الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.

جامعة
الملك سعود
King Saud University

العدد (٥٠) الرياض (ذو الحجة ١٤٣٦هـ/ سبتمبر ٢٠١٥م)

رسالة التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

ردمد : ١٠٢١ - ٤٠١١

رسالة التربية وعلم النفس
العدد الخمسون (ذو الحجة 1436هـ/ سبتمبر 2015م)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم – جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

رسالة

التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

العدد(٥٠) الرياض ردمد: ٤٠١١ – ١٠٢١ ذو الحجة/سبتمبر ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م

أعضاء هيئة التحرير

أ.د علي بن أحمد الراشد	جامعة الملك سعود	رئيس التحرير
أ.د السيد محمد أبو هاشم	جامعة الملك سعود	مدير التحرير
أ.د عبدالله بن محمد الجغيمان	جامعة الملك فيصل	عضواً
أ.د فهد بن عبدالله الدليم	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د محمد علي عاشور	جامعة اليرموك- الأردن	عضواً
د. خالد بن إبراهيم المطرودي	جامعة الملك سعود	عضواً
د. عبده محمد المخلافي	جامعة السلطان قابوس – عمان	عضواً
د. محمد بن عبدالله ال مرعي	جامعة نجران	عضواً
د. رياض بن عبدالرحمن الحسن	جامعة الملك سعود	عضواً

سكرتير التحرير

أ. حمود بن سعيد السليمي

© ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير او رئيس الجمعية

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

رسالة التربية وعلم النفس: ص.ب ٢٤٥٨، الرياض:١١٤٥١، المملكة العربية السعودية

هاتف: ٤٦٧٧٠١٧ فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤

Jes.gesten@ksu.edu.sa

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبِّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

مجلة دورية محكّمة

تصدر اربع مرات في العام الجامعي (سبتمبر – ديسمبر – مارس – يونيو)

تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار، كما تستعرض مع النقد بعض الكتب المنتقاة.

****

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً وعالمياً في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الأهداف:

١) المساهمة في تطوير العلوم التربوية والنفسية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
٢) نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
٣) نشر الأبحاث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.
٤) توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.
٥) عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.

****

حقائق وتواريخ

مسمى أول عدد "رسالة التربية وعلم النفس" وحتى الآن	شعبان ١٤١٠هـ/ مارس ١٩٩٠م
عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد ٥٠) ذو الحجة ١٤٣٦/سبتمبر ٢٠١٥	٢٩٧ بحثا
عدد البحوث المنشورة في مجال العلوم التربوية	٢٥٥ بحثا ~ (٨٥%)
عدد البحوث المنشورة في مجال علم النفس	٤٢ بحثا ~ (١٥%)
عدد البحوث قيد النشر	١٠ ~

المحتويات

الموضوع	الصفحة
فاعلية برنامج تعليمي للمعلمات في كيفية تخفيف اضطراب الانتباه وفرط النشاط لدى أطفال الروضة والاتجاه نحوهم عصام جمعة نصار	١
التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتخصص والجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات – جامعة الجوف عبد الله بن عبد الهادي سليم العنزي	٢٥
دور الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية في تأصيل التربية الإسلامية بين أبناء الجالية المسلمة في فرنسا (من وجهة نظر طلاب وطالبات الكلية) عبدالله بن محمد السهلي	٤٧
الصياغات التشكيلية للوجه الآدمي في تصوير بيكاسو والإفادة منها في إثراء المشغولة المعدنية المعاصرة أميرة حسن فهمي ومسعودة عالم قربان	٦١
فاعلية القياس التكيفي في الكشف عن الموهوبين باستخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المعياري إسماعيل سلامة البرصان و صلاح الدين فرح بخيت	٧٥
أنواع اللعب الخشن والعنيف الشائعة بين أطفال الروضة بمدينة الرياض أسماء بنت سعيد بن محمد باداود	٩٧
فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية ل "بيك" في تعديل التشوهات المعرفية لدى عينة من المتزوجات وأثره على التوافق الزواجي لديهن ياسرة "محمد أيوب" محمد أبو هدروس	١٢٩
فاعلية التدريس كما يدركها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ببرامج الدمج وعلاقتها بالقلق الاجتماعي واتجاهات المعلمين نحو تدريسهم بمدينة نجران علي محمود شعيب	١٥٣

فاعلية برنامج تعليمي للمعلمات في كيفية تخفيف اضطراب الانتباه وفرط النشاط لدى أطفال الروضة والاتجاه نحوهم

عصام جمعة نصار

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة مدينة السادات

قدم للنشر ١٤٣٥/٢/٢١هـ – وقبل بتاريخ ١٤٣٥/٧/١١هـ

المستلخص: استهدفت الدراسة إعداد برنامج تعليمي مقترح لمعلمات الروضة بهدف تنمية قدراتهم على التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، والتحقق من مدى فاعليته في تنمية مهارتهن في تخفيف حدة الاضطراب لدى أطفال الروضة، وتعديل اتجاه المعلمات نحو أطفال الروضة من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط . وتكونت العينة من ٣٠ معلمة من معلمات الروضة، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين: الأولى: تجريبية (١٥معلمة) درسن البرنامج التعليمي المقترح، والثانية: ضابطة (١٥معلمة) لم يدرسن البرنامج، وأعد الباحث البرنامج التعليمي المقترح في صورة مويولات بأسلوب التعلم الذاتي، واختبار المعرفة المرتبطة بالاضطراب (اختيار من متعدد)، وبطاقة ملاحظة، واستبانة اتجاه المعلمات نحو أطفال الروضة ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات تم جمع البيانات وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS باستخدام اختبار "ت" ومان ويتنى. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في اختبار الاختيار من متعدد وبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية، مما يُشير إلى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارة المعلمات في التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستبانة لصالح المجموعة التجريبية، مما يُشير إلى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تعديل اتجاه المعلمات نحو هذه الفئة من أطفال الروضة.

الكلمات المفتاحية: اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، معلمات الروضة، أطفال الروضة، برنامج تعليمي.

مقدمة:

إن مرحلة الطفولة من أهم المراحل التى يمر بها الفرد، إذ إن الخبرات التي يمر بها الطفل خلال هذه المرحلة، تؤثر على تشكيله وتُحدد ملامح شخصيته، وهذا التشكيل يخضع لاعتبارات قد تتصل بالطفل ذاته، تتمثل: في العوامل الجينية (الوراثية)، وحاجاته، وقدراته، واستجاباته للمثيرات. بالإضافة إلى المؤثرات البيئية المحيطة به والتي يتعرض لها الطفل، وأساليب التنشئة والرعاية والاهتمام التي يحظى بهم الطفل خلال تلك المرحلة.

لذلك تحظى مرحلة الطفولة باهتمام الباحثين في شتى أنحاء العالم، بهدف التعرف على المشكلات لدى الأطفال، وأساليب وطرق العلاج التي يمكن من خلالها تجنب الكثير من الأعراض، والأمراض، والمشكلات النفسية، والاجتماعية، والتربوية لدى الطفل، من أجل تشخيصها وعلاجها مبكراً، وتوفير الكوادر المهنية والأكاديمية المدربة والقادرة على تشخيص وتقديم الدعم النفسي والتربوي اللازم للأطفال خلال المراحل المبكرة لظهور تلك المشكلات.

ومن أهم المشكلات التي يعاني منها الأطفال في المراحل التعليمية المختلفة بصفة عامة، وفي مرحلة الروضة بصفة خاصة، هي مشكلة اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، والتي تعد من أكثر المشكلات انتشاراً في المراحل التعليمية الأولى (الروضة والمرحلة الابتدائية) (العاسمي، ٢٠٠٨، ص٥٤؛ Kaplan and Adesman, 2011, p.685)، والجدير بالذكر أن هناك صعوبة تشخيص وتحديد الأطفال مضطربي الانتباه المصحوب بفرط النشاط في الروضة، في حين هناك سهولة في تشخيصهم والتعرف عليهم في المرحلة الابتدائية. وتمتد آثار هذه المشكلة إلى المراحل التعليمية التالية، وقد تؤثر على تكيفهم الأسري وتعلمهم، وقد يتعرضون إلى العديد من المشكلات التعليمية بسبب مشكلة اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، كما يُصاب المحيطون بهم من إخوة أو أصدقاء أو معلمين أو الوالدين في كثير من الأحيان بالضيق والتوتر وعدم الراحة والانزعاج مما يكون لدى البعض من اتجاهات سالبة نحوهم فينعكس سلباً على شخصية الطفل.

فقد أشار (يوسف وزكريا، ٢٠٠٠، ٣١٨)* أن السمات الأساسية لسلوك الفرد ترجع بالدرجة الأساسية إلى المرحلة الأولى من حياته وعلاقته بأفراد أسرته ومعلميه وأقرانه واتجاهاتهم وأنماط سلوكهم نحوه وتفاعلهم معه مما يحدد اتجاهات تكوين الذات لديه ويُصبغ شخصيته ويُشكلها.

وقد حددت الرابطة الأمريكية للطب النفسي أن اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder(AD/HD من اضطرابات الطفولة، أو الاضطرابات التي تُشخص عادة في مرحلة الطفولة، ويبدو هذا الاضطراب في متلازمة من المعالم الأساسية المميزة له والتي تظهر في وجود نمط مستديم من قصور الانتباه، والنشاط الزائد، والاندفاعية، يمكن ملاحظة شدة ذلك ومدى تكراره من خلال مقارنة الطفل بأقرانه في مستوى عمره، وهناك من الدلائل الواضحة مثل: القصور في أداء الطفل لبعض الوظائف المهمة في مجالات أساسية في حياته الاجتماعية أو الأكاديمية وفي غيرها من المجالات (DSM-IV-TR,2000, P. 85) .

وتُشير نتائج العديد من الدراسات (المطيري، ٢٠٠٥، ص٨٦-٨٧) إلى أن اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ينتشر بشكل أساسي بين الأطفال في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، ويكون الذكور أكثر عرضة للمعاناة منه من الإناث، وينتشر بين الأطفال العاديين وغير العاديين.

* يجرى التوثيق في هذا البحث على النحو الآتي : تقدم البيانات الآتية للمرجع في البحث بين قوسين : اسم المؤلف ، سنة النشر ، الطبعة أو الجزء إن وجد ، رقم الصفحة ، ثم تقدم قائمة ألف بائية وفقًا لأسماء المؤلفين في نهاية البحث.

غير أنه قد أشار (كامل ومحمد، ١٩٩٥ ، ص١٠٧) إلى أن مشكلة الطفل مضطرب الانتباه مفرط النشاط من أكثر المشكلات انتشارًا، إذ يمكن ملاحظتها في سنوات ما قبل المدرسة، على الرغم من أن كثيرًا من الأطفال لا يُحالون للعلاج إلا في سنوات متأخرة، ولذا يجب الاكتشاف والتشخيص المبكران لمثل هذه المشكلات؛ لأنه كلما طالت المدة التي يعاني فيها الطفل من مثل هذه المشكلات كان علاجها أكثر صعوبة ، وتحول دون النمو السوي للطفل.

ويُشير كل من (Dreyer,2006, P. 8-10; Kaplan, Adesman,2011, P. 686) إلى أنه يمكن تشخيص حالات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى أطفال ما قبل المدرسة. وعلى الرغم من ذلك فإن هذا النوع من الاضطرابات يظهر جلياً لدى أطفال الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، فهو بذلك ليس بمعزل عن مرحلة رياض الأطفال التي قد تظهر فيه أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ولكن غالباً ما تنتبه إليه معلمات الروضة. ونجد أن هؤلاء الأطفال يعانون – بالإضافة إلى اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط– من سوء المعاملة والاتجاهات السالبة من جانب الوالدين والمعلمين وأقرانهم مما قد يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات النفسية التي قد تتمثل في: ارتفاع مستوى القلق، والشعور بالذنب، والمخاوف المرضية الحادة، والعزلة الاجتماعية، والتبول اللاإرادي. كل ذلك يرجع إلى عدم فهم المحيطين به إلى طبيعة ما يعاني منه.

وتلعب معلمة الروضة دورًا مهمًا في حياة الطفل، فهي تحتل المرتبة الثانية بعد الأبوين وأفراد الأسرة المباشرين، وما تقوم به معلمة الروضة ليس عملاً تعليمياً فحسب بل تُعَدُّ هي مسؤلة عن نمو الطفل نمواً متوازناً جسدياً وعاطفياً واجتماعياً وعقلياً وخلقياً، مع تزويده بقدر من المعلومات التي تجعله أقدر على متابعة التعلم في المرحلة الابتدائية، ويتأثر الطفل بقيم ومعتقدات وميول واتجاهات المعلمة، إذ ينعكس كل ذلك على شخصية الطفل ونموه العقلي والمعرفي.

وتُشير (قناوى، ١٩٩٢، ص١٦٤-١٦٥) إلى الاهتمام بإعداد معلمات الروضة وتنمية مهاراتهن أثناء الخدمة، إذ إن معظمهن لا يحصلن على الإعداد المناسب فضلاً عن عدم متابعتهن للتطوير التربوي والمهني. ورغم ذلك تعاني معلمات الروضة بعامة من نقص في التأهيل والتطوير المهني أثناء الخدمة، وفي كيفية التعامل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات وخاصة اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

كما أشارت نتائج دراسة (Guerra&Brown,2012,) إلى أن المعلمين على الرغم من طول خبرة البعض منهم في التدريس والتعامل مع الأطفال من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، إلا أنه ينقصهم العديد من المعارف عن هذا الاضطراب وكيفية التعامل معه داخل حجرات الدراسة.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

إن الطفل ذا اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط يعاني من قصور في القدرة على الانتباه والتركيز، ومتهور وعصبي ومندفع، وعدواني، ويُصدر سلوكيات يصعب التنبؤ بها، ولا يتحكم في سلوكياته، ويجد صعوبة في البقاء جالسًا في مكانه، وينشغل في عمل أشياء مزعجة مثل السقوط من على الكرسي، والتحدث بصوت عالٍ، وإحداث ضوضاء داخل حجرات الدراسة، ويسهل استثارته انفعالياً (دبيس والسمادوني،١٩٩٨، ص٩٠؛ وشلبي،٢٠٠٩، ص٢٠٩؛ Bonazza, et al. 2011, P. 7).

كل هذه الأعراض وغيرها تجعل هناك تحديًا يُقابل المعلمين عمومًا ومعلمات الروضة خصوصاً عند تعاملهم مع هذه الفئة وكيفية ضبط سلوكهم بين أقرانهم، وفي الوقت نفسه صعوبة إعطاء كل طفل حقه داخل حجرات الدراسة، بالإضافة إلى الآثار السلبية التي تنعكس على الطفل جراء الاتجاهات السالبة نحوه وسوء معاملته من قِبل المعلمة وأقرانه.

كما إن اضطراب الانتباه وفرط النشاط يعد من الأسباب الرئيسة التي تؤدي إلى العديد من المشكلات الحقيقية سواء في الأداء الدراسي أو في التعلم أو التحصيل (العاسمي، ٢٠٠٨، ص٥٨-٥٩).

إذ يشير كل من (يوسف وزكريا، ٢٠٠٠، ص٣١٥، وعبد الحميد، ٢٠٠٣، ص١٨٨، Donaher, Richelsb, 2012,P. 2) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط تظهر لديهم أعراض ونشاطات زائدة يكون لها الأثر السلبي الخطير على الطفل ذاته والمتعاملين معه والمحيطين به، إذ يبدي هذا الطفل نمطًا متكرراً ومتواصلاً من السلوك الشاذ الذي ينتج عنه إشاعة الفوضى والاضطراب في سلوك التلاميذ الآخرين الذي يؤدي بدوره إلى إعاقة الأنظمة التعليمية والاجتماعية، وصعوبة في ترويضه والتوافق بينه وبين زملائه، مما يجعله يواجه بمشاعر من الضجر والضيق والاتجاهات السالبة.

لذلك تعدُّ مشكلة اضطراب الانتباه وفرط النشاط من المشكلات التي حظيت باهتمام الباحثين، وتركزت اهتماماتهم في إعداد العديد من البرامج التي تساعد الطفل على التغلب على هذه المشكلة، أو التعرف على أسباب ظهور هذا الاضطراب، والعوامل المرتبطة به، ودور الأسرة، كما تركز اهتمام الباحثين على دراسة هذا الاضطراب خلال المرحلة الابتدائية. في حين نجد أن اهتمام الباحثين بمرحلة رياض الأطفال قليل مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى، هذا بالإضافة إلى قلة الاهتمام بدور معلمة الروضة في تخفيف حدة أعراض هذا الاضطراب خلال مرحلة التعليم المبكرة.

مما سبق يتضح ضرورة الاهتمام بالأطفال ذوي اضطراب الانتباه وفرط النشاط في مرحلة مبكرة من ظهور الأعراض عليهم كي لا تتفاقم المشكلة لديهم والعمل على تخفيف حدتها، ولا يتسنى ذلك إلا من خلال إعداد معلمة الروضة وتدريبها بما يجعل لديها القدرة على تشخيص هذه الحالات بالروضة، وعلى دراية بكيفية التعامل معهم، والعمل على إكسابهم اتجاهات موجبة نحو هذه الفئة من الأطفال مما يجعلهم لا يسيئون التعامل معهم حتى لا ينعكس ذلك على شخصيتهم وقدراتهم المعرفية .

فقد أشارت نتائج دراسات كل من (Garcia,2009; Funk,2011; Al-Sharbati, et al., 2012, P. 277) إلى أن المعلمين غير مدربين وليس لديهم الوعي والاستعداد الكافي أو القدرة على التشخيص والعلاج أو التدخل لمساعدة الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

تعدُّ مرحلة الروضة من أهم المراحل التي يمر بها الطفل، ويجب أن تتوفر الفرصة للطفل للنمو المتكامل في جميع الجوانب العقلية والنفسية والعاطفية والاجتماعية والجسمية، إذ إن إهمال أحد هذه الجوانب قد يؤثر سلباً على مستوى نمو الطفل في الجوانب الأخرى، وتحتل معلمة الروضة مكانة مهمة في المنظومة التعليمية فهي أحد العناصر الرئيسة التي يتوقف عليها نجاح أو فشل العملية التعليمية في تحقيق أهدافها، وقد يؤثر هذا النجاح أو الفشل في المراحل التعليمية التالية.

تفتقر الدراسات السابقة إلى دراسة تهتم بتنمية قدرات معلمات الروضة في كيفية التعامل مع أطفال الروضة الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وتعديل الاتجاه نحوهم. إذ تركزت معظم الدراسات في التدخل العلاجي، أو النفسي، أو السلوكي، أو التربوي للطفل نفسه، أو تدريب الوالدين على كيفية التعامل مع الطفل مضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط-(Purdie, et al. 2002, P. 66-69). كما إن المدقق في الممارسات التقليدية لمعلمات الروضة يلحظ أن ثمة حاجة لتحسين أدائهن، وخاصة فيما يتعلق بتنمية مهاراتهن في كيفية التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط .

واتضح ذلك جلياً من خلال الزيارات التي أجراها الباحث إلى الروضة من خلال عمله كمراجع خارجي بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، إذ لاحظ عدم قدرة

المعلمات على تشخيص الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط وعدم قدرتهن على تحديد الأساليب المناسبة للتعامل معهم، والتي تقتصر في معظم الأحيان على التعامل بغلظة نظراً للاتجاهات السالبة لدى معلمات الروضة نحو هذه الفئة من الأطفال نتيجة لسلوكياتهم داخل وخارج حجرات الدراسة والنشاط، مما جعل الباحث يشعر بحاجة معلمات الروضة إلى برنامج تعليمي يسهم في تنمية مهاراتهن في التعرف على هؤلاء الأطفال وكيفية التعامل معهم، بما يخفف من حدة أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية. إذ تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الآتي: "هل يُمكن تنمية مهارات المعلمات في التعرف على أطفال الروضة من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط وكيفية تخفيف حدته لديهم، وتعديل اتجاه المعلمات نحوهم، من خلال إعداد برنامج تعليمي مقترح لهذا الغرض؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

١) إعداد برنامج تعليمي للمعلمات لتنمية مهاراتهن في التعرف على أطفال الروضة ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط وكيفية التعامل معهم.

٢) التحقق من فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات المعلمات في التعرف على أطفال الروضة ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط وكيفية التعامل معهم.

٣) التحقق من فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تعديل اتجاه المعلمات نحو الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

أهمية الدراسة:

يعد اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط من أكثر المشكلات انتشاراً، إذ يمكن ملاحظتها في سنوات ما قبل المدرسة (الروضة)، على الرغم من أن معظم هؤلاء الأطفال لايحاولون العلاج إلا في سن متأخرة، ولذا يجب الاكتشاف والتدخل المبكر لمثل هذه الحالات، لأنه كلما طالت المدة التي يعاني فيها الطفل كان العلاج أكثر صعوبة (كامل،٢٠٠٣، ص١٠٧؛ والطيباني،٢٠١٣، ص٣). مما جعل الأصوات تتعالى بضرورة الاهتمام بتشخيص وعلاج اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى التلاميذ وبخاصة في المراحل التعليمية المبكرة، وتقع هذه المهمة على عاتق أولياء الأمور والمعلمين، وتنبع أهمية الدراسة الحالية في أنها:

١) تتناول موضوعًا على درجة كبيرة من الأهمية، فبالرغم من تعدد الدراسات التي تناولت اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط إلا أن معظمها يتركز على المتعلم في حين أن معلمات الروضة يحتجن إلى برامج تعليمية تساعدهن على تعلم كيفية التعرف على أطفال هذه الفئة وتخفيف حدة هذا النوع من الاضطرابات كي لا تتفاقم فيما بعد وتُسبب بعض المشكلات التعليمية الأخرى في المراحل التعليمية التالية.

٢) توفر هذه الدراسة برنامجًا تعليماً مقترحاً للمعلمات يساعد على تنمية قدراتهن في التعرف على الأطفال مضطربي الانتباه المصحوب بفرط النشاط وكيفية تخفيف حدته، إذ إن المعلمة بحكم عملها وتفاعلها مع الأطفال يومياً بشكل متصل يمكن أن تساعدهم في التغلب على مثل هذه الاضطرابات، فهي تطلع على عدد من سلوكيات الطفل المختلفة التي قد تؤثر في مستوى نموه وتعلمه في المراحل التعليمية اللاحقة.

٣) تأتي هذه الدراسة في إطار الاهتمام المتزايد بمرحلة الطفولة، إذ إن السنوات الأولى من عمر الطفل لها أهميتها وتؤثر مرحلة الروضة على المراحل التالية سواء في ظهور بعض الصعوبات النمائية أو التخفيف من حدتها.

٤) من حق طفل الروضة أن يحظى باهتمام المعلمات والمعاملة الطيبة التي تتناسب والمشكلة التي يعاني منها، لا أن يُعَامَل بطريقة سيئة، واتجاهات سالبة غالباً ما يكون لها آثارها السلبية التي قد تنعكس على شخصيته، فالدراسة الحالية تحاول مساعدة المعلمات على تحقيق مستوى من التفاعل والتعامل مع طفل الروضة الذي يعاني من اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط من خلال تعلم التشخيص وكيفية الحد من أعراض هذا الاضطراب.

٥) عادة ما تلقى المشكلات السلوكية المترتبة على اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط بظلالها على بيئة تعلم الطفل عامة والطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط خاصة، مما يتطلب أساليب واستراتيجيات تعليمية مختلفة تتناسب وهذا الاضطراب، ويمكن تجنب ذلك من خلال تدريب المعلمات على اكتشاف (تشخيص) وتخفيف حدة هذا الاضطراب وتكييف المواقف الصفية والتعليمية وفقاً لحاجات هذا الطفل، والحد من الاتجاهات السالبة لدى المعلمات التي يعاني منها الطفل.

٦) الاتجاهات ذات أهمية كبيرة إذ إنها تُحدد سلوك المعلمات نحو أطفال الروضة، لذلك فهي تستحق الدراسة، وينبغي تعديل الاتجاهات التي قد تكون سالبة نحو الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط كي لا تؤثر سلباً على نمو شخصية الطفل.

٧) تقدم هذه الدراسة إلى المكتبة العربية بعض الأدوات التي قد يندر وجودها والتي تتمثل في: برنامج تعليمي مقترح لمعلمات الروضة للتشخيص والحد من أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، واختبار الاختيار من متعدد للمعارف المرتبطة بتشخيص وطرق التخفيف من اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى معلمات الروضة، استبانة اتجاه معلمات الروضة نحو الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

مصطلحات الدراسة:

تتناول الدراسة الحالية مجموعة من المفاهيم والمصطلحات التي تتطلب تعريفاً إجرائياً محدداً يلتزم به الباحث خلال دراسته. ومن أهم هذه المصطلحات ما يأتي:

البرنامج التعليمي Instructional Program :

يعرف الباحث البرنامج التعليمي بأنه مجموعة من المعلومات والمعارف والأنشطة والخبرات المنظمة والمخططة وفقاً لأسلوب معين بهدف التعليم والتدريب والتي تتفاعل وتتداخل معاً للوصول إلى نتائج مرجوة ومحددة مسبقاً. وهو عبارة عن مجموعة من الجلسات التعليمية والأنشطة والإجراءات المصممة بهدف تنمية مهارات المعلمات في التعرف على طفل الروضة مضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط وكيفية التخفيف من حدته لديهم.

اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط Attention Deficit Hyperactivity Disorder(AD/HD) :

يعرف الباحث الطفل مضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط بأنه يتميز بوجود ثلاثة أعراض أساسية تتمثل في: (أ)نقص الانتباه: الذي يُشير إلى قابلية الطفل للتشتت، ومواجهة صعوبات كبيرة في تركيز انتباهه لمدة مناسبة عند ممارسة الأنشطة اليومية والمعتادة داخل حجرة الدراسة أو النشاط أو خارجها، ويحتاج إلى جهد كبير من المعلمة لفهم التعليمات، ومعاناته من شرود الذهن وكثرة انشغالة بأموره الشخصية في أوقات تتطلب الاهتمام والتركيز.

(ب) والاندفاعية: وهي قصور في القدرة على ضبط النفس (الاندفاعية)، وتدني القدرة على إقامة علاقات طيبة مع أقرانه ووالديه والمعلمين.

(ج)فرط النشاط: وهي أن الطفل يعاني من ارتفاع مستوى النشاط الحركي بصورة غير مقبولة اجتماعياً، وعدم القدرة على تركيز الانتباه لمدة طويلة.

معلمات الروضة: Kindergarten teachers

هي معلمة تم إعدادها بكليات التربية أو رياض الأطفال بهدف رعاية نمو الطفل نمواً متوازناً جسدياً وعاطفياً واجتماعياً وعقلياً وخلقياً، بالإضافة إلى تزويده بقدر من المعلومات التي تجعله أقدر على متابعة نموه وتعلمه في المرحلة الابتدائية، وهي تقضي مع الطفل أطول مدة ممكنة داخل المؤسسة التربوية وتشجعه على ممارسة العديد من الأنشطة التعليمية والترفيهية والتقويمية لسلوكه.

الدراسات السابقة:

حرص الباحث عند عرضه للدراسات السابقة أن يهتم بالدراسات التي ترتبط بشكل مباشر بالدراسة الحالية، والتي استطاع أن يوظفها بطريقة جيدة عند تصميم وبناء أدوات الدراسة الحالية والبرنامج التعليمي المقترح لها، إذ تناول عرض الدراسات التي اهتمت باتجاه المعلمين نحو المتعلمين من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. كما اهتم بعرض الدراسات التي تناولت إعداد برامج تعليمية للمعلمين بهدف زيادة معرفتهم حول اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط وكيفية التعامل معه. ويمكن عرض هذه الدراسات على النحو الآتي:

أولاً دراسات تناولت اتجاه المعلمين نحو المتعلمين ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط:

دراسة (Bruna,2004) التي استهدفت المقارنة بين المعلمين الذين يمارسون المهنة والطلاب المعلمين الذين لم يتخرجوا بعد في مقدار المعرفة حول اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط والاتجاه نحو هذه الفئة ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات سالبة نحو الأطفال مضطربي الانتباه المصحوب بفرط النشاط نتيجة لقصور في معرفة الطلاب المعلمين، والمعلمين الممارسين على السواء حول اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وأنه يوجد مفاهيم خاطئة لديهم حول هذه الفئة، وحاجتهم إلى التدريب وتطوير المناهج الدراسية في الأوساط الأكاديمية والتربوية.

كما قام (Ghanizadeh, et al.,2006) بدراسة للتعرف على مقدار معرفة واتجاه المعلمين بإيران حول اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط نظراً لأن هذا الاضطراب الأكثر شيوعًا بين الأطفال والمراهقين ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين بإيران ليس لديهم القدر الكافي من المعارف التي تساعدهم على مساعدة هؤلاء الأطفال في التغلب على هذا الاضطراب، ويعتمدون في الغالب على الأساليب التأديبية العقابية، كما إن لديهم اتجاهات سالبة نحو هؤلاء الأطفال، كما أشارت الدراسة إلى أن نسبة ٦٤% من المعلمين لديهم تصور أن سلوكيات هؤلاء الأطفال ترجع إلى فساد أساليب التربية الوالديه لهم وليس نتيجة لاضطراب مرضي يعاني الأطفال أنفسهم منه.

وأجرى كل من (Sandra and Simpson,2008) دراسة هدفت للتعرف على اتجاهات الأفراد الذين يتعاملون مع الأطفال والمراهقين من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط في أحد مراكز تقديم الخدمات الصحية لهذه الفئة بلندن، وقد أشارت النتائج إلى أن الأفراد مقدمي الخدمات لهذه الفئة يتمتعون بقدر مناسب من التدريب والتنمية المهنية التي تجعلهم يتواصلون مع الأبوين والمتعلمين بطريقة جيدة، ولديهم اتجاهات موجبة نحو هذه الفئة من الأطفال والمراهقين فهم مدربون على كيفية تشخيص مثل هذه الحالات والتعامل معها وفق بعض المعايير والاشتراطات التي يحددها المتخصصون في هذا المجال.

وقام (Anderson, et al.,2012) بدراسة هدفت للمقارنة بين ثلاث فئات من المعلمين الاستراليين (معلمين قبل التخرج، ومعلمين بعد التخرج ولم يمارسوا مهنة التدريس، ومعلمين يمارسون مهنة التدريس بالفعل)، في معرفتهم واتجاههم حول التدريس للأطفال من ذوي اضطراب الانتباه

المصحوب بفرط النشاط، وقد أشارت النتائج أنهم جميعاً في حاجة إلى زيادة معرفتهم حول اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، في حين تبين أن المعلمين قبل الخدمة لديهم اتجاهات موجبة نحو هذه الفئة أفضل من المعلمين قبل التخرج والمعلمين الممارسين لمهنة التدريس، كما تبين أن الأخيرة لديها اتجاهات سالبة أكثر من غيرهم نحو أطفال هذه الفئة.

ثانياً: دراسات تناولت إعداد برامج تعليمية للمعلمين بهدف زيادة معرفتهم حول اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط وكيفية التعامل معه:

أجرى (Niznik, 2004) دراسة استهدفت إعداد برنامج تعليمي حول اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، بهدف تنمية قدرات معلمي المدارس بتكساس بالولايات المتحدة الأمريكية أثناء الخدمة، وقد هدف البرنامج إلى إكساب المعلمين بعض المعارف والخبرات التي يحتاجونها عن اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وعن كيفية تشخيص الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب داخل حجرات الدراسة التي يقومون بالتدريس بها، وتحديد الدرجات المختلفة من شدة الإصابة بهذا الاضطراب. كما استهدفت الدراسة تعديل اتجاه هؤلاء المعلمين المشاركين في البرنامج نحو الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. وقد شارك في هذه الدراسة ٤٧ معلماً ومعلمة (٤ ذكور، ٤٣ إناث)، تراوحت أعمارهم بين ٣١-٤٠ عاماً، وقد اعتمد البرنامج على توفير بعض المواد التعليمية عبر الإنترنت حتى يسهل على المعلمين استخدامها في الأوقات التي تتناسب معهم، كما تم تحديد بعض الأوقات التي يمكن التواصل فيها مع المدرب (الباحث)، وهي عبارة عن ثلاث جلسات، وقد أعدت الدراسة اختبار تحصيلي للمعرفة المرتبطة باضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط وكيفية تشخيصه والتعامل مع الأطفال الذين يعانون منه، بالإضافة إلى استبانة للتعرف على اتجاه المعلمين نحو المصابين باضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. وقد طبقت الدراسة الأدوات قبلياً وعقب الانتهاء من دراسة البرنامج، وقد أسفرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يُشير إلى فاعلية البرنامج في زيادة معرفة المعلمين وتعديل اتجاهاتهم حول الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

وأجرى (Jones, 2006) دراسة هدفت إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة وزيادة معرفتهم حول اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، تضمن التدريب معرفة كيفية التعرف على الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب وكيف يتدخلون لعلاجهم أو التخفيف من حدته، وتكونت عينة الدراسة من ١٤٢ معلمًا بمدارس واشنطن في الولايات المتحدة الأمريكية، قسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية تلقت التدريب لمدة شهر وتكونت من ٧٤معلماً، والثانية ضابطة لم تتدرب وتكونت من ٦٨ معلماً لم تدرس البرنامج، واعتمدت الدراسة في جمع البيانات على استبانة وبطاقة ملاحظة، وأسفرت النتائج عن تحسن في أداء معلمي المجموعة التجريبية، إذ تبنوا بعض الاستراتيجيات والأساليب المفيدة في تعديل سلوك الأطفال من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

وقد أجرى (Jones, 2008) دراسة هدفت للتعرف على واقع معلمات الروضة اللاتي يتعاملن مع الأطفال من ذوي اضطراب الانتباه من خلال إجراء مقابلات مع عشرين معلمة بالولايات المتحدة الأمريكية بهدف التعرف على خبراتهن والمشكلات التي يعانين منها وكيف يتعاملن معها، وانتهت نتائج الدراسة إلى أن المعلمات يعانين من عدم الإعداد الجيد للتعامل مع هذه الفئة من الأطفال، ويشعرن بالعزلة وعدم المساعدة من المتخصصين لكيفية التعامل مع هؤلاء الأطفال، ويحتجن إلى مساعدة زملائهن كي يناقشن المشكلات السلوكية للأطفال واستراتيجيات التعامل معهم، كما أنهن أوضحن أن أولياء أمور الأطفال مضطربي الانتباه

المصحوب بفرط النشاط غير مهتمين بالتعاون معهن لحل المشكلات التي يعانون منها مع أطفالهم. مما أدى إلى وجود اقتراح بضرورة اهتمام الإدارة المدرسية وأولياء الأمور والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بالتعاون معاً كي تتحقق النتائج المرغوبة.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة ما يأتي:

- أوضحت الدراسات السابقة أن هناك اتجاهات سالبة لدى المعلمين نحو الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، نظراً لتبني هؤلاء المعلمين لمفاهيم وتصورات خاطئة حول هذه الفئة، مما يُشير إلى حاجاتهم إلى تدريب وتنمية معارفهم ومهاراتهم في التعامل مع الأطفال، وتعديل اتجاهاتهم نحو الطفل مضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.
- شملت الدراسات السابقة بعض الفئات في المراحل التعليمية، ولم تتناول أي منها مرحلة الروضة سواء باكتشاف أم تدخل مبكر لاضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.
- تنوعت الأساليب التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة في تدريب المعلمين، كما حرصت على الاهتمام بزيادة المعرفة حول اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وكيفية تشخيصه، وطرق التدخل المناسبة لخفض حدة هذا الاضطراب، غير أن هناك دراسات اقتصرت على التعرف على واقع معاملة معلمات الروضة للأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وأشارت مثل هذه الدراسات إلى ضرورة الاهتمام وتضافر الجهود لكي يتم التغلب على العديد من المشكلات التي تنتج عن سوء معاملة معلمات الروضة لهذه الفئة.

فروض الدراسة:

بناءً على ما تم عرضه من الدراسات السابقة في هذا المجال، وللإجابة على تساؤلات الدراسة الحالية يمكن صياغة فروض الدراسة في الصورة الإحصائية الآتية:

١) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات معلمات المجموعة الضابطة في اختبار الاختيار من متعدد للمعارف المرتبطة بتشخيص وتخفيف حدة اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

٢) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في بطاقة ملاحظة معلمات الروضة لكيفية التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

٣) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات معلمات المجموعة الضابطة في استبانة اتجاه معلمات الروضة نحو الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

إجراءات الدراسة:

مرت إجراءات الدراسة بعدة خطوات بدأت بتحديد المشاركين، ومراحل إعداد أدوات الدراسة والتي شملت: تصميم اختبار المعرفة المرتبطة باضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، واستبانة الاتجاه نحو طفل الروضة المضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وبطاقة ملاحظة المعلمات أثناء التعامل مع طفل الروضة المضطرب الانتباه المصحوب بفرط الانتباه، وإجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات، وإعداد برنامج تعليمي تضمن: ثلاث موديولات تعليمية بأسلوب التعلم الذاتي، وانتهت إجراءات الدراسة بتطبيق البرنامج وجمع البيانات وتحليلها إحصائياً وتفسير ومناقشة النتائج. ويمكن تناول عرض هذه الإجراءات بالتفصيل على النحو الآتي:

أولاً: المشاركون في الدراسة:

تكونت عينة المشاركين في الدراسة من (٣٠) معلمة من معلمات الروضة (شملت العينة ست روضات ملحقة بمدارس المرحلة الابتدائية والتعليم الأساسي بإدارة أشمون التعليمية)

بمتوسط عمري (٢٢,٧) سنة، وانحراف معياري (٣,٨).وقسم المشاركون إلى مجموعتين: الأولى تجريبية: ضمت (١٥) معلمة درسن موديولات البرنامج التعليمي المقترح، والثانية ضابطة: ضمت (١٥) معلمة لم يدرسن أيًا من موديولات من البرنامج. وحرص الباحث على التحقق من تكافؤ المجموعتين فطبق كل من الاختبار واستبانة الاتجاه قبل بدء التجربة وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١) الآتي:

جدول (١)

نتائج اختبار النسبة التائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لكل من الاختبار التشخيصي، واستبانة الاتجاه نحو الطفل مضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط

الأداة		المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة ٠,٠٥
الاختبار التشخيصي	المكون	التجريبية	١٥	٦,٢٦	١,٤٨	٠,٤٦٩	غير دالة
	الأول	الضابطة	١٥	٦,٥٣	١,٤٥		
	المكون	التجريبية	١٥	٣,٢٦	١,٩٠	٠,٦٤٥	غير دالة
	الثاني	الضابطة	١٥	٣,٧٣	٢,٠٥		
	المكون	التجريبية	١٥	٥,٧٣	٠,٩٦	٠,٨٤٥	غير دالة
	الثالث	الضابطة	١٥	٦,٠٠	٠,٧٥		
	الدرجة	التجريبية	١٥	١٥,٢٦	٢,٢١	١,٢٦٢	غير دالة
	الكلية	الضابطة	١٥	١٦,٢٧	٢,١٢		
استبانة الاتجاه	المحور	التجريبية	١٥	١٦,٧٣	٣,٢٣	٠,٦٦٠	غير دالة
	الأول	الضابطة	١٥	١٦,٠٠	٢,٨٢		
	المحور	التجريبية	١٥	٢٢,٤٠	٢,٣٨	٠,٥٨١	غير دالة
	الثاني	الضابطة	١٥	٢٢,٨٦	١,٩٩		
	الدرجة	التجريبية	١٥	٣٩,١٣	٤,١٢	٠,١٨٨	غير دالة
	الكلية	الضابطة	١٥	٣٨,٨٦	٣,٦٢		

وقد أشارت النتائج بجدول (١) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمات سواء في الاختبار التشخيصي للمعرفة المرتبطة باضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، أو الاتجاه نحو أطفال هذه الفئة.

ثانياً: أدوات الدراسة:

إن قياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع يتطلب أدوات قياس تتسم بالصدق وتتميز درجاتها بالثبات، بحيث يمكن الاستناد إلى نتائجها في التحقق من صحة فروض الدراسة. لذلك أعد الباحث أدوات الدراسة التي يمكن عرضها من حيث مراحل إعدادها والخصائص السيكومترية لكل منها، وتشمل الدراسة الأدوات الآتية:

(١) اختبار تشخيصي للمعرفة المرتبطة باضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط (إعداد الباحث).

(٢) استبانة الاتجاه نحو طفل الروضة المضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط (إعداد الباحث).

(٣) بطاقة ملاحظة المعلمات داخل قاعات الروضة (إعداد الباحث).

ويمكن أن نتناوله بشيء من التفصيل على النحو الآتي:

(١) اختبار تشخيصي للمعرفة المرتبطة باضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط: (إعداد الباحث):

أ– إعداد الاختبار:

اطلع الباحث على الدراسات السابقة في المجال وتبين عدم استخدام أي منها لاختبارات للمعرفة المرتبطة باضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى معلمات الروضة، وقد مر تصميم الاختبار بالخطوات الآتية:

– تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس المعرفة المرتبطة باضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى معلمات الروضة بإدارة أشمون التعليمية، لكونه متطلبًا رئيسًا في الدراسة الحالية، ولدراسة البرنامج المقترح من عدمه ولتحديد فاعلية البرنامج.

– تحديد الأهداف وتحليل المحتوى:

قام الباحث بتحديد مجموعة من الأهداف التي يجب أن يقيسها الاختبار في مجال المعرفة المرتبطة باضطراب الانتباه لدى معلمات الروضة، وتم تحديدها في ثلاثة مجالات هي: المعرفة العامة بالمفهوم وخصائص الاضطراب، المعرفة المرتبطة بأساليب التشخيص، المعرفة المرتبطة بطرق العلاج ومعاملة الطفل مضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. وتم تحليل المحتوى المرتبط بهذه الأهداف في ضوء المجالات الثلاثة. وقد تكون الاختبار من (٣٠) مفردة موزعة على النحو الآتي:

المكون الأول: المعرفة العامة بالمفهوم وخصائص الاضطراب، وتقيسه المفردات رقم: ١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨

المكون الثاني: المعرفة المرتبطة بأساليب التشخيص، وتقيسه المفردات رقم: ٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩

المكون الثالث: المعرفة المرتبطة بطرق العلاج ومعاملة الطفل مضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وتقيسه المفردات رقم: ٣، ٦،٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠.

– صياغة مفردات الاختبار وتعليماته:

صاغ الباحث مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وقد راعى شروط صياغة هذا النوع من المفردات وخصائصها السيكومترية؛ ووضع عددًا من التعليمات للمعلمات قبل البدء في الإجابة على الاختبار، وروعي فيها الوضوح والدقة مع إعطاء مثال توضيحي لكيفية الإجابة.

ب– الخصائص السيكومترية للاختبار:

إنه من المسلم به أن قيمة أية دراسة علمية تتوقف على مدى جودة البيانات التي اعتمدت عليها، والتي تتوقف بدورها على مدى صدق الأدوات المستخدمة في الحصول عليها ومدى ثبات درجاتها وللتحقق من جودة البيانات المستمدة من الاختبار اعتمد الباحث على ما يأتي:

صدق الاختبار:

– اعتمد الباحث على صدق المحكمين، إذ عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من أساتذة علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس، ممن لهم اهتمام باضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، بهدف الحكم على مدى شمولية الاختبار لجوانب المحتوى (اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط)، ومدى وضوح صياغة المفردات ومناسبتها لأفراد العينة المشاركين في الدراسة. وتم عرض الاختبار أيضاً على عدد من معلمات الروضة وطلاب شعبة رياضة الأطفال بكلية التربية بهدف التعرف على مدى وضوح صياغة المفردات ومدى فاعلية المشتتات ووضوح التعليمات وطريقة الإجابة.

– حساب معاملات التمييز والصعوبة للمفردات الاختبارية: يُعد معامل التمييز ومعامل الصعوبة من مؤشرات فاعلية المفردات الاختبارية وحساسيتها لعملية التعلم، تم حساب معامل التمييز ومعامل الصعوبة لمفردات الاختبار، وقد تبين أن معامل التمييز لمفردات الاختبار تتراوح بين ٠,٤٠ و ٠,٨٥؛ كما تراوح معامل الصعوبة لمفردات الاختبار بين ٠,٣٥ و ٠,٧٥ وهذه القيم تعد مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، إذ إنه

في ضوء ماسبق فإن جميع مفردات الاختبار تتسم بالحساسية لعملية التعلم والقدرة على التمييز بين المتعلمين.

ثبات درجات الاختبار:

اعتمد الباحث في حساب ثبات درجات الاختبار على طريقتين هما: إعادة الاختبار والتجزئة النصفية، إذ اعتمدت الأولى على تطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة استطلاعية قوامها (٢٠) معلمة وبعد مرور أسبوعين تم إعادة تطبيق الاختبار مرة ثانية، وبحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين وجد أن قيمته ٠,٧٤٢ ؛ أما الطريقة الثانية (التجزئة النصفية) فقد اعتمدت على تقسيم الاختبار إلى نصفين متساويين باستخدام درجات العينة الاستطلاعية، وقد روعي عند التقسيم أن يشمل نصفي الاختبار المجالات الثلاثة المكونة للاختبار، وبحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، فقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ٠,٨ . مما يُشير إلى أن درجات الاختبار تتسم بثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة الحالية.

(٢) استبانة الاتجاه نحو طفل الروضة المضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط (إعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد استبانة للتعرف على اتجاه معلمات الروضة نحو الطفل مضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط في ضوء الدراسات السابقة في هذا المجال، ونظراً لعدم وجود أداة لهذا الغرض فقد اعتمدت الاستبانة في صورتها النهائية على بعض الفقرات التي تتطلب من المستجيب تحديد مدى انطباقها عليه وفقاً لمقياس متدرج (دائماً، أحياناً، نادراً)، وقد تضمنت الاستبانة (٢٠) فقرة موزعة على محورين هما:

أ- **تقبُل الطفل بالقاعة:** ويُقصد به حب المعلمة لقضاء الوقت داخل القاعة مع الطفل المضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وعدم شعورها بالضيق من تواجده أو مشاغبته وكثرة حركته، وتذمرها من عدم التزام الطفل الأوامر والطاعة للمعلمة، ومدى اهتمام المعلمة بهذه الفئة من الأطفال وتوقعها بنجاحهم من عدمه مقارنة بأقرانهم العاديين. ويُقاس هذا المحور بعدة فقرات موجبة وسالبة على النحو الآتي:

العبارات الموجبة: ٣، ٤، ٦، ٨، ٩،١٢، ١٤

العبارات السالبة: ٢، ١٨

ب- **أساليب التعامل مع الطفل:** ويُقصد به ميل المعلمة وتفضيلها لعقاب الأطفال كثيري الحركة مضطربي الانتباه، والشعور باليأس وعدم الجدوى من محاولات جذب انتباه الأطفال دون فائدة والانفعال بسهولة لعدم التزام الطفل بالتعليمات، وتحديد المكان الذي يجب أن يجلس فيه الطفل كثير الحركة أو يتعلم فيه، والشعور بالحاجة إلى مزيد من التدريب على كيفية التعامل مع هذه الفئة من الأطفال. ويُقاس هذا المحور بعدة فقرات موجبة وسالبة على النحو الآتي:

العبارات الموجبة: ٥، ٧، ١٠، ١١، ١٣، ١٦، ١٧

العبارات السالبة: ١، ١٥، ١٩،٢٠

وصف الاستبانة وطريقة تصحيحها:

تتكون الاستبانة من (٢٠) فقرة ويُقابل كل منها ثلاثة اختيارات هي: دائماً، أحياناً، نادراً؛ وعلى المسجيب أن يقرأ كل فقرة ويضع علامة في الخانة التي تُعبر عن مدى انطباق الفقرة عليه. وتعتمد طريقة تصحيح الاستبانة في حالة الفقرات الموجبة على إعطاء دائماً ثلاث درجات، وأحياناً درجتان، ونادراً درجة واحدة؛ وأما في حالة الفقرات السالبة فيكون توزيع الدرجات معكوساً (دائماً درجة واحدة، أحياناً درجتان، نادراً ثلاث درجات). والدرجة الكلية للاستبانة (٦٠) درجة، وتُعبر عن الاتجاه الموجب نحو الطفل مضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، في حين أن الدرجة الصغرى (٢٠) درجة، وتُعبر عن الاتجاه السالب، وأما الدرجة (٣٠) فتُعبر عن الاتجاه المحايد نحو الطفل مضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

صدق الاستبانة:

صدق المحتوى:

عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من أساتذة علم النفس التربوي، لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوح صياغتها ومناسبتها لأفراد العينة المشاركين في الدراسة، وتحديد مدى كفايتها لقياس كل محور من محاورها؛ وقد اتضح وجود مستوى مناسب من الاتفاق حول صياغة الفقرات ودرجة كفايتها لقياس كل محور، وقد راعى الباحث اقتراحاتهم في تعديل بعض الصياغات. وتم أيضاً عرض الاستبانة على عدد من معلمات الروضة وطلاب شعبة رياضة الأطفال بكلية التربية بهدف التعرف على مدى وضوح صياغة الفقرات لهم، وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

صدق التجانس الداخلي:

رأى الباحث ضرورة التحقق من التجانس الداخلي للاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والمحور الذي تنتمي إليه، وارتباط المحورين بالدرجة الكلية للاستبانة كما هو موضح بالجدول (٢):

جدول(٢)

معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والمحاور التي تنتمي إليها، وبين درجات المحاور والدرجة الكلية للاستبانة (ن=٢٠)

رقم الفقرات للمحور الأول	معامل الارتباط	رقم الفقرات للمحور الأول	معامل الارتباط	رقم الفقرات للمحور الثاني	معاملات الارتباط	رقم الفقرات للمحور الثاني	معاملات الارتباط
٢	٠,٧١٢**	١٢	٠,٨٤٨**	١	٠,٥٥١*	١٥	**٠,٧٧٤****
٣	٠,٧٦٩**	١٤	٠,٦٦٥**	٥	٠,٧٢٧**	١٦	**٠,٦٩٣****
٤	٠,٨١٨**	١٨	٠,٧٧١**	٧	٠,٧١٢**	١٧	**٠,٦٠٩****
٦	٠,٥٤٧*			١٠	٠,٦٩٥**	١٩	**٠,٤٦٤**
٨	٠,٥٩٧*			١١	٠,٧٦٢**	٢٠	**٠,٧٣٣****
٩				١٣	٠,٧٠٢**		

المحور	معامل الارتباط
الأول	**٠,٨٢٤****
الثاني	**٠,٨٧٣****

* دالة عند ٠,٠٥ و ** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط سواء بين درجات الفقرات والمحاور التي تنتمي إليها، مما يعني ارتباط فقرات الاستبانة بمحاورها، إذ إنها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١؛ كما إن معاملات ارتباط المحورين بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يؤكد تمتع جميع فقرات الاستبانة ومحاورها بدرجة مرتفعة من التجانس الداخلي.

ثبات درجات الاستبانة:

اعتمد الباحث في حساب ثبات درجات الاستبانة على طريقتين هما: إعادة التطبيق والتجزئة النصفية؛ فقد اعتمدت الطريقة الأولى على تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية قوامها (٢٠) معلمة، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة تطبيقها مرة ثانية، وبحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين وجد أن قيمته ٠,٨٥٦؛ أما الطريقة الثانية (التجزئة النصفية): فقد اعتمدت على تقسيم الاستبانة إلى نصفين متساويين باستخدام درجات العينة الاستطلاعية، وقد روعي عند التقسيم أن يشمل نصفي الاستبانة نصفي المحورين الأساسيين بها، وبحساب معامل الارتباط بين درجات نصفي الاستبانة، بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ٠,٧٨. مما يُشير

إلى ارتفاع ثبات درجات الاستبانة مما يجعلها مقبولة ويمكن الاعتماد عليها في جمع البيانات لأغراض الدراسة الحالية.

(٣) بطاقة ملاحظة المعلمات داخل قاعات الروضة (إعداد الباحث).

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى تنمية مهارات المعلمة في التعامل مع الأطفال مضطربي الانتباه المصحوب بفرط النشاط، فقد تطلبت الدراسة إعداد بطاقة ملاحظة للمعلمات أثناء تعاملهم مع الأطفال داخل القاعات بالروضة، لتحديد مدى اكتسابهم لهذه المهارات نتيجة مرورهم بالخبرات والأنشطة التعليمية التي يتضمنها البرنامج. وقد اعتمد الباحث في تصميمه للبطاقة على أسلوب القوائم سابقة الإعداد والتي تقوم على تقويم الإجراءات والعمليات التي يقوم بها الفرد أثناء أداء المهام؛ وقد مرت البطاقة بالخطوات الآتية:

– **تحديد الهدف من البطاقة:** إذ تهدف البطاقة لتقويم ممارسة معلمة الروضة لمهارات التشخيص والتعامل مع الطفل مضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط من خلال ملاحظتها أثناء أدائها لمهام عملها داخل قاعات الروضة.

– صياغة عبارات البطاقة وتعليماتها: تم تحديد عبارات البطاقة في صورة نواتج تعلم، ودون أمامها مقياساً متدرجاً يحدد الملاحظ من خلال التقدير المناسب للأداء وفقاً للتقدير الآتي: حقق الهدف بدرجة عالية =٢، حقق الهدف إلى حد ما =١، لم يُحقق الهدف =صفر؛ وحدد الباحث تعليمات استخدام البطاقة والهدف منها وطريقة تدوين التقدير المناسب.

– **التحقق من صدق وثبات البطاقة:** تم عرض البطاقة على عدد من أساتذة علم النفس بهدف التأكد من وضوح تعليماتها ودقة صياغة عباراتها وملاءمتها للهدف الذي وضعت من أجله، وقد أفاد الباحث من ملاحظاتهم، وتبين اتفاقهم بدرجة مناسبة حول مناسبة البطاقة ووضوح ودقة صياغاتها.

وللتحقق من ثبات تقديرات الملاحظين أوجد الباحث نسبة الاتفاق بين تقديرات ثلاثة من الملاحظين، وقد بلغت هذه النسبة ٠,٨٠% ، وهي تُشير إلى تمتع البطاقة بدرجة ثبات مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

ثالثاً: البرنامج التعليمي:

يعتمد البرنامج التعليمي المقترح على بعض الأسس العلمية المتبعة عند تصميم البرامج التعليمية والتي تتمثل في تحديد الهدف الأساسي أو العام للبرنامج، واختيار المحتوى التعليمي الذي يتناسب مع تحقيق الأهداف المرجوة، والاعتماد على أسلوب التعلم الذاتي من خلال استخدام الوحدات التعليمية النسقية (الموديولات Modules)، نظراً لصعوبة خروج المعلمات من القاعات بالروضة، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة التعلم الذاتي وفقاً لسرعتهم الذاتية وظروفهم الاجتماعية. ويمكن تلخيص المراحل التي مرت بها عملية إعداد البرنامج التعليمي وفقاً لأسلوب التعلم الذاتي على النحو الآتي:

– **تحديد الأهداف التعليمية:** يساعد تحديد الأهداف في التعرف على نواتج التعلم التي يمكن قياسها، وقد حدد الباحث ثلاثة أهداف رئيسة للبرنامج تتمثل في: أن تتعرف المعلمة المعارف العامة والحقائق المرتبطة بمفهوم اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط وخصائص المرض؛ أن تكتسب المعلمة المعارف والمهارات المرتبطة بأساليب وطرق تشخيص اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط؛ أن تتعامل المعلمة مع الأطفال مضطربي الانتباه المصحوب بفرط النشاط وفقاً للأساليب والطرق العلمية المناسبة التي تسهم في علاج أو تخفيف حدة الاضطراب لدى أطفال هذه الفئة. وقد صاغ الباحث مجموعة من الأهداف السلوكية التي تندرج تحت كل هدف من الأهداف العامة للبرنامج.

– **تحديد خصائص المتعلمات:** إن التعرف على خصائص المتعلمين يعد من الأمور المهمة عند تصميم البرامج التعليمية؛ وقد تأكد الباحث من وجود مجموعة من الخصائص المشتركة للمتعلمين مثل الخلفية المعرفية لهن، فكلهن خريجات رياض الأطفال، وتتراوح أعمارهن بين ٢٢ و٣٨ عام، وجميعهن من

ساكني المناطق الريفية، كما راعى الباحث الفروق الفردية بينهن عن طريق تنوع الأنشطة التعليمية والبدائل التي تختار المتعلمات من بينها ما يتناسب واستعداداتهن وميولهن، بالإضافة إلى أن التقدم أثناء دراسة البرنامج وفقاً لاستعدادهن وقدراتهن وسرعتهن الذاتية دون التقيد بزمن أو زميل.

– **تحديد المحتوى التعليمي:** يعتمد تحقيق الأهداف التعليمية على محتوى يتناسب ومتطلبات كل هدف عام في ضوء مجموعة الأهداف الإجرائية، وقد حدد الباحث المحتوى التعليمي لكل وحدة (موديولModule) في إطار مجموعة الأهداف الإجرائية التي تندرج تحت كل هدف عام.

– **القياس والتقويم:** تعددت مراحل القياس والتقويم داخل البرنامج التعليمي، فالاختبار القبلي يُحدد مدى توفر المعرفة المسبقة لدراسة البرنامج، والاختبارات التي تطبق عقب الانتهاء من البرنامج تقيس مدى تحقق الأهداف المرجوة منه، والاختبارات التي توجد في نهاية كل وحدة نسقية (موديول) تقيس مدى تحقق الأهداف بكل وحدة وتمكن المعلمات من المحتوى التعليمي للموديول.

– **إعداد الوحدات النسقية (الموديولات):** أعد الباحث ثلاث وحدات (موديولات) تتعلق الأولى منها بالمعرفة العامة لمفهوم وخصائص اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وتتعلق الثانية بأساليب تشخيص اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط وتحديد أعراضه ومظاهره، أما الوحدة الثالثة فتتعلق بطرق العلاج وأساليب معاملة الطفل مضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. وقد شملت كل وحدة على بعض العناصر منها صفحة العنوان، ومخطط سير التعلم في الوحدة، والمقدمة والأهداف، والمحتوى، والاختبار البعدي ثم مفتاح التصحيح. كما تضمنت الوحدة عدة بدائل ليختار المتعلم ما يناسبه منها مثل: المحتوى المطبوع، المحتوى المسموع (تسجيلات مسموعة)، عرض تقديمي (برنامج Power Point) مصحوب بتعليق صوتي.

– **إعداد دليل المتعلم (مستخدم البرنامج ووحداته):** لما كان البرنامج الحالي يعتمد على أسلوب التعلم الذاتي، فقد حرص الباحث على إعداد دليل لمستخدم البرنامج من معلمات الروضة بهدف توجيههن أثناء دراستهن للوحدات التعليمية موضحاً فيه كيفية السير أثناء دراسة البرنامج .

رابعاً: إجراءات تنفيذ الدراسة التجريبية:

بعد أن حدد الباحث المشاركين في الدراسة، واطمأن لأدوات الدراسة وحساب الخصائص السيكومترية لها، وانتهى من إعداد البرنامج التعليمي المستخدم في الدراسة الحالية؛ شرع في تنفيذ الدراسة الميدانية وفقاً للخطوات الآتية:

١) تطبيق أدوات الدراسة (الاختبار التشخيصي لاضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، استبانة اتجاه المعلمة نحو الطفل مضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط) قبلياً على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

٢) درست المجموعة التجريبية البرنامج التعليمي المقترح بأسلوب التعلم الذاتي، واستغرقت دراسته ثلاثة أسابيع، إذ تعتمد دراسة البرنامج على الإطلاع على أهداف البرنامج، ثم الانتقال إلى الموديول الأول والتعرف على المقدمة وأهداف الموديول (الوحدة النسقية) ثم الإجابة عن أسئلة الاختبار القبلي للوحدة، ثم تصحيحه ذاتياً وتحديد مدى إتقان المعلمة لمحتوى الوحدة لتحديد هل ستدرسها أم تنتقل إلى الموديول الثاني، ثم دراسة الوحدة من خلال أحد البدائل، ثم الإجابة عن أسئلة التقويم النهائي لتحديد مدى إتقان محتوى الوحدة إذ يجب ألا يقل مستوى الإتقان عن ٨٠% وإلا على المعلمة إعادة دراسة الوحدة مرة أخرى حتى تحقق المستوى المطلوب. ثم تنتقل إلى دراسة الوحدة الآتية بنفس الأسلوب . وهكذا.

٣) بعد الانتهاء من دراسة الوحدات الثلاث تم تطبيق أدوات الدراسة (الاختبار التشخيصي لاضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، استبانة اتجاه المعلمة نحو الطفل مضطرب

الانتباه المصحوب بفرط النشاط، بالإضافة إلى بطاقة الملاحظة) بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٤) استخدم الباحث البيانات الناتجة عن التطبيق القبلي والبعدي لأدوات الدراسة للتحقق من الفروض الإحصائية للدراسة مستخدماً الأساليب الإحصائية الآتية:

(أ)اختبار النسبة التائية.

(ب) اختبار مان–ويتنى: وقد استخدم الباحث اختبار مان–ويتنى نظراً لأن البرنامج يهتم بوصول أفراد العينة لمستوى الإتقان مما يقلل التباين بين أفراد العينة بدرجة واضحة، ومن ثم قد يؤثر على قيمة النسبة الآتية.

(ج) معامل الارتباط الثنائي المتسلسل لحساب حجم الأثر.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

وينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات معلمات المجموعة الضابطة في الاختبار التشخيصي للمعرفة المرتبطة بتشخيص وتخفيف حدة اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط". وللتحقق من هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائي بطريقتين الأولى باستخدام اختبار النسبة التائية، وحساب حجم التأثير من خلال إيجاد قيمة معامل الارتباط الثنائي المتسلسل التي تناظر قيمة النسبة التائية "ت" (علام، ٢٠٠٥، ص٢٠٢).

والطريقة الثانية باستخدام اختبار مان– ويتنى، وحساب حجم الأثر من خلال إيجاد قيمة معامل الارتباط المتسلسل للرتب، وكانت النتائج كما يوضحها كل من جدول (٣ ،٤) على النحو الآتي:

جدول (٣)

نتائج اختبار النسبة التائية للمجوعتين التجريبية والضابطة في درجات الاختبار التشخيصي لمعرفة اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط للمكونات الثلاثة والدرجة الكلية

	المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة"ت"	حجم التأثير
المكون الأول	التجريبية	١٥	٨,٢٦	٠,٥٩٣	٤,٣٦**	٠,٦٣
	الضابطة	١٥	٦,٦٦	١,٢٩		
المكون الثاني	التجريبية	١٥	٨,٠٠	٠,٥٤٣	٨,٠٨**	٠,٨٣
	الضابطة	١٥	٤,٢٠	١,٧٤		
المكون الثالث	التجريبية	١٥	٨,٣٣	٠,٦١٧	٩,٩٣**	٠,٨٨
	الضابطة	١٥	٥,٩٣	٠,٧٠٣		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥	٢٤,٦٠	٠,٨٢٨	١٣,٣٢**	٠,٩٢
	الضابطة	١٥	١٦,٨٠	٢,١١		

*دالة عند ٠,٠٥ **دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المكونات الثلاثة للاختبار والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، إذ تراوحت قيمة "ت" بين ٤,٣٦ و١٣,٣٢ وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠،٠١، وهذا يعني تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. كما إن حجم الأثر تراوح بين ٠,٦٣ و ٠,٩٢ وهي قيم مرتفعة، مما يُشير إلى أن نسبة كبيرة من تباين درجات مكونات الاختبار والدرجة الكلية والتي تتراوح بين ٦٣% و٩٢% تعزى إلى تأثير البرنامج.

تم حساب حجم التأثير من خلال حساب قيمة معامل الارتباط الثنائي المتسلسل التي تناظر قيمة النسبة التائية "ت" من خلال المعادلة ٨–٨ (علام، ٢٠٠٥، ص٢٠٢).

جدول (٤)

نتائج اختبار مان –ويتنى للفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مكونات الاختبار والدرجة الكلية

العوامل	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	w	z	حجم الأثر
المكون الأول	التجريبية	١٥	٢٠,٦٣	٣٠٩,٥	٣٥,٥٠	١٥٥,٥	٣,٣٥**	٠,٦٨
	الضابطة	١٥	١٠,٣٧	١٥٥,٥				
المكون الثاني	التجريبية	١٥	٢٢,٠٧	٣٣١,٠	١٤,٠٠	١٤٣,٠	٤,٢١**	٠,٨٧
	الضابطة	١٥	٨,٩٣	١٣٤,٠				
المكون	التجريبية	١٥	٢٢,٩٠	٣٤٣,٥	١,٥٠	١٢١,٥	٤,٧٢**	٠,٩٨
الثالث	الضابطة	١٥	٨,١٠	١٢١,٥				
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠	٠,٠٠	١٢٠,٠	٤,٧١**	١,٠٠
	الضابطة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠				

*دالة عند ٠,٠٥ **دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في المكونات الثلاثة للاختبار والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، إذ تتراوح قيمة "z" بين ٣,٣٥ و٤,٧٢ وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وهذا يعني تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. كما تراوح حجم الأثر بين ٠,٦٨ و ١,٠٠ ، مما يشير إلى أن نسبة كبيرة من تباين درجات مكونات الاختبار والدرجة الكلية والتي تتراوح بين ٦٨% و ١٠٠% تعزى إلى تأثير البرنامج.

يتضح مما سبق تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، أي إن المتغير المستقل (البرنامج التعليمي) له تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع (مهارة المعلمات في كيفية تخفيف اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى أطفال الروضة). وبذلك لا يتحقق الفرض الأول ويمكن رفضه وقبول الفرض البديل الذي يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح معلمات المجموعة التجريبية. وتعزى هذه الفروق لدراسة معلمات المجموعة التجريبية للبرنامج التعليمي المقترح، ومما يدعم ذلك حجم الأثر الكبير الذي يحدثه دراسة البرنامج لدى معلمات المجموعة التجريبية. ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج التعليمي يعتمد على بعض الأساليب الفعالة (التعلم الذاتي) في تنمية مهارات المعلمات في كيفية تخفيف اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ونظراً لما يتمتع به هذا الأسلوب من المميزات والخصائص التي تتيح لكل متعلم الفرصة للسير في تعلمه وفق سرعته الذاتية ويوفر له العديد من البدائل التي تساعده للوصول إلى مستوى الإتقان. هذا بالإضافة إلى احتياج معلمات الروضة إلى العديد من المعارف والخبرات والمهارات حول اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط وكيفية التعامل معه داخل حجرات الدراسة والنشاط. وهذا ما أوضحته العديد من الدراسات مثل: (Jones,2008; Garcia,2009; Funk,2011; Al-Sharbati, et al.(2012); Guerra and Brown,2012) .

نتائج الفرض الثاني:

وينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في بطاقة ملاحظة معلمات الروضة لكيفية التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط". وللتحقق من هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائي بطريقتين الأولى: باستخدام اختبار النسبة التائية،

وحساب حجم التأثير من خلال إيجاد قيمة معامل الارتباط الثنائي المتسلسل التي تناظر قيمة النسبة التائية "ت"

والطريقة الثانية: باستخدام اختبار مان- ويتنى، وحساب حجم الأثر من خلال إيجاد قيمة معامل الارتباط المتسلسل للرتب، وكانت النتائج كما يوضحها كل من جدول (٥ ،٦) على النحو الآتي:

جدول (٥)

نتائج اختبار النسبة التائية للمجوعتين التجريبية والضابطة في درجات بطاقة الملاحظة

المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط	الانجراف المعيارى	قيمة"ت"	حجم التأثير
التجريبية	١٥	١٧,٤٦	٠,٩١٥	٣٠,١٩**	٠,٩٨
الضابطة	١٥	٢,٩٣	١,٦٢		

*دالة عند ٠,٠٥ **دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات بطاقة الملاحظة للمجموعتين التجريبية والضابطة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، إذ إن قيمة "ت" تساوى ٣٠,١٩ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، كما إن حجم الأثر كان ٠,٩٨وهي قيمة مرتفعة، مما يُشير إلى أن نسبة كبيرة من تباين درجات بطاقة الملاحظة تعزى إلى تأثير البرنامج.

جدول (٦)

نتائج اختبار مان – ويتنى للفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	w	z	حجم الأثر
التجريبية	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠	٠,٠	١٢٠,٠	٤,٧١**	١,٠٠
الضابطة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠	٠			

**دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية، إذ إن قيمة "z" ٤,٧١ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وهذا يعني تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. كما إن حجم الأثر كان ١,٠٠ ، مما يشير إلى أن نسبة كبيرة جداً من تباين درجات بطاقة الملاحظة والتي تصل إلى ١٠٠% تعزى إلى تأثير البرنامج التعليمي.

ويتضح مما سبق تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، أي إن البرنامج التعليمي كان له تأثير دال إحصائياً على مهارة المعلمات في كيفية تخفيف اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى أطفال الروضة. وبذلك لا يتحقق الفرض الثاني ويمكن رفضه وقبول الفرض البديل الذي يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات بطاقة الملاحظة للمعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح درجات معلمات المجموعة التجريبية. وتعزى هذه الفروق لتعرض معلمات المجموعة التجريبية للبرنامج التعليمي المقترح، ومما يدعم ذلك ارتفاع حجم الأثر الذي أحدثه دراسة البرنامج لدى معلمات المجموعة التجريبية. مما يُشير إلى فاعلية وحدات البرنامج التعليمي . وتتفق هذه النتائج مع الدراسات السابقة أمثال دراسة (Niznik,2004; Jones,2006).

نتائج الفرض الثالث:

وينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية ومتوسطات

درجات معلمات المجموعة الضابطة في استبانة اتجاه معلمات الروضة نحو الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط". وللتحقق من هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائي بطريقتين الأولى: باستخدام اختبار النسبة التائية، وحساب حجم التأثير من خلال إيجاد قيمة معامل الارتباط الثنائي المتسلسل التي تناظر قيمة النسبة التائية "ت" .

والطريقة الثانية: باستخدام اختبار مان- ويتنى، وحساب حجم الأثر من خلال إيجاد قيمة معامل الارتباط المتسلسل للرتب، وكانت النتائج كما يوضحها كل من جدول (٧ ، ٨) على النحو الآتي:

جدول (٧)

نتائج اختبار النسبة التائية للمجوعتين التجريبية والضابطة في درجات استبانة الاتجاه نحو الطفل مضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط للمكونين والدرجة الكلية

	المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة"ت"	حجم التأثير
المحور الأول	التجريبية	١٥	٢٣,٣٣	٢,٩٦	٨,١٣**	٠,٨٣
	الضابطة	١٥	١٥,٨٦	١,٩٥		
المحور الثاني	التجريبية	١٥	٢٦,٠٠	١,٦٩	٥,٠٢**	٠,٦٨
	الضابطة	١٥	٢٢,٧٣	١,٨٦		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥	٤٩,٣٣	٣,٨١	٨,٧٣**	٠,٨٥
	الضابطة	١٥	٣٨,٦٠	٢,٨٤		

*دالة عند ٠,٠٥ **دالة عند ٠,٠١

يُشير جدول (٧) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المحورين والدرجة الكلية للاستبانة لصالح المجموعة التجريبية، إذ تراوحت قيمة "ت" بين ٥,٠٢ و٨,٧٣ وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وهذا يعنى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاتجاه الموجب نحو الطفل مضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. كما أن حجم الأثر تراوح بين ٠,٦٨ و ٠,٨٥ وهي قيم مرتفعة، مما يُشير إلى أن نسبة كبيرة من تباين درجات محوري الاستبانة والدرجة الكلية والتي تتراوح بين ٦٨% و ٨٥% تعزى إلى تأثير البرنامج التعليمي لدى معلمات المجموعة التجريبية.

جدول (٨)

نتائج اختبار مان –ويتنى للفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مكوني الاستبانة والدرجة الكلية

العوامل	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	w	z	حجم الأثر
المكون	التجريبية	١٥	٢٢,٩٣	٣٤٤,٠	١,٠٠	١٢١,٠	٤,٦٤**	٠,٩٩
الأول	الضابطة	١٥	٨,٠٧	١٢١,٠				
المكون	التجريبية	١٥	٢١,٤٧	٣٢٢,٠	٢٣,٠٠	١٤٣,٠	٣,٧٥**	٠,٧٩
الثاني	الضابطة	١٥	٩,٥٣	١٤٣,٠				
الدرجة	التجريبية	١٥	٢٢,٩٣	٣٤٤,٠	١,٠٠	١٢١,٠	٤,٦٤**	٠,٩٩
الكلية	الضابطة	١٥	٨,٠٧	١٢١,٠				

**دالة عند ٠,٠١

جدول (٨) يوضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في المحورين والدرجة الكلية للاستبانة لصالح المجموعة التجريبية، إذ تتراوح قيمة "z" بين ٣,٧٥ و٤,٦٤ وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وهذا يعني تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. كما تراوح حجم الأثر بين ٠,٧٩ و٠,٩٩، مما يشير إلى أن نسبة كبيرة من تباين درجات محوري الاستبانة والدرجة الكلية والتي تتراوح بين ٧٩% و ٩٩% تعزى إلى تأثير البرنامج.

يتضح مما سبق تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاتجاه نحو الطفل مضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. وبذلك لا يتحقق الفرض الثالث ويمكن رفضه وقبول الفرض البديل الذي يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات استبانة اتجاه المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح معلمات المجموعة التجريبية. ويعزى تعديل اتجاه المعلمات نحو الطفل مضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدراسة البرنامج التعليمي المقترح، ومما يدعم ذلك أن حجم الأثر الكبير الذي أحدثه دراسة البرنامج لدى معلمات المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج التعليمي قد ساهم بشكل له دلالة إحصائية في إكساب معلمات رياض الأطفال قدرًا مناسبًا من المعارف والمعلومات والحقائق، حول اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، والتي تمثلت في ثلاثة أجزاء هي: المعرفة العامة بالمفهوم وخصائص اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط؛ والمعرفة المرتبطة بأساليب تشخيص اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط؛ بالإضافة إلى المعرفة المرتبطة بطرق العلاج ومعاملة الطفل مضطرب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. وهذه الأجزاء الثلاثة ساهمت في إحداث نوع من التغيير في البنية المعرفية لدى معلمات الروضة، مما ساعدهم على فهم هذا النوع من الاضطرابات، وتفهم السلوكيات التي تصدر عن أطفال هذه الفئة التي كثيراً ما يعانون من اتجاه المعلمة السالب نحوهم. وهذا ما أوضحته العديد من الدراسات مثل دراسة (Bruna,2004; Niznik, Ghanizadeh, et al., 2006; Sandra and Simpson, 2004; 2008; Jones,2008; Anderson, et al., 2012)

خلاصة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن البرنامج التعليمي المقترح قد أسهم بطريقة فعالة في تنمية مهارات معلمات الروضة (أفراد العينة) في التعرف على الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط وتمييزهم من بين الأطفال العاديين داخل حجرات النشاط والدراسة ، وتحديد كيفية التعامل مع هؤلاء الأطفال بما يتناسب واحتياجاتهم الخاصة مما يقلل أو يخفف من وطأة هذا الاضطراب، ويجعلهم يستفيدون من بعض الأنشطة والممارسات التربوية التي تتبعها المعلمة معهم في كيفية توظيف طاقاتهم وتخفيف حدة اضطراب الانتباه، مما يُقلل من شعورهم بعدم الرغبة فيهم أو العدوانية تجاههم سواء من المعلمة أم من أقرانهم. والجدير بالذكر أن معلمات الروضة (أفراد المجموعة التجريبية) قد أبدوا ارتياحاً وسعادة من كمية المعارف والمعلومات التي قدمت لهم حول اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وطريقة تنظيم هذا المحتوى في شكل موديولات تعليمية تعتمد على أسلوب التعلم الذاتي. مما ساعدهم على الموازنة بين متطلبات مهنتهم التربوية وظروف معيشتهم الحياتية.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمات الروضة (أفراد المجموعة التجريبية) قد تكوَّن لديهم اتجاه موجب نحو الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط بعد دراسة الموديولات الثلاثة بأسلوب التعلم الذاتي، إذ تغيرت طريقة تعامل المعلمات مع الأطفال مضطربي الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وقد يرجع ذلك إلى تيقن المعلمات من أن هذه الحالة هي خارجة عن سيطرة الطفل، وأن السلوكيات التي يقوم بها هو مدفوع إليها بشكل لاإرادي،

ومن خلال معرفة المعلمة ببعض الطرق والأساليب التي يمكن أن يكون لها نتائج فعالة وملموسة في تخفيف حدة هذا الاضطراب. مما جعل المعلمات يتعاطفون مع أطفال هذه الفئة ويعدلون اتجاهاتهم السالبة نحوهم إلى اتجاهات موجبة مما انعكس على الأطفال بشكل ملموس.

أهم التوصيات والمقترحات:

الاهتمام بتقديم برامج تعليمية لمعلمات رياض الأطفال بهدف رفع كفاءتهن في تشخيص وكيفية التعامل مع الأطفال مضطربي الانتباه المصحوب بفرط النشاط على أسس علمية سليمة، وعدم تركهن للاجتهاد في تحديد طريقة التعامل ومع هذه الفئة ، مما قد يؤدي إلى نتائج تستمر آثارها إلى مراحل تعليمية أخرى.

ضرورة الاهتمام بالتشخيص المبكر للأطفال مضطربي الانتباه المصحوب بفرط النشاط، من خلال إعداد منظومة متكاملة يشترك فيها الطبيب والأخصائي النفسي والمعلمة وأولياء الأمور والإدارة المدرسية (الروضة)، بهدف وضع برنامج متكامل يشارك جميع المتخصصين والأطراف المعنية للوصول إلى أفضل نتائج.

ضرورة العمل لإكساب معلمات رياض الأطفال اتجاهات مناسبة نحو الأطفال مضطربي الانتباه المصحوب بفرط النشاط داخل حجرات الدراسة والنشاط، مما يُقلل من الحدة والعنف والقهر الذي يواجهه أطفال هذه الفئة من معلماتهم وأقرانهم وقد يكون من مجتمع الروضة ككل.

الاهتمام بضرورة تبني أساليب مناسبة لتدريب معلمات الروضة بما يتناسب ومهامهم التعليمية، إذ يصعب على معلمة الروضة مغادرة القاعات طوال اليوم، مما يقلل من فاعلية البرامج التدريبية التقليدية التي تقدم لهم.

المراجع:

الطيباني، علاء محمد زكي؛ الطيباني، مها محمد زكى (٢٠١٣). فاعلية كل من التدخل الطبي والتدخل السلوكي في علاج اضطراب نقص الانتباه – فرط الحركة لدى الأطفال في مرحلة ماقبل المدرسة، **الملتقى الثالث عشر للجمعية الخليجية للإعاقة**، المنامة، البحرين، ص. ١-٢٥ .

العاسمي، رياض نايل (٢٠٠٨م). اضطراب نقص الانتباه المصاحب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع من التعليم الأساسي، الحلقة الأولى – دراسة تشخيصية. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد ٢٤، العدد الأول ، ص ٥٣-١٠٣.

المطيري، معصومة سهيل (٢٠٠٥م). دراسة اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط في علاقته بالمشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، العدد التاسع عشر،، ص. ٨١-١٣٨.

دبيس، سعيد؛ السمادوني ، السيد(١٩٩٨م). فاعلية التدريب على الضبط الذاتي في علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقليًا. **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد(٤٦)، ص. ٨٨-١١٨.

شلبي، أمينة إبراهيم (٢٠٠٩م). أثر فاعلية برنامج تربوي فردي مقترح للتخفيف من أعراض صعوبات الانتباه مع فرط الحركة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد ٦٩، ص.١٠٨-٢٥٩.

عبد الحميد، كمال(٢٠٠٣م). **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: عالم الكتب.

علام، صلاح الدين محمود(٢٠٠٥م). **الأساليب الاحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل البيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية** . القاهرة: دار الفكر العربي.

قناوى، هدى محمد(١٩٩٢م).. **الطفل ورياض الأطفال**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كامل، مصطفى محمد؛ محمد، ماجد عقل(١٩٩٥م). الأداء الحركي لأطفال الروضة كمنبئ مبكر بتحصيلهم الدراسي في الصف الأول الابتدائي. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (٢٩)، ص:١٠٦-١٢٢.

كامل، محمد علي (٢٠٠٣م). **علم النفس المدرسي**. ط٢، القاهرة: مكتبة ابن سينا.

يوسف، يوسف جلال؛ زكريا، يحى محمد(٢٠٠٠م). دراسة تشخيصية علاجية للنشاط الزائد لدى أطفال المرحلة الابتدائية". **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، الجزء الرابع العدد الرابع والعشرون، ص. ٣١٣-

Al-Sharbati, M., Al-Sharbati, Z.& Al-Jahwari, S. (2012). Teachers' awareness about attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in Oman. **Asian Journal of Psychiatry**, , Vol. 5, P. 277–278.

Classroom Behavior Management Techniques, and Teachers Stress. Unpublished doctoral Dissertation, University of Maryland, UMI Number: 3243588

. Kaplan, A. & Adesman, A. (2011). Clinical diagnosis and management of attention deficit hyperactivity disorder in preschool children". **Current Opinion in Pediatrics**, Vol. 23, P.684–692.

Ghanizadeh,A., Bahredar,M., & Moeini, S. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. **Patient Education and Counseling**, 63,p. 84–88.

Garcia, M. (2009). *Teacher Knowledge Of Attention Deficit-Hyperactivity Disorder (ADHD) and Effective Classroom Intervention.* Unpublished Master Dissertation, California State University, UMI Number: 1466207.

Guerra, F. and Brown, M. (2012). The Relationship between Teacher Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder Among Middle School Students in South Texas and Teacher Training and Experience. **Mercer Journal of Educational Leadeship**, Vol. 1, No. 1, P. 1-23

Nizuik, M. (2004). *An Exploratory Stidy of The Implementation and Teacher Outcomes of A Program to trrin Elementary Educators About ADHA in The Schools.* Unpublished doctoral Dissertation, University of Texas at Austin, UMI Number: 3143438

Purdie, N.; Hattie, J.& Carroll, A. (2002). A Review of the Research on Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: What Works Best? **Review of Educational Research Spring,** Vol.7 2, No. 1, p. 61-99.

Sandra, B. and Simpson, A. (2008). Attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder in child and adolescent mental health services teams. **Mental Health Practice**, Vol. 11, No. 10, P.26-31.

American Psychiatric Association(2000). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** (4th. Ed.) Text revision (DSM-IV-TR) Washington: D.C. APA,.

Anderson, L., Watt, E., Noble, W., Shanley, C. (2012). Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Attitudes toward Teaching Children with ADHD: The Role of Teaching Experience. **Psychology in the Schools**, Vol.49,No.6, p.511-525.

Bonazza, S., Scaglione, C., Poppi, M. & Rizzo, G. (2011). Did Goethe Describe Attention Deficit Hyperactivity Disorder?. **Eur Neurol**, , Vol. 65, P.70–71

Bruna, B. (2004). Knowledge and Attitudes about Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A Comparison between Practicing Teachers and Undergraduate Education Students. **Journal of Attention Disorders,** Vol.7,No.3, p.151-161.

Donahera,J., Richelsb, C.,(2012). Traits of attention deficit/hyperactivity disorder in school-age children who stutter. **Journal of Fluency Disorders**, xxx, P.1-11.

Dreyer, B. (2006). The Diagnosis and Management of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Preschool Children: The State of Our Knowledge and Practice. **Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care**, p.6-30

Funk, J. (2011*). Assessing Ohio's Teacher Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Are Current Teachers Adequately Prepared to Meet the Needs of Students with ADHD?*.Unpublished Master`s thesis, Ohio University

. Jones, D. (2008). *"Phenomenological study: What are Pre-Kindergarten Teachers' Lived Experiences with Children Identified with Conduct Disorder, Oppositional Defiance Disorder, and Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in the Southeastern United States?*. Unpublished doctoral Dissertation, University of Alabama at Birmingham, ,UMI Number: 3310510.

Jones, H. (2006). *Teacher In-Service Training For Attention deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD): Influence on Knowledge About ADHD, Use of*

Effectiveness of an Instructional Program for Teachers in alleviating Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder(AD/HD) for kindergarten and the attitude towards them

Esam Gomaa Nassar
Educational psychology professor
Faculty of Education
University Of Sadat City

Submitted 24-12-2013 and Accepted on 10-05-2014

Abstract: This study is aimed to prepare a Proposed instructional program for the kindergarten teachers; in order to develop their skills of teaching for attention deficit/ Hyperactivity disorder(AD/HD) children. Also, to verify its effectiveness in the development of their skills to reduce the disorder severity of kindergarten children; in addition to modify the attitude of the teachers towards them. The sample consisted of 30 kindergarten female teachers, they have divided into two groups: the first: experimental group (15 teachers) who have studied the program. The second: control group (15 teachers) who have not studied the program. The program was prepared by using self-learning style modules, disorder knowledge test (multiple choice), note card, and teacher attitude questionnaire towards AD/HA kindergarten children. After testing the psychometric techniques for the tools, data has collected and analyzed using SPSS Statistics and choose "T-test", Man-Whitney. The results showed that there are significant statistical differences between the average marks of the experimental group and the average marks of the second group regarding to the multiple choice test and the note card for the experimental group. This result is referred to the effectiveness of the Proposed Instructional program to develop the skills of the kindergarten teachers for teaching AD/HA children. In addition; there are significant statistical differences between the average marks of the experimental group and control group regarding to questionnaire test for the experimental group that is referred to the effectiveness of this program to modify the teachers' attitude towards this kind of kindergarten.

Key Words: Attention Deficit/Hyperactivity Disorder(AD/HD), Kindergarten teachers, , Kindergartners, Instructional Program

التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتخصص والجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات – جامعة الجوف

عبد الله بن عبد الهادي سليم العنزي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد كلية التربية

جامعة الجوف

قدم للنشر ١٠/٥/١٤٣٥هـ – وقبل بتاريخ ٤/٨/١٤٣٥هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة التعلم المنظم ذاتيًا بالتحصيل الدراسي ومدى اختلافه باختلاف الجنس والتخصص لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات للعام الدراسي١٤٣٣/١٤٣٤هـ، ولتحقيق هذا الهدف استخدام الباحث مقياس شوارتز وجريدلر (Schwartz & Gregler, 1997) لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٤١٢) طالب وطالبة من طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات للعام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ ٢٠١٢ /٢٠١٣ م، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى لاختلاف مستوى التعلم المنظم ذاتيًا ولصالح مستوى التعلم المرتفع.

ب – هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا تعزى للجنس والتخصص وذلك لصالح الطالبات في متغير الجنس، ولصالح التخصص العلمي في متغير التخصص .

الكلمات المفتاحية: التعلم، المنظم الذاتي.

مقدمـــة:

في السنوات الأخيرة حدث تغيير في نظرة علم النفس التربوي إلى المتعلمين، ولم تعد النظرة إليهم باعتبارهم متلقيين سلبيين للمعلومات فقط، بل هم نشيطون في إعادة تنظيم المادة التعليمية، وإعادة بناء المعارف المتضمنة فيها، وربطها بمعارفهم السابقة، مما يجعل بنيتهم المعرفية أكثر ثباتاً ورسوخاً، كما يقومون أيضاً – وبشكل ذاتي – بإنشاء الأنشطة المصممة لحث الملاحظة الذاتية، والتقويم الذاتي، والتحسينات الذاتية، ومن هنا أصبح التعلم المنظم ذاتياً من أكثر الموضوعات التي تلقى قبولاً في الآونة الأخيرة في مجال التعلم الأكاديمي، وبدأ الباحثون يهتمون بموضوع كيف يصبح الطلاب متمكنين من تعلمهم، وأصبحت فعالية التعلم يُنظر إليها باعتبارها ترجع – بالدرجة الأولى – إلى المتعلم ذاته، وانصب التركيز على الكيفية التي من خلالها ينشط المتعلمون، وكيف يدعمون، ويعدلون في عملية تعلمهم (Zimmerman 1995:3)، ويرى كامل(٢٠٠٣) أن غياب التنظيم الذاتي للتعلم واعتماد غالبية التلاميذ في المراحل العمرية المختلفة على تلقي الدعم من الخارج في تنظيم أعمالهم قد أدي بصورة واضحة إلى انخفاض الأداء الأكاديمي في المراحل الدراسية المختلفة، بل ويرون أنه يمكن مواجهة ذلك من خلال إكساب التلاميذ مهارات التنظيم الذاتي للتعلم (كامل،٢٠٠٣ :٤).

ويعود الفضل في الاهتمام بالتنظيم الذاتي للتعلم إلى أعمال ألبرت باندورا من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي، والتي وضعت العديد من الفروض التي تفسر كيف يحدث التعلم، ومن بينها أن الأفراد يمكنهم – بدرجة كبيرة – التحكم في سلوكهم من خلال معتقداتهم عن النتائج المترتبة عن تلك السلوكيات(رشوان ٢٠٠٦: ٥، ٦)، ومنظور التعلم المنظم ذاتياً ينقل البحوث التربوية من النظر إلى قدرات التعلم وبيئات التعلم باعتبارها هويات ثابتة fixed إلى التركيز على ما لديهم من عمليات واستجابات – منشأة بشكل ذاتي – وهادفة إلى تحسين قدرات الطلاب، وبيئات تعلمهم (Zimmerman 2002: 13855).

مشكلة الدراســة:

يعاني بعض الطلبة– وبالذات في المرحلة الجامعية – من عدم قدرتهم على مواصلة دراستهم الأكاديمية بشكل جيد، بالإضافة إلى عدم وضع أهداف لدراستهم، ويستخدمون استراتيجيات تعلم محدودة لا تمكنهم من تذكر المواد الدراسية بطريقة أفضل كذلك عدم تخطيطهم لوقت دراستهم. لذا يلجؤون قبل الاختبار إلى حشو المعلومات في أذهانهم سريعًا لكي يجتازوا الامتحان مما يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم العلمي والذي يؤدي بدوره إلى حصولهم على معدلات منخفضة وتسربهم من الدراسة.

لذا يؤكد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ودورها في العملية التعليمية إذ توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكد على أن الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج يعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية بما يتناسب مع مطالب المواقف التعليمية إذ يجمع التعلم المنظم ذاتيًا بين كل من العوامل المعرفية والدافعية.(الحسينان ا، ٢٠١٠: ٤)

ويشير (Schunck,2005) إلى "أن التعلم المنظم ذاتياً يُنظر إليه باعتباره ميكانيزماً لتفسير الفروق في التحصيل الدراسي بين الطلاب، وباعتباره وسيلة لتحسين التحصيل" (Schunck,2005:85,)، ويذكر (Hong & Park,2012) "أن الأدبيات في التعلم المنظم ذاتياً تظهر أن التعلم الفعال يتطلب من المتعلمين أن يكونوا منظمين ذاتياً، وأن المتعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، يكون لديهم تحصيل دراسي مرتفع، وتم استكشاف الدليل الإمبريقي على التأثيرات الإيجابية للتعلم المنظم ذاتيًا من عدة مصادر مثل الدراسات التجريبية، والملاحظات النظامية، والدراسات التي تستحث الطلاب على التفكير بصوت

مرتفع حول وعيهم وتنظيمهم لعملية تعلمهم" (Hong & Park,2012:115)، ويشير (Ocak & Yamac,2013) إلى "أن التعلم المنظم ذاتياً يعتبر ميكانيزماً يساعد في تفسير الفروق في التحصيل الدراسي لدى الطلاب، ويمثل مؤشراً على التحسن في التحصيل الدراسي" (Ocak & Yamac,2013:381)، "كما أن مهارات وقدرات المتعلمين لا تفسر بشكل كامل التحصيل الدراسي، بل إن عوامل أخرى مثل تنظيم الذات قد تلعب دوراً مهماً في ذلك (Schunk,2005:85) "ويدعم الباحثون فكرة أن مهارات تنظيم الذات يمكن تعلمها، وطالما يتم اكتسابها، فإنها تكون منبئة بالتحصيل والنجاح الدراسي" (Farajollahi & Moenikia,2010:3688) "كما تؤثر الأنشطة المنظمة ذاتياً على الطلاب، وعلى مستوى تحصيلهم الدراسي" (Rakes& Dunn,2010:80) "والتنظيم الذاتي يمكن أن يحسن من رضا الطلاب عن ذاتهم، ويزيد من دافعيتهم، ويحسن من تحصيلهم الدراسي" (Peng 2012:1446)، أيضاً "

وفي السنوات القليلة الماضية أصبح مفهوم التعلم المنظم ذاتياً هو: محل تركيز الأبحاث والتطبيقات التربوية وذلك باعتباره متغيراً يؤثر على الأداء والنجاح الدراسي، ونجاح الطلاب يمكن تفسيره في ضوء كونهم نشطين معرفياً ودافعياً وسلوكياً في تعلمهم" (Tansriseven & Dilmac 2013: 39)، وفي ضوء العلاقة المحتملة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي، يشير Tavakolizadeh & Qauam، (2011) إلى أنه "توجد حاجة إلى المزيد من الأبحاث لاستكشاف كيف يمكن أن يؤدى التعلم المنظم ذاتياً إلى مستويات أعلى من التحصيل الدراسي؟ وكيف ييسر التعلم لدى الطلاب" (Tavakalizadeh & Qavam 2013: 381)،

ويرى Sadi & Uyar 2013 أنه "بسبب أهمية تأثير استراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي، فإن الأبحاث يجب أن تركز أيضاً على العلاقات بين التحصيل الدراسي لدى الطلاب واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً Sadi & Uyar 2013:22)". وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في دراسة استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا، وعلاقتها بكل من التحصيل الدراسي والجنس، والتخصص لدى طلبة المرحلة الجامعية في جامعة الجوف.

أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى إلى اختلاف مستوى التعلم المنظم ذاتيًا؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا تعزى للجنس (طلاب، طالبات) والتخصص والتفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

-الكشف عن الفروق بين مستويات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة التي تعزى إلى التحصيل الأكاديمي.

- الكشف عن الفروق بين أداء الطلبة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا باختلاف الجنس

-الكشف عن الفروق بين أداء الطلبة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا باختلاف التخصص. والتفاعل بينهما (الجنس والتخصص).

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

١. قلة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية لاسيما في البيئة السعودية.
٢. تقدم هذه الدراسة معلومات عن التعلم المنظم ذاتيًا واستراتيجياته، والنتائج التي تنتهي لها في وضع آلية تشجع على التعلم المنظم ذاتيًا تطبيقياً ونظرياً.
٣. توضح دور مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في عملية التعلم، ومن ثم تشجيع الطلاب على تنظيم تعلمهم، وهذا يساعدهم على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات، وتنظيمها، وتكاملها، ومتابعتها، وتقييمها

أثناء متابعتهم بعملية التعلم وهذا يمكن أن يساعدهم على تحقيق مستوى أفضل من التحصيل الدراسي.

٤. توجيه التربويين إلى ضرورة الأخذ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة باعتباره أحد أهم المفاهيم التربوية الحالية التي تساعدهم على امتلاك مهارات التعلم مدى الحياة.

مصطلحات الدراسة:

١- **التعلم المنظم ذاتياً** Self-regulated learning يعرف بينترتس (Pintrich,2000:453) التعلم المنظم ذاتيًا على أنه "عملية هادفة ونشطة، إذ يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم، وتقيدهم أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية"

إجرائيًا يعرف التعلم المنظم ذاتيًا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات على الصورة المعدلة لمقياس شوارتز وجريدلر (Schwartz & Gregler,1997)

٢-التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي):

يعرف التحصيل الدراسي بأنه "الإنجاز في مادة أو مجموع المواد الدراسية مقدراً بالدرجات طبقًا لنتائج الاختبارات، وهو يعكس مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية أو أكثر (فرير ١٩٩٥: ١٧٧).

إجرائياً يعرف التحصيل الدراسي بأنه: ما يكتسبه الطلبة من سلوكيات في المجال المعرفي، والوجداني، والنفسحركي، ويقاس في هذه الدراسة من خلال المعدل التراكمي للطلبة.

٣- التخصص الدراسي:

نمط التعليم الذي يلتحق به الطالب خلال دراسته بالجامعة، وتقسم هذه التخصصات إلى نوعين هما: التخصصات النظرية، والتخصصات العلمية.

حدود الدراسة:

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية فيما يأتي:

١- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات في جامعة الجوف.

٢- **الحدود المكانية:** جامعة الجوف (ذكور، وإناث) الواقعة في منطقة الجوف في شمال المملكة العربية السعودية.

٣- **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ - ٢٠١٢/٢٠١٣م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعريف التعلم المنظم ذاتياً:

تعود الأصول النظرية للتعلم المنظم ذاتياً إلى العديد من النماذج، والنظريات التي ظهرت في مجال علم النفس، وخاصة تلك المتصلة بالتعلم: كنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي للبرت باندورا، والنظرية البنائية المعرفية لجان بياجيه، ومناحي التعلم البنائي الاجتماعي لفيجوتسكى Vygotesky، ونظرية التعلم الإجرائي لسكنر وغيرها، إذ توصلت هذه النماذج والنظريات إلى بعض الآراء والمبادئ الخاصة بالتعلم، والتي تمثل مفاهيم عامة في التعلم المنظم ذاتياً (Tansriseven & Dilmac 2013: 31)، وقد الباحثون تعريفات متعددة للتعلم المنظم ذاتياً ويرجع الفضل إلى ألبرت باندورا في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي، والتي تركز على معتقدات الفرد في قدراته على تحقيق نتائج معينة (Ocak &Yamac,2013:380) ومن أمثلة التعريفات التي قدمها الباحثون للتعلم المنظم ذاتياً: أنه يشير إلى "بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية وما وراء معرفية ودافعية، وتبدو بعض ملامحها في جوانب سلوكية، والمتعلم المنظم ذاتياً يتميز بالمشاركة بفعالية في التعلم سواء من ناحية ما وراء المعلومات، أو من الناحية الدافعية أو السلوكية " (إبراهيم،١٩٩٦ : ٢٠٧)، كما أنه "الدرجة التي إليها يكون الطلاب مشاركين نشيطين بشكل ما وراء معرفي، ودافعي، وسلوكي في عملية تعلمهم" (Duckworth et al.,2009:49,

(Zimmerman ,1990، Salter، Macgrego، Akerman، & Vorhaus

وهو "تخطيط، وتحكم الطلاب، وتنظيمهم للأنشطة المعرفية والسلوكية الفعلية" (Acar & Aktamis,2010) وهو كذلك "نشاط يؤديه الطلاب بأنفسهم بأسلوب نابع من الذات بدلاً من كونه نتيجة غير مباشرة للتعليم instruction، مما يمكن الطلاب من عمليات تعلمهم " (Zimmerman, 2002:13856)، "وهو عملية نشيطة بنائية والتي فيها يضع المتعلمون أهدافاً لتعلمهم، ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في معرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، يُوجهون في ذلك من خلال أهدافهم، والملامح السياقية في البيئة" (Schunk,2005:85,Cao,2012:42,Pakes & Dunn, 2010 :80) ، كما إنه "عملية موجهة ذاتياً، والتي فيها يترجم (يحول) الأفراد قدراتهم إلى مهارات في المواضع الأكاديمية" (Hong & Park 2012 :115)، وهو "مصطلح يُستخدم لوصف التعلم الذي يُوجه من خلال ما وراء المعرفة (أي تفكير الفرد في تفكيره)، والفعل الاستراتيجي (أي تخطيط ومراقبة وتقويم الفرد لتقدمه في ضوء معيار ما)" (Farajollahi & Moenikia 2010:3688) ، وهو كذلك "الأفكار والمشاعر والأفعال المتولدة ذاتياً، والتي تعتبر مخططة ومعدة لتحقيق الأهداف الشخصية للفرد (Macgregor ،Akerman،Duckworth Peng،Salter & Vorhaus 2009، 2012:1446،3)، (Dibenedetto & Bembenutty,2011:2، ويعرفه (السيد ٢٠١٢) بأنه "أداء معرفي سلوكي دافعي يقوم به متعلم نشيط يحدد أهدافه الأكاديمية مسبقاً، ويبذل جهداً مناسباً للوصول إلى هذه الأهداف، وينظم جهده المبذول، ويستخدم استراتيجيات محددة تساعده للوصول إلى أهدافه، ولديه دافعية ذاتية توجهه لإكمال المهام الأكاديمية "(السيد، ٢٠١٢: ٦٩)، كما إنه "القدرة على المشاركة النشيطة في عملية التعلم بشكل ما وراء معرفي، و دافعي، وسلوكي" (TaVakolizadeh & Qavam,2011:1087) كما إن التعلم المنظم ذاتياً يعني" المشاركة الواعية للمتعلم في عملية التعلم من خلال التحكم في الأفكار، والانفعالات، والمعتقدات، والسلوكيات، والاستراتيجيات، وتنظيمها بما يحقق أهداف التعلم (Nikolaki & Koutsoub2013: 114) ، a، وهو "الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب : مثل الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر – لتنظيم معرفتهم، وإدارة بيئتهم وتعلمهم، والتحكم فيهم" (Sadi & Uyar 2013:22)، وهو أيضاً "عملية نشيطة بنائية يضع من خلالها المتعلمون الأهداف، ويراقبون تعلمهم، ويشاركون في تعلمهم بشكل معرفي، وما وراء معرفي، ودافعي من خلال التحكم في دوافعهم ومعارفهم (Ocak &Yamac,2013 :380)"

ومع أن تعريفات التعلم المنظم ذاتياً تتباين إلى درجة ما، فإنها تتضمن ملامح أساسية مثل: إيجابية المتعلم في إتمام عملية التعلم، والمتمثل في الاستخدام المنتظم للاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية، والسلوكية مما يسهل تيسير اكتساب المعلومات، وتنظيم الدافعية، ومن ثم تحقيق الأهداف، بالإضافة إلى وجود عمليات موجهة ذاتياً، ومعتقدات ذاتية، والتي تحسن التعلم وتيسر تحقيق الأهداف.

الخصائص المميزة للتعلم المنظم ذاتياً:

توجد بعض الخصائص المميزة للتعلم المنظم ذاتياً، ومنها أن التعلم المنظم ذاتياً:

١. عملية موجهة ذاتياً self-directive والتي فيها يحول الطلاب قدراتهم إلى مهارات في المجالات الأكاديمية، وهو الأفكار والمشاعر والسلوكيات التي تعتبر متولدة ذاتياً لتحقيق الأهداف"، ويؤكد على الاستقلالية autonomy والتحكم)السيطرة) من جانب الطلاب الذين يراقبون ويوجهون وينظمون أفعالهم الموجهة نحو تحقيق أهدافهم المتمثلة في اكتساب المعلومات، وتوسيع الخبرات، وتحسين الذات (Hong & Park 2012 :115).

٢. التنظيم الذاتي للتعلم يتضمن عوامل معرفية، وسياقية، ودافعية، ووجدانية، ويقترح تعريفاً أكثر ثراءً للتعلم، كما

إنه عملية إدارة للذات، والتي فيها يحول الطلاب قدراتهم الذهنية إلى مهارات مرتبطة بالأداء في العديد من المجالات مثل المجالات الأكاديمية، والرياضية، والموسيقية، والصحية (Ocak & Yamac, 2013 : 380-381, Zemmerman ,2002).

٣. النظر إلى التعلم باعتباره نشاطاً يؤديه الطلاب بأنفسهم بشكل ذاتي بدلاً من اعتباره نتيجة لخبرات التدريس (Zimmerman ,2002: 13856)

٤. هو أحد الاستراتيجيات المتعددة التي يمكن أن يطبقها المتعلمون، وتلعب دوراً نشيطاً في عملية تعلمهم، ومن خلال استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، يكون الأفراد قادرين على التغلب على البيئات غير المناسبة، وغير المألوفة، والتكيف معها (Farajollahi & Moenikia , 2010 :3688).

٥. مهارات التعلم المنظم ذاتياً لا تعدُّ سمات شخصية أصيلة، بل يمكن اكتسابها من خلال الخبرة والتأمل الذاتي (Farajollahi & Moenikia, 2010 :3688)

٦. لا تعدُّ القضية الأساسية في تحديد التعلم بوصفه منظماً ذاتياً هي ما إذا كان منفصلاً عن النواحي الاجتماعية ولكنها ما إذا كان المتعلم يظهر مبادأة شخصية، ومثابرة، ومهارات تكيفيه في التعلم (Zimmerman, 2002:13856)

٧. التنظيم الذاتي لا يُعدُّ فقط متعلقاً بمهارات التفكير بالمعنى الضيق، بل يتضمن أيضاً أدواراً للانفعالات، والدافعية، ومفهوم الذات في التعلم، وهو يتضمن مكونات وجدانية (مرتبطة بالحالة المزاجية والانفعالات)، ومكونات معرفية، ومن ثم يتجنب أي فصل خادع بين ما هو وجداني وما هو معرفي، ومن ثم فهو يُعدُّ مفهوماً كلياً يسمح بالوضع في الاعتبار العلاقات البينية بين مفاهيم رئيسة مثل المعرفة، وفعالية الذات، والدافعية بدلاً من استكشاف هذه المجالات بشكل منفصل (Duckworth et al,2009:4-6)

٨. التنظيم الذاتي يعدُّ مفهوماً ديناميا، وحالة موقفية، وليس سمة عامة، بمعنى أن عمليات التفكير التي يندمج فيها المتعلم تعدُّ قابلة للتغيير بدلاً من كونها سمات ثابتة إما يمتلكها أو يفتقدها الفرد، مع ذلك توجد بعض عمليات التنظيم الذاتي يمكن وصفها بالعمومية كالتخطيط، ووضع الأهداف. (Duckworth et al,2009:7, Zimmerman ,2002: 13856)

٩. توجد عدة مصطلحات تصف هذا النمط من التعلم منها التعلم المستقل Independent Learning، والتعلم الاستراتيجي Strategic Learning، وتُشير هذه المصطلحات إلى أولئك المتعلمين الذين يستطيعون القيام بأربعة مهام هي:

- القدرة على معرفة متطلبات المواقف التعليمية النوعية بشكل دقيق وسليم
- اختيار استراتيجية تعلم مناسبة لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.
- مراقبة فاعلية الاستراتيجية المستخدمة في التجهيز والمعالجة.
- لديهم الدافعية للاندماج في موقف التعلم حتى تحقيق الهدف (رشوان، ٢٠٠٦: ١٠) .

أهمية التعلم المنظم ذاتياً :

يمكن تلخيص أهمية التعلم المنظم ذاتياً في النقاط الآتية:

١. يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشاركًا نشطًا وفعالًا في عملية التعلم.

٢. يساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد، والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة (الحسينان ٢٠١٠: ١٨-١٩).

٣. يجعل المتعلم ينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية على أنها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها.

٤. يسهم في جعل الطالب لديه دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي، وثقة في نفسه في أنه يستطيع استخدام

استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه.

٥. يسهم في تحكم المتعلم في عملية التعلم، فمن خلاله يقوم الطالب بتحديد أهدافه ويختار الاستراتجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف، ثم ينفذ تلك الاستراتيجيات ويراقب تقدمه نحو تحقيق تلك الأهداف (حافظ،،عطية ٢٠٠٦: ١٨١).

مكونات التعلم المنظم ذاتياً :

قسم Schraw & Brooks,(2000) التنظيم الذاتي للتعلم إلى مكونين رئيسين، وهما:

(١) **الإرادة Will** وهي: ميل الفرد للمحافظة على تركيزه وجهده من أجل تحقيق أهدافه مهما كانت المعوقات المحتملة. وتتضح الإرادة من خلال الدافعية motivation "وهي العملية التي بواسطتها يُستهل، ويُعزز الجهد الموجه نحو الهدف، وتتضمن الدافعية ثلاثة مكونات متصلة بالتنظيم الذاتي للتعلم هي: مكون التوقع، والمكون القيمي، والمكون الانفعالي، وتوجد أنواع مختلفة من المعتقدات الدافعية تتضمن كل من فعالية الذات، والعزو، والتوجه نحو الهدف، والأمل.

(٢) **المهارة Skill**، وهي: القدرة على توظيف الاستراتيجيات المناسبة، مما يساعد المتعلمين على تحسين إرادتهم تجاه التعلم . وتتضح المهارة من خلال الوعي الما وراء معرفي: أي معلومات الفرد عن عملياته المعرفية، وتنظيمه لتلك العمليات، والاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والقاعدة (البنية) المعرفية. (في جاموس ٢٠٠٦ : ١٦-٢٤، السيد، ٢٠١٢: ٧٨)

تمثل هذه المكونات محددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي، وضعف مستوى الفرد في أي مكون منها يؤدي إلى ضعف مستوى التعلم المنظم ذاتياً لديه، وتحاول نماذج التعلم المنظم ذاتياً إحداث نوع من التكامل بين هذه المكونات بما ييسر فهم التعلم والأداء الأكاديمي.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

المكون الرئيس الثاني للتعلم المنظم ذاتياً هو المهارة، ويعبر عنها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتُعرف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها "العمليات أو الأفعال التي يمارسها المتعلمون لكي يكتسبوا المعلومات والمهارات التي يعتقدون أنها مفيدة"(Tanriseven & Dilmac,2013:31). وهي أيضاً "التكتيكات التي تُستخدم بهدف إتمام هدف أو غرض معين" (جاموس ٢٠٠٦ :٢٤)، وتفيد هذه الاستراتيجيات المتعلمين في تمكينهم من توظيف مصادرهم المعرفية بشكل أكثر فعالية، وتمكينهم من بحث المشكلات بشكل أكثر تنظيماً، وتزيد من معتقداتهم الدافعية الإيجابية. ويتفق الباحثون مثل Ocak & Yamack 2013)، (Ocak & Yamack 2013, Sadi & Ugar2013, Nikolaki &Koutsoube,2012 , Cao,2012, Duckworth et al.,2009،، ورشوان ٢٠٠٦) على أن التعلم المنظم ذاتياً يتألف من عدة مكونات:

١. استراتيجيات التعلم المعرفية Cognitive Learning Strategies: ومن أمثلتها:

– **التسميع أو السرد Rehearsal**: ويتضمن استراتيجيات مثل التلاوة Recitation، والقراءة بصوت مرتفع، ووضع الخطوط تحت الفقرات المهمة، وتفيد مثل هذه الاستراتيجيات الطلاب في الانتباه للدروس، وانتقاء المعلومات المهمة، والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لفترات أطول.

التفصيل أو الإسهاب Elaboration: ويتضمن توليد التماثلات، وأخذ الملاحظات، وتفسير الأفكار، وتوجيه الأسئلة، والإجابة عن الأسئلة.

– **تنظيم المعلومات Organization**: ويتضمن انتقاء الفكرة الرئيسة، واستخدام مجموعة واسعة من الفنيات لانتقاء وتنظيم الأفكار (Sadi & Ugar2013:22) بالإضافة إلى استراتيجيات أخرى مثل التشفير، والاستنتاج، وهذه

الاستراتيجيات تجعل الطالب أثناء تجهيز المعلومات نشيطاً ونظامياً (Ocak& Yamac,2013:381، جيهان قرنى ٢٠٠٦:٣١)

٢. **الاستراتيجيات ما وراء المعرفية** : ما وراء المعرفة هي "الأحكام حول الأحكام"، أو هي "وعي الفرد، وتحكمه في أفكاره"، وهي أحد المكونات الجوهرية للأداء الماهر والتي تؤثر على كل من وظائف الذاكرة، والتعلم، واكتساب المهارات، وحل المشكلات، وهي تتألف من مكونين هما:

أ. **المعارف ما وراء المعرفية** : وهي معارف الفرد العامة حول عملياته المعرفية، والتي يمكن اكتسابها من خلال الخبرات، ويمكن تنشيط تلك المعارف بشكل آلي أو إرادي، وتتضمن ثلاثة أنواع من المعارف هي:

- المعارف التقريرية declarative (مثل استراتيجيات التعلم كالتسميع، وأخذ الملاحظات).
- المعارف الإجرائية procedural (مثل كيفية تنفيذ هذه الاستراتيجيات).
- المعارف الشرطية conditional (مثل معرفة متى ولماذا تستخدم الاستراتيجيات المختلفة (Schunk,2005:26,Ocak& Yamac,2013:381)

ب. **الخبرات ما وراء المعرفية:** وتتضمن عمليات تقويم، وتنظيم معرفة الفرد.

وبصفة عامة، تفيد الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في معرفة الفرد وتحكمه في استراتيجياته المعرفية، ومراقبتها أثناء تنفيذها (Nikolaki & Koutsoube,2012:226) ومن أمثلة الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:

– **وضع الأهداف والتخطيط goal setting and planning** أي: وضع المتعلم للأهداف التربوية الرئيسة أو الفرعية بما يتناسب مع الوقت المتاح، ويسمح بإتمام الأنشطة المتعلقة بالأهداف الموضوعة.

– **التقويم الذاتي self- evaluation** أي :قيام المتعلم بالتقييم المقصود لنوعية العمل الذي يقوم به لمعرفة مدى تقدمه فيه (جاموس ٢٠٠٦ :٢٧).

– **المراقبة الذاتية self – monitoring** وتعني: الاهتمام المتعمد والمتأني بملاحظة المتعلم لنواحي محددة من سلوكه الشخصي.

– **التحكم الذاتي** (جاموس ٢٠٠٦ :١٤).

٣– استراتيجيات إدارة المصادر (الاستراتيجيات السلوكية)، ومن أمثلتها:

– **تنظيم الجهد Effort Regulation** وهو: قدرة الفرد على التعامل مع الفشل، وعلى الاحتفاظ بالتركيز والجهد بالرغم من وجود مشتتات، وهو نوع من إدارة الذات، ويعكس الالتزام بتحقيق أهداف الفرد في الاستذكار حتى مع وجود صعوبات أو مشتتات من خلال توجيه وتحكم الفرد في طاقته وإمكاناته المتصلة بهذه الأهداف (Rakes & Dunn، 2010: 80).

– **البحث عن المعلومات seeking information:** وهي الجهود الذاتية التي يبذلها المتعلم للحصول على أكبر قدر من المعلومات المهمة من مصادر غير اجتماعية.

– **البحث عن المساعدة الاجتماعية:** وهي الجهود الذاتية التي يبذلها المتعلم للحصول على المساعدة الاجتماعية من الراشدين والمدرسين والأقران.

بالإضافة إلى استراتيجيات مثل إدارة الوقت (Acar & Aktamis,2010 : 5539, Ocak & Yamac, 2013 : 381).

٤– الاستراتيجيات الدافعية: وتتضمن فعالية الذات، وتوجهات الهدف الداخلية والخارجية، وقيمة المهمة، ومعتقدات التحكم، وقلق الاختبار (Ocak & Yamac 2013 381, Nikolaki & Koutsoube,2012:226,cao,2012:43,Sadi & Uyar,2013 : 22, Peng,2012:1447

خصائص المتعلم المنظم ذاتياً :-

يشترك الطلاب المنظمون ذاتياً في بعض الخصائص، ويصف Zimmerman,1995 الطالب ذا التعلم المنظم ذاتياً بكونه "مشاركاً نشيطاً في عملية تعلمه بشكل ما وراء معرفي، ودافعي، و سلوكي"، على النحو الآتي:

بشكل ما وراء معرفي :

١. التخطيط ووضع الأهداف لنفسه.
٢. التنظيم، والمراقبة، والتقويم الذاتي لتعلمه في المراحل المتعددة من عملية الاكتساب.
٣. التحديد الواضح لمهامه، ووضع المعايير التي في ضوئها يراقب فعالية استراتيجيات تعلمه.
٤. التحكم – بشكل ما وراء معرفي – في تعلمه لكي يحقق أهدافه الأكاديمية.
٥. الوعي بقدراته وبنقاط ضعفه.
٦. استخدام استراتيجيات معرفية مختلفة مثل التكرار، والتسميع، والتفصيل، والتنظيم لتحقيق فهم أفضل، وتحسين الذاكرة. (Tavakolizadeh & Qavam, 2011:1090, Nikolaki & Koutsoube,2012:226, Peng,2012:1447)

٧. بشكل دافعي:

١. القدرة على التفصيل، وبذل الجهد، والمثابرة في أداء العمل المدرسي.
٢. الإحساس بالجدارة، والقوة، والاستقلالية (Tavakolizadeh & Qavam,2011:1090).
٣. عندما يواجه أي معوقات سواء المتصلة بظروف الدراسة أو المعلمين أو الكتب الدراسية فإنه يجد طريقاً للنجاح (Farajollahi&Moenikia,2010:3688,Zimmerman,1990: 5)
٤. الإحساس بالكفاءة وفعالية الذات.
٥. الاقتراب من أي مهمة بثقة ومرونة (Nikolaki & Koutsoube،2012:226).
٦. المبادأة الذاتية، والاهتمام الداخلي بالمهام (Zimmerman,1990:5).

بشكل سلوكي:

١. انتقاء، وبناء، وتوليد البيئات التي تزيد تعلمه.
٢. البحث عن النصيحة، والمعلومات، والأماكن التي من المحتمل أن تزيد تعلمه.
٣. تعزيز نفسه بشكل ذاتي أثناء التعلم والأداء (Zimmerman,1990:5, Tanriseven & Dilmac,2013:31)
٤-استخدام المصادر المختلفة بشكل فعال من أجل تحقيق التعلم الأفضل (Nikolaki & Koutsoube,2012:227)
٥-إدارة الوقت بكفاءة.

وتحدد خليفة، (٢٠٠٦) أهم سمات المتعلم المنظم ذاتياً فيما يأتي:

١. الثقة بالنفس.
٢. الاجتهاد وإتقان العمل.
٣. البراعة وسعة الحيلة.
٤. يمتلك أهداف وغايات محددة.
٥. المثابرة والبراعة في التخطيط.
٦. القدرة على تقويم أدائه في ضوء الأهداف التي يضعها لنفسه.
٧. القدرة على تعديل سلوكه في ضوء تقويماته لذاته.
٨. امتلاك المبادأة الذاتية، والقدرة على التحكم في المواقف التعليمية (خليفة، ٢٠٠٦: ١٥).

ويحدد السيد، (٢٠١٢) أهم سمات المتعلم المنظم ذاتياً فيما يأتي:

١. تحديد الأهداف الأكاديمية مسبقاً.
٢. بذل الجهد المناسب للوصول إلى الأهداف.
٣. تنظيم الجهد المبذول.
٤. استخدام استراتيجيات محددة تساعده في الوصول إلى أهدافه.
٥. الدافعية الذاتية نحو إكمال المهام الأكاديمية.
٦. تنظيم بيئة التعلم وحسن استغلال المصادر التعليمية.

٧. التقويم الذاتي باستمرار أثناء التعلم (السيد، ٢٠١٢: ٦٩ – ٧٠).

من ناحية أخرى، يعتمد المتعلمون المبتدئون على الأشكال البدائية من العمليات المنظمة ذاتياً مثل:

١. وضع أهداف بعيدة الأمد غير محددة.
٢. استخدام الأساليب غير الاستراتيجية، والأشكال غير الدقيقة من المراقبة الذاتية .
٣. استخدام العزوات السببية (مصادر لا يمكن التحكم فيها)
٤. ردود الفعل الدفاعية (Zimmerman,2002:13856)

الدراسات السابقة:

دراسة إبراهيم (١٩٩٦)، سعت إلى التعرف على العلاقة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج زيمرمان وكل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي وتحمل الفشل الأكاديمي. وتضمنت العينة ١٢٠ طالبًا وطالبة (٦١ ذكورًا، ٥٦ إناثًا، بمتوسط عمري = ١٤سنة)، ومن بين النتائج التي كشفت عنها الدراسة: وجود فروق في مكونات التعلم المنظم ذاتياً بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة القيسي (٢٠٠٤) إلى كشف علاقة التعلم المنظم ذاتياً في التحصيل ومدى اختلافه باختلاف النوع الاجتماعي والكلية لدى طلاب جامعة مؤتة. وشملت العينة ٤٠٠ طالباً وطالبة من جامعة مؤتة، وكشفت نتائج الدراسة عن: وجود فروق دالة إحصائيًا في التحصيل الدراسي للطلاب تعزى إلى اختلاف مستوى التعلم المنظم ذاتياً لصالح مستوى التعلم المرتفع، وعدم وجود فروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتياً.

واستهدفت دراسة حسانين وعاشور (٢٠٠٦)، الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من فعالية الذات اللغوية، وأبعاد ما وراء الفهم، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (متضمنة: التسميع، والتنظيم، والتفصيل، والبحث عن مساعدة الآخرين، والبحث عن المساعدة من المادة المكتوبة، والضبط الانفعالي، ومراقبة الفهم، وضبط الدافعية) لدى عينة من طلاب الجامعة، وبحث الفروق القائمة بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية من جهة وبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من جهة أخرى في متغيرات البحث، وشملت عينة الدراسة (٢٩٨) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة بنها منهم (١٨٤) من الشعب الأدبية و(١١٤) من الشعب العلمية، ومن بين النتائج التي كشفت عنها الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عدا استراتيجية (ضبط الانفعال) إذ كانت الفروق دالة لصالح طلاب الشعب العلمية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً – عدا استراتيجيتي البحث عن مساعدة الآخرين والضبط الانفعالي – لصالح مرتفعي التحصيل.

وهدفت دراسة الحسينان (٢٠١٠) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وكل من التحصيل الدراسي، والأسلوب المفضل للتعلم (تعاوني، تنافسي، فردي) لدى طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي في منطقتي الرياض والقصيم، وكذلك الكشف عن الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش في ضوء التخصص الدراسي (نظري، علمي)، وفي ضوء المستوى الدراسي (ثاني، ثالث ثانوي)، وتكونت عينة الدراسة من ٥١٩ طالباً من طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي في منطقتي الرياض والقصيم (٢١٨ طالباً من طلاب التخصصات النظرية، ٣٠١ طالباً من طلاب التخصصات العلمية، ٢٤٤ طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي، ٢٧٥ طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي)، ومن بين النتائج التي كشفت عنها الدراسة: عدم

وجود علاقات موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي فيما عدا استراتيجيات التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي، وتنظيم الجهد، ووجود فروق في بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين طلاب التخصصات النظرية وطلاب التخصصات العلمية لصالح طلاب التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي إذ كانت الفروق دالة لصالح طلاب الصف الثالث الثانوي.

وهدفت دراسة الجراح (٢٠١٠) إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً، والفروق بين الجنسين والمستويات الدراسية في تلك المكونات، والقدرة التنبؤية لتلك المكونات بالتحصيل الأكاديمي، وتكونت العينة من ٣٣١ من طلاب البكالوريوس في جامعة اليرموك، وكشفت نتائج الدراسة عن امتلاك الطلبة لمكون التسميع والحفظ بدرجة مرتفعة، ولباقي المكونات بدرجة متوسطة، كما تفوق الطلاب الذكور على الإناث في مكون وضع الهدف والتخطيط، وتفوق طلبة الفرقة الرابعة على طلاب الفرقتين الثانية والثالثة في مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية.

وسعت دراسة Benson. Xu et al. 2010 ،. Mudrey-Camino. & Steiner إلى استكشاف العلاقة بين الاندماج الوالدي والتعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل في القراءة، وتكونت العينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ومن بين النتائج التي كشفت عنها الدراسة أن التعلم المنظم ذاتياً ارتبط – بشكل إيجابي دال – بالتحصيل في القراءة.

وهدفت دراسة Acar &Atkins 2010 إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الذات، والتحصيل الدراسي في مقرر طرق تدريس الرياضيات لدى الطلاب المعلمين، والفروق بين الجنسين في استخدام تلك الاستراتيجيات. وتألفت العينة من ١٢٩ من الطلاب المعلمين (٣٧ ذكورًا، ٩٢ إناثًا)، وكشفت النتائج عن: عدم وجود علاقة بين مستوى التحصيل الدراسي في مقرر طرق تدريس الرياضيات، واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (الدافعية، والمعرفية، وتنظيم الذات)؛ وتعني هذه النتيجة المثيرة للاهتمام أن الطلاب لا يعملون من أجل التعلم، ولكن فقط من أجل الحصول على تقديرات جيدة، وبسبب ذلك لا يحتاجون إلى استخدام الاستراتيجيات المعرفية، والدافعية، واستراتيجيات تنظيم الذات، ومالت الإناث إلى استخدام الاستراتيجيات المنظمة ذاتياً بدرجة أكبر من الطلاب الذكور.

وقام Yusuf, 2011 في دراسته بفحص دور كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وفعالية الذات، والدافعية للتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من ٣٠٠ من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج عن: وجود تأثير مباشر، وتأثيرات غير مباشرة للدافعية للتحصيل ولاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل.

في حين هدفت دراسة Dibenedetts & Bembenutty, 2011 إلى: فحص العلاقات بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي في المقررات العلمية، وما إذا كانت متغيرات تنظيم الذات الأكاديمي – متضمنة فعالية الذات، وإرجاء الإشباع، والبحث عن المساعدة – تنبأ بالتحصيل الدراسي في المقررات المتصلة بتخصص العلوم، والفروق بين الجنسيين في متغيرات الدراسة. وتكونت العينة من ٥٧ من طلاب الجامعة (٢٤ ذكورًا، ٣٣ إناثًا)، وكشفت النتائج عما يأتي:

- وجود علاقة موجبة دالة بين التعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الدراسي.
- وجود علاقات موجبة دالة بين متغيرات الدراسة (التنظيم الذاتي للتعلم، وفعالية الذات، وتأجيل الإشباع الأكاديمي) والتقديرات النهائية في المقررات.

- وجود فروق – وإن كانت غير دالة إحصائيًا – بين الجنسين في تكرار أنشطة طلب المساعدة من الآخرين لصالح الإناث .

ودراسة .Ahmad & Hussain Ayeem (2012) هدفت إلى كشف العلاقات بين التعلم المنظم ذاتياً، وفعالية الذات الأكاديمية، والتوحد مع المدرسة، وقلق الاختبار، والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (٤٢٦) من طلاب الصف العاشر (٢٠٥ ذكورًا، ٢٢١ إناثًا) إلى النتائج الآتية: وجود علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الدراسي لدى الذكور، وأن التحصيل الدراسي لدى الإناث أفضل من التحصيل الدراسي لدى الذكور، وأن الذكور أفضل من الإناث على مقاييس التعلم المنظم ذاتيًا.

وقام Peng (2012) بدراسة العلاقة بين سلوك التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طلاب الجامعة . وتكونت العينة من (١٠١) من طلاب الجامعة (متوسط العمر = ٢٠ سنة، ٥٤% ذكورًا، ٤٦ % إناثًا)، ومن بين النتائج التي كشفت عنها الدراسة: أن الاستراتيجيات المعرفية، وتنظيم الذات، وقلق الاختبار تعدُّ منبئات مهمة للتحصيل الدراسي في العلوم .

وهدفت دراسة Ocak & Yamac (2013) إلى فحص العلاقات بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والمعتقدات الدافعية، والاتجاهات نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي في الرياضيات. وتألفت العينة من ٢٠٤ من طلاب الصف الخامس الابتدائي، وكشفت نتائج الدراسة عن: أن فعالية الذات تنبأت – بشكل إيجابي دال – بالتحصيل الدراسي، وتنبأ قلق الاختبار – بشكل سلبي دال – بالتحصيل، في حين لم يكن لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تأثير دال على التحصيل الدراسي في الرياضيات ..

ودراسة Sadi & Uyar (2013) هدفت من خلال نمذجة المعادلة البنائية إلى – فحص العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين فعالية الذات، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (متضمنة الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الما وراء معرفية، واستراتيجيات إدارة الوقت، وإدارة بيئة الدراسة، واستراتيجيات تنظيم الجهد) والتحصيل الدراسي في مادة البيولوجي، وتكونت العينة من ٤٢٨ من طلاب المدرسة العليا بتركيا (٢٣٦ إناثًا، ١٦٢ ذكورًا) امتدت أعمارهم من ١٤ إلى ١٨ عاماً (بمتوسط عمري = ١٥,٢٩ سنة، وانحراف معياري = ٠,٦٠ سنة)، ومن بين النتائج التي كشفت عنها الدراسة: وجود علاقة إيجابية دالة بين الاستراتيجيات الما وراء معرفية (MSR)، واستراتيجيات إدارة الوقت، وإدارة بيئة الدراسة (TSEM)، واستراتيجيات تنظيم الجهد، والتحصيل الدراسي في مادة البيولوجي.

التعليق علي الدراسات السابقة:

١- ندرة الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً في البيئة السعودية، فلا توجد – في حدود ما أطلع عليه الباحث – سوى دراسة أجراها الحسينان (٢٠١٠) على عينة من طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي في منطقتي الرياض والقصيم، وتوصلت إلى: عدم وجود علاقات موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي فيما عدا بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي، وعدم وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي إذ كانت الفروق دالة لصالح طلاب الصف الثالث الثانوي.

أما العينة التي اختارها الباحث للدراسة الحالية، فهي عينة عشوائية من طلاب وطالبات جامعة الجوف الواقعة في المنطقة الشمالية، والتي لم تحظ من قبل بالبحث والدراسة.

٢- تناقضت نتائج الدراسات التي بحثت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الدراسي. إذ توصلت دراسات كل من الحسينان (٢٠١٠)، و Xu et al.(2010)، Dibenedetts & Bembeneetty (2011) ، و Ahmad et al.(2012)، و Peng(2012) ، و Sadi & Uyar 2013 إلى وجود علاقة

موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الدراسي، في حين توصلت دراسات كل من إبراهيم (١٩٩٦) و Acar &Atkins (2010)، وOcak & Yamac (2013) إلى عدم وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الدراسي.

٣- تباينت نتائج الدراسات التي بحثت الفروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتياً. إذ توصلت دراسات كل من إبراهيم (١٩٩٦)، والجراح (٢٠١٠)، و Acar &Atkins (2010) ، و.Ahmad et al (2012)، وPeng ، (2012) إلى وجود فروق في مكونات التعلم المنظم ذاتياً لصالح الإناث. في حين توصلت دراسة القيسي (٢٠٠٤) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتياً .

٤- توصلت دراسة القيسي (٢٠٠٤) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل تعزى إلى اختلاف مستوى التعلم المنظم ذاتياً لصالح التعلم المنظم ذاتياً المرتفع، وتوصلت دراسة حسانين، وعاشور (٢٠٠٦) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في التعلم المنظم ذاتياً لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي، وهذا يوضح وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الدراسي.

٥- اتفقت دراسة كلٍّ من القيسي (٢٠٠٤)، و حسانين، وعاشور (٢٠٠٦) على وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب التخصصات العلمية، وطلاب التخصصات الأدبية، وكانت الفروق لصالح التخصصات العلمية.

٦- العثور على دراسات في البيئة العربية تناولت موضوع التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة مثل: دراسة كل من القيسي (٢٠٠٤)، وحسانين، و عاشور (٢٠٠٦)، و الجراح (٢٠١٠)، مع ندرة وجود دراسات في هذا المجال على الفئة ذاتها في البيئة السعودية، وهذا ما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة بالإضافة إلى ما ذكر في مشكلة الدراسة.

منهج وإجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات المسجلين بالفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٣/١٤٣٤هـ والبالغ عددهم (٥٢٣٠) طالبًا وطالبة منهم (٤٢٠٠) طالبة و (١٠٢٠) طالبًا، وذلك حسب إحصائية عمادة القبول والتسجيل بجامعة الجوف .

عينة الدراسة: : وتكونت عينة الدراسة من (٤١٢) طالبًا وطالبة من طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات بما نسبته ٧،١٢% من مجموع المجتمع الأصلي بمدى عمري مابين (١٨-٢١) وبمتوسط (١٩) سنة وبانحراف معياري (٠,٨٧٠) تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية .

جدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب الجنس (طالب، طالبة) والتخصص (علمي، أدبي).

المتغير	الصنف	العدد
الجنس	ذكر	213
	أنثى	199
التخصص	علمي	175
	أدبي	237

أدوات الدراسة:

لغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، استخدم الباحث **مقياس شوارتز وجريدلر**، الذي يقيس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ترجمة القيسي (٢٠٠٤) ويتضمن المقياس (٢٧) فقرة من مقياس ليكرت تتدرج على قائم تدرج خماسي (دائما، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، نادرًا جدا). إذ يتراوح مدى درجات كل فقرة بين (١-٥)، واشتمل المقياس على خمس استراتيجيات رئيسة مفصلة على النحو الآتي:

جدول (٢)

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المستخدمة في المقياس وعدد فقراتها ومدى الدرجات

م	الاستراتيجية	عدد فقراتها	مدى الدرجات
١	التخطيط والتنظيم	٧	(٧-٢٧)
٢	تحضير الواجب	٧	(٧-٢٧)
٣	إعادة تركيب البيئة	٤	(٤-٢٧)
٤	القدرة على التذكر	٤	(٤-٢٧)
٥	الدراسة المثالية	٥	(٥-٢٧)

وتم تقسيم مستويات التعلم المنظم ذاتيًا إلى مستويات ثلاثة على النحو الآتي:

مرتفع (١١٠ فأعلى) متوسط (٩٤- ١٠٩) منخفض..(٩٣- فأقل)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق أداة الدراسة:

تشير القيسي (٢٠٠٤) إلى أن زيمرمان وبونز (Zimmerman&Pons,1988) قاما بدراسة للتحقق من صدق البناء للمقياس إذ طبقه على عينة تكونت من (٨٠) طالبًا وطالبة، فسرت نتائج ٨٢% من التباين في الأداء على المقاييس، وفسر العامل العام ٢,٧٩% من التباين والعامل الثانوي ٣,١٢% ودلت النتائج على أن مفردات التعلم المنظم ذاتيًا عكست خصائص تعلم منظم ذاتيًا عام عند الطلبة.(في القيسي، ٢٠٠٤، ٢٧- ٢٨).

وللبيئة العربية تحققت القيسي (٢٠٠٤) من الصدق الظاهري للمقياس بعرض لمقياس على عشرة محكمين متخصصين في علم النفس وقد أخذت بملاحظات المحكمين وأجرت التعديلات المطلوبة.

وفي الدراسة الحالية تحقق الباحث من صدق البناء للمقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية من غير العينة التي خضعت للدراسة الحالية بلغت (٥٠) طالباً من طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (.23 -.67)، كذلك حساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه .ويوضح الجدول رقم (٣) ذلك.

جدول (٣)

معامل الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة

الأبعاد	عدد فقراتها	الارتباط(الأدنى والأعلى للفقرات)
التخطيط والتنظيم	٧	.37 – 73
تحضير الواجب	٧	40 - 71
إعادة تركيب البيئة	٤	.34-74
القدرة على التذكر	٤	.54 - .84
الدراسة المثالية	٥	.54 - 75

وجميع هذه المعاملات دالة إحصائيًا، عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا يوضح أن المقياس يتمتع بصدق البناء، والاتساق الداخلي.

ثبات المقياس:

تشير القيسي (٢٠٠٤) إلى أن شوارتز وجريدلر (١٩٩٧) تحققا من ثبات المقياس عن طريق كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي وذلك على عينة من طلبة جامعة جنوب شرق الولايات المتحدة بلغت (٢٦٠) طالبًا وطالبة، وقد كانت معاملات الثبات للاستراتيجيات على النحو الآتي :

التخطيط والتنظيم، ٠,٨٤، تحضير الواجب ٠,٧٢ إعادة تركيب البيئة، ٠,٧٩، القدرة على التذكر ٠,٧٠. والدراسة المثالية ٠,٦٣وعد ذلك مؤشراً على ملائم الثبات.

وتحققت القيسي (٢٠٠٤) من ثبات المقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (٤٠) طالبًا وطالبة في جامعة مؤتة كلية الآداب وتم حساب معاملات الثبات عن طريق استخراج معاملات الاتساق الداخلي لكل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وكانت معاملات الثبات على النحو الآتي:

التخطيط والتنظيم، ٠,٧٤، تحضير الواجب ٠,٦٧ إعادة تركيب البيئة، ٠،٧٥،القدرة على التذكر ٨٣, والدراسة المثالية ٠,٨٢، والمقياس ككل بلغ ٨١,٠

وفي الدراسة الحالية تحقق الباحث من ثبات الأداة، وذلك باستخدام طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وبلغ معامل الثبات للمقياس الكلي (٠,٨٩)، في حين كان معامل الثبات للأبعاد الفرعية على النحو الآتي:

١- التخطيط والتنظيم ٠,٧٨

٢- تحضير الواجب ٠,٧٥

٣- إعادة تركيب البيئة ٠,٦٩

٤- القدرة على التذكر ٠,٦٢

٥- الدراسة المثالية ٠,٧٧

وكلها معاملات ثبات ذات معدلات مرتفعة، ومؤشرات مقبولة لثبات أداء الدراسة الحالية، وبذلك يطمئن الباحث على الخصائص السكيومتيرية للمقياس.

إجراءات التطبيق :

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس قام الباحث وفريقه بتوزيع المقياس على أفراد العينة التي تم اختيارها بعد الحصول على بياناتها من عمادة القبول والتسجيل بجامعة الجوف وقد قدر معدل الزمن الذي قضاه الطلبة في الاستجابة على المقياس (١٦) دقيقة، وقد أعطى الطلبة فكرة عن طبيعة الدراسة وأهدافها وتعليمات الإجابة وطلب منهم ضرورة الإجابة عن جميع فقرات المقياس مع توخي الدقة والجدية في الإجابة، وتم التأكيد على أن إجاباتهم سوف يتم التعامل معها بسرية تامة وتستخدم لأغراض البحث العلمي. وتم الإجابة عن استفسارات الطلبة قبل شروعهم بالإجابة على المقياس وفي النهاية قدم الباحث الشكر للطلبة على تعاونهم.

نتائج الدراسة:

١- السؤال الأول: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0،05) في تحصيل الطلبة تعزى إلى اختلاف مستوى التعلم المنظم ذاتيًا؟

للإجابة عن هذا التساؤل استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق، والجدول رقم (٣) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية بمعدلات الطلبة التراكمية حسب مستوى التعلم المنظم ذاتيًا.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعدلات الطلبة حسب مستوى التعلم المنظم ذاتيًا

مستويات التعلم المنظم ذاتيًا	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
منخفض	63	2.98	.684
متوسط	138	3.29	.758
مرتفع	211	3.56	.977
المجموع	412	3.38	.891

ويتضح من الجدول رقم (٤) بأن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات مستويات التعلم المنظم ذاتيًا، ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

تحليل التباين الأحادي لمتوسطات مستويات التعلم المنظم ذاتيًا، ولمعرفة مصدر هذه الفروق

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	17.990	2	8.995	11.93	.000
داخل المجموعة	308.300	409	.754		
المجموع	326.291	411			

يتضح من الجدول رقم (٥) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٠١) بين متوسطات مستويات التعلم المنظم ذاتيًا، ولمعرفة لصالح من هذه الفروق تم استخدام اختبار LSD لإيجاد المقارنات البعدية، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

اختبار LSD لإيجاد المقارنات البعدية

مستوى التعلم المنظم ذاتيًا (I)	مستوى التعلم المنظم ذاتيًا (J)	الفرق بين المتوسطين	الدلالة
منخفض	متوسط	-.31(*)	.020
	مرتفع	-.58(*)	.000
متوسط	منخفض	.31(*)	.020
	مرتفع	-.27(*)	.005
مرتفع	منخفض	.58(*)	.000
	متوسط	.27(*)	.005

يتضح من الجدول رقم (٦) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التعلم المنظم ذاتيًا على النحو الآتي : بين مستوى التعلم المنخفض ومستوى التعلم المرتفع لصالح المستوى المرتفع، وبين المستوى المرتفع والمستوى المتوسط لصالح مستوى التعلم المرتفع، وبين المستوى المنخفض والمتوسط لصالح مستوى التعلم المتوسط.

أي إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى إلى مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لصالح المستوى المرتفع مقابل المستوى المتوسط والمنخفض، كذلك بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين مستوى التعلم المنظم المتوسط والمنخفض لصالح المستوى المتوسط.

وتتفق هذه النتائج مع دراسات كل من: (دراسة القيسي ٢٠٠٤؛ حسانين، عاشور ٢٠٠٦؛ Xu et al. 2010 ; Dibenedetts & Bembenutty, 2011 Yusuf, 2011; Sadi & Uyar 2013 ; Peng , 2012 ؛Ahmad et al.,2012)

وتختلف مع دراسة كل من: (إبراهيم ١٩٩٦: الحسينان ٢٠١٠: Ocak & Yamac,2013)

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الخصائص التي ذكرها برينتش وديجروت (Pintrich & De Groot,1996) للطلبة المنتظمين ذاتيًا في أثناء تعلمهم فهم يخططون ويراقبون ويعدلون من عملية تعلمهم ويديرون المهام الأكاديمية الصفية بكفاءة واقتدار فيثابرون على أداء المهمة ويعزلون المشتتات مما يؤدي إلى حصولهم على مستويات عالية في التحصيل الدراسي (في الجراح، ٢٠١٠، ٣٤٤).

أما زيمرمان (Zimmerman,1990) فيذكر أن الطلبة المنظمين ذاتيًا لديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية ولديهم القدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، وهم ذوو دافعية عالية لأن لديهم استعداد أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند المهام التعليمية،،ويبذلون جهد أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي للتعلم.

٢- السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0،05) في أداء الطلبة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى الجنس و التخصص والتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا التساؤل استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التعلم المنظم ذاتيًا حسب متغيرات الجنس والتخصص، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التعلم المنظم ذاتيًا حسب متغيرات الجنس والتخصص

الجنس	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	علمي	109.97	15.889	79
	أدبي	103.11	20.164	134
	المجموع	105.66	18.947	213
أنثى	علمي	111.27	13.350	96
	أدبي	110.02	13.120	103
	المجموع	110.62	13.213	199
المجموع	علمي	110.69	14.522	175
	أدبي	106.11	17.757	237
	المجموع	108.06	16.597	412

ويتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ظاهرية في أداء الطلبة تعزى إلى متغير الجنس (طالب، طالبة) والتخصص (علمي، أدبي)، ولمعرفة مصادر تلك الفروق استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي، كما يوضحه الجدول رقم (٨).

جدول (٨)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتخصص والتفاعل بينهما في درجات التعلم المنظم ذاتيًا

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة مستوى
الجنس	1672.190	1	1672.190	6.302	.012
التخصص	1635.916	1	1635.916	6.165	.013
التفاعل بين الجنس والتخصص	782.357	1	782.357	2.949	.087
الخطأ	108256.190	408	265.334		
المجموع	113211.716	411			

يتضح من الجدول رقم (٨) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا ترجع إلى الجنس والتخصص، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا لأثر التفاعل بين الجنس والتخصص، وبالرجوع إلى الجدول رقم (٧) الخاص بالمتوسطات الحسابية يلاحظ أن الفروق لصالح الطالبات، ولصالح التخصص العلمي.

أي إن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى الجنس لصالح الطالبات، وكذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى التخصص العلمي، وعدم وجود تفاعل بين متغيري الدراسة (الجنس والتخصص).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (الحسينان ٢٠١٠، Acar &Atkins 2010، Dibenedetts & Bembenutty, 2011، Ahmad et al.,2012)

وتختلف مع دراسات (حسانين، عاشور ٢٠٠٦) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

ويعزو الباحث فيما يتعلق بوجود فروق دالة إحصائيًا على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى الجنس لصالح الطالبات قد يكون ذلك عائدًا إلى كون الطالبات أكثر التزامًا من الطلاب وأكثر حرصًا على أداء الواجبات وحضور المحاضرات، وإثبات ذواتهن في المجتمع ولديهن دافعية عالية للإنجاز الأكاديمي نظرًا لمحدودة الفرص الوظيفية لهن مقارنة مع الطلاب في المجتمع السعودي.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيًا على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا تعزى للتخصص لصالح التخصص العلمي في ضوء ما ذكره الحسينان بأن دافعية الطلاب للمقررات المختلفة متباينة، كما يستخدمون استراتيجيات مختلفة للمقررات المختلفة، وعادة ما تحتاج المقررات الدراسية التي يدرسها الطلاب في التخصصات العلمية إلى استخدام استراتيجيات تعلم متنوعة، وتقتضي من الطالب إتقان الكثير من هذه الاستراتيجيات لكي يتعلم ويتذكر، ويفهم تلك المقررات، ويقوم بالتحليل، والتركيب، والاستنتاج (الحسينان ٢٠١٠ : ٢٠٣).

كذلك يمكن تفسير ذلك إلى اختلاف المحتوى الدراسي لكل من التخصصات العلمية والتخصصات النظرية كذلك إلى طبيعة المهام المطلوب أداؤها ومدى صعوبتها . وقد يكون إدراك طلاب التخصصات العلمية لمحتوى المواد التي يدرسونها تجعلهم في حالة التركيز المستمر الذي يستهدف إتقان التعلم والحصول على درجات مرتفعة ويدعمون أنفسهم من خلال مقارنة أدائهم بأداء زملائهم.

وقد يكون ذلك عائدًا أيضًا إلى أن التخصصات العلمية تتضمن دراسات نظرية، وتجارب وتطبيقات عملية، فهي تتطلب من الطالب أن يتقن العديد من استراتيجيات التعلم المتنوعة التي تتسق مع تلك الجوانب، ومن هنا يمتلك الطالب في التخصصات العلمية استراتيجيات أكثر من الطالب في التخصصات الأدبية".

التوصيات:

نظرًا لما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بالآتي:

١-زيادة الاهتمام بالتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا خصوصًا لطلاب التخصصات الأدبية نظرًا لتفوق طلاب التخصصات العلمية عليهم في هذه الاستراتيجيات.

٢- الاهتمام بإقامة برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتنميه مهاراتهم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا حتى يمكنهم من تدريب طلابهم عليها.

٣- التأكيد على تنمية مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا منذ المراحل التعليمية المبكرة.

الدراسات المقترحة: في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج يوصي الباحث بالدراسات الآتية:

١- إجراء دراسات حول فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب التخصص الأدبي للمرحلة الجامعية.

٢-إجراء المزيد من الدراسات عن الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا – غير تلك المستخدمة في الدراسة الحالية- بين الذكور والإناث، أو بين الشعب العلمية والأدبية، أو بين طلاب التعليم العام والفني، أو بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيًا".

المراجع :

إبراهيم، لطفي عبدالباسط (١٩٩٦). مكونات التعلم المنظم ذاتيًا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، العدد(١٠)، السنة (٥)، ص ص ١٩٩ – ٢٣٨.

جاموس، صوفيا ياسين (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة .

الجراح، عبد الناصر (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد (٦)، العدد (٤)، ص ص ٣٣٣ – ٣٤٨.

حافظ وحيد السيد، عطية جمال سليمان (٢٠٠٦). فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية جامعة بنه**، المجلد(١٦)، العدد(٦٨)، ص ص ١٦٥ – ٢٠٣.

حسانين محمد، عاشور أحمد (٢٠٠٦). فعالية الذات اللغوية وما وراء الفهم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية / جامعة بنها. مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٢٩)، الجزء (٣)، ص ص ١٨٣ – ٢٢٩.

الحسينان، إبراهيم عبدالله (٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – الرياض.

خليفة، جيهان قرنى (٢٠٠٦). علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بفعالية الذات، وتصورات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية (دراسة مقارنة). **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة .

رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦). **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز، نماذج ودراسات معاصرة**. القاهرة: عالم الكتب.

السيد، محمود مصطفى محمود (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة .

كامل، عبدالوهاب محمد (٢٠٠٣). التعلم الذاتي المفاهيم والتطبيقات العملية . المؤتمر العلمي الثامن – التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، كلية التربية، جامعة طنطا، ص ص١-٢٩.

فريز، فاطمة حلمي (١٩٩٥). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الذاتي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٢٢)، ص ص ١٥٩-١٩٢.

القيسي، ريما ماجد موسى (٢٠٠٤). علاقة التعلم المنظم ذاتياً في التحصيل ومدى اختلافه باختلاف النوع الاجتماعي والكلية لدى طلاب جامعة مؤته. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة مؤته.

Acar، E.، & Aktamis، H. (2010). The relationship between Self-regulated strategies and prospective elementary School teachers' academic achievement in mathematics teaching course. **Procedia social and Behavioral Sciences**، 2، 5539-5543.

Ahmad، S.، Hussain، A.، & Ayeem، M. (2012). Relationship of academic self-efficacy to self-regulated learning، school identification، Test anxiety، and academic achievement. **International Journal of Education**، 4، 12-25.

Cao، L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduates & graduate students. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**، 12، 39-64.

Dibenedetto، M. K. & Bembenutty، H.(2011). Within the pipeline: self- regulated learning and academic achievement among college students in Science courses. **A paper presented during the American Educational Research Association**، April، New Orleans، Louisiana.

Duckworth، K.، Akerman، R.، Macgregor، A.، Salter، E. & Vorhaus، J. (2009). **Self– regulated learning**: **A literature review**. WCIHOAL: London.

Farajollahi، M. & Moenikia، M.(2010) . The compare of self- regulated learning strategies between computer-based and print-based learning students. **Procedia Social and Behavioral Sciences**، 2، 3687-3692.

Hong، S. C.، & Park،Y. S. (2012). An analysis of the relationship between self- Study، private tutoring، and self – efficacy on self – regulated learning. **journal of Educational Policy**، 113 – 144

Nikolaki، E.، & Koutsouba، M. I. (2012). Support and promotion of self- regulated learning through the educational material at the Hellenic Open University. **Turkish Online Journal of Distance Education**، 13،226-238.

Ocak، G.، & Yamac، A. (2013). Examination of the relationships between fifth graders self-regulated learning strategies، motivational beliefs، attitudes، and Achievement. **Educational Sciences**: **Theory & Practice**، 13،380-387.

Pakes، G. C.، & Dunn، K. E.(2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. **Journal of Interactive Online Learning**، 9،78-93

Peng، C. (2012). Self- regulated learning behavior of college students of science and their academic achievement. **Physics procedia**، 33، 1446-1450.

Pintrich.P.R(2000).The role of goal orientation in Self – regulated Learning . cited in M.boekaerts. Handbook of self-regulation (pp.451-502).San Diego.CA: academic.

Tavakolizadeh، j.، & Qavam، S. E. (2011). Effects of teaching of self-regulated learning strategies on attribution styles in students. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**،9،1087-1102

Xu، M.، Benson، S. N. K.، Mudrey-Camino، R. & Steiner، R.P.(2010). The relationship between parental involvement، self-regulated learning and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLSK database. **Social Psychology of Education**،13،237-269

Yusuf، M. (2011). The impact of self-efficacy، achievement motivation، and self-regulated learning strategies on students، academic achievement. **Procedia Social and Behavioral Sciences**، 15، 2623-2626.

Zimmerman،B.J.(1990). Self- regulated learning and academic achievement: An overview. **Educational Psychologist**، 25، 3-17

Zimmerman، B. J.(2002). Self- regulated learning. In N. J. Smelzer & P. B. Baltes (Eds.). **The international encyclopedia of the Social and behavioral Sciences**، (pp.13855-13859). Oxford: Elsevier.

Rakes،G.C.، & Dunn، K.E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. Journal of Interactive Online Learning، 9، 78–93.

Sadi، O.، & Uyar، M.(2013). The relationship between self-efficacy، self- regulated learning strategies and achievement: A path model. **Journal of Baltic Science Education**، 12، 21-33.

Schunk، D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. pintrich. **Educational Psychologist**، 40، 85-94.

Schraw، G. and Brooks، D.W. (2000). "Helping students self-regulate in math and sciences courses: Improving the will and the skill. Retrieved on 20/12/2013 from http://dwb.unl.edu /chau/sr/self _reg.html

Schwartz،L.S & Gregler، M.F (1997).Factorial Structure of the self – regulated Learning scale، Psychological Report، 69،P. 979-989

Tanriseven، I.، & Dilmac، B. (2013). Predictive relationships between secondary school students' human values، motivational beliefs، and self-regulated learning strategies. **Educational Sciences: Theory & Practice**، 13، 29-36.

self-organized learning and its Relationship to specialization، sex and academic achievement among the students of the collage of Sciences and Arts Qurayyat in Al Jouf University

Abdullah. Abdulhadi ALanazi
Al-Jouf University

Submitted 11-03-2014 and Accepted on 02-06-2014

Abstract: The present study attempts to reveal the relationship between self-organized learning and academic achievement and how self-organized study differs according to sex and specialization among the students in the Faculty of Sciences and Arts Al- Qurayat for the academic year 1433/1434(2012-2013 AD).، To achieve this goal، the researcher uses the scale of Schwartz and Jeridler (Schwartz & Gregler، 1997) for learning strategies of self-organized after the verification of the psychometric properties of the scale.

The present study sample consists of 412 students in the **collage of Sciences and Arts in Al-** Qurayat for the academic year 1433/1434 H (2011/2012 AD)، The study has arrived at the following results: A - There are statistically significant differences in student achievement which are to be attributed to variation in self-organized learning which goes in favor of the high level of learning. B -There are statistically significant variations in the performance of students on a scale of self-organized learning attributed to sex، and specialization and This goes in favor of the students in the variable of specialization ..

key woeds: learning، Self-regulated

دور الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية في تأصيل التربية الإسلامية بين أبناء الجالية المسلمة في فرنسا (من وجهة نظر طلاب وطالبات الكلية)

عبدالله بن محمد السهلي

أستاذ التربية المساعد بقسم أصول التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

قدم للنشر ١١/٥/١٤٣٥هـ - وقبل بتاريخ ٣٠/٧/١٤٣٥هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية في تأصيل التربية الإسلامية بين أبناء الجالية المسلمة في فرنسا في جوانبها العقدية والتعبدية والأخلاقية والفكرية، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي تحقيقاً لأهداف الدراسة، و قد تكونت عينة الدراسة من (١٥٥) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة البالغ (١٨٥) طالباً وطالبة وهو ما يعادل نسبة (٨٤%) من الطلبة المنتظمين في الدراسة، وقد استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة ، وقد أسفرت الدراسة عن جملة من النتائج أهمها : أن للكلية دورًا جيدًا في تأصيل التربية الإسلامية بين أبناء الجالية المسلمة لاسيما في الجانب التعبدي، أما دورها في الجوانب العقدية والأخلاقية والفكرية فهي تحتاج إلى معالجة أوجه القصور في غرس المفاهيم العقدية الصحيحة وتفعيل دور المساجد والمراكز الإسلامية والاهتمام بإيجاد القدوات الإسلامية في مجال الأخلاق.

الكلمات المفتاحية: الكلية الأوروبية للدراسات الإسلامية، التربية الإسلامية، الجالية المسلمة، فرنسا

المقدمة

تشهد القارة الأوربية خاصة والغرب عامة تناميًا مضطردًا لأعداد المسلمين ، وأصبحت الجالية المسلمة تشكل ثقلًا ديموغرافيًا [(١)]. في أوربا، ففي فرنسا – موضع دراستنا – تشير الإحصاءات إلى أن من بين سكان فرنسا البالغ ٦٠ مليون هناك ٦ ملايين مسلم (السيد، ٢٠١٢، ٧٣) أي ما يعادل ١٠% من إجمالي السكان ، وقد تكونت هذه الجالية في فرنسا في غالبها من دول الشمال الأفريقي إذ كانت هذه الدول مستعمرة من قبل فرنسا وللقرب الجغرافي بين الشمال الأفريقي وأوربا مما يسهل حركة السفر والهجرة.

دخل الإسلام فرنسا في مطلع القرن الثاني الهجري، إذ اجتازت جيوش المسلمين جبال (البيرينيه) الفاصلة بين الأندلس وبين فرنسا، وتقدموا شمالاً إلى أن وصلوا إلى مدينة (بواتييه) الفرنسية، والتي جرت على مشارفها معركة (بلاط الشهداء) في عام (١١٤هـ= ٧٢٣م)، وقد انهزم جيش المسلمين في هذه المعركة ، وبهذه المعركة توقف المدّ الإسلامي للقارة الأوربية من هذه الجهة. (أبو خليل، ١٩٩٨، ٣١)

وقد بدأت هجرات المسلمين إلى فرنسا بشكل كبير بعد الحرب العالمية الأولى للحاجة للأيدي العاملة إذ بلغ عدد المسلمين عام (١٩٢٤) (١٢٠,٠٠٠) مسلمًا وبعد استقلال المستعمرات الفرنسية لا سيما الجزائر وصل عدد المهاجرين (١٩٧٥) إلى مليوني نسمة ليصبح الإسلام ثاني ديانة في فرنسا بعد الكاثوليكية (الكتاني، ١٩٩٦، ٥٥) تأتي قبل البروتستانية واليهودية بكثير وأغلب المسلمين حاليًا من أبناء أو أحفاد الطبقة العاملة من الجزائر (٣٥%) ثم المغرب (٢٥%) ثم تونس (١٠%) وجنسيات أخرى (٣٠%) (السيد، ٢٠١٢، ٧٣) .

وقد كان الرهان الفرنسي على إدماج وتذويب الجالية المسلمة في الثقافة الفرنسية ليصبح بعد ذلك انتماؤهم الإسلامي ثانويًا أو منعدمًا (الكتاني، ١٩٩٦، ٥٨) والمتأمل في وضع الجالية المسلمة في فرنسا يرى أنها تواجه تحديات كبيرة في هويتها الإسلامية، وتهديدًا للنسق القيمي والأخلاقي للمسلمين "يذكر المستشرق الألماني جيرنوت روتر في كتابه (الإسلام والغرب) أسبابًا لخوف الغرب من الإسلام منها هجرة أعداد كبيرة من المسلمين إلى بلاد الغرب (السديري، ١٤٢٤، ٦٠).

إن المحافظة على الهوية أبرز التحديات التي تواجه الجالية المسلمة في فرنسا "إذ تعيش الجالية المسلمة وسط مجتمعات مختلفة ثقافيًا وقيميًا وبرغم تشبثها بثقافتها وجذورها إلا أنها تواجه الواقع الأوربي من ناحية والسياسات والتشريعات من ناحية أخرى" (الأصور، ٢٠٠٥، ٢٠٨).

الأمر الذي يتطلب العمل على التربية والتعليم وتأهيل العلماء والدعاة من أبناء الجالية المسلمة في فرنسا ليلموا بعلوم الشريعة وفقهها بالإضافة إلى معرفة الواقع، وذلك باعتبار التعليم خيارًا استراتيجيًا طويل المدى يسهم في تأصيل التربية الإسلامية للجالية المسلمة.

مشكلة الدراسة:

استجابة لحاجة الجالية المسلمة في فرنسا جاءت فكرة إنشاء مؤسسة تعليمية شرعية لأبناء المسلمين في أوروبا ولهذا كانت مبادرة اتحاد المنظمات الإسلامية بأوربا[(٢)] عام ١٩٩٠م والذي أخذ على عاتقه فكرة توطيد الإسلام في أوروبا – كانت مبادرته بتأسيس المعهد الأوربي للعلوم الإنسانية (IESH) بمشاركة علماء ومفكرين من أوروبا والعالم الإسلامي إذ يضم بين جنباته الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية التي تسعى إلى تكوين الأطر الدينية

(١) الديمواغرافيا : الدراسات السكانية أو علم السكان من حيث العدد والخصائص والتوزيع والكثافة (عثمان ، ٢٠١٢، ٥٠) .

(١) الاتحاد هو منظمة ثقافية وجامعة إسلامية تنتظم فيها مئات من المنظمات، تتوزع على ٢٨ قطرًا أوربيًا، يجمعها الإيمان بمنهج الوسطية والاعتدال، الذي يمثل سماحة الإسلام. وقد تأسس الاتحاد عام ١٩٨٩ كنتيجة طبيعية لتطور العمل الإسلامي في أوربا، بغية تنظيمه وحمايته من التشرذم. (http://www.fioe.org)

التي تجمع بين الفهم الشرعي الصحيح للإسلام والاستيعاب الدقيق للواقع الغربي، و الكلية تؤهل وتمنح الطالب شهادة البكالوريس في الشريعة و أصول الدين، وقد خرّجت الكلية أكثر من خمس دفعات من الطلبة المؤهلين شرعيًا للعمل في الدعوة وإمامة المصلين في المساجد والمراكز الإسلامية.

الأمر الذي دفع الباحث لمحاولة تعرّف دور الكلية في تأصيل التربية الإسلامية بين أبناء الجالية المسلمة في فرنسا لاسيما وأن أبرز أهداف الكلية تكوين الأئمة والمربين الذين يجمعون بين التكوين الشرعي والمعرفة بواقع المجتمعات الأوروبية وبعبارة أدق تأصيل التربية الإسلامية.

أسئلة الدراسة:

سعيًا من الباحث للوقوف على دور الكلية الأوربية للدراسات في تأصيل التربية الإسلامية بين أبناء الجالية المسلمة في فرنسا سيما والكلية في عقدها الثالث من خلال السؤال الرئيس الآتي:

ما دور الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية في تأصيل التربية الإسلامية بين أبناء الجالية المسلمة في فرنسا من وجهة نظر طلاب وطالبات الكلية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما دور الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية في التأصيل العقدي للتربية الإسلامية في فرنسا ؟

٢- ما دور الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية في التأصيل التعبدي للتربية الإسلامية في فرنسا ؟

٣- ما دور الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية في التأصيل الأخلاقي للتربية الإسلامية في فرنسا ؟

٤- ما دور الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية في تأصيل الفكر التربوي الإسلامي في فرنسا ؟

٥- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط استجابات طلاب وطالبات الكلية تبعًا لمتغير الجنس (طلاب ، طالبات)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على دور الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية في تأصيل التربية الإسلامية بين أبناء الجالية المسلمة في فرنسا ومدى قوة دورها وتأثيرها في جوانب التربية الإسلامية (العقدية، التعبدية، الأخلاقية، الفكرية).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في التعرف على أثر الممارسات التربوية والتعليمية في الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية على واقع الجالية المسلمة في فرنسا في تأصيل التربية الإسلامية بين أبناء الجالية المسلمة مما يسهم في معالجة أوجه الضعف والقصور من خلال تلمس ذلك في جوانب العمل التربوي والتعليم (المدخلات، العمليات، المخرجات)

حدود الدراسة:

الحدود المكانية:

الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية في مدينة شاتو شينون في فرنسا (طلاب وطالبات).

الحدود الزمانية:

تم تطبيق أداة الدراسة (استبانة) على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠١٤.

الحدود الموضوعية:

دور الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية في تأصيل التربية الإسلامية من أبناء الجالية المسلمة.

مصطلحات الدراسة:

الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية:

إحدى مؤسسات المعهد الأوربي للعلوم الإنسانية أنشئت عام ١٩٩٢م وهي كلية شرعية تؤهل لمرحلة البكالوريوس (٤ سنوات دراسية) تقع في مدينة شاتو شينون الفرنسية.

تأصيل: مشتق من الفعل أصل، وأصَّل الشيء تأصيلاً أي جعلت له أصلاً ثابتاً ينبني عليه، و(أصل) الشيء أساسه الذي يقوم عليه وهو بمعنى أسفل الشيء وأساسه، وتأصيل الشيء إثبات أصله، (ابن منظور ،١٤٠٣/٢٠٠٣)

ويعرف نجاتي (٢٠٠٤) التأصيل: "إقامة هذه العلوم على أساس التصور الإسلامي وعلى أساس مبادئ الإسلام وحقائق الشريعة الإسلامية". (ص٢٣) ويعني الباحث بتأصيل التربية الإسلامية هي إكسابها لأبناء الجالية المسلمة في فرنسا في ضوء قواعد الإسلام وكليات الشريعة.

الجالية المسلمة في فرنسا:

المسلمون المقيمون في فرنسا سواء أكانوا المهاجرين أم أبناءهم (المولدين) أو الفرنسيين الذين دخلوا في الإسلام. و تقدر الإحصاءات عددهم (٦) مليون مسلم أي ما يعادل ١٠% من سكان فرنسا.

التربية الإسلامية:

هي تنمية جميع جوانب الشخصية الإسلامية الفكرية والعاطفية والجسدية والاجتماعية وتنظيم سلوكها على أساس مبادئ الإسلام وتعاليمه بغرض تحقيق أهداف الإسلام في شتى مجالات الحياة.

الإطار النظري:

الكلية الأوروبية للدراسات الإسلامية:

إحدى مؤسسات "المعهد الأوروبي للعلوم الإنسانية" (IESH)، وهو مؤسسة خاصة للتعليم العالي متخصصة في الشريعة الإسلامية، وتعليم اللغة العربية و تحفيظ القرآن الكريم.

قام بهذا المشروع الطموح اتحاد المنظمات الإسلامية في أوروبا، وأقيم مشروع الكلية في مدينة شاتو شنون في فرنسا، وتتبنى الكلية العلوم الإسلامية، والعلوم العصرية، وافتتحت الكلية يوم ١٤١٣/٤/١٤هـ – ١٩٩٢/١٠/١٠م، وتضم الكلية قسم أصول الدين، وقسم الشريعة الإسلامية، ومساحة الكلية ١٠ هكتارات، وتضم مبنى يحوي ١٢ غرفة: مكتبة، وقاعتين للمطالعة، و٩ قاعات للفصول، ومبنى للإدارة وسكن داخلي للطلاب وآخر للطالبات.

كما يضم المعهد بالإضافة إلى الكلية:

- معهد القرآن الكريم / مدة الدراسة سنتان.
- معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها / مدة الدراسة سنتان.

في سنة ١٩٩٧ فتح أول فرع للمعهد الأوربي للعلوم الإنسانية بإنكلترا بمدينة ويلز وفي نفس الإطار تم في سنة ١٩٩٩ تأسيس فرع جديد في باريس.

أهداف المعهد:

- تكوين أئمة ومربين يجمعون بين تكوين شرعي عميق ومعرفة بواقع المجتمعات الأوروبية.
- تأهيل مربين ملمين بالثقافة والمعرفة الإسلامية، ومن ثم متقنين اللغة العربية وفي الوقت نفسه يجيدون الكلام والكتابة بواحدة من اللغات الأوروبية على الأقل.
- تدريب الباحثين المتخصصين في العلوم الإسلامية، ذوي إحاطة معرفية دقيقة بالواقع الاجتماعي – الثقافي الأوروبي.
- تنظيم دورات تدريبية للمشتغلين بالوعظ الراغبين في تعزيز معارفهم في الشريعة الإسلامية لأجل تحسين أدائهم ومهاراتهم.
- تنظيم موائد مستديرة ومؤتمرات تتناول الإسلام في الوسط الأوروبي، وذلك بهدف تقديم معلومات صحيحة عن الإسلام للأوروبيين.
- نشر الدراسات والبحوث الإسلامية ذات الصلة بوجود المسلمين في أوروبا. ويتم ذلك بمساهمة أساتذة المعهد من خلال الإشراف على المشاريع البحثية للطلاب وتوجيهها لتحقيق هذا الهدف.
- التعاون مع الجامعات والمؤسسات التعليمية المماثلة سواء أكانت في أوروبا أم في العالم الإسلامي. (http://www.iesh.org)

الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة أدبيات الدراسة ظهر للباحث أن الدراسات التي تناولت الأقلية المسلمة في فرنسا هي الأخرى قليلة في الدراسات والبحوث.

من الدراسات التي لها علاقة بدراستنا دراسة المقداد (١٩٩٢م) بعنوان تاريخ الدراسات العربية في فرنسا ، وهي دراسة وثائقية تاريخية تناول فيها الباحث الصلات بين الشرق والغرب وتاريخ تعليم العربية في فرنسا وأنواع الدراسات العربية في فرنسا.

كما تناولت نزهة الكتابي (١٩٩٦م) (المسلمون في فرنسا) بدراسة وثائقية تحدثت فيها عن الوجود الإسلامي في فرنسا منذ فتح الأندلس وتناولت أوضاع الجالية المسلمة ومحاولات تنظيمها .

ومن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع دراسة السديري (١٤٢٤هـ) حول مشكلات الدعوة إلى الإسلام في مجتمع الأقليات المسلمة في أوروبا و سبل علاجها. وهي دراسة مسحية هدفت إلى وصف الواقع وتشخيصه وقد صنف الباحث المشكلات إلى (منهجية، ثقافية، اجتماعية، سياسية).

كما تناول سعد و إبراهيم (١٤٢٥هـ) الموضوع بدراسة تقويمية لمحتوى البرامج الدراسية بالجامعات المفتوحة للعلوم الإسلامية في ضوء الأسس المستخلصة من جهود تجديد الفكر الإسلامي المعاصر، وقد أوصت الدراسة ضرورة التجديد في الفكر الإسلامي بما يتواءم وحاجة العصر ومتغيراته.

كما تناول الصائغ (٢٠٠٧م) وضع الجاليات المسلمة في المجتمعات الأوربية ، وهي دراسة وثائقية أظهر فيها الباحث أن مشكلات الجالية المسلمة ثقافية حضارية سياسية كما أشار إلى مصطلح الاندماج أو ما يسمى الدمج الاجتماعي وخطورته على الهوية الإسلامية.

ومن الدراسات التي تناولت شأن الجالية المسلمة دراسة طعيمة (٢٠٠٨م) حول تعليم العربية لأبناء الجاليات في دول المهجر، وقد هدفت الدراسة إلى رصد واقع تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية المسلمة، وطرح الباحث بعض الرؤى التي قد تسهم في تطوير هذا الواقع وحل مشكلاته،

كما تناولت حليمة أبو رزق (٢٠١٠م) الدور التربوي الدعوي لبعض مساجد تورنتو للجالية المسلمة في كندا وقد هدفت الدراسة إلى تعرّف الصعوبات التي تواجه المسلمين في كندا و تعرّف الدور التربوي للمسجد في تورتنو وقد خرجت الباحثة بجملة من النتائج أهمها سعي الجاليات لإيجاد أوقاف للمساجد والتي لها دور كبير في الحفاظ على الهوية الإسلامية واللغة العربية لأبناء الجالية ، وقد أوصت الباحثة بمساعدة الجالية المسلمة القائمة على المساجد في تورنتو.

ومن الدراسات التي تناولت الموضوع دراسة عبد التواب (٢٠١٢م) حول الأقليات المسلمة في المجتمعات غير الإسلامية وهي دراسة وثائقية حاول الباحث فيها استقصاء أوضاع الأقليات المسلمة من حيث العدد وأبرز المشكلات التي تواجهها.

التعليق على الدراسات:

تنوعت الدراسات من حيث تناول عموم الجالية المسلمة في أوروبا والغرب، وتخصيص الجالية المسلمة في فرنسا بالبحث . إذ تناولت دراسة السديري (١٤٢٤هـ) وعبد التواب (٢٠١٢م) والصائغ (٢٠٠٧م) وحليمة أبو رزق (٢٠١٠م) وطعيمة (٢٠٠٨م) الجالية المسلمة في أوروبا والغرب بصورة عامة باعتبار تقارب الثقافة الأوربية والغربية ولذا نجد أن مشكلات الهوية الإسلامية والتعليم الإسلامي هي ذاتها التي تعانيها الجاليات المسلمة في الغرب بصورة عامة، في حين تناولت نزهة الكتاني (١٩٩٦م) الجالية المسلمة في فرنسا على وجه التحديد كما تناول المقداد (١٩٩٢م) الدراسات العربية في فرنسا وهي ذات صلة بالدراسة الحالية باعتبار اللغة العربية الوعاء الذي يحفظ التربية الإسلامية، في حين تناول سعد وإبراهيم (١٤٢٥هـ) دراسة تقويمية لمحتوى البرامج الدراسية بالجامعات المفتوحة للعلوم الإسلامية وهي ذات صلة بموضوع دراستنا الحالية

باعتبار أن نظام التدريس في الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية يقوم على الدراسة بالانتظام والدراسة عن بعد. والدراسات في مجملها تؤكد على أهمية المحافظة على الهوية الإسلامية من خلال مسارات متعددة أهمها التربية الإسلامية وهو ما تناولته الدراسة الحالية وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات الأخرى في أنها تتناول التربية الإسلامية بجوانبها (العقدية والتعبدية والأخلاقية والفكرية) لتتعرف على جوانب القوة والضعف في دور الكلية في هذه المجالات من وجهة نظر طلاب وطالبات الكلية. وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة في الإطار المفهومي و في بناء أداة الدراسة.

الفصل الثالث :إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

تحقيقًا لأهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها استخدم الباحث المنهج الوصفي إذ يعتمد هذا المنهج على رصد استجابات مجتمع الدراسة أو عينة ممثلة منه بهدف وصف الظاهرة المدروسة (العساف، ١٤١٦، ١٩١).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية في شاتو شينون والبالغ عددهم (١٨٥) من الطلاب والطالبات المنتظمين في العام الدراسي (١٤٣٤- ١٤٣٥هـ) وقد طبق الباحث الدراسة على عينة عددها (١٥٤)، وقد حرص الباحث على تطبيق الأداة على مجتمع الدراسة كاملًا إل أن تغيب بعض الطلبة ونسبة من فاقد الاستبانات حال دون ذلك والجدول رقم (١) يوضع عينة الدراسة حسب النوع.

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة وفق النوع

نوع العينة	العدد	النسبة
طالبات	٦٣	٤٠,٩
طلاب	٩١	٥٩,١
المجموع	١٥٤	١٠٠,٠

أداة الدراسة:

استخدم الباحث استبانة لجمع المعلومات إذ قام بتصميم الأداة بعد الرجوع إلى أدبيات الموضوع والدراسات السابقة والإطار النظري وقد تكونت الاستبانة من أربعة محاور كما في الجدول رقم (٢)

جدول (٢)

محاور و بنود الاستبانة

المحاور	بنود المحور
تأصيل المجال العقدي	٦
تأصيل المجال التعبدي	٥
تأصيل المجال الأخلاقي	٤
تأصيل الفكر التربوي	٥

صدق الأداة وثباتها:

صدق الأداة:

قام الباحث بعرض الاستبانة على (١٢) مختصًا في التربية للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، وقد اتفق المحكّمون على مناسبتها بعد تعديل بعض الملحوظات كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية عددها (٣٠) طالبًا والجدولان الآتيان يوضحان صدق الاتساق الداخلي للأداة.

جدول (٣)

معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=٣٠)

المجال	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
تأصيل المجال العقدي	١	٠,٨١٧٨**	٤	٠,٨٦٧٨**
	٢	٠,٨٧٥٩**	٥	٠,٨١٤٩**
	٣	٠,٨٤٩٩**	٦	٠,٨٤٤٧**

المجال	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
تأصيل المجال التعبدي	٧	٠,٨٦٣٩**	١٠	٠,٥٦٣٣**
	٨	٠,٨٩٦١**	١١	٠,٨٨٣٦**
	٩	٠,٩٠٩٩**		
تأصيل المجال الأخلاقي	١٢	٠,٨٥١٧**	١٤	٠,٨٨١٢**
	١٣	٠,٨٨٦٢**	١٥	٠,٨٨٧٦**
تأصيل الفكر التربوي	١٦	٠,٧٨١١**	١٩	٠,٩١١٧**
	١٧	٠,٩٠١٢**	٢٠	٠,٧٣٣٧**
	١٨	٠,٨٨٣٠**		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (٤)

معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٤٣٩**	٦	٠,٧٩٢٤**	١١	٠,٨٨٣٣**	١٦	٠,٦٩٧٩**
٢	٠,٨٢٤٦**	٧	٠,٧٧٤٥**	١٢	٠,٨١٠٨**	١٧	٠,٨٢٦٤**
٣	٠,٧٥٥٤**	٨	٠,٧٤٦٩**	١٣	٠,٧٢٧٨**	١٨	٠,٧٣٧٤**
٤	٠,٩٠١٢**	٩	٠,٧٦٠٠**	١٤	٠,٧٩٦٦**	١٩	٠,٨٥٥٣**
٥	٠,٧٥٩٢**	١٠	٠,٤٢٧٠*	١٥	٠,٦٢٤٤**	٢٠	٠,٨٦٥٤**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

– ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الأداة من خلال معادلة ألفا كرونباخ لمجالات الدراسة والثبات الكلي للأداة وفق الجدول الآتي:

جدول (٥)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات الدراسة

المجال	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
تأصيل المجال العقدي	٦	٠,٩٤
تأصيل المجال التعبدي	٥	٠,٩٠
تأصيل المجال الأخلاقي	٤	٠,٩٢
تأصيل الفكر التربوي	٥	٠,٩٠
الثبات الكلي للاستبانة	٢٠	٠,٩٧

الأساليب الإحصائية:

– التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب لتحديد استجابات أفراد العينة و اختبار (ت).

– لتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. إذ تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة=٥، موافق=٤، لا أدري=٣، غير موافق=٢، غير موافق بشدة=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥–١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف الآتي:

جدول (٦)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بشدة	أكثر من ٤,٢٠ – ٥,٠٠
موافق	أكثر من ٣,٤٠–٤,٢٠
لا أدري	أكثر من ٢,٦٠–٣,٤٠
غير موافق	أكثر من ١,٨٠–٢,٦٠

غير موافق بشدة	كثر من ١,٠٠-١,٨٠	

رابعًا: عرض النتائج وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول:

ما دور الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية في التأصيل العقدي للتربية الإسلامية بين أبناء الجالية المسلمة في فرنسا؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة تجاه محور التأصيل العقدي للتربية الإسلامية والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن دور الكلية الأوروبية للدراسات الإسلامية في التأصيل العقدي للتربية الإسلامية في فرنسا

م	العبارة		مدى التحقق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة			
٦	غرس معاني التعايش السلمي في ديار غير المسلمين	ت	٦٢	٥٣	٢٧	٨	٢	٤,٠٩	٠,٩٦	١
		%	٤٠,٨	٣٤,٩	١٧,٨	٥,٣	١,٣			
٤	بناء وتنمية أواصر الإيمان بين الجالية المسلمة	ت	٥٤	٥١	٣٧	٥	٣	٣,٩٩	٠,٩٦	٢
		%	٣٦,٠	٣٤,٠	٢٤,٧	٣,٣	٢,٠			
٥	غرس معاني المحبة والولاء بين الجالية المسلمة	ت	٥٢	٥٤	٣٥	١١	٢	٣,٩٣	٠,٩٨	٣
		%	٣٣,٨	٣٥,١	٢٢,٧	٧,١	١,٣			
١	غرس العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفوس الجالية المسلمة	ت	٤٣	٥٦	٤٠	١٠	٢	٣,٨٥	٠,٩٦	٤
		%	٢٨,٥	٣٧,١	٢٦,٥	٦,٦	١,٣			
٣	نشر عقيدة أهل السنة والجماعة في الجالية المسلمة	ت	٤٢	٥٠	٤٧	١١	٢	٣,٧٨	٠,٩٨	٥
		%	٢٧,٦	٣٢,٩	٣٠,٩	٧,٢	١,٣			
٢	بناء المفاهيم العقدية الصحيحة في الجالية المسلمة	ت	٣٧	٥١	٤٩	١٣	٢	٣,٧١	٠,٩٧	٦
		%	٢٤,٣	٣٣,٦	٣٢,٢	٨,٦	١,٣			
	المتوسط* العام للمجال							**٣,٨٩**		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول السابق أن دور الكلية في التأصيل العقدي للتربية الإسلامية بين أبناء الجالية المسلمة في فرنسا من وجهة نظر طلاب وطالبات الكلية كان بمتوسط حسابي (٣,٨٩) وهو ما يقابل درجة الموافقة إلا أنها دون الدور المأمول لاسيما في "بناء المفاهيم العقدية الصحيحة" والتي جاءت بمتوسط حسابي (٣,٧١) وكذلك الحال في "نشر عقيدة أهل السنة والجماعة في الجالية المسلمة إذ جاءت بمتوسط حسابي (٣,٧٨) وهذا يتطلب من الكلية إدارةً وأعضاء هيئة التدريس الاهتمام بهذا الجانب والتركيز عليه من خلال الاهتمام بمقررات العقيدة واختيار الأساتذة المؤهلين تأهيلًا عاليًا وتدريب وتأهيل الأساتذة من خلال تقديم دورات متخصصة في العقيدة ، في حين جاءت "غرس معاني التعايش السلمي في ديار غير المسلمين" بمتوسط حسابي (٤,٠٩) وهذا معنى هام جاءت به النصوص كما أنه باب من أبواب الدعوة الإسلامية.

نتائج السؤال الثاني:

ما دور الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية في تأصيل الجانب التعبدي للتربية الإسلامية من أبناء الجالية المسلمة في فرنسا؟

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن دور الكلية الأوروبية للدراسات الإسلامية في التأصيل التعبدي للتربية الإسلامية في فرنسا

م	العبارة		مدى التحقق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٠	غرس حب القرآن والتعبد بحفظه وتلاوته في نفوس الجالية المسلمة	ت	٨٨	٣٦	٢٤	٥		٤,٣٥	٠,٨٦	١
		%	٥٧,٥	٢٣,٥	١٥,٧	٣,٣				
٨	تعليم الجالية المسلمة أركان الإسلام على الوجه الصحيح	ت	٦٥	٤٨	٣٥	٤	١	٤,١٢	٠,٩٠	٢
		%	٤٢,٥	٣١,٤	٢٢,٩	٢,٦	٠,٧			
٧	نشر العلم الشرعي المؤصل من الكتاب والسنة بين الجالية المسلمة	ت	٥٧	٥٧	٢٩	٨	٢	٤,٠٤	٠,٩٥	٣
		%	٣٧,٣	٣٧,٣	١٩,٠	٥,٢	١,٣			
٩	التوعية بأهمية العبادة في حياة المسلم	ت	٥١	٦٠	٣٠	٧	٢	٤,٠١	٠,٩٢	٤
		%	٣٤,٠	٤٠,٠	٢٠,٠	٤,٧	١,٣			
١٩	تفعيل دور المساجد والمراكز الإسلامية	ت	٤٢	٤٨	٤٥	١٤	٢	٣,٧٥	١,٠١	٥
		%	٢٧,٨	٣١,٨	٢٩,٨	٩,٣	١,٣			
	المتوسط* العام للمجال							**٤,٠٥**		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول السابق أن دور الكلية في التأصيل التعبدي للتربية الإسلامية للجالية جاء بمتوسط حسابي (٤,٠٥) وهي تشير إلى موافقة طلاب وطالبات الكلية بدرجة جيدة نحو دور الكلية في هذا الجانب وقد تراوحت متوسطات هذا المحور ما بين (٣,٧٥) لـ"تفعيل دور المساجد والمراكز الإسلامية "كأدنى متوسط إلى (٤,٣٥) لـ "غرس حب القرآن والتعبد بحفظه وتلاوته في نفوس الجالية " كأعلى متوسط، وربما رأى الطلاب والطالبات أن تفعيل دور المساجد والمراكز الإسلامية يقع تحت مهام وأدوار منظمة الاتحاد الإسلامي في فرنسا أكثر من الكلية، كما تجدر الإشارة إلى أن ارتفاع متوسط بند " غرس حب القرآن والتعبد بحفظه وتلاوته في نفوس الجالية المسلمة " يتضح جليًا من خلال اهتمام الكلية بالقرآن الكريم إذ أنشأت له معهدًا خاصًا لتدريسه –تلاوةً وحفظاً – لمدة عامين كاملين.

ويرى الباحث ضرورة الاهتمام من قبل إدارة الكلية ومنسوبيها بالتواصل وبناء الجسور مع المساجد والمراكز الإسلامية من خلال عقد دورات شرعية للأئمة والمؤذنين وربما يكون من المناسب إعداد قاعدة بيانات لهذه المراكز الإسلامية تسهل عملية التواصل، وقد جاءت هذه النتيجة متوائمة مع نتائج دراسة حليمة أبو رزق (٢٠١٠).

نتائج السؤال الثالث:

ما دور الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية في التأصيل الأخلاقي للتربية الإسلامية بين أبناء الجالية المسلمة في فرنسا؟

والجدول رقم (٩) يوضح الإجابة عن هذا السؤال

جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن دور الكلية الأوروبية للدراسات الإسلامية في التأصيل الأخلاقي للتربية الإسلامية في فرنسا

م	العبارة		مدى التحقق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة			
١١	تأصيل الأخلاق الإسلامية من الكتاب والسنة	ت	٤٨	٥٤	٤١	٦	٣	٣,٩١	٠,٩٦	١
		%	٣١,٦	٣٥,٥	٢٧,٠	٣,٩	٢,٠			
١٢	تأصيل المفاهيم الإسلامية للقيم والأخلاق	ت	٤٠	٤٦	٥٨	١	١	٣,٨٤	٠,٨٦	٢
		%	٢٧,٤	٣١,٥	٣٩,٧	٠,٧	٠,٧			
١٣	الاهتمام بالسلوك والممارسة الأخلاقية في الحياة العملية	ت	٤٣	٤٧	٤٢	١٢	٧	٣,٧١	١,١١	٣
		%	٢٨,٥	٣١,١	٢٧,٨	٧,٩	٤,٦			
١٤	الاهتمام بإيجاد القدوات الإسلامية في مجال الأخلاق	ت	٤٢	٤٦	٤٢	١٥	٧	٣,٦٦	١,١٢	٤
		%	٢٧,٦	٣٠,٣	٢٧,٦	٩,٩	٤,٦			
	المتوسط* العام للمجال								**٣,٧٨**	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول السابق مدى تدني المتوسط الحسابي لهذا المحور إذ بلغ (٣,٧٨) وهذا المتوسط بالرغم من أنه يشير إلى الموافقة إلا أنه في الحد الأدنى من ذلك. وقد تراوحت بنود المحور ما بين (٣,٦٦ – ٣,٩١) وقد جاء كلٌ من بند "الاهتمام بالسلوك والممارسة الأخلاقية في الحياة العملية" و بند "الاهتمام بإيجاد القدوات الإسلامية في مجال الأخلاق " متأخرين إذ قد جاءا بمتوسط حسابي (٣,٧١) و(٣,٦٦) مما يشير إلى وجود نقص في هذا الجانب بالرغم من كون هذه المتوسطات في درجة الموافقة ولهذا فإن على الكلية إدارةً وأعضاء هيئة تدريس الاهتمام بهذا الجانب من خلال التحلي بالأخلاق الإسلامية وإيجاد القدوات العاملة في هذا الجانب، وفي الجانب النظري يجب الاهتمام بتدريس النظرية الأخلاقية الإسلامية والاهتمام بالتأصيل الأخلاقي بتدريس وبناء منظومة قيمية أخلاقية إسلامية في نفوس طلاب وطالبات الكلية، وربما يمكن تعليل هذا النقص كون الجالية تعيش في وسط مجتمع مختلف قيميًا وأخلاقيًا عن أخلاق المسلمين، وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة السديري (١٤٢٤هـ) ودراسة الكتاني (م١٩٩٦).

نتائج السؤال الرابع:

ما دور الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية في تأصيل الفكر التربوي الإسلامي بين أبناء الجالية المسلمة في فرنسا؟

والجدول رقم (١٠) يوضح الإجابة عن هذا السؤال

جدول (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن دور الكلية الأوروبية للدراسات الإسلامية في تأصيل الفكر التربوي الإسلامي في فرنسا

م	الدور		مدى تحققه					المتوسط	الانحراف	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة	الحسابي	المعياري	
٢٠	نشر الاعتدال والوسطية بين أبناء الجالية المسلمة	ت	٥٩	٤٥	٣٦	١١	٢	٣,٩٧	١,٠٢	١
		%	٣٨,٦	٢٩,٤	٢٣,٥	٧,٢	١,٣			
١٧	بناء التصور الإسلامي للمعرفة	ت	٤٣	٦٣	٣٨	٥	١	٣,٩٥	٠,٨٦	٢
		%	٢٨,٧	٤٢,٠	٢٥,٣	٣,٣	٠,٧			
١٦	بناء التصور الإسلامي للإنسان ودوره في الوجود	ت	٤٢	٥٩	٤٣	٥	٢	٣,٨٩	٠,٩٠	٣
		%	٢٧,٨	٣٩,١	٢٨,٥	٣,٣	١,٣			
١٨	بناء التصور الإسلامي للقيم	ت	٤٠	٥٨	٤١	٨	٣	٣,٨٣	٠,٩٥	٤
		%	٢٦,٧	٣٨,٧	٢٧,٣	٥,٣	٢,٠			
١٥	بناء التصور الإسلامي للكون والوجود	ت	٣٤	٥١	٥٤	٩	٣	٣,٦٩	٠,٩٥	٥
		%	٢٢,٥	٣٣,٨	٣٥,٨	٦,٠	٢,٠			
	المتوسط* العام للمجال							**٣,٨٧**		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لهذا المحور قد بلغ (٣,٨٧) وهو في العموم في درجة الموافقة إلا أنه في المدى المتوسط من الموافقة مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بهذا المحور ، وقد جاء بند "نشر الاعتدال والوسطية بين أبناء الجالية المسلمة" بمتوسط حسابي (٣,٩٧) وهذا يتناغم مع بند "غرس معاني التعايش السلمي في ديار غير المسلمين" في محور المجال العقدي والذي جاء بمتوسط حسابي (٤,٠٩) . وهذا مؤشر صدق وثبات لأداة الدراسة.

وقد جاء بند "بناء التصور الإسلامي للكون والوجود" متأخراً بمتوسط حسابي (٣,٦٩) مما يتطلب الاهتمام بنشر الفكر التربوي الإسلامي وبناء التصور الإسلامي الصحيح للقضايا الكبرى (الوجود، الإنسان، القيم، المعرفة) والتأكيد على أن هذا الفكر ثمرة ونتيجة للعقيدة الإسلامية الصحيحة.

ويمكن مقارنة متوسطات المحاور من خلال الجدول الآتي:

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية للمحاور وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن دور الكلية الأوروبية للدراسات الإسلامية في فرنسا في تأصيل التربية الإسلامية بين أبناء الجالية المسلمة في فرنسا

المحاور	المتوسط الحسابي	الترتيب
تأصيل المجال التعبدي	٤,٠٥	١
تأصيل المجال العقدي	٣,٨٩	٢
تأصيل الفكر التربوي	٣,٨٧	٣
تأصيل المجال الأخلاقي	٣,٧٨	٤
الدرجة الكلية	٣,٩٠	

* المتوسط من ٥ درجات

يتضح من الجدول السابق أن التأصيل في المجال التعبدي جاء في المرتبة الأولى في حين جاء التأصيل في المجال الأخلاقي في المرتبة الأخيرة، وقد جاء المتوسط الحسابي الكلي للدراسة (٣,٩٠) وهي في درجة الموافقة إلا أنها تشير إلى شيء من النقص تم تفسيره أثناء الحديث عن نتائج أسئلة الدراسة.

نتائج السؤال الخامس:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين إجابات عينة الدراسة عن دور الكلية الأوروبية للدراسات الإسلامية في فرنسا في توطين التربية الإسلامية في القارة الأوروبية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر – أنثى)؟

والجدول رقم (١٢) يوضح الإجابة عن هذا السؤال

جدول (١٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول دور الكلية الأوروبية للدراسات الإسلامية في فرنسا في تأصيل التربية الإسلامية في فرنسا باختلاف نوع العينة

نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
طالبات	٦٣	٣,٧٠	٠,٧١	٢,٥٥	٠,٠١٢	دالة عند مستوى
طلاب	**٧٦**	**٣,٩٩**	**٠,٦١**			٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٥، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول دور الكلية الأوروبية للدراسات الإسلامية ، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الطلاب، ويمكن تفسير ذلك أن العمل الدعوي لدى النساء ما يزال أقل من العمل الدعوي لدى الرجال لعدة اعتبارات ربما يكون منها قلة الكوادر النسائية المؤهلة علماً شرعياً وتربويًا ودعويًا.

مما يعني ضرورة الاهتمام تأصيل التربية الإسلامية لدى المرأة المسلمة والاهتمام بقضاياها باعتبارها شقيقة الرجل وهي المربية الأولى في المؤسسة الأم (الأسرة) ولذا يوصي الباحث بعقد دورات تربوية مكثفة للمرأة المسلمة وللأسرة المسلمة وللداعية المسلمة.

النتائج:

أبرزت الدراسة النتائج الآتية:

– أن للكلية الأوربية للدراسات الإسلامية دوراً في تأصيل التربية الإسلامية بين أبناء الجالية المسلمة في فرنسا.

– أن للكلية الأوربية للدراسات الإسلامية دوراً متميزاً في التأصيل التعبدي والتأصيل العقدي للتربية الإسلامية.

– أظهرت الدراسة أن التأصيل الأخلاقي للتربية الإسلامية بين أبناء الجالية المسلمة يحتاج إلى مزيد عناية واهتمام من قبل الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية على مستوى الإدارة وأعضاء هيئة التدريس.

– أظهرت الدراسة ضرورة الاهتمام بجانب التأصيل الفكري للتربية الإسلامية.

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

– الاهتمام باختيار أعضاء هيئة التدريس المؤهلين تأهيلاً عالياً (دكتوراه) للتدريس في الكلية الأوربية للدراسات الإسلامية.

– الاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس في الكلية وتطوير قدراتهم العلمية والمهارية.

– الاهتمام بجانب العقيدة وتدرسيها وتكثيف مقرراتها وعقد دورات تأهيلية لأساتذة الكلية في هذا الجانب.

- الاهتمام بنشر الفكر التربوي الإسلامي من خلال مقررات التربية الإسلامية والثقافة الإسلامية وإقرار مقررات لهما.

- الاهتمام بالتأصيل الأخلاقي للتربية الإسلامية واستقطاب وتأهيل القدوات التربوية الحسنة في أوساط الجالية المسلمة.

- ضرورة الاهتمام بمد جسور التواصل مع الجالية المسلمة في فرنسا وتلمس حاجاتها والمساهمة في حل مشكلاتها.

- عقد دورات تدريبية في شتى مجالات التربية الإسلامية لأبناء الجالية المسلمة بشكل دوري.

- الاهتمام بالمحاضن التربوية لأبناء الجالية المسلمة في فصل الصيف من خلال إقامة مراكز صيفية لهم في الكلية تحت إشراف نخبة من الأساتذة المؤهلين.

- عقد دورات شرعية وتربوية للمرأة المسلمة وتنظيم محاضرات ودروس خاصة بها في فرنسا.

المراجع:

المقداد، محمود (١٩٩٢م). تاريخ الدراسات العربية في فرنسا. كتاب عالم المعرفة.

الكتاني، نزهة (١٩٩٦م). المسلمون في فرنسا. مجلة الحكمة العدد ٩ ص١١٤-٥٢.

العساف، صالح (١٤١٦هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. العبيكان. الرياض

عثمان، ماجد (٢٠١٣). مقدمة في علم السكان وتطبيقاته .مركز بصيرة.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٨). تعليم العربية لأبناء الجاليات في دول المهجر. مشكلات واقعية وحلول مقترحة: مجلة كلية التربية بالمنصورة ص ٥-٨٢

الصائغ، أبان (٢٠٠٧). وضع الجاليات المسلمة في المجتمع الأوربية القريبة. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. جامعة الموصل. عدد ٢ ص٦٥-٣٣.

السيد، أحمد (٢٠١٢). المسلمون في فرنسا بين تحدي الاضطهاد والإساءة للإسلام . مجلة البيان – عدد ٧٣.

سعد وإبراهيم (١٤٢٥هـ). دراسة تقويمية لمحتوى البرامج الدراسية بالجامعات المفتوحة للعلوم الإسلامية في ضوء الأسس المستخلصة من جهود التجديد للفكر الإسلامي المعاصر. مؤتمر مناهج التجديد في العلوم الإسلامية والعربية. جامعة المنيا.

السديري، توفيق (١٤٢٤هـ). مشكلات الدعوة الإسلامية في مجتمع الأقليات المسلمة في أوروبا وسبل علاجها.

الأصور، خالد (٢٠٠٥م). الجاليات الإسلامية في أوروبا. المنافذ، المشكلات ، الحلول، دار الاعتصام.

أبو رزق، حليمة (٢٠١٠م). الدور التربوي الدعوي لبعض مساجد تورنتو للجالية المسلمة في كندا. دراسات في التعليم الجامعي. مصر ص٤٣-١٦٣.

ابن منظور، جمال الدين (٢٠٠٣م). لسان العرب (١٥/٢٣٩). بيروت.

أبو خليل، شوقي (١٩٩٨م). بلاط الشهداء، دار الفكر المعاصر، بيروت، ص٣١- ٤٥.

نجاتي، محمد عثمان (٢٠٠٤م). منهج التأصيل الإسلامي لعلم النفس، مجلة المسلم المعاصر، عدد ٥٧، ص٢٣

عبدالتواب، سيد (٢٠١٢م). الأقليات المسلمة في المجتمعات غير الإسلامية. رابطة العالم الإسلامي. مؤتمر مكة الثالث عشر

مواقع الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):

http://www.iesh.org

http://www.fioe.org/index_ar.php

-

The Role of the the European College of Islamic Studies in Establishing Islamic Education Among the Descendants of the Muslim Commuinty in France

Abdullah Sahli

Submitted 12-03-2014 and Accepted on 29-05-2014

Abstract : The study aimed at knowing role of the European college of Islamic studies in establishing Islamic education among the descendants of the Muslim Community in France regarding its tent, devotional, moral and intellectual aspects. Descriptive survey approach was used to achieve the objectives of the study. The study sample was composed of 155 male and female students from 185 students making up the students community. The sample represents 84% of the regular students. The researcher has used the questionnaire tool for the study. The study has resulted in a set of outcomes, the most important of which are: the college plays a good role in setting Islamic community particularly in the devotional aspect besides the tent, moral and intellectual aspects, however, it needs addressing the deficiencies in order to instill the true tent and to activate the role of the mosques and Islamic centers and to care for finding Islamic models in the domain of morals.

Key words: European College of Islamic Studies, Islamic Education, The Muslim Community

الصياغات التشكيلية للوجه الآدمي في تصوير بيكاسو والإفادة منها في إثراء المشغولة المعدنية المعاصرة

أميرة حسن فهمي
أستاذ مساعد – قسم التربية الفنية
تخصص رسم وتصوير – كلية التربية
جامعة الملك سعود – و أستاذ مساعد
كلية التربية الفنية – قسم الرسم والتصوير
جامعة حلوان

مسعودة عالم قربان
أستاذ مساعد – قسم التربية الفنية
تخصص أشغال معادن
كلية التربية
جامعة الملك سعود

قدم للنشر ١٠/٤/١٤٣٥هـ – وقبل بتاريخ ١٤/٧/١٤٣٥هـ

المستخلص: يهدف البحث إلى الاستفادة من الصياغات التشكيلية للوجه الآدمي في تصوير بيكاسو لإثراء المشغولة المعدنية المعاصرة.

ولتحقيق هذا الهدف تم عرض الأسلوب التشكيلي للمدرسة التكعيبية من خلال تحليل أعمال الفنان بابلو بيكاسو والتي تناول فيها بالتعبير الوجه الآدمي، والكشف عن الصياغات التشكيلية المتعددة والمتنوعة، حتى يمكن من خلالها استحداث مداخل جديدة ومبتكرة في تصميم المشغولة المعدنية المعاصرة، كما يمكن من خلالها التأكيد على تلك القيم التشكيلية المستمدة من تصوير بيكاسو ومعالجاته للوجه الآدمي بصفة خاصة، ومن خلال تلك الصياغات يتم تنفيذ بعض المشغولات المعدنية، مما يسهم في إثراء مناهج مادة الصياغة والمينا بإيجاد مداخل جديدة ومعاصرة، وكذلك إثراء مناهج مادة التصوير التشكيلي من خلال الوقوف على تحليل الوجه الآدمي في تصوير بيكاسو والتعرف على صياغاته التشكيلية، والاستفادة منها ويعد ذلك رؤية فنية مختلفة لإثراء المعالجات التشكيلية لدى طلاب التربية الفنية بمجالاتها المختلفة، ويتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك المنهج التطبيقي من خلال الإطار النظري والذي يتناول دراسة عدد من النقاط التي توضح خصائص تصوير (الوجه الآدمي) عند بيكاسو ،وتصنيف لأسلوبه في تناول الوجه الآدمي كما يتم القيام بنشاط تطبيقي ذاتي في مجال الأشغال المعدنية ،وفقًا لما تم دراسته من خصائص لصياغات الوجه الآدمي في تصوير بيكاسو.

الكلمات المفتاحية: الصياغات التشكيلية – الوجه الآدمي–بيكاسو – المشغولة المعدنية المعاصرة.

دعم هذا البحث من قبل مركز بحوث الدراسات الجامعية للبنات في عليشة، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود

مقدمة:

يعدُّ العنصر البشري من أهم العناصر التي تضمنتها أعمال الفنانين التشكيليين على مر العصور، وقد كان الفنان بابلو بيكاسو من أهم الفنانين المعاصرين الذين وجهوا اهتمامهم إلى العنصر البشري من خلال انشغاله بمجتمعه وما يواجهه الإنسان من قضايا في هذا المجتمع، وقد تميز في تناوله للشكل الآدمي حيث صبغه بملامح شخصيته المتميزة والمتفردة، وقد تضمنت أعماله الفنية موضوعات تناولت جوانب الحياة وشملت النشاط البشري اليومي لفئات الشعب المتنوعة، العاملة منها في مجالات متعددة والقائمة بأنشطة مختلفة تسهم في بناء ذلك النشاط البشري "فقد سخر موهبته في مراحل طويلة من حياته للتعبير عن مأساة الإنسان حين يكابد الحاجة والمرض والوحدة والشقاء بكل صوره وألوانه " (فؤاد، ١٩٧٤م،٧٢).

ويعد الوجه الآدمي عند بيكاسو موضوعًا حيويًا اعتمد عليه الفنان في أعماله التصويرية، واتخذه منطلقًا للتجريب في الشكل من خلال أسلوبه التكعيبي "حيث إنه غاص إلى داخل الشكل، باحثًا عما هو أكثر صدقًا وأكثر قربًا إلى الحقيقة الفنية، فلم يكن اللون في بداية التكعيبية الشغل الشاغل، فربما كانت تظهر صور الوجه التكعيبية وكلها بنيات، لأن نقطة البحث كانت في المعادل الهندسي وفي تحويل الشكل إل عناصره الهندسية التي يتركب منها" (بسيوني، ١٩٨٣م،٤٧).

وقد تناول بيكاسو الوجه الآدمي في لوحاته بالتحريف والحذف والإضافة والتعديل والتغيير، وجاء الوجه البشري في أعماله محملاً بالقيم التعبيرية القوية، التي كثيرًا ما أكدت أهدافه من وراء تكويناته التشكيلية "ولم يزل بيكاسو في أغلب الأحيان ذلك المدمر الكبير للوجه البشري فقد هاجم هذا الوجه هجومًا مباشرًا.

إن الذين يرفضون بيكاسو إنما يفعلون ذلك دون شك لا لأنه شوه الطبيعه والأشياء ووجه الإنسان ،ولكن بالأخص لأنه جرؤ على مسخ وجه المرأه وتشويهها" (بوزو، ١٩٨١م،٤٩)، فهو يلجأ إلى المبالغة في تدمير وتشويه وتحريف الوجه البشري بجرأة متناهية مؤكدًا ذلك بأسلوبه التكعيبي خلال مراحله الفنية المختلفة، ليحقق تعبيرات مرئية تعكس ما يكمن في خاطره من ثورة انفعالية عارمة، فهو يصل بمبالغاته في تناول الوجه الآدمي إلى حدود لا يتقبلها عقل ومنطق من يعيشون بالفلسفة التقليدية لرؤية الفن من منظور ضيق.

ومن خلال التطور والتقدم الذي يشهده مجال الفن التشكيلي المعاصر أتيح للفنان التشكيلي في شتى المجالات أن يسعى إلى التجريب والتطوير وفتح آفاق جديدة، وقد أسهم في ذلك التطور التكنولوجي الواضح مما أدى إلى تقدم تقني وفني كبير خلال السنوات الأخيرة. ولم يقتصر البحث والتجريب في الفن على الأساليب التقنية فقط، بل اتجه الفنان المعاصر إلى البحث في مجال الشكل، وطرق كل السبل لاستحداث صياغات جديدة في الشكل المستخدم في تكويناته.

وقد أثرت روح العصر في الفنون التشكيلية بصفة عامة وفي مجال الأشغال المعدنية بوصفه أحد مجالات الفنون التي ترتبط بمتغيرات العصر سواء المتغيرات الفكرية أو الفلسفية أو التقنية، وهي بمفهومها الواسع تستوعب تلك الأفكار والمفاهيم الجديدة، ومن ثم تصوغها حسب مناهجها وفكرها وفلسفتها الخاصة.

والمشغولة الفنية المعدنية كأي عمل فني يعتمد على التكوين، والمقصود به الشكل أو التصميم وهو ما يعطي العمل الفني الفرادة والتميز عن غيره من التكوينات، وقد أتيحت الفرصة للفنان للإضافة والتجديد سواء من حيث جماليات التصميم أو وظائفه وتقنياته ويتجه المصمم إلى البحث عن مداخل مختلفة وجديدة يمكن أن تسهم في

بناء أشكاله وتكويناته وتحقيق رغباته وأفكاره. ويقول جيروم ستولينز " إن الخامات تكون تعبيرًا عن المادة أو قوالب البناء الحسية التي يتركب منها العمل الفني، فلو استطاع ترتيبها وتنظيمها ومعايشتها مع بعضها على نحو معين فيتكون عندئذ الشكل " (البواب، ٢٠٠٨م،٩٣).

وللمذهب التكعيبي أثر في انتشار التنافس في الشكل والصياغات التشكيلية المستحدثة، والتي عُدَّت بمنزلة الانطلاقة الفكرية في مجال الفن لحل مشكلات عديدة مرتبطة بكل عصر، وبحثًا عن التميز والفرادة في تكوين المشغولة المعدنية المعاصرة جاءت مشكلة البحث والتي يحاول هذا البحث التحقق منها.

مشكلة البحث:

تعد المذاهب الفنيه الحديثه وما قدمته من ابتكارات في الصياغات التشكيلية لعناصر الطبيعة، وما قدمته من ابتكارات في التقنيات المستخدمة في مجال الفن التشكيلي بصفة عامة والتصوير بصفة خاصة ، مدخلًا مهمًا للعديد من مجالات الفن التشكيلي التطبيقية ،ومنها الأشغال المعدنية وذلك من خلال الاستفادة من تلك الابتكارات في تصميم المشغولة المعدنية وإثرائها بمداخل غير تقليدية تصور لها العناصر الطبيعية والتراثية بشكل جديد ومختلف وغير تقليدي يبتعد فيه عن مضاهاة الطبيعة، والالتزام بصياغات تشكيلية واقعية تقليدية تم تناولها مرات عديدة في هذا المجال دون محاولة للخروج عن المألوف والبعد عن محاكاة الواقع، وهذا ما دعا الباحثة إلى التطرق لتلك المداخل التشكيلية الجديدة في مجال التصوير التشكيلي، فقد ظهرت تلك المدارس الفنية الحديثة معتمدة على البعد عن تمثيل الواقع المرئي ومنها التجريدية والسيريالية والمستقبلية ...وغيرها ، وكذلك التكعيبية والتي يتطرق إليها هذا البحث من خلال مؤسسها، وهو الفنان بابلو بيكاسو وما قدمه من صياغات تشكيلية جديدة لعناصر الطبيعة، وقد رأت الباحثة أنه يمكن من خلالها استحداث رؤى مختلفة لتصميم المشغولة المعدنية تسهم في إثرائها ،كما يمكن من خلال تحليل وتصنيف الصياغات التشكيلية للوجه الآدمي في تصوير بيكاسو، الوقوف على مداخل جديدة ومبتكرة لصياغة الوجه الآدمي، يمكن من خلالها استحداث رؤى مختلفة لتصميم المشغولة المعدنية تسهم في إثرائها.

تساؤلات البحث:

١- هل يمكن من خلال تحليل أعمال بيكاسو التصويرية، والتي تناول فيها الوجه الآدمي الكشف عن صياغات تشكيلية متعددة؟

٢- هل يمكن استحداث مداخل جديدة ومبتكرة في تصميم المشغولة المعدنية المعاصرة، بالاستفادة من لوحات بيكاسو؟

٣-هل تسهم تلك الصياغات الجديدة في إثراء المشغولة المعدنية المعاصرة؟

أهداف البحث:

١. الاستفادة من تحليل أعمال بيكاسو والتي تناول فيها الوجه الآدمي.

٢. إثراء المشغولة المعدنية المعاصرة بمداخل تشكيلية جديدة مستلهمة من أعمال التصوير ومدارسه الفنية الحديثة.

٣. الاستفادة من القيم التشكيلية المستمدة من تصوير بيكاسو ومعالجاته للوجه الآدمي بصفة خاصة في تصميم المشغولة المعدنية.

أهمية البحث:

١. إثراء مناهج مادة أشغال الصياغة والمينا بإيجاد مداخل جديدة ومعاصرة.

٢. إثراء مناهج مادة التصوير التشكيلي من خلال الوقوف على تحليل شكل الوجه الآدمي في تصوير بيكاسو والتعرف على صياغاته التشكيلية والاستفادة منها.

٣. استلهام رؤى فنية مختلفة ومتعددة لإثراء المعالجات التشكيلية لدى طلاب التربية الفنية بمجالاتها المختلفة.

حدود البحث:

١. حدود تحليلية لمختارات من تصوير بيكاسو والتي تناول فيها صياغات تشكيلية للوجه الآدمي معتمدًا على أسلوبه الفني التكعيبي.

٢. الأعمال المختارة تقتصر على تلك التي تتضمن في تكوينها الوجه الآدمي، ولا تقوم على تسلسل زمني.

٣. تنفيذ بعض المشغولات المعدنية مستفيدة من الصياغات التشكيلية للوجه الآدمي في تصوير بيكاسو.

٤. الأعمال الفنية المنفذة في مجال الأشغال المعدنية، غير محددة الخامة أو التقنية أو المساحة أو الوظيفة، إذ يرجع هذا الأمر إلى طبيعة التكوين المختار لتنفيذ تلك المشغولة.

منهجية البحث:

يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي وكذلك المنهج التطبيقي، وذلك وفقًا للخطوات الآتية:

أولاً: الإطار النظري:

تتناول الدراسة النقاط الآتية:

خصائص تصوير (الوجه الآدمي) عند بيكاسو:

١. التأثر بالفنون القديمة.

٢. تعدد زوايا الرؤية.

٣. الابتعاد عن المظهر الطبيعى للوجه.

٤. تحليل الوجه إلى عناصره الهندسية.

تصنيف لأسلوب بيكاسو في تناول الوجه الآدمي:

١. وجوه يغلب على صياغتها "الطابع النحتي"

٢. وجوه اعتمد في صياغتها على "التشويه والتبسيط والتحريف".

٣. وجوه تحمل في صياغتها "سمات فنون الأطفال".

٤. وجوه تم صياغتها "بأسلوب هندسي".

٥. وجوه اعتمد في صياغتها على" أسلوب الوجه المزدوج".

٦. وجوه اعتمد في صياغتها على " أقنعة تراثية".

ثانيًا: الإطار العملي:

يتم القيام بنشاط تطبيقي ذاتي في مجال الأشغال المعدنية وفقًا لما يأتي:

١. تنفيذ مشغولات معدنية تستند في تكوينها على الصياغات التشكيلية للوجه الآدمي في تصوير بيكاسو.

٢. تحليل ما تم إنجازه من أعمال لتوضيح ما يأتي:

- مدى إمكان التوصل لتلك الصياغات التشكيلية للوجه الآدمي في تكوين تلك المشغولات.
- مدى إمكان توظيف تلك الصياغات التشكيلية للوجه الآدمي في المشغولة المعدنية.
- التحقق من خلال ذلك النشاط الفني من إمكان استحداث مشغولات معدنية معاصرة تعتمد في تكوينها على الصياغات التشكيلية للوجه الآدمي في تصوير بيكاسو.

٣. تحليل ما توصل إليه البحث من نتائج للتحقق من فروض البحث.

٤. تقديم ما هو مناسب من مقترحات وتوصيات في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

مصطلحات البحث:

الصياغات التشكيلية:

" تُعرَّف الصيغة (Form) على أنها شكل العمل، أو تنظيمه، أو بناؤه، والكلمة مقتبسة من المصطلح اللاتيني (Forma) ، فالصياغات التشكيلية تعني الهيئات التشكيلية والصيغة كهيئة خارجية تمثل رؤية الفنان للموضوع وبذلك تكون الصيغة أو الشكل هي طريقة تجميع أو تشكيل عناصر العمل الفني، ومدى تأثير كل عنصر على الآخر" (الصياد،٢٠٠١م،١٧)

"وهي رؤية الفنان لموضوع ما، وتنظيم عناصره الفنية بواسطة تشكيلة لخامات عمله الفني، وذلك عن طريق التنظيم والبناء من خلال التقنيات التشكيلية المختلفة وتتحدد قيمة العمل الفني من خلال قدرة الفنان على إكساب العمل فكرة تتفاعل مع خبرة المشاهد" (الصياد، ٢٠٠١م،١٧).

الوجه الآدمي:

تعريف الوجه الآدمي لغة أو اصطلاحًا:

الوجه في اللغة العربية، وفي مختار الصحاح معنى معروف والجمع وجوه.

ويعرف الوجه اصطلاحًا:

"عرفه الشافعية والحنابلة بأنه ما بين منبت شعر الرأس إلى الذقن، وإلى شحمتي الأذن، وعرفه المالكية من قصاص شعر الرأس إلى آخر الذقن طولاً ومن الصدغ إلى الصدغ عرضًا " (البحوث الإسلامية، ١٤٢٩هـ،١).

بيكاسو: Pablo Picasso (١١٨١-١٩٧٣)

" فنان أسباني المولد، وهو ابن لمعلم الرسم"جوزى رويز بلاسكو"وأم أندالوسيان تسمى ماريا بيكاسو لوبز واستمر يستخدم اسم روبز حتى عام ١٨٩٨. ولد في مالاجا وفي سن العاشرة كان فنانًا ناضجًا، وفي السادسة عشرة أقام أول معرض له، وفي عام ١٩٠٠قام بزياره مهمة لباريس إذ قرر البقاء. وفي أثناء مرحلته الزرقاء (١٩٠١-١٩٠٤) صور أشخاصًا غامضين محرفين بألوان زرقاء، وأعقب ذلك فترة حمراء (١٩٠٥-١٩٠٦) ولم تدم طويلًا. وفي عام ١٩٠٧أتم لوحته الشهيره "أنسات أفنيون"التي اتخذت الحركة التكعيبية طريقها من خلالها. ولم يتبع نموه السريع أي خط مستقر بعد ذلك، فقد خاض تعبيرات يمكن أن تجتمع تحت: الكلاسيكيه والرومانتيكيه والتعبيرية والتجريديه والطبيعية".(بسيوني،٢٠٠١م، ٩٩).

المشغولة المعدنية المعاصرة:

" المعادن عباره عن عناصر أو مركبات كيميائية ثابتة تتكون في الطبيعة وهي مواد غير عضوية ، ولها شكل بلوري معين، وكذلك لها تركيب كيميائي، وصفات فيزيائية ثابتة".(العمري،١٩٩٨ م،١٨).

" فالمعدن هو مادة صلبة متجانسة تكونت بفعل عوامل طبيعية غير عضوية، وله تركيب كيميائي محدد ونظام بلوري مميز". (حلمي، ٢٠٠٨م،١٢).

خامة المعدن في مجال أشغال المعادن هي اللغة التي تتيح للفنان فرصة التعبير بحرية، إذ يستطيع التنقيب داخلها لكي يستخرج بإحساسه وفطرته ما بها من منابع تساعده على توجيه نشاطه الإبداعي من خلال رؤيته، مع إمكان الجمع بين أكثر من خامة معدنية لتوليف ما يتلاءم مع متطلباته الفنية.

ويقصد بالمشغولة المعدنية المعاصرة في هذا البحث هي المنفذة يدويًا بخامات معدنية ومحملة بقيم فنية وبصياغات مبتكرة ولها وظائف معاصرة.

أولاً: خصائص تصوير (الوجه الآدمي) عند بيكاسو:

لقد تعددت أساليب تناول الوجه البشري في تصوير بيكاسو فقد يظهر ممتلىء أحيانًا وكأنه كتلة نحتية يغلب عليها التحريف وأحيانًا نرى هذا الوجه وقد بدا نحيفًا، ومع هذا التعدد في الصياغات التشكيلية نجده يحمل هنا الوجه الكثير من القيم التعبيرية مما جعله يقدمه برؤية جديدة دون التقيد بأي منطق عقلاني فنراه يحلل الوجه

البشري ويرسمه بأسلوب يتشابه فيه من خصائص فنون للأطفال فيرسم ما يعرفه لا ما يراه، إلا أن الفرق يكمن في أن بيكاسو يحدث هذه التعريفات والمبالغات في الوجه الآدمي عن وعي كامل وإدراك واسع بما يفعله.

وقد استخدم بيكاسو في كثير من صوره أسلوبه المميز في رسم الوجه وهو وضع العينين في جانب واحد من الوجه الذي تم تصويره من جنب، وهذه الخاصية أصبحت ذات أهمية واضحة في تحقيق إمكانية الاستدلال على أسلوب بيكاسو المتميز في صياغة الوجه البشري.

ويمكن تحديد تلك الخصائص في النقاط الآتية:

١ – التأثر بالفنون القديمة:

اتجه بيكاسو إلى البحث الدائم في الفنون القديمة ويعد ذلك من أهم السمات التي ميزت أسلوبه التكعيبي، إذ تأثر مناغمًا له في تلك الفترة بالفن الزنجي وبخصائصه الفنية المميزة وما يتميز به من خصائص بالإضافة إلى مبادئه الفنية الحديثة القائمة على التأمل الصوفي والتطور العقلي الناتج عن النظريات العلمية الحديثة بالإضافة إلى التجريب وتطور أساليب الأداء في الفن التشكيلي واختلاف الأسلوب الأدائي في الفن التشكيلي واختلاف الأسلوب الأدائي من زمن إلى آخر، ومن فنان إلى غيره، فقد أعاد بيكاسو اكتشاف آثار فن الماضي، فمن خلال بحثه الدائب والمستمر في الفن الزنجي، توصل إلى إنتاج أعمال فنية ذات قيم جمالية تحمل قوة تعبيرية مستوحاة من ذلك الفن، فقد استطاع بيكاسو من خلال البحث في الفن الزنجي أن ينتج أعمالًا فنية تشكيلية مستحدثة تحمل بداخلها صياغات تشكيلية للوجه الآدمي مستوحاة من الفن الزنجي إلى جانب روح وتطور وحداثة القرن العشرين.

٢ – تعدد زوايا الرؤية:

يعدُّ أسلوب تناول الوجه من زوايا متعددة سمة أساسية وخاصة تفرد بها بيكاسو من خلال أسلوبه التكعيبي، فهو ينظر إلى الوجه من كل الاتجاهات كما يفعل الطفل في رسومه، وكما عرف أيضًا عن الفنان المصري القديم "فحين يبدو الوجه مثلاً منظورًا إليه من أمام إذا بالأنف يبدو منظور إليه من جانب أو تبدو العين منظور إليها من أمام في وجه منظور إليه من جانب ويرجع ذلك إلى رؤية بيكاسو التحليلية للأشكال".

" فالاتجاه التحليلي، والتكعيبي برر إدخال مجموعة صور في صورة واحدة، كان ينظر الفنان من اليمين ومن اليسار، ومن فوق ومن أسفل في وتر واحد، كما يفعل الطفل عادة، ولذلك فمجموعة المسطحات الناتجة من: مستطيلات، ومثلثات، ومربعات، وأقواس، وأيضًا دوائر – هي ملخص القطاعات المتراكمة عند النظر للشيء الواحد من عدة زوايا وجمعها في صورة واحدة " (بسيوني، ٢٠٠١م،٧٤).

٣ – الابتعاد عن المظهر الطبيعي للوجه:

لا يعتمد بيكاسو في صياغاته للوجه الآدمي على النقل أو التقليد إنما يعكس في تناوله التشكيلي له رؤية خاصة جديدة ومتنوعة فإن الفنان لا ينسخ (الموضوع) أو ينقله، بل هو يقدم لنا من خلاله معانٍ حسية لذلك المعنى الوجداني والعقلي الذي ينطوي عليه هذا الموضوع بالنسبة إليه، ومعنى هذا أن مهمة الفنان لا تنحصر في تمثيل الموضوع أو تقليده وإنما هي تنحصر أولاً وبالذات في التعبير عن ذلك الموضوع على نحو ما ينكشف له " (إبراهيم، ١٩٧٧م،٣٥).

وقد جاء تميز بيكاسو في تناوله للوجه الآدمي نابعًا من ابتعاده عن الطابع التمثيلي له فيقدمه بصورة مجردة يكاد يختفي منها عنصر التمثيل مما أتاح له التنوع في تناوله لهذا الشكل.

فهو لا يتقيد بملامح هذا الوجه و لا يهتم بتفاصيل الوجه وهيئاته الطبيعية، فالمهم لديه هو الشكل النهائي والبناء التشكيلي المحكم لهذا الوجه، فهذا الوجه يعد

لديه وسيطًا شكليًا يفجر من خلاله طاقاته الإبداعية ويقدم من خلاله ابتكاراته المتفردة في صياغة الشكل.

إلا أن اتجاه بيكاسو للتجريد في شكل الوجه الآدمي لم يكن تجريد صدفة ولكنه تجريد موضوعي مستمد من أسلوبه التكعيبي. "فهو لم يغفل الطبيعة تماما في لوحاته. فعندما يتعمق المرء في إحدى لوحاته التكعيبية . فسرعان ما يتجسد الموضوع أمامه وهو إنجاز فني مزدوج لأن العمل يعد بذلك طبيعيًا وتجريديًا في ذات الوقت" (إبراهيم، ١٩٩٥م،١٢٣).

٤ – تحليل الوجه إلى عناصره الهندسية:

اتجه بيكاسو في بداية أسلوبه التكعيبي إلى الانشغال بما تركه "سيزان " من أفكار فقد كان سيزان يقول "إن كل جسم في الطبيعة يمكن ترسيبه إلى معادله الهندسي، أي إلى مربع أو مستطيل، أو دائرة، أو مخروط، أو منشور، أو مكعب، وسيزان إنما كان يؤكد على منهج بنائي للأعمال الفنية، فالعمل الفني أساسه الهندسة التي يقوم عليها، أو العلاقات التركيبية التي يحتويها، وهي أساس التكوين وجوهر البناء" (بسيوني، ٢٠٠١م،١٠٣)، وقد ساعد بيكاسو في المعنى في هذا الاتجاه الاهتمام بالفنون البدائية وغيرها والتي توضح أن الحقيقة الفنية أساسًا تركيبية وبنائية ومعمارية كما ظهر في المذهب التكعيبي.

ويرجع الاهتمام بالبناء الهندسي للشكل والوجه الآدمي بصفة خاصة في أعمال بيكاسو إلى اهتمامه بتحليل الشكل فيتحول الوجه إلى مجموعة من المكعبات يؤلف بينها بناء جديد يقترب في مجموعه من الشكل الأصلي، فهو يحلل الوجه الآدمي ويعيد بناءه مرة أخرى وهو بذلك يحول المكعبات إلى سطوح مستوية وأشكال هندسية يتداخل بعضها مع بعض فهو يرجح حقيقة هذا الوجه إلى حقيقة بنائية تركيبية.

ثانيًا: تصنيف لأسلوب بيكاسو في تناول الوجه الآدمي:

١ – وجوه يغلب على صياغتها " الطابع النحتي":

اتجه بيكاسو في بداية الثلاثينات من القرن العشرين في إنتاج مجموعة من الأعمال النحتية والتي تعتمد في تشكيلها على الشكل الآدمي والوجوه الآدمية مما أثر على إنتاجه في مجال التصوير، فنجد أنه تحولت وجوهه الآدمية في تلك الفترة إلى كتل تبدو كأنها منحوتة من الصخور أو الكتل الخشبية، فبعد نجاحه في مجال النحت انعكس ذلك على إدراكه للبعد الثالث في عضوية وكذلك إحساسه بالكتلة كما في (شكل ١).

وقد تحول وجه المرأة إلى شكل مجسم، أعاد فيه تشكيل مكونات الوجه بصياغة مغايرة تمامًا لفروض الواقعية عليها، فقد أعاد صياغة وترتيب مكونات الوجه بما يتناسب مع أسلوبه التكعيبي إذ نجد الأنف وقد اتخذ شكل كتلة نحتية مجسمة على جانب الوجه الأيمن في حين تلامست العينان في اتجاهين أفقي ورأسي أعلى الوجه الذي انقسم إلى كتلتين نحتيتين أحدهما تشمل الأنف والعين والأذن والأخرى تشتمل على الفم والعين والأذن اليسرى، وقد تم تشكيلهما باستخدام خطوط نحتية مبسطة تبتعد في صياغتها عن المظهر الطبيعي للوجه وهو الأسلوب الذي اعتمده بيكاسو في أغلب أعماله التي تتناول فيها الوجه الآدمي مع تنوعه في تلك الصفات.

٢ – وجوه اعتمد في صياغتها على "التشويه أو التبسيط أو التحريف":

اعتمد بيكاسو في العديد من أعماله على تشويه الوجه الآدمي، وترجع تلك الأعمال إلى فترة الحرب المليئة بالبشاعة والفظاظة التي تستنكرها البشرية، وقد حمَّل تلك الوجوه المشوهة رسالته التي ترفض الحرب وبشاعتها وجرائمها في حق البشرية فوصل بيكاسو في أعماله في تلك الفترة إلى تحريف الوجه الآدمي لدرجة وصلت إلى حد مسخ جمال هذا الوجه.

ففي (شكل ٢) يصور فيه وجه إحدى النساء الباكيات في عمله الشهير الذي يحمل اسم المرأة الباكية،

فعندما تتأمل هذا الوجه تجده قد تحول إلى وجه قبيح لما حمله له الفنان من قيم تعبيرية أراد أن يوصل بها كراهيته للحرب وما تفعله بالإنسان، فمن خلال هذا الوجه، وما يحمله في ملامحه من آثار الفاجعة المدمرة من تحريف وتشويه "نشعر كأن الفم يتحرك في نسيج متواصل والدموع تكاد تقطر من العينين وتبدو كأنها قطع من المسامير في نفس الوقت، والألوان والعنف الذي اختاره بيكاسو على الوجه.. ولكنها هي البكاء نفسه الذي يمزق وجه المرأة ويحجب عن أعيننا ملامحها" (فؤاد، ١٩٧٤م ،٧٩).

وكذلك فقد اتجه بيكاسو إلى التبسيط في تناوله للوجه الآدمي، ففي (شكل ٣) والذي يصور فيه بورتريه لامرأة نجده قد اعتمد على الخطوط المستقيمة والمنحنية لصياغة الوجه بشكل مبسط حيث اعتمد على شكل الدائرة للتعبير عن العينين وتبسيط الشكل الخارجي للوجه في خطوط مستوية ومنحنية في حين ظهر الفم مفتوحًا من الجانب وقد عبر عن الأسنان من خلال مربعات متراصة على صفي الفم الذي عبر عنه بخطين هندسيين، وكذلك اللسان الذي ظهر من خلال الفم المتفوح لهذا الوجه وقد عبر عنه بشكل مثلث في حين بسط الشعر وأوجزه في مجموعة من الخطوط المائلة في أعلى الرأس ومجموعة أخرى في أسفل.

٣– وجوه تحمل في صياغتها "سمات فنون الأطفال":

انعكست بعض سمات فنون الأطفال التشكيلية على أعمال بيكاسو وبشكل واضح وقد حمل الوجه الآدمي في صياغته التشكيلية طلاقة وتلقائية وبساطة في التشكيل، فنراه قد اتجه إلى التسطيح والابتعاد عن تصوير البعد الثالث محاكاة الواقع المرئي في صياغته للوجه الآدمي وهي السمات التي يلجأ إليها الطفل في رسومه، ففي (شكل ٤) نرى بيكاسو وقد أطلق لفطرته تلقائية العنان، فنراه قد عبر عن وجه المرأة في شكل بيضاوي بسيط، وظهرت تحمل سمات فنون الأطفال، فقد اكتفى بالتعبير عن الفم والأنف في شكل خط، في حين ظهرت العينان في شكل دائرتين صغيرتين، أما الشعر فجاء بشكل تموجات مبسطة عاكسًا بذلك روح فنون الأطفال التي تعتمد على الطلاقة والتلقائية.

٤ – وجوه تم صياغتها " بأسلوب هندسي":

اعتمد بيكاسو في بناء شكل الوجه على تقسيمه إلى مساحات وأشكال هندسية وتحليل الوجه إلى أوجه مسطحة متنوعة بين أشكال المستطيل والمربع والمثلث والدائرة من تلك الأشكال والتي تنشأ من خلال تقاطع خطوطه المستقيمة ليصل بها إلى بناء هذا الوجه.

ففي لوحته الشهيرة "الفتاة والماندولين" (شكل ٥) نراه وقد عبر عن الوجه بأسلوبه الذي يؤكد فيه على فلسفته التي يبحث فيها عن جوهر الشكل، فقد اعتمد على الجانب البنائي للشكل إذ ينتمي هذا العمل إلى مراحله التكعيبية الأولى التي اتجه فيها إلى تحليل الوجه إلى أشكال هندسية مختلفة (كالمثلث والمربع والمستطيل والمعين....) فتحول الوجه وشكل الفتاة وكذلك الماندولين وخلفية اللوحة إلى مساحات هندسية اعتمد فيها بيكاسو على هذا التحليل الهندسي.

٥ – وجوه اعتمد في صياغتها على " أسلوب الوجه المزدوج ":

من أبرز الأساليب التي اعتمد فيها بيكاسو على صياغة الوجه الآدمي وأكثرها تكرارًا في أعماله، هو تناول الوجه بأسلوب مزدوج والذي اكتشفه واستخدمه خلال العقدين الرابع والخامس ثم كرره بعد ذلك في كثير من أعماله في مراحل أخرى.

ففي لوحتيه "مارى تيريز" و"دورا مار": (شكل ٦، ٧) استخدم في صياغته التشكيلية للوجه أسلوبه المعروف باسم "الشخصيات ذات الوجوه المزدوجة" والذي يعد واحدًا من اكتشافاته وإبداعاته في مجال الفن التكعيبي، فمن خلال"سعيه لتصوير جوهر الأشياء وليس ظاهرها،

يرفض منطق الرؤية الواقعية المقيدة بزاوية رؤية واحدة، فصور الأشكال من عدة وجوه في الوقت ذاته، محاولاً بذلك تصوير ديناميكية الموجودات، وهو ما أوصله إلى أن يحطم زمن اللوحة، والمنظور التقليدي الذي كان سائدًا منذ عصر النهضة " (محمود، ١٩٩٣م ،١٤٥).

فهو بهذا الأسلوب المتميز لتناول الوجه الآدمي يواصل تحطيمه لكل منظور وأسلوب تقليدي لصياغة الشكل فقد استلهم بيكاسو رؤيته هذه من خلال دراسته وبحثه في الفنون القديمة.

فقد استوحى هذا الأسلوب من الفن المصري القديم، وجدير بالذكر أن الفنان المصري القديم كان له السبق في معالجة الكثير من المشاكل الفنية التي تستأثر باهتمام الفنانين في العصر الحديث كالجمع بين الوضع الجانبي والوضع المواجه" (محمود، ١٩٩٣م،١٤٦).

فنراه قد صور وجه " مارى تيريز " و" دورامار "جامعًا بين الوضع الأمامي والجانبي للوجه في الوقت نفسه، واستخدم نفس مفردات الفنان المصري القديم الذي أغفل المنظور التقليدي عن وعي، في سبيل الوصول إلى أفضل الأوضاع التي تبرز الجمال الإنساني وقد كان الخيال هو محركه الرئيسي دون أن يهتم بقواعد المنظور البصري.

٦ – وجوه اعتمد في صياغتها التشكيلية على "أقنعة تراثية ":

تعدُّ جولات بيكاسو في أفريقيا ومشاهدته للفن الزنجي والمنحوتات الأفريقية وأقنعتها عاملاً مؤثرًا على إنتاجه في تلك الفترة ويتجسد ذلك في لوحته الشهيرة " آنسات أفينون " (شكل ٨) إذ أوحت له تلك المنحوتات وأقنعتها ملامح وجوههن التي بدأ بها مرحلة ركز فيها بيكاسو على تحطيم الوجه الآدمي، فكانت بداية جديدة ونقطة انطلاق "ففيها قسمت الأشكال ثم أعيد تجميعه طبقًا لتركيب زاوية مائل يخالف كل مبادئ المذهب الطبيعي في الفن، فالوجوه فيها لا تشبه الوجوه الطبيعية بل هي رموز للوجوه الحقيقية، حطم بيكاسو في "الفتيات" كل التقاليد والأعراف الفنية القديمة وخلق صورة ترمز إلى الفن الحديث، كانت " فتيات أفينون " عملاً فنيًا سابق على زمنه، تنبأ فيه بيكاسو بما سوف يكون عليه الفن في المستقبل" (بوزو، ١٩٨١م ،٩٠)

توصيف وتحليل تجربه البحث :

شكل (٩)

اعتمد تكوين هذه المشغولة المعدنية على صياغة الوجه الآدمي بأسلوب يعد من أشهر أساليب بيكاسو في صياغته للوجه الآدمي إذ قام بتكراره في كثير من أعماله وهو أسلوب الوجه المزدوج، فنرى تكوين هذه المشغولة يصور الوجه الآدمي من الجنب فقد تم رسم الوجه من الجنب في حين صورت العينان من منظور أمامي محطمًا بذلك قواعد المنظور والأسلوب التقليدى لصياغه الوجه ويعتمد هذا الأسلوب على فلسفة الفن المصري القديم للوصول إلى أفضل الأوضاع.

أما في **شكل (١٠)** فقد تم صياغة الوجه الآدمي بأسلوب اعتمد في صياغته التشكيلية على الأسلوب الهندسي ، والذي اتجه فيه بيكاسو إلى تحليل الوجه إلى أوجه مسطحة متنوعة بين أشكال "المستطيل والمربع والدائرة والمعين .."ونرى الوجه الآدمي في تلك المشغولة وقد تمت صياغته على شكل مستطيل كبير في حين تحول الشعر إلى مساحات هندسية متنوعة بين مستطيل ومثلث وشكل خماسي، أما العينان فقد تمت صياغة إحداهما على شكل مربع والأخرى على شكل دائرة في حين تم دمج الأنف وتحويلها إلى مساحات لونية غير محددة الشكل متأثرة في ذلك أيضًا بأسلوب بيكاسو الذي اعتمد على التبسيط.

وقد نفذت هاتان المشغولتان بالتقنية الكلوزونية وهي من أقدم الأساليب المستعملة في تطبيق المينا إذ تم فصل الألوان عن بعضها البعض عن طريق استخدام حواجز من أسلاك النحاس ذات مقطع مستطيل وهي التي تم بها تحديد ملامح الوجه إذ شكلت تلك الأسلاك بالزراديه طبقًا

للتصميم ثم إضافة اللون الشفاف ست طبقات متتالية وحرق كل طبقة على حدة بعد تحديد مساحات الوجه.

شكل (١١)

اعتمد تشكيل الوجه الآدمي في تلك المشغولة على ملامح الوجوه الأفريقية، إذ ظهر تكوين الوجه مستوحى من المنحوتات الأفريقيه والأقنعة المميزة له، هذا الأسلوب الذي استوحاه بيكاسو من جولاته في أفريقيا ومشاهدته للمنحوتات الأفريقية ، والوجه الآدمي في تلك المشغولة لا يشبه الوجه الطبيعي بل يحمل رموز الوجوه الحقيقية، وقد تم تنفيذ هذه المشغولة بأسلوب المينا التصويرية، إذ تم تجهيز القطعة المعدنية بأرضية من اللون الأبيض ثم إضافة الألوان الشفافة وتحديد ملامح الوجه بقلم المينا.

أما في **شكل (١٢)** فقد تم تصوير الوجه في هذه المشغولة بشكل مبسط اعتمد على الخطوط والتي ترمز إلى ملامح الوجه الآدمي، فنجد الأنف وقد تحول إلى خطين متوازيين، في حين الفم خط مائل على شكل قوس يتجه إلى أعلى في حين إحدى العينين ظهرت على شكل قوس أيضًا مائل إلى أعلى وقد تلاقى مع الخط المائل الممتد من الأنف والذي يظهر على شكل قوس أيضًا متجه إلى أسفل ليعبر عن أحد الحاجبين في حين اختفت العين الأخرى. وقد اتجه هذا التكوين إلى الأعتماد على أسلوب بيكاسو في صياغة الوجه الآدمي بشكل مبسط.

وتم تنفيذ هذه المشغولة بأسلوب المينا على الأسطح المشكلة بالدفع، واستخدم فيها لون المينا الشفافة فوق خلفية من الفضة ثم طرقها لتعطي مؤثرات الضوء والظل لتحديد ملامح الوجه وتمت فيها عملية البناء بالألوان الشفافة لتأكيد درجات الظل والنور.

المراجع

بسيوني، محمود.(٢٠٠١م). الفن في القرن العشرين، دار المعارف، القاهرة، مجلة البحوث الإسلامية، فصل الخطاب في حكم الحجاب، التمهيد، ج. رقم (٨٥)، من رجب إلى شوال.

الصياد، محمد رضا محمد.(٢٠٠١م). الصياغات التشكيلية للنحت البارز في الفن الحديث والإفادة منها في التربية الفنية، رسالة ماجستير.

البواب، هبة الله أحمد محمد.(٢٠٠٨م). الرؤية التحريبية كمدخل لاستحداث معلقات فنية معاصرة قائمة على توليف الخامات، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.

السيد، عبد الرازق محمد.(٢٠٠١م). أشغال المعادن والمينا، القاهرة، مؤسسة حورس الدولية.

الكروى، مجدى عبد المنعم إبراهيم.(١٩٧٠م). تغطية أجزاء من الصلب الغير قابل للصدأ بالمينا، القاهرة، رسالة ماجستير، كلية الفنون التطبيقية، وزارة التعليم العالي.

المجمع اللغوي. (١٩٧٣م). مجموعة المصطلحات العلمية والفنية التي أقرها المجمع، المجلد ١٥، القاهرة، المطبعة الأميرية.

أحمد، حافظ. (١٩٨٥م). الاستفادة من القيم الفنية والتقنية للمشغولات المعدنية المملوكية بمصر في عمل مشغولات مبتكرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

حلمي، محمد عز الدين، علم المعادن، القاهرة، مكتبة الأنجلو.

بوزو، دومينيك. (١٩٨١م). رسالة اليونسكو، الطبعة العربية، القاهرة، العدد ٢٣، ف٥، فبراير.

Carsten Peter Warncke. (1997). Imgo F. Walther Picasso, Torchenm Germany.

Imgo F. Walther. (1993). Pablo Picasso Gernius of the Century, Benedikt Taschem.

.

The Plastic Formulations for Human Face in Picasso's paintings and Benefit from enriching Contemporary Metal work

Amira Hassan Fahmy

Assistant Professor - Department of Art Education
Specialty drawing and painting - Faculty of Education
King Saud University - and assistant professor Faculty of Art Education – Department of drawing and painting – Helwan University

Masuda Alam Qurban

Assistant Professor - Department of Art Education
Specialty metals works
College of Education
King Saud University

Submitted 10-02-2014 and Accepted on 13-05-2014

Abstract The research aimed to make use of the plastic formulations for Human Face in Picasso's paintings and

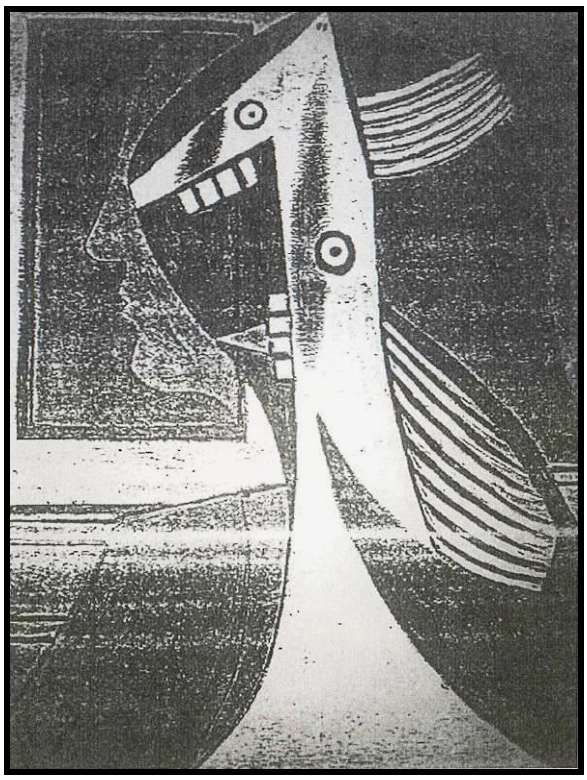
Benefit from enriching Contemporary Metal work.

To achieve this goal, the method of Fine's School cubism has been explained through the analysis of the work of the artist Pablo Picasso, which dealt with the expression of the human face, and detection of the multiple and diverse formulations of the plastic, so that they create entrances to new and innovative design contemporary metal work, and from which an emphasis on those plastic values that derived from Picasso's paintings of human face in particular, and through these formulations, some metal crafts are made, which contributes to the enrichment of the curriculum hypertext crafted and enamel by finding fresh and contemporary entrances, as well as enriching the curriculum of painting by depending on the analysis of the human face in Picasso's paintings and identification of the plastic formulations, and taking advantage of them. This is considered as a different artistic vision to enrich the plastic processors among students in different fields of art education. The research followed the descriptive analytical method, as well as the curriculum applied through the theoretical framework, which dealt with the study of many points which describe the characteristics of Picasso's paintings of human face, and the classification of his style in dealing with Human face. As I did apply in the field of metalworking, according to what has been studied of the properties of the formulations in the human face in Picasso's face.

Key Words: The plastic Formulations – Human Face – Picasso- Contemporary Metal work.

شكل (١) بيكاسو ، امرأة تصفف شعرها ، ١٣٠ × ٩٧سم ، زيت على توال ، مجموعة مدام برترام ، سميث نيويورك ، ١٩٤٠م

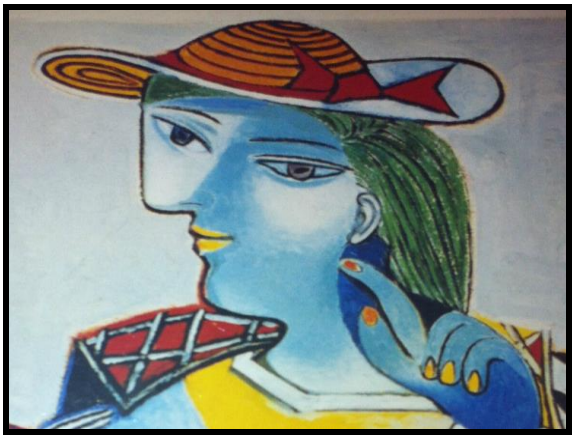
(شكل ٢) بيكاسو، المرأة الباكية، ٦٠ × ٤٩ سم، زيت على توال، جاليرى تات، ١٩٣٧



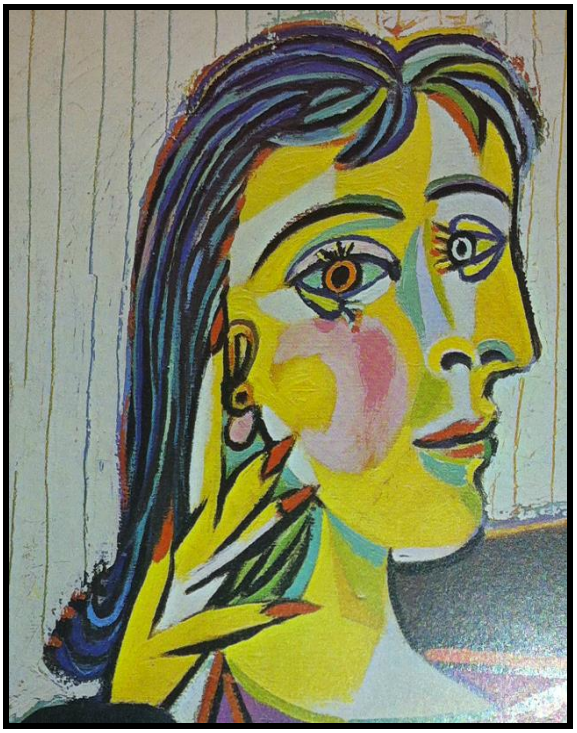
(شكل ٣) بيكاسو، النصف العلوي لامرأة مع بورتريه خاص، ٧١ × ٦٠,٥ سم، زيت على توال، مقتنيات خاصة، باريس، ١٩٢٩م

(شكل ٤) بيكاسو، امرأة جالسة على كرسي، ١٠٠ × ٦٥سم، زيت على توال، مقتنيات خاصة، ١٩٦٣م

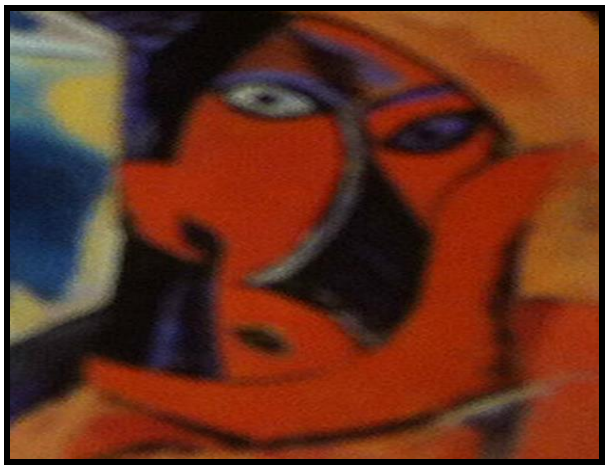
(شكل ٥) الفتاة والماندولين "، ١٠٠,٣ × ٧٣,٦ سم، زيت على توال، متحف الفن الحديث، نيويورك، ١٩١٠م



(شكل ٦) بيكاسو، بورتريه لمارى تريزوالتر، ١٠٠ × ٨١ سم، زيت على توال،
متحف بيكاسو، باريس، ١٩٣٧م



(شكل ٧) بيكاسو، بورتريه لدورامار الجالسة، ٩٢ × ٦٥ سم، زيت على توال، متحف بيكاسو، باريس، ١٩٣٧م



(شكل ٨) بيكاسو، أنسات أفينون،٢٣٣سم×٢٤٣سم ،زيت على توال ،متحف الفن الحديث،نيويورك، ١٩٠٧

(شكل ٩) مشغولة معدنية تعتمد في صياغتها التشكيلية للوجه الآدمي على " أسلوب الوجوه المزدوجة " معتمدة في ذلك على تصوير بيكاسو، منفذة بأسلوب الكلوزونية

(شكل ١٠) مشغولة معدنية تعتمد في صياغتها التشكيلية للوجه الآدمي على " الأسلوب الهندسي " مستفادة من تصوير بيكاسو، منفذة بأسلوب الكلوزونية

(شكل ١١) مشغولة معدنية تعتمد في صياغتها التشكيلية للوجه الآدمي على " ملامح الوجوه الأفريقية " مستفادة من تصوير بيكاسو بأسلوب المينا التصويرية

(شكل ١٢) مشغولة معدنية تعتمد في صياغتها التشكيلية للوجه الآدمي على " التبسيط " مستفادة من تصوير بيكاسو، منفذة بأسلوب المينا على الأسطح المشكلة بالدفع

فاعلية القياس التكيفي في الكشف عن الموهوبين باستخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المعياري

إسماعيل سلامة سليمان البرصان

أستاذ مشارك/ قسم علم النفس/ كلية التربية/ جامعة الملك سعود

صلاح الدين فرح عطا الله بخيت

أستاذ مشارك/ قسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة الملك سعود

قسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة الخرطوم

قدم للنشر ٢/٦/١٤٣٥هـ - وقبل بتاريخ ٢٥/١٢/١٤٣٥هـ

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية القياس التكيفي في الكشف عن الموهوبين باستخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المعياري، إذ تألفت عينة التدريج من ٤٠٤ طلابٍ من أربع مدارس، تحتوي طلبة عاديين وموهوبين، طُبِّق عليهم اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المعياري، وتم تدريج الفقرات والمفحوصين باستخدام برمجية (RUMM 2020)، ثم اختيرت عينة للقياس التكيفي التي بلغت ١٠٠مفحوصٍ كان من بينهم ٢٢% من المصنفين كموهوبين حسب وزارة التربية. وقد استخدمت بيانات استجاباتهم في القياس التكيفي الذي تكون من ثلاث مراحل، هي: المرحلة الاستطلاعية الأولى، وتألفت من خمس فقرات، والمرحلة الثانية من خمس فقرات، في حين تكونت المرحلة الثالثة من خمس فقرات أيضاً، وقد حسبت القدرة لكل مفحوص في المراحل الثلاث، وتم مقارنتها بقدرة المفحوص المقدرة من الاختبار الخطي بفقراته التسع والخمسين، وأظهرت النتائج معامل ارتباط بين القدرة المقدرة من الاختبار التكيفي في المرحلة الثانية، والقدرة المقدرة من الاختبار الخطي، مقداره ٠,٩١٣، ومتوسط فرق في القدرة، مقداره ٠,٥٥٣ لوجيت، إضافة إلى فرق في الخطأ المعياري مقداره في المتوسط ٠,٤٨٥ ، كذلك أظهرت النتائج أن نسبة الطلبة المصنفين كموهوبين باستخدام الاختبار الخطي لا تختلف عن نسبتهم باستخدام الاختبار التكيفي باستخدام اختبار مربع كاي، ومستوى دلالة (α=٠,٠٥)، الأمر الذي يفيد بفاعلية عالية للقياس التكيفي في الكشف عن الطلبة الموهوبين باستخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المعياري قياساً بالاختبار الخطي.

الكلمات المفتاحية: نظرية الاستجابة للفقرة، القياس التكيفي، النظرية الحديثة في الاختبارات، نماذج الاستجابة للفقرة، الكشف عن الموهوبين، اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري (رافن).

يتقدم الباحثان بالشكر الجزيل إلى مركز بحوث كلية التربية وعمادة البحث العلمي في جامعة الملك سعود لتمويل هذا البحث

مقدمة:

يتضمن تاريخ الكشف عن الموهوبين بالعديد من النظريات والنماذج والمداخل، وأقدمها نموذج الكشف الكلاسيكي الذي قدمه تيرمان (Terman, 1925) الذي اعتمد على الكشف عن الموهوبين باختبارات الذكاء الفردية كمحك وحيد لانتقاء الموهوبين، ثم توالت بعد ذلك تقديم نماذج متنوعة مثل: الكشف وفق مدخل المحكات المتعددة والذي يعود تاريخه إلى عام ١٩٥٨م في ولاية جورجيا (Williams, 2000)، ووجد اهتماماً كبيراً طوال عدة عقود لدى الممارسين والباحثين مثل (Coleman,2003; Homeratha, 1978; Jenkins-Friedman,1982 ;Roach, 1986)، وشهد المجال نماذج ومداخل أخرى مثل: نموذج الباب الدوار (Renzulli, Reis,&Smith, 1981)، وأسلوب تقييم الموهوبين القائم على المنهج Joyce & Wolking, (1988)، واستخدام الاستثارات الفائقة للتعرف على الموهوبين (Ackerman, 1993)، وأسلوب التقييم الديناميكي (Johnsen, 1997)، والكشف وفق نموذج الذكاءات المتعددة (Kornhaber, 1997)، والنماذج المتدرجة للكشف عن الموهوبين مثل (ENTER, Actitope) (2004 Ziegler, 2005; Ziegler & Stoeger,)، ونموذج البحث عن الموهبة (Assouline & Lupkowski,1992, 2012)، ونموذج العقل الثلاثي للكشف عن الموهوبين في الرياضيات (Sak, 2005)، والكشف عن الموهوبين القائم على قياس الشخصية (Carman, 2011)، ومدخل الكشف التكاملي عن الموهوبين (Wellisch & Brown, 2012)، والكشف عن الموهوبين وفق المهام الأدائية (VanTassel-Baska, Feng, & Evans, 2007; VanTassel- Baska, Johnson, & Avery, 2002). ولعل تعدد هذه المداخل والنماذج يعود لاتساع جوانب العقل البشري وتنوع ملكاته وقدراته، ومن ثم تتنوع أساليب ووسائل اكتشاف هذه الجوانب، وقد أكد على ذلك (Feldhusen, Hoover,& Sayler, 1990) قائلين إن الطريقة المثالية في الكشف عن الموهوبين لم تتطور بعد، ويرى (Boolootian, 2005) أن تقييم الموهوبين لم يكن أكثر اضطراباً و تشويشاً مما هو عليه اليوم. وتأتي الدراسة الحالية للاستفادة من أسلوب جديد في مجال القياس النفسي المعاصر وتوظيفه في ميدان الكشف عن الموهوبين، وهو أسلوب القياس التكيفي بوصفه من الأساليب التي يمكن أن تخدم مجال تربية الموهوبين والمتفوقين وفق أساليب القياس والتقويم النفسي الحديثة والتي يأتي في مقدمتها القياس التكيفي.

استخدام اختبارات الذكاء في الكشف عن الموهوبين:

يتضح من مراجعة الأدب السيكومتري في ميدان تربية الموهوبين والمتفوقين وجود نوعين من اختبارات الذكاء يستخدمان في مجال الكشف عن الموهوبين، هما: اختبارات الذكاء الفردية، واختبارات الذكاء الجمعية، وأيد بعض الباحثين استخدام نوع ثالث في مجال الكشف عن الموهوبين هو اختبارات الذكاء المختصرة المعدة من النوعين السابقين (Pierson, Kilmer, Rothlisberg, & McIntosh, 2012)، ورغم أن الأولى هي الأكثر دقة، إلا أن اختبارات الذكاء الجمعية تعد أداة مهمة في الكشف عن الموهوبين. وقد أشارت لذلك عدة دراسات، مثل: (Shaunessy, Karnes, and Cobb, 2004) وعدة مراجع، مثل: (باظة، ٢٠٠١؛ الدهمشي، ٢٠٠٧؛ السرور، ٢٠٠٧؛ سليمان، ٢٠٠٠؛ سليمان و غازي، ٢٠٠١؛ عكاشة، ١٩٩٨). وترى السليمان (٢٠٠٦) أن اختبارات الذكاء الجمعية تستخدم كمصدر للمعلومات الموضوعية لتصنيف ذوي القدرات العالية، وهي مفيدة في إعطاء تصور عام وبشكل أولي سريع عما يتميز به الطلبة من قدرات؛ إذ إنها تعد مؤشرًا مبدئيًا لا غنى عنه، وقد ثبت أنها تؤدي إلى الكشف عن حوالي (٩٥%) من مجموع التلاميذ الموهوبين الذين يتم التوصل إليهم عن طريق اختبارات الذكاء الفردية. وتضيف السليمان (٢٠٠٦) أن الدراسات أثبتت أن الاختبارات غير اللفظية (الشكلية) أفضل وأكثر ملاءمة

للتعرف على الطاقات العقلية الكامنة (مثل مصفوفات رافن). ويرى وهبة (٢٠٠٦) أن اختبارات الذكاء الجمعية في مجال الموهبة تستخدم لأغراض المسح السريع والمبدئي لأعداد كبيرة من التلاميذ، وأن أكثرها استخدامًا اختبارات المصفوفات المتتابعة.

أما ديفز وريم (٢٠٠١) فيضيفان أنه على الرغم من عيوب مقاييس الذكاء الجمعية التي تتلخص في أنها: أقل مصداقية، وأقل صلاحية من الاختبارات الفردية، وأن الأطفال الذين لا يتم تشجيعهم وحثهم يحصلون على درجات أقل، فإنهما يريان أن الذين يحصلون على درجات عالية فيها يستحقون الانتظام في صفوف الموهوبين، ويتفق معهما في ذلك (الزيات، ٢٠٠٢؛ ساوسا، ٢٠٠٦؛ كار، ٢٠٠١؛ هالاهان وكوفمان، ٢٠٠٨) إذ يرون أن من وسائل الكشف عن الموهوبين المقبولة، هي نسبة الذكاء سواء تم استخدام اختبارات ذكاء فردية أو جماعية. ويرى بشاي (١٩٨٦) أن التلاميذ الذين يحصلون على نسب ذكاء تقع فيما بين (١١٥) و (١٢٠) في اختبار جمعي للقدرة العقلية يمكن إحالتهم لقياس ذكائهم على أساس فردي، وأن النقد الذي يمكن أن يوجه إلى القياس الجمعي هو عدم كشفه للأطفال الذين يعانون صعوبات في القراءة أو الذين يعانون من اضطرابات انفعالية، أما فيما عدا ذلك فهو ذو أهمية في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين.

استخدام اختبار مصفوفات رافن المتتابعة المعياري في الكشف عن الموهوبين:

يعد اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري من أهم اختبارات الذكاء الجمعية غير اللفظية، وقد أعده كل من Penrose and Raven في عام ١٩٣٨م (Raven & Court, 1998)، ومنذ ذلك التاريخ احتل مكانة مرموقة في قياس الذكاء والكشف عن الموهوبين وغيرها من مجالات القياس العقلي، كما وجد اهتماماً غير مسبوق من بين جميع أدوات الفرز المبدئي لدى الباحثين لأهميته في هذا المجال، ويعد اختبار رافن اختبارات الذكاء الجمعية ذات الارتباط العالي مع اختبارات الذكاء الفردية، قنن منذ السبعينات في الوطن العربي، موجود عالمياً منذ الثلاثينات، اختبار غير لفظي متحرر من أثر الثقافة، والدراسات المعروضة تبين أهميته واستخدامه الواسع في مجال الكشف عن الموهوبين سواء أ عالمياً كان أم محلياً، وقد بينت دراسة (Mills & Ablard,1993) أهمية استخدامه في مجال الكشف عن الموهوبين، كما أشار التقرير المسحي عن الموهوبين في منطقة يورك بولاية أونتاريو في كندا والذي قدم نتائج دراسات أجريت على (٣٤٠٠) طفل من الصف الثالث أن اختبارات المصفوفات المتتابعة، واختبار أوتيس – ولينون أفضل منبئات عن الموهبة، بالإضافة لتفوقهما في التنبؤ بالموهبة على ترشيحات الوالدين، والمعلمين، والأقران (Burnham,1987) كما أشارت دراسة (Shaunessy, Karnes, and Cobb, 2004) إلى أهمية استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري في عمليات الفرز والكشف عن الموهوبين؛ لأنه يتفوق على غيره من الأدوات غير اللفظية في هذا المجال، بالإضافة إلى مقدرته على اكتشاف الموهوبين من بين المختلفين ثقافيًا وثنائيي اللغة، متفقة في ذلك مع دراسة (Baldwin, 2007)، وكشفت دراسة (Lewis, DeCamp-Fritson, Ramage, McFarland, & Archwamety, 2007) عن فاعلية أعلى لاختبار المصفوفات المتتابعة المعياري مقارنة مع اختبار ناجليري غير اللفظي في الكشف عن الموهوبين. وفي مراجعته النقدية للدراسة السابقة توصل (Warne, 2009) إلى أهمية اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري في الكشف عن الموهوبين مقارنة مع اختبار ناجليري غير اللفظي، واختبارات إيوا للمهارات الأساسية، وأشار لضرورة وجود معايير خاصة بمن يطبق عليهم اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري، كما أشار إلى أن الاختبار يتأثر بشكل كبير بتأثير تضخم درجات الذكاء عبر الزمن الأمر الذي يتطلب

مراجعة مستمرة لمعاييره. وفي دراسة (Lohman, Korb, & Joni , 2008) التي قامت بالكشف عن الموهوبين أكاديميًا في اللغة الإنجليزية باستخدام عدة اختبارات غير لفظية، هي: اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري، و اختبار ناجليري غير اللفظي NNAT، وبطارية القدرات المعرفية CogAT، وقد أشارت النتائج المتعلقة باختبار المصفوفات المتتابعة المعياري إلى أنه يقدر مجموعة كبيرة من المفحوصين كموهوبين، وقد عزا معدو الدراسة ذلك للخطأ في معايير الاختبار بالولايات المتحدة الأمريكية، وبذا تتفق هذه الدراسة مع دراسة (Warne, 2009) بضرورة مراجعة معايير الاختبار في الولايات المتحدة الأمريكية.

وفي دراسة (McBee, 2010) التي هدفت لمعرفة فاعلية بعض أدوات الكشف عن الموهوبين في المدارس الابتدائية بولاية جورجيا، تم التوصل لنتائج مقاربة لما سبق من دراسات. وكشفت دراسة بخيت (٢٠٠٩) عن ارتباطه بمقدار٠,٥٣٣ مع مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة لدى عينة من الموهوبين وكان هذا الارتباط دالاً عند مستوى (٠,٠١)، وفي دراسة مراد (٢٠٠٤) بلغ ارتباطه (٠,٧٣) بمقياس (Sages-2) للكشف عن الطلبة الموهوبين في الفئة العمرية (٩–١٥) سنة. واستخدم للكشف عن الموهوبين في الرياضيات في دراستي (Leikin, Paz-Robinson, 1990 ;Baruch, & Leikin, 2013).

وفي دارستي (بخيت، ٢٠١٢ ;Bakhiet,2013) اللتين تناولتا واقع البحث العالمي المعاصر في مجال الكشف عن الموهوبين في المجلات العالمية المحكمة في الفترة (٢٠٠٤ – ٢٠٠٩ م) وجدتا أن هناك ١٠ دراسات من بين ١٥٧ دراسة تم تحليلها استخدمت اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري للكشف عن الموهوبين، وهو بذلك يحتل المرتبة الثانية من حيث عدد مرات الاستخدام من بين ٨٩ أداة استخدمت في الكشف عن الموهوبين، إذ كانت الأداة التي احتلت المرتبة الأولى هي ترشيحات المعلمين بعدد ١٤ استخدامًا.

أيضاً استخدم اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري ضمن بطارية الكشف العامة للمداخل والنماذج المعاصرة في مجال الكشف عن الموهوبين، كما استخدم كمحك رئيس للتحقق من فاعلية معظم تلك المداخل والنماذج في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين وذلك في دراسات (Carman, 2011; Sarouphim, 2009; Wellisch & Brown, 2012; Vaivre-Doure, 2011; Yakmaci-Guzel & Akarsu, 2006).

القياس التكيفي:

يعد القياس التكيفي (adaptive testing) أحد أهم الأساليب الاختبارية المعتمدة في مجال قياس القدرات والسمات النفسية والتربوية، وأداته هي الاختبارات التكيفية التي يطلق عليها – أحيانًا – الاختبارات المفصلة (tailored tests)، ولم يصبح القياس التكيفي ممكناً للتطبيق إلا بعد ظهور نظرية الاستجابة للفقرة (item response theory) (Lord,1980) على الرغم من أن الإرهاصات الأولى له كفكرة قد بدأت عام 1905 في اختبارات بينية للذكاء.

ويعرف كل من مايلز وستوكنغ (Mills & Stocking, 1991) الاختبار التكيفي بأنه عملية تقييم يتم بواسطتها بناء اختبار في أثناء قيام المفحوص بالإجابة عن الفقرة إذ يتم اختيار الفقرات اللاحقة من بنك الأسئلة اعتمادًا على إجابات المفحوص عن الفقرات السابقة.

ويعرف هامبيلتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985) الاختبار التكيفي بأنه اختبار يواءم بين قدرة المفحوص وصعوبة الفقرات المقدمة له إذ لا يتقدم المفحوصون لنفس الفقرات بل يجري تعريض كل مفحوص لفقرات تناسب قدرته، الأمر الذي يجعل الحصول على درجات متسقة لعدة مفحوصين أمراً متعذراً في حال اعتماد النظرية التقليدية في الاختبارات، أما في نظرية الاستجابة للفقرة فإن ذلك ممكن بسبب خاصية تحرر قدرات

المفحوصين من خصائص الفقرات التي يتعرض لها المفحوص (item free)، وكذلك بسبب تحرر معالم الفقرات من خصائص المفحوص (Person free) وحتى يتم استخدام تطبيق نظرية الاستجابة للفقرة، لا بد من تحقق افتراضاتها، وهي:

١/ أحادية البعد (unidimensionality)

ويعني هذا الافتراض أن فقرات الاختبار تقيس سمة واحدة، إذ إن خط الانحدار في منحنى خصائص الفقرة (item characteristic Curve) يكون واحداً لجميع أفراد المجموعة عند مستوى قدرة معين، في حين يؤدي انتهاك هذا الافتراض إلى أن يكون هناك أكثر من خط انحدار يختلف باختلاف أفراد المجموعة الجزئية عند كل مستوى قدرة (Hambleton & Swaminathan, 1985) ويتم التأكد من هذه الخاصية بأكثر من طريقة، من أشهرها التحليل العاملي لاستجابات المفحوصين على فقرات الاختبار.

٢/ الاستقلال الموضعي (Local Independence) :

ويعني هذا الافتراض أن إجابة المفحوص عن فقرة ما لا يؤثر – إيجاباً أو سلباً– على إجابته على أية فقرة أخرى (Hambleton & Swaminathan, 1985) في حين يذكر وورم (warm, 1978) بأن هذا الافتراض يعني عدم ارتباط الفقرات مع بعضها البعض عند قدرة محددة (θ)، أي إن الأفراد الذين يمتلكون نفس القدرة يجب أن يكون معامل ارتباط أدائهم على فقرة، وأداؤهم على فقرة أخرى، مساويًا للصفر، ويمكن القول إن هذا الافتراض يتضمن الاستقلال الإحصائي لاستجابة المفحوص على فقرات الاختبار كافة) (Hambleton & Swaminathan, 1985 ويتم التأكد من هذا الافتراض باستخدام قوانين الاحتمالات الرياضية واختبار $\chi 2$ (Lord, 1980)، في حين يرى هاميلتون وسواميناثان أن هذا الافتراض متحققٌ – ضمناً – إذا ما تحقق الافتراض الأول (Hambleton & Swaminathan).

٣/ منحنى خصائص الفقرة: (Item Characteristic Curve)

وهو منحنى يمثل العلاقة بين القدرة واحتمالية الإجابة الصحيحة عن الفقرة، وهو منحنى متصاعد باضطراد، وله مستوى تقاربي علوي (upper asymptotic-level) يقترب من ١، ومستوى تقاربي (Lower asymptotic level) أدنى يختلف باختلاف النموذج المستخدم في نظرية الاستجابة للفقرة.

٤/ التحرر من السرعة (Speediness)

ويعني هذا الافتراض أن عامل السرعة في الأداء لا يلعب دورًا في الإجابة عن الفقرات، أي إن عدم إجابة الفرد بشكل صحيح عن فقرات الاختبار يعود إلى تدني قدرته، وليس إلى تأثير السرعة في الإجابة أو عدم وصوله لهذه الفقرات نتيجة قصر الوقت (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991) وللاختبارات التكيفية – باختلاف أنواعها – خطوات تحدث عنها المختصون في هذا النوع من القياس، فقد أورد كنجزبري وزارا (Kingsbury & Zara, 1989) ست خطوات لبناء الاختبار التكيفي، هي :

١/ بناء تجمع الفقرات (item pool) : إذ تعد الفقرات ذات المعالم المقدرة جيداً، أمراً ضرورياً للاختبار التكيفي، وترى إمبرستون ورايس (Emberston & Raise, 2000) أنه حتى يتحقق القياس الجيد لا بد من أن يحتوي تجمع الفقرات على عدد كاف من الفقرات ذات صعوبة موزعة جيداً على متصل السمة.

٢/ اعتماد نموذج لاستجابة الفقرة: وينبغي هنا اختيار النموذج في سياق نظرية استجابة الفقرة التي تحتوي: النموذج الأحادي المعلمة (نموذج راش) والنموذج الثنائي المعلمات، والنموذج الثلاثي المعلمات ومعادلتها الرياضية على النحو الآتي:

أ– النموذج الأحادي المعلمة:

$$pi(\theta) = \frac{1}{1+e^{D(\theta-bi)}}$$

Pi (Θ) : احتمال أن يجيب المفحوص ذو القدرة (Θ) عن الفقرة (i) إجابة صحيحة.

D : ثابت قيمته ١،٧.

bi : معامل الصعوبة للفقرة (i).

e : الأساس اللوغاريتمي الطبيعي (العدد النيبيري ٢،٧١٨٣).

ب– النموذج ثنائي المعلمة :

$$pi(\theta) = \frac{1}{1+e^{Da(\theta-bi)}}$$

حيث a : معلم التميز للفقرة i، وباقي الرموز كما في معادلة النموذج الأحادي المعلمة.

جـ– النموذج ثلاثي المعلمة :

$$pi(\theta) = Ci + (1-Ci)\frac{e^{Da(\theta-bi)}}{1+e^{Da(\theta-bi)}}$$

حيث Ci : معلم التخمين بالنسبة للفقرة i.

(Hambleton &Swaminathan, 1985)

٣/ اعتماد الطريقة المدخلية للاختبار، وهي الطريقة التي يتم فيها تحديد الفقرات التي تعطى للمفحوص في المرة الأولى، إذ يمكن البدء بفقرات ذات مستويات مختلفة في الصعوبة تغطي المناطق المختلفة للمحتوى وتراعي التوازن في التميز وهو ما يسمى بالاختبار الاستطلاعي (Routing Test)، ويمكن أن توكل اختيار الفقرات الأولى للمفحوص عن طريق تحديد مستوى قدرة يختاره المفحوص وهو ما يسمى بـ (Self adaptive testing).

٤/ اعتماد طريقة لاختيار الفقرات (Lord, 1980) بناء على القدرة المتحصلة للمفحوص من الإجابة عن الفقرات السابقة، ويمكن أن تعتمد الفقرات اللاحقة بناءً على معلم الصعوبة أو دالة المعلومات.

٥/ اعتماد طريقة رصد العلامة، وهي إما طريقة الأرجحية العظمى (Maximum Likely hood) أو إحدى الطرق البايزية (Bayesian Methods).

٦/ اعتماد قاعدة للتوقف عن إعطاء الفقرات للمفحوص.

وتختلف الاختبارات التكيفية باختلاف الاستراتيجيات التي تتبعها، وقد قسم لورد (Lord, 1980) استراتيجيات القياس التكيفي إلى ثلاث استراتيجيات هي :

أولاً : استراتيجية القياس التكيفي ثنائي المرحلة (Two Stage Strategy)

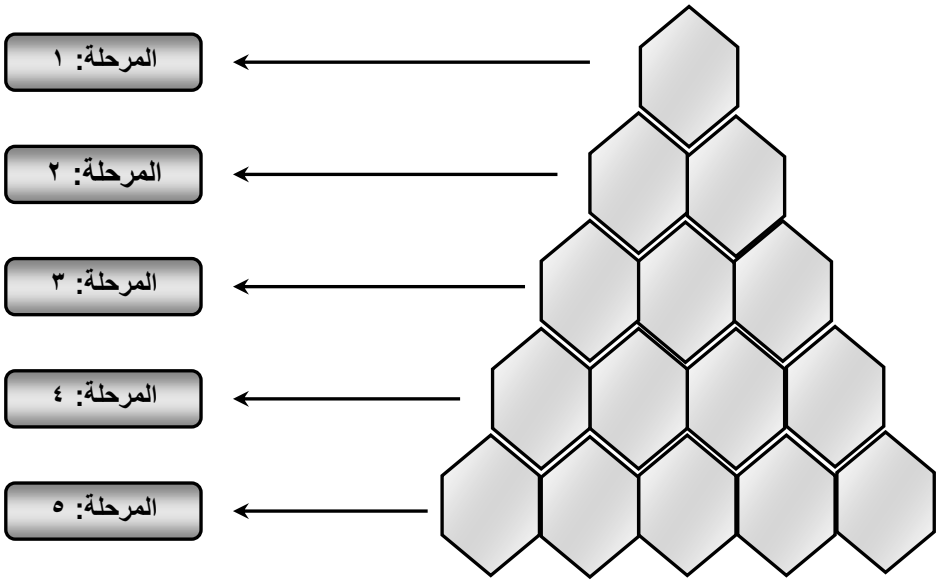
وتتكون هذه الاستراتيجية من مرحلتين: أولهما، الاختبار الاستطلاعي (routing test) إذ يجري تقدير قدرة أولية بواسطته، ثم يتم بعد ذلك توجيه المفحوص للمرحلة الثانية بحيث يتعرض المفحوص لاختبار فرعي يناسب قدرته المقدرة باستخدام الاختبار الاستطلاعي (Lord, 1980) وتحسب القدرة النهائية للمفحوص على أساس مرحلتي الاختبار التكيفي مجتمعتين (Hambleton & Swaminathan, 1985).

والإجراء العملي لاختيار فقرات الاختبار الاستطلاعي هو اختيار فقراته من بين فقرات الاختبارات الفرعية الخاصة بالمرحلة الثانية، فبعد تدريج تجمع الفقرات وتقسيمها إلى اختبارات فرعية ذات صعوبة متدرجة ومختلفة يتم انتقاء عدد قليل من الفقرات لتكوين الاختبار الاستطلاعي الذي يتم بواسطته تحديد مستوى قدرة ابتدائي للمفحوص، الأمر الذي يترتب عليه توجيه المفحوص لأحد الاختبارات الفرعية الخاصة بالمرحلة الثانية (Ghiselli, Campbell & Zedeck, 1981)، ويمكن أن تتداخل الاختبارات الفرعية فيما بينها لتكوين روابط لكن ذلك ليس ضروريًا (Wright & Stone, 1979).

ثانياً: استراتيجية القياس التكيفي متعدد المراحل (Multi– Stage Strategy)

وتتكون هذه الاستراتيجية من عدة مراحل يجري توجيه المفحوص إلى المرحلة التالية بناءً على القدرة المقدرة من

المراحل السابقة، وقد تتضمن كل مرحلة فقرة واحدة أو مجموعة من الفقرات، ويتبع هذه الاستراتيجية استراتيجية القياس التكيفي الهرمي، إذ يتم ترتيب الفقرات في ترتيب هرمي مرتكز على صعوبة الفقرات ويتم هنا ابتداء الاختبار بفقرة ما، وبعد الإجابة عنها يتم الانتقال إلى إحدى فقرتين: إحداهما، في حالة الإجابة الصحيحة، والأخرى في حالة الإجابة الخطأ (Sands & Waters & Bride, 2001)



الشكل–1– اختبار تكيفي هرمي مكون من خمس مراحل بتجمع فقرات، عدد فقراته١٥ فقرة(Anastasia & Urbina, 1997)

وتتضمن هذه الاستراتيجية استراتيجية الاختبارات التكيفية الطبقية إذ يتم تصنيف تجميع الفقرات إلى طبقات يجري التنقل بينها على أساس القدرة المقدرة، في حين يتم اختيار الفقرة ضمن الطبقة اعتمادًا على معامل التمييز (Kingsbury & Zara, 1989).

ثالثاً: استراتيجية القياس التكيفي المحوسب (Computerized Adaptive Testing CAT)

إذ يتم في هذه الاستراتيجية تعريض المفحوص لبعض الفقرات باستخدام الحاسوب لتحديد مستوى قدرته المبدئي، ثم تقدم له فقرات – بعد ذلك – تناسب التقدير المستمر لقدرته اعتمادًا على سلسلة الاستجابات للفقرات السابقة (Murphy & Davidshofer, 1994) وعادة ما يقدم للمفحوص فقرة ذات صعوبة أعلى من سابقتها، إذا ما كانت إجابته صحيحة للفقرة السابقة، وفقرة ذات صعوبة أدنى من سابقتها، إذا ما كانت إجابة المفحوص خطأ للفقرة السابقة (Lincare, 2000) وينتهي الاختبار التكيفي إذا ما تم الوصول إلى تحقيق قاعدة التوقف، وقد أورد وورم (Warm, 1978) بعضًا من قواعد التوقف، هي:

1) التوقف عند استنفاد الفقرات الموجودة في تجمع فقرات بنك الأسئلة.

2) التوقف عندما تصبح قيمة الخطأ المعياري في التقدير أقل من 0.0625

3) التوقف عندما تصبح الفقرات الموجودة غير كافية.

وبالنسبة للنقطة الثانية فإن إمبرستون ورايس (Emberston & Reise, 2000) يشيران إلى أن قيمة الخطأ المعياري التي يتوقف عندها الاختبار التكيفي يمكن أن يحددها الفاحص.

ويضيف لنكير (Lincare, 2000) في هذا المجال بعض القواعد الأخرى للتوقف، مثل كون قياس القدرة بعيداً جداً عن المحك المطلوب، أو أن يُظهر المفحوص سلوكاً يؤدي لإنهاء الاختبار كأن يكون المفحوص سريعًا جدًا في الإجابة، أو بطيئاً جداً في الإجابة عن فقرات الاختبار، وقد أضيفت فيما بعد قواعد أخرى، مثل أقل دالة معلومات بالنسبة.

وفي الدراسة التي أجراها العموش (2003) بعنوان فاعلية القياس التكيفي في تقويم بعض القدرات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى الجامعية والتي هدفت لاستقصاء فاعلية القياس التكيفي في تقويم القدرة اللفظية والقدرة التقليدية وفق الطريقتين: التقليدية والحديثة، أظهرت النتائج لاختبار القدرة الرياضية تفوق القياس التكيفي في مستويات القدرة المنخفضة وفي مستويات القدرة المرتفعة في حين كان القياس التقليدي في مستويات القدرة المتوسطة أكثر فاعلية، أما في اختبار القدرة اللفظية فقد كان القياس التكيفي أكثر فعالية في مستويات القدرة المتوسطة والمرتفعة، وبشكل عام أظهرت الدراسة أن القياس التكيفي كان أكثر فاعلية من الاختبار التقليدي اعتمادًا على الكفاءة النسبية، واختزال الوقت والفقرات المستخدمة.

وفي دراسة أجراها البرصان (2006) هدفت إلى استقصاء أثر عدد مراحل القياس التكيفي وعدد أسئلة كل مرحلة في تقدير القدرة والخطأ المعياري في التقدير باستخدام فقرات ثنائية وفقرات متعددة التدريج، استخدم اختبارين تحصيليين في مادة الرياضيات تكون أحدهما من فقرات ثنائية التدريج، والآخر تكون من فقرات متعددة التدريج، طبقهما على عينتين من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة عمان، وتم تدريج كل من فقرات الاختبارين باستخدام برمجية (WINSTEPS)، طبق بعدها استراتيجية القياس التكيفي متعدد المراحل، إذ حصل على خمسة تقديرات للقدرة لكل مفحوص في العينة الأولى التي طبق عليها القياس التكيفي باستخدام فقرات ثنائية التدريج، وكذلك حصل على خمسة تقديرات للقدرة لكل مفحوص في العينة الثانية، وقد أشارت النتائج إلى أنه يستمر اقتراب تقدير القدرة والخطأ المعياري في التقدير من تقدير القدرة المرجعية والخطأ المعياري المرافق لها في القياس التكيفي المكون من فقرات ثنائية التدريج حتى المرحلة الثالثة، أما المرحلة الرابعة فلم تكن مؤثرة، أما في القياس التكيفي المعتمد على فقرات متعددة التدريج فكانت عملية الاقتراب من القدرة المرجعية والخطأ المعياري المرافق لها مجدية حتى المرحلة الثانية، في حين لم تعد مجدية في المرحلتين: الثالثة والرابعة، وقد أشارت النتائج كذلك إلى أن القياس التكيفي المبني على فقرات متعددة التدريج أدق من حيث تقدير القدرة والخطأ المعياري في التقدير من القياس التكيفي المعتمد على فقرات ثنائية التدريج.

وقد هدفت دراسة أجراها عبيدات (2008) إلى فحص فاعلية الاختبار التكيفي المحوسب في دقة تقدير القدرة العقلية باستخدام اختبار مصفوفات رافن، ولتحقيق ذلك استخدم اختبار مصفوفات رافن، إذ تم تدريج الفقرات التي بلغت في صورتها النهائية (105) فقرات على عينة تدريج بلغت (2695) طالباً وطالبة، ثم طبق القياس التكيفي المحوسب على عينة ثانية بلغت (638) طالباً وطالبة باستخدام محكّين لإنهاء الاختبار، هما عدد محدد من الفقرات (30) فقرة، وأدنى خطأ معياري (0.25)، وتم ذلك باستخدام طريقتين لتقدير القدرة، هما: طريقة الأرجحية العظمى (MLE) (Maximum Likelihood estimation) وطريقة التقدير البعدي الأعظم (MAP) (Maximum a posterior)، وأظهرت النتائج أن قاعدة إنهاء الاختبار بعدد محدد من الفقرات توفر تقديرات أدق للقدرة ودالة معلومات أعلى من قاعدة أدنى خطأ معياري وذلك باستخدام طريقتي تقدير القدرة، ومن حيث اختزال الفقرات فقد كانت نسبة اختزال الفقرات باستخدام قاعدة أدنى خطأ

معياري (50%) من قاعدة عدد محدد من الفقرات لكن إذا تمت المقارنة بين القياس التكيفي والخطي وصل نسبة الاختزال لعدد الفقرات المطبقة إلى (70%) تقريباً، وكذلك كان الاختبار التكيفي أدق في تقدير القدرة من الاختبار التكيفي باستخدام قاعدة أدنى خطأ معياري، وقد كانت نسبة اختزال عدد الفقرات المطبقة بين الاختبار التكيفي والاختبار الخطي تساوي ٧%.

أما في الدراسة التي أجراها روكس وديكريس (Roex & Degryse, 2004) بعنوان "اختبار تكيفي محوسب للمعرفة كأداة تقييم في الممارسة العامة" والتي هدفت إلى تقويم جدوى تحويل اختبار مكتوب إلى اختبار تكيفي محوسب ودراسة صدق المحتوى لهذا الاختبار، تكون الاختبار من (165) فقرة تطبق في فترة زمنية مقدراها (٣) ساعات، وقد تم تدريج الفقرات باستخدام عينة بلغت (1000) طالب وطالبة، وقد استخدم برنامج (Fast test pro) لتطبيق الاختبار التكيفي المحوسب، واستخدمت طريقة الأرجحية العظمى لتقدير القدرة وقاعدة أدنى خطأ معياري للتوقف ($SE \leq 0.25$) وقد تم تطبيق الاختبار التكيفي على (٥٠) طالباً، وأظهرت النتائج أن متوسط مدة الاختبار كان (47) دقيقة بانحراف معياري (19.38)، وكان عدد الفقرات التي جرى تعريض المفحوصين لها يتراوح بين (20) فقرة إلى (70) فقرة وبمتوسط (40.24) فقرة وبانحراف معياري (12.40)، أما صدق الاختبار فقد كان مجدياً وقابلاً للتطبيق، إلا الاختبار التكيفي المحوسب لم يكن بديلاً صادقاً لاختبار المعرفة المكتوب شديد الصعوبة أو عالي المعايير.

وقد أجرى فليج وآخرون (Fliege, Becker, Walter, Bjorner, Klapp & Rose, 2005) دراسة بعنوان "تطوير اختبار تكيفي محوسب للاكتئاب"، إذ تم استخدام (320) فقرة غطت اختبارات فرعية (النشاطات اليومية، المزاج، الشكاوى، الشخصية، الرضا عن الحياة، النرجسية، الصحة، القلق، فاعلية الذات)، وباستخدام الاختبار التكيفي المحوسب تبين أن علامة الاختبار التكيفي المحوسب ارتبطت مع فقرات الاكتئاب بمعامل ارتباط (0.95)، ومع اختبار القلق بمعامل ارتباط (0.79) ومع اختبار الاكتئاب لمركز الدراسات الوبائية معامل ارتباط (0.76) وبشكل عام تم الاستنتاج أن الاختبار التكيفي المحوسب للاكتئاب يقيس أعراض الاكتئاب بدقة عالية وبعدد متدني من الفقرات المطبقة على المستجيب.

وقد أجرى فيزبول ووانج ويلير (Vispoel, Wang & Blelier, 1997) دراسة بعنوان "الاختبار التكيفي المحوسب واختبار الفقرات الثابتة لمهارات الاستماع للموسيقى: مقارنة للكفاءة والصدق التلازمي" هدفت إلى مقارنة الكفاءة والدقة والصدق التلازمي بين الاختبارات التكيفية والاختبارات الخطية، واستخدم الباحثون بيانات مولدة (محاكاة) لعينة بلغت (2200) مفحوص، إذ أظهرت النتائج أن الاختبار التكيفي الموسيقي يحتاج لفقرات تقل بنسبة (50% – 93%) ليطابق الثبات والصدق التلازمي للاختبار الخطي، بل إن الاختبار التكيفي أعطى مستويات أعلى من الثبات والصدق التلازمي من الاختبار الخطي عند إبقاء طول الاختبار التكيفي ثابتًا.

وقد قام كيم ويليك (Kim & Plake, 1993) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين اختبار تكيفي محوسب واختبار تكيفي ثنائي المرحلة باستخدام المحاكاة، إذ أظهرت النتائج أن الخصائص الإحصائية (صعوبة الفقرات للاختبار الاستطلاعي لها أثر أساسي في دقة قياس القدرة، وبشكل عام تفوق الاختبار التكيفي المحوسب على الاختبار ثنائي المرحلة المساوي له بعدد الفقرات وفق محكّيْ دقة القياس والفعالية، ووجد أن الاختبارات التكيفية ثنائية المرحلة التي تستخدم مدى واسع من الصعوبة وعدداً فردياً من الفقرات في المرحلة الثانية تعطي تقديرات أكثر دقة من الأشكال الأخرى للاختبارات ثنائية المرحلة، وأشار الباحثان إلى أن

الاختبارات ثنائية المرحلة تعدُّ بديلاً عملياً مناسباً عند عدم توفر أجهزة حاسوب.

ويتبين مما سبق أن الدراسات السابقة أكدت على فاعلية القياس التكيفي بشكل يفوق القياس الخطي مع الأخذ بعين الاعتبار دقة التقدير للقدرة كما في دراسة العموش (2003) والبرصان (2006)، ودراسة فليج وزملائه (Fliege, Becker, Walter, Bjorner, Klapp & Rose, 2005)، (2002، ودراسة كيم وبليك (Kim & Plake, 1993)، ومن حيث الصدق فقد أشارت الدراسات إلى تمتع الاختبار التكيفي بدرجة مناسبة من الصدق والثبات كما في دراسة كل من فيزبول وزملائه (Vispoel, Wang & Blelier, 1997)، ودراسة ريكس وديكرس(Roex & Degryse, 2004).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بالنظر لمجال الكشف عن الموهوبين والمتفوقين يتبين أنه يعج بالمداخل والنماذج والأساليب المستخدمة في عملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، إلا أن الاختبارات تعدُّ أداة شائعة الاستخدام للكشف عن الطلبة الموهوبين سواء أكانت اختبارات ذكاء أم اختبارات أخرى، لكن الشائع هو استخدام تلك الاختبارات كاختبارات خطية (Linear tests) بمعنى تعريض الطلبة المفحوصين لجميع فقرات الاختبار المستخدم في الكشف عن الموهوبين، وحساب درجاتهم بناء على ذلك سواء باستخدام النظرية التقليدية في الاختبارات أو النظرية الحديثة في الاختبارات، لكن من المعلوم أن النظرية الحديثة في الاختبارات (نظرية الاستجابة للفقرة) جعلت الاختبارات التكيفية تحل – وبشكل متسارع – محل الاختبارات الخطية في جميع أنواع الاختبارات تقريباً، ونخص بالذكر منها الاختبارات التكيفية المحوسبة (Computerized adaptive testing CAT) وذلك بسبب الميزات التي توفرها الاختبارات التكيفية المتمثلة بشكل رئيس في اختزال عدد الفقرات التي يتعرض لها المفحوص مع الحصول على نفس نتيجة الاختبار الخطي، وتأتي هذه الدراسة لاختبار هذا الأسلوب في الكشف عن الطلبة الموهوبين مقارنة باستخدام الاختبارات الخطية بالشكل المعتاد.

أسئلة الدراسة:

يتمثل السؤال الرئيس للدراسة بالسؤال : ما فاعلية استخدام القياس التكيفي المعتمد على اختبار رافن المعياري للمصفوفات المتتابعة في الكشف عن الطلبة الموهوبين مقارنة باستخدام القياس الخطي المعتمد على اختبار رافن المعياري للمصفوفات المتتابعة مقاسة بما يأتي:

أ- معامل الارتباط ومتوسط القيم المطلقة للفروق بين تقديرات القدرة للطلبة القائمة على أساس القياس الخطي المعتمد على فقرات اختبار رافن المعياري للمصفوفات المتتابعة جميعها وتقديرات القدرة للطلبة القائمة على القياس التكيفي المعتمد على اختبار رافن المعياري للمصفوفات المتتابعة.

ب- نسبة الطلبة المصنفين كموهوبين باستخدام القياس التكيفي القائم على اختبار رافن المعياري للمصفوفات المتتابعة، وهل تختلف عن كلٍّ من نسبة الطلبة المصنفين كموهوبين باستخدام القياس الخطي القائم على تعريض المفحوصين لجميع فقرات اختبار رافن المعياري للمصفوفات المتتابعة، ونسبة الطلبة المصنفين كموهوبين باستخدام الأساليب الأخرى التي تستخدمها المدارس والقائمة على اختبار القدرات العقلية الجمعي والتحصيل الدراسي واختبار تورانس للإبداع واختبار وكسلر للذكاء.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية القياس التكيفي باستخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة في الكشف عن الطلبة الموهوبين وذلك بمقارنة نتائج الكشف عن الطلبة الموهوبين باستخدام القياس التكيفي المعتمد على اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة مع نتائج الكشف عن الطلبة الموهوبين باستخدام القياس الخطي المعتمد على اختبار رافن كذلك، ومقارنة كلتا الطريقتين مع الطرق المستخدمة من قِبَل المدارس.

أهمية الدراسة:

تأتي الأهمية النظرية لهذه الدراسة من كونها تكشف عن قدرة القياس التكيفي كأسلوب اختباري يعتمد على النظرية الحديثة في الاختبارات (نظرية الاستجابة للفقرة) في الكشف عن الطلبة الموهوبين باستخدام اختبار رافن المعياري للمصفوفات المتتابعة وذلك مقارنة بالقياس الخطي الذي يستخدم نفس الاختبار، وذلك نظرًا لأنه لم تتم الاستفادة من القياس التكيفي في مجال الكشف عن الموهوبين والمتفوقين حتى الآن – على حد علم الباحِثَين – رغم أنه يعد أحد أهم الأساليب الاختبارية المعتمدة في مجال قياس القدرات والسمات النفسية والتربوية، علاوة على استخدام ذلك الأسلوب الاختباري مع اختبارات الذكاء الجمعية غير اللفظية التي بينت الأدبيات التاريخية والمعاصرة أهميته في القياس الخطي للكشف عن الموهوبين والمتفوقين. أما الأهمية العملية فتأتي من إمكان استخدام القياس التكيفي كأسلوب اختباري للكشف عن الطلبة الموهوبين باستخدام الاختبارات المختلفة التي منها اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة سواء كان ذلك باستخدام الحاسب الآلي أو الورقة والقلم.

مصطلحات الدراسة:

القياس التكيفي (Adaptive Testing) : اختبار يتكون من فقرات متتابعة أو مجموعات متتابعة من الفقرات بحيث تتحدد الفقرة أو مجموعة الفقرات الآتية بناءً على نتيجة الفقرات السابقة وصولاً إلى مستوى تقاربي (Asymptotic level) .

القياس الخطي (linear Testing): اختبار يتكون من عدد ثابت من الفقرات يتقدم إليه المفحوصون بحيث يجيب كل الطلبة المعنيين عن جميع الفقرات.

الطالب الموهوب:

يعرف الطلاب الموهوبون وفق التعريف المعتمد بوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بأنهم :"الطلاب الذين يوجد لديهم استعدادات، وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وبخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوافر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية" (كلنتن، ٢٠٠٢،٢٣).

وقد تبنى الباحثان في الدراسة الحالية تعريف الطالب الموهوب وفق القياس الخطي في اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري، إذ يعرف الموهوب وفق هذا المدخل بأنه الطالب الذي يصنف أداؤه في الاختبار في المئين ٩٥ فأعلى (أبوحطب وآخرون، ١٩٧٧)، ونوع الموهبة المستهدف هو الموهبة الأكاديمية.

محددات الدراسة:

١-استخدمت هذه الدراسة القياس التكيفي متعدد المراحل(Multi-Stage Strategy).

منهج الدراسة والإجراءات

المشاركون في الدراسة:

تم اختيار المشاركين في الدراسة الحالية من أربع مدارس في شمال الرياض، هي: مدارس مجمع الملك سعود الابتدائية، ومدارس مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، ومدرسة الكرامة، ومدرسة أبي هريرة، وهي مدارس يتوفر في كل منها برنامج لرعاية الموهوبين، إذ تم اختيار عينة الموهوبين من التلاميذ المنتظمين في البرنامج، في حين تم اختيار التلاميذ غير الموهوبين من تلاميذ المدرسة الآخرين غير المنضوين ضمن برنامج الموهوبين بالمدرسة، من الصفوف: الرابع، والخامس، والسادس وذلك عشوائيًا. ويتم اختيار الموهوبين في هذه البرامج وفق نموذج الكشف عن الموهوبين المعتمد في وزارة التربية والتعليم بالسعودية المكون من سلسلة من الإجراءات تتمثل في: ترشيح المعلمين ثم مراجعة السجل الدراسي للتلميذ طوال السنوات الدراسية السابقة، ويطبق بعد ذلك اختبار القدرة العقلية الجمعي،

واختبار تورانس للتفكير الإبداعي، واختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل، وبعد اجتياز هذه المحكات جميعها ينتظم التلاميذ المجتازين لهذه المحكات في برنامج الموهوبين بالمدرسة، وقد بلغ عدد الموهوبين في عينة الدراسة (١٠٠) طالب، في حين كان عدد غير الموهوبين (٣٠٤) طلاب، والجدول (١) يوضح خصائص المشاركين في الدراسة:

الجدول (١)

خصائص المشاركين في الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
القدرة العقلية	موهوب	100	24.8
	غير موهوب	304	75.2
	المجموع	404	100.0
الصف الدراسي	الصف الرابع	92	22.8
	الصف الخامس	196	48.5
	الصف السادس	116	28.7
	المجموع	404	100.0
العمر الزمني	9	98	24.3
	10	135	33.4
	11	171	42.3
	المجموع	404	100.0

أداة الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري، وقد أعد هذا الاختبار بنروز ورافن Raven & Penrose عام ١٩٣٨م، ويتكون هذا الاختبار من خمس مجموعات، هي: أ، ب، ج، د، هـ ، كل منها يتكون من ١٢ بندًا ، ومن ثم يكون المجموع الكلي لبنود الاختبار٦٠ بندًا، وتقدر الدرجات بواقع درجة واحدة لكل بند صحيح، وتتتابع المجموعات الخمس حسب الصعوبة، ويتألف كل بند من رسم أو تصميم هندسي أو نمط شكلي حذف جزء منه وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين ٦ أو ٨ بدائل معطاة. وقد قام بتقنين هذا الاختبار في المملكة العربية السعودية (أبو حطب وآخرون، ١٩٧٧) وتكونت عينة التقنين من (٤٩٣٢) من الذكور والإناث في الأعمار (٨ – ٣٠)، وكان حجم العينة المقابل لعينة الدراسة الحالية عند أبي حطب من (١٦٦) طفلاً أعمارهم بين (١٠ سنوات – و ١٠ سنوات و ١١ شهر)، ومن حيث صدق الاختبار لهذه الفئة فقد ارتبطت درجاتهم بزمن أداء الاختبار بمقدار ٠,٢٠ ولم يكن هذا الارتباط دالاً مما يشير إلى استقلال درجة الاختبار عن الزمن، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين الأعمار المختلفة المتتالية لصالح العمر الأعلى، كما ارتبطت درجاتهم باختبار رسم الرجل بمقدار (٠,٤٩) وهو دال عند مستوى ٠,٠١. وفيما يتعلق بثبات الاختبار فقد بلغ لهذه الفئة بطريقة كيودر وريتشاردسون (٠,٩٥). وأعاد العطوي (٢٠٠٦) تقنين الاختبار في مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية، إذ بلغ ثبات الاختبار بطريقة الإعادة (٠,٩٠)، كما تم التحقق من الصدق بإجراء الارتباط مع اختبار (Beta-III) إذ بلغ الارتباط بينهما (٠,٥٣) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

منهجية الدراسة:

١)عينة التدريج: تكونت عينة التدريج من استجابات أفراد الدراسة البالغ عددهم ٤٠٤ طلاب على الفقرات التسع والخمسين لاختبار رافن للمصفوفات المتتابعة (بعد إهمال الفقرة الأولى من الاختبار والتي تعدُّ مثالاً لكيفية الإجابة).

٢)تدريج الفقرات: تم تدريج الفقرات التسع والخمسين ذوات التدريج الثنائي (١،٠) باستخدام برنامج RUMM 2020 ، ويبين الجدول (٢) قيم معلم الصعوبة للفقرات التسع والخمسين الناتجة باستخدام البرنامج (RUMM 2020) .

الجدول (٢)

قيم معلم الصعوبة لفقرات رافن للمصفوفات المتتابعة

الفقرة	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري	إحصائي المطابقة
I0001	-3.758	0.203	-0.9
I0002	-3.374	0.179	-1.578
I0003	-3.364	0.178	-1.501
I0004	-3.261	0.173	-1.78
I0005	-2.909	0.157	-1.743
I0006	-0.835	0.121	-1.216
I0007	-0.805	0.121	2.132
I0008	-2.41	0.14	-1.661
I0009	-0.628	0.121	-3.319
I0010	0.645	0.129	0.444
I0011	1.098	0.135	0.537
I0012	-2.8	0.152	0.473
I0013	-1.999	0.13	-0.682
I0014	-1.252	0.122	-1.538
I0015	-1.411	0.123	-1.774
I0016	-0.49	0.121	-4.466
I0017	-0.508	0.121	-0.255
I0018	0.653	0.129	2.362
I0019	0.517	0.127	-2.544
I0020	0.017	0.123	1.066
I0021	-0.621	0.121	-0.71
I0022	0.781	0.131	-0.251
I0023	1.497	0.143	1.342
I0024	-1.628	0.125	-2.277
I0025	-1.213	0.122	-0.946
I0026	-0.828	0.121	-3.921
I0027	0.064	0.124	-0.011
I0028	-0.247	0.122	-3.288
I0029	-0.018	0.123	1.464
I0030	0.008	0.123	-1.84
I0031	0.725	0.13	0.639
I0032	0.579	0.128	-0.829
I0033	1.045	0.134	0.008

6.048	0.137	1.174	I0034
4.2	0.162	2.124	I0035
-2.592	0.127	-1.751	I0036
-3.315	0.121	-0.43	I0037
-2.347	0.121	-0.51	I0038
-6.113	0.121	-0.433	I0039
-7.339	0.121	-0.401	I0040
-2.074	0.123	0.019	I0041
-1.806	0.129	0.65	I0042
-2.618	0.127	0.501	I0043
-1.981	0.132	0.873	I0044
-2.411	0.129	0.686	I0045
2.606	0.145	1.549	I0046
5.103	0.154	1.9	I0047
-1.636	0.132	0.893	I0048
-0.453	0.14	1.364	I0049
0.159	0.139	1.286	I0050
0.499	0.147	1.647	I0051
1.395	0.142	1.449	I0052
3.876	0.131	0.823	I0053
2.115	0.147	1.634	I0054
1.912	0.17	2.318	I0055
3.517	0.183	2.585	I0056
2.348	0.162	2.12	I0057
3.842	0.175	2.427	I0058
3.123	0.123	2.231	I0059

ويلاحظ من الجدول أن قيم معلم الصعوبة تراوحت بين القيمة –٣,٧٨٥ لوجيت للفقرة رقم ١ والقيمة ٢,٥٨٥ لوجيت للفقرة رقم ٥٦، كذلك كانت هناك ٤٥ فقرة مطابقة لنموذج راش إذ إن إحصائي المطابقة لم يقع خارج الفترة (–٣,٠ – ٣,٠) في حين كانت هناك ١٤ فقرة غير مطابقة لنموذج راش إذ إن إحصائي المطابقة وقع خارج الفترة (–٣,٠ – ٣,٠).

٣) عينة القياس التكيفي : تكونت عينة القياس التكيفي من ١٠٠ مفحوص جرى اختيارهم من بين أفراد الدراسة الذين شكلت استجاباتهم عينة التدريج. وقد روعي في اختيارهم بُعدين هما العمر وكون الطالب موهوباً أم لا حسب تصنيف وزارة التربية السعودية ، ثم تناسب ذلك مع خصائص الطلبة المكونين لأفراد الدراسة والتي أهمها شرائح القدرة.

إجراءات القياس التكيفي:

١) بعد ترتيب الفقرات تصاعدياً حسب معلم الصعوبة لكل فقرة جرى اختيار (٥) فقرات تمثل مستويات الصعوبة جميعها والأجزاء المختلفة لاختبار رافن لتكون اختباراً استطلاعياً بشكل المرحلة الأولى من القياس التكيفي، وأرقام هذه الفقرات: هي: ٢، ٥، ١١، ٤٠، ٥٥

٢) جرى تقسيم الفقرات الباقية وهي (٥٤) فقرة لتكون ست مجموعات فرعية ستستخدم في المرحلتين: الثانية والثالثة من القياس التكيفي، والجدول رقم ٣ يبين أرقام المجموعات الفرعية الستة.

الجدول (٣)

الفقرات التي شكلت المجموعات الفرعية

المجموعة الفرعية	أرقام الفقرات
الأولى	١، ٣،٤ ، ٨، ١٢، ١٣، ١٥، ٢٤، ٣٦
الثانية	٦، ٧، ٩، ١٤، ١٧، ٢١، ٢٥ ، ٢٦، ٣٨
الثالثة	١٦، ٢٠، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٧، ٣٩، ٤١
الرابعة	١٠، ١٨، ١٩، ٢٢، ٣١، ٣٢، ٤٢، ٤٣، ٤٥
الخامسة	٢٣، ٣٣، ٣٤، ٤٤، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥٢، ٥٣
السادسة	٣٥، ٤٦، ٤٧، ٥١، ٥٤، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩

٣) جرى تقديم فقرات الاختبار الاستطلاعي لكل المفحوصين في عينة القياس التكيفي وحساب قدرة مبدئية (Θ_1) لكل منهم باستخدام برنامج (RUMM 2020) وذلك باستخدام البيانات السابقة التي تحتوي استجاباتهم على الاختبار الخطي، بحيث تم حذف الاستجابات جميعها باستثناء الاستجابات على فقرات الاختبار الاستطلاعي الخمس .

٤) بناءً على القدرة المحسوبة لكل مفحوص جرى تقديم خمس فقرات أخرى مختارة تتناسب مع قدرة المفحوص المبدئية من المجموعات الفرعية الواردة في الجدول ٣ ، وحساب قدرة المفحوص الجديدة (Θ_2)باستخدام الفقرات الخمس الجديدة والفقرات الخمس السابقة التي كونت الاختبار الاستطلاعي.

٥) بناء على القدرة المحسوبة من المرحلة الثانية جرى تعريض المفحوصين لخمس فقرات جديدة تتناسب مع قدرة المفحوص الجديدة وحساب القدرة النهائية (Θ_3) باستخدام فقرات المراحل الثلاث معاً ومن ثم أصبح لكل مفحوص ثلاث قدرات Θ_1 متحصلة من الاستجابات على فقرات الاختبار الاستطلاعي، Θ_2 متحصلة من الاستجابات على فقرات اختبار المرحلة الثانية وفقرات المرحلة الأولى (الاستطلاعية) ، Θ_3 متحصلة عن الاستجابات على فقرات اختبار المراحل الثلاث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

جرى استخدام أسلوب (Maximum Likely hood) في تقدير قدرات المفحوصين في نموذج راش وذلك باستخدام برنامج RUMM 2020، كما تم استخدام معاملات الارتباط بيرسون في الإجابة عن السؤال الأول، وكذلك تم استخدام اختبار مربع كاي في الإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يبين الملحق رقم (١) تقديرات القدرة المتحصلة لأفراد عينة القياس التكيفي من تطبيق القياس التكيفي باستخدام اختبار رافن في المرحلة الأولى (Θ_1) وهي مرحلة الاختبار الاستطلاعي، و(Θ_2) وهي القدرة المقدرة من المرحلة الثانية مضافًا لها فقرات المرحلة الأولى، وكذلك (Θ_3) وهي القدرة المقدرة من المرحلة الثالثة مضافاً لها فقرات المرحلة الثانية وفقرات المرحلة الأولى، إضافة للخطأ المعياري في التقدير لجميع المراحل وبجانبها لكل مفحوص القدرة المقدرة من الاختبار الخطي بفقراته التسع والخمسين (Θ_4).

وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة يبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية للقدرات المقدرة في المراحل الثلاث، ومعاملات الارتباط بيرسون بين كل من القدرات المقدرة في المراحل الثلاث والقدرة المقدرة من الاختبار الخطي بفقراته التسع والخمسين، ومتوسط القيم المطلقة للفروق في تقديرات القدرة في المراحل الثلاث مقارنة بالقدرة المقدرة من الاختبار الخطي بفقراته

التسع والخمسين، والمتوسط الحسابي للخطأ المعياري في التقدير للمفحوصين، ومتوسط الفروق بين الخطأ المعياري في التقدير لكل مرحلة منسوبة إلى الخطأ المعياري في تقدير القدرة المتأتية من الاختبار الخطي بفقراته التسع والخمسين.

ويظهر من الجدول (٤) أن هناك قيم تتعلق بثلاثة معايير تفيد في الحكم على دقة القياس التكيفي وهي: معامل الارتباط بين تقديرات القدرة لكل مرحلة من مراحل القياس التكيفي، والقدرة المتحصلة من الاختبار الخطي بفقراته التسع والخمسين ، يتبع ذلك المعيار الثاني وهو المتوسط الحسابي للفروق المطلقة بين تقديرات القدرة في كل من تقديرات القدرة في مراحل القياس التكيفي والقدرة المتحصلة من الاختبار الخطي بفقراته التسع والخمسين،

وقد تم أخذ القيمة المطلقة هنا كي لا تلغي الفروق بعضها بعضاً ومن ثم القيادة لاستنتاج مضللٍ بسبب تعادل الموجب مع السالب ، وقد كان المعيار الثالث متوسط الفروق في الخطأ المعياري؛ وذلك لأن الخطأ المعياري في التقدير يعد معيارًا أساسياً في الحكم على دقة القياس التكيفي فبالنسبة للمعيار الأول وهو معامل الارتباط فيظهر أن معامل الارتباط في المرحلة الاستطلاعية الأولى مع القدرة الحقيقية كان ٠,٨١٧ بتباين مفسر مقداره ٠,٦٦٧ أما في المرحلة الثانية فقد

الجدول(٤)

القيم الإحصائية المتعلقة بتقديرات القدرة في المراحل المختلفة في القياس التكيفي مقارنة بالقدرة الحقيقية المقدرة من الاختبار الخطي

	المرحلة الأولى (Θ_1)	**المرحلة الثانية** (Θ_2)	**المرحلة الثالثة** (Θ_3)	**الاختبار الخطي** (Θ_4)
معامل الارتباط	0.817	0.913	0.924	1
متوسط القيم المطلقة للفروق بين تقديرات القدرة في الاء التكيفي والاختبار الخطي	0.784	0.553	0.482	0
متوسط الفروق في الخطأ المعياري	0.999	0.485	0.323	0

أصبح معامل الارتباط ٠,٩١٣وبتباين مفسر مقداره ٠,٨٣٤ ويلاحظ هنا مدى التحسن في التقدير باتجاه القدرة الحقيقة، لكن في المرحلة الأخيرة أصبح معامل الارتباط ٠,٩٢٤ وبتباين مفسر مقداره ٠,٨٥٤ وهذا يفيد بأن الاختبار التكيفي في مرحلتيه الأولى والثانية المكونتين من ١٠ فقرات كان فعالاً في إعطاء قيم للقدرة تقترب من القدرة الحقيقية المتحصلة من فقرات الاختبار الخطي المكون من ٥٩ فقرة، لكن حينما أضيفت المرحلة الثالثة لم يحدث اقتراب يُذكر إذ إن التحسن في معامل الارتباط كان فقط ٠,٠١١ وفي التباين المفسر كان فقط ٠,٠٢٠، علماً بأن معاملات الارتباط المذكورة هي دالة عند مستوى (α=٠،٠١) .وهذا يفيد بفعالية القياس التكيفي ثنائي المرحلة المبني باستخدام اختبار رافن.

ومن حيث المعيار الثاني وهو المتوسط الحسابي للقيم المطلقة للفروق بين تقديرات المرحلة الأولى الاستطلاعية وتقديرات القدرة الناتجة عن الاختبار الخطي (القدرة الحقيقية) يبعد في المتوسط عن القدرة الحقيقية بمقدار ٠,٧٨٤ لوجيت، وفي المرحلة الثانية أصبح يبعد بمقدار ٠,٥٥٣ لوجيت ، أما في المرحلة الثالثة فأضحى يبعد بمقدار ٠,٤٨٢ وهذا يشير إلى محدودية تحسين دقة القياس التكيفي في المرحلة الثالثة، الأمر الذي يقود إلى الاكتفاء بالمرحلة الثانية من القياس التكيفي أي بعشر فقرات اختبارية بدلاً من ٥٩ فقرة، الأمر الذي يجعل القياس التكيفي يختزل ٨٩% من فقرات الاختبار التكيفي.

وبالنسبة للخطأ المعياري في التقدير وهو المعيار الثالث فيُظهر الجدول أن متوسط الفروق بين الخطأ المعياري في التقدير كان بين المرحلة الأولى الاستطلاعية والاختبار الخطي كان٠,٩٩٩ ثم

أصبح عندما أجريت المرحلة الثانية ٠,٤٨٥ ويلاحظ هنا مقدار الانخفاض في الخطأ المعياري في التقدير الذي اعتمد حتى الآن على ١٠ فقط والذي بلغ ٠,٥١٤لكن حينما أضيفت المرحلة الثالثة التي احتوت على ٥ فقرات أصبح ٠,٤٨٥ بمعنى أن اقترب بمقدار بمقدار٠,١٦٢ وهنا يلاحظ أن الخطأ المعياري بدأ بمقدار كبير في المرحلة الأولى الاستطلاعية إلا أنه وصل لمقدر معقول في المرحلة الثانية، إذ كانت نسبة متوسط الخطأ المعياري في المرحلة الثالثة إلى متوسط الخطأ المعياري في الاختبار الخطي تساوي تقريباً ١:٢ في حين كانت نسبة عدد فقرات الاختبار الخطي إلى عدد فقرات الاختبار التكيفي تقريباً ١:٦ وهذا يبين مقدار الخفض الكبير في الكلفة والجهد للفاحص والمفحوص في الاختبار التكيفي مقارنة بالاختبار الخطي في مقابل التضحية بمقدار قليل جداً من الدقة في القياس.

وهذا يقود إلى التوصية باعتماد القياس التكيفي بشكل عام مكان القياس الخطي باستخدام اختبارات الذكاء التي تشابه اختبار رافن المعياري.

وبالنسبة للفرع الثاني من سؤال الدراسة المتعلق بنسبة الطلبة الموهوبين في كل من القياس الخطي والقياس التكيفي بمراحله المتعددة، فقد تم الاعتماد على اختبار رافن المقنن للمنطقة العربية والذي قام أبوحطب وآخرون (١٩٧٧) بتقنينه حسب النظرية التقليدية في القياس، إذ كان المئين ٩٥ يساوي ٤١ وهو يقابل ١,٢٤٦ لوجيت عند استخدام نموذج راش التابع لنظرية استجابة للفقرة وقد جرى ذلك بمقارنة الدرجة الخام التي أشار إليها أبو حطب بالدرجة المقابلة لتلك الدرجة الخام باستخدام نموذج راش ، وقد عُدَّت تلك القدرة درجة قطع تحدد الطلبة الموهوبين من غيرهم.

والجدول رقم (٤) يبين أعداد الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في عينة القياس التكيفي، وذلك حسب مراحل القياس التكيفي والاختبار الخطي

الجدول (٥)

يبين أعداد الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في عينة القياس التكيفي ، وذلك حسب مراحل القياس التكيفي والاختبار الخطي

	المرحلة الثانية ٥+٥ فقرات	المرحلة الثالثة ٥ +٥+٥ فقرة	الاختبار الخطي ٥٩فقرة
موهوب	١٨	١٨	٢٢
غير موهوب	٨٢	٨٢	٧٨

يبين الجدول أن أعداد الطلاب الذين صنِّفوا كموهوبين في المرحلتين: الثانية والثالثة متساوٍ، وهو ١٨ طالباً من أصل مئة، وذلك بعدما تم تجاوز حساب عدد الطلبة الموهوبين في المرحلة الأولى الاستطلاعية التي كانت بهدف استطلاع قدرات الطلبة، ولدى تطبيق اختبار مربع كاي ($\chi 2$) للنسب للبيانات الموجودة في الجدول (٤) كانت القيمة الاحتمالية (P value=٠,٧١٠) وبناء على ذلك فإن القرار الإحصائي هو الفشل في رفض الفرضية الصفرية (تساوى نسب الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانية والمرحلة الثالثة والاختبار الخطي) (α=0.05)، وعند تتبع الأفراد الذين صنفوا كموهوبين في المرحلتين: الثانية والثالثة كانت نسبة الاتفاق ٩٤,٤% بمعنى أن الاختلاف في المرحلتين: الثانية والثالثة كان في طالب واحد، وجميع الطلبة الذين صنفوا كموهوبين كانوا من ضمن الطلبة الاثنين والعشرين الذين صنفوا كموهوبين في الاختبار الخطي، وتدعم هذه النتيجة نتيجة السؤال الأول بإمكان الاستغناء عن المرحلة الثالثة مع الحصول على نفس النتائج باستخدام اختبار تكيفي مكون من مرحلتين أي باستخدام ١٠ فقرات بدلاً من ٥٩ فقرة، الأمر الذي يفيد بإمكان استخدام القياس التكيفي مكان القياس الخطي في الكشف عن الطلبة الموهوبين في حالة استخدام اختبارات ذكاء مثل اختبار رافن، مع إمكان استخدام الاختبارات التكيفية المحوسبة، ولذلك فإن التوصية الوحيدة لهذه الدراسة هي استخدام الاختبارات التكيفية في الكشف عن الطلبة الموهوبين عند

استخدام أية اختبارات قدرات تتفق في الشكل والطريقة مع اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة.

المراجع

أبو حطب، فؤاد؛ و زهران، حامد؛ و صادق، آمال؛ و موسى، عبد الله؛ و رمزي، عواطف؛ و خضر، علي؛ وآخرون.(١٩٧٧أ). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة. في: أبو حطب، فؤاد (محرر) **بحوث في تقنين الاختبارات النفسية، المجلد الأول (١٩١ – ٢٤٦)**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

باظة، آمال عبد السميع (٢٠٠١). **تشخيص غير العاديين (ذوي الاحتياجات الخاصة)**. الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

بخيت، صلاح الدين فرح (٢٠١٢). واقع البحث العالمي المعاصر في مجال الكشف عن الموهوبين: دراسة ببليومترية للمجلات العالمية المحكمة في الفترة (٢٠٠٤ – ٢٠٠٩ م). **مجلة رسالة الخليج العربي،١٢٦**، ٢٦٣ – ٣١٧.

بخيت، صلاح الدين فرح (٢٠٠٩). أداء الأطفال الموهوبين المكتشفين وفق مدخل المحكات المتعددة في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة (WISC – III). **مجلة دراسات العلوم التربوية، 36 (الملحق)**،306 – 323.

البرصان، إسماعيل سلامة (٢٠٠٦). **أثر عدد مراحل القياس التكيفي وعدد أسئلة كل مرحلة في تقدير القدرة والخطأ المعياري في التقدير باستخدام أسئلة ثنائية ومتعددة التدريج**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

بشاي، حليم السعيد (١٩٨٦). دور الإرشاد في الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. **المجلة العربية للتربية، ٦(١)**، ١٠٦–١٢٨.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١١). فاعلية مقياس الاستثارات الفائقة في الكشف عن الطلبة الموهوبين أكاديمياً. **مجلة العلوم التربوية، ٣**، ١٦٠ – ١٨٤.

الدهمشي، محمد عامر (٢٠٠٧). **دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة**. الطبعة الأولى. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

ديفز، جارى، أ؛ وريم، سيلفيا، ب (٢٠٠١). **تعليم الموهوبين والمتفوقين. الطبعة الإنجليزية الرابعة** . ترجمة : عطوف ياسين . دمشق : المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٢). **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج**. الطبعة الأولى. القاهرة : دار النشر للجامعات.

ساوسا، ديفيد أ (٢٠٠٦). **كيف يتعلم المخ الموهوب**. الطبعة الأولى. ترجمة: وليد السيد خليفة، و مراد علي سعد. القاهرة: زهراء الشرق.

السرور، ناديا هايل (٢٠٠٧). الموهبة والتفوق في: الخطيب، جمال وآخرون (محررون). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (٣٤٩ – ٣٩١)**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

سليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠٠٠). **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة أساليب التعرف والتشخيص2**. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

سليمان، عبد الرحمن سيد؛ وغازي، صفاء أحمد (٢٠٠١). **المتفوقين عقلياً خصائصهم – اكتشافهم– تربيتهم – مشكلاتهم**. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

السليمان، نوره إبراهيم (٢٠٠٦). **التفوق العقلي والموهبة والإبداع**. الرياض: دار الزهراء.

عبيدات، عمر (٢٠٠٨). **فاعلية الاختبار التكيفي المحوسب في تقدير القدرة العقلية باستخدام مصفوفات رافن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

العطوي، فريج محمد (٢٠٠٦). **تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة – المستوى العادي– للفئة العمرية من (١٦–١٨) سنة في السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

عكاشة، محمود فتحي (١٩٩٨). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**. دمنهور : مكتبة كلية التربية.

العموش، جميل (٢٠٠٣). **فاعلية القياس التكيفي في تقويم بعض القدرات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى الجامعية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

كار، شنتماني ن (٢٠٠١). **الأطفال غير العاديين سيكولوجيتهم وتعليمهم**. الطبعة الأولى. ترجمة: عدنان إبراهيم الأحمد، ومها إبراهيم زحلوق. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

كلنتن، عبد الرحمن نور الدين (٢٠٠٢). رحلة مع الموهبة: الدليل الشامل. ط ١، الرياض: دار طويق للنشر.

مراد، عودة (٢٠٠٤). **تطوير اختبار (Sages–2) للكشف عن الطلبة الموهوبين في الفئة العمرية (٩–١٥) سنة في البيئة الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

هالاهان، دانيال ب؛ و كوفمان، جيمس م.(٢٠٠٨). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم مقدمة في التربية الخاصة**. الطبعة الأولى. ترجمة عادل عبد الله محمد. عمان: دار الفكر.

وهبة، محمد مسلم.(٢٠٠٦). **الموهوبون والمتفوقون أساليب اكتشافهم ورعايتهم خبرات عالمية**. الطبعة الأولى: القاهرة: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

Ackerman,C.M.(1993). Investigating an alternate method of identifying gifted students. Unpublished M.Sc., University of Calgary :Canada.

Anastasi, A. Urbina, S (1997). *Psychological Testing*. 7th Ed, New York: Prentice Hall.

Assouline, S. G., & Lupkowski, A. E. (2012). The Talent Search Model of Gifted Identification. *Journal of Psycho educational Assessment*, 30(1), 45–59.

Assouline, S. G., & Lupkowski, A. E. (1992). Extending the talent search model: The potential of the SSATQ for identification of mathematically talented elementary students. In N. Colangelo, S. G.Assouline,& D. Ambroson (Eds.), *Talent development: Proceedings of the Henry B.* and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development (pp. 223-232). New York, NY: Trillium Press.

Baldwin, A. Y.(2007). Identification Concerns and Promises for Gifted Students of Diverse Populations. *THEORY INTO PRACTICE, 44(2)*, 105–114.

Bakhiet, S. F.(2013, June 5). The Reality of International Research in the Identification of Gifted Individuals: Bibliometric Study of International Refereed Journals from 2004 to 2009. *WebPsychEmpiricist*.Retrieved June 6, 2013 from http://wpe.info/papers_table.html.

Boolootian, R.(2005). *Abstract of Symposium. In"A Comparison of Assessment Techniques In the Identification of Gifted Learners " A Symposium for the World Council for Gifted Children*. On Sunday, August 7 th, New Orleans.

Boyd, A. M., Dodd, B. G., & Choi, S. W. (2010). Polytomous models in computerized adaptive testing. In M. L. Nering & R. Ostini (Eds), Handbook of *polytomous item response theory models*. New York, NY: Routledge.

Brengstrom, B.A., Lunz, M.E., Gershon, R.C. (1992). Altering the Level of Difficulty in Computer Adaptive Testing. *Applied Measurement in Education, 5(2)*, 137-149.

Burnham, B.A.(1987). *Grade 3 Screening for Admission to Programs for the Gifted*. Analyses of the 1984-87 Stage I and Stage II Data. York Region Board of Education, Aurora (Ontario).

Campbell, J. (2000). *Cognitive process elicited by multiple-choice and constructed response questions on an assessment of reading comprehension*. Dissertation Abstract International. 95001-128. http://erica.net/eda/ed315425.htm.

Carman, C.A.(2011). Adding personality to gifted identification: Relationships among traditional and personality-based constructs. *Journal of Advanced Academics, 22*, 412–446.

Choi, W. Seung, Grady,W. Matthew, Dodd, G. Barbra.(2011). *A New Stopping Rule for Computerized Adaptive Testing. Educational and Psychological Measurement*. 2001171:37. http://epm.sagepub.com/content/71/1/37.

Coleman, M.(2003). The Identification of Students Who Are Gifted. *ERIC Digest number E644.*

Crist, S. (1989) *Computerized Adaptive tests*: Eric Digest No. 107, Eric database http://erica.net/eda/ed315425.htm.

Embreston, S. E. Riese, S. P. (2000). *Item Response Theory for Psychologists*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Feldusen, J., Hoover. S., & Saylor, M. (1990). *Identification of gifted students at the secondary level*. Monroe, NY: Trillium.

Fliege, H., Backer, J., Walter, O., Bjorner, J., Klapp, B., & Rose, M. (2005). Development of a computer-adaptive test for depression (D-CAT).Quality of life research, 14, 2277-2291.

Ghiselli, E., Campbell, J., & Zedeck, S. (1981). Measurement Theory for the Behavioral Science. San Francisco : Freeman company.

Hambleton, R., Swaminathan, H. (1985). *Item Response Theory. Principles and Application*. Boston: Kluwer-Nighoff Publishing.

Hambleton, R., Swaminathan, H., and Rogers, H. (1991). *Fundamental of Item Response Theory*. New York: Sage Publication the International Professional Publishers.

Hendrickson, A. (2002). *Scaling of Two- Stage Adaptive Test Configurations For Achievement Testing*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Iowa.

Homeratha, L.(1978). Screening and Identification Model for Title IV-C: Primary Gifted Education. *http://search.ebscohost.com/login*

Hulin, C., Drasgow, F., & Parsons, C.(1983). *Item response theory: Application to Psychological Measurement*. Dow Jones Irwin Home Wood.

Jenkins-Friedman, R.(1982). Myth: Cosmetic Use of Multiple Selection Criteria!. *Gifted Child Quarterly, 26* (1), 24-26.

Johnsen, S.K.(1997). Assessment Beyond Definitions. *Peabody Journal of Education*, *72*(3&4), 136-152.

Joyce, B.G., & Wolking, W.D.(1988). Curriculum-based assessment: An alternative approach to screening young gifted children in rural areas. *Rural Special Education Quarterly*, *8*(4), 9-14.

Kim, H., Plake, B. (1993). *Monte Carlo Simulation Comparison of Two- stage Testing and Computerized Adaptive Testing*, ERIC: ED 357041.

Kingsbury, G.G., & Zara, A.R. (1989). Procedures for Selecting Items for Computerized Adaptive Testing. *Applied Measurement in Education, 9*, 287-304.

Kornhaber, M.L.(1997). Seeking Strengths: Equitable Identification for Gifted Education and the Theory of Multiple Intelligences. Article Retrieved 25 Dec 2013 from: *http://search.ebscohost.com/login.*

Leikin, M., Paz-Baruch, N., & Leikin, R.(2013). Memory abilities in generally gifted and excelling-in-mathematics adolescents. *Intelligence, 41(5)*, 566-578

Lewis, J.D., DeCamp-Fritson, S.S., Ramage, J.C., McFarland, M.A., & Archwamety, T.A.(2007). Selecting for ethnically diverse children who may be gifted using Raven's Standard Progressive Matrices and Naglieri Nonverbal Abilities Test. *Multicultural Education, 15(1)*, 38-42.

Raven, J.C., & Court, J.H.(1998). Raven Manual, Section 3, Standard Progressive Matrices. Oxford: Oxford Psychological Press.

Renzulli, J.S., Reis, S.M., & Smith, L.H.(1981). *The Revolving Door identification Model (RDIM).* Mansfield Centre: Creative Learning Press.

Roach, P.(1986). Identifying the Gifted: A Multiple Criteria Approach. *Clearing House, 59* (9), 393-395.

Robinson, A.(1990). Opportunity to achieve: Identifying mathematically gifted black students. *Contemporary Educational Psychology, 15(1),* 1-12.

Roex, A. & Degryse, J.(2004).A Computerized adaptive knowledge test as an assessment tool in general practice: a pilot study. *Medical teacher,26(2)*,178-183.

Sak, U.(2005). *M³: The Three-Mathematical minds model for the identification of mathematically gifted students*.(Unpublished PhD Dissertation). University of Arizona, Arizona, USA.

Sands, W., Waters, B., and Mc Bride, J. (2001). *computerized Adaptive testing: From Inquiry to Operation*. American Psychological Association Washington.

Sarouphim, K.M.(2009). The Use of a Performance Assessment for Identifying Gifted Lebanese Students: Is DISCOVER Effective?. *Journal for the Education of the Gifted, 33(2),* 275-295.

Shaunessy, E.T.; Karnes, F.A; and Cobb, Y.(2004). Assessing potentially gifted students from lower socioeconomic status with nonverbal measures of intelligence. Perceptual and Motor Skills, 98(3), 11- 29.

Terman, L. (1925). *Genetic studies of genius. Vol. 1: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Ward, W.(1984).Using micro computers to administer measurement. *Issues and practices, 3*,16-20.

Warm, A. (1978). *A primer of Item Response Theory*: US. Coast Guard Institute Oklahoma 73/69.

Warne, R.T.(2009). Comparing Tests Us ed To Ide ntify Ethnically Diverse Gifted Children: A Critical Response to Lewis, DeCamp-Fritson, Ramage, McFarland, & Archwamety. Multicultural Education, 17 (1) ,48-53.

Wellisch, M., & Brown, J.(2012). An Integrated Identification and Intervention Model for Intellectually Gifted Children. *Journal of Advanced Academics, 23*(2) ,145–167.

Williams, E.(2000). *The history of the evolution of gifted identification procedures in Georgia*. Unpublished Ed.D. University of Georgia.

Wright, B. D., Stone, M.H. (1979). *Best Test Design: Rash Measurement*, Chicago. MESA Press.

Yakmaci-Guzel, B., & Akarsu, F.(2006).Comparing overexcitabilities of gifted and non-gifted 10th grade students in Turkey. *High Ability Studies*, 17(1), 43-56.

Ziegler, A.& Stoeger,H.(2004). Identification based on ENTER within the conceptual frame of the

Lincare, J. (2000). *computer- Adaptive Testing: A methodology whose Time Has Come*. Seol : Komesa Press.

Linden, W.J & Pashley, P.J. (2002). *Item Selection and Ability Estimation in Adaptive Testing*. In Linden, Linden,W.J., & Glass, C.A (eds).(2000). Computerized Adaptive Testing: Theory and practice. Kluwer Academic Publishers.

Lohman, D. F; Korb, K. A; & Joni ,M. L.(2008). Identifying Academically Gifted English-Language Learners Using Nonverbal Tests A Comparison of the Raven, NNAT, and CogAT. *Gifted Child Quarterly,52(4),* 275-296.

Lord, F. (1980). *Application of Item Response Theory to Practical Testing Problems*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

McBee, M.T.(2010). Examining the Probability of Identification for Gifted Programs for Students in Georgia Elementary Schools: A Multilevel Path Analysis Study. Gifted Child Quarterly, 54(4), 283-297.

Mills, C.J.,&Ablard, K.E.(1993)The Raven's Progressive Matrices: Its usefulness for identifying gifted/talented students. Roeper Review,15(3),183-187.

Mills, C., & Stocking, M. (1996). Practical Issues in Large Scale Computerized Adaptive Testing. *Applied Measurement in Education,9(4),* 287-304.

Murphy, K., & Davidshofer, C.O. (1994). *Psychological Testing: Principles and Applications,* 3rd ed., New Jersey: Prentice Hall. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pierson, E. E., Kilmer, L, M., Rothlisberg, B. A, & McIntosh, D.E. (2012).Use of Brief Intelligence Tests in the Identification of Giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessment,30(1)* ,10–24.

VanTassel-Baska, J., Feng, A., & Evans, B.(2007). Patterns of identification and performance among gifted students identified through performance tasks. *Gifted Child Quarterly, 51*, 218–231.

Vaivre-Doure,L.D.(2011). Developmental and Cognitive Characteristics of "High-Level Potentialities" (Highly Gifted) Children. International Journal of Pediatrics. Volume 2011, Article ID 420297, 14 pages.

VanTassel-Baska, J., Johnson,D., & Avery,L.D.(2002) Using Performance Tasks in the Identification of Economically Disadvantaged and Minority Gifted Learners: Findings From Project STAR. *Gifted child Quarterly, 46(2)*, 110-123.

Vispoel, W., Wang, T., & Blieler, T.(1997). Computerized adaptive and fixed-item testing of music listening skill: A comparison of efficiency, precision and concurrent validity. *Journal of Educational measurement, 34*,34-63.

Wainer, H., Dorans, N. J., Flaunter, R., Jreen, B. F,. Mislevy, R. J., Steinberg, L., and Thissen, D. (2000). *Computerized Adaptive Testing: A primer*. Second Edition Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

actiotope Model of Giftedness. *Psychology Science, 46*, 324-342.

Ziegler, A.(2005). The actiotope model of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson(Eds.),*conceptions of giftedness* (pp. 411-434).Cambridge, UK: Cambridge university Press.

The effectiveness of adaptive testing using Raven's standard test for progressive matrices in the identification of gifted students

Ismael Salameh Al Bursan **Salah-elden F. Bakhiet**

Submitted 02-04-2014 and Accepted on 19-10-2014

Abstract: The study aimed to explore the effectiveness of adaptive testing using Raven's standard test for progressive matrices in the identification of gifted students. The progressive matrices test was administered to a calibration sample consisted of 404 normal and gifted students from 4 schools. Items and testees were calibrated using the RUMM 2020 software. Adaptive testing was then implemented using the responses of a sample consisted of 100 testees , 22% of whom were specified by the ministry of education as gifted. Adaptive testing had three stages with five items each. The testees ability in the three stages was computed and compared to their ability computed from the linear test with its 59 items. Results revealed a significant correlation (r = .913) between ability computed from the second stage of the adaptive test and ability computed from the linear test, a mean difference of .553 logit in ability, and a mean standard error .485 in. It was also found that the percentage of students identified as gifted based on the linear test did not differ from that identified based on the adaptive test using Chi-square at significance level of(α=.05.) This indicates that adaptive assessment using Raven's standard test for progressive test matrices is highly effective in identifying of gifted students compared to the linear test.

Key words: item response theory, adaptive testing, modern test theory, item response models, gifted students identification, standard raven's test for progressive matrices.

أنواع اللعب الخشن والعنيف الشائعة بين أطفال الروضة بمدينة الرياض

أسماء بنت سعيد بن محمد باداود

أستاذ مساعد رياض الأطفال

قسم السياسات التربوية ورياض الأطفال في كلية التربية بجامعة الملك سعود

قدم للنشر ١٤٣٥/٦/١٠هـ - وقبل بتاريخ ١٤٣٦/٢/٢٨هـ

المستخلص: هذا البحث هو دراسة استطلاعية تهدف إلى الاستطلاع والكشف عن أنواع اللعب الخشن والعنيف الشائعة بين أطفال الروضة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية ووصفها وتحليلها وتصنيفها حسب طبيعة اللعبة ومكانها وحسب جنس الطفل. تكونت عينة الدراسة من ٨٠ طفلًا وطفلة في أربعة فصول من فصول التمهيدي المتقدم الموجودة في أربع روضات تم اختيارها بالطريقة العشوائية المنتظمة من مناطق الرياض الأربع. استخدمت الملاحظة المنتظمة كأداة لجمع المعلومات في داخل الفصول أثناء اللعب الحر، وفي الملعب، باستخدام قائمة اللعب الخشن والعنيف بعد أن تم تعديلها والإضافة إليها بواسطة الباحثة، والتي احتوت على ٣٧ شكلًا من أشكال اللعب الخشن والعنيف. وقد توصلت الدراسة إلى شيوع أنواع محددة من اللعب الخشن والعنيف أكثر من غيرها وهي الصراخ واستخدام الصوت العالي في الكلام واللعب ويليه سلوك مسك وحمل أو دفع أجسام الأطفال. كما أظهرت الدراسة ازدياد ممارسة الأولاد لهذا النوع من اللعب أكثر من البنات سواء في البيئة الداخلية للروضة أم في الملعب، كما يفضل الأولاد الألعاب الخشنة والعنيفة التي تستخدم فيها أدوات أكثر من البنات اللاتي يفضلن الألعاب الخشنة والعنيفة المستقلة التي لاتستخدم فيها أدوات اللعب ولايكون فيها تماسك جسدي بين الأطفال.

الكلمات المفتاحية: اللعب الخشن والعنيف، أطفال الروضة، اللعب الحر، اللعب الداخلي والخارجي، الأولاد، البنات، مدينة الرياض.

دعم هذا المشروع البحثي من قبل مركز بحوث الدراسات الإنسانية، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود

المقدمة:

إن الأهمية التي يحتلها اللعب بمختلف أنواعه وأشكاله في تربية ونمو الأطفال حظيت باهتمام واسع من قبل المختصين في مجال تربية الطفل ونموه منذ وقت مبكر جدًا من علماء أمثال بياجيه (Piaget, 1962) كما جاء في روبين وآخرين (Rubin et al., 1983) وبلرجيني (Pellegrini, 1985) وفيقوتسكي (Vygotsky, 1967). وتتنوع ألعاب الأطفال وتختلف طرقها باختلاف طبيعة الأطفال وأعمارهم وأجناسهم واختلاف مكان اللعب وبيئته وأدواته. ومن الملاحظ أنه تقريبًا جميع من تناولوا اللعب بالدراسة والبحث وجدوا صعوبة في تعريفه، وجزء من المشكلة جاء كما ذكر روبين وآخرون (Rubin et al., 1983)، من حقيقة كون مفهوم اللعب مفهومًا واسعًا يشتمل على أنواع من السلوكيات المعقدة كالتقليد والتخيل والاستكشاف والحركة. إحدى الآراء التي ناقشت مفهوم اللعب اقترحت نموذجين لتعريف اللعب. النموذج الأول يفترض وجود معايير يمكن بواسطتها التمييز بين أنشطة اللعب والأنشطة الجادة، كوجود المتعة من عدمها أثناء نشاط اللعب. أما النموذج الثاني فقد عرف اللعب بناءً على طبيعة النشاط الذي يقوم به الطفل أثناء اللعب كما في تعريفات بياجيه Piaget وسميلانسكي Smilansky التي ذكرت في روبين وآخرين (Rubin et al., 1983). وترى سوزانا ميلر (Millar, 1968) أن استخدام مصطلح اللعب يجب أن يكون لوصف كيفية أداء عمل ما وتحت أي ظرف وليس كاسم لفئة معينة من الأنشطة، وأضافت أنه في كثير من الأحيان يبدو فيها السلوك غير هادف أوغير مفيد، لكن في الحقيقة هذا السلوك له مثيرات وأسباب خاصة تحقق فوائد وأهداف معينة.

ونظرًا لانتشار وسائل الإعلام الحديثة وما تبثه من مواد تحتوي على كم هائل من الموضوعات المتعلقة بالعنف، وكذلك مع انتشار ألعاب الفيديو الإلكترونية التي تعتمد على العنف مع توفر عنصري الإثارة والتشويق التي تشد الأطفال وتجعلهم يعتادون عليها تدريجيًا بل ويستمتعون بها ويقلدونها في جدهم ولعبهم وما نتج عنه من قلق لدى الآباء والمربين في النتائج المترتبة على مشاهدة العنف في هذه الوسائل بمختلف أنواعها سلوكية أو صحية أو اجتماعية (منسي، ٢٠١٢)، لذلك جرت العديد من الدراسات التي استندت على نظرية "بندورا التي ذكر فيها أن الأطفال يتعلمون من خلال التقليد وملاحظة نماذج القدوة، وأن ما يشاهده الأطفال يكون له تأثير كبير على سلوكهم الاختياري (بدير، ٢٠٠٨) ومنها دراسة إسماعيل (١٩٩٧) التي أكدت نتائجها وجود علاقة بين نسبة مشاهدة العنف في وسائل الإعلام وبين ممارسة العنف والخشونة بل والعدوان في سلوك الأطفال ولعبهم وكلامهم (طه وشاكر، ٢٠٠١). ومع انتشار هذا النوع من اللعب بين الأطفال سواء في داخل المدرسة أو خارجها وجد هناك خلط لدى المعلمين والآباء وحتى لدى الأطفال أنفسهم، بين العدوان بمختلف دوافعه وأسبابه وبين لعب الأطفال الطبيعي من نوع اللعب الخشن والعنيف Rough and Tumble Play (R&T) ، الذي يشتمل كما ذكر بلجريني وسميث وبام (Pellegrini and Smith,1998, Padquette & Dumont, 2013 Pam, 2007) على الجري والتسلق القفز والهروب والملاحقة والمصارعة والعراك وغيرها.

مشكلة البحث:

من خلال اهتمام الباحثة بموضوع اللعب عند الأطفال ومن خلال ملاحظتها لاختلاف ميول الأطفال نحو أنواع معينة من اللعب الحر سواء في داخل الصف أم في خارجه، وكذلك أثناء عمل الباحثة كمشرفة للتدريب الميداني لطالبات قسم رياض الأطفال، وملاحظتها لعدم الاهتمام وسوء الفهم أحيانًا من المعلمات أو الوالدين أو من الأطفال أنفسهم لمفهوم اللعب الخشن والعنيف Rough and Tumble Play (R&T) ، وتقدير فائدته وللخلط أحيانًا

بينه وبين العدوان. وباطلاع الباحثة على الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي توصف اللعب الخشن والعنيف وتميز بين أنواعه المختلفة وذلك في بيئة الروضة، وجدت الباحثة العديد منها في الأدبيات والأجنبية (Fletcher, et. al. 2013, Tannock, 2011 a, Tannock, 2010, Pam, 2007, Carlson, 2011, Scott & Panksepp, 2003)

ولم تجد بحسب اطلاع الباحثة شيئًا في المكتبة العربية بشكل عام ولا في المكتبة السعودية بشكل خاص. لذلك رأت الباحثة أن تقوم بدراسة لحصر وتوصيف وتصنيف أنواع اللعب الخشن والعنيف التي تتكرر ممارسة الأطفال لها أثناء اللعب الحر لدى عينة من أطفال مدارس رياض الأطفال الأهلية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في المرحلة العمرية من ٥ – ٦ سنوات، وما إذا كان يوجد فرق بين ممارسة الأطفال للعب الخشن والعنيف ترجع إلى الجنس والمكان الذي تم فيه اللعب وطبيعة اللعبة. وذلك مساهمة منها في زيادة الفهم لطبيعة اللعب الخشن والعنيف لكل من المعلمين والمعلمات والوالدين. وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة البحث:

١) ما أكثر ألعاب الخشونة والعنف انتشارًا في العينة المختارة من أطفال الروضات في مدينة الرياض وما أقلها انتشارًا.

٢) ما أكثر ألعاب الخشونة والعنف انتشارًا في العينة المختارة من أطفال الروضات في مدينة الرياض بحسب طبيعة اللعبة وما أقلها انتشارًا.

٣) هل يؤثر مكان اللعب (داخل الفصل / خارج الفصل) على عدد الألعاب الخشنة والعنيفة التي يمارسها الأطفال.

٤) هل يؤثر جنس الطفل (ولد / بنت) على عدد الألعاب الخشنة والعنيفة التي يمارسها الأطفال.

٥) (هل يؤثر جنس الطفل (ولد / بنت) على ممارسة الأطفال لسلوك اللعب الخشن والعنيف بحسب مكان اللعب (داخل الفصل / خارج الفصل).

٦) هل يؤثر جنس الطفل (ولد / بنت) على ممارسة الأطفال لسلوك اللعب الخشن والعنيف بحسب طبيعة اللعب.

أهداف الدراسة:

١- تحديد أنواع وأشكال اللعب الخشن والعنيف الشائعة بين أطفال الروضة في مدينة الرياض.

٢- التعرف على بعض العوامل المؤثرة على كمية اللعب الخشن والعنيف الشائعة بين أطفال الروضة في مدينة الرياض.

٣- التعرف على طبيعة أنواع اللعب الخشن والعنيف الشائعة بين أطفال الروضة في مدينة الرياض.

٤- التعرف على بعض العوامل المؤثرة على طبيعة اللعب الخشن والعنيف الشائعة بين أطفال الروضة في مدينة الرياض.

أهمية البحث:

يعدُّ اللعب الخشن والعنيف Rough and Tumble Play (R&T) من أنواع لعب الأطفال المهملة دراستها والتي ليس لها نصيب وافر من الذكر في الأدبيات العالمية للعب الأطفال بشكل عام، وفي أدبيات الطفولة في العالم العربي بشكل خاص، وذلك بحسب اطلاع الباحثة. وأغلب ما تم دراسته عن هذا النوع من اللعب كان عن أهميته وحاجة الأطفال إليه وعن دور اللعب الخشن والعنيف في بيئة الروضة (Reed and Brown, 2000) (Reed, 2005). لذلك فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في أنها تساهم في إثراء المكتبة التربوية العربية في هذا المجال من ناحية ومن ناحية أخرى فإنها تختلف عن المواضيع التي وردت في الدراسات السابقة العربية بالذات، فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في مساهمتها في تحديد مدى انتشار اللعب الخشن

والعنيف في مدارس رياض الأطفال في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. كما تتصل أهميتها بأهمية الموضوع الذي تبحثه وهو اللعب الخشن والعنيف كنوع من أنواع الألعاب الجسمية الحركية المهمة والشائعة بين أطفال مرحلتي الطفولة المبكرة والمتوسطة، والتي يتعلمون منها ليس فقط الحركات الجسمية كالقفز والجري والاشتباك بالأيدي والمصارعة بل تتضمن الضحك والمرح والمنافسة التي تبدأ في الظهور عند سن الثالثة (العناني ٢٠١٠)، كما تتضمن تعلُّمَ الأطفال معلومات عن أجسامهم، كيف تتحرك وكيف تتوازن وماهو نوع وسرعة ردة الفعل الحركية لزملاء اللعب تجاه أية مبادرة حركية يقوم بها الطفل (Tanock, 2008) مما يستلزم الاهتمام بهذا النوع من اللعب كجانب من جوانب الممارسات الملائمة نمائيًا. ومن أهمية هذه الدراسة أنها تهدف إلى توصيف اللعب الخشن والعنيف مما يساعد المعلمات على التعرف على أشكاله وأنواعه، وللتفريق أولًا بينه وبين العدوان أو النشاط الزائد وفرط الحركة، وثانيًا العمل على تهيئة البيئة المناسبة له، إذ إنه أصبح من الألعاب المقبولة في الروضة كما أشار لذلك كتاب الدليل الإرشادي للجمعية الوطنية الإمريكية لتربية صغار الأطفال (NAEYC) (Bredekamp, 1997) (Tanock, 2008)، وأيضًا تكمن أهمية هذه الدراسة أنها تساعد المعلمات، بعد فهمهن لطبيعة هذا النوع من اللعب، تساعدهن على وضع القوانين والأنظمة المنظمة للعب الخشن والعنيف والتي تضمن سلامة الأطفال وتوفر لهم في الوقت نفسه بيئة آمنة ومشبعة.

مصطلحات البحث:

اللعب الخشن والعنيف:

وهو مايعرف باللغة الإنجليزية Rough and Tumble Play (R&T) ولا يوجد تعريف موحد متفق عليه في أدبيات اللعب وقد عرفه (Rubin, 2001) بأنه الإندماج في اللعب بالتماسك بالأيدي والركض خلف بعضهم بعضًا والتظاهر بالعراك والصراخ والتهديد في بيئة غير منظمة. كما ذكرت العناني (٢٠١٠) بأنه يشتمل على القذف بالكرة أو الأشياء والقفز من أماكن عالية قد تكون خطرة على الطفل، على أن أهم ما يميز اللعب الخشن والعنيف هو روح المرح والفرح والضحك التي تسود المجموعة، وقد تتخللها المنافسة التي تبدأ في الظهور في الثالثة من العمر وتتزايد بازدياد عمر الطفل. أما تانوك (Tannock, 2011, a) فقد عرفه بأنه سلوك اجتماعي تتخلله حالة من السعادة والمرح والجري والتسلق والقفز والسقوط والملاحقة والهروب والمصارعة والرفس والصفع والتصفيق ورمي الألعاب والضرب بها على الأرض أو الأثاث وغيرها من السلوكيات الجسمية واللفظية التي تتسم بالخشونة، وهو التعريف الذي تتبناه الدراسة الحالية.

اللعب الحر:

المقصود به في هذا البحث فترة اللعب اليومية التي توجد في البرنامج اليومي وتعطى فيها الحرية للطفل ليختار مايشاء مما هو موجود من الألعاب سواء أداخل الفصل أم خارجه في الملعب، أو هي فترة اللعب في الأركان كما هو متعارف عليه في رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، إذ يختار كل طفل الركن أو النشاط الذي يميل إليه ويتفق مع استعداداته وقدراته العقلية والجسمية مما يؤدي بدوره إلى إشباع حاجات الطفل ويرضي ميوله. وهي تشمل في الدراسة الحالية فترة اللعب في الملعب والفترة التي ما بين فقرات البرنامج اليومي والانتقال من نشاط إلى آخر أو من غرفة لأخرى، لأنها تتاح فيها للطفل الحرية للكلام والحركة واللعب بشكل غير مقصود ولا منظم.

أطفال الروضة:

غالبًا يرتبط تعريف طفل الروضة بتعريف رياض الأطفال نفسها وما تقدمه للطفل من خدمات إذ عرفت الخثيلة (٢٠٠٠) أطفال الروضة بأنهم الأطفال الذين يلتحقون بمؤسسات تربوية اجتماعية من عمر ٣-٦ سنوات

بهدف تنميتهم نموًا متكاملًا ومتوازنًا في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية. وقد أشار بندر السويلم (٢٠٠٥) إلى أن أطفال الروضة هم الأطفال الملتحقون بمؤسسات حكومية أو أهلية متخصصة في رعاية الأطفال في الثلاث السنوات التي تسبق التحاقهم بالمرحلة الابتدائية ويتلقون فيها رعاية تربوية منظمة وهادفة وفق منهج يهدف إلى تيسير نموهم العاطفي والعقلي والاجتماعي والروحي والجسدي من خلال مناشط اللعب الحر والتعلم الذاتي في بيئة مستقرة اجتماعيًا ونفسيًا وغنية بالوسائل والأدوات التعليمية المناسبة لخصائص نموهم. ولايختلف منير العتيبي (٢٠٠٧) كثيرًا في تعريف لطفل الروضة بأنه الطفل الملتحق بالمؤسسات التي تقدم التعليم ماقبل المدرسة الابتدائية. وتعريف أطفال الروضة الذي تتبناه الدراسة الحاليه هو الأطفال الملتحقين بمدارس رياض الأطفال الأهلية بمدينة الرياض والذين تتراوح أعمارهم من ٥-٦ سنوات قبل التحاقهم بالمدرسة الابتدائية، لكي يتلقون فيها تربية وتعليمًا يحقق لهم النمو الشامل والمتكامل ويهيئهم للالتحاق بالمدرسة الابتدائية.

الخلفية النظرية:

أنواع اللعب:

من أولى الدراسات التي استقصت عن الأهمية التربوية والنمائية للعب عند الأطفال وصنفته إلى أنواع الدراسة التي قام بها بارتن Parten في عام ١٩٣٢ الذي وجد أن المشاركة الاجتماعية بين الأطفال أثناء اللعب تزداد بازدياد العمر الزمني للطفل. وقد حدد بارتن Parten منظومة من ستة أنواع من اللعب الاجتماعي وهي: السلوك غير المنشغل Unoccupied Behavior، سلوك المشاهدة أو المراقبة Onlooker Behavior ، النوع الثالث هو اللعب الانعزالي أو اللعب الفردي Solitary Play والنوع الرابع هو اللعب المتوازي Play Parallel والنوع الخامس اللعب الترابطي Associative Play والنوع السادس والأخير هو اللعب التعاوني Cooperative Play. وقد لقي تصنيف بارتن Parten رواجًا كبيرًا وصار يستخدم كأداة لقياس تطور النضج الاجتماعي عند الأطفال، ويليه تصنيف بياجيه المشهور المشتق من أعماله حول النمو العقلي عند الأطفال والتي عممها على أنواع اللعب التي صنفها بعد مراقبته للعب أطفاله الثلاثة وقد قسمها إلى ٣ مراحل متتابعة تتدرج بتدرج نمو الطفل العقلي وتتراوح مابين لعب يعتمد فيه الطفل على حواسه وحركاته " الحسي الحركي" في المرحلة الحسية الحركية إلى لعب للعقل فيه دور أساسي كاللعب الرمزي ثم اللعب ذي القواعد والنظم، (Rubin, 1976). أما روبين Rubin (2001) في المقياس الذي وضعه لقياس سلوك اللعب عند الأطفال " The Play Observation Scale" صنف سلوك اللعب إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي (١) اللعب الاجتماعي، (٢) اللعب العقلي، (٣) سلوك عدم اللعب. وفي سلوك عدم اللعب ذكر عدة أنواع من الأنشطة التي يمارسها الأطفال من بينها "اللعب الخشن والعنيف Rough and Tumble Play" والذي عرفه بأنه هو الإندماج في اللعب بالتماسك بالأيدي والركض خلف بعضهم بعضًا والتظاهر بالعراك في بيئة غير منظمة Rubin, (2001).

اللعب الخشن والعنيف:

أول ماعرف مصطلح "اللعب الخشن والعنيف "Rough and Tumble Play (R&T) كان بواسطة هارلو Harlow & Harlow, (1962) خلال عمله في دراسة سلوك القردة، كما ذكر ذلك في بلجريني (Pellegrini, 1987) وهو يعود أي اللعب الخشن والعنيف إلى أنشطة الأطفال العضلية التي يتظاهرون فيها بالعراك ولا ينتج عنها عادة أي ضرر أو جروح أو عدوان، والتي من أمثلتها لعبة المصارعة ولعبة المطاردة التي تتميز بروح المرح والسعادة، كما ذكر في بام (Pam, 2007) أن ملامح الوجه تكون مبتسمة وضاحكة أثناء اللعب الذي يستغرق فترة أطول من العراك

الحقيقي ولايفترق المتعاركون عن بعضهم بعد انتهاء اللعب الخشن والعنيف. وكما ذكر سابقًا، أن معظم البحوث في اللعب الخشن والعنيف R&T بدأت بمراقبة سلوك اللعب لدى صغار الحيوانات وبعد ذلك تم تطبيقها على صغار الأطفال لدراسة اللعب الخشن والعنيف R&T لديهم، ومؤخرًا قام بيليس وبيليس (Pellis & Pellis, 2007) بإجراء التجارب على الفئران لدراسة الميكانيزمات العصبية في دماغ الفئران التي تتحكم في سلوكيات اللعب الخشن والعنيف بغرض فهم نموها وتنظيمها وكيف يمكن أن تؤدي الخبرات التي يتعرض لها الفأر أثناء اللعب الخشن والعنيف إلى تغييرات في تنظيم الجزء من الدماغ المتعلق بالسلوك الاجتماعي قد تؤدي إلى تحسين الناحية الاجتماعية عند الطفل. وقد قام علماء السلوك الإنساني بتحديد نماذج من اللعب الخشن والعنيف R&T لدى الأطفال ووضعوا نظريات اللعب الجديدة التي تفسر سلوك اللعب ووظائفه مثل تدريب للأطفال على التفاعل الاجتماعي وتصريف الطاقة الزائدة بممارسة اللعب العنيف، ونظرية الاستجمام وتحديد النشاط بعد عناء اليوم الدراسي وتنظيم الوقت (Smith, 1982). ويضيف بلجريني (Pellegrini, 1987) إن الدور الإيجابي للعب الخشن والعنيف على سلوك الأطفال بالرغم من قلة البحوث فيه فإنه واضح من خلال المراقبة المنظمة في كثير من المدارس لسلوك الأطفال الاجتماعي في فصولهم، ومن خلال التطبيق المنظم للجدول اليومي الذي يتضمن فترة للنشاط الجسمي الحركي تعقبها فترة راحة لإعطاء الأطفال الفرصة لاستعادة حيويتهم ومواصلة النشاط المدرسي.

معظم البحوث التي درست اللعب الخشن والعنيف R&T توصلت إلى نتائج متشابهة في توصيفه كما في دراسة بلجريني وسميث (Pellegrini & Smith, 1998) ، ودراسة باكويت و دمونت (Padquette & Dumont, 2013) ودراسة بام (Pam, 2007)، التي ذكرت عدة أنواع متشابهة من اللعب الخشن والعنيف R&T منها الضحك (laugh) ، الجري (run) ، القفز (jump) ، الملاحقة (chase) ، الهروب (flee) والمصارعة (Wrestle)، وذلك بالرغم من اختلاف الباحثين والعينة التي أجريت عليها الدراسة، حتى عندما أجريت الدراسة في بلدان مختلفة وجد أن اختلاف الثقافة لم يكن له تأثير على نوعية الألعاب الخشنة والعنيفة R&T التي يلعبها الأطفال كما في دراسة جونز وكونر (Jones & Conner, 1973) التي أجريت في أفريقيا ودراسة وايتنق و إدوارد (Witing & Edwards, 1973) التي أجريت في ست بلدان مختلفة.

وبالنسبة إلى تصنيف اللعب الخشن والعنيف R&T فقد صنفها تانوك (Tannock, 2011a) في دراسة له إلى ثلاثة فئات بحسب طبيعة سلوك اللعب، وبحسب درجة شيوعها في لعب الأطفال وهي (أولًا) اللعب الخشن والعنيف الذي فيه يلمس الأطفال بعضهم بعضًا (Physical Contact) كالمصارعة والملاحقة والمطاردة التي تنتهي غالبًا بمسك الأطفال لبعضهم بعضًا. (ثانيًا) اللعب الخشن والعنيف الذي يكون فيه استخدام أدوات (Rough and Tumble Play with an Objects) كالقفز من فوق الأثاث أو قذف ورمي الألعاب والضرب بها، (ثالثًا) "اللعب الخشن والعنيف المستقل" أو "سلوك اللعب الحركي المستقل" (Independent Physical Play Behaviours) وهو الذي يلعب فيه الطفل لعبًا عنيفًا بنفسه بدون استخدام أدوات ودون أن يحتك بزملائه، كأن يصفق بيديه أو يقفز في مكانه أو يتدحرج على الأرض أو يرقص أو يصرخ ويصيح بالنداء أو الغناء (تانوك، Tannock, 2011a ; كارلسون، Carlson, 2011). وهناك من الباحثين أمثال فري مان وبراون (Freeman & Brown, 2004) ولاقاس سيقين و دي إنترمونت (Lagace-Seguin & d'Entremont, 2006) (Cited in Tannock, 2011b) ممن صنف اللعب الخشن والعنيف إلى صنفين فقط وهما: اللعب الخشن الذي فيه اتصال مباشر بين

الأطفال مثل العراك أو المصارعة، والنوع الثاني هو الذي ليس فيه اتصال مباشر بين الأطفال كالمسابقة والملاحقة سواء استخدمت فيهما أدوات أم لم تستخدم. وقد استخدمت فرانسيس كارلسون (Carlson, 2011) مصطلح ألعاب الجسم الكبيرة أو ألعاب عضلات الجسم الكبرى "Big Body Play" كمرادف للعب الخشن والعنيف R&T، في إشارة إلى الألعاب التي تستخدم فيها عضلات الجسم الكبرى كالتسلق والتأرجح والركض، وذلك أثناء حديثها عن التحديات التي تواجه المعلمات تجاه هذا النوع من اللعب، كما عرَّفت نوع اللعب المستقل فيه باللعب الانعزالي لأن الأطفال حسب وصفها يلعبون بمفردهم ألعابًا كالركض والقفز والرقص والتدحرج على الأرض والدوران حول أنفسهم. أما بام (Pam, 2007) فقد صنف اللعب الخشن والعنيف R&T في دراسة له إلى صنفين بحسب طبيعة الحركة في اللعب الخشن والعنيف، إلى (١) حركات عامة (general movements) وهي كمطاردة الأطفال وحملهم والتسلل (٢) حركات قتالية (fighting movements) مثل الضرب الخفيف والركل والدفع.

ويتفاوت الأطفال في درجة ممارستهم للعب الخشن والعنيف R&T بتفاوت أعمارهم إذ يبدأ هذا النوع من اللعب بالظهور لدى صغار الأطفال بتكرارات قليلة ولكنهم مع تقدمهم بالعمر تزداد ممارستهم له لتصل إلى أعلى حد لها في عمر ٧ سنوات ثم تقل في عمر ٩-١١ سنة (Rubin et al., 1983)، كما وجد سميث و كوهانيك (Smith & Kuhaneck, 2008) في دراستهما عن الألعاب المفضلة لدى أطفال تتراوح أعمارهم من ٣-٧ سنوات أن الأطفال يزداد تفضيلهم للألعاب الخشنة والعنيفة ولألعاب الكمبيوتر بازدياد عمرهم الزمني.

ومن الجدير ذكره أن تصنيف اللعب الخشن والعنيف يعاني من صعوبات كثيرة في عملية التمييز بينه وبين الألعاب الأخرى لدى كثير من الباحثين الذين لم يتعاملوا معه كسلوك محدد منفصل عن غيره، بل إن تصنيفات العلماء السابقين للعب الاجتماعي لدى الأطفال والتي لاتحتوي على اللعب الخشن والعنيف R&T من أمثال بارتن (Parten, 1932) وسميلانسكي (Smilansky, 1968) قد أثرت على عملية تصنيفهم له بسبب التشابه والتطابق خاصة في المظهر الاجتماعي والعقلي بين اللعب الخشن والعنيف وبين هذه التصنيفات جعلهم يستخدمونها في تصنيف الألعاب التي تتميز بالخشونة والعنف. مثال على ذلك لعبة "المصارعة" تصنف على أنها من أنواع اللعب الدرامي التفاعلي (Interactive-Dramatic) (Pellegrini, 1987) . وقد ناقش تانوك (Tannock, 2008) حول ما إذا كان اللعب الخشن والعنيف هو لعب حقيقي أم لا مستشهدًا برأي بعض المنظمات المهتمة بالطفولة مثل الجمعية الوطنية لتربية صغار الأطفال (NAEYC) The National Association for the Education of Young Children التي أقرت بأن اللعب الخشن والعنيف لم يفهم على حقيقته، وأضافت هذه الجمعية في كتابها عن الممارسات المناسبة نمائيًا Developmentally Appropriate Practice لمؤلفه بريد كامب (Bredekamp, 1986) أن اللعب الخشن والعنيف R&T غير مرحب به من قبل المعلمات في الروضات. ولكن في الطبعة المنقحة من الكتاب نفسه تأكيد على أن اللعب مع الرفقاء يعد عاملًا مهمًا من عوامل النمو الاجتماعي والنفسي والعضلي للطفل ويوفر اللعب الخشن والعنيف R&T فرصة مهمة لمثل هذا النمو والتعلم. وأضاف تانوك (Tannock, 2008) أن اللعب من الأبعاد النمائية المعقدة التي تتبدى في مظاهر وتفاعلات متعددة. فالأطفال عندما يركضون في لعبة ما من الألعاب الخشنة والعنيفة R&T فإنهم لايدربون عضلاتهم فقط بل يتعلمون كيف تتحرك وتتوازن أجسامهم، ويتعلمون كيف يتجاوب زملاؤهم مع التغييرات في مراحل اللعبة المختلفة، يتعلمون كيف يحاورون وكيف يتصرفون في حال

سقوط أحد الأطفال في أثناء اللعب، كما يتعلمون كيف يعبرون عن مشاعرهم ويفهمون مشاعر الآخرين وكيف يتبادلون الأفكار كما يزداد فهمهم لأنظمة وقوانين اللعب. إذًا من الواضح أن الجمعية الوطنية لتربية صغار الأطفال (NAEYC) أدركت الأهمية التربوية للعب الخشن والعنيف R&T لأطفال ما قبل المدرسة، ولكن الشيء غير الواضح هو كيفية تشجيعه ودعمه بطريقة يكون مقبولًا من قبل المعلمات. ونتيجة لاعتقاد كثير من الآباء بأن اللعب الخشن والعنيف R&T هو سلوك تخريبي وخطير (Panksepp, 1993) وبسبب جهلهم للأثر الإيجابي المحتمل لتفاعل الآباء مع أطفالهم، أدى إلى غياب مشاركة الآباء أطفالهم في ألعاب من النوع الخشن والعنيف بل ومنع الأطفال من ممارستها.

بالنسبة للعوامل المؤثرة على اللعب الخشن والعنيف R&T هناك عوامل شخصية كالجنس (أولاد– بنات) سن الطفل أو عمره كما ذكر سابقًا، وعوامل بيئية مثل مكان اللعب (داخلي – خارجي) وفي ثقافات مختلفة (في بلدان ومناطق مختلفة من العالم) وكذلك في المنهج المتبع في المؤسسة التعليمية وغيرها، وبالنسبة لعامل الجنس فقد ذكر بلجريني (Pellegrini, 1987) أن من أكثر الفروقات بين الجنسين وضوحًا في أدبيات مراحل النمو عند الأطفال هي أن الأولاد أكثر ميلًا لممارسة اللعب الخشن والعنيف R&T من البنات. وهناك دراسات أحدث تدعم هذا التوجه أجريت في ظروف متنوعة وعلى مجتمعات مختلفة من الأطفال كلها أثبتت أن الأولاد يمارسون اللعب الخشن والعنيف أكثر من البنات لأسباب هرمونية مثل دراسة بام (Pam, 2007)، التي دعمت تفسيرات بلجريني الذي سبق ذكرها عن سبب اختلاف البنين عن البنات في درجة إقبالهم على اللعب الخشن والعنيف R&T إذ ذكر بلرجيني أن العلماء لم يجدوا سببًا واضحًا ولكن الأسباب الأكثر ترجيحًا هي سببان، السبب الأول هو سبب بيولوجي أو هرموني إذ إن الهرمون الذكري الموجود في جسم الأولاد يجعلهم أكثر نشاطًا وممارسة للعب الخشن والعنيف R&T، وقد دعم بلجريني ذلك بأدلة من الدراسات السابقة التي أجريت على الحيوانات وعلى البشر مفادها أن الأجنة التي تتعرض إلى كميات عالية من الهرمون الذكري أثناء حمل الأم يجعلهم أكثر عرضة لممارسة اللعب الخشن والعنيف R&T في مستقبل حياتهم، حتى إن كانت هذه الأجنة للبنات (Ehrhardt & Meyer-Bahlberg, 1981, cited in Pellegrini, 1987). والسبب الثاني هو سبب ثقافي حينما يفضل الأولاد اللعب الخشن والعنيف R&T وذلك لأنهم تم تشجيعهم عليه منذ كانوا صغارًا بواسطة والديهم أو غيرهم من البالغين الذين يرون أن الأنشطة الحركية من ضمنها اللعب الخشن والعنيف R&T مناسبة للأولاد وليس للبنات. فالأب مثلًا يلاعب أبناءه فقط الذكور الألعاب الخشنة والعنيفة R&T ولا يفعل ذلك مع بناته (Humphreys & Smith, 1984). فالأطفال ينشؤون بواسطة الكبار إلى نمط معين من السلوك مختلف للأولاد عنه لدى البنات.

اللعب الخشن والعنيف R&T يتأثر أيضًا ببيئة اللعب في داخل الفصل أو خارجه كما ثبت في سلسلة من التجارب قام بها كل من سميث وكونولي (Smith & Connolly, 1980, cited in Pellegrini, 1987) لقياس تأثير بيئة اللعب على ظهور اللعب الخشن والعنيف R&T، إذ أعدوا بيئة للعب منظمة ومتحكم فيها من حيث سعة مساحة اللعب، عدد مجموعات اللعب، معدل عدد الأطفال للمعلمة الواحدة، نوع المنهج والأنشطة الموجهة أو غير الموجهة. ومن النتائج التي ظهرت في هذه التجارب أن اللعب الخشن والعنيف R&T يزداد في الفصول كبيرة العدد عنه في الفصول قليلة العدد. أما بالنسبة لمساحة اللعب فقد أجرى الباحثان تجربة تعتمد على سعة المكان إذ وضعوا عددًا ثابتًا من الأطفال (٢٤طفل) في فصول أربعة ذات

مساحات مختلفة تتراوح من ١٥- ٧٥ قدمًا مربعًا، وتم مراقبة ما يصدر من الأطفال من اللعب الخشن والعنيف R&T، وقد وجدت الدراسة أنه كلما زادت مساحة اللعب زاد اللعب الخشن والعنيف R&T عند الأطفال، فالأطفال لاشك يحتاجون إلى مساحة كبيرة لممارسة الألعاب الخشنة والعنيفة R&T. وإذا لم يجدوها فسيلجأون إلى الهدوء والاستقرار، ولكن إذا قلت المساحة عن ٢٥ قدمًا مربعًا لكل طفل فسيقل اللعب التعاوني ويزيد العدوان. وقد استخلص الباحثان نتيجة يمكن أن تفيد عند التخطيط لبناء البيئة الصفية من أن المساحة المخصصة لكل طفل في فصل الروضة يجب ألا تقل عن ٢٥ قدمًا مربعًا لكي يتحقق اللعب التعاوني ولتجنب العدوان بين الأطفال. كما ورد في دراسة همفري وسميث (Humphreys & Smith, 1987) حول تأثير مكونات بيئة اللعب إذ وجدوا أن بيئة اللعب الصلبة تحفز صغار السن على ممارسة اللعب الخشن والعنيف R&T فيها أما كبار السن (١١ سنة فما فوق) فينطلقون أيضًا إلى المناطق العشبية في ممارستهم للعب الخشن والعنيف R&T. كما وجد الباحثان أيضًا أن هذا النوع من اللعب يزيد في الأجواء العاصفة عنه في الأجواء الهادئة. كما إن طول وطبيعة الفترة التي تسبق فترة اللعب الخشن والعنيف R&T لها تأثير عليه بحيث كلما طالت الفترة وزاد سكون الأطفال فيها ارتفع معدل اللعب الخشن والعنيف R&T بعدها. وبالنظر إلى أعداد مجموعات اللعب فقد وجد ماك قرو (McGrew, 1972) أن العدد ٣ وأكثر يبدأ عنده تكرار ظهور اللعب الخشن والعنيف R&T بين أطفال المجموعة. إذًا، الأعداد الكبيرة من الأطفال في المساحات الواسعة تستقطب اللعب الخشن والعنيف R&T.

التمييز بين اللعب الخشن والعنيف R&T وبين العدوان:

اللعب الخشن والعنيف R&T يختلف اختلافًا بينًا عن سلوك العدوان كما وضحها فري (Fry, 2005) أن سلوك العدوان يحاول فيه كلا الطرفين التحكم وإجبار الطرف الآخر على الرضوخ من خلال التسبب في إيلامه أو التهديد بالألم، وهو يحتوي على الدموع بدلًا من الضحك وتستخدم فيه قبضة اليد التي توجه اللكمات بدلًا من الأيادي المنبسطة التي تربت على كتف الرفيق، في العدوان أحد الطرفين يهرب متى ما أتيحت له الفرصة ولايعود مختارًا لطلب المزيد، مع ملامح الوجه الجامدة والفكين مشدودين وحتمية سيطرة أحد الطرفين على الآخر الذي لم يحصل على مايريده. كما يختلف اللعب الخشن والعنيف R&T عن العدوان في كونه أحد أشكال اللعب الحركي عند الأطفال وهو يشاهد بكثرة في لعب الآباء مع أبنائهم مع ما يتضمنه من سلوكيات خشنة مثل المصارعة والعراك والجري والقفز والألعاب البهلوانية التي قد تبدو نوعًا من أنواع العدوان إذا لم تكن ضمن إطار بيئة اللعب ومواصفاته، ولأن اللعب الخشن والعنيف R&T أقل أشكال اللعب التي خضعت للدراسة فإن كثيرًا من الكبار ومن بينهم الآباء والمعلمون يرون أنه سلوك خطير ونوع من العدوان لذلك فهم يمنعون أطفالهم من ممارسته فضلًا عن مشاركتهم والسبب يعود إلى قلة من يعرفون أثر تفاعل الآباء مع أطفالهم على النمو النفسي الاجتماعي للأطفال مما دون في أدبيات العلاقة ما بين الآباء والأبناء (Panksepp, 1993, Smith, Smees & Pellegrini, 2004).

الدراسات السابقة:

يلاحظ أن اللعب الخشن والعنيف R&T من الموضوعات المهملة في الدراسات الأجنبية بصفة عامة وفي الدراسات العربية تكاد تكون معدومة، وأن هناك توجهًا في الدراسات الحديثة إلى إعادة توصيف وحصر أنواع اللعب الخشن والعنيف في فصول الروضة كما في دراسة تانوك (Tannock, 2011a) التي تم فيها مراقبة ١٧ طفلًا من أطفال الروضة أثناء ممارستهم لنشاطهم اليومي في فصولهم وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى زيادة فهم أشكال

اللعب الخشن والعنيف R&T ووضوح أنواعه التي يمارسها الأطفال الصغار من الأولاد والبنات. وصفت هذه الدراسة ٢٧ نوعًا من أنواع اللعب الخشن والعنيف R&T، ثمانية منها كانت موجودة وموصفة من قبل باحثين سابقين والبقية (١٩ نوعًا) لم تكن موجودة، وقامت بتحديدها وتوصيفها في دراستها.

وفي دراسة سابقة لدراستها هذه قامت تانوك (Tannock, 2008) بدراسة ركزت فيها على محاولة معرفة كيف يفهم ويفسر كل من معلمو الروضة وأطفالها اللعب الخشن والعنيف R&T، تكونت عينة الدراسة من ١٧ طفلًا من أطفال الروضة و١١ معلمًا من معلميهم. وقد أشارت النتائج إلى أنه في الوقت الذي يوجد فيه لدى المربين فهم وتقدير لقيمة اللعب الخشن والعنيف R&T في تنمية أجسام وقدرات الأطفال الصغار إلا أنهم غير واثقين من الطريقة الصحيحة لضبطه وتوجيهه وأظهرت الدراسة حاجة برامج رياض الأطفال إلى وضع سياسة توضح هذه الكيفية.

وحول أهمية اللعب الخشن والعنيف في نمو الأطفال وتربيتهم قام بلجريني (Pellegrini, 1987) بدراسة راجع فيها تعريف هذا النوع من اللعب والنظريات المفسرة له والعوامل التي تؤثر فيه، كما تطرق إلى وظائف اللعب الخشن والعنيف R&T المهمة في تربية الطفل وكذلك تطرق إلى عملية الخلط بينه وبين سلوك العدوان نظرًا للتشابه الكبير بينهما في كثير من السلوكيات والمظاهر. وقد توصل إلى خلاصة أن اللعب الخشن والعنيف R&T له دور إيجابي في النمو الاجتماعي والعقلي للأطفال.

وفيما يتعلق بالفروق بين الأولاد والبنات في اللعب الخشن والعنيف، قام بولتون (Boulton, 1996) بدراسة لمعرفة إلى أي مدى ينخرط عينة من الأولاد والبنات تتراوح أعمارهم من ٨–١١ سنة في أنواع معينة من اللعب الخشن والعنيف R&T مستخدمًا الملاحظة كأداة لجمع المعلومات لاختبار فرضيتي الدراسة التي تنص أولاهما على أن اللعب الخشن والعنيف R&T يؤدي إلى تدريب الأطفال على المهارات القتالية والفرضية الثانية نصت على أن اللعب الخشن والعنيف R&T يُوجِد طريقة آمنة لإظهار التمكن الاجتماعي، وكلا الفرضيتين توقعتا أن الأولاد سوف ينخرطون أكثر من البنات في اللعب الخشن والعنيف R&T خاصة أنواع الألعاب التي تستخدم في القتال والمصارعة والسيطرة على البيئة، وأن الأولاد هم أكثر انخراطًا في نشاط البدء بالملاحقة وأكثر تكرارًا لجولات قصيرة من اللعب الخشن والعنيف وأكثر تعنيفًا لبعضهم بعضًا وأكثر استخدامًا للضرب وتوجيه اللكمات من البنات. وقد أثبتت نتائج هذه الدراسة صحة الفرضيتين بالرغم من عدم وجود فروق دالة في الجنس لكل أنواع اللعب الخشن والعنيف التي تمت ملاحظتها، وكذلك لم توجد فروق في العمر الزمني للأطفال، مما يشير إلى أن الفرضيتين ممكن تحقيقها خلال الفترة العمرية ٨–١١ سنة وليس في نهايتها. أيضًا سكوت وبانكسيب (Scott & Panksepp, 2003) اللذان كانا يريان وجود قصور في دراسة اللعب الخشن والعنيف R&T عند صغار البشر، قاما بدراسة تجريبية لمعرفة أثر الجنس على هذا النوع من اللعب إذ تمت مراقبة ٤٠ طفلًا تتراوح أعمارهم من ٣ – ٦ سنوات عن طريق التصوير بالفيديو لمدة ٣٠ دقيقة أثناء لعبهم في بيئة متحكم فيها، وهي اللعب في مجموعات ثنائية من نفس الجنس في غرفة ليس فيها ألعاب أو أية أدوات للعب تشجع على اللعب العنيف مع وجود خلفية موسيقية تتكرر كل خمس دقائق. وقد تم حساب تكرار أنشطة اللعب التي تصدر من الأطفال باستخدام نموذج يحتوي على قائمة من ٢٠ صنفًا من أصناف اللعب الخشن والعنيف R&T. وقد أظهرت النتائج أن الأولاد يتفوقون على البنات بشكل طفيف في ممارسة الألعاب الحركية (المشي – الركض) التي ساعد على ظهورها وجود صوت الموسيقى ولكن الأطفال لم يمارسوا شيئًا من اللعب الخشن والعنيف R&T. هذه التجربة تدل كما يرى الباحثان

على إمكان دراسة توجيه لعب الأطفال عن طريق التحكم في بيئة اللعب. كما قام مارتن وآخرون (Martin, et.al., 2011) بدراسة هدفت إلى معرفة دوافع الانفصال في اللعب بين الأولاد والبنات متخذة من اللعب الخشن والعنيف R&T أنموذجًا، وذلك لدى عينة من الأطفال مكونة من ٧٤ طفلًا وطفلة متوسط أعمارهم ٥١ شهرًا من بيئة متوسطة المستوى، استخدمت فيها عدة أدوات لجمع المعلومات منها ملاحظة الأطفال أثناء اللعب الإيهامي في فترة اللعب الحر، وتقارير عن مدى تمكن الأطفال من إدراك جنسهم، وذلك لاختبار فرضية مفادها، أن انفصال الأطفال في اللعب بحسب الجنس، دائمًا يفسر من قبل الأطفال أنفسهم لتفضيلهم اللعب مع من يشبهونهم في السلوك. وقد أظهرت النتائج أن اللعب الخشن والعنيف R&T من أهم الألعاب التي ترتبط بجنس الطفل وتؤدي إلى انفصال الأولاد عن البنات في اللعب الحر، هذا الانفصال القائم على تفضيل اللعب مع الأطفال الذين يشبهونهم في السلوك ويشبهونهم في تفضيلات اللعب (اللعب الخشن والعنيف R&T)، إذ دعمت نتائج هذه الدراسة فرضياتها بالنسبة للأولاد والبنات.

وعن أثر مكان اللعب وبيئته على ممارسة الأطفال للعب الخشن والعنيف R&T أجرى كل من همفري وسميث (Humphreys & Smith, 1987) دراسة في جامعة شيفيلد إذ قام الباحثان بحصر لسلوك اللعب الخشن والعنيف R&T لدى أطفال تتراوح أعمارهم ما بين ٧-١١ سنة أثناء لعبهم في الملاعب المدرسية والتي تمثل ١٠% من الوقت الذي يقضونه في المدرسة. وقد تم تمييز هذا السلوك عن طريق تحديد شكل التفاعل والمناخ الذي يظهر فيه هذا النوع من اللعب، إذ يكون المناخ وديًا وليس عدوانيًا. وتم دعم هذه التفسيرات بمعلومات مقاسة بواسطة مقياس التفاعل الاجتماعي. وقد وجدت هذه الدراسة أنه توجد علاقة محبة بين زملاء اللعب، وكذلك قوة العلاقة ومتانتها بين الزملاء تزداد بازدياد العمر ولكن أطفال الحادية عشرة يميلون إلى اختيار زملاء اللعب الذين يكونون على نفس المستوى في القوة ولكنهم في الوقت نفسه أضعف منهم. هذه النتائج تفيد أن اللعب الخشن والعنيف R&T هو وسيلة تواصل بين الأطفال الصغار، ومهم لتعليم الأطفال الأكبر عمرًا السيطرة ومهارات القتال والعراك.

أما فلاتشر وآخرون (Fletcher et. al, 2011) فقد قاموا بمقابلة شبه مقننة مع ١٦ أبًا من آباء الأطفال حول ملاعبتهم لأولادهم اللعب الخشن والعنيف R&T . وقد وجدت هذه الدراسة أن معظم الآباء ذكروا أن اللعب الحركي النشط التنافسي والمتضمن لأنواع من اللعب الخشن والعنيف R&T يقوي علاقة الآباء بأطفالهم ويفيد في النمو الجسمي للأطفال. كما أن السماح للطفل بالفوز والتفوق على والده وذلك بأن يتظاهر الوالد بالعجز أو الضعف ويسمح لطفله بالتفوق عليه وجد أن فيه متعة كبيرة للأطفال. كما أفاد الآباء أن معاركة الأبناء من حين لآخر مهمة لصحة النمو الجسمي والاجتماعي للطفل. إلا أنه وجد لهذا النوع من اللعب الخشن والعنيف R&T مخاطر قد لا تقتصر على السقوط أو الاصطدام المفاجئ ولكن أيضًا فيها تعليم للطفل كيف يكون متحديًا ومغامرًا عندما يكبر. وتوصل الباحثون إلى أن نتائج هذه الدراسة يمكن أن تفيد المعلمات في التشجيع الموجه للعب الخشن والعنيف R&T . وفي دراسة حديثة لها استعرضت تانوك (Tannock, 2011b) الدراسات التي بحثت في موضوع اللعب الخشن والعنيف R&T لدى صغار الأطفال وما هو مفهوم المعلمين والآباء لهذا النوع من اللعب. وقد استخلصت الدراسة وجود فهم متزايد لديهم لهذا النوع من اللعب.

وللعب الخشن والعنيف R&T لدى الأطفال غير العاديين نصيب في هذه الدراسات إذ أجرى كل من هينز و كوفمان (Hines & Kaufman, 1994) دراسة مقارنة على ٣٨ طفلًا وطفلة من الذين لديهم زيادة خلقية في إفراز

هرمون الغدة الكظرية التي لها علاقة بإفرازات الهرمونات الذكرية والتي تسبب انحرافات عن السلوكيات المعتادة و ٣٣ طفلًا وطفلة من الأطفال العاديين كعينة مقارنة، المدى العمري لهم يتراوح من ٣–٨ سنوات. وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقصي الفرق بين العينتين في ممارسة اللعب الخشن والعنيف R&T وفي تفضيلاتهم في اختيار جنس رفقاء اللعب. لم تجد الدراسة اختلاف بين البنات المتأثرات بزيادة الهرمون والبنات غير متأثرات بزيادته في ممارسة اللعب الخشن والعنيف في حين وجد اختلاف بسيط في اختيار جنس رفقاء اللعب (أولاد/بنات) بين البنات المتأثرات وغير المتأثرات بزيادته.

التعليق على الدراسات السابقة :

لم توجد في المكتبة العربية وقواعد المعلومات فيها أي بحوث تتناول بالدراسة اللعب الخشن والعنيف R&T لدى أطفال الروضة، حتى الدراسات الأجنبية هي أيضًا قليلة، إذ معظم الدراسات تمت في السبعينيات والثمانيات من القرن العشرين ويلاحظ أن معظمها أسست للإطار النظري لهذا النوع من لعب الأطفال (تعريفه وتوصيفه فوائده وأنواعه والعوامل المؤثرة فيه والفرق بين البنين والبنات في ممارسة اللعب الخشن والعنيف R&T) معتمدة في بعض الأحيان على نفس النظرية المتبعة في الأبحاث التي درست سلوك اللعب عند صغار الحيوانات لتفسير سلوك الحيوان وهي "النظرية السلوكية" التي قام بها العلماء السلوكيون. من هذه الدراسات دراسة ماك قرو (McGrew, 1972) وسميث (Smith, 1973) و بلورتون جونز (Blurton Jones, 1972)، أما ما جاء متأخرًا من هذه الدراسات فقد ركزت في معظمها على مدى إدراك وفهم وتقبل الآباء والمعلمين لهذا النوع من اللعب بشكل نمطي. وعن أهميته في نمو الأطفال النفسي والاجتماعي إلى جانب النمو الجسمي والتآزر الحركي، ومحاولة تقنين ونشر الأنظمة والقوانين التي تنظم وتحدد دور المعلمين والوالدين حيال التدخل المناسب لضمان سلامة الأطفال، كما إن بعض الدراسات الحديثة كدراسة بليس وبليس (Pellis & Pellis, 2007) استخدمت فئران التجارب لدراسة التحكم العصبي أثناء اللعب الخشن والعنيف R&T (العراك) لدى الفئران وإمكان توجيهه لإحداث تغييرات في تنظيم الدماغ في الجزء المتعلق بالسلوك الاجتماعي. كما يلاحظ اختلاف أشكال اللعب الخشن والعنيف R&T التي ظهرت في الدراسة الحالية عن الموجودة في الدراسات السابقة، وإذ إن الباحثة لم تجد في الدراسات العربية أية دراسة تتناول هذا النوع من اللعب، لذلك لجأت إلى المقارنة بما هو موجود في الدراسات الأجنبية. أيضًا الدراسات الأجنبية لم توجد فيها حسب علم الباحثة سوى دراسة واحدة حديثة تصف الممارسات الفعلية للأطفال أثناء اللعب الحر في الروضة أو أثناء اللعب مع الرفاق بشكل عام، وتعمل على تصنيفها كألعاب خشنة وعنيفة وهي دراسة تانوك (Tannock, 2011a) التي تم بناء أداة الدراسة الحالية اعتمادًا على قائمة أنواع اللعب الخشن والعنيف R&T بها وعلى طريقة تصنيفها لها كما سيرد لاحقًا.

منهجية البحث:

تشمل منهجية البحث على وصف المجتمع الأصلي للبحث وعينة البحث وطريقة اختيارها. وكذلك تشمل تصميم البحث وإعداد أدوات البحث والدراسة الاستطلاعية واستخراج صدق وثبات أدوات البحث وتطبيقها بالإضافة إلى الطرق الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة البحث.

تصميم البحث:

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي (المسحي التحليلي) لمناسبته لطبيعة البحث. إذ يتم وصف سلوك اللعب الخشن والعنيف R&T أثناء ممارسة الأطفال للعب الحر وتحليله ثم تصنيفه حسب طبيعة اللعبة، ومكانها، وحسب جنس الطفل، بهدف الكشف والتعرف على الأنواع المختلفة من

اللعب الخشن والعنيف R&T والتعرف على مدى انتشارها وشيوعها لدى العينة المختارة من مجتمع البحث من الأولاد والبنات.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من الأطفال الملتحقين بالروضات الأهلية في مدينة الرياض وعددها ١٠٤ روضة ينتظم فيها حوالي ١١٤٦٣ طفلًا وطفلة من الذين تتراوح أعمارهم بين ٥-٦ سنوات وسبب اختيار الروضات الأهلية دون الحكومية هو كثرة عددها وانتشارها بشكل يفوق عدد الروضات الحكومية ويلتحق بها فئة متجانسة من الطبقة الوسطى إلى العليا من المجتمع (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢).

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من ٤ روضات تم اختيارها بالطريقة العشوائية المنتظمة من الجهات الأربع لمدينة الرياض (شمال وجنوب وشرق وغرب) بالمملكة العربية السعودية. وقد تم اختيار أربعة فصول من كل روضة فصل واحد من فصول مرحلة التمهيدي المتقدم الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٥- ٦ سنوات. وقد تم اختيار الفصول بطريقة صدفية تعتمد على رغبة واستعداد معلمة الفصل للتعاون والسماح للباحثة أو مساعدتها للتواجد معها في الفصل للقيام بعملية المراقبة وتسجيل سلوك اللعب الخشن والعنيف R&T الذي يظهر من الأطفال خلال البرنامج اليومي في القائمة المعدة لذلك. بلغ مجموع عدد أطفال العينة في الفصول الأربعة ٨٠ طفلًا وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين ٥٩-٧٠ شهرًا.

أدوات البحث:

تم اختيار أسلوب الملاحظة المنتظمة أو المبنية التي تعتمد على وجود قائمة من العناصر التي يتم ملاحظتها، كأداة لإجراء هذا البحث بناءً على أنها أفضل طريقة لجمع معلومات حول ممارسة الأطفال للعب الخشن والعنيف R&T في الروضات وهي شائعة الاستخدام في الدراسات السابقة (Martin, et.al., 2011 ،Tannock, 2011a ،Scott & Panksepp, 2003). استعانت الباحثة بقائمة تانوك (Tannock, 2011a) لتصميم استمارة الملاحظة للبحث الحالي، وهي القائمة التي قامت تانوك بتجميعها كأكثر سلوكيات اللعب الخشن والعنيف R&T شيوعًا في أدبيات دراستها واتخذتها كأساس لبناء أداة بحثها لتمييز اللعب الخشن والعنيف R&T عن غيره من أنواع اللعب. ونظرًا للتشابه بين اللعب الخشن والعنيف وبين مظاهر العدوان (Agression) اتخذت الحد الفاصل الذي يميز اللعب الخشن والعنيف عن العدوان، وهو ما يبدو في تعابير الطفل من ملامح السرور والسعادة باللعب (Cheerful Play Face) (Reed & Brown, 2000). قامت الباحثة في البحث الحالي بعدة خطوات لإعداد أداة البحث (قائمة الملاحظة المنتظمة) وهي على النحو الآتي: (١) ترجمة هذه القائمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ثم أعطيت القائمة بعد ترجمتها إلى أحد المترجمين ليعيد ترجمتها إلى اللغة الإنجليزية لكي يتم التأكد من عدم تغير المعنى بعد الترجمة. وقد اشتملت القائمة على ٢٧ سلوكًا من سلوكيات اللعب الخشن والعنيف R&T ، (٢) وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات المنشورة في أدبيات اللعب الخشن والعنيف قامت بتعديل صياغة بعض العبارات وحذف بعض السلوكيات وإضافة غيرها، كما قامت الباحثة بدمج اثنين منها مع سلوكين آخرين يشبهانهما في نفس القائمة بحسب معناها في الثقافة السعودية. وبذلك أصبحت القائمة تحتوي على ٢٥ سلوكًا. (٣) قامت الباحثة بدراسة استطلاعية الهدف منها استكمال بناء استمارة الملاحظة كما سيرد ذكر ذلك في فقرة الدراسة الاستطلاعية التالية.

الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بدراسة استطلاعية كان الهدف منها (١) استطلاع وتجميع سلوكيات اللعب الخشن

والعنيف الشائعة في مدارس رياض الأطفال في مدينة الرياض (٢) معرفة ما يتوافق وما يختلف منها مع قائمة تانوك (Tannock, 2011a)، (٣) للتأكد من دقة القائمة في التمييز بين اللعب الخشن والعنيف وأنواع اللعب الأخرى. قامت الباحثة بزيارة لأربع روضات من الروضات التي في مدينة الرياض، قضت في كل منها يومًا كاملًا لاحظت فيها سلوكيات اللعب الخشن والعنيف R&T في جميع أنشطة البرنامج اليومي، وقامت الباحثة بتسجيل سلوكيات اللعب التي رأت الباحثة أنها تتوافق مع صفات اللعب الخشن والعنيف والتي لم تكن موجودة في قائمة تانوك (Tannock, 2011a) المترجمة بعد تعديلها جزئيًا كما ذكر أعلاه، كما قامت الباحثة أيضًا بملاحظة وتسجيل سلوكيات اللعب الخشن والعنيف R&T التي وردت في قائمة تانوك للتاكد من دقتها ومن توافقها مع سلوكيات اللعب الخشن والعنيف بين أطفال رياض الأطفال في مدينة الرياض. أضافت الباحثة ٢٢ سلوكًا من السلوكيات التي قامت بملاحظتها وتسجيلها في الدراسة الاستطلاعية إلى قائمة تانوك (Tannock, 2011a) وبذلك أصبحت القائمة تحتوي على ٤٧ سلوكًا من سلوكيات اللعب الخشن والعنيف R&T كما في جدول رقم (١).

صدق وثبات الأداة:

وللتحقق من صدق استمارة ملاحظة سلوك اللعب الخشن والعنيف R&T المستخدمة كأداة للملاحظة في البحث الحالي، تم استخدام صدق المحتوى إذ عرضت القائمة على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصات في الطفولة في كل من جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وكلية رياض الأطفال بجامعة القاهرة، وكلية رياض الأطفال بجامعة بور سعيد بجمهورية مصر العربية، لتحكيمها وتدقيق اللغة ولمعرفة ما إذا كانت فعلًا تعبر عن وتقيس سلوك اللعب الخشن والعنيف. ونتيجة للملاحظات التي أبداها المحكمون تم اختصار القائمة إلى ٣٧ سلوكًا، وذلك لأسباب متعددة منها طول العبارة أو تكرار السلوك أو ندرته أو للخلط بينه وبين سلوك العدوان أو لعدم تصنيفه من السلوكيات الخشنة والعنيفة، بحسب اتفاقهم. أما البنود المتبقية وهي ٢٥ سلوكًا من قائمة تانوك (Tannock, 2011a)، ١٢ سلوكًا من السلوكيات التي تم تسجيلها أثناء الدراسة الاستطلاعية، فقد أقر المحكمون جميعا أنها مناسبة وتعبر عن أنواع متعددة من سلوكيات اللعب الخشن والعنيف التي يمارسها الأطفال في رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية. والجدول رقم (١) يوضح القائمة النهائية بعد ترجمتها وتعديلها والإضافة إليها والحذف منها بعد إتمام إجراءات الصدق والدراسة الاستطلاعية.

وبالنسبة للتحقق من ثبات استمارة ملاحظة سلوك اللعب الخشن والعنيف R&T فقد تم (أولًا) تطبيق طريقة اتفاق المحكمين التي هي درجة الاتفاق التي يتوصل إليها محكمين أو أكثر عندما يقيمون شيئًا واحدًا ويحصلون على نفس الدرجة تقريبا. إذ اشتركت الباحثة مع إحدى مساعدتيها باستخدام استمارة الملاحظة في ملاحظة سلوك اللعب الخشن والعنيف في فصلين يقعان في روضتين مختلفتين من الروضات المختارة لمدة يومين منفصلين، لكل فصل، ثم حسبت النسبة المئوية لدرجة اتفاق الباحثة ومساعدتها في توصيف وتصنيف لعب الأطفال الخشن والعنيف R&T التي تمت ملاحظتها بحسب الاستمارة أداة الدراسة التي في الجدول رقم (١). وقد بلغت النسبة المئوية لاتفاق المحكمين نسبة جيدة جدًا (٨١%) وهي درجة كافية لتحقيق ثبات القائمة، بالرغم من صعوبة التمييز بين سلوكيات اللعب الخشن والعنيف R&T وسلوكيات العدوان (aggression). كما تم (ثانيًا) استخراج ثبات الأداة باستخدام معامل "كرونباخ ألفا" (Cronbach's alpha)، والذي بلغت قيمته (٠,٨٣)، مما يشير إلى ثبات مرتفع نوعًا ما لاستمارة الملاحظة.

إجراءات البحث:

بعد اختيار المدارس عينة البحث قامت الباحثة بزيارة للمدارس بهدف تقديم نفسها ومساعدتيها وطلب السماح لها بالتطبيق في هذه المدارس، وتم الاتفاق على تحديد الفصول التي ستطبق فيها الدراسة بالطريقة المذكورة سابقًا في اختيار عينة الدراسة كما تم الاتفاق على الأيام التي ستحضر فيها الباحثة أومساعدتاها للقيام بعملية الملاحظة، إذ الملاحظة تتم على كامل الفصل في كامل اليوم ويتم تسجيل أي سلوك من سلوكيات اللعب الخشن والعنيف R&T يظهره أي من الأطفال المنتمين إلى هذه الفصول خلال جميع فقرات البرنامج اليومي.

الأساليب الإحصائية:

بعد الانتهاء من ترميز البيانات من أداة الدراسة التي تم إدخالها في برنامج SPSS تم استخدام الطرق الإحصائية الآتية : معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لإيجاد ثبات استمارة الملاحظة، كما استخدمت التكرارات والنسب المئوية لكل لعبة وكذلك التكرارات والنسب المئوية لسلوكيات اللعب الخشن والعنيف من حيث عدد الألعاب مكان اللعب طبيعة اللعب وجنس الطفل.

النتائج:

يمكن مناقشة نتائج الدراسة في ضوء تساؤلاتها على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما أكثر ألعاب الخشونة والعنف انتشارًا في العينة المختارة من أطفال الروضات في مدينة الرياض وما أقلها إنتشارًا.

للإجابة عن هذا السؤال نستعرض الجدول رقم (٢) الذي يوضح النتائج الوصفية لدرجة انتشار اللعب الخشن والعنيف R&T متضمنًا التكرار ونسب التكرار لهذه الألعاب. من خلال مراقبة اللعب الحر للأطفال في بيئة الروضة الداخلية والخارجية خلال الفترة المحددة تم حصر ما مجموعه ٥٥١ سلوكًا صنفت حسب استمارة التصنيف على أنها من أنواع اللعب الخشن والعنيف التي ظهرت جميعها دون استثناء في أثناء اللعب الحر ولكن بنسب متفاوتة كما هو واضح في الجدول رقم (٢) وقد كان سلوك استعمال الصوت العالي في اللعب هو أكثر أساليب اللعب الخشن والعنيف R&T ممارسة بين أطفال العينة إذ تكرر ٥٤ مرة بنسبة مئوية تعادل تقريبًا ١٠% ، يليه في ذلك سلوك مسك أو حمل أجسام الأطفال الذي تكرر ظهوره من الأطفال ٤٢ مرة بنسبة تعادل ٧,٦٢% ويليه سلوك مطاردة وملاحقة الأطفال الآخرين الذي تكرر ٣١ مرة بنسبة ٥,٦٣ ثم الجري دون قصد الهروب أو الملاحقة وسلوك رمي الأشياء إذ تكرر ظهور كل منهما ٣٠ مرة أي بنسبة ٥,٤٤% . أما بالنسبة لأقل الألعاب الخشنة والعنيفة ممارسة من قبل الأطفال فقد كانت النفخ في وجوه الأطفال إذ لم تظهر سوى مرة واحدة فقط بنسبة ٠,١٨%، يليها الزحف على اليدين والركبتين وملاحقة الأطفال و نثر الماء أو الرمل على الآخرين التي تكررت ممارسة الأطفال لهما مرتين فقط بنسبة مئوية ٠,٣٦% .

السؤال الثاني: ما أكثر ألعاب الخشونة والعنف انتشارًا في العينة المختارة من أطفال الروضات في مدينة الرياض بحسب طبيعة اللعبة وما أقلها انتشارًا.

اعتمدت الباحثة في تصنيفها لطبيعة اللعب على تصنيف مايكل تانوك (Tannock, 2011a) الذي قسمها إلى ثلاثة أقسام وهي الأنواع الأكثر شيوعًا في لعب الأطفال (النوع الأول) اللعب الخشن والعنيف الذي فيه تماس جسدي بين الأطفال (Physical Contact) كالمصارعة وملاحقة ومسك الأطفال الآخرين، (النوع الثاني) اللعب الخشن والعنيف باستخدام أدوات كالقفز من فوق الأثاث

جدول (١)

قائمة مراقبة اللعب الخشن والعنيف R&T

وصف اللعبة			وصف اللعبة		
م	قائمة تانوك Tannock		م	القائمة المضافة بالدراسة الاستطلاعية	
١	مسك جسم الأطفال الآخرين	Grabbing body of other player	١	**ضرب الأشياء بالجدار أو بالأثاث أو بالأرض**	٢٦
٢	استعمال الصوت العالي ~ الصياح	Use of a loud voice ~ roaring	٢	**تسلق الأشياء العالية**	٢٧
٣	مسك وتحريك أجسام الأطفال الآخرين	Grabbing and moving body of other player	٣	**القفز من فوق الأطفال أوالأشياء الموجودة على الأرض**	٢٨
٤	مطاردة وملاحقة الآخرين	Chasing (e.g., in pursuit of other player)	٤	**التلويح باليدين في وجه الأطفال الآخرين**	٢٩
٥	الارتطام بأجسام الأطفال الآخرين	Banging body into body of other player	٥	**القفز على رجل واحدة**	٣٠
٦	السقوط على الأرض	Falling	٦	**الضرب باليد أو بالأشياء مع الضحك**	٣١
٧	حركة الرفس بالأرجل	Kicking motions	٧	**سباق الجري**	٣٢
٨	حركة الضرب أو التلويح باليد كمن يريد أن يضرب	Hitting motions	٨	**الدخول في الأماكن الضيقة**	٣٣
٩	المصارعة (مثلا حمل جسم زميله، التدحرج على الأرض)	Wrestling (e.g. lifting other's body, rolling on ground, etc.)	٩	**الزحف على اليدين والركبتين وملاحقة الأطفال**	٣٤
١٠	دفع الأطفال الآخرين	Pushing other player	١٠	**نثر الماء أو الرمل على الآخرين**	٣٥
١١	الجري دون قصد الهروب أو الملاحقه	Running(e.g., without intent to chase or flee)	١١	**النفخ في وجه الأطفال**	٣٦
١٢	**قرع أو خبط الأشياء والأدوات التى يمسكها**	Making crashing motions with held object	١٢	**القفز في مكانه**	٣٧
١٣	رمي الأشياء	Throwing object			
١٤	الصفع باليد المفتوحة	Open handed slaps			
١٥	القفز فوق الأثاث	Jumping on object (e.g. couch)			
١٦	رفس الأشياء	Kicking object			
١٧	يدور الطفل حول نفسه مع مد يديه للخارج	Large body motions (e.g., twirling body with arms outstretched			
١٨	التدحرج على الأرض مع أطفال آخرين	Rolling around on ground with other player			
١٩	ضرب جسمه بالأشياء كالجدار	banging body into fixed object (e.g. wall)			
٢٠	سحب الأطفال الآخرين	Pulling other player			
٢١	الإمساك بالأيدي	Holding hands			
٢٢	يعمل حركة الضرب بأشياء يمسكها بيده	Making hitting motions while holding an object			
٢٣	أن يضرب الطفل نفسه	Hitting self			
٢٤	يتدحرج على الأرض لوحده	Rolling around on ground own			
٢٥	الهروب لتجنب الإمساك به من الطفل الذي يلاحقه	Fleeing (avoiding being caught by player)			

جدول (٢)

النتائج الوصفية (التكرار والنسب المئوية) للعب الخشن والعنيف (R&T)

الترتيب	التكرار	النسبة المئوية	اللعبة	توصيف اللعبة	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية	اللعبة	توصيف اللعبة
١	٥٤	% ٩,٨٠	٢	استعمال الصوت العالي ~ الصياح	٢٠	١٣	% ٢,٣٦	٧	**حركة الرفس بالأرجل**
٢	٤٢	% ٧,٦٢	١	مسك جسم الأطفال الآخرين	٢١	١٢	% ٢,١٨	٩	**المصارعة (مثلا حمل جسم زميله والتدحرج على الأرض)**
٣	٣١	% ٥,٦٣	٤	مطاردة وملاحقة الأخرين	٢٢	١٢	% ٢,١٨	١٢	قرع أو خبط الأشياء والأدوات التي يمسكها
٤	٣٠	% ٥,٤٤	١١	الجري دون قصد الهروب أو الملاحقه	٢٣	١٢	% ٢,١٨	١٩	ارتطام الجسم بالأشياء الثابتة كالجدار
٥	٣٠	% ٥,٤٤	١٣	رمي الأشياء	٢٤	١٢	% ٢,١٨	٢٢	**يعمل حركة الضرب بأشياء يمسكها بيده**
٦	٢٢	% ٣,٩٩	٣١	الضرب باليد أو بالأشياء مع الضحك	٢٥	١١	% ٢,٠٠	١٦	**رفس الأشياء**
٧	٢١	% ٣,٨١	٢٠	سحب الأطفال الآخرين	٢٦	١٠	% ١,٨١	٢٦	**ضرب الأشياء بالجدار أو بالأثاث أو بالأرض**
٨	١٩	% ٣,٤٥	٨	حركة الضرب أو التلويح باليد كمن يريد أن يصفع	٢٧	٨	% ١,٤٥	١٠	**دفع الأطفال الآخرين بيده**
٩	١٩	% ٣,٤٥	١٤	الصفع باليد المفتوحة	٢٨	٨	% ١,٤٥	١٧	**دوران الطفل حول نفسه مع مد يديه للخارج**
١٠	١٨	% ٣,٢٧	٥	ارتطام جسم الطفل بأجسام الأطفال الآخرين	٢٩	٧	% ١,٢٧	١٨	**التدحرج على الأرض مع أطفال آخرين**
١١	١٨	% ٣,٢٧	٢٨	القفز من فوق الأطفال أو الأشياء الموجودة على الأرض	٣٠	٥	% ٠,٩١	٢٥	**الهروب لتجنب الإمساك به من الطفل الذي يلاحقه**
١٢	١٧	% ٣,٠٩	٢١	الإمساك بالأيدي	٣١	٣	% ٠,٥٤	٣٠	**القفز على رجل واحدة**
١٣	١٦	% ٢,٩٠	٢٣	أن يضرب الطفل نفسه	٣٢	٣	% ٠,٥٤	٣٢	**سباق الجري**
١٤	١٥	% ٢,٧٢	٦	السقوط على الأرض	٣٣	٣	% ٠,٥٤	٣٣	**الدخول في الأماكن الضيقة**
١٥	١٥	% ٢,٧٢	٢٤	يتدحرج على الأرض لوحده	٣٤	٣	% ٠,٥٤	٣٧	**القفز في مكانه**
١٦	١٥	% ٢,٧٢	٢٧	تسلق الأشياء العالية	٣٥	٢	% ٠,٣٦	٣٤	**ملاحقة الأطفال بالزحف على اليدين والركبتين**
١٧	١٥	% ٢,٧٢	٢٩	التلويح باليدين في وجه الأطفال الآخرين	٣٦	٢	% ٠,٣٦	٣٥	**نثر الماء أو الرمل على الآخرين**
١٨	١٤	% ٢,٥٤	١٥	القفز فوق الأثاث	٣٧	١	% ٠,١٨	٣٦	**النفخ في وجه الأطفال**
١٩	١٣	% ٢,٣٦	٣	مسك وتحريك أجسام الأطفال الآخرين					
				المجموع	٣٧	**٥٥١**	**% ١٠٠**	**٣٧**	

جدول (٣)

النتائج الوصفية (التكرار والنسب المئوية) للعب الخشن والعنيف (R&T) في ضوء طبيعة اللعب

الترتيب	طبيعة اللعب	التكرارات	النسبة
١	اللعب المستقل أو اللعب الحركي المستقل (Independent Physical Play Behaviors)	٢٣٣	٤٢,٣
٢	بالتماس الجسدي (Physical Contact)	١٨٤	٣٣,٤
٣	بالأدوات (Rough and Tumble Play with an Objects)	١٣٤	٢٤,٣
	الإجمالي	٥٥١	% ١٠٠

أو رمي الألعاب (Rough and Tumble Play with an Objects) ، (النوع الثالث) اللعب الخشن والعنيف من نوع اللعب المستقل أو اللعب الحركي المستقل (Independent Physical Play Behaviours) وهو الذي يلعب فيه الطفل لعبًا عنيفًا مع نفسه بدون استخدام أدوات ودون أن يحتك بزملائه، كأن يدور الطفل حول نفسه أو أن يصفق بيديه أو يصرخ أو يعمل حركة الضرب باليد أو الرفس بالرجل.

باستعراض الجدول رقم (٣) الذي يبين التكرارات التي ظهرت من كل نوع من أنواع اللعب حسب طبيعة اللعبة والنسبة المئوية لكل نوع. يتضح أن اللعب الخشن والعنيف R&T من نوع اللعب الحركي المستقل الذي يكون بدون الاستعانة بأية وسيلة أو أدوات احتل المرتبة الأولى وهو الأكثر ممارسة من قبل الأطفال عن النوعين الآخرين إذ بلغ تكراره ٢٣٣ مرة بنسبة مئوية ٤٢,٣%، في حين احتل المرتبة الثانية اللعب الخشن والعنيف R&T الذي فيه لمس الأطفال أجسام بعضهم بعضًا أثناء اللعب الذي تكرر ١٨٤ مرة بنسبة مئوية تبلغ ٣٣,٤% أما أسلوب اللعب باستخدام الأدوات كقطع اللعب وغيرها من الأدوات التي قد لاتكون مخصصة للعب قد احتل المرتبة الأخيرة بتكرار قدره ١٣٤ مرة بنسبة مئوية ٢٤,٣% ، كما هو واضح في الجدول رقم (٣).

السؤال الثالث: هل يؤثر مكان اللعب (داخل الفصل / خارج الفصل) على عدد الألعاب الخشنة والعنيفة التي يمارسها الأطفال.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم إيجاد التكرار والنسبة المئوية لممارسة الأطفال لأنواع اللعب الخشن والعنيف R&T في كل من داخل الفصل وخارجه بصرف النظر عما إذا كانوا أولاد أو بنات. ويتضح من الجدول رقم (٤) أن مجموع تكرار ممارسة الأطفال للعب الخشن والعنيف R&T في الداخل (٣٣٥) أكثر منه في الخارج (٢١٦) بنسبة مئوية (٦٠,٨) (٣٩,٢) على التوالي.

السؤال الرابع: هل يؤثر جنس الطفل (ولد / بنت) على عدد الألعاب الخشنة والعنيفة التي يمارسها الأطفال.

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع تم إيجاد التكرار والنسبة المئوية لعدد الأولاد والبنات الذين مارسوا اللعب الخشن والعنيف R&T سواء في داخل الفصول أم في خارجها. ويتضح من الجدول رقم (٥) أن مجموع تكرار الأولاد الذين مارسوا اللعب الخشن والعنيف R&T (٦٨١) أكثر من عدد البنات (٢٠٤) بنسبة مئوية (٧٦,٩) (٢٣,٠٥) على التوالي.

السؤال الخامس: هل يؤثر جنس الطفل (ولد / بنت) على ممارسة الأطفال لسلوك اللعب الخشن والعنيف بحسب مكان اللعب (داخل الفصل / خارج الفصل)

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس تم إيجاد التكرار والنسبة المئوية لممارسة كل من الأولاد والبنات للعب الخشن والعنيف R&T في داخل الفصل وفي خارجه. كما يتضح بالجدول رقم (٦) أن مجموع تكرار ممارسة الأولاد للعب الخشن والعنيف R&T في الخارج هي (٢٦٢) أكثر منه لدى البنات (٩١) بنسبة مئوية (٣٠,١٥) (١٠,٤٧)

على التوالي من مجموع جميع أعداد الأولاد والبنات في الداخل والخارج الذين مارسوا اللعب الخشن والعنيف R&T في الفترة التي تمت فيها الدراسة. كما إن مجموع تكرار ممارسة الأولاد للعب الخشن والعنيف R&T في الداخل هي (٤٠٣) أكثر منه لدى البنات (١١٣) بنسبة مئوية (٤٦,٣٨) (١٣,٠٠) على التوالي من مجموع جميع أعداد الأولاد والبنات من عينة الدراسة الذين مارسوا اللعب الخشن والعنيف R&T في الداخل والخارج في الفترة التي تمت فيها الدراسة.

جدول (٤)

النتائج الوصفية (التكرار والنسب المئوية) للعب الخشن والعنيف في داخل وخارج الفصل

الترتيب	داخل		اللعبة	الترتيب	داخل		اللعبة	الترتيب	خارج		اللعبة	الترتيب	خارج		اللعبة
	التكرار	%			التكرار	%			التكرار	%			التكرار	%	
١	٣٢	%٩,٥٥	٢	٢٠	٧	%٢,٠٩	١٧	١	٢٧	%١٢,٥٠	٤	٢٠	٤	%١,٨٥	**١٨**
٢	٣٠	%٨,٩٦	١	٢١	٧	%٢,٠٩	٢٠	٢	٢٢	%١٠,١٩	٢	٢١	٣	%١,٣٩	**٢٢**
٣	٢٣	%٦,٨٧	١٣	٢٢	٥	%١,٤٩	٩	٣	١٥	%٦,٩٤	٢٧	٢٢	٣	%١,٣٩	**٢٩**
٤	٢٠	%٥,٩٧	٣١	٢٣	٥	%١,٤٩	٢٨	٤	١٤	%٦,٤٨	٢٠	٢٣	٣	%١,٣٩	**٣٢**
٥	١٨	%٥,٣٧	١١	٢٤	٤	%١,١٩	٣	٥	١٣	%٦,٠٢	٢٨	٢٤	٢	%٠,٩٣	**٨**
٦	١٧	%٥,٠٧	٨	٢٥	٤	%١,١٩	٤	٦	١٢	%٥,٥٦	١	٢٥	٢	%٠,٩٣	**١٩**
٧	١٥	%٤,٤٨	١٤	٢٦	٤	%١,١٩	٢٥	٧	١٢	%٥,٥٦	١١	٢٦	٢	%٠,٩٣	**٣١**
٨	١٥	%٤,٤٨	٢٣	٢٧	٣	%٠,٩٠	١٨	٨	٩	%٤,١٧	٣	٢٧	٢	%٠,٩٣	**٣٥**
٩	١٤	%٤,١٨	٢٤	٢٨	٣	%٠,٩٠	٣٠	٩	٩	%٤,١٧	٥	٢٨	١	%٠,٤٦	**١٥**
١٠	١٣	%٣,٨٨	١٥	٢٩	٣	%٠,٩٠	٣٣	١٠	٩	%٤,١٧	٢٦	٢٩	١	%٠,٤٦	**١٧**
١١	١٢	%٣,٥٨	٢١	٣٠	٣	%٠,٩٠	٣٧	١١	٧	%٣,٢٤	٩	٣٠	١	%٠,٤٦	**٢٣**
١٢	١٢	%٣,٥٨	٢٩	٣١	٢	%٠,٦٠	١٠	١٢	٧	%٣,٢٤	١٣	٣١	١	%٠,٤٦	**٢٤**
١٣	١٠	%٢,٩٩	١٩	٣٢	٢	%٠,٦٠	٣٤	١٣	٦	%٢,٧٨	٦	٣٢	١	%٠,٤٦	**٢٥**
١٤	٩	%٢,٦٩	٥	٣٣	١	%٠,٣٠	٢٦	١٤	٦	%٢,٧٨	١٠	٣٣	٠	%٠,٠٠	**٣٠**
١٥	٩	%٢,٦٩	٦	٣٤	١	%٠,٣٠	٣٦	١٥	٥	%٢,٣١	١٢	٣٤	٠	%٠,٠٠	**٣٣**
١٦	٩	%٢,٦٩	٧	٣٥	٠	%٠,٠٠	٢٧	١٦	٥	%٢,٣١	٢١	٣٥	٠	%٠,٠٠	**٣٤**
١٧	٩	%٢,٦٩	٢٢	٣٦	٠	%٠,٠٠	٣٢	١٧	٤	%١,٨٥	٧	٣٦	٠	%٠,٠٠	**٣٦**
١٨	٧	%٢,٠٩	١٢	٣٧	٠	%٠,٠٠	٣٥	١٨	٤	%١,٨٥	١٤	٣٧	٠	%٠,٠٠	**٣٧**
١٩	٧	%٢,٠٩	١٦					١٩	٤	%١,٨٥	١٦				
المجموع					**٣٣٥**	**%١٠٠**							**٢١٦**	**%١٠٠**	
					٣٣٥	**%٦٠,٨**							**٢١٦**	**%٣٩,٢**	
المجموع الكلي								**٥٥١**							

جدول (٥)

النتائج الوصفية (للتكرار والنسب المئوية) لعدد الأولاد والبنات الذين مارسوا اللعب الخشن والعنيف

الترتيب	عدد الأولاد	%	اللعبة	الترتيب	عدد الأولاد	%	اللعبة	الترتيب	عدد البنات	%	اللعبة	الترتيب	عدد البنات	%	اللعبة
١	٧١	١٠,٤٣ %	٢	٢٠	١٥	٢,٢٠ %	١٥	١	٢٢	١٠,٧٨ %	٢	٢٠	٤	١,٩٦ %	**١٧**
٢	٥٧	٨,٣٧ %	٤	٢١	١٤	٢,٠٦ %	٧	٢	١٩	%٩,٣١	١	٢١	٤	١,٩٦ %	**١٨**
٣	٣٨	٥,٥٨	١	٢٢	١٤	٢,٠٦	١٤	٣	١٣	%٦,٣٧	٨	٢٢	٤	١,٩٦	**١٩**

		%							%				%		
٤	٣٥	٥,١٤ %	٨	٢٣	١٤	٢,٠٦ %	١٦	٤	١٣	%٦,٣٧	١٤	٢٣	٣	١,٤٧ %	**١٥**
٥	٢٨	٤,١١ %	٥	٢٤	١٣	١,٩١ %	٢٣	٥	١٣	%٦,٣٧	٢٠	٢٤	٣	١,٤٧ %	**٣١**
٦	٢٨	٤,١١ %	١٣	٢٥	١٢	١,٧٦ %	١٩	٦	١٣	%٦,٣٧	٢١	٢٥	٢	٠,٩٨ %	**٧**
٧	٢٧	٣,٩٦ %	٢١	٢٦	١٢	١,٧٦ %	٢٧	٧	١١	%٥,٣٩	٢٧	٢٦	٢	٠,٩٨ %	**٣٥**
٨	٢٦	٣,٨٢ %	٦	٢٧	١١	١,٦٢ %	١٢	٨	١٠	%٤,٩٠	٢٦	٢٧	١	٠,٤٩ %	**٦**
٩	٢٣	٣,٣٨ %	٣	٢٨	٩	١,٣٢ %	١٠	٩	٨	%٣,٩٢	٢٩	٢٨	١	٠,٤٩ %	**١٦**
١٠	٢٢	٣,٢٣ %	٢٠	٢٩	٩	١,٣٢ %	٢٥	١٠	٧	%٣,٤٣	٤	٢٩	١	٠,٤٩ %	**٢٤**
١١	٢١	٣,٠٨ %	٩	٣٠	٨	١,١٧ %	٣٢	١١	٧	%٣,٤٣	٥	٣٠	١	٠,٤٩ %	**٢٥**
١٢	٢١	٣,٠٨ %	١٨	٣١	٨	١,١٧ %	١٧	١٢	٧	%٣,٤٣	٢٢	٣١	١	٠,٤٩ %	**٣٠**
١٣	٢١	٣,٠٨ %	٢٢	٣٢	٥	٠,٧٣ %	٣٧	١٣	٦	%٢,٩٤	٣	٣٢	١	٠,٤٩ %	**٣٢**
١٤	٢٠	٢,٩٤ %	٣١	٣٣	٤	٠,٥٩ %	٣٥	١٤	٥	%٢,٤٥	٢٣	٣٣	١	٠,٤٩ %	**٣٧**
١٥	١٩	٢,٧٩ %	٢٦	٣٤	٣	٠,٤٤ %	٣٣	١٥	٥	%٢,٤٥	٢٨	٣٤	٠	٠,٠٠ %	**١٢**
١٦	١٩	٢,٧٩ %	٢٩	٣٥	٢	٠,٢٩ %	٣٤	١٦	٤	%١,٩٦	٩	٣٥	٠	٠,٠٠ %	**٣٣**
١٧	١٨	٢,٧٤ %	٢٨	٣٦	١	٠,١٥ %	٣٠	١٧	٤	%١,٩٦	١٠	٣٦	٠	٠,٠٠ %	**٣٤**
١٨	١٧	٢,٥٠ %	٢٤	٣٧	١	٠,١٥ %	٣٦	١٨	٤	%١,٩٦	١١	٣٧	٠	٠,٠٠ %	**٣٦**
١٩	١٦	٢,٣٥ %	١١				١٩	٤		%١,٩٦	١٣				
		المجموع			**٦٨١**	**١٠٠ %**						**٢٠٤**		**١٠٠ %**	
		المجموع الكلي		**٨٨٥**	**٦٨١**	**٧٦,٩**						**٢٠٤**		**٢٣,٠٥**	

جدول (٦)

النتائج الوصفية (التكرار والنسب المئوية) للعب الخشن والعنيف للأولاد والبنات في داخل وخارج الفصل

بنات خارج الفصل		أولاد خارج الفصل		بنات داخل الفصل		أولاد داخل الفصل	
تكرار	نسب	تكرار	نسب	تكرار	نسب	تكرار	نسب
٤	٠,٤٦	٨	٠,٩٢	١٥	١,٧٣	٣٠	٣,٤٥
١٢	١,٣٨	١٢	١,٣٨	١٠	١,١٥	٥٩	٦,٧٨
٥	٠,٥٨	١٨	٢,٠٧	١	٠,١٢	٥	٠,٥٨
٧	٠,٨١	٤٧	٥,٤١	٠	٠,٠٠	١٠	١,١٥
٣	٠,٣٥	١٢	١,٣٨	٤	٠,٤٦	١٦	١,٨٤
٠	٠,٠٠	١١	١,٢٧	١	٠,١٢	١٥	١,٧٣
١	٠,١٢	٣	٠,٣٥	١	٠,١٢	١١	١,٢٧
٣	٠,٣٥	٢	٠,٢٣	١٠	١,١٥	٢٠	٢,٣٠
٢	٠,٢٣	١٠	١,١٥	٢	٠,٢٣	١١	١,٢٧
٢	٠,٢٣	٧	٠,٨١	٢	٠,٢٣	٢	٠,٢٣
٢	٠,٢٣	٧	٠,٨١	٢	٠,٢٣	٩	١,٠٣
٠	٠,٠٠	٧	٠,٨١	٠	٠,٠٠	١١	١,٢٧
٢	٠,٢٣	٣	٠,٣٥	٢	٠,٢٣	٢٥	٢,٨٧
٢	٠,٢٣	٣	٠,٣٥	١١	١,٢٧	١١	١,٢٧
٠	٠,٠٠	١	٠,١٢	٣	٠,٣٥	١٤	١,٦١
١	٠,١٢	٧	٠,٨١	٠	٠,٠٠	٧	٠,٨١
٠	٠,٠٠	١	٠,١٢	٤	٠,٤٦	٦	٠,٦٩
١	٠,١٢	٧	٠,٨١	٣	٠,٣٥	١٤	١,٦١
٠	٠,٠٠	٤	٠,٤٦	٤	٠,٤٦	٨	٠,٩٢
١٠	١,١٥	١٧	١,٩٦	٣	٠,٣٥	٥	.٠,٥٨
٣	٠,٣٥	٧	٠,٨١	١٠	١,١٥	٢٠	٢,٣٠
٢	٠,٢٣	٠	٠,٠٠	٥	٠,٥٨	٢١	٢,٤١
١	٠,١٢	١	٠,١٢	٤	٠,٤٦	١٢	١,٣٨
٠	٠,٠٠	١	٠,١٢	١	٠,١٢	٦	٠,٦٩
٠	٠,٠٠	٤	٠,٤٦	١	٠,١٢	٥	٠,٥٨
٩	١,٠٤	١٦	١,٨٤	١	٠,١٢	٣	٠,٣٥
٩	١,٠٤	١٢	١,٣٨	٢	٠,٢٣	٠	٠,٠٠
٤	٠,٤٦	١٥	١,٧٣	١	٠,١٢	٣	٠,٣٥
٣	٠,٣٥	٥	٠,٥٨	٥	٠,٥٨	١٤	١,٦١
٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,١٢	١	٠,١٢
٠	٠,٠٠	٣	٠,٣٥	٣	٠,٣٥	١٧	١,٩٥
١	٠,١٢	٨	٠,٩٢	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٣	٠,٣٥
٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٠,٢٣
٢	٠,٢٣	٣	٠,٣٥	٠	٠,٠٠	١	٠,١٢
٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,١٢
٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	٠,١٢	٥	٠,٥٨
٩١	١٠,٤٧	٢٦٢	٣٠,١٥	١١٣	١٣,٠٠	٤٠٣	٤٦,٣٨
كلي ٨٦٩							

السؤال السادس: هل يؤثر جنس الطفل (ولد / بنت) على ممارسة الأطفال لسلوك اللعب الخشن والعنيف بحسب طبيعة اللعب.

للإجابة عن سؤال الدراسة السادس تم إيجاد التكرار والنسبة المئوية لممارسة كل من الأولاد والبنات اللعب الخشن والعنيف R&T بحسب طبيعة اللعب (بالالتماس الجسدي/ بالأدوات/ الحركي المستقل). ويتضح من الجدول رقم (٧) أن مجموع تكرار ممارسة الأولاد للعب الخشن والعنيف R&T من النوع المستقل هو (٢٨٩) أكثر منه لدى البنات (٩٠) بنسبة مئوية (٧٦,٣) (٢٣,٧) على التوالي من مجموع جميع أعداد الأولاد والبنات الذين مارسوا اللعب الخشن والعنيف R&T من النوع المستقل في الفترة التي تمت فيها الدراسة. كما إن مجموع تكرار ممارسة الأولاد للعب الخشن والعنيف R&T بالالتماس الجسدي هي (٢٤٥) أكثر منه لدى البنات (٧٣) بنسبة مئوية (٧٧) (٢٢,٩٥) على التوالي من مجموع جميع أعداد الأولاد والبنات في العينة الذين مارسوا اللعب الخشن والعنيف R&T الذي يتضمن الالتماس الجسدي بين الأطفال أثناء اللعب في الفترة التي تمت فيها الدراسة. وأخيرًا ظهر من الدراسة أن مجموع تكرار ممارسة الأولاد للعب الخشن والعنيف R&T الذي تستخدم فيه الأدوات هي (١٤٧) أكثر منه لدى البنات (٣٨) فقط بنسبة مئوية (٧٩,٥) (٢٠,٥) على التوالي، من مجموع جميع أعداد الأولاد والبنات في العينة الذين مارسوا اللعب الخشن والعنيف R&T مستخدمين الأدوات المختلفة في الفترة التي تمت فيها الدراسة

جدول (٧)

يوضح النتائج الوصفية (التكرار والنسب المئوية) لممارسة الأولاد والبنات للعب الخشن R&T والعنيف بحسب طبيعة اللعب

الترتيب	طبيعة اللعب	الأولاد		البنات		الإجمالي
		التكرار	%	التكرار	%	
١	اللعب الحركي المستقل (Independent Physical Play Behaviors)	٢٨٩	٧٦,٣	٩٠	٢٣,٧	٣٧٩
٢	بالالتماس الجسدي (Physical Contact)	٢٤٥	%٧٧	٧٣	٢٢,٩٥	٣١٨
٣	بالأدوات (Rough and Tumble Play with an Objects)	١٤٧	٧٩,٥	٣٨	٢٠,٥	١٨٥

المناقشة:

لمناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الأول وهو عن أكثر أنواع اللعب الخشن والعنيف وأقلها انتشارًا بين أطفال الروضة. لقد تم ملاحظة وتسجيل ما مجموعه ٥٥١ مظهرًا من مظاهر اللعب الخشن والعنيف R&T في الفصول عينة الدراسة خلال الفترة المحددة لإجراء الدراسة. منها ماتكرر ظهوره بدرجة كبيرة مثل استعمال الصوت العالي والصياح ٥٤ مرة (بنسبة تقرب من ١٠%) ومنها ما قل ظهوره (مرة واحدة). وقد يكون السبب في ارتفاع نسبة اللعب باستخدام الصوت العالي هو أن هذا الصنف من اللعب وجد منفصلًا إلى نوعين عند Tannock, (2011a) (استعمال الصوت ~ الصراخ use of voice ~ roaring واستعمال الصوت العالي use of loud voice) وتم دمجهما في نوع واحد في هذه الدراسة لتقاربهما في الخواص كاستعمال الصوت العالي في الكلام أثناء اللعب والصراخ عند النداء أو تقليد الأصوات العالية في البيئة كوسائل المواصلات والحيوانات (الأسد – الفيل)، كما إن الحرية المعطاة للأطفال أثناء اللعب الحر وعدم وجود قوانين واضحة للأطفال في كيفية اللعب بهدوء دون إصدار أصوات قد تزعج الآخرين تساهم في ارتفاع نسبة اللعب بالصراخ

واستخدام الصوت العالي. ومن أمثلة هذا السلوك في الدراسة الحالية، ما حدث في ركن اللعب الإيهامي، "قامت طفلة بدور الطبيبة وطفل آخر بدور المريض الذي كان يصرخ بصوت عالٍ كأنه يتألم ويريد العلاج، فتصرخ الطفلة الطبيبة في وجهه محاولة إسكاته ولكنه يستمر في الصراخ إلى أن أعطته الدواء فسكت وخرج من الركن ضاحكًا سعيدًا". ويلاحظ أن سلوك استعمال الصوت العالي أو الصراخ أحيانًا ما يظهر مترافقًا مع سلوك آخر من سلوكيات اللعب الخشن والعنيف R&T كالصراخ أثناء مطاردة وملاحقة الأطفال الآخرين أو أثناء الهروب من ملاحقتهم، وهو سلوك طبيعي يأتي نتيجة للإثارة الناتجة عن عملية الملاحقة والهروب، وفي هذه الحالة تم حساب كل سلوك على حدة لأن هذه السلوكيات ظهرت في مواقع أخرى في الدراسة بشكل منفصل كما في المثال السابق الخاص بركن اللعب الإيهامي. فيما عدا سلوك المصارعة الذي يعدُّ في هذه الدراسة وغيرها من الدراسات السابقة كدراسة بام (Pam, 2007) ودراسة كارلسون (Carlson, 2011) ودراسة تانوك (Tannock, 2011a) كنوع واحد من اللعب الخشن والعنيف R&T ولكنه مركب من عدة ألعاب مثل مسك جسم الأطفال بعضهم بعضًا، حمل الجسم، السقوط والتدحرج على الأرض، الدفع والشد، الركض أو الهروب، وتسديد اللكمات. ومن أمثلة سلوكيات المصارعة في الدراسة الحالية "يمسك أحد الأولاد بزميله ويلقيه أرضًا ويجثم فوقه يحاول الطفل الثاني التخلص منه فيصرخ الطفل الأول مناديًا على زميل ثالث ليساعده حتى لايفلت منه فيأتي الزميل الثالث وينبطح فوقهم ويتصارعون (اثنان ضد واحد) محدثين ضجة بأصواتهم عندها نهرتهم المعلمة فتوقفوا وركضوا خلف بعضهم وهم يضحكون.

أما سلوك مسك أوحمل أجسام الأطفال فيأتي في المرتبة الثانية في درجة التكرار ٤٢ مرة (بنسبة تعادل ٧,٦٢) ومن الأمثلة عليه والتي تكرر ظهورها وضع الطفل يده على كتف زميله من الخلف أو من الأمام ثم يقفز مع الاستناد على زميله، ويبدو أن تكرار ظهور هذا السلوك هو بسبب ما درجت عليه العادة في أغلب الروضات في السعودية من صف الأطفال على شكل طابور كوسيلة تنظيمية عند الذهاب لممارسة أي نشاط خارج الصف كالملعب الخارجي أو في الروضات التي تتبع نظام الطابور الصباحي، مما يتيح الفرصة للطفل وضع يده على كتف زميله الذي يصطف أمامه ويقوم بهذا النوع من اللعب. ومثال آخر طفلتان تشدان شعر زميلتهما من الخلف أثناء جلوسهما في الحلقة وتقولان لها "نشد شعرك حتى يصبح طويلًا" فتنظر إليهما الطفلة وهي تبتسم. ومن أمثلة حمل الأطفال لبعضهم بعضًا عندما مر أحد الأطفال بجانب زميله الذي بادر بحمله من خلفه ومشى به قليلًا والطفل الأول يقول له انزلني أريد أن ألعب فأنزله وهو يقول "حملتك بسرعة أنت خفيف"وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Tannock, 2011a) التي وجدت لهذا السلوك درجة عالية من الشيوع وتفسير ذلك كما ذكرت كارلسون (Carlson, 2011) كونها من الأنشطة الأساسية التي يستخدم فيها الأطفال أجسامهم للتعلم واختبار البيئة من حولهم منذ مرحلة الرضاعة عندما يتدحرجون فوق بعضهم بعضًا ويتمسكون بأجسام البالغين ليتمكنوا من الوقوف، يشدون ويحضنون بعضهم بعضًا بقوة وقد يدفعون بعضهم أرضًا، فالطفلة التي شدت شعر زميلتها قد تكون فعلت ذلك رغبة في حب الاستطلاع أومعرفة ردود الأفعال، ولاشك أن الطفل الذي حمل زميله قد اكتسب معلومة عن الأوزان (العناني، ٢٠١٠). ويلي سلوك مسك أو حمل أجسام الأطفال في الترتيب، سلوك مطاردة وملاحقة الأطفال الآخرين الذي تكرر ٣١ مرة (بنسبة ٥,٦٣) إذ يتكرر ركض الأطفال خلف بعضهم للإمساك بأحدهم كما في لعبة العسكري والحرامي. ويليه في الترتيب سلوكي الجري دون قصد الهروب أو الملاحقة وسلوك رمي الأشياء إذ تكرر ظهور كل منهما ٣٠ مرة (بنسبة ٥,٤٤)،

ومن أمثلة هذه السلوكيات، ركض الأطفال في الممرات أثناء الانتقال من مكان لآخر أو عند الذهاب إلى دورات المياه التي تكون خارج الفصل، وأحيانًا يركضون في داخل الفصل مع الدوران وإصدار أصوات كتفحيط السيارات وهذه الحركة تتكرر كثيرًا خاصة من الأولاد، وبالنسبة لرمي الأشياء والألعاب كأسلوب من أساليب اللعب الخشن والعنيف R&T في الفصل وفي الملعب لا سيما في أثناء اللعب في الرمل، سجلت حالة طفلة كانت تستمتع برمي ألعاب الرمل بعيدًا وتطلب من رفيقاتها إحضارها وهكذا. وفي مثال آخر طفلة تقوم بنثر بقايا الكولاج على رأس زميلتها وتقول مطر مطر، وتذكر حنان العناني (٢٠١٠) أنه نظرًا لنمو المخ ونمو عملية التآزر الحسي الحركي في مرحلة ما قبل المدرسة تظهر مهارات الجري والوثب والتوازن ورمي الكرة والتقاطها والتي تحتاج إلى تدريب مستمر وهو ما يفسر قيام الأطفال بالركض دون قصد ملاحقة أحد أو وجود من يلحقهم.

أما أقل أنواع اللعب الخشن والعنيف R&T فقد كان كما ذكر سابقًا النفخ في وجوه الأطفال التي ظهر مرة واحدة فقط بنسبة (٠,١٨%) والسلوك الوحيد الذي تم تسجيله هو قيام أحد الأولاد بالنفخ من فمه في وجه زميله الذي يجلس بجانبه في حين يغطي زميله وجهه بيديه ثم يبعدهما ليعيد الطفل الأول النفخ والآخر يغطي وهكذا مرات عديدة وهم تبدو عليهم علامات السرور، ويليه سلوك نثر الماء والرمل على الأطفال الآخرين وسلوك ملاحقة الأطفال بالزحف على اليدين والركبتين، ظهر كل منها مرتين (بنسبة تعادل ٠،٣٦%). وهي من الألعاب التي أضافتها الباحثة إلى قائمة الملاحظة نتيجة للدراسة الاستطلاعية للعب الخشن والعنيف R&T التي قامت بها الباحثة لتكون جزءًا من قائمة الملاحظة في الدراسة الحالية. ومن أمثلة اللعب الخشن والعنيف لسلوك نثر الرمل فقد شوهدت ثلاث بنات في حوض الرمل يتبادلن نثر الرمل على ملابسهن ورؤوسهن وهن يضحكن أما نثر الماء فقد ظهر هذا السلوك عندما شوهد أحد الأولاد يصب الماء من وعاء الرش المستخدم في حوض الماء على رأس زميله الذي كان يمثل حركة الاستحمام وهو سعيد. وربما يعود السبب في ندرة هذه الأنواع من اللعب الخشن والعنيف هو وجود قوانين اللعب بالرمل والماء التي تحرص المعلمات على التزام الأطفال بها والتي تمنع بعثرة الماء ورمي الرمل على الآخرين نظرًا لشدة حساسية الأهالي وخوفهم على أبنائهم من اللعب بالرمل. وتحرص العديد من الهيئات والمنظمات المهتمة بالطفولة بسن القوانين ونشر التعليمات والارشادات التي توجه المعلمات إلى كيفية تهيئة بيئة ملائمة وآمنة تدعم نمو الطفل ونشاطه (Carlson, 2011a).

ولمناقشة الإجابة عن السؤال الثاني حول أكثر ألعاب الخشونة والعنف انتشارًا حسب طبيعة اللعبة، فقد أظهرت نتيجة الإجابه عن هذا السؤال شيوع النوع المستقل أو الحركي المستقل بين أطفال العينة بنسبة تجاوز ٤٢%. وهو النوع الذي بدون أدوات ودون أن يلمس أو يحتك بأحد من زملاء اللعب. ولعل من أكثر الأمثلة تكرارًا هي الصراخ أو استعمال الصوت العالي ليس في هذا النوع فحسب بل في كل أنواع اللعب الخشن والعنيف R&T التي تم ملاحظتها في هذه الدراسة، إذ تكون أحيانًا مصحوبة بالصراخ، وهي تعد ظاهرة واضحة في المدارس بشكل عام وليس في رياض الأطفال فقط خاصة في الملاعب، وقد يعود ذلك إلى كون الصوت العالي هو أسهل طريقة لجذب الانتباه والاهتمام والتعبير عما يريده الطفل لتحقيق رغباته، وقد يعود السبب في جزء من ذلك إلى ضعف القوانين والتوجيهات التي تطبقها المعلمات لضبط سلوكيات الأطفال وأساليبهم في التعبير عن رغباتهم وأساليب لعبهم. ومن المشاهدات التي لوحظت في الدراسة الحالية، أحد الأطفال يصرخ باسم زميله في أذنه وبشكل فجائي مما أفزعه وبدا متضايقًا ولكنه ابتسم وقال "سأعملها فيك كما عملتها فيَّ". وفي مشاهدة أخرى نسمع طفلًا يتلاعب بحنجرته

مصدرًا أصواتًا غريبة وعالية تلفت إليها نظر الأطفال والمعلمات. وفي دراسة مشابهة وجد تانوك (Tannock, 2011a) أن الصراخ واستخدام الصوت العالي شكَّل مانسبته ٢٠% من مجموع الألعاب الخشنة والعنيفة R&T التي قام بمراقبتها لدى عينة الأطفال في دراسته وهي نسبة عالية وذلك يتفق مع نتائج الدراسة الحالية. كما ظهر الصراخ في دراسة همفري وسميث (Humphreys & Smith, 1987) بشكل بارز بين الألعاب الخشنة والعنيفة التي تمثل ما نسبته ١٠% من مجموع الألعاب مارسها الأطفال في الملعب.

يليه النوع الذي فيه يلمس الأطفال بعضهم بعضًا، ومن أمثلة هذا السلوكيات البارزة التي تم تسجيلها في الدراسة الحالية "عندما يمسك الأطفال بعضهم بعضًا من الخلف ويسيرون كالقطار في الملعب أو في الممرات عند الانتقال من مكان لآخر" أو يركضون وهم ممسكون بأيدي بعضهم بعضًا ثم يسقطون على الأرض وهم سعداء. وقد ظهر هذا السلوك في مشاهدات كل من همفريز وسميث (Humphreys & Smith, 1987) إذ تم تسجيل حالات من الرفس والضرب باليد ومسك أجسام الأطفال وحملهم والمصارعة والملاحقة والهروب، وكذلك دراسة سكوت وبانكسيب (Scott & Panksepp, 2003) التي سجلت سلوكيات صنفت من أنواع اللعب الخشن والعنيف فيها لمس مباشر لأجسام بعضهم بعضًا مثل توجيه لكمات على البطن، ومسك أو لمس ظهر الطفل مع دفعه أو بدون دفعه، وكذلك مسك وسحب أجسام الأطفال بعضهم بعضًا الذي كان يزداد كما ذكرت الدراسة في وجود المؤثرات الصوتية الموسيقية في قاعة اللعب.

أما النوع الأخير، بحسب طبيعة اللعب وهو باستخدام الأدوات والألعاب كوسيلة في اللعب، وهو أقل الأنواع الثلاثة انتشارًا بين أطفال العينة ونسبته ٢٤% من مجموع أنواع الألعاب الخشنة والعنيفة. ومن أكثر أنواع اللعب الخشن والعنيف R&T التي تنتمي لهذا النوع، مشاهدة في هذه الدراسة رمي الأشياء والقفز فوق الأشياء ومن أمثلتها قيام أحد الأطفال بتكرار رمي الكرة خارج منطقة اللعب والركض وراءها، وفي فصل آخر قام أحد الأطفال بتجميع الملابس، والاكسسوارات من ركن اللعب الإيهامي وقام برميها ونثرها على الأرض وهو يقول حفلة حفلة. أو قيام أحد الأطفال بقذف سطل اللعب في الجدار بقوة. ومن أمثلة القفز فوق الأشياء قيام طفلة بالصعود إلى أعلى جهاز التزحلق في الملعب وقفزها من أعلى الجهاز إلى الأسفل بدلًا من التزحلق، مثال آخر استمتاع الأطفال بالقفز بشكل متكرر يوميًا من فوق كوخ موجود في الملعب إلى الأرض المغطاة بالرمل، وهذان السلوكان على الرغم من خطورتهما إلا أن الأطفال يجدون فيها متعة كبيرة. ويبدو أن عدم وجود قوانين تنظم اللعب وعدم وجود متابعة جيدة من المعلمات شجع الأطفال على ممارسة عملية القفز من الأماكن العالية. وهناك نوع آخر من سلوك القفز وهو القفز من فوق الأثاث داخل الفصل، مثال على ذلك قيام إحدى البنات بالقفز من كرسي لآخر وهي واقفة، وذكر سكوت وبانكسيب (Scott & Panksepp, 2003) القفز فوق الأثاث كأحد مشاهداتهما في توصيفهما للعب الخشن والعنيف في عينة دراستهما. كما ذكر همفريز وسميث (Humphreys & Smith, 1987) في دراستهما وجود هذا النوع من الألعاب الخشنة والعنيفة التي تستخدم فيها الأدوات، مثل التسلق ولعب الكرة، نط الحبل. وفي هذا الصدد أشارت كارلسون (Carlson, 2011) إلى أهمية تهيئة بيئة اللعب بشكل عام والبيئة المسموح فيها للأطفال بممارسة اللعب الخشن والعنيف بشكل خاص، إذ من المهم تهيئتها بالأثاث والأدوات، التي تسمح لهم باستخدام أجسامهم وقدراتهم الحركية بشكل آمن، سواء في الأرضيات والجدران وحوافها والأدوات المتاحة بشكل فعال يؤدي إلى نمو مهاراتهم، وذكرت أنه لابد من تعريف الأطفال بهذه

المنطقة وماهي محتوياتها ومعرفة ماهو اللعب الخشن والعنيف المسموح به فيها وماهي حدوده مع مراعاة الإشراف المستمر من المعلمة بحيث يكون الأطفال تحت مراقبتها طوال الوقت. وقد يدمج الأطفال أكثر من سلوك واحد من سلوكيات اللعب الخشن والعنيف R&T ضمن لعبة واحدة كالزحف أو التدحرج على الأرض، مسك الأطفال الآخرين والصراخ والركض مثال على ذلك قام أحد الأطفال بالزحف على بطنه تحت الطاولة في الفصل وقام بمسك أرجل الأطفال من تحت الطاولة نتج عن ذلك مفاجأة الأطفال فمنهم صار يرفسه ومنهم من صار يصرخ ومنهم من ركض فزعًا وهو يصرخ ثم يضحك.

ولمناقشة الاجابة عن السؤال الثالث حول تأثير مكان اللعب في داخل الفصل أو خارج الفصل على ممارسة الأطفال للعب الخشن والعنيف R&T أو معرفة تأثير بيئة اللعب على اللعب الخشن والعنيف كما في بعض الدراسات مثل دراسة سكوت وبانسكيب Scott & Panksepp, (2003) وقد يضمنها البعض عوامل أخرى مثل سعة المكان، عدد الألعاب الموجودة ونوعيتها وعدد رفقاء اللعب (سميث وكونوللي Smith & Connolly, 1972). وقد أظهرت نتيجة الإجابة عن هذا السؤال أن الألعاب الخشنة تمارس داخل فصول الروضة وأحيانًا في مرافقها وممراتها الداخلية بدرجة أكبر منها في الملاعب التي بالخارج. ومن أكثر الألعاب الخشنة والعنيفة التي مورست في الداخل هو استعمال الصوت العالي إذ سجلت نسبة ٩,٥% وهذا ارتفاع في العدد على غير المتوقع إذ من المعتاد أن يكثر الصراخ وارتفاع أصوات الأطفال في الملاعب ويسود الهدوء نسبيًا في الداخل. وقد يعود السبب في ذلك إلى ازدياد نسبة اللعب الخشن والعنيف الذي يمارسه الأطفال في الداخل على نسبته في الخارج إلى الضعف تقريبًا كما في جدول رقم (٤) كما قد يعود أيضًا إلى احتلال الصراخ واستعمال الصوت العالي المركز الثاني في الشيوع والتكرار في نتائج الدراسة الحالية. كما ترى الباحثة إلى أن مكونات الأماكن الداخلية في هذه الدراسة لاتقتصر على الفصول الدراسية إذ يقل الكلام، ولأن اللعب الحر (الأركان) الذي يمارس فيه الأطفال حريتهم في الكلام واستعمال الصوت أوقاته محدودة، وإنما تشمل الأماكن الداخليه المرافق المختلفة التي يتنقل فيها الأطفال كحجرة الطعام وحجرة اللغة الإنجليزية دورات المياه والممرات عند الانتقال من مكان لآخر داخل المبنى، أما الخارج فقد اقتصر فقط على ساحة اللعب التي تحتوي الألعاب الكبيرة وأحواض الرمل والماء سواء أكانت هذه الساحات مغلقة أم مفتوحة، والتي يقضي فيها الأطفال فترة واحدة من فترات برنامجهم اليومي (اللعب في الخارج)، والتي تبلغ في المتوسط ٣٠ دقيقة يوميًا. لذلك كان مجموع تكرار اللعب الخشن والعنيف في الداخل أكثر منه في الخارج نظرًا لطول الوقت الذي يقضيه الطفل في الداخل وتعدد الأماكن. ويلاحظ أنه بالرغم من ظهور الصراخ واستخدام الصوت العالي بنسبة عالية في الدراسة الحالية ودراسة تانوك (Tannock, 2011a) الآنفة الذكر إلا أنه لم يدرج ضمن قوائم اللعب الخشن والعنيف R&T في بقية الدراسات مثل دراسة فلاندرز وآخرين (Flanders et. al, 2009)، تانوك (Tannock, 2008)، وبلجريني (Pellegrini, & Smith, 1988). أما بالنسبة للإجابة عن السؤال الرابع، حول أثر جنس الطفل (ولد/بنت) على كمية ممارسة الأطفال لسلوك اللعب الخشن والعنيف، R&T والتي أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتفوق الأولاد على البنات في كمية اللعب الخشن والعنيف R&T. هذه النتيجة جاءت متوافقة تقريبًا مع جميع نتائج الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة والتي أجريت على مجموعات من عرقيات وثقافات مختلفة من الأطفال وفي أماكن وظروف بيئية ومدرسية ومراحل دراسية مختلفة مما يدعم النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية (سكوت وبانسكيب Scott & Panksepp, 2003 ; سميث وكوهانيك Smith &

Kuhaneck, 2008 ; همفريز وسميث ; Humphreys & Smith, 1987 ; بلوتون Boulton, 1996) ومن هذه الدراسات ما تم تحت ظروف تجريبية في معامل خاصة (بلجريني Pellegrini, 1985). إلا أن دراسة سكوت وبانسكيب (Scott & Panksepp, 2003) وجدت اختلافًا طفيفًا بين الأولاد والبنات. ومن الأمور المفسرة لازياد ممارسة الأولاد للعب الخشن والعنيف ما أشارت إليه نتائج دراسة باكويت وآخرين (Paquette, et. al, 2003) أن بعض الخصائص والصفات الشخصية للطفل كالعمر والجنس تلعب دورًا بارزًا في التأثير على مدى تكرار ظهور أو ممارسة اللعب الخشن والعنيف أكثر من تأثير عوامل أخرى كالمستوى الاقتصادي والاجتماعي، أو نوع العمل أو البيئة التي يعيشون فيها، وهذا ما ينطبق على أطفال عينة الدراسة الحالية إذ الأولاد أكثر ممارسة للعب الخشن والعنيف.

الإجابة عن السؤال الخامس جاءت لتفصيل وبيان مدى الاختلاف بين الأولاد والبنات في ممارسة اللعب الخشن والعنيف في الداخل عنه في الخارج، وقد أظهرت النتائج أيضًا تفوق الأولاد على البنات في كل من اللعب في الداخل والخارج. إذ اجتمع تاثير كل من الجنس (أولاد) والمكان (في الخارج وفي الداخل) على زيادة ممارسة الأولاد اللعب الخشن والعنيف أكثر من البنات، كما إن وجود الأطفال في الملاعب يقلل من مراقبة المعلمة لسلوك اللعب عند الطفل وتقلل من فرص التوجيه والضبط مقارنة بالداخل إذ يقل ظهور السلوكيات التي تتسم بالخشونة. وتتماشى نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سميث وكونولي (Smith & Connolly, 1980) لقياس تأثير مساحة بيئة اللعب على سلوك الأطفال، والتي وجدت أن اللعب الخشن والعنيف R&T يزداد في الأماكن الكبيرة المساحة الكثيرة العدد عن أماكن اللعب صغيرة المساحة وقليلة العدد من الأطفال.

ولمناقشة نتائج الإجابة عن سؤال البحث الأخير حول الاختلاف بين الأولاد والبنات في طبيعة الألعاب الخشنة والعنيفة R&T التي يمارسونها والتي تبين أن كلًا من الأولاد والبنات يمارسون جميع الأنواع (بالأدوات – بالالتماس الجسدي – المستقل) ولكن يتفوق الأولاد على البنات في عدد هذه الألعاب بدرجة كبيرة، إذ يميلون إلى استخدام الأدوات في ألعابهم الخشنة والعنيفة R&T كالكرة والسيارات والمراجيح والرمل في خارج الفصل، والمكعبات وقطع الأثاث والألعاب في داخل الفصل أكثر من البنات اللاتي ربما يملن بحسب طبيعتهن إلى اللعب الخشن والعنيف R&T من النوع المستقل التي تتوافق مع طبيعة البنات كالصراخ واستخدام الصوت العالي في الكلام مقارنة ببقية الألعاب التي يمارسنها. وقد استخلص بعض الباحثين أن الأولاد يختلفون عن البنات في اختيارهم لزملاء اللعب وفي اختيارهم لمواد اللعب التي يلعبون بها وفي عدد ونوعية وطبيعة الألعاب التي يمارسونها، خاصة عندما يكونون ضمن مجموعة مختلطة من الأولاد والبنات (ماكوبي Maccoby,1997) أما سكوت وبانسكيب (Scott & Panksepp, 2003) فقد وجدا أن الأولاد أظهروا زيادة طفيفة في الألعاب الخشنة والعنيفة التي فيها دفع الأطفال بأجسامهم ولم يجدا اختلاف في الألعاب التي فيها مسك وشد للأطفال والضحك بصوت عالٍ.

التوصيات:

يتضح من النتائج السابق عرضها ومناقشتها انتشار ما عرف في هذا البحث باللعب الخشن والعنيف Rough and Tumble play (R&T) بمختلف أنواعه بين أطفال الروضة في مدينة الرياض، وتحديدًا في العمر ٥-٦ سنوات وهي عمر أطفال عينة الدراسة الحالية. وقد اتضح انتشار نوعيات معينة بدرجة أكبر من غيرها مثل استخدام الصوت العالي ومسك وحمل أجسام الأطفال، والمصارعة والعراك، والتسلق والقفز، وهي سلوكيات وإن بدت في ظاهرها غير

مناسبة سلوكيًا واجتماعيًا، إلا أنها تعبر عن طبيعة الطفل وحاجته إلى هذا النوع من اللعب التي ذكر العلماء لها فوائد جسمية واجتماعية ونفسية منها المباشر مثل تنشيط الدورة الدموية والذي يؤثر بشكل مباشر على نمو وتنشيط الدماغ ومنها غير المباشر مثل فهم الأنظمة والقوانين الاجتماعية التي تفرق بين الجد والهزل متمثلًا في التفريق بين اللعب الخشن والعنيف R&T وبين العدوان (بلجريني Pellegrini, 1987). لذلك يمكن أن نخرج من هذا البحث بتوصيات تستند على نتائج البحث الحالية عن ضرورة الاهتمام بهذا النوع من اللعب، وحاجة الأطفال له، كما توضح الطرق الصحيحة في التعامل معه وجعله أكثر فائدة ومن هذه التوصيات ما يأتي:

- نتيجة لتواجد اللعب الخشن والعنيف R&T وانتشاره بين أطفال رياض الأطفال كما ظهر في نتائج البحث الحالي فإن الباحثة توصي بعمل توعية على شكل دورات وورش عمل للمعلمات والوالدين لتوضيح ماهية اللعب الخشن والعنيف R&T وأهميته وحاجة الأطفال له، وتوجيههم بكيفية تطبيقه والسماح للأطفال بممارسته ضمن حدود مضبوطة بما يحقق مصلحة وفائدة للأطفال.
- ضرورة أن تهتم الأمانة العامة لرياض الأطفال بتجهيز البيئة الداخلية والخارجية في الروضات بالتجهيزات المناسبة لممارسة اللعب الخشن والعنيف بأمان.
- ضرورة أن تهتم إدارات الروضات بوضع وتطبيق القوانين الخاصة باللعب الخشن والعنيف R&T وتوضيح ماهيته وحدوده للأطفال في داخل الفصول وخارجها لحفظ سلامتهم.
- بما أن الدراسة الحالية اقتصرت على ملاحظة السلوك الخشن والعنيف R&T بشكل عام في بيئة الروضة لذلك من الضروري إجراء بحوث تقوم بدراسة اللعب الخشن والعنيف ضمن مختلف الأركان والأنشطة التعليمية داخل الروضة لتقييم الأكان والأنشطة التي تشجع اللعب الخشن والعنيف R&T ويمكن ممارستة فيها أكثر من غيرها، ومن ثم أخذها في عين الاعتبار عند التخطيط للأنشطة الصفية.
- هذه الدراسة اقتصرت على ملاحظة السلوك الخشن والعنيف R&T في عمر ٥-٦ سنوات لذلك من الضروري إجراء بحوث أخرى تشمل أعمار مختلفة والمقارنة بينها.
- توصي الباحثة بإجراء بحوث توضح العلاقة بين اللعب الخشن والعنيف R&T وبين مظاهر النمو المختلفة وذلك نظرًا لقلة البحوث عالميًا حسب علم الباحثة في هذا المجال وليس في الوطن العربي فحسب كما ظهر عند استعراض الباحثة للدراسات السابقة في موضوع بحثها.
- إجراء بحوث توضح أثر العوامل البيئية المختلفة التي قد تؤثر على اللعب الخشن والعنيف R&T، كالمنهج الدراسي وطول فترة التدريس، أسلوب التدريس، حجم الفصل وحجم مساحة اللعب، الأدوات والألعاب المتوفرة، رفقاء اللعب، وطول فترة اللعب.
- ضرورة إجراء بحوث لتوضيح ماهية اللعب الخشن والعنيف R&T والتفريق بينه وبين العدوان Aggressive.

المراجع :

إسماعيل، محمود حسن (١٩٩٧). العنف في أفلام الرسوم المتحركة بالتلفزيون، واحتمالية السلوك العدواني لدى عينة من أطفال ماقبل المدرسة. *مجلة التربية*. (الكويت: مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت).

بدير، كريمان *الأسس النفسية لنمو الطفل*. (عمان: دار المسيرةللنشر والتوزيع)

الخثيلة، هند ماجد (٢٠٠٠). *إدارة رياض الأطفال*. (الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي).

السويلم، بندر (٢٠٠٥). *استشراف مستقبل التعليم ماقبل الابتدائي: في الدول الأعضاء بمكتب التربية لدول الخليج*. (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج).

طه، شحاته محروس، عبد العظيم، شاكر (٢٠٠١). قاموس العنف اللفظي لدى طفل ماقبل المدرسة ومدى تأثره بمشاهد العنف في أفلام الرسوم المتحركة ودور المعلم إزاءه. *مجلة القراءة والمعرفة* . (القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة).

العتيبي، منير (٢٠٠٧). *التعليم ماقبل الابتدائي: الواقع والتطلعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج*. (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج).

العناني، حنان (٢٠١٠). *اللعب عند الأطفال: الأسس النظرية والتطبيقية*. الطبعة الخامسة، (الأردن: دار الفكر، ناشرون وموزعون).

منسي، حسن عمر شاكر (٢٠١٢) . الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال في المرحلة الإلكترونية في مدارس محافظة مدينة الرس بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، **٧٩**، (٢)، ٦٨٣-٢٨٨.

وزارة التربية والتعليم، *مركز المعلومات الإحصائية*، تقرير إحصائي موجز عن تعليم البنين والبنات في المملكة العربية السعودية، للعام الدراسي ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ (٢٠١٢)

Blurton Jones, N, (1972). Categories of child-child interaction. In N, Blurton Jones (Ed.), *Ethological studies of child behaviour* (Cambridge: Cambridge University Press). pp. 97-127.

Blurton Jones, N, & Konner, M. (1972). Sex differences in behavior of London and Bushman children. In R. Michaels & J. Crook (Eds), *Comparative ecology and the behavior of primates.* (London: Academic), 690-750.

Boulton, M. J. (1996). A comparison of 8- and 11-year-old girls' and boys' participation in specific types of rough-and-tumble play and aggressive fighting: implications for functional hypotheses. *Aggressive Behavior*. **22,** 271-287.

Bredekamp, S. (1986). Developmentally Appropriate Practice, *National Association of the Education of Young Children* (Washington, DC).

Bredekamp, S., & C. Copple, (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. National Association for the Education of Young Children (Washington, DC).

Carlson, M. F. (2011). Rough play: one of the most challenging behaviors. Young Children. *The journal of National Association for Education of Young Children.* (July), 18-26.

Carlson, M. F. (2011a). *Big body play: Why biosterouse, vigorous, and very physical play is essential to children's development and learning*. (Washington, DC: NAEYC).

Ehrhardt, A. A. and H. F. Meyer-Bahlburg (1981). "Effects of prenatal sex hormones on gender-related behavior."*Science* **211** (4488): 1312-1318.

Flanders, J. L., V. Leo, D. Paquette, R. O. Pihl and J. R. Seguin (2009)."Rough-and-tumble play and the regulation of aggression: an observational study of father-child play dyads."*Aggressive behavior* **35** (4): 285-295.

Flanders, J.L., M. Simard, D. Paquette, S. Parent, F. Vitaro, R. O. Pihl and J. R. Seguin (2010)."Rough-and-tumble play and the development of physical aggression and emotion regulation: A five-year follow-up study."*Journal of Family Violence* **25** (4): 357- 367.

Fletcher, R., C. May, J. St George, P. J. Morgan and D. R. Lubans (2011).Fathers' perceptions of rough-and-tumble play: Implications for early childhood services. *Australasian Journal of Early Childhood* **36**(4):1-31.

Fletcher, R., C. May, J. St George, E. Freeman (2013). Rough and Tumble Play Quality: Theoretical Foundation for a new measure of Father-child interaction. *Early Child Development and Care* 183, (6), 1- 759.

Freeman, N. K. and Brown, M. H. (2004). Reconceptulizhng rough and tumble play: Ban the banning. In S. Reifel and M. H. Brown (Eds), *Social contexets of early education, and reconceptulizhng play.* **11**, Advance in early education and day care. 13, 219-234, (New York: Elsevies).

Fry, (2005). Rough-and-Tumble Social play in Humans. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith. Eds. The *nature of play: Grate Apes and Humans.* (New York: Guilford Press), 45-85.

Harlow, H. and M. Harlow (1962). Social deprivation in monkeys. *Scientific American* **207,** 136-146.

Hines, M. & Kaufman, R. F. (1994). Androgen and the development of human sex-typhcal behavior: rough-and-tumble play and sex of preferred playmates in children with Congenital Adrenal Hyperplasia. *Child Development.* **65,** 1042-1053.

Humphreys, A. P. and P. K. Smith (1984)."Rough-and-tumble in preschool and playground.*"Play in animals and humans*: 241-266.

Humphreys, A. P. and P. K. Smith (1987)."Rough and tumble, friendship, and dominance in schoolchildren: Evidence for continuity and change with age."*Child Development*: 201-212.

Jones, N. B. (1972). "Categories of child-child interaction." N. Blurton-Jones: Ethological Studies of Child Behavior: 97-127.

Lagace-Seguin, D. G. and d'Entremont, M. R. L. (2006). The role of child negative affect in the relations between parenting styles and play. Early Childhood *Development and Care*.**176**, 461-477.

Maccoby, E. (1997). Gender and relationships: A developmental account. *Am Psychol*. **45,** 513-520.

Martin, C.L., Fabes, R. A., Hanish, L.D., Leonard, S., & Dinella, L. (2011). Experienced and expected similarity to same-gender peers: Moving toward a combrehensive model of gender segregation, *Sex Roles*. **65**, 421-434.

McGrew, W. C. (1972)."*Aspects of social development in nursery school children with emphasis on introduction to the group."Ethological_studies of child behaviour*: 129-155.

Millar, S. (1968). The Psychology of Play (Baltimre: Penguim Books)

Pam, J. (2007). Monsters, magic and Mr Psycho: a biocultural approach to rough and tumble play in the early years of primary school. *Early years: an International Research Journal.***27,** (2), 171-188.

Paquette, D. , R. Carbonneau, ; D. Dubeau, ; M. Bigras, ; R. E. Tremblay., (2003).Prevalence of Father-Child rough-and-tumble play and physical aggression in preschool children. *European Journal of Psychology of Education.* **18,** 2, 171-189.

Padquette, D. & Dumont, C. (2013). Is father- child rough-and-tumble play associated with attachment or activation relationships? *Early Child Development and Care.***183**, (6), 760-773.

Panksepp, J. (1993). Rough and Tumble Play: A Fundamental Brain Process. In K. MacDonald (Eds), *Parent-Child Play: Descriptions and Implications*. New York: State University of New York Press.

Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **27**, 243-269.

Pellegrini, (1985). The relation between symbolic play and literate behaviour: A review and critique of the empirical literature. *Review of Educational Research.* **55,** 207-221.

Pellegrini, A. D. (1987). "Rough-and-tumble play: Developmental and educational significance." *Educational Psychologist* **22,** (1), 23-43.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69, (3), 577–598.

Pellis, S. M. & Pellis, V. C. (2007). Rough-and-tumble play and the development of the social brain. *Association for Psychological & Science.*University of Lethbridge, Canada.

Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood.* (London: Routledge and Kagan Paul).

Reed, T., & Brown, M. (2000). The expression of care in the rough and tumble play of boys. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 104–116

Reed, T. L. (2005). A qualitative approach to boys' rough and tumble play: There is *more* than meets the eye. Play: An interdisciplinary synthesis, 53-72.

Robson, C. (1993). *Real World Research.* (Oxford: Blackwell).

Rubin, K. H., T. L. Maioni & M. Hornug (1976). Free play behaviours in middle-and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development*, 414-419.

Rubin, K. H., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983) Play. In E. M. *Hetherington Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social developmen*t. (New York: Wiley)(Vol. 4), 4th ed., pp. 693-774.

Rubin, K. H. (2001). *The Play observation scale (POS).* (University of Waterloo, waterloo, Ontario, Canada).

Scott, E., & Panksepp, J. (2003). Rough and tumble play in human children. *Aggressive Behavior*, **29**, 539-551.

Smilansky, S. (1968). The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Children: Preschool Children. (New York: Wiley).

Smith, P. K. and K. J. Connolly (1972)."Patterns of play and social interaction in pre-school children."Ethological studies of child behavior: 65-95.

Smith, P. (1973). "Temporal clusters and individual differences in the behavior of preschool children." Comparative ecology and behaviour of primates: 752-798.

Smith, P. K. and K. J. Connolly (1980). The ecology of preschool behaviour, Cambridge University Press.

Smith, P. K. (1982). "Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play." *Behavioral and brain sciences* **5**, (1): 139-184.

, Smith, P. K., R. Smees & A. D. Pellegrini, (2004). Play fighting and real fighting: Using video playback methodology with young children. *Aggressive Behavior*. 30, 164-173.

Smith, J. C. & Kuhaneck, H. M. (2008). Play preferences of typically developing children and children with developmental delays between ages 3 and 7 years. OTJR: *Occupation, Participation and Health.* 28, 19-29.

Tannock, M. T. (2007). Rough and tumble play: An investigation of the perceptions of educators and young children. Published *online: Springer Science+Business Media*.llc 2007.

Tannock, M. T. (2008). Rough and tumble play: An investigation of the perceptions of educators and young children. *Early Childhood Education Journal, **35***(4), 357-361

Tannock, M. T. (2011). Rough and tumble play in early childhood settings: Challenges for personal teaining. In *E.Nwokah (Ed), Play as engagement and* communicaton: Play and culture studies.**10**, 143-164.

Tannock, M. (2011 a) Observing coung children's tough and tumble play. *Australasian Journal of Early Childhood*. **2,** 13-20.

Tannock, M. (2011 b). Young children's rough and tumble play: Apprehensions and apportunities. *Spring Printemps.* **36**, (1), pp 4-12.

Vygotsky, (1967). *Play and its role in the mental development of the child*. Soviet Psychology. **12**, 62-76.

Whiting, B. and C. P. Edwards (1973)."A cross-cultural analysis of sex differences in the behavior of children aged three through 11."*The Journal of Social Psychology* 91(2): 171-188.

Types of Rough and Tumble Play in Preschools in Riyadh City

Asma Saeid Badawood
Assistant Professor, Early Childhood Education
Department of Educational Policies and Preschool Education, King Saud University
Submitted 10-04-2014 and Accepted on 20-12-2014

Abstract: This research aims to investigate rough and tumbles play R&T of eighty children in four preschool settings in Riyadh city in the Kingdom of Saudi Arabia. Rough and tumbles play R&T is observed and described, categorized, and analyzed according to types and factors affecting it. The modified observation checklist contains 37 rough and tumbles play behaviors was used. The result of the study demonstrates that all thirty seven distinct rough and tumbles play R&T behavior in the observation checklist was exhibited and the occurrence of specific forms of rough and tumbles play R&T had higher percentage than others, such as use of a loud voice and roaring and grabbing body of other player. Major findings showed dramatic gender differences in the frequency of Rough and tumbles play R&T, the main differences is that boys engaged in dramatically more rough and tumbles play behavior R&T than girls, whether they were indoor or in outdoor. And boys prefer rough and tumbles play R&T with an object, whereas, girls prefer to play Independent Physical Play Behaviors.

Keywords: rough and tumbles play, preschool settings, preschool, free play, play area, indoor, outdoor play, gender effects.

فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية ل "بيك" في تعديل التشوهات المعرفية لدى عينة من المتزوجات وأثره على التوافق الزواجي لديهن

ياسرة "محمد أيوب" محمد أبو هدروس

أستاذ مشارك – قسم علم النفس –كلية التربية

جامعة الأقصى – قطاع غزة

فلسطين

قدم للنشر ١٤٣٥/٤/١٣هـ – وقبل بتاريخ ١٤٣٥/٧/١٠هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية ل " أرون بيك " في تعديل التشوهات المعرفية لدى عينةٍ من المتزوجات، ومعرفة أثر ذلك البرنامج على التوافق الزواجي لديهن، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد برنامجاً إرشادياً يتكون من (١٩) جلسةً، كما تكونت عينة الدراسة من (26) طالبةً متزوجةً من طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى تراوحت أعمارهن ما بين (19-21) ممن يعانين من سوء التوافق الزواجي وحصلن على درجاتٍ منخفضةٍ على مقياس التوافق الزواجي الذي أعدته الباحثة للتطبيق في الدراسة الحالية، كما حصلن في الوقت نفسه على درجاتٍ مرتفعةٍ على مقياس التشوهات المعرفية لدوزويس ديفيد وآخرين (Dozois, D.J.A,& et.al, 297-2011 : 322)، والذي ترجمته الباحثة وقننته على البيئة الفلسطينية، وقد تم تقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين : المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل من الاختبار البعدي، واختبار المتابعة في مستويي التشوهات المعرفية والتوافق الزواجي، إذ أظهرت المجموعة التجريبية انخفاضاً في مستوى التشوهات المعرفية، وارتفاعاً في الوقت نفسه في مستوى التوافق الزواجي مقارنةً بالمجموعة الضابطة، ويستنتج من ذلك أن للبرنامج الإرشادي تأثيراً إيجابياً في تعديل التشوهات المعرفية لدى الطالبات المتزوجات؛ مما ساهم في تحسين مستوى التوافق الزواجي لديهن، وهذه النتيجة تشير إلى فاعلية البرنامج وتحقيقه لهدف الدراسة الحالية .

الكلمات المفتاحية : النظرية المعرفية ل"بيك" – برنامج إرشادي– التشوهات المعرفية – التوافق الزواجي

مقدمة:

تعدُّ نظرية "بيك" Beck المعرفية واحدةً من أهم النظريات المفسرة للسلوك الإنساني؛ فهي تنظر إليه نظرةً متكاملةً يفسر على أساسها ما يحدث لدى الفرد من اضطراباتٍ انفعالية، وعلى وجه الخصوص الاكتئاب، ويأتي هذا التفسير في ضوء المعتقدات أو الآراء السلبية التي يحملها الفرد عن النفس والعالم والمستقبل، ويعتقد" بيك " أن الخبرات التي يمر بها الفرد تستمد دلالتها اليائسة، أو المكتئبة، أو الانهزامية من خلال التحامها ببعض أساليب التفكير غير المنطقية؛ إذ إن تبني الفرد مثل هذه الأساليب يؤدي إلى تشويه إدراك الواقع لديه بشكلٍ سلبي
(إبراهيم وآخرون، ١٩٩٣: ١٢١).

وبهذا الصدد يرى "بيك" أن الإنسان كائنٌ يتمتع بقدرةٍ على التفكير المنطقي، وهو يقوم بذلك في أحيان؛ مما يؤدي إلى أنه في بعض الأحيان يفكر بطريقةٍ لا عقلانية؛ مما يؤدي إلى شعورٍ بالنقص، ومن هنا فإن نظريته تقوم على دعامتين أساسيتين في تفسيرها للسلوك الإنساني وهما : إدراك الفرد للعالم الداخلي والخارجي، ومعالجته لما يدرك
(http//www.lamsaegy.com. 2012).

وتستند نظرية "بيك" Beck المعرفية على مفهومٍ أساسي هو المخطط المعرفي، إذ تعدُّ المخططات المعرفية الجزء الأكثر عمقاً في المتغيرات المعرفية، وهي تمثل مجموعة المعتقدات الخاصة بالفرد وقواعد الحياة التي تستثير قراءةً موجهةً للموقف، وتدخل تشوهاً في أصل المعرفيات (Andre , 2005 : 20).

ويشير غريب (٢٠٠٥ : ٢٣-٦٢) إلى أنه يوجد لدى كل شخصٍ مجموعةٌ من المخططات المعرفية، فالمخطط المعرفي هو جهاز مهم لتشكيل معلوماتنا وإكسابها المعاني وما توحي به من توجهات، ويقتضي التفكير المنطقي بصورته السوية أن تتصف المخططات لدى الفرد بدرجةٍ من المرونة تسمح لها أن تؤسس نفسها على قدرٍ معقولٍ من الموضوعية في معالجة التنبهات الواردة إلى الفرد .

ويرى "بيك" أن المخططات المعرفية السالبة يتم تفجرها أو ظهورها بإدراك حدوث أحداث حياةٍ سالبة، ويتم المحافظة عليها بميل الفرد إلى تشويه المعلومات الواردة إليه بطريقةٍ منظمةٍ في أسلوب غير توافقي، أو سلوك انهزامي. ويعتقد "بيك" أن الأفراد الذين يكونون وجهات نظر سالبةٍ عن الذات والعالم والمستقبل، ويحافظون على وجهة النظر هذه من خلال التشوهات أو الانحرافات المعرفية، يتعرضون للاكتئاب عندما تنشط المخططات بخبرات حياةٍ سالبةٍ مماثلة، أو مشابهة لتلك التي ساهمت في نمو المخططات السالبة (غريب، ٢٠٠٥: ٢٣-٦٢).

ومن المفاهيم الأساسية في نظرية "بيك" المعرفية ما يسميه بالأفكار التلقائية وهي سياقٌ من الأفكار التي يشعر بها الفرد نتيجة التفاعلات بين المعلومات الواردة للفرد والأبنية المعرفية، ويعتقد "بيك" أن معظم الناس لا يعون
الأفكار التلقائية التي تسبق المشاعر غير السارة لديهم
(مليكة، ١٩٩٠: ٢٣٩).

وثمة مفهومٌ آخر أشار إليه "بيك" في نظريته المعرفية، ويشكل همزة الوصل بين المخططات المعرفية والأفكار التلقائية، وقد أشار إليه "بيك" بما أسماه "التشوهات المعرفية"، وهي تشير إلى المعاني والأفكار التي يكونها الفرد عن الحدث أو الموقف وتكون خطأ، وهي لا تمثل مكونات الواقع الفعلي، ولها (١٣) نوعاً تقريباً (آرون بيك،2012).

ويعرف جروهول (Grohol: 2009) التشوهات المعرفية بأنها طرقٌ سهلةٌ يسلكها العقل البشري لإقناعنا بأن شيئاً ما ليس صحيحاً في الواقع، وهو مجموعةٌ من الأفكار الخطأ وغير الدقيقة التي يستخدمها بعض الناس لتعزيز الأفكار والانفعالات السلبية لديهم؛ مما يجعل الشخص يشعر بالسوء تجاه نفسه، في حين يعرفها كل من "بيرنز وديفيد" Burns & David , 1999: 1-7) بأنها تفكيرٌ وهمي أو استنتاجٌ وهمي يؤدي إلى تطوير مدركاتٍ وافتراضاتٍ وعواطفَ وأحكامٍ سلبيةٍ

في التعامل مع البيئة، وهذه التشوهات المعرفية تؤثر على سلوكياتِ الفرد واتجاهاته.

ويرى كل من جروهول (Grohol, 2009) وديفيد وبيرنز (Burns & David, 1999) أن هناك ما يقرب من خمسة عشر تشوهاً معرفياً شائعاً لدى الأشخاص من أهمها: التصفية العقلية "الذهنية" Mind Filtering ومثال ذلك: "لا أستطيع التوقف عن التفكير في الجملة الخاطئة التي قلتها، مع أن مجمل الحديث كان جيداً"، ويشير هذا النمط من التشوهات المعرفية إلى عملية التركيز على عنصرٍ بعيدٍ عن المحيط، وتجاهل مظاهر أكثر وضوحاً في الموقف، وفهم الخبرة كلها على أساس هذا العنصر، والتفكير الثنائي ذي القطبين Black " Paralyzed Thinking or White ومثال ذلك "إذا لم أحقق ما أصبو إليه فأنا شخص فاشل"، إذ يرى الفرد الأشياء في تصنيفاتٍ إما بيضاء أو سوداء، وإما صحيحة أو خاطئة تماماً، والتعميم الزائد Over Generalization ومثال ذلك:" إذا لم أنجح في الامتحان، فإنني لن أنجح في أي امتحانٍ في أي وقت ". إذ ينظر الفرد للأحداث السلبية على أنها نهاية العالم، وأنها نموذج للهزيمة والفشل لا نهاية له، والشخصنة Personalization ومثال ذلك: "أن طولي ليس في المستوى الذي أحب، لا بد أن الناس جميعاً يلاحظون ذلك ويتحدثون عنه" . وفي هذا النمط من التشوهات المعرفية يلوم الفرد نفسه على أشياء لم يكن مسؤولاً عنها، أو يلوم الآخرين من الناس، ويعتقد أن اتجاهاته الخاصة وسلوكياته ربما تسهم في إحداث المشاكل، ويشعر أنه السبب في الأحداث السلبية التي تحدث من حوله، وهو في حقيقة الأمر ليس مسؤولاً عنها، مما يسبب مشاكل مع الآخرين في التواصل معهم، وعبارات الوجوب Shoulds ومثال ذلك: "يجب أن يكون الناس صادقين في جميع الأحوال، ومهما كانت الظروف"، وهنا يحاول الفرد خلق الدافعية للناس، أو لنفسه باستخدام عبارات الإلزام والوجوب، خاصةً حينما يقوم بأداء شيءٍ خارج التوقعات؛ مما يفقد الفرد احترامه لذاته أو احترامه للآخرين، ويخبر الفرد نفسه بأن الأشياء من حوله يجب أن تسير كما يأمل أو يتوقع حدوثه، والتصنيف Global Labeling إذ يطلق الفرد على نفسه أو على الآخرين تعريفاتٍ تصنفهم ضمن فئةٍ معينةٍ، فبدلاً من أن يقول: "لقد ارتكبت خطأً ما"، يصنف نفسه ضمن قالبٍ معين ويقول لنفسه: "أنا أحمق، أنا فاشل؛ لأنني أخطأت". وهذا التصنيف غير منطقي؛ لأن الفرد لا يكون بالفعل كما يعتقد، إضافةً إلى التشوهات المعرفية المتعلقة بالاستنتاج العشوائي Jumping to Conclusions، وتوقع الكوارث Catstrophization.

ويمكن القول إن الغالبية العظمى من الأفراد يمارسون تلك التشوهات المعرفية في حياتهم بطريقةٍ أو بأخرى، وأن الفروق بينهم فيها هي فروقٌ في الدرجة وليس في النوع، ويشير الأدب التربوي إلى أن ثمةَ عددًا من الباحثين في الغرب اهتموا بدراسة التشوهات المعرفية لدى شرائحَ مختلفةٍ من المجتمع، فقد اهتمت دراسة هويت وشيلدون (Howitt,D.& Sheldon, 2007) بالتعرف على دور التشوهات المعرفية في استغلال الأطفال جنسياً، كما اهتمت دراسة ماهيلديز وآخرين (Mihailides, Devilly, Ward, 2004:333-350) بمعرفة التشوهات المعرفية لدى مرتكبي جرائم التحرش الجنسي للأطفال، في حين بحثت دراسة روزنفيلد (Rosenfield, 2004) العلاقة بين التشوهات المعرفية وبعض الاضطرابات النفسية من حيث الكم والشدة، كما هدفت إلى إعداد بطارية التشوهات المعرفية ICD، وقد دعمت نتائج الدراسة صدق وثبات هذه البطارية، كما أفادت بوجود علاقةٍ بين التشوهات المعرفية والاضطرابات النفسية من حيث الشدة والكم، وترتبط هذه الاضطرابات النفسية بمدى استمرارية وديمومة التشوهات المعرفية .

كما تناولت دراسة هنتر وبيرفان (Hunter, Pervan, 2007) التشوهات المعرفية واحترام الذات الاجتماعية لدى مرتكبي الجرائم الجنسية، إذ تكونت عينة الدراسة من أربعة مجموعاتٍ من الرجال ممن ارتكبوا جرائم اعتداءاتٍ جنسيةٍ، واغتصاب، وعنف ضد الأطفال، ومجموعة رابعة ضابطة من طلبة الجامعات، وقد أفادت نتائج الدراسة بعدم وجود فروقٍ

دالةٍ إحصائياً في مستوى التشوهات المعرفية بين مجموعات الاعتداءات الجنسية والاغتصاب والعنف ضد الأطفال، في حين وجدت فروق دالة بينها وبين مجموعة طلبة الجامعة وأظهرت مجموعة جرائم الاعتداءات الجنسية على الأطفال أدنى مستوى من احترام الذات الاجتماعية.

في حين هدفت دراسة ناجافيتس وآخرين (Najavits, Gotthardt, Weiss, & Epstein, 2004) إلى معرفة علاقة التشوهات المعرفية بكلٍ من اضطراب كرب ما بعد الصدمة، واضطراب تعاطي المخدرات، إذ تكونت عينة الدراسة من ١٠٢ امرأةً يعانين من الاضطرابين معاً مقارنةً مع عينةٍ من ٢٧ امرأةً يعانين من اضطراب كرب ما بعد الصدمة فقط، وأشارت النتائج إلى أن مستوى التشوهات المعرفية لدى العينة الأولى من النساء أعلى من مستواها لدى العينة الثانية التي تعاني من كرب ما بعد الصدمة فقط.

وجاءت دراسة كيت (Cate, 2010) هادفةً التعرف على ما إذا كانت التشوهات المعرفية منبئاً للسلوك المضاد للمجتمع لدى عينةٍ من الأطفال تألفت من ١٥٦ طفلاً تتراوح أعمارهم من ٧-٩ سنوات من الصفين الثاني والثالث، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى منخفض من التشوهات المعرفية لدى هؤلاء الأطفال وأن هذه التشوهات تعتبر منبئاً بالسلوك المضاد للمجتمع لديهم.

وبالاطلاع على الدراسات السابقة، ترى الباحثة أنه مع تعدد تلك الدراسات وحداثتها، إلا أنه لا توجد هناك دراسة – في حدود علم الباحثة – اهتمت بالتشوهات المعرفية لدى المتزوجين، وأثر تلك التشوهات على مجمل توافقهم النفسي والاجتماعي بصورةٍ عامة وتوافقهم الزواجي بصورةٍ خاصة، وقد كان ذلك مبرراً قوياً لإجراء الدراسة الحالية، سيما وأن تحقيق التوافق الزواجي هو الهدف الأسمى لجميع المهتمين بسعادة واستقرار الأسرة كونها الأساس الذي يبنى عليه استقرار المجتمع بأسره.

وقد تعددت الأدبيات النفسية التي تناولت التوافق الزواجي وأبعاده والعوامل المؤثرة فيه على الصعيدين المحلي والعالمي؛ إذ يعرف عبد المعطي (٢٠٠٤: ١٣) التوافق الزواجي بأنه حالةٌ تتضمن التوفيق في الاختيار والاستعداد للحياة الزوجية، والدخول فيها، والحب المتبادل، والإشباع الجنسي، وتحمل المسؤوليات والقدرة على حل المشكلات، والاستقرار الزواجي، والرضا والسعادة الزوجية، والتصميم على مواجهة المشكلات، وتحقيق الانسجام والمحبة المتبادلة

في حين يشير هاشم (٢٠٠٠: ٥٧) إلى مصطلحٍ جديدٍ للتوافق الزواجي وهو "جودة الزواج" Quality of Marriage، وهو مفهومٌ حديثٌ نسبياً، ولقد ظهر نتيجة الاهتمام الواسع بدراسة الجودة في جميع مجالات الحياة، ويرى أنه أحد الأهداف الأساسية للإرشاد الزواجي والأسري؛ إذ إنه يساعد الأسرة في القيام بواجباتها، بل إن آثاره تنعكس على الأبناء وباقي أفراد الأسرة ومستوى السعادة فيها.

وفي هذا الصدد يشير جاتس وآخرون (٢٠٠٤: ٥٦٥ Gattis, et.al,) إلى أن التوافق الزواجي مفهوم متعدد الأبعاد يتحدد من خلال درجة التشابه بين الزوجين في الشخصية؛ لذلك فالفرد يبحث عن زوجةٍ تتفق في سماتها وثقافتها وقيمها معه.

وتعتقد الباحثة أن التوافق الزواجي مطلبٌ أساسي لكل زوجين، وهو شأنه شأن أي شيءٍ آخر، يتعرض لما يقويه ويدعمه، كما إنه يتعرض لما يعوقه ويحبطه، وهذا شيءٌ طبيعي، إذ لا بد من وجود بعض المشكلات والاختلافات بين الزوجين، لكن المهم في ذلك أن يتم التعامل مع هذه المشكلات بطريقةٍ مناسبةٍ، وفي الوقت المناسب.

وفي هذا الصدد يمكن اعتبار الرضا عن الزواج هدفاً للتوافق الزواجي إذ ذكرت رسلان (٢٠٠٦: ٤٦٤) أن التوافق الزواجي حالة وجدانية تعكس ما يجده الزوج من إشباع فكري وقيمي ووجداني وجنسي، وهدف تلك الحالة الشعور بالرضا الزواجي، وتفرق بين التفاعل الزواجي والتوافق الزواجي؛ إذ إن

التفاعل الزواجي Martial Interaction يعنى بالتأثير المتبادل بين الزوجين، إذ يترتب سلوك كليهما على سلوك الزوج الآخر، فالزوج مثلاً يلاحظ سلوك زوجته ويفهمه، ويستجيب له بسلوكٍ تلاحظه الزوجة وتفهمه، وتستجيب له بسلوكٍ آخر، وهكذا فالعملية متبادلة ومستمرة.

ومن جانبٍ آخر يشير كل من مرسي والصبوة (٢٠٠٤: ٣٣) إلى أن سوء التوافق الزواجي يمكن تسميته" الاختلال الزواجي"، وهو يختلف في درجته من البسيط الذي لا يمثل مشكلةً للزوجين إلى المعقد الذي يتطلب التعامل بشكلٍ جديٍ معه، بل قد يصل لمرحلة طلب المساعدة من الآخرين، وأنه يتمثل في مجموعةٍ من الاضطرابات التي قد تنشأ بين الزوجين نتيجة العجز عن مواجهة مشكلاتهما، وعدم التفاهم بينهما، وعدم الاتفاق على طريقةٍ للحل، وعدم القدرة على إيجاد أرضيةٍ مشتركةٍ من التفاعلات الاجتماعية الحميمية المستمرة؛ مما يؤدي لظهور بعض الآثار مثل: انخفاض التواصل بين الزوجين وعدم الاندماج بينهما في نشاطٍ مشترك، وعدم الرضا عن العلاقة الزوجية بشكلٍ عام؛ مما يجعلهما يطلبان المساعدة من المختصين النفسيين .

ويرى أبو دف (٢٠٠١: ٣) في حديثه عن التربية الزواجية في القرآن الكريم أن هناك مشكلاتٍ عديدةً يتعرض لها المتزوجون، ولا يمكن أن نرجع مشكلات الحياة الزوجية، ومظاهر الاستقرار الأسري إلى عاملٍ واحدٍ في ظل واقعٍ اجتماعيٍ متغير، يصاحبه اضطرابٌ كبيرٌ في فهم المسلمين لطبيعة الحياة الزوجية، وعدم إلمامهم بآدابها وقواعدها.

وحرصاً من المهتمين بنجاح المنظومة الزواجية والأسرية، وحل المشكلات التي تعترض سير الحياة الزوجية بسلام؛ تعددت الدراسات التي قام بها الباحثون في هذا المجال، فقد هدفت دراسة العامر (٢٠٠٠ :٢٥-٧٧) إلى تحديد أهم التحديات الثقافية، والأسس الإسلامية اللازمة للبناء الأسري، والوقوف على أهم العوامل المؤثرة على التوافق بين الزوجين، واختار الباحث عينة من (٣٢) زوجاً وزوجةً من مدينة حائل بالسعودية، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن البعد الأخلاقي يؤثر تأثيراً ملحوظاً على التوافق بين الزوجين، وأن البعد الثقافي له تأثير واضح على التوافق بين الزوجين بالإضافة إلى أثر كل من الأبعاد النفسية والشخصية والاجتماعية التي لها آثارها على مجمل التوافق بين الزوجين .

كما هدفت دراسة أبو غالي (٢٠١٣: ١٦٦-١٣٩) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تحسين التوافق الزواجي لدى عينة من الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبة متزوجة تتراوح أعمارهن ما بين ١٩-٢١ عاماً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الأفكار اللاعقلانية والتوافق الزواجي.

في حين هدفت دراسة علي (٢٠٠٨) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الإنهاك النفسي والتوافق الزواجي، في ضوء متغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، ونوع الفئة التي يقوم المعلم بتدريسها لدى عينة الدراسة. وقد ضمنت عينة الدراسة (٢٠٠) من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة المنيا متنوعي الخبرة التدريسية، ومن ثلاث فئات من مدارس التربية الخاصة (صم، مكفوفين، معاقين عقلياً) واستخدم الباحث مقياس الإنهاك النفسي لمعلمي الفئات الخاصة، ومقياس التوافق الزواجي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها وجود علاقة ارتباط سالبة بين الإنهاك النفسي والتوافق الزواجي لدى العينة.

في حين هدفت دراسة الصبان (٢٠٠٧: ٢-٢٤) إلى التعرف على الفروق بين المتوافقات وغير المتوافقات زواجياً في سمات الشخصية، والإساءة للمرأة، وكذلك معرفة الفروق بينهن تبعاً لمتغير مدة الزواج، وعدد الأبناء لدى عينةٍ من الزوجات السعوديات في مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٤) زوجةً سعوديةً غير مطلقة أو أرملة، وتتراوح أعمارهن بين (٢٥ — ٤٠) سنةً، وأفادت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق دالة بين المتوافقات وغير المتوافقات زواجياً في درجاتهن على مقياس سمات الشخصية، وهذا يعني أن سمات

الشخصية ليس لها تأثير على التوافق الزواجي لدى الزوجة السعودية .

واتخذت دراسة جودة (٢٠٠٩) منهجاً جديداً في البحث وهو المنهج التجريبي، إذ هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتعزيز التوافق الزواجي عن طريق فنيات الحوار، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بعمل برنامج إرشادي مكون من (٢١) جلسةً إرشاديةً وطبق البرنامج على عينةٍ من الأزواج بلغ عددها (٣٠) زوجاً، وأفادت نتائج الدراسة بوجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات التوافق الزواجي بين الأزواج والزوجات في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، كما دلت على عدم وجود فروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس التوافق الزواجي؛ مما يشير إلى بقاء أثر البرنامج العلاجي على الزوجات من أفراد المجموعة التجريبية .

وفي هذا الصدد جاءت دراسة يالسين وكارابان (Yalcin, & Karaban, 2007) هادفةً إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي للتواصل الزواجي، وأثره على التوافق الزواجي. وقد تألفت عينة الدراسة من (٦٧) من الأزواج المتطوعين منهم (١٤) زوجاً أحرزوا مستوًى متدنٍ على مقياس التوافق الزواجي، وأفادت النتائج إلى أنه لم تكن هناك فروقٌ دالة في مستوى التوافق الزواجي بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، في حين وجدت فروق بين المجموعتين في مستوى التوافق الزواجي في المقياس البعدي، كما أحرزت المجموعة التجريبية مستوًى أفضل في التوافق الزواجي في القياسين البعدي والتتبعي عنه في القياس القبلي.

وجاءت دراسة آفكي وكمكاجيز (Avci &Kumcagiz, 2011) بهدف معرفة مستوى التوافق الزواجي والوحدة النفسية لدى النساء اللاتي استأصلن الثدي بسبب السرطان، وردود أفعال الأزواج نحوهن، وتألفت عينة الدراسة من (٤٨) زوجةً، و(٤٤) زوجاً، وطبق على العينة مقياسي التوافق الزواجي والوحدة النفسية، وأفادت نتائج الدراسة بأن الخلفية التربوية للأزواج أثرت على التوافق الزواجي مع زوجاتهم اللاتي استأصلن الثدي بسبب السرطان، كما وجدت علاقة بين الوحدة لنفسية لدى الزوجات ومستوى توافقهن الزواجي بعد عملية الاستئصال.

وجاءت دراسة جويل ونارانج (Goel & Narang, 2012:42-49) هادفةً إلى معرفة الفروق بين الجنسين في التوافق الزواجي والصحة النفسية خلال فترة منتصف العمر في دلهي بالهند تألفت عينة الدراسة من (١٥٠) من الذكور، و(١٥٠) من الإناث من موظفي البنوك والأطباء والمحاضرين تتراوح أعمارهم بين (٤٠–٥٥) سنة، وقد أفادت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين الجنسين في التوافق الزواجي ومستوى الصحة النفسية لصالح الذكور.

ومن جانب آخر هدفت دراسة مايليت (Maillet,2002) إلى معرفة أثر كل من المساندة الاجتماعية المدركة، وسلوك العزلة، ومستوى الاكتئاب على التوافق الزواجي لعينةٍ من الأزواج الذين يتابعون بعيادات علاج العقم، وبلغ عدد العينة (٤٧) زوجاً، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن متغيرات المساندة الاجتماعية المدركة، ومستوى الاكتئاب وسلوك العزلة، يمكنها التنبؤ بمستوى التوافق الزواجي خاصةً لدى الزوجات.

وفي المجال نفسه جاءت دراسة هاشمي وآخرين (Hashmi & et.al , 2007:19-26) بهدف كشف العلاقة بين التوافق الزواجي والضغوط النفسية والاكتئاب، تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) امرأةً متزوجةً من العاملات وغير العاملات، تراوحت أعمارهن بين (١٨– ٥٠) سنةً، وبمستوى تعليمي جامعي على الأقل، وينتمين إلى مستوياتٍ اقتصاديةٍ متوسطةٍ ومرتفعةٍ، وأفادت نتائج الدراسة بوجود علاقةٍ عكسيةٍ دالةٍ وقويةٍ بين التوافق الزواجي والاكتئاب والضغوط، كما أشارت إلى أن النساء العاملات يواجهن مشكلاتٍ أكثر في حياتهن الزوجية مقارنةً مع النساء غير العاملات.

في حين هدفت دراسة تيوزير وآخرين (Tuzer & et.al, 2010:229-237) إلى تحديد العوامل النفسية الديموغرافية المرتبطة بالتوافق الزواجي، والأعراض الانفعالية لدى الأزواج

المصابين بالعقم تبعاً لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) زوجاً من المصابين بالعقم، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقٍ بين الجنسين في مستوى التوافق الزواجي في بعدي التوافق الجنسي، والتعبيرات العاطفية، كما أفادت النتائج أن أبعاد التوافق الزواجي لديها قوة تنبؤيه بمستوى القلق وأعراض الاكتئاب لدى الرجال المصابين بالعقم، كما أكدت الدراسة على أهمية الإرشاد النفسي والجنسي في جلسات العلاج للعقم.

في حين هدفت دراسة فيج وجاسوال (Vig & Jaswal, 2012:103-106) إلى دراسة التوافق الزواجي كمنبئٍ لعلاقات أمومةٍ جيدةٍ، وكانت هذه الدراسة محاولةً لفهم دور التوافق الزواجي وتحديد كفاءة علاقة الأم بابنها المراهق، تألفت العينة الكلية من ٣٠٠ (١٠٠ أم و١٠٠ ابن مراهق و١٠٠ بنت مراهقة)، وقد أفادت نتائج الدراسة بأن غالبية الأمهات لديهن علاقات أمومة جيدة، وأن زيادة التوافق الزواجي جعلت الأمهات أكثر قبولاً ودافعيةً في توقعاتهن، كما إن اتجاهات الحب والحماية من الأمهات لبناتهن ازدادت بدرجةٍ دالةٍ بزيادة التوافق الزواجي، كما إن التوافق الزواجي زاد من علاقة الأم ببناتها بدرجةٍ دالةٍ إحصائياً .

ورغم تعدد الدراسات السابقة في مجالي التشوهات المعرفية والتوافق الزواجي، وتعدد خصائص وسمات العينات التي تناولتها إلا أنها دراسات معظمها تناولت المنهج الوصفي، ولم تتناول المنهج التجريبي خاصةً في مجال تعديل التشوهات المعرفية خصوصاً لدى عينة المتزوجات، ترى الباحثة أنه وفي حدود علمها ليس هناك دراسة تناولت التوافق الزواجي ومدى تأثره بالتشوهات المعرفية لدى الزوجين مما دفع الباحثة لإجراء الدراسة الحالية، وشكَّل مسوِّغًا قوياً لها.

مشكلة الدراسة:

يوجد لدى كل فردٍ مجموعةٌ من المخططات المعرفية التي تعمل على تشكيل معلوماته، وإكسابها المعاني، ويقتضي التفكير السوي لدى الفرد أن تتصف هذه المخططات بدرجةٍ من المرونة والموضوعية في معالجة المثيرات البيئية والاجتماعية التي ترد لذهن الفرد، وتكون هذه المخططات لدى البعض من الأفراد، خاصةً القلقين منهم والمكتئبين على درجةٍ عاليةٍ من الجمود والسلبية؛ ومن ثم فهي تشكل تشوهاً في إدراكهم وأبنيتهم المعرفية؛ مما يجعل تقييمهم للأشياء والأحداث من حولهم يسير في الاتجاه السلبي، وهذا من شأنه أن يعكر صفو حياتهم ويؤثر سلباً على مجمل علاقاتهم الاجتماعية والمهنية .

وقد لمست الباحثة عمق هذه المشكلة من واقع عملها كأخصائيةٍ نفسيةٍ في وحدة الإرشاد والدعم النفسي، إذ ترددت على هذه الوحدة العديد من الطالبات اللاتي يشكين من سوء التوافق في حياتهن الاجتماعية والأسرية والزوجية، وقد بدا واضحاً لدى الباحثة أن طريقة تفكيرهن وإدراكهن للأمور من حولهن يشوبها العديد من التشوهات والتحريفات المعرفية والتي اعتقدت الباحثة أنها ربما تكون سبباً في سوء التوافق اللاتي يعانين منه، وقد لاحظت الباحثة أن أكثر الحالات تردداً على الوحدة في هذا المجال هن من فئة الطالبات المتزوجات اللاتي يعانين من سوء التوافق الزواجي؛ مما ولد لدى الباحثة فكرة تصميم برنامجٍ إرشادي يهدف إلى تعديل التشوهات المعرفية لهن، ومن ثم معرفة أثره على توافقهن الزواجي وذلك بالاستناد إلى نظرية بيك المعرفية .

واستناداً إلى ما سبق يمكن للباحثة أن تجمل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية ل"بيك" في تعديل التشوهات المعرفية لدى عينة من المتزوجات وأثره على التوافق الزواجي لديهن ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية ل " بيك " في تعديل التشوهات المعرفية لدى عينة من المتزوجات وأثره على التوافق الزواجي لديهن، ويتضمن هذا البرنامج تدريبات وواجبات داعمة تلائم

هدف كل جلسة من جلسات البرنامج، كما تسعى الدراسة من خلال هذا البرنامج إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كلٍ من التشوهات المعرفية والتوافق الزواجي، وكذلك بين المجموعتين التجريبية والضابطة للمتغيرين نفسيهما.

- الكشف عن مدى استمرارية فاعلية البرنامج من خلال الكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تأتي هذه الأهمية من كون هذه الدراسة تعد إضافةً علميةً جديدةً للبرامج الإرشادية التي يعدها ويطبقها الباحثون المتخصصون؛ إذ إنه – في حدود علم الباحثة – ليس هناك دراسات عربية تناولت إعداد برامج إرشادية اهتمت بتعديل وتصحيح التشوهات المعرفية التي تناولتها نظرية "بيك" المعرفية، فالدراسات العربية في هذا المجال محدودة.

الأهمية التطبيقية: وتأتي الأهمية التطبيقية من خلال استفادة المرشدين النفسيين والمعلمين في المدارس من تطبيق البرنامج الإرشادي الذي أعدته الباحثة في هذه الدراسة لتعديل التشوهات المعرفية لدى فئاتٍ عمريةٍ مختلفة كالمراهقين، وذوي الاحتياجات الخاصة، كما يمكن أن يستفيد الباحثون والاختصاصيون في ميداني الصحة النفسية والعلاج النفسي من أدوات هذه الدراسة وتطبيقها في دراساتٍ وأبحاثٍ مستقبلية أخرى.

محددات الدراسة:

إن قضية تعميم النتائج الخاصة بهذه الدراسة ترتبط بمحدداتها والتي تفرض على الباحثين ضرورة التزام الموضوعية والحذر عند الأخذ بنتائج هذه الدراسة، ومن محددات الدراسة الحالية تصميم الدراسة التجريبي (فالمنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج شبه التجريبي)، وصغر حجم العينة وهذا تفرضه طبيعة المشكلة والمنهج المستخدم، وشروط العينة التي سيطبق عليها البرنامج الإرشادي وطبيعة البرنامج الإرشادي وجلساته، إضافةً إلى المكان وهو الوحدة الإرشادية التابعة لقسم علم النفس بكلية التربية في جامعة الأقصى بقطاع غزة، والزمان إذ طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٣ /٢٠١٤ .

مصطلحات الدراسة :

١– التشوهات المعرفية : Cognitive Distortions

يعرف دوزويس ديفيد وآخرون (Dozois & et.al, 2011: 297- 322) التشوهات المعرفية بأنها مجموعة من الأخطاء المعرفية التي يمارسها الفرد في مجالين من مجالات حياته أحدهما يرتبط بطبيعة علاقاته الاجتماعية مع الأهل والأصدقاء والأسرة، والآخر يرتبط بإنجازاته الشخصية كنجاحه أو فشله في مجال العمل. وتقاس التشوهات المعرفية إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الفرد المفحوص على مقياس التشوهات المعرفية الذي أعده العالم دوزويس ديفيد وآخرون بعد أن ترجمته الباحثة وقننته على عينة من المتزوجين من الجنسين بقطاع غزة .

٢– النظرية المعرفية ل "أرون بيك" Aron Beck Cognitive Theory

يستند العلاج المعرفي من وجهة نظر " بيك " إلى أنه بالأساس عبارة عن خبرة تعلم يلعب فيها المعالج دوراً نشطاً في مساعدة المسترشد على الكشف عن التحريفات الإدراكية المعرفية، والافتراضات غير الفاعلة وظيفياً وتعديلها، وتعتمد النظرية المعرفية على استخدام الأساليب المعرفية المتمثلة بالتعرف على الأفكار التلقائية، والتعرف على التحريفات الإدراكية المعرفية، وتصحيحها والتعرف على الاعتقادات والافتراضات العريضة الكامنة وراء المعارف المصابة بخللٍ وظيفي، أي إنها تهدف بالأساس إلى إنقاص نشاط " المخططات " المسيطرة والمصابة بخلل وظيفي، ومساندة الوظائف التواؤمية (مليكة، ١٩٩٠ : ٢٣٧–٢٣٨) .

٣- التوافق الزواجي: Martial Adjustment

تعرف الباحثة التوافق الزواجي في الدراسة الحالية بأنه حالة من الانسجام والتناغم والتفاهم بين الزوجين في جميع مناحي الحياة الزوجية ومجالاتها الاجتماعية، والنفسية، والجنسية، والاقتصادية، والأسرية، والعملية، والفكرية، والانفعالية، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها كل مفحوصة في العينة التجريبية على مقياس التوافق الزواجي الذي أعدته الباحثة للتطبيق في الدراسة الحالية، بأبعاده الثمانية: النفسية، والانفعالية، والاجتماعية، والعملية، والاقتصادية، والفكرية، والجنسية، والأسرية.

فرضيات الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التشوهات المعرفية تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي لصالح التطبيق البعدي .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمقياس التشوهات المعرفية تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التوافق الزواجي تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي لصالح التطبيق البعدي .

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمقياس التوافق الزواجي تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية .

٥-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على الاختبارين البعدي والتتبعي لمقياس التشوهات المعرفية.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على الاختبارين البعدي والتتبعي لمقياس التوافق الزواجي.

٧- يوجد أثر دال إحصائياً للبرنامج الإرشادي في تعديل التشوهات المعرفية لدى الطالبات المتزوجات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على التصميم القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية؛ وذلك لمعرفة فاعلية برنامج إرشادي في تعديل التشوهات المعرفية لدى عينة من المتزوجات وأثره على التوافق الزواجي لديهن، إذ تفترض الباحثة أن هناك بعض المتغيرات خارجة عن نطاق الضبط، والتحكم التجريبي، ويمكن أن تؤثر في التشوهات المعرفية ومستوى التوافق الزواجي لدى العينة التجريبية.

عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد العينة النهائي (26) طالبةً متزوجةً في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة جميعهن حصلن على درجاتٍ مرتفعةٍ على مقياس التشوهات المعرفية، في حين كانت درجاتهن على مقياس التوافق الزواجي منخفضة في الوقت نفسه، وقد قامت الباحثة بتوزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة على النحو الآتي:

المجموعة التجريبية: تكونت من (13) طالبةً متزوجةً خضعن جميعهن للبرنامج الإرشادي الذي يعتمد على النظرية المعرفية "لأرون بيك" .

المجموعة الضابطة: تكونت من (13) طالبةً متزوجةً لم يخضعن للبرنامج الإرشادي.

- وللتأكد من تكافؤ وتجانس المجموعتين تم تطبيق مقياسي التشوهات المعرفية والتوافق الزواجي (القياس القَبلي) على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على المقياسين، وذلك

باستخدام اختبار (مان – ويتني) Mann – Whitney Test لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين مستقلتين، إذ يعد هذا الاختبار بديلاً جيداً لاختبار(ت) في حالة العينات القليلة التي لا تنطبق عليها شروط التوزيع الاعتدالي (عفانة،124:1998).

وقد تبين من نتائج هذا الاختبار أن قيمة (u) تراوحت بين (٩١,٥-١٣٠,٦) بالنسبة لمتغيرات المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتشوهات المعرفية والتوافق الزواجي (التطبيق القبلي)، في حين كانت قيمة (U) الحرجة (الجدولية) هي (37)، أي إن قيمة (u) المحسوبة أكبر من الجدولية، ومن ثم نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، ونستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع متغيرات الضبط التجريبي الموضحة بالجدول الآتي (عفانة،127:1998):

أدوات الدراسة:

صممت الباحثة لأغراض هذه الدراسة برنامجاً إرشادياً يستند إلى النظرية المعرفية ل"بيك" بهدف تعديل التشوهات المعرفية، كما طورت مقياساً للتشوهات المعرفية، وآخر للتوافق الزواجي، وفيما يأتي عرض لهذه الأدوات:

أولاً: البرنامج الإرشادي:

يستند البرنامج الذي أعدته الباحثة في هذه الدراسة على الأساليب الإرشادية المعرفية المنبثقة عن نظرية "بيك" المعرفية، وهو برنامج جمعي استعانت فيه الباحثة ببعض الفنيات السلوكية والانفعالية الداعمة لأهداف البرنامج بجانب الفنيات المعرفية.

وقد قامت الباحثة باختيار مجموعة من التقنيات والأنشطة والفعاليات كالمحاضرات، وتنمية الوعي بعمليات التفكير، وأسلوب الاسترخاء العضلي، والتفريغ الانفعالي الشعوري للتعبير عن الأفكار والمشاعر بحرية، وإعادة البناء المعرفي، والسيكودراما، ولعب الأدوار التي تهدف إلى المرور بالخبرة بطريقةٍ واعيةٍ ومخططةٍ وتحت السيطرة، والحصول على الدعم والمساندة من خلال المجموعة الإرشادية وتحت إشراف المرشد وتوجيهه.

وقد راعت الباحثة وجود تجانس بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث الجنس، والمستوى الثقافي والاجتماعي، والاقتصادي، والمستوى الأكاديمي، كما راعت أن يتم اختيار المسترشدين في المجموعة على أساس حاجتهم للمساعدة والتي يمكن أن تظهر من خلال استجابتهم على بنود مقياسي التشوهات المعرفية والتوافق الزواجي المستخدمين في الدراسة.

وللتأكد من صدق محتوى البرنامج ومدى ملاءمته ووضوحه وإمكان استفادة عينة الدراسة منه، قامت الباحثة بعرض جلسات البرنامج الإرشادي في صورته الأولية على مجموعةٍ من المحكمين والاختصاصيين في مجال الإرشاد النفسي وتصميم البرامج، وكذلك تم عرضه على مجموعةٍ من المرشدين النفسيين العاملين بمدارس مديرية التربية والتعليم بمحافظة خان يونس، إذ التزمت الباحثة بإجراء التعديلات التي أقرها معظم المحكمين على جلسات البرنامج الإرشادي خاصةً فيما يتعلق بتسلسل جلسات البرنامج ومسوِّغاتها ومناسبة عددها وتوقيت كل جلسة، كما التزمت الباحثة بما أجمع عليه المحكمون من آراءٍ متعلقة بمحتوى كل جلسة من حيث الأهداف، والأنشطة المتبعة لتحقيق تلك الأهداف، والواجبات المنزلية الخاصة بكل جلسة إلى أن أصبح بصورته النهائية الجاهزة للتطبيق .

وقد بلغ عدد هذه الجلسات لهذا البرنامج (١٩) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً، مدة الجلسة الواحدة (45) دقيقة أي على مدار عشرة أسابيع، تم خلالها تدريب المتزوجات على مجموعةٍ من المهارات والسلوكيات واستراتيجيات المواجهة التي تعمل على تعديل التشوهات المعرفية لديهن .

الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

حاولت الباحثة في تصميمها للبرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة التركيز على فنيات الإرشاد المعرفي

بشكلٍ أساسي، ولكنها استخدمت إضافةً إلى ذلك بعض الفنيات السلوكية وكذلك الانفعالية، وهي على النحو الآتي:

(أ) **فنيات معرفية، ومنها:** تطوير الوعي بعمليات التفكير – المنهج السوقراطي – إعادة البناء المعرفي – حل المشكلات Problem Solving – الحوار والمناقشة Discussions– الواجبات المنزلية Homework.

(**ب) فنيات انفعالية:** تضمنت التنفيس الانفعالي – لعب الأدوار Role Playing.

(**ج**) **فنيات سلوكية:** وتضمنت الاسترخاء Relaxation - توكيد الذات Assertiveness– التدعيم الإيجابي Reinforcement – الحوار الذاتي الداخلي Internal Speech

وتعرض الباحثة فيما يأتي ملخصاً لجلسات البرنامج الإرشادي:

الجلسة الأولى: الجلسة التمهيدية (التعارف والتعريف بالبرنامج):

هدفت هذه الجلسة إلى إرساء قواعد العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد، إذ توضع فيها أدوار وحقوق وواجبات كل عضو فيها، كما تحدد فيها قواعد العمل خلال باقي جلسات البرنامج.

الجلسة الثانية: توقعات المشاركين:

إذ تعد مناقشة المسترشدين حول توقعاتهم من المشاركة بهذا البرنامج الإرشادي من السبل التي تساعد في خلق جو من الثقة المتبادلة بين الطلبة المسترشدين والمرشد، وتزودهم بتغذية راجعة حول التوقعات المختلفة من البرنامج كما يناقش الهدف العام من البرنامج، وما يمكن أن يحققه للمسترشدات.

الجلسة الثالثة: مهارة الاسترخاء العقلي والجسدي والتنفيس الانفعالي:

يتم تعريف المشاركات بمهارة الاسترخاء، وعلاقتها بتخفيف بعض الضغوط النفسية وتخفيف حدة الأفكار الآلية الأوتوماتيكية، والتشوهات المعرفية التي تراودهن في حياتهن، وتحقيق مستوى أعلى من التوافق الزواجي.

الجلسة الرابعة : مفهوم التوافق الزواجي:

وفي هذه الجلسة توضح الباحثة للمشاركات مفهوم التوافق الزواجي، ومظاهره، والعوامل التي تسهم في تحقيقه، والإشارة إلى معوّقات التوافق الزواجي والتي قد يكون من ضمنها شيوع بعض التشوهات المعرفية لدى بعض المتزوجات، وشرح لاستراتيجيات تعديل تلك التشوهات المعرفية.

الجلسات من (٥ – ١١): مفهوم التشوهات المعرفية ومجادلتها وتحديها:

في هده الجلسات يتم عرض أهم التشوهات المعرفية، وأكثرها شيوعاً لدى المسترشدات طبقاً لنتيجتهن على مقياس التشوهات المعرفية المستخدم في هذه الدراسة، وتتناول الباحثة كل تشوه من هذه التشوهات المعرفية على حده، إذ توضح المفهوم وبعض السلوكيات المعبرة عنه، مع عرض أمثلة واقعية تحدث بالفعل لدى المسترشدات في مواقف مختلفة من حياتهن، ومن ثم عرض لبعض استراتيجيات مواجهة تلك التشوهات، وآلية تعديلها، وتصحيحها ودحضها، وكيفية مواجهتها ونفيها؛ حتى لا تؤثر على مجريات الحياة وطبيعة العلاقات الاجتماعية لدى المسترشدات خاصةً حياتهن الزوجية .

كما تشير الباحثة في مقدمة هذه الجلسات إلى نظرية "بيك" المعرفية، وما أشار إليه بخصوص أخطاء التفكير، والتشوهات المعرفية، وأسبابها، وآلية تصحيحها؛ لما لها من آثارٍ سلبيةٍ على الصحة النفسية للفرد .

وتعتقد الباحثة أن التشوهات المعرفية التي تناولتها الباحثة في الدراسة هي تشوهاتٌ مألوفة وشائعة لدى بعض الأفراد في المجتمع، وقد أوردتها بشيءٍ من التفصيل في ثنايا جلسات البرنامج الإرشادي الذي أعدته ملحقًا للدراسة.

الجلسة الثانية عشرة :تحدي تشوهات التفكير:

تهدف الباحثة من هذه الجلسة إلى تعريف المسترشدات بخطواتٍ عمليةٍ يسيرة، يمكنهن من خلال التدرب عليها، وممارستها بصورةٍ يوميةٍ في حياتهن، أن يتغلبن على أخطاء

التفكير لديهن وعلى العديد من التشوهات المعرفية التي يمارسنها خلال تعاملهن مع أزواجهن في مواقف مختلفة من حياتهن الزوجية.

الجلسة الثالثة عشرة: الحوار الذاتي "ما أقوله لنفسي":

يتم تعريف المشاركات بمفهوم الحديث والحوار الذاتي، وكيف يمكن أن يكون هذا الحديث ذا تأثيرٍ إيجابي أو سلبي على مستوى الصحة النفسية لدى الفرد، وما يمكن أن يلعبه لدى المشاركات من دور في تحسين مستوى التوافق الزواجي، وكيف يمكن لبعض الأفكار غير المنطقية والسلبية أن تؤثر فيه، وآلية العمل على تحويلها إلى أفكارٍ أخرى بديلة منطقية وإيجابية .

الجلسة الرابعة عشرة: مهارة توكيد الذات:

يتم في هذه الجلسة تعريف المشاركات بمهارة توكيد الذات، وأهميتها في حياتهن اليومية وعلاقتها بالصحة النفسية، وتدريبهن على خطوات ممارسة السلوك التوكيدي في أوضاعٍ اجتماعيةٍ وحياتيةٍ مختلفة، وفي المقابل يتم تعريفهن بأنواع السلوكيات التي تؤدي إلى التواصل الدفاعي مع عقد مقارنة بين السلوك التوكيدي والسلوك الدفاعي، خاصةً فيما يتعلق بتأثير كل منهما على مستوى التوافق الزواجي .

الجلسة الخامسة عشرة : استراتيجية حل المشكلات:

تهدف هذه الجلسة إلى تعريف المسترشدات باستراتيجية حل المشكلات، وخطواتها التي تتضمن تحديد المشكلة، وجمع المعلومات عنها، ووضع البدائل الممكنة لحلها، واختيار البديل الأفضل وتنفيذه ثم التقويم .

الجلسة السادسة عشرة: مهارة فهم الذات:

تهدف هذه الجلسة إلى تعريف المسترشدات بذواتهن، وكيفية فهم الفرد لذاته جيداً، ولدوافعه الداخلية الكامنة وراء سلوكياته المختلفة في حياته، وتعريف المسترشدات بالهدف من وراء اكتساب هذه المهارة، وآلية تطبيقها في الحياة الزوجية، وما يمكن أن يترتب عليها من فوائد تساعدهن في تحقيق مستوى أعلى من التوافق الزواجي.

الجلستان السابعة عشرة والثامنة عشرة: المهارات الاجتماعية والحياتية:

في هاتين الجلستين يتم تدريب المسترشدات على بعض المهارات الاجتماعية والحياتية اللازمة والضرورية لهن في التعامل مع أزواجهن في مواقف مختلفة من حياتهن، وتساعدهن على بناء السلوك التكيفي كتعلم بعض الأساليب اللفظية، ومهارات الاتصال والتواصل، كالحوار، والإصغاء الفعال، والتعبير الحر عن الذات، ولغة الجسد، والتدريب على كيفية إدراك المشاعر، والاتصال البصري.

الجلسة التاسعة عشرة : الإنهاء وتقييم فاعلية البرنامج :

في هذه الجلسة يتم تلخيص ما قدمته الباحثة في الجلسات السابقة عن بعض استراتيجيات تعديل وتصحيح التشوهات المعرفية وأخطاء التفكير بشكلٍ رئيس، وما دعمها من جلساتٍ أخرى قد تسهم في تحسين مستوى التوافق الزواجي لدى المسترشدات، كما تم في هذه الجلسة مناقشة المسترشدات في آرائهن حول الجلسات الإرشادية، ومدى الاستفادة منها، وإعطاء تقييم شامل وموضوعي للجلسات ولأداء المرشدة.

ثانياً: مقياس التشوهات المعرفية: Cognitive Distortions Scale

استخدمت الباحثة مقياس دوزويس ديفيد وآخرين (Dozois, D.J.A,& et.al, 297- 322 : 2011) والذي قامت الباحثة بترجمته وتعريبه وتقنينه على عينةٍ استطلاعية من المتزوجين من الجنسين بقطاع غزة قوامها (٧٥) فرداً، وهذا المقياس يهدف إلى قياس التشوهات المعرفية لدى الأفراد، ويتكون المقياس من (١٠) فقراتٍ كل منها تعبر عن أحد أنواع التشوهات المعرفية، وتتألف كل فقرة من وصفٍ وشرحٍ لمفهوم التشوه المعرفي الذي تندرج تحته، ويلي ذلك الوصف مثالان للمساعدة على فهم ذلك المفهوم، ويعبران عن موقفين واقعيين من مواقف حياة الفرد: أحدهما يرتبط بمجال العلاقات الاجتماعية لدى الفرد (الأصدقاء – الوالدين – العائلة)، والآخر يتعلق بمجال الإنجازات الشخصية (كاختبار امتحان،

أو الفشل في مهمةٍ معينة في العمل)، وهذه الأمثلة الخاصة بكل فقرة وضعت لتساعد المفحوص على فهم كل نوع من أنواع التشوهات المعرفية الذي يمكن أن يمارسه في حياته العملية .

ويوضح تحت كل فقرة من فقرات المقياس تدريج من عشر درجات وعلى المفحوص اختيار الدرجة من (١- ١٠) لتقييم درجة ممارسته لنوع التشوه المعرفي الذي تندرج تحته الفقرة التي يجيب عنها، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمفحوص على هذا المقياس بين (١٠ كحد أدنى) و(١٠٠ كحد أعلى)، ويعبر الحد الأدنى عن استخدامه للتشوهات المعرفية بدرجةٍ نادرةٍ جداً، أما الحد الأعلى فيعبر عن استخدامه للتشوهات المعرفية بدرجةٍ عالية.

صدق المقياس:

وقد قامت الباحثة بترجمة المقياس وعرضه على ثلاثةٍ من الاختصاصيين في مجال الترجمة، ويشهد لهم بدقة الترجمة ثم قامت بعرض الترجمة على مترجمٍ رابع؛ للتأكد من مدى صدق الترجمة العربية ومطابقتها للنسخة الأصلية الأجنبية من المقياس، وتبين من نتائج المطابقة أن المقياس العربي المترجم يطابق النسخة الأصلية الأجنبية بنسبة متوسطها الإجمالي قدره (٩١,٥%)؛ مما يشير إلى إمكان اعتماد النسخة المترجمة للتطبيق في الدراسة الحالية . ومن الجدير بالذكر أن الباحثة قامت بتعديل بعض الأمثلة الخاصة بالتشوهات المعرفية التي وردت في المقياس الأجنبي بما ينسجم مع بيئتنا العربية وهدف الدراسة الحالية، إذ حورت الباحثة تلك الأمثلة إلى أمثلةٍ تتناسب مع عادات وتقاليد المجتمع الفلسطيني، كما تتناسب مع طبيعة التشوهات المعرفية التي تظهر في سلوكيات بعض الزوجات أثناء تعاملهن من أزواجهن، وقد تتسبب في سوء التوافق الزواجي لديهن مما ينسجم مع هدف الدراسة الحالية .

وبالإضافة إلى صدق الترجمة وصدق المحتوى، عمدت الباحثة إلى حساب صدق المقياس بطريقةٍ إحصائيةٍ عن طريق الصدق التمييزي، إذ إنه بعد تصحيح المقياس لطالبات العينة الاستطلاعية وترتيب درجاتهن تصاعدياً، وفرز الفئة العليا والفئة الدنيا بواقع (٢٥) طالبةً لكل مجموعة أي بنسبة (٢٧ %) تقريباً، وتم حساب قيمة (ت) T. Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعتين، إذ بلغت قيمة (ت) (**٦٩,٩٥٧**) عند مستوى (0,01)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند درجة حرية (٤٨)؛ مما يشير إلى قدرة المقياس التمييزية، ويعطي الباحثة ثقةً في تطبيقه في الدراسة الحالية.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق Test-Re-Test إذ طبقت المقياس على طالبات العينة الاستطلاعية مرتين بفاصلٍ زمنيٍ ثلاثة أسابيع، ثم حساب معامل الارتباط بين أداء أفراد العينة في التطبيقين، إذ يعبر معامل الارتباط الذي حصلت عليه الباحثة عن ثبات الاختبار، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس بهذه الطريقة (0.87)، وهو دال إحصائياً عند مستوى (0.01) ودرجة حرية(٧٣)، إذ إن القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند هذا المستوى(٠,٣٠٢) وهذا يشير إلى أن المقياس ذو ثباتٍ مرتفع، ويشير إلى ثبات نتائج المقياس وصلاحيته للاستخدام في بحوثٍ أخرى ومجالاتٍ جديدةٍ لأغراض البحث العلمي .

كما قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس التشوهات المعرفية بطريقة الصور المتكافئة، إذ أعدت صورة أخرى للمقياس مكافئة له، وطبقتهما في الجلسة نفسها، وبعد تصحيح الاختبارين ورصد النتائج، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الصورتين المتكافئتين، فبلغ معامل الارتباط (٠,٧٨)، وهو معامل ارتباط مرتفع يعطي ثقةً في ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق في الدراسة الحالية.

ثالثاً: مقياس التوافق الزواجي: Martial Adjustment

قامت الباحثة بإعداد صورةٍ أوليةٍ من مقياس التوافق الزواجي، وذلك بالاطلاع على الأدب السيكولوجي ومجموعة من المقاييس العربية والأجنبية منها مقياس الدسوقي (١٩٩٣:

٦-٣٢)، ومقياس "فانك وروجي" للرضا الزواجي (Funk,J.L& Rogge, 2007:572-583)، ومقياس "جوزمان" للكفاءة الزواجية (Guzman,2000:42-49)، ويتألف المقياس الذي أعدته الباحثة من خلال الاستعانة بالمقاييس السابقة في صورته الأولية من (١١٦) فقرةً لكلٍ منها أربعة بدائل (موافق بشدة – موافق – معارض – معارض بشدة)، وتجيب المفحوصات بوضع علامة (√) تحت البديل المناسب الذي يعبر عن حقيقة سلوكياتهن فيما يتعلق بحياتهن الزوجية.

صدق المقياس:

وقد تحققت الباحثة من صدق المحتوى والبناء للمقياس عن طريق عرض فقراته على مجموعةٍ من المحكمين الاختصاصيين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والعاملين بقسم الإرشاد النفسي بكلية التربية بجامعة الأقصى والجامعة الإسلامية، إذ التزمت الباحثة بما اتفق عليه غالبية المحكمين من حيث صياغة الفقرات، ووضوحها وانتماء كل منها للبعد الخاص بها، وقد كان من بين التعديلات التي أقرها المحكمون حذف الفقرات التي تتشابه في مضمونها والفقرات الغامضة وضعيفة الصياغة من المقياس الأصلي؛ وبذلك تم حذف (٩) فقرات، وأصبح عدد فقرات المقياس (107) فقرةً. كما قامت الباحثة بحساب الصدق إحصائياً بطريقة الاتساق الداخلي بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، وبين الفقرات والمقياس ككل، وبين كل بعد من الأبعاد والمقياس كله، ونتج عن حساب معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس كله حذف (١٠) فقرات؛ وذلك لضعف معامل ارتباطها بالمقياس ككل، وبذلك بلغ العدد النهائي لفقرات المقياس (٩٧) فقرةً، وتتراوح الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس بين (٩٧-٣٨٨) درجة والجدول (٢) يوضح معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس التوافق الزواجي بالمقياس كله.

جدول (٢)

معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس التوافق الزواجي بالمقياس كله

البعد	عدد فقراته	معامل الارتباط
النفسي	١٠	٠,٧٧٢
الانفعالي والعاطفي	١٣	٠,٨١٢
الاجتماعي	١٠	٠,٧٦٨
العملي	١٥	٠,٨٥٤
الاقتصادي	٩	٠,٧١٩
الفكري	١١	٠,٧٤٨
الجنسي	١٧	٠,٨٧٢
الأسري	١٢	٠,٧٩٣
المقياس كله	٩٧	-

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ (**Cronbach Alpha**)، وذلك بتطبيقه على العينة الاستطلاعية نفسها، وقد تراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس التوافق الزواجي والمقياس كله بين (0.497 – ٠,٧٠٤)، مما يشير إلى أن المقياس يتوفر له درجةٌ مقبولةٌ من الثبات تناسب غرض البحث العلمي، وتعطيه ثقةً لدى الباحثين في ثبات نتائجه عند التطبيق. كما قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس التوافق الزواجي بطريقة إعادة التطبيق Test-Re-Test، إذ بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين بفاصلٍ زمني نحو (٠,٨٢٦)، وهو دال إحصائياً عند مستوى (0.01) ودرجة حرية (٧٣)، وهذا يشير إلى أن المقياس ذو ثباتٍ مرتفع يؤهل المقياس للاستخدام في

الدراسة الحالية. والجدول رقم (٣) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ .

جدول (٣)

معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس التوافق الزواجي والمقياس كله

البعد	معامل ألفا	البعد	معامل ألفا
النفسي	٠,٥٧٨	العملي	0.601
الانفعالي والعاطفي	٠,٥٩٦	الاقتصادي	0.497
الاجتماعي	٠,٨٦٣	الفكري	0.544
الأسري	٠,٦٧٢	الجنسي	0.665
المقياس كله	٠,٧٠٤		

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول:

وينص الفرض الأول على الآتي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≥0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التشوهات المعرفية تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي " وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتين مرتبطتين، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)

نتائج اختبار (ويلكوكسون) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (ن= ١٣)

الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
السالبة	١١	٧,٩١	٨٧,٠٠	٢,٩٠٢	دالة عند
الموجبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠		(٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن المجموع الأصغر لفرق الرتب هو (٤,٠٠) (للرتب الموجبة)، وهو أصغر من القيمة الحرجة له والتي تساوي (١٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى رفض الفرض لصفري وقبول الفرض البديل، أي إنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس التشوهات المعرفية في التطبيقين القبلي والبعدي (عزو، ١٩٩٨: ١٧٢).

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على الآتي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≥0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمقياس التشوهات المعرفية تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي "، وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني Man-Whitney test اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات ومجموع الرتب لمجموعتين غير مرتبطتين وقيمة (u) المحسوبة، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)

اختبار (مان ويتني) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التشوهات المعرفية (ن = ٢٦).

المجموعة	العدد	(م) الرتب	(مج) الرتب	u	Z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٣	٨,٢٧	١٠٧,٥	١٦,	٣,٤	دالة عند٠,٠٥
الضابطة	١٣	١٨,٧٣	٢٤٣,٥	٥	٩	

** قيمة U الجدولية = ٥١ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .

يتضح من الجدول السابق أن قيمة u المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية، ومن ثم فإن الفروق في الرتب تكون دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التشوهات المعرفية، إذ بلغت قيمة u المحسوبة (١٦,٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) .

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على الآتي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التوافق الزواجي تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي" وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتين مرتبطتين، والجدول رقم (٦) يوضح نتيجة ذلك:

جدول (٦)

نتائج اختبار (ويلكوكسون) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التوافق الزواجي (ن = ١٣)

الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
السالبة	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠	٣,١٨٠	دالة إحصائياً ٠,٠٥
الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن المجموع الأصغر لفرق الرتب هو (٠,٠٠) (للرتب الموجبة)، وهو أصغر من القيمة الحرجة له والتي تساوي (١٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى رفض الفرض لصفري وقبول الفرض البديل، أي إنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس التوافق الزواجي في التطبيقين القبلي والبعدي (عزو، ١٩٩٨: ١٧٢).

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على الآتي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمقياس التوافق الزواجي تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي ". وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني Man-Whitney test اللابارامتري لحساب المتوسطات ومجموع الرتب لمجموعتين غير مرتبطتين وقيمة (u) المحسوبة، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧)

اختبار (مان ويتني) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التوافق الزواجي (ن = ٢٦) .

المجموعة	العدد	(م) الرتب	(مج) الرتب	u	Z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٣	٧,٠٠	٩١,٠٠	٠,٠٠	٤,٣٣٤	دالة إحصائياً ٠,٠٥
الضابطة	١٣	٢٠,٠٠	٢٦٠,٠٠			

** قيمة U الجدولية = ٥١ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيمة u المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية، ومن ثم فإن الفروق في الرتب تكون دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التوافق الزواجي، إذ بلغت قيمة u المحسوبة (٠,٠٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على الآتي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05≥α) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على الاختبارين البعدي والتتبعي لمقياس التشوهات المعرفية"، وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتين مرتبطتين، والجدول رقم (٨) يوضح نتيجة ذلك:

جدول (٨)

نتائج اختبار (ويلكوكسون) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس التشوهات المعرفية (ن = ١٣)

الرتب	العدد	(م) الرتب	(مج) الرتب	z	مستوى الدلالة
السالبة	٤	٧,٢٥	٢٩,٠٠	٠,٧١٤	دالة إحصائياً ٠,٠٥
الموجبة	٧	٥,٢٩	٣٧,٠		
الصفرية	٢	–	–		

يتضح من الجدول السابق أن المجموع الأصغر لفرق الرتب هو (٢٩,٠٠) (للرتب السالبة)، وهو أكبر من القيمة الحرجة له، والتي تساوي (١٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى قبول الفرض لصفري ورفض الفرض البديل، أي إنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس التشوهات المعرفية في التطبيقين البعدي والتتبعي (عزو، ١٩٩٨: ١٧٢)؛ وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تعديل التشوهات المعرفية لدى الطالبات المتزوجات حتى بعد الانتهاء من تطبيق جلساته بمدة زمنية قدرها ثلاثة أسابيع .

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على الآتي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05≥α) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على الاختبارين البعدي والتتبعي لمقياس التوافق الزواجي"، وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test ، والجدول رقم (٩) يوضح نتيجة ذلك:

جدول (٩)

نتائج اختبار (ويلكوكسون) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس التوافق الزواجي (ن = ١٣)

الرتب	العدد	(م) الرتب	(مج) الرتب	z	مستوى الدلالة
السالبة	١٠	٦,٢٠	٦٢,٠٠	١,١٥٥	دالة إحصائياً ٠,٠٥
الموجبة	٣	٩,٦٧	٢٩,٠٠		
الصفرية	٠	–	–		

يتضح من الجدول السابق أن المجموع الأصغر لفرق الرتب هو (٢٩,٠٠) (للرتب الموجبة)، وهو أكبر من القيمة الحرجة له، والتي تساوي (١٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى قبول الفرض لصفري، أي إنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس التوافق الزواجي في التطبيقين البعدي والتتبعي؛ مما يشير إلى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي في تعديل مستوى التوافق الزواجي لدى الطالبات المتزوجات.

نتائج الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على الآتي: "يوجد أثر دال إحصائياً للبرنامج الإرشادي في تعديل التشوهات المعرفية لدى الطالبات المتزوجات".

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب حجم الفاعلية والتأثير Strength of Effect للبرنامج الإرشادي (المتغير المستقل) بعد استكمال التصميم التجريبي للدراسة الحالية، واستخدمت الباحثة لذلك مربع (إيتا) والتي يمكن حسابها من خلال قيمة (ت) للإحصاء البارامتري عن طريق المعادلة الآتية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث (t^2) هي مربع قيمة "ت" المحسوبة، (df) درجات الحرية وتساوي (٢٥)، وعن طريق مربع آيتا "η^2 " يمكن التوصل إلى قيمة "d"، وهي تعبر عن حجم التأثير في التجربة Kiess, (1989 : 448) ويمكن حساب قيمة "d" باستخدام المعادلة الآتية:

$$d^2 = \frac{\eta^2}{1 - \eta^2}$$

ويوضح جدول رقم (10) حجم تأثير البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه في الدراسة الحالية.

جدول (١٠)

حجم التأثير للبرنامج الإرشادي في تعديل التشوهات المعرفية لدى المجموعة التجريبية

المتغير المستقل	المتغير التابع	"T	η^2	D	حجم التأثير
البرنامج الإرشادي	التشوهات المعرفية	75.21	9498.0	٤,٣٥	كبير

يتضح من خلال النتائج المستقاة من الجدول (8) أن حجم تأثير البرنامج الإرشادي لتعديل التشوهات المعرفية لدى أفراد المجموعة التجريبية كان كبيراً؛ مما يشير إلى فاعلية هذا البرنامج وقوة تأثيره وصلاحيته للاستخدام والتطبيق على عينات مشابهة .

تفسير النتائج

أجريت هذه الدراسة بهدف معرفة فاعلية برنامج إرشادي يستند للنظرية المعرفية "لأرون بيك" بهدف تعديل التشوهات المعرفية لدى عينةٍ من الطالبات المتزوجات في كلية التربية بجامعة الأقصى وأثره على توافقهن الزواجي، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً في مستوى كلٍ

من التشوهات المعرفية والتوافق الزواجي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح الطالبات المتزوجات في المجموعة التجريبية؛ إذ انخفض مستوى التشوهات المعرفية لدى طالبات المجموعة التجريبية عنها في المجموعة الضابطة، كما انخفض مستوى سوء التوافق الزواجي لديهن في الوقت نفسه، وكذلك الحال في القياسين البعدي والتتبعي لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ إذ لم توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين القياسين على مقياسي التشوهات المعرفية والتوافق الزواجي؛ مما يدل على استقرار نتائج البرنامج الإرشادي. وهذا يشير إلى أن البرنامج الإرشادي فعال في تعديل التشوهات المعرفية لدى الطالبات المتزوجات في المجموعة التجريبية، وتحسين توافقهن الزواجي مقارنةً بأفراد المجموعة الضابطة.

وتفسر الباحثة التحسن الذي طرأ على الطالبات المتزوجات في المجموعة التجريبية بأنه نتيجة منطقية لتلقيهن عملاً إرشادياً مكثفاً مبنياً على أسسٍ علميةٍ دقيقةٍ ومنهجية، وبطرقٍ إرشاديةٍ منظمةٍ عبر جلساتٍ إرشاديةٍ هادفة، وفي المقابل لم تتلق الطالبات المتزوجات في المجموعة الضابطة أي تدخلٍ إرشاديٍ.

وتعزو الباحثة ذلك أيضاً إلى ما قامت بتنفيذه خلال الجلسات الإرشادية من تهيئة بيئةٍ إرشاديةٍ مناسبةٍ ومنظمةٍ؛ مما ساعدها في تحقيق الأهداف الخاصة للجلسات الإرشادية، والهدف العام من البرنامج الإرشادي وهو تعديل التشوهات المعرفية لدى العينة المستهدفة، هذا الجهد المكثف في الجلسات الإرشادية لم توفره الباحثة لأفراد المجموعة الضابطة . وتعتقد الباحثة أن الجلسات الإرشادية الجمعية أتاحت للطالبات المتزوجات في المجموعة التجريبية فتح آفاقٍ جديدةٍ لتبادل خبراتهن ومعارفهن في التعامل مع المواقف الاجتماعية وآلية تفسيرها وتحليلها، بما انعكس إيجابياً على مجمل حياتهن اليومية، وحسَّن من مستويات توافقهن الزواجي والأسري، كما إن وجود علاقةٍ مفعمةٍ بالثقة بين أفراد المجموعة التجريبية وبعضهن بعضًا، وبينهن وبين الباحثة ساعدت في إنجاح العملية الإرشادية؛ مما أسهم في شعورهن بالانتماء، وقد ظهر ذلك جلياً في تعبيرهن عن رضاهن عن وقت ومكان انعقاد جلسات البرنامج الإرشادي، وعن أنشطة الجلسات الإرشادية، كما ترى الباحثة أن ما تضمنه البرنامج الإرشادي من مهارات، وخبرات، وممارساتٍ علميةٍ هادفةٍ ساعد في تحقيق أهداف البرنامج .

وتفسر الباحثة وجود فروق دالةٍ إحصائياً في مستوى التشوهات المعرفية بين الطالبات المتزوجات في المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، بوجود أثرٍ إيجابي لجلسات البرنامج الإرشادي المعرفي، وإلى استفادة الطالبات من فنياته المستندة على النظرية المعرفية "لأرون بيك" خاصةً في الجلسات التي تناولت مفهوم التشوهات المعرفية ومجادلتها، وتحديها، ودحضها، كما تناولت خطوات لتحدي أخطاء التفكير، وتحديد الأفكار غير المنطقية لطردها، ومنعها من السيطرة على الذات والسلوك، وتنمية الوعي بعمليات التفكير، وتنمية مهارات الحوار والتواصل الاجتماعي الناجح بين الأزواج، كل ذلك ساهم في تعديل التشوهات المعرفية لدى المجموعة التجريبية .

وتعتقد الباحثة أيضاً أن الجو الإرشادي القائم على الاحترام المتبادل، والتفاعل الإيجابي بين الباحثة وطالبات المجموعة التجريبية، وبين بعضهن بعضًا مع وجود حوار مقنع، وآراء وأفكار داعمة لأهداف البرنامج، مع قناعة الطالبات الحقيقية بضرورة تعديل التشوهات المعرفية لديهن، ورغبتهن الصريحة في ذلك، كل ذلك شكل عاملاً داعماً وقوياً لتحقيق أهداف البرنامج، والفائدة المرجوة منه علاوةً على الجلسات التي طبقتها الباحثة، والتي هدفت إلى إكساب الطالبات مهارة توكيد الذات، مهارة فهم الذات وإدارة الحوار الذاتي، علاوةً على التدرب على استراتيجية حل المشكلات والمهارات الاجتماعية والحياتية.

ولعل الأمور السابقة جميعاً كانت تفتقر لوجودها طالبات المجموعة الضابطة؛ مما أوجد فارقاً دالاً إحصائياً بين مستوى

كل من التشوهات المعرفية والتوافق الزواجي بينها وبين طالبات المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي، وأهميته، وتأثيره الإيجابي على طالبات المجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى التشوهات المعرفية ومستوى التوافق الزواجي لدى طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، بتأثير الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي، والتي طبقتها الباحثة في جلساته مثل فنية تطوير الوعي بعمليات التفكير وممارسة المنهج السوقراطي، وإعادة البناء المعرفي، حل المشكلات، الحوار والمناقشة، الواجبات المنزلية، إضافةً إلى بعض الفنيات السلوكية مثل الاسترخاء، وتوكيد الذات، والتدعيم الإيجابي وبعض الفنيات الانفعالية التي تضمنت التنفيس الانفعالي، ولعب الأدوار، والمشاركة القوية للمجموعة مما ساعدهن على التعبير عن الأفكار والمشاعر بحريةٍ تامة، وبطريقةٍ مريحةٍ في جو من الثقة والأمان والاحترام، وتعتقد الباحثة أن تلك الفنيات مجتمعةً كانت فاعلةً في تعديل التشوهات المعرفية، كما ساهمت في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي وكانت داعمةً للفنيات المعرفية الأساسية التي طبقتها الباحثة في البرنامج.

وقد لاحظت الباحثة الفارق الشاسع بين سلوكيات الطالبات المتزوجات في بداية الجلسات، وما طرأ على تلك السلوكيات من تغيرٍ وتعديلٍ بعد عددٍ من الجلسات، وتعتقد الباحثة أن ذلك الفارق ربما يعود إلى تعديل التشوهات المعرفية لدى طالبات المجموعة التجريبية، وإلى قناعتهن بضرورة ذلك التعديل من خلال الفنيات التي استخدمتها الباحثة في جلسات البرنامج. كما تعتقد الباحثة أن استخدامها لفنية الأسئلة السوقراطية، وفنية لعب الأدوار ساعدت المجموعة الإرشادية على اكتشاف دوافعها الكامنة وراء التشوهات المعرفية لديهن، مما ساعدهن على فهم أنفسهن جيداً، والإفصاح عما بداخلهن من دوافع، ومحاكمة سلوكياتهن وتشوهاتهن المعرفية .

وتعتقد الباحثة أن حرص الطالبات على حضور الجلسات بموعدها وبانتظام، واستمتاعهن بما يعرض فيها من فنياتٍ وأنشطةٍ، واهتمامهن بالمشاركة الفاعلة، والحوار والمناقشة، كان من الأسباب الداعمة والمحفزة للباحثة في متابعة الجلسات بحماسٍ، والعمل على تحقيق أهدافها، كما أن طبيعة النشاطات والواجبات التي كلفت بها الطالبات أثناء تطبيق البرنامج ساهمت في ذلك؛ إذ قمن بالممارسة العملية لما تم الاتفاق عليه مع الباحثة في جلسات البرنامج، إضافةً إلى الدعم والمساندة لهن وتقديم المؤازرة من أجل الشعور بالراحة النفسية وتشجيعهن على التفريغ الانفعالي .

وتشترك نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراستي جودة (٢٠٠٩)، ويالسين وكارابان (Yalcin,B. & Karaban,T. :٢٠٠٧) اللتين اهتمتا بتطوير فنيات ومهارات الحوار والتواصل الاجتماعي الناجح بين الأزواج، ومعرفة تأثير ذلك على التوافق الزواجي من خلال تطبيق برنامج إرشادي للمتزوجين، وهذا هو ما تناولته الباحثة في الجلسات المتعلقة بمفهوم التوافق الزواجي والمهارات الاجتماعية والحياتية المرتبطة به.

التوصيات:

بالاطلاع على النتائج السابقة للدراسة توصي الباحثة بضرورة الاهتمام بتصميم البرامج الإرشادية المستندة على الإرشاد المعرفي وإبراز دورها في تعديل العديد من التشوهات المعرفية لدى الأفراد وتحسين مستوى التوافق الأسري، والاجتماعي، والزواجي، إلى جانب عقد دورات تدريبية للمرشدين النفسيين لتطبيق جلسات هذا البرنامج على عينات مشابهة، وتطبيق البرنامج الإرشادي لتعديل التشوهات المعرفية لدى عينة من الإناث، والإفادة من نتائج هذا البرنامج الإرشادي لتطبيقه على شرائح جديدة من المجتمع في مناطق مختلفة بقطاع غزة، من أجل تعديل التشوهات المعرفية لديها.

المراجع

أبو دف، محمود (٢٠٠١). **التربية الزواجية في القرآن الكريم**، بحث غير منشور، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو غالي، عطاف (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تحسين التوافق الزواجي لدى عينة من الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، ٣٨(١)، ١٣٩-١٦٦.

إبراهيم، عبد الستار والدخيل، عبد العزيز و إبراهيم، رضوي (١٩٩٣). **العلاج السلوكي للطفل وأساليبه ونماذج من حالاته** . المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت.

جودة، سهير حسين سليم (٢٠٠٩). **برنامج إرشادي مقترح لتعزيز التوافق الزواجي عن طريق فنيات الحوار**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الدسوقي، راوية و عبد المعطي، حسن (١٩٩٣) .التوافق الزواجي وعلاقته بتقدير الذات والقلق والاكتئاب، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ع ٢٨، ٦-٣٢.

رسلان، نجلاء محمد بسيوني (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني للمرأة وعلاقته بتوافقها الزواجي، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٦ (٥١)، ٤٥٥-٤٩٢

الصبان، عبير محمد (٢٠٠٧). **التوافق الزواجي في ضوء بعض السمات الشخصية لدى عينة من الزوجات في مكة المكرمة**، المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، الإرشاد النفسي من أجل التنمية في ظل الجودة الشاملة، ٢-٢٤.

العامر، عثمان بن صالح (٢٠٠٠). معوقات التوافق بين الزوجين في ظل التحديات الثقافية المعاصرة للأسرة المسلمة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الخامسة عشر، (١٧)، ٢٥-٧٧.

عبد المعطي، حسن مصطفى (٢٠٠٤). **المناخ الأسري وشخصية الأبناء** .القاهرة: دار القاهرة.

عفانة، عزو (١٩٩٨). **الإحصاء التربوي**، ج2، ط 1، مطبعة مقداد، غزة.

علي، حسام محمد زكي (٢٠٠٨). **الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة المنيا**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا .

غريب، غريب (٢٠٠٥). **دورة تدريبية في الاضطرابات الاكتئابية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالتعاون مع مستشفى الطب النفسي، القاهرة .

مرسي، صفاء اسماعيل، والصبوة، محمد نجيب (٢٠٠٤). علاقة الاختلال الزواجي بكل من التعاطف بين الزوجين والإدراك الإيجابي لشريك الحياة، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**. ٣ (٢)، ٣١-٥٨.

مليكة، لويس كامل (١٩٩٠) . **العلاج السلوكي وتعديل السلوك**، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

النظرية المعرفية للعالم آرون بيك (٢٠١٢). موقع منتديات لمسة مصرية http://www.Lamsaegy.com، ٦-٥-٢٠١٢.

هاشم، سامي محد (٢٠٠٠) . دراسة لبعض المتغيرات المحددة للتوافق الزواجي، المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي، **مجلة مركز الارشاد النفسي**، جامعة عين شمس، (٥-٧)، ٥٧-٩١.

Andre C (2005). **Less therapies cognitive**, ed Bernet, Danilo, Meschers.

Avci, Ilknur &Kumcagiz Hatice (2011). Martial adjustment and Loneliness Status of women with Mastectomy and Husbands reactions ,**Asian Pacific Journal of Cancer Prevention**, (12), 453-459 .

Burns & David (1999). **The Feeling Good Handbook**. New York: Plume, 1999. Print .www.apsu.edu.sites.

Cate, Annet (2010). **Cognitive Distortions as A predictor of Antisocial Behavior in Children**. Master Thesis, Utrecht University. Nether Land.

Dozois, David J.A, Ogniewicz. Avital, Seeds.Pamela M, & Covin, Roger, (2011). Measuring Cognitive Errors: Initial Development of the cognitive Distortions Scale (CDS). **International Journal of Cognitive Therapy**, 4 (3), 297-322.

Funk J.L & Rogge, R.D.(2007).Testing the ruler with item response theory: Increasing precision of measurement for relationship satisfaction with the couples satisfaction Index, Journal of Family psychology ,21, 572-583.

Gattis, K, Bems, S, Simpson, L, Christensen., A.(2004) . Birds of feather or strong Birds ,ties Among Personality Dimensions Similarity and Martial Quality .**Journal of family Psychology**,18(4), 564-574

Goel, Shikha &Narang, Darshan (2012). Gender Differences in Martial Adjustment, Mental Health and Frustration Reaction during Middle Age, **Journal of Humanities & social Science**, 1 (3) , 42-49.

sexual offending , Sexual Abuse , **A Journal of Research & Treatment** . 16(4), 333-350.

Najavits Lisa M, Gotthardt, Silke, Weiss, Roger D, & Epstein Marina (2004). Cognitive Distortions in the Dual Diagnosis of PTSD & Substance Use Disorder . **Cognitive Therapy & Research** , 28(2), 159- 172 .

Rosenfield, Bradly (2004). **The Relationship Between Cognitive Distortions & Psychological Disorders Across Diagnostic Axes** . Doctorate Thesis , Department of Psychology . Philadelphia College of Osteopathic Medicine .

Tuzer, Verda. Altug, Tuncel. Goka, Sema. DEoganbuiut, Suheyla. Yuksel, Fatih. Atan, Ali. Goka, Erol. (2010). **Martial Adjustment & Emotional Symptoms in Infertile Couple**: **Gender Differences**. Turk JMED Sci, 40 (2), 229-237.

Vig, Deepika, & Jaswal, I.J.S. (2012). **Martial adjustment**: **A predictor of Better Maternal Relationship**. Stud Home Com Sci, 6 (2), 103-106.

Yalcin,Bektas & Karaban, Tevfick (2007) . **Effects of a couple Communication Program on Martial adjustment**, J A M Board Fam Med. 20 (1), 36-44

Grohol,John M, (2009). **15 Common Cognitive Distortions** . http: //Psych central .com / lib/ July 2 , 2009 .

Guzman,Lina (2000). Effects of wives, employment on marital quality, Center for Demography & Ecology, University of Wisconsin Madison, 1-45.

Hashmi , Hina. Khurshid ,Maryam .Hassan,Ishtiaq. (2007). Martial Adjustment, Stress and Depression among Working and Non-Working Married Women . **Internet Journal of Medical Update**, 2 (1) , 19-26 .

Howitt,D.& Sheldon ,Kerry (2007). **The Role of Cognitive Distortion in Pedophilic Offending**: **Internet & Contact Offenders Compared**, Psychology Crime & Law , 13 (5) : 469-486 , Taylor & Francis Group .

Hunter, Mick, Pervan,Susan (2007). Cognitive Distortions & Social Self Esteem in Sexual Offenders. **Applied Psychology in Criminal** Justice, 3(1), 74-85.University of Newcastle , Callaghan , New South Wales, Australia .

Kiess, H.O, 1989, **Statistical Concepts for the Behavioral Science**, London, Allyn & Bacon

Maillet, Margaret (2002). **Infertility and Martial Adjustment** : **The Influence of Perception of social support** , **Privacy Preference and Level of Depression**: A dissertation Louisiana State University.

Mihailides, Stephen., Devilly, Grant J, Ward, Tony (2004) . Implicit Cognitive Distortions &

The effectiveness of a Counseling Program Based On The cognitive Theory Of "Beck" In Modifying Cognitive Distortions Among A Sample Of Married Women & It's Impact On Their Martial Adjustment

Yasera Moh. Abou Hadroos
Department of Psychology - Education College
Al.aqsa University- Gaza Strip
Palestine

Submitted 14-02-2014 and Accepted on 09-05-2014

Abstract: The present study aimed to identify the effectiveness of a pilot program based on cognitive theory 0f " Aaron Beck " in modifying cognitive distortions among a sample of married women , and It's impact on their marital adjustment . To achieve this goal , the researcher prepared a Counseling Program consists of (19) session. The study sample consisted of 26 Married Female students of the Faculty of Education at Al Aqsa University of maximum ages ranged between (19-21) who suffer from marital maladjustment , and who received low scores in marital adjustment scale prepared by the researcher for the application in the current study , and at the same time who received high scores in the cognitive distortions scale for (Dozois, DJA, & et.al, 297 - 322: 2011), which was translated by the researcher and standardized on the Palestinian environment , The sample was divided randomly into two groups: the experimental group and the control group .The results showed that there were statistically significant differences at the level of $\alpha \leq 0.05$ between the average scores of the experimental group and the control group on each of the post-test , and follow-up test in the levels of cognitive distortions and marital adjustment , the results also showed that there was a decrease in the level of cognitive distortions , and a rising at the same time in the level of marital adjustment in the experimental group compared to the control group , As a result of that we can conclude that the Counseling Program has a positive impact on cognitive distortions and martial adjustment of married students ; and this result indicates the effectiveness of this program in achieving the goals of the current study .

Key Words : " Beck " cognitive Theory – Group counseling– Cognitive Distortions_ Martial Adjustment

فاعلية التدريس كما يدركها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ببرامج الدمج وعلاقتها بالقلق الاجتماعي واتجاهات المعلمين نحو تدريسهم بمدينة نجران

علي محمود شعيب

أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة

كلية التربية

جامعة نجران – جامعة المنوفية

قدم للنشر ١٤٣٥/٦/١٤هـ – وقبل بتاريخ ١٤٣٥/١٢/٢٦هـ

المستخلص: هدف البحث إلى التعرف على فاعلية التدريس لدي معلم الصف العادي كما يدركها تلاميذهم من ذوي صعوبات التعلم ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية، كما هدف إلى التعرف على القلق الاجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ واتجاهات معلميهم للتدريس لهم. كما تم فحص العلاقة الارتباطية بين فاعلية التدريس لدى معلم الصف كما يدركها تلاميذ صعوبات التعلم الملتحقون ببرامج الدمج وكل من القلق الاجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ، واتجاهات المعلمين نحو تدريسهم. واعتمد البحث على عينة قوامها ٢٢ تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم و٢٢ من المعلمين العاديين الذين يقومون بالتدريس لهم بواقع معلم لكل تلميذ من مدارس مدينة نجران، إذ يتعلم هؤلاء التلاميذ في المدرسة مع بقية أقرانهم رغم حصولهم على خدمات تعليمية مساندة من غرف مصادر التعلم. وتم بناء أدوات الدراسة التي تمثلت في مقياس فاعلية التدريس ومقياس القلق الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم بالإضافة لمقياس اتجاه المعلمين نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم، وتم استخدامها في الدراسة وتحديد ثباتها وصدقها. وأوضحت النتائج أن فاعلية التدريس لمعلم الصف كما يدركها طلاب صعوبات التعلم ببرامج الدمج تكاد تكون غير ملموسه، كما اتصفت اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو ذوي صعوبات التعلم بعدم الوضوح، وأشارت النتائج إلى انخفاض القلق الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم وكل من فاعلية التدريس لديهم والقلق الاجتماعي لدى تلاميذهم.

الكلمات مفتاحية: فاعلية التدريس، القلق الاجتماعي، الاتجاهات، صعوبات التعلم، الدمج.

المقدمة والإطار النظري:

ظهر مفهوم صعوبات التعلم لأول مرة في البحث العلمي على يد Samuel Kirk عام ١٩٦٢، وعنى به تلك المشكلات التي تعوق تعلم الكثير من الأطفال، والمراهقين، والراشدين وتؤثر بدرجة ملحوظة ليس فقط على تعلمهم داخل المدرسة ولكن أيضًا على توافقهم مع المجتمع. ومن الأعراض المصاحبة لصعوبات التعلم نقص الانتباه attention disorders، واضطرابات النطق والتواصل اللفظي إلا أن (Learner ,2003) أوضح أن الأطفال ذوي الصعوبات قد تظهر عليهم أعراض فرط النشاط الحركي الزائد hyperactivity في حين أنها قد لا تظهر على المراهقين منهم. فهؤلاء التلاميذ يحملون في داخلهم الأمل في الحياة، ولديهم توقعات عالية ويحتاجون من يساعدهم.

ويعتقد الباحثون أن كل من يعاني من صعوبات التعلم له نفس الحق في مقومات الحياة كما للفرد العادي بما في ذلك الحاجات الأكثر تعقيدًا والتي يبدو فيها التحدي كبيرًا وهو الدمج Inclusion، بمعنى المشاركة في كلِّ قطاعات المجتمع والاستقلالية في الحياة والحصول على الوظيفة المناسبة. إن الافتراض القائل بأن ذوي صعوبات التعلم لا يمكنهم الإنجاز ولا يمكنهم النجاح، هو محاولة لوضع سقف لما ينبغي أن يقف عنده نموهم وتطورهم على المستوى الفردي والاجتماعي (Department of Health, 2001,p36).

وتذكر (Farmer,2011,p1)أن نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم تصل إلى ٤% في حين نسبة من يعانون فيهم من قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي الزائد ١٠% من إجمالي الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية في عمر المدرسة، وهؤلاء الأطفال لديهم نسبة ذكاء حول المتوسط أو أعلى منها ويعانون أيضًا من صعوبات نوعية في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية لفئة ذوي صعوبات التعلم. كما يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبات في مهارات محددة مثل مهارة التنظيم organizational skill والمهام الأكاديمية والاجتماعية، بالإضافة إلى القلق والاكتئاب واليأس بمعدلات مرتفعة عن أقرانهم العاديين، والقصور في مستويات التعلم القائم على تنظيم الذات self-regulating learning، والقصور في فاعلية الذات، والوعي بالذات. وعلاوة على ذلك يعاني هؤلاء الأطفال من انخفاض التحصيل الدراسي، ونواتج سلبية للتعلم كالتسرب من التعليم إذا قورنوا بزملائهم العاديين. ويذكر (Wong,2004) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمثلون قرابة ٥٠,٥% بما يعادل ٢,٩ مليون من جملة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية. ويستطرد أنه توجد زيادة مطردة من ذوي الاحتياجات الخاصة إلا أن أكثرها سرعة في الزيادة هم الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ويحدد (Levine,1995,p5) أنواعًا متعددة من القصور العصبي neurological dysfunction يصيب ذوي صعوبات التعلم التي لها هذا التأثير المتراكم على نمو التلميذ ومرونته، وتوصل إلى أن قصور الانتباه هو المسبب الرئيس للفشل المدرسي لديهم. كما يذكر أيضًا أن هؤلاء التلاميذ يعانون من قصور ملحوظ في الذاكرة قصيرة المدى.

ويرى (Ferguson(1996 أن الدمج بمثابة خطوة على طريق تسهيل إيجاد المدرسة التي تلبي احتياجات طلاب صعوبات التعلم. ووفق إحصائيات الولايات المتحدة الأمريكية فإن ٩٥% ممن يعانون من صعوبات التعلم يتعلمون في فصول العاديين. وبالرغم من عدم وضوح أية مشكلات تتعلق بموضوع الدمج إلا أن بعض المنظمات الحقوقية قد حذرت منه (Vaughn , Erlbaum ,& Schumm,1996) ، وركزت على ضرورة تقديم دعم متصل من الخدمات للمحافظة على مدى تقدم التلميذ في نظام الدمج حتى يمكننا القول أنه أنسب الأماكن لتعليمه ، ولعل ذلك يعتمد على مجموعة من العوامل مثل : الإعداد الجيد للمعلمين لتدريس ذوي صعوبات التعلم ، وكيف يرى معلمو التربية الخاصة والمعلمون العاديون دورهم في نموذج الدمج، وكيف للتدخل أن يتم ، وما هي أنواع هذا

التدخل ، بالإضافة إلى النمو الأكاديمي والاجتماعي لهؤلاء التلاميذ داخل هذا النموذج.

ومما لا شك فيه أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم عرضة للإحساس بالإحباط، يشعرون بالفشل ولديهم مفهوم منخفض عن الذات (Winters,1997) ويعود ذلك لانخفاض قدراتهم التعليمية في مادة معينة أو فقدانهم المهارات الأكاديمية اللازمة مما يجعلهم محبطين مما ينشط البذرة الأولى في الإحساس بالفشل. ويذكر أيضًا، أن العلاقات الاجتماعية السلبية قد تقودهم للانسحاب بعيدًا مما يولد الإحساس بعدم الانتماء.

ويشير (Levine,1995) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في الإدراك الاجتماعي social cognition المسؤول عن العمليات الانفعالية–الاجتماعية، فهؤلاء التلاميذ لا يحققون المطالب الاجتماعية للمدرسة نتيجة لانخفاض الإدراك لديهم في كيفية الوصول لزملائهم اجتماعيًا. وبإيجاز شديد، فإن هؤلاء التلاميذ يعانون من انخفاض واضح في مهاراتهم الاجتماعية ومستوى عال من المشكلات السلوكية بالمقارنة مع زملائهم ذوي التحصيل المرتفع.

ويصف (Carlson ,2001) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصفون بخصائص مثل الاندفاعية وقلة اللباقة الاجتماعية، مجهولون بين زملائهم ومرفوضون من زملائهم العاديين، وغير محبوبين من معلميهم أو حتى من أولياء أمورهم.

وظهر الدمج Inclusion كبرنامج مستقل عن البرامج العادية في المدرسة كونه خطة علاجية لتعليم ذوي صعوبات التعلم (Safford & Safford,1998) يقوم عليها معلمون متخصصون، تكون النسبة بين المعلم والتلميذ فيها على الحد الأدنى لها، وتعتمد على التدريس الفردي وتركز على الأهداف الاجتماعية بجانب أهداف المقرر. ووفق تشريعات ذوي صعوبات التعلم الأمريكية، فإن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم لابد أن يتعلموا في بيئة تتصف بأقل قدر ممكن من القيود تتمثل في دمجهم مع طلاب لا يعانون من صعوبات في التعلم ثم يستكمل في غرف مصادر التعلم التعليم العلاجي الخاص بصعوبات تعلمه.

ويعتمد الدمج على مفهوم البيئة الأقل تقييدًا least restrictive environment. والدمج mainstreaming تعني البيئة الأقل تقييدًا، إذ يتعلمون فيها للحد المناظر للعاديين (Turnbull, Turnbull and Wehmeyer,2007). ويشير (McMillan,1971) أن هذه الفصول لابد أن تفتقد للصرامة الموجودة بالفصول العادية، ولابد أن يتم تعليم التلاميذ فيها لأقصى مدى ممكن إذ يقضي التلميذ يومه الدراسي كالمعتاد في الفصول العادية التي يتركها ليقضي بغرفة مصادر التعلم جزءًا من اليوم الدراسي لعلاج جوانب القصور التي يعاني منها سواء أفي القراءة أم في الحساب. وفي عام ١٩٨٠ ظهرت الصيحة عالية لزيادة الدمج من خلال دمج كل من التربية الخاصة في التعليم العام (Gartner & Lipsky,1987) والتي لم تلاق قبولًا كبيرًا في الأوساط التربوية. ونظرًا لعدم الاهتمام بالعلاقة بين التحصيل الدراسي ونواتجه الاجتماعية في البحوث العلمية، كان من الصعب التعرف على مزايا الدمج للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم. إن الدمج هو إسكان المعاق بالطريقة الصحيحة وأن هذا ضمنيًا يعني حقة المطلق في الحياة (Douvanis&Hulsey,2002).

ويشير التراث الأدبي أنه بالرغم أن المعلمين العاديين يتباينون في اتجاهاتهم نحو الأطفال من ذوي صعوبات التعلم إذ تشكل إعاقات هؤلاء الأطفال شكل اتجاه المعلمين نحوهم، إلا أن الباحثين قد اهتموا في موضوع الدمج بتقييم الإعاقة بالنظر لتأثيرها على التعلم دون النظر لتأثيرها على حياة هذا المعاق. إن المعلمين كانوا في جانب دمج الإعاقات العقلية البسيطة، والصغار من ضعاف السمع وكذلك الأطفال ضعاف البصر إذ إن التدريس لهؤلاء المعاقين من خلال دمجهم مع العاديين يكون أيسر وأسهل من حالات الإعاقة الشديدة التي قد تتطلب وفق معتقدهم الكثير من التدريب لطرق

التعامل معهم، كما إن اتجاهات هؤلاء المعلمين تتأثر بالنواتج التعليمية إن كانت إيجابية (ارتفاع التحصيل الدراسي، التطبيع الاجتماعي مع الأقران) أو سلبية (الرسوب والفشل التعليمي، والعزلة الاجتماعية) لهؤلاء التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويوضح (Albano,2008p26) أن الدمج قد لا يصلح لكل التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم وبسببه يرى (Cochran,1998p4) أن كل المعلمين أصبحوا معلمين لذوي صعوبات التعلم، فالدمج قد ازداد إلى الدرجة التي جعلت المعلمين سواء كانوا مؤهلين أو غير مؤهلين للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم يقومون بدورهم في فصول الدمج. ويرى (Kochhar, West and Tayman,2000) من خلال ما توصلوا إليه في كتاب برامج الدمج الناجحة التي أعدوها أن المعلمين أوضحوا انطباعًا سلبيًا نحو الدمج وهذا الانطباع كان أحد ثلاثة حواجز تمنع من نجاح برامج الدمج بالمدارس. واستنتجوا نقلًا عن دراسات آخرين أنه كلما كان المعلم خبيرًا في مادته في الفصول العادية ذات الدمج كلما كان اتجاهه إيجابيًا نحو الدمج، إذ إن فقد الثقة بالنفس من ناحية وعدم الاطمئنان لسلامة مادته وأسلوبه، يلعبان دورًا في تكوين الاتجاه السلبي لديهم.

ونظرًا لأن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يتم دمجهم في فصول العاديين لهدف اجتماعي والذي لا يتعدى أن يكون بالضرورة تدريبًا لتنمية المهارات الاجتماعية والتي أوضحها (Taylor, Asher & Williams,1987) بانخفاض درجة تقبل الأقران لهم في الفصول العادية، وعلل ذلك بقلة الوقت الذي يقضيه هذا التلميذ مع زملائه للتفاعل معهم. ويرد عليه (Estelle et. al., 2008) أن زيادة مساحة الدمج قد لا تقود للفائدة المرجوة منه في تقبل الزملاء لهم على مستوى التفاعل الاجتماعي.

ونظرًا لما تتصف به مادة الرياضيات من تحد واضح لقدرات التلاميذ العاديين، فإن الموقف قد يكون أكثر حرجًا لذوي صعوبات التعلم. ويعدُّ هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات أكثر فئات التربية الخاصة اندماجًا في فصول التعليم العام بالولايات المتحدة الأمريكية، إذ تشير الإحصائيات إلى أن ٤٩ % من التلاميذ المصنفين بذوي صعوبات التعلم يقضون حوالي من ٨٠ % أو أكثر من اليوم المدرسي في غرف الصف العادية.

يقول (Renaissance Group, 1999,p1) أن ذوي صعوبات التعلم الذين يتعلمون سويًا مع العاديين، هم أيضًا يتعلمون أن يعيشوا سويًا children that learn together learn to live together. ويؤكد (Giangreco,2007p42) أن التلاميذ العاديين وغيرهم من العاديين الذين نقوم بفصلهم تعليميًا هم في المستقبل زملاء مجال العمل، وجيران السكن وأصدقاء في عالمنا الخاص، والحياة لا يمكن أن تكون في صورة تجمعات مغلقة على فئة معينة من أفراد المجتمع، وحتى نهيئ كل فرد أن يعيش بسلام يلزمنا أن نعلم كل الأفراد مع بعضهم بعضًا جنبًا إلى جنب. وتعدُّ فصول الدمج البيئة التعليمية المناسبة لتعليم وإشباع الحاجات الفردية لهؤلاء التلاميذ.

ويشير تقرير الأمم المتحدة (UNESCO,2005p12) عن وجود ١٤٠ مليون طفل حول العالم خارج دائرة التعليم، تمثل النسبة الأكبر منهم الفتيات والمعاقين، وتصف الأمم المتحدة الدمج في التعليم بأنه اتجاه دينامي للاستجابة بإيجابية للطلاب وعدم اعتبار الفروق الفردية بينهم مشكلة ولكنه وسيلة لتحقيق التعلم.

ويشير (McClimes & Allmark,2011p633) أن الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم شديدة يصعب دراستهم بحثيًا، لذا نجد أن الباحثين يميلون في أبحاثهم إلى التعامل مع الحالات التي يمكنهم فقط دراستها بحثيًا. ويذكر (Shade and Stewart,2001) أن تدريس ذوي صعوبات التعلم قد يصيب بعض المعلمين بمشاعر الإحباط، وانخفاض معنوياتهم، والخوف، إذ إن نجاح المعلمين لابد أن يحدد بمدى فاعليتهم المهنية في تحقيق النجاح لكل طالب.

ويعرف (McLesky and Waldron,2002p67) الدمج الفعال بقدرة المعلم أن يوسع حدود دائرة التسامح وأن يتيح مدًى واسعًا من السلوكيات العادية داخل غرفة الصف. إن دمج ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية يتطلب من المعلم أن يتسلح بالمعرفة الكافية ومهارات التدريس الفاعلة والاتجاه الإيجابي نحو هؤلاء التلاميذ. إن التدريس من خلال برامج دمج ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية قد أثار تحديات المعلمين وتفكيرهم في ضرورة إيجاد استراتيجيات لكيفية التعامل ومواجهة هؤلاء التلاميذ في بيئة الدمج. وتؤثر بعض القضايا المحددة التي تواجه بيئة الدمج في نتائجه مثل جملة التحديات التعليمية المطلوب إنجازها بالتوافق مع القدرات العقلية، والأكاديمية، ونمو اللغة لدى طالب ذوي صعوبات التعلم من ناحية، وقدرات المعلم الشخصية وإعداده المهني، وعبئه التدريسي من ناحية أخرى. ولعل فصول الدمج تضم في الغالب نوعية من التلاميذ يعانون من صعوبات تعليمية يجلسون بجوار طلاب عاديين، يتلقون أقصى خدمة تعليمية في ضوء إمكاناتهم ورغباتهم (Heger , 2011p1) .

ويرى (Smith and Lusthaus,1995p384) أن الدمج الكلي مرغوب فيه لما له من تأثيرات ومزايا إيجابية، وأنه يمكن من خلاله تحقيق كل من المساواة والجودة في التعليم بين العاديين وذوي صعوبات التعلم. بالإضافة إلى أن المساواة equality or equity تشير للعدل في تحقيق التعلم لكل فرد بغض النظر عن صعوباته أو إعاقاته تحت مظلة "الفرص التعليمية المتكافئة equal educational opportunity" والتي لا تشير في الواقع إلى نفس التعليم من حيث الشكل والمحتوى لكل التلاميذ. وليس لكل التلاميذ أن يتعلموا الحقائق والمفاهيم والمهارات بنفس الدرجة أو بنفس الكيفية، فليسوا جميعًا على نفس الدرجة من الدافعية والطموح، وسوف تحدث الفرص المتكافئة في التعليم عندما نقبل بهذا التنوع في التلاميذ، وحينما يتم تكييف المقررات التعليمية ووسائل تدريسها بما يتناسب واحتياجات هؤلاء التلاميذ (Smith and Lusthaus,1995p388).

ويشير الأدب السيكولوجي أن التحصيل الدراسي المرتفع الناتج عن الدمج الكامل يصبح فقط ممكنًا إذا تفهمنا احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (Klassen,1994) في حين يرى بعضهم أنه إذا كان المجتمع يتحرك نحو زمن الدمج الكلي، فلابد من العمل بما يقابله من جملة تغييرات ذات قيمة ومعنى (Lusthaus & Lusthaus ,1992p108). ويشير الأدب أيضًا إلى أن العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلميذ تلعب دورًا مهمًا في إنجاح برنامج الدمج من خلال ما يقدمه المعلم من نماذج إيجابية لهؤلاء التلاميذ العاديين أن يتعلموا كيفية التفاعل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (Pianta,2004).

وتواجه المدارس الحكومية التي تتضمن برامج الدمج جملة من التحديات المطلوب التعامل معها مثل القدرات العقلية والأكاديمية ونمو وتطور اللغة، وإمكاناتهم في الانتقال من مهارة إلى أخرى. بالإضافة إلى بعض من التحديات التي تواجه المعلمين القائمين على برامج الدمج لذوي صعوبات التعلم تشمل: قلة الخبرة في التعامل مع نمو وتطور اللغة لدى طالب صعوبات التعلم، القصور في كيفية إشراك كل التلاميذ في عملية التعلم، نقص عدد المعلمين المؤهلين للتعامل مع طلاب الصعوبات التعليمية، فقدان التحمل مع أقل قدر من الصعوبات التي تواجهه داخل الصف وأن يكون قادرًا على الانتباه لكل ما تبقى لدى التلميذ من قدرات، بالإضافة إلى إعداد خطط الدرس والأنشطة (Cazden,1992,Ramos,2009).

وفي دراسة (Liddiard,1991) وجد أن تحصيل التلاميذ العاديين لم يتأثر سلبيًا في فصول الدمج، كما إن التلاميذ العاديين الذين يتم دمجهم في فصول الدمج كان أداؤهم مرضيًا لما يكلفون به من أعمال إذا قورنوا بأدائهم في الفصول العادية. وفي دراسة (Pawlowicz,2001) وجدت نواتج إيجابية

للطلاب العاديين إذا وضعوا في فصول الدمج، إلا أن الغالبية العظمى من المعلمين في الفصول العادية تنظر لذوي صعوبات التعلم على أنهم طلاب غير راغبين في التعلم ومزعجين. إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون الازدراء scorn داخل المدارس ويوجه إليهم اللوم لانخفاض درجاتهم، ومعظم هؤلاء التلاميذ يتم سحبهم من الفصول العادية وإيداعهم غرف مصادر التعلم فيما لو تم إبقاؤهم بالفصول العادية فسيتم تدريسهم بنفس كيفية التدريس للطلاب العاديين. وهؤلاء التلاميذ إذا تم إهمالهم، تصبح النتيجة الحتمية هي العزوف عن الدراسة وهجر المدرسة وخلق مشكلة لذاته ومجتمعه. ويقول (Comer,1997 p 2) إن المعلمين غير الراغبين في تدريس هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم عليهم ترك مكانهم فورًا لمن يستطيع أداء هذه المهمة بإتقان لما للاتجاهات السلبية للمعلمين من تأثير كبير على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ويرى (Waters and Sroufe,1983p81) أن الشخص الذي يتصف بالمنافسة هو القادر على استغلال كلِّ المصادر الشخصية والفرص المتاحة له في البيئة لتحقيق إنجاز مرتفع، في حين يذكر (Goldfried and D'Zurilla,1969) أن فكرة المنافسة من القدم لعصر سقراط الذي أوضح أن الفرد المنافس هو الذي يمكنه أن يدير أمور حياته اليومية بطريقة مناسبة ومنتجة. إن الأفراد من ذوي صعوبات التعلم هم أفراد يتصفون بأحادية الظن والاعتقاد القائم على هذا القصور الأكاديمي، إلا أن البحوث الحديثة التي تناولت ذوي صعوبات التعلم أوضحت أنهم يعانون من صعوبات واضحة في منافساتهم الاجتماعية (Kavale & Forness , 1996)، ويركز (Parker and Asher ,1987) على أهمية التعرف على جوانب القصور في الجانب الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم لما لها من تأثيرات سلبية في خفض تقدير الذات، وتكوين علاقات اجتماعية ضعيفة، بالإضافة إلى قصور في إصدار الأحكام واتخاذ القرار المناسب لبعض المواقف التي قد تواجهه. ويشير تقرير اللجنة القومية لذوي صعوبات التعلم (National Joint Committee on Learning Disabilities ,1989p1) أن مشكلات سلوك تنظيم الذات self-regulatory behavior، والإدراك الاجتماعي social perception، والتفاعل الاجتماعي social interaction هي في الحقيقة مشكلات يعاني منها ذوي صعوبات التعلم إلا أنها ليست المسؤولة عن هذه الصعوبات لديهم.

ويذكر (Bryan,1994) أن المنافسة الاجتماعية social competence، من الصعب تعريفها أو قياسها لمكوناتها المتعددة من ناحية وتفاعل هذه المكونات من ناحية أخرى في التبوء بالعلاقات الاجتماعية التوافقية إلا أنه يمكن النظر للمنافسة الاجتماعية كمكون من جملة مهارات اجتماعية يدركها الفرد ذاته والآخرون المتعاملون معه (Nowicki,2003)، ليشمل علاقات المعلمين التي تبين لأي مدى هؤلاء الزملاء يتقبلون أو يرفضون هذا التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم.

ويشير (Bursuck,1983) أن طلاب صعوبات التعلم يعانون من انخفاض التقبل لهم وغالبًا ما يعانون من الرفض من جانب زملائهم. ويشرح (Dodge,1986) نموذجًا من خمس خطوات لابد للطالب أن يمر به ليحظى بالقبول الاجتماعي من زملائه تبدأ بلفت النظر إليه، الذي قد يتم بصورة طبيعية أو بطريقة مقصودة يبذل التلميذ فيها مجهودًا، وفي المرحلة الثانية عليه تكوين صورة عقلية نحو المرحلة الأولى، وفي الثالثة يقوم بتحديد الأهداف، يليها مرحلة إبداء الاستجابات المعبرة عن رغبته الاجتماعية، وفي النهاية اشتراك التلميذ في مهمته الاجتماعية التي سعى إليها. ولعل مشكلة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن التلاميذ العاديين أنهم لا ينتقلون من المرحلة الأولى لبقية مراحل النموذج. وتذكر (Haager and Vaughn ,1995) نموذجًا آخر للمنافسة الاجتماعية يعتمد في جوهره على تفعيل المهارات الاجتماعية، والتخلص من السلوكيات غير المتوافقة، والتعرف على الخصائص العمرية التي تتضمن إدراك الذات والعلاقات الطيبة الإيجابية. ويتضمن

نجاح هذا النموذج تغذية راجعة إيجابية لكل من الزملاء والمعلمين وأولياء الأمور. إن اتجاهات المعلمين وكذلك توقعاتهم لسلوكيات طلابهم يؤثران على العائد التعليمي لهؤلاء التلاميذ.

وأوضحت (Haager and Vaughn,1995) أن الإدراك الذاتي للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم كان أكبر منه إذا قارنوا أنفسهم في فصول التربية الخاصة عنه في الفصول العادية. إن البحث العلمي يعاني قصورًا واضحًا في مجال المنافسة الاجتماعية للطلاب من ذوي صعوبات التعلم في غرف مصادر التعلم خاصة في المدارس ذات الأداء المرتفع. وتذكر (Farmer,2011p2) أن مفهوم الاعتداد بالنفس self-determination هو السمة التي تساعد الفرد أن يتصرف كفاعل أساسي في حياته كما يساعده في تحسين الكثير من جودة حياته.

مشكلة الدراسة:

يمثل دمج ذوي صعوبات التعلم في فصول العاديين جنبًا إلى جنب مع التلاميذ العاديين أحد مظاهر الاهتمام بهم لتحقيق عدد من العوائد التربوية ذات القدر العالي من الأهمية لهم وللمجتمع. فعلى المستوى الشخصي، يتعلم هؤلاء الأطفال الكثير من السلوكيات المرغوبة من خلال تقليد أقرانهم العاديين، كما يسهل عملية تعليمهم من خلال المنافسة مع أقرانهم العاديين. ويمثل تشجيع المعلمين واتجاهاتهم الإيجابية نحو عملية الدمج دورًا في نجاح تجربة الدمج. وعلى المستوى المجتمعي تحقق عملية الدمج بعض الإيجابيات منها: ارتياح الوالدين لمستوى أداء أبنائهم، تحقيق قدر من النضج الاجتماعي لهؤلاء الأطفال، وخفض قدر العدوانية التي قد تتولد نتيجة للمنافسات الاجتماعية السلبية نتيجة الإحساس بالقصور لدى هؤلاء الأطفال مع ذويهم في المجتمع من العاديين. وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما مستوى فاعلية التدريس كما يدركها ذوو صعوبات التعلم ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية؟
٢. ما مستوى القلق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية؟
٣. ما مستوى الاتجاه نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية؟
٤. ما نوع العلاقة الارتباطية بين فاعلية التدريس للمعلمين كما يدركها ذوو صعوبات التعلم والاتجاه نحو ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية؟
٥. ما نوع العلاقة الارتباطية بين الاتجاه نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم كما يحددها معلم الصف العادي والقلق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية؟

اهداف الدراسة:

١. التعرف على فاعلية التدريس كما يدركها ذوو صعوبات التعلم ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية.
٢. التعرف على القلق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية.
٣. التعرف على الاتجاه نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية.
٤. التعرف على العلاقة الارتباطية بين فاعلية التدريس للمعلمين كما يدركها ذوو صعوبات التعلم والاتجاه نحو ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية

السعودية.

٥. التعرف على العلاقة الارتباطية بين الاتجاه نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم كما يحددها معلم الصف العادي والقلق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

يستمد البحث الحالي أهميته النظرية من خلال فحصه لفاعلية التدريس كما يدركها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم وهي لأول مرة يتم فيها قياس فاعلية التدريس لدى المعلمين من جانب تلاميذهم ذوي صعوبات التعلم، إذ كان المعتاد قياسها من خلال المعلم لنفسه، كما تنطلق أهميتها النظرية من خلال متغيراتها الأخرى وهي القلق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم إذ من النادر قياسه في الدراسات العربية لهذه الفئة. وتستمد الدراسة الحالية أهميتها التطبيقية من خلال ما ستتوصل إليه من نتائج تكشف عن إدراك التلميذ من ذوي صعوبات التعلم لفاعلية تدريس معلمه بالصف العادي والذي يتحول منه إلى غرف مصادر التعلم لاستكمال هذا القصور في فاعلية التدريس له.

عينة الدراسة:

تم الحصول على عينة البحث من مدارس نجران إذ تم تحديد عدد التلاميذ الذين تم تشخيصهم من ذوي صعوبات التعلم في الفصل الدراسي الأول ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ ويتلقون خدمة خاصة بغرف مصادر التعلم لبعض الوقت، ويقضون بقية يومهم الدراسي بالصف العادي ، وبمثل مجتمع الدراسة ثماني مدارس تشمل كل منها من ٤إلى ٦ تلاميذ بمتوسط ٥ حالات تم تشخيصها وفق الطرق العادية أنهم من ذوي صعوبات التعلم ، وتم الحصول على عينة عشوائية تمثل ٥٠% من هؤلاء التلاميذ بلغ عددها ٢٢ تلميذًا موزعين على الصفوف من الرابع حتى السادس الابتدائي. وتحقيقًا لأهداف البحث، تم إشراك عينة المعلمين العاديين بهذه المدارس الذين يقومون بالتدريس لهؤلاء التلاميذ وقاموا بتحويلهم إلى غرف مصادر التعلم بواقع معلم عادي لكل تلميذ على الأقل من ذوي صعوبات التعلم. وتم التطبيق على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقياس فاعلية التدريس من خلال الاستعانة بمعلم غرفة المصادر، في حين أجاب المعلمون العاديون وعددهم ٢٢ معلمًا على بنود مقياس القلق الاجتماعي لهؤلاء التلاميذ بالإضافة إلى اتجاهاتهم نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

١. فاعلية التدريس Teaching efficacy كما يدركها الطلاب ذوو صعوبات التعلم: إدراك التلميذ من ذوي صعوبة التعلم لفاعلية تدريسه من جانب معلم الصف العادي بفصول الدمج بالمدرسة العادية واكتسابه المهارات الأساسية في التعلم كالقراءة والكتابة والفهم والتعامل بنجاح مع الرياضيات. ويقاس اجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها هذا التلميذ لتقييم فاعلية تدريس معلم الصف العادي ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران المعد لهذا الغرض.

٢. القلق الاجتماعي Social Anxiety لدى ذوي صعوبات التعلم: نزوع طالب صعوبات التعلم إلى الانعزالية عن الاشتراك في الأنشطة الصفية والتفاعلات الاجتماعية مع زملائه داخل غرفة الصف أو خارجها. ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها طالب صعوبات التعلم من خلال مقياس القلق الاجتماعي الذي يقوم بالإجابة عنه معلم الصف العادي المعد لهذا الغرض.

٣. الاتجاه نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم:

ما تكون في عقيدة معلم الصف العادي من أحاسيس ومشاعر وأفكار ومعتقدات حول قبول وتدريس تلميذ صعوبات التعلم بفصول الدمج. ويقاس اجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها معلم الصف العادي على مقياس الاتجاه نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم الذي أعده الباحث الحالي لهذا الغرض.

أدوات الدراسة:

١. مقياس فاعلية التدريس للمعلمين كما يدركها ذوو صعوبات التعلم:

اقتبس الباحث الحالي في قياسه لفاعلية التدريس المقدمة لذوي صعوبات التعلم ببرامج الدمج بالمدارس العادية على ما صممه (Gibson and Dembo,1984) لأداة تتمتع بقبول كبير من الباحثين في مجال فاعلية الذات التدريسية لمعلم ذوي صعوبات التعلم. وتتكون الأداة الحالية في صورتها المختصرة من ٢٢ عبارة يجاب عنها بخمسة استجابات تبدأ بالتحقق الكامل لفاعلية التدريس وتنتهي بعدم التحقق لفاعلية التدريس نهائيا، وسبق للباحث الحالي الاعتماد عليها في قياس فاعلية الذات التدريسية لمعلم غرفة مصادر التعلم بمدارس مدينة نجران (شعيب، ٢٠١٣). وتم إعادة بناء هذه الأداة في صورة يدركها تلميذ صعوبات التعلم ليجيب من خلالها عن مدى تحقق فاعلية التدريس المقدمة له من جانب معلم الصف. وتسأل الأداة المكونة من ٢٢ عبارة تلميذ صعوبات التعلم عن قدرة معلم الصف أن يكسبه بعض المهارات اللازمة لتعلمه كالقراءة والكتابة وحل الواجبات وتصحيحه للأخطاء التي وقع فيها ودوره في تقدمه الدراسي ودور أسرته في تقدمه الدراسي وكذلك التزامه بقواعد ونظام المعلم داخل غرفة الصف. ولقد استعان الباحث الحالي بمعلمي غرف المصادر في تطبيق الأداة لذوي صعوبات التعلم لافتقادهم القدرة على الفهم الصحيح للعبارات. وتقدر درجات الأداة بأقصى درجة للتحقق وهي 110 وأقل درجة لتحقق فاعلية التدريس وهي ٢٢. وقد تم التأكد من الصدق والثبات لهذه الأداة على النحو الآتي:

ثبات الأداة: تم قياس معامل الثبات لفاعلية التدريس كما يدركها الطلاب ذوو صعوبات التعلم ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران من خلال معامل ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان براون باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS، ويوضح الجدول رقم (١) قيم الثبات باستخدام ألفا كرو نباخ، وسيبرمان براون لفاعلية تدريس المعلم كما يدركها تلاميذه من ذوي صعوبات التعلم.

جدول(١)

قيم ألفا كرو نباخ وسيبرمان براون لفاعلية تدريس معلم الصف العادي كما يدركها طلاب صعوبات التعلم بفصول الدمج بمدينة نجران

ألفا كرو نباخ	سيبرمان براون
0.724	0.462

وتشير نتائج ألفا **كرو نباخ وسيبرمان** براون بالجدول(١) إلى ارتفاع قيم الثبات مما يطمئن لاستخدام الادة في قياس فاعلية التدريس كما يدركها تلاميذ صعوبات التعلم

صدق الأداة: تم قياس صدق الأداة من خلال محكين: معلم غرفة مصادر التعلم الذي يشرف على برنامج التعليم الفردي لهذا التلميذ لهذه الأداة كمحكم لبنودها انها تقيس فاعلية معلم الصف العادي نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم. وقد أبدى المعلمون (ن=٦معلمين) موافقتهم التامة حول بنود الأداة لقياس فاعلية تدريس معلم الصف لطلاب ذوي صعوبات التعلم بالصف العادي ببرامج الدمج. كما تم قياس صدق الأداة بطريقة الاتساق الداخلي والتي يتم فيها قياس معامل الارتباط بين الدرجة على العبارة والدرجة الكلية للأداة. ويوضح الجدول (٢) بيانًا بنتائج الاتساق الداخلي لفاعلية التدريس كما يدركها طلاب ذوي صعوبات التعلم لمعلم الصف ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران.

جدول (٢)

معاملات الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية التدريس لمعلم الصف العادي كما يدركها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (ن=٢٢)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	0.721	٩	0.437	١٧	0.401
٢	0.587	١٠	0.497		
٣	0.669	١١	0.417	١٨	0.552
٤	0.497	١٢	0.635	١٩	0.497
٥	0.414	١٣	0.483	٢٠	0.442
٦	0.433	١٤	0.484	٢١	0.421
٧	0.425	١٥	0.487	٢٢	0.686
٨	0.499	١٦	0.490		

ويتضح من الجدول(٢) وصول قيم الاتساق الداخلي للدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05 مما يطمئن لاستخدام المقياس.

٢. مقياس القلق الاجتماعي: أعده الباحث الحالي ليجيب عنها المعلم العادي الذي يقوم بالتدريس لذوي صعوبات التعلم في فصول الدمج لتحديد بعض خصائص القلق الاجتماعي لديهم. وتكون المقياس في صورته النهائية من ٢٠ عبارة يجاب عنها بدائل تبدأ ب (لا تنطبق عليه) وتنتهي ب (تنطبق عليه). وتناقش عبارات المقياس قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فصول الدمج على التفاعل اجتماعيا مع زملاؤهم داخل غرفة الصف، وقدرتهم على المنافسة الاجتماعية وقدرتهم على التفاعل مع المواقف الجديدة والمشاركة في الألعاب والأنشطة المدرسية. وتتراوح درجات الأداة بين ٤٠ درجة وتعني ان التلميذ يعاني من القلق الاجتماعي بصورة كاملة، ٢٠ درجة وهي أقل درجة للقلق الاجتماعي لدى هذا التلميذ. وقد تم التأكد من الصدق والثبات لهذه الأداة على النحو الآتي:

ثبات الأداة: تم قياس معامل الثبات لقائمة القلق الاجتماعي لطلاب ذوي صعوبات التعلم ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران من خلال معامل ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان براون باستخدام برنامج التحليل الاحصائي SPSS، ويوضح الجدول(٣) نتائج الثبات بطريقتي ألفا كرو نباخ، وسيبرمان براون لمقياس القلق الاجتماعي للتلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

جدول(٣)

معاملات ثبات القلق الاجتماعي لدى طلاب صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي بفصول الدمج بمدينة نجران (ن=٢٢)

ألفا كرو نباخ	سيبرمان براون
0.542	0.457

وتشير نتائج ألفا كرونباخ وسيبرمان براون بالجدول(٣) إلى ارتفاع قيم الثبات مما يطمئن لاستخدام الأداة في قياس القلق الاجتماعي للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

صدق الأداة: تم قياس صدق الأداة من خلال محكمين: صدق المحكمين لبنود القائمة أنها تقيس القلق الاجتماعي من خلال عرضها على أساتذة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران لإبداء رأيهم بخصوص صياغة العبارات وإن كانت تقيس ما وضعت لقياسه وهو القلق الاجتماعي. وقد أوضح المحكمون (ن=١٢) اتفاقًا بنسبة فاقت الـ ٩٠% على صياغة العبارات وأنها تصلح لقياس القلق الاجتماعي لدى طلاب صعوبات التعلم بمدارس مدينة نجران. كما تم قياس صدق الأداة بطريقة الاتساق الداخلي والتي يتم فيها قياس معامل الارتباط بين الدرجة على العبارة والدرجة الكلية للأداة. ويوضح الجدول (٤) بيانًا بنتائج الاتساق الداخلي لأداة

فاعلية الذات التدريسية كما يدركها الطلاب ذوو صعوبات التعلم لمعلم الصف ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران.

جدول (٤)

معاملات الاتساق الداخلي لعبارات مقياس القلق الاجتماعي والدرجة الكلية لدى طلاب صعوبات التعلم كما يقدرها معلم الصف العادي (ن=٢٢) بفصول الدمج بمدارس مدينة نجران

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	0.56	٦	0.47	١١	0.48	١٦	0.45
٢	0.45	٧	0.48	١٢	0.46	١٧	0.47
٣	0.55	٨	0.47	١٣	0.47	١٨	0.47
٤	0.61	٩	0.47	١٤	0.46	١٩	0.51
٥	0.45	١٠	0.45	١٥	0.38	٢٠	0.47

وتشير قيم التناسق الداخلي للقبول باستخدام الأداة في قياس القلق الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستثناء بعض العبارات (١٥) التي لم تصل للدلالة ويمكن الإبقاء عليها لأهميتها في قياس البعد.

٣. الاتجاه نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم:

أعد الباحث الحالي مقياس الاتجاه نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي بفصول الدمج. وتكون المقياس في صورته النهائية من ٢٥ عبارة يجاب عنها بخمسة بدائل تبدأ ب (أوافق بشدة) وتنتهي ب (لا أوافق بشدة). وتناقش عبارات المقياس مدى تقبل المعلم العادي لذوي صعوبات التعلم في صفه والتدريس لهم ومدى اعتقاده أن قدراته الأكاديمية وإعداده الأكاديمي يكفيان للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم ومدى ارتياحه للتدريس لذوي صعوبات التعلم وقدرته السيطرة عليهم داخل الصف. وتتراوح درجات الأداة بين ١٢٥ درجة وتعني أن المعلم في أقصى درجة له من التوجه السلبي نحو ذوي صعوبات التعلم، ٢٥ درجة وتعني أن المعلم في أقصى درجة له من التوجه الإيجابي نحو ذوي صعوبات التعلم. وقد تم التأكد من الصدق والثبات لهذه الأداة على النحو الآتي:

ثبات الأداة: تم قياس معامل الثبات لمقياس الاتجاه نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي بفصول الدمج بمدارس مدينة نجران من خلال معامل ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان براون باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS ويوضح الجدول (٥) نتائج الثبات بطريقتي ألفا كرو نباخ، وسيبرمان براون لمقياس الاتجاه نحو ذوي صعوبات التعلم

جدول(٥)

معاملات ثبات الاتجاه نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي بفصول الدمج بمدينة نجران (ن=٢٢)

ألفا كرو نباخ	سيبرمان براون
0.716	0.701

صدق الأداة: تم قياس صدق الأداة من خلال محكمين: صدق المحكمين لبنود القائمة أنها تقيس الاتجاه نحو ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي بفصول الدمج من خلال عرضها على أساتذة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة نجران لإبداء رأيهم بخصوص صياغة العبارات وإن كانت تقيس ما وضعت لقياسه. وقد أوضح المحكمون (ن=١٢) اتفاقًا بنسبة فاقت ٩٣% على صياغة العبارات وأنها تصلح لقياس الاتجاه نحو ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي بفصول الدمج بمدارس مدينة نجران. كما تم حساب صدق الأداة بطريقة الاتساق الداخلي والتي يتم فيها قياس معامل الارتباط بين الدرجة على العبارة والدرجة الكلية للأداة. ويوضح الجدول (٦) بيانًا بنتائج الاتساق الداخلي لأداة الاتجاه نحو تدريس ذوي صعوبات

التعلم كما يدركها المعلمون العاديون ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران.

جدول (٦)

معاملات الاتساق الداخلي بين عبارات مقياس الاتجاه نحو تدريس ذوي صعوبات والدرجة الكلية كما يدركها المعلمون العاديون (ن=٢٢) بفصول الدمج

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	0.46*	١٠	0.45*	١٩	0.48*
٢	0.40	١١	0.47*	٢٠	0.45*
٣	0.53*	١٢	0.48*	٢١	0.42
٤	0.54*	١٣	0.48*	٢٢	0.44*
٥	0.46*	١٤	0.41	٢٣	0.43
٦	0.49*	١٥	0.41	٢٤	0.42
٧	0.45*	١٦	0.42	25	0.46*
٨	0.42	١٧	0.43		
٩	0.45*	١٨	0.45*		

ويوضح الجدول(٦) لارتفاع قيم التناسق الداخلي لأغلب عبارات المقياس في حين لم تصل بعضها إلى قيم الدلالة الإحصائية ويمكن الإبقاء عليها نظرًا لأهميتها في قياس الاتجاه نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (Quiambo,2004) إلى التعرف على العوامل الثقافية المدرسية المتمثلة في التعاون ، الزمالة ، وفاعلية المعلم في القدرة على التنبؤ بوضع طلاب المدرسة المتوسطة الذين يعانون من صعوبات التعلم في الفصول العادية أو الفصول الخاصة بهم ، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية إن وجدت بين هذه المحكات الثلاث لبيئة الثقافة المدرسية ودرجات التلاميذ في الأداء على اختبار القراءة والحساب المقنن .وتم تطبيق الدراسة على كل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في الصفين السابع والثامن في العام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ بالإضافة إلى عينة عشوائية مكونة من ٢٥ معلمًا بالمدارس العادية ، و ٥ معلمين من المتخصصين في التربية الخاصة . كما تم تطبيق اختبار مقنن في الفهم القرائي والرياضيات على هؤلاء التلاميذ. وأشارت النتائج أن أيًا من المكونات الثلاث للثقافة المدرسية أمكنت التنبؤ بوضع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالفصول العادية أو الفصول الخاصة بهم. كما أوضحت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين هذه المكونات الثلاث ودرجة التلاميذ على المقياس المقنن للفهم القرائي والحساب.

كما هدفت الدراسة الوصفية التي قامت بها (Parmer , 2006) إلى التعرف على اعتقادات معلمي مادة الرياضيات في المدارس العامة وإدراكاتهم تجاه التدريس لذوي صعوبات التعلم في فصول الدمج. كما تم التعرف على اعتقادات هؤلاء المعلمين نحو الدعم الإداري والإعداد الأكاديمي لهم في الجامعة. وتم التطبيق على عينة من ٢٢٨ معلم رياضيات في الصفوف السادس حتى الثامن من المعلمين المنفذين لبرامج الدمج في ١٩ ولاية باستخدام أداة صممت لهذا الغرض، بالإضافة إلى المقابلات الشخصية عبر التليفون لعينة منهم بلغت ٢٦ معلمًا تم انتقاؤهم بطريقة عشوائية. وأوضحت النتائج أن المعلمين لديهم فهم محدود لمتطلبات مادة الرياضيات للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأن تعاون المعلم كان في أفضل مستوياته مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات، وأن المعلمين لم يستشعروا قيمة للإعداد الأكاديمي لهم قبل التحاقهم بوظيفتهم كمعلمين لمادة الرياضيات في برامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة. وأوصت الدراسة بعدد من المقترحات بخصوص برامج إعداد المعلمين مع التركيز على

البرامج الميدانية.

وانطلقت دراسة (Craig , 2008) من أهميتها التي تمثلت في أن الباحثين قد اهتموا كثيرًا بقياس اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور نحو الدمج في الوقت الذي لم تهتم فيه بقياس هذه الاتجاهات من جانب التلاميذ. ونظرًا لأن التلاميذ هم المكون الرئيس في عملية الدمج فمن الأفضل قياس اتجاهاتهم بما يدلل من وجهة نظرهم على العوامل التي تقود لنجاح الدمج. وتساءلت الدراسة عن الفروق الجوهرية بين اتجاهات التلاميذ في المرحلة العليا في التعليم العادي ونظرائهم في مدارس التربية الخاصة نحو الدمج. وكانت عينة الدراسة ١٥٠٥ من التلاميذ في المرحلة العليا بنسبة فاقد في الاستجابات وصل إلى ٢٠%. وأوضحت النتائج أن التلاميذ في مدارس التربية الخاصة الذين اشتركوا في الدراسة أوضحوا أن الدمج أثرى التعلم والعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، كما إن التلاميذ من مدارس التربية الخاصة وافقوا بشدة على أن الدمج له نتائج اجتماعية إيجابية عليهم. وإذا كان المعلمون يأملون في نجاح الدمج فعليهم أن يأخذوا بعين الاعتبار العلاقة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

واعتمدت دراسة (Royce ,2008) على أسلوب دراسة الحالة للتعرف على نمط قيادة وأداء مدير المدرسة في تحديد جملة التدريبات والاعتقادات والاتجاهات المدركة التي تعين على زيادة تحصيل التلاميذ المقاس بمعدل تقدم الأداء السنوي للطلاب ذوي صعوبات التعلم. وحاولت الدراسة أيضًا التعرف على كم المعرفة المطلوبة لمدير المدرسة واللازمة لتفعيل دور قيادتهم في الرعاية والعناية بذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى المهارات التي لابد أن تتوفر لديهم لتفعيل هذا الدور. ولقد أوضحت النتائج أن قيادة المدرسة أثرت بصورة إيجابية في رفع معدلات التحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وكان الهدف من الدراسة التي قامت بها الباحثة (Albano,2008) هو التعرف على الفروق في مفهوم المنافسة الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية الذين يعانون من صعوبات التعلم في بيئتين دراسيتين: البيئة العادية وبيئة الدمج. وأوضحت النتائج أن المجموعة التي كانت في بيئة الفصل العادية اتسمت بارتفاع المنافسة الاجتماعية لديهم عن المجموعة التي كانت في بيئة الدمج. واستوضحت الدراسة أيضًا العلاقة الارتباطية بين استجابات التقرير الذاتي للطلاب ذوي صعوبات التعلم واستجابات معلميهم في مجال التربية الخاصة. وأوضحت الدراسة أن معلمي التربية الخاصة قد حددوا بدقة عالية السلوكيات الاجتماعية لطلاب ذوي الصعوبات. وتوصلت الدراسة لنتائجها من خلال عينة قوامها ٦٤ من طلاب ذوي صعوبات التعلم بالصفوف من التاسع للثاني عشر بمنطقة Midwestern.

وهدفت دراسة (Obiefule,2009) إلى التعرف على تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية وكذلك المرتبطة بالمدرسة على إدراك المعلمين بالمدارس المتوسطة بالريف والحضر على دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فصول المدرسة العادية. وشملت المتغيرات الديموغرافية كلًا من السن والجنس والأداء الأكاديمي وحجم الفصل وسنوات الخبرة. وتم إجراء الدراسة على عينة قوامها ١٧٨ من المعلمين (١١١ من المدارس الحضرية، ٦٧ من المدارس الريفية). واستخدم الباحث استبانة للتعرف على إدراكات هؤلاء المعلمين نحو عملية دمج ذوي صعوبات التعلم بالفصول العادية. وأوضحت النتائج أن إدراك المعلمين لمفهوم الدمج لم يتأثر بعامل بيئة المدرسة (ريف/حضر) ولا بعامل الجنس (معلمون/معلمات) أو العمر أو الاعداد الأكاديمي أو كثافة الفصل.

وهدفت دراسة (Heger , 2011) إلى التعرف على استراتيجيات معلمي اللغة الإنجليزية في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المدمجين في الفصول العادية. وكانت العينة مكونة من ١٥ معلمًا من معلمي المرحلة المتوسطة والعليا الذين يتعاملون مع برامج الدمج. وقامت الباحثة بملاحظة هؤلاء المعلمين داخل غرفة الصف وكتابة كل

السلبيات الحرجة التي تحدث. وأوضحت النتائج أنه بغض النظر عن جنس المعلم، ونمط شخصيته، والصف الدراسي، فإن كلَّ معلم كان يسلك مسارًا سيكولوجيًا خاص به في كيفية التعامل مع هؤلاء التلاميذ. فالمعلمون من المدرسة المتوسطة تفاعلوا من خلال استراتيجية المساندة الاجتماعية social support وضبط الذات self-control، في حين استخدم المعلمون بالمرحلة العليا استراتيجية أسلوب حل المشكلات المؤلمة painful problem solving بالإضافة إلى استراتيجية ضبط الذات.

واهتمت الدراسات العربية بموضوع الدمج، ويشرح الموسى (٢٠٠٥) تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وأوضح أن ٨٨% من الذكور، و ٧٥% من الإناث من جملة ذوي الاحتياجات الخاصة مدمجون بالمدارس العادية وأن الجهود مستمرة في تسريع عملية الدمج لباقي المعاقين. وتضم قائمة الدمج: الموهوبين، ذوي صعوبات التعلم، المعاقين حركيًا وجسميًا، فئة ضعاف البصر، والمضطربين سلوكيًا وانفعاليًا، والمضطربين تواصليًا. ويشير إلى أن نتائج الاختبارات التحصيلية أظهرت تفوق التلاميذ المكفوفين المدمجين على أقرانهم المبصرين في كثير من مدارس المملكة. وأوصى الموسى بالاستمرار في التوسع في تطبيق الدمج التربوي في المملكة؛ لكونه أكثر الأساليب التربوية فاعلية في توفير برامج التربية الخاصة للتلاميذ غير العاديين وفق ضوابط علمية واضحة.

وفي دراسة (٢٠٠٩) Al-Ahmadi عن اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية بالمملكة العربية السعودية من خلال إرسال استبانة ذات السبعة والعشرين مفردة لعدد ٢٥١ هم جملة المعلمين بمحافظة مكة المكرمة (١٢٢ معلمًا، ١٢٩ معلمة) من معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاديين إذ وجدت أن عينة الدراسة ترى أنها لم تتلقَّ التدريب الكافي عن دمج ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية إلا أن الفروق ظهرت بين فريقي الدراسة في اتجاهاتهما نحو الدمج. كما بينت النتائج وجود فروق جوهرية بين المعلمين والمعلمات في الاتجاه نحو الدمج.

وفي دراسة الصمادي (٢٠١٠) عن اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر، قام بتوزيع استبانة يقيس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين، وقد اشتملت الاستبانة على ثلاثة أبعاد: النفسي والاجتماعي والأكاديمي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يدرسون في الصفوف الثلاثة الأولى بمدينة عرعر. وتوصلت الدراسة من خلال استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الدمج، وأن هناك فروقاً في الاتجاهات على الأبعاد التي تحتويها الاستبانة إلا أن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائياً. وقد تم التوصية من خلال هذه الدراسة بضرورة إجراء دراسات للتعرف على اتجاهات الدمج تشمل القطاع الإداري والمعلمين كلًا حسب تخصصه.

وهدفت الدراسة التي قام بها عمر (٢٠١١) إلى التعرف على طبيعة اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم مع أقرانهم في المدارس العامة وكذلك التعرف على طبيعة هذه الاتجاهات في ضوء بعض المتغيرات (الإلمام بالجوانب المعرفية المرتبطة بأطفال الأوتيزم ، الإلمام بالاستراتيجيات التعليمية الفعالة في تحسين حالة أطفال الأوتيزم)، واستخدم الباحث مقياسًا لاتجاهات المعلمين نحو دمج أطفال الأوتيزم مع أقرانهم في المدارس العامة إذ تم تطبيقه على عينة إجمالية قوامها 60(٢٢ معلمًا و38 معلمة)، وباستخدام المنهج الوصفي توصل الباحث إلى أن % 85 من أفراد العينة كانت اتجاهاتها سلبية نحو دمج أطفال الأوتيزم وأن المتغيرات المنتقاة في هذه الدراسة لم تؤثر على هذه الاتجاهات، كما خلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في محاولتها التعرف على اتجاهات المعلمين العاديين نحو تلاميذهم من

ذوي صعوبات التعلم في حين أنها تختلف عنها في محاولة قياس فاعلية تدريس المعلم العادي كما يدركها تلاميذه من ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى التعرف على القلق الاجتماعي لهذه الفئة من التلاميذ.

فروض الدراسة:

١. تتصف فاعلية التدريس كما يدركها ذوو صعوبات التعلم ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية بأنها حول القيمة المتوسطة.
٢. يتصف القلق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية بالانخفاض.
٣. يتصف الاتجاه العام نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية بالإيجابية.
٤. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية التدريس للمعلمين كما يدركها ذوو صعوبات التعلم والاتجاه نحو ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية.
٥. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو ذوي صعوبات التعلم كما يحددها معلم الصف العادي والقلق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية.

النتائج:

١. الفرض الأول، وينص على: تتصف فاعلية التدريس كما يدركها ذوو صعوبات التعلم ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية بأنها حول القيمة المتوسطة، ولقد تم اختبار الفرض إحصائيًا باستخدام المتوسط الوزني للتعرف على درجة فاعلية التدريس لمعلم الصف العادي كما يدركها الطلاب ذوو صعوبات التعلم بفصول الدمج بمدارس مدينة نجران. ويوضح الجدول (٧) بيانًا بنتائج اختبار الفرض إحصائيا:

جدول (٧)

درجة فاعلية التدريس لمعلم الصف العادي كما يدركها الطلاب ذوو صعوبات التعلم (ن=٢٢) بفصول الدمج بمدارس مدينة نجران.

العبارة	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	القرار
١	2.09	1.10	غير موافق
٢	2.22	1.34	غير موافق
٣	2.36	1.39	غير موافق
٤	3.31	1.24	غير متأكد
٥	3.40	1.25	غير متأكد
٦	2.54	.962	غير موافق
٧	3.00	1.27	غير متأكد
٨	3.04	1.49	غير متأكد
٩	3.36	.84	غير متأكد
١٠	3.54	1.29	موافق
١١	2.40	.90	غير موافق
١٢	3.18	1.05	غير متأكد
١٣	3.18	1.09	غير متأكد

١٤	3.40	.79	موافق
١٥	3.00	.97	غير متأكد
١٦	3.40	1.40	موافق
١٧	3.13	1.20	غير متأكد
١٨	3.54	.85	موافق
١٩	3.04	1.25	غير متأكد
٢٠	3.31	1.28	غير متأكد
الدرجة الكلية	**3.07**	**.461**	**غير موافق**

وتوضح النتائج الموجودة بالجدول (٧) أن قيم المتوسط لاستجابات ذوي صعوبات التعلم عن فاعلية التدريس لمعلم الصف العادي بفصول الدمج بمدارس مدينة نجران أنها غير محددة لا بالموافقة على وجود فاعلية لهؤلاء المعلمين ولا أيضًا بعدمها مما يوحي أن هؤلاء التلاميذ لا يشعرون بأي من التأثير لهؤلاء المعلمين بفصولهم. وتوضح النتائج أيضًا أن ١٦ عبارة من عبارات مقياس الفاعلية جاءت تؤكد هذه الحقيقة باستثناء ٦ عبارات فقط جاءت الاستجابات عنها بأنهم يوافقون عليها وهي تعبر بصراحة عن إدراك هؤلاء التلاميذ أن معلم الصف العادي كأنه غير موجود في حياة هذا التلميذ، إلا أن نتائج الدرجة الكلية أشارت إلى عدم موافقة التلميذ من ذوي صعوبات التعلم على فاعلية تدريس معلمه العادي بالصف إذ بلغ المتوسط الوزني 3.07 ، ويتأكد ذلك من العبارات الموجودة بالجدول (٧) والتي صرح الطلاب ذوو صعوبات التعلم بها عن عدم فاعلية تدريس معلم الصف العادي من حيث إنه لا يشعر بوجوده داخل غرفة الصف، كما إنه لا يتذكر المهارات التي تعلمها منه، وأنه لا يستطيع التحكم في نظام الصف، وأن فشل هذا التلميذ في عمل واجباته المدرسية يعود لتجاهل وإهمال معلم الصف لها، وأن هذا التلميذ لا يرغب في مواصلة تعليمة بسبب هذا المعلم إذ إنه لا يجد معلم الصف المناسب الذي يتعهده بالرعاية والاهتمام.

٢. الفرض الثاني، وينص على: يتصف القلق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية بالانخفاض. ولقد تم اختبار الفرض إحصائيًا باستخدام المتوسط الوزني للتعرف على درجة القلق الاجتماعي لدى طلاب صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي بفصول الدمج بمدارس مدينة نجران. ويوضح الجدول (٨) بيانًا بنتائج اختبار الفرض إحصائيًا

جدول (٨)

درجة القلق الاجتماعي لدى طلاب صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي بفصول الدمج بمدارس مدينة نجران

العبارة	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	القرار
١	1.46	.49	لا ينطبق
٢	1.45	.50	ينطبق
٣	1.63	.49	لا ينطبق
٤	1.45	.50	ينطبق
٥	1.54	.50	لا ينطبق
٦	1.41	.50	ينطبق
٧	1.36	.49	ينطبق
٨	1.18	.39	ينطبق

٩	1.27	.45	ينطبق
١٠	1.41	.50	ينطبق
١١	1.59	.50	لا ينطبق
١٢	1.36	.49	ينطبق
١٣	1.68	.47	لا ينطبق
١٤	1.63	.49	لا ينطبق
١٥	1.45	.50	ينطبق
١٦	1.59	.50	لا ينطبق
١٧	1.46	.49	لا ينطبق
١٨	1.68	.47	لا ينطبق
١٩	1.50	.51	لا ينطبق
٢٠	1.45	.51	لا ينطبق
الدرجة الكلية	**1.47**	**.124**	**لا ينطبق**

وتشير النتائج الموجودة بالجدول(٨) أن ذوي صعوبات التعلم لا يعانون من القلق الاجتماعي كما قرر ذلك معلم الصف العادي إذ بلغت قيمة المتوسط الوزني العام 1.47. بالرغم مما تشير إليه بعض العبارات بالجدول أن هؤلاء التلاميذ يعانون من القلق الاجتماعي، وبفحص هذه العبارات اتضح أنها في الواقع سمات أساسية في شخصية ذوي صعوبات التعلم من حيث صعوبة مشاركته مع الآخرين في بعض الأعمال اللاصفية، وخوفه من الكلام أمام الآخرين، وقلة مشاركته بالأنشطة، وتعمده الغياب من المدرسة بدون سبب مقبول، كما إن دائرة تفاعلاته محدودة للغاية، ويتصف بالعدوانية مع زملائه والآخرين.

٣. الفرض الثالث، وينص على: يتصف الاتجاه العام نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية بالإيجابية. ولقد تم اختبار الفرض إحصائيًا باستخدام المتوسط الوزني للتعرف على اتجاه المعلم العادي نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية. ويوضح الجدول (٩) بيانًا بنتائج اختبار الفرض إحصائيًا:

جدول (٩)

الاتجاه نحو ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي (ن=٢٢) ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية

العبارة	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	القرار
١	3.54	1.2	أوافق
٢	4.13	1.2	أوافق
٣	3.00	1.4	غير متأكد
٤	2.45	1.3	غير موافق
٥	2.59	1.0	غير موافق
٦	3.95	1.2	أوافق
٧	2.22	1.3	غير موافق
٨	3.72	1.2	أوافق

٩	2.31	1.2	غير موافق
١٠	2.31	1.2	غير موافق
١١	2.77	1.0	غير موافق
١٢	3.54	.96	أوافق
١٣	2.31	1.3	غير موافق
١٤	3.54	1.3	أوافق
١٥	2.45	1.4	غير موافق
١٦	3.59	1.2	أوافق
١٧	2.54	1.2	غير موافق
١٨	3.27	1.0	غير متأكد
١٩	3.77	1.2	أوافق
٢٠	3.04	1.2	غير متأكد
٢١	3.36	1.1	غير متأكد
٢٢	3.27	1.3	غير متأكد
٢٣	2.68	1.2	غير موافق
٢٤	2.54	1.5	غير موافق
٢٥	3.00	1.1	غير متأكد
الدرجة الكلية	**3.04**	.**44**	**غير متأكد**

وتشير النتائج الموجودة بالجدول (٩) أن الاتجاه العام نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم كما قرر ذلك معلم الصف العادي يتصف بالحيادية فلا هو إيجابي ولا هو بالسلبي إذ بلغت قيمة المتوسط الوزني العام 3.04. ويتضح من الجدول أيضًا أن هناك تمثيلًا إيجابيًا في اتجاهات معلم الصف العادي نحو قبول تدريس التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالصف مع أقرانهم العاديين منبعها أن هؤلاء المعلمين يعتقدون أنه تم إعداداهم أكاديميًا ومهنيًا بما يكفي للتدريس والسيطرة على هؤلاء التلاميذ، وأن الدمج يفيد هذه الحالات في رفع مفهوم الذات لديهم بما يولد قدرًا من الثقة بالنفس هم يحتاجون إليه.

٤. الفرض الرابع، وينص على: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية التدريس للمعلمين كما يدركها ذوو صعوبات التعلم والاتجاه نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية. ولقد تم اختبار الفرض إحصائيًا باستخدام معامل الارتباط لبيرسون. وأوضحت النتائج أن معامل الارتباط لبيرسون وصل إلى قيمة 0.983 وهي قيمة موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 مما يشير إلى قبول الفرض. وتشير هذه النتيجة إلى أن فاعلية التدريس كما يدركها تلميذ صعوبات التعلم من معلمه العادي بالصف ببرامج الدمج إنما تتأثر بدرجة إيجابية مرتفعة باتجاهات هؤلاء المعلمين نحوهم. وتوضح هذه النتيجة أن المعلم الإيجابي في اتجاهه نحو ذوي صعوبات التعلم سيكون أفضل من المعلم السلبي في تأثيره على كفاءة التدريس لذوي صعوبات التعلم. ويولد الاتجاه الإيجابي للمعلم تفاعلًا مقبولًا وصحيًا بينه وبين طلابه إذ يستطيع أن يتعلم التلميذ منه ما لا يتعلمه من المعلم فاقد التواصل معه.

إن تلاميذ صعوبات التعلم يحتاجون لمعلم يتفهم مشكلاتهم الأكاديمية ويحتاجون منه أيضًا مساعدتهم في التغلب عليها، الأمر الذي لن يتأتى إلا من خلال معلم كفء

ذي قدرة عالية في التواصل إيجابيًا مع بيئة الصف. وهذا التفاعل الإيجابي سيقلل من فرصة غيابه عن مدرسته، وسيجعله أكثر انتباهًا بالصف، وسيعطيه أيضًا دعمًا تجاه بعض التفاعلات السلبية من أقرانه أحيانًا، فلا يخشى الكلام أمام الآخرين، ولا يخاف إن أخطأ، وسوف يقلل من درجة عدوانيته مع أقرانه بالصف.

٦. إن التلميذ إذا أحب معلمه فسوف يحب مادته العلمية رغم صعوبتها في كثير من الأحيان، وسيبذل قصارى جهده في تحقيق التفوق فيها حتى تصبح أهم المواد الدراسية لديه، وإذا كره التلميذ معلمه كره مادته العلمية وتجاهلها رغم سهولتها في كثير من الأحيان. إن مفتاح نجاح التلميذ في تحصيله بل تفوقه فيها بيد معلمه خاصة وإن كان هذا التلميذ من ذوي صعوبات التعلم.

٧. الفرض الخامس، وينص على: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو ذوي صعوبات التعلم كما يحددها معلم الصف العادي والقلق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي ببرامج الدمج بمدارس مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية. ولقد تم اختبار الفرض إحصائيًا باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، إذ أوضحت النتائج أن معامل الارتباط لبيرسون بين درجات الاتجاه نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلم الصف العادي ودرجات القلق الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم كما يقررها معلم الصف العادي بفصول الدمج بمدينة نجران بالمملكة العربية السعودية تساوي 0.954 وهي قيمة مرتفعة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 وتشير إلى أن اتجاهات معلمي الصف العاديين ترتبط إيجابيًا بالقلق الاجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم ببرامج الدمج بمدينة نجران مما يجعل من الضروري أن تكون الاتجاهات السلبية لدى معلم الصف العادي في أدنى مستوياتها ليكون القلق الاجتماعي لدى طلاب صعوبات التعلم في أدنى درجة له. ويقود ارتفاع القيمة الإيجابية لاتجاهات المعلم العادي نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم ببرامج الدمج إلى فائدة تربوية عالية القيمة تتمثل في الناتج التعليمي لطلاب الصف العاديين وذوي صعوبات التعلم، وهي القيمة التربوية التي تهدف إليها برامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في التعليم. ويقود انخفاض القلق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم إلى رفع إحساسهم بقيمتهم وما يصاحب هذا من ثقة بالنفس لمواصلة حياتهم بصورة متكيفة. ومن ثم وجب على القائمين تربويًا بتدريس ذوي صعوبات التعلم رفع معنويات طلابهم حتى يتخلصوا من القيود غير العقلانية التي تدور بأذهانهم أنهم فاشلون ولن يحققوا نجاحًا، بالإضافة إلى تشجيع التلاميذ العاديين على التفاعل معهم ليتم التواصل الصحي بين نوعي التلاميذ داخل الصف الواحد ببرامج الدمج تحت شعار "نحو بيئة صحية " تحقق تعليمًا صحيحًا لكل الأفراد، فلا يحرم متعلم بسبب إعاقته ولا يغبن المعلم طلابه بسبب اتجاهاته السلبية لذوي الاحتياجات الخاصة.

توصيات تربوية:

١. الاهتمام بفاعلية التدريس لدى ذوي صعوبات التعلم ببرامج الدمج من خلال تنوع وسائل التدريس والاعتماد على برامج التعزيز وجذب انتباه هؤلاء التلاميذ إلى موضوع الدرس بالوسائل المادية المحسوسة التي تنمي ذاكرتهم، وتزيد من فعالية التدريس مثل: استخدام أنواع أخرى من طرق التدريس والتفاعل الصفي كتدريس الأقران والتعلم التعاوني والمشروعات المشتركة وغير ذلك

٢. رفع الثقة بالنفس لدى ذوي صعوبات التعلم بتقليص القلق الاجتماعي الناشئ عن صعوبات التعلم الأكاديمية من خلال برامج التعزيز الإيجابي للسلوك.

٣. تنمية الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو ذوي صعوبات التعلم ببرامج الدمج، واختيار المعلمين ذوي الكفاءة العالية والإعداد الأكاديمي المتميز للتدريس بفصول الدمج لذوي صعوبات التعلم.

المراجع:

الموسى، ناصر بن علي (٢٠٠٨) مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

الصمادي، علي محمد علي (٢٠١٠) اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر، *مجلة الجامعة الإسلامية* سلسلة الدراسات الإنسانية (المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص ٧٨٥ – ص ٨.

شعيب، علي محمود (٢٠١٣) فاعلية الذات لدى المعلمين بغرفة مصادر التعلم بمدينة نجران، مقبول للنشر بمجلة التربية وعلم النفس جستن العدد ٤٨.

عمر، حمد كمال أبو الفتوح احمد (٢٠١١) اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم (الأطفال الذاتويين) مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة (دراسة سيكولوجية في ضوء بعض المتغيرات)، بحث منشور في مجلد الأعمال الكاملة للمؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية بكلية التربية بنها جمهورية مصر العربية في الفترة ١٧-١٨ يوليو ٢٠١١ ص ص ١-٤٢.

Al-Ahmadi, Nsreen A.(2009). Teachers' Perspectives and Attitudes towards Integrating Students with Learning Disabilities in Regular Saudi Public Schools A Ph.D. dissertation presented to the faculty of the College of Education of Ohio University

Albano.(2008). High school student with learning disabilities' perception of their social competence in self-contained versus inclusive setting, A Ph.D. Dissertation, Indiana University.

Bryan, T. H. (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: A response to Vaughn and Hogan. Journal of Learning Disabilities; 27(5); 304-308.

Bursuck, W. (1983). Sociometric status; behavior ratings; and social knowledge of learning disabled and low-achieving students. Learning Disability Quarterly; 6;329-338.

Carlson, C. I. (2001). Social interaction goals and strategies of children with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities; 20(5); 306-310.

Cazden, C. B. (1992). Language minority education in the United States: Implications of the Ramirez Report. Boston; MA: Harvard Graduate School of Education.

Cochran, H. K. (1998). Differences in teachers' attitudes toward inclusive education as measured by the scale of teachers' attitudes toward inclusive classrooms (STATIC). Proceedings of the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association. Chicago, 3–33.

Comer, J. (1997). Winner – loser: Approach to education. Institute for policy research. Northwestern University, 18(2). Retrieved March 2007 from: http: // www.northwestern. edu/ipr/ publications/newsletter/ipm9707/comer.html

Craig, B.L. (2008)Attitudes of high school seniors towards inclusion, A Dissertation for Ph.D. , University of Missouri.

Department of Health. (2001) Valuing people: a new strategy for learning disability for the 21st century. London, Department of Health.

Dodge, K.A. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51*(2), 1.

Douvanis, G, & Hulsey; D. (2002). Restrictive environment mandate: How has it been defined by the courts? ED469442; ERIIC Clearinghouse on disabilities and gifted education: Arlington VA.

Estelle, D.B, Jones, M.H.; Pearl; R.; Van Acker; R., Farmer; T.W, & Rodkin; P.C. (2008). Peer groups, popularity; and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. Journal of Learning Disabilities; 41; 5-14.

Farmer, J. (2011) The development of the personal strength intervention to improve self-determination and social emotional levels in post-secondary students with learning disabilities and / or ADHD: A multiple base line study, A Dissertation for Ph.D, College of Education University of South Florida .

Ferguson, T.S. (1996). A course in large sample theory. Boca Raton; FL: Chapman and Hall .

Gartner, A, & Lipsky; D.K. (1987). Beyond special education: Toward a quality system for all students. Harvard Educational Review, 57, 367-390.

Giangreco, M. (2007). Extending inclusive opportunities: Improving instruction for students with learning needs: Association for Supervision

McClimes, A.& Allmark,P.(2011), A problem with the inclusion in learning disability research, Nursing Ethics, 18 (5) 633-639

McMillan, D.L. (1971). Special education for the mildly retarded: Servant or savant? Focus on Exceptional Children; 2; 1-11.

McLesky, J, & Waldron, N. (2002). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. Phi Delta Kappan; 84, 65-72.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (1993). a reaction to full inclusion: A reaffirmation of the right of students with learning disabilities to a continuum of services. Journal of Learning Disabilities; 26; 596.

Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low average to high achievement. Learning Disability Quarterly; 26; 171-188.

Obiefule, O.E. (2009) A comparative analysis of the perceptions of urban and rural middle school teachers regarding inclusion of students with learning disabilities in general education classrooms, A Dissertation for Ph.D., Texas Southern University .

Parker, J. G, & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? Psychological Bulletin; 102; 357-389.

Parmer, R.S.(2006). Middle school mathematics teacher's beliefs about inclusion of students with learning disabilities, learning disabilities research and practice, 21(2), 98-110.

Pawlowicz, B. (2001). The effects of inclusion on general education students (Doctoral dissertation; University of Wisconsin-Stout; 2001). Dissertation Abstracts International; 41; 112 .

Pianta, R.C. (2004). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. Journal of School Psychology; 32; 15-31.

Quiambo, J.E. (2004) An analysis and comparison of school culture with academic achievement of middle school students with specific learning and Curriculum Development. Educational Leadership; 64 .(٥)

Goldfried, M.R, & D'Zurilla, T.A. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. In C.D. Spielberger (Ed.), Current topics in clinical and community psychology (Vol. 1). New York: Academic Press

Haager, D, & Vaughn; S. (1995). Parent; teacher; and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 28(4), 205-215.

Heger, R. (2011) Psychological coping strategies of inclusion classroom teachers as they interact with English language students with learning disabilities, A dissertation for Ph.D. , The Faculty of School of Education, La Sierra University.

Kavale; K. A.; & Forness; S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. Journal of Learning Disabilities; 29(3); 226-237.

Klassen, R. (1994). Research: What does it say about mainstreaming? Education Canada; summer; 27-35.

Kochhar, C. A., West, L. L., & Taymans, J. M. (2000). Successful inclusion:Practical strategies for a shared responsibility. Upper Saddle River,NJ: Prentice Hall

Learner, J. (2003). Learning disabilities: Theories; diagnosis; and teaching strategies. Boston; MA: Houghton Mifflin.

Levine, M. D. (1995). Childhood neurodevelopmental dysfunction and learning disorders. Harvard Mental Health Letter; 12(1); 5-7.

Liddiard, H. (1991). The academic achievement of second, third; and fourth grade regular education students involved in special education inclusion programs (Doctoral dissertation, Eastern Michigan University;1991). Dissertation Abstracts International; 22, 377.

Lusthaus, E.,& Lusthaus, C. (1992) From segregation to inclusion: an evolution. Exceptionality Education Canda, 2(1-2), 95-115.

Turnbull, A, Turnbull; R, & Wehmeyer; M. (2007). Exceptional lives: Special education in today schools (5th Ed.). Upper Saddle; NJ: Prentice Hall.

UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all .(online) Retrieved March 2008 from http://portal.nuesco.org

Vaughn, S. Elbaum; B. E. & Schumm; J. S. (1996). The Effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities; 29(6); 598-608.

Waters, E. & Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. Developmental Review, 3(1); 79-97.

Winters, C. (1997). Learning disabilities; crime; delinquency, and special education placement. Adolescence; 32(126), 451-463.

Wong, B. (Ed.) (2004). Learning about learning disabilities (3rd Ed.). New York: Elsevier Academic Press.

disabilities, A Dissertation for Ph.D. University of Central Florida Orlando, Florida

Renaissance Group. (1999).Inclusion: Children that learn together; learn to live together(online)RetrievedOctober2008from:www.uni./coe/Incusion

Royce, M. (2008) A step beyond inclusion: a case study of what one principal did to improve achievement for students with disabilities , The State University of New York at Buffalo .

Safford, P.L, & Safford; E.J. (1998). Visions of the special class. Remedial and Special Education; 19; 229-238.

Shade; R. A.; & Stewart; R. (2001). General education and special education pre-service teachers' attitude toward inclusion. Preventing School Failure; 46(1). 37-41 .

Smith; W.J.; & Lusthaus; C. (1995). The nexus of equality and quality in education: A framework for debate. Canadian Journal of Education. 20(3); 378-390.

Taylor; A, Asher; S, & Williams, G. (1987). The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children. Child Development; 58, 1321-1324.

Teaching Efficacy as perceived by the learning disability students in inclusive classrooms in relation to social anxiety and teacher's attitude teaching them

Ali M Shoeib
Professor of Clinical Psychology and Special Education
Nijran University
Saudi Arabia

Submitted 14-04-2014 and Accepted on 20-10-2014

Abstract :The main objective of this research was investigating the teaching efficacy of general education teacher as perceived by learning disability students in mainstream programs. The research aimed also to examine the social anxiety of learning disability students and their perception of the attitudes of their teacher. Relationship was also investigated among the self-efficacy and both social anxiety and attitudes of teachers towards learning disability students. Sample selected was 22 general education teacher derived from schools of Najran city, Saudi Arabia with one of the students diagnosed as a learning disable. Scales were built to examine research variables and tested for both validity and reliability. Results showed that general education teachers' efficacy was not achieved as stated by the learning disability students. Social anxiety of the learning disability students was poor while general education teachers' attitude was also undetermined. Relationship between the self-efficacy and both social anxiety and attitudes of teachers towards learning disability students was significantly high and positive.

Key words: general education teaching efficacy, social anxiety, attitudes, learning disabilities, mainstreaming.

اتجاه المعلمين العاديين نحو دمج ذوي صعوبات التعلم بفصول العاديين

أ.د. علي محمود شعيب

يجيب عنه: معلم الصف العادي الذي لديه طلاب من صعوبات التعلم

بيانات أوليه:

١. **اسم المعلم:** **العمر:** **سنوات الخبرة:**

٢. **مستوي تعليم المعلم: (ضع علامة أمام أعلى المستوى الصحيح من فضلك)**

بكالوريوس في التخصص **بكالوريوس في غير التخصص**

دبلوم في التخصص **ماجستير في التخصص**

٣. **انت: (ضع علامة أمام أعلى المستوى الصحيح من فضلك)**

معلم صف عادي لديه طلاب صعوبات

معلم صف عادي ليس لديه طلاب صعوبات

معلم غرفة مصادر

من فضلك ضع علامة (√) أمام العبارة تحت الخانة التي تعبر عن رأيك على النحو الآتي:

١= غير موافق تمامًا ٢= غير موافق ٣= غير متأكد ٤= أوافق ٥= أوافق بشدة

	العبارة	درجات الموافقة				
١.	أعتقد أن إعدادي الأكاديمي ساعدني بدرجة ملحوظة في التدريس لذوي صعوبات التعلم	٥	٤	٣	٢	١
٢.	تمكنني قدراتي وإمكاناتي من النجاح في تدريس ذوي صعوبات التعلم	٥	٤	٣	٢	١
٣.	لا أحتاج لأي تدريب لتحقيق نجاحي في تدريس ذوي صعوبات التعلم	٥	٤	٣	٢	١
٤.	لم أنجح في تدريسي لذوي صعوبات التعلم	١	٢	٣	٤	٥
٥.	يساورني القلق عندما أعلم أن أحد طلابي بالصف من ذوي صعوبات التعلم	١	٢	٣	٤	٥
٦.	تباين الطلاب عقليًا وجسميًا مسوِّغ غير كافٍ لدمج ذوي صعوبات التعلم	١	٢	٣	٤	٥
٧.	الضعف الملحوظ لذوي صعوبات التعلم مسوِّغ كافٍ لعدم دمجه بالفصول العادية	١	٢	٣	٤	٥
٨.	أعتقد أن الأطفال من ذوي صعوبات التعلم يمكنهم تحقيق إنجاز تحصيلي مرتفع	٥	٤	٣	٢	١
٩.	الأفضل للطلاب ذوي صعوبات التعلم أن يتعلموا في فصول خاصة بهم	١	٢	٣	٤	٥
١٠.	لا أجد راحة نفسية في تدريسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم	١	٢	٣	٤	٥
١١.	أجد صعوبة في تدريس ذوي الصعوبات الإدراكية في الفهم والانتباه	١	٢	٣	٤	٥
١٢.	أستطيع السيطرة على النظام داخل الصف بوجود طلاب ذوي صعوبات التعلم	٥	٤	٣	٢	١
١٣.	لا يفيد دمج ذوي صعوبات التعلم في اكتساب نماذج سلوكية من العاديين	١	٢	٣	٤	٥
١٤.	يرتفع تحصيل ذوي صعوبات التعلم إذا تم تدريسهم في الفصول العادية	٥	٤	٣	٢	١
١٥.	لا أتوقع تحقيق ذوي صعوبات التعلم لمستويات عالية من الإنجاز الأكاديمي حتى ولو تم دمجهم مع العاديين	١	٢	٣	٤	٥
١٦.	يرتفع تقدير الذات لدى ذوي صعوبات التعلم إذا تم دمجهم مع العاديين	٥	٤	٣	٢	١
١٧.	لا شك أن وجود ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي يعيق نجاح تدريس الأخرين	١	٢	٣	٤	٥
١٨.	تساعد ورش عمل مهارات تدريس ذوي صعوبات التعلم على رفع كفاءة المعلمين	٥	٤	٣	٢	١
١٩.	لابد للمعلم من إعادة توزيع الطلاب داخل الصف لتحقيق أكبر فائدة من العملية التعليمية لذوي صعوبات	٥	٤	٣	٢	١

	التعلم					
٢٠.	لن انجح بجهدي ولكن بوجود معينات مثل الداتا شو والكمبيوتر والبرامج التعليمية عند تدريسي لذوي صعوبات التعلم	١	٢	٣	٤	٥
٢١.	دائمًا تتفهم إدارة المدرسة ضرورة تزويدي بالأجهزة المعينة على تدريس ذوي صعوبات التعلم	٥	٤	٣	٢	١
٢٢.	لابد من دمج ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية لضمان نجاحهم	٥	٤	٣	٢	١
٢٣.	ليس من الضروري أبدًا دمج ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية لضمان نجاحهم	١	٢	٣	٤	٥
٢٤.	لا فائدة مما أنفقه من وقت وجهد في تدريس ذوي صعوبات التعلم	١	٢	٣	٤	٥
٢٥.	مدارس العاديين غير متهيئة لاستقبال ذوي صعوبات التعلم	١	٢	٣	٤	٥

إدراك تلميذ ذوي صعوبات التعلم لفاعلية تدريس معلم الصف معه

يجيب عنه تلميذ صعوبات التعلم بمساعدة معلم غرفة مصادر التعلم

بيانات التلميذ:

الاسم: ..... **الجنس: ذكر/أنثى اسم المدرسة:** .....

اسم معلم الصف: ..... **سنوات الخبرة:** .....**سنه المؤهل الدراسي:** .....

نوع صعوبات التعلم: ..... **حالة صعوبات التعلم لدى هذا التلميذ: شديدة/متوسطة/ضعيفة**

مدى تقدم التلميذ في غرفة مصادر التعلم: عالية/متوسطة/ضعيفة

١= أوافق بشدة ٢= أوافق ٣= غير متأكد ٤= أرفض ٥= أرفض بشدة

م	العبارة	١	٢	٣	٤	٥
١.	حينما يرتفع أدائي فإن ذلك المجهود غير العادي الذي يبذله معي معلم الصف					
٢.	يعتمد نجاحي كثيرًا على ما تبذله معي أسرتي من جهد كبير					
٣.	يعتمد نجاحي كثيرًا على مدى التعاون بين معلم الصف وما تبذله أسرتي من جهد كبير					
٤.	أنا غير ملتزم بالنظام داخل الصف لأنني غير ملتزم به في منزلي					
٥.	في أحيان كثيرة لا أجد فائدة من وجودي مع معلم الصف					
٦.	الواجب الذي أفشل في أدائه هو بسبب أن معلم الصف لا يعلم مستوى الواجب المناسب لي					
٧.	درجاتي ترتفع من حين لحين بسبب معلم الصف					
٨.	معلم الصف هو المسؤول الوحيد عن ارتفاع مستوى درجاتي					
٩.	معلم الصف هو المسؤول عن المستوى الذي وصلت إليه					
١٠.	لا أشعر بوجود معلم الصف					
١١.	طريقة تدريس معلم الصف تساعدني على الفهم					
١٢.	نجاحي هو بسبب معلم الصف					
١٣.	لا أجد من يرعاني في المدرسة سوي أسرتي فقط					
١٤.	لا أتذكر المهارات التي علمني إياها معلم الصف					
١٥.	نجاحي هو بسبب المجهود الكبير لمعلم الصف معي					
١٦.	يشتكي معلم الصف من كثرة تحركاتي داخل الصف					
١٧.	سبب مشكلتي أن معلم الصف لا يفهمني جيدًا					
١٨.	عدم أداء واجباتي المنزلية هو بسبب أن معلم الصف لا يراجعها أو يصححها لي					

١٩.	لا يستثير المعلم دافعيتي للتعليم					
٢٠.	المجهود الكبير لاهتمام أسرتي بي هو السبب وراء ارتفاع أدائي المدرسي					
٢١.	لا أرغب في مواصلة التعليم بسبب معلم الصف					
٢٢.	أنا تلميذ من ذوي صعوبات التعلم لا يجد معلم الصف المناسب له					

القلق الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم

إعداد أ.د. علي محمود شعيب

يجيب عنه معلم الصف العادي عن كل تلميذ من ذوي صعوبات التعلم يقوم بتدريسه

بيانات المعلم:

الاسم: ..... **الجنس: ذكر/أنثى اسم المدرسة:** .....

سنوات الخبرة: .....**سنة المؤهل الدراسي:** .....

نوع صعوبات تعلم التلميذ: ..... **حالة صعوبات التعلم لدى هذا التلميذ: شديدة/متوسطة/ضعيفة**

مدى تقدم التلميذ في غرفة مصادر التعلم: عالية/متوسطة/ضعيفة

١ = وصف العبارة ينطبق عليه ٢ = وصف العبارة لا ينطبق عليه

م	العبارة	١	٢
١.	إذا تكلم أمام الآخرين فلا يتلعثم		
٢.	يشارك بصعوبة مع زملائه بعض الأنشطة داخل الصف		
٣.	يتجنب الخروج لفناء المدرسة خلال فترة الفسحة		
٤.	يتعمد الغياب عن المدرسة في كثير من الأحيان		
٥.	لا يخاف التحدث مع المسؤولين في المدرسة كالمدير مثلًا أو بعض المدرسين		
٦.	يخشى أن يتكلم أمام الآخرين		
٧.	مشاركته في الأنشطة قليلة جدًا		
٨.	إذا خرج ليكتب على السبورة يخطئ بسبب مراقبة الآخرين له		
٩.	دائرة تفاعلاته مع زملائه محدودة		
١٠.	لا يتكلم الا مع عدد قليل جدًا من زملائه هم الذين يعرفهم جيدًا		
١١.	قد يبول لا إراديًا في ثيابه داخل الصف		
١٢.	يتجنب الكلام أمام الآخرين		
١٣.	يحب أن يكون في بؤرة الاهتمام بأفعال يفعلها		
١٤.	يتصف بالغيرة الشديدة من الآخرين		
١٥.	عدواني سواء لفظيًا أم سلوكيًا مع الآخرين من زملائه		
١٦.	لا يهتم بمظهره		
١٧.	يهتم بنظافة كراساته وحقيبة مدرسته		
١٨.	دائمًا ينسى كراسات الواجب أو كتبه		
١٩.	يميل إلى التفاعل الاجتماعي مع الأطفال		
٢٠.	لا يحضر طابور الصباح عادة		

أولاً: الخصائص العامة للدورية:

١. تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتبرة عالميا.

٢. لغة النشر في الدورية هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يزيد عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية.

٣. تهتم الدورية بالبحوث التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية.

٤. تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي.

٥. تنشر الدورية مراجعات الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.

٦. تصدر الدورية أربع مرات في العام، الاصدار الأول خلال شهر سبتمبر، والثاني خلال شهر ديسمبر والثالث خلال شهر مارس، والرابع خلال شهر يونيو.

ثانياً: أهداف الدورية:

تهدف الدورية إلى تحقيق ما يأتي:

١. تأسيس فكر تربوي ونفسي فاعل يأخذ في الاعتبار المعطيات الثقافية.

٢. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم بصفة عامة.

٣. تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.

٤. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في الدورية:

١. نشر الدورية الأبحاث الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.

٢. نشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى وليست مستلة من أي دراسة أخرى او رسالة علمية.

٣. الحد الأعلى لعدد صفحات البحث ثلاثون صفحة مطبوعة على الحاسب الآلي وفق مواصفات المجلات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود.

٤. إرفاق نسخة من البحث المراد نشره مع ملخص قصير باللغتين العربية والإنجليزية. لا يتجاوز (٢٥٠) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ومنهجه ونتائجه والكلمات المفتاحية.

٥. الالتزام بنظام APA في الكتابة والتوثيق.

٦. كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا الملخص باللغة العربية او الانجليزية.

٧. يزود الباحث بعشرين مستله من بحثه وخمس نسخ من الدورية التي ينشر فيها بحثه.

٨. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهميته للتحكيم، او رفضه.

٩. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكّمين.

١٠. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزت للنشر أم لم تجز.

١١. يتم استقبال البحوث للنشر خلال العام الجامعي فقط (من شهر اغسطس حتى نهاية شهر ابريل من كل عام).

رابعاً: التحكيم:

١. يرسل البحث إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.

٢. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.

٣. يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.

٤. تصرف مكافأة رمزية لكل محكم.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهمات الآتية:

١. رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.

٢. العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.

٣. الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.

٤. استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.

٥. إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.

٦. إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.

٧. التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.

٨. اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.

٩. استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.

١٠. التنسيق مع الناشر.

١١. مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء