اثر برنامج الارشادي بأسلوب الاستبصار في تنمية الجهد العاطفي لدى الأمهات اطفال الصم والبكم

أ.د. اخلاص علي حسين

الفصل الاول التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث : :**(THE PROPLEM THE RESEARCH)**

يعد انخفاض الجهد العاطفي لدى الفرد مشكلة من المشكلات التي تواجه الفرد في حياته اليومية تعوق توافقه النفسي والاجتماعي، وتؤثر سلبا في سلوكه . (مناصريه ، ٢٠١٥ : ١٢٠)

ان انخفاض الجهد العاطفي وارتفاع الضغوط النفيسة والتوترات النفسية تهدد الافراد في العصر الحاضر والتطور السريع الذي تشهده الحياة الراهنة والذي ادى إلى زيادة وتنوع مستلزمات الحياة وان طموحات الفرد اختلفت واذا ادت عما كانت عليه مما فرض على الإنسان مزيدا من الجهد والعمل المتواصل ليعيش حياة سعيدة (الضريبي، ٢٠١٠ :٦٧١)

ان الجهد النفسي يكون اشد وأوطاءه من التعب النفسي لفرد واخطر منه وهذا التعب النفسي في حالة استمرار وعدم معالجته والانتباه ينتج منه انهيار عصبي وانحطاط جسدي يؤثر في الفرد (محسن، ١٩٨٢:٩٧)

ان حياة الإنسان تكون مليئة بالخبرات العاطفية احياناً وتكون متذبذبة في الصعود وفي النزول وان خبرات الإنسان تستدعي من الافراد كماً كبيرا ومنوعا من المردود العاطفي التي تمر فيه الا ان هناك عوامل اخرى وعوامل كثيرة ومختلفة تعامل مع هذه الخبرات عن طريق التفكير الصحيح والتأثير في اختيار الطريق الصحيح من موقف سلبي لا تناسب حياتنا ، ونظرا لما نمر به من ازمات نفسية وازمات اقتصادية وسياسية ولما تعانيه من احباطات تعيق اشباع حاجاتنا النفسية والاجتماعية وترى الباحثة ان المشكلة تزداد بسبب الضغوط النفسية التي نمر بها فقد نتصرف بطريقة سيئة تجاه الآخرين لذلك تقوم الباحثة بتنمية الجهد العاطفي لدى امهات الصم والبكم كي تقلل من الاعباء النفسي التي تمر به الام ووجود هذه المشكلة ونجد حلا.

وقد تكون هناك آثار صحية خطيرة مثل اضعاف الجهاز المناعي تنتج من خلال الاجهاد العاطفي لذا نستطيع ان نجعل التعامل معه امرا ليس صعبا بعض ما فالنسبة الاكبر منه تجعلنا نعاني من شدته نتيجة طريقة ادراكنا للواقع فكلما راينا الازعاجات الصغيرة بحقيقتها ستكون مجرد ازعاجات من الممكن الوقاية منها.(حجازي ٢٠١١ : ٢١٨).

ومن خلال عمل الباحثة في مركز ابحاث الطفولة والامومة لاحظت ان لجهد المبذول من قبل الأمهات الصم والبكم بتعامل مع أولادهم تسجيلهم في معاهد الصم لم تكن لديهن التزام والانضباط داخل الصف ، كذلك لاحظت بان هناك انعزال عن الوالدين

وخصوصا في الايام الاولى من الدوام ، ومن أجل التأكيد من مشكلة الجهد العاطفي لدى الأمهات قامت الباحثة بتوزيع استبانة على (٣٠) أم تم اختيارهن من (معهد الامل _ ومعهد البراعم) ضمن مجتمع البحث ، حيث كانت نسبة وجود المشكلة (٠,٧٦) لديهن ، وقد صاغت الباحثة مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي:
(هل للبرنامج الارشادي بأسلوب الاستبصار له اثر في تنمية الجهد العاطفي لدى امهات اطفال الصم والبكم) ؟

ثانيا : اهمية البحث

يعد الارشاد فكرة مخططة تقدم الخدمات الارشادية للأفراد سواء كانت اسوياء أو غير اسوياء فالارشاد هو جوهر العملية التي تقدم للمسترشدين خدمة عليمة على مجموعه من المبادئ الخاصة بحل المشكلات العامة والخاصة واتخاذ القرارات المناسبة . (ابو اسعد، ٢٠١١ :١٨)

الارشاد عملية فنية منظمة مختصة ومستمرة وهو يكون على علاقة بين طرفين الاول المسترشد الذي يواجه المشاكل والعوائق والثاني المرشد هو الذي يقدم المساعدة للمسترشد بحكم خبرته في مجال الارشاد قادر على تقديم المساعدة للمسترشد ليفهم نفسه والعالم من حوله وفهم دوافعه وميوله وقدرته وحاجاته المختلفة واتخاذ قرارته وفهم القانون والعرف المعمول به في مجتمعه وهو أيضاً عملية دينامية إنسانية واعية وهادفة تستهدف تقديم المساعدة للمسترشد للاستفادة مما لديه من قدرات وامكانيات والدفع بها لتحقيق اقصى قدر ممكن من النمو السوي في كاف المجالات العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية والانفعالية والمهنية. **(الحريري والامامي ٢٠١٠ ٢١)**

ويرى بيرلز Frederick pearls ان عملية الارشاد لا تعتمد على النمو والتطور بل تستمد على الفهم والاستبصار من خلال اعادة تنظيم خبرات الفرد بما يتفق مع نظم البيئة. (ابو عطية ، ١٩٨٨: ٩٩)
والاسلوب الارشادي مجموعة من الفنيات التي يستخدمها المرشد النفسي لمساعدة المسترشد في التخلص من الاضطرابات التي يعاني منها بمشكلة ما في حياته. **(البياتي ، ٢٠٠٨: ٢٢)**

ان اسلوب الاستبصار يفيد في فهم الذات مما يعد امرا بالغ الاهمية بالنسبة للارشاد الناجح وتحقيقا لاهم الاهداف وقد يفيد في نوعية المرشد بوضوح اكثر وفهم سلوكه غير المرغوب وقدرته على التحكم في هذا السلوك وينتج تحقيق تعلم جديد يتغير على اساسه السلوك. **(زهران ، ١٩٨٠: ٢٦١)**

ويركز الجشطلت بشكل كبير على الوجود الحالي للفرد واعتباره الماضي مواقف غير منتهية أو غير مكتملة ويركزون أيضاً على خلق الوعي المتواصل لدى الفرد ليستطيع حل الامور المكتملة ويترك الفرد الخبرات المؤلمة ويضعها تحت الدراسة العقلانية لتبصر بها ككل كون الفرد يميل إلى فرض نماذج ومعان للأحداث. **(العزة وآخرون، ٢٠١٥: ١١٢)**

تبرز اهمية البحث من حيث تناوله جانباً في غاية الاهمية يتصف بالاتصال العالي المباشر بين الأمهات اطفال الصم والبكم والمؤسسات الخاصة في القطاع التعليمي (معاهد) الذي ازدادت فيه المؤسسات التعليمة على حد سواء وازدادت كذلك خدمتها وبرامجها ، وكما تبرز اهمية هذا البحث كونها تمثل الدراسة الاولى حسب علم الباحثة التي تطرق للموضوع النفسي للانفعالات والمشاعر العميقة والمصطنعة وتأثيرها على اداء الامهات لان الجهد العاطفي المبذول من قبلهن وتأثير هذا الجهد على ادائهن الكلي.

ومن هنا تتجلى اهمية البحث من الجانبين النظري والتطبيقي :

اولا: الجانب النظري Theoretical side .

١- تعد الدراسة الحالية للجهد العاطفي دراسة محلية في بناء برنامج ارشادي على حد علم الباحثة تهدف إلى تنمية الجهد العاطفي لدى الأمهات اطفال الصم والبكم.

٢- تثير اهتمام الباحثين بأهمية دراسة الجهد العاطفي ونتائجه الايجابية على الأمهات .

ثانيا : الجانب التطبيقي . The Practical side

١- ستزود العاملين من (معلمين ومرشدين)في المعاهد الصم والبكم بأداة (مقياس الجهد العاطفي) الذي ستعده الباحثة لقياس الجهد العاطفي لدى الأمهات .

٢- ستزود العاملين من (معلمين ومرشدين)في المعاهد الصم والبكم ببرنامج ارشادي بأسلوب الاستبصار في تنمية الجهد العاطفي لدى الأمهات الاطفال .

ثالثاً : هدف البحث وفرضياته:- يهدف البحث الحالي التعرف على اثر برنامج الارشادي باسلوب الاستبصار في تنمية الجهد العاطفي لدى الأمهات من خلال اختيار الفرضيات الصفرية الاتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط رتب الدرجات امهات الصم والبكم (المجموعة التجريبية) في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الجهد العاطفي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط رتب الدرجات امهات الصم والبكم (المجموعة الضابطة) في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الجهد العاطفي .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط رتب الدرجات امهات الصم والبكم (المجموعتين التجريبية والضابطة)في التطبيق البعدي على مقياس الجهد العاطفي.

رابعاً : حدود البحث :-

الحدود المكانية: بمركز قضاء بعقوبة لمعهد الامل والبراعم في محافظة ديالى

الحدود الزمانية : العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣

الحدود البشرية : جميع امهات اطفال الصم والبكم في محافظة ديالى.

خامساً : تحديد المصطلحات :- فيما يأتي تعريف بالمصطلحات البحث الحالي .

اولا : الاثر (Effect) :

الاثر لغــة : **عرفه أبن منظور (١٩٩٩) :** بقية الشيء والجمع اثار واثور وخرجت في اثره وفي اثره أي بعد وانثرته وتأثرته وتتبعت اثره (ابن منظور، ١٩٩٩ : ٦٦).

ثانيا : البرنامج الارشادي counseling program

عرفه زهران(٢٠١١) :انه مخطط منظم في ضوء اسس علمية لتقديم الخدمات الارشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا أو جماعيا لكل من نظم المؤسسة التعليمية لاجل مساعدتهم على تحقيق النمو السوي والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني .(زهران، ١٩٨٠ : ٤٣٩)

ثالثا : الاسلوب . The style

عرفه بيرلز (٢٠١١): هو اعادة الفرد لبناء خبراته بحيث يصبح لها معنى جديدا غير المعنى السابق وكلما كان الادراك واضحا كان الاستبصار للمواقف فعالا . (الحريري والامامي ، ٢٠١١ : ٩٩).

تتبنى الباحثة تعريف بيرلز لانه يتلاءم مع خطوات البحث الحالي .

التعريف الاجرائي للباحثة لا سلوب الاستبصار :هو اسلوب ارشادي قائم على نظرية الجشطالت ويتضمن مجموعة من الفنيات النظرية الجشطالتية (الان وكيف ، تحمل المسؤولية، الكرسي الساخن ، الكرسي الخالي، عمل المواجهات، التعبير عن مشاعر الاستياء والتقدير، لغة الجسم ، تحويل الاسئلة إلى عبارات ، الانسحاب ، الدور المعاكس، المشاركة بالاحاسيس ، الاصالة) لغرض تنمية الجهد العاطفي .

الجهد العاطفي :عرفته (هوشايلد ٢٠٠٨ Hochcshid).هو ادارة الشعور على نحو مخطط لعرض تعبيرات جسدية وتعاطفية اتجاه الاخرين (Hochcshid,2008 : 33)

التعريف النظري : اعتمدت الباحثة تعريف Hochcshid ٢٠٠٨ للجهد العاطفي لكونها ستقوم ببناء المقياس.

التعريف الاجرائي :الدرجة الكلية التي تحصل عليها المستجيبة من خلال الاجابة على فقرات مقياس الجهد العاطفي المعتمد في البحث الحالي .

التعريف الاجرائي للباحثة:هو اسلوب ارشادي قائم على نظرية الجشطالت يتضمن مجموعة من الانشطة والمهارات استعملتها الباحثة في البرنامج الارشادي والتي تتضمن طريقة التعبير بـ(الاشارات والايماءات ونبرة الصوت والانفعالات) وليس بمستوى الكلمات والتأكيد على عبارة(انا الان على وعي)٠

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

المحور الأول :اطار نظري

اولا - مفهوم الجهد العاطفي

ظهر مفهوم الجهد العاطفي للمرة الاولى من قل الباحثة الاجتماعية (هوشايلد ، ١٩٨٣) حيث ثبت في دراستها وجود توقعات عامة فيما يتعلق بردود الفعل العاطفية

المناسبة بين الافراد خلال تقديم الخدمة أي بين مقدم الخدمة وبين المستفيد منها بمعنى انها تشير إلى ادارة الشعور الإنساني الذي يحدث اثناء التفاعل الاجتماعي وكجزء من عملية الجهد العاطفي labor process ، وقد اجريت دراستها على مضيفي الطيران حيث تبين لها تبدل المشاعر من الخارج لداخل مقدم الخدمة وعلى ضوئها يستجيب سلوك عاطفي سطحي فيما تكون المشاعر من الداخل للخارج من حالة التظاهر بالشعور Hochscild (نظام سويدان، ٢٠١٥: ٢٧٦)

وتضيف الباحثة الاجتماعية هوشايلد على مفهوم الجهد العاطفي بانه توليف المشاعر وصناعة عروض جسدية وتجميل وحيث يمكن ادراكه بعقله وتطوير هذه المشاعر في مكان فيه البضائع وكيفية ادارة مشاعرهم كجزء من العمل وهذا يختلف عن عمل اخر بما ان الجهد العاطفي يقيد التعابير الشخصية على سبيل المثال قد يكون الشخص منزعج ومع هذا يجب عليه اظهار الابتسامة وان يكون لطيفا ودودا مع نفسه ومع الآخرين وخصوصا زملاء العمل (m,johon 2004.4)٠

النظريات التي فسترت الجهد العاطفي

- **نظرية هوشايلد (٢٠٠٨) hochschild**

ظهر مفهوم الجهد العاطفي للمرة الاولى من قبل الباحثة الاجتماعية هوشايلد إذ بينت في دراستها وجود توقعات عامة فيما يتعلق بردود الفعل العاطفية المناسبة بين الافراد خلال تقديم الخدمة أي بين مقدم الخدمة والمستفيد منها بمعنى انها تشير إلى ادارة الشعور الإنساني الذي يحدث اثناء التفاعل الاجتماعي وكجزء من عملية الجهد labour porcess وقد اجريت دراستها على مضيفي الطيران حيث تبين لها تبدل المشاعر من الخارج للداخل مقدم الخدمة وعلى ضوئها يستجيب بسلوك عاطفي سطحي بينما تكون المشاعر من الداخل للخارج في حالة التظاهر بالشعور هوتشاليد ١٩٧٩ وقد اشارت هوشايلد في دراسة لها عام ١٩٨٣ إلى نوعية من الجهد العاطفي حيث يقوم الموظفون بكبت أو حث مشاعرهم أو عواطفهم كجزء من عملية الجهد وقد ميزت بين نوعين من الجهد العاطفي التصرف السطحي والتصرف العميق (سويدان ، ٢٠٠٠: ٢٧٦)

هنا تبنت الباحثة نظرية هوشايلد hochscild لانها تعد من اشمل النظريات المعبرة عن الجهد العاطفي ، وحددت هوشايلد hochscild الاهداف بثلاث نقاط .

١- إن تشكل مع مقدم الخدمة تعبيرات انفعالية هي قواعد العرض العاطفي الظاهري.

٢- إن تتطلب موقف اظهار العاطفة مع طالب الخدمة.

٣- إن تكون هناك نوع من التفاعل وجه لوجه مع الآخرين.(hochscild, 2012:560)

إن الجهد العاطفي في نظرة سيجلمان (seligmen) قد تكون من متغير الجنس تؤدي إلى اظهار النساء يشعرن بمشاعر ايجابية اكثر من الرجال وتكون بصورة ملحوظة لدى النساء لان النساء لا تواجه المزيد من الارهاق عن الرجل ليس بسبب طبقة العمل بل بسبب ادارة المشاعر الحقيقية فله تاثير مختلف جدا عن النساء واكد ان

المرأة تحمل الكثير من الانفعالات لما تتمتع به من الصبر والمماطلة في العلاقات الاجتماعية فالنساء لديهن ميل اكثر لأداء اشكال من اشكال الجهد العاطفي من الرجال (سيلجمان ، ٢٠٠٢: ٥٧) ٠

- **نظرية سيلجمان spligmon thorax**

ان نظرية سيجلمان تشير إلى ان الجهد العاطفي في علم النفس الايجابي هو في غاية الاهمية التي يسعى اليها الإنسان هو السعادة الحقيقية وقد عني بها سيلجمان في نجاح المشاعر الايجابية عن الماضي والحاضر والمستقبل لذلك تكون المشاعر الايجابية تولد ارتياح ورضا وسكينة وتفاعل والثقة نحو المستقبل لان المشاعر الايجابية حوله الحاضر تنقسم إلى قسمين مختلفتين هما (الملذات والارضاء والمشاركة في الحياة وهنا يعني بها مشاركة الآخرين في مجالات عدة) . (الشجيري ، ٢٠١٩: ٣٩)

ان ممارسة العواطف في مكان العمل هي فعل لعرض عاطفة معينة فان اظهارها يكون عواطف معينة وحجب الاجزاء وان تظهر مشاعر نشعر بها خلاف ذلك شعورا حقيقيا لامر بغاية الصعوبة ويتطلب منه ما يزيد من الجهد النفسي والبدني لذلك يعد الجهد العاطفي شكلا من اشكال ادارة الانفعالات التي تتسم على وفق قواعد الشعور السائدة في المجتمع. أي ان تبذل جهد وعاطفة في العمل وفي الحياة المهنية وتتطلب منا مهارة في ادارة الشعور ونظمها عن طريق بذل عواطف من الجهد بغية تحقيق اهدافها.

ثانياً : البرنامج الارشادي: يعد البرنامج الارشادي من الاجراءات المنظمة والمخطط لها ، وفي ضوء اسس علمية وتربوية ، يستند إلى فنيات وأساليب وقد تهدف إلى تقديم المساعدة للمسترشد حتى يستطيع ايجاد حلول لمشكلاته التي يواجهها وان يتوافق معها وتتم في ضوء جلسات ارشادية منظمة ، من خلال العلاقات الارشادية المتبادلة بين المرشد والمسترشد . (عبدالعظيم ، ٢٠١٢ : ٤٨)

ثالثاً : اسلوب الاستبصار :يعد الاستبصار في الارشاد النفسي انه اعتراف الفرد بانه ما يعاني من تصورات خاطئة أو مجموعة من التصورات الخاطئة التي تكون مرتبطة احيانا بعضها مع البعض وكذلك الاعتراف بالتصورات الخاطئة احيانا تغير تغيرا في الادراك ويجعل من الافراد نبذ التصور الخاطئ لذلك ان الارشاد يتكون من سلسلة من التصورات والتعبير اللفظية عن الاستبصار ربما يكون امرا بالغ الاهمية والصعوبة ويكون للمرشد دوره في مساعدة المسترشد على صياغة التصورات الخاطئة في الوقت الذي يتعرف عليها وعلى استجلاها وليس من الضروري التمييز بين الاستبصار الذهني (Intellectual Incight) والاستبصار الانفعالي (EmotionalIncight) وهنى يشتمل الاستبصار الذهني على تكرار المسترشد للكلام الذي قاله المرشد أو المعالج بدون ان يتعرف عليه واقعيا وان التصور الخطا يرتبط بالاستبصار وهذا مفهوم غير مناسب . (باترسون ، ١٩٩٠ :٦٣)

- **الفنيات الارشادية وفق نظرية الجشطالت**

تستخدم الفنيات الارشادية لتحقيق الاهداف المرجوة وهي مساعدة المسترشد على اكتساب الوعي وتحقيق التفاعل بين الذات والآخرين وترجمة المشاعر الداخلية إلى واقع واستغلال الطاقة الكامنة لدى المسترشد وتوجيهها لخدمته واكتشاف التناقض في شخصيته وابرز هذه الأساليب ما يلي :

١. **الان وكيف Now and How** يقوم المرشد بتشجيع المسترشد على أن يعيش مشكلته الانية ويتحدث معه بلهجة المضارع بعيدا عن احداث الماضي ووصف مشاعره من خلال التعبير ولا يهتم المرشد هنا بالمحتوى بل يعمل على تنمية وعي المسترشد إلى سلوكه ومشاعره دون تفسيرها وذلك لتحقيق الوعي والادراك لديه. (الحريري والامامي ، ٢٠١١ : ١٠٢)

٢. **تحمل المسؤولية Assuming Responsibility** يتمركز دور المرشد هنا في تشجيع المسترشد على تحمل مسؤولية مشاعره وسلوكياته. (العزة وعبدالهادي ، ٢٠١٥ : ١٣٥)

٣. **الكرسي الساخن The Hot Chair** يلجا المرشد إلى استخدام هذه الاستراتيجية لرفع حاله الواعي الذاتي لدى المسترشد ويتم اللقاء بين المرشد والمسترشد بجلوس كل منهما على كرسي بحيث يقابل احدهما الاخر وجها لوجه ويبدا المسترشد بالتحدث عن مشكلة تتعلق به وتزعجه ولفترة طويلة قد تمتد إلى نصف ساعة ولحين التوصل إلى لنهاية والهدف من هذا الاجراء هو توضيح اهتمام المرشد أو فريق الارشاد بشخصية المسترشد وتقلب شعوره واحاسيسه ومحاولة مساعدته على زيادة الوعي بذاته . (ابو اسعد وعربات ، ٢٠١٥ : ٢٨٤)

٤. **الكرسي الخالي The Empty Chair** تستخدم هذه الفنية لمساعدة المسترشد على التعامل مع اجزاء شخصيته اذ يوضع كرسيان يقابل احدهما الاخر فيجلس المسترشد على احدهما ثم يبدا الحديث بين المرشد والمسترشد ويبدا المسترشد بالتنقل ما بين الكرسين ليمثل احد اجزاءه مثل الانا العليا والانا السفلى ويقوم المرشد بملاحظة تنقله ومدى تقدمه في الحوار ويقدم له النصائح الارشادية المناسبة . (الحريري والامامي ، ٢٠١١ : ١٠٢)

٥. **عمل المواجهات Making Rounds** يعمد المرشد إلى تطبيق هذه الاسترتيجية عندما يستوجب الوضع الارشادي مواجهة قوية لعضو معين في الجماعة ويتطلب المواجهة تغير المسترشد فاذا قال على سبيل المثال (انا اكره كل فرد موجود في هذه الغرفة) يتطلب منه ان يوضح هذه الجملة لكل فرد على حدى وبشكل مباشر. (الحريري والامامي ، ٢٠١١ : ١٠٢)

٦. **التعبير عن مشاعر الاستياء والتقدير** Expressing Resentment and Appreciation يشير الجشتالتيون إلى انه من المستحيل وجود مشاعر التقدير والاعجاب دون وجود مشاعر الاستياء وهذه الطريقة تهدف إلى مساعدة المسترشد في التعبير عن مشاعره التي لم يعبر عنها في جلسات سابقة والى بيان الجوانب التي يحبها أو يكرهها الآخرون عنه ومن خلال هذه الطريقة يتعلم المسترشد التعامل مع الجانبين السيء والجيد . (الحريري والامامي ، ٢٠١١ : ١٠٢)

٧. **لغة الجسم Body Language** ان استعمال لغة الجسم في مساعدة المسترشد مسالة يؤكد عليها الجشتاليتون فاذا كان المسترشد يصفق يدا بيد قد يساله المرشد ماذا تقول كفك للكف الأخرى ؟ ذلك لان ما يدور في خلد الفرد ينعكس من خلال حركات جسمه لذلك يجب الاهتمام بتوحيد الجسم والعقل وعلى المرشد ان يكون بارعا في تفسير الاتصالات غير اللفظية . (الحريري والامامي ، ٢٠١١ : ١٠٣)

٨. **تحويل الاسئلة إلى عبارات Changing Question To Statements** تفضل الطريقة الجشتالية استعمال الجمل والعبارات الخيرية بدلا من الاسئلة لان الاسئلة تحول دون الاتصال الصادق وتعطي رسائل مختلطة وغامضة . (الحريري والامامي ، ٢٠١١ : ١٠٣)

٩. **الاصالة Authenticity** وتعني ان يتصرف المرشد بناء على ما يدور في عقله وان يكون على طبيعته فلا يجامل ولا يزيف. (العزة وعبد الهادي، ٢٠١١ : ١٠٣)

١٠. **الانسحاب Withdrawal** من حق الفرد الانسحاب من الاتصال أو الجلسة الارشادية فالفرد يقرر فيما هو يريد الانسحاب أو ان يبقى على اتصال مع افراد اخريين والانسحاب يمنح الفرصة للمسترشد ان يشعر بالامان الذي ينشده والراحة التي يحتاجها . (الحريري والامامي ، ٢٠١١ : ١٠٤)

١١. **الدور المعاكس Reversals Role** يستعمل المرشد انعكاسات الدور ليساعد المسترشدين على ان يفهموا بان السلوك العلني الظاهري قد يعكس دوافعهم الكامنة فقد يتطلب من الشخص الخجول على سبيل المثال ان يلعب دور عارض في موقف جماعي . (ابو اسعد وعربات ، ٢٠١٥ : ٢٨٤)

١٢. **المشاركة في الاحاسيس Participation Interior Feelings** هنا يتطلب من المسترشد عدم تقديم تفسيرات لسلوك الآخرين لان ذلك يولد دفاعات عندهم ويطلب منه المشاركة في الاحاسيس. (الحريري والامامي ٢٠١١ : ١٠٢ _ ١٠٣)

- **مبررات استخدام اسلوب الاستبصار.**

١- إن اسلوب الاستبصار يتلاءم بإجراءاته الارشادية مع متغير الجهد العاطفي الايجابي.

٢- يركز اسلوب الاستبصار في الوقت الحاضر ولا يركز على الماضي مما يجعل المسترشدات اكثر وعينا بأنفسهن .

٣- إن اسلوب الاستبصار سهل التطبيق وخطواته واضحة في البرنامج الارشادي وممكن تطبيقه على مدرسات الثانوية .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

اعتمد في هذا البحث المنهج التجريبي والذي يعرف بانه دراسة تأثير متغير مستقل على مجموعة تجريبية يتم اختيارها عشوائيا وتوضع في وسط لا يسمح فيه بتأثير اي متغيرات اخرى. (ابو نصر ، ٢٠١٧ : ١٤٦)٠

التصميم التجريبي (Experiment of Design):

يقصد بالتصميم التجريبي هو التخطيط للظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة وملاحظة ما يحدث في مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة ويعني تقسيم افراد التجربة إلى فئات متعدد كل فئه تمثل مجموعة متجانسة بالنسبة لهدف التجربة وتخضع هذه الفئات لدراسة الفروق الفردية. (العفوان ٢٠١٥ : ١٧٢)٠

وقد تم اعتماد المجموعتين التجريبية والضابطة كما تم إجراء الاختبارين القبلي و البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة والاختبار المرجئ للمجموعة التجريبية و الجدول (1) يوضح ذلك.

جدول(1) التصميم التجريبي

عينة البحث	المجموعة التجريبية	اختبار قبلي	البرنامج الإرشادي	اختبار بعدي	اختبار مرجئ
	المجموعة الضابطة	اختبار قبلي	بدون برنامج	اختبار بعدي	

مجتمع البحث:-

شمل مجتمع البحث الحالي من امهات اطفال الصم والبكم في معاهد (الامل – والبراعم)في مركز مدينة بعقوبة / ضمن محافظة ديالى التابعة لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية وحيث بلغ عددهم (٢٦) ام .

جدول (٢)

أعداد الامهات الاطفال الصم والبكم بحسب المعهد

الموقع	العدد	المجموع
معهد الامل	١٦	٢٦
معهد البراعم	١٠	

ثالثا:- عينة البحث:-

تم اختيار(٢٦) أم من امهات للأطفال الصم والبكم وقد تراوحت اعمار الاطفال ما بين (٦-١٤سنة) ممن التحقوا بمعهد الامل في ديالى وتم اختيار الامهات بالطريقة القصدية ، ومن هنا يتضح سبب اختيار الباحثة للأم كعينة بحث وذلك لكون المقياس الجهد العاطفي يفضل الاجابة عليها من قبل اشخاص المقربين من الطفل وتعتبر الام هي الاكثر قربا من الطفل حسب رأي الباحثة من جانب أخر بالإضافة لذلك لتعذر تقديم المقياس للصم والبكم بصورة مباشرة كونهم غير قادرين على ادراك مفرداته وعاجزين بطبيعة الحال عن الإجابة علية وتم القيام بالخطوات الآتية عند اختيار عينة البحث الحالي:-

١. تطبيق مقياس الجهد العاطفي على عينة البحث .
٢. اختيار(20) ام من اللذين حصلوا على درجات اقل من الوسط الفرضي على مقياس الجهد العاطفي .
٣. توزيع الامهات وبشكل عشوائي إلى مجموعتين احدهما ضابطة والأخرى تجريبية بواقع(10) ام بكل مجموعة

جدول(٣)
توزيع الامهات الاطفال على المجموعتين التجريبية و الضابطة

المجاميع	عدد الامهات
المجموعة التجريبية	10
المجموعة الضابطة	10
المجموع	20

لتكافؤ بين المجموعتين:-اجري التكافؤ بين المجموعتين في بعض العوامل التي قد تؤثر على سلامة التجربة وهي(درجات الامهات على مقياس الجهد العاطفي في الاختبار القبلي , ترتيب الطفل بين اخوانه ، مهنة الام) ٠

أولا:-درجة الجهد العاطفي قبل البدء بالتجربة:-

للتأكد من انَّ المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتين في هذا المتغير تم استعمال اختبار مان وتني (Mann-Whitney test)، حيث بلغت القيمة المحسوبة (٤٤) والقيمة الجدولية (٢٣) عند مستوى (٠.٠٥) وهي غير دالة احصائيا مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (٤) يوضح ذلك:

الجدول (٤)
قيمة اختبار مان وتني المحسوبة والجدولية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلـي

	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة U مان وتني		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	المحسوبة	الجدولية		
١	٧٠	١	٧١	٢	٤٤	٢٣	٠,٠٥	غير دالة
٢	٧٤	٤	٧٣	٣				
٣	٧٧	٥.٥	٧٧	٥.٥				
٤	٨٠	٨	٧٨	٧				
٥	٨١	٩	٨٣	١٠.٥				
٦	٨٣	١٠.٥	٨٦	١٣.٥				
٧	٨٤	١٢	٨٦	١٣.٥				
٨	٨٧	١٥.٥	٨٨	١٨				
٩	٨٧	١٥.٥	٨٨	١٨				
١٠	٨٨	١٨	٨٩	٢٠				
المجموع	٨١١	R= 99	٨١٩	R= 111				
المتوسط الحسابي	٨١.١	٩.٩	٨١.٩	١١.١				

مهنة الام :
قسمت الباحثة مستويات مدة الخدمة إلى مستويين (يعمل– متقاعد) وقد تم استعمال اختبار (كولموجروف – سمير نوف) وعند اختبار الفرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) لمهنة الاب اظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) حيث كانت القيمة المحسوبة تساوي (٠.٢٢٤) والقيمة الجدولية (١.٣٦) وبذلك تكون المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير والجدول(٤) يوضح ذلك:

الجدول (٤)
قيمة (كولموجروف ـ سميرنوف) لمتغير مهنة الام للمجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	العدد	مهنة الاب		قيمة K-S		دلالة الفرق
			يعمل	متقاعد	المحسوبة	الجدولية	٠,٠٥
مهنة الاب	التجريبية	١٠	٨	٢	٠.٨٩٤	١,٣٦	غير دالة
	الضابطة	١٠	٤	٦			

ترتيب الطفل بين اخوانه:
للتأكد من انَّ المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين في متغير ترتيب الطفل بين اخوانه تم تقسيم (الاول- الوسط –الاخير)استعمال اختبار (كولموجروف – سميرنوف) حيث كانت القيمة المحسوبـــة تساوي (٠.٢٢٤) والقيمة الجدولية (١.٣٦) عند مستوى (٠.٠٥) وهي غير دالة احصائيا مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير ، والجدول (٦) يوضح ذلك:

الجدول (٦)
قيمة اختبار(كولموجروف ـ سميرنوف) لمتغير ترتيب الطفل بين اخوانه للمجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	العدد	الاول	الوسط	الاخير	قيمة k – s		دلالة الفرق
						المحسوبة	الجدولية	٠.٠٥
التخصص	التجريبية	١٠	٢	٣	٥	٠.٢٢٤	١.٣٦	غير دالة
	الضابطة	١٠	٢	٤	٤			

ثالثا:- أداتا البحث:-

١- مقياس الجهد العاطفي : للتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بناء مقياس الجهد العاطفي لدى امهات الصم والبكم وبعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة التي لها علاقة بالجهد العاطفي واعتمدت الباحثة تعريف الجهد العاطفي وقف النظرية المتبناة هو: ادارة الشعورعلى نحو مخطط لعرض تعبيرات جسدية وتعاطفية اتجاه الآخرين (هوشايلد ، ٢٠٠٨ : ٣٣)، ويشير كل من "ألن و ين" (Allen & yen) إلى إن عملية بناء أي مقياس ينبغي إن تمر بخطوات أساسية هي :

١- التخطيط للمقياس .
٢- جمع وصياغة فقرات المقياس.
٣- عرض فقرات المقياس على المحكمين .
٤- تطبيق الفقرات على عينة ممثلة للمجتمع .
٥- إجراء تحليل الفقرة (Allen & yen, 1979:p. 118). وقد اتبعت الباحثة هذه الخطوات في عملية بناء المقياس فضلاً عن استخراج خاصيتي الصدق والثبات وكما يأتي :

اولاً / صياغة فقرات للمقياسين : قامت الباحثة بصياغة فقرات مقياس الجهد العاطفي وفق (نظرية هوشايلد) واعتماداً على بعض الدراسات والأدبيات السابقة والمقاييس التي تناولت مفهوم الجهد العاطفي بصورة مباشرة أو غير مباشرة .

ثانياً / التحليل المنطقي للمقياس : بعد أن تم وضع فقرات الجهد العاطفي بصيغته الأولية والبالغة (٢٠) فقرة وتحديد بدائل الإجابة وطريقة تصحيحها ، والدرجة الموضوعة لكل بديل ، تم عرض المقياس على (١٠) محكمين من المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية ، للحكم على مدى صلاحية كل فقرة في قياس ما وضعت من اجل قياسه مع إبداء الرأي في صلاحية التعليمات وبعد ذلك تم تحليل آراء المحكمين في صلاحية التعليمات والفقرات إذ اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر في تحديد صلاحية الفقرة وبذلك تم الإبقاء على جميع الفقرات للمقياس .

ثالثاً / تجربة وضوح التعليمات والفقرات وحساب الوقت للمقياس : قامت الباحثة بتجربة استطلاعية على عينة صغيرة من مجتمع البحث تتشابه في خصائصها مع عينة البحث الرئيسة وترجع أهمية هذه التجربة إلى تحديد درجة استجابة أفراد العينة والتعرف عما إذا كانت الفقرات وألفاظها في مستوى المفحوصين فضلاً عن الزمن الذي يتطلبه تطبيق المقياس (فرج، ١٩٨٠: ١١١-١١٢).

وبعد الانتهاء من إعداد المقياس بصيغته الأولية ، ولغرض التعرف على وضوح فقرات المقياس وتعليماته وتشخيص اللبس والغموض فيه وحساب الوقت قامت الباحثة بتطبيقه على (٢٦) ام وتبين للباحثة ان التعليمات وفقرات المقياس كانت واضحة ومفهومة من حيث الصياغة والمعنى، وكان الوقت المستغرق للإجابة عن المقياس تراوح بين(١٥-١٩) دقيقة ، وقد جرت الإشارة إلى أن المقياس معده لأغراض البحث العلمي فقط لتطمين المستجيبين وحثهم على الإجابة بصدق من دون ذكر الهدف الحقيقي من إجراء القياس .

الخصائص السيكومترية للمقياس : وقد تحقّقت الباحثة من الخصائص السيكومترية على النحو الآتي:

أولاً ـ صدق المقياسين : وللتحقق من صدق المقياس الحالي اعتمدت الباحثة المؤشرات الآتية :

أ- الصدق الظاهري :

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية للأخذ بآرائهم ، وقد حصلت الفقرات جميعها على نسبة اتفاق الخبراء تراوحت بين (٨٠% -١٠٠%) ، واعتمدت الباحثة موافقة (٨) محكمين معياراً لصلاحية الفقرة وصدقها في قياس ما وضعت لأجله بنسبة اتفاق المحكمين (٨٠%) فأكثر ، وتعد نسبة اتفاق (٨٠%) يعد دليلاً على قبول الفقرة ، وبهذا يكون الحكم الصادر منهم مؤشراً على صدق الفقرة ونتيجة ذلك بقى عدد الفقرات مقياس الجهد العاطفي (٢٠) فقرة ، وتحقق هذا النوع من الصدق في المقياس .

ب- مؤشرات صدق البناء للمقياس :

أولاً: القوة التمييزية للفقرات : بعد تصحيح استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغة (٢٦) استمارة وتم ترتيب الاستمارات بالطريقة التنازلية من اعلى الى ادنى درجة وتم اختيار(٣٣%) من الاستمارات للمجموعة العليا البالغ عددها(٩) استمارة و(٣٣%) من الاستمارات للمجموعة الدنيا والبالغ عددها(٩) استمارة أيضاً وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والقيم التائية لجميع الفقرات وقد تبين جميع فقرات المقياس كانت مميزة لان القيمية التائية المحسوبة كانت اعلى من القيمية التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٦) والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

القيم التائية لفقرات مقياس الجهد العاطفي بطريقة المجموعتين المتطرفتين

الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	دالة الفرق
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	4.6581	0.78718	4.0748	1.17825	4.295	دال
٢	3.4362	1.23253	2.4825	1.34985	5.422	دال
٣	4.2417	1.00346	3.4353	1.49937	4.640	دال
٤	3.5843	1.34042	2.4362	1.40276	6.150	دال
٥	3.9267	1.09481	3.4622	1.17177	2.880	دال
٦	4.3519	٠.89979	3.8148	1.25414	3.616	دال
٧	3.9815	1.00449	3.2963	1.29888	4.337	دال
٨	3.6389	1.23393	3.2778	1.22156	2.161	دال
٩	3.4722	1.30748	2.2315	1.43133	6.651	دال
١٠	1.9352	1.08751	1.3704	.78052	4.385	دال
١١	2.3333	1.11070	1.5741	٠.91920	5.473	دال
١٢	3.3889	1.18269	٢.٢١٣٠	1.42114	2.989	دال
١٣	1.8796	1.19749	1.3241	٠.70815	4.150	دال

١٤	2.7963	1.31675	2.0000	1.03219	4.946	دال
١٥	3.1481	1.35905	2.7500	1.38162	2.135	دال
١٦	1.8611	1.13119	1.2963	٠.61537	4.558	دال
١٧	2.1574	1.20871	1.5370	٠.83639	4.386	دال
١٨	2.7685	1.29417	1.6574	٠.92889	7.248	دال
١٩	2.5000	1.18795	1.6296	0.73105	6.485	دال
٢٠	2.2778	1.38640	1.2870	.65640	6.712	دال

ثانياً: علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: يعني هذا أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي يقيسه المقياس كلياً إذ يعد هذا احد مؤشرات صدق البناء(الزوبعي ، الحمداني ،١٩٨٣ : ٤٣). وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس الجهد العاطفي ، من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لـ(٢٦) استمارة ، وقد تبين ان جميع الارتباطات دالة لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠.٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية(٢٤) وجدول (٨) يوضح ذلك .

الجدول (٨)
قيم معامل ارتباط بيرسون لعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل ارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٤١١	١١	٠.٣٣٧
٢	٠,٢٩٣	١٢	٠.٢٢٣
٣	٠,٢٤٠	١٣	٠.٢٤٤
٤	٠,٣٥٧	١٤	٠.٢٢٠
٥	٠,٢٤٧	١٥	٠.٢٧٠
٦	٠,٢٩٤	١٦	٠.٤٢٤
٧	٠,٣٥٩	١٧	٠.٤٣١
٨	٠,٣٤٤	١٨	٠.٤٦٩
٩	٠,٢٨٤	١٩	٠.٥٠٣
١٠	٠,٢٩٩	٢٠	٠.٤٦١

ثانياً : ثبات المقياس:
وللكشف عن مؤشرات ثبات المقياس الحالي اعتمدت الباحثة الطريقة الآتية :
أ- الاتساق الخارجي باستعمال طريقة الاختبار- إعادة الاختبار للمقياس:
ولحساب الثبات بهذه الطريقة قامت الباحثة بتطبيق مقياس (الجهد العاطفي) على عينة البحث بلغت (٢٦) أم ثم تم إعادة تطبيق المقياس بعد مرور اكثر أسبوعين وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني، قد بلغ معامل الارتباط بالنسبة لمقياس (٠,٨٠) وهو ثبات جيد حسب راي انستازي .(Anastasi,1988:126)

ب-اتساق الداخلي باستعمال معامل ألفا كرونباخ : ولأجل استخراج الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق مقياس على عينة البحث الاساسية وكانت قيمة معامل الثبات لمقياس هو (٠,٧٧) .

وصف المقياس بصيغته النهائية: صيغت فقرات مقياس البالغ عددها (٢٠) فقرة باتجاه (إيجابي) وخمسة بدائل للإجابة هي (**دائماً ، غالباً ، احياناً، نادراً ، ابـــداً**) ، وقد أعطيت الأوزان(٥،٤،٣،٢،١) للفقرات ، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المستجيب هي (100) درجة ، وأقل درجة يحصل عليها هي(٢٠) درجة، علماً إن المتوسط النظري للمقياس بلغَ (60) درجة.

ثانيا: بناء البرنامج الإرشادي:-تعد تحديد الحاجات الخطوة الرئيسة في البرنامج الإرشادي ، أذ قامت الباحثة بتطبيق مقياس التفكير الايجابي على مجموعة من الايتام وبلغ وعددهم (20) يتيم وارتأت الباحثة ان جميع الفقرات تعد حاجات إرشادية ضرورية للعينة لذا قامت باعتماد جميع الفقرات في تحديد الحاجات الإرشادية للبرنامج الارشادي والجدول (٩) يوضح ذلك .

جدول (٩)

فقرات مقياس الجهد العاطفي التي حولت إلى عناوين جلسات البرنامج الارشادي .

ت	الفقـــــــرة	العناوين
١	- اظهر لطفلي مشاعر العطف.. - لدي القدرة على اشاعة روح التعاون بين اطفالي .	توكيد الذات
٢	- امتلك القدرة على تجاوز ازمات الحياة .	تحمل المسؤولية
٣	- أقدم أفضل شيء يفرح طفلي . - أقدم جوائز مادية لطفلي عند التفوق في الدراسة - استعمل عبارات لائقة عند الحديث مع طفلي. - اصغي لسماع مشكلات طفلي.	الاهتمام الذاتي
٤	- ابتعد عن الغيرة اتجاه اطفال الاخرين - اتجاوز السلبيات التي تؤثر على تعاملي مع طفلي - اسامح طفلي عندما يخطئن بحقي	الصفح عن الاخريين
٦	- علاقاتي طيبة مع طفلي - اتقبل مساعدة افراد اسرتي لي في تطوير ادائي طفلي	التفاعل الاجتماعي
٧	- لدي القدرة على اتخاذ القرارات التي تخص حياة طفلي	اتخاذ القرار
٨	- يسعدني التقدير المقدم من قبل افراد اسرتي لي . - اشجع استخدام التقنيات الحديثة لتعامل مع طفلي - اسعى لجعل طفلي أفضل في ادائها المدرسي.	الاعتماد على النفس
٩	- اتلافى المواقف الحرجة في التعامل مع طفلي - التزم بأنظمة الحياة بالتعامل مع طفلي .	احترام التعليمات
١٠	- أساعد إدارة المدرسة في حل مشكلات طفلي - اتعاون مع افراد اسرتي لإنجاز واجبات طفلي	مواجهة المشكلات

يلي تحديد الحاجة تصميم البرنامج الارشادي الذي يفي هذه الحاجة ويتم تنظيم عملية التصميم البرنامج الارشادي بالخطوات التالية :

أ. تحديد اهداف البرنامج : والأهداف هي الغايات التي يؤمل تحقيقها من البرنامج الإرشادي ، وهذه الاهداف هي عبارة عن نتائج يجري تصميمها واقرارها مسبقا ، والهدف العام من البرنامج هو تنمية الجهد العاطفي ٠

ب. تحديد نوع المهارات في البرنامج : بعد ان يتم تحديد الاحتياجات الإرشادية او المهارات الملاءمة لهذه الاحتياجات ، والتي سيعمل البرنامج الإرشادي على إكسابها او صقلها لدى افراد المجموعة التجريبية٠

ج - اختيار وتنفيذ نشاطات البرنامج:-

طبقت الباحثة البرنامج الارشادي استنادا إلى اسلوب الاستبصار (معتمدة على فنيات هذا الاسلوب (الان وكيف ، تحمل المسؤولية ، الكرسي الساخن ، الكرسي الخالي ، عمل المواجهات ، التعبير عن مشاعر الاستياء والتقدير ، لغة الجسم ، تحويل الاسئلة إلى عبارات ، الاصالة ، الانسحاب ، الدور المعاكس ، المشاركة في الاحاسيس الداخلية). واعتمدت الباحثة على الارشاد الجمعي وتكون البرنامج الارشادي من ١٢ جلسة ارشاد جمعي استغرقت كل منها ٤٥ دقيقة .

جدول (١٠)
عناوين الجلسات الارشادية

الجلسة الارشادية	اليوم	تاريخ انعقادها	موضوع الجلسة	الوقت
الجلسة الاولى	الاثنين	٢٠٢٢/١٢/١١	الافتتاحية	٤٥ دقيقة
الجلسة الثاني	الاربعاء	٢٠٢٢/١٢/١٣	توكيد الذات	٤٥ دقيقة
الجلسة الثالثة	السبت	٢٠٢٢/١٢/١٦	تحمل المسؤولية	٦٠ دقيقة
الجلسة الرابعة	الاثنين	٢٠٢٢/١٢/١٨	الاهتمام الذاتي	٦٠ دقيقة
الجلسة الخامسة	الاربعاء	٢٠٢٢/١٢/٢٠	الصفح عن الاخرين	٦٠ دقيقة
الجلسة السادسة	السبت	٢٠٢٢/١٢/٢٣	التعامل مع الآخرين بايجابية	٦٠ دقيقة
الجلسة السابعة	الاثنين	٢٠٢٢/٢١/٢٥	التفاعل الاجتماعي	٦٠ دقيقة
الجلسة الثامنة	الاربعاء	٢٠٢٢/١٢/٢٧	اتخاذ القرار	٦٠ دقيقة
الجلسة التاسعة	السبت	٢٠٢٢/١٢/٣٠	الاعتماد على النفس	٦٠ دقيقة
الجلسة العاشرة	الاثنين	٢٠٢٣/١/٢	احترام التعليمات	٦٠ دقيقة
الجلسة الحادي عشر	الاربعاء	٢٠٢٣/١/٤	حل المشكلات	٤٥ دقيقة
الجلسة الثانية عشر	السبت	٢٠٢٣/١/٧	الختامية	٤٥ دقيقة

تقوم الباحثة بتحديد موعد الاختبار البعدي يوم السبت الموافق ٢٠٢٣/١/١٣

د- تقويم البرنامج:- سيقوم البرنامج الإرشادي من خلال -

١- التقويم التمهيدي:-ويتلخص بالإجراءات التي تمت قبل البدء بالبرنامج والمتمثلة في صدق البرنامج و تكافؤ العينة وتحديد الحاجات.

٢-التقويم البنائي:- ويتلخص بإجراء عملية التقويم عند نهاية كل جلسة من خلال توجيه الأسئلة للمسترشدات ومتابعة التدريبات عند بدء كل جلسة

٣-التقويم النهائي:- ويحصل ذلك من خلال القياس البعدي المقياس الجهد العاطفي لإفراد المجموعة التجريبية لتحديد مستوى التغير الحاصل في السمة المقاسة٠

الصدق الظاهري للبرنامج:- نعني بالصدق الظاهري هو قيام عدد من الخبراء المختصين بتقدير مدى تمثل فقرات المقياس للسمة المراد قياسها(Ebel, 1972, 79)، وعرض البرنامج على مجموعة من الخبراء و المتخصصين في التربية وعلم النفس(الملحق/1) لمعرفة مدى مناسبة الأنشطة والفعاليات المستخدمة لتحقيق الأهداف و قد حصل البرنامج على نسبة عالية من الاتفاق بلغت(80%) و اخذ الباحثة بالملاحظات و التعديلات التي قدمها الخبراء من اجل الوصول إلى المستوى المطلوب للبرنامج.

تطبيق البرنامج الإرشادي :-بعد اختيار عينة البحث ، و تحديد التصميم التجريبي و إعداد أدواته و الفنيات المعتمدة ,قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:-

١- اختير (20) أم بصورة قصديه ممن حصلوا على اقل درجات على مقياس الجهد العاطفي ، وتم توزيعهم بصورة عشوائية و بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية عددها(10) ومجموعة ضابطة عددها(10) , التقت الباحثة بالمجموعة التجريبية للتعرف عليهم و تعريفهم بطبيعة العمل الإرشادي في البرنامج و أخلاقياته كما بلغهم عن مكان الجلسات الإرشادية و زمانها.

٢- حدد عدد الجلسات الإرشادية للمجموعة التجريبية(10) جلسات بواقع جلستين أسبوعيا , وقد طلبت من إفراد المجموعة التجريبية الحفاظ على سرية ما يدور خلال الجلسات الإرشادية.

٣- حدد مكان الجلسات الإرشادية الساعة بين (12_11) من أيام الاحد والأربعاء من كل أسبوع.

٤- عدت الدرجات التي حصلت عليها إفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس الجهد العاطفي قبل البدء بتطبيق البرنامج بمثابة نتائج الاختبار القبلي.

٥- حدد الاثنين ٢٠٢٢/١٢/١١ موعدا للجلسة الأولى.

٦- تحديد موعد للاختبار البعدي على مقياس الجهد العاطفي السبت الموافق ٢٠٢٣/١/٧.

وفيما يأتي نموذج لجلسات البرنامج إرشادية الذي أعدته الباحثة

الجلسة الثانية

العنوان توكيد الذات

الموضوع	توكيد الذات
الحاجة المرتبطة بالموضوع	• حاجة المجموعة الارشادية إلى توكيد الذات
هدف الجلسة	تنمية توكيد الذات لدى افراد المجموعة الارشادية
الاهداف السلوكية	ان تتمكن المسترشدات من معرفة : - معنى توكيد الذات . - اهمية توكيد الذات . - تعريف توكيد الذات. - كيفية التخلص من الافكار السلبية وتنمية توكيد الذات.
الفنيات المستخدمة	الان وكيف , تحمل المسؤولية (الاشارات ، الايماءات ، نبرة

	الصوت ، التعبيرات ، الانفعالات)
الانشطة	تطرح الباحثة الموضوع وتقوم بتعريف المفهوم ثم تطلب من المسترشدات اعادة التعريف . - تقوم الباحثة باستخدام فنية الان وكيف لتوضيح معنى توكيد الذات وتنمية الاعتماد على الذات . - تقوم الباحثة باستخدام فنية تحمل المسؤولية من خلال التعرف على بعض السلوكيات التي يحتاج صاحبها إلى توكيد الذات. - فسح المجال امام المسترشدات للتعبير عن افكارهن السلبية واستخدام التغذية الراجعة بطرح بعض الاسئلة على المسترشدات مما دار في الجلسة وتصويب الاجوبة التي تطرحها المسترشدات لزيادة الوعي لديهن. -تحديد الافكار السلبية لدى المسترشدات التي تؤدي إلى ضعف في توكيد الذات. • تطلب الباحثة من احدى المعلمات ذكر موقف معين امام المجموعة الارشادية يدل على توكيدها لذاتها فتعزز الباحثة سلوك المسترشدة لفظيا ومعنويا مع توضيح ايجابياته . .
التقويم	• الوقوف على سلبيات وايجابيات الجلسة بعد تلخيصها من خلال طرح الاسؤال الاتي ؟ • ماهي المواقف التي مررتي بها وكنت بحاجة إلى توكيد الذات.
التدريبي البيتي	تطلب الباحثة من المعلمات ان تكتب موقف له اهمية في حياتها مر عليها وادى إلى توكيد الذات

الوسائل الاحصائية:

لمعالجة بيانات البحث، استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية المناسبة بمساعدة الحقيبة الإحصائية (SPSS) بواسطة الحاسوب.

الفصل الرابــع :عرض النتائج و التوصيات و المقترحات

أولا:-عرض النتائج و مناقشتها:-

الفرضية الاولى :-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الجهد العاطفي :

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استعمال اختبار (ولكوكسن لعينتين مترابطتين) لمعرفة دلالة الفرق قبل تطبيق البرنامج و بعده اذ تبين ان القيمة المحسوبـــــة تساوي (صفر) و هي دالة احصائيا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (٨) عند مستوى (٠,٠٥) مما يؤكد هذا على رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية البديلة أي

يوجد فرق دال احصائيا بين افراد المجموعة التجريبية فـــي الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي والجدول (١١) يوضح ذلـــك:

جدول (١١) قيمـــة اختبار ولكوكسن المحسوبة و الجدولية لرتب درجات افراد المجموعة التجريبية فـــي الاختبارين القبلي والبعدي

ت	المجموعة التجريبية		درجات الفرق	رتب الفرق	الرتب الموجبة	الرتب السالبة	قيمة W		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البعدي					المحسوبة	الجدولية		
١	٧٠	111	-41	4.5	-	4.5	صفر	٨	٠,٠٥	دال احصائيا لصالح الاختبار البعدي
٢	٧٤	115	-41	4.5	-	4.5				
٣	٧٧	117	-40	2	-	2				
٤	٨٠	119	-39	1	-	1				
٥	٨١	122	-41	4.5	-	4.5				
٦	٨٣	125	-42	7.5	-	7.5				
٧	٨٤	125	-41	4.5	-	4.5				
٨	٨٧	129	-42	7.5	-	7.5				
٩	٨٧	132	-45	9.5	-	9.5				
١٠	٨٨	133	-45	9.5	-	9.5				
المجموع	٨١١	1228		55	+W صفر	-W 55				
المتوسط الحسابي	٨١.١	122.8		5.5						

الفرضية الثانية :-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس الجهد العاطفي:

لاختبـــــــــــار صحة هذه الفرضية تم استعمال اختبار (ولكوكسن لعينتين مترابطتين) لمعرفة دلالة الفرق قبل تطبيق البرنامج و بعده اذ تبين ان القيمة المحسوبـــــة تساوي (٢٤.٥) وهي غير دالة احصائيا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (٨) عند مستوى (٠,٠٥) مما يؤكد ذلك على قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة أي لا يوجد فرق دال احصائيا بين افراد المجموعة الضابطة فـــي الاختبارين القبلي والبعدي والجدول (١٢) يوضح ذلـــك:

جدول (١٢)قيمة اختبار ولكوكسن المحسوبة و الجدولية لرتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي

ت	المجموعة الضابطة		درجات الفروق	رتب الفرق	الرتب الموجبة	الرتب السالبة	قيمة W		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
	درجات الاختبار القبلي	درجات الاختبار البعدي					المحسوبة	الجدولية		
١	٧١	٩١	-٢٠	٩		٩	٢٤,٥	٨	٠,٠٥	غير دال احصائيا
٢	٧٣	٨٩	-١٦	٨		٨				
٣	٧٧	٨٧	-١٠	٧		٧				
٤	٧٨	٨٧	-٩	٥.٥		٥.٥				
٥	٨٣	٨٥	-٢	١		١				
٦	٨٦	٨١	+٥	٢	٢					
٧	٨٦	٨٠	+٦	٣	٣					
٨	٨٨	٨٠	+٨	٤	٤					
٩	٨٨	٧٩	+٩	٥.٥	٥.٥					
١٠	٨٩	٦٨	+٢١	١٠	١٠					
المجموع	٨١٩	٨٢٧		٥٥	+W 24.5	_W 30.5				
المتوسط الحسابي	٨١,٩	٨٢,٧		٥.٥						

الفرضية الثالثة :-

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب درجات في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الجهد العاطفي :

لا اختبار صحة هذه الفرضية تم استعمال اختبار (مان وتني للعينات متوسطة الحجم) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في الاختبار البعدي, تبين ان القيمة المحسوبة تساوي (صفر) و هي دالة احصائيا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (٢٣) عند مستوى (٠,٠٥) لذا تم رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية البديلة أي يوجد فرق دال احصائيا بين المجموعة التجريبية و الضابطة بعد تطبيق البرنامج الارشادي ولصالح المجموعة التجريبية ، والجدول (١٣) يوضح ذلك

جدول (١٣)قيمة اختبار مان وتني المحسوبة و الجدولية لرتب درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي

ت	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة U		مستوى الدلالة	دلالة الفروق
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	المحسوبة	الجدولية		
١	١١١	١١	٩١	١٠	صفر	٢٣	٠,٠٥	دال احصائيا لصالح المجموعة التجريبية
٢	١١٥	١٢	٨٩	٩				
٣	١١٧	١٣	٨٧	٧.٥				
٤	١١٩	١٤	٨٧	٧.٥				
٥	١٢٢	١٥	٨٥	٦				
٦	١٢٥	١٦.٥	٨١	٥				
٧	١٢٥	١٦.٥	٨٠	٣.٥				
٨	١٢٩	١٨	٨٠	٣.٥				
٩	١٣٢	١٩	٧٩	٢				
١٠	١٣٣	٢٠	٦٨	١				
المجموع	١٢٢٨	R1=155	٨٢٧	R2=55				
المتوسط الحسابي	١٢٢.٨	١٥,٥	٨٢.٧	٥,٥				

ثانيا: تفسير النتائج:-

إذ فسرت الباحثة نتائج الفرضيات البحث إلى طبيعة اجراءات البرنامج الارشادي باسلوب الاستبصار، اذ ان الفنيات التي استخدمتها الباحثة كانت ملائمة جدا مع الأمهات واحدث تفاعل في الجلسات الارشادية ,فضلا عن الانشطة التي اتبعتها في الجلسات كان لها الاثر في احداث الفارق مما ساعد الأمهات على الاستمتاع بجلسات البرنامج الارشادي والذي اتاح لهن الفرصة على استشعارهن بالجهد العاطفي ، وهذا يتماشى حسب نظرية (هوشليد، ٢٠٠٨ : ٣٣) .

كما عملت الباحثة إلى جعل جلسات البرنامج الارشادي باسلوب الاستبصار جميعها من تحويل فقرات مقياس الجهد العاطفي مما ادى إلى تشخيص وارشاد ظاهرة الجهد العاطفي ككل . (ابو أسعد وعرضات ، ٢٠١٥ : ٢٢٦)

كل هذه العوامل ساعدت على ارتفاع درجات التطبيق البعدي لمقياس الجهد العاطفي عند الامهات المجموعة التجريبية ، وكذلك تعرضن الامهات إلى اسلوب الاستبصار خلال (١٢) جلسة ارشادية مما افرز لديهن تطور بشعورهن بالجهد العاطفي كما ان حبهن لجلسات البرنامج الارشادي وتفاعلهن اثناء الحوار والمناقشة مع الباحثة ورغبتهن، احدث نوعا من التواصل العاطفي بينهن وبين الباحثة .كذلك التزامهن بجلسات البرنامج الارشادي والأساليب الارشادية والتدريب البيتي مما ساعدهن على تنمية الجهد العاطفي الايجابي والذي اتضح من ارتفاع درجاتهن في التطبيق البعدي لمقياس الجهد العاطفي وعلى وفقه اصبحت المجموعة التجريبية اكثر شعورا بالجهد العاطفي من المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لاي برنامج واسلوب ارشادي. (الحريري والامامي ، ٢٠١١ : ١٠٦)

ثالثا:- التوصيات:-

بناءا على نتائج البحث الحالي خرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات وهي:

١-توجية المديرية العامة لتربية ديالى من خلال شعبة التعليم العام والتعليم العام والملاك شعبة الارشاد النفسي والتوجيه التربوي على اسلوب الاستبصار الارشادي.

٢-توجيه المرشدات القائمات في دور الصم والبكم بتطبيق مقياس الجهد العاطفي لتشخيص ظاهرة الجهد العاطفي وايجاد الحلول الارشادية لها.

٣-توجيه الوحدات الارشادية في الجامعات العراقية بعقد ورشة عمل ارشادية للمعلمين والمرشدات في هذه الدور وندوات فكرية لاستثمار اسلوب الاستبصار ومميزات الجهد العاطفي .

رابعا: المقترحات:-تقترح الباحثة باجراء البحوث والدراسات الاتية :

١- اجراء دراسة تجريبية للتعرف على اثر برنامج الارشادي بأسلوب الاستبصار في تنمية الجهد العاطفي لدى الأمهات في دور الدولة المسؤولة عن دور الصم والبكم.

٢- اجراء دراسة تجريبية من خلال اثر برنامج الارشادي بأسلوب الاستبصار في تنمية الجهد العاطفي لدى الايتام.

٣- اجراء دراسة وصفية لمعرفة علاقة الجهد العاطفي بالأبداع لدى امهات اطفال التوحد.

المصادر :

١- ابن منصور محمد مكرم (١٩٩٩) لسان العرب الجزء الأول والجزء الثاني لدار الأحياء لتراث العربي.

٢- أبو اسعد احمد عبد اللطيف (٢٠١١) علم النفس الإرشادي ، ط٢، دار الميسرة للنشر والتوزيع عمان الأردن.

٣- ابو اسعد احمد عبد اللطيف وعربات احمد عبد الحليم (٢٠١٥) نظريات الإرشاد النفسي والتربوي دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة شركة جمال احمد عبد

٤- أبو عطية سهام درويش (١٩٨٨) مبادئ الإرشاد النفسي طبعة واحد ، دار القلم للنشر والتوزيع ، الكويت.

٥- باترسون (١٩٩٠) نظريات الارشاد التفسي ، ترجمة حامد عبد العزيز دار العلم والنشر والتوزيع.

٦- البياتي نجاح حاتم (٢٠٠٨) أثر برنامج إرشادي لتنمية الشخصية الديمقراطية لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات رسالة ماجستير – جامعة بغداد – كلية التربية.

٧- حجازي احمد (٢٠١١) كيف تنجو من الأفكار السلبية والضغوط النفسية عمان – الأردن دار المعالم للثقافة.

٨- الحريري رافد والإمامي سمير (٢٠١١) الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية.

٩- زهران حامد عبد السلام (١٩٩٠) التوجيه والإرشاد النفسي ، ط٢، عالم الكتب ، القاهرة.

١٠- سويدان نظام موسى (٢٠١٠) قياس تأثير الجهد العاطفي المتداول من قبل مقدمي الخدمة على مستوى ادائهم دراسة تطبيقية على اعطاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية.
١١- الشجيري داود حمزة (٢٠١٩) الجهد العاطفي والاندماج الاجتماعي وعلاقتهما بالتفكير الايجابي لدى معلمي الصف الأول – اطروحة دكتوراه ، جامعة بابل.
١٢- الضريبي عبدالله (٢٠١٠) أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنيه وعلاقتها ببعض المتغيرات مجلة دمشق٢٦(٠٤)١٦٩_٧١٩ .
١٣- العزة سعيد حسني وعبد الهادي جودت عزت (٢٠١٥) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن.
١٤- مناصرية عمر ، ٢٠١٥ ، الجهد العاطفي في الإدارة التربوية مجلة العلوم الاجتماعية ، استاذ مساعد جامعة محمد بو طياف ميلة.
1- Hochschild, A , R (2012) : Emotion , Feeling Rules and social structure , American Journal of Sociology, the University of Chicago press, rol, 85,No, (Nov, 2012), Pp 55-S75.
2- Hochschild, A,R (1979) : Emotive work , feeling Rules and social structure, American journal of sociology , rolume 85Namber 3,pp 551-575
3- Hochschild,A,R(2003): the managed near commercialization of human feeling (tewntinth an niiver sary editions,university of califmia press,Berkley,u.s.A.

الملاحق (١)

م / مقياس الجهد العاطفي بصيغته النهائية

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	ابداً
١	اظهر لطفلي مشاعر العطف.					
٢	اتقبل مساعدة افراد اسرتي لي في تطوير ادائي طفلي					
٣	امتلك القدرة على تجاوز ازمات الحياة .					
٤	أساعد إدارة المدرسة في حل مشكلات طفلي .					
٥	اتلافى المواقف الحرجة في التعامل مع طفلي					
٦	استعمل عبارات لائقة عند الحديث مع طفلي.					
٧	علاقاتي طيبة مع طفلي					
٨	يسعدني التقدير المقدم من قبل افراد اسرتي لي .					
٩	أقدم أفضل شيء يفرح طفلي .					
١٠	اصغي لسماع مشكلات طفلي.					
١١	اسامح طفلي عندما يخطئن بحقي					
١٢	اشجع استخدام التقنيات الحديثة لا تعامل مع طفلي					
١٣	التزم بأنظمة الحياة بالتعامل مع طفلي .					
١٤	لدي القدرة على اشاعة روح التعاون بين اطفالي .					
١٥	اتجاوز السلبيات التي تؤثر على تعاملي مع طفلي					
١٦	لدي القدرة على اتخاذ القرارات التي تخص حياة طفلي					
١٧	اسعى لجعل طفلي أفضل في ادائها المدرسي.					
١٨	أقدم جوائز مادية لطفلي عند التفوق في الدراسة					
١٩	ابتعد عن الغيرة اتجاه اطفال الاخرين					
٢٠	اتعاون مع افراد اسرتي لانجاز واجبات طفلي					

التحديات التي تواجه الطلبة الصم ومقترحات التطوير: دراسة حالة مدرسة الأمل للصم

أ.د. سمير سليمان الجمل
أ. أسماء حميدات

الملخص:
هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي تواجه الطلبة الصم ومقترحات التطوير في محافظة الخليل، واستخدم الباحثان المسح الشامل لمجتمع الدراسة المكون من (٢٠) معلمة يعملن في مدرسة الأمل للأطفال الصم، بواسطة استبانة إلكترونية أعدت لهذا الغرض. وخلصت الدراسة إلى وجود تحديات متوسطة تواجه الطلبة الصم، وجاءت أبرز التحديات وبدرجة مرتفعة التحديات المالية، تلاها وبدرجة متوسطة التحديات: النفسية والأكاديمية، والإدارية، والاجتماعية. كما بينت النتائج عدم مناسبة المقررات الدراسية لاحتياجات الطلبة الصم، وكذلك ضعف في الوسائل السمعية، والبنية التحتية اللازمة للطلبة الصم. وبينت النتائج إلى شعور الطلبة الصم بالتنمر من قبل الآخرين، وأخيراً أشارت النتائج إلى قلة الدعم المادي المقدم من قبل الحكومة الفلسطينية للجمعيات التي تعنى برعاية الطلبة الصم. وخرجت الدراسة بعدة توصيات أبرزها: (أن تخصص الحكومة الفلسطينية جزء من موازنتها لدعم الجمعيات التي تعنى برعاية الطلبة الصم، إيلاء مزيد من الاهتمام والرعاية للطلبة الصم من خلال برامج تثقيفية ونفسية تسهم في تعزيز مكانة الطلبة الصم في المجتمع).
الكلمات المفتاحية: التحديات، الطلبة الصم، مقترحات التطوير، مدرسة الأمل للصم.

Challenges facing deaf students and proposals for development: a case study of Al Amal School for Deaf.

Pof. Dr. Sameer Suleiman Aljamal & Asmaa Humeidat

Abstract:
The study aimed to uncover the challenges facing deaf students and development proposals in Hebron Governorate. The researchers used a comprehensive survey of the study population consisting of (20) female teachers working at Al Amal School for Deaf Children, using an electronic questionnaire prepared for this purpose. The study concluded that there are moderate challenges facing deaf students. The most prominent challenges, to a high degree, were financial challenges, followed by, to a

moderate degree, the psychological, academic, administrative, and social challenges. The results also showed that the academic curricula were not suitable for the needs of deaf students, as well as a weakness in the audio aids and infrastructure necessary for deaf students. The results indicated that deaf students felt bullied by others, and finally the results indicated the lack of financial support provided by the Palestinian government to associations concerned with the care of deaf students. The study came out with several recommendations, most notably: (that the Palestinian government allocate part of its budget to support associations concerned with the care of deaf students, and give more attention and care to deaf students through educational and psychological programs that contribute to enhancing the status of deaf students in society).
Keywords: Challenges, Deaf students, Development Proposals, Al Amal School for Deaf.

تمهيد:

يعد الانسان بطبيعته كائنا اجتماعيا ينشأ في جماعة، يتفاعل وينتمي للجماعة ويتواصل معهم، ومن خلال التواصل بين افراد الجماعة والاخذ والعطاء معهم، تلعب حاسة السمع دورا فعالا في حياة الفرد، وتعد ظاهرة وجود ذو الاحتياجات الخاصة لا تعني بالضرورة عجز الفرد كليا لكل فرد يمتلك سمات قوة وسمات ضعف، لذلك تناول الكثير من الباحثين حالات متعددة من الحالات الخاصة ونحن هنا سوف نتناول حالة من الحالات وهي حالة الصم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

حثت معظم الشرائع السماوية على ضرورة التعلم، وكذا فإن القوانين والأنظمة التي وضعها الإنسان تعتبر بأن التعليم حق أساسي للإنسان في مختلف المراحل العمرية. وقد زاد الاهتمام بفئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الماضي، حيث شرعت القوانين وأنشئت المدارس والمعاهد والمراكز الخاصة لهؤلاء الأطفال للعناية بهم، ودمجهم في المجتمعات التي يعيشون بها. ومع زيادة وتسارع التطور العلمي والتكنولوجي فقد زاد الاهتمام بالطلبة الصم عن طريق صناعة المعينات السمعية التي تمكنهم من سماع الأصوات من حولهم، وبالتالي تدريبهم على النطق، إلا أن عملية دمج الطلبة مع أقرانهم العاديين ما زالت تواجه العديد من التحديات، لذلك فإن هذه الدراسة ستسلط الضوء على التحديات التي تواجه الطلبة الصم في مدرسة الأمل للأطفال الصم في فلسطين، في محاولة للتخلص من تلك التحديات، ووضع الحلول المناسبة للمضي قدماً نحو دمج هؤلاء الطلبة مع أقرانهم العاديين، لذا فإن مشكلة

الدراسة تكمن في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما هي التحديات التي تواجه الطلبة الصم ومقترحات التطوير في مدرسة الأمل للصم؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما التحديات الأكاديمية التي تواجه الطلبة في مدرسة الأمل للصم؟

السؤال الثاني: ما التحديات الاجتماعية التي تواجه الطلبة في مدرسة الأمل للصم؟

السؤال الثالث: ما التحديات النفسية التي تواجه الطلبة في مدرسة الأمل للصم؟

السؤال الرابع: ما التحديات الإدارية التي تواجه الطلبة في مدرسة الأمل للصم؟

السؤال الخامس: ما التحديات المالية التي تواجه الطلبة في مدرسة الأمل للصم؟

متغيرات الدراسة:

المتغيرات الديموغرافية والمستقلة: (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، مكان السكن).

المتغير التابع: التحديات التي تواجه الطلبة الصم.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى:

١. التحديات الأكاديمية التي تواجه الطلبة في مدرسة الأمل للصم.

٢. التحديات الاجتماعية التي تواجه الطلبة في مدرسة الأمل للصم.

٣. التحديات النفسية التي تواجه الطلبة في مدرسة الأمل للصم.

٤. التحديات الإدارية التي تواجه الطلبة في مدرسة الأمل للصم.

٥. التحديات المالية التي تواجه الطلبة في مدرسة الأمل للصم.

٦. المقترحات اللازمة للحد من التحديات التي تواجه الطلبة في مدرسة الأمل للصم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة بما يلي:

١. نتائج هذه الدراسة قد تفيد في تحديد التحديات التي تواجه الطلبة الصم في مدرسة الأمل للصم، مما يسهم في وضع الحلول اللازمة لتقليص تلك التحديات.

٢. نتائج الدراسة قد تفيد في وضع الخطط المناسبة للنهوض بالخدمات المقدمة للطلبة الصم.

٣. تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة –على حد علم الباحثان-والتي تناولت التحديات التي تواجه الطلبة الصم، حيث لم يتم تناول هذا الموضوع في البيئة الفلسطينية، مما قد يشكل إثراءً للمكتبة التربوية بالجديد من الدراسات.

حدود الدراسة:

تتحدد حدود هذه الدراسة بما يأتي:

الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة التحديات التي تواجه الطلبة الصم ومقترحات التطوير في مدرسة الأمل للأطفال الصم في الخليل.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على معلمات مدرسة الأمل للصم.
الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال شهري أيار وحزيران/٢٠٢٤.
الحدود المكانية: محافظة الخليل.

مصطلحات الدراسة:
التحديات: الوضع الذي يشكل وجوده او عدم وجوده تهديد أو ضعف، أو تشويه جزئي أو كلي، سواء بطريقة دائمة أو مؤقتة؛ بسبب وجود وضع آخر يطلب فيه الثبات والقوة والاستمرارية (Larsen, 2001).
وعليه يعرف الباحثان التحديات بأنها:
الصم: هم الأفراد الذين مستوى فقدان سمعهم (٧٠) ديسبل أو أكثر، ويسبب هذا الفقد صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها، سواء باستعمال السماعة الطبية أو دونها (Moores, 2008).
ضعاف السمع: هم الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمع بين (٣٥-٦٩) ديسبل، ويسبب صعوبة في فهم الكلام بأذن واحدة، سواء باستعمال المعينات السمعية أو دونها (Moorse, 2008).
الإعاقة السمعية: يشر الى درجات مختلفة من القصور السمعي مما يجعل الفرد يختلف في تفاعله مع المجتمع الخارجي يناء على هذا القصور (سالم ،٢٠١٤).
الشخص الأصم: الشخص غير القادر على إدراك الاصوات في البيئة المحيطة بطرية مفيدة باستعمال السماعة الطبية أو بدون استعمالها، كما انه غير قادر على استعمال حاسة السمع كطريقة أولية أساسية لاكتساب المعلومات (سالم،٢٠١٤).
مقترحات التطوير: ويعرفها الباحثان بأنها الطرق والآليات والاستراتيجيات اللازمة للحد من التحديات التي تواجه الطلبة الصم.
مدرسة الأمل للأطفال الصم: هي عبارة عن مدرسة تتبع لجمعية الأمل للصم والبكم الخيرية، تأسست في العام ٢٠١٠ من قبل أهل الخير، تقوم بتأهيل وتعليم الطلبة الصم من سن ٣ سنوات لغاية إنهاء الصف الحادي عشر، ومن كافة أنحاء محافظة الخليل، وتحتوي المدرسة على مبنى ضخم مؤلف من أربع طبقات، ومجموعة من المعلمات المؤهلات لتدريس الطلبة الصم.

الإطار النظري:
تمهيد:
تمثل حاسة السمع دور جليل وأساسي في نمو الإنسان؛ حي إنها مصدر هام لتعلم الفرد اللغة والتواصل، كما أنها تُعتبر وسيلة هامة في التفاعل الاجتماعي ونمو الإنسان بصورة طبيعية، وبفقدان الفرد لحاسة السمع جزئيا أو كليا سيكون بمعزل عن الآخرين وسيؤثر ذلك بشكل ملحوظ في تطور اللغة والكلام، فاللغة هي مفتاح التواصل بين الشعوب ونقل الثقافات والحضارات جيلا بعد جيل.

مفهوم الإعاقة السمعية:

عرّفها الزريقات (٢٠١٣، ص١٠٨) " أي نوع أو درجة من الفقدان السمعي، التي تصنف ضمن: بسيد، متوسط، شديد، شديد جداً". كما تضمن مفهوم الإعاقة السمعية مصطلحين رئيسيين:

١. الصم The Deaf.

٢. ضعاف السمع Hard of Hearing.

أثر الاعاقة السمعية على الفرد الأصم:

يعاني الصم من العديد من المشاكل والصعوبات الاجتماعية، الانفعالية، المهنية، وحتى العائلية، بسبب عدم قدرة الاخرين على تفهمهم، حيث ان العديد من الصعوبات التي يواجهوها لا يعود سببها الى فقدان السمع فقط، بل تتضاعف كثيرا في المواقف الاجتماعية، وحالات عدم الوصول، مما يستدعي نشر الوعي حول الصمم والتعليم، التكافؤ، الفرص للذين يعانون من ضعف السمع، ويمكن لتعليم جميع العاملين الصحيين، والآباء، والمدرسين، وتطوير الخدمات المتخصصة، أن يحدث فرقا هائلا لمجتمع الصم (Harvest, 2014).

اشار ليف فيجوتسكي وهو اول من لاحظ ان اللغة تلعب دورا رئيسيا في العمليات العقلية العليا، في مقارنة بين الصم والسامعين، أن الاصم يواجه صعوبة في تفكير المجرد، والقراءة، والكتابة، والذاكرة، والتواصل، وان هذه الصعوبات في التواصل قد تكون مع الصم او السامعين على حد سواء، ويتعلق الامر بالنسبة للأشخاص الصم بمستوى اتقان لغة الاشارة، ويرجع ذلك الى استخدامهم للغتين مختلفتين وهي اللغة المحكية، ولغة الاشارة (Kolibiki, ٢٠١٤).

مجتمع الصم وثقافته:

تهتم الثقافة بالجوانب الاخلاقية للعلاقات بين الاقليات اللغوية التي تستخدم لغات خاصة (تسمى مجتمع الصم) والمجتمعات الاكبر التي تحتويها وهي مجتمع السامعين، وفي معتقدات الصم وثقافتهم انهم ليسوا اشخاص ذوي اعاقة، حيث يجلب مفهوم الاعاقة مخاطر طبية وجراحية لا لزوم لها للأصم، كما انه يعرض مستقبل الصم للخطر، ويجلب حلول سلبية للمشاكل الحقيقية لأنها مبنية على سوء فهم، رغم انه اصبح من المعروف على نطاق واسع ان هناك مجتمع وثقافة للصم في كل المجتمع، وهم مواطنون لغتهم الاساسية لغة الاشارة، ويعتبرون اعضاء في الثقافة الأقلية (Padden, ٢٠٠٦).

المهارات المطلوب توفرها لدى الطلبة الصم وضعاف السمع:

ذكر حنفي (٢٠٢٠)) أن الطلبة الصم وضعاف السمع يحتاجون إل التدريب عل مهارات محددة لمرحلة ما بعد الثانوية، ويعتمد ذلك عل ما تم تدريبهم عليه في المدرسة، حيث يتم تدريبهم عل المهارات التالية:

١.المهارات الأكاديمي: الإعداد الأكاديمي الجيد والمناسب لإعاقتهم، حيث يتم تعليمهم على المهارات الأكاديمية التي تساعدهم في صقل شخصياتهم، وبنائها، وتنمية علاقاتهم الاجتماعية.

٢. مهارات تقرير المصير: من المهارات التي يجب أن تتوفر في الطلبة الصم وضعاف السمع؛ من أجل مساعدتهم عل الانتقال من المرحلة الثانوية إل التعليم أو العمل، فإن دعم مهارات تقرير المصير تساهم في مساعدة الطلبة عل اتخاذ قراراتهم بسهولة وبشكل مستقل، وذلك بناءا على معرفتهم بنقاط القوة والضعف لديهم، وفهم حقوقهم القانونية، وما يتوفر لديه من معرفة ومهارات تدعم قدرته عل اتخاذ القرارات المتعلقة بحياته.

٣. المهارات الشخصية والاجتماعية: نظرا لإن الصم وضعاف السمع لا يمتلكون المهارات الاجتماعية بشكل طبيعي، فهم بحاجة إل تطوير أساليب للتفاعل مع العالم الخارجي، تتضمن هذ الأساليب معرفة التفاعل مع الآخرين والتعامل مع المجتمع من خلال أساليب التواصل اللفظي وغير اللفظي، وإظهار الحالات الانفعالية المناسبة للموقف، ومعرفة أساليب الإدارة الشخصية الذاتية.

وتلعب المواقف الإيجابية تجاه الصم وضعاف السمع من أفراد المجتمع دورا مهما في مواجهة التحديات والمعوقات، وتقديم وتحسين الخدمات والبرامج المقدمة لهم، فضلا عن التوافق النفسي والاجتماعي للطلبة الصم (الحمد والعتوم، ٢٠١٦).

ومما تقدم يتضح أنه من الضروري التخطيط المسبق، وإرساء الأسس والقوانين العلمية، والاستفادة من الأبحاث والدراسات التي تبرز التحديات والصعوبات التي يواجهها الطلبة الصم وضعاف السمع في التعليم العالي، فضلا عن تهيئة البيئة المدرسية بمن فيها من الطلبة الصم وضعاف السمع، والسامعين، والمعلمين، والإداريين، والعاملين، والتهيئة التقنية للقاعات والتقنيات التعليمية؛ وذلك لتحقيق النجاح الأكاديمي ومن ثم تحقيق الاستقرار الوظيفي مستقبلاً.

الدراسات السابقة

أجرى المطيري والعنزي (٢٠٢٤) دراسة هدفت التعرف إلى التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في برامج الدمج بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على الفروق بين استجابات معلمي ذوي الإعاقة السمعية ومعلمي التعليم العام وفق متغيرات: الجنس، والخبرة، والتخصص، والمرحلة الدراسية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١١) معلما ومعلمة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود تحديات تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وهي على الترتيب: (التحديات التعليمية، التحديات المتعلقة بتقبل الطلبة السامعين للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، التحديات المتعلقة بتعاون معلمي التعليم العام مع معلمي ذوي الإعاقة السمعية، التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة وفق متغيرات: الجنس، والخبرة، والتخصص، والمرحلة الدراسية.

كما أجرى البذلي والغامدي(٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم، في جميع فروعها (الجموم، الليث، القنفذة، أضم). ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تصميم

استبانة تكونت من (٤٣) فقرة موزعة على (٥) أبعاد رئيسة هي: (التحديات الأكاديمية، والتحديات الإدارية، والتحديات المادية، والتحديات الاجتماعية، والتحديات النفسية)، أجاب عليها الطلبة الصم وضعاف السمع والذي بلغ عددهم (٣٣) طالب وطالبة. وأظهرت النتائج أكثر التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع مرتبة ترتيباً تنازلياً كما يلي: (التحديات الاجتماعية، التحديات الأكاديمية، التحديات الإدارية، التحديات النفسية، التحديات المادية). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ومتغير درجة الفقد السمعي، ومتغير التخصص الأكاديمي.

وأجرى غنيم وآخرون (٢٠٢٢) دراسة وصفية بعنوان درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية بالأردن، واستخدم الباحثين الاستبانة لعينة مكونة من(٤٥) طالبا وطالبة من ذوي الاعاقة السمعية، والبصرية، والحركية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسط درجة الصعوبات تعزى لمتغير الجنس، والمستوى التعليمي، والتخصص. وعلى العكس من ذلك، أظهرت فروق بين متوسط درجة الصعوبات في المجال الأكاديمي، والنفسي، والاجتماعي، لصالح الإعاقة السمعية، وفي المجال المادي ظهرت الفروقات لصالح الإعاقة البصرية.

كما أجرت الكليب (٢٠٢٢) دراسة هدفت التعرف إلى معوقات التعليم عن بعد للطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلماتهن، والتعرف على الاختلافات حول معوقات التعليم عن بعد للطالبات الصم وضعاف السمع تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٥) معلمة ببرامج الصم وضعاف السمع في مدينة الدمام، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج وجود العديد من المعوقات منها ما يتعلق بخصائص الصم وضعاف السمع، وأخرى تتعلق بمفردات المنهج الدراسي، بالإضافة إلى المعوقات والصعوبات التي تواجه معلمات الطلاب الصم وضعاف السمع، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

كما هدفت دراسة (Bamu.et.al, 2017)، إلى معرفة المبادرات والتحديات التعليمية التي تواجه الطلبة ضعاف السمع في المدارس الثانوية العامة في المنطقة الشمالية الغربية من الكاميرون. واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج النوعي من خلال جمع البيانات عن طريق المقابلات وملاحظات المشاركين، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وتكونت من (٦) معلمين و (٦) طلبة لديهم ضعف في السمع تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-٢٢) سنة، وأظهرت النتائج وجود العديد من التحديات التي تواجه الطلبة ضعاف السمع في المدارس الثانوية العامة، وكانت أهم هذه التحديات تتعلق بالدعم الأكاديمي للطلبة، وطريقة عمل مترجمي لغة الإشارة، كما أشارت النتائج إلى عدم توفر الإمكانات المناسبة لتلبية احتياج الطلبة ضعاف السمع مما أثر سلبيا على استيعابهم وتوفير الفرص التعليمية المناسبة لهم في المدارس العادية.

بينما أجرى بون (Bowen, 2000) دراسة هدفت إلى تقييم المشكلات الخاصة بالطلاب الصم في إسبانيا، وذلك في المناطق الريفية، حيث وجدت أن أبرز المشكلات كانت في الضعف الأكاديمي، والتسرب من المدرسة، أو التوجه نحو البرامج المهنية، وندرة الإكمال في التعليم الجامعي، إضافة إلى تنوع الخيارات أمام الطالب في اللغتين الإنكليزية أو الاسبانية، واستخدام لغة إشارة مختلفة ما بين المنزل والمدرسة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاستعراض السابق للدراسات السابقة العربية والأجنبية توصل الباحثان إلى أن موضوع الصم والبكم قد حظي باهتمام الباحثين، حيث تناولت دراسات عديدة التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في الجامعات مثل دراسة البذلي والغامدي (٢٠٢٣)، ودراسة غنيم وآخرون (٢٠٢٢)، كما تناولت دراسات أخرى التحديات التي تواجه الطلبة الصم في المدارس مثل دراسة المطيري والعنزي (٢٠٢٤)، ودراسة الكليب (٢٠٢٢)، ودراسة (Bnu.etl.al, 2017)، في حين هدفت دراسة (Bown, 2000) تقييم المشكلات الخاصة في الطلاب الصم. وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات في التعرف إلى مجالات الدراسة ومتغيراتها والأساليب الإحصائية في تحليل نتائجها وكذلك في بناء بنود الاستبانة ومجالاتها وفقراتها، كما استفادا من النتائج والتوصيات والمقترحات التي خرجت بها هذه الدراسات. ومن جانب آخر أفاد الباحثان من هذه الدراسات في مجال منهجية البحث وأسلوبه، فقد أسهمت تلك الدراسات بإثراء هذه الدراسة بالخبرات الواردة فيها. ولعل أهم ما يميز هذه الدراسة أنها عنيت بمعرفة التحديات التي تواجه الطلبة الصم من وجهة نظر معلماتهن، حيث لم يتم تناول هذا الموضوع بهذه الصورة في الدراسات السابقة –على حد علم الباحثين– إضافة إلى تفردها في بحث التحديات التي تواجه لطلبة الصم من وجهة نظر معلميهم بشكل خاص.

الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة وعينتها: جميع المعلمات العاملات في مدرسة الأمل للأطفال الصم في الخليل، والبالغ عددهن (٢٠) معلمة، حيث تم إجراء المسح الشامل لمجتمع الدراسة، وتم استرداد ٢٠ استبانة، والجدول (١) يبين توزيع مجتمع وعينة الدراسة:

الجدول (١): توزيع أفراد مجتمع وعينة الدراسة حسب متغيراتها.

الرقم	المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
١	العمر	دون ٣٠ عام	١	٥%
		من ٣٠-أقل من ٤٠ عام	٧	٣٥%
		من ٤٠-أقل من ٥٠ عام	٧	٣٥%
		من ٥٠ عام فأكثر	٥	٢٥%
		المجموع	٢٠	١٠٠%
	المؤهل العلمي	دبلوم	٢	١٠%
		بكالوريوس	١٦	٨٠%
		دراسات عليا	٢	١٠%
		المجموع	٢٠	١٠٠%
٣	مكان السكن	مدينة	٢	١٠%
		قرية	١٧	٨٥%
		مخيم	١	٥%
		المجموع	٢٠	١٠٠%
٤	سنوات الخدمة	دون ٥ سنوات	١٠	٥٠%
		من ٥-أقل من ١٠ سنوات	٩	٤٥%
		من ١٠-أقل من ١٥ سنة	١	٥%
		من ١٥ سنة فأكثر	-	-
		المجموع	٢٠	١٠٠%

بالنظر إلى الجدول (١)، والي يبين خصائص مجتمع وعينة الدراسة يتبين الآتي:
-معظم معلمات المدرسة تراوحت أعمارهن ما بين ٣٠-٥٠ عام، بنسبة (٧٠%)، و(٢٥%) فوق سن ٥٠ عام، و(٥%) دون ٣٠ عام.
-غالبية معلمات المدرسة يحملن مؤهل البكالوريوس، بنسبة (٨٠%)، و(١٠%) يحملن مؤهل دراسات عليا، و(١٠%) يحملن مؤهل الدبلوم.
-معظم معلمات المدرسة يسكن في القرى، بنسبة (٨٥%)، و(١٠%) يسكن في المدينة، و(٥%) يسكن في المخيم.
-٥٠% من معلمات المدرسة كانت خبرتهن دون ٥سنوات، تلاهم من تراوحت خبرتهن من ٥-أقل من ١٠سنوات بنسبة (٤٥%)، وأخيراً من تراوحت خبرتهن من ١٠-أقل من ١٥ سنة بنسبة (٥%).

أداة الدراسة:

أعد الباحثان استبانة لقياس التحديات التي تواجه الطلبة الصم، بالاستناد إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة، وخبرة الباحثين، وقد تكونت الاستبانة من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: ويحتوي هذا الجزء على البيانات الأولية عن المعلمة التي تقوم بتعبئة الاستبانة، وهي: (العمر، المؤهل العلمي، مكان السكن، سنوات الخدمة).

القسم الثاني: ويتكون من خمسة مجالات و(٥٠) فقرة:

-**المجال الأول:** التحديات الأكاديمية، ويتكون من (١٠) فقرات.
-**المجال الثاني:** التحديات الاجتماعية، ويتكون من (١٠) فقرات.
-**المجال الثالث:** التحديات النفسية، ويتكون من (١٠) فقرات.
-**المجال الرابع:** التحديات الإدارية، ويتكون من (١٠) فقرات.
-**المجال الخامس:** التحديات المالية، ويتكون من (١٠) فقرات.
القسم الثالث: ويتكون من سؤال مفتوح: حسب وجهة نظرك، ما هي المقترحات اللازمة لمواجهة التحديات التي يواجهها الطلبة الصم؟

صدق الأداة:

يعبر صدق الأداة عن مدى صلاحية الأداة المستخدمة لقياس ما وضعت لقياسه، حيث تم عرض الاستبانة على عدد من المختصين وذوي الخبرة في عدد من الجامعات الفلسطينية من حملة الشهادات العليا، وأعيد صياغة الاستبانة بشكلها النهائي ليُصبح عدد فقراتها (٥٠) فقرة.

ثبات الأداة:

تم حساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach' alpha)، وذلك وفق الجدول(٢).

الجدول (٢): مصفوفة معاملات الثبات لأداة الدراسة حسب معامل الثبات كرونباخ ألفا.

مجالات الدراسة	عدد الفقرات	قيمة ألفا
الدرجة الكلية	٥٠	٠.٨٨٩

من خلال النظر إلى جدول(٢) يتبين أن معامل ثبات أداة الدراسة على الدرجة الكلية بلغ (٠.٨٨٩)، وهو بشكل عام معاملات ثبات عالي، مما يشير إلى دقة أداة القياس.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة تمت مراجعتها وإدخالها للحاسب وذلك بإعطائها أرقاما معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية حيث أعطيت الإجابة أوافق بشدة **خمس درجات،** والإجابة أوافق **أربع درجات،** والإجابة محايد **ثلاث درجات،** والإجابة أعارض **درجتين،** والإجابة أعارض بشدة **درجة واحدة،** وذلك في جميع فقرات الدراسة وبذلك أصبح الاستبيان يقيس التحديات التي توجه الطلبة الصم من وجهة نظر معلمات مدرسة الأمل للأطفال الصم بالاتجاه الموجب. وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج التكرارات، الأعداد، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار(ت) وتحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها والتوصيات:

يتناول هذا المبحث عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحثين من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة التحديات التي توجه الطلبة الصم من وجهة نظر معلمات مدرسة الأمل

للأطفال الصم، وفقاً لتساؤلات الدراسة وفرضياتها، ويمكن تفسير قيمة المتوسط الحسابي المرجع للعبارات في أداة الدراسة كما يلي:

الجدول (٣): دلالة المتوسط الحسابي.

المتوسط الحسابي	الدلالة	الدلالة حسب الاستبانة
١.٠٠<١.٨٠	منخفض جدا	أوافق بشدة
١.٨٠<٢.٦٠	منخفض	أوافق
٢.٦٠<٣.٤٠	متوسط	محايد
٣.٤٠<٤.٢٠	مرتفع	أعارض
٤.٢٠-٥.٠٠	مرتفع جدا	أعارض بشدة

نتائج أسئلة الدراسة:

نتائج السؤال الرئيس: ما هي التحديات التي تواجه الطلبة الصم والبكم؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في الجدول (٣):

جدول(٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه الطلبة الصم، حسب الأهمية.

رقم المجال	رتبة المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٥	١	التحديات المالية	٣.٨٤	٠.٣٥١	مرتفع
٣	٢	التحديات النفسية	٣.٣٥	٠.٦٨٧	متوسط
١	٣	التحديات الأكاديمية	٣.٣١	٠.٣٩٧	متوسط
٤	٤	التحديات الإدارية	٣.٢٧	٠.٣٢٧	متوسط
٢	٥	التحديات الاجتماعية	٣.١٨	٠.٥٢٢	متوسط
درجة التحديات بشكل عام			٣.٣٩	٠.٣٤٠	متوسط

يتضح من الجدول (٣) أن المعلمات يقرون بوجود تحديات متوسطة تواجه الطلبة الصم في مدرسة الأمل للأطفال الصم، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٣٩) والانحراف معياري (٠.٣٤٠)، وجاءت أعلى التحديات وبدرجة مرتفعة التحديات المالية بمتوسط حسابي (٣.٨٤) وانحراف معياري (٠.٣٥١)، تلاها وبدرجة متوسطة التحديات النفسية بمتوسط حسابي (٣.٣٥) وانحراف معياري (٠.٦٨٧)، ثم التحديات الأكاديمية بمتوسط حسابي (٣.٣١) وانحراف معياري (٠.٣٩٧)، ثم التحديات الإدارية بمتوسط حسابي (٣.٢٧) وانحراف معياري (٠.٣٢٧)، وأخيراً التحديات الاجتماعية بمتوسط حسابي (٣.١٨) وانحراف معياري (٠.٣٤٠). ويرى الباحثين أن هذه النتيجة طبيعية، وذلك يعود إلى الأوضاع الاقتصادية السيئة التي يعانيها الشعب الفلسطيني، بسبب قرصنة الاحتلال الإسرائيلي لأموال المقاصة الفلسطينية، وبسبب ارتفاع نسبة البطالة بين أبناء الشعب الفلسطيني نتيجة الحرب الغاشمة التي يشنها الاحتلال الإسرائيلي، وما رافق ذلك من توقف العمال عن التوجه إلى أعمالهم، وإغلاق العديد من المصانع. وقد اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة المطيري والعنزي (٢٠٢٤)، ودراسة البذلي والغامدي (٢٠٢٣)، ودراسة غنيم وآخرون (٢٠٢٢)، ودراسة (Bamu.et.al, 2017)، ودراسة (Bown, 2000).

بنما اتفقت مع دراسة غنيم وآخرون في ترتيب التحديات النفسية، والتي جاءت بالمرتبة الثانية، والتحديات الاجتماعية، والتي جاءت بالمرتبة الأخيرة.

نتائج السؤال الأول: ما التحديات الأكاديمية التي تواجه الطلبة في مدرسة الأمل للصم؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في الجدول (٤):

جدول(٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات الأكاديمية، حسب الأهمية.

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	١	المقررات الدراسية لا تناسب احتياجات الطلبة	٣.٨٥	٠.٦٧٠	مرتفع
٧	٢	قلة الوسائل السمعية المساعدة في تدرس الطلبة الصم	٣.٨٥	٠.٦٧٠	مرتفع
٦	٣	صعوبة في استيعاب المواد التدريسية المقرة من وزارة التربية والتعليم	٣.٧٥	٠.٧١٦	مرتفع
٤	٤	دمج الطلبة المعاقين سمعيا مع الطلبة العاديين	٣.٥٠	١.١٠	مرتفع
٩	٥	توفر أجهزة تكبير الصوت داخل غرفة الصف.	٣.٥٠	١.١٩	مرتفع
١٠	٦	توفر المدرسة الأجهزة الإلكترونية المساعدة في تدريس الصم	٣.٥٠	٠.٩٤٥	مرتفع
٨	٧	توفر المقررات الدراسة بصورة الكترونية تستجيب لاحتياجات الطلبة الصم	٣.٢٠	١.١٠	متوسط
١	٨	أواجه صعوبة في مشاركة الطلبة أثناء الحصة	٢.٨٥	١.٠٣	متوسط
٣	٩	أجد صعوبة في التواصل مع الطلبة بهدف تحديد صعوبات التعلم التي تواجههم.	٢.٦٥	٠.٨٧٥	متوسط
٥	١٠	الاستفادة من الحصة تكون قليلة	٢.٥٠	٠.٨٨٨	منخفض

يتضح من الجدول (٤) أبرز التحديات الأكاديمية التي يواجهها الطلبة الصم في مدرسة الأمل للصم، جاءت وبدرجة مرتفعة، الفقرة اتي تنص على (المقررات الدراسية لا تناسب احتياجات الطلبة)، والفقرة التي تنص على (قلة الوسائل السمعية المساعدة في تدرس الطلبة الصم) بمتوسط حسابي (٣.٨٥) وانحراف معياري (٠.٦٧٠)، تلاها الفقرة التي تنص على (صعوبة في استيعاب المواد التدريسية المقرة من وزارة التربية والتعليم) بمتوسط حسابي (٣.٧٥) وانحراف معياري (٠.٩١٦)، تلاها الفقرة التي تنص على (دمج الطلبة المعاقين سمعيا مع الطلبة العاديين) بمتوسط حسابي (٣.٥٠) وانحراف معياري (١.١٠)، والفقرة التي تنص على (توفر أجهزة تكبير الصوت داخل غرفة الصف.) بمتوسط حسابي (٣.٥٠) وانحراف معياري (١.١٩)، والفقرة التي تنص على (توفر المدرسة الأجهزة الإلكترونية المساعدة في تدريس الصم) بمتوسط حسابي (٣.٥٠) وانحراف معياري (٠.٩٤٥)، في حين جاءت أدنى التحديات الأكاديمية التي تواجه الطلبة الصم وبدرجة منخفضة الفقرة التي تنص على (الاستفادة من الحصة تكون قليلة) بمتوسط حسابي (٢.٥٠) وانحراف معياري (٠.٨٨٨). ويرى الباحثين بأن النتيجة واقعية بسبب عدم وجود منهاج خاص

للطلبة الصم، وكذلك عدم تقديم الدعم المادي اللازم من وزارتي التربية والتعليم والتنمية الاجتماعية لتوفير الاحتياجات الأكاديمية اللازمة للطلبة الصم.

نتائج السؤال الثاني: ما التحديات الاجتماعية التي تواجه الطلبة في مدرسة الأمل للصم؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في الجدول (٥):

جدول(٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات الاجتماعية، حسب الأهمية.

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	١	صعوبة التفاعل مع الأقران السامعين بسبب تأخر اللغة	٣.٨٠	٠.٧٦٧	مرتفع
٩	٢	الشعور بالغضب السريع بسبب السلبية من الاخرين	٣.٦٥	٠.٨٧٥	مرتفع
٥	٣	اعتماد اللغة وسيلة أولى للتواصل والاندماج في المجتمع.	٣.٦٠	٠.٦٨٠	مرتفع
٦	٤	صعوبة التعامل مع الاخرين والتعامل مع المجتمع	٣.٣٥	٠.٨١٢	متوسط
١	٥	صعوبة الدمج مع القدرات السمعية العادية خارج المدرسة	٣.٣٠	٠.٩٢٣	متوسط
١٠	٦	الصعوبة في انشاء علاقات بين الطلبة الصم والطلبة العاديين.	٣.٢٠	٠.٩٥١	متوسط
٣	٧	صعوبة المشاركة في الأنشطة المجتمعية	٢.٨٠	٠.٩٥١	متوسط
٤	٨	صعوبة انشاء علاقات اجتماعية داخل المجتمع	٢.٧٥	٠.٨٥٠	متوسط
٧	٩	الخوف من تطوير العلاقات الخارجية داخل أسوار المدرسة	٢.٧٠	٠.٧٣٢	متوسط
٨	١٠	تجنب الحديث مع الاخرين	٢.٦٥	٠.٩٣٣	متوسط

يتضح من الجدول (٥) أبرز التحديات الاجتماعية التي يواجهها الطلبة الصم في مدرسة الأمل للصم، جاءت وبدرجة مرتفعة، الفقرة اتي تنص على (صعوبة التفاعل مع الأقران السامعين بسبب تأخر اللغة)، بمتوسط حسابي (٣.٨٠) وانحراف معياري (٠.٧٦٧)، تلاها الفقرة التي تنص على (الشعور بالغضب السريع بسبب السلبية من الاخرين) بمتوسط حسابي (٣.٦٥) وانحراف معياري (٠.٨٧٥)، تلاها الفقرة التي تنص على (اعتماد اللغة وسيلة أولى للتواصل والاندماج في المجتمع.) بمتوسط حسابي (٣.٦٠) وانحراف معياري (٠.٦٨٠)، في حين جاءت أدنى التحديات الاجتماعية التي تواجه الطلبة الصم وبدرجة متوسطة الفقرة التي تنص على (تجنب الحديث مع الاخرين) بمتوسط حسابي (٢.٦٥) وانحراف معياري (٠.٩٣٣). ويرى الباحثين بأن النتيجة واقعية بسبب أن اللغة هي وسيلة التواصل الرئيسية بين الطلبة الصم والطلبة السامعين، ومع باقي أفراد المجتمع.

نتائج السؤال الثالث: ما التحديات النفسية التي تواجه الطلبة في مدرسة الأمل للصم؟
تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في الجدول (٦):

جدول(٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات النفسية، حسب الأهمية.

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٧	١	القلق من التعرض للتنمر من طلاب العاديين	٣.٨٥	٠.٧٤٥	مرتفع
٣	٢	ضعف القدرة على التخطيط والتنفيذ	٣.٦٥	٠.٩٣٣	مرتفع
٦	٣	صعوبة تقبل الأهل للطفل الأصم.	٣.٥٥	٠.٩٤٤	مرتفع
٥	٤	الشعور بالنقص أمام الطلاب العاديين.	٣.٤٥	٠.٨٢٥	مرتفع
٨	٥	الخوف من العجز لعدم قدرة الطالب في المشاركة بأنشطة الطلبة العاديين	٣.٤٠	٠.٩٩٤	مرتفع
٤	٦	ضعف الشعور في التوافق النفسي	٣.٣٥	٠.٩٨٨	متوسط
٢	٧	القلق النفسي المجهول من المستقبل المهني	٣.٣٠	٠.٩٢٣	متوسط
١	٨	ضعف الثقة بالنفس لدى الطلبة الصم	٣.١٠	٠.٩١١	متوسط
١٠	٩	القلق من ردة الفعل بعد أداء الأدوار مع زملائهم	٣.٠٥	٠.٩٤٤	متوسط
٩	١٠	العزلة والوحدة في معظم الوقت	٢.٨٠	٠.٩٥١	متوسط

يتضح من الجدول (٦) أبرز التحديات النفسية التي يواجهها الطلبة الصم في مدرسة الأمل للصم، جاءت وبدرجة مرتفعة، الفقرة اتي تنص على (القلق من التعرض للتنمر من طلاب العاديين)، بمتوسط حسابي (٣.٨٥) وانحراف معياري (٠.٧٤٥)، تلاها الفقرة التي تنص على (ضعف القدرة على التخطيط والتنفيذ) بمتوسط حسابي (٣.٦٥) وانحراف معياري (٠.٩٣٣)، تلاها الفقرة التي تنص على (صعوبة تقبل الأهل للطفل الأصم) بمتوسط حسابي (٣.٥٥) وانحراف معياري (٠.٩٤٤)، تلاها الفقرة التي تنص على (الشعور بالنقص أمام الطلاب العاديين) بمتوسط حسابي (٣.٤٥) وانحراف معياري (٠.٨٢٥)، تلاها الفقرة التي تنص على (الخوف من العجز لعدم قدرة الطالب في المشاركة بأنشطة الطلبة العاديين) بمتوسط حسابي (٣.٤٠) وانحراف معياري (٠.٩٩٤)، في حين جاءت أدنى التحديات النفسية التي تواجه الطلبة الصم وبدرجة متوسطة الفقرة التي تنص على (العزلة والوحدة في معظم الوقت) بمتوسط حسابي (٢.٨٠) وانحراف معياري (٠.٩٥١). ويرى الباحثين بأن النتيجة واقعية بسبب قلة التوعية بين أفراد المجتمع بشكل عام، والطلبة بشكل خاص بضرورة الاهتمام بالطلبة الصم، ودمجهم مع أقرانهم السامعين.

نتائج السؤال الرابع: ما التحديات الإدارية التي تواجه الطلبة في مدرسة الأمل للصم؟
تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في الجدول (٧):

جدول(٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات الإدارية، حسب الأهمية.

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٨	١	اختلاف وتفاوت في درجات الاعاقة السمعية	٤.٣٥	٠.٥٨٧	مرتفع جدا
٦	٢	عدد الطلاب في الصفوف يتناسب مع احتياجهم	٣.٩٥	٠.٧٥٩	مرتفع
٥	٣	يتعاون الاداريين مع الطلاب الصم في التعليم العام والخاص	٣.٣٥	٠.٨٧٥	متوسط
٢	٤	قلة استخدام ادوات القياس والتقييم الرسمية وغير الرسمية	٣.٣٠	١.٠٣	متوسط
٤	٥	توفير المدارس التسهيلات لقبول الطلاب الصم.	٣.٢٥	٠.٨٥٠	متوسط
١	٦	قلة معرفة المعلمات بالبرامج المصممة لتدريس الصم.	٣.٢٠	١.٠٠	متوسط
٣	٧	ضعف استخدام برامج التعليمية والتربوية المقدمة لطلاب الصم	٣.١٥	٠.٩٨٨	متوسط
٧	٨	توفر المدرسة برامج ترفيه ودعم للطلاب الصم	٢.٨٥	٠.٩٣٣	متوسط
٩	٩	عدم استخدام المعلمات التكنولوجيا في تعليم الصم	٢.٧٥	٠.٩١٠	متوسط
١٠	١٠	قلة معرفة المعلمات بإعاقات الطلبة وطبيعة اعاقتهم	٢.٥٥	٠.٩٤٤	منخفض

يتضح من الجدول (٧) أبرز التحديات الإدارية التي يواجهها الطلبة الصم في مدرسة الأمل للصم، جاءت وبدرجة مرتفعة جدا ومرتفعة، الفقرة اتي تنص على (اختلاف وتفاوت في درجات الاعاقة السمعية)، بمتوسط حسابي (٤.٣٥) وانحراف معياري (٠.٥٨٧)، تلاها الفقرة التي تنص على (عدد الطلاب في الصفوف يتناسب مع احتياجهم) بمتوسط حسابي (٣.٩٥) وانحراف معياري (٠.٧٥٩)، في حين جاءت أدنى التحديات الإدارية التي تواجه الطلبة الصم وبدرجة منخفضة الفقرة التي تنص على (قلة معرفة المعلمات بإعاقات الطلبة وطبيعة اعاقتهم) بمتوسط حسابي (٢.٥٥) وانحراف معياري (٠.٩٤٤). ويرى الباحثين بأن النتيجة واقعية بسبب ضعف الاهتمام من الحكومة الفلسطينية بشكل عام ومن وزارتي التربية والتعليم والتنمية الاجتماعية، بضرورة توفير الاحتياجات الضرورية للطلبة الصم، وتوفير البيئة التعليمية والاجتماعية المناسبة لهم.

نتائج السؤال الخامس: ما التحديات المالية التي تواجه الطلبة في مدرسة الأمل للصم؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في الجدول (٨):

جدول(٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات المالية، حسب الأهمية.

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٩	١	غلاء المواصلات والتنقل في ظل الحرب وانهيار الوضع الاقتصادي	٤.٤٠	٠.٥٠٢	مرتفع جدا
٣	٢	سوء الأوضاع الاقتصادية.	٤.٣٥	٠.٥٨٧	مرتفع جدا
٤	٣	نقص استخدام التقنيات لطلبة الصم والبكم بسبب ارتفاع اسعارها	٤.٠٥	٠.٦٠٤	مرتفع
٥	٤	التكاليف العالية للأطباء في العلاج	٤.٠٠	٠.٥٦١	مرتفع
٢	٥	التكلفة العالية في توفير الأجهزة الخاصة بالصم.	٣.٩٥	٠.٥١٠	مرتفع
١٠	٦	دخل الاسرة أقل من تكاليف المدرسة	٣.٨٥	٠.٦٧٠	مرتفع
٨	٧	شح الغرف الخاصة المجهزة للطلاب الصم لتناسب احتياجاتهم	٣.٥٥	٠.٩٤٤	مرتفع
١	٨	الطلبة بشكل عام ملزمون بأعباء مادية يصعب تجنبها	٣.٥٠	٠.٦٨٨	مرتفع
٦	٩	استغلال بعض المدارس الخاصة والعيادات الخارجية في الأقساط المطلوبة	٣.٥٠	٠.٦٨٨	مرتفع
٧	١٠	النقص في توفير مترجمات لغة الإشارة	٣.٣٠	٠.٩٢٣	متوسط

يتضح من الجدول (٨) أن غالبية التحديات المالية التي يواجهها الطلبة الصم في مدرسة الأمل للصم، جاءت مرتفعة جدا ومرتفعة، وجاءت أعلى الفقرات وبدرجة مرتفعة جداً الفقرة اتي تنص على (غلاء المواصلات والتنقل في ظل الحرب وانهيار الوضع الاقتصادي)، بمتوسط حسابي (٤.٤٠) وانحراف معياري (٠.٥٠٢)، تلاها الفقرة التي تنص على (سوء الأوضاع الاقتصادية) بمتوسط حسابي (٤.٣٥) وانحراف معياري (٠.٥٧٠)، تلاها وبدرجة مرتفعة الفقرة التي تنص على (نقص استخدام التقنيات لطلبة الصم والبكم بسبب ارتفاع اسعارها) بمتوسط حسابي (٤.٠٥) وانحراف معياري (٠.٦٠٤)، تلاها الفقرة التي تنص على (التكاليف العالية للأطباء في العلاج) بمتوسط حسابي (٤.٠٠) وانحراف معياري (٠.٥٦١)، تلاها الفقرة التي تنص على (التكلفة العالية في توفير الأجهزة الخاصة بالصم) بمتوسط حسابي (٣.٩٥) وانحراف معياري (٠.٥١٠)، تلاها الفقرة التي تنص على (دخل الاسرة أقل من تكاليف المدرسة) بمتوسط حسابي (٣.٨٥) وانحراف معياري (٠.٦٧٠)، تلاها الفقرة التي تنص على (شح الغرف الخاصة المجهزة للطلاب الصم لتناسب احتياجاتهم) بمتوسط حسابي (٣.٥٥) وانحراف معياري (٠.٩٤٤)، تلاها الفقرة التي تنص على (الطلبة بشكل عام ملزمون بأعباء مادية يصعب تجنبها)، والفقرة التي تنص على (استغلال بعض المدارس الخاصة والعيادات الخارجية في

الأقساط المطلوبة) بمتوسط حسابي (٣.٥٠) وانحراف معياري (٠.٦٨٠)، في حين جاءت أدنى التحديات النفسية التي تواجه الطلبة الصم وبدرجة متوسطة الفقرة التي تنص على (النقص في توفير مترجمات لغة الإشارة) بمتوسط حسابي (٣.٣٠) وانحراف معياري (٠.٩٢٠). ويرى الباحثين أن هذه النتيجة طبيعية، وذلك يعود إلى الأوضاع الاقتصادية السيئة التي يعانيها الشعب الفلسطيني، بسبب قرصنة الاحتلال الإسرائيلي لأموال المقاصة الفلسطينية، وبسبب ارتفاع نسبة البطالة بين أبناء الشعب الفلسطيني نتيجة الحرب الغاشمة التي يشنها الاحتلال الإسرائيلي، كما أن تسعيرة المواصلات في فلسطين تعتبر من أغلى دول العالم، ولا يوجد توافق بين مستوى الدخل وغلاء الأسعار.

نتائج الدراسة:

في ضوء تحليل البيانات خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

-تقر المعلمات في مدرسة الأمل للأطفال الصم بوجود تحديات متوسطة تواجه الطلبة الصم في المدرسة، وجاءت أعلى هذه التحديات وبدرجة مرتفعة التحديات المالية، تلاها وبدرجة متوسطة التحديات النفسية، ثم التحديات الأكاديمية، ثم التحديات الإدارية وأخيراً التحديات الاجتماعية.

- من التحديات الأكاديمية التي يواجهها الطلبة الصم في مدرسة الأمل للصم:

١. المقررات الدراسية لا تناسب احتياجات الطلبة، وقلة الوسائل السمعية المساعدة في تدرس الطلبة الصم.

٢. صعوبة في استيعاب المواد التدريسية المقرة من وزارة التربية والتعليم.

٣. دمج الطلبة المعاقين سمعيا مع الطلبة العاديين، وتوفير أجهزة تكبير الصوت والأجهزة الإلكترونية المساعدة في تدريس الصم.

-من التحديات الاجتماعية التي يواجهها الطلبة الصم في مدرسة الأمل للصم:

١. صعوبة التفاعل مع الأقران السامعين بسبب تأخر اللغة.

٢. الشعور بالغضب السريع بسبب السلبية من الاخرين.

٣. اعتماد اللغة وسيلة أولى للتواصل والاندماج في المجتمع.

-من التحديات النفسية التي يواجهها الطلبة الصم في مدرسة الأمل للصم:

١. القلق من التعرض للتنمر من طلاب العاديين.

٢. ضعف القدرة على التخطيط والتنفيذ.

٣. صعوبة تقبل الأهل للطفل الأصم.

٤. الشعور بالنقص أمام الطلاب العاديين.

٥. الخوف من العجز لعدم قدرة الطالب في المشاركة بأنشطة الطلبة العاديين.

-أبرز التحديات الإدارية التي يواجهها الطلبة الصم في مدرسة الأمل للصم:

١. اختلاف وتفاوت في درجات الاعاقة السمعية.

٢. عدد الطلاب في الصفوف يتناسب مع احتياجهم.

-من أبرز التحديات المالية التي يواجهها الطلبة الصم في مدرسة الأمل للصم:

١. غلاء المواصلات والتنقل في ظل الحرب وانهيار الوضع الاقتصادي.

٢. سوء الأوضاع الاقتصادية.
٣. نقص استخدام التقنيات لطلبة الصم والبكم بسبب ارتفاع أسعارها.
٤. التكاليف العالية للأطباء في العلاج.
٥. التكلفة العالية في توفير الأجهزة الخاصة بالصم.
٦. دخل الاسرة أقل من تكاليف المدرسة.
٧. شح الغرف الخاصة المجهزة للطلاب الصم لتناسب احتياجاتهم.
٨. الطلبة بشكل عام ملزمون بأعباء مادية يصعب تجنبها.
٩. استغلال بعض المدارس الخاصة والعيادات الخارجية في الأقساط المطلوبة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وأهدافها يوصي الباحثان بما يلي:

-مقترحات للحد من التحديات الأكاديمية:

١. أن تقوم وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وبالشراكة مع جمعيات الصم في فلسطين على عمل مقررات دراسية تناسب احتياجات الطلبة الصم.
٢. أن تعمل وزارة التربية والتعليم وبالشراكة مع وزارة التنمية الاجتماعية وجمعيات الصم في فلسطين على توفير الوسائل السمعية المساعدة في تدرس الطلبة الصم.
٣. العمل على دمج الطلبة المعاقين سمعيا مع الطلبة العاديين وفق أسس مدروسة.
٤.أن تعمل وزارة التربية والتعليم وبالشراكة مع وزارة التنمية الاجتماعية وجمعيات الصم في فلسطين على توفير أجهزة تكبير الصوت، والأجهزة الإلكترونية المساعدة في تدريس الصم.

-مقترحات للحد من التحديات الاجتماعية:

١. عمل برامج وأنشطة متخصصة تسهل تفاعل الطلبة الصم مع أقرانهم السامعين.
٢. تكثيف البرامج النفسية التي تقلل من الغضب السريع لدى الصم.

-مقترحات للحد من التحديات النفسية:

١. التوعية المجتمعية لدى كافة فئات المجتمع للحد من التنمر الذي يتعرض له الطلبة الصم.
٢. تعزيز قدرات الطلبة الصم في التخطيط والتنفيذ.
٣. تعزيز التوعية لدى الأهالي لتقبل الطفل الأصم.
٤. محاولة تقليص درجة الشعور بالنقص أمام الطلاب العاديين.
٥. محاولة إشراك الطلبة الصم في مختلف الأنشطة التي يمارسها الطلبة العاديين.

-مقترحات للحد من التحديات الإدارية:

١. العمل على تقليل الاختلاف والتفاوت في درجات الاعاقة السمعية، من خلال خطط وبرامج تعد لهذا الغرض.
٢. ضرورة أن يتلاءم عدد الطلاب في الصفوف يتناسب مع احتياجهم.

-مقترحات للحد من التحديات المالية:

١. أن تعمل الحكومة الفلسطينية على تخصيص جزء من موازنتها للجمعيات التي تعنى برعاية الطلبة الصم.

٢. أن تعمل وزارة التربية والتعليم، ووزارة التنمية الاجتماعية على توفير التقنيات اللازمة للطلبة الصم.
٣. أن تخصص وزارة التنمية الاجتماعية مبالغ مالية كافية تغطي احتياجات الطلبة الصم للعلاج والتعليم.
٤. أن تخصص الحكومة الفلسطينية جزء من موازنتها لدعم الجمعيات التي تعنى برعاية ذوي الإعاقة بشكل عام، والجمعيات التي تعنى بالطلبة الصم على وجه الخصوص.

المصادر والمراجع:

-البذلي، روان، الغامدي مازن. (٢٠٢٣). "التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في جامعة أم القرى من وجهة نظرهم، في جميع فروعها (الجموم، الليث، القنفذة، أصم)". **مجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة**،٧(٢٧)، ٥١-٩٨.
-الحمد، علي؛ العتوم، نعيم. (٢٠١٦). **"الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة"**. الأردن: دار المسيرة.
-حنفي، علي عبد النبي. (٢٠١٢). **" الإعاقة السمعية"**، بحوث ودراسات . الرياض: دار الزهراء، ط2 .
-سالم، أسامة. (٢٠١٤). **"اضرابات التواصل بيت النظرية والتطبيق"**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١.
-غنيم، خولة عبد الرحيم؛ المكاحلة، أحمد عبد الحميد؛ وعبيدات، عمر محمد. (٢٠٢٢). "درجة الصعوبات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ١٤(٢)، ١٦٣-١٣٩.
-الكليب، كوثر بنت وسمي بنت حمد. (٢٠٢٢). "معوقات التعليم عن بعد للطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلماتهن"، **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٦(١٩)، ٢٣٣-٢٥٠.
-المطيري، ذيب تريحيب الجبرين؛ والعنزي، نواف عايد هديريس. (٢٠٢٤). "التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقات السمعية في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين في مدينة حائل"، **مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية**، ٦(١)، ٢٠٢-٢٤٣.

-Bamu, B. N., De Schauwer, E., Verstraete, S., & Van Hove, G. (017). Inclusive education for students with hearing impairment in the regular secondary Schools in the North-West region of Cameroon: Initiatives and challenges. International Journal of Disability, Development and Education, 64(6), 612-623.
-Bowen, S. (2000): "Hispanic deaf students in rural education settings"; complex issues employment, Olympia. ERIC Number, ED 39875.

-Harvest, S. (2014). Living with hearing impairment community, Ear Hearing Health, 11(14).
-Kolibiki, H. (2014). A Study of emotional relationships among deaf adolescents, 4 th World Conference on Psychology Counselling and Guidance WCPCG perocedia _ Social and Behavioral Sciences 114, (2014), 399_402.
-Larsen, R. (2001). Lifelong Learning for Equity and Social Cohesion: A New Challenge to Higher Education: Application of the New Information and Communication Technologies in Lifelong Learning: Workshop Report. European Education, 33(4), 28-40.
-Moores, D. (2008). Education the Deaf: Psychology, Principles and Practice. Boston: Houghton Mifflin Company.
-Padden, C. (2006). Inside Deaf Culture Cambridge, MA, Harvard University Press.

واقع حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية

أ. د أسماء عبد الجبار سلمان
مركز أبحاث الطفولة والأمومة / جامعة ديالى
قسم أبحاث الطفولة

ملخص البحث

يسعى البحث الحالي الى التعرف على واقع حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية في محافظه ديالى. ولأجل ذلك تم اعداد استبيان خاص لهذا الهدف يتكون من اربع مجالات وكل مجال له عدد من الفقرات تم الإجابة عليها من قبل المدراء ومعاونيهم ومن قبل المرشد التربوي وبعض من المعلمين والمعلمات للتعرف على واقع الحقوق الخاصة بالأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية الأهلية والحكومية في محافظة ديالى. وبعد تطبيق البحث تبين ان حقوق هذه الفئات موجودة بدرجة متوسطة في المدارس الابتدائية ثم تم تسجيل عدد من المقترحات والتوصيات الخاصة بالأهداف أعلاه.

اهمية البحث والحاجة اليه

ان مفهوم حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة هو احد اهم المفاهميم التي استحوذت على انتباه كبير من القائمين عليه في مختلف المؤسسات والمجالات في الفترة الاخيرة، وذلك بسبب ارتباطه بتحقيق العدالة والمساواة بين ابناء البلد الواحد وبما يسهم في تعظيم الروابط التي تجمع افراد المجتمع.

وبالبرغم من الاختلاف بين التربويين حول مديات الاهتمام بحقوق الانسان بشكلٍ عام وحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة بشكلٍ خاص في مختلف الدول حول العالم، الا ان هذا الموضوع تكرر بشكل ملحوظ في نهاية القرن العشرين، وخُصص لتلك الحقوق عدة لجان بهدف حمايتها من خلال اعداد تعليقات وتقديم ملاحظات حول مدى اهتمام بعض دول ومؤسساتها بمختلف بقاع العالم بهذه الحقوق. وهذا استوجب من الباحثين والتربويين تركيز اهتمامهم حول كيفية تطبيق حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، مما ادى الى تخصيص دراسات وبحوث تهدف الى التعمق في مدى تضمين حقوق الانسان في مؤسسات الدولة ودوائرها. بيد ان تلك الدراسات لم توفر إجابة وافية حول عدد من الأسئلة، التي تدور حول واقع تحقق او تطبيق هذه الحقوق في المدارس الابتدائية. ولأن المدراس الابتدائية تمثل النواة الاولى والاهم في حياة الفرد، ولا تقل اهمية عن المراحل التعليمية الباقية، فإن المؤسسة التربوية قائمة بذاتها لها فلسفتها التربوية وأهدافها السلوكية وسيكولوجية التعلم والتعليم الخاصة بها. مما يجعل الاهداف التي تسعى اليها ترتكز على احترام الاطفال وذواتهم وفردانية كل واحد فيهم، اضافة الى العمل على استثارة تفكيرهم الابداعي الخاص والتشجيع على التغيير دون شعورهم بالخوف ورعايتهم بدنيًا وتعليمهم على العادات والتصرفات السوية مع العمل على تقديم المساعدة اليهم في مجالات التعايش والعمل مع الآخرين واللعب

معهم وتذوق الموسيقى وجمال الطبيعة والفنون. مع تعويدهم التخلي عن بعض رغباتهم في سبيل صالح الجماعة. وكون التعليم احد اهم أساسيات بناء الانسان "دون استثناءات" في المجتمعات كافة، لما للتعليم من شأن في رفع مستوى الانسان والتقدم به، اذ ان أحد اهم المؤشرات الاساسية في دول العالم تأخذ بعين الاعتبار اعداد المتعلمين في مجتمعاتها، كما تسعى الى اعداد أجيال من مختلف التخصصات بهدف الوصول الى الانجازات والاختراعات. وانطلاقًا من هذا المرتكز تسعى معظم الدول حول العالم أن لا يقتصر التعليم على مما يعني أن مبدأ التعليم يشمل جميع فئات المجتمع دون استثناء، بما في ذلك الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يسعون للحصول على التعليم ومواكبة أقرانهم. إذ تنص المادة ٢٤ من الاتفاقية الدولية الشاملة لحقوق المعوقين، التي أصدرتها الأمم المتحدة في عام ٢٠٠٨، على "حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم، وتطبيق هذا الحق دون تمييز، مع ضمان تكافؤ الفرص". تهدف الدول الأطراف إلى توفير نظام تعليمي شامل على جميع المستويات، وتعليم مدى الحياة. لذلك، تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف واقع حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي. ويمكن أن تتركز مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل التالي: ما واقع حقوق الاشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية التابعة الى المديرية العامة في محافظه ديالى؟

هدف البحث

ان البحث الحالي يهدف الى التعرف على واقع حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية الحكومية التابعة الى المديرية العامة للتربية في محافظة ديالى.

حدود البحث

تحدد البحث فيما يلي:

الحد الموضوعي: دراسة وبحث واقع حال الطلاب في المدارس الحكومية التابعة لمدرية تربية محافظة ديالى ممن ينتمون لشريحة ذوي الاحتياجات الخاصة.

الحد المكاني: تم إجراء البحث ا في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية محافظة ديالى

الحد الزماني: تم إجراء البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤

الحد البشري: مدراء ومعاوني المدارس والمرشد التربوي .

مصطلحات البحث

ذوي الاحتياجات الخاصة

هم الأشخاص الذين يواجهون نقصًا جزئيًا أو عجزًا عامًا في بعض قدراتهم الحركية او العصبية او العقلية او البدنية او النفسية، البدنية أو الحركية أو العصبية أو الحسية أو العقلية أو النفسية، مما يعيقهم عن ممارسة أنشطتهم اليومية سواء كانت خاصة أو عامة. وهذا يستدعي تقديم الدعم الخارجي لهم ورعايتهم من الناحية الصحية والنفسية والتربوية والثقافية، بهدف استعادة قدراتهم إلى مستوى قريب من الطبيعي، أو على الأقل تحسينها إلى أقرب حد ممكن (أبو مصطفى وآخرون، :١٩٩٧ ١٧).

يشمل مصطلح "الأشخاص ذوي الإعاقة" الأفراد الذين يعانون من "عاهات طويلة الأمد، سواء كانت بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسّية"، مما قد يعيقهم عن المشاركة الكاملة والفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين بسبب مختلف الحواجز.

أما المدارس الابتدائية، فهي المستوى التعليمي الأول الذي يتكون عادة من ٥ أو ٦ مراحل (تختلف من دولة لأخرى)، حيث تستمر كل مرحلة لمدة سنة دراسية كاملة. في هذه المرحلة، يتعلم الطلاب المبادئ الأساسية والتمهيدية. تليها المرحلة المتوسطة، التي تمتد لمدّة تتراوح بين ٣ إلى ٤ سنوات، وتنتهي بامتحان وزاري للصف الثالث المتوسط.

وحسب اتفاقية حقوق ذوي الإعاقة فان ماده التربية والتعليم هي المادة(٢٤) وهي تنص على ما يلي:

١. تعترف الدول الاطراف بحوق الاشخاص ذوي الاعاقة في التعليم. ولتفعيل هذا الحق دون تمييز وعلى اساس تكافؤ الفرص، فعلى الدول الاطراف كفالة نظام تعليمي جامع على جيمع المستويات، وتعليمًا مدى الحياة، موجهين ما يلي:

أ. تحقيق التنمية الشاملة للقدرات الإنسانية الكامنة وتعزيز الشعور بالكرامة وتقدير الذات، بالإضافة إلى تعزيز احترام الحريات الاساسية وحقوق الإنسان وتقدير التنوع البشري؛

ب. تطوير شخصية الأفراد ذوي الإعاقة ومواهبهم وإبداعاتهم، فضلاً عن تعزيز قدراتهم العقلية والبدنية للوصول بها إلى أقصى إمكانياتها؛

ج. العمل على تمكين الأشخاص من شريحة ذوي الإعاقة للمشاركة الفاعلة والمؤثرة في مجتمع حر.

٢. تسعى الدول الأطراف في تنفيذ هذا الحق إلى ضمان ما يلي:

أ. استقبال الاشخاص من ذوي الاعاقة وتضمينهم في النظام التعليمي وعدم استبعادهم من التعليم المجاني والالزامي بمراحله كافة.

ب. مساعدة الاشخاص من ذوي الاعاقة في التمكين للوصول الى التعليم المجاني بمراحل الابتدائية والثانوية ومساواتهم مع اقرانهم الآخرين في المجتمع.

ج. مراعاة الاحتياجات الفردية بشكل معقول؛

د. توفير الدعم اللازم للأشخاص ذوي الإعاقة ضمن نظام التعليم العام لتسهيل حصولهم على تعليم فعال؛

ه. توفير اجراءات دعم فردية ذات تأثير عالي في بيئات تقوي تحقيق اقصى درجات النمو في المجالين الاجتماعي والاكاديمي وبما ينسجم مع هدف الادماج الكامل.

٣. تسعى الدول الاطراف على تمكين الاشخاص ذوي الاعاقة لاكتساب مهارات في مجال التنمية والاجتماعية وحياتية، مما يقلل صعوبة مشاركتهم الكاملة في التعليم وعلى قدم المساواة مع باقي افراد المجتمع. ولتحقيق هذا الهدف، تتخذ الدول الأطراف تدابير مناسبة تشمل ما يلي:

أ. تسهيل تعلم طريقة برايل وأنواع الكتابات البديلة، بالإضافة إلى أساليب ووسائل الاتصال المعززة والبديلة، ومهارات التوجيه والتنقل، وتعزيز الدعم والتوجيه من خلال الأقران؛

ب. تسهيل الوصول الى طرق تعلم لغة االشارة وتعزيز الهوية اللغوية لشريحة الصم.

ج. العمل على توفير تعليم المكفوفين الصم او الصم المكفوفين وخصوصًا الاطفال منهم وذلك بتوظيف اللغات ووسائل الاتصال الملائمة لهذه الشريحة وفي بيئات تدعم اعلى درجات من النمو الاجتماعي والاكاديمي.

٤. للتأكيد على تنفيذ هذا الحق، تتخذ الدول الاطراف الاجراءات اللازمة لتوظيف معلمين بضمنهم ملعمين من ذوي الاعاقة ممن يجيدون لغتي الاشارة وبرايل، والقيام بتدريب الموظفين والاخصائيين في مستويات التعليم كافة. اضافة الى تضمن هذا التدريب رفع الوعي حول الاعاقة وتوظيف وسائل واساليب اتصال معززة وبديلة ملائمة، فضلًا عن المواد والتقنيات التعليمية الداعمة للأشخاص من شريحة ذوي الإعاقة.

٥. على الدول الاطراف ضمان حقوق الاشخاص من ذوي الاعاقة في الوصول الى التعليم العالي والكبار والتدريب المهني مدى الحياة دون ان يقع اي تمييز وبما يتلائم مع حقوق الافراد الاخرين. وتلتزم الدول الاطراف بتوفير الاجراءات المعقولة لتسهيل هذا الحق للاشخاص من ذوي الاعاقة.

منهج البحث

في ضوء طبيعة البحث والأهداف التي سعى إلى تحقيقها؛ للتعرف على واقع حقوق ذوي الاحتياجات الخاصه في المدارس الابتدائية اعتمدت الباحثه المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي؛ لتحقيق أهداف هذا البحث .

مجتمع البحث

يتشكل مجتمع البحث الحالي من جميع المدارس الحكومية والأهلية الابتدائية التابعة لمديرية تربية محافظه ديالى للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤

عينة البحث

تكونت عينة الدراسة من (٣٨٤) من مدراء ومعاونين ومرشدين تربويين ومعلمين اختيروا عشوائياً من جميع مناطق محافظه ديالى ممن لديهم خدمه لا تقل

عن (٥) سنوات في المدارس الحكومية والأهلية والجدول (١) يبين توزيع افراد العينة حسب متغيري المهمة التي يقوم بها الفرد او المنصب الذي يشغله ونوع المدرسة (اهلي وحكومية)

جدول (١)

نوع المدرسه	المنصب	المجموع
اهلي وحكومي	مدير	٨٨
	معاون	١٠٥
	مجموع	١٩٣
اهلي وحكومي	معلم	٨٤
	مرشد تربوي	١٠٧
	مجموع	١٩١
المجموع الكلي		٣٨٤

اداه البحث

اشتملت الاداة الى فقرات الاستبانة وهي (٤٥) مقسمة الى ٤ مجالات، وصيغت العبارات في هذا القسم بشكل اتاحت للمبحوثين الفرصة للاجابة عنها وفق تدرج مقياس (ليكرت الخماسي) بالدرجات الاتية:

ضعيفة جدا =١

ضعيفة = ٢

متوسطة = ٣

كبيرة = ٤

كبيرة جدا = ٥

صدق الأداة وثباتها :

ان المقياس عرض بصورته الاولية المتكونة من اربعة ابعاد على عدد من المختصين بهدف الحصول على حكم لمدى ملائمة الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية وانتماء الفقرات للاداة بشكل كلي. واستخدمت الباحثة طريقة ثبات الاتساق الداخلي من خلال توظيف طريقة (الفا كرونباخ) من خلال حساب معاملات كل من الارتباط بين فقرات الاختبار والعلامة الكلية للاستبانة من عدة مجالات مختلفة، اضافة الى معاملات الارتباط لفقرات كل مجال على حدة من مجالات الاسبتانة.

ويوضح الجدول (٢) قيم ثبات الاتساق الداخلي لكل مجال بحد ذاته.

جدول (٢)
قيم معاملات الاتساق الداخلي لفقرات مجالات الاستبانة

الرقم	المجال	قيمة معامل الثبات
١	حقوق ذوي الاعاقه	٠.٨٤
٢	منهاج ذوي الاعاقه	٠.٨٩
٣	معلم ذوي الاعاقه	٠.٧٢
٤	خدمات ذوي الاعاقه	٠.٨٢
٥	الكلي	٠.٩٦

تصحيح المقياس
تتكون الاستبانة من (٢٧) فقرة تتوزع على اربعة مجالات وكل فقرة تتدرج من خمس فئات وهي (دائماَ، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً). وتتراوح قيم الفقرات من (١) الى (٥)، اذ تشير العلامات الى الفئات وكما يلي:
١ = اطلاقًا
٢ = نادراً
٣ = أحياناً
٤ = غالباً
٥ = دائماً

النتائج والمناقشة:
بعد أن جمعت البيانات وحللت باستخدام برنامج "SPSS" كانت النتائج على النحو التالي:
أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: ما واقع حقوق التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية والأهلية.
الجدول رقم (٣) يوضح ان المجال الاول المتعلق بحقوق الاطفل من ذوي الاعاقة هو الاكثر تسجيلًا من قبل افراد العينة وبلغ المتوسط الحسابي (٣.٦٤) والانحراف المعياري (١.٢٦). وبعد ذلك يلي المجال الرابع المرتبط بالخدمات المقدمة لذوي الاعاقة بمتوسط حسابي وانحراف معياري (٣.٢٤) و (١.٣٦) على التوالي. اما المجال الثالث المتعلق بمعلم ذوي الاعاقة فبلغ متوسطه الحسابي (٣.٠٢) واما انحرافه المعياري فهو (١.٤٨).
وأخيراً يلي ذلك المجال الثاني الذي يتعلق بمناهج ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (٢.٨٩) وانحراف معياري (١.٣٧)، بينما جاء المتوسط الكلي لاستجابات افراد العينة على المقياس (٣.١٩) وانحراف معياري (١.٣٧).

الجدول (٣)

رقم المجال	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	حقوق ذوي الاحتياجات الخاصه	٣.٦٤	١.٢٦
٤	٤	خدمات ذوي الاحتياجات الخاصه	٣.٢٤	١.٣٦
٣	٣	معلم ذوي الاعاقه	٣.٠٢	١.٤٨
٢	٢	منهاج ذوي الاحتياجات الخاصه	٢.٨٩	١.٣٧
المتوسط الحسابي الكلي للاستبانة			٣.١٩	١.٣٧

التوصيات

١. العمل على إعداد دليل خاص يوضع في المدارس الابتدائية يرفع من كفاءة الكوادر التربوية في التعامل مع التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة .

٢. عقد ورش تدريبية للكوادر التربوية للتعرف على اهم حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة .

٣.ضرورة وجود فريق متعدد التخصصات (معلم غرفة المصادر، معلم صف، طبيب ، أخصائي نفسي، أخصائي اجتماعي، استشاري تربوي)مدرب ومختص على بنود ا لاتفاقية ويعمل على تنفيذها.

٤. أهمية الجهود المشتركة الرسمية وغير الرسمية وتوفير الاحتياجات المادية والبشرية التي تضمن الوعي المستقبلي وتخلق اتجاهات إيجابية في المجتمع بشكل عام وفي العاملين في المدرسة بشكل خاص. عن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

المقترحات

١. تحليل مدى توافر كفايات المعلمين للتعامل مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل مفصل.

٢. تقييم مدى ملائمة المناهج ومناسبتها لاحتياجات التلاميذ من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣. دراسة إمكانية تطوير مناهج متخصصة تناسب التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي.

المصادر

- بطاينة، أسامة، (٢٠٠٥). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة. الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة.

- شحاته، حسن، والنجار زينب، وعمار حامد:٢٠٠٣، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة
- عواد، أحمد أحمد (٢٠٠٢). اتجاهات المعلمين نحو تجربة دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية. المؤتمر القومي الثامن لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية (معاً على طريق الدمج الشامل لذوي الاحتياجات.

- Calhoon, Fuchs, Mary Beth , and Lynn S.(2003). The effects of peer-assisted learning strategies and curriculum-based measurement on the mathematics performance of secondary students with disabilities. Remedial & Special Education; (24) 4, p

تصور مقترح لرعاية حقوق ذوى الاحتياجات الخاصة بالدول العربية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة (الاتجاهات العالمية المعاصرة)

أ.د. طارق عبدالرؤف محمد عامر
عضو هيئة التدريس بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعة الافرواسيوية
جمهورية مصر العربية
Tark1966@yahoo.com

مقدمة :

إن ميدان التربية الخاصة من الميادين الهامة ، التى تخطى بأهمية بالغة من الدول المتقدمة والدول النامية على السواء وقد اهتمت المواثيق العالمية والدولية بالمعاق ونصت على حقوق المعاق فى البقاء والنمو والحماية ونصت كذلك على حقه فى الحياة الكريمة ، وتوفير كافة أشكال الرعاية للطفل المعاق وذلك استناداً إلى تصوير يري أن الإعاقة ليست صنواً للعجز ، بل هى كثير لا من الحالات حافزاً لمجابهة التحديات ومنطلقاً لاستكشاف آفاق ريادية وإبداعية وأن التراث الإنساني يحفل بشواهد وضاءه وراسخه من متحدى الإعاقة أو لئك الأعلام الذين استطاعوا بعزيمتهم وقدراتهم وروحهم المتفائله المستبشرة أن يحولوا ما ظن البعض أنها مواقف ضعف إلى مواطن قوة وإبداع وتأثير إيجابي خلاق على مستوى الوطن ، بل وعلى مستوى الحضارة الإنسانية بوجه عام (التقرير ٢٠٠٢ : ص ٧)

وهى بذلك تؤكد من رسالتها فى الإهتمام بهذه الشريحه الاجتماعية انطلاقاً من الواجب الإنساني والإجتماعي المستوحي من القيم الدينية والإنسانية ومن طبيعة التكامل الاجتماعي وحق الفرد على المجتمع كما تعتبر العناية بهم - فى نفس الوقت - إعداداً واستثماراً لطاقتهم وإشراكهم فى دفع الاقتصاد القومي كما أن تأهيلهم يجذب المجتمع أعباء كبيرة ومتزايده (الزهيري، ٩٨٨ : ص٢١)

واتخذ هذا الاهتمام مراحل متعاقبة انتقلت بها التربية الخاصة من نموذج المدارس المنفصلة (مدارس التربية الخاصة) إلى نماذج الدمج بسياستها المختلفة من الدمج الجزئى المتمثل فى بناء فصول للتربية الخاصة داخل المدارس العامة أو فى إنشاء جسور اتصال بين مدارس التربية الخاصة المنفصلة والمدارس العادية إلى أن ظهرت فلسفة الدمج الكلي ، تحت مسى التكامل ثم تحت مسمى الأنخراط وكانت الجهود المكثفة لتطوير أنظمة التربية الخاصة استجابة الاتجاة العالمي نحو حقوق الإنسان بصرف النظر عن مستوى ذكائه أو قدراته الجسمية أو العقلية أوا لنفسية ، واتخذ العام من عام ١٩٨١ عاماً دولياً للمعاقين وسادت شعارات تؤكد على حق المعاقين فى المساواة والمشاركة الكاملة مثل : التربية للجميع وتشير فى مجملها إلى مسئولية المجتمع تجاه أفراده المعاقيين ولتحقيق هذه المفاهيم فإنه لابد أن تأخذ الخطط والسياسات التنموية فى اعتبارها التخطيط لتعليم ذوى الحاجات الخاصة ، متضمنه تعديل البيئة المدرسية العادية لتصبح أكثر كفاءة وفاعلية فى تعليم مثل هذه الفئات

بحيث تصبح قادرة على تلبية احتياجتهم الخاصة وبناء على ذلك فقد أقيمت الدعاوي القضائية مطالبة بتحسين شروط الحياة المدرسية واقرار حقوق المعاقيين فى حياة طبيعية . وحقهم فى تلقى الخدمات التلعيمية أسوة بغيرهم من أفراد المجتمع (القريوتى ، ١٩٩٥ : ص٣٦)

ويعتبر العمل فى مجال التربية الخاصة من الأعمال الإنسانية الذى تضمن تقديم خدمات تربوية وعلاجية لأفراد يحتاجون إلى مثل هذه الخدمات ولقد تطور هذه المجال عبر السنوات الماضية ونما نمواً سريعاً والإستفاد من تطبيقات كثير من العلوم الأخري مثل: التربية وعلم النفس والطب وعلم الاجتماع وغيرها فيما يتصل بتوظيف هذه العلوم فى البرامج الوقاية والعلاجية للأطفال من ذوى الحاجات الخاصة . وأصبح ميدان التربية الخاصة من الميادين الإنسانية والمعترف بقيمته وأهميته وفاعليته فى تقديم خدمات لعدد من أفراد المجتمع الذين هم بحاجه إليها كما أصبح العمل فى هذا الميدان مهنة يحتاج من يعمل فيها إلى إعداد وتدريب خاص(قنديل ٢٠٠٥، ص ١٠٧)

وإن خدمات ذوى الاحتياجات الخاصة ونظم رعاياتهم ومن بينها الرعاية التربوية تقوم على برامج تكميلية شاملة ومتواصلة وإنها عمل فريق متعدد التخصصات يعتمد فى أدائه على الروح الجماعية والتعاونية . والتنسق وتبادل المعلومات والخبرات وأن هذه البرامج تعد استثماراً وترجمعه لما تسفر عنه عمليات القياس والتقييم الشامل التى يقوم بها أعضاء هذا الفريق كل حسب تخصصه لحالة الطفل وأبعاد نموه المختلفة من النواحي الجسمية والحركية الحسية ، المعرفية واللغوية والإنفعالية والاجتماعية باستخدام الوسائل والأدوات والفنيات الملائمة وتحديد احتياجاته العامة التى يتشرك فيها مع غيره من الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة التى ترتبط بحالته كفرد ويمكن تلبيتها عن طريق هذه البرامج (القريوطى ، ٢٠٠١ ، ص ٩٩)

والتربية فى سعيها لتحقيق ذلك ينبغي ألا تميز بين الأفراد سواء كانوا أسوياء أو غير ذلك فالفرد المعاق له الحق فى أن تشمله التربية الديمقراطية بالعناية والرعاية التى تمكنه من الاستماع بحياته متوازيا فى ذلك من أقرانه الأسوياء فى حدود قدراته بما يقدم له من خدمات تعليمية أو تأهيليه وإذا أغفلت التربية هذا الحق الإنساني فإن شعار الديمقراطية يكون بذلك اسماً لا فعلاً وعلامص (الزهيري ، ١٩٩٨ ، ص ص ١١-١٢)

مشكلة الدراسة:

تصاغ مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية :

س١: ما هى أهداف التربية الخاصة؟

س٢: ما هى أسباب الإعاقة ؟

س٣: ما هي أسباب الأهتمام بالتربية الخاصة؟

س٤: ما هى أنماط التربية الخاصة؟

س٥: ما هي الطرق العلمية لتربية ذوى الاحتياجات الخافة ؟

س٦ : ما الواقع الحالي لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة بالدول العربية .

س ٧ : ما الاتجاهات العالمية الحديثة لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة ؟
س٨: ما التصور المقترح لرعاية حقوق ذوى الاحتياجات الخاصة بالدول العربية فى ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة؟

أهداف الدراسة :
تهدف الدراسة الحالية التعرف على :
- أهداف التربية الخاصة.
- أسباب الإعاقة .
- أسباب الأهتمام بالتربية الخاصة.
- أنماط التربية الخاصة.
- الطرق العلمية لتربية ذوى الاحتياجات الخافة .
- الواقع الحالي لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة بالدول العربية .
- الاتجاهات العالمية الحديثة لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة .
- بناء تصور مقترح حقوق لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة بالدول العربية فى ضوء خبرات بعض الدول.

منهج الدراسة :
سوف يتبع الباحث المنهج الوصفى باعتباره المنهج المناسب والملائم لهذه الدراسة .

مفهوم ذوى الاحتياجات الخاصة :
يمكن تعريف ذوى الاحتياجات الخاصة بأنهم أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المتوسط فى خاصية ما من الخصائص أو فى جانب ما أو أكثر من الجوانب الشخصية إلى الدرجة التى تحتم احتياجهم إلى خدمات خاصة تختلف عما يقوم إلى أُرانهم العاديين وذلك لمسعاداتم على تحقيق أقصى ما يمكنهم بلوغة من النمو والتوافق(عبدالمطلب القريطي : ١٩٨٩)

أسباب الإعاقة :
إن الأسباب المؤدية إلى العجز أوا لإعاقة كثيرة ومتنوعة وهى فى مجالها إما أن تكون خلقية وراثية وإما أن تكون مكتسبة ولا يمكن التفريق بينها تفريقاً واضحاً وصحيحا إلا بالدراسة والبحث والمتابعة

أ) الأسباب الوراثية :
تحدث الأسباب الوراثية نتيجة وجود جبينات حاملة لصفات العجز تنتقل مع الكروموسومات مع أحد الأبوين أو كلاهما إلى الأبناء فتظهر هذه الصفات فيهم أو تكمن لتظهر فى أجيال أخري ومما يساعد على ظهورها زواج الأقارب الذى يعطي الفرصة المتاحة لظهور الصفات التى تتحكم فيها ومن أمثلة الجوانب التى تلعب الوراثة فيها دوراً كبيراً حالات الصمم وضعاف السمع وحالات التخلف العقلي (عبداللطيف ، سوسن : ١٩٨٩)

وأيضا زواج أبناء العم لأجيال متعاقبة تندرج أيضا تحت الأسباب الوراثية وتعتبر الأسباب الوراثية من المسببات الاجتماعية التى تؤدي إلى حدوث الإعاقة (صابر ، عبدالفتاح : ١٩٩٦)

ب) الأسباب غير الوراثية (المكتسبة)

وهى إما أن تكون أسباب بيئية أو طبية أو نتيجة الحوادث وتعتبر هذه الأسباب حصيلة المؤثرات التى تلعب دوراً منذ الحمل حتى الوفاة وتسير مع الأسباب الوراثية فى حدوثها للإعاقة وهى:

١- أسباب أثناء الحمل :

حيث أن إصابة الأم مثلاً فى بداية الحمل بالحصبة الألمانية تؤدي إلى احتمال تعرض الجنين إى اصابة العين والقلب كما أن صحة الأم خلال فترة الحمل ونوع تغذيتها عاملان يتوقف عليهما ما إذا كان الطفل يولد سويا أو غير سوي (شاكر ، حسين : ٢٠٠٠)

أيضا من الأسباب تناول الأم لبعض العقاقير الطبية أثناء الحمل دون استشارة الطبيب أو لتعرض الأم لبعض حالات التسمم أو لصدمة طوال مدة الولادة أو إصابة الجنين جسمانيا (صابر ، عبدالفتاح : ١٩٩٦)

٢- أسباب أثناء الولادة :

وهذا يحدث إذا كان حجم المولود كبيرا بالنسبة للأم أو الإهمال في النظافة أثناء الولادة فمثلا عدم غسيل العين للطفل بالماء والصابون قد يؤدي للإصابة بالرمد الصديدي وهو من عوامل فقد البصر وأيضا الطفل الذي ولد قبل موعد ولادنه ونقص الأوكسجين عند خروج الطفل أو اصبة رأسهم أو أحد أجزاء جسمه اصابة مباشرة ــ أو انتقال بعض الميكروبات اليه وقت الولادة وجد أن كثيرا من حالات التخلف العقلي والصمم والشلل المبكر قد ترجيع إلي هذه العوامل (حسين ، شاكر ــ ٢٠٠٠).

٣- أسباب بعد الولادة (مرحلة الطفولة)

مثل إصابة الطفل بيعض الحميات الشديد مثل الحصبة أو الحمي المخيمة الشوكية ، أو النزلات المعوية الشديد (صابر ، عبد الرحمن ـــ ١٩٩٦) أيضا الحوادث المنزلية وحوادث الطريق بالنسبة الأطفال ترجع إلي هذا النوع من الأسباب .

٤- أسباب بعد الطفولة :

وقد ترجع هذه الأسباب إلي الحوادث الطرق والمرور ــ وأيضا الحوادث المنزلية ـ أو الكوارث الطبيعية أو الحوادث الرياضية ـ أو الحروب ـ أو اصابات العمل

ـ وبالاضافة إلي ماسبق غهناك بعض العولمل الهامة الأخري التي تسهم إلي حد كبير في حدوث الإعاقة مثل عدم الاهتمام بالجوانل الوقائية كالاهتمام بالصحة العامة وصحة البيئة ونظافتها وعدم تحسين ظروفها في الطراقات والمنزل والمدرسة ومكان العمل وعدم توفير المياه النقية الصالحة للشرب ومتطلبات واجراءات الأمن والوقاية في المصانع والمعامل وأماكن اللعب والتسلية للأطفال وخاصة في الحدائق والمتزهات العامة بالضافة إلي عدم الاهتمام بصحة الأم منذ طفولتها المبكرة زحتي سن الاتجاب واثناء فترة الحمل وقد اثبتت بعض الدراسات والبحوث التطبيقية أن ٦٠% من الحلات التي تؤدي إلي المرض والاعاقة يمكن تقاديها اذا ما عولجت في

مرحلة مبكرة وسريعة باتباع اجراءات وارشادات واستخدام وسائل سهاة وبسيطة في متن أول يد الأسرة والمجتمع اذا ما توافر لديها الوعي والادراك والاحساس بالمسئولية (الأمانه العامة الأخصائين الاجتمعيين ببنغازي :١٩٩٠) .

ومن هنا فإن توعية وتثقيف الجمهور يعتبر من أهم طرق الوقاية الاساسية من المرض والاعاقة والحد من أسبابه وحصر المرضي المعاقين في أضيق نطاق ممكن مما قد يترتب علي ذلك من أثار ونتائج ايجابية واضحة ومن واقع الدراسات الواسعة التي ققامت بها هيئة الأمم المتحدة وغيرها من الجهات المتخصصة في دول العهالم حول الأسباب والعوامل التي غالبا ماتكون سببا مباشرة في حدوث الاعاقة فقد تم رصد مجموعة من الاسباب .

وفيما يلي استعراض عام لها :

١- سوء التغذية : إن السبب الأكبر للعجز والإعاقة في العالم وخاصة في الدول النامية هو عدم التغذية السليمة والمتوازنة والذي من شأنه إضعاف الجسم والعقل معاً ووفقاً لتقديرات صندوق رعاية الطفولة التابع لهيئة الأمم المتحدة (اليونيسيف) فإن عدد الأطفال دون لاخامسة الذين يعانون من سوء التغذية في البروتين يناهز العشرة ملايين أما مجموع ضحايا سوء التغذية في العالم فيقدر بمائة مليون نسمة بسبب افتقارهم فيتامين أ .

٢- الأمراض بشكل عام وخاصة الجدري والحمة الشوكية والسكري والحصبة الألمانية وغيرها وتؤكد بعض الإحصائيات أن الأمراض المعدية تصيب بالعجز نحو ٣% من سكان العالم .

٣- الكحول والمخدرات إذ يقدر عدد الأشخاص في العالم الذين أصيبوا بالعجز بسبب الإدمان على الكحول والمخدرات بحوالي ٤٠ مليون شخص .

٤- حوادث الطرق (المرور) حيث يقدر العدد الحالي للمعوقين بسبب حوادث السير بثلاثين مليون شخصاً كما يصاب ثلاثة ملايين شخصاً بإصابات بالغة سنوياً بسبب ذلك وينتهي نصفهم إلى العجز والإعاقة .

٥- الحوادث المنزلية : حيث يصاب ٢٠ مليون شخص بجروح خطيرة في حوادث تقع في منزل وينجم عنها حوالي مائة ألف شخص مصاب بإعاقة دائمة .

٦- حوادث متفرقة هناك اليوم نحو ثلاثة ملايين شخصاً أصيبوا بعاهات بسبب الحروب والكوارث الطبيعية والحوادث الرياضية (الأمانة العامة للإتحاد العربي لأخصائيين اجتماعيين ببنغازي ، ١٩٩٠: ص ٣١١) .

أهداف التربية الخاصة :

لا تختلف أهداف التربية الخاصة عن أهداف التربية العامة ، لأن كلاً منهما يسعى إلى تحقيق النمو المتوافق شخصياً واجتماعياً للفرد ، غير أن التربية الخاصة تتميز عن التربية العامة في تحديد ما يمكن تحقيقه من أهداف حسب طبيعة الخصوصية وفي أنواع الممارسات التربوية وفيمن يقوم بتقديمها للفئات الخاصة من الأفراد .

وتتحدد الأهداف الرئيسية للتربية الخاصة في ثلاث نقاط أساسية وهي:-

١- تحقيق الكفاءة الشخصية :
وتعني مساعدة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة على الحياة الاستقلالية والإكتفاء والتوجيه الذاتي والاعتماد على النفس وتمكنهم من تصريف أمورهم وشئونهم الشخصية والعناية الذاتية بدرجة تتناسب وظروفهم الخاصة ، بحيث لا يكونون عالة على الأخرين ، وذلك بتنمية إمكانياتهم الشخصية واستعداداتهم العقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية .
٢- تحقيق الكفاءة الاجتماعية :
وتعني غرس وتنمية الخصائص والأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الاخرين وتحقيق التوافق الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من الحركة النشطة في البيئة المحيطة والاختلاط والاندماج في المجتمع والتي تمنحهم الشعور بالاحترام والتقدير الاجتماعي وتحسين من مكانتهم الاجتماعية وإشباع احتياجاتهم النفسية إلى الأمن والحب والثقة بالنفس والتقليل من شعورهم بالقصور والعجز والتدني .
٣- تحقيق الكفاءة المهنية :
وتعني إكساب ذوي الاحتياجات الخاصة ، لا سيما المعاقين منهم بعضاً من المهارات اليدوية والخبرات الفنية المناسبة لطبيعة إعاقتهم واستعداداتهم والتي تمكنهم بعد ذلك من ممارسة بعض الحرف المهنية كأعمال البياض والنجارة والتريكو والزخرفة والتطريز وغيرها من المهن الأخرى .
وتتدرج تحت الأهداف الثلاثة الرئيسية مجموعة من الأهداف الفرعية للتربية الخاصة ، نوجز فيما يلي :-
١- التعرف على الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ، وذلك من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة منهم .
٢- إعداد البرامج التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة .
٣- إعداد استراتيجيات التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة ، وذلك لتنفيذ وتحقيق أهداف البرامج التربوية على أساس الخطة التربوية الفردية .
٤- إعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة لكل فئة من فئات التربية الخاصة .
٥- إعداد برامج الوقاية من الإعاقة بشكل عام ، والعمل على تقليل حدوث الإعاقة عن طريق عدد من البرامج الوقائية .
٦- إكساب الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بعض المهارات التي تهيئهم وتمكنهم من الحياة المستقلة سواء في مجالات الحركة أو العلاقات الاجتماعية أو بناء الأسرة أو الأنشطة الترويحية أو غير ذلك من المجالات .
٧- تنمية الإمكانيات العقلية والجسمية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة إلى أقصى ما تسمح بهم قدراتهم العقلية دون فرض قيود من أي نوع تؤدي إلى الحد من هذا النمو .
٨- تزويد ذوي الاحتياجات الخاصة بجميع الأشكال المتاحة والممكنة للتعلم البديل وإتقان الأساليب التعويضية التي تقع في نطاق قدرتهم في ظل ظروف كل منهم .
٩- مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة علي فهم أنفسهم

١٠- تنمية الوظائف المتصله بالإعاقة الأصلية وذلك بالنسبة للأفراد المعاقين
١١- توفير بيئة غنية بالمثيرات وخاصة للافراد المتخلفين ذهنيا أو دراسيا
١٢- توفير الجو النفسي الذي يساعد ذوي الاحتياجات الخاصة علي ابداء الإستجابات وردود الأفعال المناسبة لمواجهة غيرهم من الأفراد مثل الحب أو الكراهية والرفض أو القبول والود أو العداونية .
١٣- مساعدة المعاقين علي الاحساس والمتعة في الحياه قدر الامكان دون أن تؤدي الاعاقة إلي شسعور هم باليأس أو فقدان الأمل أو الضياع .
١٤- العمل على منع أو تقليل احتمال حدوث مشاكل سلوسية بسسب وجود الاعاقة نفسها أو مايمكن أن يترتب عليها من اتجاهات سلبية .
١٥- تشجبع الافراد ذوي الاحتياجات الخاصة علي التخطيط لحياتهم وتحقيق أهدافهم. (سعيد وأخرون ،٢٠٠٦: ص ص١٤-١٦) .

أسباب الاهتمام بالتربية الخاصة :-

حظيت التربية الخاصة اهتمام كبيرا في الأونه الأخيرة لم يسبق له نظيرا عالميا ومحليا وذلك لعدة أسباب نوجز ها فيما يلي:-
١- حاجة ذوي الاحتياجات الخاصة الي الرعاية النفسية والصحية لإشعارهم بأنهم أفراد نافعون في المجتمع .
٢- الجهل أحيانا بأحوال ذوي الاحتياجات الخاصة ولا سيما المعاقين وبالأعمال التي يمكن أن يؤدونها والتأكد علي عدم غمرهم بالشفقة المبالغ فيهما والعطف السلبي مما قد يجعهم أعضاء غير نافعين في المجتمع .
٣- توفير بيئة غنية بالمثيرات لذوى الاحتياجات الخاصة فكلمان ذادات مدة بقاء المتعلم فى بيئة غنية بالمثيرات الحسية كلما زادت معدلات ذكائية وتحسين أدائه
٤- نقل ذوى الاحتايجات الخاصة من الحالة التى هم فيها إلى وضع أفضل فى شتى المجالات
٥- حاجة ذوى الاحتياجات الخاصة إلى تنمية قدراتهم الاعتيادية وتحقيق الكفاية الذاتية والاجتماعية والمهنية والإقتصادية .
٦- حاجة ذوى الاحتياجات الخاصة ولا سيما المعاقين إلى الإحساس بالرضا والمتعة فى الحياة قدر المكان دون أن تعمل الإعاقة على شعورهم باليأس أو فقدان أ الضياغ .
٧- حاجة ذوى الاحتياجات الخاصة إلى مساهمتهم فى الحياة الاجتماعية والنشاطت الثقافية والعلمية والفنية التى تتناسب وإمكاناتهم المختلفة .
٨- حاجة ذوى الاحتياجات الخاصة لا سيما المعاقين إلى تحقيق التوافق الشخصي بحيث يتمكن كل منهم من تكوين علاقات اجتماعية سليمة بينه وبين الأخرين والوصول إلى التوافق الاجتماعي المرضى له وللأخرين .
٩- تزايد أعداد ذوى الاحتياجات الخاصة حتى وصلت نسبتهم إلى حالي ١٢ % من مجموع عدد سكان العالم (سعيد ، وأخرون ، ٢٠٠٦ : ص ص ١٣ – ١٤)

أنماط التربية الخاصة : -

يمكن تلخيص أنماط التربية الخاصة فى الآتي:

١- التربية الكاملة الوقت فى الفصل العادي للمعاق والمساعدة الضروريان ، وهذا النوع يناسب الفئات الخاصة ذات الإعاقة البسيطة التى تواجه صعوبات تعليمية بسيطة.

٢- التربية فى فصل عادي مع فترات رجوع إلى فصل خاص أو وحدة مساعدة وفه يتحكم الرجوع إلى فصل خاص بعد مزاولة الدراسة داخل فصل عادي نظراً لإنعدام بعض المساعدات الخاصة فى الفصل العادي.

٣- التربية فى فصل خاص أو وحدة مع فترات رجوع إلى فصل عادي والمشاركة الكاملة فى الحياة.

٤- التربية كاملة فى فصل خاص مع الإتصال الاجتماعي بمدرسة رئيسية ويتم ذلك فى حالات الفئات الخاصة الذين لا يمكنهم الإلتحاق بفصل عادي ويمكن للأسبا نفسها أن يمنع من مشاركة كاملة فى مناشط غير تعليمية إذا استطاع هؤلاء الأطفال أن يعيشوا فى المجتمع مع تفهم رفقائهم الكامل لمشكلاتهم الخاصة وهم المعاقون بإعاقات شديدة .

وقد اقترح دينو Deno فى هذا المجال نموذجاً مرنا للخدمات التربوية والتعليمية لرعاية الإعاقات المتابينه والتى تعانى منها الفئات الخاصة وفقاً لمستوياتها المتدرجة بين المستويات البسيطة الخفيفية والمستويات الشديدة الحادة . وذلك فى سبعة مستويات تتضمن :

المستوى الأول : وضع الأطفال المعاقيين فى فصول نظامية بالمدرسة العادية .

المستوى الثاني : وضع الأطفال المعاقيين فى فصول نظامية مع توفير خدمات إرشادية خاصة بهم دون غيرهم من الأطفال.

المستوى الثالث : وضع الأطفال المعاقين فى فصول مستقلة خاصة بعض الوقت خلال العام الدراسي بالمدرسة العادية.

المستوى الرابع : وضع الأطفال المعاقين فى فصول مستقلة خاصة بهم كل الوقت أثناء اليوم الدراسي بالمدرسة العادية .

المستوى الخامس : وضع الأطفال المعاقين فى مؤسسات تربوية مستقلة خاصة بهم منفصله عن المدرسة العادية .

المستوى السادس : أبقاء الأطفال المعاقيين الحاجزين عن الانتظام بأي نظام تربوي عام أو خاص بين أسرهم وتوصيل الخدمات التربوية الخاصة إليهم فى بيوتهم .

المستوى السابع : يتضمن الأطفال المعاقيين إقامة داخلية بصفة خاصة فى مستشفيات أو مؤسسات علاجية مما يستلزم معه مساعدتهم وتعليمهم وهم فى أماكن إقامتهم (زهير،٢٠٠٣ : ص٧٦)

الطرق العلمية لتربية ذوى الاحتياجات الخاصة :

أوضح كمال مرسى (١٩٩٦):أن هناك العديد من الأسس التى تقوم عليها عملية التعلم ، والتى تمثل أسس للتعلم وأنه لابد من طرق تعليم المعاقين وأن يكمل بعضها الآخر وأهم هذه الطرق:

١- التدرج فى تليم المهارات التعليم والتقليل من خبرات الفشل:
٢- مع معاونة الطفل المعاق عقلياً أثناء الأداء وخفش المعاونة تدريجياً .
٣- تكرار التعلم .
٤- تحسين القدرة على الإنتباه والتقليل من المشتتات.
٥- الاستخدام الفعال للتعزير.
٦- معرفة الطفل نتائج تعلمه.
٧- التأكيد على تزظيف التعلم العياني (المادي)
٨- التركيز على الفهم .
٩- التأكيد وعدم إستعجال ظهور الإستجابة.
١٠-العقاب على الأخطاء
١١- التنويع فى أساليب التعلم وطرائقه .(كمال مرسى : ١٩٩٦)

الواقع الحالي لذوي الاحتياجات الخاصة بالدول العربية :-

١-الواقع الحالي لذوي الاحتياجات الخاصة في سويا :

في الوقت الراهن فإن سوريا تعتبر إحدى الدول العربية التي تضم أكبر عدد من المؤسسات الخاصة بالمعاقين إلا أن ذلك لم يمنع من قيام بعض الجهود لدمج بعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

فقد وضعت سريا بعض الأنظمة لحماية الطلاب المعاقين وتوفير الرعاية لهم وخصوصا نظام رقم ١٤٤ (١٩٥٨) والذي خطط لبناء مؤسسات نموذجية لتربية وتأهيل الطلاب المكفوفين نظام رقم ٤٠ (١٩٧٠) لإقامة مؤسسات لتعليم الطلبة الصم والمكفوفين . (عبدالرازق، ١٩٨٢)

٢- الواقع الحالي لذوي الاحتياجات الخاصة في ليبيا :

ففى ليبيا أكدت أنظمة عام ١٩٨١ علي حقوق الأشخاص المعاقين (صغارا وراشدين)

في الاستفادة من الخدمات الاجتماعية مثل الخدمات الصحية والتعليم والتأهيل ويعد الدمج مقبولا وذا أهمية هناك حيث أوضحت الأنظمة الليبية لعام ١٩٨٤ علي أن الدمج يجب أن يطبق مع الأطفال المعاقين كلما أمكن ذلك حيث تؤكد هذه الأنظمة علي دور التأهيل في دمج بعض الأشخاص المعاقين في المجتمع .

ويلتحق معظم الأطفال المعاقين في ليبيا بمدارس ومؤسسات خاصة بينما يلتحق بعض الأطفال من ذوي الإعاقات البسيطة بفصول الدمج حسب قدراتهم وإمكاناتهم (عبدالرازق ، ١٩٨٢)

٣-الواقع الحالي لذوي الاحتياجات الخاصة في الأردن :

وفى الأردن نصت قوانين التربية والتعليم المتعاقبة مثل قانون التربية رقم (١٦) لعام ٦٥ وقانون التربية والتعليم المؤقت رقم (٢٧) لعام ١٩٨٨ وقانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤علي الاهتمام بالعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص بين الأطفال في الأردن ممن هم في سن المدرسة ومن ضمن هؤلاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وقد توسعت خدمات وزارة التربية والتعليم بعد صدور القانون

رقم (١٢)لعام ١٩٩٣ والمعروف باسم قانون رعاية المعوقين لتشمل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة حيث تم تأسيس قسم التربية الخاصة عام ١٩٩٦، وتشمل ثلاثة أقسام هي : قسم الإرشاد التربوي ، قسم التعليم العلاجي ، قسم برامج المتفوقين (فاروق، ١٩٩٨) .

٤-الواقع الحالي لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر :

ويوضح القانون ٣٩ لعام ١٩٧٥ في مصر علي حقوق الأشخاص وأسرهم وضرورة استفادتهم من الخدمات المختلفة مثل : التأهيل، الخدمات الاجتماعية ، العلاج الطبي ، التعليم والخدمات المهنية ، ويلتحق معظم الأطفال المعاقين في مصر بمدارس ومؤسسات خاصة (عمار ١٩٨٨) وتشرف الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم ي مصر علي (١٢٠) مدرسة تربية خاصة بالإضافة إلي (٢٦) فصلا ملحقا بالمراكز الصحية المتخصصة ومدارس التعليم العام (سلام، ١٩٩٨)

٥-الواقع الحالي لذوي الاحتياجات الخاصة في تونس :

قد تضاعفت الجهود في تونس تجاه مساعدة الأشخاص المعاقين منذ عام ١٩٨٠ حيث أشار القانون التونسي إلي أن التعليم والتأهيل لهؤلاء الأفراد يجب أن يكون مسئولية قومية كما أكد علي أهمية دمج الطلاب المعاقين في المدارس العادية إلي أقصى قدر ممكن وتقدم التربية الخاصة حاليا من خلال المدارس الخاصة والمدارس العادية بدءا من مرحلة الروضة وحتى مرحلة المدرسة الثانوية فعلى سبيل المثال : مؤسسة النهوض للأطفال المعاقين في تونس شرعت في تطبيق برنامج لدمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة في ٣٣مرسة عادية منذ عام ١٩٩٠ (UNESCO , ١٩٧٧)

٦-الواقع الحالي لذوي الاحتياجات الخاصة في عمان :

أما في سلطنة عمان فإن أول اهتمام وجه للأطفال المعاقين جاء نتيجة لقانون عام ١٩٧٣ رقم (٣٤) وحسب ما جاء في الإحصاءات الرسمية لعام ١٩٨١ فإن أكثر من ٣٠٣٤شخصا معاقا كانوا قد سجلوا في مؤسسات خاصة وحكومية وإلى الخطوات لتطبيق برامج رعاية الأطفال المعاقين في عمان جاءت نتيجة لتأسيس هيئة عليا للطلاب المعاقين وقد شهد عام ١٩٩٠ تأسيس العديد من المؤسسات والجمعيات ذات العلاقة بالطلاب المعاقين وأسرهم (محمد، ١٩٩٤) .

وتعد تجربة الدمج في سلطنة عمان حديثة نوعا ما حيث ما زالت في بداياتها واقتصرت علي فئات معينة من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة كالمكفوفين الذين يتم دمجهم في مرحلة الثانوية والمعاقين جسديا (خاصة المشلولين) الذين يقبلون أيضا في المدارس العادية بعد إجراء التعديلات البنائية اللازمة . كما أن وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان شرعت منذ عام ١٩٩٨ في دراسة إمكانية فتح فصول دراسية للطلاب الصم والمعاقين عقليا داخل المدرسة العادية (عيسى ، ١٩٩٨)

٧-الواقع الحالي لذوي الاحتياجات الخاصة في الإمارات :

وفي الإمارات العربية المتحدة كانت أولى الخدمات للطلاب المعاقين بدأت عام ١٩٧٣ وقد أشرف علي تلك الخدمات عدد من المراكز المتخصصة التي تشرف

عليها الدولة وبعض المؤسسات الخاصة ويلتحق الطلاب المعاقون بهذه المؤسسات حسب أعمارهم ونوع إعاقتهم (محمد، ١٩٩٤)

٨-الواقع الحالي لذوي الاحتياجات الخاصة في البحرين :

وفي البحرين بدأت رعاية المعاقين عام ١٩٧٠ لكن التطور الأكثر أهمية في هذا المجال لم يبرز حتى تأسست الهيئة العليا للمعاقين عام ١٩٨٤ والتي كانت تجد الدعم من عدد الوزارات الرسمية وقد لعبت هذه الهيئة دورا مهما في تخطيط أنظمة عامة لتعليم وتأهيل وتوظيف وإجراء البحوث في مجال الإعاقة وقد أشار التقرير الذي قدم عام ١٩٨٧ إلي أن الطلاب المعاقين حركيا في البحرين قد تم دمجهم في مدارس عادية شملت برامج معدلة تتناسب مع احتياجاتهم كما أشار التقرير إلي أن وزارة التربية قد قامت بعدد من الخطوات الجادة عام ١٩٨٦ لتدريب عدد من الموظفين لتأهيلهم للعمل مع الطلاب بطيء التعلم والأطفال ذوي صعوبات التعليم المدمجين في مدارس عادية والذين يتلقون في نفس الوقت تربية خاصة في مدارس خاصة (المجلة العربية للتربية ١٩٨٧) . وكان قد صدر قرار بتاريخ ٢٣مايو عام ١٩٩٢ من لجنة التربية الخاصة بتجربة دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية مؤكدا حق التعلم لكل الأفراد بغض النظر عن الفروق الفردية وقد شمل هذا القرار فئات الأطفال من ذوي صعوبات التعلم المعوقين جسديا ، ضعاف السمع ، ضعاف البصر ، ذوي عيوب النطق ، والتخلف العقلي البسيط وقد تم تأهيل عدد من المعلمين للإشراف علي هؤلاء الأطفال في المدارس العادية وبعد سنة دراسية واحدة من تطبيق التجربة أظهرت النتائج الكثير من الإيجابيات في صالح الأطفال والمعلمين وأسر الأطفال والقليل من السلبيات التي أخذت موضعها من الدراسة (عادل، ١٩٩٨) وتتاح للمعاق في دولة البحرين فرصة التأهيل المهني والحصول علي مهنة بعد التخرج في قطاعات حكومية وأهلية بمساندة وزارة الشئون الاجتماعية حسب ما تؤهله إمكاناته وما يتواجد في سوق العمل كما أن المعاق في البحرين يدمج رياضيا في المسابقات الدولية والعربية والإقليمية بعد أن يتم تأهيله لذلك وهو الأمر الذي تعمل علي تحقيقه لجنة البحرين لرياضة المعوقين التي تأسست عام ١٩٨٧م (سليمان، ١٩٩٨)

الإتجاهات العالمية لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة:

تحرص معظم المجتمعات المعاصرة على تقديم الرعاية المتكاملة لفئات المعاقيين ، وأصبح ذلك الإهتمام معلماً مميزاً للتقدم ، ومؤشراأساسيا لتحقيق العدالة الإجتماعية وإقرار حقوق ملماً مميزاً للتقدم ، ومؤشراً أساسياً لتحقيق العدالة الإجتماعية وإقرار حقوق الإنسان وتوفير فرص العيش الكريمة للمجتمع .

قد جاء اهتمام الأمم المتحدة بذوى الاحتياجات الخاصة من خلال رعايتها للطفولة حيث صدر القرار ٢٤٧ لعام ١٩٧٥ الخاص بوضع برنامج لرعاية ذوى الاحتياجت الخاصة وبين عامى ١٩٨٣ و ١٩٩٢ فى دورة الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم ٣٧ صدر برنامج يوضح ويؤكد رعايتهم وأعلن عام ١٩٨٩ عامً عالمياً عن حقوق الطفل وحمايته والعناية بنموه وتعليمه وخص الطفل المعوق بحقه فى الحياة الكريمة وتأهيله للإعتماد على ذاته والمشاركة الفعالة فى مجتمعه وفى عام ١٩٩٣ انعقد

مؤتمر فيينا لحقوق الإنسان الذى أهتم بذوى الاحتياجات الخاصة وأعطاهم حق المساواه ببقية أفراد مجتمعهم وأعطاهم حق التعليم والعمل وركز على إزالة جميع العقبات التى تعيق تحقيق ذلك . خاصة فى القاعدة رقم ٦ للقرار التى نصت على تنمية مهارات وقدرات الأفراد ووضع استراتيجية لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى مراحل الطفولة والشباب (صباغ ، سميرة : ٢٠٠٤)

أ) الواقع الحالى لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة بأمريكا:

حيث بدأ الاهتمام بالأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة منذ القرن التاسع عشر نتيجة جهود الرواد الأوائل للفكر التربوي وشهد القرن العشرين جهوداً كبيراً للحكومة الفدرالية مما أسهم فى رفع حرجة تعلم المعوقين وتطويرهم وكان أبرزها اصدار التشريعات التى تنظم رعايتهم وتكفل حقوقهم التعليمية والمدنية وزيادة الدعم ورصد الميزانيات الضخمة لإجراء البحوث والدراسات التربوية والنفسية وتوفير الرعاية الصحية والاكتشاف المبكر للإعاقة ودعم الجهود المبذوة لدمج المعوقين فى المجتمع الأمريكي ليعيشوا حياة كريمة مثمره (سعاد ١٩٩٦ : ص ١٤ – ١٥) وكان أبرز هذه التشريعات القانون رقم ٩٤ – ١٤٢ لسنة ١٩٧٠ م والذى وصف بأنه يشكل قمة القورة التى حدثت فى المدارس والهيئات وتشريعات كل ولايدة وقيمة هذا التشريع تكون فى أنه قد أتاح الحرية والتعليم المناسب ليشكلا البنية الأقل تقيداً وقد أصبح ذلك حقاً لكل معوق (jmbrg 1984 k p 85)

وأكد هذا القانون على عدة أهداف : -

١- تلقى جميع الطلاب المعوقين خدمات التربية الخاصة واطلاع المدرسين بمعاونتهم من خلال التعليم الأكاديمي وتنمية العلاقات الاجتماعية لديهم .

٢- تزويد الأطفال بخدمات التربية الخاصة التى تبدأ بتوفير واختيار المقاعد المعدة لمراعاة الفروق الفردية المختلفة.

٣- مرعاة الإختلافات فى الخلفية التعليمية والبيئات الفصلية التى تضم فروقاً أكاديمية وعلاقات اجتماعية.

٤- التنسيق بين خدمات التربية الخاصة والعادية مع إنجاز التعليم الاكاديمي الذى يعد ميزة اجتماعية.

٥- تقديم الدعم المادي من الإدارة الفيدرالية إلى إدارة الولايات المختلفة (linfa . 1995 , p208)

ب) أهداف وفلسفة تعليم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية : -

إن أهداف تعليم الأطفال ذوى الإعاقات لا تختلف عن تلك الأهداف العامة لتعليم أي طفل وقد ركز المجال التعليمي فى الولايات المتدة على الاحتياجات الفردية والاجتماعية والمهنية للطفل بطيئ التعلم كما وضعت أهداف محددة لتعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مثل توفير الحياة الصحيحة والاجتماعية والحصول على عمل والاستخدام الأمثل لوقت الفراغ وقامت الجمعية العمومية للتعليم بوضع أهداف تتعلق بإدارك الذات وتحقيق الكفاية الأقتصادية ونمو العلاقات الاجتماعية وتحقيق

المسئولية الدنية وذلك فى المجالات الآتية : الصحة - العمل -المنزل - الأسرة – النمو الشخصى – الكفاءة الاجتماعية - القدرات والمهارات الأساسية :
وتهدف إدارة التربية الخاصة بالولايات المتحدة إلى :
١- إعداد برنامج تربوي خاص بكل طفل.
٢- التأكد على تكافؤ الفرص بالنسبة لجميع الأطفال
٣- تحسين وتطوير الإدارة والخدمات الإشرافية والمحافظة على مرونة وملائمة التركيب التنظيمي فى التربية الخاصة.
٤- تنسيق التعاون بين الأنظمة والإدارات بشأن الإستفادة من المصادر المتنوعة (قضائية واجتماعية وطبية ونفسية) التى تخدم متطلبات التربية الخاص.
٥- العمل على توفير برنامج تشخيصي وخدمات تفيد فى تحديد طبيعة كل تلميذ بما تحقق له فرصة تربوية مفيدة.
٦- تطوير وتحسين المناهج والمقررات وطرق الدريس.
٧- التركيز على استمرار تطوير المناهج الخاصة بتدريب الفنين فى التربية الخاصة قبل وأثناء الخدمة.
٨- العمل على اختيار فنين فى مجال التربية الخاصة يمكنهم الإستفادة من برامج التدريب فى القيام بواجبهم على الوجه الأكمل.
٩- تحسين السلطة القانونية والدعم المالي.
١٠-مساعدة العاملين بالتعليم النظامى العام فى تدريس وتنظيم وتأسيس خدمات الطلاب المعوقين والحالات الأخري التى تحتاج إلى مساعدة خاصة
١١-ترسيخ وتدعيم الخدمات المباشرة التى تخصص للتعليم الفردي وتلبية الاحتياجات اللازمة لتحقيق البيئة الأقل تقيداً
وتتمثل أهدف وفلسفة المدارس العامة بولاية نيويورك فى توفير برناج تعيمي مناسب فى البيئة الأقل قيوداً لجميع الطلاب المعوقين والذين هم فى حاجة إلى خدمات تعليمية خاصة.
ومن بين الاتجاهات الحديثة التى تبنتها الولايات المتحدة الأمريكية وسارت رائدة فى تطبيقها فى مجال تعليم المعوقين وذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة ما أطلق عليها مبدأ الدمج .
أ) الدمج الإكاديمي: وهو مساعد الأطفال المعوقين على التعايش مع الأطال العاديين فى الصف العادي أو هو وضع الأطفال الغير عاديين مع الأطفال العاديين بشكل مؤقت أو دائم فى الصف العادي وفى المدرسة العادية مما يعمل على توفير فرص أفضل للتفاعل الأكاديمي والاجتماعي.
ب) التطبيع أو الدمج الاجتماعي ويقصد به دمج الأفراد غير العادين فى الحياة الاجتماعية العادية وتبدو هذه العملية فى مظهرين رئيسين هو الدمج فى مجال العمل ويعرف وهو دمج الأطفال غير العاديين فى الحياة الاجتماعية العدية مع الأطفال العاديين
إن دمج الأفراد ذوى الإعاقات داخل بيئات المجتمع المحلى فى المنازل والمدارس وأماكن العمل والتوظيف قائم على فلسفة تقبل وتعترف بمدى الإختلافات الإنسانية

داخل الثقافة وتعتمد فعالية الخدمات المجتمعية لهؤلاء الأفراد على مدى تعزيزها لاستقلالهم واختيارهم أسلوب ونمط الحياة. ومدى ماتوفره لهم من فرص الدمج الاجتماعى والتفاعل المتبادل والاكتفاء الذاتى اقتصادياً (نجدة : ٢٠٠٠ : ص ص ٢٢٢ – ٢٢٤)

كما شرعت عدة قوانين أخري لحماية ورعاية المعوقين منها القانون رقم ٩٨ – ١٩٩ لسنة ١٩٨٣ م واللذان نصا على إصلاح وتحسين التعليم للمعوقين وتوسيع نظاق الخدمات وزيادة الفائدة من التكنولوجيا لمراعاة الفروق الفردية بين المعوقين.

ونص القانون رقم " ١٠١ – ٣٣٦لسنة ١٩٩٠م " على تغيير مفهوم المعوقين إلى مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة والاهتمام ببرامج التدخل المبكر لهؤلاء الأطفال وزيادة المساعدات التكنولوجية وتدعيم سياسة الدمج (linda:1995.p٢٥)

وقد أسهم هذا القانون في توضيح دور المدارس في إحداث التكيف المطلوب وليس إدراك الفروق ، وذلك من خلال ما تعرضه السياسات التربوية من ممارسات وإجراءات (martin,1993 – p٢٠٦)

ونتيجة لهذه التشريعات زاد عدد الأطفال في مجال التربية الخاصة وذلك نتيجة لظهور آثار الرعاية للفئات المختلفة من المعوقات وفقاً للإحصائات وزارة التربية والتعليم في الولايات المتحدة فإن حوالي ٨٧% من المعوقين عقلياً سوف يكونون أبطئ قليلاً من المتوسط في تعلم معوقات جديدة ومهارات في سن مبكرة حتى أنهم لا يشخصون بالتخلف العقلي حتى يصلوا إلى المدرسة ويمكن أن يعيشوا بشكل مستقل عندما يكمل تعليمهم في المدارس و ١٣ % من المتبقين يكون معدل ذكائهم أقل من ٥٠ يجدون صعوبة في المدرسة وفي البيت وفي المجتمع وسيحتاجون إلى دعم مكثف طيلة حياتهم (mentalln, ٢٠٠٠)

ولعل هذا الاهتمام يعزي إلى رغبة الأمريكيين في التعبير والإصلاح حى يتمكنوا من المنافسة فى القرن الحادي والعشرين عن طريق الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والأقتصادية ومساعدة الأسرة الأمريكية فى تحمل مسئولياتها تجاه رعاية أطفالها وتتنوع برامج التربية الخاصة لاستيعاب كافة الأطفال المعوقين وتوفر السلطات التعليمية معلمين مؤهلين على درجة كافية منا لخبرة والدراية فى متطلبات تعليم المعاقين (سعاد ، ١٩٩٦ : ص ص ٢٠ – ٢١)

أما بالنسبة لدور المدرسة فتحدد مسئولية الدولة فى مقابلة الاحتياجات التعليمية للأطفال المعوقين عقياً فالطفل المعوق عقلياً يحتاج إلى مساعدة مثمرة لكلى يتقدم بشكل ايجابي وملحظ فى المدرسة فالرعاية تبدأ من سن السادسة وذلك من خلال نظام التدخل المبكر حيث يعمل المربون مع عائلة الطفل لإحداث التقدم والذى يبدأ بوصف الطفل الفريدة ووصف الخدمات التى سيتلقاها الطفل لمقابلة تلك الاحتياجات وتقدم التدخل المبكر تبعاً لمستوى دخل الأسرة فى بعض الأولايات وتقدم هذه خدمات مجانا للأباء أما خدمات الأطفال فى سن المدرسة تكون متاحة خلال النظام المدرسي حيث يعمل المربون مع أباء الأطفال لتقديم برنامج تعليمي مناسب للطفل ومن هنا يبرز الدور الواضح للعلاقة بين المربين والأباء ويمكن رصد بعض الملامح الأساسية فى التربية الخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية منها:

١- يقوم المعلمون للمشاركة فى خطط التعليم ليس قط فى تخطيط الدروس ولكن فى كل الأنشطة التربوية والاجتماعية .
٢- توطيد العلاقة مع الوالدين لمعرفة احتياجات الطفل والوصول به من خلال برامج التربية الخاصة والتعاون مع الوالدين إلى أعلى درجة ممكنة من التقدم .
٣- مرونة المعلمين داخل الفصل والمشاركة فى تحمل مسئولية الرعاية الصحية للأطفل داخل المدرسة أو فى الفصول العادية
٤- اتقان مهارات الأتصال والتعاون مع المدرسين الأخرين كفريق عمل متكامل لإكتساب الخبرات وتبادلها (٢٧٥٩WIllIAm : 1988 . P)
جـ) الواقع الحالي لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة بإنجلترا :
لقد أنشأت حكومة المملكة المتحدة عام ١٩٧٤ م لجنة لدراسة جهاز التربية المخصص للأطفال المعوقين برئاسة ماري وارنوك وهى مؤلفة من عدد ٢٥ عضواً يعملون فى مجالات متنوعة والتى كانت مهمتها : -

– رصد الجهاز التربوي المخصص للأطفال المعوقين من جراء عجز بدني وعقلي وفق الجوانب الطبية لحاجتهم.

– رصد الجهاز المخصص لإعدادهم للحياة النشطة ، أي استخدام المواد المتوفرة على النحو الأمثل لتحقيق هذه الغايات وصياغة توصيات فى هذا الشأن.

وقد صدر هذا التقرير (عام ١٩٧٨ م) حول الإعاقة والتغير الخاص والذى يتعلق بالإدماج ونال تأييد المتخصصين ومن ثم اقترحت الحكومة البريطانية الاستجابة إلى التوصيات الواردة فيه وقد تشمل التقرير ثلاثة مجالات علمية هى :
١- الهياكل المخصصة للأطفال فى سن ما قبل المدرسة.
٢- إعداد المعلمين.
٣- الهياكل التى ينبغي توفيرها بعد فترة الإلزام المدرسي.
ويلخص التقرير النتائج التى حصلت بفضل تطبيق هذا النظام ويقول صاحب التقرير فى هذا الشأن : أنه يستخلص من الدراسات القصيرة والطويلة المدى التى كرست لدراسة الموضوع أن النتائج تشير إلى أن المعوقين المزاولين تعليمهم فى مدارس داخلية نتائجهم ليست أفضل من التى حصل عليها المعوقين المدمجون فى أقسام عادية.
أهداف وفلسفة تعليم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة فى المملكة المتحدة:
كان الهدف من تعليم المعوقين هو مساعدتهم على النمو حتى الوصول إلى مرحلة الإنتاج أو حتى يصبح الطفل فرداً منتجاً فعالاً إلى أقصى درجة ممكنة أما فيما يتعلق بأهداف تعليم الأطفال بطيئ التعلم فقد نعرض عملية تحديد أهداف تعليم إلى الأهتمام بنواحي نمو الشخصية والنمو الاجتماعي للتلاميذ مع مراعاة متطلبات مستقبلهم المهنى والاجتماعي والعائلى فلا تختلف أهداف تعليم المتأخرون دراسيا عن تلك الأهداف التعليمية للأطفال سواء كانو يعاون من مشكلات تعلم أو لا وتنحصر تلك الأهداف فى الأتي:
١- توسيع معلومات الطفل وخبرته وإدراكة وتنمية قيمة الأخلاقية وقدرته على الاستماع .

٢- تمكين الطفل من مجابهة الحياة بعد التعليم الرسمى كعضو فقعال مسئول فى المجتمع يتمتع بأقصى قدر من الاستقلالية وإعداده لمهنة ما وتمكينة من الحياة باستقلاليه داخل المنزل.

ومن هنا نجد أن أهداف التعليم الخاص تتفق مع الأهداف العامة للتعليم وهى تنمية الكفاية الشخصية (الثقة بالنفس – الكفاية الاقتصادية – الكفاءة المهنية – استثمار وقت الفراغ - اكتساب المهارات والعادات الأساسية) وتنقية الكفاءة الاجتماعية (الاتجاهات والقدرات والميول التى تساعد على تكوين علاقاة اجتماعية جيدة) تنمية المواطنة الصالحة لدى التلميذ من خلال ادراكه لحقوق وواجباته والإمتيازات الممنوحة له فى المدرسة والمنزل وفى العمل والمجتمع

هذا إلى جانب الأهداف الفرعية التى يجب على معلم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة أن يوليها اهتمامة مثل:

١- استعادة وتنمية ثقة الطفل بنفسه. ٢- مساعدته على إدراك ذاته . ٣- تنمية عادات العمل الايجابية لديه .

والحقيقة أن هذه الأهداف مشتقة من الأسس الفلسفية التى قام عليها نظام تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ورعايتهم التى لا تقف عند حد حقوق الإنسان التى تستوجب توفير التعيم الأساسي للجميع بغض النظر عما يعانون من إعاقات أو توفير عائد أقتصادي من تعليمهم أم لا كما تستمد قوتها من أساسيين هامين أمن بهما المجتمع البريطاني هما مبدأ التطبيع ومبدأ الدمج (نجدة ، ٢٠٠٠ : ص ٢٠١ – ٢٠٢)

الواقع الحالى لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة بالسويد:

يعد تعريف التربية الخاصة الذى صاغه المؤتمر العام لليونسكو فى الجلسة العاشرة عام ١٩٥٨ بمثابة دعوة لاهتمام السويد بالتربية الخاصة والعناية بكفاءة فئات المعوقين دون إهمال لأحد فئاتها (Lencco : P ١١٤)

وكانت قضية تعليم ورعاية المعوقين عقلياً قد أخذت اهتماما خاصة وانتهت تلك القضية بالحصول على موافقة البرلمان بصدور قانون خاص ينص على نوعية الواجبات والمسئوليات التى هي من اختصاص مجالي البلديات نحو رعاية المعوقين عقليا وذلك فى عام ١٩٦٨ م وانجزت دراسات لأساليب إعداد البرماج التعليمية وتطوير أهداف التعليم وبناء مدارس مناسبة لكل فئة واتجهت التربية الخاصة فى السويد نحو دمج المعوقين مع العاديين فى المدارس العادية إلا أن هناك بعض الحالات تسدعى تواجد مدرسة خاصة بها مثل تلك المدارس الخاصة بالتملايذ المعوقين عقلياً والتى تضمهم مدارس خاصة بهم وهى تشمل :

١- مدارس خاصة إلزامة . ٢- مدارس للتدريب. ٣- مدارس مهنيه (مختار ، ١٩٩٤ : ص ٢١٣ – ٢١٤)

كما اهتمت التربية الخاصة فى السويد بتعليم التلاميذ من خلال سياسة الدمج داخل المجتمع لأعدادهم للحياة الاجتماعية وتخريجهم لسوق العمل واتجهت الدراسات لمعرفة الأسباب التى تؤدي إلى انخفاض فرص العمل للمعوقين عقليا فى السويد وتوصلت دراسة روز نكيسفت عام ١٩٩٠ م إلى أن ١٦ % من المعوقين عقلياً

يجدون فرصاً للعمل بالقطاع غير الحكومى (ROSENQVIST J ERRY : ١٩٩٠)

كما اتجهت التربية الخاصة فى السويد إلى تطبيق واستخدام التكنولوجية الحديثة مع الموقين وظهر ذلك من خلال دراسة قام بها قسم التربية الخاصة فى جامعة استكهولهم عام ١٩٩٢ م وانقسمت إلى قسمين :

الأول : اهتم بتأثير أنواع الاتصالات على الأطفال المعوقين الذين يعانون من صعوبات النطق والكلام .

ثانيا: تدريس تأثير الاتصال المنظور " الهاتف المرئى " على المعوقين عقلياً وأجريت الدراسة على ثلاثة من الأطفال وخمسة من البالغين من فئة التخلف العلقي الخفيف وأوضحت نتائج الدراسة إلى زيادة تكرارا مرات استخدام الأتصال التليفوني بعد التدريب بالنسبة لاثنين من الأطفال وأربعة من البالغين كما اتجهوا إلى استخدام أنواع الاتصال الأخري (عبدالجواد ، ١٩٩٤)

التصور المقترح للمتطلبات التربوية لرعاية حقوق ذوى الاحتياجات الخاصة بالدول العربية :

بدأ الاهتمام والعناية بمثل هذه الفئات بعد أن كان ينظر إليهم علي أنهم نوغبة من البشر لايرجا منهم فائدة حيث بدأن التربية تعمل علي تهيئة الفرد الأنساني لكي يكون عضوا عاماً في مجتمعة محققا لأغراضة لمساعدة هذه الفئات بما بمكنهم الأحساس بذاتهم وانسانيتهم في المجتمع الذي يعيشون فيه ، من أجل ذلطك سعي علماء النفس ابتكار طرق وأساليب جديدة لتعلمهم والنهوض بمستوياتهم واستثمار مالديهم من قدرات .

ولتحقيق ذلك يجب مراعاة المتطلبات التربويه لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تمثل في الأتي :-

- التعرف علي حالة الطفل واستعدادته وقدراته وامكاناتهم
- الفحص الطبي والنفسي والاجتماعي الشامل للطفل المعاق
- التعرف علي استعدادات الطفل ومهاراته.
- إعادة وتدريب معلم ذوي الاحتياجات الخاصة اعاداد تربويا وأكاديميا وتخصيصا .
- تنظيم اللعمل مع الطفل المغاق في ضورء خصائص تموه
- توفير الملاعب المناسبة بمدارس المعاقين
- توفير المبني المناسب لتوع الاعاقة
- توفير الأدوات والتجهيزات المناسبة للتدريب وتأهيل المتخلفين عقليا .٠
- أعادة حجرات الدراسة إعداد مناسبا يلازم المتخلفين عقليا من حيث الإضاءه الكفاية .
- مراعاة الفروق الفردية داخل الفصل .
- إعداد ملف لكل طفل مدون فية حالته وكل مايمكن ملاحظته .

- التعرف علي مشكلاتهم والعمل علي حلها .
- إن أول برامج تعمل علي اشباع حاجات الطفل المتخلف عقليا .
- أن تشمل الواجبات كل أنواع النشاط التي تجعل الطفل نشطا وتشجعيهم علي الاستمرار في النشاط .
- تقديم الخبرات والمعارف الانسانية المناسبة بجانب حبرات القراءة والكتابة والحساب .
- توافر المرافق الملائمة للتلاميذ داخل المبني الدراسي
- التركيز علي إبقاء المرافق في الدورالأول منعا لحوادث المشكلات .
- أن تعمل لبرامج التربوية للمتخلفين علي التوافق الشخصي والاجتماعي و المنهجي .
- وجود تكامل بين مدارس التربية الخاصة والمدارس العادية بما يتيح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قضاء بعض الوقت في مدارس التربية الخاصة بجانب تعليمهم في المدارس العادية .
- أن تقوم مدارس التربية الخاصة مقام مركز مصادر المعلومات والمشورة للمدارس العامة .
- تنظيم العملية التعليمية في ضوء حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين ومناهج تتناسب مع حاجات واستراتيجيات التدريس والمصادر المستخدمة .
- أن تقدم المدارس العادية خدمات مساندة تتيح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة التكامل مع أقرانهم العاديين تكامل تام في المكان والخدمات
- أن يكون للوالدين والأخوة والأخوات والجيران والمعارف أثر كبير في الخدمات المدرسية .
- توفير أكثر البيئات المدرسية المناسبة لكل منهم فرديا من خلال التدريس والتعلم والأنشطة المدرسية .
- تنمية علاقات اجتماعية متطورة بينهم وبين كل أفراد البيئة المحلية .
- وضع خطط لتدريب كوادر تربوية وتعليمية من أوساط معلمي المدارس العامة من أجل تحسين أدائهم في التعامل مع هؤلاء الطلاب .
- أن تقوم المدارس العامة بفعاليات وأنشطة تربوية بكل احتياجات هذه الفئة يتسم بالمرونة الكافية التي تجعل الطفل العادي والغير عادي يتكيفان معا .
- التعرف علي المتغيرات التي تسهم في تدعيم الاتجاه نحو سياسة دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية .
- توفير الخدمات الطبية المناسبة للمعاق والمنهج المدرسي وإعداده للتعامل مع الطفل المعاق والوسائل التعليمية الخاصة بالمعاق .
- تحسين ونجاح التواصل والمشاركة بين أفراد مشروع الدمج .

- المشاركة بين الوالدين والعاملين في مجال التربية الخاصة .
- توفير المصادر الكافية لكل من الكوادر والتكنولوجيا .
- التدريب الكافي كما ونوعا ومساندة المعلمين في عملهم .

المراجع

١- الأمانه العامة للاتحاد للأخصائيين الاجتماعيين بيني غازي من أجل المعاقين الجزء الأول ١٩٩٠ .
٢- شاكر ، حسين محمد سيد محمد : تقويم دور الأخصائي الاجتماعي لجمعات تأهيل المعاقين رسالة ماسجتير جامعة القاهرة ٢٠٠٠
٣- صابر عبد الفتاح التربية الخاصة (لمن ؟ لماذا ؟ كيف ؟) جامعة عين شمس كلية التربية قسم الصحة النفسية ١٩٩٦
٤- عبد اللطيف وأخرون الخدمة الاجتماعية في المجال الطبي والتأهل القاهرة ١٩٨٩ صباغ سميرة الاهتمام بذوي الاجتياجات الخاصة الشبكة العربية لمعلومات حقوق الإنسان سوريا ٢٠٠٤.
٥- شعاد بسيوني التكامل التربوي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضور مبدأ التربية للمجتمع المؤتمر الدولي الثالث ٦- الإرشاد النفسي في عالم متغير مركز الارشاد النفسي جامعة عين شمس القاهرة ١٩٩٦ .
٧- نجد ابراهيم القريوتي وأخرون المدخل إلي التربية الخاصة دبي دار العلم ١٩٩٥.
٨- نجد ابراهيم علي سليمان نظم التعليم في التربية الخاصة القاهرة دار الشمس للطباعة ٢٠٠٠.
٩- سعيد محمد السعيد ، وأخرون برامج التربية الخاصة ومناهجا بين الفكر والتطبيق والتطور القاهرة عالم الكتب ٢٠٠٣ .
١٠- ابراهيم عباس الزهيري تربية المغاقين والمرهوبين ونظم تعليمهم إطار فلسفي وخبرات عالمية القاهرة دار الفكر العربي ٢٠٠٣ .
١١- كمال ابراهيم موسي ، مرجع في علم التخلف العقلي القاهرة ، دار النشر للجامعات المصرية ١٩٩٦ .
١٢- ابراهيم عباس الزهري ، فلسفة وتربية ذوي الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم القاهرة ، زهراء الشرق للنشر والتوزيع ١٩٩٨ .
١٣- التقرير الأقليمي الأول عن الاعاقة ومؤسسات رعاية وتأهيل المعاقين في الوطن العربي المجلس العربي للطفولة والتنمية ، المنظمة العربية للمعاقين بيروت ٢٠٠٢.
١٤- سعد الدين ابراهيم ، قضية المعافقين في الوطن العربي الملاتمح والمعالجة المستقبل العربي ، ع ١٣ السنه ١٢،١٩٨١ .
١٥- عبد المطلب أمين القريطي ، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيهم ،القاهرة ، دار الفكر العربي ٢٠٠١ .
١٦- عبد المطلب أمين القريطي ، ليلي كرم الدين ، الاتجاهات الجديثة في رعاية الأطفال المعاقين، مجلة ثقافة الطفل المركز القومي لثقافة الطفل بالقاهرة .

١٨- أحمد عبد الرازق مسعود ، مؤسسات التربية الخاصة في مصر رؤية مستقبيلة ،- رسالة ماجستير ، جامعة طنطا ، كلية التربية ٢٠٠٣.
١٩- إيمان رجب السيد ، قتديل الذكاء الوجادتي وعلاقتة بالتوافق المهني لدي معلي ومعلمات التربيبة الخاصة ، رسالة ماجستير ، جامعة الزقازيق بنها، ٢٠٠٥.
١٩- سليمان درباس (١٩٩٨) مدرسة الجميع ومستقبل التربية الخاصة ورقة عمل لندوة تجارب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ، البحرين .
٢٠- فاروق الروسان(١٩٩٨) قضايا ومشكلات في التربية الخاصة الأردن دار الفكر والنشر للطباعة
٢١ - تركى السبيعي (١٩٩٨) وزارة التربية والتعليم لدولة قطر ورقة مقدمة لندوة تجارب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ، البحرين .
٢٢- عيسى شهداء (١٩٩٨) وزارة التربية والتعليم لسلطنة عمان ورقة مقدمة لندوة تجارب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ، البحرين .
٢٣-سلام الصريري (١٩٩٨) وزارة الشئون الاجتماعية والعمل لسلطنة عمان ورقة مقدمة لندوة تجارب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ، البحرين .
٢٤- محمد عبد الرحمن (١٩٩٤)أنظمة الرعاية الاجتماعية للأفراد المعاقين في الدول النامية دار المعارف القاهرة .
٢٥-عبدالرازق عمار(١٩٨٢)معوقات التربية الخاصة المجلة العربية للتربية العدد ١ ، ص٨٨. ١٧٤

20- j. MBerg, et. Al : Socal , Psychological and Education Aspects m jean M de jong . London 1984
21- Linda Hickson et . al ,ental retardtiom foundaticns of educational programming allyn and pacon , USA 1995
22- D.C : ,ental retardation AAmr search mrch msn databse wpshonton USA 2002
23- Willian N Bender : learing dispailities characteristics I dentification and teaching stratehies allyn and pacon 3nd ed 1998.
24- Martin Henley et . al characteris of and disapilities for teaching students with mild disapilities allyn and pacon . US.A 1993
25- Rosencsenquvist , jerry : Schools for the mental rearded in a label ,arket perspective search eric data base eric no : fj404281 . Sweden 1990
26 – The unesco press : casa stadies in special education cuba jaban , Kenya , Sweden .

أثر برنامج تدريبي ارشادي في تعزيز الثقة بالنفس لدى اطفال التوحد

أ.د. موفق عبدالعزيز الحسناوي
الجامعة التقنية الجنوبية – عميد المعهد التقني في الشطرة
Pdmh2005@stu.edu.iq
أ.د. منتهى عبدالزهرة العزاوي
الجامعة المستنصرية – كلية التربية
Muntaha51@yahoo.com

ملخص البحث :

يعد مرض التوحد عند الاطفال من الامراض التي اصبحت معروفة في الوقت الحاضر وذلك لانتشاره بين العديد من الاطفال وفي مختلف المستويات العمرية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية .

وفي ضوء ذلك بدأ العمل من قبل المتخصصين من اجل معرفة اسبابه ومحاولة معالجته او تقليل اثاره السلبية لدى الاطفال من خلال استخدام عدد من البرامج التدريبية والارشادية العلاجية لهذه الحالة التي اصبحت تهدد العديد من الاطفال بحياة اجتماعية غير سوية .

ويأتي هذا البحث ضمن هذا المجال حيث يهدف الى معرفة أثر برنامج تدريبي ارشادي في تعزيز الثقة بالنفس لدى اطفال التوحد .

وتكونت عينة البحث من خمسة عشر طفلا وطفلة من الذين يعانون من التوحد والموجودين في احد مراكز التوحد في محافظة ذي قار لغرض تطبيق تجربة البحث عليهم . وبذلك يكون تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي هو التصميم التجريبي المناسب للبحث .

وتم اعداد مستلزمات البحث بتحديد اهداف البرنامج التدريبي الارشادي واعداد الخطط اللازمة لتنفيذه واختيار وتحديد المواضيع والاجراءات التي سوف يتم القيام بها من اجل تعزيز ثقة اطفال التوحد بانفسهم .

واعد الباحثان اداة البحث وهي عبارة عن استمارة ملاحظة وكذلك تحتوي على عدد من الاسئلة التي سوف يتم تطبيقها على العينة لمعرفة مدى ثقة اطفال التوحد بانفسهم ومن الممكن ان تحقق اهداف البحث .

وتم اجراء التطبيق القبلي للاستمارة الخاصة بمدى ثقة اطفال التوحد بانفسهم على عينة البحث وحللت نتائجها . بعدها قام احد الباحثين بتطبيق التجربة من خلال اعداد برنامج تدريبي ارشادي لتعزيز ثقة اطفال التوحد بانفسهم من خلال زيارة هؤلاء الاطفال في مركز التوحد وتنظيم زيارات ترفيهية لهم الى المعهد التقني في الشطرة والحدائق والبساتين الموجودة في المنطقة والحديث معهم باسلوب شيق وممتع حول مختلف المواضيع التي تعزز ثقتهم بانفسهم . واستمر البرنامج لمدة شهر واحد . تم اجراء التطبيق البعدي للاستمارة الخاصة بمدى ثقة اطفال التوحد بانفسهم على عينة

البحث وحللت نتائجها . ثم تمت مقارنة النتائج احصائيا بين التطبيق القبلي والبعدي للاستمارة باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS .

وتوصل البحث الى حصول تطور ايجابي في درجة الثقة بالنفس عند اطفال التوحد عينة البحث بعد اشتراكهم في البرنامج التدريبي الارشادي عما كانت عليه قبل الاشتراك وبدلالة احصائية . وفي ضوء ذلك تم التوصل الى وجود اثر ايجابي للبرنامج التدريبي الارشادي في تعزيز الثقة بالنفس عند اطفال التوحد .

وعليه اوصى البحث بالاهتمام باطفال التوحد والعمل على ادماجهم في الحياة الاجتماعية الاعتيادية من خلال تعزيز ثقتهم بانفسهم باستخدام البرامج التدريبية الارشادية . كما اقترح البحث اجراء عدد من البحوث المكملة لهذا البحث في مجال اطفال التوحد .

الكلمات المفتاحية : اطفال التوحد , البرامج التدريبية , الثقة بالنفس .

The effect of the guidance training program to the enhanced the self confidence to the autism children

Prof.Dr.Mowaffaq Abdul – Aziz Al – Hisnawi
Prof.Dr.Muntaha Abdul – Zahrah Al – Azzawi

Abstract :

The aims of research is the known of the effect of the guidance training program to the enhanced the self confidence to the autism children .

The sample are (15) children were chosen from the autism children from the one of autism centers in Thi – qar Government.

The self confidence to the autism children observed form was building by using the known methods .

At the first we doing the pre – application of the self confidence to the autism children observed form on the sample .

After that the researcher was doing the guidance training program on the sample to the one month and doing the post - application of the self confidence to the autism children observed form on the sample .

The research results are supremacy the autism children sample in the post - application of the self confidence to the autism children observed form than the pre – application of it .

That is means the guidance training program is effective to the enhanced the self confidence to the autism children .

Because that we recommend by using it and suggest some another similar researches.

الفصل الاول : التعريف بالبحث

اولا – مشكلة البحث :

من الامراض التي اصبحت شائعة في الوقت الحاضر هو مرض التوحد او مايطلق عليه باسم مرض اضطراب طيف التوحد والذي اصبح منتشرا لدى العديد من الاطفال وكذلك فهو قد يعاني منه الكثير من الافراد في مختلف المراحل العمرية وفي مختلف المجتمعات على اختلاف درجة تطورها في المجالات العلمية والتكنولوجية والثقافية .

وقد يؤدي اصابة الاطفال بمرض التوحد الى عدم انخراطهم في الحياة الاجتماعية بصورة طبيعية وفاعلة اسوة بالاطفال الاخرين الذين لايعانون من الاصابة بهذا المرض . وقد يمكن أن تؤدي المشكلات الناتجة من اصابة الاطفال بمرض التوحد ومضاعفاتها والمتعلقة بالتفاعل الاجتماعي والتواصل الطبيعي مع ابناء المجتمع الاخرين ومنها مشكلات دراسية في المدرسة ذات صلة بالتعلم الناجح للطالب بالاضافة الى مشكلات وظيفية عديدة في مواقع العمل وكذلك عدم قدرة الطفل الذي يعاني من مرض التوحد على العيش باستقلالية وقد يعاني من حالة من العزلة الاجتماعية عن الاخرين بالاضافة الى المعاناة من الضغط النفسي داخل الأسرة والوقوع ضحية الاعيب الاخرين وقد يتعرض الى حالة التنمر والاستهزاء والسخرية من قبل الاخرين .

وقد اتجهت انظار التربويين والاطباء النفسيين وابناء المجتمع بصورة عامة الى النظر باهتمام الى الاطفال الذين يعانون من مرض التوحد من خلال اقامة العديد من الفعاليات والنشاطات والبرامج التدريبية والارشادية والترفيهية الهادفة للتقليل من الاثار النفسية والاحتماعية السلبية لهذا المرض .

ان هذه البرامج التدريبية والارشادية والترفيهية تهدف الى محاولة السعي الجاد من اجل التخفيف من التأثيرات السلبية لهذا المرض ومعالجة بعض منها بصورة تدريجية لغرض محاولة اشراك الاطفال الذين يعانون من مرض التوحد بصورة تدريجية في الحياة الاجتماعية وتنمية السلوك الاجتماعي الاعتيادي لديهم والعمل على بناء شخصياتهم الايجابية ليكونوا اشخاصا فاعلين في المجتمع من خلال السعي لتعزيز الثقة بالنفس لديهم والتي من خلالها يمكن تعزيز العديد من الجوانب الايجابية الاخرى لديهم وعودتهم تدريجيا الى التفاعل الاجتماعي الايجابي مع الاخرين .

ويأتي هذا البحث في هذا المجال ضمن الجهود الهادفة الى التقليل من الاثار السلبية لمرض التوحد على الاطفال الذين يعانون منه ومحاولة ادماجهم في الحياة الاجتماعية بصورة تدريجية حيث يهدف الى التعرف على أثر برنامج تدريبي ارشادي في تعزيز

الثقة بالنفس لدى اطفال التوحد من اجل الخروج بنتائج واستنتاجات وتوصيات من الممكن الاستفادة منها من اجل العمل على تخفيف الاثار السلبية لمرض التوحد على الاطفال الذين يعانون منه .

ثانيا ـ أهمية البحث :

ان مرض التوحد هو عبارة عن اضطراب يتسبب بحصول حالة من القصور في نمو الاطفال ووجود خلل في علاقاتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية المتبادلة مع الاخرين ووجود عدد من المحددات والانماط المتكررة في عملية التواصل الاجتماعي .

ومرض التوحد هو عبارة عن حالة ترتبط بنمو الدماغ عند الاطفال وتؤثر على كيفية تمييزهم للآخرين والتعامل معهم في البيئة الاجتماعية وهذا من الممكن ان يؤدي الى حدوث مشكلات عديدة في التفاعل والتواصل الاجتماعي مع ابناء المجتمع الاخرين . كما يتضمن هذا المرض والاضطراب الناتج عنه الى وجود أنماط محدودة ومتكررة من السلوك لدى الاطفال الذين يعانون منه .

ويعيش الأطفال الذين يعانون من مرض التوحد معاناة يومية وحقيقية في الوسط الاجتماعي الذي يعيشون فيه والذي قد يوجد فيه بعض الافراد من ذوي العقول المتخلفة التي تنظر الى الشخص المصاب بمرض التوحد على انه انسان غير سوي ومختل عقليا ينبغي الابتعاد عنه او السخرية منه او التنمر عليه .

وبذلك نرى ان المجتمع من الممكن ان يكون مسؤولا عن تأزم الحالة النفسية والاجتماعية للاطفال الذين يعانون من مرض التوحد بسبب النظرة السلبية لهم من قبل بعض ابناء المجتمع وتصنيفهم كأفراد مختلين عقليا وهذه النظرة من الممكن ان تؤثر سلبيا الأمر على الوالدين وأفراد الاسرة مما قد يزيد من حدة التعقيدات والضغوط النفسية والاجتماعية لدى الاطفال الذين يعانون من مرض التوحد .

ولا توجد وسيلة واحدة او محددة لمنع اصابة الاطفال بمرض التوحد ولكن توجد عدة خيارات للعلاج او للتقليل من تأقيراته السلبية حيث يعد التشخيص والتدخل المبكر مفيدا فهو من الممكن ان يؤدي الى التحسين النسبي للسلوك والمهارات وتطوير اللغة والثقة بالنفس عند اطفال التوحد . ولكن هذا قد لايكون نافعا في جميع الاعمار حيث ان اطفال التوحد قد لايتخلصون من أعراض مرض التوحد إلا أنهم قد يتعلمون الأداء والسلوك النفسي والاجتماعي بصورة افضل .

وتلعب البرامج التدريبية الهادفة والمخطط لها بشكل جيد والقابلة للتنفيذ الواقعي دورا مهما في تعديل السلوك المطلوب للاطفال الذين يعانون من مرض التوحد ومن الممكن ان تساهم في مساعدتهم على فهم الذوات وحل بعض المشكلات النفسية والاجتماعية وتعزيز الثقة بانفسهم والعمل على اندماجهم وتكيفهم الاجتماعي من خلال تعريفهم بالاحتياجات النفسية الخاصة بهم واساليب الاندماج الاجتماعي والتعامل الايجابي مع الاخرين .

وتهدف البرامج التدريبية والارشادية على مختلف انواعها واساليب تطبيقها الى تزويد الاطفال الذين يعانون من مرض التوحد بالمفاهيم والافكار الصحيحة

والايجابية ومحاولة تخليصهم من المفاهيم والافكار الخاطئة وتحديدها والعمل على تصحيحها ومن ثم تعديلها.

ويتوقف نجاح وفاعلية البرامج التدريبية في تحقيق هذا الهدف الى وجود علاقة ايجابية بين القائم بعملية التدريب والاطفال الذين يعانون من مرض التوحد حيث ينبغي ان تتصف هذه العلاقة بالقبول والتقبل والود والتعاون والمشاركة الوجدانية الايجابية بينهما وان يقوم المدرب بتدريب اطفال التوحد وتعليمهم على كيفية التعرف على المشكلات ومكوناتها الاساسية واسبابها وعلاقتها بمرض التوحد ومن ثم تعريفهم على الاساليب الفعالة لمعالجة وحل هذه المشكلات بصورة ايجابية وصحيحة .

وبذلك تأتي اهمية هذا البحث في محاولته توجيه انظار المتخصصين وابناء المجتمع من خلال تسليط الضوء على الاطفال الذين يعانون من مرض التوحد والسعي الى ايجاد بعض الوسائل التي من الممكن ان تؤدي الى معالجتهم نفسيا واجتماعيا والعمل على ادماجهم في الحياة الاجتماعية وتعزيز الثقة بالنفس لديهم من خلال استخدام البرامج التدريبية الارشادية الهادفة لتحقيق هذا الغرض في ظروف تجريبية محددة من اجل الخروج باستنتاجات وتوصيات ومقترحات قد تكون لها مساهمات مستقبلية فاعلة في معالجة الاطفال الذين يعانون من مرض التوحد .

ثالثا ـ أهداف البحث :

يهدف هذا البحث الى معرفة أثر برنامج تدريبي ارشادي في تعزيز الثقة بالنفس لدى اطفال التوحد .

رابعا ـ حدود البحث :

يتحدد البحث بما يأتي :

١ – الحدود المكانية : المعهد التقني في الشطرة .

٢ – الحدود الزمانية : العام ٢٠٢٤ .

٣ – الحدود البشرية : عدد من الاطفال الذين يعانون من مرض التوحد في احد مراكز التوحد في محافظة ذي قار .

٤ – الحدود المعرفية : معلومات ومواضيع ومقالات وارشادات لغرض تنمية الثقة بالنفس عند عينة البحث من الاطفال الذين يعانون من مرض التوحد .

خامسا ـ فرضية البحث :

حاول البحث التحقق من صحة الفرضية الصفرية الاتية :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسط درجات اطفال التوحد عينة البحث في التطبيق القبلي لمقياس الثقة بالنفس قبل اشتراكهم في البرنامج التدريبي الارشادي وبين متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لنفس المقياس بعد اشتراكهم في البرنامج التدريبي الارشادي .

سادسا ـ تحديد المصطلحات :

١ – التوحد (Autistic) :

تعريف (Garvey , 1977) : هو عبارة عن ضعف شديد في اقامة العلاقات الاجتماعية مع الاخرين بمن فيهم الوالدين والفشل في تطوير اللغة عند الطفل المصاب بمرض التوحد . وهو ضعف شديد وعجز واضح في النمو . وهذا المرض يظهر في السنوات الاول من عمر الطفل وهو مصطلح مرادف للانسحاب والعزلة . (Garvey ,1977)

التعريف الاجرائي : هو عبارة عن الاضطراب الذي يعاني منه اطفال التوحد من عينة البحث في احد مراكز التوحد في محافظة ذي قار من المشاركين في البرنامج التدريبي الارشادي الذي اقيم لهم في المعهد التقني في الشطرة لاغراض هذا البحث .

٢ – البرنامج التدريبي (Training Program) :

تعريف (Gomez and Others 1998) : هو عبارة عن عملية تزويد الافراد المتدربين بمهارات ومعلومات معينة في مجال ما تساعدهم في معالجة الضعف والقصور في ادائهم في ذلك المجال . (Gomez and Others,1998,57)

التعريف الاجرائي : هو عبارة عن برنامج تدريبي ارشادي تم اعداده من قبل احد الباحثين ويتضمن عدة فعاليات ونشاطات متنوعة تهدف الى تعزيز الثقة بالنفس لدى عينة البحث من الاطفال الذين يعانون من مرض التوحد .

٣ – الثقة بالنفس : (Self confidence)

تعريف (عواده ٢٠٠٦) : هي عبارة عن نوع من أنواع الاطمئنان المدروس المستند إلى إمكانية تحقيق النجاح والحصول على ما يريده الانسان من أهداف وهي الثقة بوجود الامكانيات والاسباب التي منحها الله سبحانه وتعالى الى الانسان . (عواده , ٢٠٠٦ , ٥١)

التعريف الاجرائي : هو عبارة عن اطمئنان عينة البحث من الاطفال الذين يعانون من مرض التوحد حول قدرتهم على النجاح وتحقيق الاهداف التي يرغبون في تحقيقها وقابليتهم على مواجهة الحياة الاجتماعية .

الفصل الثاني : خلفية نظرية ودراسات سابقة

اولا : خلفية نظرية :

١ – التوحد :

تعد الاسرة هي المؤسسة الاجتماعية الاولى التي تهتم بتربية الطفل ورعايته وتلبية احتياجاته البيولوجية والنفسية وغيرها كما انها تساهم في بناء الشخصية الاجتماعية الايجابية وتعمل على بناء قدراته وسماته . والاسرة هي الوحدة الاساسية التي يعيش فيها الطفل . حيث اصبحت مهمة الاسرة في الوقت الحاضر أكثر تعقيدا من قبل وخاصة مع تزايد أعباءها وتعدد مسؤولياتها وأدوارها . حيث انه لم يعد الطفل بحاجة الى اشباع حاجاته الأساسية فقط ولكن يتعين تزويده بالأساليب الناجحة للتفاعل والتوافق مع الحياة الاجتماعية في المجتمع . (فؤاد واخرون , ٢٠٢٠ , ٥٣)

وتعد اللحظة التي تكتشف فيها الاسرة اصابة الطفل بمرض التوحد هي مرحلة حاسمة تؤدي الى حدوث تغيير كبير في المسار النفسي والاجتماعي والسلوكي للأسرة . حيث أن هذا الحدث يضع الوالدين أمام واقع مر ومسؤولية اضافية كبيرة .

ولا يوجد لحد الان سبب واحد معروف لإصابة الاطفال بمرض التوحد . وبالأخذ بالاعتبار تعقيد هذا المرض وتباين أعراضه وشدته فمن المحتمل أن يكون هناك العديد من الأسباب له كما انه قد يكون للتكوين الوراثي والبيئي دورا كبيرا في اصابة الاطفال بمرض التوحد .

ان التوحد يعد من الحالات التي لاتعد مرضا محددا او اعراضا لمرض ما يمكن ان يتحدد من خلال اختبارات او تحليلات معينة او كشف طبي . وقد اصبح التوحد يشكل مجموعة من الاعراض التي تغطيها مظلة تسمى اضطرابات طيف التوحد . ولم يتوصل الباحثون الى السبب الرئيس للاصابة بمرض التوحد الى الوقت الحاضر . فعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل الباحثين والمتخصصين لمعرفة الاسباب الحقيقية لمرض التوحد الا ان ماتم التوصل اليه لم يتعدى كونه فرضيات محتملة لم تتوصل الى الاسباب المباشرة لمرض التوحد بسبب الانماط الغريبة من السلوك التي يقوم بها اطفال التوحد . (يحيى , ٢٠٠٣ , ٥٧)

ويشير (تامر) الى ان التوحد يعد من اكثر الاضطرابات النمائية تعقيدا ويتميز بالتداخل مع عدد كبير من الاضطرابات والاعافات المختلفة الاخرى . وقد ظهر مصطلح التوحد حديثا في مجال التربية الخاصة . واول من اطلق عليه هذا الاسم طبيب الاطفال النفسي الامريكي ليوكانر فهو يعد الرائد الاول بدراسة مرض اضطراب التوحد وتصنيفه بشكل منفصل عن الحالات النفسية المرضية الاخرى التي يعاني منها الاطفال . ولاتزال التعريفات الخاصة بمفهوم التوحد تستند الى ماقدمه هذا الطبيب الذي يعد اول من صنف هذا المرض كمتلازمة امراض سلوكية وكاضطراب منفصل بذاته . حيث اكد على ان السلوكيات التي يتصف بها الاطفال الذين يعانون من مرض التوحد تشمل عدم القدرة على تطوير العلاقات الاجتماعية مع الاخرين والتأخر في اكتساب الكلام والعجز في التواصل مع الاخرين واللعب النمطي وضعف التحليل عندهم . (تامر , ٢٠١٥ , ٢١)

وقد اقرت منظمة الصحة العالمية لاول مرة في عام (١٩٧٧) اعتبار مرض التوحد فئة تشخيصية . وفي عام (١٩٨٠) صنف التوحد ضمن الاضطرابات الانفعالية الشديدة . وفي نفس السنة قامت الجمعية الامريكية للطب النفسي بأصدار الدليل الاحصائي التشخيصي الثالث للاضطرابات العقلية حيث تبنت فيه الاعراض الثلاثة الرئيسة المميزة لمرض اضطراب التوحد التي ذكرها روتر في عام (١٩٧٨) وهي :

أ – اعاقة في العلاقات الاجتماعية .

ب – نمو لغوي متأخر .

ج – صعوبات في التخيل .

(الزريقات , ٢٠١٠ , ٢٤) , (الشيخ , ٢٠٠٤ , ٢٤)

وتم التطرق الى المفهوم التربوي لمرض التوحد والاطفال الذين يعانون منه في قانون تعليم الاشخاص المعاقين الامريكي (IDEA) بانه عبارة عن اعاقة في النمو ذات دلالة تؤثر في التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي وفي الاداء التعليمي للفرد مصحوبا بالعديد من الخصائص والتي يعد من ابرزها الاندماج في النشاطات والحركات النمطية ومقاومة التغيير في روتين الحياة اليومية والاستجابات غير الطبيعية للمثيرات الحسية . وهذه الخصائص من الممكن ان تظهر في السنوات الثلاث الاولى من عمر الطفل .

(Hallahan , Kauffman and Pullen , 2009 , 34)

ونستطيع القول بان مرض التوحد عبارة عن مجموعة من الاضطرابات في نمو الطفل نلاحظ من خلالها وجود خلل واضح في التواصل اللفظي وغير اللفظي والتواصل الاجتماعي مع الاخرين بالاضافة الى ذلك قد توجد سلوكيات واهتمامات محدودة وغير طبيعية لدى الطفل قد تكون مختلفة عن الاطفال الاسوياء الاخرين .

ويشير (يحيى) الى انه لم يتم التوصل من قبل الباحثين بصورة دقيقة الى السبب الرئيس لاصابة الاطفال بمرض التوحد الى الوقت الحاضر . فعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل المتخصصين والاطباء الا ان ماتم التوصل اليه لحد الان لم يتعد كونه عبارة عن فرضيات لم تتوصل الى نتائج قطعية ودقيقة حول السبب المباشر لمرض التوحد . ولعل مايزيد هذا المرض والاضطراب غموضا هو عدم معرفة الاسباب الحقيقية بصورة محددة من ناحية وكذلك لشدة غرابة انماط سلوك الاطفال من ناحية اخرى . (يحيى , ٢٠٠٣ , ٥٧)

٢ – البرنامج التدريبي :

ان البرنامج التدريبي هو عبارة عن مجموعة من النشاطات المنظمة والمخطط لها والهادفة إلى تزويد المتدربين في المؤسسة التعليمية او التدريبية بمجموعة من المعارف من اجل تطوير وتحسين مهاراتهم وقدراتهم وتغيير سلوكياتهم واتجاهاتهم بشكل إيجابي نحو مختلف الامور والقضايا المهمة في المجتمع والحياة .

ويشير (النجار) إلى أربع نتائج حول فاعلية البرنامج التدريبي حيث اعتبر أن عملية نقل المعارف والمهارات تزداد فاعليتها كلما توافرت فيها مجموعة من العوامل ومنها مايأتي :

أ - وجود أهداف واضحة للبرنامج التدريبي .

ب – وجود اهداف واضحة للمتدرب المشارك في البرنامج التدريبي .

ج - جود بيئة عمل تشجع الاستقلالية في التفكير والحركة و تدعم عمليات التغيير .

د – تزداد فاعلية البرنامج التدريبي كلما اقتربت وعكست واقع المهمات التي يقوم بها المتدرب (النجار , ٢٠١١ , ١٥)

وتذكر (ثناء) اهم العناصر الاساسية التي ينبغي تحديدها عند تصميم البرنامج التدريبي وهي كما يأتي :

أ - تحديد أهداف البرنامج التدريبي : حيث ان الأهداف هي الغايات الاساسية التي ينبغي تحقيقها بعد الانتهاء من استخدام من البرنامج التدريبي وهي عبارة عن نتائج يجرى تحديدها وتصميمها وإقرارها مقدما.

ب- تحديد نوع المهارات التي سوف يتم التدريب عليها : بعد أن تحدد الاحتياجات التدريبية يتم تحديد انواع المهارات الملائمة لهذه الاحتياجات والتي سيعمل البرنامج التدريبي على إكسابها أو تنميتها لدى المتدربين .

ج - وضع المنهاج التدريبي : ويقصد به المواضيع ومفرداتها التي سوف يتدرب عليها المتدربون . ويتم تحديدها في ضوء الاحتياجات التدريبية . وحتى يكون المنهاج التدريبي جيدا ويحقق الأهداف المطلوبة ينبغي أن يكون نابعا من البيئة الواقعية للعمل.

د - اختيار أسلوب التدريب : بعد وضع المنهاج التدريبي المناسب يتم تحديد الأسلوب الملائم وهذه العملية ليست سهلة فعلى الرغم من تعدد الأساليب التي يمكن استخدامها في مجال التدريب إلا أنه من المهم جدا ملاحظة أن هذه الأساليب ليست بدائل لبعضها البعض الآخر أو يمكن استخدامها في جميع المواقف والظروف .

ه- اختيار المدربين : يعد المدرب الكفوء ذلك الجزء الأساس من تصميم البرنامج التدريبي حيث يلعب المدرب دورا هاما في نجاح أو فشل البرنامج التدريبي .

و - موقع التدريب : من الممكن ان يكون التدريب في مكان العمل وتحت توجيه احد العاملين من ذوي الخبرة سواء اكان المشرف المباشر او مدرب متخصص بعملية التدريب . او قد يكون التدريب خارج الموقع الوظيفي او خارج المنظمة ويتوقف ذلك على طبيعة المهمة التدريبية وظروف المنظمة .

ز- المستلزمات الضرورية للتدريب : يتطلب البرنامج التدريبي تحديد المستلزمات الاتية :

١- مؤهلات المدربين والمتدربين التي تتناسب مع الحاجات والاهداف التدريبية .

٢-الاجهزة والمستلزمات المساعدة للتدريب والمتوافرة في موقع التدريب .

ي - وقت التدريب : لابد من تحديد الوقت المناسب لتعلم المهارة والخبرة والمعرفة المراد اكسابها للعاملين ،فبعض المهارات تتطلب وقت اطول من غيرها لاكتساب المهارات وتعلمها. كما ان التعلم الفردي يحتاج وقت اطول من التعلم الجماعي ومن خلال استخدام الاجهزة السمعية والبصرية .

ر- تحديد كلفة البرنامج التدريبي : تعد هذه الخطوة بمثابة الخطوة الأخيرة من عملية تصميم البرنامج التدريبي حيث يستفيد مشرفو برامج التدريب من وضع ميزانية التدريب في التعرف على التكاليف التقديرية للبرنامج التدريبي . (ثناء , ٢٠١٧ , ١)

٣ - الثقة بالنفس :

ان الثقة بالنفس هي عبارة عن ايمان الانسان بقدراته وامكانياته وقراراته واهدافه التي يسعى الى تحقيقها اي هي ايمان الانسان بذاته . ونستطيع القول ان الثقة بالنفس هي العمود الفقري لشخصية الانسان حيث انه بدونها من الممكن ان يفقد الانسان احترامه انفسه وذاته وقد يصبح معرضا لانتقاد واستغلال الافراد الاخرين له وبذلك قد يعيش حياة بائسة وغير طبيعية . وبالعكس من ذلك فان الانسان الذي تكون لديه ثقة عالية بنفسه وقدراته فانه يكون محط احترام الاخرين ويتميز بنظرة ايجابية ومتفاءلة بالحياة والمستقبل .

ويشير (Neel) الى ان الانسان يستطيع تنمية الثقة بالنفس لديه عن طريق معرفة نقاط القوة في شخصيّته وكتابة لائحة بها وبالإنجازات التي حقّقها في حياته . ومن الجدير بالذكر أنّه يمكن سؤال الأصدقاء أو الأقارب عن هذه الإنجازات وهذه النقاط لضمان أن تكون القائمة أكثر موضوعيّة وتذكير النفس بهذه الإنجازات عن طريق قراءة اللائحة كل صباح . (Neel , 2017)

أن الثقة بالنفس ليست عملية ينبغي ممارستها بل انها تعمل في أعماق الشخصية الانسانية بالاضافة إلى الصحة العامة لدى الفرد وترتبط بما يحصل عليه الفرد من معلومات وخبرات تدعم مكانته الاجتماعية وتساعده على أن يكون إيجابيا .

ويشير (أسعد) الى ان أهمية الثقة بالنفس تكمن في الامور الاتية :

أ ـ أهميتها لغرض استمرار اكتساب الخبرة وتعلم الخبرات العلمية والعملية .

ب ـ أهميتها للنجاح في العالم وتوظيفه عمليا من خلال أيجاز ما مطلوب وابتكار ما هو جديد

ج ـ أهميتها لحب الناس للشخص ولحب الشخص نفسه للناس .

د ـ أهميتها في مواجهة الصعاب وإعطاء المشكلة حجمها الحقيقي .

(اسعد , ب . ت , ٤٩)

ان ضعف الثقة بالنفس هي سلسلة مترابطة تبدأ بانعدام الثقة بالنفس ثم الاعتقاد بأن الاخرين يرون عيوبه وسلبياته مما يؤدي إلى الشعور بالقلق إزاء ذلك والرهبة من صدور سلوك سلبي وهذا يؤدي إلى الاحساس بالخجل الامر الذي يؤدي مرة اخرى إلى ضعف الثقة بالنفس . (بدران , ١٩٩٠ , ١٣)

وبذلك نستطيع القول ان الثقة بالنفس هي حسن اعتداد الانسان بنفسه واعتباره لذاته وقدراته في مواجهة المشكلات التي تصادفه في مختلف الاوقات والاماكن بدون عجب او تكبر اوتباهي اوعناد ودون تفريط من ذلة وخضوع غير طبيعي للاخرين . والثقة بالنفس امر مهم لكل انسان ولايمكن له ان يستغني عن الحاجة الى الثقة بالنفس من اجل العيش والتفاعل بصورة ايجابية مع الاخرين وتكوين الشخصية الفاعلة في المجتمع .

ثانيا – دراسات سابقة :

لاحظ الباحثان ندرة الدراسات السابقة التي تناولت تأثير البرامج التدريبية في تعزيز الثقة بالنفس لدى الاطفال الذين يعانون من مرض التوحد . لذلك سوف يتم عرض بعض الدراسات القريبة من الموضوع ومنها :

١- دراسة (الشيخ) عام (٢٠٠٤) :

اجريت في الجامعة الاردنية في الاردن وهدفت الى تصميم برنامج تدريبي لتطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية لدى الاطفال التوحديين وقياس فعاليته . حيث تم تصميم البرنامج التدريبي الهادف الى تطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية وتم تطبيقه على عينة البحث من الاطفال الذين يعانون من مرض التوحد . وتوصلت الدراسة الى وجود اثر ايجابي للبرنامج

التدريبي في تطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية بعد اشتراكهم فيه . (الشيخ , ٢٠٠٤)

٢- دراسة (لينا) عام (٢٠٠٥) :

اجريت في الجامعة الاردنية في الاردن وهدفت الى معرفة فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التواصل مع الاخرين للاطفال التوحديين واثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي . حيث تم تصميم برنامج تدريبي يهدف الى تنمية مهارات التواصل الاجتماعي مع الاخرين وتم تطبيقه على عينة البحث من الاطفال الذين يعانون من مرض التوحد . وتوصلت الدراسة الى حصول تطور ايجابي في السلوك الاجتماعي لدى عينة البحث من الاطفال الذين يعانون من مرض التوحد بعد اشتراكهم في هذا البرنامج عما كان عليه سلوكهم الاجتماعي قبل اشتراكهم فيه . (لينا , ٢٠٠٥)

٣ - دراسة (سالم) عام (٢٠٠٦) :

اجريت في كلية المجتمع في ابها بمصر وهدفت الى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي ارشادي لتنمية التفكير الايجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية في ضوء النموذج المعرفي باستخدام المقياس العربي للتفكير الايجابي . وتوصلت الدراسة الى فاعلية البرنامج المعد لتنمية التفكير الايجابي عند الطالبات . (سالم ٢٠٠٦)

٤-دراسة (العماري) عام (٢٠٠٧) :

اجريت في جامعة عمان العربية للدراسات العليا في الاردن وهدفت الى التعرف على فاعلية التعليم المنظم في برنامج تيتش لتنمية مهارات التواصل لدى المراهقين الذين يعانون من التوحد . وتم تطبيق برنامج تعليمي منتظم على وفق برنامج تيتش من اجل العمل على تنمية مهارات التواصل مع الاخرين على عينة البحث من المراهقين الذين يعانون من مرض التوحد وتوصلت الدراسة الى حصول تطور ايجابي في مهرات التواصل لدى عينة البحث بعد استخدام التعليم المنظم وفق برنامج تيتش لتنمية مهارات التواصل مع الاخرين . (العماري , ٢٠٠٧)

٥ - دراسة (ايمن) عام (٢٠١٦) :

اجريت في مدرسة التربية الفكرية في بني سويف في مصر وهدفت الى معرفة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى ذوي الاعاقة الفكرية البسيطة . فلاحظ وجود تفوق في القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين استخدموا البرنامج التدريبي على طلبة المجموعة الضابطة . مما يدل على فاعلية هذا البرنامج التدريبي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار . (ايمن , ٢٠١٦)

٦ – دراسة (مريم) عام (٢٠١٩) :

اجريت في جامعة القدس في فلسطين وهدفت الى معرفة اثر برنامج تدريبي ارشادي معرفي سلوكي في خفض بعض الضغوط النفسية التي تعاني منها امهات اطفال اضطراب طيف التوحد ٠وتم تطبيق البرنامج التدريبي الارشادي على عينة البحث . وتوصلت الدراسة الى حصول انخفاض بعض الضغوط التي كانت تعاني

منها النساء عينة البحث بعد استخدام البرنامج عما كانت عليه قبل الاستخدام . (مريم , ٢٠١٩)

الفصل الثالث : أجراءات البحث

قام الباحثان بالاجراءات الاتية للتوصل الى نتائج البحث :

١ – أختيار التصميم التجريبي :

اختير تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي كتصميم تجريبي للبحث وكما موضح ادناه في مخطط رقم (١) :

مخطط رقم (١) : التصميم التجريبي للبحث

العينة	التطبيق القبلي	التجربة	المتغير المستقل	المتغير التابع	التطبيق البعدي
(١٥) من اطفال التوحد	مقياس الثقة بالنفس	تنفيذ البرنامج التدريبي الارشادي لتعزيز الثقة بالنفس	البرنامج التدريبي الارشادي	الثقة بالنفس	مقياس الثقة بالنفس

٢ - تحديد مجتمع البحث :

حدد مجتمع البحث بعدد من الاطفال المصابين بمرض التوحد في احد مراكز التوحد في محافظة ذي قار خلال العام ٢٠٢٤ .

٣ – أختيار عينة البحث :

اختيرت عينة مكونة من (١٥) طفلا من الاطفال المصابين بمرض التوحد في احد مراكز التوحد في محافظة ذي قار لتكون عينة مناسبة لتحقيق اهداف هذا البحث .

٤ – تهيئة مستلزمات البحث :

قام الباحثان بتهيئة المستلزمات المطلوبة لأجراء البحث وكما يأتي :

اولا - تحديد هدف استخدام البرنامج التدريبي الارشادي : حدد الباحثان الاهداف العامة المتوخاة من استخدام البرنامج التدريبي الارشادي وهو (تعزيز الثقة بالنفس لدى اطفال التوحد عينة البحث) .

ثانيا – تحديد النشاطات والفعاليات للبرنامج التدريبي الارشادي : قام الباحثان بتحديد النشاطات والفعاليات للبرنامج التدريبي الارشادي الذي سوف يتم تطبيقه على العينة والتي من الممكن ان تعمل على تنمية الثقة بالنفس لدى اطفال التوحد عينة البحث .

٥ – اعداد اداة البحث (استمارة ملاحظة الثقة بالنفس) :

أعد الباحثان استمارة ملاحظة الثقة بالنفس . وهي مكونة من عدد من الفقرات وتهدف الى التعرف على درجة الثقة بالنفس لدى اطفال التوحد عينة البحث . وتم أتباع الخطوات المتعارف عليها في هذا المجال حيث حدد الهدف منها وهو (معرفة درجة الثقة بالنفس عند اطفال التوحد) . وتم عرضه على عدد من المختصين وبالاعتماد على معادلة كوبر (Cooper) لحساب درجة الاتفاق بينهم . واستخرجت بعض الخصائص السيكومترية للاستمارة كما يأتي :

١ - الصدق : اجري التحليل الاحصائي لاستمارة الثقة بالنفس بتطبيقها على عينة استطلاعية من غير عينة البحث مكونة من ١٠ اطفال من المصابين بمرض التوحد . واستخرجت معاملات التمييز ودرجة اتساق الفقرات مع درجة الاستمارة الكلية بأستخدام الطرائق الاحصائية المناسبة . فتبين ان جميع الفقرات مميزة ومتسقة فيما بينها وبين فقرات الاستمارة الكلية وبذلك عدت الاستمارة صادقة .

٢ - الثبات : استخدمت طريقة اعادة التطبيق على نفس العينة الاستطلاعية بعد مرور اسبوعين على التطبيق الاول للاستمارة . وحساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون فكان (٠،٨٣) وحسب معامل ثبات معادلة كرونباخ – الفا فكان (٠,٨٧) وبذلك أصبحت الاستمارة ثابتة وصالحة للتطبيق على عينة البحث في صورتها النهائية .

٦ – خطوات تطبيق البحث :

قام الباحثان بالخطوات الاتية لغرض تطبيق البحث والتوصل الى النتائج :

اولا – اجراء التطبيق القبلي لاستمارة الثقة بالنفس على عينة البحث وتحليل نتائجها .

ثانيا – البدء بتنفيذ فعاليات ونشاطات البرنامج التدريبي الارشادي الهادف الى تعزيز الثقة بالنفس لدى عينة البحث من اطفال التوحد تدريبي ارشادي لتعزيز ثقة اطفال التوحد بانفسهم من خلال زيارة هؤلاء الاطفال في مركز التوحد وتنظيم زيارات ترفيهية لهم الى المعهد التقني في الشطرة والحدائق والبساتين الموجودة في المنطقة والحديث معهم باسلوب شيق وممتع حول مختلف المواضيع التي تعزز ثقتهم بانفسهم . واستمرت التجربة لمدة شهر واحد .

ثالثا - اجراء التطبيق البعدي لاستمارة الثقة بالنفس على عينة البحث وتحليل نتائجها .

رابعا – تحليل نتائج التطبيق القلبي والبعدي لاستمارة الثقة بالنفس بأستخدام عدد من الوسائل الاحصائية المناسبة .

سابعا – المقارنة بين نتائج كل من التطبيق القبلي والبعدي لاستمارة الثقة بالنفس بأستخدام عدد من الوسائل الاحصائية المناسبة .

٧ – الوسائل الاحصائية :

استخدم البرنامج الاحصائي (SPSS) لاستخراج صدق وثبات استمارة الثقة بالنفس لدى افراد العينة وتحليل نتائج البحث ومعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاستمارة الثقة بالنفس .

الفصل الرابع : نتائج البحث

اولا – عرض النتائج :

من ملاحظة جدول رقم (١) نجد انه :

توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسط درجات اطفال التوحد عينة البحث في التطبيق القبلي لاستمارة الثقة بالنفس قبل اشتراكهم في البرنامج التدريبي الارشادي وبين متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لنفس الاستمارة بعد اشتراكهم في البرنامج التدريبي الارشادي . لصالح التطبيق البعدي .

جدول رقم (١) : نتائج البحث

المقارنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة
قبل استخدام البرنامج التدريبي الارشادي	٦٣,٥٩٥	١١,٣٥١	٣,٥٢٦
بعد استخدام البرنامج التدريبي الارشادي	٧٦,٤٢٦	٦,٧٩٤	

ثانيا - تفسير النتائج :

من ملاحظة نتائج البحث نجد ان عينة البحث من الاطفال الذين يعانون من مرض التوحد قد استفادوا من الاشتراك في البرنامج التدريبي الارشادي من خلال مساهمته في تعزيز الثقة بالنفس بعد استخدامهم له .

وهذا يشير الى انه بالامكان تنفيذ برامج تدريبية ارشادية من اجل تعزيز العديد من الجوانب الايجابية في شخصيات الاطفال ومعالجة بعض الامراض التي قد يعانون منها ومنها مرض التوحد وجعلهم من خلال تعزيز الثقة بالنفس لديهم .

لقد كان البرنامج التدريبي الارشادي الذي تم اشراك عينة البحث من الاطفال الذين يعانون من مرض التوحد فيه في هذا البحث اسلوبا مغايرا لما كانو معتادين عليه سابقا حيث حصلت من خلاله عينة البحث على النصائح والتوجيهات والارشادات التربوية القيمة بصورة مبسطة يستطيع اطفال التوحد استيعابها والتفاعل معها برغبة ومتعة .

حيث رأى اطفال التوحد فيه برنامجا تدريبيا وارشاديا مشوقا وجديدا يمكن من خلاله اشراكهم في الحياة الاجتماعية بصورة ممتعة ومساعدتهم على التواصل واللعب والترفيه مع الاطفال الاخرين والاستفادة والاستزادة من مختلف التدريبات والارشادات التربوية .

وهذا جعل عينة البحث من اطفال التوحد يتفاعلون بايجابية مع البرنامج التدريبي الارشادي وينسجمون تدريجيا فيما بينهم وبين الاطفال الاخرين وتتعزز ثقتهم بانفسهم . حيث ساهم البرنامج التدريبي الارشادي في تنمية الشخصية الايجابية لاطفال التوحد في بعض المجالات ومنها تعزيز الثقة بالنفس لديهم .

الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولا - الاستنتاجات :

من خلال نتائج البحث توصل البحث الى الاستنتاجات الاتية :

١ - ان استخدام البرنامج التدريبي الارشادي قد اثر ايجابيا في تعزيز الثقة بالنفس لدى اطفال التوحد .

٢ – أمكانية تنمية وتعزيز عدد من الجوانب الايجابية في شخصيات اطفال التوحد باستخدام بعض البرامج التدريبية الارشادية .

٣ – امكانية معالجة مرض التوحد عند الاطفال الذين يعانون منه وادماجهم تدريجيا في الجياة الاجتماعية الاعتيادية باستخدام عدد من البرامج التدريبية والارشادية الهادفة والمخطط لها بدقة .

ثانيا – التوصيات :

من خلال النتائج يوصي البحث بالتوصيات الاتية :

١ - استخدام البرامج التدريبية الارشادية من اجل تنمية الثقة بالنفس لدى اطفال التوحد .

٢ – قيام المؤسسات الجامعية باجراء البحوث التطبيقية للتعرف على أهمية البرامج التدريبية في تعزيز الجوانب الايجابية في شخصيات اطفال التوحد .

٣ – اهمية تسليط الضوء اعلاميا على مرض التوحد والاطفال الذين يعانون منه وتوجيه الانظار نحو هذا المرض وتاثيراته السلبية على الافراد والمجتمع .

٤ – التأكيد على الاهتمام بالاطفال الذين يعاونون من مرض التوحيد والسعي الجاد لاشراكهم في الحياة الاجتماعية الاعتيادية .

٥ – العمل على دراسة الاسباب التي من الممكن ان تؤدي الى اصابة الاطفال بمرض التوحد ومحاولة العمل على تجنب هذه الاسباب .

ثالثا - المقترحات :

تواصلا مع هذا البحث واستكمالا لنتائجه وتعميما للفائدة يقترح الباحثان اجراء بحوث تجريبية وتطبيقية اخرى في نفس المجال . ومنها على سبيل المثال مايأتي :

١ – دراسة مقارنة لفاعلية عدد من البرامج التدريبية في معالجة حالات التوحد عند الاطفال .

٢- تأثير البرامج التربوية في تنمية الشخصية الايجابية لاطفال التوحد .

٣ – دراسة العلاقات الارتباطية بين تعزيز الثقة بالنفس ومعالجة مرض التوحد عند الاطفال .

المصادر المستخدمة :

١ - أسعد يوسف (ب . ت) . الثقة بالنفس , دار النهضة مصر للطباعة والنشر ، القاهرة .

٢ - ايمن سالم عبدالله (٢٠١٦) . فعالية برنامج تدريبي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار , كلية الدراسات العليا , جامعة القاهرة , مصر .

٣ - بدران عمرو (١٩٩٠) . كيف تبني ثقتك بنفسك , مكتبة جزيرة الورد , القاهرة .

٤ - تامر فرح سهيل (٢٠١٥) . التوحد التعريف الاسباب التشخيص والعلاج , ط ١ , دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع , عمان , الاردن .

٥ - ثناء عبدالكريم عبدالرحيم (٢٠١٧) . تصميم البرنامج التدريبي , كلية الادارة والاقتصاد , جامعة بابل , العراق .

٦ - الزريقات , ابراهيم (٢٠١٠) . التوحد السلوك التشخيص والعلاج , دار وائل للتوزيع والنشر , عمان , الاردن .
٧ - سالم ، أماني (٢٠٠٦) . فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغط النفسي في ضوء النموذج المعرفي ، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية ، العدد ٤ , الاسماعيلية , مصر .
٨-العماري , رامي (٢٠٠٧) . فاعلية التعليم المنظم في برنامج تيتش لتنمية مهارات التواصل لدى المراهقين الذين يعانون من التوحد , (رسالة ماجستير غير منشورة) , جامعة عمان العربية للدراسات العليا , عمان , الاردن
٩-عواده رنا (٢٠٠٦) . احترام الذات والثقة بالنفس , مجلة بلسم , مجموعة ١٢.
١٠-لينا صديق (٢٠٠٥) . فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التواصل للاطفال التوحديين واثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي , (اطروحة دكتوراه غير منشورة) , الجامعة الاردنية , الاردن .
١١ - فؤاد ، بسمة اسامة السيد وسيد سليمان عبد الرحمن (٢٠٢٠) . مقياس جودة الحياة لدى اسرة الطفل ذي التوحد , مجلة كلية التربية , عدد ٤٤ , جامعة عين شمس , مصر .
١٢ - مريم محمد جمال (٢٠١٩) . اثر برنامج ارشادي معرفي سلوكي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من امهات اطفال اضطراب طيف التوحد ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة القدس , فلسطين .
١٣ - النجار ، عفاف (٢٠١١) . البرامج التدريبية وأثرها على موظفي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظة الخليل , (رسالة ماجستير غير منشورة) , جامعة الخليل , فلسطين .
١٤ - يحيى , خولة . (٢٠٠٣) . الاضطرابات السلوكية والانفعالية , ط ٢ , دار الفكر , عمان , الاردن .
15 - Garvey , C (1977) . Autism as an executive disorder , Oxford : Oxford University Press , London .
16 – Gomez , Mejia (1998) , Luis and Early , Managing Human Resources , Second Edition (U.S.A) Prentice Hill International I.N.C
17 - Hallahan , D . and Kauffman , J and Pullen , P . (2009) , Exceptional learners : An Introduction to special education , 11 th ED ., Pearson education , Inc.
18 - Neel Burton M.D.(2017) . Building Confidence and Self-Esteem www.psychologytoday.com

أثر الادراك البصري في تنمية الذكاء المكاني للأطفال دون سن السادسة

أ.د. عامرة خليل ابراهيم
الجامعة المستنصرية – كلية التربية الاساسية
أ.م. رجاء حميد رشيد
جامعة ديالى – كلية الفنون الجميلة

Visual Perception and its Relationship with Spatial Intelligence for Kindergarten children

Abstract:
The current research aims to:
Eman younis Ebraheam
Measurement of visual perception among kindergarten children.
Measurement of spatial intelligence in kindergarten children.
Detection the strength and direction of the relationship between the visual perception and spatial intelligence of the kindergarten child.
The research was carried out on the children of Kindergarten in the preparatory stage age of (5-6) years of males and females and for the academic year (2017/2018), in the public kindergartens belonging to the Directorate of Education Rusafa I, the sample of the study consist of (200) children (male-female), Of the visual perception test in the Kindergarten child, where the researcher has built it, and the test consists of (39) colored pictures divided into four components, which are as follows (collection parts of images, and the discovery of errors and inaccuracies in the images, and recognize the similarity between images and shapes recognize the difference between images and shapes, the researcher has got the psychometric properties of the test spatial intelligence prepared by (Al-Khazraji 2012), which consists of (16) item divided into five components (color vision, shape and body, characteristic, spatial depth, relations). The test was applied on a sample of 200 children. The consistency of the test was obtained by test-retest method and internal consistency using the alfa cronbach equation (0.85). To analyze the data, the (t-test) was used for one sample The (t-test) of two independent samples, the

Spearman Brown equation, and a Pearson correlation coefficient Pearson, and the research reached the following results:
Kindergarten children have a good level of visual perception.
Kindergarten children have a good level of spatial intelligence.
There is a positive correlation between visual perception and spatial intelligence, the
higher the spatial IQ of a child, the greater his ability to visual perception.
Activate Windows Go to Settings to activate Windows.

الفصل الاول – التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أخصب وأخطر مراحل العمر في حياة الإنسان، وهي مرحلة جوهرية وتأسيسية تعتمد عليها مراحل النمو الأخرى، وقد حدد علماء النمو مرحلة الطفولة المبكرة من الولادة حتى السنة السادسة من عمر الطفل (بطرس، ٢٠٠٨: ١٣). الإدراك هو عملية يقوم بها الطفل من خلال تفسير المثيرات الحسية والبصرية القادمة له من البيئة الخارجية من خلال الإحساس، وصياغتها في صور يمكن فهمها ، ولذلك يعد الإدراك أهم مجال إدراكي بالنسبة لتكوين الخبرات الإدراكية عن طريق الجهاز البصري (ويتنج،١٩٩٥: ٩١).

وأوضح عبد المنعم (٢٠٠٠) في دراسته إن المهارات التي تمكن الطفل من فهم المواد البصرية واستخدامها تسمى الثقافة البصرية، حيث أثرت وحدة التعلم باستخدام الثقافة البصرية على نتائج المجموعات التي درستها عن المجموعات الأخرى التي لم تدرس هذه الوحدات ودرستها بطرق التعلم التقليدية (عبد المنعم، ٢٠٠٠: ١٠٢).

وأكد روجرز (Rogers,٢٠٠١) إن الطفل الذي يعاني من مشكلات إدراكية بصرية بحاجة إلى تدريب خاص للتغلب على هذه المشكلات، ولقد أشار إلى بعض التدريبات التي تستخدم أساليب التعلم القائمة على استخدام البرامج المعتمدة على الصور والمهارات اللفظية المصاحبة للكلمات التي تعرض على الطفل حتى يمكن من خلالها التغلب على المشكلات الإدراكية البصرية التي تعرقل التحصيل الأكاديمي والتفاعل بشكل فعال في العملية التعليمية.(Roger,٢٠٠١:٦٤)

إن الذكاء يمثل قدرة فكرية معينة تستلزم وجود مجموعة من مهارات حل المشكلة، وهو ما يمكن الفرد من حل المشاكل والصعوبات التي تقف في طريقه، ليس ذلك فقط ولكنها أيضاً تمكنه من خلق إنتاج فعال عندما يكون مناسبا وتستلزم إمكانية إيجاد وتوظيف حلول للمشاكل، مما يمهد الطريق لاكتساب معرفة جديدة، وتصور تلك المتطلبات جهوده للتركيز على القوى والقدرات التي يمتلكها البشر والتي تمثل أهمية خاصة في أي سياق حضاري معين . (Armastrong١٩٩٥:١٤)

ومما تقدم نلاحظ إن مشكلة البحث على الصعيد الأكاديمي تتضح من خلال الإجابة عن التساؤل الآتي:

-هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين الإدراك البصري والذكاء المكاني لدى طفل الروضة

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي- :

-قياس الإدراك البصري لدى أطفال الروضة.

-قياس الذكاء المكاني لدى أطفال الروضة.

-الكشف عن قوة واتجاه العلاقة بين الإدراك البصري والذكاء المكاني لدى طفل الروضة.

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على:

-أطفال الرياض (ذكور وإناث) في مرحلة التمهيدي في مدينة بعقوبة / مديرية تربية ديالى للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤ م.

تحديد المصطلحات :

أولاً: الإدراك

-راجح (١٩٧٣): أنه " العملية التي تتم بها معرفتنا لما حولنا من أشياء وهو عملية تأمل الإحساسات (راجح، ١٩٧٣: ١٨٩).

-دافيدوف (١٩٨٣): أنه " قدرة معرفية متعددة الجوانب تشتمل على أنشطة معرفية عديدة دافيدوف، ١٩٨٣: ٢٤٦).

-دي بونو (De Bono:١٩٨٦) أنه رؤية العالم بوضوح بحيث يتمكن الفرد في أي موقف تفكيري أن يرى أبعد الأمور الواضحة (De Bono.١٩٨٦:٩)

-بيرنستن (١٩٩١ : (Bernstein, أنه " الطريقة التي تميز سلوك الأفراد المعرفية من خلال المعلومات التي تتوفر للعقل والتي تتمثل بالتذكر والتخيل والتصور والتفكير"(Bernstein, ١٩٩١:٦٤٣)

ثانيا: الإدراك البصري

لغويا:

درك: وقد جاء تعريف الإدراك بقاموس مختار الصحاح

(درك) الإدراك اللّحوق قلت: صوابه اللحاق يقال مشى حتى أدركه وعاش حتى أدرك زمانه. و (أدركه) ببصره أي رأه (أدرك) الغلام والثمر أي بلغ.

و (الدراك) بالتشديد الكثير الإدراك وقلما يجئ فعال من أفعل إلا أنهم قالوا حساس دراك لغة أو ازدواج بصر : وقد جاء تعريف البَصَرُ بقاموس مختار الصحاح: (البَصَرُ حاسة الرؤية و (أبصره) رآه و البصير) ضد الضرير و (بَصُرَ) به أي علم وبابه ظرف وبصراً أيضا فهو (بصر)، ومنه قوله تعالى: بصرت بما لم يبصروا به ". و(التبصر) التأمل والتعرف، و(التبصير) التعريف والإيضاح .

اصطلاحا:

-خضير، (١٩٨٦): عملية ديناميكية أساسية في ربط المعنى بالتغيرات البصرية الواردة من الخارج أو انه القدرة على فهم ما يرى (خضير ١٩٨٦: ٧٨).

الروسان (١٩٩٤): عملية مركبة من استقبال ودمج وتحليل المثيرات البصرية بواسطة فعاليات حركية ذهنية وعمليات حركية مشروطة بقدرة التمييز بين الضوء والظلام والقدرة على رؤية الأشياء الصغيرة ومهارات حركة العين المطلوبة لعمل كلتا العينين في وقت واحد" (الروسان، ١٩٩٤: ٢٣)

-العريفي (٢٠٠٤): "تمثيلات رمزية تعكس مرئيات الطفل ومكنوناته ورموزه التي يستخدمها كوسيلة للاتصال بالعالم الخارجي (العريفي، ٢٠٠٤ :٦٥)

- صياح (٢٠٠٨): عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية، وإعطائها المعاني والدلالات، وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشطلت الإدراك الذي يختلف في معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه (صباح ، ٢٠٠٨: ٨).

-الجهني والزهار، (٢٠١٠): قدرة الطفل على تفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات المتضمنة مهارات الإدراك البصري التمييز البصري والذاكرة البصرية والعلاقات المكانية) (الجهني والزهار ، ٢٠١٠: ٤٧٩)

التعريف الاجرائي

هو عملية تحويل المعلومة التي يحصل عليها الطفل إلى مدخلات إدراكية واستحصال المخرجات من خلال نماذج سلوكه الإدراكي والعقلي والتي تظهر بشكل أسلوب مميز للطفل في تنظيمه وتعامله مع مواقف الحياة التي تعترضه.

ثالثا: الذكاء المكاني

-عدس (١٩٩٧): أنه القدرة على استعمال الخطوط والأشكال والألوان والأبعاد، والقدرة على تصميم الأشكال على أن يُعاد النظر فيها مرتين في العالم لتمحيصها وتدقيقها" (عدس، ١٩٩٧: ١٣٢)

-جابر (٢٠٠٣) : أنه القدرة على إدراك العالم المكاني بدقة من خلال المهارات والتعرف البصري والتعبير البصري والصور العقلية والاستدلال المكاني" (جابر ، ٢٠٠٣: ١٠).

-عبد الحليم وآخرون (٢٠٠٩): انه القدرة على إدراك العالم المكاني داخلياً في ذهن الفرد بكفاءة وبصورة منتظمة، فضلا عن القدرة على تشكيل الفراغات والمسافات والحساسية للألوان والخطوط والأشكال والحيز والعلاقات بين هذه العناصر عبد الحليم وآخرون، ٢٠٠٩: ١٥).

*تعريف الإجرائي للذكاء المكاني

الدرجة التي يحصل عليها الطفل من إجابته على فقرات اختبار الذكاء المكاني لطفل الروضة.

الفصل الثاني : الإطار النظري

المبحث الاول : الإدراك البصري

الإدراك هو العملية التي يتم من خلالها التعرف على المعلومات الحسية وتفسيرها ونقل تلك المثيرات أو المنبهات أو المعلومات الحسية إلى الدماغ، ويصنف الإدراك إلى أنواع مختلفة بحسب الحاسة التي تستقبل المعلومات البيئية ، فهناك الإدراك البصري والإدراك السمعي والإدراك الشمي والإدراك التذوقي والإدراك اللمسي (الإحساس بالحرارة والبرودة والضغط والألم إضافة إلى إدراك المدخلات البيئية الواردة عن طريق كل من حاسة الحركة والحاسة الدهليزية، واهتمامنا في هذا البحث يتركز حول الإدراك البصري، ويعد الإدراك قدرة معرفية متعددة الجوانب ويتأثر بعوامل مختلفة مثل الخبرات السابقة والوعي والحالة الانفعالية والصحية وسلامة الحواس. (Schunk,٢٠٠٠:٤٥)

يرتبط الإدراك ارتباطا وثيقا بالإحساس، وهذا لا يعني تحديدًا أنهما عملية واحدة، إذ توجد بعض الفروق بين هاتين العمليتين، فالإحساس عملية فيزيولوجية تتمثل في استقبال الإثارة الحسية من العالم الخارجي وتحويلها إلى نبضات كهرو عصبية ترسل إلى الدماغ حيث تخزن النبضات هناك بسرعة كبيرة تبلغ ربع ثانية، في حين أن الإدراك عملية تفسير لهذه النبضات وإعطائها المعاني الخاصة بها اعتمادًا على الخبرة، والإدراك عملية لها بعدان: حسي يرتبط بالإحساس من جهة، ومعرفي يرتبط بالتفكير والتذكر من جهة أخرى، إذ إن تفسير الانطباعات الحسية يعتمد على الخبرات المخزنة في الذاكرة (الزغول والزغول ، ٢٠٠٣ : ١١٢).

تعد مهمة الدماغ في تكوين الصورة البصرية من اجل استخلاص سمات وخصائص الأشياء من بين عدد كبير من الخصائص التي تتبدل وتتغير باستمرار، ومن ثم تحديد هويتها وتسميتها وتأويلها، فالتأويل هو جزء لا يتجزأ من الإدراك، إذ بدونه لا تكتمل عملية الإدراك ولهذا ومن اجل تحديد حقيقة الأشياء التي تقع على شبكية العين فان الدماغ لا يكتفي بما تنقله إليه العين من خصائص وصفات فقط، بل عليه أن يبني بشكل فعال عالماً بصرياً فرضياً متكاملاً من اجل انجاز هذه المهمة يطور الدماغ آلية عصبية معقدة وفعالة فالإدراك البصري عملية مركبة من استقبال ودمج وتحليل المثيرات البصرية بواسطة فعاليات حركية ذهنية وعمليات حركية مشروطة بقدرة التمييز بين الضوء والظلام والقدرة على رؤية الأشياء الصغيرة ومهارات حركة العين في وقت واحد (Bryan, ١٩٧٢:١٩٢)، هناك عدة مظاهر للإدراك البصري وهي:-

أ- إدراك ثبات الحجم والشكل واللون إن الأشياء التي حولنا كأنها ثابتة في الحجم والشكل واللون رغم أنها دائمة التغيير تبعاً لتغير بعدها عن الشبكية إن جسماً معروفاً تماماً يتم إدراكه شيء دائم وثابت بغض النظر عن الإضاءة الواقعة عليه، أو الموقع الذي يرى فيه أو المسافة التي يبتعد بها، فان المعلومات التي يمتلكها الفرد عن طبيعة الضوء وألوان الأجسام المحيطة به جميعاً مؤشرات أو عوامل تكمن وراء ثبات اللون وان رؤية الشيء بالحجم نفسه بغض النظر عن طول المسافة التي يرى منها يسمى بثبات الحجم، أي انه بالرغم من تحريك الجسم إلى مسافة ابعد فإننا نستمر ندركه

بحجمه الأصلي دون تغيير (عدس وتوق، ١٩٨٦: ١٥٤ ١٥٥) ويأتي الثبات في الحجم عن أمرين هما الحجم الواقعي لصورة المنظور على الشبكية ثم المسافة المدركة الفاصلة بين العين والشيء، ولا شك بان للخبرة بالشيء والألفة به دورا في ثبات حجمه (الوقفي، ١٩٨٨: ٢٣٠-٢٣١). هذا ويعد النظام البصري أكثر الأنظمة تقدماً فيما يتعلق بسرعة تزويد الفرد بالمعلومات وبدقة هذه المعلومات (علاونة، ١٩٩٤: ١٣٥).

ب- إدراك العمق: إدراك العمق من القدرات المهمة جزء من هذه القدرات فطري أي إنها تعتمد على النضج الفيزيولوجي للإنسان وفي الجزء الآخر هو مكتسب يتوجب على الإنسان أن يتعلمها كإدراك الحجم والألوان الخ، إن هذا الجزء المكتسب هو الذي يقع تحت تأثير العوامل الثقافية ويؤدي إلى اختلاف الإدراك تبعا للمجتمع الذي يعيش فيه الإنسان (علاونه، ١٩٩٤: ١٤١).

ت- الإدراك الكلي والجزئي: يقصد به المقدرة البصرية للفرد للتمييز بين مشاهدة شيء ما يكون من مجموعة أجزاء أو أدوات، فالطفل مثلاً غير قادر على معرفة إن الساعة مكونة من أجزاء قبل أن تصبح ساعة المصطفى ، ١٩٩٦ (١٤١)، تعد القدرة على ترجمة الأشياء المرئية من حيث أسمائها وطبيعتها ومكوناتها أمراً ذا أهمية تربوية للطفل بشكل عام، فهي مهمة بالنسبة لأنشطته الترويحية وحياته الاجتماعية المعيشية ومساعدته على اكتساب الخبرات التعليمية في مجالات العلوم والقراءة والكتابة والرياضيات... الخ. يتفق الكثير من العلماء على وجود أربعة عوامل إدراكية حسية بصرية وهي العامل الأول: الانتقاء الإدراكي البصري ومهمته التمييز بين المثيرات البصرية التي تظهر أولاً والتي تظهر أخيراً عند النظر إلى الأشكال. العامل الثاني: المرونة الإدراكية البصرية وتعني التمييز بين الأحجام المتشابهة والأحجام المختلفة ولهذه المرونة مظهر آخر هو القدرة على إدراك التشابه بين اتجاهات الأوضاع التي تحتلها الأشكال والأجسام. العامل الثالث: هو الدقة الإدراكية البصرية تعني بالقدرة على معرفة نواحي التشابه والاختلاف بين الأشياء المصورة.

العامل الرابع: التركيب الإدراكي البصري يتصل بالقدرة الإدراكية البصرية المعروفة باسم الإغلاق البصري وتتعلق هذه القدرة بالوصول إلى استنتاجات من معلومات بصرية جزئية. العوامل المؤثرة في الإدراك البصري

يقوم الطفل بإدراك العالم المحيط به بالحواس المختلفة، ويتأثر نمو الإدراك البصري للطفل بثلاث عوامل هي:

العامل الأول: البحث عن الصور البصرية والاحتفاظ بها.

العامل الثاني: تمييزها وتحديد معالمها ورسومها. العامل الثالث: تفسيرها وفهم معناها (عامر ٢٠٠٠: ٥٠) تتوقف عملية الإدراك على عدة متغيرات أساسية وعن طريق تفاعل هذه المتغيرات يحصل الإدراك وكما تتوقف درجة دقته على سلامة هذه المتغيرات وصحتها وهي:

١ -بيئة الفرد ومدى تفاعله معها.

٢ -الحواس العضوية التي يمتلكها الفرد بفطرته ووراثته.

٣ -الأعصاب وهي تقوم بوظيفة نقل آثار العالم الخارجي في بيئة الفرد إلى المراكز العصبية. ٤- التأويل والتفسير وتعتمد على الخبرات الشخصية الحسية وظروف البيئة والتعلم. (الألوسي وخان، ١٩٨٣: ١٩١)

يستخدم الطفل عملية الإدراك في الكشف عن المعلومات التي يتلقاها من التنبيه المادي المستمر الموجه إليه وفي كل الأوقات، وفي التعرف على هذه المعلومات وتفسيرها وعندما يتم العام الخامس أو السادس يتعرف على الشكل المعروض له ويصنع له تسمية لفظية وكلما اتسع المحصول اللفظي للطفل ازداد احتمال اعتماده على الكلمات او الألفاظ، لأن النمو الإدراكي للطفل يرتبط بنظيره اللغوي، فللغة أهميتها في مساعدة طفل السنة الخامسة والسادسة على التمييز الإدراكي لعجزهم عن التركيز الانتقائي في تلك السن وتساعده على انتقاء الجوانب المهمة من مثير معقد وإهمال الجوانب الثانوية من ذاك المثير أسعد، ١٩٩٨: ١١٠). يؤكد بياجيه (١٩٨٠) أن السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل مرحلة هامة يصاحبها أسرع معدل نمو في شتى المجالات، وأن إدراك الطفل للعالم الخارجي ينبع من ذاتيته ومفاهيمه البسيطة القائمة على الاستقطاب الذاتي، ونلاحظ ذلك في سن من (٢-٥) سنوات، فالطفل يدرك الأشياء عن طريق تأثيرها الظاهر أو نتائجها المحسوسة ولا يربطها بأسبابها الحقيقية، بمعنى أن الطفل يدرك العالم الخارجي من خلال تمثيله الخاص لهذا العالم.

وتوجد عدة عوامل بيئية تأثير على نمو الإدراك البصري في مرحلة الطفولة وهي:

١. الخبرات الحسية العادي التي لا يمكن تفاديها أثناء مرحلة الطفولة.

٢ حالات العقل تؤثر الدوافع الشخصية على إدراك الأطفال.

الثقافة تؤثر الخبرات ضمن ثقافة معينه في طريقة التفاعل والتعامل مع المعلومات.

٤. الحرمان الحسي البيئة الحسية الفقيرة للمثيرات المختلفة تؤدي إلى انخفاض مستوى الإدراك البصري للأفراد، فذلك أن البيئة الحسية المملة تؤثر على السلوك وعلى الناحية الفسيولوجية وعلى الإدراك (عامر، ٢٠٠٠:٣٧)

هناك مراحل متشابهة أساسية ومتفق عليها في عملية الإدراك وهي كالآتي:

المرحلة الأولى: تتألف من مرحلة الإدراك المبهم وهي المعرفة الأولية بما هو موجود في بيئة الفرد.

المرحلة الثانية: مرحلة إدراك ما هو كائن في المجال الحسي والبصري وفي هذه المرحلة تغلب على خصائص الشمول.

المرحلة الثالثة هي مرحلة التخصص في الإدراك إذ يكون الفرد المدرك على وعي تام بما يريد إدراكه إدراكاً محدداً بعد أن يستبعد المثيرات الثانوية في مجال إدراكه.

المرحلة الرابعة :فهي التحديد وتفهم المعنى لما هو مدرك، ففي هذه المرحلة يتم استيعاب المدركات البصرية على صورة أشياء موضوعية ويحدث الإدراك نتيجة تنبه لمجموعة من المحسوسات المرتبطة بعضو من أعضاء الحس إذ يرى امس (Ames, ١٩٥١)إن كل فرد ينمو من خلال تفاعله مع محيطه الخاص والوحيد من نوعه مجموعه محددة من الادراكات لكي تعالج بها التنوع اللامتناهي من الصور الشبكية الممكنة التي يتلقاها باستمرار وعلى أساس خبرته ستكون افتراضاته عن

كيفية بناء واقعه وهذه الافتراضات هي التي تحدد ما سوف يدركه إبراهيم، ١٩٧٨: ٤٢)

يستخدم الجهاز البصري لدى الإنسان طرائق عدة لمعالجة مكونات الشكل وإدراكه، وهذه الطرائق هي: طريقة تحليل الشكل إلى مكوناته الأساسية، فعملية إدراك الشكل وفقا لهذه الطريقة تتم من خلال تحليل الشكل إلى مكوناته الأساسية والتي يجب أن تكون ثابتة في هذا الشكل، إذ يتم التعرف إلى هذه المكونات بالاستعانة بالمعلومات المخزنة عن هذا الشكل في الذاكرة البصرية، الضوئية المعلومات الأساسية عن هذا الشكل مثل الملامح المميزة له، واتجاه الخطوط إن وجدت، واختلاف الإضاءة والألوان ودرجة السطوع والعلاقات المختلفة بين مكونات الشكل، وأخيرًا المعالجة وفقا للمفاهيم التي تتم في المراكز البصرية بالقشرة المخية حيث تشارك فيها المعلومات المخزنة عن هذا الشكل في الذاكرة البصرية وكذلك خبرات الفرد السابقة والاستراتيجيات التنظيمية العامة، وتوقعات الفرد المبنية على معرفته بالبيئة المحيطة وبالأحداث السابقة وبالسياق الذي يوجد فيه هذا الشكل، من خلال كل ما سبق وبالاستعانة بالمعلومات التي جمعتها الشبكية في مرحلة معالجة البيانات يقوم الجهاز البصري بتوجيه الانتباه إلى موقع محدد في المشهد البصري الذي وردت منه معلومات بصرية عن شكل ما ، ثم يقوم الجهاز البصري بعملية تجميع وتكامل لملامح هذا الشكل وإدراكه بناء على توقعات الفرد وخبراته السابقة، وهكذا فإن للتعرف البصري دورا كبيرا في سرعة إدراكنا للمثيرات البصرية المحيطة بنا، ولولا التعرف لما أمكن للمرء أن يتكيف مع البيئة المحيطة به (أحمد وبدر ، ٢٠٠١: ٩٠)

خصائص الإدراك:

للإدراك خصائص تقوم على أساس افتراضات الإدراك ومن هذه الخصائص:

١- يعتمد الإدراك على المعرفة والخبرات السابقة :(Knowledge Based) حيث تشكل المعرفة أو الخبرة السابقة الإطار المرجعي الذي يرجع إليه الفرد في إدراكه وتمييزه للأشياء التي يتفاعل معها، فبدون هذه المعرفة يصعب على الفرد إدراك الأشياء وتمييزها.

٢ -الإدراك هو بمثابة عملية الاستدلال (Inferential Process) حيث في كثير من الأحيان تكون المعلومات الحسية المتعلقة بالأشياء ناقصة أو غامضة، مما يدفع نظامنا الإدراكي إلى استخدام المتوفر من المعلومات لعمل الاستدلالات والاستنتاجات.

٣- الإدراك عملية تصنيفية Categorcal) حيث يلجأ الأفراد عادة إلى تجميع الإحساسات المختلفة في فئة معينة اعتمادا على خصائص مشتركة بينها مما يسهل عملية إدراكها، فالطفل الذي لم ير طائر النورس سابقاً من السهل عليه إدراكه على انه طائر نظراً لوجود خصائص مشتركة بينه وبين الطيور الأخرى، إن مثل هذه الخاصية تساعدنا في إدراك وتمييز الأشياء الجديدة أو غير المألوفة بالنسبة لنا حيث يعمل نظامنا الإدراكي على استخدام المعلومات المتوفرة لدينا ومطابقتها مع

خصائص الأشياء الجديدة، الأمر الذي يُسهل عملية تصنيفها وإدراكها (الزغول والزغول، ٢٠٠٨: ١١٥)

٤ -الإدراك عملية علائقية (ارتباطية :Relational)إن مجرد توفر خصائص معينة في الأشياء غير كاف لإدراكها، لأن الأمر يتطلب تحديد طبيعة العلاقات بين هذه الخصائص معاً على نحو متماسك ومتناغم يسهل في عملية إدراك الأشياء.

٥ -الإدراك عملية تكيفية (Adaptive): حيث يمتاز نظامنا المعرفي بالمرونة والقدرة على توجيه الانتباه والتركيز على المعلومات الأكثر أهمية لمعالجة موقف معين، أو التركيز على جوانب وخصائص معينة من ذلك الموقف، كما تتيح هذه الخاصية إمكانية الاستجابة على نحو لأي مصدر تهديد محتمل.

٦- الإدرك عملية أوتوماتيكية (Automatic) حيث تتم على نحو لاشعوري ولكن نتائجها دائما شعورية، ففي الغالب لا يمكن ملاحظة عملية الإدراك أثناء حدوثها ولكن يمكن ملاحظة نتائجها على نحو مباشر أو غير مباشر (١٩٩٧ ,Bernestein&et al).

النظريات التي فسرت الإدراك:

١ -النظرية الامبيريقية (التجريبية:The Empiricism Theory)

بذل جورج بيركيلي في بدء القرن الثامن عشر كثيرا من الجهد في معالجة مشكلة إدراكية أساسية هي: كيف نستطيع أن ندرك أن للأشياء بعداً ثالثا هو العمق على الرغم من إن أعيننا تسجل فقط بعدين هما الطول والعرض، وكان بيركيلي (١٩٥٧ ,Berkely)مؤثراً في تطوير الامبيريقية(Empiricism) ، وقال إن توحيد الخبرات الحسية الأساسية من خلال عملية تعلم لإنتاج الادراكات، فعند الولادة لا نستطيع إدراك العمق وإنما لابد أن نكتسب هذه القدرة الإدراكية من خلال عملها، واكتشف الامبيريقين انه بالرغم من إن عالم الطفل الإنساني ليس منتظما كعالم الراشدين إلا انه ليس عشوائيا أيضاً (ماركريت ومارتن ١٩٩٩:٢٢) .

٢ - نظرية الجشطالت :(Gestalt Theory) تعد نظرية الجشطالت الركيزة الأساسية للنظريات المعاصرة في تفسير الإدراك الحسي, وترى هذه النظرية أنَّ الكائنات الحية ايجابية بالفطرة في تفاعلها مع البيئة ومعظم السلوك ينتج عن الدوافع الداخلية بدلاً من الميزات الخارجية وان كل الإدراك ذاتي وان عمله يشتمل على تنظيم المثير الداخل في ذاتنا إلى نموذج ذي معنى مشتمل على توحيد الأجزاء لتشكيل تكوينات أو بناءات متميزة من الأرضية، أي إن شعار الجشطالت هو الكل) الذي هو أكبر من مجموع أجزائه)، ويرى الجشطالت إن عملية الإدراك المرئي Visual) (Perceptionالتي تعد العملية الأولى في المخ ليست تجميعاً لأنشطة منفصلة ولكنها نظام حركي, فالمخ لا يستجيب للمدخلات المرئية على أساس أنها عناصر منفصلة تصل بينها الارتباطات، بل إن المخ نظام حركي تكون فيه كل العناصر نشطة في وقت التفاعل (الفنيش ١٩٨٨ : ١٣٧-١٢٢) . ٢ نظرية بياجيه النمائية Peajet) (Theory

لقد ركز بياجيه في دراسته لموضوع الإدراك على الجانب النمائي منه وعلى إمكانية النظر إلى الأشياء على أنها مؤلفة من وحدات أو عناصر أو ذرات وإمكانية النظر

إليها على أنها أشكال أو بنى أو تراكيب سابقة على الأجزاء التي تتألف منها (الربيعي، ٢٠٠٣ : ٣٧). والطفل من خلال تعامله مع الناس والأشياء من حوله في حالة تعديل دائم للصور الذهنية التي تتكون لديه ومصادر المعرفة وفقاً للنظرية البنائية (الإنشائية) هي ثلاثة: الطفل نفسه، الأشياء، الناس. يبني الطفل معرفته بالعالم الطبيعي من خلال تفاعله مع الأشياء ويتعلم من الناس العادات والسلوكيات الاجتماعية الناشف، ٢٠٠١ (٧٢) يرى بياجيه إن الأطفال لا تسيرهم الغرائز ولا يصبون في قوالب بسبب تأثيرات البيئة بل ينظر إلى الأطفال على أنهم محبون للاستطلاع مكتشفون نشيطون يستجيبون للبيئة وفقا لفهمهم لملامحها الأساسية وعلى هذا فان أي طفل يمكن أن يستجيب لأية بيئة بطريقة مختلفة عن طفل آخر (معوض ، ١٩٩٤: ١٧٦)، يعتبر بياجيه أن التطور المعرفي هو نتيجة طبيعية لتعامل الفرد مع بيئته، فالطفل حين يواجه خبرة تعليمية فان تعلمه لها والاستجابة لمتطلباتها يعكس مدى ملائمة الخبرة التعليمية للمرحلة النمائية التي يمر فيها، وان التطور المعرفي يمر في مراحل متدرجة في الصعوبة تهدف إلى التكامل وهو الوصول إلى مرحلة التجريد (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠: ٩١)

يرد بياجيه كل تغير في خبرات الطفل الاجتماعية إلى تزايد المعرفة التي تتوافق مع التفكير في النمو الإدراكي ويحدد النمو العقلي إلى درجة كبيرة عددا من السمات الشخصية التي تستمر مع الطفل إلى سنوات عدة من حياته العقلية، هذا وقد اعتمد بياجيه عدة مبادئ أساسية لنظريته والتي منها أن الإنسان يولد مزوداً بوظيفتين الأولى التنظيم (Organization)وهو ميل الفرد ونزعته إلى ترتيب وتنسيق العمليات العقلية مع الخبرات في نظم مترابطة ومتناسقة، والوظيفة الثانية (التكيف Adaptation)وهو نزعة الفرد إلى التلاؤم مع معطيات البيئة الخارجية والتفاعل معها مباشرة (حواشين وحواشين ، ٢٠٠٣ :١١٠) ، وكي يتمكن الطفل من نقل الخبرات إلى المعرفة ليحقق من خلالها عملية التوازن لا بد له أن يمر بعمليتين مكملتين لنزعتي التنظيم والتكيف وهما التمثيل (Assimilation و (الموائمة (Accommodation، لقد افترض بياجيه اجتياز الأطفال لسلسلة ثابتة من المراحل تمتاز كل منها بالاختلاف النوعي لسبل وضع المعلومات ومعرفة العالم، ويعتقد بياجيه إن النمو يمثل تغيرات نوعية في المعالجات المعرفية وتراكيبها عند الأطفال ويعتقد أن الأطفال جميعهم يجتازون هذه المراحل المعرفية وفق نسق واحد إلا أنها ليست بالضرورة في مرحلة عمرية أي أن هناك نمطاً جامعاً للنمو المعرفي عند الأطفال ويعتقد بياجيه أن النمو يحدث عبر عملية التفاعل بين العوامل الفطرية والعوامل البيئية (Meece , ١٩٩٧:١٣٠)

٣- نظرية جبسون(Jebson Theory)

لقد طرح جبسون ما يعرف بوجهة النظر التنبؤية في الإدراك التي ترى إن المنبهات التي تصدر من الأشياء تصل إلى الحواس بنظام متكامل لا يحتاج معه الإنسان إلى أية مساعدة على الإطلاق لتكوين الإدراك، فنحن نرى ما هو معروض للرؤية وتكفي المنبهات التي ترسم على العين من المنظور في حد ذاتها لتكوين إدراك صادق له ويقصد من التنبؤ وفق نظرية جبسون إن العلاقات الطبيعية والمعتادة بين المحيط

والادراكات التي نكونها للأشياء منه علاقات بسيطة ومباشرة ومحددة . الوقفي ، ١٩٩٨: ٢٢٩)

إن الإدراك تبعاً لهذه النظرية يتضمن انتباهاً أكثر للخصائص المميزة للمثيرات التي تحيط بنا، وان تعلم الناس الإدراكي يتضمن زيادة في قدرتهم على استيعاب المعلومات المفيدة عن العالم من حولهم (علاونة، ١٩٩٤:١٤٩).

يرى جبسون إن الإدراك ثمرة نشاط فاعل يقوم به الفرد بحيث يؤدي به الحصول على المعلومات الضرورية عن العالم الخارجي وتتعزز بفضل هذه العملية مكانة الفرد في البيئة، فمن خلال معرفة الكثير من الأشياء والأحداث والظواهر والمواقف والخصائص والعلامات الدالة عليها، فان هذه المعرفة تخفض من توترات الفرد وتساعد على تنظيم سلوكه وتمنحه القدرة على التكيف البيولوجي والعملي والمعرفي مع ذاته ومع البيئة الطبيعية والاجتماعية، فالإدراك ما هو إلا عملية استقصائية نشطة (منصور، ١٩٩٦: ٢١٤).

٤- نظرية برونر الإدراكية التكوينية:(Bruner Theory)

يعد جيروم برونر .(J. Bruner) أحد علماء النفس المعرفيين الذين أوقفوا أعمالهم على نظرية الاعتماد على البيئة في التعلم وعلى الخبرات الموجهة مدخلاً لتنمية التفكير وتطويره، وقد ركز في نظريته على البناء الذي يستقبل الطفل من خلاله الخبرة وقد أطلق عليه مفهوم التمثيلات (Cognitive Representation) وهي الطرائق التي يتمثل فيها الطفل الخبرة التي يواجهها والطريقة التي يخزن بها المعرفة التي يتفاعل معها (غانم ، ١٩٩٥: ٩٨-٩٩)

٥ -نظرية هب(Hebb Theory)

تعتمد هذه النظرية على وقائع وملاحظات إكلينيكية وفسيولوجية ووراثية، فالإدراك من وجهة النظر هذه ما هو إلا مهارة تتكون أثناء حياة الفرد والتي ينبغي تعلمها، فتكوين إدراك الشيء أو تكوين صورته الحسية يرتبط بالتجمعات الوظيفية للخلايا العصبية في القشرة الدماغية المختصة بمعالجة هذا النوع أو تلك . المعلومات الواردة من أعضاء الحواس حيث يقوم بدور أساسي في هذا المجال، فتنشط التجمعات الخلوية في المنطقة البصرية من القشرة الدماغية مثلا ينجم من الحركات التي تقوم بها العينان لدى تعقبها ومتابعتها الموضوع ما ، وعن النشاط الحركي العام للفرد، فالإدراك ما هو إلا ثمرة لتعلم وتدريب طويلين، ولهذا السبب فانه يستغرق كل الوقت الذي ينظر فيه الفرد إلى الشيء المرغوب في إدراكه وهكذا فان مجموعة النيرونات (الوحدات العصبية بوسعها أن تصبح مرتبطة وظيفيا ببعضها الآخر من خلال التعلم، وان الارتباطات العصبية المتعلمة قد تحدث من خلال تطور عقد الاشتباك العصبي (النهايات العصبية التي تكون على قرب وثيق من أجسام الخلية أو تفرعات الخلية العصبية لنيرونات أخرىChaplin)

إن إدراك الشيء من وجهة نظر (هب) يفسر على انه عملية تركيب للأجزاء المستقلة التي يتألف منها، فان ذلك لا يعني أن آراء (هب) أو نظريته في الإدراك هي اتجاه أو تيار خاص في إطار المدخل الربطي، وذلك لان الربطيين قد شددوا على أن الإدراك

يبدأ من معرفة المنبهات المستقلة أما (هب) فقد تحدث عن التمييز النشط لأجزاء الشيء أو عناصره.(Gazzanigal, ١٩٧٣: ٢٣٢)
الإدراك البصري وعلاقته بالذكاء المكاني لدى أطفال الروضة . وهكذا يظهر من خلال استعراض نظريات الإدراك أنها نظريات متكاملة وان كل نظرية تفسر جانبا من جوانب الإدراك، ولكي يتم تفسير الإدراك بصورة صحيحة دون قصور لا بد من الأخذ بتفاعل وتكامل هذه النظريات لان الإدراك ليس بالعملية البسيطة بل هو عملية معقدة يتداخل بها كثير من العمليات العقلية الأخرى منها الذاكرة والتفكير والتخيل في تأويل ما ندركه والأطفال يختلفون في إدراكهم تبعا للخبرة والثقافة والذكاء والمعتقدات والبيئة المحيطة بهم.

المبحث الثاني ـ الذكاء المكاني

هو القدرة على التصور الفراغي، وتنسيق الصور المكانية، وإدراك الصور ثلاثية الأبعاد، إضافة إلى الإبداع الفني المستند إلى التخيل الخصب، ويتطلب هذا النوع من الذكاء تقديم صور ذهنية أو صور ملموسة لفهم المعلومات الجديدة، كما يحتاج المهتمون إلى معالجة الخرائط الجغرافية، وتعجبهم الألعاب والمتاهات والمركبات، ويتطلب هذا النوع توافر درجة من الحساسية للون والخط والشكل والطبيعة والمجال والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر، ويتجلى ابسط مستوياته في القدرة على التعرف إلى مختلف الألوان والأشكال والاستماع بها والاستجابة لها، وفي إبداع رسوم وأشكال ونماذج وصور بسيطة، كما يتمثل في مستواه المعقد في معرفة الأبعاد المكانية وإنتاجها وإعادة إنتاج الموضوعات والمشاهد من خلال الرسم والنحت والتصوير والمسرح وقراءة مفاتيح الخرائط ورموزها ومساحاتها، واستعمال الخيال المبدع، وتشكيل الصور الذهنية، وانجاز مهام معينة وفق تصميم أو شكل معين.
يُلاحظ هذا النوع من الذكاء عند البحارة وربابنة الطائرات والنحاتين والرسامين والمهندسين المعماريين، وتفيد دراسات علم الأعصاب إن ثمة سيطرة واضحة للنصف الكروي الأيمن من الدماغ (Right Brain لدى الأفراد المتصفين بهذا النوع من الذكاء، إذ إن إصابة المناطق الخلفية من الدماغ، تؤدي إلى انحدار القدرة على التوجه نحو الفضاء، ومما لاشك فيه، إن للبيئة دورا مهما في تنمية هذا النوع من الذكاء إسماعيل، ٢٠١١: ٥٩ ٦٠)
إن ظهور نظريات متعددة حاولت تفسير النشاط العقلي للإنسان وتحديد ماهيته وحقيقته، وكان لكل عالم رأيه الخاص، أو نظرته الخاصة في تفسير النشاط العقلي وتحديد جوانبه، وابتدأت هذه النظريات بالاعتماد على التفكير والتأمل في النشاط العقلي لتنتهي بنظريات اعتمدت على التجربة ومن هذه النظريات :
١ -نظرية الملكات (Faculty theory:١٨٠٠)
تعد نظرية الملكات من أقدم النظريات التي حاولت تفسير طبيعة النشاط العقلي والتي كانت قمة ازدهارها في القرن التاسع عشر ، وتفسر هذه النظرية أن العقل مكون من ملكات (قدرات) مختلفة مثل التذكر والتمييز والتصور، وأن هذه القدرات أو الملكات

كل منها مستقل عن الآخر، ويمكن تطوير هذه القدرات من خلال التدريب القاسي وحل المسائل الصعبة أو المعقدة، غير أن علماء النفس التجريبيين اثبتوا عدم وجود ملكات منفصلة عن بضعها في الدماغ يمكن تدريبها بشكل منفصل (Nunnally,.١٩٧٠:١٠١)

٢ -نظرية العاملين (Two-Factors theory:١٩٠٤)

وضع أسس هذه النظرية عالم النفس "سبيرمان Spearman" عام ١٩٠٤ والذي يرى أن النشاط العقلي يتكون من عاملين، سمي الأول العامل العام أو القدرة العامة (General Factor-g)والذي يشترك في جميع الأنشطة العقلية وسمي الثاني بالعوامل الخاصة أو القدرات الخاصة (Special Factors) والذي يكون ارتباطه بنشاط عقلي من طبيعة معينة، ومن صفات العامل العام (G) هو قدرة عامة ثابتة بالنسبة للفرد الواحد ولجميع القدرات المرتبطة به، وتختلف هذه الدرجة من فرد إلى آخر، ويستخدم العامل العام في جميع أنشطة الحياة، وكلما كانت درجة هذا العامل كبيرة كان النجاح من خلاله أكبر (ياسين، ١٩٨١: ٨٧)

-٣ نظرية العوامل المتعددة (Mullty - Factors theory:١٩٣٠)

تمتد نظرية العوامل المتعددة بأصولها إلى عالم النفس الامريكي "ثورندايك " Thurndikالذي يعد من أهم المعارضين لنظرية العاملين، أذ يرى أنه ما دام يوجد مثير محدد واستجابة عقلية محددة ، فأن النشاط العقلي ليس سوى اسم لعدد نهائي من الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وإن الفرق في النشاط العقلي المعرفي يعود إلى عدد الارتباطات في الجهاز العصبي (Nunnally, .١٩٧٠:١٠٥).

٤ -نظرية العوامل المتجمعة (Graup-Factory Theory:١٩٣٨)

توصل "ليرستون Tharstone من خلال بحوثه العاملية في ميدان القدرات العقلية إلى عدم وجود عامل عام، وإنما توصل إلى مجموعة من العوامل المتعددة المنفصلة التي أسماها بالقدرات العقلية الأولية (الزغول، ٢٠٠١: ٢٣٧)

٥- نظرية النماذج الهرمية Hierarchial Models theory: أثارت نظرية العوامل المتجمعة اهتمام العلماء في ميدان القياس العقلي بصورة عامة والقدرات العقلية بصورة خاصة من ناحيتين، الأولى تناولت التحقق من العوامل الأولية والثانية تناولت تحليل هذه القدرات إلى مكوناتها الأساسية، مما تطلب هذا ظهور بعض النماذج النظرية التي سعت إلى توضيح العلاقة بين مختلف القدرات، إذ تستند النماذج الهرمية إلى الأسلوب الجدلي في التصنيف، وتعتمد على معرفة الفئات الرئيسة ثم على الفئات التي تقع داخل هذه الفئات ثم تصنيفها إلى فئات أصغر ليصبح التصنيف كالشجرة المعكوسة الذي يفترض وجود مستويات متعددة من العوامل، وكلما ازداد المستوى الذي يوجد فيه العامل علوا، كانت طبيعته أكثر اتساعاً وأداؤه أكثر شمولاً (أبو حطب، ٢٠٠١: ١٦٥-١٦٧).

-نظرية "جيلفورد ، ١٩٦٧ Guilford ذات الأبعاد الثلاثة لتصنيف القدرات: قدم جيلفورد تصنيفاً ثلاثياً للقدرات العقلية يعرف باسم "بنية "العقل" وقد تطور هذا التصنيف حتى خرج بصورته النهائية عام ١٩٦٧، لاحظ جيلفورد بعض نواحي التشابه والاختلاف بين القدرات ومن ثم بدأ بمحاولات لتصنيفها وتوصل إلى أنه

يمكن تصنيف هذه القدرات على أساس نوع العمليات العقلية المتضمنة فيها مثل الفهم والتفكير وغيرها من العمليات، وهذه العمليات يمكن تصنيفها أيضا على وفق نوع المعلومات بصرية أو رمزية، ثم وجد أنه يمكن تصنيفها وفقا للشكل أو المحتوى التي تكون عليها مفردات المعلومات مثل الفئات والعلاقات والنظم وهكذا تشكل التصنيف الثلاثي الأبعاد الذي يشار إليه بالانموذج المورفولوجي من عمليات ومحتوى ونتاجات (الشيخ، ١٩٨٨: ٧٦)

٧ -نظرية جاردنر ١٩٩٣:Theory of Intelligence

قدم جاردنر Gardner نظرية في الذكاء شبيهة بنظرية ترستون القدرات المنفصلة)، يرى جاردنر ان الذكاء بنية معقدة تتألف من عدد كبير من القدرات المنفصلة والمستقلة عن بعضها، بحيث تشكل كل قدرة منها نوعاً خاصاً من الذكاء تختص به منطقة معينة من الدماغ (الزغول ، ٢٠٠١ (٢٤٣) ، ويرى جاردنر أن التفوق في قدرة معينة لا يعني بالضرورة التفوق في القدرات العقلية الأخرى الوقفي ، ١٩٩٨: ٥٢٨)

لقد جاءت نظرية جاردنر نتيجة لملاحظاته للعديد من الأفراد الذين يتمتعون بقدرات عقلية خارقة في بعض الجوانب لكنهم لا يحصلون على درجات مرتفعة على اختبارات الذكاء واستند إلى فكرة أن الضرر الذي يلحق في بعض المناطق من الدماغ ربما يؤثر في وظيفة عقلية معينة دون الوظائف الأخرى البيلي، ١٩٩٨ (١٣٧)، ويرى جاردنر صعوبة تحديد جميع القدرات المنفصلة التي يشتمل عليها الذكاء، وقد صنف ثمانية أنواع من الذكاء وهي: الذكاء اللغوي الذكاء المنطقي، الذكاء الرياضي، الذكاء الموسيقي، الذكاء المكاني أو الفراغي، الذكاء الحركي الجسمي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الروحي) (٧-١٩٩٧٣Berk)

نظريات الذكاء:

يظهر من خلال هذا الاستعراض لنظريات الذكاء، وجود اختلافات واسعة بين آراء العلماء في تفسيرهم للذكاء، إذ ترى نظرية الملكات أن العقل مقسم إلى ملكات أو قدرات منفصلة بالتدريب القاسي يمكن وصل المسائل الصعبة يمكن تطوير هذه القدرات، أما نظرية سبيرمان التي قدمت أيسر نظرة للذكاء عندما اعتقد أن الناس يختلفون في مدى ما يمتلكون من الطاقة العقلية التي دعاها الذكاء، أما ثورندايك الذي يعد من أهم المعارضين لنظرية العاملين فهو يرى أنـــه مـــا دام يوجد مثير محدد واستجابة عقلية محدودة ، فأن النشاط العقلي ليس سوى أسم لعدد نهائي من
الارتباطات بين المثيرات والاستجابات وان الفرق في هذا النشاط العقلي يعود إلى عدد الارتباطات في الجهاز العصبي. توصل ثيرستون من خلال نظريته إلى عدم وجود عامل عام وإنما توصل إلى مجموعة من العوامل المتعددة المنفصلة التي أسماها بالقدرات العقلية الأولية، اما كاتل وفيرنون وجيلفـــورد فقد حددوا بنية القدرات العقلية بتفصيل أكثر مما جاء به ،سبيرمان، أما جاردنر فقد ركز على القدرات العملية التي تتجلى في الحياة الواقعية.

استنادا الى ما تقدم فقد تم اختيار نظرية الذكاءات المتعددة للأسباب الآتية:

١ -تضم هذه النظرية الذكاء المكاني، الذي هو موضوع البحث عند الطفل في مرحلة عمرية مبكرة أكثر من أي نوع آخر من أنواع الذكاءات.
٢- تقدم نظرية الذكاءات المتعددة الطريقة التي تدعم المعلمة لتقديم الخبرة بأفضل طريقة علمية (كيف يستخدم الافكار المرئية او التصورات او الالوان او الانشطة الفنية المتنوعة او الاشياء)

الفصل الثالث منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي اعتمدتها الباحثة بغية التحقق من أهداف البحث وفرضياته، وتتضمن الإجراءات توصيف لمجتمع البحث وعينته والوسائل الإحصائية التي اعتمدت في تحليل البيانات وفيما يأتي عرضاً تفصيلياً لتلك الإجراءات :-

مجتمع البحث :

يقصد بالمجتمع المجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى الباحث إلى تعميم النتائج (ذات العلاقة بالمشكلة) عليها (عودة وملكاوي،١٩٩٢: ١٥٩). يتكون مجتمع البحث الحالي من أطفال الرياض في محافظة ديالى - بعقوبة ممن هم بعمر (٦-٥) سنوات (مرحلة التمهيدي) من كلا الجنسين الموجودين في رياض الأطفال البالغ عددهم (٢٩٩٢) طفلاً وطفلة بواقع (١٥٨٧) طفلاً و (١٤٠٥) طفلة يتوزعون على رياض الأطفال، أنظر الجدول (١).

الجدول (١)

حجم المجتمع بحسب الجنس ذكور – اناث

المديرية	عدد رياض الاطفال	عدد اطفال التمهيدي		المجموع
		ذكور	اناث	
بعقوبة		١٥٨٧	١٤٠٥	٢٩٩٢

عينة البحث :

يقصد بالعينة، أنموذج يشكل جانباً من وحدات المجتمع المعني بالبحث وممثلة له بحيث تحمل الصفات المشتركة (قندلجي ، ١٩٩٢: (١١٢)، تعد عملية اختيار العينة عملية حاسمة وأساسية في البحث العلمي، فهي تحدد وتؤثر على جميع خطوات البحث، فاختيار العينة يجب أن يتم بناءً على إجراء يسمح لنا أن نقدر الدرجة التي يعتبر فيها أفراد العينة ممثلين للمجتمع الذي تم انتقاؤهم منه، فيما يتعلق ببعض المتغيرات ذات الصلة أو الدراسة التي نحن بصدد التخطيط للقيام بها (البطش وأبو زينة، ٢٠٠٧: ٩٥)

ومن اجل الحصول على عينة ممثلة لمجتمع البحث، يجب أن يتم اختيار العينة على نحو علمي ودقيق، وتمثل مجتمع الدراسة مع مراعاة سماتها وخصائصها ، وطريقة اختيارها، ودرجة مصداقيتها عند تطبيقها بدرجة فعلية (بدر) ، ١٩٧٨: ٢٢٤ ، وتكونت عينة البحث من رياض الأطفال التابعة لمديرية تربية بعقوبة ، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)
اسم الروضة وعدد اطفالها

اسم الروضة	ذكور	اناث	المجموع
الاريج	١٠	١٠	٢٠
الرحيق	١٥	١٥	٣٠
ن والقلم	١٠	١٠	٢٠
السندباد	١٥	١٥	٣٠
طيور الجنة	١٠	١٠	٢٠
الريحانة	١٥	١٥	٣٠
الخطوة الاولى	١٠	١٠	٢٠
الفرسان	١٥	١٥	٣٠
المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

أدوات البحث

أولاً: اختبار الذكاء المكاني

استخدم اختبار الذكاء المكاني والذي أعدته (الخزرجي ، ٢٠١٢) ، والذي تكون من (١٦) فقرة موزعة على خمسة مكونات (رؤية اللون الشكل والهيئة الصفة المميزة، العمق المكاني، العلاقات)، وتم التحقق من صدق الاختبار بثلاث طرق هي الصدق) الظاهري، وصدق البناء، والصدق التلازمي)، وتم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٤٠٠) طفلاً وطفلة، وتم استخراج الثبات للاختبار بطريقتي إعادة الاختبار والاتساق الداخلي باستخدام معادلة الفاكرونباخ، إذ بلغ (0.85) .

ثانياً: اختبار الإدراك البصري

تحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة ببناء اختبار الإدرك البصري لطفل الروضة (مرحلة التمهيدي)، وإن عملية بناء أي اختبار تمر بخطوات أساسية؛ وهي كالآتي:

١- تحديد السمة المراد قياسها.
٢- تحليل السمة إلى عوامل ومكونات
٣- صياغة الفقرات لكل مكون
٤-إجراء تحليل الفقرات.
٥-تقدير الصدق.
٦-تقدير الثبات.
٧-إعداد الصورة النهائية للاختبار (Allen&Yen,١٩٩٣:١٨٨)

١- تحديد الإدراك البصري: بعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت الإدراك البصري، فقد تبنت الباحثة تعريف الجهني والزهار ، ٢٠١٠) للإدراك البصري القدرة على فهم المثيرات البصرية المتواجدة حولنا من أشكال وأحجام ، ويتضمن عدة مكونات (جمع أجزاء الصور، واكتشاف الخطأ والمغالطات في الصور، وإدراك التشابه والاختلاف بين الصور والأشكال (الجهني والزهار، ٢٠١٠: ٤٧٩)

٢-مكونات الإدراك البصري: ويشتمل الإدراك البصري على عدد من المكونات هي: (جمع أجزاء الصور، واكتشاف الخطأ والمغالطات في الصور، وإدراك التشابه بين الصــور والأشكال، وإدراك الاختلاف بين الصور والأشكال.
٣- صياغة فقرات الاختبار على وفق نظرية الجشطالت المتبناة وتعريف الإدراك البصري، فقد صيغت فقرات الاختبار، وكانت بواقع (١٠) فقرات لكل مكون، وبذلك بلغ عدد فقرات الاختبار قبل عرضه على المحكمين (٤٠) فقرة، وقد روعي في صياغة الفقرات أن تكون واضحة، ومفهومة، وقابلة لتفسير واحد، ولا تجمع بين فكرتين، وتكون مختصرة بقدر ما تسمح به المشكلة المدروسة (ملحم ٢٠٠٠: ٢٥٩)

-صياغة تعليمات الاختبار

بعد إعداد الفقرات الخاصة بالاختبار أعدت الباحثة تعليمات خاصة بالاختبار وتضمنت كيفية الإجابة عن فقراته وحث الطفل (المستجيب) على الدقة في الإجابة، وتم صياغة تعليمات الإجابة بأسلوب واضح ومفهوم إضافة إلى ذلك أعدت ورقة إجابة منفصلة تتضمن معلومات خاصة بكل طفل (مستجيب) وأرقام الفقرات.

صدق الفقرات وصلاحيتها

يُعد الصدق من الأمور التي يجب أن يتثبت منها مصمم المقياس عندما يريد بناء المقياس، فالمقياس الصادق هو ذلك المقياس القادر على قياس السمة التي وضع من اجلها (الإمام، ١٩٩٠: ١٢٣)
ومن أجل تعرف مدى صلاحية الفقرات الصدق الظاهري عرضت الباحثة الاختبار (ملحق (١) على مجموعة من الخبراء المختصين في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم ورياض الأطفال، وقد أسفرت نتائج آراء الخبراء على صلاحية جميع الفقرات لقياس ما وضعت من أجل التطبيق الاستطلاعي لاختبار الإدراك البصري يتم على مجموعة من أفراد العينة من المجتمع الأصلي ويهدف إلى معرفة وضوح التعليمات والكشف عن جوانب القوة والضعف من حيث إمكانية صياغة الفقرات ومعرفة الوقت اللازم (داود وعبد الرحمن ، ١٩٩٠: ١٢٦)
قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة غير عينة الدراسة كاختبار لأداة البحث الحالي وذلك من اجل التعرف على النواحي الايجابية والسلبية التي قد تواجه الباحثتان إثناء التطبيق للعمل على تعزيزها وتثبيتها إن كانت ايجابية ومحاولة تلافيها إن كانت سلبية لغرض السيطرة عليها قبل أن يجري التطبيق النهائي للاختبار ، فضلاً عن التعرف على مدى تجاوب الأطفال مع الاختبار، وللتحقق من مدى فهمهم لفقرات الاختبار والتعرف على الوقت المستغرق في مقابلة كل طفل ومدى ملائمة تعليمات الاختبار ، فضلاً عن كون هذه الدراسة الاستطلاعية تمثل وسيلة للتدرب على طريقة التصحيح، لذلك اختارت الباحثة (١٠) أطفال بواقع (٥) ذكور و(٥) إناث ليمثلوا عينة للدراسة الاستطلاعية.

٤-التحليل الإحصائي للفقرات:

تعد عملية التحليل الإحصائي أكثر دقة من التحليل المنطقي والذي غالباً ما يتأثر بذاتية الخبراء، وجرى تحليل الفقرات بالآتي:

-قوة تمييز الفقرة:

القوة التمييزية هي قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الذين حصلوا على درجة عالية فى الاختبار وبين الذين حصلوا على درجة واطئة فيه (Stang& Wrightsman, 1981:51).

إذ يُعدُّ حساب القوة التمييزية للفقرات من المتطلبات الأساسية في بناء أي اختبار، وكذلك في معرفة المقاييس النفسية والتي تعتمد أساساً في قياس الظاهرة على الفروق الفردية (Ebel,١٩٧٢:٣٩٩)، لذلك يتم استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المجيبين والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم في الاختبار.

ولتحليل فقرات اختبار الإدراك البصري قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة بلغ عدد أفرادها (٢٠٠) طفلاً وطفلة، وطبقاً لما أشار إليه (Kelley,١٩٣٩)، فإن أفضل نسبة لتحديد المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا . حالة العينات الكبيرة ذات التوزيع الطبيعي، هي نسبة (٢٧%) من حجم العينة وبذلك يتم الحصول على أقصى حجم ممكن وعلى أقصى تمايز، حيث اختيرت عينة التحليل المؤلفة من (٢٠٠) طفل وطفلة وهو عدد يلبي الشرط الذي قدمه (Nunnally,١٩٦٧)، والذي يفيد بأن تحديد حجم عينة التحليل يتطلب اختيار (٥-١٠) أفراد في مقابل كل فقرة من فقرات المقياس (Nunnally,١٩٦٧:٢٥٦)، وبلغ عدد أفراد المجموعة العليا (٥٤) كما بلغ عدد أفراد المجموعة الدنيا (٥٤)، أي أن عدد الاستجابات التي خضعت للتحليل الإحصائي (١٠٨) استجابة وبعد حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار انظر الجدول (٣)، وجد أنها تراوحت بين (٠.١٣-٠.٨١)، وهذا يعني إن فقرات الاختبار تميز بين المجموعتين العليا والدنيا في الاختبار ما عدا الفقرة (٥) ملحق (٣) حيث تم استبعادها من الاختبار وبذلك أصبح. عدد الفقرات (٣٩) فقرة ويرى ايبل (Ebel) إن فقرات الاختبار تعد جيدة ويمكن الاحتفاظ بها إذا كانت قوة تمييزها (٠.٣٠) فأكثر (Ebel,١٩٧٢:٤٠٦).

الجدول (3)

معامل تمييز فقرات اختبار الإدراك البصري

ت الفقرة	معامل التمييز	ت الفقرة	معامل التمييز	ت الفقرة	معامل التمييز	ت الفقرة	معامل التمييز
1	0.78	11	0.66	21	0.44	31	0.64
2	0.46	12	0.54	22	0.49	32	0.4
3	0.59	13	0.60	23	0.81	33	0.54
4	0.67	14	0.66	24	0.63	34	0.61
5	*0.13	15	0.72	25	0.49	35	0.71
6	0.80	16	0.44	26	0.72	36	0.55
7	0.65	17	0.52	27	0.58	37	0.61
8	0.38	18	0.73	28	0.63	38	0.58
9	0.73	19	0.49	29	0.65	39	0.48
10	0.44	20	0.31	30	0.31	40	0.39

* القيم الجدولية دالة في مستوى (0.05)

-معامل صعوبة الفقرات

تعد صعوبة مفردات الاختبار من الخصائص التي تؤدي دوراً مهماً في الاختبارات مرجعية الجماعة أو المعيار Norm Referenced Tests)، وتؤثر إجابات الأفراد عن مفرداتها، فالمفردات التي تشملها هذه الاختبارات ينبغي أن تميز تمييزاً دقيقاً بين مستويات السمة المراد قياسها، فالمفردة التي يجيب عنها جميع الأفراد، أو التي لا يستطيع احدهم الإجابة عنها لا تفيد في الكشف عن الفروق بينهم فيما يقيسه الاختبار ،علام ٢٠٠٠ (٢٦٨)، وقد تم حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار بعد ترتيب درجات أطفال العينة تنازلياً تم جمع عدد الإجابات الصحيحة من المجموعة العليا مع عدد الإجابات الصحيحة من المجموعة الدنيا للفقرة مقسوماً على عدد الأطفال في المجموعتين العليا والدنيا وهكذا مع جميع الفقرات.

وبعد حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار كما في الجدول (٤) وُجد إنها تراوحت بين (٠.٢٢- ٠.٨٧ إن فقرات الاختبار تعد مقبولة، إذ يرى ديترك (Detrikإن الاختبار يعد جيداً وصالحاً للتطبيق إذا كان معامل صعوبة فقراته يتراوح بين (٠.٢٠- ٠.٨٠)

الجدول (4)

معامل صعوبة فقرات اختبار الإدراك البصري

ت الفقرة	معامل الصعوبة	ت الفقرة	معامل الصعوبة	ت الفقرة	معامل الصعوبة	ت الفقرة	معامل الصعوبة
1	0.76	11	0.38	20	0.43	31	0.45
2	0.59	12	0.87	21	0.44	32	0.87
3	0.84	13	0.63	22	0.21	33	0.64
4	0.51	14	0.54	23	0.32	34	0.85
5	0.39	15	0.38	24	0.38	35	0.37
6	0.26	16	0.79	25	0.65	36	0.44
7	0.42	17	0.51	26	0.39	37	0.41
8	0.23	18	0.48	27	0.32	38	0.52
9	0.59	19	0.71	28	0.57	39	0.61
10	0.69	20	0.67	30	0.22	40	0.55

-صدق الفقرات :

إن صدق الفقرة يُعد دليلاً على صدق المقياس ويرى كرول (١٩٦٦ (Kroll,أن حساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس أكثر دقة من صدقها الظاهري، لأنه يكشف عن قياس الفقرة للمفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية، مما يشير إلى تجانس الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه، وحينئذ يشير إلى صدق المقياس (,Kroll.١٩٦٦:٤٢٥)

لذا فإن الفقرة التي ترتبط ارتباطاً منخفضاً أو سالباً مع الدرجة الكلية للمقياس، يجب استبعادها لأنها غالباً ما تقيس وظيفة تختلف عن تلك التي تقيسها بقية فقرات المقياس (Guilford,١٩٥٤:٤١٧) ويعد هذا الأسلوب من الأساليب المستخدمة لحساب الاتساق الداخلي للمقياس، لذلك استخرج مقدار العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار بواسطة معامل ارتباط بيرسون باستعمال عينة التحليل ذاتها، فاتضح أن جميع الفقرات حققت ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (5)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لاختبار الإدراك البصري

رقم الفقرة	معامل الارتباط	النتيجة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	النتيجة
1	0.56	دالة	21	0.81	دالة
2	0.45	دالة	22	0.42	دالة
3	0.48	دالة	23	0.75	دالة
4	0.71	دالة	24	0.63	دالة
5	0.60	دالة	25	0.56	دالة
6	0.36	دالة	26	0.62	دالة
7	0.45	دالة	27	0.52	دالة
8	0.40	دالة	28	0.67	دالة
9	0.19	دالة	29	0.77	دالة
10	0.27	دالة	30	0.71	دالة
11	0.35	دالة	31	0.81	دالة
12	0.13	دالة	32	0.42	دالة
13	0.63	دالة	33	0.75	دالة
14	0.44	دالة	34	0.63	دالة
15	0.56	دالة	35	0.61	دالة
16	0.43	دالة	36	0.54	دالة
17	0.65	دالة	37	0.67	دالة
18	0.78	دالة	38	0.36	دالة
19	0.56	دالة	39	0.45	دالة
20	0.52	دالة	40	0.40	دالة

* القيمة الجدولية دالة عند مستوى 0.05

الخصائص السيكومترية للاختبار:

يُعد حساب الخصائص القياسية السيكومترية من المستلزمات الأساسية للاختبارات والمقاييس النفسية، وكلما زاد عدد هذه الخصائص المحسوبة للمقاييس والتي تؤثر دقته وقدرته على قياس ما أُعدَّ لقياسه، أمكن التوقف في قياس الخاصية أو السمة التي أعد لقياسها(Zeller& Carmines, 1980:77)

وقد أكد علماء القياس على أن خاصيتي (الصدق والثبات من أهم خصائص القياس الجيدة، فبدونهما لا يمكن الوثوق في قدرة الأداة على قياس ما وضعت لقياسه إلا بدقة النتائج التي يحصل عليها ، علام، ٢٠٠١ : ٥٤)، فضلاً عن حساسية المقياس التي أضافها جاكسون(Jackson) ، إذ يمكن أن تكشف لنا هذه الخصيصة العلاقة بين الأداء والخاصية التي أعد القياس القياسها . (Neill & Jackson, ١٩٧٠:٧٧)

٥- صدق الاختبار

:بعد الصدق من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية فصدق الاختبار Test Validity يتعلق بالهدف الذي يبنى الاختبار من اجله وبالقرار الذي يتخذه استنادا إلى درجاته، ودرجات الاختبار تستخدم عادة في التوصل إلى استدلالات معينة (علام، ٢٠٠٠: ١٨٦) ولأجل التحقق من صحة إجراءات البحث اعتمدت الباحثة صدق الاختبار من خلال ...

أ- صدق المحتوى: من أنواع الصدق المستخدم في الدراسات التربوية والنفسية هو الصدق الظاهري، ويعد الصدق الظاهري أكثر المؤشرات القياسية في أي اختبار وبدونه فان الاختبار لا يعول عليه لأن يعبر عن قدرة المقياس على قياس الخاصية التي اعد لقياسها (Tyler&Walsh, ١٩٧٩:٢٩) ، ويعد الصدق الظاهري أحد

مؤشرات صدق المحتوى، وان أفضل أسلوب لتحقيقه هو أن يقوم مجموعة من الخبراء المختصين بتقويم الفقرات لقياس الخاصية المراد قياسها (Jensen:١٩٨٠:٢٩٧).

وتم التحقق من الصدق الظاهري من خلال إجراءات التحليل المنطقي المشار إليها سابقاً. ب صدق البناء Construct Validity يطلق على صدق البناء صدق المفهوم، أو صدق التكوين الفرضي، ويعني قدرة الاختبار على قياس سمة محددة أو مفهوم نفسي محدد (البيلي وآخرون، ١٩٩٨: ٢٧٤، وأن قياس المفهوم النفسي أو التكوين الافتراضي يتحقق من خلال الإطار النظري المرتبط بالسمة المراد قياسها (أبو حطب وآخرون، ١٩٨٧: ١٥٧-١٥٨). وتشير الجلبي، ٢٠٠٥) إلى أن هناك بعض الدلائل والمؤشرات لصدق البناء لعل أهمها الفروق بين الجماعات والأفراد، من خلال المجموعتين المتطرفتين من الأفراد بناءً على الدرجة الكلية ويستخرج الفرق بين إجابات أفراد هاتين المجموعتين في كل عبارة من عباراته وتحذف العبارة التي لا تظهر تمييزا واضحا بين هاتين المجموعتين الجلبي، ٢٠٠٥: ١٠٢-١٠٣) وقد تم الحصول على مؤشرين من مؤشرات صدق البناء ضمن إجراءات التحليل الإحصائي.

٦ ثبات الاختبار :

يقصد بالثبات اتساق الاختبار وقدرته على إعطاء النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه مرة أخرى (Alken, ١٩٨٨:٥٨) ، ويعد الثبات من الخصائص القياسية الأساسية للمقاييس والاختبارات النفسية والتربوية (Brown, ١٩٨٣:٢٧) ، وهـ الاتساق في نتائج المقياس (Marshall, ١٩٧٢:١٤) ، والحساب ثبات الاختبار الحالي قامت الباحثة بحسابه بطريقتين هما:- - حساب الثبات بطريقة معادلة (كيودور ريتشاردسون-٢٠) اعتمدت الباحثة طريقة معادلة كيودور ريتشاردسون - ٢٠ لاستخراج الاتساق الداخلي الفقرات الاختبار، ويُعد بعض علماء القياس إن معادلة كيودور ريتشاردسون -٢٠) أفضل طريقة لحساب ثبات الاختبار إذا كان من نوع معيار إعطاء درجة (١) و (صفر)، وتؤكد انستازي (Anastasi1988) إن هذه الطريقة ملائمة للاختبارات ذات الإجابة الصحيحة المحددة والتي تصحح فقراتها بإعطاء درجة (١) للإجابة الصحيحة ودرجة (صفر) للإجابة الخاطئة (Anastasi, 1988:124).

لذا قامت الباحثة بتطبيق هذه المعادلة على درجات عينة من أطفال الرياض بلغت (٦٠) طفلاً بواقع (٣٠) طفلاً و (٣٠) طفلة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبلغت قيمة ثبات الاختبار (٠,٨١) وهو معامل ثبات جيد.

ب حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية :تعد طريقة التجزئة النصفية في حساب الثبات من الطرق الشائعة في المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، لأن معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة يبين مقدار الاتساق الداخلي بين الفقرات في قياس الخاصية (William, ١٩٦٦:٢٢)، لذا قامت الباحثة بتقسيم الاختبار إلى جزأين يمثل الجزء الأول الفقرات الفردية ويمثل الجزء الثاني الفقرات الزوجية، ثم إيجاد معامل الارتباط بين الجزأين باستعمال معامل ارتباط بيرسون(Person) ، وبعد ذلك

يتم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون) (Spearman-Broen) عودة، ٢٠٠٢ : ٣٤٩) ، وقامت الباحثة بتحليل درجات (٤٠٠) طفلاً وتفريغها في جدول خاص، وتجزئتها إلى جزأين يمثل الجزء الأول درجات الفقرات التي تحمل الأرقام الفردية ويمثل الجزء الثاني درجات الفقرات التي تحمل الأرقام الزوجية، وتم إيجاد معامل الارتباط بين درجات الجزأين بطريقة بيرسون (Person) وبلغت قيمته (٠.٨٣) ثم تم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون فبلغت قيمته (٠.٨٨) وهو معامل ثبات عالي، حيث تشير الدراسات إلى إن معامل الثبات الجيد يتراوح ما بين (٠.٧٠) و (٠.٩٠) (عيسوي، ١٩٧٤: ٥٨)

- الخطأ المعياري للاختبار :

تبقى الصعوبة قائمة في الوصول إلى مقاييس نفسية مطلقة لدقة الأحكام أمام الباحثين نتيجة لعدم التحكم التام والضبط الدقيق لمواقف القياس وذلك لتأثرها ببعض التغيرات الدخيلة وبعض الأخطاء في التطبيق والملاحظة (العيسوي ١٩٨٥ (٤١) ، لذلك فأن الدرجة التي نحصل عليها من قياس الاختبار قد لا تكون معبّرة بدقة عن السمة أو القدرة المراد قياسها، إذ تتضمن الدرجة دائماً قدراً من الخطأ سواء كان موجباً على شكل زيادة في الدرجة عما يستحقه الشخص نتيجة لقدرته الحقيقية، أو نقصاً في الدرجة لأن أداء الفرد أقل من الواقع (فرج، ١٩٩٣: ٣٢٢) والخطأ المعياري هو انحراف معياري متوقع لنتائج أي شخص يجري اختباره (Nunnally, ١٩٨١:٢١٨) ، وكما يذكر لنا (Ebel) أن الخطأ المعياري يُعد مؤشراً من مؤشرات دقة الاختبار، لأنه يوضح مدى اقتراب درجات الفرد على الاختبار من الدرجة الحقيقية(Ebel, 1972:429)

وبعد تطبيق معادلة الخطأ المعياري بلغ الخطأ المعياري (٨.١٣٢) بطريقة (كيودر ريتشارسون (٢٠)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغ الخطأ المعياري (٠.٨٢)

- **التطبيق النهائي**: بعد إكمال إجراءات بناء الاختبار ، طبقت الباحثة الاختبار على أطفال الرياض (مرحلة التمهيدي المختارة في عينة البحث، وقد استغرق التطبيق نحو شهرين.

-إجراءات تحليل الإجابات لغرض تحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة استمارة لتدوين إجابات الطفل تضم في القسم العلوي خانات لإدراج اسم الطفل وجنسه وعمره واسم الروضة وتاريخ إجراء الاختبار، وتدون إجابة الطفل في اختبار الإدراك البصري.

-حساب الدرجة: صنفت الباحثتان الإجابات التي حصلوا عليها من الأطفال إثناء إجاباتهم عن فقرات الاختبار كلها إلى إجابة صحيحة وأعطيت درجة (١) وإجابة خاطئة وأعطيت درجــة (صفر)، حيث كانت أعلى درجة (٣٩) واقل درجة (صفر)

-7وصف الاختبار بصيغته النهائية يتألف اختبار الإدراك البصري لدى أطفال الرياض (مرحلة التمهيدي) من (٣٩) فقرة.الفترة الزمنية التي يستغرقها الاختبار (١٥) دقيقة.

*يحصل الطفل المستجيب على درجة واحدة) في حالة إجابته إجابة صحيحة، و(صفر) في حالة إجابته إجابة خاطئة عن فقرات اختبار الإدراك البصري المصور.

أعلى درجة يحصل عليها الطفل هي (٣٩) درجة واقل درجة هي (صفر). يتم تطبيق الاختبار بشكل فردي.

*يتصف الاختبار بخصائص سيكومترية (قياسية) جيدة كالصدق من خلال توافر مؤشرات الصدق الظاهري وصدق البناء، والثبات من خلال حسابه بطريقة كيودر ريتشاردسون - ٢٠ (٠.٨١) وطريقة التجزئة النصفية (٠.٨٣) الوسائل الإحصائية Statistical Instruments:

اعتمدت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية (١٠ SPSS)

وهي كالآتي-:

١- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية في تحليل فقرات الاختبار.

٢- معامل ارتباط بيرسون :(Pearson Product-Moment) استعملت هذه الوسيلة لاستخراج علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار، واستخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

٣- معادلة معامل الارتباط الثنائي: استعملت هذه الوسيلة لإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار مع مجالات الإدراك البصري ومع الدرجة الكلية للاختبار.

٤- معادلة سبيرمان براون :(Spearman-Brown) استعمل الأجراء تصحيح إحصائي لمعامل الثبات المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية.

٥- معامل الصعوبة (Item: Difficulty) استعملت هذه الوسيلة لإيجاد معاملات صعوبة فقرات الاختبار.المستخدمة من قبل معلمات الروضة من شأنها أن تنمي الإدراك البصري لدى الطفل من خلال ما تتضمنه من صور وألوان وأشكال تثير رغبة الأطفال في ملاحظتها والانتباه لها وهذا بدوره ينمي الإدراك البصري لدى طفل الروضة.

٦- معامل التمييز (Item: Discrimination) استعملت هذه الوسيلة لإيجاد معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار.

٧- معادلة كيودر ريشاردسون ٢٠ لحساب ثبات الاختبار.

٨- معادلة الخطأ المعياري للاختبار: استعملت هذه الوسيلة لإيجاد الخطأ المعياري للاختبار.

٩- الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة : استعمل للتعرف على نوع العلاقة بين الإدراك البصري والذكاء المتعدد.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها التوصيات والمقترحات يتضمن هذا الفصل النتائج التي خرج بها البحث الحالي والإجراءات التي مر بها لتحقيق

هدف البحث وهو التعرف على العلاقة بين الإدراك البصري والذكاء المكاني لدى رياض الاطفال ويتضمن أيضاً مناقشة وتفسير تلك النتائج على وفق الإطار النظري

والأدبيات السابقة المعتمدة في البحث، ثم الخروج بالتوصيات والمقترحات المتعلقة بالبحث وعلى وفق ما استخرج من نتائج للبحث الحالي.

-قياس الإدراك البصري لدى أطفال الرياض: نلاحظ من خلال البيانات في الجدول (٦) إن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على اختبار الإدراك البصري هو (١٤٥.٨٨) درجة وان الانحراف المعياري لها يساوي (١٢.٤٣) في حين كان المتوسط الفرضي يساوي (١٤٣.٦٦) وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٣.٥٥) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (١.٩٦)، مما يشير إلى إن أطفال الرياض (مرحلة التمهيدي) يتمتعون بمستوى جيد من الإدراك البصري، إذ تدل الدرجة العالية في الاختبار على وقوع أفراد العينة في الجانب الموجب من الاختبار الذي يشير إلى الإدراك البصري.

الجدول (6)

القيمة التائية ودلالة الفرق في المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لاختبار الإدراك البصري لدى أطفال الرياض

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t عند مستوى دلالة 0.05	
					المحسوبة	الجدولية
200	145.88	143.66	12.43	198	3.55	1.96

المستخدمة من قبل معلمات الروضة من شأنها أن تنمي الإدراك البصري لدى الطفل من خلال ما تتضمنه من صور وألوان وأشكال تثير رغبة الأطفال في ملاحظتها والانتباه لها وهذا بدوره ينمي الإدراك البصري لدى طفل الروضة.

-قياس الذكاء المكاني لدى أطفال الرياض

نلاحظ من خلال البيانات في الجدول (٧) إن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على اختبار الذكاء المكاني هو (٩٢.٠٢٢) درجة وان الانحراف المعياري لها يساوي (٨.٨٥٤) في حين كان المتوسط الفرضي يساوي (٧٨) وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٢٢.٣٧٦) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) عند مقارنتها بالقيمة الجدولية ،(١.٩٦)، مما يشير إلى إن أطفال الرياض (مرحلة التمهيدي) يتمتعون بمستوى جيد من الذكاء المكاني. الجدول (٧)

الجدول (7)

القيمة التائية ودلالة الفرق في المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لاختبار الذكاء المكاني لدى أطفال الرياض

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t عند مستوى دلالة 0.05	
					المحسوبة	الجدولية
200	92.022	78	8.854	198	22.376	1.96

تشير هذه النتيجة إلى أن الأطفال لديهم مستوى فوق المتوسط من الذكاء المكاني ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى أن مضمون وحدة الخبرة المتكاملة من الأنشطة والممارسات العملية والمعلوماتية وعلى وجه التحديد الخبرة الرياضياتية والخبرة (اللغوية) يمكن أن يكون له انعكاسات ايجابية على تنمية الذكاء المكني لدى طفل الروضة .

-العلاقة بين الإدراك البصري والذكاء المكاني لدى طفل الروضة:

أن معامل الارتباط بين الإدراك البصري والذكاء المكاني لدى طفل الروضة قد بلغ (٠.٥٦٣) مما يدل على وجود علاقة طردية متوسطة وهي علاقة مقبولة وحسب تصنيف (هيكل وآخرون، ١٩٧٩) أنه إذا بلغت العلاقة الارتباطية (٠.٥٠- أقل ٠.٧٠) تعد متوسطة (عودة، ١٩٩٢: ١٤٦)

تفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن الذكاء المكاني لدى أطفال الروضة يُمكنهم من التفرد والتمكن من الإدراك البصري الفعال لكل ما يحيط بهم، وكل ما يُقدم لطفل الروضة من وسائل تعليمية مصورة ومجسمة أو قصص مصورة يكون له تأثير ايجابي على تنمية ملكة الذكاء المكاني والإدراك البصري لدى طفل الروضة والذكاء المكاني يدفع الأطفال إلى امتلاك إدراك .

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث التي حصلت عليها الباحثة في بحثها الحالي فقد توصلت إلى عدد من

الاستنتاجات وهي كالآتي:

١- إن أطفال الروضة يتمتعون بمستوى جيد من الإدراك البصري.

٢- إن أطفال الروضة يتمتعون بمستوى جيد من الذكاء المكاني.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة طردية بين الإدراك البصري والذكاء المكاني، أي كلما ازدادت نسبة الذكاء المكاني لدى الطفل كلما زادت القدرة لديه على الإدراك البصري.

التوصيات

في ضوء ما خرجت به نتائج البحث الحالي يمكن للباحثين أن يوصون بما يأتي :-

١- الأخذ بالاعتبار من قبل معلمات رياض الأطفال الفروق الفردية بين الأطفال في الإدراك البصري والذكاء المكاني عند قيامهن بتقديم الأنشطة والخبرات لأطفال الروضة.

٢- جعل مناهج رياض الأطفال قائمة على أساس تعددية الذكاء والعمل على توافقها مع ما يمتلكه الأطفال من مهارات.

٣-استعمال اختبار الإدراك البصري من قبل معلمات رياض الأطفال للتعرف على مواطن القوة والضعف في مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الروضة من اجل تنميتها وتدعيمها. –

٤- مراعاة متطلبات نمو مهارات الإدراك البصري لدى أطفال الرياض، عند إعداد المناهج والأنشطة في رياض الأطفال.

٥-اثراء البيئة من حول الطفل بالمدركات البصرية من حيث الكم والنوع حتى تساعد على تنمية القدرات الإبداعية لديه.

المقترحات

استكمالاً لنتائج البحث الحالي يقدم الباحثون عدداً من المقترحات وهي كالآتي-:

١- دراسة العلاقة متغيرات مختلفة مثل: السلوك العدواني، الإحساس بالجمال، التوافق النفسي) والذكاء المتعدد لدى أطفال الرياض.

٢- إجراء دراسة تطورية عن الإدراك البصري لدى الأطفال من عمر (٤) إلى (١٢) سنة.

٣- دراسة نوع وكم المدركات البصرية لدى أطفال الرياض.

٤- دراسة العلاقة بين الإدراك البصري والإبداع في مرحلة رياض الأطفال.

٥-دراسة العوامل التي تؤثر في الإدراك البصري لدى الأطفال مثل: (أعضاء الحس، والذكاء، والبيئة الاجتماعية والخبرة)

٦- دراسة العلاقة بين الإدراك البصري والذكاء المتعدد لدى أطفال الرياض.

٧- دراسة العلاقة بين الإدراك البصري ومهارة التعرف على المغالطات لدى أطفال الرياض.

المصادر

١.إبراهيم، عبد الستار . (١٩٧٨) : أسس علم النفس، دار المريخ للنشر، الرياض.

٢.أبو حطب فؤاد، وآخرون. (١٩٨٧) : القدرات العقلية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

٣.أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠١) الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، الطبعة الثانية، الكويت.

٤.أحمد سليمان وبدر، احمد (٢٠٠١) : أصول البحث العلمي ومناهجه وكالة المطبوعات، الكويت.
٥.أسعد، ميخائيل إبراهيم (١٩٩٨) مشكلات الطفولة والمراهقة، ط٢، بيروت، دار الجيل.
٦.إسماعيل، آمال عبد العزيز (٢٠١١): منهاج رياض الأطفال للطلبة الموهوبين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان.
٧.إسماعيل، شوقي إسماعيل. (٢٠٠١): التقييم عناصره وأسسه، زهراء الشرق للطباعة والنشر، القاهرة.
٨.إسماعيل، محمد عماد الدين (١٩٨٦): الأطفال مرآة المجتمع النمو النفسي الاجتماعي للطفل) في سنواته التكوينية، سلسلة ثقافي شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
٩.الالوسي، أثير ،وخان مسعود (١٩٨٣): نظريات التعلم، القاهرة. الأمام، مصطفى . (١٩٩٠): التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد ، العراق.
١٠. بار اباتشكوف. (١٩٩٠): ديناميكية الإدراك البصري، دار القلم، موسكو.الأمل، عمان.
١١. بدر احمد (١٩٧٨) أصول البحث العلمي ومناهجه وكالة المطبوعات، الكويت.
١٢. البسيوني، محمود (١٩٨٥) سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعارف، القاهرة.
١٣. بطرس حافظ (٢٠٠٨) تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة، ط٣، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان
١٤. البطش، محمد وليد وأبو زينة، فريد كامل . (٢٠٠٧) مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي، طا دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٥. البيلي، محمد عبد الله وآخرون. (١٩٩٨): علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط٢، الإمارات ، جامعة الإمارات ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
١٦. جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٣) : الذكاء والمقاييس، ط٢، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، القاهرة.
١٧. جاردنر هوارد (٢٠٠٤) أطر العقل: نظرية الذكاءات المتعددة، ترجمة: محمد بلال الجيوسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
١٨. الجلبي، سوسن شاكر (٢٠٠٥) : أساسيات الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط١، دار علاء الدين للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق.
١٩. الجهني، ليلى سعيد والزهار، نجلاء السيد علي. (٢٠١٠): فاعلية وحدة تعليمية محوسبة في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى طفل ما قبل المدرسة ، مجلة كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

٢٠. الحربي، عبد المحسن (٢٠٠٧) : سيكولوجية الطفولة، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع.
٢١. الخزرجي، شيماء محمد مصطفى. (٢٠١٢): بناء اختبار الذكاء المكاني للأطفال في مرحلة رياض الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
٢٢. خضير خضير سعود (١٩٨٦) المرشد التربوي لمعلمات رياض الأطفال، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
٢٣. دافيدوف، لندال. (١٩٨٣) الذاكرة الإدراك والوعي)، ترجمة: نجيب الفونس خزام، ط١، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
٢٤. داود، عزيز حنا وعبد الرحمن، أنور حسين . (١٩٩٠) : المدخل إلى مناهج البحث، مطابع التعليم العالي، بغداد.
٢٥. الدياسطي، شيماء محمد (١٩٩١) : اثر برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري على الاستعداد للقراءة الأطفال الروضة رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
٢٦. راجح، احمد عزت (١٩٧٣) : اصول علم النفس، مكتبة الإسكندرية للنشر والتوزيع، مصر.
٢٧. الرازي، محمد ابن أبي بكر . (١٩٨٢) مختار الصحاح ، دار الرسالة ، الكويت.
٢٨. الربيعي، أمل كاظم ميرة (٢٠٠٣): صعوبات التعلم الخاصة وعلاقتها بقصور بعض الوظائف العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، جامعة بغداد.
٢٩. رفعت عمرو. (٢٠٠٦): أنماط الإدراك البصري والسمعي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات والمتفوقين عقليا والعاديين، المؤتمر السنوي الثالث لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة ٢٤ - ٢٦ ديسمبر.
٣٠. رفقي، محمد (١٩٩٦): التمييز البصري وعلاقته بالقدرة القرائية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، المجلة التربوية، العدد (٤٠) مجلد (١٠) مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.
٣١. الروسان، فاروق (١٩٩٤): سيكولوجية الأطفال غير العاديين، ط ، دار الفكر للنشر والطباعة عمان.
٣٢. الزغول، رافع النصير والزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣) علم النفس المعرفي، الطبعة العربية الأولى، الإصدار الثاني، عمان، الأردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع.
٣٣. الزغول، رافع النصير والزغول، عماد عبد الرحيم . (٢٠٠٨): علم النفس المعرفي، الإصدار الثاني عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع
a. الزغول، عماد عبد الرحيم . (٢٠٠١): مبادئ علم النفس التربوي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٣٤. السيد فؤاد البهي . (١٩٧٥): الأسس النفسية للنمو، طه.

٣٥. الشيخ، سلمان الخضري (١٩٨٨): الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
٣٦. صياح، منصور عبد الله . (٢٠٠٨) : فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بالمدارس الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.
٣٧. عامر سهام بدر الدين (٢٠٠٠) : الإدراك البصري للون والشكل وعلاقته بخصائص رسوم الأطفال من (٨٤) سنوات، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر، جامعة حلوان.
٣٨. العاني، رؤوف عبد الرزاق . (١٩٨٩) اتجاهات حديثة في التعليم، مديرية مطبعة الإدارة المحلية
٣٩. عبد الحليم، سميرة وآخرون. (٢٠٠٩) اثر برنامج محوسب في تنمية مهارات الإدراك البصري والسمعي لدى الأطفال رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأونروا.
٤٠. عبد المنعم علي. (٢٠٠٠) : الثقافة البصرية، جامعة الأزهر.
٤١. عثامنة، تيسير (٢٠٠٥) الذكاءات المتعددة النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن
٤٢. عدس، عبد الرحمن ،وتوق محي الدين (١٩٨٦) المدخل إلى علم النفس، ط٢، دار جوان وايلي وأبنائه، انجلترا.
٤٣. عدس، عبد الرحمن. (١٩٩٧): علم النفس التربوي (نظرة) معاصرة)، دار الفكر للطباعة عمان. .. (١٩٩٨) : علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة، عمان.
٤٤. العريفي، محمد (٢٠٠٤) رياض الأطفال، الطبعة الأولى، دار العلم للملايين للنشر والطباعة والتوزيع.
٤٥. علام، صلاح الدين (٢٠٠٠) : الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريسية ، القاهرة ، دار الفكر العربي
٤٦. علاونة، شفيق . (١٩٩٤) : سيكولوجية النمو الإنساني، ط١، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.
٤٧. عودة، احمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن (١٩٩٢): أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، مكتبة المنار، عمان.
٤٨. عودة، احمد سليمان (١٩٩٢): أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط١، اربد، مكتبة الكناني.
٤٩. عيسوي، عبد الرحمن محمد (١٩٧٤): القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة المصرية للطباعة والنشر، بيروت.
٥٠. العيسوي، عبد الرحمن محمد (١٩٨٥) القياس والتجريب في علم النفس والتربية، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
٥١. غانم، محمود محمد (١٩٩٥): التفكير عند الطفل تطوره وطرق تعليمه ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

٥٢. فتحي، محمد (٢٠٠٤) : الإدراك والذاكرة، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.
٥٣. فرج، صفوت (١٩٩٣) : القياس النفسي، ط٢، القاهرة، دار الفكر
٥٤. الفنيش، أحمد علي (١٩٨٨): الأسس النفسية للتربية، الدار العربية للكتاب.
٥٥. القاسم، جمال (٢٠٠٣) أساسيات صعوبات التعلم، ط٢، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
٥٦. قطامي، يوسف وقطامي، نافعة (٢٠٠٠) سيكولوجية التعلم الصفي، ط١، دار الشروق للنشر.
٥٧. قندلجي علي إبراهيم (١٩٩٢): البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، بغداد، دار الشؤون الثقافية.
٥٨. قويشحة رنا (٢٠٠٣): دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.
٥٩. ماركريت ، ج ،ومارتن جورج (١٩٩٩) تعليم الأطفال، ترجمة: اسعد فؤاد.
٦٠. محمد، هدى حسن (٢٠٠٢): الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال، رسالة ماجستير، جامعة بغداد كلية التربية للبنات.
٦١. المصطفى عبد العزيز عبد الكريم. (١٩٩٦): التطور الحركي للطفل، ط٢، الرياض، دار روائع الفكر.
٦٢. معوض خليل ميخائيل (١٩٩٤): سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة، ط٣ ، دار الفكر الجامعي للطباعة.
٦٣. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٠) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع.
٦٤. منصور، علي (١٩٩٦): سيكولوجية الإدراك، منشورات جامعة دمشق دمشق.
٦٥. الناشف، هدى محمد. (٢٠٠١) استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
٦٦. وزارة التربية (١٩٩٤): الأهداف التربوية في القطر العراقي، ط٢، بغداد، مطبعة وزارة التربية.
٦٧. الوقفي، راضي. (١٩٩٨): مقدمة في علم النفس، ط٣، دار الشروق للطباعة، الأردن.
٦٨. وليم، بارنيز. (١٩٨١) علم النفس التجريبي ترجمة حلمي نجم دار الرشيد للنشر، بغداد.
٦٩. ويتيج، آرونوف (١٩٩٥): مقدمة في علم النفس ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرون، جامعة القاهرة، دار ماكجروهيل للنشر.

٧٠. ياسين، بسام، أحمد مخلوف وآخرون. (١٩٨١) طرق دراسة الطفل، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

المصادر الاجنبية :

71. Alken, L.W& Krathwole, D, R. (1988): A taxonomy for learning teaching and assessing,New York, Longman.
72. Allen M.J& Campbell. G. (1987): Essentials of educational measurement, New York, Hole Rinehart and Winston, Inc.
73. Allen. M.J& Yen. E. (1993): International Measurement COlifornina. Book cole - U.S.A.
74. Theory
75. Stet
76. Anastasia (1988): psychological Testing. New York Macmillan The E.d. Armastrong,R .E. (1995): Can Children Become Better, occasional Paper No. 12. National Staff Development Council, Oxford, OH.Ed.
77. Berk, Laura E. (1997): Child Development, Bosti on: Allyn and baconinc. Bernstein. J& et al: (1997): "A glossary of Thinking Skill", Learning, Vol. (18) No. (6).
78. Bryan, T. Wheeler, R. (1972): Perception of Learning Disabled Children, the eye of the observer.
79. Chaphlin, J.P.(1974) Systems and theories of personality, New York, Hole Rinehart and Winston, Inc
80. De Bono, E. (1986): Teaching thinking, Education European services, (11) England. Ebel, R. (1972): Essentials of educational measurement, New Jersey, prentice - Hall, Englewood Cliffs, Inc.
81. Gardner, H. (1983). The mature of Human Intelligence. New York, Mc Graw-Hill Book.
82. Gazzaniga. M. S, (1973): Fundamentals Psychology. New York, U.S.A.
83. Guilford, R. (1954), London roultle dge & Special Educational needs First published kegan paul, Itd.
84. Holloway. J. T and Patterson. D.G. (2000): Studied in Individual Differences, New York. Application Cebury. Grofts.

85. Jensen, A.R.(1980): Bias in Mental Testing, methuse, co, London.
86. Kroll, A.(1966): Item Validity as afactor in lest validity. Journal of Education psychology. Vol.31,N.I,P.P 425-436.
87. Lee.R.B., (2003): Teaching Core Thinking skills in The School, McGraw Hill, New York. U.S.A.
88. Marshal. J.F (1972): Essentials Testing. California Addison-Wesley.
89. Meece, F, A., (1997) Teaching Thinking Skills, Vol. (2) No. (2) Memorial University, Canad.
90. Nannaly J.C (1970): psychometric Theory 2. ed. New York. McGraw. hill Nannaly J.C (1976): psychometric Theory 2. ed. New York. McGraw. Hill
91. Niel. D.f and Jackson. D.N (1970): An Evaluation of items selection strategies in personality Social construction Educational and Psychologies almesurment, vol.30.
92. Roger, Winer (2001): A Program to Improve the Socail Skills of Pre-School Children at a Private Day Center, E.D Practicum Report, Nova University.
93. Schunk .D.(2000):Learning Theories New Jercy, U.S.A, Mervil Review of Educational Research.
94. Shonkoff, E. & Meists, S. (ed.). (2000) Early childhood intervention cambridge: cambridge university.
95. Tayler. Shelly K&Walsh, E. (1979): Harnessing The Imagination. Journal of American psychological‹ V.53 .N.4.
96. William, R&et.al. (1966):Creativity dogmatisms and Arithmetic achievement, Jurnal of Psychology, Vil (78),No (2).
97. Zeller.R.A & Carmines. E.G.(1980): Measurement in the social sciences the link Between theory and Data. London. Cambridge University.

التكنلوجيا ودورها في تعليم الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

أ.م.د فاطمة اسماعيل محمود
م.م ايثار رياض عبدالله
كلية التربية الاساسية- جامعة ديالى
الكلمات المفتاحية: التكنلوجية التعليمية
Keywords: educational technology

ملخص البحث :
يهدف البحث الحالي الى التعرف على دور التكنولوجيا بكافه اساليبها في عمليه التعليم الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
وتأتي اهميه هذه الدراسة كونها تتناول موضوعا في غايه الأهمية, وموضوع حيوي في حياتنا المعاصرة.
وتوصلت هذه الدراسة الى النتائج الأتية:
اولا توفير توفر التكنولوجيا الدعم لذوي الاحتياجات الخاصة في مساعدتهم على انجاز احتياجاتهم الخاصة في كثير من الامور الخاصة ولتسهيل التواصل بينهم وبين المجتمع الذي يعيشون فيه.
ثانيا تساعد التكنولوجيا في تكوين ميول موجبه لا طفال ذوي الاحتياجات الخاصة للتكيف الاجتماعي كاتباع النظام والتعاون مع من حولهم.
ثالثا تساهم التكنولوجيا التعليم على مساعدة اطفال الاحتياجات الخاصة على ادراك معنى الالفاظ ثم كتابتها.

Technology and its Role in Educating Children with Special Needs

Prof. Dr. Fatima Ismail Mahmoud
M.M. Ethar Riyad Abdullah
College of Basic Education - University of Diyala

Abstract :

The current research aims to identify the role of technology in all its methods in the process of educating children with special needs.

The importance of this study comes from the fact that it deals with a very important topic, and a vital topic in our contemporary life.

This study reached the following results:

First, providing technology provides support for people with special needs in helping them achieve their special needs in

many private matters and to facilitate communication between them and the society in which they live.

Second, technology helps in forming positive attitudes in children with special needs such as following the system and cooperation, which helps in social adaptation.

Third, technology helps education for people with special needs to avoid pronouncing and writing words without realizing their meaning.

الفصل الاول/ الاطار العام للبحث

اولا: مشكلة الدراسة:

الاعاقة لاتعد عائقا امام التعليم في ضل ما وصلت اليها المجتمعات من تطور في مجال التكنلوجيا كما ويعد التعليم من اهم المجالات في تمكين الافراد ذوي الاعاقة, حيث يعد البوابة الاساسية لنمو واندماج وتعزيز فرص ذوي الاعاقة في المشاركة الاجتماعية و السياسية و الثقافية في السياق المجتمعي المعتاد حقهم كما جميع الافراد. والتكنلوجيا الحديثة تسعى لتقديم الرؤى المستقبلية والخدمات والبرامج التعليمية الخاصة بمشكلات التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة. حيث تسعى الى تنشيط قدراتهم العقلية وتأهيلهم حتى لا يتعرضوا لمشكلات تقنية وتربوية ولكي يندمجوا في المجتمع ويصبحوا افرادا منتجين لإعالة على اسرهم ومجتمعهم.

ومن الضروري ايلاء العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة اهتماما كبيرا بل يعد مطلبا ضروريا, كونهم وبسبب طبيعة الاعاقات التي يعانون منها يواجهون صعوبات عديده سواء كانت حسية او جسمية او عقلية خاصة ما يتعلق بالذاكرة والانتباه والتفكير والادراك. وهذا يتطلب توفير الامكانيات المادية والبشرية والبيئة التعليمية لتنمية قدراتهم المعرفية والعلمية والمهنية.

واصبح التعليم في عصر المعلومات والتكنلوجيا التعليم يهدف الى مراعاة احتياجات المتعلم الخاصة وقدراته الشخصية ومن ضمنها تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

وعلية تكمن مشكلة البحث الاساسية في الاجابة عن التساؤل الاتي:

- ما دور التكنلوجيا في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة؟

ثانيا: اهمية الدراسة:

ان اطفال ذوي الاعاقة حالهم حال اي فئة من فئات المجتمع, بحاجة الى التعلم والتعليم ومن الممكن استثمار قدراتهم العلمية والمعرفية والمهنية, لذلك الاهتمام بعملية والية التعلم والتعليم ضروري ومطلب ملح لاحتواء هذه الفئة المجتمعية.

تساهم التكنلوجيا في زيادة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال التغذية الراجعة التي تقدمها, وايضا تقلل الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بعضهم البعض من خلال تنوع اساليب التعليم بما يناسب قدراتهم الخاصة.

ولفئة ذوي الاحتياجات الخاصة الحق في الحصول على خدمة التعليم مثلهم مثل اي شخص عادي, لذا تم تسخير الوسائل التكنلوجية الحديثة كوسيلة مساعدة من اجل تخطي العوائق التي تقف في طريق نموهم وتقدمهم تتناسب واحتياجاتهم وتتناسب مع مستوى اعاقتهم في جميع اوضاعهم خاصة منها التعليمية.
وتكمن اهمية البحث في كونه يتطرق الى ذوي الاحتياجات الخاصة بعدهم شريحة مغيرة من حيث العدد على المستوى العالمي والمحلي مما قد يجعل منهم قوة انتاجية فاعلة و فعالة لا يستهان بها يمكنها المساهمة في زيادة النشاط الاقتصادي فضلا عن ان تبقى معزولة عن النشاط الاقتصادي.
ان التكنلوجيا المساعدة في تطوير وتجديد مستمرين وبشكل دائم من اجل ادخال تحسينات تتكيف مع سمات الفرد المعاق وتواكب ضروريات ونشاطات الحياة اليومية التي يتوق لها المعاق.
ان التكنلوجيا العصرية تأخذ عمل المرشد فهي تساعد المعلم في كيفية توجيه المادة العلمية للمتعلم, حيث تساعد على تغيير طريقة تقديم الدرس للمتعلم بحيث تعطي اكبر فرصة واسهل طريقة للفهم والتعلم.(نسرين جواد شرقي,٢٠١٩- ص٢٠٧)

ثالثا": اهداف الدراسة: يهدف البحث الحالي الى التعرف على:
١. دور واهمية التكنلوجيا بكافة اساليبها في عملية تعليم الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
٢. تحديد ماهية هذه الاساليب والتعزيز من دورها والحث عليها.

رابعا": حدود الدراسة:
يتحدد البحث الحالي في دور التكنولوجيا في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

خامسا: تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية في البحث:
التكنلوجيا:
- تعرف بانها: الوسائل والتقنيات والاساليب والبرامج والمنتجات العلمية التي تحمل الرسالة التعليمية وتنقلها الى المتعلمين لتحقيق اهداف تعليمية محددة. (علي بن محمد هوساوي , ٢٠١٠- ص٥).

١. وتعرف ايضا بانها: اكثر من مجرد اشراك الاجهزة, الادوات ,والمواد الحديثة في عملية التعليم والتعلم ولكنها تتوسع وتشمل جانب نقل المعرفة وعوامل اخرى تتعلق بتخطيط وتصميم وتقويم المواقف التعليمية التي تساعد على تحقيق الاهداف التعليمية وذلك بتعديل وتهيئة بيئة التعلم للمتعلم.(رانية هدار- ورده كمال,٢٠١٤)
اما مفهوم تكنلوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة يعرف بانه : هو تطبيق النظرية التعليمية لتطوير وتصميم وادارة البرامج ثم تقويمها, الخاصة بأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة لتسهيل عملية التعليم والتعلم ثم التعامل مع كل المصادر المتنوعة للتعلم وذلك لأجل اثراء خبرات وسمات وقدرات ذوي الاعاقة.(الباتع حسن- محمد عبدالعاطي ,٢٠١٤.)

وتعرف ايضا بانها: اداة او نظام سيساهم في تجاوز او تعويض عجز التعليم الذي يتعرض له الطالب بسبب اعاقته وتمكنهم من المشاركة في العملية التعليمية في مختلف البيئات التي تستوعبها.(ثامر المغاوري الملاح ,ص٦)
وهي نظام متكامل يتكون من اجهزه, ادوات, وسائلو برامج سواء منهجيه او تجاريه او معدله مطوره حيث تستخدم لزيادة القدرات الوظيفية والتعليمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
ذوي الاحتياجات الخاصة : عرفت منظمة الصحة العالمية الافراد ذوي الاحتياجات الخاصة بوصفهم الافراد الذين لديهم حالة من القصور او الخلل في القدرات الجسدية والذهنية ترجع الى عوامل وراثية او بيئية تمنعهم من تعلم بعض الانشطة التي يقوم بها الفرد السليم من سنهم .(هادي الهيتي ,العدد/٥-٢٠٠٢- ص٣٦)
١) وتعرف ايضا بانهم: هذه الفئه من الاطفال الذين لا يشبهون الاطفال العاديين في نموهم وتطويرهم العقلي, والحسي, والحركي, والانفعالي, والحركي, وحتى اللغوي. فهم ينحرفون انحرافا ملحوظا عن متوسط العام لباقي الاطفال الطبيعيين مما يتطلب منا ايلاء اهتمام خاص لهذه الفئة من حيث اختيار طرائق التدريس و تشخيصها واختيار البرامج التربوية واختيار وسيلة التعليم الملائمة لحالة كل فرد منهم.(تيسير صبحي , ص٨.)
ويعرف بانهم اشخاص اصيبوا بإعاقة تسببت في فقدان قدرتهم على ممارسة شؤون حياتهم مثل غيرهم من الاصحاء.
١. وهم مجموعة من الاشخاص الذين يحتاجون الى معاملة خاصة نتيجة اصابتهم بنوع من الاعاقة حرمتهم من التأقلم وممارسة شؤون حياتهم مثل الاصحاء, ولذلك فهم بحاجة الى معاملة خاصة حتى يتمكنوا من استيعاب الامور التي تدور حولهم.(فاطمة عبدالرحيم النواسية ,٢٠١٣-ص٣١)
٢. وتعرف الباحثتان تكنولوجيا التعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (بانها التكنولوجيا المساعدة والمساهمة في عمليه تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال وسائلها واساليبها المتعارف عليها والتي من خلالها يمكنهم من تغيير بعض الشيء من حياتهم التعليمية).

الفصل الثاني: دراسات سابقة والاطار النظري
اولا: دراسات سابقة:
دراسات سابقة عراقية:
١) ا.د.عفراء ابراهيم خليل العبيدي – التكنلوجيا الحديثة ودورها في تعليم اصحاب الهمم.٢٠٢١.(ا.د. عفراء ابراهيم خليل العبيدي ,ص٢١..٣٧.)
هدف البحث التعرف على التكنلوجيا الحديثة في تعليم اصحاب الهمم. وتناولت الدراسة دور التكنلوجيا الحديثة في التعليم حيث ان كثرة التقنيات الحديثة تعمل على احداث تفاعل ايجابي لتحسين التعلم والتعليم لا صحاب الهمم من حيث ما تقدمة من معلومات تبعا للاستجابات المتعلم وبأشكال مختلفة كالصوت والرسائلSmS ومقاطع

فيدوية وغيرها وكذلك توفر فرص التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية, بسرعة استجابة المتعلم الذاتية.
وايضا تنمية حب الاستطلاع والتفكير والابداع وروح المثابرة وتطوير المهارات الاساسية لدى اصحاب الهمم.
وتوصل البحث الى اهمية استخدام التكنلوجيا الحديثة في تعليم اصحاب الهمم, وان دورها يكمن بـ :
١. حلول مادية: تشمل كل المصادر التعليمية وتوفير كل المصادر للأجهزة والوسائل والبرمجيات التعليمية ومن ثم اقتنائها.
٢. حلول فكرية: تنبثق من نظريات التعليم والتعلم ومن ثم تحويلها الى كفايات تعليمية التي بدورها توفير بيئة تعليمية ملائمة لهذه الفئة من الافراد وايضا الموضوع يتطلب اعداد كادر بشري مدرب ملائم لهذا العمل التعليمي الخاص ووفق معايير واسس تربوية تعليمية التي يمكن ان يكتسبها من خلال برامج اكاديمية داعمة لمراعاة هذه الفئة من المجتمع.
٣. حلول تصميميه: تتمثل في الانتباه على الاساليب التقنية والمعرفية عند تصميم مصادر التعليم وتطويرها والمواد التعليمية المنتجة والبرامج الجاهزة, مع ما يتناسب مع طبيعة ذوي الاعاقة من المتعلمين واحتياجاتهم.

دراسة سابقة عربية:
١) د. طبوش جبرينة- استخدام التكنلوجيا الرقمية لمساندة ذوي الاحتياجات الخاصة- ٢٠٢١.(طبوش صبريثة ,ص٢٤٧..٢٦٩.)
هدفت الدراسة الاجابة عن التساؤلات الاتية: كيف تستخدم التكنلوجيا الرقمية في تعليم ومساندة ذوي الاحتياجات الخاصة في مختلف دول العالم.
اكدت هذه الدراسة ان التعليم الرقمي بات جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي. وان اعتماد التعليم الالكتروني للطلبة ذوي الاعاقة قد يمثل حلولا جذرية لتوفير فرص التعليم لهذه الفئة, ويساهم في حل الكثير من المشكلات البعد الجغرافي وعدم توفير التخصصات الاكاديمية التي قد يرغب في دراستها الشخص ذو الاعاقة.
اضافة الى صعوبة الحركة والانتقال لبعض فئات الطلبة ذوي الاعاقة.
وتوصلت الدراسة الى المقترحات الاتية:
١. توفير الوسائل والتقنيات الحديثة التي لها علاقة بالتعليم الرقمي المكيف مع احتياجات ذوي الاعاقة.
٢. ادراج مقياس يدرس في الجامعات والمعاهد تحت عنوان التكنلوجيا الرقمية والتركيز على تلك الموجهة لذوي الاحتياجات الخاصة.
٣. الاحتكاك مع الخبراء الخارجيين وذوي الاختصاص في اطار تطوير وتحقيق جودة التعليم الرقمي الموجه لذوي الاحتياجات الخاصة.

دراسة سابقة اجنبية:

Steve Sider, others,2014

هدفت هذه الدراسة ومن خلال استخدام التكنلوجيا التعليم الساندة الى دعم وتشجيع الحاجة التعليمية لجميع اطفال من طلبة الصف, حيث حدثت هذه الدراسة في مدينة تونتاريو Ontario /كندا. وبينت نتيجة الدراسة ان الاستعانة واستخدام التكنلوجيا التعليمية الساندة قد زادت من قدرات المتعلمين على انجاز مهامهم بكفاءة واكثر استقلالية من قبل.

قد يشعر بعض المعلمين لعدم القدرة على مواكبة ومعاصرة جميع التطورات التي تحصل في استخدام التكنلوجيا التعليمية نظرا للتطور السريع في هذا المجال خاصتا في القرن الماضي وخاصة مع متعلمين من فئة الاعاقة.

ثانيا : الاطار النظري:

وجدت التكنلوجيا في الاساس حتى تمكن الانسان من التفوق على الطبيعة البشرية المحدودة سواء العقلية ام الجسدية وتعمل التكنلوجيا المساعدة بشكل خاص على تحسين القدرات الوظيفية للمعاقين وعلية من الصعب تصور حياة الطلاب ذوي الاعاقة دون الادوات التكنلوجية التي تساعدهم بشكل اساسي على التواصل مع الاخرين وانجاز المهمات البسيطة التي كان من المستحيل تحقيقها دون الابتكارات المتطورة حيث مكنتهم هذه التقنيات من ادارة امورهم الحياتية وكانت اشبه بثورة علمية وحياتية لهؤلاء المعاقين.

١) والتكنلوجيا المساعدة لطلاب ذوي الاعاقة والمدمجة في اساليب التعليم تساعد وتعمل على اعطائهم القدرة الكاملة على الاستقلال في الحصول على المعلومات والبيانات بأنفسهم في العملية التعليمية والتقدم في مجالات التعليم والهدف من التكنلوجيا المساعدة تشمل تمكين الطلبة الاحتياجات الخاصة في التغلب على الاعاقة التي يعاني منها المتعلم والقيام بالعملية التعليمية التعلمية بصورة تشبه قيام اقرانهم من الطلاب من غير ذوي الاعاقة.(علي بن محمد هوساوي , ٢٠١٠- ص٥.)

١) وفي دراسة هدفت الى معرفة فعالية استخدام الحاسب في اكتساب مفاهيم رياضية اساسية لدى الطلبة المعوقين عقليا بدرجة بسيطة مقارنة مع التدريس الصفي العادي, توصلت الى ان متوسط علامات الطلبة الذين تعلموا بواسطة الحاسوب زاد بدلالة احصائية عن متوسط علامات الطلبة الذين تعلموا بواسطة الطريقة الصفية العادية.(د. صلاح عبدالسميع عبدالرزاق , ٢٠٠- qulfkids.com/ar/artical-492. Htm)

ان استخدام التقنيات تهيئ للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة حياة لها فوائد عديدة من الناحية النفسية ,والأكاديمية ,والاجتماعية ,والاقتصادية.

اثبتت دراسات علمية عديدة من حيث الجانب النفسي ان استخدام بعض التقنيات مثل الحاسوب الالي يلعب دورا كبيرا في تخفيف بعض الحالات لدى الطلبة مثل (التوتر والانفعالات) من حيث توفير برمجيات Soft ware فيها الكثير من (البرامج المسلية والالعاب الجميلة) التي تساعد على ادخال البهجة والفرح في نفوس الطلبة حيث تساهم هذه البرامج في خفض الكثير من حدة القلق النفسي وحالات التوتر لدى

هذه الفئة من التلاميذ. وعلية يجب استخدام هذه الوسائل التعليمية التقنية من قبل المعلمين التي تعمل كمعزز معنوي ايجابي او سلبي التي من شانها ان تعدل سلوك معين لدى اطفال ذوي الاعاقة.(مريم بنت ناصر,library/view/1046).
اما فائدتها من الناحية الأكاديمية فتساعد في تنمية ورفع المستوى التحصيلي والاكاديمي للمتعلمين في مختلف فروع العلم والمهارات الاساسية.
١) ومن الناحية الاجتماعية : اسهمت في تكوين العلاقات الانسانية والصداقات بين المتعلمين من هذه الفئة عند العمل في مجموعات مما يمكنهم من الخروج من الانطواء والعزلة, ونمت فيهم روح العمل التعاوني واكسابهم قيم اجتماعية جيدة كالمنافسة والمثابرة لتحقيق الاهداف.(ياسين عيدة سعيد المقطري, ٢٥(/)- ص٣٢-٦٥).
وقد استطاعت وسائل التواصل المعزز والبديل* مساعدة الافراد الغير قادرين على الكلام او التعبير عن انفسهم, وتشمل نظم التحديق بالعين , واستخدام الحروف وعرض الصور التي تستخدم للتعبير عن الافكار والاحتياجات والرغبات والافكار.
٢) ويعتمد الاشخاص الذين يعانون من مشكلات شديدة في الكلام او اللغة على التواصل المعزز او البديل لدعم الكلام الموجود لديهم او استبدال الكلام غير الموظف , وتستخدم وسائل التواصل المعزز او البديل مثل الصور, لوحات التواصل الرمزية, والاجهزة الالكترونية لمساعدة الطلاب عن التعبير عن انفسهم مما يزيد من التفاعل الاجتماعي والاداء المدرسي ومشاعر التقدير الذاتي.(د.سهاد العلي- العدد:١/٢٠٢١- ص٤١.)

- تعرف الجمعية الامريكية للكلام واللغة والسمع وسائل التواصل المعزز والبديل Augment and alterative communication بانة يشمل جميع اشكال التواصل بخلاف(التواصل الشفوي) التي تستخدم للتعبير عن الافكار والاحتياجات والرغبات والافكار.

و يعتمد استخدام التكنلوجية التعليمية لذوي الاعاقة بصورة اساسية على درجة وحدة الاعاقة, فعندما تكون درجة الاعاقة البصرية قليلة و بسيطة يمكن استخدام تكنلوجيا مساعدة تعتمد بدرجة اساسية على البظر بأساليب مختلفة مثل التكبير او تكنلوجيا توفير امكانية دمج الصوت المرافق مع عنصر البصري. ولكن, عندما تكون درجة الاعاقة عالية جدا وتصل الى اعاقة بصرية حادة يكون استخدام التكنلوجيا المساندة السمعية هي الحل الامثل لتقديم المكون العلمي ويمكن الاستفادة من التكنلوجيا في تنمية ذوي الاحتياجات الخاصة من اوجه كثيرة منها:

١. تعمل على علاج مشكلة الفروق الفردية
٢. تساهم في تكوين اتجاهات مرغوب فيها حيث تكون سلوك ايجابي لدى الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كاتباع الاوامر والتعاون فيما بينهم و يساعد الطفل على الاندماج والتكيف الاجتماعي
٣. تعمل وسائل تكنلوجيا التعليم على تقديم تغذية فورية راجعة خاصتا مع الكمبيوتر وبرمجياته التي تساعد في معرفة ذوي الاحتياجات الخاصة خطأ وصواب استجاباتهم بشكل اني وتعزيز الاستجابات الصحيحة

٢) تقليل الاعتماد على الاخرين(http://www.ubabylon.edu.ig).
في الولايات المتحدة الامريكية, في جامعة كاليفورنيا نيتا كروز قام معمل بحوث تشغيل الحاسوب بابتكار الراس المتكلمة التي سميت بالدي- Baldi,لها وجه صناعي يتحرك بثلاثة ابعاد و راس اصلع
لتعليم التحاور باي لغة, وكان اول اللغات التي استخدمها هي لغة التشيك, والراس المتكلمة تساعد الصم وضعاف السمع في تطوير قدراتهم الخطابية, حيث يتركز عمل هذه الشخصية على تعليم الاطفال الصم كيفية فهم وانتاج لغة منطوقة فهي تعمل على نقل طريقة تعلم اللغة لهم.
كما يمكنها من مساعدة الاطفال في اصلاح عيوب النطق من اجل نطق اللغة بصورة دقيقة وواضحة.
وتقوم الراس المتكلمة والمزودة بفم واسنان ولسان بتحريك ملامح وجهها بشكل دقيق ومتزامن مع صوت الكلام الذي يتم سماعة, والذي يمكن ان يكون لها تسجيلا لصوت ادمي, واما صوتا من اصوات الحاسوب.
ويتميز بالدي بإمكانية تعديل البرنامج الخاص به, ليتناسب مع مستوى المتلقي ويتطور معه لينتقل به بسلاسة من مستوى الى اخر. ويمكن ان يتم تعديله بحيث يقوم المعلم او الاباء بإدخال الكلمات او المقاطع التي يريد الطفل تعلمها.(التقنيات المساعدة وتوظيفها في تمكين الافراد ذوي الاعاقة في المملكة العربية السعودية٢٠٢١- ص١٤.)
وهناك طرق التعليم التكنلوجي عن طريق استخدام الهاتف المحمول او ما يسمى التعليم عبر الهاتف المحمول من خلال تضمين الاجهزة المحمولة تقنيات لتضخيم النصوص- ولتحويل الكلام الى نص مكتوب وتحويل النص المكتوب الى كلام ولتحديد الموقع ويمكن ان تحسن هذه الاجهزة تعلم الطلبة المعوقين.(عبدالرحمن بن عبيد الثوبي , ٢٠١٠- ص١٠٣.)
ان استخدام التكنلوجيا في مساعدة المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم وخاصة من يعاني فرط النشاط الحركي وتشتيت الانتباه, حيث يتم اختيار التطبيق التكنلوجي المساند وفقا لنوع ودرجة صعوبة المتعلم وطريقة الاسلوب المفضل لدى المتعلم وقدراته وخبراته في توظيف التكنلوجيا.
ومن التطبيقات الالكترونية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة هي (الحاسوب وبرامجه- التلفزيون التعليمي- الفيديو- مسجل الكاسيت- الاله الحاسبة- جهاز العرض- السبورة التفاعلية).(سامية بنت سعيد بن محمد العبرية)
٢) التكنولوجيا المساندة تستخدم من اجل التغلب على القدرات والامكانيات المفقودة ولتحسين القدرات الضعيفة ويستخدم التلميذ المعاق بصريا طريقه خاصه به يتعلم بها القراءة والكتاب وهي طريقه بير ايل نسبه الى مخترعها وكان لهم عده اساليب من كتابه بهذه الطريقة منها الحفر على الورق المقوى بمسامير خاصه ثم طورت وصولا الى الأشرطة الإلكترونية وبهذه التقنية اصبح باستطاعة المعاق بصريا قراءه كتابه كامله على شريط (بيرال) دون الحاجه الى كتب ومجلدات ضخمه ويستطيع عمل عشرات الكتب داخل ذاكره الشريط (بيرال) ثم تصفيدها وقراءتها عن طريق ازرار

الشريط الالكتروني وبهذه وبهذا تم تطوير برامج المعاقين بصريا تساعدهم على استخدام الكمبيوتر مثله مثل المبصر تماما فيستطيع المبصر الكتابة والكثيف القراءة والعكس صحيح وبهذا يتمكن التلميذ المعاق بصريا من استخدام كافه البرامج التي يستخدمها التلميذ المبصر من انظمه تشغيل وبرامج تحرير النصوص والجداول الحسابية والبريد الإلكتروني.(سامية بنت سعيد بن محمد العبرية- تكنلوجيا التعلم لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (صعوبات التعلم)- سلطنة عمان- حقيبة اثرائية في مجال التربية الخاصة. (Surajudeen, T.B, Ibironke, E, S., Aladesusi, G.A. (2023).

٣) وفي دراسة عن دور التكنولوجيا التعليم في امكانيه تحقيق تدوير التعليم لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة توصلت الى ان تكنولوجيا التعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تمكنهم على اختلاف طبيعة كل اعاقه منه ممارسه التعليم بالإضافة الى السماح لهم ان يعيشوا حياتهم بصوره طبيعية مثله ومثل العاديين من خلال الاعتماد على التكنولوجيا المساعدة للتوفر متطلباتهم من الحياه ولها ايضا دور مهم في تدوير التعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تخطي الحدود الزمنية والمكانية مماساهم بدرجه كبيره في توفير التعليم المناسب لذوي الاحتياجات الخاصة ومن الممكن ان تؤدي التكنولوجيا دورا مهما في الإسهامات العالمية كفتره انتشار فيروس كورونا حيث تم تبادل الخبرات الدولية والاعتماد الكامل على التكنولوجيا في تلك الفترة (جيهان امام عبد الحكيم,٢٠١٧.ص٦-٧).

تتفاوت التقنية في مستوياتها التكنلوجية, حيث يمكن تصنف على مستويان وكما يأتي:

أولاً :**التكنولوجيا المساعدة البسيطة** :تشمل أدوات مثل الأجهزة التي تقوم بتكبير الصور والنصوص لتسهيل قراءتها من قبل ذوي الإعاقة البصرية، بالإضافة إلى البرامج التي يوفرها نظام ويندوز والتي توفر تسهيلات لذوي الإعاقات السمعية من خلال الخيارات المتاحة لكل متعلم.

١) ثانياً :**التكنولوجيا المساعدة المتقدمة** :تشمل الأجهزة والمعدات المتخصصة التي تستخدم تقنيات الحاسب في تقديم خدمات لذوي الاحتياجات الخاصة، مثل الكاميرا الرقمية التي تُثبت على رأس المعلم في الفصل لتصوير حركة شفاهه وعرضها على الشاشة أمام الطلاب ذوي الإعاقات السمعية. (علي بن محمد هوساوي, ٢٠١٠- ص٥.)

وهناك تطبيقات تساعد بالاحتياجات الخاصة منها:

اولا: تطبيقTransience:

يمكن للأشخاص الذين يعانون من فقدان السمع التواصل مع الآخرين عبر قراءة الشفاه أو استخدام لغة الإشارة، وذلك في حال كان الحديث بين شخصين فقط. أما إذا كان التفاعل مع مجموعة كبيرة من الأشخاص، فإن التواصل يصبح أكثر صعوبة. لهذا، يعمل هذا التطبيق من خلال ربط هواتف الأشخاص المشاركين في المحادثة، حيث يقوم بتحويل الكلام المنطوق إلى نصوص مكتوبة تظهر على شاشة المستخدم. كما يتيح التطبيق للمستخدم معرفة هوية المتحدث من خلال تخصيص فقاعة نصية بلون معين لكل شخص.

ثانيا: نظام التشغيل: اندرويد

عالمنا يعتمد على الالوان سواء في الحياه العادية او البرامج الإلكترونية والالعاب لذا قد يواجه الاطفال الذين يعانون من عمل الوان او عدم القدرة على التمييز بين الالوان المختلفة مشاكل عديده لذا من خلال عدسه الكاميرا الهاتف الذكي يسمح هذا التطبيق المستخدم بتحويل الالوان التي يراها من حولها ومعرفه الفرق بينهما.

ثالثا: يعد هذا التطبيق وسيلة مهمة لمساعدة المكفوفين على رؤية العالم من حولهم، حيث يعمل عن طريق إنشاء شبكة تربط المكفوفين بالمتطوعين من مختلف أنحاء العالم. يعتبر التطبيق أداة سهلة لطلب المساعدة في إنجاز المهام البسيطة مثل قراءة النصوص أو معرفة تاريخ انتهاء صلاحية المنتجات أو غيرها من المهام المماثلة. يتم إرسال إشعارات إلى المتطوعين للمساعدة، ويتضمن كل طلب مكالمة فيديو لضمان أن يتمكن المتطوعون من تقديم الدعم الأمثل للمستخدم.

رابعا **خرائط Axs Map**

هي خريطة تحتوي على معلومات شاملة حول الأماكن والمرافق العامة مثل دورات المياه، المطاعم، الفنادق، المراكز التجارية، وغيرها. تم تصميم هذه الخرائط لتناسب مستخدمي الكراسي المتحركة، وتوفر معلومات حول مدى جودة تصميم هذه المرافق وملاءمتها للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، بناءً على تقييمات المستخدمين.

وهناك معايير عده لاستخدام التكنولوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة منها:

اولا: توافق الادوات مع المناهج الدراسية متطلباتها.

ثانيا: تحقيق الاهداف العامة للدرس بما ذلك الاهداف العامة والخاصة .

ثالثا :ملائمه الادوات للمستوى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والعجز الذي يعانون منه.

رابعا :اتسام هذه الادوات بالجاذبية والقدرة على اثاره اهتمام الطلاب واتباههم.

خامسا : خلو الادوات من التعقيدات والصعوبة في الاستخدام.

سادسا: امكانيه تعديل هذه الادوات واتسامها بالمرونة بما تتناسب مع احتياجات الطلاب ومتطلباتهم العلمية والتعليمية.

سابعا : توفر هذه الادوات بأسعار مناسبه غير باهظه.

ثامنا: تتميز هذه الادوات بالجودة العالمية في الصنع وعدم تعرضها للتلف بسهوله.

ويركز دور التكنولوجيا الحديثة في النواحي التعليمية المتعلقة بالإعاقة وهي كالاتي:

١. التدريب: على كيفيه التعامل مع هذه الاعاقات في ضوء الاهتمام العالمي والقومي بهذه الشريحة من المجتمع الخاصة في التعليم والحاجه الى الاطلاع والتطور وإدخال نظام الوحدات التأهيلية المبنية على الكفاية في مناهج التعليم وتأهيل هذا النوع من التعليم الهادف الى التأهيل واعاده التعليم لمهن مهارات تستجد الحاجة اليها.

٢. الاعداد: وهذا يتطلب اعداد ونماذج تربوية بديله لتطبيق التدريب الميداني الذي يستند على التعاون بين جميع الهيئات المكلفة بالتدريس, لجمع خبرات تكامليه للمعلم وبرمجة التكنولوجيا في التعليم بدلا من تقديم مهارات تدريسيه على نحو مجزئ, وتوفير كادر بشري يتفاعل مع الكم المعرفي الهائل المرتبط بمجال اعاقه ما.

٣. الانتاج: يتمثل في الافراد ذوي الخبرة في انتاج البرامج والمواد التعليمية سواء كانت هذه البرامج لأغراض تدريسيه او تدريبيه علاجيه او إثراءيه.

اما ادوات التعليم والتعلم التي تحتاج وسائط الكترونية هي:

- مؤتمرات الفيديو video conferences
- المؤتمرات المسموعة video conferences
- المؤتمرات المسموعة عن بعد Tele conferences
- النص الفائق Hyper Tex
- الفيديو التفاعلي Integrative video
- الكمبيوتر التفاعلي
- الالعاب التعليمية الكمبيوترية
- تكنولوجيا التحديق بالعين Eye Gaza

التوصيات:

١. يجب ان لا تنحصر بيئات التعليم التي توفرها التكنلوجية لفئات الطلاب ذوي الاعاقة على غرفة الصف وداخل المدرسة, وانما يجب توفير هذه الامكانيات في اماكن اخرى خارج اسوار الصف والمدرسة, لابد ان تتوفر في المكتبة العامة ومقاهي الانترنت وفي البيت هذه التكنلوجية التي تساعد هذه الفئات مواصلة تعليمهم اللامنهجي ومساعدتهم في ممارسة نشاطاتهم الاجتماعية بنفس الطريقة التي يمارسها اقرانهم الغير معاقين (اي في بيئات تعليم غير صفية).

٢. تعزيز الوعي الثقافي بقضايا ذوي الاعاقات المختلفة وامدادهم بالمعلومات حول كل اعاقة وما نوعية التكنلوجيا التي من شأنها ان تفيد في مساعدتهم للاندماج في الحياة وبيئة التعلم.

٣. ضرورة العمل على ان يكون من حق ذوي الاعاقة عيش حياة بصورة عادلة يتاح لهم فيها كافة الدعم للمشاركة في الحياة والاندماج في المجتمع مع اقرانهم من غير ذوي الاعاقة.

٤. نشر الوعي بأهمية التكنولوجيا في التعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك لزياده العائد التعليمي من استخدام التكنولوجيا والعمل على توفير تقنيات التعليم والوسائط التعليمية المساندة الحديثة الخاصة بدوي الاحتياجات الخاصة في مدارس ذوي الإعاقة.

٥. العمل على ايجاد طرق جديده وحديثه لزياده التعاون بين دول العالم من خلال استخدام التكنولوجيا الملائمة بطبيعة كل اعاقه.

٦. البدء في مشروعات تدريسيه تخصصيه للمعلمين في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة.

المصادر:

- نسرين جواد شرقي – دور وسائل التكنلوجيا الحديثة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام الهاتف النقال) انموذجا"- المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة- العدد٦/٢٠١٩- ص٢٠٧.

- علي بن محمد هوساوي, معوقات استخدام التقنيات التعليمية الخاصة في تدريس التلاميذ المتخلفين عقليا كما يدركها معلمو التربية الفكرية بمدينة الرياض- جامعة الملك سعود- قسم التربية الخاصة- ٢٠١٠- ص٥.
- رانية هدار- ورده كمال- دور التكنلوجيا في تحصين العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة- مجلة المقدمة للدراسات الانسانية والاجتماعية- العدد الرابع- ٢٠١٨ – ص٨٠.
- الباتع حسن- محمد عبدالعاطي- مقالة بعنوان- التكنلوجيا التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة , مجلة المعرفة -٢٠١٤.
- ثامر المغاوري الملاح , تكنلوجيا التعليم وذوي الاحتياجات الخاصة – الاجهزة التعليمية وصياغتها- ص٦.
- هادي الهيتي- الاتصال الجماهيري حول ظاهرة الاعاقة بين الاطفال- مجلة الطفولة والتنمية- العدد/٥-٢٠٠٢- ص٣٦.
- تيسير صبحي رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة- ط١- منشورات جامعة القدس المفتوحه- عمان الاردن-١٩٩٤- ص٨.
- فاطمة عبدالرحيم النواسية- ذوي الاحتياجات الخاصة, التعريف وارشادهم- دار المناهج للنشر والتوزيع- ط١-٢٠١٣-ص٣١.
- ا.د. عفراء ابراهيم خليل العبيدي- التكنلوجيا الحديثة ودورها في تعليم اصحاب الهمم- المجلة العلمية للتكنلوجيا وعلوم الاعاقة- المجلد/٠٣/ العدد/١مارس-٢٠٢١- ص٢١..٣٧.
- د. طبوش صبريثة- استخدام التكنلوجيا الرقمية لمساندة ذوي الاحتياجات الخاصة-تجارب دولية- المجلة العلمية للتكنلوجيا وعلوم الاعاقة- المجلد/٠٣- العدد/٠١/٢٠٢١- ص٢٤٧..٢٦٩.
- د. صلاح عبدالسميع عبدالرزاق- توظيف التكنلوجية في خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة- كلية التربية- جامعة حلوان- ٢٠٠٦- qulfkids.com/ar/artical-492. Htm
- مريم بنت ناصر- دور التقنية الحديثة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة attaa.sa/ library/ view/1046.
- ياسين عيدة سعيد المقطري. واقع استخدام معلمات مدارس الدمج للتقنيات المساعدة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض المدارس الحكومية بالتعليم الاساس في الامارات- مجلة العلوم التربوية- مصر- ٢٠١٧- ٢٥(/)- ص٣٢-٦٥.
- د.سهاد العلي- دور التكنلوجيا المساعدة في تعليم الطلاب ذوي الاعاقة في بيئات الطوارئ والحروب(الحالة السورية انموذجا)- مجلة بيان للعلوم التربوية والاجتماعية- مجلة دورية نصف سنوية محكمة- العدد:١/٢٠٢١- ص٤١.
- عوامل نجاح استخدام تكنلوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة – محاضرات- جامعة بابل- http://www.ubabylon.edu.ig .

- التقنيات المساعدة وتوظيفها في تمكين الافراد ذوي الاعاقة في المملكة العربية السعودية- رؤية ٢٠٣٠- المملكة العربية السعودية – هيئة رعاية الاشخاص ذوي الاعاقة- ٢٠٢١- ص١٤.
- عبدالرحمن بن عبيد الثوبي- دور التعليم العالي في تاهيل ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية- جامعة الملك عبدالعزيز- مركز الدراسات الاستؤاتيجية- سلسلة اصدارات نمو مجتمع المعرفة- الاصدار السادس والعشرون- ٢٠١٠- ص١٠٣.
- سعيد كمال الغزالي- تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم- ط١- دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة- عمان- الاردن- ٢٠١١- ص٢٣.
- سامية بنت سعيد بن محمد العبرية- تكنلوجيا التعلم لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (صعوبات التعلم)- سلطنة عمان- حقيبة اثرائية في مجال التربية الخاصة.
- Surajudeen, T.B, Ibironke, E, S., Aladesusi, G.A. (2023), special education. Teachers readiness and self- efficacy in utilization of assistive technologies for instruction in secondary school. Indonesian journal of community and special needs Education. 3 (1).
- جيهان امام عبد الحكيم استخدام التكنولوجيا في مساعده ذوي الاحتياجات الخاصة تكنولوجيا الاعاقة- Dec30-2017-ص٦-٧. Net-sildeshare

كفاءة معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي وفق معايير دليل شبكة الويب العالمية(WCAG:2.0) لتطوير التعليم من بعد

أ.م.د. محمود سمير عبيد
أستاذ مشارك في التربية الخاصة / الجامعة العربية الأمريكية -فلسطين
Mahmoud2.obaid@aaup.edu

الملخص:
هدف البحث التحقق من كفاءة معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي؛ لتطوير التعليم من بعد من خلال الوصول الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصال وفق معايير دليل شبكة الويب العالمية(WCAG:2.0).
لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بتطوير مقياس لتقييم كفاءة معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي لقدرتهم على الوصول الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصال وفق معايير دليل شبكة الويب العالمية(WCAG:2.0)، حيث خلص المقياس إلى أربعة مجالات وهي: قابلية الادراك، قابلية الفهم، قابلية التوظيف، والمتانة. كما قام الباحث بعرض دليل ارشادي على عينة من معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي من أجل تنمية مهاراتهم لتصميم التعليم من بعد؛ مستنداً على دليل شبكة الويب العالمية (WCAG:2.0).
شارك في البحث مجموعة من معلمي غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية حيث بلغ عددهم(٥٠) معلمة ومعلم، حيث أستخدم المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة.
أظهرت النتائج أن درجة كفاءات المعلمين على مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال جاءت بدرجة ضعيفة جداً. حيث تبين أن جودة المحتوى التعليمي خلال التعليم كانت بدرجة ضعيفة أيضاً ويعتقد الباحث بأن هذه النتيجة تعود لأنهم لم يتلقوا أية تدريب أو معرفة حول أليات الوصول إلى التكنولوجيا المعلومات التي تتيح لهم الوصول الميسر إلى دليل شبكة الويب العالمية(WCAG:2.0)، من أجل إعداد محتوى تعليمي يمكن الطلبة من التعلم بشكل أسهل وميسر ويساعدهم على تذليل صعوبات التعليم من بعد، كما كانت درجة إدراك الطلبة للمحتوى التعليمي ضعيفة.
حيث خلص البحث إلى أن عملية التعليم من بعد التي يقدمها المعلمين تتصف بأنها ضعيفة ولا تلبي احتياجات طلبتهم، حيث كان مجال قدرة الطلبة على استخدام تقنيات التعليم جاء بمتوسط متوسط حيث تبين أن هؤلاء الطلبة يتعرضون في الغالب للإقصاء والتهميش وعدم التمتع بنفس الفرص التعليمية المتاحة لبقية أقرانهم خلال التعليم من بعد. ولم يحظَ الكثير منهم بفرص متساوية في الحصول على التعليم نتيجة لصعوبة التعلم لديهم، أو نتيجة عوامل عدم مقدرتهم من فهم المحتوى التعليمي.
واتفق ما نسبته ٨٧% من المعلمين المشاركين بالبحث أن المادة التعليمية التي قدموها من خلال التعليم من بعد كانت لا تتعدى الشرائح صورية فقط وهي غير كافية

لهذه الفئة من الطلبة. وهذا أدى إلى أن درجة فهم الطلبة للمحتوى التعليمي كانت متوسطة إلى ضعيفة.
وأنهم لم يقدموا البديل المناسب الذي يجب أن يقدم فيه المحتوى التعليمي مثل الكتب إلكترونية الناطقة؛ والوسائط الصوتية والفيديو المسجل تسهل رؤية وسماع المحتوى التعليمي وغيرها من المعينات التي يطرحها دليل شبكة الويب العالمية(WCAG:2.0). مثل توظيف معينا تكنولوجية محسوسة أو تأثيرات صوتية تسهل العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: كفاءات، اضطراب التعلم النمائي، معايير دليل شبكة الويب العالمية(WCAG:2.0)، التعليم من بعد.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المقدمة:

نظراً للظروف التي يعاني منها الطالب الفلسطيني في الوقت الحالي المتمثلة بالانقطاع عن المدرسة نتيجة الظروف الاستثنائية التي فرضت عليه بسبب الأحداث السياسية، فقد وجدت المؤسسات التربوية نفسها فجأة مجبرة على التحول للتعليم من بعد لضمان استمرارية عملية التعليم من خلال استخدام شبكة الإنترنت والهواتف الذكية والحواسيب في التواصل من بعد مع الطلبة.
وهذا ما أشار إليه كلاً من (المغاربة (٢٠١٧). الحربي(٢٠٢٠) بأنه يتطلب مدرسين أكفاء لتنفيذ عملية التعليم من بعد؛ إذ أن هذه الكفاءة تختلف من مجتمع إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى، فنجد في مجتمعنا أن هناك نقص واضح في كفاءة المعلمين في استخدام أسلوب التعليم من بعد، كما أن ممارسة هذا النمط من التعليم لم يعطي المدرسين الفرصة للتحضير له، فكانت نتائجه تظهر ضعف الطلبة في اتباع هذا النظام. كما أن نقص التقنيات الحديثة التي يتطلبها هذا النوع من التعليم تعد تحد واضح من كفاءة اتباع نظام التعليم من بعد، كما أن البيئة الفلسطينية تعاني من صعوبة في الحصول على اللوازم التي تدعم نظام التعليم من بعد وخاصة الحصول على حواسيب وبرمجيات تدعم نظام التعليم من بعد، وهذا يشكل عائق في الأوضاع الطبيعية للطلبة العاديين، بينما يشكل تحدي أكبر بالنسبة للطبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
ولتذليل هذه التحديات والصعوبات قام العاملين في اتحاد شبكة الويب العالمية (www.w3c.org 2020 ,) بإعداد دليل (WCAG:2.0)، لمساعدة المعلمين والطلبة للاستخدام الأمثل للتعليم من بعد حيث يساعد هذا الدليل الطلبة للوصول للمحتوى المعرفي الذي يقدمه المعلمين في الحصص الالكترونية، ولهذه التحديات جانبان: جانب الاستعداد التكنولوجي والذي يختص بالمعلومات والاتصالات، وجانب الاستعداد التنفيذي والذي يختص بالطالب أي مدى استعدادات المدرسة لاستخدام التعليم من بعد، وهناك أيضا جانب نفسي يتعلق بالمعلمين والطلبة؛ كالنظام التربوي الحالي الراسخ ويعمل به منذ مئات السنين فلا غرابة أن تعارض طبيعة العقل البشري التغيير، وتجدر الإشارة إلى ان التعليم من بعد يشمل أنواعاً كثيرة من التعليم، كالتعليم

الإلكتروني في المراحل التأسيسية والتدريب الإلكتروني في المؤسسات والتعليم المستمر، ولكن اليوم انتشر التعليم الإلكتروني كنمط من التعليم من بعد من خلال توفير بيئة إلكترونية داعمة لذلك.(الاسطل، ٢٠٢٠)

الأدب النظري والدراسات السابقة:

ظهرت أهمية التعليم من بعد، كونه فهو يتناسب مع متطلبات العصر؛ ويسهم بتحقق الأهداف التعليمية بكفاءة عالية، ويوفر في الوقت والجهد، وأيضًا يحقق التعليم بطرائق تناسب خصائص المتعلمين وبأسلوب ممتع ومشوق، بالإضافة الى أنه يكسب المدرس والطالب على حد سواء الدافعية لمواكبة التطور التكنولوجي، ، ويعتبر من الأساليب الحديثة في مجال التعليم والتدريب، ويوفر المادة التعليمية في الوقت والزمان المناسبين، ويوفر تكاليف التعليم الباهظة. فيما أشار الفقيه(٢٠١٧)، والعتيبي(٢٠٢٠). إلى أن أهمية التعليم من بعد يعود لكونه يمكن الطالب من التواصل سواء كان كتابياً أو شفهياً مع معلميه وزملائه في الصف الافتراضي، ولأنها تعتمد على وسائل مختلفة ومصادر متعددة ومتباينة في إيصال المعلومات.

كما تنوعت أهداف التعليم من بعد بما يتوافق مع أهداف المنظومة التربوية بكافة عناصرها، وحددها كلاً من الهزايمة(٢٠١٩) والعسكري(٢٠٢٠) بتفاعل الطالب مع باقي عناصر العملية التعليمية، وخلق بيئة تعليمية تفاعلية جديدة، والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة، واضاف اليه ميشغيان (Michigan, 2019) بدعم عملية التفاعل بين الطلبة ومدرسيهم؛ وتبادل الخبرات والحوارات الهادفة، ,اكتساب المتعلم للمهارات أو الكفايات اللازمة لاستخدام التقنيات، وتنمية المعلمين مهنيًا.

ولتحقيق أهداف التعليم من بعد لا بد من يتسم بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره من الأنماط التعليمية وهذا ما عرضه الجمني(٢٠٢٠). في تلخيصه لخصائص التعليم من بعد في كونها تسهم في توفير أسلوب لتوصيل عملية التعليم بطريقة سريعة ومضمونة باستخدام الوسائط التعليمية التكنولوجية كالإنترنت والبريد الإلكتروني والحواسيب المتنوعة، وحصول الطالب على المعلومات من خلال قواعد البيانات على شبكات الإنترنت والتحدث مع زملائهم الطلبة على الهواء مباشرة والمشاركة في الحوار والنقاش بطريقة جماعية، المغاربة(٢٠١٧)، الحربي،(٢٠٢٠). وأيضاً إلى وجود مؤسسة تعليمية مسؤولة عن عملية التعليم والتعلم من بعد هدفها الإشراف على تخطيط وإعداد البرامج والمواد التعليمية وعمليات التقويم والمتابعة، وكذلك وجود اتصال ثنائي الاتجاه بين الطلبة وبين المؤسسة التعليمية لكونه يساعدهم على الاستفادة من البرامج التعليمية أو من خلال الحوار والمناقشة مع المعلم وزملائه من المعلمين الآخرين، بحيث يتمكن الطالب من ذلك المشاركة الإيجابية في برامج التعليم التي يحتاجها.

ولكي يتسم التعليم من بعد بهذه الخصائص لابد من توفير المتطلبات والركائز الأساسية لتقديمه للطلبة على نحو أمثل حيث لخص كلاً من الحربي(٢٠٢١) و الجمني(٢٠٢٠). هذه المتطلبات على النحو الآتي: هناك **متطلبات متعلّقة بالمعلّم:** وتشمل القدرة على إدارة عملية التعليم الإلكتروني، وتصميم الحصص الإلكترونية

من المناهج التعليميّة، وتوظيف التقنيات والأدوات التكنلوجية بشكل يوازي استخدامه للمواد المطبوعة، وخَلْقِ تفاعلٍ مباشرٍ بينه وبين الطلبة، والقدرة على توجيههم نحو اكتساب المعلومات والمفاهيم المتنوعة، والتعاون مع الخبراء في مجال التعليم الإلكتروني ومع زملائه المعلّمين في الميدان التعليميّ، بغيّةَ تحقيق الأهداف المرجوّة.
كذلك توفير متطلبات متعلّقة بالطلبة: وتشمل قدرة الطلبة على استخدام البرامج التعليميّة، واستخدام محركات البحث ووسائط التخزين الإلكترونية بصورة تخدم العملية التعليميّة، بالإضافة إلى التفاعل المباشر مع المعلّم وزملائه الطلبة. كما أشارت للتركيز على **متطلبات ذات صلة بالمنهاج:** وتتمثل بإعادة تصميم المناهج التعليميّة لتتناسب مع التعليم الإلكتروني.
وأكدت الحربي أيضاً على ضرورة **توفير متطلبات التنظيميّة والفنيّة:** وتتمثل بالدعم الفنيّ وتوفير خبراء الصّيانة القادرين على حلّ المشاكل التي منَ الممكن أن تعرقلَ توظيف التعليم الإلكتروني. ولم تغفل المتطلبات المتعلّقة بالبيئة التعليميّة: مثل توفير البنية التحتية اللازمة لتوظيف التعليم الإلكتروني مثل الشبكات والمختبرات المخصّصة والبرامج المحوسبة والأجهزة الإلكترونية، وصياغة مجموعة من السياسات الجديدة التي تحدد كيفية التعامل مع المعلّمين والطلبة والمناهج والاختبارات.
ولتوفير متطلبات التعليم من بعد لابد لنا أن نركز على مبادئ التعليم من بعد التي عرضها القحطاني(٢٠٢٠) على النحو الآتي:
مبدأ تفريد التعليم: حيث تُصمّم المواد التعليمية وفقاً لقدرات الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وسرعته في التعليم، **ومبدأ التعليم المستمرّ:** يكون من خلال توفير التعليم في أيّ مكان وأيّ وقت مدى الحياة، مبدأ ضبط المتعلّم لعملية تعلّمه: حيث يسيطر المتعلم على عملية تقدمه في التعليم، ومبدأ التعليم الذاتيّ: حيث يعتمد المتعلّم على نفسه في عملية التعليم والحصول على المعلومات، وقد أضاف العتيبي (٢٠٢) إلى المبادئ السابقة المبادئ الآتية: **مبدأ إتاحة الفرص التعليمية** متاحة للجميع، ومبدأ المرونة وهي تخطي جميع الحواجز التعليمية، **ومبدأ اثارة الدوافع** الذاتية، مبدأ تطوير التعليم واستمراريته.
وعندما تتحقق مبادئ التعليم من بعد يصبح له فوائد عظيمة وقد ذكر بيريرا وبينيدو وأُليفيرا (Pereira, Penedo &Oliveira, 2018) أن للتعليم من بعد مجموعة من الفوائد التي يمكن أن تعود على الطلبة العاديين بصفة عامة والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن تلك الفوائد: المرونة في التعليم، وتوفّر المحتوى التعليمي من بعد يكون المحتوى متاحاً للطالب في أيّ وقت، فعادةً ما يتمّ تسجيله، وبأنه قليل التكلفة، وتوفير الدراسة في أيّ مكان وزمان، تجميع عدد كبير من الطلبة في الوقت نفسه: حيث يقوم المعلّم في التعليم من بعد بتدريس المحتوى التعليميّ لكلّ الطلبة في الوقت نفسه. كما تشير جولد (Gould 2020) إلى أن من أهم مزايا التعليم من بعد ظهرت في تحسن بعض حالات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين كانوا يعانون من التنمر والقلق الاجتماعي وكذلك الذين كانوا يعانون من صعوبة في الاستجابة لتعليمات المعلمين بالكتابة بالورقة والقلم.

أما فيما يخص عيوب التعليم من بعد فقد ذكرها فوجيتك (Fojtik, 2018) بانها فتتثمل في أن الاتصال الشخصي المحدود بالمدرسة والطلبة الآخرين، وغياب المحاضرات والندوات الكلاسيكية، اتصال رديء من حين لآخر مع بعض المعلمين، والدراسة الذاتية في بعض الأحيان تهرب من المعلومات التي كان الطالب قد سجلها أثناء حضوره، وصعوبة تنظيم الوقت بشكل صحيح، صعوبة أكبر في فهم بعض المصطلحات التي بحاجة لوجود معلم لشرحها.

ومن أهم سلبيات التعليم من بعد كما أشار إليها العسكري(٢٠٢٠) بأنها تتمثل في كونها تزيد من عزلة الطالب عن المحيطين به نتيجة الجلوس أمام الأجهزة الحاسوبية والإنترنت لفترات طويلة، وكذلك فقد يواجه الطالب صعوبات في تطبيق بعض الأساليب التعليمية وعدم التعامل مع بعض أدوات التقويم مما يؤثر على مستواه الأكاديمي بطريقة سلبية، بالإضافة إلى ما سبق فإن التعليم من بعد يركز على حاستي السمع والبصر ويهمل باقي الحواس التي يتم تفعيلها في التعليم الوجاهي.

واضافةً على هذه السلبيات التي ظهرت عند استخدام التعليم من بعد جاءت نتائج دراسة سولاند وأخرون (Soland et al, 2020) بظهور سلبية كبيرة جداً تتمثل بحرمان معظم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة من فرصة التعليم من بعد الذي تنظمه المؤسسات التعليمية لأنه لا يراعي حالاتهم وظروفهم الخاصة التعليمية، الأمر الذي أدى بهم للأقصى من التعليم الوجاهي والتعليم من بعد على حدٍ سواء.

معوقات التعليم من بعد للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:

أظهرت نتائج دراسة سولاند وأخرون (Soland et al, 2020) أنواع هذه المعوقات على النحو الآتي: معوقات بصرية تتمثل بعدم كفاية التدريب خلال المرحلتين الابتدائية والثانوية على استخدام مختلف وسائل التكنولوجيا المساعدة اللازمة للنجاح في المدرسة، لذا يصعب على الطلبة ضعاف البصر متابعة التعليم من بعد لاستكمال عملية التعليم.

معوقات سمعية تتمثل بصعوبة الحصول على تعليم جيد ومحدودية أو عدم إمكانية الوصول إلى الترتيبات التيسيرية، (مثال: تعلم لغة الإشارة المصرية) الأمر الذي يعيق قدرات الطلبة ذوي الإعاقة على اكتساب مهارات القراءة والكتابة اللازمة لعملية التعليم.

وبعد تحليلي من وجهة نظري كباحث لعملية التعليم من بعد التي تتبعها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أتفق مع ما جاء جريد(٢٠٢٠)، و أبو الراوي(٢٠٢٠) بأن التجربة الفلسطينية أثبتت أن بعض المعلمين والأهالي والطلبة غير مهيئين لتعليم من بعد، وأبرزت المتابعة بشأن الحصص عبر برامج التعليم الإلكتروني فقدان الجدية، وعدم المتابعة من قبل عدد لا بأس به من الطلبة والأهالي حيث نلخصها على الشكل الآتي:

المعلمين: اتفقوا على أن هناك فرق في دور المعلم في التعليم التقليدي عن دوره بالتعليم الإلكتروني، فيتطلب منه التعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة ليتمكن من توظيفها بشكل جيد في العملية التعليمية، ويتطلب منه اتباع استراتيجيات تعليمية تناسب بيئة التعليم الإلكتروني منها: التعليم التعاوني، والنقاش، والتعليم التشاركي،

والمحاضرة الإلكترونية، والعروض العلمية لبرمجيات الوسائط المتعددة، التعليم بمحاكاة لعب الأدوار بالويب (جريد، ٢٠٢٠).

الطلبة: أظهروا عدم كفاءة التعليم من بعد، فقد تفاوتت درجة جديتهم من طالب إلى آخر، ويرون أن العبء الدراسي قد تضاعف، وأنهم يعانون من ضغط نفسي كبير لأنهم لا يعرفون ماذا يفعلون، وكيف يدرسون، بالإضافة إلى الضغط النفسي بسبب البقاء في البيوت، حيث تطرق الطلبة لفكرة أن يكون هناك مرونة في احتساب درجات التحصيل، فيكون للطالب الخيار في احتساب درجاته أو أن يحتسب(ناجح/ راسب)، وتختلف هذه النتيجة من طالب لآخر ومن مؤسسة تعليمية لأخرى، فطلاب الجامعات تجاوبوا نسبيا مع التجربة، بينما نجد طالب المدارس او المراحل الدراسية الأدنى لم يستفيدوا من التجربة إلا نادراً.

الأهالي: أجمعوا بأنهم لم يعتادوا هذا الكم أو النوع من التعليم الذاتي داخل البيت، مع صفوف ومراحل تعليمية مختلفة، وتقع على عاتق والوالدين عبئ التعليم والمراقبة والمواكبة لتعلم الأبناء، خاصة في الصفوف الأولى، بالإضافة لشبكات الإنترنت التي لا تستوعب هذا الكم من الطالب والمعلمين والعاملين في آن واحد، بالإضافة إلى أن بعض من يملكون الحواسيب لديهم مشاكل في شبكات الإنترنت، وتختلف قدرات الاهل على مساعدة أبنائهم وبناتهم ،كما يشكو الأهل من أن الاتصال بشبكة الإنترنت يكون ضعيف في بعض الأوقات مما يؤثر على استيعاب الطلبة، وضعف دافعية أبناءهم للتعلم، وعدم المقدرة على توفير الأجهزة الإلكترونية لكافة الأفراد، وعدم القدرة على استيعاب كل الدروس لعدم توافر كفاءة المعلمين لدى الأهالي وبالتالي صعوبة شرحها للأبناء.

دور المعلم في التعليم من بعد:

أشار ربابعة(٢٠٢٠) إلى أن المعلم لا يزال هو حجر الزاوية في العملية التعليمية وأن دور المعلم في التعليم الإلكتروني تختلف عن أدور المعلم في التعليم التقليدي ، فالتعليم الإلكتروني يتطلب وجود معلمين مؤهلين ومدربين على التعامل معه والتوظيف الجيد له في التعليم ، كما أنه يتطلب منهم القيام بأدوار ووظائف جديدة تتناسب مع متطلباته ، حيث لم تعد الأساليب التقليدية التي يستخدمها المعلم مجدية خلال عصر المعلومات والتطورات التكنولوجية ،بل يجب على المعلم أن يطور من ذاته وقدراته لتتلاءم مع متغيرات العصر الحالي.

وقد ذكر النجيلي (2021) عدداً من الأدوار الحديثة للمعلّم، وهي: دوره بوصفِه مُشخّصاً: حيث يقوم بتحديد خصائص طلبته ومعرفتها، لفهم طبيعتهم وكيفية التعامل معهم، حيث يحدد مواطن القوّة والضعف لديهم، ويحدد مستوى القدرة على التعليم لكلّ شخص منهم. ودوره بوصفه مُصمماً: حيث أصبح المعلّم مسؤولاً عن إعداد المواد التعليميّة اللازمة كرُزم التعليم الذاتيّ والمجتمعات التعليميّة ليساعد الطالب على التعليم. كما أشار الهزايمة (٢٠١٢). إلى أن دوره بوصفه مُخططاً ومُوجهاً للعمليّة التعليميّة: حيث يتّبع طريقةً منهجيةً منظمةً من ضبط المثيرات (المادة التعليميّة) والحوادث التعزيزية (التغذية الراجعة) بدقة بالغة، عن طريق تقسيم المادة التعليميّةِ إلى وحدات بسيطة، ومن ثمّ تقويمها بشكل متسلسل، حيث يستجيب كلّ متعلّم

لكلّ وِحدة من هذه الوحدات، ويزوّد بشكل مباشر بالتغذية الراجعة ليتأكد من صحّة استجابته، وهذا يسهم في زيادة فرصة استجابته للوحدات التالية بشكل صحيح، ويزيد من دافعيته للتعلّم ورغبته في النجاح. ودوره بوصفه ضابطاً لبيئة التعليم: فعلى المعلّم تنظيم سلوك طلبته من خلال ضبط بيئة التعليم وترتيبها، وصولاً إلى السّلوك المراد، فتنظيم السلوك يؤدّي إلى تعديله. وأخيراً دوره بوصفه مُهندساً اجتماعيّاً: من خلال تشجيع التفاعل والاتصال بين الطلبة. وأخيراً بأن دوره بوصفه مُوفّراً للتسهيلات اللازمة للتعلّم: من خلال توفير مصادر التعليم المختلفة، ومساعدة الطلبة على اختيار البدائل التعليميّة المناسبة، من أجل تحقيق أهداف التعليم.

دليل اتحاد شبكة الويب العالمية (WCAG1.2)

هو دليل يصدره اتحاد الشبكة العالمية W3C يهدف لمساعدة المعلمين والطلبة لتسهيل إعداد التعليم من بعد من خلال ما يوفره من مبادئ وتوجيهيات تسهل عرض المحتوى التعليمي بطريقة تناسب احتياجات الطلبة وخاصة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمن فيهم المكفوفون وضعاف البصر والصم وفاقدي السمع والذين يعانون من قدرات محدودة على التعليم وقدرات إدراكية محدودة وتحرك محدود وإعاقات كلامية، وحساسية للضوء ومزيج من هذه الإعاقات. ومن جانبها، وضعت الأمم المتحدة مفهوم "إمكانية النفاذ البيئي" التي تشتمل على التخطيط وإدخال تدابير للتشجيع على إدراج ومشاركة الجميع في العلمية التعليمية وبالتالي الأشخاص ذوي الإعاقة (الاتحاد الدولي للاتصالات، ٢٠٢١)

يستعمل الأشخاص الذين يعانون من أنواع مختلفة من الإعاقات مجموعة متنوعة من التكنولوجيا عند حصولهم على عملية التعليم من بعد فعلى سبيل المثال، يستعمل المكفوفون أجهزة لقراءة النص المعروض على الشاشة، ويستعمل ضعاف البصر نظارات أو مكبرات للشاشة أو كاميرات تليفزيونات بترجمة نصية، ويمكن أن يستعمل الأشخاص الذين يعانون من ضعف الحركة برامج التعرف على الكلام ولوحة مفاتيح تستخدم بيد واحدة وما إلى ذلك، ويستعمل الصم الأجهزة المركبة في قوقعة الأذن، ويمكن أن يستعمل الأشخاص الذين يعانون من إعاقة إدراكية برمجيات من قبيل برمجية التنبؤ بالكلمة، ويمكن أن يستعمل الأشخاص الذين يعانون من عدة إعاقات مزيجاً من جميع هذه التكنولوجيا لاستعمال الحواسيب بشكل سليم. ويصادف هؤلاء الأشخاص أيضاً مختلف أنواع العقبات في محاولتهم للحصول على تعليم مناسب. لذا يساعدهم المعلم ذو الكفاءة العالية في الوصول للتعليم من بعد أذا كانت لديه القدرة على استخدام دليل شبكة الويب العالمية (WCAG1.2) الذي يجعل عملية التعليم من بعد أيسر لجميع المتعلمين على اختلاف قدراتهم، وبالتالي تجعله أسهل في الاستعمال للأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة (النجيلي، ٢٠٢١).

وفيما يلي المبادئ الرئيسة الأربعة لتسهيل عملية التعليم من بعد المستقاة من المعايير الدولية للنفاذ إلى الإنترنت (قطاع تنمية الاتصالات، ٢٠٢١):

- قابلية الإدراك: إتاحة المعلومات أو الخدمة على موقع إلكتروني لشخص بأي طريقة يحتاج إليها.

- قابلية التشغيل: يمكن لشخص استخدام جميع ميزات الموقع، ككبر الأزرار بما يكفي للضغط باستخدام فأرة الحاسوب.
- قابلية الفهم: يمكن لشخص أن يفهم ويستخدم المعلومات، كوضوح وبساطة التعليمات.
- الاقتدار: يعمل الموقع الإلكتروني على مجموعة من الأجهزة المختلفة ذات التكنولوجيا المساعدة المختلفة، كقارئات الشاشة التي يستخدمها المكفوفون.

مشكلة الدراسة:

تعد عملية إعداد وتطوير المعلم في المؤسسات التربوية عملية مستمرة، وبالتالي تعتبر المعايير المهنية للمعلمين أبرز نقلة نوعية لرفع كفاءتة وجودة مخرجاته وتقدمه؛ أن هؤلاء المعلمين هم العنصر الأهم لنجاح عملية التعليم من بعد لذا يجب أن يتملكوا قدراً كبيراً من المعرفة والكفاءة المهنية من أجل نجاحهم عند قيامهم بالأدوار والمسؤوليات والمهام المناطة بهم كالتدريس الفاعل الذ ينسجم والمرحلة الحرجة التي يتعرض لها التعليم في فلسطين.

لذا يجب على هؤلاء المعلمين تقديم تعليم من بعد يناسب قدرات الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي وخاصة لأن هؤلاء الطلبة يعانون من صعوبة الوصول إلى المحتوى التعليمي الذي يقدمه التعليم من بعد الذي يستند إلى برامج إلكترونية لم تراع احتياجاتهم، كما أنها لم تستند للمعايير العلمية في إعداد المحتوى التعليمي وخصوصاً معايير اتحاد شبكات الويب العالمية (WCAG)، الأمر الذي أدى إلى تقديم محتوى لا يرتقي للاحتياجات الخاصة لهؤلاء الطلبة.

حيث لجأت المدارس الفلسطينية لاستخدام التعليم من بعد لسد الفجوة التي ظهرت بسبب انقطاع التعليم الوجاهي بسبب الأزمات الطارئة التي حدثت في السنوات الأخيرة، والأحداث السياسية التي نمر فيها على وجه الخصوص وجاءت هذه الدراسة للمحاولة في معالجة الضعف في المحتوى التعليمي المقدم من خلال التعليم من بعد مع الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي بهدف العمل على تطوير المحتوى التعليمي المقدم لكي يلائم هؤلاء الطلبة.

كما وأتت هذه الدراسة للبحث في امكانية تقديم حلول مقترحة بعد تحليل واقع المحتوى التعليمي للبرامج الإلكترونية المستخدمة في عملية التعليم من بعد المقدمة للطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي لسد الفجوة بينهم وبين الطلبة العاديين بسبب قصور هذه البرامج وعدم تلبيتها للاحتياجات الخاصة للمتعلمين بهم، حيث تم تسليط الضوء على تدريب المعلمين وإتاحة كافة الوسائل التي توصل المحتوى التعليمي لهم.

كما أظهرت التوصيات التّي نتجت عن دليل الوصول لمحتوى المواقع الإلكترونية (WACG,2021) الخاصة بالطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي بأنه يجب توفير المعايير الآتية في برامج التعليم من بعد مثل قابلية إدراك الطلبة للمحتوى التعليمي، قابلية توظيف البرامج لتلبية حاجات الطلبة قابلية الفهم للمحتوى التعليمي، متانة

المحتوى التعليمي) لكي تلائم احتياجات الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي، في المدارس.
لذا جاءت هذه الدراسة للإجابة على سؤالها الرئيسي" ما كفاءة معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي وفق معايير دليل شبكة الويب العالمية(WCAG:2.0) لتطوير التعليم من بعد"؟

فرضيات الدراسة:
للإجابة عن السؤال الرئيسي تم صياغة الفرضيات الصفرية الآتية:
الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص:
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم التعليم من بعد وفق دليل اتحاد شبكة الويب العالمية (WCAG) من وجهة نظر طلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الفلسطينية تبعا لمتغير الجنس".
الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص:
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم التعليم من بعد وفق دليل اتحاد شبكة الويب العالمية (WCAG) من وجهة نظر طلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الفلسطينية تبعا لمتغير التخصص".
الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص:
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم التعليم من بعد وفق دليل اتحاد شبكة الويب العالمية (WCAG) من وجهة نظر طلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الفلسطينية تبعا لمتغير نوع الإعاقة".
الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص:
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم التعليم من بعد وفق دليل اتحاد شبكة الويب العالمية (WCAG) من وجهة نظر طلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الفلسطينية تبعا لمتغير مستوى الدخل".
الفرضية الصفرية الخامسة والتي تنص:
"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم التعليم من بعد وفق دليل اتحاد شبكة الويب العالمية (WCAG) من وجهة نظر طلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الفلسطينية تبعا لمتغير مكان السكن ".

أهداف البحث:

تمثلت أهداف البحث في الاتي:

ـ التحقق من كفاءة معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي وفق معايير دليل شبكة الويب العالمية(**WCAG:2.0**) لتطوير التعليم من بعد.

ـ تقييم المحتوى التعليمي الذي يقدمه المعلمين خلال التعليم من بعد المقدمة للطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي في المدارس الفلسطينية وفق دليل الوصول لمحتوى الويب (WCAG**).**

ـ قياس مستوى إدراك الطلبة ذوي الإعاقة للمحتوى التعليمي المقدم من خلال البرامج الإلكترونية في الجامعات الفلسطينية وفق دليل الوصول لمحتوى الويب (WCAG**).**

ـ التحقق من توظيف البرامج الإلكترونية للوسائط المساندة في المحتوى التعليمي المقدم للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الفلسطينية وفق دليل الوصول لمحتوى الويب(WCAG**).**

ـ قياس مدى فهم الطلبة للمحتوى التعليمي المقدم من خلال البرامج الإلكترونية في الجامعات الفلسطينية وفق دليل الوصول لمحتوى الويب (WCAG**).**

- قياس جودة ومتانة المحتوى التعليمي من خلال البرامج والمحتوى التعليمي الذي يقدم لطلاب الجامعات الفلسطينية وفق دليل الوصول لمحتوى الويب (WCAG**)**

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذا البحث في الآتي:

أ- **الأهمية النظرية**:

تتمثل في عرض دليل شبكة الويب العالمية (WCAG) لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي لتحسين كفاءتهم عند استخدام أسلوب التعليم من بعد في المدارس الفلسطينية

ب- أهمية تطبيقية (عملية):

وتتجلى الأهمية التطبيقية في تطوير كفاءة معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي حسب دليل شبكة الويب العالمية(WCAG) كي تلائم مع احتياجات هؤلاء الطلبة لتعزيز دورهم في العملية التعليمية وللوصول بهم للمحتوى التعليمي المناسب لقدراتهم ومستوى استيعابهم.

حدود البحث:

يقتصر هذا البحثة على المحددات الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصر على تقييم كفاءة معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي وفق دليل(WCAG)

الحدود المكانية: يجرى هذه البحث في المدراس الحكومية الفلسطينية.

الحدود الزمانية: هو الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٢٣.٢٠٢٤م).

الحدود البشرية: الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي في المدارس الفلسطينية.

الحدود المفاهيمية: المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.
الحدود الاجرائية: الأداة التي سيتم استخدامها وهي عبارة عن استبانة تبعاً لدليل شبكة الويب العالمية(WCAG).

التعريفات النظرية والاجرائية:

كفاءات: (professional competencies) هي مجموعة من المعارف والمهارات المتداخلة معا والتي تشكل القدرة على القيام بجانب مهني محدد (المغاربة،٢٠١٧).

تعريف الكفاءة إجرائيا: هي الدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الكفاءة الذي استخدم في البحث وتتمثل بالمقياس المستخدم والذي يتضمن عدداً من المعارف والمهارات في مجال عمله المهني وتوظيفها بشكل فاعل في ممارستهم التعليمية.

معلمي الطلبة ذوي الاضطراب النمائي (Teachers of students with learning disorder)

هم أولئك المعلمين المختصين والمؤهلين في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو مسار صعوبات التعلم وفي حال عدم توفر هذا المؤهل فيشترط الحصول على مؤهل تربوي جامعي – على الأقل – بالإضافة إلى دبلوم تربية خاصة – مسار صعوبات التعلم-لا تقل مدته عن سنة دراسية كاملة (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ٢٠٢٤).

تعريف معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي إجرائيا:

هم جميع المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة ويعملون على تدريس طلابهم في غرفة المصادر المتوافرة بالمدارس الحكومية الفلسطينية.

اضطراب التعلم النمائي (صعوبات التعلم): يتسم اضطراب التعلم النمائي بصعوبات كبيرة ومستمرة في تعلم المهارات الأكاديمية، والتي قد تشمل القراءة أو الكتابة أو الحساب. ينخفض أداء الفرد في المهارة/ المهارات الأكاديمية المتأثرة بشكل ملحوظ عما هو متوقع للعمر الزمني والمستوى العام للأداء الذهني، وينتج عنه تدنٍ كبير في الأداء الأكاديمي أو المنهي للفرد. يظهر اضطراب التعلم النمائي عندما يتم تدريس المهارات الأكاديمية خلال مرحلة الدراسة المبكرة. لا يرجع اضطراب التعلم النمائي إلى اضطراب في النمو الذهني، أو ضعف في الحواس (البصر أو السمع) أو اضطراب عصبي أو حركي أو عدم توفر التعليم أو الافتقار إلى الكفاءة في بلغة الدراسة الأكاديمية أو لاضطراب نفسي اجتماعي.(International (Classification of Diseases 11th Revision, ICF. 11,. 2021

ويعرف إجرائياً: الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي(صعوبات التعلم) والذين يعانون من ضعف في القراءة أو الكتابة أو الحساب التابعين لغرف المصادر في المدارس الحكومية الفلسطينية لعام (٢٠٢٤).

التعليم من بعد: عرفه ليومن Lumin (2021) بأنه عملية نقل المعرفة إلى المتعلّمين الذين انفصلوا عن معلّمهم بسبب المسافة أو الوقت.

كما عرفه برج وسيمونسون Berg & Simonson,(2018) بأنه منظومة تفاعلية ترتبط بالعملية التعليمية التعلمية، وتقوم هذه المنظومة بالاعتماد الرئيسي على وجود

بيئة إلكترونية رقمية تعرض للطالب المعرفة والأنشطة التعليمية بواسطة الشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية.

ويعرف التعليم من بعد إجرائيا: بأنه طريقة استخدام التييمز التي يتبعها المعلمين لتدريس الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي في غرف المصادر التابعة للمدراس الحكومية الفلسطينية.

والهدف من قواعد اتحاد الشبكة العالمية W3C الواردة في المبادئ التوجيهية لإمكانية النفاذ إلى محتوى شبكة الويب (WCAG1.2) يتمثل في زيادة إمكانية النفاذ إلى محتوى الويب من جانب مجموعة أوسع من الأشخاص ذوي الإعاقة، بمن فيهم المكفوفون وضعاف البصر والصم وفاقدي السمع والذين يعانون من قدرات محدودة على التعليم وقدرات إدراكية محدودة وتحرك محدود وإعاقات كلامية، وحساسية للضوء ومزيج من هذه الإعاقات. ومن جانبها، وضعت الأمم المتحدة مفهوم "إمكانية النفاذ البيئي" التي تشتمل على التخطيط وإدخال تدابير للتشجيع على إدراج ومشاركة الجميع وبالتالي الأشخاص ذوي الإعاقة (الاتحاد الدولي للاتصالات، ٢٠٢١)

الدليل العالمي:(WCAG) ويتألف من مجموعة من المبادئ التوجيهية المساعدة للطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي (صعوبات التعلم) لكي يتمكنوا من استخدام محتوى شبكات وبرامج التعليم الإلكتروني بطريقة سهلة ومبسطة، وأيضاً لتسهيل عرض أي متصفح ويب لمحتويات صفحات الويب، وأيضاً لتحسين عرض محتوى الويب على الهواتف الجوالة. حيث أصدرت الكثير من القوانين في العديد من الدول على أساس قواعد محتوى الويب (WCAG) تحت مسمى الإتاحة(w3c,2022).

ويعرف اجرائياً: بأنه من مجموعة من المبادئ التوجيهية المساعدة للطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي (صعوبات التعلم) لكي يتمكنوا من الاستفادة من الحصص التي تقدم من خلال برنامج تييمز الذي يستخدمه معلمي غرف المصادر في المدارس الحكومية الفلسطينية بطريقة سهلة ومبسطة.

مجتمع البحث وعينته:

٢.٣ مجتمع وعينة البحث

وتكوّنَ مجتمع الدراسة من معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي (معلمي غرف المصادر) في المدارس الحكومية الفلسطينية في منطقة شمال الضفة الغربية والبالغ عددهم (١١٣) معلماً ومعلمة بواقع (٨٢) معلمة، (٣١) معلم، خلال الفصل الدراسيّ الأول للعام ٢٠٢٤/٢٠٢٣م، وذلك وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

جدول (٢): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
جنس المعلم	ذكر	31	%٢٧
	أنثى	82	%٧٣
تخصص المعلم	تربية خاصة	54	%٤٧
	تخصص أخر	59	%٥٣

٤.٣ أدوات الدراسة صدقها وثباتها

استخدم البحث الاستبانة لجمع البيانات بعد التأكّد من صدق المحكّمين وثباتها وصلاحيتها وتحليل محتوى الحصص التعليمية.

١.١.٣ الاستبانة

عمل الباحث على الاستفادة من استبانة السراحنة(٢٠٢٢) التي أعدته بعد الرجوع إلى دليل شبكة الويب العالمية لجمع المعلومات، فقد اشتملت على أربعة مجالاتٍ، وفق دليل اتحاد شبكة الويب العالمية WCAG لتقييم التعليم من بعد. وقد تكونت الاستبانة من قسمين رئيسين، هما:

القسم الأول: شمل على المتغيّرات الديموغرافيّة (جنس المعلم، تخصص المعلم).

القسم الثاني: اشتملت الاستبانة على (50) فقرةً مُوزّعةً على الأبعاد الآتية:

البعد الأول: درجة إدراك الطلبة للمحتوى التعليمي ويتضمن الفقرات من (١.١٤)

البعد الثاني : قدرة الطلبة على استخدام تقنيات التعليم من بعد ويتضمن الفقرات من (١٥.٢٦)

البعد الثالث : درجة فهم الطلبة للمحتوى التعليمي من بعد ويتضمن الفقرات من (٢٧.٣٨)

البعد الرابع: جودة المحتوى التعليمي خلال التعليم من بعد وتتضمن الفقرات من (٣٩.٥٠)

وقد استخدم المقياس توزيع ليكرت الخماسيّ لتحديد درجة التقدير العام لكلّ فقرة من فقرات الاستبانة كالآتي: تقييم كفاءة معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي وفق دليل شبكة الويب العالمية استخدمت بدرجة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

نتائج البحث:

ما درجة كفاءة معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي وفق معايير دليل شبكة الويب العالمية(WCAG:2.0) لتطوير التعليم من بعد"؟

للإجابة عن السؤال الرئيسي تم حساب المتوسطاتِ الحسابية، والانحرافاتِ المعيارية للعينة المشاركة في البحث على استبانة كفاءة المعلمين وفق معايير دليل شبكة الويب العالمية(WCAG:2.0).

جدول (1)
المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لتقييم كفاءة المعلمين وفق معايير دليل شبكة الويب العالمية(WCAG:2.0).

رقم البعد	البعد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة
١	درجة إدراك الطلبة للمحتوى التعليمي	2.36	0.83	منخفضة
٢	قدرة الطلبة على استخدام تقنيات التعليم من بعد	3.45	0.84	متوسطة
٣	درجة فهم الطلبة للمحتوى التعليمي من بعد	2.29	0.89	منخفضة
٤	جودة المحتوى التعليمي خلال التعليم من بعد	3.38	0.83	متوسطة
	الدرجة الكليّة	2.87	0.85	متوسطة

بتبين من الجدول(١) أنّ المتوسّطات الحسابيةَ والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة والدّالة على درجة كفاءة معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي وفق دليل اتحاد شبكة الويب العالمية WCAG من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية الفلسطينية جاءت بدرجة منخفضة للدرجة الكلّية، وبمتوسّط حسابيّ مقداره (2.87)، وانحراف معياريّ مقداره (0.85)، وهذا يشير بأن هؤلاء المعلمين لم يتلقوا التدريب المناسب لإعداد التعليم من بعد، كما كان هناك غياب واضح لدور الارشاد والتوجيه المبني إلى أسس علية لإعداد محتوى تعلمي يناسب الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلا من القصيرين(٢٠١٨) والفقيه (٢٠١٧).

كما يتبيّن أن أعلى متوسّط حسابيّ كان لمستوى قدرة الطلبة على استخدام تقنيات التعليم من بعد بمتوسط حسابي (3.45) مع انحراف معياريّ (0.84) وبدرجة متوسطة، وهذا يفسر لنا ما جاء بالأدب التربوي الذي أشرنا إليه عند الحديث عن دليل شبكة الويب العالمية (WSAG0.2) الذي يبين أن لدى الطلبة شغف كبير في استخدام التكنولوجيا والوسائط المتعدد وهذا يحسن من قدراتهم ودافعيته للتعلم.

ثمّ جودة المحتوى التعليمي خلال التعليم من بعد بمتوسّط حسابيّ (3.38) مع انحراف معياريّ (0.83) وبدرجة متوسطة، ويفسر البحاث هذه النتيجة بأن الحصص التي كان ينفذها المعلمين خلال التعليم من بعد كانت تقتصر على شرائح وصور وبانها تخلو من المثيرات الصوتية والايمات والتليمحات والتكنولوجيا المساند التي تسهل قدرت الطلبة لفهم المحتوى التعليمي بشكل أفضل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحربي (٢٠٢١) وجريد (٢٠٢٠).

ثمّ مستوى درجة إدراك الطلبة للمحتوى التعليمي بمتوسّط حسابيّ (3.36) مع انحراف معياريّ (0.83) وبدرجة متوسطة، ثمّ يليه درجة فهم الطلبة للمحتوى التعليمي من بعد بمتوسّط حسابيّ (2.29) مع انحراف معياريّ (0.89) وبدرجة متوسطة. ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن لدى الطلبة صعوبات كبيرة في الوصول للمحتوى التعليمي الذي كان يقدم للطلبة خلال التعليم من بعد بسبب صعوبات التعلم لديهم وبسبب تعرضهم للتهميش والاقصاء من الوصول إلى التعليم من بعد خلال السنوات السابقة التي مرت على التعليم بسبب جائحة كورونا حيث تعرضوا لمستوى كبير من الفاقد التعليمي الذي تبنى عليهم المعلومات الجديدة التي تعرض في التعليم من بعد وهذا يؤكد ما جاء به كلاً من جريد (٢٠٢٠) في دراسته. وما خلص له الحربي في دراسته عام (٢٠٢١).

إجابة الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص"" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية تبعاً لدرجة كفاءة معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي وفق دليل شبكة الويب العالمي WCAG في المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير جنس المعلم".

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة كما هو موضح في الجدول (٢)

الجدول (2): يبين نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدرجة كفاءة معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي وفق دليل شبكة الويب العالمي WCAG في المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير جنس المعلم".

المجال	الجنس	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدلالة المحسوبة
درجة إدراك الطلبة للمحتوى التعليمي قدرة الطلبة على استخدام تقنيات التعليم من بعد	ذكر	113	3.42	0.88	259	1.08	0.29
	أنثى	148	3.31	0.73			
درجة فهم الطلبة للمحتوى التعليمي من بعد	ذكر	113	3.44	0.93	259	٤1.5	0.15
	أنثى	148	3.28	0.76			
درجة إدراك الطلبة للمحتوى التعليمي قدرة الطلبة على استخدام تقنيات التعليم من بعد	ذكر	113	3.35	0.94	259	1.11	0.25
	أنثى	148	3.24	0.76			
درجة فهم الطلبة للمحتوى التعليمي من بعد	ذكر	113	3.37	0.87	259	1.65	0.10
	أنثى	148	3.21	0.74			
الدرجة الكلّية	ذكر	113	3.40	0.85	259	1.46	0.14
	أنثى	148	3.26	0.67			

يتبين من الجدول (٢) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.143) هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$), وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية

تبعاً لدرجة كفاءة معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي وفق دليل شبكة الويب العالمي WCAG في المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير جنس المعلم". ويفسر البحاث هذه النتيجة بأن المعلمين والمعلمات كانت درجة من الكفاءة المتقاربة الضعيفة في إعداد المحتوى التعليمي خلال التعليم من بعد ويعزوا الباحث هذه النتيجة بأنهم تابعين لنفس الجهة الرسمية التي لم تقدم لهم التدريب الكافي لكيفية إعداد حصص تعليمية تناسب الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي وهذا ما يشير إلى أهمية هذا البحث في ضرورة تدريب المعلمين والمعلمات على حد سواء على الاستخدام الأمثل للتعليم من بعد حسب ما جاء به العلم الحديث مثل دليل شبكة الويب العالمية.

٢.٢.٤ الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة كفاءة معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي وفقاً لدليل شبكة الويب العالمي WCAG في المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير تخصص المعلم".

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة كما هو موضح في الجدول (٣)

الجدول (٣): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدرجة كفاءة معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي وفق دليل شبكة الويب العالمي WCAG في المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير تخصص المعلم".

المجال	التخصص	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قيمة ت المحسوبة	الدلالة المحسوبة
درجة إدراك الطلبة للمحتوى التعليمي قدرة الطلبة على استخدام تقنيات التعليم من بعد	تربية خاصة	189	3.32	0.80	259	.1.12	0.26
	تخصص اخر	72	3.45	0.78			
درجة فهم الطلبة للمحتوى التعليمي من بعد	تربية خاصة	189	3.33	0.86	259	.0.59	0.55
	تخصص اخر	72	3.40	0.79			
درجة إدراك الطلبة للمحتوى التعليمي قدرة الطلبة على استخدام تقنيات التعليم من بعد	تربية خاصة	189	3.25	0.86	259	.1.37	0.18
	تخصص اخر	72	3.40	0.79			
درجة فهم الطلبة للمحتوى التعليمي من بعد	تربية خاصة	189	3.24	0.82	259	.1.26	0.21
	تخصص اخر	72	3.38	0.74			
الدرجة الكلّية	تربية خاصة	189	3.29	0.77	259	.1.16	0.24
	تخصص اخر	72	3.41	0.71			

يتبين من الجدول (٣) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (٠.٢٤٥) هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$), وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقييم التعليم من بعد لدرجة كفاءة معلمي الطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي وفقاً لدليل شبكة الويب العالمي WCAG في المدارس الفلسطينية تبعاً لمتغير تخصص المعلم". وهذا يشير إلى أن المعلمين الذي قدموا محتوى تعليمي خلال التعليم من بعد بجميع تخصصاتهم وخاصة اللغة العربية والرياضيات، كان المحتوى لا يساعد الطلبة على إدراك وفهم محتوى النص الذي قدم في الحصص، حيث كانت الحصص بنفس المستوى المتدن من حيث توفر المعززات والتكنولوجيا المساند التي تساعد الطلبة في فهم محتوى النص، وهذا يؤكد مرة أخرى مدى الحاجة إلى التدريب إلى دليل شبكة الويب العالمية لجميع المعلمين بغض النظر عن التخصص والجنس.

التوصيات:

بعد الاطلاع على النتائج الرئيسية للبحث تم التوصل للتوصيات الآتية:

- توجيه وزارة التربية والتعليم لعمل المزيد من الأبحاث على دليل شبكة الويب العالمية (W3C.ORG) من أجل تطوير عملية التعليم من بعد للطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي.
- نوصي بعقد دروات ارشادية وتدريبية للعمل على كيفية تطبيق دليل شبكة الويب العالمية لتقديم حصص ذات فاعلية بمستوى افضل للطلبة ذوي اضطراب التعلم النمائي.

المقترحات

- اولا: اجراء دراسة مماثله تطبيقيه على عينه من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ثانيا: اجراء دراسة مماثله على عينه من أساتذة مختصه بالتربية الخاصة.

المراجع

المراجع العربية:

١- المغاربة، إنشراح. (٢٠١٧). النمر، عمر. (٢٠٠٩). الحربي، أسماء .(٢٠٢٠). تقييم الكفاءة الداخلية النوعية لبرامج صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض.

٢- جريد، أريج.(٢٠٢٠)، معيقات التعليم الإلكتروني في فلسطين في ظل أزمة كورونا، ضمن أنشطة مشروع منتدى الشباب للسياسة والتنمية، (أوراق بحثية شبابية)، تنفيذ مؤسسة بال ثينك للدراسات الاستراتيجية.

٣- الجمني، محمد.(٢٠٢٠). التعليم الإلكتروني للأشخاص ذوي الإعاقة في ظل جائحة كوفيد.١٩، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية.
٤- الحربي، لطيفة.(٢٠٢١). متطلبات التعليم الإلكتروني في تدريس مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس العامة في منطقة القصيم، مجلّة العلوم التربوية، ٢٩(١)، ٢٦٢.٢٣٨.
٥- قطاع تنمية الاتصالات.(٢٠١٧). نفاذ الأشخاص ذوي الإعاقة وذوي الاحتياجات المحددة إلى خدمات الاتصالات/تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، قطاع تنمية الاتصالات .
٦- النجيلي، عبد القادر.(٢٠٢١).الأدوار الجديدة للمعلّم في ظلّ تقنيات التعليم، تم الاسترداد بتاريخ ٢٠٢٢/٢/٢٧.الرابط https://www.new.educ.com :
٧- العتيبي، عبد المجيد.(٢٠١٩). معايير الجودة في أنظمة التعليم الإلكتروني، كلية التربية، جامعة شقراء –السعودية، المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية،(٧)، ٢٤٤.٢٢٧.
٨- الدهيسات، عاهد.(٢٠١٣). تقييم الكفايات المهنية للعاملين مع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة لذوي الإعاقة السمعية بمجلس الأطفال غير العاديينCEC بالأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية: الأردن.
٩- الشمايلة، سمية. (٢٠٠٥). تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
١٠- الغرير، أحمد. (٢٠١١). تقييم كفاءة معلمي التربية الخاصة العاملين في مراكز الإعاقة العقلية وفقا للممارسات التي يقومون بها وعلاقته ببعض المتغيرات، جامعة الأزهر، مجلة التربية، ١ (١٤٦)، ٢٢٧-٢٤٧.
١١- الفقيه، مصطفى. (٢٠١٧). تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) من وجهة نظر المشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، ٦٦ (٢) ، ٦٢٠ – ٦٥٦.
١٢- القصيرين، إلهام. (٢٠١٨). تقييم كفايات اختصاصي ذوي اضطراب التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة،٧(٣)، ١٠١-١١٢.
١٣- المغاربة، إنشراح. (٢٠١٧). الكفايات المعاصرة لمعلم التربية الخاصة: دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

١٤- الهزايمة، أحمد. (٢٠١٢). الكفايات الشخصية والمهنية لمعلمي غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

- **المراجع الأجنبية:**

1. Council for Exceptional Children. (2023). What every special educator must know; Ethics, standers, and guidelines for special education. Sixth Edition, Arlington, VA: Author.
2. Lumin .(2020). Distance learning in 2021: How To Make The Most Of This School Year.28/12/2021 Website: https://www.luminpdf.com.
3. Pereira. V, Penedo. A & Olivrira, M.(2018).Distance Education: Advantage and disadvantage of the point of view of education and society. Dialogia, 10 (29), 139.152 .
4. Fojtik, R. (2018). Problems of Distance Education. ICTE Journal, 7(1), 14.23.
5. Gibilisco, A. (2020). The Impact of COVID.19 on Students with Disabilities, available at
6. https://diversity.unc.edu/2020/06/the.impact.of.covid.19.on.students.with.disabilities/Date 14.10.2020.
7. Berg, G., Simonson, M.(2018). Distance learning. Britannica. Retrieve in 2/4/2012 at: https://www.britannica.com/topic/distance.learning.
8. https://www.w3.org/WAI/standards.guidelines/ar
9. Soland,j. Megan K, Beth T, Angela J, Erik R, & Jing, L.(2020). The impact of COVID.19 on student achievement and what it may mean for educators, available at https://www.brookings.edu/blog/brown.center.chalkboard/2020/05/27

الموقف الأخلاقي من اشخاص ذوي الإعاقة دراسة في فلسفة الاخلاق التطبيقية المعاصرة

أ.م.د. فرات امين مجيد
جامعة ديالى / مركز ابحاث الطفولة والامومة

الملخص:
تهدف هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على الموقف الأخلاقي الذي اتخذه الفلاسفة المعاصرون من الأشخاص ذوي الإعاقة وتحقيقا لهذا الهدف الذي يرنو إليه الباحث وجد أنه من الضروري أن يكشف النقاب عن ما المقصود بمصطلح الإعاقة كما حدده بعض الفلاسفة المعاصرين المهتمين بالإعاقة، كما حاول بيان الموقف الأخلاقي الذي اتخذه بعض الفلاسفة المعاصرين، وقد توصل إلى أن الفلاسفة المعاصرين قد اتخذوا موقفين متعارضين من الأشخاص ذوي الإعاقة، هما: الموقف المؤيد للإعاقة وهو الذي يدافع أنصاره عن الأشخاص ذوي الإعاقة ولا يفرق بينهم وبين الأشخاص الأصحاء، والموقف المعارض للإعاقة وهو الذي يحاول أنصاره أن يقللوا من شأنهم ولا ينظروا إليهم مثلما ينظرون إلى الأشخاص الأصحاء، بالتالي كان من الضروري أن يعرض الباحث لرأيه في هذين الموقفين المتعارضين، حيث وجدناه يميل إلى اعتناق الموقف المؤيد للإعاقة لاعتقاده بأن هذا الموقف المؤيد للإعاقة يستطيع أن يتغلب على التحديات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة، ويؤكد على مساواتهم بالأشخاص الأصحاء. وحرضا من الباحث على تدعيم رأيه وجد أن هناك عددا لا بأس به من الفلاسفة المعاصرين قد أيدوا الموقف الذي تبناه من ذي قبل، بل كانت لهم جهود طيبة في الإعلاء من مكانة الأشخاص ذوي الإعاقة، وكذا محاولة دمجهم داخل المجتمع.

المقدمة:
من المؤكد أن الإنسان يحتل مكانة سامية في الكون؛ وذلك لأن الله عز وجل - قد أعلى من شأنه، وفضله على بقية المخلوقات الأخرى، حيث ميزه بالعقل الذي يمكنه من التفكير والتدبر في الكون، ومن حسن الطالع أن الفلاسفة - منذ فجر تاريخ الفلسفة - قد احتفوا بالإنسان أيما احتفاء، ونظروا إليه على أنه ظل الله على الأرض؛ ظنا منهم أنه أقدر الكائنات على فهم الوجود وإدراك ماهيته بما فيه ماهية الوجود الإلهي ذاته. وعلى الرغم من ذلك، فإننا نلاحظ أن معظم فلاسفة اليونان وبعضا من فلاسفة العصر الحديث قد وقعوا في تناقض صارخ ولاسيما عندما عرضوا لموقفهم من الأشخاص ذوي الإعاقة؛ حيث أهملوا أولئك الأشخاص المعاقين إهمالا تاما، لدرجة

أن بعض من هؤلاء الفلاسفة قد طالب بضرورة التخلص من الأشخاص ذوي الإعاقة وإعدامهم (١).

فلو نظرنا إلى "أرسطو - على سبيل المثال لا الحصر - فإننا نجده يدعو إلى ضرورة ترك الأطفال الرضع المشوهين يموتون؛ معتقدا في أن أولئك الأطفال الذين يولدون وهم يعانون من الصمم - مثلا - يصبحون بلا إحساس وغير قادرين على التعقل (٢).

أما لو نظرنا إلى فلاسفة القرن السابع عشر الميلادي لوجدنا أن البعض منهم قد اهتم بالأشخاص ذوي الإعاقة؛ من أجل الرد على التساؤلات الفلسفية التي تظهر أمامهم، وليس لتمثيل أو فهم الحياة مع الإعاقة تحديدا، حيث تساءلوا عن دور الإدراك المباشر في المعرفة؟، ومعرفة ما إذا كان الأشخاص الذين يولدون مكفوفين يستطيعون فهم أفكارنا بشأن الألوان المختلفة والتحدث عنها بشكل جيد أم لا؟، معتقدين أن الإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها سوف توصلهم إلى حلول فلسفية بشأن الدور الذي تلعبه الحواس في معرفة العالم المادي من ناحية، ومعرفة هل إن تصوراتهم وأفكارهم التي يقدمونها بشأن الألوان تلعب دورًا رئيسًا في معرفة العالم من حولنا أكثر مما تفعله الحواس بهم أم لا من ناحية أخرى. ولو نظرنا أيضًا إلى فلاسفة القرن العشرين، نجد أنه حتى أواخر القرن العشرين لم يول بعض فلاسفة القرن العشرين أي اهتمام بوجود وخبرات الأشخاص ذوي الإعاقة (٣)

أولا: ما الإعاقة؟.

عند شروعنا في تحديد ما الذي نقصده بمصطلح الإعاقة، نلاحظ أنه قد دار جدال لفترة طويلة بين الفلاسفة المعاصرين حول مفهوم الإعاقة"، حيث اختلفوا فيما بينهم حول تحديد مفهوم الإعاقة (٥) ، وعلى الرغم من ذلك، فقد قدموا لنا عدة تعريفات للإعاقة، لعل من أبرزها: الإعاقة هي حالة من حالات العجز التي تلحق النقص والقصور لدى شخص معين، أو هي حالة من حالات العجز التي تنتج عن قصور سيكولوجي أو عقلي لدى الشخص أو هي حالة من حالات العجز التي تنتج عن قصور بيولوجي لدى الشخص، أو هي حالة من حالات العجز التي تنتج عن وجود مرض معين أو لأسباب أخرى تتعلق بالسمات الشخصية للشخص (٦).

ثانيا : موقف الفلاسفة المعاصرين من الأشخاص ذوي الإعاقة.

نلاحظ أن الفلاسفة المعاصرين قد انقسموا إلى اتجاهين رئيسين، هما: الاتجاه الأول، وهو الاتجاه الذي يقر بتمتع الأشخاص ذوي الإعاقة بوضع أخلاقي مماثل تماما للأشخاص الأصحاء، ويطالب بضرورة تمتعهم بكافة الحقوق التي يتمتع بها

(١) النشار، مصطفى (٢٠٠٩)، في فلسفة التعليم: نحو إصلاح الفكر التربوي العربي للقرن الحادي والعشرين، الدار المصرية السعودية، القاهرة، ص ص ١٤٣-١٤٤.

2) (Merriam, G., (2010), " Rehabilitating Aristotle: A Virtue Ethics Approach to Disability and Human Flourishing", in, Philosophical on Disability, edited by, D. Christopher Ralston and Justin Ho, Springer, Vol.104, p.133

3) (Reynolds, J, M., & Silvers, A., (2017) " Feminism and Disability" in, Philosophy: Feminism, edit by, Carol Hay, Macmillan Reference usa: A part of Gale, Cengage Learning, Macmillan interdisciplinary Hand books.p.p.298-299

الأشخاص الأصحاء، ويمثل هذا الاتجاه مؤيدو الإعاقة الذين يرون أن الإعاقة لا يمكن أن تتسبب في مأساة الأشخاص ذوي الإعاقة، كما لا تتعارض مع الحياة الجيدة؛ ظنا منهم في أن الأضرار المفروضة على الأشخاص ذوي الإعاقة تنتج عن المعوقات البيئية والسلوكيات غير المسموح بها فحسب، وبعد الفيلسوف البريطاني المعاصر جون هاريس من أبرز الفلاسفة المعاصرين المتشيعين لهذا الاتجاه، حيث يرى أن الإعاقة ذاتها لا يمكن أن تحبط رغبات الأشخاص ذوي الإعاقة، ولا يمكن أن تجعلهم غير سعداء، لذا وجدناه ينصح الأشخاص ذوي الإعاقة بأن يستمتعوا بإعاقتهم، وألا يشعروا بالاستياء والندم على إصابتهم بالعجز أو الإعاقة [١].

كما يعد الفيلسوف الأسترالي المعاصر" بيتر سنجر " من أبرز الفلاسفة المعاصرين الذين دافعوا عن ضرورة الاهتمام بعلاج الأطفال الرضع الذين يعانون من إعاقات مزمنة، ولاسيما عندما علم أن بعض الأطباء يتعاملون مع مثل هذه الحالات معاملة غير جيدة ويتركونهم يعانون من إعاقات مزمنة يموتون ببطء على مدار أيام عديدة أو أسابيع أو حتى شهور دون أن يقوموا بعمل أي شيء تجاههم، أو على الأخرى عندما كانوا يتهربون من مسئوليتهم الأخلاقية تجاه هؤلاء الأطفال الرضع الذين يعانون من إعاقات مزمنة [٢]. وتعد أيضا مارثا نوسباوم من أبرز الفيلسوفات المدافعات عن الأشخاص ذوي الإعاقة، وبخاصة الأشخاص المصابون بمتلازمة داون، حيث أكدت على أنهم يلعبون دورا مهما في الثقافة كأفراد من الأسرة وكأعضاء في المجتمع السياسي، كما يسهمون في إبراز كرامة الإنسان بما يظهرونه من تحد للإعاقة. أيضا نادت بضرورة التضمين الكامل للأشخاص ذوي الإعاقة وحماية حقوقهم الرئيسة؛ ظنا منها أن ذلك ينتج عنه فوائد عظيمة لجميع المواطنين، واعتبرت ذلك جزءا رئيسًا من مشروعها الفلسفي. وتأكيدًا الصدق زعمها سالف الذكر وجدناها تؤكد على أن تهميش الأشخاص ذوي الإعاقة سوف ينتج عنه نتائج سلبية خطيرة سوف تضر بحقوقهم في المواطنة، كما سوف يكونون أسوا حالا لدرجة أنهم يحرمون من إنسانيتهم[٣]

١- الاتجاه المؤيد للإعاقة.

يستند أنصار الاتجاه المؤيد للإعاقة إلى عدد من المبررات التي تبرر النظر إلى أصحاب الإعاقة كأشخاص لهم الحق في الحياة مثل غيرهم، وتنظر إليهم على أنهم أشخاص بكل ما تحمله الكلمة من معنى، ولعل من أبرز هذه المبررات ما يلي:

(أ) - المبرر الأول: الاحترام.

1) (Brown, J, M.,(2016) ,"Is Disability a Neutral Condition?", pp.190-191

2) (Singer, P., (2005), "Ethics and Disability: A Response to Koch", Journal of Disability Policy Studies, vol.16, no.2 p.132

(٣) عبدالرزاق ، علي محمد عليان (٢٠١٥) ، العدالة عند مارثا نوسباوم ، المجلة العلمية – كلية الاداب ، جامعة أسيوط ، العدد ٤٥ ، ص ص ١٣٢ – ١٣٣.

ينص هذا المبرر على ضرورة احترام الأشخاص ذوي الإعاقة؛ وذلك لأن مؤيدي الإعاقة يرون أن العدالة بين البشر جميعًا سوف تتحقق على أكمل وجه ممكن حينما نحترم الأشخاص ذوي الإعاقة، وحينما يشارك الأشخاص ذوو الإعاقة الأشخاص الأصحاء في كافة الأمور مشاركة اجتماعية شاملة [١]

(ب) - المبرر الثاني: الكرامة الإنسانية.

يرتبط هذا المبرر بالمبرر سالف الذكر؛ حيث يرى مؤيدو الإعاقة أن احترام الأشخاص ذوي الإعاقة يجعلنا نقر بضرورة تمتع الأشخاص ذوي الإعاقة بالحق في الكرامة الإنسانية. وتأكيدًا على صدق حديثهم وجدناهم يؤكدون على أن الكرامة الإنسانية التي يعزونها للأشخاص ذوي الإعاقة قد نص عليها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، بل عدها الأساس الذي ترتكز عليه جميع الاعتبارات الخاصة بحقوق الإنسان [٢].

ناهيك عن ذلك، فقد وجدنا مؤيدي الإعاقة يؤكدون على ضرورة الاعتراض على بعض السلوكيات الخاطئة، مثل: تفضيل بعض البشر للحيوانات الذكية على الأشخاص أصحاب الإعاقة، وقد استندوا في ذلك على أنهم لو لم يتصدوا لمثل هذه السلوكيات الخاطئة التي يتبعها البعض تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة، فإنهم سوف يسهمون إلى حد كبير في التأكيد على أن الأشخاص ذوي الإعاقة غير جديرين بالحقوق البشرية، وبالتالي فسوف يعرضونهم للخطر لا محالة [٣]

(ج) - المبرر الثالث: التكيف، أو التأقلم، أو التعايش.

برى مؤيدو الإعاقة أن هناك العديد من الأشخاص الذين يولدون بالإعاقات بيد أنهم بمرور الوقت يتكيفون مع إعاقتهم، ويكونون قادرين على أن يحيوا حياتهم بشكل لا يقل عن أولئك الذين لا يعانون من أية إعاقات، وقد ينظرون إلى إعاقتهم على أنها أقل خطورة وسوءا من إعاقات الأشخاص الآخرين هذا يعني أن مؤيدي الإعاقة يرون أن الكثير من الأشخاص ذوي الإعاقة يحاولون أن يعيشوا وكأنهم غير معاقين، ولكن بدرجات متفاوتة من النجاح، وتأكيدا على صدق حديثهم نجدهم يؤكدون على أننا لو نظرنا - مثلا - إلى فرانكلين دي روز فيلت" "Franklin D. Roosevelt" الرئيس الثاني والثلاثين للولايات المتحدة الأمريكية نجد أنه قد استطاع - بمساعدة مستشاريه المخلصين - أن يصور نفسه للعامة على أنه شخص صحيح بدنيا وقد تعافى من

1) (Silver, A., (2003), " People with Disabilities", in, The Oxford Hand book of Practical Ethics, edited by, Hugh Lafollette, Oxford University Press, p.311

2) (Vehmas, S., (2012), " What can Philosophy tell us about Disability?", in, Routledge Handbook of disability studies, edit by, Nick Watson & others, Routledge Taylor and Francis Group, London and New York.

3) (Vehmas, S.,& Watson, N., (2014), "Moral wrongs, disadvantages, and Disability: a Critique of Critical Disability Studies", Disability & Society, Vol.29, No.4, Routledge Taylor and Francis Group.

الشلل، على الرغم من أنه كان بحاجة ماسة إلى عكازات أو حمالات أو كرسي متحرك حتى يعوضه عن حركته المحدودة جدا [١]

(د) - المبرر الرابع التعويض.

يرتبط هذا المبرر بالمبرر سالف الذكر؛ حيث يرى مؤيدو الإعاقة أنه عندما يتكيف الأشخاص ذوو الإعاقة مع إعاقتهم، فإنهم سوف يتعلمون مهارات جديدة تعوضهم عن إعاقتهم [٢] ، وتنمي قدراتهم البشرية التي لا يستطيع الأشخاص الأصحاء تحقيقها، فعلى سبيل المثال لا الحصر، نجد أن الأشخاص الذين يعانون من الصمم أو العمى قد تكون لهم حواس أخرى أكثر قوة من التي فقدوها، كما نجد أن الأشخاص ذوي الإعاقة الذين يجدون صعوبة في الحركة قد يتميزون بشكل واضح وكبير في الجوانب الذهنية والفنية الأخرى. وهذا إن دل على شيء، فإنما يدل على أن أي قصور يتعرض له الأشخاص ذوو الإعاقة بسبب إعاقتهم قد يعوضون عنه ببعض المزايا الأخرى التي لا تتوافر إلا مع وجود تلك الإعاقة التي أصيبوا بها [٣]

(هـ) - المبرر الخامس المنفعة.

ينص هذا المبرر على أن الإعاقة في بعض الأحايين - يمكن أن تكون ميزة من المزايا الواضحة؛ حيث يمكن أن ترتبط بمزايا أخرى ذات نفع وفائدة أو يمكن أن ترتبط ببعض المهارات البشرية الأخرى - كما أسلفنا في المبرر سالف الذكر، بالتالي، تراءى لمؤيدي الإعاقة أنه حتى إذا لم تمثل الإعاقة فائدة ومنفعة للأشخاص ذوي الإعاقة، فلا يكون لها تأثير سلبي على رفاهيتهم، كما لا يمكن اعتبارها أمرًا ضارا [٤]. ولعل ما يؤكد صدق هذا المبرر الذي ساقه مؤيدو الإعاقة هو أن بعض الأشخاص ذوي الإعاقة أنفسهم قد ينظرون إلى إعاقتهم التي ولدوا بها أو التي أصيبوا بها فيما بعد على أنها تمثل منفعة بالنسبة لهم، لذا فإنهم يفضلون أن يكونوا معاقين دوما، نظرا للمنفعة التي سوف يحصلون عليها [٥].

(و) - المبرر السادس: المساواة.

يرى مؤيدو الإعاقة أن الأشخاص ذوي الإعاقة يتساوون مع بقية الأشخاص الأصحاء الآخرين؛ ذلك لأنهم يرون أن الأشخاص ذوي الإعاقة يعيشون - مثل بقية الأشخاص الأصحاء - حياة مليئة بالأحداث الجيدة والسيئة والبؤس والشقاء والانتصار والإحباط

1) (Cureton, A., (2018), "Hiding a Disability and Passing as non-Disabled", in, Disability in Practice : Attitudes, Policies, and Relationships, edited by, Adam Cureton & Thomas E . Hill, Jr, Oxford University Press, p.17

2) (Francis, L., (2016), " Disability and Philosophy: Applying Ethics in Circumstances of injustice ", Journal of Medical Ethics, Vol.42, No.1, p.35

3) (Bognar, G., (2016), " Is Disability mere Difference? ", p.47

4) (Brown, J, M., (2016) ,"Is Disability a Neutral Condition?". P.188

5) (Barnes, E., (2009), "Disability and Adaptive Preference, Philosophical Perspectives, Ethics, p.6

والرضا من ناحية، كما يمكن أن يتخذوا بعض القرارات المهمة التي تحقق سعادتهم ورفاهيتهم من ناحية أخرى (١).

٢- الاتجاه المعارض للإعاقة.

يستند أنصار الاتجاه المعارض للإعاقة إلى عدد من المبررات التي تهدف إلى التقليل من شأن الأشخاص ذوي الإعاقة، ولا تنظر إليهم على أنهم أشخاص بكل ما تتضمنه الكلمة من معنى، ولعل من أبرز هذه المبررات ما يلي:

(أ) المبرر الأول: عدم الاستقلالية.

يؤكد معظم المعارضين للإعاقة على عدم تمتع الأشخاص ذوي الإعاقة بالاستقلالية؛ ذلك لأنهم يعتقدون في أن الأشخاص ذوي الإعاقة دائما ما يكونون في حاجة ماسة للاعتماد على الآخرين في معظم أمور حياتهم. وبالتالي، يترتب على ذلك عدم تمتعهم بالأهلية التي تمكنهم من اتخاذ القرارات، وحينئذ سوف يشعرون بالاكتئاب وعدم القدرة على اتخاذ أي قرار خاص بهم. (٢)

(ب) - المبرر الثاني: الهروب من الواقع.

يرى معظم المعارضين للإعاقة أن الأشخاص ذوي الإعاقة لا يتمتعون بأي وضع أخلاقي؛ ذلك لأن بعض الأشخاص ذوي الإعاقة سوف يسخطون على العالم بسبب إعاقتهم من ناحية، كما سوف يسلكون بعض السلوكيات غير الأخلاقية التي تنم عن رغبتهم في الهروب من الواقع الذي ينبغي عليهم أن يعيشوه بكل ارتياحية من ناحية أخرى (٣)

وتتجلى السلوكيات غير الأخلاقية في ميل بعض الأشخاص ذوي الإعاقة إلى إخفاء إعاقتهم عن البشر، وذلك من خلال عازل أنفسهم عن الآخرين، ومن خلال انتحالهم شخصية إنسان غير معاق، وكذا من خلال ابتكار طرق تمكنهم من القيام بالعديد من الأنشطة الرئيسة والمشاركة في الحياة الاجتماعية من أجل إخفاء إعاقتهم.

(ج) - المبرر الثالث : صعوبة إكتساب بعض القدرات البشرية.

يؤكد معظم المعارضين للإعاقة على أن وجود الإعاقة سوف يقلل من مقدرة الأشخاص ذوي الإعاقة على اكتساب بعض القدرات البشرية، ولاسيما القدرات الأبوية للأشخاص بدرجة كبيرة. ولقد استند بعض المعارضين للإعاقة في ذلك على التقرير الذي أجراه المجلس القومي للإعاقة، والذي يقترح أن بعض الأشخاص ذوي

---

1) (Bickenback, J, E., (2014), "Disability and Well- Being Agenda", in, Disability and Good Human Life, edited by Jerome Bickenbach and others, Cambridge University Press, p.189

2) (Court wright, A, M., (2018), " I Would Rather Die than Live Like This: When the Newly Disabled Refuse Life-Sustaining Treatment", Disability in Practice : Attitudes, Policies, and Relationships, edited by, Adam Cureton & Thomas E . Hill, Jr, Oxford University Press. P.135

3) (Amundson, R., (2010), "Disability Rights: Do We Really it?", in, Philosophical Reflections on Disability, edited by, D. Christopher Ralston & Justin Ho, Philosophy and Medicine, Vol.104, Springer, p.173

الإعاقة لا يصلحون لأن يكونوا آباء، وتأكيدا لذلك، وجدنا أنه في عام ١٩٧٩م قد قام أحد القضاه بتغيير حكم الحضانة على أساس أن الوالد لا يستطيع أن يلعب لعبة البيسبول مع طفله أو يأخذه للصيد أو يمارس العلاقة الأبوية مع طفله بالشكل المعتاد. وكذلك في عام ٢٠١٠م كانت هناك سيدة كفيفة البصر تعاني من عدم القدرة على تربية طفلها، فتم عزلها عن طفلها المولود حديثا لمدة ٥٧ يوما حتى تمكن الزوج الذي كان كفيف البصر أيضا وزوجته الكفيفة أن يثبتا أنهما قادران على رعاية طفلهما [١].

د) - المبرر الرابع: الضرر.

يرى المعارضون للإعاقة أن الإعاقة لم تكن مجرد اختلاف أو فرق كما يزعم مؤيدو الإعاقة، بل تمثل ضررا بالغا يقع على الأشخاص ذوي الإعاقة والمحيطين بهم [٢]. ويتمثل الضرر في أن الإعاقة سوف تتسبب في التقليل من مستوى رفاهية الأشخاص ذوي الإعاقة. وبالتالي، تراءى لمعارضي الإعاقة أنه حتى لو قام المجتمع بكل ما ينبغي أن يقوم به تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة فسوف تمثل الإعاقة ضررا لا محالة؛ ظنا منهم في أن بعض الأشخاص ذوي الإعاقة من الممكن أن ينجبوا أطفالا أطفالا أسوياء [٣] ، كما أنهم قد يرهقون المجتمع وذلك بما معاقين بدلا من أن ينجبوا) يتسببون فيه من عبء على الموارد الاجتماعية والاستقرار [٤].

(هـ) - المبرر الخامس والأخير: الإعاقة ليست تنوعا أو اختلافا بشريا.

يؤكد المعارضون للإعاقة على صعوبة كون الإعاقة مجرد تنوع أو اختلاف بشري حسبما أكد مؤيدو الإعاقة من ذي قبل؛ ذلك لأنهم اعتقدوا في أن هناك بعض الإعاقات سيئة للغاية ويصعب الحياة معها بشكل كبير وقد تصبح الحياة معها عديمة القيمة والنفع. ولعل ما يؤكد ذلك هو ما أكده الفيلسوف البريطاني المعاصر " جوناثان جلوفر والذي ذكر لنا حالة الطفل الرضيع الذي يعاني من انحلال البشرة الفقاعي، وأكد على صعوبة استمرار بقاء هذا الطفل المصاب بانحلال البشرة الفقاعي على قيد الحياة؛ نظرًا للألم والمعاناة الشديدين اللذين سوف يتعرض لهما الطفل المصاب، لدرجة أنه أخبرنا بأن موت الطفل المصاب أفضل من بقائه بهذا المرض. وعلى هذا النحو تراءى لـ " جلوفر " أن القول بأن الإعاقة مجرد اختلاف لا ينطبق على كل الحالات أو على الأخرى كل الإعاقات، غير أنه يمكن أن ينطبق على بعض الإعاقات فقط [٥].

1) (Cureton, A., (2016), " Some Advantages to having a Parent with a Disability", J Med Ethics, pp.31-32

2) (Bognar, G., (2016), " Is Disability mere Difference? ", p.49

3) (Brown, J, M., (2016) ,"Is Disability a Neutral Condition?", p.190

4) (Silver, A., (2003), " People with Disabilities", p.307

5) (Bognar, G., (2016), " Is Disability mere Difference?, P.46

الخاتمة

يتوجب الاهتمام بالأشخاص أصحاب الإعاقة وتقديم المنافع وخدمات الرعاية لهم، شريطة أن نضع حدا لهذه المنافع والخدمات التي نقدمها لهم؛ حيث إننا لو أفرطنا في تقديم هذه المنافع والخدمات فسوف نعرض رفاهية المجتمع ككل للخطر، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن الأشخاص ذوي الإعاقة ليس لهم حق غير محدود في الرعاية الصحية وغيرها من الخدمات الأخرى.

محاولة تحقيق المساواة في السعادة بين الأشخاص ذوي الإعاقة والأشخاص الأصحاء داخل المجتمع مهما كلفنا الأمر ؛ وذلك حتى لا يفقد الأشخاص صحاب الإعاقة رفاهيتهم من ناحية، كما أن شعورهم بالسعادة سوف يكون له أهمية خلاقية بالنسبة لهم من ناحية أخرى. وبالتالي، لو شعر الأشخاص ذوو الإعاقة بعدم السعادة، فسوف يهتمون بالعمل على تحقيق أعلى قدر من السعادة اعتقادًا منهم في أن شعورهم بالسعادة سوف يخفف عنهم المعاناة الشديدة التي يتعرضون لها لكونهم
معاقين.

ضرورة التعاطف والتفهم لموقف الأشخاص ذوي الإعاقة وليس الشفقة كما ينبغي على الأشخاص ذوي الإعاقة أن يشعروا بالامتنان أو التقدير لمساعدة الآخرين لهم أو لحقيقة أن أعباءهم ليست أكبر مما هي عليهم.

يتوجب احترام رغبة الآباء المتمثلة في إنجاب أطفال غير معاقين أو تأخير الإنجاب، شريطة أن نضع في اعتبارنا أن قرارهم هذا لا يتضمن التصريح- بشكل مباشر أو غير مباشر - بأن حياة الأشخاص المعاقين أقل أهمية من حياة.

يتوجب احترام رغبة الآباء المتمثلة في إنجاب أطفال غير معاقين أو تأخير الإنجاب، شريطة أن نضع في اعتبارنا أن قرارهم هذا لا يتضمن التصريح- بشكل مباشر أو غير مباشر - بأن حياة الأشخاص المعاقين أقل أهمية من حياة الأشخاص الآخرين.

محاولة التركيز على تحسين قدرة الأشخاص ذوي الإعاقة، وذلك من خلال بعض التدخلات العلاجية، شريطة إعلامهم بأن بعض التدخلات الطبية يمكن أن تلحق بهم بعض الأخطار والآلام، فعلى سبيل المثال، لو نظرنا إلى الأشخاص الكبار ذوي الإعاقة الذين يعانون من إعاقة في أطرافهم العليا – مثلا – كثيرًا ما ينظرون إلى الأجهزة التعويضية على أنها تكلف الكثير من المال، وتتسبب في المزيد من معاناتهم.

المصادر :

١. النشار، مصطفى (٢٠٠٩)، في فلسفة التعليم: نحو إصلاح الفكر التربوي العربي للقرن الحادي والعشرين، الدار المصرية السعودية، القاهرة، ص ص ١٤٣-١٤٤.

٢. عبدالرزاق ، علي محمد عليان (٢٠١٥) ، العدالة عند مارثا نوسباوم ، المجلة العلمية – كلية الاداب ، جامعة أسيوط ، العدد ٤٥ ، ص ص ١٣٢ – ١٣٣.

3. Merriam, G., (2010), " Rehabilitating Aristotle: A Virtue Ethics Approach to Disability and Human Flourishing", in,

Philosophical on Disability, edited by, D. Christopher Ralston and Justin Ho, Springer, Vol.104, p.133
4. Reynolds, J, M., & Silvers, A., (2017) " Feminism and Disability" in, Philosophy: Feminism, edit by, Carol Hay, Macmillan Reference usa: A part of Gale, Cengage Learning, Macmillan interdisciplinary Hand books.p.p.298-299
5. Brown, J, M.,(2016) ,"Is Disability a Neutral Condition?", pp.190-191
6. Singer, P., (2005), "Ethics and Disability: A Response to Koch", Journal of Disability Policy Studies, vol.16, no.2 p.132
7. Silver, A., (2003), " People with Disabilities", in, The Oxford Hand book of Practical Ethics, edited by, Hugh Lafollette, Oxford University Press, p.311
8. Vehmas, S., (2012), " What can Philosophy tell us about Disability?", in, Routledge Handbook of disability studies, edit by, Nick Watson & others, Routledge Taylor and Francis Group, London and New York.
9. Vehmas, S.,& Watson, N., (2014), "Moral wrongs, disadvantages, and
10. Disability: a Critique of Critical Disability Studies", Disability &
11. Society, Vol.29, No.4, Routledge Taylor and Francis Group.
12. Cureton, A., (2018), "Hiding a Disability and Passing as non-Disabled", in, Disability in Practice : Attitudes, Policies, and Relationships, edited by, Adam Cureton & Thomas E . Hill, Jr, Oxford University Press, p.17
13. Francis, L., (2016), " Disability and Philosophy: Applying Ethics in Circumstances of injustice ", Journal of Medical Ethics, Vol.42, No.1, p.35
14. Bognar, G., (2016), " Is Disability mere Difference? ", p.47
15. Brown, J, M., (2016) ,"Is Disability a Neutral Condition?". P.188
16. Barnes, E., (2009), "Disability and Adaptive Preference, Philosophical Perspectives, Ethics, p.6

17. Bickenback, J, E., (2014), "Disability and Well- Being Agenda", in, Disability and Good Human Life, edited by Jerome Bickenbach and others, Cambridge University Press, p.189
18. Court wright, A, M., (2018), " I Would Rather Die than Live Like This: When the Newly Disabled Refuse Life-Sustaining Treatment", Disability in Practice : Attitudes, Policies, and Relationships, edited by, Adam Cureton & Thomas E . Hill, Jr, Oxford University Press. P.135
19. Amundson, R., (2010), "Disability Rights: Do We Really it?", in, Philosophical Reflections on Disability, edited by, D. Christopher Ralston & Justin Ho, Philosophy and Medicine, Vol.104, Springer, p.173
20. Cureton, A., (2016), " Some Advantages to having a Parent with a Disability", J Med Ethics, pp.31-32
21. Bognar, G., (2016), " Is Disability mere Difference? ", p.49
22. Brown, J, M., (2016) ,"Is Disability a Neutral Condition?", p.190
23. Silver, A., (2003), " People with Disabilities", p.307
24. Bognar, G., (2016), " Is Disability mere Difference?, P.46

المثابرة الاكاديمية لدى معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في معاهد محافظة الانبار

أ.م.د.عمر خلف رشيد
okrashed@uoanbar.edu.iq
م.م.نور راجي محمد
noor.raji@uonbar.edu.iq
م.م.صابرين علي حسين
sabreen.ali@uoanbar.edu.iq
كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة الانبار
قسم العلوم التربوية والنفسية

الملخص

هدف البحث التعرف الى مستوى المثابرة الاكاديمية لدى معلمي التربية الخاصة في المعاهد الحكومية التابعة الى وزارة العمل والشؤون الاجتماعية في محافظة الانبار وفق متغيري (الجنس والمؤهل العلمي) للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة البحث من جميع معلمي التربية الخاصة العاملين في المعاهد الحكومية التابعة لمحافظة الانبار والبالغ عددهم (١٠٩) معلماً ومعلمة، تم بناء مقياس المثابرة الاكاديمية بلغ عدده (٢٨) فقرة ، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات وموضوعية وبعد تطبيق الاداة على العينة وتحليل البيانات باستخدام الوسائل المناسبة، أظهرت النتائج ان عينة البحث يتمتعون بالمثابرة الاكاديمية ، كما بينت وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المثابرة الاكاديمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لمتغير الجنس وكذلك هنالك فروق وفقا لمتغير المؤهل العلمي. وفي ضوء نتائج البحث الحالي اوصى الباحثون بجمله من التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية : المثابرة الاكاديمية – معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة – المعاهد الحكومية في محافظة الانبار .

Academic Perseverance Among Teachers of Students with Special Needs in Institutes of Anbar Governorate

Assist. Prof. Omar Rashid Khalaf (Ph.D) — **Assist. Instructor. Noor Raji Mohaammed** — **Assist. Instructor. Sabreen Ali Hussein**

College of Education for Humanities
Department of Educational Psychology

Abstract

The study aimed to identify the level of academic perseverance among special education teachers in government institutes

affiliated with the Ministry of Labor and Social Affairs in Anbar Governorate for the 2023/2024 academic year. The research focused on two variables: gender and academic qualification. The researchers employed the descriptive-analytical approach. The study sample included all special education teachers working in government institutes in Anbar Governorate, totaling 109 teachers. An academic perseverance scale comprising 28 items was developed. After ensuring the psychometric properties of the scale, including validity, reliability, and objectivity, the tool was applied to the sample, and the data were analyzed using appropriate methods. The results indicated that the study sample exhibited academic perseverance. Additionally, there were statistically significant differences in the level of academic perseverance among teachers of students with special needs based on the gender variable. Significant differences were also observed based on the academic qualification variable. In light of these findings, the researchers presented a set of recommendations and suggestions.
Keywords: Academic Perseverance – Teachers of Students with Special Needs – Government Institutes in Anbar Governorate.

أولاً : مشكلة البحث :

مهنة التعليم من المهن الإنسانية التي يتخللها ضغوط ومعوقات، وفي حالة استمرار هذه الضغوط فإنها تؤدي إلى حدوث ما يعرف بالاحتراق الاكاديمي، ويُعد معلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من الفئات المعرضة للضغوط والمشاكل التعليمية، نتيجة لطبيعة عمله الذي ينتج عنه عدم الثقة بالنفس، وكثره التغيب عن العمل والتوتر المستمر، وقله الإنتاج في العمل، والاكتئاب والقلق... إلخ، الأمر الذي ينعكس أثره على أدائه مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتعامل معهم ويحتاجون الى المزيد من المثابرة الاكاديمية وذلك بسبب اعاقتهم ، إذ يصاب المعلمون جراء ذلك بحالات من الإحباط والعجز؛ وذلك بسبب عدم مقدرته على أداء الأدوار الموكلة إليه على النحو المطلوب مع هذه الاعاقات والاضطرابات. كذلك إلى الدور الذي يسنده إليه المجتمع وما يتوقع منه من إيصال الرسالة التعليمية والتربوية والانسانية إلى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على أكمل وجه.

فالعمل لفترات طويلة مع ذوي الاعاقة والاحتياجات الخاصة تتطلب معاملة خاصة يؤدي إلى فقدان الحماس والطموح، وقلة الاهتمام، وكلما طالت ممارسة المعلمون لوظيفته قل تأثيره وديناميكيته واستجابته للتأثيرات المحيطة فيما يتعلق بالدور الذي يلعبه، وقد تأتي الضغوط التعليمية نتيجة عبء العمل الزائد والعزلة عن الأصدقاء

والحاجة إلى دعم الإدارة وانخفاض الحافز وزيادة مستويات التوتر. Kant (Shanker,2021:966) .

إضافة إلى أنه يُتوقع من المعلمين أن يأخذوا على عاتقهم مجموعة متنوعة من الأدوار إلى جانب عملية التدريس، مثل أن يصبحوا قدوة لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوجيههم، وغرس المواقف والقيم الديمقراطية فيهم، بالإضافة أنه يجب أن يكون المعلمون متعاونين مع إدارة المدرسة والزملاء وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة الآخرين الذين لهم علاقة بالمدرسة. ولكي يفي المعلمون بهذه الأدوار جميعها ويُظهروا امتثالهم والتزامهم بكل ما يناط إليهم من مهمات فإن كل ذلك سيترتب عليه ضغوطات نفسية وتربوية وتعليمية وتترتب عليها تأثيرات سلبية على نفسية المعلمين وبالتالي على أدوارهم.(Yilmaz et al., 2015:80) .

أن المثابرة الأكاديمية تشير الى خبرات الفرد عند مواجهة الشدائد والمحن أذ يستطيع الفرد التغلب عليها للوصول إلى التوازن النفسي التي كان عليها قبل المرور بالشدائد وقبل تعرضه للضغوط ، اذ ترتبط المثابرة الأكاديمية بثقافة الفرد ونشأة وتركيبه البيولوجي وهذه الميكانزيمات النفسية والاجتماعية تعمل على زيادة المثابرة عند الفرد وتساعده على تحمل المحن والشدائد والضغوط التي يمر بها في حياته الشخصية والعملية (اشرف ، ٢٠١١: ٥٧٣) .

ويرى (Burns,2010) أن المثابرة الاكاديمية تتكون من اتجاهات معرفية وسلوكية تعكس السمات الشخصية وترتبط بالنواتج الإيجابية للصحة النفسية والبدنية كما ويتميز الأفراد المثابرون بالتحكم الداخلي وبصورة الذات الإيجابية وكذلك التفاؤل والقدرة على التكييف عند مواجهه الصعوبات (Burns,2010 : 528) .

فالعلاقات التعليمية الجيدة تؤدي دورا مهما وأساسيا في تحقيق التعليم الفعال، كما أن السلوكيات التعليمية تعد من العناصر الأساسية في الصف ككل، وليست مجرد سمات شخصية لكل طالب على حدة، حيث إن لها تأثيرا واضحا على سلوك الطلبة، وتعمل على تحقيق جودة العلاقة بين المعلم والطالب ،كما أن الطلبة يصبحون أكثر قدرة على تبني المواقف والسلوكيات الإيجابية عندما تجمعهم علاقات إيجابية بمعلميهم، كما أن إدراك المعلم لما يتمتع به من مهارات وثقة بالنفس يعد أحد العوامل المهمة في إدارة العلاقات داخل الصف فيمكن أن يؤدي اهتزاز ثقة المعلم بنفسه إلى تراجع مستوى المهارات التعليمية، وزيادة مشاعر النفور والتحدي داخل الصف ،فعلى معملي ذوي الاحتياجات الخاصة تهيئة المناخ العاطفي والاجتماعي الذي يساعدهم على إدارة صفوفهم بفاعلية ونجاح وإن التعليم الفعال الذي يجب التشجيع عليه هو ذلك الذي يحفز الطلبة على التعلم، وتحمل المسئولية، ويبث الدافع بداخلهم للتعاون مع الآخرين لبناء معرفتهم، وأكدت إحدى الكتابات التربوية (جبسون وبلاند فورد ، ٢٠٠٩: ٨٤).

أن الأدوار التي يؤديها المعلم تتمثل في التوجيه والإرشاد والدعم والمشاركة الفعالة في عمليتي التعليم، والتقييم، وتيسير الأمور على الطلبة .(السيد ، ٢٠١٦: ٤٥٢) .

ونظرا لما يتعرض له المعلمون والمعلمات بشكل عام من مشكلات ناتجة عن العمل تولد لديهم الضغوطات الاكاديمية والتعليمية ، سعت الوزارة إلى عقد دورات

وحضور اجتماعات وورش عمل للمعلمين من فترة لأخرى مع عدد من المختصين والمشرفين من إدارات المعاهد ، مع تحديد العوامل المسببة والتركيز على ما يزيد من المثابرة الاكاديمية لديهم ليحققوا نتاجات علمية مرضية مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة .

ومما سبق تبرز مشكلة البحث الحالي في الاجابة عن التساؤل الاتي : ما طبيعة المثابرة الاكاديمية لدى معلمي طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في معاهد محافظة الانبار ؟.

ثانياً : أهمية البحث:

تعتبر المثابرة الأكاديمية من المميزات المهمة التي يتميز بها كل فرد من افراد المجتمع وتعني قدرة الفرد على مواجهة المواقف الصعبة، وهذا ما أكد عليه سيلجمان في كتابه علم النفس الايجابي ، والبحث عن القدرات الداخلية التي تمكنه من التكيف والتوافق ، وتمتع بالصحة النفسية كلها اشارة على تماسك البنى الداخلية للإنسان من (جسمية -نفسية -عقلية -اجتماعية –انفعالية-اكاديمية) (القطاوي، وعلي، ٢٠١٦ :٥٩) وقد اشار حبيب (٢٠٠٣) أن التفكير الإيجابي مؤشر مهم في شخصية الفرد لذلك كان لابد من النهوض بالفرد وفق آليات تعليمية متكاملة المساعدته على النمو المتوازن، وتحرير طاقته الإبداعية ليتكيف مع البيئة المحيطة، ومواجهة التحديات والمتغيرات من حولة. تهدف التربية الحديثة في مجال مؤسسات التعليم إلى توفير مناخ وبيئة التي تساهم وتشجع وتساعد على اعداد وبناء شخصية الفرد عن طريق تزويد الفرد وغرس العادات الاجتماعية المرغوبة من خلال توفير نمو متوازن جسمياً، وعقلياً ونفسياً، وفق متطلعات المجتمع، (الحديدي، ٢٠١٨: ٤) كما أن التنمية العقلية تعتبر جزء مما نتعلمه ، والتعليم يكون مسؤولا على جعل المتعلم يفكر بفعالية، ولم يعد هدف التعليم اكتساب المحتوى والمهارات فحسب، بل وتوظيف التعليم وتنمية عادات العقل، ومن بينها المثابرة اذ تعتبر المثابرة من الجوانب المهمة في نظام الدوافع الانسانية والتحصيل الدراسي والانجاز الاكاديمي ، إذ تشير معظم الدراسات الى وجود علاقة بين المثابرة والتفوق في المستوى الدراسي والتأخر في المستوى الدراسي من هنا تبرز اهمية والمثابرة من خلال خصائصها ومميزاتها عند المتعلم فتقوم في توجه السلوك الى أهدافا معينة وتزيد الجهد والوقت والمثابرة والطاقة لدى المتعلم وتزيد قابلياته وقدراته على المعالجة للمعلومات التي سوف تنعكس على أدائه في السلوكيات التي تصدرها لاسيما المواقف الدراسية للمتعلم مما يؤدي في رفع مستوى التفاعل الصفي والتحصيل الاكاديمي، وتعتبر دراسة المثابرة الاكاديمية أساسا مهما لفهم السلوك وتقوم في توجيهه وهي أساسية لفهم الميول والحاجات فقد حازت على اهتمام الوالدين والباحثين الاجتماعين والمرشدين النفسانيين وغيرهم من المهتمين في التعامل مع المتعلم في دراسة المثابرة .(وهيب ، ٢٠١٩: ٩) .

أذ يتمكن الفرد من التعلم بالاعتماد على نفسه ، وفي كل مراحل الحياة بطريقة تجعل التعلم أسمى أهداف التربية، والاهتمام بدافعية المثابرة لا ينصب عليها لأهميتها ذاتها

، ولكن لأنها تعتبر متغيراً وسيطاً لا ينبغي أهماله . (Howard, 1996:216) أذ ارتبط مفهوم العادات العقلية بكل من كوستا وكاليك اللذان بدأت ابحاثهما حول السلوكيات الذكية للافراد عام (١٩٨٩) ، وخلال الدراسات التي قامت بها تم التأكيد على ضرورة اكتشاف واستكشاف عادات العقل وتفعيلها وتوثيقها، وتكامل عادات العقل واستمراريتها، ايمانا منهم أن مثل هذه السلوكيات تتطلب انضباطا للعقل، وذات تأثير كبير في ايجاد جيل واع مستعد لمجابهة الحياة وقد اتفقا على تسمية مثل هذه السلوكيات عادات العقل وهي في طبيعتها مجموعة من المهارات والميول والمواقف السابقة، وبهذا المسمى تعتبر المثابرة بكافة اشكالها سمة إيجابية لأنها تعمل على تطوير الفرد ودافعيته للدراسة والعمل (Wong&fry,1998:59). وتبني خطط مناسبة لحل المشكلات والتوقف عن استعمال أساليب غير الناجحة ، ويتسم الأفراد المثابرون بعدم التأثر بسرعة بآراء الآخرين، وعدم الإستسلام للفشل، والتمسك بالخطط والأهداف التي وضعها المثابر لنفسه (زمزمي،٢٠١٣ :٢٥) .

أذ يشير علماء النفس إلى المثابرة على انها سمة إيجابية مهمة للفرد في تطوير ذاته ودافعيته وابداعه وقد بينت العديد من الدراسات أن الافراد المثابرين أفضل من غيرهم في التعليم والاستنتاج وابتكار الحلول والأفكار المبدعة، أن المثابرة تشحن عقول الافراد وتقوم بتحفيز طاقتهم العقلية بشكل متواصل وخلاق وتجعلهم دائما مندفعين بقوة نحو تحقيق اهدافهم ولا يشعرون بالعجز ولا يستسلمون للعقبات التي تكون في طريق تحقيق اهدافهم الحياتية، اذ أن المثابرة هي مكون اساسي للرضا عن الذات ومعنى الحياة كما أنها ترتبط بصورة مباشرة بطموح الفرد ومشاريعه التي يخطط لها في المستقبل وهي مرتبطة بقدرات معينة بالعزم والصلابة النفسية في مواجهة التحديات الخارجية، ويشير العالم (سيلجمان) الى ان الاستراتيجيات التربوية والنفسية التي ترمي إلى تطوير وتحسين ذاتية الفرد وفقاً لتوقعات الإيجابية لتحقيق اهدافه الخاصة، وتظهر كميكانزم نفسي يقوم بتحدي البيئة الخارجية والسيطرة عليها وتوظيفها على وفق مصلحة الفرد، وقد وجد (سيلجمان) أن الأفراد الذين يتسمون بالمثابرة والاصرار لا ينتكسون ولا يستسلمون للعجز عندما تواجههم بعض التحديات في الطريق لتحقيق اهدافهم الخاصة إذ يقومون برفع مستوى الطاقة لديهم من أجل تحقيق تلك الاهداف (Seligman,1998:79) .

وقد تطرق البحث الحالي إلى مفهوم أساسي في شخصية الفرد وهو المثابرة الاكاديمية ، أذ تعتبر المثابرة سمة مميزة في عملية التعلم والتفاعل بين الأفراد في أي مجال بالإضافة الى دور المثابرة الأكاديمية في إظهار أفكار جديدة والبدائل المنطقية الأخرى التي يتم استحداثها اثناء المثابرة، كما ان المثابرة الأكاديمية تدفع الفرد نحو الإيجابية والانفتاح على الآخرين وحب الاستطلاع أذ تدرب الطلبة ذوي الاعاقة والاحتياجات الخاصة على اكتشاف الطرق الإبداعية لحل المشاكل التي تواجههم وكيفية تكثيف الجهد من اجل الاندماج في بيئتهم .

ومما تقدم فأن أهمية البحث تبرز عن طريق :

الأهمية النظرية :

١- تبرز أهمية هذا البحث في المثابرة الاكاديمية، الذي يهتم بالكشف عن الجوانب الإيجابية في الشخصية.

٢- تظهر أهمية البحث الحالي في دراسته لمتغير ذو أهمية بالغة لدى علماء النفس والتربية وهي المثابرة الأكاديمية بوصفها مطلبًا حيويًا في تحقيق الانجاز في حياة الفرد والمجتمع.

٣-كما تتضح أهميته في كونه من أولى الدراسات في حدود علم الباحثون التي تناولت المثابرة الأكاديمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

٤ - تظهر أهمية البحث من خلال المؤهل العلمي أذ أن ما يمكن تنميته في هذه المرحلة من السمات التي تترك آثراً إيجابيا في شخصية الافراد لتظهرها في المستقبل.

الأهمية التطبيقية:

١- توجه نتائج البحث اهتمام القائمين على التعليم كالتربويين وعلماء النفس الإعداد وتصميم برامج توجيه وإرشاد تهدف إلى تنمية المثابرة الأكاديمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من اجل تحقيق الارتقاء المعرفي على المستوى الفردي والمجتمعي

٢ - تظهر أهمية البحث في تقديمه مقياس المثابرة الأكاديمية والوقوف على خصائص المقياس، ومن المتوقع أن تكون أداة مناسبة في يد المسؤولين في التعليم والمرشدين النفسين في المعاهد الحكومية لتقييم بعض البرامج والخطط التي تساعد على تنمية هذه السمات لدى الطلبة .

٣-تشير ما توصل إليه البحث من توصيات ومقترحات الباحثين في علم النفس الى اجراء العديد من البحوث والدراسات للكشف عن جوانب أخرى للمتغير الذي تناولها مما يعزز أسس المعرفة في هذا الميدان.

ثالثاً: اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على

١- مستوى المثابرة الاكاديمية لدى معلمي طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة .

٢-الفروق ذات الدلالة في المثابرة الاكاديمية تبغاً لمتغير الجنس (ذكور-أناث) .

٣-الفروق ذات الدلالة في المثابرة الاكاديمية تبغاً لمتغير المؤهل اكاديمي (بكلوريوس – ماجستير).

رابعاً: حدود البحث :

١-**حدود موضوعية** : المثابرة الاكاديمية لدى معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في معاهد محافظة الأنبار.

٢-**حدود بشرية** :اقتصر البحث على معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة (ذكور - إناث) وحسب المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير).

٣-**حدود مكانية**: معاهد ومراكز تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة الأنبار .
٤-**حدود زمانية**: العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ .

خامساً: تحديد المصطلحات :

- **المثابرة الاكاديمية** : Perseverance Academy عرفها كل من :
- **كيلفورد (Guilford,1952)** : محاولة إكمال مهمة معينة على الرغم من المشاق والتعلق بالهدف رغم عن النتائج العكسية والمقاومة والتثبيط (Guilford,1952:528) .
- **كلونيجر واخرون (Cloninger etal,1991)** : الجهود الحثيثة والمستمرة التي يبذلها الفرد من أجل تحقيق هدف مرغوب فيه بالنسبة له، إذ يحاول الفرد أن يصل الى الهدف رغم العقبات والإحباطات التي قد تواجهه، لذلك لا يتخلى الفرد المثابر عن مسعاه في تحقيق هدفه، بل يبقى متمسكا به، ويتجه نحوه بإصرار وعزيمة مستمرة ويجد في هذه العزيمة حاله من التحدي (Cloninger etal,1991:976) .
- **التعريف النظري** : وقد اعتمد الباحثون تعريف (كلونيجر واخرون) تعريفا نظريا لبحثهما والقائم على نفس النظرية في بناء المقاس.
- **التعريف الإجرائي:** الدرجة التي يحصل عليها المستجيب خلال إجابته على فقرات المقياس الخاص بالمثابرة الأكاديمية والذي سيطبق على العينة المدروسة في البحث .

- **ذوي الاحتياجات الخاصة :** هم الافراد الذين وجدو انفسهم تحت سيطرة العجز والخلل العضوي وهم في أمس الحاجة الى عمليات التأهيل وخدمات التربية الخاصة من أجل تحقيق التوافق النفسي في الحياة الاجتماعية التي تحيط بهم . (العدل ، ٢٠١٣: ٩٠) .
- **معلمي طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:** هؤلاء معلمون يقومون بالتدريس لهذه الفئات، وذلك ضمن معاهد ذوي الاعاقة والاحتياجات الخاصة العائدة لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية . (السيد، ٢٠١٦: ٣٤) .

إطار نظري ودراسات سابقة :

المحور الاول : الاطار النظري

-المثابرة (Persistence) :

تعد المثابرة سمة بالغة الأهمية في الحياة، من خلالها يحقق الفرد الكثير من المنجزات الحياتية، فهي من المواضيع الأولى التي تناولها الباحثين في علم النفس، وفي مجالات مختلفة أيضاً، و(المثابرة) لا تعني إيجاد الحل الصحيح والمناسب وحسب، بل تعني كيفية تجنب اصطدام العقبات والصعوبات على الرغم من أنها تتأثر بالعديد من المؤثرات التربوية والاجتماعية والنفسية، فالفرد يثابر لأن بإمكانه الاعتماد على طرق متعددة لحل مشكلاته، وعليه أن يتعلم عدة طرق لإيجاد الحلول،

وفي اللغة جاء مفهوم المثابرة بعدد من المفاهيم منها: ثابر، يثابر، مثابرة، وثابرا، وثبر على الأمر، أي واظب علية وداوم، فالمثابرة هي المداومة والمواظبة، والانتظام الذي يعني الاستمرار في الحضور أو لفعل جهد بعد زوال سبب انقطاعه، وتعني المثابرة اصطلاحا أنها جهود مستمرة يبذلها الفرد لتحقيق هدف مرغوب فيه ، على الرغم من العقبات والصعوبات والإحباطات التي قد تواجهه، لذلك فالمثابرة تبرز في عدم تخلي الفرد عن تحقيق هدفه، أذ يبقى متمسكاً بها، ويتجه نحوها بإصرار وعزيمة مستمرة (Cloninger,1991:76) .

وقد أشارت دراسة (Latham& Budworth, 2007) أن الأفراد المثابرون يختلفون فيما بينهم تبعاً لنوع المثابرة والنشاط الذي يبذلونه لتحقيق الهدف (Latham& Budworth, 2007:97). وليس ذلك فحسب بل المثابرة ترتبط بعدد من المهام الأخرى، كما أشار لها اولنديك (Ollendick,1974)، أن المثابرة ترتبط بمفهوم القيادة أيضاً ، وتوصل سن وداوان (Dhawan&Singh 1984) من أنها ترتبط بالحاجة الى الإنجاز، وترتبط أيضا بنوعي الضبط الداخلي والخارجي، و وقد تبين أن المعلمين ذوي وجهة الضبط الداخلية هم الأكثر مثابرة من المعلمين ذوي وجهة الضبط الخارجية(الهامي ، ١٩٩٢: ٤٤).

وأوضحت (مارتين، ٢٠٠٠) إنه يمكن التنبؤ بدافعية المثابرة من خلال بعض المتغيرات الأخرى مثل العادات السلوكية والاتجاهات، وتوصل (جيفري ، ١٩٩٨) الى أن تبني الأهداف الصعبة تؤثر على دافعية المثابرة، حيث وجد أن دافعية المثابرة ترتبط إرتباطا سلبيا مع صعوبة الهدف .(الفياض،كاظم : ٢٠٢١، ٤٤).

-المثابرة الأكاديمية:

تعد المثابرة الأكاديمية مصطلح حديث نسبياً في مجال التعليم الأكاديمي، بل أنه أصبح له أهمية قصوي في إعداد الافراد للنجاح الأكاديمي وكذلك للحياة عامة، وارتبط هذا المفهوم بالنتائج الإيجابية حيث يقوم المختصون بتعزيز المثابرة لتمكين الفرد من الالتزام لتحقيق اهدافهم
(Huéscar Hernández et al,2020)

اذ تتعدد التعريفات التي تتناول المثابرة الأكاديمية ومنها : تعريف (Jiang . 2019 et al) بأنها متغير أكاديمي ومعرفي مرن يسهم في السلوكيات الموجهة نحو الهدف ويتأثر بالعوامل الداخلية مثل الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات) والعوامل الخارجية (مثل الخبرة الناجحة) . بأنها مستوي الدافع الذي يظهره من أجل الوصول لتحقيق أهدافهم علي المدي الطويل على الرغم من الفشل والنكسات الذي يتعرض له ..
(Huescar Hernández et al2020)

كما عرفها (Halperin& Rege, 2021) بأنها الدرجة التي يبذل فيها الأفراد جهداً لتحقيق أهداف طويلة المدي ، ويشير (DiNapoli & Miller, (2022) بأن المثابرة الأكاديمية هي إعادة النضال الأكاديمي الإنتاجي في مواجهة العقبات والنكسات، وقد عرفها (الحديدي ،٢٠٢٤) قدرة الفرد على الصمود بوجه جميع الصعوبات أو مواقف الفشل أو معارضة الآخرين له، واستمراره في بذل الجهود في سبيل تحقيق هدف مهم في حياته. (الحديدي :٢٠٢٤، ٨٣٥) .

أنواع المثابرة : تشير الدراسات النفسية إلى أن هناك نوعان من الأفراد المثابرين هما:
١- المنغمسون في المهمة : يركزون على الاهداف ، يتحدون الصعوبات ، يهملون أنفسهم عند أداء المهام ويستعملون وسائل معرفية وسلوكية للوصول إلى الاهداف التي يطمحون الى تحقيقها .
٢- المنغمسون في ذواتهم: يلفتون أنظار الاخرين من خلال التحدي واكتشاف قدراتهم، فإنهم يثابرون من أجل الفوز على الآخرين والحصول على الامتيازات الاجتماعية.(وولفوك ، ٢٠١٠: ٢٢٤)

خصائص المثابرة الأكاديمية :
يذكر (Huescar Hernández et al 2020,) أن الأفراد الذين لديهم الشغف والمثابرة للعمل والدراسة من خلال مواجهة الصعوبات والشدائد من المرجح أن يحققوا مجوعة من الأهداف ويصلوا إلى إنجازات أعلى مقارنة بمن يفتقرون إلى جوانب مماثلة.
كما يضيف (Halperin& Rege 2021) أن هناك عدة خصائص يتصف بها المثابرون أكاديمياً تتمثل في الإبداع والثقة بالنفس والكاريزما والاستقرار العاطفي والنفسي والجاذبية الخارجية.

النظرية المفسرة للمثابرة الاكاديمية المعتمدة في البحث :
-نظرية كلونينجر (Cloninger,1986) :
طور عالم النفس كلونينجر (١٩٨٦) مفهوماً حديث في علم نفس الشخصية يهتم بتفسير الافراد تبعاً للأبعاد والأمزجة والتي تظهر من خلال اعتماد المكافأة و السعي نحو الجدة وتجنب الاذى وعند قيامه بمراجعة البيانات التي حصل عليها عام (١٩٩٠) توصل إلى بعد آخر في الشخصية و هو المثابرة و أذ تحدد هذه الأبعاد سلوكيات الافراد و استجاباتهم عند التفاعل مع المواقف ، ويرى بأن لها أسس وراثية و عصبية توجد عند جميع الافراد الا ان الاختلافاتها تظهر في درجة الأبعاد، اذ يرجع ذلك إلى الظروف التي تواجه الافراد في تطورهم النفسي والاجتماعي ،وتوصل الى اليها من خلال اعتماده على أكثر من طريقة بحثية، واستند في جميع بياناته على تطبيق اختبارات الشخصية ، وأشار إلى المثابرة باعتبارها بعداً شخصيا مهما يتم من خلال تحديد دافعية الافراد وعزيمتهم وتحقيق الاهداف الخاصة على الرغم من التحديات التي تظهر في طريقهم، وعند تحليله لبيانات المثابرة توصل إلى إنها تتكون من أربع مكونات:
١-التحمس للجهد: وهو اندفاع الافراد للقيام بالواجبات التي يكلفون بها دون ملل أو تذمر
٢-صلابة العمل :عندما يواجه الافراد عقبات في العمل لا يستسلمون لها ولا يصابون بالإحباط.
٣-الطموح: هو الاستعداد لتقديم التضحيات في سبيل تحقيق النجاح.

٤-الكمال: هو السعي إلى الإتقان والدقة في العمل. وإلى أن يكونوا مجتهدين ويعملون بجد ويكونون أصحاب إرادة قوية رغم التعب والضغط والاحباط الذي يشعرون به فهم عندهم رغبة للتطوع عندما تعطى لهم الواجبات المدرسية فهم حريصون وطموحون ويسعون نحو الكمال في أعمالهم وان تكون أعمالهم خالية من النقص وهذا نقيض تصرفات اصحاب المثابرة الضعيفة (صالح، منشد ٢٠١٨: ١٠٩) . ويؤكد (كلونينجر) أن هذه الابعاد لها تأثير كبير على حياة الأفراد، وذلك لانها تحدد استجابة الفرد وكيفية تفسير المثيرات الخارجية وطريقة التعلم وانجاز المهام والمسؤوليات الخاصة بهم

(Cloninger, et, al, 1993:976).

المحور الثاني : الدراسات السابقة

١- دراسة السعدي (٢٠١٩) المُثَابَرَة وعلاقتها بتحمُّل الضغوط المهنية لدى مُعلِّمات المرحلة الثانوية بمحافظة المَخَواة

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على المُثَابَرَة لدى مُعلِّمات المرحلة الثانوية بمحافظة المَخَواة، وعلاقتها بتحمُّل الضغوط المهنية لديهن، وتمثّل منهج الدراسة في المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما تُوجد في الواقع، ووصفها وصفًا دقيقًا، والتعبير عنها كميًّا وكيفيًّا، أما مجتمع الدراسة فتكوّن من مُعلِّمات المرحلة الثانوية بمحافظة المَخَواة، البالغ عددهن في العام الدراسي ١٤٣٩ه/١٤٤٠هـ (٣٢٣) معلمة، وفقاً لإحصائية إدارة التعليم بالمخواة وتمثّلت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٢٠٠) معلمة، تعمل (١١٠) منهن في تخصص الشُّعب الأدبية؛ بينما تعمل (٩٠) منهن في تخصّص الشُّعب العلمية. أما أداتا الدراسة فتمثّلتا في مقياس المُثَابَرَة (من إعداد الباحثة)، ومقياس الضغوط المهنية (من إعداد الباحث : عبد القادر أحمد مسلم). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة مثابرة مُعلِّمات المرحلة الثانوية تنطبق (أحيانًا)، بمتوسط حسابي قدره (٣,٤١)؛ بينما جاءت درجة تحمُّلهن للضغوط المهنية (نادرة)، بمتوسط حسابي قدره (٢,٤٣). كما تبيّن عدم وجود ارتباط دال إحصائيًّا بين الدرجة الكلية لمقياس المُثَابَرَة، والدرجة الكلية لمقياس تحمُّل الضغوط المهنية لدى مُعلِّمات المرحلة الثانوية بمحافظة المَخَواة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المُثَابَرَة لدى مُعلِّمات المرحلة الثانوية بمحافظة المَخَواة تُعزى إلى التخصّص أو عدد سنوات الخبرة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحمُّل الضغوط المهنية لدى مُعلِّمات المرحلة الثانوية بمحافظة المَخَواة تُعزى إلى التخصّص؛ بينما تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لديهن في تحمُّل الضغوط المهنية تُعزى إلى عدد سنوات الخبرة. وتبيّن كذلك أنه لا يمكن التنبؤ بمستوى المُثَابَرَة من خلال مستوى تحمُّل الضغوط المهنية لدى مُعلِّمات المرحلة الثانوية بمحافظة المَخَواة.وفي ضوء نتائج الدراسة قدّمت مجموعة من التوصيات، منها: العمل على إيجاد ضغوط مهنية إيجابية خلّاقة بالنسبة للمُعلِّمات، والإقلال - قدر الإمكان- من الضغوط المهنية السلبية عليهن، وتوجيه المشرفات التربويات إلى تعزيز روح المثابرة لدى معلمات المرحلة الثانوية من خلال وجود رؤية يتحدد بموجبها أهدافهم المهنية. (السعدي ، ٢٠١٩: ١٠٧) .

٢- دراسة الحربي وعلي الهادي (٢٠٢٣) مستوى المثابرة الأكاديمية والفاعلية الذاتية في ضوء التعليم الافتراضي لدى ذوات الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى المثابرة الأكاديمية والفاعلية الذاتية في ضوء التعليم الافتراضي لدى ذوات الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن، والتعرف على الاختلاف بين وجهات النظر تبعاً لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، نوع البيئة التعليمية، الصف التدريسي)، وتكونت العينة من (٨٧) معلمة من معلمات ذوات الإعاقة السمعية في مدارس الدمج ومعاهد الأمل بالمنطقة الشرقية، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدم فيها الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن مستوى المثابرة الأكاديمية والفاعلية الذاتية في ضوء التعليم الافتراضي لدى ذوات الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة كبيرة، وكذلك أظهرت الدراسة وجود فروق بين وجهات نظر المعلمات حول مستوى المثابرة الأكاديمية في التعليم الافتراضي لدى ذوات الإعاقة السمعية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وذلك لصالح سنوات الخبرة الأقل، بينما أظهرت عدم وجود فروق في وجهات النظر تبعاً لمتغير البيئة التعليمية والصف التدريسي، أما في مستوى الفاعلية الذاتية فقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق بين وجهات نظر المعلمات حول مستوى الفاعلية الذاتية في التعليم الافتراضي لدى ذوات الإعاقة السمعية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة والبيئة التعليمية والصف التدريسي. (الحربي وعلي الهادي ، ٢٠٢٣: ١٢٣) .

الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته

اولاً:- **منهجية البحث (Research Method):**

استعمل الباحثون المنهج الوصفي ؛ لأنّه أنسب المناهج لوصف الظاهرة المدروسة وتفسيرها .

ثانياً: مجتمع البحث وعينته (Research population):

تحدد مجتمع البحث الحالي بمعلمي طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥) والبالغ عددهم (١٠٩) معلم ومعلمة موزعين وفقاً لمتغير (الجنس)، وجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) مجتمع البحث وعينته حسب متغير الجنس والمؤهل الاكاديمي

ت	اسم الوحدة الإدارية	ذكور	أناث	المجموع
١	معهد الأمل للصم / الرمادي	15	9	24
٣	معهد الأمل للصم / الفلوجة	9	7	16
٤	معهد الرجاء للعوق العقلي / رمادي	2	4	6
٥	معهد الرجاء للعوق العقلي / فلوجة	5	8	13
٦	معهد النور للمكفوفين	6	6	12
٧	معهد الحنان لذوي الإعاقة سمعية – بصرية – ذهنية	4	6	10
٨	حضانة الأجيال الاولى / رمادي	3	6	9
٩	حضانة الأجيال الثانية / العامرية	4	6	11
١٠	مركز التوّحد	7	5	12
	المجموع	54	55	١٠٩

ثالثاً: أداة البحث (Instruments):

يهدف البحث الحالي التعرف على المثابرة الاكاديمية ، أذ يتطلب ذلك توافر مقياس المثابرة الاكاديمية : اذ يتطلب تحقيق أهداف البحث توفر أداة للمثابرة الاكاديمية بعد أن اطلاع الباحثون على الأدبيات والادوات ذات العلاقة قاموا ببناء مقياس المثابرة الاكاديمية بالاعتماد على نظرية كلونينجر إذ عرف (Cloninger, ١٩٩٣) المثابرة الاكاديمية (هي البعد الشخصي الذي يحدد دافع الفرد وعزيمته على تحقيق أهدافه الخاصة رغم التحديات التي يتعرضون لها) وفيما يأتي وصف المقياس

- **تحديد مجالات المقياس: تم** تحدد أربع مكونات للمقياس هما (التحمس للجهد – صلابة العمل – الطموح – الكمال).

اذ تكون المقياس من (٢٨) بند موزعة على مكونات المقياس الاربعة علما بأن المقياس خماسي في كيفية الإجابة على فقراته وميزان تقديره هو:- (تنطبق علي دائماً ، تنطبق علي احياناً ، تنطبق علي الى حد ما، لا تنطبق علي ،لا تنطبق علي ابداً) .

- **التحليل المنطقي للفقرات (الصدق الظاهري):** قام الباحثون بعرض المقياس وبدائل الإجابة ومجالات المقياس على (١٦) خبير في تخصص العلوم التربوية والنفسية طلب منهم تحديد مدى صلاحية البنود ومدى ملائمتها للمكونات التي وضعت فيها وقد أبدى الخبراء ملاحظاتهم وأرائهم في البنود وقد تمت الموافقة على جميع البنود بنسبة اكثر من ٩٢% .
- **التحليل الإحصائي لفقرات مقياس المثابرة الاكاديمية:**

١- تمييز البنود:

تم التحقق من القوة التمييزية للبنود بتطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (١٠٩) معلم ومعلمة ، بعد ذلك قام الباحثون بتصحيح كل استمارة. ثم

ترتيب الاستمارات الـ(١٠٩) تنازليا من أعلى درجة إلى اقل درجة. وبعدها سحب (٢٧%) من المجموعة العليا و(٢٧%) من المجموعة الدنيا.

٢- صدق الاتساق الداخلي : وتم التحقق منه عن طريق الاتي :-

- **علاقة البنود بالدرجة الكلية**

تمَّ حساب علاقة درجة البنود بالدرجة الكلية لمقياس المثابرة الاكاديمية باستعمال معامل ارتــباط بيرسون، لعينة التحليل الإحصائي (١٠٩) معلم ومعلمة ، وأظهرت النتائج ان جميع البنود ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، اذ تراوحت قيم معامل ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٨٦٠ – ٠,٩٠١) وهي أعلى من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٨٩) والبالغة (٠,٠٩٨) .

- **علاقة البند بالدرجة الكلية لكل مكون**

تمَّ حساب علاقة درجة البنود بالدرجة الكلية لكل مكون من مكونات مقياس السلوك الاستقوائي باستعمال معامل ارتــباط بيرسون، لعينة التحليل الإحصائي (١٠٩) معلم ومعلمه، وأظهرت النتائج ان جميع البنود ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، اذ تراوحت قيم معامل ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للمجال بين (٠,٨٢٢ – ٠,٨٩٨) وهي أعلى من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٨٩) والبالغة .

- **الخصائص السيكومترية لمقياس المثابرة الاكاديمية :**

١- صدق المقياس:

تحقق الباحثون من صدق المقياس كالتالي :

أ- الصدق الظاهري : عن طريق عرض المقياس على المحكمين المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية

ب- صدق البناء : عن طريق القوة التمييزية للبنود وارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط البند بالمكون .

٢- ثبات المقياس.

يعد ثبات المقياس مؤشرا على دقة المقياس واتساق بنوده في قياس ما وضع لأجله (Crocker& Algine,1986: 123) ، فالثبات هو الذي يعطي نفس النتائج في قياس شيء مرات متكررة (النبهان، ٢٠٠٤: ٢٢٩) ، ولقد تحقق الباحثون من ثبات المقياس بطريقتين هما :

أ- طريقة الاختبار- إعادة الاختبار

تم التحقق من الثبات عن طريق أعادة تطبيق المقياس على عينة عددها (٦٠) معلم ومعلمة بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٨) والتي تعد قيمة ثبات جيدة .

ب- معادلة الفا كرونباخ:
طبق الباحثون معادلة ألفا كرونباخ لمقياس المثابرة الاكاديمية على عينة التحليل الاحصائي البالغة (١٠٩) معلم ومعلمة ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات على وفق هذه الطريقة (٠,٧٠٠) وو معامل ثبات مرتفع وفق المعايير القياسية .

رابعاً: الوسائل الإحصائية:
جميع الوسائل الإحصائية التي استخدمت في البحث الحالي حسبت بواسطة برنامج الحاسوب الآلي (SPSS) .

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

عرض النتائج:

الهدف الاول: التعرف على مستوى المثابرة الاكاديمية لدى معلمي طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة .

طبق الباحثون المقياس على معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ، وبعد تحليل البيانات وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، كانت النتائج كما مبينة في جدول (١)

جدول (١) المتوسط الفرضي والقيمة التائية لمقياس المثابرة الاكاديمية

المتغير	العينة	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t *		مستوى دلالة
			المحسوبة	الجدولية	
المثابرة الاكاديمية	١٠٩	٨٢	٣,١٥	١,٩٦	غير دالة

إذ يشير الجدول أعلاه إلى ان قيمة كما ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (**٣,١٥**) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٨٩) ،

وهذا يدل على ان العينة تتمتع بمستوى متوسط من المثابرة الاكاديمية ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية كلونينجر ان المثابرة هي البعد الشخصي يتحدد بالدافعية والعزيمة نحو تحقيق الاهداف

وتتفق مع دراسة (السعدي ٢٠١٩) ودراسة (الحربي وعلي الهادي٢٠٢٣) والتي تشير الى ان المعلمون يتمتعون بالمثابرة الاكاديمية .

الهدف الثاني: التعرف على الفروق في المثابرة الاكاديمية تبغاً لمتغير الجنس (ذكور-أناث)

استعمل الباحثون الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لدلالة الفرق بين معاملي الارتباط بين درجات أفراد العينة ، فكانت النتائج كما مبينة في جدول (٢).

جدول(٢) الفروق في العلاقة في المثابرة الاكاديمية تبعا لمتغير الجنس

المتغير	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t *		مستوى دلالة
						المحسوبة	الجدولية	
المثابرة الاكاديمية	ذكور	٥٤	٣.٤٠٧	٠.٨٢٧	٨٢	١,٢٣٧		دالة
	أناث	٥٥	٣.٥١٦	٠.٧٠٧		٠,٢١٧		

يتبين من الجدول اعلاه انه هناك فروق في المثابرة الاكاديمية تبعا للجنس (ذكور – اناث) لصالح الذكور كون القيمة الزائية المحسوبة البالغة (١,٢٣٧) اكبر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (٠,٢١٧).
وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي وعلي الهادي (٢٠٢٣) وتختلف هذه النتيجة مع دراسة السعدي –(٢٠١٩) والتي تشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية تبعاً لمتغير الجنس .

الهدف الثالث: التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في المثابرة الاكاديمية تبغاً لمتغير المؤهل العلمي (بكلوريوس – ماجستير) جدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي

المتغير	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t *		مستوى دلالة
						المحسوبة	الجدولية	
المثابرة الاكاديمية	بكلوريوس	٦٨	٤.٠٨٧	٠.٥٥٦	٨٢	٢,٤٣٢	٠,٠١٥	دالة
	ماجستير	٤١	٤.٢٣٦	٠.٥٠٤				

يتبين من الجدول اعلاه انه هناك فروق في المثابرة الاكاديمية تبعا للمؤهل العلمي (بكلوريوس– ماجستير) كون القيمة الزائية المحسوبة البالغة (٢,٤٣٢) اكبر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (٠,٠١٥).

الاستنتاجات: من خلال النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة توصلت الباحثة إلى مجموعة من الاستنتاجات وكالتالي :

١. يتمتع معلمي طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمستوى مرتفع من المثابرة الاكاديمية .
٢. توجد فروق ذات دلاله أحصائية بأختلاف الجنس ولصالح الذكور .
٣. توجد فروق ذات دلالة أحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي .

التوصيات :

١-تحفيز المعلمين وتشجيعهم لزيادة المثابرة الاكاديمية لديهم
٢-توفير المعلمين البيئة المناسبة التي تساعد الطلبة في فهم ذواتهم وتطويرها وترميزها .
٣-تعزيز الانشطة والفعاليات الاجتماعية والترفيهية وتفعيل التواصل الاجتماعي لديهم .

المقترحات :

١- عمل دراسة لعلاقة المثابرة الاكاديمية والرفاهية الاكاديمية .
٢- أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وعلى عينات أخرى .
٣- أجراء دراسة لعلاقة المثابرة الاكاديمية والقدرة على التحمل .

المصادر والمراجع :

– السيد ،محمد سيد و علي ،عزة احمد (2016):ابعاد الادارة الصفية وممارساتها لدى معلمي الطلبة ذري الاحتياجات الخاصة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP) العدد التاسع والستون الجزء الثاني ،يناير .

– الفياض ،محمد احمد ،كاظم ،شروق سليمان (٢٠٢١) :المثابرة لدى طلبة المرحلة الثانوية ،مجلة الآداب/ملحق العدد ١٣٦آذار ، كلية الآداب جامعة بغداد ،العراق.

– اليعقوبي ،حيدر حسن (٢٠٢٢):المثابرة الدى طلبة جامعة كربلاء ،مجلة الباحث مجلد الحادي والاربعون ،العدد الثالث _الجزء الثاني .

– الحديدي، أحمد أديب قنبر (٢٠١٨)، الأمن الفكري وعلاقته بجودة الحياة لدى المرشدين التربويين، رسالة ماجستير في العلوم التربوية والنفسية غير منشورة، جامعة الموصل - كلية التربية للعلوم الإنسانية. الموصل.

– القطاوي، سحر منصور، ونجوى حسن علي (٢٠١٦) المثابرة الاكاديمية وعلاقتها بالصلابة النفسية وتحمل الغموض لدى عينة من طلاب الجامعة المصرية والسعودية مجلة الإرشاد النفسي، العدد ٨٤ .

– آماني ،عبد التواب صالح (٢٠١٨) : القدرة التنبؤية للمرونة النفسية ومستوى الطموح بالمثابرة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية ،مجلة العلمية ،كلية الدراسات الانسانية ،جامعة الازهر .

– أشرف محمد عطية (٢٠١١): الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح ، المجلد (٢١) العدد (٤)، مجلة دراسات نفسية.

– أحلام رجب عبد الغفار(٢٠٠٣): الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.

- زمزمي عواطف احمد (٢٠١٣) المثابرة كأحد مكونات السلوك الذكي وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم في ضوء متغير العمر والتخصص الدراسي لدى طلبة الجامعة مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية.

- صالح، على عبد الرحمن، مشد حسام محمد (٢٠١٥): الاسهام النسبي لأنماط الصبر في التنبؤ بالمثابرة لدى طلبة كلية التربية ، العراق، جامعة القادسية، مجلة العلوم الانسانية.

- الهامي عبد العزيز امام، محسن العرقان (١٩٩٢): المؤتمر الدولي السابع عشر للإحصاء والحسابات والسكانية. القاهرة المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

- وهيب، سحر خالد (٢٠٠٩) ، الاهتمام الاجتماعي وعلاقته بالمثابرة عند طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالي، كلية التربية للعلوم الانسانية.

- وولفوك، انيتا (٢٠١٠)، علم النفس التربوي، ط١، ترجمة صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، عمان.

- سواني جبسون سونيا ا بلاند فورد (٢٠٠٩)إدارة العملية التعليمية لذوى الاحتيا. ترجمة خالد العامري القاهرة، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية.

- أشرف ، محمد عطية (٢٠٢٢): الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح مجلة دراسات نفسية, المجلد (٢١) العدد (٤) .

- حبيب مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣) تعليم التفكير في عصور المعلومات مصر القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر .

- Burns, R Anste, K. J (2010): The connor Davisds on Resilience Scale testing the invariance of personalit and individual differences 48 (1),

- Burns, R Anste, K. J (2010): The connor Davisds on Resilience Scale testing the invariance of personalit and individual differences 48 (1).

- Cloninger. C.R. Przybeck TR, Svrakic DM. (1991): The Tridimensiona College, or the alma mater with in. diss. Abs. Int. 57,2,635A

- Cloninger.C.R. Svrakic DM. & Przybeck T.(1993): A psychobiological model of

- Howard, N.(1996): factors that contribute to the motivation of mathers to persist in Personality Questionnaire. U.S. normative data. Psychological reports. (69)..

- Kant, R., & Shanker, A. (2021). Relationship between emotional intelligence and burnout: An empirical investigation of teacher educators. International Journal of Research in Education, 10(3), 966-975.
- Latham. Gary p. Budworth, Marie.helene(2007). "the study of work motivation in Temberament and character. Archives of General Psychiatry. (50)The 20 th century memory. New york: Cambridge University press
- Seligman. M. E. P. (1998), Learned Optimism: How to Cgange Your Mind and Your Life New York: Free Press, Reissne Paperback Edibion
- Wong.P. T. P. & fry. P.S. (1998). The human quest for meaning: A hand book of psuchological research and clinical applications. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yilmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M., & Sen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. Eurasian Journal of Educational Research, 59, 75-90.

صورة الجسم وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من اللاعبات من ذوات الإعاقة الحركية

م . د هيام سعدون عبود
جامعة ديالى – مركز ابحاث الطفولة والامومة
drhiyam962@gmail.comhghdldg

ملخص البحث
هدفت الدراسة الى التعرف على صورة الجسم وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من اللاعبات من ذوات الإعاقة الحركية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الارتباطية، اما عينة البحث فقد تم اختيارها من لاعبات الباروالمبية في منتدى شباب الكاطون الرياضي والبالغ عددهن (٢٤) لاعبات للاتي تتراوح اعمارهن (١٨-٢٠) سنة وقد تم اختيارهن بالطريقة العمدية من مجتمع البحث وفي ختام البحث فقد تم التوصل الى اهم الاستنتاجات وهي وجود علاقة ارتباط معنوية وبمستوى دلالة (٠.٠٥) ما بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة لدى عينة من اللاعبات من ذوات الإعاقة الحركية، وقد اوصت الباحثة بعدد من التوصيات.

Body image and its relationship to life orientation among a sample of female athletes with motor disabilities

M . Dr. Hiam Saadoun Abboud - University of Diyala - Childhood and Motherhood Research Center
drhiyam962@gmail.comhghdldg

Abstract
The study aimed to identify body image and its relationship to orientation towards life among a sample of female athletes with motor disabilities. The researcher used the descriptive approach using the correlational method. As for the research sample, it was chosen from the Paralympic female athletes in the Katoun Youth Sports Forum, who numbered (24) female athletes ranging from Their ages are (18-20) years, They were chosen intentionally from the research community, and at the conclusion of the research, the most important conclusions were reached, which is the existence of a significant correlation with a significance level (0.05) between body image and orientation towards life among a sample of female athletes with motor

disabilities. The researcher recommended a number of recommendations.

الباب الأول

١- التعريف بالبحث

١-١ المقدمة واهمية البحث

ان الجسم يحتل مكانة مهمة في النسبة للشخص من الناحية الثقافية والاجتماعية ويعلب الدور المهم بحياته وبعلاقته مع نفسه ومع اقرانه الاخرين اذن فهو الوسيلة من اجل تحقيق الاتزان الانفعالي والوجداني للشخص من خلال الاعتناء بالصورة الجسدية والمحاولة لإظهارها بطريقة ترضي مقاييس الصورة المثلى للمجتمع وما من شانه ان يحقق الرضا عن الذات والثقة بالنفس، اذ يبدأ الفرد حياته بهذا العالم ولا يعدو كونه كائن فيزيقي مجرد من أي خبرة شخصية ومع استمرارية عملية النمو وتعقدها يبدأ بتكوين نظره نحو ذاته ويكون متضمن أفكار ومشاعر وادراكات ومعتقدات فيكون الشخص مفهوم نحو ذاته ويكون شامل لمختلف جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ويعد المظهر الجسمي من الأمور المهمة التي تشغل بال الكثير من الأشخاص ويبرز ذلك جلياً بالنظرة الخارجية التي تختص في التأثيرات الاجتماعية للمظهر والنظرة الداخلية التي تشير الى التجارب او الى الخبرات الشخصية التي تكون مختصة في المظهر او بما يبدو عليه الشخص بالواقع والنظرة الداخلية في معناها الواسع هي ما اطلق عليه علماء النفس بصورة الجسم.(عبد الرحمن ،٢٠١٨: ٢١٨)

اما فيما يخص التوجه نحو الحياة فانه من المواضيع المهمة التي تدل على مدى تمتع الإنسان بالصحة النفسية السليمة، ومدى تكيفه مع ذاته ومع الحياة، والقدرة على المشاركة في الحياة والشعور بالمتعة والتناغم، ولكن الحياة مليئة بالمتناقضات وهذا يدفعنا إلى التوجه نحو الحياة سواء بإيجابية أو سلبية.(قرقور واخرون، ٢٠٢٣: ١)

ان التوجه نحو الحياة يعد السمة البارزة بشخصية الفرد وتكون متصفة بالرؤية الذاتية الإيجابية والاستعداد الكامن لدى الشخص غير المحدد بشروط محددة تمكنه من ادراك جميع ما هو إيجابي من أمور الحياة الجيدة والغير جيدة وذلك بالنسبة الى الحاضر والمستقبل القادم ، فان التوجه نحو الحياة يكون مرتبط في التوقعات الإيجابية التي لا تتعلق في موقف محدد اذن هو سمة من سمات الشخصية وليس حالة تكون متسمة بالثبات النسبي عبر المواقف والاوقات المختلفة ولا تقتصر على بعض المواقف. (صالح، ٢٠٢٠: ٦٩)

اما فئة المعاقين حركياً فأنها تعد من الفئات المهمة والتي تكون محتاجة الى كل الرعاية والاهتمام من قبل المجتمع بجميع مؤسساته وهيئاته واشخاصه، بدءاً بالأسرة والاقارب والأصدقاء والمدرسة والاعلام والثقافة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية اذ تلعب هذه المؤسسات الدور الكبير بتغيير حياة هؤلاء المعاقين حركيا الى حياة افضل بضوء ما يتم تقديمه لهم من الدعم سواء كان هذا الدعم نفسي او اجتماعي او اسري او تربوي.(زيادة واخرون، ٢٠١٦: ٤٦٢) لذا تكمن أهمية هذه الدراسة من

خلال بيان صورة الجسم وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من اللاعبات من ذوات الإعاقة الحركية.

١-٢ مشكلة البحث

يعد موضوع صورة الجسم والتوجه نحو الحياة من المواضيع المهمة بعلم النفس لما لها من تأثير ايجابي على سلوك الاشخاص من ذوي الاعاقة الحركية وبحالتهم النفسية فعندما يتعرض الشخص بصورة عامة والشخص من ذوي الاعاقة بصورة خاصة بالفشل وعدم القدرة على التخلص من هذا الخوف وعدم القدرة على اشباع حاجاته سوف يشعر بالتوجه السلبي نحو الحياة لكونها ليس لديها هدف بالحياة مما ينعكس تأثيره على نفسيته ويكون شخص بلا فائدة وليس له اي طموح لتغير حياته نحو الأفضل لذا تكمن مشكلة البحث من خلال الإجابة عن التساؤل الاتي:

ما هي صورة الجسم وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من اللاعبات من ذوات الإعاقة الحركية ؟

١-٣ اهداف البحث

١- التعرف على صورة الجسم لدى عينة من اللاعبات من ذوات الإعاقة الحركية.

٢- التعرف على التوجه نحو الحياة لدى عينة من اللاعبات من ذوات الإعاقة الحركية.

٣- التعرف على صورة الجسم وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من اللاعبات من ذوات الإعاقة الحركية.

١-٤ مجالات البحث

١- المجال البشري: لاعبات الباروالمبية في منتدى شباب الكاطون الرياضي.

٢- المجال المكاني: قاعة نادي الكاطون الرياضي.

٣- المجال الزماني: ٢٠٢٣/١/١٥ ولغاية ٢٠٢٤/٦/٣٠ .

١-٥ تحديد المصطلحات

١- **صورة الجسم:** تعرف بانها " التصور الذي يتم تكوينه من قبل الشخص عن جسمه والطريقة التي تبدو بها بشكل واعي وبدرجة او بأخرى عبر اطار اجتماعي وثقافي". (Huebscher,2010 :7)

وعرفت أيضا بانها " تصور ذهني يكونه الفرد عن جسمه مشتملة الجوانب الجسدية والنفسية والاجتماعية والانمائية واثبات كفاءته في تكوين مشاعر ايجابية او سلبية للجسم متأثر بالأقران وبالاعتماد على مبدأ المقارنة بالأخرين . (Wade , :p26 2007)

اما الباحثة فقد عرفته بانه ما يتم تكوينه من تصور ذهني من قبل الشخص عن جسمه وهكذا تصور يكون شامل لجميع الجوانب الجسدية والنفسية والاجتماعية ومحاولته لأثبات كفاءته بتكوين مشاعر إيجابية او سلبية للجسم ويكون متأثر بأقرانه.
التعريف الاجرائي: هي الدرجة التي يتم الحصول عليها من خلال الإجابة على جميع فقرات مقياس صورة الجسم.

٢- **التوجه نحو الحياة:** عرف بانه" اعتقاد الشخص تجاه الحياة وما بها من احداث واشخاص والذي يكون له تأثير إيجابي او سلبي بادراك الشخص وسلوكه وتوقعاته للمستقبل ومدى اقباله على الحياة بشكل عام وان هكذا اعتقاد يكون ناتج عن الخبرات المتتالية من النجاح والتفوق او الفشل والإحباط التي تعرض لها الشخص بمراحل حياته السابقة" .**(محمد واخرون، ٢٠٢٣ :٧٠٣)**
وعرف أيضا بانه " حماس الشخص نحو الحياة والوعي بالتوازن وحالة السعادة دائمة فيتجاوز جميع الصعاب بدون تعقيد او خوف من القادم " (Maxwall, J , 2006)
عرفت الباحثة مقياس التوجه نحو الحياة بانه الادراك الشخصي لمدى الاشباع للحاجات الرئيسية للشخص بالامتداد مع ادراكه لنوعية الحياة وما يمتلكه من خبرات حياتية.
التعريف الاجرائي لمقياس التوجه نحو الحياة: هي الدرجة التي يتم الحصول عليها نتيجة الإجابة على فقرات مقياس التوجه نحو الحياة.

الباب الثاني

٢-الدراسات النظرية والدراسات المشابهة والسابقة

٢-١ الدراسات النظرية

٢-١-١ أنماط صورة الجسم الرئيسية

هناك ثلاث أنماط لصورة الجسم والتي سوف يتم توضيحها فيما يلي: (دراغمة ، ٢٠١٨: ١٨)

١- النمط الواقعي: ان اصحاب هذا النمط يتميزون بالطول والضعف اضافه الى انهم يتميزون بسمك أجزاء الجسم وبالطول المتوسط بالإضافة الى تميزهم بالأذرع النحيفة والصدر الطويل.
٢- النمط الرياضي: ان أصحاب هذا النمط يتميزون بالقوام القوي ونمو الأجهزة العملية والنحيلة والاكتاف العريضة والجذع الذي يضيق كلما اتجهنا نحو الخصر.
٣- النمط البدين: يتميز أصحاب هذا النمط بان يكون الجسم بدين والزيادة بمحيط الصدر وتركيز الدهون حول الجذع والوجه الناعم العريض والرقبة الصغيرة والبطن تكون بارزة.

٢-١-٢ مصادر التوجه نحو الحياة

للتوجه نحو الحياة مصادر سوف يتم بيانها من خلال ما يلي: (حنان، ٢٠٢٣: ٤٧)
١- القيم الإبداعية: وتكون شاملة كل ما يستطيع الشخص من إنجازه مثلا يكون هذا الإنجاز عمل فني او اكتشاف علمي.

٢- القيم الخبراتية: وتكون شامل لجميع ما يمكن ان يحصل عليه الشخص من الخبرات الحسية والمعنوية وبالأخص ما يمكن ان يحصل عليه عن طريق الاستمتاع بالجمال او محاولات البحث عن الحقيقة او الدخول بعلاقات إنسانية مشبعة مثل الحب او الصداقة.

٣- القيم الاتجاهية: وتتكون من الموقف الذي يقوم باتخاذه الشخص إزاء معاناته التي لا يستطيع ان يتجنبها مثل القدر او المرض او الموت.

٢-٢ الدراسات المشابهة والسابقة

٢-٢-١ دراسة (عبد الرحمن، ٢٠١٨) " صورة الجسم وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من طالبات الجامعة المتزوجات وغير المتزوجات"

" تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة، ومعرفة الفروق بين المتزوجات وغير المتزوجات في كلا المتغيرين، حيث قامت الباحثة بتطبيق مقياس صورة الجسم إعداد شقير(٢٠٠٢)، ومقياس التوجه نحو الحياة إعداد الانصاري (٢٠٠٢) على عينة مكونة من (٣٨١) طالبة من طالبات كلية التربية بمحافظة وادي الدواسر جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. وقد أظهرت النتائج التوجه الإيجابي نحو الحياة، وصورة الجسم الإيجابية لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق بين عينة الدراسة في صورة الجسم والتوجه نحو الحياة تعزى إلى الحالة الزواجية"

٢-٢-٢ دراسة (مصطفى واخرون، ٢٠١٨) " صورة الجسم لدى المراهقين والمراهقات دراسة مقارنة

" هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن طبيعة الفروق بين الجنسين في صورة الجسم ، وتم استخدام المنهج الوصفي، اما عينة البحث فقد تم اختيارها من الذكور والاناث والبالغ عددهم (٢٠٠) وكانت أعمارهم متراوحة ما بين (١٩-٢٢) سنة، وتم التوصل الى ان هناك فروق معنوي ما بين الذكور والاناث على مقياس صورة الجسم عند مستوى دلالة (٠.٠١) ولصالح الاناث، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات" .

٢-٢-٣ دراسة (عبود، ٢٠٢٢) " التفاؤل وعلاقته بتوجه نحو الحياة لدى اللاعبات ذوي الاعاقة الحركية"

" هدفت هذه الدراسة الى التعرف على التفاؤل وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى للاعبات من ذوي الاعاقة الحركية , وتم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الارتباطية و عينة البحث فقد تم اختيارها بالطريقة العمدية من اللاعبات ذوي الاعاقة الحركية في نادي الكاطون الرياضي من اللاعبات الباروالمبية والبالغ عددهن (١٠) لاعبات للاتي تتراوح اعمارهن (١٨-٢٠) سنة , وقد تم التوصل الى اهم النتائج وهي وجود علاقة بين التفاؤل والتوجه نحو الحياة لدى للاعبات من ذوي الاعاقة الحركية وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات".

٢-٣ أوجه الاستفادة من الدراسات المشابهة والسابقة

١- اطلاع الباحثة على اهداف الدراسات المشابهة والسابقة واختلافها عن الدراسة الحالية .

٢- الاستفادة من الاطار النظري للدراسات المشابهة والسابقة واعتماد المصادر العلمية بكتابة الاطار النظري.

٣- الاطلاع على المقاييس المستعملة بالدراسات المشابهة والسابقة.

٤- الاطلاع على العينات المستخدمة واعدادها واهم الوسائل الإحصائية المستخدمة فيها.

٥- الاطلاع على مناقشة نتائج الدراسة الحالية من خلال مقارنة النتائج مع نتائج الدراسات السابقة.

الباب الثالث

٣- منهج البحث واجراءاته الميدانية

٣-١ منهج البحث

تم استخدام في هذه الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الارتباطية لأنه يعد انسب المناهج في الدراسات الوصفية.

٣-٢ عينة البحث

تم اختيار عينة البحث من لاعبات الباروالمبية في منتدى شباب الكاطون الرياضي والبالغ عددهن (٢٤) لاعبات للاتي تتراوح اعمارهن (١٨-٢٠) سنة وقد تم اختيارهن بالطريقة العمدية من مجتمع البحث.

٣-٣ المقاييس المستعملة بالبحث

٣-٣-١ مقياس صورة الجسم

بعد اطلاع الباحثة على المصادر والمراجع والدراسات السابقة والمقالات المنشورة قامت الباحثة بتبني مقياس صورة الجسم الذي تم اعداده من قبل (صابر ، ٢٠١١) حيث تكون المقياس من (٢٧) فقرة وتكون في بعدين الاول فقرات ادراك الفرد لجسمه والذي يكون ايجابي او سلبي هي (١،٢،٤،٥،٧،٩،١٠،١٢،١٣،١٦،١٩،٢٠،٢١،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦) والثاني فقرات ادراك الفرد لجسمه من خلال اراء الاخرين يشمل على العبارات التالية (٣،٨،١١،١٥،١٨،٢٢،٢٧) ويتكون المقياس من ثلاث بدائل (نعم ، احيانا ، لا) وبذلك تتراوح قيمة الدرجات على القياس (٢٧) درجة كحد ادنى و(٨١) درجة كحد اقصى لمقياس صورة الجسم ملحق (١).

٣-٣-٢ مقياس التوجه نحو الحياة

بعد اطلاع الباحثة على المصادر والمراجع والدراسات السابقة والمقالات المنشورة قامت بتبني مقياس التوجه نحو الحياة الذي تم اعداده من قبل (Scheier&Carrer,١٩٨٥) وقام بترجمته الى البيئة العربية (الانصاري , ١٩٩٨) حيث كان المقياس يتكون من (١٠) فقرات وقد كانت بدائل الإجابة على المقياس هي

خماسية (تنطبق على دائما، تنطبق علي كثيراً ، تنطبق علي احياناً، تنطبق علي قليلا ، لا تنطبق علي ابداً) ملحق (٢)

٣-٤ الأسس العلمية للمقاييس

٣-٤-١ الصدق الظاهري للمقاييس

قامت الباحثة بإيجاد الصدق الظاهري للمقاييس من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء وذوي الاختصاص والبالغ عددهم (٧) خبراء ملحق (٣) فقد كانت نسبة موافقة الخبراء على مقياس صورة الجسم هي (١٠٠%) ، اما مقياس التوجه نحو الحياة فقد تمت الموافقة على اغلب فقرات المقياس وبنسبة مئوية بلغت (٨٥.٧١%).

٣-٤-٢ ثبات المقاييس

قامت الباحثة بإيجاد ثبات المقاييس من خلال استخدامها لمعادلة الفاكرونباخ فقد بلغت نسبة مقياس صورة الجسم (٠.٨٧) وهي نسبة مقبولة في بحوث التربية البدنية وعلوم الرياضة، اما مقياس التوجه نحو الحياة فقد بلغت نسبة ثباته (٠.٨١) وهي أيضا من النسب المقبولة في بحوث التربية البدنية وعلوم الرياضة.

٣-٥ التجربة الاستطلاعية

قامت الباحثة بتطبيق التجربة الاستطلاعية في يوم الاربعاء المصادف ٢٧ / ٣ /٢٠٢٤ على (٥) لاعبات من لاعبات نادي الكاطون الرياضي وقد تم استبعادهم من عينة البحث الرئيسية.

٣-٦ التجربة الرئيسية

قامت الباحثة بتطبيق المقاييس على عينة البحث الرئيسية في يوم الأربعاء المصادف ٢٠٢٤/٤/٣ بعدها قامت الباحثة بجمع الاستمارات ومن ثم تنزيلها على برنامج الاكسل.

٣-٧ الوسائل الإحصائية

استخدمت الباحثة الحقيبة الإحصائية (spss) في إيجاد النتائج الخاصة بالدراسة.

الباب الرابع

٤- عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث

٤-١ عرض وتحليل نتائج التعرف على صورة الجسم لدى عينة من اللاعبات من ذوات الإعاقة الحركية.

جدول (١)

يبين نتائج التعرف على صورة الجسم لدى عينة من اللاعبات من ذوات الإعاقة الحركية

المتغيرات	المدى	اقل درجة	اعلى درجة	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	التباين	مستوى الدلالة
صورة الجسم	٤٤.٠٠	٥٥.٠٠	٩٩.٠٠	٥٤	٦٥.٦٦	٨.٩٣	.٤٧٢	١١٩.٥	٠.٠٠٠

يبين جدول (١) نتائج التعرف على صورة الجسم لدى عينة من اللاعبات من ذوات الإعاقة الحركية حيث بلغت قيمة المدى (٤٤.٠٠) وبلغت اقل قيمة للمقياس (٥٥.٠٠)، وبلغت اعلى قيمة للمقياس (٩٩.٠٠)، وبلغت قيمة الوسط الفرضي (٥٤)، اما قيمة الوسط الحسابي فقد بلغت (٦٥.٦٦) وهي اكبر من قيمة الوسط الفرضي، اما الانحراف المعياري فقد بلغ نسبته(٨.٩٣)، وبنسبة خطأ بلغت (.٤٧٢)، وبمستوى دلالة بلغ (٠.٠٠٠) وهي اقل من مستوى الدلالة البالغ (٠.٠٥) وهذا يدل على مقياس صورة الجسم معنوي وتوجد فروق ما بين الوسطين الحسابيين ولصالح الوسط الحسابي.

٤-٢ عرض وتحليل نتائج التعرف على التوجه نحو الحياة لدى عينة من اللاعبات من ذوات الإعاقة الحركية.

جدول (٢)

يبين نتائج التعرف على التوجه نحو الحياة لدى عينة من اللاعبات من ذوات الإعاقة الحركية

المتغيرات	المدى	اقل درجة	اعلى درجة	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	التباين	مستوى الدلالة
التوجه نحو الحياة	١٠.٠٠	٢٨.٠٠	٣٨.٠٠	٢٠	٣٣.٤١	٢.٧٦	.٤١٢	٧.٦٤	٠.٠٠٠

يبين جدول (٢) نتائج التعرف على التوجه نحو الحياة لدى عينة من اللاعبات من ذوات الإعاقة الحركية، حيث بلغت قيمة المدى (١٠.٠٠) وبلغت اقل قيمة للمقياس (٢٨.٠٠)، وبلغت اعلى قيمة للمقياس (٣٨.٠٠)، وبلغت قيمة الوسط الفرضي (٢٠)، اما قيمة الوسط الحسابي فقد بلغت (٣٣,٤١) وهي اكبر من قيمة الوسط الفرضي، اما قيمة الانحراف المعياري فقد بلغت(٢,٧٦)، وبنسبة خطأ بلغت (.٤١٢)، وبمستوى دلالة بلغ (٠.٠٠٠) وهي اقل من مستوى الدلالة البالغ (٠.٠٥) وهذا يدل على مقياس التوجه نحو الحياة معنوي وتوجد فروق ما بين الوسطين الحسابيين ولصالح الوسط الحسابي.

٤-٣ عرض وتحليل ومناقشة نتائج التعرف على صورة الجسم وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من اللاعبات من ذوات الإعاقة الحركية.

جدول (٣)

يبين نتائج التعرف على صورة الجسم وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من اللاعبات من ذوات الإعاقة الحركية

المتغيرات / المقياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	الخطأ المعياري	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
صورة الجسم	٦٥.٦٦	٨.٩٣	٥٤	.٤٧٢	.٢٨٦**	٠.٠٠٠
التوجه نحو الحياة	٣٣.٤١	٢.٧٦	٢٠	.٤١٢		

يبين الجدول (٣) نتائج العلاقة الارتباطية بين صورة الجسم ومقياس التوجه نحو الحياة فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (**٢٨٦.) وبمستوى خطأ بلغ (٠.٠٠٠) وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يدل على وجود علاقة ارتباط معنوية ما بين صورة الجسم ومقياس التوجه نحو الحياة لدى عينة من اللاعبات من ذوات الإعاقة الحركية.

الباب الخامس

٥- الاستنتاجات والتوصيات

٥-١ الاستنتاجات

١- يوجد توجه نحو الحياة لدى لاعبات من ذوي الاعاقة الحركية .
٢- وجود صورة الجسم لدى لاعبات من ذوي الاعاقة الحركية.
٣- توجد علاقة ارتباط معنوية وبمستوى دلالة (٠.٠٥) ما بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة لدى عينة من اللاعبات من ذوات الإعاقة الحركية.

٥-٢ التوصيات

١- اعداد برامج ارشادية وعلاجية من اجل ارشاد الذين يتميزون بعدم الرضا عن صورة اجسامهم من اجل التوافق والوصول الى الصحة النفسية.
٢- اجراء بحوث ودراسات التي تتناول صورة الجسم وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل التشاؤم والثقة بالنفس وغيرها من المتغيرات النفسية.
٣- تطبيق المقاييس الحالية على لاعبين ولاعبات الألعاب الفردية والفرقية.

المصادر

أولا: المصادر العربية

١- صابر ، سامية محمد ، (٢٠١١) ، صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات والاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة ، كلية التربية بنها ، مصر .
٢- الانصاري ، بدر محمد ، (١٩٩٨) ، التفاؤل والتشاؤم – المفهوم والقياس والمتعلقات ، ط١ ، الكويت ، جامعة الكويت ، مجلس النشر العلمي .
٣- حنان، بسعود، ذباح بسمة، (٢٠٢٣)، معنى الحياة وعلاقته بالتوجه نحو لحياة لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خضير بسكرة.
٤- دراغمة، برهان حمدان اسمر، (٢٠١٨)، تقدير صورة الجسد وعلاقتها بالمخاوف الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس المفتوحة.
٥- زيادة، شيماء محمد سلطان محمد، (٢٠١٦)، اضطراب صورة الجسم وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين حركياً في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الثاني والثلاثين، العدد الأول، الجزء الثاني.

٦- صالح، احمد سعيد عبد العزيز إبراهيم، (٢٠٢٠)، التوجه المدرك نحو الحياة وعلاقته بقلق المستقبل والانجاز الاكاديمي لدى الطلاب الصم بالجامعة، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المجلد الرابع، العدد (١٣).
٧- عبد الرحمن، ولاء احمد عبد الفتاح، (٢٠١٨)، صورة الجسم وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من طالبات الجامعة المتزوجات وغير المتزوجات، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية بوادي الدواسر ، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، العدد(٤).
٨- عبود، هيام سعدون، (٢٠٢٢)، التفاؤل وعلاقته بتوجه نحو الحياة لدى اللاعبات ذوي الاعاقة الحركية، الكتاب السنوي لمركز أبحاث الطفولة والأمومة، جامعة ديالى.
٩- قرقور غزلان، سارة حساونية، آمينة سوايبية، (٢٠٢٣)، التوجه نحو الحياة وعلاقته بالتفاؤل لدى مرضى القصور الكلوي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ٨ ماي ١٩٤٥ قالمة، الجزائر.
١٠- مصطفى واخرون، سالي محمد عبد الفتاح، (٢٠١٨)، صورة الجسم لدى المراهقين والمراهقات دراسة مقارنة، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم، العدد العاشر، الجزء الثاني.
١١- محمد واخرون، ابرار محمد صابر، (٢٠٢٣)، الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو الحياة ، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، الجزء الثالث، عدد ابريل.

ثانيا: المصادر الأجنبية

1-Huebscher,B ,(2010), Relationship Between Body lmage Self Esteem Among Girls.University of Wisconsin- Stout.
2-Wade , s (2007) : Differences in Body Image and self – Esteem in Adolescent with and wlthout scoliosis , Dis for Degree of psychology faculty of the Adler school of professional psychology . UMi N3286615
3-Maxwall , J (2006) The differcnce Maker your attitude your greatest . The John c. Maxwell co .

ملحق (١) يبين مقياس صورة الجسم

ت	الفقرات	لا	احيانا	نعم
١	اتمتع بصحة جيدة			
٢	جسمي و هيئتي حسنة			
٣	تؤثر في تعليقات زملائي السالبة على جسمي			
٤	يشغلني كثيرا شكلي وجسمي			
٥	اشعر بأنني بدين واحاول تخفيف وزني			
٦	اشعر بالاكتئاب بسبب هيئتي وجسمي			
٧	يعجبني جسمي و هيئتي كما يبدوان في المرأة			
٨	تضايقني تعليقات اسرتي السالبة على جسمي وشكلي			
٩	اشعر بالقلق والتوتر عندما ينظر الى الاخرون			
١٠	تؤدي اعضاء جسمي وظائفها بكفاءة			
١١	يرى الاشخاص الاخرون ان جسمي متناسق			
١٢	اشعر بالنقص لعيب في جسمي و هيئتي			
١٣	اتمنى لو كانت هيئتي وجسمي كالممثلين او عارضي الازياء او الرياضيين			
١٤	يقلقني كثيرا تعليقات اصدقائي السالبة على جسمي و هيئتي			
١٥	اشعر بأن الاخرين يسخرون من جسمي و هيئتي			
١٦	هيئتي الجيدة وجسمي المتناسق يساعداني على اقامة صداقات كثيرة			
١٧	احس بالخجل من جسمي			
١٨	يشغلني كثيرا اراء الاخرين تجاه جسمي وشكلي			
١٩	اشعر بأن جسمي نحيف واحاول زيادة وزني			
٢٠	اتجنب الاخرين لان جسمي وشكلي غير مقبولين			
٢١	اتمنى اجراء جراحة تجميل لتعديل عيوب في جسمي			
٢٢	اسرتي تمدح جسمي و هيئتي			
٢٣	ارى ان الاخرين اجسامهم افضل مني			
٢٤	اشعر بالرضا عن هيئتي وجسمي			
٢٥	يشعرني جسمي بالثقة في نفسي			
٢٦	كنت اتمنى ان تكون هيئتي وجسمي افضل من الان			
٢٧	اشعر باهتمام الاخرين وتقديرهم لان لي هيئة وجسما جيدين			

ملحق (٢) يبين مقياس التوجه نحو الحياة

ت	الفقرات	تنطبق عليَّ دائما	تنطبق عليَّ كثيرا	تنطبق عليَّ احيانا	تنطبق عليَّ قليلاً	لا تنطبق عليَّ ابداً
١	اتوقع حدوث اور حسنة حتى في الظروف الصعبة					
٢	من السهل عليَّ ان استرخي					
٣	انظر الى الجانب المشرق من الأمور					
٤	انا متفائل بالنسبة لمستقبلي					
٥	استمتع كثيراً بصحبة أصدقائي					
٦	اتوقع ان تسير الامور في صفي					
٧	تتحقق الامور بالطريقة التي اريدها					
٨	انا لا انفعل بسهولة					
٩	اؤمن بالفكرة القائلة بعد العسر يسراً					
١٠	اتوقع حدوث امور جيدة في معظم الوقت					

ملحق (٣)
يبين أسماء الخبراء وذوي الاختصاص الذين تم عرض المقاييس عليهم

ت	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
١	أ. د كامل عبود حسن	علم النفس الرياضي	جامعة ديالى – كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
٢	ا. د الاء زهير	علم النفس الرياضي	جامعة ديالى – كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
٣	أ . د . زينب حسن فالح	علم النفس الرياضي	جامعة المستنصرية – كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
٤	أ . د . شيماء عبد مطر	علم النفس الرياضي	جامعة المستنصرية – كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
٥	م . د كمال جاسم محمد	علم النفس الرياضي	جامعة ديالى - كلية التربية الاساسية – قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة
٦	م . د نسيمة عباس صالح	علم النفس الرياضي – ساحة وميدان	مديرية تربية ديالى
٧	م . د جاسم محمد راضي	علم النفس – كرة يد	جامعة ديالى – كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

التكفل الاجتماعي بذوي الهمم في الجزائر
(قراءة في أجندة التنمية المستدامة لسنة ٢٠٣٠)

أ.م.د. شريفة سوماتي
c.soumati@univ-dbkm.dz
استاذ محاضر أ كلية الحقوق والعلوم السياسية – قسم الحقوق -
جامعة خميس مليانة ، الجزائر
مخبر الحالة المدنية

ملخص:
تعمل الجزائر على تحسين وتطوير حقوق ذوي الإعاقة أصحاب الهمم بالتناسب مع خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠ .
ولقد لمسنا من خلال عرض وتقييم بعض القوانين ذات الصلة بهذه الدراسة، أن الجزائر تبذل جهودا كبيرة للنهوض بحقوق هذه الفئة وإدماجها في المجتمع من خلال تحقيق الأهداف (٣، ٤ ، ٨ ، ١٠، ١١) من أهداف التنمية المستدامة، مما يوحي أنها أحرزت تقدمًا ملحوظا في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة أصحاب الهمم بالمقارنة عمل كان عليه الأمر في السنوات الماضية .
إلا أن الواقع العملي كشف وجود عدة تحديات لا تزال قائمة في بعض المجالات كالصحة والمساعدة الاجتماعية...، مما يعوق تحقيق إدماج شامل وفعال، وهو ما يحتم استمرارية الجهود لتحقيق تقدم أكبر في هذه المجالات بحلول عام ٢٠٣٠.
الكلمات المفتاحية : التنمية المستدامة، ٢٠٣٠ ، ذوي الإعاقة ، الجزائر

Social Care for People of Determination in Algeria:
(A Review of the 2030 Sustainable Development Agenda)

Cherifa Soumati
Lecturer A, Faculty of Law and Political Science -
Department of Law -
University of Khemis Miliana, Algeria
Civil Status Research Laboratory (Al-Hala Al-Madaniya)

Abstract :
Algeria is working on improving and developing the rights of people with disabilities (People of Determination) in alignment with the Sustainable Development Goals (SDGs) for 2030.
Through the review and evaluation of relevant laws in this study, it is evident that Algeria is making significant efforts to advance the rights of this group and integrate them into society by

achieving the goals (3, 4, 8, 11) of the SDGs. This suggests that the country has made notable progress in the inclusion of people with disabilities compared to previous years.
However, practical realities have revealed that several challenges remain in certain areas, such as healthcare and social assistance, which hinder the achievement of comprehensive and effective inclusion. This underscores the need for continued efforts to make greater progress in these areas by 2030
Keywords: Sustainable Development, 2030, People with Disabilities, Algeria

مقدمة:

تبذل السلطات العليا في الجزائر جهودا كبيرة من أجل ترسيخ الطابع الاجتماعي للدولة وتعزيز اللحمة الاجتماعية والترقية الاجتماعية لجميع فئات المجتمع، لاسيما منها الفئات الهشة التي وضعتها الدولة في أولوية اهتماماتها، بما فيهم الأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة، أو كما نسميهم في دراستنا هذه بالأشخاص ذوي الهمم لأنها تسمية تقتضي إزالة أي دلالات سلبية يتمتع الأشخاص ذوي الإعاقة بالمساواة الكاملة في إطار القانون الذي يحظر أي شكل من أشكال التمييز ضدهم من جهة، وبالنظر لما يرتبط كلمة "إعاقة" بمدلولات سلبية تشير إلى عدم القدرة على إحراز تقدم رغم ما تحققه هذه الفئة من انجازات والتغلب على جميع التحديات في مختلف الميادين الحيوية للدولة، وخيارنا لهذه التسمية هو خيار ذاتي وليس خيار تشريعي لأن المشرع الجزائري يستعمل مصطلح و«ذوي الإعاقة» بالنظر لسياقها العالمي وبالنظر أيضا لإقرار ثبات المصطلحات القانونية التي تقتضي تسمية الأشياء بمسمياتها .

فلا يخفى على بال أحد أن التكفل بذوي الهمم وإدماجهم في المجتمع يعد من أهم التحديات التي تواجهها الدولة الجزائرية كغيرها من دول العالم الأخرى خاصة منهم النساء والأطفال، بالنظر لما تعانيه هذه الفئة من تمييز وإهمال وتهميش وحرمان من حقوقهم الإنسانية، ذلك أن الحواجز التي يفرضها المجتمع هي المشكلة في خلق التمييز والفروقات، وليست الإعاقات الفردية، حيث أصبح يعاني أصحاب الهمم من تعدد واختلاف العوائق والحواجز وعلى مستويات مختلفة التي تحول دون تحقيق إدماجهم اجتماعيا. وهو ما جعل مطالب أصحاب الهمم تتجدد في كل مناسبة تخصهم من أجل تحسين الظروف العامة التي يتخبطون فيها.

وعليه فإن أهمية هذا الموضوع تكمن في أن الدراسة جاءت لإبراز جهود الدولة الجزائرية من أجل تحقيق الإدماج الاجتماعي لذوي الهمم، فبحكم مصادقتها على الاتفاقية الدولية المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة المعروف اختصارا بـ (COSP١٧)التي تم تبنيها في ١٣ ديسمبر٢٠٠٦ (مرسوم رئاسي رقم ٠٩- **188** مؤرخ في ١٨ ماي ٢٠٠٩ يتضمن التصديق على اتفاقية حقوق الأشخاص الإعاقة(،

فهي تعمل وفق برامجها وسياستها على التكيف وفق هذه الاتفاقية، فهي تسعى إلى بذل مساعي عدة بهدف التكفل الملائم والدائم بهذه الفئة بما في ذلك شريحة النساء والأطفال، ولقد كثفت الجزائر من جهودها في السنوات الأخيرة بعد اعتماد خطة العالم للتنمية المستدامة ٢٠٣٠، وفق مقاربة أكثر شمولية وذلك تحت شعار " تعزيز مشاركة وريادة الأشخاص ذوي الهمم والانخراط في أجندة التنمية المستدامة ٢٠٣٠"، من خلال العمل على إشراك هذه الفئة في صياغة ملامح السياسة المعتمدة لفائدتهم وتمكينهم من الانتقال إلى الاستقلالية والمشاركة في مجال التنمية الاقتصادية، وذلك بالوقوف على تحسين نوعية البرامج والخدمات لهذه الفئات، بما يتوافق ومؤهلاتهم، تعزيزا للبعد التنموي الاقتصادي التضامني المكرس في دستور الدولة الجزائرية الجديد لسنة ٢٠٢٠.

تبعا لذلك، فإن الهدف من هذه الدراسة هو الوقوف على مدى استجابة الجزائر لأهداف التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠، من خلال الإجابة عن الإشكالية التالية : فهل استطاعت الجزائر تجاوز التحديات وتحقيق إدماج كامل لأصحاب الهمم بما يتماشى مع أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠، مع ضمان المساواة في الفرص وتحسين جودة الحياة لهذه الفئة؟

الإجابة عن هذه الإشكالية ستكون بإتباع منهج وصفي وآخر تحليلي يتناسبان مع طبيعة هذا الموضوع ويسمحان بفهم شامل للوضع الحالي، ويقدمان رؤية عملية لتحسين السياسات المتبعة بما يتماشى مع أهداف التنمية المستدامة.

المحور الأول : الأشخاص ذوي الهمم ضمن اهتمام أجندة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة لسنة ٢٠٣٠ .

تقوم خطة التنمية المستدامة على مفهوم شمولي يرتكز على حق الجميع بالتمتع بالحقوق المرتبطة بالتنمية المستدامة مع إيلاء الاهتمام الكافي بالفئات الضعيفة كفئة وبشكل خاص فئة أصحاب الهمم المشار إليهم بذوي الإعاقة الذين تم الإشارة إليهم بصفة صريحة ضمن الخطة في عدة مواضع لكن دون التفريق بين النساء والأطفال والرجال. ذلك أن الهدف الأساسي من التنمية هو تحقيق الرفاه لكل فئات المجتمع بغض النظر عن وضعهم الصحي والاجتماعي والاقتصادي ولا يتم ذلك إلا بإدراج كل الفئات في هذا السياق دون تمييز أو إقصاء أو استبعاد (خضرة، ٢٠٠٠ : ٦٥)

أولا: التعريف بخطة التنمية المستدامة لسنة ٢٠٣٠ :

خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠ (SDGs) هي إطار عمل كلي وضعته الأمم المتحدة لإنهاء الفقر المدقع ومكافحة عدم المساواة والظلم، وحماية الكوكب وقد وقعت على هذه الخطة الطموحة جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة، واعترفت بوجود تحديات كبيرة استمرت رغم عقود من النمو والتقدم)دليل مرجعي حول خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠(. وتهدف هذه الخطة إلى تحديد اتجاه السياسات العالمية والوطنية المعنية بالتنمية، وإلى تقديم خيارات وفرص جديدة لسدّد الفجوة بين حقوق الإنسان والتنمية، كما أنّها تشكّل إطارًا عامًا يوجّه العمل الإنمائي العالمي والوطني . (المفوضية السامية لحقوق الإنسان وخطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠، ٢٠٢١)

وقد تم اعتماد الخطة من طرف الجمعية العامة للأمم المتحدة خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠ في ٢٥ أيلول/سبتمبر ٢٠١٥، وهي تحدد رؤية شاملة للتنمية المستدامة ترتكز على المعايير الدولية لحقوق الإنسان، ولا تشمل الحقوق الاقتصادية والاجتماعية فحسب بل شمل أيضا الحقوق المدنية والحقوق السياسية والحق في التنمية (مجموعة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة، ٢٠٢١) كما أنها لا تشمل حقوق فئة معينة بل أنها تشمل حقوق كل فئات المجتمع بما في ذلك حقوق الفئات الضعيفة بما فيهم الأشخاص ذوي الهمم لاسيما منهم الأطفال والنساء.

وتغطي أهداف الخطة السبعة عشر ومقاصدها البالغ عددها ١٦٩ ومؤشراتها ٣١ مواضيع منها الفقر والجوع والتعليم والصحة وتغيّر المناخ والطاقة النظيفة والاستهلاك والإنتاج المسؤولان...الخ، من أجل إحداث تحول عميق في العالم وفقًا للقانون الدولي لحقوق الإنسان والقضاء على عدم المساواة بين الجنسين وكل أشكال التمييز وإعطاء الأولوية لمساعدة من هم بأمسّ الحاجة كي لا يتخلّف أي أحد عن الركب. وتتمسك بالرؤية المتمثلة في "عالم قوامه العدل والإنصاف والتسامح والانفتاح والإشراك الاجتماعي للجميع، وتلبى فيه احتياجات أشد الفئات ضعفاً (أهداف التنمية المستدامة واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢٠)

وتحقيقا لذلك تلتزم الخطة "شمل الجميع من دون أيّ استثناء" وبـ"الوصول أوّلاً إلى المستبعدين والمقصيّين"، وتضع المساواة وعدم التمييز في صميم جهودها، وبإبلاء انتباه خاص إلى المجموعات المهمّشة كالنساء والأطفال ذوي الهمم.

وينص جدول أعمال التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠ صراحةً على أنه لا يجوز أن تكون الإعاقة سبباً أو مبرراً لعدم القدرة على الاستفادة من برامج التنمية أو إعمال حقوق الإنسان. وتتضمن أهداف التنمية المستدامة سبعة مقاصد تشير بوضوح إلى ذوي الإعاقة، وإلى ستة مقاصد أخرى عن الأشخاص الذين يعيشون أوضاعاً هشة، ومن هؤلاء الأشخاص ذوو الإعاقة. مما سيسهم في دعم التنمية المستدامة الشاملة للإعاقة .

ثانيا: مقاصد وأهداف التنمية المستدامة في مجال تعزيز حقوق الأشخاص ذوي الهمم

تقوم أجندة التنمية المستدامة على مبدأ أساسي هو: شمل الجميع أينما كانوا بتحقيق التنمية المستدامة (مرفت ، ٢٠٢٠: ٦٧) بما في ذلك أصحاب الهمم البالغ عددهم ١,٣ بليون شخص في جميع أنحاء العالم.

فالتنمية لا تكون حقيقية ولا مستدامة إلا إذا وصلت إلى الجميع. وخطة عام ٢٠٣٠، تجعل المساواة وعدم التمييز في صميم مقاصدها، وقد كرس هدفان من أهداف التنمية المستدامة للمساواة وعدم والتمييز، هما الهدف ٥ بشأن المساواة بين الجنسين، والهدف ١٠ بشأن الحد من عدم المساواة داخل البلدان وفيما بينها؛ مما سيسهم في تمكين وتعزيز الإدماج الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للجميع، بغض النظر عن السن أو الجنس أو الإعاقة أو الانتماء العرقي أو الثني أو الأصل ... الخ)مجموعة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة، ٢٠٢١) .

وتأكد الخطة على تحقيق زيادة مشاركة النساء والفتيات في المجتمع وتعزيز موقعهن بشكل عام. للنساء ذوات الإعاقة خصوصاً؛ حيث تشير الإحصاءات الرسمية إلى

أنهنّ أكثر حرماناً من حيث التعليم والعمالة. ولا يحدّ التمييز المزدوج الذي كثيراً ما تواجهه الإناث ذوات الإعاقة فحسب من منظورات التنمية للفتيات بل يحرم أيضاً المسنّات وفي أحيان كثيرة الأرامل أو غير المتزوّجات من الدعم اللازم.

كما تضمنّت خطة عام ٢٠٣٠ لتوجيه عمليات صنع القرار واستعراض التقدّم المحرَز، ٢٣٢ مؤشراً عالمياً. يشير ١٤ منها مباشرة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة، أو يرتبط بمقاصد فيها إشارة مباشرة إليهم. فالمؤشر ٨.٥.٢ مثلاً يحدّد أنّ التقدم المحرز في المقصد ٨.٥ المتعلّق بتأمين العمل اللائق للجميع يُقاس بمعدل البطالة حسب العمر والجنس و الأشخاص ذوي الإعاقة. ويتوقع بالإضافة إلى ذلك أن تضع الدول الأعضاء مؤشّراتٍ إقليميّة ووطنيّة ودون وطنيّة بالاستناد إلى المؤشرات العالميّة، وهذا تقدم ملحوظ مقارنة بالأهداف الإنمائية للألفية الثمانية التي اعتمدت في عام ٢٠٠٠ وسبقت أهداف التنمية المستدامة ولم تتضمن أي إشارة محددة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة. وتعني الإشارة المباشرة للأشخاص ذوي الإعاقة في خطة عام ٢٠٣٠ والمؤشرات العالمية زيادة احتمال إدراجهم بوضوح أكبر في الخطط التنفيذيّة التي تضعها الدول والجهات الفاعلة الأخرى (أنطون، ٢٠٢٠)

وتجدر بنا الإشارة إلى أن جميع أهداف التنمية المستدامة ومقاصدها التي "تنطبق عالمياً على الجميع" تنطبق على الأشخاص ذوي الإعاقة بقدر ما تنطبق على أي شخص آخر: فإذا كانت الإشارة إليهم واضحة في سبعة من المقاصد، فهذا لا يعني أن المقاصد الأخرى البالغ عددها ١٦٢ لا تُعنى بهم. ويتفّق هذا التفسير مع القصد العام للخطة التي تؤكد في ديباجتها أنّ الأهداف شاملة للجميع، أي تنطبق على الجميع دون استثناء. ويؤكد المقصد ١٧.١٨ ذلك بالدعوة إلى زيادة كمية ودقة البيانات المفصّلة حسب الإعاقة من بين سواها من المعايير.(أنطون، ٢٠٢٠)

وفيما يلي رصد لأهم الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠ في إطار تعزيز حقوق الفئات الهشة بما فيها الأشخاص ذوي الهمم (دليل أصحاب الأعمال لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠١٨، ١٠) :

- إزالة الفوارق الجنسية في مجال التعليم وتأمين فرص متساوية للأشخاص المعرضين للمخاطر، ومنهم الأشخاص ذوي الإعاقة، والسكان الأصليين والأطفال في المواقف الخطرة، للحصول على التعليم والتدريب المهني في جميع المراحل (هدف التنمية المستدامة رقم ٤)
- تأمين وظائف عمل كاملة ومنتجة وملائمة لجميع النساء والرجال، بما فيهم الشباب والأشخاص ذوي الإعاقة، ومنح أجور عادلة ومتساوية لقاء عملهم. (هدف التنمية المستدامة رقم ٨)
- تسهيل وتعزيز الدمج الشامل الاقتصادي والاجتماعي والسياسي للجميع بغض النظر عن السن والجنس والإعاقة والعرق والانتماء والأصل والدين والوضع الاقتصادي وغيره)هدف التنمية المستدامة رقم ١٠.)
- إتاحة أنظمة مواصلات آمنة وميسورة التكلفة ومستدامة وشاملة للجميع وتحسين سلامة الطرقات من خلال توسيع شبكة المواصلات العامة والعناية بحاجات

الأشخاص المعرضين والنساء والأطفال والأشخاص ذوي الإعاقة وكبار السن بشكل خاص (هدف التنمية المستدامة رقم ١١)

- الإتاحة الشاملة للمساحات الخضراء والعامة الآمنة والشاملة والسهلة الوصول، للأطفال والنساء وكبار السن والأشخاص ذوي الإعاقة بشكل خاص (هدف التنمية المستدامة رقم ١١.)

- دعم بناء القدرات في الدول النامية، ومنها الأقل نمواً والجزر الصغيرة لتوفير المزيد من المعلومات العالية الجودة والموثوقة في الوقت المناسب والمقسمة بحسب الدخل والجنس والسن والعرق والانتماء ووضع النزوح والإعاقة والموقع الجغرافي وغيرها من المواصفات المتصلة بالسياق المحلي (هدف التنمية المستدامة رقم ١٧.)

وبالإضافة إلى ما سبق، تضم أهداف التنمية المستدامة الأشخاص ذوي الإعاقة إلى مجموعة الأشخاص المعرضين ما يوسع نطاق الإشارة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة ليشمل الغايات المتعلقة بالفقر (١،٤،١،٣.١، ٥) الغذاء (٢،١) والماء والصرف الصحي (٦،٢) وحالات الكوارث (٥،١،١) .

ثالثا: متطلبات نجاح خطة التنمية لسنة ٢٠٣٠ في مجال تعزيز حقوق الأشخاص ذوي الهمم

إن تحقيق أهداف التنمية المستدامة في مجال تعزيز حقوق الأشخاص ذوي الهمم مرهون بتحقيق المتطلبات التالية :

١- التزاما فاعلا من كافة الجهات المعنية، من منظمات الأمم المتحدة، والحكومات الوطنية والإقليمية والمحلية، والقطاع الخاص، والمجتمع المدني، والأوساط الأكاديمية، وعامة الناس إلى العمل والتشارك على إتباع رؤية تهدف إلى تعزيز حقوق أصحاب الهمم، والحد من التحديات والعقبات التي تواجههم .

٢- اعتماد قوانين وسياسات ذات أهمية خاصة لتحمي حقوق الأشخاص ذوي الهمم، فتوفر القوانين والسياسات تمثل أساسا هاما من أجل ضمان تحقيق التنمية المستدامة بطريقة شاملة، . وينبغي أن تحمي التشريعات من التمييز المباشر وغير المباشر بغية تحقيق المساواة في الفرص وفي النتائج. وإلا تعتبر التدابير الخاصة المؤقتة الرامية إلى تحقيق المساواة الفعلية من أشكال التمييز. وينبغي أن توفر التشريعات أيضًا سبل الانتصاف لألفرد الذين يدعون التمييز وأن تعدل أي أحكام تمييزية في تلك القوانين)دليل أصحاب الأعمال لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠١٨: ١٨)

٣- ضمان المشاركة في اتخاذ القرار، ذلك إن تحقيق التنمية المستدامة الحقّة للأشخاص ذوي الإعاقة يكاد ينصبّ حتما على احتياجاتهم وحقوقهم - ليس فقط كمستفيدين، ولكن كمساهمين نشطين في جميع مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، مما يعني ضمان أن يتخذ الأشخاص ذوو الإعاقة موقعهم على كل طاولة لاتخاذ القرار، بما يتماشى مع اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وعلى نطاق جهود البلدان لتحقيق أهداف التنمية المستدامة - من القضاء على الفقر إلى الصحة والتعليم والعمل المناخي (كلمة السيد الأمين العام للأمم المتحدة بمناسبة اليوم العالمي للأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢١).

٤- العمل ألأممي والدولي من أجل منع نشوب الصراعات والحروب التي تعد مصدرا أساسيا في نشوء الإعاقات الفردية، وأكبر العقبات أمام تحقيق أهداف التنمية المستدامة
٥- رفع الوعي المجتمعي حول قضايا الإعاقة ومحاربة التمييز والعنصرية، وتعليم المجتمع أهمية إدماج ذوي الهمم .
٦- دعم الدول النامية وفي طريقها إلى النمو، يعتبر أيضا متطلبا رئيسيا لتحقيق أهداف التنمية الشاملة، وهو يمثل أيضا عنصرا أساسيا لضمان عدم ترك أحد خلف الركب، وذلك بمنح المساعدات التنموية لتحقيق التنمية الشاملة

المحور الثاني : حقوق ووضعية أصحاب الهمم في ظل أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠ في الجزائر
أكدت السلطة العليا في البلاد على أن تعزيز وحماية حقوق الأشخاص ذوي الهمم يعتبر من ضمن أولويات الدولة وسياستها الإصلاحية المعترف بها في أجندة التنمية المستدامة لسنة ٢٠٣٠، فالجزائر كغيرها من دول العالم اهتمت بفئة أصحاب الهمم بصفة عامة وبفئة النساء والأطفال منهم بصفة خاصة وعملت على تكريس حقوقهم من خلال استصدار قوانين وتشريعات تنظيمية على النحو الذي سيتم بيانه في هذا العنصر .
والمفيد أن نشير في هذا الصدد إلى أن المشرع الجزائري يطلق مصطلح ذوي الإعاقة على فئة ذوي الهمم و قد تكفل بضمان حقوقهم في العديد من النصوص القانونية سواء كان ذلك بصفة مباشرة أو غير مباشرة استجابة الى الالتزامات الدولية المفروضة عليها في هذا الشأن .
أولا - القوانين الأساسية :
سنقوم بإدراجها من الأحدث إلى الأقدم
١- الدستور الجزائري :
أقرت الجزائر العديد من الحقوق لفئة ذوي الهمم في الدساتير المختلفة منذ الاستقلال سنة ١٩٦٢ في الإطار العام مرتكزة على مبدأ المساواة بين المواطنين وعدم التمييز بينهم الذي يقضي بضمان الحقوق الأساسية للجميع وبدون استثناء بما فيهم الأشخاص ذوي الهمم (الهدف ١٠ من أهداف التنمية المستدامة). غير أنه تماشيا مع تطور الحماية الدولية لحقوق فئة ذوي الهمم فقد تبنت الجزائر دسترة حقوقهم عبر التعديل الدستوري لسنة ٢٠١٦ معترفة بإقرار مبدأ المساواة الذي يقضي التزام الدولة بضمان كافة الحقوق الأساسية لجميع أفراد المجتمع دون استثناء، بداية من الإطار العام لذلك عبر الديباجة التي تضمن تكريس الحقوق و الحريات العامة للأفراد في المجتمع .خاصة ما تعلق القدرة على تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة و ضمان الحرية لكل فرد والحد من الفوارق الاجتماعية (أحمد، ٢٠١٨: ١٩٠) ثم تنصيص المادة ٥٩ من ذات التعديل على أن : " ظروف معيشة المواطنين الذين لم يبلغوا سن العمل والذين لا يستطيعون القيام به، والذين عجزوا عنه نهائيا مضمونة" وهي إشارة واضحة إلى الاعتراف بحقوق ذوي الهمم، ثم جاء الاعتراف الصريح بموجب المادة ٥/٧٢ على

تمتع هذه الفئة بجميع الحقوق الممنوحة للأفراد العادية بقولها: "تعمل الدولة على تسهيل استفادة الفئات الضعيفة ذات الاحتياجات الخاصة من الحقوق المعترف بها لجميع المواطنين، وإدماجها في الحياة الاجتماعية". ليعيد المؤسس الدستوري صياغة هذه المادة بموجب التعديل الدستوري الأخير لسنة ٢٠٢٠، بمقتضى المادة ٧٢ فقرة ١ بقولها: " تعمل الدولة على ضمان إدماج الفئات المحرومة ذات الاحتياجات الخاصة في الحياة الاجتماعية."
فمما لاشك فيه أن هذا التطور في إقرار حقوق أصحاب الهمم من خلال إخراجها من إطارها العام ودسترها لهو مؤشر لوجود إرادة حقيقية لدى الدولة في إخراج هذه الفئة من زخم المجتمع الذي لا يعترف لها بخصوصيتها في حقوقها نظرا لمعاناتها من التهميش (أحمد، ٢٠١٨: ٢٠٥)

٢- القانون ١٥-١٢ المتعلق بحماية الطفل
اهتم المشرع الجزائري بشريحة الأطفال بصفة عامة، باعتبارها فئة ضعيفة في المجتمع تحتاج إلى رعاية خاصة، لذلك خصها بقانون خاص يضمن حقوقها هو القانون ١٥-١٢ المتعلق بحماية الطفل الذي يمثل استجابة للالتزامات الدولية المفروضة على الجزائر نتيجة انضمامها إلى الاتفاقية الدولية للطفل لسنة ١٩٨٩، بحيث منح لهذه الفئة العديد من الحقوق المعترف بها للطفل دوليا ووطنيا، لاسيما منها الحق في الحياة وفي الاسم وفي الجنسية وفي الأسرة وفي الرعاية الصحية والمساواة والتربية والتعليم والثقافة والترفيه وفي احترام حياته الخاصة كما نص على عدم تمييز بينهم لأي سبب كان كالجنس ، اللون، العرق، اللغة ، الرأي .الخ . و تكفل الدولة حق الطفل في الحماية من كافة أشكال الضرر أو الإهمال أو العنف أو سوء المعاملة أو الاستغلال أو الإساءة البدنية أو المعنوية أو الجنسية، وتتخذ من أجل ذلك كل التدابير المناسبة لوقايته وتوفير
الشروط اللازمة لنموه ورعايته والحفاظ على حياته وتنشئته تنشئة سليمة وآمنة في بيئة صحية وصالحة وحماية حقوقه في حالات الطوارئ والكوارث والحروب والنزاعات المسلحة
إضافة إلى ذلك أشار القانون في معرض المادة ٢/٣ إلى الطفل المعوق، ومنحته حقوقا إضافية إلى جانب الحقوق الممنوحة للأطفال العاديين تتمثل في الحق في الرعاية والعلاج والتعليم والتأهيل الذي يعزز استقلاليته وييسر مشاركته الفعلية في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية
بالإضافة إلى هذه الحقوق، وبالرجوع إلى المادة ١١٦ في فقرتها الأولى من نفس القانون، نجدها نصت على ضرورة أن تقوم وزارة التضامن بإحداث مراكز خاصة لبعض فئات الأطفال بصفة عامة، بينما خصصت الفقرة الثانية من هذه المادة على تخصيص أجنحة خاصة داخل المراكز للأطفال المعوّقين."

٣- قانون العقوبات:
تكريسا من المشرع الجزائري لضمان حقوق ذوي الهمم وحمايتها، قام سنة ٢٠١٤ بتجريم التمييز الذي يقع على أساس الإعاقة وغيرها من العوامل الأخرى واعتبرها جنحة، وذلك بموجب المادتان ٢٩٥ مكرر١، ٢٩٥ مكرر٢ من القانون ١٤-٠١ المعدل والمتمم لقانون العقوبات الجزائري.
حيث شمل النص تجريم كل أشكال التمييز التي تقوم على أساس الجنس أو العرق أو اللون أو النسب أو الأصل القومي أو الإنثي أو الإعاقة يستهدف أو يستتبع تعطيل أو عرقلة الإعتراف بحقوق الإنسان و حرياته الأساسية أو التمتع بها أو ممارستها على قدم المساواة، في الميدان السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي أو في أي ميدان آخر من ميادين الحياة العامّة، باستثناء ما إذا كان للتمييز ما يبرره وكان مبني:

– على أساس الحالة الصحية من خلال عمليات هدفها الوقاية من مخاطر الحياة ومخاطر المساس بالسلامة البدنية للشخص أو العجز عن العمل أو من الإعاقة و تغطية هذه المخاطر .

– على أساس الحالة الصحية و/أو الإعاقة وتتمثل في رفض التشغيل المبني على عدم القدرة على العمل الثابتة طبيا وفقا لأحكام تشريع العمل أو القانون الأساسي للوظيفة العمومية.

– على أساس الجنس، فيما يخص التوظيف عندما يكون الانتماء لجنس أو لآخر حسب تشريع العمل أو القانون الأساسي للوظيفة العمومية شرطا أساسيا لممارسة عمل أو نشاط مهني وفق ما تنص عليه المادة ٢٩٥ مكرر٣، من القانون ١٤-٠١ السالف الذكر.
واعتبر المشرع الجزائري جريمة التمييز جنحة وعاقب عليها بالحبس من ستة (٦) أشهر إلى ثلاث (٣) سنوات وبغرامة من ٥٠.٠٠٠ د.ج إلى ١٥٠.٠٠٠ د.ج. أما اذا كان مرتكب الجريمة شخص معنوي فيعاقب بغرامة من ١٥٠.٠٠٠ د.ج إلى ٧٥٠.٠٠٠ د.ج، دون الإخلال بالعقوبات التي قد تطبّق على مسيريه. ويتعرّض أيضا إلى عقوبة أو أكثر من العقوبات التكميلية المنصوص عليها في المادة ١٨ مكرر من قانون العقوبات الجزائري.
وإقرارا من المشرع بحماية أصحاب الهمم فقد قام بتجريم ترك العاجزين من ذوي الاحتياجات الخاصة وتعريضهم للخطر بموجب نص خاص (المواد ٣٤١-٣١٩ ق ع) من جهة أخرى اعتبر المشرع الجزائري صفة المجني عليه ظرفا مشددا في العديد من الجرائم صفة الطفل المعاق في جريمة عرض المخدرات والمؤثرات العقلية وصفة المرأة المعاقة في جرائم التحرش الجنسي وغير ها من الجرائم الأخرى المحددة.

٤- القانون ٠٢-٠٩ بتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم:
يعد هذا القانون تجسيدا لنص الإعلان العالمي التي أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ ١٩٧٥/١٢/١٩ حول حماية المعاقين، وكذلك للنظرة الحديثة للمعاق بوصفه شخصا ومواطنا له حقوق وعليه واجبات كغيره من الأشخاص الآخرين.

حيث غطى هذا القانون مختلف النواحي ابتداء بتعريف هذه الفئة والأهداف الموجودة من سن هذا القانون في الفصل الأول، ثم من تطرق إلى الوقاية من الإعاقة في الفصل الثاني ليتطرق في الفصل الثالث إلى مواضيع التربية والتكوين المهني وإعادة التدريب الوظيفي ثم يأتي في الفصل الرابع إلى الإدماج والاندماج الاجتماعيان أما الفصل الخامس فقد خصص للحياة الاجتماعية للمعاقين، ورفاهيتهم في حيث تطرق الفصل السادس والأخير إلى دور الهيئات المشرفة على تطبيق هذا القانون.
ولقد تميز هذا القانون بأنه جاء شاملا وجامعا لكل المجالات المتصلة بالإعاقة متسقا مع ورد في الدستور .
تجدر الإشارة أن الجزائر تسعى حاليا لتعديل هذا القانون، حيث عقد يوم الأربعاء ٢٩ ماي ٢٠٢٤ اجتماعا للحكومة تناول بالدراسة والبحث مشروع تمهيدي لقانون يتعلق بحماية الأشخاص ذو الاحتياجات الخاصة_وذلك بإشراك كل الفاعلين في المجال بما فيهم الجمعيات, بهدف تكريس مقاربة شاملة أساسها تعزيز إدماج هذه الفئة في مختلف المجالات ,بغية الوصول إلى تطابق التشريع الجزائري مع كل بنود الاتفاقية الدولية المتعلقة بحقوق هذه الشريحة، التي صادقت عليها الجزائر, وهذا بما يتماشى و رؤية حقوق الإنسان لهذه الفئة من المجتمع, بغية إشراكها في عجلة التنمية المستدامة ٢٠٣٠".
ومن بين الأمور التي سيركز عليها هذا القانون هو التكفل المبكر بالأطفال من فئة ذوي الإعاقة الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣ و٥ سنوات بغية تسهيل إدماجهم في المجتمع.
ثانيا- القوانين التنظيمية :
هي كثيرة سنكتفي بذكر بعضها:
١- المراسيم التنفيذية:

- المرسوم التنفيذي رقم ٠٥-٦٨ المؤرخ في ٢٠٠٥/٠١/٣٠ يحدد القانون الأساسي النموذجي للمراكز المتخصصة في التكوين المهني و التمهين للأشخاص المعوقين جسديا.
-مرسوم تنفيذي رقم ١٤-٢١٤ مؤرخ في ٢٠١٤/٠٦/٣٠ يضبط الكيفيات المتعلقة بتخصيص مناصب العمل و تحديد الاشتراك المالي و منح الإعانات قصد تهيئة و تجهيز مناصب العمل للأشخاص المعوقين.

-مرسوم تنفيذي رقم ١٩-١٧٣ مؤرخ في ٢٠١٩/١٠/٠٨ يعدل و يتمم المرسوم التنفيذي رقم ٠٣-٤٥ المؤرخ في ٢٠٠٣/٠١/١٩ الذي يحدد كيفيات تطبيق أحكام المادة ٠٧ من القانون ٠٢-٠٩ مؤرخ في ٢٠٠٢/٠٥/٠٨ و المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين و ترقيتهم.
٢- القرارات الوزارية :

قرار وزاري رقم ٢٤ مؤرخ في ٢٠٠١/٠١/٢٣ يتضمن تنظيم التكوين المهني للفئات الخاصة

قرار وزاري مشترك مؤرخ في ٢٠١٩/١٠/٠٧ يحدد كيفيات توظيف الأشخاص المعوقين في المؤسسات والإدارات العمومية والهيئات العمومية الخاصة.

٣- المناشير و التعليمات

منشور وزاري مشترك مؤرخ في ٢٠١٩/٠٩/٠٣ لتذكير بالتدابير و الترتيبات المتعلقة بتمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و تكوينهم.

منشور رقم ٤٧٩٨ مؤرخ في ٢٠٢٠/٠٦/٠٩ كيفيات توظيف الأشخاص المعوقين في المؤسسات و الإدارات العمومية

المحور الثالث: التدابير المتخذة في إطار التكفل الاجتماعي بذوي الهمم في إطار أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠

لذوي الاحتياجات الخاصة مهما كانت إعاقتهم حقوق تتكفل الدولة بتوفيرها وهي الحق في الرعاية الصحية، والتربية الخاصة، وإمكانية الوصول، والتأهيل وإعادة التأهيل، والدمج والاندماج. وتظهر هذه الحقوق خاصة على مستوى القوانين وتفعيلها وتجسيدها على أرض الواقع وفيما يلي قراءة في القوانين والجهود التي تبذلها الجزائر من أجل هذه الفئة خاصة الأطفال في إطار أهداف التنمية المستدامة

أولا- الرعاية الصحية والمساعدة الاجتماعية (الهدف ٣ من أهداف التنمية المستدامة)

بحلول عام٢٠٢٣، تعمل الدولة على تجسيد الهدف الثالث من أهداف التنمية المستدامة المتمثل في ضمان تمتع المجتمع بأنماط عيش صحية ورفاهية في جميع الأعمار و بدون تمييز بين فئات هذا المجتمع كفئة الأطفال

تتكفل مصالح النشاط الاجتماعي بإدماج الشخص المعاق غير المؤمن اجتماعيا في الضمان الاجتماعي بصفة ألية، حيث يستفيد من التعويض عن العلاج والدواء، بالإضافة إلى حصوله من هذا الصندوق على كل ما يحتاجه كالأعضاء الاصطناعية والكراسي المتحركة والمتابعة الطبية التحاليل المختبرية، والنظارات، وعلاجات الأسنان. ولواحق الاصطناعية، والتجهيزات، والعلاج بالمياه المعدنية، بالإضافة إلى ذلك، جاء في قانون الصحة رقم ١٨-١١ّ المؤرخ في ٢ يوليو ٢٠١٨ العديد من النصوص العامة في مجال الصحة وأبرزها تلك الموجهة لفائدة فئات معينة. ويمنح هذا القانون الجزائريين حق الحصول على الخدمات الصحية المجانية، ويؤكد على أنّ لكلّ شخص الحق في الحماية والوقاية والعلاج بدون تمييز بين الأشخاص بسبب أصلهم أو دينهم أو سنهم أو جنسهم أو وضعيتهم الاجتماعية والعائلية إلى أو حالتهم الصحية أو إعاقتهم ويضمن القانون أيضا حماية المرضى المصابين باضطرابات عقلية أو نفسية، من فئات معينة كالأطفال والمراهقين والأمهات وكبار السن والأشخاص ذوي الإعاقة . ويؤكد على حق الأشخاص ذوي الإعاقة بالحماية الصحية الخاصة التي تكون على عاتق الدولة .

وإعادة التأهيل الوظيفي وغيرها من الامتيازات كما يستفيد الطفل المعاق من مجانية النقل بأنواعه أو تخفيض حسب نسبة الإعاقة بالإضافة إلى مرافقيهم. ويستثنى كفيل الطفل من الضرائب على شراء السيارات السياحية الخاصة بهم (خضرة، ٢٠٢٠: ٦٥)

ومن بين الحقوق المتصلة بالمساعدة الاجتماعية المنحة المالية التي يستفيد منها الأشخاص المعوقين بما فيها الأطفال الذين ليس لهم دخل تمنح لهم أو لأسرهم التي تتكفل بهم، ويعانون من اعاقة خلقية أو مكتسبة أو من مرض مزمن بنسبة ١٠٠ %أوكل شخص يحتاج إلى غيره للقيام بنشاطاته نتيجة اصابته بتخلف ذهني أو متعدد الإعاقة الحسية الصم والعمى الكلي في نفس الوقت أو تأخر ذهني عميق(سليم، ٢٠٢٠: ٢٠٥)

إلا أنه بالرغم من هذه التدابير إلا أن الواقع والممارسة تختلف عن ذلك. فلازال الطفل المعاق يعاني كثيرا للحصول على أدنى الضروريات الصحية والاجتماعية خاصة في المناطق الداخلية والنائية والجنوبية والتي تعاني عجزا كبيرا في توفير مرافق التأهيل والرعاية الصحية والمختصين في ذلك، بالإضافة إلى أن المحيط الخارجي العام غير مهيأ تماما لتنقلاتهم بل في أحيان كثيرا يكونون أكثر عرضة للمخاطر مما يزيد من عزلتهم وتهميشهم(خضرة، ٢٠٢٠: ٦٥) ، إضافة عدم كفاية المنحة لاحتياجاتهم الطبية والتعليمية والاجتماعية رغم ارتفاعها من ٣٠٠٠ دج إلى ١٠.٠٠٠ دج. إذ يطالبون عن طريق جمعياتهم برفعها إلى المستوى الحد الأدنى المضمون من الأجر المطبق في الوظيف العمومي المتمثل في مبلغ ١٨ ألف دينار جزائري.

ثانيا- التعليم والتأهيل المهني (الهدف ٤ من أهداف التنمية المستدامة)

بحلول عام ٢٠٢٣ ، تعمل الدولة الجزائرية على تجسيد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وهو التعليم الجيد والذي يشمل بدوره على مجموعة من الأهداف منها تنمية الطفولة المبكرة والتعليم الشامل لجميع الأشخاص بما فيهم ذوي الإعاقة عن طريق توفير بيئة تعليمية فعالة لا تستثني أحدا.

في هذا الصدد يكفل الدستور الجزائري على حقً التعليم والتأهيل المهني للجميع بدون استثناء، كما يعترف القانون رقم ٠٢-٠٩ المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم بالحق في التعليم الإجباري و التكوين المهني للأطفال المراهقين المعوقين وينص القانون رقم ٠٢-٠٩ لسنة ٢٠٠٢ على ضمان التكفل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة .وبحسب هذا القانون، يخضع الأطفال والمراهقون ذوو الإعاقة إلى التمدرس الإجباري في مؤسسات التعليم والتكوين المهني المتخصصة بحسب طبيعة الإعاقة ودرجتها، مما يعني بقاء'التكفل المدرسي المبكر بالأطفال المعوقين بغض النظر عن مدّة التمدرس أو السن طالما بقيت حالة الشخص المعوق تبرر ذلك.

ويتم التنسيق بين وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة ووزارة التربية الوطنية من أجل وضع الآليات الكفيلة بضمان تمدرس الأطفال والمراهقين من ذوي الإعاقة في أحسن الظروف, وذلك بإدماجهم كليا في المدرسة العادية أو إدماجهم جزئيا من خلال فتح أقسام خاصة في المؤسسات التربوية التابعة لقطاع التربية الوطنية، حيث تهيأ عند الحاجة أقسام وفروع بهذا الغرض لاسيما في الوسط المدرسي والمهني ولاستشفائي، ويتم إدماج التلاميذ ذوي الإعاقة في الوسط المدرسي العادي لاسيما الذين يتمتعون بالقدرات الفكرية والجسدية, أما الذين لهم قدرات محدودة يتم توجيههم إلى الأقسام الخاصة المفتوحة بمؤسسات التربية الوطنية وبتأطير متخصص من سلك أساتذة التعليم المتخصص و معلمين التعليم المتخصص،

وتضمن المرافقة النفسية والتربوية لهؤلاء الأطفال في إطار البرامج البيداغوجية المسطرة من قبل الفرق المتعددة التخصصات على مستوى مؤسسات التربية والتعليم المتخصصة و بإشراك أولياءهم.) السياسة العامة للجزائر تعمل على الإدماج الاجتماعي والمهني للأشخاص ذوو الإعاقة، ٢٠٢٤)

ويستفيد الأشخاص المعوقون المتمدرسون عند اجتيازهم للامتحانات من ظروف مادية ملائمة تسمح لهم بإجرائها في ظروف عادية. كما يتم 'إيواء المتعلمين والمتكونين والتكفل بهم نفسيًا وطبيًا بالتنسيق مع الأولياء ومع كل شخص أو هيكل معني. وتتكفل الدولة بالأعباء المتعلقة بالتعليم والتكوين المهني والإقامة والنّقل في المؤسسات العمومية، وتعمل الجزائر منذ مصادقتها على الاتفاقية الأممية المتعلقة بحقوق الأشخاص المعوقين على الإدماج الكلي في نظام تعليمي جامع للأطفال المعوقين في مدارس التربية الوطنية، حيث 'يستفيد ٣٢.٥٢٥ طفلا من ذوي الاحتياجات الخاصة من برامج إدماج كلي في الأقسام العادية لمؤسسات التربية الوطنية (خضرة، ٢٠٢٠: ٦٥)

ثالثا- الجانب الإدماجي لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة على الصعيد الاجتماعي:

الذي تضمن جملة من الحقوق باعتبارها آلية لإدماج ذوي الاحتياجات الخاصة نذكر أبرزها :

١- الحق في الشغل وتحقيق الاستقلال المادي للمعاق:

بحلول عام ٢٠٢٣ تسعى الجزائر الى تحقيق الهدف الثامن أهداف التنمية المستدامة المتعلق بالعمل االلائق، حيث يقر الدستور الجزائري على أنّ العمل هو حق وواجب في ذات الوقت، وأن جميع المواطنين يتساوون في تقلد المهم والوظائف في الدولة باستثناء المهام والوظائف ذات الصلة بالسيادة والأمن الوطنيين. ويقر المناصفة بين الرجال والنساء في سوق العمل، أكثر من ذلك إنه يدعم حق المرأة في تولي مناصب ذات قدر من المسؤولية في الهيئات والإدارات على مستوى المؤسسات. وهو ما يشكل تجسيد للهدف الخامس من أهداف التنمية المستدامة .

كما ينص القانون رقم٠٢-٠٩ لسنة ٢٠٠٢ المتعلق بحماية الأشخاص ذوي الإعاقة، في الفصل الرابع منه، على إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال ممارسة نشاط مهني مناسب يسمح لهم بالاستقلالية الاقتصادية، وقد رسمت الدولة سياسة واضحة من أجل كفالة الحق في الشغل تحقيق الاستقلال المادي للمعاق، وذلك من خلال:

-إصدار قوانين تفرض على مؤسسات القطاع العام و الخاص توظيف نسبة معينة من ذوي الاحتياجات الخاصة، فالمرسوم التنفيذي ٠٧ /٣٤٠ المؤرخ في ٣١ أكتوبر ٢٠٠٧ ،جاء يفرض على كل مستخدم أن يخصص نسبة ١ بالمئة على الأقل من مناصب العمل للأشخاص المعاقين المعترف لهم بصفة العامل، وعند استحالة ذلك يتعين عليه دفع اشتراك مالي تحدد قيمته عن طريق التنظيم ويرصد في حساب صندوق لتمويل نشاط حماية المعوقين وترقيتهم.

-تحفيز وتشجيع المؤسسات التي تشغل فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تبنى المشرع بموجب قانون المالية ٢٠١٤ استراتيجيه تحفيز وتشجيع المؤسسات التي تشغل فئات ذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق صندوق التضامن الوطني التكفل

بالتجهيزات اللازمة للمؤسسات المقبلة على تشغيل شخص من ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أصبح من حق كل مؤسسة تريد توظيف شخص من ذوي الاحتياجات الخاصة بتمكينها من الحصول على التجهيزات اللازمة بتمويل من وزارة التضامن (عائشة، ٢٠٢١: ٣٢) كما أقرُ المشرع الجزائري تخفيض نسبة ٥٠ في المائة من حصة أصحاب العمل في اشتراكات الضمان الاجتماعي عن كل شخص ذي إعاقة يتم توظيفه أو تشغيله.

-تسهيل لفئة ذوي الإعاقة استحداث مشاريع بما يتلاءم ومؤهلاتهم وتماشيا مع قدراتهم, عن طريق آليات ترمي إلى مرافقتهم عبر مختلف مراحل خلق النشاطات المصغرة التي تسمح لهم بإبراز إبداعاتهم وتمنحهم فرص لضمان الاستقلالية المالية والمشاركة في مجال التنمية.

٢- الحق في التنقل والسكن :

بحلول عام ٢٠٢٣ تسعة الجزائر لتحقيق الهدف ١١ التي تقضي بتحسين الوصول إلى المواصلات العامة والمرافق العامة التي تراعي احتياجات ذوي الإعاقة.

حيث تضمن القانون رقم ٠٢-٠٩ لسنة ٢٠٠٢ّ حق الوصول للأشخاص ذوي الإعاقة بهدف تسهيل تنقلهم عبر تنفيذ تدابير من شأنها القضاء على الحواجز التي تعيق حياتهم اليومية وذلك . باتخاذ تدابير لتسهيل استعمال وسائل النقل من خلال إقرار مجانية النقل أو تخفيضات في هذا المجال لفائدة الأشخاص المعاقين بنسبة عجز قدرها ١٠٠ %في تسعيرات النقل الجوي العمومي الداخلي، كما يستفيد من نفس التدابير المرافقون للأشخاص المعوقين بمعدل مرافق واحد لكل شخص معوق وتتكفل الدولة بالتبعات الناجمة عن مجانية النقل أو التخفيض في تسعيراته طبقا لأحكام المادة ٠٨ من القانون رقم ٠٢-٠٩، وفي ذات السياق صدر المرسوم التنفيذي رقم ٠٦-١٤٤ الذي يحدد كيفيات استفادة الأشخاص المعوقين من مجانية النقل والتخفيض من تسعيرته.

بالإضافة الى ذلك يضمن القانون الجزائري التزام بوضع الترتيبات الهندسية وتهيئة الأبنية والأماكن العمومية بمقاييس تقنية تضمن وصول الأشخاص ذوي الإعاقة إلى الخدمات المتاحة في مختلف الأمكنة والتنقل براحة داخلها

أما في مجال السكن فتعمل الدولة على اتخاذ إجراءات من شأنها التسهيل على أصحاب الهمم ممارسة حياتهم اليومية وحسب قدرتهم الاقتصادية، منها تسهيل الحصول على السكن الواقع في المستوى الأول من البنايات في الراغبين في ذلك، بالنسبة للأشخاص المعوقين أو المكلفين بهم الاستفادة من مقرر منح السكن طبقا للتشريع والتنظيم المعمول به كما يستفيد الأشخاص المعوقين الذين تقدر نسبة عجزهم١٠٠ %تخفيضا في مبلغ الإيجار وشراء السكنات الاجتماعية التابعة للدولة أو الجماعات الإقليمية (سليم، ٢٠٢٠: ٢٦٨)

٣-الحق في الوصول إلى المعلومات :

نص القانون رقم ٠٢-٠٩ لسنة ٢٠٠٢ على وجوب تسهيل استعمال وسائل الاتصال والإعلام، وفي هذا السياق نص المرسوم التنفيذي رقم ٠٦-٤٥٥ّ المؤرخ في ١١

كانون الأول/ديسمبر ٢٠٠٦ على أن تقوم القطاعات المعنية باتخاذ الترتيبات الضرورية لضمان حق الأشخاص ذوي الإعاقة في الوصول إلى المعلومات التي يحتاجونها وإلى التكنولوجيات السهلة والملائمة لمختلف أنواع الإعاقة. ويحدد المرسوم كيفية تجسيد هذا الحق باعتماد التكنولوجيا والتقنيات المستخدمة في المجال، والمتمثلة خاصة في الصحافة المكتوبة بطريقة "برايل" وأداة الإعلام الآلي المكيف بالنسبة للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، وفي لغة الإشارة والترجمة على الشريط بالنسبة للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية (الأمم المتحدة ملامح قطرية سياسات توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة في الجزائر)

تبعا لذلك استفادت فئات ذوي الإعاقة من اهتمام ملحوظ من الجهات الوصية فقد جسدت الدولة خدمة فعلية وخاصة بذوي الإعاقة على مستوى ٠٦ مؤسسات قضائية بعرض تكييف مؤسسات القطاع وفقا لاحتياجاتهم وتمكينهم من الوصول إلى المعلومة القانونية ومعرفة حقوقهم وكيفية المطالبة بها من خلال إجراءات مادية كتزويد المحاكم والمجالس القضائية بممرات وشبابيك خاصة لهذه الفئة شرف عليها موظفون يتقنون لغة الاتصال بالإشارات وتخصيص قاعات للراحة والاستقبال مكيفة علاوة على ضمان التغطية الصحية الضرورية من خلال قاعات تمريض بالمحاكم كما تم وضع تحت تصرف الأشخاص المكفوفين استمارات إدارية ووثائق مكتوبة بخط البراي، كما تم أيضا تكوين مجموعة من كتاب الضبط في لغة الإشارات للتواصل مع الصم والبكم (عائشة، ٢٠٢١: ٣٣). وفد تم اتخاذ ذات الإجراءات في قطاعات أخرى كقطاع البريد مثلا حيث تم إتاحة وتقريب الخدمات البريدية التي يقدمها القطاع وتسهيل الوصول إليها من قبل الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة لاسيما من خلال رقمنة عملية سحب المنحة الجزافية للتضامن، وإتاحة إمكانية سحبها على مستوى أي مكتب بريدي، بعد أن كانت تتمّ سابقا بطريقة يدوية وعلى مستوى مكتب بريدي واحد، وكذا رقمنة العديد من الخدمات البريدية والمالية لتحسين الحياة اليومية للمواطنين، لاسيما الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، لتجنيبهم عناء التنقل إلى مكاتب البريد.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن قطاع التضامن الوطني أنشأ منصة إلكترونية باسم "التضامن الوطني يصغي" يقدم من خلالها الأشخاص ذوو الإعاقة طلباتهم للحصول على الخدمات الاجتماعية عن بعد، لاسيما بطاقة الإعاقة ومنحة الإعاقة والتغطية الاجتماعية، كما يتلقون الرد على طلباتهم عبر حساب إلكتروني يفتح لهذا الغرض، بقصد التخفيف من عناء التنقل.

خاتمة:

ختاما نقول، إن رعاية أصحاب الهمم ليس التزاما دوليا أو واجبا وطنيا بقدر ما هو واجب أخلاقي وإنساني. كما أن أي برنامج تنموي من اجل مجتمع عادل في ظل تنمية مستدامة لا يمكن أن يتحقق إلا بإشراك جميع فئاته وبدون إستثناء.

في ظل هذه الرؤى تبذل الجزائر مساعي كبيرة من أجل رعاية وإدماج أصحاب الهمم، فهي تعد من الدول العربية الرائدة في الاهتمام بحماية فئة أصحاب الهمم من خلال صدور أول قانون ٠٢-٠٩ خاص بهذه الفئة في سنة ٢٠٠٢.وبالتالي قد سبقت

صدور الاتفاقية الدولية لذوي الاحتياجات الخاصة الصادر عن الجمعية العامة لسنة ٢٠٠٦ والتي دخلت حيز التنفيذ سنة ٢٠٠٨ .

ولقد تبين لنا من خلال هذه الدراسة أن السياسة العامة المنتهجة من قبل الجزائر في مجال حماية وترقية حقوق الأشخاص ذوي الهمم, هي سياسة شاملة ومكيفة تشترك فيها كل القطاعات الحكومية والهيئات العمومية والخاصة وكذا المجتمع المدني من أجل ضمان إدماجهم الاجتماعي والمهني، و ترمي إلى تحقيق مشاركتهم الحقيقية في التنمية الاقتصادية للبلاد,

وهي بذلك تكون قد أحرزت تقدمًا في بعض أهداف خطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠ فيما يخص إدماج ذوي الإعاقة، لكنها لم تحقق جميع الأهداف بشكل كامل. فبالرغم من وجود سياسات وبرامج تهدف إلى تعزيز التعليم الجيد، توفير فرص العمل، وتحسين الخدمات الصحية... وغيرها، إلا أن التحديات لا تزال قائمة مما يعوق تحقيق إدماج شامل وفعال، ذلك أن التطبيق الفعلي لهذه القوانين ما زال يواجه عقبات قانونية وإدارية ومجتمعية. كما أن الخدمات المتاحة ليست دائمًا متكاملة أو كافية لتلبية احتياجات هذه الفئة بشكل كامل. و مع ذلك تبقى الجهود مستمرة لتحقيق تقدم أكبر في هذه المجالات بحلول عام ٢٠٣٠.

وفيما يلي بعض الاقتراحات التي نراها ضرورية من أجل تحسين وضعية أصحاب الهمم وإدماجهم وفقا لتطلعات خطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠

الاقتراحات :

– تبني مصطلح تشريعي الفئة يكون أكثر مرونة و قبولا من الناحية النفسية والاجتماعية ويتماشى مع حجم الإعاقة تي قد تنسب لهذا الشخص

– تحقيق رفاهية فئة ذوي الهمم وترقيتها يستدعي مضاعفة جهود كل الأطراف المعنية من أجل إدماجها في الوسط الاجتماعي وحمايتها من كل أشكال التمييز و بالخصوص النساء منهم و الأطفال.

– ضمان بيئة صديقة للأشخاص ذوي الهمم وتعزيز الجهود من أجل ضمان استفادتهم من مختلف الخدمات الأساسية الموجهة لهم

– تعميم قضايا الإعاقة على كلّ الوزارات الحكومية المعنية ومؤسسات القطاعين العام والخاص، ووضع الآليات المناسبةّ للتنسيق بين كلّ الجهات المعنية

– التوعية المجتمعية التي نراها جد ضرورية من تنظيم حملات توعية لتغيير النظرة المجتمعية تجاه ذوي الإعاقة

– العمل على تطوير البنية التحتية وتكييف المرافق العامة لتكون ملائمة لاحتياجات ذوي الإعاقة.

– تطوير تطبيقات وتقنيات تساعد في تسهيل حياة ذوي الإعاقة، مثل أدوات التعلم الرقمية والتطبيقات المساعدة.

– الإسراع إلى تعديل القانون ٠٢-٠٩ ومراجعته وتحديث السياسات الوطنية لضمان توافقها مع أهداف التنمية المستدامة.

– إنشاء نظام متكامل لجمع البيانات المتعلقة بذوي الهمم لقياس التقدم وتحسين التخطيط.

قائمة المصادر والمراجع :

- باللغة العربية :

أولا- المصادر:

– دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية الصادر في ٣٠ ديسمبر ٢٠٢٠، جريدة رسمية عدد ٨٢

– مرسوم رئاسي رقم ٠٩-١٨٨ مؤرخ في ١٨ ماي ٢٠٠٩ يتضمن التصديق على حقوق الأشخاص الإعاقة المعتمدة من طرف الجمعية العامة للأمم المتحدة في ١٣ ديسمبر ٢٠٠٩

– القانون ١٤-٠١ مؤرخ في ٠٤ فيفراير ٢٠١٤، يعدل ويتمم الأمر ٦٦-١٥٥ المؤرخ في ٠٨ يونيو ١٩٦٦ المتضمن قانون العقوبات، جريدة رسمية عدد ٠٧ الصادرة في تاريخ ١٦ فيفراير ٢٠١٤.

– القانون رقم ١٥-١٢ مؤرخ في ١٥ يونيو ٢٠١٥، يتعلق يحماية الطفل، جريدة رسمية عدد ٣٩الصادرة في ١٩ يوليو ٢٠١٥

– القانون ٠٢-٠٩ مؤرخ في ٨ ماي ٢٠٠٢ بتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم، جريدة رسمية عدد ٣٤ الصادرة في ٢٠٠٢/٠٥/١٤

ثانيا- المراجع :

١- المقالات العلمية :

– بن عيسى أحمد " الحماية الدستورية للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة " مجلة القانون والعلوم السياسية، مجلد ٤، عدد ٢، جوان ٢٠١٨

– راشدي خضرة "حقوق ووضعية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل أهداف التنمية المستدامة في الجزائر " مجلة دفاتر المتوسط مجلد ٥/ عدد ٣ ، ديسمبر ٢٠٢٠.

– سليم قصاص " حقوق الأشخاص المعاقين في ظل القانون ٠٩/٠٢ "مجلة العلوم الإنسانية ، المجلد ٣١ ، عدد ٤، ٢٠٢٠-

– عائشة بن النوي " الجهود الجزائرية في تأهيل وإدماج ذوي الاجتياجات الخاصة " مجلة منارات لدراسات العلوم الاجتماعية، مجلد ٣، عدد ٢ ، ٢٠٢١

– مرفت رشماوي خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠، دليل الموارد للممارسين ، شبكة المنظمات العربية غير الحكومية للتنمية .

٢- المواقع الالكترونية:

– مجموعة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة " دليل مرجعي حول خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠" الأمم المتحدة متوفرعلى

https://unsdg.un.org/sites/default/files/2021-09/unsdg-sdg-primer-report-ar_july6%281%29.pdf

– المفوضية السامية لحقوق الإنسان وخطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠ " لمحة عن خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠" متوفرعلى الموقع الالكتروني التالي : https://www.ohchr.org/ar/sdgs/about-2030-agenda-sustainable-development

– مجموعة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة " القيم العالمية في خطة ٢٠٣٠ " متوفر على الموقع الالكتروني التالي : https://unsdg.un.org/ar/2030-agenda/alqym-alalmyt

– -أهداف التنمية المستدامة واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ، المنظمة العربية للإدماج الرقمي ، متوفر على https://e-inclusion.unescwa.org/ar/node/1208

– أنطون بيورك ومن معه " الإعاقة وأهداف التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠" متوفر على المنصة العربية للادماج الرقمي: https://e-inclusion.unescwa.org/ar/node/1168

– منظمة العمل الدولية " دليل أصحاب الأعمال لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة " متوفر على الموقع الالكتروني التالي : https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/publication/wcms_633426.pdf

– كلمة الأمين العام للأمم المتحدة لمناسبة اليوم الدولي للأشخاص ذوي الإعاقة/ متوفر على الموقع الالكتروني التالي : https://www.un.org/sg/ar/node/268100

– السياسة العامة للجزائر تعمل على الإدماج الاجتماعي والمهني للأشخاص ذوو الإعاقة " متوفر على الموقع الالكتروني التالي : https://www.aps.dz/ar/societe/138308-2023-01-25-12-48-54

- باللغة الانجليزية :

List of Sources and References:

First – Sources:

- Constitution of the People's Democratic Republic of Algeria, issued on December 30, 2020, Official Gazette No. 82.
- Presidential Decree No. 09-188 dated May 18, 2009, concerning the ratification of the Rights of Persons with Disabilities adopted by the United Nations General Assembly on December 13, 2006.

- Law No. 14-01 dated February 4, 2014, amending and supplementing Ordinance No. 66-155 dated June 8, 1966, containing the Penal Code, Official Gazette No. 07 issued on February 16, 2014.
- Law No. 15-12 dated June 15, 2015, concerning the protection of the child, Official Gazette No. 39 issued on July 19, 2015.
- Law No. 02-09 dated May 8, 2002, concerning the protection and promotion of persons with disabilities, Official Gazette No. 34 issued on May 14, 2002.

Second – References:

1- Scientific Articles:

- Ben Aissa Ahmed, "The Constitutional Protection of Persons with Special Needs," Journal of Law and Political Science, Vol. 4, No. 2, June 2018.
- Rashdi Khadra, "Rights and Status of Children with Special Needs in Light of the Sustainable Development Goals in Algeria," Journal of Mediterranean Notebooks, Vol. 5, No. 3, December 2020.
- Salim Kassas, "The Rights of Persons with Disabilities under Law 02/09," Journal of Human Sciences, Vol. 31, No. 4, 2020.
- Aisha Ben Nawi, "Algeria's Efforts in the Rehabilitation and Integration of Persons with Special Needs," Journal of Manarat for Social Science Studies, Vol. 3, No. 2, 2021.
- Mirvat Rashmawi, "The Sustainable Development Goals 2030: A Resource Guide for Practitioners," Arab NGO Network for Developmen

Websites:

- United Nations Sustainable Development Group, "Reference Guide on the 2030 Agenda for Sustainable Development," United Nations, available at: https://unsdg.un.org/sites/default/files/2021-09/unsdg-sdg-primer-report-ar_july6%281%29.pdf
- Office of the High Commissioner for Human Rights and the 2030 Agenda for Sustainable Development, "Overview of the 2030 Agenda for Sustainable Development," available at:

https://www.ohchr.org/ar/sdgs/about-2030-agenda-sustainable-development

- United Nations Sustainable Development Group, "Global Values in the 2030 Agenda," available at: https://unsdg.un.org/ar/2030-agenda/alqym-alalmyt
- "Sustainable Development Goals and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities," Arab Digital Inclusion Organization, available at: https://e-inclusion.unescwa.org/ar/node/1208
- Anton Björk et al., "Disability and the 2030 Agenda for Sustainable Development," available on the Arab Digital Inclusion Platform: https://e-inclusion.unescwa.org/ar/node/1168
- International Labour Organization, "Employers' Guide on the Rights of Persons with Disabilities," available at: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/publication/wcms_633426.pdf
- "Statement by the UN Secretary-General on the International Day of Persons with Disabilities," available at: https://www.un.org/sg/ar/node/268100
- "Algeria's Public Policy Works on the Social and Professional Inclusion of Persons with Disabilities," available at: https://www.aps.dz/ar/societe/138308-2023-01-25-12-48-54

السمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين وعلاقتها بالتوجه نحو الهدف

أ.م. د. مؤيد حامد الجُميلي
جامعة ديالى / مركز ابحاث الطفولة والامومة
dr.muayad-aljumaili@uodiyala.edu.iq

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف على السمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين التعرف كذلك على دلالة الفروق في السمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ـــ اناث)، كما هدفت الى التعرف على التوجه نحو الهدف لدى الطلبة الموهوبين التعرف على دلالة الفروق في التوجه نحو الهدف لدى الطلبة الموهوبين تبعا لمتغير الجنس (ذكورـــ اناث) والتعرف على نوع واتجاه العلاقة بين السمات الشخصية والتوجه نحو الهدف لدى الطلبة الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة (٥٠) طالب وطالبة من طلبة مدرسة الموهوبين في بغداد بواقع (٢٥) ذكور و(٢٥) اناث تم اختيارهم بالطريقة القصدية، تم في هذه الدراسة استخدام مقياس السمات الشخصية للطلبة الموهوبين من اعداد(فتيحة ومحمد، ٢٠٢١)، ومقياس التوجهات الهدفية من اعداد (Midgley et. al , 2000)، وتوصلت الدراسة الى ان السمات العقلية والابداعية قد جاءت بالمرتبة الاولى وبدرجة مرتفعة، والسمات المهارية والجسمية والانفعالية والاكاديمية حلت في المرتبة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة على التوالي وجميعها بدرجة متوسطة، اما السمات الاجتماعية فقد جاءت بالمرتبة السادسة والاخيرة بدرجة متوسطة، كما توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في السمات الشخصية الجسمية تبعاً لمتغير الجنس (ذكورـــ اناث) ولصالح الطلبة الذكور، والسمات الشخصية الانفعالية لصالح الاناث، والسمات الشخصية المهارية لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة (الذكورـــ والاناث) في السمات العقلية والابداعية، والسمات الاجتماعية، والسمات الاكاديمية، وتوصلت النتائج الى ان توجهات الهدف الاتقان قد جاءت بالمرتبة الاولى وبدرجة مرتفعة، وتوجهات الهدف (الاداء ـــ احجام) بالمرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، اما توجهات الهدف (اداء ــ اقدام) فقد حلت بالمرتبة الثالثة وبدرجة متوسطة ايضاً، والدرجة الكلية للمقياس كانت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دال احصائيا بين استجابات الطلبة الموهوبين من الذكور والاناث في توجهاتهم الهدفية (الاتقان) و(الاداءــ اقدام) (الاداءـــ احجام)، وتوصلت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السمات الشخصية والتوجه نحو الهدف لدى الطلبة الموهوبين.

الكلمات المفتاحية : السمات الشخصية، الطلبة الموهوبين، التوجه نحو الهدف.

Personality traits of gifted students and their relationship to goal orientation

Muayad H. Aljumaili
Childhood & Motherhood Research Center, University of Diyala

Abstract

The current study aimed to identify the personality traits of gifted students, as well as to identify the significance of differences in personality traits of gifted students according to the gender (males - females), and to identify the goal orientation of gifted students, to identify the significance of differences in goal orientation of gifted students according to the gender (males - females), and to identify the relationship between personality traits and goal orientation of gifted students**.** The study sample consisted of (50) male and female students from the Gifted School in Baghdad, (25) males and (25) females, who were chosen intentionally .This study used the Personality Traits Scale for Gifted Students prepared by (Fatiha and Muhammad, 2021), and the Goal Orientations Scale prepared by (Midgley et. al, 2000).The study results showed that mental and creative traits came in first place with a high degree, and skill, physical, emotional and academic traits came in second, third, fourth and fifth place respectively, all with an med-level., while social traits came in sixth and last place with an med-level. The study also found that there were statistically significant differences in physical personality traits according to the gender (males-females) in favor of male students, emotional personality traits in favor of females, and skill personality traits in favor of males, and there were no statistically significant differences between students (males-females) in mental and creative traits, social traits, and academic traits. The results showed that the mastery goal orientations came in first place with a high degree, and the (performance - abstention) goal orientations came in second place with a med-level, while the (performance - resolution) goal orientations came in third place with a med-level as well, and the total score of the scale was medium, and there were no

statistically significant differences between the responses of gifted male and female students in their goal orientations (mastery), (performance - resolution), and (performance - abstention). The results showed that there is a positive correlation between personal traits and goal orientation among gifted students.

Keywords; Personality traits, gifted students, goal orientation.

المقدمة

يُعد الطلبة الموهوبين من الثروات المهمة للمجتمعات باعتبارهم طاقات مستقبلية واعدة وركيزة اساسية لأي مجتمع ينشد التقدم والتطور، لذلك فان عملية اكتشافهم والتعرف عليهم ورعايتهم منذ الطفولة المبكرة وتقديم كافة انواع الدعم والمساندة وبرامج التدريب لهم يمثل أحد متطلبات التنمية البشرية، فهم صناع المستقبل والتطور والتقدم، فابتكاراتهم واختراعاتهم في مجال العلوم والتكنولوجيا لها قيمة وطنية عليا تستحق الفخر والتقدير، فنحن نعيش في عصر اصبح فيه التنافس والصراع بين الدول على عقول ابناءها وما يقدمونه لأوطانهم ومجتمعاتهم في كل ما هو جديد ومبتكر بهدف الوصول الى السبق العلمي والمعرفي وتحقيق الابتكارات العلمية والتكنولوجية الفريدة التي تحقق لها الريادة والقيادة بين الامم.

ويشكل الموهوبون جانبا مهاما من الثروة البشرية، فهم كوادر المستقبل لقيادة بلادهم في جميع المجالات العلمية والتقنية والانتاجية والخدمية، فهم يمثلون منبع السعادة وعدة الحاضر وقادة المستقبل في شتى ميادين الحياة، لذلك لابد للمجتمعات التي تسعى للتقدم ان تنظر للموهوب والمتفوق نظرة شمولية، مع التركيز على وضع اسس للكشف والرعاية والصقل، فالطفل الموهوب في اي مجتمع طاقة وثروة كبرى، يجب رعايتها والاهتمام بها، لغرض استثمارها وتوجيهها لخدمة المجتمع وتطوره، فالتقدم الذي احرزته البشرية في ميادين العلوم والآداب والفنون واكتشاف الفضاء لم يتم الا بوجود هؤلاء العباقرة من الموهبين والمتفوقين(جواد ، ٢٠١٥، ٤٦٩-٤٧٠).

وقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين اهتمام التربويين والباحثين وعلماء التربية الخاصة واولياء الامور بالموهبة والتفوق، حيث انعكس هذا الاهتمام على القضايا المختلفة المتعمقة بالموهوبين وتربيتهم والسعي من قبل الحكومات والمؤسسات المختصة لتوقير الدعم المادي والمعنوي لهذه الفئة المهمة من المجتمع عامة ومن الطلبة على وجه الخصوص واثبتت الدراسات المتعاقبة ان نسبة (٢-٥%) من الطلبة يتمنعون بقدرات عقلية عالية وغالباً ما يبرز من بينهم صفوة العلماء والمفكرين والمخترعين وأن هذه النسبة في حالات كثيرة قد تزيد لتصل الى ما بين (١٠- ١٥%) من مجموع الطلبة (ابو ناصر وأخرون، ٢٠١٩، ٢٥٢).

فالطلبة الموهوبون قد يواجهون الكثير من الصعوبات والمشكلات التي قد تدفعهم الى سوء التوافق مع أنفسهم ومع المحيطين بهم وقد ينتابهم احيانا القلق والتوتر الشديد احياناً اخرى، وأذا كنا نرغب في مساعدتهم لكي يحتلوا مكانه في المجتمع ويصبحوا أفردا ناجحين فجدير بنا أن نفهم المشاكل التي قد تواجههم والتي يتوجب علينا كآباء ومدرسين ومرشدين ومسؤولين ان نساعدهم على التغلب على هذه المشاكل خلال سنوات الطفولة والمراهقة، والمشكلة الاساسية هي كيف يتعلم الاطفال الموهوبين في ظل هذه المشكلات والمضايقات التي قد تنشأ من تباعدهم او اختلافهم عن المألوف (العرايضة ، ٢٠١٥، ٨٢)، وتميزهم عن غيرهم من الطلبة بخصائص نفسية وسلوكية ومعرفية، والغريب في الامر أن تكون الخصائص الإيجابية للأطفال الموهوبين سببا في معاناتهم من صعوبات ومشكلات نفسية واجتماعية، وخاصة إذا تواجد هؤلاء الأطفال في سياقات اجتماعية غير قابلة أو مرحبة بتلك الخصائص ولا يتوفر فيها متطلبات تتعهدها وترعاها المؤسسات التربوية (عكاشة ، ٢٠٠٥، ٥٠).

وفي ضوء ذلك يصبح من الضروري البحث في السمات الشخصية التي يمكن استخدامها للتعرف على الموهوبين، بما يساعد علي وضع الاستراتيجيات المناسبة لرعايتهم وتربيتهم على تنمية قدراتهم ومواهبهم (العتيبي، ٢٠٢٠، ٢١٠٠)، ويعتبر العالم الفرنسي (Lewis Treman) اول من اهتم بدراسة الخصائص والسمات والشخصية للموهوبين ففي عام ١٩٢١ قام بدراسة الخصائص الشخصية والنفسية للموهوبين والتي وجهت أنظار التربويين والآباء والمتخصصين إلى أهمية توفير الخدمات الإرشادية لهذه الفئة ومساعدتها ورعايتها واليه يرجع الفضل للاهتمام بهذه الفئة، فقد استهدفت دراسته الإجابة عن الأسئلة التالية ما أهم سمات الموهوبين عقليا في طفولتهم ؟ وما الذي سيكونون عليه في كبرهم ؟ ما العوامل التي ستؤثر في انجازاتهم اللاحقة ؟ وكان العدد النهائي لأفراد العينة (١٥٢٨) طفلاً منهم (٨٣١) من الذكور و(٦٩٧) من الاناث وكانت اعمارهم ما بين (١١- ١٥) سنة ونسبة ذكائهم (١٤٠) درجة واشارت النتائج الى أن السمات الشخصية والصفات الجسمية للموهوبين وقدراتهم العقلية تساعدهم على أن يكونوا أكثر قوة في الكفاح، والقدرة على مواجهة مشكلاتهم الشخصية (العوزة ، ١٩٩٣).

ويعود الفضل كذلك إلى المربية (Lita Hollingsworth) والتي تعتبر من أوائل الذين اهتموا بدراسة سمات الشخصية وخصائص الطلاب الموهوبين وذلك عام (١٩٢٦)، كذلك الاهتمام بحاجاتهم الانفعالية والاجتماعية والتي ساهمت في تسليط الضوء من الناحيتين التربوية والإرشادية، حيث قدمت أدلة على وجود حاجات نفسية واجتماعية خاصة بهم، وأكدت كذلك على عدم كفاية المناهج الدراسية العادية اتجاه هؤلاء الطلبة، واشارت الى وجود فجوة بين مستوى التطور العقلي والانفعالي للموهوبين والمتفوقين، وأشارت الى ان التطور العقلي للموهوب يتقدم بسرعة أكبر من التطور الانفعالي (فتيحة ، ٢٠٢١)، ويجمع الكثير من الباحثين والعلماء المختصين على أن الخصائص السمات المرتبطة بالموهوبين تعتبر من أهم الدلائل والمؤشرات التي تدل على وجود الموهبة والتفوق، وخاصة في الوقت المبكر من حياة الطفل الموهوب أو المتفوق، حيث تعتبر الخصائص النفسية من الخصائص التي

تميزه عن غيره، وما تلبث هذه الخصائص حتى تصبح جوانب ثابتة في شخصية الموهوب وسمات مميزة له، وفي هذا الصدد فقد جمعت الباحثة Linda (Silverman, 1995) وغيرها كثيرون خصائص الموهوبين من الصفات العقلية التي تعتبر واضحة عليهم لأن هذه الصفات لها علاقة بشخصيتهم، وأن جميع السمات العقلية متداخلة بشكل ديناميكي مع جميع أبعاد السمات الشخصية وهي تختلف من شخص لآخر، وتتمثل هذه الصفات العقلية في (حب الاستطلاع العقلي، سرعة التعلم، القدرة على التجريد، اهتمامات أخلاقية مبكرة، قدرة واضحة على المحاكمة، القدرة على التركيز، التفكير التحليلي والإبداعي)، أما السمات الشخصية فتتمثل في (قوة البصيرة، الفهم، الحاجة للمحفزات العقلية، الرغبة في التمام والكمال، الحاجة إلى المنطق والدقة، احساس متميز بالضحك والفكاهة، حساسية وفهم وتعاطف، القوة ، المثابرة ، محاكمة القوانين والسلطة) (كريكر ٢٠٠٥، ٥٦- ٥٧)، أما الباحثة باربارا كلارك (Barbara Clark, 1997) فقد جمعت سمات الموهوبين والمتفوقين من خصائصهم الشخصية وبالأخص الخصائص أو السمات الاجتماعية العاطفية وهي (تكيف عاطفي، حساسية عالية ، تعبير لفظي مندفع وسريع ، خيال واسع ، أكثر استقلالية وسيطرة ، مستوى عال من المثابرة والانتباه في التعلّم ، التوجه نحو الإتقان والتحدي ، الثقة الكبيرة بقدراتهم ، السيطرة على نجاحهم أو فشلهم في المهام المدرسية مقارنة مع زملائهم من نفس العمر، تقدير ذات مرتفع ناتج من مستواهم في التميز، القدرة على القيادة، يميلون لأن يكونوا مثاليين، يهتمون بالمشاكل العالمية والرعاية الاجتماعية من أجل الآخرين (كلارك، ٢٠١٣، ١٨٤-١٨٥).

بصفة عامة يمكن إظهار شخصية الموهوب بأنه شخص منفتح للحياة، ويعتمد على نفسه، وله آراؤه وشخصيته المميزة، وواضح في سلوكه، ويتميز بالاندفاع وسرعة الاستثارة، وعاجز عن كتم تعبيراته الانفعالية، وقوي الارادة، وبالتالي فإن الشخص الموهوب يجمع في سماته الشخصية بين المتضادات أو السمات المتعارضة كما أن كثيراً منهم يلعبون دوراً قيادياً على المستوى الاجتماعي وهم أقل عرضة للاضطرابات الذُهانية والعصابية من الأطفال العاديين، إن هذه الخصائص أو السمات هي جزء من شخصية الأفراد تتصف بالثبات النسبي وتخضع للتطور والتعديل، وتتفاعل مع بعضها ومع متطلبات البيئة المحيطة بانسجام وتوافق لتحقيق التكيف، لذلك فإن موضوع الشخصية وأبعادها ذو قيمة كبيرة في الدراسات النفسية، فأبعاد الشخصية شأنها شأن المحددات الأخرى للشخصية، يمكن أن تؤثر في جوانب الشخصية الاخرى تأثيراً كبيراً، وبالتالي التأثير بشكل مباشر في خصائص الأفراد سواء كانوا موهوبين أو عاديين، فهي تنتمي إلى طبقات عميقة من الذات بحيث إنها لا تكاد تتغير إلا في ظروف غير عادية (مجممي وشاهين ، ٢٠١٩، ٦٠٤)، وهذه السمات والخصائص والنفسية تدعونا الى التأمل فيها وتقصيها لدى فئة الموهوبين وتنميتها بل تنمية الصالح منها والايجابي وتنحية السلبي بهدف بنائهم الفكري الصحيح الذي يتلاءم مع متطلبات المرحلة العالمية من تطور متسارع واتجاه الى ضمان النوعية الجيدة والجودة والاعتمادية وهذا لا يتم دون الاهتمام برعاية الموهوبين واصحاب الكفاءات العلمية(المعاضيدي، ٢٠١١، ٢٩٧).

وتؤثر السمات الشخصية للموهوبين بتوجهاتهم نحو تحقيق اهدافهم باعتبارها تمثل بناءاً نفسياً يتضمن سلوكياتهم واتجاهاتهم المتصلة بمواقف الانجاز والجوانب الدافعية المختلفة التي توجههم لتحقيق اهدافهم وتعد مؤشر قوي يعبر عن سلوك الفرد وما يقوم به من اداء ومهام تعليمية.

ويرى (Harackiewicz . et. al, 1998) ان التوجهات الهدفية للطلبة هي تمثيلات عقلية لما يرغبون في تحقيقه من اهداف وتعمل على تحديد اتجاه السلوك، كما انها تعبر عن رغبتهم في انجاز هدف ما وتدفعهم الى العمل بكفاءة اثناء قيامهم بنشاط محدد، ويرون ايضاً ان التوجهات الهدفية هي عامل مؤثر في كيفية اختيار الطلاب للمهام التعليمية التي يرغبون في اتقانها (عثمان ، ٢٠٢٤، ٩)، فالتوجهات الهدفية تمثل التطلعات نحو المستقبل يسعى الأفراد والجماعات إلى الوصول اليها، ويبذلون جهدهم لتحقيقها، وتشكل التوجهات الهدفية قيماً تضبط سلوك الأفراد والجماعات، وتتضمن كذلك مهمات نسعى إلى إنجازها، وغرضاً نحاول الوصول إليه، ومعايير نأمل في تحقيقها، ومكاسب نناضل من أجل تطويرها والمحافظة عليها، ويتبنى الأفراد أهدافاً شخصية يحاولون تحقيقها بطرق شتى، ويستخدمون في سبيل ذلك كل الوسائل الضرورية (غباري والصرايرة، ٢٠٢١، ٣٣٢)، والتوجه نحو الهدف يشير الى نظام تمثيلات عقلية للاعتقادات والتصورات والادراكات والتفسيرات والرغبات والاهتمامات والغايات، التي تعمل على تحريك سلوك الإنجاز وتنشيطه، واختيار نوعه، وتحديد صيغته، ومستوى شدته واستمراريته الى حين تحقيق الهدف (السفاسفة، ٢٠١٧، ١٢)، وهي ذات اهمية خاصة في تحفيز سلوك الانجاز وتحريكه وتوجيهه والحفاظ على شدته مع الابقاء على استمراريته مما يسهم في تحقيق جملة من المزايا كتوجيه الانتباه وزيادة الجهد والمثابرة وتطوير استراتيجيات عمل مبتكرة (الرحمن والزغول، ٢٠١٨، ١٨٣)، فالطلبة الموهوبين يضعون اهداف تعلم ويركزون على التعلم الجيد وتطوير الذات ويقارنون كفاءتهم بأدائهم السابق وينظرون الى المهمات الصعبة على انها تحدي وليست تهديد ويضعون اهدافاً عالية لأنفسهم ويعزون ادائهم الى جهودهم ويظهرون مستويات عالية من الدافعية الداخلية (Ronald, 2007, 174)، وهم يعبرون عن رغبة قوية غير معتادة في التفوق والانجاز وعلى استعداد للمثابرة من اجل تحقيق اهدافهم والرغبة في تحقيق التوجهات الهدفية التي تعد احد النشاطات التي ترتبط بأداء المهام لدى الافراد الذين يمتلكون اسباباً مختلفة للمشاركة والانخراط في المهمة المعطاة لهم مما يؤكد انهم يتبنون توجهات هدفية مختلفة تعتمد على مستوى الدافعية الداخلية الموجهة التي يمتلكونها(العلياني وحمد ، ٢٠٢١، ٣٠٠-٣٠١)، فالطلبة الذين يحددون اهدافهم ويخططون لتقدمهم ويراقبون هذا التقدم يكون مستوى انجازهم الدراسي افضل من الطلبة الاخرين، لان توجه الطلبة نحو الهدف السليم يعزز من فاعليتهم الذاتية ويدفعهم لتعزيز جهودهم بمتابعة تحقيق اهدافهم (بدر وطه ٢٠١٩، ٥٧٤)، وقد بين (Dweck, 1986) الى وجود أنواع للتوجهات الهدفية وهما: أهداف التعلم، وأهداف الأداء، أهداف التعلم هي أهداف الطلبة الذين يسعون إلى زيادة كفاءتهم، أو فهم أو إتقان مهمة جديدة، والمثابرة في مواجهة الفشل، أما أهداف الأداء

فتركز على إنجاز المهمة، ولا تسلط الضوء على أهمية العمليات والاستراتيجيات الكامنة وراء إنجاز هذه المهمة ; فالطلبة الذين لديهم أهداف أدائية يميلون للمقارنات الاجتماعية لأدائهم لتحديد التقدم للحصولِ على أحكام ايجابية وتجنب الأحكام السلبية حول كفاءتهم ليتجنبوا اعتبارهم غير قادرين ومن وجهةِ نظر (Chessor, 2013) فإن الطلبة الموهوبين الذين لديهم توجهات هدف الأداء يكون لديهم الرغبة في تحقيق النجاح الأكاديمي لإثبات قدرتهم على الأداءُ بشكل أفضل من الآخرين(المؤمني و بطاينة، ٢٠٢٠، ٢٥)، فعلى سبيل المثال يركز الطلبة ذوي التوجهات الهدفية التي تركز على الدقة والاجادة على المهمة ويفضلون المواقف التي يمكنهم فيها اكتساب المهارات والمعارف الجديدة، كما انهم عادة ما يقيمون انفسهم باستخدام المعايير المرجعية الذاتية، هل تعلمت ؟ هل تحسنت ؟ من ناحية اخرى يركز الافراد ذوي التوجهات الهدفية التي تركز على الاداء على الذات ويفضلون المواقف التي يمكنهم من خلالها اثبات قدرتهم ومقارنتها مع اقرانهم وعادة ما يقيم هؤلاء الاقراد انفسهم باستخدام المعايير الشخصية مثل هل قمت بعمل افضل من اقرانك؟ هل يعتقد الاخرون انني ذكي؟ (Fadlelmula, 2010, 860). نقلا عن (عراقي ، ٢٠٢٢، ١٠١)، اذ نجد من الطلبة من يتجه نحو الاداء في المجال التعليمي مما يجعلهم يركزون على الانطباعات التي يمكن ان تعكسها نتيجة تعلمهم على الاخرين، في حين نجد البعض من يتجه نحو الاتقان الذي يدفعهم الى التركيز على الاتقان المهارات ويكونوا اكثر فاعلية في تجهيز المعلومات ويستجيبون الى دوافعهم الذاتية بالدرجة الاولى، وجديرا بالذكر ان التوجه نحو الهدف سواء كان نحو الاداء والإتقان له تأثيرات مختلفة على مثابرة الطلبة وتحسين تعلمهم (بدر و طه، ٢٠١٩، ٥٧٣)، ومنهم من يصنفها الى توجهات هدفية داخلية تعكس مدى استعداد وحماس الطالب لأداء مهمة تعليمية، و توجهات هدفية خارجية وتظهر من خلال ميل الطالب ودافعيته لأداء مهمة تعليمية من اجل كسب مكافأة ورضاء الوالدين او الحصول على درجة عالية وتجنب العقوبة (Cho & Shen, 2013, 291) عن (الرشيدي، ٢٠٢٤، ٤٠١).

مشكلة الدراسة

من خلال تخصص الباحث وعمله في ميدان قريب على تعليم الطلبة الموهوبين، شعر بأهمية هذا الموضوع، ومنه برزت مشكلة البحث التي ترمي إلى التعمق في دراسة السمات الشخصية لفئة الطلبة الموهوبين، فهم كغيرهم من الأفراد العاديين تواجههم مجموعة من المشكلات أثناء نموهم إلا أنهم يتعرضون لمشكلات اخرى قد لا يتعرض لها اقرانهم من الطلبة العاديين، فبسبب تفردهم وامتيازهم نجد ان مواقف الاخرين واستجابتهم لمواهبهم قد تزيد من مشاكلهم وتؤثر على شخصياتهم وسلوكياتهم، لذلك تكمن مشكلة البحث في الكشف عن بعض السمات الشخصية للطلاب الموهوبين والمتفوقين لمساعدتهم للوصول إلى مستوى أداء متميز في مجال أو أكثر، احياناً يعجز المعلمين في معرفة ما لديهم من طاقات ومواهب خاصة مما يجعلهم عرضة للتجاهل والإهمال، ومن ثم يفقد المجتمع تلك القدرات التي تعد بمثابة

ادوات لتقدم المجتمع ورقيه خصوصا اذا ما علمنا ان هناك ثمة ارتباط بين السمات الشخصية والتوجه نحو الهدف لدى الطلبة الموهوبين وهل تؤثر السمات الشخصية للطلبة الموهوبين في الأهداف التي يضعونها لأنفسهم وطريقة تحقيقهم لتلك الأهداف فتحقيق الهدف أو عدم تحقيقه ينعكس على الحياة النفسية للطلبة وفي عمليات التكيف لديهم، مما قد يؤدي الى بعض الاضطرابات النفسية التي تكون نتاجاً لعدم قدرة الطلبة على تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، ومن خلال اطلاع الباحث على عدد من الدراسات لاحظ وجود نسب متباينة في التوجهات الهدفية لدى الطلبة الموهوبين مقارنة بسماتهم الشخصية التي يتمتعون بها والسمة الغالبة على سلوكياتهم، لذلك يعد الكشف عن العلاقة السببية المحتملة بين السمات الشخصية والتوجه نحو الهدف لدى الطلبة الموهبين أمراً ملحاً وذلك للتعرف الى طبيعة الارتباطات القائمة بينهما، وتكمن مشكلة البحث بالإجابة على التساؤلات التالية:-

١. ماهي السمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين؟
٢. ماهي توجهاتهم نحو الهدف؟
٣. ماهي العلاقة الارتباطية بين السمات الشخصية والتوجه نحو الهدف لدى الطلبة الموهوبين؟

أهمية الدراسة

تبرز اهمية الدراسة الحالية بأهمية الفئة التي تستهدفها وتبحثها الا وهي فئة الطلبة الموهوبين والمتفوقين، إذ يشكل الطلبة الموهوبون والمتفوقين جانبا هاما من الثروة البشرية للمجتمع، فهم اداة المجتمع للتطلع لمستقبل زاهر في المجالات العلمية والتقنية والاقتصادية، فنحن نعيش في زمن اصبح فيه عنصر امتلاك التقنية والتكنولوجيا هو مفتاح الريادة والزعامة والصراع بين الدول وتمثل فئة الموهبين مفتاح هذه الزعامة فهم قادة المستقبل وهم الورقة الرابحة وعليهم تعقد الآمال لذا يجب الاهتمام بهم وذلك من خلال تقديم كافة انواع الدعم والمساندة وبرامج الرعاية والتدريب، كما تبرز اهمية البحث لأهمية موضوعاتها ومتغيراتها، فهي من الدراسات القليلة التي تبحث في مجال السمات الشخصية للطلبة الموهوبين وعلاقتها بتوجهاتهم الهدفية، لذا من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في اضافة جديدة للآدب التربوي الذي لم يتطرق الى هذه العلاقة، وكذلك تحقيق فهماً أكثر عمقاً لكيفية تفاعل هذه المتغيرات معا الأمر الذي يجعل القائمين على المجال التربوي أكثر قدرة على توظيفها في الميدان العملي ومن المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة المدرسين وصانعي القرار في المؤسسات التربوية المعنية بالموهوبين ومساعدتهم في التعرف على السمات الشخصية السائدة للطلبة الموهبين ونمط التوجهات الهدفية التي يتبنوها. كما من الممكن أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية المرشدون التربويون من خلال مساعدتهم في تقديم خدمات إرشادية ملائمة مبنية على فهم السمات الشخصية للطلبة الموهوبين وطبيعة توجهاتهم الهدفية.

اهداف الدراسة

١. التعرف على السمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين.
٢. التعرف على دلالة الفروق في السمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- اناث).
٣. التعرف على التوجه نحو الهدف لدى الطلبة الموهوبين.
٤. التعرف على دلالة الفروق في التوجه نحو الهدف لدى الطلبة الموهوبين تبعا لمتغير الجنس (ذكور ـــ اناث).
٥. التعرف على نوع واتجاه العلاقة بين السمات الشخصية والتوجه نحو الهدف لدى الطلبة الموهوبين.

تحديد المصطلحات

اولاً : السمات الشخصية Personality Traits

السمات: يعرفها Guilford, 195 "طريقة ثابتة نسبياً يتميز بها الفرد عن غيره " . (Guilford , 1954, 221) .

وتعرفها موسوعة علم النفس ١٩٧٨ " خاصية يتميز بها الفرد نابعة من خلفية فكرية او ثقافية او شخصية او مزاجية او حركية سجية سائدة او متنحية داخلية او سطحية مكتسبة او موروثة او خلفية شعورية او تعويضية " (الحفني، ١٩٧٨، ٤١٩)

ويعرفها Eysenck , 1953) "بأنها "مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغير معاً " (Eysenck, 1953, 10).

الشخصية: يعرفها (Allport, 1961) "هي تنظيم يُحدث تغييرات في السلوك والأنظمة النفسية الجسدية للأفراد والتي تحدد سلوكياتهم وأفكارهم المحددة، مثل الاجتهاد والصبر وما إلى ذلك" ويُعرّفها (Eysenck, 1981) بأنها " تنظيم الشخصية والمزاج والفكر وشكل الجسم الذي يكون مستقرًا نسبيًا ويحدد التكيف الفريد مع البيئة " (Yunus. et. al, 2018, 1030) .

السمات الشخصية: يعرفها (غنيم ، ١٩٧٢) بانها " ردود الأفعال والاستجابات التي يربطها نوع من الوحدة التي تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد ومعالجتها بنفس الطريقة في معظم الأحوال"

التعريف الاجرائي لأبعاد سمات الشخصية

١. **السمات الشخصية الجسمية :** ونقصد بها التكوين الجسماني الصحي، أي الخلو من الأمراض و الإعاقات ، و تميزهم بالحيوية و النشاط و الطاقة العالية في الممارسات الحركية اليومية.
٢. **السمات الشخصية العقلية :**و تتمثل في التطور الملحوظ في النمو العقلي كالقدرة على الفهم واكتساب اللغة والقدرة التذكارية، والقدرة على التفكير المنطقي والربط

بين الأفكار والأشياء وحب الاستطلاع والاهتمامات و الميول المتعددة ومعالجة المعلـومات و البحث والاستكشاف .

٣. **السمات الشخصية الانفعالية :** وتتمثل في الحساسية المرهفة والعالية لمشاعر الآخرين ولديه رصيد معرفي كبير للنكتة و روح الدعابة ، كذلك القدرة على التحكم الداخلي في المشاعر مع القدرة على المواجهة و التصدي لمـشكلات الحياة .

٤. **السمات الشخصية الاجتماعية :** وتتمثل في الإدراك العالي للعلاقات الاجتماعية و القدرة على القيادة و كسب رضا الآخرين، كذلك القدرة على التوافق النفسي الاجتماعي والمستوى العالي من الشعـور الأخلاقي و الاستمتاع بالحياة.

٥. **السمات الشخصية المهارية :** و تتمثل في المهارات الفنية (كالرسم ، الموسيقى والاهتمامات بالمهارات الحركية كالألعاب الرياضية والتميز في ممارسة الألعاب المعقدة و الصعبة مع القدرة على إتقان اللغة و التعـبير اللفظي.

٦. **السمات الشخصية الأكاديمية:** و تتمثل في الاهتمام بتحقيق التفوق و الحرص على أن يكون دائما في المقدمة ، واجتياز كل ما هو صعب والاهـتمام بالبحث العلمي وكل ما هو جديد في المجال الأكاديمي.

ثانياً: الطلبة الموهوبين Gifted Students

تعريف وزارة التربية الأمريكية : " الموهوبون هم أولئك الأطفال، الذين يحددهم أشخاص مؤهلون مهنيا بما لديهم من استعدادات بارزة ، وقادرون على الإنجاز العالي، وهؤلاء الأطفال بحاجة إلى برامج تربوية خاصة ومتميزة، والى خدمات متفوقة على تلك التي يقدمها البرنامج العادي، ويشمل هؤلاء الأطفال القادرون على الإنجاز العالي، أولئك الذين يظهرون إنجازا واضحاً أو استعداد كافيا في مجال أو أكثر من المجالات التالية : قدرة عقلية عامة، التفكير الابتكاري أو الإنتاجي، القدرة القيادية " (Russell , 2018 , 276) .

تعريف Lindsey, 1993 **:** " هو من يمتلك قدرات كامنة أو ظاهرة يدل عليها أداء رفيع في مجالات عقلية أو ابتكارية، أو أكاديمية، أو قيادية، أو في الفنون الأدائية أو التشكيلية " (Lindsey, 1993, 11) .

تعريف جروان ٢٠٠٩: " هو مجموعة ممن يملكون الاستعداد الفطري او القدرة غير العادية و الاداء المتميز عن باقي الاقران " (جروان، ٢٠٠٩، ٧٩).

ثالثاً: التوجه نحو الهدف . **Goal Orientation**

يعرفها (Elliot, 1997) " تمثيلات عقلية تتمثل بالجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية للأحداث المستقبلية التي تعمل على تحريك السلوك وتنشيطه واستمراره الى حين تحقيق الهدف" (Elliot, 1997, 72) .

يعرفها (Pintrich, 2000) : " المخطط العام للفرد أو نظريته للاقتراب من المهمة، وتقييم أداءه على المهمة " (Pintrich, 2000).

يعرفها (Gamze, 2017) : " هي توع من أنواع النشاطات العقلية المرتبطة بالنجاح أو الفشل إضافة الى انها أحد المتغيرات التي توجه تنظيم الانماط السلوكية للأفراد في المواقف الادائية ويمتلك الافراد اسباباً مختلفة للمشاركة والانخراط في

المهمة المعطاة له مما يؤكد انهم يتبنون توجهات هدفية مختلفة " Gamze, 2017,) 2).

اطـــار نظـــــــري

اولاً سمات الشخصية **Personality Traits**

مفهوم الشخصية تأتي الشخصية من الكلمة اللاتينية (persona) والتي تعني القناع. يستخدم الممثلون اليونانيون القناع للتمثيل على خشبة المسرح. وفقًا لريكمان (٢٠٠٤) يمكن تعريف الشخصية على أنها مجموعة ديناميكية ومنظمة من الخصائص التي يمتلكها الشخص والتي تؤثر بشكل فريد على إدراكاته ودوافعه وسلوكياته في مواقف مختلفة، يعرف بيرفين (١٩٧٥) الشخصية على أنها طرق فردية للتفاعل مع بعضها البعض أو الدور الذي يرتبط به الفرد ويمارسه في المجتمع، والشخصية هي تنظيم الخصائص والمزاج والفكر وشكل الجسم المستقر والتي تحدد التكيف الفريد مع البيئة، وتشير الشخصية أيضًا إلى التكوين النفسي للفرد ككل. (Yunus. et. al, 2018, 1030) ، إذن فسمات الشخصية هي خصلة أو صفة ذات ثبات نسبي يمكن أن يختلف فيها الأفراد فيتميز بعضهم عن بعض، أي أن هناك فروق فردية فيها، وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة، ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية (عبد الخالق، ١٩٧٨، ٦٧).

ويصنف البورت السمات الشخصية الى ثلاثة اصناف وهي:-

١. **السمات الرئيسية او الاصلية:** وهي السمة التي تسيطر على معظم نشاطات الفرد وسلوكه، حتى ان الفرد يعرف بها ويصبح مشهوراً من خلالها مثل الشخصية الهستيرية ، والانطوائية والاستغلالية والاستعلائية.

٢. **السمات المركزية:** تميز هذه السمات بين الافراد إذ يمكن وصف شخصياتهم والتنبؤ بسلوكهم من خلالها لانها اكثر تحديداً لسلوك الفرد، واكثر شيوعاً بين الافراد ، ويمكن استنتاجها وقياسها بسهولة.

٣. **السمات الثانوية:** وهي اقل انواع السمات اهمية وعمومية لذلك تعد هامشية او ضعيفة في تحديد السلوك والتنبؤ به حتى ان البورت يميل الى تسميتها بالاتجاهات (المعاضيدي، ٢٠١١، ٣٠١).

السمات الشخصية للطلبة الموهوبون

يشير الادب النظري الى ان الموهوبين يتمتعون بمجموعة من السمات الشخصية التي تميزهم عن غيرهم من الطلبة العاديين، حيث يشير (Baska, 2009) الى ابرز الخصائص الشخصية التي تميز الطلبة الموهوبين وهي الحساسية المفرطة والاحساس بالعدالة والمثالية والسعي وراء الكمال، ويشير (Sword, 2001) الى ان الموهوبين يتميزون بخصائص سلوكية ومعرفية وشخصية نميزهم عن غيرهم ولعل الخصائص الانفعالية المتمثلة في الاستقرار العاطفي، والحساسية المفرطة، والحدة الانفعالية تدفعهم لان يفكروا بطريقة مختلفة عن الاخرين، ويشعرون بهذا الاختلاف في التفكير، لذلك فان ارتفاع القدرة العقلية لديهم يؤدي الى شعور الموهوب بالاختلاف يجعله كثير الانفعالات، مما يؤثر في علاقته الاجتماعية مع الاقران.

ويرى (Davies, 2000) من السمات الشخصية الاخرى التي يمتاز بها الطلبة الموهوبون القدرة على ضبط الذات، وتأجيل الاشباع، والمثابرة، والحماس، والاستقلالية في الحكم، والاستعداد لأخذ المهام، والتسامح والغموض، كما يتمتعون بقدرة على تأسيس علاقات اجتماعية ناجحة وكذلك فهم يشعرون بالسعادة والراحة في وجود اصدقائهم وينفتحون على الاخرين بسهولة، ويمتازون بوجود قدرة على توجيه سلوكهم الاجتماعي، ويبدون تفوقاً في المواقف التي تحتاج الى ابداء مستوى واضح من تحمل المسؤولية ويمكن الاعتماد عليهم (الحربي والبوريني، ٢٠٢٠، ١٩٢).

وقد أورد (الزيات، ٢٠٠٩) مجموعة من السمات الشخصية التي إذا لوحظ بعضا منها، أو كلها، وخاصة داخل الصف الدراسي التي يمكن ان يتصف بها الطالب من الموهوبين، ومنها :-

- يسأل كثيراً ، ويريد أن يعرف كيف، ولماذا تكون الأشياء على ما هي عليه.
- يبدى اهتمامات ملموسة بالقضايا والمشكلات الاجتماعية والسياسية.
- لديه أسبابه المنطقية لتبرير ما يعمله وما لا يعمله.
- يرفض أن يقلد الآخرين.
- ينتقد الأفكار التقليدية التي يبديها الآخرون.
- يبدو مستاءاً وقلقًا إذا لم يكن العمل على الوجه الأكمل.
- يبدي السأم والممل إذا لم يجد ما يستثيره.
- ينتقل إلى أعمال أخرى قبل استكمال، أو إنهاء الأعمال التي بداءها.
- يعاود طرح أسئلة تتعلق بموضوعات بعد فترة من تناولها داخل الفصل.
- يبدو غير مرتاح أو غير مستقر يتحرك خارج مقعده في الفصل.
- يكثر من أحلام اليقظة.
- يحب حل المتاهات والألغاز والمشكلات.
- لديه أفكاره الخاصة المتعلقة بما يجب أن تكون عليه الأشياء.
- يتحدث كثيرا، ويناقش بمنطق قوي.
- يحب الاستعارات، والكنايات، والأفكار المجردة.
- يحب القضايا الشائكة التي تحتمل الشك والجدل (الزيات، ٢٠٠٢، ١١٩)

ثالثاً : التوجه نحو الهدف Goal Orientation

مفهوم التوجه نحو الهدف

يرجع مصطلح (التوجه نحو الهدف) او (التوجهات الهدفية) كلاهما نفس الفكرة او المعنى الى دويك وزملائه (Dweck . et. al , 1980) والذي اشتقه من نظرية (Atkinson, 1964) للدافعية وعرف دويك وزملائه التوجهات الهدفية على انها نمط متماسك من معتقدات الفرد والذي يدفعه الى مواقف التعلم بطرق مختلفة، وان يكون له نشاط في هذا المجال واخيراً لإظهار الاستجابة (Kadivar. Et. al , 2011, 453)، اما الاهداف فتعرف على انها تمثيلات معرفية للأغراض المختلفة التي قد يتبناها الفرد في مواقف الانجاز (Gulseren & Natela , 2015, 66)

ويرى (Gamz,2017) ان التوجهات الهدفية بانها نوع من انواع النشاطات العقلية المرتبطة بالنجاح او الفشل اضافة ال انه احد المتغيرات التي توجه تنظيم الانماط السلوكية للأفراد في المواقف الادائية، ويرى ان الافراد يمتلكون اسباباً مختلفة للمشاركة والانخراط في المهمة المعطاة له مما يؤكد انهم يتبنون توجهات هدفية مختلفة (العلياني وحمد، ٢٠١١، ٣٠٦)، اما (Beyaztas & Hymer, 2017) فيعتقدان ان التوجهات الهدفية هي أحد النشاطات التي ترتبط بأداء المهام لدى الأفراد الذين يمتلكون أسبابًا مختلفة للمشاركة والانخراط في المهمة المعطاة لهم مما يؤكد أنهم يتبنون توجهات هدفية مختلفة، وتعتمد التوجهات الهدفية لدى الأفراد بناءاً على مستوى الدافعية الداخلية الموجهة التي يمتلكونها ووضعها في فعل سلوكي، كما أنها تنقسم إلى توجهات التعلم وتوجهات الأداء، فالأولى تصف القدرة على الإتقان والوصول إلى الهدف أما الثانية فتصف القدرة على القيام بالأداء المطلوب للوصول إلى مخرج مثالي، اما (Akpur, 2016) فيشير الى ان التوجهات الهدفية أساسها الاستجابات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي مظهرها المتعلم في مواقف التحصيل والإنجاز، إذا تركز توجهات الأهداف على توجهات خصائص المتعلمين نحو تحقيق أهداف معينة وفي نفس السياق يشير (Pintrich, 2010) الى أن التوجهات الهدفية تفسر تعلم الطلبة انطلاقاً من دوافعهم المختلفة حيث تزودهم بالأسباب للاندماج بأداء المهمات وتحقيقها (حمادة وابو زيد، ٢٠٢٤، ١٢).

نظرية التوجه نحو الهدف

تنظر هذه النظرية للتوجهات الهدفية على انها ركائز معرفية ديناميكية لاندماج الفرد في المهام حيث تسهم توجهات الهدف المختلفة في تباين تفسيرات الافراد لموقف الإنجاز والاندماج فيها فهي تعد بمثابة القائد للعمليات المرتبطة بالإنجاز ومحدد جوهري لمخرجات مواقف التعلم، وتركز هذه النظرية على الهدف او الغرض الذي يدركه الافراد من إجراءات الإنجاز وكيف يفكر الافراد وما هي اعتقاداتهم عن أنفسهم وما هي مهام ومواضيع التعلم وما هو اداءهم فيها بدلا من الاهتمام بقوة الدافعية، وكيف يؤثر ذلك على تفسيرات الافراد وردود افعالهم في مواقف الإنجاز وهو ما يؤدي في النهاية الى أنماط مختلفة من المعرفة والانفعالات والسلوك، وكل ذلك من منطلق افتراضهم ان الأهداف توجه السلوك وبصفة خاصة سلوك الاختيار وسلوك المثابرة، واضافة بنى كالأهداف والغايات للنماذج المعرفية للتعلم لكي يسهم في تحقيق فهم اكثر دقة وواقعية لعملية التعلم (عبده ، ٢٠٠٦، ١٢٠). وهنا نجد أن النماذج النظرية المفسرة للتوجه نحو الهدف تعددت كالآتي:

١.النموذج الثنائي

يرى (عزت حسن، ١٩٩٩) أن للتوجه نحو الهدف نوعان هما (توجه التعلم) و(توجه الأداء) فأما اصحاب التوجه الاول (توجه التعلم) فينهمكون في محاولة انجاز المهمة الموكلة وتحقيق جملة الاهداف التي تندرج تحتها، في حين ينهمك اصحاب التوجه الثاني (توجه الاداء) في النجاح لإثبات مدى قدرتهم على انجاز المهمة وهما على النحو التالي :-

١. التوجه نحو التعلم :

هذا النوع يعبر عن الاهداف العامة للطالب لما يدرسه من مقررات دراسية ويرتبط بادراك الطالب للأسباب التي تدفعه للقيام بعمل ما ولماذا يشارك فيه و بزيادة او ارتفاع التوجه الداخلي للهدف لدى الطالب يدل على ان التعلم لديه هو غاية في حد ذاته وليس وسيلة لشيء محدد يرغب فيه، والتوجه نحو التعلم يكون مرتفعاً لدى الطلبة الذين ليهم اتجاهات ايجابية نحو عملية التعلم ويتصفون بالرغبة الدائمة في التفوق ورفع مستوى الكفاءة الشخصية لهم والاتقان بالإضافة للتحدي وحب الاستطلاع (عثمان، ٢٠٢٤، ١٠-١١) ، ويتسم الافراد في هذا النوع بالنية والرغبة في التعلم وتحسين قدراتهم ومهارتهم ايضاً بعدم اهتمامهم لما يعتقده الاخرون حول كفاءتهم وذلك لانشغالهم بما وضعوه من اهداف يرغبون في تحقيقها (عراقي ، ٢٠١٤، ١٠١)

٢. التوجه نحو الاداء

ويتسم الافراد في هذا النوع بالسعي لأثبات كفاءتهم وخبرتهم او لتجنب الاحكام غير المواتية حول كفاءتهم في حالات الانجاز يعبر التوجه نحو الاداء عن نية الفرد ليكون شخصاً كفواً امام الاخرين وذلك من خلال تحسين ادائهم والتركيز على الحصول مراكز متقدمة (Gafoor & Kurukkan, 2015, 352) ، والطلاب الذين لديهم مثل هذا النوع من التوجه عادة ما يرغبون في الحصول على درجات مرتفعة في مادة ما رغبة في الحصول على مكافاة محددة مثلاً ، ويؤكد (Deeck, 1986)ان الطالب الذي لديه (التوجه نحو التعلم) يعمل على تحسين ادائه وتعلمه من أجل التعلم ذاته ويحاول البحث عن مواقف تعلم جديدة يعتبرها تحدياً بالنسبة له كما انه يتحمل الصعوبات التي يواجهها اثناء التعلم ولا يستسلم بسرعة بينما الطالب الذي لديه (التوجه نحو الاداء) يهدف لمعرفة كيفية تقييم الاخرين له وحكمهم عليه وذلك بهدف ان يتجنب وصفه بانه ليس لديه القدرة على اداء او النجاح في مهمة محددة (عثمان، ٢٠٢٤، ١١).

ثانياً: النماذج الثلاثية

يعد أنموذجج (Elliot, 1997) من ابرز النماذج الثلاثية الابعاد للتوجه نحو الهدف، الذي يدمج بين النماذج الثنائية للتوجه نحو الهدف وبين مكوني الاقدام والاحجام، اذ وسع (Elliot, 1997) مفهوم الاداء الى بعدي (الاقدام ، الاحجام) وتمثلت بالتوجه نحو الهدف (الاداء - الاقدام) والتوجه نحو الهدف (الاداء- الاحجام) وبهذا صنف (Elliot, 1997) التوجه نحو الهدف الى ثلاثة ابعاد تتمثل بما يأتي

١. التوجه نحو هدف الاتقان

وهي موقف انفعالي إيجابي اتجاه التعلم وتعزيز المهمة، يشير هدف التعلم الى المعرفة، والسلوك، والمهارات، واستراتيجيات الطلبة المكتسبة، فتركيز المهمة يحفز السلوك ويوجه اهتمامه للتركيز على الجوانب المهمة والحاسمة للتعلم، والطلبة الذين يسعون الى هدف التعلم هم عرضة للشعور بفعالية تحقيقه، فأهداف التعلم هي أهداف

الطلبة الذين يسعون الى زيادة كفاءتهم، او فهم او اتقان مهمة جديدة، والطلبة الذين لديهم توجهات هدف التعلم (الاتقان) يتميزون بتفضيل المهام معتدلة الصعوبة، والمثابرة في مواجهة الفشل، ويهتم الطلبة الذين لديهم توجهات هدفية للتعلم (توجهات الاتقان) حول تطوير قدراتهم، وبالتالي يسعون الى الفرص التي تعزز التعلم، وتركز على اكتسابهم الفهم والبصيرة، والمهارة. (المؤمني، ٢٠١٧، ١٩)

٢. التوجه نحو هدف الاداء(اقدام)

يركز فيها الطلبة على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة مقارنة انفسهم بالآخرين، ويثابرون على تحصيل الدرجات وإظهار القدرة وإعجاب الآخرين من الأقران والكبار وإسعادهم فضلا عن تحقيق مستويات مرتفعة في اداء المهمة، وبتم وصف هذه الاهداف على انها توجه (اداء- اقدام) ذات قيمة نفسية موجبة ، اذا اشارت الدراسات التجريبية الى وجود ارتباط دال بين اهداف (الاداء -الاقدام) مع النتائج المرغوبة مثل الاداء بمستوى عال من الانجاز.

٣. التوجه نحو هدف الاداء (احجام)

ويركز فيها الفرد على تجنب المعايير الخارجية أو الظهور بالعجز أمام الآخرين ويميل اصحاب هذا التوجه الى تجنب الفشل وعدم التعرض الى احكام سلبية من قبل الاخرين كدلالة على ضعف قدراتهم ويكون لديهم مستويات عالية من القلق ويبذلون جهداً قليلاً عندما يكلفون بالواجبات الدراسية ، اذ يظهرون مستويات متدنية من الانجاز وهكذا فان هذه الاهداف تعد توجهات دافعية احجامية ذات قيمة سالبة .(Elliot, 2010, 187)

دراسات سابقة

اولاً: الدراسات التي تناولت السمات الشخصية للطلبة الموهوبين

دراسة (Robert . et. al 2002) هدفت الدراسة الى التعرف على تطور سمات الشخصية للطلاب الموهوبين من عمر(١٢-١٨) سنة وتم تقييم التغيرات على بعض سمات الشخصية لطلبة الموهوبين في فترة المراهقة على مدى(٤) سنوات لدراسة خمسة عوامل شخصية هامة حيث وجد ان الميل إلى العصبية والمزاجية ازدادت عند الإناث، والميل إلى الانفتاح والتجربة زادت عند الإناث والذكور، أما بالنسبة لسمات الوعي والقابلية والاندفاعية لم تظهر أي تغيير محسوس (Robert . et. al . 2002)

اما دراسة المعاضيدي(٢٠١١): قفد هدفت الى معرفة السمات الشخصية للطلبة الموهوبين في المملكة الاردنية الهاشمية، وقد تم اعداد اداة البحث من اراء عينة من (٦٠) تدريسياً من مدرسي الموهوبين، وتكونت استمارة السمات الشخصية من (٥٢) سمة جمعت من خلال توزيع الاستبيان على عينة من مدرسي الموهبين لجمع استجاباتهم وباستخدام الوسط المرجح تم ترتيب السمات الشخصية حسب اهميتها اذ جاءت فقرة (لديه سعة افق واضحة) بالمرتبة الاولى ، ثم فقرة (يمتلك درجة عالية من الذكاء) بالمرتبة الثانية، وهكذا بقية فقرات المقياس (المعاضيدي ٢٠١١، ٢٩٥).

وهدفت دراسة الزهراني (٢٠١٧): إلى التعرف عمى مستوى الامن الفكري وعلاقته و بالسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية سواء لدى الطلبة في المرحة المتوسطة والمرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق الدراسة على عينة بلغت (١٢٥) طالبا من الطلبة الموهوبين، وتم استخدام مقياس الزهراني(٢٠١٦) للأمن الفكري ومقياس (نيو) لقياس السمات الشخصية والذي قام بتقنينه (عامر جبريل المرابحة) على الطلبة الجامعيين في الاردن، وتم التحقق من خصائصهما السايكومترية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ان الطلبة في المرحلة المتوسطة والثانوية يتمتعون بمستوى مرتفع من الامن الفكري في الدرجة الكلية وفي معظم الابعاد، والى أن اعلى السمات لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة كان الانفتاحية ثم الانبساطية ثم الموافقة ثم العصابية، بينما في المرحلة الثانوية كانت اعلى السمات الشخصية هي الموافقة ثم الانبساطية ثم الانفتاحية ثم العصابية، واظهرت النتائج ايضاً وجود علاقة بين السمات الشخصية والامن الفكري حيث يزداد الامن الفكري مع سمات الانبساطية والانفتاحية والموافقة ويقل مع العصابية(الزهراني، ٢٠١٧، ٤٤٦).

أما دراسة البلوي والمؤمني (٢٠١٦): فقد هدفت هذه الدراسة الى التعرف على سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم، وفيما إذا تعزى لمتغيري (الجنس والمؤهل العلمي)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة وتكون العينة من (٣٠) معلم ومعلمة، وقام الباحثان بتطوير أداة الدراسة لقياس سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية، وتكونت من (٦٣) فقرة مقسمة إلى ستة عشر سمة من سمات شخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية جاءت بدرجة متوسطة لجميع مجالات السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وعدم وجود فروق في السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات، باستثناء مجال(هادئ-عصبي)، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق في السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي وكانت لصالح فئة البكالوريوس في مجال (مستقل- اتكالي) (البلوي والمومني ، ٢٠١٦، ٦٣٩).

وهدفت دراسة مجممي وشاهين، ٢٠١٩: إلى التعرف على الأبعاد الشخصية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين وفق تصنيف آيزنك وتكونت عينة الدراسة من(٢٥٩) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية التابعة للإدارة التعليمية بمنطقة جازان، منهم (١١٦) من الطلبة الموهوبين، و(١٤٣) من الطلبة العاديين وتم واستخدام مقياس آيزنك المعدل لأبعاد الشخصية وقد أظهرت نتائج الدراسة أن بعد الذهانية هو البعد السائد لدى الطلبة الموهوبين والعاديين، يليه بعد الانبساط، ثم بعدي الكذب والعصابية على التوالي، كما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية

على أبعاد المقياس تعزى لنوع الطالب (موهوب، عادي) بينما اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس على بعد الذهان لصالح الذكور الموهوبين، وعلى بعد الكذب لصالح الذكور العاديين، وعلى بعد العصابية لصالح الإناث العاديين، كما اظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين ابعاد الشخصية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين وفقا لمتغير المرحلة التعليمية على بعد الانبساط لصالح الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للمرحلة التعليمية على أبعاد المقياس لدى الطلبة العاديين (مجممي وشاهين، ٢٠١٩، ٦٠٢).

اما دراسة الحربي والبوريني،(٢٠٢٠): فقد هدفت الى التعرف على مستوى التفكير الابداعي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢١٤) طالباً وطالبة في مناطق (حفر الباطن، بريدة، البكيرية) وتم تطوير مقياسيين من قبل الباحثان هما مقياسين التفكير الابداعي، ومقياس السمات الشخصية السائدة لدى الطلبة الموهوبين وبعد التحقق من صدقهما وثباتهما، وتوصلت نتائج الدراسة الى ارتفاع مستوى التفكير الابداعي من حيث ابعاده، كما اسارت النتائج الى ان بعد العصبية في مقياس السمات الشخصية للطلبة الموهوبين قد حصل على اعلى درجة، في حين جاء بعد الاكتئابية، ثم بعد الكف، ثم بعد العدوانية، ثم بعد القابلية للاستثارة، ثم تلاه بعد السيطرة بدرجة متوسطة، ثم بعد الاجتماعية بدرجة متوسطة ايضاً وجاء في المرتبة الاخيرة بعد الهدوء، واشارت النتائج ايضاً الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في ثلاث من مهارات التفكير الابداعي وهي (الطلاقة، والاصالة ، والتفاصيل) ولصالح الاناث، كما ظهرت فروق دالة احصائياً في بعد (المرونة) ولصالح الذكور، وفروق تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، كما اشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائياً في جميع السمات الشخصية للطلبة الموهوبين تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية والمنطقة السكنية، كما اظهرت النتائج ايضاً وجود علاقة ارتباطية طردية دالة احصائياً بين كل من الاجتماعية والحساسية للمشكلات، واخيراً اشارت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة احصائياً بين كل من الهدوء ومهارة المرونة(الحربي والبوريني، ٢٠٢٠، ١٧٩-١٨٠).

وهدفت دراسة العتيبي(٢٠٢٠): الى الكشف عن بعض السمات الشخصية للطلاب الموهوبين ابتكارياً والموهوبين العاديين، كما هدفت للكشف عن الفروق بين الطلاب الموهوبين ابتكارياً والموهوبين العاديين في بعض السمات الشخصية، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٨٩) طالبا تم تقسيمهم الى مجموعتين المجموعة الاولى ضمت الطلبة الموهبين ابتكارياً مرتفعو الذكاء ومرتفعي الابتكار، والمجموعة الثانية ضمت الطلبة الموهوبين مرتفعو الذكاء ومنخفضي الابتكار، واستخدم الباحث مقياس وجهة الضبط الاكاديمي ومقياس التلكؤ الاكاديمي ومقياس مفهوم الذات ومقياس اساليب التفكير وجميعها من اعداد الباحث، وكذلك تم استخدام مقياس انماط الاستثارة الفائقة من تعريب وتقنين (المطيري،٢٠١١)، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الموهوبين

ابتكارياً والموهوبين العاديين على بعد الذات الاجتماعية، وبعد الذات الاكاديمية، وبعد الذات الخلقية، وبعد الذات المثالية، والدرجة الكلية لمفهوم الذات وجميعها كانت الموهوبين ابتكاريا، كما توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكارياً والموهوبين العاديين على بعد التفكير التحليلي، وبعد التفكير التنفيذي، وبعد التفكير العاطفي، وبعد التفكير الابداعي، والدرجة الكلية لمقياس اساليب التفكير، وتوصلت الدراسة ايضاً الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكارياً والموهوبين العاديين على الدرجة الكلية لمقياس وجهة الضبط الاكاديمية ولصالح الموهوبين العاديين، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكارياً والموهوبين العاديين على الدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الاكاديمي للبعد السلوكي، والبعد الانفعالي، والبعد المعرفي، والدرجة الكلية للمقياس وجميعها كانت لصالح الطلبة الموهوبين العاديين، واخيراً توصلت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الموهوبين ابتكارياً والموهوبين العاديين على بعد الاستثارة النفسحركية الفائقة كأحد ابعاد مقياس الاستثارة الفائقة ولصالح الموهوبين العاديين، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في ابعاد الاستثارة الحسية الفائقة، والاستثارة التخيلية الفائقة، والاستثارة العقلية الفائقة، والاستثارة الانفعالية الفائقة، والدرجة الكلية لمقياس أنماط الاستثارة الفائقة (العتيبي،٢٠٢٠ ، ٢١٢٥).

ثانياً: الدراسات التي تناولت التوجه نحو الهدف

دراسة (Chan, 2008) وهدفت إلى معرفة أربع أنواع من التوجهات الهدفية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وغير الأكاديمي لدى عينة من الطلبة الموهوبين الصينيين، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤١) طالبا وطالبة، من الصفوف (٣-١٢) , تم استخدام مقياس التوجهات الهدفية مصمم من قبل الباحث، وقائمة تقدير سلوك التحصيل،و بينت نتائج الدراسة أن التحصيل والنجاح يمكن أن يكون هدف اجتماعي في الثقافة الصينية، وان كل من هدف التعلم (الإتقان) وهدف (أداء-إقدام) مرتبطان وبشكل كبير بالهدف الاجتماعي وبالتالي تعزز الانجاز والتحصيل الأكاديمي وغير الأكاديمي والقيادية، وأظهرت نتائج الدراسة ايضاً أن التوجهات الهدفية الأربع متواجدة بشكل متساوي لدى الموهوبين الذكور والإناث الصينيين، وذلك يعزى إلى وجود ثقافة تعاونية في المجتمع(Chan, 2008).

وهدفت دراسة Miskulin & Vordoljak, 2017 :إلى الكشف عن العلاقة بين التوجهات الهدفية ونهج التعلم والانجاز الأكاديمي وإمكانية التنبؤ بالتحصيل من خلال التوجهات الهدفية وتكونت عينة الدراسة من(٣٤٦) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة من مختلف التخصصات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين أهداف الأداء والتعلم العميق الاستراتيجي، ووجود علاقة إيجابية بين توجه إتقان الهدف ونهج التعلم العميق والاستراتيجي، وكما بينت أن التوجهات الهدفية كانت تنبؤ إيجابي للتحصيل الدراسي (Miskulin & Vordoljak, 2017).

اما دراسة بدر وطه (٢٠١٩): فقد هدفت الى التعرف على تأجيل الاشباع وعلاقته بالتوجه نحو الهدف لدى الطلبة المتميزين وغير المتميزين، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة ، واستخدمت في هذه الدراسة مقياس تأجيل الاشباع، ومقياس التوجه نحو الهدف من اعداد الباحثان وتم التحقق من الخصائص السيكومتريه لهما، واسفرت النتائج الى ان عينة البحث يتمتعون بالقدرة على تأجيل الاشباع، وان هناك فرق ذو دلالة احصائية في تأجيل الاشباع ولصالح الطلبة غير المتميزين، وتوصلت الدراسة كذلك الى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين تأجيل الاشباع والتوجه نحو الهدف بمجالاته الثلاثة لدى عينة البحث الكلية (بدر وطه ، ٢٠١٩، ٥٧٠)

وهدفت دراسة المؤمني وبطاينة (٢٠٢٠): الى معرفة العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، كما هدفت الدراسة الى معرفة هل تختلف العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية باختلاف المستوى الدراسي والجنس، حيث تم تطوير مقياسي الكمالية والتوجهات الهدفية من قبل الباحثين، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٤) طالبا وطالبة من طلبة الصفوف السابع والثامن الاساسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز التابعة لمحافظتي اربد وعجلون، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الطلبة، واظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكمالية لدى الطلبة الموهوبين جاء مرتفعاً، ويقع ضمن الكمالية التكيفية، وبينت الدراسة ان مستوى التوجهات الهدفية الثلاث (الإتقان، أداء-إقدام، أداء -تجنب) مرتفعة خصوصاً توجه هدف الإتقان، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دال احصائيا في قوة العلاقة الارتباطية بين الكمالية والتوجهات الهدفية الثلاثة (اتقان، أداء-إقدام، أداء -تجنب) تعزى للمستوى الدراسي والجنس (المؤمني وبطاينة ، ٢٠٢٠، ٢٣).

اما دراسة العلياني وحمد، (٢٠٢١): فقد هدفت الى التعرف على العلاقة بين المشاعر الايجابية والتوجهات الهدفية لدى عينة من الطلبة الموهوبين في المدراس الثانوية في مدينة جدة وبلغت عينة الدراسة (٣٤٦) طالب وطالبة ولتحقيق اهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي الارتباطي وتم استخدام مقياس المشاعر الايجابية من اعداد الباحثة ومقياس التوجهات الهدفية من اعداد (Elliot & McGregr, 2001) والمعرب من قبل (الوطبان، ٢٠١٣)، وتوصلت نتائج البحث الى وجود مستوى مرتفع من المشاعر الايجابية، اما التوجهات الهدفية فكانت بمستوى مرتفع وتوصلت النتائج ايضاً الى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة احصائية بين المشاعر الايجابية والتوجهات الهدفية، وتمثلت اهم المشاعر الايجابية المؤثرة بشكل جوهري وايجابي في التوجهات الهدفية في تقبل المسؤولية الشخصية يليه المجازفة الايجابية والضبط الانفعالي وتوصلت النتائج ايضا الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين هدف الاتقان -اقدام وهدف الاداء اتقان وفقاً لمتغير النوع وكانت الفروق لصالح الاناث في هدف الاتقان - اقدام بينما في هدف الاداء اتقان فان الفروق تعود لصالح الذكور، كما توصلت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في التوجهات الهدفية ما عدا الهدف الاول المتمثل في هدف الاتقان -اقدام وفقاً لمتغير

العمر وكانت الفروق لصالح الطلبة الذين اعمارهم اكبر من (١٥) سنة (العلياني وحمد، ٢٠٢١، ٢٩٩).

وهدفت دراسة عراقي (٢٠٢٢): إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التوجهات الهدفية والتدفق النفسي، وكذلك التعرف على إمكانية التوجهات الهدفية في التنبؤ بمستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وتكونت عينة الدراسة من (١٣٤) من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية العاملين ببعض مدارس التربية الفكرية بمحافظة القليوبية في جمهورية مصر العربية اشتملت أدوات الدراسة على مقياس التوجهات الهدفية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية من إعداد الباحثة، ومقياس التدفق النفسي لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة في العلاقة بين التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لدى عينة الدراسة وأشارت النتائج كذلك إلى أن التوجهات الهدفية تساهم في التنبؤ بمستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة (عراقي، ٢٠٢٢، ٨٩).

اما دراسة الرشيدي (٢٠٢٤): فقد هدفت الى التعرف على العلاقة بين التوجهات الهدفية والمعتقدات المعرفية، وكذلك التعرف على امكانية التوجهات الهدفية في التنبؤ بمستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) من الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل واستخدمت في الدراسة مقياس التوجهات الهدفية من اعداد الباحث ومقياس المعتقدات المعرفية من اعداد الباحث، واشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوجهات الهدفية والمعتقدات المعرفية، واشارت النتائج كذلك الى ان التوجهات الهدفية تساهم في التنبؤ بمستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة(الرشيدي، ٢٠٢٤، ٤٠٠).

وهدفت دراسة عثمان، (٢٠٢٤): الى التحقق من امكانية التجول العقلي متغيرا وسيطاً بين الوعي ماوراء المعرفي والتوجه نحو الهدف مع الكشف عن الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة، طبقت الدراسة على عينة من (٩٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف الاول الثانوي بمدارس محافظة الغربية في مصر بواقع (٤٦) ذكور، و(٤٦) اناث واستخدمت في الدراسة مقياس التجول العقلي من اعداد الباحتة، وتوصلت نتائج البحث الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف، وكذلك التجول العقلي لدى طلاب الصف الاول الثانوي ، كما توصلت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التجول العقلي والتوجه نحو الهدف لدى عينة الدراسة في حين بينت النتائج ان التجول العقلي يعد متغيراً وسيطاً بصورة جزئية ما بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى عينة، كما بينت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين عينة الدراسة طبقا للنوع في الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف في حين لم تظهر أي فروق دالة احصائياً طبقاً للنوع في التجول العقلي (عثمان، ٢٠٢٤، ٢).

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية منهج البحث الوصفي الارتباطي لإجراءات الدراسة, إذ تعتبر هذه الطريقة مناسبة لا يجاد العلاقات الارتباطية بين المتغيرات.

عينة البحث

تكون عينة الدراسة (٥٠) طالب وطالبة من طلبة مدرسة الموهوبين في بغداد بواقع (٢٥) ذكور و(٢٥) اناث تم اختيارهم بالطريقة القصدية.

اداتا البحث

اولاً: مقياس السمات الشخصية

تم في هذه الدراسة استخدام مقياس السمات الشخصية للطلبة الموهوبين من اعداد(فتيحة ومحمد ، ٢٠٢١) ويتكون المقياس من (٦٦) فقرة موزعة على (٦) ابعاد للسمات الشخصية وكما موضحة في جدول (١)

جدول (١)

فقرات مقياس السمات الشخصية موزعة على ابعاد المقياس

ت	الابعاد	ارقام الفقرات	عددها
١	السمات الجسمية	١، ٧، ، ١٣، ١٩، ٢٥، ٣١، ٣٧، ٤٣، ٤٩، ٥٥	١٠
٢	السمات العقلية والابداعية	٢، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٦، ٣٢، ٣٨، ٤٤، ٥٠، ٥٦، ٦١، ٦٢	١٢
٣	السمات الانفعالية	٣, ٩, ١٥، ٢١، ٢٧، ٣٣، ٣٩، ٤٥، ٣٩، ٤٥، ٥١، ٥٧، ٦٢، ٦٥	١٢
٤	السمات الاجتماعية	٤، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٨، ٣٤، ٤٠، ٤٦، ٥٢، ٥٨، ٦٣، ٦٦،	١٢
٥	السمات المهارية	٥، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٩، ٣٥، ٤١، ٤٧، ٥٣، ٥٩	١٠
٦	السمات الاكاديمية	٦، ١٢، ١٨، ٢٤، ٣٠، ٣٦، ٤٢، ٤٨، ٥٤، ٦٠	١٠

ويصحح المقياس من خلال بدائل ثلاثية (دائماً ، احياناً ، ابداً) تعتمد على الاوزان (٣، ٢، ١) للفقرات الايجابية، والاوزان (١، ٢، ٣) للفقرات السلبية واجرى الباحثان للمقياس صدق الظاهري وصدق البناء والتمييز، اما الثبات فقد استخرج بطريقتين طريقة التجزئة النصفية اذ بلغ (٠,٨٥) وبطريقة الفا كرونباخ وبلغ (٠,٨٦).

اما في الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث الصدق الظاهري وذلك بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس اذ تم الابقاء على جميع الفقرات مع تعديل بعض الفقرات من الناحية اللغوية ، اما الثبات فقد استخرج بطريقة اعادة الاختبار اذ بلغ (٠,٨٤).

ويمكن تقدير الاجابة من خلال حساب الدرجة النهائية للمتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس فاذا كان المتوسط الحسابي للبعد محصور بين (١-٢,٣٣) تكون تقدير

الاجابة على هذا البعد بدرجة منخفضة، اما اذا كانت (٢,٣٤-٣،٧٦) يكون تقدير الاجابة بدرجة متوسطة، و اذا كانت الاجابة (٣,٧٧-٥) فيكون تقدير الاجابة بدرجة مرتفعة.

ثانياً : مقياس التوجه نحو الهدف

لقياس التوجهات الهدفية تم استخدام مقياس (Midgley et. al , 2000) والذي تم تعريبه من قبل (المؤمني وبطاينة ، ٢٠٢٠) ويتكون المقياس من ٣ مجالات هي:

١. اهداف الإتقان: ويركز فيها الفرد على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية او معايير المهمة، وترتبط هذه الاهداف إيجابيا بمعتقدات الفرد حول قيمة المهمة والفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية

٢. اهداف (الاداء ـــ اقدام): ويركز فيها الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة مقارنة نفسه بالأخرين ويثابر على تحصيل الدرجات واظهار القدرة واعجاب الاخرين من الاقران والكبار واسعادهم.

٣. اهداف (الاداء ـــ احجام) : ويركز فيها الفرد على تجنب المعايير الخارجية او الظهور بالعجز امام الاخرين (العلياني وحمد ، ٢٠٢١، ٣٠٤)

وقد قام الباحثان بتطوير المقياس على البيئة الاردنية وعلى الطلبة الموهوبين بشكل خاص، ويتكون المقياس الاصلي من (١٤) فقرة موزعة على المجالات الثلاث اعلاه بتدرج ليكرت الخماسي للإجابة (موافق بشدة ، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق) اما درجة الاجابة فكانت من (٥-١) وقد وزعت الفقرات كما في جدول (٢)

جدول (٢)
عدد فقرات مقياس التوجه نحو الهدف موزعة على ابعاد المقياس

ت	الابعاد	عدد الفقرات
١	توجهات الهدف الاتقان	٥
٢	توجهات الهدف الاداء (اقدام)	٥
٣	توجهات الهدف الاداء (احجام)	٤

وقام الباحثان باستخراج دلالات صدق البناء للمقياس باستخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، كما تم استخراج الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي حسب معادلة الفا كرونباخ اذ بلغ الاتساق الداخلي للمقياس ككل (٠،٨٢)، ولأبعاد اداة الدراسة تراوحت قيمها بين(٠،٧١-٠،٨٥) في حين ان ثبات الاعادة لأبعاد اداة الدراسة قد تراوحت قيمتها بين (٠،٧٨-٠،٨٤).

اما في الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث الصدق الظاهري وذلك بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس اذ تم الابقاء على جميع الفقرات مع تعديل بعض الفقرات من الناحية اللغوية وتغيير البدائل لتكون ثلاثية بدل

الخماسية لتتناسب مع المرحلة العمرية، اما الثبات فقد استخرج بطريقتين اعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي الفا كرونباخ وكما موضح في جدول (٣)

جدول ٣
قيمة الثبات لمقياس التوجهات الهدفية

ت	الابعاد	إعادة الاختبار	الاتساق الداخلي (الفا كرونباخ)
١	توجهات الهدف الاتقان	٠,٧٣	٠,٧٨
٢	توجهات الهدف الاداء (اقدام)	٠,٧٦	٠,٨٢
٣	توجهات الهدف الاداء (احجام)	٠,٧٩	٠,٨٣

ويصحح المقياس بالاعتماد على تدرج الاجابة الثلاثي لتصحيح اداة الدراسة بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق، محايد، غير موافق) اذ اعطيت لها الدرجات (٣، ٢، ١) على التوالي وقد تم اعتماد القيم التالية لأغراض تحليل النتائج من (١- ١،٨٠) قليل، من(١،٨١- ٢،٦٠) متوسط، من (٢،٦١- ٣،٤٠) مرتفع .

نتائج الدراسة

الهدف الاول: التعرف على أهم السمات الشخصية لدى الطلاب الموهوبين، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد السمات الشخصية للموهوبين وكما موضح في جدول (٤)

جدول (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب ابعاد السمات الشخصية للطلبة الموهوبين (ن=٥٠)

ت	الابعاد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	الدرجة
١	السمات الجسمية	٣,٤٤	٠,٦١	٣	متوسطة
٢	السمات العقلية والابداعية	٣,٨٣	١,٣١	١	مرتفعة
٣	السمات الانفعالية	٣,٣٣	٠,٦٢	٤	متوسطة
٤	السمات الاجتماعية	٣،١٦	٠،٤٩	٦	متوسطة
٥	السمات المهارية	٣,٥٢	٠,٧	٢	متوسطة
٦	السمات الاكاديمية	٣,١٩	٠,٥١	٥	متوسطة
٧	المقياس الكلي	٣,٠٧	٠,٦٥		متوسطة

نلاحظ من الجدول اعلاه ان السمات العقلية والابداعية قد جاءت بالمرتبة الاولى وبدرجة مرتفعة ، والسمات المهارية والجسمية والانفعالية والاكاديمية حلت في المرتبة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة على التوالي وجميعها بدرجة متوسطة، اما

السمات الاجتماعية فقد جاءت بالمرتبة السادسة والاخيرة بدرجة متوسطة، والدرجة الكلية للمقياس فكانت بدرجة متوسطة ايضاً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخصائص الشخصية للطلبة الموهوبين من خلال الدراسات والابحاث التي ركزت على شخصية الموهوب فاذا ما عدنا الى النتيجة اعلاه نجد ان السمات العقلية والابداعية جاءت بالمرتبة الاولى وبدرجة مرتفعة، فخصائص الطلبة الموهوبين تمتاز بأهم سمة الا وهي السمات العقلية والابداعية، التي تكون واضحة عليهم ولها علاقة بشخصيتهم، فالسمات العقلية متداخلة بشكل ديناميكي مع جميع أبعاد السمات الشخصية وهي تختلف من شخص لآخر، وتتمثل في (حب الاستطلاع العقلي، سرعة التعلم، القدرة على التجريد، اهتمامات أخلاقية مبكرة، قدرة واضحة على المحاكمة، القدرة على التركيز، التفكير التحليلي والإبداعي) ، واذا ما عدنا الى النتيجة في الجدول اعلاه نجد ان السمات الاجتماعية قد حلت بالمرتبة الاخيرة فالطلبة الموهوبون قد يواجهون الكثير من الصعوبات والمشكلات التي قد تدفعهم الى سوء التوافق مع أنفسهم ومع المحيطين بهم وقد ينتابهم احيانا القلق والتوتر الشديد احياناً اخرى، واذا كنا نرغب في مساعدتهم لكي يحتلوا مكانه في المجتمع ويصبحوا أفردا ناجحين فجدير بنا أن نفهم المشاكل التي قد تواجههم والتي يتوجب علينا كآباء ومدرسين ومرشدين ومسؤولين ان نساعدهم في التغلب على هذه المشاكل خلال سنوات الطفولة والمراهقة، والمشكلة الاساسية هي كيف يتعلم الاطفال الموهوبين في ظل هذه المشكلات والمضايقات التي قد تنشأ من تباعدهم او اختلافهم عن المألوف وتميزهم عن غيرهم من الطلبة بخصائص نفسية وسلوكية ومعرفية، والغريب في الامر أن تكون الخصائص الإيجابية للطلبة الموهوبين سببا في معاناتهم من صعوبات ومشكلات نفسية واجتماعية، وخاصة إذا تواجد هؤلاء الطلبة في سياقات اجتماعية غير قابلة أو مرحبة بتلك الخصائص ولا يتوفر فيها متطلبات تتعهدها وترعاها المؤسسات التربوية، فالكثير من الابحاث التربوية والإرشادية، قدمت أدلة على وجود حاجات نفسية واجتماعية خاصة بالموهوبين، وأكدت كذلك على عدم كفاية المناهج الدراسية العادية اتجاه هؤلاء الطلبة، واشارت الى وجود فجوة بين مستوى التطور العقلي والانفعالي للموهوبين ، وأشارت الى ان التطور العقلي للموهوب يتقدم بسرعة أكبر من التطور الانفعالي والاجتماعي.

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق في السمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- اناث) ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات السمات الشخصية للطلبة الموهوبين من الذكور واقرانهم من الاناث واستخراج القيمة التائية المحسوبة لكل بعد من ابعاد مقياس السمات الشخصية ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١،٩٨) ودرجة حرية (٤٨) عند مستوى (٠،٠٥) وكما موضح في جدول (٥)

جدول (٥)
القيمة التائية (t-test) للفرق بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين من الذكور واقرانهم من الاناث على مقياس السمات الشخصية (ن= ٥٠)

الابعاد	الطلبة الموهبين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائي المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة عند ٠،٠٥
السمات الجسمية	ذكور	٢٨	٣,٣٨	١.٤٥	٧،٦٦	١،٩٨	دال
	اناث	٢٢	٢،٠٣	١,٢١			
السمات العقلية والابداعية	ذكور	٢٨	٣.٣٦	١،٢٤	١،٢٤		غير دال
	اناث	٢٢	٣،١٢	٠،٩٢			
السمات الانفعالية	ذكور	٢٨	١,٥٠	١،٠٣	٧،٠١		دال
	اناث	٢٢	٣،٦٧	١،٤٣			
السمات الاجتماعية	ذكور	٢٨	٣،٧٢	١،٢٢	١،٢٠		غير دال
	اناث	٢٢	٣،٥٤	٠،٩٣			
السمات المهارية	ذكور	٢٨	٣،٥٧	١،٣٢	٢،٨٧		دال
	اناث	٢٢	١،٤١	٠،٨١			
السمات الاكاديمية	ذكور	٢٨	٣،٧٠	١،٢٨	٠،٢٨		غير دال
	اناث	٢٢	٣،٦٥	١،١٩			

نلاحظ من الجدول اعلاه

- وجود فروق ذات دلالة احصائية في السمات الشخصية الجسمية تبعاً لمتغير الجنس ذكور -اناث ولصالح الطلبة الذكور، والسمات الشخصية الانفعالية ولصالح الاناث، والسمات الشخصية المهارية لصالح الذكور، فالذكور عادة ما يكون لديهم بنية جسمانية صحية تجعلهم يتميزون بالحيوية والنشاط والطاقة العالية في الممارسات الحركية، كذلك قدرتهم على اداء الاعمال والنشاطات المهارية كالرسم والموسيقى والاهتمامات الحركية كالألعاب الرياضية والالعاب الالكترونية مقارنة بالإناث التي تفوقن على الذكور بالجانب الانفعالي فالإناث تركيبتهن السلوكية جعل منهن اكثر ميلا للجانب الانفعالي كالحب والتقبل وسرعة الغضب والميل للعواطف والحساسية المرهفة والاحساس بمشاعر الاخرين مقارنة بالذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة الذكور والاناث في السمات العقلية والابداعية ، والسمات الاجتماعية، والسمات الاكاديمية.

الهدف الثالث التعرف على التوجهات نحو الهدف لدى الطلبة الموهوبين ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التوجهات نحو الهدف للطلبة للموهوبين وكما موضح في جدول (٦)

جدول (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب ابعاد التوجهات نحو الهدف للطلبة الموهوبين (ن=٥٠)

ت	الابعاد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	الدرجة
١	توجهات الهدف الاتقان	٣.٧١	١.١٢	١	مرتفعة
٢	توجهات الهدف الاداء (اقدام)	٢.٩٢	٠,٦١	٣	متوسطة
٣	توجهات الهدف الاداء (احجام)	٣.١٩	٠,٧٧	٢	متوسطة
٤	المقياس الكلي	٢,٧٥	٠,٧٥		متوسطة

نلاحظ من الجدول اعلاه ان توجهات الهدف (الاتقان) قد جاءت بالمرتبة الاولى وبدرجة مرتفعة وتوجهات الهدف (الاداء ـــ احجام) بالمرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، اما توجهات الهدف(الاداء ـــ اقدام فقد حلت بالمرتبة الثالثة وبدرجة متوسطة ايضاً، والدرجة الكلية للمقياس كانت بدرجة متوسطة واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المومني وبطاينة ، ٢٠٢٠).

فالطلبة الموهوبين عادة ما يركزون في توجهاتهم الهدفية على عنصر الاتقان وتحقيق الكفاءة في ضوء عدد من الاهداف والمعايير الذاتية التي حددوها لأنفسهم وترتبط هذه الاهداف إيجابيا بمعتقداتهم حول قيمة المهمة والفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية، فالطلبة الموهوبون ذوي (توجهات الاتقان) يعبرون عن رغبة قوية غير معتادة في التفوق والانجاز وعلى استعداد للمثابرة من اجل تحقيق اهدافهم والرغبة في تحقيق التوجهات الهدفية التي تعد احد النشاطات التي ترتبط بأداء المهام وهم بذلك يمتلكون اسباباً مختلفة للمشاركة والانخراط في المهمة المعطاة لهم مما يؤكد انهم يتبنون توجهات هدفية مختلفة تعتمد على مستوى الدافعية الداخلية الموجهة التي يمتلكونها لذلك فهم يحددون اهدافهم ويخططون لتقدمهم ويراقبون هذا التقدم ليكون مستوى انجازهم الدراسي افضل من الطلبة الاخرين، لان توجه الطلبة نحو الهدف السليم يعزز من فاعليتهم الذاتية ويدفعهم لتعزيز جهودهم بمتابعة تحقيق اهدافهم على العكس من الطلبة ذوي التوجهات الادائية الذين يميلون للمقارنات الاجتماعية لأدائهم لتحديد التقدم للحصولِ على أحكام ايجابية وتجنب الأحكام السلبية حول كفاءتهم ليتجنبوا اعتبارهم غير قادرين ،فالطلبة الموهوبين الذين لديهم توجهات (هدف الأداء) بشقيه (اقدام ـــ احجام) يكون لديهم الرغبة في تحقيق النجاح الأكاديمي لإثبات قدرتهم على الأداءُ بشكل أفضل من الآخرين فعلى سبيل المثال يركز الطلبة ذوي التوجهات الهدفية التي تركز على الدقة والاتقان والاجادة على المهمة ويفضلون المواقف التي يمكنهم فيها اكتساب المهارات والمعارف الجديدة، كما انهم عادة ما يقيمون انفسهم باستخدام المعايير المرجعية الذاتية، هل تعلمت ؟ هل تحسنت ؟ من ناحية اخرى يركز الافراد ذوي التوجهات الهدفية التي تركز على الاداء على الذات ويفضلون المواقف التي يمكنهم من خلالها اثبات قدرتهم ومقارنتها

مع اقرانهم وعادة ما يقيم هؤلاء الاقراد انفسهم باستخدام المعايير الشخصية مثل هل قمت بعمل افضل من اقرانك؟ هل يعتقد الاخرون انني ذكي؟

لذلك فالطلبة الذين لديهم (اهدف اتقان) يسعون إلى زيادة كفاءتهم، أو فهم أو إتقان مهمة جديدة، والمثابرة في مواجهة الفشل على العكس من الطلبة الذين لديهم (أهداف أدائية) فهم يركزون على إنجاز المهمة، ولا يسلطون الضوء على أهمية العمليات والاستراتيجيات الكامنة وراء إنجاز هذه المهمة فهم يميلون للمقارنات الاجتماعية لأدائهم لتحديد التقدم للحصولِ على أحكام ايجابية وتجنب الأحكام السلبية حول كفاءتهم ليتجنبوا اعتبارهم غير قادرين.

الهدف الرابع: التعرف على دلالة الفروق في التوجه نحو الهدف لدى الطلبة الموهوبين تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- اناث)، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات التوجه نحو الهدف للطلبة الموهوبين من الذكور واقرانهم من الاناث واستخراج القيمة التائية المحسوبة لكل بعد من ابعاد مقياس التوجه نحو الهدف ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١،٩٨) ودرجة حرية (٤٨) عند مستوى (٠،٠٥) وكما موضح في جدول (٧)

جدول (٧)

القيمة التائية (t-test) للفرق بين متوسطي درجات الطلبة الموهوبين من الذكور واقرانهم من الاناث على مقياس التوجهات نحو الهدف (ن=٥٠)

الابعاد	الطلبة الموهبين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائي	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
توجهات الهدف الاتقان	ذكور	٢٨	٣،٠٤	١،٣٤	١,٧٦	١،٩٨	غير دال
	اناث	٢٢	٢،٨٠	١،١٣			
توجهات الهدف الاداء (اقدام)	ذكور	٢٨	٣،٦١	١،١٩	١،٦٥		غير دال
	اناث	٢٢	٣،٤٥	١،٢٩			
توجهات الهدف الاداء (احجام)	ذكور	٢٨	٣،٢٥	١،٢٠	١،٤٤		غير دال
	اناث	٢٢	٣،١١	٠،٩٢			

اظهرت النتائج في جدول(٧) عدم وجود فروق دال احصائيا بين استجابات الطلبة الموهوبين من الذكور والاناث في توجهاتهم الهدفية (توجهات الهدف الاتقان) و(توجهات الهدف الاداءــ اقدام) و (توجهات الهدف الاداءــ احجام) واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Chan,2018) ودراسة (المومني وبطاينة، ٢٠٢٠) واختلفت مع دراسة (العلياني و حمد ،٢٠٢١) التي اشارت الى ان التوجه اتقان كان لصالح الاناث ، وهدف الاداء- اقدام لصالح الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بان الطلبة الموهوبين بغض النظر عن جنسهم سوأ كانوا ذكور ام اناث كلاهما في هذه المرحلة العمرية يسعون الى السعي الجاد لتحقيق النجاح والتفوق والانجاز ولديهم رغبة شديدة بتجنب الفشل الدراسي خصوصا انهم

يتصفون بالتفرد كونهم من الطلبة الموهوبين وانظار الاخرين موجه اليهم لتحقيق اعلى درجات النجاح التفوق العلمي مقارنة بزملائهم الطلبة في المدارس العادية، يضاف الى ذلك ان البيئة المدرسية خصوصا مدارس الموهوبين تلعب دورا هاما وحاسما فهي تشكل بيئة نشطة وفعالة ومتعاونة بينها وبين الكوادر التدريسية والطلبة ولها دور في حث الطلبة وتوجيههم نحو تحقيق اهداف التعلم بغض النظر عن جنسهم وحثهم على بذل المزيد من الجهد في سبيل التعلم، فالبيئة الصفية بالمجمل هي بيئة تعاونية متقاربة في التعلم النشط الفعال واتقان التعلم والاداء في ان واحد ففي مجال توجهات الهدف (اتقان التعلم) نجد ان الطلبة لديهم تركيز في انجاز المهمات الحاسمة للتعلم ويسعون الى تحقيق غايات التعلم وهم عرضة للشعور بفعالية تحقيقه، فأهداف التعلم هي أهداف الطلبة الذين يسعون الى زيادة كفاءتهم ويتميزون بتفضيل المهام معتدلة الصعوبة، والمثابرة في مواجهة الفشل، ويهتمون بتطوير قدراتهم، وبالتالي يسعون الى استثمار الفرص التي تعزز التعلم، وتركز على اكتسابهم الفهم والبصيرة، والمهارة بالإضافة الى تركيزهم على المعايير الخارجية للكفاءة ويثابرون على تحصيل الدرجات وإظهار القدرة وإعجاب الآخرين من الأقران والكبار وإسعادهم فضلا عن تحقيق مستويات مرتفعة في اداء التعلم, فالطلبة الموهوبين بغض النظر عن جنسهم لديهم الرغبة الجادة في تحقيق ذلك.

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة الارتباطية بين السمات الشخصية والتوجه نحو الهدف لدى الطلبة الموهوبين، ولحساب معامل الارتباط بين درجات السمات الشخصية والتوجه نحو الهدف لدى عينة البحث من الطلبة الموهوبين البالغ عددهم (٥٠) طالب وطالبة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون ظهر ان قيمة معامل الارتباط قد بلغت (٠،٤٨٢) وعند مقارنة القيمة التائية لدلالة معامل الارتباط البالغة (٩،٤٤٧) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٤٨) بالقيمة التائية الجدولية (٠،٩٨) تبين انها ذات علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً وكما موضح في جدول(٨)

جدول (٨)

معامل ارتباط بيرسون وقيمته التائية بين متغير السمات الشخصية والتوجه نحو الهدف

العينة	قيمة معامل الارتباط بين السمات الشخصية والتوجه نحو الهدف	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠،٠٥
		المحسوبة	الجدولية	
٥٠	٠،٤٤٧	٩،٤٤٧	١،٩٨	دالة

ويتبين من الجدول اعلاه وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السمات الشخصية والتوجه نحو الهدف لدى الطلبة الموهوبين، ويظهر من خلال ذلك ان السمات الشخصية بأبعادها المختلفة لها دور مهم وبارز في مساعدة الطلبة الموهوبين في

اختيار توجهاتهم الهدفية باعتبار ان السمات الشخصية بصفتها الموجه الرئيسي للطلبة لاختيار ورسم توجهاتهم الهدفية وامكانية تحقيقها.

وهنا يرى الباحث ان السمات الشخصية الطلبة الموهوبين خصوصا السمات الابداعية والعقلية والمهارية والجسمية لها دور بجعل الطلبة قادرين على توجيه اهدافهم الوجه الصحيحة وتحقيق اهدافهم التي تنسجم مع رغباتهم وتجعل من اهدافهم واضحة وتمتاز بسهولة التحقيق.

لذلك تؤثر السمات الشخصية للموهوبين بتوجهاتهم نحو تحقيق اهدافهم باعتبارها تمثل بناءاً نفسياً يتضمن سلوكياتهم واتجاهاتهم المتصلة بمواقف الانجاز والجوانب الدافعية المختلفة التي توجههم لتحقيق اهدافهم وتعد مؤشر قوي يعبر عن سلوك الطالب الموهوب وما يقوم به من اداء ومهام تعليمية، فالتوجهات الهدفية للطلبة هي تمثيلات عقلية لما يرغبون في تحقيقه من اهداف وتعمل على تحديد اتجاه السلوك، كما انها تعبر عن رغبتهم في انجاز هدف ما وتدفعهم الى العمل بكفاءة اثناء قيامهم بنشاط محدد، هي عامل مؤثر في كيفية اختيار الطلاب للمهام التعليمية التي يرغبون في اتقانها.

التوصيات

١. توفير برامج خاصة تلبي احتياجات الطلبة الموهوبين من النواحي النفسية والاجتماعية
والعلمية بما يتلاءم وسماتهم الشخصية.

٢. تطوير مقياس السمات الشخصية للطلبة الموهبين وامكانية استخدامه للكشف عن الطلبة الموهوبين في الصفوف المنتهية من الدراسة الابتدائية.

٣. ابراز أهمية التوجه نحو الهدف للطلبة وحثهم على تبني أهداف التعلم والإتقان باعتباره الاساس في تحديد مسارهم العلمي بما يتوافق مع ميولهم واتجاهاتهم.

٤. امكانية عقد دورات تدريبة للمدرسين في مدارس الموهوبين لتدريبهم حول كيفية تنمية التوجهات الهدفية لدى الموهوبين مع امكانية دمجها ضمن المقررات الدراسية.

٥. ضرورة قيام وزارة التربية بتقديم كافة انواع برامج الرعاية والتدريب والاهتمام للطلبة الموهوبين باعتبارهم ثروات وطاقات واعدة يمكن الاستفادة منهم مستقبلاً.

٦. التأكيد على تعاون الاسرة والمدرسة والمجتمع المحلي بتقديم الرعاية الخاصة التي تمكن الطلبة الموهوبين من تنمية طاقاتهم بصورة اكثر فعالية وفقا لخصائصهم وحاجاتهم المختلفة.

٧. الاهتمام بوضع برامج تدريبية خاصة تساعد المدرسين على تنمية التفكير العلمي والابداعي لدى الطلبة الموهوبين.

٨. تطوير وتحديث البرامج والانشطة والمواد التعليمية التي تقدم للموهوبين في ضوء تجارب الدول المتقدمة في رعاية الموهوبين.

٩. التوسع في انشاء مدارس الموهوبين في المحافظات وتزويدها بالبنى التحتية المتطورة والتقنيات التربوية الملائمة لمستوى الطلاب من الناحية العلمية والفكرية والمهارية.

المصـــــادر

- ابو ناصر، فتحي محمد وصالح ، شعيب جمال وعبود، يسري زكي والمحمد، حمدان بن ابراهيم (٢٠١٩) : سمات خارطة الطلاب الموهوبين والمتفوقين الدارسين بجامعة الملك فيصل وسبل الرعاية المقترحة لهم، **المجلة التربوية**، العدد ٦٣، ٢٥٠-٢٧٥.
- بدر، طارق محمد وطه، هيثم شنشول (٢٠١٩) : تأجيل الاشباع وعلاقته بالتوجه نحو الهدف لدى الطلبة المتميزين وغير المتميزين، **مجلة القادسية للعلوم الانسانية** ، المجلد، ٢٢، العدد٣، ٥٧٠ - ٦٠٠.
- البلوي، وليد محمد والمومني، رندة موسى (٢٠١٦): سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم، **مجلة كلية التربية، جامعة الازهر**، العدد (١٦٩)، ج ٣، ٦٣٩- ٦٧١.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٩): **تعليم التفكير(مفاهيم وتطبيقات)**، دار الفكر ، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحربي، نادر عبيد شجاع و البوريني، ايمان سعيد (٢٠٢٠): مستوى التفكير الإبداعي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة** المجلد ٤، العدد ١٢ ، ١٧٩-٢٢٨ .
- الحفني، عبد المنعم (١٩٧٨): **تنمية الابداع والتفكير في تدريس العلوم**، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.
- حمادة، عمر السيد و لبو زيد، لبنى شعبان احمد (٢٠٢٤): الاسهام النسبي للتوجهات الهدفية في خفض قلق المستقبل المهني لدي طلاب التربية الخاصة، **مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية**، المجلد ١٠، العدد، ٢٤، ٣- ٣٥ .
- راضي، عبود جواد (٢٠١٥): **بناء وتطبيق مقياس توجهات اهداف الإنجاز لدى طلبة الدراسة الإعدادية وفق نموذج برتيتش الرباعي** ، كلية التربية ، جامعة واسط.
- الرشيدي، مسفر بن ناصر(٢٠٢٤): الإسهام النسبي للتوجهات الهدفية في التنبؤ بالمعتقدات المعرفية لدى الطلبة الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية، **المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة**، المجلد ٨، العدد٣٠، ٣٩٩-٤٣٤.
- الزهراني، محمد علي حسن (٢٠١٧): الأمن الفكري وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة اسيوط، المجلد٣٣، العدد١، ٤٤٦- ٤٧٢.
- الزيات، فتحي، مصطفى (٢٠٠٢): **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم** ، القاهرة.
- السفاسفة ، محمد ابراهيم محمد(٢٠١٧) : قلق المستقبل وعلاقته بالتوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الخريجين في جامعة مؤتة، **البلقاء للبحوث والدراسات**، جامعة عمان الاهلية، ٩-٣٠.

• شعيب، محمد رمضان (ب-ت): مناهج تربية الموهوبين والمتفوقين : المنهج الإثرائي انموذجا، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد ٢٦، ٢٧، ٢٥-٤١.
• عبد الرحمن، عبد السلام هاني ، والزغول رافع عقيل (٢٠١٨): نموذج سببي للعلاقة بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعلم **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، المجلد ٨ ، العدد٢٤، ١٨١-١٩٦.
• عبده ، احمد رشوان ربيع. (٢٠٠٦): **التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات اهداف الانجاز** .القاهرة: عالم الكتب.
• العتيبي، وليد مخلد (٢٠٢٠) : بعض السمات الشخصية لدى الموهوبين ابتكاريا، **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة، العدد١١٢، ٢٠٩٩-٢١٣٢.
• عثمان، شهدان محمد (٢٠٢٤): التجول العقلي كمتغير وسيط بين الوعي ما وراء المعرفي والتوجه نحو الهدف لدى عينة من طلبة الصف الاول الثانوي، **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة اسيوط، المجلد ٤٠، العدد ٢، ج٢ ، ٢-٦٩.
• عراقي، الزهراء مهني (٢٠٢٢): الاسهام النسبي للتوجهات الهدفية في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى معلمي ذوي الاعاقة الفكرية، **مجلة البحوث التربوية والنوعية**، العدد ١٠، ٨٩- ١٣٣.
• العرايضة، عماد صالح نجيب (٢٠١٥): المعوقات التي تواجه التلاميذ الموهوبين والمتفوقين في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة للتغلب عليها ، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، المجلد٣، العدد ٩، ٧٩-١٣٥.
• العطيات، خالد عبدالرحمن. (٢٠١٤): فحص القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقتها بالتوجهات الهدفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. **مجلة الطفولة والتربية**، مجلد ٦، عدد ٢٠ ، ١٤٩-٢٠٦.
• عكاشة ، محمود فتحي (٢٠١٥) : ادوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الاطفال الموهوبين"، **مجلة الدراسات الاجتماعية**، مجلد ١٠ ، عدد ٢٠.
• العلياني، منى بنت صالح بن محمد و حمد ، ارادة بنت عمر (٢٠٢١): المشاعر الايجابية وعلاقتها بالتوجهات الهدفية لدى عينة من الطلبة الموهوبين مرحلة الثانوية بجدة، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد ١٣٥، ٢٩٩- ٣٣٠.
• غباري، ثائر و الصرايرة، أسماء (٢٠٢١): القدرة التنبؤية للعقلية (التقدمية مقابل الوقائية) في تحديد نمط التوجهات الهدفية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، **مجلة دراسات للعلوم التربوية** ، المجلد، ٤٨، العدد١، ٣٣١- ٣٤٤ .
• كريكر ليندا سيلفرمان (٢٠٠٥) : **إرشاد الموهوبين والمتفوقين**، ترجمة العزة سعيد حسني، دار الثقافة للنشر، الاردن
• كلارك ، باربارا (٢٠١٣): **تنمية المواهب**، ترجمة العموري عبير محمد، ط١، دار الفكر للنشر، عمان، الاردن.
• مجممي، علي معوض يحيي، وشاهين، عوني معين(٢٠١٩) الأبعاد الشخصية لذى الطلبة الموهوبين والعاديين وفق تصنيف آيزنك، **المجلة العلمية لكلية التربية** – جامعة اسيوط، المجلد، ٣٥، العدد، ٤، ج،٢، ٦٠٢- ٦١٩.

- المعاضيدي، سفيان صائب، (٢٠١١): السمات الشخصية للطلبة الموهوبين في مدارس المملكة الاردنية الهاشمية، **مجلة البحوث النفسية والتربية**، العدد ٢٩، ٢٩٥-٣١٣.
- مقحوت ، فتيحة(٢٠٢١): **السمات الشخصية والحاجات النفسية-الاجتماعية للطلاب الموهوبين والمتفوقين أكاديميا دراسة ميدانية بثانوية "** مخبي محند للرياضيات " القبة الجديد الجزائر العاصمة ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر، الجزائر.
- مؤمني ، روان احمد وبطاينة، اسامة (٢٠٢٠): العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، المجلد ١٤، العدد١ ، ٢٣-٤٠.
- المومني ، روان احمد محمد. (٢٠١٧): **العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز**. قسم علم النفس والارشاد التربوي، الاردن: جامعة اليرموك

- Chan, D. W. (2008) : goal orientations and achievement among Chinese gifted students in Hong Kong. **High Ability Studies**, 19(1), 37–512.
- Elliot, A. (2010) : Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Journal of Educational psychologist**, 34, (3), 169-189.
- Eysenck , H.J. (1953) : The Logical Basis of Factor Analysis , **American Psychologist** , 8 , p . 10.
- Gafoor, A & Kurukkan, A. (2015) Development of academic goal orientation inventory for senior secondary school students of Kerala. Guru **Journal of Behavioral and Social Sciences**, 3 (1), 352-360.
- Gamze, K. (2017): The relations between scientific epistemological beliefs and goal orientations of preservice teachers. **Journal of education and training studies**,5, 10.
- Ghbari, T., & Al Sarayreh, A. (2021). Predictive Power of Mindset in Determining the Pattern of Goal Orientation among Hashemite University students. **Dirasat: Educational Sciences**, 48(1), 331-344.
- Guilford, J.P(1954) : **Personality**, New York, McGrath Hill.
- Gulseren, S & Natela, D. (2015) : Applications of Goal Theory to Teaching Mathematics **. Journal of Education in Black Sea Region**, 1 (1), 65-73.

- Kadivar, P., Kavousian, J., Arabzadeh, M & Nikdel, F. (2011) : Survey on relationship between goal orientation and learning strategies with academic stress in university students. **Procedia - Social and Behavioral Sciences,** 30, 453-456.
- Miskulin, N., Vordoljak, G. (2017) : Predicting Academic Achievement Based on Gool Orientations and Study Approaches. **Croation Journal of Education**, 19 (3), 19-94.
- Pintrich, P. R. (2000): **The role of goal orientation in self-regulated learning.** In M. Boekaerts & P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Robert, M & others.(2002): Personality Traits Development From Age 12-18: Longitudinal, Cross-Sectional, and Cross-Cultural Analyses. **Journal of Personality & Social Psychology**. 83, p 1456-1468.
- Ronald, A. (2007). Prospective Teachers' Beliefs About Students' Goal Orientations: A carry- over effect of prior schooling experiences ?. **Social Psychology of Education**, 10 (1), 171-191**.**
- Russell , J . (2018) . High School Teachers’ Perceptions of Giftedness, Gifted Education, and Talent Development **Journal of Advanced Academics** , 29(4) ,275–303.
- Yunus, M. R. B. M., Wahab, N. B. A., Ismail, M. S., & Othman, M. S. (2018). The importance role of personality trait. International **Journal of Academic Research in Business and Social Sciences**, 8(7), 1028-1036.

أثر أسلوب التشجيع في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى أطفال التوحد

ا.م.د.رفيف عبدالحافظ محمدتقي
كلية التربية للبنات /جامعة البصرة
د.تغاريد محمدالفواز
رئيسة شؤون الطلبة بجامعة الدولية للتطوير والبحث العلمي
rafeef.alreahy@ubousrah.edu.iq

المستخلص:
عانت فئات ذوي الهمم إهمالاً كبيراً من قبل المؤسسات التعليمية والأجتماعية في كل الدول العربية كافة وفي العراق خاصة ومن بين تلك الفئات التي لم تجد الأهتمام الكبير فئة الأطفال التوحديين (Autism) ,والطفل التوحدي هو طفل يعاني بشكل واضح في أستقبال وتوصيل المعلومة للآخرين , وان هذه الإعاقة ادت بهم إلى ان يقوموا بانماط سلوكية غير مناسبة للبيئة وهذا بدوره يؤثر في تنمية مهارات الحياة اليومية , أن الأهتمام بتنمية مهارات الحياة اليومية لذوي الأحتياجات الخاصة لا يقل من الأهتمام بالجانب الأكاديمي , لأن النجاح في الحياة له أبعاد أكثر من حيث تطور مهارات الحياة اليومية وتنميتها .
وللتحقق من هذه الأهداف وضعت الباحثتان الفرضيات الآتية :-
أولآ:- قياس مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال التوحديين .
ثانيا : تعرف أثر برنامج أرشادي وفق أسلوب التشجيع .
١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الحياة اليومية بين أفراد المجموعة التجريبية في الأختبارين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .
٢- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الحياة اليومية لدى أفراد المجموعة الضابطة بين الأختبارين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الحياة اليومية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الأختبار البعدي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .
ولتحقيق أهداف الدراسة تم قياس مهارات الحياة اليومية أستنادآ على مقياس (الرياحي,٢٠١٣) , إذ تم تقسيم الأداة إلى أربع مجالات وهي (الأنتماء والتعلم,التواصل مع الأخرين,الأدب الأجتماعي العام,الأستجابات الأنفعالية), وبعد إيجاد القوه التمييزية لفقراته وإجراء عمليات الصدق والثبات بلغ عدد فقرات المقياس بصيغته النهائيه (٧١) فقرة, إذ تم تطبيقه بصورته النهائية على (١٠٠) أم لطفل توحدي وأخذ منها(٣٠)أم لطفل توحدي لعينة التجربة.
الوسائل الإحصائية التي أستخدمت في الدراسة الحالية هي (الوسط الحسابي ،الأنحراف المعياري, تحليل التباين،معامل أرتباط بيرسون، أختباركولموجروف - سميرةنوف ،أختبار مان وتني, أختبار ولكوكسن, الأختبار التائي لعينة واحده,

الأختبار التائي لعينتين (وتوصلت الدراسة إلى وجود مهارات التواصل اليومية لدى الأطفال التوحديين وهي أعلى من الوسط الفرضي لكن بدرجه قليلة, وفي ضوء نتائج الدراسة توصلت الباحثتان إلى مجموعه من التوصيات والمقترحات.

Abstract

Groups of people with disabilities have suffered great neglect by educational and social institutions in all Arab countries and in Iraq in particular. Among those groups that did not receive much attention is the group of autistic children (Autism). An autistic child is a child who clearly suffers in receiving and communicating information to others, and this Disability leads them to adopt behavioral patterns that are not appropriate for the environment, and this in turn affects the development of daily life skills. The interest in developing daily life skills for people with special needs is no less than It is important to pay attention to the academic aspect, because success in life has more dimensions in terms of developing and developing daily life skills.

To achieve these goals, the researchers developed the following hypotheses;

First: Measuring daily life skills among autistic children.

Second: Know the impact of a guidance program according to the method of encouragement.

1-There are no statistically significant differences in daily life skills between members of the experimental group in the pre- and post-tests at a significance level (0.05)

2-There are no statistically significant differences in daily life skills among members of the control group between the pre- and post-tests at the significance level(0.05).

3-There are statistically significant differences in daily life skills between members of the experimental and control groups in the post-test at a significance level of(0.05).

To achieve the objectives of the research, daily life skills were measured based on the scale (Al-Riahi, 2013), as the tool was divided into four areas, namely (belonging and learning, communication with others, general social politeness, and emotional responses), and after finding the discriminatory power

of its items and conducting validity and reliability operations. The number of items in the scale in its final form was (71), as it was applied in its final form to (100) mothers of an autistic child, and (30) mothers of an autistic child were taken from them for the experiment sample.

The statistical methods that were used in the current research are (arithmetic mean, standard deviation, analysis of variance, Pearson correlation coefficient, Kolmogorov-Samiranov test, Mann-Whitney test, Wilcoxon test, one-sample t-test, two-sample t-test). The study concluded that there are daily communication skills among For autistic children, it is higher than the hypothesized mean, but to a small degree. In light of the research results, the two researchers reached a set of recommendations and proposals.

ـ مشكلة الدراسة

عانت فئات ذوي الهمم إهمالآ كبيراً من قبل المؤسسات التعليمية والأجتماعية في كل الدول العربية كافة وفي العراق خاصة ومن بين تلك الفئات التي لم تجد الأهتمام الكبير فئة الأطفال التوحديين (Autism) ,والطفل التوحدي هو طفل يعاني بشكل واضح في أستقبال وتوصيل المعلومة للآخرين , وان هذه الإعاقة ادت بهم إلى ان يقوموا بانماط سلوكية غير مناسبة للبيئة وهذا بدوره يؤثر في تنمية مهارات الحياة اليومية , أن الأهتمام بتنميةمهارات الحياة اليومية لذوي الأحتياجات الخاصة لا يقل من الأهتمام بالجانب الأكاديمي , لأن النجاح في الحياة له أبعاد أكثر من حيث تطور مهارات الحياة اليومية وتنميتها .

فمهارات الحياة اليومية تعد أساساً لعملية التنشئة الأجتماعية (Socialization) إذ يتعلم الفرد والجماعات أنماط السلوك المتنوعة الأتجاهات التي تنظم العلاقات بين أفراد وجماعات المجتمع الواحد في إطار القيم المساندة والثقافة والتقاليد الأجتماعية المتعارف عليها. (محاميد ,٢٠٠٣ ,ص١٤)

وقد لاحظت الباحثتان مشكلة دراستهما من خلال قيامها بزيارة ميدانية إلى مركز فيض ومعهد اسرتي للأطفال التوحديين وقيامهما بدراسة أستطلاعية على عينة بلغت (٥٠) طفلاً وطفلة ممن يتصفون بمظاهر سلوكية مضطربة تمثلت في نقص مهارات الحياة اليومية ومن خلال إجابات المعلمات والأمهات على الاستبيان المفتوح الذي وجهته الباحثتان .

ومن هنا يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة للإجابة على التساؤلين الآتي:-

١- مامستوى مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال التوحديين.

٢- هل يمكن تنمية مهارات الحياة اليومية لديهم وفق أساليب إرشادية معينة مثل أسلوب التشجيع؟

-أهمية الدراسة

الأهمية النظرية :

- تتمثل الأهمية النظرية فى هذه الدراسة فى محاولة إلقاء الضوء على مفهوم اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوى إضطراب طيف التوحد .
- تقدم هذة الدراسة اطاراً نظرياً قد يستفيد منة الباحثون والعاملون فى مجال التربية الخاصة عامة ، والمهتمون بإضطراب طيف التوحد بصفة خاصة .
- تأتى أهمية الدراسة من خلال تعاملها مع فئة الأطفال ذوى إضطراب طيف التوحد التى أصبحت أعدادها فى تزايد مستمر وإحتياجهم للعديد من البرامج لتحسين قدراتهم ومهاراتهم اللغوية .

الأهمية التطبيقية :

- تبرز الأهمية التطبيقية هذه الدراسة فى تقديم مقياس اللغة التعبيرية للأطفال ذوى إضطراب طيف التوحد تتحقق به الخصائص السيكومترية و التى تتمثل فى الصدق الداخلى والثبات لهذا المقياس .

-تقديم برنامج تدريبي سلوكي، يعتمد على أسلوب تحليل السلوك التطبيقي لتحسين مهارات الحياة اليومية لدى أطفال التوحد

- موضوع الدراسة واهتمامها بتحسين مهارات الحياة اليومية للطفل ذو اضطراب طيف التوحد، وهو من الموضوعات الحديثة التي بدأ الاهتمام بها يتزايد، لما ينتج من إعاقة لعملية التفاعل الاجتماعي والتواصل سواء اللغوي أو الاجتماعي لدى الطفل أو ممارسة الحياة الطبيعية.
- مساعدة الباحثين والأخصائيين فى إستخدام هذا المقياس كأداه لقياس نمو اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوى إضطراب طيف التوحد . تعد مهارات الحياة اليومية أساس عملية التنشئة الأجتماعية , إذ يكتسب الفرد من خلاله أنماط السلوك المقبول , ويكتسب أيضا الأتجاهات السائدة في المجتمع , ومن خلال تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض يؤدي ذلك إلى تعديل أفكارهم ومعتقداتهم لتتوافق مع الأفكار والمعتقدات السائدة في المجتمع , ويؤدي ذلك إلى تكوين وبناء هوية الفرد , أي أن شخصية الفرد تشكل إنتاجا لعملية التفاعل الاجتماعي التي تتم بينه وبين بيئته الأجتماعية من خلال عملية التنشئة الأجتماعية التي تعد من أهم العمليات الأجتماعية. (Baran and Byme, 1997: p١١٤)

أن الأهتمام بالتفاعل والتوافق الأجتماعي لدى الأطفال ذوي الأحتياجات الخاصة لا يقل من الأهتمام بالجانب الأكاديمي , لأن النجاح في الحياة له أبعاد أكثر من حيث التعامل مع الناس وكيفية الشعور تجاه الآخرين والقبول منهم .(Lerner, 1988, p:٣٠)

فأصبح الأهتمام بالمعاقين وذوي الأحتياجات الخاصة بصفة عامة والأطفال التوحديين بصفة خاصة من القضايا الإنسانية التي ترتبط بحقوق الإنسان التي

وردت في الأعلان العالمي لحقوق الأنسان وتبناها المجتمع الدولي ومن المؤشرات الهامة في التحرك بأتجاه الخدمات المجتمعية هو إعلان الأمم المتحدة عام ١٩٨١ السنة الدولية للمعوقين الذي تبنته الأمم المتحدة ١٩٨٣ وميثاق حقوق الطفل الذي أقرته الأمم المتحدة عام ١٩٩٣, وإطار العمل للتربية الخاصة في عام ١٩٩٤ والذي ترعاه اليونسكو والحكومة الأسبانية. (جونز ومايلز, ١٩٩٤ , ص٧) ويتضمن الإرشاد جهوداً منظمة للتأثير في الأفراد وتعديل سلوكهم ، لجعلهم أكثر قدرة على التوفيق بين حاجاتهم وظروف مجتمعهم , من خلال العلاقة المهنية بين المرشد والمسترشد , بهدف مساعدة المسترشد على إدراك ذاته من جهة ومن ما يحيط به من مؤثرات بيئية وأجتماعية من جهة أخرى, وتحديد الأهداف التي تتفق مع إمكانياته من جهة أخرى والفرص المتاحة ضمن البيئة التي يعيش فيها بعد فهمه لذاته وبيئته, ويعطي المسترشد الفرصة لأن يختار الطرق والوسائل اللازمة لتحقيق هذه الأهداف فيصبح قادراً على حل مشاكله وتجاوزها عملياً والتكيف مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه ليصل إلى أقصى درجة من النمو والتكامل في شخصيته وتحقيق ذاته , ويتحقق ذلك بتوفير فرص التعليم والتطور للمسترشد , وأشار بعض الدارسين إلى أن الإرشاد بوصفه علاقة مهنية , يتضمن تعليم عمليات حل المشكلات وتعديل السلوك , كما يمكن النظر إليه على إنه طريق لمساعدة المعوقين لمواجهة المشكلات النمائية, حيث يواجهون الرفض والفشل , ويحتاجون إلى علاقة تقبل وإصغاء وإرشاد لتحسين علاقاتهم الشخصية وبناء مفهوم ذات ايجابي قائم على الثقة بأنفسهم, وللأرشاد دور مهم في تعديل بعض السلوكيات غير السوية ولاسيما لدى الأطفال ذوي الأحتياجات الخاصة سواءً كانت أساليب الإرشاد المتبعة بشكل فردي أو جمعي أو بشكل مباشر أو غير مباشر أو بالابتعاد عن أساليب وأستراتيجيات إرشادية سلوكية أو معرفية. (عريبات , ٢٠١١, ص١٥)

ويسهم التدخل المبكر أو الإرشاد في تطوير نمو الطفل التوحدي, فضلا عن تقديم الدعم والمساعدة لذوي الطفل من الأهل والقائمين على رعايته مما يحقق أقصى إفادة للطفل , ويسهم التدخل المبكر كذلك في تأهيل وتطوير حياة الطفل المصاب بالتوحد, فقد أثبتت الدراسات والتجارب العلمية أن تطور الحالة وتحسنها يكونان أفضل بكثير إذا كان الطفل يخضع لبرنامج تعليمي منظم بدرجة عالية ومكثفة عند ٢-٣ سنوات مما يتيح فرصة أكبر لتطور نمو المخ عنده وأكتساب الخبرات والتفاعل مع المحيط الذي حوله مما يؤدي إلى تنمية القدرات المعرفية والأجتماعية لديه (شبكة الحكماء, ٢٠٠٣), ويعد الأهتمام بتقديم الخدمات والبرامج التربوية والعلاجية في التربية الخاصة للفئات ذوي الأحتياجات الخاصة إحدى مؤشرات حضارة الأمم وأرتقائها في مدى عنايتها بتربية الأجيال بمختلف فئاتهم وبالمقابل فان إهمال هذه الفئات ومنها فئة الأطفال التوحديين يؤدي إلى تفاقم مشكلاتهم وتضاعف إعاقتهم ويصبحون عالة على أسرهم ومجتمعهم الأمر الذي يدعو للحاجة الملحة لبرامج تربوية وعلاجية وإرشادية لمواجهة المشكلات المترتبة على إعاقتهم. (الابراهيمي, ٢٠١٠,ص٣)

ولقد أثبتت نتائج العديد من الدراسات على أهمية تقديم البرامج التدريبية والعلاجية والإرشادية للأطفال التوحديين ولاسيما في البيئة العراقية ومنها دراسة (الساعدي,

٢٠١٠) على أن هناك اثر فاعل في البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الأجتماعية لدى الأطفال التوحديين ودراسة Elzinda&Grainger(١٩٨٧)ويمكن إجمال أهمية البحث الحالي . بما يأتي :-
١- معالجة مشكلة ضعف مهارات التواصل اليومية ونقص المهارات الأجتماعية لدى أطفال التوحد من خلال تقدم برنامج إرشادي على وفق أسلوب التشجيع .
٢- الأستفادة من خدمات البرنامج الإرشادي الذي أعدته الباحثتان على وفق أسلوب التشجيع في تعديل السلوك لذوي الأحتياجات الخاصة ومنها فئة الأطفال التوحديين.

أهداف الدراسة وفرضياتها :-
أولآ:- قياس مهارات الحياة اليومية لدى أطفال التوحد.
ثانياً:- تعرف أثر برنامج إرشادي وفق أسلوب التشجيع, من خلال أختبار الفرضيات الآتية.
١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الحياة اليومية لدى أفراد المجموعة الضابطة بين الأختبارين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الحياة اليومية لدى أفراد المجموعة التجريبية بين الأختبارين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الحياة اليومية بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في الأختبار البعدي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

حدود الدراسة
تتحدد الدراسة الحالية بالأطفال التوحديين الملتحقين بالمعاهد الحكومية التابعة لوزارة العمل والشؤون الأجتماعية دائرة رعاية ذوي الأحتياجات الخاصة وبالمراكز الأهلية المتخصصة لرعاية الأطفال التوحديين في مركز محافظة البصرة(مركز اسرتي لاطفال التوحد) للعام الدراسي (2024 -2023) من كلا الجنسين وللأعمار (٦ – ١٦) سنة.

- تحديدالمصطلحات
الأثر **The Effect**
الأثر أصطلاحاً :-
عرفه كل من:-
١- الحفني (١٩٩١) بأنه:-
"مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه للمتغير المستقل " (الحفني, ١٩٩١, ص٢٥٣).
٢- أبراهيم (٢٠٠٩)
قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة أيجابية , لكن أذ انتفت هذه النتيجة ولم تتحقق فان العامل قد يكون من الأسباب المباشرة لحدوث تداعيات سليمة. (أبراهيم , ٢٠٠٩ , ص٣٠).

ثانياً :- الأسلوب**(style)**
الأسلوب لغةً
١- عرفه وهبه والمهندس (١٩٨٤)
طريقة الإنسان في التعبير عن نفسه كتابة , وهذا المعنى المشتق من الأصل اللاتيني للكلمة الأجنبية (القلم) , وفي كتب البلاغة اليونانية القديمة كان الأسلوب يعتبر إحدى وسائل إقناع الجماهير, فكان يتدرج تحت علم الخطابة وخاصة الجزء الخاص بأختيار الكلمات المناسبة لمقتضى الحال. (وهبة والمهندس, ١٩٨٤, ص٣٤).
الأسلوب أصطلاحاً :-
عرفه كل من:-
1- (Alman & gaff , ١٩٧٨) بأنهُ :-
نمط خاص لأكتساب الأفراد المعلومات والسلوك. (Alman , 1978 , p:٥٦٩).
٢- الهاشمي والدليمي (٢٠٠٨) بأنه :-
مجموعة الإجراءات والعمليات التي يؤديها شخص ما لأداء عمل ما وهي تشكل نمطاً مميزاً لسلوكه. (الهاشمي والدليمي , ٢٠٠٨ , ص١٩).
3- وتعرفهُ الباحثتان بأنهُ :-
النشاطات والإجراءات والفنيات التي تستعملها الباحثة في البرنامج الإرشادي لنقل الأفكار والمهارات إلى أفراد عينة البحث لتحقيق أهداف البحث العلمي.
التشجيع **Encouragement**
عرفه كل من :-
أ-دولارد وميلر (Dollard & miller), ١٩٨١):-
هو " أي حدث يقوي الميل أو الأستعداد لتكرار الأستجابة " . (باترسون ,١٩٩٠,ص٢٩٨)
ب-العجاجي(٢٠٠٧):
أحد أهم الأساليب التي تستخدم لتعزيز ثقة الطفل بنفسه، والتشجيع الذي يصدر بأسلوب صحيح وفي الوقت الصحيح يكون له أثر إيجابي على شخصية الطفل وتصرفاته. كما أن فقدان الطفل للتشجيع يولد شخصية قد تميل لتكوين سلوك غير مرغوب فيه. التشجيع لا يقتصر فقط على وصف الطفل بصفات حسنة أو مديحه عند إيقانه عملاً ما وإنما يتعدى ذلك بكثير لكي يشتمل أسلوب تعامل يرتكز على قدر كبير من الجهد (العجاجي,٢٠٠٧)
وقد تبنت الباحثتان تعريف العجاجي,Al-Ajaji) ٢٠٠٧) للتشجيع في الدراسة الحالية لتبنيهن نظرية سكنر التي تعتمد على التشجيع للحصول على الأستجابة المطلوبة.
التعريف الإجرائي للتشجيع " هي جميع الفنيات والأنشطة التي تقدمها الباحثتان ضمن جلسات البرنامج الإرشادي التي تتصف بالتشجيع المادي واللفظي ويتضمن تقديم الهدايا والحوافز من لعب وقطع حلوى ومواد غذائية وإشارات مشجعة وعلامات ملونة والتي من شأنها أن تعمل على تنمية مهارات التواصل اليومية لدى أطفال التوحد.

تعريف المهارة **Skill**

أ – تعريف كبلر Kibler (٢٠٠٤)

" نشاط سلوكي ينبغي على المتعلم أن يكتسب فيه سلسلة من الأستجابات المعرفية والحركية ويتضمن ذلك النشاط جانبين من المهارات الأول نفسي أو عقلي ويتمثل بأدراك الفرد لهذا النشاط والحركة ثم يفكر فيها لأستيعابها , والجانب الثاني أدائي يتمثل في ممارستها. (الخربشة , ٢٠٠٨ , ص٥)

ب – تعريف القاموس الحر , (٢٠١٢) :-

" هي القدرة على أداء عمل ما بسرعة ودقة وإتقان " . (Free Dictionary online)

وقد تبنت الباحثتان تعريف كبلر للمهارة تعريفاً نظرياً في بحثها الحالي .

مهارات الحياة اليومية**:Daily life skills**

يعرفها حسان سرسك(٢٠٢٢): بأنها القدرة على التحكم والتعامل الفعال مع الادوات والمواد المستخدمة في أنشطة الحياة اليومية والقدرة على توظيف أعضاء الجسم وتحريك الايدي والاصابع بطريقة سلسة ودقيقة وبتحكم جيد.

تعرفها الباحثتان إجرائيا: بأنها مجموعة حركات الجسم يستعمل فيها الشخص عضلاته للتعامل مع الأشياء والاصابع التي تشكل كل مهارت اليد الاساسية)مثل القبض– الدفع- الترك- استخدامً راحة اليد) وكذلك مهارات الحياة العادية المطبقة يوميا مثل - فتح وغلق الابواب – ارتداء الملابس وخلعها - الكتابة والرسم التعامل مع الاحواض ومفاتيح المياه– معرفة الادوات الشخصية – أدوات النظافة - أدوات الهندسة وغيرهم(وكذلك ممارسة الاشياء اليومية القائمة على تنسيق العضلات مثل)التوازن- القفز- التسلق - الحجل- الركل- الرمي- المسك- الالتقاط وغيرهم(.

أطفال التوحد Autistic children

أ- عرفهم عبد الحميد وكفافي (١٩٨٨) :-

هم الأطفال اللذين فقدوا الأتصال بالآخرين أو لم يحققوا هذا الأتصال قط ,وهم منسحبون تماماً وينشغلون أنشغالاً كاملاً بخيالهم وأفكارهم بالأنماط السلوكية المقلوبة كبرم الأشياء أو لفها. ومن خصائص اللآمبالاة إزاء الوالدين والآخرين وعجزهم عن تحمل التغيير وعيوب النطق والخرس. (عبد الحميد وكفافي,١٩٨٨,ص٦٥)

ب- عرفهم الشخص والديماطي (١٩٩٢):-

"وهم الأطفال اللذين يفتقدون إلى الكلام المفهوم ذي المعنى المحدد كما يتصفون بالأنطواء وعدم الأهتمام بالآخرين وتبلد المشاعر وقد ينصرف أهتمامهم أحياناً إلى الحيوانات أو الأشياء غير الإنسانية ويلتصقون بها " . (الشخص والديماطي,١٩٩٢,ص٣٢)

وقد تبنت الباحثتان تعريف عبد الحميد وكفافي للأطفال التوحديين.

-الإطار النظري ودراسات سابقة

يعد التوحد اضطرابًا معقدًا يؤثر على تطور الأطفال ونموهم، ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى دعم خاص وتشجيع لتنمية مهاراتهم الاجتماعية والتواصلية. يعد أسلوب التشجيع

أحد الأساليب التربوية الفعالة التي يمكن استخدامها لمساعدة أطفال التوحد على تحقيق تقدم ملحوظ.

التشجيع هو عملية إيجابية تهدف إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه وتعزيز ثقة الطفل بنفسه. وفي حالة أطفال التوحد، يمكن لهذا الأسلوب أن يحدث فرقًا كبيرًا في حياتهم اليومية. فيما يلي نظرة مفصلة على كيفية تطبيق أسلوب التشجيع وفوائده:

- كيف يعمل أسلوب التشجيع:

- التعزيز الإيجابي: يركز هذا الأسلوب على مكافأة السلوكيات الإيجابية وتعزيزها. عندما يقوم طفل التوحد بسلوك مرغوب فيه، مثل التواصل اللفظي أو التفاعل الاجتماعي، يتم مكافأته على الفور. يمن أن تكون المكافأة بسيطة، مثل الثناء اللفظي أو العناق أو حتى تقديم لعبة مفضلة.

- التعزيز الملموس: غالبًا ما يستجيب أطفال التوحد بشكل أفضل للتعزيز الملموس. يمكن استخدام المكافآت المادية، مثل الملصقات أو النقاط أو حتى الهدايا الصغيرة، لتشجيعهم على تكرار السلوكيات المرغوبة. على سبيل المثال، يمكن إنشاء نظام مكافآت حيث يحصل الطفل على ملصق عند إكمال مهمة معينة، وعند جمع عدد معين من الملصقات، يحصل على جائزة أكبر.

- التعزيز الاجتماعي: يشمل هذا الأسلوب استخدام الثناء والتشجيع اللفظي. من المهم أن يكون التعزيز محددًا وإيجابيًا. على سبيل المثال، بدلاً من القول "جيد"، يمكنك قول أحب الطريقة التي شاركت بها لعبتك مع أصدقائك. لقد جعلتهم سعداء!.

- التعزيز البصري: قد يكون التعزيز البصري مفيدًا لأطفال التوحد الذين يستجيبون بشكل أفضل للمحفزات البصرية. يمكن استخدام الصور أو الرسوم البيانية أو حتى مقاطع الفيديو القصيرة لتوضيح السلوكيات المرغوبة ومكافأتها. على سبيل المثال، يمكن إنشاء لوحة تعزيز بصرية تعرض السلوكيات المختلفة والجوائز المقابلة لها.

- فوائد أسلوب التشجيع:

- تحسين المهارات الاجتماعية: يساعد التشجيع على تعزيز المهارات الاجتماعية لأطفال التوحد. من خلال مكافأة التفاعلات الاجتماعية الإيجابية، يتعلم الأطفال كيفية التواصل بشكل أفضل مع أقرانهم والبالغين.

- زيادة الثقة بالنفس: عندما يتلقى الأطفال التشجيع على سلوكياتهم الإيجابية، فإنهم يشعرون بالتقدير والثقة بالنفس. وهذا يمكن أن يؤدي إلى تحسين احترامهم لذاتهم وتقديرهم لذاتهم.

- تعزيز السلوكيات المرغوبة: من خلال التركيز على السلوكيات المرغوبة ومكافأتها، يمكن لأسلوب التشجيع أن يساعد في تقليل السلوكيات التحدية أو غير المرغوب فيها. فالأطفال يميلون إلى تكرار السلوكيات التي تحظى بالتقدير.

- تطوير المهارات الأكاديمية: يمكن تطبيق أسلوب التشجيع في بيئة التعلم أيضًا. من خلال مكافأة الجهود الأكاديمية، يمكن تحفيز أطفال التوحد على المشاركة والتركيز بشكل أفضل.

- تعزيز العلاقة: يساعد التشجيع على بناء علاقة إيجابية بين الطفل والبالغين المحيطين به. عندما يشعر الطفل بالتقدير والتشجيع، فإنه يثق أكثر بالبالغين الذين يدعمونه.

-تطبيق أسلوب التشجيع:

- التعرف على السلوكيات المرغوبة: حدد السلوكيات التي ترغب في تشجيعها وتعزيزها. قد تشمل هذه السلوكيات التواصل اللفظي، والتفاعل الاجتماعي، والمهارات الأكاديمية، أو حتى السلوكيات اليومية مثل ارتداء الملابس أو تناول الطعام.
- مكافأة فورية: من المهم تقديم التشجيع والمكافأة على الفور بعد حدوث السلوك المرغوب فيه. هذا يساعد على ربط السلوك بالمكافأة بشكل أفضل.
- تخصيص المكافآت: تأكد من تخصيص المكافآت وفقًا لاهتمامات الطفل واحتياجاته. قد تختلف المكافآت من طفل لآخر، لذا من المهم فهم ما يلهم كل طفل على حدة.
- التماسك والاتساق: يجب أن يكون أسلوب التشجيع متسقًا ومتسقًا. تأكد من أن جميع أفراد الأسرة أو الفريق التعليمي يتبعون نفس النهج لتعزيز السلوكيات المرغوبة.
- المرونة والتكيف: قد يحتاج أسلوب التشجيع إلى التكيف مع احتياجات الطفل المتغيرة. راقب استجابة الطفل وتأكد من أن المكافآت والتعزيزات لا تزال فعالة.

في الختام، يعد أسلوب التشجيع أداة قوية لمساعدة أطفال التوحد على تحقيق تقدم ملحوظ في مهاراتهم الاجتماعية والتواصلية. من خلال التعزيز الإيجابي والمكافآت المحددة، يمكن تحسين جودة حياة هؤلاء الأطفال وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

Communication Skills in Autistic Children: Strategies and Tips

-مهارات الحياة اليومية واهميتها

مهارات الحياة اليومية مهمة لنمو الأطفال المصابين بالتوحد، إنها تساعد في السلوك والتعلم والتواصل الاجتماعي حيث يحتاج الأطفال المصابون بالتوحد إلى الدعم لتطوير مهارات التواصل, للعمل على مهارات التواصل لدى طفلك، ابدأ بتقييم مستوى التواصل الذي يستخدمه طفلك الآن تساعد هذه المهارات الأطفال على التعبير عن احتياجاتهم ورغباتهم. عندما يتمكن الأطفال من القيام بذلك، فإن ذلك يساعدهم في السلوك والتعلم والتواصل الاجتماعي.

يتمتع الأطفال المصابون بالتوحد بمجموعة من مهارات وقدرات التواصل، يتمتع بعض الأطفال المصابين بالتوحد بمهارات تواصل جيدة جدًا، بينما يجد آخرون صعوبة في التواصل مع الآخرين. كما أن بعض الأطفال المصابين بالتوحد يواجهون صعوبات في تطوير اللغة، أو يجدون صعوبة في فهم اللغة المنطوقة أو استخدامها، أو ليس لديهم لغة على الإطلاق. غالبًا ما يحتاج الأطفال المصابون بالتوحد إلى الدعم لتعلم وممارسة مهارات التواصل مع الآخرين (عبدالحليم,٢٠٢١,ص١٢)

كيف يتواصل أطفال التوحد؟

يتواصل الأطفال المصابون بالتوحد أحيانًا بشكل مختلف عن الأطفال الذين ينمون بشكل طبيعي. قد يقومون بما يلي:

استخدام اللغة بشكل مختلف
استخدام التواصل غير اللفظي
التواصل من خلال السلوك.
استخدام اللغة لدى الأطفال المصابين بالتوحد قد يكون على شكل:
تقليد أو تكرار كلمات أو عبارات الآخرين، أو الكلمات التي سمعوها على التلفزيون أو اليوتيوب أو مقاطع الفيديو. يكررون هذه الكلمات بدون معنى أو بنبرة أو على شكل صوت غير معتادة. وهذا ما يسمى الايكولاليا استخدم كلمات مختلقة يخلط بين الضمائر، فيشير إلى نفسه بـ ‘‘أنت’’ وإلى الشخص الذي يتحدث إليه بـ ‘‘أنا’’. عندما يستخدم الأطفال المصابون بالتوحد اللغة بهذه الطرق، فقد يكونون يحاولون التواصل. ولكن قد يكون من الصعب على الآخرين فهم ما يحاول الأطفال قوله. على سبيل المثال، قد يتعلم الأطفال الذين يعانون من الايكولاليا التحدث من خلال تكرار العبارات التي يربطونها بالمواقف أو الحالات العاطفية، ويتعلمون معاني هذه العبارات من خلال معرفة كيفية عملها. قد يقول الطفل ‘‘هل تريد مصاصة؟’’ عندما يريدون فعلا واحدا بأنفسهم. وذلك لأنهم عندما سمعوا هذا السؤال من قبل، حصلوا على مصاصة.
مع مرور الوقت، يمكن للعديد من الأطفال المصابين بالتوحد البناء على هذه البدايات وتعلم استخدام اللغة بطرق أكثر نموذجية.
التواصل غير اللفظي:
التلاعب جسديًا بشخص أو شيء ما – على سبيل المثال، قد يمسك الطفل بيد شخص ما ويدفعها نحو شيء يريده
الإشارة وإظهار وتحويل النظرة – على سبيل المثال، قد ينظر الطفل إلى شيء يريده أو يشير إليه ثم يحول نظره إلى شخص آخر، مما يسمح لهذا الشخص بمعرفة أنه يريد الشيء
استخدام الأشياء – على سبيل المثال، قد يقوم الطفل بتسليم شيء ما إلى شخص آخر للتواصل معه.((https://maharat-rt.com
السلوك:
قد يتصرف الأطفال المصابون بالتوحد بطرق صعبة، وغالبًا ما يرتبط هذا السلوك بالتواصل.
على سبيل المثال، قد يكون سلوك إيذاء النفس ونوبات الغضب والعدوان تجاه الآخرين طريقة يستخدمها الطفل لمحاولة إخبارك بأنه يحتاج إلى شيء ما، أو أنه ليس سعيدًا، أو أنه في الحقيقة مرتبك أو خائف.
إذا كان طفلك يتصرف بطرق صعبة، فحاول النظر إلى المواقف من وجهة نظر طفلك لمعرفة الرسالة الكامنة وراء سلوك طفلك.
يمكنك البدء بمراقبة طفلك بعناية وملاحظة محاولات طفلك للتواصل، سيساعدك هذا على تحديد مستوى التواصل الذي يستخدمه طفلك الآن والخطوة الأفضل لتعليمه بعد ذلك.

على سبيل المثال، إذا كان طفلك يبكي في المطبخ كوسيلة لطلب الطعام، فقد يكون من الصعب جدًا على طفلك أن يتعلم قول "جائع" أو "طعام". بدلاً من ذلك، يمكن أن تكون الخطوة التالية هي تعليم طفلك الإشارة إلى الطعام أو الوصول إليه. يمكنك القيام بذلك عن طريق النمذجة – أي أن توضح لطفلك ما يجب عليه فعله من خلال الإشارة إلى الطعام بنفسك. يمكنك أيضًا مساعدة طفلك جسديًا عن طريق توجيه يده للإشارة إلى الطعام.

أو إذا كان طفلك يتواصل عن طريق سحب يدك نحو الأشياء التي يريدها، فقد تكون الخطوة التالية هي استخدام الكلمات أو بطاقات الصور. يمكنك أن تصمم هذا –

على سبيل المثال، بقول "دمية" أو استخدام بطاقة صورة "دمية" عندما يسحب طفلك يدك نحو دميته.

عندما تعمل على تنمية مهارات التواصل لدى طفلك، قد يكون من المفيد تسمية العناصر الموجودة في منزلك بكلمات، مثل "bickies" و"train" و"ball" و"brush" وما إلى ذلك.

وقد يكون من المفيد أيضًا أن تمدح طفلك في كل مرة يستخدم فيها مهارة التواصل التي تعمل عليها.

إذا كنت ترغب في العمل على مهارات التواصل لدى طفلك المصاب بالتوحد، فمن الجيد أن تحصل على الدعم من أخصائي أمراض النطق وأخصائي تحليل السلوك التطبيقي

-استخدم جملًا قصيرة للتواصل "بدي عصير"

-استخدم لغة أقل نضجًا – على سبيل المثال، "عجينة اللعب مقرفة في فمك".

-بالغ في نبرة صوتك – على سبيل المثال، "أوه، هذا الماء ساخن جدًا".

-شجع طفلك واطلب منه ملء الفراغ للجملة المنطوقة عندما يحين دور طفلك في المحادثة – على سبيل المثال، "انظر إلى هذا الكلب". ما هو لون الكلب؟

-اطرح أسئلة تحتاج إلى إجابة من طفلك – على سبيل المثال، "هل تريد النقانق؟" إذا كنت تعلم أن إجابة طفلك هي نعم، فيمكنك تعليم طفلك أن يومئ برأسه ردًا على ذلك من خلال تقديم نموذج لذلك لطفلك.

-امنح طفلك الوقت الكافي لفهم الأسئلة والرد عليها.

-تدرب على التواصل مع طفلك حول المواضيع أو الأشياء التي يهتم بها.(الترزي, ٢٠٢٤)

مجالات مهارات الحياة اليومية حددها فاروق صادق ١٩٨٥ في :

-1التصرفات الاستقلالية: مثل الاكل – النظافة – المظهر العام – العناية بالملابس – لبس وخلع الملابس- التنقلات وغيرهم. .

2-النمو الجسمي: الصعوبات الحسية في الابصار والسمع – توازن الجسم – المهارات النفسية والحركية – التحكم الجيد في اليدين والساقين وغيرهم.

-٣ النشاط الاقتصادي: المهارات الشرائية وتدبير الميزانية الشخصية واستعمال العملات وتداولها وغيرهم. .

4-النمو اللغوي: القراءة والكتابة والفهم القرائي وفهم التعليمات المركبة وتحليل الجمل واستخدام الكلمات والنمو اللغوي العام في مواقف متنوعة.
5.-.مفهوما العدد والزمن: معرفة قيمة الوقت واستخدام الاعداد.
6- .الاعمال المنزلية: تنظيف المنزل واجبات المطبخ وغيرهم.
7- .النشاط المهني: الصلاحية للعمل وطرق تأديته.
8.- .التوجه الذاتي: التخطيط – التنظيم – النشاط - المبادرة والمثابرة وغيرهم.
- .٩ المسئولية: المحافظة على الممتلكات الشخصية والمسئولية الشخصية.
.- .١٠ التطبيع الاجتماعي: مراعاة شعور الاخرين وعدم الانانية والتفاعل الاجتماعي.

- النظريات التي فسرت مهارات الحياة اليومية

- نظرية التعزيز الإيجابي:

تستند نظرية التعزيز الإيجابي إلى مبادئ التعلم السلوكي، والتي تركز على فهم كيفية تأثير البيئة على سلوك الفرد. وفقًا لهذه النظرية، فإن السلوكيات التي يتم تعزيزها أو مكافأتها تميل إلى التكرار، في حين أن السلوكيات التي لا يتم تعزيزها أو يتم معاقبتها قد تقل أو تختفي.

في سياق أطفال التوحد، يمكن تطبيق نظرية التعزيز الإيجابي من خلال أسلوب التشجيع. حيث يتم تعزيز السلوكيات المرغوبة ومكافأتها، مما يؤدي إلى زيادة احتمال تكرارها. على سبيل المثال، إذا قام طفل التوحد بالتواصل اللفظي أو مشاركة لعبة مع الآخرين، فيمكن مكافأته على الفور، مما يعزز هذا السلوك الإيجابي.

- نظرية التعلم الاجتماعي:

تركز نظرية التعلم الاجتماعي على فهم كيفية تأثير البيئة الاجتماعية على سلوك الفرد. وتؤكد على أهمية الملاحظة والمحاكاة والتعزيز في عملية التعلم. وفقًا لهذه النظرية، فإن الأطفال يتعلمون من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين ومحاكاتها، خاصةً عندما يتم تعزيز هذه السلوكيات أو مكافأتها.

في حالة أطفال التوحد، يمكن استخدام نظرية التعلم الاجتماعي لتعزيز أسلوب التشجيع. حيث يمكن للبالغين أو الأقران النموذجيين أن يقدموا سلوكيات إيجابية ويتم تعزيزها، مما يشجع أطفال التوحد على ملاحظة هذه السلوكيات ومحاكاتها. على سبيل المثال، يمكن للمعلم أو الوالد أن يتفاعل اجتماعيًا مع طفل آخر بشكل إيجابي، ويتم مكافأته على ذلك، مما يشجع طفل التوحد على محاكاة هذا .

-نظرية التعلم المعرفي:

تركز نظرية التعلم المعرفي على العمليات المعرفية، مثل التفكير والذاكرة والانتباه، التي تؤثر على التعلم والسلوك. وتؤكد على أهمية فهم الطفل للعواقب المترتبة على سلوكه، وكيف يمكن أن تؤثر أفكاره ومشاعره على سلوكه.

فيما يتعلق بأسلوب التشجيع، يمكن لنظرية التعلم المعرفي أن تساعد في فهم كيفية تأثير التشجيع على العمليات المعرفية لأطفال التوحد. على سبيل المثال، عندما يتم

تشجيع طفل التوحد على التواصل اللفظي، فإنه قد يدرك أن هذا السلوك يحظى بالتقدير، مما قد يزيد من ثقته بنفسه ورغبته في التواصل.

-نظرية التحليل السلوكي التطبيقي (**ABA**):

تعد نظرية التحليل السلوكي التطبيقي (ABA) نهجًا شائعًا في علاج التوحد. وهي تركز على تحليل السلوك وتعديله من خلال استخدام مبادئ التعلم السلوكي. وتستخدم هذه النظرية أساليب التعزيز الإيجابي والسلبي، بالإضافة إلى التعزيز الملموس والاجتماعي، لتعزيز السلوكيات المرغوبة وتقليل السلوكيات غير المرغوبة.

في سياق أسلوب التشجيع، يمكن لنظرية ABA أن توفر إطارًا شاملًا لتصميم وتنفيذ برامج التشجيع لأطفال التوحد. حيث يمكن استخدام مبادئ التعزيز الإيجابي والسلبي لتعزيز السلوكيات المرغوبة، وتقليل السلوكيات التحدية. كما يمكن استخدام التعزيز الملموس والاجتماعي لتعزيز الثقة بالنفس والمهارات الاجتماعية.

ولغرض تحقيق الهدف من أسلوب التشجيع لتنمية مهارات التواصل اليومية أستعملت الباحثتان عدداً من النشاطات المساعدة وكما يلي:-

١- التغذية الراجعة٢ -- المعززات بأنواعها ٣- التدريب البيتي ٤ - الشرح والتفسير

التغذية الراجعة **Feed Back**

ويتضمن تقديم الثناء للمسترشد من السلوكيات الإيحائية المرغوب فيها مباشرة (Shertzen & Stone, 1980,p:٢٨٥)

المعززات **Reinforcement**

وهي تقديم الدعم والإثابة لأفراد المجموعة قد تكون بكلمة طيبة أو أبتسامة أو الثناء عليه أمام زملائه أو منحه هدية مناسبة أو الدعاء له بالتوفيق والفلاح أو إشراكه في رحلة مدرسية مجاناً أو الأهتمام بأحواله. (الفسفوس, ٢٠٠٦, ص٢٤٤)

التدريب البيتي **Home Work**

يساعد التدريب البيتي المسترشد على القيام بملاحظات وبجمع المعلومات التي توضح ما تعكسه مثل هذه المعارف من خبرات واقعية. (محمد ,٢٠٠٠,ص١٤٢)

الشرح والتفسير **Explanation and interpretation**

ويهدف هذا الأسلوب إلى إحداث تغييرات في بناء شخصية المسترشد وإلى تحقيق التوافق ويشترط لتحقيق ذلك أن يكون لدى المسترشد واقعية قوية لتحقيق ذلك. (عثمان ,٢٠١٢,ص٣٢)

وقد أعتمدت الباحثتان نظرية (التعزيز الايجابي) مرجعاً واطاراً نظرياً في دراستهما الحالية,تعزى الباحثتان مبررات أختيارهما لهذ الأسلوب للأسباب الآتية :-

١- نجاح هذا الأسلوب في الدراسات السابقة ولاسيما الدراسات التي تناولت الأطفال ذوي الأحتياجات الخاصة ومنهم الأطفال التوحديين.

٢- إن استعمال أسلوب التشجيع من شأنه أن يسهم في تعديل الكثير من السلوكيات غير المقبول بها أجتماعياً ولاسيما المتغير الذي تناولته الباحثتان (مهارات الحياة اليومية), إذ إن عملية تعديل السلوك تحتاج إلى تعديل المثيرات الموجودة في البيئة إذا ما أخذنا بنظر الأعتبار أن السلوك موقفي وثابت نسبياً ويخضع لتأثيرات بيئية وإذا ما أحسن أستعمال أسلوب التعزيز فأن هناك الكثير من التغيرات سوف تطرأ

على سلوك المسترشد على شرط أن يكون التعزيز فورياً في بعض الأحيان أو على شكل جداول أو على شكل نسب ثابتة متغيرة متقطعة إذا ما أحسن المسترشد النفسي في التعامل على وفق أساليب الأرشاد النفسي لتعديل السلوك غير المقبول أجتماعياً .

- الدراسات السابقة Previous Studies :

١-دراسة بلقيس داغستاني (٢٠١١): استخدام جداول الانشطة المصورة مدخلا لأكساب بعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة الذاتويين. وهدفت إلى بناء برنامج قائم على جداول الانشطة المصورة لأكساب أطفال الروضة الذاتويين بعض المهارات الحياتية اليومية، ومعرفة مدى فاعليته، واختيرت العينة من مجموعة من الاطفال الذاتويين بمركز والدة الامير فيصل بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية وكانت أربعة أطفال كمجموعة تجريبية تجريبية واستخدمت الباحثة مقياس جيليام لتشخيص التوحدية ومقياس المهارات الحياتية (اعداد الباحثة) فأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في إكساب الاطفال الذاتويين بعض المهارت الحياتية، وتحسين سلوكيات النمطية ومهارت الاجتماعية. حيث ظهرت فروق بين القياس القبلي والبعدي

٢-دراسة سعيد كمال العزالي (٢٠١٨): فعالية برنامج تحليل السلوك التطبيقي في تنمية بعض المهارت الحياتية والثقة بالنفس لذوي اضطراب طيف التوحد. تكونت عينة الدراسة من ٦ أطفال توحديين بمرحلة رياض الاطفال بمدينة الطائف تتراوح أعمارهم بين ٣-٦ سنوات. اشتملت أدوات الدراسة على قائمة المهارات الحياتية والثقة بالنفس وبرنامج تحليل السلوك التطبيقي. وأسفرت النتائج تحسين مستوى المهارت الحياتية والثقة بالنفس لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارن الضابطة.

٣- دراسة عبدالله واخرون (٢٠٢٢): "تأثير أساليب التشجيع على التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد: دراسة تجريبية" هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تأثير أساليب التشجيع المختلفة على تحسين التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد. حيث أجريت الدراسة على عينة من أطفال التوحد تتراوح أعمارهم بين ٥ و ٧ سنوات.
وتم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين بشكل عشوائي، حيث تلقت كل مجموعة أسلوبًا مختلفًا من أساليب التشجيع.
المجموعة الأولى: تلقت أسلوب التشجيع اللفظي، والذي تضمن الثناء والتعزيز اللفظي والتشجيع على الكلام.
المجموعة الثانية: تلقت أسلوب التشجيع غير اللفظي، والذي تضمن الإيماءات واللمس الخفيف والاتصال البصري.
خضع المشاركون لجلسات علاجية لمدة ٤٥ دقيقة، مرتين في الأسبوع، على مدار ١٠ أسابيع. وتم تقييم تفاعلهم الاجتماعي قبل وبعد الدراسة باستخدام مقياس التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد.
النتائج:
أظهرت النتائج أن كلا المجموعتين حققتا تحسناً ملحوظاً في التفاعل الاجتماعي.
حيث أظهرت المجموعة التي تلقت أسلوب التشجيع اللفظي زيادة في استخدام اللغة

اللفظية والتواصل اللفظي، في حين أظهرت المجموعة التي تلقت أسلوب التشجيع غير اللفظي تحسناً في الاستجابة الاجتماعية والمهارات غير اللفظية.
وخلصت الدراسة إلى أن أساليب التشجيع، سواء كانت لفظية أو غير لفظية، يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي كبير على التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد. كما أشارت النتائج إلى أهمية تنويع أساليب التشجيع وملاءمتها لاحتياجات كل طفل، حيث أن كل طفل قد يستجيب بشكل مختلف لأساليب التشجيع.
هذه الدراسة تقدم نظرة شاملة حول فعالية أساليب التشجيع في تعزيز التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد، وتسلط الضوء على أهمية استخدام استراتيجيات تشجيعية مناسبة لتحسين مهاراتهم الاجتماعية.
٤-دراسة Khateeb-Al(٢٠٢١)بعنوان فعالية التدخل المبكر القائم على تقنيات تحليل السلوك التطبيقي لتوفير مهارات الرعاية الذاتية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد ، تكونت عينة الدراسة من ٣٦ طفلا من ذوي اضطراب طيف التوحد، تراوحت أعمارهم بين٦-سنوات، تراوح معدل ذكائهم بين ٥٥ ٦٩ درجة. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مهارات الرعاية الذاتية للاطفال، كما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الاطفال على طيف الذاتوية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارة الرعاية الذاتية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

أولآ -:أجراءات البحث

أ-عينة القياس:- أستنادآ إلى مقياس الرياحي (2013) تم تطبقه على عينة بلغت (100) أم لطفل توحدي موزعين على معاهد معهدي اسرتي للتوحد ومركز فيض للتوحد معهد البصرة للتوحد وكما موضح في الجدول (١)

جدول (١)
عينة التطبيق النهائي للمقياس

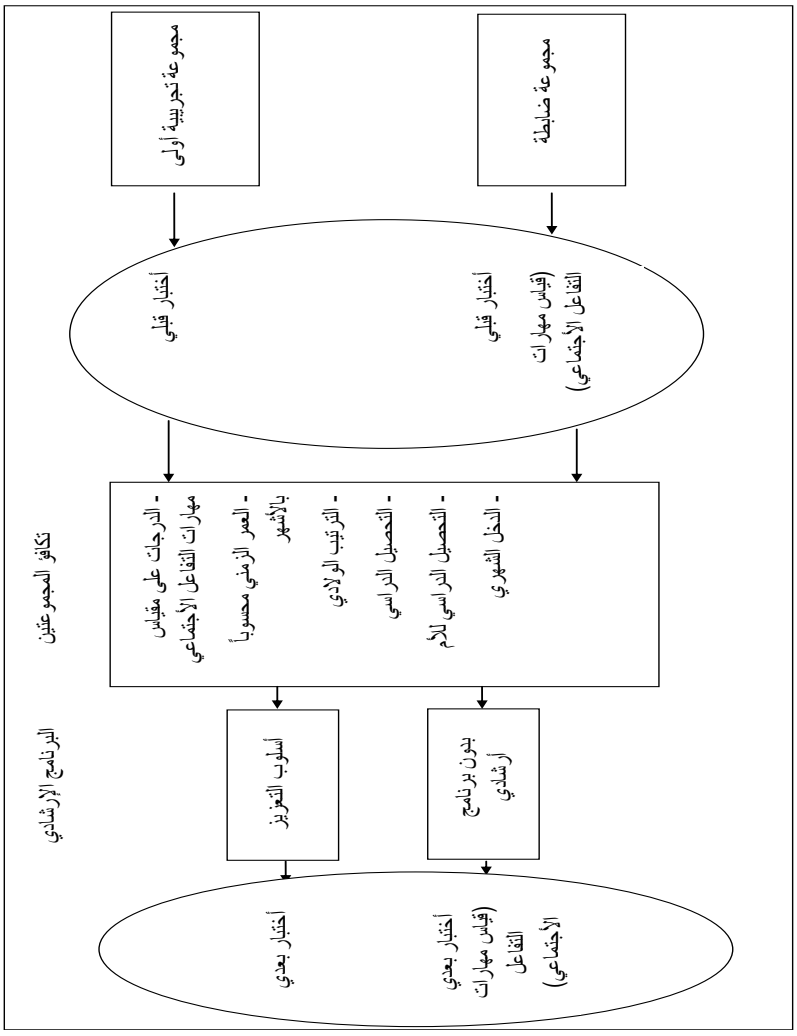
ت	أسم المعهد	الموقع	العدد
1-	معهد اسرتي للتوحد	البصرة	40
2-	مركز فيض للتوحد	البصرة/أبو الخصيب	40
3-	معهد البصرة للتوحد	البصرة/خلف فندق قصر السلطان	20
المجموع الكلي			100

ب- عينة التجربة:- بعد ظهور نتائج القياس تم تطبيقه على عينة بلغت (٢٠) أماً لطفل توحدي
أختيروا بطريقة قصدية من الأطفال الذين حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس مهارات الحياة اليومية وكما موضح في جدول (٢).

جدول (٢)
عينة التجربة

المجموعة	عدد الأطفال		المجموع
	ذكور	إناث	
التجريبية	5	5	10
الضابطة	5	5	10

ثانياً:-خطوات بناء البرنامج الأرشادي
تحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية لجأت الباحثتان إلى أعداد برنامج أرشادي وفق التعزيز الايجابي ولمعرفة أثر هذا البرنامج على مدى تنمية مهارات الحياة اليومية تم أتباع الخطوات الآتية:-



شكل (1)
يوضح التصميم التجريبي المتبع في البحث الحالي

التصميم التجريبي :-
يقصد بالتصميم التجريبي وضع الهيكل الأساس لتجربة (ما) وعلى ذلك يتضمن ذلك التصميم وصفاً للجماعات التي يتم فيها أختيار هذه العينة . (العيساوي, ٢٠٠٠,ص٨) , قامت الباحثتان بتوزيع أفراد عينة التجربة والبالغة (٢٠) أماً لطفل توحدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على المجموعتين وفق الطريقة العشوائية البسيطة إلا أنه زيادة في الدقة حاولت الباحثتان إيجاد تكافؤ المجموعتين التي رأتا من خلال أطلاعهما على النظرية إن هذه العوامل لها تأثير على مهارات الحياة اليومية والشكل (١) يوضح ذلك

- التكافؤ بين المجموعتين
قامت الباحثتان بإجراءات التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) لغرض التأكد من عدم تأثير متغيرات دخيلة في المتغير التجريبي. (نيل, ١٩٨٢,ص٧٩).
أن التوزيع العشوائي قد يحقق التكافؤ بين المجموعتين إلا أن الباحثتان أرادتا أن تتأكدا من تحقيق هذا التكافؤ لا سيما في العوامل أو المتغيرات التي يحتمل أن تؤثر في هذا المتغير التابع
١- الدرجات على مقياس مهارات الحياة اليومية.
٢- العمر الزمني محسوباً بالأشهر.
٣- الترتيب الولادي.
٤- التحصيل الدراسي للأب.
٥- التحصيل الدراسي للأم.
٦- الدخل الشهري.
١- التكافؤ في متغير الأختبار القبلي بأستعمال مان وتني للمجموعتين.
للتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في هذا المتغير ،أستعملت الباحثتان أختبار مان وتني (Mann-whitiney) إذ كانت قيمة مان وتني (٤٤.٥٠٠) وهي أكبر من قيمة مان وتني الجدولية البالغة (٢٣) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهي غير دالة أحصائياً

جدول (٣)
التكافؤ في متغير الأختبار القبلي بأستعمال مان وتني للمجموعتين .

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة مان وتني المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	10	9.95	130	7.616	44.500	23	غير دالة
الضابطة	10	11.05	131.6	5.038			

٢- تكافؤ العمر الزمني محسوباً بالأشهر
أستعملت الباحثتان أختبار مان وتني للتحقق من تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير, إذ كانت قيمة مان وتني المحسوبة تساوي (٣٨.٥) وهي أكبرمن قيمة مان وتني

الجدولية البالغة (٢٣) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبذلك لم يظهر فرقاً دالاً إحصائيا بين المجموعتين في هذا المتغير والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

التكافؤ في متغير العمرالزمني محسوباً بالأشهر بأستعمال أختبار مان وتني للمجموعتين.

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الأنحراف المعياري	قيمة مان وتني المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	10	11.15	138.60	21.900			
الضابطة	10	93.50	130.20	12.908	38.5	23	غير دالة

٣- الترتيب الولادي :-

لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين رتب التسلسل الولادي للأطفال التوحديين كما يأتي (الأول , الثاني, الثالث , الرابع) ولمعرفة دلالة الفرق أستعملأختبار كولموجروف سميرة نوف, إذ كانت القيمة المحسوبة (٠.٦٧١) والقيمة الجدولية (١.٣٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وقد أتضح انه لاتوجد فروق بين المجموعتين في متغير الترتيب الولادي وهي غير دالة إحصائيآ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير , والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

التكافؤ في متغير الترتيب الولادي للمجموعتين بأستعمال كولموجروف - سميرةنوف.

المجموعة	الترتيب الولادي				المجموع	قيمة كولموجروف-سميرةنوف		مستوى الدلالة
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع		المحسوبة	الجدولية	غيردالة
التجريبية	**2**	**3**	**2**	**3**	**10**	**0.671**	**1.36**	
الضابطة	**5**	**2**	**3**	**0**	**10**			

-4 تكافؤ التحصيل الدراسي للأب :-

للتحقق من تكافؤ المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي أستعملت الباحثتان أختبار كولموجروف - سميرة نوف إذ كانت قيمتها المحسوبة البالغة (٠.٤٤٧) أصغر من قيمتها الجدوليه البالغة (١.٣٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبذلك لم يظهر فرقاً دالاً إحصائياً بين المجموعتين في هذا المتغير والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)
تكافؤ المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي للأب بأستعمال أختبار كولموجروف -سميرةنوف.

المجموعة	العدد	مستوى التحصيل			قيمةكولموجروف-سميرةنوف		مستوى الدلالة
		أبتدائية	ثانوية	بكالوريوس	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	10	5	4	2	0.447	1.36	غير دالة
الضابطة	10	3	5	2			

٥- التحصيل الدراسي للأم :-
للتحقق من تكافؤ المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي للأم أستعملت الباحثتان أختباركولموجروف -سميرةنوف, إذ كانت قيمتها المحسوبة (٠.٢٢٤) وهي أصغر من قيمتها الجدولية البالغة (١.٣٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبذلك لم يظهر فرقاً دالاً إحصائياً بين المجموعتين مما والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)
تكافؤ المجموعتين في متغير الدراسي للأم بأستعمال كولموجروف -سميرةنوف.

المجموعة	العدد	مستوى التحصيل			قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة
		أبتدائية	ثانوية	بكالوريوس	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	10	6	2	2	0.224	1.36	غير دالة
الضابطة	10	5	2	3			

٦- متغير الدخل الشهري :
تم تقييم مستويات الدخل الشهري لعوائل أفراد المجموعتين على ثلاث مستويات (منخفض ,متوسط , عالي) بأستعمال كولموجروف -سميرةنوف عند أختبار الفرق بين المجموعتين أظهرت نتائج كولموجروف -سميرةنوف أن القيمة المحسوبة (٠.٢٢٤) أقل من القيمة الجدولية البالغة (١.٣٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائيا في هذا المتغير والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)
نتائج التكافؤ في متغير الدخل الشهري لدى المجموعتين

المستويات المجموعتين	منخفض	متوسط	عالي	المجموع	قيمة كولموجروف - سميرةنوف		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	2	4	4	10	0.224	1.36	غير دالة
الضابطة	3	3	4	10			

خطوات تصميم البرنامج الإرشادي
أن البرنامج المنظم والمخطط يسهل على المرشد القيام بعمله الإرشادي ضمن منهجية واضحة ومدروسة مسبقاً بغية الوصول إلى الأهداف المرجو تحقيقها , لذا تم إتباع نموذج فعال في تصميم البرنامج الحالي , ويسمى بنموذج (ذو الخطوات الخمس) Five Step model Barr) & Cuyjet, ١٩٨٨) وهو لا يختلف كثيراً عن النماذج الأخرى في تصميم البرنامج الإرشادي مثل نموذج التخطيط Planning Model وطريقة الفريق Team Approach ونظام التخطيط , البرمجة , الميزانية Planning Programming Budgeting System فقد نجد الاختلاف بينهما في التسميات فقط ويبقى المحتوى هو القاسم المشترك بين هذه الطرق المختلفة (الكعبي, ٢٠٠١, ص٥٦)
والخطوات المتبعة الرئيسة في هذا الأنموذج هي:-
١- التحليل
تعد خطوة التحليل حجر الأساس في عملية التخطيط, وهي من الخطوات المهمة في إعداد النموذج الإرشادي , إذ تمكن هذه الخطوة الباحثتان من تحديد الأحتياجات اللازمة للبرنامج الموضوع وتحويلها إلى معلومات مفيدة لبناء وتطوير البرنامج الإرشادي, وبهذا يستطيع الباحث تحليل هذه الحاجات وتحديد طبيعتها الصحيحة , وأن تحديد الحاجات يساعد المرشد على تحديد المشكلة ويساعده على مراعاة صفات وخصائص الأطفال التوحديين.
كما أن هنالك أهمية لتحليل بيئة المعهد التي سيتم تطبيق البرنامج فيها, وهل يتوفر المكان المناسب والزمن المطلوب لأجراء الجلسة الإرشادية , وما هو تقبل إدارة المعهد في تطبيق البرنامج, ومدى مساعدة المدرسات في هذا البرنامج, وبعد تطبيق الباحثة مقياس مهارات التفاعل الأجتماعي بصيغته النهائية, على أفراد عينة التجربة, إذ يعد هذا التطبيق قياساً قبلياً على المجموعة التجريبية وأستناداً لفقرات المقياس وتكرارها من قبل أفراد العينة (الأم والمعلمة) تم تحديد جملة من الأحتياجات وتدوينها حسب أهميتها:-
١- الحاجة إلى تحقيق التواصل مع الآخرين.
٢- الحاجة إلى تنمية الشعور بالأنتماء.
٣- الحاجة إلى خفض السلوك النمطي.
٤- الحاجة إلى خفض السلوك العدواني.
٥- الحاجة إلى معرفة الألتزام بالأنظمة وإطاعة الأوامر.
٦- الحاجة إلى العناية بالممتلكات الخاصة.
٧- الحاجة إلى ضعف التقليد غير الهادف.
٨- الحاجة إلى خفض الشعور بالقلق او الخوف.
٩- الحاجة إلى تجنب كل طفل مصادر الخطر في حياته.
١٠- الحاجة تنمية الثقة بالنفس توكيد الذات بين الإخوة والأقران الآخرين في المجتمع.
١١– الحاجة إلى تحقيق التواصل اليومية.

وفي ضوء الأحتياجات التي تم بناؤها وعرضها على لجنة من الخبراء والمختصين, وفقاً للنظرية التعزيز الايجابية وتناغمها مع الأحتياجات , تم أعتماد نتائج تطبيق الأختبار القبلي على مقياس مهارات التواصل البومية المعد لأغراض الدراسة الحالية بوصفها مؤشرات لتحديد حاجات الطفل التوحدي من خلال إجابات أمهات ومعلمات الأطفال التوحديين على المقياس, إذ يكون ترتيب الفقرات تنازلياً من أعلى تكرار إلى أدنى تكرار لإخراج متوسطاتها وأنحرافاتها المعيارية من أجل تحديد حاجات الأطفال التوحديين , لتنمية مهارات الحياة اليومية عندهم كما هو موضح في الملحق (١)

٢- التخطيط **Planning**

بعد أن قامت الباحثتان بتحديد الحاجات الرئيسة في البرنامج الإرشادي لدى أمهات ومعلمات الأطفال التوحديين وبعد تحديد أمكانيات المعهد وتقبلها للبرنامج , وعلى ضوء ذلك تم تحديد الأهداف العامة والسلوكية , إذ أن تحديد الأهداف يساعد المرشدة على تحديد الأداء الناجح والطرق الصحيحة في حل المشكلة التي تحقق الهدف وقد حددت الأولويات من خلال ترتيب فقرات المقياس تنازلياً إذ أعتبرت الفقرة التي حازت على وسط حسابي (٢) فأقل هي بمثابة حاجة لتنمية مهارات التفاعل الأجتماعي لدى الأطفال التوحديين.

وتم تحديد الأهداف العامة والسلوكية لهذا البرنامج

- فالهدف العام هو تنمية مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال التوحديين.

أما الأهداف السلوكية :-

١- أن يندمج مع زملائه في مارسته للنشاط اليومي والألعاب الجماعية .
٢- أن يشعر بانتمائه إلى زملائه وصفه ومعهده .
٣- أن يخفض من السلوك العدواني .
٤- أن يتعلم اللعب بانتظام.
٥- أن يخفض من سلوكه العدواني مع زملائه.
٦- أن يلتزم بقواعد الآداب العامة داخل الصف.
٧- أن يتعلم المحافظة على الممتلكات الخاصة .
٨- أن يشجع على تقليد الحركات الهادفة والأصوات المميزة.
٩- أن يشعر بالاطمئنان النفسي مع زملائه.
١٠ – أن يتجنب مصادر الخطر في حياته.
١١- أن يثق بنفسه.
١٢- أن يتواصل مع زملائه , إخوانه الآخرين من حوله في الأسرة وفي المعهد وفي المجتمع .

وقد تبين هناك (٤٧) فقرة تمثل كل فقرة حاجة من الحاجات التي يحتاج اليها أفراد العينة في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم , ومثلما هو موضح في الملحق (٢).

وكون الباحثتان تعتمدتا نظرية التعزيز الايجابية للتعزيز لذا أعتمدتا فنيات النظرية للبرنامج لأنهما تريان أن هذه النظرية هي الأفضل والأنسب لتنمية مهارات الحياة

اليومية لدى الأطفال التوحديين فقد أختارت الأساليب الإرشادية لهذا الأسلوب لتنفيذ جلسات البرنامج ملحق(٣) يوضح الأساليب المقترحة للبرنامج الأرشادي لأسلوب التعزيز وتم تحديد زمن الجلسة الإرشادية وهي (٦٠) دقيقة للجلستين الأولى والأخيرة و(٣٠) دقيقة لبقية الجلسات.

الصدق الظاهري للبرنامج :-

لكي يبدو البرنامج مناسباً للغرض الذي أعد من أجله ونتوصل إليه في محتويات البرنامج الرئيسة (الخالدي, ٢٠١١,ص٢٢٣) إذ قامت الباحثتان بعد تصميم البرنامج الإرشادي وفقاً للنظرية التعزي الايجابية, ثم عرضها على لجنة من الخبراء والمختصين في الإرشاد النفسي (ملحق٤) لتقويمه ومدى ملائمة عناوين الجلسات مع النظرية والأساليب الأرشادية المقترحة وعدد الجلسات ومدتها ملحق(٥)وقد حقق البرنامج صدقاً ظاهرياً بنسبة (١٠٠٪)

3- التطبيق Application

بعد تحليل الأحتياجات والتخطيط من خلال توضيح الأهداف العامة والسلوكية للبرنامج الإرشادي , يسهل على المرشد أختيار النشاطات والفعاليات المناسبة في التطبيق إذ أن الخطوات الثلاث الأولى من التحليل والتخطيط والتطبيق إذ تم دمجها والتأكد من صحة الحاجات والأهداف المنشودة يتحدد بها مدى أمكانية تحقيق النجاح من خلال التطبيق للبرنامج الأرشادي وأعتمدت هذه الخطوة الأساسيات الآتية :-

- توضيح الهدف العام من البرنامج الأرشادي لأمهات ومعلمات الطفل التوحدي.
- توضيح معنى البرنامج الأرشادي لأمهات ومعلمات الطفل التوحدي .
- تحديد زمن البرنامج لتحديد موعد بدء البرنامج والأنتهاء منه بصورة منطقية , وهو من تاريخ ٢٠٢٤/٣/١٣ - ٢٠٢٤/٤/٣٠م .
- تحديد زمن الجلسة الأإرشادية وهو ساعة كاملة للجلستين الأولى والأخيرة ونصف ساعة لبقية الجلسات.
- تحديد عدد الجلسات المقترحة للبرنامج وهي (٢٨) جلسة أرشادية أي (١٤) جلسة أرشادية بواقع جلستين أسبوعياً.
- تحديد موقع تطبيق البرنامج في مركز فيض.
- بدأ تطبيق الجلسات بتاريخ ٢٠٢٤/٣/١٣.
- تحديد أيام الجلسات هي (الاثنين والأربعاء).
- تم انتهاء الجلسات الإرشادية بتاريخ ٢٠٢٤/٤/٣٠.
-تحديد موعد لأجراء الأختبار البعدي على المجموعة التجريبية والضابطة بتاريخ ٢٠١٣/٥/٢٢.

ولغرض تطبيق ألأسلوب الأرشادي فقد أختارت الباحثتان مركز فيض في ابي الخصيب للأسباب الآتية :-

١- تعاون أدارة المعهد مع الباحتان.
٢- توفر أعداد كبيرة من الأطفال التوحديين.
٣- توفر المكان المناسب لتطبيق جلسات البرنامج الأرشادي من (المساحة والحديقة والصفوف وبعض الأدوات الضرورية).

٤- موافقة دائرة رعاية ذوي الأحتياجات الخاصة على تطبيق البرنامج في المعهد المذكور (ملحق٦).

وتم استخدام أسلوب الأرشاد الجمعي في البرنامج الإرشادي لتطبيق الفنيات الخاصة بالنظرية السلوكية, إذ يعد الأسلوب الجمعي له مميزات منها الترشيد والأقتصاد في النفقات والجهد وأن الأرشاد الجمعي له فعالية تتساوى مع فعالية الأرشاد الفردي في تقبل مشاعر الأنطواء والأنسحاب وضعف التفاعل الأجتماعي على السلوك غير التوافقي وهذه النتيجة لها أهميتها في صالح الأرشاد الجمعي الذي يوفر الوقت والجهد والمال. (الحياني ,١٩٨٩, ص٦٠٧)

كما أن الفرد يتعلم من الجماعة جوانب كثيرة فهي تكسبه مزيداً من الثقة وتضفي عليه روح التعاون والتفاعل مع الآخرين فضلاً عن المناقشة الجماعية لموضوع مشترك تقلل من الخوف وتشعرهم بالأمن , وتعلم المسترشد من الأرشاد الجمعي صورة حية واقعية لنقل المشكلات الأجتماعية, فما تكسبه مرونة في السلوك الأجتماعي, كذلك الشعور بالأنتماء للجماعة وأحترام الرأي الآخر, وهذا بدوره يساعد على القيام بعملية تقويم ذاتي (الخالدي,٢٠٠٩,ص٢٤-٢٥)

أن النشاطات والفعاليات تعد خطط عمل تصمم لتحقيق أهداف كل مسترشد أو مساعدته على الأنتقال نحو الأحسن, إذ ليس هناك فنية أو نشاط كامل لفهم مشكلة ما , تناسب المواقف جميعها , لذا فأن أستعمال التقنيات المختلفة تساعد الأفراد المختلفين على دراسة مشاكلهم المختلفة. (العزة, ٢٠٠١,ص٩)

التغذية الراجعة **Feed Back**

قامت الباحثتان مع بقية أفراد المجموعة بتعديل الأستجابة الخاطئة في أداء المهارة وفق الخطوات وأعطاء المقترحات الخاصة كما عززتا الأستجابة الصحيحة للتشجيع على الأستمرار في أداءها.

المعززات **Reinforcement**

قامت الباحثتان بالثناء على أفراد المجموعة عندما يقومون بالأستجابة الصحيحة وأعطاء هدايا لهم.

التدريب البيتي **Home Work**

يتم تكليف أفراد المجموعة بتطبيق ما تم تعلمه في الجلسات الأرشادية في حياتهم والصعوبات التي واجهتهم في أثناء تطبيقها وأهم فرص النجاح التي صادفتهم وتدوينها في كراس للمعلومات ومتابعة الباحثتان مدى أنجاز أفراد المجموعة الأرشادية لواجباتهم ومناقشة هذه الواجبات في بداية كل جلسة وحث أفرد المجموعة على أنجاز واجباتهم.

الشرح والتفسير **Explanation and interpretation**

تقوم الباحثتان بالشرح والتفسير لأي شيء يصعب فهمه على الأمهات في تطبيق الفعالية التي تطبق على الطفل التوحدي وما الغرض من تطبيق هذه الفعالية.

٤- التقويم **Evaluation**

يكمن الهدف الأساسي من تقويم البرنامج في التصحيح والتعديل وتلاقي وجه النظر في الوسائل والطرائق المراد تنفيذها عن طريق تحديد أسئلة والأجابة عليها أو عن

طريق كمي أو نوعي أو موضوعي. (زهران , ١٩٨١, ص٢٢٥), فاذا ما تحققت الأهداف فينعكس ذلك بالضرورة على التغيرات المرغوبة التي ستطرأ على سلوك الفرد. (عمر, ٢٠٠٤, ص٥٣٢)

هذا وقد تضمن البرنامج ثلاث أنواع من التقويم -:

أ- التقويم التمهيدي: يتمثل بالأجراءات التي تمت قبل البرنامج الأرشادي وهي ما تمثل بالصدق الظاهري إذ عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال الأرشاد النفسي للحكم على صلاحية الجلسات وعناوينها والنشاطات والفعاليات وعن مدى أتساقها مع إطارها النظري, وكذلك يتمثل التقويم التمهيدي بتكافؤ العينات (التجريبية , والضابطة) وتحديد الحاجات على وفق ما حصلت عليه الفقرات من درجات من خلال أستخراج المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري لبيان حدة المشكلة .

ب- التقويم البنائي :- يتمثل بأجراء عملية التقويم في أثناء عقد الجلسات الأرشادية فتطرح الأسئلة الخاصة بموضوع الأجراء الأستماع إلى آراء ومقترحات الأمهات والمعلمات لأطفال التوحد حول كل ما تعني الجلسات وتطويرها للتطبيق بصورة أفضل.

ج- التقويم النهائي :- يتمثل بتطبيق مقياس مهارات الحياة اليومية في نهاية البرنامج الأرشادي على المجموعتين لمعرفة التغييرات التي تطرأ على درجات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة ومعرفة إلى أي مدى لأسلوب التشجيع فعالية في تنمية مهارات الحياة اليومية.

٥- أتخاذ القرارات **Making Decision**

أن الطريقة المنطقية في التقدم نحو أتخاذ القرارات هي مدى نجاح الخطوات الأربع السابقة في البرنامج في تحقيق الأهداف المرجوة , وهل نجحت جميع الخيارات في ذلك.

وهنالك ثلاث قرارات من الممكن أتخاذها في أي برنامج وهي :- الأستمرارية , التعديل , الترك والأهمال, والأستمرارية يجب أن يكون لها وقت محدد وعلى مصممي البرنامج أن يتبعوا الخطوات الخمس بدقة , حينذاك يمكن للعاملين في شؤون المسترشدين أن يتخذوا تلك الخطوات قاعدة متينة لهم عند التصميم. (الكعبي , ٢٠٠١,ص٦١)

وبعد التقييم الأيجابي للبرنامج الحالي , تم التوصل إلى أتخاذ القرارات بالأستمرار بالبرنامج لذا أستمرت الباحثتان بالبرنامج لمدة شهر , وبعد شهر من نهاية البرنامج. تم تطبيق الأختبار البعدي في يوم ٢٠٢٤/٦/٢.

الوسائل الإحصائية :-

أما الوسائل الأحصائية التي تم أستخدامها هي : الوسط الحسابي, الأنحراف المعياري, , تحليل التباين, معامل أرتباط بيرسون, الأختبار التائي لعينة واحدة,كولموجروف -سميرةنوف،أختبار مان وتني ،أختبار ولكوكسن، الأختبار التائي لعينتين مستقلتين.

عرض النتائج وتفسيرها -:

الهدف الاول :- "قياس مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال التوحديين "

للتحقق من هذا الهدف قامت الباحثتان بتطبيق مقياس مهارات الحياة اليومية عينة من الأطفال التوحديين بلغت (١٠٠) ام لطفل توحدي إذ بلغ الوسط الحسابي (٤.١٥٤) والأنحراف المعياري (٨٢.٨) والقيمة التائية المحسوبة (٧٠.٨٣) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٩٨.١) بدرجة حرية (٩٩) عند مستوى دلالة (٠٥.٠) وتشير هذه النتيجة إلى أن افراد وعينة البحث يوجد لديهم مهارات حياة يومية وهي أعلى بقليل من الوسط الفرضي والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

"قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الأطفال التوحديين على مقياس مهارات الحياة اليومية "

العدد	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
100	**154.4**	**82 .8**	**142**	**70 .83**	**98 .1**	دال إحصائيا

وأتفقت نتيجة هذا الهدف مع دراسة بلقيس داغستاني (٢٠١١) ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها :-

١-ان الرعاية الأسرية التي تعتمد في بعض الأحيان عزل الأطفال من اللعب أو من التفاعل مع أقرانهم الأسوياء.

٢- ابعاد الأطفال التوحديين من قبل أقرانهم الأسوياء أو السخرية وأبعادهم عن المشاركة في الألعاب الجماعية.

٣- أنعزال الأطفال التوحديين وأبتعادهم عن الأخرين بسبب حالة المرض التي يعانون منها وعدم التشجيع بالأشتراك من قبل الأخرين.

الهدف الثاني:- "تعرف أثر برنامج أرشادي وفق أسلوب التشجيع"

تم التعرف على أثر البرنامج الأرشادي وفق أسلوب التشجيع الذي تم التعامل به مع أفراد المجموعة التجريبية وذلك من خلال أختبار الفرضيات الآتية:-

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الحياة اليومية بين أفراد المجموعة التجريبية في الأختبارين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

للتحقق من صحة هذه الفرضية , أستخرجت الباحثتان الأوساط الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية وقد بلغ الوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية ((١٣٠.٠٠ والأنحراف المعياري ((٧.٦١٦ ومتوسط الرتب ((٥.٥٠ومتوسط الرتب (٠) ولمعرفة دلالة الفرق بينهما أستعملت الباحثة أختبارولكوكسن إذ أتضح أن قيمته المحسوبة (٠) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة ((٨عند مستوى دلالة ((٠.٠٥ وهذا يعني عدم وجود فرقآ دالآ إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)
قيمة أختبار ولكوكسن للمجموعة التجريبية في الأختبارين القبلي والبعدي

المجموعة	المقارنة	العدد	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ولكوكسن		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	القبلي	10	130.00	7.616	55.00	5.50	0	8	غير دالة
	البعدي	10	163.20	5.203	0	0			

وأتفقت نتيجة هذا الهدف مع دراسة عبدالله واخرون (٢٠٢٢).
٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الحياة اليومية لدى أفراد المجموعة الضابطة بين الأختبارين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
للتحقق من صحة هذه الفرضية , أستعملت الباحثتان أختبار ولكوكسن للعينات متوسطة الحجم ، إذ بلغت قيمة ولكوكسن المحسوبة (٢٧)وبما أن قيمة ولكوكسن المحسوبة أكبر من قيمة ولكوكسن الجدولية البالغة (٨)عند مستوى دلالة ((٠.٠٥ بذلك تقبل الفرضية الصفرية وترفض البديلة والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)
قيمة أختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفرق بين درجات المجموعة الضابطة في الأختبارين القبلي والبعدي.

المجموعة	المقارنة	العدد	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ولكوكسن		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	القبلي	10	131.00	5.038	28.00	4.67	27	8	غير دالة
	البعدي	10	132.20	2.211	27.00	6.75			

وأتفقت نتيجة هذه الفرضية مع دراسة سعيد كمال العزالي (٢٠١٨) يمكن أن تعزى الباحثتان هذه النتيجة إلى عدم تلقي أفراد المجموعة الضابطة أي برنامج أرشادي لذا يتم قبول الفرضية الصفرية لأنه لم تظهر فروق بين رتب درجاتهم في الأختبارين القبلي والبعدي.
-٣ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل اليومية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الأختبار البعدي عند مستوى دلالة(٠.٠٥).

جدول (١٣)
قيمة أختبار مان وتني لمعرفة دلالة الفرق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الأختبارالبعدي.

الأختبار	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان وتني		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
البعدي	التجريبية	10	163.20	5.203	155.00	15.00	23	0	دال لصالح التجريبية
	الضابطة	10	132.00	2.211	55.00	5.50			

وأتفقت نتيجة هذه الفرضية مع دراسة عبدالله ٢٠٢٢ يمكن أن تعزى هذه الفروق إلى تأثير الأسلوب الأرشادي (التشجيع) لدى أفراد المجموعة التجريبية إذ أن أستعماله مهد للباحثتان من توطيد تنمية مهارات الحياة اليومية بين الطفل وأمه كذلك فسح المجال أمام بعض الأسر لتلقي محاضرات في الأرشاد النفسي وبأسلوب تربوي وتفهم الظروف المحيطة بالأطفال التوحديين وأساليب رعايتهم النفسية السليمة مما يشير إلى أثر البرنامج الأرشادي على الأفراد بعد التطبيق.
ويتضح من النتائج الحالية ونتائج الدراسات السابقة أن معظم الدراسات استخدمت أسلوب التشجيع وتحليل السلوك التطبيقي وفنياته أو بعض فنياته في التدريب والتأهيل والعلاج للاطفال التوحديين وهذا يدعم أهداف الدراسةُ ولتحسين المهارات الحياتية والاستقلال والرعاية الذاتية لديهم اذ اتخذت الباحثتان الدراسات السابقة بمثابة نقطة انطلاق تنطلق منها الدراسة الحالية.

- التوصيات Recommendations

١- اشراك المؤسسات الحكومية في خلق حالة من الوعي الثقافي والاجتماعي والديني للعناية بذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم شريحة الاطفال التوحديين وزجهم بأنشطة ترفيهية واجتماعية مع تقديم الدعم المعنوي والمادي لأسرهم .
٢-ضرورة أستفادة العاملين في معاهد التربية الخاصة من الأدائي إلى المالي (المقياس والبرنامج الأرشادي) لتنمية مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال التوحديين والمهتمين برعاية هذه الفئة من المنظمات الأنسانية والمعاهد الأهلية.

- المقترحات Suggestion

-١ أجراء دراسة تجريبية عن أثر أسلوب التشجيع في تنمية مهارات أخرى غير مهارات التواصل اليومية لدى الأطفال التوحديين مثل مهارات التواصل اللفظي أو المهارات الحياتية.

٢- أجراء دراسة تجريبية تتناول أثر أسلوب الشجيع في تعديل سلوك فئة أخرى من فئات ذوي الأحتياجات الخاصة ومنها (المعاقون عقلياً من فئة القابلين للتدريب).

- المصادر

-١أبراهيم , عبد الستار (١٩٨٠) : العلاج النفسي الحديث قوة الأنسان, الكويت , عالم المعرفة.
٢- الأبراهيمي, ضمياء قحطان (٢٠١٠): فاعلية برنامج أرشادي أسري في تخفيف حدة بعض الأضطرابات السلوكية لدى الأطفال التوحديين, جامعة بغداد , كلية التربية – أبن رشد , (رسالة ماجستير غير منشورة).
-٣ابن منظور, (١٩٦٨) , أبي الفضل جمال الدين محمد مكرم: لسان العربي , المجلد (١) دار بيروت للطباعة والنشر ,لبنان.
-٤أبو أسعد, أحمد عبد اللطيف (٢٠٠٩) : الأرشاد المدرسي, ط١, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , عمان, الاردن .
٥- أغازدا , جورج أند يمتد (١٩٨٣): نظريات التعلم ، ترجمة علي حسين وعطية محمود ، المجلس الوطني للثقافة ، ط١ ، القاهرة .
6-باترسون ، س . هـ (١٩٩٠) : نظريات الأرشاد والعلاج النفسي ، ط١ ، ترجمة حامد عبد العزيزالفقي ، دار العلم ، الكويت .
7- التهامي ، السيديس (٢٠٠٥) : فاعلية برنامج بأستخدام أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الأجتماعي للأطفال ضعاف السمع مع أقرانهم العاديين ، جامعة عين شمس ، كلية التربية)رسالة ماجستيرغيرمنشورة) .
8- جونز ,هيزل ومايلز, سوزي (١٩٩٤) : الأطفال والعوق والتنمية درتفورد.
-٩ جلال , سعد (١٩٤٨): علم النفس الأجتماعي , ط٢, منشأة المعارف , الأسكندرية , مصر.
١٠-جمال الخطيب (٢٠٠٧):مقدمة في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

-١١ حسان سرسك(٢٠٢٢): المرجع العربي في العالج الوظيفي، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
الحفني, عبد المنعم (١٩٩١) : موسوعة التحليل النفسي , المجلد الأول , مكتبة مدبولي , الأسكندرية.
-١٢ الحياني , عاصم محمود (١٩٨٩) : الأرشاد التربوي والنفسي, دار الكتب , الموصل.
-١٣ الخالدي , عطا الله فؤاد (٢٠٠٨) : الأرشاد والعلاج النفسي (النظرية والتطبيق) ط١, عمان, دار صفا.
-١٤ الخربشة ، منى غازي فهد (٢٠٠٨) :علم نفس النمو والتعلم والتعليم ، الجامعة العربية المفتوحة ، عمارة البرامج الأكاديمية في التربية.

١٥- الدريني ,حسين عبدالعزيز(١٩٨٥) : المدخل إلى علم النفس ,ط٢ , دارالفكرالعربي للنشر, القاهرة ,مصر.
١٦- الدوسري،صالح جاسم ،(١٩٨٥): الأتجاهات العلمية في تخطيط برنامج التوجيه والأرشاد ،مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (١٥).
١٧- الراوي, خاشع محمود وخلف الله , عبد العزيز محمد (١٩٨٠) : تصميم وتحليل التجارب الزراعة , بغداد, المكتبة الوطنية.
-١٨ ربيع ، محمد شحاتة (١٩٩٤) : قياس الشخصية ، دار المعرفة ، ط١ ، القاهرة, مصر .
-١٩ زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨٠) : التوجيه والأرشاد النفسي ، ط١ ، القاهرة ، عالم الكتب للنشر .
-٢٠ زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨١) : علم النفس الأجتماعي ، ط٢ ، عالم الكتب .
٢١- الساعدي،صالح عبدالهادي (٢٠١٠) أثر التعزيز والنمذجة في تعديل السلوك السايكوباثي لدى الأحداث المنحرفين في دور الدولة ،أطروحة دكتوراه غير منشورة.
سعيد كمال العزالي (٢٠١٨). فعالية التدريب على فنيات تحليل السلوك التطبيقي في تنمية بعض المهارت الحياتية والثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب التوحد. مجلة العلوم النفسية والتربوية. جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية. ٢، ٧. ٤٠٧- ٤٢٧.
٢٢-سلامة,مشيرة فتحي محمد(٢٠١٦):مقياس مهارات التواصل لدى الأطفال الذاتويين, مجلة البحث العلمي في الاداب, ج٢,العدد١٧, أطروحة دكتوراه منشورة , جامعة عين شمس.
-٢٢ شبكة الحكماء , أهمية التدخل المبكرفي علاج التوحد ,(٢٠٠٣) .
٢٣- الشخص ، عبد العزيز،والديماطي (١٩٩٢) : بناء مقياس السلوك التكيفي للأطفال التوحديين القاهرة ، بحث منشور في كلية الأرشاد النفسي .
-٢٤ عبد الله , محمد أحمد (٢٠٠١) : أثر برنامج أرشادي في خفض قصور الأنتباه المصاحب للأعاقة العقلية والسمعية , (بحث منشور) مجلة كلية التربية للعلوم الأنسانية , العدد (١٧) جامعة البحرين.
25- عبدالحميد, جابر, كفافي , علاء الدين (١٩٨٨) : بعض الخصائص النفسية والأجتماعية لدى الأطفال التوحديين , المجلة المصرية للدراسات النفسية.
-26 عبد العزيز ، سعيد (٢٠١٠) : أرشاد ذوي الأحتياجات الخاصة ،ط١،مكتب دار الثقافة،عمان.
27- عبد الغفار, عبدالسلام (١٩٨٧) : مقدمة في الصحة النفسية ، دارالفكرالعربي, القاهرة
-28عثمان , فاروق السيد (٢٠٠١) : القلق وأدارة الضغوط النفسية , ط١, القاهرة , دار الفكر.
29- عرب ، سارة يحيى ، (٢٠٠٥) التفاعلات الأجتماعية ، ط١ ، دار وائل للنشر .

٣٠- عريبات،أحمد عبدالحليم عبدالمهدي(٢٠٠١) بناء برنامج أرشادي للتكيف مع الحياة الجامعية في الجامعات الأردنية،الجامعة المستنصرية،(أطروحة دكتوراة غير منشورة).
31-العزة,وعبد الهادي ، سعيد حسين جودة (١٩٩٩) : نظريات الأرشاد والعلاج النفسي دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- 32العيساوي , أمل داوود سليم (٢٠٠٤) : أثر أسلوبي التضمين المتدرج وأنموذج ولبي للأشراط المضاد في علاج مخاوف اطفال الروضة , الجامعة المستنصرية كلية التربية , أطروحة دكتوراه غير منشورة.
٣٣ - غزال،مجدي فتحي (٢٠٠٧) : فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الأجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين في مدينة عمان.
-٣٤ الفسفوس , عدنان أحمد (٢٠٠٦) : أساليب تعديل السلوك الأنساني (السلسلة الأرشادية) , فلسطين , مكتبة موقع هداية النفس الالكترونية.
-٣٥الكعبي , بتول بناي زبيري (٢٠٠١) : أثر الأرشاد الواقعي في علاج الأغتراب لدى طلبة الخامس الاعدادي , جامعة البصرة, كلية التربية , أطروحة دكتوراه غير منشورة.
٣٦- محاميد , شاكر عقلة (٢٠٠٣) : علم النفس الاجتماعي , عمان – منشورات دار المدى.
٣٧- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٠) : العلاج المعرفي السلوكي, أسسه, تطبيقاته ، مصر ، دار الرشاد .
-٣٨ منتدى العلاج السلوكي وتعديل السلوك , (٢٠١٢).
-39نشواتي،عبدالحميد (١٩٩٧):علم النفس التربوي ،ط١،دار الفرقان،مؤسسة الرسالة،بيروت.
٤٠- نيل،م.جون وروبرت،م. ((١٩٨٢: التجريب في العلوم السلوكية ترجمة موفق الحمداني وعبدالعزيز الشيخ ،بغداد ،مطبعة جامعة بغداد.
- ٤١الهاشمي, عبد الرحمن والدليمي, طه علي حسين, (٢٠٠٨) : أستراتيجيات حديثة في فن التدريس, دار الشروق , عمان , ألاردن.
٤٢- وهبة , مجدي والمهندس كامل (١٩٨٤) : معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب , مكتبة لبنان , بيروت لبنان.
٤٣-عبدالحليم,نجلاء احمد(٢٠٢١): اساليب التواصل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كأساس لدمجهم في المجتمع,كلية التربية لجامعة المنصورة, جامعة المنصورة.
-44 عبدالله,احمد,محمد,مها,إبراهيم ,رانيا (٢٠٢٢), مجلة "الدراسات النفسية والتربوية"، المجلد ٢٣، العدد ٢، ٢٠٢٢، الصفحات ١٢٣-١٤٥.

43 – Aarons , M.&Gittens , T.(1992) : the Handbook of Autism Aguide for Parents and Professionals , Newyourk , Routledge.

44 - Anastasi ,A .(1976) : Psychological Testing , Newyork , Macmillan publishing.co.Inc.
45- Baron Robert , Byme (1997) , social psychology , me Graw hall , New
York.
46- Barr , M . J . & Cuyjet (1983) program Development and Implementation , In Miller , I . K . Winston , R. B . and menden hall , W . R . administration and Ledershpin student affairs , munic , Accelerated Development.
47- Gillson , Temple (2002): How people with Autisn think . In: Erics
chopler andGary .B.Mesibov (Eds), Learing and cognition in autism, NewyourkLondon: plnumpress.
48- Hull . C.L (1993) : Principles of Behavior , Newyork Appleton centurycroftslogBall.
49- Lerner ,R.M. 8 Spanier .G.R.8. Spanier G.B (1980) : Aololescent development : A life span perspective, new York . macgawhill printing house.
51- Shertz , S . & stone (1989) : vndamentals of Guidance . (4ed) Boston Houghton Mifflin company
-Skinner ,B.F. (1958) : Sciene and Human Behavior Macmillan, Newyourk52
53- WWW.alhokmaa.net.
54- Free Dictionary online.

الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

أ.م.د جنان محمد حسين علي
جامعة سامراء/ كلية التربية
drjinanmohamedhussein@gmail.com

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية- أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة
Keywords: Psychological stress - Children with special needs

الملخص:
هدفت الدراسة إلى معرفة:
١- مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة، ٢- دلالة الفرق في الضغوط النفسية تبعا لمتغير عمل الأم (موظفة - ربة بيت)، شملت عينة الدراسة على (١٠٠) أم، تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية واستخدمت الباحثة مقياس الضغوط المعد من قبل (بن صالح،٢٠١٥) وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
١-أمهات أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لديهن ضغوطات نفسية.
٢-يوجد فرق بين الموظفات وربات البيوت من أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة في الضغوط النفسية ولصالح الموظفات، وقد قدمت الباحثة عدد من التوصيات والمقترحات.

(Psychological Stress among Mothers of Children with Special Needs)

Assistant Prof. Dr. Jinan Mohamed Hussein Ali
Samarra University / College of Education

Abstract: The study aimed to find out:
1- the level of psychological stress among mothers of children with special needs, 2- the significance of the difference in psychological stress according to the mother's work variable (employee - housewife), the study sample included (100) mothers, selected by random sampling and the researcher used the stress scale prepared by (Bin Saleh, 2015) and the study reached the following results The following findings.
1-Mothers of children with special needs have psychological stress.
2 -There is a difference between female employees and housewives of mothers of children with special needs in psychological stress and in favor of female employees, and the researcher made a number of recommendations and suggestions.

الفصل الأول: التعرف بالبحث

مشكلة البحـث :Research Problem

ان ولادة الأطفال المعاقين ليس بالأمر السهل على جميع الأمهات، حيث يؤدي إلى منعطف خطير بحياة هذه الاسر وخاصة الأمهات، ولها التأثير المباشر على الكثير من جوانبها المادية والمعنوية (كالسلوكية، الانفعالية، الاجتماعية، العاطفية والاقتصادية). وسوف يؤثر الطفل على اسرته كما تؤثر الاسرة عليه وخاصة الأمهات، ويتضح أثر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالشكل الغير عادي، فالإعاقة لها عواقب ومشكلات ناتجة عنها لا تقتصر بصورة مباشرة على المولود المعاق فحسب؛ بل تمتد الى الاسرة وخاصة الأمهات، فأن مشاعر الاسرة نحو طفلها تأخذ في الاضطرابات والتحول والتدهور ويشعر الوالدان بالصدمة التي تتراوح ما بين الشك والرفض المطلق وتصديق بما آل اليه حال طفلهما الذي طال شوقهما وانتظارهما لقدومه، وقد يتحول الامر فيما بعد الى التكيف وقبول الامر الواقع وتقبل المعاناة والضغوط واعباء تثقل كاهل الاسرة وتختلف الضغوط من اسرة لأخرى لكنها بشكل عام تؤثر على استقرار الاسرة وخاصة الام، ومما تقدم تأتي الدراسة الحالية في محاولة للإجابة عن السؤال الاتي: (ما مستوى الضغوط النفسية لأمهات أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة). عواقب الإعاقة والمشكلات الناتجة عنها لا تقتصر على الطفل المعاق فقط.

ثانياً: أهمية البحث Research Importance

ان الاسرة واحدة من أقدم الروابط الاجتماعية التي ضمنت الاستمرارية للبشرية واهمها، فهي تعمل عمل المؤسسة على توفير الاستقرار للمجتمع، لذى فهي وعبر العصور محمية بالقوانين والأعراف المكتوبة ولا يقتصر دورها على تحديد مصير المجتمع في مرحلة حضارية معينة، بل تتجاوز ذلك الى تحديد مصير جميع الافراد. وتمتلك الاسرة ميزة تحقيق الاستقرار للأفراد، وتتميز بقدرتها على التكيف والتوازن والتغير والنمو، ونظام الاسرة مفتوح للخارج لدمج المعلومات من البيئة، والداخل من اجل الحماية الذاتية، ومن خلال العيش بوسائله الخاصة وامتلاك قيمة ومعايير وقواعد خاصة ويتوقف رد فعل الاسرة حينما تكتشف ان لديها طفلاً معاقاً على البنية النفسية للوالدين ومستواهم الاجتماعي والثقافي ومستوى القيم والمعتقدات التي يتشاركونها، وفي الغالب فإن ولياء الأمور لا يتقبلون ان طفلهم يعاني من إعاقة فينكرون الواقع ويرفضونه ويقاومونه، ويخدعون انفسهم ويكذبون على انفسهم ويبحثون عن تفسيرات. وهذا التغير المفاجئ في حياة الاسرة يغير في حياة افرادها ويجعلهم بحاجة الى رعاية ومساعدة متخصصتين، اذ تتأرجح الاسرة بين رفض الطفل والافراط في مراقبته (soponaru & Iorga،2015).

إن بعض الباحثين لهم آراء وملاحظات حول أمهات ذوي الإعاقات الذهنية حيث انهم دائما ما يعانون من إصابة الاطفال بالإعاقة، وهذا كله يصيبهم بصدمات تكون شديدة عندما يعرفون بهذا الأمر. ومنها ما قد يصل الى أمور تكون غير مقبولة عند البعض، بحيث لا يتقبلون الامر وقد يقابلون ذلك بالرفض والإنكار وعدم تقبل

حالة ابنهم، ثم يتبع هذا الشعور بالخوف والقلق، ومحاولة التكيف مع الواقع وتقبله، والسعي بصورة عاجلة لإيجاد علاجاً مناسباً لحالة ابنهم. كل هذه المشاعر السلبية بما فيها قلقهم وخوفهم تجعل الأمهات تقع تحت تأثيرات وضغوط نفسية وجسدية قد تستمر مع تقدم طفلهم في المراحل العمرية. ما يؤدي إلى صعوبة في السيطرة على سلوكياتهم والخوف على مستقبلهم، ويرى كل من "بلشات وليفابفر" (٢٠٠٥)،"PeIchat"، Lefebvre، "et Levert "في هذا الاطار انه كان مجئ الطفل في الاسرة يحتاج الى بعض التعديل، فإن وجود الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة يفرض مزيدا من الضغط على الاسرة، فبالإضافة الى فقدان الطفل المثالي يتطلب مجيء هذا الطفل المعاق إعادة تنظيم وظائف الاسرة، التي تشمل كل من الرعاية المطلوبة من اجل الطفل، ومواعيد الأطباء، والبحث عن الخدمات هذه المتطلبات تزيد من حدة الضغوط التي يعيشها الإباء ويمكن ان تزعزع الاستقرار في علاقات الزوجين، كما يجب على جميع افراد الاسرة ان يتعودوا العيش مع الاختلاف " (92،Annie. P: 2008) ترى حويسر "أن ما تعانيه أمهات أطفال المعاقين يكون مؤلما إلى درجة أن يمرن بمرحلة إنكار الذات وعدم التصديق والحزن وقد يتولد لدى الأم شعور بالذنب ويسيطر عليها الشعور بالإحباط الاضطهاد من طفل لا يمكنه الاعتماد على نفسه" (عبد الرحمن،١٩٩٤: ٨٧) فالضغوط النفسية تترك أثاراً سلبية ومباشرة على الفرد وخاصة عندما يكون واقعا تحت تأثيراتها المختلفة الأمر الذي يجعله اكثر عرضة للإصابة بالأمراض وهذا ما أشارت إليه التقارير الطبية إلى أن (٧٥%) من المشكلات التي يعاني منها الإنسان لها علاقة بشكل وبأخر ب(الضغوط النفسية اممما يؤدي إلى الإصابة بالأمراض مثل (ارتفاع ضغط الدم)، وظهور قرحة المعدة، وتهيج القالون، ومرض السكر، وعدم القدرة على النوم والارق .....الخ (علي،٢٠٠٠: ٢٢).

ووجدت دراسات أن هناك من يذهب إلى ابعد من ذلك، فقد تؤثر الضغوط النفسية على صحة الأم الجسمية والنفسية، وتلحق بها أمراضا كثيرة، كما جاء في دراسة (Rital، 1990) التي توصلت إلى أن الأم قد تواجه هذه الضغوط بأساليب تزيد من مشاكلها النفسية ويزداد تأثيرها على الجوانب (العقلية والنفسية والجسمية). مما يولد لديها عجز وفشلا في مواجهتها فتصبح شخصيته مضطربة بعيدة كل البعد عن الشخصية السوية فتعرض الأم إلى ألازمات والضغوطات النفسية في مختلف مجالات الحياة سواء كانت مع الطفل المعاق أو البيت أو في أي مكان أخر في المجتمع، تمثل خطر على صحتها وتوازنها وكيانها النفسي (شيخاني، ٢٠٠٣: ٣١٧)

بناءاً على ما سبق "فإن كل ما ذكر من إدراك لحقيقة اضطراب الطفل وامكانياته وأعباء رعايته ومتطلبات التربية والاهتمام تعد بمثابة مصادر للضغط تندرج ضمن المصادر الداخلية، أما المصادر الخارجية فهي تتمثل في فقدان الإمكانيات المادية أو عدم القدرة على رعاية الطفل والتكفل به مثلا، إضافة إلى عجز الطفل عن التواصل معهم ونظرة الناس له ولمرضه تعد مصدرا هاما للضغط، فنظرة الشفقة من قبل الآخرين قد يدفعهن هذا إلى الانسحاب والابتعاد عن الآخرين" (عبد الخالق، ٢٠٠٠: ٩٢).

من هنا برزت أهمية هذا البحث حيث يختلف عن الدراسات السابقة في التركيز على جوانب المرأة المتزوجة العاملة وكذلك ربات البيوت اللاتي لديهن أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، نظرا للأدوار التي يقمن بها داخل البيوت وخارجها مما يولد عندهن الضغط الكبير، فهن يعانين من "نوعين أساسيين من الضغوط، ضغوط مهنية مرتبطة بيئة العمل، وضغوط أسرية مرتبطة بالأطفال و الزوج، فهي غالبا ما تقوم بأكثر من نصف العمل المنزلي، وأن ٧٠% من الزوجات العاملات يعتنين بالأطفال بجانب العمل الوظيفي، ويحذر الاخصائيون من ان التعرض للضغوط المستمرة لها اضرار جسمية ونفسية فهذه الاثار السلبية لعمل المرأة الى جانب العناية بطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة" .... مما دفع الباحثة الى عمل دراستها الحالية وتسليط الضوع على طبيعة ما تتعرض له أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة من ضغط نفسي ولهذا كان البحث الحالي.

ثالثاً: اهداف البحث:

١ـ التعرف على مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة.
٢ـ التعرف على دلالة الفرق في الضغوط النفسية تبعاً عمل الام (موظفة ـ ربة بيت).

رابعاً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بأمهات ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة صلاح الدين للعام الدراسي (٢٠٢٤ـ ٢٠٢٥)

خامساً: تحديد المصطلحات:

١ـ (شقير، ٢٠٠٢): "مجموعة من، المصادر الخارجية والداخلية الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في حياته، وينتج عنها ضعف قدرته على إحداث الاستجابة المناسبة ما يصاحب ذلك من اضطرابات انفعالية تؤثر على جوانب الشخصية للفرد"(شقير،٢٠٠٢: ١٦٦).

٢ـ (حنفي،٢٠٠٧): "الحالة التي يتعرض لها الكائن الحي حيث تفرض عليه نوعا من التوافق وتزداد تلك الحالة إلى درجة الخطر كلما ازدادت شدة تلك الظروف أو استمرت لفترة طويلة" (حنفي، ٢٠٠٧: ٣٢).

٣ـ (أبو غالي،٢٠١٢): "بأنها استجابة الفرد، لمجموعة من الأحداث الحياتية التي قد تواجهه في حياته اليومية، وتشكل له خبرات غير توافقية تعوق سير حياته الطبيعية في كافة مجالات الحياة" (أبو غالي،٢٠١٢: ٦٢٥).

٤ـ (القصبي، ٢٠١٤): "هي كل ما يواجهه الفرد في حياته من عوائق وصعوبات ومواقف وأحداث حياتي ضاغطة تفوق طاقته على احتمالها، ويعجز عن إيجاد الحلول المناسبة لها، الأمر الذي يشعره بحالة من الإجهاد وعدم الارتياح وقد يؤدي ذلك إلى اعتلال صحته الجسمية والنفسية" (القصبي،٢٠١٤: ١٤٦).

٥- (بن صالح،٢٠١٥): هي تلك الصعوبات والعقبات المادية والمعنوية التي تواجه الأم في بيئة العمل والأسرة والتي تقف عائقا أمام تحقيق أهدافها ومتطلباتها فتصبح فردا غير قادر على تحمل الأعباء التي هي فوق طاقتها (بن صالح،٢٠١٥: ٨٨).
هذا وقد تبنت الباحثة تعريف (بن صالح،٢٠١٥) كتعريف نظرياً لها.
اما التعريف الاجرائي للضغوط النفسية: فيتمثل بالدرجة الكلية التي يتم الحصول عليها من الشخص المستجيب من خلال الاجابة على فقرات المقياس للضغوط النفسية والذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

ذوي الاحتياجات الخاصة:

١- (الحازمي،٢٠١١): "عبارة عن مجموعة من المظاهر التي تظهر على الأطفال في أعمار مبكرة، أو قد يتأخر ظهورها حتى عمر متأخر، تجعلهم يواجهون صعوبات في مجالات متعددة، وخصوصا المجال الاجتماعي، والمجال التعليمي" (ألحازمي،٢٠١١: ١٤).
٢- (الحجيلي، ٢٠١٧): "ظهور صعوبات في التعلم والتعرف على الحاجات الأساسية للإنسان، وإدراك المعارف الأولية المرتبطة بالفهم، الانتباه، الكلام، القدرة على تكوين بعض الجمل الطويلة، وعدم التركيز وغيرها من العوامل الأخرى التي تدل على أن الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويحتاج إلى وجود رعاية مناسبة له حتى يتمكن من العودة إلى الحياة الطبيعية، ما لم تكن الحاجة الخاصة به ذات أسباب عقلية أو جسدية" (الحجيلي، ٢٠١٧: ١١).

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة
اولاً: الإطار النظري
مفهوم الضغوط النفسية:

كلمة الضغط Stress مشتقة من الكلمة اللاتينية (Strigere) والتي تعنى أوثق أو شد أو ضيق وتستخدم الكلمة في الإنجليزية للتعبير عن الآلام والحرمان والمحن فهي تعبر عن نتائج حياة قاسية بكلمة واحدة (المداحة، ٢٠١٥: ١٧) وطبقا للازاروس "فإن الشعور بالضغط النفسي يبدأ بتفسير الحدث البيئي الضاغط ولذلك تختلف هذه التفسيرات على نطاق واسع بين الأفراد"، وبالمثل يرى بروشن شواتزر Bruchon —Schweitzer "أن إدراك الضغط يعتمد على الحدث الذى يدرك على أنه تهديد وعلى الموارد المتاحة (نفسية واجتماعية) للتغلب عليه" (الزيداني، ٢٠١١: ٥٢١).
ويشير سيلى Selye إلى أربعة أنواع من الضغط النفسي تصيب الفرد هي:
١- الضغط النفسي السيء: ويسمى كذلك الألم مثل فقدان عزيز أو فقدان عمل.
٢- الضغط النفسي الجيد؛ يؤدى إلى إعادة التكيف مع الذات كإنجاب مولود جديد أو سفرة في عمل.
٣- الضغط النفسي الزائد: حيث قد ينتج عنه التراكم في الاحداث التي عادة ما تكون سلبية حيث تغلب مصادر الشخص وإمكانياته.

٤- الضغط النفسي المنخفض: ويتم ذلك عند شعور الافراد بالإعياء وعدم الرغبة بالتحدي وفقدان الأثارة.

وتتضمن الاستجابة للضغوط ثلاثة مراحل فيما بطلق عليه نموذج زملة التكيف العام:

١- رد فعل الإنذار: حيث يتهيأ الفرد جسميا لمواجهة الحدث الضاغط.

٢- المقاومة: وفى هذه المرحلة يحاول مواجهة الحدث الضاغط أو التكيف معه.

٣- الإنهاك: وفيها يفقد الجسم قدرته على التعامل مع الحدث أو المواقف (منشار،١٩٩٩: ٣٨٥).

مصادر للضغوط النفسية عدة مصادر وهي:

أ- مصادر خارجية (العوري، ٢٠٠٣: ١٧):

- ضغوط الاسرة: "سواء كانت سلبية مثل وفاة قريب أو عزير أو طلاق أو مرض أحد أفراد الأسرة.

- ضغوط مالية: مثل الحصول على قرض لبناء منزل أو إنجاز مشروع أو تغير مفاجئ في الوضع المالي.

- ضغوط اجتماعية: مثل التغير في الأنشطة الترفيهية، والعادات الشخصية، الأنشطة الاجتماعية.

- ضغوط العمل: مثل الفصل من العمل، التقاعد، الانتقال لعمل جديد، مشكلات مع الرئيس.

- ضغوط المتغيرات الطبيعية: وهي الضغوط الناتجة عن الكوارث كالزلازل والبراكين والأعاصير.

- ضغوط السياسية: مثل عدم الرضا عن أنظمة الحكم والصراعات السياسية وانعدام الأمن.

- ضغوط ثقافية: الانفتاح على ثقافات خارجية دون مراعاة ثقافة المجتمع عبر القنوات والشات.

- ضغوط أكاديمية: كبدء الدراسة أو الانتهاء منها، ضعف التركيز، الفشل في الاختبارات".

ب: مصادر داخلية (اللحياني، ٢٠١٢: ٥٥)**:**

- مشكلات النفسية: "وتتمثل في الانفعال التي قد تتحول إلى حالات القلق والاكتئاب والخوف المرضى.

- الضغوط الصحية: مثل التعرض لمرض آو إصابة خطيرة، تغير شديد في عادات النوم والاستيقاظ.

- الضغوط الناتجة عن أسلوب التفكير: وتعود إلى تنبئ الفرد واحدة أو أكثر من الأفكار اللاعقلانية مما يولد انفعالات غير مرغوبة كالشعور بالاكتئاب أو القلق أو الهلع".

أنواع الضغوط:

أ- الضغط الايجابي: "يعمل هذا النوع من الضغط كدافع لإنجاز هدف محدد مثل الضغط الذي يسبق الامتحانات فهذا الضغط يدفع الفرد إلى تكثيف الضغوط ليبلغ هدفه وهو النجاح" (عبد السلام واخرون، ٢٠١٣: ٣٢).

كما "يعتبر هذا الضغط أساسي في الحث على التحريض والإدراك لتوفير الطاقة التي يحتاجها والكفاح من أجل تحقيق الهدف، فالتوتر والتنبه ضروريان للتمتع بكثير من مظاهر الحياة، والضغط يوفر أيضاً حمر الإلحاح والتيقظ الذي نحتاج إليه في الحياة عندما نواجه حالات مهدة مثل اجتياز طريق مزدحم أو قيادة سيارة في أحوال جوية رديئة" (شيخاني،٢٠٠٣: ١٤).

ب - الضغط السلبي: "في هذا النوع يشعر الإنسان باستنفاذ طاقته لمواجهة تحديات الحياة وأصبحت هذه الضغوط تفوق قدراته وامكاناته الجسمية والنفسية وقد يكون للضغط المفرط وغير المفرج تأثير مؤذ للصحة العقلية والجسدية والروحية واذا ما تركت مشاعر الغضب والخوف والاكتئاب المتولدة من الضغط دون حل هذا سيؤدي إلى أعراض متعلقة به"، وبالتالي سيكون الضغط هو السبب الرئيسي لاعتلال الصحة وهو عامل مساعد على إحداث حالات ثانوية مثل الاضطرابات الهضمية والجلدية، كما يمكن ان يمثل دورا مهماً في الأسباب الرئيسية للموت كالأمراض القلبية والى غير ذلك (عبد السلام واخرون، ٢٠١٣: ٣٢).

النظريات المفسرة للضغوط:

- **نظرية معرفية:**

ركز بيك Beck "على ثلاث مستويات من المعرفة؛ الأول: يشمل الأفكار الأتوماتيكية ويطلق عليه الحديث الذاتي، وإذا كانت سلبية فأنها تكون مسببة للضغط، أما الثاني؛ فالعمليات وتشمل كيفية التفاعل مع المثير وأسلوب التنبؤ وتقيم أحداث المستقبل، والثالث: التركيبات المعرفية وهي، خبرات يكتسبها الفرد ويخزنها على شكل صيغ عقلية ثابته ود٦ كانت محبطه فأنها تخلق أفكارا سلبية وتؤثر عكسيا على أدائه" (عطية، ٢٠١٠: ٤٢).

- **نظرية سبيلبرجر (Spelberger)**

يرى سبيلبرجر "بأن للضغوط دوراً مهما في إثارة الاختلافات وتحدد نظريته في ثلاث محاور: الضغط والقلق والتعلم، وفى ضوء هذه المحاور يحدد محتوى النظرية بالتعرف على الضغوط المختلفة، ثم قياس مستوى القلق الناتج عنها، وتوفير السلوك المناسب للتغلب على القلق، وتحديد الاستجابة وقياس ذكاء الأفراد الذين تجرى عليهم برامج التعلم ومعرفة قدرتهم على التعلم" (المداحه، ٢٠١٥: ٢٧).

- **نظرية سلوكية:**

تنطلق هذه النظرية من فكرة "أن الضغوط النفسية تفهم من خلال عملية التعلم باعتباره أسلوباً لمعالجة المعلومات، والتعلم في نظرهم هو ما تعلمه الإنسان وما اكتسبه من خبرات طيلة حياته" (عبدالرحمن، ١٩٩٤: ٧٤). "ووفقاً لهذا التفسير يمكن أن ترتبط المواقف المثيرة للضغط بصورة آلية وعلى أسس شرطية فالإنسان يستقبل مثيرات تترجم من خلال العمليات الإدراكية إلى معلومات عن الخصائص

الفيزيقية للوسط البيئي، ويستخدم الإنسان تعلمه وخبراته التي مر بها في تلك المرحلة، وتمر هذه العملية بأربعة مراحل حسب أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي وهي: الكفاءة، الإستراتيجية المعرفية، القيم الذاتية، التنظيم الذاتي" (عبد الخالق، ٢٠٠٠: ٤٦٧).

- **نظرية توافقية:**

ويرى كل من (كوكس ومكاي) "أن الفرد يحاول التوفيق بين كمية ودرجة المتطلبات التي تطلب منه وبين ما يتوفر عليه من قدرة وطاقة لمواجهة المتطلبات، فإذا كان تعامل الفرد مع هذه المتطلبات والمواقف بصورة ايجابية حصل على التوازن والاستقرار، أما إذا حدث العكس ولم تفلح الآليات الدفاعية في التعامل الايجابي والانسجام التوافقي مع البيئة، فإنه يؤدي إلى الاستسلام للأمر الواقع يحدث ضغطا" (الراشدي، ١٩٩٩: ٢٠).

ثانياً: الدراسات السابقة:

هناك الكثير من الباحثين الذين عملوا على دراسة الضغوط النفسية لدى عوائل ذوي الاحتياجات الخاصة سواء كان الوالدين معا أو فقط الأمهات، لتحملهن المجال الأكبر من الإرهاق في مراعات الطفل المعاق، سنتناول مجموعة من الدراسات التي تحدثت عنها ومنها العربية والأجنبية وكما يأتي:

ا-دراسة نانسي بوتسن (١٩٧٩): "العلاقة بين عمل المرأة ومعاناتها من الضغوط النفسية: هدفت الدراسة إلى إذا كان عمل المرأة هو سبب الضغوط النفسية، أو أن العمل لا يسبب لها أية ضغوط نفسية على الإطلاق، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢١٢) سيدة عاملة وغير عاملة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لقياس الضغوط النفسية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين كل من :العمل، الزواج، الأمومة من جهة، ومعاناة المرأة من الضغوط النفسية، بالمقارنة بربة المنزل من جهة أخرى، يزداد الضغط النفسي كلما قلت الخبرة المهنية، ووجود فروق دالة لصالح العاملات الحديثات في العمل من حيث المعاناة من الضغوط النفسية بالمقارنة بمن لهن خبرة طويلة بمجال العمل، أو مقارنة بربات البيوت، وتؤكد هذه الدراسة إلى أن العمل و الزواج، و الأمومة، من المصادر الرئيسية المسببة للضغط النفسي" (حسين، ٢٠٠٧: ٤٣).

٢- دراسة لريمرمان (l989) Rimmerman "فحصت التغيرات في الضغط النفسي لدى أمهات المعاقين ومواجهته خلال ١٨ شهرا، اشتملت على عينة من ٣٢ أسرة يستعملون الرعاية المنزلية، وجميع الأسر الديها مستويات متقاربة من الإعاقة. أشارت النتائج إلى أن كل الأسر التي تستعمل الرعاية المؤقتة لديها مستوى منخفض من الضغوط، وأ كثر قابلية للتأقلم، أما الأسر الي لم تستخدم الرعاية البديلة خلال ١٨ شهرا، لوحظ لديها زيادة ملحوظة في الضغط، وأقل قابلية للتأقلم مما يؤكد ان العناية بالطفل المعاق في المنزل يمثل مصدرا من مصادر الضغوط، نتيجة لأعباء رعاية الابن المعاق وصعوبة التواصل معه" (Chan،B،2001: AII et J، 255).

٣ـ دراسة شروف (٢٠١٧) فهدفت إلى "الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المعاقين عقليا، ومستوى الضغوط النفسية تبعا لمتغيرات المستوى التعليمي للأم، ودرجة إعاقة الطفل، وجنس الطفل وطبقت عل عينة مكونة من (٣٤) من أمهات الأطفال العاقين عقليا في مدينة اللاذقية السورية، وباستخدام مقياس الضغوط النفسية للسرطاوي والشخص. كشفت النتائج أن ما نسبته ٤١.٧% من أفراد العينة لديهم مستوى مرتفع من الضغوط النفسية، وأن ما نسبته (٥٨،٨%) منهم لديهم مستوى متوسط من الضغوط النفسية، وأن ما نسبته (٢٦،٥%) لا يعانون من الضغوط النفسية، كما كشفت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى إلى المستوى التعليمي للأمهات، أو درجة إعاقة الطفل، أو جنسه" (شروف، ٢٠١٧: ٣٣).

٤ـ دراسة الحبيب (٢٠١٩) "سعت إل الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى الأمهات في دولة الكويت اللاتي شخص أبنائهن بمتلازمة داون، وعما إذا كان هناك فروق تعزى إلى متغيرات: الحالة الاقتصادية، ومستوى الإعاقة، والمستوى التعليمي للأم. تكونت عينة الدراسة من (٦٦) أماً، واستخدام الأسلوب الوصفي ومقياس السرطاوي والشخص (١٩٩٨)، والذي طبق على أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون في الجمعية الكويتية لمتلازمة داون، وقد تبين من نتائج الدراسة ان الأطفال المصابين بمتلازمة داون يشكلون ضغطا على أمهاتهم، كما توجد فروق بين الأمهات في مستوى الضغوط النفسية تبعا لمتغيرات مستوى الإعاقة لصالح الإعاقة الأشد، والمستوى الاقتصادي لصالح المستوى المنخفض، في حين لا توجد فروق في مستوى الضغوط تعزى الى المستوى التعليمي للأم" (الحبيب، ١٠١٩: ٦٥).

الفصل الثالث

إجراءات البحث

مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث من أمهات أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة صلاح الدين اللواتي
يعملن في الدوائر الحكومية (موظفة) واللواتي يعمل في المنزل (ربة بيت).

عينة البحث:

اختارت الباحثة عينة البحث بالطريقة العشوائية من الأمهات والتي بلغ عدد أفراد العينة (١٠٠) أم، واشتملت العينة محافظة صلاح الدين وبواقع (٥٠) أم موظفة و(٥٠) أم ربة بيت.

أداة البحث:

من أجل قياس متغير البحث الحالي وتحقيقا للأهداف المرسومة, اطلعت الباحثة على بعض الدراسات والمقاييس ذات العلاقة بمتغير البحث. وبعد الاطلاع على الأدبيات الخاصة بمفهوم الضغوط النفسية تبنت الباحثة مقياس الضغوط النفسية المعد من قبل (بن صالح،٢٠١٥) وتألف المقياس من (٣٠) فقرة أمامها ثلاث بدائل هي: (تنطبق على دائما، تنطبق على أحيانا، لا تنطبق علي).

صلاحية الفقرات:

للتعرف على مدى صلاحية الفقرات التي تم إعدادها فقد تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس لتحديد المدى في صلاحية الفقرات؛ بعد أن قامت الباحثة بتعديل بعض الفقرات بما يتلاءم مع أهداف البحث بشكل عام والعينة هن أمهات أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص، وفي ضوء أراء الخبراء فقد تم الإبقاء على جميع الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٥%) فأكثر، بناءاً على هذا فقد تم التعديل البسيط على بعض الفقرات والإبقاء على أغلب الفقرات.

التحليل الإحصائي للفقرات:

لقد طبق مقياس الضغوط النفسية بصورته الأولية على (١٠٠) من أمهات أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة صلاح الدين تم اختيارهم عشوائيا، واعتمدت هذه العينة لأغراض التحليل لإحصائي للفقرات واعتمدت ايضاً للتطبيق النهائي أيضا بعد حذف الفقرات غير المميزة وكان الهدف من هذا الإجراء هو الإبقاء على الفقرات الجيدة والمميزة في المقياس، كما تم استعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين بوصفه إجراء لتحليل الفقرات وكما يأتي:

أ- حساب **القوة التمييزية للفقرات**: لغرض إجراء التحليل بهذا الأسلوب تم إتباع الخطوات الآتية:

- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى اقل درجة للمقياس تعيين نسبة ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في المقياس و٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا، وكان عدد الاستمارات في كل مجموعة (٢٧) استمارة. ثم طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسط درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في كل

فقرة من المقياس وعدت القيمة التائية مؤشرا لتمييز كل فقرة بمقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٢،٠٠) وقد كانت الفقرات جميعها مميزة عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٥٢) وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من(٣٠) فقرة، والجدول (١) يوضح ذلك:

الجدول (١) يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس الضغوط النفسية

ت	المجموعة العليا المتوسط	المجموعة العليا التباين	المجموعة الدنيا المتوسط	المجموعة الدنيا التباين	القيمة التائية المحسوبة
١	٢.٥٤	١.٣٣	١.٦٨	١.٠١	٩.٠٨
٢	٢.٨٠	١.٥٢	١.٢٣	١.١٢	١٠.٠
٣	٢.٧٩	١.٥٤	١.٤٨	٠.٤٤	٦.٠٥
٤	٢.٥٣	١.٢٢	١.٣٨	٠.٨٧	٥.١٩
٥	٢.٠٥	١.١١	١.٠٩	٠.٧٣	١١.٤١
٦	٢.٠٤	١.١٦	١.٠٢	١.٢٧	٧.٦٥
٧	٢.٧٦	١.٣١	١.٢٣	١.١٠	٨.٣٥
٨	٢.٧٧	١.١٤	١.٦٩	٠.٩٦	٨.٣٠

٩	٢.٩٦	١.٤٦	١.٠٢	١.٢٢	٩.٣٤
١٠	٢.٧٩	١.١٤	١.٢٧	٠.٦٦	٦.٨٨
١١	٢.٧٣	١.٥٣	١.٥٤	٠.٨٧	٧.٤٥
١٢	٢.٦٦	١.٨٢	١.٦٦	١.١٥	٧.٤٤
١٣	٢.٧١	١.٢٤	١.٥٩	١.١٢	١١.١٤
١٤	٢.٩١	١.٣٥	١.٥٥	٠.٩٥	٩.٩٠
١٥	٢.٧٧	١.٢٧	١.٠٤	١.٣٣	٧.٥٨
١٦	٢.٩٩	١.٢٢	١.٧٦	١.١٤	٨.٨٤
١٧	٢.٢٥	١،١٢	١.٦٢	١.٠٩	٩.٢٣
١٨	٢.٢١	١.٣٣	١.٢٢	٠.١٢	١٠.١٥
١٩	٢.٤٢	١.١٤	١.٤٢	٠.٧٧	٦.٠٩
٢٠	٢.٦٠	١.٧٢	١.٥٤	٠.٥٨	٥.٣٣
٢١	٢.٨٧	١.٣٥	١.٢٢	١.١٥	٧.٩٦
٢٢	٢.٥٠	١،١١	١.٠٤	٠.٩٩	٤.٧٢
٢٣	٢.٠٩	١.٣٢	١.٠٩	١.٤٣	٨.٨٨
٢٤	٢.٣٣	١.١٤	١.٤٤	١.٢٦	٥.٨٧
٢٥	٢.٩٩	١.٣٥	١.٥٤	١.١٥	٤.٧٤
٢٦	٢.٩٠	١.١١	١.٠٦	١.٧١	٥.٣٣
٢٧	٢.٧٨	١.٤٢	١.٠٩	١.٢٢	٦.١١
٢٨	٢.٨٨	١.٤٤	١.١١	٠.٧٥	٩.١٥
٢٩	٢.٩٥	١.١٤	١.٧٢	١.٣٥	٨.٦٨
٣٠	٢.٢٢	١.١٢	١.٣٢	٠.٧٧	٤.٤١

ب ـ علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق البناء):

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات
المقياس والدرجة الكلية، وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة
(١٩٥،.) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) والجدول (٢) يوضح ذلك:

الجدول (٢) يوضح معاملات ارتباط فقرات مقياس الضغوط النفسية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٤٥٢,.	١١	٨٥٦,.	٢١	٥٦٧,.
٢	٦٧٨,.	١٢	٥٦٢,.	٢٢	٦١١,.
٣	٣١٣,.	١٣	٣٤٥,.	٢٣	٤٥٤,.
٤	٣١٧,.	١٤	٤٦٥,.	٢٤	٧٣٣,.
٥	٥٦٣,.	١٥	٤١٢,.	٢٥	٣٣٢,.
٦	٧٨٥,.	١٦	٤٨٧,.	٢٦	٥٧٦,.

٧	.,٤٨٠	١٧	.,٥٩٤	٢٧	.,٣٠٩
٨	.,٦٤٠	١٨	.,٦٠٦	٢٨	.,٥٩٤
٩	.,٥٨٣	١٩	.,٥٢٢	٢٩	.,٧٣٣
١٠	.,٣٤٥	٢٠	.,٤٨٠	٣٠	.,٤٣٣

الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط النفسية:

الصدق Validity:

يعد صدق المقياس من الخصائص القياسية المهمة له، لأنه يؤشر قدرة المقياس في قياس ما اعد لقياس، وهناك مؤشرات لصدق المقاييس النفسية حددتها الجمعية الأمريكية لعلم النفس بثلاثة مؤشرات أساسية هي صدق المحتوى، والصدق المرتبط بمحك، وصدق البناء.

الصدق الظاهر (Face Validity):

يقوم هذا النوع من الصدق على مدى تمثيل المقياس للميادين أو الفروع المختلفة لقدرة أو السمة التي يقيسها، كذلك على التوازن بينها بحيث يصبح من المنطقي أن يكون محتوى المقياس صادقا، شريطة أن يمثل جميع القدرة أو السمة المراد قياسها (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ١٥٨) وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي، وذلك عندما تم عرض مقياس الضغوط النفسية على مجموعة من المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية، للحكم على مدى صلاحية فقرات المقياس وبدائله وقد أتفق جميع الخبراء على صلاحية فقرات المقياس.

الثبات Reliability:

تم حساب الثبات لمقياس الضغوط النفسية والاجتماعية بطريقتين: الأولى بطريقة أعادة الاختبار Retest-Test إذ بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠،٨٢.) والطريقة الثانية هي طريقة ألفا- كرونباخCronbach Alfa إذ بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠،٨٥.).

عينة التطبيق النهائي:

بعد استكمال الباحثة لأداة البحث والتحقق من صدقها، قامت بتطبيقها علي عينة البحث والبالغ عددهم (١٠٠) أم من أمهات أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تم اختيارهم عشوائيا من محافظة صلاح الدين، كما تم ذكره سابقاً.

الوسائل الإحصائية:(StatisticaI Means)

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (spss):

- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين.
- معامل أرتبط بيرسون.
- معادلة ألفا- كرو نباخ للاتساق الداخلي.
- الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة.
- معادلة النسبة المئوية.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الأول: التعرف على مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي إن متوسط درجات العينة بلغ (٧٠،٢٣) وبانحراف معياري مقداره (٦،٦٥) كان المتوسط الفرضي للمقياس (٦٠) وباستعمال الاختبار التائي(t-test) لعينة واحدة. ظهر ان القيمة التائية المحسوبة كانت (٣،٢١) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٢،..) تبين أنها دالـة إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٩٩) مما يعني أن أمهات أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لديهن ضغوطات نفسية والجدول (٣) يوضح ذلك:

الجدول (٣) الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي والفرضي لعينة البحث في الضغوط النفسية

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة(٠،٠٥)
١٠٠	٧٠،٢٣	٦،٦٥	٦٠	٣،٢١	٢،..	دالة

ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب مشاعر اليأس والإحباط والاكتئاب يسبب لها الإرهاق الجسمي والانفعالي جراء عبئ مسؤولياتها بوجود طفل معاق التي تتعرض لها أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بوجود طفل معاق في داخل الاسرة ومعاناة الأمهات سوف يسبب الضغوط النفسية التي تتعرض

لها لمجيء طفل معاق سوف يهدم الرفاهية السيكولوجية لها يمثل لها تهديد والهروب من الاخرين.

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفرق في الضغوط النفسية تبعا لمتغير عمل الأم (موظفة- ربة بيت:)

ولتحقيق هذا الهدف تم حساب متوسط درجات كل من الموظفات بمعزل عن ربات البيوت، إذ بلغ متوسط درجات الموظفات (٧٥،٣٢) وبانحراف، معياري مقداره (٨،٣٤) بينما، كان متوسط درجات ربات البيوت (٧١،١٦) وبانحراف، معياري مقداره (٧،٢٤) وباستعمال، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٣،٧٢٩) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٢،..) عند مستوى (٠،٠٥) ودرجة حرية (٩٨)، تبين انه يوجد فروق بين الموظفات وربات البيوت من أمهات أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الضغوط النفسية، ولصالح الموظفات والجدول (٤) يوضح ذلك:

الجدول (٤) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين متوسط درجات الموظفات وربات البيوت في الضغوط النفسية

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة(٠،٠٥)
موظفات	٥٠	٧٥،٣٢	٨،٣٤	٣،٧٢٩	٢،..	دالة
ربات البيوت	٥٠	٧١،١٦	٧،٢٤			

استنادا لنتائج التي حصل عليها الهدف الثاني بأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الموظفات وربات البيوت وكانت النتيجة لصالح الموظفات لما تواجهه من مشاعر الخزي والشعور بالفشل والكآبة نتيجة وجود طفل معاق لديهم، وانشغالهم لفترة طويلة في الوظيفة واهمالهم بالعناية بالطفل المعاق، ذهبت الإعاقة لتبرر ارتفاع مستوى الضغوط لديهم وعلى نحو يفوق ربات البيوت وقد تقل قدرتهن على إدارة الازمة والتعايش معها، وقد يزيد من مستوى رفض المجتمع للطفل المعاق فيرفع مستوى الإحباط واليأس وعدم التوافق مع الوظيفة والعناية بالطفل المعاق وعدم توفر وقت كافي للعناية بهذا الطفل.

التوصيات:

وفي ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة:

١ـ تقديم برامج إعلامية تساعد على إيجاد نوع من الوعي العام لكيفية التأهيل المجتمعي لخدمة أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢ـ تقديم النصائح والارشادات لأمهات أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية التواصل السوي مع اطفالهن.

٣ـ عقد ورش وندوات ومحاضرات التي تستهدف العون وتقديم النصح لأسر وامهات ذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية التغلب على المشكلات والعقبات التي تواجههن في حياتهن اليومية وتفاعلهن مع اطفالهن المعاقين.

المقترحات:

١ـ اجراء بحوث تتناول عينات اخرى في البحث مثل كبار السن، الشباب.....الخ

٢ـ اجراء بحوث تخص متغيرات أخرى مثل المستوى التعليمي، الاقتصادي، تحصيل، العمر.

المصادر:

المصادر العربية:

١ـ أبو غالي، عطاف محمود (٢٠١٢): فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، العدد (٢٠).

٢- بن صالح، هداية (٢٠١٥): الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المتمدرس دراسة ميدانية في المدرسة الثانوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة حمة لخضر الوادي، العدد (١١).
٣- الحازمي، عدنان ناصر (٢٠١١): التربية الخاصة (مفهومها، أهدافها، مبادئها، مراحلها وروادها)، دار المنال، عمان.
٤- الحجيلي، هدى (٢٠١٧): إرشاد اسر ذوي الاحتياجات الخاصة، أطفال الخليج.
٥- حسين، طه عبد العظيم (٢٠٠٧): استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية النفسية، دار الجامعة الجديدة، عمان.
٦- حنفي، علي عبد النبي محمد (٢٠٠٧): العمل مع اسر ذوي الاحتياجات الخاصة، د.ط، العلم والايمان للنشر والتوزيع، مصر.
٧- الرشيدي، هارون توفيق (١٩٩٩): الضغوط النفسية طبيعتها نظرياتها، زهراء الشرق، القاهرة.
٨- الزيداني، احمد محمد (٢٠١١): دور عوامل ما وراء المعرفة في العلاقة بين الضغوط النفسية المدركة والاضطراب النفسي، دراسات نفسية، مج ٢١، ع (٤)، ٥١٩- ٥٤٣، القاهرة.
٩- شروف، انساب وكيخيا، نغم (٢٠١٧): مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المعوقين عقليا في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية)، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية ـ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٣٩(٦)، ٣٧٥- ٣٩٠.
١٠- شقير، زينب (٢٠٠٢): الشخصية السوية والمضطربة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
١١- شيخاني، سميرة (٢٠٠٣): الضغط النفسي، ط (٣)، دار الفكر العربي، بيروت.
١٢- عبد الخالق، أحمد محمد (٢٠٠٠): أسس علم النفس، ط (٣)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
١٣- عبد الرحمن، بن سليمان (١٩٩٤): الضغط النفسي مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته، مطابع شركة الصفحات الذهبية، المملكة السعودية.
١٤- علي، فاروق عثمان السيد (٢٠٠١): القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة.
١٥- عطية، محمود (٢٠١٠): ضغوط المراهقين والشباب وكيفية مواجهتها، الطبعة الأولى، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
١٦- العوري، ايمن (٢٠٠٣): فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي جمعي في خفض الضغوط النفسية وتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
١٧- عبد السلام، فاروق سيد ومنير، سمرة السيد العزازي ومحمد، السيد صديق) (٢٠١٣): مقياس الضغوط النفسية لطلاب الجامعة مصريين ووافدين، العلوم التربوية، العدد (٣).

١٨- القصبي، فتحية العربي (٢٠١٤): مدى تمتع الشباب الجامعي بالصلابة النفسية في مواجهة بعض الضغوط الحياتية المعاصرة، المجلة الجامعة، العدد (١٦).
١٩- اللحياني، سميرة محمد (٢٠١٢): قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز والضغوط النفسية لدي عينة من طالبات جامعة ام القري، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الادارية جامعة ام القري.
٢٠- المداحة، فاتن (٢٠١٥): علاقة الضغوط النفسية بالتحصيل والتطرف الفكري وتقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤته. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته الأردن.
٢١- منشار، كريمان عويضة (١٩٩٩): الضغط النفسي في علاقته بدافعيتي الإنجاز والتواد لدى طلاب الجامعة، مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد (١٠) ٣٥٤ ـ٤١٤، القاهرة.

المصادر الأجنبية:

22- Annie، P et Georgette، 22- G. (2008): Perception des parents quebecois sur l'annonce d'un diagnostic de trouble envahissant du developpement. Journal on Developmental Disabilities، Le journal sur les handicaps du developpement، Volume 14، Number 3، pp 29-39.
23- Chan،B،J et Sigafoos، J.(2001): Does Respite Care Reduce Parental Stress in Families with DeveIopmentaIIy،JournaI on DeveIopmentaI DisabiIities،Le JournaI sur Ies handicaps du DeveIopment،VoIume 14،Number3،PP 29.39.
24- Soponaru، C.، lorga، M. (2015). Families with a disabled child، between stress and acceptance A theoretical approach. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala، 7(1)، 57-7

ترجمة المصادر العربية:

1- Abu Ghali, Atif Mahmoud (2012): The effectiveness of the self and its relationship to life stresses among married female students at Al-Aqsa University, Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, No. (20).
2- Ben Saleh, Hidaya (2015): Psychological stress and its impact on school adjustment among students: A field study in high school, Journal of Social Studies and Research, Hamma Lakhdar University, No. (11).
3- Al-Hazmi, Adnan Nasser (2011): Special Education (its concept, goals, principles, stages, and pioneers), Dar Al-Manal, Amman.

4- Al-Hujaili, Huda (2017): Counseling families of children with special needs, Gulf Children.
5- Hussein, Taha Abdul Azim (2007): Strategies for managing educational psychological stress, Dar Al-Jama'a Al-Jadida, Amman.
6- Hanafi, Ali Abdul Nabi Muhammad (2007): Working with families of children with special needs, unpublished, Science and Faith Publishing and Distribution, Egypt.
7- Al-Rasheedi, Haroun Tawfiq (1999): Psychological stress: its nature and theories, Zahra Al-Sharq, Cairo.
8- Al-Zaidani, Ahmed Muhammad (2011): The role of metacognitive factors in the relationship between perceived psychological stress and psychological disorder, Psychological Studies, Vol. 21, No. (4), 519–543, Cairo.
9- Shrouf, Insaf and Keikha, Nagham (2017): The level of psychological stress among mothers of mentally disabled children in light of some variables (a field study in the city of Lattakia), Tishreen University Journal for Scientific Research - Series of Arts and Humanities, 39(6), 375–390.
10- Shaqir, Zainab (2002): Healthy and disturbed personality, Al-Nahda Egyptian Library, Cairo.
11- Sheikhani, Samira (2003): Psychological stress, 3rd ed., Arab Thought House, Beirut.
12- Abdel Khalek, Ahmed Muhammad (2000): Fundamentals of Psychology, 3rd ed., University Knowledge House, Alexandria.
13- Abdul Rahman, Bin Suleiman (1994): Psychological stress: its concept, diagnosis, treatment methods, and resistance, Al-Safhat Al-Dhahabiya Press, Saudi Arabia.
14- Ali, Farouk Osman Said (2001): Anxiety and managing psychological stress, Arab Thought House, Cairo.
15- Atiyah, Mahmoud (2010): Stress among adolescents and youth and how to cope with it, 1st ed., Anglo-Egyptian Library, Cairo.
16- Al-Aouri, Ayman (2003): The effectiveness of a collective cognitive-behavioral counseling program in reducing psychological stress and improving academic achievement

among tenth-grade students, unpublished Master's thesis, Yarmouk University.

17- Abdel Salam, Farouk Said, Mounir, Samira Al-Azazi, and Muhammad, Said Sidik (2013): Psychological stress scale for university students, both Egyptians and non-Egyptians, Educational Sciences, No. (3).

18- Al-Qusabi, Fathia Al-Arabi (2014): The extent of university youth's psychological resilience in facing some contemporary life stresses, University Journal, No. (16).

19- Al-Lihyani, Samira Muhammad (2012): Future anxiety and its relationship to achievement motivation and psychological stress among a sample of female students at Umm Al-Qura University, unpublished Master's thesis, College of Arts and Administrative Sciences, Umm Al-Qura University.

20- Al-Madah, Faten (2015): The relationship between psychological stress, academic achievement, ideological extremism, and self-esteem among students at Mutah University. Unpublished Master's thesis, Faculty of Educational Sciences, Mutah University, Jordan.

21- Manshar, Kareeman Awida (1999): Psychological stress in relation to achievement and interpersonal motivation among university students, Journal of Psychological Guidance, Ain Shams University, No. (10), 354–414, Cairo.

حقوق الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة في الشريعة الاسلامية والقوانين العراقية والدولية

م. د حنان محمود عبد الرحيم د. تغاريد محمد الفواز
كلية التربية\جامعة سامراء

ملخـــــص
تناولت هذه الدراسة موضوع حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية والميثـاق العـالمي لحقوق الطفل والقانون العراقي، هادفة إلى إظهار حقوق الطفل التي أقرتها له الشريعة الإسـلامية كمـا جاءت في الكتاب والسنة، وذلك بعرض حقوق الأطفال عامة على حسب حاجة الطفـل لها، سواء كانت حاجة مادية أو معنوية أو مالية، ومن ثم عرض الحقوق التي تميز بها أطفال ذوي الظروف والاحتياجات الخاصة، وتوضيح حقوق الطفل كما نصت عليهـا اتفاقية حقوق الطفل لعام١٩٨٩م، والتي أسميتها بالميثاق العالمي لحقوق الطفل، لتميزها عن غيرها من الاتفاقيات بالإلزام؛ فهي اتفاقية ملزمه للدول الأطـراف، بتطبيـق مـا جاءت بها من مواد. ومقارنة ما نصت عليه الاتفاقية من حقوق مع أحكـام الشـريعة الإسلامية. وبهذه المقارنة اتضحت عدة أمور منها: أن الشريعة الإسلامية لها الأسـبقية في إثبات حقوق الطفل، فقد سبقت اتفاقية حقوق الطفل لعام١٩٨٩م بأكثر مـن أربعة عشر قرنا وصلاحية الحقوق التي أوجبتها الشريعة الإسلامية لكل الأطفال فـي كـل زمان ومكان، بخلاف اتفاقية حقوق الطفل في العام١٩٨٩م؛ فهي لا تنطبـق إلاَّ علـى الدول الموقعة على الاتفاقية، والحقوق التي نصت عليها اتفاقية حقوق الطفل معظمهـا وافق ما جاءت
به الشريعة الإسلامية والبعض منها خالف مـا جـاءت بـه الشـريعة الإسلامية، وكذلك غفلت عن حقوق أثبتتها الشريعة الإسلامية للطفل، وبينت الدراسة حقوق
الطفل زمن الحروب وكيف حمى الإسلام الطفل أثنـاء الحـرب بتحريم قتله عمداً، ومنع مشاركة الأطفال في الحرب، وبينت حقوق الأطفال التي تنتهك في زمن الحرب مثل حقة في الحياة والغذاء والتعليم.
الكلمات المفتاحية: قانون، الشريعة الاسلامية، الطفل ذو الاحتياجات الخاصة

Abstract

This study addressed the issue of children's rights in Islamic law and the Universal Charter The rights of the child in Iraqi law, intended to show the rights of the child that are approved for him by Islamic law as only in the Qur’an and Sunnah, by presenting children's rights in general according to the child’s need for them, whether it is a material need or children’s moral or financial needs, and then presenting the rights that distinguish

those with needs. Special circumstances and special needs, and clarification of the rights of the child as stipulated in the Rights of the Child Act 1989 Which I called the Universal Charter on the Rights of the Child, to distinguish it from other agreements by being binding. It is an agreement that is binding on the states parties to implement its articles. Comparing the rights stipulated in the agreement with the provisions of Islamic Sharia. With this comparison, several things became clear, including: that Islamic law has precedence in establishing the rights of the child, as it preceded the 1989 Convention on the Rights of the Child by more than fourteen centuries, and the validity of the rights mandated by Islamic law for all children at all times and places, unlike the 1989 Convention on the Rights of the Child; It applies only to countries that have signed the Convention, and the rights stipulated in the Convention on the Rights of the Child are mostly consistent with what was stated here.

It contains Islamic law, and some of it contradicts what Islamic law brought, and it also overlooked the rights established by Islamic law for the child, and the study showed the rights

The child in times of war and how Islam protected the child during war by forbidding his intentional killing, and preventing children from participating in war, and showed the rights of children that are violated in times of war, such as the right to life, food, and education.

المقدمة

الحمد الله الذي أنعم على أطفالنا وأبعد عنهم عادات الجاهلية، وأثبت لهم حقوقاً، وكرمهم بالإسلام، والصلاة والسلام على سيد الأنام، الذي أعلن كرامة الإنسان، وأرشد إلى حقوقه وهو في الأرحام، وأوضح حقوق الأطفال عندما انقشع عنهم الظلام، وخرجوا للنور ليحيوا حياة الأمن والسلام، ويرفعوا راية الإسلام، ويدعوا إلى ما دعا إليه خير الأنام سيدنا محمد عليه وعلى آلة وصحبه أفضل الصلاة والسلام، وبعد..

الطفل - بكسر الطاء - مع تشديدها هو الصغير من كل شيء، والطفولة هي أولى مراحل عمر الإنسان، ليصير بعد ذلك شاباً ثم رجلاً ثم مسناً ثم عجوزاً، ويقول الله عز وجل في محكم التنزيل: " هو الذي خلقكم من تراب ثم من نطفة ثم من علقة ثم يخرجكم طفلاً ومصطلح الطفولة هو تعريف غير محدد، وتتباين مفاهيمه باختلاف

التخصص أو مجال البحث، ولكنها في علم النفس التربوي تطلق على الفترة من الرضاعة إلى البلوغ. وفي نظر البعض فإن الطفولة كمرحلة للهو والبراءة. تنتهي عند سن المراهقة. وفى العديد من الدول، يوجد سن محددة تنتهي عندها مرحلة الطفولة بصفة قانونية رسمية، بحيث يصبح الشخص بعدها بالغاً
قانوناً ويتم تحديد هذه السن عادة بالثامنة عشرة، وإن دخول القرن الحادي والعشرين قد حمل معه تطورات وتغيرات تمت في المراحل الأخيرة من القرن العشرين تمثلت في تحطيم الحواجز والعوائق ليس بين الدول فحسب وإنما بين المجتمعات المختلفة أيضاً من نواحي عديدة، وذلك لأسباب كثيرة أهمها الطفرة الإعلامية (المرئية منها والمسموعة والمكتوبة) التي تحول العالم بها إلى قرية صغيرة.
وأهمية الموضوع نابعة من الواقع الذي يقول لنا إن الحياة القادمة (للطفل) تمر في معاناة نابعة من جوانب متعددة، ابتداء من الأسرة والمؤسسة التعليمية إلى المجتمع، الذي يؤدي تقصير اي طرف منهم إلى ظهور مشكلات متعددة، كالفقر الذي يقود إلى العمل (كما أن بعض الأطفال لا يحصلون على ابسط سبل الحياة كالمسكن والأسرة، بل إن بعضهم لا يحصلُ حتى على مياه صالحة للشرب, وهناك أطفال يتعرضون إلى اعتداءات جنسية تحطم السيكولوجية(النفسية).
فهذه المآسي التي يتعرض لها أطفال العالم كثيرة، وإن كان أطفال العالم الثالث أو الدول النامية أكثر معاناةً من غيرهم. لذلك كانت الحاجة ماسة لإنشاء منظمات ومؤسسات تهدف إلى المحافظة على الطفل وحقوقه وحياته كإنسان يمر بمراحل عمرية مختلفة أهمها وأخطرها مرحلة الطفولة وهذا الموضوع ينعكس سلبا على الاطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة واهم ما جاء في القانون العراقي لحماية هذه الفئة من المجتمع .
وقد اقتضى موضوع البحث وأهدافه أن يكون مشتملاً على مقدمة وثلاثة مباحث ونتائج وخاتمة قسمت على النحو التالي:
المبحث الاول :حقوق الطفولة في الشريعة الاسلامية
المبحث الثاني : نظرة في حقوق الطفل بين القانون والشريعة
المبحث الثالث : الضمانات القانونية لحماية حقوق الطفل في العراق والظروف الخاصة به النتائج والخاتمة .

المبحث الاول :حقوق الطفولة في الشريعة الاسلامية

اولا: مفهوم الحق لغة واصطلاحا

هو مصدر حق الشيء يحق، إذا ثبت ووجب، وهو نقيض الباطل، وجمعه حقوق وحقاق، وحق الأمر يحقه حقاً وأحقه: كان منه على يقين، نقول: حققت الأمر وأحققته إذا كنت على يقين منه. والحق من أسماء الله عز وجل، وقيل من صفاته، وأصل الحق المطابقة والموافقة, يقال: حققت الرجل وأحققته إذا غلبته على الحق وأثبته عليه، وهو الثابت الذي لا يسوغ إنكاره(ابن منظور, د.ت ,ص ٤٩-٥٢)

ثانياً: الحق في الاصطلاح:

ذكر ابن عابدين في تعريف الحق بأنه: " ما يستحقه الرجل " (ابن عابدين ,١٣٢٦, ص ١٣٧),وانتقد هذا التعريف، بأنه يتسم بالغموض لعموم لفظ ما، وان الاستحقاق الوارد في التعريف متوقف على تعريف الحق، وهذا يتوقف على معرفة الاستحقاق فيلزم الدور(الدريني, د.ت, ص ١٨٤-١٨٥).

ثالثا : تعريف الطفل

الطفل - بكسر الطاء - مع تشديدها هو الصغير من كل شيء ، والطفولة هي أولى مراحل عمر الإنسان ، ليصير بعد ذلك شاباً ثم رجلاً ثم مسناً ثم عجوزاً ، ويقول الله عز وجل في محكم التنزيل : " هو الذي خلقكم من تراب ثم من نطفة ثم من علقة ثم يخرجكم طفلاً ومصطلح الطفولة هو تعريف غير محدد ، وتتباين مفاهيمه باختلاف التخصص أو مجال البحث، ولكنها في علم النفس التربوي تطلق على الفترة من الرضاعة إلى البلوغ . وفي نظر البعض فإن الطفولة كمرحلة للهو والبراءة . تنتهي عند سن المراهقة . وفى العديد من الدول ، يوجد سن محددة تنتهي عندها مرحلة الطفولة بصفة قانونية رسمية ، بحيث يصبح الشخص بعدها بالغاً قانونا ويتم تحديد هذه السن عادة بالثامنة عشرة , وإن دخول القرن الحادي والعشرين قد حمل معه تطورات وتغيرات تمت في المراحل الأخيرة من القرن العشرين تمثلت في تحطيم الحواجز والعوائق ليس بين الدول فحسب وإنما بين المجتمعات المختلفة أيضاً من نواحي عديدة، وذلك لأسباب كثيرة أهمها الطفرة الإعلامية(المرئية منها والمسموعة والمكتوبة) التي تحول العالم بها إلى قرية صغيرة(السعدي, ٢٠٢٠,ص ٢٤٣).

ومما تجدر الاشارة اليه ان كل مرحلة من عمر الطفولة لها خصائصها وتتطلب عناية خاصة بها ، ومن اهم هذه الحقوق الى جانب حقه في الحياة وحق الطفل في عائلة منذ ولادته ينشا فيها وينمو جسديا وفكريا مع كل ما يشمل ذلك من غذاء مادي وروحي ونمو صحيح ذهنيا وعاطفيا فحق الطفل في ان ينمو في جو من الهناء والمحبة والسلام والتفاهم والكرامة والحرية والتربية هي الاساس الذي يكون شخصية الفرد والعائلة هي المدرسة الاولى التي تعلم القيم والانسانية والحب(الظاهر,٢٠٠٤,ص٨٢), ومن حقوق الطفل الخاصة الأخرى :

- حق الطفل في الحماية بكل اشكالها ومنها الآفات الاجتماعية والاعمال الاجرامية وغير الانسانية والمعاملة القاسية.
- حق الطفل في الحياة الخاصة.
- الحق في التسلية واللعب
- الحق في الحماية اثناء الحروب والنزاعات المسلحة
- حق الطفل المعوق بالرعاية وكذلك الحال بالنسبة للطفل الفقير والطفل اليتيم .
- حماية الطفل من كل اشكال العنف الجسدي والنفسي
- حقه في التعليم والحماية ضد الاستغلال بأنواعه

رابعا: مفهوم الطفل عند علماء الشريعة الإسلامية:

ذكر علماء التفسير تعريفاً للطفل عند تفسيرهم للآيات التي ورد فيها كلمة الطفل، وهي في عدة مواضع من القرآن الكريم :

قال تعالى :{هو الذي خلقكم من تراب ثم من نطفة ثم من علقة ثم يخرجكم طفلا ثم لتبلغوا أشدكم ثم لتكونوا شيوخا ومنكم من يتوفى من قبل ولتبلغوا أجلا مسمى ولعلكم تعقلون } (سورة غافر , اية ٦٧).

وقوله تعالى : {وإذا بلغ الأطفال منكم الحلم }(سورة النور , اية ٥٩)

فمن الذين وضعوا تعريفاً للطفل القرطبي في تفسيره حيث قال: " الطفل يطلق وقت انفصال الولد إلى البلوغ " (القرطبي, د.ت, ص٥٨), كما أشار بقية المفسرين إلى بعض صفات الطفل التي يمكن أن نستخلص منها تعريفاً للطفل، من هؤلاء الإمام ابن كثير حيث قال عند تفسير قوله تعالى {ثم نخرجكم طفلاً } (سورة الحج, اية ٥), طفلاً أي يخرج ضعيفاً في بدنه وعقله ثم يعطيه الله القوة شيئاً فشيئاً ومن تفسير العلماء للطفل يمكن القول إن الطفل هو " الإنسان منذ ولادته إلى أن يصل سن البلوغ(الابي, د.ت, ص ٢٥٤)."

المبحث الثاني : نظرة في حقوق الطفل بين القانون والشريعة

اولا: المفهوم القانوني والشرعي للطفل المعاق

تطورت المفاهيم التى حاولت مناقشة حقوق الطفل في تحديد من هو الطفل المعنية بمخاطبته مع مرور الزمن فلم يعد ينظر إلي الأطفال الآن باعتبارهم يمثلون اشياء سلبية تشغل اهتمام الكبار بل باعتبارهم أفراد من البشر لهم حقوق خاصة بهم, فمفهوم الطفل كغيره من المفاهيم يختلف باختلاف المجتمعات والأنظمة أذ أن لكل مجتمع قانون يحدد مفهومه انطلاقا من معطيات ثقافية خاصة بكل مجتمع كما تتعدد المعايير لتعريف من هو الطفل وإن كان الشائع لتعريف الطفولة المعيار الزمنى أو الفئات العمرية، ويعتبر هذا المعيار من أبسط المعايير في تحديد مفهوم الطفولة,

والطفل هو الطفل سواء كان صحيحا او ذوى الاحتياجات الخاصة، وسنحاول التعرف على مفهوم الطفل المعاق من خلال التطرق لمفهوم الطفل في البداية ثم نتطرق لمفهوم الإعاقة، حتى نصل لتعريف محدد للطفل المعاق وذلك من خلال الاتفاقيات الدولية، والتشريعات الوطنية والفقه(ابو الليل,٢٠٠٨,ص ٤١).

ثانيا: مفهوم الطفل في الاتفاقيات الدولية:

وفي عام ١٩٤٨ اشار الاعلان العالمي لحقوق الانسان الى ان (للأمومة والطفولة الحق في مساعدة ورعاية خاصتين ، وينعم كل الاطفال بنفس الحماية الاجتماعية سواء أكانت ولادتهم عن رباط شرعي أم بطريقة غير شرعية (السعدي, ٢٠٢٠, ص٢٧٦) ثم كان اعلان الامم المتحدة لحقوق الطفل الذي صوتت عليه الجمعية العامة للأمم المتحدة في باتفاقية الحقوق السياسية والمدنية في١١/٢٠ /١٩٥٩ والذي يؤكد على الزامية التعليم حتى سن السادسة عشر مروراً باتفاقية الحقوق السياسية والمدنية الصادرة عن الامم المتحدة في عام ١٩٦٦ ، ولإعطاء حقوق الطفل قوة المعاهدة القانونية قامت لجنة حقوق الانسان في الامم المتحدة بصياغة اتفاقية دولية

حول حقوق الطفل والتي رأت النور في ٢٠ تشرين الثاني ١٩٨٩ وقد اصبحت جزء من القانون الدولي خلال انعقاد قمة الطفولة في ايلول ١٩٩٠ وصادقت على الاتفاقية حتى نهاية سنة ١٩٩٤ حوالي ١٦٩ دولة من ضمنها العراق(قانون رقم ٣, ١٩٩٤).
ومما تجدر الاشارة اليه ان كل مرحلة من عمر الطفولة لها خصائصها وتتطلب عناية خاصة بها ، ومن اهم هذه الحقوق الى جانب حقه في الحياة وحق الطفل في عائلة منذ ولادته ينشا فيها وينمو جسديا وفكريا مع كل ما يشمل ذلك من غذاء مادي وروحي ونمو صحيح ذهنيا وعاطفيا فحق الطفل في ان ينمو في جو من الهناء والمحبة والسلام والتفاهم والكرامة والحرية والتربية هي الاساس الذي يكون شخصية الفرد والعائلة هي المدرسة الاولى التي تعلم القيم والانسانية والحب(الظاهر,٢٠٠٤,ص ٨٢)
ومن حقوق الطفل الخاصة الأخرى :
- حق الطفل في الحماية بكل اشكالها ومنها الآفات الاجتماعية والاعمال الاجرامية وغير الانسانية والمعاملة القاسية .
- حق الطفل في الحياة الخاصة.
- الحق في التسلية واللعب
- الحق في الحماية اثناء الحروب والنزاعات المسلحة
- حق الطفل المعوق بالرعاية وكذلك الحال بالنسبة للطفل الفقير والطفل اليتيم .
- حماية الطفل من كل اشكال العنف الجسدي والنفسي
- حقه في التعليم والحماية ضد الاستغلال بأنواعه .

المبحث الثالث : الضمانات القانونية لحماية حقوق الطفل في العراق
تشمل الضمانات القانونية لحماية حقوق الطفل في العراق أنواع متعددة ، وترتبط هذه الضمانات ووجوب توافرها وتتمثل بحياة الطفل وديمومتها:
اولا: الضمانات الدستورية لحماية حقوق الطفل في العراق
على الرغم من ان الدساتير العراقية طيلة السنوات السابقة بدءاً من دستور العراق لسنة ١٩٢٥ لم ترد فيها اية اشارة للطفل العراقي فأن دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥ اشار صراحة للطفل في أكثر من موضع (صراحة أو ضمنا) ويمكننا ان نقسم انواع الحقوق التي يتمتع بها الطفل في الدساتير الى نوعين الدستورية العامة والحقوق الدستورية الخاصة) فالحقوق الدستورية العامة تكفل (الحرية الشخصية وحق الرأي وحق المساواة وحق الأمن والحق في حرية العقيدة والحق في حرمة المسكن والحق في الكرامة والحق في الحصول على الخدمات التي تقدمها الدولة في مجال الحقوق الاجتماعية والثقافية)(العاني,٢٠٠٩,ص ٦٥) ، اما الحقوق الدستورية الخاصة فتكمن في ان الاصل بالدستور او التشريع العادي عندما ينص على حماية الاشخاص لابد وان يلتزم بمبدأ المساواة بينهم غير ان المشرع قد يجد من الأشخاص من يتصف بصفات معينة تجعله في مركز ضعف مما يدفع بالمشرع الى حماية هؤلاء الاشخاص الذين هم في حالة ضعف بحماية إضافية خاصة تحمي ضعفهم ومن

هؤلاء الاشخاص الاطفال الذين يعتبرون في حالة ضعف بدني ونفسي وعقلي تجعلهم غير قادرين على الدفاع عن انفسهم وحماية مصالحهم(السعدي, ٢٠٢٠,ص ٢٧٦)
اذ ورد في ديباجة الدستور (نحن شعب العراق ... عقدنا العزم ... على الاهتمام بالمرأة وهمومها والشيخ وهمومه والطفل وشؤونه), فالطفل العراقي له الحق في التمتع بها بما يناسب امكانيته للاستفادة من تلك الحقوق والحريات حيث تضمنت بعض النصوص الدستورية حقوق الطفل كما ورد في المادة (٢٩)من الدستور التي نصت على:

(أولاً – ب- تكفل الدولة حماية الامومة والطفولة والشيخوخة ، وترعى النشئ والشباب ، وتوفر لهم الظروف المناسبة لتنمية ملكاتهم وقدراتهم.
ثانيا- للأولاد حق على آبائهم في التربية والرعاية والتعليم، وللآباء حق على اولادهم في الاحترام والرعاية، ولاسيما في حالات العوز والعجز والشيخوخة.
ثالثا- يحظر الاستغلال الاقتصادي للأطفال بصوره كافة، وتتخذ الدولة الاجراءات الكفيلة بحمايتهم.ً
رابعا- تمنع اشكال العنف والتعسف في الاسرة والمدرسة والمجتمع.
ومن النصوص الدستورية الاخرى التي اشارت لحقوق الطفل المادة (٣٠)من الدستور اذ نصت على:
اولاً- تكفل الدولة للفرد وللأسرة- وبخاصة الطفل والمرأة - الضمان الاجتماعي والصحي، والمقومات الاساسية للعيش في حياةٍ كريمةٍ ، تؤمن لهم الدخل المناسب، والسكن الملائم .
ثانيا – تكفل الدولة الضمان الاجتماعي والصحي للعراقيين في حال الشيخوخة او المرض او العجز عن العمل او التشرد او اليتم او البطالة وتعمل على وقايتهم من الجهل والخوف والفاقة وتوفر لهم السكن والمناهج الخاصة لتأهيلهم والعناية بهم وينظم ذلك بقانون, كما نصت المادة (٣٢)من الدستور على ان (ترعى الدولة المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة وتكفل تأهيلهم بغية دمجهم في المجتمع وينظم ذلك بقانون) وبرأينا يمكن ان يبرز دور الدولة في رعاية هذه الشريحة من المجتمع من خلال الآتي :
- حق المعوقين في الاندماج في الحياة العامة للمجتمع
- حق المعوقين في التربية والتعليم العالي كل حسب قدراته .
- حق المعوقين في العمل الذي يتناسب مع قدراتهم ومؤهلاتهم وحقهم في الرياضة والترويح
- حق المعوقين في الوقاية الصحية والعلاج الطبي.
- حق المعوقين في بيئة مناسبة توفر لهم حرية الحركة والتنقل بأمن وسلامة.
- حق ذوي الاحتياجات الخاصة من شريحة الاطفال في الحصول على الأدوات والأجهزة والمواد التي تساعدهم على التعلم والتدرب والحركة والتنقل.
- حقهم في الحصول على الدورات المتعددة والجادة في التعليم والتدريب والتأهيل

- حق رعاية الاسر المحتاجين التي لديها اطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في الإغاثة والخدمات المساندة من الدولة .
ولابد من ذكر ان من النصوص الدستورية التي أكدت على العيش في بيئة سليمة آمنة ما جاءت به المادة (٣٣) والتي نصت على ان(لكل فرد حق العيش في ظروف بيئية سليمة) وكذلك ما اشارت اليه المادة (٣٤)من الدستور العراقي عن حق التعليم بأن ((أولاً – التعليم عامل أساس لتقدم المجتمع وحق تكفله الدولة ، وهو الزامي في المرحلة الابتدائية ، وتكفل الدولة مكافحة الأمية .
ثانيا- التعليم المجاني حق لكل العراقيين في مختلف مراحله وغيرها من النصوص الدستورية التي أقرت حقوق الطفل وحمايتها(العاني, ٢٠٠٠,ص ٦٥)

ثانيا: الضمانات الجزائية لحماية حقوق الاطفال ذو الاحتياجات الخاصة في العراق
لقد حرص المشرع العراقي على حماية الطفل من الناحية الجنائية بموجب قانون العقوبات العراقي رقم (١١١) لسنة (١٩٦٩)المعدل اذ خصص الفصل الخامس(قانون العقوبات العراقي, ١٩٦٩), للجرائم المتعلقة بالبنوة ورعاية القاصر وتعريض الصغار والعجزة لخطر وهجر العائلة حيث يعاقب بالحبس مدة لا تزيد عن سنة او بغرامة كل من كان متكفلا بطفل وطلبه منه من له حق في طلبه بناء على قرار او حكم صادر عن جهة القضاء بشان حضانته ولم يسلمه اليه ويسري هذا الحكم ولو كان المتكفل للطفل احد الوالدين او الجدين ، ويعاقب بالعقوبة ذاتها اي من الوالدين او الجدين اخد بنفسه او بواسطة غيره والدة الصغير ممن حكم له بحضانته او حفظه ولو كان ذلك بغير حيلة او اكراه((قانون العقوبات العراقي, ١٩٦٩).
ويعاقب بالحبس مدة لا تزيد على ثلاث سنوات او بغرامة من عرض للخطر سواء بنفسه او بواسطة غيره شخصا، لم يبلغ الخامسة عشرة من عمرة او شخصا عاجزا عن حماية نفسه بسبب حالته الصحية او النفسية او العقلية وتكون العقوبة الحبس اذا وقعت الجريمة بطريق ترك الطفل في مكان خال من الناس او وقعت من قبل احد من اصول المجني عليه او ممن هو مكلف بحفظه أو رعايته فاذا نشأ عن ذلك عاهة بالمجني علية او موته دون ان يكون الجاني قاصدا لك عوقب بالعقوبة المقررة لجريمة الضرب المفضي الى العاهة او الموت ويعاقب بالعقوبة ذاتها اذا كان التعريض للخطر بحرمان الصغير عمداً من التغذية او العناية التي تفتضيها حالته مع التزام الجاني عرفا او اتفاقا بتقديمها او قانونا(ينظر نص المادة (٣٨٣) من قانون العقوبات).
وقد حرص المشرع العراقي على توفير الحماية الجزائية لحق الطفل في النفقة وهي من الحقوق المقررة شرعاً وقانونا اذ نصت المادة (٣٨٤) من قانون العقوبات على ان (من صدر علية حكم قضائي واجب النفاذ بأداء نفقة لزوجته او احد من أصوله او فروعة او لأي شخص اخر او بأدائه اجرة حضانة او رضاعة او سكن وامتنع عن الاداء مع قدرته على ذلك خلال الشهر التالي لا جباره بالتنفيذ يعاقب بالحبس مدة لا تزيد على سنة وبغرامة او بإحدى هاتين العقوبتين . ولا يجوز تحريك الدعوى الا بناءا على شكوى من صاحب الشأن وتنقضي الدعوى بتنازله عن شكواه .

كما ان المشرع العراقي يعاقب ب السجن مدة لا تزيد على عشر سنين او بالحبس مدة لا تقل عن سنة للام التي تقتل طفلها حديث العهد بالولادة اتقاءا للعار اذا كانت حملت به سفاحا كما ان القانون العراقي اعتبر جرائم الخطف والاعتداء الجنسي والتحريض على الانتحار جرائم يتوفر فيها الظرف المشدد اذا كان المجنى علية فيها لم يتم الثامنة عشرة من عمره, وحرص القانون على توفير الحماية القانونية لأموال الصغير اذ نص على ان (يعاقب بالحبس من انتهز حاجة قاصر لم يتم الثامنة عشرة من عمره او استغل هواه او عدم خبرته وحصل منه اضرار بمصلحته او بمصلحة غيره على مال او سند مثبت لدين او مخالصة او على الغاء السند او تعديله ويعتبر في حكم القاصر المجنون والمعتوه والمحجور ومن حكم باستمرار الوصاية عليه بعد بلوغه الثامنة عشرة وتكون العقوبة السجن مدة لا تزيد على سبع سنوات او الحبس اذا كان مرتكب الجريمة وليا او وصيا او قيما على المجنى علية او كان مكلفا بأية صفة برعاية مصالحة سواء كان ذلك بمقتضى القانون او بمقتضى حكم او اتفاق خاص(- المادة (٤٥٨)من قانون العقوبات العراقي.

ومن الجدير بالذكر ان قانون العقوبات العراقي قد حدد سن السابعة من العمر لتحقق المسؤولية الجزائية في حين ان قانون رعاية الاحداث العراقي قد حدد سن التاسعة من العمر لتحقق المسؤولية الجزائية في حين ان قانون رعاية الاحداث العراقي قد حدد سن التاسعة من العمر لتحقق المسؤولية الجزائية(المادة (٤)الفقرة (أولاً) من قانون رعاية الاحداث رقم (٧٦)لسنة ١٩٨٣ المعدل), وهو العمر المعول وهو العمر المعول في تحقيق المسؤولية وفقا لا حكام القانون العراقي طبقاً

لقاعدة (الخاص يقيد العام) كما ان قانون رعاية الاحداث هو قانون لاحق بصدوره على قانون العقوبات العراق.

ونص القانون العراقي على ضرورة تعليم الاطفال ورعاية الطفل صحيا فإن الدول ملزمة بالاعتراف بحق الطفل في التمتع بأعلى مستوى صحي يمكن بلوغه , وبحقه في علاج الأمراض التي يعاني منها, وإعادة التأهيل الصحي وتبذل الدول المصادقة على اتفاقية حقوق الطفل قصارى جهدها لتضمن الا يحرم أي طفل من حقه في الحصول على خدمات الرعاية الصحية هذه , وتلتزم بمتابعة اعمال هذا الحق كاملاً وتتخذ بوجه خاص التدابير اللازمة من أجل خفض وفيات الرضع والاطفال . وتضمن الرعاية الصحية المناسبة للأمهات قبل الولادة وبعدها . ويحق للطفل الذي تودعه السلطات المختصة لأغراض الرعاية , او الحماية , او علاج صحته البدنية , او العقلية في مراجعة دورية للعلاج المقدم للطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة ولجميع الظروف الاخرى ذات الصلة (السعدي, ٢٠٢٠, ص٢٧٨) .

التوصيات :

إن الاختلافات في القدرات والسّمات الشخصية بين الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة والطفل السليم يجب أن لا تقود إلى عدم التساوي في العملية التعليمية، فالطفل المعاق غير مسؤولين عن هذه الاختلافات، وعن موقف المجتمع منهم، فهم ضحايا الإعاقة فنرى بعض الاسر تتخلى عنهم او تعتبرهم مصدر عار تخجل في اظهارهم

ودمجهم مع اقرانهم , وقد تناولت التشريعات المختلفة الدولية والوطنية مسألة حماية الطفل المعاق من التمييز ضده، كما تناول الفقه مسألة عدم التمييز بشيء من التفصيل متحدثا عن كيفية دمج الأطفال المعاقين في المجتمع بصفة عامة من خلال دمجه في بداية حياته مع الأطفال الأصحاء في برامج تعليمية واحدة، وهذا هو موقف الفقه التربوي في مسألة دمج الأطفال المعاقين مع الأطفال الأصحاء في مدارس واحدة وعملية تعليمة مشتركة، مروراً بالتشريعات المنظمة لذلك واهمية التأكيد من قبل المشرعين على اهمية الدمج.

وعملية الدمج نقصد بها عملية تهدف إلى مشاركة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة(المعاقين)، للطلاب العاديين في مجال الأنشطة وفي اللعب وفي نفس الفراغ أو المحيط الذي يوجد فيه الطلاب العاديون وضرورة أن تكون مدارس التعليم العام متاحه لجميع الطلاب بغض النظر عن الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المستوى الاقتصادي وان تكون الابنية المدرسية والاماكن العامة ما يساعد على سهولة تحركهم اسوة بالدول الاخرى التي تخصص الاماكن الخاصة بهم في كل بناية .

ونرى ان عملية دمج الاطفال في المجتمع تحقق نتائج عدها اهمها:

١-إتاحة الفرصة لجميع الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة للتعليم المتكافئ والمتساوي مع أقرانه في المجتمع.

٢- يساعد الدمج في استيعاب أكبر عدد ممكن من الطلبة المعوقين.

٣- إتاحة الفرص للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط في الحياة العادية، والتفاعل مع الآخرين.

٤- إتاحة الفرصة لطلاب المدارس العادية للتعرف إلى الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة عن قرب وتقدير مشكلاتهم ومساعدتهم لمواجهة متطلبات الحياة، بالإضافة إلى خلق جيل متفهم ومتقبل لهذه الفئة المهمة

٥-يساعد الدمج في تخليص الاطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة من جميع أنواع المعيقات المادية والمعنوية مما يهيئ لهم المشاركة الفاعلة في جميع مناحي الحياة.

٦- التقليل من التكلفة المادية في إقامة مؤسسات التربية الخاصة ومراكز اعالتهم وتعليمهم.

٧- تعديل اتجاهات أفراد المجتمع وبخاصة العاملين في المدارس العامة من مدراء ومدرسين وطلبة وأولياء أمور، وذلك من خلال اكتشاف قدرات وإمكانات الأطفال المعوقون التي لم تتاح لهم الظروف المناسبة للظهور.

٨- يساعد الدمج الطفل من ذوي الهمم على تحقيق ذاته ويزيد دافعيته للتعلم ويكون علاقات مع المحيط.

٩- يساهم الدمج بشكل فعال في علاج المشكلات النفسية والاجتماعية والسلوكية لديهم.

١٠- يساهم في تعديل اتجاهات الناس والاسرة والمعلمين والطلاب في المدرسة العامة.

١١- يعتبر الدمج متسقا ومتوافقًا مع القيم الأخلاقية للمجتمع والثقافة الدينية.

١٢- وتوصية اخيرة الى المشرع العراقي ان تعديل قانون الاحوال الشخصية كان احرى بالتعديل ان يذهب الى هذه الشريحة المهمة وان تصدر احكام وعقوبات من قبل الاسر التي ترمي بهم في الدور الايتام او ذوي الاحتياجات الخاصة كما يجري اليوم واصبح ظاهرة خطيرة تزداد كل يوم .

الخاتمـــة

وفي حصيلة ما تقدم يمثل الاطفال قاعدة اي مجتمع فهم أمله ومستقبله المشرق خاصة اذا حمل هذا المجتمع مسؤولياته اتجاههم واحترم حقوقهم ، فالطفل هو نواة المجتمع. يتضح أن لكل من الشريعة الإسلامية والقانون العراقي نهجًا شاملًا لحماية حقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. فالشريعة الإسلامية تؤكد على الرحمة والاحترام والعدالة لجميع أفراد المجتمع، مع وجود أحكام محددة لحماية حقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتلبية احتياجاتهم الفريدة. أما في القانون العراقي، فقد تم سن العديد من التشريعات التي تضمن حقوق هؤلاء الأطفال في الرعاية الصحية والخدمات الاجتماعية وأيضاً التعليم ، بالإضافة إلى حمايتهم من جميع أشكال التمييز والاستغلال.

إن التحديات التي يواجها الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة تتطلب تكاتفاً مجتمعياً مستمرا. ومن الضروري أن تعمل الجهات المعنية في العراق على ضمان تنفيذ هذه القوانين بفعالية، وتوفير الموارد اللازمة لدعم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعائلاتهم. كما أن زيادة الوعي المجتمعي بحقوق هؤلاء الأطفال وقدراتهم يمكن أن تساهم في خلق بيئة أكثر شمولية وتقبلاً لهم

وفي نهاية المطاف، فإن حماية حقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هي مسؤولية مشتركة تقع على عاتق الأفراد والمجتمعات والحكومات. ومن خلال العمل معًا، يمكننا ضمان حصول هؤلاء الأطفال على الفرص والموارد التي يحتاجونها لتحقيق إمكاناتهم الكاملة والعيش بكرامة واحترام في المجتمع العراقي والمجتمعات الإسلامية في جميع أنحاء العالم.

قائمة المصادر

١- ابن منظور محمد بن مكرم ، لسان العرب ، الجزء الرابع ، الطبعة الاولى ، بيروت .
٢- الدريني ، الحق ومدى سلطان الدولة في تقييده,(د. م),(د.ت).
٣- رنا علي حميدي السعدي,الضمانات القانونية لحماية حقوق الطفل في العراق, بحث منشور, مجلة كلية التراث الجامعة , العددالثلاثون,٢٠٢٠ .
٤- سليم الظاهر ، حقوق الطفل في المسيحية والاسلام بالمقارنة مع اتفاقية الامم المتحدة لحقوق الطفل ، المركز الكاثوليكي للأعلام ،٢٠٠٤.
٥- سورة غافر , اية ٦٧.
٦- سورة النور , اية ٥٩.

٧- أبو عبدالله القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد عبد العليم البردوني، ج ٢، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط ٣،(د.ت).
٨- سورة الحج, اية ٥
٩- صالح عبد السميع الآبي، الثمر الداني في تقريب المعاني شرح رسالة أبي زيد القيرواني، ج ١, المكتبة الثقافية، بيروت، (د.ت).
١٠- سماح محسن صبري عبد الفتاح أبو الليل: عمالة الأطفال في أطار منظمة العمل الدولية مع إشارة إلي موقف مصر منها، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، قسم العلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٨.
١١- هلالي عبد الاله احمد ، حقوق الطفل في الشريعة الاسلامية والمواثيق الدولية والتشريعات الوطنية ، دار الطلائع للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٦ .
١٢- وقد صادق العراق على الاتفاقية بموجب القانون رقم (٣ (لسنة ١٩٩٤) قانون تصديق اتفاقية حقوق الطفل) والمنشور في جريدة الوقائع
العراقية بالعدد (٣٥٠٠)في ١٩٩٤/٣/٧.
١٣- حسان محمد شفيق العاني ، نظرية الحريات العامة تحليل ووثائق، الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة ، بغداد، ٢٠٠٩ .

الدساتير
١ .دستور جمهورية العراق لسنة ٢٠٠٥ .
ثانيا/ القوانين
١ .القانون المدني العراقي رقم (٤٠ (لسنة ١٩٥١
٢ .قانون الاحوال الشخصية رقم (١٨٨) لسنة ١٩٥٩
٣ .قانون العقوبات العراقي رقم (١١١)لسنة ١٩٦٩ المعدل
٤ .قانون تسجيل الولادات والوفيات رقم (١٤٨)لسنة ١٩٧١ المعدل

دور الإدارة المدرسيَّة في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة

د. فاطمه العليان
عضو هيئة تدريسية في جامعة دمشق، كلية التربية الثالثة
fatema23.alalyan@damascusuniversity.edu.sy

ملخَّص البحث:
هدف البحث الحالي إلى تقصي دور الإدارة المدرسية في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في عينة من مدارس التعليم الأساسي الدامجة بمدينة دمشق وريفها، من وجهات نظر المعلمين، وتعرف الفروقات في استجابات المعلمين وفقاً لبعض المتغيرات، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢١ (معلماً ومعلمة خلال العام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، موزعين على (١٥) مدرسة. ولتحقيق أهداف الدراسة طُوّرَت استبانة تكونت من (١٦) عبارة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن دور الإدارة المدرسية في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهات نظر المعلمين، جاء بدرجة متوسطة، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا الدور وفق متغيري الجنس، وعدد سنوات الخبرة. وبناءً على هذه النتائج أوصت الباحثة بإعداد برامج تدريبية متخصّصة لمديري المدارس للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتطوير قدراتهم، بالإضافة إلى إشراك المجتمع المحلي في لقاءات تهدف تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك إجراء دراسة حول موضوع الدمج في المدارس من حيث الإيجابيات والتحديات والعوامل المؤثرة.
الكلمات المفتاحيَّة: الدَّور، الإدارة المدرسيَّة، التعليم الأساسي، ذوي الاحتياجات الخاصَّة.

ole of School Administration in Enhancing the capabilities of Children with Special Needs

Dr. Fatema Al-Alyan

Abstract:
The current research aims to investigate the role of school administration in enhancing the capabilities of children with special needs in a sample of inclusive basic education schools in Damascus and its countryside, from the perspectives of teachers, and to identify the differences in teachers' responses according to some variables. The researcher used the descriptive analytical approach, and the study sample consisted of (121 (male and

female teachers during the academic year (2022-2023 AD) who were selected by simple random method, distributed over (15) schools. To achieve the objectives of the study, a questionnaire consisting of (16) statements was developed. The results of the study indicated that the role of school administration in enhancing the capabilities of children with special needs from the perspectives of teachers was moderate, and the results also showed no statistically significant differences in this role according to the variables of gender and number of years of experience. Based on these results, the researcher recommended preparing specialized training programs for school principals to deal with children with special needs and develop their capabilities, in addition to involving the local community in meetings aimed at empowering children with special needs, as well as conducting a study on the topic of integration in schools in terms of positives, challenges and factors Influential.
Keywords: Role, School Administration, Basic Education, Special Needs.

ـ مقدِّمة:

تعدّ المدرسة إحدى أهم المؤسسات التربوية، ومن خلالها يمكن العمل على التنمية الشاملة فيما يخص تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ توفر المدرسة ولا سيما في مرحلة التعليم الأساسي، بيئة تعليمية غنية بالمثيرات وقادرة على الانفتاح على الخبرات والتحديات المحلية والعالمية، ويمثل التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة نوعية متفردة من الطاقات والقدرات، يجب الاهتمام بها، وتعزيزها، من خلال تعزيز قدراتهم وطاقاتهم، والتي يمكن عن طريقها تحقيق تقدم المجتمع ومواجهة التحديات المختلفة، إذ يلاحظ أن عديد منم الدول المتقدمة اهتمت بهذا الصعيد، وحققت تقدماً ملموساً، من خلال دعم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والاهتمام بهم اهتماماً خاصاً ورعايته في ميدان التربية والتعليم ، فمثلاً في الولايات المتحدة تقدم المؤسسات التعليمية دعماً خاصاً للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتنوع لهم بها برامج التعليم الخاصة بهم، كما تقدم لهم خدمة الترجمة الشفوية، وتقديم التكنولوجيا المساعدة لهم، وإضافة بديل للمواد المطبوعة، وكذلك توفير أماكن الإقامة في الامتحانات، كما حظيت فئة ذوي الإعاقة باهتمام عديد من الدول العربية، من خلال تقديم خفض الرسوم الدراسية لهؤلاء الفئات من الطلبة، إضافة الى الجوائز المادية وانشاء ادارة عامة لرعاية مواهب الطلبة الاكاديمية وغير الأكاديمية وحاضنات الأعمال الصغيرة (الزعبي، ٢٠٠٥: ١١-١٧). وتقوم الإدارة المدرسية بدورٍ هامّ في تصميم وتنفيذ أساليب فعالة لمساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم، والعمل على دمجهم بشكل فعال مع زملائهم التامي العاديين في المدرسة، ومع البيئة

المحيطة، وقد يكون ذلك من خلال الإشراف الدائم على تنمية مهاراتهم وخبراتهم ودعمهم معرفياً ونفسياً واجتماعياً وحث المعلمين على الاهتمام الدائم بهم، ومتابعة مستوياتهم وتقييم أدائهم باستمرار، واكتشاف المواهب ورعايتها، بالإضافة إلى وضع الخطط المناسبة لتطوير قدراتهم، وتعزيز مستويات نموهم للأعلى، بالإضافة إلى تفعيل دور المعلمين في ذلك، وإشراك ذويهم والمجتمع المحلي لتحقيق الأهداف المشتركة بما يخص تعزيز قد رات هؤلاء الأطفال بحيث يكونوا منتجين فاعلين، وتحقيق مبادئ العدالة والإفادة من المبدعين منهم، وتعزيز نقاط نموهم، وإدارة الموارد المتعلقة بكل ما من شأنه أن يحقق لهم بيئة تعليمية آمنة وفعالة. وبذلك فإن للإدارة المدرسية دور بالغ الأهمية في توجيه المعلمين نحو متابعة أداء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث يتم تأسيسهم بشكل صحيح للمراحل اللاحقة، بما يتلاءم مع تقدم مستويات زملائهم، والابتعاد عن مظاهر التفرقة والتمييز، وبناء مزيد من الثقة بأنفسهم ومهاراتهم وخبراتهم، وبأنهم قادرين، وتقديم أشكال الدعم كافة لهم، بما يساعدهم على الاندماج الفاعل ضمن بيئات مدارسهم وما حولها. في ضوء ما تقدم تتضح ضرورة الاهتمام بفئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم الأساسي وتعزيز قدراتهم، من أجل تمكينهم، وتأمين جوانب الرعاية المختلفة لهم، سواء منها التعليمية والصحية والنفسية والاجتماعية اللازمة لهم. من هنا جاء هذا البحث ليدرس واقع دور الإدارة المدرسيَّة في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة، وذلك من وجهة نظر عينة من المعلمين في المدارس الدامجة.

- مشكلة البحث:

نعيش اليوم في علم متغير، وسيع التطور، ولا تزال تجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم الأساسي مع التلاميذ العاديين، صغيرة النطاق نوعاً ما، وذلك لبعض الفئات منهم، ولذا يجب التركيز على مدى الاهتمام بهذه الفئات في ظل تلك التغيرات والتطورات، كي يكونوا على سوية واحدة في المسارات التعليمية مع زملائهم العاديين.

وتقع على عاتق الإدارة المدرسية مسؤولية تأمين فرص العدل وتكافؤ الفرص لفئات التلاميذ الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، ومراعاة حاجاتهم وقدراتهم، والعمل على توجيه المعلمين لدهمهم وتعزيز مواهبهم وطاقاتهم ومهاراتهم، بالإضافة إلى مواجه أية تحديات يواجهونها، لا سيما أنهم عندما يكبرون سيواجهون صعوبات عدة مثل عدم القدرة على الدخول في سوق العمل، وهذا ما أكدته بعض الدراسات الأجنبية أن هناك مجموعة من المعوقات التي تعوق التحاق الشباب ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم العالي، وغيرها من المعوقات المادية، كدراسة (Daniel, ٢٠١٤) ودراسة Marilyn, ٢٠١٠))، دراسة عبد المنعم (٢٠٢٣) التي توصلت إلى مجموعة من المعوقات تقف أمام تحقيق التمكين التعليمي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مثل ضعف الميزانية المخصصة، ونقص مراكز خدمات والإرشاد والتوجيه، وقلة المباني والمكتبات المدرسية المناسبة، وقلة المدرسين المدربين والمؤهلين للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أكدت عديد من الدراسات العربية على

ضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، إذ أكدت دراسة محمد والزكي (٢٠٢٣) أن واقع دور الإدارة المدرسية في تربية المواطنة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة جاء متوسط، حيث تراوح تجاه الأبعاد في درجة التحقق ما بين (عالية، ومتوسطة، ومنخفضة)، وجاء البعد الخاص بدور الإدارة المدرسية تجاه المعلمين في المرتبة الأولى، بدرجة تحقق عالية، يليه دور الإدارة المدرسية تجاه المقررات الدراسية، بدرجة تحقق متوسطة، ثم دور الإدارة المدرسية تجاه الأنشطة المدرسية، بدرجة تحقق متوسطة، وأخيراً دور الإدارة المدرسية تجاه أولياء الأمور، بدرجة تحقق منخفض، أما دراسة عمران (٢٠٢١) فقد بينت دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة المجتمعية لرعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أوضحت نتائج دراسة كل من الشوفاني ومخلوف وطاهر (٢٠٢٣) دور الإدارة المدرسية في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أفادت دراسة الغانم (٢٠٢٤) في بيان إيمان الإدارة المدرسية بأهمية تطبيق جودة الخدمات التعليمية- تعظيم مشاركة المجتمع المدني في تدعيم مدارس التربية الخاصة- إصدار تشريعات تنظيم اختيار المعلم المتقدم للعمل في مجال الإعاقة). وعليه، تتبلور مشكلة الدراسة في البحث الحالي في تقصي الدور الذي تمارسه الإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي في تعزيز قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين. ومن هنا تنحصر مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في عينة من مدارس التعليم الأساسي الدامجة بمدينة دمشق وريفها من وجهات نظر المعلمين؟

أهمّية البحث: تأتي أهمِّية البحث الحالي من خلال الآتي:
- أهمية الموضوع الذي يتناوله، وهو دور مديري المدارس في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- قِلة الدراسات والبحوث المحلية والعربية التي تناولت موضوع دور مديري المدارس في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المهني (في حدود علم الباحثة).
- قد تُساعد نتائج هذا البحث المسؤولين التربويين في وزارة التربية لإعداد خطط وبرامج تطويرية لمديري مدارس التعليم الأساسي فيما يتعلق بدورهم في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:
تعرّف دور الإدارة المدرسية في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في عينة من مدارس التعليم الأساسي الدامجة بمدينة دمشق وريفها من وجهات نظر المعلمين.

أسئلة البحث: سعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الآتي:
ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في عينة من مدارس التعليم الأساسي الدامجة بمدينة دمشق وريفها من وجهات نظر المعلمين؟

متغيّرات البحث: تضمنت الآتي:
١- متغير تابع: دور الإدارة المدرسية في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
٢- متغيرات تصنيفية: متغير جنس المستجيب (إناث، ذكور)، ومتغير عدد سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل، من٦- ١٥ سنة، ١٦ سنة فأكثر).

فرضيَّات البحث: تم اختبار الفرضيتين الآتيتين عند مستوى الدلالة (٠.٠٥):
١- يوجد فرق في تقديرات المعلمين لدور مديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهات نظر المعلمين وفق متغير جنس المستجيب (إناث، ذكور).
٢- لا يوجد فرق في تقديرات المعلمين لدور مديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهات نظر المعلمين وفق متغير عدد سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل، من٦- ١٥ سنة، ١٦ سنة فأكثر).

حدود البحث: تحدّد البحث بالآتي:
١- حدود بشرية: عينة من معلمي مدارس التعليم الأساسي، والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة فيها من الأطفال.
٢- حدود مكانية: دمشق، ريف دمشق، مدارس التعليم الأساسي الدامجة.
٣- حدود زمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام: (٢٠٢٢- ٢٠٢٣م).
٤- حدود الموضوع: دراسة دور الإدارة المدرسية في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في عينة من مدارس التعليم الأساسي الدامجة بمدينة دمشق وريفها من وجهات نظر المعلمين، وتقدير الفروق الإحصائية بين متوسطات إجاباتهم وفق متغيري جنس المستجيب (إناث، ذكور)، ومتغير عدد سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل، من٦- ١٥ سنة، ١٦ سنة فأكثر).

مُصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:
- الدَّور: يُقصد به: "مجموعة من الأعمال يمارسها الشخص نتيجة لإشغاله منصباً معيناً من أجل إحداث تغيير" (الصرايرة، وأبو حميد، ٢٠١٦: ١٤٨٨).
- ويُعرّف إجرائياً في البحث الحالي: المهام والمسؤوليات التي يحققها مدير مدرسة التعليم الأساسي الدامجة في تعزيز قدرات تلاميذ الحلقة الأولى ذوي الاحتياجات الخاصة.

- الإدارة المدرسية: يُعرفها دياب (٢٠٠١: ٩٩) بأنها "جميع الجهود والأنشطة والعمليات من (تخطيط، وتنظيم، ومتابعة، وتوجيه، ورقابة) التي يقوم بها مدير المدرسة بغرض بناء وإعداد المتعلمين من جميع النواحي (عقلياً، وأخلاقياً، واجتماعياً، ووجدانياً، وجسمياً) لمساعدتهم على التكيف بنجاح مع المجتمع ويحافظون على بيئتهم المحيطة، ويُسهمون في تقدم مجتمعاتهم".
- وتُعرّف إجرائياً في البحث الحالي: الإدارة المدرسية والمتمثلة بمديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الدامجة في محافظتي دمشق وريفها.
- ذوو الاحتياجات الخاصّة :يعبر مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة عن فئة من المجتمع، الذين يختلفون اختلافًا ملحوظًا عن الأفراد العاديين، وتظهر هذه الاختلافات في الجسد أو الفكر أو وفي الحس، سواء أكانت هذه الاختلافات دائمة مثل تلك الناتجة عن أمراض عقلية أو وراثية أو جسدية، أو التي تحدث بشكل متكرر، مثل الصرع (علية، ٢٠١٣: ١٢٨).
- وتُعرّف إجرائياً في البحث الحالي: تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذين تتراوح أعمارهم من (٦ إلى ١٢) عاماً في صفوف مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الدامجة في محافظتي دمشق وريفها، والذين يندرجون تحت فئة ذوي الإعاقات المدمجة، كالإعاقات الحركية وصعوبات التعلم والتوحد القابل للتعلم.

الجانب النَّظري للبحث:

أولاً- فئات ذوي الاحتياجات الخاصة:

توجد في معظم أنحاء العالم قوالب نمطية سلبية ومتحيزة ضد ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا ما ساهم في تكوين صورة سلبية عنهم، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى توضيح أن الإعاقة ترتبط بالتفاعل بين الشخص والبيئة حوله، فليست عيبًا فيهم بل في المجتمع، فعندما يواجه الشخص الجالس على كرسي متحرك صعوبة في الوصول للأماكن، فهذا يعود إلى عدم وجود مكان مخصص له في الحافلات (UN, ٢٠٢١)، ويطلق على ذوي الاحتياجات الخاصة عدة مصطلحات، وفق ما ورد في (علية، ٢٠١٣: ١٢٩) وأبرزها:

- الفئات الخاصة: أي أن المجتمع مكوّن من عدة فئات، ومن بينها فئة لها خصوصية مجتمعية معينة
- الأفراد غير العاديين: يطلق غالبًا هذا المصطلح على الأطفال الذين يواجهون اختلافًا في قدراتهم العقلية أو الجسدية أو التواصلية أو الحسية.
- ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة: يطلق على المرحلة العمرية للطلاب في المدارس، أو المرحلة التي تسبق دخول المدرسة، والذين يعانون من صعوبات التعلم.
- الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: وهذا المصطلح خاص في الخدمات التربوية لجميع فئات الطلاب الذين يواجهون صعوبات تؤثر سلبًا على قدراتهم في التعلم.

ثانياً- التعليم كحق من حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وفق اتفاقية الأمم المتحدة: إذْ جاء في وثيقة صكوك حقوق الإنسان: (منظمة الأمم المتحدة: ٢٠٢١) كالآتي:

١- تسلّم الدول الأطراف بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم. ولإعمال هذا الحق دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، تكفل الدول الأطراف نظاما تعليميا جامعا على جميع المستويات وتعلما مدى الحياة موجهين نحو ما يلي:

أ) التنمية الكاملة للطاقات الإنسانية الكامنة والشعور بالكرامة وتقدير الذات، وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والتنوع البشري؛

ب) تنمية شخصية الأشخاص ذوي الإعاقة ومواهبهم وإبداعهم، فضلا عن قدراتهم العقلية والبدنية، للوصول بها إلى أقصى مدى؛

ج) تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من المشاركة الفعالة في مجتمع حُر.

٢- تحرص الدول الأطراف في إعمالها هذا الحق على كفالة ما يلي:

أ) عدم استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من النظام التعليمي العام على أساس الإعاقة، وعدم استبعاد الأطفال ذوي الإعاقة من التعليم الابتدائي أو الثانوي المجاني والإلزامي على أساس الإعاقة؛

ب) تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على التعليم المجاني الابتدائي والثانوي، الجيد والجامع، على قدم المساواة مع الآخرين في المجتمعات التي يعيشون فيها؛

ج) مراعاة الاحتياجات الفردية بصورة معقولة؛

د) حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على الدعم اللازم في نطاق نظام التعليم العام لتيسير حصولهم على تعليم فعال؛

هـ) توفير تدابير دعم فردية فعالة في بيئات تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي، وتتفق مع هدف الإدماج الكامل.

٣- تمكن الدول الأشخاص ذوي الإعاقة من تعلم مهارات حياتية ومهارات في مجال التنمية الاجتماعية لتيسير مشاركتهم الكاملة في التعليم على قدم المساواة مع آخرين بوصفهم أعضاء في المجتمع. وتحقيقا لهذه الغاية، تتخذ الدول الأطراف تدابير مناسبة تشمل ما يلي:

أ) تيسير تعلم طريقة برايل وأنواع الكتابة البديلة، وطرق ووسائل وأشكال الاتصال المعززة والبديلة، ومهارات التوجيه والتنقل، وتيسير الدعم والتوجيه عن طريق الأقران.

ب) تيسير تعلم لغة الإشارة وتشجيع الهوية اللغوية لفئة الصُم؛

ج) كفالة توفير التعليم للمكفوفين والصُم أو الصُم المكفوفين، وخاصة الأطفال منهم، بأنسب اللغات وطرق ووسائل الاتصال للأشخاص المعنيين، وفي بيئات تسمح بتحقيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي.

٤- وضمانا لإعمال هذا الحق، تتخذ الدول الأطراف التدابير المناسبة لتوظيف مدرسين، بمن فيهم مدرسون ذوو إعاقة يتقنون لغة الإشارة و/أو طريقة برايل، ولتدريب الأخصائيين والموظفين العاملين في جميع مستويات التعليم. ويشمل هذا

التدريب التوعية بالإعاقة واستعمال طرق ووسائل وأشكال الاتصال المعززة والبديلة المناسبة، والتقنيات والمواد التعليمية لمساعدة الأشخاص ذوي الإعاقة.

٥- تكفل الدول الأطراف إمكانية حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على التعليم العالي والتدريب المهني وتعليم الكبار والتعليم مدى الحياة دون تمييز وعلى قدم المساواة مع آخرين. وتحقيقا لهذه الغاية، تكفل الدول الأطراف توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة للأشخاص ذوي الإعاقة.

ثالثاً- دور الإدارة المدرسية في تعزيز قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة:

وفق ما أثبتت عديد من الدراسات السابقة فإن الإدارة المدرسية تأخذ دوراً مهماً في تعزيز قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وتنمية قدراتهم، مثل دراسة كل من عمران (٢٠٢١) والشوفاني ومخلوف وطاهر (٢٠٢٣) ومحمد والزكي (٢٠٢٣) ومحمود (٢٠٢٣) وذلك كما يلي:

- دور الإدارة المدرسية في وضع الخطط التي تسهم في تنمية مهارات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في تشجيع المعلمين وأولياء الأمور في الاهتمام بفئات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دور الإدارة المدرسية في الاهتمام بتنظيم زيارات خارجية للتلاميذ إلى لأماكن الأثرية.
- دور الإدارة المدرسية في إشراك التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة المدرسية. تعاون الإدارة المدرسية مع أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دور الإدارة المدرسية في تعزيز تربية المواطنة لفئات الدمج عبر الصفحات الرسمية للمدرسة.
- دور الإدارة المدرسية في الدمج النفسي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دور الإدارة المدرسية في الدمج الاجتماعي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة المجتمعية لرعاية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد روعي جميع النقاط السابقة أثناء إعداد استبانة البحث الخاصة بتعرف دور الإدارة المدرسية في تعزيز قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

إجراءات الدراسة الميدانية للبحث:

أولاً تحديد منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بهدف تعرف دور مديري مدارس التعليم الأساسي في معينة من المدارس في سوريا في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهات نظر عينة من المعلمين" وتم استخدام استبانة من إعداد الباحثة لتحقيق هذا الهدف.

ثانياً- المجتمع الأصلي وعينة البحث:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم الأساسي الدامجة في محافظتي دمشق وريفها وبلغ عددهم (٣٨٢) معلمًا ومعلمةً، موزعين على (٢٥)

مدرسة دامجة، (١٨) مدرسة منها في مدينة دمشق و(١٧) مدرسة في محافظة ريف دمشق، واشتملت عينة الدراسة على (١٢١) استبانة في (١٤) مدرسة.

الجداول (١)، توزيع أفراد عينة الدراسة:

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	إناث	79	65.28
	ذكور	42	34.72
المجموع	121	121	100%
المؤهل العلمي للمعلمين	٥ سنوات فأقل	72	59.50
	من ٦- ١٥ سنة	30	24.79
	١٦ سنة فأكثر	19	15.70
المجموع	121	121	100%

يبين الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المنطقة التعليمية، فنسبة (٤٦.٩%) للمحافظات الجنوبية، ونسبة (٥٣.١%) للمحافظات الشمالية، ويبين متغير جنس المدرسة أن نسبة (٣٥%) للذكور، ونسبة (٣٥%) للإناث، ونسبة (٣٠%) مختلطة، ويبين متغير الجنس أن نسبة (٥٤.٨%) للذكور، ونسبة (٤٥.٢%) للإناث، ويبين متغير مجال التخصص أن نسبة (٣٩.٥%) معلم/ة أكاديمي، ونسبة (٦٠.٥%) معلم/ة مهني، ويبين متغير المؤهل العلمي أن نسبة (١٥.٣%) للدبلوم، ونسبة (٧١.٨%) للبكالوريوس، ونسبة (١٣%) لماجستير فأكثر، ويبين متغير سنوات الخبرة أن نسبة (٢٣.٧%) أقل من(٥) سنوات، ونسبة(١٣.٦%) من(٥- ١٠) سنوات، ونسبة (٦٢.٧%) لأكثر من (١٠)سنوات.

١- أداة البحث (الاستبانة):

تم تطوير استبانة البحث من أجل تعرف وجهات نظر المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد استعانت الباحثة ببعض أدوات الدراسات السابقة، وتم تكييف بعض العبارات لغرض البحث الحالي، ومن أبرز تلك الدراسات هي: من عمران (٢٠٢١) والشوفاني ومخلوف وطاهر (٢٠٢٣) ومحمد والزكي (٢٠٢٣).

٢- صدق الاستبانة وثباتها:

١- الصدق: أعدّت الباحثة الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تحققت من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المختصين ذوي الخبرة في مجال الدراسة، بلغ عددهم (٤) محكمين من جامعة دمشق، إذ طُلب منهم إبداء الرأي في العبارات ومدى وضوح لغتها وسلامتها العلمية وشمولها للهدف والمحتوى المدروس، واقتراح المعلومات أو التعديلات التي يرونها مناسبة)، كما تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون للعبارات مع الدرجة الكلية، إذ تبيّن وجود دلالة إحصائية في جميع العبارات، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بينها، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (٣): نتائج معامل ارتباط بيرسون لاستبانة دور الإدارة المدرسية في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.700**	0.0001	6	0.788**	0.0001	11	0.758**	0.0001
2	0.731**	0.0001	7	0.762**	0.0001	12	0.771**	0.0001
3	0.713**	0.0001	8	0.753**	0.0001	13	0.769**	0.0001
4	0806**	0.0001	9	0.732**	0.0001	14	0.782**	0.0001
5	0.715**	0.0001	10	0.769**	0.0001	15	0.741**	0.0001
						16	0.703**	0.0001

** دالة إحصائية عند ٠.٠٠١

* دالة إحصائية عند ٠.٠٥٠

ب- الثبات: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاستبانة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل ارتباط الثبات وللعبارات وفق معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (٤): نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)

استبانة دور الإدارة المدرسية في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	معامل الثبات ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية	0.979

مما سبق يمكن القول بصلاحية الاستبانة المعدة في هذا البحث للتطبيق.

3-الشكل النهائي للاستبانة:

بعد الانتهاء من إجراء عمليتي الصدق والثبات لعبارات الاستبانة، وأصبحت بصورتها النهائية مكونة من (١٦) عبارة إذ تضمنّت قسمين الأول واشتمل على البيانات الأولية (الجنس وعدد سنوات الخبرة)، والثاني: للعبارات وبدائل الإجابة، إذ استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي، ومقابلة كل عبارة بديل كالآتي: (درجة مرتفعة جداً، درجة مرتفعة، درجة متوسطة، درجة منخفضة ، درجة منخفضة جداً)، ويوضح الجدول الآتي المقياس المعتمد للمستويات الخمسة على النحو الآتي:

الجدول (٢): المقياس المعتمد للإجابة عن عبارات الاستبانة

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة جداً	١.٨٠ فأقل
منخفضة	1.81-2.60
متوسطة	2.61-3.40
مرتفعة	3.41-4.20
مرتفعة جداً	٤.٢١ فأعلى

ثالثاً- أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد جمع الإجابات على الاستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل، تم ترميزها تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، ومن ثم تحليل البيانات وفقا لعبارات الاستبانة وبيانات عينة المعلمين، ثم أجريت المعالجة الإحصائية للبيانات من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test) واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام تطبيق الرزم الإحصائية في العلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences) .

- **نتائج أسئلة البحث ومناقشتها:**

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهات نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة المعلمين على مجالات الاستبانة التي تعبر عن دور الإدارة المدرسية في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	يُسهم مدير المدرسة في تشجيع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على الإنجاز الدراسي	3.67	0.970	مرتفعة
10	يُسهم مدير المدرسة في الدعم النفسي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لتجاوز إعاقاتهم	3.60	0.932	مرتفعة
12	يوجه مدير المدرسة المعلمين للاهتمام الدائم بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	3.49	1.049	مرتفعة
13	يكافئ مدير المدرسة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المتفوقين دراسياً	3.47	0.915	مرتفعة
11	يكافئ مدير المدرسة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الموهوبين في مجالات معينة	3.42	1.005	مرتفعة
1	يكافئ مدير المدرسة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الملتزمين بالتعليمات والآداب والأنظمة المدرسية	3.37	0.999	متوسطة
4	يشرك مدير المدرسة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفعاليات والأنشطة	3.37	0.959	متوسطة
6	يشرف مدير المدرسة على تشخيص تطور قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالتشارك مع	3.34	0.979	متوسطة

	المعلمين			
5	يُشارك مدير المدرسة بشكل مباشر في تنفيذ الأنشطة الهادفة لتعزيز قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	3.30	0.927	متوسطة
2	يتعاون مدير المدرسة بشكل مباشر مع المرشد المدرسي لتعزيز قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لديهم اضطرابات معينة	3.23	0.981	متوسطة
9	يحضّر مدير المدرسية بشكل دوري لإجراء أنشطة موجهة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالتشارك مع المجتمع المحلي	3.21	1.004	متوسطة
8	يواجه مدير المدرسية التمييز ضد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	3.21	0.956	متوسطة
14	يتواصل مدير المدرسية بشكل فعال مع ذوي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	3.20	1.034	متوسطة
7	يطور مدير المدرسة خطط عمل تطبيقية لتعزيز قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	3.19	0.964	متوسطة
15	يعمل مدير المدرسة على إعداد تدريبات للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الخجولين	3.18	0.959	متوسطة
16	يعمل مدير المدرسة على تدريب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة منخفضي التحصيل	3.20	0.969	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.34	0.795	متوسطة

يُلاحظ من الجدول السابق الذي يُعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة المعلمين لدور الإدارة المدرسية في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين، أن العبارات ذوات الأرقام من (٣ إلى ١٣) قد نالت درجة مرتفعة من وجهة نظر عينة المعلمين، وبمتوسطات حسابية تراوحت قيمتها بين: (٣.٤٢) و(٣.٦٧) وهي أربع عبارات على التوالي كالآتي:

- يُسهم مدير المدرسة في تشجيع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على الإنجاز الدراسي
- يُسهم مدير المدرسة في الدعم النفسي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لتجاوز إعاقاتهم
- يوجه مدير المدرسة المعلمين للاهتمام الدائم بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة
- يكافئ مدير المدرسة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المتفوقين دراسياً

ويمكن تفسير هذه النتائج بإدراك بعض مديري مدارس التعليم الأساسي أهمية تعزيز قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، أما العبارات ذوات الأرقام (١٥-٧-١٦) فقد حصلت على أقل درجة موافقة متوسطة، وبمتوسطات حسابية بلغت على التوالي: (٣.١٨) (٣.١٩) (٣.٢٠) وهي تنص على:

- يطور مدير المدرسة خطط عمل تطبيقية لتعزيز قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات. الخاصة.

– يعمل مدير المدرسة على إعداد تدريبات للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الخجولين.
– يعمل مدير المدرسة على تدريب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة منخفضي التحصيل.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن مديري مدارس التعليم الأساسي يحتاجون لبذل جهد أكبر في تطوير خطط عمل تطبيقية لتعزيز قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعميق وعيهم حول ضرورة تشجيع للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الخجولين ومنخفضي التحصيل وتدريبهم. كما يُلاحظ أيضاً من خلال الجدول السابق، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعبارات الاستبانة قد بلغ (٣.٣٤)، والانحراف المعياري (٠.٧٩٥) وهذا يدل على أن دور الإدارة المدرسية في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين قد جاء بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قلة الدورات التدريبية التي تُقدم لمديري مدارس التعليم الاساسي الدامجة حول تأهيلهم في كيفية تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتمكينهم، ما يجعلهم بحاجة إلى تطوير بدرجة أكبر لمهاراتهم وإغناء خبراتهم معارفهم فيما التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى تبصيرهم بأهمية الاهتمام بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، الذين قد يبدعون في مجالات محددة. اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد والزكي (٢٠٢٣)، في حين اختلفت مع نتائج كل من دراسة عمران (٢٠٢١) والشوفاني ومخلوف وطاهر (٢٠٢٣).

- النَّتائج المتعلقة بالفرضيَّات:

أولا: النتائج المتعلقة بالفرضيَّة الأولى:

لا توجد فروق في تقديرات المعلمين لدور مديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهات نظر المعلمين وفق متغير جنس المستجيب (إناث، ذكور). لاختبار هذه الفرضية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد عينة المعلمين وفق متغير الجنس (إناث، ذكور) وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (٦): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد عينة المعلمين وفق متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
إناث	79	3.3891	0.75996	0.405	0.685
ذكور	42	3.3403	0.83231		

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة اختبار "ت" للدرجة الكلية للاستبانة من وجهة نظر أفراد عينة المعلمين قد بلغت (٠.٤٠٥) ومستوى الدلالة (٠.٦٨٥) أي أنه لا يوجد فرق في تقديرات المعلمين لدور مديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز

قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهات نظر المعلمين وفق متغير جنس المستجيب (إناث، ذكور)، ويمكن تفسير ذلك بوعي المعلمين والمعلمات على حد سواء وقدرتهم على تشخيص واقع اهتمام مديري المدارس بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، كونهم يعملون بنفس المدارس التي يُتبع فيها أنظمة تعليمية واحدة، وبيئات اجتماعية متقاربة.

ثانياً- النتائج المتعلقة بالفرضيَّة الثَّانية:

لا توجد فروق في تقديرات المعلمين لدور مديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهات نظر المعلمين وفق متغير عدد سنوات الخبرة. لاختبار هذه الفرضية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد عينة المعلمين وفق متغير عدد سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل، من٦- ١٥ سنة، ١٦ سنة فأكثر) وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (٧): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد عينة المعلمين وفق متغير عدد سنوات الخبرة

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥ سنوات فأقل	72	3.6032	0.71438
من ٦- ١٥ سنة	30	3.3380	0.78867
١٦ سنة فأكثر	19	3.2205	0.90809

يلاحظ من الجدول رقم (٧) السابق وجود فروق ظاهرية في تقديرات المعلمين لدور مديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهات نظر المعلمين وفق متغير عدد سنوات الخبرة. ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (٨): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد عينة المعلمين وفق متغير عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.104	2	1.052	1.667	0.192
داخل المجموعات	109.783	118	0.631		
المجموع	111.886	120			

يُلاحظ من الجدول رقم (٨) السابق أن قيمة (ف) للدرجة الكلية (١.٦٦٧) ومستوى الدلالة (٠.١٩٢) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لدور الإدارة المدرسية في تعزيز

قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهات نظر المعلمين وفق متغير عدد سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل، من٦- ١٥ سنة، ١٦ سنة فأكثر) إذ جاءت تقديراتهم بنفس المستوى لهذا الدور، وبالتالي فإن عدد سنوات الخبرة ليس له تأثير على وجهة نظر أفراد عينة البحث من المعلمين، وقد يكون ذلك بسبب اهتمام مناهج إعداد المعلمين منذ القدم بمجال ذوي الاحتياجات الخاصة بنفس الطريقة والآليات أثناء إعدادهم.

- التَّوصيات والمُقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث تقدم الباحثة التَّوصيات والمُقترحات الآتية:

- إعداد برامج تدريبية متخصصة لمديري المدارس للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتطوير قدراتهم.
- رفع وعي مديري المدارس لأهمية تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- رفع وعي ذوي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حول تمكين مهارات أبنائهم.
- إشراك المجتمع المحلي في لقاءات تهدف تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إجراء دراسة حول موضوع الدمج في المدارس من حيث الإيجابيات والتحديات.
- إجراء دراسة حول العوامل المؤثرة في تعزيز قدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

قائمة المراجع:

أولاً- المراجع العربية:

- الزعبي، يحيى حسن. (٢٠٠٥). البيئة الجامعية وأثرها في حفز المواهب ورعايتها: تجربة جامعة فيلادلفيا الأردنية، المؤتمر العلمي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين: معاً لدعم الموهوبين والمبدعين في عالم سريع التغير، مجلة الجامعة الأردنية الجزء الأول ، يوليو: ١١-١٧.
- الشوفاني، حامد؛ ومخلوف، عيسى؛ وطاهر، بدور. (٢٠٢٣). دور الإدارة المدرسية في دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة جامعة النجاح للإنسانيات، 37 (11): 2053.
- عبد المنعم، سكينة محمد. (٢٠٢٣). التمكين التعليمي لطلاب لذوى الاحتياجات الخاصة في التعليم قبل الجامعي (دراسة ميدانية(، المجلة التربوية لتعليم الكبار، 5 (1): 223-255، (DOI: 10.21608/altc.2023.295807).
- علية، سماح. (٢٠١٣). تكييف المناهج التربوية حسب حاجات المعاقين بصرياً. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

● عمران، محمد كامل. (٢٠٢١). دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة المجتمعية لرعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة خان يونس، مجلة علوم التربية الرياضية، 14 (3): 219-238.
● الغانم، مها محمد. (٢٠٢٤). متطلبات تحقيق جودة الخدمات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في دولة الكويت، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 124 (3): 2009- 2030.
● محمد، دنيا رضا; والزكي، أحمد عبد الفتاح. (٢٠٢٣). واقع دور الإدارة المدرسية في تربية المواطنة لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة دمياط، مجلة كلية التربية بدمياط، 38 (83): (DOI: 10.21608/jsdu.2023.287651).
● محمود، وردة كامل. (٢٠٢٣). تصور مقترح لتفعيل دور مجالس الآباء والأمناء والمعلمين في تحقيق الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم قبل الجامعي في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، المجلة التربوية لتعليم الكبار، 5 (4): 185-217.
● منظمة الأمم المتحدة. (٢٠٢١). صكوك حقوق الإنسان :اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، المادة ٢٤- التعليم من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، المفوض السامي: (https://www.ohchr.org/ar/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities)، أسترجع بتاريخ: (١-٨- ٢٠٢٤م).
• Al-Zoubi, Yahya Hassan. (2005). The university environment and its impact on motivating and nurturing talents: The experience of Philadelphia University of Jordan, the Fourth Scientific Conference for the Care of the Gifted and Talented: Together to Support the Gifted and Creative in a Rapidly Changing World, Journal of the University of Jordan, Part One, July: 11-17.
• Al-Shawfani, Hamed; Makhlouf, Issa; and Taher, Badour. (2023). The role of school administration in integrating students with special needs, An-Najah University Journal for Humanities, 37 (11): 2053.
• Abdel Moneim, Sakina Muhammad. (2023). Educational Empowerment for Students with Special Needs in Pre-University Education (A Field Study), Educational Journal for Adult Education, 5 (1): 223-255, (DOI: 10.21608/altc.2023.295807).
• Alia, Samah. (2013). Adapting educational curricula according to the needs of the visually impaired. PhD thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mohamed Kheider Biskra, Algeria.

• Imran, Mohamed Kamel. (2021). The role of school administration in activating community partnership to care for students with special needs in Khan Yunis Governorate, Journal of Physical Education Sciences, 14 (3): 219-238.
• Al-Ghanem, Maha Mohamed. (2024). Requirements for achieving quality educational services for people with special needs in the State of Kuwait, Journal of the Faculty of Education, Mansoura, 124 (3): 2009- 2030.
• Mohamed, Donia Reda; and Al-Zaki, Ahmed Abdel Al-Fattah. (2023). The reality of the role of school administration in educating people with special needs who are integrated into the first cycle of basic education in Damietta Governorate, Journal of the Faculty of Education in Damietta, 38 (83): (DOI: 10.21608/jsdu.2023.287651).
• Mahmoud, Warda Kamel. (2023). A proposed vision to activate the role of parents' councils, trustees and teachers in achieving internal and external efficiency of pre-university education in light of Egypt's vision 2030, Educational Journal for Adult Education, 5 (4): 185-217.
• United Nations Organization. (2021). Human rights instruments: Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Article 24 - Education of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, High Commissioner: (https://www.ohchr.org/ar/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities), retrieved on: (1-8-2024).

ثانياً- المراجع الأجنبية:

● Daniel Mare, "Accommodating Graduate Students With Disabilities ", Academic Colleagues Working Paper,2014,,pp78-82..
● Marilyn Rose, "Accommodating Graduate Students With Disabilities ", Academic Colleagues Working Paper,2010,pp1-13
● UN. (2021). What Is Disability And Who Are Persons With Disabilities?", Retrieved 13/7/2021.

امراض سوء التغذية والتقزم عند الاطفال واثره على التنمية البشرية

د. غصون فائق صالح

المبحث الأول

مما لا شك فيه أن سوء التغذية هو حالة يسوء معها حال الجسم، اذ لا يحصل الانسان على المواد الغذائية التي يحتاج اليها أو جزء منها. تتراوح درجات سوء التغذية بين الحادة والشديدة والطفيفة، ولكل منها مجموعة من الاضرار تصل الى الشديدة في الجسم وقد يصبح معها من الصعب اصلاح ومعالجة الضرر بعد حصوله حتى لو استمر الشخص على قيد الحياة.

يحدث مرض سوء التغذية بشكلٍ تدريجي، وهو من الامراض التي يصعب تشخصيها. ويحدث هذا المرض نتيجة للعادات الخاطئة وسوء الفهم لحاجة الجسم من المواد الغذائية او بسبب نقص الطعام بصورة عامة. وقد يكون ناتجًا عن مرض معين او اهمال تناول الطعام.

اولاً: مشكلة البحث:

يكون الأطفال الذين يعانون من سوء التغذية قصار القامة بالنسبة لأعمارهم، ونحيفين أو منتفخين وخاملين، ولديهم ضعف في أجهزة المناعة. كما يمكن أن تؤثر الاضطرابات الغذائية على أي نظام في الجسم وعلى الحواس كالبصر والذوق والشم. وقد تؤدي أيضا إلى القلق وتغيرات في المزاج وأعراض نفسية أخرى.

تقوي عادات الأكل الجيدة العظام وتدعم وظيفة العضلات. إضافة إلى ذلك، تحافظ عادات الأكل الجيدة على صحة الأسنان والجلد والعينين. كما يمكن للعادات الغذائية الجيدة في مرحلة الطفولة المبكرة أن تكون ذات تأثير كبير على تطور اللغة.

ثانياً: فرضية البحث:

- وجود علاقة بين امراض سوء التغذية والتنمية البشرية.
- تأثير امراض سوء التغذية على صحة الطفل ومعيشته في المستقبل.

ثالثاً: اهمية البحث:

أعطت أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة the sustainable development goals (SDG) مكانة بارزة لقضية الأمن الغذائي في العالم، حيث إن الهدف الثاني من أهداف التنمية المستدامة هو القضاء على الجوع وجميع أشكال سوء التغذية بحلول عام ٢٠٣٠، والتأكد من حصول جميع الناس - وخاصة الأطفال - على الأغذية الكافية والمغذية طوال العام.

المبحث الثاني

ظهرت في الآونة الأخيرة تغيرات سريعة على الأنظمة الغذائية وأساليب الحياة. ومع انتشار الأطعمة السريعة وعدم سلامة الأنظمة الغذائية في بعض الدول، وغياب الأمن الغذائي في البعض الآخر، ومع تناقص الأنشطة البدنية وتزايد نسبة المدخنين، أدى ذلك إلى عواقب سلبية أثرت على صحة السكان وحالتهم الغذائية، مما قابل ذلك من أمراض مزمنة مرتبطة بالنظام الغذائي أي أمراض سوء التغذية. وتمثل هذه الأمراض أكبر عبء على الصحة العامة، وبالتالي تزداد الحاجة للوقاية منها. وقد يكون ذلك من خلال التوعية والتشجيع على إتباع نظم غذائية سليمة ومستدامة توفر الغذاء الصحي لجميع الأفراد اليوم فيما يحمي قدرة الأجيال القادمة على توفير الأغذية لنفسها.

وتؤدي سوء التغذية إلى الإصابة بالأمراض وتسبب ضعف عام أو عدم توازن في الطاقة والبروتين والعناصر الغذائية الأخرى، حيث تسبب مشاكل صحية كبيرة تعكس آثاراً سلبية على المستويين المادي والمعنوي للمرضى، كما تقلل من القدرة على الاعتماد على النفس، وتسبب ضعف في القدرة على منع ومقاومة الأمراض والعلاج منها، كما يصاحبها مشاكل أخرى كمضاعفات ما بعد الجراحة، وزيادة مدة البقاء في المستشفى، وحتى الوفاة. فمن الواضح أن من الآثار المترتبة على علاج المرضى المصابون بسوء التغذية زيادة استنزاف موارد الرعاية الصحية، وكذلك ارتفاع تكاليف العلاج. وبالتالي، تفرض سوء التغذية ضغطا كبيرا على الاقتصاد ومصادر الرعاية الصحية والاجتماعية، كما تؤثر سلباً على المريض وعلى القائمين على رعايته.

إن التنمية المستدامة والصحة العامة تربطهما علاقة وطيدة بحيث تؤثر إحداهما في الأخرى. فوفقاً لتقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي التابع للأمم المحددة ٢٠٠١، فإنه لا يمكن تحقيق التنمية المستدامة مع تفشي الأمراض المهلكة بدرجة كبيرة، كما يتعذر الحفاظ على صحة السكان دون وجود تنمية مستدامة من الناحية البيئية (مؤتمر القمة العالمي (٢٠٠١). كما أثبتت دراسة التنمية المستدامة والصحة العامة: تقييم الدول الأوروبية (٢٠١٣) أن الصحة العامة تمثل شرطاً أساسياً لتحقيق التنمية المستدامة، وأوصت بضرورة الاستثمار الدائم في الصحة والعمل على تحسينها. وكذلك أثبتت العديد من التقارير والدراسات أن الفوارق في المؤشرات بين الدول ما هي إلا انعكاسات للفوارق في التنمية الاقتصادية والاجتماعية. فالصحة غاية من غايات التنمية، وتتوقف القدرة على تحقيق التنمية نفسها على الصحة. وهذا ما أكده البنك الدولي وصندوق النقد الدولي ومنظمة الصحة العالمية من خلال التشجيع على الاستثمار في رأس المال البشري عن طريق الصحة، واعتباره مطلبا أساسيا لتحقيق التنمية الصحية المستدامة حمايزية، لاميه (٢٠١٥).

وعلاوة على ذلك، فلابد أن تعمل أنظمة الرعاية والصحة المستدامة من خلال الموارد الاجتماعية والبيئية المتاحة من أجل حماية وتحسين الأنظمة الصحية في الحاضر وللأجيال القادمة. وفي حين تمثل سوء التغذية أكبر عبء على الصحة العامة، فهي تعتبر أكبر تهديد لتحقيق التنمية المستدامة، حيث تسبب في زيادة تكاليف

العلاج وزيادة استهلاك الموارد الصحية المتاحة بسبب زيادة فترة العلاج والبقاء في المستشفى. وتحمل سوء التغذية بكافة أشكالها تكاليف مباشرة وغير مباشرة ضخمة للأفراد والعائلات والمجتمع ككل. حيث يقدر تأثيرها على الاقتصاد العالمي بما يصل إلى ٣,٥ مليار دولار أمريكي سنوياً، أو ما يعال ٥٠٠ دولار أمريكي للفرد الواحد الملخص الفني رقم ٣، يوليو ٢٠١٦ - منظمة جلوبال بائل لأنظمة الغذاء والزراعة للتغذية .

وبالرغم من تأثيرها الكبير على التنمية الاقتصادية والصحة العامة، تعد سوء التغذية مشكلة مهملة ومهمل علاجها في معظم دول العالم سواء المتقدمة أو النامية. وهناك نقص في الدراسات العملية حول كمية الأموال التي ممن الممكن توفيرها في حالة الفحص والدعم الغذائي، واقترحت بعض الدراسات أن الوقاية هي مفتاح التعامل مع مشكلة سوء التغذية، ولكن من المهم فهم طبيعة المشكلة قبل تأييد مثل هذه البرامج الصحية العامة. لذلك، تهدف الدراسة الحالية إلى فحص الموارد المستهلكة والتكاليف المصاحبة لسوء التغذية في مصر وقياس آثار ذلك على التنمية المستدامة.

يقول الرئيس السابق لجمهورية غانا والرئيس التنفيذي لمنظمة بانال غلوبال جون كوفور": "إن المكاسب الاقتصادية والاجتماعية الناتجة عن الاستثمار في التغذية هائلة ومستمرة. أليس من واجبنا بذل كافة الجهود لإعداد مستقبل صحي لأطفالنا؟".

١- سوء التغذية Malnutrition

هي مشكلة صحية تشير إلى الاستهلاك غير الكافي، أو الزائد أو غير المتوازن من العناصر والمكونات الغذائية. وتسمى حالة عدم كفاية العناصر الغذائية بنقص التغذية، في حين يطلق مصطلح الإفراط في الغذاء على حالة زيادة العناصر الغذائية عن اللازم. وغالبا يستخدم مصطلح سوء التغذية للدلالة على نقص التغذية، أي عدم كفاية السعرات والبروتين وغيرها لو حدثت سوء التغذية للطفل أثناء فترة الحمل أو في عمر أقل من سنتين، فقد تتسبب في مشاكل صحية مزمنة متعلقة ينمو العقل والجسد.

ويشمل مصطلح سوء التغذية ٣ مجموعات واسعة النطاق من الحالات الصحية، نقص التغذية الذي يشمل الهزال انخفاض الوزن بالنسبة إلى الطول. والتقزم قصر القامة بالنسبة إلى العمر، ونقص الوزن انخفاض الوزن بالنسبة إلى العمر سوء التغذية المتعلق بالمغذيات الدقيقة الذي يشمل عوز المغذيات الدقيقة نقص الفيتامينات والمعادن المهمة أو فرط المغذيات الدقيقة. فرط الوزن والسمنة والأمراض غير السارية المرتبطة بالنظام الغذائي مثل أمراض القلب والسكتة الدماغية وداء السكري وبعض السرطانات.

٢- أمراض سوء التغذية :Diseases Related Malnutrition

ينتج عن سوء التغذية زيادة فرص العدوى، وبطيء التئام الجروح، وضعف قوة العضلات، وضعف أداء القلب لوظائفه، وضعف الجهاز التنفسي والجهاز الهضمي. أمراض سوء التغذية قد تشكل خطراً على الحياة).

٣- التنمية المستدامة Sustainable Development
هي عملية استغلال الاراضي والمدن والمجتمعات والاعمال التجارية وتطويرها بطريقة تجعلها تلبي احتياجات الحاضر دون المساس باستطاعة الاجيال القادمة على تلبية حاجاتها. والعالم اليوم في مواجهة مع التدهور البيئي الحاصل والذي يجب التغلب عليه دون ترك او اهمال حاجات التنمية الاقتصادية والمساواة والعدل الاجتماعيين. اذ تتضمن التنمية الاقتصادية المستدامة السياسات التي تكفل استمرار الأنشطة الاقتصادية بالمجتمع وأداء الدور المنتظر منها وفي نفس الوقت تكون سليمة من الناحية الايكولوجية.

٤- التنمية الصحية المستدامة Sustainable Health Development
تعرف الصحة في دستور منظمة الصحة العالمية بأنها حالة اكتمال السلامة بدنياً وعقلياً ومهنياً واجتماعياً، وليس مجرد انعدام المرض والعجز. وأن الصحة حق أساسي من حقوق الإنسان وهدف اجتماعي عالمي واسع النطاق. كما إنها أمراً أساسياً لتلبية الاحتياجات الأساسية للإنسان كامل مهنا (٢٠٠٣) وعرفت هيئة التحالف من أجل صحة طبيعية (ANH) بالمملكة المتحدة عام ٢٠٠٦ الرعاية الصحية المستدامة على إنها نظام معقد يتكون من عناصر مرتبطة تهدف إلى تجديد وإدارة وتعظيم جودة صحة الإنسان بالأخذ في الاعتبار العوامل البيئية، مع إمكانية تطبيق هذا النظام بيئياً واقتصادياً واجتماعياً إلى أجل غير مسمى بما يحافظ على صحة الإنسان وعدم الإضرار بعناصر الرعاية الصحية تتراوح حدة سوء التغذية بين الطفيفة الهامشية، وبين الحالات الشديدة التي تسبب أضرارا غير قابلة للإصلاح حتى ولو بقي الشخص على قيد الحياة.

تميل حالة سوء التغذية الى التطور لدى المرض بشكل تدريجي ويجدر الاشارة الى انه من الصعب تشخيص المرض في بداياته. وقد يؤدي ذلك الى التفاقم لدرجة تسببه بضرر كبير نسبيًا. مما يجعل المعرفة المسبقة باعراض هذا المرض اساسية لإتاحة العلاج فوريًا للمصابين به.

عندما يكون سوء التغذية مرتبطاً بنقص في الطعام، أو بفهم خاطئ للحاجات الغذائية يكون على الجهات المسؤولة عن صحة الجمهور حل هذه المشكلة ومنع حدوثها من خلال الاهتمام بتوفير كميات كافية من الطعام ومن خلال التوعية الأساليب التغذية السليمة، أما عندما تكون خلفية سوء التغذية مرضية، أو نتيجة الإهمال واضطرابات الأكل فإن المسؤولية تقع في هذه الحالة على الأطباء المعالجين.

أعراض سوء التغذية

يظهر المصاب بسوء التغذية العديد من الاعراض والعلامات التي تخبر عن اصابته، ومنها ما يلي:

١. أعراض سوء التغذية العامة: من أبرز أعراض سوء التغذية العامة ما يأتي:
- عدم الرغبة في تناول الاطعمة والمشروبات.
- صعوبات في التركيز.
- الشعور بالتعب والحاجة الى الراحة الدائمة.

- الاكتئاب.
- شعور بالبرد
- زيادة خطر الاصابة بالامراض
- الهزال في العضلات او الدهون في الجسم.
- صعوبة التئام الجروح.
- ارتفاع احتمالية التعرض لمخاطر ما بعد العمليات الجراحية.

٢. أعراض سوء التغذية عند الأطفال: يعاني الاطفال من عدد من العلامات والاعراض التي تنبئ بالاصابة بسوء التغذية واهمها:

- فقدان الوزن وبطء في النمو.
- فقدان الطاقة بسرعة والتعب والارهاق.
- الاصابة بالقلق.
- بطء التصرف ومواجهة صعوبات بالتعلم

أسباب وعوامل خطر سوء التغذية

هناك العديد من الأسباب والعوامل التي تؤدي لسوء التغذية، وهي كالآتي:

١ .أسباب الإصابة بسوء التغذية

من أبرز أسباب سوء التغذية ما يأتي:

- قلة تناول الطعام

يحصل هذا النقص إذا لم يحصل الجسم على واحد أو أكثر من العناصر الحيوية والمطلوبة للقيام بوظائفه بصورة طبيعية، أو بسبب سوء امتصاص المواد الغذائية الموجودة في قسم من الطعام رغم توفر الكمية والعناصر المطلوبة فيه.

ومن أبرز العوامل التي تؤدي لقلة تناول الطعام ما يأتي:

- الإصابة بالسرطان.
- مشاكل في الكبد.
- مشاكل صحية تسبب صعوبة في البلع.
- تناول بعض الأدوية التي تسبب الغثيان.
- مشاكل اقتصادية واجتماعية

سوء التغذية الشديد الناجم عن الجوع أو نقص الغذاء هي ظاهرة تميز الدول النامية، أما في الدول المتطورة فيظهر هذا النوع من سوء التغذية لدى الطبقات الاجتماعية الاقتصادية المتدنية، أو نتيجة إهمال طبي أو في حالة الأشخاص الذين يعانون من نزوات غذائية (Food faddism) غير طبيعية. قد ينجم مرض سوء التغذية عن مرض مزمن صعب حتى في حال تناول الشخص كميات كافية من الطعام او نتيجة سوء امتصاص بعض المواد والعناصر الغذائية في الجهاز الهضمي لسبب مرضي دائم او مؤقت. ومن الجدير بالذكر ان النقص الحاد بمادة غذائية واحدة فقط مثل فيتامين او عنصر معينين يعتبر سوء تغذية كذلك.

مشاكل في الصحة النفسية

كما لسوء التغذية تأثيرات جادة على الصحة النفسية للشخص، ومن أبرز الأمراض النفسية التي تسببها سوء التغذية:

- الاكتئاب.
- الخرف.
- انفصام الشخصية.
- Anorexia nervosa فقدان الشهية العصابي *

أمراض الجهاز الهضمي

قد ينتج سوء التغذية عن الاصابة بامراض الجهاز الهضمي التي تمنع امتصاص المواد الاساسية، ومن ابرز هذه الامراض ما يلي:

١. مرض كرون.
٢. التهاب القولون التقرحي.
٣. داء الزلاقي.
٤. الإسهال أو الاستفراغ المتواصل.

عوامل الخطر

المجموعات الأكثر تعرضا للإصابة بسوء التغذية:

الأطفال

أعقاب الحاجة الشديدة للمواد الغذائية الأساسية وللطاقة من أجل النمو، يكون الأطفال الرضع والأطفال الذين يمرون بسنين النمو معرضين بشكلٍ اكبر لأضرار سوء التغذية والتي ينجم عنها اصابتهم بتأخر النمو والنحول وتعثر التطور وامراض فقر الدم وقد تظهر عليهم علامات نقص الفيتامينات.

الحمل والرضاعة

ان احتياجات الطفل تحتم وجود تغذية مليئة بالعناصر الغذائية للمرأة الحامل، وان النقص في هذه المواد بشكلٍ عام قد يؤدي الى حدوث مضاعفات اهمها الولادة المبكرة. ويُمكن أن يؤدي نقص حمض الفوليك في غذاء الحامل إلى أضرار خلقية في الجهاز العصبي لدى الجنين، كما أن عدم الحصول على الفيتامين ب ١٢ من شأنه أن يؤدي لنقص في هذا الفيتامين لدى الطفل الرضيع.

المسنون

عدم القدرة على تنظيم الحاجات الغذائية، أو سوء امتصاص المواد الغذائية خصوصا الحديد قد يسفر عن سوء تغذية لدى المسنين ، الأمراض المرتبطة بسوء امتصاص المواد الغذائية، أو الأمراض التي تشكل ضغطا على الجسم تكون بالعادة مصحوبة بفقدان الشهية، مما يحتم زيادة الاهتمام بإيجاد تغذية غنية تضمن للجسم قدرته على اداء مختلف الوظائف.

مضاعفات سوء التغذية

من أبرز مضاعفات سوء التغذية:

١- صعوبة في التئام الجروح.
٢- قلة مناعة المريض وسرعة التقاطه للامراض المعدية.
٣- الاصابة بارتفاع وانخفاض حرارة الجسم.
٤- وجود صعوبة في التوازنات الملحية والسائلة داخل الجسم.

تشخيص سوء التغذية

أول خطوة في حالة تشخيص سوء التغذية يسعى الطبيب لمعرفة المسبب وفي حال كان المسبب ناتج اضطرابات الجهاز الهضمي أو أمراض أخرى عندها يطلب القيام بفحص الدم، وهو فحص لقياس العناصر الغذائية المشكوك فيها، ومن ضمنها الحديد. .وكذلك يمكن فحص الألبومين لمعرفة نسبة البروتين في الدم والتأكد من عدم وجود أمراض الكلى أو الكبد.

علاج سوء التغذية

يتم علاج المرضى حسب الوضع الصحي والمسبب لسوء التغذية، ولكن بشكل عام يتم التعامل مع سوء التغذية بالطرق الآتية:

أ. علاج سوء التغذية في الحالات البسيطة اذ يطلب في البداية الطبيب من المرضى اتباع بعض النصائح المهمة ومنها ما يلي:

١. اضافة البروتينات الى الحمية الغذائية.
٢. اضافة الوجبات الخفيفة بين الوجبات الرئيسية.
٣. ادخال المشروبات ذات السعرات الحرارية العالية الى الطعام.
٤. تجنب الحركة الاضافية والابقاء على المريض في المنزل.

في حال لم تف النصائح السابقة بالغرض قد يقوم الطبيب بصرف مكملات غذائية ومشروبات غنية بالسعرات والعناصر الغذائية.

ب. علاج حالات سوء التغذية الشديدة

في حال تعرض المريض لمشكلة صحية تعيق البلع او عدم استطاعته تناول الغذاء عن طريق الفم فقد يلجأ الطبيب الى اجراء تركيب انبوب للتغذية يدخل عن طريق انف المريض الى معدته مباشرة، او ان يعطى الغذاء للمريض عن طريق الوريد.

الوقاية من سوء التغذية

ان للوقاية من سوء التغذية اهمية تجنب الافراد من التعرض لمرض سوء التغذية. وبعض التوجيهات يمكنها ان تقلل فرص التعرض للاصابة بهذا المرض، ومنها الحصول على اغذية غنية بالاطعمة النشوية مثل الارز والخبز والبطاطا والمعكرونة. كذلك ضرورة ادخال البروتين الى الحمية الغذائية اليومية والذي من مصادره الأسماك واللحوم والبيض والفاصوليا. ويمكن للحليب ومشتقاته المساهمة في الحفاظ على صحة بدنية وجسمانية جيدة للوقاية من سوء التغذية.

المبحث الثالث

النتائج والتوصيات

النتائج

و في نهاية هذه الدراسة توصلنا الى عدة نتائج مهمة وهي:

١. سوء التغذية يؤدي إلى مخاطر كبيرة على مستقبل الأمهات والنساء.
٢. تكون نقص التغذية والسمنة أن يلحقا آثاراً سلبية تمتد على مدى أجيال.
٣. سوء التغذية يحدث عندما يحصل الفرد على عدد قليل جدا أو الكثير من العناصر الغذائية.
٤. لأمراض سوء التغذية اثر كبير على عدد السكان وبذلك له تأثير على التنمية البشرية.
٥. يؤدي نقص التغذية إلى زيادة كبيرة جداً في خطورة تعرض الأطفال بوجه خاص للإصابة بالأمراض والوفاة.

التوصيات:

١. الاقلال من تناول المواد الضارة كالدهون المشبعة والسكريات والملح والمواد المضافة والاطعمة المصنعة.
٢. زيادة الوعي ونشر الاعلانات التي ترشد الناس على النظام الصحي.
٣. تناول الفواكه والخضار بشكل منتظم.
٤. يساعد اتباع نظام غذائي صحي على الوقاية من سوء التغذية بأشكاله كافة.
٥. الحصول على كميات مناسبة وبشكل منتظم لغرض تلبية حاجة الجسم من المواد والعناصر الغذائية الاساسية لصحة الجسم.

المصادر

[١] اشرف عبد العزيز عبد المجيد : التغذية في مراحل العمر المختلفة، جامعة حلوان كليه الاقتصاد المنزلي ، ص : ٤٥. .
[٢] عبد الرحمن حسن عبد المنعم س. عبيد عمر المجلة الدولية للبحوث البيئية .
[٣] ليزي ستريت (١٠) أكتوبر (٢٠١٨)، سوء التغذية : التعريف والأعراض والعلاج، والصحة العامة.www.healthline.com
[٤] ه نجور، فرانسيس .م. حوليات من أكاديمية نيويورك للعلوم.
[٥] مخبر، م. ر. مجدي، م. علي عبادي وآخرون (٢٠١١)، الارتباط بين سوء التغذية والاكتئاب لدى كبار السن في خراسان الرضوية دراسة قائمة على السكان في إيران"، المجلة الإيرانية للصحة العامة، العدد ٢ ، المجلد ٤٠ ، الصفحة ٦٧-٧٤.
[٦] ووكر، كريستوفر دوجان (٢٠٠٨). التغذية في طب الأطفال: العلوم الأساسية التطبيق السريري هاميلتون بي سي ديكر. ص. ١٢٧-١٤١

[٧] تريهان، إندي؛ غولدباخ هايلي س. لاجرون، لاسين ميولي، جوثري ج. وانغ
[٨] ريتشارد ج. ماليتا كينيث م. ماناري، مارك ج. (٣١) يناير (٢٠١٣). المضادات الحيوية كجزء من إدارة سوء التغذية الحاد الوخيم". صحيفة الطب الانكليزية الجديدة. ج. ٣٦٨ ع. ٥: ٤٢٥-٠٤٣٥.
[٩] ماناري، مارك، (٣١) يناير (٢٠١٣). المضادات الحيوية كجزء من إدارة سوء التغذية الحاد الوخيم". صحيفة الطب الانكليزية الجديدة. ج. ٣٦٨ ع. ٥: ٤٢٥-٠٤٣٥.
[١٠] ريتشارد جيه وانغ، التغذية في طب الأطفال: العلوم الأساسية، التطبيق السريري هاميلتون بي سي ديكر.

الحماية القانونية لذوي الاحتياجات الخاصة (الطفل نموذجاً)

د.خالد جمال حامد عبد الشافي
مدرس القانون الجنائي /جمهورية مصر العربية
Ahmed.khaled566586@gmail.com
م.د.فاتن عبد السلام مزعل السامرائي
Assistant Dr. Faten Abdel Salam Mazal Al-Samarrai
جامعة سامراء كلية التربية / العراق
Fatansalam978@gmail.com

الملخص:
نتيجة التطور والتقدم العلمي والتكنلوجي الذي شهده العالم في الآونة الاخيرة أصبحت هناك حاجة ملحة في توفير حياة أمنة ومستقرة للمجتمع بشكل عام وللطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص، إذ أنه يعتبر فئة ضعفيه ومغلوب على امرها في المجتمع فهي تحتاج إلى معاملة ورعاية خاصة، كما أن معظم الدول والمواثيق الدولية نصت على حماية حقوق الاطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة وضمان حقوقهم وعدم التفرقة بينهم، وتوفير الرعاية والاهتمام الخاص بهذه الفئة وضمان كافة حقوقهم، ونتيجة للاهتمام بهذا الموضوع فقد صدرت العديد من القوانين والمواثيق والاعلانات الدولية للأطفال المعاقين ذهنياً لعام ١٩٧١، كذلك صدر الإعلان العالمي لحقوق المعاقين لعام ١٩٧٥، وأيضاً صدرت اتفاقية دولية خاصة بحقوق الأطفال المعاقين عام٢٠٠٦، كل هذه القوانين والمواثيق الدولية أكدت في نصوصها على ضمان ورعاية الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة وضمان حقوقهم وعدم الضرر بهم وفق ما جاء بالقانون.
الكلمات المفتاحية: اتفاقية حقوق الطفل عام١٩٨٩، المواثيق الدولية، منظمة الأمم المتحدة، الإعلان العالمي لحقوق المعوقين لعام ١٩٧٥، التقدم العلمي والتكنلوجي.

Legal protection for people with special needs (children as an example)

Dr.khaled jamal hamed abdel shafi
Ahmed.khaled566586@gmail.com
Assistant Dr. Faten Abdel Salam Mazal Al-Samarrai

Abstract
As a result of the development and scientific and technological progress that the world has witnessed in recent times, there has become an urgent need to provide a safe and stable life for society in general and for children with special needs in

particular, as they are considered a weak and helpless group in society and need special treatment and care. Most countries and international conventions stipulate protecting the rights of children with special needs, guaranteeing their rights and not distinguishing between them, and providing special care and attention to this group and guaranteeing all their rights. As a result of the interest in this issue, many international laws, conventions and declarations for children with mental disabilities were issued in 1971. The Declaration was also issued The International Convention on the Rights of the Disabled in 1975, and an international convention on the rights of disabled children was also issued in 2006. All of these international laws and conventions emphasized in their texts the guarantee and care of children with special needs, ensuring their rights and not harming them in accordance with what is stated in the law.
Keywords: the 1989 Convention on the Rights of the Child, international conventions, the United Nations, the Universal Declaration of the Rights of Persons with Disabilities of 1975, and scientific and technological progress.

المقدمة:

أصبحت حقوق الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة تكتسب طابعاً عالمياً، إذ أصبح فرضاً على المجتمع الدولي احترامها والالتزام بها.

وأن منزلة المعاقين في الإسلام هي منزلة المجاهدين في الجنة، وقوله تعالى(لا يستوي القاعدون من المؤمنين غير أولي الضرر والمجاهدون في سبيل الله بأموالهم وأنفسهم فضل الله المجاهدين بأموالهم وأنفسهم على القاعدين درجة وكلا وعد الله الحسنى) ، وعدم وقع الضرر بهذه الفئة من الأطفال وترفض على نطاق واسع حالات الحوادث التي يبلغ عنها الأطفال ذوو الإعاقة وذلك بفعل سوء تدريب الموظفين وعدم استعدادهم لأخذ هذه الحالات في الاعتبار على نحو فعال، إذ إن ثمة تصوراً سائداً بأن الأطفال ذوي الإعاقة يرتبكون بسهولة وغير قادرين على سرد ما حدث أو الإدلاء بشهادتهم بطريقة مقنعة ودقيقة ،وفي معظم الحالات فإن نظام العدالة بعيد كل البعد عن كونه مؤاتياً للطفل أو مراعياً للإعاقة، وأن المعاق إن كان ذا إعاقة شديدة كالجنون والعته، فإن القلم مرفوع عنه، وقوله ﷺ(رفع القلم عن ثلاث: عن النائم حتى يستيقظ، وعن الصغير حتى يكبر، وعن المجنون حتى يعقل)، والمشاكل التي يواجهها طفل كفيف في سعيه إلى تحديد المعتدي عليه جنسياً يوضح ذلك بجلاء، غير أن ثمة عراقيل إضافية ما زالت قائمة في العديد من البلدان منها عدم اعتراف

التشريعات بشهادة الأطفال من الإدلاء بالشهادة مع أداء القسم أو التوقيع بأسمائهم على مستندات قانونية.
وتنجم عن هذه العوامل مجتمعة مؤامرة صمت إزاء حوادث العنف ضد الأطفال المعاقين وإحساس قوي بإفلات مرتكبيها من العقاب.
وأشتمل البحث على أربعة محاور: المحور الأول جاء بعنوان: حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين، والمحور الثاني كان بعنوان: القوانين والمواثيق الدولية التي اعتمدتها منظمة الأمم المتحدة والتي نصت على ضمان حقوق الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، والمحور الثالث بعنوان: العقوبات التي فرضت على الأشخاص الذي يعتدون على الشخص المعاق، والمحور الرابع بعنوان :العقوبات التي فرضت على من يخالف القانون من المعاقين و ذوي الاحتياجات الخاصة، وشمل البحث على خاتمة وتوصيات فيما يخص موضوع البحث.

أولاً: حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين:

المساواة في الحقوق و عدم التمييز في العلاج و الظروف الصحية و العلمية فيتوجب أن يراعى هؤلاء الاشخاص، و حماية حقوقهم المعيشية لأسرهم وحمايتهم من الجرائم التي يتعرضون لها و كذلك حمايتهم من العنف المنزلي، و اعطاء الدور اللازم لكافة الوزارات لإعانتهم في هذه الظروف ،كوزارة العمل للشؤون الاجتماعية و الاسكان و الصحة و منحهم الاعانات الشهرية وعدم تشغليهم في اعمال صعبة و غير لائقة فيهم يحقّ لذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لحقوق الإنسان المنصوص عليها عالمياً التمتّع بجميع الحقوق المدنية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، ومنع انتهاكات حقوقهم إذ يعد منع الانتهاكات قبل وقوعها الهدف الأول في حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (عبد الرحمن سيد سليمان، د.ت:٢٢).
وتساعد الإجراءات الوقائية على تحديد المخاطر المحتملة على حقوق الإنسان ومن ثم وضع آليات لمنع الانتهاكات من الحدوث، يمكن للمؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان منع انتهاكات حقوق الإنسان من خلال، ضمان وجود محام دفاع للأشخاص ذوي الإعاقة في أماكن الضبط وأماكن الاحتجاز، مثل السجون ومراكز الطب النفسي ودور الأطفال ومؤسسات الرعاية الاجتماعية، إجراء عمليات التفتيش والاستفسارات والتحقيقات استخدام صلاحياتهم القانونية لتحدي السياسات أو القرارات التمييزية التأكد من أن هيئات التنظيم والتفتيش فيما يتعلق بمناطق مثل السجون، والمراكز النفسية، والرعاية الاجتماعية والمدارس تفهم دورها في حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتعزز الوصول إلى العدالة من خلال بناء قدرات أنظمة العدالة المدنية والجنائية على احترام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وحمايتها وتعزيزها (لينا الطبال ، ٢٠١٠: ١٦).
و تعترف جميع الدول التي تلتزم باتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان بأهمية حصول الأطفال الذين يُعانون من إعاقةٍ ما سواء كانت عقلية أو جسدية على حياة كريمة ولائقة تضمن كرامتهم وتُساهم في توفير الظروف اللازمة لتسهيل اعتمادهم على أنفسهم ومشاركتهم بأنشطة المجتمع، تعترف دول الأطراف التي تلتزم باتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان أيضاً بأنّ الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يحقّ لهم

الحصول على عنايةٍ خاصة ضمن الموارد المتاحة، لتقديم العون والمساعدة بما يتناسب مع احتياجاتهم، على أن يُدعم أيضاً الأشخاص المسؤولين عن رعايته سواء كانوا الوالدين أو غيرهم، ويحقّ لكلّ شخص من ذوي الاحتياجات الخاصة التمتّع بحق المساواة، والعدالة، والتصويت، والعمل، والتعليم، والتمتّع بحياة اجتماعية خاصة تتضمن المشاركة بجميع الأنشطة الثقافية والرياضية، يحقّ لذوي الاحتياجات الخاصة التمتّع بجميع الحقوق الصحية بمراعاة الاحتياجات الخاصة التي يحتاجونها من أجل البقاء في صحة جيدة ونشاط عالي (نجاة جرجيس جدعون،٢٠١٦: ٢٩).

ثانياً: القوانين والمواثيق الدولية التي اعتمدتها منظمة الأمم المتحدة والتي نصت على ضمان حقوق الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة ومن هذه القوانين هي:

١- الإعلان العالمي لحقوق الانسان:

اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة في ١٠ كانون الأول / ديسمبر ١٩٤٨ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وقوبل الإعلان ببعض النقد لأنه تجاهل الأشخاص ذوي الإعاقة، ولأنهم لم يردوا كفئة منفصلة معرّضة لانتهاك حقوق الإنسان، ولأن الإعاقة لم ترد كفئة محمية، ولكنّ الجمعية العامة للأمم المتحدة وصفت الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في مستهله على أنّه ، المثل الأعلى المشترك الذي ينبغي أن تبلغه كافة الشعوب وتنص المادة الأولى على ما يلي:

١- يولد جميع الناس أحراراً متساوين في الكرامة والحقوق.

٢- والمادة الثانية على أنّه: لكل إنسان حق التمتع بكافة الحقوق والحريات الواردة في هذا الإعلان، دون أي تمييز، كالتمييز بسبب العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي أو أي رأي آخر، أو الأصل الوطني أو الاجتماعي أو الثروة أو الميلاد أو أي وضع آخر" وبالتالي لا شك في أن الإعلان شمل الأشخاص ذوي الإعاقة دون أن يذكرهم صراحةً (أحمد مسعودان، ٢٠٠٦ :٢٢).

كما نصت المادة ٢٥ على أنه لكل شخص الحق في مستوى من المعيشة كاف للمحافظة على الصحة والرفاهية له ولأسرته، ويتضمن ذلك التغذية والملبس والمسكن والعناية الطبية وكذلك الخدمات الاجتماعية اللازمة، وله الحق في تأمين معيشته في حالات البطالة والمرض والعجز والترمل والشيخوخة وغير ذلك من فقدان وسائل العيش نتيجة لظروف خارجة عن إرادته (إيهاب مصطفى عبد الغني، ٢٠١١ :٣٧).

٢-العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية ١٩٦٦:

نصت المادة السادسة من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على أن :تعترف الدول الأطراف في هذا العهد بالحق في العمل، الذي يشمل ما لكل شخص من حق في أن تتاح له إمكانية كسب رزقه بعمل يختاره أو يقبله بحرية، وتقوم باتخاذ تدابير مناسبة لصون هذا الحق، وكذلك أن تشمل التدابير التي تتخذها كل من الدول الأطراف في هذا العهد لتأمين الممارسة الكاملة لهذا الحق، توفير برامج التوجيه والتدريب التقنيين والمهنيين، والأخذ في هذا المجال بسياسات

وتقنيات من شأنها تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية وثقافية مطردة وعمالة كاملة ومنتجة في ظل شروط تضمن للفرد الحريات السياسية والاقتصادية الأساسية (عيسوي عبد الرحمن، ١٩٩٧ :٢٢).

٣- الإعلان الخاص بحقوق المتخلفين عقلياً لسنة ١٩٧١:

أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة عام ١٩٧١، الإعلان الخاص بحقوق المتخلفين عقلياً، وأكد الإعلان على أنه للمتخلف عقلياً نفس ما لسائر البشر من حقوق، وله الحق في الحصول على قدر من التعليم والتدريب والتأهيل والتوجيه يمكّنه من إنماء قدراته وطاقاته إلى أقصى حد ممكن، كما للمتخلف عقلياً حق التمتع بالأمن الاقتصادي وبمستوى معيشي لائق، وله إلى أقصى مدى تسمح به قدراته، حق العمل المنتج ومزاولة أية مهنة أخرى مفيدة، نص على أن تضع نصب عينيها ضرورة مساعدة الأشخاص المتخلفين عقلياً على إنماء قدراتهم في مختلف ميادين النشاط وضرورة تيسير اندماجهم إلى أقصى حد ممكن في الحياة العادية، ولهم حق الحصول على الرعاية والعلاج والتعليم والتدريب والأهيل والتوجيه وإنماء قدراتهم وطاقاتهم إلى أقصى حد ممكن ، ولهم حق التمتع بالأمن الاقتصادي وبمستوى معيشة لائق (سامية موالفي،٢٠٠٢ :٤٥).

٤- الإعلان الخاص بحقوق المعوقين لسنة ١٩٧٥:

أصدرت الجمعية العامّة للأمم المتحدة عام ١٩٧٥ إعلاناً خاصاً بحقوق المعوّقين نص، على أن يتمتع المعوق بجميع الحقوق دون أي استثناء وبلا تفرقة أو تميز على أساس العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين، وللمعوق حق أصيل في أن تحترم كرامته الإنسانية وله نفس الحقوق المدنية والسياسية التي يتمتع بها سواه من البشر، وللمعوق الحق في العلاج الطبي والنفسي والوظيفي بما ذلك الأعضاء الصناعية وأجهزة التقويم، وفي التأهيل الطبي والاجتماعي وفي التعليم وفي التدريب ، وغيرها من الخدامات التي تمكنه من إنماء قدراته ومهاراته إلى أقصى الحدود وتعجل بعملية إدماجه في المجتمع (حميدي بن عيسى، ٢٠١٦ :١٦).

كما له الحق في الأمن الاقتصادي والاجتماعي وفي مستوى معيشي لائق، أكد الإعلان على أن المعوق يتمتع بنفس الحقوق المدنية والسياسية التي يتمتع بها سواه من البشر، بما فيه الحق في التدريب والتأهيل المهنيين وفي المشورة وخدمات التوظيف وله الحق في الحصول على عمل ، وأكدت المادة الخامسة على أن للمعوق الحق في التدابير التي تستهدف تمكينه من بلوغ أكبر قدر ممكن من الاستقلال الذاتي، ونصت المادة السابعة على أنه: للمعوق الحق في الأمن الاقتصادي والاجتماعي وفي مستوى معيشة محترم (عبدة بدر الدين كمال، ١٩٩٨ : ص١٠٦).

وله الحق، حسب قدرته، في الحصول على عمل والاحتفاظ به، أو في مزاولة مهنة مفيدة ومربحة ومجزية، وفي الانتماء إلى نقابات العمال.

٥- اتفاقية حقوق الطفل لعام ١٩٨٩:
التي نصت على ٥٤ مادة قانونية ، أهم ما جاء فيها ، على أن تتعهد الدول بأن تضمن للطفل الحماية والرعاية اللازمة لرفاهية ومراعاة حقوق وواجبات الطفل والزام والديه أو أوصيائه من الأفراد المسؤولين قانوناً عنه وتتخذ تحقيقاً لهذا الغرض جميع التدابير التشريعية (عبد العزيز يوسف المطلق،٢٠٠٦ :٣٩).

٦- صدر قانون حقوق المعوقين رقم ٤ لعام ١٩٩٩ :
الذي كفل للمعاق مجموعة واسعة من الحقوق التي تسمح له بالعيش بكرامة وحرية ومساواة مع باقي المواطنين.

٧- قانون العمل لسنة ٢٠٠٠:
فقد نصت المادة (١٣) منه على أن يلتزم صاحب العمل بتشغيل عدد من الأشخاص ذوي الإعاقة المؤهلين لأعمال تتلاءم مع إعاقتهم، وذلك بنسبة لا تقل عن ٥% من حجم القوى العاملة في المؤسسة، وحظرت المادة (١٦) أي تمييز في شروط وظروف العمل على الأراضي الفلسطينية، أما قانون الخدمة المدنية فقد أجاز تعيين الكفيف أو فاقد البصر في إحدى عينيه أو ذي الإعاقة الجسدية إذا لم تكن تمنعه تلك الإعاقة من القيام بتلك الوظيفة (عبد الرحيم عبد المجيد، ١٩٩٧ :١٢).

ثالثاً: العقوبات التي فرضت على الأشخاص الذي يعتدون على الشخص المعاق:
تكون العقوبات رادعة لمن يعتدي عليهم ويعد الشخص أو الطفل ذوى الإعاقة معرضا للخطر وفقًا لنص المادة ٤٦ من القانون على أنه ، في أي حالة تهدد احترام كرامته الشخصية واستقلاله الذاتي والتمييز ضده بسبب الإعاقة، وذلك في الحالات الآتية:
١- عدم توفير التهيئة المكانية والأمنية والإرشادية للأشخاص ذوى الإعاقة في مواقع عملهم، وتعريضهم للعنف أو التحقير أو الإهانة أو الكراهية، والتحريض على أي من ذلك.
٢- إيداع الأشخاص ذوى الإعاقة في مؤسسات خاصة للتخلص منهم لكونهم أشخاصا ذوى إعاقة في غير الحالات التي تستوجب ذلك الإيداع.
٣- وجود الأطفال أو الأشخاص ذوي الإعاقة في فصول بالأدوار العليا بمدارس التعليم العام أو الخاص دون توفير وسائل الإتاحة والتهيئة لظروفهم الخاصة.
٤- عدم توفير العلاج اللازم للأطفال ذوى الإعاقة، وعدم توفير المواد الغذائية اللازمة والضرورية للأطفال ذوى الإعاقة الذهنية وخاصة في حالات التمثيل الغذائي (الحمية) (أحمد بن عيسى، ٢٠١٢ : ص١٩).
٥ - إذا تعرض أمنه أو أخلاقه أو صحته أو حياته للخطر.
٦- حبس الشخص ذي الإعاقة أو عزله عن المجتمع بدون سند قانوني أو الامتناع عن تقديم الرعاية الطبية أو التأهيلية أو المجتمعية أو القانونية له.

٧- الاعتداء بالضرب أو بأي وسيلة أخرى على الأطفال ذوى الإعاقة في دور الإيداع والتأهيل والحضانات ومؤسسات التعليم، أو الاعتداء الجنسي عليهم أو إيذاؤهم أو تهديدهم أو استغلالهم.
٨- استخدام وسائل علاجية أو تجارب طبية تضر بالشخص أو الطفل ذي الإعاقة دون سند من القانون (فهمي محمد سيد، ١٩٩٩ : ص٣٤).

رابعاً: العقوبات التي فرضت على من يخالف القانون من المعاقين و ذوي الاحتياجات الخاصة :

نص قانون رقم ٣٨ لسنة ٢٠١٣ الخاصة بهم على جملة عقوبات على من يخالف احكام القانون و فرضت المادة ٢٢ من القانون عقوبة الحبس مدة لا تزيد على ٦ شهر أو بغرامة لا تقل عن خمسمائة الف دينار و لا تتجاوز عن مليون دينار كل ذي اعاقة أو احتياج خاص استغل اعاقته كوسيلة للتسول، حذرت هيئة رعاية ذوي الاعاقة والاحتياجات الخاصة من مخالفة تعليمات وضوابط القانون واستغلال الاعاقة لأغراض التسول (عبد المحي محمود صالح، ١٩٩٩ :٢٨).

المادة ٢١ من الفصل السابع الخاص بالعقوبات ينص على أن يعاقب بالحبس مدة لا تزيد عن ستة اشهر أو غرامة لا تقل عن٥٠٠ الف دينار أو بالعقوبتين معاً كل من أدعى خلافاً للحقيقة أنه من ذوي الاعاقة أو يحتاج إلى رعاية خاصة ويحصل على اعفاء أو تسهيل أو امتياز أو منحة مما نص عليه القانون على أن تسترجع المبالغ والامتيازات كافة التي منحت له، واضاف أن المادة ٢٢ من القانون تنص على عقوبة الحبس بنفس المدة السابقة أي لا تزيد عن ستة اشهر أو بغرامة لا تقل عن ٥٠٠ الف دينار ولا تزيد عن مليون دينار كل شخص من ذوي الاعاقة او الاحتياجات الخاصة استغل اعاقته كوسيلة للتسول، داعياً إلى ضرورة الحد من ظاهرة التسول الموجودة في البلدان، وأصبحت الحاجة ملحة لتشريع قانون يعنى بتلك الشريحة ويلبي احتياجاتهم ومستلزماتهم ويعمل على اعادة دمجهم في المجتمع (عبد الرحمن سيد سليمان، د.ت :٣٣).

خامساً: مكانة المعاق في الإسلام:

حرص الإسلام على مراعاة مشاعر المعاقين انه حرم السخرية منهم فقال الله تعالى: " يا أيها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيرا منهم " (سورة الحجرات، الآية: ١١)، ومن ناحية أخرى يضع الإسلام خير علاج لنفس المعاق ليجتث منه القلق والشعور بالنقص، ويحل مكانه الرضا والثقة والسعادة حيث يرشده إلى أن ما يعانيه من شدة العاهة لا ينقص من كرامته كما لا يحط من قيمته في الحياة، لأن العاهة الحقيقية هي تلك التي تصيب الدين والخلق.

والإسلام لم يهمل العاهة والإعاقة، ولم ينكر وجودها، ولم يتجاهل أثرها على صاحبها لذلك وجه الإنسان إلى الصبر على ما يواجهه من نكبات وكوارث تحل في جسمه أو ماله أو أهله، فقال تعالى : "ما أصاب من مصيبة في الأرض ولا في

أنفسكم إلا في كتاب من قبل أن نبرأها إن ذلك على الله يسير، لكيلا تأسوا على ما فاتكم ولا تفرحوا بما آتاكم والله لا يحب كل مختال فخور" (سورة الحديد، الآية: ٢٢). كما أن هناك آيات كثيرة في القرآن الكريم تحمل معاني عظيمة في احترام المعاقين كأفراد لهم الأهلية الكاملة كغيرهم من أفراد المجتمع، وأن منزلة المعاقين في الإسلام هي منزلة المجاهدين في الجنة، وفي هذا قال الله تعالى: "لا يستوي القاعدون من المؤمنين غير أولي الضرر والمجاهدون في سبيل الله بأموالهم وأنفسهم فضل الله المجاهدين بأموالهم وأنفسهم على القاعدين درجة وكلا وعد الله الحسنى" (سورة النساء، الآية:٩٥)، ويقصد بالضـــرر هـــنا المعاق وهو الإنسان الذي به إصابة جسمية أو نفسية تمنعه من أن يمارس العمل الذي يقوم به كل البشر مساعدة وتعليم المعاق من الحقوق التي جعلها الإسلام للمعاق أنه ليس عليه حرج أو ضيق، بمعنى آخر أنه ليس عليه القيام بأي شيء يتسبب في ضيقه وأذاه مهما كان هذا الشيء، تتباهى الدول الغربية بأنها تكفل حقوق المعاقين (مروان القدومي،٢٠٠٤ :٨)، وتوفر لهم السبل والوسائل التي يحيون بها حياة كريمة، وفي المقابل يعاني المعاقون في بعض الدول العربية والإسلامية مشاكل وأزمات لا حصر لها جراء الإهمال والتقصير، فقد أولى الإسلام الحنيف فئة المعاقين أو ذوي الاحتياجات الخاصة عناية فائقة، وكان له السبق في تقرير العديد من الحقوق لهذه الفئة، لعل أهمها المال الذي يضمن لهم حياة كريمة ولهذا جعل للمعاقين نصيباً من مال الصدقات والزكاة قال الله تعالى:

"إنما الصدقات للفقراء والمساكين والعاملين عليها والمؤلفة قلوبهم "(سورة التوبة، الآية: ٦٠)، والآية هنا ضمت النوعين الفقراء والمؤلفة قلوبهم، كذلك من الحقوق التي أقرها الإسلام الحنيف للمعاقين الأكل في بيوتهم أو بيوت أقاربهم وأصحابهم من دون حرج، وفي هذا قال تعالى: "ليس على الأعمى حرج ولا على الأعرج حرج ولا على المريض حرج ولا على أنفسكم أن تأكلوا من بيوتكم أو بيوت آبائكم أو بيوت أمهاتكم أو بيوت إخوانكم أو بيوت أخواتكم أو بيوت أعمامكم أو بيوت عماتكم أو بيوت أخوالكم أو بيوت خالاتكم أو ما ملكتم مفاتحه أو صديقكم" (سورة النور، الآية: ٦١).

كما جعل الإسلام لهذه الفئة مكانة كبيرة في المجتمع بمساهمتهم في خيره وإسعاده، فقد رأى سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه أن له فضلاً على من دونه، فقال ﷺ: "هل تنصرون وترزقون إلا بضعفائكم "، كذلك حث الإسلام المسلمين على الرعاية الكاملة للضعفاء وذوي الاحتياجات الخاصة (إبراهيم فاضل، ١٩٨٨ :٤٤)، وجاءت الآيات الكريمة في كتاب الله تعالى لتؤكد أن الله تعالى يحث على نصرة الضعيف وإعانته قدر الاستطاعة، وذلك مثل قول الله تعالى: "ليس على الضعفاء ولا على المرضي ولا على الذين لا يجدون ما ينفقون حرج إذا نصحوا لله ورسوله ما على المحسنين من سبيل والله غفور رحيم" (سورة التوبة، الآية: ٩١).

أهتم الإسلام بفئة المعاقين والحرص على مراعاة شعورهم، وهو ما ورد في القرآن الكريم بشأن موقف النبي "صلي الله عليه وسلم " مع الصحابي الجليل عبدالله بن أم مكتوم والذي كان كفيفاً، ففي وقت كان النبي صلي الله عليه وسلم منشغلاً بدعوة أحد سادة وأغنياء قريش للدخول في الإسلام وهو الأمر الذي كان يترتب عليه تأثير كبير

على باقي أهل مكة للتصديق بالدعوة، إذ دخل عبدالله بن أم مكتوم سائلاً عن الآيات التي نزلت في غيبته، فلم يجبه الرسول وعبس بوجهه وأعرض عنه، فكانت هذه الحادثة سبباً في نزول قوله تعالى : " عَبَسَ وَتَوَلَّى أَن جَاءَهُ الْأَعْمَى وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزَّكَّى أَوْ يَذَّكَّرُ فَتَنفَعَهُ الذِّكْرَى أَمَّا مَنِ اسْتَغْنَى فَأَنتَ لَهُ تَصَدَّى وَمَا عَلَيْكَ أَلاَّ يَزَّكَّى وَأَمَّا مَن جَاءَكَ يَسْعَى وَهُوَ يَخْشَى فَأَنتَ عَنْهُ تَلَهَّى كَلاَّ إِنَّهَا تَذْكِرَةٌ فَمَن شَاءَ ذَكَرَهُ فِي صُحُفٍ مُّكَرَّمَةٍ مَّرْفُوعَةٍ مُّطَهَّرَةٍ "(سورة عبس، الآية: ٨٠)، وبهذه الآيات الكريمة أوضح الله تعالى لنبيه ولأمته أن المؤمن الضرير الكفيف هو أطيب عند الله من هؤلاء الصناديد الكفرة، فكان ﷺ كلما رأى أبن أم مكتوم هش له ورحب به وقال :" أهلاً بمن عاتبني فيه ربي" وفي هذا العتاب الإلهي الشديد للنبي صلي الله عليه وسلم إثبات لعظمة منزلة هذه الفئة في المجتمع، وفي الوقت نفسه هو إثبات لحقوقهم في الحصول على التعليم والاندماج في المجتمع، كما أن هذه الآيات ترسم سلوكاً إسلامياً عظيماً لاحترام وتقدير أفراد المجتمع ككل دون تفرقة جسدية أو مالية أو اجتماعية (باقر شريف، ١٩٧٩ : ٣٣).

أن الإسلام أعطى المعاقين كافة الحقوق التي تمكنهم من الحياة بكرامة وعزة، ويأتي دمج المعاق في مجتمعه على رأس قائمة هذه الحقوق، فقد ولى الرسول صلى الله عليه وسلم عبدالله بن أم مكتوم على المدينة عندما خرج لإحدى غزواته، كما يتجه الإسلام إلى المجتمع والمحيط الذي يعيش فيه المعاق فيعلم أفراد المجتمع ويربيهم على السلوك الذي يجب عليهم أن يسلكوه في معاملتهم مع المعاقين، وجعل الاعاقة أمرا لا ينقص من قدر المعاقين ولا ينال من قيمتهم في المجتمع لأن أفراد المجتمع جميعا سواء لا تفاضل بينهم إلا بالتقوى، وذلك مصداقا لقوله تعالى :"إن أكرمكم عند الله أتقاكم" (سورة الحجرات، الآية: ١٣).

وأن اهتمام المسلمين الأوائل بفئة المعاقين، ومنها قيام الخليفة عمر بن عبد العزيز بإحصاء عدد المعاقين في الدولة الإسلامية، وقيام الإمام أبي حنيفة بوضع تشريع يقضي بأن بيت مال المسلمين مسؤول عن النفقة على المعاقين، وبناء الخليفة الوليد بن عبد الملك أول مستشفى للمجذومين عام ٨٨ هـ، وقد أعطى كل مقعد خادما وكل أعمى قائدا، وبنى الخليفة المأمون مأوى ل فاقدي البصر والنساء العاجزات في بغداد والمدن الكبيرة، فقد اهتم الإسلام اهتماماً كبيراً بكل فئات المجتمع وحرص المسلمون على الرعاية الكاملة للضعفاء وذوو الاحتياجات الخاصة ،وقد تكرر في القرآن لفظ : ليس على الأعمى حرج ولا على الأعرج حرج ولا على المريض حرج (سورة النور، الآية :٦١). ويعني عدم الحرج في مسألة الأكل والشرب في بيوت الأقارب ، ففي زمن صدر الإسلام كانت لهم منزلة كبيرة وضعها الله سبحانه لهؤلاء الضعفاء (فهمي سيد، ١٩٨٨ : ٢٩) .

الخاتمة:

أن فئة الأشخاص المعاقين ومن ذوي الاحتياجات الخاصة هي فئة كبيرة من المجتمع وتشغل نسبة عالية من اليد العاملة التي يمكن تأهليها ورفع من مستواها، حتى تصبح فاعلة في المجتمع وليس عبئاً عليه، وأن المساواة في الحقوق و عدم التمييز في العلاج و الظروف الصحية و العلمية هي حق من حقوقهم فيتوجب أن يراعى هؤلاء

الاشخاص، و حماية حقوقهم المعيشية لأسرهم وحمايتهم من الجرائم التي يتعرضون لها و كذلك حمايتهم من العنف المنزلي، و اعطاء الدور اللازم لكافة الوزارات لإعانتهم في هذه الظروف ،كوزارة العمل للشؤون الاجتماعية و الاسكان و الصحة و منحهم الاعانات الشهرية وعدم تشغليهم في اعمال صعبة و غير لائقة فيهم يحقّ لذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لحقوق الإنسان المنصوص عليها عالمياً التمتّع بجميع الحقوق المدنية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، ومنع انتهاكات حقوقهم إذ يعد منع الانتهاكات قبل وقوعها الهدف الأول في حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتساعد الإجراءات الوقائية على تحديد المخاطر المحتملة على حقوق الإنسان ومن ثم وضع آليات لمنع الانتهاكات من الحدوث

أصبحت حقوق الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة تكتسب طابعاً عالمياً، إذ أصبح فرضاً على المجتمع الدولي احترامها والالتزام بها.

التوصيات:

١- يجب أن تعتمد في جميع البلدان تشريعات تحظر جميع أشكال العنف ضد الأطفال المعاقين.

٢- ينبغي لجميع البلدان أن تعجل بوضع آليات مراعية لاحتياجات الطفل والإعاقة تكون فعالة ومزودة بما يلزم من الموارد لمنع حوادث العنف والتصدي لها.

٣- وضع كاميرات مراقبة في جميع الأماكن التي يتواجد بها الطفل المعاق.

٤- التوعية والإعلام وحث جميع الجهات بالاهتمام والرعاية الكافية لهؤلاء الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٥- هناك إشكالية نسب الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة إلا وهي نسب الطفل تفرض نفسها على الواقع الاجتماعي، إذ أن هذه الظاهرة منتشرة بشكل كبير بمختلف المجتمعات ، وهنا لا بد على التشريعات القانونية في جميع الدول تعمل على معالجتها بما ينص عليه القانون في ظل تواجد الجنات الدينية المختلفة إذ تعمل على التوعية بخطورة هذه الظاهرة على الطفل المعاق أو على المجتمع.

قائمة الهوامش والمصادر:

أولاً: القران الكريم:

١- سورة التوبة، الآية: ٩١.
٢- سورة النور، الآية :٦١.
٣- سورة عبس، الآية: ٨٠.
٤- سورة النساء، الآية:٩٥.
٥- سورة النور، الآية: ٦١.
٦- سورة الحديد، الآية: ٢٢.
٧- سورة الحجرات، الآية: ١١.
٨- سورة التوبة، الآية: ٦٠.
٩- سورة الحجرات، الآية: ١٣.

الكتب والرسائل والجامعية:

١- أحمد مسعودان، رعاية المعوقين وأهداف سياسة إدماجهم الاجتماعي بالجزائر من منظور الخدمة الاجتماعية، أطروحة دكتوراه(غير منشورة)، جامعة منتوري القسطنطينية، الجزائر،٢٠٠٦.
٢- إبراهيم فاضل ، الضمان الاجتماعي في الاسلام، مطبعة الرشاد، بغداد، ١٩٨٨.
٣- إيهاب مصطفى عبد الغني، المركز القانوني للمعاقين، دار الفكر الجامعي، د.ن، ٢٠١١.
٤- أحمد بن عيسى، الآليات القانونية لحماية الأطفال ذوي الإعاقة في التشريع الجزائري، مجلة الفقه والقانون، العدد الأول، ٢٠١٢.
٥- عبد الرحمن سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، ج١، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، د.ت.
٦- لينا الطبال، الاتفاقيات الدولية والاقليمية لحقوق الإنسان، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ٢٠١٠.
٧- نجاة جرجيس جدعون، حقوق الإنسان دراسة مقارنة، منشورات زين الحقوقية، لبنان، ٢٠١٦.
٨- عيسوي عبد الرحمن، سيكولوجية الإعاقة الجسمية والعقلية مع سبل العلاج والتأهيل، دار الراتب الجامعية، بيروت، ١٩٩٧.
٩- سامية موالفي، حماية الطفل في التشريع الجزائري، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية الحقوق، جامعة الجزائر، ٢٠٠٢.
١٠- حميدي بن عيسى، الحماية القانونية لذوي الاحتياجات الخاصة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة الطاهر مولاي، الجزائر، ٢٠١٦.
١١- عبدة بدر الدين كمال، الإعاقة السمعية والحركية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ١٩٩٨.
١٢- عبد العزيز يوسف المطلق، حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في النظام السعودي، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية، ٢٠٠٦.
١٣- عبد الرحيم عبد المجيد، تنمية الأطفال المعوقين، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٧.
١٤- فهمي محمد سيد، الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي، الإسكندرية، ١٩٩٩.
١٥- عبد المحي محمود صالح، متحدوا الإعاقة من منظور الخدمة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ١٩٩٩.
١٦- عبد الرحمن سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، ج١، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، د.ت.

١٧- مروان القدومي، حقوق المعاق في الشريعة الإسلامية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العدد٢، المجلد١٨، ٢٠٠٤.
١٨- باقر شريف، حقوق العامل في الاسلام، دار التعارف، بيروت،١٩٧٩.
١٩- فهمي سيد، الرعاية الاجتماعية من المنظور الاسلامي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ١٩٨٨ .

المشكلات النفسية والشخصية والاجتماعية التي يعاني منها الاطفال فاقدي الوالدين من وجهة نظر المرشدين التربويين في المرحلة الابتدائية

م. د هدى عبد العاكف كنعان عليوي
Huda72859@gmail.com
مكان العمل/ مديرية تربية ديالى

الكلمة المفتاحية: فاقدي الوالدين Key Words: Missing parents

المـلخـــص

هدف هذ البحث الى التعرف على المشكلات النفسية والشخصية والاجتماعية التي تواجه الاطفال فاقدي الوالدين من وجهة نظر المرشدين التربويين في المرحلة الابتدائية, حيث قامت الباحثة ببناء مقياس وفق نظرية ووردن يتكون (٣٠) فقرة بصيغته النهائية وبثلاثة بدائل بعد ان تم عرضه على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس, واستخراج الخصائص السيكومترية للمقياس(الصدق, الثبات), أذ بلغ الثبات بطريقة اعادة الاختبار(٠,٨٤) و (٠,٨٠) بطريقة الفا كرونباخ, وتم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٠٠) من المرشدين بوقع (٥٠) مرشد و(٥٠) مرشدة, أما الوسائل الاحصائية التي استخدمت في البحث الحالي هي: (الاختبار التائي لعينة واحدة, معامل ارتباط بيرسون, معادلة الفاكرونباخ) للوصول الى النتائج المطلوبة في اجراءات البحث, وقد توصلت الباحثة الى ان التلاميذ فاقدي الوالدين يعانون من مشكلات نفسية وشخصية واجتماعية عديدة تعرفت الباحثة على ذلك من خلال تطبيقها اختبار T.test لعينة واحدة. وفي ضوء نتائج البحث قدمت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات.

The psychological, personal and social problems that children without parents suffer from from the point of view of educational counselors in the primary stage.

Assist. Dr Huda Abd AL Akef Kanan

Abstract

The aim of this research is to identify the psychological, personal and social problems facing children without parents from the point of view of parental educational counselors in the primary stage.. The researcher built a scale according to Worden's theory consisting of (30) items in its final form and with three alternatives after it was presented to a group of experts in education. Psychology, and extracting the

psychometric properties of the scale (validity, reliability), Reliability with the retest method reached (0.84) and (0.80) with the Cronbach's alpha method. The scale was applied to a sample of (100) mentors, with (50) Guide and (50) female A guide. As for the statistical methods that The following research was used in the current research: (one-sample t-test, Pearson correlation coefficient, and the Cronbach equation) to reach the results required in the research procedures. The researcher concluded that students without parents suffer from many psychological, personal, and social problems. The researcher learned about this by applying the test. T.test for one sample. In light of the research results, the researcher presented a number of recommendations and proposals.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

ان الواقع العراقي مليء بالأحداث الصادمة التي تتمثل في وفاة شخص عزيز او هجر او الطلاق ادى الى حدوث مشكلات عديدة قد تكون نفسية او شخصية او اجتماعية... الخ, ان حالات الفقد هذه تؤثر على الحياة العادية للأفراد, فلها تأثير سلبي على ثقتهم بنفسهم وبالعالم من حولهم والوحدة نتيجة الفقدان مما يعيق تطور شخصياتهم وظهور واضح للعجز النفسي والسلوكيات اللاتوافقية والافكار السلبية وضعف القدرة على مواجهة الحياة الصعبة وتبدد الطاقة النفسية وعدم وضوح الاهداف وتعطيل عن مواصلة التركيز فيما يقومون به وعدم القدرة على التوافق مع الواقع الجديد وعدم قدرته على التوافق النفسي والاجتماعي مما يؤدي بدوره الى الانطوائية والشعور باليأس وتتميز تلك التأثيرات على انها عميقة قوية التأثير وطويلة الامد ومنتشرة على حياة الابناء (عبد المنعم, ٢٠١٦: ص٤٣).

بذلك يتعرض التلاميذ فاقدي الوالدين في المرحلة الابتدائية اكثر من غيرهم لمشكلات نفسية وشخصية واجتماعية, لان فقد الوالدين من اهم واكبر المشاكل واعقدها حيث ينتج عنها التأثيرات السلبية على نفس الاطفال بشكل خاص والاسرة بشكل عام, فلا شك ان الاطفال (فاقدي الوالدين) هم اكثر تأثرا و معاناة وهم اكثر انعزالا وتوترا مقارنة مع التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم.(Tamar,2005:p10).

ومن اجل الاستقصاء والتأكد من مدى دقه احساس الباحثة في وجود هذه المشكلة قامت الباحثة بأجراء استبانة استطلاعية تم عرضها على (١٠) من المرشدين التربويين, تبين من خلال اجابة المرشدين ان (٨٢%) منهن اجابتهم "بنعم", , تبين

من خلال اجابتهم منهن بأن التلاميذ فاقدات الوالدين يعانونَ فعلاً من مشكلات نفسية وشخصية واجتماعية عديدة.

أهمية البحث :

تعد مرحلة الطفولة احد مراحل النمو الاساسية التي يصاحبها العديد من التغيرات النفسية والاجتماعية والانفعالية ويترتب على هذه التغيرات العديد من الافعال والسلوكيات التي تعوق توافق الفرد مع نفسه واسرته ومجتمعه بشكل عام, وتؤثر على حالته النفسية ومكانه في المجتمع يتغير وبذلك يتغير تكيفه للبيئة المادية والاجتماعية المحيطة به (Chrisensen, 2015: p35)

ترى الباحثة أهمية الدراسة الحالية لأنها تتناول فئة فاقدات الوالدين التي أصبحت تشكل شريحة كبيرة ومهمه من شرائح المجتمع العراقي بما لديهن من خصوصية, وهذا ما استوجب دراسة هذه الشريحة التي ازدادت بازدياد الحروب المتواصلة والظروف القاسية واستمرار عملية القتل والوفاة والطلاق والهجر والانفصال مما جعل اعداد فاقدي الوالدين يفوق الوصف، لذلك يُعد موضوع فقد الوالدين من المواضيع المهمة والتي لم ينتبه اليه الكثير من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس، فالطفل الذي فقد احد والديها او كلاهما قد يشعر بالوحدة وقد يعاني من أزمات وصراعات وضغوط نفسية داخلية تؤثر على صحته النفسية والجسمية, بهذا فأن وجود الوالدين يشكل أهمية كبيرة جداً في حياة الابناء بشكل عام والاطفال بشكل خاص ويشكل بالنسبة لهم مصدر للقوة والصمود والتحدي.

فالطفل الذي يملك سنداً منذ نعومة اظافرها يتمتع بالثقة بالنفس وقادر على تقديم والمساندة للأخرين ومتزن انفعالياً, بذلك فهو اقل عرضة للتعرض للمشكلات النفسية والشخصية والاجتماعية, بالإضافة الى ان وجود الوالدين في حياتهم يزيد على مواجهة الاحباطات النفسية التي يتعرضون لها في حياتها اليومية (Stephen& Bernsten, 1993: p41).

وهذا ما اثبتته دراسة وردن (Worden,1996) في ان فقد الوالدين المتمثل في (الوفاة, الطلاق, الهجر, الانفصال) من اكثر الاسباب تأثيراً على الابناء في حدوث المشكلات المذكورة اعلاه, وبين ان الفقد له تأثير على الابناء بشكل عام وعلى الاطفال منهم بشكل خاص(Blueston, 1999: p13).

بذلك تتلخص أهمية البحث الحالي من خلال النقاط الآتي:

١- تسليط الضوء على مفهوم المشكلات النفسية والشخصية والاجتماعية وتكوين رؤية واضح وإثارة انتباه الباحثين اليه, ليكون منطلقاً لدراسات لاحقة.

٢- ان البحث الحالي تناول شريحة مهمة جداً وهي المرحلة الابتدائية وهي شريحة عمرية مهمة, اذ تعتبر مرحلة التكوين النفسي والجسمي والاجتماعي المتسارع.

٣- تزود المرشدين التربويين في المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية بأداة لقياس والتعرف على المشكلات التي يعاني الاطفال فاقدات الوالدين في المرحلة الابتدائية.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى:-

الهدف الاول:- التعرف على المشكلات النفسية التي يعاني منها الاطفال فاقدي الوالدين من وجهة نظر المرشدين التربويين في المرحلة الابتدائية.

الهدف الثاني:- التعرف على المشكلات الشخصية التي يعاني منها الاطفال فاقدي الوالدين من وجهة نظر المرشدين التربويين في المرحلة الابتدائية.

الهدف الثالث:- التعرف على المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الاطفال فاقدي الوالدين من وجهة نظر المرشدين التربويين في المرحلة الابتدائية.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالاطفال فاقدي الوالدين في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤)

تحديد المصطلحات:

١- المشكلات النفسية والشخصية والاجتماعية:-

❋ **عرفه ووردن (Worden,1987):-**

- **المشكلات النفسية:"** هي السلوكيات التي تكمن وراء عواطف الفرد واحاسيسه ومشاعره السلبية ومدى علاقته بالتجارب المؤلمة التي مر بها سابقاً وتأثيرها على المستقبل".
- **المشكلات الشخصية** ويقصد به الاستجابات والسمات الجسمية والعقلية والذاتية المتفاعلة مع بعضها البعض داخل كيان الفرد وتتمثل في حالة عدم التوازن بين الدوافع الذاتية ومتطلبات البيئة".
- **المشكلات الاجتماعية "** يقصد به المواقف والظروف والتجارب المؤلمة التي تسهم في تكوين مبادئ الفرد وقيمه ومهامه ولها الاثر الواضح في سلوكه وعلاقاته مع الاخرين. **(Worden,1987: 17-20)**.

❋ **التعريف النظري للباحثة**:- تبنت الباحثة تعريف ووردن **(Worden,1987)**, لأنه التعريف المعتمد في بناء اداة البحث الحالي.

❋ **التعريف الاجرائي للباحثة**:- بأنه الدرجة الكلية التي تحصل عليها التلاميذ من خلال اجابة المرشدين على موقف المقياس المستخدم في هذا البحث.

٢- المرشدين التربويين:- هو شخص مختص مهني ذو ثقافة اختصاصية واسعة, متفرغ وقادر على استعمال المقاييس والاختبارات ويعمل على اكتشاف وفهم واستخدام قدراته وامكانياته ليتعرف على احتياجات التلاميذ الارشادية ويحققها. (العبيدي والعبيدي, ٢٠١٠: ص٢٢)

٣- فاقدي الوالدين

❋ عرفها (الزحيلي, ١٩٨٤):- هو الشخص الذي فقد احد والديه او كلاهما قبل ان يبلغ الحلم مبتغاه سواء كان غنياً او فقيراً, ذكراً او انثى (الزحيلي, ١٩٨٤: ص٩).

٤- المرحلة الابتدائية

❋ عرفتهـــا (وزارة التربية،٢٠١١):- هي البداية الاولى في رحلة تعليم الاطفال, حيث يبدأ الطفل رحلته التعليمية ويتعرف على المعرفه والمهارات التي تسقل شخصيته وتبني له اساسا لمستقبله الدراسي (وزارة التربية، نظام المدارس الابتدائي رقم ٢ لسنة ٢٠١١: ص٣).

الفصل الثاني

الاطار النظري

❋ المشكلات النفسية والشخصية والاجتماعية

يقال ان هذه المشكلات هي "حالة نفسية" نحن من نعطيها تلك الاهمية ونساعدها في الظهور بوقت مبكر من حياتنا نتيجة للتجارب والمواقف التي نعيشها, فالمشكلات التي يتعرض لها الاطفال لا ترجع فقط الى العوامل البيولوجية والفسيولوجية الناتجة عن فقد الوالدين ولكن ايضاً لما يعانيه ويتعرض له الفرد من مشكلات نفسية واجتماعية تنعكس سلباً على حياته ومحيطه مما يؤدي الى ضعف التحكم البيئي والشعور بعدم الرضا عن حياته (عبد المنعم, ٢٠١٦: ص٤٣).

❋ العوامل المؤثرة في حدوث المشكلات النفسية والشخصية والاجتماعية

وفقاً للاطار النظري تبين هنالك العديد من العوامل التي تؤدي الى حدوث هذه المشكلات هي:-

١- **العمر الزمني:-** "الفترة الحرجة" كلما تقدم العمر للفرد كلما زادت تأثيراً المشكلات, فمن المتصور ان فقد او وفاة احد الوالدين او كلاهما يكون له تأثيراً واضحاً وفقاً للعمر لان مستوى التنمية العاطفية والمعرفية سيؤثر على فهم الاحداث الواردة عن فقد او فقد الوالدين.

٢- **شدة الموقف:-** ان شدة الموقف وقوته احد الجوانب المهمة والمسؤولة عن تباين الاستجابة للمشكلات النفسية والشخصية والاجتماعية, حيث وجد الدراسات ان اغلب الافراد الذين تعرضوا الى خبرة او صدمة الفقد او موقف شديد في طفولتهم هم اكثراً تعرضاً للمشكلات, وكلما زاد الموقف شدة كلما زاد من حد تلك المشكلات للفرد.

٣- **طول فترة الفقد:-** تزداد المحنة النفسية المترتبة على الفقد بتقارب المدة, أذ وجد ان الافراد الاكثر مشكلات هم من فقدوا والديهم بفتره زمنية قريبه مقارنه مع الذين فقدوا والديهم منذ مدة طويلة, بهذا كلما طالت فترة الفقد قلت اثارها وذلك تبعاً للعوامل والتغيرات الظروف التي تطرأ على الافراد

٤- **نوعية العلاقة القائمة:-** كلما كانت العلاقة قوية ووطيئة بين الابناء والشخص المفقود من الاب والام كلما زاد تعرض الافراد الى مشكلات عديدة بعد الفقد.

٥- **طبيعة الفقد:-** ويقصد به اذا كان طبيعة الفقد دون تدخل الانسان او فعله كـــ "الموت او الوفاه" او بتدخل الانسان كـــ "الهجر والطلاق والانفصال... الخ" , أذ اثبتت الدراسات ان "الموت او الوفاة" يكون اصعب من الحالات الاخرى مما يقود الى التعب والفوضى ويكون فيه الانسان بائساً.

٦- **مدى توفر البديل:-** قد وجدت العديد من الدراسات ان الاشخاص الذين يألفهم اناس اخرون كبديل عن الشخص المفقود ويخفف وجودهم من واقع معاناه فقد الوالدين يخفف من اثار حدوث المشكلات النفسية والشخصية والاجتماعية وغيرها (Alessandra, 2012: p145-147).

❋ العوامل المساعدة في مواجهة المشكلات النفسية والشخصية والاجتماعية لدى الاطفال فاقدي الوالدين

كشف (Ryff,1989) عن العوامل والمعايير التي تناقش الرفاهية في سياق المشكلات النفسية والشخصية والاجتماعية وان من اهمها ادراك الافراد لأنفسهم, وتشمل العوامل الستة المفعلة على ما يأتي:-(رحمة النفس, الوعي الذاتي, الكفاءة الذاتية, روح الدعابة, بناء علاقات ايجابية, القدرة على قبول التغيير)(Huppert& Cooper,2014: p61)

ستعرض الباحثة النظرية المعتمدة في البحث الحالي.

نظرية ويليام . ج ووردن (William . J Worden Theory,1987)

وضع ويليام ووردن في الثمانينات من القرن الحالي نموذجاً للحزن مختلفاً قليلاً عن نموذج بولبي(١٩٦١) وباركس(١٩٧٢) (Bowlby, 1981:p42), أذ بدأ ووردن بوضع نموذجه في عام (١٩٨٣) وطوره عبر السنين (١٩٨٣, ١٩٩١, ٢٠٠٣) حتى انتهى في عام (٢٠٠٣) بنظريته التي وصف فيها الحزن والشعور بالخسارة وعواقبه والتي ناقشها كنموذج في كتابه الذي اصدره عام (١٩٨٧) بعنوان **(مشوره الحزن وعلاج الحزن_ Grief Counseling and grief therapy),** ثم طور هذا الكتاب وناقش فيه نظريته بشكل اوضح في اصدارته الحديثة في العامين (١٩٩١, ٢٠٠٩).

تعتبر هذه النظرية من النظريات الحديثة التي قال فيها ووردن "ان الشخص الذين يتعرض لموقف محزن يقوم بسحب طاقة المشاعر واستثمارها بعلاقات اخرى", ثم تراجع عن هذا قوله انه لا يجب ان يتخلى الشخص عن العلاقة مع الشخص الذي فُقد ولكن يعيد موضعه في حياته ويتقبل الموقف, وهذا يعني موافقته على الفكرة التي تدعم الحفاظ على الرابط مع الشخص المفقود الا انه في المقابل يجب تقبل حقيقة الموت او الفقد (Worden, 2009: p40-41).

وتحدث "ووردن" في نظريته عن فقد الاطفال لوالديهم ومدى تأثير ذلك عليهم, فبين ان وجود الوالدين يدعم الابناء نفسياً وعاطفياً واجتماعياً وحتى جسدياً, فهم مصدر للبيئة امنه التي ينمو وينضج فيها الابناء وخسارة الوالدين نتيجة الموت او حدث ما يؤثر سلباً عليهم وبصورة كبيرة, (Worden, 1996: p15).

توضح النظرية بأن كل شخص وكل خسارة تحدث له تفي بالعمل من خلال مجموعه من المشاعر السلبية المختلفة من "خوف, والشعور بالوحدة, اليأس, الغضب, العجز والى الشعور بالذنب, اللوم, الشفقة, والعار...الخ", مما يصفون هؤلاء الاشخاص باللامبالاة وشدة الحساسية وتدني القدرة على مواجهة ضغوط الحياة, وعدم الوعي الذاتي وضعف الثقة بالنفس وبالأخرين, منسحبي اجتماعياً, غير قادري على تحمل المسؤولية وغير متزني انفعالياً (Worden, 1987: p13).

.(Barrett& Montepare, 2015: p55)

❋افتراضات نظرية ويليام ووردن

١- التعرف على العوامل التي ادت الى حدوث الموقف او التجربة المرتبطة بالفقد.

٢- مساعدة الافراد في تقدير دور الوالدين في بناء هويتهم الخاصة واعادة الوصول الى الحوارات ومراجعتها مع الاطفال بما يعيق التكيف مع البيئة ومع الاخرين بعد الخسارة.

٣- توعية الاطفال بالعقبات المختلفة لإعادة النظر واعادة التنظيم للاستمرار مع علاقته مع الشخص المفقود.

٤- تقديم العديد من التقنيات التي يمكن ان تساعد الاطفال فاقدي الوالدين على المضي قدماً في العمل, من خلال ممارسة اساليب اخلاقية تركز على العواطف والشعور لأجل اعادة ادخالهم في العالم النفسي والاجتماعي الجديد.

٥- تعزيز الابقاء على الشعور بالارتباط والتحالف مع الوالدين في تبني مستقبل متغير.

٦- العمل من خلال قضايا الشعور بالحزن والغضب والذنب والتخلي عن الموت والحياه التي سبقته. (Worden, 2009: p43).

الفصل الثالث

منهجية البحث

يتضمن الفصل الحالي تحديداً اجرائياً لمجتمع البحث وعينته وأسلوب اختيارهما, وتوضيح التصميم المستعمل في البحث، ووصفاً لإجراءات اعداد اداة البحث مقياس, فضلاً عن تحديد الوسائل الإحصائية لتحليل البيانات ومعالجتها, وفيما يلي توضيحاً تفصيلاً لذلك:-

منهجية البحث وإجراءات:

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي استوجب على الباحثة اتباع "المنهج الوصفي"، الذي ينصب على استقصاء الظاهرة المدروسة كما هي قائمة في الحاضر بغاية تشخيصها ، ووصفها وصفاً دقيقا ، وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى ، و المنهج الوصفي أكثر مناهج البحث انتشاراً، كونه لا يقف عند حدود وصف الظاهرة ، وإنما يذهب إلى ابعد من هذا فيحلل ويفسر ويقارن ويقيم بغية التوصل إلى تقييمات ذات معنى للتبصر بطبيعة الظاهرة والعلاقة بين متغيرات مشكلة البحث (العزاوي, ٢٠٠٧:ص٩٧). **تحقيقاً لأهداف البحث استوجب اجراءات عديدة, اذ تم اعتماد على اجراءات المنهجية على النحو الآتي:-**

اولاً:- مجتمع البحث:- يعرف مجتمع البحث بأنه جميع افراد الظاهرة المراد دراستها يشتركون في صفات محدده والذين يشكلون موضوع مشكلة البحث ولهم خصائص واحدة (ابو النصر, ٢٠١٧: ص١٦٠)

ويتكون مجتمع البحث الحالي من:-

١- **مجتمع المرشدين/** يتوزع افراد مجتمع البحث على (٨٢) مدرسة ابتدائية تابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى يبلغ عدد المرشدين هذه المدارس وفقاً للبيانات الإحصاء التربوي(١٠٠) مرشد ومرشدة موزعين على جميع مدارس محافظة ديالى.

٢- **مجتمع التلاميذ/** يتكون المجتمع الاصلي لهذا البحث من التلاميذ (فاقدي الوالدين) في المرحلة الابتدائية / للدراسة الصباحية, والبالغ عددهم (١٢٢٥) تلميذ من فاقدي (الاب/ الام او كلاهما)، موزعين على مدارس في محافظة ديالى البالغة (٨٢) مدرسة ابتدائية.

ثانياً:-عينات البحث:- بلغت عينة المستعملة في البحث الحالي (١٠٠) من المرشدين التربويين في المرحلة الابتدائية بواقع (٥٠) مرشد تربوي و(٥٠) مرشدة تربوية.

وتشتمـــــل عينات البحث على :-

١- عينة التحليل الإحصائي

اخذت الباحثة بنظرها الاعتبارات العلمية في اختيار عينة بحثها, اذ بلغت (عينة التحليل الاحصائي) (١٠٠) مرشد تربوي, اختيروا بطريقة قصدية من (٨٢) مدرسة تابعة الى المديرة التربية العامة لمحافظة ديالى وإذ إن هذا العدد يمكن أن يعطي أفضل صورة عن الخصائص السيكومترية للعينة موضوع البحث اذ انهم يشكلون نسبة (٣٦,٨٤%) من عينات البحث.

٢- عينة الثبات

بلغت عينة الثبات (٢٠) مرشد تربوي تم اختيارهم من مدرسة متعددة، بطريقة قصدية لاستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار والثبات بطريقة الفا- كرونباخ ضمن عينة التحليل الإحصائي.

ثالثاً:- اداة البحث

❋ بناء مقياس المشكلات النفسية والشخصية والاجتماعية

تحقيقًا لأهداف البحث يتطلب أداة لقياس متغير البحث, ولغرض بناء مقياس (أداة) مرت عملية البناء بعدد من الخطوات، وهي كالاتي:

١- **تحديد المفهوم:-** تبنت الباحثة تعريف ووردن(Worden,1987) للمشكلات النفسية والشخصية والاجتماعية.

٢- **تحديد مجالات المقياس:-** حددت مجالات المقياس في ضوء ما استمدته الباحثة من نظرية ووردن(Worden,1987) ضمن الاطار النظري, ولذلك فقد حددت النظرية ثلاثة مجالات اساسية وهي:-(**المجال النفسي Psychological , المجال الشخصي"Personal , المجال الاجتماعي "Social**)

٣- **صياغة مواقف المقياس:-** قامت الباحث بصياغة مواقف المقياس محاولةً تجنب اختلاف العينة ووضوح وسهولة لغتها بما يتلاءم وفئتهم العمرية وخدمتهم في مجال عملهم الارشادي, أذ تم صياغة (١٢) موقف للمجال النفسي و(١٠) موقف لكل من المجالين الشخصي والاجتماعي, ووضع ثلاثة بدائل للإجابة على كل موقف واعطاء درجات عشوائية لكل بديل وهي (١, ٢, ٣) , بذلك اصبح المقياس يتكون من (٣٢) موقف بصيغته الاولية.

٤- **اعداد تعليمات المقياس:-** تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب اثناء اجابته على فقرات الاداة, لذا تم اعداد التعليمات التي تضمنت كيفية الاجابة عن المواقف من خلال وضع مثالاً توضيحاً, وحث المستجيبين على الدقة في الاجابة, وتم اخفاء الهدف من الاداة, كما طلب منهم الاجابة بصراحة وعدم ترك اي موقف من دون اجابة, وذلك دون الحاجة الى ذكر الاسماء, كما تم التأكيد على ان الاجابة لن يطلع عليها احد سوى الباحثة وانها سوف تستعمل لأغراض البحث العلمي فقط.

٥- **تحديد أوزان البدائل وطريقة التصحيح**:- كان لكل موقف من مواقف المقياس ثلاثة بدائل وهن (لا توجد لديه مشكله, توجد لديه مشكله الى حداً ما, وجود مشكله), تم الاتفاق في عملية تصحيح المقياس على بإعطاء الدرجات (١-٢-٣) وزعت عشوائياً على بدائل الاستجابة.

٦- **عرض الأداة على المحكمين:-** بعد أن تم تحديد مفهوم ومجالات المقياس وصياغة (٣٢) موقف بصيغته الاولية وإعداد تعليماته وطريقة تصحيحه, قامت الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الاساتذة الخبراء كمحكمين ومتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، (ملحق/٢), إذ وضح للمحكمين الهدف من الدراسة والتعريف النظري المُعْتَمد, وقد عدَّت الباحثة نسبة٨٠% فأعلى معياراً لقبول الموقف.

٧- **عينة وضوح التعليمات (العينة الاستطلاعية)**:- لتحقيق هذا الغرض قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغت (٢٠) مرشد تربوي من مدارس المرحلة الابتدائية تم اختيارهم عشوائيا, بعد إجراء التطبيق تبين أن مواقف المقياس وتعليماته كانت واضحة ومفهومة, وقد تراوح الوقت المستغرق للإجابة عن مواقف المقياس بين (٨-١٢) دقيقة بمتوسط قدره (١٠) دقيقة.

٨- **تطبيق المقياس على عينه المجتمع المدروس:-** قامت الباحثة بسحب عينه ممثلة للمجتمع المدروس مكونة من (١٠٠) مرشد تربوي في المرحلة الابتدائية في المدارس التابعة للمديرية التربية العامة في محافظة ديالى, تم تطبيق مقياس على عينة البحث الحالي, استمر التطبيق لمدة اسبوعين حتى تم الوصول الى العدد المناسب لعينه البحث, لغرض اجراء التحليل الاحصائي للمواقف المقياس.

٩- **التحليل الاحصائي لفقرات للمقياس:-** استعملت الباحثة طريقة لتحليل الفقرات وهي (ايجاد القوة التمييزية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين) وفيما يلي توضيح لذلك.

- **إيجاد القوة التمييزية للفقرات (Item Discrimination):**

يعد معامل التمييز او القدرة على التمييز بين المستجيبين من اهم الخصائص السيكومترية للفقرات, كي يتمكن المقياس من الكسف عن الفروق الفردية بين الافراد (الدليمي والمهداوي, ٢٠١٦: ص١٢٨).

❋ أسلوب المجموعتين المتطرفتين Extreme Groups Method:

لأجل حساب القوة التميزية صححت استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغة (١٠٠) استمارة عن أداة البحث على وفق الأوزان المعطاة (١-٢-٣) التي يتراوح

المدى النظري لدرجاتها ما بين (٣٠-٩٠) تم تحديد الدرجة الكلية التي تحصل من اجابات المرشدين ثم رتبت درجاتهن تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة اختيرت نسبة الـ (٢٧%) من المجموعة العليا, و(٢٧%) من المجموعة الدنيا، في ضوء ذلك بلغ عدد الاستمارات لكل مجموعة (٢٧) في كل مجموعة, بذلك اصبح عدد الاستمارات (٥٤) استمارة, وعليه حللت فقرات المقياس باستخدام معادلة الاختبار التائي(T-test) لعينتين مستقلتين بوساطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاختبار الفروق بين المجموعتين في درجات كل فقرة على أساس أن القيمة التائية تمثل القوة التميزية وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية (١,٦٩) ودرجة حرية (٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥), تبين أن(٣٠) فقرة من فقرات المقياس كانت مميزة ودالة عند مستوى دلالة(٠.٠٥), باستثناء فقرتين (١٢-٣٢) كانت غير مميزة لان قيمها التائية المستخرجة تساوي (٠,٨٨) للفقرة (١٢), و(٠,٢٠) للفقرة (٣٢) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة(١,٩٧), والجدول(١) يوضح ذلك.

جدول (١)

القوة التميزية للمقياس بأسلوب العينتين المستقلتين (المتطرفتين)

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة 0.05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	2,75	0,46	2,28	0,70	6,7	دالة
2	2,56	0,53	1,96	0,67	8,57	دالة
3	2,29	0,79	1,92	0,8	4,11	دالة
4	2,48	0,61	1,96	0,70	7,44	دالة
5	2,42	0,68	1,8	0,72	10,33	دالة
6	2,04	0,81	1,60	0,83	4,00	دالة
7	1,83	0,78	1,60	0,74	2,30	دالة
8	2,84	0,40	2,22	0,75	8,85	دالة
9	1,87	0,74	1,39	0,57	2,40	دالة
10	2,00	0,83	1,00	0,00	6,24	دالة
11	2,04	0,81	1,60	0,83	4,00	دالة
12	2,48	0,86	2,40	0,73	0,88	*غير دالة
13	2,45	0,62	1,85	0,71	8,57	دالة
14	2,48	0,71	2,01	0,77	5,87	دالة
15	1,79	0,76	1,59	0,83	2,22	دالة
16	2,48	0,74	1,85	0,75	7,87	دالة
17	2,57	0,63	1,9	0,75	8,37	دالة
18	1,83	0,78	1,60	0,74	2,30	دالة
19	2,74	0,52	2,09	0,76	9,28	دالة

20	2,64	0,58	2,22	0,71	6,00	دالة
21	2,10	0,73	1,64	0,73	5,75	دالة
22	2,55	0,64	1,51	0,64	8,48	دالة
23	2,41	0,69	1,87	0,68	6,75	دالة
24	1,71	0,80	1,40	0,68	3,10	دالة
25	2,03	0,75	1,55	0,50	2,72	دالة
26	2,62	0,56	1,51	0,57	7,13	دالة
27	1,71	0,80	1,40	0,68	3,10	دالة
28	2,43	0,70	1,99	0,71	5,50	دالة
29	2,22	0,80	1,9	0,75	3,55	دالة
30	2,26	0,87	2,09	0,90	7,00	دالة
31	2,56	0,65	2,16	0,73	5,00	دالة
32	2,07	0,86	2,05	0,89	0,20	*غير دالة

١٠- الخصائص السيكومترية للمقياس:- تُعد الخصائص السيكومترية لفقرات المقياس اجراءات علمية ذات أهمية كبيرة في المقاييس النفسية، يجمع معظم علماء القياس النفسي على إن خاصيتي الصدق والثبات هي من أكثر الخصائص السيكومترية أهمية في المقاييس النفسية, اذ نستطيع من خلالها ان نثبت انها قادرة على قياس الظاهرة قياساً دقيقاً بالتالي توفر فرصة حقيقية في اتخاذ القرارات المناسبة لها (الريماوي, ٢٠١٧: ص٩٦).لذلك قامت الباحثة باستخراج الصدق والثبات للمقياس وكما يأتي:-

اولاً: مؤشرات الصدق : Indicators Validity

تحققت الباحثة من صدق المقياس بالطرق الاتية:-

أ- **الصدق الظاهري(Face Validity):-** قد تم التحقق من هذا النوع من الصدق في المقياس من خلال عرض الباحثة للمقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي (ملحق/٣).

ب- **صدق البناء(Construction Validity):-** وقد توفر هذا النوع من الصدق في المقياس من خلال المؤشرات الاحصائية واهما استخراج القوة التميزية ل بأسلوب المجموعتين المتطرفتين لفقرات المقياس.

ثانياً: مؤشرات الثبات : Indicators Reliability

تحققت الباحثة من ثبات المقياس بالطرق الاتيــة:-

أ- **طريقة الاختبارــ وإعادة الاختبار:-** قامت الباحث بحساب الثبات بهذه الطريقة بعد إعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغ عددها(٢٠) مرشد تربوي بعد مرور اسبوعين من التطبيق الأول وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني, فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٤) وهي معاملات ثبات جيدة.

ب- معامل ألفاكرونباخ للاتساق الداخلي:- تم حساب الثبات بهذه الطريقة واستخراج معامل التجانس الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ باستعمال برنامج (SPSS) وجدت الباحثة ان معامل الثبات يساوي(٠,٨٠) وهو معامل ثبات جيد مقارنة بالدراسات السابقة.

الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة في تحليل البيانات الوسائل الإحصائية المناسبة وبالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) وكالآتي :-

- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين:- لحساب القوة التمييزية لفقرات المقياس.
- معامل ارتباط بيرسون : لحساب الثبات وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.
- معادلة ال
- فاكرونباخ : لاستخراج الثبات.

الفصل الرابع

تفسير النتائج ومناقشتها

الهدف الاول:- التعرف على المشكلات النفسية التي يعاني منها الاطفال فاقدي الوالدين من وجهة نظر المرشدين التربويين في المرحلة الابتدائية.

لقد اظهرت نتائج البحث بعد تطبيق المقياس على عينة البحث التطبيقية البالغة (١٠٠) مرشد تربوي ان متوسط الدرجات المشكلات النفسية من العينة المشمولين بالبحث هو (٨٣.٠٩) بانحراف معياري مقداره (١٤.٥٨) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٦٠). يلاحظ ان المتوسط الحسابي للعينة اكبر من المتوسط الفرضي للمقياس عند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة, تبين انه ذي دلالة معنوية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٩) ، وكما موضح في الجدول (١).

جدول (١)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات المشكلات النفسية والمتوسط الفرضي للعينة

العينة	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية	٨٣.٠٩	١٤.٥٨	٦٠	١.٨٥	١.٩٧	٩٩	٠.٠٥

الهدف الثاني:- التعرف على المشكلات الشخصية التي يعاني منها الاطفال فاقدي الوالدين من وجهة نظر المرشدين التربويين في المرحلة الابتدائية.

اظهرت نتائج البحث بعد تطبيق المقياس على عينة البحث التطبيقية البالغة (١٠٠) مرشد تربوي ان متوسط الدرجات للمشكلات الشخصية من العينة المشمولين بالبحث هو (٨٢.٩٦) بانحراف معياري مقداره (١١.٩٨) وعند مقارنة هذا المتوسط

بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٦٠) يلاحظ ان المتوسط الحسابي اكبر من المتوسط الفرضي للمقياس. وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة, تبين انه ذي دلالة معنوية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٩) ، وكما موضح في الجدول (٢).

جدول (٢)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات المشكلات الشخصية والمتوسط الفرضي للعينة

العينة	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المشكلات الشخصية	٨٢.٩٦	١١.٩٨	٦٠	١.٤٠	١.٩٩	٩٩	٠.٠٥

الهدف الثالث:- التعرف على المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الاطفال فاقدي الوالدين من وجهة نظر المرشدين التربويين في المرحلة الابتدائية.

اظهرت نتائج البحث بعد تطبيق المقياس على عينة البحث البالغة (١٠٠) مرشد تربوي ان متوسط الدرجات للمشكلات الاجتماعية من العينة المشمولين بالبحث هو (٧٩.٤٤) بانحراف معياري مقداره (١٤.٦٥) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٦٠). يلاحظ ان المتوسط الحسابي اكبر من المتوسط الفرضي للمقياس. وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة, تبين انه ذي دلالة معنوية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٩) ، وكما موضح في الجدول (٣).

الجدول(٣)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات المشكلات الاجتماعية والمتوسط الفرضي للعينة

العينة	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المشكلات الاجتماعية	٧٩.٤٤	١٤.٦٥	٦٠	١.٨٥	١,٩٧	٩٩	٠.٠٥

هذا مما يشير إلى ان عينة التلاميذ فاقدي الوالدين لديهم مستوى مرتفع من المشكلات النفسية والشخصية والاجتماعية, اذ أظهرت نتائج البحث الحالي شيوع المشكلات النفسية بالدرجة الاولى لدى الاطفال فاقدي الوالدين في المرحلة الابتدائية كالقلق وعدم الثقة بالنفس وبالأخرين وغيرها, وكذلك مشكلات شخصية مثل اللامبالاة وعدم تحمل المسؤولية الخ, ومشكلات اجتماعية كالانعزال وعدم تقبل اراء الاخرين ... الخ.

تتفق الباحثة مع نتائج بحثها في حدوث هذه المشكلات وبالأخص ممن فُقد احد والديهما او كلاهما وهذا ما اثبتته دراسة (Worden, 1996) التي ووجد ان الاطفال يعانّون من مشكلات متعددة وتظهر لديهم ردة فعل على سلوكياتهم وحالاتهم النفسية ويأثر عليهم الفقد بشكل اعراض نفسية وجسدية واجتماعية فهم يعانَون من الصداع ومشاكل جنسية وكذلك عدم التوافق الاجتماعي ومشكلات اخرى (Worden, 1996: p15).

الاستنتاجـــات

فـــي ضـــوء مـا توصـلت اليـه الباحثـة مـن نتـائج يمكـــن استنتـــاج مـــا يأتـــي :-

١- ان وجـود المشـكلات النفسـية والشخصـية والاجتماعيـة تعـد مشـكلة خطيـرة وتوصـف بـأنهن مشـكلات غيـر مرغوبـة وسـلبية ومنتشـرة بـين طلبـة المرحلـة الابتدائية فاقدات الوالدين.

٢- ان عينة البحث الحالي "الطلبة فاقدي الوالدين" لديهم توجهات او نزعات سلبية مثـل، العدوانيـة، ايـذاء الـذات او تـدميرها، الاسـتعداد للجنـوح, كمـا انهـم يعـانَ مـن مشـكلات نفسـية مثـل الشـعور بـالحزن، فقـدان الامـل ، ضـعف الاحسـاس بالسـعادة، الشعور بالوحدة النفسية.

التوصيـــات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:

١-الاهتمام المستمر بشريحة الطلبة من قبل المؤسسات التعليمية والأُسر والمجتمع لأنهم جيل المستقبل .

٢-الاهتمام بشخصية التلاميذ بكافة جوانبها لتكون شخصية متزنة أكثر توافقاً قادرة على مواجهة متطلبات الحياة المختلفة.

المقترحـــات

في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:

١- إجراء دراسة مماثلة على طلبة المراحل الأخرى كالمرحلة المتوسطة أو المرحلة الجامعية.

٢- إجراء دراسة تجريبية لغرض التخفيض من هذه المشكلات ومعرفة مدى استجابة التلاميذ للبرنامج الإرشادي.

المصـــــــــادر

○ ابو النصر, مدحت محمد (٢٠١٧): **مناهج البحث في الخدمات الاجتماعية**, ط٢, مجموعه النبيل العربية, القاهرة- مصر.

- الـدليمي, احسـان عليـوي والمهـداوي, عـدنان محمـود (٢٠١٦): **الاختبـارات والمقـاييس فـي التربيـة وعلـم الـنفس**, ط١, دار الحداثـة للنشـر والتوزيـع, بغـداد- العراق.
- الزحيلـي, وهبـة (١٩٨٤), **الفقـه الاسـلامي وادلتـه**, ط١, دار الفكـر للنشـر والتوزيع, دمشق- سوريا.
- عبد المنعم, عفاف محمد (٢٠١٦): **الشيخوخة مظاهرها ومحدداتها بين النظرية والتطبيق**, ط١, دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع, الاسكندرية- مصر.
- العزاوي ، رحيم يونس كرو (2007) : **منـاهج البحث العلمـي** ، ط1 ، دار دجلـة عمان.
- كلينـك, مـايو (٢٠٠٢): **حـول الشـيخوخة المعافـاة**, ط١, ترجمـة: زينـة ادريـس, الدار العربية للعلوم, منتدى اقرأ الثقافي, بيروت- لبنان.
- مجمع اللغة العربيـة (١٩٩٥): **المعجم الـوجيز**, وزارة التربيـة والتعليم, القـاهرة- مصر.
- محاسنة، إبـراهيم محمد (٢٠١٣): **القيـاس النفسـي فـي ظل النظريـة الحديثـة**، ط١، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
- المكـدامي, ياسـر محمـود وهيـب (٢٠١٦) : **موضـوعات فـي القيـاس والتقـويم التربوي والاختبارات**, ط١, المطبعة المركزية, جامعة ديالى, العراق.
- النبهان, موسى محمد (٢٠١٣) : **اساسيات القيـاس فـي العلـوم السلوكية**, ط١, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان- الاردن.
- وزارة التربية العراقيـة (٢٠١١): **نظـام المـدارس الثانويـة فـي العراق**, رقم(٣), مديرية مطبعة وزارة التربية, بغداد, العراق.
- العبيـدي, محمد جاسـم والعبيـدي, الاء محمد (٢٠١٠): **الارشـاد النفسـي والتوجيـه التربوي**, ط١, دار ديبونر للنشر والتوزيع, عمان- الاردن.
- Alessandra. Alciti (2012): **Different Types of childhood Adverse Experiences and mood Disorders**, Clinical, Research and Treatment Approaches to affective Disorders, Edited by Dr Mario Juruena. Italy.
- Barrett. A,E& Montepare. J,M (2015): **"Its abot time" Applying life span and life Gourse perspectives to the study of Subjectiv age**, In M; Annual Review of gerontology and Geriatrics, Vol. 35, Research on Subjective aging "siting", p.p 55-77, Springer, New yourk.
- Chrsenesen .H (2015): **What Congnitive con be expected with normal aging?** Asstralian and New Zealand Journal of psychioty, 35(6), p.p 768- 775.
- Fontaine. R (2007): **psychologies du Vieillissement**, Dunned, paris, p. p15- 30.

o Huppert. F, A& Cooper. C.L (2014): **Wellbing: ACimlete Refence Guide**, interventions and policies to Enerican wellbeing, (Vol.6), American psychologist, 678, p.p 60-61.
o Hurlock. E (1985): **Development psychology A life- span Approach**, 5ed , New Delhi: Tata Mc Craw. Hill publishing Company.
o Tamar. G (2005): **Children and young people growing up with loss and it is effects**, Without you, Jessica kingsley publishers, London.
o Worden. J,W (1987): **Grief Counseling and grief Therapy**, The and book for the meantal health practitioner, 1 St. ed, Springer, publis Company, New yourk.
o Worden. J,W (1991): **Grief Counseling and grief Therapy**, Atland book for the mantal health practitioner, 2th ed, Socond edition Routl. Edge. Londen.
o Worden. J,W (1996): **Children and grief**, when apparent dies, Guilford press, New yourk.
o Worden. J,W (2009): **Grief Counseling and grief Therapy**, health practitioner, Fourth Edition: 4th ed, publis Company, Springer, New your

ملحق (١)
م/ الاستبانة الاستطلاعية للمرشدين التربويين

تحيـــــة طيبـــــــة... وبعـــــــــــد.....

تـروم الباحثـة القيـام بدراسـة تهـدف إلـى التعـرف علـى "المشـكلات النفسـية والشخصـية والاجتماعيـة لـدى الاطفـال فاقـدي الوالـدين مـن وجهـة نظـر المرشـدين التربـويين فـي المرحلـة الابتدائيـة". ونظـراً لمـا تتمتعـون بـه مـن خبـرة ودرايـة فـي هـذا مجـال عملكـم ولمـا لآرائكـم السـديدة اثـراً فعـال فـي إنضـاج البحـث يرجى الإجابة عن السؤال الآتي:-

- هـــل أن الاطفـــال فاقـــدات الوالـــدين لـــديهُم مشـــكلات نفســـية وشخصـــية واجتماعيـة بـرأيكن وحسـب تقصـيكم للظـاهرة والمشـكلات التـي تصـادفكم خـلال عملكم ؟

نعم ☐ **لا** ☐

- إذا كان الجواب نعم فما هي السلوكيات التي يمارسها الاطفال والتي تدل على هذه المشكلات ؟

-
-
-
-

مع الشكر الباحثة وامتنانها

الباحثة
م. د. هدى عبد العاكف كنعان

ملحق (٢)
مقياس المشكلات النفسية والشخصية والاجتماعية بصيغته النهائية

عزيزي المرشد .....
عزيزتي المرشدة .....

المقياس الذي بين يديكِ يتضمن مواقف قد يتعرض لها التلاميذ فاقدي الوالدين في حياتك اليومية الرجاء قراءة كل موقف والاجابة عنه بدقة وموضوعية على وفق ما ينطبق عليهم وفقا للمعلومات التي تمتلكونها عن تلاميذكم, وذلك بوضع علامة (✓) امام الاختيار الذي يمثلهم، كما موضح في المثال ادناه.

علما ان الاجابة هي لأغراض البحث العلمي ولا داعي لكتابة الاسم ولا توجد اجابة صحيحة او خاطئة بالنسبة لجميع البدائل وانما تختار البديل الذي ينطبق على تلاميذك ممن فقد احد والديه او كلاهما.

مثال للإجابة عن المواقف

- عندما تسمح المدرسة بسفرة جماعيه فأن التلميذ:-

أ- يساهم في تنظيمها واظهارها بالوجه اللائق ( )
ب- يشترك فيها مجاملة لأصدقائي (✓)
ج- يرفض الاشتراك فيها ( )

أشكر تعاونكم ومن الله التوفيق

الباحثة

م.د. هدى عبد العاكف كنعان

ت	المواقف	ت	المواقف
١	• يشعر الطفل ان حياته بعد فقد والده:- أ- اكثر خوف من السابق ب- أكثر حريه من السابق ج- لا معنى لها	٢	• عندما يحين عيد ميلاده فأنه:- أ- يعده يوماً عادياً كباقي الايام ب- يشعر بالسعادة والفرح ج- يشعر بالحزن الشديد
٣	• التفكير بالموت:- أ- يقلقنه ويرهقه ب- يتقبل قضاه الله واجله ج- يتلاشى التفكير به	٤	• عندما يكون في الدرس فأنه:- أ- يشعر بتشتت الانتباه ب- يركز على ما تلقيه المدرسة ج- يكتفي بفهم ما يستطيع فهمه
٥	• عندما يكون بين افراد عائلتي فأنه:- أ- يستمع لهم قدر الامكان ب- ينتابه الشعور بالوحدة ج- يسعده تواجده معهم	٦	• يعبر الطفل عن حزني بطريقة:- أ- البكاء حتى الشعور بالراحة ب- تحطيم وتمزيق الاشياء ج- افعل اشياء تنسيني حزني مثل (اللعب, القراءة...)
٧	• أشعر معظم وقتي الطفل:- أ- يأسه من حاله ب- ضائع بين الماضي والحاضر ج- الراحة ومعنوية عالية	٨	• اعتقد ان الاحداث اليوم الطفل تجعلنه:- أ- يشعر بالأمل رغم الفشل ب- يعتبرها احداثً طبيعية ج- مصدر لكل الاحباطات
٩	• عندما ينظر الطفل الى ما حققته فأنه:- أ- يشعر بخيبة امل إزائها ب- ليس لديه دافع لتحقيق المزيد ج- لا يزال لديه الكثير ليحققه	١٠	• عندما يمكث الطفل الى النوم فأنه:- أ- يشعر بالراحة في نومي ب- يرى احلام مزعجه ومخيفه ج- يتقلب كثيراً في نومي
١١	• عندما تسأل التلاميذ فاقدي الوالدين عن طموحهم في المستقبل تبين:- أ- أكمل المرحلة الجامعية. ب- ليس لديه مشروع معين ج- انهاء المرحلة الابتدائية فقط	١٢	• عندما يقوم بعمل معين ما فأنه:- أ- تشعر ببطيء في أنجازه ب- لا يستطيع أنجاز العمل ج- أنجزه في الوقت المحدد
١٣	• عندما يتوفر لديه وقت فراغ فأنه:- أ- يكمل واجباته المدرسية ب- يلجأ الى النوم ج- يمارس هوايات	١٤	• اهتمامه باتجاه مظهره الشخصي:- أ- يبذل جهد ليكون انيقاً ب- اللامبالاة بمظهره ج- يتقبل مظهره عما هو عليه
١٥	• عندما تقترب نتيجة الامتحان فأنه:- أ- يحرص على ان تكون نتيجته مميزه ب- لا يهتم بما ستكون عليه النتيجة ج- يكتفي بالنجاح فقط	١٦	• الثقة بالنسبة لتلاميذك هي:- أ- يثق بنفسه فقط ب- يثق بنفسه وبالأخرين ج- لا يثق بأي احد

١٧	• اشعر أن شخصيته بعد فُقد من احد والديه او كلاهما:- أ- ازدادت قوه وتحمل بعد مصيبته ب- تراجعت وأصيبت بخيبة ج- لم تتأثر بفراق أحد	١٨	• فقدي لوالديه جعلنه:- أ- يتحمل مسؤوليات أضافيه في المنزل ب- يتحمل مسؤوليات الخاصة به فقط ج- لم يتحمل اي مسؤولية
١٩	• مكانته بين الاخرين اصبحت:- أ- موضع للتقدير ب- موضع للشفقة ج - موضع للسخط والسخرية	٢٠	• لو وجهت له سؤال عن امنيته فأني:- أ- ليس لده ما يتمناه ب- يتمنى الرجوع الى سنوات مضت ج- يتمنى لو يكون شخصاً أفضل مما هو عليه الان
٢١	• عندما يواجه الطفل مشكله ما فأنه:- أ- يستطيع حلها بمفرده ب- يعجر عن حلها بمفرده ج- يلجأ الى الأخرين في حلها	٢٢	• لو اوكل له دور القائد في فعالية ما في المدرسة فأنه:- أ- يوافق على دوره كقائد في الفعالية ب- لا يوافق على الدور ج- يجد بديل عنه
٢٣	• روتينه اليومي عباره عن :- أ- مشاهدة تلفاز وتناول وجبات بمفرده ب- ينشغل بالألعاب المنزلية ج- الخروج لاماكن عامه مع أصدقائه	٢٤	• يرى ان علاقته بمن حولي:- أ- تسبب له المشاكل ب- تشعره بالسعادة بسبب زياده الاصدقاء ج- لا يتأثر ان زادت او قلت
٢٥	• عندما تسمح المدرسة بسفرة جماعيه فأنه:- أ- يساهم في تنظيمها واظهارها بالوجه اللائق ب- يشترك فيها مجاملة لأصدقائي ج- يرفض الاشتراك فيها.	٢٦	• عندما يكون التلميذ في جلسة مع اصدقائه فأنه:- أ- يشارك الأخرين آرائهم ب- لا يشاركهم في التعبير عن الرأي ج- يتردد في المشاركة الرأي والنقاش
٢٧	• يرغب بالاشتراك في المهرجات المدرسية لأنها:- أ- تقوي علاقته مع الناس من حولي ب- لقضاء وقت فراغ فقط ج- مجال لتعبير عن نفسه وطموحه	٢٨	• يحرص على تكوين علاقات مع:- أ- أشخاص من نفس جيله ب- اشخاص اكبر سناً منه ج- اشخاص اصغر سناً منه
٢٩	• وجود الأخرين بالنسبة له:- أ- هم ملجئي وقت الضيق ب- يشعر بوجود فراغ بيني وبينهم ج- لا يعير اهتمام لوجودهم او غيابهم	٣٠	• عندما تصدر من رفاقه فكره ما فأنه: أ- يرفض افكارهم ب- يتقبل الفكرة الصادرة عنهم ج- يطرح افكاري واناقشها معهم

ملحق (٣)
أسماء السادة الخبراء مرتبة حسب الحروف الهجائية ودرجاتهم العلمية

ت	اسم الخبير ولقبه العلمي	التخصص	مكان العمل
١	أ.د. بشرى عناد مبارك	علم النفس الاجتماعي	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية
٢	أ.د. مهند محمد عبد الستار	علم النفس التجريبي	جامعة ديالى /كلية التربية الاساسية
٣	أ.م.د. اياد طالب محمود	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي	جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الانسانية
٤	أ.د.م اياد هاشم محمد	علم النفس التربوي	جامعة ديالى/ كلية المقداد
٥	أ.م.د زهرة موسى جعفر	علم النفس التربوي	جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
٦	أ.م.د سميعة علي حسن	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي	جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
٧	أ.د.م عبد الكريم محمود	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي	ديالى / معهد الفنون الجميلة
٨	أ.د.م محمد ابراهيم حسين	علم النفس التربوي	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية

الصعوبات التي تواجه الطلبة المتفوقين في مدارس مدينة بعقوبة

م. أسماء عباس عزيز الدليمي
ماجستير/ علم نفس النمو
seisban@gmail.com

مستخلص البحث

تعتبر فئة الطلبة المتفوقين ثروة المجتمع ووسيلة تطوره، إذ أن الاهتمام بالطالب المتفوق عقليا لا يقتصر على توفير الرعاية التعليمية والصحية له فحسب بل يجب أن يمتد إلى الاهتمام بشخصيته والعمل على تطويرها وتنميتها من خلال التعرف على ما يعانيه من مشكلات شخصية واجتماعية وعقلية وانفعالية وسلوكية مختلفة فالإهمال وسوء المعاملة التي يتلقاها المتفوق من مدرسيه قد تجعله شديد الحساسية، سريع الإحباط والقلق، وقد يصل إلى عدم استطاعته معرفة كيفية استغلال قدراته وتوجيهها في المكان والأسلوب المناسبين وهنا تكمن المشكلة إذ يصبح ذلك المتفوق معول هدم لذاته ومجتمعه بدلا من أن يكون عنصرا فعالا ونشطا في بناء مجتمعه وبالتالي يحتاج لرعاية خاصة وإيجاد الحلول المناسبة لمشكلاته تلك بالطرق المناسبة التي تتلاءم مع خصائصه واحتياجاته لذا ارتأت الباحثة دراسة هذا البحث للإجابة عن التساؤلات الآتية: ما هي الصعوبات التي يعانيها الطلبة المتفوقون في مدارسهم؟ وما الفرق في الصعوبات التي يعانيها الطلبة المتفوقون تبعا لمتغير الجنس؟ وهدف البحث إلى التعرف على مستوى الصعوبات التي يعاني منها الطلبة المتفوقون والتعرف على دلالة الفروق بين ذكور وإناث عينة البحث والتعرف على الصعوبات التي يعاني منها المتفوقون تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بإعداد أداة البحث وتم استخراج الصدق الظاهري وصدق البناء (صدق المحتوى) وثبات الأداة وتم تطبيقها على عينة التحليل الإحصائي البالغة (١٠٠) طالب وطالبة إلكترونيا بتصميم الاستبانة على شكل نموذج بواسطة برنامج (Google Forms) وبمساعدة مدراء المدارس تم توزيعها على عينة البحث للإجابة عنها من قبل الطلبة، وخرج البحث بنتائج منها أن (عدم توفر مختبرات ومواد للتجارب العلمية في مدارس المتفوقين) احتلت المرتبة الأولى من الصعوبات التي يعاني منها الطلبة المتفوقين الذكور أما الطالبات المتفوقات (الإناث) فقد احتلت الفقرة التي تنص على (سلب دروس التربية الفنية والتربية الرياضية لأجل مواد دراسية أخرى) المرتبة الأولى في الصعوبات لديهن، وعلى أساس النتائج خرج البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

Difficulties facing outstanding students in Baqubah city schools

Lec. Asmaa Abbas Aziz Al-Dulaimi
Master of Developmental Psychology
seisban@gmail.com

Abstract

The category of gifted students is considered the wealth of society and a means of its development, as the interest in the intellectually gifted students is not limited to providing them with educational and health care only, but must extend to caring for their personality and working to develop and grow it by identifying the various personal, social, mental, emotional and behavioral problems they suffer from. The neglect and mistreatment that the gifted students receive from their teachers may make them very sensitive, quickly frustrated and anxious, and may reach the point of not being able to know how to exploit their abilities and direct them in the appropriate place and manner. Here lies the problem, as that gifted student becomes a wrecking ball for himself and his society instead of being an effective and active element in building his society. Therefore, they need special care and finding appropriate solutions to those problems in appropriate ways that suit their characteristics and needs. Therefore, the researcher decided to study this research to answer the following questions: What are the difficulties that gifted students suffer in their schools? What is the difference in the difficulties that gifted students suffer according to the gender variable? The research aimed to identify the level of difficulties experienced by gifted students and to identify the significance of the differences between males and females in the research sample and to identify the difficulties experienced by gifted students according to the gender variable (males, females). To achieve these goals, the researcher prepared the research by checking its apparent validity, construct validity (content validity) and stability of the tool, then she applied it to the statistical analysis sample of (100) male and female students electronically by designing the questionnaire as a form using the (Google Forms) program, and with the help of school principals

it was distributed to the research sample to be answered by the students. The research came out with results including that (the lack of laboratories and materials for scientific experiments in gifted students schools) ranked first among the difficulties experienced by gifted male students, while for gifted female students the paragraph that states (taking away art education and physical education lessons for other academic subjects) ranked first in their difficulties. Finally, Based on the results, the research came out with a set of recommendations and proposals.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

تعد فئة الطلبة المتفوقين ثروة المجتمع ووسيلة تطوره، إذ أن الاهتمام بالطالب المتفوق عقليا لا يقتصر على توفير الرعاية التعليمية والصحية له فحسب بل يجب أن يمتد إلى الاهتمام بشخصيته والعمل على تطويرها وتنميتها من خلال التعرف على ما يعانيه من مشكلات شخصية واجتماعية وعقلية وانفعالية وسلوكية مختلفة فالإهمال وسوء المعاملة التي يتلقاها المتفوق من مدرسيه قد تجعله شديد الحساسية، سريع الإحباط والقلق، وقد يصل إلى عدم استطاعته معرفة كيفية استغلال قدراته وتوجيهها في المكان والأسلوب المناسبين وهنا تكمن المشكلة إذ يصبح ذلك المتفوق معول هدم لذاته ومجتمعه بدلا من أن يكون عنصرا فعالا ونشطا في بناء مجتمعه وبالتالي يحتاج لرعاية خاصة وإيجاد الحلول المناسبة لمشكلاته تلك بالطرق المناسبة التي تتلاءم مع خصائصه واحتياجاته لذا ارتأت الباحثة دراسة هذا البحث للإجابة عن التساؤلات الآتية: ما هي الصعوبات التي يعانيها الطلبة المتفوقون في مدارسهم؟ وما الفرق في الصعوبات التي يعانيها الطلبة المتفوقون تبعا لمتغير الجنس؟

أهمية البحث

- **نظريا:**

١. تعد فئة المتفوقين من أهم وأغلى مصادر الثروة القومية للدولة وبهم تصل المجتمعات إلى مستوى متقدم بمختلف المجالات فهم الاستثمار الأمثل في الحاضر والمستقبل.

٢. إن المتفوقين عقليا هم ذخيرة المستقبل وعماد تقدم الأمم ومصدر نموها.

٣. يمكن الاستفادة من الإطار النظري للبحث في تحديد حاجات الطلبة المتفوقين وسبل تحقيقها.

٤. تعد وزارة التربية ووزارة التعليم العالي والبحث والعلمي ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية وهيئات رعاية الطفولة في مجالس المحافظات ووزارة الداخلية ووزارة العدل ووزارة الصناعة وجميع الوزارات الاستثمارية المستفيد الأول من هذه

الفئة لأنهم العقول المخططة والمصنعة والمنتجة لذا وجب عليهم الاستثمار فيهم ومعهم وحمايتهم وحماية حقوقهم.

- **تطبيقيا:**

– يمكن الاعتماد على أداة البحث المعدة في هذا البحث لجمع وحصر وكشف الصعوبات التي يعاني منها الطلبة المتفوقون في جميع المدارس وليس فقط في مدارس المتفوقين.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تعرف:

١. الصعوبات التي يعاني منها الطلبة المتفوقون.
٢. دلالة الفروق في الصعوبات التي يعاني منها الطلبة المتفوقون تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)
٣. تسلسل الصعوبات التي يعاني منها المتفوقون تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

حدود البحث

- **الحد الموضوعي:** التعرف على الصعوبات التي يعاني منها الطلبة المتفوقون.
- **الحد المكاني:** مدارس المتفوقين والمتفوقات في مدينة بعقوبة (مركز محافظة ديالى) وهن (ثانويتي الاميرات والشموخ للمتفوقات وثانويتي الابداع العلمي والنقاء للمتفوقين)
- **الحد الزماني:** العام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤).

مصطلحات البحث

– **المتفوقون:** عرفهم مكتب التربية الأمريكي (١٩٨١) بأنهم أولئك الذين يعطون دليلا على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات (العجيلي و الزليطني، ٢٠١٩، صفحة ٧).

– **صعوبات المتفوقين:** عرفتها الباحثة بأنها مجموعة من المشكلات النفسية والعقلية والتحصيلية التي تواجه الطلبة المتفوقين خلال سنوات دراستهم في مدارس المتفوقين.

– **التعريف الإجرائي لصعوبات المتفوقين:** هي مجموع الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث عند إجابتهم على مقياس الصعوبات وتتراوح بين (٧٥-٢٥) درجة بوسط فرضي قدره (٥٠) درجة.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة
أولا: الإطار النظري
من هم المتفوقون؟
هم أولئك الذين يمتازون بقدرات عالية وقادرون على القيام بأداء عال ويظهرون قدرات تحصيلية وعقلية وابتكار أو تفكير منتج وقدرة قيادية وفنون بصرية أدائية مرتفعة ولهم سمات وحاجات لا بد من بيئة لا تتجاهلها بل تتقبلها وتساندها وتعمل على تأصيلها ويترتب على إهمال الحاجات النفسية للمتفوقين عقليا آثار وخيمة على صحتهم النفسية إضافة إلى ما قد ينشأ عن ذلك من اضطراب في التفاعلات الشخصية والعلاقات الاجتماعية فيما بينهم والمحيطين بهم ويجعلهم عرضة للمشكلات التوافقية السلوكية (القريطي، ١٩٨٩، صفحة ١١٩).
نبذة تاريخية عن اهتمام المجتمعات بالمتفوقين
اهتمت المجتمعات منذ زمن بعيد بالموهوبين والمتفوقين، وعملت على اصطفائهم ورعايتهم، فقد اعتمدت الإمبراطورية الصينية قبل حوالي (٢٢٠٠) سنة قبل الميلاد نظاما دقيقا لاختيار الأطفال المتميزين ووفرت البرامج المناسبة لهم، وكذلك الأمر في الحضارة اليونانية القديمة قبل حوالي (٢٤٠٠) عام إذ أسس الفلاسفة طريقة واضحة لكيفية اختبار الموهوبين من خلال تعريض الأفراد منذ صغرهم إلى تدريبات وامتحانات مستمرة في جميع العلوم النظرية والتطبيقية.
ولقي المتفوقون والموهوبون عناية خاصة في العالم الإسلامي من ذلك أن بعض الولاة كانوا يوفدون الرسل للبحث عن النابهين من الشباب في أرجاء الولاية ليأتوا بهم إلى القصور ويتلقوا التعليم المناسب للاستفادة من طاقاتهم الفريدة في شؤون الإدارة والحكم كما اهتم بعض سلاطين الدولة العثمانية بالمتفوقين ورعايتهم منهم (محمد الفاتح) في القرن الخامس عشر والذي أسس مدرسة خاصة بهم (السنبل، ٢٠٠٤، الصفحات ٢٤١-٢٤٢).
أما حديثا فازداد الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين في العقد الخامس من القرن العرشين بسبب الصراع بين الاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٥٨) إذ توجه اهتمام الولايات المتحدة الى قيمة العقل البشري ومراجعة وتغيير نظامها التعليمي لإحداث تغييرات واجتياز العقبات التي حدثت آنذاك فأولت المتفوقين مكانة متميزة وعناية فائقة (براهيمي و بكاي، ٢٠١٧، صفحة ٨٦)
خصائص المتفوقين عقليا
- **الخصائص العقلية:** سرعة النمو العقلي عن أقرانه، القدرة على حفظ كمية كبيرة من المعلومات وقوة الذاكرة والتركيز، حب القراءة وتعلمها في سن مبكرة وحب الاستطلاع ووضوح التفكير وخصوبة الخيال، القدرة على التعامل مع الأفكار المجردة والرموز.
- **الخصائص الاجتماعية:** مساعدة الآخرين والمبادئة بالعمل، مقاومة الضغوط الاجتماعية، القدرة على حب الأصدقاء ومصاحبة الأكبر سنا والتفاعل مع المجموعة، الميل إلى المرح والبهجة والنكتة، تحمل المسؤولية وقيادة الآخرين.

- **الخصائص الانفعالية:** الثقة بالنفس وقوة العزيمة والتصرف بارتياح والتكلم باطمئنان، الاتزان الوجداني والثبات الانفعالي في مواقف الغضب.
- **الخصائص السلوكية:** التخطيط والتنظيم والتوجيه وإدارة الآخرين، تقديره لنفسه وتوكيد ذاته والقدرة على التعبير عن مشاعره والدفاع عن آراءه الشخصية (الختلان، ٢٠١٥، الصفحات ١٢٤-١٢٥).

أساليب الكشف عن المتفوقين

ذكر العجيلي والزليطني (٢٠١٩) في دراستهما مجموعة من المحكات للكشف عن الطلبة المتفوقين وهي:

١. اختبارات الذكاء الفردية والجمعية ومنها مقاييس ستانفورد بينيه ومقاييس وكسلر ومصفوفة رافن.
٢. اختبارات التحصيل الدراسي ومنها اختبارات مسابقة القبول الجمعية في مواد مرحلة تعليمية.
٣. محك التفكير الابتكاري ومنها اختبارات تورنس اللفظية واختبارات الأشكال.
٤. مقاييس التقدير ومنها مقاييس رنزلي لتقدير السمات السلوكية للطلبة الموهوبين والمتفوقين ومقاييس هارتمان وكلاهان.
٥. ترشيحات المعلمين لاعتبارهم قريبين من الطلبة المتفوقين لكن تقديراتهم تنحصر بنسبة ٥٠% فقط.
٦. ترشيحات الآباء تعتبر أكثر موضوعية ودقة لأنهم على دراية بسلوكيات وسمات وشخصيات أولادهم المتفوقين.
٧. المعدل الدراسي العام ويعتبر عاملا مساعدا لبقية المحكات السابقة في الكشف عن المتفوقين (العجيلي و الزليطني، ٢٠١٩، الصفحات ٩-١١).

طرق تدريس المتفوقين

- **المنهج الأكاديمي الدراسي:** إذ تدرس لهم نفس المواد المقدمة لجميع الطلبة (المتفوقين والاعتياديين) لكن يمكن تقصير المدة الزمنية اللازمة لدراسة مواد المنهاج بنظام التسريع للمتفوقين.
- **الإثراء:** بإدخال تعديلات أو إضافة موضوعات وأوجه نشاط على المناهج الدراسية المقررة وهي نوعان:

١. **الأفقي:** وتعني تزويد المتفوقين بخبرات غنية في عدد من الموضوعات المدرسية أو مجالات جديدة في المعرفة لا يغطيها المنهاج العادي.
٢. **العمودي:** ويعني تزويد المتفوقين بخبرات غنية في موضوع من المواضيع المدرسية أو تكليفهم بإيجاد حل لمشكلة معينة من خلال البحث المكثف عنها.

وهنالك برامج بديلة عن الإثراء هي تبادل الطلبة مشروعات خدمة البيئة والدراسة الفردية ومشروعات البحث والمشاغل التدريبية والندوات والتدريب المهني الميداني وبرامج التربية القيادية والمناظرات والدراما والمسرح والموسيقى وممارسة الهوايات والمسابقات العلمية والثقافية والمعارض الفنية والعلمية ودراسة اللغات الأجنبية والحاسوب والمخيمات الصيفية والتعليم الخاص عبر الأنترنت وحل المشكلات المستقبلية (جروان، ٢٠٠٥)(Sylvia, Del, & Gary, 2014) .

النظريات المفسرة للتفوق الدراسي

- **نظرية الإنتاجية العلمية لـ Wallberg (1981):**

تعتبر نظرية والبيرج للإنتاجية العلمية أحد النظريات القليلة المتعلقة بالتفوق الدراسي، حيث تشير النظرية إلى أن الخصائص النفسية لدى الطلاب وبيئاتهم النفسية تؤثر على النتائج الدراسية في المجال المعرفي والسلوكي، حيث حدد والبيرج بعض المتغيرات الأساسية التي تؤثر بشكل كبير على النتائج الدراسية والتفوق الأكاديمي بما في ذلك قدرات الطلاب، والتجارب السابقة والدافعية والمستوى النمائي ومقدار وجودة العملية التعليمية والمناخ الصفي والبيئة المنزلية ومجموعة الأقران والتعرض لوسائل الإعلام خارج البيئة المدرسية (Rugutt & Chemosit, 2005, p. 67).

حيث حددت النظرية ثلاثة مجموعات من العوامل المؤثرة على التفوق الدراسي للطلاب بناء على المهارات الوجدانية والمعرفية والسلوكية من أجل تحسين التعليم والتي تؤثر بشكل كبير على الأداء الدراسي وهي الموهبة (القدرة والتنمية والدافعية)، والتعليم (القيمة والجودة)، والبيئة (المنزل والفصل الدراسي والأقران ووسائل الإعلام) (Farooq, Chaudhry, Shafiq, & Berhanu, 2011, p. 4).

- **نظرية تقرير المصير لـ Deci & Ryan (1985):**

تقوم النظرية على الفكرة بأن الأشخاص لديهم الاحتياجات الفسيولوجية الداخلية المتعلقة بالكفاءة والاستقلالية والارتباط التي تشكل أساس الدافعية الذاتية وبناء الشخصية، حيث تعتبر هذه الاحتياجات الفسيولوجية ذات أهمية كبيرة في تعزيز النمو والتكامل والتطور الاجتماعي والرفاهية الذاتية، وتقدم هذه النظرية القاعدة التحفيزية الخاصة بالتفوق لدى الأشخاص، وهي الدافعية الداخلية التي تجعل الشخص أكثر نشاطا وتقريرا لمصيره والشعور بتقدير الذات والكفاءة الذاتية والنمو الفسيولوجي الصحي الذي يزيد دافعية الشخص نحو تحقيق التفوق (Clevenger, 2013, pp. 12-13).

- **نظرية الدافعية للتفوق لـ Atkinson and Raynor (1978):**

تقوم هذه النظرية على الفكرة المتعلقة بالعمليات الداخلية، وتشير إلى أن الحاجة إلى التفوق وتحقيق الإنجاز الداخلية هي التي تحرك الدافعية لدى الأشخاص، كما يسعى الأشخاص إلى تحقيق التوازن بين النجاح وتجنب الفشل، كما تلعب الدوافع الخارجية دورا هاما في تحقيق التفوق وخاصة الحوافز مثل: التقدير الاجتماعي والمكافآت المادية، كما يوجد اثنان من الدوافع لدى الشخص في الظروف التنافسية وهي الدافعية لتحقيق التفوق والدافعية لتجنب الفشل (Clevenger, 2013, p. 14).

- **نظرية الكفاءة الذاتية لـ Bandura (1986):**

تشير هذه النظرية إلى أن الكفاءة الذاتية المتصورة لدى الأشخاص المتعلقة بالتعلم هي العامل المسيطر الذي يسهم في تعزيز الدافعية نحو التعلم، حيث تساعد الكفاءة الذاتية لدى الطلاب في تنمية مستوى المشاركة ونوعية الأنشطة والاستمرارية والاهتمام والتفوق الدراسي (Marić & Sakač, 2014, p. 64).

- **نظرية القيمة المتوقعة لـ Atkinson (1950):**

تشير النظرية إلى أن التوقع الفردي والقيم هي العوامل الأساسية التي تسهم في تعزيز الدافعية نحو التعلم، حيث أنها ترتبط بشكل كبير بالعوامل الفسيولوجية والاجتماعية والثقافية، وتميز هذه النظرية بين الدوافع الداخلية والخارجية التي تشبه القيمة الداخلية وقيمة الاستفادة من أداء المهام، حيث أن الشعور الداخلي لدى الطلاب بأهمية العمل يعزز المشاركة بشكل عميق والاستمرارية في القيام بالمهام لفترة أطول وبالتالي تزيد الدافعية نحو الإنجاز ويصبح التفوق الدراسي أعلى (Marić & Sakač, 2014, p. 64).

ثانيا: الدراسات السابقة

دراسة طاهر (٢٠٢٣)

أنّ المشكلات النفسية تترك اثارها في جميع مجالات الحياة وفي مختلف المراحل العمرية والدراسية ومنها مرحلة المراهقة التي تترك اثارها في مستقبل الفرد ولاسيما مرحلته التعليمية التي تحدد مستقبل الطالب دراسيا ومهنيا إذ تعد من ادق المراحل التي يمر بها الانسان في حياته ، وان ما يبرر دراسة المشكلات النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون عقليا هو ان ما يتسم به عصرنا الحاضر من تغيرات سريعة وما يمر به مجتمعنا العراقي من ظروف حالية صعبة قد تولد ضغوطا نفسية تؤثر بشكل مباشر في سلوك الفرد تأثيرا سلبيا وان المشكلات النفسية تمثل خطرا على صحة الفرد وتوازنه كما تهدد كيانه النفسي وما ينشأ عنه من اثار سلبية على الصحة الجسمية والنفسية واهمية الطلبة المتفوقين عقليا باعتبارهم ثروة الامة وقادة المستقبل لمساعدتهم في التعرف على مشاكلهم التربوية والنفسية والاجتماعية التي قد يتعرضون لها، وقد رأى الباحث بأن هذه المشكلة تستحق الاهتمام والدراسة العلمية ، وقد هدفت الدراسة الحالية الى بناء مقياس المشكلات النفسية لدى الطلبة المتفوقين عقليا، وتعرف مستوى الفروق في المشكلات النفسية وفقا للجنس والمرحلة، وقد قام الباحث ببناء (أداة) مقياس المشكلات النفسية لدى الطلبة المتفوقين عقليا، والذي تكون بصيغته النهائية من(٣٦) فقرة ، بعد أن تم أستخراج صدق وتمييز الفقرات ومن ثم أستخراج صدق وثبات المقياس بأستخدام الوسائل الأحصائية المختلفة ، بعد أن طبق المقياس على عينة التحليل الأحصائي البالغة (٢٠٠) طالبا وطالبة والتي اختيرت بالأسلوب العشوائي من المدارس الثانوية للمتميزين، وكذلك طبق المقياس على عينة الثبات البالغة (٩٠) طالبا وطالبة ، وطبق المقياس بصيغته النهائية على عينة التطبيق النهائي البالغة (٢٠٠) طالب وطالبة، وقد توصلت الدراسة الى أن مستوى المشكلات النفسية لدى الطلبة المتفوقين عقليا بشكل عام أعلى من المتوسط ، مع وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين متغيري الجنس ولصالح عينة الذكور، ووجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح عينة الصف السادس ، وقد أوصت الدراسة بأدخال الطلبة برامج أرشادية حول مواجهة ضغوطات الحياة الاجتماعية والاقتصادية ،مع أمكانية أجراء دراسة مماثلة على الطلبة في المدارس الاعتيادية ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية (طاهر، ٢٠٢٣، صفحة ٨٣).

دراسة الاحزم (٢٠٢٣)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التي يعاني منها الطلبة المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة – صنعاء. تكونت عينة الدراسة من (١٦٣) طالبا وطالبة من المدارس الحكومية العامة والخاصة والمدارس الأهلية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وتم استخدام قائمة للمشكلات من إعداد الباحث، معتمدا على المنهج الوصفي المسحي. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن المشكلات التي يعاني منها الطلبة المتفوقين دراسياً في المجالات كافة جاءت بمستوى متوسط ؛ ما عدى المشكلات الأسرية جاءت بمستوى ضعيف وأقل المجالات رتبة، أما أعلى رتبة في المجالات جاءت المشكلات التعليمية وبمستوى متوسط، أما على مستوى الدرجة الكلية للمقياس فكانت النتيجة بنسبة مئوية (٥٧.٣٣%) ومستوى عام متوسط. وتوصلت الدراسة إلى أن المشكلات لدى عينة الدراسة على مستوى كل مشكلة تفاوتت بين المستويات الثلاث عالية ومتوسطة ومنخفضه، وأنه لا توجد فروق على مقياس المشكلات يعزى لمتغير النوع في جميع المجالات؛ عدى وجود فروق في المجال الانفعالي تجاه الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال المشكلات الانفعالية يعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومي، أهلي) وذلك في اتجاه المدارس الأهلية؛ في حين لم تظهر أي فروق في بقية المجالات وفقاً لمتغير نوع المدرسة (حكومي، أهلي). كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق لدى عينة الدراسة في مجال المشكلات التعليمية والدرجة الكلية وفقاً لمتغير نوع المدرسة الحكومية (عامة، خاصة) وذلك اتجاه المدارس العامة؛ في حين لم تظهر أي فروق في بقية المجالات والدرجة الكلية. كما بينت النتائج وجود فروق لدى عينة الدراسة يعزى لمتغير الصف الدراسي في محوري (المشكلات التعليمية والمشكلات الأسرية) تجاه الصف الثاني الثانوي (الاحزم، ٢٠٢٣، صفحة ٦٠٧).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي ومنه الدراسة التحليلية في دراسة البحث الحالي للتعرف على الصعوبات التي يعاني منها الطلبة المتفوقون في مدراس المتفوقين في محافظة ديالى وهو ما يتلاءم مع أهداف البحث ومعرفة الفروق بين ذكور العينة وإناثها تبعا للمرحلة الدراسية من الأول المتوسط إلى الخامس الإعدادي.

مجتمع البحث

تضمن مجتمع البحث طلبة مدارس المتفوقين والمتفوقات في مدينة بعقوبة (مركز محافظة ديالى) وهن (ثانويتي الاميرات والشموخ للمتفوقات وثانويتي الابداع العلمي والنقاء للمتفوقين) والبالغ عددهم الكلي (١٨٠٢) بواقع (١٠٧٨) طالبا ذكرا و(٧١٥) طالبة أنثى.

عينة البحث

لأجل سلاسة وسهولة دراسة البحث وتحقيق أهدافه لا بد من عينة تؤخذ من المجتمع الأصلي الكلي لتمثله لذا ارتأت الباحثة أخذ طلاب متفوقين بطريقة (القرعة العشوائية) من مدارس المتفوقين الأربعة التي تمثل مجتمع البحث في مركز قضاء بعقوبة فبلغ عدد أفراد العينة (١٠٠)، والجدول أدناه يوضح حجم العينة وتوزيعها حسب المرحلة الدراسية والجنس.

جدول رقم (١)

يبين حجم عينة البحث موزعة حسب المرحلة الدراسية والجنس

المرحلة الدراسية	الجنس	العدد	المجموع
الصف الأول المتوسط	ذكور	١٠	٢٠
	إناث	١٠	
الصف الثاني المتوسط	ذكور	١٠	٢٠
	إناث	١٠	
الصف الثالث المتوسط	ذكور	١٠	٢٠
	إناث	١٠	
الصف الرابع الإعدادي	ذكور	١٠	٢٠
	إناث	١٠	
الصف الخامس الإعدادي	ذكور	١٠	٢٠
	إناث	١٠	
المجموع	ذكور	٥٠	١٠٠
	إناث	٥٠	

أداة البحث

- **إعداد الأداة:** اطلعت الباحثة على الأدبيات (من كتب ودراسات) عن المتفوقين واكتسبت صورة واضحة عن احتياجاتهم وسلوكياتهم ونفسياتهم وتفكيرهم وكل ما يخصهم فقامت بعرض سؤال مفتوح لمجموعة من الطلبة (ذكور وإناث) المتفوقين نص على (ما هي الصعوبات التي تعانون منها في المدرسة والبيت؟ وما هي الصعوبات الذاتية والشخصية التي تعانون منها) وبعد جمع إجابتهم وترتيبها بصورة فقرات تم حصر (٢٥) فقرة وتم وضع بدائل ثلاثية لها (دائما، أحيانا، أبدا) وبتصحيح (١،٢،٣) على التوالي.
- **صدق الأداة الظاهري:** تم عرض أداة البحث بصورتها الأولية على مجموعة من خبراء في علم نفس الخواص وعلم نفس النمو وعلم نفس الشخصية وعلم النفس التربوي وتم تعديل مفردات في صياغة بعض الفقرات مع بقاء عددها (٢٥) فقرة واتفق الخبراء على ذلك بنسبة (١٠٠%).

➢ **مؤشرات صدق البناء:**

• **القوة التمييزية:** تم تطبيق استبانة الدراسة على عينة بلغت (١٠٠) متفوق ومتفوقة وتم اختيار نسبة (٢٧%) من الإجابات العليا وعددهم (٢٧) و(٢٧%) من الإجابات الدنيا وعددهم (٢٧)، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن جميع الفقرات كانت مميزة كون قيمهم المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٠٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٢) والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول رقم (٢)

القوة التمييزية لفقرات المقياس

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى دلالة ٠.٠٥
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	١.٨٩	٠.٧٥١	١.٣٣	٠.٤٨٠	٣.٢٣٨	دالة
٢	١.٧٤	٠.٨١٣	١.١٩	٠.٣٩٦	٣.١٩٢	دالة
٣	٢.٤٤	٠.٦٤١	١.٤٨	٠.٥٨٠	٥.٧٩٢	دالة
٤	٢.٢٦	٠.٦٥٦	١.٣٧	٠.٥٦٥	٥.٣٣٦	دالة
٥	١.٦٧	٠.٨٣٢	١.١١	٠.٤٢٤	٣.٠٩٢	دالة
٦	٢.٤٤	٠.٧٥١	١.٢٦	٠.٥٢٦	٦.٧١٨	دالة
٧	٢.٧٨	٠.٤٢٤	٢.١٩	٠.٦٢٢	٤.٠٨٩	دالة
٨	٢.٦٣	٠.٥٦٥	١.٨٩	٠.٦٩٨	٤.٢٨٧	دالة
٩	٢.٤١	٠.٧٩٧	١.٨١	٠.٧٨٦	٢.٧٥٠	دالة
١٠	٢.١٥	٠.٨١٨	١.٥٩	٠.٦٣٦	٢.٧٨٥	دالة
١١	٢.٥٢	٠.٥٨٠	١.٧٠	٠.٧٢٤	٤.٥٦٤	دالة
١٢	٢.٥٩	٠.٦٣٦	١.٤١	٠.٥٠١	٧.٦٠٨	دالة
١٣	٢.٠٠	٠.٧٣٤	١.٣٣	٠.٥٥٥	٣.٧٦٦	دالة
١٤	٢.٨١	٠.٣٩٦	٢.٠٧	٠.٧٣٠	٤.٦٣٥	دالة
١٥	٢.٥٦	٠.٦٤١	١.٤٨	٠.٥٠٩	٦.٨٢١	دالة
١٦	٢.٠٠	٠.٨٣٢	١.٥٢	٠.٧٥٣	٢.٢٢٩	دالة
١٧	٢.٣٧	٠.٧٤٢	١.٤٨	٠.٥٨٠	٤.٩٠٧	دالة
١٨	٢.٣٠	٠.٨٦٩	١.٥٦	٠.٨٤٧	٣.١٧١	دالة
١٩	٢.٥٢	٠.٥٨٠	١.٣٣	٠.٥٥٥	٧.٦٧٥	دالة
٢٠	٢.٤٤	٠.٧٥١	١.٤٨	٠.٦٤٣	٥.٠٦٢	دالة
٢١	٢.١٩	٠.٨٧٩	١.٤٤	٠.٥٧٧	٣.٦٦١	دالة
٢٢	٢.٥٦	٠.٦٤١	١.٣٧	٠.٥٦٥	٧.٢١١	دالة
٢٣	٢.٨٥	٠.٤٥٦	٢.١٥	٠.٥٣٤	٥.٢٠٨	دالة
٢٤	٢.٠٠	٠.٨٧٧	١.٤٤	٠.٥٠٦	٢.٨٥٠	دالة
٢٥	٢.٧٨	٠.٥٧٧	٢.٢٦	٠.٨١٣	٢.٧٠٢	دالة

*القيمة التائية الحرجة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٢) تساوي (٢.٠٠٧)

- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:** باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) تم استخراج النتيجة وهي صدق المقياس بالبناء والمحتوى وكما هو موضح في الجدول (٣).

جدول رقم (٣)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

تسلسل الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	تسلسل الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	0.404	١٤	0.412
٢	0.440	١٥	0.507
٣	0.509	١٦	0.257
٤	0.565	١٧	0.448
٥	0.414	١٨	0.344
٦	0.507	١٩	0.644
٧	0.315	٢٠	0.507
٨	0.429	٢١	0.410
٩	0.349	٢٢	0.621
١٠	0.305	٢٣	0.458
١١	0.446	٢٤	0.290
١٢	0.638	٢٥	0.314
١٣	0.374		

*قيمة معامل ارتباط بيرسون الحرجة عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (٩٨) تساوي (٠.٢٥٦)

- **ثبات الأداة:** تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) وتعد المعادلة الأساسية في حساب الثبات القائم على الاتساق الداخلي وتقوم هذه الطريقة على حساب الارتباط بين درجات عينة الثبات على جميع فقرات المقياس ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة تم أخذ استجابات عينة البحث البالغة (١٠٠) متفوقا ومتفوقة فبلغ معامل الثبات للمقياس (٠.٨٢).
- **تطبيق الأداة:** تم تطبيق مقياس الصعوبات التي يعاني منها الطلبة المتفوقون بصورته النهائية على عينة التحليل الإحصائي البالغة (١٠٠) طالب وطالبة إلكترونيا بتصميم الاستبانة على شكل نموذج بواسطة برنامج (Google Forms) وبمساعدة مدراء المدارس تم توزيعها على عينة البحث للإجابة عنها من قبل الطلبة.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الأول/ التعرف على الصعوبات التي يعاني منها الطلبة المتفوقون.

تم تحقيق هذا الهدف باستخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لعينة واحدة تمثلت في عينة البحث الكلية (ذكورها وإناثها) وكما موضح في الجدول (٤).

جدول رقم (٤)

القيمة التائية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة الطلبة المتفوقين والمتفوقات

حجم العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠.٠١
				المحسوبة	الحرجة		
١٠٠	٦٥.٥٥	٥٠	٥.٧٠٩	٢٧.٢٣٧	١.٩٨٤	٩٩	دالة

يتضح من الجدول أعلاه أن عينة البحث البالغة (١٠٠) من الطلبة المتفوقين يعانون من صعوبات كثيرة ذكرت في استبانة البحث وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الحرجة.

الهدف الثاني/ التعرف على دلالة الفروق في الصعوبات التي يعاني منها الطلبة المتفوقون تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

تم التحقق من هذا الهدف بإجراء الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين هما ذكور عينة البحث وإناثها وظهرت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٥).

جدول رقم (٥)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق في الصعوبات التي يعاني منها المتفوقون حسب متغير الجنس

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠.٠٥
				المحسوبة	الحرجة		
إناث	٥٠	٦٥.٦٦	٥.٥٩٠	٠.١٩٢	١.٩٨٤	٩٨	غير دالة
ذكور	٥٠	٦٥.٤٤	٥.٨٨٠				

يتضح من الجدول أعلاه أنه ليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور العينة وإناثها في الصعوبات التي يعانون منها.

الهدف الثالث/ التعرف على تسلسل الصعوبات التي يعاني منها المتفوقون تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

لتحقيق هذا الهدف تم استخراج الوسط المرجح والوزن المئوي والرتبة لكل فقرة من فقرات المقياس وفقا لاستجابات ذكور عينة البحث وإناثها وكما موضح في الجدولين (٦) و(٧).

جدول رقم (٦)
يبين الوسط المرجح والوزن المئوي والرتبة لفقرات المقياس وفقا لاستجابات ذكور عينة البحث

تسلسل الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة
١	١.٦٨	%٥٦.٠٠	٢٠
٢	١.٣٤	%٤٤.٦٧	٢٥
٣	٢.٠٠	%٦٦.٦٧	١١
٤	١.٦٤	%٥٤.٦٧	٢١
٥	١.٣٨	%٤٦.٠٠	٢٤
٦	١.٨٤	%٦١.٣٣	١٦
٧	٢.٤٢	%٨٠.٦٧	٤
٨	٢.٢٦	%٧٥.٣٣	٦
٩	١.٨٤	%٦١.٣٣	١٧
١٠	١.٨٤	%٦١.٣٣	١٨
١١	١.٩٨	%٦٦.٠٠	١٣
١٢	١.٧٦	%٥٨.٦٧	١٩
١٣	١.٥٨	%٥٢.٦٧	٢٢
١٤	٢.٤٨	%٨٢.٦٧	٢
١٥	٢.١٦	%٧٢.٠٠	٩
١٦	١.٩٠	%٦٣.٣٣	١٤
١٧	١.٩٨	%٦٦.٠٠	١٢
١٨	٢.٥٠	%٨٣.٣٣	١
١٩	٢.٢٦	%٧٥.٣٣	٧
٢٠	٢.٤٦	%٨٢.٠٠	٣
٢١	٢.١٠	%٧٠.٠٠	١٠
٢٢	١.٨٦	%٦٢.٠٠	١٥
٢٣	٢.٣٢	%٧٧.٣٣	٥
٢٤	١.٥٦	%٥٢.٠٠	٢٣
٢٥	٢.٢٠	%٧٣.٣٣	٨

جدول رقم (٧)
يبين الوسط المرجح والوزن المئوي والرتبة لفقرات المقياس وفقا لاستجابات إناث عينة البحث

تسلسل الفقرة	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الرتبة
١	١.٦٢	%٥٤.٠٠	٢٢
٢	١.٤٢	%٤٧.٣٣	٢٣
٣	١.٩٨	%٦٦.٠٠	١٠
٤	١.٧٦	%٥٨.٦٧	١٨
٥	١.٣٨	%٤٦.٠٠	٢٥
٦	١.٧٠	%٥٦.٦٧	٢٠
٧	٢.٥٠	%٨٣.٣٣	٣
٨	٢.١٦	%٧٢.٠٠	٥
٩	٢.١٢	%٧٠.٦٧	٦
١٠	١.٩٦	%٦٥.٣٣	١٢
١١	٢.٠٨	%٦٩.٣٣	٨
١٢	٢.٠٠	%٦٦.٦٧	٩
١٣	١.٧٨	%٥٩.٣٣	١٥
١٤	٢.٥٠	%٨٣.٣٣	٤
١٥	١.٩٠	%٦٣.٣٣	١٣
١٦	١.٧٨	%٥٩.٣٣	١٦
١٧	١.٩٦	%٦٥.٣٣	١١
١٨	١.٤٢	%٤٧.٣٣	٢٤
١٩	١.٧٦	%٥٨.٦٧	١٩
٢٠	١.٨٢	%٦٠.٦٧	١٤
٢١	١.٧٦	%٥٨.٦٧	١٧
٢٢	٢.١٠	%٧٠.٠٠	٧
٢٣	٢.٦٠	%٨٦.٦٧	٢
٢٤	١.٦٨	%٥٦.٠٠	٢١
٢٥	٢.٧٤	%٩١.٣٣	١

يتضح من الجدولين أعلاه الآتي:
احتلت الفقرة (١٨) والتي نصت على (**عدم توفر مختبرات ومواد للتجارب العلمية في مدارس المتفوقين**) المرتبة **الأولى** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (**٢٥**) والتي نصت على (**سلب**

دروس التربية الفنية والتربية الرياضية لأجل مواد دراسية أخرى) المرتبة **الأولى** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (١٤) والتي نصت على **(الخوف من تدني المستوى الدراسي والعقلي لدى المتفوق)** المرتبة **الثانية** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (٢٣) والتي نصت على **(الوقت غير كاف لإنجاز المهام والواجبات المنزلية)** المرتبة **الثانية** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (٢٠) والتي نصت على **(لا توجد أنشطة مدرسية تنمي ميول المتفوق واهتماماته)** المرتبة **الثالثة** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (٧) والتي نصت على **(النظرة المجتمعية للمتفوق بأنه يستطيع فعل المستحيلات مهما كانت)** المرتبة **الثالثة** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (٧) والتي نصت على **(النظرة المجتمعية للمتفوق بأنه يستطيع فعل المستحيلات مهما كانت)** المرتبة **الرابعة** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (١٤) والتي نصت على **(الخوف من تدني المستوى الدراسي والعقلي لدى المتفوق)** المرتبة **الرابعة** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (٢٣) والتي نصت على **(الوقت غير كاف لإنجاز المهام والواجبات المنزلية)** المرتبة **الخامسة** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (٨) والتي نصت على **(نظرة المجتمع والعائلة للمتفوق بأنه إنسان لا يخطأ)** المرتبة **الخامسة** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (٨) والتي نصت على **(نظرة المجتمع والعائلة للمتفوق بأنه إنسان لا يخطأ)** المرتبة **السادسة** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (٩) والتي نصت على **(الشعور الزائد بالمسؤولية نحو الآخرين)** المرتبة **السادسة** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (١٩) والتي نصت على **(قصور في فهم المدرس للمتفوق وحاجاته)** المرتبة **السابعة** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (٢٢) والتي نصت على **(الشعور بالاكتئاب لعدم الرضا عن الواقع وتناقضاته)** المرتبة **السابعة** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (٢٥) والتي نصت على **(سلب دروس التربية الفنية والتربية الرياضية لأجل مواد دراسية أخرى)** المرتبة **الثامنة** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (١١) والتي نصت على **(الانفعال الزائد وردود الفعل المبالغ بها في مواقف لا تستوجب ذلك)** المرتبة **الثامنة** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (١٥) والتي نصت على **(عدم الرضا عن المنهج الدراسي المقدم للمتفوق)** المرتبة **التاسعة** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (١٢) والتي نصت على **(الشعور بالاغتراب أو**

النقص بسبب اختلاف تفكيره عمن حوله) المرتبة **التاسعة** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (٢١) والتي نصت على **(الفرص القليلة للمناقشة العلمية خلال الدرس)** المرتبة **العاشرة** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (٣) والتي نصت على **(الشعور بالضغط من توقعات الآخرين العالية)** المرتبة **العاشرة** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (٣) والتي نصت على **(الشعور بالضغط من توقعات الآخرين العالية)** المرتبة **الحادية عشرة** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (١٧) والتي نصت على **(مدة الدروس والاختبارات غير كافية)** المرتبة **الحادية عشرة** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (١٧) والتي نصت على **(مدة الدروس والاختبارات غير كافية)** المرتبة **الثانية عشرة** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (١٠) والتي نصت على **(إخفاء القدرات والمهارات الحقيقية خوفا من الحسد)** المرتبة **الثانية عشرة** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (١١) والتي نصت على **(الانفعال الزائد وردود الفعل المبالغ بها في مواقف لا تستوجب ذلك)** المرتبة **الثالثة عشرة** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (١٥) والتي نصت على **(عدم الرضا عن المنهج الدراسي المقدم للمتفوق)** المرتبة **الثالثة عشرة** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (١٦) والتي نصت على **(بعد مسافة مدرسة المتفوقين عن مكان سكناهم)** المرتبة **الرابعة عشرة** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (٢٠) والتي نصت على **(لا توجد أنشطة مدرسية تنمي ميول المتفوق واهتماماته)** المرتبة **الرابعة عشرة** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (٢٢) والتي نصت على **(الشعور بالاكتئاب لعدم الرضا عن الواقع وتناقضاته)** المرتبة **الخامسة عشرة** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (١٣) والتي نصت على **(صعوبة تكوين صداقات أو علاقات اجتماعية جديدة)** المرتبة **الخامسة عشرة** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (٦) والتي نصت على **(قلة الحوافز والامتيازات المادية أو المعنوية التي يحصل عليها المتفوق)** المرتبة **السادسة عشرة** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (١٦) والتي نصت على **(بعد مسافة مدرسة المتفوقين عن مكان سكناهم)** المرتبة **السادسة عشرة** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (٩) والتي نصت على **(الشعور الزائد بالمسؤولية نحو الآخرين)** المرتبة **السابعة عشرة** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (٢١) والتي نصت على **(الفرص القليلة**

للمناقشة العلمية خلال الدرس) المرتبة **السابعة عشرة** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (١٠) والتي نصت على **(إخفاء القدرات والمهارات الحقيقية خوفا من الحسد)** المرتبة **الثامنة عشرة** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (٤) والتي نصت على **(الاحساس بالضغط من الزملاء والأقران والأصدقاء)** المرتبة **الثامنة عشرة** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (١٢) والتي نصت على **(الشعور بالاغتراب أو النقص بسبب اختلاف تفكيره عمن حوله)** المرتبة **التاسعة عشرة** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (١٩) والتي نصت على **(قصور في فهم المدرس للمتفوق وحاجاته)** المرتبة **التاسعة عشرة** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (١) والتي نصت على **(المقارنة مع الإخوة أو الأقارب من قبل الوالدين)** المرتبة **العشرين** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (٦) والتي نصت على **(قلة الحوافز والامتيازات المادية أو المعنوية التي يحصل عليها المتفوق)** المرتبة **العشرين** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (٤) والتي نصت على **(الاحساس بالضغط من الزملاء والأقران والأصدقاء)** المرتبة **الحادية والعشرين** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (٢٤) والتي نصت على **(إعطاء المتفوقين دروس إلكترونية خارج أوقات الدوام وفي أيام العطل)** المرتبة **الحادية والعشرين** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (١٣) والتي نصت على **(صعوبة تكوين صداقات أو علاقات اجتماعية جديدة)** المرتبة **الثانية والعشرين** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (١) والتي نصت على **(المقارنة مع الإخوة أو الأقارب من قبل الوالدين)** المرتبة **الثانية والعشرين** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (٢٤) والتي نصت على **(إعطاء المتفوقين دروس إلكترونية خارج أوقات الدوام وفي أيام العطل)** المرتبة **الثالثة والعشرين** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (٢) والتي نصت على **(عدم الاهتمام والتجاهل داخل الأسرة)** المرتبة **الثالثة والعشرين** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة (٥) والتي نصت على **(استغلال التفوق الدراسي من قبل الوالدين)** المرتبة **الرابعة والعشرين** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة (١٨) والتي نصت على **(عدم توفر مختبرات ومواد للتجارب العلمية في مدارس المتفوقين)** المرتبة **الرابعة والعشرين** من الصعوبات التي يعانين منها.

احتلت الفقرة **(٢)** والتي نصت على **(عدم الاهتمام والتجاهل داخل الأسرة)** المرتبة **الخامسة والعشرين** من الصعوبات التي يعاني منها ذكور عينة البحث، وأما بالنسبة لإناث العينة فقد احتلت الفقرة **(٥)** والتي نصت على **(استغلال التفوق الدراسي من قبل الوالدين)** المرتبة **الخامسة والعشرين** من الصعوبات التي يعانين منها.

نستنتج من تحليل النتائج أعلاه أن اهم الصعوبات التي يمر بها الطلاب المتفوقون هي انعدام مدارسهم من المختبرات العلمية ومواد التجارب وخوفهم وقلقهم من تدني مستواهم الدراسي والعقلي وعدم وجود أنشطة مدرسية تنمي ميولهم وهذا يفسر أن البنى التحتية أو المستلزمات الضرورية لمدارس المتفوقين غير متوافرة من قبل الجهات المسؤولة، وبسبب كثرة الضغوط على المتفوقين (الذكور) في البيت والمجتمع والمدرسة خلق عندهم خوفا من تراجع مستواهم العقلي والدراسي حتى أصبح ملازما لهم بتوترهم الدائم وكان من المفروض تفريغ تلك الطاقة السلبية لهم بالأنشطة المدرسية التي يحبونها لكن مما زاد تأزم الوضع هو عدم وجود هذه الأنشطة.

أما الصعوبات التي تعاني منها الطالبات المتفوقات فكان أهمها سلب دروس التربية الفنية والرياضية لأجل إكمال مواد دراسية أخرى والوقت غير كاف لإنجاز جميع المهام والواجبات المنزلية والنظرة المجتمعية للمتفوقين بأنهم يستطيعون فعل المستحيلات، وهذا يفسر ان حب وميل المتفوقات (الإناث) للأنشطة الفنية والرياضية وعدم حصولهم عليها في المدارس وكثرة الضغوط بالمواد الدراسية في البيت والمدرسة وعدم توفر أوقات كافية وأماكن للتنفيس والمتعة جعلهن يشعرن بالضغط المضاعف وخلق حولهن نظرة مجتمعية خارقة فوق امكانيتهن وطموحاتهن.

التوصيات

١. على الجهات المسؤولة والمعنية في وزارة التربية توفير المستلزمات الضرورية للطلبة المتفوقين من بناية مدرسة خاصة بهم ومختبرات علمية وحوافز مادية ومعنوية.

٢. على وزارة التربية إدخال الكوادر التدريسية لمدارس المتفوقين دورات تثقيفية وتوعوية عن أساليب التدريس والتعامل مع الطلبة المتفوقين وتعريفهم باحتياجاتهم ومشكلاتهم التربوية لخلق تواصل وتناغم بين كلا الطرفين لتسهيل العملية التعليمية.

٣. على الجهات المسؤولة عمل دورات تقوية مكثفة للغة الإنكليزية للطلبة المتفوقين والكوادر التدريسية خلال العطلة الصيفية.

٤. على وزارة التربية جعل الامتحانات والاختبارات للمتفوقين موضوعية -وليس مقالية- إلكترونية تظهر نتيجتها مباشرة بعد انتهاء وقت الاختبار (اختبار القبول لمدارس المتفوقين والاختبارات خلال الدراسة).

المقترحات

١. إجراء دراسة موسعة لجميع الطلبة المتفوقين والمتميزين والموهوبين في العراق لمعرفة الصعوبات التي يعانون منها لإيجاد الحلول لها من قبل الجهات المسؤولة.
٢. إجراء دراسة تجريبية تتناول أثر برنامج تدريبي لتقليل الصعوبات التي يعاني منها الطلبة المتفوقون والمتميزون والموهوبون في العراق.

المصادر

Clevenger, E. (2013). Relation of Theory of Intelligence to Academic Motivation and Academic Outcomes. Tallahassee, Florida, United States: Florida State University.

Farooq, M. S., Chaudhry, A. H., Shafiq, M., & Berhanu, G. (2011). Factors Affecting Students' Quality of Academic Performance: A Case of Secondary School Level. Journal of Quality and Technology Management, 7(2), 1-14.

Marić, M., & Sakač, M. (2014). Individual and social factors related to students' academic achievement and motivation for learning. Suvremena psihologija, 17(1), 63-79.

Rugutt, J. K., & Chemosit, C. C. (2005). A Study of Factors That Influence College Academic Achievement: A Structural Equation Modeling Approach. Journal of Educational Research & Policy Studies, 5(1), 66-90.

Sylvia, B. R., Del, B. S., & Gary, A. D. (2014). Education of the Gifted and Talented (السمادوني، السيد إبراهيم, Trans.). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان, الأردن :دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد المطلب أمين القريطي. (١٩٨٩). المتفوقون عقليا.. مشكلاتهم في البيئة الاسرية والمدرسية, ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. رسالة الخليج العربي، ٩(٢٨)، ٢٩-٥٥.

عبدالعزيز بن عبدالله السنبل. (٢٠٠٤). التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين. الرياض، السعودية: دار المريخ للنشر.

عصمان سركز العجيلي، و نجاة أحمد الزليطني. (٣١ مايو, ٢٠١٩). الأبعاد الأساسية للكشف عن الطلبة المتفوقين كأساس لتطوير آليات لرعاية الموهوبين والمتفوقين. المجلة الجامعة، ٣(٢١)، ١-٣٠.

فتحي عبدالرحمن جروان. (٢٠٠٥). الموهبة والتفوق والإبداع. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

لطف الله علي لطف الله الاحزم. (تشرين الأول, ٢٠٢٣). المشكلات الشائعة لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا في المرحلة الثانوية بمدارس أمانة العاصمة-صنعاء. مجلة

جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، ٤(٢)، ٦٠٦-٦٣٦.
doi:10.59628/jhs.v4i2.506
محمد رضا براهيمي، و ميلود بكاي. (٢٠١٧). رعاية التفوق و المتفوقون دراسيا : بين الحاجات الفردية و الضرورة المجتمعية. مجلة سوسيولوجيا للدراسات و البحوث الاجتماعية، ١(٣)، ٧٧-٩٥.
محمد عبد الكريم طاهر. (آذار, ٢٠٢٣). قياس مستوى المشكلات النفسية لدى الطلبة المتفوقين عقليا. journal of the college of basic education، ١(SI)، ٨٣-١٠٨. doi:10.35950/cbej.v1iSI.10336
محمد مطلق سيف الختلان. (٢٠١٥). الاحتياجات والمشكلات التعليمية والتربوية عند المتفوقين عقليا في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية)، ٣٤(١٦٤جزء٤)، ١١٩-١٣٤.
doi: 10.21608/jsrep.2015.56433

ملحق رقم (١)
مقياس الصعوبات التي يعاني منها الطلبة المتفوقون

ت	الفقرة	البدائل		
		دائما	أحيانا	أبدا
١	المقارنة مع الإخوة أو الأقارب من قبل الوالدين			
٢	عدم الاهتمام والتجاهل داخل الأسرة			
٣	الشعور بالضغط من توقعات الآخرين العالية			
٤	الاحساس بالضغط من الزملاء والأقران والأصدقاء			
٥	استغلال التفوق الدراسي من قبل الوالدين			
٦	قلة الحوافز والامتيازات المادية أو المعنوية التي يحصل عليها المتفوق			
٧	النظرة المجتمعية للمتفوق بأنه يستطيع فعل المستحيلات مهما كانت			
٨	نظرة المجتمع والعائلة للمتفوق بأنه إنسان لا يخطأ			
٩	الشعور الزائد بالمسؤولية نحو الآخرين			
١٠	إخفاء القدرات والمهارات الحقيقية خوفا من الحسد			
١١	الانفعال الزائد وردود الفعل المبالغ بها في مواقف لا تستوجب ذلك			
١٢	الشعور بالاغتراب أو النقص بسبب اختلاف تفكيره عمن حوله			
١٣	صعوبة تكوين صداقات أو علاقات اجتماعية جديدة			
١٤	الخوف من تدني المستوى الدراسي والعقلي لدى المتفوق			
١٥	عدم الرضا عن المنهج الدراسي المقدم للمتفوق			
١٦	بعد مسافة مدرسة المتفوقين عن مكان سكناهم			
١٧	مدة الدروس والاختبارات غير كافية			
١٨	عدم توفر مختبرات ومواد للتجارب العلمية في مدارس المتفوقين			
١٩	قصور في فهم المدرس للمتفوق وحاجاته			
٢٠	لا توجد أنشطة مدرسية تنمي ميول المتفوق واهتماماته			
٢١	الفرص القليلة للمناقشة العلمية خلال الدرس			
٢٢	الشعور بالاكتئاب لعدم الرضا عن الواقع وتناقضاته			
٢٣	الوقت غير كاف لإنجاز المهام والواجبات المنزلية			
٢٤	إعطاء المتفوقين دروس إلكترونية خارج أوقات الدوام وفي أيام العطل			
٢٥	سلب دروس التربية الفنية والتربية الرياضية لأجل مواد دراسية أخرى			

اثر برنامج تدريبي بأسلوب ملئ الفراغ في تنمية الامن النفسي لدى اطفال طيف التوحد

م.م زينة سبتي عبد اللطيف علوان
zinasabtiabdullatif@gmail.com
تدريسية في الكلية التربوية المفتوحة / مركز واسط

الملخص
هدفت الدراسة الى معرفة (اثر برنامج تدريبي بأسلوب ملئ الفراغ في تنمية الامن النفسي لدى اطفال طيف التوحد) واعتمد البحث المنهج التجريبي وتكونت العينة من (20) طفل من اطفال الذين يعانون من طيف التوحد ، وتم توزيعهم على مجموعتين بالتساوي احدهما تجريبية والاخرى ضابطة وتم استخدام مقياس للأمن نفسي من اعداد النجار (٢٠١٢) والمكون من (٥٨) فقرة ، وبرنامج تدريبي لتنمية الامن النفسي من اعداد الباحثة فأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية وهذا يدل على الاثر الايجابي للبرنامج التدريبي المقدم العينة البحث ،وتبين وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطات الرتب الدرجات الذكور ومتوسطات الرتب لدرجات الاناث من افراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للأمن النفسي وهذا دليل على اختلاف تأثير البرنامج تبعا لمتغير الجنس للأطفال طيف التوحد ، وفي ضوء النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات سوف يتم عرضها في فصل الرابع من البحث ٠

الكلمات المفتاحية : برنامج تدريبي - أسلوب ملئ الفراغ - تنمية الامن النفسي

The effect of a training program using a fill-in-the-blank approach in developing psychological security. I have children on the autism spectrum

zinasabtiabdullatif@gmail.com
M.M. Zeina Sabti Abdel Latif Alwan
Teaching at the Open Educational College / Wasit Center

Summary
The study aimed to find out (the effect of a fill-in-the-blank training program in developing psychological security among children on the autism spectrum). The research adopted the experimental method, and the sample consisted of (20) children with autism spectrum disorder. They were distributed equally

into two groups, one experimental and the other control. A measure of psychological security prepared by Al-Najjar (2012) and consisting of (58) items, and a training program for developing psychological security prepared by the researcher. The results of the study indicated the presence of significant differences.

Statistically at the level of (0.05) between the average differences between the scores of the pre- and post-tests for the experimental and control groups, the difference was in favor of the experimental group, and this indicates the positive impact of the training program presented to the research sample. It was found that there were statistically significant differences at the level of (0.05) between the averages of the male grades and the averages of the grades. The scores of female members of the experimental group in the psychological security post-test. This is evidence of the difference in the program's effect depending on the gender variable for children on the autism spectrum. In light of the results, a set of recommendations and proposals were presented that will be presented in the fourth chapter of the research.

Keywords: training program - fill-in-the-blank method - developing psychological security

الفصل الاول

مشكلة البحث

باختلاف قدراتنا النفسية وتدرجها وتنوع تركيزها بمجال لآخر، قد يجد من يتقبل الاختلافات والضغوط ويصنع لذاته مفهوماً مميزاً عبرها، متقبلاً لتلك الضغوط النفسية وموظفاً لما يناسب قدراته مستثمرًا فيها، بالتركيز على مواطن القوة يجعل السير أسهل نحو هدفه والتكيف أكثر مرونة، ومحفز بذلك من حوله لتلقي الدعم الكافي ومطالباً لحقوقه بالحصول عليها بكل ثقة ووضوح. وقد يوجد أفراد عكس ذلك تماماً، يعانون من عدم تقبل وجود طفل ذو احتياجات خاصة لديهم بقدرات خاصة عن غيره، نظراً للمراحل الانفعالية الأسرية نحو إصابة طفلهم باضطراب طيف توحد، مما يشكل إحباطاً وقلق اً ينتج ذلك تهديداً على مفهوم الذات، وعدم القدرة على التفاعل في المجتمع، إذ تكمن المشكلة في ذلك الإحباط الناتج عن فقر الأمن النفسي لأمهات أطفال اضطراب طيف التوحد.

تعد الاسرة المؤسسة الاجتماعية الاولى والتي تهتم برعاية الطفل وتلبية احتياجاته البيولوجية والنفسية، كما تساعد على تكوين بنية الشخصية والاجتماعية والمساعدة لبناء قدراته وسماته، والاسرة هي الوحدة الاولية التي يعيش فيها الطفل،

واصبحت اليوم مهمة الاسرة أكثر تعقيدا من ذي قبل خاصة مع تزايد أعباءها وتعدد أدورها، فلم يعد الطفل بحاجة الى اشباع حاجاته الأساسية فقط، ولكن يتعين تزويد بالأساليب الناجحة للتفاعل والتوافق مع الحياة(فؤاد، واخر،53,2020) ،فاللحظة التي يتم فيها اكتشاف إعاقة طفل في الأسرة هي مرحلة حاسمة تؤدي لتغيير جذري في المسار النفسي الاجتماعي والسلوكي للأسرة، حيث أن هذا الحدث يضع الوالدين أمام واقع مر سواء كانت الإعاقة جسدية أو عقلية.

ومن خلال تعامل الباحثة مع فئة أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد لاحظت وجود نقص في الأمن النفسي لديهن، التي تبرز من خلال سلوكياتهن اليومية في أثناء تفاعلها معهن، منها ما يرتبط بمشكلات نفسية عديدة، كالحماية الزائدة للطفل، وجلد الذات وإهمالها، الانطواء وقلة العلاقات الاجتماعية ومحدودية الصداقات لعدم تقبل المحيطين لها ولطفلها ولومها على سلوكه وانفعاله، مما يسبب انخفاض الأمن نفسي ومستوى مفهوم الذات لديها. وفي هذا الصدد، يرى فرحات(٢٠١٩) أن من أهم الضغوط النفسية التي يتعرض لها أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد هو الشعور بالإحباط حسب دراسة قامت بها لمستوى الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال التوحد وعلاقتها ببعض المتغيرات، وأكدت على أنها تعاني بنسب عالية من الضغوط النفسية والاجتماعية التي بدورها تؤثر على الأمن النفسي لديهن، وضرورة تسليط الضوء على هذه الفئة، وتقديم التدريب النفسي والتربوي لهن ، لذا تتمثل مشكلة البحث الحالي في ندرة الدراسات المحلية حول استخدام البرامج التدريبية لزيادة مشاعر الامن النفسي لدى امهات اطفال طيف التوحد ومن هنا يمكن تلخيص المشكلة البحث في السؤالين الآتيين :-

- هل يمكن تنمية الأمن النفسي لدى امهات اطفال طيف التوحد من خلال تطبيق برنامج تدريبي يتم اعداده لهذا الغرض ؟
- هل يتباين تأثير البرنامج التدريبي المقدم للأمهات اطفال طيف التوحد باختلاف جنسهم (ذكور – اناث)٠

اهمية البحث

يعد الأمن النفسي من اهم المطالب التي يجب توفرها للإنسان فبه يعيش الإنسان حياة هادئة مطمئنة يسودها الاستقرار والهناء وبغيابه لا يتوفر العيش الكريم للفرد والمجتمع، وقد أولى القرآن أهمية بالغة للأمن النفسي لقوله تعالى "الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف. (قريش: الآية ١٤)

فإن الحاجة للأمن النفسي من أبرز الحاجات التي تقف وراء استمرارية عجلة السلوك البشري، ومن الحاجات النفسية الأساسية اللازمة للنمو النفسي، هو تحقيق التوافق والصحة النفسية حيث يعد أيضا من المطالب الأساسية لجميع الأشخاص في كل فئات المجتمع باختلاف خصائصهم، ومن بين الحاجات الهامة لبناء الشخصية الإنسانية حيث أن جذوره تمتد من الطفولة إلى المراهقة وتستمر حتى الشيخوخة. (طهراوي،٢٠٠٦، ١٩)٠

ويعيش أطفال التوحد معاناة يومية وسط مجتمع تسود فيه الذهنيات المتحجرة والمتخلفة التي تنظر لمريض التوحد على انه انسان غير سوي ومختل عقلي، فالمجتمع هو مسؤول عن تأزم وضيعة الأطفال المرضى بسبب النظرة السيئة وتصنيفهم كمختلين عقليا، الأمر الذي يؤثر على الوالدين وأفراد الاسرة مما يزيد ٠ من حدة التعقيدات والضغوط التي يعاشونها. (براجل، ٢٠١٧، ١١٦)، الأم هي الشخص الأقرب للطفل التوحدي، وهي لا تواجه فقط مشاعر الشعور بالذنب فقط، وإنما تواجه أيضا مشاعر العجز حيال الد ور الجديد الذي يفرضه عليها وجود هذا الطفل، وأيضا المسؤوليات التي يشعر بها والتي تعد غير معروفة ومجهولة تماما بالنسبة لها إلى حد كبير، وبالتالي تحدث تغيرات في نمط حياتها ويفرض عليها قيود تمنعها من ممارسة نشاطاتها السابقة .إن هذه المشكلات والانفعالات التي، تعيشها الأم تهدد بطريقة مباشرة صحتها النفسية والجسمية. (خطوط، ٢٠١٩،٥)٠

فالأم هي التي تحمل هم ابنها في كيفية التكفل به ورعايته والسهر على تلبية حاجياته ومتطلباته، مما يؤثر على حياتها الاسرية والزوجية والاجتماعية، وايضا قد تؤثر على حالتها النفسية من قلق، خوف وتوتر، مما يترك أث ا ر على جودة حياتها . (جعلاب واخرون، ٢٠٢٠، ١٤٣)٠

وتلعب البرامج التدريبية دورا مهما في تعديل السلوك المطلوب وتسهم في مساعدة الامهات اطفال طيف التوحد على فهم ذواتهن وحل مشكلاتهن الاكاديمية والاجتماعية وتقوية اندماجهن وتكيفهن الاجتماعي والاكاديمي من خلال تبصيرهن بحاجاتهن النفسية ،و يعد (اسلوب ملئ الفراغ) لـلعالم بيك 1989 Beck من الاساليب المعرفية الحديثة التي تهتم بصفة اساسية بالمدخل المعرفي للاضطرابات النفسية وتهدف هذه الاساليب الى توفير ما يحتاجه المسترشد وذلك من خلال التعرف على المفاهيم والافكار الخاطئة وتحديدها والعمل على تصحيحها ومن ثم تعديلها، ويتوقف تحقيق هذا الهدف الى وجود علاقة بين الباحثة والمتدربة تتصف بالقبول والتقبل والود والدفئ والتعاون والمشاركة الوجدانية وان تقوم الباحثة بتدريب المسترشد وتعليمه كيفية التعرف على المشكلات وحلها وعلى مكوناتها الاساسية واسبابها وعلاقتها بالاضطراب(عبدالله ، ٢٠٠٠، ٦٧) ٠

ورغم قلة الدراسات التي تناولت اسلوب (ملئ الفراغ) الا ان اهميته تكمن في انه ينقل من خلال المرشد الى المسترشد بصورة مباشرة او غير مباشرة بعض المبادئ : المبدأ الاول : ادراك الواقع والحقيقة لا يكون دائما كالواقع والحقيقة بالفعل . المبدأ الثاني : تفسيرات المسترشد للمدخلات الحسية لديه معتمدا على العمليات المعرضة بطبيعتها للخطأ وتقدير او تقويم الواقع والحقيقة يمكن ان يكون قاصرا او خاطئا بسبب نماذج التفكير غير الواقعية .

وواجب الباحث في هذا الاسلوب التدريبي ملئ الفجوة او الفراغ الذي يحدث بين المثير والاستجابة بالأفكار الصحيحة من خلال تعليم المسترشد التركيز على تلك الافكار التي تحدث بين المثير والاستجابة ويكون ذلك باتباع الانشطة والفنيات التي تساعد على ذلك .

وتكمن اهمية البحث بالجانبين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية

١. تنبع أهمية البحث كونه يصف الأمن النفسي لدى أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد كمتغير رئيسي في معاناة الأم في شتى المجالات الاجتماعية والنفسية.

٢. كما أن هناك نقص في الأبحاث التي تهتم في هذا المجال، فهي إضافة للخلفية النظري ، وتتناول شريحة مهمة وهن شريحة أمهات أطفال طيف التوحد.

الأهمية التطبيقية

١. تتمثل في كونها تحث المرشدين والعاملين في هذا المجال لأجراء دراسات أخرى حول أمهات أطفال طيف التوحد. كما أنها تمثل محاولة هادفة للمساهمة في توجيه وتوعية المجتمع تجاه فئة مهمة وهي أمهات أطفال طيف التوحد، والعمل على حل مشكلاتهن.

٢. وقد تفيد أيضاً في إعداد خطط تأهيلية لمؤسسات التربية الخاصة، وتسليط الضوء على الأمن النفسي لدى أمهات أطفال طيف التوحد ، لمعرفة فعالية اسلوب ملئ الفراغ في تنمية الامن النفسي لديهن.

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:-

١. اثر برنامج تدريبي بأسلوب ملئ الفراغ في تنمية الامن النفسي لدى اطفال طيف التوحد ٠

٢. دلالة الفروق في اثر البرنامج التدريبي في تنمية الامن النفسي لدى اطفال طيف التوحد تبعا لمتغير الجنس (ذكور – اناث) ،ومن خلال التحقق من الفرضيات الاتية:-

١- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط الفرق لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ومتوسط الفرق لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في الامن النفسي .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في الامن النفسي .

حدود البحث :-

يقتصر البحث الحالي على عينة من اطفال طيف التوحد الذين تم تشخيصه على انه متوحد ويتم تدريبهم في المراكز التدريب في محافظة واسط للعام (٢٠٢٣-٢٠٢٤).

تحديد المصطلحات

اولا:- الاثر

تعريف (الرازي ،١٩٨٣) :- والتأثير ابقاء الاثر في الشيء (الرازي ، ١٩٨٣،٦) .

التعريف النظري للباحثة:- انها القدرة على ابقاء التأثير .

التعريف الاجرائي للبحث :- هي قدرة البرنامج التدريبي المعد على تنمية الأمن النفسي لدى امهات اطفال طيف التوحد من خلال النتائج التي تم التوصل اليها جراء تطبيق البرنامج .

ثانيا :- البرنامج التدريبي

١. تعريف (غيث واخرون ، ٢٠١١) :- مجموعة من الاجراءات تهدف الى تحقيق الغاية منه (غيث واخرون ، ٣٠٧ ،٢٠١١، ٣٠٧).

٢. التعريف النظري للباحثة :- مجموعة او سلسلة من النشاطات او العمليات التي ينبغي القيام بها لبلوغ هدف معين٠ .

٣. التعريف الاجرائي للباحثة :- بانه مجموعة جلسات صممت على نحو علمي تنطوي تحت كل جلسة مجموعة اساليب تنتهي باستراتيجيات وفنيات هادفة .

ثالثا :ملئ الفراغ

١. عرفه بيك (١٩٨٩): اسلوب يتعامل مع الحدث او الموقف وردود الفعل الصادر تجاه هذا الحدث او ذلك الموقف بملئ الفجوة التي توجد بين المثير والاستجابة تتمثل في الافكار ويمكن ان يقوم المرشد بملئها من خلال التعليم الفرد التركيز على تلك الافكار التي تحدث في اثناء معايشة المثير والاستجابة(عبدالله ، ٢٠١٢، ١٣٥)٠

٢. الس (١٩٩٠): اسلوب يجعل الافراد يسجلون ردود افعالهم حيال الاحداث عندما يوجد فراغ بين المثير والاستجابة ومن واجب المرشد ان يملأ الفراغ من خلال التركيز على التصورات التي تحدث اثناء مرور المسترشد بخبرة المثير والاستجابة (باترسون ، ١٩٩٠، ٣٨)٠

٣. وقد اعتمدت الباحثة تعريف بيك (١٩٨٩) تعريفا نظريا طبقا للأنموذج المعتمد في البحث ٠

٤. التعريف الاجرائي لأسلوب ملئ الفراغ فهو (الانشطة والفنيات ، التدريب على الاسترخاء ، ممارسة الدور ، التدريب على الانصات الايجابي ، المناقشة ، التخيل ، التعزيز ، التغذية الراجعة ، التدريب البيتي) يقاس تأثيرها بالفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التدريبية في تنمية الامن النفسي ٠

رابعا: الامن النفسي

لغة:التعريف اللغوي لكلمة أمن أمنا وأمان وأمانة وأمنا وآمنا وأمنه اطمأن ولم يخف، فهو آمن، وأمن وأمين يقال :لك الأمان أي قد آمنتك .والبلد اطمأن أهله فيه، وأمن الشر، وفيه :سليم، وأمن فالنا على كذا :وثق به واطمأن إليه أو جعله أمينا.

ب -/ اصطلاحا:

١. عرفه ماسلو (maslow):هو شعور الفرد بأنه محبوب متقبل من الآخرين له مكانة بينهم يدرك أن بيئته صديقة، ودودة غير محبطة، يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق(حجاج،195,2014)٠

٢. عرف الشهيري (٢٠٠٩) بأنه: "هو شعور الفرد بأنه محبوب متقبل بين الآخرين له مكان بينهم، يدرك أن بيئته صديقة وودودة غير محبطة، يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق".(الشهيري ، ٢٠٠٩، ٥٩)٠

٣. التعريف النظري للباحثة :- اعتمدت الباحثة تعريف (ماسلو)تعريفا نظريا لمفهوم الامن النفسي للبحث الحالي .
٤. التعريف الاجرائي للباحثة :-يمثل مجموع الدرجات التي تحصل عليها أمهات أطفال طيف التوحد على مقياس الأمن النفس الذي يستخدم في البحث .
خامسا: اطفال طيف التوحد:-

ويعرف: باعتباره "صعوبات مستمرة في الاستخدام الاجتماعي للتواصل اللفظي وغير اللفظي"، و"أنماط مقيدة ومكررة من السلوك والاهتمامات والأنشطة"، وتكثر التحديات المصاحبة للمرض-بما في ذلك القلق، ومشكلات الهضم-ولكن لا يعاني من إعاقة فكرية سوى نصف المصابين فقط. حيث يمكن أن يعاني مصابي اضطراب طيف التوحد من نطاق ضخم ومتوسع من نقاط العجز ونقاط القوة، وهو ما يمكن أن يتغير مع العمر (APA,2013,89 .)٠

ويعرف طيف التوحد إجرائياً بأنه: هو الاضطراب الذي جرى تشخيص الطفل المتوحد الملتحق بالمراكز التدريب والتأهيل التابعة لمحافظة واسط ، وأجريت فيها الدراسة الحالية.

الفصل الثاني
الاطار النظري والدراسات السابقة
اولا : مفهوم الامن النفسي

يعتبر الأمن النفسي من المفاهيم الاصلية في دراسة الصحة النفسية للأفراد، فهو من المكونات الاساسية للشخصية ويمدها بأنماط من المعايير والسلوكيات السوية، واي تهديد لهذا المتغير الهام ينتج عنه العديد من المشكلات والاضطرابات النفسية ومن اهم ما سنتناوله في هذا الفصل مفاهيم عامة حول الأمن النفسي ٠

عرف ادلر Adler : بأنه الوضعية التي يكون فيها الفرد امنا ومتحر ا رً من التهديد والخطر في الحياة، بالشكل الذي يمكنه من الوجود بوضعية قوية دون وجود التحديات. (عريبي ،زايد، ٢٠٠٧، ٤٦٧)٠

كما يرى حفني ١٩٧٨: الحاجة إلى الأمن، حاجة سيكولوجية جوهرها السعي المستمر للمحافظة على الظروف التي تضمن اشباع الحاجات البيولوجية والسيكولوجية. والأمن الانفعالي، أهم حاجات الأمن وينبع من شعور الفرد بأنه يستطيع الإبقاء على علاقات مشبعة ومتزنة مع الناس ذوي الأهمية الانفعالية في حياته. (جبر، ٢٠١٥، ١٢٧٨)٠

ويؤكد (الشبؤون ٢٠٠٦) الأمن النفسي بأنه: "مفهوم مرادف لمعنى الصحة النفسية فوج وده يعني وجودها أما فقدانه فيؤدي إلى العديد من الاضطرابات والمشكلات النفسية، ويكمن جوهر الشعور بالأمن في الشعور بالحب والتقدير بالإضافة إلى الشعور بالانتماء والاستقرار وندرة الشعور بالقلق". (الشبؤون ،٢٠٠٦ ، ٥٥)٠

هو الحاجة إلى الشعور بان البيئة الاجتماعية بيئة صديقة، وشعور الفرد بأن الآخرين يحترمونه ويقبلونه داخل الجماعة, وهي من أهم الحاجات الأساسية اللازمة

للنمو النفسي السوي والتوافق النفسي والصحة النفسية, ويؤدي إشباع حاجات الفرد إلى تحقيق الأمن النفس(Security Psychological) (جبر، ١٢٧،٢٠١٥)٠

عرفه دسوقي بانه حال يحس فيها المرء بتامين ارضاء حاجاته وخصوصا حاجته الى ان يكون محبوبا. (خطاب، ٤٦٤،٢٠١٧)٠

أهمية الأمن النفسي:

لقد أصبح تحقيق الأمن النفسي في المجتمعات مطلباً لكل الدول والحكومات، ولكثير من مراكز الدراسات والأبحاث، وتعقد له مؤتمرات، وتصرف في سبيل تحقيقه أموال طائلة وجهود هائلة، هذا ولم يزدهم كل ذلك إلا خورا في النفوس، وقلقا واضطرابا، وجزعاً وأي جزع، ذلك أنهم لم يستمدوا في عملهم ذلك المنهج الإلهي ولا المعونة الربانية، إنما فزعوا إلى جهد البشر فوكلهم الله تعالى إلى أنفسهم وصاروا يتعلقون لكن بسراب ويطمحون للوصول لكن إلى خيال وخبال.

الطمأنينة في النفوس والسعادة في القلوب، هذا أمر معلوم من حالهم ومعروف من شأنهم، وكل ما يظهر عليهم من سعادة وطمأنينة إنما هو زينة خارجية تغلف تعاسة داخلية، والقوم يعرفون ذلك من أنفسهم، ويدركونه تمام الإدراك. هذا والعجيب أن كثيراً من الشعوب الإسلامية تبعتهم في مسلكهم المرذول، لابتعادهم عن كتاب الله تعالى وسنة الرسول ﷺ، فكادوا يصبحون مثلهم ويسيرون سيرهم، وكثرت في أمتنا الحوادث الغريبة والنفوس المريضة وهذا جزاء من أعرض عن منهج الله تعالى وذهب يلتمس الهدى في غيره.(الشريف، ١٠،٢٠٠٣)٠

بعض النظريات المفسرة للأمن النفسي:

نظرية إريكسون Erikson في النمو النفسي الاجتماعي:

يرى إريكسون أن الأمن النفسي والحب والثقة في الآخرين يقابلها حاجات أساسية يؤدي إشباعها خاصة في السنوات المبكرة من الطفولة إلى سيادة الإحساس بالطمأنينة النفسية في المراحل اللاحقة ، "فالمرحلة الأولى "الثقة مقابل عدم الثقة " والمرحلة السادسة "الود مقابل الانعزال" في تصنيف إريكسون للمراحل الثمان في النمو النفسي الاجتماعي تعكس هذه الرؤية". (الرقاص والرفاعي، ٢٠١٠، ٥٧)٠

فالطفل في السنتين الأول إن لم يتحقق له الحب ويشعر بالأمن فقد ثقته في العالم من حوله وطور مشاعراً من عدم الثقة في الآخرين بالانعزال والابتعاد عنهم وكذلك الحال في بداية سن العشرينات، ففشل المراهق في تطوير علاقات حميمة مع الآخرين يجعله يميل إلى الوحدة والعزلة. (مباركي، ٢٠١٧، ٦٣) ٠

نظرية ماسلو " Maslow " في الحاجات النفسية

ترى نظرية الحاجات "لماسلو" أن إشباع حاجات الإنسان الفسيولوجية يعد أساساً وقاعدة لإشباع حاجته إلى الأمن والطمأنينة النفسية، ويتم إشباع الحاجة إلى الأمن بوسائل كثيرة تبعاً لطبيعة الفرد، ومرحلة النمو التي يمر بها (بركات، ٢٠١٢، ٧٨)، " فالحاجات تتطلب الإشباع من أجل تحقيق التوازن والصحة النفسية، وبالتالي الشعور بالأمن النفسي، ويرى "ماسلو" أن الإنسان يولد ومعه حاجات تؤثر في كل ما

يقوم به ويفعله، ولكن أحياناً قد لا يكون لأحدها أو بعضها السيادة على سلوك الفرد (الشحري، ٢٠١٣، ١٨٦)٠

وقدم ماسلو الحاجة إلى الأمن عندما وضع نظاماً هرمياً للحاجات يقوم على أساس أن الحاجات تنتظم في تدرج من الأولوية والقوة، فبمجرد إشباع الحاجات في مستوى ما فإن الحاجات الموجودة في المستوى التالي تظهر مباشرة ويكون لها الأولوية في الإشباع، وتحتل الحاجة إلى الأمن المرتبة الثانية من حيث الأهمية، فالحاجات الأولى التي يجب إشباعها هي الحاجات الفسيولوجية التي تمثل قاعدة هذا الهرم، ويتبعها الحاجة للأمن، ثم الحاجة للانتماء والحب، فالحاجة لتقدير الذات، والحاجة لتحقيق الذات. (الخطيب وآخرون،٢٠١٦، ١٩٥)٠

وتمثل الحاجة إلى الأمن أهمية كبيرة في تحقيق النمو السليم للفرد، حيث يرى "ماسلو" أن توافق الفرد خلال مراحل نموه المختلفة يتوقف على مدى شعوره بالأمن في طفولته؛ إذ إن شعور الطفل بالأمن يجعله ينتمي إلى بيئته التي يعيش فيها، ويتقبل ذاته ويكون مفهوماً إيجابي للذات، وعلى العكس من ذلك، فإن فقدان الشعور بالأمن النفسي يؤدي إلى سوء توافقه النفسي والاجتماعي. ويحقق الشعور بالأمن في ظل أساليب التنشئة الاجتماعية القائمة على الدفء والحنان وإشعار الطفل بأنه مرغوب فيه، في حين أن الحرمان من العطف الأبوي وأساليب الرعاية والتربية القائمة على الرفض أو النبذ أو الإهمال هي مصادر أساسية لفقدان الشعور بالأمن(إبراهيم، ٢٠١٢، ٦٨)٠

٣- نظرية ألبرت أليس وبولبي المعرفية (Albert Ellis & Bowlby)

ربط المعرفيون شعور الفرد بالأمن النفسي بالتفكير العقلاني، حيث يكمل كل منهما الآخر، فالشخص العقلاني يعيش حياة صحية بفضل طريقة تفكيره العقلانية ومن هؤلاء المعرفيين: ألبرت أليس وبولبي (Albert Ellis & Bowlby) ، الذان يريان أن كل موقف نقابله أو نتعرض له في حياتنا يمكن تفسيره تحت ما يطلق عليه النماذج التصورية أو المعرفية، وهذه النماذج تشكل صيغة نستقبل بها المعلومات الواردة إلينا من البيئة المحيطة عبر أعضاء الحس، كما تحدد تصوراتنا الإيجابية والسلبية عن الأشياء وعن أنفسنا والعالم (الكريديس، ٢٠١٦، ٢٧٣)٠

الدراسات السابقة

- دراسة (احمد هويدا عبد الكريم 2014) ، والتي سعت للكشف على مستوى الأمن النفسي لأمهات أطفال اضطراب التوحد بمراكز التربية الخاصة محلية الخرطوم ومدي تأثير الأمن النفسي لهؤلاء الأمهات، وكانت أهم النتائج أن الأمن النفسي لهؤلاء الأمهات يتسم بالانخفاض كما انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بوجود نقص في مشاعر العاطفة والدفء النفسي لأمهات أطفال اضطراب التوحد(هويدا،56,2014) .
- دراسة(طاوسي، 2019)موضوع قلق المستقبل والأمن النفسي لدى أمهات أطفال اضطراب التوحد بمدينة ورقلة، حيث هدفت الى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل والأمن النفسي لدى هؤلاء الأمهات، ودلالة الفروق في قلق المستقبل والفروق في الأمن النفسي باختلاف(سن الأم، جنس وسن الطفل التوحدي)، وكانت

النتائج المتحصل عليها توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل والأمن النفسي لدى أمهات أطفال اضطراب التوحد وطبيعتها علاقة موجبة ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل تبعا(سن الأم، جنس وسن الطفل التوحدي) ، لا توجد فروق في الأمن النفسي تبعا(سن الأم، جنس وسن الطفل التوحدي)"(طاوسي، ٢٠١٩ ، ٩٢)٠

- دراسة الذهبي (٢٠٢٠) ، في الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الباحثين الاجتماعيين العاملين في المحاكم، في محافظة بغداد، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، مستخدما مقياس ماسلو للأمن النفسي، ومقياس عثمان لدوافع الإنجاز على عينة تكونت من (١٠٠) اختيروا عشوائياً من الباحثين العاملين في محاكم بغداد، وأظهرت النتائج أن مستوى الأمن النفسي متوسط، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الأمن النفسي والدافعية للإنجاز لدى العاملين في المحاكم". (الذهبي ، ٢٠٢٠، ٨٧)٠

الفصل الثالث

إجراءات البحث

سنستعرض الإجراءات التي تمت لتحقيق أهداف البحث وهي:-

أولا:-التصميم التجريبي:-تم اعتماد المجموعتين التجريبية والضابطة كما تم إجراء الاختبارين القبلي و البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة والاختبار المرجأ للمجموعة التجريبية الجدول(١)يوضح ذلك.

جدول (١) التصميم التجريبي

عينة البحث	المجموعات	اختبار قبلي	المتغير المستقل	اختبار بعدي
	المجموعة التجريبية	الامن النفسي	البرنامج التدريبي	الامن النفسي
	المجموعة الضابطة		بدون برنامج	

ثانيا:- مجتمع البحث:- يعني به جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث (ملحم ، ٢٠٠٠، ٢١٩) ، ونظرا لعدم وجود احصائية بعدد اطفال طيف التوحد لذا اعتمدت الباحثة في تحديد مجتمع البحث واختارت الباحثة مركزين من مراكز التأهيل وتدريب ورعاية الاطفال لذوى الاحتياجات الخاصة بـ(اطفال التوحد) هما (دار الرحمة للتوحد ، ومركز اطفال التوحد) في محافظة واسط و البالغ عددهم في المركزين (٣٦٥ طفل).

ثالثا:- عينة البحث:- تم اعتمادنا في اختيار عينة البحث الأساسية بطريقة قصدية من المجتمع الأصلي، والذي تمثل حجم العينة الدراسة الى (٢٠) طفل من الاطفال مصابين بطيف التوحد، وذلك من اجل ان تؤدي الدور المرجو منها ويشترط فيها أن تمثل نفس الخصائص المجتمع الأصلي

تم القيام بالخطوات الآتية عند اختيار عينة البحث الحالي:-

١-تطبيق مقياس الامن النفسي على اطفال التوحد بمساعدة الام ومرشدة المركز .

٢-اختيار(٢٠)طفل من اللذين حصلوا على درجات اقل من الوسط الفرضي البالغ(٦٩)درجة و تراوحت درجاتهم بين(٣٣-١٦٥)على مقياس الامن النفسي .
٣- توزيع الأطفال وبشكل عشوائي إلى مجموعتين احدهما ضابطة و الأخرى تجريبية بواقع(١٠) امهات في كل مجموعة, كما موضح في الجدول (٢).٠

جدول(٢)

توزيع الاطفال على المجموعتين التجريبية و الضابطة

المجاميع	عدد الاطفال
المجموعة التجريبية	١٠
المجموعة الضابطة	١٠
المجموع	٢٠

رابعا : التكافؤ بين المجموعتين:-

قامت الباحثة بالتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة احصائيا في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في الشعور بالأمن النفسي لدى الطفل وهي (درجة الامن النفسي قبل تلقي البرنامج التدريبي ، عمر الطفل التوحدي بالأشهر –الترتيب الولادي للطفل التوحدي) ، وبعد جمع البيانات المتعلقة بهذه المتغيرات ومعالجتها احصائيا باستخدام مربع كأي والاختبار التائي لعينتين مستقلتين اظهرت النتائج ان المجموعتين متكافئتين في تلك المتغيرات وكما مبين في الجدول (٣)و(٤) و(٥) .

جدول (٣)

تكافؤ المجموعتين في متغير الامن النفسي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأمن النفسي	التجريبية	10	82.300	6.738	0.079	0,05غير دالة
	الضابطة	10	82.400	6.643		

جدول (٤)

تكافؤ المجموعتين في متغير عمر طفل التوحدي بالأشهر

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر بالأشهر	التجريبية	10	124.156	11.227	0. 132	0,05غير دالة
	الضابطة	10	123.711	12.710		

جدول (٥)

تكافؤ المجموعتين في متغير الترتيب الولادي للطفل التوحدي

المتغير	المجموعة	الترتيب			قيمة مربع كأي	مستوى الدلالة
		1-2	3-4	5 فاكثر		
ترتيب الطفل الولادي	التجريبية	2	3	5	0.667	0,05غير دالة
	الضابطة	2	3	5		

خامساً ـ أداتا البحث :-

لتحقيق اهداف البحث تطلب الامر استخدام اداة تتمتع بالصدق والثبات ونظرا لعدم وجود اداة محلية ملائمة لهذا الغرض عليه تم تبني مقياس لقياس الامن النفسي وبناء برنامج تدريبي لأمهات الطفل التوحدي ، فقد قامت الباحثة لتحقيق هدف البحث بالاعتماد على :-

١- مقياس الامن النفسي:-

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من البحث الحالية، وبعد الاطلاع الباحثة على الأدبيات النظرية والتربوية والدراسات السابقة وعلى مقاييس السابقة المستخدمة في بعض الدراسات استخدمت الباحثة المقياس المطور في البيئة الفلسطينية من قبل (يحيى محمود النجار ، ٢٠١٢) وذلك لملائمته لأهداف البحث ٠

وتم تكيف المقياس الامن النفسي الذي قام بأعداده ((يحيى محمود النجار ، ٢٠١٢)) لقياس الأمن النفسي ، ويتألف المقياس بصورته الاولية من (٥٨) فقرة موزعة على ستة مجالات هي (التقبل الاجتماعي ، الطمأنينة ، الاستقلال ، تقبل الذات ، الايمان ، الطموح)، بواقع (١٠) فقرات لكل مجال ما عدا مجال الاستقلال (٨) فقرات ، اما الصورة المعتمدة في البحث الحالي فتتكون من (٤٨) فقرة ، حيث تم حذف (١٠) فقرات بناءا على راي الخبراء ممن عرض عليهم المقياس ، وقامت الباحثة بتكيف المقياس على البيئة العراقية وتم استخراج صدقه والثبات للمقياس ، إذ عرضت الباحثة هذا المقياس على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس واختصاص في علم النفس التربوي ، وفي ضوء آراء الخبراء والمناقشات التي أجريت معهم حصلت نسبة أتفاق (٩٠%) على استخدام المقياس ، أصبح المقياس بشكله النهائي كما موضح في الملحق(١).

تم استخراج القوة التميزية للمقياس باستخدام طريقة (المجموعتان المتطرفتان) ، وتم استخراج ثبات المقياس بطريقتين هما :-

١.. معامل الاتساق الداخلي بطريقة التجزئة النصفية ، وقد كان مقدار الثبات (٠,٨٠) ٠

٢. معامل الاتساق الخارجي (طريقة اعادة تطبيق الاختبار) ، وقد كان مقداره (٠,٨٤) ٠

اجراءات تكييف مقياس الامن النفسي على المجتمع العراقي ولتحقيق هذه الاجراءات تم استخراج صدق وثبات المقياس :-

١- (الصدق الظاهري Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الأمن النفسي، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وعلم النفس التربوي وقد بلغ عددهم (١٠) محكمين، كما هو موضح في ملحق (٢)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (٧٣) فقرة، إذ أعتمد معيار الاتفاق (٨٠ %) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات، وحذفت (٤٠) فقرات واصبح عدد فقرات المقياس (٣٣) كما هو مبين في الملحق(١)٠

٢- الثبات (Reliability):

يقصد بالثبات المقياس مدى الدقة والاتساق في اداء الافراد والاستقرار في النتائج عبر الزمن (Baron and Byrne, 1981, p68) كما ان الثبات يعني ان الاختبار موثوق به ويعتمد عليه (الظاهر ، ١٩٩٩ ،١٤٠) ٠

وتم استخراج ثبات المقياس بطريقة (اعادة الاختبارTest-Retest)والتي نعني به اعادة تطبيق المقياس مرتين في مدتين زمنيتين مختلفتين وعلى المجموعة نفسها من الافراد (فيركسون ،١٩٩٩ ،٥٢٧) ، اذ تم تطبيق المقياس على افراد عينة مكونة من (٢٠) طفل من اطفال التوحد وتم اعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الاول ، ويرى (ادمز) ان اعادة التطبيق المقياس للتعرف على ثباته يجب ان لا تقل عن هذه المدة (Adams,1964,58) وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الاول والثاني، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٠) وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه، إذ يشير عودة إلى أن الثبات العالي يعني اتساق النتائج(عودة، ١٩٩٨، ص٣٩١).

ثانيا:-البرنامج التدريبي:-

تعد الحاجات الخطوة مهمة في البرنامج التدريبي اذ قامت الباحثة بتطبيق مقياس الامن النفسي على عينة من الأطفال التوحد ، اذ بلغت (٢٠) طفل وارتأت الباحثة ان جميع الفقرات تعد حاجات ضروري للعينة لذا قامت باعتماد جميع الفقرات في تحديد الحاجات للبرنامج الى التدريب وتصميم برنامج يفي بالحاجات ويعتبر البرنامج عملية انتاج وصياغة وتحديد المواد التعليمية اللازمة على ضوء الهدف من التدريب وتمر عملية تصميم البرنامج التدريبي بالخطوات الاتية:-

أ- تحديد اهداف البرنامج :- والاهداف هي الغايات التي يؤمل تحقيقيها من وراء البرنامج التدريبي وهذه الاهداف هي عبارة عن نتائج يجري تصميمها واقرارها مسبقا ، والهدف العام من البرنامج هو تنمية الامن النفسي لدى امهات اطفال التوحد .

تحديد نوع المهارات التي سيتم التدريب عليها : بعد ان يتم تحديد الاحتياجات التدريبية يأتي بعدها تقرير نوع المهارة او المهارات الملاءمة لتلك الاحتياجات ، والتي سوف يعمل البرنامج التدريبي على إكسابها او صقلها لدى افراد المجموعة التجريبية ، وهذه المهارات الاساسية الاسلوب ملئ الفراغ ،ومن الفنيات والأنشطة المستخدمة الاسلوب في هذا البرنامج التدريبي هي (التدريب على الاسترخاء ، لعب الدور ،التدريب على الانصات الايجابي ، المناقشة ، التخيل ، التعزيز ، التغذية الراجعة ، التدريب البيتي)٠

ب- اختبار أسلوب التدريب : سيتم اعتماد أسلوب ملئ الفراغ في تنمية الامن النفسي لدى عينة البحث في البرنامج، وان التدريب على هذه الفنيات هدفها هو تقديم السيكولوجية للناس من اجل تدبر شؤون حياتهم واعتمادهم على انفسهم في معالجة مشكلاتهم بصورة فعاله مثمره (عبدالله ، ٢٠١١، ٣٨٨) ٠

ت- تحديد النشاطات والفعاليات ذات العلاقة بأهداف البرنامج : قامت الباحثة باختبار النشاطات ذات العلاقة بالنظرية المتبناة في بناء البرنامج التدريبي والأساليب

المستعلمة اذ حددت (١٠) جلسة بواقع جلستين اسبوعيا كما ان الزمن المستغرق في عقد الجلسة (٤٠)دقيقة هو اعلى تقدير والجدول(٦) يوضح ذلك ٠

الجدول (٦)

جلسات البرنامج لأسلوب الامن النفسي للمجموعة التجريبية ومواعيد انعقادها

تسلسل الجلسات	عنوان الجلسة	تاريخ انعقادها
الجلسة الاولى	التهيئة للبرنامج (التعارف)	اربعاء ٢٠٢٣/١١/١
الجلسة الثانية	اسباب التوحد واثاره النفسية	الاحد ٢٠٢٣/١١/٥
الجلسة الثالثة	التعرف على معالم الامن النفسي	اربعاء ٣٢٠٢/١١/٨
الجلسة الرابعة	التفكير الايجابي تجاه الذات	الاحد ٢٠٢٣/١١/١٢
الجلسة الخامسة	معالم حالة الطمأنينة	الخميس ٢٠٢٣/١١/١٥
الجلسة السادسة	تنمية الشعور بالطمأنينة	الأحد ٢٠٢٣/١١/١٩
الجلسة السابعة	التعرف على معالم الاستقلال عن الاخرين	الاربعاء ٢٠٢٣/١١/٢٢
الجلسة الثامنة	تنمية الشعور بالاستقلال عن الاخرين	الاحد ٢٠٢٣/١١/٢٦
الجلسة التاسعة	التعرف على معالم التقبل الاجتماعي	الاربعاء ٢٠٢٣/١١/٢٩
الجلسة العاشرة	تنمية التقبل الاجتماعي	الاحد ٢٠٢٣/١٢/٣
الجلسة الحادية عشرة	التعرف على معالم الطموح	الاربعاء٦/ ١٢/ ٢٠٢٣
الجلسة الثانية عشرة	إنهاء البرنامج	الاحد ٢٠٢٣/١٢/١٠
الاختبار البعدي		٢٠٢٣ /١٢/٢٥

تقويم البرنامج:- سيقوم البرنامج التدريبي من خلال -

١- التقويم التمهيدي:-ويتلخص بالإجراءات التي تمت قبل البدء بالبرنامج والمتمثلة في صدق البرنامج و تكافؤ العينة والاختبار البعدي.

٣- التقويم البنائي:- ويتم بإجراء عملية التقويم عند نهاية كل جلسة من خلال توجيه الأسئلة للمتدربات ومتابعة التدريبات عند بدء كل جلسة٠

٣- التقويم النهائي:- ويحصل ذلك من خلال القياس ألبعدي المقياس الامن النفسي لإفراد المجموعة التجريبية لتحديد مستوى التغير الحاصل لمستوى هذا المتغير .

الصدق الظاهري للبرنامج :-نعني بالصدق الظاهري هو قيام عدد من الخبراء المختصين بتقدير مدى تمثل فقرات المقياس للسمة المراد قياسها(Ebel, 1972, 79).

عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس(الملحق/2) لمعرفة مدى مناسبة الأنشطة والفعاليات المستخدمة لتحقيق الأهداف و قد حصل البرنامج على نسبة عالية من الاتفاق بلغت(90%) و اخذ الباحثة بالملاحظات و التعديلات التي قدمها الخبراء من اجل الوصول إلى المستوى المطلوب للبرنامج.

تطبيق البرنامج التدريبي :- بعد اختيار عينة البحث و تحديد التصميم التجريبي وتحديد الاسلوب الذي ستعتمده واعداد ادواته والفنيات المعتمدة ,قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:-

٥- اختير (20) طفل من الأطفال الذين يعانون من التوحد و بصورة عمدية من اللذين حصلوا على اقل درجات على مقياس الامن النفسي، وتم توزيعهم بصورة عشوائية و بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عددها(١٠) في كل مجموعة , التقت الباحثة بالأمهات واطفالهم المجموعة التجريبية للتعرف عليهم و تعريفهم بطبيعة العمل البرنامج كما بلغوا عن مكان الجلسات و زمانها.

٦- حدد عدد الجلسات البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية(10) جلسات بواقع جلستين أسبوعيا , وقد طلبت من إفراد المجموعة التجريبية الحفاظ على سرية ما يدور خلال الجلسات.

٧- حدد مكان الجلسات البرنامج التدريبي في قاعة احدى مراكز التدريب الاطفال التوحد الساعة بين (10,40_10) من أيام الاحد والأربعاء من كل أسبوع.

٨- عدت الدرجات التي حصلت عليها إفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس الثقة الاجتماعية قبل البدء بتطبيق البرنامج بمثابة نتائج الاختبار القبلي.

٥- حدد اربعاء ٢٠٢٣/١١/١موعدا للجلسة الأولى.

٩- تحديد موعد للاختبار البعدي على مقياس الامن النفسي الموافق٢٠٢٣/١٢/٢٥ ،وفيما يأتي نموذج توضيحي لجلسات البرنامج التدريبي الذي أعدته الباحثة :-

الجلسة العاشرة (تنمية التقبل الاجتماعي لدى المتدربين)

اسلوب ملئ الفراغ الجلسة التدريبية العاشرة الموضوع التقبل الاجتماعي
الاحد ٢٠٢٣/١٢/٣ مدة الجلسة ٤٥

الحاجة	هدف الجلسة	الاهداف السلوكية	الاستراتيجيات والانشطة	التقويم البنائي	التدريب البيتي
١-التقبل الاجتماعي ٢- معرفة الاساليب الصحيحة التقبل الاجتماعي	تنمية التقبل الاجتماعي	١-ان تعرف معنى التقبل الاجتماعي ٢-ان تعرف المتدربة الاساليب الصحيحة للتقبل الاجتماعي ان يكون متقبلات اجتماعيا	١-الاستراتيجيات : المناقشة ، التعزيز ، لعب الدور ٢- الانشطة : تقوم الباحثة بالسؤال عن التدريب البيتي والثناء على المتدربات اللواتي انجزنه بشكل جيد ٣-تعرض الباحثة اهمية التقبل الاجتماعي للأطفال التوحد وتأثيره سلوكهم بالأفراد المجتمع تستخدم الباحثة لعب الدور لملىء الفجوة بين المثير واستجابة عدم التقبل) بعبارات من قبيل يجب تقبل حالته طفل التوحد والتعامل معها المنحى الثقة ثم تطلب الباحثة من بعض المتدربات لعب الدور تخوض فيه تجربة اجتماعية ناجحة وكيف يحقق لها المزيد من الرضا والمسرة	الوقوف على سلبيات وايجابيات الجلسة بعد تلخيصها من خلال طرح الاسئلة الاتية : ما معنى التقبل الاجتماعي؟ ما اهمية التقبل الاجتماعي	تطلب الباحثة من المتدربات ان يذكرن موقفين تعاملن بهما مع الاخرين موقف صحيح وموقف خاطيء

الوسائل الإحصائية(The statistical Means):

لمعالجة بيانات هذا البحث فقد استخدمت الباحثة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (S.P.S.S)٠

١- معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الاختبار بطريقه اعادة الاختبار ٠

٢- مربع كأي الاستخراج نسبة اتفاق الخبراء على المقياس، ولاستخراج قيمة التكافؤات بين المجموعتين ٠

٣- اختبار التائي لعينتين مستقلتين لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين (عوده والخليلي،٢٠٠٠، ٤٤٥)

عرض النتائج والتوصيات والمقرحات

الهدف الاول : التعرف على اثر البرنامج التدريبي في تنمية الامن النفسي لدى الاطفال طيف التوحد ٠

لأجل تحقيق هذا الهدف تمت معالجة البيانات البحث من خلال حساب بفرق الفروق وقفد تم حساب الفرق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي لكل مجموعة ومن ثم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتك الفروق وبعد ذلك اجراء المقارنة باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، فأظهرت النتائج ان القيم التائية المحسوبة في كل المقارنات اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (3.003) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (18)، وكانت الفروق كلها لصالح المجموعة التجريبية والجدول (٧) يبين ذلك ٠

الجدول (٧)

دلالة الفرق بين متوسطي الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الفرق	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة 0.05
التقبل الاجتماعي	تجريبية	10	8.733	3.068	12.718	دالة
	ضابطة	10	0.900	1.295		
الطمأنينة	تجريبية	10	9.901	3.209	13.610	دالة
	ضابطة	10	0,400	2.077		
الاستقلال	تجريبية	10	6.401	3.102	6.800	دالة
	ضابطة	10	1.466	2.473		
تقبل الذات	تجريبية	10	8.766	2.762	10.873	دالة
	ضابطة	10	1.122	2.673		
الايمان	تجريبية	10	9.000	2.034	11.711	دالة
	ضابطة	10	2.976	1.966		
الطموح	تجريبية	10	7.800	3.021	7.892	دالة
	ضابطة	10	2.433	2.176		
الدرجة الكلية	تجريبية	10	50.566	6.754	25.906	دالة
	ضابطة	10	9.233	5.557		

وتشير هذه النتيجة الى ان هناك فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي الفروق لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للمقياس وكذلك في كل من مجالاته وهذا ان دل على ان هناك اثر جيد وايجابي للبرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه في البحث الحالي لتنمية الامن النفسي لدى افراد المجموعة التجريبية التي خضعت للمتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي ٠

الهدف الثاني : الكشف عن دلالة الفروق في اثر البرنامج التدريبي في تنمية الامن النفسي لدى اطفال طيف التوحد تبعا لمتغير الجنس (ذكور – اناث) ٠

ولأجل تحقيق هذا الهدف تمت معالجة البيانات في البحث الحالي وذلك من خلال حساب ما يسمى بفرق الفروق ، وذلك بتطبيق الخطوات الاتية :-

١. حساب الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي لكل من الذكور والاناث في المجموعة التجريبية وفي كل مجال من مجالات المقياس وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس الامن النفسي ٠

٢. حساب مجموع الرتب ومتوسط الرتب لدرجات الفروق لكل من الذكور والاناث ٠

٣. استخدام اختبار مان وتني اللامعلمي لعينتين مستقلتين وسيلة احصائية في المعالجة ، اذ تمت المقارنة بين متوسطات الرتب للذكور وللإناث في كل مجال من مجالات المقياس وفي الدرجة الكلية للمقياس والجدول (٨) يبين ذلك ٠

جدول (٨)

نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفرق بين الذكور والاناث في المجموعة التجريبية

المتغير	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	القيمة مان ويني		مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التقبل الاجتماعي	ذكور	6	388.4	16.19	55.5	34	دالة
	اناث	4	75.6	12.67			
الطمأنينة	ذكور	6	365.0	14.84	56.0		دالة
	اناث	4	109.0	18.17			
الاستقلال	ذكور	6	355.5	14.82	55.5		دالة
	اناث	4	109,5	18.26			
تقبل الذات	ذكور	6	355,5	14.81	55.5		دالة
	اناث	4	109.5	18.25			
الايمان	ذكور	6	373.0	15.54	71.0		دالة
	اناث	4	91.0	15.33			
الطموح	ذكور	6	381.5	15.90	62.5		دالة
	اناث	4	83.5	13.92			
الدرجة الكلية	ذكور	6	376.5	15.66	68,5		دالة
	اناث	4	89.5	14.91			

من خلال النتائج التي توصلت إليها الفرضيات تبين :-
١. لقد اثبت البرنامج فاعليته من خلال تطبيق البرنامج التدريبي قد ارتفع مستوى الامن النفسي من خلال تطبيق الأسلوب ملئ الفراغ واستخدام الانشطة والفنيات تنمية الأمن النفسي الديهم بشكل ملحوظ مقارنة بالأمهات اللواتي لم يتعرضون للبرنامج التدريبي وفقا التحليل الإحصائي الذي أعربت عنه الوسائل الإحصائية المستعملة وتعزو الباحثة سبب ذلك هو أن الموضوعات البرنامج التدريبي التي استخدمت كانت ملائمة لرفع مستوى الامن النفسي لديهن واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (كريم، ٢٠٢٣)٠ ودراسة (الطائي ، ٢٠٢٣) ٠
٢. ثبات نتائج البحث بعد مرور (30) يوما على تطبيقه وهذا دليل على إن هذه المدة لم تخفي أهمية اثر البرنامج وهذا يعني آن البرنامج حافظ على قوة أثرة في المجموعة التجريبية ويتضح أهمية أسلوب (ملئ الفراغ)هو من الاساليب المعرفية المستخدم في البرنامج للمساعدة المتدربات في تخفيض من حدة المشكلات النفسية التي تواجه الافراد من اجل تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي , وهذا ما أكدة علية نظرية ماسلو للحاجات(المتبني) والبرنامج بأسلوب المعرفي (ملئ الفراغ) تمكن من تحقيق هدف البرنامج التدريبي هو مساعده الافراد في تلبيه حاجاتهم النفسية .
٣. لقد اثبت نتائج في التباين الموجود بين شخصية الذكور وشخصية الانثى عمليات التنشئة الاجتماعية والتمييز بين الجنسين في الادوار والمهام وعمليات التنميط الجنسي ، تلك العمليات التي تترك اثارها على نمط الشخصية وبالتالي كيفية تعامله مع المواقف والانشطة المقدمة لهم بما في ذلك عملية التجربة وما تضمنتها من فعاليات وانشطة وفنيات ،وهذا يؤكد أيضا ان البرنامج التدريبي بما يتظمه من والأنشطة المختلفة التي تضمنها البرنامج التدريبي ساهمت في تغير حقيقي في مستوى الامن النفسي للأمهات والاطفال الذين يعانون من التوحد لأفراد المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (ايوب ، ٢٠٢١) (الاشعري، ٢٠٢٢)٠

ثالثا :الاستنتاجـــات The Conclusions

فـــي ضـــوء ما توصل اليه البحث الحالي من نتائج يمكـــن استنتـــاج مـــا يأتـــي:-
١. يعد الأسلوب (ملئ الفراغ) بما يحتويه من استراتيجيات وأنشطة مختلفة أسلوباً جيداً إذ احدث تغيراً ايجابياً في الامن النفسي لدى امهات اطفال طيف التوحد , وبذلك يمكن الاعتماد عليه في بناء برامج تدريبي اخرى.
٢. إنّ الفنيات او الاستراتيجيات التي تضمنها الاسلوب الإرشادي (ملئ الفراغ) لها أثراً واضحاً وفعالاً في تنمية الامن النفسي لدى الامهات اطفال طيف التوحد.
٣. عينة البحث الحالي (امهات اطفال طيف التوحد) وهن بحاجة إلى البرامج التدريبي لكونهن يعانوننا عدداً من المشاكل التي تعوق تقبل الوضع الاجتماعي والصحي لأطفالهن .

٤. هناك حاجة ماسة لدى افراد عينة البحث لمثل تلك الجلسات التي تناولت الامن النفسي في ظل نظرية ماسلو للحاجات مثل (التفكير الايجابي ، الطمأنينة ، التفكير الايجابي ،التقبل الاجتماعي ، الطموح ، الاستقلال عن الاخرين)٠

رابعا: التوصيات

١. تنفيذ برامج توجيهية وتدريبية وإرشادية تستهدف أمهات وأطفال طيف التوحد بهدف تفريغ عنهم وتشكيل الدعامة لهن ، ومحاولة تبصيرهن لما يحقق أمنهن النفسي ويقوي مفهومهن الذاتي.

٢. الاستفادة من البرنامج التدريبي من قبل المرشدين التربويين والباحثين الاجتماعيين في المراكز التأهيل والمدارس الصفوف الاولية ٠ تربية خاصة) من اجل تنمية مشاعر الامن النفسي لدى اطفال التوحد ٠

٣. أن تنظم الجمعيات والمؤسسات والمراكز التأهيلية ورش عمل للأمهات للعمل معهن على رفع الأمن النفسي ، لتدريبهن على مواجهة كافة المعيقات والتحديات التي تسبب لهن قلق مهدد للأمن النفسي٠

٤. أن تتبنى الجامعات كافة برامج تشجيعيه لأم طفل طيف التوحد خصوصاً، ولأم ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً، لمحاولة تشجيع الأم لإكمال تعليمها الأكاديمي.

٥. أن تؤسس الجامعات والمراكز دورات تأهيلية وتطويرية ومنح وشهادات معتمدة لأمهات أطفال طيف التوحد لتأهيلهن، ومحاولة تقديم خدمات التدخل المبكر، لتجنب الوقوع بالمشكلات النفسية للأم والأسرة.

خامسا : المقترحات

١. اجراء دراسة مقارنة في مستوى الامن النفسي لدى فئة اطفال طيف التوحد والفئات الاخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة ٠

٢. اجراء دراسة حول علاقة الامن النفسي لدى اطفال طيف التوحد ببعض المتغيرات الاسرية مثل حجم الاسرة ومستوى دخل الاسرة والمستوى الثقافي للأسرة.

٣. إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث المستقبلية التي تهتم بالأمن النفسي لأمهات والأطفال طيف التوحد من قبل الباحثين والمهتمين، وربطها بمتغيرات أخرى جديدة وذلك للإلمام بهذا الموضوع البحثي من جوانب متعددة ولتقديم إضافة علمية جديدة في المجال النفسي والإرشادي.

٤. استمرارية تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لأمهات أطفال طيف التوحد بالتعاون مع مراكز التدريبية الخاصة، بتصميم النشرات الإرشادية والملصقات وتنفيذ الندوات التي تظهر لهن أهمية الأمن النفسي، ومحاولة تقوية مفهوم الذات لديهن.

٥. من الضروري أن تعمل وزارة التربية على تطوير برامج ومشاريع لتختص بأمهات أطفال التوحد للمساعدة على التفريغ ومحاولة زيادة التقبل والتكيف مع ظروف طفلها المصاب طيف توحد، ومحاولة تأهيلهن نحو طرق الأمن النفسي لديهن.

٦. أن تسعى الجامعات بتشجيع الطلاب بتقديم لقسم تخصص التربية الخاصة ضمن البرامج التعليمية التي تقدمها، لزيادة الاهتمام في مجال أطفال طيف التوحد وجوانبهم النفسية وأثر وجودهم على الأم والأسرة.
٧. أن تعمل الجهات المهتمة بتطوير المرشدين على تأهيل وتوجيه المرشدين التربويين والنفسيين للاهتمام بفئة أمهات أطفال طيف التوحد، وتدريبهم لتقديم الدعم المستدام للأم، للعمل على تثقيفها وتوعيتها لطرق التكيف والتقبل وزيادة الأمن النفسي، وتقوية مفهوم الذات لديهن ٠

المصادر

- ابراهيم، بدر(٢٠١٢): الصحة النفسية الاسس النظرية والجوانب التطبيقية. الجيزة: دار طيبة للطباعة.
- احمد، هويدا عبد الكريم عبد الله. (٢٠١٤): الأمن النفسي لدى أمهات أطفال التوحد بمراكز التربية الخاصة ولاية الخرطوم. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: السودان.
- براجل، احسان (٢٠١٧) : علاقة مصدر الضبط بالاضطرابات السكوسوماتية لدى أمهات اطفال التوحد ، اطروحة لنيل شهادة الدكتوراه. جامعة محمد خيضر : بسكرة.
- بركات، زياد (٢٠١٢): الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم ، المؤتمر التربوي الثاني "دور المؤسسات التربوية وماهيتها في تحقيق الأمن". ٢٨-٢٧ أيار ٢٠١٢ ، جامعة الاستقلال: فلسطين.
- جعلاب ، محمد الصالح وشعوبي، فضيلة (٢٠٢٠) : واقع جودة الحياة لدى امهات اطفال المصابين بالتوحد. الملتقى الاول: جودة الحياة والتنمية المستدامة في الجزائر. جامعة حمة لخضر: الوادي.
- خطاب، محمد شفيق محمود (٢٠١٧): الأمن النفسي وتأثيره على الابناء. مجلة العلمية لكلية رياض الاطفال. المجلد ٤. العدد ١ ٠
- خطوط، سميرة (٢٠١٩):. مستوى جودة الحياة لدى أمهات أطفال التوحد. رسالة ماجستير جامعة محمد بوضياف، مسيلة.
- الخطيب، ابراهيم وأبو حويج، مروان والشناوي، محمد والكسواني، مصطفى(٢٠١٦): علم النفس المدرسي . عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.
- الشبؤون، دنيا. (٢٠٠٦) : الأمن النفسي وعلاقته بالوحدة النفسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- الشحري، أمينة. (٢٠١٣): الأمن النفسي وعلاقته بكفاءة الأداء لدى أخصائي قواعد٠
- الشهيري، عبد الله.(٢٠٠٩) : إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

- طاوسي ، مريم. (٢٠١٩): قلق المستقبل وعلاقته بالأمن النفسي لدى أمهات أطفال اضطراب التوحد بمدينة ورقلة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرياح ورقلة، الج ا زئر.
- الطهراوي، جمال حسن (٢٠٠٧):: الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات الانسانية : فلسطين. مجلد ١٥- العدد ٠٢
- الظاهري، أحمد قحطان (٢٠١٠): مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عبد الله، مجدي أحمد (٢٠١٩): طيف التوحد واستراتيجيات التدخل المبكر. دار المعرفة: مصر.
- عريبي ا زيد، سهام (٢٠١٩): الأمن النفسي ودافعية الانجاز. مجلة كلية الآداب. العدد (٨٣) ٠
- عقل، وفاء. (٢٠٠٩) : الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصري اً. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- عوده، أحمد وملكاوي، فتحي حسن. (١٩٩٨): أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية ، عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي. إربد: مكتبة الكتابي.
- فؤاد، بسمة اسامة السيد وسيد سليمان عبد الرحمان (٢٠٢٠): مقياس جودة الحياة لدى اسرة الطفل ذي التوحد. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. عدد ٤٤ .
- الكريديس، ريم. (٢٠١٦): الاغتراب النفسي لدى طالبات الجامعة دراسة تطبيقية على طالبات جامعة الأميرة ثروة بنت عبد الرحمن القاطنات بالمدينة الجامعية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة.
- مباركي، احمد (٢٠١٧): فن قيادة استاذ التربية البدنية والرياضية على مستوى الأمن النفسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط) . مذكرة لنيل شهادة الماستر . غير منشورة، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة زيان عاشور : الجلفة.
- AL- Momani, F., AL-Radabi, W., & Freihat, A. (2017). Self-Concept and Its Relationship with Academic Procrastination Among the Secondary Stage Students at Ajloun Governorate. Journal of Education and Practice, 8(23), 1-16.
- Khazal, Hazem. (2014). Construction and application of a measure of self-concept of disabled athlete, Misan Journal for Physical Education Sciences, Misan university, 9 (9): 173-193.
- Marginson, S. (2012). International Student PsychologySecurity. Social and Behavioral Science, 86 (2013): 70-75.

- Schworzer, R. (2007). Self – Related Cognition in Anxiety and Motivation. London: Lawrence Erlbaum assonates Publishers.
- Seto, M. (2010). Effect of the Psychological Security and Psychological Freedom on Creativity of Indonesia university students, International Journal of Business and Social Science, 1(2.).
- Shapiro, S, E. (2014). Behavioral assessment in SchoolPsychology, London: Lawrence Erlbaum assonates Publishers.

ملحق (١)
مقياس الامن النفسي بصورته النهائية

عزيزي الام .....
تحية طيبة .....

يرجى منك التعاون في الاجابة عن كل فقرة بدقة بما يتوافق مع وجهة نظرك ووضوح وذلك بوضع علامة (✓) تحت الاختيار الذي يعبر عن رأيك الحقيقي علماً انه ليس هناك اجابة صحيحة او خاطئة لكل فقرة , وان افضل اجابة هي ما تعبر عن رأيك الحقيقي , لذا يرجى الاجابة عن جميع الفقرات ولا داعي لذكر اسمك .

ت	الفقرات	اوافق بشدة	لا أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١	أميل إلى الابتعاد عن العلاقات العامة في حياتي					
٢	أثق بقدرتي على حماية نفسي					
٣	أشعر بأن الناس يسخرون مني					
٤	أشعر بالراحة النفسية عندما أبتعد عن الناس					
٥	أشعر بالأمن والاستقرار في حياتي الاجتماعية					
٦	اشعر أنني أعيش كما يريد الآخرون وليس كما أريد					
٧	أحرص على تبادل الزيارات مع زملائي وأصدقائي					
٨	تنقصني مشاعر السعادة والفرح فأنا حزينة معظم الوقت					
٩	أشعر بقدر كاف من التقبل ممن حولي					

١٠	أرتبك وأخجل عندما أتحدث مع الآخرين					
١١	أتكيف بسرعة وبسهولة في أي موقف اجتماعي					
١٢	أرى أن الاحتكاك بالناس يسبب المشكلات					
١٣	أشعر بمعنويات مرتفعة					
١٤	أفضل أن أكون بين الناس على أن أكون بمفردي					
١٥	تنقصني مشاعر العاطفة والدفء النفسي					
١٦	أصدقائي قليلون بسبب ظروفي الخاصة					
١٧	أرى أن الناس يميلون إلي بالقدر الذي يميلون به لغيري					
١٨	أكره الاشتراك في الرحلات والحفلات الجماعية					
١٩	أشعر بالسعادة في مكان إقامتي					
٢٠	ارى أن الحياة تسير من سيء إلى أسوأ					
٢١	أشعر بأن المجتمع لا يوفر لي ما استحقه					
٢٢	أقلق بسبب الاهانات التي أتعرض لها					
٢٣	عندما التقي مع الآخرين لأول مرة أشعر بأنهم لا يحبونني					
٢٤	أشعر بالسعادة العائلية					
٢٥	أشعر بأنني عبء على الآخرين					
٢٦	أشعر بالقلق في كثير من الأحيان					
٢٧	أجد صعوبة في التعبير عما يجول بخاطري.					
٢٨	لدي خوف غامض من المستقبل					
٢٩	أشعر بأن الناس يتعاملون معي بشفقه					
٣٠	أشعر بأن هناك حاجز بيني وبين الآخرين					
٣١	أشعر بالعجز في السيطرة على مشاعري وانفعالاتي					
٣٢	أشعر بأنني محبطة في كثير من					

	الأوقات					
٣٣	معظم مشكلاتي مع من حولي بسبب ظروفي الخاصة					

ملحق (٢)

أسماء السادة الخبراء مرتبة بحسب درجاتهم العلمية والحروف الأبجدية

تسلسل	اسم الخبير واللقب العلمي	مكان العمل
١	أ.م.د.اسماء شاكر حمود	جامعة واسط / كلية التربية للعلوم الانسانية
٢	أ.م.د.سعد نعيم رضوي	جامعة واسط / كلية التربية للعلوم الانسانية
٣	أ.د.م.سناء علي حسون	الكلية التربوية المفتوحة/ مركز ديالى
٤	أ.د.م.منتظر كامل منصور	جامعة ماريلاند / امريكا
٥	م.د.هبــة محمد علي عبد	جامعة واسط / كلية التربية للعلوم الانسانية

الوعي الوقائي لدى الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة

م.م. لمى لطيف يعكوب
مديرية تربية محافظة ديالى

ملخص البحث

هدف البحث الحالي تعرف الوعي الوقائي لدى الاطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ اشتملت عينه البحث على (٢٠٠) طفل وطفلة من اطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة ديالى وتحقيقا لأهداف البحث اعدت الباحثة مقياسا للوعي الوقائي للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بعد إطلاعها على النظريات والدراسات السابقة الخاصة بموضوع بحثها إذ تضمن مقياس الوعي الوقائي (١٩) فقرة موزعة على عشرة مفاهيم، وهي: (التعرف على الأشياء الخطرة، التعامل مع المواقف المفاجئة، الإشارة إلى الخطر، البقاء في مكان آمن، التواصل مع الكبار، استخدام الأدوات بأمان، التعرف على الأشخاص الموثوق بهم، اتباع الإرشادات البسيطة، الوعي بالبيئة المحيطة، التعرف على إشارات الطوارئ)، وقد تحققت الباحثة من الخصائص السيكومترية لأداة البحث والمتمثلة: بالصدق، والثبات، وكان التحقق من الصدق بطريقتين هما: الصدق الظاهري، وصدق البناء، وجرى استخراج الثبات لاختبار الوعي الوقائي بطريقة (إعادة الاختبار)، و (معادلة الفاكرونباخ) . وتوصلت الباحثة الى الاستنتاجات الاتية:

– إن الاطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة ليس لديهم وعي وقائي، إذ جاءت النتائج بمتوسط حسابي اقل من المتوسط الفرضي للمقياس.

وفي ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة الى مجموعة من التوصيات منها:

١. الاهتمام بتوفير الوسائل والتقنيات التي تنمي الوعي الوقائي وامتلاكه لدى الاطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة لأهميته في تطوير حياتهم المستقبلية والحفاظ على سلامتهم.

٢. زيادة وعي الكوادر التعليمية المعنية برعاية وتعليم الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بأهمية الوعي الوقائي من خلال اقامة دورات تدريبية في مراكز الاعداد والتدريب في مديريات التربية وبتوجيه من وزارة التربية.

وقد اقترحت الباحثة مجموعة من المقترحات منها:

١. إجراء دراسة مماثلة على عينات أخرى مثل معلمات رياض الاطفال.

٢. إجراء دراسة عن الوعي الوقائي وعلاقته ببعض المتغيرات التي لم يتناولها البحث الحالي مثل (السلوك الاجتماعي، السلوك الاستقلالي).

Preventive awareness among children with special needs

The researcher
Lama Latif Yacoub
Diyala Governorate Education Directorate

Abstract

The current research aims to identify the level of safety awareness among children with special needs. **The research sample** consisted of 200 boys and girls from kindergarten in Diyala Governorate. **To achieve the research objectives**, the researcher developed a scale for safety awareness specifically for children with special needs, after reviewing relevant theories and previous studies on the subject. **The safety awareness scale** consisted of 19 items distributed across ten concepts: recognizing dangerous objects, dealing with unexpected situations, signaling danger, staying in a safe place, communicating with adults, using tools safely, identifying trustworthy individuals, following simple instructions, being aware of the surrounding environment, and recognizing emergency signals. **The researcher ensured the psychometric properties** of the research tool, including validity and reliability. The validity was assessed using two methods: face validity and construct validity, while reliability was measured through test-retest method and Cronbach's alpha. **The researcher concluded** the following:

- Kindergarten children with special needs **lack safety awareness**, as the results showed a mean score lower than the hypothetical mean of the scale.

Based on the research findings, the researcher made several recommendations, including:

1. Emphasizing the importance of providing tools and techniques that develop and enhance safety awareness among kindergarten children with special needs, as it is crucial for their future development and safety.
2. Increasing the awareness of educational staff in kindergartens regarding the importance of safety awareness for children with special needs through training courses at training and preparation

centers in the education directorates, under the guidance of the Ministry of Education.

The researcher also suggested several proposals, including:

1. Conducting a similar study on other samples, such as kindergarten teachers.
2. Conducting a study on safety awareness and its relationship with some variables not covered in the current research, such as (social behavior, independent behavior).

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولًا: مشكلة البحث

في ظل التحديات الكبيرة التي تواجه المجتمع العراقي، وخاصةً في القطاع التعليمي والتربوي، تعد قضية ذوي الاحتياجات الخاصة من أكثر القضايا التي تستحق الاهتمام والبحث، فهؤلاء الأطفال، الذين قد يواجهون صعوبات تتراوح بين الإعاقات الجسدية والعقلية والنمائية، يحتاجون إلى رعاية خاصة وبرامج تعليمية مصممة خصيصًا لتلبية احتياجاتهم الفريدة، وفي هذا السياق، يصبح الوعي الوقائي جزءًا حيويًا من هذه الرعاية، إذ يعد الحفاظ على سلامة هؤلاء الأطفال وضمان حمايتهم من المخاطر المحتملة في بيئتهم اليومية من الأولويات القصوى.(معوض،٢٠١٩: ٩٧)

من ناحية أخرى، يعاني العراق من نقص في الدراسات والبحوث المحلية التي تركز على هذا الموضوع الحساس، مما يترك فجوة كبيرة في المعرفة المتعلقة بمدى استعداد مؤسسات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للتعامل مع احتياجات هؤلاء الأطفال الوقائية. ففي الكثير من الأحيان، يتم التركيز على الجوانب التعليمية التقليدية دون إعطاء أهمية كافية للتوعية الوقائية، مما يترك الأطفال عرضة للمخاطر المحتملة. وهذا النقص في الاهتمام يؤدي إلى تساؤلات حاسمة حول مدى فعالية البرامج الحالية في تحقيق الأمان والسلامة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.(اليونسكو،٢٠١٩: ١٨٢)

وما من شك ان المحافظة على سلامة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تعد مسؤولية جماعية تتطلب تضافر جهود العاملين، وأولياء الأمور، وصناع القرار. لذلك، يكون من الضروري إعادة النظر في المناهج التعليمية والبرامج التدريبية الخاصة بالأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، لضمان دمج عناصر الوعي الوقائي بشكل فعّال. ومن المسلمات التي لا يمكن اغفالها أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قد يعانون من صعوبات إضافية في إدراك وفهم المخاطر التي قد يتعرضون لها، لذا فإن تطوير وسائل تعليمية مبتكرة تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم يصبح أمرًا بالغ الأهمية.(السامرائي،٢٠١٤ :٨)

وبناءً على ما سبق تتجلى أهمية البحث في الكشف عن مستوى الوعي الوقائي لدى الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال فهم هذا الجانب، يمكن تقديم توصيات وإرشادات تساهم في تحسين البيئة التعليمية لهؤلاء الأطفال وتعزز من

سلامتهم وأمانهم، والسؤال الذي يطرح نفسه هو: ما مدى امتلاك أطفال الروضة من ذوي الاحتياجات الخاصة للوعي الوقائي؟

أهمية البحث

تعد مرحلة الطفولة غاية في الأهمية فهي الأساس لبناء شخصية الفرد فمن خلال هذه الفترة، يتعلم الأطفال القيم الأساسية، ويكتسبون المهارات الاجتماعية والعاطفية التي تشكل هويتهم في المستقبل، وقد تؤثر التفاعلات المبكرة مع الأسرة والمجتمع التي تلعب دورًا حاسمًا في تطوير الثقة بالنفس، والقدرة على التكيف مع التحديات، مما يؤثر على النمو النفسي والعاطفي على مدى الحياة.(فهيم،٢٠٠٧ :٧)

وما من شك ان العقل البشري يكون في أوج تطوره في هذه المرحلة، مما يجعل هذه المرحلة حاسمة لاكتساب المعرفة والمهارات الأساسية، فالأطفال خلال هذه الفترة يكونون في حالة من الفضول الشديد، مما يجعلهم متقبلين بشكل كبير للتعلم واكتساب المهارات، وان التعرض لتجارب تعليمية متنوعة وغنية يسهم في تعزيز التفكير النقدي، والقدرة على حل المشكلات، والإبداع، وهي مهارات تبقى مع الفرد طوال حياته.(البشري واخرون،٢٠١٥ : ١١٢)

فضلاً عما سبق فان الصحة البدنية التي تتأسس خلال مرحلة الطفولة، وتلعب دورًا محوريًا في صحة الفرد على المدى الطويل. ففي هذه المرحلة، يتم تكوين العادات الغذائية، وممارسة النشاط البدني، والاهتمام بالصحة العامة، وهي جانب مهم لضمان حياة صحية للإنسان في المستقبل. وان الاهتمام بصحة الأطفال، سواء من خلال التغذية السليمة أو النشاط البدني المنتظم، يعزز مناعتهم وقدرتهم على النمو بشكل سليم.(قباني،٢٠١٧: ١٧)

وترى الباحثة ان على الاسرة ان تعتني بالأطفال على اتم وجه ولاسيما الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة فرعاية الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة داخل البيت وخارجه يعزز من صحتهم النفسية والعاطفية وذلك من خلال توفير بيئة داعمة وآمنة، وان الشعور بالقبول والدعم من الأسرة والمجتمع يساهم في بناء ثقتهم بأنفسهم، ويمنع الشعور بالعزلة أو الإحباط لديهم ، وان الرعاية المناسبة تضمن أن هؤلاء الأطفال ينمون في بيئة تحترم احتياجاتهم وتدعم تطورهم العاطفي والاجتماعي بشكل سليم.

وعليه فان رعاية الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة تعزز مبدأ العدالة الاجتماعية من خلال ضمان أن جميع الأطفال، بغض النظر عن قدراتهم، يحصلون على الفرص المتساوية للنمو والتعلم، وان تقديم الدعم والرعاية اللازمة لهؤلاء الأطفال يساعد في دمجهم في المجتمع بشكل فعّال، ويضمن أن حقوقهم الأساسية في التعليم والصحة والحياة الكريمة تُحترم وتُعزز.(عامر،٢٠١٩: ٥٥)

ولا تقل أهمية مسألة تنمية القدرات والمهارات، فرعاية الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل صحيح تسهم في تنمية قدراتهم ومهاراتهم إلى أقصى حد ممكن، من خلال البرامج التعليمية والعلاجية المتخصصة، اذ يمكن لهؤلاء الأطفال تجاوز الكثير من التحديات وتحقيق إمكانياتهم الكامنة، وان هذا الدعم لا يساعدهم فقط

في التغلب على إعاقاتهم، بل يمكن أن يفتح لهم أبوابًا لمستقبل أفضل وأكثر استقلالية (عريبات،٢٠١١ :١٠١).

ويعد الوعي الوقائي ضرورة من ضرورات تعزيز الأمان الشخصي للطفال، فالوعي الوقائي يساعد الأطفال على التعرف على المخاطر المحتملة في بيئتهم اليومية، مثل المواد الحادة أو الأماكن غير الآمنة. من خلال تعليمهم كيفية التعرف على هذه المخاطر وتجنبها، و يمكن تقليل احتمالية وقوع الحوادث والإصابات. هذا الفهم الأساسي للأمان الشخصي يمنح الأطفال القدرة على حماية أنفسهم بشكل أفضل في مختلف المواقف.(بكر،٢٠٢٤: ٦٤)

فضلاً عن ان الوعي الوقائي يهدف الى تطوير الاستقلالية في شخصيتهم ، فعندما يكون لدى الأطفال وعي وقائي، فإنهم يكتسبون مهارات تساعدهم على التصرف بمسؤولية في المواقف المختلفة، وان هذا الوعي يعزز من استقلاليتهم، حيث يصبحون قادرين على اتخاذ قرارات بسيطة للحفاظ على سلامتهم دون الاعتماد الكامل على الآخرين. وان الاستقلالية المبكرة تسهم في بناء الثقة بالنفس وتنمية مهارات الحياة الأساسية.(الكعبي، ٢٠٢٠: ٣٠)

ولا ريب ان حماية حقوق الأطفال يكمن من خلال تعليمهم الوعي الوقائي فهو يعزز من حقوقهم في النمو في بيئة آمنة ومستقرة. من خلال تمكينهم من المعرفة اللازمة لتجنب المخاطر، ويتم حماية حقوقهم الأساسية من السلامة والصحة. وهذا يعزز من دمجهم في المجتمع بشكل آمن وفعّال، مما يدعم تطورهم البدني والنفسي والاجتماعي بشكل صحي وسليم.(العمري،٢٠٢٤: ١٢)

أما الأهمية النظرية للبحث:

وتبرز الأهمية النظرية لهذا البحث من خلال الآتي:

١. أهمية الوعي الوقائي بوصفة احد الحاجات العقلية السلوكية التي يجب ان يكتسبها الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.
٢. أهمية الطفولة بوصفها حجر الأساس الذي تبنى عليه شخصية الانسان.
٣. أهمية رعاية الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بوصفهم احد مكونات المجتمع ويجب رعايتهم وتعليمهم والحفاظ عليهم.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف الى:

الوعي الوقائي لدى الاطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

حـدود البـحث

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

١- الحدود المكانية: العراق / مراكز رعاية الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة التابعة لمديريات التربية في محافظة ديالى.
٢- الحدود الزمانية: العام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤)
٣- الحدود البشرية: الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة ديالى.

٤- الحدود المعرفية: الوعي الوقائي.

تحديد المصطلحات

أولاً :الوعي الوقائي عرفه كل من:
(بهجات،٢٠١٤) بأنه:
"إدراك الطفل للمخاطر المحتملة في البيئة المحيطة به وقدرته على التصرف بطرق تحميه من هذه المخاطر" (بهجات،٢٠١٤ : ٥٣).

- التعريف النظري: تبنت الباحثة تعريف (بهجات، ٢٠١٤) تعريفاً نظرياً للوعي الوقائي لكونهِ يعبر عن متطلبات البحث في تحديد مجالات الوعي الوقائي.
- التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها المستجيب عن طريق إجابته على فقرات مقياس الوعي الوقائي المستخدم في البحث الحالي.

ثانياً :أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:
"الأطفال الذين يعانون من اختلافات أو إعاقات جسدية، عقلية، حسية، أو تعليمية تجعلهم بحاجة إلى تعليم خاص أو خدمات إضافية لتلبية احتياجاتهم. هذه الفئة تشمل الأطفال الذين يعانون من إعاقات جسدية مثل الشلل الدماغي، ضعف السمع أو البصر، وكذلك الذين لديهم صعوبات في التعلم أو اضطرابات سلوكية وعاطفية. يتم تصميم برامج التعليم الخاص لتلبية هذه الاحتياجات من خلال تعديل المناهج الدراسية وطرق التدريس لتناسب قدرات الأطفال الفردية".(لويس ونورويتش،٢٠١٤ : ١٢٢)

الفصل الثاني
اطار نظري ودراسات سابقة

الوعي الوقائي

مفهوم الوعي الوقائي

الوعي في اللغة هو الفهم وسلامة الإدراك، وهو في الأصل كلمة لاتينية تعني معرفة الأشياء على نحو مستمر، ويعتبر فرانسيس بيكون أول من استخدم هذه الكلمة عام (١٦٠٠م)، كما استخدمها جون لوك في مناقشاته الفلسفية، قصد به أن الإنسان يعي دائما بنفسه وهو يفكر، كما انه أول من فسر الوعي بأنه الأفكار التي تمر في عقل الإنسان، كما يعد الوعي الوقائي عملية مركبة وتطورية ، فهي ليست شيئا بسيطا يمكن تعيينه ووصفه بدقة بقدر ما هي كم من العمليات المتداخلة ، أهمها جمع المعلومات وتشكيل الأفكار،على نحو يجعل الأشخاص أكثر تفاعلاً مع بيئتهم ومع ما يحيط بهم من أحداث، وهذه هي أهم وظائف الوعي الوقائي، (أديب ،٢٠٠٩:٢٥)

مجالات الوعي الوقائي

١- التعرف على الأشياء الخطرة.
٢- التعامل مع المواقف المفاجئة.
٣- الإشارة إلى الخطر.
٤- البقاء في مكان آمن.

٥- التواصل مع الكبار.
٦- استخدام الأدوات بأمان.
٧- التعرف على الأشخاص الموثوق بهم.
٨- اتباع الإرشادات البسيطة.
٩- الوعي بالبيئة المحيطة.
١٠- التعرف على إشارات الطوارئ (شفيقة،٢٠١٩: ١٥٤-١٥٩).

النظريات المفسرة للوعي الوقائي

نظرية جولمان **Goleman** (الذكاء العاطفي)

تعد نظرية دانيال جولمان للذكاء العاطفي من النظريات التي تناولت السمات لدى الانسان، والتي ترى أن الذكاء العاطفي عبارة عن تركيب يمزج بين القدرات العقلية وخصائص الشخصية مثل التفاؤل والرفاهية أو السعادة في الحياة(صنجور،٢٠٢١: ٤٣).

وقد اشتملت هذه السمات على القدرات والدوافع الذاتية والنفسية للفرد، ومن الجدير بالذكر ان جولمان قدم كتابان كان لهما الأثر الكبير في نشر هذا المفهوم في الأوساط الأدبية والعلمية الأول حمل عنوان (الذكاء العاطفي)، اما الثاني فقد حمل عنوان (العمل مع الذكاء العاطفي) وأصدره في عام (١٩٩٨م). وقد عرف جولمان الذكاء العاطفي بأنه "مجموعة المهارات العاطفية التي يتمتع الفرد بها وتلزم للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة"، وعرف في موضع آخر الذكاء العاطفي بأنه "القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين وتحفيز ذاتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا وعواطفنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فعال"(الحريري،٢٠١٦ :٣٠٩). اما ما يخص ان الوعي الوقائي يرى جولمان ان الوعي الوقائي هو احد جوانب الكفاءة الاجتماعية للفرد والتي تتكون من بعدين هما: التعاطف والمهارات الاجتماعية والتي بدورها شكلت الوعي الوقائي عند الافراد في مختلف المراحل العمرية كما ان التعاطف والمهارات الاجتماعية هي احدى مجالات الذكاء العاطفي لنظرية جولمان والتي فسر بموجبها الوعي الوقائي وعلى هذا الاساس فقد اشار جولمان الى ان لكل شخص خصال تحدد قوة وحدود كل كفاءة ضمن اطار الذكاء العاطفي(الحريري،٢٠١٦ :٣٤٠) .

نظرية جون زالير ١٩٩٢ **Johan Zaller**

قدم جون زالير نظريته في الوعي الوقائي عام (١٩٩٢)، يرى أن الوعي الوقائي المرتكز الاساسي للوعي بأبعاده المختلفة فهو لا يقتصر على مجرد الاحاطة بالواقع البيئي فحسب بل هو ادراك لمعضلة التنمية التي يظل البعد الوقائي من اقوى ابعادها فاذا ما توفرت مقومات الوعي الوقائي بصورة صحيحة بين الأفراد (Zaller,١٩٩٢ :٦٣).

مناقشة نظريات الوعي الوقائي

ركز جولمان**(Goleman)** على ان الوعي الوقائي هو احد جوانب الكفاءة الاجتماعية للفرد والتي تتكون من بعدين هما: التعاطف والمهارات الاجتماعية والتي بدورها شكلت الوعي الوقائي عند الافراد في مختلف المراحل العمرية كما ان

التعاطف والمهارات الاجتماعية هي احدى مجالات الذكاء العاطفي لنظرية جولمان والتي فسر بموجبها الوعي الوقائي وعلى هذا الاساس فقد اشار جولمان الى ان لكل شخص خصال تحدد قوة وحدود كل كفاءة ضمن اطار الذكاء العاطفي .

في حين ركز زالير **(Johan Zaller)**على أن الوعي الوقائي يعد المرتكز الاساسي للوعي بأبعاده المختلفة فهو لا يقتصر على مجرد الاحاطة بالواقع الوقائي فحسب بل هو ادراك لمعضلة التنمية التي يظل البعد الوقائي من اقوى ابعادها فاذا ما توفرت مقومات الوعي الوقائي بصورة صحيحة بين الأفراد من حيث تاثيره في القرارات الوقائية .

وقد تبنت الباحثة النظرية التكاملية كونها تجد ان النظريات اشارت الى الوعي الوقائي بشكل مباشر، وقامت ببناء المقياس على وفق النظريات والدراسات السابقة.

دراسات سابقة

١- دراسة (عراقي،٢٠١٣) / مصر:

" فاعلية برنامج قائم على الانشطة المتكاملة لتعليم المفاهيم الاجتماعية لتنمية الوعي الوقائي لدى اطفال مرحلة الرياض" .. هدفت الدراسة الى التعرف الى فاعلية برنامج قائم على الانشطة المتكاملة لتعليم المفاهيم الاجتماعية لتنمية الوعي الوقائي لدى اطفال مرحلة الرياض، وتم اعتماد المنهج التجريبي لانه يعد أكثر ملائمة لطبيعة الدراسة تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية لمجموعة من اطفال مرحلة الرياض في مدينة السويس في مصر وبلغت عينة الدراسة (٣٦) من اطفال الرياض ولكلا الجنسين، استخدمت الباحثة اداتين الاولى برنامج قائم على الانشطة المتكاملة والثانية مقياس للوعي الوقائي , واستخدمت الباحثة مجموعه من الوسائل الاحصائية ، وكانت النتائج تشير الى وجود فاعلية للبرنامج القائم على الانشطة المتكاملة في تنمية الوعي الوقائي وان الوعي الوقائي له علاقة المفاهيم الاجتماعية فالأطفال الذين يتمتعن بمستوى عالٍ من المفاهيم الاجتماعية من حيث المهرات والمعلومات والمبادئ لديهم وعي وقائي عالٍ ايضاً.

٢- دراسة عبد الله وآخرون (٢٠١٧) مصر:

"تنمية الوعي الوقائي لطفل ما قبل المدرسة باستخدام بحوث الفعل"

هدفت الدراسة الى تعرف تنمية الوعي الوقائي لطفل ما قبل المدرسة باستخدام بحوث الفعل، وتم اعتماد المنهج الوصفي ، وبلغت عينة الدراسة (٢٠٠) من اطفال الرياض ولكلا الجنسين تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية لمجموعة من اطفال مرحلة الرياض في مدينة اسيوط في مصر ، استخدمت الباحثتان أداة لقياس الوعي الوقائي، واستخدمت الباحثتان مجموعه من الوسائل الاحصائية ، وكانت النتائج تشير الى وجود علاقة ارتباطية قوية بين بحوث الفعل في تنمية الوعي الوقائي وان الوعي الوقائي له علاقة ببحوث الفعل فالأطفال الذين يتمتعن بعلاقات اجتماعية طيبة مع المجتمع لديهم وعي وقائي أفضل وكذلك لديهم دافعية عالية لمشاركة الاخرين في حياتهم .

مجالات الافادة من الدراسات السابقة

في ضوء ما عرضته الباحثة من دراسات سابقة يمكن أن توجز ما افادته منها بما يأتي:

١-بلورة مشكلة البحث وتحديد أبعادها ومجالاتها.

٢-تؤشر نتائج الدراسات السابقة الى أهمية البحث الحالي وانه لم يأت من فراغ وانما استند الى قاعدة واسعة من البحوث في الميدان النفسي والتربوي المهتمة بمتغيرات الدراسة.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

تضمن هذا الفصل تحديد المنهج المستعمل في البحث الحالي وإجراءاته من حيث تحديد مجتمع البحث واختيار العينة والأدوات فضلاً عن تحديد الوسائل الإحصائية التي استعملت في هذا المجال.

أولاً: منهجية البحث

يستهدف البحث الحالي وصفا للوعي الوقائي لدى اطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، لذا فقد اعتمدت الباحثة في البحث الحالي المنهج الوصفي، حيث يعد هذا المنهج من أساليب البحث العلمي و يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقــع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضحها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار وحجم الظاهرة، فالبحوث الارتباطية تصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفا " كميا"، لأن الغرض من جمع البيانات هو تحديد الدرجة التي ترتبط بها المتغيرات الكمية بعضها مع الآخر .

ثانياً: إجراءات البحث

مجتمع البحث

يقصد بمجتمع هو جميع الأفراد أو (الأشياء) الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفراده يمكن ملاحظتها لذلك يمكن أن يضيق أو يتسع مفهوم المجتمع طبقا لتعريف الباحث

ويتكون مجتمع البحث الحالي من أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ممن هم بعمر (٥-٦) سنوات من كلا الجنسين للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤) .

عينة البحث

تحقيقاً لأهداف البحث في تقصي متغير الوعي الوقائي لدى اطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، قامت الباحثة باختيار عينة بحثها كما يأتي:

١. عينة بناء مقياس الوعي الوقائي

عينة التحليل الاحصائي.

تكونت عينة الاطفال من (٢٠٠) طفل وطفلة بواقع (١٠٠) طفل و(١٠٠) طفلة ممن هم بعمر (٥-٦) سنوات تم اختيارهم عشوائيا .

أداة البحث:

لتحقيق هدف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس الوعي الوقائي وكما يلي:

مقياس الوعي الوقائي:

من خلال إطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة في مجال مقاييس الوعي الوقائي لم تجد الباحثة مقياساً للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة يلائم البيئة العراقية لذلك قامت الباحثة ببناء مقياس لهذه الفئة العمرية، وقد اعتمدت الباحثة في بناء المقياس الحالي على الأدبيات والدراسات السابقة إذ تم تحديد المجالات الرئيسية من خلال الاطلاع على الاختبارات والمقاييس التي تناولت مفهوم الوعي الوقائي وفي ضوء التعريف الذي وضع لمفهوم الوعي الوقائي وهو: (إدراك الطفل للمخاطر المحتملة في البيئة المحيطة به وقدرته على التصرف بطرق تحميه من هذه المخاطر) تم تحديد مجالات مقياس الوعي الوقائي ، وقد ارتأت الباحثة أن تكون المجالات مناسبة للأطفال بعمر (٥-٦) سنوات إذ يمكن قدر المستطاع التعرف على مفهوم الوعي الوقائي من خلالها، وقد وضعت لكل مجال من المجالات تعريفاً اعتمدت عليه في تحديد وصياغة فقرات المجال وهذه المجالات هي:

١- التعرف على الأشياء الخطرة.
٢- التعامل مع المواقف المفاجئة.
٣- الإشارة إلى الخطر.
٤- البقاء في مكان آمن.
٥- التواصل مع الكبار.
٦- استخدام الأدوات بأمان.
٧- التعرف على الأشخاص الموثوق بهم.
٨- اتباع الإرشادات البسيطة.
٩- الوعي بالبيئة المحيطة.
١٠- التعرف على إشارات الطوارئ

وصف مقياس الوعي الوقائي:

تكون المقياس من (١٩) فقرة لقياس الوعي الوقائي تتوزع على (١٠) مجالات بواقع (٢) فقرة لكل مجال تقريبا ما عدا مجال استخدام الأدوات بأمان كانت لها فقرة واحدة فقط، وقد وضعت أمام كل فقرة من فقرات المقياس بديلين هي: (نعم، لا)، وحددت الدرجات بـ (١،٠) وان أعلى درجة للمقياس (١٩) ، وأقل درجة للمقياس (٠)، وان المتوسط الفرضي (٩.٥) درجة.

صلاحية فقرات مقياس الوعي الوقائي

عرضت الباحثة فقرات مقياس (الوعي الوقائي) على مجموعة من المحكمين والخبراء في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي ، للحكم على مدى صلاحية فقرات مقياس الوعي الوقائي ودقة تمثيلها للوعي الوقائي لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتم اعتماد نسبة اتفاق (٨٠ %) على الفقرة لتعد مقبولة في الاختبار، وفي ضوء آراء المحكمين تم بقاء جميع الفقرات وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (١٩) فقرة والجدول (١) يوضح ذلك :

جدول(1)
الفقرات الصالحة التي حصلت على نسبة ٨٠% فأكثر لمقياس الوعي الوقائي

أرقام الفقرات	عدد المحكمين	عدد الموافقين	النسبة المئوية
14،13،12،11،5،4،3،2،1	**10**	**10**	**100%**
19،18،17،16،15	**10**	**9**	**90%**
10،9،8،7،6	**10**	**8**	**80%**

التطبيق الاستطلاعي للمقياس
بعد إعداد المقياس بصيغته الأولية تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة عشوائية من أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بلغت (٤٠) طفل وطفلة، حيث كان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة مدى وضوح التعليمات والفقرات من حيث المعنى ومدى وضوح بدائل الاجابة ومعرفة الزمن المستغرق للإجابة عن الأداة (مقياس الوعي الوقائي) بهدف تعديل ومواجهة الصعوبات التي أتعرض لها قبل تطبيق المقياس على عينة البحث الأساسية، وبعد الانتهاء من هذا الأجراء تم ملاحظة إن جميع الفقرات واضحة والبدائل مفهومة، و تبين أن الوقت المستغرق للإجابة يتراوح ما بين (١٣-١٥) دقيقة وبمتوسط قدرة (١١) دقيقة تقريباً.

تصحيح المقياس:
ويقصد به الحصول على الدرجة الكلية لكل فرد من افراد العينة عن طريق جمع الدرجات التي تمثل استجاباته على كل فقرة من فقرات المقياس، وقد اعتمد المقياس التدرج الثنائي واعطت لبدائله درجات على النحو الاتي:
نعم (١) درجة
لا (٠) درجة

أعداد تعليمات المقياس
تعد عملية اعداد التعليمات للمقياس بمثابة الدليل الذي يتبعه المستجيب اثناء استجابته لفقرات المقياس لذا تم مراعاة الوضوح في صياغتها وتم التأكيد فيها على ضرورة اختبار المستجيب للبديل الذي يراه معبراً عن رأيه للبدائل الموجودة الخاصة بالاختبار.

التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:
يقصد بالقوة التمييزية قدرة الفقرة على التمييز بين استجابات الافراد الذين حصلوا على درجة عالية في المقياس وبين الذين حصلوا على درجة واطئة فيه، وتعد القوة التمييزية العالية من صفات الفقرة الجيدة، وبهدف استخراج القوة التمييزية اتبعت الباحثة اسلوب المجموعتين الطرفيتين، حيث تم ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها المفحوصين من اجابتهم على المقياس ترتيبا تنازليا من اعلى درجة الى الادنى وتم تعيين نسبة ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على اعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا و ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على ادنى الدرجات وسميت

بالمجموعة الدنيا وفي ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستمارات لكل مجموعة (٥٤) اي ان عدد الاستمارات التي اخضعت للتحليل الاحصائي لحساب القوة التمييزية بلغ (١٠٨) استمارة , ولمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا تم أستخدام اختبار (t - test) لعينتين مستقلتين، وجد ان القيمة التائية المحسوبة تراوحت بين (٦٥٩,٢– ٣٣٥,٧) وبمستوى دلالة اقل من مستوى الدلالة المعتمد (٠٥,٠) وبدرجة حرية (١٠٦) وبقيمة حرجة (٩٦,١) وبذلك فان جميع الفقرات دالة إحصائيا اي مميزة واصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (١٩) فقرة كما في جدول رقم (٢).

جدول (٢)
القوة التمييزية لفقرات مقياس الوعي الوقائي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية (t-test)	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.454	0.689	3.861	0.676	6.380	دالة
2	3.472	1.018	3.120	0.924	2.659	دالة
3	4.787	0.642	4.426	1.061	3.027	دالة
4	4.398	0.709	3.685	0.719	7.335	دالة
5	4.333	0.736	3.843	0.738	4.891	دالة
6	4.370	0.718	3.843	0.738	5.325	دالة
7	4.509	0.729	3.944	0.809	5.395	دالة
8	4.324	0.795	3.787	0.671	5.366	دالة
9	3.324	0.926	2.759	0.956	4.412	دالة
10	3.676	0.884	3.167	0.981	4.007	دالة
11	4.407	0.711	3.833	0.663	6.138	دالة
12	4.843	0.366	4.602	0.492	4.082	دالة
13	4.667	0.547	4.371	0.768	3.265	دالة
14	4.935	0.369	4.556	0.951	3.870	دالة
15	4.935	0.314	4.519	0.932	4.403	دالة
16	4.389	0.759	3.917	0.725	4.675	دالة
17	4.371	0.718	3.954	0.825	3.961	دالة
18	3.704	0.899	3.167	1.001	4.150	دالة
19	4.501	0.604	3.917	0.699	6.565	دالة

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار:

اعتمدت الباحثة في حساب صدق الفقرة على معامل ارتباط بيرسون(Person correlation) بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس, وتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,١٢٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٩) وهذا يعد مؤشر على ان المقياس صادقاً لقياس الظاهرة التي وضع لقياسها و جدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الوعي الوقائي

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	**0,816**	**11**	**0,369**
2	**0,548**	**12**	**0,816**
3	**0,379**	**13**	**0,813**
4	**0,581**	**14**	**0,379**
5	**0,554**	**15**	**0,365**
6	**0,816**	**16**	**0,816**
7	**0,365**	**17**	**0,255**
8	**0,538**	**18**	**0,556**
9	**0,776**	**19**	**0,813**
10	**0,365**		

علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس

وجدت العلاقة الارتباطية بين درجات كل طفل وطفلة لكل مجال من المجالات العشر الرئيسية ودرجاتهم الكلية على المقياس وبعد استعمال معامل ارتباط بيرسون اتضح إن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الحرجة البالغة(٠,١٢٣) عند مستوى دلالة(٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩) ومن خلال هذا المؤشر اتضح أن جميع فقرات المقياس تعبر عن ابعادها و جدول(٤) يبين ذلك.

جدول رقم (٤)

علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للاختبار

المجال	معمل الارتباط	المجال	معامل الارتباط
1	0,478	**6**	0,449
2	0,405	**7**	0,385
3	0,487	**8**	0,554
4	0,615	**9**	0,541
5	0,526	**10**	0,491

الثبات:
قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاختبار بطريقتين هما:

- طريقة إعادة الاختبار:

لحساب الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق مقياس الوعي الوقائي على عينة من اطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بلغ عددهم (٤٠) طفل وطفلة ، وبفاصل زمني قدره (١٤) يوماً على التطبيق الأول وتحت ظروف مشابهة لظروف التطبيق الأول، وقامت الباحثة بإعادة التطبيق، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني، إذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٨) درجة وهو مؤشراً عالياً.

- معادلة كيودر – ريتشاردسون٢٠ **KR** ٢٠ للاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الاتساق الداخلي لمقياس الوعي الوقائي باستخدام معاملة (كيودر – ريتشاردسون٢٠)، وقد بلغ ٠,٧٦ وهو معامل ثبات جيد، اذ ان معادلة كيودر – ريتشاردسون٢٠ تختص بايجاد الاتساق الداخلي للاختبارات والمقاييس ذات الاجابات الثنائية فقط .

وصف اختبار الوعي الوقائي بصورة نهائية:
يتكون المقياس من (١٩) فقرة لقياس الوعي الوقائي توزعت على (١٠) مجالات بواقع (٢) فقرة لكل مجال تقريبا ، وقد وضعت الباحثة أمام كل فقرة من فقرات الاختبار بديلين هي: (نعم، لا)، وحددت الدرجات بـ (١,٠) وان أعلى درجة للمقياس (١٩) ، وأقل درجة للمقياس (٠)، وان المتوسط الفرضي (٩.٥) درجة، ملحق (٤).

التطبيق النهائي للأداة:
طبقت الباحثة مقياس الوعي الوقائي بصيغته النهائية في وقت واحد على أفراد عينة البحث الحالي المؤلفة من (٢٠٠) طفل وطفلة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وحرصت الباحثة على تطبيق المقياس بنفسها.

عرض النتائج

يتناول الفصل الحالي عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الأهداف التي تم عرضها في الفصل الأول، وتفسيرها في ضوء السياق النظري المعتمد من قبل الباحثة ومناقشتها مع نتائج الدراسات السابقة، ثم الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

هدف البحث: التعرف على الوعي الوقائي لدى اطفال الروضة:
أظهرت نتائج البحث الحالي الخاصة بالعينة البالغ عددها (٢٠٠) طفل وطفلة من اطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة ديالى ، أن المتوسط الحسابي للدرجات على مقياس الوعي الوقائي قد بلغ (٨٨) درجة بانحراف معياري (٣.٣٤١)، في حين بلغ المتوسط الفرضي (٩.٥) درجة، ودرجة حرية (١٩٩)، وعند استعمال الإختبار التائي لعينة واحدة اتضح أن القيمة التائية المحسوبة (٠.٨٢٤) اقل من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حيث تشير هذه النتيجة إلى أن عينة البحث ليس لديهم وعي وقائي، لأن المتوسط الحسابي للعينة اقل من المتوسط

الفرضي للاختبار خلال المقارنة بين الأوساط الحسابية والمتوسط الفرضي والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول(٥)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لإفراد عينة البحث على مقياس الوعي الوقائي

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
200	88	3.341	9.5	199	0.824	1,960	0,05

يتبين من ذلك ان متوسط درجات الوعي الوقائي لدى اطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في عينة البحث الحالي أقل من الوسط الفرضي وهذا يعني أنهم لا يمتلكن وعياً وقائيا وهذا بدوره قد أثر على طريقة تفكيرهم في الحياة العامة.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث تستنتج الباحثة ما يأتي:

– إن اطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ليس لديهم وعي وقائي، إذ جاءت النتائج بمتوسط حسابي أقل من المتوسط الفرضي للاختبار.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

– الاهتمام بتوفير الوسائل والتقنيات التي تنمي الوعي الوقائي وامتلاكه لدى طفال ذوي الاحتياجات الخاصة لأهميته في تطوير حياتهم المستقبلية.

– زيادة وعي الكوادر التعليمية الخاصة برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بأهمية الوعي الوقائي لدى الاطفال من خلال اقامة دورات تدريبية في مراكز الاعداد والتدريب في مديريات التربية وبتوجيه من وزارة التربية.

– تأهيل المعلمات في تنمية الوعي الوقائي تأهيلاً علمياً وتقنياً مستفيدين من البرامج الحديثة المواكبة لمتطلبات العصر.

المقترحات

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة ما يأتي:

– إجراء دراسة مماثلة على عينات أخرى مثل معلمات رياض الاطفال.

– إجراء دراسة عن الوعي الوقائي وعلاقته ببعض المتغيرات التي لم يتناولها البحث الحالي مثل (السلوك الاجتماعي ،السلوك الاستقلالي).

– بناء برنامج تدريبي لتنمية الوعي الوقائي لدى اطفال الروضة.

المصادر

- البشري، قدرية محمد، وآخرون(٢٠١٥): ادب الاطفال وثقافتهم، دار الخليج للطبع والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- بكر، ماهر اسعد(٢٠٢٤): الحدود و الانضباط عند الأطفال،by Freepik ، لندن.
- السامرائي، صبيحة (٢٠١٤): رعاية المعاقين والتكامل الاسري، مطبعة الوركاء، بغداد، العراق.
- شفيقة ، مهري (٢٠١٩): قضايا ورهانات بحثية راهنة ، دروب للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عامر، طارق عبد الرؤف محمد (٢٠١٩): دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عريبات، احمد عبد الحليم(٢٠١١): إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم، دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الردن.
- العمري، عبدالله بن محمد(٢٠٢٤): موسوعة العمري في البيئة ، العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- فهيم، كلير(٢٠٧): رعاية الابناء ضحايا العنف، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة ، مصر.
- قباني، رشا (٢٠١٧): موسوعة صحة الطفل، دار المعرفة، بيروت، لبنان .
- الكعبي، فاضل(٢٠٢٠): المداخل التربوية ومرتكزات التجانس المعرفي في ثقافة الأطفال، دار علاء الدين للطباعة ، دمشق، سورية.
- لويس ، ان و نورويتش ، برام (٢٠١٤): تعليم مميز: لذوي الاحتياجات الخاصة، ترجمة بهاء شاهين ، مجموعة النيل العربية ، القاهرة ، مصر.
- معوض، إسماعيل محمد (٢٠١٩): الإعلام وذوي الاحتياجات الخاصة، دار غيداء للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن.
- اليونسكو (٢٠١٩): التقرير العالمي لرصد التعليم: الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران، اهداف للتنمية المستدامة.

دور التشريعات القانونية والسياسات الحكومية لضمان حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في العراق بعد عام ٢٠٠٣ ، دراسة في الحق في الصحة والمشاركة السياسية

م.م. هالة علي هلال الجبوري
Aljbwreyhala401@gmail.com
م.م. احمد صادق جعفر المندلاوي
basica61te@uodiyala.edu.iq
جمهورية العراق / جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية
الكلمات المفتاحية : تشريعات , حقوق , ذوي الاحتياجات الخاصة, الصحة , المشاركة السياسية .

المستلخص

ان مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة يطلق على فئة من الافراد في المجتمع تختلف اختلافا واضحا عن الافراد العاديين وهذه الاختلافات قد تكون في الجسد او الفكر او يكون سببها امراض نفسية او عقلية او وراثية الامر الذي يحد من قدرة هؤلاء الافراد في ممارسة نشاطاتهم الاساسية وهذا الامر يؤدي بالنتيجة الى اعاقة اشباع حاجاتهم المختلفة لذا فان احتياجات هذه الفئة من الافراد تختلف عن احتياجات باقي الافراد في المجتمع .

وبما ان حقوق الانسان هي عالمية وشاملة للجميع دون اي تميز لأي سبب كان لذا فإن هذه الفئة من الافراد يحق لها التمتع بجميع الحقوق التي اقرتها المواثيق الدولية ومن قبلها الاديان السماوية وكذلك التشريعات الوطنية لذا فأننا سوف نتناول في هذا البحث الحقوق الاساسية لذوي الاحتياجات الخاصة (الحق في الصحة والمشاركة السياسية) وذلك من خلال بيان دور التشريعات القانونية والسياسات الحكومية في ضمان هذه الحقوق لهذه الفئة من الافراد في العراق بعدعام٢٠٠٣ لاسيما وان هذه الفئة تعتبر من الفئات الضعيفة والمهمشة في المجتمع وتتعرض الى الكثير من الصعوبات في مجال اشباع حاجاتها الاساسية سوء كانت شخصية او سياسية و اجتماعية ، معتمدين على المنهج الوصفي والتحليلي للنصوص القانونية الخاصة لهذه الحقوق منها الدستور العراقي لعام ٢٠٠٥ و قانون رعاية ذوي الاعاقة والاحتياجات الخاصة رقم (٣٨) لسنة ٢٠١٣ ، وكذلك الإعلان العالمي لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة الصادر في ٩ ديسمبر عام ١٩٧٥ والاتفاقيات الدولية منها اتفاقية حقوق الطفل لعام ١٩٨٩ واتفاقية حقوق الاشخاص المعاقين لعام ٢٠٠٦ لكون العراق قد انظم لهذه الاتفاقيات والتي ترتب على العراق التزاماً دولياً تجاه هذه الفئة من الافراد .

المقدمة

ان الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة هم مجموعة من الافراد يعانون من إعاقة قد تكون هذه الإعاقة جسدية او نفسية او عقلية وبالتالي فهم بحاجة الى الرعاية والحماية وتمكينهم من الحصول على سائر حقوقهم ودمجهم في المجتمع دون الانتقاص منهم ، كما انهم بحاجة الى الرعاية بمختلف مجالات الحياة سواء كانت رعاية اجتماعية او سياسية او اقتصادية او ثقافية .

فهؤلاء الافراد هم جزء من حياتنا وليسوا غرباء عنا ولهم سائر الحقوق شأنهم شان الافراد العاديين من دون أي تمييز رجال ونساء أطفال وكبار وهذا ماكدته المواثيق الدولية مثل الإعلان العالمي لحقوق المعاقين الصادر في (٩) ديسمبر عام ١٩٧٥ الذي عرف المعاق على انه ((كل شخص ذكر او انثى غير قادر على ان يؤمن بنفسه بشكل كل او جزئي ضرورات حياته الفردية او الاجتماعية او العادية او كلتيهما معا بسبب نقص خلقي او عير خلقي في قدراته الجسمانية او العقلية))

اما اتفاقية الأشخاص ذوي الإعاقة لعام ٢٠٠٦ فقد عرفتهم ((كل من يعانون من عاهات طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسّيَة، قد تمنعهم لدى التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين))

لذلك فان هذه الفئة من الافراد لابد وان تتمتع بسائر حقوق الانسان المعترف بها عالميا من حقوق مدنية وسياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية ، اذ يحق يحقّ لكلّ شخص من ذوي الاحتياجات الخاصة التمتّع بحق المساواة، والعدالة، والتصويت، والعمل، والتعليم، والتمتّع بحياة اجتماعية خاصة تتضمن المشاركة بجميع الأنشطة الثقافية والرياضية كما يحقّ لذوي الاحتياجات الخاصة التمتّع بجميع الحقوق الصحية بمراعاة الاحتياجات الخاصة التي يحتاجونها من أجل البقاء في صحة جيدة ونشاط عال .

لذلك ونظرا لأهمية هذا الموضوع في العراق لاسيما وان العراق من الدول الأطراف في الاتفاقيات حقوق الانسان وخاصة" اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والتي انضم العراق لها في ٢٠١٣/٣/٢٠ لذلك فأننا سوف نوضح هنا دور التشريعات القانونية والسياسات الحكومية في توفير حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في العراق بعد عام ٢٠٠٣ ونظرا لكثرة حقوق هذه الفئة لذلك سوف نقتصر على بيان الحق في الصحة والمشاركة السياسية .

أهمية البحث

تكمن وتتجلى أهمية البحث من خلال الفئة محل الدراسة وهي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة لما لها من حقوق كثيرة قد تكون في غالبها غير موجودة على أرض الواقع والتي تسعى الدراسة الى تسليط الضوء عليها بشكل مباشر .

اشكالية البحث

تنبع اشكالية الفرض من تساؤل أساسي مفاده: هل عمدت الدول الى كفالة وضمان تمتع ذوي الاحتياجات الخاصة بحقوقهم الأساسية ومن ابرزها الحق في الصحة وحق المشاركة في الحياة السياسية ؟ .

هيكلية البحث

تم تقسيم البحث الى مقدمة ومبحثين وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات ففي المبحث الأول تناولنا دور التشريعات القانونية في ضمان حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في العراق ، وهو مقسم الى مطلبين، المطلب الأول تناولنا فيه حقوق الاشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دستور العراق لعام ٢٠٠٥ ، اما المطلب الثاني فتناولنا فيه حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في قانون رعاية المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة رقم ٣٨ لسنة ٢٠١٣، وفي المبحث الثاني تناولنا دور السياسات الحكومية في ضمان حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في العراق وهو مقسم الى مطلبين، المطلب الأول تناولنا فيه سياسات الحكومة العراقية في مجال الصحة والمشاركة السياسية، وفي المطلب الثاني تناولنا الضمانات السياسية لحقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة .

المبحث الأول

دور التشريعات في ضمان حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في العراق

ان الافراد من ذوي الاحتياجات الخاصة يتمتعون شانهم شأن غيرهم من الافراد العاديين بمختلف حقوق الانسان التي اقرتها المواثيق الدولية بشكل عادل ومتساوي دون أي تمييز على أي أساس ومنها ً التمييز على أساس الاعاقة أو الاحتياج الخاص لاسيما وان الاعلان العالمي لحقوق المعاقين الصادر في (٩) ديسمبر عام ١٩٧٥ الذي عرف المعاق على انه ((كل شخص ذكر او انثى غير قادر على ان يؤمن بنفسه بشكل كل او جزئي ضرورات حياته الفردية او الاجتماعية او العادية او كلتيهما معا بسبب نقص خلقي او عير خلقي في قدراته الجسمانية او العقلية))

كما ان الاتفاقية الأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة عام ٢٠٠٦عرفت المعاق ((كل من يعانون من عاهات طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسّيَة، قد تمنعهم لدى التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين)) .

لذا فإن من حق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة التمتع بمجموعة من الحقوق الأساسية للتمتع بصحة جيدة ومستوى معيشي لائق.

لكن قبل ان نوضح هذه الحقوق لابد لنا ان نبين معنى ولفظ إعاقة في اللغة العربية ((مشتق من الفعل عاق وعوق ، وعاقة عن الشيء يعوقه عوقا أي صرفه وحبسه وعطله وعاق عن الشيء :- أي منعه وشغله عنه ، فهو عائق ، ومن ثم فإن الإعاقة تهني المنع عن شيء ما والحبس عن أدائه ولفظيا مشتق من الإعاقة أي التأخير او التعويق)) .

، الا إن القانون يقر مجموعة من الحقوق التي تعد من الحقوق الضرورية والملحة للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، إلى جانب حقوقهم الاصلية الاخرى ،ًنظرا لظروفهم الخاصة واحتياجهم للرعاية وتوفير متطلبات معينة ليتمكنوا من مواصلة حياتهم صورة طبيعية .
وبناء" على ذلك ولكون العراق من الدول الاطراف التي صادقت على الاتفاقيات الخاصة بحقوق الانسان ومنها حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة تقدم الحكومة العراقية والمنظمات غير الحكومية ومؤسسات الخدمات الاجتماعية الأخرى خدمات متنوعة للأشخاص ذوي الإعاقة، على سبيل المثال ، حصة التوظيف في الوظائف الحكومية ، والإعانات ، والإعفاء من الضرائب والرسوم أثناء شراء المركبات ، ودعم مقدمي الرعاية وغيرها من الحقوق الاخرى مثل الصحة والتعليم والمشاركة السياسية .
من خلال ما تقدم فإننا في هذا المبحث سوف نوضح ابرز التشريعات القانونية التي اكدت على أهمية حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في الصحة والمشاركة السياسية وذلك على النحو الاتي :-

المطلب الأول:- حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دستور العراق لعام ٢٠٠٥ (الحق في الصحة ، الحق في المشاركة السياسية)

ان الاشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في العراق يتمتعون بمجموعة من الحقوق وهذا ما اكد عليه دستور العراق الدائم لعام ٢٠٠٥ في المادة (٣٢) منه والتي تنص ((ترعى الدولة المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة وتكفل تأهيلهم بغية دمجهم في المجتمع وينظم ذلك بقانون)).
يتضح لنا من خلال نص هذه المادة ان الحكومة ملزمة برعاية الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين والجدير بالذكر ان الإعاقة متعددة تتمثل ب(التوحد ، الصم ، ضعف السمع ، التخلف العقلي ، الاعاقات البدنية ، الإعاقة الصحية ،الاضطرابات الانفعالية الشديدة ، الإعاقة الدماغية .... الخ من الاعاقات المختلفة .

الفرع الأول :- الحق في الصحة

ان الحق في الصحة هو من اهم حقوق الانسان التي يجب ان يتمتع بها جميع افراد المجتمع دون تمييز لأي سبب كان لذلك فان الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق في الحصول على الرعاية الصحية وهذا ما نص عليه الدستور العراقي لعام ٢٠٠٥ في المادة (٣١) منه , لتأكيد كفالة التمتع بالصحة وتوفير الضمانات لهذا الحق (٤) .

.

نلاحظ هنا ان المشرع العراقي اكد على ان جميع العراقيين لهم الحق في الحصول على الرعاية الصحية الجيدة بغض النظر عما اذا كان الشخص سليما من الإعاقة او معاقاً " وفي المادة (٣٢) نص المشرع العراقي على ضرورة رعاية الدولة للمعاقين

والرعاية هنا تشمل الرعاية الصحية وتوفير المياه الصالحة للشرب والمرافق الصحية النظيفة مهما كانت الإعاقة التي تعاني منه هذه الفئة سواء كانت جسدية او نفسية او سمعية او بصرية لذلك نجد انه من الضروري تمتع مخلف الفئات المذكورة أعلاه من رجال ونساء وأطفال وكبار السن بالصحة الجيدة وايضا منع إجراء أي عملية جراحية أو تجربة طبية إلا بموافقة المريض، وذلك إذا ما كان واعيًا، أما إذا لم يكن قادرًا على الموافقة بذاته، عندها يجب أن يوافق أحد أقاربه أو المسؤول عنه في هذه الحالة.

ولكن على الرغم من الدستور العراقي اكد على الحق في الصحة للجميع في المادة (٣١) منه الا ان وزارة الصحة العراقية والمؤسسات الصحية لاتزال تتعامل بشكل غير متساوي مع الاشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث ظروفهم وتصنيفهم وفقا للمعايير الصحية التي يحتاجونها ومن الامثلة على ذلك لا يوجد اطباء اختصاص للتعامل مع (٢٠٠) نوع طبي من قصار القامة و علاجاتهم المختلفة .

الامر الذي مخالفا" لتنص المادة (١٤) من الدستور التي اكدت على ان جميع العراقيون متساوون في الحقوق دون أي تمييز لأي سبب كان فهذه المادة يفهم منها أنها وضحت اسس عدم التمييز الا انها لم تذكر انعدام التمييز على اساس الاعاقة ولكن يفهم منها ان الاسباب الواردة هيها هي على سبيل المثال لا الحصر وبالتالي يمكن اعتبار ان الاعاقة من اسباب انعدام التمييز.

الفرع الثاني :- الحق في المشاركة السياسية

ان الحق في المشاركة السياسية هو من الحقوق المهمة التي اكدت عليها التشريعات الدولية والوطنية اذ من حق جميع الأشخاص المشاركة السياسية في بلدانهم وفيما يتعلق بالعراقيين فإن الدستور العراقي الدائم اكد على هذا الحق في المادة (٢٠) منه والتي جاء فيها ((للمواطنين، رجالاً ونساءً حق المشاركة في الشؤون العامة، والتمتع بالحقوق السياسية بما فيها حق التصويت والانتخاب والترشيح)).

يتضح لنا من هذه المادة ان المشرع العراقي اكد على ان من حق جميع العراقيين المشاركة السياسية منها الحق في التصويت والانتخاب والترشح وبما ذكر من حق جميع العراقيين نساء" ورجالا" المشاركة في الشؤون العامة فبالتالي يفهم ان من حق الاشخاص المعاقين والمؤهلين قانونا المشاركة في عملية الانتخاب والتصويت والترشيح لكونهم عراقيين ويحملون الجنسية العراقية ولا يجوز تمييزهم عن غيرهم من العراقيين لمجرد انهم معاقين جسديا" وهذه المساواة اكدها الدستور العراقي الدائم لعام ٢٠٠٥ في المادة (١٤) منه .

فهذا يعني ان من حق الأشخاص العراقيين من ذوي الاحتياجات الخاصة المؤهلين قانونا بالمشاركة في العملية السياسية من خلال التصويت في الانتخابات ولكن هذا الامر غير كافي اذ يجب على الحكومة العراقية زيادة الوعي بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في المشاركة في الحياة السياسية، بما يشمل توفير التدريب للأشخاص ذوي الإعاقة، ومسؤولي الانتخابات، والأحزاب السياسية، والسلطات العامة، ووسائل الإعلام حول كيفية إعمال حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المشاركة السياسية.

يجب إشراك الأشخاص ذوي الإعاقة والمنظمات التي تمثلهم، واستشارتهم في تصميم وتنفيذ جهود زيادة الوعي.
لاسيما وان المشاركة السياسية الفعالة لجميع فئات المجتمع دون أي تمييز يعد امرا" مهما لأنها تساهم في تحقيق الديمقراطية ن كما انها تساعد في الحفاظ على ثقة المواطنين بالعملية السياسية والنظام السياسي ككل ، ومن ثم فإن ممارسة هذا الحق يساعد في تحقيق الاندماج الاجتماعي وتحقيق التنمية لهذه الفئة ، وهذا ما اكده الدستور في المادة ٣٢ في تحقيق الاندماج والتأهيل والرعاية للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة .

المطلب الثاني :- حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في قانون رعاية ذوي الاعاقة والاحتياجات الخاصة رقم (٣٨) لعام ٢٠١٣ (الحق في الصحة ، الحق في المشاركة السياسية)

اهتم العراق بحقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين من خلال التأكيد على حقوقهم بنصوص قانونية فالمشرع العراقي لم يكتفي بوضع نص خاص بهم في الدستور العراقي لعام ٢٠٠٥ بل انه شرع قانون خاص بهم وذلك بعد ان انظم العراق الى اتفاقية المعاقين لعام ٢٠٠٦ والتي رتبت التزاما دوليا عليه وتمثل هذا الالتزام بتشريع قانون خاص لرعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة ، الذي نص ما مضمونه ان الشخص ذي الإعاقة هو ((كل شخص فقد القدرة كلياً أو جزئياً على المشاركة في حياة المجتمع أسوةً بالآخرين نتيجة إصابته بعاهة بدنية أو ذهنية أو حسية أدى إلى قصور في أدائه الوظيفي)) حيث نجد ان هذا التعريف ينطبق مع ما جاء من تعاريف لذوي الإعاقة في الاتفاقيات الدولية وخاصة" الاتفاقية الدولية للأشخاص المعاقين. ونظرا لكثرة حقوق هذه الفئة من الافراد فإننا سوف نقصر على بيان الحق في الصحة والحق في المشاركة السياسية في هذا القانون بالشكل الاتي :-

الفرع الأول :- حق الصحة لذوي الاحتياجات الخاصة في القانون

ان الحق في الصحة يعتبر من الحقوق العالمية فالغاية من هذا الحق لا تكمن فقط في الخلو من الامراض وانما تعني تحقيق السلامة البدنية والعقلية والاجتماعية للفرد أيضا ويتحقق ذلك من خلال بذل الجهود اللازمة للوقاية من الامراض ومعالجتها وإعادة تأهيل المصابين بها.
وهذا ما اكد عليه قانون رعاية المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة العراقي في المادة (٣) لتأمين المتطلبات العلاجية والتأهيل النفسي والتطوير الذاتي لهذه الفئة
كما اكد هذا القانون على رعاية المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة حيث حدد لوزارة الصحة مهمها في تقديم الخدمات العلاجية والوقائية من اجل الكشف المبكر عن الامراض واتخاذ التدابير اللازمة للقضاء عليها ونشر الثقافة الصحية ضد الاعاقات وذلك من خلال توفير العناية الصحية الازمة للنساء المعاقات اثناء فترة الحمل والولادة ، ومتابعة حالات الأطفال المعرضين للإصابة بالإعاقة .
كما ان المشرع العراقي اناط بوزارة الصحة العراقية من خلال هذا القانون مجموعة من المهام التي من شأنها ان تخدم الأشخاص المعاقين وذوي الاحتياج

الخاص والتي تتمثل بتوفير مجموعة من الخدمات العلاجية والوقائية مثل تقديم الارشاد الوراثي الوقائي واجراء الفحوصات والتحليلات المختبرية اللازمة من اجل الكشف المبكر للأمراض واتخاذ التدابير اللازمة ،كما دعا الى ضرورة تدوين بيانات الأطفال حديثي الولادة ويكونوا اكثر قرباً للمعطيات للإصابة بهكذا أمور, من اجل متابعتهم من قبل وزارة الصحة والسعي الى منحهم كارت التأمين الصحي بشكل مجاني وتأمين تكاليف الأدوية المختلفة لهم داخلياً وخارجياً بما في ذلك إجراء التدخلات الطبية العاجلة

ولكن بالرغم من ان المشرع العراقي جعل التامين الصحي مجاني لذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين الا ان نظام التامين الصحي في العراق لايزال غير مفعل رغم أهميته الكبيرة للفئات الأكثر ضعفا في المجتمع وهم المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة .

الفرع الثاني :- حق المشاركة السياسية لذوي الاحتياجات الخاصة في القانون

استنادا الى احكام الدستور العراقي الدائم لعام ٢٠٠٥ اصدر العراق قانون رعاية المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة رقم ٣٨ لسنة ٢٠١٣ من اجل ضمان حقوق هذه الفئة التي تعتبر الأكثر ضعفا في المجتمع بعد نضال طويل من قبلهم واستنادا الى احكام هذا القانون الواردة في المادة الثانية/ أولا منه والتي جاءت تؤكد على القضاء على جميع أنواع التمييز ضد الأشخاص المعاقين.

ومن اجل تحقيق المساواة نجد القانون في الفقرة الثانية من المادة الثانية منه الى العمل على دمج الأشخاص ذوي الإعاقة وتأهيلهم حيث نصت على ((تهيئة مستلزمات دمج ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة في المجتمع)).

يتضح لنا من خلال نصوص هذا القانون ان حق المشاركة مكفول للأشخاص ذوي الإعاقة من اجل العمل على دمجهم في المجتمع والمشاركة في الشؤون العامة للبلد لاسيما وان الغرض من اصدار هذا القانون هو تأهيل الأشخاص المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة ودمجهم في المجتمع ن ولكن مع ذلك نجد ان القانون اغفل النص الصريح على حق ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة في المشاركة بالعملية السياسية والتي يقصد بها ((هي الأنشطة التطوعية التي يقوم بها الجمهور للتأثير على السياسة العامة، إما بشكل مباشر أو من خلال اختيار الأشخاص الذين يضعون السياسات، ومن الأمثلة على هذه الأنشطة التصويت في الانتخابات، والمساعدة في حملة سياسية، والتبرع بالمال لمرشح أو قضية، والاتصال بالمسؤولين، وتقديم الالتماس، والاحتجاج، والتعاون مع أشخاص آخرين بشأن القضايا، وتشمل المشاركة السياسية مجموعة واسعة من الأنشطة التي من خلالها يعبر الناس عن آرائهم، ويشاركون في تشكيل القرارات التي تؤثر على حياتهم، كالانضمام إلى منظمات أو مجموعات، والقيام بحملات على المستوى المحلي أو الإقليمي أو الوطني، والتصويت أو الانضمام إلى حزب سياسي أو الترشح للانتخابات)).

ومن ثم فأن الأشخاص المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق في ممارسة العمل السياسي والمشاركة السياسية ويتمتعون بالحقوق السياسية كافة اذ من (حقهم التصويت أو الانتخاب والترشيح) ممن تنطبق عليهم الشروط التي يحددها القانون وحق عضوية المجالس النيابية ومجالس المحافظات، وأيضا لهم الحق في الانتماء الى الأحزاب السياسية والانسحاب منها، ولهم حق تكوين منظمات خاصة بهم أيضا والانضمام على المستويات المحلية والإقليمية واتخاذها وسيلة من اجل التعبير عن مصالحهم والمطالبة بحقوقهم والدفاع عنها، ومن واجب الدولة تقديم الدعم الضروري من اجل تفعيل دوهم ومشاركتهم في الشؤون العامة ومساعدتهم وحمايتهم في التعبير عن أفكارهم بكل حرية .

المبحث الثاني

دور السياسات الحكومية في ضمان حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في العراق (الحق في الصحة – الحق في المشاركة السياسية)

يعد القطاع الصحي الاكثر تأثرا بمتغيرات البيئات السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية ما بين القطاعات الاخرى ، وان الوضع الأمني الراهن واندثار البنى التحتية وصعوبة الحصول على المياه النظيفة وخدمات الصرف الصحي في بعض المناطق ونسبة الفقر وسوء التغذية والهشاشة الاجتماعية كلها عوامل كانت لها آثار سلبية على الحالة الصحية للفرد العراقي .ان العراق اليوم - بلد يخضع لتغيرات كبيرة ، بما فيها التقدم المتزايد في معظم مؤشرات التنمية الاجتماعية والصحية وبالتالي لا بد لواضعي السياسات و صانعي القرار من ايجاد سياسة صحية وطنية بسبب محدودية الموارد المتاحة نسبة الى الاحتياجات الصحية السكانية المتنامية ً وخطة التنمية الوطنية (٢٠١٧-٢٠١٣) ولتكون موجهة لما ورد في الدستور العراقي ووفقا لمجموعة الاستراتيجيات والأهداف التي من شأنها أن تقود تطورات القطاع الصحي العراقي في المستقبل .لقد تم تطوير السياسة الصحية الوطنية من قبل وزارة الصحة وبالتعاون مع لجنة الصحة النيابية في البرلمان العراقي ومجالس المحافظات وكذلك التعاون مع منظمة الصحة العالمية من اجل توفير افضل السياسات والبرامج الصحية التي من شأنها تقديم الرعاية الصحية الجيدة للعراقيين بشكل عام والتركيز على ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين بشكل خاص. اما فيما يتعلق بالمشاركة السياسية ، فإنه يعتبر من اهم حقوق الانسان لذلك فمن حق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة المشاركة السياسية شأنهم شأن غيرهم من الافراد وان من ابرز صور المشاركة السياسية واهمها هو التصويت في الانتخابات لذلك لا يجوز وضع العراقيل اما الافراد في ممارسة هذا الحق لأي سبب كان على أساس اللون او العرق او الأصل او العقيدة وغيرها من الأسباب وبما ان التشريعات العراقية اشارت الى ان العراقيين متساوون امام القانون ولا يجوز التمييز بينهم لأي سبب كان وكنا قد ذكرنا سابقا ان أسباب انعدام التمييز قد أورده المشرع على السبيل المثال لا الحصر لذلك يمكن ان تتسع هذه الأسباب لتشمل العجز والاعاقة لذلك لا يجوز اتخاذ الإعاقة او العجز سببا لتمييز الأشخاص المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة عن غيرهم

ومنعهم من ممارسة الاعمال السياسية (التصويت والترشيح) وهذا ما اكدت عليه المادة (٢٩) من اتفاقية حقوق الأشخاص المعاقين التي تنص على حق الأشخاص المعاقين في المشاركة السياسية وبالتالي ((فإنها تلزم الدول الأطراف في الاتفاقية بأن تكفل الحقوق السياسية للأشخاص ذوي الإعاقة وتعتمد التدابير الملائمة لضمان تمتعهم بحقوقهم على قدم المساواة مع غيرهم ، ويشمل هذا الحكم مفهوماً واسعاً للمشاركة في الحياة السياسية والعامة. فهو يشير من جهة، إلى المشاركة السياسية فيما يتعلق بالحق في التصويت والترشح للانتخابات كما هو وارد في (المادة ٢٩(أ))، وهذا النص يُكسب هذا الحق أهمية حاسمة لضمان حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على فرص متساوية وضمان مشاركتهم وإشراكهم بصورة كاملة وفعالة في المجتمع. ومن خلال إعمال هذا الحق يمارس الأشخاص ذوو الإعاقة استقلالهم الذاتي الذي يشمل حرية تقرير اختياراتهم والحق في الاعتراف بهم كأشخاص أمام القانون. لذلك وبناء" على كل ما تقدم سوف نوضح في هذا المبحث ابرز السياسات التي اتبعتها الحكومة العراقية من اجل توفير الرعاية الصحية لذوي الاحتياجات الخاصة وتمكينهم من ممارسة حقوقهم السياسية وذلك على النحو الاتي :-

المطلب الأول :- سياسات الحكومة العراقية في مجال الصحة والمشاركة السياسية

ان الأشخاص المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة يعتبرون من اكثر الأشخاص في المجتمع ضُعفا" وتهميشا" ويواجهون عادة" صعوبات كثيرة في مجال تمتعهم بحقوق الانسان بشكل عام ويعود السبب في هذه الصعوبات التي تعرقل تمتعهم بحقوقهم كما يرى البعض الى القصور البدني أو العقلي أو الفكري أو الحسي الذي اصيبوا به، إلا ان اعتماد اتفاقية اشخاص ذوي
الاعاقة والبروتوكول الاختياري الملحق بها يطعنان في صحة تلك المواقف ويشكلا علامة تحول عميق في النّهُج المتبعة حالياً للتعامل مع الأشخاص العاقين وذوي الاحتياجات الخاصة .

وبما ان العراق قد انظم الى الاتفاقية المذكورة أعلاه وان هذه الاتفاقية تفرض التزامات دولية على الدول الأطراف لذلك فإن العراق ملزم امام المجتمع الدولي باتخاذ الوسائل والتدابير اللازمة في سبيل تمكين هذه الفئة من الحصول على حقوقهم لاسيما الحق في الصحة والمشاركة السياسية

الفرع الأول :- حق الصحة في السياسات العراقية

يواجه الأشخاص المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة الكثير من التحديات التي تعرقل حصولهم على حقوقهم وممارسة نشاطاتهم بشكل طبيعي لذلك فهم بحاجة الى الرعاية الطبية بما يتلائم مع اعاقتهم وكما ذكرنا سابقا الاعاقات كثيرة ومتعددة فقد تكون جسدية مثل (شلل الأطفال والشلل الدماغي وغيرهم)) والمعاقون حسيا وهم (المعاقون حسيا وبصريا) والمعاقون ذهنيا وهم من يعانون نقص في الذكاء الطبيعي والمعاقون اكاديميا أي اللذين يواجهون صعوبات في التعليم والتأخر في الدراسة اما فيما يخص موضوع الرعاية الصحية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في العراق

،يتسلط الضوء على الجانب الصحي والخدمات المقدمة لهم في مجتمعنا يمكن تحقيق قدر معين من الصحة النفسية للشخص من ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك لأنه يصاب والاضطرابات النفسية والقلق والاكتئاب والتي تنتج عن عزلته عن الجماعة وخوفه من الاندماج في المجتمع ولذا فإن تقديم الرعاية الصحية هامه لذوي الاحتياجات الخاصة وأولها الصحة النفسية إلى جانب الخدمات التأهيلية العلاجية مثل تأهيل التخاطب (علاج عيوب اللغة والكلام) والعلاج الطبيعي وتمويل الأجهزة التعويضية والمعينات الطبية والأطراف الصناعية.

لذلك فمن السياسات التي انتهجتها الحكومة العراقية في سبيل تحقيق اكبر قدر من الرعاية الصحية للمعاقين استنادا الى احكام الدستور العراقي الدائم لعام ٢٠٠٥ وقانون رعاية ذوي الإعاقة والأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة رقم ٣٨ لسنة ٢٠١٣ فقد تم انشاء هيئة رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة تتولى تقديم الخدمات العلاجية والصحية وتنفيذ برامج طبية وقائية وتأمين الضمانات الصحية المجانية للمشمولين كافة

وهذه الهيئة تكون مرتبطة بوزارة العمل والشؤون الاجتماعية وكذلك وزارة الصحة ايضا تم اصدار قانون الضمان الصحي رقم (٢٢) لسنة ٢٠٢٠ الذي يهدف الى التخفيف من حدة الفقر وتحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص ويطبق على كل عراقي مضمون.

الا اننا لم نجد في هذا القانون أي اشارة او ذكر الى الاشخاص المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة وفي عام ٢٠٢٢في بغداد، العراق - وقع صندوق الأمم المتحدة للسكان وتجمع المعوقين في العراق (IADO) إطار تعاون مشترك لتعزيز ادراج برامج خاصة بالمعاقين بما يتماشى مع استراتيجية الأمم المتحدة لإدماج الإعاقة في العراق ومعالجة الفجوات، يتيح إطار التعاون المشترك لصندوق الأمم المتحدة للسكان وتجمع المعوقين في العراق وضع استراتيجية وكذلك إنشاء مجلس استشاري يضمن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وخاصة حقوق النساء والفتيات ذوات الإعاقة في الحصول على الرعاية الصحية الإنجابية ، اذ ستسمح الشراكة لكلا الطرفين برفع مستوى الوعي حول الوقاية من العنف القائم على النوع الاجتماعي والاستجابة له، والدعوة لإدراج الإعاقة في التشريعات والسياسات والبرامج على مستويات الحكومة المركزية وحكومة الإقليم وكذلك الحكومات المحلية، وتعزيز تمكين الشباب في جميع أنحاء العراق

لذلك ومن اجل تكثيف الجهود في مجال تقديم الرعاية الصحية للأشخاص المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة شاركت وزارة الصحة في احتفالية اطلاق برنامج التأهيل المجتمعي لذوي الهمم يوم الاثنين ٤ اذار ٢٠٢٤ والمقامة من قبل وزارة العمل والشؤون الاجتماعية /هيئة رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة بالتعاون مع وزارتي الصحة والتربية ويهدف برنامج التأهيل المجتمعي لتوظيف الخدمات الطبية والاجتماعية والتربوية والمهنية الخاص بذوي الهمم ومشاركتهم في جميع مجالات الحياة ودمجهم بالمجتمع واوضح الدكتور عبدالناصر معاون مدير عام مديرية العمليات والخدمات الطبية الطارئة في وزارة الصحة ان هذا البرنامج بدأ قبل سنتين

من قبل مديرية الخدمات الطبية الطارئة وتم تشكيل لجان عليا من الوزارات المعنية وتجمع المعاقين ومنظمات دولية ، مشيرا الى ان الهدف من البرنامج هو الوصول لذوي الهمم الى محل سكناهم وعملهم من خلال تشكيل فرق في مراكز التأهيل وبالتنسيق مع هيئة الإعاقة لغرض تقديم جميع الخدمات التي يحتاجها أصحاب الهمم.
وأضافت من جهتها الحقوقية ذكرى عبدالرحيم رئيس هيئة الإعاقة والاحتياجات الخاصة في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية تم إطلاق المرحلة الاولى في بغداد الكرخ والرصافة وبعدها الى المحافظات والهدف من هذا البرنامج هو ترك المكاتب والذهاب الى ذوي الهمم الى منازلهم والوقوف على احتياجاتهم وشمول الجميع برواتب الرعاية الاجتماعية وإيصال جميع حقوقهم وسوف تكون هنالك قاعدة بيانات تحتوي على جميع التفاصيل وخصوصاً الحالات شديدة العوق خصوصاً في المناطق الريفية والاقضية والنواحي.
ولكن لايزال القطاع الصحي في العراق يواجه الكثير من الصعوبات والتحديات الناتجة عن الحروب والتهجير اذ تواجه المنظومة الصحية في العراق صعوبات حقيقيه للاعتناء بذوي الاحتياجات الخاصة الجسدية والحسيه ، وغالبا ما تعاني المستشفيات التي تمكنت من الصمود في الأزمات من سوء الصيانة ومن نقص مزمن في الإمدادات والأدوية والمعدات والطاقم الطبي المتخصص يؤدي ذلك إلى مضاعفة التحديات أمام تأمين العناية في الحالات الطارئة ويحد من القدرة على علاج طويل الأمد للحالات المزمنة تعتبر حصة القطاع الصحي من الموازنة العراقية وقدرها٣% من إجمالي الناتج المحلي متدنية بالمقارنة مع بلدان أخرى في الشرق الأوسط حيث تبلغ النسبة حوالي ٥% , ولذلك يتم تنظيم الدعم للحالات الطارئة في العراق بموجب (خطة الاستجابة الإنسانية) وهي عباره عن استراتيجية شامله للعراق وضعها مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية والحكومة العراقية وذلك ضمن مجموعه متخصصه في مجال الصحة والأمن الغذائي والتعليم وبإشراف منظمة الصحة العالمية لتنسيق الخدمات الطبية في العراق وتأمينها

لذلك فإن العراق لايزال يحتاج الى ١- وضع السياسات والخطط على المستوى الوطني بالتشارك مع الا شخاص ذوي الاعاقة ومنظماتهم من اجل تنظيم الحق في الصحة على أساس مبادئ حقوق الانسان واتفاقية الاشخاص المعاقين لكون العراق عضو من اعضائها وهو ما يرتب عليه التزامات دولية.٢- انشاء آلية لرصد ومراقبة المرافق الصحية في القطاع العام والخاص، للتثبت من تطبيق معايير التهيئة والترتيبات الميسرة والمعقولة للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في المرافق والخدمات الصحية ، ٣- توفير وتطوير الكوادر الطبية المتخصصة بما ينسجم ونوع الإعاقة ومستواها.

الفرع الثاني:- المشاركة السياسية في السياسات العراقية

ان المشاركة السياسية للمعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة هي من الحقوق التي نص عليها الاعلان العالمي للمعاقين في المادة (٤) منه والتي جاء فيها ((للمعوق نفس الحقوق المدنية والسياسية التي يتمتع بها سواه من البشر .....)).

الا انه استثنى من هذه الحقوق الأشخاص المتخلفين عقليا، وهذا ما اكدت عليه أيضا اتفاقية حقوق الأشخاص المعاقين في المادة (٢٩) والتي جاء فيها ((تضمن الدول الأطراف للأشخاص ذوي الإعاقة الحقوق السياسية وفرصة التمتع بها على أساس المساواة مع الآخرين، وتتعهد بما يلي:-

(أ) أن تكفل للأشخاص ذوي الإعاقة إمكانية المشاركة بصورة فعالة وكاملة في الحياة السياسية والعامة على قدم المساواة مع الآخرين، إما مباشرة وإما عن طريق ممثلين يختارونهم بحرية، بما في ذلك كفالة الحق والفرصة للأشخاص ذوي الإعاقة كي يصوتوا ويُنتَخبوا، وذلك بعدة سبل منها:- كفالة أن تكون إجراءات التصويت ومرافقه ومواده مناسبة وميسرة وسهلة الفهم والاستعمال ؛حماية حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التصويت عن طريق الاقتراع السري في الانتخابات والاستفتاءات العامة دون ترهيب، وفي الترشح للانتخابات والتقلد الفعلي للمناصب وأداء جميع المهام العامة في الحكومة على شتى المستويات، وتسهيل استخدام التكنولوجيا المُعِينة والجديدة حيثما اقتضى الأمر ذلك؛ كفالة حرية تعبير الأشخاص ذوي الإعاقة عن إرادتهم كناخبين، والسماح لهم، عند الاقتضاء، تحقيقا لهذه الغاية، باختيار شخص يساعدهم على التصويت.

(ب) أن تعمل على نحو فعال من أجل تهيئة بيئة يتسنى فيها للأشخاص ذوي الإعاقة أن يشاركوا مشاركة فعلية وكاملة في تسيير الشؤون العامة)).

لذلك واستنادا الى التشريعات الدستورية والقانونية نجد ان الحكومة العراقية عملت على تمكين هذه الفئة من ممارسة حقوقهم السياسية وان يكونوا ناخبين ومرشحين كذلك يمارسون حقهم في الانخراط في الاحزاب السياسية وتشكيل منظمات المجتمع المدني، إذ اندفع الاشخاص ذوي الاعاقة عام ٢٠٠٥ من اجل المشاركة بالاستفتاء على الدستور العراقي وكذلك في التصويت لانتخاب مجلس النواب ،ومشاركتهم في انتخاب الحكومات المحلية، وكما بادرت مجموعه من نشطاء الإعاقة بتأسيس منظمات مجتمع مدني، بل تعدى الامر فاعليتهم على المستوى الإقليمي والدولي وبادرت المفوضية العليا المستقلة للانتخابات ببعض الأنشطة والبرامج التي من شائنها ان تعزز من تفعيل المشاركة الديمقراطية للأشخاص المعاقين .

لكن مع ذلك وبالرغم من ان العراق من الدول التي انضمت الى هذه الاتفاقية الا اننا نجد قانون انتخابات مجلس النواب العراقي وكذلك قانون انتخاب مجالس المحافظات والاقضية والنواحي قد وضعا من بين شروط الناخب شرط اكمال الاهلية في حين نجد ان اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة أعطت لهذه الفئة الحق في ممارسة الحقوق السياسية وذلك من خلال النص (كفالة ان تكون إجراءات التصويت ومواده ومرافقه مناسبة وميسرة وسهلة الفهم و الإستعمال).

لذلك فإننا نأمل من المشرع العراقي العمل على التخفيف من حدة هذه الشروط والسماح للأشخاص المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة من ممارسة دورهم في الحياة السياسية لان ليس كل من يطلق عليه معاق يكون فاقد الاهلية ومجنون.
الجدير بالذكر ان هنالك الكثير من الصعوبات التي تواجه ذوي الاحتياجات الخاصة (فاقدي البصر) في ممارسة حقهم في الانتخاب ، اذ لا تزال ورقة الانتخابات غير مفهومة لهم، وكذلك البيئة وامكانية الوصول غير ميسرة لهم، وان مثل هذه الصعوبات تتفاقم بشكل اكبر في المناطق الريفية ، لذلك فإن العراق يحتاج الى وضع سياسات خاصة بالمعاقين بصريا تتمثل بمراعاتهم عند تصميم الورقة الانتخابية لكي تكون مفهومة لهم وخاصة المعاقين، اختيار مراكز انتخاب في اماكن ميسرة وسهلة الوصول بالنسبة للأشخاص المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة في المناطق الريفية .
كذلك بالإمكان تخصيص مقعد لهذه الفئة في القوانين الخاصة بمجال المحافظات شأنهم شأن الأقليات التي ضمنت لها هه القوانين مقعدا خاصا بها من اجل المطالبة بحقوقهم .

المطلب الثاني :- الضمانات السياسية لحقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة

ان الضمانات السياسية تعني ((وجود جهات مختلفة تراقب عمل سلطات ومنها عملها في مجال احترام حقوق الانسان، ومن امثلتها رقابة السلطة التشريعية والرقابة الناشئة عن التعددية الحزبية ورقابة الاعلام والرأي العام، وتبدو أهمية هذا النوع من الضمانات بعد ان اثبتت التجربة ان الضمانات الدستورية القضائية لم تعد لوحدها قادرة على توفير حماية فعالة لحقوق الانسان وحرياته.)).
وتتمثل هذه الضمانات ، بالرأي العام ووسائل الاعلام والأحزاب السياسية ومنظمات المجتمع المدني فهذه المؤسسات أصبحت تمثل قوى كبيرة يستطيع الفرد من خلالها ان يعبر عن رأيه بكل حرية وكذلك الرفاع عن حقوقه.
وبما ان هذه الضمانات الغرض منها حماية حقوق الانسان لذلك فإنها تحمي حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة شأنهم شأن غيرهم من الافراد لأنه كما ذكرنا سابقا لا يجوز التمييز بينهم وبين غيرهم من الافراد لمجرد انهم معاقين بل ان من حقهم التمتع بسائر الحقوق وكذلك المساواة امام القانون دون تمييز لأي سبب كان ، لذلك سوف نوضح هنا ابرز الضمانات السياسية لحماي حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في مجال الصحة والمشاركة السياسية وذلك على النحو الاتي :-

الفرع الأول :- الرأي العام

ان الرأي العام يقصد به ((هو مصطلح يستخدم للتعبير عن مجموعة الآراء التي يدلي بها الناس تجاه المسائل التي تؤثر في مصالحهم العامة والخاصة وبالتالي فأن الرأي العام بما له من قوة
يستطيع أن يتخذ موقفاً ضد من يعبثون بالدستور والرأي العام فهو الامين على سلامة دستوره والدفاع عنه)).

لذلك فأن الرأي العام له اهمية كبيرة في حماية حقوق الاشخاص ذوي الاعاقة ، بحسب طبيعة النظام السياسي الحاكم اذ ان الانظمة الديمقراطية تستطيع أن تؤدي وظائفها بكفاءة عندما يكون هنالك توازن في بناء المجتمع عندها يصبح القانون انعكاسا للرأي العام وبالتالي يصبح من السهل حل مشكلة الصراع على السلطة وبالتالي حماية الاشخاص المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة .
لذلك فإن الراي العام يمثل عقل الجماعة او الضمير الجماعي، فهو بمثابة فكرة عامة عن موضوع معين او شخص ما ومن هنا فإن لوسائل الاعلام دور فعال في تكوين الرأي العام ، بما يوفر ضمانة هامة لتطبيق حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة وصيانة حرياتهم من خلال ممارسة الدور الرقابي على مختلف مفاصل الدولة والكشف عن العديد من الممارسات التي تخرق هذه الحقوق والحريات ونقلها الى الجمهور بشكل يؤدي الى احراج الحكومات في كثير من الأحيان فيدفعها الى لتراجع عن تلك المهمات بل ويدفع السلطة التشريعية في كثير من الاحيان الى التراجع عن تشريع قانون مخالف لحقوق الانسان وحرياته من خلال الدور التثقيفي الذي تمارسه وسائل الاعلام لهذا تسمى هذه الحالة ب (ضغط الرأي العام).
لذلك فإن الاعلام ولاسيما الإذاعة والتلفزيون يشكلان وسيلة مهمة للدفاع عن حقوق المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة كذلك الندوات والمؤتمرات الصحفية لها دور فعال في تسليط الضوء على معاناة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في الحصول على الرعاية الطبية وكذلك مدى مشاركتهم في العملية السياسية ، ولكن مع ذلك نجد ان دور الاعلام في العراق لايزال ضعيف في الدفاع عن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والاحتياج الخاص لا سيما النساء المعاقات في حين انه من المفترض ان يساهم الاعلام في العمل على دمجهم في المجتمع وتمكينهم من المشاركة السياسية والحصول على الرعاية الصحية الجيدة خاصة" وان الدستور العراقي لعام ٢٠٠٥ اكد على هذا الامر وكذلك قانون رعاية المعاقين وذوي الاحتياجات الخصاصة رقم ٣٨ لسنة ٢٠١٣.

الفرع الثاني :- الأحزاب السياسية

يقصد بالحزب السياسي ((جماعة من الناس لهم نظامهم الخاص وأهدافهم ومبادئهم التي يلتفون
حولها ويتمسكون بها ويدافعون عنها، ويرمون إلى تحقيق مبادئهم وأهدافهم))
ان الأحزاب السياسية تمارس دورا فعالا ومهما في حماية حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك عن طريق الصحف التي تصدرها وكذلك المؤتمرات والندوات التي تعقدها سواء كانت هذه الأحزاب هي أحزاب معارضة ام أحزاب مشاركة في السلطة ، اذ يتمثل دورها في مراقبة اعمال وتصرفات من يباشرون السلطة داخل البرلمان او خارجه ، وبالتالي يمكن اعتبارها من ابرز الضمانات السياسية في حماية حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين .

الفرع الثالث:- منظمات المجتمع المدني

ان المقصود بمنظمات المجتمع المدني هي منظمات غير حكومية وهي متعددة وتختلف من مجتمع لأخر بحسب أهدافها ومبادئها ومنها تلك التي تهتم بحقوق الانسان بشكل عام وحقوق الأشخاص المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص ،وهذه المنظمات زاد عددها في العراق بعد عام ٢٠٠٣، حيث تشير الاحصائيات لعام ٢٠١٣ بان هنالك (١٢) منظمة تعنى بحقوق الاشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة التي يكون هدفها الدفاع عن حقوق هؤلاء الأشخاص ومراقبة أوضاعهم والكشف عن الانتهاكات التي يتعرضون لها من قبل الجهات الحكومية فهذه المنظمات تستقبل الشكوى من الافراد بشكل مباشر اثناء عملها الميداني في الأماكن التي تحدث فيها انتهاكات مثل دور الرعاية والسجون.

اذا يمكن القول ان بعد عام ٢٠٠٣ زادت التوعية في مجال حقوق الأشخاص المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة من خلال منظمات المجتمع المدني التي تعمل على دمجهم في المجتمع وتمكينهم من المشاركة في الشؤون العامة للبلد و والتي تتمثل في المشاركة السياسية وحصولهم على العلاج المناسب لكل نوع من أنواع الإعاقة وان لا تكون هذه الإعاقة سبب لتمييزهم عن غيرهم وهذا ما اكد عيه الدستور العراقي لعام ٢٠٠٥ كما انها تعمل على تسهيل حصولهم على مختلف الخدمات لاسيما الطبية منها .

لكن رغم أهمية الدور الذي تلعبه المنظمات في حماية حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة الا انها تواجه الكثير من الصعوبات والتحديات في حماية حقوق هذه الفئة من المجتمع بسبب النزاعات وغياب الأمان وكذلك قلة الوعي والثقافة في مجال تقبل هذ الفئة من الناس حيث ان هنالك الكثير من التمييز تجاههم بالرغم من ان الدستور والقوانين تؤكد على انهم متساوون في الحقوق والواجبات شأنهم شأن غيرهم من الافراد العاديين .

الخاتمة

من خلال دراستنا لموضوع دور التشريعات القانونية والسياسات الحكومية لضمان حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في العراق بعد عام ٢٠٠٣ , دراسة في الحق في الصحة والمشاركة السياسية توصلنا الى مجموعة من النتائج والتوصيات والتي نوضحها بالشكل الاتي :-

أولا :- النتائج

١- ان حقوق الأشخاص المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة كفلها الدستور العراقي لعام ٢٠٠٥.
٢- تم اصدار قانون خاص بهذه الفئة استنادا لأحكام الدستور العراقي النافذ .
٣- عملت الحكومة العراقية على دمج وتأهيل هذه الفئة من فئات الشعب تطبيقا لأحكام الدستور.

٤- يتمتع المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة في العراق بكافة حقوق الانسان ولاسيما الرعاية الطبية وحق المشاركة السياسية .
٥- تم انشاء هيئة خاصة بهم سميت بهيئة رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة وهي تكون مرتبطة بوزارة العمل والشؤون الاجتماعية تعمل على تمتع الأشخاص المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة بحقوقهم في الحصول على الرعاية الصحية الجيدة وكذلك مشاركتهم في الشؤون العامة للبلد .
٦- كفلت الحكومة العراقية من خلال القوانين الخاصة بهذه الفئة و تقديم العلاج المجاني لهم واجراء العمليات لهم داخل وخارج العراق على نفقة الحكومة .
٧- عملت الحكومة العراقية على تمكينهم من ممارسة حقهم في المشاركة السياسية من خلال السماح لهم بالتصويت في الانتخابات وكذلك الترشح للانتخابات .
٨- تم منح التأمين الصحي للمعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة مجانا".

ثانياً :- التوصيات

١- وضع برامج وخطط بالتعاون مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة من اجل مراقبة أوضاعهم الصحية بشكل اكبر منة خلال التعاون مع منظمات المجتمع المدني التي تعنى بحقوقهم .
٢- توجيه وسائل الاعلام لتسليط الضوء على معاناة هذه الفئة من الشعب من اجل إيجاد الحلول وتذليل الصعوبات التي تواجههم .
٣- نقترح على الحكومة العراقية منح ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة مقاعد برلمانية شأنهم شان الأقليات من اجل ضمان حقوقهم بشكل اكبر .
٤- اختيار امكان تكون سهولة الوصول بالنسبة لذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة في الانتخابات خاصة في القرى والارياف .
٥- نقترح ان يتم عمل ورقة الانتخاب يراعى فيها المعاقين (فاقدي البصر) بشكل يمكنهم من المشاركة في الانتخابات .
٦- نقترح ان يتم زيادة نسبة وزارة الصحة من الموازنة وان يكون هنالك تخصيص من موازنة الوزارة للأشخاص ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة تكون مخصصة لهم فقط.
٧- تفعيل قانون التأمين الصحي .
٨- تمكين النساء المعاقات من المشاركة السياسية بشكل أوسع اذ لاتزال النساء المعاقات يواجهن صعوبات في المشاركة والتمكين السياسي ويتعرضن للتمييز العنصري بسب الإعاقة.

الهوامش

(١)المحامي حسام الدين عبد الرحمن الاحمد ، حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في الانظمة والتشريعات الخليجية ،ط١، مكتبة القانون والاقتصاد و الرياض – المملكة العربية السعودية ،٢٠١٥،ص٧.

(٢) اتفاقية الاشخاص ذوي الاعاقة متاحة على الرابط https://www.ohchr.org/ar/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities تاريخ الزيارة ٢٠٢٤/٧/٢٨.

(٣) تاريخ الزيارة ٢٠٢٤/٧/٢٧ https://mawdoo3.com

(٤) المحامي حسام الدين عبد الرحمن الاحمد ، مصدر سبق ذكره ، ص٧.

(٥)شهلاء سليمان محمد ، الحماية القانونية لذوي الاحتياجات الخاصة في العراق – دراسة مقارنة ، مجلة كلية القانون والعلوم السياسية – جامعة ديالى ، المجلد السادس – العدد ٢، ٢٠١٧، ص٣٣٥.

(٦) https://www.simaetbhatha.com/ar/articles/5299088216349 تاريخ الزيارة ٢٠٢٤/٧/٢٧

(٧)https://presidency.iq/info.aspx?jimare=1002 تاريخ الزيارة ٢٠٢٤/٧/٢٧

(٨) تهاني محمد عثمان منيب ، اولياء ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل ارشادهم ، ط١، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية – الرياض ، ٢٠١٠، ص٣٥-٣٦.

(٩) المادة ٣١ من دستور العراق الدام لعام ٢٠٠٥، مشور في جريدة الوقائع العراقية ، العدد ٤٠١٢، تاريخ ٢٠٠٥/١٢/٢٨.

(١٠)المادة ٣٢ من دستور العراق لعام ٢٠٠٥ .

(١١) تاريخ الزيارة ٢٠٢٤/٧/٢٧ https://mawdoo3.com

(١٢) المفوضية العليا لحقوق الانسان في العراق ، تقرير عن واقع ذوي الاعاقة في العراق ومدى الالتزام بتطبيق اتفاقية حقوق الاشخاص ذوي الاعاقة ، ملف pdf file:///C:/Users/ahmed/Downloads/27.pdf ، العراق -٢٠١٥، ص١١.تاريخ الزيارة ٢٠٢٤/٧/٢٨.

(١٣) حنين خالد صالح ،رعاية ذوي الاعاقة والاحتياجات الخاصة في الدستور العراقي لعام ٢٠٠٥ والقانون رقم ٣٨ لسنة ٢٠١٣-دراسة مقارنة ، بحث تخرج مقدم الى مجلس كلية الحقوق – جامعة الموصل ، ٢٠٢١، ص١١.

(١٤) المادة ٢٠ من دستور العراق لعام ٢٠٠٥ ، مصدر سبق ذكره .

(١٥) تاريخ الزيارة ٢٠٢٤/٧/٢٧ https://www.aljazeera.net

(١٦) https://www.hrw.org/ar/report/2021/09/16/379912 تاريخ الزيارة ٢٠٢٤/٧/٢٧

(١٧) قياتي عاشور ، المشاركة السياسية للأشخاص ذوي الاعاقة في مصر – الواقع ، التحديات ، وافاق المستقبل ، مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس ، العدد ٢٩ ، الجزء الثالث ، ٢٠٢٣، ص٣٨٩.

(١٨)التنظيم القانوني لحقوق ذوي الاعاقة في التشريع العراقي ومدى مطابقته للمعايير الدولية ،مجلة المحقق الحلي للعلوم القانونية والسياسية ، العدد الاول ، السنة التاسعة ، ٢٠١٧، ص٦٤٦.

(١٩)شهلاء سليمان محمد ، مصدر سبق ذكره ، ص٣٣٩.

(٢٠) المادة ٣ من قانون رعاية المعاقين وذوي الاحتياج الخاصة العراقي رقم ٣٨ لسنة ٢٠١٣،مشور في جريدة الوقائع العراقية ، العدد ٤٢٩٥، بتاريخ ١٠/٢٨/ ٢٠١٣، ص٣٨.

(٢١) شهلاء محمد سليمان ، مصدر سبق ذكره ، ص ٣٤٠.

(٢٢) التنظيم القانوني لحقوق ذوي الاعاقة في التشريع العراقي ومدى مطابقته للمعايير الدولية ، مصدر سبق ذكره ، ص٦٥٧.

(٢٣) قانون صناديق الضمان الصحي لموظفي دوائر الدولة والقطاع الاشتراكي رقم (١٠١) لسنة ١٩٨٥، ومازال القانون نافذ نظريا ، ، منشور في جريدة الوقائع العراقية ، العدد ٣٠٨١،بتاريخ ١٩٨٦/١/٢٠.

(٢٤)رواء فخري عبد اللطيف، إشكالية التمكين السياسي للنساء ذوات الاعاقة في ضوء التشريعات العراقية، مجلة كلية العلوم السياسية – جامعة بغداد، العدد ٦٣، ٢٠٢٢،ص١٧١.

(٢٥) انظر المادة (٢/ ثانيا) من قانون رعاية المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة رقم ٣٨ لسنة ٢٠١٣ ، مصدر سبق ذكره .

(٢٦)https://mawdoo3.com تاريخ الزيارة ٢٠٢٤/٧/٣٠.

(٢٧)شهلاء محمد سليمان ، مصدر سبق ذكره، ص٣٥٢.

(٢٨) وزارة الصحة العراقية ، السياسات الصحية الوطنية (٢٠١٤- ٢٠٢٣) ، ملف pdf،
file:///C:/Users/ahmed/Desktop/1399954338_national_health_policy_final1.pdf ،ص٥، تاريخ الزيارة ٢٠٢٤/٧/٣٠.

(٢٩) اتفاقية الاشخاص المعاقين ، صدر سبق ذكره ، ص١.

(٣٠)https://iraqi-forum2014.com/committees-ar/health تاريخ الزيارة ٢/٨/ ٢٠٢٤

(٣١) انظر المادة (١٥) من قانون رعاية المعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة رقم ٣٨ لسنة ٢٠١٣، مصدر سبق ذكره .

(٣١) قانون الضمان الصحي رقم ٢٢ لسنة ٢٠٢٠ ، منشور في جريدة الوقائع العراقية ، العدد (٤٦١٤)، السنة (٦٢)، ٢٠٢١، ص٣.

(٣٢) https://iraq.unfpa.org/ar/news/ تاريخ الزيارة ٢٠٢٤/٨/٢
(٣٣) https://moh.gov.iq/?article=11355 وزارة الصحة العراقية ، تاريخ الزيارة ٢٠٢٤/٨/٣.
(٣٤) متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة وتحديات العناية الصحية المقدمة لهم في العراق ، تاريخ الزيارة ٨/٢
https://iraqi-forum2014.com/committees-ar/health/
(٣٥)المفوضية العليا لحقوق الانسان في العراق ، تقرير عن واقع ذوي الاعاقة في العراق ومدى الالتزام بتطبيق اتفاقية حقوق الاشخاص ذوي الاعاقة ، مصدر سبق ذكره ، ص١١.
(٣٦) المادة (٤) من الاعلان الخاص بحقوق المعاقين لعام ١٩٧٥، http://hrlibrary.umn.edu/arab/b073.html تاريخ الزيارة ٢٠٢٤/٨/٣.
(٣٧) المادة (٢٩) من اتفاقية حقوق الاشخاص ذوي الاعاقة ، https://www.ohchr.org/ar/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities#29 تاريخ الزيارة ٢٠٢٤/٨/٣.
(٣٨)المفوضية العليا لحقوق الانسان في العراق ، تقرير عن واقع ذوي الاعاقة في العراق ومدى الالتزام بتطبيق اتفاقية حقوق الاشخاص ذوي الاعاقة ، مصدر سبق ذكره ، ص١١.
(٣٩) المادة (٤) من الاعلان الخاص بحقوق المعاقين لعام ١٩٧٥، http://hrlibrary.umn.edu/arab/b073.html تاريخ الزيارة ٢٠٢٤/٨/٣.
(٤٠) المادة (٢٩) من اتفاقية حقوق الاشخاص ذوي الاعاقة ، https://www.ohchr.org/ar/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities#29 تاريخ الزيارة ٢٠٢٤/٨/٣.
(٤١) التنظيم القانوني لحقوق ذوي الاعاقة في التشريع العراقي ومدى مطابقته للمعايير الدولية، مجلة المحقق الحلي للعلوم القانونية والسياسية ، مصدر سبق ذكره ، ص٦٦٧-٦٦٨.
(٤٢)المفوضية العليا لحقوق الانسان في العراق ، مصدر سبق ذكره ، ص١٣.
(٤٣)التنظيم القانوني لحقوق ذوي الاعاقة في التشريع العراقي ومدى مطابقته للمعايير الدولية ، مصدر سبق ذكره ، ص٦٦٨.
(٤٤)
file:///C:/Users/ahmed/Desktop/MUCLecture_2022_41653672.pdf تاريخ الزيارة ٢٠٢٤/٨/٦.

(٤٥)عمر عبد الحفيظ احمد عمر وحمادة عبد العزيز عبد الحميد عيسى ، الضمانات السياسية لحماية الحرية الشخصية في القانون المصري ن مجلة البيان للدراسات القانونية والسياسة ،المجلد ٧، العدد ٢، ٢٠٢٢،ص٢٣.

(٤٦) مروة حسين داود ،ضمانات حقوق الاشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل دستور العراق ٢٠٠٥، بحث مستل من رسالة ماجستير حقوق الانسان والحريات العامة ،مجلة كلية القانون والعلوم السياسية ، المجلد ٧، العدد الاول ، ٢٠١٨ ،ص٣٧٣.

(٤٧)مصطفى سالم النجفي ، دور الرأي العام في حماية الحقوق والحريات العامة في العراق ، مجلة الرافدين للحقوق ، المجلد ١٠ ، العدد ٣٧، ٢٠٠٨، ص٢٣٧.

(٤٨)
file:///C:/Users/ahmed/Desktop/MUCLecture_2022_41653672.pdf ، مصدر سبق ذكره .

(٤٩) رواء فخري عبد اللطيف ، مصدر سبق ذكره ، ص١٧٥.

(٥٠)عمر عبد الحفيظ احمد عمر وحمادة عبد العزيز عبد الحميد عيسى، مصدر سبق ذكره ،ص٣٨.

(٥١) مروة حسين داود ، مصدر سبق ذكره ، ٣٧٦.

(٥٢)شهلاء محمد سليمان ، مصدر سبق ذكره ، ض٣٦٧-٣٦٨.

(٥٣)مروة حسين داود ، مصدر سبق ذكره ،ص ٣٨٢-٣٨٣.