كلية التربية

المؤتمر العلمي الثامن

استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم

"الواقع والطموحات"

٢١-٢٢ أبريل ٢٠١٠

تحت رعاية

الأستاذ الدكتور / ماهر الدمياطي

رئيس الجامعة

رئيس المؤتمر

الأستاذ الدكتور / حمدي حسن المحروقي

عميد الكلية

مقررا المؤتمر

الأستاذ الدكتور/ عادل عبدالله محمد

رئيس قسم الصحة النفسية

الأستاذ الدكتور/ عادل محمد العدل

رئيس قسم علم النفس التربوي

برنامج المؤتمر واللجان التنظيمية

برنامج الجلسة الافتتاحية بقاعة الاحتفالات الرئيسية بالجامعة		
تقديم البرنامج : أ/ عادل قائد عبد العاطي باحث ماجستير بقسم علم النفس التربوي		
١	السـلام الجمهـوري	
٢	القرآن الكـريم	أ/ محمود الخولي باحث دكتوراه بقسم الصحة النفسية
٣	كلمة الأستاذ الدكتور / عادل محمد العدل	مقرر المؤتمر
٤	كلمة الأستاذ الدكتور / عادل عبد الله محمد	مقرر المؤتمر
٥	كلمة الأستاذ الدكتور / حمدي حسن المحروقي	رئيس المؤتمر
٦	كلمة الأستاذ الدكتور / محمد بهجت عوض	نائب رئيس الجامعة
٧	كلمة الأستاذ الدكتور / أحمد الرفاعي بهجت	نائب رئيس الجامعة
٨	كلمة الأستاذ الدكتور / ماهر محمد علي الدمياطي	رئيس الجامعة

- **الانتقال إلى قاعة الاحتفالات بكلية التربية لاستكمال برنامج المؤتمر**

جامعة الزقازيق
كلية التربية

جدول أعمال مؤتمر استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم
" الواقع – الطموحات "
في الفترة من ٢١ – ٢٢ إبريل ٢٠١٠

اليـــوم الأول
الأربعـــاء ٢١ / ٤ / ٢٠١٠ م

الفـــترة	البرنـــامج
٩ – ١٠	استقبال وتسجيل
١٠ – ١١	الافتتاح
١١ – ١٢	افتتاح معرض منتجات الموهوبين المعوقين
١٢ – ١٢,٣٠	صلاة واستراحة
١٢,٣٠ – ١,٣٠	جلسة بحوث(١) عنوان الجلسة " القيم والتفكير وحل المشكلات " رئيس الجلسة : أ.د/ محمد أحمد دسوقي مقرر الجلسة : أ.د/ فتحي عبد الحميد عبد القادر المتحدثون

أ.د/ محمد بيومي خليل	متطلبات وقيم الإبداع : دراسة تحليلية
د/ محارب الصمادي	أثر تدريب طلبة الصف العاشر على إستراتيجية أوزبورن- بارنس : الحل الإبداعي للمشكلات في تحسين قدرتهم على حل المسائل الهندسية.
د/ السيد عبد الدايم سكران	الذوات الأكاديمية المحتملة ومنظور الزمن وسلوك إدارة الوقت المميزة للمتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة وعلاقتها بالنوع والتخصص الدراسي
د/ صلاح شريف	الذكاءات المتعددة وأساليب التفكير لدى العاديين والمتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة
د/ عمر عبد الرحيم ربابعه	دور المدرسة في تنمية الإبداع لدى الطلبة

١,٣٠ – ٢,٣٠	**عروض فنية ومسرحية من جمعية أصدقاء الموهوبين من الفئات الخاصة والمعاقين**
٢,٣٠ – ٣,٣٠	**جلسة بحوث(٢)** **عنوان الجلسة " برامج التدخل "** **رئيس الجلسة : أ.د/ فوقية حسن عبد الحميد** **مقرر الجلسة : د/ مبارك الذروة** **المتحدثون** **د/ محمد فوزي بني ياسين – د/ محمد علي الخوالده** : **فاعليّة برنامج إثرائيّ في تنمية مهارات التّواصل اللغويّ لدى الطّلبة الفائقين في المرحلة الثّانويّة في الأردن** **د/ محمد يحيى المعافى – د/ أحمد سيف حيدر** : **دور العملية التربوية والتعليمية في تنمية الطلبة الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة ذمار (من وجهة نظر المعلمين والمعلمات)** **أ.د/ عبد الرحمن سليمان – د/ تهاني محمد عثمان** : **فعالية برنامج إرشادي جماعي في تعديل بعض الأفكار والمعتقدات الخاطئة لدي المعلمين نحو الأطفال المتفوقين والموهوبين** **د/ محمد صالح الإمام – د/ خالد الحموري** : **اثر برنامج إثرائي قائم على التاريخ المعاصر في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا** **د/ مصطفى أبو المجد مفضل** : **فعالية العلاج السلوكي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى العسر القرائي**
٣,٣٠ – ٤,٣٠	**جلسة بحوث(٣)** **عنوان الجلسة " تشخيص مشكلات وإرشاد "** **رئيس الجلسة : أ.د/ عبد الباسط خضر** **مقرر الجلسة : أ.د/ محمد احمد سعفان** **المتحدثون** **أ.د/ زينب شقير** : **تشخيص مشكلات المتفوق والموهوب والمبدع** **أ.د/ إيمان فؤاد كاشف** : **الاحتياجات الإرشادية لأسرة الطفل الموهوب** **د/ هند الجديع** : **رعاية الموهوبين والمبدعين في المملكة العربية السعودية : خيار المستقبل الأمثل (تجربة رائدة وإنجازات مثمرة)** **أ/ فاطمة شعبان المقرحي** : **برامج كلية التربية في ليبيا ودورها في إعداد معلم الموهوبين : دراسة تقييمية** **أ/ فاطمة الزهراء المراغي** : **تطوير مناهج التعليم الفني التجاري في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة "رؤى علمية وخطى جادة"**
٤,٣٠	**الغداء**

اليـــــوم الثـــــاني

الخميـــــس ٢٢ / ٤ / ٢٠١٠ م

الفـــترة	البرنـــامج	
١٠ ـ ١١	جلسة بحوث(٤) عنوان الجلسة " المواهب الفنية " رئيس الجلسة أ.د/ محمد بيومي خليل مقرر الجلسة أ.د/ عبد الناصر أنيس المتحدثون	
	د/ حيدر رشيد د/ إياد كاظم السلامي	الخصائص الفنية لرسوم المراهقين ذوي القدرات الابتكارية
	د/ عباس نوري د/ إياد كاظم السلامي	دور الأسرة في رعاية الأطفال الموهوبين في الرسم من ذوي التفكير الابتكاري
	د/ فؤاد الخوالده	مؤشرات الموهبة الموسيقية وعلاقتها ببعض مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في مرحلة الروضة
	د/ شريف على حمدي	الموهبة الموسيقية وأثر البيئة عليها
	د/ محمد صالح الإمام د/خالد الحمورى	اتجاهات الطلبة المتفوقين أكاديميا نحو التربية الموسيقية
١١ ـ ١٢	جلسة بحوث(٥) عنوان الجلسة " الموهوبون ذوو الإعاقات " رئيس الجلسة : أ.د/ آمال عبد السميع باظة مقرر الجلسة : أ.د/ زينب شقير المتحدثون	
	أ.د/ عادل محمد العدل	الموهوبون التوحديون من الأطفال والمراهقين
	أ.د/ عبد الناصر أنيس	الموهوبون ذوو صعوبات التعلم: الكشف والتدخل المبكر والإستراتيجيات التعويضية
	د/ وليد خليفة	الموهبة واضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه بين الواقع والمأمول
	د/ فاطمة النجار	الأصم الموهوب بين سلبيات التعليم والتأهيل
	أ.د/ فتحي عبد الحميد د/ مراد علي عيسى	إعداد برامج تعليمية فردية للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم
١٢ ـ ١٢,٣٠	صلاة واستراحة	
١٢,٣٠ ـ ١,٣٠	جلسة بحوث(٦) عنوان الجلسة " تأصيل مفهوم الموهبة " رئيس الجلسة : أ.د/ الشناوي عبد المنعم الشناوي مقرر الجلسة : أ.د/ إيمان فؤاد كاشف المتحدثون	
	أ.د/ عادل عبد الله	الموهبة : إشكالية المفهوم وتعدد المصطلحات
	د/ منى زيتون	نظرية الذكاءات المتعددة.. خطوة جديدة لبلورة مفهوم الموهبة والتعامل مع الموهوبين

	د/ محمد أبو حلاوة	التفاؤل، الصلابة، والمرونة النفسية: إطار عام لبرامج الإرشاد النفسي للموهوبين
	د/ حنان أسعد خوج	الفروق بين الموهوبين والعاديين في الدافعية المعرفية ـ دراسة مقارنة
	د/ عبد الحليم الدرواني	إطلالة على الموهبة في الإسلام
٢,٣٠ – ١,٣٠	جلسة بحوث(٧) عنوان الجلسة " دراسات سيكومترية " رئيس الجلسة : أ.د/ فاروق عبد الفتاح موسى مقرر الجلسة : أ.د/ احمد عبد الرحمن عثمان المتحدثون	
	أ.د/ عزت عبد الحميد	حجم التأثير في بحوث الموهوبين
	د/ السيد أبو هاشم	المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية " الداخلية – الخارجية " لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة
	د/ رحاب راغب أ.د/ عادل العدل	عنوان الدراسة: هندسة تفكير الموهوبين و أثرها على تنمية التفكير الابداعي لديهم
	د/ ختام القحطاني	اثر تنمية التفكير الابتكاري على تكامل المفهوم في خرائط المفاهيم لدى الاطفال ذوي تشتت الانتباة والنشاط الحركي الزائد: دراسة تجريبية
	د/ مصطفى نوري	أبعاد الذكاء الانفعالي الشائعة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن من وجهة نظر الطلبة أنفسهم
٣,٣٠ – ٢,٣٠	توصيات وختـــام أ.د/ حمدي حسن المحروقي أ.د/ الشناوي عبدالمنعم الشناوي — أ.د/ عبدالباسط متولي خضر أ.د/ عادل عبدالله محمد — أ.د/ عادل محمد العدل أ.د/ أحمد عبد الرحمن عثمان — أ.د/ محمد أحمد سعفان	

لجان المؤتمر

أولا : اللجان العلمية

قسم علم النفس التربوى	قسم الصحة النفسية
الأستاذ الدكتـور/ فاروق عبد الفتاح على موسى	الاستاذ الدكتور / محمد محمد بيومى خليل
الأستاذ الدكتـور/ محمــد أحمد دسوقي	الاستاذ الدكتور/ عادل عبدالله محمد
الاستاذ الدكتور / فاطمة حلمى حسن فرير	الاستاذ الدكتور / فوقيه حسن عبد الحميد
الاستاذ الدكتور / الشناوى عبد المنعم الشناوى	الاستاذ الدكتور / عبد الباسط متولى خضر
الاستاذ الدكتور/ عادل محمد العدل	الاستاذ الدكتور / ايمان فؤاد محمد الكاشف
الاستاذ الدكتور / فتحى عبد الحميد عبد القادر	الاستاذ الدكتور / محمد أحمد محمد سعفان
الاستاذ الدكتور /أحمد عبد الرحمن ابراهيم	
الاستاذ الدكتور /عزت عبد الحميد محمد حسن	
الاستاذ الدكتور / هانم على عبد المقصود	

ثانيا:- لجنة الاعلام والمطبوعات

١- د/ عطية عطية محمد

٢- د/ نصر محمود صبرى

٣- د/ العربى محمد على زيد

٤- أ/ سها أحمد رفعت

٥- أ/ مروه السيد علي

٦- أ/ غاده محمد أحمد شحاته

٧- أ/ ابراهيم محمد علي أحمد

ثالثاً : لجنة الاستقبال

١- أ.د/ فاطمه حلمي حسن فرير

٢- أ.د/ إيمان فؤاد محمد الكاشف

٣- أ.د/ هانم علي عبد المقصود

٤- د/ محمد عبد المؤمن حسين

٥- أ/ هانم أحمد سالم

٦- أ/ رانيا محمد علي عطيه

٧- أ/ هدى السيد شحاته

٨- أ/ محمد مصطفى عبد الحميد

٩- أ/ هبه محمود السيد الشعراوى

رابعاً: لجنة الضيافة والإعاشة

١- أ.د/ فوقيه حسن عبد الحميد رضوان

٢- د/ محمد السيد محمود رشدي

٣- د/ محمد محمود مراد

٤- د/ بسبوسة أحمد الغريب

٥- أ/ نسرين السيد سويد

٦- أ/ دعاء محمد حسن خطاب

٧- أ/ أحمد سمير مجاهد

٨- أ/ يسرا شعبان إبراهيم بلبل

٩- أ/ إيناس حافظ العوضي

١٠- أ/ أميره محمد بدر

خامسا : اللجنة المالية

١- أ.د/ محمد أحمد محمد سعفان

٢- د/ فاتن فاروق عبد الفتاح

٣- أ/ هانم أحمد سالم

٤- أ/ رانيا محمد علي عطيه

٥- أ/ سماح صالح محمود محمد

٦- أ/ مروه السيد على

سادساً: اللجنة الالكترونية

١- أ.د / عزت عبد الحميد محمد حسن

٢- د/ نصر محمود صبرى

٣- د/ العربى على زيد

٤- أ/ نسرين السيد سويد

٥- أ/ دعاء محمد خطاب

٦- أ/ أحمد سمير مجاهد

٧- أ/ ابراهيم محمد على أحمد

٨- أ/ محمد مصطفى عبد الحميد

سابعاً : اللجنة الإدارية

١- أ/ صادق أحمد مرعي

٢- أ/ صبري أحمد الهلالي

٣- أ/ عطيه كامل إبراهيم

٤- أ/ عبد العزيز أحمد محمد

٥- أ/ إيهاب أحمد محمد

٦- أ/ شحته يوسف

٧- أ/ جمال السيد شحاته

جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسما علم النفس التربوى والصحة النفسية
المؤتمر العلمى الثامن لكلية التربية

كلمة الأستاذ الدكتور

حمدي حسن المحروقي، عميد الكلية ورئيس المؤتمر

سعادة الأستاذ الدكتور / محمد بهجت عوض، نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحوث
سعادة الأستاذ الدكتور / أحمد الرفاعي بهجت، نائب رئيس الجامعة للتعليم وشئون الطلاب
سعادة الأستاذ الدكتور / محمد باسم عاشور، نائب رئيس الجامعة لشئون البيئة وخدمة المجتمع
سعادة الأستاذ الدكتور / عادل عبدالله محمد، رئيس قسم الصحة النفسية ومقرر المؤتمر
سعادة الأستاذ الدكتور / عادل محمد العدل، رئيس قسم علم النفس التربوي ومقرر المؤتمر

السادة الزملاء الحضور من كافة الدول العربية والجامعات العربية زملائي أعضاء هيئة التدريس بالكلية ، أحييكم تحية طيبة في مستهل هذا اللقاء العلمي الذي يمثل نقطة انطلاقة جديدة للكلية نحو خدمة المجتمع والاسهاب في ترقية البحث العلمي حيث تشهد هذه اللحظات افتتاح أعمال المؤتمر العلمي العربي الثامن للكلية بعنوان استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم (الواقع – الطموحات)

السيدات والسادة ضيوفنا الأعزاء لا شك أن المتبع أن أي مجتمع يقوم على دعائم أساسية تمثل العنصر البشري أهمية هذه الدعائم ولا شك أن الله تعالى خلق الناس مختلفون ودعاهم إلى استثمار هذا الاختلاف في التعاون فيما بينهم وتشير الدراسات المختلفة إلى أن نسبة الغير قليلة من أبناء المجتمع تتمتع بمواهب شتى تقع على التعليم مسئولية رعايتها وتنميتها وتوجيهها بما يضمن الاستثمار الأمثل للموهبة والموهوبين ويحقق عائدا كبيرا لهم وللمجتمع الذي يعيشون فيه ومن ثم يأتي هذا المؤتمر بكل جلساته وبحوثه المختلفة ليعالج قضايا الموهبة والموهبين العاديين وغير العاديين ونتمنى أن يخرج بمجموعة من التوجيهات العملية التي تنير الطريق أمام مؤسسات التعليم المختلفة لامتلاك أدوات رعاية الموهوبين ومساندتهم .
السيدات والسادة نشكر لكم تشريفكم لهذا المؤتمر ونتقدم بخالص الشكر لكل من ساهم فيه منذ أن كان فكرة وحتى أصبح واقعا ملموسا ونتمنى لكم جميعا طيب الإقامة وعظيم المشاركة

أ.د/ حمدي حسن المحروقي
عميد الكلية ورئيس المؤتمر

جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسما علم النفس التربوى والصحة النفسية
المؤتمر العلمى الثامن لكلية التربية

كلمة الأستاذ الدكتور
عادل عبدالله محمد، رئيس قسم الصحة النفسية ومقرر المؤتمر .

معالي الأستاذ الدكتور / ماهر الدمياطي ـ رئيس جامعة الزقازيق .. وراعي المؤتمر
سعادة الأستاذ الدكتور / محمد بهجت عوض ـ نائب رئيس جامعة الزقازيق للدراسات العليا والبحوث
سعادة الأستاذ الدكتور / أحمد الرفاعي بهجت ـ نائب رئيس جامعة الزقازيق لشئون التعليم والطلاب
سعادة الأستاذ الدكتور / محمد باسم عاشور ـ نائب رئيس جامعة الزقازيق لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة
السيد الأستاذ الدكتور / حمدي حسن المحروقي ـ عميد كلية التربية بالجامعة ورئيس المؤتمر
الأخ الفاضل الأستاذ الدكتور / عادل محمد العدل ـ رئيس قسم علم النفس التربوي بالكلية ومقرر المؤتمر
الزملاء الأعزاء / أعضاء هيئة التدريس بالكلية
زملاؤنا الأفاضل / أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية المشاركين في المؤتمر
ضيوفنا الكرام / أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية الذين شرفونا بحضور هذا المؤتمر
السيدات والسادة

سلام الله عليكم ورحمته وبركاته

إنه لمن دواعي سروري أن أقف بينكم في هذا المقام .. وأن أرحب بحضراتكم .. بالأصالة عن نفسي وبالنيابة عن كلية التربية .. في مستهل فعاليات مؤتمرنا العلمي العربي الثامن .. والذي يتناول هذه المرة استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم بين الواقع والطموحات .. وهو المؤتمر السنوي للكلية الذي دأبت على عقده بصفة منتظمة منذ أن تولى أمورها أبناؤها ممن تخرجوا فيها .. وقد جاء اختيار موضوع هذا المؤتمر مناسباً لما تمر به الساحة المحلية والإقليمية والدولية من أحداث حظيت على أثرها فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينها الموهبة باهتمام كبير على كافة المستويات .. فالموهبة والمواهب أمور ذات قيمة للمجتمع.. وربما للبشرية جمعاء .. والموهوبون هم أولئك الأفراد الذين يقدمون الجديد دوماً إلى مجتمعاتهم .. ومن ثم يصبح لهم دورهم البارز في تطوير هذه المجتمعات ونهضتها .. وهو الأمر الذي يفرض علينا أن نعمل دائماً على استثمار مثل هذه المواهب وصقلها وتنميتها .. وهو الدور الذي تضطلع مؤسسات التعليم بمعظمه ..
معالي الأستاذ الدكتور / ماهر الدمياطي ـ رئيس الجامعة ..
أساتذتنا الأفاضل/ السادة نواب رئيس الجامعة ..

في إطار اهتمام مؤسسات التعليم العالي على وجه الخصوص بذوي الاحتياجات الخاصة افتتحت معظم كليات التربية في الجامعات المصرية والعربية شعباً للتربية الخاصة بها .. من بينها مساراً خاصاً

بالموهبة .. ونحن في هذا الصدد نشكر لسيادتكم .. ولمجلس الجامعة الموقر .. موافقتكم على افتتاح شعبة للتربية الخاصة بكليتنا على مستوى البكالوريوس .. وقد تم إعداد اللائحة الداخلية الخاصة بها وفقاً لأحدث النماذج العالمية المعاصرة في هذا الإطار .. وهو ما وافقت عليه لجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات بالإجماع دون إدخال أي تعديلات عليها .. ليكتمل بذلك برنامج التربية الخاصة بالكلية بدءاً بالبكالوريوس .. ومروراً بالدبلومة المهنية.. ثم الدبلومة الخاصة.. فالماجستير .. وانتهاء بالدكتوراه في التربية الخاصة .. ولكننا مع ذلك لا نزال نطمع في كرمكم حتى تسهم الكلية في الإعداد الجيد لمعلمي التربية الخاصة .. فنطمع في موافقتكم على افتتاح قسم علمي للتربية الخاصة على غرار ما هو معمول به في العديد من الجامعات المصرية والعربية .. يضم أعضاء هيئة التدريس من الحاصلين على درجة الدكتوراه في أحد فروع التربية الخاصة .. حيث لدينا حتى الآن أكبر عدد من هؤلاء الأساتذة على مستوى الجامعات المصرية والعربية .. مما لن يكلف الكلية والجامعة أي أعباء مادية حال الموافقة على افتتاح هذا القسم .. فلدينا ١٢ عضو هيئة تدريس بين أستاذ، وأستاذ مساعد، ومدرس .. فضلاً عن أربعة مدرسين مساعدين، وأربعة معيدين .. ومما يحسب للكلية إلى جانب ذلك أنه قد تمت الموافقة على إصدار مجلة التربية الخاصة بالكلية .. ولدينا بحوث العدد الأول منها.. مع العلم بأن هذه المجلة قد تم تصنيفها من قبل لجنة الترقيات ضمن المجلات التي تحصل على ثماني درجات ..

السيدات والسادة

يستمر هذا المؤتمر على مدى يومين .. ويعرض فيه ٣٤ بحثاً وورقة عمل .. موزعة على سبعة محاور تتناول الموهبة من جوانب سبعة .. وذلك في سبع جلسات خلال يومي المؤتمر .. فضلاً عن معرض وعروض فنية ومسرحية للمعوقين الموهوبين .. وقد شرفنا .. وشرف مؤتمرنا بالرعاية الكريمة من قبل معالي الأستاذ الدكتور/ ماهر الدمياطي ــ رئيس الجامعة .. وبحضوركم جميعاً .. وندعو الله أن تعم الفائدة .. وأن تتحقق الأهداف التي عقدنا هذا المؤتمر من أجلها .. وأن تتحقق الرفعة لجامعتنا العريقة على أيديكم .. وأن يتحقق بكم الخير والازدهار لمصرنا الحبيبة ..

أشكركم جميعاً .. وأرجو أن نستفيد بآرائكم السديدة .. والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

أ.د/ عادل عبدالله محمد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية ومقرر المؤتمر

جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسما علم النفس التربوى والصحة النفسية
المؤتمر العلمى الثامن لكلية التربية

كلمة الأستاذ الدكتور
عادل محمد محمود العدل، رئيس قسم علم النفس التربوي ومقرر المؤتمر .

سعادة الأستاذ الدكتور / محمد بهجت عوض، نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحوث
سعادة الأستاذ الدكتور / أحمد الرفاعي بهجت، نائب رئيس الجامعة للتعليم وشئون الطلاب
سعادة الأستاذ الدكتور / محمد باسم عاشور، نائب رئيس الجامعة لشئون البيئة وخدمة المجتمع
سعادة الأستاذ الدكتور / حمدي حسن المحروقي، عميد الكلية ورئيس المؤتمر .
سعادة الأستاذ الدكتور / عادل عبدالله محمد، رئيس قسم الصحة النفسية ومقرر المؤتمر .

يقول الرسول صلي الله عليه وسلم : " إن لكم في أيام دهركم لنفحات ، وليكن هذه نفحة علمية ، نبتغي بها مرضاته سبحانه وتعالى ... الحضور الكرام ، يقول المولى عز وجل بعد أعوذ بالله من الشيطان الرجيم – بسم الله الرحمن الرحيم - " سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق " - كما يقول تعالى : " وفي أنفسكم أفلا تبصرون " .

وعلى هذا فإن الأنسان لابد له أن يبحث عن آيات المولى عز وجل في داخله ليطلع - على ما هو مؤكد - وهو قدرة المولى عز وجل .

وفي سبيل هذا البحث عن قدرات المولى عز وجل عله يكتشف مكامن القوة لديه من مواهب وإبداعات إذا ما استخدمها الاستخدام الصحيح . فإن ذلك يحقق له نوعا من السعادة والاستمتاع بالحياة أو ما يسمى بالوجود الأفضل .

فإن إشباع الجوانب الوجدانية والروحية هو سر تحقيق السعادة وهذا هو الفارق الجوهري بين الإنسان والآلة فإن الآلة إذا ما وفرت لها الخصائص الفيزيقية فإنها تعمل بكفاءة في حين أن الإنسان إذا ما وفرت له الخصائص الفيزيقية فإنك لا تضمن أنه سوف يعمل بكفاءة .

ويعد الاستثمار – كما تؤكد فلسفة اقتصاديات التعليم – في الجوانب البشرية هو أهم وأعظم استثمار ، ويجدر بنا أن نضيف أن الاستثمار في ميدان الموهبة أيا كان نوعها سوف يساهم – بما لا يدع مجالا للشك – في رقي وتقدم المجتمع...

فهم كوادر المستقبل لقيادة أوطانهم في جميع المجالات ، وعليهم تراهن الدول في سباقها للحاق بركب التقدم في عصر بات جوهر الصراع هو المنافسة والتميز كي تجد لنفسها مكانا تحت الشمس .

وهناك ثلاث قضايا رئيسة في هذا المؤتمر :

١- الكشف عن هؤلاء الموهوبين .
٢- إعداد البرامج الملائمة لرعايتهم .
٣- تفعيل طاقاتهم في خدمة البشرية بصفة عامة ، ومجتمعاتهم بصفة خاصة .

ولا يغيب عنا أن ثمة فئة من هؤلاء تعاني من مشكلات وهي في حاجة إلى تدخل مبكر وإلى رعاية خاصة فإن منهم ذوي صعوبات التعلم ، والتوحديين ، وذوي النشاط الزائد وفرط الانتباه ، ولذلك وضعنا محورا رئيسا من محاور المؤتمر تحت اسم الموهوبون ذوو الاعاقات .

إن تهيئة المناخ المناسب قبل وإبان وبعد التعليم الجامعي لهؤلاء الموهوبين يعد مهمة قومية ينبغي أن تتضافر في سبيل تحقيقها كافة قوى المجتمع .

وكي لا أطيل فإن بالمؤتمر كثير من القضايا التي تستحق المناقشة والحوار .

ويطيب لي في هذا المقام أن أشكر زملائي بقسمي علم النفس التربوي والصحة النفسية بصفة خاصة وبإدارة الكلية والجامعة بصفة عامة على الجهود التي بذلوها في سبيل إنجاح هذا المؤتمر الذي احتوى على أربعة وثلاثين بحثا بالإضافة إلى تجربتي ليبيا والسعودية في رعاية الموهوبين .

كما أنني أشكر وأرحب بجميع من لبوا دعوتنا لحضور المؤتمر من داخل مصرنا الحبيبة ، ومن الأشقاء العرب من الأردن والعراق واليمن والسعودية وليبيا والكويت .

والله نسأل أن نكون عند حسن ظنهم جميعا وأن يخرج المؤتمر على صورة أفضل كثيرا مما يتوقعونها كما نتمنى للجميع طيب الإقامة بالزقازيق والعودة سالمين إلى أوطانهم الشقيقة ، ونتمنى أن نراهم جميعا في مؤتمرنا القادم بإذن الله تعالى ..

أ.د/ عادل محمد العدل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي ومقرر المؤتمر

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	الموهوبون التوحديون من الأطفال والمراهقين أ.د/ عادل محمد محمود العدل	١٨
٢	هندسة تفكير الموهوبين و أثرها على تنمية التفكير الابداعى لديهم د/ رحاب أحمد راغب أ.د/ عادل محمد محمود العدل	٣٢
٣	إعداد برامج تعليمية فردية للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم أ.د/ فتحي عبد الحميد عبد القادر د/ مراد على عيسى سعد	٧٠
٤	الطلبة المتفوقين أكاديميا نحو التربية الموسيقية د/ محمد صالح الإمام د/ خالد عبدالله الحموري	٧٨
٥	المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية " الداخلية – الخارجية " لدى مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى من طلاب الجامعة د/ السيد محمد أبو هاشم	٩٩
٦	أثر تدريب طلبة الصف العاشر على إستراتيجية أوزبورن- بارنس : الحل الإبداعي للمشكلات في تحسين قدرتهم على حل المسائل الهندسية. د/ محارب علي الصمادي	١٤٨
٧	دور العملية التربوية والتعليمية في تنمية الطلبة الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة ذمار (من وجهة نظر المعلمين والمعلمات) د/ محمد يحيى المعافا أ.د/ أحمد سيف حيدر	١٦٨
٨	الموهبة واضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه بين الواقع والمأمول د/ وليد السيد أحمد خليفة	١٨٨
٩	الذوات الأكاديمية المحتملة والتوجه الزمني وسلوك إدارة الوقت المميزة للمتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة وعلاقتها بالنوع والتخصص الدراسي د / السيد عبد الدايم عبد السلام سكران	١٩٢
١٠	حجم التأثير في بحوث الموهوبين أ.د / عزت عبد الحميد محمد حسن	٢٦٠

١١	الأصم الموهوب طاقة مُهدرة بين سلبيات التعليم والتأهيل : رؤية لمدارس الأمل للصم بين الواقع والمأمول د/ فاطمة الزهراء محمد النجار	٢٩٩
١٢	برامج كلية التربية في ليبيا ودورها في إعداد معلم الموهوبين " دراسة تقييمية " أ/ فاطمة شعبان المقرحي	٣١٤
١٣	" دور المدرسة في تنميه الإبداع لدى الطلبة " د. عمر عبدالرحيم ربابعه	٣٤٠
١٤	إطلالة على الموهبة في الإسلام أ . د / عبد الحليم الدرواني	٣٦٩
١٥	فعالية العلاج السلوكي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى العسر القرائي د / مصطفى ابوالمجد سليمان مفضل	٣٨١
١٦	التفاؤل، الصلابة، والمرونة النفسية: إطار عام لبرامج الإرشاد النفسي للموهوبين د/ محمد السعيد أبو حلاوة	٤٤٢
١٧	الموهوبون ذوو صعوبات التعلم: الكشف والتدخل المبكر والإستراتيجيات التعويضية أ.د/ عبد الناصر أنيس عبد الوهاب	٥١٢
١٨	رعاية الموهوبين والمبدعين في المملكة العربية السعودية " خيار المستقبل الأمثل " (تجربة رائدة وانجازات مثمرة) د/ هند الجديع	٥٥٧

الموهوبون التوحديون من الأطفال والمراهقين

أد.عادل محمد العدل
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي
كلية التربية ـ جامعة الزقازيق

مقدمة

إن الموهوبين والمبدعين والمتفوقين والمبتكرين هم ثروة طبيعية لأي مجتمع، والجميع يعلم أن مدلولي التنمية والنمو هما مدلولان مختلفان في المعنى والمضمون، حيث إن النمو يشير إلى ظروف الدول المتقدمة، في حين أن مدلول التنمية يشير إلى ظروف الدول المتخلفة. ومن هنا نجد أن الدول المتطورة حققت مفاهيم التنمية بينما الدول النامية في طريقها إلى النمو، كما نجد أن التنمية لا تقتصر على زيادة في الكم الاقتصادي وإنما تتطلب تعديلاً في الهيكلة الاقتصادية القائمة، مما يعني أن التنمية بحاجة إلى تغيير كيفي مرافق للكميٍّ، بينما النمو هو في الأساس تغيير كمي فقط، وحيث إن التنمية بحاجة إلى جهد كافَّة أفراد المجتمع، فالأمر يتطلب أن نبحث عن القدرات والمواهب والإبداع عند الجميع بغض النظر عن العجز أو الإعاقة لدى الفرد.

إن تأهيل وتعليم وتدريب هذه الفئات الخاصة له ارتباط وثيق بموضوع التنمية، وكم من هذه الثروات البشرية مغفلة ومغمورة إما بسبب عدم التعرف عليهم واكتشافهم مبكراً سواء من قبل الوالدان أو من قبل الزملاء أو البيئة المدرسية أو المجتمع عامة، وخاصة في المجتمعات العربية، أو قد يكون بسبب التوقعات النمطية التي يحملها المجتمع نحوهم والتشكيك في قدراتهم حتى وقت قريب جداً .

ولكن في الوقت الحالي بدأ الاهتمام بالموهوبين من المعوقين والتعرف على مواطن القوة والإبداع والموهبة لديهم بعد أن كان التركيز فقط على القصور والعجز لديهم. وبعد العلم والتأكد من عدم وجود علاقة بين **الموهبة** والإعاقة، لأن **الموهبة** موجودة لدى الفرد حتى مع وجود الإعاقة، وقد يكون أحد الأشخاص معاقاً ولديه مواهب متعددة وتظهر في مجالات مختلفة سواء كانت فنية أو رياضية أو اجتماعية أو سياسية وغيرها، فهي التي تفرض نفسها على هذا الشخص للاتجاه نحو هدف معين. والذكاء موهبة فنية سواء في النحت أو الرسم أو الشعر .

لقد أدرك المسؤولون المتخصصون الآن أن هناك إبداعات ومواهب كامنة عند ذوي الإعاقات يجب صقلها ورعايتها تماماً كالأسوياء
السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو على من تقع مسؤولية صقل هذه المواهب والإبداعات هل هي مسؤولية الأهل؟ أم مسؤولية المؤسسات التعليمية؟ أم مسؤولية البيئة المدرسية؟ أم المجتمع ككل؟

ولعل من أهم أسباب ندرة المبدعين لدينا في العالم العربي من هذه الفئات أن المجتمع يتصور أن مصير الإنسان يتحدد بولادته، وبما يرثه من أبويه من صفات، وحظه من التفوق والإبداع ليس مرتبطاً بجهده وكسبه وبما يحيط به من مؤثرات وإنما هو مرتبط بتكوينه الجيني السابق لوعيه، ومعنى ذلك أنه إما أن يولد بموهبة تلقائية وصحة كاملة أو يبقى بدون أمل في الإبداع .

متى نعلم أن إبداع هذه الفئات ليس انفجار لمخزون مولود وإنما هو يحتاج إلى صقل ورعاية وبعد ذلك تأتي العوامل المكتسبة، وأن المواهب هي مجرد قابليات مفتوحة للصياغات المتباينة، وتشكل حسب العادات والتقاليد السائدة في المجتمع.

لو حاولنا استعراض أسماء بعض النوابغ والمبدعين نجد منهم ذوو التحصيل المنخفض أو الفاشلين دراسياً، وذوو **الموهبة** العالية الذين يفوق ذكاؤهم ١٧٠ درجة في مقاييس الذكاء، ولكن نموهم الجسماني بطيء وعكس النمو العقلي، كذلك الموهبين ذوو الإعاقات الحسية

الطفل الموهوب هو الطفل الذي يظهر تفوقاً ملحوظاً في مجالات معينة ويتمتع بقدرة ذهنية ممتازة. كذلك هو الذي يتمتع بقدرات ومهارات خاصة في مجالات الحرف والفنون وأوجه العلوم الأخرى إلى جانب مستوى ذكاء مرتفع ومستوى أداء أعلى مع تنوع واسع في القدرات أو قدرة عالية في مجال واحد
.

ويترادف تعريف موهوب مع تعريف متفوق ويحظى بأكبر قدر من القبول رغم الاعتراضات. وفي الأخير فالطفل الموهوب هو نوعية خاصة من الأطفال في مختلف الأعمار يملكون قدرة فائقة على الأداء العالي في مختلف المجالات مثل المجال العقلي والمجال الابتكاري ، المجال الإبداعي ، المجال ألتحصيلي . كما يتميز الطفل الموهوب بمجموعة من الخصائص العقلية والوجدانية والجسمية والسلوكية بالإضافة لخصائصه الشخصية .

وما هي خصائصهم وملامح تفكيرهم العام وميولهم ، وهنا نجد صنفان من الخصائص-:

الصنف الأول:

هم أصحاب الميول أو من يفضلون الجانب الفني " موسيقى أو تشكيلي " وهم بذلك يستخدمون الجانب الأيمن من الدماغ ، حيث التفكير بالبداهة البسيطة وتظهر ميولهم واستعداداتهم التفوقية في مجال الفن التشكيلي أو الموسيقى ويسهل الكشف على هذه الشريحة عبر هذه المجموعة من الخصائص بالإضافة إلى اختبارات الموهبة الأخرى واختبارات القدرات الفنية .

١- يفضل الشرح المرئي
٢- يستخدم الصور للتذكر.
٣- يعالج المعلومات بطريقة كلية.
٤- ينتج الأفكار بطريقة حدسية.
٥- يفضل الأعمال التي تتطلب تفكيراً مجرداً.
٦- يتعامل مع أكثر من عمل في وقت واحد.
٧- يفضل النشاطات التي تتطلب التأليف والتركيز.
٨- يرتجل الخبرات المفتوحة غير المحددة.
٩- يفضل الحصول على فكرة عامة.
١٠- يواجه المشاكل بطريقة غير جادة.

الصنف الثاني:

هم أصحاب الميول أو من يفضلون الجانب العلمي والأدبي النظري حيث التفكير المنطقي والتحليلي وهم بذلك يستخدمون جانب الدماغ الأيسر وتظهر موهبتهم وتفوقهم في مجالات المحاماة أو المحاسبة وبالنظر إلى تلك الخصائص نجدها نقيض للجانب الفني أو المهني أو ما يتصف به أصحاب الشق الأيمن من الدفاع كما أسلفنا فنجدهم :

١- يفضلون الشرح اللفظي.
٢- يستخدم اللغة للتذكر.
٣- يعالج المعلومات بطريقة متتالية.
٤- ينتج الأفكار بطريقة منطقية.
٥- يفضل الأعمال التي تتطلب تفكير محسوساً.
٦- يركز على عمل واحد.
٧- يفضل النشاطات التي تتطلب البحث والتنقيب.
٨- يفضل الأعمال المنظمة والمرئية.
٩- يفضل الخبرات المحددة.
١٠- يواجه المشاكل بطريقة جدية.

ويعد إضطراب التوحد أو زملة أسبرجر من اشد واصعب إضطرابات النمو لما له من تأثير ليس فقط على الفرد المُصاب به وإنما أيضا على الأسرة والمجتمع الذي يعيش فيه وذلك لما يفرضه هذا الاضطراب على المصاب به من خلل وظيفي يظهر في معظم جوانب النمو" التواصـل , اللغة , التفاعل الاجتماعي ، الإدراك الحسي و الانفعالي" مما يُعيق عمليات النمو وإكتساب المعرفة وتنمية القدرات والتفاعل مع الآخرين . لذلك يُعد التدخل العلاجي والتأهيلي للتوحديين أمراً في غاية الأهمية ينبغي أن تتكاتف من أجله جهود الأفراد والمؤسسات والمجتمعات .

ومصطلح التوحد autism هو مصطلح حديث نسبيا ، ولقد تردد ذكره في بداية الأمر بين علماء النفس والأطباء النفسيين ، ويعتقد أن أول من قدمه هو الطبيب النفسي السويسري إيجن بلولر Eugen Bleuler عام ١٩١١ حيث استخدمه ليصف به الأشخاص المنعزلين عن العالم الخارجي والمنسحبين عن الحياة الاجتماعية.وكل شخص توحدي هو حالة فريدة، فلا يوجد شخصان توحديان متشابهان تماما. ويتنوع الأشخاص التوحديون فيما بينهم تنوعا كبيرا . فمنهم أفراد اعتماديين وذوي إعاقة عقلية شديدة، ومنهم أشخاص موهوبين حادي الذكاء .ومنهم أشخاص لا يستطيعون الكلام نهائيا، ومنهم أشخاص ثرثارين.ومنهم أشخاص منعزلين ومنسحبين تماما من الحياة الاجتماعية، ومنهم أشخاص لا يطيقون العزلة أو الابتعاد عن الآخرين ولو لوقت قليل! .

وسمي بالطيف التوحدي لأن أعراضه تختلف في شدتها من شخص إلى آخر، حيث تمتد أعراضه من غياب تام للغة ونقص شديد في القدرات المعرفية إلى درجة عالية من الذكاء وقدرات عقلية متميزة. وكل شخص توحدي هو حالة فريدة، فلا يوجد شخصان توحديان متشابهان تماما.

والتوحد ليس مرضا وليس اضطرابا معديا، ولا يرتبط التوحد بعرق معين أو سلالة معين، كما لا يرتبط بمستوى تعليمي أو طبقة اجتماعية معينة . فهو يصيب كل الطبقات والسلالات والمستويات التعليمية المختلفة في كافة بلدان العالم النامي والمتحضر بنفس النسبة. والتوحد ليس مرضا عقليا ولا تلعب العوامل النفسية أي دور في الإصابة به، ولا يرتبط من قريب أو بعيد بنوع التربية السائدة في الأسرة .

ويتنوع الأشخاص التوحديون فيما بينهم تنوعا كبيرا كما يقول الدكتور إمي كلين (Dr. Ami Klin) أستاذ علم النفس بمركز ييل لدراسات الطفولة بالولايات المتحدة الأمريكية. فمن أفراد اعتماديين وذوي إعاقة عقلية شديدة إلى أشخاص موهوبين حادي الذكاء ، ومن أشخاص لا يستطيعون الكلام نهائيا إلى أشخاص ثرثارين ، ومن أشخاص منعزلين ومنسحبين تماما عن المجتمع ، إلى أشخاص لا يطيقون العزلة أو الابتعاد عن الآخرين ولو لوقت قليل ، ومن أشخاص مقيدين بطقوس وحركات نمطية شاذة إلى أشخاص ذوي معارف ضخمة ومهارات خاصة وإنجازات فريدة في العلوم والفنون والتكنولوجيا ، ومن أشخاص يحتاجون إلى مساعدة كبيرة لتلبية متطلباتهم الحياتية. إلى أشخاص لا يحتاجون سوى الفرصة للمشاركة الكاملة .

مرضى التوحد أكثر ذكاء وقدرة قال باحثون ان الاشخاص الذين يعانون مرض التوحد او الانطواء على الذات هم اكثر ذكاء وقدرة مما هو شائع عنهم، ولكن عدم الثقة بالاطباء والاختبارات المتحيزة والانترنت ادت الى تغذية امور غير صادقة في شأن حالتهم.

وقدم باحثون تقارير في اجتماع للجمعية الاميركية لتطوير العلوم توضح انه حتى المتوحدون الذين لا يتكلمون يمكن ان يكون معدل ذكائهم اعلى من المستوى الطبيعي.

وقال لورنت موترون، وهو باحث التوحد في مستشفى ريفير دي باريير بمونتريال: "توضح الارقام الحالية ان ٧٥ في المئة من المصابين بالتوحد مصابون بتخلف عقلي وان البكم هم الاكثر اعاقة". بيد أن موترون يعتقد ان اختبارات ذكاء خاطئة تستخدم في تقويم مرضى الانطواء على الذات. ويتم اختبار الكثيرين منهم على مقياس "وكسلر" للذكاء، وهو اختبار ذكاء شائع يضم اسئلة عن كلمات ومفاهيم يتم تعلمها في المدرسة. واوضح ان اختبار "رافن" للمصفوفات المتتابعة يقيس التفكير المجرد ويعطي تاليا الاطفال المتوحدين درجات اعلى. واضاف ان معدل الزيادة يبلغ ٣٠ نقطة، أي ما يكفي لدخول شخص كان يعتبر متخلفا عقليا الى الفئة الطبيعية والى متوسط الموهوبين.

وذكر العلماء، أنهم اكتشفوا وجود أسباب جينية تقف خلف هذه الظاهرة، وتتركز في جين يحمل اسم "CACNA1G" وهو على صلة بمرض التوحد، ويحملها الأولاد أكثر من البنات.ويتواجد هذا الجين في شريط الجينات "كروموزوم" رقم ١٧، ضمن مجموعة أخرى من الجينات التي أثبتت أبحاث سابقة صلتها بظهور مرض التوحد.وتقوم هذه الجينات بتنظيم عملية دخول الكالسيوم إلى الخلايا، وخاصة الخلايا العصبية، إذ يعتقد بعض العلماء أن مرض التوحد ناجم عن خلل في كمية الكالسيوم التي تدخل خلايا أعصاب الدماغ، ما يتسبب باختلال سلوكها.

تباينت الإحصائيات الخاصة بنسبة الأشخاص التوحديين مقارنة بعدد السكان ، وعل الرغم من تباينها إلا أنها تتفق على أن حالات التوحد تزداد انتشارا عاما بعد عام , ولكن من غير المعروف ما إذا كانت هذه الزيادة ترجع إلى تحسن أساليب التشخيص والاكتشاف المبكر أم أن هناك عوامل أخرى غير معروفة حتى الآن تعمل على انتشاره.

وفيما يلي ملخصا لهذه الإحصائيات.

- في تقرير المعهد الدولي للصحةNational Institutes of Health عام 1990 يقول أن التوحد يصيب 1 من كل 500 طفل مولود

- في تقرير صدر عن إدارة كاليفورنية للاضطرابات النمائية عام1999

California Department of Developmental Disabilities جاء فيه أن عدد الأطفال التوحديين قد ارتفع بنسبة 272% في الإحدى عشرة سنة الأخيرة.

- تقدر الإحصاءات الحديثة أن 1 من بين كل 166 شخص يولد مصاب بالتوحد ، أو ما يعادل 60 في كل 10000شخص.

- ترتفع نسبة الإصابة بالتوحد بين الذكور بمقدار أربعة أضعاف عن الإناث.

- تشير التقديرات إلى أن 1 من بين كل 20 شخص يحتك احتكاكا مباشرا بأحد الأشخاص التو حديين بما في ذلك الأسرة والأصدقاء والمتخصصين والمهتمين بالتوحد.

- لا يحظى التوحد إلا على أقل من 1% من التمويل المخصص للبحوث الطبية حتى في الولايات المتحدة وبريطانيا، ويقع العبء الأكبر على عاتق المنظمات غير الحكومية.

صفات الشخص التوحدي

هناك العديد من الصفات التي تدل على اصابة الطفل بمرض التوحد منذ سنواته الاولى منها بالأساس:
- لا يركز بصره على والديه كما يفعل باقي الأطفال بل يصعب جعل الطفل يوجهبصره للآخرين ويتابعهم بنظراته.
- لا يصدر الطفل أصوات المناغاة كغيره من الأطفال.
- قلما يشير الطفل إلى لعبه أو أشياء يحبها كنوع من المشاركة أو التفاعل الاجتماعي.
- لا يستجيب الطفل عند مناداته باسمه ويبدو كأنه أصم ولكنة قد يستجيب لأصوات أخرى تصدر من البيئة المحيطة.
- لا يلعب الطفل بلعبة أو مع بقية الأطفال بل غالبا ما يرص الألعاب بطريقة طولية ويكرر طريقة اللعب.

- يعاني ضعفا في مهارات التقليد.
- يقل اهتمامه بالأشخاص المحيطين به.
- لا يشارك في الألعاب البسيطة التي يحبها غيره من الأطفال الأسوياء مثل تغطية الوجه وكشفه فجأة.
- لا يرفع الطفل ذراعية للأعلى لكي يحمله والديه.
- تأخر أو فقدان التطور اللغوي : لا ينطق كلمات عند بلوغه ١٦ شهرا من عمره ولا يستخدم جمل مكونة من كلمتين على الأقل عند وصوله ٢٤ شهرا من عمره.
- صعوبة فهم انفعالات وعواطف الآخرين، فلا يرد على إبتسامة الآخرين بمثلها.
- يواجه بعضهم صعوبات في النوم .
- الاستجابات الحسية غير طبيعية لدى الكثير منهم .
- تظهر لدى الكثيرين منهم نوبات غضب شديدة وحركات نمطية متكررة مثل رفرفة الأصابع أو الدوران حول أنفسهم.
- تتطور المهارات الاجتماعية واللغوية لدى فئة قليلة من الأطفال المصابين بالتوحد تقدر بنحو ١٠% إلى

٢٥% . بشكل طبيعي ثم تتعرض لفقدان مفاجئ للغة أو فقدان المهارات الاجتماعية عند بلوغ عمر سنة ونصف تقريباً.

علامات التوحد signs of autism :

لا يوجد نموذج معياري للشخص التوحدي بسبب الاختلاف الكبير بين التوحديين في الأعراض إلا أننا نستطيع أن نذكر عددا من العلامات التي يمكن الاستهداء بها أو بعضها في تشخيص التوحد.

١- مشكلات في مهارات التواصل بشقيه اللفظي والغير لفظي.

٢- تكرار نمطي لبعض السلوكيات.

٣- اهتماماته محدودة

٤- لا يبدي اهتماما بالأشياء وينظر إليها كأنما ينظر إلى طائرة تطير في السماء

٥- لا ينظر إلى الأشياء عندما يشير إليه شخص آخر.

٦- لديه مشكلة في علاقته بالآخرين أو لا يهتم بالآخرين على الإطلاق .

٧- يتجنب التواصل البصري eye contact مع الآخرين ويرغب في أن يكون وحده.

٨- لديه مشكلة في فهم مشاعر الآخرين وفي التعبير عن مشاعره الخاصة .

٩- لا يحب التدليل أو أن تأخذه في حضنك، وربما يرغب في ذلك عندما يريد هو.

١٠- يبدي عدم انتباه عندما يتحدث الآخرون معه.

١١- يردد بعض الكلمات أو الجمل التي تقال له.

١٢- يضحك ويبكي ويصرخ ويبدو متوترا بدون سبب واضح.

١٣- لديه مشكلة في التوافق عندما يتغير النمط اليومي السائد .

١٤- لديه حساسية متطرفة للألم .

١٥- الإفراط في النشاط البدني ، أو الخمول الزائد

١٦- صعوبة القدرة على إدراك معنى الخداع والتضليل .

١٧- لا يبدي خوفا حقيقيا تجاه المخاطر

١٨- يستجيب للآخرين وكأنه طفل أصم .

١٩- يتعامل مع أجزاء جسم من حوله بصورة منفصلة ، فإذا لعب بيد شخص بجانبه فكأن اليد جزء منفصل عن جسد من بجانبه

٢٠- يفتقد القدرة على التواصل البصري Eye – Contact فهو لا يطيل تركيز البصر نحو موضوع معين .

٢١- يفتقد السلوك المقبول وفق المعايير الاجتماعية ، مثل في حال الشراب أو الأكل .
٢٢- لا يدرك مشاعر الآخرين ولا يهتم بهم ولا يبذل أي مجهود لتفادي التعثر في الناس إذا كانوا في طريقه، أو الاهتمام بحاجياتهم.

٢٣- الارتباط مع الوالدين له مظاهر غير ثابتة، والمشاعر والعواطف في المواقف الاجتماعية غريبة وغير متوقعه .

٢٤- يبدو أحيانا كما لو أنه فقد المهارة التي أكتسبها (على سبيل المثال يتوقف عن نطق كلمات كان منذ قليل يتحدث بها .

علاج التوحّد

حتى يكون التدخل العلاجي فعالاً ويؤتى ثماره ينبغي أن يبدأ مبكراً لأن الكشف والتشخيص المبكر والمبادرة بتنفيذ برنامج العلاج والتأهيل المناسب يوفر فرصاً أكثر فاعليه للشفاء المستهدف أو تخفيف شدة الأعراض وعلى العكس من ذلك فإن التأخر في التدخل العلاجي يؤدى إلى تدهور أكثر وزيادة شدة الأعراض أو ظهور أعراض أخرى مختلفة تحد كثيرا من فاعلية برامج التدخل العلاجي ألتأهيلي حيث تُشير الأبحاث إلى أن التدخلات العلاجية التي تحدث قبل سن الخامسة تكون أكثر فاعليه وأكثر تأثيراً في نمو الطفل ألتوحدي .

لا يوجد علاج موحد أو طريقة فاعلة يمكن تطبيقها على جميع الأطفال المصابين بالتوحد، ولكن المتخصصين في هذا المجال وعائلات الأطفال يستخدمون طرقاً متنوعة للعلاج منها: وهذه الطرق قد تؤدي إلى تحسن السلوكيات الاجتماعية والتواصلية، وتقلل من السلوكيات السلبية ، لكن لابد من الحرص على أهمية العلاج وتركيزه قبل سن المدرسة، وسعي العائلة سويا الى مساعدة الطفل ليتعايش مع مشاكله في المنزل قبل دخول المدرسة، وفي الكثير من الأوقات نجد أنه مع البدء المبكر في العلاج تكون النتائج أفضل.

*** العلاج الطبي**

الهدف الأساسي من العلاج الطبي لأطفال التوحد هو ضمان الحد الأدنى من الصحة الجسمية والنفسية، وبرنامج الرعاية الصحية الجيد يجب أن يحتوي على زيارات دورية منتظمة للطبيب لمتابعة النمو، النظر السمع ضغط الدم التطعيمات الأساسية والطارئة زيارات منتظمة لطبيب الأسنان الاهتمام بالتغذية والنظافة العامة كما أن العلاج الطبي الجيد يبدأ بتقييم الحالة العامة للطفل لاكتشاف وجود أي مشاكل طبية

أخرى مصاحبة كالتشنج مثلاً.

*** علاج الأدوية**

ليس هناك دواء معين لعلاج التوحد ولكن بعض الأدوية قد تساعد المريض إلاّ أن هذه الأدوية تحتاج إلى متابعة خاصة من حيث معرفة مستوى الدواء في الدم معرفة فعاليته على الطفل نفسه مقدار الجرعة المناسبة، ونتائج العلاج يجب أن تتابع من خلال استرجاع ما حدث للطفل وملاحظات الوالدين والمدرسين كل ذلك يختلف من طفل لآخر مما يجعل استخدام الأدوية قرار فردي كما يجب استخدام الأدوية مع الطرق العلاجية الأخرى وقد تنفع الأدوية في حالات معينة مثل : اضطرابات نقص التركيز، اضطرابات الاستحواذ القهري ولكن ليس في حالة التوحد، وهناك أدوية تمت تجربتها للعلاج ولم يثبت نجاحها.

*** التدخل الغذائي**

وجد لدى بعض الأطفال التوحديون حساسية غذائي وبعض هذه الحساسيات قد تزيد درجة التهيج، لذلك يختار بعض الأهل عرض طفلهم على متخصص في التحسس لتقييم حالتهم وعند ظهور النتائج يمكن إزالة بعض الأغذية من طعام الطفل مما قد يساعد على الإقلال من بعض السلوكيات السلبية.

في نظرية الاضطراب الأيضي إفتراض أن يكون التوحد نتيجة وجود بيبتايد خارجي المنشأ " من الغذاء " يؤثر على النقل العصبي داخل الجهاز العصبي المركزي، وهذا التأثير قد يكون بشكل مباشر أو من خلال التأثير على تلك الموجودة والفاعلة في الجهاز العصبي، مما يؤدي أن تكون العمليات داخله مضطربة. هذه المواد Peptides تتكون عند حدوث التحلل غير الكامل لبعض الأغذية المحتوية على الجيلاتين-GL TINES مثل القمح، الشعير، الشوفان، كما الكازين الموجود في الحليب ومنتجات الألبان. لكن في هذه النظرية نقاط ضعف كثيرة فهذه المواد لا تتحلل بالكامل في الكثير من الأشخاص ومع ذلك لم يصابوا بالتوحد، لذلك تخرج لنا نظرية أخرى تقول بأن الطفل التوحدي لديه مشاكل في الجهاز العصبي تسمح بمرور تلك المواد إلى المخ ومن ثم تأثيرها على الدماغ وحدوث أعراض التوحد.

***العلاج النفسي**

النصيحة والمشورة من المتخصصين وأصحاب التجربة يمكن أن تساعد الأهل على تربية الطفل المعوق وتدريبه، وإذا كان الطفل في برنامج مدرسي فعلى الأهل والمدرسين معرفة أعراض التوحد ومدى تأثيرها على قدرات الطفل وفعالياته في المنزل والمدرسة والمجتمع المحيط به والأخصائي النفسي يستطيع أن يتابع تقييم حالة الطفل ويعطي الإرشادات والتوجيهات والتدريبات السلوكية اللازمة.

بعض التوحديون يستفيدون من التوجيهات والإرشادات المقدمة من المتخصصين في هذا المجال والذين يعرفون التوحد ونقاط الاضطراب وطريقة التعامل معها ومساعدة العائلة تكمن في وجود مجموعة مساندة تجعل العناية بالطفل في المنزل أسهل وتجعل حياة الأسرة مستقرة .

*** برامج التعليم المناسب**

التعليم والتدريب هما أساس العملية العلاجية لأطفال التوحد حيث أنهم يواجهون الكثير من الصعوبات في

المنزل والمدرسة بالإضافة إلى الصعوبات السلوكية التي تمنع بعض الأطفال من التكيف مع المجتمع من حولهم ولذلك يلزم وضع برنامج للتعليم خاص ومدروس ومناسب للطفل والذي بالتالي يؤدي إلى النجاح في المدرسة والحياة .

المقوم الرئيسي لنوعية البرنامج التعليمي هو المدرس الفاهم كما أن هناك أمور أخرى تتحكم في نوعية البرنامج التعليمي ومنها :

- فصول منظمة بجداول ومهمات محددة

- المعلومات يجب إبرازها وتوضيحها بالطريقة البصرية والشفوية.

- الفرصة للتفاعل مع أطفال غير معاقين ليكونوا النموذج في التعليم اللغوي والاجتماعي والمهارات السلوكية.
- التركيز على تحسين مهارات الطفل التواصلية باستخدام أدوات مثل أجهزة الاتصال Devices.
- الإقلال من عدد طلاب الفصل مع تعديل وضع الجلوس ليناسب الطفل التوحدي والابتعاد عن ما يربكه.

- تعديل المنهج التعليمي ليناسب الطفل نفسه معتمداً على نقاط الضعف والقوة لديه.

- استخدام مجموعة من مساعدات السلوك الموجبة والتدخلات التعليمية الأخرى.
- أن يكون هناك تواصل متكرر وبقدر كاف بين المدرس والأهل والطبيب.

***العلاج بالدمج الحسي**

الدمج الحسي هو عملية تنظيم الجهاز العصبي للمعلومات الحسية لاستخدامها وظيفياً وهو ما يعني العملية الطبيعية التي تجري في الدماغ والتي تسمح للناس باستخدام النظر الصوت اللمس التذوق الشم والحركة مجتمعة للفهم والتفاعل مع العالم ومن حولهم .

على ضوء تقييم الطفل يستطيع المعالج الوظيفي المدرب على استخدام العلاج الحسي بقيادة وتوجيه الطفل من خلال نشاطات معينة لاختبار قدرته على التفاعل مع المؤثرات الحسية هذا النوع من العلاج موجه مباشرة لتحسين مقدرة المؤثرات الحسية والعمل سوياً ليكون رد الفعل مناسباً وكما في العلاجات الأخرى لا توجد نتائج تظهر بوضوح التطور والنجاحات الحاصلة من خلال العلاج بالدمج الحسي ومع ذلك فهي تستخدم في مراكز متعددة.

***التواصل**

هذه النظرية تشجع الأشخاص الذين لديهم اضطراب في التواصل على إظهار أنفسهم بمساعدتهم جسدياً وتدريبياً حيث يقوم المدرب " المسهّل " بمساعدة الطفل على نطق الكلمات من خلال استخدام السبورة أو الآلة الكاتبة أو الكمبيوتر أو أي طريقة أخرى لطرح الكلمات والتسهيل قد يحتوي على وضع اليد فوق اليد للمساعدة اللمس على الكتف للتشجيع . فالشخص المصاب باضطرابات معينة قد يبدأ الحركة والمساعدين يقدمون السند والمساعدة الجسمية له وهذا العلاج ينجح عادة مع الأطفال الذين عندهم مقدرة القراءة ولكن لديهم صعوبة في مهارات التعبير اللغوي.

*** الدمج السمعي**

يتم ذلك عن طريق الاختيار العشوائي لموسيقى ذات ترددات عالية ومنخفضة واستعمالها للطفل باستخدام

سماعات الأذن ومن ثم دراسة تجاوبه معها، وقد لوحظ من بعض الدراسات أن هذه الطريقة قد أدت إلى انخفاض الحساسية للصوت لدى بعض الأطفال و زيادة قدرتهم على الكلام زيادة تفاعلهم مع أقرانهم وتحسن سلوكهم الاجتماعي. كما تعمل شركة فايزر للصناعات الدوائية حالياً على إجراء بحوث لإنتاج علاج لمرض التوحد.

وفي هذا الاطار أشار مارتن ماكي رئيس قسم الأبحاث والتطوير في الشركة، إلى أنه قد تم تشكيل فريق مكون من ١٤ باحثاً كلفوا بمهمة تطوير علاج لهذا المرض. وأوضح الباحثون أن العلاجات المستهدفة تكون مصممة للتعامل مع بروتينات مسؤولة عن ظهور هذا المرض، مؤكدين أن الأبحاث العلاجية ما زالت في مراحلها الاولى. وعادةً ما يشخص المرض في مراحل الطفولة الأولى، ومن أبرز أعراضه العزلة الاجتماعية شبه التامة وعدم القدرة على التواصل، والنزوع نحو ميول وسلوكيات غريبة وغير عادية.

وتعتبر المؤسسة الامريكية لمراكز السيطرة على الامراض التوحد ثاني أخطر أنواع الخلل العقلي بعد الإعاقة الذهنية. بعض الأطفال الموهوبين قد يُعانون منْ زملة أسبرجر أو ما يُطلق عليه الاضطراب التوحدي ذي المستوى المُرتفع منَ الأداء الوظيفي.

ويرى Neihart (2000) أنَّ مثل هؤلاء الأطفال يكونون مرتفعي الذكاء، وعادةً لا يتلقون مُطلقاً المُساعدة في المدرسة كي يقوموا بتلك المهام التي يتمّ تكليفهم بها، بل غالباً ما يتم تركها ليقوموا هم أنفسهم بأداء ما يوكل إليهم منْ أعمال.

وتُشير Grandin (2001) إلى أنَّ هناك نوعيْن منَ التفكير يُميِّزان هؤلاء الأطفال الموهوبين الذين يُعانون منْ زملة أسبرجر يتمثَّل:

١- **التفكير اللفظي الاجتماعي** :إذ يعتمد على تناقل الكلمات واستخدامها. ويُمكن أنْ يُحقق الأطفال الموهوبون منْ هذا النمط النجاح في مجالات الحاسوب والبرمجة وميكانيكا السيارات والإعلانات وتصميم المُعدات الصناعية

٢- **التفكير الرياضي والموسيقي القائم على الذاكرة:** يُسهم في تحقيق البراعة في الفيزياء أو المُحاسبة أو الرياضيات، ويُمكن أنْ يُحقق الأطفال الموهوبون منْ هذا النمط النجاح في مجالات الرياضيات والمُحاسبة والهندسة والفيزياء والموسيقى والمجالات التي تتطلَّب المهارات الفنية بوجه عام

ويُعدُّ استخدام الصور سواءٌ المتحركة أو الثابتة إلى جانب المثيرات البصرية ثلاثية الأبعاد فرصة جيدة أمام أولئك الأطفال الذين يتميزون بأيِّ نوع أو نمط منْ هذيْن النمطين كي يقوموا بعمليات التفكير المُختلف عليها .وإذا كان هؤلاء الأطفال يشتركون عنْ غير قصدٍ في سلوكيات تُثير سخرية الآخرين منهم أو تؤدي إلى مضايقتهم فإنَّ ذلك يرجعُ في جانبٍ كبير منه إلى أنَّهم تعوزهم القدرة على رؤية أنَّ مثل هذه السلوكيات تُعدُّ غير ملائمة .

ويضيف Little (2002) أنَّ هناك عدد منَ السمات التي تُميِّز أولئك الأطفال، ومنها :

* وجود كمّ كبير منَ المُفردات اللغوية لديهم .
* وجود قدرة لفظية مرتفعة.
* عدم قدرتهم على أخذ دور الشخص الآخر أو فهم وجهة نظره.

* شدة الاهتمام بموضوعات معينة دون غيرها .
* الذاكرة المُتوقدة.
* الحساسية الزائدة لأنواع معينة منَ المُثيرات الحسية .
* الانطواء.
* الاستمتاع بتلك التمرينات التي تقوم على الحفظ والاستظهار دون فهم.
* القدرة المُنخفضة على الفهم والاستيعاب اللغوي.
* العزلة الاجتماعية؛ حيثُ لا يكون بمقدورهم فهم الإشارات الاجتماعية أو التعبيرات الوجهية المُختلفة.

كذلك يرى Neihart (2000) و Gallagher & Gallagher (2002) بأنَّه معرفة الأطفال الموهوبين ذوي زملة أسبرجر بناءًا على ما يلي :

* **أنماط الحديث :** يستخدم ألفاظاً غير شائعة ، ويكون حديثه غير متواصِل، ومع ذلك فهو يبدو أحياناً طليقاً في حديثه ويتسم تفكيره بالأصالة والتحليل.

* **الاستجابة للروتين :** يبدو متمسكاً بالروتين ولا يقبل أي تغيُّر فيه، ومع حدوث أيّ تغيُّر في الروتين سواءٌ في المنزل أو الفصل فإنّه يثور على ذلك ويتسم سلوكه عندئذٍ بالعدوانية، وبسبب ذلك فإنَّه قد يرفض الاشتراك في مهام التعلُّم العامة في المدرسة، ولا يرى آنذاك أنَّهُ فعل شيئاً غير عادي، كما لا يُدرك أنَّ الآخرين يُمكنُ أنْ يعتبروا سلوكه هذا غريباً أو غير عادي .

* **اضطراب الانتباه :** هناك بعض المِشكلات التي تؤثر على الانتباه وتؤدي إلى تشتته، وترجع إلى أسباب داخلية الذي عادة ما تؤدي إلى انخفاض مستوى أداءه المدرسي.

* **البشاشة :** يُمكنُ أنْ يلعب بالكلمات فقط ويُبدعُ في ذلك، ولكنه رُغم هذا لا يفهم تلك البشاشة التي تتطلَّب التبادل الاجتماعي فلا يضحك على الأشياء التي تُعدُّ مضحكة بالنسبة للآخرين، ولا يفهم بسهولة معنى النكات التي يُطلقها البعض بين حين وآخر.

* **التآزر الحركي :** لا يكون بإمكانهم أنْ يصلوا إلى مستوى جيد منَ التآزر الحركي الجيِّد، حيثُ يتسمون بقصورٍ واضحٍ في تآزرهم الحركي.

* **الانفعالات :** تكون غير ملائمة لمثل هذه المثيرات، حيثُ قد تزيد أو تقل عن المتوقع أو حتى لا تتفق كلية مع الموقف، ومنْ جانبٍ قد يتسمون بوجود قصور في التعاطف منْ جانبهم مع الآخرين إذ أنَّهم لا يستطيعون أنْ يضعوا أنفسهم موضع هؤلاء الآخرين، ومنْ ثمَّ لا يكون بمقدورهم أنْ يُدركوا جيِّداً كيفَ يُفكِّر الآخرون في المواقف المختلفة وكيف تكون مشاعرهم وانفعالاتهم خلالها.

* **البصيرة الاجتماعية :** لا يعون مشاعر واحتياجات واهتمامات الآخرين، ولا يهم أيّ منهم سوى أنْ يتحدَّث عن موضوع يفضِّله هو، ويمثل موضوع اهتمام منْ جانبه دون مراعاة لمنْ يستمع إليه، كما أنَّهم قد يُقاطعون الآخرين وهم يتحدثون، أو يقومون بفرض أنفسهم عليهم أثناء الحديث، ويرجع ذلك إلى أنَّهم يفتقرون إلى ما يُعرف بالوعي الاجتماعي.

* **النمطية :** يتسم سلوكهم بالنمطية، إذ نجدهم يسيرون في السلوك والحديث وفق قوالب جامدة لا يُمكنُ لهم أنْ يبتعدوا عنها قيد أنملة، وتكون ردود أفعالهم لأي تغيير في ذلك متطرفةً.

* **الوعي الاجتماعي :** مع إدراكهم بأنَّهم مختلفين عن الآخرين إلاّ أنَّهم ليس بمقدورهم أنْ يعوا سبباً لذلك.

* **التفاعلات الاجتماعية :** ليس بمقدورهم أنْ يعرفوا كيفَ يُمكنهم أنْ يُقيموا صداقات عديدة مع الآخرين على الرّغم منْ رغبتهم في إقامتها، علماً بأنَّهم لا يستطيعون منْ جانب آخر أنْ يُحافظوا على تلك الصداقات التي قد تجمعهم بغيرهم منَ الأقران

أهم المراجع

1- American Psychiatric Association , Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM- IV) , fourth edition . Washington,DC: American Psychiatric Association , 1994 ,pp. 70-71

2- American University , third Research Conference Preceedings : Farrag 0.1. Impact of chemical Pollution on Children , Cairo ,1996.

3- Arvidsson T , Danielsson B,Forsberg P, Gillberg C,Johasson M, Kjellgren G. Autism in 3-6 year old children in a suburb of Goteborg , Sweden , Autism 1997 ,1(2) : 2630173

4- Bailey A, Le Couteur A, Gottesman J, Bolton P , Simonoff E , Rutter M . Autism as a strongly genetic disorder: Evidence from a British twin study . Psychological Medicine 1995 , 25 (1) ;63-77

5- Bailey A,Phillips, W, Rutter M. Autism : Toward Integration of clinical genetic , neuropsychological perspective . Journal of child psychology and psychiatry 1996, 37:89-126

6- Bauer S. Autism and the pervasive developmental disorders: Part 1. Pediatrics in Review 1995, 16:130-136

7- Bauer S. Autism and the pervasive developmental disorders:

part 2. Pediatrics in Review 1995, 16: 168-177 .

5.Benneto, L. Rogers, S. (1996); Autism spectrum disorders. In James Jacolison, A.M (Eds.) Psychiatric Secrets. New York, Hanly and Belfast, Inc.

6.Campbell, M. & Gueva, J. (1995); Psychopharmacology in child and adolescence psychiatry, a review of the past seven years. Part 2. Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, Vol. 34, 1234 -1262.

7.David, L. & Martin, E. (1995); Abnormal psychology. Third Edition, New York. London, W. W. Norton & Company.

8.Deuel, R. (2002); Autism: a cognitive developmental riddle. Journal of Pediatric Neurology, May. 26 (5) 349-357.

9.Ellis, K.. & Wing, L. (1990); What is autism? Family Services, The National Autistic Society.

10.Fred, R. Volkmar, (1999); Autism and pervasive developmental disorders. Cambridge Monographs in Child and Adolescent Psychiatry, Cambridge University Press.

11.Green, G.; Brennan, L.; Fein, D. (2002); Intensive behavioral treatment for toddler at high risk for autism. Journal of Behavior Modification, Jan. 26 (1) 69-102.

12.Maurice, C. (1996); Behavioral international for young children with autism. Austin, Texas Pro-Ed.
13.Patricia, A; Jean, B; Brooke, B; Carri, B; Amy, D. (2003); Interdisciplinary assessment of young children with autism spectrum disorder. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, Jul. Vol. (34) 194-202.

14.Robert, C. & James, N. (1992); Abnormal psychology and modern life. New York, Harper Collins Publishers Inc.
15.William, H. & Michael, O. (1993); Exceptional children. New York, Merrill, an Imprint of MacMillan Publishing Company.

Eamonn ،Maria; Slevin ،Roy; Truesdale-Kennedy ،Arlene; McConkey ،Cassidy Families and the Supports Preschoolers with Autism Spectrum Disorders: The Impact on v178 n2 p115-128 Feb 2008 ،Available to Them Early Child Development and Care

with Susan S. Parenting Children ،James R.; Hendrick ،Jennifer B.; Clopton ،Brobst Autism Spectrum Disorders: The Couple's Relationship Focus on Autism and v24 n1 p38-49 2009 ،Other Developmental Disabilities

Anita ،Lonnie; Bates ،Peter; Zwaigenbaum ،Donna; Rosenbaum ،Gillian; Baxter ،King Down Belief Systems of Families of Children with Autism Spectrum Disorders or p50-64 2009 v24 n1 ،Syndrome Focus on Autism and Other Developmental Disabilities

Autism Candida ،Tony; Peterson ،Michelle S.; Attwood ،Adrian B.; Garnett ،Kelly Relationships Spectrum Symptomatology in Children: The Impact of Family and Peer 2008 v36 n7 p1069-1081 Oct ،Journal of Abnormal Child Psychology

of an John H. Caregiver Burden after Receiving a Diagnosis ،Melissa; McGrew ،Stuart p86-97 Jan v3 n1 ،Autism Spectrum Disorder Research in Autism Spectrum Disorders with Autism Journal Mojdeh Evidence of Resilience in Families of Children ،2009 … Bayat v51 n9 p702-714 Sep ،of Intellectual Disability Research 2007

عنوان البحث : هندسة تفكير الموهوبين وأثرها على تنمية التفكير الابداعى لديهم

Engineering Thinking and its effect on development his Creative Thinking

د. رحاب أحمد راغب	ا.د عادل محمد محمود العدل
استاذ مساعد بقسم التربيه الخاصه	استاذ و رئيس قسم علم النفس التربوى
كلية التربيه- جامعة الطائف- السعوديه	كلية التربيه- جامعة الزقازيق

المقدمة

ميز الله سبحانه وتعالى الانسان عن سائر المخلوقات بالتفكير، ولقد حث الله في كتابه الكريم على اهمية اعمال العقل واستخدام التفكير في كل مجالات الحياة. فالدعوة الى التفكير واعمال العقل، والكشف عن اسباب الاشياء وعلتها ، والبحث في الطبيعه ، والتخيل قديمه قدم الزمان . فقد انفرد الانسان بحرية اتخاز القرار وحرية الاراده، والانسان الحر هو الذي يستخدم عقله ويفكر في كل أعماله وسلوكياته. ويرى العلماء ان جوهر الانسان يتوقف على الفكر الذي يحمله والذي يوجه كل كل تصرفاته واعماله. ومما زاد من اهمية استخدام التفكير غي التطورات العالميه والانفتاح العالمي وكثره المعلومات والمثيرات والانترنت والتي تتطلب من الفرد أن يختار بين المثيرات المختلفه مماينا سبه ويستبعد مالايناسبه ويتطلب ذلك منه إتخاز قرارات وإجراء الإختبارات بين البدائل المتعدده. وكل ذلك لايمكن ان بستطيع الفرد القيام به دون ان يتمكن الفرد من مهارات التفكير المختلفه .

فقوة الجسم تكمن فى ممارسة الفرد للتربيه الرياضيه، أما قوة العقل فتكمن فى ممارسة العقل التفكير و الابداع و التميز. فالابداع ظاهرة يختص بها بنى البشر دون غيرهم من المخلوقات، و هو ظاهرة ذهنيه متقدمه يعالج من خلالها الفرد المواقف و المشكلات بطريقه فريده أو غير مألوفه. و هناك مجموعه من

البشر خصهم الله سبحانه و تعالى بمميزات و خصائص تجعلهم متفردين و متميزين عن غيرهم ببعض المواهب، و هذه المواهب تحتاج الى تنميه و تدريب حتى يتم ثقلها و الاستفاده منها، و اعادة بناء تفكيرهم (هندسة تفكيرهم) مرة أخرى حتى يستطيعوا مواكبة تغيرات العصر، والاستفاده من قدراتهم و امكانياتهم فى خدمة اوطانهم و البشريه بصفه عامه. و تنمية و تعليم التفكير يتخذ أكثر من صورة و تتبنى منظور تعليم التفكير بصورة مباسرة.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف الكشف عن فعالية هندسة التفكير بإستخدام برامج الكرت على تنمية التفكير الابداعي لدى الموهوبين

نبعث مشكلة الدراسة في أن الموهوبين ثروة حقيقية للمجتمع وعدم الاهتمام بها يؤدي ألى تأخر المجتمع , وتقديم الخدمات المختلفة للموهوبين والاهتمام بتنمية قدراتهم ومواهبهم يؤدي الى تحسين المجتمع وتقددمه

ومن خلال مراجعة التراث التربوي فقد تبين من الابحاث والدراسات ان المتفوقين والموهوبين الذين يحرمون من الفرص التربوية التي صممت خصيصا لهم ,يفشلون في استخدام قدراتهم وامكانياتهم الى اقصى حد ممكن , مما يجعلهم فرصاً ضائعة , وخسارة للمجتمع

ووجد ايضا ان هناك قصور في المناهج الدراسية للتعليم العام في تربية وتعليم الموهوبين والمتفوقين

وبما ان طاقات الموهوبين تتطلع إلى مستويات عليا للتطوير , تربويا وحرفيا لهذا فإن تعلم مهارات التفكير الابداعي ليكون له مكانه الخاص في مناهج تربيتهم

ومن المعروف أن الموهوبين يولدون ولديهم الموهبة والقدرات العقلية ولكن عدم تنمية هذه المواهب والقدرات وتعلم مهارات التفكير وخلق البنية المناسبة لنمو الابداع, وذلك لأن طبيعة المشكلات الحادة والمفضلات الشائكة التي تواجهنا يوميا , تستوجب وضع الحلول الناحجة وسريعة لها , وتفرض علينا أن نتكيف مع متغيرات العصر, وان يتم التوافق مع تقنياته الحديثة , وايضا فهم العلوم الجديدة , فذالك كله لن يتحقق دون اللجوء ألى تقديم اقصى حخدمات يمكن أن تقدمها أفضل العقول القادره الواعده, وذلك من طريق اتاحة الفرص الملائمه لها واعدادها لمعالجة المشكلات والمعضلات العديدة والمتعددة الت تواجة الانسان من كل زمان ومكان , ولذلك من المهم تدريب هذه العقول على الخطوات العلمية السليمة والطرق الابداعية المختلفة , واعادة بناء فكرهم من جديد (هندسة التفكير) وذللك لتطوير وتحسين القدرالقدرة الذهنية العقلانية

لفهم الابداع وذلك عن طريق تقوية القدرات الابداعية بالممارسة والتمارين , وتعليم تغذيات التفكير الابداعي, ودمج الطلاب الموهبين في نشاطات إبداعية

ومن هنا نبعت الحاجة إلى هذا البرنامج

وتصاغ مشكلة الدراسة في التساؤل الريسى الآتي

هل توجد فروق ذات دللاله أخصائية لهندسة التفكير باستخدام برنامج الكورت يوجد فيه (توسعة مجال الادراك,الابداع) على تنمية مهارات التفكير الابداعي (الطلاقة , والمرونه, والاصالة)لدى الطلاب الموهوبين قبل و بعد البرنامج؟

و يتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعيه الاتيه:

١- هل توجد فروق ذات دلاله احصائيه لهندسة التفكير باستخدام الكورت بوحدتيه (توسعة مجال الادراك, الابداع) على مهارة الطلاقة لدى الموهوبين قبل وبعد البرنامج ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلاله احصائية لهندسة التفكير باستخدام الكورت بوحدتيه (توسعة مجال الادراك, الابداع) على مهارات المرونه لدى الموهوبين قبل وبعد البرنامج ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلاله احصائية لهندسة التفكير باستخدام الكورت بوحدتيه (توسعة مجال الادراك, الابداع) على مهارات الاصاله لدى الموهوبين قبل وبعد البرنامج ؟

أهداف البحث

١- اعادة بناء تفكير الطفل الموهوب حتي يصبح زخيره لوطنه

٢- تنمية مهارات التفكير بشكل عملي حتى يتمكن الموهوب من توظيفها في حياته اليوميه

٣- رفع مستوى الكفاءه التفكيريه لدى الموهوب .

٤- تقدير واحترام الذات وبناء الثقه في القدره على التفكير السليم

٥- التعرف على اثر فعالية هندسة لتفكير على تنمية التفكير الابداعي لدى الموهوبين .

٦- الوصول الى انسان مبدع فعال قادر على التفكير السليم وحل المشكلات

٧- تصنيف برنامج الكورت وهومن افضل البرامج التي تستخدم في عالم ككل حلياً

أهمية البحث

تكمن اهمية الدراسة الحاليه فيما يلي :.

- استخدام برنامج الكورتCoRT العالمي في إعادة بناء تفكير الطلاب الموهوبين ورفع كفائتهم التفكيريه .

- تعليم التفكير بصوره مباشره للموهوبين بعيداً عن المناهج الدراسيه والتي تكون في معظم الاوقات لاتتناسب وقدراتهم

- إن الطالب الموهوب بحاجه الى رعايه خاصه ومستمره ، وخاصه في تنمية قدراته العقليه والمعرفيه .

- إن الدراسه تهتم بتنمية التفكير من أجل الابداع : والانتقال بتعليم الموهوبين من تعليم محتوى الى تعليم مهارات تفكير منتج وفعال ونشط .

- تكمن قوة الجسم فى ممارسة الفرد للتربيه الرياضيه، أما قوة العقل فتكمن فى ممارسة العقل التفكير و الابداع و التميز، و لذا تهتم الدراسة بتنمية الابداع.

الأطار النظرى و الدراسات السابقه

لكل فرد اسلوبه الخاص به في التفكير، والذي يؤثر فيه مجموعه من العوامل منها نمط التنشئه، وواقعيته وقدراته، ومستواه التعليمي، ودرجة ذكاءه وخبراته، واهتماماته، وظروفه البيئيه المحيطه، وادراكه وغيرذلك من الخصائص والسمات التي يتميز بها كل فرد عن الاخر .

والتفكير في ابسط تعريف له عباره عن سلسله من النشاطات العقليه التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحده او اكثر من الحواس الخمس . والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معني في الموقف اوغيره وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حينا وغامضا حينا اخرى، ويتطلب التواصل اليه تأملا وامعان النظر في مكونات الموقف او الخبره.(فتحي جروان، ٢٠٠٢،٤٣)

ويرى ديبونو De Bono(١٩٨٥)أن التفكير هو العمليه التي يمارس الذكاء من خلال نشاطه على الخبره ، أنه يتضمن القدره على إستخدام الذكاء الموروث، وإخراجه الى االواقع، مثلما يشير إلى إكتشاف متبصر أومتأن للخبره من أجل الوصول إلى الهدف .

وحدد ماير(Mayr ، ١٠، ١٩٨٣) ثلاثة عناصر أساسيه للتفكيرهي:

١- أن السلوك عمليه معرفيه داخليه تحدث في الدماغ ، ويستدل على تفكير الفرد بطريقه غير مباشره من خلال السلوك .

٢- يشتمل التفكير على مجموعه من العمليات المعرفيه ضمن النظان المعرفي العام

٣- يؤدي التفكير إلى السلوك الموجه نحو الحل المناسب للمشكلهأو المقف المعروض .

وقد اشارت العديد من الدراسات التي اهتمت بالتفكير كعمليه معرفيه إلاأنه يتميز بخصائص يمكن إجمالها على النحو التالي(عدنان العتوم واخرون ،٢٠٠٧ ،٢١)(احسان الطيب واخرون،٢٠٠٧،٤٢)

١- التفكير سلوك تطوري يتغير كماً ونوعاً تبعاً لنمو الفرد وتراكم خبراته.

٢- التفكير سلوك هادف

٣- يأخذ التفكير أشكال وأنماط عديده كالتفكير الابداعي والناقد والمجرد والمنطقي وغيرها.

٤- التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل الى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها.

٥- التفكير مفهوم نسبي فلايعقل لفرد ما الوصول لمرحلة الكمال في التفكير أوأن يحقق ويمارس جميع انماط التفكير

٦- يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئه التي يجري فيها التفكير (فترة التفكير)والمقف او الخبره

٧- يحدث التفكير باشكال وأنماط مختلفه (لفظيه ، رمزيه ، كميه ، منطقيه ، مكانيه ، شكليه)

٨- التفكير نشاط عقلي غير ملموس وغير مرئي يحدث داخلياًفي دماغ الإنسان يستدل عليه من السلوك الظاهر بطريقه غير مباشره .

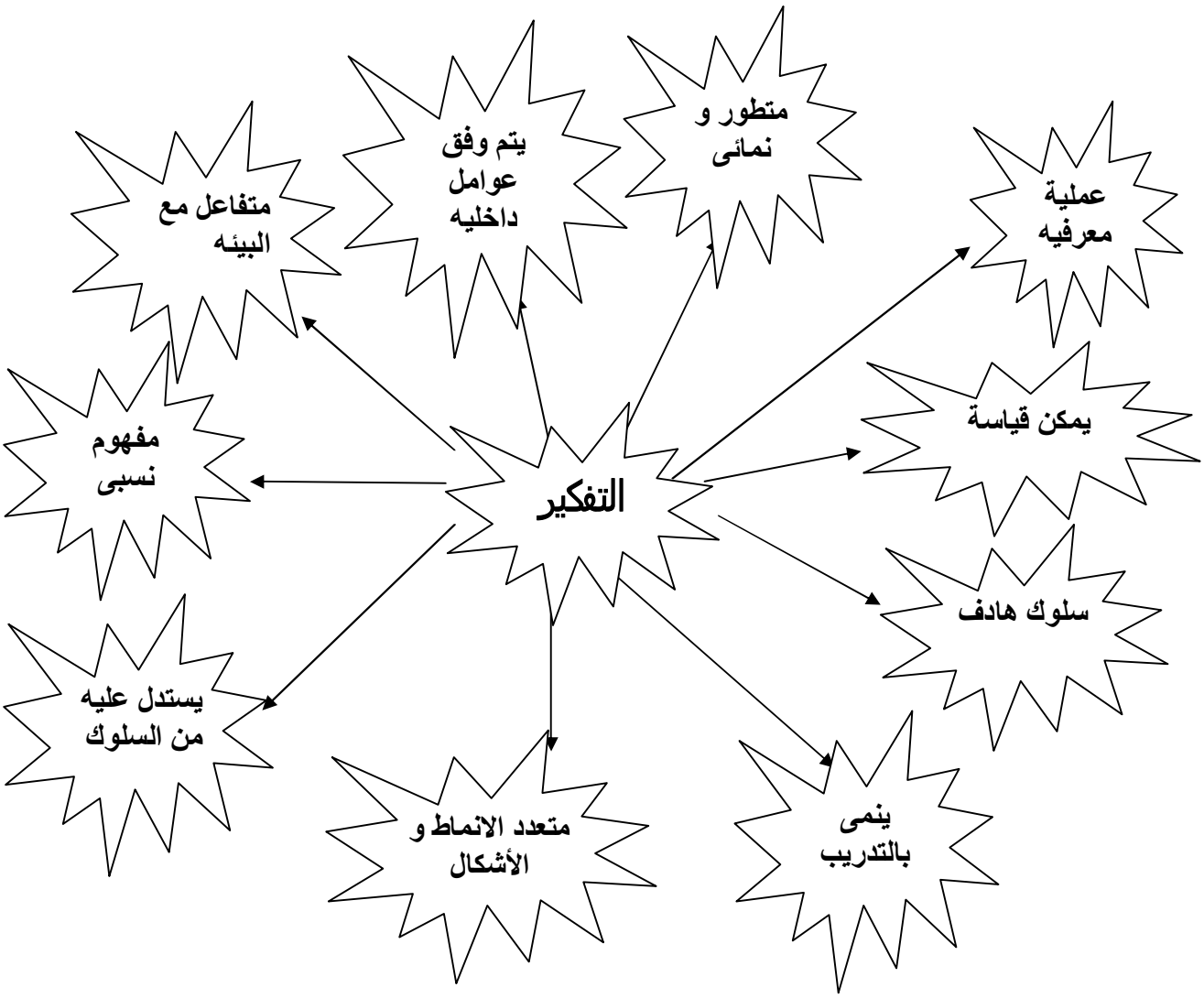
٩- التفكير يشتمل علي مجموعه من العمليات والمهارات المعرفيه في النظام المعرفي فالتذكر ، والتخيل والاستنباط ، والتحليل بادراك العلاقات ،والنقد والتقويم

١٠- التفكير ينشاء من عوامل خارجيه ويتم وفق عوامل داخليه تؤدي إلى السلوك الذي يحل المشكله أويوجهها نحو الحل أوإتخاز القرارالمناسب نحوها.

١١- يمكن تنمية التفكير عن طريق التدريب على مهاراته.

١٢- عملية التفكير يمكن ملاحظتها وقياسها ، والتعرف على مدي نموها.

والشكل التالي يوضح خصائص التفكير :



شكل (١)

خصائص التفكيريوضح

وهناك إجماع بين العلماء والمربين بخصوص ضرورة تعلم وتطوير المهارات التفكير لدي جميع افراد المجتمع بجميع فئاته وجميع مراحله العمريه ، حتي يتم بناء جيل مفكر ومنظم وله اهداف محدده يسعى لتحقيقها ضمن أطر علميه سليمه تؤدي إلى تفكير فعال ومنتج ، ولايتم ذلك بصوره تلقائيه حتى لو هناك

استعداد وراثي للقيام بالعمليات التفكيريه ، أنما يتطلب ذلك نوع من التدريب والمران والممارسه الفعليه لمهارات التفكير سواء كان ذلك بطريقه مقصوده أو مباشرة ، أوبطريقه غير مباشره.

يؤكد ذلك دي بونو (١٩٨٩): أنه يمكن تعليم التفكير لأن التفكير يبسط الأشياء والمواقف ، ولايعمل على تعقيدها . ويجب أن ينظر إليه كعمليه بسيطه واليه ، وأن ذلك لن يتم إلا من خلال تعليم التفكير.

والجدير بالذكر هنا أنه يجب التمييز بين تعليم التفكير ، وتعليم مهارات التفكير ، حيث تعتبر عملية تعلم التفكير محاوله لتهيئة الفرص ، والمواقف ، وتنظيم الخبرات ، التي تنتج الفرصه للتعلم للتفكيرالفعال،وتوظيف العمليات الذهنيه المختلفه . أماتعليم مهارات التفكير فيتضمن إعتبار التفكير مهاره كجميع المهارات الأخرى القابله للتعلم والتدريب مما يتطلب تعليم المتعلم استراتيجيات وعمليات ذهنيه ، تتناسب والمهارات التي يقوم بتنفيذها. (نايفه قطامي، ٢٠٠٣)

تباينت وجهات نظر العلماء والمفكرين حول الطرق المناسبه لتعليم التفكير . اذ ثار السؤال عن إمكانيات تعليم التفكير ، والوسائل والأساليب التي يمكن أن يتم من خلالها ، وقد ظهر ثلاث منظورات مختلفه لتعليم التفكير كما يلي (احسان آدم الطيب و آخر، ٢٠٠٧، ٢٢٩- ٢٥١)

١- الدمج فى تعليم التفكير Infusion Approch of Teaching Thnking

و ينادى أصحابه بتعلم مهارة واحده من مهارات التفكير للطلاب بشكل مباشر و صريح فى اطار محتوى دروس المواد الدراسيه التى يدرسونها فى منهجهم الدراسى النظامى العادى، و بذلك يدمج تعليم المهارة مع تعليم المحتوى معا.

٢- التعليم من أجل التفكير Teaching for Thinking Approach

و ينادى أصحابه بتعلم مهارات التفكير ضمنيا فى اثناء تدريس المواد الدراسيه، و ذلك من خلال القيام بممارسات تدريسيه معينه، و وفقا لهذا المنظور فإنه يمكن تعليم أو تنمية عددمن عمليات التفكير معا فى درس واحد.

٣- منظور التعليم المباشر للتفكير Direct In-struction of Thinking Approach

و ينادى أصحاب هذا المنظور بتعليم مهارات التفكير بشكل مستقل عن محتوى المواد الدراسية التى يدرسها الطلاب، و عادة مايتم فى هذا المنظور تعليم مهارة التفكير الواحدة من خلال محتوى معرفى حر " غير مستمد من مادة دراسية بعينها"، و بسيط لا يتداخل أو يعقد تعلم هذه المهارة.

- وأصحاب المنظور الثالث ومنهم دي بونو De Bonoفيرون انه لكي تكون مهارات التفكير ذات نواتج فعاله ، فلابد من تعليمها على أساس أنها موضوع مستقل عن غيره من المواضيع من خلال برامج خاصه مستقله عن البرامج الدراسيه.

- ويعد برنامج الكورت (CoRT) لدي دي بونو من أشهر برامج التفكير المعروفه عالمياً الأن. حيث يمكن تطبيقه بصوره مستقله عن محتوى المنهاج ولجميع المراحل التعليميه المختلفه ، والذي يمكن إستخدامه لهندسة التفكير أي إعاده بناء تفكير الأفراد وتغيرها للوصول إلى المستوى المطلوب من المهاره والفاعلية

برنامج الكورت CoRT

يعد برنامج الكورت من أفضل البرامج التي وضعت لتنمية التفكير الإبداعي بصوره مستقله عن المنهاج الدراسي وبطريقه مباشره وقد يكون ذلك من خلال وضع حصص تسمى بحصص مهارات التفكير كما هى موجوده في بعض مداس الموهوبين الأن.

وضع برنامج الكورت العالم إدوارد دي بونو ويستخدم هذا البرنامج في عدد كبير من دول العالم والكورت إختصار لأسم المؤسسه التي يديرها دي بونو(Cognitive of Research Trust) في كامبردج في إنجلترا.

ويقوم البرنامج على تقديم التفكير باعتباره مهاره يمكن يمكن تعليمها في شكل مباشر ويتخذ طريقه الأداه منهجناً في تعليم التفكير ، والبرنامج مصمم لتقديم مهارات التفكير من خلال مجموعه من الأدوات العمليه التي يتم تدريب الطلاب على استخدامها في مواقف متنوعه.

ويلخص دي بونو (DeBono, 1998, 12) أربعة مستويات لبرنامج الكورت فيما يلي:

١- هناك حيز من المنهاج يمكن من خلالها للتفكير أن يعالج بشكل مباشر وذلك بحريه مناسبه

٢- ينظر الطلاب ألى التفكير على أنه مهاره يمكن تحسينها بالأنتباه والتعلم والتدريب

٣- يصبح الطلاب ينظرون إلى أنفسهم على أنهم مفكرون

٤- يكتسب الطلاب أدوات تفكير متحركه تعلم بشكل جيد في جميع المواقف ،وفي كل نواحي المناهج

ويتبع برنامج الكورت تصميماً متوازياً بدل الترتيب الهرمى، حيث ان المعلم أو المدرب يمكنه أن يختار أي جزء من أجزاء الكورت لتعليمه للطلاب وذلك بعد الإنتهاء من الجزء الأول من البرنامج (توسعة الادراك) والذي يعد الجزء الأساسي من البرنامج مما يضمن القيمه المستقله لكل درس حتي في غياب الدروس الأخري. (احسان آدم و آخرون، ٢٠٠٧، ١٣٧)

وقد يساعد برنامج الكورت المعلمين في التعرف على الموهبه وتنميتها ، من هنا فإن الطلاب من أعمار وقدرات مختلفه يستفيدون من مهارات برنامج الكورت بما فيهم طلاب التربيه الخاصه وطلاب الموهوبين والمتميزين (دي بونو، ١٩٩٨ ، ١١ -١٦)

وصمم دي بونو De Boneبرنامج الكورت ليتوافق مع المعايير التاليه

١- أن البرنامج بسيط وعملي ويمكن أن يستخدمه المعلمون في تمثيل مجموعه واسعه من الأساليب.

٢- هذا البرنامج متماسك بحيث يبقى سليماً على مدار إنتقاله من متدرب إلى اخر ومن معلم إلى تلميذ.

٣- هذا البرنامج لديه تصميم متوازن فهذا يعنى أن كل جزء فيه يمكن إستخدامه والإستفاده منه على حده حتي لو لم يتم إستخدام الأجزاء الأخرى.

٤- هذا البرنامج يمكن الطلاب من أن يكونوا مفكرين فاعلين ومتفاعلين في الوقت نفسه ، كما ينمي هذا البرنامج المهاره العلميه التي تتطلبها الحياه الوقعيه.

٥- يستمتع الطلاب بدروس التفكير .

ويتكون برنامج الكورت لتعليم التفكير من ستة اجزاء حيث يحتوي كل جزء على عشرة دروس ،وفيما يلي وصف مختصر لها حسب ترتيبها ثم يعد ذلك سيتم توضيح الوحدتان المستخدمتان في الدراسه الحاليه بشىء من التفصيل وهما (وحدة توسيع مجال الادراك ، وحدة الابداع)

كورت (١) توسعة مجال الادراك

الهدف الأساسي من هذا الجزء هو توسيع دائرة الفهم والأدراك لدي الطلاب ، وهو جزء أساسي ويجب أن يدرس قبل أي من الأجزء الأخرى

كورت (٢) التنظيم

يساعد هذا الجزء الطلاب على تنظيم أفكارهم وتوجيه إنتباههم بفاعليه

كورت (٣) التفاعل

يهتم هذا الجزء بتطوير عملية المناقشه والتفاوض لدى الطلاب وذلك حتي يستطيع الطلاب تقيمم مداركهم والسيطره عليها .

كورت (٤) الأبداع

تعرض عدداً من الإستراتيجيات توليد الأفكار ومراجعتها وتقييمها

كورت (٥) المعلومات والمشاعر

تعنى بالعوامل الانفعالية المؤثره على التفكير

كورت (٦) العمل

تعنى بتقديم إطار عام لمعالجة المشكلات ، سواء بربط الإسترتيجيات التي عرضت ز في الدروس السابقه أو بأخذها على إنفراد.

و سيتم فيما يلى تناول الوحدتين التى يبنى عليهما برنامج هندسة التفكير فى الدراسة الحالية و هما (توسعة مجال الادراك – الابداع) بشىء من التفصيل

كورت (١) توسيع مجال الإدراك (Breadth)

(دي بونو ١٩٩٨، ١٨-١٩)

تعني هذه الوحده بتوسيع مجال الإدراك وتوسيع دائرة الفهم والإهتمام باظهار الإيجابيات والسلبيات في المواقف والتعرف على كل عناصر الموقف ، وتحديد الأهداف ، وإستخدام التخطيط وتركيز الانتباه على ترتيب الأولويات وتوليد الأحتمالات وتوجيه الأفكار بشكل هادف.

وتعتبر هذه الوحده هى القعده الأساسيه لباقي وحدات البرنامج لذا يجب تدريسها في بداية البرنامج وبعد ذلك تدرس أي من الوحدات بدون تدريب.

وتتضمن وحدة توسيع مجال الإدراك على مجموعه من المهارات (١٠ مهارات) يتم تدريس كل مهاره من خلال درس منفصل وكل مهارة لها اختصارات يتم عرضها كما يلي

١- معالجة الافكار وتطويرها (Plus, Minus, Interest) وتختصر(P M I)

ويهتم بفن التفاعل مع الافكار والمقترحات ، وتعلم الكلاب فحص فكره ما من خلال التعرف على الجوانب أوالنواحي الاجابيه (P) (+) ، والسلبيه (M) (-) ،والمثيره (I) أو الموشوقه في فكره ما بدلاً من التسرع في الرد.

٢- اعتبار كل العناصر (Consider All Factor) وتختصر(C A F)

يتضمن إكتشاف كل العناصر المرتبطه بالموقف سواء الكامنه أوالظاهر ، قبل التوصل إلى إستنتاج أو تكوين فكره عن الموقف .

٣- القواعد أو القوانين (Rules)

ويهتم بتعليم الطلاب كيفية تحديد القواعد التي تنظم تفكيرهم ، ومراجعتها وتقييمها من فتره لأخرى ، وتوفير فرصه لإستخدام المهارتين السابقتين (P M I)(C A F) وذلك لوضع قواعد جديده.

٤- النتائج والمترتبات (Consequences & Sequels) وتختصر (C& S)

وتهتم بتعليم الطلاب الانتباه للمستقبل وذلك من خلال دراسه المترتبات على اتخاز قرار على المدى القصير والمتوسط والبعيد .

٥- الاهداف والغايات (Aims& Goals& Objective) وتختصر (A G O)

يؤكد على اهمية تعليم الطلاب تصنيف اهدافهم وأهداف غيرهم وذلك عن طريق دراسة الاسباب والمبررات.

٦- التخطيط (Planning)

يهيء فرضاً لأستخدام أدوات التفكير التي عرضت ، وخاصه (A G O) (C & S)

٧- ترتيب الاولويات المهمه (First Important Priorities) وتختصر (F I P)

يعني بتركيز الانتباه على ترتيب الأولويات بعد توليد الخيارات المحتمله

٨- البدائل والأحتمالات والاختبارات (Alternatives ,Possibilities and Choices)

وتختصر(A P C)

يشجع الطلاب على توليد إحتمالات وإستنباط بدائل وتفسيرات واضحه وذلك للتخلص من الجمود والردود العطفيه في التفكير .

٩- القرارات (Decisions)

يتيح الفرصه أمام الطلاب لممارسة أدوات (A P C) و(F I P) في عملية إتخاز القرارت

١٠- وجهة النظر الاخرى (Other Point of View) وتختصر (O P V)

يوجه إهتمام الطلبه لأعتبار وجهات نظر الأخرى ، حتى يتحقق نوع من التوازن مع الدروس السابقه التي ترتكز على موقف الفرد ذاته ، وهنا يتم التأكد على الفروق بين وجهات النظر المختلفه.

الوحدة الرابعه: الأبداع Creative

الإبداع غالباً ما يعتبر موهبه خاصه يمتلكها البعض ولايستطيع إمتلاكها أخرون . أما في الكورت (٤) تناوله كجزء طبيعي من عملية التفكير ، وبالتالي يمكن تعليمه للتلاميذ وتدريبهم عليه ، والهدف الأساسي من كورت الأبداغ هو تدريب اليلاميذ على الهروب الواعي من حصر الأفكار ، وبالتالي إنتاج الأفكار الجديده .

وأيضاً في تناول الوحدة الرابعه يتم تناولها من خلال (١٠) مهارات يتم تدريسها على عشرة دروس كل حصه لاتزيد عن (٤٥) دقيقه تقريباً

١- نعم ، لا ، إبداع Yes- No- Po

وتهدف إلى إظهار بشكل إبداعي دونما أي حكم أوتقييم مؤدي لها ، وتكرار النظر إليها بطريقه خياليه ، وإثارة الاقتراحات حول الفكره.

٢- الحجر المتدرج Stepping Stone

الحجر المتدرج عبارة عن فكره ما تنتقل إليها ليس من أجل البقاء مع هذه الفكره ولكن من أجل أن تتخطي هذه الفكره للوصول إلى أفكار جديدة وذلك من أجل تطوير أفكار جديد.

٣- مدخلات عشوائيه Random Input

إدخال كلمات أو أفكار غير مرتبط مع بعضها البعض وذلك من أجل الوصول إلى أفكار إبداعيه جديدة.

٤- معارضة الفكره / المفهوم Concept Challenge

وتهدف إلى تعليم الطالبات للأفكار والأشياء المقبوله والمأخوزهبثقه ثم معارضتها.

٥- الفكره السائده / الرئيسيه Dominant Idea

وتهتم بتعليم الطلاب القدره على تحديد الفكره التي تسود الموقف ومن ثم الهروب منها للخروج بفكره جديدة.

٦- تعريف المشكله Definet The Problem

وتهدف إلى تعليم الطلاب بزل جهد مقصور لتعريف مشكله ما بدقه وبالتالي يكون من السهل حلها

٧- إزالة الأخطاء Remove Faults

تهتم بتعليم الطلاب القدره على تحديد الأخطاء الموجوده في فكرة ، ومن ثم محاولة التخلص منها

٨- الربط Combination

ويهدف إلى تعليم الطلاب وضع الأشياء الموجوده بشكل منفصل مع بعضها البعض لإنتاج شيء له قيمه أكبر من مجموع قيمة أجزائه .

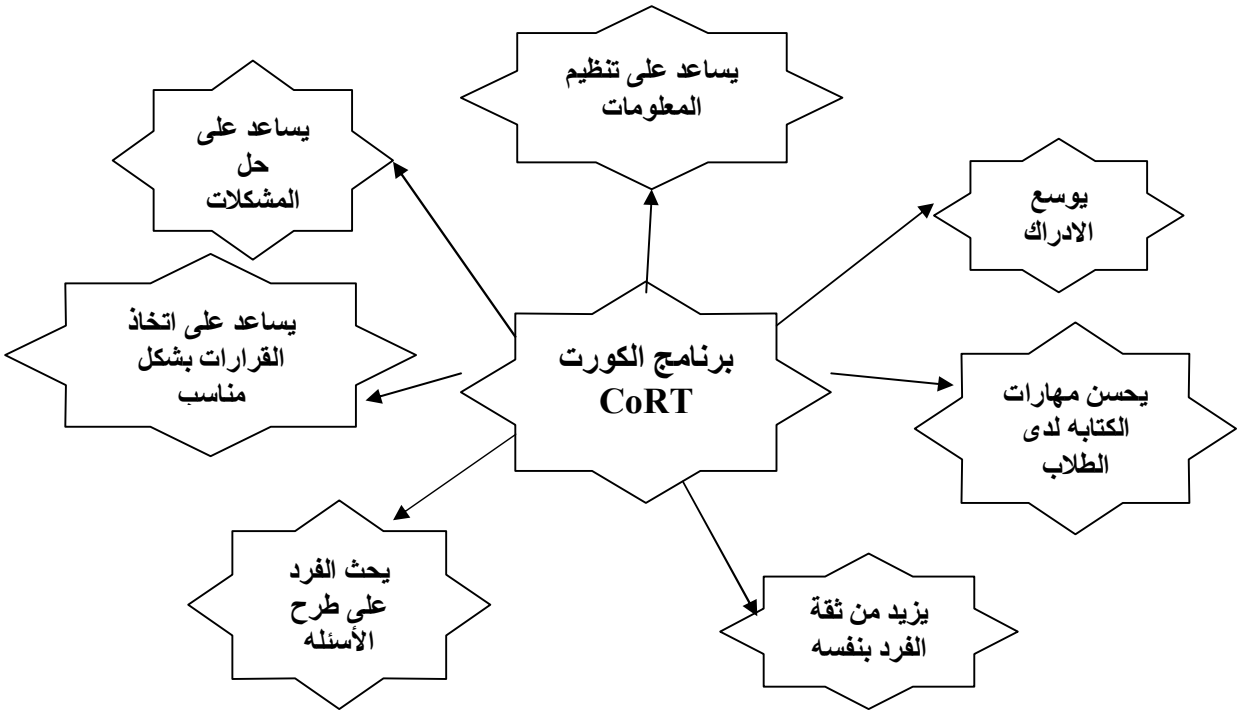
٩- المتطلبات Requirements

ويهدف إلى تعليم الطلاب كيفية الحث عن جميع الأشياء المطلوبه في موقف ما .

١٠- التقييم Evaluation

يهتم بتعليم الطلاب فحص الافكار أو الحلول لرؤيه أي منها يمكن أن يناسب بشكل أكبر.

الشكل التالي يوضح مميزات البرنامج (الكورت)



شكل (٢) يوضح مميزات برنامج الكورت

التفكير الابداعي Creative Thinking

الابداع ظاهره يختص بها بني البشر دون غيرهم من المخلوقات ، وهو ظاهره ذهنيه متقدمه يعالج من خلالها الفرد الموقف والمشكلات بطريقه فريده (Unique) أوغير مألوفه أوبوضع مجموعه من حلول سابقه والخروج بحل جديد وهو ظاهره منفرده الوجوه ، وتتضمن إنتاجاً بتصف بالحده والأصاله والقيمه في المجتمع ويتضمن إيجاد حلول جديده للأفكار والمشكلات .

والابداع والتفكير الابداعي مصطلحان مرتبطان حيث يشيران إلى قدرة الشخص على إنتاج اشياء جديده ، او تطوير اشياء موجوده من قبل ، وتكون ابنيه معرفيه جديده ، وايضاً يشيران الى قدرة الفرد على اجراء التافعل من خبراته السابقه والمواقف الحاليه للوصول إلى صوره جديده او انتاج جديد يتصف الجدهوالاصاله .

وسوف يتم الاشاره هنا الى تعريف التفكير الابداعي وخصائصه ومهاراته والتي تتعلق باغراض الدراسه الحاليه .

تعريف التفكير الابداعي

من خلال مراجعة الادب التربوي والابحاث الدراسات التي اجريت في هذا المجال وهي ان هناك تعريفات كثيره للتفكير الابداعي يختلف معظمها في السياق ولكنها تتفق جميعا في محتوها والتي توضح التصورات

النفسيه والتربويه والاجتماعيه للتفكير الابداعي . فجوهر العمليه التربويه هو تكوين عقول مبدعه قادره على مسايرة التغييرات الحديثه وبالتالي انتاج اشياء جديده تتناسب هذه التغيرات

يرى جلفورد ان التفكير الابداعي يحدد بقدرة الفرد على النتاج ، وان التفكير التباعدي (Divergent Thinking)هو اهم عمليه في نموزج البناء العقلي وذلك بسبب تأثيره على التفكير الابداعي لأنه يتضمن عناصر التفكير الابداعي . الاصاله ، والطلاقه ، والمرونه ، و الحساسيه للمشكلات. كما يبين ان التفكير التباعدي يرتبط بالمعلومات المتاحه وتطويرها وتحسينها للوصول الى افكار ونواتج جديده، كما ان الفرد في التفكير التباعدي لايتوقف عند اجابه صحيحه واحده بل ينطلق في البحث عن اجابات صحيحه متعدده تخرج عما ألفه الناس من إجابات وهذا يعني التفكير الابداعي (زيد الهويدي ، ٢٠٠٧،١٩٦)

وعرف دونالد ج . ترفنجر وكارول ناساب (Carol& Nassab, 2002) انه ايجاد علاقات جديده ذات معني والبحث عن اجابات جديده وغير معتاده .

- ويعرفه فتحي جروان ٢٠٠٤ انه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه دفعه قويه في البحث عن حلول او التوصل الى نواتج اصليه لم تكن معروفه سابقاً. ويتميز التفكير الابداعي بالشموليه والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفيه وانفعاليه وأخلاقيه متداخليه تشكل حاله ذهنيه فريده .

و يعرفه هونج (Honig, 2001) على انه التفكير المتشعب الذي يتضمن تحطيم وتقسيم الافكار القديمه ، وعمل روابط جديده ، وتوسيع حدود المعرفه وادخال الافكار العجيبه والمدهشه . اي توليد افكار ونواتج جديده من خلال التفاعل الذهني، وزيادة المسافه المفاهيميه بين الفرد وما يكتسبه من خبرات .

والابداع ظاهره مركبه تتفاعل فيها اربعة جوانب يعبر عنها بالرمز(4P of Creative)

وهي :(صفاء الاعسر , ٢٠٠٠ ؛ ممدوح الكناني ٢٠٠٥)

- **العمليه الابداعيه (Process)**: و يهتم هذا الجانب بدراسة العمليات العقليه التي يتم اثناء الابداع ، وتتضمن الابداع اربع مراحل هي :الاعداد ، والاحتضان والاشراف ، الالهام ، والتحقق والبرهان .

- **الشخص المبدع (Creative Person)** و يركزعلى دراسة خصائص وسمات الشخص المبدع ، كالخصائص المعرفيه من الذكاء ، والاصاله ، والطلاقه اللفظيه ، وقوة البيان ، والمرونه . والخصائص الشخصيه كسمات الانضباط الذاتي ، وتحمل الغموض والقلق ، والميل للمغامره ، وتفضيل المسائل المعقده .

- **الموقف او السباق الابداعي (البيئه الابداعيه) (Press)**: يدرس هذا الجانب السباق الابداعي الذي توفره البيئه المحيطه في نطاق الاسره ، والمدرسه ومؤسسات المجتمع المختلفه .

- **الناتج الابداعي (Product):** و يمثل خلاصة عملية الابداع وتفاعل جوانبها السابقه ، والناتج الابداعي هو خلاصة ما يتمخض عنه الابداع من انجاز جديد غير مسبوق .

ويقوم التفكير الابداعي على الافتراضات الاساسيه التاليه (المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ، ٢٠٠٢)

١- الابداع مهاره يمكن لكل فرد لديه الاستعداد ان يتعلمها من خلال ماده تعليميه او تدريسيه.

٢- الابداع ليس حكراً على الطلبه المتفوقين ، اوالاشخاص ذوي الذكاء العالي . كما انها تعتمد على اهداف الفرد وعملياته الذهنيه وخبراته ، وخصائصه الشخصيه .

٣- الابداع يعني التحرر من الخوف والمنع لذلك فإن إيجاد الفرد المبدع يعتمد على الوسط البيئي المناسب والمعلم الجيد .

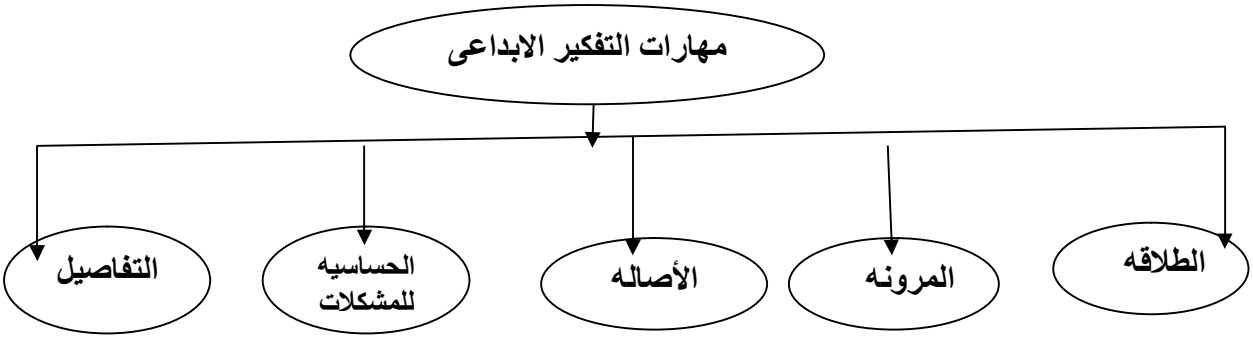
٤ - الفكره المبدعه فكره هشه وضعيفه ، لاتصمد للنقد في بدايتها ، واذا أصدرت عليها حكماً سريعاً فإنك ستقتلها .

٥- الفرد المبدع يفترض ان الاخرين مبدعون.

مهارات التفكير الابداعي (Creative Thinking Skills)

يتضمن التفكير الابداعي العديد من المهارات والتي اتفقت عليها معظم الاختبارات الابداعيه مثل اختبار تورانس (Torrance,1966) واختبار جيلفورد (Guilford, 1967) وهذه المهارات هي الطلاقه (Fluency) والمرونه (Flexibility)والاصاله (Originality) والحساسيه للمشكلات (Sensitivity) والتفاصيل(Elaboration)

والشكل التالي يوضح هذه المهارات .



شكل (٣) يوضح مهارات التفكير الابداعى

وسيتم تناولها بشيء من الإيجاز كما يلي :

الطلاقه (Fluency): وتعني القدره على توليد او انتاج عدد كبير من البدائل او الترادوفات او الافكار او المشكلات عند الاستجابه لمثير معين ، والسرعه والسهوله في توليدها . وهي في جوهرها عملية تزكر

واستدعاء اختباريه لمعلومات اوخبرات اومفاهيم سبق تعلمها . وتسمل الطلاقه انواع مختلفه منها: الطلاقه اللفظيه اوطلاقه الكلمات ، وطلاقت المعاني او الطلاقه الفكريه ، وطلاقة الاشكال.

المرونه (Flexiblity): وهى القدره على توليد افكار متنوعه ليست من نوعيه الافكار المتوقعه عاده ، والتحول من نوع معين من الفكر الى نوع اخر عند الاستجابه لموقف معين ، اى انها القدره على تغيير الحاله الذهنيه بتغيير الموقف ، فهى عكس الجمود الذهني (Mental Rigidity) ، وتمثل الجانب النوعي للابداع . وتاخذ المرونه عدد من الصور وهي المرونه التلقائيه (Spontaneous F.) والمرونه التكيفيه (Adaptive F.).

الاصاله (Originality) وهي القدره على التعبير الفريد ، وانتاج الافكار البعيده والمهاره اكثر من الافكار الشائعه والواضحه ، اي انها التميز والتفرد في الفكره والقدره على النفاز الى ما وراء المباشره ظوالمألوف من الافكار. والاصاله هي اكثر الخصائص ارتباطاً بالابداع والتفكير الابداعي.

التفاصيل او الافاضه (Elaboration) وتمثل قدرة الفرد على تقديم إضافات او زيادات لفكره ما، تقود بدورها الى ذيادات او إضافات اخرى اي انها القدره على إضافه تفاصيل جديده للافكار المعطاه. وتتضمن هذه المهاره التفكيريه. الوصزل الى افتراضات تكمليه تؤدي بدورها الى زياده جديده.

الحساسيه للمشكلات (Sensitivity)

وهي القدره على إكتشاف المشكلات والمصاعب وإكتشاف النقص في المعلومات . اي انها الوعي بوجود مشكلات او إحتياجات او عناصر ضعف في البيئه او الموقف . كما أنها تتضمن ملاحظة الفرد الكثير من المشكلات في الموقف المعروضه ، ويدرك الاخطاء ، ويتولد لديه الإحساس والشعور بالمشكله ، مما يتطلب إرتفاع مستوي الوعي وزيادته .

الموهوبين (Giftedness)

إتفق علماء التربيه وعلماء النفس على انه يجب ان يتم إكتشاف الطفل الموهوب او المتفوق دراسياً في سن مبكر حتى يكتمل نمو قدراته. ويتم توافقه الشخصي (تقدير ذاته) ، وان الطفل ذو الذكاء العالي في حاجه الى منهاج إضافي مناسب في مرحله الحضانه والدراسه الابتدائيه ، ولذلك يجب توفير بيئه مناسبه لهم .

والموهوبين ثروه بحاجه الى رعايه خاصه تستمد ما عندهم من قدرات عظيمه. وقد جرت العاده على استخدام الفاظ مثل موهوب ومتفوق ومبدع ومتميز وممتاز وذكي..... إلخ. والمعنى واحد والمقصود به الموهوب وبالمثل في اللغه الانجليزيه توجد مصطلحات كثير تدل على وجود قدره استثنائيه في مجال من المجالات (Creative, Able, Gifted, Talented, Superior, Intelligent)

وسيتم في هذه الدراسه تناول تعريفات مختلفه للموهبه وخصائص الموهوبين والتفكير عند الموهوب.

تعريف الموهبه

إن مراجعة التراث التربوي يشير الى وجود تعريفات كثيره للموهبه، ولايوجد إتفاق عام لهذا المفهوم المجرد ، وقد برزت الحاجه الى تعريف إجرائي للموهبه حتى يكون هناك وصف دقيق وسليم من الناحيه العلميه. وتتفاوت تعريفات الموهبه ايضاً تبعاً لدرجة الموهبه والتفوق.

وسوف يتم عرض بعض التعريفات في ما يلي :

يعرف تاننيوم (Tannenbam, 1986, 86)الطفل الموهوب والمتفوق انه ذلك الطفل الذي يتوافر لديه الامكانيه ليصبح منتجاً للافكار (في مجالات الانشطه كافه) التي من شأنها تدعيم الحياه البشريه أخلاقياً و عاطفياً واجتماعيا ومادياً وجمالياً .

و ترى ناديا السرور (٢٠٠٠) ان الموهبه Talentهي سمات معقده تؤهل الفرد للانجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف، وبذلك فإن الموهوب هو ذلك الفرد الذي يمتلك استعداداً فطرياً، وتصقله البيئه الملائمه.

ويعرف مارلند الطقل الموهوب أنه" ذلك الفرد الذي يظهر أداء متميزاً في التحصيل الاكاديمي ، وفي بعدان او اكثر والابعاد التاليه: القدره العقليه العامه– الاستعداد الاكاديمي المتخصص – التفكير الابتكاري او الابداعي – القدره القياديه- المهارات الفنيه – المهارات الحركيه".

تصنيف الموهوبين :

يوجد أكثر من تصنيف للموهوبين فيصنف الباحثين صنفه على أساس تسير الذكاء والبعض الاخر على اساس النسبه الئويه والجدول التالي يوضح هذه التصنيفات (فتحي جروان، ٢٠٠٤، ٦٣)

جدول (١)

تصنيف الموهوبين

التصنيف على أساس نسبة الذكاء		**تصنيف على أساس النسبة المئويه**	
التصنيف	نسبة الذكاء	النسبة المئويه	التصنيف
موهوب بدرجة عاليه **موهوب بدرجة متوسطة** **موهوب بدرجة مقبولة**	**اذا كانت نسبة الذكاء ١٤٥ فأكثر** **اذا كانت نسبة الذكاء بين١٣٠-١٤٤** **اذا كانت نسبة الذكاء بين ١١٥-١٢٩**	**أعلى من ١%** **من ١- ٥%** **من ٥- ٢٠%**	**موهوب و متفوق بدرجة عالية** **موهوبون متفوقون** **موهوبون و متفوقون بدرجة متوسطة**

مصطلحات الدراسة:

فاعلية Efectefness: درجة تحقيق هندسة التفكير(عن طريق برنامج الكورت) لأهدافها في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى الموهوبين كما يصفه اختبار تورنس Tourans للتفكير الابداعي(صورة الأشكال ب)

هندسة التفكير Engineering Thinking: ويقصد به اعادة بناء تفكير الطلاب الموهوبين, ووضع اطار تفسيري يحدد ويؤكد التوصل الى حل المشكلات بطريقة فعالة وابداعية من خلال برنامج الكورت

برنامج الكورت CoRT: هو برنامج لتعليم التفكير بشكل اساس بعيدا عن المناهج الدراسية, ووضعه ادوار ديبونو ويتألف البرنامج من ست وحدات (كورت) تنفذ كل واحدة من خلال عشرة دروس , وتقتصر الدراسة الحالية على وحدتين هي الوحدة الاولى توسعة مجال الادراك ,والوحدة الرابعة الابداع

مهارات التفكير الابداعي Creative Thinking Skills: عمليات محددة تمارس وتستخدم عن قصد في معالجة المعلومات وهي ثلاث مهارات هى: الطلاقة : وتعني توليد الافكار وانسيابها, والمرونة : وهي قدرة على انتاج افكار نوعية, والاصالة : وهي القدرة على توليد افكار جديدة غير مسبوقة وقليله الشيوع والتكرار.

التفكير الابداعي Creative Thinking: نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التواصل إلى نواتج اصيلة لم تكن معروفة سابقا ,ويتميز التفكير الابداعي بالشمولية والتعقيد لانه ينطوي على عناصر معروفية وانفعالية واخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة

الموهبة Gifted: هي سمات معقدة تؤهل الفرد للانجاز المرتفع من بعض المهارات والوظائف , وبذالك فان الموهوب هو ذلك الفرد الذي استعداد فطريا وتصقلة البيئة الملائمة

الدراسات السابقة :

دراسة (اكستل Axtel، ١٩٦٦) هدفت الى التعرف على اتجاه النمو للقدرات الابداعيه لدى عينه من الطلبه الموهوبين في المرحله الابتدائيه وقد اشتملت العينه على (٢٧٢) طالباً من الموهوبين (١٣٦) ذكور و(١٣٦) بنات ، وقد تم تطبيق اختبار الاشكال لورنس ، قد اظهرت النتائج وجود إنخفاض واضح في القدرات الابداعيه لدى عينه الصف الرابع من الجنسين بينما استمر الارتفاع في تلك القدرات الابداعيه في بقية الفصول الأخرى.

أما كارول وهويسون (Carroll & Howieson, 1991) فقد درسا العلاقة بين التفكير الابتكاري والموهبة والتحصيل داخل الفصل الدراسي، وشملت العينة ١٤٨ طالبا قسموا إلى أربع مجموعات بناء على درجات التفكير الابتكاري. وكان من نتائجهما حصول التلاميذ ذوي القدرات الابتكارية المرتفعة على أعلى درجات التحصيل.

وقام ماككاب (McCabe, 1991) بدراسة تأثير الذكاء والإبداع على التحصيل الدراسي، وتكونت عينته من ١٢٦ طالبا (أعمارهم مابين ١٢-١٣) و ٨٤ طالبا (أعمارهم مابين ١٤-١٦). وقد طبق الباحث على العينة اختبار تورنس لقياس القدرات الإبداعية الذي يحوي سبعة قدرات إبداعية هي: الإبداع العددي، ويحوي: الطلاقة والمرونة والأصالة وقدرة إعطاء التفاصيل (Elaboration) والإبداع اللفظي، ويحوي:الطلاقة والمرونة والأصالة ، وبناء عليه قسم العينة إلى ثلاث مجموعات (مرتفعي الإبداع، متوسطي الإبداع، منخفضي الإبداع)، كما طبق عليهم اختبار تحصيلي مقنن، واختبار لقياس الذكاء. وخلص الباحث إلى أن هناك علاقة قوية بين الذكاء وجميع مظاهر الإبداع، كما أن للعمر دور كبير في زيادة الإبداع، حيث خلص الباحث (كما أشار تورنس من قبله) إلى أن الإبداع يزيد بزيادة عمر المتعلم، أما التحصيل فلم يجد له ارتباطا قويا بالإبداع، حيث أن كمية الطلاقة والمرونة والأصالة لاتستلزم معها ارتفاعا في التحصيل، ولكنه وجد أن بعض مظاهر الإبداع ترتبط بالتحصيل في بعض المواد، ففي اللغة الإنجليزية مثلا وجد أن هناك علاقة بين التحصيل والطلاقة، أما التحصيل المرتفع في الرياضيات والفنون فلم يجد له ارتباطا بالتفكير الابتكاري.

دراسة حسن النجار (١٩٩٤): هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية برنامج الكورت في تعليم التفكير عند عينه من طلاب الصف العاشر,تكونت عينة الدراسة من (٦٠)طالبا وزعت عينة الدراسة على مجموعتين, مجموعة تجريبية (٣٠)طالبا,ومجموعة ضابطة(٣٠)طالب , استخدمة الدراسة الوحدة الاولى من برنامج الكورت (توسيع مجال الادراك) . واستمرت التجربة اربعة اشهر, وقد اوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائيا على بعدي الطلاقة والمرونه لصالح المجموعة التجريبية, وعدم وجود فروق دالة احصائيا على بعد الاصالة, ****وجدت فروق ذات دلاله احصائية على الدرجة الكلية لمقياس تورنس اللفظي ولصالح المجموعة التجريبية.

وقام فريمان (Freeman, 1994) بدراسة العلاقة بين الابتكار والتحصيل في مدارس الموهوبين وذلك من خلال المقابلات الشخصية مع ١٦٩ طفلا في سن العاشرة ومصنفين من الموهوبين. ودلت النتائج بأن الضغوط الأسرية القسرية التي يمارسها بعض أولياء الأمور من أجل التحصيل تقلل من القدرات الابتكارية لابنائهم.

دراسة عدنان محمد القاضي (٢٠٠٣): هدف الدراسه إلى معرفة فاعلية برنامج حل المشكلات المستقبليه المعدل والمطور للبيئه العربيه التجريبيه في تطوير القدرات الإبداعيه (الأصاله، المرونه، الطلاقه، والميل إلى التفصيلات) ، ومهارات التفكير العليا (التركيب، التحليل، التقويم)

إعتمدت الدراسه على المنهج التجريبي ، (مجموعه ضابطه ومجموعه تجريبيه ، إختبار قبلي وبعدي) تكونة عينة الدراسه (٤١) طالباً موهوباً من الصف الاول الإعدادي ، وتوزع أفراد العينه عشوائياً ألى مجموعتين، مجموعه تجريبيه ضمت (٢٠) طالباً موهوباً ومجموعه ضابطه ضمت (٢١) طالباً موهوباً

توصلت نتائج الدراسه انه توجد فروق داله إحصائياً بين متوسطات المجموعه التجريبه الضابطه في الاختبار البعدي ، وذلك لصالح المجموعه التجريبيه في القدرات التاليه : الطلاقه المرونه ، الميل إلى التفصيلات ، والدرجه الكليه باستسناء الاصاله التي تحقق فرقاً والاحصائياً .

دراسة فاطمه فرج أبو حمزه (٢٠٠٤): هدفت الدراسه للتعرف إلى أثر إستخدام برنامج الكورت لتعلم التفكير في تنمية التفكير الابداعي لدي تلاميذ مرحله التعلم الأساسي في مدينة البيضاء أجريت الدراسه على عينة قوامها (٢٠) طلب وطالبه من طلاب الصف السادس والتاسع . استخدمت الدراسه ، إختبار تورانس للقدراه على التفكير الابداعي الجزء اللفظي النسخه (أ) ، وإختبار رامن المقنن للمصفوفات المتدرجه ، وبرنامج الكورت لتعليم (التفكير (كورت ٤ الابداع) .

توصلت النتائج إلى أنه توجد فروق داله إحصائياً بين المجموعتين التجريبيه والضابطه في القدره الابداعيه العامه ، ومكوناتها المتمثله في الطلاقه والمرونه والاصله بالنسبه للتطبيق البعدي لاختبار تورانس للقدره على التفكير الابداعي .

دراسة صلاح يحي هود عبدالجليل (٢٠٠٥): ورقة عمل هدفت إلى فحص اثر برنامج تدريس في تطوير القدرات الابداعية لدى عينة من الطلاب الموهوبين بالصف الخامس الابتدائي لمدية مكه المكرمه.

تكونت عينة الدراسه من (٦٠ طالباً) من طلاب الصف الخامس الابتدئي من مدينة مكه المكرمه ، حيث تم اتختيار العينه عشوائياً لمجموعتين من احد المدارس بمكه (مدرسة موهوبين)، وزعو كل الاتي :٣٠ طالب عينه عشوائيه ، و٣٠ طالب عينه ضابطه . تكون البرنامج التدريبي من (١٢ نشاطاً عملياً) يساهم في تنمية مهارات الطلاقه والمرونه والاصاله والتفصيلات لدى الطلاب ، وقد تم تطبيق البرنامج التدريب على المجموعه التجريبيه ، وطبق مقياس القدرات العقليه ومقياس تورانس الصورى نموذج(ب). اظهرت النتائج وجود فروق داله إحصائياً بين المجموعتين التجريبيه والضابطه اصالح المجموعه التجريبيه على جميع ابعاد مقياس تورانس الصورى ، كما ظهرت فروق داله إحصائياًعلى بعد القدره العقليه لمقياس القدرات العقليه لصالح المجموعه التجريبيه .

دراسة خالد ناهس الرقاص (٢٠٠٧) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستخدام برنامج الكورت (توسعة مجال الادراك ، والتفاعل) في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينه من طلاب المرحله الثانويه .

تكونت عينة الدراسه من (٤٠) طالباً من طلاب الصف الثانوي بمدينة الرياض ، ثم اختيارهم بطريقه عشوائيه ، قسمت إلى عينة تجريبيه وعينه ضابطه . واستخدمت الدراسه إختبار مهارات التفكير الناقد من إعداد الشرقى (٢٠٠٥) ، وكذلك برنامج الكورت (توسعة مجال الادراك، التفاعل) من اعداد ديبونو، اظهرت النتائج وجود فرد داله إحصائياً بين المجموعه التجريبيه والضابطه في مهارت التفكير الناقد لصالح المجموعه التجريبيه .

يتضح من الدراسات السابقه انه – يمكن تنمية التفكير الابداعى باستخدام اكثر من طريقه- و ايضا اثبتت الدراسات السابقه فاعلية برنامج الكورت بوحداته المختلفه فى تنمية التفكير الابداعى لدى عينات مختلفه. وكذلك اكدت الدراسات السابقه فاعليه اختبار تورانس فى تشخيص التفكير الابداعى، و التعرف على الموهبه و الموهوبين.

و من خلال العرض السابق للدراسات السابقه يمكن صياغة فروض البحث فى الفرض الرئيسى التالى و الفروض المتفرعه منه فيما يلى

- توجد فروق ذات دللاله أخصائية لهندسة التفكير باستخدام برنامج الكورت يوجد فيه (توسعة مجال الادراك,الابداع) على تنمية مهارات التفكير الابداعي (الطلاقة , والمرونه, والاصالة)لدى الطلاب الموهوبين قبل و بعد البرنامج لصالح التطبيق البعدى.

و يتفرع من هذا الفرض الفروض الفرعيه الأتيه:

١- يوجد فروق ذات دلاله احصائيه لهندسة التفكير باستخدام الكورت بوحدتيه (توسعة مجال الادراك, الابداع) على مهارة الطلاقة لدى الموهوبين قبل وبعد البرنامج لصالح التطبيق البعدى.

٢- يوجد فروق ذات دلاله احصائية لهندسة التفكير باستخدام الكورت بوحدتيه (توسعة مجال الادراك, الابداع) على مهارات المرونه لدى الموهوبين قبل وبعد البرنامج لصالح التطبيق البعدى.

٣- يوجد فروق ذات دلاله احصائية لهندسة التفكير باستخدام الكورت بوحدتيه (توسعة مجال الادراك, الابداع) على مهارات الاصاله لدى الموهوبين قبل وبعد البرنامج لصالح التطبيق البعدى.

الطريقه والاجراءات

أولاً: العينه :

- العينه الاستطلاعيه :

تم تجريب أدوات الدراسه (أختبار تورانس للتفكير الابداعي TTCT– برنامج هندسة التفكير) على عينه إستطلاعيه قوامها (١٥) طالب وطالبه وذلك بهدف حساب الصورة والثبات لمقياس الدراسه

العينه النهائيه :

بلغت العينه النهائيه (٦٥) طالب وطالبه من الطلاب الموهوبين ، وتم استبعاد (٥) خمس طلاب لم يلتزمو اثناء تطبيق البرنامج ، لتبلغ العينه النهائيه (٦٠) طالب وطالبه من الموهوبين ، تراوحت أعمارهم مابين (٩-١٢) سنه، ، ونسبة ذكاء وهم مابين ١٢٥-١٣٥

ثانيا حدود البحث:

- تتحدد عينة الدراسة بـ (٣٠)طالب وطالبة من الطلاب الموهوبين والتي تتراوح نسبة ذكائهم مابين(١٢٥ – ١٣٥) على مقياس وكسلر للذكاء تتراوح اعمارهم مابين (٩-١٢)سنه .
- اقتصرت الدراسة على هندسة التفكير من خلال استخدام وحدتين فقط من برنامج الكورت هما توسعة مجال الادراك والابداع.
- اقتصرت الدراسة على قياس ثلاث مهارات للتفكير الابداعي هي الطلاقة والمرونة و الاصالة

ثالثاً: الادوات

-إختبار تورانس للتفكير الابداعي TTCT

ترجمة و تعريب عبدالله سليمان و فؤاد أبو حطب ١٩٧١

تعددت المقاييس المخصصة لقياس الإبداع حتى أن مركز دراسات الإبداع في ولاية بافلو الأمريكية أورد ٢٦٤ مقياساً أو جزءً من مقياس، إلا أن المركز قد قرر في النهاية أنه لا يوجد مقياس واحد يمكن تعميمه نظراً للارتباط الشديد بين الإبداع والبيئة ، كما قرر أنه يجب وضع مقياس خاص بكل بيئة يراد قياس الإبداع فيها، وإن كان هناك شبه اتفاق على المظاهر والسمات العامة التي يجب أن يظهرها مقياس الإبداع (Isaksen, et al., 1994)ومن أشهر هذه المقاييس مقياس TTCT(Torrance's Test of Creative Thinking) وهو عبارة عن اختبار ورقة وقلم صمم لقياس الوظائف الإدراكية والقدرات الكامنة للمتعلم ويحوي سبع مهام لفظية لمدة خمس وأربعون دقيقة وثلاث محاور تحريرية وهذه المحاور هي الطلاقة والمرونة والأصالة (Torrance, 1974, 14)

نشر هذا الاختبار عام (١٩٦٦) في الولايات المتحده الامريكيه وإكتسب شهره واسعه مع ظهورمفاهيم جديده في علم النفس الموهبه مثل الموهبه المنتجه (Productive Giftedness)، و الموهبه الإبدعيه Creative Giftedness ونقل إلى دول عديده من بينها دول عربيه ، وأعيد تقنيتها لبيئات مختلفه . واتساع إستخدامها في الكشف عن الأطفال الموهوبين والمتفوقين في المرحله الأساسيه بصورة خاصه (Tannenbaum, 1983) وهو أكثر إختبارات التفكير التباعدي (Divergent) إستخداماً

تتألف اختبارات تورانس للتفكير الابداعى من بطاريتين. البطاريه الأولى بطارية اختبارات الألفاظ و تضم سبعة اختبارات فرعيه هى توجيه الأسئله- تخمين الأسباب- تخمين النتائج- الاستخدامات البديله- تحسين الإنتاج- افترض أن- الأسئله غير الشائعه.

البطارية الثانيه هى بطارية الأشكال الصورة (ب) و تتكون من ثلاثة اختبارات هى بناء الصورة، و الأشكال الناقصة، و الخطوط المتوازية

و تطبق الدراسة الحالية بطارية اختبارات الأشكال الصورة (ب) و التى تقيس مهارات التفكير الإبداعى الطلاقة، و المرونه، و الأصاله عند عينة الدراسة.

و تتكون بطارية الاشكال الصورة (ب) من ثلاثة اختبارات فرعيه هى:

١- بناء الصورة : ويتضمن هذا الاختبار شكلاً بيضاوياً مظللاً بالسواد ويطلب من المفحوص التفكير في صورة أو أي شيء يمكن رسمه بحيث يكون هذا الشكل المظلل جزءاً منه.

٢- تكملة الصورة : يتضمن هذا الاختبار عشرة أشكال ناقصة , ويطلب من المفحوص إكمال هذه الإشكال عن طريق رسم أشياء أو صورة مثيرة لم يسبقها إليهم احد , وجعل هذه الرسوم تحكي قصة شيقة بقدر المستطاع عن طريق إضافة أفكار جديدة , وأخيراً يقوم المفحوص باختيار عنوان مناسب لكل من هذه الرسومات , وكتابته في المكان المخصص لذلك.

٣- الخطوط المتوازية : يتضمن هذا الاختبار (١٨) سؤالاً , كل منها عبارة عن خطين متوازيين , ويمكن للمفحوصين إضافة خطوط أخرى لإكمال الصورة المنوي رسمها.

و تعطى الاختبارات علامة كلية للإبداع مكونه من أربع علامات فرعيه للقدرات الإبداعيه التى تقيسها الاختبارات و هى الطلاقه و المرونه و الأصاله و الأفاضه فى الشرح و إعطاء التفصيلات.

و يستغرق تطبيق الاختبارات (٧٥) دقيقه، و يمكن تطبيقها بصورة فرديه أو جمعيه، ولا يحتاج الفاحص إلى خبرة أو معرفة خاصه بالاختبارات العقليه.

صدق الاختبار

بين تورانس (Torrance, 1972) توافر صدق الاختبار صدق المحتوى فى اختباره معتمدا على نظرية جيلفورد التى حددت قدرات السلوك الابداعى و مجالاته، و اتضح ذلك من خلال تفحص نماذج الأسئله المتضمنه فى الاختبار مدى ملاءمتها لقياس القدرة الابداعيه مما يدل على صدق محتوى الاختبار. **الصدق التلازمي اتضح الصدق** التلازمي باستخدام محك تقديرات المعلمين من خلال دراسة أجراها كل من تورانس وجبتا (Torrance & Jupta) عام ١٩٦٤م على عينة من 800 طالب و٣١ معلماً, لمعرفة إمكانية اختبارات تورانس للتفريق بين الطلاب ذوي المستوى المرتفع من القدرة على التفكير الإبداعي والطلاب

ذوي المستوى المنخفض من القدرة على التفكير الإبداعي, كما يقدرهم المعلمون, وسجلت نتائج الدراسة قدرة الاختبار على التمييز بين الفئتين المذكورتين في إبعاد الطلاقة والمرونة و الأصاله.

وتوفر الصدق التنبؤي لهذا الاختبار عام ١٩٧٢ حيث أجرى تورانس دراسة تتبعية مدتها (12) عاماً لإنجاز عينة من الطلاب بلغ مجموعها (٢٣٦) طالباً وطالبة منهم (٢١٧ (طالبة, كنّ يدرسن في مدرسة ثانوية , وحين ربط تورانس بين درجات الأفراد على اختبار تورانس ودرجاتهم على محك الإنجاز حصل على معامل ارتباط للطلبة الذكور في حدود (0.59) وللإناث في حدود (٠,٤٦)

تم حساب صدق الاختبار فى الدراسة الحالية عن طريق حساب معاملات الاتساق الداخلى و ذلك فى ضوء كل بعد من أبعاد الاختبار و بين درجة الاختبار ككل على العينه الاستطلاعيه، للتأكد من صدق كل بعد من أبعاد الاختبار كل على حده. فكانت معاملات الصدق للطلاقه (٠,٨٨)، المرونه (٠,٨٠)، الأصاله (٠,٨٢). ويتضح أن جميع معاملات الصدق للأبعاد الداخليه داله عند مستوى (٠,٠١) مما يعنى صدق الاختبار .

ثبات الاختبار

فقد توفر لهذا الاختبار الثبات من خلال دراسة أجراها تورانس عام1967 م على عينة مكونة من (١١٨) طالباً يدرسون في الصف الرابع والخامس والسادس ,وبطريقة الإعادة وبفارق زمني من أسبوع إلى أسبوعين, ربط تورانس بين درجات أفراد العينة التي حصلوا عليها في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني وحصل على معامل ثبات في صورة الألفاظ قدره (٠,٧١) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha <$ (0.01).

و تم حساب ثبات الاختبار فى الدراسة الحاليه عن طريق تطبيق الاختبار و اعادة تطبيقه على العينه الاستطلاعيه، بفاصل زمنى قدره (١٥) يوماً بعد التطبيق و إعادة التطبيق، و بعد ايجاد معامل الارتباط كانت النتائج كما يلى: الطلاقه ٠,٩٥، المرونه (٠,٩٧)، الأصاله (٠,٩٨)، و جميعها داله احصائيا مما يدل على ثبات الاختبار.

اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدلWechsler Intelligence Scale for Children- Revised

أعد هذا الاختبار "وكسلر" ١٩٧٤، و ترجمه و قننه على البيئة المصريه لويس كامل مليكة و وعماد اسماعيل

ويهدف هذه الاختبار إلى قياس القدرة العقلية العامة، من خلال أداء الطفل على العديد من الأنشطة اللفظية وكذلك العديد من الأنشطة العملية، ومن ثم نسبة الذكاء كمحصلة لنسبة الذكاء اللفظية V-IQ ونسبة الذكاء الأدائية .P-IQ وقد أسس وكسلر هذا المقياس بناءا على تعريف الذكاء على أنه : قدرة الفرد العامة لفهم العالم الخارجي والتكيف معه.

ويتكون مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (WISC-R) من إثنى عشر اختباراً فرعياً، قسمت بالتساوي بين الجوانب اللفظية والعملية. وقد رتبت بنود كل اختبار تصاعدياً حسب مستوى الصعوبة، وهذه المقاييس الفرعية، هي :

أولاً: المقاييس اللفظية: المعلومات- المتشابهات -.الحساب- المفردات- الفهم- إعادة الأرقام

ثانياً: المقاييس العملية: تكملة الصور- ترتيب الصور- تصميم المكعبات- تجميع الأشياء- الشفرة-المتاهات.

يُطبق هذا الاختبار بشكل فردى، وذلك بمعرفة المرشد أو الأخصائي النفسي بالمدرسة، أو الأشخاص المؤهلين من الراشدين ممن لديهم مهارات تطبيق مثل هذه الاختبارات العقلية الفردية مع الأطفال. وتستغرق فترة تطبيق المقياس ثلاث ساعات لكل طفل، تُقسم على جلستين كل منهما ساعة ونصف بينهما فترة راحة نصف ساعة. وتختلف طريقة التصحيح من اختبار إلى أخر.

ويتم تفسير الدرجات تم تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية معدلة. كما تم حساب مستوى الذكاء بجمع الدرجات الموزونة للاختبارات اللفظية ما عدا اختبار إعادة الأرقام، وكذلك للاختبارات العملية ما عدا اختبار المتاهات، والمقياس ككل. ويتم تفسير هذا المستوى كمياً على اعتبار أن مستوى الذكاء ١٠٠ يعبر عن الأداء العادي أو المتوسط، ومستوى الذكاء ١١٥ يبعد بمقدار انحراف معياري واحد فوق المتوسط، ومستوى الذكاء ٨٥ يبعد بمقدار انحراف معياري واحد تحت المتوسط. وعلى هذا الأساس يتم تصنيف فئات الذكاء المختلفة.

وفيما يتعلق بالثبات تم التحقق منه بثلاث طرق، هى:

التجزئة النصفية، ومعامل ألفا، وطريقة إعادة التطبيق. وقد تراوحت معاملات الثبات للاختبارات الفرعية بين ٠,٦٥ و ٠,٨٤ ، كما بلغ معامل الثبات للجزء اللفظي ٠,٩٤، وللجزء العملي ٠,٩٠، وللمقياس ككل ٠,٩٦ وذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية. وفيما يتعلق باستخدام طريقة إعادة التطبيق، فقد تراوحت معاملات الثبات للاختبارات الفرعية بين ٠,٧٣، و ٠,٩٤، وبلغت هذه المعاملات ٠,٩٦، ٠,٩٥، ٠,٩٦ للجزء اللفظي، والجز العملي، والاختبار ككل على الترتيب. . وأما يتعلق باستخدام معامل ألفا، فقد تراوحت معاملات الثبات للاختبارات الفرعية بين ٠,٧٣، و ٠,٩٥، وبلغت هذه المعاملات ٠,٩٨، ٠,٨٨، ٠,٩٧ للجزء اللفظي، والجزء العملي، والاختبار ككل على الترتيب. وتعتبر هذه المعاملات مرتفعة جداً.

أما فيما يتعلق بالصدق، تم التأكد من صدق من مقياس وكسلر المعدل للأطفال بالطرق الآتية:

صدق التكوين الفرضي، حيث إتضح أن الاختبارات الفرعية لها القدرة على التمييز بين الفئات العمرية

المختلفة (٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦ سنه..الصدق العاملي، حيث إتضح أنه بالإضافة على العامل العام فقد أمكن التوصل إلى ثلاثة عوامل أخرى بعد التدوير بطريقة الفاريماكس.صدق المحك، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات هذا المقياس وأحد الاختبارات الجمعية للذكاء، وقد بلغ ٠,٧٥ بمستوى دلالة ٠,٠١. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجاته ودرجات التحصيل العام، وبلغت هذه المعاملات ٠,٦٠،0.57 ، 0.58للجزء اللفظي، والعملي، والمقياس ككل على الترتيب.

برنامج هندسة التفكير Engineering Thinking programe

اعتمد برنامج هندسة التفكير لدى الموهوبين فى الدراسة الحاليه على برنامج الكورت لتعليم التفكير مع التعديل فى فنيات و تدريبات البرنامج بما يتناسب و عينة الدراسة و ايضا مع ثقافة البيئة المصريه التى طبقت فيها الدراسة.

تبنت الدراسة كورت (١) توسعة مجال الادراك، و كورت (٢) الابداع و تحتوى كل و حده على عشرة مهارات فرعيه تم توضيحها فى الاطار النظرى للبحث. تقدم كل مهارة فى جلسة منفردة تستغرق ٤٥ دقيقه. و تشتمل جلسة تقديم المهارة على ما يلى بالترتيب

١- توضيح معنى المهاره

٢- أهداف الدرس (المهاره)

٣- مثال توضيحى مع شرح كيفية حله طبقا للمهارة

٤- عرض للتدريبات

٥- توضيح العمليه (عملية و ميكانيزم المهارة)

٦- توضيح مبادىء تعلم المهاره

٧- المشروع (و يقوم الطلاب بحله تطبيقا للمهارة)

رابعا: الإجراءات

–تم اختيار عينة الدرسه و طبق عليهم اختبار و كسلر للذكاء و تتراوح نسبة ذكاءهم ما بين ١٢٥-١٣٥.

- التطبيق القبلى: طبق اختبار تورانس TTCT للتفكير الابداعى الصورة (ب) لتحديد مهارات التفكير الابداعى (الطلاقه- المرونه- الأصاله) .

- طبق برنامج هندسة التفكير باستخدام برنامج الكورت بوحدتيه الاولى توسعة مجالات الادراك من خلال المهارات الآتيه(معالجة الأفكار و تطويرها- اعتبار كل العناصر- القواعد و القوانين- النتائج و المترتبات- الأهداف و الغايات- التخطيط- ترتيب الأولويات- البدائل و الاحتمالات- القرارات- وجهة النظر الأخرى)، و

الوحده الرابعه الابداع و مهاراتها(نعم،لا، ابداعى- الحجر المتدحرج- مدخلات عشوائيه- معارضة الفكرة/المفهوم- الفكرة السائدة/الرئيسيه- تعريف المشكله- إزالة الأخطاء- الربط- المتطلبات- التقييم)

- التطبيق البعدى: و ذلك باعادة تطبيق اختبار تورانس للتفكير الابداعى الصورة (ب) بعد تطبيق البرنامج.

- المعالجة الاحصائيه لمعرفة أثر برنامج هندسة التفكير على تنمية التفكير الابداعى من خلال مقارنة درجات افراد عينة الدراسة قبل و بعد الرنامج. و استخراج نتائج الدراسه و مناقشتها و تفسيرها

نتائج البحث و مناقشتها

أولاً : نتائج الفرض الأول ومناقشتها

ينص الفرض الأول على " توجد علاقة دالة إحصائياً في مهارة الطلاقة لدى الموهوبين قبل وبعد البرنامج لصالح التطبيق البعدي " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارة الطلاقة لدى الموهوبين باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي .

جدول رقم (٢)

الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارة الطلاقة

	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ح	الدلالة
الرتب السالبة	٣٠	٢٠	٢١٠	٣,٤٥٥	٠,٠١
الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر		

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لمهارة الطلاقة لدى الموهوبين لصالح التطبيق البعدي .

وتدل هذه النتيجة إلى أنه يمكن تنمية مهارة الطلاقة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، بمعنى أن التلميذ أصبح قادراً بصورة أكبر على أن يأتي بعدد من الأفكار في سهولة ويسر ، وقد تعني الخصوبة في إنتاج الأفكار والاستجابات الملائمة إزاء مثير أو مشكلة ما ، بحيث تنطوي هذه الاستجابات على وجهة الحل التباعدية وذلك في فترة زمنية محددة ، كما تدل هذه النتيجة أنه يمكن بالتدريب تنمية فنون الطلاقة المختلفة مثل طلاقة الألفاظ ، وتعني سرعة تفكير الفرد في إعطاء الكلمات وتوليدها في نسق جيد ، وطلاقة التداعي ، وتعني إنتاج أكبر عدد من الكلمات ذات الدلالة الواحدة ، أي كلمات تتوافر فيها شروط معينة من حيث المعنى ، ويحدد فيها الزمن أحياناً ، وطلاقة الأفكار ، وتعني استدعاء عدد كبير من الأفكار في زمن محدد ، وطلاقة

الأشكال ، وتعني تقديم بعض الإضافات إلى أشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية ، أول القدرة على الرسم السريع لعدد من الأشكال استجابة لمثير معين ، وطلاقة المعاني ، وتتمثل في قدرة التلميذ على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المرتبطة بموقف معين ومدرك بالنسبة له ، والطلاقة التعبيرية ، وتتمثل في قدرة التلميذ على سرعة صياغة الأفكار الصحيحة أو إصدار أفكار متعددة في موقف محدد شريطة أن تتصف هذه الأفكار بالثراء والتنوع والغزارة والندرة ، وطلاقة الرموز أو طلاقة الكلمات ، وتعني قدرة التلميذ على توليد كلمات تبدأ أو تنتهي بحرف معين أو مقطع معين أو تقديم كلمات على وزن معين .

وقد تبدو أن هذه النتيجة منطقية ذلك أن برنامج الكورت يساعد في التعرف على الموهبة وتنميتها ، فالبرنامج بسيط وعملي ويمكن استخدامه في تمثيل مجموعة واسعة من الأساليب ، كما أنه برنامج ذوو تصميم متوازن ، وهو يمكن التلاميذ من أن يكونوا مفكرين فاعلين ومتفاعلين في ذات الوقت ، كما أنه ينمي المهارة العلمية التي تتطلبها الحياة الواقعية ، واستخدام توسعة مجال الإدراك ساهم في توسيع دائرة الفهم والإدراك لدى التلاميذ ، وهو جزء أساسي ويجب أن يدرس قبل أي جزء من أجزاء الكورت بالإضافة إلى استخدام فنيات تنمية الإبداع في برنامج الكورت ، والتي تسعى إلى تدريب التلاميذ على الهروب الواعي من حصر الأفكار ، وبالتالي إنتاج أفكار جديدة .

كما قد تبدو منطقية هذه النتيجة في أن البرنامج أعاد بناء وصياغة تفكير التلاميذ الموهوبين ، ووضع إطاراً تفسيرياً يحدد ويؤكد التوصل إلى حلول بطريقة فعالة وإبداعية ، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة حسن النجار (١٩٩٤)، ودراسة محمد القاضي (٢٠٠٣) ودراسة فاطمة فرج أبو حمزة (٢٠٠٤) ، وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الأول .

ثانياً : نتائج الفرض الثاني ومناقشتها

ينص الفرض الثاني على " توجد علاقة دالة إحصائياً في مهارة المرونة لدى الموهوبين قبل وبعد البرنامج لصالح التطبيق البعدي " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارة المرونة لدى الموهوبين باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي .

جدول رقم (٣)

الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارة المرونة

	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ح	الدلالة
الرتب السالبة	٣٠	٢٠	٢١٠	٣,٤٢٩	٠,٠١
الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر		

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لمهارة المرونة لدى الموهوبين لصالح التطبيق البعدي .

وتدل هذه النتيجة إلى أنه يمكن تنمية مهارة المرونة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، أي أنه يمكن تنمية التنوع والاختلاف في الأفكار التي يغير بها التلميذ موقفاً ما أو وجهة نظر عقلية معينة (عدم التصلب) . أي القدرة على عكس التغيير وعدم التمسك بالموقف السابق إذا كان هناك شيئاً جديداً أفضل مما سبق ، أي أن برنامج الكورت جعل التلميذ يميل إلى التنويع في الرؤية ، وجعلته ينتقل من أمر إلى أمر ومن موضوع إلى موضوع ومن زاوية إلى زاوية ، هذا النوع من التنقل هو الذي يجعل الأمور غير جامدة وغير منغلقة . وبالتالي يجعله ذلك لا يصاب بالإحباط أو العجز ، وهو دائماً في حالة تجديد ورغبة في التغيير ، وهذا التغيير متعلق بالكيف وليس بالكم ، فأضحى التلميذ قادراً على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف .

ومرونة التلميذ عكس الجمود الفكري فهي تتسم (المرونة) بتنوع الأفكار والتحول إلى مجالات وتصنيفات متعددة ، سواء كانت المرونة تلقائية ، وتعني سرعة التلميذ في إصدار أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمرتبطة بمشكلة أو موقف مثير ويميل الفرد وفق هذه القدرة إلى المبادرة التلقائية في المواقف ولا يكتفى بمجرد الاستجابة ، أو كانت المرونة تكيفية ، وتعني قدرة التلميذ على تغيير الوجهة الذهنية في معالجة المشكلة ومواجهتها ، ويكون بذلك قد تكيف مع أوضاع المشكلة ومع الصور التي تأخذها أو تظهر بها المشكلة .

وقد كان الباحثان عند تطبيق البرنامج حريصين على توجيه التفكير عكس ما هو موجود في محاولة لتوليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغيير المثير أو متطلبات الموقف ، وكذلك توجيه النظر إلى تمثل رؤية الآخرين ، كما أن وحدة توسيع مجال الإدراك تعني بتوسيع دائرة الفهم والاهتمام بإظهار الإيجابيات والسلبيات في المواقف والتعرف على كل عناصر الموقف ، وتحديد الأهداف ، واستخدام التخطيط وتركيز الانتباه على ترتيب الأولويات وتوليد الاحتمالات وتوجيه الأفكار بشكل هادف ، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة حسن النجار (١٩٩٤)، ودراسة عدنان محمد القاضي (٢٠٠٣) ودراسة فاطمة فرج أبو حمزة (٢٠٠٤) ، وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الثاني .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث ومناقشتها

ينص الفرض الثالث على " توجد علاقة دالة إحصائياً في مهارة الأصالة لدى الموهوبين قبل وبعد البرنامج لصالح التطبيق البعدي " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارة الأصالة لدى الموهوبين باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي .

جدول رقم (٤)

الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارة الأصالة

	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ح	الدلالة
الرتب السالبة	٣٠	٢٠	٢١٠	٣,٤٤٨	٠,٠١
الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر		

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لمهارة المرونة لدى الموهوبين لصالح التطبيق البعدي .

وتدل هذه النتيجة إلى أنه يمكن تنمية مهارة الأصالة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، بمعنى أن البرنامج جعل التلميذ قادراً على التجديد والانفراد بالأفكار التي يأتي بها ، وأضحى قادراً على إنتاج استجابات أصيلة أي قليلة التكرار أو الشيوع ، فكلما كانت طريقة حل المشكلة نادرة وقليلة الشيوع دل ذلك على الأصالة ، وهي تعبر عن الإنتاج التباعدي لتحويلات المعاني وتمثل أهم عوامل القدرة على التفكير الإبداعي ، كما تبدو في إنتاج جديد وأصيل وغير شائع .

ومن ثم فإن الجدة وعدم الشيوع هما أهم خصائص التفكير الابتكاري ، والأصالة أمر نسبي يتحدد في ضوء ما هو معروف ومتداول بين أفراد جماعة معينة في زمن معين ، بحيث تقبله الجماعة وتشعر نحوه بالتقدير من خلال ثلاثة محكات ، هي محك عدم الشيوع ، ومحك المهارة أو الإتقان ، وأخيراً محك التداعيات البعيدة . وبالتالي فإن البرنامج صاحب خيال عال في تصرفات غير تقليدية لا يقوم بها غيره ولا يمارسها سواه ، ويضاف إلى ذلك بعد الخيال المجدد ، أي التصرفات بطريقة لا تخطر على بال أحد ، أي طريقة غير تقليدية ، وغير مكررة تتسم بالندرة والجدة ، فإذا أضيف إليها خاصية الملائمة يكون السلوك الابتكاري أصيلاً ومتكاملاً .

هذا وتعني الجدة التفرد في توليد الأفكار الجديدة ، وتعتبر محكاً للحكم على مستوى الإبداع ، إنتاج ما هو غير مألوف . الإنتاج غير المألوف الذي لم يسبقه إليه أحد ، فإن استخدام برنامج الكورت جعل التلميذ يسعى

للأفكار الأصيلة غير الشائعة التي تتصف بالتميز ، جعل التلميذ يمل من استخدام الأفكار المتكررة والحلول التقليدية للمشكلات ، فهي استجابات غير عادية ، وذكية ومفاجئة ، وبعيدة عما هو واضح ومشاهد من جميع أو معظم الناس ، فإن برنامج الكورت يقوم على تقديم التفكير باعتباره مهارة يمكن تعلمها في شكل مباشر ويتخذ طريقة الأداء منهجاً في تعليم التفكير ، فهو برنامج مصمم لتقديم مهارات التفكير من خلال مجموعة من الأدوات العملية التي يتم التدريب على استخدامها في مواقف متنوعة ، وقد تناقضت هذه النتائج مع النتائج التي توصل إليها حسن النجار (١٩٩٤)، وكذلك مع النتائج التي توصل إليها عدنان محمد القاضي (٢٠٠٣) إلا أنها اتفقت مع النتائج التي توصلت إليها فاطمة فرج أبو حمزة (٢٠٠٤) ، وكذلك مع النتائج التي توصل إليها صلاح يحيى عبد الجليل (٢٠٠٥) ، وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الثالث .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع ومناقشتها

ينص الفرض الثاني على " توجد علاقة دالة إحصائياً في مهارة إعطاء التفاصيل لدى الموهوبين قبل وبعد البرنامج لصالح التطبيق البعدي " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارة إعطاء التفاصيل لدى الموهوبين باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي .

جدول رقم (٥)

الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارة إعطاء التفاصيل

	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ح	الدلالة
الرتب السالبة	٣٠	٢٠	٢١٠	٣,٤١١	٠,٠١
الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر		

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لمهارة إعطاء التفاصيل لدى الموهوبين لصالح التطبيق البعدي .

وتدل هذه النتيجة إلى أنه يمكن تنمية مهارة إعطاء التفاصيل أو الإفاضة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين ، بمعنى أن التلميذ أصبح لديه القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل لمشكلة ، وتتضمن هذه القدرة الإبداعية تقديم تفصيلات متعددة لأشياء محدودة وتوسيع فكرة ملخصة أو تفصيل لموضوع غامض .

وبالتالي فإن البرنامج أفاد التلاميذ في القدرة على تطوير وتوسيع أو إضافة تفاصيل جديدة إلى الحلول المقدمة ، وهي القدرة على جعل فكرة ما تظهر بصورة أفضل من خلال البناء وإعادة البناء والإضافة إليها ، وإعادة صياغة الأفكار بشكل أكثر اتساعاً وبهندسة عالية ، هي عبارة عن مساحة الخبرة ، والوصول إلى تنميات جديدة مما يوجد لدى المتعلم من خبرات .

وقد سار البرنامج في تدريبات منها فكر في الهدف الذي تريد أن تستعمل المادة أو الخبرة ، التي يقوم بمعالجتها ، اربط الفكرة التي تفكر فيها باعتقادك واتجاهاتك ، اربط الفكرة التي تفكر منها بخبراتك السابقة ، فكر في استجاباتك العاطفية للمحتوى المتضمن في الفكرة ، اربط ما تفكر فيه بالأفراد المحيطين بك ، فكر في الأفكار التي حققتها عند قراءتك للمحتوى ، فكر في استجابات الآخرين للمحتوى الذي قرأته ، اربط الاستجابات والأفكار بما يوجد لديك من مخزون معرفي ، راع المعاني والخبرات المرتبطة بالمواضيع والأفكار ، فكر في تضمينات ما تم صياغته ، انظر إلى المعنى والإحساس العام ، أو العلاقات المنطقية للأفكار ، اربط المحتوى مع الفكرة التي بدأت التفكير فيها أو موضوع اهتمامك ، اربط الكلمات المفتاحية أو المفاهيم بالأفكار ، وأخيراً ناقش ما توصلت إليه مع الآخرين ، ولذلك حدث نمو في القدرة على إعطاء التفاصيل والإفاضة ، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي توصل إليها عدنان محمد القاضي (٢٠٠٣) ومع النتائج التي توصل إليها صلاح يحيى عبد الجليل (٢٠٠٥) ، وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الرابع من هذا البحث .

خامساً : نتائج الفرض الخامس ومناقشتها

ينص الفرض الخامس على " توجد علاقة دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للإبداع قبل وبعد البرنامج لصالح التطبيق البعدي " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للإبداع باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي .

جدول رقم (٦)

الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للإبداع

	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ح	الدلالة
الرتب السالبة	٣٠	٢٠	٢١٠	٣,٥٦٤	٠,٠١
الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر		

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للإبداع لدى الموهوبين لصالح التطبيق البعدي .

وتدل هذه النتيجة إلى أنه يمكن تنمية الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين ، أي أنه يمكن تنمية ذلك النشاط الإنساني الذهني الراقي والمتميز من خلال تفاعل عوامل عقلية وشخصية واجتماعية بحيث يؤدي هذا التفاعل إلى نتاجات أو حلول جديدة مبتكرة للمواقف النظرية أو التطبيقية في مجال من المجالات العلمية أو الحياتية ، وتتصف هذه المجالات بالحداثة والأصالة والمرونة والقيمة الاجتماعية .

وقد كان البرنامج فعالاً في تنمية الإبداع الذي يتسم بالشمولية والتعقيد نظراً على احتوائه عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة ، فهو عمل ذهني يقوم به الفرد باستخدام قدراته للوصول إلى أفكار جديدة أو استعمالات غير مألوفة أو تفصيل خبرات محدودة إلى ملامح مفصلة ، كما أنه الوحدة المتكاملة لمجموعة من العوامل الذاتية الموضوعية التي تقود إلى تحقيق إنتاج أصيل جديد ذي قيمة من قبل الفرد والجماعة ، وهو علمية عقيلة يستطيع الفرد من خلالها الوصول إلى أفكار أو نتاجات جديدة أو إعادة ربط أفكار ونتاجات موجودة بطريقة جديدة مبتكرة .

كما استطاع البرنامج أن يجعل التلاميذ قادرون على التعامل بطريقة مريحة مع المواقف الغامضة أو غير المحددة وإيجاد مداخل جديدة وتجريب أساليب وتطبيقات جديدة تماماً وحل المشكلة بطريقة جديدة ومنطقية ، كما عمل البرنامج على توجيه النشاط العقلي المركب للتلميذ نحو الرغبة القوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقاً ، وإلى القيام بأنشطة تخيلية ابتكارية تتضمن توليد أفكار جديدة ، ومحاولة الدمج والتأليف بين الأفكار أو الأشياء التي تعد سابقاً أنه غير مترابطة وبالتالي فإن التلميذ أصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعلومات واختلال الانسجام .

إن استخدام مثل هذه البرامج يجعل التلاميذ أكثر قدرة على الإنتاج إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة وإضافة التفاصيل أو الإيضاحات ، أن تعطي التلميذ قوة تكمن خلف تكامل التلميذ وتقوم على أساس من الحب والحرية في التعبير مما يوجد لديه من دوافع حتى ولو كانت دوافع عدوانية ، حيث يعبر التلميذ عن هذه الدوافع في نشاط مقبول لا يشعر صاحبه بمشاعر الألم .

أي أنه يمكن تعليم التفكير للموهوبين بصورة مباشرة وإعادة بناء تفكيرهم ورفع كفاءتهم التفكيرية بعيداً عن المناهج الدراسية والتي تكون في معظم الأوقات لا تتناسب وقدراتهم ، فإن الطالب الموهوب في حاجة إلى رعاية خاصة ومستمرة ، وخاصة في تنمية قدراته العقلية والمعرفية والانتقال بتعليم الموهوب من تعليم المحتوى إلى تعليم مهارات تفكير منتج وفعال ونشط ، وبالتالي تقدير واحترام الذات وبناء الثقة في القدرة على التفكير السليم ، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة عدنان محمد القاضي (٢٠٠٣) ، ودراسة فاطمة فرج أبو حمزة (٢٠٠٤) ، ونتائج دراسة خالد الرقاص (٢٠٠٧) ،وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الخامس من هذه الدراسة .

توصيات البحث

يوصى البحث بما يلى

١- تنمية التفكير الابداعى فى جميع مراحل التعليم (من الحضانه الى الجامعه)، وذلك عن طريق تطبيق برنامج الكورت فى المؤسسات التعليميه المختلفة.

٢- اقتراح ان تقرر مادة تدرس فى جميع مراحل التعليم تسمى بمادة تنمية مهارات التفكير، يتعلم من خلالها الطالب كيفية التفكير العلمى الصحيح و مهاراته، و ايضا تدريبه على برامج التفكير المختلفه.

٣- الاهتمام بالموهوبين و عمل المزيد من البحوث و الدراسات الخاصه بهم، و بالانواع المختلفه من التفكير لديهم مثل (التفكير الناقد- التفكير فوق المعرفى- حل المشكلات.....الخ).

٤- الاهتمام بالمعلمين فى جميع مراحل التعليم، و اجراء دورات تدريبيه لهم فى التفكير و تنميته بجميع أنواعه، و ايضا تدريبهم على كيفية التعرف على الموهوبين داخل المدارس منذ فترة مبكرة.

٥- الاهتمام بالموهوبين من ذوى الاحتياجات الخاصه و المعاقين، و ذلك لأن الاعاقه ليست دليل على عدم وجود موهبه، و لكن يوجد معاقين موهوبون و لذلك يجب الاهتمام بهم و تنمية موهبتهم.

٦- عمل المزيد من البحوث و الدراسات فى التفكير و أنماطه و مستوياته لدى المعاقين، و ايضا تصميم برامج لتنمية التفكير لدى المعاقين تتناسب و كل اعاقة.

٧- توفير الامكانيات و المستلزمات و البيئة المناسبه للموهوبين حتى يتم اكتشاف قدراتهم و امكانياتهم و استغلالها و مساعدة الموهوب على تفريغ كل طاقاته الابداعيه بما يفيد مجتمعه، لأن الكثير من المبدعين فى العالم العربى بصفه عامه و مصر بصفه خاصه يهاجرون للخارج لعدم توافر الامكانيات التى تساعدهم على الابداع و الابتكار.

٨- يجب عمل مدارس خاصه بالموهوبين بكل محافظة، يتوافر فى هذه المدارس كل الامكانيات و السبل التى تساعد على تنمية الموهبه و الابداع.

٩- يجب نشر الوعى داخل المجتمع بصفه عامه عن الموهوبين و الموهبه، و كيفية اكتشاف الموهبه لدى الطفل منذ الصغر من داخل الأسرة، حتى يمكن رعايتها و تنميتها فى فترة مبكرة.

قائمة المراجع

١) إحسان أدم الطيب، عبد الرحيم دفع السيد عبد الله (٢٠٠٧):" تنمية مهارات التفكير" ط١، مكتبة الرشد، الرياض.

٢) أحمد محمد الزغبى (٢٠٠٥): " التربيه الخاصه للموهوبين و المعوقين و سبل رعايتها و إرشادهم"، ط١، مكتبة الرشد، الرياض.

٣) إدوارد دى بونو (١٩٩٨): " برنامج كورت لتعليم التفكير: دليل البرنامج" ،ترجمة ناديا السرور، و ثائر حسين، و دنيا فيضى. دار الفكر للطباعه و النشر، عمان.

٤) إدوارد ديبونو (٢٠٠١): " تعليم التفكير"، ترجمة عادل ياسين ، و إياد ملحم، و توفيق العمرى، دار الرضا للنشر، سوريا.

٥) حسن النجار(١٩٩٤):"فاعلية استخدام برنامج الكورت في تعليم التفكير عند عينة من طلاب الصف العاشر ,رسالة ماجستير غير منشورة,عمان,الجامعة الاردنية.

٦) خالد ناهس محمد الرقاص (٢٠٠٧):"اثر استخدام بعض اجراء برنامج الكورت لتنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي", رسالة الدكتوراة غير منشورة , كلية التربية , جامعة ام القرى.

٧) زيد الهويدي (٢٠٠٧) :"الابداع (ماهيته -اكتشافة-تنميتة),ط٢, دار الكتاب الجامعي, العين, الامارات.

٨) سعيد عبد العزيز (٢٠٠٩): " تعليم التفكير و مهاراته"، ط١/ الاصدار الثانى، دار الثقافه للنشر و التوزيع، عمان.

٩) سوسن شاكر مجيد (٢٠٠٨) :"تنمية مهارات التفكير الابداعي الناقد" ,ط١,دار صفان للنشر والتوزيع ,عمان , الاردن.

١٠) صالح حسن الداهرى (٢٠٠٥): " سيكولوجية رعاية الموهوبين و المتميزين و ذوى الاحتياجات الخاصه (الاساليب و النظريات)"، ط١، دار وائل للنشر، اليرموك.

١١) صفاء الأعسر (٢٠٠٠):" الابداع فى حل المشكلات"، دار قباء، القاهرة.

١٢) صلاح يحيى هود عبد الجليل (٢٠٠٥):"اثر برنامج تدريبي على تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية بمكة المكرمة" , ورقة عمل,المؤتمر العلمي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين , ١٦- ١٨\٧\٢٠٠٥ ,عمان ,الاردن.

١٣) طارق عبد الرؤوف محمد عامر (٢٠٠٧):" دراسات فى التفوق و الموهبه و الابداع و الابتكار"، دار اليازودى العلميه للنشر، عمان.
١٤) عبد الله برجس الخوالده (٢٠٠٧):" مهارات التفكير لدى طلبة المرحلة الأساسيه"، دار الحامد للنشر و التوزيع، عمان.
١٥) عبد الله محمود سليمان ، و فؤاد أبو حطب (١٩٧٧): " تقنين اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى على البيئه المصريه: اختبارات الأشكال"، بحوث فى تقنين الاختبارات النفسيه، المجلد الأول، مكتبة الانجلو المصريه، القاهرة.
١٦) عدنان محمد القاضى ( )
١٧) عدنان يوسف العقوم , عبد الناصر ذياب الجراح , موفق بشاره (٢٠٠٧):"تنمية مهارات التفكير- نماذج نظرية وتطبيقات عملية",ط١,دار الميسرة للنشر والطباعة , عمان , الاردن
١٨) فاطمة ادهم ابو صخرة (٢٠٠٤):"اثر استخدام برنامج الكورت لتعليم التفكير على تنمية التفكير الابداعي لدى تلاميذ الصفي السادس والتاسع من مرحلة التعليم الاساسي رسالة دكتوراة, غير منشورة, جامعة عمر المختار,البيضاء
١٩) فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢) : "تعليم التفكير-مفاهيم وتطبيقات" ,ط١ , دار الفكر للطباعة والنشر , عمان , الاردن.
٢٠) فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٤) : "الموهبة والتفوق والابداع" ,ط٢,دار الفكر للطباعة والنشر , عمان , الاردن.
٢١) المجلس العربى للموهوبين (٢٠٠٢): العدد ٢٥.
٢٢) محمد حسين قطناني,هشام يعقوب مريزق (٢٠٠٩):"تربية الموهوبين وتنميتهم",دار الميسرة للنشر,عمان.
٢٣) ممدوح الكنانى (٢٠٠٥):" سيكولوجية الابداع و أساليب تنميته"، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.
٢٤) ناديا هايل السرور (٢٠٠٠) : " مدخل الى تربية المتميزين و الموهوبين"، ط٢، دار الفكر للطباعه و النشر، عمان.
٢٥) نايفه قطامى (٢٠٠٣):" تعليم التفكير للأطفال"، دار الفكر للطباعه و النشر، عمان.
٢٦) يوسف قطامى و مجدى سليمان المشاعله (٢٠٠٧):" الموهبه و الابداع وفق نظرية الدماغ"، ط١، ديبونو للطباعه و النشر و التوزيع، عمان.

27- Axtel, J (1966): “Discontinuities in the perception of curiosity in Gifted preadolescent”. Gifted child Quarterly, 10: 78- 82.
28- Carroll, J. & Howieson, N. (1991): “ Recognizing Creative Thinking talent in the classroom, Report Review, 14 (2), pp. 68- 71.
29- De Bono, E (1985): “De Bono’s Thinking Course”. Facts on File circle Graphic, USA.
30- De Bono, E (1986): “CORT Thinking”.Chicago I1.: Macmilan, McGraw-Hill.
31- Freeman, J (1999): “ Gifted School Performance and Creativity”, Report Review, 17 (1, pp. 15-19).
32- Gary A. Davis& Sylvia B. Rimm (1998): “Education of the Gifted and -Talented”. Fourth Edition, Allyn& Bacon, a Pearson Education Company.
33- Honig, A (2001):” How to Promote Creative Thinking”. Early Childhood Today, 15 (5), 34-41.
34- Mayr, E (1983): “Thinking Problem Solving Cognition”, New York, W.H. Freeman and Company.
35- McCabeb, M.P. (1991): “ Inflance of creativity and intelligence on academic performance”. Journal of Creative Behavior, 25 (2), pp. 116- 122.
36- Tannenbaum, A. (1986): “ The gifted movement forward or on a treadmill”. Indianapolis, IN: Department of Education, Office of Gifted and Talented Children.
37- Torrance, Paul (1974): “ Torrance Test of Creative Thinking: Direction Manual and Scoring Guide”, Ginn and Company, USA.

38- Torrance, Paul (1993): “Thinking Creatively with words: fiuger Booklet (B)”, Scholastic Testing Service, Bensenville, USA.

39- http://www.cortthinking.com/cort/4

إعداد برامج تعليمية فردية للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم

الأستاذ الدكتور / فتحي عبد الحميد عبد القادر الدكتور/ مراد على عيسى سعد

المقدمة

إن إعداد برنامج تعليمي فردى Individual Educational Program (IEP) للطلاب الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يمثل قضايا فريدة , حيث إن البرامج التعليمية الفردية التقليدية تركز على الصعوبة فقط ، ولكنها لا تراعى مواهب الطالب . هناك مجموعة من العناصر التى ينبغى أن تتوفر فى البرنامج التعليمى , و ذلك لضمان الانتباه – بشكل فعّال - لمواهب الطلاب, تتمثل هذه العناصر فى الاتى : منظومة التعرف ، الانتباه لمواهب الطلاب ، والبيئة التى يوضع فيها الطالب ، واستراتيجيات التدخل التى تحدث داخل حجرة الدراسة ، والدعم الاجتماعي والوجداني. نعرض فى الجدول الاتى المكونات الضرورية للبرنامج:

جدول (١) المكونات الضرورية للبرنامج الشمولى للطلاب الموهوبين ذوى صعوبات التعلم

المكوّن الرئيسى	العناصر الفرعية
نظام مناسب للتعرف و التشخيص	- التعرف على الموهوبين -وصف التناقض فى الأداء الأكاديمى , و تقديم الدليل عليه.
الانتباه لمواهب الطلاب	
الوضع فى ، والتأكد من البيئة الداعمة الأقل تقييدا.	- الفيزيقية - العقلية - الاجتماعية والوجدانية
استراتيجيات التدخل فى حجرة الدراسة	- مداخل بديلة للمنهج والتدريس - الوسائل والتعديلات - استراتيجيات التنظيم الذاتى واستراتيجيات التعويض - الدعم العلاجى
الدعم الاجتماعي والوجداني	- دور المرشد النفسى - دور الوالدين - الدفاع الذاتى

أولاً : نظام مناسب للتعرف و التشخيص:

المُكّون الأول فى إعداد برنامج تعليمى فردى فعال هو التشخيص المناسب, فالتشخيص الدقيق للأطفال - خصوصاً الموهوبين ذوى صعوبات التعلم - يُعد تحدياً كبيراً. على الرغم من أن الموهوبين ذوى صعوبات التعلم لا يؤدون - بالضرورة - دون المستوى الصفى ، فإن إجراءات تحليل التناقض المعتادة يمكن أن تحجب عملية التعرف. فالتناقض - بالنسبة لهؤلاء الطلاب يجب أن يستند إلى قدراتهم مقارنة بأداء نظرائهم فى حجرة الدراسة, و من ثم , فإن عملية التقييم لابد أن تضع فى الاعتبار الوقت الذى يحتاجه هؤلاء الطلاب لاستكمال المهام النمطية الروتينية ، الدعم الذى يحتاجون إليه من الآخرين لاستكمال كل مهمة ، ومستويات التحصيل المتوقعة من الطالب بناء على مقاييس القدرة.

إن إجراءات التعرف التقليدية تجعل التعرف على الصعوبات والمواهب لدى الطالب ذى صعوبات التعلم أكثر صعوبة . فلا يجب أن تستند عملية التعرف على مواهب الطالب إلى الأداء فى حجرات الدراسة المعتادة

، ولا إلى الدرجة الكلية على الاختبار فى التحصيل أو الذكاء, و البديل لذلك هو أنه ينبغى على المدرسة – لكى ما تتعرف على مواهب التلاميذ - أن يتم تحليل درجات الاختبارات الفرعية والنماذج على اختبارات الذكاء ، بالإضافة إلى منتجات الطالب والمقابلات الشخصية ، والتقييمات الحقيقة الأخرى للموهبة فى مجالات محددة.

ثانياً: الانتباه لمواهب الطلاب:

هناك مُكّون هام للغاية من مكونات البرنامج التعليمى الفردى للطالب الموهوب ذى صعوبات التعلم ألا وهو موهبة الطالب. فالطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم بحاجة إلى إتاحة الفرص لإظهار , وتنمية مواهبهم . لقد عُنى الباحثون بتحسين و علاج المهارات الأساسية متى تم تصنيف الطلاب على أنهم من ذوى صعوبات التعلم, و من ثُم , لم تُتاح إلا فرص قليلة يظهر فيها الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم سلوكيات موهوبة.

من الواضح أن تجاهل مواهب هؤلاء الطلاب يعوق قدراتهم على التغلب على تحديات التعلم. على العكس , عندما يتم التعرف على مواهب هؤلاء الطلاب وتنميتها ، فإنهم يظهرون - فى الغالب - تحسينات فى التنظيم الذاتي ، إدراك قدراتهم ، والانجاز الأكاديمي. على سبيل المثال ، حقق تلميذ من تلاميذ الصف الرابع - وهو موهوب ذو صعوبات تعلم - كسبا قدرة أربع سنوات فى التحصيل القرائي خلال عام واحد شارك أثناءه فى برنامج إثرائي خاص للموهوبين ذوى صعوبات التعلم, كما اكتشف تلميذ آخر كيف يعوض عن ضعفه أثناء مشاركته فى برنامج خاص للموهوبين غير المنجزين. إن فرحة هذا التلميذ بإنتاجه فى نهاية البرنامج جددت من مشاعره بقيمة الذات .

إن مساعدة التلاميذ على تنمية مواهبهم لها مميزات عديدة ، أهمها حاجتهم لإيجاد البيئة الملائمة للإثراء و الإبداع. تشير النظريات الحديثة عن السمات الشخصية التى تعزز السعادة النفسية والرضا بالحياة إلى أن أسعد الناس هم أولئك الذين يتخذون القرارات الحياتية والعملية التى تناسب قدراتهم واهتماماتهم ووجدانياتهم الشخصية.

و على ذلك, إذ لم يولى أحد تنمية المواهب اهتماماً، فسيظل التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم غير واعين بمواهبهم ، ولن تنمو تلك المواهب ، مما يترتب عليه أن يكون هؤلاء التلاميذ غير مجهزين تجهيزاً جيداً للمنافسة فى الحياة.

إن الأنشطة التى تركز على تنمية الموهبة ذات دافع داخلى, حيث عندما تتناغم أنشطة تنمية الموهبة الفرضية والمتحدية مع القدرات المعرفية وأساليب التعلم لدى التلميذ ، فمن المحتمل بدرجة كبيرة أن يكون النجاح حليفة, ونظراً لأن تنمية الموهبة تسمح للتلاميذ بمتابعة الأهداف التى وضعوها لأنفسهم ، فإنهم يصبحون أكثر استقبالا للاستراتيجيات التى تساعدهم فى التعويض على مناحى الضعف و القصور لديهم, بإيجاز ، عندما يكون لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم دافع لإنجاز هدف ما ، فإنهم يتعلمون كيف ينجحون على الرغم من الصعوبات التى يعانون منها.

فقد تصبح إنجازاتهم حقيقية ، ويشعرون آنذاك بالتفوق . هذه الخبرات تُفضي إلى الفعالية الذاتية الأكاديمية المعدّلة , والهوية الايجابية , و إدراكهم الايجابي للقدرة يشجعهم على بذل مزيدا من الجهد للتغلب على الصعوبات التى تواجههم.

إن التركيز على قدرات التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم تسمح أيضا للمختصين والوالدين بملاحظة التلاميذ فى أفضل حالة. فى الغالب ، يقيم التربويون توصياتهم على ما لم يستطيع التلاميذ القيام به ، وليس على ما يمكنهم عمله. إن ملاحظة إنجازات التلاميذ تكشف عن معلومات مفيدة عن كيف يتعلم التلاميذ أكثر من فشلهم. فى هذه المواقف ، فإن التلاميذ منظمون ذاتيا ـ على المهام ـ ويؤدون عند مستويات عليا, وهذه الملاحظات تكشف عن العناصر المعرفية والبيئية الهامة للإنجاز , ويمكن تطبيقها على سمات أخرى من الملاحظات الأكاديمية للطلاب.

ثالثاً: الوضع فى ، والتأكد من البيئة الداعمة الأقل تقييدا.

للحصول على مكان يُقدّم للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم أفضل فرصة للنجاح ، لابد أن نضع فى اعتبارنا العديد من العوامل ,بما فى ذلك حدة الصعوبة ، طبيعة الموهبة ، وعمر التلميذ.

وفقا لتسلسل الحاجات عند ماسلو Maslow (١٩٦٢) ، لابد أن يشعر الفرد بأنه ينمو وأن له قيمة حتى يصل إلى قدراته , والتلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم فى حاجة إلى ذلك أيضا, إلا أنهم يشعرون ـ فى الغالب ـ بأنهم مواطنون من الدرجة الثانية فى المدرسة لأن المهام التى يكافئ عليها المدرسة هى تلك المهام التى يجدوا فيها صعوبة. ينظر هؤلاء الطلاب إلى نجاحهم على أنه الأدنى ، لسببين اثنين: أولهما لأنهما يستفيدون من الوسائل ، والثانى لأن المعلم ينزل بمستوى تقديم المنهج , فى محاولة للإيفاء باحتياجات الصعوبة التى يعانون منها.

ومع ذلك ، راعى المعلم مواهب هؤلاء التلاميذ , و أساليبهم المفضلة فى التعلم , و توفير بيئة تعليمية إثرائية ، فإن هؤلاء التلاميذ النابغين قد يشعرون بأنهم أعضاء مساهمون فى مجتمعهم المدرسى. و داخل حجرة الدراسة. يدعى التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم بأنهم يجدوا أنفسهم فى حجرة المصادرة ,أو برامج تنمية الموهبة, ففى كلا الموقعين ، يتلقى هؤلاء التلاميذ المساعدة أو التحدى الذى يحتاجون إليه, و تصبح لديهم القدرة على المشاركة مع النظائر.

من الممكن أن ينجح هؤلاء التلاميذ فى حجرات الدراسة النظامية ، خصوصا إذا أتاح المعلمون لهم الفرص لتنمية الموهبة , بالإضافة إلى الدعم أو المساعدة داخل حجرة المصادرة, و من ثُم و فإن بيئة حجرة الدراسة النظامية , مع التردد على حجرة المصادر للدعم الأكاديمي, والاشتراك فى البرامج الاثرائية لرعاية المواهب يمكن أن تفيد العديد من هؤلاء التلاميذ ، خصوصا إذا كانت بيئة التعلم تعطى قيمة للفروق الفردية.

بالإضافة إلى ذلك ، فإن المعلمين الذين يتبنون مدخل الذكاءات المتعددة , ويقدّمون الخيارات للتعلم , وتوصيل المعرفة , يوفرون بذلك بيئة تعليمية مناسبة للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم, ومع ذلك ، إذا كانت مستويات القراءة لدى هؤلاء التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم أقل ـ على نحو ملحوظ ـ من المستوى الصفى ، وقدرتهم على الكتابة ضعيفة جداً ، أو إذا كانت مشكلات الانتباه لديهم تتطلب أماكن بها عدد قليل من التلاميذ ، فإن النجاح فى حجرة الدراسة النظامية محل شك ، خصوصاً كلما كبر التلاميذ , وكانت للقراءة والكتابة مكانة الصدارة فى الأعمال و النجاح الأكاديمي . الشئ الذى لابد للمعلمين و الباحثين المهتمين بهذا الصنف من التلاميذ الانتباه إليه هو أن هؤلاء التلاميذ لديهم حساسة بشأن الصعوبات التى يعانون منها

ويفضلون إخفاء الفروق أو التميز, قد لا يرغبون فى قبول وسائل معينة إذا شعروا بأنها تجعلهم يبدون للآخرين على أنهم أغبياء أو من ذوى الصعوبات.

إذا كان هؤلاء التلاميذ الموهوبون أكثر ذكاءً من معظم التلاميذ فى الفصل ، فإن ذلك يمثل مشكلة أيضا,حيث قد تنشأ المشكلات السلوكية, فبعض التلاميذ يفضلون حجرات الدراسة ذات الكثافة العديدة القليلة , أو المحدودة , حيث يشعرون بالراحة وهم يطرحون الأسئلة وينشغلون - بنشاط - فى المهام التعليمية التى يحويها المنهج, وقد يفضّل آخرون أخذ المقررات الدراسية من خلال النت أو عن طريق الخط التليفونى ,حيث التحكم فى درجة التحدى ، والسرعة , والبيئة بسهولة.

رابعاً : استراتيجيات التدخل فى حجرة الدراسة:

كيف يقوم المعلمون بإعداد خبرات تعليمية تراعى قدرات الأطفال ، ومساعدتهم فى التغلب على مشكلات التعلم التى يعانون منها؟ لمخاطبة هذا المكون الرابع من مكونات البرامج التعليمية الفردية ، لابد أن يعترف المعلمون ويفهمون ثنائية احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ،و البحث عن المنهج والاستراتيجيات التدريسية المناسبة للإيفاء بهذه الاحتياجات ، وإعداد مناهج تقوم على المشكلات ، تسمح للتلاميذ بالتعبير عن مواهبهم واهتماماتهم الفردية.

الطلاب الموهوبون ذوو القصور التعليمى , أو القصور فى الانتباه لديهم احتياجات تعليمية تشبه تلك الاحتياجات التى لدى التلاميذ الموهوبين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم, لذا ، لابد أن يقوم المعلمون بتقديم المنهج , و استخدام طرائق تدريس فارقة (Baum et al, 2001).

من خلال مراجعة الأدبيات , تبين أن خصائص التلاميذ الموهوبين تشتمل على الميل إلى المحتوى ذى المستوى المتقدم ، الرغبة فى ابتكار منتجات تحمل فى طياتها الأصالة ، الاستمتاع بالمفاهيم المجردة ، أساليب تعلم إبداعية ، القيام بالمهام فى المجالات التى يهتمون بها وتظهر فيها مواهبهم (Renzulli, 1978, Tannenbaum, 1983, Van Tassel-Baska, 1992, whitmore, 1980).

مناحى القصور التى تضعف من الأداء المدرسى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم تعادل أو تعقد قوة هذه الخصائص من أكثر المشكلات التى تنطوي عليها مناحي القصور هذه : مهارات قرائية محدودة ، كتابة وتهجى ضعيفين ، صعوبة فى اللغة التعبيرية ، ونقص المهارات التنظيمية. بالإضافة إلى هذه المشكلات ، غالبا ما يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم عدم قدرة على التركيز أو الانتباه ، تفاعل اجتماعي غير ملائم ، فعالية ذاتية منخفضة ، وتقدير منخفض للذات (Baum & Owen, 1988).

نظرا لأن التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يظهرون تلك الخصائص ، فإن الأساليب ,والوسائل التى تفيد متوسطى القدرة قد لا تفيد التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم , من ثُم ، فإن تقديم نفس الأساليب بالضبط للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم التى يتلقاها التلاميذ الموهوبون بدون مراعاة صعوبة التعلم , قد يضيف أعباءً على التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم. جدول (٢) يضع قائمة بالخصائص المتناقضة , و نماذج من الوسائل التى تراعى طرفى المعادلة: الموهبة وصعوبات التعلم (Baum et al, 2001).

يستجيب التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم - بشكل جيد - للتعلم السياقى : التعلم الحقيقى ضمن نظام معين والذى يُدّرس فى سياق ذى معنى, ومن دلالات النجاح و تحقيق إنجازا مرتفعا تقديم الوسائل, أو التكيفات المختلفة مثل : وقت إضافى فى الاختبارات ،واستخدام التكنولوجيا , بالإضافة إلى أن التعليم العلاجى المناسب واستراتيجيات التعويض وسائل ذات أهمية أيضاً . أثناء قيام المعلم بتقديم الوسائل أو

التكيفات لمساعدة التلاميذ فى التغلب على قصور القدرة القرائية لديهم فى حجرة الدراسة ، لابد أن يقوم آخرون بمساعدة التلاميذ على تعلم كيف يقرءون ويكتبون, كما يحتاج المعلمون أيضا إلى مساعدة التلاميذ على تنمية مهارات التنظيم الذاتى التى تساعدهم فى التعويض عن مناحى الضعف التى تسبب لهم المشكلات, وهذا كله يحتاج إلى تعاون وثيق بين المعلمين ، والتلاميذ أنفسهم, حيث لابد أن يصبح التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم على وعى بتعلمهم حتى يتمكنوا من تصميم استراتيجيات تعويض شخصية فعالة ، وينجحون فى التعلم المستديم, كما يمكن للمعلمين أن يعلموا هؤلاء التلاميذ هذه الاستراتيجيات فى مركز المصادر التعليمية ويستخدمون هذه الاستراتيجيات فى الممارسات والإجراءات داخل حجرة الدراسة.

جدول (٢) أصول المنهج الفارق الثنائى

خصائص التلاميذ الموهوبين	المشكلات المرتبطة بالتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة	الوسائل أو التكيفات المنهجية
الميل إلى المحتوى ذى المستوى المتقدم للاستفادة من الموهبة.	مهارات محدودة فى القراءة والحساب.	وسائل بديلة للوصول للمعلومات.
منتجون للمعرفة الجديدة.	صعوبة فى التهجى والكتابة اليدوية.	وسال بديلة للتعبير عن الأفكار وإبداع منتجات.
الاستمتاع بالمفاهيم المجردة.	مناحى قصور لغوية فى التواصل اللفظى والمفاهيمية.	الخبرات الحركية والبصرية لنقل الأفكار المجرد بشكل عيانى.
أسلوب تعلم إبداعى.	تنظيم غير جيد.	مخططات بصرية للتنظيم ، مثل خرائط التدفق ، الخطوط الزمنية ، والشبكات.
الحاجات للتحديات العقلية, بناءً على المواهب والاهتمامات الفردية.	مشكلات فى تعزيز الانتباه.	منهج حقيقى يقوم على الاهتمام.
الحاجة لمماثلة الآخرين ذوى نفس الاهتمامات والمواهب.	تفاعلات اجتماعية غير مناسبة.	الفرص لمماثلة الأخرين ذوى نفس المواهب.
حساسة عالية للفشل.	فعالية ذاتية منخفضة ، وتقدير منخفض للذات.	الإدراك من أجل الإنجاز.

خامساً : الدعم الوجداني والاجتماعي:

يُركّز المُكّون الخامس من مكونات البرنامج التعليمى الفردي للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم على الدعم الاجتماعي والوجداني الضروري لمساعدة هؤلاء التلاميذ على مجابهة المزج الغريب بين مناحى القوة و مناحى الضعف لديهم. بسبب الإخفاقات التى قد يتعرض لها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ، فإن كثيراً منهم يفقدون الثقة فى قدرتهم على النجاح، وتستمر الفعالية الذاتية الأكاديمية فى التناقص مع الوقت . فيما يبدو أن الموقف محفوف بالمخاطر بالنسبة للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم , حيث غالباً ما يكون لديهم خوف و قلق من عدم النجاح ويقلقهم التناقض الكبير بين ما يمكنهم القيام به وما لا يستطيعون القيام بعمله, فقد يعانون من الاكتئاب وينتابهم الشعور بالاحباط وفقدان الأمل.

الإرشاد الجماعى للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم مفيد فى مثل هذه الحالات. إن تشجيع التلاميذ على مناقشة همومهم وما يقلقهم ضمن مجموعة من التلاميذ لها نفس المشكلات يقدّم أماناً اجتماعياً ووجدانياً. أثناء هذه الجلسات ، لابد من تدريب التلاميذ على المهارات التى تمكنهم من الدفاع عن أنفسهم, فقد تشتمل الموضوعات التى تقدم لهذه المجموعات على اكتشاف الذات ، التوتر ، وإدارة الوقت ، ومهارات التواصل ، مخاطر الكمالية ، والدفاع عن الذات.

متى كان لدى الوالدين قناعة بأن المدرسة تفى باحتياجات طفلهما ، فإن تركيزهم سوف ينصّب على موهبة الطفل . فلابد أن يسعوا فى طلب الإرشاد الأسرى ، إذا أصبح الطفل أكثر اكتئاباً ، وإذا كانت ديناميكية الجماعة للأسرة حادة - بشكل متزايد بسبب الموضوعات أو القضايا المحيطة بطفليهما ثنائى التميز (الاستثنائى). يستطيع التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم – من خلال الدعم المناسب- تنمية مفهوم جيد عن ذواتهم , وكيفية الدفاع عما يحتاجون إليه ليحقق لهم النجاح , فى حين أنه كلما كبر ونضج هؤلاء التلاميذ ، تصبح الحاجة ماسة للاحساس بالمسئولية الذاتية التى تساعدهم على الاهتمام بحياتهم والمسئولية عنها.

المراجع

Abeel , S & Murphy ,C. (1993) . what once was white . Travers City ,MI: Hidden Bay Publishing .
Abeel , S & Murphy ,C. (2001) . Reach for the Moon . New York : Scholastic .

Allen ,W. , Adele ,E., and Diana ,W.(2009) Issues in Early Prediction and Identification of Intellectual Giftedness .In Frances , D. ; Rena, F. ; and Dona ,J. (Eds). The Development of Giftedness and Talent Across the Life Span. Washington, DC: APA.

Baum , S , Renzulli, J & Hebert, T. (1995). The prism metaphor : A new paradigm for reversing underachievement . Storrs , CT: The National Research Center On the Gifted and Talented . (CRS 95310) .
Baum , S , & Owen , S (1988) . High ability learning disabled students : How are they different ? Gifted children quarterly , 40 , 93- 102.
Gardner , H . (1999). Intelligence reframed : Multiple intelligences for the 21st century . New York : Basic Books .
Black, A. C., Little, C. A., McCoach, D. B., Purcell, J., & Siegle, D. (2008). Advancement Via Individual Determination (AVID): The Role of Method Selection in Conclusions about Program Effectiveness. *Journal of Educational Research, 102,* 111-123.

Frank C. (2009). What Does Gifted Mean? Personal and Social Identity Perspectives on Giftedness in Adolescence .In Frances , D. ; Rena, F. ; and Dona ,J. (Eds). The Development of Giftedness and Talent Across the Life Span. Washington, DC: APA.

Frank C. (2009). Introduction: A Developmental Understanding of Giftedness and Talent .In Frances , D. ; Rena, F. ; and Dona ,J. (Eds). The Development of Giftedness and Talent Across the Life Span. Washington, DC: APA.

Goleman ,D. (1995) . Emotional intelligence . New York : Bantam .
Maslow , A (1962) . Toward a psychology of being . Princeton , NJ: Van Nostrand .
McCoach, D. B. (2010). *Research* Methods for Gifted Studies: Comments and Future Directions. In B. Thompson, B. & R. F. Subotnik (Eds.). *Methodologies for Conducting Research on Giftedness*. Washington, DC: APA.

McCoach, D. B., **& Siegle (2007).** What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly, 51,* 246-255.

McCoach, D. B., **Kehle, T. K., Bray, M., & Siegle, D. (2001).** Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools, 38*, 403-411.

McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., and Siegle, D. (2004). The identification of gifted students with learning disabilities: Challenges, controversies, and promising practices. In T. Newman & R. J. Sternberg (Eds.) *Students with Both Gifts and Learning Disabilities: Identification, Assessment and Outcomes*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality, 10 (2),* 113-125.

Reis, S. M., M., Eckert, R., **McCoach, D. B**., Jacobs, J., & Coyne, M. (2008). Using Enrichment Reading Practices to Increase Reading Fluency, Comprehension, and Attitudes. *Journal of Educational Research, 101,* 299-314.

Renzulli, J (1978) . What maked giftedness : re- examining a definition . Phi Delta Kappan , 60, 180-184

Sternberg, R . (1996) . Successful intelligence : How practical and creative intelligences determine success in life . NY: Penguin Group .

Tannenbaum , A (1983) . Gifted children : Psychological and educational perspectives . New York : Macmillan .

Van Tassel-Baska, J (1992). Planning effective curriculum for gifted learners . Denver ,CO : Love Publications.

Whitmore , J (1981) . Gifted children with handicapping conditions : A new frontier . Exceptional children , 48(2) 106-114.

اتجاهات
الطلبة المتفوقين أكاديميا نحو التربية الموسيقية

إعداد

الدكتور محمد صالـــح الإمـــــــام الدكتور خالد عبدالله الحموري

أستاذ التربية الخاصة المساعد أستاذ التربية الخاصة المشارك

كلية الدراسات التربوية العليا عمادة الخدمات التعليمية

جامعة عمان العربية للدراسات العليا جامعة القصيم / السعوديه

ملخص

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات الطلبة المتفوقين أكاديميا النشاط الموسـيقي ،وللإجابـة عن أسئلة الدراسة تم اختيار عينة بالطريقة العشوائية مكونة من (٢٠٠) طالبا وطالبة، من طلبة مـدارس الملك عبدالله الثاني للتميز العلمي / محافظة الزرقاء ، استخدم الباحثان استبانه لقياس اتجاهـات الطلبـة نحو التربية الموسيقية من إعداد الباحثان ، وأظهرت النتائج ما يلي :

أن اتجاهات الطلبة المتفوقين نحو التربية الموسيقية كانت ايجابية على الدرجـة الكليـة للمقيـاس حيـث تراوحت من المتوسطة إلى العالية ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجـنس، لصالح فئة الإناث، وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر المرحلة ، لصالح المرحلـة الثانوية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر التفاعل بين الجنس والمرحلة.

The Attitudes Talented Students of the Pupils toward musical activities

DR. Mohammad Saleh *DR.* **Khalid Al-Hammouri**

This study aimed at measuring the attitudes talented students of the pupils toward musical activities to answer the study questions asample was chosen randomly consists of 200 students from king Abdullah II for excellence in zarka government .the research used questioner to measure activities the results were :

The major finding of the study revealed that attitudes toward musical activities to high level attitudes , there were statistically significant differences in pupils attitudes towards musical activities education that might be attributed to both their gender and academic level .

مقدمة

يرجع اهتمام الباحثين بدراسة الاتجاهات إلى أنها تعكس إدراك الفرد للعالم المحيط به ، ويحـــدد الطريقة التي يستجيب بها للمواقف المختلفة ، فالاتجاه هو أفكار ومشاعر الشخص نحو شيء ما ، والتي يستخدمها عادة كمرجعية لكيفية تقييمـــه لهـــذا الـــشيء بالتفـــصيل أو عـــدم التفـــصيل (Chaiken & Stanger,1987) ، أما سبرنثال وآخرون فقد عرفوا الاتجاه بأنه حالة داخلية لـــدى الفـــرد تـــتحكم فـــي استجابته إيجابا أو سلبا نحو الأشياء والمواقف والأشخاص (Sprinthall et al, 1994) ، والاتجاه هـــو نزعة عامة لشخص ما كي يسلك بطريقة مؤكدة تحت شروط خاصة ، ويمكن أن تظهـــر هـــذة النزعـــة العامة فى نوعين من السلوك : ماذا سيفعل ، وماذا سيقول الشخص ؟ وأفـــضل طريقـــة لقيـــاس إتجـــاه الشخص نحو موضوع معين هو ملاحظة كيف يسلك أو يتصرف إزاء هذا الموضوع ،ويعتمد ميل الفرد لأن تكون أفعاله أو ردود أفعاله إيجابية أوسلبية تجاه عالمه على قيمه ومعتقداته ومثله العليا ، كما يـــؤدى الإتجاه إلى عدة وظائف : منها مساعدة الفرد على التوافق ، والـــدفاع عـــن الـــذات وتـــصنيف الأشـــياء والمعارف فى ضوء منفعتها وقيمتها (Greenwald,1989.p.3) ، ويشير نشواتي (١٩٩٨) بان الاتجـــاه مكون ذاتي يستدل عليه من خلال الاستجابات الظاهرية، ويمكن تعلمه من خلال المعايشة والتفاعـــل مـــع خبرات ومواقف متعددة ، ويمثل أحد الأهداف الانفعالية التي تسعى المؤسسة التربوية بهياكلها ومستوياتها كافة إلى تحقيقها لدى المتعلمين ، لطبيعتها النفسية المؤثرة في سلوكيات الأفراد واستجاباتهم نحو مختلـــف مدخلات العملية التعليمية مثل المادة الدراسية والأنشطة التعليمية والمناخ الصفي والمدرســـي والمعلمـــين والأقران ونحو أنفسهم أيضاً ، والتي بدورها تؤثر على مدى قدرة الطلبة على انجاز المهمـــات التعليميـــة الموكلة لهم ، كما تعمل هذه النزعات على تسهيل تكيف المتعلمين مع البيئـــة المدرســـية بـــشكل خـــاص وحياتهم الاجتماعية بشكل عام . وهنا تأتى أهمية تعلم الأتجاهات والتى تختلف قليلاً عن تعلم المهـــارات والأستراتيجيات ، ففى قبول الأخرين للشخص نتيجة التفاعل معهم والنجاح فى الانشطة التشاركية يتُكـــون الأتجاه الأيجابى ، وعلى الوجه الأخر فالصعوبات التى يتعرض لها الطالب– مثلاً– داخل البيئة المدرسية تُكون الأتجاه السلبى ،فالأتجاهات تعلم بشكل غير مباشر من خلال القدوة والمحبة للأشخاص المقـــربين إذ

يؤثر الآباء والمعلمون والزملاء ورجال المجتمع بتباين وظائفهم ومواقعهم تأثيراً مباشـــراً وملحوظـــاً إذا كانت سلوكاتهم تتفق مع الأتجاهات التى يريدونها فى ضوء الأستعدادت والقدرات التى يمتلكها المـــتعلم ، وقد تكون طريقة عرض الأنشطة وطرق التخطيط لها وطرق تعلمها وأساليب التدريب عليها ذات تـــأثير كبير فى تكوين الأتجاهات الإيجابية أوالسلبية نحوها، وتعتبر أنشطة التربية الموسيقية من البرامج الهادفة والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالأنشطة المدرسية ، لما لهما من أثار ايجابية في بنـــاء شخـــصية الطلبـــة وتنمية مهاراتهم و تقريب التباين بين المواد الدراسية المختلفة والتخفيف من الصعاب التى يتعـــرض لهـــا الطالب داخل البيئة المدرسية ، سواء من نظام اليوم المدرسى أوضغط المقررات الدراسية ، والتي يكتظ بها البرنامج الدراسي الخاص بالطلبة ، والتي تعتمد على إجهاد العقل بدرجة كبيرة، والموســـيقى إحـــدى أجزاء الأنشطة اللامنهجية حيث تعد جزءا لا يتجزأ من مناهج المدرسة الحديثة فهي تعمل علـــى تكـــوين العادات والمهارات والقيم وأساليب التفكير المختلفة لمواصلة التعلم والمشاركة في التنمية الشاملة ، إضافة إلى ما تشكله مع النشاطات المدرسية الأخرى من عناصر مهمة في بناء شخصية الطلبة وصـــقلها ، لـــذا فكان من الواجب إعطائها الأهتمام بالقدر الكافي والذي يتناسب والدور المنوط بـــه (شـــحاده ، ١٩٩٠) ، ويرى فريد(١٩٨٥) ان الاهتمام بالتربية الموسيقية جاء على أساس أنها تشكل بدرجـــة كبيـــرة العنـــصر الأساسي في التربية العاطفية و الوجدانية للفرد ، لذا نجد بان العديد من الدول المتقدمـــة أولـــت التربيـــة الموسيقية إهتماماً ملحوظاً بإنشاء فصول ومدارس ومعاهد لتعليم الموسيقى والفنون المتعلقة بها مـــستخدمة البرامج والأسس العلمية الحديثة والمتطورة ، كونها تعمل على تنمية سعة الخيال ، وتقويـــة الـــذاكرة ، وتنمية قدرة الإنسان على الإصغاء والإدراك ، وإبراز القدرات الكامنة في كيان الطلبة واكتشاف ميـــولهم ومواهبهم.

وفي ذات المجال يبين كابليون وايونج(Chapleau,&Iwanaga,1999) أن الطلبة الذين يرتبطـــون بدور فاعل في الموسيقى يتمتعون مع مرور بمستويات أعلى ب(١٢) درجة في الرياضيات عن الطلبـــة اللذين لم يكن لهم دورا في الموسيقى بغض النظر عن مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية ، كمـــا أن الطلبـــة الذين يشاركون في الأنشطة اللامنهجية المختلفة لديهم القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع ، ويتمتـــع الكثير منهم بنسبة ذكاء مرتفعة على مقاييس الذكاء المعتمدة .

ويشير العناتي (٢٠٠٢) أن هناك ارتباط وثيق بين الموسيقى و التربية الدينية ، فهي تعمـــل علـــى تنمية الوازع الديني لدى الطلبة من خلال تعلم المدائح النبوية وتعاليم الدين الملحنـــة ، بالإضـــافة إلـــى ارتباطها الوثيق بالتربية والوطنية والاجتماعية عن طريق الأغاني والأناشيد الوطنية والحماســـية والتـــي تسهم إسهاما كبيرا في تقوية رابطة الطفل بوطنه والاعتزاز به ، وبث روح الفخر والاعتـــزاز الـــوطني

والقومي لديه بحيث تؤدي هذه الأناشيد إلى اشجاء النفس وحفز الهمم ، ويبين الإمام (2001) أن الدراسات أكدت على أن الموسيقى لها القدرة على تنشيط العقل وتوصلت إلى أن الألعاب الموسيقية أوالأستماع إليها قد يخفف من حدة المواجهة مع المواقف العقلية الصعبة كالمقابلات الشفوية والأختبارات التحريرية ، وفى هذا الأطار يذكر الإمام والخواجة (2005) أن الفرد إذا لم ينجح فى التغلب على المواقف الصعبة يدخل ذاته إلى إحدى مراحل الأستجابة للضغط Stress والتى تتدرج من مرحلة التحذيرAlarm Stage ثم مرحلة المقاومة Resistance Stage ثم مرحلة الإنهاك Exhaustion Stage ومن السهل كما أكد كوبلان (Kaplan,1990) وسيلفرمان (Silverman,1993)أن يتعرض الطلبة المتفقون لهذه المراحل الثلاث حيث أن لديهم حساسية عالية لمحيطهم وللأحداث من حولهم وكنتيجة لتوقعاتهم العالية فى المجال الأكاديمى ،ورغباتهم لأن يكونوا من الأفضل تفاعل ذلك قد يؤدى إلى حدوث صعوبات تكيفية وقد يكونوا غير جاهزين عاطفياً أو وجدانياً لتعامل مع هذه الصعوبات لذا فالتوجه إلى الأنشطة الموسيقية من شأنه أن يربى النفس ويرتقى بالوجدان ، لذا يقول أبو زياد (٢٠٠٢) أن البلاد المتقدمة تنظر إلى مادة التربية الموسيقية بتقدير يتناسب مع تأثيرها الكبير وبنفس نظرتها لأهمية مناهج التعليم الأخرى كالعلوم والرياضيات واللغة فالوظيفة التربوية للموسيقى تهدف إلى الاهتمام بتكامل الطفل جسميا ونفسيا وعقليا وعاطفيا واجتماعيا، كما تنمي الوعي الاجتماعي والقومي والديني في نفوس الطلبة ، كما تبث روح الجماعة والشعور بأهمية تفاعل الفرد في الجماعة وإهتمام الجماعة بالفرد ، وتعمل على تهيئة الفرصة للطلبة للتعبير عن أنفسهم بحرية وملء أوقات فراغهم بالشيء المفيد من خلال السمع أو العزف أو الغناء فكل إنسان بحاجة إلى تربية موسيقية ، لأنه لا أحد يستطيع أن يفهم أو يتذوق أو يحب أو يعيش الموسيقي أو يعبر من خلالها دون أن يكون قد حصل مسبقا دون تحضير وتوعية وتنشئة موسيقية ، ويشير حمام (١٩٩٦) بان للأغنية اثر كبير في البرامج التربوية والتعليمية إذا ما تم تطبيقها بصورة صحيحة ، حيث تعد تربية الطفل في مراحل نموه المختلفة ناقصة أن لم تتم الاستجابة لأحاسيسه ووجدانه ومواهبه ، فحاجة الطفل للموسيقى كالماء والهواء لا غنى له عنها ، وهي ذات فائدة عملية لتدريب الأعصاب على الاتزان والاستجابة لأوامر العقل في الحركة والتفكير وتدرب العضلات والرئتين والحنجرة خلال العزف والغناء ، كما تساعده على الصبر في التعلم والتغلب على المصاعب التي تواجه المتعلم ، لذلك فقد أصبحت الموسيقى في المدارس مصدرا هاما للسعادة والتفاؤل لدى الكثيرين لكي يستمروا في حياتهم بصورة طبيعية بعيدا عن المشاكل ، ويرى الإمام (2001) أن تعليم الموسيقى من أجل التفكيرMusic For Thinking أمر فى غاية الأهمية حيث تتضمن مفاهيم عديدة بها نغم Pitch، شجن Melody، إيقاع Rhythm، هارمونى Harmony، سرعة Timbre، تركيب Texture، بناء

Structure ،وهذا فى حد ذاته مثير لتحسين جــودة التفكيــر والــتعلم Improving The Quality Of Thinking And Learning

، ويشير العناني(٢٠٠٢) أن الموسيقى تسهم إسهاما كبيرا في تنمية الجوانب العاطفية والانفعاليــة لدى الطلبة ، وذلك من خلال تفاعلهم مع الفقرات الغنائية والموسيقية ، والتعرف على النــواحي الجماليــة في الموسيقى مما يعطي المتعلم شعورا بالرفاهية ، وزيادة محبه المتعلم للمدرسة التي يمارس فيها هوايــة الموسيقى في أوقات فراغه ، وللموسيقى دور في تطوير العلاقة بين الطفل والطبيعة من خــلال تزويــده بالقدرة على أدراك الأصوات المختلفة ، وتنمي الموسيقى أيضا قدرات الطفــل علــى تحــسين مخــارج الحروف لدية وامتلاك المهارات الحس حركية من خلال التطابق بين الحركة والإيقاع الموسيقي، وتعمــل الموسيقى أيضاً على توطيد علاقة الطفل بأقرانه واحترام أعمالهم ، وتعلم آداب الإنصات وممارستها.

ويبين أل – بالكن (AL Balkin,1999) أن معلم التربية الموســيقية يــستطيع إيــصال أدق المعلومات للطلبة من خلال سحر الموسيقى الذي يمتلكه بقلبه ، ورأسه ، ويديه ، فيعمل علــى تنــشيطهم بإتباعه الأساليب والوسائل المنوعة في ذلك لجعلهم قادرين على تعلم أي شئ تقريبا كون معلم الموســيقى يؤدي دورا مهما ومؤثرا في حالة الطلبة الاجتماعية والنفسية والتربوية ،ويشيرالخليفة (٢٠٠٢) وروكنن وفيكات(Ruokonen & Vikat 2005) إلى الدور الكبير الذي تلعبــه البيئــة المنزليــة للطلبــة الموهوبين في تنمية مهارات الإبداعية في الموسيقى لدى الطلبة ، و تنمية المهارات الموسيقية لــديهم ، حيث أن علامات القدرة الموسيقية تظهر في مرحلة مبكرة عادة خلال مرحلة الروضــة وربمــا تظهــر الموهبة الموسيقية في عمر مبكر حوالي سنتين وغالبا ست سنوات ، وربما تظهر الموهبة الموسيقية قبــل المواهب الأخرى ، وقد أجريت العديد من الدراسات تناولت طرق تدريس الموسيقى ومواضيع ذات صــله بالموضوع حيث أجرى السوداني (١٩٨٠) دارسة هدفت إلى التعرف على الفروق في الأداء الموســيقي بين فئات عمرية تتراوح ما بين (٩–١٦) سنه ، تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبــه مــن مدارس عمان التعليمية ، وقد طبق عليهم اختبار سيشور للاستعداد الموسيقي ، وقد أشــارت نتــائج هــذه الدراسة إلى تفوق الفئات الأكثر عمرا ، وهدفت دراسة اوستن (Austin,1990) إلى التعرف على اثــر التحصيل والمنافسة والاتجاه من خلال دراسة فرقة موسيقية لمرحلة ابتدائية وإشراكها في أنشطه موسيقية متنوعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالبا ، وقد أظهرت النتــائج ان مفهــوم الــذات والقــدرة الموسيقية تتعزز كنتيجة للمشاركة في المسابقات الموسيقية ، وان القدرة الموسيقية ومفهوم الذات تتطــور مع تقدم العمر ، وهدفت دراسة لي (Lee,1994) دراسة حول تعليم الأطفال الصغار مبادئ الموسيقى في محيط تعليمي يستخدم الحاسوب ، من خلال تطوير وتقييم برنامج للموسيقا تم تــصميمه بحيــث يــسمح للأطفال تطوير مهارات التمييز بين أمثلة موسيقية مختلفة واستكشاف الأصوات عن طريق التحكم بدرجة

تردد الصوت بحرية، وقد أشارت نتائج الدراسة أن البرمجة أسهمت في توفير محيط تعليمي يخاطب الحواس العديدة، وذلك عن طريق توظيف أشكال متعددة للوسائط مثل: النص والصوت والرسومات المتحركة، ويسمح للأطفال التعلم بشكل أفضل عن طريق الحواس السمعية والبصرية والحركية الحسية آنيا ، وفي النتيجة ترد توصية تدعو إلى ضرورة تفعيلة دور الحاسوب في تعليم الموسيقى للأطفال.، وهدفت دراسة شموط (٢٠٠٤) إلى معرفة اتجاهات طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز نحو التربية الفنية مقارنه مع الطلبة العاديين ، والتعرف على اثرالجنس والمستوى الأكاديمي على اتجاهاتهم نحو التربية الفنية ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٣٥)طالبا وطالبه منهم (٣٧٤) طالبا وطالبه من المدارس الحكومية والأساسية ، و(١٦١) طالبا وطالبه من مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز ، وقد أشارت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو التربية الفنية تراوحت من المتوسطة إلى العالية في كلتا العينتين ، وان هناك فروق ذات دلاله إحصائية في متوسطات اتجاهات الطلبة نحو التربية الفنية تعزى لنوع الطالب ولصالح الطلبة المتميزين ، وان هناك فروق ذات دلاله إحصائية تعزى للجنس ولصالح الذكور ، وهدفت الدراسة القضماني (٢٠٠٤) إلى استكشاف القدرة الموسيقية عند طلبة الصف السابع والثامن والتاسع والعاشر في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، ولقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية: • هل تختلف القدرة الموسيقية لدى الطلبة باختلاف كل من: الجنس، ومكان السكن، والترتيب الولادي، وعدد أفراد الأسرة، والمستوى التعليمي، وثقافة الوالدين؟ • هل تختلف قدرة تميز الأصوات، شدة الصوت، تذكر الإيقاعات، الزمن، نوعية الأصوات، تذكر الألحان لدى الطلبة باختلاف كل من المتغيرات المستقلة: الجنس، الصف، مكان السكن، الترتيب الولادي، حجم الأسرة، ثقافة الوالدين؟ وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، تم تطبيق أداة الدراسة على عينة تكونت من (٢١٤٣) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع والثامن والتاسع والعاشر في مدارس محافظة نابلس، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متوسط علامات الطلبة على اختبار القدرة الموسيقية العامة تعزى للجنس ، وكانت الفروق لصالح الإناث .

هدفت دراسة القشاط (٢٠٠٨) إلى التعرف على الاتجاه نحو الموسيقى في النفس البشرية لدى الشباب الجامعي وتكون مجتمع البحث من طلبة وطالبات جامعة الفاتح بشعبية طرابلس بكلية (الفنون والإعلام) وكليه (الزراعة)،المقيدين بالعام الجامعي (٢٠٠٦ /٢٠٠٧) والبالغ عددهم (3850) طالب وطالبة في كافه التخصصات ،.وقد أشارت نتائج الدراسة ان اتجاهات الشباب نحو الموسيقى تصف بالإيجابية. ، لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حسب متغير الجنس في الاتجاه نحو الموسيقى ،ويدل ذلك على أن الذكور والإناث لديهم نفس الدرجة من الاتجاه تقريباً نحو الموسيقى ، لاتوجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الاتجاه نحو الموسيقى حسب متغير العمر ، ما يعني أن العمر لا يؤثر في اتجاهات الفرد نحو الموسيقى .

مشكلة الدراسة :

تلعب التربية الموسيقية دورهاما وفاعلا في تحقيق تكامل العملية التعليمية للطلبة المتفوقين أكاديميا، إذ تعمل على تهذيب شخصية الفرد وتنمية الجوانب العاطفية والانفعالية لدى الطلبة ، وذلك من خلال تفاعلهم مع الفقرات الغنائية والموسيقية ، والتعرف على النواحي الجمالية في الموسيقى مما يعطي المتعلم شعورا بالرفاهية ، وتؤثر اتجاهات الطلبة المتفوقين نحو الموسيقى إلى حد كبير على درجة مشاركتهم واندماجهم بالأنشطة الفنية المتنوعة ، كما يفسر التفاوت في درجة فعالية الطلبة في المهارات الفنية بمشاعرهم نحو هذه الانشطه ، لذا فقد أصبح من الضروري استطلاع اراء الطلبة المتفوقين نحو التربية الموسيقية ، للوقوف على مدى العلاقة بين التفوق الاكاديمي والقدرات الموسيقي ، ومن ثم بناء البرامج الاثرائية المناسبة في التربية الموسيقية للطلبة المتفوقين بناء على نتائج الدراسة ، وقد لاحظ الباحثان من خلال مراجعته للدراسات التي أجريت خلال السنوات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت قياس اتجاهات الطلبة المتفوقين اكاديما نحو التربية الموسيقية .

أسئلة الدراسة :

- ما هي اتجاهات الطلبة المتفوقين نحو التربية الموسيقية ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة المتفوقين نحو التربية الموسيقية تعزى للجنس (ذكور ، إناث) .

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة المتفوقين نحو التربية الموسيقية تعزى للمرحلة الدراسية (أساسية عليا ، ثانوية) .

أهمية الدراسة :

- إلقاء الضوء على أحد الأبعاد النفسية المؤثرة في تعلم الطلبة للموضوعات الموسيقية ، خاصة مع ندرة الدراسات المتعلقة بهذا المجال .
- استطلاع أراء الطلبة المتفوقين نحو التربية الموسيقية.
- تكتسب هذه الدراسة أهميتها كونها تعمل على إضافة علمية جديدة للعلاقة بين التفوق الأكاديمي والذكاء الموسيقي.
- رسم استراتيجية واضحة لتدريس مادة التربية الموسيقية للطلبة المتفوقين .

- توجيه نظر المسؤولين الى تطوير برامج للتربية الموسيقية حسب احتياجات الطلبة المتفوقين .
- تعتبر الموسيقى من بين أكثر البرامج التربوية حداثة لذلك فان الكثير من جوانبها ما زال بحاجة للبحث .

التعريفات الإجرائية :

- **الاتجاه :** تشير جوهر (٢٠٠٥) بان الاتجاه " ميل نفسي يعبر عنه بتقييم لموضوع معين بدرجة أو بأخرى من التفضيل أو عدم التفضيل ويشير التقييم إلى الاستجابات التقيمية المعرفية والوجدانية والسلوكية " .
- **اتجاهات الطلبة المتفوقين نحو النشاط الموسيقي :** ميل أو عدم ميل الطالب نحو التربية الموسيقية والذي يقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات الأداة التي قام بإعدادها .

الطلبة المتفوقين : **وهم الطلبة الذين تم ترشيحهم إلى مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز وفقا للأسس المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم .**

المرحلة الأساسية العليا : إحدى مراحل التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية وتشمل الصفوف من السابع ولغاية العاشر .

المرحلة الثانوية : إحدى مراحل التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية وتشمل الصفوف من الأول الثانوي والثاني الثانوي .

إجراءات الدراسة :

عينة الدراسة :

تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من الطلبة المتفوقين أكاديميا في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة الزرقاء ، في المملكة الاردنية الهاشمية والخاصة بالطلبة المتفوقين ، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية والمتكونة من (٢٠٠) طالبا وطالبه(١٠٠)طالب و(١٠٠) طالبة وجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس والمرحلة :

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس والمرحلة :

المرحلة	ذكور	إناث	مجموع
المرحلة الأساسية العليا	٥٠	٥٠	١٠٠
المرحلة الثانوية	٥٠	٥٠	١٠٠

المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

منهج البحث : استخدم المنهج الوصفي لجمع البيانات .

متغيرات الدراسة :

المتغيرات المستقلة :

- المرحلة التعليمية ، الأساسية العليا ، المرحلة الثانوية .
- الجنس ذكر ، أنثى .

المتغيرات التابعة :

اتجاهات الطلبة نحو التربية الموسيقية .

أداة الدراسة :

مقياس الاتجاهات نحو التربية الموسيقية :

استخدمت الدراسة الحالية مقياس للاتجاهات نحو التربية الموسيقية ، قام الباحثان بتطوير وبناء هذا المقياس بالاستعانة بأهداف تدريس التربية الموسيقية وذلك للكشف عن اتجاهات الطلبة المتفوقين أكاديميا نحو التربية الموسيقية ، وقد تم تصميم المقياس على شكل أداه طبقا لأسلوب ليكرت في قياس الاتجاهات .

تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٥) فقرة موزعة على خمسة أبعاد ، ومرتبطة باتجاهات الطلبة نحو النشاط الموسيقي ، وأمام كل عبارة من هذه العبارات ثلاثة اختيارات يطلب من المفحوص تحديد درجة موافقته على العبارة و هي (موافق ،غير متأكد ، غير موافق) ، وقد طلب من المفحوص عند تطبيق المقياس مراعاة التعليمات الموجودة في الصفحة الأولى للمقياس ، والمحاور الخمسة للمقياس هى :

الميل نحو معلم التربية الموسيقية ،المهارات في التربية الموسيقية كنشاط تعليمي ،

المشكلات القائمة في التربية الموسيقية ،أهمية التربية الموسيقية ،التراث الحضاري في التربية الموسيقية .

صدق المقياس :

وللتأكد من صدق مقياس الاتجاهات نحو التربية الموسيقية تم عرض المقياس على لجنة من المحكمين من أساتذة جامعة عمان العربية للدراسات العليا وجامعة اليرموك من ذوي الاختصاص في القياس والتقويم وأساليب تدريس التربية الموسيقية ، ومعلمو التربية الموسيقية ، من اجل التأكد من

الصدق الضاهري المقياس ، وإبداء الرأي حول مدى ملائمة فقرات المقياس لتلك الأبعاد ، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات ، ومدى مناسبتها لمستوى الطلبة المتقدم ، وفي ضوء ملاحظات واقتراحات لجنة المحكمين ، تم تعديل فقرات مقياس الاتجاهات نحو التربية الموسيقية وقد أسفر ذلك عن استبعاد بعض المفردات وتعديل البعض الآخر ، وإضافة محاور إضافية.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الأداة قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (٧٧) طالبا وطالبه من الطلبة المتفوقين أكاديميا ، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونبـــاخ ألفا للمجالات والأداة ككل، وكانت قيمتها كما يلي ، والجدول (٢) يبين هذه المعاملات، والتي اعتبرت هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

جدول (٢)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات للأداة ككل

المجال	الاتساق الداخلي
الميل نحو معلم التربية الموسيقية	٠،٨٢
،المهارات في التربية الموسيقية كنشاط تعليمي	٠،٧٨
المشكلات القائمة في التربية الموسيقية	٠،٨١
أهمية التربية الموسيقية	٠،٨٣
التراث الحضاري في التربية الموسيقية .	٠،٨٦
الاتجاهات نحو التربية الموسيقية	٠,٨٨

تصحيح المقياس :

تعطى للإجابة موافق (علامتان) ، محايد (علامة واحدة) ، غير موافق (صفر) .

مدة تطبيق المقياس : يستغرق تطبيق المقياس حوالي (٤٥) دقيقة بما في ذلك قراءة التعليمات وكتابة البيانات المطلوبة .

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان للإجابة على أسئلة الدراسة الإحصاءات التالية :

- تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
- تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والمرحلة والتفاعل **بينهما** .

نتائج الدراسة :

السؤال الأول: "ما هي اتجاهات الطلبة المتفوقين نحو التربية الموسيقية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة المتفوقين نحو التربية الموسيقية، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة المتميزين نحو التربية الموسيقية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٣	أعتقد بأن الموسيقى والأناشيد تعزز مشاعر الانتماء للوطن .	3.00	.000
٢	٣٣	اعتقد بأن التربية الموسيقية يعمل على إشغال وقت الفراغ لدى الطلبة بهوايات محببة تبعده عن السلوك الضار	2.95	.313
٣	١٣	أكرة حصة التربية الموسيقية لعدم توفر الآلات الموسيقية المناسبة .	2.94	.342
٣	٢٢	أحب حصة التربية الموسيقية لأنها تهتم بإبراز المناسبات الوطنية بصورة معبرة .	2.94	.342
٣	٣٥	تعمل حصة التربية الموسيقية على تأكيد الإحساس بالانتماء إلى الجماعة عن طريق المشاركة في الأعمال الجماعية .	2.94	.342

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦	٢	أحب معلم الموسيقى لأنه يعلمنا كل ما هو مفيد وممتع ومميز .	2.90	.437
٧	١١	كلما تعمقت في الموسيقى أشعر بأنني إنسان متميز	2.89	.457
٧	٢٤	اعتقد بأن الموسيقى والأناشيد تعمق الانتماء للبيئة والتراث الشعبي .	2.89	.457
٧	٣٦	تعمل حصة التربية الموسيقية على التغلب على مشكلة الخجل والارتباك والخوف.	2.89	.457
١٠	٢٦	اعتقد بأن الموسيقى والأناشيد الدينية تنمي لدى مبادئ الدين .	2.84	.544
١٠	٢٩	للتربية الموسيقية تطبيقات واسعة في الحياة	2.84	.544
١٢	٩	أفضل حصة التربية الموسيقية لأنها تكسب الطلبة مهارات إبداعية مختلفة .	2.83	.559
١٣	١٤	تحتاج حصة التربية الموسيقية إلى برامج إثرائية تتناسب وقدرات الطلبة المتميزين .	2.80	.602
١٤	٤٠	أشعر بأن حصة التربية الموسيقية تحتاج إلى معرفة نظرية وعلمية .	2.76	.652
١٥	١	ارتاح لمعلم التربية الموسيقية أكثر من غيره من المعلمين .	2.74	.674
١٥	٢٥	أحب حصة التربية الموسيقية لأنها تهتم بإبراز الأمجاد الوطنية والشجاعة .	2.74	.674
١٥	٣٠	اعتقد بأن التربية الموسيقية الموسيقي تعمل على بث السكينة والطمأنينة والراحة في نفوس الطلبة .	2.74	.674
١٨	٣٨	تعتبر الموسيقى اللغة الموحدة للشعوب .	2.73	.685
١٩	٤٥	أعتقد بأن المجتمع وأولياء الأمور لا يهتمون بالتربية الموسيقية .	2.71	.706

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٠	٣٢	أعتقد بأن حصة التربية الموسيقية تعمل على تنمية الذوق الفني والحس الجمالي لدى الطلبة .	2.60	.802
٢٠	٣٧	لا يوجد ارتباط بين الموسيقى والمواد الأخرى .	2.60	.802
٢٢	٢٨	تعتبر حصة النشاط الموسيقي من الحصص المهمة والممتعة بالنسبة لي .	2.59	.809
٢٢	٣٩	تعجبني حصة التربية الموسيقية لأنها تطلعنا على الثقافات الموسيقية لمختلف الشعوب والأمم .	2.59	.809
٢٤	١٢	أكرة حصة التربية الموسيقية لأنه لا يوجد المكان المناسب لتنفيذ النشاط .	2.53	.850
٢٥	٤٢	أتمنى أن تزيد حصص النشاط الموسيقي عن ما هو مقرر الآن .	2.51	.862
٢٦	١٦	سماع الموسيقى يزيل عني الملل في المدرسة	2.50	.868
٢٧	١٩	أرى أن حصة التربية الموسيقية مهمة ويجب إدخالها في المنهاج المدرسي .	2.48	.879
٢٨	٣	أتأثر كثيرا بمعلم التربية الموسيقية .	2.45	.895
٢٩	١٥	اشعر بالارتياح عند سماعي الموسيقى .	2.41	.914
٣٠	٢٠	أرى أن يقتصر التربية الموسيقية على الطلبة الراغبين فقط .	2.35	.939
٣١	٢٧	اعتقد بأن الموسيقى والأناشيد لا تفيدني في حياتي العملية .	2.33	.946
٣٢	٤٤	أفضل دروس المواد الأخرى عن دروس التربية الموسيقية .	2.29	.959
٣٣	٧	تتطلب التربية الموسيقية جهدا مضاعفا من الطلبة لإتقانها .	2.27	.965
٣٤	٤١	لا يستطيع أي طالب إتقان العزف والغناء .	2.19	.984

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٥	١٨	استمع للموسيقى في أوقات فراغي فقط .	2.14	.993
٣٦	٢١	أرى ضرورة تقليل حصص النشاط الموسيقي .	2.12	.995
٣٧	٦	ممارستي التربية الموسيقية لا ينمي لدي الذكاء الموسيقي .	1.95	1.001
٣٨	١٧	تعمل الموسيقى على تشتيت انتباهي عن الدراسة .	1.90	.997
٣٩	٥	أفضل أن يغير معلم التربية الموسيقية أسلوبه في التدريس .	1.79	.980
٤٠	٣١	لا أشعر بالراحة النفسية أثناء حصة التربية الموسيقية	1.73	.965
٤١	٤٣	لا أشعر بالمتعة عند أداء الموسيقى والأناشيد .	1.67	.946
٤٢	٣٤	اعتقد بأن مادة التربية الموسيقية لا تعمل على تنمية جوانب الابتكار والإبداع لدى الطلبة .	1.57	.905
٤٣	١٠	اعتقد بأن مادة التربية الموسيقية ليست ضرورية للطلبة المتميزين .	1.46	.844
٤٤	٤	اكره معلم التربية الموسيقية لأنه لا يستخدم طرق حديثة في التدريس .	1.35	.762
٤٥	٨	أكره مادة التربية الموسيقية لأنني لا أتقن العزف والغناء .	1.34	.753
الأداة ككل			2.44	.18

يبين الجدول أعلاه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات اتجاهات الطلبة المتميزين نحو التربية الموسيقية، حيث أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة تراوحت ما بين (١,٣٤- ٣,٠٠) بانحراف معياري تراوح بين (٠,٧٥٣- ٠,٠٠٠) حصلت الفقرة رقم (٢٣) والتي تنص على "أعتقد بأن الموسيقى والأناشيد تعزز مشاعر الانتماء للوطن" على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٠٠) بانحراف معياري (٠,٠٠٠)، تلتها الفقرة رقم (٣٣) والتي تنص على "اعتقد بأن مادة التربية الموسيقية تعمل على إشغال وقت الفراغ لدى الطلبة بهوايات محببة تبعده عن السلوك الضار" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٥) وانحراف معياري (٠,٣١٣)، تلتها الفقرة رقم (١٣) ونصها "أكرة مادة التربية الموسيقية لعدم

توفر الآلات الموسيقية المناسبة" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٤) وانحراف معياري (٠,٣٤٢)، بينما جاءت الفقرة رقم (٨) والتي تنص على "أكره مادة التربية الموسيقية لأنني لا أتقن العزف والغناء" بأدنى متوسط حسابي بلغ (١,٣٤) وانحراف معياري (٠,٧٥٣)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٢,٤٤) وانحراف معياري (٠,١٨) وهذا يعبر عن اتجاه بدرجة إيجابية.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) لاتجاهات الطلبة المتفوقين نحو التربية الموسيقية تعزى للجنس، والمرحلة"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة المتفوقين نحو التربية الموسيقية، وفقا للجنس، والمرحلة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة المتميزين نحو التربية الموسيقية وفقا لمتغير الجنس والمرحلة

الجنس	المرحلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	أساسي	2.29	.22	50
	ثانوي	2.53	.12	50
	المجموع	2.41	.21	100
إناث	أساسي	2.41	.14	50
	ثانوي	2.53	.11	50
	المجموع	2.47	.14	100
المجموع	أساسي	2.35	.19	100
	ثانوي	2.53	.11	100
	المجموع	2.44	.18	200

يبيّن الجدول رقم (٤) تباينا ظاهريا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة المتميزين نحو التربية الموسيقية، بسبب اختلاف فئات الجنس (ذكور، إناث)، والمرحلة (المرحلة الأساسية العليا ، المرحلة الثانوية) ، ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي وفقا لأثر متغيرات، الجنس، والمرحلة، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك .

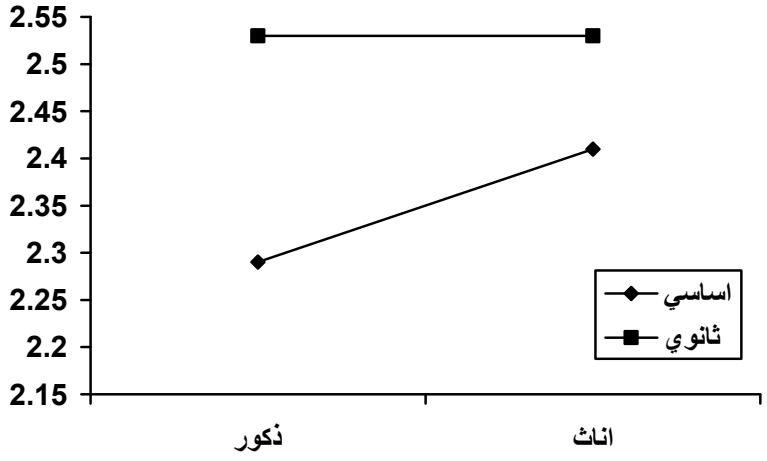
جدول (٥)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والمرحلة والتفاعل بينهما لاتجاهات الطلبة المتميزين نحو التربية الموسيقية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.177	1	.177	7.468	.007
المرحلة	1.533	1	1.533	64.565	.000
الجنس × المرحلة	.157	1	.157	6.603	.011
الخطأ	4.654	196	.024		
المجموع	6.522	199			

يتبين من الجدول رقم (٥) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف(٧,٤٦٨) وبدلالة إحصائية(٠,٠٠٧)و وجاءت الفروق لصالح فئة الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر المرحلة ، حيث بلغت قيمة ف (٦٤,٥٦٥) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠) وجاءت الفروق لصالح المرحلة الثانوية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر التفاعل بين الجنس والمرحلة، حيث بلغت قيمة ف (٦,٦٠٣) وبدلالة إحصائية (٠,٠١١) والشكل أدناه يبين هذا التفاعل.



شكل (١)

رسم بياني يمثل أثر التفاعل بين الجنس والمرحلة

يظهر الرسم البياني شكل (١) أن الفروق كانت لصالح المرحلة الثانوية عند الذكور والإناث.

مناقشة نتائج الدراسة :

مناقشة نتائج السؤال الأول: "ما هي اتجاهات الطلبة المميزين نحو التربية الموسيقية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة المتميزين نحو التربية الموسيقية ،أشارت نتائج الفقرات حصول الفقرة رقم (٢٣) والتي تنص على "أعتقد بأن الموسيقى والأناشيد تعزز مشاعر الانتماء للوطن" على أعلى متوسط حسابي تلتها الفقرة رقم (٣٣) والتي تنص على "اعتقد بأن مادة التربية الموسيقية تعمل على إشغال وقت الفراغ لدى الطلبة بهوايات محببة تبعده عن السلوك الضار" ، تلتها الفقرة رقم (١٣) ونصها "أكرة مادة التربية الموسيقية لعدم توفر الآلات الموسيقية المناسبة" بمتوسط ، بينما جاءت الفقرة رقم (٨) والتي تنص على "أكره مادة التربية الموسيقية لأنني لا أتقن العزف والغناء" بأدنى متوسط حسابي، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٢,٤٤) وانحراف معياري (٠,١٨) ، ومن الملاحظ أن الفقرات التي نالت مستوى عالي على المقياس متصلة بالصورة التي يكونها الطلبة للنشاط الموسيقي والمتمثل بارتباطها الوثيق بالتربية الوطنية والاجتماعية عن طريق الأغاني والأناشيد الوطنية والقومية ، والتي تسهم إسهاما كبيرا في تقوية رابطة الطالب بوطنه ، وبث روح الفخر والاعتزاز الوطني والقومي لديه بحيث تؤدي هذه الأناشيد إلى

اشجاء النفس وحفز تعزيز الجانب الاجتماعي والعمل الوطني لدى الطلبة ، بينما جاءت الفقرة أكره مـــادة التربية الموسيقية لأنني لا أتقن العزف والغناء بأدنى متوسط حسابي ، وقد تعلل هذه النتيجة بما يتسم بـــه الطلبة المتفوقين من قدرات إبداعية وعقلية تمكنهم من تنفيذ هواياتهم ، والقدرة على الإحساس بالمقامات الموسيقية وجرس الأصوات وإيقاعها ، وكذلك الانفعال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية ، حتـــى ولو لم يتقن العزف على أية من الآلات الموسيقية .

بينما جاءت اتجاهات الطلبة المتفوقين نحو التربية الموسيقية ايجابية حيث تراوحت من المتوسطة إلى العالية على الدرجة للمقياس الكلي، وهذه النتيجة طبيعية نظرا للبرامج الاثرائية التي يـــتم تفعيلهـــا فـــي مدارس التميز العلمي في مجال الأنشطة اللامنهجية وخصوصا الموسيقى والدراما ، وإشراك الطلبة فـــي العديد من المسابقات الداخلية والخارجية ، مما يكون له اثر كبير في تنمية الطلبة من الناحيـــة الأكاديميـــة والاجتماعية والفنية وصقل شخصيتهم ، ويؤكد تاننبام (٢٠٠٣م) أن الخصائص الشخصية التي يتميز بها الفرد تكون قوة دعم للانجاز المرتفع, فالتفكير الإيجابي, وارتفاع مفهوم الذات لدى الفرد والثقـــة بـــالنفس, مثل هذه الصفات تعزز المواقف المختلفة تجاه ومنها ممارسة الأنشطة المختلفة, فتحقيـــق مفهـــوم الـــذات يرتبط بالإنجاز, فمثلاً الموهبة في مجال الفنون في المسرح أو الموسيقى ترتبـــط ارتباطاً كبيـــراً بمفهـــوم الموهوب والمتفوق عن نفسه لتلك القدرات ومدى إتقانه لها وتفننه في أدائها فبالتالي المـــؤثرات الداخليـــة تنعكس على الأداء للفرد لتحقيق الإنجاز في تلك المجالات للموهبة ، وتتفق هذه الدراسة ودراسة القـــشاط (٢٠٠٨) والتي أشارت أن اتجاهات الطلبة نحو التربية الموسيقية ايجابيه ، وتتفق أيضا مع دراسة شموط والتي أشارت أن اتجاهات الطلبة المتفوقين نحو التربية الفنية من المتوسطة إلى العالية .

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) لاتجاهات الطلبة المتفـــوقين نحـــو التربية الموسيقية تعزى للجنس، والمرحلة"؟

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والمرحلة والتفاعل بينهما لاتجاهات الطلبة المتميزين نحو التربية الموسيقية ، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس ، حيث جاءت الفروق لصالح فئة الإناث ، و اثر المرحلة ولصالح فئة (المرحلة الثانوية). وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر التفاعل بين الجنس والمرحلة ، ويعزو الباحث إن اتجاهات الإناث أكثر ايجابية نتيجة أن ظروفهن المحيطة لا تسمح لهن ممارسة الأنشطة كما هو الحال بالنسبة للذكور حيث يجدن الفرصة لإثبات الذات والتعبير عنها من خلال ممارسة الأنشطة الفنية داخل المدرسة حيث أن المدرسة مجال خصبا لممارسة الانشطه اللامنهجية ، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة القضماني (٢٠٠٤) والتي أشارات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متوسط علامات الطلبة على اختبار

القدرة الموسيقية العامة تعزى للجنس ، كانت والفروق لصالح الإناث ، وتختلف هذه الدراسة مع كل من دراسة شموط (٢٠٠٤) والتي بينت انه توجد فروق ذات دلاله إحصائية في اتجاهات الطلبة المتميزين نحو التربية الفنية تعزى للجنس ولصالح الذكور ، والصف ولصالح الصف السابع (المرحلة الأساسية العليا) ، وكذلك التفاعل بين الصف والجنس ، وتختلف هذ الدراسة أيضا عن دراسة القشاط (٢٠٠٨) والتي أشارت بأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الاتجاهات نحو التربية الموسيقية .

كما يعزو الباحث ان اتجاهات المرحلة الثانوية اكتر ايجابية نتيجة لتقدم الطلبة في العمر ، وتراكم الخبرات في التربية الموسيقية وزيادة حصيلتهم المعرفية في الموسيقى بسبب البرامج الاثرائية والمشاركة في المسابقات والاحتفالات مما يؤدي إلى زيادة التذوق الموسيقي لديهم ، وبالتالي إلى تعزيز ميولهم واتجاهاتهم الايجابية نحو الموسيقى ،

، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من السوداني (1980) ودراسة (Austin,1988) والتي أشارت نتائجهما إلى تفوق الفئات الأكثر عمرا في اختبارات الموسيقى والاتجاهات ، وتتفق هذه الدراسة ودراسة القضماني (٢٠٠٤) والتي أشارات نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متوسط علامات الطلبة على متوسط علامات الطلبة على اختبار القدرة الموسيقية العامة تعزى الصف الدراسي ، وكانت الفروق لصالح الفئات الأعلى عمرا ، وتختلف هذه الدراسة مع كل من دراسة شموط (٢٠٠٤) والتي بينت انه توجد فروق ذات دلاله إحصائية في اتجاهات الطلبة المتميزين نحو التربية الفنية تعزى ، والصف ولصالح الصف السابع (المرحلة الأساسية العليا) .

<u>التوصيات :</u>

- أن تعمل إدارات المدارس على توفير كافة التسهيلات والإمكانيات لممارسة الأنشطة الموسيقية وتوفير الآلات الموسيقية المتطورة .
- إيجاد أوقات ملائمة لتنفيذ الأنشطة الموسيقية ، بما لا يتعارض وأوقات الدراسة للطلبة المتفوقين .
- الاهتمام بالبرامج الاثرائية الموسيقية التي تعبر عن الذات وتبرز المواهب والقدرات .

المراجع باللغة العربية :

- الإمام ،محمد صالح والخواجة،عبد الفتاح (2005) ،**الضغوط النفسية وعلاقتها بأنماط العزو السببي التحصيلي لدى الطلبة الموهوبين فى مدرسة اليوبيل** ،المؤتمر العلمى العربى الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين ،نظمه المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ومؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين ،عمان، الأردن، 16-18 يوليو.
- الإمام ،محمد صالح (2001) **مشكلات تلميذ المدرسة الأعدادية ودور التربية فى علاجها** ،إدارة التدريب بمديرية التربية والتعليم ، دورة ترقية المديرين ورؤساء الأقسام ،القاهرة .
- أبو زياد ، وليد (٢٠٠٢) الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الموسيقية حافظة عمان ، **رسالة ماجستير غير منشوره** ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، الأردن .
- حمام ، عبد الحميد (١٩٩٦) ، **الموسيقى والأناشيد وطرق تدريسها** ، ط١ ، عمان .
- الخليفة ، عمر هارون (٢٠٠٢) ، الموهبة الموسيقية عند الأطفال ، **مجلة الطفولة العربية** ، مج(٤)٣ الكويت .
- سوداني ، سهير (١٩٨٠) تطور القدرة الموسيقية عند الطلاب الاردنيين في المرحلة العمرية ما بين التاسعه والسادسه عشر ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، الجامعة الاردنية .
- شحادة ، حسن (١٩٩٠) ، **النشاط المدرسي** ، الدار المصرية اللبنانية ، الطبعة الأولى .
- شموط ، محمد (٢٠٠٤) اتجاهات طلبة مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز مقارنه مع الطلية العاديين نحو التربية الفنية ، **رسالة ماجستير غير منشوره** ، الجامعة الهاشمية .
- فريد،بثينة،وأمين،اميمة(١٩٨٥) **البيانو والتربية الموسيقية**، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- العناني، حنان(٢٠٠٢). **الفن والدراما والموسيقى في تعليم الأطفال**. عمان، دار الفكر.
- القضماني ، عمار (٢٠٠٤) ، تطور القدرة الموسيقية لدى الطلبة الفلسطينيين في محافظة نابلس ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة النجاح , فلسطين .
- القشاط ، كوثر عبدالحميد سعيد(٢٠٠٨) أثر الموسيقى في النفس البشرية لدى الشباب الجامعي ، **رسالة ماجستير غير منشوره** ، جامعة الفاتح ، ليبيا
- مطر ، أمين عبد العزيز (١٩٨٥) ، **الألعاب الموسيقية والقصص الحركية والإيقاع الحركي والطرق الخاصة** . وزارة التربية والتعليم ، القاهرة .
- نشواتي ، عبد المجيد .(١٩٩٨). **علم النفس التربوي** ، ط٩ ، بيروت : مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ، لبنان

المراجع الأجنبية :

- Al-Balkin , (1999) , Composer and Professor Emeritus of Wes Michigan University in Kalamazoo , MI. This article Originally appeared in the Fall , issue of Massachusetts Music News .

-Ausitn,J.(1990),the relationship of music self-esteem to degree of participation in school and out-of-school music activities among upper elementary student contributions to music education ,17,20-31.

- CHAIKEN, S. & STANGER, C. (1987) "Attitudes and Attitude Change", *Annual Review ofPsychology,* 38: 575-630.

- Chapleau,Rechared &Iwanaga,John(1999) Involvement in The Art Development : General Involvement and Intensive And Human Involvement In Music and Teacher Arts Loss Angeles ,CA: The Imagination Project at UCLA Graduate School of Education and Information Studies.

- Greenwald, A.G. (1989). Why attitudes are important: defining attitude and attitude theory 20 years later., Attitude Str~icturea nd Ftinction (pp.429-440). Lawrence Erlbaum Ass., NJ: Hillsdale.

-Kendrick, Maureen & McKay, R . (2004). Drawing as an Alternative Way of Understanding Young Children's Constructions of Literacy***. Journal of Early Childhood literacy***, 4(1), pp 109-129.

-Kaplan, L. (1990) Helping gifted children with stress management. ERIC Digest, US Department of Education.

- kestrom Joyce M (1998) The Untaapped Power Of Musice :Its Role in The Curriculum and Its Effect on Academic Achievement. Nassp Bulletin, 82,34-43

- Lee, Yu- wen (1994). Teaching Young Children Music Fundamentals In a Computer Leaning Environment. Unpolished Dissertation Columbia University Teacher College.

- Ruokonen, Inkeri & Vikat, Maie(2005) The Creativity of Gifted Children in Estonia and Finland from A Musical and Environmental Perspective, Trams: A Journal of the Humanities & Social SciencesVol. 9 Issue 1, p49-68, 20p.

-Rombokas, Mary , and others. (1995) . High School Extracurricular Activities and college Grades Presented at the Southeastern Conference of counseling Center Personnel (jekll Island, GA, (25-270,).

-Silverman, L. K. (1993). Counseling the gifted and talented. Denver: Love Publishin

- Sprinthall N, Sprinthall RC,Oja SN(1994) Educational Psychology. A Developmental Approach (McGraw-Hill, New York).

-Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In *Handbook of gifted education*,3rd ed,N. Colangelo and G. A. Davis, 45–59. Boston: Allyn & Bacon.

المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية " الداخلية – الخارجية " لدى مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى من طلاب الجامعة

د٠ السيد محمد أبو هاشم *

الملخص :

هدف البحث الحالى إلى التعرف على الفروق فى كل من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية وفقاً لمتغيرات النوع (ذكور – إناث) ، والمستوى الدراسى (الأول – الرابع) ، ومستوى التحصيل الدراسى (مرتفع – منخفض) . بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ، وإسهام كل منها فى التحصيل الدراسى . وتكونت العينة من (٣٨٠) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الملك سعود ، منهم (١٧١) طالباً ، (٢٠٩) طالبة . طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية ، ومقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية . وباستخدام اختبار " ت " ، ومعامل الارتباط ، وتحليل الانحدار المتعدد ، أظهرت النتائج ما يلى:

(١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة ، ما عدا بعد بنية المعرفة فكانت الفروق لصالح الإناث .

(٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة المستوى الأول والرابع فى المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة ما عدا بعد البنية المعرفية والتعديل فكانت الفروق لصالح طلبة المستوى الرابع .

(٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة ، والحقيقة الموضوعية) لصالح المنخفضين ، بينما لم توجد فروق فى الأبعاد الأخرى

(٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة كلية التربية ترجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث).

(٥) عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة كلية التربية ترجع إلى متغير المستوى الدراسى (الأول – الرابع) .

(٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى التوجهات الدافعية الداخلية (التحدى ، وحب الاستطلاع) لصالح مرتفعى التحصيل الدراسى .

(٧) وجود علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية . بينما لا يوجد ارتباط بين الحقيقة الموضوعية والتوجهات الدافعية الداخلية لدى طلبة كلية التربية

(٨) يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى من التوجهات الدافعية الداخلية فقط ، بينما لم تنبأ كل من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الخارجية بالتحصيل الدراسى لدى طلبة كلية التربية .

---

* أستاذ مساعد – قسم علم النفس التربوى – كلية التربية – جامعة الزقازيق

المقدمة :

تعتبر متغيرات المعتقدات المعرفية **Epistemological Beliefs** والتوجهات الدافعية **Motivation Orientations** من المتغيرات التى لم تلق الاهتمام الكافى لدى الباحثين فى البيئة العربية ، رغم أهمية هذه المتغيرات وتأثيرها المباشر على الأداء الأكاديمى للطلاب خلال المراحل التعليمية المختلفة ، حيث إنه يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنسانى فى ضوء معتقدات الفرد ودافعتيه نظراً لأن أداء الفرد ومثابرته فى المهام المختلفة يتوقف على ما لديه من معتقدات حول الأشياء وطبيعتها المختلفة ، بالإضافة إلى توجهاته الدافعية سواء الداخلية أو الخارجية ، وبمقارنة التراث السيكولوجى المتعلق بالمعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية فى البيئة الأجنبية بنظيره فى البيئة العربية وجد الباحث الحالى قصوراً واضحاً فى كم ونوعية الدراسات والبحوث التى أجريت حول هذه المتغيرات فى البيئة العربية .

وتعد دراسات **(Schommer, 1993 -2004)** عن المعتقدات المعرفية من أكثر الدراسات التى رسخت لهذا المفهوم وطرق البحث فيه وكيفية قياسه فى مجال علم النفس ، حيث وضعت **(Schommer,1993)** نموذجاً للمعتقدات المعرفية يتكون من خمسة أبعاد رئيسية تشتمل على العديد من الأبعاد الفرعية وهى : مصدر المعرفة **Source** ، وبنية المعرفة **Structure** ، وسرعة اكتساب المعرفة **Speed** ، والتحكم فى اكتساب المعرفة **Control** . وأجرت العديد من الدراسات التجريبية والنمائية والوصفية حول هذا النموذج ، ومنها نمو المعتقدات المعرفية لدى الأفراد **(Schommer 1993A, 1993B , Schommer & et al ., 1997)** ، والفروق بين الطلاب الموهوبين والعاديين فى المعتقدات المعرفية **(Schommer & Dunnell , 1997)** ، وأثر العمر والتربية على المعتقدات المعرفية **(Schommer , 1998)** ، وأثر المعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمى **(Schommer & et al ., 2005 , Schommer & Easter , 2006)**

ويتضح عدم الاتساق إلى حد كبير فى نتائج الدراسات التى تناولت الفروق بين الذكور والإناث فى المعتقدات المعرفية . حيث أظهرت نتائج دراسة كل من : **Cano (2005)** ، نبيل زايد (٢٠٠٦) ، **Lodewyk (2007), Topcu & Tuzun (2009)** وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى بعض المعتقدات المعرفية لصالح الإناث ، بينما أظهرت نتائج دراسة **Marzooghi & et al .,(2009)** أن هذه الفروق لصالح الذكور . وتوصلت دراسة كل من **Schommer (1993B), Paulsen & Wells (1998) , Youn (2000) , Trautwein & Ludtke (2007)** إلى وجود تأثير للنوع على المعتقدات المعرفية مع اختلاق قيم واتجاه هذا التأثير . فى حين انتهت دراسة كل من **Youn & et al ., (2001) , Chan (2003) , Schommer & Easter (2006)** إلى عدم وجود تأثير للنوع على المعتقدات المعرفية .

بينما تتفق نتائج الكثير من الدراسات على أن المعتقدات المعرفية تتغير مع العمر وتصبح أكثر تعقيداً مع التقدم فى العمر ، وأن طلاب المستويات العليا والخريجين لديهم معتقدات متطورة **Sophisticated Beliefs** وأكثر ثباتاً حول المعرفة والتعلم مقارنة بطلاب المستويات الأولية **Jehng & et al .(1993)** . ويتضح هذا فى دراسات كل من : **Schommer (1993A , 1997), Youn (2000), Chan (2003) , Cano (2005) , Trautwein & Ludtke (2007) , Marzooghi & et al ., (2009)** ، نبيل زايد (٢٠٠٦) .

ويرى البعض أن المعتقدات المعرفية ذات تأثير موجب على التحصيل الدراسى ، حيث أظهرت نتائج دراسة كل من : **Schommer (1993B) , Schommer & et al ., (1997) , Schommer & Dunnell (1997) , Youn & et al ., (2001) , Kardash & Sinatra (2003) , Cano (2005) , Schommer & Easter (2006)** ، وجود تأثير مباشر وموجب للمعتقدات المعرفية على التحصيل الدراسى . أو أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى من المعتقدات المعرفية (نبيل زايد ، ٢٠٠٦) . أو وجود فروق بين المستويات التحصيلية فى المعتقدات المعرفية **(Lodewyk , 2007)** . ولكن يرى كل من **Trautwein & Ludtke (2007)** أن الدراسات الميدانية أظهرت أن هذا التأثير أو العلاقة متناقضة **Ambivalent** وتؤثر عليها الكثير من المتغيرات الثقافية والاجتماعية والعقلية ، وأنه فى حالة وجودها تكون مع بعد واحد دون الأبعاد الأخرى .

وتهتم البحوث والدراسات الحديثة فى مجال الدافعية بتحديد الأنماط المختلفة للتوجهات الدافعية لدى الأفراد ، وأهم الظروف والعوامل التى تعمل على وجود هذه التوجهات ، وعلاقة ذلك بالكثير من المتغيرات . وقد أظهرت نتائج تلك البحوث والدراسات وجود نمطين من التوجهات الدافعية هما : التوجه الدافعى الداخلى **Intrinsic** وفيه يتحرك الفرد نحو أداء المهمة من أجل الثواب الذاتى المتمثل فى الشعور بالرضا الناتج عن النشاط الهادف والسعادة الذاتية المترتبة على تحقيق الأهداف ، ويتميز الفرد الذى يتبنى هذا التوجه بالتحدى وحب الاستطلاع والمثابرة والتفوق . والتوجه الدافعى الخارجى **Extrinsic** وفيه يتحرك الفرد نحو أداء المهمة من أجل الثواب الخارجى المتمثل فى الحصول على الدرجة ، أو احترام المعلم أو الوالدين أو تجنب الأحكام السلبية من الآخرين **(Vansteenkiste & et al ., 2006 : 20)**.

وأظهرت نتائج دراسة كل من : السيد عبد الدايم (١٩٩٥) ، فاطمة حلمى حسن (١٩٩٥) وجود فروق بين الذكور والإناث فى التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لصالح الإناث ، وأكدت ذلك دراسة كل من : **Dowson & et al ., (2006) , Mayer & et al ., (2009)** بينما أظهرت نتائج دراسة **Guay & et al ., (2003)** أن هذه الفروق لصالح الذكور . واتفقت دراسة كل من (السيد عبد الدايم ، ١٩٩٥) ، **Marsh & et al ., (2003) , Lepper & et al ., (2005)** على وجود تأثير للصف الدراسى على التوجهات

الدافعية الداخلية والخارجية مع اختلاف قيم واتجاه هذا التأثير خلال المراحل التعليمية المختلفة . وأجمعت نتائج بعض الدراسات على وجود تأثير مباشر للتوجهات الدافعية على التحصيل الدراسى ، ووجود فروق فى الأداء الأكاديمى لصالح مرتفعى التمكن أو الدافعية الداخلية . ووجود ارتباط موجب بين التوجه الدافعى الداخلى والتحصيل الدراسى ، وارتباط سالب مع التوجه الدافعى الخارجى وأكدت ذلك نتائج دراسة كل من : (فاطمة حلمى حسن ، ١٩٩٥) ، **Watson & et al ., (2004) , Mattern (2005) , Lapper & et al ., (2005) , Tanaka (2007) , Chan (2008) , Wang (2008) , Mayer & et al ., (2009).** . بينما أظهرت نتائج دراسة **Baker (2004)** عدم وجود ارتباط بين التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية والأداء الأكاديمى .

وعن علاقة المعتقدات المعرفية بالتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ، يرى **(Hofer , 1994 :6)** أن الطلبة الذين يتبنوا تصوراً أكثر تعقيداً نحو المعرفة يكونوا أكثر ميلاً إلى تبنى التوجهات الدافعية الداخلية وبخاصة هدف التمكن من المعرفة ، والتعمق أكثر فى المادة العلمية . ويتضح من نتائج الدراسات وجود علاقة مباشرة بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية مع اختلاف قيم معاملات الارتباط واتجاهها (موجب – سالب) ، حيث كان الارتباط موجب بين المعتقدات المعرفية والدافعية الخارجية ، وسالب مع الدافعية الداخلية ويؤكد ذلك نتائج دراسة كل من : **Hoffer (1994) , Qian (1995) , Naper & Schommer (2002) , Paulsen & Feldman (2005), Phan (2009) , Kizilgunes & et al (2009) .,** ويعنى ذلك أن الطلبة ذوى المعتقدات المعرفية الأكثر تعقيداً تكون دافعيتهم أيضاً أكثر تعقيداً . ومن لديه معتقدات أن المعرفة بسيطة والتعلم يحدث بسرعة والقدرة على التعلم ثابتة تكون توجهاته الدافعية خارجية فى مقابل الذين يرون أن المعرفة معقدة أو التعلم يحدث تدريجياً أو القدرة على التعلم يمكن أن تتحسن بمرور الوقت تكون توجهاتهم الدافعية داخلية **(Paulsen & Feldman , 1999 : 21)** . فالمعتقدات المعرفية بمثابة عدسة **Lens** يفسر الأفراد من خلالها المعلومات ، ويحددون المعايير ، ويقررون مسار العمل الملائم ، والصعوبات التى تواجههم . وبالتالى فهى عامل مؤثر وهام فى دافعية الأفراد **(Buehl & Alexander , 2005: 700)** . والمعتقدات المعرفية المتطورة تتطلب الدافعية الداخلية المرتفعة ، والقدرة على التحدى ، وامتلاك هدف التمكن من أجل إنجاز المهام الصعبة **(Phan , 2009 : 159)** .

مشكلة البحث : تتحدد مشكلة البحث الحالى فى التساؤلات التالية :

(١) هل تختلف المعتقدات المعرفية باختلاف النوع (ذكور – إناث) لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود ؟ .

(٢) هل تختلف المعتقدات المعرفية باختلاف المستوى الدراسى (الأول – الرابع) لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود ؟ .

(٣) هل تختلف المعتقدات المعرفية باختلاف مستوى التحصيل الدراسى (مرتفع – منخفض) لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود ؟ .

(٤) هل تختلف التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية باختلاف النوع (ذكور – إناث) لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود ؟ .

(٥) هل تختلف التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية باختلاف المستوى الدراسى (الأول – الرابع) لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود ؟ .

(٦) هل تختلف التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية باختلاف مستوى التحصيل الدراسى (مرتفع – منخفض) لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود ؟ .

(٧) ما نوع ومقدار العلاقة الارتباطية بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود ؟ .

(٨) هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود ؟ .

أهداف البحث : تتمثل أهداف البحث الحالى فيما يلى :

١- توفير خلفية نظرية عن المعتقدات المعرفية ، والتوجهات الدافعية كمتغيرات أساسية فى البحث الحالى .

٢- تعريب وتقنين مقاييس لمتغيرات البحث الحالى والمتمثلة فى : استبيان المعتقدات المعرفية ، ومقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلاب الجامعة .

٣- التعرف على الفروق فى كل من : المعتقدات المعرفية ، والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة كلية التربية وفقاً للنوع (ذكور- إناث) ، والصف الدراسى (أولى – رابعة) ، ومستوى التحصيل الدراسى (مرتفع – منخفض) .

٤- التعرف على طبيعة العلاقة بين مكونات كل من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة كلية التربية .

٥- إسهام كل من : المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية فى التحصيل الدراسى لدى طلبة كلية التربية.

أهمية البحث : تتحدد أهمية البحث الحالى فى النقاط الآتية :

(١) أن التعرف على المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية يفيد كثيراً فى الوقوف على طبيعة أهم متغيرين أظهرت نتائج الكثير من البحوث أن لهما تأثيراً كبيراً فى الأداء الأكاديمى مما يتيح الفرصة لواضعى المناهج لإعداد مناهج ومقررات دراسية تعمل على تبنى معتقدات معرفية معينة من ناحية وتنشط الدافعية من ناحية أخرى لدى الطلاب .

(٢) نظراً لتأكيد البحوث والدراسات النفسية فى الآونة الأخيرة على ضرورة أن يكون الفرد مدفوعاً داخلياً للعمل حتى يكون جهده أوفر وعطاؤه أكبر ، فقد اهتم البحث الحالى بالتوجهات الدافعية لدى الطلاب فى محاولة للوصول إلى نتائج تفيد القائمين على العملية التعليمية فى معرفة دوافع الطلاب والعمل على تحسينها .

(٣) إن معرفة المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية لدى طلاب كلية التربية – عينة الدراسة الحالية – أثناء إعدادهم يساعد فى تبنى معتقدات حول طبيعة المعرفة و التعلم ، وتوجهات دافعية فعالة مما ينتج عنه معلمون ومعلمات قادرون على أداء أدوارهم نحو إكساب طلابهم المعتقدات والتوجهات التى يملكونها .

حدود البحث : تتحدد نتائج البحث الحالى بالعينة المستخدمة والتى بلغ قوامها (٣٨٠) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الملك سعود خلال العام الجامعى ٢٠٠٩-٢٠١٠ م٠

مصطلحات البحث :

– **المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs :** هى تصورات الأفراد حول التعلم والمعرفة ، وتشمل أربعة أبعاد كل منها ثنائى القطب وهى : القدرة على التعلم **(Ability)** ويشير إلى أن القدرة على التعلم ثابتة منذ الولادة ولا تتغير فى مقابل أن القدرة على التعلم مكتسبة وتتغير وفقاً للمراحل العمرية . وسرعة التعلم **(Speed)** ويشير إلى أن التعلم يتم بشكل سريع بصورة مطلقة فى مقابل أن التعلم يتم بشكل تدريجى . وثبات المعرفة **(Stability)** ويشير إلى أن المعرفة ثابتة فى مقابل أن المعرفة متطورة . وبنية المعرفة **(Structure)** ويشير إلى أن المعرفة أجزاء منفصلة فى مقابل أن المعرفة مترابطة ومتكاملة **(Schommer , 1998 : 552)**.

ويعرفها **(Wood & Kardash , 2002)** أنها أفكار أو اعتقادات الأفراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها . وتتحدد إجرائياً بمجموع الدرجات التى يحصل عليها الفرد فى كل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة ، وبنية المعرفة ، والبنية المعرفية والتعديل ، وخصائص الطلبة الناجحين ، والحقيقة الموضوعية) فى استبيان المعتقدات المعرفية وهو من إعداد (**EBQ ; Wood & Kardash , 2002)** وتعريب الباحث الحالى ٠

– **التوجهات الدافعية Motivation Orientations** : هى أنماط دافعية متباينة الخصائص تستدعى بواسطة مهام بيئية أو تعليمية مختلفة ، وتنشط عندما يتبنى الفرد هدفاً معيناً قصير أو طويل المدى **(Ames 1992 : 266)** . فهى طرق بين التوجه نحو الإنجازية والانخراط فيها ، والاستجابة لها تلبية للرغبات والحاجات التى تحفز الفرد **(Lapper & et al ., 2005: 185)** . وقد تكون داخلية **Intrinsic** وتتضح فى التحدى والمثابرة وحب الاستطلاع والتمكن المستقل . أو خارجية **Extrinsic** وتتضح فى تفضيل المهام السهلة ، وعمل الأشياء لإرضاء الوالدين والأساتذة ، والاعتماد على الآخرين فى إنجاز المهام **(Cain , 2008: 20)** . وتتحدد إجرائياً بمجموع الدرجات التى يحصل عليها الفرد فى كل مقياس على حدة للتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية من إعداد **Cain (2008)** وتعريب الباحث الحالى ٠

– **التحصيل الدراسى Scholastic Achievement** : هو مقدار ما حصله الطالب من معلومات ومهارات فى المقررات الدراسية المختلفة ، ويحدد إجرائياً بالمعدل التراكمى للطالب أو الطالبة فى الاختبارات النهائية للفصل الدراسى الأول ٢٠٠٩ – ٢٠١٠ م ، ويكون التقدير العام للمعدل التراكمى على النحو التالى : ٤،٥٠ فأكثر ممتاز ، من ٣،٧٥ إلى أقل من ٤،٥٠ جيد جداً ، من ٢،٧٥ إلى أقل من ٣،٧٥ جيد ، من ٢،٠٠ إلى أقل من ٢،٧٥ مقبول ، وأقل من ٢،٠٠ راسب وإذا حصل الطالب على ثلاثة إنذارات لانخفاض معدله التراكمى عن (٢،٠٠) يعتبر مفصول (جامعة الملك سعود ، لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية).

الإطار النظرى :

أولاً : المعتقدات المعرفية :

يمثل مفهوم المعرفة **Knowledge** مكوناً وعنصراً هاماً ومحورياً فى نشاط التعليم ، فيتعين على المعلم أن يعرف كيف تكتسب المعرفة ؟ وما معنى أن يعرف المرء شيئاً ما ؟ وما طبيعة ذلك الشئ الذى يقوم على تعليمه ؟ وما شروط المعرفة ؟ إلى آخر تلك المنظومة التى لا يستقيم نشاط التعليم دون معرفة وفهم كل أبعادها ومكوناتها (هانى فرج ، ٢٠٠٤ : ٣) .

وبالرغم من أهمية المعتقدات المعرفية إلا أنها لم تلق اهتماماً كافياً من الباحثين ، ويعتبر **William Perry (1968)** من الرواد الأوائل الذين درسوا هذا المفهوم باستخدام المقابلات والاستبيانات للتعرف على آراء الطلاب حول المعرفة على أنها صواب أو خطأ ، وأن المعرفة الصحيحة يتم الحصول عليها من السلطة **Authority** ، إلا أنه مع تقدم الطلاب فى المراحل الدراسية يعتقدون أن المعرفة غير مؤكدة يمكن

التأكد منها بالاستدلال والبحث التجريبى . واتبـــع نهــج **William Perry** كــل مــن **(Ryan , 1984 ; Kitchener & King , 1990)** حيث استمر هؤلاء الباحثين فى دراسة المعتقدات المعرفية على أنها أحادية البعد **Single Dimension** أو أنها متصل ذات قطبين هما : المعرفة البسيطة واليقينية فى مقابل المعرفــة غير المؤكدة التى يمكن اكتشافها أو الاستدلال على صحتها **(Schommer & Dunnell , 1997 : 153)**

فالمعتقدات المعرفية هى البنية السيكولوجية التى تشير إلى مفاهيم الأفراد حول طبيعــة المعرفــة وكيفية اكتسابها . وتختلف وفقاً للمجال ، وتجارب الفرد ، ونوع العمل اللازم لإنجاز المهام المكلــف بهــا الفرد . وتشتمل على أربعة أبعاد هى : طبيعة المعرفــة **Nature** وتعنــى بــساطة أو تعقيــد المعرفــة **Simplicity or complexity** ، ومصدر المعرفة **Source** ، ويقينية المعرفة **Certainty** ، وثبات المعرفــة **Stability (Hofer ,1994: 4)** . وهى بناء يشتمل على المعتقدات حول المعرفة الشخصية ، والقدرة العقلية ، والتعلم **(Lodewyk , 2007: 308)** .

والمعتقدات المعرفية هى نظام لمعتقدات وافتراضات ضمنية **Implicit assumptions and beliefs** يعتنقها الطلاب حول طبيعة المعرفة واكتــسابها **(Paulsen & Feldman , 2005 : 732)** . وهــذا النظــام متعدد الأبعاد تشكله خمسة عوامل رئيسية : القدرة على التعلم ، والقدرة الفطريــة ، والــتعلم الــسريع ، والتعلم البــسيط ، ويقينيــة المعرفــة **(Marzooghi & et al ., 2008: 4699)** . وتــرى **(Schommer , 2004:26)** أن هذه التعددية نتاج وجود ثلاثة تأثيرات رئيسية على حياة الفرد تتمثل فى الــزملاء **Peers** ، والعائلة **Family** ، والمعلمون **Teachers** لكل منهم نظامه المعرفى وطرقه المعرفيــة وآرائــه الثقافيــة وتوقعاته الخاص .

واقترحت **(1990) Schommer** مدخل جديد لبحث المعتقدات المعرفية ، على اعتبار أن المعرفــة الشخصية كنظام أكثر – أو – أقل استقلالاً مــن المعتقــدات **Personal epistemology as a system of more – or – less independent beliefs** . ونعنى بكلمة نظام وجود أكثر من معتقد يتم أخذه فى الاعتبار ، وبأنها مستقلة أن المتعلمين يمكن أن يكونوا أكثر تطوراً فى بعض المعتقدات ولكن ليــسوا كــذلك فــى معتقدات أخرى . ويتكون هذا النظام من أربع معتقدات معرفية على طول متــصل **along a continuum** هى : القدرة على التعلم **ability to learn** وتمتد من الاعتقاد بأن القدرة على الــتعلم ثابتــة **Fixed** إلــى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم يمكن تحسينها **Improved** . وبنيــة المعرفــة **structure of knowledge** ويمتد ما بين الاعتقاد بأن المعرفة أجزاء منفصلة **Isolated bits** إلى الاعتقاد بأن المعرفة شبكات معقــدة ومترابطة **complex interrelated networks** . وسرعة التعلم **speed of learning** ويمتد ما بين الاعتقاد بأن التعلم يحدث بسرعة أو لا يحدث مطلقاً **quick or not – at –all** إلى الاعتقــاد بــأن الــتعلم يحــدث

تدريجياً **gradual** . وثبات المعرفة **stability of knowledge** ويمتد ما بين الاعتقاد بأن المعرفة لا تتغير **unchanging** إلى أن المعرفة متطورة **evolving**. **(Schommer & Dunnell , 1997 : 153)** .

وتنتظم المعتقدات المعرفية حول خمسة أبعاد رئيسة هـــى : (١) مـــصدر المعرفـــة **Source of knowledge** : ويمتد من المعرفة التى يمكن الحصول عليها من السلطة إلـــى المعرفـــة المـــستنتجة مـــن الأهداف والوسائل الشخصية . (٢) يقينية المعرفـــة **Certainty of knowledge** : وتمتـــد مـــن المعرفـــة المطلقة **Absolute** إلى المعرفة المتطورة . (٣) تنظيم المعرفة **Organisation of knowledge** : وتمتـــد من المعرفة البسيطة المجزأة إلى المعرفة المتكاملة المترابطـــة . (٤) الـــتحكم فـــى الـــتعلم **Control of learning** : ويمتد من أن القدرة على التعلم أولية فطرية إلى أنها مكتسبة من خلال الخبرة . (٥) ســـرعة التعلم **Speed of learning** : وتمتد من التعلم يحدث بسرعة إلى حدوثه تـــدريجياً **(Schommer, 1993 : 406)** .

ويصنف **(Jenhng & et al ., 1993: 26)** الأبعاد الخمسة للمعتقدات المعرفية فى بعدين رئيسين هما : المعتقدات حول المعرفة وتشمل (يقينية المعرفة ، ومصدر المعرفة ، وتنظيم المعرفة) . والمعتقـــدات حول التعلم وتشمل (التحكم فى التعلم ، وسرعة التعلم) .

وحول البنية العاملية للمعتقدات المعرفية فى ضـــوء نمـــوذج **Schommer** ، توصـــل **Chan & Elliott (2000)** إلى وجود ثلاثة عوامل تفسر معاً (٤٦،٥%) من التباين الكلى وهى : القـــدرة الفطريـــة الثابتة **Fixed / Innate Ability** وتشبع عليه كل من لا نستطيع تعلم كيف نـــتعلم **Can't Learn how to Learn** ، والنجاح لا يرتبط بالعمل الصعب **Success is Unrelated to hard work** ، والـــتعلم مـــن أول مرة **learn first time** . والسلطة الكلية **Omniscient Authority** وتشبع عليه عدم انتقاد السلطة **Don't Criticise Authority** ، والمعرفة اليقينية **Knowledge is Certain** ، والـــتعلم الـــسريع **Learning is quick** . ويقينية المعرفة **Certain Knowledge** وتشبع عليه القدرة على التعلم فطرية **Ability to Learn is Innate** ، وتجنب الغموض **Avoid Ambiguities** . ويشير **Clarebout & et al ., (2001)** إلى وجود ثلاثة أبعاد رئيسية تشكل معاً معتقدات الأفراد حول المعرفة والتعلم وهى : القدرة على الـــتعلم ، ويقينيـــة المعرفة ، ومصدر المعرفة .

وطورت **(Shommer , 2004 : 24)** نموذج المعتقدات المعرفية علـــى أســـاس تـــصور المعرفـــة الشخصية كجزء من نموذج عام راسخ **Embedded systemic model** يتضمن آراء الأفراد حول الثقافة وطبيعتها ، ويشتمل هذا النموذج على ستة أنظمة تشكل فيما بينها المعتقدات المعرفية للفرد ، وهـــى : (١) الآراء المرتبطة بالثقافة **Cultural relational views** وتشتمل مفاهيم الفرد عن الطريقة المثلى التى يتصل بها الأفراد مع بعضهم البعض ، ودرجة التقارب بين الأفراد ، ودرجة إدراكهم للفـــروق بـــين الطبقـــات

المختلفة . (٢) المعتقدات حول طرق المعرفة **Beliefs about ways of knowing** وتشمل **المعرفة المتصلة Connected Knowing** ، والمعرفة المنفصلة **Separated Knowing** (٣) المعتقدات حول المعرفة **Beliefs about knowledge** وتشمل (مصدر المعرفة ، وبنية المعرفة ، وتبرير المعرفة **Justification**). (٤) المعتقدات حول التعلم **Beliefs about learning** وتشمل (سرعة التعلم ، والقدرة على التعلم) . (٥) الأداء داخل حجرة الدراسة **Classroom performance** (٦) التعلم المنظم ذاتياً **Self – regulated learning** . وترى أن فصل المعتقدات حول المعرفة عن المعتقدات حول التعلم يعطى الباحث فرصة لاختيار المكونات التابعة للمعتقدات المعرفية الشخصية ، وإقامة علاقة واضحة بين المعرفة والتعلم ، وتحديد المعتقدات التى تحتاج إلى تعديل أو تغيير ، ويساعد المعلم فى تحديد الاختبارات التى تكشف له عن طبيعة كل منهما .

أن نظام المعتقدات المعرفية لدى الفرد يشتمل تجمعات أو عناقيد **Clusters** تتكامل فيما بينها وتتأثر بالاتجاهات ، والأفعال ، واتخاذ القرارات ، ويتكون هذا النظام الرئيسى من ثلاثة أنظمة فرعية هى : (١) طبيعة ومحتوى المعرفة **Nature and content** ويشمل البينة (بسيطة / معقدة ، ويقينية / تجريبية) . (٢) طبيعة وعملية المعرفة **Nature and process** ويشمل المصدر (السلطة / التبريرات) ، والسرعة (المجهود /العملية) . (٣) العوامل المسيطرة **Controlling factors** وتشمل القدرة (الفطرية / المكتسبة) **(Chan & Elliot , 2004 : 136)**

وعلى الرغم من اختلاف العوامل المكونة للمعتقدات المعرفية لاعتمادها على المقياس المستخدم ، إلا أن معظم العوامل المتطابقة **Identified Factors** ترتبط بخمس معتقدات أساسية وهى : بنية المعرفة : هل المعرفة بسيطة أم معقدة ؟ هل هى منفصلة أم متكاملة ؟ . وثبات المعرفة : هل المعرفة يقينية أم تجريبية ؟ . ومصادر المعرفة هل تنشأ المعرفة عن مصدر خارجى أم من الخبرة الشخصية ؟ . وطبيعة اكتساب المعرفة : هل تكتسب المعرفة بسرعة أم بالتدريج ، هل العملية سهلة أم صعبة ؟ . والقدرة على اكتساب المعرفة : هل القدرة على التعلم ثابتة أم تتطور بمرور الوقت **(Buehl & Alexander , 2005 :699)** . ومن هذا المنطلق وتأكيد غالبية الدراسات على أن المعتقدات حول المعرفة مستقلة تماماً عن المعتقدات حول التعلم فالبحث الحالى يتبنى وجهة نظر كل من **(Wood & Kardash , 2002)** حول طبيعة المعتقدات المعرفية والتى تؤكد على وجود خمس أبعاد فرعية وهى : سرعة اكتساب المعرفة ، وبنية المعرفة ، والبنية المعرفية والتعديل ، وخصائص الطلبة الناجحين ، والحقيقة الموضوعية .

ثانياً : التوجهات الدافعية :

يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى ما يحض الفرد على القيام بنشاط سلوكى ما ، وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة . وتعرف الدافعية بأنها حالة داخلية تستثير الكائن الحى وتدفعه إلى أن يسلك سلوكاً ما نحو تحقيق الهدف ، كما أنها تكوين فرضى لا يمكن رؤيته ولكن نستدل عليه من خلال السلوك الموجه نحو تحقيق الهدف (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ،١٩٩٦ : ٢١) . فالدافعية هى مجموعة العوامل والعمليات التى تبدأ وتوجه مقدار المثابرة ، وجودة السلوكيات الموجهة لتحقيق الهدف **(Paulsen & Feldman , 1999 : 18)** . وهى العملية التى تفسر قوة واتجاه وإصرار الفرد على بذل الجهد من أجل تحقيق هدف ما **(Cain , 2008 : 38)** .

ويعرف **(Benjamin , 2003 : 3)** التوجهات الدافعية بأنها الميل إلى تحقيق بعض الأنواع المؤكدة من الخبرات ، والمعتقدات المرتبطة بمسببات **Causes** النجاح ، وتشمل ثلاثة توجهات رئيسية وهى : توجه المهمة **Task orientation** وفيه يسعى الفرد لاكتساب المعرفة ، وتطوير ذاته من خلال التعاون مع الآخرين . وتوجه الأنا **ego orientation** وفيه يسعى الفرد للتميز عن الآخرين ، وتوجه تجنب العمل **Work – avoidance orientation** وفيه يسعى الفرد لإنجاز المهام السهلة فى أقل وقت ممكن وبأقل مجهود . وحدد كل من **(Grast & Ried , 1999 : 302)** البنية العاملية للتوجهات الدافعية فى عاملين الأول التوجه الدافعى الداخلى ويشمل : الكفاءة المرتبطة بحب الاستطلاع **Competency - related Curiosity(CRC)** ، والخدمة الاجتماعية **Community Service (CS)** . والعامل الثانى التوجه الدافعى الخارجى ويشمل : العلاقات البينشخصية **Interpersonal Relations (IP)** ، والهروب من الروتين **Escape from Routine (ER)** ، والتقدم المهنى **Professional Advancement (PA)** ، والالتزام بالتأثير الخارجى **Compliance with External Influence(CEI)** . ويشير التوجه الدافعى الداخلى إلى إدراك الفرد لأسباب اندماجه أو أدائه لمهمة ما ، ويتضح فى التحدى ، وحب الاستطلاع ، والتفوق ، والمتعة فى أداء العمل ، والاهتمام ، والرضا . وعندما تكون الأسباب التى تقف وراء الأداء المكافآت ، والمنافسة ، والتقييم من الآخرين ، والأنا فهذه إشارة إلى التوجه الخارجى **(Ryan & Deci ,2000 : 61)**. وتنشأ الدافعية الداخلية من داخل الأفراد ، ونتيجة للاستمتاع وتحسن مستوى الكفاية فى أداء المهام الأكاديمية المختلفة . بينما الدافعية الخارجية نتيجة للمكافآت أو العقاب بناء على النجاح أو الإخفاق فى أداء المهام **(Wang , 2008 : 634)** .

والدافعية الداخلية للدراسة هى الاستمتاع بالتعلم المدرسى الذى يتسم بالاتجاه نحو التفوق ، حب الاستطلاع ، المثابرة ، التركيز على المهمة ، تعلم المهام المتحدية للعقل والصعبة والغريبة وغير المألوفة (فاطمة حلمى حسن ، ١٩٩٥ : ١٢٢) . فالدافعية الداخلية هى النمو الطبيعى لميل أو اهتمام الفرد

بموضوع محدد وتعتبر انعكاساً لهدف الفرد الذى يسهم فى زيادة معرفته والمشاركة المستمرة فى أداء الأعمال المختلفة ، وتؤدى إلى زيادة ثقة الفرد بنفسه ، واستقلاليته الذاتية وكل ذلك هدفه الأساسى هو تحقيق الذات **Self actualization** . بينما تعنى الدافعية الخارجية الرغبة فى النجاح وإتمام الأعمال على نحو مقبول فى الوقت المحدد ، ويتطلب ذلك وجود مهارات خاصة بالعمل المراد إنجازه لدى الفرد ، بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا عن الذات ، وتتمثل فى الثناء والمكافأة ويكون هدفها الأساسى هو تقدير الذات**Self esteem (Vansteenkiste & et al ., 2006 : 20)** . ويرى كل من **(Paulsen & Feldman , 1999 : 19 , Buehl & Alexander , 2005 : 702)** أنه فى السنوات الأخيرة ظهر عدد كبير من النظريات والنماذج المفسرة للدافعية ، ولكن أفضلها نظرية التوقع – القيمة – **Expectancy Value Motivation Theory** ، وهى توجه نوعى يرى الدافعية كوظيفة لتوقع النجاح عند الأفراد (أى معتقدات الفرد فى قدرته على النجاح فى المهمة) . وتتناول الدافعية فى ضوء ثلاثة مكونات رئيسية هى : (١) القيمة **Value** : وتعكس مبررات الطلبة للمشاركة فى نشاط حجرة الدراسة ، وإجاباتهم الفردية على سؤال " لماذا أؤدى هذه المهمة **Why am I doing this task?** " . وهى عبارة عن مكونين هما توجه الهدف (داخلى / خارجى) ، وقيمة المهمة . (٢) التوقع **Expectancy** : ويشير إلى معتقدات الطلبة عن احتمال الأداء الجيد لمهام أكاديمية معينة ، وتتحدد من خلال الإجابة على السؤال " هل أستطيع أداء هذه المهمة **Can I do this task?** " . وتشمل معتقدات الأفراد حول عملية التعلم ، وفعالية الذات فى التعلم والأداء . (٣) الانفعال **Affective** : ويشير إلى المظاهر الانفعالية لاستجابات الطلبة للخبرات المتعلقة بالمهمة الأكاديمية . وتنعكس مثل هذه الاستجابات فى إجاباتهم عن السؤال " كيف أشعر تجاه هذه المهمة **How do I feel about this task ?** " . وتظهر فى معالجة المعلومات ، وقلق الاختبار .

وبالتالى يتمايز هدفان للتوجهات الدافعية الأول يعبر عن اندماج المهمة **Task – involvement** وفيه يتحسن إتقان المهمة بالجهد أو التعلم ، ويكون الحكم على صعوبة المهمة والقدرة مرجعاً إلى الذات ، وهدف الفرد هو التحسن والتقدم والزيادة فى الإتقان غاية فى حد ذاتها مع الشعور بدافعية داخلية مرتفعة . والثانى اندماج الأنا **Ego – involvement** وفيه يعد التعلم أساساً غير كاف لإدراك التمكن . ويستدل على القدرة من المقارنة البينشخصية للأداء والجهد ، أى أن التقويم الذاتى للقدرة يكون فى ضوء قدرة وأداء وجهد الآخرين . ومن ثم ، يكون الإتقان وسيلة وليس غاية فى حد ذاته . ويقل لديهم الشعور بالدافعية الداخلية (سهير أنور محفوظ ، ١٩٩٣ : ١٩٦). ويفترض أصحاب نظرية توجه الهدف أن أهداف التمكن ترتبط ارتباطاً موجباً مع نواتج التعلم الإيجابية مثل زيادة كفاءة الذات وبذل الجهد والمثابرة أثناء الاستذكار والاهتمام والاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة أو المهمة والمعالجة المعرفية العميقة للمعلومات

وتوظيف ما وراء المعرفة والتحصيل ، فى حين ترتبط أهداف الأداء – إقدام سلبياً أو لا ترتبط مع نـــواتج التعلم الإيجابية وكذلك ترتبط ارتباطاً موجباً مع قلق الاختبار والمعالجة المعرفية الـــسطحية للمعلومـــات (عبد الناصر عامر ، ٢٠٠٥ : ٢٦٩) . بينما يـــرى **(Dowson & et al . 2006 : 782)** أن مـــصطلحات " نظرية هدف الإنجاز **Achievement Goal Theory** "، و" الأهـــداف الدافعيـــة للإنجـــاز **Achievement Motivation Goals**" ، و" أهـــداف الدافعيـــة**Motivation Goals** "، و" توجهـــات الهـــدف **Goal Orientations** " ، أو ببساطة " الأهداف **Goal** " تشير كلهـــا إلـــى التوجهـــات الدافعيـــة **Motivation Orientations** للأفراد نحو الإنجاز وتحقيق الأهداف والتى يمكن تقـــسيمها إلـــى توجهـــات أكاديميـــة **Academic**(التمكن ، الأداء ، تجنب العمل) ، وتوجهـــات اجتماعيـــة **Social** (القبـــول الاجتمـــاعى ، المسئولية الاجتماعية ، القلق الاجتماعى ، المركز الاجتماعى ، الانتساب الاجتماعى) . ويضيف كل مـــن **(Marsh & et al ., 2003 : 189 -190)** أن بنية التوجهات الدافعية تتجمع حول عاملين كبار **Big – Two Factor** – ، أو عوامل من الرتبة الأعلى **Higher- order (HO)** وتنتظم حول كل منها عوامل من الرتبة الأولى **First – order (FO)** هما : الأداء (أو الأنا) ويشمل (توجه التمكن **Mastery** ، والتوجه الداخلى **Intrinsic** ، والتوجه التعاونى **Cooperative** ، والتوجه الفردى **Individual**) . والثـــانى : الـــتعلم (أو التمكن أو المهمة) ويشمل (توجه الأنا **Ego** ، والتوجه التنافسى **Competition** ، وتوجه الإقـــدام علـــى النجاح **Orientation to Approach Success** ، وتوجه تجنب الفـــشل **Avoid Failure**) . وأن هيمنـــه العاملين الكبار التعلم والأداء يرجع إلى أن مركز توجه التعلم هو الانتباه للعمليات التى تمكـــن مـــن أداء المهام بنجاح وتنمية الكفاءة والمعرفة ، والموافقة على القيمة الداخلية للتعلم ، والاعتقاد بأن الجهد الملائـــم يؤدى إلى أداء أكاديمى أفضل يهدف بمرور الوقت إلى إكساب مهارات جديدة أو تحسين مهارات حاليـــة تتعلق بالمعايير ذات المرجعية الذاتية ، والتركيز على جودة المشاركة والقيمة الداخلية والالتـــزام طويـــل المدى بالامتياز أو التفوق الأكاديمى . بينما مركز توجه الأداء هـــو التركيـــز علـــى عمليـــات المقارنـــة الاجتماعية التى يتفوق فيها الطالب على الطلبة الآخرين ويحقق النجاح بجهد ضئيل والرغبة فـــى الفـــوز بتقييم إيجابى وتجنب التقييم السلبى لكفاءة الفرد والتقييمات الخارجية للذات والموافقة على القيمة الخارجية للأداء كوسيلة لهدف مرغوب ، والمعتقدات بأن القدرة صفة عزوية ثابتة نسبياً لا يمكـــن تغييرهـــا ببـــذل الجهد .

ومن منطلق أن التوجهات الدافعية لدى الأفراد يحكمها بعدين الأول داخلى ، والثـــانى خـــارجى ولكل منهم مظاهره المختلفة فالبحث الحالى يتبنى وجهة نظر **(Cain , 2008)** حول التوجهـــات الدافعيـــة

والتى تؤكد على أن التحدى ، حب الاستطلاع ، التمكن المستقل من مظاهر الدافعية الداخلية . بينما العمل السهل ، والاعتماد على الآخر من مظاهر الدافعية الخارجية .

البحوث المرتبطة بموضوع البحث الحالى : يعرض الباحث للبحوث المرتبطة بالبحث الحالى فى ثلاثة محاور هى :

أولاً : دراسات تناولت المعتقدات المعرفية فى ضوء النوع والمستوى الدراسى ومستوى التحصيل الدراسى :

هدفت دراسة **Schommer (1993A)** إلى بحث الفروق فى المعتقدات المعرفية لدى (٢١٦) طالباً وطالبة بالجامعة ، طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية **Schommer (1990)** ، وأظهرت النتائج أن طلاب المستويات الأولية أكثر اعتقاداً فى المعرفة المؤكدة والبسيطة والتعلم السريع . بينما كان طلاب المستويات العليا أكثر اعتقاداً فى القدرة الفطرية ، وأن المعتقدات المعرفية عامل مؤثر فى التحصيل الدراسى .

وبحثت **Schommer (1993B)** نمو المعتقدات المعرفية وأثرها على الأداء الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتكونت العينة من (١١٨٢) طالباً وطالبة ، منهم (٥٤١) طالباً ، (٦٤١) طالبة ، طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية**Schommer (1990)** ، وأظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً للعمر على الاعتقاد فى المعرفة البسيطة والمؤكدة والتعلم السريع ، وأن الطالبات أقل اعتماداً على معتقدات التعلم السريع والقدرة الثابتة ، وأنه كلما قل الاعتقاد فى التعلم السريع زاد المعدل التراكمى.

وفى نفس السياق هدفت دراسة **Schommer & et al . (1997)** إلى التعرف على التغيرات النمائية فى المعتقدات المعرفية لدى عينة مكون من (٦٩) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية منهم (٣٨) طالباً ، (٣١) طالبة طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية **Schommer (1990)** عند الالتحاق عام (١٩٩٢) ، وأثناء التخرج عام (١٩٩٥) ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً فى مكونات المعتقدات المعرفية لصالح المستوى الدراسى الأعلى ، وأنه كلما قل الاعتقاد فى التعلم السريع ارتفع المعدل التراكمى للطلاب ، وأن الطالبات أقل اعتماداً على الاعتقاد فى التعلم السريع .

وتناول بحث **Schommer & Dunnell (1997)** المعتقدات المعرفية لدى الطلاب الموهوبين بالمدارس الثانوية ، وتكونت العينة من (٦٩) طالباً وطالبة ، منهم (٢٦) طالباً ، (٤٣) طالبة ، طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية **Schommer (1990)** ، وأظهرت النتائج تغير فى نسب المعتقدات المعرفية لدى الطلاب ، وأن (٢٥% – ٦٥%) من أفراد العينة يعتقدون أن المعرفة ثابتة **Stability of Knowledge** وبالتالى مستوى أدائهم كان منخفض . ووجود تأثير دال إحصائياً للمعتقدات المعرفية (

القدرة على التعلم ، والبنية المعرفية ، وسرعة التعلم ، والمعرفة الثابتة) على الأداء الأكاديمى فى المهام المختلفة ، وأن المعتقدات المعرفية تفسر (٢٤%) من التباين فى القدرة على حل المشكلات .

وللتعرف على الفروق فى المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة وفقاً للنوع والعمر وسنوات الدراسة والمعدل التراكمى **(GPA)** استخدم **Paulsen & Wells (1998)** استبيان المعتقدات المعرفية **Schommer (1990)** على عينة مكون من (٢٩٠) طالباً وطالبة منهم (٤٦،٦%) ذكور ، (٥٣،٤%) إناث ، أعمارهم بين (١٧-٢٢) سنة ، وباستخدام تحليل التباين وتحليل الانحدار أظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً لكل من النوع والعمر وسنوات الدراسة والمعدل التراكمى على المعتقدات المعرفية (المعرفة البسيطة ، واليقينية ، والثابتة والتعلم السريع) ، وأن إسهام هذه المغيرات فى المعتقدات المعرفية بين (٦% ــ ٩%) .

وبحث **Youn & et al .(2001)** طبيعة المعتقدات المعرفية لدى طلاب المدرسة الثانوية فى كوريا الجنوبية ، وتكونت العينة من (٤٥٥) طالباً وطالبة منهم (٢٦١) طالباً ، (١٩٤) طالبة ، طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية **Jehng & et al . (1993)** . وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية ومستوى التعليم والنوع . بينما وجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين المعتقدات حول طبيعة المعرفة والتحصيل الدراسى فقط ، فى حين لم يوجد ارتباط مع المعتقدات حول التعلم .

وللتعرف على علاقة المعتقدات المعرفية بالتحصيل الدراسى لدى طلاب علم النفس التربوى بإحدى الجامعات فى الجزء الغربى من الولايات المتحدة الأمريكية ، طبق **Kardash & Sinatra (2003)** مسح المعتقدات المعرفية **(EBS; Wood & Kardash , 2002)** على عينة مكونة من (١٧٦) طالباً وطالبة . وباستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة (سرعة اكتساب المعرفة ، وبنية المعرفة ، والبنية المعرفية والتعديل ، وخصائص الطلبة الناجحين ، والحقيقة الموضوعية) والمعدل التراكمى **(GPA)** . ووجود تأثير دال إحصائياً للمعتقدات المعرفية على التحصيل الدراسى ، وأن المعتقدات المعرفية تفسر(٩،٣%) من التباين فى التحصيل الدراسى.

وعن الفروق فى المعتقدات المعرفية وفقاً للنوع والعمر ، طبق **Chan (2003)** استبيان المعتقدات المعرفية **(EBQ ; Chan & Elliott , 2000)** ويقيس (القدرة الثابتة / الفطرية **Innate/ Fixed Ability** ، ومجهود التعلم / العملية **Learning Effort / Process** ، السلطة / خبرة المعرفة **Authority / Expert Knowledge** ، ويقينية المعرفة **Certainty Knowledge**) على عينة مكونة من (٢٩٢) طالباً وطالبة

منهم (١٠٢) طالباً ، (١٩٠) طالبة متوسط أعمارهم (٢٠،٨١) سنة ، وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة **(MANOVA)** أظهرت النتائج وجود تأثير سالب دال إحصائياً للعمر على السلطة /خبرة المعرفة بينما لم يوجد تأثير على باقى الأبعاد وهذا يعنى أن الأكبر سناً أقل اعتقاداً حول السلطة / خبرة المعرفة ، وعدم وجود تأثير للنوع على المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة .

وبحث **Cano (2005)** تأثير المعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمى لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية ، وتكونت العينة من (١٦٠٠) طالباً وطالبة ، طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية **Schommer (1990)** ، وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة ، وتحليل المسار أظهرت النتائج أن المعتقدات المعرفية تتغير مع العمر وتصبح أكثر تعقيداً وواقعية فى المستويات الدراسية العليا ، وأن هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الإناث حيث أظهرن مستويات مرتفعة فى المعتقدات حول المعرفة والتعلم ، وكذلك وجد تأثير مباشر ودال إحصائياً للمعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمى .

وتناول نبيل زايد (٢٠٠٦) المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لتلاميذ الصفين الأول والثالث الإعدادى . وتكونت العينة من (٥٠٧) تلميذاً وتلميذة ، منهم (٢٦٧) تلميذاً ، (٢٤٠) تلميذة ، وطبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية **Schommer & et al .(2000)** وباستخدام التحليل العاملى التوكيدى ، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة وتحليل الانحدار المتعدد ، تم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى المعتقدات حول ثبات المعرفة وبنية المعرفة لصالح البنات ، ووجود فروق دالة إحصائياً حسب متغير الصف الدراسى فى سرعة التعلم وبنية المعرفة لصالح تلاميذ الصف الثالث ، وأن سرعة التعلم منبأ بالتحصيل الدراسى لتلاميذ الصف الأول ، بينما تنبأ كل من القدرة على التعلم وسرعة التعلم بالتحصيل الدراسى لتلاميذ الصف الثالث .

وهدفت دراسة **Schommer & Easter (2006)** إلى فحص أثر المعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمى . وتكونت العينة من (١٠٥) طالباً وطالبة بالجامعة منهم (٤٨) طالباً ، (٥٧) طالبة فى كلية إدارة الأعمال بجامعة كاليفورنيا ، متوسط أعمارهم (٢٣،٤٤) سنة ، طبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية **Kardash & Wood(2000)** وتم تحديد مستوى الأداء الأكاديمى من خلال اختبار الفهم القرائى **Reid London House RAI – 12 Reading Comprehension Test** ودرجاتهم على اختبار نهاية الفصل الدراسى ، وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة , ومعاملات الارتباط , وتحليل المسار . أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة ، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين سرعة اكتساب المعرفة وكل من : الفهم القرائى (٠،٣٦) ، والمعدل التراكمى (٠،٣١). ووجود تأثير مباشر وموجب لسرعة اكتساب المعرفة على الأداء الأكاديمى .

وبحث **Trautwein & Ludtke (2007)** العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسى باستخدام منهج الدراسة الطولية ، حيث تكونت العينة من (٢٨٥٤) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية ، (١٨٨٦) طالباً وطالبة بالجامعة . طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية ، وباستخدام معاملات الارتباط ، وتحليل المسار أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لكل من النوع والعمر على المعتقدات المعرفية ، بينما وجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين المعتقدات المعرفية والأداء الأكاديمى قيمته (-٠،١٨) للمرحلة الثانوية ، (-٠،٢٤) للجامعة ، حيث يظهر الطلاب المرتفعين فى المعتقدات المعرفية معدلات أكاديمية منخفضة .

وللتعرف على الفروق فى المعتقدات المعرفية وفقاً للنـــوع ومستويات التحصيل الدراسى ، قام **Lodewyk (2007)** بتطبيق استبيان المعتقدات المعرفية **(SMEQ ; Schommer , 1993)** على عينة مكونة من (٤٤٧) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية ، منهم (٢١٩) طالباً ، (٢٢٨) طالبة متوسط أعمارهم (١٥،٣) سنة . وباستخدام اختبار "ت" ، وتحليل التباين ، وتحليل الانحدار أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى القدرة على التعلم السريع والثابتة**(FQAL)** ، والمعرفة اليقينية **(CK)** لصالح الإناث ، بينما لم توجد فروق بينهم فى المعرفة البسيطة**(SK)** . ووجود فروق دالة إحصائياً بين (مرتفعى ، متوسطى ، منخفضى) التحصيل الدراسى فى المعتقدات المعرفية كدرجة كلية والقدرة على التعلم السريع والثابتة ، والمعرفة اليقينية فقط وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر فى كـــل المقارنات . وأن إسهام كل من الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية ، والقـــدرة على التعلم ، والمعرفة اليقينية على الترتيب (٨%، ٤% ، ٥%) من التباين فى التحصيل الدراسى .

وفى إيران قام **Marzooghi & et al . (2008)** بدراسة الفروق فى المعتقدات المعرفية وفقاً للنوع والمستوى الدراسى ، وتكونت العينة من (٣٠٢) طالباً وطالبة بجامعة شيراز **Shiraz University** موزعين وفقاً للنوع (١٢١) طالباً ، (١٨١) طالبة ، ووفقاً للمستوى الدراسى (١٥٤) بالمستوى الأول ، (١٤٨) بالمستوى الرابع ، ومتوسط أعمارهم (٢٠،٧٨) سنة ، طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية **Schommer (1993)** . وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى كل من : القدرة على التعلـــم ، والقدرة الثابتة ، والتعلم البسيط وذلك لصالح الذكور بينما لم توجد فروق بينهم فى القدرة الفطرية والمعرفة اليقينية . ووجود فروق دالة إحصائياً وفقاً للمستوى الدراسى فى كل من القدرة الفطرية والتعلم البسيط لصالح طلبة المستوى الأول ، بينما لم توجد فروق فى كل من القدرة على التعلم والتعلم السريع والمعرفة اليقينية .

وحول إسهام المعتقدات المعرفية فى التحصيل الدراسى ، أجرى كل من **Topcu & Tuzun (2009)** دراسة على عينة مكونة (٩٤١) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم عشوائياً من مدارس المرحلة الأولية فى تركيا ، منهم (٤٣٧) من الذكور ، (٥٠٤) من الإناث ، (٣١٥) بالصفوف الأولية ، (٦٢٦) بالصفوف العليا . طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية **(SEQ ; Schommer , 1990)** وباستخدام تحليل المسار أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر وموجب دال إحصائياً لبعض المعتقدات المعرفية على التحصيل الدراسى ، حيث يفسر التعلم السريع (١٨%) من التباين فى تحصيل تلاميذ الصفوف الأولية ، بينما تفسر القدرة الفطرية (١٢%) ، والتعلم السريع (١٠%) من التباين فى تحصيل تلاميذ الصفوف العليا . وكذلك وجود تأثير مباشر وموجب للنوع على المعتقدات المعرفية وأن الفروق فى جميع المقارنات كانت لصالح الإناث .

يلاحظ من نتائج البحوث والدراسات السابقة التى اهتمت ببحث الفروق فى المعتقدات المعرفية وفقاً لكل من :

– النوع (ذكور – إناث) : يتضح عدم الاتساق إلى حد كبير فى نتائج الدراسات حول الفروق بين الذكور والإناث فى المعتقدات المعرفية . حيث أظهرت نتائج دراسة كل من : **Cano (2005)** ، ونبيل زايد (٢٠٠٦) ، **Lodewyk (2007), Topcu & Tuzun (2009)** وجود فـــروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى بعض المعتقدات المعرفية لصالح الإناث ، بينما أظهرت نتائج دراسة **Marzooghi & et al (2009)**، أن هذه الفروق لصالح الذكور . وتوصلت دراسة كل من **Schommer (1993B), Paulsen & Wells (1998) , Youn (2000) , Trautwein & Ludtke (2007)** إلى وجود تأثير للنوع على المعتقدات المعرفية مع اختلاق قيم واتجاه هذا التأثير . فى حين انتهت دراسة كل من **Youn & et al ., (2001) , Chan (2003) , Schommer & Easter (2006)** إلى عدم وجود تأثير للنوع على المعتقدات المعرفية ، أو عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى المعتقدات المعرفية .

– بينما فيما يخص تأثير المستوى الدراسى على المعتقدات المعرفية نجد اتساق إلى حد كبير أو اتفاق بين نتائج الدراسات على وجود فروق بين المستويات الأولية والعليا ، أو تأثير الصف الدراسى على المعتقدات المعرفية بالرغم من اختلاف المراحل التعليمية التى تناولتها الدراسات ، أو أن المعتقدات المعرفية تتغير مع العمر وتصبح أكثر تعقيداً فى المستويات العليا ويتضح هذا فى دراسات كل من : **Schommer (1993, 1997), Chan (2003) , Cano (2005) , Trautwein & Ludtke (2007) , Marzooghi & et al ., (2009)** ، نبيل زايد (٢٠٠٦) .

– وفيما يخص العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسى أظهرت نتائج دراسة كل من : **Schommer (1993) , Schommer & et al ., (1997) , Schommer & Dunnell (1997) , Youn & et al**

(2001) , Kardash & Sinatra (2003) , Cano (2005) , Schommer & Easter (2006) ,. ،وجود تأثير مباشر وموجب للمعتقدات المعرفية على التحصيل الدراسى . أو التنبؤ بالتحصيل الدراسى من المعتقدات المعرفية (نبيل زايد ، ٢٠٠٦) . أو وجود فروق بين المستويات التحصيلية المختلفة فى المعتقدات المعرفية **(Lodewyk , 2007)** .

ثانياً : دراسات تناولت التوجهات الدافعية فى ضوء النوع والمستوى الدراسى ومستوى التحصيل الدراسى :

تناول السيد عبد الدايم (١٩٩٥) التوجه الدافعى الداخلى فى مقابل التوجه الدافعى الخارجى لدى تلاميذ التعليم العام والأزهرى ، وتكونت العينة من (٣٤٧) تلميذاً وتلميذة ، منهم (٢٤٥) تلميذاً ، (١٠٢) تلميذة طبق عليهم مقياس التوجه الدافعى الداخلى فى مقابل التوجه الخارجى ويقيس (اختيار الأعمال الصعبة – الأعمال السهلة ، وحب الفضول والاهتمام – إرضاء المعلم ، والاستقلال – الاعتماد ، واستقلالية الرأى – إتباع رأى المعلم) . وباستخدام تحليل التباين متعد المتغيرات التابعة واختبار " ت " ، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى الاستقلال مقابل الاعتماد وذلك لصالح الإناث . ووجود تأثير دال إحصائياً للصف الدراسى على التوجهات الدافعية بأبعادها المختلفة .

وبحثت فاطمة حلمى حسن (١٩٩٥) الدافعية الداخلية للدراسة لدى (٢٤٥) تلميذاً وتلميذة بالصف الثاني الإعدادى ، منهم (١٤٢) تلميذاً ، (١٠٣) تلميذة ، متوسط أعمارهم (١٢،٧) سنة طبق عليهم استبيان الدافعية الداخلية للدراسة (الاستمتاع بالتعلم ، والاتجاه نحو الجدارة ، وحب الاستطلاع ، والمثابرة داخل المهمة ، وتعلم المهام الجديدة والصعبة) . وباستخدام اختبار " ت " ، ومعاملات الارتباط ، وتحليل الانحدار أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى الدافعية الداخلية بأبعادها المختلفة لصالح الإناث ، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسى ، وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى من الدافعية الداخلية للدراسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى .

وللتعرف على الفروق فى التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ، قام **Guay & et al . (2000)** بتطبيق مقياس التوجهات الدافعية **(SIMS ; E. L. Deci & R. M Rayn , 1985,1991)** على عينة مكون من (٩١٦) طالباً وطالبة بالكلية الكندية الفرنسية ، منهم (٣٩٧) طالباً ، (٥٠٩) طالبة ، ومتوسط أعمارهم (١٨،٩) سنة . وباستخدام التحليل العاملى التوكيدى للتحقق من اختبار التباين عبر النوع **Test of Invariance Across Gender** أظهرت النتائج وجود تطابق كبير فى البناءات العاملية للتوجهات الدافعية

الداخلية والخارجية لدى كل من الذكور والإناث ، ولكن وجدت فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لصالح الذكور ، بالإضافة إلى أن حجم التأثير **Effect Size** باستخدام مربع ايتا (٠،٧) .

وبحث **Marsh & et al . (2003)** تأثير كل من النوع والعمر على توجهات الدافعية الأكاديمية لدى مرتفعى التحصيل الدراسى ، وتكونت العينة من (٦٠٦) تلميذاً وتلميذة ، منهم (٣٢١) تلميذ ، (٢٨٥) تلميذة ، ومتوسط أعمارهم (٩،٦٤) سنة . طبق عليهم استبيان التوجهات الدافعية المدرسية (التمكن ، والداخلى ، والتعاونى ، والفردى ، والأنا ، والمنافسة ، والإقدام على النجاح ، وتجنب الفشل) . وباستخدام تحليل المسار أظهرت النتائج وجود تأثير موجب للنوع على توجه التمكن ، وتأثير سالب على كل من الأنا ، والمنافسة ، وتجنب الفشل . ووجود تأثير سالب للعمر على جميع مكونات توجهات الدافعية .

وأظهرت نتائج دراسة **Baker (2004)** على عينة مكونة من (٩١) طالباً وطالبة بالجامعة منهم (٢٠) طالباً ، (٧١) طالبة متوسط أعمارهم (١٩,٤٦) سنة . طبق عليهم مقياس الدافعية الأكاديمية (**AMS ; Vallerand et al , 1992)** عدم وجود ارتباط بين الأداء الأكاديمى **(GPA)** والتوجهات الدافعية الداخلية (٠،٠٠) ، والخارجية (-٠،٠٦) . وأنه لا يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمى من التوجهات الدافعية للطلاب .

وتناول **Watson & et al . (2004)** العلاقة بين التوجهات الدافعية والأداء الأكاديمى ، وتكونت العينة من (٨١) طالباً وطالبة بالجامعة ، منهم (١٧) طالباً ، (٦٤) طالبة ، ومتوسط أعمارهم (٢١) سنة . طبق عليهم استبيان توجهات الدافعية **(MSLQ ; Pintrich et al , 1991)** وباستخدام معامل ارتباط بيرسون أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الأداء الأكاديمى وكل من التوجه الداخلى للهدف (٠،٢٦) ، والتوجه الخارجى للهدف (٠،٣٢) ، وقيمة المهمة (٠،٢٩) ، وفعالية الذات فى التعلم والأداء (٠،٣٥) .

واستخدم **Mattern (2005)** نفس الاستبيان **(MSLQ ; Pintrich et al , 1991)** على عينة مكونة (١٤٣) طالباً وطالبة بالجامعة حيث تم توزيعهم إلى أربع مجموعات وهى : توجه الهدف المتعدد **(Multiple Goal Orientation)** مرتفعى الأداء والتمكن وعددهم (٤٠) ، وتوجه التمكن **(Mastery Orientation)** مرتفعى التمكن – منخفضى الأداء وعددهم (٣٩) ، وتوجه الأداء **(Performance Orientation)** مرتفعى الأداء – منخفضى التمكن وعددهم (٣٥) ، ومنخفضى الأداء – منخفضى التمكن وعددهم (٢٩) . وباستخدام تحليل التباين أحادى الاتجاه ، وطريقة توكى للمقارنة البعدية أظهرت النتائج

وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات المختلفة فى الأداء الأكاديمى داخل حجـرة الدراسـة لـصالح مرتفعى الأداء والتمكن .

وعن الفروق العمرية فى التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ، وعلاقتها بالتحصيل الدراسى ، أجرى **Lepper & et al .(2005)** دراسة على عينة مكونة من (٧٩٧) تلميذا وتلميذة بالمراحل من الثالـث حتى الثامن ، منهم (٣٩٥) تلميذاً ، (٤٠٢) تلميذة . طبق عليهم مقياس التوجهات الدافعية الداخلية (التحدى ، وحب الاستطلاع ، والتمكن المستقل) ، والخارجية (العمل السهل ، وإرضاء المعلم ، والاعتماد علـى المعلم) . وباستخدام تحليل التباين أحادى الاتجاه ، وطريقة نيومان كولز ، ومعامـل ارتبـاط بيرسـون أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المراحل العمرية المختلفة فى كل من التوجهـات الدافعيـة الداخلية والخارجية لصالح المرحلة العمرية الأقل ، وأن كانت التوجهات الدافعيـة الداخليـة فـى جميـع المراحل أعلى من التوجهات الدافعية الخارجية . ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً انحصر بين (٠،٢١ ، ٠،٣٤) بين التوجهات الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسى ، بينما كـان هـذا الارتبـاط سـالب ودال إحصائياً (-٠،١٧ ، -٠،٣٢) مع التوجهات الدافعية الخارجية .

وفى نفس الاتجاه بحث **Dowson & et al . (2006)** أثر النوع على التوجهات الدافعية لـدى (٦٠٢) طالباً وطالبة بالمدارس المتوسطة ، منهم (٢٧٤) طالباً ، (٣٢٨) طالبة ، أعمارهم من (١٢ -١٥) سـنة ، طبق عليهم مسح استراتيجيات التعلم وتوجهات الأهداف **Goal Orientations and Learning Strategies Survey (GOALS -S; Dowson & Mclnerney , 2004)** . وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيـرات التابعة ، وطريقة نيومان كولز أظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً للنوع على التوجهـات الدافعيـة الأكاديمية (التمكن ، والأداء ، وتجنب العمل) والاجتماعية (القبول الاجتماعى ، والمسئولية الاجتماعية ، والمركز الاجتماعى) لصالح الإناث . ما عدا توجه الانتساب الاجتماعى **Social Affiliation** فجـاءت الفروق لصالح الذكور .

وعن علاقة التوجهات الدافعية بالأداء فى المهام الأكاديميـة المختلفـة ، أجـرى **Tanaka (2007)** دراسة على (١٠٩) تلميذاً وتلميذة بالصف الثامن ، منهم (٥٥) تلميذاً ، (٥٤) تلميذة ، طبق عليهم مقيـاس التوجهات الدافعية **Niemivirta (1999)** ، ومهام أكاديمية فى العمليات الحسابية ، وباستخدام معامـلات الارتباط وتحليل المسار وتحليل التباين أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين توجه التعلم والأداء الأكاديمى (٠،٢٠) . ووجود تأثير مباشر وموجب دال إحصائياً لتوجه التعلم على الأداء الأكاديمى .

وبحث **Chan (2008)** التوجهات الدافعية والتحصيل الدراسى لدى الطلاب الصينيين الموهـوبين ، وتكونت العينة من (١٠٤١) تلميذاً وتلميذة ، منهم (٦٤٥) تلميذاً ، (٣٩٦) تلميـذة ، متوسـط أعمـارهم (١١،٦١) سنة ، طبق عليهم مقياس توجهات الهـدف **Goal Orientation Scale (GOS)** ، وتـم تحديـد تحصيلهم بناء على ثلاثة محكات وهى الإنجـاز فـى كـل مـن : المقـررات الدراسـية **(academic achievement)** ، والأنشطة البدنية ، والفنية ، والموسيقية **(non - academic achievement)** ، والأنشطة الاجتماعية والقيادية **(Social / leadership)** وباستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد أظهـرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التوجهات الدافعيـة (التعلـم ، والأداء ، والاجتمـاعى) والتحصيل انحصرت قيمته بين (٠،١٦ ، ٠،٤٥) . بينما كان هذا الارتباط سالب ودال إحصائياً مع توجه تجنب الأداء (-٠،١٤ ، -٠،٢٠) ، وأن توجهات الدافعية (الـتعلم ، والأداء ، والاجتمـاعى ، وتجنـب الأداء) تسهم بحوالى (٢٢%) فى تحصيل المقررات الدراسية المختلفة ، (٠،٠٦%) فى المجالات غيـر الأكاديمية ، (٢٤%) فى الأنشطة القيادية والاجتماعية .

وعن علاقة التوجهات الدافعية بالتحصيل الدراسى فى اللغة الإنجليزيـة ، أجـرى **Wang (2008)** دراسة على عينة مكونة من (٣٢٩) طالباً وطالبة بالجامعة من تخصصات مختلفة ، أعمارهم مـن (١٨-٢٠) سنة ، طبق عليهم استبيان التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية . وباستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التوجه الدافعى الداخلى والتحصيل فى اللغة الإنجليزية قيمته (٠،٤٩) ، بينما كان هذا الارتباط سالب دال إحـصائياً مـع التوجـه الـدافعى الخارجى وقيمته (-٠،٢٣) . ووجود تأثير دال إحصائياً للتوجهات الدافعية على التحصيل الدراسى ، وأن الدافعية الداخلية تفسر (٤٧%) من التباين فى التحصيل الدراسى فى مقابل (-١٧%) للدافعية الخارجيـة .

وفى نيوزلندا بحث **Meyer & et al . (2009)** العلاقة بين التوجهات الدافعية والتحصيل الدراسـى كما يقاس بالمعدل التراكمى **(GPA)** لدى (٣٥٦٩) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية ، أعمارهم مـن (١١-١٣) سنة طبق عليهم استبيان التوجهات الدافعية ، وباستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار واختبـار "ت " أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين عوامـل التوجهـات الدافعيـة (المنفعـة ، والاهتمام ، والعمل الأفضل) والتحصيل الدراسى انحصرت قيمته بين (٠،١٩ ، ٠،٤٨) ، بينما كان هـذا الارتباط سالب ودال إحصائياً مع كل العمل (-٠،٤٦) ، وتجنب الأداء (-٠،٣٣) . وإن إسهام التوجهات الدافعية فى التحصيل الدراسى كان (٣٤%) للعمـل الأفضل ، (-٢٦%) للعمل ، (-٠،٠٩%) لكل مـن

تجنب الأداء ، والاهتمام ، (-٠،٠٦%) للمنفعة . ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى التوجهات الدافعية .

يتضح من نتائج الدراسات التى تناولت الفروق فى التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية فى ضوء كل من :

- النوع (ذكور - إناث) : يتضح وجود اتساق إلى حد ما فى نتائج الدراسات التى تناولت الفروق بين الذكور والإناث فى التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية حيث أظهرت نتائج دراسة كل من : السيد عبد الدايم (١٩٩٥) ، فاطمة حلمى حسن (١٩٩٥) **Dowson & et al ., (2006) , Mayer & et al ., (2009)** أن الفروق لصالح الإناث . بينما أظهرت نتائج دراسة **Guay & et al ., (2000)** أن هذه الفروق لصالح الذكور . مع مراعاة اختلاف المرحلة العمرية التى شملتها هذه الدراسات .

- المستوى الدراسى : اتفقت دراسة كل من (السيد عبد الدايم ، ١٩٩٥) ، **Marsh & et al ., (2003) , Lepper & et al ., (2005)** على وجود تأثير للصف الدراسى على التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية مع اختلاف قيم واتجاه هذا التأثير .

- مستوى التحصيل الدراسى : أجمعت نتائج بعض الدراسات على وجود تأثير مباشر للتوجهات الدافعية على التحصيل الدراسى ، ووجود فروق فى الأداء الأكاديمى لصالح مرتفعى الأداء والتمكن أو الدافعية الداخلية . ووجود ارتباط موجب بين التوجه الدافعى الداخلى والتحصيل الدراسى ، وارتباط سالب مع التوجه الدافعى الخارجى وأكدت ذلك نتائج دراسة كل من : (فاطمة حلمى حسن ، ١٩٩٥) ، **Watson & et al ., (2004) , Mattern (2005) , Lapper & et al ., (2005) , Tanaka (2007) , Chan (2008) , Wang (2008) , Mayer & et al ., (2009).** . بينما أظهرت نتائج دراسة **Baker (2004)** عدم وجود ارتباط بين التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية والأداء الأكاديمى .

ثالثاً : دراسات تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية :

تناول **Hofer (1994)** المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتوجهات الدافعية والتحصيل الدراسى ، وتكونت العينة من (٤٣٨) طالباً وطالبة بالجامعة ، منهم (٢٣٦) طالباً ، (٢٠٢) طالبة . طبق عليهم استبيان الدافعية **(MSLQ ; Pintrich & et al , 1993)** ، ومقياس المعتقدات المعرفية حول الرياضيات . وباستخدام معاملات الارتباط أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين الدافعية الداخلية وكل من المعتقدات حول طبيعة الرياضيات ، ومعتقدات القدرة والتحصيل فى الرياضيات . بينما لم يوجد ارتباط مع المعتقدات البسيطة .

ولكن وجود العلاقة السالبة بين المعتقدات المعرفية والدافعية الداخلية فى الدراسة السابقة على الرغم من أنها ضعيفة وكانت محصورة بين (-٠،١٤ ، -٠،٢٥) يمكن تفسيرها من - وجهة نظر الباحث

الحالى – على أنه كلما انخفضت المعتقدات المعرفية حول طبيعة الرياضيات والقدرة على التعامل معها زادت درجات الدافعية الداخلية لدى الأفراد . أما بالنسبة للعلاقة السالبة مع التحصيل الدراسى فكانت بين (–٠،٠٨ ، –٠،١٠) فهى ضعيفة جداً ولكن دلالتها نتيجة للحجم الكبير للعينة .

وهدف **Qian (1995)** إلى التعرف على دور المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية فى تعلم طلبة المرحلة الثانوية ، وتكونت العينة من (٩٥) طالباً وطالبة ، منهم (٣٥) طالباً ، (٦٠) طالبة متوسط أعمارهم (١٧،٥) سنة . طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية **(Qian & Alvermann , 1995)** ، واستبيان التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية . وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين المعتقدات حول المعرفة اليقينية والبسيطة **(SK)** ، وتوجه الأداء **(PG)** قيمته (٠،٣٥) . بينما كان ارتباط كل من التعلم السريع **(QL)** ، والقدرة الفطرية **(IA)** مع أبعاد التوجهات الدافعية غير دال إحصائياً. وإن المعرفة اليقينية والبسيطة تفسر (١٢%) من التباين فى التوجهات الدافعية ، وأن كل من القدرة الفطرية ، والمعرفة اليقينية والبسيطة ، وتوجه الأداء تسهم بصورة كبيرة فى تعلم بعض المفاهيم مقارنة بالمعتقدات حول التعلم السريع .

وبهدف التعرف أكثر على طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية ، أجرى **Paulsen & Feldman (1999)** دراسة على عينة مكونة من (٢٤٦) طالباً وطالبة بالجامعة ، طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية **(EBQ; Schommer , 1990)** ، واستبيان التوجهات الدافعية **(MSLQ ; Pintrich & et al ., 1993)** ، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التوجه الدافعى الخارجى وكل من : المعرفة البسيطة (٠،٢٨) ، والتعلم السريع (٠،١٢) . بينما كان الارتباط مع كل من المعرفة اليقينية والقدرة الثابتة غير دال إحصائياً ، ووجود ارتباط سالب إحصائياً بين التوجه الدافعى الداخلى وكل من : المعرفة البسيطة (٠،٣٩) ، والتعلم السريع (٠،١٣) ، والقدرة الثابتة (٠،٢٨) بينما كان الارتباط مع المعرفية اليقينية غير دال إحصائياً .

وجاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد وتتفق مع نتائج دراسة **Hofer (1994)** . ويمكن تفسير اتجاه الارتباط (موجب – سالب) – من وجهة نظر الباحث – بين المتغيرات على أساس أن الدرجات المرتفعة فى أبعاد المعتقدات المعرفية تكون للطلاب ذوى المعتقدات الأكثر بساطة ، والدرجات المنخفضة تكون للأكثر نضجاً وهذا يدل على أن الطلاب الأكثر ميلاً للمعتقدات المعرفية البسيطة يحققون درجات مرتفعة للدافعية الداخلية .

وقارن **Neper & Schommer (2002)** المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية لدى طلاب المرحلتين الأولية والثانوية الموهوبين فى العلوم ، وتكونت العينة من (١٣٣) طالباً وطالبة ، (٦٩) طالباً

، (٦٤) طالبة ، ومنهم (٩٣) طالباً وطالبة بالمرحلة الأولية ، (٤٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية . طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية **Schommer (1993)** ، واستبيان التوجهات الدافعية **(MSLQ ; Pintrich & De Groot , 1990)** ، ومقياس الأهداف الشخصية **(Cobb & et al .,** 1991) . وباستخدام تحليل التباين ومعامل الارتباط أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب المرحلتين فى كل من توجه تجنب العمل ، والمعتقدات المعرفية " النجاح غير المرتبط بالعمل ، وتجنب التكامل والمعرفة اليقينية " وذلك لصالح طلاب المرحلة الثانوية . ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى كل من توجه الأنا ، والمعتقدات المعرفية فى التعلم السريع لصالح الذكور . ووجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين توجه المهمة / المجهود وكل من : معتقدات القدرة الفطرية على التعلم (٠،٢٧) ، والنجاح بدون عمل (٠،٢٥) بينما كانت الارتباطات بين كل من توجه الأنا ، وتوجه تجنب العمل والمعتقدات المعرفية (التعلم السريع ، والبحث عن الإجابات الوحيدة ، وتجنب التكامل ، والمعرفية اليقينية) ضعيفة جداً وغير دالة إحصائياً وانحصرت بين (٠،٠١، ٠،١٦) مع اختلاف اتجاه العلاقة .

وبحث **Paulsen & Feldman (2005)** تأثير أبعاد المعتقدات المعرفية (المعرفة البسيطة **SK** ، والقدرة الثابتة **FA** ، والمعرفة اليقينية **CK** ، والتعلم السريع **QL**) والتفاعلات بينها على التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ، وتكونت العينة من (٥٠٢) طالباً وطالبة بالجامعة ، منهم (٣٠٦) طالباً ، (١٩٦) طالبة ، أعمارهم من (١٧-٢٤) سنة . طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية **(EQ ; Schommer , 1990)** واستبيان التوجهات الدافعية **(MSLQ ; Pintrich & et al., 1990)** . وباستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد وتحليل التباين أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين التوجهات الدافعية الداخلية وكل من : المعرفة البسيطة (٠،٢٧) ، والقدرة الثابتة (٠،٢٧) ، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التوجهات الدافعية الخارجية والمعرفة البسيطة (٠،٢٦) بينما كان هذا الارتباط سالب ودال إحصائياً مع القدرة الثابتة (٠،١٧) . وكان الارتباط بين كل من التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية والمعرفة اليقينية والتعلم السريع غير دال إحصائياً . ووجود تأثير سالب دال إحصائياً لكل من المعرفة البسيطة والقدرة الثابتة على التوجه الداخلى وكذلك للقدرة الثابتة على التوجه الخارجى ، بينما كان هذا التأثير موجب ودال إحصائياً للمعرفة البسيطة على التوجه الخارجى . وأن المعتقدات المعرفية تفسر (١٩%) من التباين فى التوجه الداخلى ، (١٠%) فى الخارجى .

واختبر **Phan (2009)** النموذج البنائى للعلاقات بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية (التمكن ، والأداء ، وتجنب الأداء) والأداء الأكاديمى لدى (٢٧٥) طالباً وطالبة بالجامعة ، منهم (١٠٨) طالباً ، (١٦٧) طالبة متوسط أعمارهم (٢٢) سنة . طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية **(EQ ;**

(Schommer , 1993 ، ومقياس التوجهات الدافعية **(Midgley & et al ., 1998)** . وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل المسار وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين المعتقدات المعرفية وكل من : التمكن (٠،٤٩) ، والأداء (٠،٢٣) ، وتجنب الأداء (٠،١٧) . بينما كان الارتباط بالأداء الأكاديمى غير دال إحصائياً . ووجود تأثير مباشر وموجب دال إحصائياً للمعتقدات المعرفية على كل من : التمكن (٠،٣٢) ، والأداء (٠،١٨) ، وتجنب الأداء (٠،١٢) . بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى كل من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية .

وفى تركيا ونفس اتجاه البحث السابق حول نمذجة العلاقات بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية ، والتحصيل الدراسى أجرى **Kizilgunes & et al ., (2009)** دراسة على عينة مكونة (١٠٤١) تلميذاً وتلميذة بالصف السادس ، منهم (٥٣٤) ذكور ، (٥٠٧) إناث متوسط أعمارهم (١١،٥) سنة . طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية **(EBQ ; Conley & et al ., 2004)** ، واستبيان التوجهات الدافعية **(AMQ ; Cavallo & et al ., 2004)** ، واختبار مفهوم التصنيف **Classification Concept Test(CCT)** للتحصيل الدراسى . وباستخدام تحليل المسار أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر للمعتقدات المعرفية (مصدر المعرفة ، ويقينية المعرفة ، والنمو المعرفى ، والتبرير المعرفى) على كل من : التوجهات الدافعية (الأداء ، والتعلم) والتحصيل الدراسى مع اختلاف قيم واتجاه التأثير .

يتضح من نتائج الدراسات التى تناولت المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية وجود علاقة مباشرة بينهم مع اختلاف قيم معاملات الارتباط واتجاهها (موجب – سالب) ، أو أنه يوجد تأثير مباشر للمعتقدات المعرفية على التوجهات الدافعية . حيث كان الارتباط موجب بين المعتقدات المعرفية والدافعية الخارجية ، وسالب مع الدافعية الداخلية ويؤكد ذلك نتائج دراسة كل من : **Hoffer (1994) , Qian (1995) , Paulsen & Feldman (1999 , 2005), Naper & Schommer (2002) , Phan (2009) , Kizilgunes & et al ., (2009)** ويعنى ذلك أن الطلبة ذوى المعتقدات المعرفية الأكثر تعقيداً تكون دافعيتهم أيضاً أكثر تعقيداً .

فروض البحث : فى ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة الفروض التالية :

(١) لا توجد فروق دالة إحصائياً فى المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة ترجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود .

(٢) توجد فروق دالة إحصائياً فى المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة ترجع إلى متغير المستوى الدراسى (الأول – الرابع) لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود.

(٣) توجد فروق دالة إحصائياً فى المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة ترجع إلى متغير مستوى التحصيل الدراسى (مرتفع – منخفض) لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود.

(٤) لا توجد فروق دالة إحصائياً فى التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ترجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود.

(٥) توجد فروق دالة إحصائياً فى التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ترجع إلى متغير المستوى الدراسى (الأول – الرابع) لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود.

(٦) توجد فروق دالة إحصائياً فى التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ترجع إلى متغير مستوى التحصيل الدراسى (مرتفع – منخفض) لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود.

(٧) توجد علاقات متباينة النوع (موجبة – سالبة) والدلالة (دالة –غير دالة) بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود.

(٨) يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود.

منهجية البحث وإجراءاته :

أولاً : منهج البحث :

تدرس البحوث الوصفية الارتباطية العلاقة بين المتغيرات ، أو تتنبأ بحدوث متغيرات من متغيرات أخرى مستخدمة فى ذلك أساليب إحصائية مختلفة . وحيث أن هدف البحث الحالى دراسة المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية فى ضوء كل من : النوع ، والمستوى الدراسى ، ومستوى التحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعة فأن المنهج الوصفى الارتباطى والمقارن هو الأكثر ملائمة لأهداف البحث الحالى .

ثانياً : عينة البحث :

اختيرت **العينة الاستطلاعية** بالدراسة الحالية بطريقة عشوائية بسيطة من طلاب وطالبات الفرقتين الأولى والرابعة ، وجميع الشعب للعام الدراسى (٢٠٠٩/٢٠١٠ م) بكلية التربية جامعة الملك سعود ، وتكونت من (٩٦) طالباً وطالبة منهم (٤٠) طالباً ، (٥٦) طالبة ، متوسط أعمارهم (٢١،١٣) سنة ، وانحراف معيارى (١،٤٧) ، واستخدمت درجات هذه العينة فى التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة .

أما **العينة النهائية** فتكونت من (٣٨٠) طالباً وطالبة ، موزعين وفقاً للنوع إلى (١٧١) طالباً ، (٢٠٩) طالبة ، ووفقاً للمستوى الدراسى (١٦٥) طالباً وطالبة بالمستوى الأول ، (٢١٥) طالباً وطالبة بالمستوى الرابع . متوسط أعمارهم (٢١،١٦) سنة ، وانحراف معيارى (١،٤٥) تم اختيارهم بالطريقة

العشوائية الطبقية المتساوية من جميع تخصصات الكلية للعام الدراسى (٢٠٠٩/٢٠١٠ م) بكلية التربية جامعة الملك سعود • وقد استخدمت درجات هذه العينة فى التحقق من فروض الدراسة الحالية .

ثالثاً : أدوات البحث :

(١) استبيان المعتقدات المعرفية : Epistemological Beliefs Questionnaire (EBQ)

(تعريب الباحث)

وهو من إعداد**Wood & Kardash (2002)** ، و يتكون من (٣٨) بند موزعة على خمسة أبعاد وهى : سرعة اكتساب المعرفة **Speed of Knowledge Acquisition** (٨) بنود ، وبنية المعرفة **Structure of Knowledge** (١١) بند ، والبنية المعرفية والتعديل **Knowledge Construction and Modification** (١١) بند ، وخصائص الطلبة الناجحين **Characteristics of Successful Students** (٥) بنود ، والحقيقة الموضوعية **Objective Truth** (٣) بنود . وهى من نوع التقرير الذاتى يجيب عنها الأفراد فى ضوء مقياس خماسى التدريج (أوافق بشدة ، أوافق ، أوافق إلى حد ما ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة) وتعطى الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) . ويوضح الجدول (١) توزيع البنود على استبيان المعتقدات المعرفية .

جدول (١) توزيع بنود استبيان المعتقدات المعرفية

الأبعاد	البنود *
سرعة اكتساب المعرفة	٣ ، ٧ ، ١١ ، ١٦ ، ١٨ ، ٢٤ ، ٣٤ ، ٣٨
بنية المعرفة	٤ ، ٥ ، ١٢ ، ١٣ ، ٢١ ، ٢٦ ، ٢٨ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٣ ، ٣٦
البنية المعرفية والتعديل	٢ ، ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٣٢ ، ٣٧
الطلبة الناجحين	١٤ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٩ ، ٣٥
الحقيقة الموضوعية	١ ، ٩ ، ٢٧

*** – بنود سلبية تصحح فى الاتجاه العكسى**

وتشير النتائج إلى تمتع استبيان المعتقدات المعرفية بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات حيث كانت قيم معامل ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية : (٠،٧٤) لسرعة اكتساب المعرفة ، (٠،٧٢) لبنية المعرفة ، (٠،٦٦) للبنية المعرفية والتعديل ، (٠،٥٨) لخصائص الطلبة الناجحين ، (٠،٥٤) للحقيقة الموضوعية مما يوفر درجة مرتفعة من الاتساق الداخلى **Wood & Kardash (2002)** . وأظهرت نتائج دراسة **DeBacker & et al .(2008)** على عينة مكونة من (٧٩٥) طالباً وطالبة بالجامعة أن أبعاد استبيان المعتقدات المعرفية تحقق شروط مطابقة جيدة باستخدام التحليل العاملى التوكيدى ، ودرجة مرتفعة من الاتساق الداخلى مقارنة باستبيان المعتقدات المعرفية **(EQ ; M . Schommer , 1990)** ، وقائمة المعتقدات المعرفية**(EBI; G. Schraw , 2002)** .

وقام الباحث الحالى بتعريب هذه الأداة وعرض الترجمة والنسخة الأجنبية على (٥) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى اللغة الإنجليزية وعلم النفس ، وتم تعديل صياغة بعض البنود وفقاً لآرائهم • وللتحقق من صدق وثبات استبيان المعتقدات المعرفية فى الدراسة الحالية ، تم إتباع الخطوات الآتية :

أ- **الاتساق الداخلى :** وتم التحقق من الاتساق الداخلى للاستبيان بطريقتين :

- حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل بند ودرجاتهم الكلية على البعد الفرعى الذى ينتمى إليه البند ، وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين (٠،٢٥٨ ، ٠،٧٢٧) وهى دالة إحصائياً ، ويوضح الملحق رقم (١) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه فى استبيان المعتقدات المعرفية .

- حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية ، وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها ، وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها بين (٠،٢٣٦ ، ٠،٥٨٩) ، ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية بين (٠،٣٢٢ ، ٠،٧٨٣) ، وجميعها دالة إحصائياً . ويوضحها الجدول (٢) :

جدول (٢) معاملات الارتباط البينية للأبعاد ، ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لاستبيان المعتقدات المعرفية (ن =٩٦)

الأبعاد	السرعة	البنية	التعديل	الطلبة	الحقيقة
السرعة					
البنية	٠،٤٤٧**				
التعديل	٠،٤٠٩**	٠،٤٦٣**			
الطلبة	٠،٥٨٩**	٠،٤٥٧**	٠،٣٧٥*		
الحقيقة	٠،٢٧٥*	٠،٢٣٦*	٠،٢٦٢*	٠،٢٥٧*	
الدرجة الكلية	٠،٧٦٩**	٠،٧٨٣**	٠،٧٦٣**	٠،٧٢٩**	٠،٣٢٢*

***دال عند (٠،٠٥) ، ** دال عند (٠،٠١) .**

ب- صدق استبيان المعتقدات المعرفية :

تحقق الباحث من الصدق العاملى لاستبيان المعتقدات المعرفية باستخدام التحليل العاملى التوكيدى**Confirmatory Factor Analysis (CFA)** بطريقة الاحتمال الأقصى **Maximum Likelihood** والتى أسفرت عن تشبع جميع الأبعاد الفرعية على عامل واحد بجذر كامن (١،٨٩) ويفسر (٣٧،٩٥%) من التباين الكلى ، وكانت قيمة كا^{٢} =٤،٠٨، بدرجات حرية = ٥ ، ومستوى دلالة = ٠،٥٣٨ ، ونسبة كا^{٢} = ٠،٨١٦ وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح وهو خمسة أبعاد فرعية وكانت تشبعاتها على الترتيب : (٠،٧٥٤ ، ٠،٦٣٨ ، ٠،٧٣٨ ، ٠،٢٢٩) .

جـ- ثبات استبيان المعتقدات المعرفية : تم حساب معامل ألفا كرونباخ لبنود كل بعد على حدة فكانت على الترتيب هى : (٠،٥٦٥ ، ٠،٥٧٧ ، ٠،٦٢٢ ، ٠،٥٤٠ ، ٠،٤٣٤) وجميعها قيم مرتفعة مما يؤكد تمتع جميع البنود بدرجة مرتفعة من الثبات ، وكانت قيمة معامل ألفا للأداة ككل (٠،٨٠٩) . من جميع الإجراءات السابقة تأكد للباحث تمتع استبيان المعتقدات المعرفية بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات على العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية ، ويوضح الملحق رقم (٢) الصورة النهائية لاستبيان المعتقدات المعرفية والتى تتكون من (٣٨) بند .

(٢) مقياس التوجهات الدافعية : Motivation Orientations Scale

(تعريب الباحث)

وهو من إعداد **Cain (2008)** ، و يتكون من (٣٠) بند موزعة على بعدين رئيسين وهما : التوجهات الدافعية الداخلية **Intrinsic Motivation Orientations** وتتكون من (١٧) بند لقياس ثلاثة أبعاد فرعية وهى : التحدى **Challenge** (٦) بنود ، وحب الاستطلاع **Curiosity** (٦) بنود ، والتمكن المستقل **Independent Mastery** (٥) بنود . والتوجهات الدافعية الخارجية **Extrinsic Motivation Orientations** وتتكون من (١٣) بند لقياس بعدين وهما : العمل السهل **Easy Work** (٧) بنود ، والاعتماد على الأستاذ **Dependence on Professor** (٦) بنود . وهى من نوع التقرير الذاتى يجيب عنها الأفراد فى ضوء مقياس خماسى التدريج (أوافق بشدة ، أوافق ، أوافق إلى حد ما ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة) وتعطى الدرجات (٥، ٤ ،٣ ،٢ ،١) وبالإضافة للدرجة الفرعية للأبعاد يكون للمقياس درجتان الأولى للدافعية الداخلية ، والثانية للدافعية الخارجية . ويوضح الجدول (٣) توزيع البنود على مقياس التوجهات الدافعية .

جدول (٣) توزيع بنود مقياس التوجهات الدافعية

المقياس الفرعى	الأبعاد	البنود
التوجه الدافعى الداخلى	التحدى	١ ، ٧ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢١ ، ٢٨
	حب الاستطلاع	٣ ، ١٠ ، ١٥ ، ٢٢ ، ٢٤ ، ٣٠
	التمكن المستقل	٤ ، ٩ ، ١٨ ، ٢٥ ، ٢٩
التوجه الدافعى الخارجى	العمل السهل	٦ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٦
	الاعتماد على الأستاذ	٢ ، ٥ ، ٨ ، ١١ ، ٢٠ ، ٢٧

وتشير النتائج إلى تمتع مقياس التوجهات الدافعية بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات على عينة مكونة من (٢٠٨) طالباً وطالبة ، فكانت قيم معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (٠،٧٤) لكل من الدافعية الداخلية والخارجية ، وكانت قيم معامل ألفا (٠،٩٠) للدافعية الداخلية ، (٠،٧٨) للدافعية الخارجية ، وأظهرت نتائج التحليل العاملى الاستكشافى بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة

الفاريماكس تشبع بنود مقياس الدافعية الداخلية على ثلاثة عوامل تفسر معاً (٥٥،٤%) من التباين الكلـــى ، بينما تشبعت بنود مقياس الدافعية الخارجية على عاملين يفسران معاً (٤٧،٧%) من التباين الكلـــى **Cain (2008 : 46 -50)** .

وقام الباحث الحالى بتعريب المقياس وعرض الترجمة والنسخة الأجنبية على (٥) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى اللغة الإنجليزية وعلم النفس ، وتم تعديل صياغة بعض البنود وفقـــاً لآرائهـــم . وللتحقق من صدق وثبات مقياس التوجهات الدافعية فى الدراسة الحالية ، تم إتباع الخطوات الآتية :

أ- الاتساق الداخلى : وتم التحقق من الاتساق الداخلى للمقياس بطريقتين :

- حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل بند ودرجاتهم الكلية على البعد الفرعى الذى ينتمى إليه البند ، وانحصرت قيم معامـــلات الارتباط بين (٠،٢٨٣ ، ٠،٧٢١) وهى دالـــة إحصائياً ، ويوضح الملحق رقم (٣) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمـــى إليـــه فـــى مقياس التوجهات الدافعية .

- حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقيـــاس ، وكـــذلك معـــاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها ، وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعـــضها بـــين (٠،٥٦٢ ، ٠،٦١٨) ، ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية بين (٠،٨٤١ ، ٠،٨٨٩) ، وجميعها دالة إحـــصائياً ، ويوضحها الجدول (٤) :

جدول (٤) معاملات الارتباط البينية للأبعاد ، ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس التوجهات الدافعية

(ن =٩٦)

الأبعاد	التحدى	الاستطلاع	التمكن	العمل	الاعتماد
التحدى					
حب الاستطلاع	٠،٥٦٥**				
التمكن المستقل	٠،٥٦٩**	٠،٦١٨**			
الدافعية الداخلية	٠،٨٦٠**	٠،٨٤٧**	٠،٨٤١**		٠،٥٦٢**
الدافعية الخارجية				٠،٨٨٩**	٠،٨٤٧**

ب- صدق مقياس التوجهات الدافعية :

تحقق الباحث من الصدق العاملى لمقيـــاس التوجهـــات الدافعيـــة باســـتخدام التحليـــل العـــاملى التوكيدى**Confirmatory Factor Analysis (CFA)** بطريقة الاحتمال الأقصى **Maximum Likelihood** والتى أسفرت عن تشبع جميع الأبعاد الفرعية لمقياس التوجهات الدافعية علـــى عـــاملين يفـــسران معـــاً (٥٨،٧٦%) من التباين الكلى ، ويفسر العامل الأول (٢٨،٣٥%) وبجذر كامن (١،٩٢) وتـــشبع عليـــه الأبعاد الفرعية للدافعية الداخليـــة بقـــيم (٠،٧٥٣ ، ٠،٨١٥ ، ٠،٧٣٦) بينمـــا يفـــسر العامـــل الثـــانى

(٢٠،١٤%) وبجذر كامن (١،٠٢) وتشبع عليه الأبعاد الفرعية للدافعية الخارجية بقيم (٠،٨٣٥ ، ٠،٥١٦) . وكانت قيمة كا^{٢} = ٥،٦٩، بدرجات حرية =١ ، ومستوى دلالة =٠،٠٨٧ ، ونسبة كا^{٢} = ٥،٦٩ وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات .

جـ– ثبات مقياس التوجهات الدافعية : تم حساب معامل ألفا كرونباخ لبنود كل بعد على حدة فكانت لأبعاد الدافعية الداخلية (٠،٦٨٠ ، ٠،٥٥٥ ، ٠،٦١٩) ، ولأبعاد الدافعية الخارجية (٠،٦٩٤ ، ٠،٥٨١) ، وكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية الداخلية (٠،٨٢٣) ، ولمقياس الدافعية الخارجية (٠،٦٢٤) وجميعها قيم مرتفعة مما يؤكد تمتع جميع البنود بدرجة مرتفعة من الثبات .

من جميع الإجراءات السابقة تأكد للباحث تمتع مقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات على العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية ، ويوضح الملحق رقم (٤) الصورة النهائية والتى تتكون من (٣٠) بند .

رابعاً : المعالجة الإحصائية : سوف يستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية بواسطة الحزمة الإحصائية فى العلوم الاجتماعية **SPSS 17** : اختبار " ت " ، ومعامل الارتباط ، وتحليل الانحدار المتعدد .

نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول والذى ينص على " لا توجد فروق دالة إحصائياً فى المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة ترجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود " . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة **Independent sample T Test** ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٥) :

جدول (٥) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى المعتقدات المعرفية

الأبعاد	الذكور (ن = ١٧١)		الإناث (ن =٢٠٩)		ت ودلالتها
	م	ع	م	ع	
سرعة اكتساب المعرفة	٢٢،٧٠	٣،٨٣	٢٢،٣٩	٤،٢٤	٠،٧٣٨
بنية المعرفة	٤٠،٦١	٥،٢١	٤٢،٢٩	٤،٥١	**٣،٣٨٥**
البنية المعرفية والتعديل	٣٨،٩٧	٥،٥٥	٣٩،٩٧	٤،٨٠	١،٥٦٢
الطلبة الناجحين	١٦،١٦	٣،٠٩	١٦،٣٤	٢،٩٧	٠،٥٤٤
الحقيقة الموضوعية	٩،١٥	١،٧١	٩،١٤	١،٧٧	٠،٠٤٧
الدرجة الكلية	١٢٧،٦٠	١٣،١٣	١٢٩،٩٧	١٢،٤٠	١،٨٠٣

يتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة ، والبنية المعرفية والتعديل ، وخصائص الطلبة الناجحين ، والحقيقة الموضوعية) ما عدا بعد بنية المعرفة فكانت الفروق لصالح الإناث . وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من : **Cano (2005)** ، نبيل زايد (٢٠٠٦) ، **Lodewyk (2007), Topcu & Tuzun (2009)** والتى أظهرت وجود فــروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى بعض المعتقدات المعرفية (بنية المعرفة) لصالح الإناث ، مما يؤكد أن البنات فى العصر الذى نعيشه أكثر اهتماماً بعملية التعلم والتعليم من البنين سواء فى مراحل التعليم العام أو الجامعى على الرغم من اختلاف قيم وعادات المجتمعات التى أجريت فيها هذه الدراسات . وتتفق أيضاً فى جانب كبير من نتائجها مع نتائج دراسة كل من **Youn & et al ., (2001) , Chan (2003) , Schommer & Easter (2006)** والتى أكدت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى معتقداتهم المعرفية حول سرعة اكتساب المعرفة سواء الاعتقاد بأن اكتساب المعرفة يتم سريعاً أو لا يتم إلى أن اكتساب المعرفة يتم بصورة تدريجية خلال فترة زمنية محددة ، وطبيعة البنية المعرفية سواء أكانت كأجزاء صغيرة منفصلة أو بناء كلى مركب ومعقد تتحد فيه المفاهيم وتترابط بدرجة عالية ، وخصائص وصفات الطلبة الناجحين فى معتقداتهم المعرفية وقدرتهم على تذكر مواقف التعلم المختلفة واعتقاداتهم حول القدرات العقلية ومبدأ الفروق الفردية بين الأفراد ، والاعتقاد حول موضوعية الحقائق . وتختلف هذه النتائج مع دراسة **Marzooghi & et al .,(2009)** والتى أظهرت أن هذه الفروق لصالح الذكور .

نتائج الفرض الثانى والذى ينص على " توجد فروق دالة إحــصائياً فــى المعتقــدات المعرفيــة بأبعادها المختلفة ترجع إلى متغير المستوى الدراسى (الأول – الرابع) لدى طلبة كلية التربيــة جامعــة الملك سعود " . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المــستقلة ، وجــاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٦) :

جدول (٦) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المستوى الأول والرابع فى المعتقدات المعرفية

الأبعاد	المستوى الأول (ن = ١٦٥)		المستوى الرابع (ن =٢١٥)		ت ودلالتها
	م	ع	م	ع	
سرعة اكتساب المعرفة	٢٢،٢٧	٣،٨٦	٢٢،٧٢	٤،٢٠	١،٠٦٣
بنية المعرفة	٤١،٥١	٤،٥١	٤١،٥٥	٥،١٩	٠،٠٩٧
البنية المعرفية والتعديل	٣٨،٨١	٥،٣٦	٣٩،٨٩	٤،٩٥	٢،٠٤٤**
الطلبة الناجحين	١٦،١٩	٢،٦٧	١٦،٣١	٣،٢٨	٠،٣٩٠
الحقيقة الموضوعية	٩،١٨	١،٧٥	٩،١٣	١،٧٤	٠،٢٧٧
الدرجة الكلية	١٢٧،٩٦	١١،٨٧	١٢٩،٦٢	١٣،٤١	١،٢٥١

يتضح من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة المستوى الأول والرابع فى المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة ، وبنية المعرفة ، وخصائص الطلبة الناجحين ، والحقيقة الموضوعية) ما عدا بعد البنية المعرفية والتعديل فكانت الفروق لصالح طلبة المستوى الرابع . وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من : **Schommer (1993A , 1997), Youn (2000), Chan (2003) , Cano (2005) , Trautwein & Ludtke (2007) , Marzooghi & et al ., (2009)** ، نبيل زايد (٢٠٠٦) . والتى أكدت على أن المعتقدات المعرفية تتغير مع العمر وتصبح أكثر تعقيداً مع التقدم فى العمر ، وأن طلاب المستويات العليا والخريجين لديهم معتقدات متطورة وأكثر ثباتاً حول المعرفة والتعلم والاعتقاد بأن طبيعة المعرفة غير يقينية وأن التعلم ليس عملية منظمة بشكل إجمالى ، وضرورة وجود التعلم المستقل مقارنة بطلاب المستويات الأولية **Jehng & et al .(1993)** . ويمكن تفسير ذلك أيضاً على أساس ما توصلت إليه**Schommer (1993A , 1997)** من أن العمر يتنبأ بالمعتقدات حول التعلم ، وأن النضج وخبرات الحياة عملية حاسمة فى نمو المعتقدات حول طبيعة المعرفة والتعلم ، وعند ملاحظة البعد الذى اتضح فيه الفروق بين المستويات الأولية والعليا (البنية المعرفية والتعديل) نجد أنه يتعلق بخصائص البنية المعرفية سواء كأجزاء منفصلة أو كلية مترابطة قابلة للتعديل والتغيير مع التقدم فى العمر أو المرحلة التعليمية . وعلى الرغم من أن المعتقدات المعرفية تتشكل بمجموعة متنوعة من الخبرات الشخصية والبيئية والحياتية قبل الجامعة ألا أنها تكون أكثر نضجاً وثابتاً فى المرحلة الجامعية **(Paulsen & Feldman , 1999 :22)** .

نتائج الفرض الثالث والذى ينص على " توجد فروق دالة إحصائياً فى المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة ترجع إلى متغير مستوى التحصيل الدراسى (مرتفع – منخفض) لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٧) :

جدول (٧) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى المعتقدات المعرفية

الأبعاد	مرتفعو التحصيل[١] (ن =٩٥)		منخفضو التحصيل[٢] (ن =٩٢)		ت ودلالتها
	م	ع	م	ع	
سرعة اكتساب المعرفة	٢٠،٨٩	٣،٨٧	٢٣،٥٣	٤،٣٥	**٢،٣٨٠
بنية المعرفة	٤١،٩٣	٤،٩١	٤٠،٦٩	٥،٠٨	٠،٩١٩
البنية المعرفية والتعديل	٣٩،١٣	٤،٤٧	٣٨،٥٣	٥،٥٥	٠،٤٤٣
الطلبة الناجحين	١٦،٦٥	٢،٣٣	١٥،٦٩	٢،٨٩	١،٣٦٤
الحقيقة الموضوعية	٨،٦٨	٢،١٧	١٠،٣٨	٢،٤٢	**٢،٧٣٨
الدرجة الكلية	١٢٧،٣١	١٠،٣٦	١٢٨،٨٤	١٦،١٣	٠،٤٢٤

(١ الحاصلين على تقدير ممتاز ٤،٥٠ فأكثر ، ٢ الراسبين والحاصلين على ٢،٠٠ فأقل)

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة إحصائياً فى أبعاد المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة ، والحقيقة الموضوعية) لصالح منخفضى التحصيل الدراسى ، بينما لم توجد فروق فى كل من (بنية المعرفة ، والبنية المعرفية والتعديل ، وخصائص الطلبة الناجحين) ، وتتفق هذه النتائج مع نظام التعلم والتعليم فى بعض الكليات فقد نجد ميلاً إلى تخفيض متطلبات المقررات الدراسية التى تقدمها هذه الكليات ، بالإضافة إلى سياسة القبول المتساهلة ، ونوعية الطلاب التى تقبلها بعض الكليات من كون بعضهم غير متفرغين للدراسة ، وحرية اختيار الطالب للأستاذ الذى يدرس عنده ، ونوعية الاختبارات التى يتم تقييم الطلاب بناء عليها من حيث قياسها للمستويات الدنيا للتعلم ، وسهولة الأسئلة ، والتساهل فى عملية التقييم . كل ذلك دفع الكثير من أعضاء هيئة التدريس إلى تخفيض توقعاتهم من طلابهم فيقوموا بتقليل عدد الموضوعات المقررة ، وكمية المتطلبات المنزلية المطلوبة ، ويؤدى هذا إلى خريجين ذات مستويات مهارية وعلمية ضعيفة . فالاعتقاد بسرعة التعلم ، وتفضيل المهام السهلة البسيطة هو الأساس لدى غالبية الطلاب فى هذه الكليات ومن هنا كانت الفروق فى الاعتقاد حول سرعة اكتساب المعرفة ، والحقيقة الموضوعية لصالح منخفضى التحصيل الدراسى .

نتائج الفرض الرابع والذى ينص على " لا توجد فروق دالة إحصائياً فى التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ترجع إلى متغير النوع (ذكور – إناث) لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود " . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٨) :

جدول (٨) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى التوجهات الدافعية

الأبعاد	الذكور (ن = ١٧١)		الإناث (ن =٢٠٩)		ت ودلالتها
	م	ع	م	ع	
التحدى	٢١،٢٨	٣،٩٩	٢١،١٣	٤،٤٧	٠،٣٣٤
حب الاستطلاع	٢٢،٦٢	٣،٨٤	٢٣،١٤	٣،٨٩	١،٢٨٥
التمكن المستقل	١٨،٠٤	٣،٧٨	١٨،٣١	٣،٥٥	٠،٧٣٢
التوجه الدافعى الداخلى	٦١،٩٤	١٠،٢٤	٦٢،٥٨	١٠،١٦	٠،٦١١
العمل السهل	٢٣،٣٩	٤،٦٢	٢٣،٥١	٤،٩٣	٠،٢٢١
الاعتماد على الأستاذ	٢١،٤٧	٣،٤٦	٢٢،٠٧	٣،٨٢	١،٥٦٥
التوجه الدافعى الخارجى	٤٤،٨٧	٧،١٣	٤٥،٥٧	٧،٤٥	٠،٩٣١

يتضح من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى التوجهات الدافعية الداخلية (التحدى ، وحب الاستطلاع ، والتمكن المستقل) ، والخارجية (العمل السهل ،

والاعتمادية) . وتختلف هذه النتائج مع نتائج جميع الدراسات السابقة حيث أظهرت نتائج دراسة كل من : السيد عبد الدايم (١٩٩٥) ، فاطمة حلمى حسن (١٩٩٥) **Dowson & et al ., (2006) , Mayer & et al (2009) ,.** وجود فروق بين الذكور والإناث فى التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لصالح الإناث . بينما أظهرت نتائج دراسة **Guay & et al ., (2000)** أن هذه الفروق لصالح الذكور . وهذه الدراسات أجريت فى مراحل تعليمية مختلفة وعلى طلبة أقل من المستوى الجامعى ، ويرجع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية فى الدراسة الحالية إلى طبيعة المجتمع السعودى وما يتميز به من خصوصية ثقافية فى هذا الجانب تحديداً من حيث الاستقلالية وعدم الاختلاط فى التعليم بين الذكور والإناث حتى على المستوى الجامعى ، ووجود مؤسسات أكاديمية وتعليمية مستقلة لكل نوع فهذا عامل رئيسى فى عدم وجود التحدى ، والمثابرة ، والبيئة التنافسية والتعاونية ، وحب الاستطلاع . بالإضافة إلى توفر مقومات أساسية قد يسميها البعض بالدوافع الخارجية لعملية التعلم مثل الحصول على المكافآت والحوافز المادية بغض النظر عما يحققه الفرد فى عملية التعليم ، فمجرد الانتظام فى المحاضرات يعتبره البعض عامل هام فى الحصول على درجات مرتفعة .

نتائج الفرض الخامس والذى ينص على " توجد فروق دالة إحصائياً فى التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ترجع إلى متغير المستوى الدراسى (الأول – الرابع) لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٩) :

جدول (٩) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المستوى الأول والرابع فى التوجهات الدافعية

الأبعاد	الأول (ن = ١٦٥)		الرابع (ن =٢١٥)		ت ودلالتها
	م	ع	م	ع	
التحدى	٢١،٠١	٤،١٦	٢١،٣٣	٤،٣٣	٠،٧٢٩
حب الاستطلاع	٢٢،٥٤	٣،٨١	٢٣،١٨	٣،٩١	١،٦٠٠
التمكن المستقل	١٧،٨٨	٣،٦٨	١٨،٤١	٣،٦٢	١،٤١٣
التوجه الدافعى الداخلى	٦١،٤٤	٩،٩٣	٦٢،٩٤	١٠،٣٥	١،٤٢٠
العمل السهل	٢٣،٥٣	٤،٩٨	٢٣،٤٠	٤،٦٤	٠،٢٤٧
الاعتماد على الأستاذ	٢١،٥٩	٣،٦٣	٢١،٩٦	٣،٧٠	٠،٩٨٢
التوجه الدافعى الخارجى	٤٥،١٢	٧،٥٢	٤٥،٣٧	٧،١٦	٠،٣٣١

يتضح من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة المستوى الأول والرابع فى التوجهات الدافعية الداخلية (التحدى ، وحب الاستطلاع ، والتمكن المستقل) ، والتوجهات الخارجية (العمل السهل ، والاعتمادية) . وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من : (السيد عبد الدايم ، ١٩٩٥) ، **Marsh & et al ., (2003) , Lepper & et al ., (2005)** والتى أكدت على

وجود تأثير للصف الدراسى على التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية مع اختلاف قيم واتجاه هذا التأثير خلال المراحل التعليمية المختلفة . ويرجع ذلك إلى أن طرق التدريس والتقييم التى يتم إتباعها واحدة لجميع الطلاب بغض النظر عن الصف الدراسى ، على الرغم من أن طلبة المستويات العليا يحتاجون إلى تعلم قائم على المشاركة والفعالية والتعاون والتنافس أكثر من طلبة المستويات الأولية ، وهذا كله يقلل من عوامل الدافعية ويجعلهم أكثر ميلاً للمهام السهلة والبسيطة ، والاعتمادية على الآخرين فى إنجاز المهام الدراسية ، وعدم تحمل المسئولية الأكاديمية فى المتطلبات الدراسية المختلفة .

نتائج الفرض السادس والذى ينص على " توجد فروق دالة إحصائياً فى التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ترجع إلى متغير مستوى التحصيل الدراسى (مرتفع – منخفض) لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٠) :

جدول (١٠) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى التوجهات الدافعية

الأبعاد	مرتفعو التحصيل[١] (ن =٩٥)		منخفضو التحصيل[٢] (ن =٩٢)		ت ودلالتها
	م	ع	م	ع	
التحدى	٢٣،٢٧	٤،١١	٢٠،٦١	٣،٤٥	**٢،٥٨١
حب الاستطلاع	٢٤،٤٤	٣،١٤	٢٢،٠٠	٣،١٧	**٢،٨٦٧
التمكن المستقل	١٩،٦٢	٣،٤١	١٧،٩٢	٤،٦٣	١،٥٥٦
الدافعية الداخلية	٦٧،٣٤	٨،٦٦	٦٠،٥٣	٩،٩٧	**٢،٧٠٨
العمل السهل	٢١،٠٠	٥،٩١	٢٣،٥٣	٤،٠٣	١،٨٣٩
الاعتماد على الأستاذ	٢١،٢٠	٣،٦٩	٢٠،٨٤	٢،٧١	٠،٤٠٩
الدافعية الخارجية	٤٢،٢٠	٨،٠٧	٤٤،٣٨	٦،٣٣	١،١٠٤

(١ الحاصلين على تقدير ممتاز ٤،٥٠ فأكثر ، ٢ الراسبين والحاصلين على ٢،٠٠ فأقل)

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى التوجهات الدافعية الداخلية (التحدى ، وحب الاستطلاع) لصالح المرتفعين ، بينما لم توجد فروق بينهما فى التوجهات الدافعية الخارجية (العمل السهل ، والاعتمادية) . وتتفق هذه النتائج فى جزء كبير منها مع نتائج دراسة كل من : (فاطمة حلمى حسن ، ١٩٩٥) ، **Watson & et al ., (2004) , Mattern (2005) , Lapper & et al ., (2005) , Tanaka (2007) , Chan (2008) , Wang (2008) , Mayer & et al ., (2009).** . والتى أكدت نتائجها على وجود تأثير مباشر للتوجهات الدافعية على التحصيل الدراسى ، ووجود فروق فى الأداء الأكاديمى لصالح مرتفعى التمكن أو الدافعية الداخلية . ووجود ارتباط موجب بين التوجه الدافعى الداخلى والتحصيل الدراسى ، وارتباط سالب مع التوجه الدافعى الخارجى . بينما تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة **Baker (2004)** والتى أظهرت

عدم وجود ارتباط بين التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية والأداء الأكاديمى . وتؤكد نتائج الدراسة الحالية على أن مرتفعى التحصيل الدراسى يتسمون بالتحدى للمهام الصعبة ، ويميلون إلى حب الاستطلاع وترتفع مستويات الدافعية الداخلية لديهم لإنجاز المهام والمتطلبات الدراسية مقارنة بمنخفضى التحصيل الدراسى . وعدم وجود فروق بينهما فى الدافعية الخارجية قد يرجع إلى طبيعة الدراسة والمجتمع الذى أجريت فيه الدراسة الحالية ، فالميل إلى العمل السهل دون الصعب ، والاعتمادية على الآخرين ، وتأجيل الواجبات ، والإنجاز تحت ضغوط خارجية قد تكون سمات وخصائص سائدة لدى الكثير من الطلاب .

نتائج الفرض السابع والذى ينص على " توجد علاقات متباينة النوع (موجبة – سالبة) والدلالة (دالة –غير دالة) بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود " . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون **Pearson Correlation** ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١١) :

جدول (١١) معاملات الارتباط بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية (ن =٣٨٠)

التوجهات الدافعية	مكونات المعتقدات المعرفية					
	السرعة	المعرفة	البنية	الطلبة	الحقيقة	المعتقدات
التحدى	**٠،١٦٠	٠،٠٧٧	**٠،٣٧٨	**٠،١٦٣	٠،٠٦٠	**٠،٢٧٩
الاستطلاع	**٠،١٥٨	**٠،٢٩٦	**٠،٣٨٤	**٠،٢٣٢	٠،٠٥٢	**٠،٣٨٠
التمكن	**٠،١٥٩	**٠،١٨٩	**٠،٣١٧	**٠،١٨٢	٠،٠٠١	**٠،٢٩٤
الداخلية	**٠،١٨٤	**٠،٢١٢	**٠،٤١٧	**٠،٢٢٢	٠،٠٤٥	**٠،٣٦٧
العمل السهل	**٠،٣٢٤	**٠،٣٢٦	٠،٠٥٧	**٠،٢٦١	**٠،١٣٧	**٠،٣٣٢
الاعتماد على الأستاذ	**٠،٢٧٨	**٠،٣١٦	**٠،٢٦٣	**٠،١٩١	٠،٠٥٨	**٠،٣٦٩
الخارجية	**٠،٣٥٢	**٠،٣٧٢	**٠،١٧٠	**٠،٢٦٧	*٠،١١٩	**٠،٤٠٨

يتضح من الجدول رقم (١١) ما يلى :

– وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين سرعة اكتساب المعرفة والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ، وكانت هذه الارتباطات مرتفعة مع التوجهات الخارجية حيث انحصرت بين (٠،٢٧٨ ، ٠،٣٥٢) مقارنة بالتوجهات الداخلية فكانت بين (٠،١٥٨ ، ٠،١٨٤) .

– وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين بنية المعرفة والتوجهات الدافعية الداخلية فى جميع الأبعاد ما عدا بعد التحدى حيث انحصرت بين (٠،٠٧٧ ، ٠،٢٩٦) وبالتوجهات الخارجية فكانت بين (٠،٣١٦ ، ٠،٣٧٢) .

– وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين البنية المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية وانحصرت قيم معاملات بين (٠،٣١٧ ، ٠،٤١٧) ومع التوجهات الخارجية بين (٠،٠٥٧ ، ٠،٢٦٣) وكانت غير دالة إحصائياً مع العمل السهل .

– وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين خصائص الطلبة والتوجهات الدافعية الداخلية وانحصرت بين (٠،١٦٣ ، ٠،٢٣٢) ومع التوجهات الخارجية بين (٠،١٩١ ، ٠،٢٦٧) .

– وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الحقيقة الموضوعية والعمل السهل والدرجة الكلية للتوجهات الدافعية الخارجية فقط . بينما لم يوجد ارتباط مع الأبعاد الأخرى والتوجهات الدافعية الداخلية .

– وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الدرجة الكلية لكل من المعتقدات المعرفية و التوجهات الدافعية الداخلية ، انحصرت قيم معاملات الارتباط بين (٠،٢٧٩ ، ٠،٣٨٠) ، وبين (٠،٣٣٢ ، ٠،٤٠٣) مع التوجهات الدافعية الخارجية . ويرى **(Hofer , 1994)** أن الطلبة الذين يتبنوا تصوراً أكثر تعقيداً نحو المعرفة يكونوا أكثر ميلاً إلى تبنى التوجهات الدافعية الداخلية وبخاصة هدف التمكن من المعرفة ، والتعمق أكثر فى المادة العلمية . واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة حول وجود علاقة مباشرة بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية مع اختلاف قيم معاملات الارتباط واتجاهها (موجب – سالب) ، حيث كان الارتباط موجب بين المعتقدات المعرفية والدافعية الخارجية ، وسالب مع الدافعية الداخلية فى دراسة كل من : **Hoffer (1994) , Qian (1995) , Naper & Schommer (2002) , Paulsen & Feldman (2005), Phan (2009) , Kizilgunes & et al ., (2009)** ويعنى ذلك أن الطلبة ذوى المعتقدات المعرفية الأكثر تعقيداً تكون دافعيتهم أيضاً أكثر تعقيداً . ومن لديه معتقدات أن المعرفة بسيطة والتعلم يحدث بسرعة والقدرة على التعلم ثابتة تكون توجهاته الدافعية خارجية فى مقابل الذين يرون أن المعرفة معقدة أو التعلم يحدث تدريجياً أو القدرة على التعلم يمكن أن تتحسن بمرور الوقت تكون توجهاتهم الدافعية داخلية **(Paulsen & Feldman , 1999 : 21)** . فالمعتقدات المعرفية بمثابة عدسة يفسر الأفراد من خلالها المعلومات ، ويحددون المعايير ، ويقررون مسار العمل الملائم ، والصعوبات التى تواجههم . فالمعتقدات حول القدرة على إنجاز مهمة نوعية بنجاح ترتبط باختيار المهمة والمثابرة فى الأداء ، ويمكن أن يستخدم الطلبة معتقداتهم عن المعرفة فى مجال معين لتحديد صعوبة اكتساب المعرفة فى ذلك المجال أو مجال ذو صلة وبالتالى فهى عامل مؤثر وهام فى دافعيتهم **(Buehl & Alexander , 2005)**. والمعتقدات المعرفية المتطورة تتطلب الدافعية الداخلية المرتفعة ، والقدرة على التحدى ، وامتلاك هدف التمكن من أجل إنجاز المهام الصعبة **(Phan , 2009)** .

نتائج الفرض الثامن والذى ينص على " يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك سعود " . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد **Multiple Regression** بطريقة **Stepwise** ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٢) :

جدول (١٢) تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتحصيل الدراسى من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية

المتغيرات المستقلة	الثابت	ف ودلالتها	R	R^2	بيتا	ت ودلالتها
المعتقدات المعرفية	٢،٧١٧	**٥،٤٨٢	٠،١٢٠	٠،٠١٤	٠،٠٥٥	١،٠٠١
الدافعية الداخلية					٠،١٢٠	**٢،٣٤١
الدافعية الخارجية					٠،٠٥٦	١،٠٦٥

يتضح من الجدول رقم (١٢) وجود تأثير دال إحصائياً للدافعية الداخلية فقط على التحصيل الدراسى بالرغم من أن قيمة معامل الارتباط ضعيفة (٠،١٢٠) ونسبة التأثير (١%) تقريباً إلا إنه يمكن القول بأن الدافعية الداخلية منبأ بمستوى التحصيل الدراسى لطلاب الجامعة ، حيث أن من مظاهر الدافعية الداخلية : السعادة فى التعلم ، والتوجه نحو التعلم ، والاندماج فى المهمة ، وإدراك التحكم فى مواقف التعلم ، وتعلم المهام الصعبة . فالدافعية الداخلية المرتفعة تؤدى إلى ارتفاع الفعالية الذاتية فى المواقف الدراسية وتقلل من القلق الاختبارى وبالتالى يرتفع التحصيل الدراسى **(Paulsen & Feldman , 1999)** . فى حين لم تنبأ المعتقدات المعرفية والدافعية الخارجية بالتحصيل الدراسى . ويرى البعض أن المعتقدات المعرفية ذات تأثير موجب على التحصيل الدراسى ، حيث أظهرت نتائج دراسة كل من : **Schommer (1993B) , Schommer & et al ., (1997) , Schommer & Dunnell (1997) , Youn & et al ., (2001) , Kardash & Sinatra (2003) , Cano (2005) , Schommer & Easter (2006)** ، وجود تأثير مباشر وموجب للمعتقدات المعرفية على التحصيل الدراسى . أو أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى من المعتقدات المعرفية (نبيل زايد ، ٢٠٠٦) . أو وجود فروق بين المستويات التحصيلية فى المعتقدات المعرفية **(Lodewyk , 2007)** . وترتبط المعتقدات المعرفية باستخدام الطلبة للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وعندما يعتقد الطلبة أن المعرفة أكثر بساطة يميلون إلى استخدام استراتيجيات متقنة أقل عدداً . وعندما يعتقدون أن المعرفة يقينية يميلون إلى استخدام استراتيجيات الحفظ والتكرار أكثر ، ومع ذلك تظل الفجوة حول كيفية ارتباط المعتقدات المعرفية بنواتج التعلم موجودة **(Buehl & Alexander , 2005)** . ويرى كل من**Trautwein & Ludtke (2007)** أن الدراسات الميدانية أظهرت أن هذا التأثير أو العلاقة متناقضة وتؤثر عليها الكثير من المتغيرات الثقافية والاجتماعية والعقلية ، وأنه فى حالة وجودها تكون مع بعد واحد دون الأبعاد الأخرى . ويمكن القول بأن هذه النتيجة منطقية ومتوقعة فى مجتمع الدراسة الحالية حيث تكاد تكون المعتقدات حول المعرفة والتعلم سطحية إلى حد كبير ، فالتوجه إلى المهام السهلة التى لا تحتاج إلى مجهود ووقت كبير ، وعدم القدرة على إصدار أحكام واقعية تتعلق بالتوقعات الذاتية المرتبطة بالإنجاز الأكاديمى تعتبر من السمات السائدة لدى غالبية الطلاب . بالإضافة إلى أن التوجهات الدافعية الخارجية للتحصيل الدراسى غير موجودة نظراً لحصول الفرد عليها سواء حقق مستويات أكاديمية مرتفعة أم متدنية .

خاتمة وتوصيات وبحوث مقترحة :

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالى يوصى الباحث بما يلى :

– على أساتذة الجامعة العمل على تعزيز دافعية طلابهم للتعلم بتحسين المعتقدات المعرفية المنتجة دافعياً **Motivationally Productive " epistemological beliefs** " من خلال مساعدتهم على التقدم من المعتقدات البسيطة حول المعرفة البسيطة والمطلقة واليقينية ، وأن التعلم يحدث بسرعة ، وأن القدرة على التعلم ثابتة إلى المعتقدات الأكثر تعقيداً وأن المعرفة معقدة وتجريبية ومتطورة وأن التعلم يحدث بالتدريج بمرور الوقت وأن قدرة الفرد على التعلم يمكن أن تتحسن.

– اعتمد الباحث الحالى – وغالبية الباحثين – فى قياس المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية على التقرير الذاتى ، وبالرغم ما لهذا الأسلوب من إيجابيات فى القياس إلا أن الأمر يتطلب تنوع طرق القياس ، ويستوجب استخدام أساليب أخرى ، ويوصى الباحث بأهمية وجود مواقف حياتية أو أكاديمية مختلفة تتضح فيها قدرة الفرد على المثابرة وإنجاز المهام المطلوبة فقد تكون النتائج أكثر دقة من نتائج التقرير الذاتى .

– ضرورة إعداد برامج تدريبية لطلاب الجامعة حول كيفية التعرف على المعتقدات المعرفية واكتشافها وتحسينها فى الاتجاه الإيجابى بدلاً من المعتقدات الخاطئة لدى معظم الطلاب حول المعرفة والتعلم .

– الاهتمام بإعداد المقررات الدراسية وطرق التدريس فى المرحلة الجامعية وضرورة مراعاتها للمعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية المختلفة للطلاب .

– تقديم دورات وبرامج تدريبية لتحسين مستوى الدافعية والتغلب على معوقاتها لدى الطلاب .

ويقترح الباحث عدداً من الدراسات والبحوث استكمالاً لهذا المجال الهام فى علم النفس ومنها :

– النموذج البنائى للمعتقدات المعرفية والقدرة العقلية والتوجهات الدافعية .

– نمذجة العلاقات بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية وأساليب التعلم .

– التوجهات الدافعية المميزة لطلاب الجامعة فى ضوء معتقداتهم المعرفية المختلفة .

– المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والثانوية " دراسة نمائية مقارنة "

المراجع :

(١) سهير أنور محفوظ (١٩٩٣) . الفروق الفردية فى التوجهات الدافعية للإنجاز وعلاقتها بطلب العون الأكاديمى : دراسة استطلاعية . *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، العدد (٥) يونيه ، ص ص ١٩٣ – ٢٣٣ .

(٢) السيد عبد الدايم سكران (١٩٩٥) . التوجه الدافعى الداخلى فى مقابل التوجه الدافعى الخارجى لدى تلاميذ التعليم العام والأزهرى . *مجلة دراسات تربوية* ، المجلد (١٠) ، الجزء (٧٥) ، ص ص ١٤٩- ٢٠٦ .

(٣) عبد الناصر عامر (٢٠٠٥) . مقارنة بين النظرة المعيارية والنظرة المنقحة لنظرية توجه الهدف فى إطار التأثيرات السببية لأبعادها على نواتج التعلم . *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، المجلد (١٥) ، العدد (٤٦) فبراير ، ص ص ٢٦٧ - ٣١١ .

(٤) فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٦) . *علم النفس التربوى* ، طـ٥ ، القاهرة ، الانجلو المصرية .

(٥) فاطمة حلمى حسن (١٩٩٥) . الدافعية الداخلية للدراسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى . *مجلة كلية التربية* ، جامعة الزقازيق ، العدد (٢٤) سبتمبر ، ص ص ١١٥-١٣٥.

(٦) نبيل محمد زايد (٢٠٠٦) . المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لتلاميذ أولى وثالثة إعدادى . *مجلة دراسات تربوية واجتماعية* ، جامعة حلوان ، كلية التربية ، المجلد (١٢) ، العدد (٣) يوليو ، ص ص ١٩٣- ٢٣٣ .

(٧) هانى عبد الستار فرج (٢٠٠٤) . قضايا الابستمولوجيا من المنظور التربوى : تحليل فلسفى . *مجلة كلية التربية* ، جامعة الزقازيق ، العدد (٤٨) سبتمبر ، ص ص ١-٣٣ .

(8) Ames , C (1992). Classrooms : Goals , Structures , and Student Motivation . *Journal of Educational Psychology* , 84(3) , 261-271.

(9) Baker , S (2004) . Intrinsic, Extrinsic, and A motivational Orientations : Their Role in University Adjustment, Stress, Well-Being, and Subsequent Academic Performance . *Current Psychology : Developmental - Learning - Personality – Social* , 23(3) , 189-202 .

(10) Benjamin , J (2003). Construct Validity of " Motivation Orientation & Language Learning Strategies Scales " : for Spanish as a Foreign Language , *Paper Presented at the Annual Meeting of the Chinese American Educational Research and Development Association (11th , Chicago , IL , April)* .

(11) Buehi , M & Alexander , P (2005). Motivation and Performance differences in Students Domain – specific Epistemological Belief Profiles . *American Educational Research Journal* , 42 (4) , 697 – 726 .

(12) Cain , J (2008). An Analysis Of Motivation Orientations and Social Interaction on Successful and Poor Learners in an E- Learning Environment , *A Dissertation Presented to the Faculty of the College of Education of TUI University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy* .

(13) Cano, F (2005). Epistemological Beliefs and Approaches to Learning: Their Change Through Secondary School and Their Influence on Academic Performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2) , 203–221.

(14) Chan , D (2008). Goal Orientations and Achievement among Chinese Gifted Students in Hong Kong . *High Ability Studies* , 19 (1) , 37-51 .

(15) Chan , K (2003) . Hong Kong Teacher Education Students Epistemological Beliefs and Approaches to Learning . *Research in Education* , 69 , 36 – 50.

(16) Chan , K & Elliott , R (2000) . Exploratory Study of Epistemological Beliefs of Hong Kong Teacher Education Students : resolving conceptual and empirical issues . ***Asia – Pacific Journal of Teacher Education*** **, 28(3) , 225-234.**

(17) Chan , K & Elliott , R (2004). Epistemological Beliefs Across Cultures : Critique and Analysis of Beliefs Structure Studies . ***Educational Psychology*** **, 24(2) , 123-141 .**

(18) Clarebout , G , Elen , J , Luyten , L and Bamps , H (2001) . Assessing Epistemological Beliefs : Schommer's Questionnaire Revisited . ***Educational Research and Evaluation*** **, 7(1), 53- 77 .**

(19) DeBacker , T , Crowson , H , Beesley , A , Thoma , S and Hestevold , N (2008) . The Challenge of Measuring Epistemic Beliefs : An Analysis of Three Self – Report Instruments . ***The Journal of Experimental Education*** **, 76 (3) , 281-312 .**

(20) Dowson , M , McInerney , D and Nelson , G (2006). An Investigation of the Effects of School Context and Sex Differences on Students Motivational Goal Orientations. ***Educational Psychology*** **, 26 (6) , 781-811.**

(21) Garst , W & Ried , D (1999) . Motivational Orientations : Evaluation of the Education Participation Scale in a Nontraditional Doctor of Pharmacy Program . ***American Journal of Pharmaceutical Education*** **, 63 , 300-304 .**

(22) Guay , F , Vallerand , R and Blanchard , C (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation : The Situational Motivation Scale (SIMS) . ***Motivation and Emotion*** **, 24 , 3 , 175 – 213 .**

(23) Hofer , B (1994). Epistemological Beliefs and First –Year College Students : Motivation and Cognition in Different Instructional Contexts , ***Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (102nd ,Los Angeles , CA ,August 12-16).***

(24) Jenhng , J , Johnson , S and Anderson , R (1993) . Schooling and Students Epistemological Beliefs about Learning . ***Contemporary Educational Psychology*** **, 18 , 23-35 .**

(25) Kardash , C & Sinatra , G (2003) . Epistemological Beliefs and Dispositions : Are We Measuring The Same Construct ? , ***Poster Session Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association (84th , Chicago , IL , April 21-25) .***

(26) Kizilgunes , B , Tekkaya , C and Sungur , S (2009). Modeling the Relations Among Students Epistemological Beliefs , Motivation , Learning Approach , and Achievement . ***The Journal of Educational Research*** **, 102(4) ,243-255.**

(27) Lepper , M , Corpus , J and Ivengar ,S (2005) . Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom : Age Differences and Academic Correlates . ***Journal of Educational Psychology*** **, 97 (2) , 184 -196 .**

(28) Lodewyk , K (2007) . Relations Among Epistemological Beliefs , Academic Achievement , and Task Performance in Secondary School Students . ***Educational Psychology*** **, 27(3) , 307-327 .**

(29) Marsh , H , Graven , R , Hinkely , J and Debus , R (2003). Evaluation of the Big – Two – Factor Theory of Academic Motivation Orientations : An Evaluation of Jingle – Jangle Fallacies . *Multivariate Behavioral Research* , 38(2) , 189 -224 .

(30) Marzooghi , R , Fouladchang , M and Shemshiri , B (2008) . Gender and Grade Level Differences in Epistemological Beliefs of Iranian Undergraduate Students . *Journal of Applied Sciences* , 8 (24) , 4698 – 4701 .

(31) Mattern , R (2005) . College Students Goal Orientations and Achievement . *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* , 17(1) , 27-32 .

(32) Mayer , L , McClure , J , Walkey ,F , Weir , K and McKenzie , L (2009). Secondary Student Motivation Orientations and Standards – Based Achievement Outcomes . *British Journal of Educational Psychology* , 79 , 273 -293 .

(33) Neber , H & Schommer , M (2002). Self – regulated Science Learning With Highly gifted Students : The Role Of Cognitive , Motivational , Epistemological , and Environmental Variables . *High Ability Studies* , 13(1) , 59-74.

(34) Paulsen , M & Feldman , K (1999). Student Motivation and Epistemological Beliefs . *New Directions for Teaching and Learning* , 78 , 17- 25 .

(35) Paulsen , M & Feldman , K (2005). The Conditional and Interaction Effects of Epistemological Beliefs on the Self – Regulated Learning of College Students : Motivational Strategies . *Research in Higher Education* , 46(7), 731- 768.

(36) Paulsen , M & Wells , C (1998) . Domain Differences in The Epistemological Beliefs Of College Students . *Research in Higher Education* , 39 (4) , 365- 384 .

(37) Phan , H (2009). Amalgamation Of Future Time Orientation , Epistemological Beliefs , Achievement Goals and Study Strategies : Empirical Evidence Established . *British Journal of Educational Psychology* , 79 , 155-173 .

(38) Qian , G (1995). The Role Of Epistemological Beliefs and Motivational Goals in Ethnically Diverse High School Students' Learning From Science Text , *Paper Presented at The Annual Meeting Of The National Reading Conference (New Orleans , LA , November 29-December 2)* .

(39) Ryan , M & Deci , E (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions . *Contemporary Educational Psychology* , 25 , 54-67.

(40) Schommer , M (2004). Explaining The Epistemological Belief System : Introducing The Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach . *Educational Psychologist* , 39(1) , 19-29 .

(41) Schommer, M. (1998). The Influence of Age and Education on Epistemological Beliefs .*British Journal of Educational Psychology*, 68 , 551-562.

(42) Schommer, M. (1993A). Comparisons of Beliefs about the Nature of Knowledge and Learning among Postsecondary Students. *Research in Higher Education*, 34, (3) , 355–370.

(43) Schommer, M. (1993B). Epistemological Development and Academic Performance among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, 85 (3) , 406–411.

(44) Schommer , M & Easter (2006). Ways of Knowing and Epistemological Beliefs : Combined effect on academic performance . *Educational Psychology* , 26(3) , 411-423.

(45) Schommer, M., Duell, O, and Hutter, R (2005). Epistemological Beliefs, Mathematical Problem Solving Beliefs and Academic Performance of Middle School Students. *The Elementary School Journal*, 105(3) , 289-304.

(46)Schommer , M & Dunnell , P (1997). Epistemological Beliefs of Gifted High School Students . *Roper Review* , 19 (3) , 153-156 .

(47) Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., and Bajaj, A. (1997). The Development of Epistemological Beliefs among Secondary Students: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 89(1) , 37–40.

(48) Tanaka , K (2007) . Relations Between General Goal Orientations and Task Specific Self Appraisals . *Japanese Psychological Research* , 49 (4) , 235- 247 .

(49) Topcu , M & Tuzun , O (2009) . Elementary Students Metacognition and Epistemological Beliefs Considering Science Achievement , Gender and Socioeconomic Status. *Elementary Education Online* , 8(3) ,676-693 .

(50) Trautwein , U & Ludtke , O (2007). Epistemological Beliefs , School Achievement , and College Major : A Large – Scale Longitudinal Study on the Impact of Certainty Beliefs . *Contemporary Educational Psychology,*32 , 348 - 366 .

(51) Vansteenkiste , M , Lens , W and Deci , E (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self – Determination Theory : Another Look at the Quality of Academic Motivation . *Educational Psychologist* , 41(1) , 19-31 .

(52) Wang , F (2008). Motivation and English Achievement: An Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of a New Measure for Chinese Students of English Learning . *North American Journal of Psychology* , 10(3) , 633- 646 .

(53) Watson , M , Mcorley , M , Foxcroft , C and Watson , A (2004). Exploring The Motivation Orientation and Learning Strategies of First Year University Learners . *Tertiary Education and Management* , 10 , 193- 207 .

(54) Youn , I (2000). The Culture Specificity of Epistemological Beliefs about Learning . *Asian Journal of Social Psychology* , 3 , 87-105 .

(55) Youn, I., Yang, K., M., & Choi, I (2001). An Analysis of the Nature of Epistemological Beliefs : Investigating Factors Affecting the Epistemological Development of South Korean High School Students. *Asia Pacific Education Review*, 2(1) , 10-21.

ملحق (١) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد فى استبيان المعتقدات المعرفية (ن=٩٦)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠،٧١٨	٩	**٠،٥٦٠	١٧	**٠،٤٩٨	٢٥	**٠،٤٨٨	٣٣	**٠،٤٧٣
٢	**٠،٥٠٧	١٠	**٠،٣٦٤	١٨	**٠،٥٦٤	٢٦	**٠،٤٧٩	٣٤	**٠،٤٧٥
٣	**٠،٥٣٦	١١	**٠،٣٦٩	١٩	**٠،٦٣٨	٢٧	**٠،٤١٧	٣٥	**٠،٥٢٥
٤	**٠،٥٥٠	١٢	**٠،٣٣٣	٢٠	**٠،٣٠٦	٢٨	**٠،٤٨٧	٣٦	**٠،٢٥٨
٥	**٠،٤٤٤	١٣	**٠،٤٥٠	٢١	**٠،٢٦٨	٢٩	**٠،٧٢٧	٣٧	**٠،٥٥٧
٦	**٠،٣٦٥	١٤	**٠،٥٩١	٢٢	**٠،٤٦٦	٣٠	**٠،٤٣١	٣٨	**٠،٥٨٨
٧	**٠،٣٤٢	١٥	**٠،٤٨٢	٢٣	**٠،٥٢٨	٣١	**٠،٥٧٦		
٨	**٠،٤٧٠	١٦	**٠،٤٩٩	٢٤	**٠،٥٨٩	٣٢	**٠،٥٤٤		

*دال عند (٠،٠٥) ، ** دال عند (٠،٠١)

ملحق (٢) استبيان المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs Questionnaire
Wood & Kardash (2002)
تعريب وتقنين
د. السيد محمد أبو هاشم

الاسم (إذا رغبت) : .....

التخصص الدراسى : ..... المستوى الدراسى : .....

الجنس : ذكر ○أنثى ○ العمر ( )

المعدل التراكمي : ( )

التعليمات : تتكون القائمة التى بين يديك من (٣٨) بند تقيس معتقداتك حول التعلم والمعرفة ، نرجو قراءة كل منها ووضع علامة (×) أسفل الإجابة التى تنطبق عليك من خلال الاستجابات التالية :

أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٥	٤	٣	٢	١

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن وجهة نظرك بصدق ، لا تستغرق وقتاً طويلاً فى الإجابة ، وستحاط إجابتك بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها فى أغراض البحث العلمى ٠

م	البنود	٥	٤	٣	٢	١
١	يمكن أن نعتقد فى معظم الأشياء التى نقرأها					
٢	الشئ الوحيد المؤكد هو عدم التأكد نفسه					
٣	إذا أمكن تعلم شئ فسيتم تعلمه فوراً					
٤	أحب أن تقدم المعلومات بطريقة مباشرة ، ولا أحب الاضطرار إلى قراءة ما بين السطور					
٥	من الصعب التعلم من كتاب مقرر إلا إذا بدأت من البداية وتمكنت من جزء واحد فى المرة الواحدة					
٦	تشكيل أفكارك أهم من تعلم ما تقوله الكتب المقررة					
٧	أحصل على كل المعلومات تقريباً التى يمكن أن أفهمها من الكتاب المقرر من أول					

	قراءة					
٨	الطريقة الجيدة لفهم الكتاب المقرر هو أن تتعرف على المعلومات طبقاً لخطتك الشخصية					
٩	إذا حاول العلماء بمنتهى الجد يمكنهم أن يجدوا الإجابة عن كل مسألة تقريباً					
١٠	لابد أن تقيم دقة المعلومات فى الكتب المقررة إذا كنت على ألفة بالموضوع					
١١	أشعر بالارتباك إذا حاولت تكامل الأفكار فى الكتاب المقرر مع المعرفة التى لدى فعلاً عن الموضوع					
١٢	عندما أستذكر فإننى أبحث عن حقائق نوعية					
١٣	إذا التزم الأساتذة بالحقائق وقاموا بالتنظير بدرجة أقل يمكن أن نحصل على الكثير جداً من الجامعة					
١٤	أن تكون طالباً ممتازاً يتضمن تذكر الكثير عن ظهر قلب					
١٥	الحكمة ليست فى معرفة الإجابات ولكنها معرفة كيف تجد الإجابات					
١٦	العمل على حل مسألة صعبة لفترة طويلة يفيد الطلبة الأذكياء فقط					
١٧	يولد بعض الناس ذوى قدرة ممتازة وآخرون ذوى قدرة محدودة					
١٨	عادة – إذا كنت سأفهم شيئاً ما فسوف يتضح المعنى من أول مرة					
١٩	الطلبة الناجحون يفهمون الأشياء بسرعة					
٢٠	حقائق اليوم يمكن أن تكون خيال الغد					
٢١	أقدر فعلاً الأساتذة الذين ينظمون محاضراتهم باهتمام ويلتزمون بخطتهم					
٢٢	أهم جزء من العمل العلمى هو التفكير الأصيل					
٢٣	حتى النصيحة من الخبراء لابد أن تكون موضع مناقشة وجدل					
٢٤	إذا لم أستطع أن أفهم شيئاً ما بسرعة فهذا يعنى إننى لن أفهمه إطلاقاً					
٢٥	أبذل أقصى جهدى لدمج المعلومات من فصول الكتاب المقرر					
٢٦	لا أحب الأفلام التى ليس لها نهاية قاطعة					
٢٧	يمكن أن يصل العلماء إلى الحقيقة فى النهاية					
٢٨	العمل على حل مسائل لا يمكن الخروج منها بإجابة قاطعة مضيعة للوقت					
٢٩	فهم الأفكار الأساسية سهل على الطلبة الممتازين					
٣٠	مما يثير الضيق أن تستمع إلى المحاضرين الذين لا يستطيعون تحديد ما يعتقدونه					
٣١	مهمة الأستاذ الجيد هى عدم تشتت ذهن الطلبة بعيداً عن المسار الصحيح					
٣٢	للجملة معنى ضئيل إلا إذا عرفت الموقف الذى قيلت فيه					
٣٣	أفضل شئ فى المقررات العلمية هو أن لمعظم المشكلات حل واحد صحيح					
٣٤	معظم الكلمات لها معنى واحد واضح					
٣٥	الطلبة الأذكياء ليس عليهم أن يعملوا بجد ليؤدوا أداء جيد					
٣٦	عندما أتعلم أفضل أن أجعل الأشياء بسيطة قدر الإمكان					
٣٧	أجد الأمر منعشاً أن أفكر فى مسائل لا يمكن أن يتفق عليها الخبراء					
٣٨	المعلومات التى نتعلمها فى الجامعة يقينية ولا تتغير					

ملحق (٣) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد فى مقياس التوجهات الدافعية (ن=٩٦)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠،٥١٣	٧	**٠،٤٦٠	١٣	**٠،٥٥٥	١٩	**٠،٦١٧	٢٥	**٠،٦٤٧
٢	**٠،٥٥٨	٨	**٥٦٦,	١٤	**٠،٦٣٥	٢٠	**٠،٤٢١	٢٦	**٠،٧١٦
٣	**٠،٦٥٢	٩	**٠،٥٤٦	١٥	**٠،٥٢٢	٢١	**٠،٧٢١	٢٧	**٠،٦٠٣
٤	**٠،٧١٨	١٠	**٠،٥٥٦	١٦	**٠،٥٨٣	٢٢	**٠،٣٩٨	٢٨	**٠،٦٧١
٥	**٠،٢٨٣	١١	**٠،٥٣٥	١٧	**٠،٦٧٨	٢٣	**٠،٦٤٧	٢٩	**٠,٦٣٧
٦	**٠،٤٣١	١٢	**٠،٦٦٧	١٨	**٠،٦٠٩	٢٤	**٠،٦٥٠	٣٠	**٠،٥٥٩

** دال عند (٠،٠١)

ملحق (٤)مقياس التوجهات الدافعية Motivation Orientations Scale
Cain (2008)
تعريب وتقنين
د. السيد محمد أبو هاشم

الاسم (إذا رغبت) : .....

التخصص الدراسى : ..... المستوى الدراسى : .....

الجنس : ذكر ○أنثى ○ العمر ( )

المعدل التراكمي : ( )

التعليمات : يتكون المقياس الذى بين يديك من (٣٠) بند للتعرف على دافعيتك نحو التعلم والدراسة ، نرجو قراءة كل منها ووضع علامة (×) أسفل الإجابة التى تنطبق عليك من خلال الاستجابات التالية :

أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٥	٤	٣	٢	١

علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن وجهة نظرك بصدق ، لا تستغرق وقتاً طويلاً فى الإجابة ، وستحاط إجابتك بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها فى أغراض البحث العلمى ٠

م	البنود	٥	٤	٣	٢	١
١	أحب العمل الجاد لأنه يمثل تحدياً					
٢	أحب أن يساعدنى أستاذى فى إنجاز واجباتى					
٣	أطرح أسئلة أثناء المحاضرة لأننى أريد تعلم أشياء جديدة					
٤	أحاول إكمال واجباتى بمفردى					
٥	أعمل على إنهاء واجباتى لأن هذا هو المفترض أن أقوم به					
٦	لا أحب حل المشكلات الصعبة					
٧	أحب أن أتعلم أكبر قدر ممكن فى الجامعة					
٨	عندما ارتكب خطأ أسأل أستاذى للحصول على الإجابة الصحيحة					
٩	عندما لا أفهم شيئاً ما بسرعة أحاول فهمه بنفسى					
١٠	أكمل مشروعاتى الإضافية لأننى أتعلم أشياء مثيرة لاهتمامى					
١١	إذا تعثرت فى مشكلة فأننى أطلب مساعدة أستاذى					

١٢	أحب أن انتقل إلى عمل جديد على مستوى أعلى من الصعوبة					
١٣	لا أحب الواجبات الصعبة لأننى لابد أن اعمل بجد					
١٤	أكمل واجباتى لأن أستاذى يأمرنى بذلك					
١٥	أقرأ الأشياء لأننى مهتم بالموضوع					
١٦	أحب العمل السهل الذى أكون متأكداً من إننى أستطيع إنجازه					
١٧	أحب الواجبات التى تتحدانى عقلياً وتتضمن مشكلات يصعب حلها					
١٨	عندما ارتكب خطأ أبحث عن الإجابة الصحيحة بنفسى					
١٩	أقرأ الأشياء لأن أستاذى يريدنى أن أقرأها					
٢٠	أحب أن يساعدنى أستاذى فى تخطيط ما سأفعله بعد ذلك					
٢١	أحب المشكلات الصعبة لأننى أستمتع بمحاولة حلها					
٢٢	أقوم بحل واجباتى حتى اكتشف أشياء كثيرة كنت أريد أن أعرفها					
٢٣	أحب أن أتمسك بالواجبات سهلة الحل					
٢٤	أعمل بجد فعلاً لأننى أحب أن أتعلم أشياء جديدة					
٢٥	إذا تعثرت فى حل مشكلة أظل أحاول حتى أحلها بمفردى					
٢٦	أحب الواجبات السهلة نسبياً لأنها تعلمنى الإجابات الصحيحة					
٢٧	أسأل أستاذى عن كيفية حل الواجبات وإنجازها					
٢٨	أحب الواجبات الصعبة لأنى أجدها أكثر إثارة					
٢٩	أحب أن أعمل واجباتى بدون مساعدة خارجية					
٣٠	أمارس حل المشكلات لتعلم كيفية حلها					

أثر تدريب طلبة الصف العاشر على إستراتيجية أوزبورن- بارنس : الحل الإبداعي للمشكلات في تحسين قدرتهم على حل المسائل الهندسية.

د. محارب علي الصمادي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

جامعة البلقاء التطبيقية\ كلية عجلون الجامعية

الملخص:

هدف هذا البحث التعرف على أثر تدريب طلبة الصف العاشر على إستراتيجية أوزبورن – بارنس : الحل الإبداعي للمشكلات في قدرتهم على حل المسائل الهندسية . أستخدم الباحث اختبار تحصيلي لقياس قدرة الطلبة في حل المسألة الهندسية. ولقد تكونت عينة الدراسة من (168) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة على الاختبار ولصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بإستراتيجية أوزبورن – بارنس في حل المسألة الرياضية, وتضمينها لمحتوى كتب الرياضيات في مختلف المراحل الدراسية. وتشجيع المعلمين على استخدامها في تدريس حل المسألة.

Abstract

The effect of training 10th grade students by proposed strategy in solving problems on improving their ability in solving engineering problems

The study aimed at investigating the effect of Osborne - Parnes modal on improving 10th grade students ability in solving maths engineering problems. Achievement test was used to measure the ability of students in solving maths engineering problems. The sample of the study consists (168) students. The findings revealed that there is a significant statistical difference between the experimental and control group in favor of experimental group. In the light of the results, the researcher recommended to use the model in solving maths problems in the curriculum and encourage the teacher to adopt it.

أثر تدريب طلبة الصف العاشر على إستراتيجية مقترحة في حل المسألة في تحسين قدرتهم على حل المسائل الهندسية.

المقدمة:

إن الهدف الرئيس للعملية التعليمية التعلمية في أي دولة من دول العالم المتقدم والنامي هو بناء الإنسان, وتنمية قدراته العقلية, ورفع مستوى تحصيله الدراسي, وتقاس أي دولة من دول العالم بمقدار قدرتها على تنمية عقول أبنائها , والعمل على استثمارها بحيث تصبح قادرة على مواجهة متطلبات العصر(Roos,1998).ومن أبرز ملامح هذا العصر نموه وتطوره بسرعة كبيرة جداً. وتلعب الرياضيات دوراً كبيراً وبارزاً في هذا التطور وتحتل الرياضيات بين العلوم المختلفة مكانة كبيرة, حتى ليقال أنها أصبحت ملكة العلوم (عكاشة وآخرون, 1990, ص11) ,فهي تعتبر أم العلوم وذلك لأن تقدم أي مجال من مجالات المعرفة يجب أن يكون مرتبطاً بمعرفة رياضية واسعة(عباس والعبسي, ٢٠٠٧,ص13).

يجد المتتبع لاستراتيجيات التدريس خلال العقود الأربعة الأخيرة ميلها إلى استخدام أساليب تعتمد على دمج مهارات التفكير العليا (كالتفكير الإبداعي, وحل المشكلات الإبداعي) في تدريس أصناف المعرفة الرياضية بشكل عام وحل المسألة بشكل خاص, فلم تعد الأساليب التقليدية في حل المشكلة قادرة على جل المتعلم قادراً على حل المشاكل المتعلقة بحاجات الحياة اليومية.

اهتمت المناهج الحديثة في جميع دول العالم بتنمية التفكير لدى الطلبة, إذ تقع مسؤولية تنمية عادات التفكير الفعال والمنتج على منهاج الرياضيات بشكل خاص. وعمليات التفكير هي المحاولات التي

يبذلها الفرد عندما يحاول أن يحل ما يوجهه من مشكلات(مسائل) في بيئته, أو يتغلب على ما يصادفه من مصاعب لكي يتمكن من فهم البيئة والسيطرة عليها, والتكيف لها(أبوزينة, 2010).

تعد المسائل الرياضية الصنف الرابع والأكثر أهمية في بناء المعرفة الرياضية, فتتكون المعرفة الرياضية من : المفاهيم,التعميمات, المهارات, المسائل الرياضية.

المسألة الرياضية: مفهومها وأهميتها

المسألة هي "موقف يواجه الفرد , أو مجموعة من الأفراد , ويحتاج إلى حل, حيث لا يرى الفرد طريقاً واضحاً أو ظاهراً للتوصل إلى الحل المنشود"(أبو زينة, 2010, ص305)والجدير بالذكر أن الموقف الذي يشكل مسألة لفرد معين قد تكون مثالاً روتينياً لفرد آ خر أو للفرد نفسه بعد مروره بخبرة تعليمة ذات صلة بهذا الموقف, لذا حتى يتصف الموقف بالنسبة لفرد ما بأنه مشكلة يجب أن تتوفر فيه ثلاثة شروط هي(عرسان وأبو زينة, 2005,ص63):

١. **القبول:** ينبغي أن يكون للشخص هدف واضح ومحدد يشعر بوجوده, ويسعى لتحقيقه؛ فالفرد يتقبل المسألة باهتمام ويتفاعل معها ويسعى جاهداً لحلها والتغلب عليها.
٢. **الحاجز:** هناك ما يمنع الفرد من تحقيق هدفه, وهذه العرقلة لا تزيلها عادات الشخص وردود فعلة العادية.
٣. **الاستقصاء:** يتضح الموقف العام أمام الشخص, وينشط الشخص عن طريق الحفز الذاتي في استقصاء وسائل جديدة للتصدي للمسألة وحلها.

ولقد عرفت المشكلات الرياضية بمصطلح حل المسألة الرياضية والتي هي عبارة عن موقف جديد مرّبك يواجه الفرد ويشكل تحديا لقدراته لا يمكن التغلب علية بالطرق المألوفة عند الفرد، كما أنه يجب أن يكون تحدياً إلى المدى الذي يقبله الفرد (أبو زينه،2003).

ويعتبر جورج بوليا من أهم الذين كتبوا في حل المشكلة الرياضية حيث ألف كتاب في حل المشكلة الرياضية أسماه(How to Solve it) البحث عن الحل عام (1948) و حدد فيه أربع مظلات رئيسة لحل المشكلة الرياضية هي:(فهم المشكلة,ابتكار خطة الحل,تنفيذ خطة الحل ,التحقق من صحة الحل) (بوليا,1979).

أما بالنسبة للإستراتيجية المستخدمة في هذه الدراسة فهي مستقاة من نموذج أوزبورن بارنس : الحل الإبداعي للمشكلات(Creative Problem Solving) والذي يمكن تعريفه على أنه عملية عقلية مركبة تحتاج من الفرد القدرة على توليد أكبر قدر ممكن من البدائل أو الأفكار التي تتصف بالطلاقة من خلال استخدام مبادئ وأدوات التفكير التباعدي ومن ثمّ البحث عن الأفكار النادرة والمتنوعة من بين الأفكار العديدة من خلال استخدام أسس التفكير التقاربي(الصمادي,2010).

وتتميز طريقة الحل الإبداعي للمشكلات عن الحل العادي، في أن النتاج الإبداعي الذي نحصل عليه نتيجة استخدام الحل الإبداعي للمشكلات يمثل قفزة كبيرة بين الواقع والمأمول، وهو أكثر أصالة من ناتج أسلوب حل المشكلات الاعتيادي؛ لأن طريقة الحل الإبداعي للمشكلات تعمل كمحرك للتخيل أو التصور المرن لدى الفرد. كما أن الفرق بين الحل الإبداعي للمشكلات وحل المشكلات بالطريقة الاعتيادية هو درجة التطور أو التعديل المتوقعة في العناصر التركيبية للمشكلة بدءاً بالصياغة الأولى للمشكلة حتى القبول النهائي للحل(هيجان،1999).

مشكلة الدراسة و أسئلتها:

حل المسألة الرياضية من أهم الموضوعات التي شغلت العاملين في مجال تدريس الرياضيات , والمهتمين بها وبطرق تدريسها منذ فترة طويلة وحتى وقتنا هذا, فهي تعتبر العنصر الأهم من عناصر المعرفة الرياضية حيث احتلت قمة هرم نواتج التعليم في الرياضيات(عرسان و أبوزينة,2005).وبالرغم من التركيز على تطوير واستخدام الاستراتيجيات اللازمة لحل المسألة الرياضية إلا أن قدرة الطلبة في حل المسألة الرياضية ما زالت ضعيفة, ويظهر هذا الضعف جلياً في النتائج التي حصل عليها الطلبة في الأردن في الامتحان الدولي للعلوم والرياضيات ، حيث جاء متوسط الأداء في الرياضيات لطلبة الأردن دون المتوسط الدولي و بدلالة إحصائية(أبو لبدة،2005) .

لذا تأتي هذه الدراسة لتلبية حاجة ملحة عند الطلبة ومدرسيهم,إذ يؤمل من هذه الدراسة أن تقدم إستراتيجية جديدة نسبياً ومنظمة لتنمية القدرة على حل المسألة الرياضية ضمن إطار نموذج الحل الإبداعي للمشكلات. وبالتحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أثر التدريب على إستراتيجية أوزبورن–بارنس في تنمية قدرة الطلبة على حل المسائل الهندسية؟.

٢. هل تختلف استجابات الطلبة على اختبار حل المسائل الهندسية الرياضية باختلاف جنس الطالب(ذكر,أنثى)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريب على إستراتيجية أوزبورن – بـــارنس: الحـــل الإبداعي للمشكلات في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر الأساسي على حل المـــسائل الرياضـــية.وتتمثـــل أهداف الدراسة في اختبار الفرضيات التالية:

١. لا توجد فروق جوهرية(α=0.05) في القدرة على حل المسألة الرياضية بين طلبة الصف العاشـــر الأساسي الذين درسوا باستخدام إستراتيجية أوزبورن – بارنس والطلبة الـــذين درســـوا بالطريقـــة التقليدية.

٢. لا توجد فروق جوهرية(α=0.05) في القدرة على حل المسائل الهندسية الرياضـــية لـــدى طلبـــة الصف العاشر الأساسي باختلاف جنس الطالب.

التعريفات الإجرائية:

١. المسألة: هي أي موقف يتعرض له الفرد بحيث يتميز بالصفات :الجدة, الإرباك, لا يوجد لـــه حـــل جاهز في ذهن الفرد في حينه,يشكل مستوى مقبول من التحدي.

٢. حل المسألة: يقصد به العمليات التي يقوم بها الفرد من أجل التغلب على المسألة.

٣. القدرة على حل المسألة الرياضية:هي العملية التي يقبل بها الفرد التحدي:البدء بـــالتفكير بالمـــسألة وتحديدها وابتكار خطة تقود للحل الصحيح. وتقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبـــار المسألة الرياضية الذي أعده الباحث لهذه الغاية.

٤. إستراتيجية أوزبورن – بارنس: الحل الإبداعي للمشكلات: هي إستراتيجية مبنية على نموذج الحـــل الإبداعي للمشكلات(Creative problem Solving) .

محددات الدراسة:

١. الإستراتيجية المستخدمة في حل المسألة:تم استخدام إستراتيجية أوزبورن- بارنس : الحل الإبـداعي للمشكلات في التدريب على المسائل الرياضية الهندسية.

٢. استخدم في الدراسة اختبار تحصيلي من إعداد الباحث لذا فإن نتائج هذه الدراسة تعتمد علـى مـدى صدق هذا الاختبار وثباته.

٣. اختيار أفراد عينة الدراسة تم بطريقة قصديه من المدارس التي تحتوي شعبتين على الأقل من الصف العاشر الأساسي لاختيار شعبتين تكونان متكافئتين؛ بحيث تكون إحداها مجموعة تجريبية والأخـرى تكون مجموعة ضابطة.

٤. اقتصار الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي الملتحقين بالمدارس الحكومية التابعـة لمديريـة التربية والتعليم لمحافظة عجلون.

الدراسات السابقة:

اهتمت دراسات عديدة في البحث عن استراتيجيات حل المسألة , ودراسة هذه الاستراتيجيات فـي تنمية القدرة على حل المسألة وعلى التحصيل في الرياضيات, ويمكن تصنيف هذه الدراسات إلى مجالين:

أولاً:الدراسات التي بحثت في استخدام استراتيجيات متنوعة لحل المسألة الرياضية فـي تنميـة القـدرة على حل المسألة الرياضية:

لقد أجرى عرسان و أبو زينة(2005) دراسة هدفت إلي استقصاء أثر برنامج تدريبي قـائم علـى ستة استراتيجيات لحل المسألة الرياضية في تنمية قدرة الطلبة على حل المسألة الرياضية وعلى التحصيل في الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (492) طالبا وطالبة من ثلاثة صفوف(سادس, سابع, ثامن) تـم

اختيارهم بطريقة قصديه من ست مدارس وزعوا على ثلاث شعب تجريبه وثلاث شعب ضابطة.وأظهرت النتائج تفوق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة في اختبار حل المسألة الرياضية.

وفي الدراسة التي أجراها البديرات(1992) والتي هدفت إلى معرفة أثر تدريب طالبات الصف الثامن على استخدام العناصر المساعدة والمهارات الرياضية في تنمية قدرتهن على حل المسائل الرياضية. تكونت عينة الدراسة من (253) طالبة . أظهرت النتائج تفوق المجموعات التجريبية التي تدربت على استخدام العناصر المساعدة وعلى المهارات الرياضية على المجموعة الضابطة والتي لم تخضع لأية تدريب.

كما أجرى المشايخ(1989) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريب طلبة الصف الثالث الإعدادي على إستراتيجية للبرهان الرياضي في قدرتهم على حل المسائل الهندسية وانتقال أثر التدريب على حل المسائل الحسابية. وقد تكونت هذه الإستراتيجية من الخطوات: فهم المسألة, رسم شكل توضيحي, تحديد الفروض باستخدام رموز الشكل, تحديد المطلوب باستخدام رموز الشكل , وضع خطة الحل, تنفيذ وكتابة البرهان, التحقق من البرهان ومراجعته. أستخدم الباحث اختباران تحصيليان لقياس قدرة الطلبة في حل المسائل الحسابية والهندسية. ولقد تكونت عينة الدراسة من (127) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة على الاختبار الأول فقط ولصالح المجموعة التجريبية.

ولقد أجرى مصطفى(1989) دراسة هدفت إلى استقصاء تأثير متغيرين بنائيين(أسلوب صياغة المسألة, نوع المطلوب من المسألة) في مقدرة الطلبة على حل المسائل الهندسية. تكونت عينة الدراسة من (520) طالاً وطالبة. استخدم الباحث اختبار من إعداده تكون من أربعة نماذج متعددة الصياغة ونوع

المطلوب فيه. أظهرت النتائج تدنياً ملموساً في مقدرة الطلبة على حل المسألة الهندسي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مقدرة الطلبة على حل المسألة الهندسية تعزى لمتغير الجنس.

ثانياً: بحوث ودراسات تناولت نموذج أوزبورن – بارنس :الحل الإبداعي للمشكلات بشكل عام

لقد أجرى كوب (Kobe,2002) دراسة هدفت إلى معرفة تقصي أثر التدريب على إستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات باستخدام الحاسوب على حل للمشكلات بطريقة إبداعية وعلى نماذج إنشاء المشكلة. ومعرفة أثر التدريب على استراتيجيات الإبداع أو المعرفة بها على تحسين قدرة الفرد على الحل الإبداعي للمشكلات. وتكونت عينة الدراسة من (118) طالبا ممن أكملوا التدريب على برنامج قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات .و أظهرت نتائج الدراسة أن المشتركين الذين تدربوا على البرنامج التدريب كان أداؤهم أفضل على حل المشكلات بطريقة إبداعية، وعلى نماذج إنشاء المشكلة ، من المشاركين الذين لم يتدربوا على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات . أما المشاركين الذين وصلوا إلى نهاية مراحل نموذج الحل الإبداعي للمشكلات أدوا بصورة عالية في حل المشكلات بطريقة إبداعية.

وفي الدراسة التي أجراها كل من (Gentry and Neu,1998) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية منهاج يرتكز على نموذج حل المشكلات الإبداعي فيرفع قدرة الطلبة على حل المشكلات. تكونت عينة الدراسة من (60 طالبا) من طلبة السنة الأولى الجامعية(تخصص اقتصاد منزلي) وزعوا إلى مجموعتين واحدة تجريبه و واحدة ضابطة. أظهرت النتائج أن المشتركين الذين تدربوا على البرنامج التدريب كان أداؤهم أفضل على حل المشكلات بطريقة إبداعية

الطريقة و الإجراءات:

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (168) طالباً وطالبة :من طلبة الصف العاشر الأساسي الملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون؛ فقد اختار الباحث مدرستين واحدة للذكور و واحدة للإناث.بواقع شعبتين من كل مدرسة, وزعت الشعبتان عشوائياً واحدة ضابطة وواحدة تجريبية يقوم على تدريسهما نفس المعلم. وتم التأكد من تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة بطريقتين؛ اعتمدت الطريقة الأولى على علامات الطلبة في مادة الرياضيات في الفصل الثاني للعام 2009\2008, واعتمدت الطريقة الثانية على علامات اختبار الشهر الأول للعام الدراسي 2010\2009, واستخدم الباحث اختبار" ت" للمقارنة بين الأوساط الحسابية لعلامات الطلبة في المجموعات التجريبية و الضابطة, ولم تكن للفروق بين هذه الأوساط أي دلالة إحصائية(α=0.05).

الجدول(١)

توزيع أفراد عينة الدراسة(التجريبية والضابطة) حسب المدرسة والشعبة وعدد الطلبة والجنس

اسم المدرسة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		
	الشعبة	العدد	الشعبة	العدد	المجموع
عنجرة الثانوية للبنين	أ	42	ب	42	84
عنجرة الثانوية للبنات	أ	42	ب	42	84
المجموع		84		84	168

أدوات الدراسة:

أولاً: الإستراتيجية المقترحة في الدراسة:هي إستراتيجية مبنية على نموذج أوزبورن بارنس: الحل الإبداعي للمشكلات

اختير للدراسة إستراتيجية تعتمد على نموذج أوزبورن – بارنس: الحل الإبداعي للمشكلات بهدف تدريب الطلبة على استخدام هذه الإستراتيجية الاستخدام الصحيح وتطبيقها بشكل مناسب , وقد تم إعطاء تعريف لهذه الإستراتيجية , وتوضيحها, ثمّ عرض خمسة أمثلة محلولة, وقدم ثلاثة تدريبات ليقوم الطلبة بحلها, علماً بأن هذه الأمثلة والتدريبات تمثل مسائل رياضية عامة, لا ترتبط بمحتوى رياضي مباشر؛ ولكنها ذات صبغة رياضية. وتم التدريب على هذه الإستراتيجية ضمن أربع خطوات هي:

- **الإعداد للتحدي:**وتتضمن هذه الخطوة مرحلة المشكلة **الضبابية(قبل التحديد).** وفي هذه المرحلة يتم توجيه الطلبة نحو الهدف، من خلال تقديم المشكلة أو التحدي محور الاهتمام ، واستخدام إستراتيجية العصف الذهني؛ لإنتاج فكرة أو أكثر ليكون محور التركيز ومحاولة لإنجاز الحل المبدع بتوجيه من المعلم.
- **الإنتاج** :وتتضمن هذه الخطوة ثلاث مراحل وهي : **إيجاد البيانات ، وتحيد المشكلة ، وإيجاد الأفكار**_. ويتم احترام الآراء المطروحة من قبل الطلبة مهما كانت ، والرجوع إلى قراءة الموضوعات ذات العلاقة من الكتاب ، أو من المصادر التي يمكن أن يجلبها المعلم أو الاستفسار من المعلم نفسه . ويقوم المعلم أثناء توليد الأفكار بالتجول بين الطلبة ، والإشارة إلى الأفكار التي لم يتم التطرق إليها من خلال مناقشة الطلبة بالأفكار التي توصلوا إليها .
- **الفلترة:** وتتضمن هذه الخطوة **مرحلة إيجاد الحلول** . ويتم هنا دراسة الأفكار من أجل انتقاء الأفكار الصالحة (الأقرب) و استبعاد الأفكار التي ليس لها علاقة (الأفكار غير الصالحة) .
- **الإغلاق** :وتتضمن هذه الخطوة مرحلة إيجاد القبول (الرضا) .

ثانياً: اختبار حل المسألة الرياضية للصف العاشر الأساسي

يهدف اختبار حل المسألة لقياس مقدرة الطلبة على حل مسائل رياضية عامة, ويتكون من (8) مسائل رياضية 4 منها عمة لا ترتبط بمحتوى رياضي محدد, لكنها ذات صبغة رياضية,و 4 مسائل ترتبط بمحتوى مادة الرياضيات للصف العاشر.وجرى التحقق من صدق الاختبار عن طريق عرضه على لجنة تحكيم من المختصين في مجال تدريس الرياضيات مكونة من (٨) أعضاء . وتم تطبيق اختبار حل المسألة على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً من طلبة الصف العاشر (من خارج عينة الدراسة) وقبل إجراء التجربة, وحسب معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا فكان(0.85).

وقد صحح الاختبار كما يلي : خصص (5) علامات لكل مسألة من مسائل الاختبار وزعت على النحو التالي: (1) لتحديد المسألة عن طريق تحدي المعطيات والمطلوب , (2) علامة لابتكار خطة الحل, و(1) لتنفيذ الخطة بشكل سليم, و(1) للقبول(التحقق من صحة الحل).

تصميم الدراسة:

حيث تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية التي تدرس أثر استخدام إستراتيجية أوزبورن – بارنس: الحل الإبداعي للمشكلات في تحسين قدرة الطلبة على حل المسائل الهندسية الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء جنسهم (ذكر, أنثى) فإنه يمكن تصنيف متغيرات الدراسة كما يلي :

١- المتغيرات المستقلة: طريقة التدريس وهي على مستويين هما :

أ) طريقة التدريس باستخدام إستراتيجية أوزبورن – بارنس .

ب) الطريقة الاعتيادية.

٢- المتغير المعدل: جنس الطالب على مستويين هما:

أ) ذكر ب) أنثى

٣- المتغيرات التابعة:

أ) القدرة على حل المسائل الهندسية الرياضية.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

١. بعد تحديد المدارس التي تمثل عينة الدراسة- بالطريقة القصدية- وهي مدرستين واحدة للذكور و واحدة للإناث, اختير من كل مدرسة شعبتين بشكل عشوائي بحيث تكون واحدة تجريبية وواحدة ضابطة يرسهما نفس المعلم.

٢. تزويد المعلمين بشرح مفصل وأمثلة تطبيقية محلولة باستخدام إستراتيجية أوزبورن- بارنس , ومناقشتهم فيها, وتدريبهم عليها, وإعطاء الطلبة المسألة الأولى من قبل الباحث وبحضور المعلمين.

٣. قام معلم ومعلمة الرياضيات في كل مدرسة بتدريب الطلبة على حل المسألة الرياضية باستخدام إستراتيجية أوزبورن – بارنس: الحل الإبداعي للمشكلات, واستغرق التدريب ١٦ حصة صفية, بواقع أربع حصص في الأسبوع.

٤. تطبيق اختبار حل المسألة الرياضية بعد التنسيق مع مدراء المدارس وتحديد موعد لكل مدرسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- **ولاختبار صحة الفرضية الأولى والتي تنص على: لا توجد فروق جوهرية(α=0.05) في القدرة على حل المسألة الرياضية بين طلبة الصف العاشر الأساسي الذين درسوا باستخدام إستراتيجية أوزبورن – بارنس والطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.**

حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وتم تطبيق اختبار "ت" ويبين الجدول (2) نتائج تحليل اختبار "ت" لدراسة دلالة الفروق بين الأوساط لعلامات طلبة المجموعة التجريبية , والأوساط الحسابية لعلامات طلبة المجموعات الضابطة على اختبار حل المسألة الرياضية للصف العاشر الأساسي.

الجدول (2)

نتائج اختبار "ت" لعلامات طلبة الصف العاشر على اختبار حل المسألة الرياضية

المجموعات	عدد الطلبة(ن)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت " المحسوبة	قيمة"ت" الحرجة	مستوى الدلالة
تجريبية (ذكور)	42	28	4.5	6.056	1.984	(α=0.05)
ضابطة (ذكور)	42	20	6			
تجريبية(إناث)	42	26.83	6	5.58	1.984	(α=0.05)
ضابطة(إناث)	42	20.50	4.26			
تجريبية(ذكور وإناث معاً)	42	27.415	5.8	5.545	1.984	(α=0.05)
ضابطة(ذكور وإناث معاً)	42	20.25	4.62			

$T=(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)\backslash s^2p*\sqrt{(1\backslash n_1^2+1\backslash n_2^2)}$

يظهر من الجدول(2) وجود فروق جوهرية بين الوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعات التجريبية والوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعات الضابطة على اختبار التحصيل في الرياضيات للصف العاشر الأساسي حيث كانت دائماً قيمة " ت "المحسوبة أكبر من قيمة " ت " الحرجة.

و لاختبار صحة الفرضية الثانية والتي تنص على:لا توجد فروق جوهرية(α=0.05) فـــي القدرة على حل المسائل الهندسية الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بـــاختلاف جنس الطالب.

حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وتم تطبيق اختبار "ت" ويبن الجدول (3) نتـــائج تحليل اختبار "ت" لدراسة دلالة الفروق بين الأوساط لعلامات الطلبة الذكور والإناث في على اختبار حـــل المسألة الرياضية للصف العاشر الأساسي.

الجدول (3)

نتائج اختبار "ت" لعلامات طلبة الصف العاشر على اختبار حل المسألة الرياضية

المجموعات	عدد الطلبة(ن)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت " المحسوبة	قيمة "ت " الحرجة	مستوى الدلالة
تجريبية ذكور	42	28	4.5	0.191	1.984	(α=0.05)
تجريبية إناث	42	26.83	6			

$$T=(\bar{x}_1-\bar{x}_2)\backslash s^2p*\sqrt{(1\backslash n_1^2+1\backslash n_2^2)}$$

يظهر من الجدول(٣),أن قيمة "ت" المحسوبة(0.191) وهي أقل من قيمة "ت: الحرجة (1.984). لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية ,أي أنه لا توجد فروق جوهرية بين الوسط الحسابي لعلامات الـــذكور والإنـــاث الذين خضعوا للتدريب على نموذج أوزبورن بارنس: الحل الإبداعي للمشكلات فـــي اســـتجاباتهم علـــى اختبار التحصيل في الرياضيات للصف العاشر الأساسي

مناقشة النتائج:

١. مناقشة النتائج المتعلقة بأثر التدريب على إستراتيجية أوزبورن – بـــارنس فـــي تحـــسين قـــدرة الطلبة على حل المسألة الهندسية

يتضح من الجدول(2) ,أظهرت نتائج تحليل اختبار" ت " لاختبار حل المسألة الرياضية عـــن وجـــود فروق جوهرية(α=0.05) في القدرة على حل المسألة الرياضية بين طلبة الصف العاشر الأساسي الـــذين درسوا باستخدام إستراتيجية أوزبورن – بارنس والطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية .وتقـــود نتيجـــة اختبار " ت " إلى الإقناع بأثر إستراتيجية أوزبورن – بارنس: الحل الإبداعي للمشكلات في تحسين قـــدرة الطلبة على حل المسألة الرياضية الهندسية؛ حيث أظهرت تفوق طلبة المجموعات التجريبية فـــي القـــدرة على حل المسألة الرياضية الهندسية مقارنة مع الطلبة الذين لم يخـــضعوا للتـــدريب علـــى إســـتراتيجية أوزبورن – بارنس, وتتفق هذه النتيجة مع ما توصـــل إليـــه كـــل مـــن (Kobe,2002 ؛ Gentry and Neu,1998).

ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى مقدرة إستراتيجية أوزبورن – بارنس في تحـــسين إدراك الطلبـــة للمشقة الضبابية, ولإطلاق العنان لعقول الطلبة لمحاولة أكبر قدر ممكن من الأفكار عن طريـــق التفكيـــر التباعدي, ومن ثمّ تنقيح هذه الأفكار وفلترتها عن طريق التفكير التقاربي(الصمادي,٢٠١٠).

كما أن قيام الطالب بممارسة حل المسألة أثناء التدريب تزيد من ثقة الطالب بنفسه, وتثيـــر لديـــة الدافعية والحافز لحل المسائل أثناء التدريب ونقل أثر التعلم إلى مواقف أخرى وإتقان المهارات الأساســـية اللازمة لحل المسألة(عرسان و أبو زينة,٢٠٠٥) .

٢. مناقشة النتائج المتعلقة بأثر جنس الطالب(ذ١كر, أنثى) في القدرة على حل المـــسائل الهندســـية الرياضية

يتضح من الجدول(٣) ,أظهرت نتائج تحليل اختبار" ت " لاختبار حل المسألة الرياضية عن عدم وجود فروق جوهرية(α=0.05) في القدرة على حل المسألة الرياضية بين طلبة الصف العاشر الأساسي الذين درسوا باستخدام إستراتيجية أوزبورن – بارنس تعزى لمتغير الجنس.

وتعتبر هذه النتيجة منطقية ومتوقعة ولعل الاهتمام بالطلبة من كلا الجنسين , وتعرضهم لنفس الخبرات التربوية في المدرسة, والأنشطة اللامنهجية , قلص الفوارق بين الجنسين في اكتساب وتعلم المهارات الرياضية, وجعلهم يتنافسون في المقدرة على حل المسألة الرياضية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من (الجمرة, ١٩٩١؛مصطفى,١٩٨٩).

توصيات الدراسة:

استناداً إلى نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. ضرورة الاهتمام بإستراتيجية أوزبورن – بارنس: الحل الإبداعي للمشكلات,وتضمينها لمحتوى كتب الرياضيات.

٢. تشجيع المعلمين والمعلمات على استخدام إستراتيجية أوزبورن– بارنس في تدريس حل المسألة الرياضية.

كما توصي الدراسة الباحثين بما يلي:

١. إجراء دراسات مماثلة لتقصي أثر التدريب على إستراتيجية أوزبورن – بارنس في تحسين قدرة الطلبة على إتقان أصناف المعرفة الرياضية المختلفة كالبرهان الرياضي.

٢. إجراء دراسات مماثلة لتقصي أثر التدريب على إستراتيجية أوزبورن – بارنس على مراحل دراسية مختلفة.

المراجع:

١. البديرات, فلاح(١٩٩٢).**أثر تدريب طالبات الصف الثامن الأساسي على استخدام العناصر المساعدة والمهارات الرياضية الأساسية في القدرة على استخدام العناصر المساعدة والمهارات الرياضية في القدرة على حل المسألة الرياضية**.رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الأردنية, عمان: الأردن.

٢. أبو زينة, فريد(٢٠١٠).**تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها** . دار وائل للنشر ,عمان: الأردن.

٣. أبو لبدة، خطاب،(٢٠٠٥).**التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام ٢٠٠٣**. سلسلة دراسات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية(١١٨) ، عمان:الأردن.

٤. الجمرة,محمد(١٩٩١).**إستراتيجية في حل المسألة الهندسية وأثرها في مقدرة الطلبة على حلها**. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة اليرموك, أربد: الأردن.

٥. الصمادي,محارب(٢٠١٠).**الحل الإبداعي للمشكلات**. دار قنديل للنشر والتوزيع,عمان: الأردن.

٦. عباس, محمد والعبسي, محدد(٢٠٠٧).**مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا**.دار المسيرة للنشر والتوزيع,عمان: الأردن.

٧. عكاشة, جمال و أسعد, مصطفى و أبو عوض, حمادة و أبو علي, سمير(١٩٩٠).**تاريخ الرياضيات**,دار المستقبل للنشر والتوزيع, عمان: الأردن.

٨. عرسان,حسن أبوزينة,فريد(٢٠٠٥).أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات حل المسألة الرياضية في تنمية القدرة على حل المسألة الرياضية وعلى التحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. **مؤتة للبحوث والدراسات**. المجلد العشرون, العدد السابع, ص٦١-٨١

٩. المشايخ, جبريل كايد(١٩٨٩).**أثر تدريب طلبة الصف الثالث الإعدادي علـــى إســـتراتيجية للبرهـــان الرياضي في قدرتهم على حل المسائل الهندسية والحسابية.** رسالة ماجستير غير منـــشورة, جامعـــة اليرموك, عمان: الأردن.

١٠. مصطفى, أحمد(١٩٨٩). **أثر متغيرين بنائيين في صياغة المسائل الهندسية في مقدرة الطلبة فـــي الصف الثاني الإعدادي على حلهم للمسائل الهندسية**,أطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة اليرموك, عمان: الأردن.

١١. هيجان، عبد الرحمن، (١٩٩٩). **المدخل الإبداعي لحل المشكلات.** أكاديمية نايف العربية للعلـــوم الأمنية, الرياض:السعودية.

12. Fosyth.E.(1995). Creative Problem Solving Design Education: an Experimental Study. **Disser**tation **Abstracts,** 33(1),p27,A.

13. Kobe, L. M .(2002) . Computer- Based Creativity Training the Creative Process. **Dissertation Abstract International,** 62(8), p3835 ,A .

14.Roos, Elinor.(1998).pathways to Thing: Strategies for Developing Independent Learning K-8, Expanded Professional Version. Christopher. Gordon Publishers Inc.

دور العملية التربوية والتعليمية في تنمية الطلبة الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة ذمار (من وجهة نظر المعلمين والمعلمات)

مقدم إلى

المؤتمر العلمي الثامن جامعة الزقازيق – استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم الواقع والطموحات – كلية التربية- قسما علم النفس التربوي والصحة النفسية

الباحثان

د. محمد يحيى المعافا
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
كلية التربية / جامعة ذمار

أ.د. أحمد سيف حيدر
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي
كلية التربية / جامعة ذمار

الخلاصة :

أن عملية تنمية الطلبة الموهوبين تتطلب من قادة العملية التربوية والتعليمية الاهتمام والارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية وبمختلف جوانبها و مراحلها بحيث تؤدي إلى الاهتمام بالطلبة داخل المدرسة وخارجها من خلال البيئة التعليمية والاجتماعية , والعمل على تدريب المعلمين والطلبة على طرق وأساليب حديثة ومتطورة لاكتشاف المعارف والحقائق من خلال الحوار والمناقشة والتفكير الحر .

أن المستوى المتدني للمعلمين في مرحلة التعليم الأساسي علمياً ومهنياً فضلاً عن تدني جوانب العملية التربوية والتعليمية لا يمكنهم في الوقت الراهن أن ينموا أو يطوروا المواهب المختلفة لدى الطلبة في المرحلة الأساسية وفي هذا البحث يحاول الباحثان استقصاء دور العملية التربوية والتعليمية في مرحلة التعليم الأساسي في تنمية الطلبة الموهوبين والمتفوقين والمبدعين من خلال استبيان قدم إلى القائمين على العملية التربوية والتعليمية وهم المعلمين والمعلمات , وقدم استخدم الباحثان عينة من المعلمين و المعلمات من الذين يعملون في مرحلة التعليم الابتدائية , وبلغت العينة (١٠٠) معلم , و (١٠٠) معلمة , وتم تطبيق الاستبانه على العينة , وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية :

- هناك دور ضعيف للعملية التربوية والتعليمية في تنمية الطلبة الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي (المرحلة الابتدائية) في مدارس مدينة ذمار أشار إليها المعلمون من خلال استطلاع أراء العينة المستهدفة .
- أن كلاً من المعلمين الذكور والمعلمات الإناث قد مروا بخبرات دراسية متشابهة ومناهج موحدة , لذلك لم يظهر أي فارق ذو دلالة إحصائية في تنمية مهارات الطلبة الموهوبين يرجع إلى عامل الجنس , كما توصل البحث إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات .

المقدمة :

إن حصيلة الجهود التي بذلت خلال المرحلة الماضية منذ العام ١٩٦٢ م لزيادة فرص التعليم تبدو شديدة التباين فمنذ العام ١٩٦٢ م ارتفعت أعداد المعلمين أضعافاً مضاعفة , ولا يزال هناك العديد من الأطفال لم يلتحقوا بالتعليم الأساسي , كما أنه لا يزال الشوط طويلاً لبلوغ هدف توفير تعليم أساسي ملائم جيد ويتناسب مع متطلبات هذا العصر .

ولا تزال الفجوة كبيرة بيننا وبين العالم المتقدم , حيث إن التعليم لديهم قائم على المعارف والمهارات رفيعة المستوى , والتي تهتم بالمتعلمين بمختلف شرائحهم , ويتم الاهتمام بالمضامين الأساسية للتعلم (كالمعرفة والمهارة والقيم والاتجاهات والميول والرغبات لدى المتعلمين) , كما يتم الاهتمام بشرائح الطلبة الموهوبين والمتميزين والمبدعين والمبتكرين والمتفوقين .... وغيرهم من ذوي الحاجات الخاصة .

ومبدأ تكافؤ الفرص والاهتمام بالفروق الفردية للمتعلمين يحتم علينا ضمان توفير التعليم المناسب الذي يستوعب ويهتم بمختلف الفروق الفردية للمتعلمين حتى نتمكن من سد الفجوة الكبيرة القائمة بيننا وبين العالم المتقدم , والتعليم الأساسي مرحلة الإعداد للحياة المستقبلية كونها أهم مرحلة يتعلم فيها المرء كيف يتعلم ؟ , ولذلك لزاماً علينا أن نقوم بإجراء مراجعة شاملة ومتأنية لمضامين التعلم والمعلمين والمناهج , وأساليب التدريس والأنشطة المختلفة والإدارة المدرسية , حتى نتمكن من توفير فرص التعليم للجميع ونراعي الفروق الفردية ونهتم بذوي الاحتياجات الخاصة من المبدعين والمبتكرين والموهوبين والمتميزين وكذا ذوي صعوبات التعلم .

وهذا البحث يقوم باستطلاع آراء عينة من المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة ذمار للتعرف على دور العملية التربوية والتعليمية القائمة في تنمية الطلبة الموهوبين , وهل العملية التربوية والتعليمية القائمة تؤدي إلى تنمية الطلبة الموهوبين ؟ , لعلنا نخرج بنتائج قد تفيد القائمين على العملية التربوية والتعليمية , وتجعلهم يهتمون بتطوير التعليم في هذه المرحلة المهمة من

حياة الأبناء , وتوجد من يهتم بشرائح الموهوبين والمتفوقين والمبدعين , وتوجد المعلمين والمناهج والوسائل والمباني والإمكانيات المختلفة التي تعمل على تنمية مواهبهم وقدراتهم إلى أكبر قدر ممكن حتى تتاح لأصحاب المواهب والقدرات المختلفة فرص لتنمية وتطوير وتقدم المجتمع .

مشكلة البحث :

العملية التعليمية في أي مجتمع لابد أن تتفاعل مع البيئة والمجتمع وكذا ما يواجهه هذا المجتمع من تحديات والمجتمع العربي يواجه الكثير من هذه التحديات المتنوعة ومن أبرزها الآتي :-

١. العولمة : والتي تتضمن سياسة القطب الواحد ، وعالم الفردية والكونية ، وعصر المنافسة العلمية والاقتصادية .
٢. الثورة الهائلة في عالم التكنولوجيا الحيوية والمواد والمعلومات والتي جعلت العالم قرية صغيرة .
٣. الاتفاقيات العالمية الجديدة , والتي تتضمن إزالة جميع الحواجز وحرية الانتقال للخدمات والخبرات والسلع والمعلومات ، مع الأخذ بالجودة والإتقان في الإنتاج والتحسين المستمر في العمل والإبداع .
٤. التكتلات الدولية والشركات متعددة الجنسيات , والتي لا تستطيع الشركات الصغيرة على منافستها والوقوف أمامها .
٥. التحديات المختلفة للتعليم بما يواجهه من مشكلات وصعوبات وعوائق في المجالات المختلفة ، المباني لمواجهة الأعداد المتزايدة ، المعلم ، المناهج , الموارد .
٦. البيئة والتلوث البيئي وتدهور الأرض الزراعية وزيادة التصحر وقلة المياه , وجميعها تحتاج إلى حلول وإعداد الكوادر البشرية القادرة على مواجهتها والتغلب عليها ، (الشريف : ١٩٩٩ : ٧) .

كما يؤكد علماء التربية الحديثة على أنه لابد لكل فرد أن يتحرر من القيود والروتين , وينمي قدراته على التفكير و الإبداع ، وأن عملية تنمية مهارات التفكير المبدع من أهم الأهداف التربوية ، ويلاحظ ذلك من خلال المناهج التربوية الحديثة ، وعمليات التعليم والتعلم لا تتحقق بحفظ الطلبة للمعلومات ، ولكن بإتقانهم لطرق الحصول عليها وتجميعها وتنسيقها وتحليلها واستخدامها لحل المشكلات .

إن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل بالضعف في التجديد والتطوير ومجارات العصرية والحداثة ، فالمتتبع للعمليات التعليمية بمرحلة التعليم الأساسي في اليمن يلاحظ الآتي :

إن مدارس التعليم الأساسي تقدم برامج تشتمل على مجموعة من الكتب الدراسية والثقافية والتربوية وبنسب مختلفة ، وهذه البرامج لاتهتم بتقديم المفاهيم الواسعة والحديثة والعصرية التي تعمل على تنمية مهارات التفكير للموهوبين .

ويلمس المتتبع عدم وجود إستراتيجية واضحة لتخطيط المناهج وتوحيدها على مستوى مدارس التعليم الأساسي إذ يلاحظ التنافر في المناهج والأنشطة , ولكل مدرسة نظامها التدريسي والتربوي الخاص .

طرائق التدريس والتقويم تتم حسب طريقة كل أستاذ وما يمتلكه من التحصيل العلمي والأكاديمي والخبرة ، والطريقة التقليدية القديمة هي المتبعة فهناك تجاهل للتطوير والتقنيات والتكنولوجية الحديثة .

كما نلاحظ الانفصام بين ما يقدم وبين احتياجات البيئة والمجتمع ومتطلبات التنمية ، حيث أن أعداد الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي يتزايد باستمرار , بينما لا تلبي المدرسة احتياجات والمتطلبات الفعلية , وهنالك افتقار إلى التخصصات العلمية .

إن البعد المستقبلي في عملية التعليم للمرحلة الأساسية محدود كما أنه غائب عن صناع السياسة التعليمية حيث يوجد حالياً في مرحلة التعليم الأساسي حوالي ٣,٣٠٠,٠٠٠ طالباً , إلا أنها لا تشتمل على أي نوع من التخصصات ولا توجد مدارس خاصة بالموهوبين والمتفوقين والمبدعين .

إن المناهج الحالية والأنشطة المقدمة للطلبة لا تمت إلا بصلة واهية لحياتهم وخبراتهم المتوقعة في القرن الواحد والعشرون ، كما تقدم بشكل مجزأ غير مترابط , وتركز على الأبعاد المعرفية دون غيرها من الجوانب المهارية ، وتعتمد على التلقين والحفظ والاسترجاع ، (إبراهيم : ١٩٩٠ : ٦٨) .
كل هذا القصور والضعف في العملية التعليمية ، المتمثل في :-
غياب الفلسفة التربوية الواضحة ، وفي تحديد الأهداف وتمثلها ، والهوة الكبيرة بين المناهج التعليمية والواقع الفعلي في الحياة ، وغياب عملية التكامل في أسس بناء المنهج علمياً ، وطرائق التدريس التقليدية وأساليبها والقصور في عملية التقويم المتبعة ، جعل الباحثان يشعران بخطورة هذه المشكلة والآثار المترتبة عليها في المستقبل ، إذا لم نحاول دراستها وعمل الحلول اللازمة للاستعداد لدخول القرن الواحد والعشرين بطرق وأساليب ومناهج واختصاصات ومهام جديدة تتناسب مع متطلبات واحتياجات هذا العصر . (السيد : ١٩٩٨ : ٥) .

إن العملية التربوية والتعليمية هي التي تعمل على تطوير الإنسان وإنماء قدراته الفكرية والعلمية والإبداعية التي تجعل هذا الإنسان حراً في تفكيره , وناقداً ومتواصلاً مع بيئته , ويعتمد ذلك على ما يقدم له من الفكر والأسلوب , ولا يمكن أن يكون حراً إذا تم قهره في مقعد الدراسة , ومنعت عنه المشاركة وإبداء الرأي وحرية التعبير , ولا يمكن أن يكون مبتكراً ومبدعاً إذا لم تفسح له الخبرة الدراسية والإعداد للتعبير عن نفسه , وإطلاق العنان لخياله ، كما لا يمكنه أن يكون حساس للمسؤولية الشخصية والاجتماعية إذا لم تعوده وتفسح له المجال لتحمل هذه المسؤولية واعتبارها جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التي يمر بها ، والعملية التربوية والتعليمية في التعليم الأساسي ليست مجموعة معلومات تحفظ وتردد , بل يجب أن يكون لدى الطلبة القدرة على معالجة المعلومات واستيعابها وتطبيقها وتحليلها في الإطار الجديد الحضاري المتبدل ، (نحاس : ١٩٩٩ : ٤) ,وانطلاقاً مما سبق تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات التالية .

١- ما دور العملية التعليمية التربوية في مرحلة التعليم الأساسي في تنمية الطلبة الموهوبين بمدارس مدينة ذمار من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ؟
٢- هل هناك فروق ذات دلالة اختصاصية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ترجع لمتغير الجنس ؟

أهمية البحث :-

تحدد أهمية البحث الحالي بالآتي :-

١. إلقاء الضوء على مكونات العملية التعليمية والتربوية في مرحلة التعليم الأساسي وتقديم خطوط إرشادية تفيد المخططين والمهتمين في إعادة النظر في هذه المكونات إذا لزم الأمر لتصبح العملية التعليمية أكثر قدرة وفاعلية في تنمية مهارات الطلبة الموهوبين.

كما تنطلق أهمية البحث من الأهمية الكبيرة لتنمية مهارات الطلبة المختلفة خلال مراحل الدراسة نظراً للاتجاهات السائدة في هذا العصر الذي تعتمد على التكنولوجيات والمعلومات .

٢. الضرورة التي تلعبها العملية التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي من دور في تنمية مهارات الموهوبين, والتعامل مع شريحة هامة من شرائح المجتمع هم نبض المجتمع في الميدان , ولذلك فإن عملية تنمية هذه القدرة لديهم يعد من أهم أهداف العملية التربوية .
٣. إن قدرات الطلبة الموهوبين تعد خاصية مشتركة بين جميع الطلبة إلا أنها توجد بدرجات متفاوتة ، وأن الفرق ماهو إلا فارق بالدرجة ، كما أنها تعد قدرة عقلية يمكن اكتشافها وتنميتها وتطويرها .

٤. إن عينة هذه الدراسة وصلت إلى مستوى عالي من النضج العقلي يمكنها التميز بظهور هذه القدرة موضع القياس .
٥. الإيمان بأن عملية التطوير للإنسان الذي ينبغي أن يقود هذا التطور ينبغي أن تبدأ من مرحلة التعليم الأساسي (حجي : ١٩٩٩ : ٣) .
إن المعلمين هم أكثر اتصالاً بالمجتمع بحكم نشاطاتهم الاجتماعية المختلفة , وطالما أننا نؤمن بأن التطوير عملية علمية , وأن العقل التربوي الذي يقود هذا التطور ، لذلك لابد من معرفة الدور الذي يقومون به في تنمية مهارات الطلبة الموهوبين والمتفوقين والمبدعين من خلال ما يقدمونه لهم من أنشطة وبرامج تعليمية مختلفة .

أهــداف البحــث :

يهدف البحث إلى ما يأتي :-

أ- بناء أداة لقياس الدور الممكن أن تحققه العملية التعليمية والتربوية في تنمية الطلبة الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي .
ب- قياس آراء المعلمين والمعلمات في الدور الذي حققته العملية التعليمية والتربوية في تنمية مهارات الطلبة الموهوبين.
ج- المقارنة في الدور الذي حققته العملية التعليمية والتربوية في تنمية مهارات الطلبة الموهوبين وفق متغير الجنس .

حــدود البحــث :

يتحدد البحث الحالي بـ :-

أ- معلمي معلمات المرحلة الأساسية – مدينة ذمار .
ب- يشمل على مدرسين البنين والبنات في مرحلة التعليم الابتدائي فقط .
ج- العام الدراسي -- ٢٠٠٨م / ٢٠٠٩م .

تحـديد المصطلحــات :

١. العمليــة التعليميــة :
العمليــة التعليميــة تتكون من عناصر وأنشطة مختلفة منها : (الأهداف ، والمحتوى ، وطرائق التدريس والخبرات والأنشطة المختلفة , والإدارة والتوجيه والإرشاد والتقويم) ، وينبغي أن يكون هناك توازن وتكامل بين هذه العناصر ، فلابد أن يكون الأستاذ ذا خبرة للقيام بعملية التعليم، وفي الوقت نفسه لابد أن يكون المحتوى مناسباً وملائماً للطالب وللمجتمع , وكذلك طرائق التدريس والأنشطة والتقويم ..
فالأهداف هي التي تتحقق من خلال المحتوى , وقد تكون أهداف سلوكية أوإجرائية يستطيع الطلبة اكتسابها وممارستها بأسلوب علمي وابتكاري , والمحتوى هو مجموعة الخبرات التي تقدمها للطلبة لتحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية وطرائق التدريس تتمثل بمدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في المدارس لأعمالهم التدريسية بكل كفاءة واقتدار .

٢. الطلبة الموهوبون :
عرف (خضر ,٢٣٥،٢٠٠٠) الطلبة الموهوبين بأنهم الذين يتم الكشف عنهم من أشخاص مهنيين متخصصين , و الموهوب هو الذي يقدم أداءً متميزاً لدى موازنته بغيره من الطلبة في المجموعة العمرية التي ينتمي إليها .

٣. مرحلة التعليم الأساسي :

يقصد بها الباحث مرحلة التعليم الابتدائية هي الحلقة الأول من مرحلة التعليم الأساسي التي تبدأ من الفصل الأول الابتدائي وتنتهي بالصف السادس .

الأدبيات والدراسات السابقة :

إن العصر الحاضر الذي نعيش فيه يطلق عليه عصر العلم والمعرفة والتكنولوجيا ، والمجتمع الذي لا يستطيع تكييف نفسه مع المتغيرات السريعة التي تتطور كل يوم يعيش في عزلة عن المجتمعات الأخرى ، لأن عالم اليوم يتطلب مستوى عالٍ من التفكير العلمي الإبداعي للأفراد , ليتمكنوا من مجارات ومعايشة التطورات العلمية والتكنولوجية , وقادرين على مواجهة المشكلات والصعوبات , وتطوير وتنمية مجتمعاتهم ، (رياض : ١٩٩٠ :٢٢٧) .

والأفراد الموهوبون هم الوسيلة الفعالة لتطوير أي مجتمع وتحديثه في ضوء هذه المتغيرات التي يشهدها العصر ، ومجتمعاتنا اليوم تواجه الكثير من التحديات التي تستلزم مشاركة الجميع من مؤسسات علمية وتقنية ومتخصصين للتصدي لهذه المشكلة , والعمل على تطوير ما يلزم تطويره .
والمدرسة الابتدائية هي التي تأخذ على عاتقها إعداد هؤلاء الطلبة , ولذلك لابد أن تكون عملية الإعداد للطلبة في هذه المرحلة مبنية على الفهم والمعرفة المتكاملة القادرة على القيام بهذه المهنة باقتدار وكفاءة عالية ، وفي هذا الجانب سنتناول المواضيع الآتية :

أولاً : العملية التعليمية :

المفهوم التقليدي للعملية التعليمية هو مجموعة المعلومات والمعارف التي تقدمها المدرسة للطلبة بهدف إعدادهم للحياة ، والمفهوم الحديث للعملية التعليمية يتمثل بالخبرات المربية التي تقدمها المدرسة للطلبة بقصد مساعدتهم على النمو الشامل والمتكامل الذي يؤدي إلى تعديل السلوك والاتجاهات , وينمي لديهم القدرة على التفكير العلمي الإبداعي ، لذلك لابد أن تتضمن العملية التعليمية في المدارس هذه الخبرات العلمية المربية التي تطبق بالورش والمعامل والمكتبات والمعارض والملاعب ، وعن طريق الرحلات والزيارات الميدانية العلمية ، ولابد للطلبة أن يمروا على العديد من هذه الخبرات التي تعمل على مساعدتهم على النمو الشامل , وتكسبهم خبرات مختلفة وفي جوانب متعددة , كالجانب العقلي ، والمعرفي والجسمي ، والنفسي ، والاجتماعي ، والديني ، كما ينبغي على المدارس الحديثة الاهتمام باحتياجات الطلبة واحتياجات المجتمع والبيئة , إذ يجب أن تراعي في برامجها وأنشطتها ميول وقدرات واستعدادات وتطلعات الطلبة ، وكذلك معرفة المصادر الطبيعية والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والصحية للمجتمع . (الوكيل : ١٩٨٧ : ٣٣ – ٣٧) .

مكونات العملية التربوية و التعليمية للمرحلة الأساسية التي تعمل عل تنمية الموهوبين :

تتكون من مختلف الأنشطة والعناصر ومنها : الأهداف ، المحتوى ، الخبرات التعليمية ، طرائق التدريس ، الأنشطة ، الوسائل التعليمية والإرشاد ، والتوجيه ، والتقويم ، وهذه العناصر تتكامل مع بعضها ويؤثر كل منها بالآخر ويتأثر فيه .

- من حيث الأهداف : لابد من اشتقاق الأهداف من مصادر مختلفة تتمثل في فلسفة المجتمع وحاجاته ومشكلاته ، وفلسفة لنظام التعليم ومنطلقاته والمتعلم وقدراته وحاجاته ومشكلاته ، كما يجب أن تكون الدليل للعمل والموجه لسير العملية التعليمية كاملة ، كما يجب أن تراعي الاتجاهات الجديدة والحديثة والمعاصرة كما ينبغي أن تشمل تزويد الطلبة بمهارات تنمية أنفسهم بأنفسهم , ومهارات وقدرات التفكير العلمي الإبداعي . (زيد : ١٩٩٣ : ٥) .

- المحتوى : لابد أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف , إذ يعمل المحتوى على تحقيق الأهداف ، كما يجب أن يتضمن المحتوى معلومات حديثة ودقيقة ، وأن يتناول المبادئ والمفاهيم والأفكار

والتطبيقات ، ويراعي ميول وحاجات وقدرات الطلبة ، حتى يتمكنوا من فهمه واستيعابه , وأن يرتبط المحتوى بالواقع وبمجريات وبمتطلبات العصر والبيئة ويتضمن خبرات متنوعة .

- طرائق التدريس : تعد أكثر عناصر العملية التعليمية أهمية , وهي التي تحدد دور المعلم والمتعلم , ولذلك ينبغي لطرائق التدريس أن لا تركز على جهد الطلبة ونشاطاتهم ، وتركز على إكساب الطلبة للخبرات التربوية المختلفة التي تدربهم على مواجهة المشكلات وحلها , وتعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

- الأنشطة المختلفة : لها دور هام في العملية التعليمية , لأنها تسهم بدرجة كبيرة في تحقيق الأهداف والأنشطة ، تعمل على إكساب الطلبة مجموعة من المهارات ومجموعة من العادات والاتجاهات الإيجابية عن طريق حل المشكلات المرتبطة بحياتهم ، والعمل الجماعي والتعاوني وتنمية القدرة على تحمل المسؤوليات , وبذلك تخلق وتنمي القدرة على التفكير الإبداعي .

- الوسائل التعليميــة : ينبغي أن تستعمل وفقاً لنوع المحتوى والأهداف المطلوب تحقيقها , وهي تعمل على تحقيق معظم الأهداف الأساسية ، حيث إنها تعمل على تكوين المدركات واكتساب المعلومات وفهمها بطريقة أعمق وأشمل , وتعمل على تشغيل الحواس المختلفة لدى الطلبة ، ولذلك لابد من توفيرها واستعمالها .

- الإرشاد النفسي التربوي : بما أن الخدمات الإرشادية إحدى عناصر العملية التعليمية التي تهتم بتنمية الطلبة في جميع الجوانب , لذلك لابد من إدخال هذه الخدمة العلمية إلى الحقل التربوي ، كما يجب الاهتمام بها ، إذ تهدف هذه الخدمة إلى مساعدة الطلبة للتغلب على المشاكل والصعوبات والانفعالات والاضطرابات العقلية والجسمية والاجتماعية ، والطلبة في حاجة ماسة لمن يقوم بتقديم المساعدة وإرشادهم وتوجيههم لما فيه مصلحتهم ومصلحة الوطن وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي .

- التقويــم : هو العملية التي يتم بها معرفة مدى النجاح أوالفشل في تحقيق الأهداف التي تتضمنها العملية التعليمية , ومعرفة نقاط القوة والضعف بها , وكل ما يدخل في نطاق العملية التعليمية أو يرتبط بها يكون قابلاً للتقويم ، ويتم التقويم حالياً وفق الطرائق التقليدية (الحفظ والاستظهار) فقط ، بينما يجب أن يبنى التقويم على أسس علمية منها : التناسق مع الأهداف والشمول ، والاستمرار ، والتكامل والتعاون , واستعمال طرائق مختلفة وله وسائل متعددة منها : الاختبارات ، الملاحظة ، المقابلة ، الاستبيان ، دراسة الحالة ، التقارير الذاتية ، السجلات المجمعة , (المصدر السابق : ٣٧) .

▪ المجتمع والعملية التعليمية : المجتمع أساس من الأسس العامة التي تقوم عليها العملية التعليمية ، إذ أن أهداف التربية تشتق من فلسفة المجتمع والعملية التعليمية هي التي تعمل على تحقيق هذه الأهداف ، والمجتمع اليمني كغيره من المجتمعات النامية يعاني الكثير من المشكلات التي تحتم عليه وتلزمه إلى تطوير وتحديث العملية التعليمية ، لكي يتمكن من مواجهة التحديات العصرية ، وتتمثل هذه المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمع اليمني بالآتي :-

- الحروب بعد قيام الثورة اليمنية والتي استمرت مدةً طويلة و ما أدت إليه من آثار مدمرة على البنية الاقتصادية .
- الزيادة المستمرة في أعداد السكان – ويقابلها ضعف وقلة الإنتاج – مما يؤدي إلى زيادة في الاستيراد من الخارج .
- عدم استغلال الثروات والموارد الطبيعية والطاقات الكامنة في المجتمع .

- العادات والاتجاهات السلبية والسيئة لدى المواطنين , مثل الإهمال والتسيب والفوضى واللامبالاة , وعدم تحمل المسئولية الشخصية والاجتماعية , والتعدي على ملكية الدولة , والنفاق والمجاملة والمحسوبية والرشوة .
- صحة البيئة , إنعدام النظافة , انتشار الأوبئة ، انعدام التوعية الصحية .
- انتشار الأمية والجهل بنسبة عالية .
- جوانب القصور والنقص في أغلب جوانب العملية التعليمية .
- التغيرات والتحديات التي تطرأ على البيئة والمجتمع نتيجة للمعارف والعلوم , والاكتشافات المتسارعة يومياً.
- الضرورة الحتمية للعصر الذي نمر فيه , وما يتطلبه من علم وتكنولوجيا ، ولابد من تلبية احتياجات الفرد واحتياجات المجتمع والبيئة لمجارات الدول الأخرى التي وصلت إلى مستوى معين من العلم والتكنولوجيا .
- مسئولية إعداد المواطن الصالح الكفء القادر على العمل والإنتاج والبذل والعطاء .(الوكيل : ١٩٨٧ : ١٠٥) ,(حيدر : ١٩٩٩ : ١٢)

<u>الموهوبين :-</u>

بدأ الاهتمام بدراسة الموهوبين و المبدعين منذ أن أعلن (جلفورد GUILFORD 1950) في خطابه أمام جمعية علم النفس الأمريكية الذي قدم فيه نموذجه عن آليات البناء العقلي للإنسان – وكان ذلك البداية للانطلاق لإجراء البحوث والدراسات العلمية المختلفة في هذا الجانب , وحيث إن الأفراد ذوي القدرات الإبداعية يلعبون دوراً هاماً في تطور وتقدم المجتمعات , حيث إن عملية التقدم والرقي تعتمد على تنمية القدرات والإمكانات
والمهارات المختلفة لأبناء المجتمع , (المليجي : ١٩٨٥ : ٨٨) .
ونحن في اليمن في أمس الحاجة إلى الأفراد الموهوبين القادرين على وضع الحلول والمشكلات المتعددة والمتنوعة في هذا العصر المعلوماتي ، لذا سوف نتطرق إلى معرفة وجهة نظر العلماء والمنظرين حول الموهوبين .

١- وجهة النظر بعض من العلماء والمنظرين الذين تحدثوا عن الموهوبين :-
هناك العديد من العلماء والمنظرين الذي تحدثوا عن الموهوبين , وهناك أوجه شبه وأوجه اختلاف بين وجهة النظر لهؤلاء العلماء والمنظرين , لذلك سوف نستعرض بعض الأفكار لهؤلاء العلماء والمنظرين ومنهم :-
♦ (فرويد) فسر الموهبة من منظور نفسي من خلال مفهوم التسامي أو الإعلاء , بمعنى أن الدوافع الغريزية والطاقة الجنسية يتم إعلاؤها من خلال عملية الكبت , ثم توجه بشكل أفعال وتصرفات مختلفة من قبل الفرد نتيجة للضغط الاجتماعي ولما يحمله الإنسان من الفكر والمبادئ والقيم ، ويفسر الإبداع بأنه إنتاج نشاط الوعي ، كما أنه لا يلغي دور الوعي في الوصول إلى النتاج الإبداعي .

♦ العلماء السلوكيون : فسروا سلوك الفرد على أساس مثير – واستجابة , وقد أوضح (ميندنك) أن عملية الموهبة هي عملية تنظيم للعناصر المترابطة في تراكيب جديدة متطابقة مع الظروف الخاصة التي يتطلبها الموقف ، كما فسره آخرون من خلال عملية التعزيز – على أن الطفل الذي يتم تعزيزه يتهيأ لاستجابات إبداعية مناسبة للموقف ، وأنه يمكن تنمية هذه الاستجابات في مواقف مختلفة ، والتدعيم والتعزيز يساعد على خلق الإبداع .

♦ ويرى الجشتالتيون : أن التفكير للموهوبين ينتج لوجود مشكلة معينة تمثل جانباً غير مكتمل لابد من الوصول إليه ليتم حل المشكلة ، ولابد من الأخذ في الاعتبار عملية الكل المتكامل بعد التدقيق في عملية الأجزاء وفحصها ، كما أنهم ميزوا بين الحلول التي قد تأتي نتيجة الصدفة , والحلول القائمة على عملية التعلم , والحلول التي تتطلب الفهم والتفسير والحدس وإهمال العقل ، وهذه هي الطريقة الإبداعية .

♦ كما يرى العلماء الإنسانيون : أن الدفء والحنان والتقدير والعاطفة والاحترام عوامل مهمة في خلق الموهبة ، كما أنهم ركزوا على عملية الشعور والوعي والتعمق لدى الإنسان , والانتقال من القوة إلى الفعل ليتم خلق الإبداع ، ويرى (ماسلو) أن الإبداع يتحقق عندما يحقق للإنسان ذاته ، والإبداع بالنسبة لهم العلاقة بين الإنسان السليم والوسط والسليم المشجع على عملية الإبداع .

♦ كما يرى المعرفيون ومنهم (برونر) : أن الموهبة تتمثل بقدرة الفرد على ربط المعلومات التي يواجهها مع المعلومات التي يختزنها بشكل جديد ومختلف عما هو مألوف وعادي , ويكون من هذه المعلومات المترابطة إنتاجاً جديداً له أثر عقلي وتصنيف فعلي , (روشكا : ١٩٨٩ : ٢١ – ٨٣) (المليجي : ١٩٨٥ : ٦٢٠) .

ثانياً : الدراســـات السابقـــة :

فيما يأتي يتناول الباحثان ما تمكن من الحصول عليه من الدراسات السابقة , والتي ترتبط بالبحث أو بأحد متغيراته ومنها :-

١- دراسة (البشري , ٢٠٠٥) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إمكانية تنمية القدرات الإبداعية لدى مجموعة من تلاميذ الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية عن طريق تعريضهم لبرنامج تدريبي لتنمية القدرات الإبداعية .

ولتحقيق هدف الدراسة استعمل الباحث المنهج شبه التجريبي حيث لم يتم اختيار أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة عشوائيا , واكتفى الباحث بالاختيار العشوائي لفصل كامل من (٢٥) طالباً من بين فصول متعددة من مدارس مدينة الرياض , ثم تم اختيار فصل كامل آخر من (٢٣) طالباً عشوائياً من مدرسة أخرى لتكون مجموعة ضابطة , ثم طبق الباحث مقياس الدراسة (اختبار ثوران) للتفكير الإبداعي على المجموعتين (مقياس فيلي) , ثم عرض المجموعة التجريبية فقط لبرنامج تنمية القدرات الإبداعية لمدة (٨ أسابيع) بينما تركت المجموعة الضابطة تمارس نشاطها المدرسي المعتاد دون تدخل , وبانتهاء مدة تدريب المجموعة التجريبية طبق الباحث الاختبار السابق نفسه على جميع أفراد المجموعتين (مقياس بعدي) .

وكشفت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي قادر بإذن الله تعالى على رفع مستوى الأداء للقدرات الإبداعية , و أن البرنامج التدريبي كان فاعلاً إلى حد أنه رفع مستوى أداء المجموعة التجريبية الإبداعي من قدرة الطلاقة والأصالة و المرونة والتفكير موازنةً بمستوى المجموعة الضابطة التي لم يرتفع نسبة أدائها عما سبق.

٢- دراسة (الفــار, ١٩٩٤) :

هدفت الدراسة إلى معرفة الأثر من تعلم لغة اللوجو العربية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي في السعودية , وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٥٠) طالباً وطالبة من (١٦) مدرسة ابتدائية , وتم تطبيق سلسلة دروس لغة اللوجو العربية , واختبار التفكير الإبداعي – إعداد سيد خير الله – وبعد تحليل النتائج توصل إلى أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في القدرات الإبداعية و الطلاقة ، المرونة ، و الأصالة لصالح المجموعة التجريبية , وبمعدل أكبر لدى الطالبات , (الفار : ١٩٩٤ : ٢٢٧) .

٣- دراسة(الحمادي) :

هدفت الدراسة على معرفة دور المناهج في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة قطر ، وتكونت من (٢٢٢٦) معلماً ومعلمة من بين معلمي المرحلة الإعدادية ، قام الباحث بإعداد استبانه لجمع المعلومات من المعلمين والمعلمات , واستعمل الباحث الأساليب الإحصائية مثل الوزن النسبي لمعالجة البيانات ، وتوصل الباحث إلى العديد من النتائج منها ، أن المعلمين يوفرون فرصاً لا نهائية للتلاميذ للمناقشة أثناء الدرس وإبداء الآراء , وأن الامتحانات دائماً ما تركز على الامتحانات التحريرية , وعدم الاهتمام بالجوانب الأخرى ونادراً ما تتضمن مشكلات حقيقية (الحمادي : ١٩٩٤ : ١٨٣) .

٤- دراسة (السامرائي , ١٩٩٤) .

هدفت الدراسة إلى التعرف على تنمية الموهوبين لدى طلبة كلية التربية جامعة بغداد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٥) طالب وطالبة من مختلف التخصصات من كلا الجنسين وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- لا توجد درجات منخفضة إلا بأعداد قليلة جدا لا يقيد بها .
- إن اغلب الطلبة كانوا في المستوى المتوسط أو قريب منه .
- إن نسبة الذين يمتلكون المواهب نسبة عالية في هذا الميدان .
- إن الذكور لديهم مواهب أعلى من الإناث .
- إن الذكور في الأقسام العلمية لديهم مواهب أعلى مما هو لدى الذكور في الأقسام الإنسانية .
- كما انه ليس هناك فروق في الأقسام العلمية لدى الإناث , وقد عزى الباحث الفرق لدى الإناث بان الإناث لديهن تقبل لما يسمع أو يقرا بدون بذل جهد اكبر من تنميه المواهب وقد يعود ذلك إلى قلة الاختلاط والانشغال بالأعمال المنزلية الذي لم يساعد على تنمية المواهب المختلفة لديهن .

٥- دراسة ساب (Sapp , ١٩٩١) .

هدفت الدراسة على التعرف على الفرق بين الذكور الإناث في القدرة على تنمية المواهب , تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب والطالبات في الجامعة ينتمون إلى جنسيات مختلفة من (بريطانيا والمكسيك وأمريكا) , وقد استخدم الباحث اختبار توراتس (الصورة الشكلية ب) كما عمل الباحث على اختلافات المدرسين والمرشدين والمشاركين وأجناسهم وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- حصل المشاركين الانجليز والأسبان على درجات أعلى عندما كان المرشدون والمدرسون من نفس العرق في حين لم يكن الحال كذلك في حالة عدم التعاون عندما كان المشاركون من أصل مختلف .

- كانت درجات الذكور اقل بكثير من درجات الإناث في حين كانت درجات الإناث مرتفعة فيما بينهم .
- كان وجود تأثير لتنمية المواهب بحسب الجنس إذ حصل الذكور على درجات أعلى مما حصلت علية الإناث .

٦- دراسة اولفر (oliver , ١٩٩٥)

بعنوان كفاءة ثلاث طرق للتدريس في أثرها على التحصيل وتنمية المواهب بمادة الأحياء في شمال غرب إنديانا بالولايات المتحدة الأمريكية , تكونت عينة الدراسة من (١٧٤) طالب من الدارس الثانوية تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات كل مجموعة تضم (٥٨) طالبا درست المجموعة الأولى المحاضرة + المناقشة , بينما درست المجموعة الثانية بطريقة المحاضرة + العرض , بينما درست المجموعة الثالثة بطريقة المحاضرة + العرض إضافة إلى التمارين المختبرية وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التحصيل الدراسي نتيجة الاختلاف في التدريس , كما توصلت الدراسة إلى أن الطلبة في مادة على الأحياء في المرحلة الثانوية اكتسبوا قدرات ومواهب آذ تغلبت الطريقة الثالثة في التدريس على الطرق الأخرى في المجموعات .

إجراءات البحث وأدواته :

مجتمع البحث :

تكونت مجتمع البحث من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى , بمدارس مدينة ذمار البالغ عددهم (٧٦٩٤) معلماً و (٣٤١) معلمه , وتم اختبار عينة عشوائية بلغت (٢٠٠) معلماً ومعلمه ,والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (١)
يوضح أفراد العينة وفق متغيري الجنس

المدرسة	الجنس		
	ذكور	إناث	العدد
مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

أدوات البحث :

لما كان البحث الحالي يتطلب تحديد دور العملية التعليمية التربوية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى في تنمية الطلبة الموهوبين بمدارس مدينة ذمار من وجهة نظر المعلمين والمعلمات , فقد تتطلب الأمر إعداد مقياس (استبيان) , وذلك من خلال المصادر التالية :

الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث , وقد أسفرت هذه الخطوة التوصل إلى قائمة اشتملت على (٣٦) فقرة موزعة على ست مجالات لاستطلاع اراء أفراد العينة , والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٢)
يوضح مجالات القياس وعدد فقرات كل مجال

م	المجال	عدد الفقرات
١	الأهداف	١ , ٧ , ١٣ , ١٩ , ٢٥ , ٣١
٢	المحتوى	٢ , ٨ , ١٤ , ٢٠ , ٢٦ , ٣٢
٣	طرائق التدريس	٣ , ٩ , ١٥ , ٢١ , ٢٧ , ٣٣
٤	الإدارة	٤ , ١٠ , ١٦ , ٢٢ , ٢٨ , ٣٤
٥	الإرشاد النفسي والتربوي	٥, ١١ , ١٧ , ٢٣ , ٢٩ , ٣٥
٦	التقويم	٦ , ١٢ , ١٨ , ٢٤ , ٣٠ , ٣٦

صدق المقياس :

تم عرض المقياس (الاستبيان) في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والقياس والمناهج وطرائق التدريس , لإبداء الرأي في مضمون كل فقرة من فقرات المقياس وكذلك سلامة صياغة عباراته , وقد أسفرت هذه الخطوة عن تعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات فضلاً عن حذف بعضها في ضوء ملاحظات المحكمين , وبذلك تحقق الصدق الظاهري للأداة .

ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس (الاستبيان) بطريقة التجزئة النصفية وإعادة التطبيق , حيث تم اختيار (٢٨) استمارة , وهي الاستمارات التي استخرج بواسطتها وضوح الفقرات والبدائل والتعليمات وعلى ملائمتها , وبلغ معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية (٧٣ , ٠) , وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرومان براون بلغ معامل الثبات (٠,٨١) , أما استخراج الثبات بطريقة أعادة الاختبار فقد تم أعادة المقياس على عينة الثبات الأولى وعددهم (٢٨) , معلما ومعلمة بعد مرور أسبوعين على نفس العينة , وبلغ معامل الثبات (٠,٨٠) , وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على أفراد عينة البحث .

تطبيق المقياس :

تم تطبيق المقياس على أفراد العينة معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى بمدارس مدينة ذمار في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٨ , ٢٠٠٩)

المعالجة الإحصائية :

- تمت المعالجة الإحصائية للنتائج على النحو التالي :

معامل الارتباط بيرسون تم استعماله لاستخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية وإعادة الاختبار (البياتي , ١٩٨٤ , ١٨٢) .

- معادلة سبيرمان براون , وتم استخدامها والتصحيح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Rosoco , J . T , 1969 , 105) .

- الاختبار التائي لعينة واحدة استعمل لمعرفة دور العملية التربوية والتعليمية من المرحلة الأساسية في تنمية الطلبة الموهوبين (Runyon,1980,p,140) .

- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين استعمل للموازنة بين أراء المعلمين والمعلمات في الدور الذي حققته العملية التربوية والتعليمية في تنمية الطلبة على وفق متغير الجنس (المصدر السابق , ٢٤٠) .

عرض النتائج ومناقشتها :

أولا : للإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص (على دور العملية التربوية والتعليمية في تنمية الطلبة الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة ذمار من وجهة نظر المعلمين والمعلمات) قام الباحثان بحساب متوسطات والانحرافات المعيارية والوسط الفرضي والقيمة التائية لعينة أفراد البحث ,وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٣)
الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة
لعينة معلمي المرحلة الابتدائية

نوع العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
معلمي المرحلة الابتدائية	٢٠٠	١٠٢	٨,٤	١٠٨	١٠,١٦	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (٣) أن الوسط الحسابي بلغ (١٠٢) والانحراف المعياري (٨,٤) بينما كان الوسط الفرضي (١٠٨) ولمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي لأفراد العينة والوسط الفرضي للاستبيان , استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة , وبلغت القيمة التائية المحسوبة (١٠,١٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١) , مما يشير إلى انخفاض الدور الذي تقوم به العملية التعليمية والتربوية في تنمية الطلبة الموهوبين , وبذلك يكون الباحثان قد تمكن من الإجابة على السؤال الأول للبحث , ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الاستعانة بالمؤشرات التي اظهرها الاستبيان , وكذلك المؤشرات الشائعة لدى المعلمين والمعلمات , والواقع الحالي .

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الاستعانة بالمؤشرات التي أظهرها الاستبيان , وكذلك المؤشرات الشائعة لدى المعلمين والمعلمات , والواقع الحالي للعملية التربوية و التعليمية التي تهتم بالجانب المعرفي الذي يتضمن تقديم المعلومات وحفظها واسترجاعها أيام الاختبارات ، وهذه الطريقة تجعل دور الطلبة سلبياً ، حيث إنها تهمل جوانب أخرى مهمة مثل مشكلات وحاجات الطلبة وتوجيه سلوكهم ، كما أنها تهمل الطلبة الموهوبين والمتفوقين والمبدعين , و تهمل حاجات المجتمع ولا تساير روح العصر ، كما أن الدور الحالي الذي يقوم به المعلمون والمعلمات هو نقل المعلومات من الكتب وتقديمها للطلبة بشكل ملخصات , ويكتفي المعلمين والمعلمات بالكتاب المقرر فقط ، وبهذا لا يمكن أن يتحقق النمو الشامل للطلبة , وتنمية مهارات الطلبة الموهوبين تتطلب إلى البحث والإطلاع والاكتشاف , كونها لا تتضمن تقديم مشكلات وموضوعات تتطلب من الطلبة تحديد وحل المشكلات التي تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير العلمي لديهم ، كما أن أهداف العملية التربوية و التعليمية غير واضحة لدى الغالبية من المعلمين , وكذا أهداف المادة التعليمية أيضاً غير واضحة , بالإضافة إلى الضعف والقصور في الأنشطة التعليمية مثل الرحلات والزيارات العلمية والاستكشافية ، حيث إن هذه الأنشطة تعطي الأساتذة والطلبة الفرصة على إثارة قضايا مختلفة تتطلب طرح الأسئلة والاستفسارات والمناقشات

والوصـول إلـى تقـديم المقترحـات والحلـول والمـشكلات بطـرق علميـة وإبداعيـة ، إضـافة إلـى أن عمليـة التقويم التي تتم حالياً تركز على عملية التحصيل والحفظ فقط ولا تعطي الجوانب الأخرى أي دور .

ثانياً : وللإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وفق متغير الجنس ؟)
وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٤)
الوسـط الحسابـي والانحراف المعيـاري والقيمـة التائيـة المحسوبـة
لعينـة المعلمين الذكـور والإنـاث

م	النوع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
١	الذكـور	١٠٠	١٠٥	٦,٣	٠,٦٨	٠,٠٥
٢	الإنـاث	١٠٠	١٠٤	٨,١		

يتضح من الجدول (٤) , أن الوسط الحسابي لعينة الذكور بلغ (١٠٥) والانحراف المعياري (٦,٣) , بينما بلغ الوسط الحسابي لعينة الإناث (١٠٤) , والانحراف المعياري (٨,١) , وبعد استعمال الاختبار التائي لعنتين مستقلتين وجد بان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠,٦٨) , وهي غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) , مما يشير أن المعلمين لا يختلفون عن المعلمات في أرائهم , وهذا يعني أن كلاً من المعلمين الذكور والإناث قد مروا بخبرات دراسية متشابهة , ومناهج موحدة , وطرائق تدريس متشابهة , لذلك لم يظهر أي فارق ذو دلالة إحصائية في تنمية مهارات الطلبة الموهوبين , وبذلك يكون الباحثان قد تمكنا من الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث .

توصيات البحث ومقترحاته :

أولا : التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصى بما يلي :

العمل على إعادة النظر في العملية التربوية و التعليمية وأنشطتها وبرامجها المختلفة , بحيث تؤدي إلى إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن أفكارهم , والاهتمام بالجوانب التطبيقية وتنمية المهارات والقدرات المختلفة .

١. ينبغي أن يكون دور المعلم دور الموجه والمرشد والمشجع والمحفز للعملية التربوية و التعليمية , وأن تكون طرائق التدريس متنوعة , وأن تكون مبتكرة ومتجددة ومرنة , بحيث تساعد على تنمية الشخصية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة .

٢. ينبغي تفرغ العاملين في الميدان التربوي تفرغاً كاملاً ووضع حد أقصى لنصابه في ساعات التدريس وضمان استقراره الاجتماعي والمعيشي .

٣. الاهتمام بالمنهاج العلمي وضمان حداثته ومعاصرته .

٤. فتح أقسام خاصة في كليات التربية لإعداد المعلمين المتخصصين بالكشف والتعامل مع الموهوبين .

٥. تدريب الطلبة في كليات التربية أثناء دراستهم على أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين , وطرائق التعامل معهم , واستحداث بعض المقررات الدراسية التي تعنى بهذا الغرض .

٦. إن المعلمين يعدون في موقع يمكنهم أكثر من غيرهم التعرف على التلاميذ الموهوبين بفاعلية وكفاءة , وهذا يتطلب ضرورة تنظيم برامج لإعداد وتدريب مجموعة من المعلمين وتمكينهم من التعامل مع هذه الشرائح من الطلبة .

٧. عقد دورات تدريبية مكثفة للمعلمين والمعلمات في مراكز التطوير التربوي , وخدمة المجتمع لتدريب المعلمين والمعلمات على الكشف عن الموهوبين والمتفوقين والمبدعين , وتناول هذه القضايا من مختلف الاتجاهات – مفهوم الموهبة والموهوبين – طرائق التعرف على الموهوبين والكشف عنهم – خصائص وسمات الموهوبين .

٨. تنظيم لقاءات إرشادية للمعلمين والمعلمات من قبل المتخصصين المسؤولين عن الموهوبين , لتزويدهم من خلالها بما يجب من معلومات لازمة لتطوير مفاهيم و أساليب تعاملهم مع الطلبة الموهوبين وكيفية التعامل معهم .

ثانياً المقترحات :

١- إجراء دراسات علمية أخرى تتناول جوانب ومتغيرات أخرى للعملية التربوية و التعليمية لم يتناولها البحث الحالي .
٢- إجراء دراسات علمية أخرى على محافظات مختلفة لم يتناولها البحث الحالي .

المصـــــادر :

١. إبراهيم ، سعد الدين ، (١٩٩٠) ، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين منتدى الفكر العربي ، عمان ، المؤتمر السنوي ، الهيئة العامة .
٢. إبراهيم ، مجدي عزيز (١٩٩٠) ، دور كليات التربية في الإعداد الثقافي لطلاب قسم الرياضيات ، الإسكندرية ، المؤتمر العلمي الثاني (التراكمات والتحديات) .

٣. البشري , يحيى بن جابر (٢٠٠٥) , دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة في البحرين , مجلة وزارة التربية والتعليم , العدد السادس عشر , مملكة البحرين .
٤. حجي ، أحمد إسماعيل ، (١٩٩٩) ، دور كليات التربية في تطوير التعليم ما قبل الجامعي الواقع والطموح ، المؤتمر التربوي العربي ، بيروت ، كلية التربية ١٩ – ٢ ، أيار .
٥. حيدر ، أحمد ، المعافا ، محمد ، (١٩٩٩) ، البحث العلمي والتنمية ، المؤتمر العلمي المنعقد في جامعة عدن في الفترة ٤-٦ ديسمبر ، اليمن ، جامعة عدن .
٦. حيدر , أحمد سيف , (٢٠٠٥) , نحو إستراتيجية تربوية لتعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين , مؤتمر الطفولة الوطني الأول , كتاب المؤتمر المنعقد في ١٦ – ١٨ مايو ٢٠٠٥ م تعز – جامعة تعز , مركز التأهيل والتطوير التربوي .
٧. خضر , فخري رشيد , (٢٠٠٠) , الخصائص الشخصية والمهنية لمعلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين وبرامج تأهيلهم , المؤتمر العلمي الثاني , مصر , جامعة أسيوط , المجلد الأول .
٨. رياض ، حسن محمد ، (١٩٩٠) ، التفكير الابتكاري وكفايات التدريس لدى معلم العلوم في المرحلة الإعدادية ، الإسكندرية ، المؤتمر العلمي الثاني ، (التراكمات والتحديات) .
٩. روشكا ، الكسندرو ، (١٩٨٩) ، الإبداع العام والخاص ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت العدد (١٤٤) .
١٠. عبد الغفار ، عبد السلام ، (١٩٩٥) ، العلاقة بين بعض عوامل الابتكار وبين بعض العوامل الغير عقلية بين طلبة وطالبات المدارس الثانوية ، مصر ، مجلة التربية الحديثة .
١١. قنديل ، أحمد إبراهيم ، (١٩٨٩) ، المنهج الابتكاري ، الأهداف ، تنظيم المحتوى ، التدريس ، التقويم ، القاهرة ، مؤتمر رابطة التربية الحديثة (نحو رؤية تقدمية للفكر التربوي العربي) .
١٢. البياتي ، عبدالجبار توفيق ، واثناسيوس ، زكريا ، (١٩٧٧) ، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، بغداد ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية .
١٣. الحسون ، عبدالرحمن ، (١٩٨٣) ، اعتبارات أساسية في بناء المناهج ، مجلة التربية ، مكتبة التربية ، العدد الأول والثاني كانون الأول .
١٤. الحمادي ، عبدا لله محمد ، (١٩٩٤) ، دور المناهج في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة قطر ، القاهرة ، التربية المعاصرة ، العدد الرابع والثلاثون .
١٥. السيد ، محمود أحمد ، (١٩٩٨) ، مشكلات النظام التعليمي العربي ، قضايا راهنة المركز العربي للدراسات الإستراتيجية ، عمان ، السنة الثانية ، العدد ٦ آيار مايو .
١٦. الشريف ، نادية ، (١٩٩٩) ، دور كليات التربية في الجامعات العربية في تطوير التعليم ما قبل الجامعي ، المؤتمر التربوي العربي - بيروت ، كلية التربية .
١٧. الفار ، إبراهيم عبدالوكيل ، (١٩٩٤) ، أثر تعلم لغة اللوجو العربية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في السعودية ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد الرابع والثلاثون السنة الحادية عشر ، ديسمبر .
١٨. المليجي ، حلمي ، (١٩٨٥) ، سيكولوجية الابتكار ، ط٤ ، الاسكندرية ، مطبعة الجمهورية .

١٩. الوكيل ، حلمي أحمد ، محمود ، حسين بشير ، (١٩٨٧) ، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى ، وزارة التربية والتعليم ، بالاشتراك مع الجامعات المصرية ، مصر ، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية .
٢٠. السامرائي , هاشم جاسم , (٢٠٠٠) طرائق التدريس بين القديم والحديث , مركز عبادي للدراسات والنشر , صنعاء , الجمهورية اليمنية .

Reference :

1. *Rosco, J.T. (1969) " Fundamental research statistics for the behavioral sciences " New York, Helt Rinehart and Winston.*

2. *Ronyon, R.P & Haber, A, (1980), Fundamentals of behavioral statistical, Fornia Addison, Wesly, P.140-240 .*

3. *Hurlock .E. Child development. McGraw-Hill. International edition 6th ed.*

4. *Oliver , M. (1965) ," The efficiency of three Methods of teaching High School biology " The journal of experimental education .*

جامعــة ذمـــار

كليــة التربيــة
قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزتي المعلمة / عزيزي المعلم في المرحلة الابتدائية

نضع بين يديك مجموعة من (الفقرات) تمثل الخبرات والمعارف التعليمية والتربوية التي تقدم لطلبة المرحلة الابتدائية ، نرجو قراءة كل عبارة قراءة متأنية ثم بيان درجة اتفاق هذه الفقرات مع ما يقدم فعلاً خلال مرحلة التعلم والتعليم من خلال وضع إشارة (✓)تحت البديل المناسب من البدائل الخمسة (موافق جداً ، موافق ، محايد ، أرفض ، أرفض بشدة) وستكون المعلومات محددة لأغراض البحث العلمي .

مع التحية والتقدير ؛؛

- أولاً معلومات عامة – الجنس (ذكر) , (أنثى) .
- ثانياً : فقرات الاستبيان .

م	الفقـــــــــرات	ما مـــدى تحققهـــــا				
		موافق جداً	موافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة
١	العملية التعليمية تعمل على تنمية الطلبة الموهوبين.					
٢	تتـضمن المنـاهج علـى أمثلـة واقعيـة تنمـي الطلبـة الموهوبين.					
٣	طرائـق التـدريس تتـيح الفرصـة لإجـراء الملاحظـات والمناقشات العلمية مع الطلبة .					
٤	الفـصول الدراسـية تتـسع لجميـع الطلبـة دون أي مضايقات					
٥	يوجد بالمدرسة من يساعد الطلبة على تعدي العوائق .					
٦	تتـضمن الامتحانـات مـشكلات حقيقـة تتطلـب تقـديم الآراء والحلول لها					
٧	استفدنا من التدريس مهارة كتابة الأبحاث والتقارير العلمية حول الطلبة الموهوبين .					
٨	المناهج تزود الطلبة بقدرات مختلفة لتنمية مواهبهم .					
٩	طرائـق التـدريس تقـدم بأسـاليب علميـة متنوعـة تعمـل على تنمية المواهب المختلفة للطلبة .					
١٠	الـصف الدراسـي يتـوفر فيـه المعنيـات الـسمعية والبصرية المختلفة					
١١	الالتحـاق بالتـدريس يتم بنـاء علـى الحاجـة ولـيس علـى الرغبة .					
١٢	التقويم يشمل جوانب مختلفة من شخصية					

	الطالبة .					
١٣	العملية التعليمية تكسب الطلبة مهارة العمل التعاوني من خلال الرحلات العلمية .					
١٤	تتضمن المناهج حاجات الطلبة وقدراتهم المختلفة .					
١٥	طرائق التدريس تراعي الفروق الفردية للطلبة .					
١٦	توفر المدرسة جميع المواد والخامات الأولية لممارسة التجارب والهوايات و الأنشطة .					
١٧	أعمل على تقديم الحوافز والمدعمات المختلفة للطلبة لتنمية مواهبهم .					
١٨	التقويم بأخذ في الاعتبار جميع الأنشطة والأعمال التي يقوم بها الطلبة					
١٩	العملية التعليمية تعمل على اعتماد الطلبة على أنفسهم في مواجهة المواقف المختلفة .					
٢٠	تتطلب المناهج تنفيذ مشروعات تحتوي على الأصالة المعاصرة .					
٢١	أتيح الفرصة للطلبة للنقد والتحليل والتوصل إلى علاقات علمية .					
٢٢	أقوم بتنفيذ أنشطة علمية ورياضية مختلفة داخل المدرسة .					
٢٣	يوجد بالمدرسة من يقدم المساعدة والعون للطلبة الموهوبين.					
٢٤	يوجد لكل طالب سجل لمتابعة حالته العلمية والصحية والاجتماعية .					
٢٥	العملية التعليمية تكسب الطلبة مهارة المشاركة في المناقشة العلمية .					
٢٦	الكتب التي ندرسها للطلبة تعمل على تغير سلوك واتجاهات الطلبة نحو الأفضل .					
٢٧	طرائق التدريس تكسب الطلبة مجموعة من العادات والمهارات اللغوية والحركية.					
٢٨	المدرسة تقوم بتشجيع الطلبة الموهوبين وذوي الكفاءة العلمية .					
٢٩	يوجد بالمدرسة مقر للإرشاد النفسي والتربوي .					
٣٠	التقويم يتم بعدة طرق وفي مراحل مختلفة في العام الدراسي .					
٣١	الدراسة تزود الطلبة بمهارة التعلم الذاتي والقدرة على مواصلة الدراسة .					

٣٢	ما يتم تعليمه يتم ممارسته فعلاً بالواقع .					
٣٣	طرائق التدريس تتم عن طريق العمل الجماعي التعاوني .					
٣٤	تتوفر في مكتبة المدرسة جميع المراجع والكتب العلمية .					
٣٥	يلاحظ الكثير من الحالات النفسية بين الطلبة .					
٣٦	التقويم يوضح مواطن القوة والضعف لدى الطلبة					

الموهبة واضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه بين الواقع والمأمول

إعداد
دكتور
وليد السيد أحمد خليفة
مدرس علم النفس التعليمي(التربية الخاصة)
كلية التربية بالدقهلية – جامعتي الأزهر والطائف

مقدمة:

يطلق مصطلح الموهبة Giftedness علي الأفراد الذين يمتلكون قدرات عقلية عالية وتحصيل عالي بالإضافة إلي امتلاكهم مواهب خاصة تميزهم عن أقرانهم العاديين ، لكن المفاجأة أن بعض الأطفال الموهوبين يعانوا من اضطراب فرط النشاط المصحوبAttention-deficit hyperactivity disorder بنقص الانتباه. لسوء الحظ ، فإن هذا التميز الثنائي غالبا ما يعنى أن هؤلاء الأطفال يظلوا مجهولين لا يعرف أحد أن لديهم أيا من هذا التميز. لذلك ، غالبا ما تظل احتياجاتهم للتعلم الملائم غير مشبعه. لذلك نعرض في هذه الورقة المتواضعة ما يلي :

*** إساءة تشخيص الموهبة على أنها اضطراب فرط نشاط مصحوب بنقص في الانتباه:**

Attention-deficit hyperactivity disorder:

يمكن أن ترتبط خصائص الموهوبين بشكل ثابت بخصائص اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه. بشكل أكثر تحديدا ، فإن خصائص الموهوبين والمتمثلة في النشاط الحركي الزائد ، الحساسية ، القوة ، وعدم التريث يمكن أن يساء فهمها على أنها اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه بالتأكيد ، بعض التلاميذ الموهوبين يعانون من اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه ، إلا أن كثيرا منهم لا يعانون من ذلك. وبناء على ذلك ، كيف يحدد المشتغلون بالصحة والتربية سلوك الطفل على أنه تعبير عن الموهبة أو علامة على طفل موهوب لديه اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه؟ الإجابة على هذا السؤال تتطلب التفكير في الأماكن والمواقف التي يظهر فيها الطفل السلوك المشكل بالإضافة إلى التفسيرات القوية الأخرى:

- فكر في المكان والموقف Consider the setting & the situation:

التلاميذ الموهوبون لا يظهرون السلوكيات الإشكالية في كل الأماكن. على سبيل المثال ، ربما تبدو عليهم أعراض اضطراب فرط نشاط مصحوب بنقص الانتباه في حجرة دراسة ، ولا تظهر عليهم هذه الأعراض في حجرة دراسة أخرى ، أو ربما يكون لديهم مشكلات في ملعب الكرة ، وليس في دروس الموسيقى. على النقيض نجد أن التلاميذ ذوى اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه يظهرون سلوكياتهم الإشكالية في كل الأماكن ، على الرغم من تباين حدة هذا الظهور من موقف لآخر.فرط النشاط خاصية شائعة لدى الأطفال الموهوبين وذوى اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه. ومع ذلك ـ بالنسبة للموهوبين ـ فإن نشاطهم شديد التركيز وينتج عنه ، دوما ، عمل منتج أو إنجاز لهدف محدد. بالنسبة للأطفال ذوى اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه ، فإن فرط النشاط لديهم يتواجد في كل أنواع المواقف وغالبا ما يكون غير مركز وغير منتج.

وعادة ما تظهر السلوكيات المشكلة في جميع البيئات (سواء في المنزل أو في المدرسة) عند ذوى اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه في حين أن الأطفال الموهوبين هم من الأرجح أن تظهر مثل هذه السلوكيات في الحالات التي يشعرون فيها بالملل أو الانتظار

- فكر في المصادر الأخرى consider other sources:

تعلن الدراسات الإكلينيكية أن نسبة صغيرة من التلاميذ الموهوبين يعانون من نقص متوسط في نسبة السكر في الدم ويعانون من أنواع مختلفة من الحساسية Allergies (Webb, 2000, Silverman, 1993). التفاعلات الفسيولوجية في هذه الأحوال ـ مصحوبة بخصائص الحساسية والشدة لدى الأطفال الموهوبين ـ يمكن أن ينتج عنها سلوك يحاكى اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه.

*** تعريف الموهبة:**

في تحد لفكرة أن الموهبة يقصد بها إظهار أداء مرتفع في جميع مجالات الأعمال الفنية والعقلية ، قدم جوسيف رينزولى Joseph Renzull (١٩٧٨) تعريفه الخاص. فقد عرف الموهبة على أنها نتاج ثلاث سمات للشخصية القدرات العامة أو الخاصة فوق المتوسطة ، القيام بالمهام ، والابتكار. إلا أنه ميز بعد ذلك بين نوعين من الأداء الموهوب (١٩٨٦):

أ- الموهبة المدرسية: والتي تتميز بسهولة اكتساب المعرفة والقيام بالاختبارات كما تظهر من خلال الدرجات المرتفعة على الاختبارات.

ب- الموهبة المبدعة ـ المنتجة: وهى التي تنطوي على خلق نتاج وأفكار جديدة لها تأثيرها على مجال معين. يعتبر عمل رينزولى تحفيزا للمدارس بحيث تسمح بوجود فرص أكثر للتعبير الابتكارى الخلاق ضمن برامجها التي تقدم للتلاميذ الموهوبين.(ديفيد ساوسا، ٢٠٠٦)

*** تعريف اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه:**

اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه عبارة عن متلازمة Syndrome تعوق قدرة الفرد على التركيز (عدم الانتباه) ، وتنظيم مستوى النشاط (فرط النشاط Hyperactivity) ، وكبح السلوك (الاندفاع Impulsivity). فهو أحد اضطرابات التعلم الأكثر شيوعا بين الأطفال والمراهقين. يتأثر الذكور بهذا الاضطراب أكثر من البنات بمرتين أو ثلاث . يظهر اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه في مرحلة ما قبل المدرسة أو السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية ويستمر بشكل متكرر في مرحلة المراهقة ثم أخيرا في مرحلة الرشد.

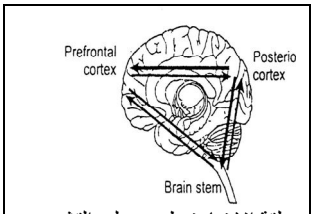
ولقد تم تعريف فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه ADHD بالدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية DSM IV بأنه " عدم القدرة علي الانتباه والقابلية للتشتت والصعوبة التي يواجهها الطفل في التركيز عند قيامه بنشاط مما يؤدي لعدم إكمال النشاط بنجاح " (APA ,2000).

على الرغم من أن بعض الأطفال لديهم بعض أعراض فرط النشاط ، الاندفاعية ، وعدم الانتباه ، إلا أن هناك بعضهم تستمر لديهم هذه السلوكيات حتى تصبح ثابتة وليس مجرد سلوك عابر . هؤلاء التلاميذ في حاجة إلى أن يقوم المشتغلون بالرعاية الصحية بالتعرف عليهم من خلال جمع بيانات من الوالدين والمعلمين. ولا يوجد اختبار محدد لاضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه. إنما يتم التشخيص من خلال المراجعة الشاملة للفحص الجسمي ، ومن خلال اختبارات نفسية عديدة ، وملاحظة سلوكيات الطفل في الأماكن التي يحضر فيها يوميا.

حديثا ، تم تصنيف اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه إلى ثلاث أنواع فرعية: عدم الانتباه السائد , الاندفاعية – فرط النشاط الزائد , والنوع المختلط . Sousa , 2001)

*** حلقة الانتباه The attention loop:**

عدم القدرة على ضبط الانتباه هي إحدى الخصائص الرئيسية لاضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه (وأيضا اضطراب نقص الانتباه) لذا فقد ركزت البحوث الحديثة على الكيفية التي ينتبه بها المخ إلى المثيرات القادمة والداخلية. يبدو أن الانتباه نتاج عملية تشبه الحلقة يشترك فيها ساق المخ ، القشرة المخية الخلفية ، والقشرة المخية قبل الأمامية. (الشكل ١). يقوم ساق المخ بجمع البيانات القادمة ثم يقوم بإرسالها للقشرة المخية الخلفية التى تقوم بعملية تكامل البيانات. أما تفسير البيانات فهو وظيفة القشرة المخية قبل الأمامية ، وأن تفسيرها يمكن أن يعدل ما قام ساق المخ بإرساله ، ولذا تكتمل الحلقة. أي انهيار في الحلقة سوف يعوق الانتباه ، وأن درجة الانهيار سوف تؤثر على طبيعة نقص الانتباه بعضها مصحوب بفرط النشاط والبعض الآخر



حلقة الانتباه تنطوي على القشرة المخية الخلفية و القشرة المخية قبل الأمامية

غير مصحوب بفرط النشاط (Goldberg, 2001) . القشرة المخية قبل الأمامية لدى التلاميذ الموهوبين تعمل بشكل أفضل من نظرائهم غير الموهوبين ،لذلك فإن الانهيار في حلقة الانتباه يحدث في القشرة المخية الخلفية (التكامل الحسي والمدخلات الوجدانية) وفى ساق المخ. ربما يفسر ذلك عله أن التلاميذ الموهوبين ذوى اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه أكثر عرضه للمشكلات الوجدانية والاجتماعية وليس المشكلات المعرفية.

***خصائص الأطفال الموهوبين ذوى اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه**

يختلف التلاميذ الموهوبين ذوى ذوى اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه عن المتوسطين ذوى اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه بالطرق التالية (Lovecky, 1999):

١- الاختبار Testing:

الأطفال الموهوبون ذوو اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه يظهرون تنوعا كبيرا في اختبارات الإنجاز والذكاء. يتميزون بالأداء المشتت ويغفلون عن أشياء سهله عديدة عند الإجابة الصحيحة على الأشياء الصعبة . نظرا لذاكرتهم الممتازة ، فإنهم يميلون إلى الحصول على أعلى الدرجات في الاختبارات الفرعية التي تنطوي على الرياضيات. كما يميلون أيضا إلى الحصول على أعلى الدرجات في القدرة على التفكير المجرد. لكن تكشف اختبارات التحصيل عن مشاكل الانتباه ، أو صعوبات في التعلم ، في حين أن اختبارات الشخصية تهدف إلى إظهار ما إذا كانت المشاكل العاطفية (مثل الاكتئاب أو القلق) يمكن أن يسبب مشكلة السلوكيات.

٢- مهارات الدراسة Study skills:

يتعلم هؤلاء التلاميذ بسرعة ويظهرون استراتيجيات ما وراء معرفية ناضجة (استخدام معينات الذاكرة ، التجمع من خلال خصائص الفئات ، أو النماذج أو المكان ، والاسترجاع من خلال الارتباطات) أكثر من نظرائهم. ومع ذلك ، ينسون أحيانا استخدام الاستراتيجيات أو ربما لا يحسنون استخدامها. هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبات في مهارات الدراسة مثل تدوين الملاحظات ، تنظيم الأفكار ، أو الإيجاز.

٣- قضايا النمو Developmental issues:

الأطفال الموهوبون ذوو اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه يظهرون فروقا في درجة النمو الوجداني والاجتماعي أكبر من نظرائهم وربما يتصرفون بشكل أقل نضجا من نظرائهم في بعض المواقف وبشكل أكثر نضجا في مواقف أخرى. أما عن الصداقة ، فهم يصاحبون أولئك الذين يشاركونهم في نفس الاهتمامات المعقدة بنفس القوة. ومع ذلك ، فإن هؤلاء التلاميذ غالبا ما يسيئون قراءة الإلماعات الاجتماعية ويظهرون فهما ضعيفا لديناميكيات وأهداف المجموعة. كما يميل هؤلاء الأطفال إلى العاطفة والحساسة أكثر من نظرائهم.

٤- الاهتمامات Interests:

هؤلاء الأطفال لهم اهتمامات خاصة- مقارنة بنظرائهم - ويسعون فى طلب الأنشطة المعقدة ولديهم اهتمامات قوية وتستمر لسنوات طويلة. كما يختلفون الأطفال الموهوبين الآخرين فى أنهم:

- يظهرون فروقا كبيرة في النمو خاصة فيم يتعلق بالنواحي الوجدانية والاجتماعية والمعرفية وفى القدرة على التعرف الناجح.
- لا يجيدون التفكير المتتالي ولا يحسنون استخدام الذاكرة العاملة بشكل كاف.
- يعانون من صعوبة حل المشكلات التي تستخدم علاقات الجزء بالكل لأن لديهم مشاكل في اختيار النقاط الرئيسية من البيانات.
- غير مثابرين في استكمال العمل المنوط بهم ، يسرعون فيه ، يستغرقون وقتا طويلا في استكمال أشياء بسيطة ، وغالبا ما يغيرون الموضوعات في المشروع.
- يجدون صعوبة في العمل داخل المجموعات حتى في مجموعات الأطفال الموهوبين.
- لا يشعرون بالرضا عن النفس أو بالمكافأة الداخلية لاستكمال المشروع. ويمكن اجمال الفروق بين سلوك الموهوبين ذوو اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه وبدون موهبة في الجدول التالي:

جدول (١) السلوكيات المرتبطة بالموهوبين وذوي اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه وبدون موهبة

السلوكيات المرتبطة بذوو اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه	المشكلات المرتبطة بالموهوبيين ذوي اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه
ضعف في الانتباه في جميع الحالات.	ضعف الانتباه ، والضجر ، في أحلام اليقظة حالات محددة.
لديهم استمرار تناقص في المهام التي لا تتمتع بالنتائج الفورية.	انخفاض في التسامح مع الإصرار على المهام التي تبدو غير ذات صلة.
مندفعين.	متروبين .
يبدو عليهم عدم التنظيم أو عدم القدرة علي أظهار السلوك في سياقات اجتماعية.	لديهم تنظيم وصراع على السلطة مع القيادات.
أكثر نشاطا وحركة.	ارتفاع مستوى النشاط ؛ قد يحتاجون إلى فترات اقل من النوم.
لديهم صعوبة في الالتزام بالقواعد والأنظمة.	لديهم الالتزام بالقواعد والأنظمة والعادات وتقاليد.

(James T. & Diane L. 1993) .

من هنا يتضح أن عملية التشخيص للتلاميذ الموهوبين ذوي اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه صعبة للغاية وأن هناك فروق جوهرية بين سلوك الموهوبين ذوو اضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه واضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه ويجب علي الباحثين في هذا المجال اختيار أفضل المقاييس والاختبارات المقننة التي تكشف عن الموهبة واضطراب فرط النشاط المصحوب بنقص الانتباه في آن واحد و التشخيص الجيد لتلك الفئة التي ينبغي أن يتبعه تعديلات في المناهج الدراسية والتعليمية المناسبة ، وأساليب التعلم المتنوعة خصوصا مع فئة تمتلك النقيضين معا أملين من ذلك تنمية قدراتهم إلي أقصي مدي ممكن والاستفادة من مواهبهم واستثمارها في هذا المجتمع .

المراجع:

اولا المراجع العربية:

ديفيد ساوسا(٢٠٠٦). كيف يتعلم المخ الموهوب ،ترجمة وليد السيد خليفة،مراد علي عيسي ، مراجعة أ.د /صلاح حـــوطر، أ.د/ فاطمة حلمي فرير،أ.د/ عادل العدل،أ.د /رضا رزق، القاهرة،دار زهراء الشرق.

وليد خليفة ومراد عيسي (٢٠٠٦). كيف يتعلم المخ الموهوب ذوي صعوبات التعلم ، دار الوفاء بالإسكندرية.

المراجع الأجنبية :

American Psychiatric Association (APA) (2000) . Diagonistic and statistic manual of mental disorders , 4th Edition . Text Revision (DSM- IV) Washington , Dc: American SPychiatric Publishing Group .

Goldberg, E. (2001). The executive brain: Frontal lobes and the civilized mind. New York: Oxford University Press.

James T. & Diane L. (1993) .ADHD and Children Who Are Gifted. ERIC Digest #522

Lovecky, D.V. (1999). Gifted children with AD/HD. Arlington. VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Children.

Parker, H. C. (1992). The ADD hyperactivity handbook for schools. Plantation, FL: Impact Publications.

Sousa, D. (2001). How the special needs brain learns. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Silverman, L.K. (1993). Counseling the gifted and talented. Denver Love Publishing.

Webb, J (2000) . Mis- diagnosis and dual diagnosis of gifted children : Gifted and LD , ADHD , OCD, Oppositional defiant Disorder. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association , Washington ,DC.

الذوات الأكاديمية المحتملة والتوجه الزمني وسلوك إدارة الوقت المميزة للمتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة وعلاقتها بالنوع والتخصص الدراسي

د / السيد عبد الدايم عبد السلام سكران
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية - جامعة الزقازيق

مقـــدمة:

يعد التفوق الدراسي غاية تسعى لها جميع المؤسسات التعليمية والتربوية؛ فهو مؤشر على نجاح خطط وجهود تلك المؤسسات في تحقيق أهداف المجتمع. وعلى المستوى الفردي، فقد يكون تأكيداً لمفهوم ذات إيجابي لدى المعلم والمتعلم، وتمهيداً لتطلعات إيجابية في المستقبل؛ فقضية التفوق الدراسي من القضايا التي تلفت الانتباه على المستويين العالمي والمحلي، وفي المقابل تأتي قضية التأخر الدراسي لتزيد المسألة اهتماماً؛ فالطالب المتأخر دراسياً لا تقف سلبياته عند عدم استفادة المجتمع منه، وإنما ينعكس ذلك على الطالب نفسه من حيث الإحساس بالعجز واليأس واضطراب صورة الذات والإحساس بضعف فاعليتها.

وقد يكون التفوق الدراسي وفي مقابله التأخر الدراسي في مقرر واحد – أو أكثر– من المقررات الدراسية، وقد يكون مؤقتاً لظروف ما ثم يتوقف. ويركز البحث الحالي فقط على التفوق والتأخر الدراسيين، والذي يتمثل أولهما في تحقيق الطالب لمعدل تراكمي مرتفع، وثانيهما في انخفاض معدله التراكمي –بحسب المعيار المحدد– مع استمرارية ذلك خلال سنوات دراسته بالجامعة حتى وقت تطبيق إجراءات البحث.

وقد ربط الباحثون التفوق الدراسي وكذلك التأخر الدراسي مع الكثير من المتغيرات والخصائص. ولكن –في حدود علم الباحث – لم يتم ربطهما بأفكار الطالب حول ذاته في المستقبل، والمتمثلة في الذوات المحتملة، مع الأخذ في الاعتبار نظرته لأبعاد المستقبل؛ فالبعض قد يحلل العالم من حوله بصورة ما، وينظر إلى ذاته وسط هذا العالم بصورة أخرى، بمعنى أن الطالب قد ينظر إلى حاضر الأمة وماضيها ويربطهما بمستقبل مشرق وواعد، بينما ينظر لذاته على أنه وسط هذا المستقبل المشرق لن يستطيع أن يحقق أهدافه وتطلعاته، وقد ينظر طالب آخر إلى مستقبل قاتم للأمة، ولكنه متفاءل –رغم الصورة القاتمة– على أنه سيكسر الحواجز ويحقق أمنياته وغاياته.

إننا نتطلع إلى مستقبلنا، ولكن نختلف في درجة هذا التطلع، وبالتالي نتفاوت في درجة إضفاء المعنى على حياتنا. وعملية التربية والتعليم داخل الأسرة وفي إطار المدارس والجامعات لا بد أن تقوم على أساس بناء ذوات محتملة إيجابية لدى أبنائنا أو تغيير ذوات حالية سلبية، وذلك من منطلق أن مفهوم الذات يتسم بالطواعية والتنوع.

ويري البعض أنه يمكن الاكتفاء بدراسة الذات الواقعية، وإغفال جوانب مهمة من الخبرة الذاتية للفرد؛ تلك الخبرة المتعلقة بالتطلعات المستقبلية. ومن الاتجاهات التي تطورت في هذا المجال خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين اتجاه الذوات المحتملة **Possible Selves** أو الذوات المستقبلية **Future Selves**. وقد تبنّى هذا الاتجاه ماركوس وآخرون **Markus & et.al.** (١٩٨٦)، حيث ركزوا على البعد المستقبلي للذات كبعد قائم بذاته، وليس كجزء من مفهوم الذات ككل. (رغدة شريم، ٢٠٠٢: ٣)

وتأتي القدرة على تصور الزمن كخاصية فريدة للكائنات الإنسانية ، فكما أن القدرة على استخدام اللغة جعلت الإنسان قادراً على حمل الثقافة من الماضي إلى الحاضر، ومن ثم إلى المستقبل، فإن استخدام مفردات الوقت على سبيل المثال (الدقيقة – الساعة – الشهر) يمكن اعتباره الإطار التصوري الذي يسمح بترتيب وفهرسة مجريات الحياة عبر التجربة الشخصية.(**Patricia, K., 1986**)

وتؤكد نتائج الدراسات في هذا المجال على أن نظرة الفرد للمستقبل (منظور زمن المستقبل)، تؤثر على اتخاذ القرارات، من خلال تمييز مجموعة التأثيرات النفسية الأساسية ضمن الإطار الحياتي الحالي والمستقبلي، فبعض الأفراد يستطيعون الانتباه إلى النتائج المستقبلية، بينما يهتم آخرون ويركزون على الحاضر، وعلى هذا الأساس، فإنه يتوقع أن أولئك الموجهين بالمستقبل يعملون ويظهرون ممارسات صحية، ويسعون إلى انجاز الأهداف والتوقعات المستقبلية، بينما يُكثر الموجهون بالحاضر من التردد حيال العوامل والمعطيات الموقفية الفورية، حيث يَظهر ذلك على سبيل المثال من خلال المسايرة للأقران.(**Leeks, K., 2006**)

ويشير محمود عمر (١٩٩٤) إلى أن الإنجاز في مختلف مستوياته يعتمد على إدارة الوقت، لذلك وجب أن تكون ضمن الأهداف التربوية التي تسعى النظم التعليمية إلى تحقيقها لتصبح عادة سلوكية مهمة لدى أفراد المجتمع. كما يشير أيضاً إلى أن الاستخدام غير الملائم للوقت المنفق في مهمة ما مثير للقلق، ويتداخل مع الأداء في المواقف المثيرة للعبء النفسي والمهددة لتقدير الذات. كما أن الصراع بين النزعة إلى كسب الوقت من أجل تحقيق مستوى عال من الفعالية، وتجنب توفير الوقت، يكون مسئولاً عن الحساسية المرتفعة لضغط الوقت خاصة في حالة من يشعرون بالعبء النفسي.(محمود أحمد عمر ، ١٩٩٤ : ٨٩، ٩٣)

مشكلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما الذوات الأكاديمية المحتملة والتوجه الزمني (الماضي والحاضر والمستقبل) وسلوك إدارة الوقت المميزة للمتفوقين دراسياً من طلاب وطالبات الجامعة، وهل تختلف تلك المتغيرات باختلاف النوع (طالب ، طالبة) والتخصص الدراسي (علمي ، أدبي)؟.

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية وعملية في الذوات الأكاديمية المحتملة قبل وبعد الالتحاق بالجامعة لدى المتفوقين دراسياً ونظرائهم، تختلف باختلاف النوع (طالب، طالبة) والتخصص الدراسي (علمي ، أدبي)؟.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية وعملية في إدراك أهمية الذوات الأكاديمية المحتملة والجهد المبذول لتحقيقها لدى المتفوقين دراسياً ونظرائهم، تختلف باختلاف النوع (طالب، طالبة) والتخصص الدراسي (علمي ، أدبي)؟.

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية وعملية في التوجه الزمني وسلوك إدارة الوقت لدى المتفوقين دراسياً ونظرائهم، تختلف باختلاف النوع (طالب، طالبة) والتخصص الدراسي (علمي ، أدبي)؟.

أهداف البحث:

يحاول الباحث التعرف على مجال أوسع للنظر إلى مفهوم الذات، وربطه بالتوجه الزمني وسلوك إدارة الوقت في ضوء النوع والتخصص الدراسي، مما يساعد في الإسهام بجانب أو أكثر في تفسير كل من التفوق والتأخر الدراسيين، مع إلقاء نظرة مستقبلية على ما يمكن الاستفادة منه في هذا المجال في ضوء نتائج البحث.

أهمية البحث:

للبحث أهمية كبيرة من حيث العودة لتناول مفهوم الذات بشكل أوسع وأشمل بعد أن رأي بعض الباحثين أن هذا المجال قتل بحثاً، كما قد تسهم نتائج البحث في وضع أطر جديدة لتفسير التفوق والتأخر الدراسيين ، وطرق التعامل مع المتفوقين دراسياً، والتدخل الأكاديمي في علاج التأخر الدراسي. كما أن البحث يقدم وسائل جديدة لقياس الذوات الأكاديمية المحتملة والتوجه الزمني في ضوء الربط النظري بينهما. كما تزداد أهمية البحث في ضوء تناول سلوك إدارة الوقت كعامل معبر عن الذوات الحقيقية للطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً.

مصطلحات البحث:

يعرف الباحث المصطلحات التي اعتمد عليها في بحثه، إجرائياً، كما يلي:

الذوات المحتملة **Possible Selves**: هي مفاهيم الذات في فترة زمنية محددة، والمتعلقة بالآمال والتوقعات والمخاوف المستقبلية الموجبة منها والسالبة، التي يراها الطالب/الطالبة لذاته، ودرجة تقييمه لها من حيث أهميتها واحتمالية حدوثها، والجهد المبذول لتحقيقها أو تجنبها. ويمكن تقسيمها إلى:

(١) ذوات مأمولة **Wanted Possible Selves**، وهي ما يأمل الطالب أن تكون عليه ذاته في فترة زمنية محددة.

(٢) ذوات متوقعة **Expected Possible Selves**، وهي ما يتوقع الطالب أن تكون عليه ذاته في فترة زمنية محددة.

(٣) ذوات مخافة **Faired Possible Selves**، وهي ما يخاف الطالب أن تصبح عليه ذاته في فترة زمنية محددة.

التوجه الزمني **Time Orientation**: يتناوله روجان **Rogan**، صاحب المقياس الذي اعتمد عليه الباحث، على أنه: توجه الخبرة الزمنية للشخص نحو الماضي أو الحاضر أو المستقبل.

سلوك إدارة الوقت**Time Management Behavior** : مدى قدرة الطالب/الطالبة على تحديد أهدافه وأولوياته ورسم خطط لتنفيذها من خلال آليات محددة، وامتلاك مهارات تنظيم الوقت والمحافظة عليه.

المتفوق دراسياً: هو الطالب/ الطالبة الذي حصل على معدل (٧٥% فأكثر) في اختبارات القدرات العامة والاختبار التحصيلي في المرحلة الثانوية كمتطلب للتقدم للجامعة، وحصوله على معدل تراكمي (٣،٧٥ فأكثر من أصل ٥) خلال المستويات الثلاثة الأولى في دراسته بالجامعة السابقة لتطبيق البحث.

المتأخر دراسياً: هو الطالب/ الطالبة الذي كان معدله في اختبارات القدرات العامة والاختبار التحصيلي (٦٠% فأقل) في المرحلة الثانوية كمتطلب للتقدم للجامعة، وحصوله على معدل تراكمي (٣ فأقل من أصل ٥) خلال المستويات الثلاثة الأولى في دراسته بالجامعة السابقة لتطبيق البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الذوات المحتملة:

أقر جيمس (١٩١٠) بوجود اعتراف منذ زمن طويل بأن مفهوم الذات يتضمن تمثيلات **Representations** للذات التي تتغير من موقف إلى موقف. ومفاهيم الذات التي يسهل الوصول إليها في أفكار الشخص وذاكرته في فترة محددة من الزمن تشير إلى مفهوم الذات العاملة **Working Self-Concept**. والتي تشمل خليط من مفاهيم الذات التي تُجلب للعقل بواسطة نماذج في البيئة الاجتماعية المباشرة. وناقش ماركوس ونوريوس **Markus & Nurius** (١٩٨٦) مفهوم الذات العاملة بأنها لا تشمل فقط وجهة نظر الشخص في ذاته كما هي الآن ولكن أيضاً مفاهيم كيف سيكون في المستقبل، تلك الذوات المستقبلية تشمل مَن مِن الأشخاص يأمل أن يصبح، مَن مِن الأشخاص يتوقع أن يصبح، مَن مِن الأشخاص يخاف أن يصبح. **(Quinlan, S. L. & et.al., 2006:600)**

والتفكير حول الذات في المستقبل يسمى ذوات محتملة، والتي تمثل مكوناً مهماً للهوية الحالية للأفراد. ورغم أننا جميعاً لدينا أفكار موجهة بالمستقبل، لكن كل واحد منا له خريطة خاصة وفريدة للمسالك التي نرغب السير فيها، والطرق المغلقة التي نود تجنبها. استخدم ماركوس وآخر **Markus & et.al.** (١٩٨٦)، مصطلح "الذوات المحتملة" للإشارة إلى تلك الأفكار الموجهة بالمستقبل. فهي تشمل ما نأمله لذواتنا ونسعى جاهدين نحوه، وما نخافه على ذواتنا ونرغب منعه أو تجنبه. **(Dark-Freudeman & et.al., 2006: 85-86)**

ويعد ماركوس ونوريوس (١٩٨٦) من أوائل من قدم مفهوم الذوات المحتملة أو مفهوم الذات المستقبلية والتي تتضمن كلاً مما يود الشخص أو يخاف أن يكون عليه مستقبلاً. فهي من وجهة نظرهما اعتقادات خاصة وهامة حول الذات، لأنها تستخدم كوسيط للسلوك في المستقبل. ويكافح الأشخاص من أجل الاقتراب من ذوات محتملة محددة مرغوبة أو تجنب أخرى غير مرغوبة.**(Anderman & et.al, 1998: 4)**

وفي هذا الإطار ينظر مكلوي وآخرون **McElwee & et.al.** (٢٠٠٥) إلى الذوات المحتملة على أنها مفاهيم معرفية أو تخيلات للذات في حالات بديلة، خصوصاً في المستقبل. هذه الحالات تكون مأمولة (سأكون غنياً)، مخاوف (سأكون بلا مأوى)، توقعات (سأكون من الطبقة الوسطى). وهي تمتد من السطحي (سأصاب بالبرد)، إلى العميق (سأعالج من السرطان). **(McElwee & et.al., 2005: 114)**

ونظر روبنسون وآخرون **Robinson & et.al.** (٢٠٠١) إلى الذوات المحتملة بأنها "مخططات سلوكية **Behavioral blueprints**" لتوجيه السلوك وإرشاده نحو ما نريد أن نصبح عليه "الذوات المأمولة"، والبعد عن النتائج غير المرغوبة "الذوات المخافة".**(Robinson & et.al., 2001: 24)**

بينما يرى باكارد وآخرون **Packard & et.al.** (٢٠٠٣) أن هذا المفهوم يعكس تأثير كل من الجانب المعرفي والجانب الوجداني على السلوك (إذا أنت حلمت به، يمكن أن تصبح عليه)، كما يعكس الطرق التي من خلالها يؤكد أو لا يؤكد الآخرون (الوالدين والمعلمون) ذواتنا المحتملة، ويؤثرون على مستوى طموحاتنا. **(Packard & et.al., 2003: 251)**

ويرى كيلور وآخرون **Kaylor & Et.al.** (٢٠٠٧)، أن مصطلح الذوات المحتملة يستخدم لوصف ما يمكن أن يصبح عليه الفرد في المستقبل ويشمل مفاهيم الأمل والخوف والأحلام، وأشار من زاوية أخرى إلى وجهة نظر ماركوس ونيروس (١٩٨٧)، بأن مفهوم الذوات المحتملة يتضمن الافتراض بأن الفرد يحدد أهدافاً، ويخطط لإنجاز تلك الأهداف من خلال طموحات مميزة، وتصور ماذا ومن يريد أن يصبح في المستقبل. **(Kaylor, M. & Et.al., 2007:70)** ، ويوازي ذلك رؤية كليج وآخرين **Clegg & et.al.** (٢٠٠٨)، حيث تناولوا الذوات المستقبلية في ضوء التخطيط للتطوير الشخصي **Personal Development Planning**.

ويتناول وايزمان وآخرون **Wiesmann & et.al.** (٢٠٠٨)، مصطلح الذوات المحتملة **Possible Selves** على أنه مفهوم الذات **Self-concept**، حتى عند تناوله للدراسات التي استخدمت هذا المصطلح، ولم يقدم تفسيراً لذلك.

مما سبق يتضح الاتفاق على أن الذوات المحتملة هي رغبات ومخاوف –تتعلق بالذات– في المستقبل. ويضيف ميكلوي وآخرون (٢٠٠٥) التوقعات بجانب الرغبات والمخاوف، مع الإشارة لدرجة عمقها. وأضاف دارك–فريدمان وآخرون (٢٠٠٦) البعد السلوكي، بمعنى أن الذوات المحتملة ليست أفكاراً فقط بل لها جانبها السلوكي المتمثل في العمل لتحقيق الآمال وتجنب المخاوف. ومن هنا أكد الباحث الحالي في بحثه على أن تكون الذوات التي يسعى للتعرف عليها لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين هي الذوات المأمولة، والمتوقعة، والمخافة لتشمل التفاعل بين الجانب المعرفي، والمتمثل في التعرف على الذات، والجانب الوجداني، والمتمثل في تقدير أهمية تلك الذات. ولكنه لم يهمل الجانب السلوكي من خلال التعرف على إدراكهم للجهد المبذول لتحقيقها. وقد عرفها إجرائياً كما ورد في مصطلحات البحث.

أنواع وأنماط الذوات المحتملة:

أكد ماركوس ونيورس (١٩٨٦) على ثلاثة أنماط للذوات المحتملة: الذات المثالية **Ideal Self**، والذات المتوقعة **Expected self**، والذات المخافة **Feared Self**. ولكن وجد كوينلان **Quinlan** (١٩٩٩)، أن الذات المخافة تتكون من أوصاف سالبة، والذات المثالية تتكون من أوصاف موجبة، والذات المتوقعة تتكون من خليط من الصفات الموجبة والسالبة والتي معظمها تتفق مع الذات المثالية أو المخافة. وبناء على ذلك –يبدو من المعقول– فهم الذوات المحتملة كنمطين، إما صفات موجبة (تنطبق على الذات المثالية)، أو صفات سالبة (تنطبق على الذات المخافة). وكلاهما تختلف في درجة الإيجابية أو السلبية، كما أن الذوات المحتملة، أيضاً، تختلف في درجة الاحتمالية.

ومن خلال الإطلاع على الإطار النظري المتعلق بالذوات المحتملة الوارد في الدراسات السابقة، فقد استطاع الباحث التوصل إلى تقسيمات مختلفة للذوات المحتملة على النحو التالي:

أولاً: من حيث مجال الذات

تقسم الذوات المحتملة بحسب المجال الحياتي للفرد، فيقال ذوات أكاديمية، ذوات مهنية، ذوات اجتماعية.

ثانياً: من حيث الزمن

حيث تم تقسيمها إلى:

(أ) ذوات مفقودة: وتمثل الآمال والرغبات والأحلام التي رسمها الفرد لنفسه في المستقبل عند فترة زمنية في حياته، ولكن لظروف غير متوقعة لم تتحقق كما كان يُنظر لها. وهي تمثل أساس الثقة بالمستقبل. وقد تناولها الباحث الحالي عن طريق سؤال الطلاب عن التعبير عن ذواتهم الأكاديمية قبل التحاقهم بالجامعة.

(ب) ذوات حالية: وتمثل الآمال والرغبات والأحلام التي يرسمها الفرد لمستقبله في الوقت الراهن، وهي تتأثر بالذات المفقودة. وقد تناولها الباحث الحالي عن طريق سؤال الطلاب عن التعبير عن ذواتهم الأكاديمية بعد التحاقهم بالجامعة.

ثالثاً: من حيث المرغوبية

(أ) ذوات مرغوبة (إيجابية): وهي التي ترتبط بالتفاؤل والواقعية، والقدرة على التكيف مع النتائج.

(ب)ذوات غير مرغوبة (سلبية): وهي التي ترتبط بالتشاؤم والسطحية والميل للعاطفة أكثر من العقل، وعدم القدرة على التكيف مع النتائج.

جوانب الذوات المحتملة:

نظر كنج وآخر (٢٠٠٤) إلى الذوات المحتملة من جانبين:

(أ) الأهمية **Salience**: وتشير إلى مدى تفكير الفرد حول الذات المحتملة، ومدى وضوح وسهولة عملية تخيلها. بمعنى مدى كون الذات المحتملة جزء نشط في الحياة العقلية للشخص.

(ب) الإسهاب **Elaboration**: يشير إلى التفصيل والحيوية والعمق العاطفي للذات المحتملة.

ويظهر الجانبان عندما يطلب من الشخص سرداً لذواته المحتملة، ثم يتم تحليل هذا السرد. بمعنى استخدام المقاييس مفتوحة النهاية، وهو ما لم يستخدمه الباحث الحالي.

كما نظر إليها كوينلان وآخرون **Quinlan & et.al.** (٢٠٠٦)، على أنها ذات بعدين:

(١) التكافؤ **Valence**: ويشير إلى درجة الأهمية التي يعطيها الفرد لذاته المحتملة.

(٢) درجة الاحتمالية **Degree of Possibility** : وتشير إلى درجة توقع الشخص لتحقق تلك الذات في المستقبل، ويرتبط البعدان بدرجة عالية بالجهد المبذول لتحقيق تلك الذات. وهذا ما تناوله الباحث كهدف يسعى لتحقيقه من خلال البحث الحالي.

الذوات المحتملة والتوجه الزمني والسعادة الإنسانية:

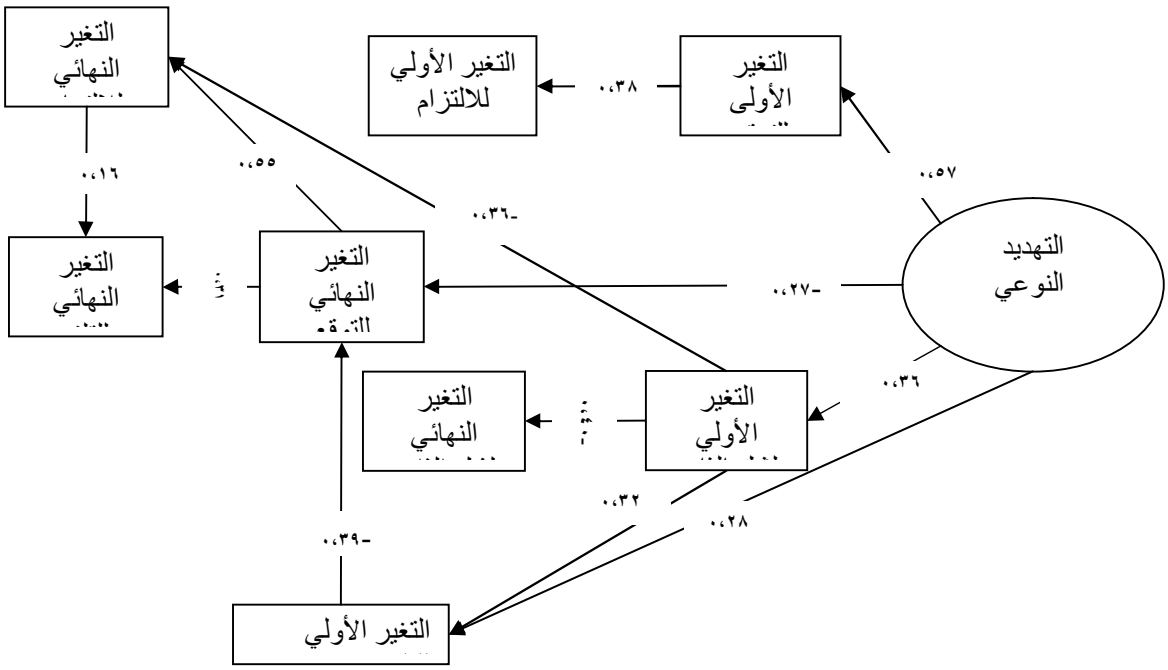
تقسم الذوات المحتملة – في ضوء التوجه الزمني – إلى ذوات مفقودة وذوات حالية، فالمفقودة تمثل الرغبات والتوقعات وتجنب المخاوف التي نظر إليها الفرد في فترة ما من حياته ولكنها لم تتحقق، والحالية تمثل الرغبات والتوقعات وتجنب المخاوف التي يرسمها لمستقبله في الوقت الحاضر.

والسعادة (الفعالية الإنسانية الإيجابية) تتطلب منا عدم التفكير فيما مضى، والعمل نحو الأهداف المهمة في حياتنا – والتي تمثل جزءاً مهماً في سعادتنا النفسية والجسدية – لاستثمارها بشكل جيد، فاختيار الهدف قد يحول دون السعي للمكافأة، ولكن في نفس الوقت التنافس على الفرص. ومن الناحية العاطفية، التركيز على واحدٍ من الآمال والأحلام في المستقبل قد يعني الشعور بالإحباط وخيبة الأمل عندما لا تسير الأمور بشكل جيد. وعلى ذلك، السعي للهدف يكون مشبعاً ليس فقط مع المكافآت المحتملة ولكن أيضاً مع الندم المحتمل، وبالتالي النظر بشوق إلى أهداف عزيزة سابقاً قد يكون مصدراً للبؤس.(**King & et.al., 2004**)

وقد أجرى كنج وآخر ، **King & et.al.** (٢٠٠٤) دراسة تجسد تلك العلاقة، حيث اختارا عينة من المطلقات التي مر على زواجهن حوالي (٢٠) عاماً، وطلب منهن سرد أفضل ذوات مستقبلية محتملة تخيلوها لأنفسهن قبل الطلاق، وأفضل ذوات محتملة مستقبلية يتخيلونها الآن، مع الاستجابة لمقياسين أحدهما لنمو الذات والآخر للسعادة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين ذواتهن المفقودة والسعادة، بينما ارتبطت الذوات الحالية بالسعادة بشكل إيجابي (ارتباط أهدافنا القديمة والجديدة بسعادتنا).

العوامل المساعدة في تكوين وتعديل الذوات المحتملة وأثرها في السلوك:

يقول كارول وآخرون (٢٠٠٩)، تُقدِّم الذوات المحتملة وظيفة تكيفية، ليس فقط، التزويد بمعايير لتقويم الذات الحالية، ولكنها تزود بمحفزات قوية تؤدي إلى تنظيم وتقوية وتوجيه الأداء. ورغم ذلك، يتجه الأفراد أحياناً للتخلي عن ذواتهم المحتملة، هذا التخلي أو التعديل يشير إلى التغير في الالتزام بالذات المحتملة. وأجروا دراسة، موضوعها :"تعديل الذات التحتية: محو الذوات المحتملة". هدفت الدراسة إلى استكشاف كيف ومتى يتخلى الناس عن الذوات المحتملة المهددة من خلال التنبؤ بأن شك الذات، والقلق، وتغير التوقعات تتوسط تأثير التهديدات على الذوات المحتملة. ومن فروضها: (١) ارتفاع القلق يؤدي إلى تهديدات تحول بدايات الشك إلى انخفاض كبير للتوقعات التي تدعم الالتزام بالذوات المحتملة. (٢) تكون الذات التحتية المعدلة أقرب للحدوث عندما تحدد التهديدات، بالكامل، المعنى والنتائج لأي تناقضات غير مرغوبة. تكونت العينة من (١٩ طالباً، ٤٥ طالبة) مسجلين لدرجة الماجستير. طبقت عليهم قائمة أولية لتقدير مستوى شك الذات، والقلق، الاعتراف بالتوقعات، ونواياهم لإكمال البرنامج. كما تضمنت القائمة المعدل التراكمي للطالب. وتوصلت الدراسة إلى النموذج التالي، بعد استبعاد المعدل التراكمي نظراً لعدم وجود تأثير لتفاعله مع التهديد في تغيير أي مكون من مكونات النموذج:



شكل (١) تأثير التهديدات على الذوات المحتملة

فالنموذج يشير إلى أن تعديل الذات المحتملة يبدأ بتهديدات يخبرها الفرد، وهي تهديدات نوعية، ترتبط بالفرد نفسه أكثر من ارتباطها بالآخرين، ويكون تقديره لخطورتها بناء على معايير خاصة به، يؤدى هذا التهديد النوعي إلى تغير في التوقع وبالتالي تغير في الالتزام بالذات المحتملة لتحل محلها الذات التحتية أو الكامنة.

وقدم مارشال وآخر Marshall & et.al. (٢٠٠٨)، دراسة موضوعها:"الذوات المحتملة للراشدين كبناء مشترك في المحادثات المهنية للآباء والشبان والأنشطة المرتبطة بها". وهدفت إلى وصف الذوات المحتملة التي يشترك الآباء والأبناء الشبان في اعتمادها أو المحافظة عليها أو التخلي عنها فيما يتعلق بالمحادثات المرتبطة بالمهن المحتملة والأنشطة ذات الصلة. تكونت العينة من (٢٠) مجموعة تضم كل منها الأم مع واحد من أبنائها (الأبناء ١٠ ذكور، ١٠ إناث)، تم تسجيل وملاحظة محادثاتهم حول المهن المستقبلية للأبناء لمدة ثمانية أشهر من أجل استكشاف كيف تتكون الذوات المحتملة أثناء المحادثات والأنشطة المرتبطة بمستقبل الأبناء. وتوصلت الدراسة إلى وجود مجموعتين كبيرتين من العمليات، أو الخطوات الوظيفية المشتركة، ترتبط بمحتوى الذوات المحتملة وهما: استكشاف الخيارات exploring option والذي يرتبط فقط بتصورات دور العمل للكبار، ومحاولة على التصور الاحتمالي trying on the potential image والذي يرتبط بالذوات المحتملة لدور العمل الاحتمالي للكبار والخصائص الشخصية.

وعن العوامل الكامنة وراء الذوات المحتملة قام فقنولز Vignoles (٢٠٠٨)، بدراسة، موضوعها :"الدوافع الكامنة وراء الذوات المستقبلية المرغوبة والمخافة". وهدفت إلى التعرف على انعكاس دوافع تقدير الذات، الفاعلية، الإرادة، الاستمرارية، الانتماء، التمييز، في الذوات المحتملة المستقبلية المرغوبة والمخافة، وبناء الهوية المستقبلية المحتملة. تكونت العينة للدراسة الأولى من ٩٥ متطوعاً (٤١ رجلاً، ٥٤ امرأة) تتراوح أعمارهم من ١٤-٥٩ عاماً، طبق عليهم مقياس يتكون من

(١٠) من الذوات المستقبلية المحتملة (الحالية، المتوقعة، المخافة)، مبني على أساس مقياس هوكر وآخرين (١٩٩٦)، ومقياس لتقدير تلك الذوات المستقبلية المحتملة، ومقياس لاستقراء الهوية الإيجابية. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين دوافع الهوية والذوات المرغوبة، بينما وجدت علاقة سالبة بين تلك الدوافع والذوات المخافة.

وعن كيفية تأثير الذوات المحتملة في السلوك، قام فاندلين وآخر **vanDellen & et.al.** (٢٠٠٨)، بدراسة موضوعها :"الذوات المحتملة كمعايير سلوكية في تنظيم الذات". وهدفت إلى فحص الميكانزم الاحتمالي الذي من خلاله تؤثر الذوات المحتملة على السلوك في إطار نماذج عمليات الضبط لتنظيم الذات من خلال عينة مكونة من (٥٧ طالبة، ٤٠ طالباً) بالجامعة. ومن أهم النتائج أن الميكانزم الوحيد الذي تؤثر الذوات المحتملة من خلاله في سلوك الشخص هو دور مقابلات القيمة المرجعية الحالية. وأجملت الدراسة نتائجها في أن الذوات المحتملة تمثل مكوناً في نماذج عملية الضبط لتنظيم الذات.

وعن تأثير العمر على الذوات المحتملة، قام بايبي وآخر **Bybee & et.al.** (٢٠٠٦)، بدراسة موضوعها :"النواحي الجسمية في وصف الذوات المحتملة: وجهات نظر مختلفة عبر الفترات العمرية". هدفت الدراسة إلى فحص الأدبيات المتعلقة بالذوات الجسمية المحتملة (المأمولة، والمخافة) في مراحل العمر المختلفة. وتوصلت الدراسة إلى أن الشباب أكثر ميلا للنواحي الجسمية المثالية وأقل خوفاً من المشاكل الصحية بعكس كبار السن.

التوجه الزمني: **Temporal Orientation**

التوجه الزمني أو منظور الزمن، سمة أساسية للخبرة الشخصية للفرد، ويمكن تعريفه بأنه الأسلوب أو الطريقة التي من خلالها يستطيع الأفراد والثقافات تقسيم تدفق الخبرة الإنسانية داخل الأطر الزمنية (الماضي والحاضر والمستقبل). **(Zimbardo & et.al., 1997:1008)**

نظرية التوجه الزمني:

اقترح زمباردو وبويد **Zimbardo & boyd** (١٩٩٩)، نظرية للتوجه الزمني، والتي تسمى منظور الزمن **Time Perspective (TP)**، تعتبر هذه النظرية التوجهات نحو الماضي والحاضر والمستقبل كبعد أساسي في الاشتغال الإنساني **Human functioning**. ويعطى التدفق المستمر للخبرات الشخصية والاجتماعية ترتيباً وتماسكاً كأحداث قبل أن تودع في أحد الأطر الزمنية. هذه الأطر الإدراكية تستخدم لتشفير وتخزين واستدعاء الخبرات الماضية، وتستخدم أيضاً في تشكيل التوقعات والأهداف. اقترح زيمباردو وبويد أن منظور زمن الشخص له تأثير ديناميكي على كثير من الأحكام المهمة والقرارات والأفعال. **(Zimbardo, P. G. & et.al.,1999:1271)**

أنماط التوجه الزمني وأثرها على السلوك البشري:

تنقسم حياة كل منا إلى ماض وحاضر ومستقبل، ولا يستطيع الإنسان أن يفصل بينها تماماً، بحيث إنه يعيش في الحاضر ولا يتأثر بالماضي أو المستقبل. ولكن يوجد من يزداد توجهه نحو واحداً من تلك الأطر الزمنية، وقد يكون هذا التوجه إيجابياً أو سلبياً. فمن يتوجه للماضي ليكون حافزاً للتغيير عكس من يرتبط بالماضي لتذكر الأحزان والمآسي، ومن يتوجه للمستقبل للهروب من الحاضر عكس من يتوجه للمستقبل لتحقيق ما لم يستطع تحقيقه في الماضي أو الحاضر. وهذا التوجه لا يمكن فصله عن البناء النفسي للشخص، بل هو جزء منه يؤثر فيه ويتأثر به. وفي ضوء نظرية التوجه الزمني يمكن التأكيد على أن الخبرات في الماضي يمكن أن تؤثر على الأفعال في الحاضر والتوقعات في المستقبل.

وتشير فلورا **Flora** (٢٠٠٩)، إلى أن إطارنا العقلي للزمن **Our Mental Time Zone** يؤثر بقوة على الطريقة التي نتخذ بها قراراتنا ونقضي بها أوقاتنا، فالتوجه السلبي نحو الماضي يقود الناس إلى العيش على أسوأ الأشياء التي حدثت لهم، فهم يلصقون أقدامهم في وحل طفولتهم وشبابهم. والتوجه الإيجابي نحو الماضي، يقود إلى الكثير من الدفء واستحواذ الحنان حول عصور مضت، ولكن لا تجعل الإيجابية تضللك، فإذا حصرت نفسك في ذكرياتك الجميلة يعني أنك مازلت محصوراً حتى تتحرر منها. والتوجه نحو متعة الحاضر **Present-hedonist** ، يعني تركيز الشخص على الملذات وفرص الانفتاح على ما حوله. بينما التوجه نحو جبرية الحاضر **present-fatalistic**، يجعل الشخص لا يستمتع كثيراً بوقته الحالي، كما أنه يحافظ عليه بشكل سلبي. واقترحت، فلورا، عدسة سحرية ننظر من خلالها للزمن، حيث يجب أن نتوجه بكثير من الإيجابية نحو الماضي، وباعتدال نحو المستقبل ومتعة الحاضر، وقليل نحو سلبية الماضي وجبرية الحاضر، فهذا يجعل الشخص أكثر صحة وسعادة ونجاحاً، بدرجة أكبر من أولئك الذين يتوجهون بدرجة عالية نحو سلبيات الماضي، وجبرية الحاضر، حيث يكونون أكثر اكتئاباً ويمتلكون أفكاراً انتحارية. **(Flora, C.,2009:58-59)**

ويقول زمباردو وآخرون (٢٠٠٨)، يمتلك كل شخص منظور زمن طبيعي **Natural Time Perspective**: البعض يدرك أن الزمن يمر بسرعة بينما يدرك آخرون أنه يتحرك ببطء، البعض مشغول بالماضي، بينما آخرون يعيشون في الحاضر أو يركزون على المستقبل. الناس عادة ينشغلون في أعمال تدميرية لأنهم يفكرون فقط في الماضي أو الحاضر، والموجه كلية للمستقبل ليس أمر صحي، لأنه يجعل الشخص غير قادر على الاستمتاع بوقت الفراغ أو مساعدة من يحتاجونه. التوجه الزمني المتوازن هو الأكثر صحة. **(Zimbardo, et.al., 2008)**

سلوك إدارة الوقت:

إن الاستخدام السليم للوقت يبين عادة الفرق بين الإنجاز والإخفاق، فمن بين الأربع والعشرين ساعة يومياً يوجد عدد محدد منها للقيام بالأعمال، وهكذا فإن المشكلة ليست في الوقت نفسه، وإنما ماذا نفعل بهذه الكمية المحدودة منه؟ إن الاستفادة من كل دقيقة شئ مهم، لإنجاز الأعمال بأسلوب اقتصادي وفي الوقت الصحيح، فالوقت يسير دائماً بسرعة محددة وثابتة، ومن ثم ينبغي للفرد أن يحافظ على الوقت المخصص له. فكمية الوقت ليست مهمة بقدر أهمية كيفية إدارة الوقت المتاح لنا، وبالإدارة الفعَّالة يمكن الوصول إلى استخدام أفضل للوقت، والقدرة على إنجاز الكثير في كمية الوقت نفسها. عندما يلتقي الناس في المؤتمرات والتدريب، حلقات النقاش...موضوع الوقت يكون تحت المناقشة: لا يوجد وقت كاف لإكمال ما هو متوقع ولا يوجد وقت كاف لمتابعة مقابلاتي الأخيرة، ولا يوجد وقت كاف للمحافظة على قراءاتي المهنية، يبدو أن الوقت يدار بطريقة سيئة. (عبدالفتاح عيسى وآخر، ٢٠٠٢: ٢٨٥)

إن الذين ينظرون للوقت بعين الاهتمام هم الذين يحققون انجازات كثيرة في حياتهم الشخصية والمهنية، وهم الذين يعلمون أن الوقت قليل لتحقيق كل ما يريدون. وعلى العكس من ذلك فإن المرء الذي لا يهتم كثيراً بالإنجازات ينظر إلى الوقت على أنه ذو قيمة قليلة. (نادر أبو شيحة، ١٩٩١: ٢٨)

ويشير سيدايتا **Sedita** (١٩٩٥)، إلى عملية التنظيم –كأساس لتنظيم وقت الطالب– على أنها لا تعني فقط وضع الأشياء بالترتيب، ولكنها تشمل إلى جانب ذلك، تنظيم الأدوات، والواجب المنزلي، والواجبات طويلة المدى، ووضع

قاعدة لتخطيط الوقت اليومي والأسبوعي والشهري، وتنظيم فترة الدراسة. ووجد أنه يجب أن يخصص المعلمون وقتاً لتدريس مهارات التنظيم لطلابهم، ففي الغالب يكون الطلاب لا يعرفون أي التجهيزات اللازم إحضارها للفصل، كيف يستخدم كراسة الواجبات، أو تحديد المدة الزمنية اللازمة لإكمال الواجب. **(Sedita, J.,1995:3-4)**

وقد قام شارون وآخرون **Sharon & et.al.** (٢٠٠٠)، بدراسة موضوعها :"تحسين مهارات التنظيم لدى الطلاب من خلال استخدام تلك المهارات في المنهج". وهدفت الدراسة إلى بناء برنامج لتحسين مهارات التنظيم للطلاب. وشملت العينة (١١) من الفصول الدراسية، تسع منها ذوي صعوبات التعلم. توصلت الدراسة إلى أن معظم الطلاب في جميع الأعمار يفتقرون إلى مهارات تنظيم الوقت، ويقع وراء ذلك مجموعة من العوامل النمائية، والمناخ المدرسي وأخيراً اندماج الوالدين. وتم تدريب الطلاب على استراتيجيات تتعلق بـــ: مهارات إدارة الوقت، الأولويات، الواجب المنزلي، مهارات الدراسة، تنظيم الطالب لأدواته...والمحافظة على دفتر الواجبات. وشمل البرنامج دروساً تتعلق بـــ: لعب الدور، أنشطة التعلم التعاوني، أنشطة حل المشكلات، تقييم الذات، قوائم التحقق، ووضع الأهداف، وجميعها تم تضمينها بالمقرر. وأشارت النتائج إلى تحسن مهارات تنظيم الوقت لدى الطلاب سواء العاديين أو ذوي صعوبات التعلم. **(Sharon,A. & et.al.,2000)**

ونظراً لأهمية مهارات التنظيم فقد أفرد لها الباحث جانباً في المقياس الذي تم إعداده، وشمل على أكبر قدر من العبارات مقارنة بالبعدين الآخرين.

ويشير عبدالفتاح عيسى وآخر (٢٠٠٢)، إلى عناصر التخطيط المتعلقة بإدارة الوقت في السنة النبوية، وهي:

١- وضع الأهداف وتحديد الأولويات.

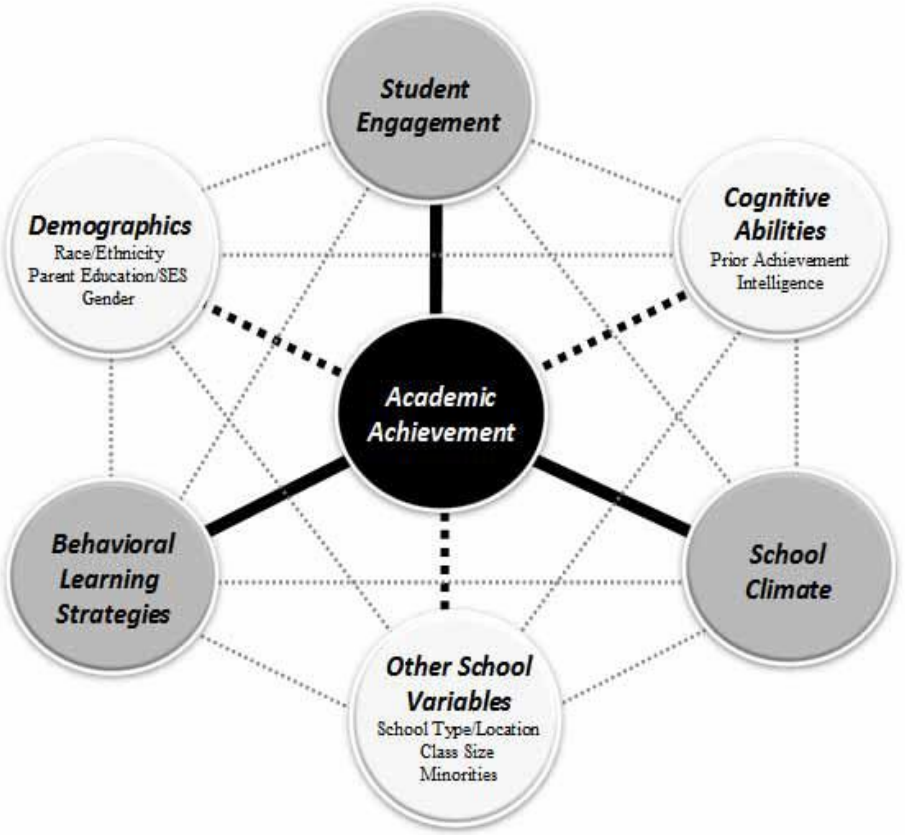
٢- آليات تنفيذ الأهداف.

٣- الالتزام بالنظام والمحافظة على الوقت. (عبدالفتاح عيسى وآخر، ٢٠٠٢:٢٩١-٢٩٢)

وكانت الأبعاد التي تضمنها المقياس الذي أعده الباحث الحالي قريبة الشبه بتلك العناصر.

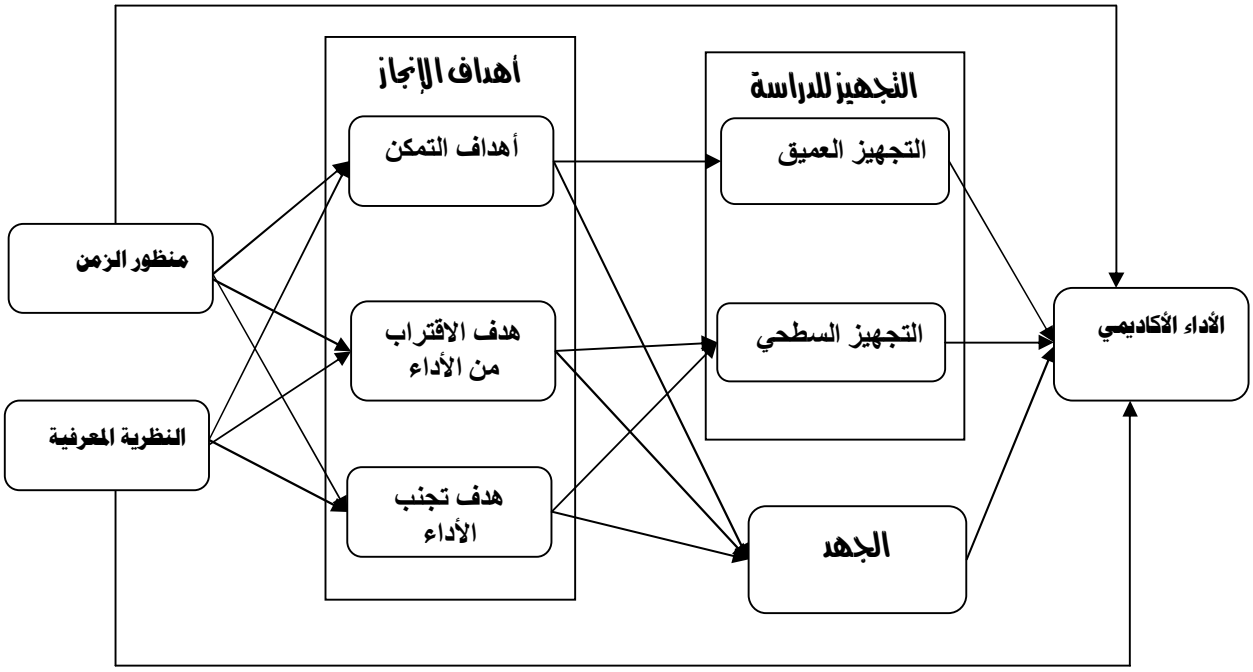
العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي:

استخدم الباحث مؤشر التحصيل فقط، لتحديد المتفوقين والمتأخرين دراسياً، وهو الجانب الإحصائي للتفوق العقلي. ويحاول الباحث التركيز فقط هنا على العوامل التي تؤثر في الأداء الأكاديمي للطلاب في مدارسهم أو جامعاتهم. ففي ضوء مبدأ الفروق الفردية، يظهر ثلاثة مستويات من الطلاب في مقدار تحصيلهم الدراسي، فهناك من يتمتع بدرجة عالية من الأداء الأكاديمي، وهم الفئة التي يصفها الباحث بالمتفوقين دراسياً، وفئة أخرى متوسطة الأداء، وأخيراً تأتي فئة منخفضي الأداء الأكاديمي، وهم الفئة التي يصفها الباحث بالمتأخرين دراسياً. وقد حاول الباحثون في مجال التربية وعلم النفس تقديم تفسير واضح لهذا الاختلاف، وخصوصاً من خلال التعرف على العوامل التي تجعل طالباً يُحصِّل أكثر من طالبٍ آخر، وخصوصاً إذا كان هناك تقارب في القدرات العقلية. وفي إطار ذلك ترى سمية على (١٩٩٩) -بناء على نموذج مونكس- أن التفوق العقلي، ينتج من تفاعل ستة عوامل أو مكونات شرطية وهي الذكاء المرتفع أو فوق المتوسط، الابتكارية، والتزام بالمهام، والأسرة، والأقران، وأخيراً المدرسة. (سمية علي، ١٩٩٩: ٢١١)، وحديثاً قدم لي وآخر **Lee & et.al** (٢٠٠٩)، نموذجاً يوضح العوامل التي تشكل الأداء الأكاديمي للطالب، وهو توسيع للنماذج السابقة، ويوضحه الشكل التالي:



شكل (٢) نموذج Lee للعوامل المؤثرة على التحصيل الأكاديمي للطالب

كما قدم Phan (٢٠٠٩)، نموذجاً آخر، يوضحه الشكل التالي:



شكل (٣) نموذج فان للعوامل المؤثرة على الأداء الأكاديمي للطالب

بالنظر للنموذجين السابقين، نجد تأكيداً على تفاعل العوامل المعرفية وغير المعرفية في تأثيرها على الأداء الأكاديمي للطالب، ففي نموذج "لي" وجدت (٣) مجالات أساسية لمتغيرات غير معرفية (مشاركة الطالب، استراتيجيات التعلم السلوكية، المناخ المدرسي). وتضمنت استراتيجيات التعلم السلوكية (إدارة الوقت، استراتيجيات تناول الاختبار، إدارة الجهد، البحث عن المساعدة، إدارة الواجب المترلي، استراتيجيات أخذ الملاحظات)، بجانب المتغيرات الديموجرافية وبعض المتغيرات المدرسية الأخرى، والمتغيرات المعرفية. بينما في نموذج "فان" فكانت المتغيرات غير المعرفية (منظور الزمن، أهداف الإنجاز، التجهيز للدراسة، الجهد) مع المتغيرات المعرفية في تفاعلها في التأثير على التحصيل الأكاديمي. ويختلف النموذجان في طريقة تأثيرات المتغيرات المستقلة (المعرفية وغير المعرفية) على التحصيل، فنجد "لي" يتعرض، في نموذجه، للتأثيرات المتبادلة للمتغيرات المستقلة فيما بينها، وتأثيرها المباشر على التحصيل الأكاديمي. بينما نجد في نموذج "فان" وجود متغيرات وسيطة تتمثل في أهداف الإنجاز، والتجهيز للدراسة والجهد، كما أظهر النموذج التأثيرات المباشرة و غير المباشرة للمتغيرات المستقلة على المتغيرات الوسيطة والتحصيل الأكاديمي، والوسيطة فيما بينها وعلى التحصيل الأكاديمي، وتشير الخطوط العريضة السوداء في النموذج إلى المتغيرات التي تناولها بالدراسة، بينما أشار للمتغيرات الأخرى من خلال نتائج الدراسات السابقة. ومن الملاحظ أيضاً أن إدارة الوقت كانت ضمن متغير استراتيجيات التعلم السلوكية في نموذج "لي"، بينما خصص "فان" متغيراً مستقلاً لمنظور الزمن كأحد العوامل الرئيسة التي تؤثر على التحصيل الأكاديمي.

من هنا استنتج الباحث أن الإطار النظري يؤيد التأثير الإيجابي لإدارة الوقت والتوجه الزمني على التحصيل الأكاديمي، وهذا مؤشر نظري، على أن المتفوقين دراسياً يختلفون عن نظرائهم في كل من إدارة الوقت والتوجه الزمني.

الدراسات السابقة:

تدعيماً للإطار النظري وبناء لأدوات البحث، وتناولاً لمتغيراته للإسهام في اشتقاق الفروض، جمع الباحث عدداً من الدراسات السابقة المتصلة –بدرجة ما– بموضوع البحث، وقسمها على النحو التالي:

أولاً: دراسات تناولت الذوات المحتملة مع بعض متغيرات البحث:

(١) الذوات المحتملة والتحصيل الأكاديمي:

دراسة أرجلهارت وآخرين **Irglehart & et.al.** (١٩٨٧)، تأثير الذوات المحتملة على التحصيل الأكاديمي".وهدفت إلى فحص دور الذوات المهنية المحتملة في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي. وتم اختبار صحة فرضين للدراسة من خلال البيانات التي جمعت من دراسة طولية لمدة (٦) سنوات، على عينة مكونة من (٢٥٠) طالب بكلية الطب بجامعة متشجان. استخدم مقياس إدارة الذات على ثلاث فترات، وكذلك أربعة مقاييس للتحصيل الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلي: (١) الطالب الذي يركز على مهنة واحدة هو الأقل تحصيلاً أكاديمياً. (٢) الطالب الذي يكون أكثر تخيلاً لمهنة مستقبلية تكون مصدر إرضاء وجاذبية له يكون أعلى تحصيلاً أكاديمياً.

دراسة أندرمان وآخر **Anderman & et.al.** (١٩٩٨)، وموضوعها :"الذوات الحالية والمحتملة أثناء المراهقة المبكرة". وهدفت إلى بحث العلاقة بين الذوات الأكاديمية الحالية والمحتملة (المستقبلية)، ودورها في تغير المعدل التراكمي. تكونت العينة من ٣١٥ طالباً بالصف السابع (٥٥،٦% طلاب، ٤٤،٤% طالبات)، واستخدم مقياس للذوات الأكاديمية الحالية والمستقبلية، والمعدل التراكمي للطالب وبعض المقاييس الأخرى. وأشارت النتائج إلى أن الذوات الحالية والمستقبلية الموجبة ترتبط بتغير موجب بالمعدل التراكمي للطالب، كما أن الارتفاع في الذوات الأكاديمية الحالية أكثر من الذوات الأكاديمية المستقبلية يؤدي إلى زيادة في المعدل التراكمي للطالب، أما ارتفاع الذوات الاجتماعية الحالية عن المستقبلية يؤدي إلى انخفاض المعدل التراكمي للطالب.

دراسة دافنا وآخرين **Daphna & et.al.** (٢٠٠٤)، وموضوعها :" الذوات الأكاديمية كخرائط". وهدفت إلى اختبار صحة الفرض الذي ينص علي :"يحدث التحسن الأكاديمي فقط عندما تكون الذوات الأكاديمية المحتملة ذوات منظمة بشكل معقول ". تكونت العينة من (١٦٠) طالباً بالصف الثامن، وتوصلت الدراسة إلى رفض الفرض الصفري، وقدرة الذوات الأكاديمية المحتملة على تغيير السلوك والنتائج الأكاديمية، حيث تحسنت درجاتهم التحصيلية ومشاركتهم في الفصل وزيادة الوقت لأداء الواجبات المنزلية وذلك عندما أصبحت الذوات الأكاديمية أكثر تنظيماً.

دراسة بايزولات **Pizzolate** (٢٠٠٦)، وموضوعها :"تحصيل طلاب الجامعة للذوات المحتملة: الإبحار في الفضاء بين الالتزام وتحقيق الهوية طويلة المدى". وهدفت إلى دراسة مفهوم الذوات المحتملة لدى طلاب الجامعة تحت شروط محددة. تكونت العينة من ٢٨ طالباً بالجامعة منخفضي التحصيل ومهددين بالفصل من كلياتهم، ومن محدودي الدخل، ومن السود، ومن أعراق مختلفة. أجريت معهم مقابلة تدور حول أهداف ذواتهم المحتملة التي تدور حول التسجيل للدراسة، والحضور، والقدرة على الاستمرار كطالب في الكلية. دلت النتائج على أن الطالب الذي لديه فهم لإجراءات القبول بالكلية والقدرة على متابعة تلك الإجراءات، مع مستوى طموح للتغلب على تهديد الفصل من الجامعة ويكون ناجحاً في هذا الدور، يكون

أقرب للبقاء كطالب في الكلية والحصول على درجات النجاح، وتوفير مصادر التمويل، مع القدرة على التعامل مع الصراعات والتحديات التي تنشأ.

دراسة دافنا وآخرين **Daphna & et.al.** (٢٠٠٦)، وموضوعها :"الذوات المحتملة والنتائج الأكاديمية: كيف ومتى تستثير الذوات المحتملة للأداء؟. وهدفت إلى بحث العلاقة بين الذوات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الأقليات. تكونت العينة من (٢٦٤) طالباً بالصف الثامن (١٤١ مجموعة تجريبية، ١٢٣ مجموعة ضابطة). توصلت الدراسة إلى أن الذوات الأكاديمية المحتملة –وحدها– ليست كافية للتأثير على مستوى النجاح الأكاديمي، إذا لم ترتبط باستراتيجيات مناسبة للشعور بالذات الحقيقية وترتبط بالهوية الاجتماعية.

(٢) الذوات الأكاديمية والنوع:

دراسة جاركيا وآخرين **Garcia & et.al.** (١٩٩٥)، وموضوعها :" النوع والعرق والفروق في الذوات الأكاديمية لطلاب الجامعة". وهدفت إلى فحص وجهات نظر طلاب الجامعة في ذواتهم الأكاديمية وكيف أن تلك الذوات تختلف باختلاف النوع والعرق، وكيف يرى الطلاب فرصة تحقيق تلك الذوات الأكاديمية وأهميتها وقوتهم لإنجازها. تكونت العينة من (٦٢ طالبة، ٦٤ طالباً)، من أجناس مختلفة. استجابوا لبروتوكول مفتوح للذوات الأكاديمية الموجبة والسالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن الاحتمال المدرك وأهمية الذوات المحتملة والفاعلية لإنجازها أو تجنبها تختلف باختلاف كل من النوع والعرق.

(٣) الذوات المحتملة والتوجه الزمني وتنظيم الذات:

دراسة هلستروم **Hellstrroem** (٢٠٠١)، الأبعاد الزمنية لمفهوم الذات: الذوات الحالية والمحتملة لدى ذوى الأمراض المزمنة". وهدفت إلى استكشاف الأوجه الزمنية لمفاهيم ذوي الأمراض المزمنة عن ذواتهم، ماذا كانوا في الماضي، كيف انشغلوا بالحاضر، كيف يفكرون حول مستقبلهم. واستخدمت المقابلة لعينة من المرضى السويديين (٢١) مريضاً (٦ إناث، ١٥ من الذكور) بمتوسط عمر (٤٦) عاماً، وكان من أهم النتائج أن الذوات الجسمية، والذوات المتوقعة لدى المرضى كانت كأشياء منفصلة أو غريبة عن الذات، بينما كانت الذات الماضية، والذات المحاصرة كعوامل داخلية للمريض.

دراسة هويل وآخر **Hoyle & et.al.** (٢٠٠٦)، وموضوعها :"توجه المستقبل في نظام الذات: الذوات المحتملة، تنظيم الذات، والسلوك". وهدفت إلى التعرف على تأثير الذوات المحتملة على السلوك الحالي، وفحص الذوات المحتملة في محيط نموذج للعلاقات البين شخصية لتنظيم الذات. وتوصلت الدراسة إلى أن الذوات المحتملة تؤثر على الدافعية والسلوك من خلال عمليات تنظيم الذات.

دراسة كليج وآخر **Clegg & et.al.** (٢٠٠٨)، وموضوعها :"مساندة الطالب من خلال التخطيط للتطوير الشخصي: التفكير في الماضي، والزمن".وهدفت إلى اكتشاف نمو الذوات الأكاديمية الإيجابية – تطوير القدرة على التفكير في عملية التعلم– وأي من خبرات عملية التعلم تدعم هذه القدرة. ومن خلال (١٢) مقابلة تكشف عن أساليب الطلاب للتعلم، والمساندة التي يجدونها مفيدة، وأيضاً استقصاء –بشكل محدد– لعناصر التخطيط للنمو الشخص (الذوات الإيجابية)، خلال سنوات الدراسة على الأخص (السنة الأولى، السنة الثالثة، السنة الرابعة في الدراسة الجامعية). وتوصلا إلى وجود علاقة بين الوقت والتوجه الزمني في تأثيرها على التفكير في عناصر الذوات الأكاديمية.

(١) التوجه الزمني والتحصيل

دراسة بوليز **Bowles** (٢٠٠٨)، وموضوعها :"العلاقة بين توجه الزمن والأداء الأكاديمي المدرك والاستعداد للاختبار لدى المراهقين". وهدفت الدراسة إلى تفعيل نموذج للتوجه الزمني واختبار صدق عوامله على أساس التجهيز للاختبار والأداء الأكاديمي المدرك. تكونت العينة من (١١٣ طالبا، ١١٥ طالبة) بالمرحلة الثانوية. أشارت النتائج إلى وجود ارتباط بين التوجه نحو الحاضر والمستقبل بالأداء الأكاديمي، الطلبة الذين يستعدون جيداً للاختبار هم الأكثر توجهاً نحو المستقبل.

دراسة لاريسّا وآخرين **Larissa & et.al.** (٢٠٠٩)، وموضوعها :"ضبط الذات كعامل وسيط بين منظور الزمن والتحصيل الأكاديمي". وهدفت إلى بحث كيف أن الفروق بين الأفراد في ضبط الذات يكون وسيطاً بين منظور الزمن والتحصيل الأكاديمي في ضوء نظرية التنظيم الذاتي. تكونت العينة من (٢٥٥) طالباً بالجامعة، وكان من أهم النتائج: الطلاب ذوي التوجه نحو المستقبل كان معدلهم الأكاديمي مرتفعاً، بينما كان ذوو التوجه نحو الحاضر أقل تحصيلاً أكاديمياً حتى في حال تثبيت المتغيرات الديموجرافية.

دراسة فان **Phan** (٢٠٠٩)، وموضوعها :"دمج توجه زمن المستقبل، المعتقدات المعرفية، أهداف الإنجاز واستراتيجيات الدراسة: دليل تجريبي مؤكد".تهدف الدراسة إلى اقتراح واختبار نموذج سببي للعلاقات بين توجه زمن المستقبل، المعتقدات المعرفية، أهداف الإنجاز (التمكن، الاقتراب من الأداء، تجنب الأداء)، استراتيجيات الدراسة والأداء الأكاديمي. تكونت العينة من (١٦٧ طالبة، ١٠٨ طالباً) بالجامعة، كان من أهم المقاييس المستخدمة، مقياس زمباردو للتوجه نحو المستقبل، درجات أعمال الفصل (٥٠%)، ودرجات الاختبار النهائي (٥٠%) كمؤشر على الأداء الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى أن للتوجه الزمني تأثير غير مباشر على الأداء الأكاديمي من خلال التجهيز العميق **Deep Processing**، وأهداف التمكن.

(٢) إدارة الوقت والتحصيل

دراسة لي وآخر **Lee & et.al.** (٢٠٠٩)، وموضوعها :"تأثير المتغيرات غير المعرفية على التحصيل الأكاديمي". وهدفت إلى التعرف على تأثير (٣) مجالات لمتغيرات غير معرفية (مشاركة الطالب، استراتيجيات التعلم السلوكية، المناخ المدرسي) على تحصيل الطالب الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير مباشر وقوي لاستراتيجيات التعلم السلوكية (إدارة الوقت، استراتيجيات تناول الاختبار، إدارة الجهد، البحث عن المساعدة، إدارة الواجب المترلي، استراتيجيات أخذ الملاحظات) على التحصيل الأكاديمي للطلاب.

دراسة كوبس وآخر **Kobus & et.al.** (٢٠١٠)، وموضوعها :"توضيح العلاقة بين مهارات إدارة الوقت والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الأفارقة بكلية الهندسة". وهدفت إلى بحث هل يرتبط الانخفاض في التحصيل الأكاديمي بالافتقار لمهارات إدارة الوقت". وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الأكاديمي ومهارات إدارة الوقت لدى الطلبة الأفارقة بكلية الهندسة.

(٣) التوجه الزمني والنوع

دراسة جرين وآخر **Greene & et.al.** (٢٠٠٤)، وموضوعها :"النوع والتوجهات نحو المستقبل: ارتباطات بالدافعية". وهي دراسة نظرية، حاولت فحص الأدبيات المتعلقة بالفروق بين الذكور والإناث في ضوء نظريات: دافعية الإنجاز، وتوجه زمن المستقبل، والذوات المحتملة، وقيمة التوقع وأخيراً النظرية المعرفية الاجتماعية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في التوجه نحو المستقبل والذوات المحتملة والمتغيرات الأخرى، تعكس اختلاف الدور لدى الجنسين.

ثالثاً: دراسات تناولت أنماط الذوات المحتملة في علاقتها ببعض المتغيرات:

للتعرف بصورة جيدة على أنماط الذوات المحتملة للمساعدة في إعداد المقياس، تناول الباحث الدراسات التالية:

دراسة روبنسون وآخر **Robinson & et.al.** (٢٠٠١)، وموضوعها :"الذوات المهنية المحتملة للنساء منخفضات الدخل". وهدفت إلى وصف الذوات المهنية المحتملة لدى منخفضات الدخل، وتحديد عما إذا كانت البيئة والعزو لها تأثير على الذوات المهنية المأمولة والمخافة. تكونت العينة من (١٩٩) امرأة تمتد أعمارهن من ١٨-٥٩ عاماً، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تحت شروط تعليمية مختلفة، طبق عليهن مقياساً للذوات المهنية المحتملة ومقاييس أخرى. أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في عدد الذوات المأمولة التي سردت لدى كلا من المجموعتين، بينما كانت الفروق في مقدار سرد الذوات المخافة أكبر من الذوات المأمولة داخل كلتا المجموعتين.

دراسة جينس وآخرين **Janis & et.al.** (٢٠٠٦)، وموضوعها:"الذوات المحتملة واضطراب الشخصية". وهدفت إلى مقارنة الذوات المحتملة لدى ذوي اضطراب الشخصية والعاديين. تكونت العينة من (٤٣) إمرة، (١٥) لديهن اضطراب شخصية، (٢٨) ليس لديهن اضطراب، استجبن لمقياس للذوات الأكاديمية. وأظهرت النتائج أن ذوي اضطراب الشخصية كانوا أقل في تقدير الذوات الحالية الموجبة، كما أنهم كانوا أعلى من المجموعة الضابطة في تقدير ذواتهم السالبة الحالية والمتوقعة والمرغوبة وكذلك في أهمية تلك الذوات.

دراسة ميك **Meek** (٢٠٠٧)، وموضوعها :"الذوات المحتملة للأبوة لدى الآباء الشبان المسجونين". وهدفت إلى فحص الذوات المحتملة (الحالية، والمأمولة، والمخافة) المتعلقة بالأبوة لعدد (٣٩) شاباً مسجوناً، تمتد أعمارهم من (١٨-٢١) عاماً، وكل منهم أب -على الأقل- لطفل واحد. طبق عليهم مقياس الذوات المحتملة للأبوة مبني على أساس مقياس كروس وماركوس (١٩٩١)، ومقياس هوكر وآخرين (١٩٩٦). وتوصلت الدراسة إلى أن هؤلاء الشبان لديهم مخاوف عامة، ومخاوف من كونه أباً سيئاً، ومخاوف من العدوانية نحو الأبناء، والمخاوف من استمرار الانفصال عن أبنائه.

تعليق على الدراسات السابقة واشتقاق الفروض:

من حيث الموضوع والهدف:

تناولت الدراسات السابقة المتغيرات الرئيسة للبحث الحالي، والتي تشمل الذوات المحتملة، ومنظور الزمن، وإدارة الوقت، والتحصيل الدراسي (التفوق والتأخر)، إما بصورة مستقلة، أو تناول متغيرين على الأقل منها معاً. وقد ركز الباحث على الدراسات التي تجمع بين أكثر من متغيرين من متغيرات الدراسة وفي ضوء أهداف البحث الحالي.

فالدراسات المتعلقة بموضوع الذوات المحتملة اختلفت في تناولها لمجالات تلك الذوات، ولم تحظ الذوات الأكاديمية بنصيب كبير من الدراسات –كما كان يتوقع الباحث– وعلى رأس الدراسات التي ارتبطت موضوعاتها مباشرة بالذوات الأكاديمية: دراسة جاركيا وآخرين (١٩٩٥)، دراسة أندرمان وآخر (١٩٩٨)، ودراسة دافنا وآخرين (٢٠٠٤)، (٢٠٠٦)، ودراسة كليج وآخر (٢٠٠٨). وكان من أهم مجالات الذوات التي تناولتها الدراسات السابقة: المجال المهني، والمجال الاجتماعي... وقد اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها حول تناول الذوات المحتملة، فمنهم من تناولها في إطارها الزمني (حالية، ومستقبلية)، مثل أندرمان وآخر (١٩٩٨) حيث ربطها بالتحصيل الأكاديمي، وهناك من ربطها بالأطر الزمنية (الماضي، والحاضر، والمستقبل) كما في دراسة هلستروم (٢٠٠١)، ودراسة كليج وآخر (٢٠٠٨) حيث درس العلاقة بين الذوات الأكاديمية وكل من الوقت ومنظور الزمن. وهناك من تناولها في إطار كنظرة للمستقبل فقط، مثل دراسة أرجلهارت وآخرين (١٩٨٧)، ودراسة بايزولات (٢٠٠٦)، ودراسة دافان وآخرين (٢٠٠٦)، ودراسة جاركيا وآخرين (١٩٩٥)، ودراسو روبنسون (٢٠٠١)، ودراسة جينس وآخرين، ودراسة ميك (٢٠٠٧).

أما الدراسات التي تناولت منظور الزمن فقد ركز معظمها على التوجه نحو الحاضر والمستقبل معاً مثل دراسة بوليز (٢٠٠٨)، ودراسة لاريسّا وآخرين (٢٠٠٩)، وهناك من ركز على المستقبل مثل دراسة فان (٢٠٠٩). وهدفت جميعها إلى دراسة تأثير التوجه نحو الزمن على التحصيل الأكاديمي.

أما الدراسات التي تناولت إدارة الوقت، هناك دراسة "لي" (٢٠٠٩)، ودراسة كوبس وآخر (٢٠١٠)، حيث تم دراسة هذا المتغير مع التحصيل الأكاديمي.

مما سبق استطاع الباحث أن يوسع دائرة الاهتمام بالمتغيرات، وخصوصاً، الذوات المحتملة، التي تناولها بصورة موسعة عما تناولته غالبية الدراسات مستفيداً من طرق تناول تلك الدراسات لهذا المتغير، كما استفاد الباحث أيضاً من قلة الدراسات التي ربطت بين المتغيرات مجتمعة (الذوات الأكاديمية، منظور الزمن، إدارة الوقت، التحصيل الأكاديمي) بالإضافة إلى متغيري النوع والتخصص كمتغيرات ديموجرافية.

من حيث العينة والأدوات:

كان طلاب الجامعة هدفاً لمعظم الدراسات السابقة، وامتد حجم العينات من (٢١) إلى (٣١٥) حسب طبيعة الدراسة، كما كان الاستبيان المفتوح هو الأكثر استخداماً لقياس الذوات المحتملة والمبني على فكرة ماركوس وآخرين (١٩٨٦)، كما كان مقياس زمباردو لمنظور الزمن هو الأكثر استخداماً، ومن هنا استفاد الباحث – مع مراعاة ظروف المجتمع الأصل لعينة البحث الحالي– في بناء الأدوات واختيار العينة وتحديد حجمها.

من حيث النتائج:

اتضح من نتائج الدراسات السابقة أن الذوات الأكاديمية والتوجه الزمني وإدارة الوقت هي التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي، بمعنى أنها تسهم بشكل أو بآخر في صنع التفوق أو التأخر الدراسي، وإن كان يرى دافنا وآخرين (٢٠٠٦)، أنها ليست كافية إذا لم ترتبط باستراتيجيات مناسبة للشعور بالذات الحقيقية وترتبط بالهوية الاجتماعية. ولكن –بعض هذه الدراسات– لم تقدم تأكيداً على أن هذه المتغيرات سابقة على التحصيل، أو العكس، وذلك باستخدام تحليل المسار، على

سبيل المثال. كما وجدت الدراسات فروقاً واضحة في تلك المتغيرات، ترجع للنوع (طالب، طالبة)، ولكن لم توجد دراسات –في حدود علم الباحث– تربطها بالتخصص.

ومن خلال تلك النتائج والإطار النظري، والخبرة الشخصية للباحث، تم اشتقاق **فروض البحث** وصياغتها على النحو التالي:

١– توجد فروق ذات دلالة إحصائية وعملية في الذوات الأكاديمية المحتملة قبل وبعد الالتحاق بالجامعة لدى المتفوقين دراسياً ونظرائهم.

٢– تختلف الذوات الأكاديمية المحتملة قبل وبعد الالتحاق بالجامعة لدى المتفوقين دراسياً ونظرائهم باختلاف النوع والتخصص الدراسي أو التفاعل بينهما.

٣– توجد فروق ذات دلالة إحصائية وعملية في إدراك أهمية الذوات الأكاديمية المحتملة والجهد المبذول لتحقيقها لدى المتفوقين دراسياً ونظرائهم.

٤– تختلف درجة إدراك أهمية الذوات الأكاديمية المحتملة قبل وبعد الالتحاق بالجامعة لدى المتفوقين دراسياً ونظرائهم باختلاف النوع والتخصص الدراسي أو التفاعل بينهما.

٥– توجد فروق ذات دلالة إحصائية وعملية في التوجه الزمني وسلوك إدارة الوقت لدى المتفوقين دراسياً ونظرائهم.

٦– يختلف كل من التوجه الزمني وسلوك إدارة الوقت لدى المتفوقين دراسياً ونظرائهم باختلاف النوع والتخصص الدراسي أو التفاعل بينهما.

إجراءات البحث:

منهج البحث وإجراءاته:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واختار عينة لتقنين أدوات البحث (١٢٦ طالباً وطالبة، التخصص العلمي والأدبي)، وعينة لاختبار صحة فروض البحث (٧٢٠ طالباً)، (٤٣٨ طالباً، ٢٨٢ طالبة)، (٤٨٠ بالقسم العلمي، ٢٤٠ بالقسم الأدبي)، وجميع الطلاب والطالبات من المسجلين بالمستوى الرابع بجامعة الملك خالد للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ، الموافق ٢٠٠٩/٢٠١٠م. وتم تحديد الطلبة المتفوقين من خلال درجة اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي لطلاب الثانوية العامة لتحديد المتفوقين قبل التحاقهم بالجامعة (٧٥% فأكثر)، والمعدل الفصلي للفصول الثلاثة الأولى لتحديد المتفوقين بعد التحاقهم بالجامعة (معدل فصلي ٣،٧٥ من ٥)، والطلبة المتفوقين في هذا البحث هم من حقق التفوق قبل وبعد التحاقهم بالجامعة معاً، وبلغ عددهم (٣٠٠ طالباً وطالبة)، يقابلهم (١٥٦ طالباً وطالبة) لم يحققوا التفوق المطلوب في القدرات العامة والتحصيلي، وكذلك لم يحققوا التفوق في المستويات الثلاثة الأولى بالجامعة. والجدول التالي يوضح عينة المتفوقين ونظرائهم في ضوء النوع والتخصص:

جدول (١) توزيع عينة المتفوقين ونظرائهم في ضوء النوع والتخصص

النوع	التخصص	التفوق الدراسي		المجموع
		متفوق دراسياً	متأخر دراسياً	
طلاب	علمي	٦٦	٤٨	١١٤
	أدبي	١٠٢	٥٤	١٥٦
مجموع طلاب		١٦٨	١٠٢	٢٧٠
طالبات	علمي	١٠٢	٥٤	١٥٦
	أدبي	٣٠	صفر	٣٠
مجموع طالبات		١٣٢	٥٤	١٨٦
المجموع الكلي		٣٠٠	١٥٦	٤٥٦

وقام الباحث بإعداد مقياس للذوات المحتملة الأكاديمية للطلاب والطالبات قبل وبعد التحاقهم بالجامعة، وآخر لسلوك إدارة الوقت، كما قام بترجمة مقياس التوجه الزمني لروجان **Rogan, P. J.**. وقام الباحث بتقنين الأدوات لتناسب عينة البحث. على النحو التالي:

أولاً: مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة لطلاب وطالبات الجامعة(إعداد الباحث)

خطوات بناء المقياس:

(١) جمع الباحث بعض الأدبيات المتعلقة بالذوات الأكاديمية بصفة عامة، والأكاديمية بصفة خاصة (الأطر النظرية، البحوث والدراسات، أدوات وطرائق القياس...).

(٢) تطبيق استبيان مفتوح على عينة استطلاعية من طلاب وطالبات الجامعة (٢٠ طالباً، ٣٦ طالبة) بالمستوى الرابع، للتعرف على الذوات الأكاديمية المحتملة (المأمولة، المتوقعة، المخافة). ملحق رقم (١)

(٣) الإطلاع على مقاييس مفهوم الذات الأكاديمي.

(٤) انتقاء الذوات الأكاديمية الأكثر تكراراً بين المقاييس ولدى الطلاب والطالبات والتي بلغت (٣٠) ذات منها (٢٤) موجبة، (٦) سالبة. لتكون هي الذوات الأكاديمية المتوقع تقاسمها بين غالبية الطلاب والطالبات.

(٥) تم سرد تلك الذوات، وأمام كل منها ثلاثة تقسيمات (مأمولة، متوقعة، مخافة)، ثم درجة الأهمية التي يراها الطالب لتلك الذوات، وأخيراً درجة الجهد المبذول لتحقيق تلك الذات.

(٦) عرض المقياس –مرفق مع المقياسين الآخرين– على مجموعة من السادة أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس التربوي، والصحة النفسية، والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك خالد (١٣) عضو هيئة تدريس، بسؤال سعادتهم عن:

- مدى مناسبة المقياس من الناحية الشكلية.
- مدى وضوح التعليمات، لمساعدة الطلبة على الاستجابة بشكل صحيح.
- تحديد الذوات الموجبة والسالبة.

- إضافة وحذف ما يرونه مناسباً.

(٧) **تقنين المقياس**:

بعد إعداد المقياس في صورته الأولية وتحكيمه، قام الباحث بتطبيقه على عينة التقنين، ومن ثم جمع وتحليل البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة، وتوصل الباحث إلى:

ثبات المقياس:

استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ كمؤشر على ثبات المقياس ومجالاته ومفرداته (الذوات)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢) معاملات ثبات مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة (المأمولة، المتوقعة، المخافة)

الفترة	المجال								
	المأمولة			المتوقعة			المخافة		
	سالبة	موجبة	إجمالي	سالبة	موجبة	إجمالي	سالبة	موجبة	إجمالي
قبل التحاقه بالجامعة	٠،٧٠	٠،٨٧٢	٠،٨٨٧	٠،٥٥٣	٠،٨٢٥	٠،٨٤٣	٠،٦٣٩	٠،٨٧٨	٠،٨٨٤
بعد التحاقه بالجامعة	٠،٧٣٢	٠،٨٠٨	٠،٨٣٣	٠،٥٢٢	٠،٨٦	٠،٨٦	٠،٥١١	٠،٨٨٦	٠،٨٧٨

يتضح من الجدول السابق أن قياس الذوات المأمولة والمتوقعة والمخافة –السالبة والموجبة وبصورة إجمالية –قبل وبعد الالتحاق بالجامعة، يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

جدول (٣) معاملات ثبات مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة (الأهمية والجهد المبذول)

الأهمية			الجهد المبذول		
سالبة	موجبة	إجمالي	سالبة	موجبة	إجمالي
٠،٦٥	٠،٨٠٧	٠،٨٢٣	٠،٦١١	٠،٨٢١	٠،٨٣٧

يتضح من الجدول السابق أن قياس أهمية الذوات المأمولة والمتوقعة والمخافة –السالبة والموجبة وبصورة إجمالية – والجهد المبذول لتحقيقها، قبل وبعد الالتحاق بالجامعة، يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

كما حسب الباحث ثبات العبارات (الذوات) عن طريق حساب ثبات كل مجال كمجموع كلي، بدون العبارة، فإذا ارتفع الثبات بدونها دل ذلك على ضعف ثبات العبارة، ويجب حذفها والعكس صحيح، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٤) مؤشرات ثبات الذوات الأكاديمية كمفردات

م	الذوات الأكاديمية	المجال					
		المأمولة		المتوقعة		المخافة	
		قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد
	معامل الثبات الكلي للمجالات	.887	.833	.843	.884	.860	.878
١	طالب جيد	.883	.830	.840	.877	.853	.874
٢	طالب ذكي في قاعة الدرس	.885	.833	.839	.882	.853	.869
٣	أقوم بالأداء أفضل من زملائي	.883	.837	.843	.881	.854	.874
٤	أحصل على درجات مرتفعة	.883	.831	.840	.878	.855	.875
٥	منافس للأذكياء من زملائي	.886	.827	.840	.880	.857	.874

م	الذوات الأكاديمية	المجال					
		المأمولة		المتوقعة		المخافة	
		قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد
٦	عدم الثقة في أدائي	.887	.832	.842	.882	.859	.884
٧	إنجاز أعمالي الأكاديمية بسرعة	.884	.830	.836	.879	.855	.871
٨	الرضا عن عملي الأكاديمي	.883	.831	.844	.879	.851	.875
٩	سرعة تذكر معلوماتي	.880	.832	.834	.881	.853	.876
١٠	الوصول للإجابات الصحيحة بسهولة	.883	.831	.842	.878	.856	.879
١١	الانتهاء من المشاريع التي أكلف بها	.883	.833	.836	.879	.855	.871
١٢	تجنب الأسئلة الصعبة	.884	.829	.838	.879	.857	.877
١٣	الشعور بالسعادة للأعمال الجديدة	.882	.822	.836	.880	.856	.878
١٤	القلق الشديد أثناء الاختبارات	.884*	.829	.839	.883	.854	.874
١٥	الحصول على مكافآت للأداء الجيد	.884	.834	.840	.880	.856	.873
١٦	مساند لزملائي	.881	.830	.833	.881	.851	.872
١٧	منظم في أعمالي الأكاديمية	.880	.824	.836	.882	.852	.865
١٨	متعاون مع زملائي أكاديمياً	.879	.823	.834	.877	.853	.871
١٩	منتظم في الدراسة	.880	.829	.834	.878	.851	.874
٢٠	تكوين علاقات جيدة مع أساتذتي	.884	.831	.833	.879	.857	.874
٢١	مشارك لزملائي في الأنشطة الجماعية	.884	.828	.836	.881	.855	.875
٢٢	مبدع في إجاباتي	.884	.829	.839	.884	.855	.871
٢٣	مشهور بين زملائي	.882	.822	.840	.881	.856	.874
٢٤	مستوى طموح مرتفع	.883	.827	.834	.881	.855	.871
٢٥	قلق من الأسئلة المباشرة في قاعة الدرس	.882	.827	.837	.881	.861	.877
٢٦	مهتم بالواجبات والاختبارات	.881	.826	.837	.881	.854	.870
٢٧	راضي عن طموحاتي	.885	.822	.834	.879	.858	.874
٢٨	الإحساس بالاغتراب	.885	.824	.843	.885	.860	.878
٢٩	مسئول عن جماعة العمل التعاوني	.884	.826	.841	.887	.856	.872
٣٠	شخصية مضغوطة ومتوترة	.884	.830	.837	.883	.862	.879

- الأرقام ظهرت باللغة الإنجليزية لأنها أخذت مباشرة من مخرجات التحليل باستخدام SPSS

يتضح من الجدول السابق أن جميع الذوات الـ (٣٠) كان لها تأثير إيجابي –في غالب الأحيان– على ثبات المجال الذي تنتمي إليه (المأمولة، المتوقعة، المخافة)، قبل وبعد الالتحاق بالجامعة. كما كانت نتائج الأهمية والجهد المبذول قريبة من ذلك.

الاتساق الداخلي للمقياس:

يصنف البعض الاتساق الداخلي على أنه ثبات والبعض الآخر يصنفه على أنه صدق، بينما يميل الباحث إلى النظر إلى الاتساق الداخلي على أنه خاصية سيكومترية مستقلة.

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات كل ذات من الذوات الـــ (٣٠) مع الدرجة الكلية لكل مجال، وذلك لتحديد مدى التماسك الداخلي للمقياس، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، ولصعوبة سرد جميع الجداول فيشير الباحث إلى توفر جميع البيانات لديه لمن أراد الاطلاع عليها.

صدق المقياس:

كما أشار الباحث في خطوات بناء المقياس، فقد تم تحكيمه من قبل مجموعة من المتخصصين (صدق المحكمين)، وقام الباحث بحساب صدق العبارات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة ليكون محكاً للعبارة، وقد أشارت جميع النتائج تمتع جميع العبارات (الذوات) بدرجة مقبولة من الصدق. كما قام الباحث بإجراء التحليل العاملي –طريقة المكونات الأساسية – لجميع الذوات المحتملة، وحصل الباحث على عامل واحد دال إحصائيا، كما بالجدول التالي:

جدول (٥) تشبعات الذوات الأكاديمية على العامل العام

الذوات الأكاديمية	الاشتراكيات	التشبع على العامل العام
ذات مأمولة سالبة بعد التحاقه بالجامعة	٠،٧٨٥	٠،٨٩٠
ذات متوقعة سالبة قبل التحاقه بالجامعة	٠،٧٩٥	٠،٨٨٤
ذات مأمولة سالبة قبل التحاقه بالجامعة	٠،٧٧٩	٠،٨٧٨
ذات متوقعة سالبة بعد التحاقه بالجامعة	٠،٧١٧	٠،٨٤٩
ذات مخافة سالبة قبل التحاقه بالجامعة	٠،٧٥٢	٠،٨٤٥
ذات مخافة سالبة بعد التحاقه بالجامعة	٠،٦٧٠	٠،٨٠٢
ذات مخافة موجبة بعد التحاقه بالجامعة	٠،٦٢٨	٠،٧٨٦
ذات مخافة موجبة قبل التحاقه بالجامعة	٠،٦٧٤	٠،٧٦٩
ذات متوقعة موجبة قبل التحاقه بالجامعة	٠،٥٧٩	٠،٥٥٦
ذات مأمولة موجبة قبل التحاقه بالجامعة	٠،٧١٢	٠،٤٨٩
ذات مأمولة موجبة بعد التحاقه بالجامعة	٠،٨٤١	٠،٤٠٨
ذات متوقعة موجبة بعد التحاقه بالجامعة	٠،٨٨٦	٠،٣٥٤

يتضح من الجدول السابق وجود عامل عام تشبعت عليه جميع الذوات، يمكن أن يطلق عليه الباحث الذوات الأكاديمية المحتملة.

مما سبق اطمأن الباحث إلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة تؤكد مناسبته للاستخدام في البحث الحالي.

وصف المقياس في صورته النهائية وتصحيحه:

يتكون المقياس من (٣٠) فقرة تصف الذات الأكاديمية (السالبة والموجبة) في (١٤) مجالاً على النحو التالي:

١– الذات الأكاديمية المأمولة السالبة قبل التحاقه بالجامعة.

٢– الذات الأكاديمية المأمولة السالبة بعد التحاقه بالجامعة.

٣– الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة قبل التحاقه بالجامعة.

٤– الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة بعد التحاقه بالجامعة.

٥- الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة قبل التحاقه بالجامعة.

٦- الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة بعد التحاقه بالجامعة.

٧- الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة قبل التحاقه بالجامعة.

٨- الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة بعد التحاقه بالجامعة.

٩- الذات الأكاديمية المخافة السالبة قبل التحاقه بالجامعة.

١٠- الذات الأكاديمية المخافة السالبة بعد التحاقه بالجامعة.

١١- الذات الأكاديمية المخافة الموجبة قبل التحاقه بالجامعة.

١٢- الذات الأكاديمية المخافة الموجبة بعد التحاقه بالجامعة.

١٣- أهمية الذات الأكاديمية.

١٤- الجهد المبذول لتحقيق الذات الأكاديمية.

موضحة فيما يلي:

جدول (٦) مجالات مقياس الذوات الأكاديمية لطلاب وطالبات الجامعة

عبارات وصف الذات	الذات						درجة الأهمية					درجة الجهد المبذول لتحقيق الذات		
	مأمولة		متوقعة		مخافة									
	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد	هامة جدا	هامة	لا أدري	غير هامة	غير هامة مطلقاً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
موجبة أو سالبة														

تصحيح المقياس:

يقوم الطالب بقراءة العبارة التي تصف الذات، ويحدد هل كانت هذه من الأشياء المأمولة أو كانت متوقعة أم كان يخاف أن يتصف بها، سواء قبل التحاقه بالجامعة أم بعد التحاقه بها، وقد يختار أكثر من اختيار أمام العبارة الواحدة، يأخذ على الاختيار درجة =١، وفي حالة عدم الاختيار يأخذ درجة=صفر.

بالنسبة للأهمية، يتم تصحيحها حسب الجدول التالي:

جدول (٧) تصحيح أهمية الذوات الأكاديمية المحتملة

وصف الذات	درجة الأهمية				
	مهمة جدا	مهمة	لا أدري	غير مهمة	غير مهمة مطلقاً
موجبة	٥	٤	٣	٢	١
سالبة	١	٢	٣	٤	٥

أما تصحيح الجهد المبذول لتحقيق الذات فكان اتجاه التصحيح ٣، ٢، ١ للاختيارات (كبيرة، متوسطة، ضعيفة)، حيث أنه بالنسبة للذوات السالبة يبذل الجهد لتجنب تلك المخاوف.

ومن هنا تصبح درجة كل ذات من الذوات الـــ(١٢)، تمتد من (صفر) إلى (٦) للذات السالبة، ومن (صفر) إلى (٢٤) للذات الموجبة. ودرجة الأهمية تمتد من (٣٠) إلى (١٥٠)، ودرجة الجهد المبذول تمتد من (٣٠) إلى (٩٠).

يتصف الطالب بالذات إذا حصل على درجة أعلى من المتوسط الفرضي (٣) للذات السالبة، (١٢) للذات الموجبة، والأهمية المرتفعة تحسب من الحد الأدني لفئة هامة جداً=(١٢٦) فأعلى، والجهد المبذول بدرجة كبيرة يحسب من الحد الأدني لفئة كبيرة= (١٢٠) فأعلى.

ثانياً: مقياس التوجه الزمني

أعد المقياس في الأصل وولف **Wulff** (١٩٦٩) في رسالة دكتوراه بجامعة ميتشجان بعد عرضه للإطار النظري المتعلق بالتوجه الزمني وطرق قياسه. تكون المقياس في صورته الأولية من (٦) أبعاد –الماضي البعيد، الماضي الشخصي، الحاضر، المستقبل البعيد، المستقبل الشخصي، الوجهة)، يفسرها (٣١) عبارة، قام روجان **Rogan** (١٩٧٥)، بإعادة صياغة عبارات المقياس لتكون أكثر سهولة ومناسبة للاستخدام مع احتفاظها بنفس المعنى، واختصر الأبعاد إلى ثلاثة بدلاً من ستة (الماضي، الحاضر، المستقبل)، مع الإبقاء على نفس العبارات. وكانت مؤشرات الخصائص السيكومترية جيدة.

وقام الباحث الحالي باختيار المقياس من بين مجموعة كبيرة من المقاييس رغم قدمه للأسباب التالية:

١- مناسبة المقياس لما يهدف إليه الباحث من تحديد البعد الزمني الذي يتوجه له الطالب.

٢- المقاييس الحالية وخصوصاً قائمة زمباردو –الأكثر استخداماً في البحوث- **Zimbardo Time Perspective Inventory-** تتضمن أبعاداً وعبارات تتنافى مع قيمنا الدينية، ويصعب استخدامها في المجتمع العربي.

وبعد ترجمة المقياس وصياغة العبارات لتناسب البيئة السعودية، تم تطبيقه بصورته الأولية على عينة التقنين، وبتحليل البيانات توصل الباحث إلى:

ثبات المقياس:

استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ كمؤشر على ثبات المقياس ومجالاته وأبعاده، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس التوجه الزمني

البعد	عدد العبارات قبل الحذف	معامل الثبات قبل الحذف	العبارات المحذوفة	عدد العبارات بعد الحذف	معامل الثبات بعد الحذف
الماضي	٩	٠،٥٣١	١، ٧، ٨	٦	٠،٥٤٨
الحاضر	٩	٠،٦٢٩	١٦، ١٨	٧	٠،٦٩٦
المستقبل	١٣	٠،٥٤٦	١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦	٥	٠،٧٣٣
المقياس ككل	٣١	٠،٦٢٥		١٨	٠،٧٦٥

وقد أشارت قيم معاملات الثبات للمجالات في حالة حذف العبارة على أهمية جميع العبارات في رفع درجة ثبات المجال، وهذا مؤشر على معاملات ثبات جيدة للعبارات التي استقر رأي الباحث على الإبقاء عليها.

صدق المقياس:

صدق المحكمين: أرفق المقياس مع باقي الأدوات لتحكيمه من مجموعة من السادة المتخصصين كما سبق الإشارة إليه في تقنين مقياس الذوات ا لأكاديمية المحتملة. وقد أخذ الباحث بالكثير من ملاحظات السادة المحكمين وخصوصاً فيما يتعلق بصياغة العبارات بعد ترجمتها، حيث تم عرضه على متخصص في مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية.

صدق العبارات: قام الباحث بحساب معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة كمحك صدق للعبارة ، وأشارت النتائج إلى دلالة جميع معاملات الارتباط للعبارات المتبقية بالمقياس بعد الخطوة الأولى في حساب الثبات، مما يعني تمتعها بدرجة جيدة من الصدق.

الصدق الإحصائي: حسب الباحث الصدق العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية للأبعاد الزمنية الثلاثة فحصل الباحث على عامل عام واحد فسر ٥٤،٤٢% من التباين الكلي، وكان التوجه نحو المستقبل هو الأكثر إسهاماً في التوجه الزمني لعينة التقنين، على النحو التالي:

جدول (٩) تشبعات الأبعاد الزمنية على العامل العام لمقياس التوجه الزمني

الأبعاد الزمنية	الاشتراكيات	التشبع على العامل العام
المستقبل	٠،٧٠٤	٠،٨٣٩
الماضي	٠،٥١٦	٠،٧١٨
الحاضر	٠،٤١٣	٠،٦٤٣

مما سبق اطمأن الباحث إلى مناسبة المقياس لاستخدامه مع عينة البحث الحالي.

الصورة النهائية للمقياس وطريقة التصحيح:

أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من ثلاثة أبعاد زمنية (الماضي، الحاضر، المستقبل)، يمثلها (١٨) عبارة موزعة كالآتي: بعد الزمن الماضي (٦ عبارات)، بعد الزمن الحاضر (٧ عبارات)، بعد زمن المستقبل (٥ عبارات). أمام كل عبارة خمسة اختيارات: موافق جداً، موافق، محايد، معارض، معارض جداً. تأخذ في تصحيحها الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب للعبارات الموجبة والعكس للعبارات السالبة.

تمتد درجة بعد الزمن الماضي من (٦-٣٠)، يكون الطالب متوجهاً نحو الماضي إذا كان متوسط مجموعته (٢٠،٤) فأكثر، والتي تمثل الحد الأدنى للفئة "موافق".

تمتد درجة بعد الزمن الحاضر من (٧-٣٥)، يكون الطالب متوجهاً نحو الحاضر إذا كان متوسط مجموعته (٢٣،٨) فأكثر، والتي تمثل الحد الأدنى للفئة "موافق".

تمتد درجة بعد الزمن المستقبل من (٥-٢٥)، يكون الطالب متوجهاً نحو المستقبل إذا كان متوسط مجموعته (١٧) فأكثر، والتي تمثل الحد الأدنى للفئة "موافق".

مقياس سلوك إدارة الوقت (من إعداد الباحث)

خطوات إعداد المقياس:

١- الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بإدارة الوقت وكيفية قياسه.

٢- تحديد أكثر المجالات تداولا بين الدراسات السابقة، وتعريفها بصورة إجرائية.

٣- انتقاء مجموعة من العبارات التي تصف كل مجال في ضوء تعريفه الإجرائي.

٤- تحكيم المقياس.

٥- تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة تقنين الأدوات، وجمع البيانات وتحليها، لاختبار الخصائص السيكومترية للمقياس، وكانت النتائج على النحو التالي:

ثبات المقياس:

استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ كمؤشر على ثبات المقياس ومجالاته ، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٠) معاملات ثبات مقياس سلوك إدارة الوقت

البعد	معامل الثبات قبل الحذف	العبارات المحذوفة	معامل الثبات بعد الحذف
وضع الأهداف وتحديد الأولويات	٠،٦٩١	٤، ٨	٠،٧٧٠
آليات تنفيذ الأهداف	٠،١٩٥	١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠	٠،٧٦٤
مهارات التنظيم والمحافظة على الوقت	٠،٨٣١	٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٨، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢	٠،٨٧٢
المقياس ككل	٠،٨٦٤		٠،٩٠٤

وقد أشارت قيم معاملات الثبات للمجالات في حالة حذف العبارة على أهمية جميع العبارات في رفع درجة ثبات المجال وهذا مؤشر على معاملات ثبات جيدة للعبارات التي استقر رأي الباحث على الإبقاء عليها.

صدق المقياس:

صدق المحكمين: أرفق المقياس مع باقي الأدوات لتحكيمه من مجموعة من السادة المتخصصين كما سبق الإشارة إليه في تقنين مقياس الذوات ا لأكاديمية المحتملة. وقد أخذ الباحث بالكثير من ملاحظات السادة.

صدق العبارات: قام الباحث بحساب معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة كمحك صدق للعبارة ، وأشارت النتائج إلى دلالة جميع معاملات الارتباط للعبارات المتبقية بالمقياس بعد الخطوة الأولى في حساب الثبات، مما يعني تمتعها بدرجة جيدة من الصدق الإحصائي.

الصدق الإحصائي: حسب الباحث الصدق العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية للأبعاد الثلاثة فحصل الباحث على عامل عام واحد فسر ٧٥،٢٩% من التباين الكلي، وكان بعد وضع الخطط وتحديد الأولويات هو الأكثر إسهاماً في إدارة الوقت لعينة التقنين، على النحو التالي:

جدول (١١) تشبعات الأبعاد الثلاثة على العامل العام لمقياس سلوك إدارة الوقت

الأبعاد الثلاثة	الاشتراكيات	التشبع على العامل العام
وضع الأهداف وتحديد الأولويات	٠،٨٠٢	٠،٨٩٥
مهارات التنظيم والمحافظة على الوقت	٠،٧٦٢	٠،٨٧٣
آليات تنفيذ الأهداف	٠،٦٩٥	٠،٨٣٤

مما سبق اطمأن الباحث إلى مناسبة المقياس لاستخدامه مع عينة البحث الحالي.

الصورة النهائية للمقياس وطريقة التصحيح:

أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من ثلاثة أبعاد، يمثلها (٢٥) عبارة موزعة كالآتي:

بعد وضع الأهداف وتحديد الأولويات (٦ عبارات)، بعد آليات تنفيذ الأهداف (٦ عبارات)، بعد مهارات التنظيم والمحافظة على الوقت (١٣ عبارة). أمام كل عبارة خمس اختيارات: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً. تأخذ في تصحيحها الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب للعبارات الموجبة والعكس للعبارات السالبة.

تمتد درجة البعد الأول من (٦-٣٠)، يكون الطالب إيجابياً في هذا البعد إذا كان متوسط مجموعته (٢٠،٤) فأكثر، والتي تمثل الحد الأدنى للفئة "غالباً".

تمتد درجة البعد الثاني من (٦-٣٠)، يكون الطالب إيجابياً في هذا البعد إذا كان متوسط مجموعته (٢٠،٤) فأكثر، والتي تمثل الحد الأدنى للفئة "غالباً".

تمتد درجة البعد الثالث من (١٣-٦٥)، يكون الطالب إيجابياً في هذا البعد إذا كان متوسط مجموعته (٤٤،٢) فأكثر، والتي تمثل الحد الأدنى للفئة "غالباً".

نتائج البحث:

أولاً: الإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث

جدول (١٢)الإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث التابعة

م	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
١	الذات الأكاديمية المأمولة السالبة قبل التحاقه بالجامعة.	1.27	0.96	0.71*
٢	الذات الأكاديمية المأمولة السالبة بعد التحاقه بالجامعة.	1.36	0.90	0.74
٣	الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة قبل التحاقه بالجامعة.	1.50	0.96	0.69
٤	الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة بعد التحاقه بالجامعة.	1.28	0.90	0.86
٥	الذات الأكاديمية المخافة السالبة قبل التحاقه بالجامعة.	1.28	0.93	0.64
٦	الذات الأكاديمية المخافة السالبة بعد التحاقه بالجامعة.	1.19	0.92	0.92
٧	الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة قبل التحاقه بالجامعة.	9.42	6.46	0.39
٨	الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة بعد التحاقه بالجامعة.	4.96	4.60	0.83
٩	الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة قبل التحاقه بالجامعة.	6.55	5.31	1.06
١٠	الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة بعد التحاقه بالجامعة.	6.21	5.32	0.67
١١	الذات الأكاديمية المخافة الموجبة قبل التحاقه بالجامعة.	3.51	4.64	1.39

م	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
١٢	الذات الأكاديمية المخافة الموجبة بعد التحاقه بالجامعة.	3.04	4.29	1.25
١٣	أهمية الذات الأكاديمية.	115.80	12.54	0.09
١٤	الجهد المبذول لتحقيق الذات الأكاديمية.	66.85	7.97	0.22

- الخطأ المعياري للالتواء = ٠،٠٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الالتواء لمتغيرات البحث التابعة – فيما عدا– الأهمية كانت دالة، حيث أنها أكبر من حاصل ضرب الخطأ المعياري × ١،٩٦، **وهذا دليل على عدم اعتدالية توزيع بيانات المتغيرات التابعة، وبالتالي لا يكون من المناسب استخدام الإحصاء البرامتري.**

ثانيا: نتائج اختبار صحة فروض البحث

١– نتائج اختبار صحة الفرض الأول، والذي ينص على :"توجد فروق ذات دلالة إحصائية وعملية في الذوات الأكاديمية المحتملة قبل وبعد الالتحاق بالجامعة لدى المتفوقين دراسياً ونظرائهم ". ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار مان–ويتني للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين، لدى كل من المتفوقين ونظرائهم –بصرف النظر عن النوع والتخصص– ، كما تم حساب الدلالة العملية(التربوية)، والتي تزايدت الأصوات المنادية بضرورة تضمينها جنباً إلى جنب مع الدلالة الإحصائية، على النحو التالي:

(أ) حساب حجم التأثير **"g"** من قيمة "ذ":

تستخدم المعادلة التالية لحساب قيمة حجم التأثير **"g"** من خلال قيمة "ذ":

$$g=z\sqrt{(n1+n2)}/\sqrt{(n1n2)} \quad \text{أو} \quad g=2z/\sqrt{2n} \quad \text{في حالة} \quad n1=n2$$

أي أن حجم التأثير **"g"** يساوى قيم "ذ" مضروبة في الجذر التربيعي لمجموع العينتين مقسوما على الجذر التربيعي لحاصل ضربهما . وعند تساوي العينتين ، فقيمة حجم التأثير= ضعف قيمة"ذ" مقسوما على الجذر التربيعي لضعف إجمالي العينة

(ب)حساب حجم التأثير **"d"** من حجم التأثير **"g"** ، من المعادلة:

$$d=g*\sqrt{(n/df)}$$

وقد فسر كوهن حجم الأثر، كما بالجدول التالي:

جدول (١٣) تفسير كوهن لحجم التأثير

معيار كوهن	قيمة حجم التأثير	المئيني	نسبة عدم التداخل%
–	٢	٩٧,٧	٨١,١
–	١,٩	٩٧,١	٧٩,٤
–	١,٨	٩٦,٤	٧٧,٤
–	١,٧	٩٥,٥	٧٥,٤
–	١,٦	٩٤,٥	٧٣,١
–	١,٥	٩٣,٣	٧٠,٧
–	١,٤	٩١,٩	٦٨,١

معيار كوهن	قيمة حجم التأثير	المئيني	نسبة عدم التداخل%
–	١,٣	٩٠	٦٥,٣
–	١,٢	٨٨	٦٢,٢
–	١,١	٨٦	٥٨,٩
–	١,٠	٨٤	٥٥,٤
–	٠,٩	٨٢	٥١,٦
حجم أثر كبير	٠,٨	٧٩	٤٧,٤
–	٠,٧	٧٦	٤٣
–	٠,٦	٧٣	٣٨,٢
حجم أثر متوسط	٠,٥	٦٩	٣٣
–	٠,٤	٦٦	٢٧,٤
–	٠,٣	٦٢	٢١,٣
حجم أثر صغير	٠,٢	٥٨	١٤,٧
–	٠,١	٥٤	٧,٧
–	٠,٠	٥٠	صفر

(السيد عبدالدايم، ٢٠٠٦: ١١-١٢،١٦)

وسوف يقبل الباحث دلالة الفروق، في حالة دلالتها الإحصائية، وأن تكون الدلالة العملية على الأقل متوسطة "حول (٠،٣) فأكثر".

وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٤) نتائج اختبار مان-ويتني للمقارنة بين المتفوقين -طلاب وطالبات- ونظرائهم في الذوات الأكاديمية

الذوات الأكاديمية	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	٣٠٠	٢٣٨,٩٤	٧١٦٨٢	٢,٤٥٤	٠,٠٥	٠,٢٤٣ ضعيفة
	متأخر	١٥٦	٢٠٨,٤٢	٣٢٥١٤			
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	٣٠٠	٢٣٦,٠٦	٧٠٨١٨	١,٧٩٣	غير دالة	٠,١٧٧ ضعيفة
	متأخر	١٥٦	٢١٣,٩٦	٣٣٣٧٨			
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	٣٠٠	٢٢٥,١٤	٦٧٥٤٢	٠,٧٨٢	غير دالة	٠,٠٧٧ ضعيفة
	متأخر	١٥٦	٢٣٤,٩٦	٣٦٦٦٥٤			
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	٣٠٠	٢٣٠,٤٨	٦٩١٤٤	٠,٤٦٤	غير دالة	٠,٠٤٦ ضعيفة
	متأخر	١٥٦	٢٢٤,٦٩	٣٥٠٥٢			
الذات الأكاديمية المخافة السالبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	٣٠٠	٢٠٨,٤٠	٦٢٥٢٠	٤,٦٢٧	٠,٠١	٠,٤٥٨ متوسطة
	متأخر	١٥٦	٢٦٧,١٥	٤١٦٧٦			
الذات الأكاديمية المخافة السالبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	٣٠٠	٢٢٠,٦٤	٦٦١٩٢	١,٩٠٣	غير دالة	٠,١٨٨ ضعيفة
	متأخر	١٥٦	٢٤٣,٦٢	٣٨٠٠٤			
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	٣٠٠	٢٢٢,٦٢	٦٦٧٨٦	١,٣٢٥	غير دالة	٠,١٣١ ضعيفة
	متأخر	١٥٦	٢٣٩,٨١	٣٧٤١٠			
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	٣٠٠	٢٣٩,٧٢	٧١٩١٦	٢,٥٣٨	٠،٠١	٠,٢٥١ متوسطة
	متأخر	١٥٦	٢٠٦,٩٢	٣٢٢٨٠			
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	٣٠٠	٢٣٧,٩٢	٧١٣٧٦	٢,١٢٣	٠,٠٥	٠,٢١٠

الذوات الأكاديمية	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
	متأخر	١٥٦	٢١٠,٣٨	٣٢٨٢٠			ضعيفة
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	٣٠٠	٢٣١,٢٠	٦٩٣٦٠	٠,٦٠٩	غير دالة	٠,٠٦٠ ضعيفة
	متأخر	١٥٦	٢٢٣,٣١	٣٤٨٣٦			
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	٣٠٠	٢١٩,٠٨	٦٥٧٢٤	٢,١٥٨	٠،٠٥	٠,٢١٣ ضعيفة
	متأخر	١٥٦	٢٤٦,٦٢	٣٨٤٧٢			
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	٣٠٠	٢١٦,٢٠	٦٤٨٦٠	٢,٨٦٣	٠،٠١	٠,٢٨٣ متوسطة
	متأخر	١٥٦	٢٥٢,١٥	٣٩٣٣٦			

يتضح من الجدول السابق تميز المتفوقين دراسياً عن نظرائهم – بدلالة إحصائية، ودلالة عملية متوسطة يمكن قبولها–في الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة بعد التحاقهم بالجامعة.

بينما تميز المتأخرون دراسياً عن نظرائهم –بدلالة إحصائية، ودلالة عملية متوسطة يمكن قبولها– في:

الذات الأكاديمية المخافة السالبة قبل التحاقهم بالجامعة، والموجبة بعده.

أي أن الطلاب المتفوقين لديهم تطلعات إيجابية تتصف بها ذواتهم بعد أن التحقوا بالجامعة، بينما جاء نظرائهم للجامعة ولديهم مخاوف من الاتصاف بالذات السالبة، وبعد التحاقهم بالجامعة انتابتهم مخاوف من عدم تحقق ذواتهم الإيجابية. وتتشابه تلك النتائج مع دراسات كل من أرجلهارت وآخرين (١٩٨٧)، وأندرمان وآخرين (١٩٩٨). بينما تعارضت مع نتائج دراسة دافنا وآخرين (٢٠٠٤، ٢٠٠٦).

وفي ضوء الإطار النظري يمكن تفسير ذلك من رؤية هلينا وآخرين **Helena & et.al.** (٢٠٠٩)، من أنه في المحيط الجامعي، يدرك الطلبة أن قدرتهم الأكاديمية، هي السبب الرئيس في نجاحهم ورسوبهم.وفي سياق التقويم المستمر لأداء الطالب الأكاديمي، تصبح القدرة جزءاً أساسياً في مفهوم الذات للقدرة العالية ينتج عنه تقييم مرتفع للذات، ومفهوم الذات للقدرة المنخفضة ينتج عنه تقييم منخفض للذات. مع الحاجة للشعور الإيجابي لقيمة الذات لدى المتفوقين، ويصبح حماية الإحساس المرتفع لتقييم الذات أمراً أكثر أهمية لدى الطالب. وأظهرته ليونداري **Leondari** (٢٠٠٧)، من جانب آخر، حيث يرى أن العلاقة بين مفاهيم الذات للقدرة والتحصيل الأكاديمي تم إقرارها من خلال العديد من نتائج الدراسات السابقة (مثال: باندورا ١٩٨٦، نيكولز ١٩٩٠)، فالطالب الذي لديه مفهوم ذات مرتفع للقدرة في مجال نوعي لديه توقعات إيجابية للنجاحات في المستقبل، ومثابرة على المهام الصعبة، ويظهر مستوى مرتفع في جميع جوانب الأداء أكثر من الطالب الذي لديه تقييم أقل لقدرته.

٢– نتائج اختبار صحة الفرض الثاني، والذي ينص على :" تختلف الذوات الأكاديمية المحتملة قبل وبعد الالتحاق بالجامعة لدى المتفوقين دراسياً ونظرائهم باختلاف النوع والتخصص الدراسي". ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار مان–ويتني للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين، حيث تم مقارنة الذوات الأكاديمية للمتفوقين ونظرائهم لدى مجموعة الطلاب ومجموعة الطالبات ومجموعة القسم العلمي ومجموعة القسم الأدبي بصورة مستقلة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٥) نتائج اختبار مان–ويتني للمقارنة بين الطلاب المتفوقين ونظرائهم في الذوات الأكاديمية

الذوات الأكاديمية	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٦٨	١٤١,٩٣	٢٣٨٤٤	١,٧٦٦	غير دالة	٠,٢٢٢ ضعيفة
	متأخر	١٠٢	١٢٤,٩١	١٢٧٤١			
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٦٨	١٤٣,٩٦	٢٤١٨٦	٢,٣٥	٠,٠٥	٠,٢٩٦ متوسطة
	متأخر	١٠٢	١٢١,٥٦	١٢٣٩٩			
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٦٨	١٣٧,٨٦	٢٣١٦٠	٠,٦٥٦	غير دالة	٠,٠٨٣ ضعيفة
	متأخر	١٠٢	١٣١,٦٢	١٣٤٢٥			
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٦٨	١٣٩,٧٩	٢٣٤٨٤	١,١٩	غير دالة	٠,١٥٠ ضعيفة
	متأخر	١٠٢	١٢٨,٤٤	١٣١٠١			
الذات الأكاديمية المخافة السالبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٦٨	١٣٤,٤٣	٢٢٥٨٤	٠,٢٩٦	غير دالة	٠,٠٣٧ ضعيفة
	متأخر	١٠٢	١٣٧,٢٦	١٤٠٠١			
الذات الأكاديمية المخافة السالبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٦٨	١٢٦,٥٠	٢١٢٥٢	٢,٦٠٧	٠,٠١	٠,٣٢٨ متوسطة
	متأخر	١٠٢	١٥٠,٣٢	١٥٣٣٣			
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٦٨	١٤٢,٣٦	٢٣٩١٦	١,٨٥٧	غير دالة	٠,٢٣٤ ضعيفة
	متأخر	١٠٢	١٢٤,٢١	١٢٦٦٩			
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٦٨	١٣٧	٢٣٠١٦	٠,٤١	غير دالة	٠,٠٥٢ ضعيفة
	متأخر	١٠٢	١٣٣,٠٣	١٣٥٦٩			
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٦٨	١٤٨,١٤	٢٤٨٨٨	٣,٤٣٢	٠,٠١	٠,٤٣٢ متوسطة
	متأخر	١٠٢	١١٤,٦٨	١١٦٩٧			
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٦٨	١٣٤,٧٥	٢٢٦٣٨	٠,٢٠٣	غير دالة	٠,٠٢٦ ضعيفة
	متأخر	١٠٢	١٣٦,٧٤	١٣٩٤٧			
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٦٨	١٤٣,٦٤	٢٤١٣٢	٢,٢١٧	٠,٠٥	٠,٢٧٩ متوسطة
	متأخر	١٠٢	١٢٢,٠٩	١٢٤٥٣			
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٦٨	١٢٦,١٨	٢١١٩٨	٢,٥٥٣	٠,٠١	٠,٣٢١ متوسطة
	متأخر	١٠٢	١٥٠,٨٥	١٥٣٨٧			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية، ودلالة عملية متوسطة يمكن قبولها لصالح الطلاب المتفوقين في:

(١) الذات الأكاديمية المأمولة السالبة بعد التحاقهم بالجامعة

(٢) الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة قبل التحاقهم بالجامعة.

(٣) الذات الأكاديمية المخافة الموجبة قبل التحاقهم بالجامعة.

بينما وجدت فروق لصالح المتأخرين دراسياً في الذات الأكاديمية المخافة السالبة والموجبة بعد التحاقهم بالجامعة.

وسوف يقدم الباحث تفسيراً شاملاً لنتائج الفرض عند اكتمال بحث جميع فرعياته، تحت عنوان: ملخص نتائج اختبار صحة الفرض الثاني، وتفسيرها.

جدول (١٦) نتائج اختبار مان–ويتني للمقارنة بين الطالبات المتفوقات ونظرائهن في الذوات الأكاديمية

الذوات الأكاديمية	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة قبل التحاقها بالجامعة.	متفوقات	١٣٢	١٠٠,٨٦	١٣٣١٤	٣,٦٥٣	٠,٠١	٠,٥٩١

الذوات الأكاديمية	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
	متأخرات	٥٤	٧٥,٥٠	٤٠٧٧			متوسطة
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة بعد التحاقها بالجامعة.	متفوقات	١٣٢	٩٩,٢٣	١٣٠٩٨	٢,٨٤٦	٠,٠١	٠,٤٦١ متوسطة
	متأخرات	٥٤	٧٩,٥٠	٤٢٩٣			
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة قبل التحاقها بالجامعة.	متفوقات	١٣٢	٨٥,٧٣	١١٣١٦	٣,٣٢٤	٠,٠١	٠,٥٣٨ متوسطة
	متأخرات	٥٤	١١٢,٥٠	٦٠٧٥			
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة بعد التحاقها بالجامعة.	متفوقات	١٣٢	٩٧,٠٥	١٢٨١٠	١,٥٣٨	غير دالة	٠,٢٤٩ ضعيفة
	متأخرات	٥٤	٨٤,٨٣	٤٥٨١			
الذات الأكاديمية المخافة السالبة قبل التحاقها بالجامعة.	متفوقات	١٣٢	٧٦,٤٥	١٠٠٩٢	٦,٩٤٧	٠,٠١	١,١٢٥ كبيرة
	متأخرات	٥٤	١٣٥,١٧	٧٢٩٩			
الذات الأكاديمية المخافة السالبة بعد التحاقها بالجامعة.	متفوقات	١٣٢	٩٥	١٢٥٤٠	٠,٦٤٧	غير دالة	٠,١٠٥ ضعيفة
	متأخرات	٥٤	٨٩,٨٣	٤٨٥١			
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة قبل التحاقها بالجامعة.	متفوقات	١٣٢	٨٠,٦٨	١٠٦٥٠	٥,١٢٠	٠,٠١	٠,٨٢٩ كبيرة
	متأخرات	٥٤	١٢٤,٨٣	٦٧٤١			
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة بعد التحاقها بالجامعة.	متفوقات	١٣٢	١٠٤,٩٥	١٣٨٥٤	٤,٦٠٢	٠,٠١	٠,٧٤٥ متوسطة
	متأخرات	٥٤	٦٥,٥٠	٣٥٣٧			
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة قبل التحاقها بالجامعة.	متفوقات	١٣٢	٩١,٠٥	١٢٠١٨	٠,٩٧٨	غير دالة	٠,١٥٨ ضعيفة
	متأخرات	٥٤	٩٩,٥٠	٥٣٧٣			
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة بعد التحاقها بالجامعة.	متفوقات	١٣٢	٩٦,٢٣	١٢٧٠٢	١,٠٩	غير دالة	٠,١٧٦ ضعيفة
	متأخرات	٥٤	٨٦,٨٣	٤٦٨٩			
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة قبل التحاقها بالجامعة.	متفوقات	١٣٢	٧٩,٣٢	١٠٤٧٠	٥,٩٨٢	٠,٠١	٠,٩٦٨ كبيرة
	متأخرات	٥٤	١٢٨,١٧	٦٩٢١			
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة بعد التحاقها بالجامعة.	متفوقات	١٣٢	٩٢,٢٧	١٢١٨٠	٠,٥٥٥	غير دالة	٠,٠٩ ضعيفة
	متأخرات	٥٤	٩٦,٥٠	٥٢١١			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق لصالح المتفوقات –بدلالة إحصائية، ودلالة عملية مرتفعة– في:

الذات الأكاديمية المأمولة السالبة قبل وبعد الالتحاق بالجامعة، والمأمولة الموجبة بعد التحاقهن بالجامعة.

بينما وجدت فروق لصالح المتأخرات –بدلالة إحصائية، ودلالة عملية مابين متوسطة مقبولة أو كبيرة– في:

(١) الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة قبل التحاقهن بالجامعة.

(٢) الذات الأكاديمية المخافة السالبة قبل التحاقهن بالجامعة.

(٣) الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة قبل التحاقهن بالجامعة.

ونظراً لأنه لم توجد طالبات من التخصص العلمي حصلن على مؤشر التأخر الدراسي –حسب المعيار الذي تم تحديده– حيث كان عددهن=صفر، لذلك اختصر على دراسة الفروق بين المتفوقين والمتأخرين من الطلاب في ضوء التخصص، على النحو التالي:

جدول (١٧) نتائج اختبار مان–ويتني للمقارنة بين طلاب القسم العلمي، المتفوقين ونظرائهم في الذوات الأكاديمية

الذوات الأكاديمية	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	٦٦	٦٥,٦٨	٤٣٣٥	٣,٢٢٤	٠,٠١	٠,٦١٣ متوسطة
	متأخر	٤٨	٤٦,٢٥	٢٢٢٠			
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	٦٦	٦٧,٣٢	٤٤٤٣	٣,٨٠٧	٠,٠١	٠,٧٢٤ متوسطة
	متأخر	٤٨	٤٤	٢١١٢			
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	٦٦	٦١,٥٩	٤٠٦٥	١,٦٣٤	غير دالة	٠,٣١١ متوسطة
	متأخر	٤٨	٥١,٨٨	٢٤٩٠			
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	٦٦	٦٤,٠٥	٤٢٢٧	٢,٦٢٦	٠,٠١	٠,٤٩٩ متوسطة
	متأخر	٤٨	٤٨,٥٠	٢٣٢٨			
الذات الأكاديمية المخافة السالبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	٦٦	٦٠,٧٧	٤٠١١	١,٣٠٣	غير دالة	٠,٢٤٨ ضعيفة
	متأخر	٤٨	٥٣	٢٥٤٤			
الذات الأكاديمية المخافة السالبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	٦٦	٦٨,٩٥	٤٥٥١	٤,٧٥٧	٠,٠١	٠,٩٠٤ كبيرة
	متأخر	٤٨	٤١,٧٥	٢٠٠٤			
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	٦٦	٥٦,٦٨	٣٧٤١	٠,٣١١	غير دالة	٠,٠٥٩ ضعيفة
	متأخر	٤٨	٥٨,٦٣	٢٨١٤			
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	٦٦	٥٥,٥٩	٣٦٦٩	٠,٧٦٧	غير دالة	٠,١٤٦ ضعيفة
	متأخر	٤٨	٦٠,١٣	٢٨٨٦			
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	٦٦	٦٩,٥٠	٤٥٨٧	٤,٥٧٤	٠,٠١	٠,٨٧٠ كبيرة
	متأخر	٤٨	٤١	١٩٦٨			
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	٦٦	٦٧,٨٦	٤٤٧٩	٤,٠٠٢	٠,٠١	٠,٧٦١ كبيرة
	متأخر	٤٨	٤٣,٢٥	٢٠٧٦			
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	٦٦	٦٩,٧٧	٤٦٠٥	٤,٧٠٣	٠,٠١	٠,٨٩٤ كبيرة
	متأخر	٤٨	٤٠,٦٣	١٩٥٠			
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	٦٦	٦٢,٦٨	٤١٧	٢,٠١٩	٠,٠٥	٠,٣٨٤ متوسطة
	متأخر	٤٨	٥٠,٣٨	٢٤١٨			

يتضح من الجدول السابق تميز الطلاب المتفوقين بالقسم العلمي، بما يلي:

الذات الأكاديمية المأمولة السالبة قبل وبعد التحاقهم بالجامعة.

الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة والموجبة بعد التحاقهم بالجامعة، والمتوقعة الموجبة قبله.

الذات الأكاديمية المخافة الموجبة قبل وبعد التحاقهم بالجامعة، والسالبة بعدها.

جدول (١٨) نتائج اختبار مان–ويتني للمقارنة بين طلاب القسم الأدبي، المتفوقين ونظرائهم في الذوات الأكاديمية

الذوات الأكاديمية	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٠٢	٧٧,٦٢	٧٩١٧	٠,٣٤١	غير دالة	٠,٠٥٨ ضعيفة
	متأخر	٥٤	٨٠,١٧	٤٣٢٩			
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٠٢	٧٧,٦٢	٧٩١٧	٠,٣٤٧	غير دالة	٠,٠٥٨ ضعيفة
	متأخر	٥٤	٨٠,١٧	٤٣٢٩			
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٠٢	٧٦,٧٤	٧٨٢٧	٠,٦٨٥	غير دالة	٠,١١٦ ضعيفة
	متأخر	٥٤	٨١,٨٣	٤٤١٩			
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٠٢	٧٤,٧٩	٧٦٢٩	١,٤٥٤	غير دالة	٠,٢٤٥ ضعيفة
	متأخر	٥٤	٨٥,٥٠	٤٦١٧			

الذوات الأكاديمية	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الذات الأكاديمية المخافة السالبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٠٢	٧٣,٥٦	٧٥٠٣	١,٩٢٤	غير دالة	٠,٣٢٥ متوسطة
	متأخر	٥٤	٨٧,٨٣	٤٧٤٣			
الذات الأكاديمية المخافة السالبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٠٢	٥٩,٧٩	٦٠٩٩	٧,٥٤٦	٠,٠١	١,٢٧٣ كبيرة
	متأخر	٥٤	١١٣,٨٣	٦١٤٧			
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٠٢	٨٤,٨٥	٨٦٥٥	٢,٤٣١	٠,٠٥	٠,٤١٠ متوسطة
	متأخر	٥٤	٦٦,٥٠	٣٥٩١			
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٠٢	٨٠,٩٧	٨٢٥٩	٠,٩٤٣	غير دالة	٠,١٥٩ ضعيفة
	متأخر	٥٤	٧٣,٨٣	٣٩٨٧			
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٠٢	٨٠,٤٤	٨٢٠٥	٠,٧٤٤	غير دالة	٠,١٢٥ ضعيفة
	متأخر	٥٤	٧٤,٨٣	٤٠٤١			
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٠٢	٦٦,١٥	٦٧٤٧	٤,٧١٦	٠,٠١	٠,٧٩٥ كبيرة
	متأخر	٥٤	١٠١,٨٣	٥٤٩٩			
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة قبل التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٠٢	٧٦,٩١	٧٨٤٥	٠,٦٠٨	غير دالة	٠,١٠٥ ضعيفة
	متأخر	٥٤	٨١,٥٠	٤٤٠١			
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة بعد التحاقه بالجامعة.	متفوق	١٠٢	٦٤,٧٤	٦٦٠٣	٥,٢٨٦	٠,٠١	٠,٨٩٢ كبيرة
	متأخر	٥٤	١٠٤,٥٠	٥٦٤٣			

يتضح من الجدول السابق تميز الطلاب المتفوقين، بالقسم الأدبي –بدلالة إحصائية، ودلالة عملية متوسطة يمكن قبولها أو مرتفعة– بالذات المأمولة الموجبة قبل التحاقهم بالجامعة.

بينما تميز نظراؤهم المتأخرين دراسياً بالقسم الأدبي بما يلي:

الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة بعد التحاقهم بالجامعة.

الذات الأكاديمية المخافة السالبة قبل وبعد التحاقهم بالجامعة، والموجبة بعده.

<u>ملخص نتائج اختبار صحة الفرض الثاني، وتفسيرها:</u>

أظهرت نتائج اختبار صحة الفرض الثاني الدور الذي لعبه النوع (طالب، طالبة) في تغيرات الذوات الأكاديمية بين المتفوقين والمتفوقات ونظرائهم، فقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

جدول (١٩) ملخص نتائج اختبار صحة الفرض الثاني

الذوات الأكاديمية المميزة للمتفوقين	الذوات الأكاديمية المميزة للمتفوقات
١– ذوات مأمولة سالبة بعد الالتحاق بالجامعة. ٢– ذوات متوقعة موجبة قبل الالتحاق بالجامعة. ٣– ذوات مخافة موجبة قبل.	١–ذوات مأمولة سالبة قبل وبعد الالتحاق بالجامعة. ٢– ذوات مأمولة موجبة بعد الالتحاق بالجامعة.
الذوات الأكاديمية المميزة للمتأخرين	**الذوات الأكاديمية المميزة للمتأخرات**
ذوات مخافة سالبة وموجبة بعد الالتحاق بالجامعة.	١–ذوات متوقعة سالبة قبل الالتحاق بالجامعة. ٢– ذوات مخافة سالبة قبل الالتحاق بالجامعة. ٣– ذوات مأمولة موجبة قبل الالتحاق بالجامعة.
الذوات الأكاديمية المميزة للمتفوقين بالقسم العلمي	**الذوات الأكاديمية المميزة للمتأخرين بالقسم العلمي**
١–الذات الأكاديمية المأمولة السالبة قبل وبعد التحاقهم بالجامعة.	–

٢- الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة والموجبة بعد التحاقهم بالجامعة، والمتوقعة الموجبة قبله. ٣- الذات الأكاديمية المخافة الموجبة قبل وبعد التحاقهم بالجامعة، والسالبة بعدها.	
الذوات الأكاديمية المميزة للمتفوقين بالقسم الأدبي	**الذوات الأكاديمية المميزة للمتأخرين بالقسم الأدبي**
بالذات المأمولة الموجبة قبل التحاقهم بالجامعة	١-الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة بعد التحاقهم بالجامعة. ٢-الذات الأكاديمية المخافة السالبة قبل وبعد التحاقهم بالجامعة، والموجبة بعده.

يتضح من الجدول السابق وجود شبه ارتباك في الذوات الأكاديمية لدى المتفوقين من الطلاب حيث التحقوا بالجامعة ولديهم توقعات بتحقيق ذوات أكاديمية موجبة -وهذا أمر منطقي- وفي الوقت نفسه تخوفهم من تحقيق بعض الجوانب الإيجابية، وقد يبدو هذا أمر غير منطقي، ولكن قد يكون ذلك مرتبط بالخوف من تحمل المسئولية كعامل اجتماعي مؤثر.

بينما بعد التحاقهم بالجامعة ظهرت لديهم آمال بتحقيق بعض الذوات الأكاديمية السالبة، مثل: عدم الثقة بالأداء، تجنب الأسئلة الصعبة، القلق أثناء الاختبارات، القلق من الأسئلة المباشرة، شخصية مضغوطة. وقد يبدو أن هناك شئ من التعارض، كيف يتمنى متفوق أن يتصف بمثل هذه الذوات السالبة؟ ولكن قد يكون تمني الطالب المتفوق عدم الثقة بالأداء يعني -من وجهة نظره- مروره بخبرات سابقة أدت ثقته العالية بأدائه إلى عدم مراجعة هذا الأداء بشكل جيد مما أثر على تقدير أستاذه لأعماله المكلف بها، وفي نفس الاتجاه كل من القلق أثناء الاختبار والإحساس بالضغوط، والتي تدفعه للعمل بجد وعدم الاستهانة والتقصير. بينما تجنب الأسئلة الصعبة والقلق من الأسئلة المباشرة فقد يكون للحفاظ على ذاته وتقديرها أمام أساتذته وبين زملائه.

وعلى الجانب الآخر، نجد المتفوقات يختلفن عن المتفوقين في أن المخاوف السالبة اتصفن بها قبل التحاقهن بالجامعة واستمرت معهن بعده، بينما ظهرت لديهن ذوات مأمولة موجبة بعد الالتحاق بالجامعة. وهذا يعتبر - إلى حد ما - تغير إيجابي. فالمخاوف من الذوات السالبة أمر يشجع على محاولة تجنبها، كما أن الأمل بتحقيق ذوات أكاديمية موجبة، يساند الجهد المبذول، كما يحقق ارتفاع في مستوى الطموح.

أما بخصوص المتأخرين دراسياً فقد التحقن بالجامعة ولديهم ذوات مخافة سالبة، واستمرت معهم بعد الالتحاق بالجامعة، وهنا يظهر التشابه مع المتفوقات، فيما عدا الذوات المأمولة الموجبة. وفي المقابل نجد المتأخرات دراسياً، التحقن بالجامعة ولديهن توقعات ومخاوف بذوات سالبة، وهذا يبدو منطقياً، ولكن بالرغم من ذلك فكان لديهن آمال بذوات موجبة.

وبصفه عامة، فتؤكد نتائج اختبار صحة الفرض الثاني، التميز بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً في بعض الذوات الأكاديمية في ضوء متغير النوع (طالب، طالبة). وفي هذا تأييد لتفاعل النوع (طالب، طالبة)، مع مستوى التفوق (متفوق، متأخر) على الذوات الأكاديمية، فأثناء اختبار صحة الفرض الأول، حيث تم إهمال متغير النوع والتركيز فقط على متغير مستوى التفوق فقد ظهرت ذوات مميزة للمتفوقين والمتأخرين بصفة عامة، وعندما أدخل متغير النوع تغيرت تلك الذوات.

وهذا ما تؤكده غالبية الدراسات والأطر النظرية التي تناولت أثر النوع على السلوك. فعلي سبيل المثال، يرى كيميلماير وآخر **Kemmelmeier & et.al.** (٢٠٠١)، أن الإناث يستوعبن معلومات المقارنات الاجتماعية في إحساسهن

بالذات، بينما الذكور ليسوا كذلك. فالإناث يرين الآخرين كمصدر شرعي للمعلومات حول الذات بصفة عامة، وأكثر حساسية لمعلومات المقارنة الاجتماعية في مجال التحصيل الأكاديمي بصفة خاصة (الذوات الأكاديمية). وتزداد نظرتهما اتساعاً، بالقول بأن الإناث أكثر إفشاءً لإخفاقات الآخرين، وثقتهم بذواتهم ضعيفة، وهذا يضعف مستويات الطموح لديهن وأيضاً تحصيلهن الحقيقي. ويرى الباحث أن هذا لا يكون بصورة مطلقة، فهناك من النساء ما هن أكثر ثقة بأنفسهن من الرجال، ويرى الباحث أيضاً أن الثقة بالذات بمفردها ليست هي التي تصنع الطموح، ولكن هناك عوامل عديدة تتفاعل معها. ويؤكد جرين وآخر (٢٠٠٤)، أن الأولاد والرجال –عادة – أكثر توقعاً للنجاح من البنات والنساء، وهذا تم توضيحه بواسطة المفاهيم التاريخية لأدوار النوع ، وبصفة خاصة دور النوع المرتبط بمجال التحصيل الدراسي.

٣- نتائج اختبار صحة الفرض الثالث، والذي ينص على :"توجد فروق ذات دلالة إحصائية وعملية في إدراك أهمية الذوات الأكاديمية المحتملة والجهد المبذول لتحقيقها لدى المتفوقين دراسياً ونظرائهم". ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار مان–ويتني للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين، لدى كل من المتفوقين ونظرائهم –بصرف النظر عن النوع والتخصص– وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٩) نتائج اختبار مان–ويتني للمقارنة بين المتفوقين ونظرائهم في إدراك أهمية الذوات الأكاديمية والجهد المبذول لتحقيقها

المتغيرات	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
أهمية الذوات الأكاديمية	متفوق	٣٠٠	٢٢٨،٩٢	٦٨٦٧٦	٠،٠٩٤	غير دالة	٠،٠٠٩ ضعيفة
	متأخر	١٥٦	٢٢٧،٦٩	٣٥٥٢٠			
الجهد المبذول لتحقيقها	متفوق	٣٠٠	٢٢٩،٥٢	٦٨٨٥٦	٠،٢٣٠	غير دالة	٠،٠٢٣ ضعيفة
	متأخر	١٥٦	٢٢٦،٥٤	٣٥٣٤٠			

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المتفوقين ونظرائهم من طلاب وطالبات الجامعة في إدراكهم لأهمية الذوات الأكاديمية والجهد المبذول لتحقيقها كانت فروقاً غير دالة إحصائياً أو عملياً. وهذا عكس ما توقعه الباحث، وربما يرجع ذلك إلى وجود عوامل أخرى لم يستطع الباحث التحكم فيها كانت سبباً في هذا التقارب. ويفسر الباحث هذا التقارب بالقول بأن حصول الطالب على الثانوية العامة والتحاقه بالجامعة –سواء كان متفوقاً أو غير ذلك– يحدث لديه حالة من التحول والتغير في أفكاره وخصوصاً المتصلة بذاته من الناحية الأكاديمية، وبالتالي محاولة تحقيق ذوات أكاديمية موجبة –التي يعطيها درجة عالية من الأهمية– وتجنب الذوات السالبة. كما أن التقارب في بذل الجهد يؤكد أن هناك عوامل كثيرة – قد تكون خارجة عن نطاق سيطرة الطالب– تؤثر في تفوقه من عدمه، ولا تتوقف فقط على بذل الجهد.

٤- نتائج اختبار صحة الفرض الرابع، والذي ينص على :" تختلف درجة إدراك أهمية الذوات الأكاديمية المحتملة قبل وبعد الالتحاق بالجامعة لدى المتفوقين دراسياً ونظرائهم باختلاف النوع والتخصص الدراسي". ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار مان–ويتني للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين، حيث تم مقارنة إدراك أهمية الذوات

الأكاديمية والجهد المبذول لتحقيقها للمتفوقين ونظرائهم لدى مجموعة الطلاب ومجموعة الطالبات ومجموعة القسم العلمي ومجموعة القسم الأدبي بصورة مستقلة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢٠) نتائج اختبار مان–ويتني للمقارنة بين الطلاب المتفوقين ونظرائهم في إدراك أهمية الذوات الأكاديمية والجهد المبذول لتحقيقها

المتغيرات	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
أهمية الذوات الأكاديمية	متفوق	١٦٨	١٣٥،٩٣	٢٢٨٣٦	٠،١١٦	غير دالة	٠،٠١٥ ضعيفة
	متأخر	١٠٢	١٤،٧٩	١٣٧٤٩			
الجهد المبذول لتحقيقها	متفوق	١٦٨	١٣٨،٢٩	٢٣٢٣٢	٠،٧٥٤	غير دالة	٠،٠٩٥ ضعيفة
	متأخر	١٠٢	١٣٠،٩١	١٣٣٥٣			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين الطلاب المتفوقين ونظرائهم –لا إحصائياً ولا عملياً– في إدراك أهمية الذوات الأكاديمية والجهد المبذول لتحقيقها.

وسوف يقدم الباحث تفسيراً شاملاً لنتائج الفرض عند اكتمال بحث جميع فرعياته، تحت عنوان: ملخص نتائج اختبار صحة الفرض الرابع، وتفسيرها.

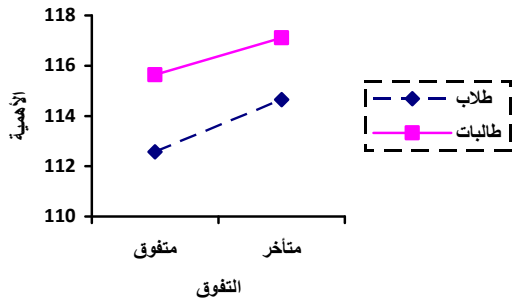
جدول (٢١) نتائج اختبار مان–ويتني للمقارنة بين الطالبات المتفوقات ونظرائهن في إدراك أهمية الذوات الأكاديمية والجهد المبذول لتحقيقها

المتغيرات	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
أهمية الذوات الأكاديمية	متفوق	١٣٢	٩٢،١٤	١٢١٦٢	٠،٥٤١	غير دالة	٠،٠٨٨ ضعيفة
	متأخر	٥٤	٩٦،٨٣	٥٢٢٩			
الجهد المبذول لتحقيقها	متفوق	١٣٢	٩٠،٢٣	١١٩١٠	١،٣٠٢	غير دالة	٠،٢١١ ضعيفة
	متأخر	٥٤	١٠١،٥	٥٤٨١			

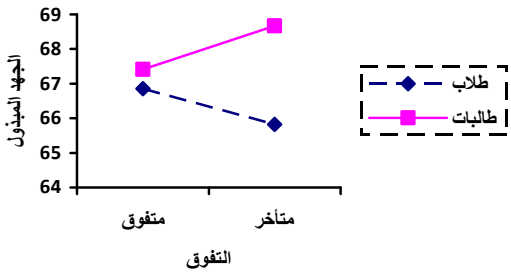
يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين الطالبات المتفوقات ونظرائهن في إدراك أهمية الذوات الأكاديمية والجهد المبذول لتحقيقها.

ولدراسة التفاعل بين النوع والتفوق على إدراك أهمية الذوات الأكاديمية، والجهد المبذول لتحقيقه، فقد استخدم الباحث التخطيط البياني كما يلي

شكل (14)
التفاعل بين النوع والتفوق على أهمية الذوات الأكاديمية



شكل (15)
التفاعل بين النوع والتفوق على الجهد المبذول لتحقيق الذوات الأكاديمية



يتضح من الشكلين السابقين وجود تفاعل ترتيبي يظهر أن الطلاب المتفوقين ونظرائهم أقل من الطالبات المتفوقات ونظرائهن في إدراك أهمية الذوات الأكاديمية والجهد المبذول لتحقيقها، ومن الملاحظ أيضاً ثبات اتجاه الفروق بين المتفوقات ونظرائهن في كل من إدراك أهمية الذوات الأكاديمية والجهد المبذول لتحقيقها، بمعني أن الخط المستقيم الذي يمثل الطالبات في إدراك الأهمية يوازي –تقريباً– الخط المستقيم الذي يمثل الجهد المبذول، بينما يتقاطع الخطان لدى الطلاب.

وللتعرف على دلالة التفاعل، حسب الباحث الفروق بين المتفوقين والمتفوقات، وكذلك بين المتأخرين دراسياً والمتأخرات، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢١) نتائج اختبار مان–ويتني للمقارنة بين المتفوقين والمتفوقات في إدراك أهمية الذوات الأكاديمية والجهد المبذول لتحقيقها

المتغيرات	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
أهمية الذوات الأكاديمية	متفوقون	١٦٨	١٤٦,٨٦	٢٤٦٧٢	٠,٨٢٢	غير دالة	٠,٠٩٦ ضعيفة
	متفوقات	١٣٢	١٥٥,١٦	٢٠٤٧٨			
الجهد المبذول لتحقيقها	متفوقون	١٦٨	١٤٦,١١	٢٤٥٤٦	٠,٩٩٢	غير دالة	٠,١١٦ ضعيفة
	متفوقات	١٣٢	١٥٦,٠٩	٢٠٦٠٤			

جدول (٢١) نتائج اختبار مان–ويتني للمقارنة بين المتأخرين والمتأخرات دراسياً في إدراك أهمية الذوات الأكاديمية والجهد المبذول لتحقيقها

المتغيرات	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
أهمية الذوات الأكاديمية	متأخرين	١٠٢	٧٤,٩٧	٧٦٤٧	١,٣٤٣	غير دالة	٠,٢٢٧ ضعيفة
	متأخرات	٥٤	٨٥,١٧	٤٥٩٩			
الجهد المبذول لتحقيقها	متأخرين	١٠٢	٧٢,٨٥	٧٤٣١	٢,١٥	٠,٠٥	٠,٣٦٣ متوسطة
	متأخرات	٥٤	٨٩,١٧	٤٨١٥			

يتضح من الجدولين السابقين أن الفروق الدالة كانت فقط بين المتأخرين والمتأخرات دراسياً في الجهد المبذول لتحقيق الذوات الأكاديمية المحتملة لصالح المتأخرات، أي أن الطالبات المتأخرات دراسياً يبذلن جهداً أكثر من نظرائهن من الطلاب لتحقيق ذواتهن الإيجابية أو تجنب ذواتهن السالبة.

جدول (٢٢) نتائج اختبار مان–ويتني للمقارنة بين طلبة القسم العلمي، المتفوقين ونظرائهم في إدراك أهمية الذوات الأكاديمية والجهد المبذول لتحقيقها

المتغيرات	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
أهمية الذوات الأكاديمية	متفوق	٦٦	٤٩،٨٦	٣٢٩١	٢،٨٩٩	٠،٠١	٠,٥٥١ متوسطة
	متأخر	٤٨	٦٨	٣٢٦٤			
الجهد المبذول لتحقيقها	متفوق	٦٦	٥٩،٤١	٣٩٢١	٠،٧٢٨	غير دالة	٠,١٣٨ ضعيفة
	متأخر	٤٨	٥٤،٨٨	٢٦٣٤			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً وعملياً، بين المتفوقين من طلاب القسم العلمي ونظرائهم في إدراك أهمية الذوات الأكاديمية، لصالح المتأخرين، بينما لم توجد فروق دالة بالنسبة للجهد المبذول لتحقيقها.

جدول (٢٣) نتائج اختبار مان–ويتني للمقارنة بين طلبة القسم الأدبي، المتفوقين ونظرائهم في إدراك أهمية الذوات الأكاديمية والجهد المبذول لتحقيقها

المتغيرات	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
أهمية الذوات الأكاديمية	متفوق	١٠٢	٨٦،٧٩	٨٨٥٣	٣،١٦٣	٠،٠١	٠,٥٣٣ متوسطة
	متأخر	٥٤	٦٢،٨٣	٣٣٩٣			
الجهد المبذول لتحقيقها	متفوق	١٠٢	٨٠،٤٤	٨٢٠٢	٠،٧٤٠	غير دالة	٠,١٢٥ ضعيفة
	متأخر	٥٤	٧٤،٨٣	٤٠٤١			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً وعملياً، بين المتفوقين من طلاب القسم الأدبي ونظرائهم في إدراك أهمية الذوات الأكاديمية، لصالح المتفوقين، بينما لم توجد فروق دالة بالنسبة للجهد المبذول لتحقيقها.

ملخص نتائج اختبار صحة الفرض الرابع، وتفسيرها:

١– لا تختلف درجة إدراك المتفوقين ونظرائهم لأهمية الذوات الأكاديمية والجهد المبذول لتحقيقه، ترجع لنوع الطالب.

٢– لا يوجد تفاعل بين النوع والتفوق على إدراك أهمية الذوات الأكاديمية والجهد المبذول لتحقيقها إلا في نقطة واحدة: حيث وجدت فروق دالة إحصائياً وعملياً بين المتأخرين والمتأخرات في بذل الجهد لتحقيق الذوات الأكاديمية لصالح المتأخرات.

٣– وجدت فروق بين طلاب القسم العلمي المتفوقين ونظرائهم في إدراك أهمية الذوات المحتملة لصالح المتأخرين. بينما كان العكس بالنسبة لطلاب القسم الأدبي.

ويفسر الباحث ذلك بأن الذوات الأكاديمية، لا تنشأ من فراغ، ولا تظهر فجأة، ولكن لها تاريخ طويل يمتد بطول حياة الشخص، ومن أبرز المؤثرات عليها هي البيئة ومعاييرها الاجتماعية، فكل من الطلاب والطالبات الذين ارتبطوا ببيئة التعلم المدرسي بما فيها من جانب أكاديمي يرتبط بجانب اجتماعي وسمات شخصية، أصبح من المسلمات الأساسية أن كل منهم شكل ذاته كجزء أساس من تلك البيئة، وأن الخصائص الإيجابية جوانب مهمة، يجب الاتصاف بها، والخصائص السلبية من المهم أيضاً معرفتها، ويجب تجنبها أو التخلص منها، وهنا يلعب الدور وظيفته، فإحساس كل من الطالب والطالبة بدوره يجعله يبذل الجهد لتحقيق الجوانب الإيجابية وتجنب السلبيات، وهذا ما أظهر التقارب في إدراك الأهمية والجهد المبذول لتحقيق الذات، وأما ما ظهر من بعض الفروق بين المتأخرات والمتأخرين دراسياً في بذل الجهد لتحقيق الذات لصالح المتأخرات، فيرجع إلى ما سبق الإشارة إليه من الإحساس الشديد للطالبات بتقييم الآخر، وبالتالي يحاولن بذل جهد أكثر لتحسين الذات.

٥– نتائج اختبار صحة الفرض الخامس، والذي ينص على :"توجد فروق ذات دلالة إحصائية وعملية في التوجه الزمني وسلوك إدارة الوقت لدى المتفوقين دراسياً ونظرائهم ". ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار مان–ويتني للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢٢) نتائج اختبار مان–ويتني للمقارنة بين المتفوقين –طلاب وطالبات– ونظرائهم في التوجه الزمني وإدارة الوقت

الذوات الأكاديمية	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الماضي	متفوق	٣٠٠	٢٤٣،١٤	٧٢٩٤٢	٣،٣٠٤	٠،٠١	٠,٣٢٧ متوسطة
	متأخر	١٥٦	٢٠٠،٣٥	٣١٢٥٤			
الحاضر	متفوق	٣٠٠	٢١٩،٨٠	٦٥٩٤٠	١،٩٦١	٠،٠٥	٠,١٩٤ ضعيفة
	متأخر	١٥٦	٢٤٥،٢٣	٣٨٢٥٦			
المستقبل	متفوق	٣٠٠	٢٥٤،٨٤	٧٦٤٥٢	٥،٩٤٣	٠،٠١	٠,٥٨٨ متوسطة
	متأخر	١٥٦	١٧٧،٨٥	٢٧٧٤٤			
مجموع التوجه الزمني	متفوق	٣٠٠	٢٤٢،٨٤	٧٢٨٥٢	٣،٢٢٧	٠،٠١	٠,٣١٩ متوسطة
	متأخر	١٥٦	٢٠٠،٩٢	٣١٣٤٤			
وضع الأهداف	متفوق	٣٠٠	٢٢٣،٢٨	٦٦٩٨٤	١،١٧٦	غير دالة	٠,١١٦ ضعيفة
	متأخر	١٥٦	٢٣٨،٥٤	٣٧٢١٢			
آليات تنفيذ الأهداف	متفوق	٣٠٠	٢٤١،٨٨	٧٢٥٦٤	٣،٠١٦	٠،٠١	٠,٢٩٨ متوسطة
	متأخر	١٥٦	٢٠٢،٧٧	٣١٦٣٢			
مهارات التنظيم	متفوق	٣٠٠	٢٣٦،٣٦	٧٠٩٠٨	١،٧٦٨	غير دالة	٠,١٧٥ ضعيفة
	متأخر	١٥٦	٢١٣،٣٨	٣٣٢٨٨			
مجموع إدارة الوقت	متفوق	٣٠٠	٢٣٤،٥٦	٧٠٣٦٨	١،٣٦٣	غير دالة	٠,١٣٥ ضعيفة
	متأخر	١٥٦	٢١٦،٨٥	٣٣٨٢٨			

يتضح من الجدول السابق تميز المتفوقين دراسياً عن نظرائهم بـــ:

١– توجه نحو الماضي والمستقبل.

٢– التوجه الزمني بصفة عامة.

٣– آليات لتنفيذ أهدافهم

بينما تميز المتأخرون دراسياً، بالتوجه نحو الحاضر. وتتفق تلك النتائج – إلى حد ما– مع نتائج دراسة بوليز (٢٠٠٨) والـــتي توصلت إلى وجود ارتباط بين التوجه نحو الحاضر والمستقبل والأداء الأكاديمي، ودراسة فان (٢٠٠٩) والـــتي توصـــلت إلى وجود تأثير غير مباشر للتوجه نحو الزمن على الأداء الأكاديمي من خلال التجهيز العميق وأهداف التمكن. وتتفق تمامـــاً مـــع نتائج دراسة لاريسّا وآخرين (٢٠٠٩) حيث توصلت إلى وجود علاقة بين ارتفاع التحصيل والتوجه نحو المستقبل، وانخفاض التحصيل والتوجه نحو الحاضر.

وهذه النتائج منطقية –إلى حد كبير– فالطالب المتفوق هو الطالب الذي يعتز بالماضي بما حققه من نجاح فيه، وذلـــك ليكـــون كمصدر تعزيز له للتقدم للأمام والنظر إلى المستقبل والتضحية من أجله، وهذا ارتبط أيضاً باتخاذ آليـــات لتنفيـــذ أهـــدافهم. بعكس نظرائهم المتأخرين، حيث يرتبطون بالحاضر، يخافون من المستقبل ويحاولون نسيان الماضي. كما أن ارتباطهم بالحاضـــر يعني أيضاً التركيز على أهدافهم الحالية إما لتحقيق أكبر قدر ممكن من الراحة والمتعة أو للتحرر من قيود التـــأخر الدراســـي بالتركيز على الاستفادة من الواقع الحالي بما يحقق لهم إنجازاً بشكل ما.

٦- نتائج اختبار صحة الفرض السادس، والذي ينص على :" يختلف التوجه الزمني وسلوك إدارة الوقت لدى المتفـــوقين دراسياً ونظرائهم باختلاف النوع والتخصص الدراسي أو التفاعل بينهما ". ولاختبار صحة هذا الفرض، اســـتخدم الباحث اختبار مان-ويتني للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين، حيث تم مقارنة التوجه الزمني وســـلوك إدارة الوقـــت للمتفوقين ونظرائهم لدى مجموعة الطلاب ومجموعة الطالبات ومجموعة القسم العلمي ومجموعة القسم الأدبي بصورة مستقلة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢٣) نتائج اختبار مان-ويتني للمقارنة بين الطلاب، المتفوقين ونظرائهم في التوجه الزمني وإدارة الوقت

الذوات الأكاديمية	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الماضي	متفوق	١٦٨	١٤١،٦١	٢٣٧٩٠	١،٦٥٩	غير دالة	٠,٢٠٩ ضعيفة
	متأخر	١٠٢	١٢٥،٤٤	١٢٧٩٥			
الحاضر	متفوق	١٦٨	١٢٢،٧٥	٢٠٦٢٢	٣،٤٥٧	٠،٠١	٠,٤٣٥ متوسطة
	متأخر	١٠٢	١٥٦،٥٠	١٥٩٦٣			
المستقبل	متفوق	١٦٨	١٤٤،٨٢	٢٤٣٣٠	٢،٥٣٠	٠،٠٥	٠,٣١٨ متوسطة
	متأخر	١٠٢	١٢٠،١٥	١٢٢٥٥			
مجموع التوجه الزمني	متفوق	١٦٨	١٣٧،٤٣	٢٣٠٨٨	٠،٥٢٣	غير دالة	٠,٠٦٦ ضعيفة
	متأخر	١٠٢	١٣٢،٣٢	١٣٤٩٧			
وضع الأهداف	متفوق	١٦٨	١٣٨،١٨	٢٣٢١٤	٠،٧٢٦	غير دالة	٠,٠٩١ ضعيفة
	متأخر	١٠٢	١٣١،٠٩	١٣٣٧١			
آليات تنفيذ الأهداف	متفوق	١٦٨	١٤٦،٦٤	٢٤٦٣٦	٣،٠٢٦	٠،٠١	٠,٣٨١ متوسطة
	متأخر	١٠٢	١١٧،١٥	١١٩٤٩			
مهارات التنظيم	متفوق	١٦٨	١٤٧،٩٣	٢٤٨٥٢	٣،٣٦٣	٠،٠١	٠,٤٢٣ متوسطة
	متأخر	١٠٢	١١٥،٠٣	١١٧٣٣			
مجموع إدارة الوقت	متفوق	١٦٨	١٤٤،٦١	٢٤٢٩٤	٢،٤٦٤	٠،٠٥	٠,٣١٠ متوسطة
	متأخر	١٠٢	١٢٠،٥٠	١٢٢٩١			

يتضح من الجدول السابق تميز المتفوقين من الطلاب بـــ:

١- التوجه نحو المستقبل.

٢- لديهم آليات لتنفيذ الأهداف.

٣- لديهم مهارات جيدة للتنظيم والمحافظة على الوقت.

٤- لديهم سلوك جيد لإدارة للوقت.

جدول (٢٤) نتائج اختبار مان-ويتني للمقارنة بين الطالبات، المتفوقات ونظرائهن في التوجه الزمني وإدارة الوقت

الذوات الأكاديمية	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الماضي	متفوق	١٣٢	١٠٠،٤٥	١٣٢٦٠	٢،٧٧٦	٠،٠١	٠,٤٤٩ متوسطة
	متأخر	٥٤	٧٦،٥٠	٤١٣١			
الحاضر	متفوق	١٣٢	٩٤،٥٩	١٢٤٨٦	٠،٤٣٥	غير دالة	٠,٠٧٣ ضعيفة
	متأخر	٥٤	٩٠،٨٣	٤٩٠٥			
المستقبل	متفوق	١٣٢	١٠٧،٦٨	١٤٢١٤	٥،٦٥٢	٠،٠١	٠,٩١٥ كبيرة
	متأخر	٥٤	٥٨،٨٣	٣١٧٧			
مجموع التوجه الزمني	متفوق	١٣٢	١٠٣،٤٥	١٣٦٥٦	٣،٩٥٤	٠،٠١	٠,٦٤٠

الذوات الأكاديمية	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
	متأخر	٥٤	٦٩،١٧	٣٧٣٥			متوسطة
وضع الأهداف	متفوق	١٣٢	٨٦،٨٢	١١٤٦٠	٢،٦٥٩	٠،٠١	٠,٤٣٠ متوسطة
	متأخر	٥٤	١٠٩،٨٣	٥٩٣١			
آليات تنفيذ الأهداف	متفوق	١٣٢	٩٧،٥٩	١٢٨٨٢	١،٦٢٨	غير دالة	٠,٢٦٤ متوسطة
	متأخر	٥٤	٨٣،٥٠	٤٥٠٩			
مهارات التنظيم	متفوق	١٣٢	٩٠،٩١	١٢٠٠٠	١،٠٢٨	غير دالة	٠,١٦٦ ضعيفة
	متأخر	٥٤	٩٩،٨٣	٥٣٩١			
مجموع إدارة الوقت	متفوق	١٣٢	٩١،٤٥	١٢٠٧٢	٠،٨١٢	غير دالة	٠,١٣١ ضعيفة
	متأخر	٥٤	٩٨،٥٠	٥٣١٩			

يتضح من الجدول السابق أن المتفوقات من الطالبات يتميزن بالتوجه نحو كل من الماضي والمستقبل. بينما تميزت المنخفضات بوضع الأهداف وتحديد الأولويات.

جدول (٢٥) نتائج اختبار مان–ويتني للمقارنة بين طلاب القسم العلمي المتفوقين ونظرائهم في التوجه الزمني وإدارة الوقت

الذوات الأكاديمية	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الماضي	متفوق	٦٦	٤٩,٥٩	٣٢٧٣	٣,٠٤٣	٠,٠١	٠,٥٧٩ متوسطة
	متأخر	٤٨	٦٨,٣٨	٣٢٨٢			
الحاضر	متفوق	٦٦	٥٧,٥٠	٣٧٩٥	صفر	غير دالة	صفر ضعيفة
	متأخر	٤٨	٥٧,٥٠	٢٧٦٠			
المستقبل	متفوق	٦٦	٥٥,٨٦	٣٦٨٧	٠,٦٣٧	غير دالة	٠,١٢١ ضعيفة
	متأخر	٤٨	٥٩,٧٥	٢٨٦٨			
مجموع التوجه الزمني	متفوق	٦٦	٥٤,٥٠	٣٥٩٧	١,١٥٧	غير دالة	٠,٢٢٠ ضعيفة
	متأخر	٤٨	٦١,٦٣	٢٩٥٨			
وضع الأهداف	متفوق	٦٦	٧٠,٣٢	٤٦٤١	٤,٩٠٧	٠,٠١	٠,٩٣٣ كبيرة
	متأخر	٤٨	٣٩,٨٨	١٩١٤			
آليات تنفيذ الأهداف	متفوق	٦٦	٦٨,٦٨	٤٥٣٣	٤,٣٦١	٠,٠١	٠,٨٢٩ كبيرة
	متأخر	٤٨	٤٢,١٣	٢٠٢٢			
مهارات التنظيم	متفوق	٦٦	٦٩,٢٣	٤٥٦٩	٤,٤٧٤	٠,٠١	٠,٨٥١ كبيرة
	متأخر	٤٨	٤١,٣٨	١٩٨٦			
مجموع إدارة الوقت	متفوق	٦٦	٦٩,٥٠	٤٥٨٧	٤,٥٩٦	٠,٠١	٠,٨٧٤ كبيرة
	متأخر	٤٨	٤١	١٩٦٨			

يتضح من الجدول السابق أن المتفوقين من طلاب القسم العلمي وامتازوا عن نظرائهم في سلوك إدارة الوقت بجميع أبعاده، ولكن تميز نظرائهم بالتوجه نحو الماضي.

جدول (٢٦) نتائج اختبار مان–ويتني للمقارنة بين طلاب القسم العلمي المتفوقين ونظرائهم في التوجه الزمني وإدارة الوقت

الذوات الأكاديمية	التحصيل	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	ذ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الماضي	متفوق	١٠٢	٨٨,٠٣	٨٩٧٩	٣,٦٣٨	٠,٠١	٠,٦١٤ متوسطة
	متأخر	٥٤	٦٠,٥٠	٣٢٦٧			

الحاضر	متفوق	١٠٢	٦٦,١٥	٦٧٤٧	٤,٧٣١	٠,٠١	٠,٧٩٨ كبيرة
	متأخر	٥٤	١٠١,٨٣	٥٤٩٩			
المستقبل	متفوق	١٠٢	٨٨,٥٦	٩٠٣٣	٣,٨٣٧	٠,٠١	٠,٦٤٧ متوسطة
	متأخر	٥٤	٥٩,٥٠	٣٢١٣			
مجموع التوجه الزمني	متفوق	١٠٢	٨١,٨٥	٨٣٤٩	١,٢٧٥	غير دالة	٠,٢١٥ ضعيفة
	متأخر	٥٤	٧٢,١٧	٣٨٩٧			
وضع الأهداف	متفوق	١٠٢	٧٢,٦٨	٧٤١٣	٢,٢٢٢	٠,٠٥	٠,٣٧٥ متوسطة
	متأخر	٥٤	٨٩,٥٠	٤٨٣٣			
آليات تنفيذ الأهداف	متفوق	١٠٢	٨٣,٧٩	٨٥٤٧	٢,٠١٩	٠,٠٥	٠,٣٤١ متوسطة
	متأخر	٥٤	٦٨,٥٠	٣٦٩٩			
مهارات التنظيم	متفوق	١٠٢	٨١,٥٠	٨٣١٣	١,١٤٢	غير دالة	٠,١٩٣ ضعيفة
	متأخر	٥٤	٧٢,٨٣	٣٩٣٣			
مجموع إدارة الوقت	متفوق	١٠٢	٧٩,٠٣	٨٠٦١	٠,٢٠١	غير دالة	٠,٠٣٤ ضعيفة
	متأخر	٥٤	٧٧,٥٠	٤١٨٥			

يتضح من الجدول السابق أن المتفوقين من طلاب القسم الأدبي تميزوا بتوجههم نحو الماضي والمستقبل، كما تميزوا بآليات تنفيذهم للأهداف بينما تميز نظرائهم بالتوجه نحو الحاضر ووضع الأهداف وتحديد الأولويات.

ملخص نتائج اختبار صحة الفرض السادس، وتفسيرها:

يمكن إجمال نتائج اختبار صحة الفرض السادس فيما يلي:

جدول (٢٧) ملخص نتائج اختبار صحة الفرض السادس

منظور الزمن وإدارة الوقت المميزة للمتفوقين	منظور الزمن وإدارة الوقت المميزة للمتفوقات
١-التوجه نحو المستقبل. ٢-آليات لتنفيذ الأهداف. ٣-مهارات جيدة للتنظيم والمحافظة على الوقت. ٤-سلوك جيد لإدارة الوقت.	التوجه نحو كل من الماضي والمستقبل.
منظور الزمن وإدارة الوقت المميزة للمتأخرين	**منظور الزمن وإدارة الوقت المميزة للمتأخرات**
-	وضع الأهداف وتحديد الأولويات.
منظور الزمن وإدارة الوقت للمتفوقين بالقسم العلمي	**منظور الزمن وإدارة الوقت المميزة للمتأخرين بالقسم العلمي**
سلوك إدارة الوقت بجميع أبعاده	التوجه نحو الماضي
منظور الزمن وإدارة الوقت للمتفوقين بالقسم الأدبي	**منظور الزمن وإدارة الوقت المميزة للمتأخرين بالقسم الأدبي**
١- التوجه نحو الماضي والمستقبل. ٢- آليات لتنفيذ أهدافهم.	١- التوجه نحو الحاضر. ٢- وضع الأهداف وتحديد الأولويات.

يتضح من الجدول السابق تميز المتفوقين من الطلاب، بتوجههم نحو المستقبل، ولديهم آليات لتنفيذ أهدافهم، كما لديهم مهارات جيدة للتنظيم والمحافظة على الوقت، وبصفة عامة لديهم سلوك جيد لإدارة وقتهم. بينما تميزت المتفوقات بالتوجه نحو الماضي والحاضر، وتميزت المتأخرات بوضع الأهداف وتحديد الأولويات.

تميز المتفوقون من طلاب القسم العلمي بإدارة وقتهم بجميع أبعاده بدرجة جيدة، بينما تميز نظرائهم بالتوجه نحو الماضي. بينما المتفوقون من طلاب القسم الأدبي بالتوجه نحو الماضي والحاضر، وأن لديهم آليات لتنفيذ أهدافهم، بينما تميز نظرائهم بالتوجه نحو الحاضر، ووضع الأهداف وتحديد الأولويات.

ويبدو واضحاً دور النوع والتخصص في تفاعلهما مع التحصيل على التوجه الزمني، وإدارة الوقت، حيث اختلفت النتائج عما كانت عليه في الفرض الخامس، والذي أهمل فيه كلا من النوع والتخصص.

ملخص النتائج:

١- تميز المتفوقون دراسياً عن نظرائهم في الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة بعد التحاقهم بالجامعة، والتوجه نحو الماضي والمستقبل، والتوجه الزمني بصفة عامة، وبآلياتهم لتنفيذ أهدافهم.

٢- تميز المتأخرون دراسياً عن نظرائهم في الذات الأكاديمية المخافة السالبة قبل التحاقهم بالجامعة، والموجبة بعده، والتوجه نحو الحاضر.

٣- اختلفت الذوات الأكاديمية المحتملة، والتوجه الزمني، وإدارة الوقت، لدى المتفوقين ونظرائهم باختلاف النوع، والتخصص.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً أو عملياً في إدراك المتفوقين ونظرائهم لأهمية الذوات المحتملة والجهد المبذول لتحقيقها.

٥- وجود تأثير -محدود- لتفاعل النوع مع التفوق، على الجهد المبذول لتحقيق الذوات الأكاديمية المحتملة، حيث كانت المتأخرات دراسياً أعلى في بذل الجهد من المتأخرين دراسياً.

٦- وجود تأثير -محدود- لتفاعل التخصص مع التفوق، على إدراك أهمية الذوات الأكاديمية المحتملة، حيث أدرك المتأخرون دراسياً، من طلاب القسم العلمي، أهمية أكبر للذوات الأكاديمية المحتملة من نظرائهم.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث، يوصي الباحث بما يلي:

١- ضرورة تنمية الذوات الأكاديمية المحتملة الموجبة، لدى المتفوقين ونظرائهم على حد سواء.

٢- ضرورة تضمين المقررات وطرائق التدريس لمهارات إدارة الوقت.

٣- ضرورة تحفيز الطلاب والطالبات للتوجه نحو المستقبل.

٤- ضرورة تفعيل البرامج الإرشادية داخل المدارس والجامعات والتي تساعد في تعديل الذوات الأكاديمية المحتملة السالبة إلى ذوات إيجابية، أو التخلص من العادات السيئة في إدارة الوقت، والتوجه السلبي نحو الزمن.

البحوث المقترحة:

تكاملاً مع نتائج البحث الحالي، ودراسة بعض النقاط الغائبة في موضوعه، يقترح الباحث بعض البحوث المستقبلية، على النحو التالي:

١- سمات الشخصية كعامل وسيط لتأثير الذوات الأكاديمية المفقودة على الذوات الأكاديمية المستقبلية.

٢- الذوات المهنية والاجتماعية المحتملة المميزة للمتفوقين دراسياً ونظرائهم.

٣- فاعلية برنامج إرشادي، مبني على نظرية منظور زمن المستقبل، لتعديل التوجه الزمني، الذوات السالبة لدى منخفضي التحصيل الدراسي من طلاب المدارس الثانوية.

٤- فاعلية برنامج إرشادي، لتنمية مهارات إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة.

٥- تأثير الذوات الأكاديمية على التحصيل: دراسة طولية.

المراجـــــــــع

١. السيد عبدالدايم عبدالسلام سكران (٢٠٠٦)، ماوراء التحليل **Meta-Analysis** كمنهج وصفي تحليلي لتجميع نتائج البحوث وتكاملها في مجال التربية وعلم النفس. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد ٥٣.

٢. رغدة شريم (٢٠٠٢)، دراسة استطلاعية تحليلية للذوات المستقبلية عند المراهقين، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد الأول.

٣. سمية علي عبدالوارث أحمد (١٩٩٦)، الخصائص السلوكية للتلاميذ المتفوقين بالصف الخامس الابتدائي كما يراها المعلم في ضوء متغيرات الذكاء المصور والتفكير الابتكاري ومفهوم الذات. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، ١٠(٢)، ص ص:٢٠٩-٢٤٠.

٤. عبدالفتاح عيسى إدريس ، السيد عبدالدايم عبدالسلام (٢٠٠٢)، البناء العاملي لسلوك إدارة الوقت لدى معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية–جامعة الأزهر، العدد ١١٤، الجزء الثاني، ص ص:٢٨٤-٣٣١.

٥. محمود أحمد عمر (١٩٩٤)، تنظيم الوقت في علاقته بالقلق والتوجهات الدافعية: دراسة استطلاعية في سيكولوجية الوقت، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الثامن، ص ص:٨٩-١٣٧.

٦. نادر أحمد أبوشيحة (١٩٩١)، إدارة الوقت، عمان: دار مجدلاوي.

7. Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (1998). Present and Possible Selves during Early Adolescence. . Paper Presented at the Bi-annual Meeting of the Society for Research on Adolescence.
8. Barbara A. Greene, B. A. & DeBacker, T. K. (2004). Gender and Orientations Toward the Future: Links to Motivation. Educational Psychology Review, 16(2),91-120.
9. Bybee, J. A. & Wells, Y. V. (2006). Body Themes in Descriptions of Possible Selves: Diverse Perspectives across the Life Span. Journal of Adult Development, Vol. 13(2), 95-101.
10. Clegga, S. & Bufton, S. (2008).Student support through personal development planning: retrospection and Time. Research Papers in Education, 23(4), 435–450.
11. *Daphna, O.;* Deborah, B. & Kathy, T. (2006). *Possible Selves* and *Academic* Outcomes: How and When *Possible Selves* Impel Action. Journal of Personality & Social Psychology, 91(1),188-204.
12. *Daphna, O.;* Deborah, B.; Kathy, T. & Tamera, H. (2004). *Possible Selves* as Roadmaps. Journal of Research in Personality, 38(2),130-149.
13. Dark-Freudeman, A.; West, R. L. & Viverito, K. M. (2006). Future Selves and Aging: Older Adults' Memory Fears. Educational Gerontology, 32: 85–109, 2006

15. Flora, C. (2009). Life in Balance: Timely Makeover, Psychology Today, 42(6), 58-59.
16. Garcia, T.; Lissi, M. R.; Egan-Dowdy, K.; Davila, C.; Matula, J. S. & Harris, C. L. (1995). Gender and Ethnic Differences in College Students' Academic Possible Selves. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 18-22.
17. Inglehart, M. R.; Markus, H.; Brown, D. R. & Moore, W. (1987). The Impact of Possible Selves on Academic Achievement-A longitudinal Analysis. Paper Presented at the Midwestern Psychological Association Meeting, Chicago, May 7-9.
18. Janis, I B.; Veague, H. B. &Driver-Linn, E. (2006). Possible Selves and Borderline Personality Disorder. Journal of Clinical Psychology 62, 387–394.
19. King, L. A. & Raspin, C. (2004). Lost and Found Possible Selves, Subjective Well-Being, and Ego Development in Divorced Women. Journal of Personality 72 (3), 603-632.
20. Leeks, K.(2006).An Examination of Sexual Behaviors and Future Time Perspective among African American Female Juvenile. *A Dissertation Submitted to the Graduate faculty of The University at Birmingham, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, U.M.I company* .
21. Marshall, S. K.; Young, R. A. & Domene, J. F. (2008). Adolescent Possible Selves as Jointly Constructed in Parent-Adolescent Career Conversations and Related Activities. Identity: An International Journal of Theory and Research, 8,185–204.
22. Meek, R. (2007). The parenting possible selves of young fathers in prison. Psychology, Crime & Law, 13(4), 371-382.
23. Packard, B. W. L. & Nguyen, D. (2003). Science Career Related Possible Selves of Adolescent Girls: A Longitudinal Study. Journal of Career Development, 29(4), 251-263.
24. Patricia, K.(1986). Relationships among ego identity status, moral development and future time perspective in late adolescence. *Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, U.M.I company.*
25. Patrick J. Carroll, P. J.; Shepperd, J. A. & Arkin, R. M. (2009). Downward Self-Revision: Erasing Possible Selves. Social Cognition, 27(4), 550–578.
26. Pizzolato, J. E. (2006). Achieving college student possible selves: Navigating the space between commitment and achievement of long-term identity goals. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 12, 57–69.

27. Robinson, B. S. & Davis, K. L. (2001). The Occupational Possible selves of Low- Income Women. Paper Presented at the Annual Meeting of the American psychological Association, San Francisco, CA, August 24-28.
28. Robinson, B. S. & Davis, K. L. (2001). The Occupational Possible Selves Of Low-Income Women. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, San Francisco, CA, August 24-28.
29. Rogan, P. J. (1975). Time Orientation of Young Male First Offenders as a Function of Period of Imprisonment and Race. Criminal Justice Monograph, VI(1), 1-36.
30. Sedita, J. (1995). A call for more Study Skills Instruction. Orland, FL: International Conference of the Learning Disability Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED380973).
31. Shannon L. Quinlan, S. L.; Jaccard, J. & Blanton, H. (2006). Conceptualization of Possible Selves: Implications for the Prediction of Risk Behavior. Journal of Personality 74(2), 599-630.
32. Skaron,A.; Kori, H. & Sandra, H. (2000). Improving Student Organizational Skills Through the Use of Organizational Skills in the Curriculum. M. A. Research Project, Saint Xavier University and Skylight Professional Development.
33. Vignoles, V. L.; Manzi, C.; Regalia, C.; Jemmolo, S. & Scabini, E. (2008). Identity Motives Underlying Desired and Feared Possible Future Selves. Journal of Personality 76(5), 1165-1200.
34. Wiesmann, U.; Niehoe rster, G.; Hannich, H. & Hartmann, U. (2008). Dimensions and profiles of the generalized health-related self-concept. British Journal of Health Psychology, 13, 755–771.
35. Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. Journal of Personality and Social Psychology, 77(6), 1271–1288.
36. Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2008). The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life . Futurist, 42(6),67.
37. Zimbardo, P.G., Keough, K.A., & Boyd, J.N. (1997). Present time perspective as a predictive of risky driving. Personality and Individual Differences , 23, 1007-1023.
38. Helena, S.; Myron, H. D. & Stephen, C. (2009). Self in Self-Worth Protection: The Relationship of Possible Selves and Self-Protection Strategies. College Student Journal, 43(3), 832-842.

استبيان مفتوح حول الذوات الأكاديمية المحتملة

إعداد

الدكتور/ السيد عبدالدايم عبدالسلام سكران

أخي الطالب/ أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

من فضلك خذ بضع دقائق لتفكر حول ذاتك في المستقبل (ما تتمنى، ما تتوقع، ما تخاف أن تكون عليه) في الجانب الأكاديمي.

هناك بعض الأسئلة التي يمكن أن تساعدك في وصف ذاتك:

أسئلة تتعلق بما تتمناه:

١-هل توجد أشياء تمنيت أن تكون عليها ذاتك قبل التحاقك بالتعليم الجامعي ولم تتحقق؟

٢-ما هي آمالك في المستقبل؟

٣-هل توجد هوايات تحب أن تصبح أفضل في ممارستها؟

أسئلة تتعلق بما تتوقعه:

١-هل توجد أشياء توقعتها لذاتك قبل التحاقك بالتعليم الجامعي ولم تتحقق؟

٢-ما هي توقعاتك لذاتك في المستقبل؟

٣-هل توجد توقعات يجب أن تكون أفضل إنجازها في المستقبل؟

أسئلة تتعلق بما تخاف منه:

١-هل توجد أشياء كنت تخاف منها قبل التحاقك بالتعليم الجامعي ووقعت؟

٢-ما هي مخاوفك لذاتك في المستقبل؟

٣-هل توجد مخاوف تحب أن تكون أفضل في تجنبها؟

مثال:

تمنيت أن أكون من الأوائل في دراستي، توقعت أن يكون معدلي ٤ من ٥، خفت من الرسوب.

اسرد أكبر قدر ممكن مما تفكر فيه من خلال الجدول التالي، ويمكنك أن تستخدم الجانب الآخر للورقة.

الجانب	ما تتمناه	ما تتوقعه	ما تخاف منه
الجانب الأكاديمي			

مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة لطلاب الجامعة

إعداد

د . السيد عبدالدايم عبدالسلام سكران

أستاذ مساعد علم النفس التربوي –كلية التربية –جامعة الزقازيق

عزيزي الطالب

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بعد اجتيازك للمرحلة الثانوية، وقبل دخولك الجامعة كان لك أمنيات وتوقعات ومخاوف في جميع مجالات حياتك – نقتصر هنا على المجال الأكاديمي – تتطلع إلي تحقيقها أو تجنبها من خلال الالتحاق بالجامعة. وبعد أن التحقت بالجامعة وبدأت الدراسة فيها، نود أن نتعرف على تلك الأمنيات والتوقعات والمخاوف، وهل مازالت قائمة أم أنها تبدلت بأخرى، ودرجة أهميتها، ودرجة جهدك المبذول لتحقيق أهدافك.

وفيما يلي نعرض عبارات تصف تلك الأمنيات والتوقعات والمخاوف (وصف لذاتك المستقبلية) في المجال الأكاديمي، وهذه الصفات تم الحصول عليها من استبيان مفتوح لأقرانك. عليك قراءة كل عبارة وتحديد هل كانت مجرد أمنية أم أنك كنت تتوقعها أم أنها كانت أشياء تخاف أن تتصف بها، وهل كانت تلك قبل التحاقك بالجامعة أم ظهرت بعد ذلك أم الاثنين معاً، وما درجة أهميتها في حياتك، والجهد الذي بذلته أو تنوي بذله لتحقيق ذاتك في هذا المجال.

مثال:

العبارات (وصف الذات)	الذات						درجة الأهمية					درجة الجهد المبذول لتحقيق الذات		
	مأمولة		متوقعة		مخاوف		هامة جدا	هامة	لا أدري	غير هامة	غير هامة مطلقاً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد								
مكتشف طرق استذكار غير مألوفة	√									√				√

إذا كانت هذه مجرد أمنية قبل التحاقك بالتعليم الجامعي فضع علامة (√) تحت (قبل) في العمود المعنون *(مأمولة) في عمود الذات*. ومن حيث الأهمية إذا كان وصفك بمكتشف طرق استذكار جديدة أمر غير هام فضع علامة (×) تحت (غير هامة) في العمود المعنون *درجة الأهمية*. وإذا كان جهدك الذي بذلته لتحقيق هذه الصفة لذاتك جهداً ضعيفاً فضع علامة (√) تحت (ضعيفة) في عمود *درجة الجهد المبذول لتحقيق الذات*.

أما إذا لم تكن تلك الصفة لا أمنية ولا شئ متوقع ولا شئ تخاف منه فاترك العبارة بدون أي علامة في أي خانة أمامها.

في حالة وجود أي أوصاف أخرى كنت تتمناها أو تتوقعها أو تخاف أن توصف بها، فأكتبها وضع أمامها علامات (√) تحت اختياراتك المناسبة لها كما هو موضح في المثال السابق.

وشكراً لتعاونكم الصادق

الباحث

أولاً: المعلومات الأولية:

هام جداً: (ضرورة تعبئة جميع الخانات)

الكلية والتخصص	درجة القدرات العامة في الثانوية	درجة التحصيلي	المعدل الفصلي الأول	المعدل الفصلي الثاني	المعدل الفصلي الثالث	المعدل المتوقع للتخرج
---------- -- ----------	(١٠٠/)	(١٠٠/)	(٥/)	(٥/)	(٥/)	(٥/)

ثانياً: عبارات المقياس

م	العبارات (وصف الذات)	الذات						درجة الأهمية					درجة الجهد المبذول لتحقيق الذات		
		مأمولة		متوقعة		مخاوف		هامة جدا	هامة	لا أدري	غير هامة	غير هامة مطلقاً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
		قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد								
١	طالب جيد														
٢	طالب ذكي في قاعة الدرس														
٣	أقوم بالأداء أفضل من زملائي														
٤	أحصل على درجات مرتفعة														
٥	منافس للأذكياء من زملائي														
٦	عدم الثقة في أدائي														
٧	إنجاز أعمالي الأكاديمية بسرعة														
٨	الرضا عن عملي الأكاديمي														
٩	سرعة تذكر معلوماتي														
١٠	الوصول للإجابات الصحيحة بسهولة														
١١	الانتهاء من المشاريع التي أكلف بها														
١٢	تجنب الأسئلة الصعبة														
١٣	الشعور بالسعادة للأعمال الجديدة														
١٤	القلق الشديد أثناء الاختبارات														
١٥	الحصول على مكافآت للأداء الجيد														
١٦	مساند لزملائي														
١٧	منظم في أعمالي الأكاديمية														
١٨	متعاون مع زملائي أكاديمياً														
١٩	منتظم في الدراسة														
٢٠	تكوين علاقات جيدة مع أساتذتي														
٢١	مشارك لزملائي في الأنشطة الجماعية														

م	العبارات (وصف الذات)	الذات						درجة الأهمية					درجة الجهد المبذول لتحقيق الذات		
		مأمولة		متوقعة		مخاوف		هامة جدا	هامة	لا أدري	غير هامة	غير هامة مطلقاً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
		قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد								
٢٢	مبدع في إجاباتي														
٢٣	مشهور بين زملائي														
٢٤	مستوى طموح مرتفع														
٢٥	قلق من الأسئلة المباشرة في قاعة الدرس														
٢٦	مهتم بالواجبات والاختبارات														
٢٧	راضي عن طموحاتي														
٢٨	الإحساس بالاغتراب														
٢٩	مسئول عن جماعة العمل التعاوني														
٣٠	شخصية مضغوطة ومتوترة														

مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة لطالبات الجامعة

إعداد

د . السيد عبدالدايم عبدالسلام سكران

أستاذ مساعد علم النفس التربوي –كلية التربية –جامعة الزقازيق

أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بعد اجتيازك للمرحلة الثانوية، وقبل دخولك الجامعة كان لك أمنيات وتوقعات ومخاوف في جميع مجالات حياتك – نقتصر هنا على المجال الأكاديمي – تتطلعين إلي تحقيقها أو تجنبها من خلال الالتحاق بالجامعة. وبعد أن التحقت بالجامعة وبدأت الدراسة فيها، نود أن نتعرف على تلك الأمنيات والتوقعات والمخاوف، وهل مازالت قائمة أم أنها تبدلت بأخرى، ودرجة أهميتها، ودرجة جهدك المبذول لتحقيق أهدافك.

وفيما يلي نعرض عبارات تصف تلك الأمنيات والتوقعات والمخاوف (وصف لذاتك المستقبلية) في المجال الأكاديمي، وهذه الصفات تم الحصول عليها من استبيان مفتوح لأقرانك. عليكِ قراءة كل عبارة وتحديد هل كانت مجرد أمنية أم أنكِ كنت تتوقعينها أم أنها كانت أشياء تخافين أن تتصفين بها، وهل كانت تلك قبل التحاقك بالجامعة أم ظهرت بعد ذلك أم الاثنين معاً، وما درجة أهميتها في حياتك، والجهد الذي بذلتيه أو تنوي بذله لتحقيق ذاتك في هذا المجال.

مثال:

العبارات (وصف الذات)	الذات						درجة الأهمية						درجة الجهد المبذول لتحقيق الذات		
	مأمولة		متوقعة		مخاوف		هامة جدا	هامة	لا أدري	غير هامة	غير هامة مطلقاً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد								
مكتشفة لطرق استذكار غير مألوفة	√									√				√

إذا كانت هذه مجرد أمنية قبل التحاقك بالتعليم الجامعي فضعي علامة (√) تحت (قبل) في العمود المعنون *(مأمولة) في عمود الذات*. ومن حيث الأهمية إذا كان وصفك بمكتشفة لطرق استذكار جديدة أمر غير هام فضعي علامة (×) تحت (غير هامة) في العمود المعنون *درجة الأهمية*. وإذا كان جهدك الذي بذلتيه لتحقيق هذه الصفة لذاتك جهداً ضعيفاً فضعي علامة (√) تحت (ضعيفة) في عمود *درجة الجهد المبذول لتحقيق الذات*.

أما إذا لم تكن تلك الصفة لا أمنية ولا شئ متوقع ولا شئ تخاف منه فاتركي العبارة بدون أي علامة في أي خانة أمامها.

في حالة وجود أي أوصاف أخرى كنتِ تتمنيها أو تتوقعينها أو تخافين أن توصفين بها، فاكتبيها وضعي أمامها علامات (√) تحت اختياراتك المناسبة لها كما هو موضح في المثال السابق.

وشكراً لتعاونكم الصادق

الباحث

أولاً: المعلومات الأولية:

هام جداً: (ضرورة تعبئة جميع الخانات)

الكلية والتخصص	درجة القدرات العامة في الثانوية	درجة التحصيلي	المعدل الفصلي الأول	المعدل الفصلي الثاني	المعدل الفصلي الثالث	المعدل المتوقع للتخرج
---------- --- ----------	(١٠٠/)	(١٠٠/)	(٥/)	(٥/)	(٥/)	(٥/)

ثانياً: عبارات المقياس

م	العبارات (وصف الذات)	الذات						درجة الأهمية					درجة الجهد المبذول لتحقيق الذات		
		مأمولة		متوقعة		مخاوف		هامة جدا	هامة	لا أدري	غير هامة	غير هامة مطلقاً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
		قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد								
١	طالبة جيدة														
٢	طالبة ذكية في قاعة الدرس														
٣	أقوم بالأداء أفضل من زميلاتي														
٤	أحصل على درجات مرتفعة														
٥	منافسة لمرتفعات الذكاء من زميلاتي														
٦	غير واثقة في أدائي														
٧	إنجاز أعمالي الأكاديمية بسرعة														
٨	الرضا عن عملي الأكاديمي														
٩	سرعة تذكر معلوماتي														
١٠	الوصول للإجابات الصحيحة بسهولة														
١١	الانتهاء من المشاريع التي أكلف بها														
١٢	تجنب الأسئلة الصعبة														
١٣	الشعور بالسعادة للأعمال الجديدة														
١٤	القلق الشديد أثناء الاختبارات														
١٥	الحصول على مكافآت للأداء الجيد														
١٦	مساندة لزميلاتي														
١٧	منظمة في أعمالي الأكاديمية														
١٨	متعاونة مع زميلاتي أكاديمياً														
١٩	منتظمة في الدراسة														
٢٠	تكوين علاقات جيدة مع أساتذتي														
٢١	مشاركة لزميلاتي في الأنشطة														

م	العبارات (وصف الذات)	الذات						درجة الأهمية					درجة الجهد المبذول لتحقيق الذات		
		مأمولة		متوقعة		مخاوف		هامة جدا	هامة	لا أدري	غير هامة	غير هامة مطلقاً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
		قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد								
	الجماعية														
٢٢	مبدعة في إجاباتي														
٢٣	مشهورة بين زميلاتي														
٢٤	مستوى طموح مرتفع														
٢٥	قلق من الأسئلة المباشرة في قاعة الدرس														
٢٦	مهتمة بالواجبات والاختبارات														
٢٧	راضية عن طموحاتي														
٢٨	الإحساس بالاغتراب														
٢٩	مسئولة عن جماعة العمل التعاوني														
٣٠	شخصية مضغوطة ومتوترة														

مقياس التوجه الزمني

Temporal Orientation Questionnaire (TOQ)

إعداد

Rogan, P. J.

ترجمة وتعريب

الدكتور/ السيد عبدالدايم عبدالسلام سكران

أستاذ مساعد علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة الزقازيق

أخي الطالب / أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

حياة كل منا تشمل ماض وحاضر ومستقبل، البعض يرتبط بإطار منها أكثر من الآخر بحسب المتغيرات المختلفة في حياته. وهذا المقياس يهدف إلى تحديد توجهك الزمني هل للماضي أم للحاضر أم للمستقبل، ولكل منا مبرراته التي يقتنع بها من وجهة نظره الخاصة.

سنعرض عليكم مجموعة من العبارات، أمام كل عبارة خمس اختيارات، عليك قراءة كل عبارة بشكل جيد ومحاولة فهمها ثم اختيار واحدا من الاختيارات الخمس التي تتناسب مع رأيك. لا حظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، والإجابة الصحيحة فقط التي تتناسب مع رأيك الخاص.

مثال:

العبارات	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
أعتقد في "أحييني اليوم وموتي غداً"		√			

فإذا كنت توافق (توافقين) على أنك تعتقد (تعتقدين) في أنك تحب (تحبين) أن تعيش يومك بدون النظر لليوم التالي، فضع (فضعي) علامة (√) تحت الاختيار "موافق" أمام العبارة.

مثال:

العبارات	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
الماضي جزء هام في حياتي					√

فإذا كنت ترى (ترين) أن تعارض (تعارضين) بشدة بأن الماضي جزء هام في حياتك، فضع (فضعي) علامة (√) تحت الاختيار "معارض جداً" أمام العبارة.

نشكر لكم تعاونكم الصادق، مع ملاحظة أن البيانات المستمدة من المقياس فهي لغرض البحث العلمي فقط.

الباحث

أولاً: بيانات شخصية

الاسم (اختياريًا)	النوع	الكلية والتخصص	المستوى أو الصف
----------	طالب ( ) طالبة ( )	---------- -- ---------- ---	

ثانيًا:عبارات المقياس

م	العبارات	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
١	أهمية وجاذبية التاريخ قليلة بالنسبة لي					
٢	المتاحف – كأماكن لعرض أشياء من الماضي- تسبب لي إزعاج					
٣	ذكرياتي عن الماضي من كنوز حياتي وغالية عليّ جداً					
٤	أنا لست من الذين يحتفظون بأشياء من سنوات حياتهم الماضية					
٥	لدى ذكريات قليلة عن الماضي في حياتي					
٦	أنا أعرف القليل عن أسلافي وأجدادي وشجرة العائلة					
٧	أحب أن تسير حياتي بنفس الطريقة التي أعيشها الآن					
٨	أنا مضغوط ومتضايق في أغلب حياتي					
٩	أشعر بالضيق والانزعاج إذا تصورت أن حياتي ستسمر كما هي عليه الآن					
١٠	الآن، يبدو كل شئ في حياتي متوقفاً					
١١	أتمنى الانتهاء من مشاغلي الحالية للانتقال إلى أشياء أخرى					
١٢	أنا انتظر بداية فترة جديدة من حياتي					
١٣	ما زلت أنتظر حياتي الأكثر سعادة					

م	العبارات	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
١٤	أنا لا أشعر بالترتيب والتوجه أو الهدف في حياتي					
١٥	أفكاري قليلة حول ما أود فعله فيما تبقى من حياتي					
١٦	حياتي تشبه قطعة من الخشب تنجرف في نهر غير معروف					
١٧	يوجد القليل أستطيع عمله للاستعداد للمستقبل مما يجعله مجهولاً وغير محدد					
١٨	أرى قيمة قليلة للتفكير في المستقبل					

مقياس سلوك إدارة الوقت

إعداد

الدكتور/ السيد عبدالدايم عبدالسلام سكران

أستاذ مساعد علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة الزقازيق

التعليمات:

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

لدينا في اليوم (٢٤) ساعة فقط، ولا نمتلك القدرة على إيجاد وقت يومي أكثر من ذلك. ولكن ما نستطيعه هو التحكم في كل من: تصرفاتنا الخاصة وما ننوي عمله خلال ما نمتلكه من وقت. ولكل واحد منا –في حياته– مجموعة أولويات على رأس كل منها هدف، نصل إليه من خلال مجموعة من المهام. فالطالب لديه أولويات كالعمل المدرسي (الذهاب للجامعة، حضور المحاضرات، معرفة الواجبات....)، قد يهدف من خلال هذا العمل الحصول على معدل تراكمي مرتفع، ولإنجاز هذا الهدف فإنه يؤدي مجموعة من المهام (عمل الواجب المنزلي، إعادة التكليفات في موعدها، إنجاز مشروع التخرج في وقت مبكر...).

والهدف من وراء المقياس الحالي هو التعرف على مدى إدارتك للوقت الذي تمتلكه (تمتلكينه) في تخطيط أهدافك وتحديد أولوياتك، وآلياتك لإنجاز أهدافك، ومهارات التنظيم وإدارة الوقت لديك. والمرجو هو قراءة عبارات المقياس جيداً، والاستجابة لكل عبارة كما تنطبق عليك لا كما تتمنى (تتمنين)، ولا تترك (تتركين) أي عبارة بدون استجابة.

مثال:

العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
ارتب أدواتي قبل ذهابي للجامعة بوقت كاف			√		

فإذا كنت تقوم بذلك أحياناً بمعنى أنه ليس بصورة منتظمة، فضع (فضعي)علامة (√) أمام العبارة وتحت الاختيار "أحياناً". وهكذا في جميع العبارات.

شكراً لتعاونكم

الباحث

أولاً: بيانات شخصية

الاسم (اختيارياً)	النوع	الكلية والتخصص	المستوى أو الصف
----------	طالب ( ) طالبة ( )	---------- -- ---------- ---	

ثانياً:عبارات المقياس

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
١	أحدد أهم الأولويات في حياتي					
٢	أضع قائمة بالأهداف التي أسعى لتحقيقها لكل أولوية					
٣	أضع قائمة بالمهام (اليومية، الأسبوعية.....) اللازمة لإنجاز كل هدف					
٤	أكتب أهدافي ومهامي بشكل مميز (تحتها خط، لون مميز..)					
٥	أرتب أولوياتي بحسب أهميتها في حياتي					
٦	أقسِّم أهدافي على فترات زمنية (حالية، قريبة، بعيدة)					
٧	لدى نظام محدد لإدارة الوقت					
٨	أعمل جدول لمهامي اليومية، الأسبوعية،الشهرية...					
٩	يسهل عليَّ الالتزام بجدول المهام					
١٠	أغلق جوالي أثناء أدائي لمهام ذات أولوية					
١١	أنهمك في التفاصيل الصغيرة للمهام					
١٢	أراجع مهامي بشكل منتظم					
١٣	لدى نظام محدد للاستذكار					
١٤	أحضر مقدماً للموضوعات التي سندرسها في اليوم التالي					
١٥	أذاكر قبل وقت الاختبارات بوقت كاف					

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
١٦	أشعر أنني طالب جامعي منظم					
١٧	أحافظ على دفاتري وتجهيزاتي مرتبة ليسهل عليّ إيجاد ما احتاجه					
١٨	أحافظ على جدول لأوقات الاستذكار والأنشطة					
١٩	أسجل واجباتي في سجل يومي					
٢٠	لدى خطة منظمة لترتيب عمل الواجبات					
٢١	أحافظ على واتبع، خطة مكتوبة لإنجاز واجبات طويلة المدى					
٢٢	أكمل واجباتي وأسلمها في الوقت المحدد لها					
٢٣	أكتب ملاحظات تساعدني على تذكر المطلوب مني					
٢٤	أعمل سجلاً (ملفات) للاحتفاظ بالأشياء والأوراق					
٢٥	أشعر بالتحكم في الوقت					

حجم التأثير في بحوث الموهوبين

إعداد أ.د / عزت عبد الحميد محمد حسن

أستاذ علم النفس التربوي – كلية التربية جامعة الزقازيق

(بحث تم عرضه في أعمال المؤتمر العلمي الثامن بكلية التربية جامعة الزقازيق (استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم: الواقع والطموحات)، المنعقد في الفترة من ٢١-٢٢ أبريل ٢٠١٠)

ملخص:

يُعتبر حجم التأثير Effect Size أحد المقاييس أو المؤشرات المهمة للدلالة العملية Practical significance التي تهتم بفائدة وجدوى النتائج في العالم الواقعي، حيث إنه لا قيمة للدلالة الإحصائية ما لم يكن هناك وجود للدلالة العملية، فمن المهم التعرف على ما إذا كان للتأثير دلالة عملية، وليس التعرف على ما إذا كان التأثير دال إحصائيًا أم لا. فقد تكون الدلالة الإحصائية مضللة، ولذلك من المهم الرجوع إلى حجم التأثير لتقويم نتائج أي تجربة، حيث تخبرنا أحجام التأثير عن مقدار التأثير في حين أن الدلالة الإحصائية لا تخبرنا عن ذلك.

وقد بات واضحًا الحاجة الملحة لتقدير حجم التأثير في الأبحاث العلمية كلما كان ذلك ممكنًا، نظرًا لأن كثير من الباحثين ومحرري المجلات العلمية أدركوا أهمية تقدير حجم التأثير، باعتباره أحد المؤشرات المهمة للدلالة العملية، ولذا أوصى عدد كبير من الباحثين والعلماء والجمعيات الأكاديمية وسياسات التحرير بعدّة دوريات علمية بوجوب أن تتضمن نتائج البحث أحد مقاييس حجم التأثير جنبًا إلى جنب مع اختبارات الدلالة الإحصائية وأن يتم تفسير كل منهما، الأمر الذي قد يزيد من جودة تقديم نتائج الأبحاث المختلفة.

ونظرًا لأهمية حجم التأثير كمؤشر أو كمعيار للدلالة العملية يُوصَى به كوجه مكمل لاختبارات الدلالة الإحصائية، ونظرًا لعدم ألفة الباحثين بمقاييس حجم التأثير الأمر الذي أدى إلى وجود قصور واضح في تقديرات حجم التأثير في البحوث النفسية والتربوية بوجه عام وبحوث الموهوبين بوجه خاص، ونظرًا لعدم وجود مرجع عربي يتضمن جميع مقاييس حجم التأثير شائعة الاستخدام في تلك البحوث، جاءت فكرة البحث الحالي لسد هذه الفجوة وإلقاء الضوء على كثير من الأمور المتعلقة بحجم التأثير مثل مفهومة وأهميته ومقاييسه وكيفية تفسيره.

وقد **هدف** هذا البحث إلى ما يلي:

- إلقاء الضوء على مفهوم حجم التأثير وأهميته وكيفية تفسيره، ولماذا يجب حساب حجم التأثير.
- عرض مجموعة كبيرة ومتكاملة من طرق أو معادلات حساب حجم التأثير (يدويًا أو إلكترونيًا) شائعة الاستخدام في البحوث النفسية والتربوية وبحوث

الموهوبين، سواء في بحوث الفروق بين المجموعات أو البحوث الارتباطية، والتعرف على كيفية استخدام كل منها لحساب حجم التأثير.

- التعرف على مشكلات مقاييس حجم التأثير.

ولتحقيق هذه الأهداف تم التركيز على النقاط التالية: مفهوم حجم التأثير، والدلالة الإحصائية في مقابل الدلالة العملية، ومقاييس حجم التأثير (اليدوية والالكترونية) حيث تم استعراض مجموعة كبيرة ومتنوعة من معادلات أو طرق حساب حجم التأثير تتعدى ٣٧ معادلة، ولماذا يجب حساب حجم التأثير؟ أو لماذا نحتاج إلى حجم التأثير؟، حجم التأثير في بحوث الموهوبين، أهمية حجم التأثير، وكيفية تفسير قيم حجم التأثير، ومشكلات مقاييس حجم التأثير. **واختتم** البحث بمجموعة كبيرة من التوصيات التي تساعد الباحثين في اختيار وحساب وتفسير حجم التأثير.

مقدمة

يُعتبر حجم التأثير Effect Size أحد المقاييس أو المؤشرات المهمة للدلالة العملية Practical significance التي تهتم بفائدة وجدوى النتائج في العالم الواقعي (Steyn & Ellis, 2009: 107)؛ حيث إنه لا قيمة للدلالة الإحصائية ما لم يكن هناك وجود للدلالة العملية، فمن المهم التعرف على ما إذا كان للتأثير دلالة عملية، وليس التعرف على ما إذا كان التأثير دال إحصائيًا أم لا.

وقد أوصى عدد كبير من الباحثين والعلماء والجمعيات الأكاديمية وسياسات التحرير بعدّة دوريات علمية بوجوب أن تتضمن نتائج البحث أحد مقاييس حجم التأثير جنبًا إلى جنب مع اختبارات الدلالة الإحصائية وأن يتم تفسير كل منهما، الأمر الذي قد يزيد من جودة تقديم نتائج الأبحاث المختلفة.

فقد أكَّد بشدة دليل نشر الجمعية النفسية الأمريكية American Psychological Association (APA) publication manual الذي تستخدمه أكثر من (١٠٠٠) مجلة ودورية علمية في طبعته الخامسة الصادرة عام (٢٠٠١) على ضرورة استخدام مقاييس حجم تأثير كوجه مكمل لاختبارات الدلالة الإحصائية، وذلك لتزويد القارئ ليس فقط بالمعلومات حول الدلالة الإحصائية بل أيضا بالمعلومات الكافية لتقييم مقدار التأثير أو العلاقة المشاهدة ، فقد أكَّد على ضرورة احتواء قسم نتائج البحث على أحد مؤشرات حجم التأثير أو قوة العلاقة بين متغيرات البحث، حتى يمكن للقرَّاء والباحثين فهم النتائج والاستفادة منها، واعتبر هذا الدليل أن الفشل في تقدير حجم التأثير يعتبر عيبًا في تصميم وتقرير البحث. وفي عام (٢٠٠٦) نشرت American Educational (AERA) Research Association المعايير الخاصة بذكر حجم التأثير التجريبية في بحوث علم الاجتماع الإمبريقية، وأوصى المؤلفين بتضمين مؤشر حجم التأثير، والخطأ المعياري وفترة الثقة مع تقديم تفسير نوعي لحجم التأثير، أي أن جمعية البحث التربوية الأمريكية اتبعت نفس سياسة الجمعية النفسية الأمريكية السابقة التي تتطلب تطبيق حجم التأثير في مجلاتها (Sun, 2008: 7)، (Thompson, 2007: 424 ، Durlak, 2009: 1).

ومن هنا يتضح أنه قد بات واضحًا الحاجة الملحة لتقدير حجم التأثير في الأبحاث العلمية كلما كان ذلك ممكنًا، نظرًا لأن كثير من الباحثين ومحرري المجلات العلمية أدركوا أهمية تقدير حجم التأثير، باعتباره أحد المؤشرات المهمة للدلالة العملية.

فقد تكون الدلالة الإحصائية مضللة، ولذلك من المهم الرجوع إلى حجم التأثير لتقويم نتائج أي تجربة، حيث تخبرنا أحجام التأثير عن مقدار التأثير في حين أن الدلالة الإحصائية لا تخبرنا عن ذلك، وأنه يجب على الباحثين أن يضعوا في اعتبارهم أسئلة مثل: هل التأثير الملاحظ حقيقي أم يرجع إلى الصدفة؟، وإذا كان التأثير حقيقي فما حجمه؟ هل حجم التأثير كبير بدرجة كافية لأن يكون مفيدًا؟ (محسوب الضوي، ٢٠٠٦: ٥٠).

فأحجام التأثير تعتبر الوسيلة الإحصائية التي يستخدمها الباحثون لوصف المقدار الملاحظ بين فروق المجموعات أو العلاقات الملاحظة في الدراسات أو البحوث الكمّية، حيث تلعب تقديرات حجم التأثير دورًا مهمًا في تحديد القوّة الإحصائية Statistical Power عندما يختار الباحثون تصميمات البحث، وعمل المراجعات التحليلية البعدية

meta-analytic لأدبيات موضوع معيّن، أو تفسير نتائج البحث الأساسي. وبالرغم من أن خبراء الإحصاء قد نادوا بذكر واستخدام حجم التأثير لمدة طويلة، إلاّ أن استجابة الباحثين لهذا النداء كانت بطيئة (Matthews et al., 2008: 56).

ومن المتوقع أن التأكيد المتزايد على ذكر حجم التأثير الذي تبناه دليل نشر الجمعية النفسية الأمريكية قد يزيد من تقدير حجم التأثير بالبحوث المختلفة على مدى السنوات القليلة القادمة.

ويُعد حجم التأثير من المفاهيم التي تتسم بالعمومية، حيث يمكن تطبيقه في كثير من الاختبارات الإحصائية للفرض الصفري، فعندما يكون الفرض الصفري المتعلق بمجتمع معين خاطئًا فإنه يكون خاطئًا بدرجة معينة، أي ربما يكون خاطئًا بدرجة كبيرة أو متوسطة أو ضعيفة، ويعتبر حجم التأثير في المجتمع الإحصائي مقياسًا لدرجة خطأ الفرض الصفري (صلاح علام، ١٩٩٣: ١١٨).

ويلاحظ أن صياغة الفروض الصفرية بصورة غير مناسبة أدى إلى إبعاد انتباه الباحثين عن مقدار النتيجة أو التأثير والاهتمام بمقدار قيمة (p) أو مستوى الدلالة؛ حيث يشير Lane (2000) إلاّ أن المشكلة أنه في الواقع نادرًا ما تكون فروق التأثيرات صفرًا، **ولذا فإن الشيء المهم هو تقدير مقدار أو حجم التأثير وليس اختبار ما إذا كانت التأثيرات صفرية أم لا**، لأن الفرض الصفري لا يزودنا بكثير من المعلومات حيث إننا نعرف مسبقًا أن الفرض الصفري خاطئ، ورغم ذلك نقوم بحساب إحصاءة الاختبار التي تمكننا من تحديد احتمالية الحصول على الفرق بنفس القدر أو أكبر من المشاهد إذا كان الفرض الصفري صحيحًا، ومن هنا يمكن للباحث أن يصيغ الفرض الصفري بصورة أكثر ملائمة، كما يلي:

- فبدلاً من السؤال: هل يوجد فرق (مجرد فرق)، يتم السؤال عما إذا كانت هناك فروق عملية أو تربوية.
- وبدلاً من السؤال: هل السيارة (تويوتا) أفضل استهلاكًا للوقود من السيارة (جيب) يتم السؤال عن عدد الجوالين التي توفرها (تويوتا) مقارنة بـ (جيب) وهل هذا الفرق مهم عمليًا؟.
- وكذلك بدلاً من السؤال: هل إحدى المجموعات لها درجات أعلى من الأخرى، يُفترض أن نسأل: ما مقدار الفرق بين درجات المجموعة العالية مقارنة بالمجموعة أو المجموعات الأخرى، وهل هذا الفرق له أهمية عملية أو تربوية (في: عادل بابطين، ٢٠٠٢: ٧٧).

وأشار رشدي منصور (١٩٩٧) إلى أن **حجم العينة** يؤثر تأثيرًا كبيرًا على الوصول إلى مستوى الدلالة الإحصائية، فعند حساب دلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين كبيرتين في الحجم فسوف نصل في كثير من الأحيان إلى دلالة هذا الفرق إحصائيًا نتيجة زيادة أعداد المجموعتين، حتى ولو كان هذا الفرق صغيرًا جدًا، فزيادة أعداد المجموعتين يؤدي إلى الوصول بالفرق بين المتوسطين إلى مستوى الدلالة الإحصائية مهما كان هذا الفرق ضئيلاً. كما أن العكس صحيح تمامًا فقد يكون الفرق بين المتوسطين كبيرًا ولكن نظرًا لصغر حجم مجموعتي المقارنة لم يصل هذا الفرق مستوى

الدلالة الإحصائية. ومن هنا ظهر مفهوم **حجم التأثير** ليكمل هذا النقص أي ظهر ليكمل مستوى الدلالة ولم يأت ليحل محلها، لأن مقاييس حجم التأثير لا تتأثر بأحجام العينات، لأنها تتناول حجم الفرق أو قوة الارتباط دون أن تكون دالة لحجم العينة أي لا تعتمد على حجم العينة، وأن الثمن الذي يدفع مقابل هذا أن مقاييس حجم التأثير لا تعبر عن مدى الثقة التي نوليها لهذا الفرق بل يترك هذا تمامًا لمستوى الدلالة الإحصائية للنتائج.

وتشير البحوث التي اهتمت بتقييم استخدام حجم التأثير في بحوث الموهوبين (مثل: Plucker (1997)، Paul & Plucker (2004) ، (Matthews et al. (2008) والتي سيتم تناولها في متن هذا البحث، إلى أنه يوجد قصور واضح في تقديرات حجم التأثير في بحوث الموهوبين.

كما أشار (Volker, 2006: 655) إلى أن معظم الباحثين في العلوم الاجتماعية يتجاهلون تضمين تقديرات حجم التأثير في بحوثهم أي لا يهتمون بحساب حجم التأثير، وهذا يحتاج إلى باحثي التحليل البعدي Meta-Analysis لتقدير أحجام التأثير في العديد من الدراسات وذلك بالاعتماد على العلاقات المعروفة بين الاختبارات الإحصاء الاستدلالي (مثل: اختبار (ت)، اختبار (ف)، ...) إلاَ أن تقديرات حجم التأثير باستخدام مثل هذه العلاقات تتضمن أخطاء أكثر من الأخطاء التي يمكن أن تحدث إذا تم تقدير حجم التأثير من البيانات الخام مباشرة.

ونظرًا لأهمية حجم التأثير كمؤشر أو كمعيار للدلالة العملية يُوصَى به كوجه مكمل لاختبارات الدلالة الإحصائية، ونظرًا لعدم ألفة الباحثين بمقاييس حجم التأثير الأمر الذي أدى إلى وجود قصور واضح في تقديرات حجم التأثير في البحوث النفسية والتربوية بوجه عام وبحوث الموهوبين بوجه خاص، ونظرًا لعدم وجود مرجع عربي يتضمن جميع مقاييس حجم التأثير شائعة الاستخدام في تلك البحوث، جاءت فكرة البحث الحالي لسد هذه الفجوة وإلقاء الضوء على كثير من الأمور المتعلقة بحجم التأثير مثل مفهومة وأهميته ومقاييسه وكيفية تفسيره.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١) إلقاء الضوء على مفهوم حجم التأثير وأهميته وكيفية تفسيره، ولماذا يجب حساب حجم التأثير.
٢) عرض مجموعة كبيرة ومتكاملة من طرق أو معادلات حساب حجم التأثير (يدويًا أو إلكترونيًا) شائعة الاستخدام في البحوث النفسية والتربوية وبحوث الموهوبين، سواء في بحوث الفروق بين المجموعات أو البحوث الارتباطية، والتعرف على كيفية استخدام كل منها لحساب حجم التأثير.
٣) التعرف على مشكلات مقاييس حجم التأثير.

ولتحقيق الأهداف السابقة تم التركيز على النقاط التالية:

- مفهوم حجم التأثير.
- الدلالة الإحصائية في مقابل الدلالة العملية.
- مقاييس حجم التأثير.

- لماذا يجب حساب حجم التأثير؟ أو لماذا نحتاج إلى حجم التأثير؟
- حجم التأثير في بحوث الموهوبين.
- أهمية حجم التأثير.
- كيفية تفسير قيم حجم التأثير.
- حساب قيم حجم التأثير إلكترونيًا.
- مشكلات مقاييس حجم التأثير.

ويأمل الباحث الحالي أن يجد الباحثين في هذا البحث الإجابة على كثير من تساؤلاتهم المتعلقة بمعنى وأهمية حجم التأثير وطرق حسابه وكيفية تفسيره، وأن يساعدهم في فهم دور حجم التأثير في البحث، وفيما يلي سيتم تناول كل نقطة من هذه النقاط بالتفصيل:

مفهوم حجم التأثير

يشير حجم التأثير إلى الدلالة العملية للنتائج، ويقيس قوة العلاقة (التلازم) بين المتغيرات الموجودة في البحث. ويُعرف Cohen (1988) حجم التأثير على أنه **الدرجة التي توجد فيها الظاهرة في المجتمع** (في: Steyn & Ellis, 2009: 106). أما Nix & Barnette (1998) فيعَرِّفا حجم التأثير على أنه **الدرجة التي توجد فيها الظاهرة في المجتمع، أو الدرجة التي يكون فيها الفرض الصفري خاطئ**، بينما يرى كيلو Kellow (1998) بأنَّ حجم التأثير هو ببساطة **أي مقياس يُخبر عن مدى تفسير المتغير التابع أو توقعه بواسطة المتغير المستقل** (في: عادل بابطين، ٢٠٠٢: ٩٤).

كما يُعَرَّف حجم تأثير على أنه: الدرجة التي تكون فيها النتائج لها دلالة عملية في مجتمع الدراسة، أو أنه عبارة عن مؤشر يُحدّد درجة أهمية أو عدم أهمية (تفاهة) نتائج الدراسة بغض النظر عن حجم عيّنة الدراسة(Hojat & Xu, 2004: 241-242) .

ويشير (رشدي منصور، ١٩٩٧: ٥٧) إلى أن مفهوم حجم التأثير يُقصد به الأساليب التي يتم من خلالها معرفة حجم الفرق أو حجم العلاقة بين متغيرين أو أكثر، وأنه يطلق على حجم التأثير عدة مسميات منها: الدلالة العملية Practical Significant ، وقوة الترابط Strength of Association، ومقاييس قوة التأثير Strength of Effect Measures.

كما أن حجم تأثير Effect Size اسم أطلق على عائلة من المؤشرات التي تقيس مقدار تأثير المعالجة، وتختلف عن اختبارات الدلالة Significance Tests، حيث هذه المؤشرات مستقلة عن حجم العيّنة، أي لا تتأثر بحجم العينة كما هو الحال في اختبارات الدلالة الإحصائية (http://www.uccs.edu/~faculty/lbecker/es.htm).

ويذكر (Hedges, 2008: 167) أن أحجام التأثير هي مؤشرات كمّية للعلاقات بين المتغيّرات، فرغم أن مصطلح حجم التأثير تم استخدامه للإشارة إلى عدد كبير من المؤشرات المحددة، إلاَّ أنه الآن يشير مصطلح حجم التأثير إلى أيّ مؤشر للعلاقة بين

المتغيّرات، **فحجم التأثير يصف درجة خطأ الفرض الصفري المتعلق بعدم وجود علاقة بين المتغيّرات**. وبالرغم من وجود مؤشرات مختلفة لحجم التأثير، إلا أنه يتم تفضيل بعض المؤشرات على الأخرى، نظرًا لأن بعضها أفضل من الآخر.

وتزودنا أحجام التأثير بالمعلومات عن مقدار واتجاه الفرق بين مجموعتين أو قوة العلاقة بين متغيرين، ويمكن أن يكون حجم التأثير فرق بين متوسطين أو نسبة مئوية أو ارتباط، فعادة يريد الباحثون أن يتعرفوا على الفروق بين المجموعات التي يدرسونها، أو أن المتغيرات التي يفحصونها مرتبطة، وتزودهم أحجام التأثير بمثل هذه المعلومات عن طريق تقييمها لمقدار الفرق الموجود بين المجموعات وقوة العلاقة بين المتغيرات، أي أن حجم التأثير يجيب على أسئلة مثل: كم الفرق ...؟ (how much difference ...؟)، كم قوة..؟ (how strong ...؟)، أي أن أحجام التأثير تُقيِّم مقدار magnitude أو قوة strength النتائج التي تحدث في البحث، وهذه المعلومات لا يمكن الحصول عليها عن طريق التركيز فقط على مستوى الدلالة الإحصائية مثل (٠,٠٥) (Durlak, 2009: 1-2).

ويحدد (Thalheimer & Cook, 2002: 3) حجم التأثير بالفرق بين متوسطين (مثل: الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة) مقسومًا على الانحراف المعياري المشترك للمجموعتين، وهذه القسمة على الانحراف المعياري تمكّننا من مقارنة أحجام التأثير عبر التجارب المختلفة.

ويُعرَّف (Sun, 2008: 4) حجم التأثير على أنه الإحصاءة statistic التي تحدّد الدرجة التي تتباعد نتائج العيّنة من التوقّعات المحدّدة في الفرض الصفري.

وحجم التأثير بارامتر مستقل عن حجم العينة ويحدد مقدار الفرق بين المجتمعات أو العلاقة بين المتغيرات التفسيرية ومتغيرات الاستجابة explanatory and response variables (Olejnik, S., & Algina, 2003: 434).

ولذا أوصي المؤلفون بأنه ينبغي على محرري المجلات العلمية أن يتبنّوا السياسة التي تتطلب ذكر حجم تأثير عندما يكون ملائمًا في جميع البحوث التي تنشر بتلك المجلات العلمية.

ويشير (Thompson, 2007: 423) إلى أن إحصاءات حجم التأثير تميز المدى الذي تتباعد فيه نتائج العيّنة عن التوقعات المحددة في الفرض الصفري. وقد أكدت لجنة عمل الاستدلال الإحصائي بالجمعية النفسية الأمريكية على ضرورة تقدير حجم التأثير بجوار قيم الدلالة الإحصائية، وأن تفسر أحجام التأثير في ضوء التأثيرات المُخْبَر عنها سابقا، وأن تقدير حجم التأثير أصبح من الضروريات الأساسية للبحث الجيد.

الدلالة الإحصائية في مقابل الدلالة العملية Statistical Significance vs. Practical Significance

تشير الدلالة الإحصائية إلى إذا ما كانت النتيجة ناشئة عن الصدفة أو المتغيّرية variability في العيّنة بينما تشير الدلالة العملية إلى إذا ما كانت النتيجة مفيدة في العالم الحقيقي، حيث تجعل الدلالة العملية أنه من الممكن عمل تفسيرات ذات مغزى لنتائج البحث وتطبيقها في العالم الحقيقي.

فقيمة p (p-value) تساعد في إصدار الحكم يتعلق بالدلالة الإحصائية للنتائج، إلاّ أن قيمة p لا تكفي بمفردها في مساعدة القرَّاء لفهم الدلالة العملية للبحث، وذلك لعدة أسباب منها:

- أن قيم p تتأثر بالعديد من العوامل ولذا لا يمكن استخدامها لاتخاذ قرار يتعلق بمقدار تأثير المعالجة.
- أن قيم p لا تدرس مباشرة القضية الحرجة لإعادة النتيجة؛ فقيم p الصغيرة لا تدلّ على ثقة كبيرة في استخلاص أن نتائج العينة تتكرر، ولهذا يوصي بأن يُتْبَع اختبار الدلالة بحساب حجم التأثير الذي يمكن أن يستخدم لإصدار الحكم حول الدلالة العملية للنتائج. ويشير Fan (2001) إلى أن قيمة p وحجم التأثير وجهان لعملة واحدة، يكمل كل منهما الآخر ولكنّ لا يحل أحدهما مكان الآخر، ولذا يجب على الباحثين أن يضعوا في اعتبارهم كلا الجانبين (Sun, 2008: 6).

ويشير (Durlak, 2009: 8) إلى أنه يتم استخدام المصطلحين: الدلالة العملية Practical significance والدلالة الإكلينيكية Clinical significance بشكل متبادل للإشارة إلى درجة التغيير ذات المعني في حياة المشاركين.

أما (رشدي منصور، ١٩٩٧: ٥٩) فيشير إلى أن مفهوم **الدلالة الإحصائية** للنتائج يركز على مدى الثقة التي نوليها لنتائج الفروق أو العلاقات بصرف النظر عن حجم هذه الفروق أو تلك العلاقات، فإذا كان الفرق دالاً إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين مجموعتين، فذلك يشير إلى أن الفرق المجموعتين حقيقي وأن مجتمع المجموعة الأولي يختلف عن مجتمع المجموعة الثانية، وأننا نثق في هذا الحكم بنسبة ٩٥%. وهنا نكون في حاجة إلى ما يسمي **بالدلالة العملية** للتعبير عن مقدار هذا الفرق من حيث كونه صغيرًا أو متوسطًا أو كبيرًا، لذا فالدلالة العملية هي الجانب المكمل لمفهوم الدلالة الإحصائية، حيث تشير الدلالة العملية إلى الفرق أو حجم الارتباط بصرف النظر عن مدى الثقة التي نضعها في النتائج، أي أن كلاً من الدلالة الإحصائية والدلالة العملية يكمل منهما الآخر ويعوض النقص الكامن فيه، فهما كوجهي عملة واحدة يؤدي استخدامهما معًا إلى إثراء نتائج البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية وكذلك البحوث في مجالات المعرفة الأخرى.

وباختصار فمستويات الدلالة الإحصائية للاختبارات الإحصائية تشير إلى مقدار الثقة في النتائج التي يتم التوصل إليها بغض النظر عن حجم الفروق أو قوة الارتباطات بهذه النتائج وأنها تتأثر بطريقة مباشرة بحجم العينة، أما مقاييس حجم التأثير (أو الدلالة العملية) فلا تتأثر بحجم العينة وتشير إلى حجم الفروق أو قوة الارتباطات بين المتغيرات بغض النظر عن مقدار الثقة.

مقاييس حجم التأثير

توجد مجموعة كبيرة من الصيغ أو المعادلات التي تستخدم لقياس أو حساب حجم التأثير، وبوجه عام يمكن قياس حجم التأثير بطريقتين:

١) كفرق معياري بين المتوسطين.

٢) كارتباط بين تصنيف المتغير المستقل ودرجات الأفراد على المتغير التابع. ويسمى هذا الارتباط بـ "ارتباط حجم تأثير" Effect Size Correlation(http://www.uccs.edu/~faculty/lbecker/es.htm).

وبالرغم من وجود عدة مصطلحات تستخدم للإشارة إلى مقاييس حجم التأثير، إلاَّ أن كيرك Kirk (1996) تمكن من وصف ٤٠ مقياسًا لحجم التأثير وتم تصنيفهم أيضًا في بعدين أساسيين هما:

١) مقاييس الفروق المعيارية في مقابل مقاييس التباين المفسر.

٢) مقاييس حجم التأثير غير المصححة في مقابل مقاييس حجم التأثير المصححة (في: Velicer et al., 2008: 592).

والمعادلات التي تُستخدم لحساب حجم التأثير كثيرة ومتنوعة وتختلف حسب الأسلوب الإحصائي المستخدم لاختبار صحة الفرض الصفري، وسنركز هنا على المقاييس أو المعادلات شائعة الاستخدام، حيث سيتم ذكر معادلات حساب حجم التأثير كما أوردها كل من: رشدي منصور (١٩٩٧)، صلاح مراد (٢٠٠٠)، زكريا الشربيني (٢٠٠١)، عادل بابطين (٢٠٠٢)، Thalheimer & Cook (2002)، محسوب الضوي (٢٠٠٦)، Volker (2006)، Mendes (2007)، et al. (2008) Velicer، http://www.uccs.edu/~faculty/lbecker/es.htm، Durlak (2009).

أولاً: حجم التأثير عند استخدام اختبار (ت) T-Test

(١) حجم التأثير في حالة عينتين مستقلتين من البيانات

عند استخدام اختبار (ت) لدراسة الفرق بين مجموعتين مستقلتين يدل حجم التأثير على تأثير الانتماء لمجموعة معينة على المتغير التابع موضع الاهتمام. وكثيرًا ما يحتاج الباحثون إلى حساب حجم التأثير عند حساب الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين، وخاصة عند استخدام التصميم التجريبي الذي يتضمن مجموعتين إحداهما تجريبية Experimental group والأخرى ضابطة Control group. وتتنوع صيغ حساب حجم التأثير في حالة عينتين مستقلتين، ومن المعادلات التي تستخدم لحساب حجم التأثير في حالة عينتين مستقلتين ما يلي:

- معامل (d) لـ كوهين Cohen

$$\boxed{ES = d = \frac{\mu 1 - \mu 2}{\sigma}}$$

والمعادلة السابقة هي معادلة حجم التأثير في شكلها الأساسي كما أشار إليها كوهين[1] Cohen (1988).

أي أن (d) أو حجم التأثير (ES)[٢] يمثل الفرق بين متوسطي مجتمعين مقسومة على الانحراف المعياري الكلي للمجتمع. ويشير Cohen إلى أن مشكلة الباحثين أنه نادرًا ما يكون لديهم القيم الحقيقة لبارامترات المجتمع التي يمكن أن يعوضوا بها في تلك

---

(1) في: Volker (2006)

(2) بعض المؤلفات تشير إلى حجم التأثير (ES) بالرمز (d) وهنا سنرمز لحجم التأثير بـ (ES) وذلك اختصار Effect Size.

المعادلـة، ولهـذا ينبغـي علـى البـاحثين أن يحـصلوا علـى تقـديرات المجتمـع مـن خـلال إحصائيات عيناتهم.

ولذا تصبح المعادلـة السابقة بعد استبدال متوسطي المجتمعين بمتوسطي العينتين، **وافتراض تجانس تباين المجموعتين** homogeneity of variance (أي: تماثل أو تساوي الانحراف المعياري لمجموعتي المقارنة)، تصبح في الصورة التالية:

$$\boxed{ES = d = \frac{\overline{X}1 - \overline{X}2}{\sigma}}$$

حيث: ES =d = حجم التأثير أو مؤشر حجم التأثير. $\overline{X}1 - \overline{X}2$ = الفرق بين متوسطي العينتين.

(σ) = الانحراف المعياري لإحدى العينتين (**في حالة تساوي أو تجانس تباين العينتين**).

وفـي حالـة **عـدم تـساوي حجـم العينـتين**، وعـدم تـساوى الانحـراف المعيـاري لـدى العينتين فـإن قيمـة الانحـراف المعيـاري المـستخدم فـي المعادلـة الـسابقة يـسمى الانحـراف المعياري المشترك أو المُجمَّع (σ_{pooled}) ويُحسب كما يلي:

$$\boxed{\sigma_{pooled} = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)\sigma_1^2 + (n_2 - 1)\sigma_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}}$$

حيث: (σ_1) ، (σ_2) هما الانحراف المعياري للعينتين على الترتيب.

(n_1) ، (n_2) هما عدد أفراد العينتين على الترتيب.

ويصبح معامل (d) لـ كوهين Cohen فـي الـصورة التاليـة: $\boxed{ES = d = \frac{\overline{X}1 - \overline{X}2}{\sigma_{pooled}}}$ .... (١)

ويـتم حـساب الانحـراف المعيـاري (σ) لأي مـن العينتـين مـن المعادلـة التاليـة:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (X - \overline{X})^2}{n}}$$

حيث: X = الدرجة الخام، $\overline{X}$ = متوسط الدرجات ، n = عدد الدرجات

- أما معامل g لـ هيدجز Hedges لحساب حجم التأثير فيتم حسابه من المعادلة:

$$\boxed{ES = g = \frac{\overline{X}1 - \overline{X}2}{S_{pooled}}} \quad .... (٢)$$

حيـث الانحـراف المعيـاري المـشترك (S_{pooled}) يُحـسب كمـا يلـي:

$$S_{pooled} = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$

ويتم حساب الانحراف المعياري (S) لأي من العينتين من المعادلة التالية:

$$S = \sqrt{\frac{\sum (X - \overline{X})^2}{n - 1}}$$

حيث: X = الدرجة الخام، $\overline{X}$ = متوسط الدرجات ، n = عدد الدرجات

ويمكن حساب الانحراف المعياري المشترك (σ_{pooled}) من الانحراف المعياري المشترك غير المتحيّز لقيمة المجتمع (S_{pooled})، وذلك من المعادلة:

$$\sigma_{pooled} = s_{pooled}\sqrt{\frac{n_1 + n_2 - 2}{n_1 + n_2}}$$

ويعتبر معامل (d) لـ كوهين Cohen من أشهر مقاييس حجم التأثير المعيارية، التي تستخدم في التحليل البعدي meta-analysis إلا أنه قد يَصعب تفسيره في بعض الأحيان لأن قيمته يمكن أن تتعدى المدى (٠-١) (LeCroy & Krysik, 2007: 245).

- **وفي حالة انتهاك افتراض تجانس تباين العينتين**، لا يصلح استخدام الانحراف المعياري المشترك للعينتين كما بالمعادلتين السابقتين (١)، (٢). وعندما يحدث هذا (عدم تجانس تباين العينتين) يتم استخدام الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة في مقام المعادلة، والمنطق النظري من وراء ذلك هو أن درجات المجموعة الضابطة لم تتأثر بالمتغير المستقل وتعكس تقديرات المجتمع بصورة نقية عن المجموعة التجريبية التي تأثرت بالمتغير المستقل، وفي هذه الحالة يسمى حجم التأثير بمعامل دلتا δ لـ جلاس Glass والذي يُحسب من المعادلة التالية:

$$\boxed{ES = \delta = \frac{\overline{X}1 - \overline{X}2}{S_c}} \quad .... (٣)$$

ويلاحظ من المعادلات الثلاثة السابقة أن حجم التأثير يتم التعبير عنه بوحدات الدرجات المعيارية، ولذا تسمى **أحجام التأثير المعيارية**.

مع ملاحظة:

- أنه عند حساب التباين (مربع الانحراف المعياري) الموجود بمقام المعادلة الأولى يتم القسمة على (n) عند حساب التباين لأي من المجموعتين، وفي حالة المعادلة الثانية والثالثة يتم القسمة على (n-1) عند حساب التباين لأي من المجموعتين.
- أن مربع إيتا ومعامل (d) لـ كوهين Cohen وصفية descriptive (تعكس التباين المفسر في العينة)، بينما كل من المعاملين (g)، (δ)، وكذلك (ω^2) استدلالية inferential (تقدر بارامترات أو معالم المجتمع) (Baguley, 2009: 604).

وتفسر أحجام التأثير المعيارية كما تُفسر الدرجات الدرجة المعيارية التي متوسطها = صفرًا وانحرافها المعياري = ١ . **كما أن المعاملات المعيارية لحجم التأثير تُستخدم فقط في حالة الفروض الموجهة لطرف واحد**.

ويمكن حساب حجم التأثير أيضًا من المعادلة التالية: $\boxed{ES = t\sqrt{\frac{1}{n_C} + \frac{1}{n_E}}}$ .... (٤) أو

$$\boxed{ES = t\sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}} \quad .... (٥)$$

حيث: (n_C، n_E) عدد أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الترتيب. t = قيمة اختبار (ت).

(n_1، n_2) عدد أفراد مجموعتي المقارنة، عند دراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين بوجه عام.

مع ملاحظة:

- ❖ أن المعادلات السابقة تُستخدم لحساب حجم التأثير في حالة اختبار (ت) سواء للعينتين المستقلتين أو للعينتين المرتبطتين، ولكن يجب التأكد أولاً من تجانس التباين لدى المجموعتين، فإذا كان افتراض تجانس التباين صحيحًا يتم استخدام الانحراف المعياري المشترك في مقام المعادلة، أما إذا لم يتحقق فرض تجانس (أو تساوي) التباين لدى المجموعتين فإنه في مقام المعادلة يتم استخدام الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة في حالة اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، أو استخدام الانحراف المعياري للتطبيق القبلي في حالة اختبار (ت) للعينتين المرتبطتين.
- ❖ أن حجم التأثير يمكن أن يزيد عن الواحد الصحيح، وفي هذه الحالة يدل على تأثير قوي للمتغير المستقل على المتغير التابع، أو فرق قوي بين المجموعتين في متوسط درجات المتغير التابع.

وفي حالة تساوي أعداد أفراد مجموعات المقارنة في اختبار (ت) يفُضل استخدام المعادلة التالية لحساب حجم التأثير:

$$\boxed{ES = d = \frac{2r_{pb}}{\sqrt{1 - r_{pb}^2}}} \quad .... (٦)$$

حيث: (r_{pb}) = **معامل الارتباط الثنائي الأصيل** Point biserial correlation الذي يكافئ معامل ارتباط بيرسون بين متغيرين إحداهما ثنائي dichotomous والثاني فئوي (فتري) أو نسبي، حيث يتم حساب معامل الارتباط الثنائي الأصيل من خلال برنامج SPSS بعدة طرق هي:

- ➢ (١) إدخال المتغير المستقل والتابع مباشرة في صندوق حوار حساب معامل ارتباط بيرسون ببرنامج SPSS، ويكون معامل ارتباط بيرسون الناتج هو معامل الارتباط الثنائي الأصيل.
- ➢ (٢) إدخال المتغير المستقل والتابع مباشرة في صندوق حوار جدول التقاطع المزدوج (الجداول المتقاطعة) Cross-tabulation ببرنامج SPSS عن طريق إتباع الأمر التالي:

(Crosstabs ← Descriptive Statistics ← Analyze) ثم اختيار معامل إيتا Eta Coefficient من القائمة الفرعية Statistics، ويكون **معامل إيتا** الناتج هو معامل الارتباط الثنائي الأصيل.

وفي حالة عدم تساوي أعداد أفراد مجموعات المقارنة في اختبار (ت) يتم استخدام المعادلة السابقة لحساب حجم التأثير، ولكن بعد التعويض بمعامل الارتباط الثنائي الأصيل المصحح.

حيث يتم حساب معامل الارتباط الثنائي الأصيل المصحح من المعادلة التالية:

$$r_{pb_{corrected}} = \frac{(a)(r_{pb})}{\sqrt{\left[r_{pb}^2\left(a^2-1\right)+1\right]}} \quad .... (٧)$$

حيث: $r_{pb_{corrected}}$ = معامل الارتباط الثنائي الأصيل المُصحح. (r_{pb}) = معامل الارتباط الثنائي الأصيل.

$(a) = \sqrt{0.25/pq} = \frac{1}{2\sqrt{pq}}$ حيث: p = نسبة العينة الكلية في المجموعة الأولى، q = **نسبة** العينة الكلية في المجموعة الثانية (ويتم حساب P ، q عن طريق قسمة عدد أفراد المجموعة ÷ عدد أفراد العينة الكلية).

وتوجد معادلات أخرى لحساب حجم التأثير في حالة استخدام اختبار (ت) لدى عينتين مستقلتين من البيانات، حيث يتم حساب قيمة مربع إيتا (η^2)، أو مربع معامل الارتباط الثنائي الأصيل $(r_{pb})^2$ ثم حساب حجم التأثير بدلالة أي منهما، حيث مربع إيتا (أو مربع معامل الارتباط الثنائي الأصيل) يُحسب من المعادلة التالية:

$$\eta^2 = (r_{pb})^2 = \frac{t^2}{t^2 + df} \quad .... (٨)$$

حيث: t^2 = مربع قيمة اختبار (ت). $(r_{pb})^2$ = مربع معامل الارتباط الثنائي الأصيل.

df = درجات الحرية التي تساوي (ن١ + ن٢ - ٢)، حيث: ن١، ن٢ عدد أفراد المجموعتين الأولى والثانية على الترتيب.

وتوجد علاقة بين حجم التأثير (ES) ومربع إيتا (η^2) كما المعادلة التالية:

$$ES = d = 2\sqrt{\frac{\eta^2}{1-\eta^2}} \quad .... (٩)$$

ويمكن اشتقاق معادلة لحساب حجم التأثير (**ES**) بدلالة قيمة (**t**) عن طريق التعويض بقيمة (η^2) في المعادلة السابقة فتنتج معادلة بسيطة لحساب حجم التأثير بدلالة قيمة (**t**) وهي كما يلي:

$$\boxed{ES = d = \frac{2t}{\sqrt{df}}} \quad .... (١٠)$$

ودرجات الحرية بالمعادلة السابقة تساوي (ن١+ن٢-١) في حالة اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، وتساوي (ن-١) في حالة اختبار (ت) للعينتين المرتبطتين من البيانات.

ويمكن تحويل أحجام التأثير المعيارية إلى معامل الارتباط الثنائي الأصيل والعكس، والمعادلات المستخدمة لتحويل حجم تأثير إلى حجم تأثير آخر كما أوردها كل من: (Durlak, 2009: 12)، (Thalheimer & Cook, 2002: 5-9)، (http://www.uccs.edu/~faculty/lbecker/es.htm) وذلك كما يلي:

- حساب (r_{pb}) من قيمة (ت) للعينتين المستقلتين:

$$\boxed{\eta = r_{pb} = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + df}}} \quad .... (١١)$$

- حساب حجم التأثير (**g**) لـ Hedges من قيمة (r_{pb}) من المعادلة:

$$\boxed{g = \frac{r_{pb} / \sqrt{1-(r_{pb})^2}}{\sqrt{df(n_1+n_2)/n_1 n_2}}} \quad .... (١٢)$$

- تحويل حجم التأثير (**g**) لـ Hedges إلى (r_{pb}) بالمعادلة:

$$\boxed{r_{pb} = \sqrt{\frac{g^2 n_1 n_2}{g^2 n_1 n_2 + df(n_1+n_2)}}} \quad .... (١٣)$$

- حساب حجم التأثير (**g**) لـ Hedges من حجم التأثير (**d**) لـ Cohen بالمعادلة:

$$\boxed{g = \frac{d}{\sqrt{N/df}}} \quad .... (١٤)$$

- حساب حجم التأثير (**d**) لـ Cohen من حجم التأثير (**g**) لـ Hedges بالمعادلة:

$$\boxed{d = g\sqrt{N/df}} \quad .... (١٥)$$

حيث: N = عدد الأفراد الكلي ($n_1 + n_2$).

- تحويل حجم التأثير (**d**) لـ Cohen إلى (r_{pb}) بالمعادلة: $\boxed{r_{pb} = \frac{d}{\sqrt{d^2+4}}}$ .... (١٦)

ومن المعادلة السابقة يمكن اشتقاق معادلة تحويل (r_{pb}) إلى حجم التأثير (**d**) لـ Cohen وهي المعادلة رقم (٦) السابق ذكرها التي في الصورة: $\boxed{d = \frac{2r_{pb}}{\sqrt{1-(r_{pb})^2}}}$

- حساب حجم التأثير (**d**) لـ Cohen عند استخدام اختبار (ت) بالمعادلة:

$$\boxed{d = \frac{t(n_1+n_2)}{\sqrt{n_1 n_2 (n_1+n_2-2)}}} \quad .... (١٧)$$

- حساب حجم التأثير (**d**) لـ Cohen عند استخدام اختبار (ف) بالمعادلة:

$$\boxed{d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{MSE(n_1+n_2-2)}{(n_1+n_2)}}}} \quad .... (١٨)$$

MSE = متوسط مربعات الخطأ، مع ملاحظة أن قيمة (**d**) لن تكون دقيقة عندما استخدام اختبار (ف) للمقارنة بين أكثر من مجموعتين، وفي هذه الحالة يُفضل حسابها بدلالة اختبار (ت).

- حجم التأثير (**d**) لـ Cohen عند استخدام اختبار (ف) للمقارنة بين مجموعتين فقط من المعادلة:

$$\boxed{d = \frac{(n_1+n_2)\sqrt{F}}{\sqrt{n_1 n_2 (n_1+n_2-2)}}} \quad .... (١٩)$$

حيث: F = قيمة النسبة الفائية (التي تساوي: متوسط مربعات التأثير ÷ متوسط مربعات الخطأ).

- حساب (r_{pb}) بدلالة قيمة (F) في حالة تحليل التباين One-way ANOVA لدى مجموعتين:

$$\boxed{\eta = r_{pb} = \sqrt{\frac{F}{F+df_{error}}}} \quad .... (٢٠)$$

(٢) حجم التأثير في حالة عينتين مرتبطتين من البيانات

عندما يقوم باحث ما بتصميم برنامج لعلاج مشكلة نفسية أو سلوكية معينة، فإنه يبحث عن حجم تأثير أو فاعلية هذا البرنامج، ويتم حساب حجم التأثير في هذه الحالة من المعادلة: $\boxed{ES = t\sqrt{\frac{2(1-r)}{n}}}$ .... (٢١)

حيث: (r) = معامل الارتباط بين درجات القياسين القبلي والبعدي. t = قيمة اختبار (ت).

وهنا في حالة اختبار (ت) للعينتين المرتبطتين من البيانات تصلح أيضًا معادلة حساب قيمة مربع إيتا السابق عرضها في حالة اختبار (ت) للعينتين المستقلتين، وهي كما يلي: $\boxed{\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}}$ ولكن هنا تختلف درجات الحرية فقط، حيث تساوي هنا (ن-١) كما سبق توضيحه.

ثانياً: حجم التأثير عند استخدام أسلوب تحليل التباين ANOVA

عند استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي في اتجاه واحد One-Way ANOVA أو اتجاهين Two-Way ANOVA أو أكثر من اتجاهين يتم حساب مربع إيتا (η^2) من خلال **مجموع المربعات بين المجموعات** (أو مجموع مربعات التأثير) وذلك من خلال المعادلة التالية: $\boxed{\eta^2 = \frac{SS_{between}}{SS_{total}}}$ .... (٢٢)

حيث: $SS_{between}$ = مجموع المربعات بين المجموعات أو المعالجات (مجموع مربعات التأثير).

SS_{total} = المجموع الكلي للمربعات (وهو يساوي $SS_{within} + SS_{between}$)، وذلك في حالة تحليل التباين الأحادي في اتجاه واحد One-Way ANOVA وذلك عند دراسة تأثير متغير مستقل معين على متغير تابع.

وفي تحليل التباين الأحادي في اتجاه واحد يسمى مربع إيتا (η^2) الذي يتم حسابه من خلال المعادلة السابقة والذي قدمه Fisher's **بنسبة الارتباط** Correlation ratio وهو يماثل مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2) في تحليل الانحدار المتعدد، ويُعد كمقياس لمطابقة النموذج model fit ويعطي نسبة التباين في درجات المتغير التابع التي يفسرها المتغير المستقل أو التي ترجع إلى تأثير المعالجة، وبهذا يعتبر مربع إيتا كمقياس لقوة الترابط بين المتغير التابع والمتغير التصنيفي grouping variable (Steyn & Ellis, 2009: 108).

وفي حالة تحليل التباين الأحادي في اتجاهين Two-Way ANOVA أي عند دراسة تأثير متغيرين مستقلين (A، B) والتفاعل بينهما على متغير تابع، يتم حساب قيم **مربع إيتا الجزئية**[٣] (η_p^2) partial eta squared من المعادلات التالية على الترتيب:

$$\boxed{\eta_p^2 = \frac{SS_A}{SS_{Error} + SS_A}} \quad ، \quad \boxed{\eta_p^2 = \frac{SS_B}{SS_{Error} + SS_B}} \quad ، \quad \boxed{\eta_p^2 = \frac{SS_{A*B}}{SS_{Error} + SS_{A*B}}} \quad .... \quad (٢٣)$$

حيث:

SS_{Error} = مجموع مربعات الخطأ Error (أو مجموع المربعات داخل المجموعات).

SS_A = مجموع المربعات بين مجموعات المتغير المستقل A (مجموع مربعات تأثير A).

SS_B = مجموع المربعات بين مجموعات المتغير المستقل B (مجموع مربعات تأثير B).

SS_{A*B} = مجموع المربعات بين المجموعات للتفاعل A × B (مجموع مربعات تأثير التفاعل A × B).

وبالمثل في حالة تحليل التباين في ثلاث اتجاهات، يتم حساب قيمة مربع إيتا الجزئي (η_p^2) للتفاعل الثلاثي (A×B×C) من المعادلة التالية:

$$\boxed{\eta_p^2 = \frac{SS_{A*B*C}}{SS_{Error} + SS_{A*B*C}}} \quad .... \quad (٢٤)$$

حيث:

SS_{A*B*C} = مجموع المربعات بين المجموعات للتفاعل الثلاثي (A×B×C).

وبوجه عام حساب قيم **مربع إيتا الجزئية** من المعادلة التالية:

$$\boxed{\eta_p^2 = \frac{SS_{effect}}{SS_{Error} + SS_{effect}}} \quad \text{أو} \quad \boxed{\eta_p^2 = \frac{(F)(df_{effect})}{(F)(df_{effect}) + df_{error}}} \quad .... \quad (٢٥)$$

حيث: F = قيمة النسبة الفائية. df_{effect} = درجات حرية التأثير. df_{error} = درجات حرية الخطأ.

SS_{effect} =مجموع مربعات التأثير.

---

(3) أشارا (Olejnik & Algina, 2003: p. 435) إلى أنه عند إجراء المقارنات بين حجم تأثير متغير معين في مجموعة من الدراسات استخدمت تصميم تحليل التباين كامل العشوائية متعدد المتغير multifactor completely randomized design يُنصح باستخدام مربع إيتا الجزئي وكذلك مربع أوميجا الجزئي، لأن عدد وطبيعة المتغيرات الأخرى قد يختلف من دراسة لأخرى، وأن كل متغير من تلك المتغيرات (وكذلك التفاعلات بينها) يسهم في مجموع التباين الكلي لمجموعة البيانات، ومقام المعادلات السابقة يعزل تأثير العوامل الأخرى في تصميم تحليل التباين، مع ملاحظة أن برنامج SPSS يحسب قيم مربعات إيتا الجزئية عند اختيار حجم التأثير في النموذج الخطي العام General Linear Model.

وبعد حساب قيم **مربع إيتا العادية (في حالة تحليل التباين الأحادي في اتجاه واحد) أو قيم مربع إيتا الجزئية (في حالة تحليل التباين الأحادي في اتجاهين فأكثر)**، يتم حساب حجم التأثير بدلالة مربع إيتا (η^2) أو مربع إيتا الجزئي (η_p^2) من المعادلتين التاليتين:

$$ES = 2\sqrt{\frac{\eta^2}{1-\eta^2}} \quad \text{أو} \quad ES = 2\sqrt{\frac{\eta_p^2}{1-\eta_p^2}} \quad \text{أو} \quad ES = 2\sqrt{\frac{\omega^2}{1-\omega^2}} \quad .... (٢٦)$$

ويمكن حساب قيمة حجم التأثير (**ES**) مباشرة دون الحاجة إلى حساب (η^2) عند استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي في اتجاه واحد من المعادلة التالية:

$$ES = 2\sqrt{\frac{SS_{between}}{SS_{total} - SS_{between}}} \quad .... (٢٧)$$

ويفسر حجم التأثير الناتج من المعادلة السابقة في ضوء محكات الجدول المرجعي لحجم التأثير السابق.

مع ملاحظة أن المعادلة $ES = 2\sqrt{\frac{\eta^2}{1-\eta^2}}$ هي نفسها المعادلة $ES = 2\sqrt{\frac{SS_{between}}{SS_{total} - SS_{between}}}$ وذلك بعد التعويض بقيم مربع إيتا (η^2) من المعادلة:

$$\eta^2 = \frac{SS_{between}}{SS_{total}}$$

تصحيح قيم مربع إيتا من التحيز:

نظرًا لأن قيمة مربع إيتا (η^2) عندما يتم حسابها من إحصاءات العينة قد تكون متحيزة في التقدير للقيمة الحقيقة للمجتمع وقد تكون متصاعدة أو متزايدة، لذا يتم حساب قيمة مربع أوميجا (ω^2) وهي نسخة معدلة من مربع إيتا لتصحيح هذا التحيز الصاعد upward bias، حيث يتم حساب مربع أوميجا (ω^2) من المعادلة التالية:

$$\omega^2 = \frac{SS_{between} - (k-1)\ MS_{within}}{SS_{total} + MS_{within}} \quad .... (٢٨)$$

حيث: $SS_{between}$ = مجموع المربعات بين المجموعات.

SS_{total} = مجموع المربعات الكلي. **k** = عدد المجموعات أو المتوسطات أو المعالجات موضع المقارنة.

MS_{within} = متوسط المربعات داخل المجموعات (ويساوي مجموع المربعات داخل المجموعات مقسوم على درجات حرية داخل المجموعات).

مع ملاحظة: أن (Volker, 2006: p. 661) أشار إلى ما يلي:

- ❖ أن قيم مربع أوميجا (ω^2) تفسر مثل ما هو متبع عند تفسير قيم مربع إيتا (η^2) لأن قيم مربع أوميجا ما هي إلا قيم معدلة لـ قيم مربع إيتا، وأنه من المتوقع أن تكون قيم مربع أوميجا أصغر من القيم المتحيزة المناظرة لها (قيم مربع إيتا).
- ❖ أن قيم مربع أوميجا (ω^2) الناتجة من المعادلة السابقة قد تكون سالبة، مما يؤدي إلى مشكلة في تفسير التباين المُفسر، ولكن في حالة قيم مربع أوميجا السالبة إما أن يتم وضعها بـ صفر أو تفسيرها على أنها تكافئ الصفر.
- ❖ أن تحيز قيم مربع إيتا للقيم الأعلى يظهر بصورة واضحة في حالة العينات الصغيرة، ولذا يظهر التناقض بوضوح بين أسلوبي التقدير (مربع أوميجا (ω^2) مربع إيتا (η^2))، ولذلك ينبغي حساب كلا من: قيم مربع أوميجا، وقيم مربع إيتا للتعرف على تحيز التقدير المحتمل.
- ❖ أن افتراض تساوي المجموعات وتجانس التباين مهمة عند حساب قيم مربع أوميجا (ω^2)، إلاّ أنه **في حالة تحليل التباين الأحادي في اتجاه واحد** One-Way ANOVA تواجه (ω^2) انتهاك افتراض تساوي المجموعات عند تحقق افتراض تجانس التباين، وكذلك تواجه (ω^2) انتهاك افتراض تجانس التباين violation of homogeneity of variance عند تحقق افتراض تساوي المجموعات. وأنه في حالة انتهاك الافتراضين (أي في حالة عدم تساوي المجموعات وعدم تساوي التباين) يقود ذلك إلى تقدير مغالى فيه أو مبالغ فيه لحجم التأثير Effect size overestimation.

معادلة (ω^2) السابقة تستخدم في حالة تحليل التباين الأحادي في اتجاه واحد، أما **في حالة تحليل التباين في اتجاهين أو أكثر** فيتم استخدام المعادلة التالية:

$$\omega_p^2 = \frac{SS_{effect} - (df_{effect})\, MS_{Error}}{SS_{effect} + (N - df_{effect})\, MS_{Error}} \quad \text{.... (٢٩)}$$

حيث: SS_{effect} = مجموع المربعات بين المجموعات. N = العدد الكلي للأفراد.

MS_{Error} = متوسط مربعات الخطأ (أو متوسط المربعات داخل مجموعات).

df_{effect} = درجات حرية التأثير (وتساوي عدد مجموعات الفرعية للمتغير - ١).

والجدول رقم (٣) يوضح مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير.

ثالثاً: **حجم التأثير عند استخدام اختبار مربع كاي (كا٢)** Chi-Square (χ^2)

عند استخدام اختبار مربع كاي (كا٢) يتم تحويل (χ^2) إلى مقياس من مقاييس الارتباط ثم تفسير معامل الارتباط (r) في ضوء الجدول المرجعي، وسيتم هنا تحويل (χ^2) في حالتين هما: عندما يكون (χ^2) لجدول ٢×٢، وعندما يكون (χ^2) لجدول أكبر من ٢×٢.

١) **في الحالة الأولى**: عندما يكون (χ^2) لجدول (٢×٢) يستخدم معامل الارتباط الرباعي tetrachoric ، أو معامل فاي (ϕ) Phi coefficient، حيث يتم حساب معامل الارتباط الرباعي من المعادلة التالية:

$$r_t = \cos\left[\frac{180^\circ}{1+\sqrt{\frac{AD}{BC}}}\right] \quad .... (٣٠)$$

حيث: (**cos**) ترمز إلى جيب تمام الزاوية.
A, B, C & D ترمز لتكرارات الخلايا الأربعة التي يتكون منها الجدول ٢×٢. وتفسر قيم معامل الارتباط الرباعي في ضوء قيم معامل الارتباط بالجدول المرجعي لمستويات حجم التأثير الذي سيتم عرضه لاحقًا.

ويُحسب معامل فاي (ϕ) من المعادلة التالية:

$$\phi = \sqrt{\frac{\chi^2}{n}} \quad .... (٣١)$$

حيث: **n** = حجم العينة الكلية، χ^2 = قيمة مربع كاي
ويتراوح معامل فاي من الصفر إلى الواحد، أي أن: ٠ ≤ ϕ ≤ ١ .
ويفسر معامل فاي في ضوء المحكات التالية:

- حجم تأثير **صغير** أو **ضعيف** عندما ϕ = ٠,١٠
- حجم تأثير **متوسط** عندما ϕ = ٠,٣٠
- حجم تأثير **كبير** عندما ϕ = ٠,٥٠

٢) **في الحالة الثانية**: عندما يكون (χ^2) لجدول أكبر من (٢×٢) يستخدم إحصاء فاي لـ كرامر Cramer's Phi Statistic وهو توسيع لمعامل فاي التقليدي، ويمكن تطبيقه في حالة جداول التوافق الأعلى من (٢×٢) الذي يُعرف باسم Cramer's V والذي يكتب إما (V_c) أو (ϕ_c) ويحسب من المعادلة التالية:

$$\phi_c = V_c = \sqrt{\frac{\chi^2}{n(df)}} \quad .... (٣٢)$$

حيث: **n** = حجم العينة الكلية، (**df**) درجات حرية البعد الأقل لجدول التوافق، أي البعد ذو درجات الحرية الأقل. ثم تفسر قيم (V_c) أو (ϕ_c) في ضوء مستويات حجم التأثير في حالة وجود درجات حرية مختلفة للبعد الأقل التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (١): محكات حجم التأثير في حالة وجود درجات حرية مختلفة للبعد الأقل في جدول التوافق

عدد مجموعات (ودرجات حرية) للبعد الأقل في جدول التوافق	حجم التأثير		
	صغير أو ضعيف	متوسط	كبير
٢ (بدرجة حرية df = ١)	٠,١٠	٠,٣٠	٠,٥٠
٣ (بدرجة حرية df = ٢)	٠,٠٧	٠,٢١	٠,٣٥
٤ (بدرجة حرية df = ٣)	٠,٠٦	٠,١٧	٠,٢٩

كما يستخدم **معامل التوافق** لـ بيرسون (C) Pearson's contingency coefficient لحساب حجم التأثير عندما يكون (χ^2) لجدول أكبر من (٢×٢)، حيث يُتم حساب معامل التوافق من جدول التقاطع المزدوج (الجداول المتقاطعة) Cross-tabulation ببرنامج SPSS عن طريق إتباع الأمر التالي:

(Crosstabs ← Descriptive Statistics ← Analyze) ثم اختيار معامل التوافق Contingency Coefficient من القائمة الفرعية Statistics.

أو يتم حساب معامل التوافق من المعادلة التالية: $C = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + n}}$

حيث:

n = حجم العينة الكلية ، χ^2 = قيمة مربع كاي

وبعد ذلك يتم حساب حجم التأثير بدلالة معامل التوافق من المعادلة التالية:

$$\boxed{ES = \sqrt{\frac{C^2}{1 - C^2}}} \quad .... (٣٣)$$

حيث: (C^2) = مربع معامل التوافق. ويتم تفسير قيم معامل التوافق (C) وقيم حجم التأثير (ES) الناتج من المعادلة السابقة، في ضوء محكات مستويات حجم التأثير التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢): محكات حجم التأثير في حالة معامل التوافق (C)

المعامل	حجم التأثير		
	صغير أو ضعيف	متوسط	كبير
قيمة معامل التوافق (C)	٠,١٠	٠,٢٨٧	٠,٤٤٧
قيمة حجم التأثير (ES)	٠,١٠	٠,٣٠	٠,٥٠

رابعاً: حجم التأثير عند استخدام معامل ارتباط بيرسون (r)

عند استخدام معامل ارتباط بيرسون يوجد أسلوبين هما:

الأول: وهو تفسير مقدار معامل الارتباط على أنه حجم تأثير، أي أن قيمة (ر) هي نفسها قيمة حجم التأثير.

الثاني: وفيه يتم تربيع معامل الارتباط، فنحصل على (r^2) وهو ما يسمى بمعامل التحديد coefficient of determination الذي يفسر على أنه النسبة المئوية من التباين المفسر في درجات المتغير التابع بواسطة المتغير المستقل (إذا كان البحث تجريبيًا) أو يُفسر على أنه نسبة التباين المشترك الذي يمكن أن يرجع إلى أحد المتغيرين (إذا كان البحث ارتباطيًا) كما هو الحال عند تفسير مربع إيتا.

ويُفضل الأسلوب الأول عن الثاني نظرًا للطبيعة الاتجاهية الأوضح لمعامل الارتباط غير المربّع التي تجعله مناسبًا للاستخدام في ما بعد التحليلات Meta-analyses، لأن معامل الارتباط بعد التربيع لا نعرف اتجاهه أو إشارته الأصلية هل هي سالبة أم موجبة، أي أن (r^2) لا يحمل قُطْبَي العلاقة بين المتغيرين لأنه موجب دائمًا.

واستنتج رشدي منصور (١٩٩٧) أن **معامل الارتباط** هو حلقة الوصل بين الأسلوبين (**الدلالة الإحصائية**)، (**حجم التأثير**)، فحجم المعامل بصرف النظر عن حجم العينة المبني عليها هو حجم تأثير وقوة ترابط، أما دلالته إحصائيًا فتتوقف على علاقة هذا الحجم بمقدار حجم العينة وهو مرتبط بالثقة التي نوليها إياه بأنه ليس صفرًا. ويفسر معامل ارتباط بيرسون في ضوء المحكات أو المعايير التي وضعها كوهين Cohen (1988) الموضحة بجدول رقم (٣) المتعلق بمستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير.

خامساً: حجم التأثير عند استخدام تحليل الانحدار البسيط والمتعدد

عند استخدام تحليل الانحدار البسيط أو المتعدد Simple and Multiple Regression يتم حساب مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2) أو ما يسمى بمعامل التحديد Coefficient of Determination من نفس معادلة حساب مربع إيتا، أي من خلال **مجموع مربعات الانحدار** (أو مجموع مربعات التأثير) وذلك من خلال المعادلة التالية:

$$\boxed{R^2 = \frac{SS_{Regression}}{SS_{total}}} \quad .... (٣٤)$$

حيث: $SS_{Regression}$ = مجموع مربعات الانحدار (مجموع مربعات التأثير). SS_{total} = المجموع الكلي للمربعات.

ويفسر (R^2) على أنه النسبة المئوية من التباين المفسر في درجات المتغير التابع بواسطة المتغيرات المستقلة أو المنبئات Predictors. كما هو الحال عند تفسير مربع إيتا (η^2).

أما مربع معامل الارتباط المتعدد المصحح Adjusted R Square فيتم حسابه من المعادلة التالية:

$$\boxed{R^{2*} = 1 - \left[\frac{n-1}{n-p-1}\right]\left[1 - R^2\right]} \quad .... (٣٥)$$

حيث: R^{2*} = مربع معامل الارتباط المتعدد المصحح. R^2 = مربع معامل الارتباط المتعدد.
n= عدد أفراد العينة. **p**= عدد المتغيرات المنبئة (المنبئات).
والمعادلة السابقة يتم تطبيقها في حالة معامل الارتباط المتعدد(R^2)، وكذلك في حالة مربع ارتباط بيرسون (r^2)[٤].

ويتم استخدام مربع معامل الارتباط المتعدد المصحح لتصحيح تحيز قيم (R^2) للقيم الأعلى بالنسبة للقيم الحقيقة للمجتمع (أي لتصحيح ارتفاع قيم R^2 لدى العينة عن القيم الحقيقية لها في المجتمع ويسمى هذا بالتحيز الصاعد upward bias).

حيث يظهر تحيز قيم R^2 بصورة واضحة في حالة الانحدار المتعدد بالمقارنة بالانحدار البسيط، وذلك بسبب استخدام منبئات متعددة في الانحدار المتعدد.

ويزداد التناقض أو التباعد بين R^2 ونسخته المعدلة أو المصححة R^{2*} عند صغر حجم العينة وزيادة عدد المنبئات أو المتغيرات المستقلة. بينما تتقارب قيمهما في حالة العينات الكبيرة.

سادساً: حجم التأثير عند استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للبيانات المرتبطة:

عند استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test لحساب الفرق بين متوسطى رتب أزواج الدرجات المرتبطة، وتسفر النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا بين رتب الأزواج المرتبطة من الدرجات أو بين رتب القياسين القبلي والبعدي، فإنه يمكن معرفة قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) Matched- Pairs Rank biserial correlation الذي يتم حسابه من المعادلة التالية:

$$\boxed{r_{prb} = \frac{4_{(T1)}}{n_{(n+1)}} - 1} \quad .... (٣٦)$$

حيث: r_{prb} = قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة).
T1 = مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة. n = عدد أزواج الدرجات.

ويتم تفسير (r_{prb}) كما يلي:

- إذا كان: (r_{prb}) < ٠,٤ فيدل علي علاقة ضعيفة أو حجم تأثير ضعيف.
- إذا كان: ٠,٤ ≤(r_{prb}) < ٠,٧ فيدل علي علاقة متوسطة أو حجم تأثير متوسط.
- إذا كان: ٠,٧ ≤(r_{prb}) < ٠,٩ فيدل علي علاقة قوية أو حجم تأثير قوي.
- إذا كان (r_{prb}) ≤ ٠,٩ فيدل علي علاقة قوية جداً أو حجم تأثير قوي جدًا.

---

(4) Thompson (2007)

سابعاً: حجم التأثير عند استخدام اختبار مان- ويتني Mann-Whitney للبيانات المستقلة:

عند استخدام اختبار مان– ويتني Mann–Whitney Test لحساب الفرق بين متوسطى رتب درجات مجموعتين مستقلتين، وليكن المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتسفر النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات هاتين المجموعتين المستقلتين، فإنه يمكن معرفة قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع أو حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع عند استخدام اختبار مان- ويتني، تم استخدام معامل الارتباط الثنائي للرتب Rank biserial correlation الذي يُحسب من المعادلة التالية:

$$\boxed{r_{rb} = \frac{2(MR_1 - MR_2)}{(n1 + n2)}} \quad .... (٣٧)$$

حيث: r_{rb} = قوة العلاقة عند استخدام اختبار مان–ويتني (معامل الارتباط الثنائي للرتب).

MR_1 = متوسط رتب المجموعة الأولى (أو المجموعة التجريبية).

MR_2 = متوسط رتب المجموعة الثانية (أو المجموعة الضابطة).

n1 = عدد أفراد المجموعة الأولى (أو المجموعة التجريبية).

n2 = عدد أفراد المجموعة الثانية (أو المجموعة الضابطة).

ويتم تفسير (r_{rb}) كما يلي:

- إذا كان: (r_{rb}) < ٠,٤ فيدل علي علاقة ضعيفة أو حجم تأثير ضعيف.
- إذا كان: ٠,٤ ≤(r_{rb}) < ٠,٧ فيدل علي علاقة متوسطة أو حجم تأثير متوسط.
- إذا كان: ٠,٧ ≤(r_{rb}) < ٠,٩ فيدل علي علاقة قوية أو حجم تأثير قوي.
- إذا كان (r_{rb}) ≥ ٠,٩ فيدل علي علاقة قوية جداً أو حجم تأثير قوي جدًا.

لماذا يجب حساب حجم التأثير؟ أو لماذا نحتاج إلى حجم التأثير؟ Why do we need effect sizes?

توجد مجموعة من الأسباب تتعلق بالإجابة على أسئلة مثل: لماذا يجب على الباحثين أن يذكروا تقديرات حجم التأثير في نتائج أبحاثهم التجريبية أو الوصفية؟ أو لماذا نحتاج إلى أحجام التأثير؟

بعض هذه الأسباب ترجع إلى السلطة، والأسباب الأخرى تثير نقطة منطقيّة وهي أن مقاييس حجم التأثير تعطينا معلومات تفسيرية مهمة أكثر من الدلالة الإحصائية، وهذه الأسباب كما ذكرها كل من: (Volker 2006: 653-656) ، Hedges, 2008: (167) كما يلي:

- أسباب التي ترجع إلى السلطة منها: لائحة الجمعية النفسية الأمريكية للشؤون العلمية American Psychological Association Board of Scientific Affairs

خصصت لجنة عمل على الاستدلال الإحصائي في أواخر التسعينيات التي اهتمت ببعض القضايا الجدلية المتعلقة بالتطبيقات الإحصائيات، وقدمت هذه اللجنة مجموعة من التوصيات التي تتعلّق بذكر الطرق الإحصائية في مجلات علم النفس، ومن هذه التوصيات: استخدام تقديرات حجم التأثير للنتائج الأساسية أو عند ذكر مستوى الدلالة.

- الأسباب المنطقيّة المتعلقة بوجوب استخدام تقديرات حجم التأثير هي التركيز على الحدود المعروفة لاتخاذ القرارات الثنائية dichotomous في الاستدلال الإحصائي وسيطرة (أو هيمنة) مستوى الدلالة على التفسير، فعند رفض الفرض الصفري، أي عندما تشير النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا وليكن عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي العينتين فإن الدلالة الإحصائية لا تخبرنا بالحجم الحقيقي للتأثير، وكذلك لا تخبرنا بالدلالة العملية للنتائج.
- أحجام التأثير تستخدم للإبلاغ عن قوّة العلاقة بين المتغيّرات التي وجدت في الدراسة العلمية، فرغم أن أي بحث يحتاج إلى تصميم جيد وأدوات قياس ثابتة وصادقة وإجراءات حتى تُكتب له السلامة العلمية، فهناك أيضًا حاجة إلى فهم وتحديد النتائج الأساسية للبحث حتى يمكن مقارنتها بنتائج الأبحاث ذات العلاقة. وإحدى عوائق الفهم الواسع لنتائج البحوث النفسية والاجتماعية هو استخدام الباحثين أدوات مختلفة لقياس متغيرات أبحاثهم التي تجعل الأمر صعبًا لمقارنة نتائج تلك البحوث والدراسات. فمثلاً: إذا وجدت الدراسة (أ) تأثير معالجة قدره (٢,٣) درجة مقياس على اختبار الفهم القرائي لـ Woodcock–Johnson، لكن وجدت الدراسة (ب) تأثير معالجة قدره (٧,٥) درجة مقياس على اختبار الفهم القرائي لـ Terra Nova فمن الصعب أن نحدد أي تأثير منهما أكبر، نظرًا لاختلاف أداة القياس بالدراستين، وأحجام التأثير توفر تقديرات عن نتائج قوّة العلاقات بين المتغيّرات بحيث يسهل مقارنتها بنتائج الدراسات الأخرى.

حجم التأثير في بحوث الموهوبين

يُعد مجال **تربية أو تعليم الموهوب** Gifted Education أحد مجالات الدراسة التي تجذب المؤلفين والباحثين وعلماء النفس والمرشدين، وقد حدد Pfeiffer (2003) ثلاثة معايير للخبرة في تعليم الموهوب هي: العضوية في قائمة تحرير مجلات الموهوبين، المقالات المنشورة بالمجلات، وأدوار الحكم في الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين National Association for Gifted Children. وباستخدام هذه المعايير تم تحديد ١٤٢ فردًا كخبراء في هذا المجال من الدراسة. وتتضمن جمعية البحث التربوي الأمريكية AERA مجموعة خاصة تهتم بالبحث في مجال الموهبة Giftedness والتفوق، حيث يوجد تقريبا ٢٠٠ عضو من الباحثين أو الطلاب الخريجين في هذا المجال. كما يوجد تقريبًا من ٥ إلى ٨ مجلات تهتم بنشر أبحاث تربية أو تعليم الموهوب إما بصورة دائمة أو من حين لآخر. وكل هذه البحوث بتلك المجلات تتبع تعليمات أسلوب دليل نشر الجمعية النفسية الأمريكية عام (2001). إلاّ أنه حتى فترة قريبة ركّز قلة من الباحثين في تعليم الموهوب على الاهتمام بتقدير حجم التأثير (Matthews et al., 2008: 56).

فقد فحص Plucker (1997) بحوث تربية الموهوب المنشورة في ثلاث مجلات خلال ٤ سنوات وتوصل إلى أن المؤلفين (أو الباحثين) نادرًا ما يقوموا بتقدير حجم التأثير في البحوث متعددة المتغيرات multivariate بالمقارنة بالبحوث أحادية المتغيرات Univariate. كما فحص Paul & Plucker (2004) عدة بحوث مختارة في تربية الموهوب المنشورة في الفترة من ١٩٩٥ إلى ٢٠٠٠، وقد وجدا أن مؤشرات حجم التأثير بهذه البحوث نادرة ومتضاربة، وأن ذلك يرجع إلى عدم ألفة الباحثين بتفسير حجم التأثير من جهة وسياسات التحرير بالمجلات العلمية التي نادرًا ما تطلب من الباحثين تقدير حجم تأثير، وهذين السببين هما المسئولان عن ندرة تقدير حجم التأثير بأبحاث الموهوبين (في: Matthews et al., 2008: 57).

و فحص ماتزويس وآخرون Matthews et al. (2008) استخدام أحجام التأثير في بحوث الموهوبين، حيث قاموا بتحليل مدى استخدام الباحثين لحجم التأثير في البحوث المنشورة في خمسة مجلات رئيسية عن تربية الموهوب خلال عشر سنوات (في الفترة من ١٩٩٦ إلى ٢٠٠٥) تم تقسيمها إلى فترتين كل فترة ٥ سنوات (من ١٩٩٦ إلى ٢٠٠٠ ، ومن ٢٠٠١ إلى ٢٠٠٥) وذلك للتحقق من صحة افتراض أن تقدير حجم التأثير تزايد في البحوث بعد صدور الطبعة الخامسة لدليل نشر الجمعية النفسية الأمريكية عام (٢٠٠١)، هذا إلى جانب تحديد أنواع حجم التأثير التي يستخدمها الباحثون. وقد توصلوا إلى أن الباحثين كانوا أكثر استخدامًا لحجم التأثير في بحوثهم التي نشرت في الفترة الأخيرة (من عام ٢٠٠١ إلى ٢٠٠٥) بالمقارنة بالفترة السابقة، وأن ذلك يرجع إلى زيادة دعوة الباحثين والمتخصصين والمنظمات إلى استخدام حجم التأثير في البحوث المختلفة، ورغم ذلك يرى هؤلاء المؤلفون أن الزيادة الملاحظة في ذكر حجم التأثير مازالت محدودة.

أما بحث Smith & Honoré (2008) فقد اهتم بتقييم استخدام حجم التأثير بالأبحاث المنشورة بأربع مجلات تربية صحية التي تستخدم أساليب إحصائية تنتج مقاييس حجم التأثير التي تهتم بالتباين المفسر (مثل: تحليلات التباين والانحدار). وقد بلغ عدد الأبحاث التي تم تقييمها (١٣٦) بحثًا. وقد توصل البحث إلى أن (٩٧,٧٩ %) من هذه الأبحاث أبلغت عن نتائج اختبار الدلالة الإحصائية (أي قيمة p)؛ في حين أن (٣١,٦٢%) منها استخدمت مقاييس حجم التأثير التي تهتم بالتباين المفسر وأن (٨,٠٩ %) من الأبحاث فقط فسر أحجام التأثير في ضوء الدلالة العملية.

وهدف بحث Sun (2008) فحص ممارسات استخدام وتفسير حجم التأثير بـ (١٢٤٣) بحثًا من البحوث المنشورة في ١٤ مجلة أكاديمية في الفترة من ٢٠٠٥ إلى ٢٠٠٧. وتوصل إلى أن ٤٩,١ % من الأبحاث استخدمت تقديرات حجم تأثير، وأن ٥٦,٧ % من الأبحاث التي استخدمت حجم التأثير قامت بتفسير حجم تأثير. كما توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين أنواع المجلات في استخدام وتفسير حجم التأثير، إلا أنه لا يوجد فرق في استخدام أو تفسير حجم التأثير يرجع إلى سنة نشر البحث (من: ٢٠٠٥-٢٠٠٧).

وأخيرًا هدف بحث Ma (2009) إلى استخدام التحليل البعدي meta-analysis لفحص متوسط حجم تأثير المتغيّرات المرتبطة بالابتكارية، حيث تم تحليل أحجام التأثير

الواردة بـ ١١١ بحثًا. وقد أشارت النتائج إلى أن متوسط حجم التأثير بهذه الأبحاث كان ٠,٦٩، وهذا المتوسط يختلف بدلالة إحصائية عن الصفر ، كما أشارت النتائج إلى أن متوسط أحجام التأثير المرتبطة بالحل الابتكاري للمشكلة problem-solving creativity والابتكار اللفظي verbal creativity كانا أعلى بدلالة إحصائية من تلك المرتبط بالابتكار العاطفي emotional creativity والابتكار غير اللفظي، وأن المتغيّرات التي حظيت على متوسط حجم تأثير كبير كانت: السمعة والشرف، وظروف العمل المناسبة للإبداع، وتحديد مشكلة، واسترجاع المعرفة.

ومن هنا يتضح أن البحوث التي اهتمت بتقييم استخدام حجم التأثير في البحوث الإنسانية بوجه عام وبحوث الموهوبين بوجه خاص (مثل: Plucker (1997)، Paul & Plucker (2004) ، (Matthews et al. (2008) تشير وجود قصور واضح في تقديرات حجم التأثير في تلك البحوث، وأن قلة من البحوث التي اهتمت بتقديرات حجم التأثير فسرت أحجام التأثير في ضوء الدلالة العملية.

أهمية حجم التأثير: The importance of effect size

١) تتميز مؤشرات حجم التأثير بإمكانية تفسيرها بشكل مستقل عن حجم العينة، وهي مفيدة في تحديد المقدار الفعلي للفروق بين متوسطات المجموعات أو درجة التلازم بين المجموعات، وتزود الباحثين بمعلومات تتجاوز حدود اختبارات الدلالة الإحصائية، وتمنحهم فهمًا واضحًا للبيانات التي بين أيديهم، وتمنع سوء تفسير الدلالة الإحصائية كمؤشرات للأهمية.

٢) تزود الباحثين بمؤشرات للدلالة العملية بخلاف اختبارات الدلالة الإحصائية.

٣) حجم التأثير يشير إلى درجة وجود الظاهرة في المجتمع بمقياس متصل، بحيث يعني الصفر عدم وجود الظاهرة (في: عادل بابطين، ٢٠٠٢: ٩٣-٩٤).

٤) لها خاصية المقياس الحر Scale-Free حيث تُحسب تقديرات حجم التأثير كفروق معيارية لخدمة هذا الغرض، الأمر الذي يجعل من الممكن مقارنة تأثيرات المعالجة لمتغيرات مختلفة بنفس الدراسة أو لنفس المتغيرات أو متغيرات مختلفة عبر دراسات مختلفة بغض النظر عن حجم العينة والمقاييس الأصلية للمتغيرات (Hojat & Xu, 2004: 242).

٥) تعطي إشارة إلى معنى أو دلالة الفرق بين المتوسطات.

٦) يمكن استخدام حجم التأثير لحساب قوّة الاختبار الإحصائي، فمن خلال الدراسة الاستطلاعية أو من الخبرة السابقة تستخدم قيمة حجم التأثير لتحديد قوّة الاختبار لحجم العيّنة المخطّط لها أو للحصول على حجم العيّنة للقوّة المعطاة.

٧) استخدام حجم التأثير يجعل مقارنة نتائج دراسات مختلفة استخدمت مقاييس مختلفة أمرًا ممكنًا، حيث يعتبر حجم التأثير أداة مهمة في التحليل البعدي meta-analysis لنتائج البحوث والدراسات.

٨) عند إجراء المسح الكامل لمجتمع البحث لا توجد طريقة أخرى لتحديد الدلالة سوي تقييمها عن طريق إيجاد متوسطات حجم التأثير (Steyn & Ellis, 2009: 107).

٩) حساب وتفسير حجم التأثير في ضوء التأثيرات التي توصلت إليها البحوث السابقة ضروري وأساسي للبحث الجيد (Durlak, 2009: 1).

١٠) في الوقت الذي تخبرنا فيه الدلالة الإحصائية باحتمالية الحصول على النتائج التجريبية بعيدًا عن الصدفة أو خطأ المعاينة، تخبرنا قياسات حجم التأثير بمقدار التأثير النسبي للمعالجة التجريبية، حيث تخبرنا بحجم التأثير التجريبي، كما أن أحجام التأثير مهمة على وجه الخصوص لأنها تسمح لنا بمقارنة مقدار المعالجات التجريبية من تجربة لأخرى (Thalheimer & Cook, 2002: 2).

١١) يشير إلى أنه يمكن أن تكون قيم حجم التأثير مفيدة على الأقل في ثلاث تطبيقات عملية: تفيد تقديرات حجم التأثير المتوقعة قبل تنفيذ الدراسة في تحديد حجم العيّنة الكافى لإظهار نتائج دالة إحصائيًا، فالحد الأدنى لحجم العينة الذي يكفي للكشف عن حجم تأثير معين يمكن حسابه بعد حساب أو اختيار قيم حجم التأثير وقيم ألفا لمستوى الدلالة والقوة الإحصائية، الأمر الذي يساعد على تخفيض مخاطرة التوصل لنتائج غير الدالة إحصائيًا بسبب صغر حجم العينة.

١٢) يُمَكّن الباحثين الآخرين والقرّاء من فهم المقدار الفعلي لتأثير المعالجة (Sun, 2008: 5).

كيفية تفسير قيم حجم التأثير

عندما يقوم الباحث بحساب حجم التأثير، يحتاج الإجابة على أسئلة مثل: ماذا يعني حجم التأثير؟ فحجم التأثير ببساطة عبارة عن عدد، ومعناه وأهميته يجب أن تُفسر من قبل الباحث، فأي مقدار لحجم التأثير يُمْكِن أنْ يَعْني أشياء مختلفة تَعتمد على البحث الذي أنتجَه ونَتائِج الدِراسات السابقة المماثلة، ومن هنا تقع على الباحث مسؤولية مُنَاقَشَة أهمية نتائج بحثه، ومُقَارَنَة التأثيرات التي حصل عليها بالتأثيرات التي توصلت إليها الدراسات السابقة في نفس مجال البحث (Durlak, 2009: 6).

والممارسة شائعة الاستخدام لتفسير أحجام التأثير هي استخدام محكات التأثيرات: الصغيرة والمتوسطة والكبيرة التي عرضها كوهين (١٩٨٨)، إلا أن هذه الممارسة مؤسفة فقد تكون محكات أو علامات كوهين غير مفيدة في كل الأحوال، فقد عرض كوهين هذه المحكات كتعليمات عامّة للباحثين الذي يعملون في مجالات بحثية غير مستكشفة، وأنه من غير المناسب تطبيق تعليمات كوهين بصورة عمياء، فالتفسير الصحيح لحجم التأثير يجب أن يركّز بوضوح ويقارن مباشرة بين حجم التأثير في النتائج الجديدة وأحجام التأثير السابقة في أدبيات البحث ذات العلاقة (Sun, 2008: 5). والجدول المرجعي التالي يوضح مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير التي يمكن أن يسترشد بها الباحثون عند تفسير أحجام التأثير المختلفة التي يمكن أن يتوصلوا إليها في أبحاثهم.

جدول (٣)[5] مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير

---

(5) المصدر: (Cohen, 1988: 22)، http://www.uccs.edu/~faculty/lbecker/es.htm

مربع معامل الارتباط الثنائي الأصيل (r^2_{pb}) أو (η^2) أو (ω^2)	معامل ارتباط بيرسون (r) أو معامل الارتباط الثنائي الأصيل (r_{pb})	نسبة عدم التداخل Percent of Nonoverlap	موقع المئين Percentile Standing	قيمة حجم التأثير Effect Size (ES)	معيار كوهين Cohen's Standard مستوى حجم التأثير (قوة أو درجة التأثير)
0.800	0.894	97.7%	*	4.0	
0.783	0.885	97.0%	*	3.8	
0.764	0.874	96.3%	*	3.6	
0.743	0.862	95.3%	*	3.4	
0.719	0.848	94.2%	99.9	3.2	
0.692	0.832	92.8%	99.9	3.0	
0.662	0.814	91.2%	99.7	2.8	
0.628	0.793	89.3%	99.5	2.6	
0.590	0.768	87.0%	99.2	2.4	
0.548	0.740	84.3%	98.6	2.2	
0.500	0.707	81.10%	97.7	2.0	
0.474	0.689	79.40%	97.1	1.9	
0.448	0.669	77.40%	96.4	1.8	
0.419	0.648	75.40%	95.5	1.7	
0.390	0.625	73.10%	94.5	1.6	
0.360	0.600	70.70%	93.3	1.5	ضخم Huge
0.329	0.573	68.10%	91.9	1.4	
0.297	0.545	65.30%	90.3	1.3	
0.265	0.514	62.20%	88.5	1.2	
0.232	0.482	58.90%	86.4	1.1	كبير جداً Very Large
0.200	0.447	55.40%	84.1	1.0	
0.168	0.410	51.60%	81.6	0.9	
0.138	0.371	47.40%	78.8	0.8	كبير Large
0.109	0.330	43.00%	75.8	0.7	
0.083	0.287	38.20%	72.6	0.6	
0.059	0.243	33.00%	69.1	0.5	متوسط Medium

معيار كوهين Cohen's Standard مستوى حجم التأثير (قوة أو درجة التأثير)	قيمة حجم التأثير Effect Size (ES)	موقع المئين Percentile Standing	نسبة عدم التداخل Percent of Nonoverlap	معامل ارتباط بيرسون (r) أو معامل الارتباط الثنائي الأصيل (r_{pb})	مربع معامل الارتباط الثنائي الأصيل (r^2_{pb}) أو (η^2) أو (ω^2)
	0.4	65.5	27.40%	0.196	0.038
	0.3	61.8	21.30%	0.148	0.022
صغير Small	0.2	57.9	14.70%	0.100	0.010
	0.1	54.0	7.70%	0.050	0.002
	0.0	50.0	0%	0.000	0.000

* أكبر من 99.95

يتضح من الجدول السابق ومن خلال معادلات تقدير حجم التأثير أن حجم التأثير يمكن التعبير عنه بأكثر من مؤشر أو مقياس، حيث يمكن التعبير عن قيم حجم التأثير بعدة طرق، ففي الجدول السابق خمس مؤشرات أو مقاييس للتعبير عن حجم التأثير، وتفسيرها كما يلي:

(١) **قيمة حجم التأثير**: Effect Size

قدم كوهين محكات أو معايير لحجم التأثير هي:

- حجم تأثير **تافه أو ضئيل جداً** عندما يكون: حجم التأثير (ES) < (٠,٢٠)
- حجم تأثير **صغير** عندما يكون: (٠,٢٠) ≤ حجم التأثير (ES) < (٠,٥٠)
- حجم تأثير **متوسط** عندما: (٠,٥٠) ≤ حجم التأثير (ES) < (٠,٨٠)
- حجم تأثير **كبير** عندما: (٠,٨٠) ≤ حجم التأثير (ES) < (١,١٠)
- حجم تأثير **كبير جداً** عندما: (١,١٠) ≤ حجم التأثير (ES) < (١,٥٠)
- حجم تأثير **ضخم** عندما: (١,٥٠) ≤ حجم التأثير

إلا أنه رغم المحكات السابقة يجب على الباحث أن يفسر حجم التأثير في ضوء طبيعة الظاهرة التي يدرسها، فهذه المحكات ليست حتمية ولذا قد لا ينبغي على الباحث الالتزام بها؛ حيث أشار (Durlak, 2009: 8) إلى أنه بمراجعة التراث النفسي لدى الشباب نلاحظ أن بعض النواتج أو الظواهر تغييرها أسهل من غيرها، حيث يمكن الحصول على أحجام تأثير عالية عند تقييم المعرفة والاتجاهات والمهارات المعرفية والاجتماعية عن أحجام التأثير التي يمكن الحصول عليها من مقاييس السلوك والتحصيل الأكاديمي، والنواتج التي من الصعب تغييرها يمكن أن يكون لها دلالة عملية أكبر، ولذلك يمكن أن يكون حجم تأثير منخفض لأحد النواتج له دلالة عملية مهمة عن حجم تأثير كبير لناتج آخر، فمثلاً حجم تأثير قدره (٠,٢٠) على المقاييس السلوكية للعدوان له

دلالة عملية أهم من حجم تأثير قدره (٠,٦٠) على مقياس الاتجاهات نحو العنف. كما أن حجم تأثير قدره (٠,٢٥) على التحصيل الأكاديمي له دلالة عملية أكبر من حجم تأثير قدره (١,٠٠) على معدلات إكمال الواجبات المنزلية.

(٢) **موقع المئين (مؤشر التحسن)**: Percentile Standing

أحجام التأثير يمكن التعبير عنها **بموقع متوسط المجموعة التجريبية بالنسبة لمئين درجات المجموعة الضابط**، أي بمعدل موقع المئين percentile لمعدل المشارك بالمجموعة التجريبية بالنسبة لمعدل المشارك في المجموعة الضابطة. فمثلاً:

- حجم التأثير الذي يساوي (٠,٠) يشير إلى أنّ متوسط المجموعة المعالَجَة (التجريبية) يقع عند المئين (٥٠) لدرجات المجموعة الضابطة. أي أن المتوسطين متساويان.
- حجم التأثير الذي يساوي (٠,٨) يشير إلى أنّ متوسط المجموعة المعالَجَة (التجريبية) يقع عند المئين (٧٩) لدرجات المجموعة الضابطة. أي أن متوسط المجموعة التجريبية أعلى من ٧٩% من درجات المجموعة الضابطة، أو أن متوسط المجموعة التجريبية يحصر تحته ما نسبته ٧٠% من درجات المجموعة الضابطة.
- حجم التأثير الذي يساوي (١,٧) يشير إلى أنّ متوسط المجموعة المعالَجَة (التجريبية) يقع عند المئين (٩٥,٥) لدرجات المجموعة الضابطة. أي أن متوسط المجموعة التجريبية أعلى من ٩٥,٥% من درجات المجموعة الضابطة، أو أن متوسط المجموعة التجريبية يحصر تحته ما نسبته ٩٥,٥% من درجات المجموعة الضابطة.

ويشير (Durlak, 2009: 9) إلى أن الطريقة الثانية لتفسير حجم التأثير هي طريقة لتقييم قيمة الدلالة العملية في ضوء حجم التأثير عن طريق تحديد مؤشر التحسن وذلك بتحويل حجم التأثير إلى مئين percentile أظهرت المجموعة المستهدفة أو التجريبية اكتسابه، عن طريق النظر إلى الدرجة المعيارية المناظرة لحجم التأثير التي تشير إلى نسبة المساحة التي تقع تحت المنحنى الاعتدالي التي تحصرها تلك الدرجة المعيارية، وتفسير هذه المساحة في ضوء المئينيات percentiles . فمثلاً: حجم التأثير الذي قدره (٠,٥٠) يساوي درجة معيارية قدرها (٠,٥٠) التي تناظر المئين رقم (٦٩)، وهذا يشير إلى معدل الفرد في المجموعة التجريبية عند المئين رقم ٦٩ على مقياس الظاهرة أو الناتج المُقاس أو أن معدل الفرد في المجموعة التجريبية أعلى بـ ١٦ مئين من معدل نظيره بالمجموعة الضابطة (لاحظ أنه عندما لا يوجد تأثير على الإطلاق أي عندما حجم التأثير = صفرًا ستكون كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند المئين رقم ٥٠). وبالمثل عندما يكون حجم التأثير (٠,٢٥) في البحث التربوي فإنه يمثل ١٠% مئين مكتسب لدى المجموعة التجريبية أعلى من المجموعة الضابطة، ورغم أن التربويين يرغبون في معدل اكتساب أكبر من ذلك إلاّ أنهم يرحبون بـ ١٠ % كنسبة تحسن في درجات اختبار الطالب.

(٣) **نسبة عدم التداخل (أو عدم التطابق)**: Percent of Nonoverlap

يمكن تفسير أحجام التأثير في ضوء **نسبة عدم التداخل (أو عدم التطابق) وهي النسبة المئوية لعدم تداخل درجات المجموعة التجريبية مع درجات المجموعة الضابطة**، فمثلاً:

- حجم التأثير الذي يساوي (٠,٠٠) يشير إلى أنّ توزيع درجات المجموعة المعالَجَة (التجريبية) يتداخل تمامًا (أو يتطابق تمامًا) مع توزيع درجات المجموعة الضابطة. أي أن نسبة عدم التداخل (أو عدم التطابق) بين درجات المجموعتين هي: (صفر %).
- حجم التأثير الذي يساوي (٠,٨٠) يشير إلى أنّ نسبة عدم التداخل (أو عدم التطابق) بين التوزيعين (توزيع درجات المجموعة التجريبية وتوزيع درجات المجموعة الضابطة) هي: (٤٧,٤%).
- حجم التأثير الذي يساوي (١,٧٠) يشير إلى أنّ نسبة عدم التداخل (أو عدم التطابق) بين التوزيعين (توزيع درجات المجموعة التجريبية وتوزيع درجات المجموعة الضابطة) هي: (٧٥,٤%).

(٤) **معامل الارتباط**: (r_{pb})

كما سبق يمكن تحويل قيمة (d) إلى قيمة (r_{pb}) والعكس. فمثلاً: قيمة حجم التأثير d (٠,٨٠) تناظر (r_{pb}) التي تساوي (٠,٣٧١). ومن هنا يمكن تفسير قيم معامل ارتباط التأثير عن طريق قيم حجم التأثير المقابلة لها، أي بنفس طريقة تفسير أحجام التأثير.

وقد أوصى[٦] Rosenthal et al.(2000) بأنه عند استخدام معامل الارتباط الثنائي الأصيل يفُضل استخدام **عرض حجم التأثير ذو الحدين** Binomial Effect Size Display المؤسس على معامل الارتباط الثنائي الأصيل، وذلك لتفادى مشكلة حجم تأثير مثل: $(r_{pb})^2$ الذي قد يساء تفسيره لأن يبدو صغيرًا. فإذا كانت أحجام التأثير معيارية (فروق المتوسط المعيارية) فإنه يتم تحويلها إلى قيمة (r_{pb}) باستخدام المعادلة المناسبة ثم التعويض بقيمة (r_{pb}) لتحديد معدلات النجاح أو التحسن للمجموعتين، ويتمثل حدي حجم التأثير في الحدين التاليين:

معدل نجاح أو تحسن المجموعة التجريبية = $(\frac{r_{pb}}{2}) + ٠,٥٠$

معدل نجاح أو تحسن المجموعة الضابطة = $٠,٥٠ - (\frac{r_{pb}}{2})$ ثم تُحول نواتج هاتين المعادلتين إلى نسب مئوية.

واستخدام هذين الحدين يُمَكّن الباحث من الإجابة على أسئلة مثل: ما تأثير المعالجة على النجاح؟

ويتم تفسير نسب النجاح للمجموعتين على أنها في حالة عدم وجود تأثير فإن نسب النجاح أو التحسن أو الفعالية للمجموعتين ستكون ٥٠ %، ومن هنا **فعرض حجم التأثير ذو الحدين** يمكن أن يكون مفيدًا في ترجمة التأثير الصغير إلى فرق بارز. فمثلاً:

---

(6) في: (LeCroy & Krysik, 2007: 246)، (Durlak, 2009: 8-9)

- عندما r_{pb} = ٠,٢٢ يكون: $\frac{r_{pb}}{2}$ = ٠,١١ أي (١١ %)، وبهذا يكون:

معدل النجاح أو الفعالية للمجموعة التجريبية = ٥٠٪ + (١١ %) = ٦١ ٪

معدل النجاح أو الفعالية للمجموعة الضابطة = ٥٠٪ – (١١ %) = ٣٩ ٪ أي أن الفرق ٢٢ ٪ بين المجموعتين.

أي أن معدل النجاح بالمجموعتين الضابطة والتجريبية على الترتيب: ٠,٣٩، ٠,٦١ أو ٣٩ %، ٦١% . وبهذا فمعدل النجاح يتغير من ٣٩% بالمجموعة الضابطة، إلى ٦١% بالمجموعة التجريبية، بفرق في نسبة التحسن قدره ٢٢% وهذا الفرق في نسبة التحسن يساوي قيمة r_{pb} × ١٠٠.

ويفيد **عرض حجم التأثير ذو الحدين** في تزويدنا بالفرق بين نسب النجاح أو نسب التحسن، بينما مربع معامل الارتباط الثنائي الأصيل يُعد كمقياس لقوّة ارتباط حجم التأثير. كما أن استخدام عرض حجم التأثير ذو الحدين يزودنا بطريقة سهلة لفهم أفضل للبيانات.

فمربع إيتا للتجربة السابقة عندما r_{pb} = ٠,٢٢ يساوي ٠,٠٥ وهذه القيمة لا تحتمل كثير من المعلومات، بينما عندما نقول أن المعالجة زادت نسبة النجاح من ٣٩% إلى ٦١ % يصبح ذو مغزى أكثر بكثير، ومن هنا يمكن أن يكون عرض حدي حجم التأثير ثروة مهمة لأنه يزيد الفهم Understanding, والقدرة على التفسير Interpretability، والقدرة على المقارنة Comparability الأمر الذي يجعل الإحصائيات ذات مغزى ومعنى.

(٥) **تفسير المربعات**: (r^2_{pb}) أو (η^2) أو (ω^2)

لتفسير قيم مربع إيتا (η^2) أو مربع معامل الارتباط الثنائي الأصيل $(r_{pb})^2$ أو مربع أوميجا (ω^2) يتم ضربها× ١٠٠ ثم تفسر على أنها نسبة التباين في درجات المتغير التابع التي يفسرها المتغير المستقل أو التي تفسر بواسطة المتغير المستقل (أو النسبة المئوية من التباين في درجات المتغير التابع التي تُفسر بالعضوية في مجموعات المتغير المستقل) وذلك إذا كان التصميم الذي أُستخدم فيه اختبار (ت) تجريبيًا، أما إذا كان التصميم ارتباطيًا فإن قيم مربع إيتا (أو مربع معامل الارتباط الثنائي الأصيل) أو مربع أوميجا تعبر عن نسبة التباين المشترك التي يمكن أن ترجع إلى أي من المتغيرين. فمثلاً:

- إذا كانت قيمة η^2 = ٠,٢٥٦٤ فإنها تفسر هكذا: أن المتغير المستقل يفسر نسبة قدرها ٢٥,٦٤% من التباين في درجات المتغير التابع.
- إذا كانت قيمة حجم التأثير d = (٠,٨٠) فإنها تناظر (r^2_{pb}) أو (η^2) التي تساوي (٠,١٣٨) وتفسر كما يلي: أنه يمكن تفسير ١٣,٨ % من التباين في درجات

المتغير التابع بالعضوية في المجموعتين التجريبية والضابطة، أو أن المتغير المستقل (نوع المجموعة) يفسر ١٣,٨ % من التباين في درجات المتغير التابع

مع ملاحظة أن: قيم مربع أوميجا (ω^2) يتم تفسيرها مثل ما هو متبع في حالة قيم (r^2_{pb}) أو (η^2) ولكن مع ملاحظة أن قيم (ω^2) عبارة عن قيم مصححة لقيم (η^2) وأنه من المتوقع أن تكون قيم مربع أوميجا أصغر من قيم (η^2) المتحيزة المناظرة لها، ولذا فالقيم التي في العمود الأخير هي قيم (η^2) أو (r^2_{pb})، ولكن قيم (ω^2) ستكون أصغر من هذه القيم قليلاً، وإذا وصلت (ω^2) للقيم التي بهذا العمود يتم تفسيرها مثل ما هو متبع عند تفسير قيم (η^2) أو (r^2_{pb}).

حساب قيم حجم التأثير إلكترونياً:

نظرًا لأهمية حجم التأثير ودوره في البحوث العلمية المختلفة، فقد اهتمت الجهات العلمية المهتمة بالإحصاء بتوفير البرامج الإحصائية المختلفة اللازمة لحساب حجم التأثير سواء على اسطوانات أو بصورة مجانية على بعض صفحات شبكة المعلومات الدولية (الانترنت)، والموقع التالي: يحتوي على برنامج مجاني لحساب قيم حجم التأثير (d) لـ كوهين ومعامل الارتباط الثنائي الأصيل (r_{pb}).

في الصفحة: http://davidmlane.com/hyperstat/index.html

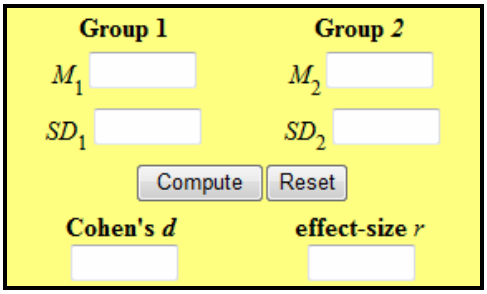
http://davidmlane.com/hyperstat/effect_size.html

Effect Size Calculators

وهذا البرنامج ينقسم إلى قسمين هما:

(1) Calculate d and r_{pb} using means and standard deviations

حساب قيمة حجم التأثير (d) لـ كوهين ومعامل الارتباط الثنائي الأصيل (r_{pb}) باستخدام المتوسط والانحراف المعياري للمجموعتين. ويحسب كل منهما كما يلي:

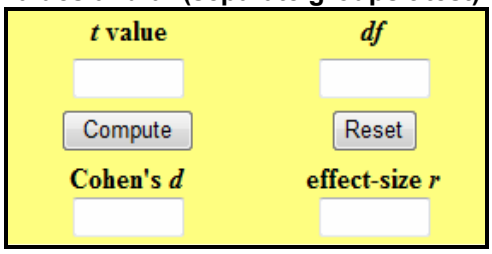


$d = (M_1 - M_2/\sigma_{pooled})$, where: $\sigma_{pooled} = \sqrt{[(\sigma_1^2 + \sigma_2^2)/2]}$, $n_1=n_2=n$

$r_{pb} = d/\sqrt{(d^2+4)}$

يتضح من القسم الأول للبرنامج أن المطلوب من مُستخدم البرنامج إدخال المتوسط والانحراف المعياري للعينتين في الأماكن المخصصة لذلك، ثم الضغط على زر حساب Compute، فيتم حساب قيمة حجم التأثير (d) لـ كوهين ومعامل الارتباط الثنائي الأصيل (r_{pb}) في ضوء المعادلات الموجودة على يسار الشكل السابق.

(2) Calculate *d* and r_{pb} using *t* values and *df* (separate groups *t* test)



حساب قيمة حجم التأثير (d) لـ كوهين ومعامل الارتباط الثنائي الأصيل r_{pb} باستخدام قيمة (ت) ودرجات الحرية. ويحسب كل منهما كما يلي:

$d = (2t/\sqrt{df})$, where: $n_1=n_2$

$$r_{pb} = \sqrt{t^2/(t^2+df)}$$

يتضح من القسم الثاني للبرنامج أن المطلوب من مُستخدم البرنامج إدخال قيمة (ت) ودرجات الحرية في الأماكن المخصصة لذلك، ثم الضغط على زر حساب Compute، فيتم حساب قيمة حجم التأثير (d) لـ كوهين ومعامل الارتباط الثنائي الأصيل (r_{pb}) في ضوء المعادلات الموجودة على يسار الشكل السابق.

مشكلات مقاييس حجم التأثير

يشير (عادل بابطين، ٢٠٠٢: ٩٩-١٠٢) إلى أن مقاييس حجم التأثير كمؤشر للدلالة العملية بالرغم من أنها مهمة في تفسير نتائج التحليلات الإحصائية، إلا أنها مثل أي تقنية إحصائية لا يخلو استخدامها من المشكلات، ولذا فإن الاعتقاد المفرط في فائدة هذه المقاييس دون التنبه إلى حدودها قد يجعل الباحثين التربويين يقعون في مشطلات جديدة نتيجة خضوعهم لأسر مقاييس حجم التأثير مثلما حدث عند خضوعهم لأسر الدلالة الإحصائية، ومن مشكلات مقاييس حجم التأثير:

١) أغلب مؤشرات حجم التأثير (مثل: الفرق المعياري، ونسبة التباين المفسر) شديدة التأثر بعدم تجانس العينات Heterogeneity ولذا فإنها لا تقيس المقدار الحقيقي لتأثير المعالجة بنفس وحدة قياس المتغير التابع.

٢) مقاييس قوة التلازم تعتمد على المفهوم الرياضي الواسع الذي يعمل في نماذج التحليل الخطي، وهذا يعني أن هناك تحيزًا إيجابيًا وإفراطًا في النتائج المقدرة Overestimates وهذا التحيز في مقاييس قوة التلازم تعتمد على عدة عوامل منها: ثبات بيانات القياس، وحجم العينة، وتجانس البيانات، وعدد المتغيرات المستقلة، ونوع التصميم المستخدم في البحث.

٣) وجود جدل بين الباحثين يتعلق بمقدار حجم التأثير الذي يجب أن يتحقق حتى نعتبر النتائج ذات قيمة وفائدة، ورغم أن كوهين Cohen(1988) وضح محكات لتقويم حجم التأثير (كبيرة، وسط، صغيرة) فإن الحكم المتعلق بالدلالة العملية لحجم أو مقدار التأثير يعتمد على تقييم الباحث، وتساؤلات البحث، والاعتبارات الاجتماعية وتصميم البحث، أي أنه يعتمد على سياق البحث.

٤) يمكن أساءة تفسير أحجام التأثير مثل إساءة تفسير نتائج اختبارات الدلالة الإحصائية، فالتقديرات التي وضعها كوهين لحجموم التأثير (منخفض، متوسط، عالي) وهي:

(٠,٢ ، ٠,٥ ، ٠,٨ على الترتيب) للفروق المعيارية بين المتوسطات قد لا تعكس القيمة الحقيقة للبحث، فقد وجَد بعض الباحثين أن حجم التأثير الذي قيمته (d=1) ربما يعكس نتيجة تافهة ليس لها أهمية.

٥) مؤشرات الدلالة العملية لا تغني عن الدلالة الإحصائية، لأن مؤشرات الدلالة العملية لا تزود الباحث بأي إثبات أو برهان على احتمالية حدوث النتائج، ولذا من الضروري تضمين الدلالة الإحصائية وتقديرات الدلالة العملية مترافقين.

٦) مؤشرات حجم التأثير تواجه صعوبة في شرح حجم التاثير في حالة المتغيرات المتعددة.

٧) ليست كل معادلات نسب التباين المفسر تعطي نتائج متماثلة.

وباختصار لا يوجد بديل إحصائي لخبرة ومعرفة الباحث، فخبرة ومعرفة الباحث يجب أن تكون الأساس الذي يقرر على أساسه الباحث: حجم الفروق المهمة، وما هي التأثيرات العملية في دراسة موضوع بحثي معين؟ وأن مقاييس حجم التأثير لا تعفي الباحثين من مسئوليتهم في تحديد معنى بياناتهم.

خاتمة وتوصيات

نظرًا لأن معظم الباحثين في العلوم الإنسانية يتجاهلون تضمين تقديرات حجم التأثير في بحوثهم أي لا يهتمون بحساب حجم التأثير، واتساقًا مع تعليمات الطبعة الخامسة لدليل نشر الجمعية النفسية الأمريكية APA Publication Manual الصادرة عام (٢٠٠١)، واتفاقًا مع توصيات كل من: Volker (2006) ، Durlak (2009) ، Baguley (2009) ، يوصى هذا الباحث بما يلي:

- يجب على الباحثين دائمًا ذكر الإحصاءات الوصفية الرئيسية لجميع متغيّرات الدراسة (مثل: المتوسط، والانحراف المعياري، وحجم العينة لبيانات المستوى الفتري أو النسبي، والتكرارات والنسب المئوية للبيانات التصنيفية)، وأنه في حالة استخدام أي أسلوب يتضمن معاملات الارتباط (مثل: تحليل لانحدار، التحليل العاملي، ...) ينبغي ذكر مصفوفة معاملات الارتباط بين جميع المتغيرات، وفي حالة المصفوفات كبيرة الحجم التي قد لا تسمح بنشرها القيود الخاصة ببعض المجلات العلمية، يجب على المؤلف (أو الباحث) أن يتناول أكبر قدر من المعلومات التي تتضمنها تلك المصفوفات كبيرة الحجم في متن البحث، وبعد ذلك يجب على المؤلف أن يجعل المصفوفة متوفرة بسهولة للآخرين. فتوفير البيانات أو الإحصاءات الأساسية لمتغيرات البحث ضرورية بأي بحث، لأنها تفيد في البحوث اللاحقة وستمكن المراجعين والقرَّاء والمهتمين بالتحليلات البعدية meta- analyses من حساب عدة تقديرات لحجم التأثير.
- يجب على الباحثين استخدام على الأقل أحد مقاييس حجم التأثير لكُلّ النتائج التي تم الحصول عليها بغض النظر عما إذا كانت النتائج دالة إحصائيًا أم لا. وفي حالة وجود عدد كبير من المقارنات البعدية، يفضَّل أن تذكر فقط نتائج حجم التأثير للمقارنات الدالة إحصائيًا، وفي هذه الحالة توفر الإحصاء الوصفي الكافي لكلّ المتغيّرات يسمح للقرّاء المهتمّين بحساب أحجام التأثير لاختبارات المقارنات البعدية غير الدالة التي يختارونها، مع مراعاة اختيار مقياس حجم التأثير المناسب في ضوء

غرض وتصميم ونتائج البحث، وأن يتم تحديد المرجع المستخدم أو المعادلة الجبرية المستخدمة لحساب حجم التأثير.

- في حالة اختبار (ت) T-Test ومعامل الارتباط (سواء معامل ارتباط Pearson's r أو معامل الارتباط الثنائي الأصيل) يُوصَي في معظم الحالات بتقدير حجم التأثير غير المصحّح فقط؛ إلا أنه يجب على الباحث أن يضع في اعتباره استخدام النسخة المصحّحة أيضا عندما يكون حجم العيّنة أقل من ٢٠ فردًا.
- في حالة تحليل التباين الأحادي في اتجاه واحد One-way ANOVA يفضَّل حساب قيم مربع ايتا (η^2) ومربع أوميجا (ω^2) نظرًا لأنهما أكثر شيوعًا وألفة كمقاييس لحجم التأثير لدى الباحثين.
- في حالة تحليل الانحدار المتعدد multiple regression يُفضَّل ذكر معامل الارتباط المتعدد أو معامل التحديد (R^2) وكذلك معامل الارتباط المتعدد المصحح (R^{2*}) للنموذج بغض النظر عن حجم العينة، وأن يتم كتابة معادلة الانحدار في الصورتين المعيارية وغير المعيارية لتساعد في التفسير.
- في حالة اختبار مربع كاي (كا٢) Chi-square يُفضَّل تقدير حجم التأثير بأكثر من طريقة كلما أمكن ذلك، لأن الأنماط المختلفة لتقدير حجم التأثير تعطي منظور مختلف لطبيعة التأثير ويمكن أن تساعد في التفسير.
- أنه بوجه عام يوجد إغراء للاعتماد على محكات كوهين (١٩٨٨) لتفسير أحجام التأثير على أنها صغيرة ومتوسطة وكبيرة؛ فقد أكد كوهين نفسه مرارًا وتكرارًا على أن هذه المحكات تستخدم فقط في حالة عدم توفر محكات محددة في المجال الخاص بالدراسة أو عندما تستحيل المقارنة بالبحوث ذات العلاقة بالبحث ، فالتوفر السهل لمحكات أو تعليمات كوهين لا يجب أن يكون عذرا لنا للفشل في البحث عن أو تحديد معايير محددة خاصة بمجال البحث تكون مستندة على البيانات التجريبية والحجج المعقولة، وإذا لم يتم تقديم أحجام التأثيرات بالبحوث السابقة، يتم الاجتهاد في حساب بعضها باستخدام معادلات حجم التأثير المناسبة.
- بغض النظر عن الطرق الإحصائية المستخدمة يُفضل حساب حجم التأثير بمعادلة كوهين كلما أمكن.
- بالإضافة إلى حساب حجم التأثير بمعادلة كوهين، ينبغي أيضًا عرض حجم التأثير ذو الحدين المؤسس على معامل الارتباط الثنائي الأصيل، لإضافة تفسيرات أخرى لنتائج حجم تأثير، لأن استخدام هذين الحدين يُمَكّن الباحث من الإجابة على أسئلة مثل: ما تأثير المعالجة على النجاح؟.
- يجب أن تتضمّن نتائج البحوث النفسية والتربوية تقديم وتفسير كل من الدلالة الإحصائية وحجم التأثير وكذلك الدلالة العملية المناظرة لحجم التأثير.
- يجب أن تُفسر نتائج البحث في ضوء فهم ما توصلت إليه الدراسات المماثلة الأخرى، وأن يتم تفسير مقدار حجم التأثير النسبي بدلاً من مقدار حجم التأثير المطلق.
- يُفضَّل استخدام تقديرات حجم التأثير المصححة بدلاً من نظيرتها غير المصححة، واستخدام حجم التأثير البسيط على حجم التأثير المعياري.

المراجـــع

١) رشدي فام منصور (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلـــة المـــصرية للدراسات النفسية، العدد (١٦)، المجلد (١)، ٥٧-٧٥.

٢) زكريا أحمد الشربيني (٢٠٠١). الإحصاء اللابارامتري مع استخدام **SPSS** في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣) صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربويـــة والاجتماعيـــة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤) صلاح الدين محمود علام (١٩٩٣). الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامتريـــة في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

٥) عادل أحمد حسن بابطين (٢٠٠٢). مشكلات الدلالة الإحصائية في البحث التربوي وحلول بديلة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٦) محسوب عبد القادر الضوي (٢٠٠٦). الإحصاء الاستدلالي المتقدم في التربية وعلـــم الـــنفس. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

7) Baguley, T. (2009). Standardized or simple effect size: What should be reported? **British Journal of Psychology**, 100(3), 603-617.

8) Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
9) Durlak, J. A. (2009). How to Select, Calculate, and Interpret Effect Sizes. **Journal of Pediatric Psychology**,1–12. Advance Access published February 16, 2009, doi:10.1093/jpepsy/jsp004.
10) Hedges, L. V. (2008). What Are Effect Sizes and Why Do We Need Them? **Child Development Perspectives**, 2(3), 167-171.
11) Hojat, M. & Xu, G. (2004). A Visitor's Guide to Effect Sizes. *Advances in Health Sciences Education*. 9, 241–249.
12) http://davidmlane.com/hyperstat/index.html (in: 15/3/2010).
13) http://www.uccs.edu/~faculty/lbecker/es.htm (in: 12/1/2010).
14) LeCroy, C. W. & Krysik, J. (2007). Understanding and Interpreting Effect Size Measures. **Social Work Research**, 31(4), 243-248.
15) Ma, H. H. (2009). The Effect Size of Variables Associated With Creativity: A Meta-Analysis. **Creativity Research Journal**, 21(1), 30-42.
16) Matthews, M. S.; Gentry, M.; McCoach, D. B.; Worrell, F. C.; Matthews, D. & Dixon, F. (2008). Evaluating the State of a Field: Effect Size Reporting in Gifted Education. **Journal of Experimental Education, 77(1), 55-68.**
17) Olejnik, S., & Algina, J. (2003). Generalized Eta and Omega Squared Statistics: Measures of Effect Size for Some Common Research Designs. **Psychological Methods**, 8(4), 434–474.
18) Smith, M. L. & Honoré, H. H. (2008). Effect size reporting in current health education literature. **American Journal of Health Studies**, 23(3), 130-135.
19) Steyn, H. S.; Ellis, S. M. (2009). Estimating an Effect Size in One-Way Multivariate Analysis of Variance (MANOVA). **Multivariate Behavioral Research**, 44(1), 106-129.
20) Sun, S. (2008). A Comprehensive Review of Effect Size Reporting and Interpreting Practices in Academic Journals in Education and Psychology. **Master of Arts (M.A.) thesis**. College of Education, University of Cincinnati.
21) Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology. Retrieved November 31, 2002 from **http://work-learning.com/effect_sizes.htm**.
22) Thompson, B. (2007). Effect Sizes, Confidence Intervals, and Confidence Intervals for Effect Sizes. **Psychology in the Schools**, 44(5), 423-432.
23) Velicer, w. F.; Cumming. G.; Fava. J. L.; Rossi, J. S.; Prochaska, J. O & Johnson, J. (2008). Theory Testing Using Quantitative Predictions of Effect Size**. International Association of Applied Psychology**, 57(4), 589–608.
24) Volker, M. A. (2006). Reporting effect size estimates in school psychology research. **Psychology in the Schools**, 43 (6), 653-672.

الأصم الموهوب طاقة مُهدرة بين سلبيات التعليم والتأهيل
رؤية لمدارس الأمل للصم بين الواقع والمأمول

إعـــــداد
د/ فاطمة الزهراء محمد النجار
مدرس الصحة النفسية بكلية الدراسات الإنسانية
ومشرفة قسم التربية – جامعة الأزهر

مقدمـــــــــة :

لازال العالم يدين بالفضل الكبير لهؤلاء الذين أضاءوا العالم فـــي حولهم ولم تثنهم إعاقتهم عن بذل الجهد لإسعاد البشرية، فالإرادة القوية قد تجعل صاحبها وإن كان معاقاً يسبق غيره بأشواطاً. ولعل من أبرز هؤلاء جراهام بل، بتهوفن، ديفيد راتيا وغيرهم من علمـــاء العـــرب وأحبـــارهم كالكميت بن زيد الذي قد قيل فيه لولا شعر الكميت لما كان للغة ترجمـــان ولا للبيان لسان ومحمد بن سيرين الذي قيل فيه عليكم بذلك الأصم.

وانطلاقاً من مبدأ حق المعاق في استثمار طاقاته وحق العالم فـــي الإفادة منها وذلك من خلال تهيئة المناخ التعليمي المناسب وتقديم التأهيـــل اللازم له.

فكما يؤكد جاردنر Gardner, 1985 فـــي إطـــار نظريتـــه عـــن الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences أن هناك سبع قدرات منفـــصلة يرتبط كل منها بنمط معين من الموهبة، فالموهبة لم تُعَد قاصـــرة علـــى المجالات الأكاديمية، بل أصبحت تتخطاها كما يمكـــن أن يُكتـــسب أحـــد أشكال الذكاء المرتبط بموهبة ما.

(Mayer, JD, 2001, P. 131-134)

ووفقاً لتلك النظرية فالذكاء ليس ثابتاً كما كان سائداً من قبل بل من الممكن أن يُتعلم Can be Tought.

وأصبح بالإمكان تنمية الفرد وإثراء قدراته في كافة المجالات إلى حد التفوق.

(زكريا الشربيني، ويسرية صادق، ٢٠٠٢، ٢٣٤)

حيث أصبحت الموهبة تتخطى المجالات الأكاديمية وتُعد نتاجاً لتفاعل العديد من العوامل الوراثية والشخصية والمدرسية وكذلك المجتمعية.

(نصره جلجل، ٢٠٠٥، ٣٧٦)

فمن خلال اكتساب الأصم مهارات مختلفة من خلال التأهيل المناسب وإعداد البرامج الفردية من الممكن تنمية قدراته واكتشاف مواهبه الكامنة لديه، فقد أكدت بعض الدراسات أنه لا توجد علاقة بين الإعاقة السمعية وتدني القدرات العقلية لدى الفرد وذلك على الرغم من الآثار السالبة التي تخلفها الإعاقة السمعية لدى الفرد، إلا أن تلك الإعاقة قد تحول دون الكشف المبكر عن الموهبة لدى الأصم.

(Ellen. Sarmecky & Ted Michaud, 1979, PP: 191 – 194)

وانطلاقاً من أهداف التربية الخاصة والمتمثلة في تحقيق الكفاءة الشخصية والاجتماعية والمهنية للفرد من خلال مساعدة المعاق على الاعتماد على النفس والتوجيه الذاتي واكتساب مهارات التواصل. تسعى الدراسة الحالية إلى تفعيل تلك الأهداف بما يحقق استثمار طاقات الأصم ومواهبه.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية وذلك من خلال الإطار النظري للدراسة :

(١) من هو الموهوب الأصم ؟

(٢) ما هو واقع الخدمة التعليمية المقدمة للأصم والمآخذ عليها ؟

(٣) ما هو المأمول بالنسبة لتعليم الأصم الموهوب ؟

(٤) ما هو واقع التأهيل المُقدم للصم وأوجه القصور وما يجب أن يكون عليه التأهيل المقدم للأصم ؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في عدة جوانب منها :

١- أن الأصم من الممكن أن يكون قوة فاعلة منتجة وليس عبئاً على المجتمع من خلال تنمية قدراته ومواهبه عن طريق تقديم الخدمة التعليمية الجيدة والتأهيل المناسب.

٢- طرح السلبيات والمآخذ المرتبطة بواقع التعليم الذي يتلقاه الفرد الأصم وذلك من خلال خبرة الباحثة وعملها مع هؤلاء الأطفال لفترة تجاوزت عشر سنوات. تمكنت خلالها من رصد العديد من السلبيات وأوجه القصور بالنسبة للتعليم والتأهيل المُقدم للأصم.

الإطار النظري للدراسة :

أولاً : من هو الأصم الموهوب ؟

يشير مصطلح الأصم الموهوب إلى الفرد الموهوب الذي ينتمي لإعاقة الصمم ولكون هؤلاء الأفراد موهوبون ولكونهم معاقون غالباً ما يطلق عليهم ذوي الخصوصية المزدوجة Dual Exceptionality حيث أنهم بحاجة إلى رعاية خاصة وتقديم برامج فردية شديدة الخصوصية لتنمية

مواهبهم وقدراتهم بشكل جيد. ويعاني هؤلاء الأفراد من مشكلة تشخيص مواهبهم، فالموهبة كامنة خلف الإعاقة وقد تختفي الإعاقة خلف الموهبة Giftedness Hides Their disability. والموهوب الأصم هو ذلك الفرد الذي يتسم أداؤه بأنه يفوق المعايير التي وضعت لأقرانه.
(Belcastro, Frank, 2004)

ويتسم الأصم الموهوب بالعديد من الخصائص ومنها :

١- أن الموهوب الأصم يفكر بصورة مختلفة Think Differently.
٢- يتسم بعمق الأفكار Complex and Deep Thoughts.
٣- دائم الأسئلة والاستفسار ويتمتع بخيال خصب.
٤- لديه طاقة ونشاط وفير.
٥- مرتفع التحصيل – مبدع Creative أو فنان Artist فهو مميز بأحد مجالات التخصص ولديه قدرة على القيادة Has a Leadership Capacity or Specific Academic Field.
٦- ومن حيث سماته الانفعالية فهو حساس للغاية.
٧- يحظى بقدر أكبر من الثقة بالنفس مقارنة بأقرانه.
٨- لديه معايير أخلاقية قوية.
٩- يشعر بالحزن لما يصيب العالم من حوله.
١٠- دائم البحث عن معنى للحياة Look For Meaning in Life.

ونظراً لتعدد حاجات الأصم الموهوب فهو بحاجة إلى خدمة تعليمية وأنشطة خاصة لا يوفرها التعليم النظامي له وذلك لتلبية متطلباته العديدة.

كما ينفرد الأصم الموهوب دون غيره من الموهوبين ببعض السمات منها :

١- تدني مهارات التواصل لدى الأصم الموهوب مقارنة بالموهوب السوي.
٢- الاعتمادية أحياناً.
٣- معاناة الموهوب الأصم من بعض المشكلات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية أحياناً ولاسيما فرط الحركة.
٤- التردد في اتخاذ القرار أحياناً.
٥- التعرض للعديد من الضغوط (الأقران – الأسرة – المجتمع).
٦- معاناة الموهوب الأصم من صعوبات التعلم أحياناً.
٧- غالباً ما يميل الموهوب الأصم إلى العمل الفردي وليس التعاوني.
(عادل عبد الله، ٢٠٠٥، ٢٢٧)
٨- غالباً ما ينبغ الأصم ويبرع في بعض المجالات مثل : الطلاء Painting أو الرسم Drawing وغيرها من الأنشطة غير اللفظية Non Verbel activities والتي لا تتطلب التواصل مع الآخرين أو التعاون معهم. (Suson Gregory, Peter Hindley, 1996: 902)
٩- يعاني الأصم الموهوب من صعوبة الكشف عن جوانب الموهبة الكامنة لديه أحياناً.
(آمال عبد السميع باظة، ٢٠٠٣، ١٥٤)

ونظراً لأن الفرد الأصم لديه كثير من الحاجات كغيره من الأفراد كما ينبغي عليه أن يقوم بأداء دوره تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، فحينما يكون الأصم قادراً على العطاء والتفوق فلابد من تأهيله وتنمية قدراته إلى حد التفوق، ومن هنا تكمن الحاجة إلى إعداد البيئة التعليمية المناسبة.

أولاً : مآخذ حول الواقع التعليمي للأصم :

١- تقوم فلسفة التعليم المقدم للأصم على مبدأ العزل والذي يؤدي إلى تكريس المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها الصم بصفة عامة والموهوبون بصفة خاصة.

٢- غياب المعلم المؤهل الذي يجيد طرق وأساليب التواصل المختلفة وكيفية استخدام المعينات السمعية لدى الطلاب الصم.

٣- سيطرة بعض الأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى بعض المعلمين ومنها : كل ذي عاهة جبار – لو أراد الله بهم خيراً لأسمعهم .. الخ.

٤- من حيث المناهج الدراسية : لا تستند المناهج الدراسية المقدمة للصم إلى فلسفة تعليمية أو أهداف واضحة بل تتسم بالتخبط والعشوائية فغالباً ما يدرس الأصم مقررات دراسية أعُدت لأقرانه الأسوياء وليس للطالب الأصم.

٥- يتم اختيار المقررات الدراسية وفقاً لمبدأ الإزاحة حيث يتم تدريس مناهج الصف الأول المتوسط للعاديين للصف الأول الثانوي للصم ومنهج الصف الثاني المتوسط للعاديين للصف الثاني الثانوي للصم وهكذا .. أو يتم اختيار مقرر دراسي واحد ليدرسه المعاق سمعياً طوال المرحلة المتوسطة أو الثانوية.

٦- عدم مراعاة المناهج المقدمة للصم لميولهم وقدراتهم لأنها لم تُعد من أجله من البداية.

٧- بعض المقررات تحتوي على العديد من المفاهيم المجردة التي يصعب على الأصم استيعابها مما يؤدي إلى شعور الأصم بالإحباط.

٨- قد يشكل محتوى المنهج المُقدم للأصم أحد أسباب الضغط النفسي نظراً لتناول بعض الوحدات الدراسية لبعض الموضوعات المؤلمة لدى الأصم مثل تدريس حاسة السمع ووظائفها في مادة العلوم.

٩- من حيث طرق التدريس المستخدمة : يقوم التدريس على التلقين دون الاستعانة بالعينات البصرية أو الوسائل التعليمية.

١٠- علاوة على ما تقدم فإن الموهوب الأصم غالباً ما يشعر بالملل نتيجة سرعة التعلم لديه مما يدفعه للشعور بالملل والكسل.

١١- قد يتعرض الموهوب الأصم إلى العديد من الضغوط داخل حجرة الدراسة وخارجها وتؤثر سلباً على تعليم الأصم الموهوب ومنها (ضغط الأقران – المدرسة – المجتمع).

١٢- انتهاء السلم التعليمي بانتهاء المرحلة الثانوية والتي تهدف لإعداد الأصم مهنياً وحرفياً دون مراعاة الجوانب الأخرى مما يسهم في قتل الموهبة والطموح لدى الموهوبين من الصم. (نصرة جلجل، ٢٠٠٥، ٣٧٩ :٣٨٠)

ثانياً : ما هو التعليم المأمول لدى الأصم الموهوب ؟

١- نظراً لتفاوت درجات الإعاقة السمعية من فرد لآخر لذا ينبغي أن تُقدم البرامج العلاجية والتعليمية المناسبة وفقاً لشدة الإعاقة وكذلك مراعاة لمبدأ الفروق الفردية حيث يُعد كل فرد حالة خاصة ولاسيما الأصم الموهوب فمن المفترض أن يتم تصنيف الأطفال الصم وفقاً لمستويات فقدان السمع حيث أنهم لا يتعلمون بطريقة واحدة لذا يلزم تفريد Individualization البرنامج

التعليمي المقدم للأصم وفقاً لحاجاته. (آمال عبد السميع باظة، ٢٠٠٣، ٣١٢ : ٣١٣)

٢- الاتجاه نحو الدمج مقابل سياسة عزل المعاق سمعياً عن أقرانه الأسوياء وذلك أما بصورة كلية (دمج كلي) أو من خلال الدمج الجزئي وذلك لإكسابه مهارات التواصل والتغلب على سلبيات التعليم القائم على العزل وتحسين المهارات الأكاديمية ولزيادة دافعية الإنجاز لدى الأصم.

٣- ضرورة تدريب الأصم وإكسابه كافة أشكال التواصل all Forms of Com munication. (Susan Gregory & Peter Hindley, 1996: P. 9)

٤- تفعيل دور الطالب الأصم وجعله محور العملية التعليمية بدلاً من المعلم وإتاحة الفرصة للتعبير عن مشاعره وأفكاره.

٥- استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي Self Learning الذي يعتمد على التعلم المبرمج والتعلم التعاوني واستراتيجية العصف الذهني Brain Storming.

٦- الاهتمام بالتعليم القائم على الفردية وتحديد المهام المطلوب أداؤها وأساليب وطرق التدريس والوسائل التعليمية وكذلك أدوات التقييم المناسبة.

(سعيد حسيني، ٢٠٠٢، ٢٤٤)

٧- الإفادة من التسريح والإثراء في إعداد البرامج التعليمية للموهوبين من الصم أسوة بأقرانهم من الأسوياء.

٨- إتاحة الفرصة للموهوب الأصم لاستكمال دراسته الجامعية وعدم الاكتفاء بالتعليم الثانوي الذي يُعد الأصم لممارسة أحد المهن.

ويمكن في هذا الصدد الإفادة من تجربة الولايات المتحدة في إتاحة التعليم الجامعي ممثلاً في (٨) جامعات لثقال السمع، وتقوم تلك الجامعات بتوفير تجهيزات خاصة لاستقبال تلك الفئة. (آمال عبد السميع باظه، ٢٠٠٣، ٣٠٠)

تأهيل الأصم :

ويقصد بالتأهيل Rehabilitation مجموعة الإجراءات والأساليب العلاجية التربوية التي تهدف إلى تقويم المعاق وحل مشكلاته وتوجيهه نحو الحياة السوية وتنمية ما تبقى من قدرات وإمكانات لديه وإعداده للمواطنة الصالحة.

ووفقاً لتقرير الأمم المتحدة، فالتأهيل يعني عملية استثمار لقدرات الفرد إلى الحد الأقصى وإكسابه أفضل المهارات المهنية بهدف العيش باستقلالية وتحقيق التوافق الاجتماعي والنفسي والمهني.

(على عبد السلام، أحمد محمد عبد الهادي، ١٩٩٧، ١٣٠)

ويتخذ التأهيل أشكالاً عديدة ما بين التأهيل النفسي – التأهيل الاجتماعي – التأهيل العلاجي أو الطبي والتأهيل المهني. وسوف تقتصر الدراسة الحالية على بعض أشكال التأهيل متمثلة في التأهيل العلاجي والتأهيل المهني.

ثالثاً : ما هي سلبيات التأهيل المقدم للأصم ؟

أ – التأهيل العلاجي :

مما لاشك فيه أنه كلما تلقى المعاق سمعياً التأهيل العلاجي مبكراً وفور اكتشاف إعاقته كان لذلك الأهمية البالغة بالنسبة لتنمية أساليب

التواصل والتكيف النفسي والاجتماعي لدى المعاق وكـذلك العديـد مـن الآثار الإيجابية المرتبطة بتنمية قدرات المعاق ومواهبه التي يتمتع بها.

إلا أنه في ظل غياب المعلومات الدقيقة حول الإعاقـة وأسـبابها والوقاية منها لدى المحيطين بالمعاق سمعياً وكذلك عـدم كفايـة بـرامج التأهيل المقدمة للمعاقين سمعياً ووضع التأهيل في أدنى سـلم الأولويـات فإن ذلك يؤثر سلباً على الأصم وقدراته.

(إيهاب البيلاوي، ٢٠٠٤، ٢٢)

يُعد التأهيل العلاجي ممثلاً في جلسات النطق والتخاطـب خدمـة تقدم للأصم تقتصر على المرحلة الابتدائية دون مراحل سابقة أو لاحقـة مما يُعد هدراً للجهد المبذول خلال تلك المرحلة إذا لم يستكمل التأهيل في المراحل التعليمية لدى الأصم. حيث يقتـصر دور المرحلـة الإعداديـة والثانوية على التأهيل المهني للأصم دون أشكال التأهيل الأخـرى ممـا يؤدي إلى تكريس العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية لتدني مهارات التواصل لدى الأصم والقصور في تأهيله.

- ارتفاع تكلفة جلسات التأهيل والتخاطب الأمر الذي يجعـل أسـرة الأصم تحجم عن استمرار تلقي الابن المعاق لجلسات التأهيل.
- التراخي في اكتشاف الإعاقة بصورة مبكرة يؤثر سلباً على إمكانية تقديم خدمة التأهيل الطبي أو التدخل الجراحي المبكـران إذا لـزم الأمر.
- غياب المعلم المؤهل والذي تم تدريبه على إكساب الأصـم كافـة أساليب التواصل.

رابعاً : كيف يتم تفعيل دور التأهيـل العلاجـي لـدى الأصـم الموهوب وما هو التأهيل المأمول بالنسبة له ؟

١- يجب أن تتضافر كافة الجهود لتأهيل المعاق سمعياً ولا يقصر التأهيل على فرد بعينه بل لابد أن يتم تناول التأهيل من خلال فريق من الأفراد المؤهلين للقيام بتلك المهمة (المعلم – الأخصائي النفسي والاجتماعي – أخصائيو التخاطب – الأخصائي السمعي – الطبيب المعالج ..).

٢- أهمية الكشف المبكر عن الإعاقة للوقوف على مدى الفقدان السمعي للفرد بهدف تقديم التأهيل المناسب.

٣- توعية الوالدين وإكسابهم المعلومات المرتبطة بالآثار السالبة للإعاقة السمعية وخصائص الطفل الأصم وحاجاته ودور الأسرة في تنمية مهاراته.

(إيهاب البيلاوي، ٢٠٠٤، ٢٣، ٧٨)

٤- استمرارية التأهيل العلاجي المُقدم للأصم خلال المرحلة الإعدادية والثانوية امتداداً للتأهيل المُقدم بالمرحلة الابتدائية وذلك بهدف تنمية قدرات الأصم وإمكاناته ووقايتها من التدهور والعمل على تحسينها من خلال التدريبات وتزويد الأصم بالوسائل والمعينات السمعية الحديثة والتي تمكن الأصم من التغلب على العقبات التي يتعرض لها.

(Belcastro, Frank, 2004)

٥- إعداد المعاهد الحكومية المتخصصة في تأهيل الأصم وذلك نظير مقابل مادي بسيط.

ب- واقع التأهيل المهني داخل مدارس الأمل للصم :

١- يتلقى الأصم تدريباً مهنياً داخل مدارس الأمل للصم على بعض الحرف والمهن اليدوية كالزخرفة – الحياكة – التطريز –

الأعمال الصحية. حيث يتم توجيه الأصم لتلك الحرف دون الالتزام بمعايير محددة أو مراعاة لميوله وقدراته.

٢- قد تتعدد مهارات الفرد الموهوب مما يُصعب من مهمة اختيار مهنة بعينها.

٣- عدم توافر الأدوات اللازمة لتشخيص الموهبة الكامنة لدى الأصم وبالتالي فقد يتم توجيهه بصورة خاطئة لا تتفق مع ميوله أو قدراته.

ما هو التأهيل المهني المأمول لدى الأصم ؟

(١) توفير قاعدة بيانات عن المهن والأعمال وفرص التشغيل وتوفير المقاييس اللازمة للكشف عن الميول الفنية للفرد الأصم ومعرفة مدى اتجاهه نحو حرفة ما وتحديد النشاط المناسب.

(٢) ضرورة تلقي الأصم للتدريب والتأهيل المهني على يد مدربين مؤهلين.

(٣) التعرف على حاجات سوق العمل من أيدي عاملة والتنسيق مع جهات العمل لتوفير فرصة للعمل فور التأهيل.

(٤) مراعاة التأهيل المهني المقدم للأصم التغيرات السريعة والمتلاحقة في المجتمع.

(٥) تنمية الاتجاهات المهنية لدى الأصم الموهوب.

(٦) التعرف على نوع التأهيل والتدريب المطلوبين.

(سعيد حسيني ، ٢٠٠٢، ٢٥٠)

(٧) المتابعة المهنية للعامل الأصم أثناء العمل.

توصيات الدراسة :

(١) إعداد البيئة التعليمية المناسبة لنمو قدرات الطفل الأصم من خلال الاتجاه نحو الدمج بدلاً من عزل المعاق سمعياً الذي يعوق قدراته ويحد من آماله وطموحه، كذلك تهيئة الأسرة والمجتمع والمدرسة لتقبل فكرة الدمج.

(٢) تصميم أدوات القياس المناسبة للكشف عن الموهوبين من المعاقين مبكراً بهدف رعايتهم وتنمية قدراتهم.

(٣) عدم الاكتفاء بالتعليم الثانوي وإتاحة الفرصة للصم الموهوبون لاستكمال دراستهم الجامعية وفقاً لقدراتهم مع مراعاة ظروف الأصم.

(٤) إنشاء معاهد تعليمية مجهزة ومتخصصة لتأهيل وإعادة تأهيل الأصم بعد انتهاء الدراسة وأثناء العمل وذلك من خلال التدريب المستمر.

(٥) تنمية مهارات القراءة والكتابة كأحد أهم أشكال التواصل لدى الأصم.

المراجـــــع

١- آمال عبد السميع باظه (١٩٩٩) : بحوث وقراءات فـي الـصحة النفـسية، القاهرة، الأنجلو.

٢- آمال عبد السميع باظه (٢٠٠٣) : سيكولوجية غير العاديين ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، الأنجلو المصرية.

٣- إيهاب البيلاوي (٢٠٠٤) : توعية المجتمع بالإعاقة، الرياض، مكتبة الرشد.

٤- زكريا الشربيني، يسرية صادق (٢٠٠٢) : أطفال عند القمة الموهبة التفـوق العقلي الإبداع، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥- سعيد حسيني العزة (٢٠٠٢) : تربية الموهوبين والمتفوقين، عمـان، الـدار العلمية الدولية.

٦- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥) : سيكولوجية الموهبة، القاهرة، دار الرشد.

٧- عبد الرحمن سيد سـليمان، تهـاني محمـد عثمـان (٢٠٠٨) : المتفوقـون والموهوبون والمبتكرون، القاهرة، الأنجلو المصرية.

٨- على عبد السلام على، أحمد محمد عبد الهـادي (١٩٩٧) : دراسـة نفـسية لتأهيل فاقدي أعضاء الجسم عن طريق البتر، مجلة علم النفس، العدد الثـاني والأربعون، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص ١٢٦ : ١٤١.

٩- نصرة محمد جلجل (٢٠٠٥) : التعلم العلاجي الأسس النظريـة والتطبيقـات العملية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

10- Belcastro, Frank, P. (2004): Rural Gifted Students Who are Deaf or Hard of Hearing: How Electronic, Technology Can Help? American Annals of The Deaf, Vol. 119, N. (4), PP. 309 – 313.

11- Eleen Sarnecky, Ted Michaud (1979): Local Programs for Gifted and Talented Hearing Impaird Students J. of Language, Speech, and Hearing Services in Schools Vol. 10, PP. 191 – 194.

12- Mayer, J. D (2001): Emotional Intelligence and

Giftedness, Roeper Review, Vol. 23 (3), PP. 131 – 134.

13- Susan Gregory & Pheter Hindley (1996): Com–Munication Strategies for Deaf Children of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 37, N. (8), PP. 8895 – 905.

كلية التربية

قسما علم النفس التربوي والصحة النفسية

المؤتمر العلمى الثامن

استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم
(الواقع والطموحات)

٢١ ــ ٢٢ أبريل ٢٠١٠

برامج كلية التربية في ليبيا ودورها في إعداد معلم الموهوبين

" دراسة تقييميه "

إعداد

أ. فاطمة شعبان المقرحي

جامعة الفاتح – كلية التربية بجنزور

طرابلس – ليبيا

مقدمة :

يقع على العملية التعليمية بمكوناتها وعناصرها المتداخلة والمتفاعلة دور كبير في رعاية واكتشاف الموهوبين خاصة في حالة مجتمعاتنا العربية نظراً لما مرت به من ظروف ثقافية واجتماعية أثّرت ولا زالت في نظرتها للموهبة والموهوبين .

ويأتي على رأس تلك العناصر المعلم لما له من أهمية في العملية التعليمية وما له من دور في تشجيع أو كبت الموهبة والموهوبين .

فالمتأمل لطبيعة التفاعل بين المكونات المختلفة للعملية التعليمية ، يدرك أنه مهما توافرت الإمكانيات من مناهج دراسية ، وإمكانات مالية ، ومادية ولم يتوفر المعلم القادر على تفعيل تلك الإمكانيات في الموقف الصفي لمصلحة العملية التعليمية،فإن ذلك يؤثر على بلوغ الأهداف المخطط الوصول إليها في كل البرامج التعليمية ، وعلى هذا فإن فاعلية رعاية وتنمية الموهوبين في عالمنا العربي رهينة في المقام الأول بوعي المعلم بمسؤولياته المهارية الدقيقة تجاه هذه الفئة .

وتشير الشواهد إلى أن الكثير من المعلمين لازالوا يجهلون عن –وعي أو بدونه– أسس وأساليب رعاية هذه الفئة من خلال ما يمارسونه من أنماط وأساليب تدريسية لا تدعم ما لدى الموهوبين من قدرات وإمكانيات عقلية متميزة بل على العكس من ذلك ، فهم ينظرون إليهم نظرة سلبية، أو على أقصى تقدير نظرة ناقصة . كما يلاحظ النظرة الضيقة للموهبة والموهوبين والتي تقتصر على ربطها بالجانب التحصيلي،وتشجيع كل ما من شأنه أن يسهم في الحصول على الدرجات العالية في الامتحانات والتي هي في حد ذاتها لا تقيس إلا المستويات العقلية الدنيا وتهمل تلك

القدرات التي لها علاقة بالقدرة على التحليل والتركيب والتقويم ، وهي نتيجة لازمة لعدم إعدادهم وتأهيلهم التأهيل التربوي الذي يتناسب مع هذه الفئة.

مشكلة البحث:

إن إعداد المعلمين المؤهلين لتنمية ورعاية الموهوبين والمتفوقين يظل الشغل الشاغل للمخططين والقائمين على هذه الرسالة. ونظراً لما يمثله المعلم من أهمية في ترجمة السياسات والأهداف التربوية التي ينشدها المجتمع من أجل هذه الرسالة ، فإن الحاجة ماسة إلى تضمين برامج التكوين المهني للمعلمين في مرحلة الإعداد الجامعي ومراحل التطوير المهني مقررات ومساقات تربوية ومهنية لها علاقة بتربية الموهوبين . لذا جاءت هذه الدراسة لتقييم الدور الذي يمكن أن تسهم به برامج تكوين المعلم بكليات التربية في الجماهيرية الليبية لتخريج كوادر للتعامل مع الموهوبين والمتفوقين . وبذلك يمكن تحديد الهدف الرئيس لهذه الدراسة في :

التعرف على مدى ملائمة برامج الإعداد المهني للمعلمين بكليات التربية بليبيا للمتطلبات المطلوب توافرها للتعامل مع فئة الموهوبين.

ولتحقيق هذا الهدف، تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما الدور الذي يمكن أن يقوم به المعلم في سبيل اكتشاف ورعاية الموهوبين ؟

٢- ما الخصائص الواجب توافرها في معلم الموهوبين ؟

٣- ما مدى ملائمة الخطط والبرامج الدراسية المعتمدة بكليات التربية جامعة الفاتح لمتطلبات تربية الموهوبين ؟

٤- ما المقترحات العملية التي يمكن تقديمها لتسهم في إعداد وتكوين معلمين قادرين على رعاية وتنمية الموهوبين ؟

أهمية ومبررات الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة في النقاط التالية :

١- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية برامج رعاية المواهب داخل الفصول العادية (الدمج) في ظل عدم وجود برامج خاصة موجهة لفئة الموهوبين والمتفوقين في ليبيا .

٢- الحاجة الملحة إلى تضمين تربية الموهوبين البرامج الأكاديمية ذات العلاقة بتكوين المعلم.

٣- قد تسهم هذه الدراسة في إثارة اهتمام الباحثين نحو هذا الموضوع الحيوي لتطوير نماذج متعددة لتضمين تربية الموهوبين في برامج تكوين المعلم.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على تقييم مدى ملائمة برامج تكوين المعلم في مرحلة الإعداد الأكاديمي الجامعي بكليات التربية جامعة الفاتح لمتطلبات رعاية الموهوبين وذلك من خلال تحليل ما أتيح للباحثة الإطلاع عليه من بيانات تم تحصيلها من خلال الوثائق الرسمية المتعلقة بدليل المواد

والمقررات الدراسية للدراسة بكليات التربية جامعة الفاتح (طرابلس – جنزور – قصر بن غشير) .

مصطلحات الدراسة :

تتضمن هذه الدراسة المصطلحات الآتية :

برامج إعداد المعلم:

مجموعة العمليات والإجراءات الهادفة إلى إعداد المعلمين وتأهيلهم من الناحية المعرفية والتربوية والثقافية للقيام بمهنة التدريس في جميع المراحل التعليمية وفق تخصصاتهم الأكاديمية.

ويمكن تحديدها إجرائياً : بمجموعة المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب أثناء دراسته بكليات التربية بجامعة الفاتح (طرابلس – جنزور – قصر بن غشير).وتنقسم في طبيعتها إلى أربع أنواع :

الأول : مقرارات أساسية إلزامية عامة (متطلبات الجامعة)

الثاني : مقرارات أساسية إلزامية خاصة – تربوية – (متطلبات الكلية)

ثالثاً : مقرارات تخصصية إلزامية (متطلبات التخصص) .

رابعاً : مقرارات تخصصية اختيارية (لكل تخصص) .

الموهوب :

الموهوب هو الفرد الذي يظهر أداءً متميزاً، مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها، في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية:

القدرة العقلية العالية (حيث تزيد نسبة الذكاء عن انحراف معياري واحد أو انحرافيين معياريين.

القدرة الإبداعية العالية .

القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع .

القدرة على القيام بمهارات متميزة, (مواهب متميزة كالمهارات الفنية أو الرياضية آو اللغوية...).

القدرة على المثابرة والالتزام, والدافعية العالية, والمرونة, والاستقلالية في التفكير...كسمات شخصية عقلية تميز الموهوب عن غيره .

(الروسان ٢٠٠٨ : ٢٢٥ – ٢٢٦).

مفهوم الموهبة :

يشير رائد دراسة الإبداع جيلتون (Galton,1969) إلى أن مفهوم الموهبة والموهوبين لا يزال موضع خلاف بين الباحثين حول مناهج التفوق والذكاء والإبداع والموهبة وهو خلاف مستمر منذ بداية الاهتمام بدراسة التفوق في منتصف القرن التاسع عشر ودراسة الموهبة وعلاقتها بالبيئة والوراثة.

وقد استخدام هذا المفهوم مع عدة مفاهيم للدلالة على ما يتميز به !لفرد من قدرات عالية ،كالنبوغ والامتياز والعبقرية والتفوق، وتأثرت هذه المفاهيم في أذهان الباحثين بتطور المعرفة عند الفرد والتفاعل فيما بينها وبين بعض العوامل الأخرى كالوراثة والبيئة والذكاء والتكوين العقلي للفرد (القريطي ، ١٩٨٩م)

(وتتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن الموهبة من الناحية اللغوية : قدرة أو استعداد فطري لدى الفرد ، أما من الناحية التربوية والاصطلاحية فهناك صعوبة في تحديد وتعريف بعض المصطلحات المتعلقة بمفهوم الموهبة ،وتبدو كثيرة التشعب ويسودها الخلط،وعدم الوضوح في استخدامها ،ويعود ذلك إلى تعدد مكونات الموهبة، وتداخلها مع مفاهيم أخرى كالذكاء والعبقرية والتميز والإبداع ..) .

(محمد بن سليمان الصبيحي ٢٠٠٦: ١٢٢٤).

وقد عرفت هيئة التربية الأمريكية: الموهوب "بأنه الفرد الذي يمكن التعرف عليه من قبل المختصين والذي يتمكن بسبب ما يمتلكه من قدرات كامنة ، من إظهار أداء متميز في واحد أو أكثر من المجالات التالية:

١- القدرات العقلية العامة (الذكاء).

٢- الاستعدادات الأكاديمية الخاصة.

٣- التفكير المنتج أو المبدع.

٤- القدرة القيادية.

٥- القدرة الأدائية والبصرية.

٦- الاستعدادات الرياضية ". (أسامة حسن معاجيني ،١٩٩٦:ص ص ١٠٥-١٠٦)

(ويشير ... تعريف "مارلند " Marland " الذي تم تقديمه منذ بداية سبعينيات القرن الماضي، وبالتحديد عام ١٩٧٢ للموهوبين على أنهم " أولئك الأفراد الذين يتم تحديدهم من قبل أشخاص مؤهلين مهنياً على أنهم يتمتعون بقدرات بارزة في مجال واحد أو أكثر من مجالات

السلوك الإنساني تجعل بمقدورهم أن يحققوا مستوىً مرتفعاً من الأداء فيه"، ويحتاج مثل هؤلاء الأفراد إلى برامج وخدمات تربوية متميزة تتجاوز ما يحتاجه أقرانهم العاديون في إطار البرنامج المدرسي العادي وذلك في سبيل تحقيق إنجاز أو إسهام أو إضافة لأنفسهم ولمجتمعهم وذلك في واحد أو أكثر من ستة مجالات أساسية للموهبة هي :

١- القدرة العقلية العامة أو الموهبة الأكاديمية .

٢- الاستعداد الأكاديمي الخاص .

٣- القدرة على التفكير الابتكاري .

٤- القدرة على القيادة .

٥- القدرة الحس حركية .

٦- الفنون البصرية أو الأدائية . (عادل عبدالله محمد ،٢٠٠٦)

وقد صنف النافع (١٤٠٧) الأطفال الموهوبين إلى ثلاث فئات هي : المتفوقين عقلياً الحاصلين على معدلات ذكاء -١٤٠- فاكثر على اختبار ذكاء فردي، والأطفال المبدعون ، والأطفال ذوو المواهب والقدرات الخاصة وهم من يبدون نبوغا وتميزاً في بعض المهارات العقلية والمواهب الفنية كالأدب والفن واللغات والرياضيات والميكانيكا والألعاب الرياضية "(عبدالله آل شارع النافع،١٩٨٦: ١-٣)

و(يشير المحققون في اكتشاف الموهوبين والمبدعين إلى أهمية تعدد المحكات للتعرف على الطلاب المتميزين ، لتشمل إضافة إلى

التحصيل الدراسي مقاييس الإبداع ومقاييس المواهب الخاصة . (ناديا هايل السرور ،٢٠٠٠: ١١٣)

و يمكن إجمال تلك الطرق كما ذكرها (كلنتن ١٤٢٣هـ :٣٢) في التالي :

١- قوائم الصفات السلوكية .

٢- الاختبارات والمقاييس وتشمل :

أ- الاختبارات التحصيلية.

ب-اختبارات الذكاء .

٣- التزكيات .

٤- الأعمال المتميزة .

وقدم " رينزوللي " نموذجا لتفسير الموهبة يعرف بما يسمى بنموذج الحلقات الثلاث للموهبة والتفوق حيث أظهرت الأبحاث التي أجريت على الأفراد ذوي الإنتاج الإبداعي المتميز أنهم يمتلكون ثلاث سمات متداخلة هي : قدرة عقلية فوق المتوسط وتشمل القدرة العقلية العامة والخاصة / والمثابرة أو الالتزام بالمهمة ...ويشار لها بمصطلحات مثل : التصميم ،والتحمل ، والثقة بالنفس ، والثقة بالقدرات الذاتية لأداء الأعمال المهمة / أما الحلقة الثالثة فتتضمن الإبداع . (عبدالرحمن قصاص ، ٢٠٠٦ :٣٨)

إجراءات البحث :

تم استخدام منهج تحليل المحتوى من خلال تحليل محتوى المقررات الدراسية المعتمدة بكليات التربية بجامعة الفاتح بليبيا ، وكذلك مراجعة الدراسات السابقة والمراجع العلمية المتخصصة ذات العلاقة بموضوع الدراسة .

النتائج :

تحقيقاً لأهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجابة عن تساؤلات البحث وكانت كالتالي :

التساؤل الأول : ما الدور الذي يمكن أن يقوم به المعلم في اكتشاف ورعاية الموهوبين ؟

أن الاهتمام بمهنة التعليم في أي مجتمع من المجتمعات ، إنما يشير إلى مدى مسؤولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله ، ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية لأبنائه إذ أن أي إصلاح مستهدف للأمة أو تعديل لمسارها بغية تقدمها؛إنما ينطلق من البصمات التي يتركها المعلم على سلوكيات طلابه ، وأخلاقهم ، وشعورهم ، وعقولهم .

(نعمات شعبان علوان ، ٢٠٠٨ : ٢١٠) .

وقد أثبتت الدراسات العلمية والتجارب العملية إن وجود معلم على وعي بأساليب التعرف على المواهب ورعايتها له أهميته وأثره في تنمية المواهب ورعايتها ، من خلال ما يقدمه لها من فرص. ففي دراسة مسحية رائدة لرونزولي (١٩٩١)، أتضح أن المعلم يحتل المركز الأول من حيث أهميته في نجاح البرامج التربوية للطلبة الموهوبين من بين

خمسة عشر عاملا أساسيا ذكرت من قبل خبراء عاملين في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين ، وجاءت المناهج في المرتبة الثانية والموارد المالية في المرتبة العاشرة ، فالمواقف التي يكونها المعلم أثناء التدريس في الحجرة الدراسية ، هي التي تحدث التفاعل ، وتؤثر في اتجاهات الطلاب وإدراكهم لذاتهم ، كما أنها تساعد على الاستقصاء والبحث والتجريب ، وتعطي الفرصة للطلاب على حسن الاختيار . فالمعلم هو المسئول عن خلق جو تعليمي جيد من خلال ورش العمل ، والمحتوى الذي يعمل على تنمية التفكير لدى الطلاب ،فإذا نجح المعلمون في استخدام سلوكيات تعمل على تنمية الابتكار ، فإن ذك سوف يساعد على تنمية قدرات التفكير لدى الطلاب ، وقد توصل " روكي " Rokey من خلال دراسته إلى أن أساليب المعاملة من جانب المعلمين والتي تتسمم بالديمقراطية ، تؤدي إلى زيادة قدرة طلابهم على التفكير الابتكاري.

(سالم المجاهد ، عادل البي .٢٠٠٨ : ٢٢٣)

كما بينت الدراسات العلمية الكثيرة أن الغالبية العظمى من المتفوقين عقلياً الذين يتعلمون في الفصل العادي ويقضون يومهم الدراسي إلى جانب أقرانهم العاديين ... لا يتلقون تعليماً ينسجم وحاجاتهم الخاصة ويستجيب لمطالبهم الشخصية مما يضعهم في حالة من الخطر ، ذلك أن تحصيلهم الدراسي قد ينخفض ، وأنهم يكونون عرضة للإحباط والقلق وسوء التوافق . كما أن البرامج المقدمة لهم لا تمكنهم من الوصول إلى أقصى إمكانياتهم التي تسعى العملية التعليمية إلى بلوغها . (محمد مقداد ، ٢٠٠٨ : ١٩١)

كما أن للطالب الموهوب حاجات ومشكلات خاصة قد تختلف بل هي كذلك عن مشكلات وحاجيات الطالب العادي ، ويتطلب ذلك رعاية

خاصة ومستمرة من قبل معلم يتفهم حاجياته المتنوعة وهي أكثر من مجرد المساعدة على تنمية قدراته العقلية والمعرفية، بل تتجاوز إلى توفير خدمات إرشادية واجتماعية ونفسية .

أن وجود معلم على وعي بخصائص الموهوبين واحتياجاتهم النفسية والعلمية يعطي الطالب الموهوب راحة واطمئناناً وشعوراً بالألفة مما يزيد في إنتاجيته ويحفزه على مضاعفة الجهد.

(عبدالله الجغيمان ،٢٠٠٨)

يتضح مما سبق أهمية الاهتمام بإعداد المعلم لما له من دور في تنمية ورعاية الموهوبين ، حيث أن الطرق التدريسية التلقينية التقليدية الشائعة الانتشار في العالم العربي ، قد تعكس ضعف خلفيات الإعداد المهني للمعلمين ، وقد تشير إلى خلو هذه الخلفيات من الأساليب الابتكارية المتميزة، ويحسن بنا قبل أن ننظر في أسباب ضعف المتعلمين أن نعمد إلى سد الثغرات التي قد تكون موجودة في طرق إعداد المعلمين ، ويجب أن نصلح قاعدة البنيان ونقوى أساسه، قبل أن ننظر في تحسين توابع هذه القاعدة ، وفي تماسك جوانبها . (عوض بن صالح المالكي ، إبراهيم بن سليم الحربي ، ٢٠٠٩ : ١١٣) .

من هنا تبرز أهمية الدور الذي يمكن أن يؤديه المعلم في مدارس التعليم العام ليساهم في سد الكثير من هذه الفجوات وتقديم فرص تربوية لجميع الطلبة لإبراز مواهبهم وتنميتها .

ـ التساؤل الثاني : ما الخصائص الواجب توافرها في معلم الموهوبين ؟

وبالنسبة للإجابة عن التساؤل الثاني والذي يتعلق بالخصائص والسمات التي ينبغي توافرها في معلم الموهوبين .

فقد تعددت الدراسات التي حاولت الكشف عن هذه السمات وتلك الخصائص ، وقد اختلفت الدراسات في أولوية السمات والخصائص الواجب توافرها في معلم الموهوبين ، وأيهما أكثر أهمية ، الخصائص الشخصية ، أم المعرفية الكلية ، أم الاجتماعية .

وتتنوع السمات والخصائص التي يجب أن تتوافر في معلم الموهوبين ما بين سمات أساسية ، وسمات إضافية ، فالسمات الأساسية تتسع لتشمل الذكاء العالي ، الثقافة العامة، العلاقات الإنسانية ،أما السمات الإضافية فإنها تشمل الخبرة الواسعة ، والنضج الفكري ، الخيال الواسع،والابتكارية،التوجيه ، النصح والإرشاد ، النقد الذاتي .

كما أن هناك خصائص معرفية ومهنية لابد أن يتم اكتسابها من خلال البرامج التي يتلقاها المعلم أثناء فترة إعداده وما يمكن أن ينميه من خبرات ومهارات ذاتية تسهم في صقل إمكاناته وقدراته للتعامل مع الموهوبين ، فلكي يستطيع المعلم أن ينمي الموهبة ويعلم طلابه بشكل ملائم ، لابد أن يُعد إعداداً إبداعياً ، وأن يتلقى تدريباً مستمراً على كيفية خلق مناخ مشجع على الإبداع والابتكار داخل المدرسة ...إضافة إلى ضرورة تبني الإدارات التربوية أسلوباً جديداً في القيادة المدرسية تساعد المعلمين على اكتساب معرفة واسعة بالمجالات والبرامج المختلفة ، وصقل مهاراتهم التدريسية المهنية ، ليصبحوا قادرين على مواكبة التطور والتغيير.

ولقد أكدت العديد من الدراسات العربية والأجنبية مثل دراسة جليفورد (Guilford ١٩٥٧)،و(تورانس ١٩٧٠ Torrance) و(أوزبيل ١٩٧٨،Ausubel) ، و(حسين الدريني ،١٩٨٢ ، ١٩٩٤) و(ابوعميرة ،١٩٩٢) على ضرورة توافر مجموعة من المهارات التدريسية المرتبطة بتنمية التفكير الابتكاري لدى المعلمين ، لكي يتم تنمية التفكير الابتكاري لدى طلابهم .

كما توصلت نتائج دراسة عبد المنعم حسن دردير (١٩٨٦) إلى وجود علاقة موجبة بين سمات الانبساط ،التحمس،الاتزان الانفعالي للمعلمات،وبين القدرة على التفكير الإبتكاري لدى تلاميذهن ، ويقسم ديفز وريم (Davis& Rim 1998) ، السمات والخصائص التي تميز معلمي الموهوبين إلى سمات أساسية (رئيسية) ، وسمات إضافية (مكملة) كالتالي :

أولاً السمات الأساسية :

وتتحدد هذه السمات في أن يكون معلم الموهوبين :

١ــ ذا ذكاء عال . ٢ ــ يمتلك معرفة عامة واسعة المدى .

٣ــ يكافح من أجل التفوق والأداء العالي . ٤ ــ متحمساً للموهبة .

٥ــ ذا علاقة جيدة بالأشخاص الموهوبين . ٦ــ له اهتمامات ثقافية وفكرية .

ثانياً السمات الإضافية :

وتتحدد هذه السمات فيا يلي :

١ــ أن يكون ناضجاً فكرياً ، خبيراً واثقاً بنفسه .

٢ــ يرى الأشياء من وجهة نظره ، ومن وجهة نظر الطلاب .

٣ــ يبسط التعليم ويوجه ، ولا يفرض شيئاً .

٤ــ واسع الخيال مرناً .

٥ــ مجدداً تجريبياً أكثر من كونه ملتزماً بالقديم .

٦ــ يعرف ويفهم الفروق الفردية .

٧ــ يحترم شخصية الفرد ، المفهوم الشخصي ، والأمانة الشخصية .

٨ــ يقبل المسئولية للأطفال المستقلين .

٩ــ يستطيع أن يلبي احتياجات الطلاب الموهوبين ويحشد الدعم والمساندة لهم .

١٠ــ أقل نقدً وحكماً على الأشياء .

١١ــ يستطيع تعليم الطلاب الموهوبين أن يقيموا أنفسهم .

١٢ــ يوجه ويرشد أكثر مما يأمر وينهى .

١٣ــ يستطيع خلق بيئة قوية ، آمنة ، وديمقراطية .

١٤ــ يبحث دائماً عن حلول جديدة من خلال التعليم المستمر .

(في عبد الباسط شحاتة ،٢٠٠٤ :١٢٩)

وقد أورد جروان (١٩٩٨) دراسة للينذزي ١٩٨٠ ,Lindsey) ذكر فيها خصائص معلم الموهوبين الشخصية وسلوكياتهم التعليمية المفضلة من وجهة نظر الطلبة ، لدى المعلمين الناجحين في عملهم مع الطلبة الموهوبين على النحو التالي:

١ــ قدرة عقلية فوق المتوسط .

٢ــ معرفة متعمقة ومتطورة في مجال تخصصه.

٣ــالشجاعة الأدبية في قول "لا أعرف ".

٤ــ الإحساس القوي بالأمن الشخصي .

٥ــ تقبل الغرابة الأصالة والتنوع .

٦ــ حسن التنظيم والإعداد المسبق .

٧ــ التأهيل التربوي والتدريب العملي .

٨ــ معرفة في مجال الإرشاد الطلابي ومهارة ممارسته .

٩ــ مهارة الاتصال والدبلوماسية .

١٠ــ عدم الخوف من التدريس .(جروان ،١٩٩٨: ٣٤٦ــ٣٥٦).

مما سبق يتضح أن على المعلم الذي يريد تنمية التفكير الابتكاري لدى طلابه ، أن يتجنب الأساليب التدريسية التقليدية المبنية على التلقين والاسترجاع ، والأسلوب التسلطي في التعامل مع الطلاب ،ويستخدم بدلا من ذلك الأساليب الحديثة في معالجة المادة موضوع التعلم ، والتي تتخذ من المتعلم محوراً لها ،ويعمل على إقامة العلاقات الديمقراطية داخل الحجرة الدراسية ، ويشجع أسئلة الطلاب وأفكارهم المختلفة ومواجهة المتعلم بأشكال معقولة من التحدي والإثارة ، وتشجيع الحوار والمناقشة وحل المشكلات والتعلم التعاوني ، فالمعلم يمكن أن يؤدي دوراً مهماً وأساسيا في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب الذين يقوم بتدريسهم ، وذلك بتطوير طرائق تدريسية جديدة دون الاعتماد على طريقة واحدة ، واستخدامه لوسائل مثيرة في التدريس ، واحترامه لعقلية الطلاب ، والاهتمام بهم وتشجيعهم على عرض طرائقهم الخاصة في الحل .

(سالم المجاهد ، عادل البي ،٢٠٠٨: ٣٢٤)

ــ التساؤل الثالث : ما واقع برامج تربية الموهوبين بكليات التربية بليبيا في ضوء الخطط الدراسية المعتمدة ؟

الإعداد المهني بكليات التربية جامعة الفاتح يتطلب اجتياز الطالب المعلم أربعة أنواع من المقررات :

الأول : مقرارات أساسية إلزامية عامة (متطلبات الجامعة) .

الثاني : مقرارات أساسية إلزامية خاصة لها علاقة بالإعداد التربوي (متطلبات الكلية) .

الثالث : مقرارات تخصصية إلزامية (متطلبات التخصص) .

الرابع : مقرارات تخصصية اختيارية (لكل تخصص) .

للإجابة على هذا التساؤل تم عمل تحليل محتوى لمفردات المواد الإلزامية الخاصة التربوية بالإعداد التربوي (المواد التربوية). وتجدر الإشارة إلى أن النتائج التي تم التوصل إليها جراء هذا التحليل مبنية على ما توفر للباحثة من بيانات عن مفردات المقررات الدراسية بكليات التربية بجامعة الفاتح ، والجدول التالي يبين نتيجة التحليل :

ر.م	اسم المقرر	عدد الموضوعات التي يحتويها المقرر	عدد الموضوعات التي تتضمن قضايا لها علاقة بالموهوبين	نسبتها %	الموضوعات
١	علم النفس العام	٤٠	٣	%٧,٥	مفهوم الذكاء ، قياس الذكاء ، اختبارات الذكاء .
٢	علم النفس التربوي	٤٣	٥	%١١,٦	الفروق الفردية (القدرات العامة والذكاء، القدرات الخاصة والابتكار ، مقاييس القدرات العامة والخاصة ، العوامل ذات الصلة بالذكاء والابتكار ، تقنيات التعلم .

٣	أسس المناهج	٣٩	٢	%٥,٠	منهج المشروعات ، تفريد المنهج وأنماط البرامج
٤	طرق التدريس العام	٢٢	٥	%٢٢,٧	مراعاة الفروق الفردية في التدريس، تنمية التقليد الإبداعي، الطرق والأساليب القائمة على النقد والاكتشاف والتعلم الذاتي
٥	الوسائل التعليمية	١٥	١	%٦,٦	العمل الجماعي لإعداد وسيلة تعليمية في مجال التخصص .
٦	القياس والتقويم	٢٤	١	%٤,٠	الشروط والخصائص المرغوبة في شخصية المعلم كمقوم ناجح، التعريف بالنماذج الحديثة والمعاصرة للتقويم وتحليل جدواها وإمكانية توظيفها .

ر.م	اسم المقرر	عدد الموضوعات التي يحتويها المقرر	عدد الموضوعات التي تتضمن قضايا لها علاقة بالموهوبين	نسبتها %	الموضوعات
٧	علم نفس النمو	٥٥	٠	%٠	لا يوجد

٨	مناهج البحث	٣٠	٠	٠%	لا يوجد
٩	الصحة النفسية	٣٥	٠	٠%	لا يوجد
	مج	٣٠٣	١٧	٠,٠٥٦ %	

وبالرجوع للجدول السابق يلاحظ أن نسبة تمثيل الموضوعات المتعلقة بالموهوبين قليلة جداً فلم تتجاوز (١٧) موضوعاً من بين (٣٠٣) موضوعاً أي ما نسبته (٠,٠٥٦ %) ، ويفسر ذلك كنتيجة لتقليدية الموضوعات المقررة في برنامج الإعداد المهني (التربوي) بكليات التربية – جامعة الفاتح والتي تم اقتباسها من مراجع تعود في بعض منها إلى سبعينيات القرن الماضي فضلاً على غياب الإعداد الموجه والمبرمج للقائمين على تدريس هذه المقررات .

فبخلاف برنامج قسم التربية الخاصة وهو من الأقسام المستحدثة بكلية التربية بطرابلس والذي تم تضمينه بعض المقررات المتعلقة بتربية الموهوبين والتي تتداخل مع مقررات خاصة بذوي الإعاقة مع غياب أي برنامج تدريبي واضح ، فهناك ضعف واضح للاهتمام بإعداد طلاب كلية التربية للاضطلاع بدورهم تجاه فئة الموهوبين والمتفوقين والذي بدوره سينعكس على نوع ومستوى مخرجات كليات التربية ، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (سالم المجاهد ، عادل الكوني ٢٠٠٨) التي استهدفت تحديد أهم الأساليب التي يمارسها المعلمون في ليبيا وتحول دون اكتشاف ورعاية الموهوبين وذلك من خلال تطبيق قائمة السمات والابتكارية " لتورانس (Torrancem,1965) على عينة تكونت من (٩٦) معلما

ومعلمة منهم(٤٠) معلماً و(١٠٨) معلمة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي(الشق الأول –والثاني) أسفرت نتائج الدراسة عن : وجود اتجاه عام لدى عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات لا يشجع السمات الابتكارية لدى التلاميذ .

وهي حالة تعاني منها معظم نظم التعليم العربية فقد توصل كل من (نصر الدين ليفه ، وعبد العزيز بن عبد المالك،٢٠٠٨) في دراستهما التي تناولت إشكالية تكوين المعلمين ومدى موائمتها لبرامج تعليم الموهوبين في الجزائر ، من خلال تحليل لبرنامج تكوين المعلمين لمستوى التعليم الابتدائي ، حيث توصلا إلى خلوه تماماً من مقررات التربية الخاصة والمهارات اللازمة للكشف ، ورعاية التلاميذ الموهوبين ، وعدم توافق المقررات والمناهج التربوية الحالية بحيث لا تراعي حاجات التلاميذ الموهوبين في محتوياتها وحتى تعليماتها .

كما أوضحت دراسة (جابر نصر الدين ، وفريدة بولسنان ٢٠٠٨) إلى أن نقص تكوين المعلم مثل ما نسبته ٣٠% من الصعوبات التي تواجه الطفل الموهوب داخل المدرسة حسب رأي المعلمين وتأتي في المرتبة الثانية بعد متغير نقص الوسائل الضرورية لتنمية مواهب الطفل .

كما توصل (عبدالله الجغيمان ٢٠٠٨) في دراسته عن تربية الموهوبين في الوطن العربي في برامج تكوين المعلمين إلى أن برنامج تكوين المعلم في معظم عينة الدراسة من وزارات التربية والتعليم العربية (المملكة الأردنية الهاشمية– الأمارات العربية المتحدة – تونس – الجمهورية العربية السورية – جمهورية مصر العربية – دولة قطر– دولة الكويت– مملكة البحرين – المملكة العربية السعودية – الجمهورية اليمنية) لا تتضمن برامج تدريبية أو تطويرية خاصة بتربية الموهوبين

عدا دولتان هما: الأردن حيث تتضمن خطة التدريب المركزية في الوزارة برنامجاً تدريبياً بعنوان تشخيص أصحاب القدرات الخاصة (العالية) بإجمالي (٤) ساعات تدريبية فقط، ودولة قطر حيث تتضمن خطة التدريب المركزية في الوزارة برنامجاً تدريبياً بعنوان طرق الكشف عن الموهوبين في البيئة المدرسية بإجمالي (١٥) ساعة تدريبية.

التساؤل الرابع : ما المقترحات العملية التي يمكن تقديمها لتسهم في إعداد وتكوين معلمين قادرين على رعاية وتنمية الموهوبين ؟

تمكيناً للموهوبين والمتفوقين عقلياً من الحصول على تربية وتعليم يسهمان في تفجير طاقاتهم وقدراتهم العقلية وفي إثراء تلك القدرات ، يؤكد كثير من التربويين على ضرورة الإعداد التربوي للمعلمين الذين يعملون مع الموهوبين والمتفوقين عقلياً بما يتناسب مع خصائص وسمات هذه الفئة . (محمد مقداد ،٢٠٠٨ : ١٩٠) .

ومن خلال ما تم عرضه وما أسفرت عنه نتيجة تحليل محتوى المقررات الدراسية المعتمدة بكليات التربية – جامعة الفاتح ، يمكن استنتاج بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في إعداد وتكوين معلمين قادرين على رعاية وتنمية الموهوبين :

١- أن تعمل كليات التربية مراجعة برامجها بما يتوافق مع الحاجات التربوية والنفسية والاجتماعية لفئة الموهوبين.

٢- تضمين المقررات المهنية (التربوية) موضوعات تتعلق بفلسفة إعداد الموهوبين ، وطرق وأساليب الكشف عنهم ، ورعايتهم ، ودمجهم .

٣- إفراد مقررات خاصة من ضمن البرنامج المهني لإعداد المعلمين بكليات التربية لعل من أهمها :

- مهارات التفكير .
- أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم .
- الحاجات النفسية والاجتماعية للموهوبين .
- برامج عملية في تنمية التفكير ، مثل برنامج (الكورت – ودي بونو – والقبعات الست).

٤- أن تتضمن برامج التدريب المهني أسس وأساليب تناسب العمل مع المتفوقين والموهوبين في صفوف العاديين (أسلوب الدمج) .

٥- أن تتجاوز كليات التربية الاقتصار على الجانب الأكاديمي إلى العناية بوجود برامج وأنشطة ثقافية مصاحبة للتوعية بأهمية رعاية الموهبة ووجود برامج لرعاية مواهب الطلبة في مرحلة التكوين الأكاديمي لما في ذلك من مساهمة في نشر مفهوم الموهبة واكتشافها وسبل رعايتها بين جميع فئات الطلبة ، معلمي المستقبل ، وبين أعضاء هيئة التدريس القائمين على إعدادهم .

المراجع

١. أسامة حسن معاجيني (١٩٩٦) تحديد مدى شيوع بعض مظاهر التفوق في آراء عينة من التربويين في بعض دول الخليج العربية . المجلة التربوية : جامعة الكويت العدد ٤٠ .

٢. أمين عبد المطلب القريطي(١٩٨٩) ، المتفوقون عقلياً ..مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية، ودور الخدمات النفسية في رعايتهم ، رسالة الخليج العربي ، مكتب الخليج العربي، عدد ٢٨ .

٣. جابر نصر الدين ، وفريدة بولسنان (٢٠٠٨) ،التصورات الاجتماعية لمعلمي المدرسة الابتدائية للصعوبات التي تواجه الطفل الموهوب داخل المدرسة ،، مجلة تنمية الموارد البشرية العدد٦ ، الجزائر : جامعة فرحات عباس .

٤. حسين عبد العزيز الدريني (١٩٨٢) ، تفضيل التلاميذ للسمات الابتكارية لدى مدرسيهم (دراسة عبر ثقافية) ، مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر،١٥١،١-١٥٣ .

٥. حسين عبد العزيز الدريني (١٩٩٤) ، السمات الابتكارية بين تشجيع المدرس وتفضيل التلاميذ : دراسة عبر ثقافية ، في قراءات في علم النفس الاجتماعي : لويس كامل مليكة ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مج ٦ ، ص ص : ٤٣٢-٤٥١.

٦. سالم امحمد المجاهد ، عادل الكوني البي (٢٠٠٨) ، المعلم ودوره في اكتشاف ورعاية الموهوبين في ليبيا ،، مجلة تنمية الموارد البشرية العدد٦ ، الجزائر : جامعة فرحات عباس .

٧. عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦) الاتجاهات الحديثة في تعليم الموهوبين . المؤتمر السنوي الرابع عشر من ١٩-٢٠ مارس ٢٠٠٦ . كلية التربية جامعة حلوان .

٨. عبد الباسط محمد شحاتة (٢٠٠٤) ، دراسة مقارنة لنظم تربية الطلاب الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا وإمكان الإفادة منها في جمهورية مصر العربية ، رسالة دكتوراه – غير منشورة – كلية التربية بسوهاج ، جامعة جنوب الوادي .

٩. عبدالرحمن بن جميل قصاص (٢٠٠٦) : واقع التفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب السنة الأولى والثانية بكلية الطب والعلوم الطبية بجامعة أم القرى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة ، جدة: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين ٢- ٦/ ١٤٢٧/٨ ه الموافق ٢٦- ٣٠ /٢٠٠٦/٨ .

١٠. عبدالله آل شارع النافع (١٩٨٦)، الطفل الموهوب والتنمية " ندوة الطفل والتنمية ، السعودية : وزارة التخطيط من ٣٣-٣٤ ربيع الأول ١٤٠٧ هـ .

١١. عبدالله محمد الجغيمان (٢٠٠٨) تربية الموهوبين في الوطن العربي في برامج تكوين المعلمين ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الرياض .

١٢. عبد المنعم حسن دردير (١٩٨٦) ، سمات الشخصية الموجبة لمعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى تلاميذهن . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة

أسيوط .

١٣. عوض بن صالح المالكي ، إبراهيم بن سليم الحربي ، ٢٠٠٩ : ١١٣) دور معلم الرياضيات في دعم التفكير الإبداعي ، المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين ، عمان ٢٦-٢٨-يوليو ٢٠٠٩

١٤. فاروق الروسان (٢٠٠٨) أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة ،عمان : دار الفكر ، ط٤ .

١٥. فتحي عبدالرحمن جروان ، (١٩٩٨) ، الموهبة والتفوق والإبداع ، العين : دار الكتاب الجامعي .

١٦. محمد بن سليمان الصبيحي (١٢٤٣) ، الإعلام وصناعة الموهبة ، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة ، جدة: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين ٢- ٦/ ١٤٢٧/٨ ه الموافق ٢٦-٣٠ /٢٠٠٦/٨ .

١٧. محمد مقداد (٢٠٠٨) دمج المتفوقين في الصفوف العادية : مشكلات وضرورات إعداد المعلم تربوياً لتجاوزها ، مجلة تنمية الموارد البشرية العدد٦ ، الجزائر : جامعة فرحات عباس.

١٨. ناديا هايل السرور (٢٠٠٠) ، مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٩. نصر الدين ليفة ،عبد العزيز بن عبد المالك (٢٠٠٨) تعليم الموهوبين بالجزائر إشكالية تكوين المعلمين وعدم توافق المرجعية التربوية. ، مجلة تنمية الموارد البشرية العدد٦ ، الجزائر : جامعة فرحات عباس .

٢٠. نعمات شعبان علوان (٢٠٠٨) المعلم المبدع وفن المنتورية ، مجلة تنمية الموارد البشرية العدد٦ ، الجزائر : جامعة فرحات عباس .

((دور المدرسة في تنميه الإبداع لدى الطلبة))

إعداد

د. عمر عبدالرحيم ربابعه

جامعه البلقاء التطبيقية
كليه عجلون الجامعية
قسم العلوم التربوية والاجتماعية
عجلون – الأردن

٢٠١٠ م \ ١٤٣١ هـ

Abstract

The School Role in Fostering Student-Creativity

Dr. Abulrahim Rababa'ah

Al_ Balqa Applied University

Ajlun University College

This study highlights the school role in fostering student-creativity. Using the analytical approach of the primary secondary sources , the researcher has come up with the following findings:

First: There are several school roles that enhance student-creativity through the efforts of the creative teacher , the creativity oriented curricula , enhancing creativity teaching strategies , and both the school head teacher and the school environment that have great role in fostering student- creativity.

Second: There is a relationship between the creative student achievement and factors like the creative teacher ,head teacher , the creativity oriented curricula, creativity stimulating teaching strategies and the creativity **prompting** school environment .

Third: the study recommends :

- Recruiting creative teachers for Arab world schools.
- Recruiting creative head teacher for Arab world school.
- The Arab school curricula should be creativity oriented.
- Adopting creativity stimulating teaching strategies

- The school environment should be creativity prompting.
- Furnishing the Arab schools with devices , equipment and labs that help develop creativity.

((دور المدرسة في تنميه الإبداع لدى الطلبة))

المقدمة

لقد كان من ابرز سمات هذا الدين انه أطلق العقل الإنساني من قيوده التي كان يرسف فيها في الجاهلية وطلب إليه أن ينطلق يرتاد الآفاق والميادين ، ينظر في ملكوت السماوات والأرض ويدرس سير الغابرين ويستجلي حقائق الأشياء ويسبر أغوار النفوس وسير في الأرض ولقد انطلق العقل السليم باحثا محلقاً حتى انك لتجد عمر بني الخطاب الذي كان له صنم من عجوة يجوع فيأكله تجده يقف أمام الحجر الأسود ويقول والله إني لأعلم انك حجر لا تضر ولا تنفع ولولا أنني رأيت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقبلك ما قبلتك وحين ندرس سيرة المصطفى لا يفتا يبدع ويستخدم كل جديد في أساليب الدعوة والتربية والجهاد

– فهو يفاجئ أعداءه يوم بدر بالقتال بأسلوب الصف الذي لم يألفه العرب ويفاجئهم يوم احد بالاستناد إلى الجبل وترتيب الرماة وترك قريش في السهل المكشوف ويفاجئهم الأحزاب بالخندق يوم الفتح بإشعال النيران لإشعارهم انه لا جدوى من المقاومة وهو يربيهم بالأمر المباشر والموعظة والخطبة وضرب المثل والسؤال ، وكذلك بالعقوبة أحيانا

وقد تربي الصحابة على ذلك الهدى الذي يترك للعقل مساحات واسعة فهذا عمر رضي الله عنه يوقف سهم المؤلفة قلوبهم من الزكاة ولا يعتبر السرقة سرقه في عام الرمادة

وبما أن فلسفه المبدعين تنطلق من الفلسفة العامة في التعليم والمتمثله في إعداد الفرد للحياة وبما أن هناك شريحة من الطلبة تتمتع بقدرات عقليه عاليه وصفات شخصيه خاصة واحتماليه لظهور السلوك الإبداعي وبما أن هؤلاء الأفراد لديهم الاستعداد للإنتاجية المتميزة والتي تفوق إنتاجيه

الإفراد العاديين فهم كنز من كنوز ألامه لا بد من استثمار هـذه الثـروة لتكون رافدا غزيرا وفعالا يدعم مسيره التنمية والتقدم للدولة وعليه لا بـد من التعرف المبكر عليهم وتوفير البيئة الداعمة لتطوير قدراتهم وحمايتهم وتوجيههم واستثمار طاقاتهم وإمكاناتهم في التنمية الإنتاجية الفاعلة فعلـى المدرسة أن تأخذ دورها في ذلك الإعداد وتبحث عن طرق التنمية الإبداع ويسهم بذلك المعلم والمنهاج والإدارة وبالتـالي البيئـة المدرسـية بكـل مكوناتها .

مشكله الدراسة وأسئلتها

يعتبر الإبداع من الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات إلـى تحقيقهـا لان الأفراد المبدعين يلعبون دورا مهما وفعالا في تنميه مجتمعاتهم فـي كافه المجالات ونحن اليوم ما احواجنا إلى إخراج طاقات طلابنا وتوجيهها الوجهة السليمة المناسبة والطالب المبدع هو ثروة يجـب البحـث عنهـا ورعايتها للإسهام في بناء وازدهار الأمة من هنا حظي موضوع الإبـداع باهتمام كبير في العصر الحديث لما له من أهميه في تقدم وازدهار الأمـم ولذلك على كافه مؤسسات المجتمع التعاون من اجل تنميه الإبـداع لـدى الطلبة وتسعى المدرسة للقيام بهذه المهمة العظيمة وتبحث عـن أدوارهـا للقيام بهذا الأمر وعليه فان مشكله الدراسة تتحدد بتعرف ادوار المدرسـة في تنميه الإبداع لدى الطلبة من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

ما دور المدرسة في تنميه الإبداع لدى الطلبة ؟ ويتفـرع منـه الأسـئلة الثانوية الآتية :

- ما دور المعلم في تنميه الإبداع ؟
- ما دور المناهج في تنميه الإبداع؟
- ما دور استراتيجيات التدريس في تنمية الإبداع ؟

ما دور المدير في تنمية الإبداع ؟

ما دور البيئة المدرسية في تنميه الإبداع؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق المقصد الأتي :

تعرف ادوار المدرسة في تنميه الإبداع لدى الطلبة

أهميه الدراسة

تتضح أهميه الدراسة فيما يلي:

تأتي أهميتها من أهميه موضوع الإبداع وخاصة أن هذا الموضوع مبحوث عالميا وتتجلى هذه الأهمية من خلال النقاط الآتية :

- قله الأبحاث والدراسات في هذا الميدان حيث أنها الدراسة الأولى في حدود علم الباحث
- يستفيد منها علماء التربية في إعداد دراسات حول دور المدرسة في تنميه الإبداع
- إثراء المعرفة الإنسانية والعربية والمحلية بالأفكار المنطقية بادوار المدرسة في تنميه الإبداع

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على التعرف على ادوار المدرسة في تنميه الإبداع لدى الطلبة من خلال بيان دور المعلم والمنهاج والمدير والبيئة المدرسية من خلال المراجع والخبرة والدراسات السابقة .

مصطلحات الدراسة

الإبداع : هو القدرة على التفكير للتوصل إلى إنتاج متنوع وجديد يمكن تنفيذه سواء في مجال العلوم أو الفنون أو غيرها من مجالات الحياة المختلفة فالنجار الذي يصنع الأثاث بصوره جديدة أو بشكل غير تقليدي

يعتبر مبدعا وكذلك الفنان الذي يرسم لوحه جميله بغيـر نمـوذج سـابق يعتبر مبدعا والعالم الذي اكتشف قوه البخار من رؤيته لغلاية على موقـد فاستخدمه في عمل القاطرات يعتبر مبدعا والكاتب الذي يعبر عن الأفكار بأسلوب جميل شخص مبدع (عبدالرزاق ١٩٩٤)

الإبداع بالمفهوم التربوي: عمليه تساعد المتعلم علـى أن يـصبح أكثـر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعلومـات واخـتلال الانسجام وما شاكل ذلك وتحديد مواطن الصعوبة والبحـث عـن حلـول وتكهن وصياغة فرضيات واختبار هذه الفرضيات وإعادة صـياغتها أو تعديلها من اجل التوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المـتعلم للآخـرين (جبـر ٢٠٠٠)

ويعرف الإبداع أيضا على انه استجابة جديدة مختلفة وغير متوقعه لموقف ما ، يحوى طلاقه التفكير وتنوع الاستجابات للمثيـر ومرونـة التفكيـر والأصالة أي الأداء الذكي المميز والتفصيل أي إضافة معلومات موسـعه وتفصيلية إلى الأفكار الرئيسية (الخطيب والحديدي ١٩٩٧)

أما التعريفات الإجرائية كما يعرفها الباحث:

الإبداع : الإتيان بشي جديد غير مألوف أو حتى النظر إلى الأشياء بطرق جديدة فهو قفرة فوق المألوف نحو ارض جديدة وأفق جديد أي أنها فقـره فوق المألوف من الحقيقية باتجاه الحقيقة غير المألوفة

الأدوار : الإجراءات التي تقوم بها المدرسة من اجل تنميه الإبـداع لـدى الطلبة فهي الطرق والقواعد والأساليب والاستراتيجيات التي تقـوم بهـا المدرسة من اجل تنميه الإبداع لدى الطلبة

منهجيه البحث : اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلـي للكشف عن ادوار المدرسة في تنميه الإبداع من خلال الكتاب والـسنة و

الاطلاع على بعض الممارسات التاريخية في تنميه الإبـــداع و الاطـــلاع على الدراسات السابقة للربط بينها وبين هذه الدراسة

الصدق: لغايات الصدق تم عرض ادوار المدرسة بتنمية الإبداع على لجنه من المحكمين المتخصصين في الإبداع.

إجراءات الدراسة :

اتبعت الدراسة عده إجراءات من أهما ما يلي:

- تحديد مصادر الدراسة المتمثلة بالمراجع الأولية والثانوية.
- استنباط أهم ادوار المدرسة في تنميه الإبداع لدى الطلبة مـــن خـــلال متابعه أراء العلماء والشواهد التاريخية والدراسات السابقة.
- استخدام الوسائل الحديثة مثل الحاسوب والانترنت في الحصول علـــى المعلومات.
- الإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقـــشتها وتقـــديم النتـــائج والتوصـــيات.

الدراسات السابقة :

حظي موضوع الإبداع باهتمام الكثير من الباحثين لما له من اثـــر علـــى إيجاد المبدعين وبالتالي رفد المجتمع بالمبدعين وسيتم عرض مجموعـــة من الدراسات العربية وغيرة العربية المتعلقة بهذا الموضوع:

الدراسات العربية :

أجرى السلمان دراسة (٢٠٠٠)هدفت إلى قياس دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر طلبة الصف التاسع الأساســـي ، وتـــأثره بكل من : جنس الطالب ومستوى تحصيله العلمي والتفاعل المشترك بـــين العاملين وتكونت عينه الدراسة من (١٠٢٠) طالبا طالبة من طلبة الصف التاسع من المدارس الحكومية في محافظة عمان الكبرى ، وشـــكلت مـــا نسبة (٤،٩٥%) من مجتمع الدراسة الأصلي . واستخدم مقياس دور معلم

العلوم في تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر طلبة الصف التاسع الأساسي ، بعد التحقق من صدقة وثباته ، وأظهرت النتائج انخفاضا عاما في دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر طلبة المرحلة الأساسية ، حيث كان متوسط الدرجة الكلية للمقياس (١٤٦،٧٠) وبأهمية نسبية (٦٥،٢%) بينت النتائج وجود فرق دال إحصائيا ،يعزى إلى جنس الطالب لصالح الذكور . كما بينت عدم وجود فرق دال إحصائيا ، عند نفس مستوى الدلالة يعزى إلى مستوى التحصيل العلمي للطالب ، أو للتفاعل المشترك بين جنس الطالب ومستوى تحصيله العلمي . وقد قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات الخاصة بتهيئة البيئة الصفية لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ، ولترجمة الاتجاهات الايجابية المرتفعة لدى المعلمين نحو الإبداع إلى ممارسات تدريسية واقعية .

كما قامت سلامة (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى فاعلية تطبيق برنامج للتدريب على التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة الأردنيين والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٠) سنوات وبحث فاعلية هذا البرنامج باختلاف المدرسة والمستوى الاقتصادي ، وقد تم اختيار أفراد الدراسة من طلاب مدارس عمان واستخدم عينتان احدهما ضابطة وأخرى تجريبيه وقد دلت النتائج التي تم التوصل إليها من خلال البيانات أن أفراد العينة التجريبية قد أحرزوا تقدما ملحوظا على الاختبار بدلالة الفارق الكبير بين أدائهم القبلي وأدائهم البعدى أما العينة الضابط فلم يحصل أفرادها على مثل هذا الأداء والذي ضل متوافقا ما بين الحالتين.

وترى الباحثة أن النتائج التي توصلت إليها تتفق مع نتائج العديد من الدراسات المماثلة ، والتي جرت في بلدان عربية ، وأجنبية على حد سواء ، وهي بذلك توصي بإيجاد برامج في كل مدرسة يكون هدفها تنمية

قدرة الطلبة على التفكير الإبداعي ، إضافة إلى ضرورة قيام المعلمين ، والمعلمات بدورهم في شحذ قدرات التفكير الإبداعي عند طلبتهم في الصفوف التي يتولون تدريسها.

قام المشهراوي (١٩٩٥)دراسة هدفت إلى اثر طريقة الاكتشاف في تحصيله الرياضيات وفي تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي وذلك من خلال المقارنة بين طريقة الاكتشاف والطريقة التقليدية . وطبقت الدراسة وأدواتها على عينة من طلاب وطالبات الصف الثاني الإعدادي في مدرسين من مدارس وكالة الغوث بلغ أفرادها (١٧٨) طالبا وطالبة قسمت المجموعة إلى مجموعتين تعلقت الأولى تجريبيه وتعلمت بطريقة الاكتشاف والثانية ضابطه تعلمت بالطريقة التقليدية وكان من نتائج الدراسة أن هناك طريقه ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الإبداعي لصالح طريقة الاكتشاف وخلصت الدارسة إلى مجموعة من التوصيات منها الاهتمام بطريقة الاكتشاف في تدريس الرياضيات لما كان لها من اثر في تحسين مستوى التفكير الإبداعي.

الدراسات غير العربية

واستقصى كل من جور ورابوبورت (goor and rapoport) عام (١٩٧٢) إمكانية تنمية قدرات التفكير الإبداعي بالتدريب ، ومدى بقاء اثر التدريب . تألفت عينة الدراسة من (١٤٢) طالبا وطالبة من الصفين السادس والسابع . قسم الطلبة إلى مجموعتين : تجريبية وضابطة وتم تطبيق العاب علمية تنمي التفكير الإبداعي على أفراد المجموعة التجريبية لمد (١٠) أيام بمعدل (٤) ساعات يوميا وذلك خلال مخيم صيفي . وطبق

اختبار تورانس للتفكير الإبداعي على جميع أفراد العينة قبل تطبيق إجراءات الدراسة ، وبعد تطبيقها مباشرة بعد أربعة أشهر من انتهاء المخيم الصيفي . وقد أشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية كان أداؤها على الاختبار أفضل(وبفرق دال إحصائيا) من أداء المجموعة الضابطة في الاختبارين البعديين . وقد أشار الباحث إلى أن ذلك كان بسبب ممارسة أفراد المجموعة التجريبية الألعاب التي تعلموها باستمرار سواء في البيت أو وقت الاستراحة في المدرسة (كما ذكروا) ، ولهذا فان التدريب المستمر يُبقي اثر التدرب على تنمية قدرات التفكير الإبداعي.

كما وجد فرانكلين وريتشاردز (rihards & franklin) ، في دراسة لهما ، أن أساليب التدريس المصممة لتحسين قدرات التفكير المتشعب لدى الطلاب حققت أهدافها (وبخاصة القدرات اللفظية). تألفت عينة الدراسة منه(١١٩) طالبا وطالبة في الصف الثالث ، وطبقت عليهم اختبارات التفكير المتشعب (خمس منها لفظية واثنان شكليان). وصحح كل اختبار على أساس مدى تحقق كل من الطلاقة والأصالة.

وفي دراسة دوراند (Durand)عام (١٩٧٨) التي هدفت لإيجاد العلاقة بين المعلم غير المباشر وإبداعه ، وبين عملية تفكير طلبة المرحلة الابتدائية الذين يدرب معلموهم على تنمية التفكير المتشعب لدى الطلبة تشكلت عينة الدراسة من (٢٤) معلما قسموا عشوائيا إلى مجموعتين : ضابطة وتجريبية . كما قسمت المجموعات المعالجة إلى قسمين : غير مباشر عال وغير مباشر منخفض . ودلت النتائج على أن التدريب يساعد على تنمية قدرات التفكير المتشعب لدى الطلبة .

وهدفت دراسة (morrow) ، التي أجريت عام (١٩٨٤) إلى مقارنة اثر معلمين من ذوي الإبداع المرتفع ، وآخرين من ذوي الإبداع

المنخفض على عناصر خاصة في الغرفة الصفية . وقد تكونت العينة من (٩) طلاب و(١٣) طالبة من أربع مدارس عليها . أما أدوات الدراسة فقد كانت : اختبار تورانس للتفكير الإبداع ، واستبانة أنشطة الغرفة الصفية ، وبرنامج ملاحظة الإبداع في الغرفة الصفية . وقد جاءت النتائج مؤكدة على أهمية دور المعلم في توفير المناخ الصفي الذي يؤدي إلى النمو الإبداعي عند الطلاب ، وأن لإبداع المعلم علاقة بتشجيع الحلول غير المألوفة ، كما أنه يشجع التفاعلات الإيجابية بين الطلاب . ويؤكده الكثير من الدراسات على الأثر الإيجابي لتدريب معلمي العلوم على تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلاب . وترى مجموعة من الباحثين أن تدريس العلوم الذي ينمي قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلاب يجب أن يتصف بصفات منها.

١. تشجيع الأفكار الجديدة والغريبة والطريفة دون نقدها أو الاستهزاء بها.
٢. أعطاء الوقت الكافي للطالب ليفكر في سؤال أو لإجراء نشاط / مشرع العلمي.
٣. أثارة دافعية الطلبة وحفزهم للتعلم وتعزيز ميولهم العلمية .
٤. خلق بيئة صفية تمكن الطالب المبدع من النمو والنجاح ، باعطائة الحرية للعمل والتجريب ، وحرية أبداء الرأي ، وتوفير مجموعة واسعة من المواد التعليمية التي توضع تحت تصرفه
٥. عرض المحتوى العلمي بحماس ومنطق ، وتشجيع الطلبة على التفكير وطرح الأسئلة .

٦. الابتعاد عن عمليات الحفظ والتذكير في تدريس العلوم ، وأحلا الفهم محلها من خلال حل المشكلات (وبخاصة المشكلات ذات النهايات المفتوحة).
٧. التأكيد على الطرائق التجريبية ودور المختبر في التوصل للمفهوم العلمي عن طريق الاستقصاء .
٨. تقديم العروض العلمية الصامتة ، تم الطلب من الطلاب الكتابة عما شاهدوه ومحاولة تفسيره .
٩. الاهتمام بالأنشطة العلمية اللاصفية ، وربط ما يتعلمه الطالب في العلوم مع ما يتعلمه في المواد الأخرى .
١٠. استخدام أنماط مختلفة من وسائل التقويم ، على أن تشمل على جميع جوانب التعلم مثل : المعرفة العلمية المفاهيمية ، مهارات التفكير العلمي واستخدم الأسلوب العلمي في حل المشكلات ، والميول والاتجاهات العلمية الايجابية نحو العلوم وتعلمها ونحو الإبداع العلمي .

الإجابة عن سؤال الدراسة ومناقشته

للإجابة عن هذا السؤال تم الرجوع إلى مختلف المصادر والمراجع والدراسات السابقة ذات العلاقة حيث تبين أهم الأدوار التي تقوم بها المدرسة لتنمية الإبداع لدى الطلبة، وقد أجاب الباحث على هذا السؤال من خلال استعراض أدوار أطراف العملية التربوية داخل المدرسة وهي:

أولاً: دور المعلم في تنمية الإبداع لدى الطلبة.

وإذا قلنا دور المعلم فنحن نتحدث عن المعلم المبدع للحصول على طالب مبدع فإذا كان بمدخلات العملية التربوية معلم مبدع فإن من مخرجات

العملية التربوية طالب مبدع وبالتالي مجتمع مبدع ، إن المعلم هو المربي والموجه والمبدع وهو حلقة الوصل المهمّة بين حلقات العملية التربوية وهو المفتاح الرئيسي لنجاحها في أي برنامج تربوي، وإن المعلم هو الذي بإمكانه أن يهيئ الفرص التي تقوّي ثقة المتعلم بنفسه وتقوّي روح الإبداع وتثير التفكير ويفتح المجال للتحصيل والانجاز والإبداع ، إن المربي يستطيع أن يصل بالطالب إلى الإبداع من خلال طريقة التعامل والتفاعل معه ولذلك نقول وراء كل طالب مبدع معلم مبدع .

ويلعب المعلم كذلك دوراً وسيطاً بين المدرسة والأسرة. حيث ينقل للأسرة مدى إبداع ولدهم في جانب من الجوانب ، فالمعلم المبدع والذي ينمي إبداع طلبته ينمي جوانب الشخصية للطالب بكل مستوياتها بشكل كلّي ومتكامل دون التركيز على جانب دون أو أكثر من جانب آخر وأن لا يكون المعلم ملقناً والطالب سلبياً فهذا يقتل الإبداع .

وأخيراً لا بد من الحديث حول سمات المعلم المبدع والذي ينمّي الإبداع لدى طلبته. ومنها:

- يعطي اهتماماً لحاجات المتعلّم ويستمع إليه .
- يفهم مشكلات المتعلم ويتواصل معه.
- يرفع مستوى المتعلم ويشاركه نجاحه.
- يعامل المتعلمون بصراحة واحترام دون تميز.
- يكون أهلاً للثقة عند طلابه.
- يكون قدوة ويتحمّل المسؤولية.
- يشعر المتعلم بالأمان.
- يهتم بالفروق الفردية.
- يكون متحمساً لكل جديد .

- يبحث عن الإبداع ويحرص عليه.
- يؤمن بقدرة طلابه على الإبداع.

كما قدم الخواجا (٢٠٠٢) مجموعة من المقترحات التي يقودها المعلم ومنها .

- التدريب على إنتاج أفكار جديدة.
- إثارة الدافعية للبحث والاكتشاف .
- التنافس في مجال إخراج التفكير الإبداعي.
- زيادة الثقة بالنفس .
- احترام الآراء المختلفة .
- فتح النقاش الفكري ، مع توفير الجو المناسب لذلك .
- تشجع حرية الكلام .
- تقديم الإرشاد للطلبة حول ، طرق الاستفادة من المعلومات .
- فتح صفوح خاصة بالمبدعين .
- توجيه الأطفال نحو " التربية الإيمانية " في سبيل تعزيز العلاقة مع خالق المبدع .
- أن تهتم مجلات الأطفال بالتفكير من حيث إثارة المسائل والتمارين الذهنية .
- تشجيع وتعزيز الطالب المبدع ، أمام جميع طلاب المدرسة.
- تقدير الفكرة الإبداعية ، واحترمها من قبل المدرسة والأسرة ومؤسسات الطفولة المحلية .
- عمل برامج " دورات " توجيه وإرشاد المبدعين .
- تعليم الأطفال طرق حل المشكلة .
- تشجيع عادة المطالعة ، وتخصيص أسبوع للمطالعة الثقافية .

- الاهتمام بموضوع فهم المقروء .
- ابتكار العاب الذهن والتفكير لدى الطلاب .
- تعزيز علاقة الإنسان بالطبيعة الجميلة ، لما لها علاقة بالمشاهدة والمتابعة والبحث والتفكير .
- إعداد البيئة المناسبة في البيت والمدرسة للتعبير عن الافكار الإبداعية.
- الاهتمام من قبل المربين بالتدريب الفردي للمبدعين .
- تطوير طرق تنمية الإبداع .
- الاهتمام بموضوع الصحة العامة " العقل السليم في الجسم السليم "
- الاهتمام بإجراء مسابقات الإبداع المحلية في الكتابة الإبداعية ، فن ، علوم .

وبعد التعرف على هذا المعلم المبدع وكيف يتعامل مع طلابه وكيف يعاملهم ويهيئ الفرص لهم .نأتي للحديث عن استراتيجيات التدريس .

ثانيا : دور استراتيجيات التدريس في تنمية الإبداع لدى الطلبة

لا بدّ من الحديث عن مجموعة من طرق التدريس وإستراتيجيته للتعامل مع المبدعين وتنمية إبداعهم. ومنها:

- استخدام طريقة لعب الدور.
- تمرير المعلومات الدراسية عن طريق الحوار أو الجولات أو الفنون أو التمثيل والدراما.
- استغلال واقع أثر القصة الهادفة المعبرة على نفوس الطلبة.
- تهيئة مجموعة من الأنشطة اللاصفية حيث لها دور كبير في تنمية الإبداع.

ولا بدّ من القول أنّ طرق التدريس لتنمية الإبداع تتعاون أطراف العملية التربوية للقيام بها، معلماً ومديراً ومنهاجاً ولذلك لا بدّ من استعراض مجموعة من هذه الطرق والاستراتيجيات التي سيتعاون بها المعلم مع باقي أطراف العملية التروية ومنها :

١. الكتابة / القراءة والتلخيص والمناقشة / أشرطة تسجيل فيديو يتم تزويد الطلبة المبدعين بالمواد التعليمة ثم يطلب منهم عرضها وتوضيحها للآخرين ومناقشتها معهم ، أو مناقشتها مع المختص . أو تقديم تعليق عليها .
٢. الانترنت : توجيه الطلبة المبدعين إلى نحو المعلومات المتوافرة على شبكة الانترنت والاستفادة فيها أمراً مفيدا جدا لكنه يحتاج إلى توجيه .
٣. المقابلة مع متخصص : لحصول على معلومات متخصصة حول موضوع يحتاج الطالب المبدع والموهوب لفهم قضية أو الإجابة على أسئلة ممكن للطالب أن يقابل شخصا متخصصا . للحصول على المعلومات المطلوبة .
٤. التلمذة : يتم اختيار وتنظيم نوع من الارتباط بين شخص خبير في مجال وبين طالب لديه الاهتمام وبناء الصلة بين الطالب والخبير ليتابع الطالب معه عملية استمرار التعلم والاستفادة من خبراته ومؤلفاته وأبحاثه ومحاضرته واستشارته .
٥. التعليم المؤسسي : إحالة الطالب الموهوب المبدع إلى إحدى المؤسسات الخاصة . مكتب للمحاماة مثلا يتم العمل على

إيجاد جدول للعمل ومتابعة مجريات العمل في المؤسسة المعنية .

٦. لقاء مجموعة : تعمل المجموعة مع بعضها فمثلا يحضر الطالب الأول كتابا والثاني يحضر شريطا وهكذا يتعاونون فيما بينهم .

٧. الطالب الجامعي : يقوم الطالب المبدع والموهوب بالاتصال بطلبة الجامعة بحيث تكون هناك قائمة بأسماء الطلاب الأوائل في كلية الطب أو الهندسة أو التجارة أو العلوم ويرتبط هذا الطالب مع الطالب الجامعي وذلك بحسب اهتماماته ويستفيد من كتبه ومحاضراته ويحصل على إجابات على أسئلته وهكذا.

٨. المراسلة : يقوم الطالب الموهوب بالتعلم عن طريق المراسلة مع شخص متخصص أو مؤسسة أو ويصعب التواصل المباشر وتتم المراسلة للحصول على معلومات تعلميه من دولة أو مؤسسه خاصة في مكان ما .

٩. الزيارات الميدانية : القيام بزيارات ميدانيه تدعم المحتوى وتحدد أولويات الزيارات ومخرجتها .

١٠. في المدرسة : إشراك بعض المعلمين المختصين أو معلم مختص للمساهمة في تعليم الموضوع الذي يتميز به المعلم للطالب المبدع .

١١. المسن المتقاعد : المسن يجد من يهتم به وبانجازاته الماضية بشكل شخصي ومباشر . والمبدع والموهوب يجد من يهتم به وبانجازاته الماضية.

١٢. ولي الأمر: البحث عن أولياء الأمور وتخصصاتهم ومن ثم التعاون مع الأهل للمشاركة في التعليم .
١٣. المحاضر : وهو الشخص الذي يقدم للطلاب موضوعا محددا وغالبا يفضللا استدعاء المحاضر لعرض موضوع ذي طبيعة شمولية ويدعى الطلاب الموهوبين والعادين .(الخطيب وآخرون ٢٠٠٩)

أما المناخ الصفي الذي يقوده المعلم أيضا ينمي الإبداع . فان المناخ الصفي الذي يتقبل النقد البناء واحترام الرأي والرأي الأخر وضمان حرية التعبيرو المشاركة بالأخذ والعطاء والعمل بروح الفريق . ومناخا مثيرا للتفكير بما يحويه من وسائل وتجهيزات ولا يحتكر المعلم فيه معظم وقت الحصة والصف متمركز حول الطالب وأسئلة المعلم تتناول مهارات تفكير عليا وكذلك دور المعلم على مداخلات الطلبة حاثه على التفكير . ويغير المعلم صور الامتحانات أيضا من أسئلة تقيس التذكر إلى أسئلة تحتاج من الطالب إجابة مفتوحة تثير التفكير وتحترم عقلية المتعلم ومن الطرق الحديثة لاكتشاف وتنمية إبداع طلبنا استخدام طريقة الكتابة الإبداعية فإذا توفرت الفرصة للإبداع للطالب سوف يبدع فما علينا كمعلمين إلا أن نؤمن بقدرة طلابنا على الإبداع وينبغي على معلمي المبدعين اعتماد طرق تدريس متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المبدعين ومراعاة القدرات العقلية واختلاف مستوياتها بين المبدعين وكذلك تنوع أنماط التعليم وأنماط التفكير وتعدد الاهتمامات .

ثالثا : دور المناهج في تنمية الإبداع

لا بد من استعراض بعض المقترحات من اجل تنمية الإبداع لدى الطلبة من خلال المناهج الدراسية :

- أن ينمي المناهج الخيال والاكتشاف ، وتتطلب وضع الافتراضات فتصبح الكتب وسيلة لتنشط الذهن ، وأثاره للبحث والتجريب ، ومع الأسف الشديد فالمتبع للعلمية التدريسية يلمس الجمود والتقليد وحشو المعلومات في منهاج مدارسنا العربية .

- عدم تقديم معلومات جاهزة مكدسه بين صفات الكتاب . فيتعود الطالب الحفظ دون فهم ونقاش ومن ثم يتعود عدم الفهم فتتعطل العقول عن التفكير والإبداع فيكون هم الطالب النجاح فقط ومعلم غرضه إنها المنهاج الدراسي وكأنه في صراع مع الزمن متناسيا مصادر التعليم الأساسية – المكتبة المختبر – البيئية وغيرها .

- طرح قضايا داعمة للمناهج الدراسية من اجل تنمية التفكير وملكة الإبداع مثل طرق الحافظ على البيئية ، أزمة المواصلات ، النزاع السياسي.....الخ .

- عرض قائمة كلمات من المنهاج الدراسي ، ويتم تدريب الطلاب على كتاب كل ما يخطر في ذهنهم حول كل كلمة منها فمثلا في اللغة العربية – الأمانة ، الصدق الوطن (عبدالرزاق ١٩٩٤)

- التفكير الجانبي (الأفق) هو البحث عن بدائل وطرق واقتراحات وأراء كثيرة قبل اتخاذ القرار ويمكن تشبيه ذلك بذالك الذي يحفر حفرا كثيرة في مواقع عديدة ، فهو لا يكتفي بحفرة واحدة ، وقد تنبع الفكرة الإبداعية هنا (الحمادي ١٩٩٩)

- أن تعليم مناهج المبدعين تعمل على تدريب الطالب وإتقانه مهارات التفكير ومهارات البحث العلمي وبالتالي يجب تدريب الطالب على الإنتاجية الإبداعية بحيث ينتقل الطالب من دور المتلقي
للمعرفة إلى المتفاعل المنتج أي أن يبحث في إجابات أسئلة غير معروفه يضيفها إلى ما عرف

والإنتاجية الإبداعية هي الأشكال المبدعة التي يجري خلالها توظيف نتائج البحث العلمي وربط المعرفة بالحياة بحيث نستثمر نتيجة البحث الذي نفذه الطالب لخدمة الفرد والآخرين وتطوير أو أو تجديد نحو الأفضل وللإنتاجية الإبداعية التي يتدرب عليها الطالب المبدع في البرنامج أكثر من دور في إنتاجيته في الحياة العملية مستقبلا مما يسهم في رفع عملية التنمية في المجتمع ، أي إعداد الطالب كي يصبح قادرا على اخذ دور القيادة و الريادة في الميدان العلمي الذي سيختاره ويمتهنه كفرد منتج في المجتمع .

- أي منهج خاص بالمبدعين .لا بد أن يعتمد في بنائه على مستويات المعرفة الرئيسية الخمسة وهي .

١.معرفة ماذا : تعني المفاهيم والمصطلحات والمفردات الرئيسية الجديدة في المادة .

٢.معرفة عن : تعني المحتوى ومضمون المحتوى بكل موضوعاته وتفريعاته التفصيلة .

٣. معرفة كيف : الأنشطة ، أنشطة المنهاج وتطبيقات التدريسية .

٤.البحث العلمي : التدريب على مهارات البحث العلمي بدء بالأسئلة البحثية وانتهاء بتفسيرات النتائج.

٥.الإنتاجية الإبداعية : وهي الطريقة وشكل الفعال الذي يتم فيه توظيف نتائج البحث العلمي والاستفادة من قبل المعنيين بالنتائج.

ويكون الطالب متلقيا للمعرفة في مستوى ماذا وعن، وهي ما تسمى بمرحلة نثر المعلومات أو الحصول على الكم الوافي من المعرفة من المصادر المختلفة ويكون دوره متفاعلاً مع المعرفة في مستوى كيف أي أن الطالب يختبر المعرفة بنفسه ويجري التطبيقات الكفيلة بفهمه للمعرفة واختبارها والتساؤل حولها . ويجري ربط المعرفة التي تعلمها الطالب بواقع الحياة في مستوى البحث العلمي وبالتالي الانخراط في عمل المشاريع والبحث والاكتشاف والانتقال إلى مستوى الإنتاجية فيصبح الطالب منتجاً للمعرفة أي يضيف الطالب معرفة جديدة إلى ما عرف وهي أرقى مستويات المعرفة (الخطيب وآخرون ٢٠٠٩).

رابعا : دور مدير المدرسة

تمثل القيادة إحدى الركائز المساعدة على تنمية الإبداع لدى الطلبة فمدير المدرسة يهيئ البيئة المناسبة للإبداع وهو يعمل على تقدم المدرسة وازدهارها . وأثبتت الدراسات بأن هناك علاقة بين خصائص القيادة المبدعة وبين الإبداع فكلما كان مدير المدرسة مبدعاً ، استطاع أن يهيئ جواً للإبداع ، يبدع فيه المعلمون والطلبة (الشرقي، ٢٠٠٦) .

وتلعب القيادات التربوية المدرسية دوراً جوهريا في توفير الشروط المحفّزة للإبداع لدى الطلبة والمعلمين وذلك أن المدرسة هي الوحدة المركزية في حركة التطوير التربوي بل إن تقييم حركة التطوير والإصلاح سيتم من خلال المدرسة والغرفة الصفية وان مدير المدرسة يمثل المظلة التي تقود تنمية الإبداع .

على أن نجاح القيادات التربوية في خلق الأجواء المدرسية المثيرة للإبداع يتوقف على إيمانهم العميق بالإبداع.

فمدير المدرسة هو عنوان الإبداع ، فهو الذي يستطيع أن ينمّي الإبداع بقيادته الإبداعية لمدرسته فهو يأخذ بيد الطالب المبدع والمعلم المبدع فهو من أركان المناخ المدرسي الذي يولّد وينمّي الإبداع ، كما أنّ النمط القيادي لمدير المدرسة له علاقة بالإبداع فإنّ النمط الديمقراطي يقود إلى الإبداع حيث المشاركة والتعاون والمودة واحترام الرأي والرأي الآخر .

خامسا : دور الأسرة في تنمية الإبداع لدى الطلبة

وحتى يكتمل الحديث حول دور مدير المدرسة في تنمية الإبداع لا بدّمن الإشارة إلى التعاون بين المدرسة والأسرة في رعاية الإبداع ، فإن المدرسة تكمل المشوار لتنمية الإبداع بعد أن قامت الأسرة برعاية الإبداع وتنميته أيضاً .

وسنستعرض بعض ادوار الأسرة

إن الأسرة تشكل النواة الأولى التي يتلقى بها الطفل إشباع حاجاته ولقد أشار تورنس (Torrance,1987) أن السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل تعتبر حاسمة لتنمية القدرات الإبداعية ،ومن أهم العوامل المؤثرة في نمو التفكير الإبداعي لدى الأطفال.

- تطوير نوع العلاقات الحميمة القائمة على الحب والاحترام بين الطفل ووالديه وباقي أفراد الأسرة .
- البعد عن استخدام أساليب التخويف وإبعاد الطفل عن مكامن الخوف ، حيث أنّ الخوف من الوقوع في الخطأ يعيق الإبداع .
- تربية الطفل على المرونة في التفكير وعدم التصلب، وترك الحرية للاختيار واتخاذ القرارات وعدم الاعتماد على حلول مسبقة قد يجدها الطفل جاهزة .
- ينبغي أن تكون توقعات الآباء والأمهات لأداء الأبناء ليست بالمنخفضة بحيث يدفع الطفل إلى الشعور بضعف الثقة بالنفس .
- البعد عن المشاحنات الأسرية وتحقيق مناخ يسوده الاطمئنان والألفة.

- تعددت الأبحاث والدراسات التي تناولت الأساليب التربوية المناسبة لتنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة حيث أظهرت نتائج تلك الدراسات أن التربية المتوازنة القائمة على الاحترام والتقدير للطفل وإعطاءه الحرية في طرح أفكاره وآرائه من خلال نقاشاته وحواراته ، يغرس الثقة بالنفس والشعور بقيمة الذات ويدفعه إلى السلوك الاستقلالي ويرفع من دافعتيه وحبه للاستطلاع ويشجعه على الانفتاح على تجارب أخرى جديدة (Torrance,1987 ، Milgram,1990) ، (Csiksyentmihaly.1991 ، Cropley,1992).

- أوصت بعض الدراسات بعدة أساليب للتعامل مثل عدم المبالغة في إلقاء المدح للطفل المبدع وتفضيله على من حوله ، فهذا قد ينعكس سلباً على إبداعاته فقد يشعر بالتميز وبالتالي يكون مشغولاً بالمكان التي حققها ويبدأ يستمد قوته منها ويبتعد عن تطوير إبداعاته ، وقد أشار ويب ومكيستر روث وتولان (Web,Meckstroth tTolon,1982) إلى أهمية أن يشعر المبدع باستحسان الآخرين والشعور بأهمية من خلالهم ولكن أن لا يؤثر سلباً في إبداعاته وتوافقه مع الآخرين.

- ولقد أكّد ديفيس(Davic,2003) على أهمية غرس السلوكيات من خلال التربية الأسرية حيث أورد العديد من الخصائص اللازمة للعملية الإبداعية وما يقابلها من سلوكيات ينبغي إشباعها ومراعاتها عند التعامل والتفاعل مع الطفل وخاصة في المراحل الأولية من عمر الطفل ومتابعتها خلال مراحل النمو المختلفة سواء كان داخل الأسرة أو عند التحاق الطفل بالمدرسة.(السليمان ٢٠٠٨)

سادسا : دور البيئية المدرسية في تنمية الإبداع

ليتضح دور المدرسة في تنمية الإبداع لا بدّ من الحديث حول البيئة المدرسية ، والتي تشمل كل مكوّنات المدرسة من معلم ومدير ومنهاج وطرق تدريس وبناء وأجهزة وأثاث وكل ما تحويه البيئة المدرسية .

تعدّ البيئة المدرسية أحد المكونات الأساسية لمفهوم الإبداع والموهبة ومن الأهمية بمكان أن نميز بين بيئة مدرسية غنية بالمثيرات ومنفتحة على الخبرات والتحديات الخارجية وبيئة مدرسية فقيرة ومغلقة لا ترحب بالتجديد والتغير الذي قد يكون طوعياً أو مفروضاً من الخارج ويشكل المناخ المدرسي من مجموع المتغيرات المادية والاجتماعية والإدارية التي تحكم العلاقة بين الأطراف ذات العلاقة بالعملية التربوية داخل المجتمع المدرسي وخارجه .

والبيئـة المدرسـية يجـب أن تكـون متكاملـة فمتـى وُجـدت الإدارة الناجحة والمعلمين الأكفّاء والمنهج الجيّد والمبنى المتكامل من حيث الإعداد والتجهيز بالمختبرات المناسبة وغرفة مصادر التعلّم التي تحوي بين جنباتها الكتب التقنية المتطورة مثل برامج الحاسب وشبكة المعلومات – الانترنت- التي تفي باحتياج الطلاب المتميزين والموهوبين ، والمسرح الذي يمكن من خلاله للمتميزين والمبدعين إبراز مواهبهم فيجمع المجالات الأدبية وغيرها والملاعب الرياضية فإن ذلك سيسهم ولا شك في رفع مستوى الطلبة المبدعين .

عناصر البيئة المدرسية الايجابية:

تتطلب عملية تطوير البيئة المدرسية لتصبح بيئة ايجابية ومثيرة للإبداع للتعامل مع العناصر التالية :

- المجتمع المدرسي: ينبغي أن تسود روح الانسجام بين المجتمع المدرسي حتى يصبح مجتمعا متكاملاً تسود فيه روح إبداء الرأي ونبوغ الفكرة وتبنيها وحتى يمكن تحقيق ذلك لا بدّ من تأكيد المبادئ والقيم التالية في التعامل على كل المستويات :

- تقبل واحترام التنوع والاختلاف في الأفكار والاتجاهات.
- تقبّل النقد البنّاء واحترام الرأي الآخر.
- ضمان حريّة التعبير والمشاركة بالأخذ والعطاء .
- العمل بروح الفريق وبمشاركة جميع الأطراف ذات العلاقة.

- البيئة الصفية : تحدّد العمليات والنشاطات التي تتم داخل الصف بدرجة كبيرة ما إذا كانت المدرسة بيئة مناسبة لتنمية الإبداع والتفكير أم لا. ومن الخصائص التي ينبغي توافرها في الصف المثير للتفكير ما يلي:

- الجو العام للصف مثير بما يحويه من وسائل وتجهيزات وأثاث.
- لا يحتكر المعلم معظم وقت الحصة.
- الطالب هو محور النشاط \ الصف متمركز حول الطالب.
- أسئلة المعلم تتناول مهارات تفكير عليا، (كيف؟ ماذا لو ؟ لماذا).
- ردود المعلم على مداخلات الطلبة حاثّة على التفكير .

- فلسفة المدرسة وأهدافها: إذا كانت نقطة الانطلاق في أي عمل مبدع تبدأ من وضوح الرؤية والهدف فإنّ المدرسة التي تنمي الإبداع هي المدرسة التي توفّر فرصاً لجميع الأطراف المرتبطة بالعملية التعليمية والتربوية لمناقشة فلسفة التربية وأهدافها من أجل التوصّل إلى قاعدة مشتركة ينطلق منها الجميع لتحقيق أهداف واضحة يتصدّرها هدف تنمية الإبداع والتفكير لدى الطلبة والمعلمين.

- مصادر التعلم: تعد البيئة المدرسية الغنية بمصادر التعلم وفرص اكتشاف ما لدى الطلبة من استعدادات واهتمامات بمثابة البنية التحتية لبرامج المدرسة التي تهدف إلى تنمية التفكير والإبداع إذ كيف يمكن اكتشاف طالب لديه استعداد للتفوق والإبداع في مجال من المجالات العلمية دون توفر المختبرات اللازمة والورش وقاعات المحاضرات والمسرح والمرافق الرياضية والمعامل التي يمكن تأدية التجارب والابتكارات فيها ونقيس على ذلك الحاسب الآلي وجميع المجالات الإبداعية وهكذا يبدو من الصعب أن نتوقع من مدرسة لا تتوفر بها المصادر التعليمية أن تكون قادرة على توفير بيئة ايجابية لإثارة واستعدادات الطلبة وتفعيل قدراتهم لتبلغ مستويات متميزة من الأداء الذي قد يصل حدود الإبداع بالمعايير المدرسية.

- أساليب التقويم: عندما نتحدث عن المدرسة والإبداع ونحتكم في الوقت ذاته لعلامة الامتحان فإننا نمارس في الحقيقة سلوكاً يحمل في طياته تناقضاً واضحاً لا بدّ من معالجته حتى ننتقل إلى مرحلة متقدمة في تقدير الإبداع ورعايته وقد يكون العمل الدءوب من أجل فك الارتباط بين المعرفة وعلامة التقويم ومواجهة مترتبات هذا العمل خطوة أولى للخروج من مأزق التناقض ثم تأتي مرحلة إدخال أساليب جديدة لتقييم مستوى تقدّم الطلبة وانجازاتهم مثل تقييم المحكمين وتقييم الرفاق والتقييم الذاتي والبطاقة التراكمية وغيرها من أدوات القياس والتقييم.

نتائج الدراسة وتوصيات

* أظهرت الدراسة هناك ادوار للمدرسة لتنميه الإبداع لدى الطلبة من خلال دور المعلم المبدع والمنهاج المعد بطريقه تنمي الإبداع واستراتيجيات التدريس التي من شانها أيضا أن تنمي الإبداع كما أن لمدير المدرسة والبيئة المدرسية الدور الكبير في تنميه الإبداع لدى الطلبة

* أظهرت الدراسة أن علاقة بين كل من المعلم المبدع والمدير المبدع والمنهاج الإبداعي واستراتيجيات التدريس التي تثير الإبداع والبيئة المدرسية التي تحفز الإبداع وإنتاج الطالب المبدع.

في ضوء نتائج الدراسة فإنها توصي بما يلي :

- البحث عن المعلم المبدع واستقطابه ليعمل في المدرسة العربية
- البحث عن المدير المبدع واستقطابه ليعمل مديرا للمدرسة العربية
- تضمين المناهج في المدارس العربية كل ما من شانه أن يثير الإبداع
- استخدام استراتيجيات التدريس التي تثير الإبداع
- أن تكون البيئة المدرسية العربية محفزه على الإبداع
- تجهيز المدارس العربية بالأجهزة والمعدات والمختبرات التي تساعد على تنميه الإبداع
- العناية بالطلبة المبدعين فهم ثروة الأمة .

المراجع

- السلمان ، بنان محمد ، ٢٠٠٠ ، دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظرطلبة الصف التاسع الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية.

- سلامة ، إيمان محمد سلامة ، ١٩٩٠، أثر برنامج للتدريس على الإبداع في تحفيز التفكير الإبداعي لدى عينة من الأطفال الأردنيين ،رسالة ماجستير غير منشورة- الجامعة الأردنية.

- المشهراوي، إبراهيم عبدالكريم ،١٩٩٥، أثر طريقة الاكتشاف في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي عن طريق تعلم الرياضيات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية .

- الشرقي، حامد علي ، ٢٠٠٦، أثر القيادة في تميز الإبداع حالة منظمة الاتصالات في الجمهورية اليمنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن.

- الخوجا، عبدالرحمن محمد ، تنمية الإبداع عند طلاب٢٠٠٢ ، كلية دافيد يلين .

- السليمان ، نوره (٢٠٠٨) دور الأسرة في تنمية الإبداع لدى الطفل، المجلة التربوية، جامعة الملك سعود .

- الخطيب ، جمال والصمادي ، جميل والروسان ، فاروق والحديدي ، منى ويحي ،خوله والناطور ، مياده وزريقات ، إبراهيم و العمايرة ، موسى والسرور ، ناديى (٢٠٠٩) مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحجات الخاصة ، ط٢ ، دار الفكر ، عمان .

- القمش ، مصطفى والمعايطة ، خليل (٢٠٠٧) سكبلولوجيية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة ،ط١، دار المسيرة ، عمان .
- الخطيب ، جمال ، الحددي ، منى .(١٩٩٧) ، المدخل إلى التربية الخاصة ، مكتبة الفلاح ، عمان ، الأردن
- عبدالرازق محمد السيد . (١٩٩٤) ، تنمية الإبداع لدى الأبناء ، سلسلة سفير التربوية (١٦) ، مصر
- نشرة مضامين الدراسات التربوية حول الإبداع في فلسطين (٢٠٠٠) ، جبر ، احمد فهيم ، جامعة القدس المفتوحة ، القدس .
- الحمادي ، علي . (١٩٩٩) ٣٠ طريقة لتوليد الافكار الإبداعية . ط١ ، دار ابن حزم ، بيروت

المراجع الأجنبية

- Goor,A, and rapoport, T "Enhancing creativity in an informal Educational framework " **j. of Educational psychology**, vol.69,no.5,1977,pp636-643 .
- Franklin ,B, and Richards, P " Effects on children's Divergent thinking Abilities of a period of Direct Teaching For Divergent Production " **British J. of Educational psychology**, vol.47, 977,pp 66- 70 .
- Durand,R " an Investigation of the Relationship Between teacher Indirectness creativity and Other Thought Processes of Elemen-tary thinking " Dissertation Abstracts international , Vol .38,no. 8, 1978 , PP 4745-A .
- Morrow,R " The the Relationship Between Teachers creative thinking Abilities and Classroom Atmosphere" Dissertation Abstracts international , Vol .44,no. 8, 1984 , PP 2419-A .

إطلالة على الموهبة في الإسلام

أ . د / عبد الحليم الدرواني

أستاذ علم وظائف الأعضاء كلية الزراعة جامعة الزقازيق

أثبتت البحوث والدراسات العلمية أن هناك نسبة ما بين ٢ - ٥% من الناس يمثلون الموهوبين والمتفوقين حيث يبرز منهم صفوة العلماء والمفكرين والقادة والمبتكرين والمخترعين، الذين اعتمدت الإنسانية منذ أقدم عصورها في تقدمها الحضاري على ما تنتجه أفكارهم وعقولهم من اختراعات وإبداعات وإصلاحات.

الناس مواهب وطاقات، والبعض مفضل بما أمده الله تعالى من عنده واختصه به، كما قال تعالى {والله فضل بعضكم على بعض في الرزق...} (النحل: ٧١. وليس الرزق مقصورا فقط على المال، كما يظن البعض، بل هو أعم وأشمل من ذلك كما قال الشوكاني في تعقيبه على الآية السابقة «وكما جعل التفاوت بين عباده في المال، جعله بينهم في العقل والعلم والفهم وقوة البدن وضعفه، والحسن والقبح، والصحة والسقم، وغير ذلك من الأحوال.«

ومن الأمور المتفق عليها تربويا أن الطفل تتبلور سلوكياته، ويكتسب عاداته وقيمه، وتتكون شخصيته، وتنمى مهاراته في المراحل الأولى من حياته، أي منذ الطفولة المبكرة، وبالتالي تكون الأسرة هي المنبع التربوي الأول الذي يستقي منه الطفل صفاته الشخصية وعاداته وقيمه، ومهاراته الاجتماعية، وسلوكياته الحياتية. ولم لا؟ والأسرة هي المحضن التربوي الأول الذي يرعى البذرة الإنسانية منذ ولادتها، ومنها يكتسب الكثير من الخبرات والمعلومات والمهارات والسلوكيات والقدرات التي تؤثر في نموه النفسي -إيجابا وسلبا- وهي التي تشكل شخصيته بعد ذلك.

تعريف الموهبة

لا يوجد اتفاق بين الباحثين والمختصين على مفهوم الموهبة والموهوبين، وإنما توجد العديد من المفاهيم والتعريفات التي نمت وتطورت مع نمو وتطور البحوث والدراسات العلمية في مجال التكوين الذهني والقياس العقلي وتطور الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتقنية خلال الأعوام المائة الأخيرة .

وظاهرة الموهبة والموهوبين ووجود أفراد يتميزون بقدرات غير عادية يتفوقون بها على الغالبية العظمى من الناس ليس من مكتشفات القرن الحالي، وإنما هي ظاهرة استرعت اهتمام المفكرين والفلاسفة منذ أقدم العصور وحاولوا أن يقدموا لها تفسيرات مختلفة، ولكن الذي يحسب لعلماء هذا القرن أنهم حاولوا تفسير ظاهرة الموهبة تفسيرا

علميا أرجع فيه المواهب والقدرات غير العادية إلى استعدادات وإمكانات في التكوين الذهني للفرد وفي بنية جهازه العصبي وفي خصائصه وسماته الشخصية .

وقد تضمنت الدراسة العناوين الآتية :

١- العلاقة بين الموهبة والوراثة .

٢- القرآن الكريم والموهبة .

٣- موقف الإسلام من الموهبة والموهوبين .

٤- نماذج من الموهوبين المسلمين .

٥- توصيف وتوظيف الموهبة الإسلامية .

العلاقة بين الموهبة والوراثة :

إن قدرات الموهوبين تعتمد بشكل أساسي على الأنماط الوراثية «الجينية» والبناء التشريحي للفرد الموهوب، بيد أن الوراثة ليست هي العامل الوحيد في إنتاج الموهوب، بل إن الظروف والعوامل البيئية تساهم أيضا بشكل كبير في تنمية تلك الموهبة وازدهارها، فالموهوب هو الفرد الذي يملك استعدادا فطريا وتصقله البيئة الملائمة، حيث يرتبط النمو العقلي والوجداني للطفل الصغير بكثير من العوامل بعضها موروث والبعض الآخر تشكله البيئة التي يعيش فيها الطفل بمن في ذلك الأسرة والأصدقاء، ثم الاهتمام بالتعليم واكتشاف الموهبة التي تحتاج إلى رعاية، وربما ولد الإنسان موهوبا، ونتيجة تعرضه لعوامل بيئية قاسية مثل الحرمان والفقر وعدم اكتشاف موهبته مبكرا وما شابه ذلك، قتلت موهبة الإنسان، وقضي عليها. ويمكن القول: إن الموهبة هي نتاج تفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية، ولا يمكن إهمال دور أحدهما.

الموهبـــة وراثيـــة.. واكتـــسابية

هذا، بينما يرى د. هشام أبو النصر - أستاذ المخ والأعصاب بقصر العيني - أن الذكاء أحد ثمرات الموهبة وعلاماتها.. فكل موهوب ذكي، وليس كل ذكي موهوب.كما أن الموهبة تتمايز في نسب الذكاء أو في درجة القدرات العقلية المعرفية العليا، وذلك نتيجة للعوامل الوراثية والبيئية والشخصية. ويؤكد أن الموهبة وراثية في الدرجة الأولى واكتسابية في الدرجة الثانية، أي أن الانسان يولد مزودا بهذه القدرة العقلية وهذا أثر الوراثة، ثم تلعب شخصية الفرد وجهوده عن طريق الرياضة الذهنية وبالتعلم على

الأسس العلمية، لكن لا يمكن أن يصل الانسان إلى الموهبة بالجهد الشخصي فقط ما لم يولد أولا مزودا بالقدرة العقلية الفائقة. وقد كشفت بعض الدراسات الحديثة أن ذكاء الموهوب لا يضعف تبعا لزيادة السن كذكاء الآخرين الصناعي أو المكتسب، بل إنه يزيد ويستمر في الزيادة حتى بعد سن الستين.ويفرق د. هشام أبو النصر بين الموهوبين وغيرهم في عدد خلايا المخ والوصلات العصبية وتناسق أنسجتها.

القرآن الكريم والموهبة :

هناك الكثير من الآيات القرآنية التي تحدثت عن أصحاب المواهب والقدرات الخاصة . يوجد في القرآن الكريم إشارة إلى معنى الموهبة من حيث الأصل، فيقول الله -سبحانه وتعالى- وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلائِفَ الْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَفُورٌ رَحِيمٌ (سورة الأنعام١٦٥) فهذه الآية تشير إلى تنوع وتفاوت مواهب الناس، وكذلك قوله تعالى : وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا سُخْرِيًّا (سورة الزخرف من الآية٣٢) .

وأوضح الدكتور العودة أن قوله -سبحانه وتعالى- : - (وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلائِفَ الْأَرْضِ) يشير إلى الاستخلاف ، ثم قال -سبحانه وتعالى- : (وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ) ، وهنا لم يحدد هذا الرفع، أهو في العقل ، أم التفكير ، أو الجسد ، أو المال ، أو في السلطة ، فهناك أشياء كثيرة الناس يتفاوتون فيها تفاوتًا عظيمًا .

ثم قال تعالى : (لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ) ، فهي دعوة إلى استثمار المواهب وتوظيفها في طاعة الله، والخير والإحسان لعباد الله ، ثم قال : (إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَفُورٌ رَحِيمٌ) إشارةً إلى الجزاء الأخروي ، وبناء على هذه الآية فإن الله تعالى يُحاسب الناس يوم القيامة بقدْر ما أعطاهم في هذه الدنيا، فحساب الغني غير حساب الفقير ، وكذلك نستطيع أن نقول: حساب الذكي غير حساب غيره .

وهذه بعض نمازج للموهبة في القرآن الكريم :

أولا الحكمة :

يُؤتِي الْحِكْمَةَ مَن يَشَاء وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُوْلُواْ الأَلْبَابِ (٢٦٩ سورة البقرة).

وَاذْكُرْنَ مَا يُتْلَى فِي بُيُوتِكُنَّ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ وَالْحِكْمَةِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ لَطِيفًا خَبِيرًا (٣٤ سورة الأحزاب)

وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ وَمَن يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ (١٢ سورة لقمان)

فَفَهَّمْنَاهَا سُلَيْمَانَ وَكُلًّا آتَيْنَا حُكْمًا وَعِلْمًا وَسَخَّرْنَا مَعَ دَاوُودَ الْجِبَالَ يُسَبِّحْنَ وَالطَّيْرَ وَكُنَّا فَاعِلِينَ (٧٩ سورة الأنبياء)

وَلُوطًا آتَيْنَاهُ حُكْمًا وَعِلْمًا وَنَجَّيْنَاهُ مِنَ الْقَرْيَةِ الَّتِي كَانَت تَّعْمَلُ الْخَبَائِثَ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْمَ سَوْءٍ فَاسِقِينَ (٧٤ سورة الأنبياء)

وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَآتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصْلَ الْخِطَابِ (٢٠ سورة ص)

ثانيا العلم :

وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ اللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكًا قَالُوا أَنَّى يَكُونُ لَهُ الْمُلْكُ عَلَيْنَا وَنَحْنُ أَحَقُّ بِالْمُلْكِ مِنْهُ وَلَمْ يُؤْتَ سَعَةً مِّنَ الْمَالِ قَالَ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ وَاللَّهُ يُؤْتِي مُلْكَهُ مَن يَشَاء وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ (٢٤٧ سورة البقرة)

فَوَجَدَا عَبْدًا مِّنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِنْ عِندِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا (٦٥ سورة الكهف)

فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِن قَبْلِ أَن يُقْضَى إِلَيْكَ وَحْيُهُ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا (١١٤ سورة طه)

فَفَهَّمْنَاهَا سُلَيْمَانَ وَكُلًّا آتَيْنَا حُكْمًا وَعِلْمًا وَسَخَّرْنَا مَعَ دَاوُودَ الْجِبَالَ يُسَبِّحْنَ وَالطَّيْرَ وَكُنَّا فَاعِلِينَ (٧٩ سورة الأنبياء)

وَلُوطًا آتَيْنَاهُ حُكْمًا وَعِلْمًا وَنَجَّيْنَاهُ مِنَ الْقَرْيَةِ الَّتِي كَانَت تَّعْمَلُ الْخَبَائِثَ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْمَ سَوْءٍ فَاسِقِينَ (٧٤ سورة الأنبياء)

موقف الإسلام من الموهبة والموهوبين :

لقد عني الإسلام أشد العناية بالموهوبين، واكتشاف مواهبهم وقدراتهم، ولم يقف عند ذلك، بل اهتم أيضا بتنمية مهارات الموهوبين وعمل على استخدامها فيما يعود على الأمة الإسلامية بالنفع، بل أفسح المجال لانطلاق تلك المواهب والقدرات الكامنة لدى أتباعه.

عناية الرسول صلى الله عليه وسلم بأصحاب المواهب

ومن صور اكتشاف النبي صلى الله عليه وسلم لمواهب الصحابة وقدراتهم ما يرويه أنس بن مالك قال: قال رسول الله) صلى الله عليه وسلم» :(أرحم أمتي بأمتي أبو بكر، وأشدهم في أمر الله عمر، وأصدقهم حياء عثمان وأقرؤهم لكتاب الله أبي بن كعب، وأفرضهم زيد بن ثابت، وأعلمهم بالحلال والحرام معاذ بن جبل، ألا وإن لكل أمة أمينا وإن أمين هذه الأمة أبو عبيدة بن الجراح» (رواه الحاكم في المستدرك على الصحيحين.

إن الناظر في سيرة السلف الصالح يرى الكثير من النماذج التي ظهر فيها تقديرهم لأصحاب المواهب والقدرات الخاصة، وتقديمهم على غيرهم من الناس حتى وإن كانوا أسن منهم .وهناك نماذج في تعامل السلف الصالح مع أصحاب المواهب، ومن تلك **النمـــاذج**

عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: «كان عمر يدخلني مع أشياخ بدر، فقال بعضهم: لم تدخل هذا الفتى معنا ولنا أبناء مثله؟ فقال إنه ممن قد علمتم. قال: فدعاهم ذات يوم ودعاني معهم. قال: وما رأيته دعاني يومئذ إلا ليريهم مني. فقال: ما تقولون في {إذا جاء نصر الله والفتح. ورأيت الناس يدخلون في دين الله أفواجا} حتى ختم السورة .فقال: بعضهم أمرنا أن نحمد الله ونستغفره إذا نصرنا وفتح علينا، وقال بعضهم: لا ندري أو لم يقل بعضهم شيئا. فقال لي يا ابن عباس أكذلك قولك؟ قلت: لا. قال فما تقول؟ قلت: هو أجل رسول الله) صلى الله عليه وسلم (أعلمه الله له {إذا جاء نصر الله والفتح} فتح مكة فذاك علامة أجلك {فسبح بحمد ربك واستغفره إنه كان توابا} قال عمر ما أعلم منها إلا ما تعلم». (صحيح البخاري

وهناك الكثير من النماذج سواء في القرآن الكريم أو السنة المطهرة وكذلك سيرة السلف الصالح يتضح من خلالها الاهتمام بأصحاب القدرات والمواهب الخاصة لو أردنا أن نحصيها لطال بنا المقام، بل ربما استعصى وشق ذلك علينا.

نماذج من الموهوبين المسلمين :

في عصر الإسلام الأول :

١- عمر بن الخطاب : المعلم الذي صحح مفاهيم الحياة وأفرغ عليها نورا من روحه وكساها عظمة من سلوكه وكان للمتقبن إماما

٢- خالد بن الوليد العقلية الحربية

٣- زيد بن ثابت جامع القرآن

لاحقا:

أبو الأسود الدؤلي

أبو الأسود الدؤلي (١٦ ق.هـ. - ٦٩ هـ) ظالم بن عمرو بن سفيان بن جندل بن يعمر بن حلس بن نفاثة ابن عدي بن الديل بن بكر الديلي , ولد في الكوفة ونشأ في البصرة, من سادات التابعين وأعيانهم، يعتبر أول من وضع علم النحو, وشكّل المصحف. صحب الإمام علي بن أبي طالب، وشهد معه وقعة صفين. وهو ملك النحو. فهو أول من ضبط قواعد النحو، فوضع باب الفاعل، المفعول به، المضاف وحروف النصب والرفع والجر والجزم. حياة أبي الأسود الدؤلي بالتفصيل

هو من وضع النقاط على الأحرف العربية. بأمر من الامام علي بن ابي طالب. ويقال أن من فعل ذلك تلميذه نصر بن عاصم. بأمر من الحجاج.

ويقال: الدؤلي، وفي اسمه ونسبه ونسبته اختلاف كثير. والديلي: بكسر الدال المهملة وسكون الياء المثناة من تحتها وبعدها لام، والدؤلي: بضم الدال المهمة وفتح الهمزة وبعدها لام، هذه النسبة إلى الدئل بكسر الهمزة، وهي قبيلة من كنانة، وإنما فتحت الهمزة في النسبة لئلا تتوالى الكسرات، كما قالوا في النسبة إلى نمرة نمري-بالفتح- وهي قاعدة مطردة، والدئل: اسم دابة بين ابن عرس والثعلب. وحلس: بكسر الحاء المهملة وسكون اللام وبعدها سين مهملة.

أبوالريحان محمد بن أحمد بيروني

أبوالريحان محمد بن أحمد بيروني عالم مسلم ولد في ضاحية كاث عاصمة خوارزم (أوزبكستان) في شهر سبتمبر حوالي سنة (٣٢٦هـ،٩٧٣م رحل إلى جرجان في سن ال٢٥ حوالي ٣٨٨هـ ٩٦٢ م حيث التحق ببلاط السلطان أبو الحسن قابوس بن وشمجير شمس المعالي ونشر هناك أولى كتبه وهو الآثار الباقية عن القرون الخالية وحين عاد إلى موطنه الحق بحاشية الأمير ابي العباس مأمون بن مأمون خوارزمشاه الذي عهد إليه ببعض المهام السياسية نظرا لطلاقة لسانه وعند سقوط الإمارة بيد محمود بن سبكتكين حاكم عزنةعام٤٠٧هـ الحقه مع طائفة من العلماء إلى بلاطه ونشر ثاني مؤلفته الكبرى تحقيق ما للهند من مقولة مقبولة في العقل أو مرذولة كما كتب مؤلفين آخرين كبيرين هما القانون المسعودي التفهيم لأوائل صناعة التنجيم توفي سنة ٤٤٠هـ،١٠٤٨م) وأطلق عليه المستشرقون تسمية بطليموس العرب.

علوم البيروني

كان عالم رياضيات وفيزياء وكان له أيضا اهتمامات في مجال الصيدلة والكتابة الموسوعية والفلك والتاريخ. سميت فوهة بركانية على سطح القمر باسمه إلى جانب ٣٠٠ اسم لامعا تم اختياره لتسمية الفوهات البركانية على القمر ومنهم الخوارزمي وأرسطو وابن سينا [١]. ولد في خوارزم التابعة حاليا لأوزبكستان والتي كانت في عهده تابعة لسلالة السامانيين في بلاد فارس درس الرياضيات على يد العالم منصور بن عراق (٩٧٠ - ١٠٣٦) وعاصر ابن سينا (٩٨٠ - ١٠٣٧) وابن مسكوويه (٩٣٢ - ١٠٣٠) الفيلسوفين من مدينة الري الواقعة في محافظة طهران. تعلم اللغة اليونانية والسنسكريتية خلال رحلاته وكتب باللغة العربية والفارسية. البيروني بلغة خوارزم تعني الغريب أو الآتي من خارج البلدة، كتب البيروني العديد من المؤلفات في مسائل علمية وتاريخية وفلكية وله مساهمات في حساب المثلثات والدائرة وخطوط الطول والعرض، ودوران الأرض والفرق بين سرعة الضوء وسرعة الصوت،هذا بالإضافة إلى ما كتبه في تاريخ الهند [٢].اشتهر أيضا بكتاباته عن الصيدلة والأدوية كتب في أواخر حياته كتاباً أسماه "الصيدلة في الطب" وكان الكتاب عن ماهيات الأدوية ومعرفة أسمائها.

أهم كتبه

- **تحقيق ما للهند من مقولة مقبولة في العقل أو مرذولة** تحقيق دكتور إدوارد سخاو من جامعة برلين .
- **الاستيعاب في تسطيح الكرة**
- **التعليل بإجالة الوهم في معاني النظم**
- **التفهيم لأوائل صناعة التنجيم** على طيق المدخل وهو علم يبحث عن التدرج من أعم الموضوعات إلى اخصها ليحصل بذلك موضوع العلوم المندرجة تحت ذلك الأعم ولما كان أعم العلوم موضوعا العلم الإلهي جعل تقسيم العلوم من فروعه ويمكن التدرج فيه من الأخص إلى الأعم على عكس ما ذكر لكن الأول أسهل وايسر وموضوع هذا العلم وغايته ظاهر
- **تجريد الشعاعات والأنوار**
- **الجماهر في معرفة الجواهر**

قام البيروني في هذا الكتاب بوصغ الجواهر والفلزات وهو من أوائل من وضع الوزن النوعي لبعض الفلزات والأحجار الكريمة وذكر أن الكثير من الجواهر الثمينة متشابهات في اللون وقد وصف الأحجار الكريمة مثل الياقوت واللؤلؤ والزمرد والألماس والفيروز والعقيق والمرجان والجست وهو الكوارتز وغيرها من الأحجار الكريمة وذكر أيضا الفلزات مثل الزئبق والذهب والفضة والنحاس والحديد والرصاص.

- **التنبيه في صناعة التمويه**
- **الآثار الباقية عن القرون الخالية** في النجوم

والتاريخ مجلد وهو كتاب مفيد ألفه لشمس المعالي قابوس وبين فيه التواريخ التي يستعملها الأمم والاختلاف في الأصول التي هي مباديها ويبرون بالباء والنون بلد بالسند كما في عيون الأنباء وقال السيوطي هو بالفارسية البراني سمي به لكونه قليل المقام بخوارزم وأهلها يسمون الغريب بهذا الاسم وهذا الكتاب تحقيق سخاو أيضا

- **الإرشاد في أحكام النجوم**
- **الاستشهاد باختلاف الأرصاد** وقال أن أهل الرصد عجزوا عن ضبط أجزاء الدائرة العظمى بأجزاء الدائرة الصغرى فوضع ها التأليف لإثبات هذا المدعي
- **الشموس الشافية**
- **العجائب الطبيعية والغرائب الصناعية** تكلم فيه على العزائم والنيرنجيات والطلسمات بمايغرس به اليقين في قلوب العارفين ويزيل الشبه عن المرتابين.
- **القانون المسعودي** في الهيئة والنجوم ألفه لمسعود بن محمود بن سبكتكين (محمود الغزنوي) في سنة إحدى وعشرين وأربعمائة حذا فيه بطلميوس في المجسطى وهو من الكتب المبسوطة في هذا الفن
- **كتاب الأحجار**
- **مختار الأشعار والآثار**

- **كتاب استخراج الأوتار في الدائرة بخواص الخط المنحني فيها** تحقيق دكتور أحمد سعيد الدمرداش.

مصادر

١. دار الأرقم بن أبي الارقم، *باب السلف الصالح صدقوا ما عاهدوا الله عليه* - حكماء وعلماء وفلكيون وأدباء ومفكرون وخلفاء ومبدعون مسلمون

- كتاب البيروني للدكتور أحمد سعيد الدمرداش. طباعة دار المعارف (ج.م.ع)، رقم الايداع ١٩٨٠/٤٨٤٨
- القانون المسعودي للبيروني د إمام ابرهين أحمد مهرجان القراءة للجميع ١٩٩٥
- مجلة الوعي الإسلامي - وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية - دولة الكويت

بقلم الكاتب: عصام ضاهر

أبو بكر الرازي

أبو بكر محمد بن يحيى بن زكريا الرازي عالم وطبيب فارسي. (ح. ٢٥٠ هـ/٨٦٤ م - ٥ شعبان ٣١١هـ/١٩ نوفمبر ٩٢٣ م)، ولد في مدينة الري في خراسان ببلاد فارس. وهو **أحد أعظم أطباء الإنسانية على الإطلاق** كما وصفته زجريد هونكه في كتابها شمس العرب تسطع على الغرب حيث ألف كتاب الحاوي في الطب كان يضم كل المعارف الطبية منذ أيام الإغريق حتى عام ٩٢٥م وظل المرجع الرئيس في أوروبا لمدة ٤٠٠ عام بعد ذلك التاريخ درس الرياضيات والطب والفلسفة والفلك والكيمياء والمنطق والأدب.

في الري اشتهر الرازي وجاب البلاد وعمل رئيسا لمشفى له الكثير من الرسائل في شتى مجالات الأمراض وكتب في كل فروع الطب والمعرفة في ذلك العصر، وقد ترجم بعضها إلى اللاتينية لتستمر المراجع الرئيسية في الطب حتى القرن السابع عشر، ومن أعظم كتبه "تاريخ الطب" وكتاب "المنصور" في الطب وكتاب "الأدوية المفردة" الذي يتضمن الوصف الدقيق لتشريح أعضاء الجسم. هو أول من ابتكر خيوط الجراحة، وصنع المراهم، وله مؤلفات في الصيدلة ساهمت في تقدم علم العقاقير.وله ٢٠٠ كتاب ومقال في مختلف جوانب العلوم.

كتب الرازي الطبية

يذكر كل من ابن النديم والقفطي أن الرازي كان قد دون أسماء مؤلفاته في "فهرست" وضعه لذلك الغرض. ومن المعروف أن النسخ المخطوطة لهذه المقالة قد ضاعت مع

مؤلفات الرازي المفقودة. ويزيد عدد كتب الرازي على المائتي كتاب في الطب والفلسفة والكيمياء وفروع المعرفة الأخرى. ويتراوح حجمها بين الموسوعات الضخمة والمقالات القصيرة ويجدر بنا أن نوضح هنا الإبهام الشديد الذي يشوب كلا من "الحاوي في الطب" و"الجامع الكبير". وقد أخطأ مؤرخو الطب القدامى والمحدثون في اعتبار ذلك العنوانين كأنهما لكتاب واحد فقط، وذلك لترادف معنى كلمتي الحاوي والجامع.

تمت ترجمة كتب الرازي إلى اللغة اللاتينية ولا سيما في الطب والفيزياء والكيمياء كما ترجم القسم الأخير منها إلى اللغات الأوروبية الحديثة ودرست في الجامعات الأوروبية لا سيما في هولندا حيث كانت كتب الرازي من المراجع الرئيسية في جامعات هولندا حتى القرن السابع عشر. وهنالك قصة شهيرة تدل علي ذكاء الرازي هي (امره احد الخلفاء ببناء مستشفي في مكان مناسب في بغداد وفكر ووضع قطع لحم في عمود خشبي في اماكن كثيييرة في بغداد وكان يمر عليها لكي يري اي القطع فسدت وعندما عرف اخر قطعة فسدت امر ببناء المستشفي في هذا المكان لان جوه نقي خالي من الدخان والتراب لان المرضي يحتاجون الي هواء نقي خالي من الملوثات ومن ذلك الحدث اشتهر الرازي شهرة كبيرة بذكائة ومن المعروف انه كان يحب الشعر والموسيقي في صغرة وفي كبرة احب الطب.

كتاب "في الفصد والحجامة"

ألف جالينوس (١٣٠ م تقريبا- ٢٠٠ م تقريبا) كتابا في الفصد في ثلاثة مقالات، وخصص المقالتين الأولى والثانية من هذا الكتاب لمناقضة أرسطوطاليس من مدرسة الإسكندرية القديمة، القرن الرابع ق. م- القرن الثالث ق. م)، ثم تلاميذ أرسطوطاليس وكانوا جميعا يمنعون من الفصد، ظنا منهم بأنه يجلب المرض.

ذكر جالينوس في المقالة الثالثة ما يراه من العلاج بالقصد. وكان الرازي يؤمن بأن القصد مفيد لعلاج بعض الأمراض. قرأت كتاب الرازي "في الفصد والحجامة" أربع عشرة مقالة- بحثا عن تجربة المقارنة التي دونها في مذكراته الخاصة "الحاوي في الطب"، وكنت قد نشرت عنها كلمة وجيزة وملخصها "أن الرازي قسم عددا من المرضى المصابين بمرض السرسام (التهاب سحائي) إلى مجموعتين. ثم فصد جميع أفراد المجموعة الأولى وترك أفراد المجموعة الثانية بدون فصد، يقول: "وتركت متعمدا جماعة استدني بذلك رأيا" ولم أعثر على هذه التجربة الشيقة في كتاب "الفصد والحجامة" ولكني كوفئت بمعلومات جديدة، لم يسبق نشرها، عن الرازي، حيث يقول: "وقد كان بمدينة مصر رجل بغدادي يتصرف في خدمة السلطان. وكان يلزمني تدبيره، وسنه يومئذ نيف وسبعون سنة. كنت أفصده في كل خمسة وعشرين يوما وما يقرب منها، في جميع الأزمنة واحتمال زيارة الرازي هذا الشيخ المسن في مصر أكثر من احتمال توجه هذا المريض مرة في خمسة وعشرين يوما إلى مدينة الري أو إلى بغداد. ومن الطريف أن يقول الرازي في كتاب "في الفصد والحجامة": "وخبرني بعض من كنت أتعلم عنده الفصد أنه عسر عليه إخراج عرق امرأة، فنهرها وزجرها ولكمها

فبرزت عروقها ففصدها للوقت، واعتذر إليها وأخبرها بحيلته". كما يقول في نفس الكتاب: "وأخبرني من كنت أقرأ عليه أن المأمون افتصد. فلما أق وقت التثنية عسر خروج الدم، فأحضر المتطببين، فكل أشار بما لم يقبله. وحضر المجلس من ضمن خروج الدم بأسهل الوجوه، بعد أن يزول من حضر. فلما زالوا امتص العروق، فأنزل في فمه في الوقت".

وإذا أمعنا النظر في قول الرازي: "وأخبرني من كنت أقرأ عليه أن المأمون افتصد"ثم قوله"وخبرني بعض من كنت أتعلم عنه الفصد" لا ستدللنا على أن الرازي درس الطب على أستاذ طيب، ولكنه تعلم الفصد عند فصاد من غير الأطباء، ممن كانوا يمارسون "أعمال الطب الجزئية".

يقول الرازي في هذا الكتاب أيضا "وقد رأيت بمدينة السلام رجلا من ولد أحمد بن عبد الملك الزيات وسنه نيف، وأربعون سنة. وكان من قصافة البدن وصفرة اللون على غاية. وكان يعرض له في كل شهر أو ما زاد قليلا أن يحمر جسمه ويختنق كأن نفسه تميط، حتى يلجأ إلى الفصد. وكان يخرج من الدم قدر خمسة عشر درهما كيلا، فكان يأنس بالراحة في الوقت. وكان الذي يعرض لهذا احتراف الدم لا كثرته. وأيضا كان هذا الرجل قد قرأ كثيرا من كتب جالينوس على معلم، ولم تكن له دربة ولا خدمة". وتدلنا هذه القصة على اسم طبيب معاصر للرازي، لم يقرن دراسة العلم بالعمل، فبقي متخلفا في مهنته. فهذا طبيب من أطباء القرن الرابع الهجري عرفنا الرازي به وبمدى تعلمه صناعة الطب.

يقول الرازي في كتاب "المرشد أو الفصول": "ليس يكفي في أحكام صناعة الطب قراءة كتبها. بل يحتاج مع ذلك إلى مزاولة المرضى. إلا أن من قرأ الكتب ثم زاول المرضى. يستفيد من قبل التجربة كثيرا. ومن زاول المرضى من غير أن يقرأ الكتب، يفوته ويذهب عنه دلائل كثيرة، ولا يشعر بها البتة. ولا يمكن أن يلحق بها في مقدار عمره، ولو كان أكثر الناس مزاولة للمرضى ما يلحقه قارئ الكتب مع ادنى مزاولة، فيكون كما ذكر الله عز وجل: (وكأين من آية في السموات والأرض يمرون عليها وهم عنها معرضون) (سورة يوسف آية١٠٥).

توصيف وتوظيف الموهبة الإسلامية

أولا : موهبة نافعة دائما:

١. في العلم : البحث العلمي – المبتكرات – حلول المشاكل .
٢. في الرياضة : ركوب الخيل – السباحة – الكرة – مسابقات السيارات – الرماية – رمي القوس.
٣. في الفن (أحيانا مفيدة) : الفن التشكيلي – التمثيل – الإنشاد.

ثانيا : موهبة مضرة :

توظيف الموهبة في أعمال غير شرعية : السرقة – القتل – النصب و الإحتيال.

الأسباب المؤدية لذلك :

١. فشل التربية الإجتماعية و التوافق الأسري
٢. التربية الدينية غير كافية
٣. فقدان الثقة في العدالة الإجتماعية

طرق العلاج :

١. التربية الدينية السليمة في مراحل الطفولة المبكرة : الإلمام و المعرفة بالحدود (الربا – الزنا – السرقة – قطع الطريق) \ الإلمام بفقه العبادات.
٢. الثقة في الحصول على مكان في المجتمع وفقا لقدراته الذهنية و العقلية.

التوظيف :-

كيفية الإستفادة من الموهبة : عن طريق وضع الشخصية المناسبة في المكان المناسب و هذا أخطر ما في الموضوع

المصادر

٠ دار الأرقم بن أبي الارقم، *باب السلف الصالح صدقوا ما عاهدوا الله عليه* ـ حكماء وعلماء وفلكيون وأدباء ومفكرون وخلفاء ومبدعون مسلمون

- **كتاب البيروني للدكتور أحمد سعيد الدمرداش. طباعة دار المعارف (ج.م.ع)، رقم الايداع ١٩٨٠/٤٨٤٨**
- **القانون المسعودي للبيروني د إمام ابرهين أحمد مهرجان القراءة للجميع ١٩٩٥**
- **مجلة الوعي الإسلامي ـ وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية ـ دولة الكويت بقلم الكاتب: عصام ضاهر**
- **خالد محمد خالد (خلفاء الرسول – رجال حول الرسول)**

الفصل الثالث: أحد أعظم أطباء الإنسانية على الإطلاق، صفحة ٢٤٣، الترجمة العربية، الطبعة الثامنة، دار الجيل" بيروت"، شمس العرب تشرق على الغرب، زجريد هونكة

فعالية العلاج السلوكي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى العسر القرائي

إعداد

د / مصطفى ابوالمجد سليمان مفضل

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

الأطفال ذوو العسر القرائى غالبا ما تنقصهم المعرفة لما هو متوقع منهم فى المواقف الاجتماعية مما يظهر ليهم كفاءة إجتماعية منخفضه ، وهدفت الدراسة الحالية التعرف على فعالية برنامج مبنى على فنيات العلاج السلوكى لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الاطفال ذوى العسر القرائى ، وقد بلغت عينة الدراسة (٥٢) طفلا من أطفال رياض الأطفال ذوى العسر القرائى منخفضى الكفاءة الإجتماعية تتراوح اعمارهم ٤-٦ سنوات بمتوسط عمرى (٤،٧) وإنحراف معيارى (٠،٤٨) ، وقد تم استخدام إختبار الكشف المبكر للعسر القرائي (عبدالرقيب البحيرى ،جابر عبدالله :٢٠٠٤) ، مقياس سلسون المعدل لذكاء الأطفال والكبار (عبدالرقيب البحيرى ،مصطفى ابوالمجد :٢٠٠٦) ، مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال (إعداد الباحث) ، برنامج العلاج السلوكى المقترح (إعداد الباحث) .

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعه الضابطه على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية فى القياس القبلى . بينما وجدت فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعه الضابطه على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية فى القياس البعدى وذلك لصالح المجموعه التجريبية وهذا يؤكد فعالية برنامج العلاج السلوكى المعد فى الدارسة الحالية فى تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال المجموعه التجريبية . كما وجدت فروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية فى القياسين البعدى والتتبعى لصالح القياس التتبعى إلا إن هذه الفروق لم تصل

الى مستوى الدلاله الاحصائية ممايدل على استقرار فعاليـــة برنـــامج العـــلاج السلوكى المعد فى الدراسة الحالية فى تنمية الكفـــاءة الاجتماعيـــة لـــدى عينـــة الدراسة .

Effectiveness of Behavioral Therapy in Developing Social Competence of Dyslexia Children

Submitted By
Mostafa A.Soliman Mofadal
Lecture at Dep of Mental Hygiene
Faculty of Education
South Valley Univ

Dyslexia children often lack knowledge of what is Predicted in social situations and this refers of their low level of Social Competence. the Present study owned at identifying the Effectiveness of Behavioral Therapy in Developing Social Competence of Dyslexia Children. The Sample consisted of 52 kindergarten children with Dyslexia and low of Social Competence. Their ages were between 4-6 years (M=4.7 , SD=0.48) .Different instruments were used :Early Dyslexia identifying Test(Abdelraqeeb Elbehery &Gaber Abd allah , 2004) Slasson adapted Scale of children &Young Intelligence (Abdelraqeeb Elbehery &Mostafa Soliman , 2006) Social Competence Reating Scale children test (The Researcher) the Suggested Behavioral Therapy Programme (The Researcher).

Results showed that there are no statistical significant and differences between degrees of experimental and control groups children on Social Competence Rating Scale in the pree measurement, whereas statistical significant and differences between degrees of experimental and control groups children on Social Competence Rating Scale in the post measurement for the experiment al group. This affirms the effectiveness of the behavioral therapy programmers prepared in the present study in developing Social

Competence of the experiment al group . In addition, there are differences between degrees of experimental group children on Social Competence Rating Scale in the post and follow-up measurement but these differences were not significant statistically and this refers to reliability of the effectiveness of the behavioral therapy programmers prepared in the present study

فعالية العلاج السلوكي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى العسر القرائي

إعداد

د / مصطفى ابوالمجد سليمان مفضل

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

المقدمة:

إن العناية بذوي الاحتياجات الخاصة بات مقياسا لتقدم الأمم وتحضرها وسمة من سماتها الإنسانية والأخلاقية خاصة في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل وما يترتب على هذا التقدم من تعقد الحياة بمختلف جوانبها المادية والاجتماعية.

وتعتبر مرحلة الطفولة من المراحل المهمة في حياة الإنسان لان ما قد يحدث فيها من اضطرابات أو إعاقات في مسار النمو يصعب علاجها فيما بعد ، مما يؤثر على الإطار العام للشخصية لذلك فقد لاقت الطفولة اهتماما كبيرا على مر العصور (سهير توفيق :١٩٩٦ ، ٣) .

وتمثل إحدى مؤشرات حضارة الأمم في مدى العناية والاهتمام الذي توليه للأطفال بمختلف فئاتها ويتركز هذا في مدى ما تقدمه من عناية واهتمام للأطفال بصفة عامة والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة لان إهمال هذه الفئة يؤدى إلى تعرضهم للمزيد من المشكلات التي تضاعف من إعاقتهم ومن هنا يلزم التدخل الارشادى والعلاجي لمواجهة المشكلات التي تترتب على الإعاقة (عادل عبدالله : ٢٠٠٢ ، ٣٦٩)

وتعتبر صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة ، بل إنها تعد من أكثر تلك الفئات عددا وهى كإعاقة تستمر مدى الحياة وقد يصاحبها بعض المشكلات الأخرى في الإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي والتنظيم الذاتي وهى المشكلات التي لا تمثل في حد ذاتها أي صعوبة من صعوبات التعلم ، إلا إن وجودها يعد أمرا خطيرا يؤدى إلى تفاقم ما يتعرض له من مشكلات (عادل عبدالله : ٢٠٠٥ ، ١٩٥) .

ولذلك نجد العالم يولى اهتماماً كبيراً بالأطفال ذوى صعوبات التعلم عامة وذوى العسر القرائي *Reading Disabilities* أو *Dyslexia* بصفة خاصة ، ويجب أن نولى اهتماماً أكثر بذوي العسر القرائي لأن مشكلة إجادة القراءة والكتابة تتوقف عليها تحصيل اللغة وكذلك المواد الدراسية الأخرى ، ومن ثم إذا لم تشخص وتعالج حالة العسر القرائي فإنها تكون بؤرة توتر تتراكم حولها المشكلات الدراسية والنفسية وسوء التكيف داخل المدرسة والمجتمع ، ويسبب هؤلاء الأطفال حيرة للآباء والمعلمين .

وعلى الرغم من إن العسر القرائي عرف بالدرجة الأولى على انه صعوبات تعلم أكاديمية إلا أن الكثير من المربين يرون إن صعوبات التعلم ذات أثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية وانطلاقا من هذا الاهتمام بمثل هذه الآثار والأبعاد التي تتداعى لتدور حول مشكلات وصعوبات السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوى العسر القرائي يرى الكثير من الباحثين انه لا يكفى التعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الاجتماعية المترتبة على هذه الصعوبات (*Kavale&Fornes:1996, 55*) .

وتعد دراسة السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوى العسر القرائي من الموضوعات المهمة ، لان هذا النمط من السلوك يرتبط بحياة الطفل وتنشئته الاجتماعية ويؤثر في حياته الاجتماعية بصفه عامه وحياته فى حجرة الدراسة بصفة خاصة لأنه في هذه المرحلة يكتسب مختلف المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات الأساسية اللازمة لتكوينه كإنسان .

حيث تؤثر صعوبات القراءة (العسر القرائي) على الأقل فى ٨٠ ٪ من مجتمع ذوى صعوبات التعلم *(Lerner,1989,14)* . ويذكر" كيرك وكالقانت " أن نسبة ٧٠ ٪ من الذين يعانون من صعوبات تعلم في المواد الأكاديمية ترجع إلى صعوبات تعلم في القراءة *(Kirk&Chalfant,1984,169)* .

ويشير " سـميث وآخـرون " *(Smith , et al.,2004)* أن للعـسر القرائي تأثير على الجوانب والعمليات المعرفية مستمر حتى مرحلة الشباب وان هذا التأثير ليس مقتصرا على الجوانب الأكاديمية ولكن يؤثر على جميع أمـور الحياة اليومية بما فيها التفاعل الاجتماعي .

وتلعب الكفاءة الاجتماعية دورا مهما في العملية التعليمية لدى الأطفـال ذوى العسر القرائي في مرحلة الحضانة ، حيث النقص في الكفاءة الاجتماعيـة يظهر لديهم مشكلات سلوكيه منها نقـص الانتبـاه ، والقلـق ، والانـسحاب ، والحركة الزائدة ، وهذه المشكلات تصل نسبتها لدى ذوى العسر القرائـي إلـى حوالي ٢٠% بينما لدى العاديين ٥% ولذلك ينبغي الاهتمـام بتنميـة الكفـاءة الاجتماعية لدى ذوى صعوبات التعلم عامـة وذوى العـسر القرائـي خاصـة (*Vaughn & Haager,1994,260*) .

ويؤكـد علـى ذلـك كـلا مـن مـاك كـوين وإيميـرى *(McQueen&Emery,2003)* في أن الأطفال ذوى العسر القرائي يظهـرون العديد من المشكلات فى الجوانب الاجتماعية والأكاديمية والـسلوكية ، والتـي تؤثر سلباً على الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات لديهم ، وأنهم في حاجـة إلـى برامج تدخليه لتنمية الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات لديهم مما يؤثر سلبا علـى توافقهم الاجتماعي .

وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه من خـلال إعـداد برنـامج يعتمد على بعض فنيات العلاج السلوكي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفـال ذوى العسر القرائي .

مشكلة الدراسة :

رغم الاهتمام المتزايد في الآونة الأخيرة بذوي الاحتياجات الخاصـة فإننا في مصر ما زلنا لانولى اهتماما علميا بذوي صعوبات التعلم بصفة عامـة وذوى العسر القرائي بصفه خاصة ، لان العـسر القرائـي يعـد مـن أهـم الصعوبات التي تواجه الأطفال ، لأنه يرتبط بـه تحـصيل المـواد الدراسـية الأخرى .

ونظرا لتزايد حجم مشكلة ذوى العسر القرائي مقارنة بمشاكل الإعاقات الأخرى حيث تنتشر في اليابان بنسبة ١% وفى السويد وألمانيا بنسبة ٨% وفى الأرجنتين بنسبة ١٤% وفى استراليا بنـسبة ٢٢% وفـى الولايـات المتحـدة

الأمريكية بنسبة ١٥ % *(Thomton,2001,9)* وفى صعيد مصر توصل (عبدالرقيب البحيرى وجابرعبدالله ، ٢٠٠٦) إلى أن نسبة انتشار العسر القرائي لدى الأطفال الذكور ٢١،٠٥ % ولدى الإناث ٢٠،٩٥ % .

والعسر القرائي أمام تزايد نسبة انتشاره من الممكن أن يؤدى إلى مشكلات متعددة في الجوانب الشخصية أو الاجتماعية مثل تدنى الكفاءة الاجتماعية وتدنى مفهوم الذات واضطراب السلوك والشعور بالانعزال .

وهذا ما أكدته دراسة بورسوك (*Bursuck ,1989,190*) التي توصلت إلى أن العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القراءة لديهم صعوبات اجتماعيه في المنزل وفى المدرسة تؤدى إلى العديد من المشاكل الاجتماعية ، من شانها التأثير على التكيف الاجتماعي والانجاز الاكاديمى لديهم .

وأوصت دراسة كلا من ماك كاى وكيزا (*McCay & Keyes,2002*) بضرورة زيادة التفاعلات الاجتماعية لدى ذوى صعوبات التعلم حتى يرتفع لديهم مستوى الكفاءة الاجتماعية .

حيث توصلت العديد من الدراسات (*McConnell & Odom, 1999., Tova, et al., 2000. , Taylor, et al., 2000., Megan & Christine,2008*) إلى أن معلمي أطفال ما قبل المدرسة ذوى العسر القرائي اشارو إلى هؤلاء الأطفال لديهم العديد من المشكلات من أهمها انخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية ، التي تؤثر على العملية التعليمية لديهم وتؤثر بالسلب على توافقهم الاجتماعي مع معلميهم ومع الأقران مقارنة بالأطفال العاديين .

وأمام هذا الانخفاض الذي أشارت إليه الدراسات في الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى العسر القرائي أوصت دراسة شيرين (*Shireen , 2006*) بتقديم بعض الأنشطة والتدريبات التي من شانها رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى العسر القرائي .

وأيدت ذلك دراسة لوبو ووينسلر (*Lobo & Winsler,2006*) في ضرورة تقديم برامج تدريبية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة منخفضي الكفاءة الاجتماعية ، ورأت انه وجدت فاعلية لبرنامج تدريبي يعتمد على استخدام الرقص والحركة الإبداعية لرفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .

وفى نفس السياق أشارت دراسة هيبرت وآخــرون (*Hebert, et al ,2006*) إلى أن الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة يتميزون بانخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية مما يؤثر على علاقتهم بالأقران فتظــل متــوترة واقترحــت برنامج تدخلي لإزالة هذا التوتر يعتمد على بعض المهارات السلوكية .

كما أوصت دراسة هيدا وليزا (*Hedda & Lisa, 2008*) بــضرورة الاهتمام بتنمية الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية لــدى ذوى صــعوبات التعلم من اجل توفير الدعم الاجتماعي لهم والاستمرار في دراستهم .

في ضوء العرض السابق وما أشارت إليه بعض الدراسات من ارتفاع نسبة انتشار العسر القرائي سواء في المجتمعات العربية أو الأجنبية وما أشارت إليه بعــض الدراســات (*McConnell & Odom, 1999., Tova, et al., 2000. , Taylor, et al., 2000., Megan & Christine,2008*) مــن انخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى العسر القرائــي ، ومــا أوصت به بعض الدراسات (*Shireen , 2006. , Lobo & Winsler,2009 ., Hedda & Lisa, 2008 ., Hebert, et al ,2006*) من ضرورة التدخل مع الأطفال ذوى العسر القرائي لرفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لديهم .

مما سبق يتضح أن الأطفال ذوى العسر القرائي لديهم انخفــاض فــي الكفاءة الاجتماعية وهذا الانخفاض من شأنه التأثير على تقــدمهم الأكــاديمي ، وتؤدى إلى عزوفهم عن الدراسة وعن التواصل مع الأقران سواء فــي حجــرة الدراسة أو في المنزل ، مما يؤدى بالطفل إلى أن يصبح عرضــه للمــشكلات النفسية ، ومن هنا سعت الدراسة الحالية إلى محاولة التدخل مع الأطفــال ذوى العسر القرائي منخفضي الكفاءة الاجتماعية لرفع مستوى الكفــاءة الاجتماعيــة لديهم ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي :

ما فعالية برنامج تدريبي يستند إلى منحى العلاج السلوكي فــي تنميــة الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى العسر القرائي ؟

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من عدة اعتبارات :

١- الموضوع الذي تتصدى له الدراســة وهــو انخفــاض مــستوى الكفــاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى العسر القرائي حيث أشارت العديد من الدراســات (*McConnell & Odom, 1999., Tova, et al., 2000. , Taylor, et*

al., 2000., Megan & Christine,2008) إلى أن استمرار تدنى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى العسر القرائي من شأنه أن يؤدى إلى مشكلات أكاديمية ونفسية وسلوكية ، ومشكلات مع الأقران.

٢- تلقى الضوء على بعض أساليب العلاج السلوكي التي من الممكن أن تساعد في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى العسر القرائي لتوفير الدعم الاجتماعي لهم للتقليل من المشكلات التي تنجم عن انخفاض مستوى الكفاءة لديهم (*Hebert, et al Shireen , 2006. , Lobo & Winsler,2009 .,* *.,* *Hedda & Lisa, 2008 ,2006*) .

٣- تعد هذه الدراسة محاولة تطبيقية من خلال تصميم برنامج تدريبي يعتمد على بعض فنيات العلاج السلوكي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى العسر القرائي قد يفيد المتخصصين في مجال صعوبات التعلم بصفة عامة وذوى العسر القرائي بصفة خاصة .

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي يستند إلى منحى العلاج السلوكي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى العسر القرائي .

مصطلحات الدراسة:

١- العسر القرائي ... *Dyslexia*

تعرف الرابطة القومية العسر القرائي *International-Dyslexia-Association(IDA)* بأنه " اضطراب لغوى يتمثل في صعوبات فك رموز الكلمة والذي يعكس نقص التشغيل الصوتي (العملية الصوتية) *Phonological-Processing* و يكون أداء التلميذ فيه أدنى من عمره الزمني والعقلي ، وهذا لا يرجع إلى إعاقات حسية ". والعسر القرائي يشمل مشكلات القراءة والكتابة والتهجي والاستماع *(Nelson,2001,2)* .

ويعرف (عبدالرقيب البحيرى ، جابر عبدالله ، ٢٠٠٦) العسر القرائي إجرائياً بأنه قصور فى القراءة والكتابة والاستماع (قصور فى المهارات الصوتية ، التمييز الصوتي ، تحليل الأصوات وتذكر الحروف وأصواتها) والذي يؤدى إلى انخفاض تحصيل الأطفال ويجعله أدنى من مستوى عمرهم

وذكائهم وهذا القصور لا يرجع لإعاقات عقلية أو عضوية أو انفعالية أو حرمان ثقافي .

ويتبنى الباحث تعريف (عبدالرقيب البحيرى ، جابر عبدالله ، ٢٠٠٦) نظرا لاستخدام المقياس الخاص بهما في تحديد الأطفال ذوى العسر القرائي .

١- الكفاءة الاجتماعية.... *Social Competence*

يعرف فوستير *(Foster , 2000, 14)* الكفاءة الاجتماعية على أنها المجموع الكلى للمعرفة والمهارات والاتجاهات التي تساعد الفرد على أداء المهام وحل المشكلات في مجال محدد، وتعكس السلوكيات الاجتماعية والمهارات اللازمة للسلوك على نحو ملائم في الحياة اليومية .

ويعرفها الباحث إجرائيا على أنها " امتلاك الفرد لبعض المهارات الاجتماعية المعينة والتي تمكنه من التواصل الايجابي الفعال مع الآخرين وتتضمن هذه المهارات مهارة حل المشكلات ومهارة الوعي الاجتماعي ومهارة الضبط الذاتي والمهارات الاجتماعية والتي تمكن الفرد من التفاعل والتعامل بشكل إيجابي مع البيئة المحيطة ويتم تقديرها إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذوى العسر القرائي على مقياس الكفاءة الاجتماعية المعد في الدراسة.

٢- العلاج السلوكي... *Behavioral Therapy*

يعرف (عبد الستار إبراهيم، ١٩٩٤: ص٣٥) العلاج السلوكي بأنه شكل من أشكال العلاج يهدف إلي تحقيق تغيرات في سلوك الفرد تجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر إيجابية وفاعلية، ويهدف العلاج السلوكي لتحقيق هذا الهدف بالحقائق العلمية والتجريبية في ميدان السلوك.

ويعتبر العلاج السلوكي شكل من أشكال العلاج النفسي ، ويعتمد علي نظريات التعلم ، ويفترض أن الاضطراب هو ناتج خاطئ عن طريق الاشتراط *Conditionioning* وهذا النوع يهدف إلي إزالة الاضطراب من خلال فك الاشتراط *CO- Denditioning* ثم إعادة الاشتراط *Re- Conditionioning* ، (وليام كرين، ١٩٩٦،٦١) .

ويعرف الباحث برنامج العلاج السلوكي إجرائياً :بأنه هو البرنامج الذي سوف يتم تطبيقه علي الطفل بمساعدة المعلمة وهو عبارة عن مجموعة

سلوكيات مرغوبة مثل تنمية المهارات الاجتماعية ، والتفاعل مـــع الأشـــخاص ،والتعليم بالتقليد ، النمذجة ، التسلسل ،والتدريب بهدف تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى العسر القرائي عينة الدراسة

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري ...

١- الكفاءة الاجتماعية *Social Competence:*

مفهوم الكفاءة الاجتماعية

تعد "الكفاءة الاجتماعية" واحدة من أكثر المفاهيم شـــيوعاً فـــي مجـــال العلوم السلوكية، إلا أنها تعتبر من المفاهيم الخلافية التي أثـــارت جـــدلاً كبيـــراً حولها، نظراً لتداخلها الشديد مع مفاهيم أخرى قريبة الصلة كـــ (مفهوم الـــذكاء الاجتماعي ، والمهارات الاجتماعية ، والذكاء الانفعالي والتوافـــق الاجتمـــاعي والتو كيدية وغيرها من المفاهيم الأخرى)٠ مما جعل الكثير من الباحثين الـــذين ارتادوا مجال البحث حولها لم يستطيعوا تناولها منعزلة عن تلك المفاهيم دونمـــا المرور بأرضها – باعتبارها أداة تقييميه للحكم على مـــدى نجـــاح الفـــرد فـــى اكتساب مهارة معينة – مما أحدث نوعاً من الخلط بينها وبين هذه المفاهيم رغم انتظامها تحت مظلة مفهوم آخر أوسع وأشـــمل وهـــو "التوافـــق الاجتمـــاعي" *Social Adjustment*٠

وكما جاء فى أحمد عبد المـــنعم الغـــول (١٩٩٣) ذلـــك أن التوافـــق الاجتماعي الذي تعكسه الشخصية الجذابة يعد شكلاً من أشـــكال التـــأثير الـــذي ينطوي على دلالات اجتماعية، وانفعالية وجدانية تحتاج بدورها إلى أداة قياســـية يمكن عن طريقها أن نقيس مدى التأثير الذي أحدثته هذه الشخصية ولهذا تعامل البعض مع "الكفاءة الاجتماعية" على أنها أحد مكونات الذكاء الاجتماعي والـــذي يعد سلوكاً مركباً يتكون من عدة مهارات (كالتعاطف والإدراك الاجتماعي) .

من هنا يمكن التعامل مع "الكفاءة الاجتماعية" على أنهـا "أداة أو حكـم تقييمي على مدى نجاح الفرد، أو ما حققه من اكتساب مهارة اجتماعيـة معينـة بصورة تعكس التوافق الإيجابي لهذا الفرد مع الآخرين وخصوصاً فى مواقـف الأداء الاجتماعي"٠

وفى هذا السياق عرف لافرنيير(*Lafreniere , 2000)* الكفـاءة الاجتماعية بأنها "القدرة على القيام بسلوكيات اجتماعية مناسبة تعزز التفـاعلات بين الأفراد دون أن تسبب أذى"٠

أهمية الكفاءة الاجتماعية ..

تعتبر الكفاءة الاجتماعية من ضمن متطلبات النمو الاجتماعي الايجابي للطفل ، حيث تؤدى الكفاءة دورا في إعطاء نتائج ايجابية من خـلال مـساعدة الطفل على النجاح الاجتماعي سواء في البيت و المدرسـة أو فـى المواقـف الاجتماعية المختلفة .

حيث أن قدرة الطفل على التفاعل بنجاح مع أقرانه سواء في المدرسـة أو في محيط الأصدقاء تعتبر سمه أساسية للنمو الاجتماعي الجيد ، وقد لاحـظ العديد من العلماء العلاقة البارزة بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق النفـسي فـي مرحلة الرشد (*Kimmel, 2002,21)* .

حيث أكد على ذلك رانك وفارس (*Rank &Phares ,2004, 240*) حيث أشارا الى ان نمو الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال والمـراهقين مـرتبط بشكل كبير بنتائج ايجابية في الحياة المستقبلية الخاصة بهم .

ويشير كينيث واخرون (*Kenneth , et al ,2001*) إلى أن تحقيـق الأفراد للكفاءة الاجتماعية يساعدهم على النجاح في المهام الاجتماعية المختلفـة وذلك عندما يلتحقون ببيئات اجتماعية وأكاديمية جديدة حيث أن الطفل عنـدما يلتحق برياض الأطفال تواجهه العديد من التحديات التي تحتـاج إلـى تـوافر مهارات معينه لديه تم اكتسابها في البيئة المحيطة ، وتعتبر من أفضل المهارات التي يجب أن نعد الطفل من خلالها لمواجهة هذه التحديات مهارة القدرة علـى الاتصال والقدرة على مواجهة المشكلات .

وتشير العديد من الدراسات إلى انه هناك علاقة ارتباطيه بين النقص في المهارات الاجتماعية والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية والصعوبات الأكاديمية والنمو الاجتماعي الانفعالي السلبي وبين الكفاءة الاجتماعية المنخفضة لدى الأطفال ، مما يدعم أهمية التدخل المبكر لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال (*McConnell & Odom, 1999., Tova, et al., 2000. , Taylor, et al., 2000., Megan & Christine,2008*) .

مما سبق يتضح أهمية الكفاءة الاجتماعية في كونها عاملا مهما في تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد ، ومع المحيطين به في المواقف الاجتماعية المختلفة ، كما أنها تعد الأساس اللازم والضروري لإحداث النمو الاجتماعي السليم وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للطفل في المستقبل .

طرق قياس الكفاءة الاجتماعية ...

تعد الكفاءة الاجتماعية من الجوانب المهمة فى شخصية الفرد ، ولقد تعددت التعريفات الخاصة بالكفاءة الاجتماعية ولهذا تعددت طرق القياس المستخدمة لتقييمها ، فمن المقاييس المختلفة التي استخدمت لقياس الكفاءة الاجتماعية مقاييس تقدير السلوك والمقاييس السيكومترية ، ومقاييس التفاعل الاجتماعي المباشر بالإضافة إلى ترشيحات الأقران والمعلمين وغيرها من الأساليب المختلفة مثل الملاحظة والمقابلة .

مقاييس التقدير...

يذكر (*Rebecca , 2009 , 14*) أن مقاييس التقدير تعتبر من أكثر المقاييس استخداما كما أنها تعتبر من أسس عملية التقييم الوظيفي للسلوك لان هذا النوع يعد واقعي في عملية القياس وغير مكلف إلى حد ما ، كما أن هذا النوع من المقاييس يعطى كمية وافره من المعلومات عن الحالة المقاسة ، كما أن مقاييس التقدير من الممكن أن تزودنا بأي معلومات أو استجابات نريد الحصول عليها تتعلق بالسمة المقاسة .

ومن أكثر مقاييس تقدير الكفاءة الاجتماعية المشهورة فى هذا المجال :

مقياس ماستون لتقييم المهارات الاجتماعية للصغار *Maston Evaluation Social Skills Young 1993* .

مقياس لاد وفورفليت لسلوك الطفل *Child Behavior Scale 1996*

.

مقياس قائمة سلوك الطفل من اعـــداد اكينـــاك وريـــسكورلا *Child Behavior Scale , Achenbach & Rescoral 2000* .

مقيـــاس جريـــشام والبـــوت *Social Skills Rating Scale , Gresham & Elliot , 1990* . ويعد هذا المقياس من أشهر المقـــاييس فـــى تقدير الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال .

الكفاءة الاجتماعية لدى ذوى العسر القرائي ....

تسعى معظم المؤسسات التعليمية بما فيها دور الحـــضانة إلـــى إعـــداد أفراد ناجحين فى المجتمع وهذا لن يكون إلا بتمتع هؤلاء الأفراد بدرجة كبيره من الكفاءة الاجتماعية .

والأطفال ذوى صعوبات التعلم بصفه عامـــة و ذوى العـــسر القرائـــي يختلفون عن نظرائهم العاديين في الجانب الاجتماعي من شخـــصياتهم ، وممـــا لاشك فيه أن معاناة الطفل ذوى الاحتياجات الخاصة من صـــعوبة فـــى عمليـــة التواصل الاجتماعي يؤثر بشكل كبير فى نمو الكفاءة الاجتماعية لديهم .

وهذا ما أكدتـــه دراســـة بورســـوك (*Bursuck ,1989,190*) التـــي توصلت إلى أن العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم فـــى القـــراءة لـــديهم صعوبات اجتماعيه فى المنزل وفى المدرسة تؤدى إلى العديـــد مـــن المـــشاكل الاجتماعية من شانها التأثير على التكيف الاجتماعي والانجاز الاكاديمى لديهم .

كما توصلت كلا من نوره وساره (*Norah & Sarah , 2001*) إلى انه توجد فروق في مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والكفاءة المدرســـية لـــدى الأطفال العاديين وذوى العسر القرائي .

وفى نفس السياق توصل كلا من مـــاك كـــاى وكيـــزا (*McCay & Keyes,2002*) من خلال فحص تطور الكفـــاءة الاجتماعيـــة فـــى الفـــصل الدراسي لدى أطفال المدرسة الابتدائية لدى مجموعات مختلفة من التلاميذ غيـــر العاديين وذوى صعوبات التعلم والمتخلفين عقليا المدمجين بالفصول العاديـــة ، توصلا إلى أن الأطفال العاديين يتمتعون بمستوى عالي من الكفاءة الاجتماعيـــة بينما يوجد انخفاض فى مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وذوى العسر القرائي .

كما توصلت دراسة دايسون (*Dyson , 2003*) الى ان الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم انخفاض فى مفهوم الذات الاكاديمى والكفاءة الاجتماعية .

والأطفال ذوى العسر القرائي لديهم قصور واضح في عمليات الإدراك الاجتماعي وهذا قد يكون راجعا إلى تدنى مستوى الكفاءة الاجتماعية لديهم مما يعكس تدنى في المهارات الاجتماعية (*Bauminger, et al ,2005*) .كما ان هؤلاء الأطفال يتميزون بانخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية وصعق العلاقات الاجتماعية وعدم القدرة على إقامة صداقات مع الآخرين (*Elly, 2005*) .

برامج تنمية الكفاءة الاجتماعية....

نظرا لأهمية الكفاءة الاجتماعية واعتبارها جانبا من جوانب الشخصية ، فقد ظهرت تدخلات عده لتحسين هذا الجزء من وظائف الفرد ، وقد اعتمدت برامج التدخل لتحسين الكفاءة الاجتماعية على المجالات المختلفة للكفاءة الاجتماعية (*Gresham , 2002 , 1031*) .

ولقد ظهرت العديد من البرامج التدخلية لتنمية الكفاءة الاجتماعية حيث توجد برامج تسمى ببرامج الممارسات العامة وبرامج تسمى ببرامج التدخلات الموجهة وبرامج الوقاية الشاملة ، وبرامج التدريب على المهارات الاجتماعية .

تعتبر برامج الممارسات أو التدريبات العامة مفيدة للحالات التي تعانى من تدنى في الكفاءة الاجتماعية والشعور بالوحدة والدونية ، وذلك من خلال الخبرات الطبيعية التي يتم إكسابها للطفل في دور الحضانة او المدرسة ، ومن الممكن أن تطبق هذه البرامج في أماكن متعددة مثل البيت والمجتمع والمدرسة (*Rebecca , 2009 , 42*) .

كما أن برامج التدخلات الموجهة تعتبر من البرامج الجيدة في تنمية الكفاءة الاجتماعية وذلك من خلال العلاقة التي تربط بين الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الاكاديمى ، حيث وجدت العديد من الدراسات أن زيادة التدخلات لتحسين النواحي الأكاديمية ، كانت أكثر فاعلية في تحسين الكفاءة الاجتماعية والأكاديمية خاصة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم لأنهم يواجهون صعوبات اجتماعية حادة (*Rebecca,2005., Gresham , 2002. , Dyson , 2003 ., Norah & Sarah , 2001.*) .

وبرامج التدريب على المهارات الاجتماعية *Social Skills Training Program* من البرامج الفعالة في تحسين الوظائف السلوكية لدى

الأطفال منخفضي الكفاءة الاجتماعية ، وان معظم الأدبيات تشير إلى أن التدريب على المهارات الاجتماعية يؤدى إلى تحسين في الوظائف الاجتماعية عند الأطفال (*Elliout &Lang , 2004,429*) .

وقد اعتمدت الدراسة الحالية فى تصميمها لبرنامج العلاج السلوكي المعد في الدراسة الحالية على الدمج بين الأنواع الثلاثة من البرامج السابق ذكرها وهى برامج الممارسات او التدريبات العامة ، برامج التدخلات الموجهة ، وبرامج التدريب على المهارات الاجتماعية

العسر القرائي ... *Dyslexia*

مفهوم العسر القرائي *Dyslexia* :

يعرف العديد من الباحثين العسر القرائي بأنه " نقص القدرة على تعلم القراءة والتهجي والكتابة بالكفاءة الطبيعية ويظهر فى التباين بين مستوى الأداء الفعلي والمتوقع على الأقل عام واحد حتى سن ١٠سنوات ، بينما من هم أكبر من ١٠ سنوات يكون على الأقل عامين " *(Shapiro,et al.,1990,99)* .

كما يوصف العسر القرائي بأنه الاضطراب الذي يظهر بمصاحبة فى صعوبات تعلم القراءة والتهجي برغم الذكاء الكافي وتم تقديم التعليم المناسب ، وتفسير العسر القرائي ينقسم إلى مجموعتين ، التفسير الأول : وهو أن إحدى الأفكار الشائعة التي تصف العسر القرائي بأنه قصور فى استحضار وتخزين وتشغيل المعلومات و أصوات الكلام وتعرف بعملية التشغيل الصوتي ، والقصور فى التشغيل الصوتي تظهر فى سوء الأداء على مهام مثل قراءة كلمات عديمة المعنى (التي تتطلب معرفة التعبير عن الحروف صوتياً) ، إعادة الكلمات عديمة المعنى *Nonsense-Words* والتي يتم تقديمها سمعياً ، الحكم على الكلمات عما إذا كانت بها سجع ، وتجزئ الكلمات إلى عناصر الأصوات المكونة لها أو المقاطع ومن وجهة النظر هذه أن القصور يكون لغوياً ويظهر خاصة فى جانب العملية اللغوية ، التفسير الثاني : يؤكد على أن العسر القرائي يرجع إلى الصعوبات الإدراكية الحسية فى السمع أو البصر ، والنظريات التى تعتمد على هذا التفسير تؤكد على أن القصور فى الرؤية يظهر منفرداً فى العسر القرائي بينما القصور السمعي يندرج داخله العديد من اضطرابات اللغة المختلفة *(Manganari & Rosen,2001,721)* .

والعسر القرائي يعد واحدة من صعوبات التعلم العديدة المميزة ، إنها اضطراب نوعى مبنى على أساس اللغة من أصل تكويني ، وتتميز بصعوبات فى فك رموز المفردة ، وهى تعكس عادة تشغيل فنولوجى (صوتي) غير كفء ، مثل هذه الصعوبات فى فك رموز الكلمة المفردة غالباً تكون غير متوقعة فى علاقاتها بالسن والقدرات الأكاديمية والمعرفية الأخرى ، فهم ليسوا نتيجة لصعوبات نمائية عامة أو عيوب حسية ، والعسر القرائي يشمل مشكلات الكتابة والهجاء(نصرة عبد المجيد ، ٢٠٠٣ ، ٣٥) .

السمات العامة للأطفال ذوى العسر القرائي :

إن الأفراد ذوى العسر القرائي فى الغالب يفشلون في التحصيل الأكاديمي والمهارات الاجتماعية ، ويستمر الشعور بالفشل لدى بعضهم ، وبعض هؤلاء أصبحوا ناجحين ولذا على الأسرة والمدرسة مساعدة هؤلاء الأفراد لكي يصبحوا ناجحين أكاديمياً وشخصياً واجتماعياً ومهنياً ، كما أن التلاميذ ذوى صعوبة القراءة (العسر القرائي) لديهم مفهوم ذات منخفض وفشل فى تحصيل المهارات الأكاديمية ، وأن حوالي ٥٠-٧٥ ٪ من الأفراد ذوى صعوبات التعلم لا يعملون ، والعسر القرائي نمط من صعوبة القراءة *Dyslexia-a-Type-of-Reading-Disabilities* الذي يصف نقص الإدراك والصعوبات فى العمليات المرتبطة بالرموز السمعية والبصرية (الكلمات المنطوقة والمكتوبة والأعداد) *(Jordan,1977,15)* ومن سمات الأطفال ذوى العسر القرائي مايلى :

١- فى سن ما قبل المدرسة :

يتكلم متأخراً عن معظم الأطفال ، مشكلات فى النطق ، بطء نمو المفردات ، ويكون الطفل فى الغالب غير قادر على إيجاد الكلمة الصحيحة ، صعوبة سجع الكلمات ، اضطراب فى تعلم الأرقام ، والحروف وأيام الأسبوع والألوان والأشكال ، اضطراب فى التعامل مع الأقران ، صعوبة إتباع التعليمات ، بطء نمو المهارات الحركية الجيدة .

٢- فى الصفوف من رياض الأطفال حتى الصف الرابع :

بطء تعلم الربط بين الحروف والأصوات ، التباس وتداخل للكلمات الأساسية ، عمل أخطاء مستمرة وثابتة فى القراءة والتهجي متضمناً بذلك عكس الحروف مثل *b/d* وإقلاب الحروف وتحويل الحروف من مكانها والكلمات

الأساسية والفرعية ، أخطاء فى تسلسل الأرقام مع أخطاء فى العلامات الحسابية (+ ،−، x ،=) ، بطء فى تذكر الحقائق ، وأيضاً بطء فى تعلم المهارات الجديدة ويشعر بأن عملية التذكر شئ ثقيل ، الخط غير صحيح باستخدام قلم الرصاص ، أخطاء فى التعلم عن الزمن ، ضعف فى التآزر وعدم الوعي بالأشياء المحيطة به والميل لارتكاب حوادث *(Kidsource on Line,2000,1-4)* . كما أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم منذ مرحلة الحضانة يعانون من مشكلة نقص الانتباه ، القلق ، الانسحاب ، نقص المهارات الاجتماعية والحركة الزائدة *(Vaughn&Haager,1994,260-262)* .

وذكرت العديد من الدراسات أن ذوى صعوبات التعلم يظهرون مشكلات سلوكية ، والذين يظهرون المشكلات السلوكية بنسبة من ٢٤٪ إلى ٥٤٪ من ذوى صعوبات التعلم ، وأن المشكلات السلوكية تصنف إلى مشكلات سلوكية خارجية مثل الاندفاع والإفراط فى النشاط والعدوان ونقص الاجتماعية ، ومشكلات سلوكية داخلية مثل الانسحاب والقلق وهذه المشكلات السلوكية لدى الضعاف فى القراءة تصل النسبة إلى ٢٠٪ بينما لدى العاديين ٥٪ *(Johnson,2002)* .

وتم تصنيف سمات الأطفال ذوى العسر القرائي إلى سمات أكاديمية ، اجتماعية وسلوكية :

السمات الأكاديمية : وتتمثل فى صعوبة فك الترميز *Decoding* ، التهجي والكتابة والقراءة ، الاعتماد على التخمين فى الحلول ، الصعوبة فى فهم المفردات الجديدة ، نقص القدرة على إدارة الوقت ، قراءة أدنى من مستوى الصف ، القراءة بأصوات غير مناسبة للموقف ، مشكلات الربط بين الحروف وأصواتها ، صعوبة التعرف على الكلمة وهذا يرجع إلى ضعف أداء الذاكرة ، نقص الانتباه البصري ، اضطراب التآزر بين اليد والعين .

أما السمات الاجتماعية والسلوكية للأطفال ذوى العسر القرائي فهي : يعانون من نقص تقدير الذات واضطراب فى مفهوم الذات ، وصعوبة عمل صداقات ونقص الكفاءة الذاتية والاجتماعية والشعور بالإحباط ، كما أنهم غير اجتماعيين ، زيادة مستوى القلق ، زيادة العدوان والاكتئاب وسهولة تشتت الانتباه *(McQueen&Emery,2003)* .

وأيضاً من سمات ذوى العسر القرائي : نقص في نمو الوعي الصوتي ويشمل التجزئ الصوتي والتوليف الصوتي ومعرفة أصوات الحروف وأسمائها

وصعوبة فى التذكر الصوتي ، والصعوبة في سرعة التسمية للأشياء والألـوان والحروف المألوفة والفهم السماعي ونقص أداء الذاكرة العاملة . وهذه الـسمات تظهر مجموعة من الأعراض وهى: درجات متفاوتة فى صعوبة التعرف علـى الكلمة بمفردها أو داخل محتوى ، الصعوبة فى الفهم القرائي ، الـصعوبة فـى التعبيـر ، نقـص الوقـت الـذي يقـضيه الطفـل فـى الأنـشطة القرائيـة (*Nelson,2001,. Ransby&Swanson,2003,. Faust&Friedman,2003*) .

وقد راعى الباحث هذه الخصائص التي يتميز بها الأطفال ذوى العـسر القرائي عند إعداد برنامج العلاج السلوكي المعد في الدراسة الحالية .

ثانيا :الدراسات السابقة ..

١- دراسات تناولت الكفاءة الاجتماعية لدى ذوى العسر القرائي ...

على حد علم الباحث توجد دراسات قليله في البيئـة العربيـة تناولـت الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بصفه عامه ذوى العـسر القرائي من هذه الدراسات : دراسة عبدالحميد سعيد (٢٠٠٩) التـي هـدفت إلى التعرف على الفروق ذات الدلالـة الإحـصائية فـي مـستوى المهـارات الاجتماعية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء وذلـك علـى عينة بلغت ٦٠ تلميذا وتلميذه من تلاميذ الصف الرابع الابتـدائي يعـانون مـن صعوبات التعلم وعينه مماثله من الأطفال العاديين تـم اختيـارهم مـن ثـلاث مدارس حكومية بسلطنة عمان ، طبق عليهم مقياس تقدير المهارات الاجتماعيـة لجريشام وأليوت ، وأظهرت نتائج الدراسة انه توجد فروق داله إحـصائيا بـين متوسطات أداء الأطفال ذوى صعوبات التعلم والأطفال العاديين لصالح العاديين . كذلك دراسة صالح عبدالله (٢٠٠٤) والتي هدفت إلى التعرف علـى أنـواع العجز في المهارات الاجتماعية التي يعانى منها ذوى صـعوبات الـتعلم فـى الفصول العادية وخلصت نتائج الدراسة إلى ان الأطفال ذوى صعوبات الـتعلم عينة الدراسة لديهم نقص واضح في المهارات الاجتماعيـة وأوصـت بتقـديم استراتجيات للتغلب على هذا النقص .

بينما فى البيئات الأجنبية أجريت العديد من الدراسات التي تهتم بطبيعة الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بصفة عامـة والأطفـال ذوى العسر القرائي بصفة خاصة ففي دراسة بوروسـكى (*Bursuck,1989*) التي هدفت الى مقارنه الطلاب ذوى صـعوبات الـتعلم مرتفعـي التحـصيل

ومنخفضي التحصيل الدراسي على ثلاث أبعاد من أبعاد الكفاءة الاجتماعية وهى العلاقات الاجتماعية – السلوك تجاه الآخرين – أساليب المواجهة ، حيث أجريت الدراسة على عينة من الطلاب بلغت ٤٦ طالبا من الملتحقين بالتعليم المتوسط تتراوح أعمارهم بين ٩–١٣ سنه ممن لديهم صعوبات تعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين ٢٣ طابا منخفضي التحصيل و٢٣ طالبا مرتفعي التحصيل ، وكانت من أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم منخفضي التحصيل لديهم مستوى متدني من الكفاءة الاجتماعية في الأبعاد الثلاثة محور الدراسة .

وعلى عينه مكونه من ٢٠ طفلا من الأطفال العاديين وأخرى من ذوى العسر القرائي اجرت كلا من نوره وساره (*Norah & Sarah , 2001*) دراسة هدفا من خلالها التعرف الفروق فى مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والكفاءة المدرسية لدى الأطفال العاديين وذوى العسر القرائي ممن تتراوح أعمارهم بين ٥– ١١ سنه والملتحقين ببعض المدارس الابتدائية وكانت من أهم النتائج التي تم التوصل إليها وجود قصور واضح فى الكفاءة الاجتماعية والمدرسية لدى الأطفال ذوى العسر القرائي مقارنة بالعاديين .

بينما توصل كلا من ماك كاى وكيزا (*McCay & Keyes,2002*) فى دراسة هدفا من خلالها الى فحص تطور الكفاءة الاجتماعية فى الفصل الدراسي لدى أطفال المدرسة الابتدائية لدى مجموعات مختلفة من التلاميذ غير العاديين وذوى صعوبات التعلم والمتخلفين عقليا المدمجين بالفصول العادية ، توصلا إلى أن الأطفال العاديين يتمتعون بمستوى عالي من الكفاءة الاجتماعية بينما يوجد انخفاض فى مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وهذا الانخفاض يزداد لدى المتخلفين عقليا وأوصت الدراسة بضرورة زيادة التفاعلات الاجتماعية لدى ذوى صعوبات التعلم والمتخلفين عقليا حتى يرتفع لديهم مستوى الكفاءة الاجتماعية .

كما هدفت دراسة دايسون (*Dyson , 2003*) إلى فحص مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية لدى عينه مكونه من ١٩ طفلا تتراوح أعمارهم بين ٤–٩ سنوات لديهم صعوبات تعلم أكاديمية ، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة لديهم انخفاض فى مفهوم الذات الاكاديمى والكفاءة الاجتماعية وهذا الانخفاض راجع إلى انتشار الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة بالإضافة الى الإهمال الوالدى من الآباء والأمهات وهذا الانخفاض انعكس على أداءهم الاكاديمى داخل حجرة الدراسة .

ولفحص الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات النطق والكلام أجرى برينتون وفوجيكى (*Brinton &Fujik , 2005*) دراسة علـــى عينـــة بلغت ١٧ طفلا من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم بين ٤-٦ ســنوات لـــديهم صعوبات فى النطق والكلام وأظهرت نتائج الدراسة ان هؤلاء الأطفـــال لـــديهم صعوبات اجتماعية و انعزال اجتماعي وتدنى واضح فى التفاعلات الاجتماعيـــة لديهم أدى إلى وجود قصور واضح في الكفاءة الاجتماعية لديهم .

بينما أجرى بـــايومينفر واخـــرون (*Bauminger, et al ,2005*) دراسة على مجموعه من الأطفال ذوى صعوبات التعلم بلغ عددهم ٦-٩سنوات بهدف التعرف على عمليات الادارك الاجتماعي لدى الأطفال حيث اســتخدمت الدراسة مقياس معالجة المعلومات الاجتماعية وكانت أهـــم النتـــائج التـــى تـــم التوصل إليها ان الأطفال ذوى صعوبات التعلم عينة الدراســـة لـــديهم قـــصور واضح فى عمليات الإدراك الاجتماعي وأشارت الدراسة الى ان هذا قد يكـــون راجعا الى تدنى مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى العينة مما يعكـــس تـــدنى فـــى المهارات الاجتماعية لديهم .

ولمعرفة الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى العسر القرائـــي أجـــرى إللى (*Elly, 2005*) على عينة من الأطفال ذوى العسر القرائي بلـــغ عـــددهم ١٦٧ طفلا تتراوح أعمارهم بين ٥-٧ سنوات بإحدى المـــدن الالمانيـــه وذلـــك بهدف التعرف على الخصائص الاجتماعية التى يتميز بهـــا هـــؤلاء الأطفـــال ومستوى الكفاءة الاجتماعية لديهم وكانت من أهم نتـــائج الدراســـة ان هـــؤلاء الأطفال يتميزون بانخفاض مستوى الكفـــاءة الاجتماعيـــة وضـــعف العلاقـــات الاجتماعية وعدم القدرة على إقامة صداقات مع الآخرين .

وفى دراسة أخرى لتيموثى ومالكـــا (*Timothy & Malka , 2006*) هدفا من خلالها إلى مقارنة الأطفال ذوى العسر القرائـــي مرتفعـــي التحـــصيل ومنخفضي التحصيل فى النواحي الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية لـــدى عينـــة الدراسة البالغ عددها ٤٤٧ طفلا تتراوح أعمارهم بين ٨-١١ سنه لديهم عـــسر قرائي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوى العسر القرائي منخفـــضي التحصيل لديهم قصور واضح في الكفاءة الاجتماعية وان انخفـــاض التحـــصيل لديهم قد يكون راجع إلى قصور الكفاءة الاجتماعية لديهم .

ولمعرفة تأثير انخفاض الكفاءة الاجتماعية على الأطفـــال ذوى العـــسر القرائي أجرى هنرى كـــسون وريـــدل (*Henricsson,& Rydell, 2006*)

دراسة على عينة تكونت من ٤٤ طفلا من ذوى العسر القرائي تتراوح أعمارهم بين ٦-٧ سنوات لديهم انخفاض فى مستوى الكفاءة الاجتماعية ومن خلال الملاحظة المستمرة وجد ان هؤلاء الأطفال يوجد لديهم اضطراب فى العلاقات مع الأقران داخل حجرة الدراسة ، كما أشار معلميهم أنهم لديهم انخفاض فى مستوى التحصيل الدراسي ، وقد فسر الباحثان هذا الانخفاض فى التحصيل بأنه راجع الى انخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية .

ومن وجهة نظر المعلمين فى مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم أجرى وايت وشبارو (*Wight,& Chapparo, 2008*) دراسة هدفا من خلالها الى معرفة تصورات المعلمين تجاه الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم وذلك على معلمي ومعلمات ٢١ مدرسة ابتدائية باستراليا ، حيث اتفق حوالي ٩٠% ممن أجريت عليهم الدراسة على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم اللغوية لديهم تدنى واضح فى الكفاءة الاجتماعية ، وأوصى المعلمون بضرورة تقديم المساعدة العلاجية لهؤلاء الأطفال لان ذلك التدني فى الكفاءة الاجتماعية من شأنه التأثير على التحصيل والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال .

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة الخاصة بالدراسات السابقة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم عامة وذوى العسر القرائي بصفة خاصة يكاد أن يكون هناك اتفاق بين هذه الدراسات على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم بصفة عامة وذوى العسر القرائي بصفة خاصة لديهم قصور فى المهارات الاجتماعية كما أشارت غالبية هذه الدراسات (*Tova, et al., ., 2000. , Taylor, et al., 2000., Megan & Christine,2008*) الى أن تدنى مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم من شانه أن يؤثر على تحصيلهم الاكاديمى وعلاقاتهم بالأقران داخل حجرة الدراسة وخارجها وأوصت هذه الدراسات بضرورة التدخل العلاجي وتقديم المساعدات لهؤلاء الأطفال للحد من الآثار التي قد تترتب على تدنى مستوى الكفاءة الاجتماعية .

٢- دراسات تناولت تقديم برامج علاجية الكفاءة الاجتماعية لدى ذوى العسر القرائي .

أجريت العديد من الدراسات فى البيئة العربية التي قدمت برامج لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال بصفة عامه وأطفال الروضة بصفة خاصة على

سبيل المثال لا الحصر الدراسة التي أجرتها كلا من أسماء السرسى وامانى عبدالمقصود (٢٠٠١) هدفا من خلالها إلى وضع برنامج لتحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى عينه من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية وتكونت عينة الدراسة من ٩١٢ طفلا تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٢،٦ – ٥،٦) سنه استخدمتا في الدراسة مقياس الكفاءة الاجتماعية تعريب وتقنين الباحثان والبرنامج العلاجي المعد في الدراسة وأوضحت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال عينة الدراسة .

بينما في مجال ذوى صعوبات التعلم بصفة عامة وذوى العسر القرائي بصفة خاصة يوجد القليل من الدراسات في البيئة العربية التي اهتمت بتقديم البرامج العلاجية لرفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لديهم من هذه الدراسات الدراسة التي أجراها نشأت محمود (٢٠٠٤) بهدف استقصاء اثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية فى تحسين مفهوم الذات والكفاية الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم ، حيث تألفت عينة الدراسة من ٣٨ طالبا من ذوى صعوبات التعلم تم تحديدهم من طلاب الصف السادس والسابع والثامن فى مدرسة حكومية تابعه لمديرية اربد الاردنيه وأظهرت نتائج الدراسة وجود اثر لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية فى تنمية مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة .

وفى دراسة أخرى أجراها ناجى منور (٢٠٠٤) هدفت الى دراسة اثر برنامج تدريبي فى تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوى صعوبات التعلم ، حيث تم اختيار عينة الدراسة البالغ عددها ٦٠ طالبا وطالبه بالطريقة العشوائية البسيطة تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطه والأخرى تجريبية ، تم قياس مستوى الكفاءة الاجتماعية لديهم من خلال اختبار المهارات الاجتماعية الذي أعده " جريشام " و" اليوت " ، تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية ، وأظهرت نتائج الدراسة انه هناك تحسن دال فى مستوى المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية مما يعكس فاعلية البرنامج المستخدم .

دراسة سامر عدنان (٢٠٠٧) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منحى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طلاب الصف الثالث الابتدائي ذوى صعوبات التعلم وبطء التعلم واضطرابات السلوك الملتحقين بالمدارس الحكومية بمنطقة عمان

بالأردن حيث تكونت عينة الدراسة النهائية من ٥٦ طالبا (٢٧ ذكور ، ٢٩ إناث) استخدمت الدراسة مقياس واكر – ماكونيل ونموذج تقدير الأقران في معرفة مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة ، قمت عينة الدراسة الى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وتعرضت المجموعة التجريبية الى برنامج تدريبي يعتمد على المهارات الاجتماعية ، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموع الضابطة على مقياس واكر – ماكونيل لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي .

أما فى البيئة الأجنبية أجريت العديد من الدراسات التي قدمت برامج لرفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بصفة عامة وذوى العسر القرائي بصفة خاصة ومن هذه الدراسات الدراسة التي أجراها لوبو ووينسلر (*Lobo& Winsler, 2006*) والتي أجريت على عينة من أطفال ما قبل المدرسة بلغ عددها ٤٠ طفلا ممن لديهم صعوبات تعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطه وتجريبية وتم تشخيص الكفاءة الاجتماعية لديهم باستخدام مقياس تقييم سلوك الكفاءة الاجتماعية النسخة الانجليزية والاسبانية ، طبق على عينة الدراسة برنامج تدريبي لمدة ثماني أسابيع اعتمد على فنيات الرقص والحركة الإبداعية لرفع مستوى الكفاءة الاجتماعية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأسلوب المستخدم فى البرنامج المعد فى هذه الدراسة الحالية كان له اثر فعال فى رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية كما حدث تحسن ملحوظ في السلوك الاجتماعي لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة .

ولمعرفة اثر المهارات السلوكية واللغة الاجتماعية فى رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية والعلاقة بالأقران لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم أجرى هيبرت وآخرون (*Hebert, et al ,2006*) دراسة على عينة بلغت ٩٠ طفلا تتراوح أعمارهم بين ٣–٨ سنوات ، طبق عليهم مقياس المهارات الاجتماعية للصغار ، وتم تقسم عينة الدراسة الى مجموعه ضابطه وثلاث مجموعات تجريبه ، طبقت على مجموعه تجريبية الأولى برنامج للمهارات السلوكية وعلى المجموعة الثانية برنامج اللغة الاجتماعية وعلى المجموعة الثالثة الأسلوبين معا ، وأفادت نتائج الدراسة ان الثلاث مجموعات تجريبية أحرزوا تحسن فى مستوى المهارات الاجتماعية والعلاقات بالأقران إلا إن التحسن في ألمجموعه

التجريبية الثالثة كان أعلى مما يعكس فاعلية الأسلوبين معا فى رفع مستوى المهارات الاجتماعية والعلاقات بالأقران .

وللنهوض بالكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القراءة باستخدام الأنشطة المدرسية أجرى شيرين (*Shireen,2006*) دراسة على مجموعه من الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القراءة تتراوح أعمارهم بين ٤- ١٠ سنوات بلغ عددهم ٢٧ طفلا قدم اليهم برنامج يعتمد على بعض الأنشطة الحياتية والمدرسية لتعزيز الكفاءة الاجتماعية والعاطفية ، اشتمل البرنامج على العديد من الجلسات التدريبية المشتملة على أنواع مختلفة من الأنشطة المدرسية مثل اللعب والتشكيل بالصلصال والرسومات الفنية واللعب الموسيقى ، حيث أفادت النتائج فعلية هذه النشطة فى تعزيز مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة .

وفى دراسة أخرى أجراها كلا من هيدا وليزا (*Hedda & Lisa,2008*) لمعرفة اثر التعاون مع الأقران فى تعزيز الكفاءة الاجتماعية للطلاب ذوى الإعاقات الخفيفة الملحقين فى الفصول العادية فى مرحلة الطفولة وركزت الدراسة على تنمية قدرة الأطفال على إنشاء صداقات والقدرة على التكيف الاجتماعي فى المنزل وفى المدرسة .

يتضح من العرض السابق انه يمكن تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال بصفة عامة ولدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بما فيهم ذوى صعوبات التعلم وذوى العسر القرائي واعتمدت معظم هذه الدراسات على بعض فنيات العلا السلوكي (نشات محمود , ٢٠٠٤ ، ناجى المنور ٢٠٠٤ ، سامر عدنان ٢٠٠٧ ، *Hebert, et al ,2006*) ، كما ان معظم هذه الدراسات أجريت على أطفال الحضانة (أسماء السرسى ،امانى عبدالمقصود ، ٢٠٠١، *Hebert, et al ,2006* ، *Shireen,2006*) مما يعنى ان هذه الفئات من الأطفال فى احتياج الى تقديم يد العون لرفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لديهم باستخدام بعض فنيات العلاج السلوكي .

فروض الدراسة

١- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية في القياس القبلي .

٢- توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية في القياس البعدى وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

٣- توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية في القياسين البعدى والتتبعى لصالح القياس التتبعى .

إجراءات الدراسة :

أولا : عينة الدراسة ..

تكونت عينة الدراسة من ٤٢٥ طفلا من أطفال دور الحضانة ممن تتراوح اعمارهم بين (٤-٦) سنوات بمتوسط عمرى قدره (٥،٧ سنه) وانحراف معيارى قدره (٠،٤٨) . تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بعض دور الحضانة الملتحقة ببعض المدارس الابتدائية ببعض مدن محافظة قنا (نجع حمادى – فرشوط)وذلك بعد تطبيق اختبار سلسون المعدل لذكاء الأطفال والكبار و استبعاد الأطفال الذين تقل نسبة ذكاءهم عن ٩٠ . تم تطبيق اختبار الكشف المبكر عن ذوى العسر القرائى على ٤٢٥ طفلا وطفله تم تحديد ٥٢ طفلا وطفله من ذوى العسر القرائى ، وقد روعى فى هذه العينة أن تكون خالية من الاعاقات الحسية التى قد تكون سببا مباشرا فى حدوث العسر القرائى ، كما روعى ان تكون العينة خالية من الأطفال اليتامى والأسر المتصدعة حتى لايؤثر ذلك على كفاءتهم الاجتماعية وتكيفهم الاجتماعي .

تم تقسيم عينة الدراسة النهائية البالغ عددها ٥٢ طفلا إلى مجموعتين إحداهما ضابطة بلغ عددها ٢٧ طفلا والأخرى تجريبية بلغ عددها ٢٥ طفلا وهى التي تعرضت لبرنامج العلاج السلوكي المعد فى الدراسة الحالية .

ثانيا: أدوات الدراسة..

١- اختبار الكشف المبكر للعسر القرائى للأطفال .

(إعداد : عبدالرقيب البحيرى ، جابر عبدالله ٢٠٠٤)

وضع هذا الاختبار " اختبار الاكتشاف المبكر للعسر القرائى " فى الأصل " نكلسون ، فاويست " تحت عنوان *The Dyslexia Early Screening Test (D.E.S.T)* * . عام ١٩٩٦ ، ويهدف هذا الاختبار إلى تحديد الأطفال فى سن ما قبل المدرسة الذين يعانون من خطر العسر القرائى *At-Risk* وذلك باستخدام أدوات لا تحتاج إلى مهارات القراءة والكتابة بدرجة كبيرة ، حيث نجد الأطفال فى هذا السن لم يصلوا بعد إلى إتقان القراءة والكتابة وإنما يكونوا فى بداية تعلم القراءة والكتابة وهو سن ٦,٥ سنة بداية الصف الأول الابتدائي ، ويتكون هذا الاختبار من عشرة اختبارات فرعية وهى :

اختبار سرعة التسمية *Rapid Naming* ، اختبار نظم الخرز *Bead Threading* ، اختبار التمييز الصوتي *Phonological Discrimination* الثبات الموضعي *Postural Stability* ، اكتشاف السجع *Rhyme Detection* ، اختبار تذكر الأرقام *Forwards Digit span* ، تسمية الرقم *Digit Naming* ، اختبار تسمية الحرف *Letter Naming* ، ترتيب الصوت *Sound Order* ،نسخ الشكل *Shape Copying* ، تم تقنين اختبار الاكتشاف المبكر للعسر القرائى بتطبيقه على عينة قوامها ٥٩٥ طفلاً من مدارس ودور حضانة بمدينة قنا ، وهذه العينة مقسمة إلى أربعة فئات عمرية وهى تبدأ من أربعة أعوام ونصف حتى ست سنوات وخمسة أشهر .

الكفاءة السيكومترية لهذا الاختبار :

ثبات الاختبار :

تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمنى قدره أسبوعين على مجموعة من الأطفال بلغ عددها ٥٥ طفلاً ، وكانت معاملات الثبات للاختبارات الفرعية , كما هى موضحة فى جدول (١) .

جدول (١)

معاملات الثبات للاختبارات الفرعية من اختبار

الاكتشاف المبكر للعسر القرائى (ن= ٥٥)

م	اسم الاختبار	معامل الثبات
١	سرعة التسمية	*٠,٨٧١

* *Nicolson0. R.I. & Fawcett, A.J. (1996) The Dyslexia Early Screening Test (D.E.S.T.) The Psychological Corporation , Harcourt Brace & Company, Publishers.*

م	اسم الاختبار	معامل الثبات
٢	نظم الخرز	٠,٧٨٣*
٣	الثبات الموضعى	٠,٨٨١*
٤	التمييز الصوتى	٠,٧٨٦*
٥	اكتشاف السجع	٠,٨٥٦*
٦	تذكر الأرقام	٠,٧٣٤*
٧	تسمية الرقم	٠,٦٨٩*
٨	تسمية الحرف	٠,٧٧٣*
٩	الترتيب الصوتى	٠,٦٩١*
١٠	نسخ الشكل	٠,٧٦٢*

- جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى ٠,٠١

نلاحظ من الجدول (١) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة ، كما أنها أيضاً دالة عند مستوى ٠,٠١ .

صدق الاختبار:

تم حساب صدق الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط مع اختبار التحصيل واسع المدى المعدل (*The Wide Rang Achievement Test – Revived (WRAT- R)*) باعتباره محكاً خارجياً ، تم تطبيق الاختبارين على عينة قوامها (٥٥) طفلاً فى المرحلة العمرية ٤-٦ سنوات فكان معامل الارتباط مساوياً ٠,٧٨ وهذه القيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على أن الاختبار يتمتع بصدق مرتفع .

٢- مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال (إعداد : الباحث)

١- الهدف من المقياس

يهدف المقياس الى تقييم الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى العسر القرائى ومدى قدرتهم على اقامة علاقات ايجابية واجتماعية متبادله مع الاخرين فى سياق المواقف الاجتماعية المختلفه كذلك لاستخدامه فى تقييم فعالية البرنامج التدريبى المعد فى الدراسة الحالية لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال .

٢- خطوات اعداد مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال

مراجعة التراث النفسي والكتابات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية للأطفال ، كذلك الاطلاع على

بعض المقاييس والاختبارات المتعلقه بالكفاءة الاجتماعية ومنها ، مقياس المهارات الاجتماعية للصغار اعداد (محمد السيد عبدالرحمن ،١٩٩٢) ، مقياس الكفاءة الاجتماعية للمراهقين اعداد (مجدى عبدالكريم حبيب) ، مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة اعداد (اسماء السرسى ، امانى عبدالمقصود ،٢٠٠١) ، قائمة السلوك المدرسي (عبدالرقيب البحيرى ، مصطفى ابوالمجد، ٢٠٠٦) .

استطاع الباحث ان يحصل على مجموعه كبيره من العبارات التى تصف الكفاءة الجتماعية لدى الأطفال ومن خلال ذلك تم صياغة ٦٥ عباره راى انها يمكن ان تقيس الكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمات ، تم كتابة عبارات المقياس وكل عباره تقابلها الاجابات (غالبا ، احيانا ، نادرا) وكتبت تعليماته بما يناسب نوع المفردات ثم تم بعد ذلك عرضها على مجموعة من السادة المحكمين** بلغ عددهم (١٥) من أساتذة ومدرسى علم النفس ببعض الجامعات المصرية وذلك لإبداء الرأى فيما إذا كانت هذه العبارات مناسبة من حيث الصياغة أم لا. كذلك هل تقيس ما وضعت من اجله أم لا.

تم أخذ العبارات التى اتفق عليها ١٠٠% من جملة المحكمين بعد التعديل فى أسلوب صياغة بعض العبارات ، وبناء على ذلك تم حذف (١٠) عبارات كانت نسبة الاتفاق على عدم مناسبتها (١٠٠%) فاصبح بذلك عدد عبارات مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية للأطفال (٥٥) عبارة تأخذ الترقيم (١-٥٥). وتم التحقق من الشروط السيكومتريه للمقياس كمايلى :

أولا : صدق المقياس

١- الصدق الظاهرى.....*Face Validity*

يتمثل فى الحكم على عبارات المقياس ظاهرياً من حيث وضوح ألفاظها ومدلولها وهل تقيس العبارات ما وضعت من أجله ؟ حيث قام الباحث فى المراحل الأولى لبناء المقياس بعرض عباراته على لجنة التحكيم التى بلغ عددها (١٥)محكم من بعض أساتذة علم النفس ببعض الجامعات المصرية ، وقد تم تعديل بعض العبارات وحذف البعض الآخر فى ضوء آرائهم.

** انظر ملاحق الدراسة _ ملحق رقم ( )

٢-الصدق العاملى*.....*Factorial Validity*

تم إجراء تحليل عاملى من الدرجة الأولى مع التدوير المتعامد باستخدام طريقة " الفاريماكس *Varimax Rotation* "وذلك لدرجات الأطفال العينة الاستطلاعية (ن = ١٥٠)على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية للأطفال الذي يتكون من ٥٥ عبارة . تم الحصول على (١٩) عاملا وزعت عليهم عبارات المقياس ، ونظرا لأن هذه العوامل كثيرة فقد تشتت عليها عبارات المقياس مما يجعل هناك صعوبة فى التعامل مع هذه العوامل من حيث التسمية والتفسير السيكولوجى ولذلك تم إجراء تحليل عاملى من الدرجة الثانية للعوامل الـ (١٩) المستخلصة.

تم إجراء تحليل عاملى من الدرجة الثانية باستخدام طريقة المكونات الرئيسية..*Method Principal Component*التى أقترحها"هوتلنج" عام ١٩٣٣ مع التدوير المائل *Oblique Rotation*باستخدام طريقة "بروماكس..*Promax Rotation*" "لهندريكسون ــ وايت " بافتراض عدد العوامل ٣ ،وقد أُستخدم محك "كايزر ..*Kaiser*" الذى أقترحه "جتمان" وذلك كما ذكر صفوت فرج (صفوت فرج :١٩٩١:٢٤٤)بأخذ العوامل التى جذرها الكامن *Eigenvalue* (> ١) لـ (١٩) عاملا المستخلصة من مصفوفة الارتباط الأولى مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية للأطفال الذى يتكون من ٥٥ عبارة .ويوضح جدول(٢) العوامل المكونة لمقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية للأطفال والمستخرجة بعد التدوير المائل بطريقة البروماكس محك " كايزر" على عينة الدراسة الاستطلاعية (ن =١٥٠) .

جدول (٢)

العوامل المكونه لمقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية للأطفال

بعد التدوير المائل بطريقةالبروماكس على العينة الاستطلاعية (ن =١٥٠)

م	العوامل والبنود المكونة لها	التشبع
	العامل الأول: المهارات الاجتماعية	
١-	يصف نفسه باشياء لطيفه عندما يكون سعيدا .	٠,٣٧٦

* أُستخدم فى ذلك حزمة البرامج الإحصائية SPSS (1996: SPSS:7.51)

م	العوامل والبنود المكونة لها	التشبع
٢-	يرحب بزملائه بعبارات ترحيب	٠,٤٠٦
٣-	يوجه زملائه الى النظام بالفصل	٠,٣٩٦
٤-	يدخل فى محادثات مثمره مع زملائه .	٠,٦٣٦
٥-	يشترك فى مجموعات النشاط من تلقاء نفسه	٠,٤١٧
٦-	يطلب من زملاءه المشاركه فى الانشطة المدرسية	٠,٤٩١
٧-	يساعد زملاءه فى تزيين الفصل	٠,٤١٨
٨-	يعرف نفسه لاصدقائه الجدد بالفصل	٠,٥٢٥
٩-	يكون مجموعات اصدقاء بسهوله	٠,٤٦٨
١٠-	يتعاون مع زملائه فى نظافة الفصل	٠,٦٠١
١١-	يسعى الى نيل رضا زملائه	٠,٥٩٥
١٢-	يساعد فى حل الخلافات الناشبه بين زملائه	٠,٤٣٥
١٣-	ينجز الاعمال المسنوده اليه فى موعدها	٠,٣٧٦
١٤-	ينتبه الى المناقشات ويستفيد منها	٠,٣٥٦
١٥-	يسعى الى اقامة علاقات مع زملائه	٠,٦٣٦
	العامل الثانى: حل المشكلات الاجتماعية	
١٦-	يمكنه ايجاد حلول جديده للمشاكل التى تواجهه	٠,٤٩٥
١٧-	يفكر فى عدة حلول للمشكلة التى يختارها	٠,٧٢٠
١٨-	غير قادر على حل المشكلات	٠,٧٧٣
١٩-	يفكر فى نتائج حل المشكلة قبل اتخاذ قرار حلها	٠,٧٤٢
٢٠-	عند قيامه بحل مشكله لايهتم بجمع المعلومات عنها	٠,٤٤٤
٢١-	يحاول مواجهة المشاكل بدل من تجنبها	٠,٤٧٩
٢٢-	يحدد اهدافه قبل قيامه بحل مشكلة	٠,٤٩٢
٢٣-	عند فشل احد الحلول يبحث عن حل اخر	٠,٧٦٤
٢٤-	يقارن بين الحلول المختلفه قبل اتخاذ قرار نهائى	٠,٤٢٠
٢٥-	متسرع جدا عند اتخاذ القرار	٠,٧٦٢
٢٦-	لا يستطيع التفكير فى عدة حلول	٠,٧٨٩
٢٧-	يكون عصبى عند مواجهة مشكلة ما	٠,٧٢٣
	العامل الثالث : الوعى الاجتماعى	
٢٨-	يطلب المساعدة من الاخرين فى الانشطة الجديدة	٠,٨٩٠
٢٩-	لديه استعداد للتعامل مع الغرباء	٠,٨٧٨
٣٠-	يستمر فى نشاطه دون تدخل من الكبار	٠,٨٨٨
٣١-	يشترك فى الانشطة الجماعية بصوره اكثر من الفردية	٠,٧٩٤
٣٢-	يلعب مع الاخرين فى مجموعات	٠,٥١٧

م	العوامل والبنود المكونة لها	التشبع
٣٣-	يساعد الاخرين عندما تواجههم مشاكل	٠,٨٩٩
٣٤-	يعبر عن رغباته لفظيا وحركيا	٠,٨٣٥
٣٥-	يحتاج الى تكرار التعليمات قبل تنفيذ النشاط	٠,٨٨٥
٣٦-	الابلاغ عن الحوادث التى تحدث بالفصل	٠,٥٣٧
٣٧-	يمكنه اتباع التعليمات اللفظية	٠,٨٧٧
	العامل الرابع : الضبط الذاتى	
٣٨-	يرد باسلوب هادئ عندما يستثيره الاخرين	٠,٨٥٧
٣٩-	يلتزم باتباع تعليمات المعلمه فى حجرة الدراسة	٠,٣٨٦
٤٠-	يضبط انفعالاته عند الغضب	٠,٨٥٠و
٤١-	لا يستطيع التحكم فى مسايرة العدوانية تجاه الاخرين	٠,٨٤٣
٤٢-	يعبر عن غضبه دون احداث اضرار	٠,٨١٥
٤٣-	لا يستطيع ان يتجاهل الاخرين عندما يسبونه	٠,٨٣١
٤٤-	ينهى الحوار مع معلميه بشكل لائق	٠,٤٨٢
٤٥-	يظهر هادئا عندما تحدث مشكله فى حجرة الدراسة	٠,٣٠٩

ولقد استوعبت العوامل الخمسة المستخلصة من التحليل العاملى تبـــاين بمقدار (٦١،١٥ %) من التباين الكلى لمتغيرات المصفوفة وذلك كما موضـــح بجدول (٣) .

جدول (٣)

الجذور الكامنة والنسب المئوية لتباين عوامل مقياس

السلوك الفوضوي"صورة المدرسة" المستخلصة

من التحليل العاملى بعد التدوير المائل

م	ترتيب العامل	الجذر الكامن	النسب المئوية لتباين العمل
١-	الأول	٩،٢٨٥	١٥،٤٧ %
٢-	الثانى	٧،٨٠٤	%١٣،٠٠
٣-	الثالث	٧،٢١١	%١٢،٠٢
٤-	الرابع	٦،٩٧٦	%١١،٦٣
لنسبة المئوية للتباين الكلى للعوامل الاربعه المستخلصة = ٦١،١٥%			

يتضح من جدول (٣) أن التحليل العاملى تقدير الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال أسفر عن استخلاص اربع عوامل اســـتوعبت ٦١،١٥% مـــن التبـــاين الكلى لمتغيرات المصفوفة العاملية.

٣- الصدق التلازمي ..

تم حساب معامل الارتباط بين درجات ٥٥ طفلا على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية المعد فى الدراسة الحالية مع درجاتهم على مقياس كاليفورنيا للكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة (ترجمة اسماء السرسى ، امانى عبدالمقصود ، ٢٠٠١) وقد بلغ معامل الارتباط على المقياسين (٠،٨١٢) وهى دالة عند مستوى (٠،٠١) وهذا يعنى ان المقياس يتمتع بقدر عال من الصدق .

ثانيا: ثبات المقياس...

١- إعادة التطبيق...

تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار بعد ثلاثة أسابيع على عينة بلغ قوامها (٥٥) طفلاً فى المرحلة العمرية ٤,٦-٦ سنوات ، تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثانى فكان مساوياً ٠,٧٣ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد على أن الاختبار له ثبات مرتفع.

٢- الفا كرونباك...

استخدمت معادلة " الفا كرونباك " فى ايجاد معامل ثبات المقياس وذلك عن طريق ايجاد معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس فكانت معاملات الارتباط كما بجدول (٤)

جدول (٤)

معاملات الثبات لابعاد مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية ودرجته الكلية

باستخدام معادلة " الفا كرونباك (ن = ٥٥)

م	البعد	معامل الثبات	مستوى الدلالة
١-	المهارات الاجتماعية	٠،٨١	٠،٠١
٢-	الوعى الاجتماعى	٠،٨٣	٠،٠١
٣-	حل المشكلات الاجتماعية المتبادله مع الاخرين	٠،٧٦	٠،٠١
٤-	الضبط الانفعالى	٠،٨٤	٠،٠١
٥-	الدرجة الكلية	٠،٨٢	٠،٠١

يتضح من جدول (٤) ان معاملات ثبات ابعاد المقياس والدرجة الكلية متسقه اى ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

هـ – الصورة النهائية للمقياس:- أنظر ملاحق الدراسة ــ ملحق (١)

و ـــ تصحيح المقياس:-

صمم المقياس على طريقة ليكرت...*Likert* بحيث يختار المعلم بديل من البدائل الثلاثة وهى على الترتيب (غالبا ، احيانا ، نادرا)بحيث يكون التصحيح مقابلاً للدرجات (٣ ،٢ ، ١) على الترتيب وذلك في حالة العبارات الإيجابية ، أما فى حالة العبارات السلبية يكون التصحيح مقابلاً للدرجات (٣، ٢ ، ١)على الترتيب ، وبذلك تكون اقصى درجة على المقياس هى ١٣٥ درجه وادنى درجة ٤٥ . وتعتبر درجة القطع الفاصلة بين الأطفال العاديين والأطفال منخفضي الكفاءة الاجتماعية هى الدرجة التى تنحرف عن متوسط درجات العينة بمقدار انحراف معيارى (م + ع).

٤- مقياس سلسون المعدل لذكاء الأطفال والكبار *Slosson Intelligence Test Revised (SIT-R)*

(تعريب وتقنين : عبدالرقيب البحيرى ، مصطفى ابوالمجد ٢٠٠٦)

هذا الاختبار أعده " ريتشارد ل . سلسون *Richard L . Slasson* ١٩٩٠ " وعُدل بواسطة كلا من " تشارلز نيكلسون وتيرى هيشمان *Charles Nicholson & Terry Hebpshman*١٩٩٨ " ويستخدم هذا الاختبار فى المواقف التى يلزم فيها تقدير للقدرة المعرفية العامة ،

يتم تطبيق الاختبار فردياً وذلك لتقدير القدرة العقلية لتلميذ فى مدرسة عامة أو طالب جامعى أو مريض عقلى أو معاق ذهنيا ، ونظرا لأن هذا الاختبار يعتبر آداه فرز فإنه ينبغي استخدامه فى التحديد النهائى للمستوى للقدرة العقلية للفرد .

يستخدم اختبار سلسون للذكاء مع فئات عمريه مختلفة حيث يبدأ من سن ٤سنوات حتى ١٨ سنة فأكثر .

تقنين اختبار سلسون لذكاء الأطفال والكبار فى الدراسة الحالية:

أ- الثبات ...

الثبات بإعادة تطبيق الاختبار.... حيث تم التحقق من ثبات الاختبار على عينة من ٥٠ طفلا ممن تتراوح اعمارهم ٤-٦ سنوات (٢٨ طفل ، ٢٢ طفله) بطريقة إعادة التطبيق وذلك بفاصل زمنى قدره أسبوعان ، وباستخدام معادلة بيرسون كما ذكرها (صلاح مراد :١٤٨ :٢٠٠٠) ، كان معامل الثبات معامل الثبات مساوياً ٠،٦٩٤ وهى دالة عند مستو ٠,٠١

ب ــ الصدق ....

تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق الصدق المرتبط بالمحك وذلك مع مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الرابعة** وذلك على عينة بلغ عدده ٣٥ طفلا (٢٢طفل ، ١٣ طفله) تتراوح اعمارهم بين ٤-٦ سنوات ، فكان معمل الارتباط بين درجات الأطفال على الاختبارين مساوياً ٠،٧١٣ وهى دالة عند مستو ٠،٠١

مما سبق يتضح أن اختبار سلسون لذكاء الأطفال والكبار يتميز بثبات وصدق مناسبين

٥- البرنامج العلاجى ..

مبررات إعداد البرنامج :

انطلاقاً من أن نقص الكفاءة الاجتماعية يقود إلى العديد من الصعوبات فى الحياة الاجتماعية وتؤدى إلى عزلة الطفل والى الاضطرابات الاجتماعية كما أن هؤلاء الأطفال الذين يعانون من النقص فى الكفاءة الاجتماعية يخبرون كثيراً من الصعوبات الأخرى التى تشير إلى الحاجة لعلاج النقص فى الكفاءة الاجتماعية والتى تتضمن عدم القدرة على تلبية أو رفض مطالب الآخرين وعدم القدرة على استهلال المحادثة مع الآخرين وعدم القدرة على الارتباط

** حصل الباحث على دورة تدريبية "التطبيق وتفسير الصورة الرابعة لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء " برابطة الأخصائيين النفسيين المصرية .

بفرد من الجنس الآخر وعدم القدرة على التمسك بالحقوق والعديد من العناصر الأخرى المؤثرة فى الحياة الاجتماعية (*Ford & Milosky,2008,370*)

وما أشار إليه جريفز (*Griffiths,2007, 280*) من أن ذوى العسر القرائى لديهم نقص فى الكفاءة الاجتماعية حيث أن الطفل ذوى العسر القرائى لم يتعلم الاستجابات فى الموقف التى يتعامل فيها مع الآخرين .

لذلك يفترض أن يؤدى علاج هذا النقص فى الكفاءة الاجتماعية من خلال التدريب على بعض فنيات العلاج السلوكى والذى يتضمن العديد من مهارات التفاعل الموجب إلى استخدام الأساليب المستحسنة من قبلهم أثناء تفاعلهم مما يساعدهم على كف استجاباتهم السريعة ويجعلهم يفكرون بعناية فى أسباب وتأثيرات سلوكهم وذلك ببناء مهارات التحكم فى الذات، وربما يصبح هؤلاء الأطفال أكثر نجاحاً فى تحديد انفعالاتهم السالبة وتوجيه سلوكهم الاجتماعى وتجعلهم يختارون أساليب تفاعل أكثر تكيفاً .

أهداف البرنامج :

التدريب على بعض فنيات العلاج السلوكى هو أحد الأساليب السلوكية المبينة على التعلم ويهدف هذا الأسلوب من التدريب إلى تعليم الأطفال ذوى العسر القرائى الذين لديهم ضعف فى الكفاءة الاجتماعية و فى الأداء الاجتماعى وبعض المهارات الاجتماعية الضرورية لمساعدتهم على القيام بالأداء الاجتماعى السليم فى المواقف المختلفة .

ويهدف البرنامج الحالى إلى :

تحسين الكفاءة الاجتماعية ومن ثم السلوك الاجتماعى لدى الأطفال ذوى العسر القرائي .

الفئة المستهدفة :

الأطفال ذوى العسر القرائي ولديهم قصور واضح فى الكفاءة الاجتماعية.

المصادر الأساسية لمادة البرنامج :

١- دراسة ميزولاد (*Mize & Ladd , 1990*) .

والتي أجريت بغرض تحسين الكفاءةالاجتماعيـــة للأطفـــال منخفـــضي الكفاءة الاجتماعية من خلال الأسئلة – إعطاء تعليمات – توجيه السلوك العدائى تجاه الرفيق .

٢- برنامج سعده احمد إبراهيم (١٩٩٤)

والذي أعدته الباحثة لتعديل خصائص السلوك الاجتماعى للأطفال ذوى صعوبات التعليم ويتكون البرنامج من تسع مهارات موزعين فى ثـــلاث أنمـــاط مهارات تكوين الأصدقاء –مهارات المحادثة – مهارات الفصل الدراسى .

٣-برنامج هيبرت وآخرون (*Hebert, et al ,2006*)

والذي أعده الباحثون باستخدام بعـــض المهـــارات الـــسلوكية واللغـــة الاجتماعية لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ممن تتراوح أعمـــارهم بـــين ٣-٨ سنوات مع أقرانهم.

٤- برنامج لوبو ووينسلر (*Lobo & Winsler,2006*).

والذي أعده الباحثان واستخدما فيه جلسات تعتمد على بعض الحركـــات الرياضية الراقصة والحركات الابداعيه وذلك للمحافظة على (التفاعل –المبادأة بالتفاعل –المبادرة باللعب) فى تنمية الكفاءة الاجتماعية لـــدى أطفـــال مقابـــل المدرسة .

٥- برنامج مروان سليمان سالم (٢٠٠٨) .

والذي أعده الباحث وهدف من خلاله الى زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب الخجولين فى مرحلة التعليم الاساسى وذلك من خلال مساعدتهم علـــى تنمية الثقة بالنفس وتحسين المشاركة واعتمد البرنامج على العديد من المهارات والأنشطة التي تحقق ذلك .

محتوى البرنامج :

البرنامج يتضمن مجموعة من المهارات التى تعتمد على بعض فنيـــات العلاج السلوكي التي من الممكن أن تنمى الكفاءة الاجتماعية لدى ذوى العـــسر القرائي والتي يتم اكتسابها من خلال مجموعة من الأنـــشطة والإجـــراءات ولا تدرس مهارة بمعزل عن المهارات الأخرى و البرنامج التدريبي مصمم بحيـــث

يتضمن الأنشطة والمهارات التي تخدم أكثر من هدف تعليمي واحـد، ويـشمل محتوى البرنامج على :

ولهذا اشتمل البرنامج على (٢٢) عشرون جلسة يمكن تطبيقها بمعـدل ثلاث جلسات أسبوعيا وبذلك يستغرق تطبيق البرنامج شهرين متتالين ويتـراوح مدة الجلسة الواحدة (٤٥-٦٠) دقيقة.

الأنشطة والوسائل :

يتضمن البرنامج بعضا من الأنشطة والوسائل التعليمية والتـي تهـدف إلى تيسير بعض المهارات الاجتماعية الكفـاءة الاجتماعيـة التـي يتـضمنها البرنامج ويمكن استخدام بعض المواد بعد تجهيزها للمساعدة فى تنفيذ البرنـامج ومنها :

١- فيلم فيديو يحتوى على بعض المواقف الاجتماعيـة التـى تبـرز الخطوات السلوكية اللازمة لكل مهارة مستهدفة .

٢- يمكن استخدام أيضاً مواد مساعدة أثناء تـدريب الأطفـال الـذين سيقومون بأداء المواقف الاجتماعية لإبراز خطوات تنفيذ المهارات المـستهدفة منها (أقلام – كراسات – كتب) .

الفنيات المستخدمة فى البرنامج :

يستخدم فى برنامج العلاج السلوكي فنيات النمذجة ، التدريب ، التعزيز ، المناقشة الواجبات المنزلية ، لعب الدور ، السيكودراما ، الأنـشطة الفنيـة ، القصص المصورة .

بعد الاطلاع على الاستراتيجيات الخاصة بالبرنـامج سـيتم اسـتخدام نموذج بيرمان (*Bierman , 1986*) ويمكن تلخيص الخطوات التي تم إتباعها وفقا لهذا النموذج فى فى البرنامج فى الآتى :

١- مقدمة الجلسة يتم خلالها الترحيب بالأطفـال ومراجعـة المهـارة السابقة ويتم عرض أهداف الجلسة خلالها.

٢- توضيح معنى المهارة وإبراز أهميتها.

٣- توضيح مظاهر المهارة المستهدفة بعرض .

أ- نماذج إيجابية ب- نماذج سلبية . واستخدام لعب الدور خلال ذلك .

٤- تحديد بعض الأنشطة لتعزيز اكتساب المهارة وممارسة لعب الدور .

٥- تقويم الجلسة.

٦- واجبات الجلسة.

تقويم البرنامج:

تم إتباع إستراتيجية ذات ثلاث محاور لتقويم البرنامج:

المحور الأول : التقويم المبدئي : ويتمثل فى عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم وتعديل البرنامج وفق ما تجمع عليه هذه الآراء .

المحور الثاني : التقويم البنائي : ويتمثل فى التقويم المصاحب لعملية تطبيق البرنامج والذي يضمن نمو البرنامج وتقدمه فى تحقيق أهدافه خلال الجلسات من خلال التقويم الذي يتم عقب كل جلسة ومن خلال استمارة المتابعة السلوكية.

المحور الثالث : التقويم النهائي : ويتمثل في تقويم البرنامج باستخدام مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال للتعرف على فعالية البرنامج في تنمية الكفاءة الاجتماعية المتضمنة في البرنامج .

بعد أن تم إعداد الصورة الأولية للبرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين بعد تعريفهم بأهدافه ومحتواه وأساليب تقويمه وبلغ عددهم ١٠ من بعض أساتذة ومدرسى علم النفس بالجامعات المصرية بالإضافة إلى بعض المدرسين ذوى الخبرة ممن تزيد فترتهم فى مجال التدريس على خمس سنوات وذلك للتأكد من مدى ملائمة البرنامج ومحتواه للتطبيق وهل يحقق هذا المحتوى الهدف الموضوع من اجله وتم تعديل البرنامج فى ضوء آرائهم واقتراحاتهم والتى تتلخص في(تعديل صياغة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية – تعديل ترتيب توالى بعض المهارات – زيادة بعض الأنشطة --إضافة جلستي مراجعة عقب كل (٤) جلسات لتعزيز اكتساب الأطفال للمهارات التى يتم التدريب عليها) وبناء على نتيجة التحكيم تم إعادة صياغة البرنامج مرة أخرى

وفق آراء لجنة التحكيم ويوضح جدول (٦) الصورة النهائية للبرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية

جدول (٦)

مكونات الصورة النهائية للبرنامج المستخدم فى الدراسة

م	موضوعات البرنامج	عدد الأنشطة	أساليب التقويم	عدد الجلسات	زمن الجلسة
١	افتتاح البرنامج	١	–	١	٤٥دقيقة
٢	مهارة التواصل مع الاخرين	٢	٢	٢	" "
٣	مهارة التعبير عن الذات	٢	٢	٢	" "
٤	مهارة حل المشكلات الاجتماعية	٢	٢	٢	" "
٥	مهارة التساؤل	٢	٢	٢	" "
٦	مراجعة	٣	٢	١	٦٠دقيقة
٧	مهارة المشاركة فى عمل جماعي	٢	٢	٢	" "
٨	مهارة تكوين الأصدقاء	٢	٢	٢	٦٠دقيقة
٩	مهارة إتباع التعليمات والإرشادات	٢	٢	٢	٤٥دقيقة
١٠	مهارة التحكم الضبط الذاتى	٢	٢	٢	٦٠دقيقة
١١	مهارة قبول أو رفض مطالب الآخرين	٢	٢	٢	٤٥دقيقة
١٢	مراجعة	٣	٢	١	٦٠دقيقة
١٣	ختام البرنامج	–	–	١	٤٥دقيقة"
	المجموع	٢٥	٢٢	٢٢	

وبذلك فقد تكون البرنامج من (٢٢) جلسة تشمل (٢٥) نشاطاً يستغرق تطبيق هذه الجلسات شهرين متتالين.

نتائج الدراسة :

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على انه " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية في القياس القبلي " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين أحادى الاتجاه لدرجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية وذلك كما بجدول (٧) ..

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين لدرجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة

على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية.

أبعاد مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة ف الجدولية عند مستوى ٠,٠٥
المهارات الاجتماعية	تجريبية	٢٥	١٥,٧٢	٠,٢٧١	بين المجموعات	٠,٢١٠٧	١	٠,٢١٠٧١٢	٠,٣١٣	٤,٠٣
					داخل المجموعات	٣٣,٥٥٨	٥٠	٠,٦٧١١٧		
	ضابطة	٢٧	١٥,٥٩٢	٠,٣٩٤	الكلي	٣٣,٧٦٩	٥١			
الوعى الاجتماعى	تجريبية	٢٥	١٢,٢	٠,٤٥٨	بين المجموعات	١,٠٢٨٤	١	١,٠٢٨٤٩	١,٥٧٠	٤,٠٣
					داخل المجموعات	٣٢,٧٤٠	٥٠	٠,٦٥٤٨١٥		
	ضابطة	٢٧	١٢,٤٨١	٠,٢٠٦	الكلي	٣٣,٧٦٩	٥١			
حل المشكلات الاجتماعية	تجريبية	٢٥	١٠,٧٦	٠,١٣٦	بين المجموعات	١,٠٠٦٩	١	١,٠٠٦٩٥٢	٢,٩١٠	٤,٠٣
					داخل المجموعات	١٧,٣٠٠	٥٠	٠,٣٤٦٠١٥		
	ضابطة	٢٧	١٠,٤٨١	٠,٢٠٦	الكلي	١٨,٣٠٧	٥١			
الضبط الانفعالي	تجريبية	٢٥	٨,٣٦	٠,١٦١	بين المجموعات	٠,٠٩٢٥	١	٠,٠٩٢٥٦٤	٠,٣٢٠	٤,٠٣
					داخل المجموعات	١٤,٤٢٦	٥٠	٠,٢٨٨٥٣٣		
	ضابطة	٢٧	٨,٤٤٤	٠,١٢٨	الكلي	١٤,٥١٩	٥١			
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٥	٤٧,٠٤	١,٣٩٥	بين المجموعات	٠,٠٢٠٧	١	٠,٠٢٠٧٦٩	٠,٠٠٤٣١	٤,٠٣
					داخل المجموعات	٢٤٠,٩٦	٥٠	٤,٨١٩٢		
	ضابطة	٢٧	٤٧	٣,٣٤٦	الكلي	٢٤٠,٩٨٠	٥١			

يتضح من جدول (٧) تحقق صحة الفرض الأول حيث توضح نتائج تحليل التباين انه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية في القياس القبلي ، حيث ان قيمة " ف " المحسوبة أقل من قيمة " ف " ألجدوليه سواء على أبعاد مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية أو على الدرجة الكلية للمقياس ، وهذا يدل على أنه هناك تكافؤ بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في الكفاءة الاجتماعية بأبعادها قبل تطبيق البرنامج المعتمد على بعض فنيات العلاج السلوكي ، وهذا يعنى أن اى تحسن قد يطرأ على المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج سوف يعزو إلى فاعلية برنامج العلاج السلوكي المعد في الدراسة الحالية .

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الأول على انه " توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية في القياس البعدى وذلك لصالح المجموعة التجريبية " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين أحادى الاتجاه لدرجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية فى القياس البعدى وذلك كما بجدول (٨) ..

جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين لدرجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة

على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية في التطبيق البعدى .

أبعاد مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة ف الجدولية عند مستوى ٠,٠٥
المهارات الاجتماعية	تجريبية	٢٥	٢٨،٩٦	١،٨٩٥	بين المجموعات	٢٠٥٧،٤٤	١	٢٠٥٧،٤٤	٧٨٣،٧٤٧	٤،٠٣٤٣١
					داخل المجموعات	١٣١،٢٥٦	٥٠	٢،٦٢٥		
	ضابطة	٢٧	١٦،٣٧	٠،٧٧٤	الكلي	٢١٨٨،٦٩٢	٥١			
الوعي الاجتماعي	تجريبية	٢٥	٢٣،٢٠	١،٤٥٨	بين المجموعات	١٣٢١،٢٥٦	١	١٣٢١،٢٥٦	٦٨٣،٤٠٨	٤،٠٣٤٣١
					داخل المجموعات	٩٦،٦٦٦	٥٠	١،٩٣٣٣		
	ضابطة	٢٧	١٣،٠١١	٠،٥١٢	الكلي	١٤١٧،٩٣	٥١			
حل المشكلات الاجتماعية	تجريبية	٢٥	١٩،٢٨	١،٠٢٢	بين المجموعات	٩٠٥،٩٣٥	١	٩٠٥،٩٣٥	٦٧٧،١٦٤	٤،٠٣٤٣١
					داخل المجموعات	٦٦،٨٩١	٥٠	١،٣٣٧٨		
	ضابطة	٢٧	١٠،٩٢٩٥	٠،٣٤٣٣	الكلي	٩٧٢،٨٣	٥١			
الضبط الانفعالي	تجريبية	٢٥	١٥،٦٤	٠،٦٢٥	بين المجموعات	٦١٠،٧٣٧	١	٦١٠،٧٣٧	٧٤١،٤٥٣	٤،٠٣٤٣١
					داخل المجموعات	٤١،١٨٦	٥٠	٠،٨٢٧٣		
	ضابطة	٢٧	٨،٧٤٠	٠،٢١٥	الكلي	٦٥١،٩٢٣	٥١			
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٥	٧٨،٠٤	١٦،٥٦٢	بين المجموعات	١٨٨٢٠،٣١	١	١٨٨٢٠،٣١	٨٢٥،٥١	٤،٠٣٤٣١
					داخل المجموعات	١١٣٩،٩٣	٥٠	٢٢,٧٩٨٤		
	ضابطة	٢٧	٤٨،٩٦٣	٦،٦٣٣	الكلي	١٩٩٦٠،٢٣	٥١			

يتضح من جدول (٨) تحقق صحة الفرض الثاني حيث وجدت فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية وجميع هذه الفروق داله عند مستو ٠،٠٥ ، حيث وجدت قيمة " ف " المحسوبة اكبر من قيمة " ف "

الجدولية ، وهذه الفروق تعزى إلى فعالية برنامج العلاج السلوكي المعد في الدراسة الحالية فى رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية في القياس البعدى وذلك لصالح المجموعة التجريبية لدى أطفال المجموعة التجريبية ذوى العسر القرائي .

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على انه " توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية في القياسين البعدى التتبعى لصالح القياس التتبعى " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين أحادى الاتجاه لدرجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى التتبعى على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية وذلك كما بجدول (٩) ..

جدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى التتبعى على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية.

أبعاد مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة ف الجدولية عند مستوى ٠,٠٥
المهارات الاجتماعية	تجريبية تتبعي	٢٥	٢٨،٩٦	١،٨٩٥	بين المجموعات	٢،٨٨	١	٢،٨٨	٠،٧٧١٧٧	٤،٠٤٢٦٥
					داخل المجموعات	١٧٩،١٢	٤٨	٣،٧٣١		
	تجريبية	٢٥	٢٩،٤٤	١،٨٣٦	الكلي	١٨٢	٤٩			
الوعي الاجتماعي	تجريبية تتبعي	٢٥	٢٣،٢	١،٤٥٨	بين المجموعات	١،٢٨	١	١،٢٨	٠،٤٧١٧	٤،٠٤٢٦٥
					داخل المجموعات	١٣٠،٢٤	٤٨	٢،٧١٣		
	تجريبية	٢٥	٢٣،٥٢	١،٢٥٥	الكلي	١٣١،٥٢	٤٩			
حل المشكلات الاجتماعية	تجريبية تتبعي	٢٥	١٩،٢٨	١،٠٢١٦	بين المجموعات	١،٦٢	١	١،٦٢	٠،٨٧٥٦	٤،٠٤٢٦٥
					داخل المجموعات	٨٨،٨	٤٧	١،٨٥		
	تجريبية	٢٥	١٩،٦٤	٠،٨٢٨٣	الكلي	٩٠،٤٢	٤٩			
الضبط الانفعالي	تجريبية تتبعي	٢٥	١٥،٦	٠،٦٢٥	بين المجموعات	٠،٠٢	١	٠،٠٢	٠،٠١٧٢١	٤،٠٤٢٦٥
					داخل المجموعات	٥٥،٧٦	٤٨	١،١٦١٦		
	تجريبية	٢٥	١٥،٦٤	٠،٠٥٣٦	الكلي	٥٥،٧٨	٤٩			
الدرجة الكلية	تجريبية تتبعي	٢٥	٨٧،٠٤	١٦،٥٦١	بين المجموعات	١٦،٨٢	١	١٦،٨٢	٠،٥١٧٨	٤،٠٤٢٦٥
					داخل المجموعات	١٥٥٨،٩	٤٨	٣٢،٤٧٨		
	تجريبية	٢٥	٨٨،٢	١٥،٩١٦	الكلي	١٥٧٥،٧	٤٩			

يتضح من جدول (٩) تحقق صحة الفرض الثالث حيث وجدت فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير

الكفاءة الاجتماعية في القياسين البعدى و التتبعى لصالح القياس التتبعى ، إلا إن هذه الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية ، حيث ان قيمة " ف " المحسوبة كانت اقل من قيمة "ف" الجدولية ، وهذا يعكس ثبات برنامج العلاج السلوكي المستخدم في الدراسة الحالية .

تفسير نتائج الدراسة

يتضح من جدول (٧) وجدول (٨) وجدول (٩) تحقق صحة فروض الدراسة ، حيث توضح نتائج تحليل التباين فى جدول (٧) انه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية في القياس القبلي ، حيث إن قيمة " ف " المحسوبة أقل من قيمة " ف " ألجدوليه سواء على أبعاد مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية أو على الدرجة الكلية للمقياس ، وهذا يدل على أنه هناك تكافؤ بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في الكفاءة الاجتماعية بأبعادها قبل تطبيق البرنامج المعتمد على بعض فنيات العلاج السلوكي ، وهذا يعنى أن اى تحسن قد يطرأ على المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج سوف يعزو إلى فاعلية برنامج العلاج السلوكي المعد في الدراسة الحالية .

وهذه النتائج التي تم التوصل إليها تتفق مع دراسة كلا من (*Tova, ., et al., 2000. , Taylor, et al., 2000., Megan & Christine, 2008)* حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم بصفة عامة وذوى العسر القرائي بصفة خاصة لديهم قصور واضح في مستوى الكفاءة الاجتماعية ومستوى المهارات الاجتماعية ، وهذا ما توصلت إليه نتائج الفرض الأول عند مقارنة متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج يعكس انخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية.

بينما تشير نتائج الفرض الثانى كما موضح بجدول (٨) تحقق صحة الفرض الثاني حيث وجدت فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على أبعاد مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية وجميع هذه الفروق داله عند مستو ٠،٠٥ ، حيث وجدت قيمة " ف " المحسوبة اكبر من قيمة " ف " الجدولية ، وهذه الفروق تعزى إلى فعالية

برنامج العلاج السلوكي المعد في الدراسة الحالية فى رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية في القياس البعدى وذلك لصالح المجموعة التجريبية لدى أطفال المجموعة التجريبية ذوى العسر القرائي .

وهذه النتائج التى تم التوصل اليها فى هذا الفرض تتفق مع دراسة كلا من (نشات محمود , ٢٠٠٤ ، ناجى المنور ٢٠٠٤ ، سامر عدنان ٢٠٠٧ ، *Hebert, et al ,2006*) ، التى اجريت على فئات لديها انخفاض فى مستوى الكفاءة الاجتماعية ، كما تتفق مع دراسات أجريت على أطفال الحضانة (أسماء السرسى ،امانى عبدالمقصود ، ٢٠٠١، *Hebert, et al ,2006* ، *Shireen,2006*) لديهم انخفاض فى مستوى الكفاءة الاجتماعية .

يتضح من تحليل نتائج الفرض الثانى وجود تباين جوهري حقيقي بين درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس الكفاءة الاجتماعية في القياس البعدي حيث ظهرت معنوية نتائج التحليل عند مستوى (٠,٠٥)، وأن اتجاه الدلالة لصالح أطفال المجموعة التجريبية مما يشير إلى حدوث تحسن دال في الكفاءة الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية، ويعزي ذلك إلى:

على الرغم من أن المحتوى الذي تم توظيف فنية السيكودراما بالإضافة الى برنامج العلاج السلوكي الذي احتوى على محتوى انفعالي ومرتبط بتعرف الانفعالات والمشاعر وضبطها وفهم دلالاتها والتعبير الإيجابي عنها، إلا أنه يتعذر فصل هذا المحتوى عن طبيعة ونوعية العلاقات الاجتماعية التي تعتبر المجال الذي يترجم فيه هذا المحتوى، فإذا ما وضع في الاعتبار كذلك أن الإرشاد النفسي هو في أساسه عملية تعلم وأن عملية التعلم لدى الأطفال ذاتها قد تكون مشكلة لأسباب عديدة منها عدم مناسبة مادة التعلم من حيث تنظيمها ومستواها إضافة إلى تقليدية طرق التعليم أو التدريس المتبعة، لأمكن القول بأن فينة السيكودراما تساعد المتعلمين في توضيح أسباب مشكلاتهم والمصاعب التي تجابههم وغالبًا ما يتغلبون عليها بتمثيل معاركهم وصراعاتهم ومخاوفهم وأيضًا تمثيل نجاحهم الممكن والمحتمل في المستقبل حتى يخبروا مشاعر السرور(عبد الرحمن سيد سليمان، ١٩٩٤، ٤٤٠). مما يتوقع معه زيادة اندماجهم في أنشطة تفاعل تمكنهم من تعلم مهارات الوعي

الاجتماعي ومهارات حل مشكلات التفاعل مع الآخرين وبالتالي الـدفع باتجـاه تحسين الكفاءة الاجتماعية العامة لديهم .

حيث تعتبر فنية السيكودراما من أهم الفنيات التي تستخدم مع الأطفـال لما توفره من ميزات مثل التعبير عن مشاعرهم في جو آمـن مطمـئن تعبيـرًا ينسق بين عالم الواقع والخيال كما يساعدهم على المحاكـاة الإرادية لـلأدوار وتقمص الشخصيات التي يحبونها، ويعتبر التخيل نشاطًا هامًا من مناشط النمـو العقلي للأطفال إذ يسمح له بالابتكار واستخدام طرق فنية لحل المشكلات التـي تواجههم في المواقف الاجتماعية مما يجعلهم أكثر قدرة علة مواجهة المواقـف المشكلة (عواطف إبراهيم محمد، ١٩٩٤، ١٦١).

كما تساعد فنية السيكودراما في التغلب بالتدريج على ما يعرف برهبـة المسرح والتي غالبًا ما يكمن وراءها نقـص أو قـصور دال فـي المهـارات الاجتماعية مقترنًا بتوقع الفشل وتوقع التقييم السلبي من الآخرين مما قـد يـدفع باتجاه تجنب التفاعل الاجتماعي والانسحاب الاجتماعي وبالتالي تضيق نطـاق التفاعلات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين(عبـد الـستار إبـراهيم وآخـرون، ١٩٩٣، ١٠٥) ومن هنا يمكن القول أن توظيف فنية السيكودراما فـي أنـشطة فنية تسمح بتقليل الضغوط الاجتماعية إلى أقل مدى بتجنب التقييم والنقد يـسمح للمشاركين فيها بالتحرر من قيود الواقع والانطلاق للتعبير عن الذات وتـصور الذات في مواقف تفاعل اجتماعي إيجابي ومع الممارسـة تكتـسب المهـارات الاجتماعية التي تفضي بدورها إلى توسيع التفاعلات الاجتماعية وإثراء شـبكة العلاقات الاجتماعية ومن ثم ارتفعا مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال.

بالإضافة إلى كون فنية السيكودراما وسيلة للتنفيس الانفعالي وتكـسب الفرد درجة لا بأس بها من الاستبصار بمشكلته، إلا أنه يمكن من خلالها تعلـيم الفرد أيضًا كيف يواجه موقفًا مشكلاً على نحو سليم بطريقة تلقائية خلاقة عـن طريق ملاحظة نفسه وما يحصل عليه من تقدير من جانب جمهور المتفـرجين (عمرو رفعت عمر، ٢٠٠٥، ١٠٦).

كما أن توظيف برنامج العلاج السلوكي المعد فى الدراسة الحالية لفنية النمذجة أو الإقتداء بالنماذج يتسق مع ما تشير إليه أدبيات مجال تعلـيم الكفـاءة الاجتماعية بما في ذلك الكثير من جوانب السلوك الإيجابي ومـا يتطلبـه مـن مهارات اجتماعية وذلك من خلال مشاهدة الآخرين وملاحظة النماذج الـسلوكية المطلوب أداؤها خاصة في ظل تعـذر الفـصل بـين المهـارات الاجتماعيـة

والمهارات الانفعالية إذ أن أي سلوك تفاعل هو بذاته اجتماعي المنشأ انفعالي في المضمون والدلالة، وبالتالي حتى في حالة تضمن محتوى أي برنامج تدخل لخبرات وأنشطة ذات طبيعة انفعالية يمكن من خلال انتقاء نوعية المواقف التي تمارس فيها هذه الأنشطة والخبرات تعليم الأطفال المهارات الاجتماعية المختلفة ومهارات الوعي الاجتماعي ومهارات حل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين. خاصة إذا اقترن ذلك بإقرار مناخ من الحرية في التعبير عن الانفعالات والمشاعر يكسر من الاستجابات غير التكيفية التي تترتب على تقييد المرء لانفعالاته ومشاعره إما بالرفض لها أو نتيجة الاحتقار في المواقف التي تتطلب ذلك (عبد الستار إبراهيم، ١٩٩٤، ٢٠٦).

كما أن استخدام الأنشطة الفنية مثل الرسم والتمثيل من أنسب وسائل تعليم الأطفال إذ يتسق ذلك مع ما تكشف عنه أدبيات مجال الصحة النفسية العلاج النفسي من أن للنشاط الفني أهمية تتمثل في النقاط التالية:

* وسيلة تعبيرية تعطي للطفل فرصة لعكس الأفكار الكامنة لدية والتي تقلقه من آن لآخر.

* تحرر الأطفال من الانطواء والانعزال وتكسبهم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية سليمة وإكسابهم المهارات الاجتماعية.

* زيادة إيجابية في مفهوم الذات لدى الأطفال وتنمية ثقتهم بأنفسهم.

* عندما يسقط الطفل خبراته السلبية والإيجابية وانفعالاته المكبوتة في عمل فني يحدث ذلك نوعًا من الإخراج والتخفيف والتنفيس، وما يشوبها ويعوقها عن النمو السليم والنضج، ويساهم هذا في تنمية صورة الذات وتنمية ديناميات التوافق وتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي (حامد عبد السلام زهران، ١٩٩٧، ١٨٦؛ محمد عبد العزيز عبد الرحمن، ١٩٩٩، ٩٥).

تضمن برنامج العلاج السلوكى لأنشطة فنية عن طريق الرسم وفر مناخاً من الحيوية والسهولة في الأداء مما ساعد على اندماج الأطفال الصم في التفاعل مع محتويات وخبرات البرنامج، كما أنه يعتبر وسيلة للتعبير عن الانفعالات والمشاعر الإيجابية والسلبية، فالطفل ينفس عما في نفسه بأسلوبه الخاص ويترجم مشاعره الذاتية دون ضغوط أو تسلط في إطار المحافظة على نمط وطبيعة شخصيته، والتالي ينتقل الطفل تدريجيًا من الانعزال والانطواء إلى الانخراط أكثر في العمل الجماعي واكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي.

فعالم الطفل الداخلي يمثل حاجاته الملحة بينتما يمثل العالم الخارجي القوانين والأنظمة والتقاليد والعادات التي تضغط لتفرض نفسها عليه وتحاول إخضاعه لمسايرتها لذلك يحاول المواءمة بين هذه الحاجات من خلال ممارسة النشاط الفني ليكيف نفسه مع العالم الخارجي (عفاف اللبابيدي، عبد الكريم خلايله، ١٩٩٢، ٢٣-٢٤).

ومما أدي إلى تحسين السلوك الاجتماعي لأطفال المجموعة التجريبية مما يؤثر بدوره على اتساع شبكة العلاقة الاجتماعية لهؤلاء الأطفال وبالتالي تحسين الكفاءة الاجتماعية.

ومن خلال التمثيل المسرحي والتمرس على أداء الأدوار الصعبة دون خوف أو توتر مكن أطفال المجموعة التجريبية من القدرة على مواجهة الآخرين والتفاعل الاجتماعي الإيجابي حيث يعاد في مواقف التمثيل المسرحي الدرامي تمثيل الأدوار ويتلقى تعزيزات من الآخرين تحقق له المزيد من الاستبصار بالذات ومن ثم تعلم السلوك الجيد.

كما يمكن القول أن فعالية برنامج العلاج السلوكي ترجع في جزء منها إلى حجم العينة وكونها مناسبة لإيجاد التفاعل المستمر بين أفرادها أثناء جلسات البرنامج، وإمكانية قيام كل فرد فيها بلعب الدور وعكسه مرة ثانية، إلى جانب إتاحة الفرصة لكل طفل للمشاركة فيما جرى من مناقشات عقب كل موقف، ومن ثم فقد حدث تفاعل وتواصل بين الأطفال، وأصبح لكل منهم دور إيجابي في جلسات البرنامج مما زاد من تقبلهم لأنفسهم وإقبالهم على التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم.

كما أن أوجه القصور في السلوك الاجتماعي عند الذين يعانون من اضطرابات نفسية: العجز الواضح في التعامل مع المشاعر الخاصة والشخصية في المواقف الاجتماعية والطريقة غير الملائمة في التعبير عن تلك المشاعر والتي قد تتمثل إما في العجز والصمت عندما يتطلب الأمر التعبير عن مشاعرنا الحقيقية إيجابية كانت مثل التعبير عن الرضا والشكر أو سلبية مثل التعبير عن الاحتجاج أو الرفض، أو في التعبير الأخرق غير الملائم عن هذه الانفعالات والمشاعر، فقد نغضب في الوقت الذي يتطلب فيه الأمر قدرة عالية على ضبط النفس أو نقبل دون أي احتجاج أو اعتراض، كما أن اللغة البدنية غير الملائمة للتعبير تشكل أيضًا أحد جوانب التعبير غير الملائم عم الانفعالات والمشاعر.

وبتطبيق هذا الفهم على حالة الأطفال ذوى العسر القرائي يتضح من خلال مراجعة أدبيات مجال النمو الاجتماعي لديهم أن القصور في مهارات فهم وضبط وتنظيم الانفعالات يكمن وراء انخفاض كفاءتهم الاجتماعية(*Tova, ., et al., 2000. , Taylor, et al., 2000., Megan & Christine,2008*)، وبالتالي فإن تنمية هذه المهارات ترتبط بتحسين الكفاءة الاجتماعية لديهم ويتطلب ذلك استخدام فنيات تدخل متنوعة: السيكودراما، لعب الدور، النمذجة، والأنشطة الفنية والقصصية وهى التى تم تضمينها في البرنامج الحالي تسمح بتطبيق الأساليب المختلفة لتنمية الكفاءة الاجتماعية .

كما يعزى التحسن في الكفاءة الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية في جزء منه إلى استخدام فنية لعب الدور على الرغم من تضمن المواقف التي تم لعب الدور فيها مواقف تفاعل ذات مضمون انفعالي وذلك لكون لعب الدور صورة مصغرة لما يجرى في الحياة وهو بالتالي فرصة في غاية الأهمية يتعلم منها الطفل معنى الدور في شبكة العلاقات الاجتماعية كما يتعلم معنى التكامل بين هذه الأدوار بكونها وسيلة للتوافق في الحياة الاجتماعية فيما بعد (حامد عبد السلام زهران، ١٩٧٨، ١٣٦).

كما إن اقتران التمثيل الدرامي بأشكاله المختلفة سواء باستخدام فنية المرآة أو قلب الدور بجو من الهدوء والطمأنينة مدعم بالتقبل والتعزيز الإيجابي لما هو مرغوب فيه في سياق التصرفات والأفعال التلقائية التي صدرت عن الأطفال الصم بالمجموعة التجريبية أثناء مسار التفاعل الاجتماعي عند تطبيق البرنامج الإرشادي أنسب صيغ ما يعرف بوسط التعلم الطبيعي الذي يوفر فرصًا متنوعة وتلقائية لتعلم المهارات الاجتماعية مثل مهارات الاستئذان، التعبير عن التقبل، التعبير عن الرفض والاستياء، مهارات التعبير عن الحاجات أو الرغبات.

– كما يمكن إعزاء التحسن الذي طرأ على الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال المجموعة التجريبية إلى تضمن البرنامج للنشاط القصصي، إذ يعد هذا النشاط من أحب الأنشطة إلى الأطفال ويمكن من خلاله توضيح الأفكار والمهارات المتضمنة في القصة باستخدام أسلوب لعب الأدوار، فعندما يكون الطفل قارئًا أو مشاهدًا لقصة ذات مضمون انفعالي واجتماعي فإن نوعًا من التفاعل ينشأ بينه وبين بطل القصة أو أحد شخصياتها، ومن ذلك نجد أن القصة لها دورًا في إكساب الطفل أنماطًا سلوكية مرغوب فيها وتبعده عن السلوك والعادات السيئة فهي تشبع الجانب الاجتماعي لدى الطفل وتساعده على التكيف

مع بيئته وتعديل سلوكه خاصة إذا اختيرت بما يتناسب مع الخصائص النفسية والسلوكية له وطبيعة أو نوعية المشكلات التي يعاني منها (فوقية حسين عبد الحميد، ١٩٨٣، ٦٤،؛ فاطمة حنفي محمود؛ ١٩٨٨، ١٧٣؛محمد عبد العزيز عبد الرحمن، ١٩٩٨، ٩٦).

وقد يكون اختيار الباحث لقصص مصورة وتقديمها عن طريق التعبير بالرسم والصور ثم تمثيل وعرض القصة ومناقشتها بعد ذلك سببًا محتملاً لفاعلية مثل هذا الإجراء في تحسين السلوك الاجتماعي العام للأطفال ذوى العسر القرائى بالمجموعة التجريبية بسبب ما يوفره مثل هذا الإجراء من الجمع بين أكثر من فنية من فنيات التدخل مثل لعب الدور والتعلم بالنموذج.

ربما يعزى التحسن الذي طرأ على الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوى العسر القرائى في جزء منه إلى ما تضمنته خبرات وأنشطة برنامج العلاج السلوكى من تفاعلات اجتماعية تركز على مسألة الاختلاف في مسببات وتأثيرات التعبيرات الانفعالية المختلفة مما يكسب الأطفال بالتدريج مهارات اتخاذ منظور الآخر والوعي الاجتماعي وبتأثير السياق الاجتماعي على طرق التعبير عن الانفعالات والمشاعر، مع توفير فرص تفاعل تيسر للأطفال الصم فهم الحالات الانفعالية للآخرين وبالتالي دفعهم باتجاه التجاوب بسلوك اجتماعي مناسب لهذه الحالات.

ويتسق هذا التفسير مع ما كشفت عنه نتائج دراسة كلا هيبرت وآخرون (*Hebert,et al , 2006 . Henricsson,& Rydell, 2006*)والتي خلصت إلى أن من أهم أسباب القصور في السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة عدم فهم الحالات الانفعالية للآخرين وتوقعهم نتائج سلبية من التفاعل مع الآخرين وأن صياغة برامج إرشادية تتضمن أنشطة تكسب هؤلاء الأطفال مهارات تعرف انفعالات ومشاعر الآخرين تحسن سلوكهم الاجتماعي وتزيد مستوى كفاءتهم الاجتماعية العامة.

الى كل ما سبق تعزى نتائج الفرض الثاني فى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية في القياس البعدى وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك نتائج الفرض الثالث فى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية في

القياسين البعدى و التتبعى لصالح القياس التتبعى ، إلا إن هذه الفروق لم ترقـــى لمستوى الدلالة الإحصائية مما يدل على استقرار فعالية البرنامج.

المراجع

أحمد عبد المنعم الغول (١٩٩٣) : الكفاءة الذاتية، والذكاء الاجتماعي وعلاقتها ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ص ١ – ٣٢ .

أسماء السرسى وامانى عبدالمقصود (٢٠٠١) : فاعلية برنامج لتنمية الكفاءة الاجتماعية لاطفال ماقبل المدرسة ، مؤتمر الطفل والبيئه ، معهد الدراسات العليا للطفوله ، جامعة عين شمس .

أمال عبدالسميع أباظه (٢٠٠٣) :اضطرابات التواصل وعلاجها ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهره .

حامد عبد السلام زهران (١٩٧٨): التوجيه والإرشاد النفسي،عالم الكتب ، القاهرة.

حامد عبد السلام زهران (١٩٩٧): الصحة النفسية والعلاج النفسي، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.

دانييل جولمان (٢٠٠٠) : الذكاء العاطفى ، ترجمة ليلى الجبالى ، عالم المعرفه ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقلفة والفنون والاداب .

سامر عدنان عبدالهادى (٢٠٠٧) : برنامج تدريبى لتنمية الكفاءة الاجتماعية وخفض السلوك العدوانى لدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة صعوبات التعلم ، وبطئ التعلم ، واضطراب السلوك ، المؤتمر العلمى الاول للتربية الخاصة بين الواقع والمأمول ، كلية التربية ببنها .

سعده أحمد إبراهيم (١٩٩٤): تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

سهير محمد توفيق (١٩٩٦) :أثر برنامج لغوى على النمو النفسي الانفعالي لدى المعاقين سمعيا ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفوله ، جامعة عين شمس .

صالح عبدالله هارون (٢٠٠٤) : سلوك التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وإستراتيجية تحسينه ، مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة ، العدد الرابع .

صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠) : الأساليب الإحصائية فـــى العلـــوم النفـــسية والتربويـــة والاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

صفوت فرج (١٩٩١) :التحليل العاملى فى العلوم السلوكية ، الطبعة الثانية ، القاهرة ،مكتبة الانجلو المصرية .

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٢) : فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل علـــى بعض المظاهر السلوكية للأطفال التوحديين ، مجلـــة بحـــوث كلية الاداب جامعة المنوفية ، سلسلة الإصدارات الخاصـــة ، العدد ٨٨ ، ص ص ٨-١٠١ .

عادل عبدالله محمد، سليمان محمد سليمان (٢٠٠٥) : المهارات الاجتماعية لأطفـــال الروضة ذوى قصور المهـــارات قبـــل الأكاديميـــة كمؤشـــر لصعوبات التعلم ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الأول ، العدد ٣١ ، ص ص ١- ٤٨.

عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٤): السيكودراما: مفهومها وعناصرها واســـتخداماتها، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد (١١)، ص،ص ٣٩٦-٤٥٣.

عبد الستار إبراهيم (١٩٩٤) : العلاج السلوكي المعرفي الحديث وأساليب ، وميـــادين تطبيقه ، القاهرة ، دار الفجر للنشر والتوزيع .

عبد الستار إبراهيم، عبد العزيز بن عبد الله الدخيل، رضوى إبراهيم (١٩٩٣): العلاج السلوكي للطفل: أساليبه ونماذج من حالاتـــه، سلـــسلة عـــالم المعرفة، العدد (١٨٠)، ديسمبر (١٩٩٣). يصدرها المجلـــس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

عبدالحميد سعيد حسن (٢٠٠٩) : دراسة مقارنه بين الأطفال ذوى صعوبات الـــتعلم والأطفال الأسوياء فى المهارات الاجتماعية ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ، المجلد الأول ، العدد الاول ، ص ٧٠ -١١٢ .

عبدالرقيب احمد البحيرى ، جابر محمد عبدالله (٢٠٠٦): المفـــاهيم الكميـــة ومفهـــوم الذات لدى الأطفال ذوى العسر القرائى والعـــاديين ، المجلـــة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الـــسادس ، العـــدد ٥٢ ، ص ص ١- ٥٠ .

عبدالرقيب احمد البحيرى ، مصطفى ابوالمجد سليمان (٢٠٠٦) : قائمة السلوك المدرسي ، كراسة التعليمات ، أسيوط ، مكتبة مختار .

عبدالرقيب احمد البحيرى ، مصطفى ابوالمجد سليمان (٢٠٠٦) : مقياس سلسون المعدل لذكاء الأطفال والكبار ، كراسة التعليمات ، أسيوط ، مكتبة مختار .

عفاف اللبابيدي، عبد الكريم خلايلة (١٩٩٢): تعليم الفن للأطفال، الطبعة الثانية، دار الفكر، عمان، الأردن.

عمرو رفعت عمر (٢٠٠٥): الإعاقة السمعية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

عواطف إبراهيم محمد (١٩٩٤): المفاهيم وتخطيط برامج الأنشطة في الروضة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

فاطمة حنفي محمود (١٩٨٨): أساليب الرعاية المقدمة لأطفال قرية (S.O.S) وعلاقتها ببعض جوانب شخصية هؤلاء الأطفال، رسالة دكتوراه ، كلية البنات، جامعة عين شمس.

فوقية حسين عبد الحميد (١٩٨٣): أثر القصص على بعض جوانب النمو اللغوي لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

مجدى عبدالكريم حبيب (١٩٩٠) : مقياس الكفاءة الاجتماعية للمراهقين ، كراسة التعليمات ، القاهرة ، مكتبة النهضة العربية .

محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٢):اختبار المهارات الاجتماعية: دليل الاختبار، كراسة التعليمات كراسة الإجابة، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

محمد عبد العزيز محمد عبد الرحمن (١٩٩٩): برنامج مقترح لتدريب الأطفال ضعاف السمع على السلوك التوافقي، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

مروان سليمان سالم (٢٠٠٨) : فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين فى مرحلة التعليم الاساسى ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزه .

ناجى منور السعايده (٢٠٠٤) : فاعلية برنامج تدريبي فى تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوى صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشوره ، الجامعة الاردنيه ، عمان الأردن .

نشات محمود ابو حسونه (٢٠٠٤) : أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية فـــى تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعيـــة والتحـــصيل لـــدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشوره ، الجامعة الاردنيه ، عمان ، الأردن .

نصرة محمد عبد المجيد (٢٠٠٣) : الديسلكسيا : الإعاقة المختفية . القاهرة : مكتبـــة النهضة المصرية .

وليام كرين (١٩٩٦) : " الأطفال التوحديون ، مرشد للآباء ، ترجمة هناء المـــسلم ، القاهرة.

Ahmed, A. (2002). What is Learning Disability (LD)?.On Line:www.calorexschools.org/dps/dat-primer-lphtm/.

Bauminger, N., Edelsztein, H .& Morash, J .(2005) : Social Information Processing and Emotional Understanding in Children with LD, Journal of Learning Disabilities, Vol. 38 Issue 1, p45-61.

Bierman, K. (1986): "Process of change During Social Skills Training with preadolescents and its Relation to Treatment, Child Development, vol. 37, No. 2, PP. 225 - 227.

Brinton, B. &Fujik ,M .(2005) : Social Competence in Children with Language Impairment: Making Connections , Seminars in Speech & Language, Vol. 26 Issue 3,p p151-159.

Bursuck ,W.(1989) : A comparison of students with learning disabilities to low achieving and higher achieving students on three dimensions of social competence, Journal Of Learning Disabilities ; Vol. 22 (3), pp. 188-94.

Cowart, B. L., Saylor C. F., Dingle, A. and Mainor, M. (2004) : Social Skills and recreational preferences of children with and without disabilities. North American of Psychology, Vol. 6 Issue 1, PP 27-42.

Dyson, L .(2003) : Children with Learning Disabilities Within the Family Context: A Comparison with Siblings in Global Self–Concept, Academic Self–Perception, and Social Competence , Learning Disabilities Research & Practice (Blackwell Publishing Limited), Vol. 18 Issue 1, p p1-9.

Elliott,S,.& Lang,S.(2004):Social skills Training Encyclopedia of Applied Psychology ,3,PP 427-433.

Elliott,S,.Malecki,C,.& Demaray,M.(2001):New Directions in Social Skills Assessment and Intervenation for Elementary and middle school student ,Excptionality,9,PP19-32 .

Elly, S. (2005) : The Strategies Adopted by Dutch Children with Dyslexia to Maintain Their Social Competence When Teased at School, Journal of Learning Disabilities, Vol. 38, No. 5, PP411-423.

Faust, M. & Friedman, S. S. (2003). Naming Difficulties in Adolescents with Dyslexia: Application of the Tip-Of-The- Tongue Paradigm. Brain and Cognition, Vol. 53, Issue 2,PP.211-217.

Ford,A & Milosky, M .(2008) : Inference Generation During Discourse and Its Relation to Social Competence: An Online Investigation of Abilities of Children With and Without Language Impairment, Journal of Speech, Language & Hearing Research, Vol. 51 Issue 2, p367-380.

Foster,S.(2000): How to promote children's Social and Emtional Competence ,Coralyn Webster Statton, SAGE publication Ltd.

Gresham,F.(2002) : Best Practices in Social Skills Training. In A.Thomas and J.Grimes(Eds),Best Practices in school Psychology,Vol.2,PP1029-1040.

Griffiths,C.(2007): Pragmatic abilities in adults with and without dyslexia: a pilot study,Dyslexia, , Vol. 13 Issue 4, p276-296.

Hebert,H., Cathy,G., Swank,R. & Susan,H.(2006): The Importance of Language, Social, and Behavioral Skills Across Early and Later Childhood as Predictors of Social Competence With Peers , Applied Developmental Science, Vol. 10 Issue 4, p174-187.

Hedda, M. & Lisa, M.(2008): Collaboration to Promote Social Competence *for Students* With *Mild* Disabilities *in the General Classroom: A Structure for Providing* Social *Support, Intervention in School & Clinic, Vol. 43 Issue 3, p158-167.*

Henricsson,L .& Rydell,A.(2006) : Children with Dyslexia: the influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first

six years of school, Infant & Child Development, Vol. 15 Issue 4, pp347-366.

International-Dyslexia-Association(IDA).(2000) : Just The Facts" Dyslexia , http://www.interdys.org.

Johnson, B. (2002). Behaviour Problems in Children and Adolescents With Learning Disabilities; Internet Journal of Mental Health, Vol.1, Issue 2, PP.45-55.

Jordan, D.R. (1977). Dyslexia in the Classroom. 2nd Ed. Columbus, Ohio.

Kavale,K.&Forness,S.(1996) : Social skill Dificits and Learning Disabilities : AMeta Analysis ,Jou of Learning Disability , vol(29),No(2),PP 52-63 .

Kenneth,W.,Jennifer,A.,Gilbert,J.,& Richard,L.(2001):Social Competence and Substance Use Among Rural Youth:Mediating Role of Social Benefit Expectancies of use ,Jou of Youth and Adolescence,Vol.30,No.4,PP 485-498.

Kidsource on Line (2000). Learning Disabilities for Parents. http://www. idonline.org/ld

Kimmel,J.(2002) : The Effect of Social Skills Education On the Social Skills of sixth Grad student, Development Psychology, Vol. (5), No (1), PP 15-22.

Kirk, S.A. & Chalfant, J.C. (1984). Academic and Developmental Learning Disabilities. Denver, London: Love Publishing Company.

Lafreniere, M. (2000): How to Promote children's social Emotional and competence, Carolyn Webster Statton, SAGE Publication Ltd.

Lerner, J. w. (1989). Children With Learning Disabilities, Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies, 5th.Ed..Boston :Houghton Mifflin Company.

Lerner,J.(2000) :Learning Disabilities , Theories diagnosis and teaching strategies . Eighth Edition, New York : Houghton Mifflin Company .

Lewis,M& Denham,L .(1996) : Preschool Social California Competency Scale, ERIC Hom,ED.399077.

Lobo,B & Winsler,A .(2006): The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers, Social Development,Vol. 15 Issue 3, p501-519.

Lovitt, C .T. (1989). Introduction to Learning Disabilities. Boston, London, Sydeny, Toronto:Allyn and Bacon.

Manganari, E.& Rosen,S. (2001). Is There Relationship Between Speech and Non Speech Auditory Processing in Children with Dyslexia? Journal of Speech, Language &Hearing Research,Vol.44, Issue 4, PP.720-737.

McCay,L .& Keyes,D.(2002) : Developing Social Competence in the Inclusive Primary Classroom , Childhood Education , Vol. 78 Issue 2, pp70-79.

McConnell, S. & Odom, S .(1999) : A Multimeasure Performance-Based Assessment of Social Competence in Young Children with Disabilities, Topics in Early Childhood Special Education, Vol. 19 Issue 2, p67- 75.

McQueen,K .& Emery,K. (2003): Dyslexia available at: www.imk.su.se/globa/ 99/access/dyslexia/statdys.html .

Megan , W. & Christine.(2008) : Social competence and learning difficulties: Teacher perceptions, Australian Occupational Therapy Journal, Vol. 55 Issue 4, pp 256-265.

Mize, H. & Ladd, G. (1990): "A Cognitive Social Learning Approach to social competence Training with Low Status pre-school Children", Developmental psychology, Vol. 2, No. 3, PP 215-225.

Nelson, J. (2001). The Dyslexia ,HaProond Book: cedures Concerning Dyslexia and Related Disorders. Texas, Austin:Texas Education Agency.

Nicolson, R.I.& Fawcett, A.J. (1996). Manual of The Dyslexia Early Screening Test(D.E.S.T.).The Psychological Corporation: Harcourt Brace & Company, Publishers.

Norah , F. & Sarah , J .(2001) : Controllability Attributions for Academic Performance and the Perceived Scholastic Competence, Global Self-Worth and Achievement of Children with Dyslexia , School Psychology International, Vol. 22, No. 4,pp. 401-416.

Popoe, D.&Whiteley,H.(2003). Developmental Dyslexia , Cerebellar Vestibular Brain Function and Possible Links to Exercise Based Interventions.

European Journal of Special Needs Education, Vol. 18, No.1,PP.109-123.

Ransby, M. J. & Swanson, H. L. (2003). Reading Comprehension Skills of Young Adults With Childood Diagnoses of Dyslexia. Journal of Learning Disabilities. Vol.36, No.6, PP.538-555.

Rebecca,A.(2009) : A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings, Research in Developmental Disabilities, Vol. 30 Issue 2, p397-407.

Renk ,K,.& Phares,V.(2004) : Cross-informant Rating of social competenc in Children and Adolescent,Clinical Psychology Review, 24, PP 239-254.

Shapiro, K.L.; Ogden,N.; Lind-Blad, F. (1990). Temporal Processing in Dyslexia. Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, No. 2, PP. 99-107.

Shireen,P.(2006) : Introduction: School-Based Interventions to Promote Social and Emotional Competence in Students with Reading Difficulties, Reading & Writing Quarterly, Vol. 22 Issue 2, p99-101.

Smith-Spark, J.; Fawcett, A.: Nicolson, R. &Fisk,J. (2004). Dyslexia Students Have More Everyday Cognitive Lapses. Memory ,Vol.12, No.2, PP.174-182.

Taylor, H. , Marcia ,A . , Foreman , A ., Christopher, S ., & Jennifer, A . (2000) : Utility of kindergarten teacher judgments in identifying early learning problems , Journal of Learning Disabilities, Vol. 33 Issue 2, p200- 211 .

Thomton, K. (2001). Number Dyslexia Fears Grow. Times Educational Supplement, Issue 4384 ,P.9.

Timothy, D. & Malka ,M .(2006) : Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions Among Students With Learning Disabilities and Their Peers From Different Achievement Groups , Journal of Learning Disabilities, Vol. 39, No. 5, PP 432-446.

Tova , M., Michal, L ., Hana, T., & Malka , M.(2000) : Phonological Awareness, Peer Nominations, and Social Competence Among Preschool Children At Risk for Developing Learning Disabilities, International Journal of Disability, Development & Education, Vol. 47 Issue 1, pp123-130.

Vaughn, G Hogen, M. & Hagger, D. (2000) : Friendship and Social Competence in a sample of Preschool children attending head start, Development Psychology, Vol. (6), No (2), PP 19-22.

Vaughn, S. & Haager, D. (1994). Social Competence as a Multifaceted Construct: How Do Students with Learning Disabilities Fare?. Learning Disability Quarterly, Vol. 17, PP. 253-266.

Walker, M. & McConnell, R. (1995) : Walker McConnell Scale of social competence and School adjustment – Elementary Version User, Manual. San Diego : Singular Publishing Group, INC.

Winsler, A.& Rantanen, K.(2009) : Social competence of preschool children with epilepsy , Epilepsy & Behavior, Vol. 14 Issue 2, p338-343 .

Wight, M .& Chapparo,C. (2008) : Social competence and learning difficulties: Teacher perceptions , Australian Occupational Therapy Journal, Vol. 55 Issue 4, pp 256-265 .

ملاحق الدراسة

ملحق (١)

الصورة النهائية لمقياس تقدير الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال

م	العبارة	غالبا	احيانا	نادرا
١-	يصف نفسه بأشياء لطيفه عندما يكون سعيدا .			
٢-	يرحب بزملائه بعبارات ترحيب			
٣-	يوجه زملائه الى النظام بالفصل			
٤-	يدخل فى محادثات مثمره مع زملائه .			
٥-	يشترك فى مجموعات النشاط من تلقاء نفسه			
٦-	يطلب من زملاءه المشاركة في الأنشطة المدرسية			
٧-	يساعد زملاءه في تزيين الفصل			
٨-	يعرف نفسه لأصدقائه الجدد بالفصل			
٩-	يكون مجموعات أصدقاء بسهوله			
١٠-	يتعاون مع زملائه فى نظافة الفصل			
١١-	يسعى الى نيل رضا زملائه			
١٢-	يساعد فى حل الخلافات الناشبة بين زملائه			
١٣-	ينجز الأعمال المسنودة إليه في موعدها			
١٤-	ينتبه الى المناقشات ويستفيد منها			
١٥-	يسعى الى إقامة علاقات مع زملائه			
١٦-	يمكنه أيجاد حلول جديدة للمشاكل التى تواجهه			
١٧-	يفكر فى عدة حلول للمشكلة التى يختارها			
١٨-	غير قادر على حل المشكلات			
١٩-	يفكر فى نتائج حل المشكلة قبل اتخاذ قرار حلها			
٢٠-	عند قيامه بحل مشكله لايهتم بجمع المعلومات عنها			
٢١-	يحاول مواجهة المشاكل بدل من تجنبها			

م	العبارة	غالبا	احيانا	نادرا
٢٢-	يحدد أهدافه قبل قيامه بحل مشكلة			
٢٣-	عند فشل احد الحلول يبحث عن حل اخر			
٢٤-	يقارن بين الحلول المختلفه قبل اتخاذ قرار نهائى			
٢٥-	متسرع جدا عند اتخاذ القرار			
٢٦-	لا يستطيع التفكير فى عدة حلول			
٢٧-	يكون عصبي عند مواجهة مشكلة ما			
٢٨-	يطلب المساعدة من الآخرين فى الأنشطة الجديدة			
٢٩-	لديه استعداد للتعامل مع الغرباء			
٣٠-	يستمر فى نشاطه دون تدخل من الكبار			
٣١-	يشترك فى الأنشطة الجماعية بصوره اكتر من الفردية			
٣٢-	يلعب مع الآخرين فى مجموعات			
٣٣-	يساعد الآخرين عندما تواجههم مشاكل			
٣٤-	يعبر عن رغباته لفظيا وحركيا			
٣٥-	يحتاج الى تكرار التعليمات قبل تنفيذ النشاط			
٣٦-	الإبلاغ عن الحوادث التى تحدث بالفصل			
٣٧-	يمكنه إتباع التعليمات اللفظية			
٣٨-	يرد بأسلوب هادئ عندما يستثيره الاخرين			
٣٩-	يلتزم بإتباع تعليمات المعلمة فى حجرة الدراسة			
٤٠-	يضبط انفعالاته عند الغضب			
٤١-	لا يستطيع التحكم فى مسايرة العدوانية تجاه الآخرين			
٤٢-	يعبر عن غضبه دون إحداث أضرار			
٤٣-	لا يستطيع ان يتجاهل الآخرين عندما يسبونه			
٤٤-	ينهى الحوار مع معلميه بشكل لائق			
٤٥-	يظهر هادئا عندما تحدث مشكله فى حجرة الدراسة			

جامعة الإسكندرية

كلية التربية بدمنهور

قسم علم النفس التربوي

التفاؤل، الصلابة، والمرونة النفسية: إطار عام لبرامج الإرشاد النفسي للموهوبين

إعداد

د. محمد السعيد أبو حلاوة [٧]

مدرس علم النفس

كلية التربية بدمنهور- جامعة الإسكندرية

ورقة عمل مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر العلمي الثامن "استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم: الواقع والمأمول"، المقرر عقده في الفترة من ١٢ – ٢٢ أبريل ٢٠١٠، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

* **ملخص الورقة:**

صنف جيمس وب **Webb** (١٩٩٣، ١٩٩٨، ٢٠٠٣) وهو من أكثر التربويين اهتماماً بالحاجات النفسية والاجتماعية للموهوبين، **المشكلات النفسية والسلوكية للموهوبين** على النحو التالي:

١. **مشكلات داخلية** وتتمثل في: (عدم التوازن في النمو العقلي والجسمي، وكذلك في النمو العقلي والانفعالي، والحساسية العالية ومحاسبة النفس، وفلسفة الوجود، وتعدد الاهتمامات، والميل إلى تشكيل الأنظمة والقوانين في سن مبكر، والإصابة ببعض الإعاقات، ونشدان الكمال والمثالية).

٢. **مشكلات خارجية** وتتمثل في: (ضغط الزملاء، وضغط الإخوة، والتوقعات العالية من الآخرين، وطموحات الأهل العالية، والبيئة المحبطة والاكتئاب، والمحاسبة والتقييم على أساس الدرجات المدرسية وليس على أساس القيمة الشخصية للموهوب، وحشرية الأهل وتدخلهم الزائد في شئون الطفل الموهوب وانجازاته المدرسية والأكاديمية).

وتظهر نتائج مجمل الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن نسبة انتشار المشكلات الانفعالية بين الأطفال الموهوبين تتراوح بين ٢٠ % إلى ٢٥ % مقارنة بنسبة انتشار تتراوح بين ٦ % إلى ١٦ % بين

الأطفال العاديين (Cassandra Ma,1999 , pp. 12-13) وتتوزع هذه المشكلات على ثلاثة محاور:

الأول: مشكلات تتجلى مؤشراتها السلوكية behavior indicators في علاقة الطفل بذاته.

الثاني: مشكلات تتجلى مؤشراتها السلوكية في مجال العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

الثالث مشكلات تتجلى مؤشراتها السلوكية داخل الفصل المدرسي.

ويواجه الباحثون والخبراء المهنيون العاملون في مجال رعاية وتربية وإرشاد وعلاج الموهوبين صعوبات كثيرة في الواقع عند التعامل مع أسئلة من قبيل: ماذا نقصد عندما نسقط على هذا الشخص أو ذات نعت أو وصف موهوب؟ أو عندما نصنفه تحت فئة الموهوبين؟ كيف يمكن تنمية قدرات وإمكانيات الموهوبين؟ وتعزى هذه الصعوبات في جزء منها على الأقل إلى ندرة النماذج النظرية التي تصف وتفسر نمو أو تطور الهوية وتساعد في الإرشاد النفسي لهذه النوعية من البشر.

لذلك تستهدف الورقة الحالية تقديم إطار عام لبرامج الإرشاد النفسي للموهوبين انطلاقاً من إسهامات ميتشيل بونسيت (١٩٩٨) [٨] ومحاولة توضيح مضامينها التطبيقية بالنسبة لبرامج الإرشاد النفسي للموهوبين.

فهرست عناصر الورقة

م	العناصر	الصفحات
أولاً	مقدمة.	
ثانيًا	مفاهيم أساسية: (١) مفهوم الكفاءة.	

	(٢) مفهوم المرونة النفسية. (٣) مفهوم عوامل الوقاية. (٣-٢) عوامل الوقاية ذات العلاقة بالحالة التكوينية والمزاجية للفرد. (٣-٢) عوامل الوقاية ذات العلاقة بالبيئة الأسرية. (٣-٣) عوامل الوقاية ذات العلاقة بمصادر المساندة الخارجية. (٤) الصلابة النفسية. (٥) التفاؤل.	
ثالثًا	الصلابة النفسية، التفاؤل، والمرونة النفسية: • أبعاد الصلابة النفسية: (١) الضبط أو التحكم: (١-١) تعريف الضبط أو التحكم. (١-٢) خبرات التمكن أو الاقتدار والكفاءة. (١-٣) الإحساس بالإيجابية. (١-٤) أسلوب التفسير الوالدي. (٢) الالتزام أو التعهد. (٣) التحدي أو المواجهة.	
رابعًا	المشكلات النفسية والسلوكية للموهوبين.	
خامسًا	العوامل الوسيطة.	
سادسًا	تأثيرات إضافية.	
سابعًا	أهمية السياق.	
ثامنًا	قضايا منهجية.	
تاسعًا	تطبيق صيغ التدخل.	
عاشرًا	المراجع	

أولاً: مقدمة:

=======

شهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين تحولات اجتماعية وبيئية واقتصادية هائلة صاحبها زيادة مرعبة في واقع الأمر في عدد الأطفال والأسر التي تخبر أو تعاني من صعوبات ومشكلات انفعالية دالة ربما تعزى في جزء منها إلى صعوبات في استيعاب هذه التغيرات والتحولات وعدم القدرة على التكيف معها أو على إدارتها بصورة إيجابية؛ نظرًا لسرعة إيقاعها واتساع امتدادات تأثيراتها لتطال البنية النفسية العميقة بشكل ربما أوقع الكثير في حالة عامة من عدم **الاتزان الانفعالي** تتجلى مؤشراته في الكثير من صور أو صيغ السلوك النفسي **المختل وظيفيًا** **(Masten&Coatsworth,1998;Weissberg,Caplan,& Harwood,1991).**

وقد فرض هذا الظرف التاريخي غير المسبوق على خبراء الصحة النفسية سواء المتخصصين منهم في مجالات التنظير والوصف التفسيري لصيغ السلوك النفسي الوظيفي الناتجة عن هذه التحولات، أو المتخصصين في مجالات المواجهة على مستوى التدخل الوقائي أو والعلاجي أو والإنمائي تحديات جسام تلزمهم بالإجابة عن أسئلة حرجة تتعلق بتعيين ماهية الطرق الأكثر فعالية والأكثر واقعية والأقل تكلفة لمواجهة المشكلات النفسية والسلوكية للأطفال ولإشباع أو تلبية احتياجاتهم النفسية والانفعالية والاجتماعية من خلال تمكينهم من اكتساب والسيطرة

على كل متطلبات مواجهة أو التوافق مع التأثيرات السلبية بالغة الخطورة الناتجة عن تعرضهم لظروف أو أزمات اجتماعية- اقتصادية عصيبة ربما تجعلهم أكثر عرضة لمخاطر الإصابة إن جاز التعبير بمشكلات سلوكية ونفسية لاحقة **(Weissbergetal.,1991)**.

ويبدو في غالبية السياقات، أن التغيير الفعال أو الإدارة الإيجابية لتأثيرات عوامل الخطورة و/أو الأحداث الصادمة في حياة الأطفال وأسرهم أمرًا ربما يحول بين تحقيقه عوامل كثيرة. وبالرغم من ذلك، تفيد نتائج البحوث في أدبيات مجال المرونة النفسية **Psychological resiliency** أن الأطفال الذين يتحدون الظروف العصيبة عن طريق تعلم واكتساب ما يشار إليه اصطلاحًا بمهارات المواجهة أو التوافق، يختلفون كيفيًا في واقع الأمر مقارنة بأقرانهم الأقل مرونة فيما يتعلق على وجه التحديد ببعض المتغيرات: الخصائص الاستعدادية (التكوينية الوراثية)، المهارات، المتغيرات الأسرية، تعدد فرص وصولهم إلى وحصولهم على واستفادتهم من المصادر المجتمعية والبيئية المتاحة.

وحاولت جهود التدخل المبكر، التي ركزت على تقليل التأثيرات السلبية للأحداث أو الوقائع البيئية العصيبة أو المتضمنة لمحن ومآسي على الأطفال الأكثر احتمالاً للتعرض لها، تقديم تدخلات علاجية من خلال تقليل ظروف الفقر والحرمان الاقتصادي مع توفير فرص لتعليم الأطفال مهارات المواجهة عن طريق صياغة وتطبيق برامج تعليمية خاصة **(Masten&Coatsworth,1998)**، أو بمحاولة تحسين طبيعة وجودة العلاقة بين مقدمي الرعاية والأطفال وإعادة تشكيل وتعزيز الاتجاهات الوالدية الإيجابية تجاه الأطفال وزيادة معدلات مشاركة الآباء في المجالات ذات العلاقة بحياة الطفل وتوظيف كل ذلك في بيئة تفاعل

إيجابي تتضمن ضوابط وقواعد ونظم تعامل وتهذيب سوية في إطار سياق أسري على مستوى البناء والوظيفة والتفاعل مؤسس على التفهم والترحيب والتقبل غير المشروط للأطفال.
(Gribble,etal.,1993;Masten&Coatsworth,1998;Wright& .Masten,1997)

وعلى الرغم من تعدد التقارير المتضمنة إثبات تحقيق مثل هذه التدخلات لنجاحات واضحة في هذا المجال **(Masten&Coatsworth,1998)**، إلا أن هذه المداخل التقليدية تحول بين استمرار فعاليته العديد من الصعوبات والمعوقات **(Weissberg,etal.,1991)**، خاصة في ظل استمرار الفجوة والتباعد الكبير بين عدد خبراء الصحة النفسية المهنيين المتخصصين في تقديم مثل هذه النوعية من الخدمات وعدد الأطفال والأسر الساعية إلى العلاج والناشدة للمساندة، مما يزيد بدوره من: تكلفة، وقت، الجهد، وطبيعة الرابطة الثقافية لخدمات الصحة النفسية **(Cowen&Work,1988)**.

إضافة إلى وجود ميل لصياغة برامج تدخل تستهدف التعامل مع الأفراد الذين ينشدون المساندة ولتشجيعهم على السعي إلى طلب المساعدة النفسية المتخصصة نتيجة لظهور مؤشرات أولية للسلوك المختل وظيفيًا، مع التركيز كذلك على التحول من التمحور حول الطفل فقط إلى الاهتمام وبنفس درجة التركيز على السياقات والمواقف (مثل السياقات الأسرية والمدرسية)، التي قد تسهم في وتعزز المشكلات والصعوبات النفسية والسلوكية للطفل، ويتطلب تحقيق مثل هذا التوجه خبراء مهنيين مؤهلين ومدربين بصورة جيدة ومستعدين لتحمل متاعب وصعوبات جمة وقضاء وقت طويل في محاولة تغيير أبعادًا معينة في علاقات التفاعل بين الآباء

والأطفال خاصة تلك العلاقات التي تعلب أدوارًا بارزة في التوافق الـذاتي والاجتماعي للأطفال (Cowen&Work,1988;Weissberg,et al.,1991).

وأدى إدراك هذه القضايا والمشكلات إلى تنامي في الوعي بـين خبراء الصحة النفسية للحاجة الماسة إلى بـرامج تـدخل بديلـة تـساعد الأطفال وأسرهم في اكتساب والحفاظ علـى الـصحة النفـسية وتثبيـت استقرارهم واتزانهم النفسي. ومن بين أهم المداخل الوقائيـة والعلاجيـة الجديدة التي ظهرت خلال الآونة الأخيرة خاصة في العقد التاسـع علـى وجه التحديد من القرن العشرين ذلك المدخل المـضاد لوجهـة الـصحة النفسية القديمة التي تنطلق في التعامل مع قـضايا ومـشكلات الـصحة النفسية من منطلق نموذج المرض أو ما يعرف بالنموذج الطبي الكلينيكي الذي يركز على صيغ الخلل أو الاضطرابات النفسية والسلوكية في المقام الأول، وصاحب هذا المدخل تحولاً واضحًا في هذه الفترة يدعو أنـصاره إلـى تغييـر النمـوذج المرضـي أو النمـوذج الطبـي الكلينيكي(Cowen&Work,1988;Garmezy,1991;Wolff,1995)، وتبني مـدخل مضاد يركز بصفة أساسية على تنمية المرونة النفسية والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال لتمكينهم من مواجهة أو التعامل الإيجابي مع ضغوط الحيـاة منذ المراحل المبكرة من أعمارهم، بدلاً من تقديم مساعدة فقط عند ظهور الـصعوبات الانفعاليـة والـسلوكية (Cowen&Work,1988;Weissberg,etal.,1991;Wolff,1995)، وقد لا تـستجيب إلى التدخل.

والأكثر أهمية من ذلك أن هذه النوعية من برامج التدخل الجديـدة تركز على ما يعرف بالتدخل المبكر في سياقات متعددة من حياة الطفـل

دون الاقتصار على تطبيق الاستراتيجيات العلاجية في مرحلة نمائية متأخرة من عمر الطفل **(Weissberg,etal.,1991)**.

ثانيًا: مفاهيم أساسية.

==========

منذ أن أصبحت **المرونة النفسية والكفاءة بمعناها العام والكفاءة الاجتماعية** على وجه الخصوص نقطة التركيز الأساسية في جهود وصيغ تدخل الخبراء المهنيين العاملين في مجال الصحة النفسية، برزت مجموعة من المفاهيم ذات العلاقة المباشرة بالصحة النفسية للأفراد ويتوقف على فهم مضامينها ودلالاتها نَظْمُ وتوجيه هذه الجهود. من هذه المفاهيم:

(١) مفهوم الكفاءة competence:

تشير الكفاءة إلى فعالية وتأثيرات أفعال المرء في العالم مع إحساس المرء بيسر وحسن الحال بالرغم من الظروف العصيبة والصعوبات أو حتى الأزمات التي يتعرض لها **(Masten&Coatsworth,1998;Weissberg,etal.,1991)**.

وعلى الرغم من أن المجالات التي يمكن أن ينجز أو يحقق فيما المرء الكفاءة تتنوع بصورة كبيرة (مثل: مجالات سلوكية، اجتماعية، أكاديمية، نمائية)، يُطبق المصطلح بصفة أساسية على الفرد الذي يُظهرُ إنجازًا مبرزًا أو واضحًا في مجال أو أكثر مع امتلاكه للقدرة على الاستمرار في النجاح في المستقبل **(Masten&Coatsworth,1998)**.

(٢) المرونة النفسية Resilience:

للمرونة النفسية تعاريف كثيرة ومتنوعة؛ ومع ذلك، واتساقًا مع سياق التناول الحالي يمكن القول أن المرونة النفسية تشير بشكل عام إلى

: " قدرة المرء على التكيف الناجح على الرغم من التحديات والصعوبات والظروف المهددة، مع القدرة على تنمية الكفاءة الشخصية في ظل ظروف النكبات أو المصاعب الشديدة والطاغية **(Masten,Best,&Garmezy,1990;Stewart,Reid,& Mangham,1997;Wolff,1995).**.

وهذه القدرة تتغير عبر مسار الارتقاء النفسي للطفل أو عبر مراحل النمو النفسي المختلفة وعادة ما يتم تعزيز وتثبيت وجودها من خلال ما يعرف **<u>بعوامل الوقاية</u>** من التأثر السلبي بالضغوط والأحداث الصادمة **(Stewart et al.,1997)**. وقد طبق مفهوم المرونة النفسية كقدرة على التصدي للضغوط والأحداث الصادمة والظروف العصيبة وكقدرة على ترويض هذه الضغوط والأحداث والتجاوب السوي معها لوصف ثلاث أنماط من الظواهر **(Masten,etal.,1990;Werner,1997;Wright&Masten,1997)**:

(أ) نواتج نمائية جيدة على الرغم من تعيش المرء مع أوضاع سيئة أو تزداد فيها عوامل الخطورة (مثل: انخفاض المستوى الاجتماعي الاقتصادي، انخفاض المستوى التعليمية للوالدين، الفقر).

(ب) رباطة الجأش والحفاظ على الاتزان والكفاءة في ظل ظروف التهديد أو المنغصات المختلفة (مثل الطلاق).

(ت) سرعة البرء من أو التجاوز السوي للتأثرات السلبية الناتجة عن التعرض لصدمات أو أزمات (مثل التعرض لسوء المعاملة).

(٢) <u>عوامل الوقاية</u> Protective factors :

و**التي** تسهم في تنمية المرونة النفسية والكفاءة **(Brooks,1994)**، وهي تزيد بطبيعة الحال من الأداء النفسي الوظيفي الإيجابي للفرد أثناء تعرضه لظروف عصيبة أو صادمة **(Luthar,1991)**. وتعتبر مثل هذه

العوامل متغيرات متوسط أو وسيطة ما بين التعرض للظروف والأحداث الصادمة أو البيئات المهددة والتأثيرات التي يمكن أن تنتج عن ذلك بالنسبة لردود أفعال وطبيعة تكيف أو مواجهة الأشخاص الذين يتعرضون لهذه الظروف معها، ولا شك أن وجود عوامل الوقاية في سياق بيئة التفاعلات الحياتية للمرء وفي سياق بنيته النفسية يسهم بدور إيجابي في تمكينه من المواجهة والتوافق الفعال مع هذه الظروف والصدمات **(Masten,etal.,1990)**.

وقد حدد جارميزي (١٩٨٥، ١٩٩١)، وآخرون مثل بروكس (١٩٩٤)، جاكلين (١٩٩٧)، لوثر وتزيجلار (١٩٩١)، بولك (١٩٩٧)، ستيورات وآخرين (١٩٩٧)، ويرنر (١٩٨٩)، وولف (١٩٩٥) ثلاثة مستويات للعوامل التي تساعد في وقاية الأفراد من التأثيرات السلبية المختلفة البيولوجية منها والنفسية الاجتماعية لعوامل الخطورة **(Garmezy,1985,1991;Brooks,1994;Jacelon,1997;Luthar&Zieglar,1991;Polk, :1997;Stewart,etal.,1997;Werner, 989;Wolff,1995)**

(أ) **<u>الخصائص التكوينية (المزاجية/الاستعدادية) للطفل</u>:**

<u>منها القدرة العقلية</u> **intellectual ability** **(Rutter,1987;Wolff,1995;Wright&Masten,1997)**، **<u>المزاج السهل الهادئ</u>** **easy temperament (Jacelon,1997;Kopp&McIntosh,1997;Luthar&Zigler,1991;Rende&Plomin,1 993;Werner,1997;Wright&Masten,1997;Wyman,etal.,1991)**. **<u>الاستقلالية والفعالية الذاتية</u>** **autonomy (Jacelon,1997;Werner,1997)**، **<u>التعويل على الذات أو الاعتماد على الذات</u>** **self-reliance (Polk,1997)**، الاجتماعية **Sociability** كما تتمثل في الرغبة والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين **(Brooks,1994;Luthar&Zigler,1991)**، **<u>استراتيجيات التوافق والمواجهة الفعالة</u>** **Effective coping strategies**

(Brooks,1994;Luthar&Zigler,1991)، مهـــــــــــارات التواصـــــــــــل (Kopp&McIntosh,1997;Werner,1997).

(ب) **الخصائص الأسرية** familial characteristics:

التي تتميز بوجود مستوى مرتفع من الدفء والتـــواد والتماســـك والمساندة الانفعالية والضبط وأساليب تعلق أو ارتبـــاط إيجابيـــة وعلاقـــة انفعاليـــة قويـــة علـــى الأقـــل مـــع فـــرد مـــن مقـــدمي الرعايـــة (Wright&Masten,1997).

(ت) عوامل المساندة الخارجية external support factors:

مثل الخبـــرات المدرســـية الإيجابيـــة(Brooks,1994;Rutter,1987)، العلاقات الجيدة مع الأقران (Cowen&Work,1988)، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين بصفة عامة (Conrad&Hammen,1993).

وتلعب كل عوامل الوقاية المشار إليها أدوارًا هامـــة فـــي تنميـــة وتعزيز كفاءات المرء وإثراء وتوسيع روابطـــه مـــع المجتمـــع بـــصفة عامة(Werner,1989).

وإذا وضعنا في الاعتبار ميكانيزمات فعـــل متغيـــرات الوقايـــة، لأمكن افتراض أن هذه العوامل تعمل على تقليل تأثيرات عوامل الخطورة من خلال تغيير تقييمات وتأويلات أو تفسيرات المرء لمواقف الخطـــورة التي يتعرض لها، وتقليل التأثيرات السلبية لسلسلة الأحداث العصيبة، و/أو تنمية وتعزيز تقدير المرء لذات (Rutter,1987).

وعلى الرغم من أن أهمية عوامل الوقاية المشار إليها تم التثبـــت منها عبر العديد من الدراسات الطولية (Werner,1989,1997) ، إلا أنـــه قـــد يتعذر في بعض الحالات تغييرها بسهولة. إضافة إلى أن تعلـــيم الأطفـــال مواجهة أو التوافق بطريقة أكثر تركيزًا على المشكلة أو أكثر تركيزًا على

النشاط أمرًا ربما يكون غير مناسبًا، بناء على السياق البيئي الذي يحتوى ذلك الطفل.

وتجدر الإشارة إلى أن استراتيجيات التوافق أو المواجهة المرتكزة على المشكلة استراتيجيات تكيفية ناجحة وتعزز إحساس المرء بتقدير الذات [٩] **(Williams,Wiebe,&Smith,1992,**، إلا أن هذه الاستراتيجيات ربما لأسباب ما قد تكون غير مناسبة للتكيف الناجح مع، على سبيل المثال بيئات سوء المعاملة، التي قد تثير وتحرض سلوكيات المواجهة النشطة فيها الانتباه وردود الأفعال من قبل الآخرين مما قد ينتج عنه زيادة احتمالات التعرض للمزيد من مخاطر سوء المعاملة.

وكشفت نتائج دراسة سي كسيتي وآخرين (١٩٩٣) والتي تناولت سلوكيات المواجهة أو التوافق لدى الأطفال ضحايا سوء المعاملة عن أن استراتيجية ضبط الأنا المبالغ فيه **ego-over-control** بما يتضمنه من القدرة على التركيز، التأمل، الانتباه، الحساسية بالسبب، الهدوء، الاسترخاء، والاعتمادية، في مقابل انخفاض ضبط الأنا بما يتضمنه من توكيد الذات، الجراءة، الاستكشاف، استجماع الطاقة، التوجه للهدف بشكل مباشر، والصراحة، ترتبط بالمرونة النفسية بين الأطفال ضحايا سوء المعاملة، فذوي المستوى المرتفع من ضبط الأنا والذين يتصفون بالحذر، التعقل، وطريقة رد فعل مسيطر عليه، ربما يكونون أكثر توجهًا نحو التكيف الناجح مع الظروف العصيبة والأحداث الصادمة في المنزل، مما قد يترتب عليه بالتبعية وقايتهم من الاستهداف للتعرض لمزيد من سوء المعاملة أو لاستمرار سوء المعاملة.

(Cicchetti,Rogosch,Lynch,Holt,1993).

وعليه يمكن القول أن ما يمثل مواجهة تكيفية في موقف ربما لا يعد كذلك في موقف آخر. على سبيل المثال، على الرغم من أن إبعاد الذات والتجنب أو الابتعاد عن الموقف يصنف عادة على أنه طريقة مواجهة أو توافق غير فعالة، إلا أن هذه الطريقة ذات فعالية تكيفية عالية في بيئة المنزل التي تتصف بشيوع العنف وإساءة المعاملة(**Mrazek&Mrazek,1987;Rutter,1987**).

وعلى الرغم من ندرة تنبه برامج التدخل، لعوامل الخطورة والمرونة النفسية والصدمات، إلا أن مراجعة أدبيات هذه المجالات تفيد بصورة قاطعة أن الإمكانيات والمصادر الداخلية التي تكمن في البناء النفسي للفرد تسهم بوزن نسبي معتبر في مرونته النفسية وفي قدرته على المواجهة والتوافق الفعال حال التعرض لظروف عصيبة أو أحداث صادمة، وبالتالي يجب أن تولي برامج التدخل هذه الإمكانيات والمصادر انتباهًا كبيرًا(**Brooks,1994**).

وظهر في الوقت الحديث مفهومين أساسيين لهما علاقة مباشرة بمفهوم المرونة النفسية يمكن من خلالهما الولوج إلى الخصائص النفسية الداخلية التي تساعد المرء في التغلب على والتعامل مع خبرات الحياة السلبية، وهما مفهوم: الصلابة النفسية، والتفاؤل.

(٤) <u>الصلابة النفسية</u> hardiness:

ظهر مصطلح الصلابة النفسية في البداية في أدبيات الطب، وتعد كوباسا أول من طرحت وعرفت مفهوم الصلابة النفسية كأحد عوامل الوقاية أو الممانعة ضد الاضطرابات سواء بدنية أو نفسية وذلك في أواخر السبعينات من القرن العشرين.

واستخدم هذا المفهوم في البداية لوصف العلاقة بين الصحة والضغوط (Jennings&Staggers,1994) ، وكشفت النتائج الأولية لدراسات كوباسا (١٩٧٩أ، ١٩٧٩ ب) عن أن الأطفال الذين يتعرضون لمستويات مرتفعة من الضغوط النفسية، ومع ذلك يحافظون على صحتهم النفسية والبدنية يتمتعون ببنية شخصية تختلف بصورة دالة عن بنية شخصية الأفراد الذين يتعرضون لمثل هذه النوعية من الضغوط ويقعون فريسة تأثيراتها السلبية بالدخول في دائرة المرض أو الاضطراب النفسي أو البدني (Kobasa,1979a,1979b).

وقد أطلق على البعد المركزي في بنية الشخصية المشار إليها في الفقرة السابقة "الصلابة النفسية"، وقد عرف هذا المفهوم فيما بعد بأنه: " استخدام مصادر الأنا الضرورية لتقدير (يقصد التقدير المعرفي)، تفسير، والاستجابة للضغواط الصحية (Pollock,1989,p.53).[١٠]

وتبع ذلك، استمرارًا في استخدام هذا المصطلح من قبل المنظرين في مجال الإدارة والعلوم الإدارية في مساعيهم لتعيين الروابط أو العلاقات بين الضغوط بأشكالها المختلفة نفسية، مهنية، تنظيمية، واجتماعية والحالة الصحة العامة بدنية كانت أم نفسية (Low,1996). وعلى الرغم من استمرار استخدام مصطلح الصلابة النفسية في سياقات **الطب والمرض** (Jennings&Staggers,1994;Pollock,1989)، بدء الباحثون في إدراك أن الصلابة النفسية متغير حاسم في **ترقية** الحالة الصحية العامة البدنية والنفسية للأفراد (Bigbee,1985)، لكونه متغيرًا يُمَكِنُ الأفراد من **تعزيز وتثبيت** الصحة النفسية والبدنية السوية على الرغم من تعرضهم لمواقف أو خبرات ضاغطة (Kobasa,Maddi,&Kahn,1982)، وكما سنرى في المناقشة التفصيلية التالية، يُقاس متغير الصلابة النفسية حاليًا من خلال

رصد ثلاثة أبعاد أساسية له تكون فيما بينها البناء التكـــويني لـــه وهـــي: الضبط ، التعهد أو الالتزام، والتحدي أو المواجهة **(Kobasa,1979a,1979b)**.

(٥) <u>التفاؤل</u> Optimism:

على عكس مفهوم الصلابة النفسية، نشأ وانتشر مفهوم التفاؤل في أدبيات العلوم النفسية ويعكس هذا المفهوم بصفة عامة: توقع الفرد لنواتج إيجابية في معظم المواقف **(Scheier&Carver,1985)**.

وتكمن جذور مفهومي التفاؤل والتـــشاؤم **pessimism** [١١] أيـــضًا فـــي نظرية مارتين سيلجمان لأسلوب التفـــسير **Theory of explanatory style** التي تفترض أن الطريقة التي يصف ويفسر بها الأفراد الأحـــداث أو الوقائع التي يتعرضون لها تؤثر بصورة دالة على الكيفية التي ســـوف يردون بها على هذه الوقائع والأحداث، وعلى تقديرهم لهذه الأحـــداث والوقائع، وبالتبعية على مدى ونطـــاق وكيفيـــة تـــأثرهم بالأحـــداث الخارجية **(Abramson,Seligman,&Teasdale,1978)**.

<u>وعادة ما تتوزع تفسيرات الأفراد للأحداث والوقائع علـــى ثلاثـــة أبعاد هي:</u>

(أ) مصدر الحدث أو السبب فيه وتوضع التفسيرات الخاصة بذلك تحت بعد الداخلية **internality** (داخلي أو ذاتي) هل السبب في الحدث داخلي خاص بالفرد أم خـــارجي خـــاص بـــالظروف والآخرين؟.

(ب) الثبات أو الدوام **stability** هل الحدث يرجع إلى عوامل ثابتـــة غير متغيرة أم إلى عوامل طارئة متغيرة؟

(ت) المدى أو العمومية **globality**: هل العوامل المسئولة عن الحدث عامة أم نوعية وخاصة ومحددة؟

وعلى نقيض الأفراد ذوي أسلوب التفسير التشاؤمي، الذين يقدرون الأحداث السلبية تقديرًا معرفيًا بعزوها إلى عوامل داخلية، عامة، وثابتة، فإن أسلوب التفسير التفاؤلي يدفع الفرد إلى التوجه إلى تقدير الخبرات السلبية كناتج لعوامل خارجية، طارئة، ونوعية أو خاصة **(Malinchoc,Offord,&Colligan,1995)**.

ويؤخذ على محمل الجد التسليم بأن التفاؤل يُمَكِنُ الأفراد من: وضع الأهداف، التعهد والالتزام، التصدي أو مواجهة الظروف العصبية والألم والتوافق الإيجابي معها، وسرعة التعافي أو البرء من الصدمات و/أو الضغوط **(Fischer&Leitenberg,1986;Smith,1983;Tiger,1979)**. وتصدت دراسات عديدة لاختبار وفحص الدور الذي يلعبه يعرف بالميل أو النزعة إلى التفاؤل **"optimistic bias"** في الصحة النفسية لكل من المراهقين والراشدين **(Harris&Guten,1979;Weinstein,1980)**، وثبت يقينًا وجود علاقة أو ارتباطًا قويًا بين امتلاك الأفراد لنظرة إيجابية تفاؤلية للحياة واستجاباتهم على اختبارات التقرير الذاتي للسعادة في الحياة **(Matlin&Gawron,1979)**.

واعتقد في البداية أن هذه النزعة (النزعة أو الميل إلى التفاؤل)، غير مناسبة وذلك لأن الأداء النفسي الوظيفي يفترض أن يتكون من علاقات أو اتصالاً جيدًا مع الواقع، باعتبار هذا الاتصال يرتبط بصورة عامة بجودة الحياة النفسية العامة أو بالرفاهية والسعادة النفسية العامة **(Kassinove&Sukhodolsky,1995)**.

وخلص تايلور وبراون (١٩٨٨) من خلال مراجعة أدبيات المجال إلى أن : " التوهمات الإيجابية (الأفكار غير الصحيحة) والتفاؤل غير الواقعي من خصائص التفكير الإنساني الطبيعي أو العادي ... (و)

يبدو أن هذه الأوهام تحسن أو ترقي محكات الصحة النفسية الأخرى بما فيها القدرة على رعاية الآخرين والاهتمام بهم، القردة على السعادة أو الرضا والقناعة، والقدرة على الاندماج في نشاط إنتاجي وإبداعي **(Taylor&Brown,1988,p.209)** .

وفي الواقع، فإن الإسهام الحيوي لأسلوب التفسير التفاؤلي في ترقية المرونة النفسية بين الأطفال أثبته العديد من الباحثين **(Brooks,1994;Mrazek&Mrazek,1987;Wyman,Cowen,Work,&Kerley,1993)**، ومن بين العوامل الأخرى التي اتضح أنها تسهم في ترقية المرونة النفسية بين الأطفال، مركز **الضبط الداخلي و/أو أسلوب العزو** [١٢] **internal locus of control and/or attributional style** إذ أن له دورًا مثبتًا في وقاية الأفراد من التأثيرات السلبية لضغواط الحياة **(Brooks,1994;Cowen&Work,1988;Garmezy,1985;Luthar,1991;Luthar&Zigler,1991;Masten,etal.,1990;Mrazek&Mrazek,1987;Polk,1997;Werner,1989,1997;Wright&Masten,1997)**.

وبصورة عامة تفيد نتائج دراسات كثيرة أن لأفراد ذوي المرونة النفسية الإيجابية:

(أ) يتمتعون بتقدير ذات إيجابي **self-esteem** وإحساس إيجابي بفعالية الذات **self-efficacy** **(Baldwin,etal.,1993;Brooks,1994;Rutter,1987;Werner,1997;Wright&Masten,1997;Wolff,1995)**.

(ب) يمتلكون مشاعر الإحساس بجدارة الذات والإحساس بالكفاءة والأهلية الشخصية**(Brooks,1994;Polk,1997;Wolff,1995)**.

(ت) يثقون في قدرتهم على التوافق والمواجهة الفعالة بالرغم من الظروف العصيبة أو الأحداث الصادمة التي قد يتعرضون لها **(Rutter,1987)**.

(ث) قادرون على إيجاد معنى ودلالة أو مغزى في الخبرات المزعجة أو المكدرة **(Polk,1997)**.

(ج) ينظرون إلى الأخطاء كدالة لعوامل يمكن تعديلها **(Brooks,1994)** .

(ح) الاقتناع بأن إسهامات المرء في التعامل مع المواقف الضاغطة هي إسهامات ذات قيمة وتستحق أن يبذل المجهود المؤدي إليها **(Polk,1997)**.

وتجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من أدبيات كل من الصلابة النفسية والتفاؤل تطور بصورة منفصلة نسبيًا عن بعضهما البعض، إلا أن مفاهيم من قبل مركز الضبط الداخلي و/أو أسلوب العزو تبدو مفاهيم مركزية لفهم كيف يتفاعل كل منهما أي الصلابة النفسية والتفاؤل في ترقية المرونة النفسية. وربما يزود مدى قابلية هذه الخصائص المعرفية الداخلية للتعديل خبراء الرعاية الصحية بفرص وطرق يمكن بموجبها ترقية المرونة النفسية والكفاءة العامة لدى الأطفال المعرضون لعوامل الخطورة.

ثالثًا: الصلابة النفسية، التفاؤل، والمرونة النفسية.

==========

نظريًا، تنمو الصلابة النفسية في مرحلة الطفولة المبكرة وتظهر كنتيجة لتعايش الأطفال مع خبرات حياتية ثرية، متنوعة، ومثيبة وإيجابية.**(Maddi&Kobasa,984)**. فوفقًا لتصورات كوباسا (١٩٧٩أ)، فأن تأثيرات الصلابة النفسية على الصحة النفسية تتوقف على عوامل وسيطة أخرى تتمثل: **<u>في التقديرات أو التقييمات المعرفية للفرد للموقف الضاغط</u>** و/أو **<u>رصيده من استراتيجيات المواجهة والتوافق</u>** **(Kobasa,1979a)**، خاصة وأن الصلابة النفسية تغير من مكونين أساسيين من مكونات **<u>التقدير أو التثمين المعرفي</u>**: إذ تقلل من المبالغة في التقدير أو التثمين المعرفي لخطورة وتأثيرات التهديد وتزيد في نفس الوقت من

توقعات المرء بأن مجهوداته ستنجح في التصدي أو التعامل الإيجابي مع هذا التهديد **(Tartasky,1993)**.

وثبت أيضًا، وجود ارتباط بين الصلابة النفسية واستخدام المرء لاستراتيجيات التوافق النشط المرتكز على أو المتمحور حول المشكلة في التعامل مع الأحداث الضاغطة **(Gentry&Kobasa,1984;Kobasa,1982)** . وافترض بناء على هذين الميكانيزمين أنهما يقللان بصورة دالة من كمية الضيق والكدر النفسي الذي يمكن أن يخبره أو يعاني منه الفرد إضافة إلى إسهامهما على المدى الطويل في تحسن جودة الحياة النفسية وتحقيق السعادة والرفاهية النفسية للفرد.

وإذا كان من المتفق عليه أن تجمع مكونات الصلابة النفسية في خصائص الشخصية أمرًا يتعرض للنمو والتطور خلال مرحلة الطفولة **(Kobasa,Maddi,&Kahn,1982)**، يجب أن تبدأ جهود التدخل المبكر التي تستهدف تنمية المرونة النفسية بين الأطفال تشجيع تطور وترقية الأبعاد المكونة للصلابة النفسية والتي تتضمن حسب صياغة كوباسا الأبعاد التالية:

(١) **<u>الضبط أو التحكم Control.</u>**

(١-١) <u>تعريف الضبط أو التحكم.</u>

كما نوهنا سابقًا، تتكون الصلابة النفسية من ثلاث مفاهيم مترابطة هي: الضبط أو التحكم، الالتزام أو التعهد، والتحدي أو المواجهة **(Maddi&Khoshaba,1994)**. ويشير الضبط/ كما يقاس من خلال غياب مؤشرات إحساس المرء بالعجز **(Bigbee,1985)**، إلى اعتقاد المرء بقدرته على ضبط أو التأثير في الأحداث التي تحدث له في حياته، كما يتضمن اعتقاد المرء بأن مجهوداته يمكن أن تعدل الضغوط أو الأحداث والوقائع

العصبية وتقليل وضعيتها لتصبح حالة أكثر قابليـــة للتـــرويض أو الإدارة (Bigbee,1985;Huang,1995;Maddi&Kobasa,1984;Pollock,1989;Tartasky,199 3;Wagnild&Young,1991)، والاعتقاد بوجود نوع من الاعتمادية المتبادلـــة بين أفعال المرء والأحداث الخارجية (Sullivan,1993).

ويجسد هذا المفهوم بصورة أساسية مستوى تقدير الأفراد لأنفسهم كأشخاص ذوي **مركز ضبط داخلي**، والتي يبدو كما أشير سابقًا أنها مكونًا بـــالغ الأهميـــة فـــي ترقيـــة المرونـــة النفـــسية بـــين الأطفـــال (Brooks,1994;Cowen&Work,1988;Luthar,1991;Luthar&Zigler,1991;O'Gra dy&Metz,1987;Stewart,etal.,1997;Werner,1997;Werner&Smith,1982;Wrig ht&Masten,1997).

ويفيد مارتين سيلجمان (١٩٩٥) أن الإحـــساس بالقـــدرة علـــى الضبط أو السيطرة تتطور في مرحلة عمرية مبكرة من حياة الأطفال مـــع تعلمهم بأن النوايا أو المقاصد ترتبط بالحركات أو التحركات الطوعيـــة أو الإرادية (Seligman,995). وبالتدريج، ينشأ لدى الطفل توقعًا عامًا مفـــاده أن لأفعاله تأثيرًا دالاً على النواتج الموقفية. على العكس مـــن ذلـــك، ينـــتج الإحساس بالعجز وانعدام القدرة من فقدان الإحساس الضبط أو الـــسيطرة والإحساس بدلاً من ذلك أن ليس بمقدور المرء إحـــداث أي تـــأثير فـــي مجرى الوقائع والأحداث.

ويتوقف مدى تقدير المرء بأن الضواغط أو الأحداث الـــضاغطة قابلة للتعديل والتغير على أسلوب العزو أو التفسير الـــذي يتبنـــاه وعلـــى مستوى التفاؤل لديه. ولاحظت كوباسا (١٩٨٢) أن الأفراد ذوي الصلابة النفسية العالية يمتلكون أسلوب تفسير تفـــاؤلي (Kobasa,1982)، وورد فـــي تقرير نتائج دراسة واهلين وآخرين (١٩٩٤) التي درست التفـــاؤل بـــين عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين ١٠ إلى ١٣ سنة أن التفاؤل يرتبط

إيجابيًا بمتغير الضبط المدرك أو المقدر **perceived control** **(Whalen,etal.,1994)**.

ويجدر التنويه، إلى أن أسلوب العزو وبالتالي توقع المرء للنواتج متغيرات قابلة للتعديل ومن هنا وجب فيما يؤكد مارتين سيلجمان على ضرورة ارتكاز جهود التدخل على هذا الأمر **(Seligman,1995)**. ففيما يتعلق بالأطفال كبار السن فيما بين السابعة إلى الثانية عشر من العمر يتكون تعليم أو تدريس التفاؤل من أربع مهارات رئيسية هي:

(أ) تعرف المرء على وإدراكه لتفكيره أو أفكاره الآلية أو الأتوماتيكية.

(ب) تقييم المرء لهذا التفكير أو تلك الأفكار.

(ت) توليد تفسيرات أكثر دقة لحدوث الأحداث أو الوقائع.

(ث) تفكيك النزعة إلى تعظيم أو تضخيم نواتج الأزمات أو الكوارث **decatastrophizing**.

وتتضمن الطرق التي يمكن بمقتضاها تعليم الأطفال هذه المهارات حسب تصور سيلجمان (١٩٩٥): المسرحيات الهزلية أو الساخرة ولعب الأدوار، الأفلام الكرتونية التي تتطلب من الأطفال صياغة ما يفكر فيه وما يشعر به الشخصيات، التعرض لنماذج من الراشدين ذوي أسلوب التفسير الإيجابي **(Seligman,1995)**.

وزراعة التفاؤل في صغار الأطفال (أطفال مرحلة ما قبل المدرسة)، تختلف عن المدخل المشار إليه في الفقرات السابقة وذلك لأن أطفال هذه المرحلة العمرية لا يمتلكون بعد المهارات المعرفية الضرورية لتعرف وإدراك وتفنيد أو دحض أفكارهم أو مراقبة وتقييم تفكيرهم.

ويطــرح سيلجمان ثلاثة مبادئ لتأسيس التفاؤل لدى الأطفال تتمثل فيما يلي:

(١-٢) **خبرات التمكن أو الكفاءة** **Mastery Experiences:**

ثبت أن عدم التطابق بين أفعال المرء والأحداث الخارجية أو ما يعرف ببعد عدم الضبط أو عدم التحكم يمكن أن يفضي إلى الاكتئاب والسلبية **(Seligman,1995)**. والإحساس بالكفاءة أو التمكن، على الجانب الآخر، ينتج من الاتساق أو التطابق بين الأفعال والنواتج وثبت أيضًا أن هذا الأمر يرتبط بزيادة المرونة النفسية بين الأطفال **(Brooks,1994;Stewart,etal.,1997;Werner,1997).**.

والبيئات المقننة المرتبة (تلك البيئات التي تزداد فيها إمكانيات التنبوء)، بالإضافة إلى الاستراتيجيات مثل التدرجية (استخدام خطوات صغيرة قابلة للإنجاز لتخطى التحديات)، والاختيار أو فرص الاختيار (إثراء كمية البدائل والاختيارات المقدمة للطفل) تسمح للأطفال بتنمية الإحساس بالضبط والسيطرة على العالم **(Seligman,1995)**.

وبهذا المعنى يمكن القول أن ضبط البيئة والسيطرة عليها يفضي إلى الإحساس بالكفاءة والتمكن والتفاؤل من قبل الطفل **(Brooks,1994)**. ويتعين على الآباء، المعلمين، والراشدين في حياة الطفل بناء على الاستراتيجية المشار إليها تعيين وتعزيز مجالات الكفاءة لدى الطفل **(Brooks,1994)**، وتزويده بكل الفرص التي تدفع باتجاه الوصل إلى حد التمكن **(Masten,etal.,1990)**.

كما أن التعزيز اللفظي للفعالية الذاتية للطفل ربما تدفعه إلى التصدي والمواجهة النشطة للتحديات أو الصعوبات التي تواجهه **(Brooks,1994)**،إضافة إلى أن تعزيز مهارات صناعة القرار والسماح

للأطفال بفهم الهدف من القواعد من خلال الإسهام بمعلوماتهم مع تبيـــنهم للتداعيات التي قد تترتب على عدم الالتزام بها، يسهم في تنمية اعتقـــادهم بأن بإمكانهم ممارسة نوعًا من الضبط أو السيطرة على ما يحدث لهم في حياتهم **(Brooks,1994)**.

ووجد أن إنجاز المهام وخبرات التمكن تسهم في تحقيق مستويات عاليـــة مـــن تقـــدير الـــذات وفعاليـــة الـــذات لـــدى الأطفـــال **(Masten,etal.,1990;Rutter,1987)**، مما يقترن بالتبعية بزيادة المرونة النفسية لدى هؤلاء الأطفال **(Wolff,1995;Wright&Masten,1997)**. على سبيل المثال، ربما تساعد مشاعر الإحساس بتقدير الذات وفعالية الذات الأطفـــال فـــي مقاومة الرسائل السلبية التي يتلقونها عن أنفسهم كنتيجة لخبـــرات ســـوء المعاملة **(Cicchetti,etal.,1993)**، وربمـــا تمكـــنهم أيـــضًا مـــن الإحـــساس بالجاهزية والاستعداد عندما يدخلون مواقف جديـــدة بفـــضيلة الإحـــساس بالكفـــاءة والثقـــة فـــي الـــذات علـــى المـــستوى المقـــدر أو المـــدرك **(Masten,etal.,1990)**.

ولا شك أن للدور الذي يلعبه التمكن والإحساس بالقدرة والكفـــاءة في ترقية مشاعر تقدير الذات وفعالية الذات دورًا محوريًا وبالغ الأهميـــة في تنمية المرونة النفسية لدى الأطفال. فقد لاحظ سيلجمان أن فشل حركة تقدير الذات حدثت بسبب أن التركيز أو التأكيد كان علـــى : "الإحـــساس بحسن الحال في مقابل صناعة أو ممارسة هذا الحال أي إشكالية الـــشعور بحسن الحال في مقابل الانتقال إلى الأداء الذي يعكس حسن الحال **good as opposed to doing good"** **(Seligman,1995)**.

ولا يوجد في الواقع، طريقة واحدة فعالة تمامًا في تعليم الأطفال كيف يحسون أو يشعرون بحسن الحال دون أن نعلمهم أولاً الأداء النفسي الوظيفي الجيد لكون الإحساس بحسن الحال دالة لهذه الأداء.

وأخيرًا فإن خبرات التمكن والقدرة والكفاءة تظهر أن الأطفال يمتلكون المهارات المطلوبة للنجاح(**Rutter,1987**)، والتي ربما تزيد بالتبعية من مستوى الدافعية والنشاط، وهما عاملين ثبت أنهما من بين أهم خصائص الأطفال ذوي المستويات العالية من المرونة النفسية (**Weissberg,etal.,1991;Wolff,1995**).

(١-٣) <u>الإحساس بالإيجابية (المشاعر الإيجابية)</u> Feelings of Positivity:

بالإضافة إلى ضرورة توفير فرص مباشرة لتنمية التمكن والاقتدار، تعزز العلاقات الوالدية القائمة على التقبل والدفء من ذلك التمكن والاقتدار لدى الأطفال عبر دفعهم إلى فضاء الاستكشاف والتحري وتقصي العالم من حولهم، فالطفل المحرر من الخوف طفل مبادر مقبل على المخاطرة المحسوبة وبالتالي قادر على تحديد وضعيته وقيمته في المحيط الذي يحتويه(**Masten,etal.,1990;Seligman,1995**).

وثابت في أدبيات مجال التنشئة الاجتماعية أن علاقات **<u>التعلق أو الارتباط الآمنة المبكرة</u> secure early attachments** تزيد من مستويات تقدير الذات وفعالية الذات لدى الأطفال (**Brooks,1994;Gribble,etal.,1993;Rutter,1987;Wyman,etal.,1992**). كما أن العلاقات المتبادلة مع الآخرين المرتكزة على الحب والتواد والتقبل من قبل القائمين برعاية الطفل بصفة خاصة تفضي هكذا بصورة تلقائية في واقع الأمر إلى اعتبار الطفل نفسه شخص مقبولاً، محبوبًا، وذو قيمة. ويزود هذا **<u>الإدراك الإيجابي للذات</u> positive self-perception** الذي يتلقاه

الطفل في جزء منه من الآخرين الطفل بقاعدة انطلاق آمنة تدفعه باتجاه الاندماج في العالم من حوله والتطلع النشط لاستكشاف معالمه(Wright&Masten,1997)، مما يترتب عليه بالتبعية زيادة احتمالات إحساس الطفل بالتمكن والاقتدار والكفاءة(Masten,etal.,1990).

وأظهرت نتائج البحوث الطولية التي استهدفت تعيين أدوار العوامل الأسرية في حماية أو وقاية الأطفال من التأثيرات السلبية للظروف العصيبة والأزمات وأوقات الشدة أن وجود الدفء، الإيجابية، التواد والاهتمام في العلاقات التفاعلية المتبادلة بين الأطفال وآبائهم على الأقل مع أحدهم خاصة الآباء الذين يهتمون برفاهية الطفل وسعادته ويتحمسون لإشباع حاجاته بوعي وحساسية ومعقولية (Garmezy,1991;Werner,1989,1997;Wyman,etal.,1992)،يسهم في نمو شخصية ذات مستويات عالية من المرونة النفسية.

كما أن التعبير عن التقدير والتشجيع الدائم للأطفال من قبل الآباء وغيرهم من أعضاء الأسرة يسهم بصورة دالة في تنمية إحساس الطفل بقيمته وجدارته وتبني مشاعر إيجابية نحو ذاته (Brooks,1994;Gribble,etal.,1993;Wyman,etal.,1992).

ويعمل وكلاء التنشئة الاجتماعية، مثل الآباء أو غيرهم من الراشدين أيضًا على تعزيز الأداءات السلوكية للأطفال، فقد أكد سيلجمان (١٩٩٥) على أهمية توجيه الثناء والمديح للأطفال حال تحقيقهم لأي قدر ولو بسيط جدًا من النجاح في أداء المهام أو عندما يصدر عنهم أي سلوك إيجابي مع التعقيب التعليمي الودي والإيجابي على إخفاقاتهم أو سلوكياتهم المستهجنة طالما هي في حدود معقولة أو بسيطة.

ويفيد سيلجمان أيضًا أن الأطفال الذين يعانون من العجز المتعلم **learned helplessness**، أو الذين يعتقدون أن الأحداث السيئة لا يمكن منعها أو ضبطها والسيطرة عليها، وبالتالي لا يمكن تجنبها، هم أطفال يخبرون ثناءًا أو مديحًا وتعزيزًا بدون قيامهم بأي سلوك يستوجب هذا الثناء أو التعزيز، ومع تتالي مثل هذه الممارسات الخاطئة يدرك هؤلاء الأطفال أن أفعالهم حسنة كانت أم سيئة لا يمكن التنبؤ بنتائجها في البيئة. إذن بالإضافة إلى ضرورة تقديم تعزيزًا إيجابيًا للأطفال حال نجاحهم، من المهم أيضًا أن يقدم لهم تحذيرات واضحة وإشارات آمنة عند تلوح أحداثًا سيئة.

وقد صاغ سيلجمان ما يعرف "كتلة وقت النوم **Bedtime nuggets** " وهي عبارة عن تدريب يمكن أن يرقي مشاعر الإحساس بالإيجابية وحسن الحال لدى الأطفال، وفيه يدعو الآباء أطفالهم في المساء ويجعلونهم يقصون لهم الأحداث الحسنة والأحداث السيئة التي حدثت لهم خلال يومهم في محاولة لتشكيل حالة عقل إيجابية يتم بثها بالتدريج في بنائهم النفسي **(Seligman,1995**.

وأكد مارزيك ومارزيك (١٩٨٧) أيضًا على أن تشجيع الأطفال على تعرف وتحديد الأحداث الإيجابية، بشكل عام، يساعد في غرس وتعزيز المرونة النفسية خاصة بين الأطفال ضحايا التعرض لسوء المعاملة **(Mrazek&Mrazek,1987)** .

(١-٥) <u>أسلوب التفسير الوالدي</u> Parental Explanatory Style:

كما لوحظ سابقًا، يعد تعليم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة تعرف وتحديد وتوظيف المهارات المعرفية مهمة بالغة الصعوبة نظرًا لعدم

تطور عملياتهم المعرفية بدرجة كافية تسمح لهم بالاندماج في مثـل هـذا النمط من النشاط.

ومع ذلك، خلال السنة الثانية من عمر الأطفـال، يمكـن حـسب تصور سيلجمان أن يتم التعبير لهم عن الإعزاءات السببية لفظيًـا **Causal attributions (Seligman,1995)**، وتنمو هذه القدرة يقصد العزو السببي فـي جزء منها على الأقل عن طريق تشرب الطفل ونمذجتـه أي ملاحظتـه وتقليده لأسلوب العزو أو التفسير الذي يتبعـه أو يـستخدمه الآخـرون، خاصة من الآباء على وجه التحديد.

ويؤكد هذا المعنى هيس وسكسيتي (١٩٨٢) إذ يفيـدا أن صـغار الأطفال قادرون على تمثل الرصيد الانفعالي، اللغة، وأساليب التوافـق أو المواجهة التي يتبناها ويستخدمها آبائهم **(Hesse&Cicchetti,1982)**، ويتـسق مع ذلك ما يذهب إليه كل من فيشر ولايتنبيرج (١٩٨٦) من أن ميـل أو نزعة الآباء للتعبير عن أسلوب تفسير تفاؤلي أو تـشاؤمي ربمـا يـرتبط بمستوى التفاؤل لدى الأطفال**(Fischer&Leitenberg,1986)**.

نخلص مما سبق إلى القول بأن تضمينات أو تطبيقات هذه النتـائج في ميدان جهود ترقية المرونة النفسية لدى الأطفال ترتكز على فكـرة أن للآباء والراشدين تأثيرات دالة على شخصية الطفل بصفة عامة، ويتعـين عليهم تبعًا لذلك أن يعلموا بكل الطرق على زراعة التفاؤل والأمـل فـي نفوس أطفالهم**(Brooks,1994** .

(٢) <u>الالتزام أو التعهد</u> Commitment:

على المستوى النظري التصوري يتشابه البعد الثـاني للـصلابة النفسية ونقصد به الالتزام أو التعهد مـع فكـرة أنتونوفيـسكي (١٩٧٩) المعنى **meaningfulness (Antonovsky,1979)**، ويعكس بعد الالتزام، القـدرة

على الإحساس النشط بالاندماج مع الآخرين والاعتقاد في الحقيقة، القيمة، وأهمية ذات المرء وخبرته (Huang,1995;Tartasky,1993;Wagnild&Young,1991). وبناء على هذا البعد يعتبر المرء المواقف العصيبة أو مواقف الشدة مواقف ذات دلالة ومعنى وفائدة وإمتاع تستدعي التعهد والالتزام باتخاذ موقف منها ومتابعة تفعيل هذا الموقف(Maddi&Kobasa,1984).

والأفراد ذو المستويات العالية من بعد الالتزام أو التعهد لديهم رغبة وقدرة على الالتزام والتعهد بالتعاطي الإيجابي مع جوانب الحياة المختلفة بما فيها الجوانب المرتبطة بالعلاقات المتبادلة مع الآخرين والمتعلقة بالعلاقات الأسرية والمتعلقة بالذات(Low,1996).

وعند قياس بعد التعهد أو الالتزام من خلال رصد المؤشرات الدالية على غياب الاغتراب [١٣] alienation (Bigbee,1985)، فإننا نعتبره عاكسًا لقدرة المرء على الاندماج في الحياة بكافة أبعادها ومجالاتها بدلاً من الإحساس بالغربة بما تتضمنه من مشاعر النفور من الذات [١٤].

ويجسد بعد الالتزام أو التعهد من وجهة **<u>النظر الوجودية</u>** : إحساس المرء بقيمته وأهليته وجدارته الشخصية، إحساسه بوجود أهداف ذات قيمة في الحياة، والإحساس بالمسئولية والقابلية للمحاسبة، ويتضمن مكونات تقي المرء من الضعف والانهيار عند مواجهة صعوبات أو نكبات أو ظروف عصيبة (Bigbee,1985;Pollock,1989;Sullivan,1993).

ويؤكد مارتين سيلجمان (١٩٩٥) بوضوح تام على أن مصادر المشقة والصعوبات الحالية في المجتمع الغربي تكمن في عدم القدرة على معرفة أو إيجاد معني للحياة وضياع أو فقدان المعنى أوضح مؤشرات الاغتراب (Seligman,1995).

وعلى الرغم من التباينات الفلسفية فيما يتعلق بمكونات ودلالة "المعنى" المشار إليه في الفقرة السابقة، فإن الجوهر الحقيقي لهذا المصطلح يصبح واضحًا عندما نكون كأفراد، قادرون على ربط أو تعليق أنفسنا بوحدة كلية (مثل جماعة، هيئة، مؤسسة دينية)؛ هنا يصبح للحياة معنى وقيمة.

وإذا نظر الأفراد بما فيهم الأطفال إلى أنفسهم بكراهية وبالتالي عزلوا أنفسهم عن الآخرين وإذا كان كل توجههم الاعتقاد فقط في حتمية تحقيق النجاح بدون أية منغصات أو متاعب، أو إذا ضعفت همتهم في مطاردة أهدافهم والاندفاع باتجاهها، أو إذا شعروا بأنهم أدوات أو أشياء هنا وهنا فقط يصبحون أكثر عرضة لعوامل الخطورة التي ترتب تأثيرات سلبية بالغة حال فشلهم في مواجهة أو التوافق مع الأحداث العصيبة أو الصادمة.

وربما يتضمن بعد الالتزام أو التعهد ما يعرف بظاهرة " طلب المساعدة **required helpfulness** "؛ إذ يلاحظ أن الأطفال ذوي المستويات العالية من المرونة النفسية غالبًا ما ينشدون المساعدة من قبل أسرهم أو الجماعات التي ينتمون إليها، بهدوء عند الحاجة إلى مثل هذه المساعدة **(Brooks,1994;Mrazek&Mrazek,1987;Stewart,etal.,1997;Werner,1997;Wright&Masten,1997)**.

إضافة إلى أن دفع الأطفال إلى رعاية أشقائهم الأصغر سنًا والتعاطف معهم أمرًا بالغ الأهمية لحثهم بالتدريج على تجاوز ذواتهم والإحساس بالمسئولية عن مساعدة الآخرين **(Rutter,1987;Werner,1997)**، مما يسهم بدوره في إحساس الطفل بوجود معنى وقيمة للحياة.

ومن عوامل الوقاية التي يزداد ذكرها في أدبيات المجال، خاصة بالنسبة للأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة: اعتقاد المرء بأن أفعاله

يمكن أن تكون مفيدة ومثمرة في إيقاف احتمالات التعرض للمزيد من نوبات سوء المعاملة، توافر فرص طلب المساعدة من الآخرين، القدرة على الشعور بالرغبة في والتعبير عن الاهتمام بالحياة، اعتقاد المرء بأنه ذوي قيمة وأهلية وجدارة شخصية **(Brooks,1994;Polk,1997;Radke,Yarrow&Sherman,1990;Werner,1993;Wright&Masten,1997)**.

ولغرس وتثبت الإحساس بالاستقلالية والاعتداد بالنفس داخل الطفل، يجب أن لا يوفر الراشدين للأطفال فرص تحمل المسئولية فقط، بل يجب أن يوفروا لهم أيضًا فرص تدفعهم إلى الإحساس بأن أفعالهم الذاتية تسهم بدور في بيئات التفاعل التي يتواجدون فيها مثل المدرسة، الأسرة، والمجتمع **(Brooks,1994)**.

كما أن تنمية بعد الالتزام أو التعهد تتطلب أيضًا أن يسأل المرء نفسه دائمًا: " ماذا تعني هذه الخبرة بالنسبة لي بالضبط؟.وبالنسبة للأطفال، فإن استكشافًا بمثل هذه النوعية يتطلب مساعدة من قبل راشد متقبل مساند ومرحب بالطفل يأخذ بيديه في مسار فحص واختبار معنى الخبرة.

ولاحظت بولاك (١٩٩٧) من خلال مراجعتها لأدبيات عوامل الوقاية، أن امتلاك المرء للقدرة على تعرف وتحديد معنى خبراته الذاتية أو امتلاكه لاتصالات أو روابط قوية مع أشخاص مساندين يمكن أن يدفعه باتجاه تبين معنى الخبرات التي يتعرض لها يرتبط بالمرونة النفسية **(Polk,1997)**.

ويتضمن بعد الالتزام أو التعهد الحاجة إلى الاندماج مع والمساهمة في الحياة الأسرية والمدرسية ويعكس القدرة على الشعور بالمسئولية عن مساعدة الآخرين**(Weissberg,etal.,1991)**.

ويشير سكسيتي وآخرين (١٩٩٣)، وشنايدر ولايتنبيرج (١٩٨٩) إلى أن التدريب على المهارات الاجتماعية خاصة مهارات التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالية عن طريق فنية النمذجة أمرًا بالغ الأهمية في علاج الأطفال ضحايا التعرض لصدمات أو لظروف عصيبة أدت بهم سواء إلى العنف أو الانسحاب الاجتماعي**(Cicchetti,etal.,1993;Schneider&Leitenberg,1989)**.

(٣) **التحدي والمواجهة Challenge:**

يعكس البعد الثالث للصلابة النفسية ويقصد به بعد التحدي/المواجهة الاعتقاد بأن التغير لا يمثل تهديدًا للأمن النفسي، لكنه يجسد فرصة للتطور والرقي الشخصي **(Bigbee,1985;Huang,1995;Maddi&Kobasa,1984;Pollock,1989;Tartasky,1993;Wagnild&Young,1991)**، وإذا أخذ مؤشر غياب الحاجة إلى الأمن كدالة لبعد التحدي/المواجهة، يمكن القول بأن ذلك البعد يمثل أو يجسد اتجاه الفرد الإيجابي نحو التغير واعتقاد المرء بإمكانية الاستفادة من الفشل أو الإخفاق مثلما يتم الاستفادة من النجاح**(Brooks,1994)**.

وتعد المخاوف المتعلقة باحتمالات ارتكاب أخطاء ومشاعر الارتباك والإحراج التي يمكن أن تترتب على ارتكاب مثل هذه الأخطاء، أهم العقبات التي تحول دون مواجهة التحديات والمصاعب والتغلب عليها، وبالتالي تمثل عائقًا أمام التطور الشخصي**(Brooks,1994)**، إذ غالبًا ما تفضي مثل هذه المخاوف إلى سلوك التجنب الذي يثبت الخوف ويمنع الفرد من مواجهة التحديات أو المصاعب والتغلب عليها.

ويتعين على الآباء والراشدين تهيئة بيئة تفاعل تكون وتعزز اعتقاد الطفل بأن الأخطاء والإخفاقات ليست فقط أحداثًا أو أمورًا متوقعة،

بل هي أحداث وأمور مقبولة في نفس الوقت وتمثل فرصًا ثرية للتعلم والتطور(Brooks,1994) .

ويمكن إكساب المرء بعد التحدي/المواجهة من خلال دفعه للإجابة عن سؤال عام مفاده: " ما الذي يمكن أن أتعلمه من هذه الخبرة؟" فبالنسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، الذين يتعاملون مع الصعوبات والمتاعب التي يواجهونها وفقًا للسؤال المشار إليه، في ظل وجود مساندة وتواد من قبل راشد محل حب وثقة يدفعهم باتجاه استكشاف مضامين الخبرة السلبية أو السيئة ومعناها وما يمكن تعلمه منها ينمى المرونة النفسية لديهم بصورة واضحة. كما يمكن استخدام أسلوب :" كتلة وقت النوم" المشار إليها في جزء سابق لمراجعة الأحداث الصعبة التي تعرض لها الأطفال طوال اليوم والكشف عن معناه وتبين دلالاتها بالنسبة للتطور أو الرقي الشخصي.

رابعًا: **المشكلات النفسية والسلوكية للموهوبين.**

==========

ينظر إلى المشكلات على أنها الصعوبات أو العقبات المحسوسة التي تواجه الفرد وتحول بينه وبين تحقيق أكبر قدر من التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي.

وقد أوردت ناديه هايل **السرور (١٩٩٨)** أن جيمس وب وهو من أكثر التربويين اهتماماً بالحاجات النفسية والاجتماعية للموهوبين، قد صنف مشكلاتهم إلى:

٣. **مشكلات داخلية** وتتمثل في: (عدم التوازن في النمو العقلي والجسمي، وكذلك في النمو العقلي والانفعالي، والحساسية العالية ومحاسبة النفس، وفلسفة الوجود، وتعدد الاهتمامات، والميل إلى تشكيل الأنظمة

والقوانين في سن مبكر، والإصابة ببعض الإعاقات، ونشدان الكمال والمثالية).

٤. **مشكلات خارجية** وتتمثل في: (ضغط الزملاء، وضغط الإخوة، والتوقعات العالية من الآخرين، وطموحات الأهل العالية، والبيئة المحبطة والاكتئاب، والمحاسبة والتقييم على أساس الدرجات المدرسية وليس على أساس القيمة الشخصية للموهوب، وحشرية الأهل وتدخلهم الزائد في شئون الطفل الموهوب وانجازاته المدرسية والأكاديمية).

ويرجع شيوع المشكلات الانفعالية لدى الطلاب الموهوبين إلى ما يتميز به الطلاب الموهوبين من سمات وخصائص، والتي تشير إلى أنهم يتسمون بالحساسية المرهفة، مما يعني أنهم يتأثرون بأقل الأمور، ويميلون إلى إخفاء مشاعرهم التي يعتقدون أنها لن تلقى الاستحسان عند الآخرين، مما يؤدي إلى زيادة الضغوط النفسية لديهم وظهور بعض المشكلات الانفعالية.

واتساقًا مع ذلك يتناول محمود فتحي عكاشة، محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠٠٥) المشكلات النفسية والسلوكية للأطفال الموهوبين في إطار ربطها بكل من العوامل المؤدية إليها خاصة وبالتركيز بصفة خاصة على سوء الفهم وسوء المعاملة التي يتعرضون لها، وفي ارتباطها بخصائص النفسية والسلوكية المشار إليها، فقد يؤدى سوء الإدراك والتصورات النمطية الشائعة عن الموهوبين إلى الخطأ في فهمهم ، الأمر الذي افرز ملامح نمطية لا تأخذ في حسبانها متغيرات النوع والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي ومن الأهمية بمكان أن نتذكر أن الموهوبين مجموعة غير متجانسة تنطوي على أوجه شبه واختلاف كبيرة مثل أي مجموعة أخرى من التلاميذ وهم يظهرون مجموعة كبيرة من أوجه الاستعدادات

والقدرات والاهتمامات مما يصعب على الباحثين اختــزال الموهبـــة فـــي مجموعة خصائص محددة يمكن التعرف عليها .

وتظهر نتائج مجمل الدراسات التي أجريت في هــذا المجـــال أن نسبة انتشار المشكلات الانفعالية بين الأطفال الموهوبين تتراوح بين ٢٠ % إلى ٢٥ % مقارنة بنسبة انتشار تتراوح بين ٦ % إلـــى ١٦ % بـــين الأطفال العاديين (**Cassandra Ma,1999 , pp. 12-13**) وتتوزع هذه المشكلات على ثلاثة محاور:

الأول: <u>مشكلات تتجلى مؤشراتها السلوكية</u> <u>behavior indicators</u>

<u>في علاقة الطفل بذاته:-</u>

أو ما يمكن وضعه في ضوء النظرية الحديثة في مجال الذكاء تحت مسمى الذكاء الشخصي **Personal intelligence** بسبب سيطرة مشاعر الإحباط خاصة عندما يمتلك الطفل الموهوب معلومات ومعارف كثيرة دون أن يكون لديه القدرة للتعبير عنها، أو عندما تعجز قدراتهم البدنية عن ترجمة هذه المعلومات والمعارف في عمل حسي ملموس، بتعبير آخر يشعر هؤلاء الأطفال بسيطرة ما يمكن تسميته بضعف الطفولة **Infantilized** ، وعندما يشعرون بأنهم غير مستعدين انفعاليا للتعامل مع ما يفهمونه معرفياً بصورة فائقة.

<u>الثاني: مشكلات تتجلى مؤشراتها السلوكية في مجال العلاقـــات الاجتماعية مع الآخرين:-</u>

أو ما يمكن وضعه تحت مسمى الـــذكاء الاجتمـــاعي **social intelligence** مما قد يترتب عليه ما يعرف بظاهرة رفـــض الأقـــران **peer refusal** للدخول في علاقات اجتماعية مع الطفل الموهوب ولا يخفى على

أحد ما لذلك من تداعيات نفسية وسلوكية خطيرة على البنية النفسية لهـذا الطفل.

الثالث مشكلات تتجلى مؤشـراتها الـسلوكية داخـل الفـصل المدرسي مثل :

أ- تدنى أو انخفاض الإنجاز الدراسـي **underachievement** إذ قـد يرفض الطفل الموهوب القيام بالأعمال والمهام المدرسية بـسبب تفاهتهـا وطابعها الروتيني بالنسبة له، وقد تتطور لديه مؤشرات تدنى أو انخفاض تقدير الذات **self-esteem** خاصة في ظل تلقيه تدعيمات طموحـاتهم عليـه وتكليفه بمهام قد لا تمكنه بقية قدراته وممكناته النفسية من إنجازها، وقـد يميل الطفل إلى إخفاء موهبته أو حتى إنكارها في ظل شـيوع إجـراءات التعامل التي تجذبه إلى الانصياع والمسايرة.

ب- **العجلة ونفاذ الصبر**: **Arrogance** ففي الكثير مـن الأحيـان يدرك الأطفال الموهوبين تميز قدراتهم وربما يؤدى بهم ذلك إلى العجلـة ونفاذ الصبر حال التعامل مع أقرانهم وعلى المدى البعيد تتطور مؤشرات الانسحاب الاجتماعي لديهم، وبدون التصدي الإرشادي الصحيح يمكن أن يعانى هؤلاء الأطفال من مشكلات في مجال النمو الانفعالي.

جـ- **الاغتـراب** **Alienation** خاصة في ظل اسـتمرار الأطفـال الموهوبين لا شعورياً في عزل أنفسهم عن أقرانهم.

وبالنظر إلي هذه المشكلات يمكن القول بأنها مـشكلات تـرتبط بنواتج الأداء في مجال الذكاء الانفعالي والـذكاء الاجتمـاعي وبالتـالي يفترض أن تنمية الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي في إطار ما يـسمي في الوقت الحاضر بالكفـاءة الاجتماعيـة الانفعاليـة **Social-Emotional Competence** لدي الأطفال الموهوبين أحد أهم طرق علاج هذه المشكلات.

وعادة ما يسهل الكشف عن هذه المشكلات وغيرها من ملاحظة العديد من السلوكيات السلبية التي من المحتمل صدورها من التلاميذ الموهوبين والتي يلخصها (جوزيف ووكر وآخرون ، ٢٠٠٣، ص ، ١٨٣) في النقاط التالية :- (١) العناد . (٢) مقاومة مقاطعته في أثناء الكلام . (٣) الهروب إلى النزعة اللفظية . (٤) صعوبة تقبل ما يجافى المنطق . (٥) سهولة الانخداع في بعض الأحيان . (٦) كثرة نقد الغير . (٧) كثرة نقد الذات . (٨) الشعور بالإحباط عند عدم إحراز تقدم أو عدم النشاط . (٩) صعوبة العمل في مجموعة في بعض الحالات . (١٠) التمرد أحياناً على القيود . (١١) كراهية الروتين والتكرار . (١٢) الحاجة للعديد من المهارات في مجالات الاهتمامات الأساسية . (١٣) الحاجة لإحراز النجاح والشعور بالتقدير والحساسية للنقد وسهولة جرح مشاعره عند رفض جماعة الرفاق له .

ويبدو أن هذه الصورة شديدة *القتامة* إذ تشير الدراسات الحديثة إلى خصائص مغايرة منها أن غالبية الموهوبين أكثر انفتاحا على المجتمع الخارجي وأكثر نقداً لما يجرى حولهم ، وأكثر مشاركةً وحساسية للمشكلات الاجتماعية ، وأكثر استقرارا من النواحي الانفعالية والاجتماعية ، وأكثر التزاماً بالمهمات الموكلة إليهم ، وأكثر دافعية في أدائها ، وأكثر حساسيةً لمشاعر الآخرين ،وأكثر استمتاعاً بالحياة ،وأكثر شعبية ورتبة في سلم الوظائف والأعمال . (فاروق الروسان ،١٩٩٦، ص، ٥٣) وتتناقض هذه الصورة كذلك مع ما أسفرت عنه نتائج الدراسات العلمية التي تثبت أن الموهوبين بالمقارنة بأقرانهم العاديين أكثر تميزاً من حيث الجانب العقلي المعرفي مثل معدل النمو اللغوي ومستواه، المحادثة الذكية، القدرة على التذكر، دقة الملاحظة، القدرة على التفكير

المنظم،....،ومن حيث الجانب الانفعالي الاجتماعي قوة العزيمة، المثابرة، الثقة بالنفس، الفطنة، بعد النظر، تحمل المسئولية، المرح والابتهاج، التفاؤل، استقرار الحالة المزاجية، المشاركة الوجدانية، الحساسية بمشاكل الآخرين. (راجع بعض هذه الدراسات في سهير كامل أحمد، ١٩٩٨، ص ٢٨١ وما بعدها). وقد ترتب على هذا التناقض اتجاه بحثي يوضع عادة تحت مسمى التشخيص السببي **Etiology** لمشكلات سوء التوافق الذاتي والاجتماعي لدى الأطفال الموهوبين، وتعددت بطبيعة الحال التفسيرات السببية لهذا المشكلات إلا أنها توزعت بشكل عام على بعدين متفاعلين :-

البعد الأول:- متغيرات موقفيه خارجية: Situational factors

تلعب العديد من المتغيرات الموقفين دوراً أساسياً في معاناة الطفل الموهوب من المشكلات النفسية والسلوكية **(Webb,1993)** فعلى الرغم من أن خصائص الموهبة والأطفال الموهوبين مثل شدة التركيز والاندماج في المهمة، والحساسية للمشكلات والتناقضات، والتصورات المثالية، وعدم الكف عن التساؤل والاستفسار محل تقدير من الجميع، إلا أنها قد تكون غير محتملة أو مقبولة في نفس الوقت لكونها قد تمثل في الكثير من المواقف خرقاً للمألوف والعادات والأعراف فعلاقة المبدع بمجتمعه تحفل - في واقع الأمر - بكثير من جوانب التوتر والصراع الاجتماعي ، وليس من الضروري أن يكون النشاط الإبداعي لفرد ما مهدداً فعلياً لاستقرار المجتمع بل يكفى أن يراه الآخرون كذلك ليصبح موضوعاً للرفض الاجتماعي ، وبسبب أن الأطفال الموهوبين يبدون وكأنهم أكبر سناً من أعمارهم الزمنية الحقيقية، يميل الكبار إلى معاملتهم بطرق لا يستطيعون التوافق معها ولا تشبع في نفس الوقت حاجاتهم الأساسية، ويقترن مع هذا الميل ميل الأطفال الموهوبين أنفسهم إلى الضغط على أنفسهم في

سبيل إرضاء وإسعاد الكبار الذين يتوقعون منهم سلوكيات وإنجازات تفوق بكثير إمكاناتهم الارتقائية في عموميتها لأنها مؤسسة على التسليم بأن القدرة أو الموهبة المعرفية الفائقة لدى هؤلاء الأطفال تؤهلهم تلقائياً لإنجاز أي مهام وبسبب إدراك الأطفال الموهوبين أنفسهم بعجزهم عن تحقيق توقعات الكبار يتطور لديهم قلقاً مزمناً ما *يلون* حياتهم الانفعالية بكاملها. ويمكن الادعاء بصورة عامة بأن مشكلات العلاقات الإنسانية لدى الأطفال الموهوبين هي نتيجة جزئية لمشكلاتهم الشخصية الخاصة، فنظراً لتميزهم وتفوقهم العقلي الشديد فهناك احتمال كبير أن يكون هذا التفوق مثيراً لمشاعر النقص والاستجابات الدفاعية لدى زملائهم *خاصة* الرفض والعدوان (سهير كامل أحمد، ١٩٩٨ ص ٢٨٧) *ويوضح* (شاكر عطية قنديل، ١٩٩٨، ص ٩٢٦) هذا الموقف بقوله " إن الآباء والمعلمين والأقران يشعرون بالضيق والتهديد حين يتعاملون مع أطفال مبتكرين لأنهم عادة يعبرون عن أنفسهم من خلال تساؤلات غريبة، ويثيرون أفكاراً غير مألوفة، يعجز الكبار من حولهم بشأن تقويمها، أو في الإجابة على الأسئلة غير المألوفة، ولذا يصفون سلوكهم بالشذوذ، ويسمون تفكيرهم بالخلل، وينفرون منهم وقد يناصبونهم العداء.

البعد الثاني:- متغيرات داخلية: Internal factors

وهى متغيرات مرتبطة بالبنية النفسية للطفل الموهوب وبالخصائص السلوكية والنفسية له، وتجدر الإشارة إلى أن معظم الدراسات التي تناولت الأطفال الموهوبين ركزت بصورة مبالغ فيها على الأبعاد العقلية خاصة ما هو متصل منها بالأداء الأكاديمي، ويتزايد الاهتمام البحثي في الوقت الحالي بمتغيرات الشخصية (المتغيرات غير المعرفية) **personality factors** المرتبطة بالابتكار والقدرة العقلية الفائقة،

وقد ثبت أن لهذه المتغيرات تأثيراً فعالاً علـــى مجمـــل الأداء الـــسلوكي للأطفال الموهوبين الذين تزيد معاملات ذكاؤهم عن ١٣٠ °. (Silverman, 1993, Webb, 1993, Winner, 2000).

وقد أمكن رصد علاقة بين بعض خصائص الأطفال الموهـــوبين وبعض الاستجابات السلوكية غير المرغوبة، وقـــد *لخـــصها* (Silverman, 1993, Webb, 1993,) *على النحو التالي :-*

(١) **<u>التطرف الشديد، والاستغراق التام في المهام والأعمـــال</u>**:- وتتجلى مؤشرات هذا التطرف الشديد حتى في الاســـتجابات الانفعاليـــة، والمبادئ العقلية، وفى الصراع مع الأقران، والتضاد مع مصدر الـــسلطة، والانسحاب الاجتماعي.

(٢) **<u>نفاذ الصبر مع الذات ومع الآخرين</u>** وقد لخصت نتائج العديد من الدراسات أن التلاميذ الموهوبين ينتظرون على الأقل من ربـــع إلـــى نصف الوقت في الفصل الدراسي المدرسي ليلحق بهم أقـــرانهم أي أنهـــم ينجزون المهام والأعمال المدرسية في ربع أو نصف الوقت المخـــصص لها مما يثير الملل والانزعاج لديهم وربما كان ذلك مصدراً لاضـــطراب العلاقـــات الاجتماعيـــة مـــع الأقـــران العـــاديين. (Webb,Meckstroth &Tolan,1982).

(٣) **<u>الحـــساسية المفرطـــة</u>** Extreme sensitivity :- *للانفعـــالات* والأصوات، واللمس، والمذاقات فقد ينفجر هؤلاء الأطفال في نوبة بكـــاء مرير حال سماعهم حدث محزن في الأخبار...الخ

(٤) **<u>المثالية الزائدة والاهتمام المفـــرط بالقـــضايا الاجتماعيـــة والأخلاقية</u>** : - وهى مرتبطة بصورة عامة بالرغبة المسيطرة في الفهـــم، والتساؤل والبحث والقدرة على رؤية الاحتمالات والبدائل، وهذه النزعـــة

المثالية ربما تفضي في ظل ظـــروف خاصـــة إلـــى القلـــق، والاكتئـــاب والتصادم الدائم مع الآخرين الذين لا يشاركونهم هذه الاهتمامات.

(٥) **القابلية للاستثارة والانفعال** بكل ما يتضمنه هذا المفهوم من خصائص بما فيها الانفعالية الزائـــدة والميـــل للغـــضب والـــدخول فـــي صراعات اجتماعية غير مبررة .

وقد أجريت العديد من البحوث لتحديد مصادر هـــذه المـــشكلات وأسباب وجودها بشكل فعلى وخلصت نتائج معظم هذه الدراســـات إلـــى تحديد أهم **المصادر والأسباب** علي النحو التالي:

(١) **قصور ونقص الفهم والمـــساندة** : **lack of understanding and support** للأطفال الموهوبين، بل عادة ما يتعرض هؤلاء الأطفال للعـــداء والنبذ من قبل الآخرين.

(٢) **ثقافة ومعايير المدرسة**: **School culture and norms** فالأطفال الموهوبين بحكم التعريف غير عاديين عنـــدما يـــتم مقـــارنتهم بـــأقرانهم العاديين من نفس المرحلة العمريه على الأقل في القدرات المعرفية، وهـــم في حاجة ماســـة إلـــى خبـــرات تربويـــة مختلفـــة **(Kleine&Webb,1992)** والمدارس بصورة عامة توزع الأطفال إلى مجموعات حـــسب أعمـــارهم الزمنية وهنا يجد الطفل الموهوب نفسه أمام مأزق حقيقـــي يتمثـــل فـــي الصراع النفسي بين الانصياع أو مسايرة التوقعـــات المفترضـــة للطفـــل العادي أو مخالفة هذه التوقعات والخروج عليها أو مغايرتها.

(٣) **توقعـــات الآخـــرين**: **Expectations by others** ومعـــروف أن الأطفال الموهوبون –خاصة الأكثر ابتكاريه – مغايرون والمغايرون **Non-conformists** يخرقون أو ينتهكون التقاليد والأعراف والعـــادات والقواعـــد والتوقعات، وهذه السلوكيات تثير عادة سخط الآخرين، ولما كان الأطفـــال

الموهوبون شديدي الحساسية لغضب وسخط الآخرين فإنهم يميلون عـــادة إلى إخفاء قدراتهم بل وإنكار وجودها أصلاً. تحـــت وطـــأة مـــا يـــسمى المرغوبية الاجتماعية **social desirability** أو استحسان المعايير الاجتماعية والميل إلي مراعاتها.

(٤) <u>العلاقة مع الأقـــران:</u> **Peer relationship** يحتـــاج الأطفـــال الموهوبين إلى جماعات أقران متنوعة وذلك بسبب التنـــوع الـــشديد فـــي اهتماماتهم وعادة ما تؤدى مستوياتهم المرتفعة في القدرات المختلفة إلـــى تطلعهم إلى الأطفال الأكبر سناً، وربما يختار هؤلاء الأطفال أقرانهم مـــن خلال قراءة الكتب **(Halsted,1994)** ويسبب ذلك شـــعوراً قـــاتلاً بالوحـــدة النفسية في ظل الصراع بين الرغبة في الاندماج مع الآخـــرين والنزعـــة المبالغ فيها إلى الاستقلال، وقد كشفت دراسات **(Torrance,1962)** للأطفـــال المبدعين أنهم يتعرضون للرفض الاجتماعي **Social Rejection**حتى من قبل المقربين من الأهل والأقارب منذ الفترات المبكرة مـــن العمـــر ، وبـــين بالفعل أن المبدعين يواجهون ضغوطاً شديدة لإنقاص الطاقـــة الإنتاجيـــة والأصالة ، ومن مظاهر الضغوط التي لاحظها تورانس أن المبدعين فـــي الأعمار الصغيرة والأعمار الكبيرة على السواء لا يلقون مـــن زملائهـــم التقدير الكافي ، بل يلقون الإهمال والصد والسخرية.

(٥) **<u>العلاقات الأسرية</u>** **Family relationships** تؤثر الأسرة بـــشكل حاسم على ارتقاء الكفاءة الاجتماعية والانفعالية وعندما تحدث مشكلة فإن ذلك لا يعزى إلى رغبة من الآباء في خلق صعوبات للأطفال الموهـــوبين ولكن يعزى إلى نقص وقصور معلومات الآباء فيما يتعلق بطبيعة الموهبة وخصائص الموهوبين والقصور الحاد في أساليب المعاملة الوالديه.

(٤) **<u>النقد الدائم من قبل الآخرين</u>:** والأطفال الموهوبين موضع نقد دائم من قبل الآخرين وخاصة الأسرة.

ومما سبق يتضح أن الموهوبين هم فئة خاصة تحتاج لرعاية خاصة تمكنهم من تنمية طاقاتهم ومواهبهم إلى أقصى مدى ممكن وفقاً لخصائصهم ومشكلاهم وحاجاتهم المختلفة.

خامسًا: العوامل الوسطية Mediators .

==========

على الرغم من أن الميكانيزمات النوعية التي يسهم بها كل من الصلابة النفسية والتفاؤل على المدى البعيد في جودة الحياة النفسية أو الرفاهية والسعادة النفسية **psychological well-being** مازالت غير معروفة على وجه التحديد وتخضع في الكثير من التفسيرات للتأملات النظرية**(Tartasky,1993)**، إلا أن كوباسا (١٩٧٩ ب) افترضت وجود مسارين أساسيين تمارس الصلابة النفسية والتفاؤل بموجبهما إسهاماتهما في هذا الصدد (انظر الشكل رقم ١) **(Kobasa,979b)**:

- **<u>المسار الأول:</u>** يغير بعد الصلابة النفسية (والتفاؤل) من عمليات التقدير أو التثمين المعرفي لدى الفرد، حيث يصبح ذلك الفرد قادرًا على إعادة تشكيل وإعادة تفسير الخبرات الصادمة أو العصيبة **(Florian,Mikulincer,&Yaubman,1995;Funk,1982;Pollock,1989;Tartasky,1993;Williams,etal.,1992)**، وبالتالي، يقل مستوى الضيق أو الكدر النفسي بصورة واضحة.
- **<u>المسار الثاني:</u>** يوجد لدى الأفراد ذوو المستوى العالي من الصلابة النفسية قدرة على التوافق أو المواجهة بطرق أكثر تكيفية ووظيفية عند إدراك الضغوط النفسية و/أو الظروف العصيبة **(Tartasky,1993;Williams,etal.,1992)**.

بمعنى أن الأشخاص ذوي المستويات العالية من الصلابة النفسية يعولون بصورة كبيرة على استراتيجيات المواجهة أو التوافق النشطة الوظيفية التي تعمل على التحويل المعرفي للحدث السيئ أو السلبي إلى خبرة محدثة للتطور **(Bigbee,1985,Florian,etal.,1995;Funk,1992)**.

وتقدم نتائج الدراسات السابقة شواهد تؤيد الفرض السابق وتشير إلى أنه، بالمقارنة بالأفراد ذوي مستويات الصلابة النفسية الضعيفة الذين يندفعون بصورة أساسية في اتجاه: الابتعاد وعزل الذات، التجنب، واستراتيجيات التوافق أو المواجهة المرتكزة على الانفعال، فإن الأفراد الذين يحرزون درجات مرتفعة على مقاييس الصلابة النفسية أكثر اندفاعًا باتجاه استخدام استراتيجيات التوافق والمواجهة المرتكزة على المشكلة، النشطة، والساعية في نفس الوقت إلى طلب المساعدة **(Pollock,1989;Williams,etal.,1992)**.

واستراتيجيات التوافق الأخيرة هذه (أي استراتيجيات التوافق النشطة المرتكزة على المشكلة)، مقارنة باستراتيجيات التوافق أو المواجهة المرتكزة على الانفعال أو على رد الفعل الانفعالي (منها الابتعاد وعزل الذات مثلاً)، تعتبر استراتيجيات تكيفية وظيفية، وبالتالي ثبت أن الأفراد الذين يعولون على مثل هذه النوعية من الاستراتيجيات التكيفية عند التعرض لظروف عصيبة أو أحداث ضاغطة يظهرون مؤشرات منخفضة من الضيق والكدر الانفعالي وسوء التوافق**(Breslin,etal.,1995;Cooper,etal.,1988,1992;Evans&Dunn,1995)**.

وكما أشير في موضع سابق من هذا الفصل، فإن الأطفال الذين يعيشون في بيئة أسرية عدوانية، ربما تثير استراتيجيات التوافق أو المواجهة التكيفية الوظيفية المشار إليها في الفقرتين السابقتين ردود أفعال

سلبية من قبل مقدمي الرعاية (Cicchetti,etal.,1993). علـــى العكـــس فـــإن استراتيجية الابتعاد وعزل الذات، على الرغم من أنها استراتيجية نكوصية (Florian,etal.,1995)، يمكن أن تعتبر ميكانيزم مواجهة أو توافق أكثر تكيفيًا وأكثر فائدة في مثل هذه البيئات.

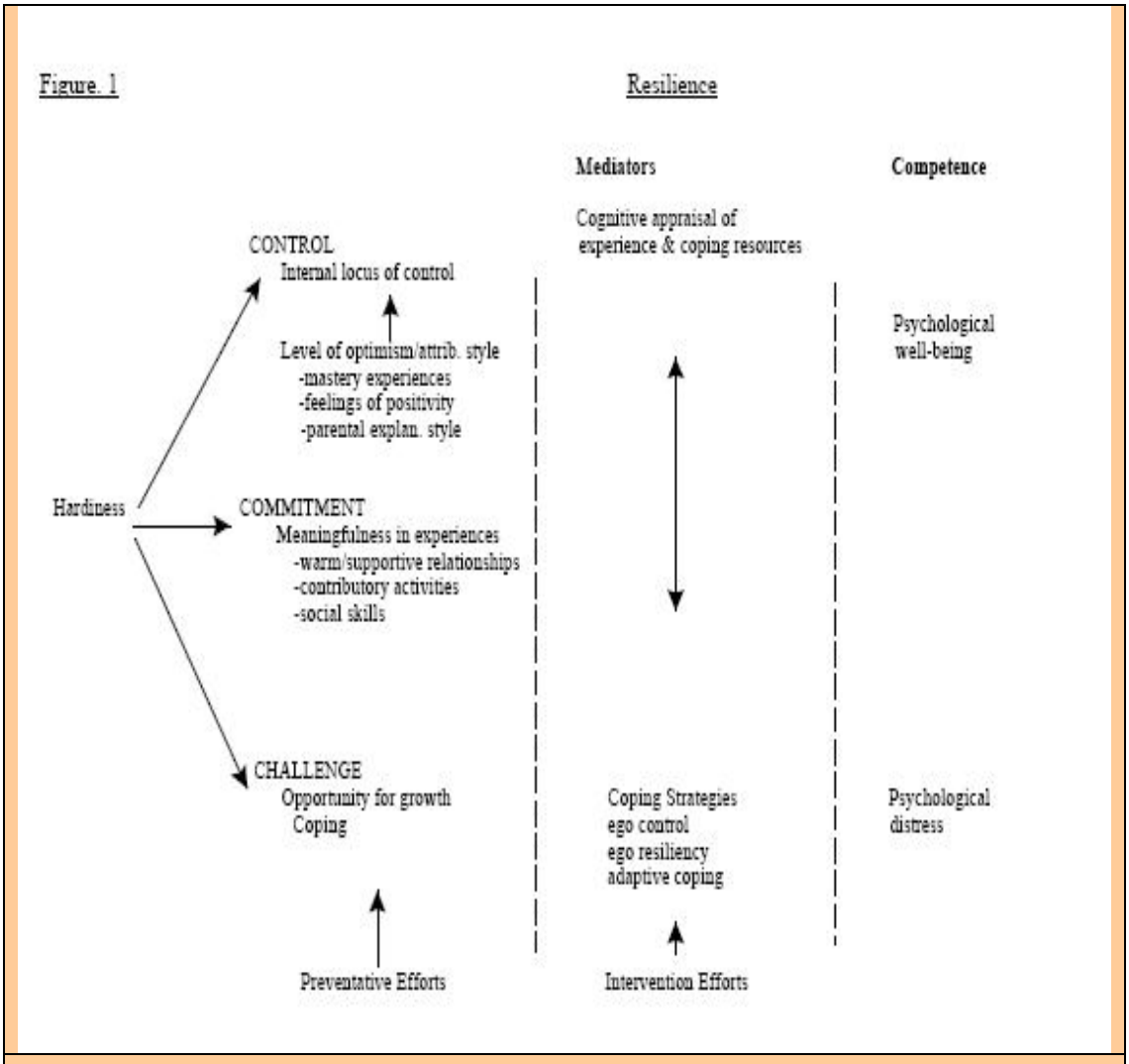
ونتج عن الدراسات التي أجريت على الراشدين مثـــل دراســـات فلوريان وآخرين (١٩٩٥) وويليامز وآخرين (١٩٩٢) شواهد تؤيد فرض أن بعدي الالتزام/التعهد، والضبط/السيطرة يسهمان بصورة إيجابيـــة فـــي الصحة النفسية عن طريق عوامل متوسطة تنظم وتحدد مسار هذا الإسهام منها: عامل التقدير أو التثمين المعرفي وعامـــل مـــصادر المواجهـــة أو التوافق النشط (Florian,etal.,1995;Williams,etal.,1992).

ومن الواضح، أن ما نحتاج إلى التأكيد عليه أن دراسات التحقـــق التي دعمت فرض الارتباط بين الصلابة النفسية واستراتيجيات المواجهـــة النشطة المرتكزة على المشكلة أجريت بصفة حصرية على عينـــات مـــن مجتمعات الراشدين.

وما يجدر التنويه إليه في هـــذا الـــصدد، أن ســـوليفان (١٩٩٣) لاحظت أن مفهوم كوباسا الممثل في بعد التحدي/المواجهة يصف الفـــرد الذي يوجد لديه أساليب مواجهة أو توافق مرنة (Sullivan,1993). فقد كشفت نتائج دراسية سكسيتي وآخـــرين (١٩٩٣) عـــن أن مرونـــة الأنـــا ego-resiliency أو قدرة المرء على تعديل مستوى ضبط الأنا كدالـــة للمطالـــب البيئية (عامل المرونة flexibility (Polk, 1997)) من بين أهم عوامل وقايـــة الأطفال من مخـــاطر التـــأثيرات الـــسلبية للتعـــرض لـــسوء المعاملـــة (Cicchetti,etal.,1993).

وربما نخلص من المراجعة السابقة إلى القول بأن الصلابة النفسية والتفاؤل لدى الأطفال يفضيان إلى تعلمهم مدى واسع من استراتيجيات المواجهة أو التوافق؛ يتوقف اختيار استراتيجية مواجهة أو توافق منها على طبيعة وخصوصية الموقف العصيب أو الصادم.

ويوضح الشكل التالي طبيعة علاقات التأثير والتأثر بين الصلابة النفسية، المرونة النفسية، والكفاءة بمعناها العام والتي تتمثل في جودة الحياة النفسية والخلو من مظاهر الضيق أو الكدر النفسي، ويلاحظ من هذا الشكل أن المرونة النفسية دالة لمتغيرات وسيطة كثيرة منها: التثمين المعرفي للخبرة ومصادر التوافق، استراتيجيات التوافق (المواجهة)، ضبط الأنا، مرونة الأنا، المواجهة التكيفية أو التوافقية.



شكل رقم (١) طبيعة العلاقات التفاعلية الصلابة النفسية، المرونة، والكفاءة.

سادسًا: تأثيرات إضافية Additional Effects :

==========

يؤكد نموذج العوامل الوسيطة الموضح في الجزء السابق على الطبيعة الهرمية أو الهيراركية لبنية عوامل الوقاية في ترقية المرونة النفسية. حيث تم التأكيد فيه على أن العمليات المعرفية ربما تمثل منبئات

أو بشائر أولية لاكتساب مهارات التوافق أو المواجهة فيما بعد وفي تنمية خصائص أخرى ذات أثر وقائي **(Hall,1993)**.

ووصف فايسبيرج وآخرين (١٩٩١) وسيلتين أخربين يمكن من خلالهما لبرامج التدخل لمرحلة ما قبل المدرسة توظيفهما لإحداث تغيرات إيجابية على المدى البعيد في شخصية الأطفال **(Weissberg,etal.,1991):**

- **<u>الوسيلة الأولى:</u>** تنمية مهارات ومصادر تدفع الأطفال إلى التهيؤ والجاهزية والانتقال الهادئ إلى مرحلة رياض الأطفال. مما قد ينشط بدوره استجابات إيجابية من قبل المعلمين تجاه هؤلاء الأطفال **(Werner,1997)**، مما قد يفضي أيضًا إلى تكوين هؤلاء الأطفال اتجاهات نفسية إيجابية نحو المدرسة، أداء دراسي أفضل، ومستويات مرتفعة من تقدير الذات والدافعية**(Wolff,1995)**.
- الوسيلة الثانية: ربما من الأفضل أن تبدأ هذه البرامج بتنمية وتعزيز ما يعرف بالكفاءة الوالدية وبكل ما يمكن أن يشجع الآباء على الاندماج في حياة الطفل، مثل جهود الآباء في تنشئة أطفالهم باتباع أساليب التنشئة الاجتماعية الإيجابية.

وبغض النظر عن تأثيراتها النوعية، يفترض بصفة عامة أن تركز صيغ التدخل على المصادر الداخلية للطفل لما لذلك التركيز من تأثيرًا دالاً على تمكين الطفل من:

- تكوين وجهة نظر عن العالم.
- دفعه باتجاه إيجاد معنى للأحداث التي تحدث له في حياته.
- الاعتقاد بأنه بالإضافة إلى الآخرين شخصًا ذو قيمة وجدارة شخصية وأن لأفعاله تأثيرًا واضحًا على مسار ومحتوى حياته.

وتجدر الإشارة إلى أن التوفيق بين المداخل التي تركز على **السياق** الذي يعيش فيه الطفل وعلى **مصادر التكوين الداخلي** للطفل المشار إليها يفضي إلى:

- ترقية النمو الاجتماعي الانفعالي للطفل.
- تمكينه من اكتساب واستخدام استراتيجيات المواجهة والتوافق التكيفية.
- اكتساب المهارات والقدرات المناسبة للمرحلة النمائية التي يمر بها.

سابعًا: أهمية السياق.

==========

إن التركيز التام على الطفل وترقية مرونته النفسية أمرًا بالغ الأهمية، إلا أن تجاهل السياق الذي يحتويه ويعيش فيه ويؤثر عليه يفضي إلى إضعاف بل حتى إلغاء تأثيرات برامج التدخل التي تستهدف الطفل وتتمركز حوله فقط، كما أن التعويل التام على السياق فقط لا ينتج التأثيرات الإيجابية المطلوبة **(Masten,etal.,1990)** .

وتأسيسًا على ذلك، يجب أن تتمركز برامج التدخل حول الطفل وحول وكلاء التنشئة الاجتماعية وحول البيئات التي يتفاعل فيها الأطفال إذا ما أريد إحداث تغيرات إيجابية أبقى أثرًا وأقل عرضة للنسيان **(Stewart,etal.,1997;Weissberg etal.,1991)**، إضافة إلى أنه من المهم كلما أمكن أن يركز بصفة خاصة على تعليم الآباء على وجه التحديد أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية الفعالة مع الاهتمام بنموهم الشخصي وجودة حياتهم أو رفاهيتهم وسعادتهم الشخصية لتمكينهم من مساعدة أنفسهم وأطفالهم في نفس الوقت **(Weissberg,etal.,1991)**.

ثامنًا: قضايا منهجية Methodological Issues.

==========

إن فهم كيف يظهر الأطفال الاقتدار والكفاءة عند مواجهة ظروفً عصيبة أو عند التعرض لأحداث ضاغطة أمرًا بالغ الأهمية بالنسبة للمعلمين الذين يهدفون إلى تعيين العوامل المسهمة في ترقية المرونة النفسية لدى الأفراد المستهدفون للخطر.

وعلى الرغم من الازدهار الواضح في الدراسات التي تتناول موضوع المرونة النفسية، لا يوجد إلا الآن اتفاق عام على تعريف المرونة النفسية ولا على أبعادها أو مكوناتها الأساسية **(Kinard,1998)**، وبالرغم أيضًا من أن مهمة الصياغة الإجرائية لمفهوم المرونة النفسية أمرًا بالغ الأهمية لتوجيه وتكامل البحوث في هذا المجال، إلا أن جهود العلماء في تطوير ذلك التعريف الإجرائي لهذا المفهوم الرئيسي قد أعيقت أو اصطدمت بالعديد من الصعوبات المنهجية.

ويواجه الباحثون في هذا الصدد ست قضايا ذات طبيعة منهجية أساسية لها علاقة مباشرة في الحقيقة بمساعيهم لصياغة تعريفًا إجرائيًا لمفهوم المرونة النفسية هي على الترتيب على نحو ما عرض لها كينارد (١٩٩٨) على النحو التالي:

(١) ضرورة التمييز بين العوامل الداخلة في تعريف المرونة النفسية والعوامل المرتبطة بترقية أو تقليل هذه المرونة.

(٢) قياس المرونة النفسية في سياقات ومواقف مختلفة ومتنوعة إذا ما أريد التوصل إلى رسم صورة كلية للأداء الوظيفي للطفل.

(٣) الاحتياج إلى الحصول على بيانات من مصادر متعددة لتحقيق فهم أفضل للمرونة النفسية بين الأطفال. وبالتالي استخدام أكثر من ملاحظ وأكثر من

مقياس أمرًا مرغوبًا ويسمح للباحثين بتعيين ما إذا كان بروفيل المرونة النفسية يختلف باختلاف مصدر البيانات أم لا.

(٤) ضرورة أن تكون درجات محكات المقاييس التي تختار لتعريف المرونة النفسية واضحة وذات نقاط قطع منطقية. إضافة إلى الاتساق في تعريف محكات تقييم المرونة النفسية.

(٥) القضايا الحالة التي تبرز عندما يتم قياس المرونة النفسية. فمعظم الدراسات التي تناولت الأطفال تقيس المرونة النفسية عقب تعرضهم للحدث أو الأحداث العصيبة أو الصادمة مع تجاهل مستوى كفاءة واقتدار الطفل قبل الفترة التي سبقت التعرض لمثل هذه النوعية من الأحداث. ولهذا الأمر دلالات تطبيقية، على سبيل المثال، بين الأطفال ذوي القدرة المعرفية المنخفضة وذلك لأننا عادة ما نستخدم بعد القدرة المعرفية في تعريف المرونة النفسية، فكيف تبدو المرونة النفسية لدى مثل النوعية الأطفال؟.

(٦) وأخيرًا، تلزم الحاجة إلى دراسات طولية لتقرير مدى استمرار أو تواصل مسار نمو المرونة النفسية مع التقدم قي العمر وذلك لأن القدرة على إظهار المرونة النفسية تتغير كدالة للنمو الانفعالي، المعرفي، والسلوكي للطفل.

تاسعًا : تطبيق صيغ التدخل Implementation of Interventions.

==========

وثقت نتائج دراسات الكفاءة والمرونة النفسية أهمية وحتمية استخدام برامج التدخل في مرحلة مبكرة من نمو الطفل **(Masten&Coatsworth,1998)**. والأطفال الذين يدخلون النظام المدرسي وهم يعانون من مشكلات في تنظيم وضبط الانفعالات والمثيرون للضيق أو الكدر للراشدين عرضة لعدم تحقيق أو إنجاز مهام النمو في مرحلة الطفولة المتوسطة.

وعليه، فإن الأطفال الذين يمتلكون مصادر قوة داخلية وخارجية يستفيدون بصورة كبيرة من نقطة البداية الجيدة للمدرسة، ومن العلاقات التفاعلية مع الأقران، ومن الإدراك الإيجابي للذات، أما الأطفال الذين يبدءون العلمية التعليمية بمصادر قوة داخلية وخارجية قليلة أو ضعيفة ربما يعانون بصورة عامة من صعوبات واضحة في تنظيم وضبط الذات، في الأداء الدراسي، وفي العلاقات المتبادلة مع الآخرين، وربما يكونون أكثر عرضة لعدم الاندماج في السياقات التي يتيح الاندماج فيها ترقية نمو واكتساب مصادر ومهارات المواجهة والتكيف.

وتفيد ولف (١٩٩٥) بوجود شواهد دالة على فعالية تأثيرات برامج التدخل التي تستهدف تعليم مرحلة ما قبل المدرسة المرونة النفسية من خلال أنشطة وخبرات معينة تنمي وتعزز المرونة النفسية بالتركيز في البداية على أبعاد داخلية معينة مثل مركز التحكم **(Wolff ,1995)**.

وتجاوبًا مع هذا التصور تبدأ الكثير من برامج التدخل مع أطفال مرحلة ما قبل المدرسية بمستوى المصادر الداخلية للطفل قبل بداية العلمية التعليمية الرسمية (مرحلة الحضانة ورياض الأطفال)، ويؤخذ على محمل الجد اعتبار المرحلة العمرية فيما بين سن الثالثة إلى الخامسة من العمر مرحلة نمائية بالغة الأهمية والحساسية في مسار نمو الطفل، إذ أن تعلم المهارات والقدرات في هذه السنوات المبكرة يمثل الأساس الذي ترتكز عليه الكفاءة والاقتدار في المراحل اللاحقة **(Masten&Coatsworth,1998)**.

ومرحلة ما قبل المدرسة بصفتها مرحلة من مراحل الطفولة هي المرحلة التي تنمو فيها المهارات الحركية، تكتسب فيها اللغة ومهارات اللعب، وتظهر فيها قدرات حل المشكلة وهي مكونات أساسية لنمو الكفاءة

والاقتدار. ويتميز اللعب في هذه المرحلة من مراحل النمو بالاقتدار والتمكن في المهارات البدنية وبالزيادة في الاهتمام اللعب الاجتماعي، ولهذين المظهرين من مظاهر النمو أهمية حاسمة في نمو الثقة في الذات والكفاءة **(Hughes,Noppe,&Noppe,1988)**.

ويرى وايت (١٩٥٩) أن الدافعية للتمكن أو الاقتدار **mastery motivation** مكونًا أساسيًا في شخصية البشر، وتلاحظ الدافعية للتمكن أو الاقتدار لدى الأطفال من خلال تفاعلاتهم مع البيئة مع سعيهم لتحقيق والسعادة من خلال مشاعر الإحساس بفعالية الذات **(White,1959)**.

وعلى الرغم من أن الدافعية للتمكن والاقتدار تبرز بمؤشرات أولية لدى الأطفال منذ مرحلة عمرية مبكرة **(Masten&Coatsworth,1998)**، إلا أن سلوك الطفل مع نهاية السنة الثانية من عمره يتأثر بصورة ما بالتقديرات المعرفية للنجاح والفشل وتوضع مع ذلك البذور الأولى للتفاؤل أو التشاؤم **(White,1959)**، واتساقًا مع هذا التصور، يفيد مورفي (١٩٨٧) أن جذور التفاؤل توضع في شخصية الطفل أثناء مرحلة المهد من خلال تكرار خبرات إشباع أو تلبية احتياجاته مما يمكنه من النظر إلى الحياة بمنظور توقع الخير وانتظاره، وعادة ما يتعزز التفاؤل والأمل المكتسب من هذه الخبرات الحياتية المبكرة في سنوات العمر التالية مع إدراك الطفل أن: " الانفصال يعقبه لم الشمل والالتقاء، والألم يعقبه إحساسه بالراحة.. ووفقًا لذلك يكتسب الطفل الثقة في أنه قادر على التعامل مع أي مشكلة" **(Murphy,1987,p.104)**.

وعليه يؤكد أنتوني (١٩٨٧) على أن السنوات فيما بين الثالثة إلى الخامسة من عمر الطفل حاسمة وبالغة الأهمية في تنمية فعالية الذات

والتمكن والاقتدار، الذي لوحظ أنه مهم جدًا لبناء مركز تحكم داخلي ,/أو أسلوب تفسير تأملي **(Anthony,1987)** .

وتفيد الشواهد العلمية أيضًا، أن الأطفال الصغار (فيما بين الرابعة والخامسة من العمر)، مقارنة بأقرانهم الأكبر سنًا لديهم نزعة أو ميل إلى انخفاض معامل الدقة في تقييم قدراتهم، وغالبًا ما يقللون من ما يمكنهم القيام به أو ما يستطيعون فعله، ومع ذلك هم قادرون على الاحتفاظ بتفاؤلهم وثقتهم في أنفسهم حتى عند التعرض لتغذية راجعة سلبية **(Eisenberg,Fabes,&Guthrie,1997)**.

ويرى ميرفي (١٩٨٧) أن المرحلة العمرية من الرابعة إلى الخامسة تمثل نقطة الحسم في تطور والاعتداد بالتمكن والاقتدار وبالتالي تعد المرحلة الأساسية لتنمية المرونة النفسية **(Murphy,1987,p.94)**، ولاحظ أنتوني (١٩٨٧) أيضًا أن تطور المرونة النفسية واكتساب مصادر مواجهة وتوافق جديدة غالبًا ما يبدأ من السنة الثالثة من العمر، عندما تدمج أو تتكامل قدرات المواجهة والتوافق الأساسية في البناء النفسي للطفل وعندما يتمكن الطفل من بعض مهارات وقدرات إدارة الذات**(Anthony,1987,p.37)**.

ويوجد في الغالب تكاملاً بين المصادر الداخلية والخارجية بحيث يمكن القول بأنهما يعملان سويًا من خلال تزويد الطفل المستهدف للخطر بالمرونة النفسية الضرورية للتغلب على الأحداث الصادمة أو الضاغطة.

ومع التسليم بأن مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة نمائية هامة لنمو وتطور واستخدام المهارات والمصادر التي يبدو أن لها تأثيرات واضحة في ترقية المرونة النفسية والكفاءة، من الضروري أن يتم التوسع في تطبيق برامج التدخل أثناء هذه المرحلة، أي قبل التحاق الطفل بالمدرسة.

وتعتبر مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة ذات أهمية بالغة في تعليم الأطفال مهارات التواصل، المهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلة، وكل هذه الجوانب مكونات أساسية تدفع الأطفال باتجاه احترام وتقدير أنفسهم واحترام وتقدير الآخرين في نفس الوقت مما يمثل بطانة مشجعة على استكشاف العالم والتمكن من مهارات ترويضه أو الأقل التوافق معه عبر التأثر بنماذج إيجابية للتفاعل في سياق خبرات التنشئة الاجتماعية.

ومن هنا يمكن التأكيد على أن بيئات التفاعل الاجتماعي الدافعة باتجاه إكساب الأطفال المهارات والمصادر من خلال مختلف فرص التفاعل تمثل الوسائل الرئيسية التي تكسل الأطفال السلوك الاجتماعي الإيجابي بوصفه أحد أهم أبعاد المرونة النفسية (**Masten&Coatsworth,1998).**

ملاحق الورقة:

(١) **<u>الملحق رقم (أ).</u>**

أدوات القياس

==========

<u>أولاً مقاييس الصلابة: Hardiness</u>

- الاغتراب عن الذات **Alienation from Self** **(Maddi,Kobasa,&Hoover,1979)**، التعهد/الالتزام **Commitment** ، والاغتراب من مقياس العجز (فقدان القدرة النفسية على العمل) عن العمل **Alienation from Work Powerlessness Scale** ، **(Maddi,Kobasa,&Hoover,1979)**، مركز الضبط الخارجي من مقياس مركز أو وجهة الضبط لجوليان روتر **Control External**

Locus of Control Scale (Rotter,1966)، مقياس الأمن Security Scale (Hahn,1966)، التحدي Challenge المفردة رقم (٧١) من مقياس Unabridged Hardiness Scale، والمفردة رقم (٢٠) من مقياس الصلابة الإصدار الثاني abridged Hardiness Scale 2 ، والمفردة (٣٦) من مقياس الصلابة المعدل 36 revised Hardiness Scale (Kobasa,etal.,1984).

- **مقاييس الجيل الثالث 3rd generation scales:**

– قائمة مسح وجهات النظر الشخصية Personal Views Survey (Hardiness Institute,1985).

– مقياس الميل أو النزعة إلى المرونة Dispositional Resilience Scale [١٥] (Bartone,Ursano,etal.,1989).

– مقياس الصلابة المرتبط بالصحة Health Related Hardiness Scale (HRHS;Pollock,1986).

– بطارية الصلابة الأسرية(HRHS;Pollock,1986).

– بطارية الصلابة الأسرية Family Hardiness Inventory : لقياس الصلابة كعامل مقاومة للضغوط ومصدر من مصادر التوافق في الأسر (McCubbin,etal.,1987).

ثانيًا: مقاييس التفاؤل.

فيما يتعلق بالتفاؤل وقياسه لدى الأطفال على وجه التحديد لا يوجد في أدبيات المجال إلا عدد جدُ قليل من المقاييس. فقد طبق مارتين سيلجمان استبيان (١٩٩٥) كاسلو لأسلوب العزو لدى الأطفال Kaslow's Children's Attributional Style Questionnaire لقياس التفاؤل والتشاؤم لدى

الأطفال. وفيما يلي مجموعة من المقاييس التي تصلح للتطبيق على الأطفال في المرحلة العمرية من ٨ إلى ١٣ سنة.

- مقياس التوقع العام للنجاح **General Expectancy for Success Scale**. يصلح للتطبيق على الأطفال من سن ٩ إلى سن ١٣ سنة، ويتكون من ٣٠ مفردة.

ثالثًا مقاييس المرونة Resilience

- بطارية اكتئاب الطفل **Child Depression Inventory (Kovacs,1981)**.
- مقياس القلق الظاهري المعدل للأطفال **Revised Children's Manifest Anxiety Scale (Reynolds&Richmond,1985)** .
- بطارية تقدير الذات **Self-Esteem Inventory (Coopersmith,1981)** .
- مقياس الكفاءة المدركة المعدل للأطفال **Perceived Competence Scale for Children (Harter,1982)** من سن ٣ إلى ٦ سنوات).

رابعًا: مقاييس مركز أو وجهة الضبط (محل التبعة) Locus of Control.

- مقياس ستانفورد للضبط الداخلي ــ الخارجي **Stanford Preschool Internal-External Scale (SPIES)**.
- استبيان العزو السببي **Causal Attribution Questionnaire (Fielstein,etal.,1985)**.
- مقياس نويكي ــ ستراكلاند لمركز الضبط **The Nowicki-Strickland Locus of Control Scale (Nowicki&Strickland,1973)**.

(٢) ملحق رقم (ب) قضايا عامة.

(أ) التسلسل السببي لكل من الصلابة والضغوط غير واضح. هل القدرة على مقاومة الضغوط (التصدي لها) مؤشر للصلابة النفسية أن الشخصية الصلبة نفسيًا مؤشر للقدرة على التعامل مع الضغوط؟ **(Low,1996)** .

(ب) من أين تأتي الصلابة النفسية؟ أو ما هي محددات الصلابة النفسية؟ أهي سمة متعلمة، سمة عزو، أم هي ميزة تشتق من شبكة العلاقات الاجتماعية القوية؟**(Low,1996)** .

(ت) هل مفهوم (بناء) **Psychological Construct** [١٦] الصلابة النفسية مفهومًا أو بناءًا أحادي البعد أم متعدد الأبعاد؟ **(Tartasky,1993;Williams,etal.,1992)**، وإذا كان مفهومًا أو بناءًا متعدد الأبعاد أي من هذه الأبعاد أكثر تأثيرًا في بنائه أو تكوينه؟ **(Florian,etal.,1995;Funk,1992;Jennings&Staggers,1994)**.

(ث) يثير بعض الباحثون تساؤلات حول صدق المقاييس المستخدمة في قياس الصلابة النفسية **(Jennings&Staggers,1994)**، ويوجد غموض واضح فيما هو متعلق بما تقيسه مثل هذه النوعية من المقاييس، على سبيل المثال، بدائل الاستجابة على مفردة : " هل تشعر بأنك تسيطر على الأحداث في حياتك؟ تتضمن إما الإجابة بنعم أو لا. ولا مجال لتوضيح هذا الاستجابة أو تبريرها.

ويوجد أيضًا ثراء واضح في المقاييس والأسئلة التي يتعذر انطلاقًا منها تعيين أكثرها صدقًا وثباتًا **(Funk,1992;Jennings&Staggers,1994;Tartasky,1993)**. كما أن غالبية المقاييس صيغت للتطبيق على الراشدين و/أو المراهقين. ويفيد بعض الباحثون أن بعض المقاييس الأصلية للصلابة النفسية تقيس بعد العصابية **neuroticism (Funk,1992;Jennings&Staggers,1994;Tartasky,1993)**.

(ج) تختلف التجليات الوظيفية للصلابة النفسية بين الرجال والنساء، ويفيد بعض الباحثون أن الصلابة النفسية بناء أو تكوين (مفهوم) مزيف بُني على سمات شخصية معينة للذكور **(Funk,1992;Jennings&Staggers,1994;Williams,etal.,1992)**.

(ح) يشير ويهلير وفرانك (١٩٨٨) إلى أنه : " لما كانت مكونات الصلابة النفسية هي:

- الضبك/التحكم، التعهد/الالتزام، والتحدي/المواجهة، ولها ارتباطات واضحة بالمساندة الاجتماعية، إذن يمكن القول ببساطة أن مفهوم الصلابة النفسية مجرد مؤشر للعلاقات المعقدة بين متغيرات: مركز الضبط والمساندة الاجتماعية**(Wheeler Frank,1988)** .

(خ) يوجد ندرة شديدة في بحوث ودراسات الصلابة النفسية لدى الأطفال.

عاشرًا : المراجع:

==========

(أ) المراجع العربية:

(١) محمود فتحي عكاشة & محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠٠٥). أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد (٢٠) يوليو ــ ديسمبر، (٢٠٠٥)، ص ص: ١٣-٧٢. تصدرها جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، اليمن.

(٢) جوزيف ووكر ، كولين أورورك ، وبيجى جين (٢٠٠٣): الطلاب الموهوبون . في رونالد كولاروسو ، وكولين أورورك (محرران) تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، كتاب لكل المعلمين ، الفصل الحادي عشر ، ص (١٧٧ ــ ٢١٠) . ترجمة ، أحمد الشامي وآخرين ، مراجعة الترجمة محمد عناني . مركز الأهرام للترجمة والنشر .

(٣) فاروق الروسان (١٩٩٦) . سيكولوجية الأطفال غير العاديين : مقدمة في التربية الخاصة . الطبعة الثانية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

(٤) سهير كامل أحمد (١٩٩٨). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية ج.م.ع.

(٥)

(1). Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology, 87,49-74.

(2). Anthony, E. J. (1987). Risk, vulnerability, and resilience. In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.) The invulnerable child (pp. 315-360). New York: The Guilford Press.

(3). Baldwin, A. L., Baldwin, C. P., Kasser, T., Zax, M., Sameroff, A., & Seifer, R.(1993). Contextual risk and resiliency during late adolescence. Development and Psychopathology, 5, 741-761.

(4). Bigbee, J. L. (1985). Hardiness: a new health perspective in health promotion. Nurse Practitioner, 10, 51-56.

(5) Breslin, F. C., O'Keefe, M. K., Burrell, L., Ratcliff-Crain, J., & Baum, A. (1995). The effects of stress and coping on daily alcohol use in women. Addictive Behaviors, 20,141-147.
(6). Brooks, R. B. (1994). Children at risk: fostering resilience and hope. American Journal of Orthopsychiatry, 64, 545-553.
(7) Cassandra Ma (1999). Understanding the tension between the cognitive and the emotional development of gifted children. the family Institutes North Western University press.
(7). Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Lynch, M., & Holt, D. H. (1993). Resilience in
maltreated children: processes leading to adaptive outcome. Development and
Psychopathology, 5, 629-647.
(8). Conrad, M. & Hammen, C. (1993). Protective and risk factors in high and low risk children: a comparison of children with unipolar, bipolar, medically ill, and normal mothers. Development and Psychopathology, 5, 593-607.
(9). Cooper, M., L., Russell, M., & George, W. H. (1988). Coping, expectancies, and alcohol abuse: a test of social learning formulations. Journal of Abnormal Psychology, 97, 218-230.
(10). Cooper, M. L., Russell, M., Skinner, J. B., Frone, M. R., & Mudar, P. (1992). Stress and alcohol use: moderating effects of gender, coping, and alcohol expectancies. Journal of Abnormal Behavior, 101, 139-152.
(11). Cowen, E. L. & Work, W. C. (1988). Resilient children, psychological wellness, and primary prevention. American Journal of Community Psychology, 16, 591-607.
(12). Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. K. (1997). Coping with stress. The roles of regulation and development. In S. A. Wolchik & I. N. Sandler (Eds.), Handbook ofchildren's coping. Linking theory and intervention (pp. 41-70). New York: Plenum Press.
(13) Evans, D. M. & Dunn, N. J. (1995). Alcohol expectancies, coping responses and self-efficacy judgments: a replication and extension of Cooper et al.'s 1988 study in a college sample. Journal of Studies on Alcohol, 56, 186-193.
(14). Fischer, M. & Leitenberg, H. (1986). Optimism and pessimism in elementary school-aged children. Child Development, 57, 241-248.
(15). Florian, V., Mikulincer, M., & Yaubman, O. (1995). Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping. Journal of Personality and Social Psychology, 68, 687-695.
(16). Funk, S. C. (1992). Hardiness: a review of theory and research. Health Psychology, 11, 335-345.
(17). Garmezy, N. (1985). Stress resilient children: the search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.), Recent research in developmental psychopathology (pp. 213-233). Oxford: Pergamon Press.
(18). Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. Pediatric Annals, 20, 459-466.

**(19). Gentry, W. D. & Kobasa, S. C. (1984). Social and psychological resources
mediating stress-illness relationships in humans. In W. D. Gentry (Ed.), Handbook of behavioral medicine (pp. 87-116). New York: Guilford Press.**
(20). Gribble, P. A., Cowen, E. L., Wyman, P. A., Work, W. C., Wannon, M., & Raoof, A. (1993). Parent and child views of parent-child relationship qualities and resilientoutcomes among urban children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34, 507-519.
(21). Hall, D. K. (1993). Assessing child trauma. Toronto: Institute for the Prevention of Child Abuse.
(22). Harris, D. M. & Guten, S. (1979). Health protective behavior: an exploratory study. Journal of Health and Social Behavior, 20, 17-29.
**(23). Hesse, P. & Cicchetti, D. (1982). Perspectives on an integrated theory of
emotional development. New Directions for Child Development, 16, 3-48.**
(24). Huang, C. (1995). Hardiness and stress: a critical review. Maternal-Child Nursing Journal, 23, 82-89.
(25). Hughes, F. P., Noppe, L. D., & Noppe, I. C. (1988). Child development. St. Paul, MN: West Publishing.
(26). Jacelon, C. S. (1997). The trait and process of resilience. Journal of Advanced Nursing, 25, 123-129.
(27). Jennings, B. M. & Staggers, N. (1994). A critical analysis of hardiness. Nursing Research, 43, 274-281.
(28). Kassinove, H. & Sukhodolsky, D. G. (1995). Optimism, pessimism and worry in Russian and American children and adolescents. Journal of Social Behavior and Personality, 10, 157-168.
(29). Kinard, E. M. (1998). Methodological issues in assessing resilience in maltreated children. Child Abuse and Neglect, 22, 669-680.
(30). Kobasa, S. C. (1979a). Personality and resistance to illness. American Journal of Community Psychology, 7, 413-423.
(31). Kobasa, S. C. (1979b). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1-11.
**(32). Kobasa, S. C. (1982). Commitment and coping in stress resistance among
lawyers. Journal of Personality and Social Psychology, 42, 707-717.**
**(33). Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: a
prospective study. Journal of Personality and Social Psychology, 42, 168-177.**
(33). Low, J. (1996). The concept of hardiness: a brief but critical commentary. Journal of Advanced Nursing, 24, 588-590.
(34). Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: a study of high risk adolescents. Child Development, 62, 600-616.
(35). Luthar, S. S. & Ziegler, E. (1991). Vulnerability and competence: a review of the research on resilience in childhood. American Journal of Orthopsychiatry, 61, 6-22.

(36). Luthar, S. S. & Ziegler, E. (1992). Intelligence and social competence among high-risk adolescents. Development and Psychopathology, 4, 287-299.
(37). Maddi, S. R. & Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and mental health. Journal of Personality Assessment, 63, 265-274.
(38) Maddi, S. R. & Kobasa, S. C. (1984). The hardy executive: health under stress. Homewood, Il: Dow Jones-Irwin.
(39). Malinchoc, M., Offord, K. P., & Colligan, R. C. (1995). PSM-R: Revised optimism-pessimism scale for the MMPI-2 and MMPI. Journal of Clinical Psychology, 51, 205-214.
(40). Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. American Psychologist, 53, 205-220.
(41) Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. Development and Psychopathology, 2, 425-444.
(42). Matlin, M. W. & Gawron, V. J. (1979). Individual differences in pollyannaism. Journal of Personality Assessment, 43, 411-412.
(43). Mrazek, P. J. & Mrazek, D. A. (1987). Resilience in child maltreatment victims: a conceptual exploration. Child Abuse and Neglect, 11, 357-366.
(44). Murphy, L. B. (1987). Further reflections on resilience. In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.), The invulnerable child (pp. 84-105). New York: The Guildford Press.
(45). Neighbors, B., Forehand, R., & McVicar, D. (1993). Resilient adolescents and interparental conflict. American Journal of Orthopsychiatry, 63, 462-471.
(46). O'Grady, D. & Metz, J. R. (1987). Resilience in children at high risk for psychological disorder. Journal of Pediatric Psychology, 12, 3-23.
(47). Polk, L. V. (1997). Toward a middle range theory of resilience. Advanced Nursing Science, 19, 1-13.
(48). Pollock, S. E. (1989). The hardiness characteristic: a motivating factor in adaptation. Advanced Nursing Science, 11, 53-62.
(49). Radke-Yarrow, M. & Sherman, T. (1990). Hard growing: children who survive. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Wientraub (Eds.), Risk and protective factors in the development of psychopathology (pp. 97-119). Cambridge: Cambridge University Press.
(50). Rende, R. & Plomin, R. (1993). Families at risk for psychopathology: who becomes affected and why? Development and Psychopathology, 5, 529-540.
(52). Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. Health Psychology, 4, 219-247.
(53). Schneider, M. J. & Leitenberg, H. (1989). A comparison of aggressive and

withdrawn children's self-esteem, optimism and pessimism, and causal attributions for success and failure. Journal of Abnormal Child Psychology, 17, 133-144.
(54). Seligman, M. E. P. (1995). The optimistic child. New York: Harper Perennial.
(55). Smith, M. B. (1983). Hope and despair. Keys to the socio-dynamics of youth.
American Journal of Orthopsychiatry, 53, 388-399.
(56). Stewart, M., Reid, G., & Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. Journal of Pediatric Nursing, 12, 21-31.
(57). Sullivan, G. C. (1993). Towards clarification of convergent concepts: sense of coherence, will to meaning, locus of control, learned helplessness and hardiness. Journal of Advanced Nursing, 18, 1772-1778.
(58). Tartasky, D. S. (1993). Hardiness: conceptual and methodological issues. Image, 25, 225- 229.
(59). Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988). Illusion and well being: a social psychological perspective on mental health. Psychological Bulletin, 103, 193-210. (60). Tiger, L. (1979). Optimism: the biology of hope. New York: Simon and Schuster.
(61). Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry, 57, 316-331.
(62). Wagnild, G. & Young, H. M. (1991). Another look at hardiness. Image, 23, 257-259.
(63) Webb، J.T، (1993). Nurturing social – emotional development of gifted children. In K.A. Heller، F.J. monks، A.H. passow (Eds.)، international handbook of research and development of giftedness and talent. (pp. 383 – 407) Austin، TX: pro-ed.
(63). Weinstein, N. D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. Journal of Personality and Social Psychology, 39, 806-820.
(64). Weissberg, R. P., Caplan, M., & Harwood, R. L. (1991). Promoting competent young people in competence-enhancing environments: a systems-based perspective on primary prevention. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59, 830-841.
(65). Werner, E. E. (1989). High risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. American Journal of Orthopsychiatry, 52, 72-81.
(66). Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: perspectives from the Kauai longitudinal study. Developmental Psychopathology, 5, 503-515.
(67). Werner, E. E. (1997). Vulnerable but invincible: high risk children from birth to adulthood. Acta Paediatica Supplement, 422, 103-105.
(68). Werner. E. E. & Smith, R. S. (1982). Vulnerable but invincible: a study of
resilient children. New York: McGraw-Hill.
(69). Whalen, C. K., Henker, B., O'Neil, R., Hollingshed, J., Holman, A., &
(70). (70). Moore, B. (1994). Optimism in children's judgments of health and environmental risks. Health Psychology, 13, 319-325.
(71). White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence.

Psychological Review, 66, 297-333.
(72). Williams, P. G., Wiebe, D. J., & Smith, T. W. (1992). Coping processes as
mediators of the relationship between hardiness and health. Journal of Behavioral Medicine, 15, 237-255.
(73). Wolff, S. (1995). The concept of resilience. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 29, 565-574.
(74). Wright, M. O., & Masten, A. S. (1997). Vulnerability and resilience in young children. In J. D. Noshpita (Series Ed.) & S. Greenspan, S. Weider, & J. Osofsky (Vol Eds.), Handbook of child and adolescent psychiatry: Vol. 1 Infants and preschoolers: Development and syndromes (pp. 202-224). New York: Wiley.
(75). Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., & Kerley, J. H. (1993). The role of children's future expectations in self-system functioning and adjustment to life stress: a prospective study of urban at risk children. Development and Psychopathology, 5, 649-661.
(76). Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., & Parker, G. R. (1991). Developmental and family milieu correlates of resilience in urban children who have experienced major life stress. American Journal of Community Psychology, 19, 405-429.
(77). Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., Raoof, A., Gribble, P. A., Parker, G. R., & Wannon, M. (1992). Interviews with children who experienced major life stress: family and child attributes that predict resilient outcomes. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31, 904-910.
(78). Zimrin, H. (1986). A profile of survival. Child Abuse and Neglect, 10, 339-349.

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

الكشف والتدخل المبكر والإستراتيجيات التعويضية

إعداد

أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب

أستاذ علم النفس التربوي وصعوبات التعلم

كلية التربية، جامعة المنصورة، فرع دمياط

ورقة عمل مقدمة

للمؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية، جامعة الزقازيق:

استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم (الواقع والطموحات)

في الفترة من ٢١ إلى ٢٢ أبريل ٢٠١٠م

عنوان الدراسة:

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم: الكشف والتدخل المبكر والإستراتيجيات التعويضية

ملخص الدراسة:

اهتم الباحثون والممارسون في الآونة الأخيرة بشكل متزايد بالطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم ويمتلكون مواهب عقلية في الوقت نفسه، نظراً لعدم استفادة هؤلاء الطلاب سواء من الخدمات والبرامج المتاحة للموهوبين أو تلك المتاحة لذوي صعوبات التعلم، نظراً للقصور في الكشف والتعرف عن هؤلاء الطلاب من ناحية، وندرة الخدمات والبرامج الموجهة إليهم في حالة تعرفهم من ناحية ثانية، وضعف الممارسات المتعلقة بهم في سياق البيئة المدرسية من ناحية ثالثة، ليس هذا على المستوى المحلي والإقليمي فحسب بل وعلى المستوى العالمي أيضاً، مما يعد إهداراً لهذه الطاقات البشرية، وضعف فرص استثمارها مستقبلاً.

وتستهدف هذه الدراسة مناقشة عدد من القضايا الحرجة التي تُحيط بفنيات الكشف والتدخل المبكر، والتشخيص، والإستراتيجيات التعويضية المناسبة، وأفضل الممارسات التربوية التي يمكن تفعيلها مع هؤلاء الطلاب الذين يجمعون بين الموهبة أو التفوق من ناحية وصعوبات التعلم في الوقت ذاته من ناحية أخرى.

وتقدم هذه الدراسة بعض الإجابات عن أهم التساؤلات الحرجة المطروحة في هذا المجال، وهي:

١. ما أكثر التعريفات قبولاً للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟
٢. إلى أي مدى يمكن توظيف محكات تشخيص صعوبات التعلم أو تشخيص التفوق العقلي والموهبة في تعرف الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

٣. ما الخصائص المميزة لهؤلاء الطلاب التي يمكن الاعتداد بها في الكشف المبكر عنهم وتشخيصهم؟
٤. هل يمكن توظيف تحليل البروفيل profile analysis لتحديد وتعرف الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟
٥. إلى أي مدى تتداخل خصائص الموهبة في حجب ظهور الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم ــ والعكس ــ عند الكشف عن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم؟
٦. ما إستراتيجيات التدخل والمعالجة الملائمة لهؤلاء الطلاب؟
٧. ما الإستراتيجيات التعويضية المناسبة لهؤلاء الطلاب؟

كما تعرض هذه الدراسة لأفضل الممارسات التي يمكن أن يقوم بها الأخصائيون للكشف عن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم، وأفضل الممارسات لخدمة ومعالجة هذه الحالات المتفردة في إطار سياق البيئة المدرسية.

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم: الكشف والتدخل المبكر والإستراتيجيات التعويضية

مقدمة:

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في ميدان التربية الخاصة؛ حيث أظهرت نتائج الدراسات الحديثة أن حوالي ٣% على الأقل من طلاب المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات تعلم. ويعتبر كيرك Kirk (١٩٦٢) أول من استخدم مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة من الأطفال ليس لديهم مكان في التصنيف المعتاد لفئات الإعاقة. وقد أطلق هذا المسمى على الأطفال الذين ليدهم تأخر في الكلام أو صعوبة في تعلم القراءة والكتابة أو الحساب أو لديهم قصور لغوي على الرغم من أنهم ليسو صماً ولا يعانون من قصور في الفهم، كما أنهم ليسو مكفوفين، وبعضهم لا يستطيع التعلم بالطرق المعتادة مع أنهم ليسو معاقين ذهنياً (Tylor, 2005).

لم يتقبل العديد من الباحثين والتربويين مفهوم صعوبات التعلم في بدائية الأمر لغموض وهلامية المفهوم، وما لبس أن استقر هذا المفهوم حتى ظهرت مفاهيم: المتفوقين ذوي صعوبات التعلم Talented with Learning Disabilities، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم Gifted with Learning Disabilities، ومرتفعي القدرة ذوي صعوبات التعلم High Ability Students with learning Disabilities كأحد أنماط ما يعرف بالخصوصية المزدوجة Dual Exceptionalities، أو ثنائيي الخصوصية Twice Exceptionalities التي تشمل العديد من أنماط الإعاقة الأخرى، منها:

١. الطلاب الموهوبون ذوو الصعوبات السمعية Gifted students with Hearing Disabilities
٢. الطلاب الموهوبون ذوو الصعوبات البصرية Gifted students with Visual Disabilities

٣. الطلاب الموهوبون ذوو الصعوبات الحركية Gifted students with Physical Disabilities

٤. الطلاب الموهوبون ذوو الشلل الدماغي Gifted students with cerebral Palsy

٥. الطلاب المتفوقون ذوو صعوبات التعلم Gifted Students With Learning Disabilities

٦. الطلاب الموهوبون ذوو اضطراب قصور الانتباه فرط النشاط Gifted Students with AD/HD

٧. الطلاب الموهوبون ذوو المشكلات السلوكية Gifted Students with behavioral Problems

٨. الطلاب الموهوبون ذوو القضايا والمشكلات النفسية Gifted Students with psychological Issues and Problems

٩. الطلاب الموهوبون منخفضو التحصيل underachieving Gifted Students

ونظرا لما ينضوي عليه مفهوم المتفوقين عقلياً أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من تناقض يبدو أنه غير منطقي، فقد وجد بعض الباحثين وعلماء النفس صعوبة في تقبل هذا المفهوم. ومن ثم صاغ بعض الباحثين والعلماء مفاهيم أكثر قبولاً من الناحية النظرية والمنهجية لهذه الظاهرة من أكثرها شهرة واستخداماً مصطلح مرتفعي القدرة ذوي صعوبات التعلم High Ability Students With Learning Disabilities، ومصطلح القادرين العاجزين Abled Disabled.

فقد أشار "ريس وماجير، ونيو" (Reis, McGuire & Neu, 2000) إلى أن العديد من الطلاب مرتفعي القدرة ذوي صعوبات التعلم يعانون من الإحباط والصعوبة في مواصلة الدراسة كلما تقدموا في العمر، حيث يُصبح محتوى الدروس صعباً عليهم بشكل متزايد. ولا يُصنف العديد منهم ضمن فئات

التربية الخاصة لأن هذه الصعوبات تحجب مظاهر تفوقهم ومواهبهم، في الوقت نفسه تحجب مواهبهم وجوانب تفوقهم مظاهر صعوبات تعلمهم. ليس هذا فحسب، بل أن محتوى برامج صعوبات التعلم القائمة لا تعزز المهارات الخاصة الضرورية للنجاح في المدرسة لهؤلاء التلاميذ في حالة تحديدهم وتعرفهم.

خلال العقدين الأخيرين، أعطى اهتمام متزايد لمشكلة المميزة للطلاب الموهوبين/ مرتفعي القدرة الذين يعانون أيضاً من صعوبات تعلم.

وقد بدأ البحث النوعي المتعلق بهذه الفئة تالياً لفقرة من القانون الاتحادي PL 94-142 عندما اظهر التأكيد الموسع على تربية الطلاب المعاقين الاهتمام بالطلاب الذين لديهم موهبة وصعوبات تعلم معاً.

وبرغم تناول الأدبيات هذا الموضوع، لم تزل المشكلة قائمة فيما يتعلق بالتعرف وتقديم خدمات الدعم والبرامج الملائمة لهذه الفئة. يستمر البحث حول الطلاب مرتفعي القدرة ذوي صعوبات التعلم بصعوبة بسبب مشكلات في تحديد ووصف كل فئة (Boodoo, Bradley, Frontera, Pitts, & Wright, 1989; Renzulli, 1978; Taylor, 1989; Algozzine, Ysseldyke, & Christenson, 1983).

وفي دراسة لعينة مكونة من ١٢ طالب مرتفعي القدرة ذوي صعوبات تعلم في الصفوف من الرابع إلى السادس، توصل كل من "بيم وأوين" (Baum & Owen, 1988) إلى الخصائص الرئيسية المميزة للطلاب مرتفعي القدرة ذوي صعوبات التعلم عن كل من الطلاب ذوي صعوبات التعلم متوسطي القدرة، وكذلك الطلاب مرتفعي القدرة بدون صعوبات تعلم، وهذه الخصائص، هي:

١. الإحساس المرتفع بعدم الكفاءة المدرسية heightened sense of inefficacy.

٢. أظهر الطلاب مرتفعو القدرة ذوو صعوبات التعلم أيضاً مستويات مرتفعة للقدرة الابتكارية Creative potential مع الميل للسلوك بشكل معوق، وكذلك الميل للتحصيل عند المستويات المنخفضة للنجاح الدراسي.

كما اتضح أيضاً ٣٦% من طلاب عينة هذه الدراسة المعرفين على أنهم يعانون من صعوبات تعلم في نفس الوقت يظهرون سلوكيات مرتبطة بالموهبة والتفوق.

مفهوم المتفوقين ذوي صعوبات التعلم:

حدد بيرلي (Birely, 1995) بداية البحوث والدراسات ذات الأهمية والدلالة في مجال الأطفال المتفوقين أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم منذ حوالي ٢٥ سنة؛ ومن ثم يصبح عمر البحث في هذا المجال ٤٠ سنة تقريباً الآن. وقد واجه العديد من المربين كثيراً من الصعوبة تتعلق بهذا المفهوم المضلل لأن صعوبات التعلم والتفوق تحدث عند طرفين متناقضين لطيف التعلم (Baum, Owen & Dixon, 1991). وعلى أية حال تدعم الأدبيات الرصينة وجود كل من الحالتين في الوقت نفسه (Baum, 1990).

وصنف بيرلي (Birley, 1995) الأدبيات المتعلقة بالأطفال المتفوقين أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في أربع فئات، هي:

- دراسات الحالة.
- المقالات حول البرامج التربوية المصممة لمواجهة حاجات هؤلاء الأطفال.
- دراسات أنماط الأداء على اختبارات الذكاء.
- المقترحات المتعلقة بإستراتيجيات التدريس لمساعدة هؤلاء الأطفال.

برغم عدم وجود تعريف مطلق تم تطويره أو حصل على اتفاق يمكن

تعريف الطفل المتفوق أو الموهوب ذي صعوبات التعلم بأنه: التلميذ الذي يحصل على درجات ذكاء عام مرتفعة تقع ضمن المدى المميز Superior على اختبار فردي للذكاء أو أحد أجزاء هذا الاختبار أو أنه التلميذ ذو القدرة الاستثنائية في أحد المجالات (مثل الرياضيات) والذي يُظهر تباعداً واضحاً بين التحصيل والإمكانات العقلية (Brody & Mills, 1997).

ويقدم منداجليو (Mendaglio, 1993) ثلاثة محكات للتعرف والتشخيص، هي:

١. ذكاء متوسط أو أكثر من المتوسط.
٢. انخفاض واضح في التحصيل الدراسي.
٣. صعوبة تتعلق بمهارات ترميز أو تشفير وترجمة الرموز اللغوية.

وبرغم أن "مندجليو" Mendalgio (١٩٩٣) قد وحد بين محكات تشخيص صعوبات التعلم ومحكات تشخيص المتفوقين أو الموهوبين منهم، وخاصة ما يتعلق بالمحك الأول، فمن الأفضل أن يتضمن المحك الأول ضرورة وجود معامل ذكاء في المدى الأكثر من المتوسط على الأقل، أو يكون في المدى المتوسط على أن يكون هناك مجالاً بارزاً للأداء المعبر عن الموهبة في مجال ما من المجالات الأكاديمية أو النفس حركية أو الاجتماعية.

نسبة الانتشار:

رغم عدم وجود إحصائيات دقيقة لهذه الفئة الخاصة، إلا أن هناك ما يشير إلى أنها لا تقل عن ٣٠% من مجموع الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Santiago, 2003).

وتتراوح نسبة انتشار هؤلاء التلاميذ بين ٢% إلى ٥% من مجتمع الطلاب المتفوقين (Whitmore, 1981)، ويقدرها "ديكس، وشافير" (Dix & Schaeffer, 1996) بين ٥% إلى ١٠% من مجتمع الطلاب المتفوقين، وفي

تقدير أخر يوجد واحد من بين كل ستة من الموهوبين يعاني من صعوبات تعلم.

تصنيف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

صنف "بيم" (Baum, 1990) المتفوقين أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في ثلاث فئات، هي:

١. الطلاب المشخصون على أنهم متفوقون ويعانون من صعوبات تعلم خفية Identified Gifted Students who have Subtle Learning Disabilities

يتسم هؤلاء الطلاب بالخصائص الآتية:

- مهارات لفظية جيدة.
- ضعف في التهجئة و/ أو الكتابة اليدوية.
- عدم التنظيم للأعمال الصفية.
- التباعد بين جوانب القوة وجوانب الضعف الذي يزداد بزيادة العمر الزمني.
- يُنظر إليهم على أنهم منخفضي التحصيل.
- غالباً يكون تحصيلهم عند مستواهم الصفي.

٢. الطلاب غير المشخصين الذين يمتلكون مواهب وإعاقاتهم ربما تكون قد حُجبت نتيجة للتحصيل المتوسط لديهم Unidentified students whose gifts and disabilities may be masked by average achievement.

يتسم هؤلاء الطلاب بالخصائص الآتية:

- لديهم قدرة كافية على تعويض صعوبات تعلمهم.
- عادة يبدون مثل الطلاب المتوسطين.
- عادة تُكتشف موهبتهم وصعوباتهم في مرحلة الرشد.
- صعوبات تعلمهم تحجب مواهبهم، ومواهبهم تحجب صعوبات

تعلمهم.

- تظهر مواهبهم غالباً في مجالات خاصة للمحتوى أو في بيئات التعلم التي تُستخدم فيها طرق غير تقليدية.
- يحتاجون للفرص التي يمكن أن يُظهروا فيها تفكيرهم الفائق بطرق إبداعية.

٣. الطلاب المشخصين على أنهم صعوبات تعلم ومتفوقين أيضاً Identified learning disabled students who are also gifted.

يتسم هؤلاء الطلاب بالخصائص الآتية:

- عادة يتميزون في مجالات اهتماماتهم.
- يُلاحظون مبدئياً فيما لا يستطيعون أدائه.
- يكتشف المعلمون والآباء مهارات التفكير والاستدلال الجيد لديهم.
- معرضون غالباً للخطر بسبب أن وصفهم على أنهم صعوبات تعلم يجعل التركيز على نقاط الضعف والقصور لديهم.
- لديهم غالباً مشروعات مدهشة في العمل بالمنزل.
- يكون التركيز بشكل كبير على صعوباتهم الأمر الذي لا يمنحهم الفرصة للاستفادة من قدراتهم.

ومن ثم يعتبر بيرك (Berk, 1983) أن صعوبات التعلم تعد فئة من التأخر الدراسي. وقد لاحظت سيلفرمان (Silverman, 1989) أن خصائص الأطفال المتفوقين ذوي صعوبات التعلم التي حددتها الأدبيات تعد مماثلة تقريباً للخصائص التي يُظهرها التلاميذ المتفوقون المتأخرون دراسياً Gifted Underachieving Students. ولا توجد فئة مطلقة من الخصائص التي تحدد وتعرف التلميذ المتفوق ذي صعوبات التعلم (Rivera, Murdock & Sexton, 1995; Stewart, 1998).

برغم وجود أدلة على أنماط متمايزة للمتفوقين ذوي صعوبات التعلم على

اختبار وكسلر (Stewart, 1998) تم تحديد خصائص هؤلاء التلاميذ بصفة عامة في تعبيرات سلوكية أكثر من كونها اختبارات تشخيصية خاصة. إن جانب من الصعوبة في تحديد قائمة مطلقة بالخصائص يرجع إلى وجود العديد من الأنواع والتعريفات الكثيرة للتفوق والموهبة، وكذلك العديد من صعوبات التعلم الممكنة (Maker & Udall, 1983).

خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يؤكد "ميكر" Maker (١٩٨٢) بأن المتفوقين ذوي صعوبات التعلم يُظهرون ضعفاً معرفياً في المعلومات والذاكرة والنواحي الإدراكية، رغم أنهم يمتلكون قدرات مرتفعة في المجالات التي تتطلب التفكير المجرد لكنها لا تعتمد على الذاكرة (In: Waldron & Saphire, 1992).

يرى "إليستون" Ellston (١٩٩٣) أن المتفوقين ذوي صعوبات التعلم يُظهرون جوانب قوة في مجال معين، وجوانب ضعف في مجال آخر، ويُظهرون كذلك تبايناً واضحاً بين قدراتهم الكامنة ومستوى أداءهم. ومن ثم يُظهرون خصائص الفئتين معاً، المتفوقون أو الموهوبون، وذوي صعوبات التعلم.

يشير "كاج" (Cage, 2003) إلى أن مثل هؤلاء الطلاب يتسمون بارتفاع المستوى العقلي، لكنهم يعانون في الوقت نفسه من قصور أكاديمي في مجال نوعي؛ يظهر في شكل انخفاض التحصيل في هذا المجال بشكل لا يتناسب مع المستوى المرتفع لقدراتهم العقلية، ويرجع هذا القصور في الغالب إلى صعوبات في الذاكرة أو الإدراك، أو التآزر البصري الحركي، أو التكامل الحسي، يترتب عليه قصور في مهارات القراءة أو الكتابة أو الحساب. أما جوانب القوة لديهم غالباً ما تعمل على تعويض جوانب القصور، الأمر الذي يحول دون التعرف والكشف المبكر، ومن ثم التشخيص الدقيق.

إن مشكلة الحجب أو التقنيع Masking تعد أكثر المشكلات التي تحول

دون الكشف والتعرف المبكر، ومن ثم صعوبة التدخل المبكر، الأمر الذي يرتيب عليه عدم تحديدهم على أنهم متفوقون أو موهوبون من ناحية أو أنهم يعانون من صعوبات تعلم من ناحية أخرى، هكذا يستمر تواجدهم في برامج التربية العامة دون الحصول على خدمات التربية الخاصة سواء للمتفوقين أو الموهوبين أو تلك المخصصة لذوي صعوبات التعلم (محمد، ٢٠٠٤، ص ٥٦).

وقد أكد "ميكر ووايتمور" (Whitmore & Maker, 1985) مبكراً على أن كثيراً من المتفوقين ذوي صعوبات التعلم يمتلكون إستراتيجيات معرفية في تعلم المهام الأكاديمية تسمح لهم بتعويض ضعفهم وإخفاء صعوباتهم.

وكان نتيجة العدد الكبير من البحوث في نهاية الألفية الثانية وبداية الألفية الثالثة تحديد مجموعة مشتركة من الخصائص المميز لتلك الفئة الخاصة من التلاميذ؛ فمن خلال الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة المحددة لخصائص المتفوقين ذوي صعوبات التعلم أمكن تحديد هذه الخصائص وتصنيفها في الآتي: (ريم، ٢٠٠٣؛ Maker & Udall, 1983; Rivera, Murdock & Sexton, 1995; Medaglio, 1993; Delisle, 1992; Ries, McGuire & Neu, 2000; Reis & McGuire, 2004).

أولاً: أوجه الضعف وجوانب الاحتياج:

١. لا يستطيع أداء المهام البسيطة رغم أنه يستطيع إنجاز الأنشطة الأكثر تعقيداً.
٢. يتهجى بشكل ضعيف.
٣. يعاني من ضعف في الكتابة، يعكس الحروف، وضعف تكوين الحروف يمكن أن يكون شائعاً لديهم.
٤. عدم الاتساق في القدرة على القراءة، أو مهارات القراءة، سواء الفهم الجيد رغم ضعف مهارات القراءة، أو مهارات القراءة الجيدة رغم ضعف الفهم.

٥. يعاني صعوبة في إجراء العمليات الحسابية رغم أنه يُظهر مستوى مرتفع من الاستدلال الرياضي.
٦. يخلط بين الأعداد في الرياضيات.
٧. يؤدي بشكل جيد في الرياضيات رغم أدائه الضعيف في اللغة.
٨. يؤدي بشكل جيد في اللغة رغم أدائه الضعيف في الرياضيات.
٩. لا يؤدي بشكل جيد على الاختبارات الموقوتة.
١٠.لا يستجيب بشكل جيد أو متسق لتعليمات أو المعلومات السمعية.
١١.ضعيف في مهارات التنظيم في إنجاز أو معالجة الواجبات والتعينات الصفية.
١٢.صعوبة في الذاكرة الصماء، والتعلم المتسلسل.
١٣.ضعف مهارات تداول الكرة.
١٤.صعوبة في النسخ من السبورة.
١٥.يعمم القليل من الفشل الأكاديمي المشاعر عامة من عدم الكفاية.
١٦.السلوكيات العامة يمكن أن تشمل: انخفاض تقدير الذات، التوقعات غير الواقعية، التردد في أخذ المخاطر في الاعتبار.
١٧.الإخلال بالنظام في الفصل الدراسي.
١٨.لا يستمر في المهمة غالباً.
١٩.يُحبط بسهولة.
٢٠.يتصرف بدون تفكير في المترتبات والنتائج.
٢١.يعاني من ضعف في المهارات الاجتماعية مع الأقران والكبار.
٢٢.نمط غير مستو أو منتشر Scatter (مبعثر)، على اختبار وكسلر، ويُظهر ضعفاً في اختبارات فرعية، مثل: الشفرة، مدى الأرقام، الحساب، والتحرر من قابلية التشتت.

ثانياً: جوانب القوة:

١. درجات مرتفعة على اختبار وكسلر في المفردات اللغوية،

والمتشابهات، والتعميم، والاستدلال المجرد، والاستدلال المكاني.

٢. أكثر من المتوسط في المفردات اللغوية.
٣. معرفة وانفعال كبير بالنسبة للموضوعات التي تقع في مجال الاهتمام.
٤. يستطيع إظهار مهارات استثنائية في الاستدلال الرياضي والهندسة.
٥. التفكير التباعدي، بما في ذلك عمليات التفكير غير المعتاد، والأصيل، والتخيلي، والإبداعي.
٦. الخيال النشط.
٧. الذاكرة البصرية المتميزة.
٨. الإحساس المتميز بالدعابة.

يُظهر العديد الأطفال المتفوقين ذوي صعوبات التعلم أيضاً اضطراب قصور الانتباه أو اضطراب قصور الانتباه مع فرط النشاط. وبينما توجد علاقات بينية بين التفوق وهذه الاضطرابات (Cline & Schwartz, 1999; Williard-Halt, 1999) هناك إمكانية أيضاً أن التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات تعلم يمكن أن يُشخصوا خطأ على أنهم من ذوي اضطراب قصور الانتباه ADD، أو من ذوي اضطراب قصور الانتباه مع فرط النشاط ADHD نتيجة التشابه في بعض الخصائص، وبصفة خاصة، عندما يُظهر الطفل المتفوق رد فعل للمنهج غير الملائم، ويظهرون هذه السلوكيات (Webb & Latimer, 1993) المميزة لذوي اضطرابات قصور الانتباه.

وتشير الجمعية النفسية الأمريكي (APA, 1994) إلى أن الأعراض الشائعة لذوي اضطرابات قصور الانتباه مع فرط النشاط تتمثل في:

١. لا يركزن انتباههم في الغالب على التفاصيل، ويقعون في أخطاء الإهمال في العمل المدرسي أو الأنشطة الأخرى غالباً.
٢. يجدون صعوبة غالباً في استمرار الانتباه في المهام.
٣. يفشلون غالباً في إكمال الأعمال المدرسية.

٤. يجدون غالباً صعوبة في تنظيم المهام أو الأنشطة.

كما هو وضاح من الخصائص السابقة، هناك تشابه شبه تام بين هذه الخصائص وتلك التي يُظهرها التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم، ومن ثم فمن الأمور الحتمية إجراء مثل هذا التشخيص بمعرفة المتخصصين الذين ليهم مدى واسع وشامل من المعلومات حول الطفل.

الكشف والتدخل المبكر:

ترى ماكفرلان (Macfarlane, 2000) أن المتفوقين ذوي صعوبات التعلم يمثلون مفارقة للمربين والآباء، ولذلك فقد كان من الواجب تعرف هؤلاء الأطفال وتحديد خصائصهم ومناقشة القضايا المرتبطة بمواجهة حاجاتهم في النظام التعليمي بالإضافة إلى أدوار الآباء والمعلمين في دعم هؤلاء الأطفال.

الطفل المتفوق ذو صعوبات التعلم يمثل مفارقة واضحة: كيف يمكن أن يتعسر الطفل المتفوق في التحصيل الدراسي والنجاح في المدرسة، وفي الوقت نفسه يركز ويتعامل مع القضايا المعقدة في المنزل أو المجتمع الخارجي والبيئة. كيف يستطيع تعلم الموضوعات المعقدة بالقليل من الجهد في حين يعاني صعوبة واضحة في مجالات التعلم الأخرى؟ فقد لاحظ ستورجيز (Sturgess, 1997) أنه يمكن أن تظهر إنجازات مدهشة وخلاقة خافتة إذا كان الطالب غير قادر على تذكر الواجبات التي تم تعيينها أو أين ترك كتاب الرياضيات. ومن هذا المفهوم يندهش الآباء والمعلمين والطلاب أنفسهم: كيف يمكن أن يكونوا غير قادرين وهم لديهم القدرة على الوصول إلى المستويات العليا للتفكير والمفاهيم والأفكار المجردة وتركيز الانتباه على التفاصيل.

وتعرف وتحديد وجود الأطفال المتفوقين ذوي صعوبات التعلم أصبح محوراً مهماً يركز عليه المربين والباحثين في مجال تربية الموهوبين. وقد تطلب الأمر اكتشاف الخصائص المميزة للطفل المتفوق ذي صعوبات التعلم، وتناول بعض قضايا تعليم هؤلاء الأطفال مع التركيز على دور الآباء خصوصاً

في دعم أطفالهم المتفوقين ذوي صعوبات التعلم (Macfarlance, 2000).

لاحظ "ستورجيس" (Sturdess, 1999, p. 11) أن الآباء يشيرون غالباً إلى أن أطفالهم كانوا متفوقين في أثناء سنوات الدراسة المبكرة، ولكنهم تأخروا تدريجياً مقارنة بالتلاميذ الآخرين، خصوصاً في اللغة المكتوبة، وبصفة خاصة التهجئة، وأحياناً القراءة. إن السلوك الفائق قبل دخو المدرسة والفشل اللاحق في المدرسة يعد مؤشراً هاماً للتلميذ المتفوق أو الموهوب ذي صعوبات التعلم (Rivera, Murdock & Sexton, 1995).

إن تمكن الآباء من تقديم صورة كلية عن أنشطة أطفالهم قبل المدرسة أو اهتماماتهم خارج المدرسة، يجعل مشاركتهم في الكشف والتعرف رئيسية وبمثابة المفتاح للكشف والتشخيص (Baum, Owen & Dixon, 1991).

يرى "ديلسيل" (Delisle, 1992) أن الطريقة الأكثر فعالية للاستفادة من معلومات الآباء بهدف الكشف والتعرف تتمثل في توجيه أسئلة نوعية لهم حول خصائص وسلوكيات أطفالهم بدلاً من الاستبيانات ذات الاستجابة بنعم أو لا.

إن اكتشاف الآباء للموهبة أو صعوبات التعلم أو الاثنين معاً يمكن أن يكون هاماً في سنوات ما قبل المدرسة عندما لا تكون بيانات الاختبارات متاحة أو غير ملائمة. وقد توصلت نتائج الدراسات إلى أن ٧٠% من آباء الأطفال المتفوقين أو الموهوبين اكتشفوا الموهبة في أبنائهم بين سن الميلاد وحتى سن الثالثة (Gogel, McClusmey & Heuitt, 1985).

وفي دراسة مبكرة عام (١٩٧١) قام بها جاكوب Jacob وجد أن ٧٦% من الآباء الذين ليهم أطفال موهوبين في الروضة اكتشفوا أبنائهم على أنهم موهوبون مقارنة بمعدل اكتشاف المعلمين الذين تعرفوا فقط على ٤% من الأطفال الموهوبين.

يعرف الآباء جيداً جوانب القوة والضعف لدى أطفالهم، ومن المحتمل أن

يكون الآباء أكثر دقة في اكتشاف أطفالهم المتفوقين أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بنفس النسبة الخاصة باكتشاف أبنائهم الموهوبين.

أظهرت نتائج الدراسات أن المعلمين من المحتمل أن يكونوا أكثر مرجعية للطلاب غير المعاقين أكثر من ذوي صعوبات التعلم بالنسبة للتسكين في برامج الموهوبين (Miner, Peter, Bloodworth & Walker, 1997). أما اكتشاف صعوبات التعلم دليهم يتطلب دليلاً واضحاً على التأخر الدراسي. والطلاب المتفوقين الذين لديهم القدرة على التعويض لمشكلات تعلميهم نادراً ما يتم تشخيصهم إذا لم يظهرون مشكلات سلوكية (Senf, 1983).

وبسبب أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعدون موهوبين نادراً ما يُظهرون تحصيل مرتفع بشكل متسق، ومن ثم يصعب اكتشافهم على أنهم موهوبين. وبالرغم من أن القليل سيكونون مؤهلين لخدمات التربية الخاصة بسبب حدة صعوباتهم، والبعض سيؤهل لخدمات الموهوبين بسبب نوع أو مستوى موهبتهم (Baum, et al., 1991)، فإن معظم الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعدون موهوبين نادراً ما يؤهلون للخدمات المتعددة. وإذا لم تُعدل التعريفات الإجرائية ومحكات التشخيص لمواءمة واستيعاب خصائص هذه المجموعة الفرعية، فإن هذا المقف لسوء الحظ سيستمر (Brody & Mills, 1997).

بالنسبة للجهود التي بُذلت حول نمط قدرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعدون موهوبين، بهدف تبسيط التشخيص إجراءات التشخيص، ركز العديد من الباحثين في هذا المجال على أنماط درجات مقياس وكسلر المعدل لذكاء الأطفال (WISC-R) (Baum, et al., 1991). إلا أنه لم يتم التوصل حتى الآن إلى نمط محدد لنتائج هذه الدراسات، برغم تقرير "شيف، وكوفمان، وكوفمان" (Schiff, Kaufman & Kaufman, 1981) بوجود تباعد واضح بين الذكاء اللفظي والأدائي (أكبر من ذلك التباعد الموجود لدى

ذوي صعوبات التعلم متوسطي القدرة)، مع ذكاء لفظي مرتفع. في حين توصل "والدن، وسافير" (Walden & Saphire, 1990) أن التباعد بين الذكاء اللفظي والأدائي قد لا يكون مؤشراً جيداً لصعوبة التعلم لدى الطلاب الموهوبين.

لقد لاحظ "بارتون، وستارنز" (Barton & Starnes, 1989) أن عدم الاتساق في مقدار واتجاه التباعد بين الذكاء اللفظي والأدائي بين الدراسات يبدو أنه ينتج عن أنماط القصور لدى هذه العينات. ومن ثم يجب إجراء المزيد من الدراسات لتحديد النمط الفريد المميز للطفل الموهوب ذي صعوبات التعلم إن كان موجوداً بالفعل.

من الواضح أن فئة المتفوقين ذوي صعوبات التعلم تمثل مجموعة غير متجانسة بشكل كبير من الطلاب الذين يمثلون كل أنواع الموهبة العقلية والمواهب الأكاديمية، مع تجمع من الأشكال المتنوعة الكثيرة لصعوبات التعلم، ومن ثم فإن محاولة الكشف عن نمط محدد واحد أو مجموعة من الدرجات لتحديد كل الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من المحتمل أن يكون أمراً غير معقول.

ومجمل القول أن هناك بعض الخصائص المحددة التي يجب أخذها في الاعتبار عند تشخيص هؤلاء الطلاب، هي: (Brody & Mills, 1997)

(أ) دليل للموهبة أو القدرة الواضحة.
(ب) دليل على التباعد بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي.
(ج) دليل على قصور مهارات التجهيز والمعالجة.

التقييم:

أحد البدائل التي تعوق التشخيص الدقيق لمزدوجي الخصوصية الممارسة السائدة لمقارنة لأطفال الموهوبين مع المعايير المتعلقة بالأطفال المتوسطين؛

ففي علم النفس، وكذلك في المجالات العلاجية الأخرى، مثل اسمع، وعلاج الكلام، والعلاج المهني، والبصريات، السؤال الرئيس المطروح عادة هو: كيف يؤدي هذا الطفل مقارنة بالمعيار؟ فإذا حصل الطفل على درجات في حدود المدى المتوسط لا يتم الكشف عن الإعاقة، وإذا حصل على درجات أقل من المعيار يكون طلب التدخل قائم للوصول به إلى مستوى الأطفال المتوسطين.

ولتقييم الأطفال الموهوبين بدقة من الضروري طرح سؤال تشخيصي مختلف: إلى أي مدى يسبب التباعد بين جوانب القوة وجوانب الضعف لدى الطفل إحباطاً وتداخلاً مع النمو الكامل لقدرات الطفل؟ ويوجه هذا السؤال تركيز المشخص على نقاط القوة والضعف في أداء الطفل الموهوب أكثر من مجرد مقارنة الطفل بأقرانه متوسطي القدرة. وكلما زاد التباعد زاد احتمال أن يكون الطفل موهوباً وصعوبات تعلم معاً، رغم الحقيقة بأن أدنى الدرجات قد لا تكون منخفضة عن المتوسط بشكل واضح.

إن محاولات وصف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعدون موهوبين في الوقت نفسه يوضع بشكل كبير على أساس تعريفات كل خصوصية منهما بشكل منفصل. وحتى الآن، لعدم اتفاق الآراء على تعريفات الموهبة أو صعوبات التعلم لم تؤخذ تطبيقات الحالتين معاً في الاعتبار. إن التعريفات السائدة للموهبة تعرف قدرات الطلاب في مدى متنوع من المجالات، ومن ثم قد يُظهر الطلاب موهبة في القيادة أو الفنون، ولا تظهر في المجالات الأكاديمية، ويتم وصفهم بأنهم موهوبون ويكونوا مؤهلين لخدمات التربية الخاصة، فإذا كان لدى هذا الطالب صعوبات تعلم أيضاً من الممكن اعتباره موهوب ذو صعوبات تعلم. ويرى "برودي وميلز" (Brody & Mills, 1997) أنه لم صعباً لدى معظم الناس تقبل وتفهم أن الطلب قد يمتلك مستويات مختلفة لقدراته، فيكون في الفن أفضل من الرياضيات، وفي الرياضيات أفضل من اللغات.

إن تقبل المفهوم بأن موهبة الطالب وصعوبة التعلم في كل من المجالات الأكاديمية ذات العلاقة، مثل الطالب الذي لديه مستوى قراءة أعلى من المستوى الصفي له، لكنه لديه صعوبة واضحة في التهجئة أو الكتابة تعد أكثر المشكلات صعوبة لدى معظم الناس. وتطبيقات البرمجة بالنسبة لهذين النوعين من الطلاب (هؤلاء الذين لديهم مواهب وإعاقات في مجلات مرتبطة أو غير مرتبطة تعتبر مختلفة تماماً، بالرغم من أن الطلاب الذين لديهم جوانب قوة وجوانب ضعف في المجالات غير المرتبطة ربما يكونوا موهوبين ولديهم صعوبة تعلم، فإن الطلاب الذين لديهم مواهب وإعاقات متداخلة وفي نفس المجالات الأكاديمية من المحتمل بشكل كبير أن يكونوا غير مدركين، وبعيدين عن الخدمة، وفي حاجة لخدمات التربية الخاصة.

وقد أمكن تحديد الخاصئص العامة للمتفوقين ذوي صعوبات التعلم بناء على نتائج العديد من الدراسات (Lidz, 2002; Baum, 1990; Berckly, 1998) كما في الجدول (١)

جدول (١): الخصائص العامة المشتركة للمتفوقين ذوي صعوبات التعلم

جوانب القوة العقلية (Lidz, 2002)	أوجه القصور في المهارات الأكاديمية (Baum, 1990)	الجوانب الانفعالية والاجتماعية (Berckly, 1998)
المهارات المتقدمة في التفكير المجرد	انخفاض مشاعر الثقة في الدراسة	العدوانية
القدرة على عمل تعميمات	مهارات الدراسة والتنظيم المنخفضة	القلق
الفهم السريع للأفكار وصياغتها بسرعة	البطء في الحركة المتعلقة بالرسم والتخطيط	التبرير
الاستمتاع بحل	صعوبات تتعلق التسلسل	إثارة الفوضى في

جوانب القوة العقلية (Lidz, 2002)	أوجه القصور في المهارات الأكاديمية (Baum, 1990)	الجوانب الانفعالية والاجتماعية (Berckly, 1998)
المشكلات الجديدة بشكل مستقل	والتتابع	الفصل
القدرة على التعامل مع التعقيد	مشكلات فيما وراء المعرفة	انخفاض تقدير الذات

كما حددت سيلفرمان (Silverman, 1997) الخصائص المميزة للطلاب مزدوجي الخصوصية: المتفوقين ذوي صعوبات التعلم كما هو موضح بجدول (٢)

جدول (٢) الخصائص المميزة للطلاب مزدوجي الخصوصية

مؤشرات الموهبة والتفوق	مؤشرات صعوبات التعلم
١. الذاكرة المتميزة طويلة المدى	ذاكرة ضعيفة قصيرة المدى
٢. مدى واسع من المفردات اللغوية	المفردات اللغوية الشغية أكثر تعقيداً من الكتابية.
٣. التميز في الفهم القرائي	التعسر في قراءة الكلمات
٤. التميز في الاستدلال الرياضي	الأداء الضعيف المتعلق بالعمليات الحسابية
٥. مهارات لفظية متقدمة عند المناقشات	رفض أداء الأعمال الكتابية
٦. يحب العمل مع الحاسبات الآلية	الكتابة اليدوية غير مفهومة
٧. يستوعب المفاهيم المجردة	يجد صعوبة في التهجئة والصوتيات
٨. يؤدي بشكل جيد في الأعمال التي تتطلب تحدياً	يتعسر في أداء المهام السهلة التي تتطلب تتابعاً وتسلسلاً.

مؤشرات الموهبة والتفوق	مؤشرات صعوبات التعلم
٩. ماهر في التعامل مع المهام المعقدة	يجد صعوبة في الحفظ الأصم.
١٠. لديه درجة عالية من التخيل والإبداع	غالباً غير منتبه في الحصة.
١١. يقدم مبررات جيدة	انفعالاته تغطي على تفكيره.
١٢. يعتبر ملاحظ متأمل	لديه ذاكرة سمعية ضعيفة.
١٣. قد يمتلك قدرة عالية على السمع	مهارات الاستماع لديه ضعيفة
١٤. لديه أفكار مثيرة وحب استطلاع شديد	يعاني من ضعف في آليات اللغة
١٥. لديه درجة عالية من الطاقة والنشاط	قد يكون غير قادر على التعلم إذا لم يكن مهماً
١٦. استقبالي	يؤدي بشكل ضعيف في الاختبارات الموقوتة
١٧. مستبصر (يبدو حكيماً)	فوضوي بشكل لا أمل في إصلاحه
١٨. إحساس متميز بالفكاهة	يجد طرق وأساليب ماهرة لتفادي مجالات الضعف
١٩. قد يكون متميز في الفنون أو العلوم أو الهندسة أو الميكانيكا أو الموسيقي	قد يفشل في اللغة الأجنبية والموضوعات الدراسية التي تحتاج استماع وتسلسل وذاكرة .

يشير "كاج" (Cage, 2003) إلى أن مثل هؤلاء الطلاب يتسمون بارتفاع المستوى العقلي، لكنهم يعانون في الوقت نفسه من قصور أكاديمي في مجال نوعي؛ يظهر في شكل انخفاض التحصيل في هذا المجال بشكل لا يتناسب مع المستوى المرتفع لقدراتهم العقلية، ويرجع هذا القصور في الغالب إلى صعوبات

في الذاكرة أو الإدراك، أو التآزر البصري الحركي، أو التكامل الحسي، يترتب عليه قصور في مهارات القراءة أو الكتابة أو الحساب. أما جوانب القوة لديهم غالباً ما تعمل على تعويض جوانب القصور، الأمر الذي يحول دون التعرف والكشف المبكر، ومن ثم التشخيص الدقيق.

ومن ثم تتضح مشكلة الحجب أو التقنيع جلية لدى هؤلاء الطلاب، الأمر الذي يحول دون الكشف والتعرف المبكر، ومن ثم صعوبة التدخل المبكر، وهذا يعني عدم تحديدهم على أنهم متفوقون أو موهوبون من ناحية أو أنهم يعانون من صعوبات تعلم من ناحية أخرى، هكذا يستمر تواجدهم في برامج التربية العامة دون الحصول على خدمات التربية الخاصة سواء للمتفوقين أو الموهوبين أو تلك المخصصة لذوي صعوبات التعلم.

إن العديد من التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم غير مشخصين، والعديد منهم يفشلون في تحقيق كامل إمكاناتهم في إطار النظم التعليمية (Silverman, 1990).

يشير "بندرفيس، وهولي، وهولي" (Pendarvis, Howley & Howley, 1990) إلى وجود قصور في تحديد التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم يرجع إلى نقص الاتفاق حول تعريف الموهبة والتفوق وكذلك صعوبات التعلم.

وتضيف "سيلفرمان" (Silverman, 1999) مصدر أخر لصعوبة تحديد صعوبات التعلم خصوصاً لدى الموهوبين؛ حيث يمتلكون قدرات ملحوظة على تعويض، ومن ثم إخفاء جوانب القصور لديهم.

لقد لاحظ "بيم، وأوين، وديكسون" (Baum, Owen & Dixon, 1991) أن التحديد يبدأ غالباً عندما يشك الآباء والمعلمون أن التلميذ ليه مشكلة.

وبرغم أن بعض النظم التعليمية لا تستخدم اختبارات الذكاء الفردية، مثل

اختبار وكسلر أو ستانفورد–ببينه في التشخيص داخل المدارس، فإن الإجراء الأكثر شيوعاً اعتماد الكشف والتعرف على المربين والآباء في تعرف وتشخيص قدرات وصعوبات الطفل.

ولتشخيص التلميذ المتفوق أو الموهوب ذي صعوبات التعلم يجب دراسة مجموعة كبيرة متنوعة من المعلومات، بما في ذلك التقييم المتعمق لكل من جوانب القوة وجوتنب الضعف (Van Tassel-Baska, 1992).

يجب أن يشمل التقييم اختبارات الذكاء الفردية، واختبارات التحصيل التشخيصية، وتقييم النواتج الإبداعية بمعرفة العملين والخبراء، وتقييم القدرة عل القيادة، ومقابلات الوالدين، وملاحظات الفصل الدراسي للتفاعل مع الأقران، وأنواع الأداء الأخرى، واختبارات القدرات الإدراكية، والتأزر البصري الحركي، والقدرة التعبيرية (Maker & Udall, 1993).

مثل هذا التقييم الشامل من غير المحتمل أن يحدث بشكل دوري أو روتيني في العديد من المدارس، ليس فقط في الدول النامية، ولكن أيضاً في الدول المتقدمة أيضاً.

الحاجة لاكتشاف الأطفال المتفوقين أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

من الأهمية بما كان اكتشاف الأطفال المتفوقين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم مبكراً كلما أمكن، ومن المفضل أن يكون ذلك في سنوات الطفولة المبكرة لمساعدة هؤلاء التلاميذ على النجاح في النظام الدراسي (Williams, 1988).

لقد أكدت "سيلفرمان" (Silverman, 1999) على أهمية التشخيص المبكر لصعوبات التعلم للتمكن من التدخل المبكر، وبصفة خاصة في حالة التأخر الحركي.

يرى "كيفان" (Keevan, 1994, p. 10) أن التدخل إذا بدأ مبكراً في

مرحلة ما قبل المدرسة، يمكن أن يلتحق هؤلاء الأطفال بالمدرسة وآبائهم مدركين بما سيستفيدون به من برامج الموهوبين، وبما سيوجهونه من فشل في تحقيق التوقعات المعتادة بالمدرسة، وكيفية السماح بمعالجة أوجه الضعف وجوانب الاحتياج.

إن الوعي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك تحديدهم وتشخيصهم سيتيح أيضاً تحديد المواهب الخفية، وهؤلاء التلاميذ الذين تُحجب قدراتهم، وهؤلاء الذين يمتلكون قدرات تحجب أوجه ضعفهم.

لقد لاحظ "جونسون، وكارنز، وكير" (Johnson, Karnes & Carr, 1997) أن المعوق لتعرف واكتشاف الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقات هو التوقع بأن الأطفال سيظهرون نفس خصائص الموهبة مثل الأطفال ذوي الإعاقات الذين تم تشخيصهم كموهوبين. على سبيل المثال، إذا اعتقد المعلم أن كل الأطفال الموهوبين سيعبرون عن معرفتهم وأفكارهم جيداً في أعمالهم المكتوبة فمن غير المحتمل أن تشخيص الطفل الذي لا يستطيع تشكيل الحروف بطريقة صحيحة على أنه موهوب أو متفوق (Beckley, 1998).

وقد يُحدد التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم خطأ على أنهم ذوي اضطراب قصور الانتباه ADD أو من ذوي اضطراب قصور الانتباه مع فرط النشاط ADHD أو متأخرين دراسياً، أو كسولين، أو متوسطين تحصيلياً. ومن ثم فمن الأهمية بما كان لتحديد هؤلاء التلاميذ بشكل صحيح استخدام معلومات متعددة الأوجه والتصنيفات حتى يتم تحديد حاجاتهم الخاصة بشكل صحيح.

لقد لاحظ "فيايداً" (Vaiadia, 1993) أن الآباء قد يهملون تنمية ورعاية جوانب القوة والمواهب لدى طفلهم في حين يركزون على معالجة الصعوبات التي يواجهها الطفل نتيجة صعوبات تعلمه. لذا، فمن الحتمي أن يثري الآباء والمعلمون ويسرعون مجالات القوة لدى الطفل، بالإضافة إلى معالجة مجالات الضعف.

لاحظ "ستورجيس" (Sturgees, 1997, p. 1) أن استخدام إستراتيجيات التدريس غير المناسبة يمكن أن تؤدي إلى إسهامات سلبية وخبرات تعلم محدودة لدى التلاميذ المتفوقين أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. لذا، كان تحديد هؤلاء التلاميذ بمثابة الخطوة الأولى في مواجهة حاجاتهم التربوية بطريقة مناسبة.

يعد التلاميذ المتفوقين او الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أيضاً معرضين لخطر داهم لتطوير مفاهيم سلبية عن الذات كنتيجة لمشاعر الاحباط التي يواجهونها لكونهم غير قادرين على إنجاز المهام البسيطة بنجاح رغم أنهم يفكرون عند مستويات عليا، فبينما تتيح لهم قدراتهم العقلية أن يروا بوضوح ما يدركونه على أنه فشل (Conorer, 1996).

إستراتيجيات مساعدة التلاميذ المتفوقين أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

لاحظ "وايتمور" (Whitmore, 1980) أن العديد من الأطفال الموهوبين يربطون نجاحهم في المدرسة باحترامهم كأشخاص من قبل الآخرين. إن الكشف والعلاج والإرشاد المناسب يمكن أن يساعد التلاميذ المتفوقين أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في اكتساب فهم أكثر إيجابية عن جوانب قوتهم ومواطن ضعفهم وجوانب احتياجهم.

يذكر "فليتشر ونورمان" (Flectcher & Foorman, 1994) أنه لكي نتعامل بفاعلية فيما يتعلق بمعالجة ذوي صعوبات التعلم يجب أن يكون التركيز على الوقاية، والتدخل المبكر بالنسبة لصعوبات التعلم النمائية، والأكثر من ذلك بالنسبة للمتفوقين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم ضرورة الاهتمام بإستراتيجيات التعويض.

الإستراتيجيات التعويضية:

لقد توصلت دراسة "ريس وماجير، ونيو" (Reis, McGuire & Neu,

(2000 الإستراتيجيات التعويضية التي استخدمها ذوي صعوبات التعلم الناجحين في الجامعة؛ حيث توصلت إلى أن العديد من هؤلاء الطلاب تعلموا كيف يكونوا ناجحين أكاديمياً عندما شاركوا في برامج الجامعة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وكانت لديهم فرصة تعلم إستراتيجيات التعويض الخاصة.

القليل جداً من برامج صعوبات التعلم تركز على تدريس إستراتيجيات التعويض للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولا يبدو أن هناك توجهات رسمية أو برامج بالإدرارات التعليمية بالتدريس المتخصص لمثل هذه الإستراتيجيات للمتفوقين ذوي صعوبات التعلم، وتركز معظم هذه البرامج أو التوجهات على حاجات التلاميذ من المنهج الدراسي كشكل مباشر للتدخل، مثل العلاج المتعلق بالمحتوى، والمساعدة بواجبات أو محتوى خاص. كما أشار العديد من المشاركين في دراسة "ريس، وماكجير، ونيو" (Reis, Mcguire & Neu, 2000) إلى أنهم إذا كانوا قد تعلموا إستراتيجيات التعويض عندما كانوا تلاميذ بالمرحلة الابتدائية أو الثانوية لكانوا قد أصبحوا أكثر نجاحاً بالمرحلة الجامعية، وخاصة إذا كانوا قد تعلموا هذه الإستراتيجيات في المرحلة الثانوية. إن هذه الإستراتيجيات يبدو أنها ضرورية وحرجة للنجاح الأكاديمي والشخصي للتلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.

لم تثبت فعالية علاج القصور في المهارات الأساسية عن طريق التكرار لضمان الإتقان لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم (Baum, 1984; Daniels, 1986). وعلى المربين والمعلمين اختبار الإطار المنطقي للتدخلات المقدمة لهؤلاء الطلاب، وبصفة خاصة، وهم ينتقلون إلى المراحل المتقدمة؛ حيث أن الأساليب والإستراتيجيات التعويضية قد تعدهم بشكل أفضل لمطالب التعليم في المراحل المتقدمة. حيث أشار "أدلمان، وفوجل" إلى أن تطوير إستراتيجيات المواجهة والتعويض لأداء المهام بطريقة مختلفة (مثل استخدام الشرائط الصوتية للاندماج مع النص المكتوب) اتضح أنها ذات فائدة كبيرة لطلاب الكلية ذوي صعوبات التعلم.

وتشمل إستراتيجيات التعويض، كما أشار "كروكس" Ctux (١٩٩١)، إستراتيجيات الدراسة والإستراتيجيات المعرفية (المسماة أيضاً إستراتيجيات التعلم)، والدعم والمساندة التعويضية (مثل: المسجلات الصوتية، برامج معالجة الكلمات بالكمبيوتر)، والمواءمات والتعديلات البيئية مثل مواءمات أخذ الاختبار (بمعنى، زيادة وقت الاختبار، وتقليل مشتتات موقف الاختبار).

لاحظ باحثون آخرون (Garner, 1988; Mayer, 1988) أن إستراتيجيات التعلم تستهدف تحسين تجهيز ومعالجة المعلومات. وبدلاً من التركيز على ما يتم تعلمه (المحتوى)، يركز تعليم الإستراتيجيات المعرفية على تعلم كيف يتعلم المحتوى.

إن إستراتيجيات التعلم الخاصة (مثل: التكرار، والإفاضة اللفظية Verbal Elaboration، وفنيات التنظيم، وإعادة الصياغة Paraphrasing، والربط) تحدث تدريجياً تحت ضبط وتحكم المعلمين الأكفاء عن طريق عمليات الوظيفة التنفيذية Executive Function، والتنظيم الذاتي Self Regulation.؛ حيث يعد المعلمون الأكفاء قادرين على اختيار إستراتيجيات مناسبة طبقاً لمطالب المهمة، ومراقبة استخدام هذه الإستراتيجية، وتوفيق أو تعديل السلوك الإستراتيجي باستخدام مخططات حل المشكلة (Borkowski & Burke, 1996).

إن ما كتب حتى بداية الألفية الثالثة يعد قليل جداً حول إستراتيجيات التعويض للتلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والثانوية. وما قُدم خلال هذه الفترة التي تُقدر بحوالي ٤٠ عاماً مجرد اقتراحات وتوصيات في الغالب الأعم، منها ما اقترحه "بيم، وآخرون" (Baum, et al., 1991) بأن الطلاب مرتفعي القدرة ذوي صعوبات التعلم يجب أن يكونوا قادرين على العمل في حدود مجالات اهتماماتهم عند معالجة صعوباتهم.

وبرغم قصور البحث عن إستراتيجيات تعويضية مناسبة للطلاب

المتفوقين ذوي صعوبات التعلم في مستوى مراحل التعليم قبل الجامعي، فقد لجأ الباحثون والمربون إلى الإستراتيجيات التي يستخدمها طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم الناجحين أكاديمياً للاسترشاد بها عند معالجة هؤلاء الطلاب في مستوى التعليم قبل الجامعي.

وكان نتيجة الدراسات التي أجريت على الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم في مستوى الجامعة التوصل إلى مجموعة من الإستراتيجيات التي استخدمها الطلاب الناجحين من المتفوقين أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهي: (Adelman & Vogel, 1993; Brinckerhoff, Shaw & McGuire, 1993).

(١) **إستراتيجيات الإرشاد والأداء والدراسة:** Study and Performance and Counseling Strategies

تشمل إستراتيجيات الدراسة عنصرين من عناصر إستراتيجيات التعويض التي تعد مهمة جداً لهؤلاء المتعلمين في مستوى الجامعة؛ ففي دراسة شاملة لسجلات أخصائي التعلم التي وثقت أنشطة الجلسات مع طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، توصل "مكجير، وهال، وهيت" (McGuire, Hall & Hitt, 1991) لمجالات معينة يتم معالجتها في برامج الجامعة الفعالة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، شملت هذه المجالات إستراتيجيات الدراسة، وإستراتيجيات الأداء المتعلق بالمقرر (مثل الفهم القرائي، والتعبير الكتابي)، والإرشاد، والتدريب على الحماية الذاتية، والدفاع الذاتي.

وظهرت إستراتيجيات الدراسة والمهارات الخاصة للتعويض بالنسبة لصعوبة التعلم كحاجة ملحة لطلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم بما تتضمنه من إستراتيجيات خاصة: تدوين الملاحظات، وإدارة الوقت، والتهيؤ لأخذ الاختبار، ومهارات المكتبة. ورغم أن هذه الإستراتيجيات ضرورية لكل الطلاب، وبصفة خاصة ذوي صعوبات التعلم، وبشكل أخص المتفوقين منهم، إلا أنها لم يتم

تقديمها بالحصص الدراسية رغم أنها حرجة وهامة لتنظيم المعلومات وترتيبها وتحدد أهمية كل منها، ومدى ارتباطها بموضوع الاختبار، وطريقة عرضها، وتسلسلها وترتيبها المناسب.

(٢) إستراتيجيات إدارة الوقت: Time management

يعد إدارة الوقت الهدف الأكثر تكراراً بين إستراتيجيات الدراسة. ويمكن نمذجة وتعزيز استخدام منظمات الشهر الواحد، وتقويمات الفصل الدراسي، عن طريق تحليل متطلبات الأعمال والأنشطة أسبوعياً، وأحياناً يومياً لتعظيم استخدام الطلاب للوقت.

لقد أشارت نتائج دراسة "ريس، وماجكير، ونيو" (Reis, McGuire & Neu, 2000) أن إدارة الوقت تعتمد على قدرات الطلاب على مراقبة أنشطتهم واتخاذ قرارات ملائمة اعتمادا على الوقت الإضافي المطلوب لإنجاز المهام الأكاديمية في مجال صعوبة التعلم.

وبصفة عامة، ليس هناك ما يشير إلى توافر تعليم فعلي لمهارات أخذ الاختبارات في الخبرات التعليمية المقدمة للطلاب بالنسبة للطلاب الناجحين من ذوي صعوبات التعلم في مستوى الجامعة (Bragsted & Stumpf, 1987)، إلا أن بعض أخصائي التعلم ببعض الجامعات الغربية عادة ما يضعون خطة لإعداد الطلاب للاختبار، ونمذجة إستراتيجيات خاصة لتحليل أسئلة الاختيار من متعدد، والطرق المقترحة لاختزال قلق الاختبار، وتدريب الطلاب على استخدام طرق تحليل الخطأ وطرق المراجعة، وتحديد الأسباب الكامنة وراء الإجابات غير الصحيحة (McGuire, et al., 1991).

(٣) الإستراتيجيات المرتبطة بالأداء الصفي: Strategies related to classroom performance

تتمثل هذه الإستراتيجيات في الإستراتيجيات الخاصة بالتعبير الكتابي، والفهم القرائي، والعمليات الرياضية التي يجب نمذجتها وتيسيرها بمعرفة

أخصائيي التعلم (McGuire, et al., 1991).

لقد ساعد تعليم إستراتيجيات التعبير الكتابي الطلاب في تطوير مهارات من قبيل تنظيم الواجبات الكتابية وتصحيح الأخطاء المطبعية، وبناء الجملة وآلياته. كما عالج أخصائيو التعلم أيضاً الحاجة إلى إستراتيجيات تعويضية باستخدام برامج معالجة النصوص والكلمات والبرمجيات الأخرى لبعض الأفراد.

وبهدف مساعدة الطلاب في الفهم القرائي، قدم أخصائيو التعلم نمذجة وتدريب على استخدام إستراتيجيات إعادة الصياغة، وإبراز النص، وذلك لتحديد الأفكار الرئيسة والتفاصيل المدعمة، والتدريب على الإستراتيجية المعرفة اختصاراً SQ3R: (امسح Survey، إسأل Question، إقرأ Read، وأعد صياغة Recite، وراجع Review). وتقدم هذه الإستراتيجية صيغة للقراءة تعزز طريقة منطقية لاستيعاب وفهم المعلومات المكتوبة (Bragsted & Stumpf, 1987). وتُستخدم المواد التعليمية للمحتوى الذي يدرسه الطالب لتقديم فرص لتطبيق الإستراتيجيات وتعزيز الانتقال (McGuire, et al., 1991).

أما الإرشاد طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم فيشكل ثلث الوقت التعليمي لأخصائيي التعلم (McGuire, et al., 1991). ويتضمن القضايا الأكاديمية والشخصية والمهنية. على سبيل المثال، يتم تشجيع الطلاب للاهتمام بموازنة العبء الأكاديمي للمقرر في ضوء جوانب القوة والاحتياج في تعلمهم؛ فإذا كان معدل القراءة يمثل مشكلة، يجب إرشاد الطلاب لتكييف اختيارهم للمقررات طبقاً للجدول الزمني لهذه المقررات وما تتطلبه من تعامل مع القراءة. كما يُنصح الطلاب أيضاً بالخدمات الإرشادية الأخرى المتاحة لهم بالجامعة.

(٤) الحماية أو الدفاع الذاتي: Self-Efficacy

يحتاج الطلاب مرتفعي القدرة ذوي صعوبات التعلم غالباً للتوجيه لفهم جونب القوة والاحتياج لديهم للاستفادة من الإستراتيجيات المناسبة والسعي لطلب المواءمات مثل: الوقت الإضافي على الاختبارات، وبيئات التقييم البديلة، والملحقات المطلوبة لأداء الواجبات، بالإضافة إلى المراقبة الذاتية باعتبارها أمر ضروري وجوهري.

(٥) الوظائف التنفيذية وما وراء المعرفة: Executive Functions and Meta-cognition

تساهم الوظائف التنفيذية وما وراء المعرفة في إستراتيجيات التعويض للطلاب مرتفعي القدرة، فقد عُفت الوظائف التنفيذية على أنها: التخطيط والتتابع للسلوكيات المعقدة، والقدرة على تركيز الانتباه على مكونات متعددة مرة واحدة، والمقدرة على استيعاب جوهر الموقف، ومقاومة التشتت والتداخل ومنع الميل للاستجابة غير المناسبة، والقدرة على استمرار الناتج السلوكي لفترة طويلة نسبياً (Stuss & Benson, 1986, p. 158).

أما ما وراء المعرفة فيتضمن معرفة الفرد الذاتية والتنظيم الذاتي. وقد افترض "دنكل" Denkle (١٩٨٩) أن السلوكيات المرتبطة بالمدرسة داخل مجال الوظيفة تتضمن القدرة على التنظيم الجيد على المبادرة، والتحرك، والمنع، والاستمرار لتخطيط وتنظيم وتطوير استراتيجيات وقواعد. هذه القدرات أو تقصها طبقاً لما أشار إليه دنكل Denkle تقوم بإسهام واضح في إظهار صعوبات التعلم.

وقد توصلت نتائج البحوث إلى أن تحسين القدرة على التعلم يتضمن استخدام ما وراء المعرفة والوظيفة التنفيذية (Denckle, 1989; McGuire, et al., 1991; Miller, et al., 1991) لأن المتعلمين المهرة والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يختلفون في سلوكيات ما وراء المعرفة (in: Graham & Harris, 1989).

كما أشار "ريس، وآخرون" (Reis, et al., 2000) إلى أن التدخلات التي تدرب فيها الطلاب على التفكير حول تفكيرهم، وتشجع على التأمل والتساؤل الذاتي تعد مهمة بشكل خاص للنجاح في مواقف التعلم في المراحل التعليمية المتقدمة.

ويلخص "ريس، وآخرون" (Reis, et al., 2000) إستراتيجيات التعويض التي يستخدمها الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم من أجل النجاح كما هو موضح بجدول (٣).

جدول (٣): إستراتيجيات التعويض التي يستخدمها الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم الناجحين في مستوى الجامعة

الإستراتيجية	المكونات
إستراتيجيات الإنجاز والدراسة	تدوين الملاحظات.
	التهيئة لأخذ الاختبار.
	مراقبة الأنشطة والواجبات يومياً، أو أسبوعيا، أو شهرياً.
	استخدام المنظمات أسبوعياً، وشهرياً لتنظيم استخدام الوقت، وتجزيئ الواجبات إلى أجزاء يمكن أدائها.
	مهارات المكتبة.
	التعبير الكتابي.
	القراءة.
	المعالجة الرياضية.
إستراتيجيات التعلم / الإستراتيجيات المعرفية	إستراتيجيات الذاكرة، مثل تلميحات الذاكرة، والاسترجاع باستخدام الكروت الوامضة.
	تجزيء المعلومات إلى وحدات صغيرة من أجل الإتقان.
مدعمات التعويض	معالجة الكلمات
	استخدام الكمبيوتر.

الإستراتيجية	المكونات
	الكتب الصوتية (المسجلة على شرائط كاسيت).

يرى "بيم" (Baum, 1990) أنه عند التخطيط للحاجات التربوية للتلاميذ المتفوقين أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، من المهم التركيز على تطوير جوانب القوة والاهتمام لديهم، بالإضافة إلى تدريس وتشجيع استخدام إستراتيجيات التعويض.

وتوصي معظم الأدبيات والدراسات السابقة بعدد من الإستراتيجيات التي يجب توظيفها لمساعدة هؤلاء التلاميذ والوصول بهم ومعهم إلى النجاح، وخاصة النجاح الأكاديمي، ومن أهم هذه التوصيات ما يلي: (Baum, 1990; Maker & Udall, 1983; Birely, 1995; Beckley, 1998.; Sturgess, 1997)

١. التركيز على جوانب القوة لدى الطفل.
٢. تشجيع إستراتيجيات التعويض، مثل استخدام الآلة الحاسبة لتعويض صعوبات إجراء العمليات الحسابية، ومعالج الكلمات لتعويض صعوبات التهجئة والكتابة.
٣. اكتشاف مصادر المعلومات التي تعد سهلة الوصول للتلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة.
٤. تدريس كيفية استخدام العصف الذهني والخرائط الذهنية لتنظيم أعمالهم، وتدريس التخطيط والعرض الفعال للمقالات والمشروعات.
٥. السماح لتلميذ باستخدام إستراتيجيات بخلاف الكتابة لتوصيل الأفكار وإنجاز الواجبات والمشروعات المدرسية، مثل: الإملاء لفرد أخر، أو الحديث، أو عروض الفيديو، أو سماع مادة صوتية، أو استخدام برامج العرض بالكمبيوتر، أو عمل نموذج، أو استخدام الدراما، أو الإنشاء.
٦. استخدام محفزات الذاكرة للتغلب على مشكلات الذاكرة قصيرة المدى.
٧. تدريس مهارات التجهيز والمعالجة السمعية.

٨. تقديم خبرات التعلم البديلة التي لا تعتمد على الورقة والقلم أو القراءة، مثل الألغاز، والألعاب المنطقية، والمخططات، ويدويات الرياضيات).
٩. إعطاء مواعيد واقعية لإنجاز الواجبات (غالباً أكثر من الآخرين)، واستخدام نظام التعاقدات Contracts.
١٠. تطوير روتين للأنشطة اليومية، بمعنى أوقات محددة للواجبات المنزلية، تنظيم الملابس، والكتب الدراسية لليوم التالي، وتنظيم الكتب الصفية.
١١. استخدام العدسات الملونة (النظارات) قد يعالج بعض صعوبات القراءة.
١٢. تشجيع الوعي بجوانب القوة ومواطن الضعف الفردية، فمن الضروري أن يفهم ويعي الطلاب المتفوقين أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قدراتهم وجوانب القوة والضعف لديهم.
١٣. تقديم خبرات المراقبة التي قام بهار الكبار المتفوقين أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
١٤. تقديم تغذية راجعة فعالة ومناسبة.

لقد لاحظت سيلفرمان (Silverman, 1999) أن النمو غير المتزامن للأفراد الموهوبين يظهر بوضوح عندما يتلازم المستويات العليا للذكاء مع الإعاقات، إن النمو غير المتزامن للتلميذ الموهوب يمكن أن يسبب تحديات خاصة عندما يبحثون عن فرهم أنفسهم، وعند القيام بعمل خيارات وبدائل للحياة عند دخولهم مرحلة المراهقة. ومن المهم أن يكون الآباء والمعلمون واعين بهذه القضايا وأخذها في الاعتبار عد تطوير فرص التعلم المناسبة.

التوصيات والمقترحات:

بناء على القراءة المتعمقة للأدبيات ونتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالمتفوقين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

١. يمكن صياغة التعريفات الإجرائية للمتفوقين والموهوبين ذوي

صعوبات التعلم بما يُظهر المحكات الثلاثة الرئيسة للتشخيص، وهي: الدليل على وجود مظاهر التفوق أو الموهبة، والدليل على التباعد بين القدرة والأداء، والدليل على قصور مهارات التجهيز والمعالجة المعرفية.

٢. إمكانية إعداد العديد من أدوات الكشف المبكر اعتماداً على الخصائص المميزة للمتفوقين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم التي تقديمها بهذه الدراسة، مع ضرورة توضيح المعاني ومن ثم المفاهيم الدالة على ملاحظة ورصد تجمعات من هذه الخصائص يمكن أن تميز مجموعة فرعية من هذه الفئة الخاصة.

٣. بناء برامج إرشادية للوالدين للكشف المبكر عن أبنائهم المتفوقين الذي يمكن أن يكون لديهم خطر صعوبات التعلم.

٤. إعداد قوائم ملاحظة يمكن أن يستخدمها المعلمون في الكشف والتعرف على المتفوقين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٥. الاعتماد على إستراتيجيات المعالجة، وخاصة الإستراتيجيات التعويضية في إعداد العديد من برامج الوقاية أو العلاج المناسبة لهذه الفئة.

٦. تدريب المعلمين على تعليم الإستراتيجية، حتى يتمكنوا من تدريب طلابهم على توظيف مثل هذه الاستراتيجيات بما في ذلك الإستراتيجيات المعرفية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة، وإستراتيجيات التنظيم الذاتي.

٧. إجراء البحوث والدراسات المتعلقة بتطوير أدوات مسحية للكشف المبكر عن الأطفال المتفوقين أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المراحل المبكرة.

٨. البدء في إعداد برامج للتدخل المبكر للمعرضين لخطر صعوبات التعلم من الأطفال المتفوقين أو الموهوبين.

٩. التأكيد على أهمية وجود أخصائيي التعلم في المؤسسات التعليمية، وإعدادهم بما يتناسب مع الأدوار المنوط بهم القيام بها.

١٠. التأكيد على أهمية وجود أشكال وخدمات للتربية الخاصة، ليس فقط بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، بل بمؤسسات التعليم الجامعي أيضاً.

١١. التدريب المبكر على إستراتيجيات التعويض في المراحل المبكرة، خاصة للمتفوقين والموهوبين ذوي الإعاقة، بما فيهم ذوي صعوبات التعلم، لما ذلك التدريب من تأثيرات فعالة في النجاح بالمراحل الدراسية المتقدمة.

المراجع:

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٤). **الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقـــات**. القـــاهرة : دار الرشاد.

ريم، سيلفيا (٢٠٠٣). **رعاية الموهوبين، إرشادات للآباء والمعلمين**. ترجمة: عادل عبد الله محمد. القاهرة: دار الرشاد.

Adelman, P. B., & Vogel, S. A. (1993). Issues in program evaluation. In S. A. Vogel & P. B. Adelman (Eds.), **Success for college students with learning disabilities** (pp. 323—343). New York: Springer-Verlag.

Algozzine, B., Ysseldyke, J. E. & Christenson, S. (1983). An analysis of the incidence of special class placement: The masses are burgeoning. **The Journal of Special Education**, 17 (2), 141-147.

American Psychiatric Association (APA) (1994). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Washington, DC: Author.

Barton, J. M., & Starnes, W. T. (1989). Identifying distinguishing characteristics of gifted and talented/learning disabled students. **Roeper Review**, 12(1), 23-29.

Baum, S. (1984). Meeting the needs of learning disabled gifted children. **Roeper Review**, 7, 16-19.

Baum, S. (1990). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox. **ERIC Digest #E479**. Reston VA: Council for Exceptional Children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 321 484)

Baum, S. (1997). **Gifted but Learning Disabled: A Puzzling Paradox**. LD OnLine is an educational service of public television station WETA in Washington, D.C.

Baum, S. M., Owen, S. V., & Dixon, J. (1991). **To be gifted & learning disabled: From identification to practical intervention strategies.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Baum, S., & Owen, S. V. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? **Gifted Child Quarterly**, 32, 321-326.

Beckley, D. (1998). Gifted and Learning Disabled: Twice Exceptional Students. Neag Center for Gifted Education and Talent Development, **NDC/GT 1998 Spring Newsletter**, University of Connecticut, http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/spring98/sprng984.html

Berk, R. A. (1983). Learning Disabilities as a Categories of Underachievement. In L. H. Fox; L. Brodly & D. Tobin (eds). **Learning Disabled/Gifted Children**. Baltimore, Maryland: University Park Press.

Birely, M. (1995). **A sourcebook for helping children who are gifted and learning disabled**. 2nd ed., Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Boodoo, G. M., Bradley, C. L., Frontera, R. L., Pitts, J. R., & Wright, L. B. (1989). A survey of procedures used for identifying gifted learning disabled children. **Gifted Child Quarterly**, 33(3), 110-114.

Borkowski, J. G., & Burke, J. E. (1996). Theories, models, and measurements of executive functioning: An information processing perspective. In G. R. Lyon & N. A. Karsnegor (Eds.), **Attention, memory, and executive function**. (pp. 235-261). Baltimore: Paul H. Brookes.

Bragstad, B. J., & Stumpf, S. M. (1987). **A guidebook for teaching: Study skills and motivation**. (2nd ed.). Newton, MA: Allyn and Bacon.

Brinckerhoff, L. C., Shaw, S. F. & McGuire, J. M. (1993). **Promoting postsecondary education of students with learning disabilities: A handbook for practitioners**. Austin, TX: PRO-ED Publishers.

Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. **Journal of Learning Disabilities**, 30, 282-296.

Cage, B. (2003). Personality in fluencies on student and cooperating teacher attitudes toward teaching. **Journal of Psychology**, 2(1), 111-118.

Cline, S., & Schwartz, D. (1999). **Diverse populations of gifted children**. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Conover, L. (1996). Gifted and Learning Disabled? It Is Possible!. University of Virginia, Virginia Association for the Education of the Gifted Newsletter, 17(3), Summer 1996. Available on website: **http://www.readingrockets.org/article/6068**

Crux, S. C. (1991). **Learning strategies for adults: Compensation for learning disabilities.** Middletown, OH: Wall & Emerson.

Daniels, P. R. (1986). Educator urges schools to identify plan for gifted/learning disabled. **Hilltop Spectrum**, 4(2), 1-6.

Delisle, J.R. (1992). **Guiding the social and emotional development of gifted youth**. New York: Longman.

Denckla, M. B. (1989). Executive function, the overlap zone between attention deficit hyperactivity disorder and learning disability. **International Pediatrics**, 4(2), 155-160.

Dix, J., & Schafer, S. (1996). From paradox to performance: Practical strategies for identifying and teaching GT/LD students. **Gifted Child Today Magazine**, 19(1), 22-25, 28-31. 22-25, 28-29.

Dixon, C., Mains, L., & Reeves, M.J. (1996). Gifted and at risk. Fastback 398. Bloomington, IN: **Phi Delta Kappa Educational Foundation**. (ED 407 824 – Microfiche, 41p)

Ellston, T. (1993). Gifted and learning disabled: A paradox? **Gifted Child Today**, 16(1), 17- 19.

Fletcher, J. M., & Foorman, B. R. (1994). Issues in definition and measurement of learning disabilities: The need for early intervention. In G. R. Lyon (Ed.), **Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New**

views on measurement issues (pp. 185-200). Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Garner, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation** (pp. 63-74). New York: Academic Press.

Graham, S., & Harris, K. R. (1989). The relevance of IQ in the determination of learning disabilities: Abandoning scores as decision makers**. Journal of Learning Disabilities**, 22, 500-503.

Johnson, L., Karnes, M., & Carr, V. (1997). Providing services to children with gifts and disabilities: A critical need. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), **Handbook of gifted education** (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Kail, R., & Pellegrino, J. W. (1985). **Human intelligence: Perspectives and prospects.** New York: W. H. Freeman.

(2002). Mediated Learning Experience (MLE) as a Lidz, C. S. Basis for an Alternative Approach to Assessment. EJ642686, **School Psychology International**, 23 (1), 68-84.

Macfarlane, S. (2000). **Gifted Children with Learning Disabilities: A Paradox for Parents. G & T related Reading for Support for Schools and Teachers**, Massey University, Ministry of Education, Wellington, New Zeeland, http://www.tki.org.nz/r/gifted/reading/theory/disabilities_e.php

Maker, C. J., & Udall, A. J. (1983). **Giftedness and learning disabilities**. (A short report.) Reston, VA: The Council for Exceptional Children

Mayer, R. E. (1988). Learning strategies: An overview. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), **Learning and study strategies: Issues in assessment,**

instruction, and evaluation (pp. 11—22). New York: Academic Press.

McGuire, J. M., Hall, D., & Litt, A. V. (1991). A field-based study of the direct service needs of college students with learning disabilities. **Journal of College Student Development,** 32,101-108.

McGuire, J. M., Shaw, S. P., & Anderson, P. (1992). **Guidelines for documentation of a specific learning disability. Storrs**, CT: University of Connecticut Program Guidelines.

Mendaglio, S. (1993). Counseling gifted learning disabled: Individual and group counseling techniques. In L. K. Silverman (Ed.), **Counseling the gifted and talented** (pp. 131149). Denver: Love.

Miller, R. V., Rzonca, C., & Snider, B. (1991). Variables related to the type of postsecondary education experience chosen by young adults with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 24(3), 188-191.

Minner, S., Prater, G., Bloodworth, H., & Walker, S. (1987). Referral and placement recommendations of teachers toward gifted handicapped children. **Roeper Review**, 9, 247-249.

Neihart, Maureen (2004). Gifted Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. **The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education** (ERIC EC)- ERIC EC Digest #E649 - October 2003

Pendarvis, E. D., Howley, A. A., & Howley C. B. (1990). **The abilities of gifted children.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? **Gifted Child Quarterly**, 44, 152–170.

Reis, S. M., McGuire, J. M. & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. **Gifted Child Quarterly**, 44(2), 123-134.

Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1997). Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved. **Exceptional Children**, 63, 463-479.

Renzulli, J. S. (1978).What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, 60(3), 180-184, 261.

Rivera, D. B., Murdock, J. Y., & Sexton, D. (1995). Serving the gifted learning disabled. Gifted Child Today Magazine, 18(6), 34-37.

Schiff, M. M., Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (1981). Scatter analysis of WISCR profiles for learning disabled children with superior intelligence. **Journal of Learning Disabilities**, 14, 400-404.

Senf, G. M. (1983). The nature and identification of learning disabilities and their relationship to the gifted child. In L. H. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Eds.), **Learning disabled/gifted children** (pp. 37-49). Austin, TX: PRO-ED.

Shaw, S. P., Brinckerhoff, L. C., Kistler, J. K., & McGuire, J. M. (1992). Preparing students with learning disabilities for postsecondary education: Issues and future needs. **Learning Disabilities**, 2(1), 21-26.

Silverman, L. (1999). Help for the Hidden Handicapped. Highly Gifted Children. **Paper presented at 1999 Gifted Conference**, Christchurch College of Education, Christchurch, New Zealand.

Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. **Roeper Review**, 12, 37-42.

Silverman, L. K. (1997). Twice Exceptionalities Children: Gifted with Learning Disabilities: Last Treasures. Gifted Development Center, A Service of the Institute for the Study of Advanced Development, www.gifteddevelopment.comPDF_files/2echildren.pdf

Stewart, W. (1997). Problems with Teachers Identifying Gifted and Learning Disabled Students. **Thesis: Master of Gifted Education.**

Sturgess, A. (1999). Strategy instruction and attribution retraining for gifted learning disabled students. **Published master's thesis**, Massey University, Palmerston North, New Zealand.

Sturgess, A. (2001). Behind the Mask: Identifying & Catering for the Hidden Academically Talented. **Paper presented at Gifted and Talented Conference**, North Harbour Conference Centre, Albany, New Zealand.

Sturgess, A. (2004). Celebrating the square peg. In D. McAlpine & R. Moltzen (Eds.), **Gifted and talented: New Zealand perspectives**. 2nd ed., (pp. 401:424). Palmerston North: Kanuka Grove Press.

Sturgess, J. (1997). Self-report about play skills by children aged 5–7 years. **Unpublished Master's Thesis**. The University of Queensland, Brisbane, Australia.

Stuss, D. T., & Benson, D. P. (1986). **The frontal lobes**. New York: Raven Press.

Vaidya, S. R. (1993). Gifted children with learning disabilities: Theoretical implication and instructions and instructional challenge. **Education**, 113(4), 568-574.

Van Tassel Baska, J. (1991). Serving the disabled gifted through educational collaboration. **Journal for the Education of the Gifted**, 14, 246-266.

Waldron, K. A. (1991). Teaching techniques for the learning disabled/gifted student. **Learning Disabilities Research S Practice**, 6, 40-43.

Waldron, K. A., & Saphire, D. G. (1990). An analysis of WISC-R factors for gifted students with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities,** *23,* 491-498.

Waldron, K. A., & Saphire, D. G. (1990). An analysis of WISCR factors for gifted students with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 23, 491-498.

Waldron, K. A., Saphire, D. G., & Rosenblum, S. A. (1987). Learning disabilities and giftedness: Identification

based on selfconcept, behavior, and academic patterns. **Journal of Learning Disabilities**, 20, 422-432.

Webb, J. T., & Latimer, D. (1993). ADHD and children who are gifted. **ERIC Digest, E522.** (ERIC Document Reproduction Service, ED358673)

Whitmore, J. & Maker, J. (1985). **Intellectual giftedness among disabled persons.** Rockville, MD: Aspen Press

Whitmore, J. & Maker, J. (1985). **Intellectual giftedness among disabled persons**. Rockville, MD: Aspen Press.

Whitmore, J. (1980). **Giftedness, conflict, and underachievement.** Boston: Allyn and Bacon.

Whitmore, J. R. (1981). Gifted children with handicapping conditions: A new frontier. **Exceptional Children**, 48, 106-113.

Whitmore, J. R., & Maker, C. J. (1985). **Intellectual giftedness in disabled persons.** Rockville, MD: Aspen Publications.

Willard-Holt, C. (1999). Dual exceptionalities (ERIC Digest E574). Reston, VA: **ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education**. (ERIC Document Reproduction Service No, ED430344)

Williams, K. (1988). The learning-disabled gifted: An unmet challenge. **Gifted Child Today**, 11(3), 17-18.

تقرير عن المؤتمر وتوصياته

جامعة الزقازيق
كلية التربية
قسما علم النفس والصحة النفسية

تقرير عن مؤتمر الكلية الثامن لقسمى علم النفس والصحة النفسية

تم افتتاح المؤتمر العربى الثامن لكلية التربية بعنوان " استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم – الواقع والطموحات " والذى أقامه قسما علم النفس والصحة النفسية وذلك فى الفترة من (٢٢/٢١ إبريل ٢٠١٠م)
بدأ الافتتاح بقاعة المؤتمرات الكبرى باستاد جامعة الزقازيق حيث بدأ التسجيل الحضور للمؤتمر فى تمام الساعة التاسعة وحتى الحادية عشرة صباحاً فى اليوم الأول للمؤتمر .
بدأت فعاليات افتتاح المؤتمر بحضور الأستاذ الدكتور/ محمد بهجت عوض نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحوث ، والأستاذ الدكتور/ أحمد الرفاعى بهجت العزيزى نائب رئيس الجامعة لشئون التعليم والطلاب، والأستاذ الدكتور/ محمد باسم عاشور نائب رئيس الجامعة لشئون البيئة وخدمة المجتمع، والأستاذ الدكتور/ حمدى حسن المحروقى رئيس المؤتمر وعميد كلية التربية، وحضور مقررى المؤتمر الأستاذ الدكتور/ عادل عبدالله محمد مقرر المؤتمر ورئيس قسم الصحة النفسية بالكلية ، والأستاذ الدكتور/ عادل محمد العدل مقرر المؤتمر ورئيس قسم علم النفس التربوى بالكلية، وبحضور السادة الوكلاء

ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بالكلية والباحثين من الـــدول العربية الشقيقة وطلاب الدراسات العليا من الدبلوم المهنـــى والخـــاص وتمهيدى الماجستير.

وقد بدأ الافتتاح بكلمات من القرآن الكريم تلاه الأستاذ/ محمود الخـــولى طالب دكتوراه بقسم الصحة النفسية، ثم كلمة الأستاذ الـــدكتور/ عـــادل محمد العدل مقرر المؤتمر، وبعد ذلك كلمة الأستاذ الدكتور/ عادل عبدالله محمد مقلرر المؤتمر، ثم ألقى سعادة عميد الكليـــة ورئـــيس المـــؤتمر الأستاذ الدكتور/ حمدى حسن المحروقى كلمة افتتاحية أعقبها كلمات.

ثم ألقى الأستاذ الدكتور / محمد باسم عاشور – نائب رئـــيس الجامعـــة لشئون البيئة وخدمة المجتمع الافتتاحيـــة للترحيـــب بفكـــرة المـــؤتمر والإهتمام بالموهوبين .

ثم ألقى الأستاذ الدكتور / أحمد الرفاعي بهجت العزيزي – نائب رئيس الجامعة لشئون التعليم والطلاب كلمته التي رحب فيها بالحضور وركـــز على الاهتمام بالموهوبين وطرق الكشف والتشخيص الخاص بهم .

ثم ألقى الأستاذ الدكتور / محمد بهجت عوض – نائب رئيس الجامعـــة لشئون الدراسات العليا كلمته التي رحب فيها بأعضاء هيئـــة التـــدريس وبالباحثين الذين أتوا من الدول العربية القيقة .

ثم انتقلت بعدها فعاليات المؤتمر إلى كلية التربيـــة حيـــث تـــم عـــرض مسرحي لجمعية أصدقاء الموهبة بالقاهرة وإستمر العرض لمدة ســـاعة من الساعة الثانية عشر والنصف إلى الساعة الواحدة والنصف.

الجلسة الأولي للمؤتمر : بعنوان " القيم والتفكير وحـــل المشكلات "

وقد رأس الجلسة الأستاذ الدكتور محمد أحمد دسوقي
ومقرر الجلسة الأستاذ الدكتور / فتحي عبدالحميد عبدالقادر .

وقد تناولت الجلسة بعض الأبحاث المختلفة مثل :
- متطلبات وقيم الإبداع – دراسة تحليلية .
- أثر تدريب طلبة الصف العاشر على استراتيجية أوزبورن – بارنس : " الحل الإبداعي للمشكلات في تحسين قدرتهم على حل المسائل الهندسية .
- الذكاءات المتعددة وأساليب التفكير لدى العاديين والمتفوقين دراسياً من طلاب الجامعة .
- دور المدرسة في تنمية الإبداع لدى الطلبة ..

الجلسة الثانية : بعنوان (برامج التدخل)

رئيس الجلسة : الأستاذة الدكتورة / فوقية حسن عبدالحميد رضوان
مقرر الجلسة : الدكتور / عطيه عطيه محمد

وتناولت الجلسة الأبحاث المختلفة مثل :
- فعالية العلاج السلوكي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى العسر القرائي .
- تطوير مناهج التعليم الفني التجاري في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة (رؤى علمية وخطي جادة) .
- فعالية برنامج إرشادي جماعي في تعديل بعض الأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى المعلمين نحو الأطفال المتفوقين والموهوبين .

الجلسة الثالثة : بعنوان (تشخيص مشكلات وإرشاد)

رئيس الجلسة : الأستاذ الدكتور / عبدالباسط خضر

مقرر الجلسة : الأستاذ الدكتور / محمد أحمد سعفان

وقد تناولت الجلسة الأبحاث المختلفة التالية :

- تشخيص مشكلات المتفوق والموهوب والمبدع .
- الاحتياجات الارشادية لأسرة الطفل الموهوب .
- رعاية الموهوبين والمبدعين في المملكة العربية السعودية .

اليوم الثاني :

الجلسة الأولي : بعنوان (المواهب الفنية)

رئيس الجلسة : الأستاذ الدكتور / محمد بيومي خليل

مقرر الجلسة : الأستاذ الدكتور / اسماعيل الفقي

وقد تناولت الجلسة الأبحاث التالية :

- الموهبة الموسيقية وأثر البيئة عليها .
- دور الأسرة في رعاية الأطفال الموهوبين في رسم من ذوى التفكير الابتكاري .
- هندسة تفكير الموهوبين وأثرها على تنمية التفكير الابداعي لديهم.

الجلسة الثانية : بعنوان (الموهوبين ذوي الاعاقات)

رئيس الجلسة : الأستاذ الدكتور / آمال عبدالسميع باظه

مقرر الجلسة : الأستاذ الدكتور / زينب شقير

وقد تناولت الجلسة الأبحاث التالية :

- الموهوبون والتوحديون من الأطفال والمراهقين .
- الموهوبون ذوي صعوبات التعلم : الكشف والتدخل المبكر والاستراتيجيات التعويضية .
- الأصم الموهوب بين سلبيات التعليم والتأهيل .

الجلسة الثالثة: عنوان الجلسة: تأهيل مفهوم الموهبة

رئيس الجلسة: الأستاذ الدكتور/ الشناوى عبد المنعم الشناوى

مقرر الجلسة: الأستاذ الدكتور/ إيمان فؤاد كاشف

وتناولت الأبحاث التالية:

- الموهبة: إشكالية المفهوم وتعدد المصطلحات
- نظرية الذكاءات المتعددة : خطوة جديدة لبلورة مفهوم الموهبة والتعامل مع الموهوبين
- التفاؤل: الصلابة والمرونة النفسية: إطار عام لبرامج الارشاد النفسى للموهوبين

الجلسة الرابعة: عنوان الجلسة: (دراسات سيكومترية)

رئيس الجلسة: الأستاذ الدكتور/ فاروق عبد الفتاح موسى

مقرر الجلسة: الأستاذ الدكتور/ أحمد عبدالرحمن عثمان

وتناولت الأبحاث التالية:

- حجم التأثير فى بحوث الموهوبين

- أثر تنمية التفكير الابتكارى على تكامل المفهوم فى خرائط المفاهيم لدى الأطفال ذوى تشتت الانتباه والنشاط الحركى الزائد (دراسة تجريبية)
- أبعاد الذكاء الانفعالى الشائعة لدى طلبة الدراسات العليا فى كلية الأميرة عالية بجامعة البلقاء التطبيقية فى الأردن من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

جلسةالتوصيات وخاتمة المؤتمر:

رئيس الجلسة:

الأستاذ الدكتور/ حمدى حسن المحروقى رئيس المؤتمر وعميد الكلية

أعضاء الجلسة:

الأستاذ الدكتور/ الشناوى عبد المنعم الشناوى وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث

الأستاذ الدكتور/ عبد الباسط متولى خضر وكيل الكلية لشئون المجتمع والبيئة

الأستاذ الدكتور/ عادل عبدالله محمد مقرر المؤتمر ورئيس قسم الصحة النفسية

الأستاذ الدكتور/ عادل محمد العدل مقرر المؤتمر ورئيس قسم علم النفس التربوى الأستاذ الدكتور/ أحمد عبدالرحمن عثمان أستاذ بقسم علم النفس التربوى

الأستاذ الدكتور/ محمد أحمد سعفان أستاذ بقسم الصحة النفسية

حيث عرض بالمؤتمر (٣٤) بحثاً وورقة عمل خلال (٧) جلسات ومن خلال المناقشات التى تمت بالجلسات وتعقيب الباحثين وتقارير رؤساء الجلسات ومقرريها وكذا ما قدم من التوصيات التى خلص إليها الحضور " كتابة"

قد تمت صياغة مجموعة من التوصيات يمكن تلخيصها فيما يلى:-

١. ضرورة تضافرالجهود الرسمية وغير الرسمية فى إنشاء المؤسسات الخاصة برعاية الموهوبين وتوفير كافة الأجهزة والأدوات والوسائل والامكانات المادية والبشرية الضرورية لذلك.

٢. الحرص على اشباع الحاجات المادية والمعنوية للمبدعين ومن يهتم باكتشافهم ورعايتهم حتى لا يتحول المبدعون إلى معوقين.
٣. الاهتمام بالموهوبين من ذوى الاعاقات (صعوبات تعلم- التوحد- اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد) وعمل بروتوكول لرعاية الموهوبين فى كل مرحلة تعليمية.
٤. تعديل اتجاهات المجتمع نحو الموهوبين من ذوى الاعاقات .
٥. استثمار وتوظيف قدرات الموهوبين فى المجالات المختلفة.
٦. اعداد برامج تعليمية للموهوبين ذوى صعوبات التعلم وذوى الاحتياجات الخاصة.
٧. ضرورة اعداد معلم لذوى الاحتياجات الخاصة من خلال برامج كلية التربية فى ضوء التطورات العالمية المعاصرة لمواكبة العالم فى تنمية المواهب واستخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة.
٨. تشخيص مشكلات الموهوبين والمتفوقين ووضع برامج علاجية لهم.
٩. التأكيد على المنهج الاثرائى فى تنمية الموهوبين والمتفوقين.
١٠. التأكيد على دراسة وتقييم تجارب الآخرين والاستفادة منها فى مجال تشخيص الموهوبين ورعايتهم .
١١. التأكيد على ضرورة الاستفادة من تجارب الدول العربية فى مجال إكتشاف الموهوبين ورعايتهم .

١٢. التأكيد على برامج التدخل المبكر(كمنهج نمائى ووقائى)فى مرحلة ما قبل المدرسة .

١٣. ضرورة التركيز فى بحوث الموهبة على الجوانب الاجرائية والتنفيذية التى يجب ان تصبح واقعاً إذا أردنا بحق استثمار المواهب فى كافة المجالات.

١٤. ضرورة تحرى الدقة فى تصميم أدوات اكتشاف الموهوبين والحرص على توافر شروط الدقة العلمية فيها.

١٥. تبنى جامعة الزقازيق إعداد بطاريات لاكتشاف الموهوبين وتقنينها على مستويات عمرية مختلفة .

١٦. التأكيد على الاهتمام بالبيئة الأسرية والمدرسية وبيئة المجتمع كشرط للابداع.

١٧. التأكيد على ضرورة انشاء شعبة تربية خاصة لاعداد معلم متخصص فى مجال الموهبة من خلال مسار الموهبة.

١٨. ضرورة إعداد آليات مناسبة للاكتشاف المبكر للموهوبين فى مراحل التعليم الأولى ورعايتهم وتوجيههم نحو الاستغلال الأمثل للموهبة.

وتعتبر هذه التوصيات بمثابة توصيات مبدئية وسيتم تنقيحها حين اصدار الكتاب الخاص بالمؤتمر.