتالي خفض الآثار المترتبة على خفض قراءة العقل والكفاءة الاجتماعية.

٢- التحقق من إستمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تحسين قراءة العقل والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من خلال القياس التتبعى بعد مُضى شهر من القياس البعدى وبإستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وذلك بهدف الوصول إلى توصيات علمية وعملية تقدم إلى الجهات المسئولة لتساعدهم على فهم طبيعة إعاقة الطفل وحاجاته الخاصة التى ينفرد بها دون غيره، وكما تساعد بذلك القائمين على تربية وتعليم هؤلاء الأطفال على التخطيط ووضع الخدمات اللازمة المحققة لحاجاتهم.

أهمية البحث:

يكتسب البحث الحالي قيمة وأهمية تستمد أولاً من العينة التى تجرى عليها، وثانيًا من المضمون التربوى والتجريبى لها، فالأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة يعانون صعوبة التفاعل الاجتماعى، فهم يعيشون في عزلة عن المجتمع والأهل مما يجعلهم فئة مهملة تعانى كل صعوبات الحياة، وحيث أن التفاعل الاجتماعى بين البشر هو لب سعادة الإنسان فى الحياة، فإن الإنسان – أى إنسان – لا يحيا حياة طبيعية بدون التعاون والتواصل مع الآخرين ومن هنا تأتى حاجة هؤلاء الأطفال إلى تحسين نظرية العقل "قراءة العقل" لديهم حتى يتم تحسين مهارات الكفاءة الاجتماعية بينهم وبين الآخرين بصورة طيبة تساعدهم على الانخراط فى المجتمع والعيش كالآخرين فى حياة هانئة، ويمكن للباحث توضيح هذه الأهمية من خلال نقطتين رئيستين:

١) الأهمية النظرية: حيث لم يحظَ الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة في البيئة العربية بدرجة الاهتمام نفسها التى حظى بها الأطفالُ ذوو الاحتياجات الخاصة كالمكفوفين والمعاقين سمعيًّا، ولذلك فالبحث الحالي يكتسب أهمية نظرية من حيث محاولته إعدادَ جانب نظرى يخص فئة الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة ويغطي بعض الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية لهم، فهي بمنزلة وسيلة مساعدة للباحثين وأولياء الأمور في كيفية فهم هؤلاء الأطفال ومعرفة سماتهم وخصائصهم، كما تكتسب هذه البحث أهمية نظرية أخرى من حيث تناولُها نظرية العقل "قراءة العقل" والكفاءة الاجتماعية وهما المعنى الحقيقي للحياة وللتعبير عن الذات.

٢) الأهمية التطبيقية: تكتسب هذه الدراسة أهمية تطبيقية من حيث تضمُّنُها لبرنامج تدريبى يساعد فى تحسين نظرية العقل "قراءة العقل" ومعرفة أثره

على كفاءتهم الاجتماعية والتى تعد عونًا للوالدين فى المقام الأول وللمهنيين فى المجال لكى يصلوا بهؤلاء الأطفال إلى بَرِّ الأمان لينالوا حظهم فى هذه الحياة.

فروض البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة قراءة العقل لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى على قائمة قراءة العقل لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى.

٣. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى بعد انتهاء البرنامج مباشرة والقياس التتبعى الأول بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج على قائمة قراءة العقل لدى المجموعة التجريبية.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين التتبعي الأول والتتبعي الثاني مباشرة على قائمة قراءة العقل لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعى الثانى.

٥. توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى على مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى.

٧. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى بعد انتهاء البرنامج مباشرة والقياس التتبعى الأول بعد مرور

شهرين من انتهاء البرنامج على مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية.

٨. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين التتبعي الأول والتتبعي الثاني مباشرة على مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعى الثانى.

محددات البحث:

يتحدد مجال البحث بالأبعاد التالية:

١- **المحددات البشرية:** أجري البحث الحالي على عينة الأطفال ذي الإعاقة العقلية ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩ – ١٢) سنة، وقام الباحث باختيار عينة قوامها (٢٠) طفلاً من الأطفال ذي الإعاقة العقلية البسيطة، والحاصلين على درجات منخفضة فى قائمة نظرية العقل "قراءة العقل" ومقياس الكفاءة الاجتماعية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية، وقوامها(١٠) أطفال، والثانية، ضابطة وقوامها(١٠) أطفال.

٢- **المحددات المنهجية:** يعتمد البحث الراهن على المنهج شبه التجريبى باعتبارها تجربة هدفها معرفة فاعلية برنامج تدريبى (كمتغير مستقل) فى تحسين نظرية العقل "قراءة العقل" لدى المشاركين من الأطفال المعاقين عقليا (كمتغير تابع)، وتحسين الكفاءة الاجتماعية (كمتغير تابع آخر) كما يعتمد البحث على التصميم التجريبي ذى المجموعتين.

٣- **المحددات المكانية:** تم اختيار العينة من مدارس التربية الفكرية بمدينة الزقازيق ومنيا القمح، بمحاظة الشرقية، وبنها، بمحافظة القليوبية.

٤- **المحددات الزمنية:** تم تطبيق أدوات البحث فى العام الدراسى ٢٠١٤ – ٢٠١٥.

أدوات البحث:

تتكون أدوات البحث من:

أولاً – أدوات ضبط العينة وتشمل:

١) استمارة جمع البيانات الأولية للأطفال ذي الإعاقة العقلية البسيطة (إعداد: الباحث).

٢) مقياس ستانفورد – بينية الذكاء (الصورة الخامسة) (تقنين: محمود أبوالنيل، ٢٠١١).

٣) مقياس السلوك التكيفي (إعداد: رشاد موسي، ٢٠٠٩، في: رشاد موسي، ومديحة الدسوقي، ٢٠١١، ص ٤٢١).

٤) مقياس المستوي الاجتماعي/ الاقتصادي/ الثقافي المطور للأسرة المصرية (إعداد: محمد بيومي خليل، ٢٠٠٠).

ثانيًا– أدوات قياس المتغيرات التجريبية وتشمل:

١) قائمة قراءة العقل لدى الأطفال ذي الإعاقة العقلية البسيطة (إعداد: سليمان سليمان، إيهاب الببلاوى، أسامة النبراوى، ٢٠١٦).

٢) مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذي الإعاقة العقلية البسيطة (إعداد: سليمان سليمان، إيهاب الببلاوى، أسامة النبراوى، ٢٠١٦).

٣) البرنامج التدريبي للأطفال ذي الإعاقة العقلية البسيطة (إعداد: الباحث).

نتائج البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على قائمة قراءة العقل لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى على قائمة قراءة العقل لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى.

٣. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى بعد انتهاء البرنامج مباشرة والقياس التتبعى الأول بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج على قائمة قراءة العقل لدى المجموعة التجريبية.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين التتبعي الأول والتتبعي الثاني مباشرة على قائمة قراءة العقل لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعى الثانى.

٥. توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى على مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى.

٧. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى بعد انتهاء البرنامج مباشرة والقياس التتبعى الأول بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج على مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية.

٨. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين التتبعي الأول والتتبعي الثاني مباشرة على مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعى الثانى.

القسم الثالث

مقاييس

obeikan.com

مقياس كارس لتحديد درجات التوحد

اسم الطفل: .....

تاريخ الميلاد: ..... **عمره:** .....

تاريخ الدخول: .....

وظيفة الأب: ..... **وظيفة الأم:** .....

ترتيب الطفل: .....

ضع دائرة حول أرقام العبارات التى تصف تمامًا حالة الطفل.

١. يدور الطفل حول نفسه لفترات زمنية طويلة.

٢. يتعلم واجبات بسيطة لكنه ينساها بسهولة.

٣. دائمًا مالا ينتبه إلى المثيرات الاجتماعية.

٤. لا يتبع تعليمات بسيطة والتى قد تعطى له، مثل (اجلس ..... الخ).

٥. لا يستخدم الألعاب بطريقة مناسبة (طريقة اللعب بها).

٦. ضعف التمييز البصرى عندما يتعلم، مثل (تركيب الأشكال والأحجام أو الألوان أو مواضع الأشياء).

٧. ليس لديه ابتسامة اجتماعية (عندما يقابل الآخرين).

٨. يعكس الضمائر (أنت بدلاً من أنا).

٩. يصر بشدة على الاحتفاظ بالأشياء معه.

١٠. يبدو كأنه لا يسمع، حتى يتشكك فى أنه أصم.

obeikan.com

١١. حديثه منغم ومسجوع.

١٢. يصلب نفسه لفترة من الزمن.

١٣. لا يرتمى على الأخريين (مثلما يفعل الأطفال) عندما ينطلق نحوه الآخرين.

١٤. لديه رد فعل قوى تجاه آي تغير فى بيئته أو روتينه.

١٥. لا يستجيب لأسمه عندما ينادى وسط اسمين آخرين.

١٦. يرفس بكثرة، يلف ويتوقف، يمشى على أطراف أقدامه.

١٧. لا يستجيب لتعبيرات الآخرين أو إحساسهم.

١٨. نادراُ ما يستخدم نعم أو لا.

١٩. لديه موهبة خاصة متميزة تبدو على أنها خارج نطاق الإعاقة.

٢٠. لا يتبع أوامر بسيطة داخل نطاق قدرته (ضع الكرة فى الصندوق .....).

٢١. أحيانًا لا يظهر استجابة فزع نحو الأصوات المرتفعة (قد يعتقد أنه طفل أصم).

٢٢. يرخى يديه.

٢٣. تغير شديد فى المزاج بصورة متغيرة كبيرة وصغيرة.

٢٤. يتجنب الاتصال بالأعين.

٢٥. يرفض أن يلمس أو يحضن.

٢٦. أحيانًا لا يظهر آي ألم تجاه القرص أو الإصابة أو الحقن ..... إلخ.

obeikan.com

٢٧. يتيبس تجاه احتضان الآخرين.

٢٨. لا يتعلق بالآخرين عندما يمسكوه من يده.

٢٩. يرفض أن يساعده الآخرين فى ارتداء ملابسه.

٣٠. يمشى على أطراف أصابعه.

٣١. يؤلم الآخرين، يضربهم، يعضهم، ير فسهم، ..... إلخ.

٣٢. يكرر الجمل أكثر من مرة.

٣٣. لا يشارك الأطفال الآخرين فى لعبه.

٣٤. لا يرمش بأعينه عندما توجه إليه الإضاءة مباشرة إلى عينه (رغم شدتها أحيانًا).

٣٥. يؤلم نفسه بحيث يعض ويضرب رأسه.

٣٦. لا ينتظر حتى تلبى احتياجاته (يريدها الآن فورًا).

٣٧. لا يستطيع أن يشير إلى خمسة من أسماء الأشياء.

٣٨. ليس لديه آي نوع من الصدقات.

٣٩. يغطى أذنيه تجاه العديد من الأصوات.

٤٠. يلف ويخبط الأشياء كثيرًا.

٤١. هناك صعوبة فى التدريب عامةً.

٤٢. يستخدم من ٠ – ٥ كلمات تلقائية خلال اليوم ليعبر عن حاجاته.

٤٣. فى الغالب يفزع أو يصبح شديد العصبية.

٤٤. لا يلبس نفسه بدون مساعدة متكررة.

٤٥. يكرر الكلمات والأصوات أكثر من مرة.

obeikan.com

٤٦. ينظر عبر الناس.

٤٧. يتحسس ويتذوق ويتشمم الأشياء التى فى البيئة المحيطة.

٤٨. غالبًا لا يكون له أى رد فعل بصرى تجاه الأشخاص الجدد.

٤٩. عادةً ما يكون مشوش بشكل كلى.

٥٠. يخرب بشدة الأشياء واللعب والبيوت يصنع ثقوب.

٥١. يبدو أنه متأخر عن نموه الطبيعى بصورة واضحة حوالى ٣٠ شهر عن عمره.

٥٢. يستخدم من ١٥ – ٣٠ جملة تلقائية خلال اليوم للتعبير عن حاجته.

٥٣. يحملق فى الفراغ لفترات زمنية طويلة.

obeikan.com

ورق معدلات كارس

التعليمات:

فى كل جزئية استخدم المسافة التى تتبعها لتكتب ملاحظاتك عن الطفل والتى تعبر عن هذه الجزئية، بعد انتهاء ملاحظاتك للطفل حدد أى من بنود المقياس هى التى تصف الطفل. لكل بند ضع دائرة حول الرقم الذى يمثل أفضل وصف لحالة الطفل لكن أحيانًا نجد أن الطفل ليس تمامًا بهذا الوصف لذلك استخدم ١,٥، ٢,٥، ٣,٥ لتساعد بعد ذلك فى الجزئيات المختلفة.

I. علاقاته بالناس

١. طبيعى ولا يوجد أى دليل على وجود صعوبات أو أى سلوك غير طبيعى:

يكون سلوك الطفل مناسب لعمره، بعض الخجل، بعض الشقاوة، وينزعج لكونه تحت الملاحظة ولكن ليس بدرجة شديدة.

٢. بسيط فى علاقاته الشاذة (غير الطبيعية بالناس):

قد يتجنب الطفل أحيانًا النظر إلى أعين الراشدين ويتجنب الأصوات التى يصدرها الراشدين لجذب انتباهه، ويكون شديد الخجل لكن ليس مثل الراشدين، ولا يمسك بيد أبويه مثلما يفعل معظم الأطفال فى سنه.

٣. معتدل فى علاقاته الشاذة (غير الطبيعية بالناس):

يبدو عليه أنه منعزل (لا يشعر بالراشدين). بصعوبة بالغة يستطاع جذب انتباهه لبعض الوقت. ولديه جزء ضئيل جدًا من التواصل.

٤. شديد فى علاقاته الشاذة (غير الطبيعية بالناس):

الطفل يبدو عليه تمامًا أنه لا يشعر بما يفعله الراشدين من حوله. وهو دائمًا وابدًا لا يتواصل مع الآخرين أو يدخل معهم فى أي نوع من التواصل، حتى المحاولات المستميتة لجذب انتباهه لا تؤثر.

الملاحظات:

.....

.....

.....

II. التقليد

١. طبيعى سنه مناسب لدرجة المحاكاة:

يستطيع الطفل محاكاة الأصوات والكلمات والحركات بدرجة تناسب مستوى مهاراته.

٢. بسيط فى سلوك عدم المحاكاة:

الطفل يقلد سلوك بسيط مثل التصفيق أو أصوات مفردة معظم الوقت، عامةً تأتى المحاكاة بعد ضغط عليه وتأتى متأخرة.

٣. معتدل فى سلوك عدم المحاكاة:

الطفل يقلد فى جزء بسيط من الوقت وبعد تكرار وإصرار وتعاون من الراشدين ومجهود كبير، وتأتى متأخرة.

٤. شديد فى سلوك عدم المحاكاة:

obeikan.com

نادرًا ما يحكى الطفل الأصوات أو الكلمات أو الحركات برغمً من إصرار وتصميم الراشدين.

الملاحظات:

.....

.....

.....

III. الاستجابة الانفعالية

١. طبيعى فى استجابته الانفعالية (بالنسبة لدرجة الانفعال والموقف:

الطفل يظهر درجة مناسبة من الاستجابة الانفعالية لما تشمل عليها من تعبيرات الوجه سواء فى الأسلوب أو الشدة.

٢. بسيط فى شذوذ انفعالاته:

الطفل لا يظهر أحيانًا درجة معينة من الاستجابة الانفعالية والاستجابة لا تكون مناسبة أو مرتبطة بالحدث والأشياء المحيطة به.

٣- معتدل فى شذوذ انفعالاته:

يظهر الطفل درجة واحدة ثابتة من الاستجابة الانفعالية والاستجابة تكون أما أقل أو أكثر فى العادة ولا تكون مرتبطة بالموقف، يقطب الوجه، يضحك، يصبح عصبيًا رغم غياب المثيرات المسببة فى ذلك.

٤- شديد فى شذوذ انفعالاته:

الاستجابة نادرًا ما تعبر عن درجة الموقف قد يصبح فجأة فى مزاج غريب ويصبح من الصعب جدًا تغير هذه الحالة المزاجية وقد يظهر الطفل مزاج سئ جدًا عندما يتغير شئ من حوله.

الملاحظات:

.....

.....

.....

IV . استخدام الجسم

١- طبيعى مناسب لسنه فى استخدام جسمه:

الطفل يتحرك بطلاقة ونشاط وتأزر كما يفعل الطبيعيين من سنه.

٢- بسيط فى شذوذ استخدامه لجسمه:

قد تظهر نقطة معينة مثل عدم قدرته على القفز وتكرار الحركات، ضعف التآزر أو يظهر حركات شاذة.

٣- معتدل فى شذوذ استخدامه لجسمه:

يصبح السلوك واضح تمامًا للعيان فى انه غريب أو غير طبيعى للأطفال من نفس العمر وفد يشمل على حركات غريبة فى الأصابع وفى دوران الجسم حول نفسه وقد يعتدى على نفسه أو يتمايل – يدور حول نفسه – يسير على أصابع أقدامه.

٤- شديد فى شذوذ استخدامه لجسمه:

تشمل على حركات تكرارية وتكون لديه قائمة من هذه الحركات الشاذة وقد تستمر رغم أن الطفل يكون متورطًا فى نشاط أخر وقد تعوقه هذه الحركات عن هذا النشاط.

الملاحظات:

.....

.....

.....

V. استخدام الأشياء

١. طبيعى فى اهتمامه باللعب والأشياء الأخرى:

يظهر الطفل سلوك طبيعى فى اهتمامه باللعب والأشياء الأخرى والتى تتناسب مع قدرته ومهارته فى استخدامه لهذه الأشياء.

٢. بسيط فى عدم إهتمامه باللعب والأشياء الأخرى:

قد يظهر الطفل درجة من الاهتمام باللعب – يلعب بها بمثل طريقة لعب الأطفال الآخرين (مص العرائس).

٣. معتدل فى عدم إهتمامه باللعب والأشياء الأخرى:

يظهر الطفل القليل من الاهتمام باللعب أو الأشياء الأخرى. أو قد يظهر انشغالا فى استخدام اللعب والأشياء بطريقة غريبة، وقد يركز على بعض الأجزاء من اللعبة وخاصة التى يكون لديها قدرة على انعكاس الضوء بطريقة خلابة ويتمسك ببعض هذه الأشياء أو يلعب بواحدة من هذه الأشياء دون غيرها.

٤. شديد فى عدم إهتمامه باللعب والأشياء الأخرى:

قد ينشغل الطفل بنفس السلوك بطريقة زائدة مع تكرار مستمر واهتمام بالغ وهناك صعوبة فى إنهاء هذه الأشياء التى يكون الطفل منشغل بها.

الملاحظات:

.....

.....

.....

VI. القابلية للتغيير (الموافقة على التغيير)

١. طبيعى فى استجابته للتغيير:

يلاحظ الطفل التغيير فى روتينه اليومى ويعلق عليه، وهو يقبل هذا التغيير بدون آي انزعاج.

٢. بسيط فى عدم قدرته على تقبل التغيير:

عندما يغير الراشدين من ترتيب تقديم الواجبات قد يستمر الطفل فى نفس النشاط أو نفس الخامات.

٣. معتدل فى عدم قدرته على تقبل التغيير:

عندما يحدث تغير فى الروتين قد يحدث أن يستمر فى نفس النشاط القديم ويصبح من الصعوبة مقاطعته، قد يصبح غاضبًا أو غير مرحب عمومًا بتغير الروتين الخاص به.

٤. شديد فى عدم قدرته على تقبل التغيير:

يظهر الطفل رد فعل شديد تجاه التغيير ولو حدث هذا التغيير بالقوة فإن الطفل يصبح شديد الغضب واستجابته عنيفة جدًا.

الملاحظات:

.....

.....

.....

II. الاستجابة البصرية

١. طبيعى فى استجابته البصرية:

إن الاستجابة البصرية لهذا الطفل مناسبة لسنه ويستخدم قدرات البصرية مع حواسه الأخر لاكتشاف الأشياء الجديدة المحيطة به.

٢. بسيط فى سوء استجابته البصرية:

الطفل أحيانًا يحتاج لأن يذكر كى يأخذ الأشياء وقد يظهر الطفل كثير من الاهتمام بالنظر فى المرآة أو الضوء، وفى بعض الأحيان يحملق فى الفراغ، يتجنب النظر إلى الناس.

٣. معتدل فى سوء استجابته البصرية:

يحتاج دائمًا أن يذكر بصورة متكررة أن ينظر إلى ما يفعل أحيانًا ما يحملق فى الفراغ ويتجنب النظر إلى أعين الناس، ويقرب الأشياء لينظر إليها من قرب.

٤. شديد فى سوء استجابته البصرية:

الطفل يصر على تجنب النظر إلى الناس أو الأشياء ويظهر استجابة بصرية شاذة ويمكن أن توصف بالشدة.

الملاحظات:

.....

.....

.....

VIII. الاستجابة السمعية

١. طبيعى فى درجة استجابته السمعية:

الاستجابة السمعية مناسبة لسنه ويستخدم السمع مع باقى الحواس الأخرى.

٢. بسيط فى شذوذ استجابته السمعية:

أحيانًا يشمل على غلق في الاستجابة بصورة بسيطة للأصوات والاستجابة للأصوات تكون أحيانا متأخرة والأصوات أحيانًا تحتاج إلى التكرار كى تجذب انتباه الطفل.

٣. معتدل فى شذوذ استجابته السمعية:

استجابة الطفل للأصوات فى خلال الخمسة مرات الأولى يكون غالبًا بالتجاهل وأحيانًا ما يغطى أذنيه عندما يسمع بعض الأصوات التى يسمعها كل يوم.

٤. شديد فى شذوذ استجابته السمعية:

تكون استجابة الطفل إما مرتفعة أو منخفضة جدًا بغض النظر عن نوع الصوت.

الملاحظات:

.....

.....

.....

IX. استخدامه لحاسة التذوق والشم واللمس

١. طبيعى فى استخدامه لحاسة التذوق والشم واللمس:

يكتشف الطفل الأشياء الجديدة بنفس الدرجة المناسبة لعمره – عامة بواسطة النظر واللمس ويستخدم التذوق واللمس أحيانًا بدرجات وعندما يعانى من ألم يعبر عن ذلك ولكن ليس برد فعل مبالغ فيه.

٢. بسيط فى شذوذ استخدامه لحواسه التذوق والشم واللمس:

يصر الطفل أحيانًا على وضع الأشياء فى فمه وقد يتشممها أو يتذوقها وقد يتجاهل بعض الأشياء ويكون رد فعله للألم البسيط مبالغ فيه عن الأطفال الطبيعيين عندما يعبرون عن الألم.

٣. معتدل فى شذوذ استخدامه لحواسه التذوق والشم واللمس:

يظهر الطفل انشغالا باللمس والتذوق والشم للأشياء بصورة معتدلة وتتراوح أحيانًا ردود الأفعال تجاه الألم ما بين مرتفع جدًا أو منخفض جدًا.

٤. شديد فى شذوذ استخدامه لحواسه التذوق والشم واللمس:

يظهر الطفل انشغالا باللمس والتذوق والشم للأشياء بطريقة أكبر مما يمكن أن تحدث عند الطبيعيين فى اكتشاف الأشياء أو استخدامها، والطفل قد يتجاهل تمامًا الألم أو يكون رد فعله عالى جدًا تجاه الألم.

الملاحظات:

.....

.....

.....

X. الخوف أو العصبية

١. طبيعى فى خوفه وعصبيته:

الطفل يظهر درجة مناسبة من الخوف أو العصبية المناسبة للموقف وللسن.

٢. بسيط فى اضطراب مخاوفه أو عصبيته:

يظهر الطفل أحيانًا أما رد فعل أكبر أو أقل عما يظهره الطفل الطبيعى فى نفس السن ونفس الموقف.

٣. معتدل فى اضطراب مخاوفه أو عصبيته:

يظهر الطفل كمية صغيرة أو أكبر من الخوف عن الأطفال الأصغر منه فى المواقف المتشابهة.

٤. شديد فى اضطراب مخاوفه أو عصبيته:

هناك تمادى فى الخوف بعد التعرض للخبرة رغم زوال الحدث أو الشئ ويصبح من الصعب لهذا الطفل إشعاره بالراحة – الطفل أحيانًا كثيرة – عكس الآخرين – يعجز عن إظهار درجة من الاعتبار للمخاطر التى يمكن أن تحدث له أو للأطفال الآخرين من نفس عمره ويتجنبوها.

الملاحظات:

.....

.....

.....

XI. <u>الاتصال اللفظى</u>

١. طبيعى فى تواصله اللفظى:

الطفل يظهر درجة مناسبة للموقف والسن للأطفال من عمره.

٢. بسيط فى سوء تواصله اللفظى:

الحديث يظهر نوعًا من الإعاقة ن معظم الحديث يشمل على أخطاء فى المعنى مثل بعض المحاكاة وتكرار الكلمات أو حذف الأسماء مع استخدام بعض الكلمات الغريبة، البرطمة.

٣. معتدل فى سوء تواصله اللفظى:

قد يبدو التواصل اللفظى غائب أو مختلط مع بعض الأخطاء فى المعنى أو الحديث الغريب مثل البرطمة أو المحاكاة أو حذف الأسماء، الغرابة فى المعنى تشمل زيادة الأسئلة أو الانشغال بالغريب من الموضوعات.

٤. شديد فى سوء تواصله اللفظى:

لا يستخدم أخطاء الحديث، الطفل يصدر أصواتًا طفولية أو أصوات حيوانات، الحديث تقريبًا عبارة عن ضوضاء وقد يستخدم بعض الكلمات أو العبارات الشاذة بطريقة ملحوظة.

<u>الملاحظات</u>:

.....

.....

.....

XII. الاتصال غير اللفظي

١. **طبيعى فى اتصاله اللفظى، مناسب لعمره والموقف الذى يظهر فيه**

٢. **بسيط فى سوء تواصله غير اللفظى:**

غير قادر (ناضج) على استخدام الاتصال غير اللفظى، يشير بغموض غير مفهوم أو يذهب إلى ما يريد، الذين من نفس عمره يشيرون بتحديد أكبر.

٣. **معتدل فى سوء تواصله غير اللفظى:**

عمومًا الطفل غير قادر على التعبير عن حاجاته بالتعبير غير اللفظى، كما أنه لا يستطيع أن يفهم الاتصال غير اللفظى من الآخرين.

٤. **شديد فى سوء تواصله غير اللفظى:**

الطفل يستخدم إشارات غريبة لا تعبر مطلقًا عن حاجاته، كما أنه يظهر عدم دراية أو فهم بالإشارات مع عدم إظهار آي نوع من التعبيرات على وجهه للآخرين.

الملاحظات:

.....

.....

.....

openkan.com

XIII. مستوى النشاط

١. طبيعى فى مستوى نشاطه:

ولا هو أكثر نشاطًا أو أقل نشاطًا من الأطفال الذين فى نفس العمر أو نفس السن.

٢. بسيط فى شذوذ مستوى نشاطه:

يكون الطفل إما أقل راحة أو لديه بعض الكسل وحركات بطيئة فى نفس الوقت.

٣. معتدل فى شذوذ مستوى نشاطه:

قد يكون مستوى النشاط لديه به صعوبات فى التوقف والجرى، تكون لديه كمية الطاقة قليلة، قد لا يذهب إلى النوم فى الليل أو على العكس ربما يروح فى حالة سبات أو نوم ويحتاج إلى مجهود كبير جدًا لكى يفيق أو يتحرك.

٤. شديد فى شذوذ مستوى نشاطه:

الطفل هنا متقلب تمامًا ما بين نشاط عالى جدًا أو ضعيف جدًا ويتقلب من حالة إلى أخرى.

الملاحظات:

.....

.....

.....

obeikan.com

XIV. مستوى الاستجابة العقلية

١. طبيعى فى مستوى استجابته العقلية:

يكون الطفل فى مستوى الأطفال الذين من نفس العمر ونفس القدرة العقلية والذين لا يعانون من آي مشكلات عقلية.

٢. بسيط فى ضعف مستوى استجابته العقلية:

الطفل ليس تمامًا مثل الأطفال الذين من نفس مستوى عمره والقدرات تظهر فروقًا واضحة بأنه يعانى من الإعاقة.

٣. معتدل فى مستوى استجابته العقلية:

عامةً الطفل ليس فى ذكاء من هم فى نفس سنه لكن الطفل قد يظهر أنه طبيعى فى منطقة واحدة أو أكثر من مناطق الذكاء.

٤. شديد فى مستوى استجابته العقلية:

بينما الطفل عمومًا ليس فى مستوى ذكاء أقرانه من نفس السن ولكن ربما قد يبدو طبيعى فى واحد من القدرات أو أكثر.

الملاحظات:

.....

.....

.....

XV. التأثير العام

غير أحادى. الطفل لم يظهر ولا عرض من الأعراض المميزة.

أحادى بسيط. الطفل أظهر بضع من الأعراض فى مناطق بسيط الأحادى.

obeikan.com

أحادى معتدل. الطفل أظهر عدد من الأعراض فى مناطق معتدل الأحادى.

أحادى شديد. الطفل أظهر العديد من الأعراض فى مناطق شديد الأحادى.

الملاحظات:

.....

.....

.....

obeikan.com