البحوث والدراسات

فاعلية برنامج إرشاد أسري قائم على تطبيق إستراتيجيات تعديل السلوك في تدريب المعوقين إعاقة عقلية متوسطة على بعض المهارات الاستقلالية

د. ماجدة السيد عبيد
محاضرة في الكلية الجامعية المتوسطة. الأردن

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج صُمِّم لإرشاد الأسر على تطبيق إستراتيجيات تعديل السلوك في تدريب أبنائهم المعوقين إعاقة عقلية متوسطة على بعض المهارات الاستقلالية.

وتكونت الدراسة من (28) حالة إعاقة عقلية متوسطة، وتم تقسيم الحالات إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة (14-14).

وتم تطبيق مقياس السلوك التكيفي كاختبار قبلي لتحديد المهارات التي تم التدريب عليها.

وبعد انتهاء فترة التدريب التي استمرت ثلاثة أشهر تم تطبيق المقياس مرة أخرى كاختبار بعدي.

استخدم التصميم الإحصائي أنكوفا (ANCOVA) في تحليل النتائج، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 لصالح المجموعة التجريبية، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات مقياس السلوك التكيفي بين المجموعتين التجريبية والضابطة باستثناء مجال المعرفة الأساسية على بعد الوعي والمعلومات العامة.

وقد أظهرت نتائج دراسة الحالات أن أمهات الأطفال المعاقين عقلياً وأطفالهن قد استفدن من التدريب على المهارات الاستقلالية باستخدام إستراتيجيات تعديل السلوك.

Program Based on Applying Behavior Modification the Effectiveness of a Family Counseling Strategies in Training Moderate Mentally Retarded in Some Independent Skills

Majida Said Obaid
Lecturer in The Intermediate University College, Jordan

Abstract

The study aimed at examining the effectiveness of a programme designed to guide families to applying behavior modification strategies in training their moderate mentally retarded children in some independent skills.

The sample was selected from the waiting list of Al Manar Center for Mental Retardation at the Sport City. The sample comprised of (28) cases with moderate mental retardation, and was divided equally into two groups; an experimental group (14), and a control group (14).

The adapted behavior staudard was applied as a pre test to determinc the skills they had been trained in, then after the training period again , which lasted for three months, the measure was applied as a post test.

Both the children and their mothers were offered reinforcement by the visitor.

(ANCOVA) was used to analyze the data.

Tbe study results revealed substantial differences of statistical significance at (0.05) level in favor of the experimental group.

The results also indicated the existence of statistically significant differences in all areas of adaptive criterion between the experimental and control groups except for the area of essential knowledge in the dimensions of awareness and geueral information.

The study concluded that the mothers of the mentally retarded children and their children benefited from training in the independent skills by using behavior modification strategies.

الخلفية النظرية:

إن الاهتمام بمشكلة المعوقين مهمةٌ إنسانيةٌ واجتماعيةٌ لا تقتضيها ضرورة التقدم الحضاري فقط، بل يستلزمه حجم المشكلة في العالم، حيث تبلغ نسبة انتشار الإعاقة العقلية من (2-3%) من السكان (Keigher,2000)، وتجلى هذا الاهتمام بالتطور النوعي في البرامج التربوية والتأهيلية لهذه الفئة، وتضمن تطوير البيئات التي تقدم فيها الخدمات والبرامج لأفرادها، فبدلاً من وضع جميع ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات أو مراكز للتربية الخاصة، ازداد أعداد المنادين بوضعهم في بيئات أقل تقييداً (Petersilia,1997)، ويرى بعض العلماء أن الطفل المعوق عقلياً كالطفل العادي ينمو تدريجياً، ويتعلم الخبرات والمعلومات والمهارات تدريجياً ويكتسبها، إلا أن معدل النمو والتعلم والاكتساب عند المعوق أقل منه عند العادي، ويرى فريقٌ آخرُ من العلماء أن الطفل المعوق عقلياً يختلف عن قرينه العادي من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية، ومن ثم فإن أساليب تعليمه وتأهيله وبرامجه تختلف كماً وكيفاً عن أساليب وتعليم العاديين وبرامج تأهيلهم (Martin,1997)، ولهذا أصبح الاهتمام بهم أكثر جديةً وعمقاً بقصد رعايتهم وتوفير الخدمات الصحية والاجتماعية والتربوية والتأهيلية اللازمة لهم، لتمكينهم من تحقيق التوافق والكفاية الذاتية والاجتماعية والمهنية (Kozub, 2002).

أما تعريف الإعاقة العقلية والذي نصت عليه الجمعية الأميركية للتخلف العقلي، فهو: الإعاقة العقلية نقصٌ جوهري في الأداء الوظيفي الراهن، يتسم بأداء ذهني وظيفي دون المتوسط يكون متلازماً مع جوانب قصورٍ في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية الآتية: التواصل، والعناية الشخصية، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، والاستفادة من مصادر المجتمع، والتوجيه الذاتي، والصحة والسلامة، والجوانب الأكاديمية الوظيفية، وقضاء وقت الفراغ، ومهارات العمل والحياة الاستقلالية، ويظهر ذلك قبل سن الثامنة عشرة (Greenspan, 1999).

والتخلف العقلي مشكلةٌ أساسيةٌ تمس الكثير من أبناء المجتمع، فلا يقف تأثيرها على حد الفرد المتخلف نفسه، بل يتعداها إلى الأسرة التي يعيش فيها ليؤثر عليها نفسياً ومادياً، ويمتد إلى المجتمع العام لفقده طاقةً بشريةً منتجةً تحولت إلى عبءٍ على غيرها في المجتمع الكبير (Coburn & Kilbreth,1990).

ويعد التصنيف للإعاقة العقلية مسألةً ضروريةً من مسائل التربية الخاصة؛ لأننا نستطيع من خلاله تحديد الصفات العقلية والاجتماعية والنفسية، وتحديد البرامج التربوية التي تلائم هذه الصفات، حيث يمكن إعداد البرامج التي تناسب كل مجموعة على حدة بشكلٍ يناسب كل حالة، حيث توجد فروقٌ في الأسباب والعوامل التي تؤدي إليه، ومن ثم فإنه يؤدي إلى وجود فروقٍ في المستويات ودرجات الإعاقة (Dally,1997).

أسباب الإعاقة العقلية: يمكن أن تحدث الإصابة بالتخلف العقلي نتيجة عوامل بيئية وجينية، أو مجموعة عوامل متعددة، ولسوء الحظ لا يتم تحديد المسبب في حوالي (30-50%) من الحالات حتى بعد التشخيص الشامل (Daily; Ardinger & Holmes, 2000)، ويمكن إجمال أسباب الإعاقة العقلية فيما يلي:

1 ـ العوامل الوراثية: وهي العوامل المسؤولة عن حوالي (80%) من حالات الإعاقة العقلية، وذلك لوجود تلف أو قصورٍ أو خللٍ في خلايا المخ أو الجهاز العصبي المركزي، وهذا يؤدي إلى إعاقةٍ في الإدراك والوظائف العقلية المتعلقة بالتعلم، وقد تكون العوامل الوراثية إما بطريقةٍ مباشرةٍ أو بطريقةٍ غير مباشرةٍ (الزهيري، 1998).

2 ـ العوامل البيئية: ومنها ما يحدث قبل عملية الولادة، أو في أثناء الولادة، أو بعد الولادة.

3 ـ مزيج من العوامل الوراثية والبيئية معاً (Bijou, 1992).

الأسرة والمعوق: تلعب الأسرة دوراً مهماً وحيوياً في تربية أبنائها ورعايتهم وإعدادهم إعداداً متوازناً يحقق تنمية شخصياتهم في جميع جوانبها، فمن خلال الأسرة يتعلم الفرد العادات والتقاليد والأعراف والقيم واللغة والاتجاهات والتوقعات وأساليب إشباع الحاجات السائدة في المجتمع، ففي غياب دور الأسرة تجاه أفرادها المعوقين له أخطاره النفسية والاجتماعية على شخصياتهم (Hong; Seltzer & Krauss, 2001).

وللوالدين دورٌ مهم في تربية طفلهما المعوق، حيث تظهر أهمية الوالدين من أهمية الدور الذي يقوم به كل منهما، والطفل ينشأ أولاً في رحاب أسرته، ويتفاعل أولاً مع أبويه، ويتعلم منهما، وهما أول من يعزز شعور الطفل بقيمته ووجوده، فلا يقل دور الأسرة عن دور أي مؤسسة (خاصة بالوالدين) وما تتطلبه معرفة الآثار السلبية للإعاقة وذلك لمساعدته على أن يعيش حياةً كريمةً حرةً، هذه الأسر لها آثارٌ كبيرةٌ على حياة الشخص المعوق من خلال اتجاهاتها وتعاملها مع المعوق وما توفره من ظروف في سبيل تأهيله واستقلاليته، ولها أهميةٌ في تنمية مفهوم إيجابي للذات، وعلى النتائج التربوية للطفل (Lynch & Jackson,1991).

وتمثل تربية الطفل المعوق أهميةً كبيرةً في مضمار النشاط التعليمي في المدرسة الحديثة، وينبع هذا من الرسالة التي تقوم بها المؤسسات التربوية في سبيل إعادة تكييف جماعة من أبناء المجتمع، وذلك تخفيفاً لوطأة وقسوة الإعاقة على الطفل المعوق نفسه، وعلى أسرته، فعلى كل من يتعامل مع الطفل المعوق عقلياً أن يتعاون لمساعدة هذا الطفل (Schalock, 2000) وتدريبه وتحسين قدراته وتنميتها، ويجب أن يكون هناك برامج تدريبيةٌ خاصةٌ متنوعةٌ، فكلما نال الطفل رعاية واستثارةً وتدريباً في سنواتٍ مبكرةٍ كانت الاستفادة أكبر، ويدفعه هذا للأمام أكثر مما لو نال التدريب في سن متأخرة، (أحمد، 1993). والتدخل المبكر له أثرٌ كبيرٌ على صعيد الأسرة، وذلك في تكيف الأسرة والتخفيف من الأعباء المادية والمعنوية نتيجة وجود حالة الإعاقة لديها، إضافة إلى التأكيد على أهمية مشاركة الأسرة وإبراز دورها الأساسي في تقديم المعلومات وإسهامها في تنفيذ تلك البرامج (Bryant & Lyons, 1991). واشتراك الوالدين في تربية أبنائهما وتعليمهما يجب أن يلقى اهتماماً متزايداً في جميع المستويات العمرية من سن الطفولة المبكرة حتى المدرسة (Anonymous, 2002).

ردود فعل الأهالي لوجود إعاقة عقلية، يمثل ميلاد طفل متخلف عقلياً حدثاً مؤلماً للوالدين، فكل أسرة تعلم أن طفلها معوقٌ عقلياً تشعر بالقلق والاضطراب والارتباك، وتتفاوت درجات هذه المشاعر باختلاف وتفاوت شخصية أفراد الأسرة وخبراتهم واتجاهاتهم في الحياة ومعلوماتهم، ودرجة ثقافتهم عن التخلف العقلي (Lustig,1996).

ويؤكد كرينك وزملاؤه (Crinc et al.,1983) أن وجود فرد متخلف عقلياً في الأسرة يعتبر حادثة ضاغطة شديدة تؤثر على كل أعضاء الأسرة، مسبباً صدماتٍ عديدةٍ وكبرى، (جميل، 1998)، فينتج عن وجود الإعاقة لدى الأسرة مجموعة من الآثار السلبية، والتي يعاني منها المعوق نفسه والأسرة، ووجود الفرد المعوق في أسرته يؤدي إلى الاضطراب في علاقتها الداخلية، (DeWeaver & Kropf, 1992).

وأوضحت خولة يحيى في عرضها لبعض الدراسات أن أكثر الأسر تعرضاً للضغوط النفسية هي أسر المعوقين عقلياً، (يحيى، 2003). وهذه الضغوط النفسية التي تعاني منها الأسرة تحد من قدرتها على المساهمة في تحسين حالة الطفل المعوق، وهكذا يؤثر على اهتمام الوالدين في العناية بالطفل المعوق (الفوزان، 2000).

هذا وإن معرفة بعض المشاعر وردود الفعل لدى الوالدين من الممكن أن تكون خير معينٍ للإعداد والتحضير وتعليم المعوق، ومثل هذه المشاعر والانفعالات تعتبر استجابات نفسية طبيعيةً لحاجة الإعاقة، (Manze & Fantuzzo,1999)، ويعتبر الإرشاد النفسي للوالدين وأعضاء الأسرة ضروريةً لمساعدة جميع الأطراف على معايشة هذه الضغوط والصمود أمامها، والتعامل معها بصورةٍ إيجابية، (Simpson & Simpson,1994)، والخدمات ذات القيمة هي الخدمات التي تساعد على تخفيف التوتر العائلي، وتساعد على تسهيل الأمور اليومية الروتينية للعائلة، ومنها الدعم العاطفي، والاحتياجات الوظيفية الأساسية مثل تدريب العمل، والخدمات المنزلية (Roberts & Behl,1996).

وتوصلت دراسة فيرنون (Vernon, 1982) إلى أن العلاقات الأسرية السوية، وطبيعة المناخ العائلي، تعد من العوامل الرئيسية للتوافق الاجتماعي التي تسهم في إكساب الطفل المعوق عقلياً المهارات الاجتماعية في سياق مواقف اجتماعية متنوعة متميزة يمارسها الطفل المعوق عقلياً، ويمكنه من الاعتماد عليها لتحديد مستوى الكفاءة الشخصية والاجتماعية للمعوق. ويؤكد الباحثون أن الشخصية السوية لا تنشأ إلا في جو يشيع فيه الثقة والوفاء والحب والتآلف،

والأسرة التي تحترم فردية الشخص وتدريبه على احترام نفسه تساعده على أن يكون محترماً بين الناس وتوحي إليه بالثقة اللازمة (شاش، 2002).

وفي دراسة لتوماس (Thomas) يلخص فيها اتجاهات وردود أفعال الوالدين السلبية تجاه أبنائهم المعوقين بالمواقف الآتية: الصدمة، والنكران، والغضب، والشعور بالذنب، والكآبة، والرفض، ويلخص اتجاهاتهم الإيجابية بالمواقف الآتية: تفهم وتقبل حالة الإعاقة، والبحث عن الأسباب المؤدية إلى حالة الإعاقة، والبحث عن المكان التربوي المناسب لطفلهم (حقوق المعوقين، 2001).

وحتى تتمكن الأسرة من الاستمرار في حياتها بصورة طبيعية على الرغم من وجود هذا الطفل وحتى تستطيع أن تقدم له الرعاية المناسبة فإنها تحتاج إلى الإرشاد بشأن عدد من المسائل الخاصة بإعاقة الطفل وأسبابها ومستقبله ونوع الخدمات التي يمكن الإفادة منها، والتعامل معه، وعلاقته بالإخوة والأخوات الآخرين في الأسرة ومدى تأثيره على الإخوة وتأثيرهم عليه (Carpenter, 2000).

ويشير كليفلاند وميلر (Cleveland & Miller) إلى أن الإرشاد الوالدي يساعد الأسر على مواجهة المشكلات كلما تم التخطيط له، ويستطيع كل من الإخوة والوالدين القيام بالتدريب معاً لرفع جهد الابن المتخلف وزيادة التفاعل الأسري الإيجابي الكلي (جميل، 1998).

وقام فلينت وود (Flynt & Wood) بدراسة الهدف منها دراسة الضغط الواقع على أمهات الأطفال المتخلفين عقلياً من فئة التخلف العقلي المتوسط وكيفية مواجهة الأمهات لهذه الضغوط، حيث أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (90) أماً لأبناء متخلفين عقلياً، وتراوحت أعمار الأمهات ما بين (22-60)عاماً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المستوى الاقتصادي والاجتماعي، حيث إن الأمهات ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض كن أكثر قدرة على مواجهة الضغوط (جميل، 1998).

أما فالنتين (Valentine) فقد أجرى دراسة على (25) أسرةً لديها أطفالٌ معوقون تطورياً، تراوحت أعمارهم ما بين (28) شهراً إلى (17) عاماً وبينت النتائج أن أعضاء الأسرة الممتدة قدموا الدعم بالعناية بالطفل المعوق، ومساعدته على التنقل، والدعم المالي والعاطفي (Bennett & Deluca, 1996).

وتشير كل من سشيلنغ وشينك (Schilling & Schinke) إلى أن أسر الأطفال المعوقين قد أصبحوا يحظون باهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة لعدة أسباب منها ازدياد عدد الأسر التي لديها أطفال معوقون، وتناقص عدد المدارس الخاصة والعامة التي توفر الرعاية لهذه الفئة من المجتمع، واتجاه بعض الأسر في الاعتماد على الذات في تدريب أطفالهم المعوقين (أبو حميدان، 1994).

ولقد أصبح الاهتمام بتحسين الظروف والأوضاع البيئية والأسرية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة جزءاً لا يتجزأ من خدمات التربية الخاصة، كما أصبحت البرامج الموجهة إلى الأسرة وبرامج الرعاية المنزلية للطفل من أهم استراتيجيات التدخل المبكر سواء أكان وسيلة للحد من الإعاقة لدى الأطفال المعرضين للأخطار النمائية أم للسيطرة عليها لدى الأطفال المعوقين (Brotherson et al., 2000)، فبرامج التدخل المبكر أصبحت منظمة للمعالجة الشخصية وللأهل؛ لذلك يجب على الباحثين تصميم وتخطيط تدخلات تحول وتغير الروتين اليومي الموجود، حيث يجب اعتبار الآباء والأمهات وسائل تقدم مساعدة لأطفالهم (Haas & Gregory, 2000).

ولما كانت العوائق موجودة أمام الأسر التي لديها طفلٌ معوقٌ إعاقة عقلية متوسطة لتسجيل ابنها في المركز للتدريب، فقد اتجه الباحثون إلى السعي للحصول على تدريب الأسر حتى يقوموا بأنفسهم بتدريب أبنائهم المعوقين، ويتمكنوا من إيجاد البديل لحين وصول الدور لأبنائهم (أبوحميدان، 1994)، فالمشاركة التي تقوم بين الأخصائيين والوالدين يمكن أن تلعب دوراً رئيسياً في المساهمة في التقويم الفردي، وفي تخطيط المنهاج والمساعدة في تطبيق البرامج في البيت، (Huang & Cuvo, 1997). وتوصل فيلدز وكوتمان (Fields & Cottman) في دراستهما إلى أن الوالدين يستطيعان أن يكونا مشاركين فعالين في تعليم أبنائهما، بعد تدريبهم على ذلك، كما أنهما يستطيعان امتلاك مهارات التدريس الأساسية للعمل مع الأطفال في المنزل (الصمادي، 1996). فالاتجاهات التعليمية تقترح التصعيد لهذا الاتجاه والأسلوب مستقبلاً وهو الزيارات المنزلية كاستراتيجية لتقديم الخدمات للأطفال وعائلاتهم، (Maheady & Harper,1993)،

والخطوة الأولى في التعليم تبدأ من البيت. ويشير ولش واوديوم (Welsh & Odum) إلى أن مشاركة الوالدين لها أهمية، فقيام الوالدين بتعليم أطفالهما في البيت مهم، وذلك بعد أن يتم تدريب الوالدين على كيفية تعليم أبنائهما، (الصمادي، 1996)؛ لذا يجب أن تكون مشاركة الوالدين إلزامية؛ إذ يبدأ إعداد الطفل وبيئته المناسبة في البيت، لذلك على الأسرة أن تسعى إلى الحصول على التدريب المناسب لكي تؤهله وتعده، وكذلك تعلمه المهارات اللازمة، وذلك استعداداً للتكيف مع البيئة (Keigher, 2000).

إن توفير خدمات التوجيه والإرشاد الأسري، والزيارات المنزلية، ومساندة الأسر، والمدارس النهارية للأطفال المعوقين تعود جميعها إلى الجهود التي يبذلها الاختصاصيون، لإعادة الطفل المعوق إلى الحياة الطبيعية، ولكن يجب ألا نغفل دور الآباء الذين أخذوا يعيرون اهتماماً متزايداً للوسائل المتاحة لتربية الطفل في المنزل، وإدماجه في حياة الأسرة، وتعتبر المهارات للعمل مع أسر المعوقين عقلياً أساسيةً وجوهريةً، فالزيارات المنزلية لهذه الأسر ضرورية (Psakhis, 2002)، فهي تهدف إلى تدريب المعوق من خلال أسرته في المنزل، وتعديل اتجاهات الأسرة ومساندتها في رعايتها للشخص المعوق؛ لذا يجب استخدام فنيات علاجية متعددة مثل الزيارات المنزلية، والتعزيز من خلال الزيارات المتكررة لأمهات المعوقين في المنازل، ومتابعة الواجبات المنزلية التي يقومون بها مع الطفل المعوق (Nunkoosing & Phillips, 1999)، ويجب تطوير خطط إرشادية لكي تكون مصدراً للمعلومات حول الممارسات التعليمية، وتعطي معلومات عن مدى نجاحها، والمطلوب لكي تنجح (Carnine & Granzin, 2001).

والتدريب على اكتساب مهارات مساعدة الذات للأفراد المعوقين عقلياً تمنح وتقدم لكل فرد درجة من الثقة الذاتية والاستقلالية، وتمنح المعوق درجة أكبر من الاستقلالية، ومزيداً من المساعدة الذاتية للعيش في المجتمع ولذا ينبغي استخدام وتحديد أساليب تدريب ناجحة وفاعلة (Roberts & Akers, 1996).

ويعتبر التعلم المنزلي تعليماً مبكراً على أساس توجيه وتعليم الوالدين مهارات في المنزل، وذلك لتحسين وضع المعوق عقلياً، (Hardy & Sturmey, 1994). ويعرف التعليم المنزلي (الخدمات البيئية) من خلال تدريب للوالدين على كيفية التعامل مع طفلهما في البيت وحاجة هذا الطفل المعوق عقلياً الذي لا يمكن نقله من البيت إلى مكان آخر؛ لذا تقوم المدربة بزيارة المنزل وتدريب الأهل التدريب اللازم (شقير، 2002). وأهم إسهام تقدمه الأخصائية هو في التأثير على مواقف الوالدين وتطلعاتهما وإقناعهما بأن الطفل قادر على التعلم وجدير بالمساعدة (Parker & Boak, 1999).

وتقوم المدربة بزيارة العائلة بانتظام لتقديم الدعم والتشجيع وتقدم نشاطات مثل مساعدة الذات والنمو الاجتماعي، (Blacher & Baker,1994)، ويتلقى الآباء والأمهات النصح والإرشاد من خلال زيارة الأخصائية حول كيفية تعليم أطفالها هدفاً صغيراً قابلاً للإنجاز خلال أسبوع واحد (Hardy & Sturmey, 1994). كما تقوم الأخصائية بتقديم النصح والإرشاد للتعامل مع الإعاقة، ويتضمن ذلك تعريف الأسر بالمساعدات المتاحة في المجتمع، وعرض التمرينات والنشاطات التعليمية التي يمكن أن تقوم بها الأسرة في البيت لمساعدة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة على اكتساب مهارات جديدة، (Blacher & Baker, 1994). وخلال الزيارة المنزلية يجب على المختص أن يقدم نموذجاً صحيحاً لأسلوب ومنهج التعليم للأب والأم، ويراقب كيف يقوم ذوو الطفل بتطبيق النشاطات الجديدة، ويقدم تغذية راجعة لهما، (Hardy & Sturmey, 1994)، فلا يتم التعليم بالشكل الأفضل إلا عند التطبيق العملي، والكثير من الباحثين يواصلون تأكيدهم على الحاجة إلى الممارسة للحصول على نتيجة جيدة، (Mattison & Felix, 1997). كل طفل معوق يجب أن يحصل على برامج فردية، وتوضع الأهداف في صيغة إجرائية تشمل ما يتوقع من الطفل في فترة زمنية محددة (Abosi, 2000).

والمعوقون عقلياً بحاجة إلى تنمية القدرات العقلية وتحسين قدرتهم على التكيف الاجتماعي إلى حد يمكنهم من الاعتماد على أنفسهم، والقيام ببعض الأعمال المناسبة لهم؛ ليصبحوا أعضاء مسؤولين ومنتجين في المجتمع الذي يعيشون فيه بدلاً من أن يكون تأثيرهم سلبياً على هذا المجتمع، ويبقون عالة عليه، (Hyman & Oliver, 2001)، ومن هنا فإن العناية بهذا الصنف من المعوقين تمثل ضرورة إنسانية واجتماعية، وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية مهارات مناسبة، تساعدهم على حسن التكيف مع الواقع (Lemieux, 2001).

ويعتبر تعديل السلوك موضوعاً مهماً في مجال الإعاقة العقلية، فهو محاولة يقوم بها المعلمون والأخصائيون والأهل بهدف تغيير السلوك الظاهري الذي يصدر عن المعوق في المواقف المختلفة، وذلك بإعطائهم الوسائل التي تمكنهم من التحكم بهذا السلوك بطريقة منهجية (DaValenzuela, Connery & Musanti, 2000).

لقد عمل العاملون في مجال التربية الخاصة وتعديل السلوك على إيجاد قنوات للتعاون بين البيت والمدرسة، لذلك كان لا بد من تعاون الأسرة وإطلاعها على ما تقوم به المدرسة (Raffaele & Knoff,1999). وفي بعض برامج التأهيل يكون برنامج تعديل السلوك برنامجاً أساسياً حيث تستخدم قواعد تعديل السلوك مثل التدعيم (التعزيز) والانطفاء، والتعميم، والتمييز، والتشكيل والتسلسل، واستخدام النماذج السلوكية وغيرها لتعديل سلوك الأفراد، خاصة ما يتعلق منها بنشاطات الحياة اليومية والرعاية الشخصية (Popovich, 1981).

وجد شيلنج وشينك (Schilling & Schinke, 1988) من خلال تدريب عدد من الأسر على وسائل تعديل السلوك بأن وجود مثل هذه البرامج من شأنها تزويد الأسر بالكثير من المهارات التي تساعدهم في التعامل مع أبنائهم المعوقين، (نجدى، 1998)، هذا ويتضمن تدريب الأمهات مع أطفالهم المعوقين عقلياً نمذجةً وتدعيماً مادياً وتعليماً لفظياً وتدريباً على التحكم في الانتباه باستخدام المثيرات المصورة (Popovich,1981).

أجرى كل من أغرن وسالزبرغ وستوويتشيك (Agran; Salzberg & Stowitschek, 1987) دراسة على أربعة معوقين بالغين إعاقةً عقليةً متوسطةً، وذلك بهدف التعليم الذاتي، وبعد أن تم تدريبهم تدريباً منطقياً، زودوا بصياغة إجابات ملائمة، مثل (إنني بحاجة إلى..) (أحتاج إلى المزيد) (سأطلب من أجل..)، أظهرت النتائج أن استراتيجية التعلم الذاتي إضافة إلى حزمة تدريب المهارات الاجتماعية أدت إلى حدوث تحسن في أنماط سلوك المشاركين(Huang & Cuvo, 1997) .

أجرى أوريلي وشادسي - روش (Oreilly & Chadsey- Rusch, 1992) دراسةً بحث فيها فعالية عملية التدريب لتعليم مهارة توجيه السؤال للعاملين من ذوي الإعاقة العقلية، حيث قدم المدرب خلال عملية التدريب تحليلاً وتفسيراً لرموز خمس صور، ووصف ما كان يحدث في كل منها، ومن ثم حدد وأجاب عن سؤالين لتحليل وتفسير الرموز لكل واحدة من الصور الخمس، ثم سئل المتدرب بأن يحدد قواعد تفسير وتحليل الرموز مثل (إن القاعدة هي لفهم ماذا يحدث)، والجواب الملائم لكل سؤال، ووجهت عبارات مدح للمتدرب عند الإجابة بعبارات صحيحة، وكان المتدرب يعطي تغذية راجعة مصححة، وتم تطبيق الإجراء نفسه على عناصر كل من اتخاذ القرار، والأداء، والتقويم خلال عملية التدريب. أظهرت النتائج أن إجراءات الرصد والمراقبة الذاتية إضافة لحزمة تدريب المهارات الاجتماعية أدت إلى خفض مستوى أنماط السلوك غير الملائمة (Huang & Cuvo,1997).

وقام سنايدر (Snyder, 2002) بدراسة كان الهدف منها تطوير مهارات أساسية من الإدارة الذاتية، الدفاع الذاتي، اتخاذ القرار، وكانت نسبة ذكاء الأطفال ما بين (60-70) درجة، وأعمارهم (14) وأكثر، أجريت الدراسة في مدرسة داخلية لطلاب لديهم إعاقات تطورية، ومقيمين بمدرسة بدوام كامل، وأجرى التعليم الجماعي (مجموعات صغيرة) والفردي في غرفة صف منفصلة ضمن المدرسة الداخلية، تم تدريب المعوقين من خلال مشاهدة شريط فيديو يحتوي على خطة تربوية فردية موجهة ذاتياً، وذلك لكي يتعلم من خلاله وباستخدام النمذجة، وبعدها استخدمت كتيبات متعلقة بخطط تربوية فردية موجهة ذاتياً. جرت الجلسات مرتين في الأسبوع، ولمدة ستة أسابيع، وتألف البرنامج من (11) جلسة تدريب باستخدام (7-16) دقيقة لعرض الأشرطة وتقنيات كتيبات عملية للطلاب، إتمام نصوص لمواد تتعلق بخطة تربوية فردية، مثل كتابة تعريفات ومناقشة الفحوى لكلمات مفردات، وتقدم أشرطة الفيديو فكرة لحزمة تعليمية كاملة، وقبل وبعد إدارة البرنامج تقدم خطة تربوية فردية - موجهة ذاتياً، شارك الطلاب في اجتماعات خطط تربوية فردية مزيفة مع معلمتهم في التربية الخاصة. أظهرت نتائج تعليم برنامج خطة تربوية فردية موجهة ذاتياً تغيرات أساسية في التقديرات على معيار تقدير سلوك خطة تربوية فردية - موجهة ذاتياً - وكانت واضحة بالنسبة لجميع الطلاب بعد إجراء التدريب، فقد أظهر الطلاب تحسناً في قدرتهم على إدارة اجتماعات خطتهم الفردية، وتحسنت تقديراتهم على معيار تقدير سلوك لخطة تربوية فردية موجهة ذاتياً.

كما قام مورس وسكستر (Morse & Schuster, 2000) بدراسة الهدف منها تعليم طلاب المرحلة الأساسية الذين لديهم إعاقة عقلية متوسطة كيفية التسوق من البقالات والمتاجر. اشترك في الدراسة عشرة طلاب معوقين إعاقة عقلية متوسطة، ومندمجين في مدرسة عادية، وكانت أعمارهم تتراوح ما بين (5-12) سنة، وتم وضع برنامج تربوي فردي لكل طالب بعد أن أجرى اختبار مستوى أداء حالي، فوجد أنه لم يتلق منهم أي مهارات تعليم تسوق من البقالة في المدرسة، فتم وضع برنامج وتم تحليل المهام، وكانت المهام للمهارة تتكون من (28) خطوة، ابتداء من صعود الطالب إلى الباص، حتى دخول المتجر ومغادرته والصعود إلى الباص، استخدم في التدريب صور ولوحات وبطاقات للمواد المراد شراؤها. وأظهرت النتائج إنجاز ستة من التلاميذ المعيار المطلوب بعد تلقي التدخل، وتحسن أداء طالبين آخرين بالتسوق من البقالة نسبة لأدائهم في جلسة خط القاعدة، وبعد أن تلقوا تدخلاً في التسوق من المعلمة، أما الطالبان الآخران فلم يتضح أي وضع بالنسبة لهم؛ لأن العام الدراسي انتهى (حسب الدراسة)، أما عند استطلاع رأي الأهل عن موضوع التدريب فقد أشار جميع الأهالي إلى أنهم أرادوا أن يستمر أطفالهم بتلقي تدريب تسوق البقالة في المستقبل، حيث إن أبناءهم المعوقين عمموا عملية الشراء من بقالات أخرى.

أما ليفرت وسيبرستين وميليكان (Leffert; Siperstein & Millikan, 2000) فقد أجروا دراسة الهدف منها تقويم استراتيجيات تعليمية لتحسين فهم وإدراك اجتماعي (إيجاد مهارات اجتماعية لدى المعوقين عقلياً)، كانت العينة مؤلفة من (59) طفلاً معوقاً إعاقة عقلية متوسطة، (31) بنتاً و(28) ولداً، و(58) طفلاً عادياً، تتراوح أعمارهم ما بين (7-9 و 11) سنة، أما نسبة ذكاء المعوقين فقد كانت ما بين (50-75) درجة.

ومن خلال النتائج تبين أن الأطفال عندما شاهدوا أشرطة الفيديو، وسئلوا عن نية الشخص في المشهد، قالوا إن نواياهم حسنة، وتم مقارنة تحليل المعوقون وغير المعوقين لفهم وإدراك اجتماعي وتوليد استراتيجية (تدخل طفل نظير واستفزاز طفل نظير، ومشاعر عدوانية..) تبين أن المعوقين عقلياً لم تكن قدرتهم بارزة على تحويل الرموز، وتحويل المشاعر السلبية إلى الإيجابية، فالأطفال المعوقون عقلياً لم يستطيعوا تفسير المحفزات الاجتماعية، وإدراك الموقف وتفسيره، بل إن سوء الفهم قد يؤدي إلى جعل الموقف صعباً لتوليد استراتيجيات اجتماعية فعالة، وصعوبة توليد الاستراتيجية بين الأطفال المعوقين عقلياً يعكس مشاكل في العملية الإدراكية.

كما قام هول وزملاؤه (Hall; Dineen; Schlesinger & Stanton, 2000) بدراسة كان الهدف منها تقويم مدى فعالية برنامج معالجة لتحسين المهارات الاجتماعية لستة بالغين معوقين عقلياً في مشروع تدريب مهني، واختير ستة مشاركين من برنامج التدريب المهني بمركز الإعاقة العقلية وتطوير الطفل في واشنطن، والمشاركون لم يشاركوا في برنامج تدريب مهارات اجتماعية مسبقاً، علماً بأن ثلاثة من المشاركين يعانون من إعاقة عقلية بسيطة، واثنين إعاقة عقلية متوسطة، واحد لم يوضح درجة إعاقته، وذلك حسب تصنيف الجمعية الأميركية للتخلف العقلي. وأظهرت النتائج أن المعالجة الجماعية مع هؤلاء الأشخاص طريقة فعالة جداً لتحسين مهاراتهم الاجتماعية.

أما قاسم (1997) فقد قام بإجراء دراسة استهدفت التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعوقين عقلياً، وتكونت العينة من (80) طفلاً من الذكور (نصفهم من القسم الداخلي، والنصف الآخر من القسم الخارجي) بمدارس التربية الفكرية بالجيزة، وجميعهم من مستوى اجتماعي منخفض، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، ارتكز على تنمية المهارات الاجتماعية الآتية: مهارة التواصل، ومهارة المسؤولية الاجتماعية، والتعاون والمشاركة، والصداقة، والعلاقات الاجتماعية، ووقت الفراغ، واستخدام موارد البيئة في العمل والنشاط، ومهارة الحياة اليومية. وأظهرت النتائج وجود تأثير للفروق بين القياس القبلي والبعدي في تباين الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعات الفرعية بعد البرنامج في كل المهارات التي تم التدريب عليها، ووجود تأثير دال لمتغير الإقامة (داخلي/ خارجي) في مهارات التواصل، والعلاقات الاجتماعية، ووقت الفراغ (شاش، 2002).

كما أجرت صفاء هنداوي (1993)دراسة عن فعالية الإشراط الإجرائي لتعديل سلوك المتخلفين تخلفاً عقلياً شديداً وتدريبهم على ممارسة أنشطة الحياة اليومية، وذلك على عينة مؤلفة من (40) من المتخلفين عقلياً، تراوحت أعمارهم بين (12-20) سنة، ونسبة الذكاء بين (25-35)، تم

تقسيمهم مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارات العناية الذاتية، والمهارات الحركية، والمهارات اللغوية، والمهارات الاجتماعية، وتعديل المشكلات السلوكية. وتوصلت النتائج إلى تأكيد فعالية الإشراط الإجرائي لتعديل سلوك المتخلفين تخلفاً شديداً في التدريب على مهارات السلوك التكيفي، وتعديل المشكلات السلوكية، وظهور التحسن والتقدم في جوانب السلوك التكيفي المختلفة خلال فترة المتابعة (شاش، 2002).

أيضاً قامت إسبين ـ شيرودت (Espe-Sherwindt, 1991) بعرض دراسة، وهي أم لديها ثلاثة أولاد، أعمارهم ستة أشهر، وسنتان، وخمس سنوات على التوالي، وجميعهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وكل واحد منهم يتلقى خدمات من مؤسسة خدمية مختلفة، مع توقعات وآمال فريدة ومختلفة بالنسبة للأم، أحد المختصين أراد من الأم أن تركز على أساليب تغذية ابنها الأكبر الذي لديه شلل دماغي، ومختص آخر أراد منها أن تنظف ابنها الثاني استعداداً لدخوله المدرسة، أي: أن تدربه وتعلمه كيفية استخدام الحمام، في حين إن مختصاً ثالثاً أراد منها أن تتعلم بعض التمارين من أجل ابنها الثالث الأصغر الذي يعاني من ضمور أو تقلص في النمو من أجل تحسينه، بينما أراد مدير المركز أن تحسن من مظهرها الشخصي، وأن تستغل فرصاً مهنية، وكانت الأم تتلقى مقداراً كبيراً من الدعم والخدمة الاجتماعية.

كما أجرت فاطمة وهبة (1989) دراسة استهدفت إعداد برنامج تنمية العمل الاستقلالي لدى عينة من المتخلفين من تلاميذ الصفوف النظامية التابعة لجمعية الحق في الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (5) أطفال ذكور، وأنثى واحدة من المستوى الاقتصادي المرتفع، تراوحت أعمارهم ما بين (5.6-12) سنة، وتراوحت نسبة النضج الاجتماعي بين (4-60) درجة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي في مهارة العمل الاستقلالي بين (12-16%) كنسبة زيادة في مستوى أداء الأطفال، ومستوى أداء الأطفال في مهارات السلوك التوافقي ما بين (7-18%)، ووجد أن الأم المشاركة والمتابعة للبرنامج ولتدريب طفلها، والتي تتبع أسلوب الحزم مع اللين في معاملة وتربية طفلها، حقق طفلها أفضل النتائج في مهارات العمل الاستقلالي عند مقارنتها مع الأم غير المتابعة للبرنامج ولتدريب طفلها، والتي تتبع أسلوب الحزم مع الشدة في المعاملة، كذلك أفضل من الأم المشاركة المتابعة للبرنامج التي تتبع أسلوب التدليل والحماية الزائدة في معاملة وتربية طفلها، وأيضا عن الأم المشاركة غير المتابعة للبرنامج، والتي تتبع أسلوب التدليل والحماية الزائدة (شاش، 2002).

وذكر شاش (2002) أن هارون أجرى دراسة عام (1985) عن أثر البرامج التربوية الخاصة في توافق المتخلفين عقلياً في المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً متخلفاً عقلياً ينتظمون في الدراسة بمؤسسة التثقيف الفكري بالقاهرة، وتراوح عمرهم الزمني ما بين (9-13) سنة، وعمرهم العقلي بين (6-9) سنوات، وتم تصميم برنامج للخبرات التعليمية بقصد تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والأعمال المنزلية والحساب بهدف تحقيق قدر من الاستقلال الذاتي، وتحمل المسؤولية في المواقف الحياتية المتوقعة بالنسبة للعمر الزمني لعينة الدراسة، حيث تضمن مهارات منزلية: الغسيل، الطهي، تنظيف المنزل، ومهارات اجتماعية: النظافة الشخصية، واستخدام التلفون، ومهارات أكاديمية: العد، التعامل بالنقود، القياس. وقد أظهرت النتائج وجود زيادة في الدرجة الكلية بالنسبة للسلوك النمائي، وكانت الزيادة دالة بعد البرنامج مباشرة عند المجموعة، وانخفاض معظم درجات الانحرافات السلوكية عند أفراد المجموعة التجريبية بصورة دالة بعد تطبيق البرنامج.

التربية الخاصة في الأردن: يعتبر الأردن من الدول المتقدمة في مجال التربية الخاصة، وخاصة التخلف العقلي، حيث يوجد حوالي (100) مركز للإعاقة العقلية في الأردن تقدم خدماتها للمعوقين عقلياً ونظراً لازدياد الحاجة إلى وجود مدارس متخصصة في مجال التربية الخاصة، والتي تهتم بتدريب وتأهيل المعوقين عقلياً، فقد زاد اهتمام الحكومات والمؤسسات الخاصة على الإقبال لفتح مثل هذه المراكز أو المعاهد، وذلك من أجل تقديم الخدمات اللازمة للأطفال المعوقين، إلا أن الطلب جاء أكثر من العرض، فالمراكز الموجودة غير كافية للأعداد المتزايدة من الأطفال المعوقين، وإن وجدت هذه المدارس فقد تكون شروط القبول فيها تقتضي وجود مهارات أساسية لدى الطفل المعوق، وذلك نظراً للإمكانات المحدودة في مثل هذه المراكز، والتي لديها إمكانيات متوافرة قد تكون تكلفتها عالية، أو قد يكون الإقبال عليها كثيراً (يحيى وعبيد، 2005).

وتشير الدراسات إلى أن هناك نقصاً كبيراً في جميع الخدمات المتوافرة للإعاقة العقلية، فالاحتياجات دائماً أعلى من الخدمات المقدمة حالياً، والأمر يستوجب العمل على زيادة وتطوير البرامج لتغطية النقص في حاجات المعوقين عقلياً.

وإيماناً بأهمية التربية والتعليم للجميع، واستناداً إلى قانون رعاية المعوقين رقم (12) لسنة (1993)، وانطلاقا من المادة السادسة فقرة (2) من الدستور الأردني، والذي يضمن للمعوقين حقهم في التعليم، فقد حرص الأردن على ضرورة تقديم الأفضل من الخدمات التربوية والتعليمية للأطفال المعوقين، إلا أنه اتضح أن هناك معيقات، حيث إن الخدمة تصل إلى عدد قليل ممن يحتاجون إليها، وذلك بسبب شروط القبول لتلك المراكز وبعدها عن بيوت الأطفال المعوقين (دردريان، 1994).

هدف الدراسة:

لقد عمدت هذه الدراسة إلى إيجاد برنامج تدريب مناسب لأسرة الطفل المعوق إعاقة عقلية متوسطة حتى تقوم بتدريبه وتأهيله، لتحل محل المركز لحين دخوله، لأنه لم يقبل، وذلك إما لعدم توافر هذه المدارس في المنطقة الجغرافية التي يقطن بها، أو بسبب نقص المهارات الأساسية لدى الطفل المعوق لمهارات الاعتناء بالذات، والتي قد تكون شرطاً أساسياً لقبوله في المركز، لذا تسعى هذه الدراسة إلى تبني برنامج إرشاد أسري تشارك فيه الأسرة في تعليم ابنها المعوق عقلياً.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

تهدف هذه الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج الإرشاد الأسري المصمم في تحسن أداء الأطفال المعوقين إعاقة عقلية متوسطة على بعض المهارات الاستقلالية من خلال تطبيق الأسر إستراتيجيات تعديل السلوك، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة كما يلي: «ما فاعلية برنامج صمم لإرشاد الأسر على تطبيق إستراتيجيات تعديل السلوك في تدريب أبنائهم المعوقين إعاقة عقلية متوسطة على بعض المهارات الاستقلالية؟».

مسوّغات الدراسة:

1. النقص الكبير في الخدمات المتوافرة للمعوقين عقلياً مما يستوجب العمل على زيادة البرامج لتغطية النقص في حاجات المعوقين.
2. تزايد أعداد المعوقين، وعدم كفاية الخدمات من كوادر مؤهلة ووسائل كافية.
3. ارتفاع الأقساط في المراكز الخاصة.

فرضية الدراسة:

الفرضية الرئيسية «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء على بعض المهارات الاستقلالية تعزى إلى أثر البرنامج الإرشادي الأسري المصمم»، وقد اشتق منها اثنتا عشرة فرضية وهي:

الفرضية الأولى: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة التجريبية والضابطة في مجال العناية بالذات على بعد (الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالطعام واللباس) تعزى إلى أثر برنامج الإرشاد الأسري المصمم».

أما الفرضية الثانية: وهي «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة التجريبية والضابطة في مجال العناية بالذات على بعد (الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالسلامة العامة والنظافة) تعزى إلى أثر برنامج الإرشاد الأسري المصمم».

والفرضية الثالثة: وهي «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة التجريبية والضابطة في مجال السلوك الاجتماعي على بعد (التحكم بالذات والشخصية) تعزى إلى أثر برنامج الإرشاد الأسري المصمم».

أما الفرضية الرابعة: فهي «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة التجريبية والضابطة في مجال السلوك الاجتماعي على بعد (المشاركة والآداب الاجتماعية) تعزى إلى أثر برنامج الإرشاد الأسري المصمم».

والفرضية الخامسة: فهي «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة التجريبية والضابطة في مجال الاتصال على بعد (المهارات السمعية والبصرية غير اللفظية) تعزى إلى أثر برنامج الإرشاد الأسري المصمم».

أما الفرضية السادسة: فهي «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة التجريبية والضابطة في مجال الاتصال على بعد (المهارات اللغوية) تعزى إلى أثر برنامج الإرشاد الأسري المصمم».

والفرضية السابعة: فهي «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة التجريبية والضابطة في مجال المعرفة الأساسية على بعد (المفاهيم الأساسية) تعزى إلى أثر برنامج الإرشاد الأسري المصمم».

أما الفرضية الثامنة: فهي «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة التجريبية والضابطة في مجال المعرفة الأساسية على بعد (الوعي والمعلومات العامة) تعزى إلى أثر برنامج الإرشاد الأسري المصمم».

والفرضية التاسعة: فهي «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة التجريبية والضابطة في مجال استعمال الجسم على بعد (المهارات الحس - الحركية) تعزى إلى أثر برنامج الإرشاد الأسري المصمم».

أما الفرضية العاشرة: وهي «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة التجريبية والضابطة في مجال استعمال الجسم على بعد (اللياقة البدنية والعادات الصحية) تعزى إلى أثر برنامج الإرشاد الأسري المصمم».

والفرضية الحادية عشرة: فهي «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة التجريبية والضابطة في مجال التكيف الاجتماعي والشخصي على بعد (التكيف الاجتماعي) تعزى إلى أثر برنامج الإرشاد الأسري المصمم».

أما الفرضية الثانية عشرة: فهي «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة التجريبية والضابطة في مجال التكيف الاجتماعي والشخصي على بعد (التكيف الشخصي) تعزى إلى أثر برنامج الإرشاد الأسري المصمم».

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

- البرنامج الإرشادي: هو مجموعة من الإجراءات المنظمة تتضمن خدمة مخططة الهدف منها تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته أو التوافق معها، حيث يلبي برنامج التدريب احتياجات التكيف الاجتماعي للمتعلمين (Bennett & Deluca, 1996).

- الإرشاد الأسري: هو عملية مساعدة أفراد الأسرة والوالدين والأبناء والبنات، وحتى الأقارب فرادى أو جماعات في فهم الحياة الأسرية لتحقيق الاستقرار الأسري (Beckman, 1991).

- الإعاقة العقلية المتوسطة: هي الفئة التي تتراوح نسبة ذكائها ما بين (40-54) درجة على اختبارات الذكاء، ويصاحب ذلك قصور في السلوك التكيفي على أن يظهر ذلك في المرحلة النمائية الممتدة من الولادة حتى سن الثامنة عشرة (Schroeder, 2000).

- إستراتيجيات تعديل السلوك: هي الأسس التي تبنى عليها برامج تعديل السلوك، ومن تلك الإستراتيجيات:

1. النمذجة: هي إتاحة نموذج سلوكي مباشر (شخص) للمتدرب، حيث يكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للمتدرب بقصد إحداث تغيير في سلوكه وإكسابه سلوكاً جديداً، (Strauss & Eyman,1996)، ويستخدم أسلوب النمذجة في التدريب على المهارات الاستقلالية مثل: ارتداء الملابس وتنظيف الأسنان، والضبط الذاتي.
2. التعزيز الإيجابي: هو العملية التي تقوم على تقوية السلوك المرغوب ويترتب عليه احتمال تكرار هذا السلوك في المستقبل، ومن المعززات المستخدمة (استخدام الأطعمة والحلوى،

والاستحسان الاجتماعي مثل المديح، واللمسات الدالة على الرضا، والربت على الكتف أو العناق، والابتسام، أو فيش التعزيز، والاشتراك في الأنشطة (مايلز، 1994، الشناوي، 1997).

3 . تشكيل السلوك (التقريب المتتابع): هو تدعيم السلوك الذي يقترب تدريجياً من السلوك المرغوب أو يقاربه من خطوات صغيرة تيسر الانتقال المتدرج من خطوة لأخرى، وهو الأسلوب المتبع في إيجاد سلوكيات جديدة كلياً لدى الطفل (Popovich, 1981).

4 . التسلسل: هو القيام بتعليم المتخلف عقلياً سلوكاً محدداً، وذلك من خلال دمج هذا السلوك مع سلسلة من الاستجابات التي ترتبط مع بعضها البعض ارتباطاً وظيفياً، (نصرالله، 2002)، ويستخدم في تعليم الأطفال المتخلفين للمهارات المتعلقة بالحياة اليومية، مثل قضاء الحاجة، والنظافة الشخصية، وتناول الطعام، واستخدام النقود...، ويعتمد التدريب على هذه النشاطات على تجزئة النشاط أو السلوك إلى مجموعة من الأجزاء الصغيرة تعرف بالواجبات أو المهام، ثم التدريب على كل مهمة على حدة (Strauss & Eyman, 1996).

5 . الحث أو التلقين:

. الحث: وهو مؤثر تمييزي إضافي يتم تقديمه بهدف حث الطالب على أداء سلوك محدد (McAdam & Cuvo,1994).

. التلقين: هو نوع من المساعدة المؤقتة تستخدم لمساعدة الطفل على إكمال العمل بالطريقة المنشودة، وعندما يعجز الطفل عن أداء عملية ما، يمكن اللجوء إلى تلقينه (مساعدته بقصد إعانته على الأداء)، وكلما تقدم الطفل في تعلمه، يتم التخفيف من التلقين بالتدريج (المساعدة المؤقتة) حتى يتوقف تماماً، (اليونسكو، 1986)، وتوجد عدة أنواع من التلقين:

1) التلقين الإيمائي: حيث يمكن مساعدة الطفل على التعلم باستخدام الإشارة الحركية، ويشمل التلقين الإيمائي على الإشارة، والنقر، والإشارة المتتابعة، وإشارة التنبيه، والتصفيق (اليونسكو، 1986).

2) التلقين اللفظي: أي يذكر للطفل ما نريد أن يفعله من مهارة باستخدام الكلمات، إذا كان الطفل يفهم اللغة بشكل جيد (شاش، 2002).

3) التلقين الجسدي: استخدام اليدين لقيادة الطفل في أثناء أدائه لمهارة ما، وتوجد عدة أنواع من التلقينات أو المساعدات الجسدية:

أ . المساعدة الجسدية أو البدنية الكاملة (مسك اليد): ينطوي التلقين البدني على استخدام الأم يديها لتقود الطفل في أثناء أدائه لعملية ما، ويمكن اللجوء إلى التلقين البدني عندما يجري تعليم الطفل مهارات الحياة اليومية، حيث تضع الأم يديها بالكامل فوق يدي الطفل، وتحركهما لتساعده على إتقان المهارة.

ب . المساعدة الجزئية (التقليد الجزئي): عن طريق إعطاء توجيهات إضافية بأن تكون هناك مساعدة جزئية باليد مع استخدام المساعدة اللفظية أو الإيمائية، وعلى مدى عدة محاولات يتم التقليل من كمية المساعدة ولا تقدم للطفل، إلا بقدر ما يحتاج إليه، مثلا: عند ارتداء الطفل للجاكيت التخفيف من التلامس الجسدي، حيث تتبع يد الأم يد الطفل (متابعة عن كثب) طوال العملية، ولا تلمس الطفل أو تدفعه أو توجهه إلا عندما تقتضي الحاجة ذلك (اليونسكو، 1986).

ج . التقليد الكلي: وهو تلاشي المساعدة اليدوية أو اللفظية، وذلك عن طريق تزويد الطالب بمؤثر أقل وضوحاً من السابق، وتواصل الأم عملية المتابعة عن كثب إلى أن يتمكن الطفل من الاستغناء عن أية مساعدة على مدى عدة محاولات (Popovich, 1981).

4) التلقين الإيضاحي: يتضمن التقليد الإيضاحي التعليم بالقدوة، فالأم توضح كيف تؤدى المهارة، وتنتظر من الطفل أن يقلدها، ويمكن أن تستعمل هذا الإيضاح كنوع من التلقين (اليونسكو، 1986).

. المهارات الاستقلالية: تشمل مجموعة المهارات اليومية التي يمارسها الفرد لتمكنه من التكيف

ورعاية نفسه وقضاء حاجاته الخاصة، وتتضمن المهارات الاستقلالية عدداً من المهارات، وهي: تناول الطعام، واستعمال الحمام، وارتداء الملابس، والعناية بالذات، ومهارات الحياة اليومية (Stinnett; Fuqua & Coombs, 1999).

أما المهارات الاستقلالية التي تم التدريب عليها في هذه الدراسة فهي تختلف من حالة إلى أخرى وفق مستوى الأداء الحالي لكل حالة.

- الفاعلية: هو مقدار التحسن الذي يحصل لدى الطفل المعوق عقلياً ولدى الأسرة (Shearin; Roessler & Schriner, 1999).

إجراءات الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات التجريبية الهدف منها التعرف على فاعلية برنامج صمم لإرشاد الأسر على تطبيق استراتيجيات تعديل السلوك في تدريب أبنائهم المعوقين إعاقة عقلية متوسطة على بعض المهارات الاستقلالية، وفيما يلي وصف لمنهجية الدراسة وإجراءاتها:

العينة:

تم اختيار (30) حالة إعاقة عقلية متوسطة من بين قائمة الانتظار في مركز المنار للتنمية الفكرية في المدينة الرياضية من بين (100) حالة إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة، ثم أصبحوا (28) حالة لانسحاب حالتين من البرنامج، حالة من العينة الضابطة وحالة من العينة التجريبية، وقد تم اختيارهم بعد أن تم الاتصال هاتفيا بالأسر وموافقتها على التعاون لتطبيق البرنامج في المنزل، وقد تم اختيار مركز المنار للتنمية الفكرية في المدينة الرياضية بالتحديد، وذلك لوجود عدد مرتفع من المعوقين عقلياً على قائمة الانتظار.

أدوات الدراسة:

- مقياس السلوك التكيفي للمعوقين عقلياً، إعداد الكيلاني والبطش (1981).

- المقابلة، الوثائق والمستندات من مركز المنار، قائمة الانتظار من المركز.

- البرنامج الإرشادي هو سبع مهارات تم تحليلها إلى مهمات فرعية، ثم تم تدريب الأم لتدريب ابنها/ ابنتها على بعض المهارات الاستقلالية التي تم تحديدها من قبل الأسرة، وذلك باستخدام استراتيجيات تعديل السلوك (مسك اليد، التقليد الجزئي، التقليد الكلي) كما يظهر في الملحق رقم (1).

إجراءات التطبيق:

تم تقسيم الحالات إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقد تم اختيار العينة التجريبية بناء على العناوين الأقرب لبعضهم البعض، لتقوم المدربة بزيارتهم، وتدريب الأسر على المهارات المتفق عليها.

وتكونت المجموعة التجريبية من أربع عشرة أسرةً من قائمة الانتظار من مركز المنار للتنمية الفكرية - المدينة الرياضية. من الأسر التي لديها حالات إعاقة عقلية متوسطة بين أبنائها، وقد تم عمل اتصالات هاتفية مع أسر المعوقين عقلياً، وتم الاتفاق مع الأهل بعد أن تمت الموافقة على الزيارات المنزلية، لتقديم خدمات الإرشاد الأسري، والذي أخذ طابع التدريب للأسر، وعلى التعاون، والقيام بالتدريبات المناسبة، تم تحديد موعد ومكان للاجتماع مع الأسر في المركز لإطلاعهم على البرنامج وإعلامهم أن هناك مدربة ستقوم بزيارتهم لتدريبهم ولتدريب أبنائهم في المنزل بهدف تهيئة أبنائهم للدخول للمركز من خلال التدريب وتطبيق البرنامج، علماً أن هذا التدريب مجاني، وقد تم تطبيق مقياس السلوك التكيفي على بعض الأطفال ممن كانوا برفقة أسرهم في ذلك اليوم، أما الأطفال الآخرون فقد تم تحديد مواعيد لهم للحضور إلى المركز لتطبيق مقياس السلوك التكيفي من قبل أحد المدرسين في المركز، وقد تم جمع معلومات عن الأطفال، وتم عمل دراسة لحالة كل طفل في عينة الدراسة، كما تم الاطلاع على ملفات الطلاب للتأكد من التشخيص الذي يوضح وجود إعاقة عقلية متوسطة.

بعد ذلك تم عمل خطة تربوية فردية لكل طفل، لتحديد المهارات التي سيتم التدريب عليها، وذلك بالتعاون مع الأهل، حيث تم تحديد ثلاث مهارات استقلالية (حسب رغبة الأهل) للتدريب

عليها من مجال العناية بالذات، والذي يشتمل الأبعاد الآتية: (الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالطعام واللباس، والوظائف الاستقلالية المتعلقة بالنظافة والسلامة).

ثم تم بناء برنامج التدريب على المهارات المختارة، وهي التي تم تدريب أمهات أفراد العينة عليها لإرشاد الأسر على كيفية تدريب أبنائهم.

بعد ذلك تم تحديد مواعيد محددة مع الأهل للبدء بإجراءات الدراسة، وذلك للبدء بالإرشاد والتدريب باستخدام استراتيجيات تعديل السلوك، وكانت تقوم المدربة خلال الزيارة المنزلية بتطبيق نموذج لمهارة ما أمام الأم، ومن ثم تطلب من الأم تطبيقها، وتراقب المدربة كيف تقوم الأم بتطبيق النشاطات الجديدة حتى يتم تدريب المعوق عليها مع تقديم التغذية الراجعة، والتعزيز للأسرة وللمعوق.

وقد قامت المدربة بعمل تقويم مستمر لتطبيق المهارات من قبل الأم باستخدام النماذج المرفقة الموضحة في الملحق رقم (1 بفروعه أ.ب.ج.د)، حيث طلب من الأم أن تدرب ابنها/ابنتها ثلاث مرات في اليوم، وتضع إشارة (√) عند القيام بالمهارة، وإشارة (x) عند عدم إتقان المهارة، وتم حساب عدد مرات الإتقان لكل مهارة من خلال النموذج المستخدم للتقويم والموضح في الملحق رقم (1 نموذج هـ)، وتم حساب النسبة المئوية للإتقان. وقد كانت الزيارات والتدريب الأسري مرتين في الأسبوع، ولمدة أسبوعين، وكان التدريب يستغرق ساعة، ثم بعدها مرة في الأسبوع لكل أسرة ولمدة ساعة يومياً، وذلك لمدة ثلاثة أشهر حتى يتم التدريب اللازم والإشراف، والتقويم اللازمان للأسرة وللطفل، (علماً أنه تم إعطاء شهر لكل مهارة يتم التدريب عليها).

وقد قامت الباحثة بالمتابعة المستمرة لعمل المدربة مع الأسر من خلال الزيارات المنزلية مع المدربة.

ثم تم تطبيق الاختبار البعدي بعد تدريب استمر ثلاثة أشهر.

وقد تمت المتابعة لمدة ثلاثة أشهر أخرى للتأكد من تدريب الأهل لأبنائهم، علماً أن المتابعة كانت مرة في الأسبوع، ثم تم تطبيق مقياس السلوك التكيفي للمرة الثالثة على الأطفال لمعرفة مدى التحسن.

ومن المشكلات التي رافقت الدراسة أنه في أثناء التطبيق تم الاكتشاف بأن بعض الحالات قد التحقت في مراكز خاصة، لذا استثني هؤلاء من العينة، وتم اختيار حالات أخرى من قائمة الانتظار حتى اكتملت العينة.

أما بالنسبة للعينة الضابطة فقد تم اختيارها من قائمة الانتظار، وطلب الأهل للاجتماع بهم وإعلامهم بأن الهدف من الدراسة الحالية هو معرفة مدى تعلم أبنائهم للمهارات الاستقلالية لحين وصول الدور لهم لدخول المركز، وتم تطبيق مقياس السلوك التكيفي على هؤلاء الأطفال لتحديد مستوى الأداء الحالي.

ثم تم تطبيق مقياس السلوك التكيفي البعدي بعد مرور ثلاثة أشهر، وذلك للمقارنة بين العينة التجريبية والضابطة ومعرفة فعالية البرنامج.

وبعد ذلك تم تطبيق مقياس السلوك التكيفي للمتابعة مرة ثالثة بعد مضي ثلاثة أشهر أخرى وهي فترة المتابعة لمعرفة مدى تدريب الأهل لأبنائهم، وذلك للمقارنة مع العينة التجريبية.

ثم تم مقارنة المجموعة التجريبية بالمجموعة الضابطة لمعرفة مدى التحسن في الأداء عند المجموعة التجريبية.

صدق البرنامج التدريبي:

تم عرض البرنامج التدريبي على عشرة محكمين من الميدان في مراكز الإعاقة العقلية، وقد أخذ بمعظم الملاحظات التي اتفق عليها المحكمون، وكانت نسبة الاتفاق 90%.

ـ ثبات البرنامج التدريبي:

بعد الأخذ بملاحظات المحكمين تم إعطاء البرنامج لعشرة من المحكمين من الميدان في مراكز الإعاقة العقلية لتقدير مدى مناسبة تحليل الأهداف السلوكية للمهارات المنفذة للتدريب المنزلي،

وبعد مضي أسبوعين أعيد هذا البرنامج مرة أخرى للمحكمين أنفسهم لإعادة تقدير مدى تغطية الأهداف السلوكية والهدف العام للبرنامج، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التقديرين كمؤشر لثبات الاستقرار، وفيما يلي معاملات الثبات لكل هدف من أهداف البرنامج ومعامل الثبات الكلي:

1. أن يأكل الطفل الطعام بالملعقة بشكل صحيح وحده عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 90% ، *0.896.
2. أن تدهن الطفلة سندويشة وحدها عندما يطلب منها ذلك بنسبة نجاح 90% ، *0.909.
3. أن يلبس الطفل الجاكيت وحده عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 80% ، *0.91.
4. أن يزرر الطفل أزرار جاكيته وحده عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 90% ، *0.92.
5. أن يلبس الطفل حذاءه الذي يرتديه (دون رباط) وحده عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 90% ، *0.93.
6. أن يربط الطفل رباط حذائه بشكل صحيح وحده عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 90% ، *0.923.
7. أن ينظف الطفل أسنانه بالفرشاة والمعجون وحده عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 90% ، *0.94.

المجموع الكلي للثبات *0.918

* الارتباط دال عند مستوى 0.05 فأقل.

وهكذا فقد تراوحت معاملات ثبات المهارات المنفذة في التدريب المنزلي ما بين (0.896) إلى (0.94)، وأن معامل الثبات الكلي للبرنامج (0.918).

التصميم الإحصائي:

تم استخراج النتائج باستخدام أنكوفا (ANCOVA) لمقارنة الأداء القبلي بالأداء البعدي.

محددات البحث:

1. اقتصار العينة على المعوقين عقلياً إعاقة عقلية متوسطة.
2. اقتصار الدراسة على أربع عشرة أسرةً متعاونة.
3. اقتصار البرنامج على سبع مهارات، بسبب عدم رغبة بعض الأهل في تدريب أبنائهم على مهارات تحتاج للذهاب إلى الحمام.
4. اقتصار تطبيق مقياس السلوك التكيفي من قبل مدرس في مركز المنار حتى يتم ضبط تحيز الباحث.
5. اقتصار تطبيق البرنامج التدريبي على العينة التجريبية، وعدم تدريب العينة الضابطة حتى بعد انتهاء التدريب وذلك لبعد المناطق الجغرافية التي يقطن بها الطلاب.
6. اقتصار المقياس المستخدم على مقياس السلوك التكيفي، والبرنامج المصمم من قبل الباحثة.

النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج الإرشاد الأسري المصمم في تحسن أداء الأطفال المعوقين إعاقة عقلية متوسطة على بعض المهارات الاستقلالية من خلال تطبيق الأسر استراتيجيات تعديل السلوك، وذلك من خلال الإجابة عن الفرضية: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء على بعض المهارات الاستقلالية تعزى إلى أثر البرنامج الإرشادي الأسري المصمم»، وقد تم اشتقاق اثنتي عشرة فرضيةً، وتم التحقق منها، ويوضح الجدول رقم (1) المتوسطات البعدية والانحرافات المعيارية لكل من المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس السلوك التكيفي.

جدول (1) المتوسطات البعدية والانحرافات المعيارية لكل من المجموعتين: التجريبية والضابطة على مجالات مقياس السلوك التكيفي

المجال	البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
العناية بالذات	الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالطعام واللباس	التجريبية	19.85	4.58	14
		الضابطة	12.500	4.03	14
	الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالسلامة العامة والنظافة	التجريبية	14.28	4.21	14
		الضابطة	11.42	4.30	14
السلوك الاجتماعي	التحكم بالذات والشخصية	التجريبية	17.85	2.21	14
		الضابطة	15.07	9.29	14
	المشاركة والآداب الاجتماعية	التجريبية	18.85	3.75	14
		الضابطة	16.14	4.78	14
الاتصال	المهارات السمعية والبصرية غير اللفظية	التجريبية	15.85	3.23	14
		الضابطة	13.64	4.01	14
	المهارات اللغوية	التجريبية	9.50	4.07	14
		الضابطة	8.57	5.87	14
المعرفة الأساسية	المفاهيم الأساسية	التجريبية	7.71	2.36	14
		الضابطة	7.85	3.43	14
	الوعي والمعلومات العامة	التجريبية	4.21	1.31	14
		الضابطة	4.78	2.11	14
استعمال الجسم	المهارات الحس ـ حركية	التجريبية	14.35	4.28	14
		الضابطة	11.42	3.91	14
	اللياقة البدنية والعادات الصحية	التجريبية	15.71	4.63	14
		الضابطة	13.00	3.87	14
التكيف الاجتماعي والشخصي	التكيف الاجتماعي	التجريبية	17.35	3.22	14
		الضابطة	14.85	4.4	14
	التكيف الشخصي	التجريبية	22.14	3.10	14
		الضابطة	17.21	5.53	14

يلاحظ من المتوسطات السابقة أن هناك اختلافاً بينهما على جميع المجالات، ولكل من المجموعة التجريبية والضابطة، ولتحديد الفروق الدالة بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة مع تثبيت أثر القياس القبلي، تم استخدام تحليل التغاير (ANCOVA)، ويوضح الجدول رقم (2) نتائج تحليل التغاير على جميع مجالات مقياس السلوك التكيفي.

جدول (2) نتائج تحليل التغاير على مجالات مقياس السلوك التكيفي

المجال	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	«ف»	الدلالة
العناية بالذات	الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالطعام واللباس	القياس القبلي	446.38	1	446.38	287.35	*0.00
		المجموعة	371.48	1	371.48	239.14	*0.00
		الخطأ	38.83	25	1.55	-	-
		الكلي	856.69	27	-	-	-
	الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالسلامة العامة والنظافة	القياس القبلي	406	1	406	154.97	*0.00
		المجموعة	104.22	1	104.22	39.70	*0.00
		الخطأ	65	25	2.62	-	-
		الكلي	575.22	27	-	-	-
السلوك الاجتماعي	التحكم بالذات والشخصية	القياس القبلي	122.03	1	122.03	36.93	*0.00
		المجموعة	49.007	1	49.007	14.83	*0.001
		الخطأ	82.60	25	3.30	-	-
		الكلي	253.63	27	-	-	-
	المشاركة والآداب الاجتماعية	القياس القبلي	399.19	1	399.19	121.23	0.00
		المجموعة	46.92	1	46.92	14.26	*0.001
		الخطأ	82.25	25	3.29	-	-
		الكلي	528.36	27	-	-	-
الاتصال	المهارات السمعية والبصرية غير اللفظية	القياس القبلي	287.59	1	287.59	125.41	*0.00
		المجموعة	24.07	1	24.07	10.49	*0.00
		الخطأ	57.32	25	2.29	-	-
		الكلي	368.98	27	-	-	-
	المهارات اللغوية	القياس القبلي	575.69	1	575.69	161.29	*0.00
		المجموعة	32.84	1	32.84	9.20	*0.00
		الخطأ	89.23	25	3.56	-	-
		الكلي	697.76	27	-	-	-
المعرفة الأساسية	المفاهيم الأساسية	القياس القبلي	192.97	1	192.97	143.59	*0.00
		المجموعة	12.54	1	12.54	9.33	*0.005
		الخطأ	33.59	25	1.34	-	-
		الكلي	239.08	27	-	-	-
	الوعي والمعلومات العامة	القياس القبلي	67.65	1	67.65	129.47	*0.00
		المجموعة	1.74	1	1.74	3.33	0.08
		الخطأ	13.06	25	0.52	-	-

المجال	البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	«ف»	الدلالة
		الكلي	82.45	27	-	-	-
استعمال الجسم	المهارات الحس ـ حركية	القياس القبلي	375.59	1	375.59	148.92	*0.00
		المجموعة	22.18	1	22.18	8.79	*0.007
		الخطأ	63.05	25	2.52	-	-
		الكلي	460.72	27	-	-	-
	اللياقة البدنية والعادات الصحية	القياس القبلي	424.35	1	424.35	212.15	*0.00
		المجموعة	58.45	1	58.45	29.22	*0.00
		الخطأ	20.005	25	2.00	-	-
		الكلي	532.805	27	-	-	-
التكيف الاجتماعي والشخصي	التكيف الاجتماعي	القياس القبلي	3.6.21	1	306.21	94.84	*0.00
		المجموعة	25.4	1	25.4	7.89	*0.00
		الخطأ	80.71	25	3.22	-	-
		الكلي	412.32	27	-	-	-
	التكيف الشخصي	القياس القبلي	604.15	1	604.15	290.90	*0.00
		المجموعة	34.39	1	34.39	16.56	*0.00
		الخطأ	51.91	25	2.07	-	-
		الكلي	690.45	27	-	-	-

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن هناك تأثير للقياس القبلي على القياس البعدي، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كافة مجالات مقياس السلوك التكيفي، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ويوضح الجدول رقم (3) المتوسطات المعدلة لتأثير القياس القبلي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة.

جدول (3) المتوسطات المعدلة للمجموعتين، التجريبية والضابطة على مجالات مقياس السلوك التكيفي

المجال	البعد	المجموعة	المتوسط المعدل	الانحراف المعياري
العناية بالذات	الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالطعام واللباس	التجريبية	19.82	0.33
		الضابطة	12.53	0.33
	الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالسلامة العامة والنظافة	التجريبية	14.80	0.43
		الضابطة	10.91	0.43
السلوك الاجتماعي	التحكم بالذات والشخصية	التجريبية	17.78	0.48
		الضابطة	15.14	0.48
	المشاركة والآداب الاجتماعية	التجريبية	18.79	0.485
		الضابطة	16.20	0.485
الاتصال	المهارات السمعية والبصرية غير اللفظية	التجريبية	15.67	0.40
		الضابطة	13.82	0.40
	المهارات اللغوية	التجريبية	10.12	0.50
		الضابطة	7.94	0.50
المعرفة الأساسية	المفاهيم الأساسية	التجريبية	8.48	0.31
		الضابطة	7.08	0.31
	الوعي والمعلومات العامة	التجريبية	4.76	0.19
		الضابطة	4.23	0.19
استعمال الجسم	المهارات الحس ـ حركية	التجريبية	13.79	0.42
		الضابطة	11.99	0.42
	اللياقة البدنية والعادات الصحية	التجريبية	16.05	0.37
		الضابطة	13.15	0.37
التكيف الاجتماعي والشخصي	التكيف الاجتماعي	التجريبية	17.06	0.48
		الضابطة	15.14	0.48
	التكيف الشخصي	التجريبية	20.83	0.39
		الضابطة	18.52	0.39

وهكذا فقد أشارت نتائج الحالات إلى أن أربع عشرة حالة من المعوقين لديهم القدرة على القيام بالمهارات حسب المهارة التي تم التدرب عليها، وبطريقة مستقلة، وذلك نتيجة التدريب على تلك المهارات، حيث أثبتت النتائج وجود تحسن ملحوظ في التفاعل الاجتماعي بين المعوق وإخوته، وذلك من خلال إتاحة الشعور بالأمان والاطمئنان بمن هم حوله من خلال إظهار التقبل، وإعطائه الفرصة للتعبير عما يريد، وعمل المهارة بالشكل الجيد.

كما أظهرت النتائج أن الاشتراك الأسري كان له تأثيرات مفيدة على تعلم الأطفال في المنزل، وقدرة الوالدين على تسهيل تعلم أطفالهم كانت مترافقة مع تنشيط مفهوم الاستقلالية، وكلما جرى تعزيز الطفل المعوق عند القيام بالمهمة، كان التعلم أفضل.

كذلك أشارت النتائج إلى أهمية استخدام إستراتيجيات تعديل السلوك من خلال التدريب

على مهارات الحياة اليومية للمعوقين إعاقة عقلية متوسطة، حيث استجاب المعوقون عقلياً للتدريب، وتحسن الطلاب في المهارات التي تم التدريب عليها، حيث إن الأشخاص الذين اشتركوا في البرنامج التدريبي قد تحسنوا في مهاراتهم الاستقلالية مقارنةً مع المجموعة الضابطة، وفي فترة المتابعة فإن المهارات الاستقلالية أصبحت ثابتة في بعض الحالات، والقليل منهم قد تحسن، كذلك العينة التي تعرضت للبرنامج استطاعت اكتساب المهارات الاستقلالية موضوع التدريب إلى جانب اكتساب المهارات الاجتماعية، حيث أدى ذلك إلى انخفاض في أنماط السلوك غير المرغوب فيه، حيث إن التدريب على المهارات الاستقلالية كان فعالاً في تعديل المهارات الاجتماعية للأطفال المعوقين إعاقة عقلية متوسطة، وحافظ معظم الطلاب على مستويات الأداء في مرحلة المتابعة وظهور تحسن في السلوك التكيفي.

كذلك أشارت النتائج إلى وجود زيادة ملحوظة في مستويات المهارات الاستقلالية للطفل بعد التدريب عن الخط القاعدي إلى حد امتدادها للمهارات التي لم يشملها التدريب.

وفي النهاية أشارت النتائج إلى أن تدريب هؤلاء المعوقين إعاقة عقلية متوسطة طريقة فعالة لتحسين المهارات الاستقلالية والمهارات الاجتماعية، وأن الأطفال وصلوا إلى المعيار المطلوب، وفي المتابعة وجد أن الطلاب قد حافظوا على المهارات وبعضهم أظهر تحسناً في المهارات وذلك نتيجة متابعة الأم لتدريب ابنها/ابنتها، وإن توفير مثل هذه البرامج من شأنه أن يقدم الفائدة للأسرة، ومن شأنه أن يزود الأسرة بالكثير من المهارات التي تساعدهم في التعامل مع أبنائهم المعوقين.

مناقشة النتائج:

لقد توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج أمكن من خلالها التحقق من صحة الفرضية « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء على بعض المهارات الاستقلالية تعزى إلى أثر البرنامج الإرشادي الأسري المصمم».

بالنسبة لمجال العناية بالذات على بعد الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالطعام واللباس فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهو من الأبعاد التي تسهم في تكيف المعوق عقلياً، فالعجز في الوظائف الاستقلالية يترك الأثر السلبي على الاستقلالية؛ لذا يجب على الأهل تدريب أبنائهم للقيام بالاحتياجات اليومية في المنزل، والتدريب على استخدام أدوات الطعام، وذلك باستخدام استراتيجيات تعديل السلوك المختلفة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي قام بها سشيلنج وشينك (Schilling & Schinke,1988) إلى أن الأسر أصبحت تعتمد على الذات في تدريب أبنائها المعوقين عقلياً، ودراسة هنداوي (1993) التي تم فيها التدريب على مهارات العناية بالذات، ودراسة وهبه (1989) في التدريب على العمل الاستقلالي.

ويمكن تفسير هذه العلاقة على أن مجال العناية بالذات على بعد الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالطعام واللباس له علاقة إيجابية في تدريب الأهل لأبنائهم على المهارات الاستقلالية، وبأنه كلما توفر قدر من التدريب للأهل أتيح للمعوق عقلياً الاعتماد على الذات في هذه المهارات، وكلما كان هذا التدريب مبكراً وعملياً، كانت هناك تنمية لمهارات الحياة اليومية؛ لذا لا بد من تقديم التدريب الفعال والتعزيز لمعيشة مستقلة وتدريبهم على القيام بالمهارات اليومية في المنزل، وهذا ينعكس إيجابياً على تكيفه، ويصبح لديه استعداد جيد للدخول إلى المركز.

أما بالنسبة لمجال العناية بالذات على بعد الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالسلامة العامة والنظافة فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهو من الأبعاد المهمة التي تسهم في تكيف المعوق عقلياً واعتماده على الذات، وحتى يصل المعوق عقلياً إلى الاستقلالية، على الأهل تدريب المعوقين بأفضل الطرق، حتى يستطيع هؤلاء قضاء احتياجاتهم، فعن طريق اعتماد المعوق على نفسه في قضاء تلك الاحتياجات يستطيع أن يحقق التوافق الاجتماعي في المجتمع الذي يعيش فيه ويخفف من العبء على أسرته، كما يخفف من غضب الأسرة، أما إذا لم يوفر الأهل التدريب

المناسب فإن ذلك يقلل من قدرته على الاستقلالية والاعتماد على الذات، كذلك أكد الباحثون أن البيئة الآمنة والحماية من الأخطار يساعد المعوق على الاعتماد على الذات في التنقل والحركة، فتدريب المعوق ليس مستحيلاً إذا كان هناك أسرة مدربة متفهمة لطبيعة الإعاقة.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي قام بها كل من قاسم (1997)، والتي تم التدريب فيها على مهارات الحياة اليومية، ودراسة اسبين- شيرودت (Espe-Sherwindt, 1991) بالتدريب على مهارة استخدام الحمام، ودراسة هارون (1985) بالتدريب على مهارات الغسيل وتنظيف المنزل والنظافة الشخصية.

ويمكن تفسير ذلك بأن مهارة السلامة العامة والنظافة تحتاج إلى اهتمام من الأسرة وتوجيه من الوالدين.

وبالنسبة لمجال السلوك الاجتماعي على بعد التحكم بالذات والشخصية فقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

من الأمور المهمة لتعليم المعوقين عقلياً تعليمهم السلوك الاجتماعي والتحكم بالذات والشخصية، حيث إن هذا البعد له علاقة ببيئة المعوق عقلياً، فالأصدقاء وأعضاء الأسرة لهم دور إيجابي إذا كان لديهم تقبل للمعوق عقلياً، فإنهم سيقدمون الدعم العاطفي والنصح والمعلومات والمشاركة الاجتماعية له، ولهذا تترك أساليب المعاملة أثراً على المعوق وعلى أسرته، فعند استخدام أسلوب التهديد والعقاب والإهانة أو الحماية الزائدة من الوالدين والمجتمع، فذلك يشعره بالدونية والضعف في القدرة على حل المشكلات وعدم الثقة بالذات، ولا يستطيع تكوين شخصية مستقلة، لذا يجب الاهتمام بالطفل ومعاملته وتدريبه التدريب المناسب من خلال المشاركة في الرحلات وتقبل قرارات الجماعة، وتقبل رأي الآخرين، والمشاركة في النشاطات، والشعور بالأمان وذلك للمساعدة على التخفيف من الضغط النفسي والاجتماعي على المعوق وعلى الأسرة نتيجة وجود هذا المعوق، ودعمه لزيادة الثقة بالذات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات التي قام بها هول وزملاؤه (Hall; Dineen; Schlesinger & Stanton, 2000)، التي بين فيها كيفية تدريب المعوقين عقلياً على التفاعل الاجتماعي بشكل مقبول، ودراسة قاسم (1997)، والتي تم التدريب فيها على مهارات المسؤولية الاجتماعية، والصداقة والعلاقات الاجتماعية، ودراسة هنداوي (1993) وذلك بالتدريب على الأمانة وعدم خطف الأشياء من الآخرين.

أما بالنسبة لمجال السلوك الاجتماعي على بعد المشاركة والآداب الاجتماعية فقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

هذا المجال هو من الأبعاد المهمة أيضاً، وفي الواقع فإن الأسرة تلعب دوراً مهماً في توفير الفرص للمعوق عقلياً ليقوم بالنشاطات اليومية والاعتماد على الذات والاستقلالية من خلال تشجيعه على تحمل المسؤولية والمساعدة في الاعتماد على الذات والتصرف بالشكل الطبيعي.

ويمكن الإشارة إلى أن السلوك الاجتماعي بما يشتمل عليه من قدرة على المشاركة والآداب الاجتماعية، والتفاعل مع الآخرين، والمساهمة الإيجابية في تأدية السلوك، والدور الاجتماعي الذي يتطلب الاهتمام بما يتعلق به من مسؤوليات، فإن القيام بتلك العملية والمهارة يستدعي الوعي الكافي من الأسرة بمتطلبات دور المعوق وإدراكه لأهمية تفاعله، والذي ينعكس من خلاله إلى ما يمكن أن يصل إليه ذلك الفرد من الاستقلالية، والقدرة على تحمل المسؤولية هو المؤكد الأساسي للسلوك الاجتماعي والمشاركة والآداب الاجتماعية، وذلك باعتبار أن القدرة على تحمل المسؤولية تتطلب من الفرد الاهتمام بالعالم الذي يعيش فيه، والقيام بدوره الخاص في البيت، والمساهمة في النشاطات الاجتماعية المختلفة، ومن هنا يمكن الإشارة إلى أن قدرة الأسرة على إدراك أهمية تلك العلاقات، وذلك التفاعل إنما يشكل جزءاً من مستوى المشاركة والآداب الاجتماعية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات التي قام بها هول وزملاؤه

(Hall; Dineen; Schlesinger & Stanton,2000) والتي تم فيها التدريب على التعاون والمشاركة في النشاطات الاجتماعية، ودراسة قاسم (1997)، والتي تم فيها التدريب على مهارات وقت الفراغ والتعاون والمشاركة، ودراسة (Vernon,1982) بالتدريب على السلوك الاستقلالي والاجتماعي.

ويمكن تفسير ذلك، بأن السلوك الاجتماعي السليم يعتمد على الأسرة باعتبارها البيئة الأولى التي يعيش فيها المعوق، حيث تقوم الأم بدور فعال في التنشئة الاجتماعية السليمة، خاصة إذا ما توافر للمعوق قدر من الاهتمام، ولكن قلة الإدراك والوعي بأهمية ذلك وأثره عليها يشكل عرقلة لما يمكن أن يحصل عليه المعوق من تدريب اجتماعي، إذ إن عدم التشجيع وعدم التفاعل مع الآخرين، وعدم التوجيه للاستفادة بما لديه من قدرات وإثبات نفسه يجعل ثقته بنفسه فيما يتعلق بالمشاركة محدودة، وهذا يجعل الاستجابة بطيئة فيما يتعلق بالمشاركة والآداب الاجتماعية، هذا وقد يتأثر التكيف الاجتماعي بالتدريب على مهارات أخرى، ولكن يجب على الأهل التدريب المناسب لهذا السلوك، وأن تتاح الفرصة للمشاركة، حتى يستطيع اكتساب القوة للعيش داخل المجتمع، والتدريب على توجيه النقد ومجاملة الزوار من خلال التحدث معهم عند الجلوس مع الآخرين، ولكن في هذه الدراسة لم يتم التدريب على السلوك الاجتماعي بشكل مباشر، ولكن تأثر من خلال تعليم المهارات الاستقلالية.

وبالنسبة لمجال الاتصال على بعد المهارات السمعية والبصرية غير اللفظية فقد أشارت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهو من الأبعاد المهمة في حياة المعوق عقلياً، فللأسرة دوراً مهماً وحاسماً في توفير المثيرات الجيدة لمساعدته على ممارسة حياته الطبيعية والاعتماد على الذات في العمل، كذلك على الأسرة تشجيع ابنها وتدريبه على التحكم في الانتباه وتعليمه الاستجابة اللفظية باستخدام أساليب تعديل السلوك منها (الابتسام، والإيماءات، والإيحاءات)، فإن ذلك يساعده على إتقان المهارات، فللأسرة دور أساسي في تقديم المعلومات وإسهامها في تنفيذ البرامج.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات التي قام بها مورس وسكستر (Morse & Schuster, 2000)، والتي تم فيها التدريب على مهارة التسوق من البقالات والمتاجر، وقراءة الكلمات واستخدام الصور والبطاقات، ودراسة قاسم (1997)، والتي تم التدريب فيها على مهارات التواصل، ودراسة هنداوي (1993) بالتدريب على التواصل مع الآخرين.

إن قدرة الفرد على الاتصال بالآخرين تعكس جانباً من وصوله إلى درجة التكيف؛ لذا فإن توفير التدريب له وقدرته على استغلال ذلك يتيح له مجالاً لإدراك أهمية الاتصال بالآخرين، وعندما يتاح للمعوق مجال للاتصال يساعد ذلك في تكوين شخصية يستطيع من خلالها الوصول إلى درجة من التكيف، كما أن التوجيه والتدريب على ذلك يعمل على تعميق المعرفة بتلك المهارة، كما يعمل على تدعيم أهمية اتصاله بالآخرين، فإذا ما أتيح له مجال يمكنه من ممارسة عمليات الاتصال إلى جانب تشجيع المعوق على ذلك فإنه يمكن أن يوفر له فرصاً أوسع تتيح له التعرف على المجالات المختلفة للاتصال، وهذا يجعل الاتصال يسهم في تدعيم الناحية الاجتماعية، وهذا ما أكدته الدراسة الحالية على الرغم من أنه لم يتم التدريب المباشر على تلك المهارات ولكن تأثرت من خلال التدريب على الوظائف الاستقلالية من خلال مهارة العناية بالذات، وهذا يدل على أن المعوقين عقلياً إذا تم تدريبهم التدريب المناسب يستطيعون الاعتماد على الذات، مما يساعد على الاستقلالية وزيادة القدرة على التكيف.

وفيما يتعلق بمجال الاتصال على بعد المهارات اللغوية فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهو من الأبعاد المهمة لتحسين سلوك المعوق عقلياً، فالمهارات اللغوية تؤدي إلى انخفاض السلوك غير المرغوب فيه، وتساعد المعوق على حماية نفسه من الأخطار، وذلك بالقراءة الصحيحة للمادة السامة، وعلى الأسرة أيضاً توفير الرعاية والحب والحنان وذلك لمساعدتهم على زيادة الثروة اللغوية وزيادة القدرة على الاستقلالية والتكيف، كذلك على الأهل انتقاء الألفاظ بدقة وتعليمها للمعوق عقلياً، وعلى الأهل الحرص على عدم التلفظ بالألفاظ السيئة أمامه؛ لأنه سيقوم بتقليدها، فالمعوق يتعلم بالنموذج الحي وبالتقليد المقصود؛ لذا على الأسرة الحرص في انتقاء الألفاظ المناسبة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات التي قام بها أغرن وسالزبرغ وستوويتشيك (Agran; Salzberg & Stowitschek, 1987) بأن المعوقين يتدربون على اللغة، وذلك من أجل المحادثة والتواصل الاجتماعي والتعبير عن احتياجاتهم، والدراسة التي قام بها مورس وسكستر (Morse & Schuster, 2000)، والتي تم فيها تدريب المعوقين عقلياً على مهارة التسوق وذلك بالاعتماد على البطاقات للشراء، ودراسة هول وزملاؤه (Hall; Dineen; Schlesinger & Stanton, 2000) ، ودراسة هنداوي (1993) التي تم فيها التدريب على المهارات اللغوية والاجتماعية.

ويمكن تفسير ذلك بأن التدريب على بعض المهارات يساعد الأم على الاعتماد على ذاتها في المراحل الأولى من عمر الطفل، خصوصاً إذا تم تدريبها التدريب المناسب باستخدام النماذج، أو الكتيبات.

أما بالنسبة لمجال المعرفة الأساسية على بعد المفاهيم الأساسية فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وأكد الباحثون على أن المعوق يستطيع التعرف على الأشياء واستعمالاتها والتعرف على النقود والمهن إذا تم تدريبه التدريب المناسب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي قام بها هارون (1985) بالتدريب على العد والتعامل بالنقود واستخدام التلفون.

ويمكن تفسير ذلك بأن مهارة التعرف على النقود تساعد في استخدامها على قضاء الاحتياجات اليومية من مأكل ومشرب ومتطلبات أساسية خاصة إذا تم التدريب على النقود الحقيقية، ولا بد من إتاحة الفرص للمعوق لتطبيق ما تعلمه في حياته اليومية، حتى يستطيع الاعتماد على نفسه في قضاء احتياجاته؛ لأن المعوق لا يستطيع تعميم ما تعلمه إذا لم يتم التدريب على المهارات بشكل مقصود، وهذا ما لوحظ من خلال الدراسة الحالية، فإن التأثير كان قليلاً على بعد المفاهيم الأساسية عند التدريب على المهارات الاستقلالية؛ لأن المهارات الأساسية والأكاديمية تحتاج إلى تدريب مقصود ومتابعة.

وبالنسبة لمجال المعرفة الأساسية على بعد الوعي والمعلومات العامة فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، وهو من الأبعاد المساعدة على التكيف، ويساعد التدريب على التزود بالمهارات والمفاهيم المفيدة، ويساعد على التعرف على الإخوة والأقارب، وكل ذلك يساعد على التكيف.

وهذه النتيجة تتعارض مع نتيجة الدراسة التي أجراها هارون (1985)، والتي بين فيها إمكان تدريبهم على مهارات القياس.

ولعل هذا التناقض بين نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسات السابقة يعود إلى أنه لم يتم تدريب المعوقين عقلياً على هذه المهارات؛ لأنها تحتاج إلى تدريب مقصود، ولا تتأثر بالمجالات الأخرى.

أما بالنسبة لمجال استعمال الجسم على بعد المهارات الحس - الحركية فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهو من الأبعاد المساعدة على تكيف المعوق عقلياً، وقد أكد الباحثون على أن البيئة الآمنة والحماية من المخاطر تساعدان على اكتساب المهارات الحركية واكتساب المعلومات، والعجز عن القدرة على المشي والحركة واللعب يؤثر سلباً على الاستقلالية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي قام بها هنداوي (1993) بالتدريب على المهارات الحركية للتوازن وعدم الوقوع على الأرض.

ويمكن تفسير ذلك أنه كلما توفر قدر من التدريب زادت قدرة المعوق على الانتقال والحركة، فالقدرة على الانتقال والحركة تتطلب من الفرد شيئاً من الوعي والإدراك للمجالات التي يمكنه التحرك من خلالها ويهمه الانتقال إليها، ومن ثم فإنه بقدر ما يتوافر من تلك المعرفة يمكن أن يتاح له إمكانية انتقاله بسهولة، وإن خوف الأسرة على المعوق من الانتقال وحده من مكان إلى آخر يشعره بالعجز، ويدفعه إلى الخوف من التحرك بمفرده، استجابة لما يفرضه الآخرون حوله من قيود، على الرغم من قدرته على ذلك، خاصة إذا أتيحت له الفرصة لذلك، والذي من شأنه أن

يؤهله لتوسيع نطاق تحركه ومعرفته بالمحيطين به، وبهذا فإن إعطاء المعوق تلك الثقة في الانتقال وعدم الحماية الزائدة ينعكس ذلك على الاعتماد على الذات والاستعانة بقدرته على التحرك، فالتعليم والتدريب مفيدان في الأداء الحركي والجسمي، ويساعدان على التكيف مع الأسرة والمجتمع مع استخدام أساليب تعديل السلوك في التدريب.

وبالنسبة لمجال استعمال الجسم على بعد اللياقة البدنية والعادات الصحية فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة التي أجراها هنداوي (1993) بالتدريب على العناية بالأظفار، وعدم مص الإصبع، وقضم الأظفار.

ويمكن تفسير دعم أعضاء الأسرة للمعوق بأنه يؤدي إلى مساعدته على التنقل والدعم المالي والعاطفي، وهذا بدوره يساعده على التكيف.

أما بالنسبة لمجال التكيف الاجتماعي والشخصي على بعد التكيف الاجتماعي فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، فعند تدريب المعوقين على مهارات الحياة اليومية فإن ذلك يساعدهم على الاعتماد على ذواتهم، والتكيف داخل المجتمع الذي يعيشون فيه، وزيادة تحملهم المسؤولية واستثارة رغبتهم على تنمية قدراتهم على المشاركة، فالرعاية الأسرية ونوع العلاقات والتفاعلات لها الأثر على تكيف المعوقين؛ ولذا نجد أن من أولويات التربية الخاصة الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية للمعوق حتى يتحقق التوافق في المجتمع، فعند مواجهته مشكلة معينة يستطيع حلها بالطرق الإيجابية بدلاً من استخدام أساليب السلوك العدواني والانحرافات السلوكية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات التي قام بها سندر(Sunder, 2002)، ودراسة ليفرت وسيبرستين وميليكان (Leffert; Siperstein&Millikan, 2000)، والتي تم فيها التدريب على المهارات الاجتماعية، ودراسة قاسم (1997) والتي تم فيها التدريب على استخدام موارد البيئة في العمل والنشاط، ودراسة هنداوي (1993) التدريب على المهارات الاجتماعية والاندماج مع الآخرين.

ويمكن تفسير ذلك، بأنه كلما نال المعوق الرعاية والاستثارة والتدريب المبكر، ساعده ذلك على الاعتماد على الذات، وعلى التكيف وانخفاض السلوك العدواني، وذلك من خلال تعلمه اللغة، هذا ويعتبر تدريب الأسرة ضرورياً لنجاح أولادهم ولزيادة كفاءتهم وتنمية قدراتهم العقلية واللغوية، وتقويم سلوكهم من أجل العودة للتفاعل والتكيف مع أفراد المجتمع، والاعتماد على الذات ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع؛ لذلك لا بد من التدخل بشكل أساسي.

وبالنسبة لمجال التكيف الاجتماعي والشخصي على بعد التكيف الشخصي فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يساعد المعوق عقلياً على أن يعيش حياة كريمة، ويعمل على تنمية المفهوم الإيجابي لدى المعوق؛ لذا على الأسرة دور كبير في تشكيل شخصية المعوق وصقلها، فهو بحاجة إلى المشاركة الاجتماعية ليكون عضواً فاعلاً، وأيضاً علاقة الوالدين السيئة ببعضهم تشكل سلوكات سيئة لدى المعوق عقلياً، حيث إن التدريب الجيد يزيد من فعالية العلاقات الاجتماعية لدى المعوق عقلياً.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسة التي قام بها فيرنون (Vernon, 1982)، وبينت أن العلاقات الاجتماعية الجيدة تسهم في إكساب المعوقين عقلياً الاعتماد على الذات، ودراسة سندر (Sunder, 2002)، ودراسة ليفيرت وسيبرستين وميليكان (Leffert; Siperstein & Millikan, 2000).

ومن خصائص المعوقين عقلياً ضعف في المهارات الاجتماعية، وذلك لنقص الخبرة لديهم والتعلم الخاطئ وعدم الاندماج؛ لذا فهم بحاجة إلى دعم أسرهم لهم وتدريبهم التدريب المناسب وتقديم الرعاية والحب والحنان، من أجل مواجهة المواقف وزرع الثقة في نفوسهم للمساعدة على تكيفهم الاجتماعي والشخصي، وذلك باستخدام أساليب تعديل السلوك، فإشراك الوالدين في البرنامج التدريبي وتعزيز الوالدين لأبنائهم يعطي الاستعداد الأفضل للاستقلالية.

وهكذا فإن نتائج الدراسة تشير إلى وجود علاقة إيجابية للتدريب الأسري، فقد أظهرت

المـــراجـــع

المراجع العربية:

أبو حميدان، يوسف عبد الوهاب (1994). أثر تدريب أسرة الطفل المعوق عقلياً على استعمال طرق وإجراءات تعديل السلوك على تعلم الطفل المعوق، مجلة التربية، 8، 98 - 109.

أحمد، سهير كامل (1993). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

الزهيري، إبراهيم عباس (1998). فلسفة تربية ذوي الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

الشناوي، محمد محروس (1997). التخلف العقلي، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الصمادي، جميل (1996). أثر مشاركة الوالدين في تحصيل الرياضيات ومستوى الصحة النفسية للطلبة المعوقين سمعياً، مجلة كلية التربية، التربية وعلم النفس، عين شمس، 20، 265 - 279

الفوزان، عبدالله (2000). مشكلات المعوقين وأسرهم، الرياض، دار الزهراء.

الكيلاني، عبد الله زيد، البطش، محمد وليد موسى (1981). مقياس السلوك التكيفي للمعوقين عقلياً. دليل المعلم والمرشد، الأردن، عمان.

اليونسكو (1986). إرشادات في التربية الخاصة رقم (3)، عمان.

جميل، سميه طه (1998). التخلف العقلي، استراتيجيات مواجهة الضغوط الأسرية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

حقوق المعوقين في قطاع غزة بين الواقع والطموح. (2001). المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان، غزة.

دردريان، آني (1994). مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

شقير، زينب محمود (2002). خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

شاش، سهير محمد سلامة (2002). التربية الخاصة للمعوقين عقلياً بين العزل والدمج، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

مايلز، كريستين (1994). التربية المختصة دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقلياً، ورشة الموارد الصحية وتنمية المجتمع.

نصرالله، عمر (2002). الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وتأثيرهم على الأسرة والمجتمع، عمان، دار وائل للنشر.

نجدى، سميرة أبو زيد (1998). برامج وطرق تربية الطفل المعوق قبل المدرسة، القاهرة، دار زهراء الشرق.

يحيى، خولة؛ عبيد، ماجدة (2005). الإعاقة العقلية، عمان، دار وائل للنشر.

يحيى، خولة أحمد (2003). إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة، عمان، دارالفكر.

المراجع الأجنبية:

Abosi, O. C. (2000). Trends & issues in special education in Botswana. *Journal of Education*, 34 (1), 48-54.

Bennett, T. & Deluca, D. A. (1996). Families of children with disabilities: positive adaptation across the life cycle. *Social Work in Education*, 18 (1), 31-45.

Beckman, P. J. (1991). Issues in Developing the IFSP: A Frame woke for establishing family outcomes, *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(3), 19-32.

Bijou, S. (1992). Concept of mental retardation. *Psychological Record*, 142 (3), 305-323.

Blacher, J. & Baker, B. L. (1994). Out-of- home placement for children with retardation. *Family Relations*, 43 (1), 10-16.

Brotherson, M. J., Sheriff, G., Milburn, P. & Schertz, M. (2000). Elementary school principals & their needs & issues for inclusive early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (1), 31-46.

Bryant, D. & Lyons, C. (1991). Ethical issues involved in home visiting. *Topics in Early Childhood Education*, 10 (4), 92-108.

Carnine, D. & Granzin, A. (2001). Setting learning expectations for students with disabilities. *School Psychology Review*, 30 (4), 466-473.

Carpenter, B. (2000). Sustaining the family meeting the needs of families of children with disabilities. *British Journal of special Education*, 27 (3),135-143.

Coburn, A. F. & Kilbreth , E. H. (1990). Impact of the main medicaid waiver for the mentally retarded. *Health Care Financing Review*, 11 (3), 43-51.

Daily, D. K.; Ardinger, H. N. & Holmes, G. E. (2000). Identification & evaluation of mental retardation. *American Family Physician*, 61 (4),1059-1068.

Dally, W. C. (1997). Some mentally retarded children can benefit from placement with peers. *Education*, 117 (4), 553-558.

DeValenzuela, J. S.; Connery, M. & Musanti,S. (2000). The theoretical foundation of professional development in special education: is sociocultural theory enough? *Remedial & Special Education*, 21 (2), 111-121.

DeWeaver, K. & Kropf, N. P. (1992). Persons with mental retardation: a forgotten minority in education. *Journal of Social work Education*, 26 (1), 36-47.

Espe-Sherwindt, M. (1991). The IFSP & parents With special needs/mental retardation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11 (3), 107-121.

Greenspan, S. (1999). What is meant by mental retardation? *International Review of Psychiatry*, 11 (1), 6-13.

Haas, L. J. & Gregory, M. C. (2000). Teaching behavior change skills to first-year medical students: a small group experiential approach. *Education for Health: Change in Learning & Practice*, 13 (3), 337-346.

Hall, J., Dineen, J., Schlesinger, D. & Stanton, R. (2000). Advanced group treatment for developmentally disabled adults with social skill deficits. *Research on Social Work practivce*, 10 (3), 301-327.

Hardy, N. & Sturmey, P. (1994). Portage guide to early education, III: arapid training & feedback system to teach & maintain mothers, teaching skills. *Education of Psychology*, 14 (3) 345-359.

Hong, J., Seltzer, M. M & Krauss, M. W.(2001). Change in social & psychological well-being: a longitudinal study of aging mothers of adults with mental retardation. *Family Relations,* 50 (2),154-146.

Huang, W. & Cuvo, A. J. (1997). Social skills training for adults with mental retardation in job - related setting. *Behavior Modification*, 21 (1), 3-42.

Hyman, P. & Oliver C. (2001). Causal explanations concern & optimism regarding self-injurious behaviour displayed by individuals with cornelia de lange syndrome: the parents perspective. *Journal of Intellectual Disability Research* , 45 (4), 326-336.

Kozub, F. M. (2002). Expectations, task persistence & attributions in children with mental retardation during integrated physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19 (3), 334-350.

Keigher, S. M. (2000). Emerging issues in mental retardation: self determination versus self - interest. *Health & Social Work*, 25 (3), 163-169.

Lemieux, C. (2001).The Challenge of empowerment in child protective services: a case study of a mother with mental retardation. *Familiesing Society*, 82 (2), 175 -185.

Leffert, J. & Siperstein, G. N. & Millikan, E. (2000). Understanding social adaptation in children with mental retardation: a social - cognitive perspective. *Exceptional Children*, 66 (4), 530-545.

Lustig, D. C. (1996). Family adoption to young adult with mental retardation. *Journal of Rehabilitation*, 62 (4), 22-28.

Lynch, E. W. & Jackson, J. A. (1991). The nierging of best practices & state policy in the IFSP process in California. *Topics in early Childhood Special Education*, 11 (3), 32-54.

Manz, J. F. & Patricia H.(1999). The parent version of the preschool social skills rating scale: an analysis of its use with low- income, ethnic minority children. *School Psychology Review*, 28 (3), 493-505.

Martin, B. A. (1997). Primary eare of adults with mental retardation living in the community. *American Family Physician*, 50 (2), 485-495.

Mattison, R. E. & Felix Jr., B. C. (1997). The course of elementary & secondary school students with SED through their special education experience. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 5 (2), 107-118.

Maheady, L. & Harper, G. F. (1993). The reflective and responsive educator (RARE): a preserves training program to prepare general education teachers to instruct children and youth with disabilities. *Education and Treatment of Children*, 93, 16 (4), 474-507.

McAdam, D. B. & Cuvo ,A. J. (1994). Textual prompts as an antecedent cue self-management strategy for person with mild disabilities. *Behavior Modification*, 18 (1), 47-66.

Morse, T. E. & Schuster, J. W. (2000). Teaching elementary - students with moderate intellectual disabilies how to shop for groceries. *Exceptional Children*, 66 (2), 273-288.

Nunkoosing, K. & Phillips, D. (1999). Supporting families in the early education of children with special needs: The Perspectives of potage home visitors. *Journal of Special Needs Education,* 14 (3), 198-211.

Parker, B. F. L. (1999). Parent - child relationship, home learning environment, and school readiness. *School Psychology Review*, 28 (3), 423-426.

Petersilia, J. (1997). Justice for all? offenders with mental retardation & the California corrections system. *Prison Journal*, 77 (4), 358-381.

Popovich, D. (1981). *Effective Educational & Behavioral Programming for Severely & Profoundly Handicapped Students,* Macomb Intermediates School District.

Psakhis, G. (2002). A physicians question, *The Exceptional Parent,* Boston, 32 (8), 70-72.

Raffaele; K. L. M. (1999). 1mproving home - school collaboration with disadvantaged families: organizational principles, perspectives & approaches. *School Psychology Review*, 28 (3), 448-467.

Roberts, R. N. & Akers, A.L. (1996). Family - level service coordination with in home visiting programs. *Topics in Early childhood Special Education*, 16 (3), 279-302.

Roberts, R. N. & Behl , D.D. (1996). Community - level service integration within home visiting programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16 (3), 302-322 .

Schroeder, S. R. (2000). Mental retardation & developmental disabilities influenced by environmental neurotoxin insults. *Environmental Health Perspectives Supplements*, 108 (3), 395-400.

Schalock, R. L.(2000). Three decades of quality of life. *Focus on Autism & other Developmental Disabilities*, 15 (2), 116-128.

Shearin, A., Roessler, R. & Schriner, K. (1999). Evaluating the transition component in IEPs of secondary students with disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 18 (2), 22-36.

Simpson, R. L. & Simpson, J.D. (1994). At-risk & disabled students: parent & family needs. *Preventing School Failure*, 39 (1), 21-26.

Snyder, E. (2002). Teaching students with combined behavioral disorders & mental retardation to lead their own IEP Meetings. *Behavioral Disorders;* 27 (4), 340-350.

Stinnett, T. A., Fuqua, D. R. & Coombs, W.T. (1999). Construct validity of the AAMR adaptive behavior scale _ school: 2. *School Psychology Review*, 28 (1), 32-44.

Strauss, D. & Eyman, R. E. (1996). Predictors of mortality in children with severe mental retardation: the Effect of placement. *American Journal of Public Health*, 86 (10), 1422-1430.

ملحق رقم (1)

البرنامج الإرشادي والمهارات المنفذة للتدريب المنزلي

1 ـ مهارة الأكل بالملعقة

أ ـ الهدف العام:

أن يأكل الطفل الطعام بالملعقة بشكل صحيح وحده عندما يطلب منه ذلك بنسبة نجاح 90% .

تحليل الهدف:

1 ـ أن يحضر الطفل الملعقة والصحن وحده.

2 ـ أن يحضر الطفل الفوطة وحده.

3 ـ أن يجلس على الكرسي بشكل مناسب.

4 ـ أن يضع الفوطة على رقبته وحده.

5 ـ أن يمسك الطفل الملعقة بيده اليمنى وحده.

6 ـ أن يضع الطفل الملعقة في صحن الطعام وحده.

7 ـ أن يغرف مقداراً من الطعام بالملعقة بشكل مناسب وحده.

8 ـ أن يرفع الملعقة للأعلى ويضعها في فمه وحده.

9 ـ أن يطبق الطفل فمه عند دخول الأكل وحده.

10 ـ أن يسحب الملعقة فارغة إلى الخارج وحده.

11 ـ أن يكرر الطفل الخطوات السابقة حتى يشبع وحده.

الوسائل: ملعقة، صحن، فوطه، طعام يحبه الطفل.

التعزيز: لفظي (بطل، شاطر) ـ مادي (الطعام نفسه).

ب ـ التدريب المنزلي للأمهات لمهارة الأكل بالملعقة

(مسك اليد)

رقم نموذج التدريب (1)

اسم الطفل عمر الطفل

اسم الزائرة المنزلية

تاريخ تسليم النشاط تاريخ تسلم النشاط

** الهدف: أن تدرب الأم طفلها على مهارة الأكل بالملعقة مستخدمة نموذج تعديل السلوك (مسك اليد)، ويعني ذلك استخدام الأم يديها لتقود الطفل للأكل بالملعقة مستعينة بالخطوات (التعليمات) الآتية:

* اقرئي (الأم) خطوات تحليل المهمة للهدف المطلوب (إذا كانت الأم أمية تقرأ لها الزائرة الخطوات المطلوب تنفيذها).

* اجلسي مع الطفل/ الطفلة في مكان هادئ ومناسب لتنفيذ الهدف.

* احضري صحن فيه طعام الطفل نفسه، ملعقة، فوطة.

* ساعدي الطفل على مسك الملعقة والبدء بالأكل بمسك اليد (بوضع يدك على يد الطفل) متبعة الخطوات المعطاة لك.
* دربي الطفل ثلاث مرات يومياً.
* إذا أتقن المهارة بمسك اليد ضعي إشارة (√) وشجعيه.....
* إذا لم يتقن ضعي إشارة (×).
* مارسي الهدف كلما سنحت لك الفرصة. وشكرا

ماذا نسجل؟

- إذا عرف ضعي إشارة (√).
- إذا لم يعرف ضعي إشارة (×).

ج- التدريب المنزلي للأمهات لمهارة الأكل بالملعقة

(التقليد الجزئي)

رقم نموذج التدريب (2)

اسم الطفل عمر الطفل

اسم الزائرة المنزلية

تاريخ تسليم النشاط تاريخ تسلم النشاط

الهدف: أن تدرب الأم طفلها على مهارة الأكل بالملعقة مستخدمة نموذج تعديل السلوك (بالتقليد الجزئي)، ويعني إعطاء توجيهات إضافية على شكل مساعدة جزئية باليد مع استخدام المساعدة اللفظية أو الإيمائية مستعينة بالخطوات (التعليمات) الآتية:

* اقرئي (الأم) خطوات تحليل المهمة للهدف المطلوب (إذا كانت الأم أمية تقرأ لها الزائرة الخطوات المطلوب تنفيذها).
* اجلسي مع الطفل/ الطفلة في مكان هادئ ومناسب لتنفيذ الهدف.
* احضري صحن فيه طعام الطفل نفسه، ملعقة، فوطة.
* ساعدي الطفل على الأكل بالملعقة بالتقليد الجزئي(بأن تساعديه جزئياً باليد مع استخدام المساعدة اللفظية أو الإيمائية) متبعة الخطوات المعطاة لك سابقاً.
* كرري المحاولة ثلاث مرات.
* إذا أتقن المهارة بالتقليد الجزئي ضعي إشارة (√) وشجعيه.....
* إذا لم يتقن ضعي إشارة (×).
* مارسي الهدف كلما سنحت لك الفرصة. وشكراً

ماذا نسجل:

- إذا عرف ضعي إشارة (√).
- إذا لم يعرف ضعي إشارة (×).

د ـ التدريب المنزلي للأمهات لمهارة الأكل بالملعقة

(التقليد الكلي)

رقم نموذج التدريب (3)

اسم الطفل عمر الطفل

اسم الزائرة المنزلية

تاريخ تسليم النشاط تاريخ تسلم النشاط

** الهدف: أن تدرب الأم طفلها على مهارة الأكل بالملعقة مستخدمة نموذج تعديل السلوك (بالتقليد الكلي)، ويعني ذلك قيام الأم بالأكل بالملعقة كنموذج أمام الطفل مستعينة بالخطوات (التعليمات) الآتية:

* اقرئي (الأم) خطوات تحليل المهمة للهدف المطلوب (إذا كانت الأم أمية تقرأ لها الزائرة الخطوات المطلوب تنفيذها).

* اجلسي مع الطفل/ الطفلة في مكان هادئ ومناسب لتنفيذ الهدف.

* احضري صحن فيه طعام الطفل نفسه، ملعقة للطفل وملعقة لك، فوطة.

* كلي أنت أمام الطفل ثم اطلبي من الطفل أن يأكل من بعدك.

* كرري المحاولة ثلاث مرات.

* إذا أتقن المهارة بالتقليد الكلي ضعي إشارة (√) وشجعيه.....

* إذا لم يتقن ضعي إشارة (×).

* مارسي الهدف كلما سنحت لك الفرصة. وشكراً

ماذا نسجل؟

ـ إذا عرف ضعي إشارة (√).

ـ إذا لم يعرف ضعي إشارة (×).

هـ. نموذج متابعة الطفل في المهارات التي تم التدريب عليها

التدريب المنزلي (1)

اسم الطفل: عمر الطفل:

تاريخ المتابعة:

اسم الزائرة:

الهدف الأول الذي تمت متابعته: الأكل بالملعقة

الهدف الثاني: .....

الهدف الثالث: .....

الهدف	الإتقان

ملحق رقم (2)

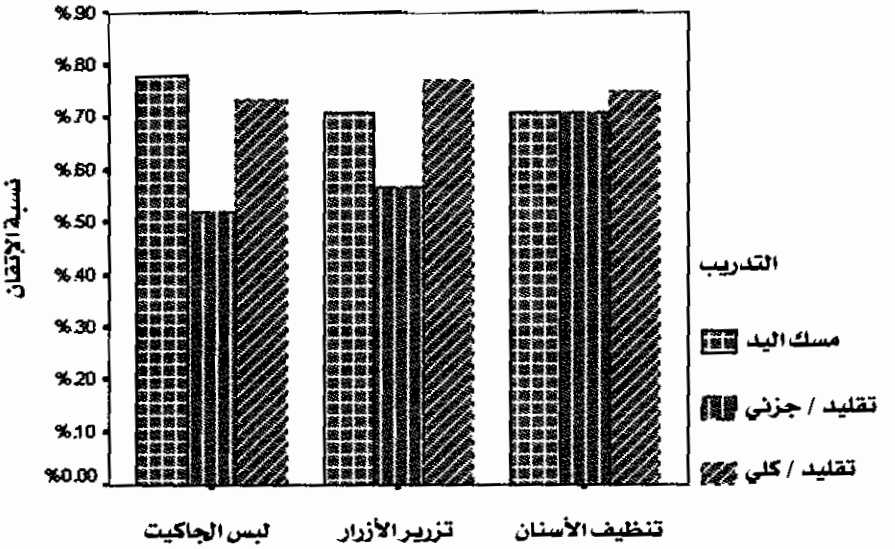
نموذج لحالة تم تطبيق البرنامج عليها:

الحالة عمرها (6.9) سنة، هي الخامسة بين أخوتها، لديها إعاقة عقلية متوسطة (متلازمة داون) حسب تشخيص وزارة الصحة، الأب موظف ومؤهله العلمي الإعدادية، أما الأم فهي ربة منزل، ومؤهلها العلمي الإعدادية، وعند تطبيق مقياس السلوك التكيفي فقد حصلت الحالة على (174) درجة على الاختبار القبلي، و(190) درجة على الاختبار البعدي، و(191) درجة على المتابعة.

شكل (1)

المهارات التي تم التدريب عليها باستخدام أسلوب تعديل السلوك

(مسك اليد، والتقليد الجزئي، والتقليد الكلي)

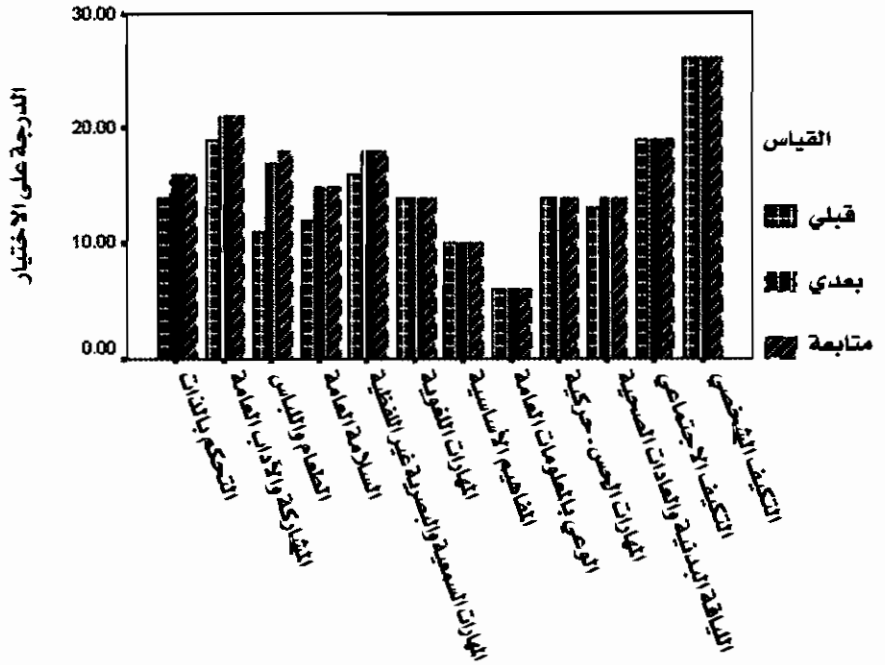


يلاحظ من الرسم البياني رقم (1) أن هناك اختلافاً في النسبة المئوية لمحاولات التدريب الناجحة لكل مهارة من المهارات، إذ إن النسبة المئوية لمرات التدريب الناجحة على مهارة لبس الجاكيت باستخدام مسك اليد (78%)، والنسبة المئوية لمرات التدريب الناجحة على مهارة لبس الجاكيت باستخدام التقليد الجزئي (52%)، والنسبة المئوية لمحاولات التدريب الناجحة على مهارة لبس الجاكيت باستخدام التقليد الكلي (73%)، والنسبة المئوية لمحاولات التدريب الناجحة على مهارة تزرير الأزرار باستخدام مسك اليد (71%)، والنسبة المئوية لمحاولات التدريب الناجحة على مهارة تزرير الأزرار باستخدام التقليد الجزئي (57%)، والنسبة المئوية لمحاولات التدريب الناجحة على مهارة تزرير الأزرار باستخدام التقليد الكلي (77%)، والنسبة المئوية لمرات التدريب الناجحة على مهارة تنظيف الأسنان باستخدام مسك اليد (71%)، والنسبة المئوية لمرات التدريب الناجحة على مهارة تنظيف الأسنان باستخدام التقليد الجزئي (71%)، والنسبة المئوية لمرات التدريب الناجحة على مهارة تنظيف الأسنان باستخدام التقليد الكلي (75%)، وبعد تعرض الطالبة للتدريب على المهارات الموضحة في الرسم البياني رقم (1) فقد تم إجراء اختبار بعدي لمقياس السلوك التكيفي بأبعاده المختلفة، وبعد فترة متابعة استمرت ثلاثة أشهر تم إجراء اختبار بعد انتهاء فترة المتابعة، وكما تم إجراء مقارنة بين الدرجات التي حصلت عليها الطالبة في كل من القياس القبلي والبعدي والمتابعة، ويوضح الرسم البياني رقم (2) درجات الطالبة على الاختبار القبلي والبعدي والمتابعة على مقياس السلوك التكيفي بأبعاده المختلفة.

شكل (2)

مقارنة ما بين الدرجات على الاختبار القبلي والبعدي والمتابعة

لأبعاد مقياس السلوك التكيفي



يلاحظ من الرسم البياني رقم (2) للحالة أن الدرجات التي حصلت عليها المفحوصة في بعد التكيف الشخصي على القياس القبلي والبعدي والمتابعة (26) درجة، أما بعد التكيف الاجتماعي فقد حصلت الطالبة في القياس القبلي والبعدي والمتابعة على (19) درجة، كما يلاحظ من الرسم البياني أن الدرجة التي حصلت عليها الطالبة على بعد اللياقة البدنية والعادات الصحية على القياس القبلي (13) درجة، وأن هذه الدرجة أصبحت في القياس البعدي والمتابعة (14) درجة، أما بعد المهارات الحس - الحركية فقد كانت على القياس القبلي والبعدي والمتابعة (14) درجة، ويتبين كذلك من الرسم البياني أن درجة الطالبة على بعد الوعي والمعلومات العامة في القياس القبلي والبعدي والمتابعة (6) درجات، وأن درجة الطالبة على بعد المفاهيم الأساسية في القياس القبلي والبعدي والمتابعة (10) درجات، أما فيما يتعلق بدرجة الطالبة على بعد المهارات اللغوية فقد كانت (14) درجة على القياس القبلي، لتصبح (14) درجة على القياس البعدي والمتابعة، وكذلك يتضح من الرسم البياني رقم (2) أن درجة الطالبة على بعد المهارات السمعية والبصرية غير اللفظية على القياس القبلي (16) درجة، وأصبحت درجتها على القياس البعدي والمتابعة (18)، ويلاحظ من الرسم البياني أن درجة الطالبة على بعد الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالسلامة العامة والنظافة على القياس القبلي (12) درجة، لتصبح على القياس البعدي والمتابعة (15) درجة، أما درجة الطالبة على بعد الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالطعام واللباس على القياس القبلي (11) درجة، لتصبح درجتها على القياس البعدي (17)، و(18) درجة على المتابعة، ويتبين من الرسم أيضاً أن درجة الطالبة على بعد المشاركة والآداب العامة في القياس القبلي (19) درجة، لتصبح هذه الدرجة على القياس البعدي والمتابعة (21)، وأن درجة الطالبة على بعد التحكم بالذات والشخصية على القياس القبلي (14) درجة، لتصبح هذه الدرجة (16) على القياس البعدي والمتابعة.

إصدار جديد

الدكتور محمد جواد رضا

العرب والتربية والعالم

سلفية التربية أم مستقبلية الإنسان في سباق الأمم إلى مواقع القوة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

1 . تمهيد:

لقد تحددت معالم البحث اللساني . المعرفي، انطلاقاً من خلاصات إبستيمية مفادها أن كل مقاربة معرفية، للظواهر المختلفة للغة، لا يمكنها البتة أن تتأسس فقط على نموذج ينبثق من النحو، ينظر في الاطرادات التركيبية، ويهمل العلاقات القائمة بين المتكلم، واللغة، والمعنى... والمسارات المعرفية Processus Cognitives التي تتحدد وفقها هذه العلاقات المختلفة.

إن التركيز على هذا الوضع المعرفي في مجال البحث اللغوي يقتضي من الباحث في مجال اللسانيات المعرفية (والسيكولسانيات بتحديد أدق) ضرورة الانطلاق من السلوكات اللغوية المتمظهرة تحققاً وإنجازاً، للوصول إلى كيفية انتظام المسارات المعرفية التي تنتج هذه السلوكات اللغوية وفق صيغ متباينة، وبوحدات متمايزة أيضاً.

فإذا كانت اللغة الإنسانية تقدم خصوصية تفعيل العديد من المظاهر المتنوعة للوظائف المعرفية، أي: العديد من النشاطات الذهنية، إنجازاً وإدراكاً؛ فإن المعرفية Cognition التي تتأسس . في أبسط انشغالاتها . على دراسة طرائق اشتغال الذكاء الإنساني انطلاقاً من تمظهرات مرئية ومؤولة، سواء في مستويات قارة أو نشوئية[2]، ستجعل من اللغة . داخل المجال الأرحب للسانيات المعرفية . موضوعها المعرفي بامتياز، حيث تتحدد ثوابت معالجة النشاطات الذهنية التي يتم تفعيلها في الإنجازات والإدراكات اللغوية على حد سواء: فهماً وتمثلاً وتخزيناً، تذكراً واسترجاعاً واستعمالاً...، ومحاولة نمذجتها وتقييمها أيضاً.

وارتباطاً بهذا التفاعل اللساني السيكولوجي المعرفي العميق، تم تنشيط مجالات بحث متنوعة (ومتكاملة في الوقت نفسه)، تروم تقديم فهم صحيح لطبيعة المسارات المعرفية التي تقتضيها عمليات الإنجاز اللغوي: المنطوق والمكتوب، وعمليات الإدراك المُستَلْزَمَة فيهما معاً.

سنحاول، من خلال هذا العمل، تفعيل شروط المزاوجة بين النظر في الإدراك والإنجاز اللغويين (من قبل الأطفال العرب والراشدين على حد سواء) باعتبارهما يستدعيان عمليات دقيقة جداً في مسارات اكتساب اللغة، وبين النظر إلى الاكتساب اللغوي باعتباره تفعيلاً للعديد من النشاطات الذهنية المستلزمة في عمليات تعلم اللغة في مستوييها: اللفظي والخطي.

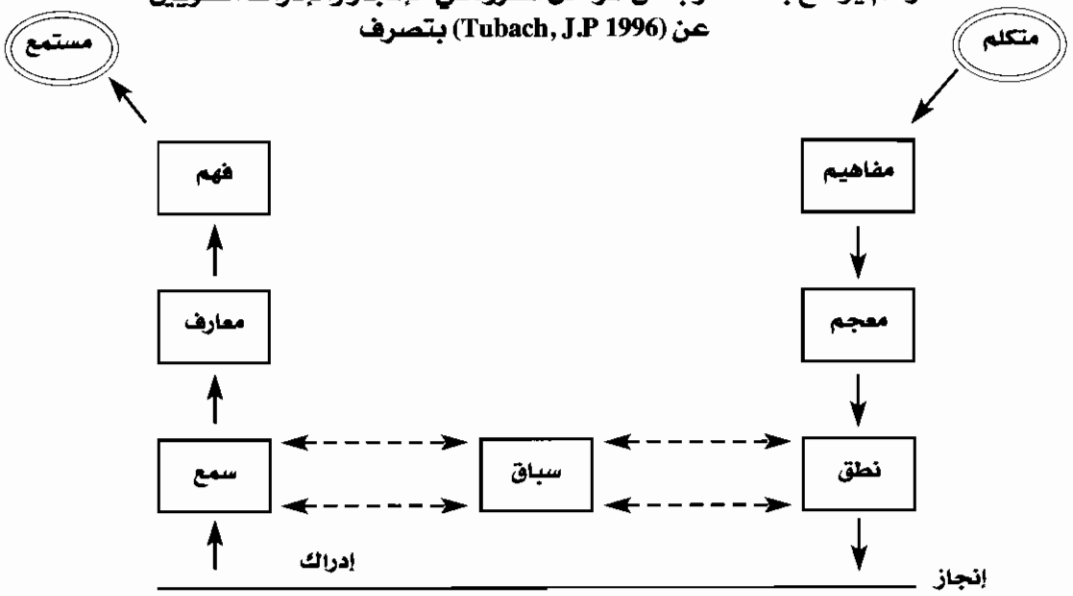
فإذا كان اكتساب اللغة من قبل الطفل في السنوات الثلاث الأولى يحدد، بنسبة كبيرة، درجات انخراطه في مجتمعه وتفاعله مع محيطه، تواصلاً مع الآخرين باللغة، وتعلم حقائق ومدارك حياتية عامة بواسطتها؛ فإن اكتسابه لهذه اللغة، بشكل أنجع وأكمل، خلال السنوات التعليمية الأولى وما بعدها، يعزز قدرته على الإدراك الصحيح لكل وقائعها البسيطة والمعقدة، الظاهرة والخفية، فتتمثل لديه مظاهر بنائها، وأحكام اشتغال قوانينها على نحو صائب، فيكون إنجازه لها . وفق ذلك . سليماً لا يعتريه لحن أو فساد.

وفق هذا التوجه بالذات، سيحاول بحثنا استخلاص المقتضيات السيكولوجية والمعرفية واللسانية من خلال المسارات المختلفة التي تمكن من تحقيق الاكتساب اللغوي عند الطفل العربي (إدراكاً وإنجازاً)، وبالشكل الذي تقترحها به العديد من الدراسات والأبحاث السيكولوجية المعرفية الحديثة، وفق انفتاح مقصود على كل الإجراءات التي تتحدد . بموجبها . خصوصية تفعيل كل ما هو لساني وسيكولساني معرفي، في سبيل فهم مسارات اكتساب الطفل العربي لغته قراءة وكتابة، وشروط تمثل وقائعها، ومظاهر تأليفها، وقوانين اشتغالها أيضاً.

2 . الإدراك والإنجاز اللغويان: بعض المقتضيات اللسانية والمعرفية:

إن الإنجاز اللغوي وإدراكه ليس مجرد إصدار سلسلة من «الإشارات الصوتية» من جهة، ووصفها من أجل التعرف عليها وفهمها من جهة أخرى؛ ولكنهما عبارة عن مجموعة من العمليات المعرفية البالغة التعقيد والتداخل...؛ لذلك يجب دراستهما . من وجهة نظر معرفية . وفق مظاهر مختلفة يختزلها Tubach, (1996) في الرسم التالي:

رسم يوضح باختصار بعض المراحل المقررة في الإنجاز والإدراك اللغويين
عن (Tubach, J.P 1996) بتصرف



إن الفهم الصحيح لثوابت هذه العمليات الإنجازية والإدراكية للغة داخل مشروعية القيمة التواصلية المقررة بين المنجز والمدرك في كل سياق تواصلي، يفترض امتلاك العديد من المعارف اللسانية يتم استخدامها - كلما دعا الأمر إلى ذلك - وفق شروط معرفية خاصة تحدد توجه الإنجاز، وتسهل وقائع الإدراك.

2 - 1 - مقتضيات لسانية:

يتفق الباحثون السيكولسانيون على أن القدرة اللسانية عند الإنسان، يشكلها جهاز كلي للتمثل الذهني للغة؛ حيث يتضمن هذا الجهاز كل المعلومات اللسانية: كيانات، ووحدات، وعلاقات، وقواعد... تتشكل اللغة وفقها وتتحدد خصوصيات انتظامها الدقيق. وعليه، فإن إدراك أبسط الكيانات اللغوية أو إنجازها يفترض تَمَثُّلاً مُسبَقاً لكل هذه المعلومات، كما يفترض أن يكون تخزينها في الذاكرة قد تم بطريقة منظمة توجهها ثوابت معرفية دقيقة تمكن من استرجاعها بسهولة، واستعمالها بشكل صحيح وفعال في أثناء مسارات فهم اللغة وإدراكها وإنجازها.

ويمكن أن نقدم - بإيجاز كبير - أصنافاً مختلفة من المعارف اللسانية التي تقتضيها الإنجازات والإدراكات اللغوية في أبسط مظاهرها:

2 - 1 - 1 - معارف صوتية:

وهي معارف ترتبط بالنسق الصوتي الذي يميز كل لغة عن أخرى، ويتعلق الأمر بإدراك عميق لكل الكيانات الصوتية الفونيمية (الصوامت، والمصوتات، وأشباه الصوامت) تمييزاً فيما بينها وفق ثوابت بنَاهَا الداخلية (أي: ملامحها المميزة)[3]، وكذا الكيانات التطريزية بنوعيها، أي: تلك التي تخص المستوى الصرفي (المورفولوجي) مثل: (النبر، والنغم، والشدة...)، أو تلك التي تخص مستويات ما بعد الصرف من مثل (التنغيم، والإيقاع، والوقف...)، حيث يتم توجيه الصياغات التركيبية للغة وفقها.

ولا تكون المعرفة الصوتية مكتملة دون معرفة طرائق انتظام هذه الوحدات الصوتية في بنيات أكبر، ونعني بذلك المقاطع ثم الكلمات؛ وهو ما يتطلب إلماماً مفصلاً بشروط انتظام البنيات المقطعية في كل لغة، وخصوصيات التوارد والتأليف الممكنة بينها لخلق المتواليات اللسانية.

2 - 1 - 2 - معارف صرفية:

وهي المعارف التي تمكن من فهم الأشكال الممكنة لتصريف الكلمات وتحويلها، وإدراك سبل الاشتقاق فيها على مذهب إحكام تأليف أبنية الألفاظ، وتحديد العلاقات الاشتقاقية بين

الوحدات الصرفية داخل المعجم، تركيزاً على التمايز القائم بين الأساس، والأصل، والزيادة...، وارتباطاً بمجالات صرفية مختلفة: جذوراً، وجذوعاً، وأوزاناً...

2 . 1 . 3 . معارف دلالية:

وهي المعارف التي توجه المعاني المتضمنة في الكلمات كما في الجمل، وواقع ذلك أن تحديد الحمولات الدلالية للكيانات اللغوية، على اختلافها، يُمكّن من ضبط البنية التصورية والمفهوماتية المقررة في الوحدات المعجمية، أو في التآليف التركيبية التي تنتظم فيها هذه الوحدات. وتفصيل هذا متضمن فيما يمكن استخلاصه من واقع الدلالة التي تحيل عليها الوحدة المعجمية: «ضرب» مستقلة عن التركيب؛ وما تدل عليه الوحدة المعجمية نفسها في جمل من نوع:

- ضرب زيد في الأرض.
- ضرب زيد مثلاً.
- ضرب الأمير السكة.

عندما نسجت علاقات توزيعية مختلفة مع وحدات معجمية أخرى، توجهها أنماط تركيبية متنوعة.

2 . 1 . 4 . معارف تركيبية:

وهي المعارف التي تمكن من إقرار القدرة على تعزيز إنتاجية اللغة في مستويات تأليفية؛ حيث تصبح احتمالات الجمع بين الوحدات المعجمية المختلفة، وفق توزيعات مضبوطة، توازن بين التنظيم التركيبي الصحيح والمقبولية الدلالية المطلوبة، إحدى أهم ثوابت الإنتاج اللغوي. إنتاجية من هذا النوع تستلزم إدراكاً عميقاً للمقولات النحوية (الفعل بنوعيه: المتعدي واللازم، والفاعل، والمفعول...)، وكيفية انتظامها وظائفياً وتوزيعياً في كل لغة (الرفع دال على الفاعلية، والنصب دال على المفعولية، والكسر دال على الخفض والإضافة)، وكذا معرفة ثوابت الرتب المنظمة لخصوصيات التركيب في كل لغة (ف. فا. مف. بالنسبة إلى العربية، وفا. ف. مف. بالنسبة إلى الفرنسية مثلاً)، وأحكام الرتبة: مَحفُوظَةٌ هي أم غير محفوظة، وما قد ينجم عن ذلك من تغيير في طبيعة الجمل (فعلية أو اسمية...)، ومسوغات ذلك ارتباطاً بالشروط المقامية المناسبة لكل ترتيب.

2.1.4. معارف تداولية:

ولأن كل الإنجازات والإدراكات اللغوية تتحقق وفق غايات تواصلية تحتويها سياقات مختلفة، فإن معرفة الشروط التداولية التي يفرزها كل سياق، تكون حاسمة في إدراك التأويلات الدلالية الصحيحة للملفوظات، وقد وجهتها ظروف التلفظ، وحكمتها معطيات المقام.

وبعدُ، فإن ما يؤكد ضرورة تمثل هذه المعارف اللسانية بتفاصيلها.. بأجزائها وتضام كل مكوناتها على سبيل التأليف والتأويل المطلوبين في الإنجازات والإدراكات اللغوية، هو ما تقتضيه الخصوصيات اللسانية التي تتميز بها اللغات، وتفاعل كل أجزائها وتكاملها في الوقت نفسه. فحدُّ الكلام (من كل لغة) أنه حروف منظومة وأصوات متقطعة. وحقيقة ذلك أن مادة الكلمة هي الحروف[4]، والحروف أصوات متقطعة على وجه مخصوص[5]. فإن حملنا شروط التأليف اللغوي على حكم الانتقال من الخاص إلى العام، ومن الجزء إلى الكل، ومن الأدنى إلى الأقصى... أدركنا أن الحروف أصوات مفردة إذا صيغت متآلفة صارت مقاطع، والمقاطع إذا أُلِّفَت صارت ألفاظاً، والألفاظ إذا رُكِّبَت في تراكيب، وضُمِّنَت المعاني اللائقة بتراكيبها صارت كلاماً، والكلام إذا تَضَامَّت أجزاؤه صار أقاويل، فتتكامل على هذا النمط من التأليف والتركيب والانتظام شروط بناء الخطاب[6].

2 . 2 . مقتضيات معرفية:

تتأسس المتطلبات المعرفية - في هذا المستوى - على محاولة تحديد المسارات الذهنية التي تتحكم في إدراك اللغة وإنتاجها، واستخلاص طرائق تمثل المعارف اللسانية وتنظيمها في القدرة اللسانية، وكيفية معالجتها واسترجاعها، واعتمادها في كل إجراءات لغوية...، إنها محاولة لرسم شكل هندسي تقريبي لما يحصل في الذهن[7]، في أثناء عمليات الإنجاز والإدراك اللغويين، وفق مراحلهما المختلفة اعتماداً على تقديم الإجابة (أو عناصر الإجابة) عن أسئلة من نوع:

- مرحلة التسنين الدلالي - التركيبي: ويتم من خلالها استرجاع المعلومات الدلالية والتركيبية للوحدات المعجمية المكونة للسلسلة اللسانية التي سنعمل وفقها على الانتقال من المفهوم إلى الواقع اللغوي الذي سيُعبَّر عنه.

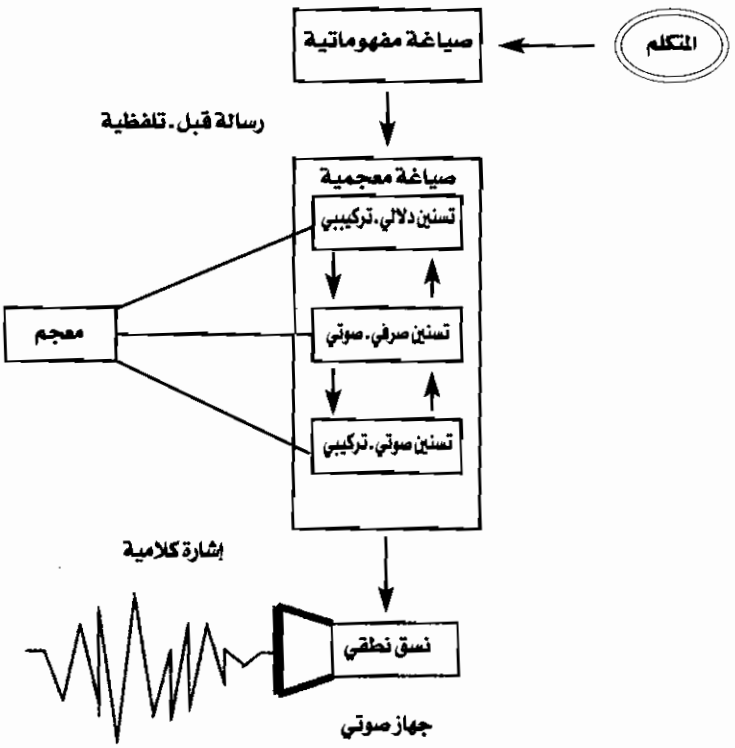
- مرحلة التسنين الصرفي - الصوتي: ويتم فيها استرجاع كل المعلومات الصوتية والصرفية الخاصة بالوحدات المعجمية، وقواعد انتظام التفاعل بينهما.

- مرحلة التسنين الصوتي - التركيبي: وفيها يعمل التطريز على توجيه التركيب المخصص لكل متوالية لسانية، حيث ستعمل التطريزات المسنودة إلى التراكيب على تحديد النمط التعبيري الدقيق الذي يجب أن تتحقق به نطقياً[12].

أما المرحلة الثالثة - والأخيرة - فإنها مرحلة التحقيق النطقي لكل هذه المعلومات اللسانية، وقد انتظمت بشكل نهائي.

ويمكن تمثيل هذه المراحل المختلفة في الرسم الآتي:

الرسم (2) نموذج عام للإنجاز اللغوي*



نستخلص من الرسم (2) أعلاه مجموعة من الثوابت الأساسية الخاصة بمستلزمات الإنجاز اللغوي:

أولاً - تشكل مرحلة الصياغة المعجمية (أو مرحلة النفاذ إلى المعجم) أهم مرحلة في الإنجاز، نظراً لكونها تشكل المرحلة الوسيطة بين الصياغة المفهوماتية المجردة، والتحقيق النطقي الملموس، كما أنها المرحلة التي يتم فيها استدعاء المعلومات اللسانية المطلوبة في كل إنجاز، وتفعيلها بما يناسب اقتضاءاته الدلالية والتداولية.

ثانياً - تعتبر التسنينات (الدلالية - التركيبية، والصرفية - الصوتية، والصوتية - التركيبية) المقررة في هذه المرحلة محكومة بعلاقات تفاعلية[14]. هذا يعني أن عمليات التسنين، المستلزَمة في كل عملية نطقية، لا تتحقق باستقلال عن بعضها البعض، وإنما يتم تنشيطها وفق إمكانية استفادة أي تسنين من المعلومات اللسانية المتضمنة في أي تسنين آخر.

* ماخوذ ومُعدَّل عن: (Segui & Ferrand, 2000)[13]

4 ـ الإدراك اللغوي وخصوصياته:

هل يمكن اعتبار الأوليات المُقَرَّرَة في الإدراك اللغوي[15]، هي نفسها الأوليات التي يقتضيها الإنجاز اللغوي، لكن بطريقة معكوسة[16]؟ بمعنى: هل باعتمادنا على نموذج إنجازي من نوع:

أفكار ومفاهيم ⟵ معجم ذهني (تسنينات دلالية ـ تركيبية، وصرفية ـ صوتية، وصوتية ـ تركيبية) ⟵ نطق؛ ثم إعادة صياغته عكسياً بحيث تقلب اتجاهية تدفق المعلومات، ويتم استبدال عمليات التسنين بعمليات فك التسنين وفق الطريقة الآتية:

سماع ⟵ معجم ذهني (فك التسنينات الدلالية ـ التركيبية، والصرفية ـ الصوتية، والصوتية ـ التركيبية) ⟵ أفكار ومفاهيم؛ نستطيع الحصول على نموذج للإدراك اللغوي؟

إذا كانت العديد من الدراسات تؤكد مقبولية هذا التصور (إجرائياً على الأقل)، فإن الواقع المعرفي للإدراك اللغوي لا يمكن أن يتحدد وفق هذه الصيغة التبسيطية. لقد أكد أن التصورات التي حملتها أبحاثه (في الأربعينيات من القرن الماضي) حول (Liberman, 1996) واقع اختزال عمليات إدراك الكلام في إجراءات تحديد الوحدات الفونيمية الواحدة تلو الأخرى داخل السلسلة الكلامية؛ كانت مجرد تصورات مغرقة في السذاجة... حيث تم التأكد فيما بعد أن عمليات الإدراك اللغوي تتأسس على مُعالجات معرفية دقيقة[17].

يبدو أن أهم أوليّة يقتضيها الإدراك اللغوي هي تلك التي تتم بموجبها عمليات ترجمة الكيانات والوقائع الصوتية المسموعة، في كل إنجاز، إلى مكونات لغوية تملك في بنياتنا المعرفية مقابلات فكرية ومفهوماتية. تتأسس هذه الخطوة على مباشرة عمليات فك التسنينات: الدلالية ـ التركيبية، والصرفية ـ الصوتية، والصوتية ـ التركيبية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمعجم الذهني. فكيف تتحقق عمليات فك التسنين هذه؟

يرى نموذج (Marslen-Wilson, 1984) للإدراك اللغوي ـ على سبيل المثال ـ أن المعلومات الأكوستية، الخاصة بالسلسلة الكلامية، تصل إلى الأذن بشكل تسلسلي حيث تتم معالجتها قبل أن تسمع السلسلة الكلامية في شموليتها. وعليه، فإن الوحدات الفونيمية الأولى من كل كلمة في السلسلة الكلامية تعمل على تنشيط لائحة من الكلمات التي تبدأ بالفونيم نفسه، و يتم بعد ذلك إقصاء الكلمات غير المناسبة ـ تدريجياً ـ إلى أن تبقى من كل الكلمات المرشحة، كلمة واحدة مطابقة للواقع الأكوستي المسموع.

لقد اعْتُبِرَ هذا النموذج التسلسلي الخالص نموذجاً مُوَجَّهاً حيث تتم المعالجة من مستوى أدنى (المعالجة الأكوستية) إلى مستوى أعلى (المعالجة الدلالية) فقط. كما تتحدد عدم كفايته في أن بعض الكلمات لا يمكن إدراكها إلا وصولاً إلى آخر فونيم فيها.

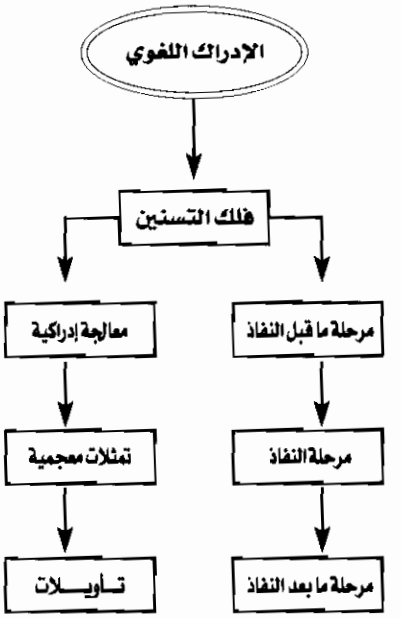
لقد برهنت العديد من الدراسات اللاحقة (Dahan, swingley, Tanenhaus & Magnuson (2000) - Banel & Bacri (1997) على أن الإدراك اللغوي متوالية من العمليات المتداخلة في مستويات مختلفة، حيث يتم ـ في كل مستوى ـ تفعيل أنواع خاصة من المعالجات تكون بارتباط وثيق مع أنواع محددة من الوحدات اللغوية. وعليه تأكدت ضرورة الإقرار بوجود مسارات معالجة تقترن بأربعة مستويات:

- المستوى تحت ـ المعجمي
- المستوى المعجمي
- المستوى التركيبي
- المستوى التأويلي

تتفاعل فيما بينها وتتكامل لتحصيل إدراك لغوي مكتمل التفاصيل وسليم التأويل.

الرسم (3) المراحل المقررة في الإدراك اللغوي

عن (Babin, J-P, 1998) بتصرف



فكيف تتحقق ثوابت هذه الأنواع المتمايزة من المعالجات؟ وما أنواع الوحدات اللغوية التي تقتضيها في كل مرحلة؟

سنحاول التركيز على المستويين الأولين، ارتباطاً بخصوصية الموضوع المقرر في عنوان هذا العمل، على أن نخصص أعمالاً أخرى للمستويين الثالث والرابع فيما سيستقبل من أبحاث إن شاء الله.

5 ـ المعجم الذهني والمعالجة المعجمية وتحت ـ المعجمية للوحدات اللغوية:

يعتبر المعجم الذهني قاموساً دقيق التنظيم، تؤلفه مجموعة من الترابطات والعلائق القائمة بين الكلمات وما تدل عيه (أي: المفاهيم). إنه عبارة عن مجموعة من الاقترانات التي تسمح بإيجاد المفاهيم الملائمة انطلاقاً من المعلومة المسموعة (أو المقروءة في حال الإدراك اللغوي المكتوب)[18]. وإذا كانت المعالجات المعجمية وتحت ـ المعجمية، التي تقتضيها مسارات الإنجاز والإدراك اللغويين، تتحقق داخل المعجم الذهني؛ فذلك يؤكد ضرورة التمييز بين مكوناته وقواعد انتظامها وتدبيرها.

سيكون من اللازم ـ في هذا المقام ـ استثمار كل المعلومات الصوتية والصرفية والمعجمية المكونة لقدرتنا اللسانية، ما دام واقع المعالجة يقتضيها كعناصر أولاً وتآلفات وتفاعلات ثانياً.

5 ـ 1 ـ العناصر تحت ـ المعجمية:

تتألف العناصر تحت ـ المعجمية من كل الكيانات الصوتية التي تتشكل منها البنية الداخلية للوحدات المعجمية في اللغة؛ وهي بالأساس:

ـ وحدات فونيمية، تنقسم إلى صوامت ومصوتات وأشباه صوامت (أو أشباه مصوتات)، وهي التي يتألف منها النسق الصوتي للغة.

ـ وحدات مقطعية، وهي كيانات صوتية ناتجة عن تأليفات مختلفة بين الصوامت والمصوتات وأشباه الصوامت، وتتحدد أنواعها بحسب مكوناتها الفونيمية: (مقاطع مفتوحة، ومقاطع مغلقة)، وعددها (مقاطع قصيرة، ومقاطع طويلة)، وارتباطاً أيضاً بمواقع انتظامها داخل الكلمات (مقاطع حرة، ومقاطع سياقية).

لكن كيف يمكن استغلال هذه المعلومات الصوتية في إجراءات النفاذ إلى المعجم؟

5 . 1 . 1 . المعالجة تحت . المعجمية:

تُنْجَزُ متواليات الأصوات التي تؤلف اللغة المنطوقة بوتيرة سريعة جداً تفوق نسبة 10 إلى 12 وحدة فونيمية في الثانية. وهي وتيرة تفوق إنجاز أصوات أخرى غير لغوية، حيث لا يكون بالإمكان تحقيق إدراك سليم لمتوالية من الأصوات الموسيقية مثلاً إلا عندما تكون وتيرة إنجازها تتراوح ما بين عنصر صوتي أو عنصرين في الثانية. وهذا ما يقودنا إلى خلاصة مهمة مفادها أن الأصوات اللغوية تتوافر على مميزات خاصة تجعل من معالجتها بهذه السرعة المتناهية أمراً ممكناً. فما الاستراتيجيات المعتمدة في مثل هذه المعالجات تحت . المعجمية؟

5 . 1 . 1 . أ . التنوعات الفونيتيقية للفونيمات ومواقعها داخل الكلمة:

تتميز اللغات بخاصية انتظام العناصر الفونيمية فيما بينها، كما تتحدد بعض الاختلافات العميقة بين بعض اللغات بالكيفية التي تنتظم بها هذه العناصر الفونيمية داخل الوحدات اللغوية.

إن واقع التأليف والتجاور المقرر بين الفونيمات ومواقعها (الموقع الاستهلالي، والموقع الختامي، والوسط) في أبنية الألفاظ، يكون سبباً في العديد من الوقائع الصوتية التي تكون سبباً في تسهيل عمليات النفاذ إلى المعجم أو تعسيرها، ويمكن بسط بعض صورها في النقاط الآتية:

. خاصية التشارك النطقي: توجد في اللغات المختلفة (والعربية إحداها) العديد من ظواهر التشارك النطقي (Co-articulation)، حيث يؤثر نطق صوت لغوي ما في صوت لغوي يجاوره. وهو ما يحصل غالباً بشأن الكيفيات المختلفة التي قد يتحقق بها الصامت متبوعاً بمصوتات متمايزة[19]؛ ونمثل لذلك بالحالات التي يكون فيها «الميم» مثلاً. متبوعاً بالضمة أو الفتحة أو الكسرة: (مـُ . مـَ . مـِ). فالتحليل الأكوستي يؤكد أن خاصيات نطق «الميم». في كل حالة. تملك مسبقاً معطيات تخص طبيعة المصوت الذي يليه (ضمة كان أو فتحة أو كسرة).

. خاصية المماثلة والمخالفة: يتعلق الأمر. عموماً. بحالات تَنْقُلُ فيها بعض الأصوات بعضاً من خصوصياتها الفونيتيقية إلى الحروف التي تقع في مجاورة قبلية أو بعدية لها، إما على سبيل المماثلة أو المخالفة. ومثل هذه الوقائع الصوتية موجودة بكثرة في اللغة العربية، وقد بُنِيَت ثوابت انتظام حالاتها على قواعد خاصة تُضْبَطُ بها العلائق بين الفونيمات، وتُعْتَمَدُ وفقها سلوكات خاصة «إذا تلاقت: أدغم بعضها في بعض، أو تنحى بعضها عن بعض»[20]، على سبيل التجانس أو التنافر المحقق للتخفيف، لأن «الكلمة تخف وتثقل بحسب الانتقال من حرف إلى حرف لا يلائمه قرباً أو بعداً»[21]. وأمثلة ذلك ما يحصل في الإدغام، ومسارات التجهير والتهميس، والقلب والإخفاء...

. خاصية الموقعية: ترتبط بعض حالات التغيرية الفونيمية بسياق ورود بعض الفونيمات داخل البنية الداخلية للكلمات، وقد تمت البرهنة على فعالية هذه الخاصية في عمليات النفاذ إلى المعجم؛ ذلك أنه في كلمة متعددة المقاطع، يتوقع أن تكون الفونيمات الموجودة أطراف الكلمة[22] أقل استقراراً من الفونيمات التي تقع في وسطها، وبذلك تكون مواقع الوسط في الوحدة المعجمية نقطة دعم في التعرف عليها[23].

5 . 1 . 1 . ب . المقاطع:

ترتبط الفرضية الأكثر شيوعاً حول تنظيم المعجم الذهني بالدور المهم الذي تلعبه المقاطع، الواقعة في المواقع الاستهلالية للكلمات، في النفاذ إلى المعجم (Mehler & Al, 1981). إنه المقطع الاستهلالي الذي يقوم بتنشيط لائحة من الكلمات بما فيها الكلمة المطلوب التعرف عليها. لقد اعتبر (Hjelmslev, 1966) قواعد بنية المقطع هي التي تتدخل في تقنين تكوين الوحدات المعجمية؛ إذ لا نجد في العربية متواليات من قبيل: عهخ. خشج. غخخ. خحع... (تماماً كما لا نجد في الإنجليزية مثلاً متواليات من قبيل: ...mgt - xol - mdt)؛ زِد على ذلك شروط تنظيم البنية المقطعية نفسها في اللغة العربية، ومنها:

. امتناع ورود الصامت، في بنية مقطعية من نوع: «ص مص ص» مثلاً، منعزلاً عن السياق على الشكل التالي: (*ص + مص ص)؛ لأن العربية لا تبتدأ بساكن، ولا تقف على متحرك.

. امتناع ورود المصوت القصير أو الطويل في الموقع الاستهلالي للمقطع الأول من الكلمة على

الشكل الآتي: (*مص ص أو *مص ص مص...)؛ لأن موقع الحركة من الحرف بعده؛ فلا يتحقق المصوت في الكلام إلا بتحقق الصامت قبله.

- امتناع وجود مقاطع بأكثر من صامتين متعاقبين؛ لأن قاعدة عدم التقاء الساكنين تمنع ذلك.

- امتناع وجود مقاطع بأكثر من صامتين متماثلين تماثلاً مطلقاً في سياق خطي تعاقبي، لأن اللغات كلها محكومة بـ «مبدأ حظر تجاور المثلين المطلقين» (obligatory contour principle)[24].

5 . 2 . العناصر المعجمية:

لقد أشرنا في نقاط سابقة إلى أن المعجم الذهني عبارة عن قاموس منظم تؤلفه مداخل معجمية عديدة؛ لكن ذلك لا يعني أنه يتأسس - حصرياً - عليها، وإنما يكون مزوداً بمجموعة من المعلومات والقواعد التي تمكن من تعيين أصناف الكلمات وبنياتها وصيغها، وتمييز الأصلي فيها عن الزائد، وتحديد دلالاتها وفق قواعد انتظامها تبعاً لكل هذه الحقائق... حتى تكون شروط إنجازها أو إدراكها - في كل حالة - مقترنة باستخلاص المعاني التي تفيد في تحديد الدال وغير الدال منها، ارتباطاً بحضورها أو غيابها عن المعجم الداخلي المتمثَّل في ذهن الإنسان[25].

يدفعنا واقع الغنى المميز للمعلومات اللسانية المرتبطة بالعدد الهائل من الكلمات التي ندركها، ونفاذنا إليها بسرعة فائقة، إلى التساؤل عن نوعيتها - أولاً - والكيفية التي تنتظم بها هذه المعلومات في أذهاننا - ثانياً - حتى يكون النفاذ إليها ناجعاً وفعالاً.

5 . 2 . 1 . الجذور والزوائد:

يرتبط تنظيم المعجم، في العربية، بقواعد تكوين الكلمات وصياغتها. ولهذا السبب، كان اعتماد معجمنا على الجذور، وليس على الكلمات الأساسية المرتبة ترتيباً أبجدياً[26] (كما هي الحال في الإنجليزية مثلاً) مسوغاً تنظيمياً وإجرائياً. فصياغة الكلمات في العربية تتأسس على الجذور والزوائد معاً وفق أوليات محددة:

- أولية الإلصاق، وباعتمادها يتم إلصاق الزوائد في بداية الكلمات أو نهايتها.

- أولية الانصهار، وبها تتحقق حالات التداخل بين حروف الزيادة والحركات مع الحروف الأصلية للجذر[27]؛ وهذا يوضح أن أحكام بناء المعجم العربي مبنية على «التصريف» و«الاشتقاق»، وأما الأول فهو «... أن تأتي إلى الحروف الأصول (...) فتتصرف فيها بزيادة أو تحريف، بضرب من ضروب التغيير»[28]، وأما الثاني فهو «... على ضربين: كبير وصغير. فالصغير ما في أيدي الناس وكتبهم، كأن تأخذ أصلاً من الأصول فتتقراه فتجمع بين معانيه، وإن اختلفت صيغه ومبانيه. وذلك كتركيب (س ل م) فإنك تأخذ منه معنى السلامة في تصرفه؛ نحو سَلِمَ ويَسْلَمُ، وسالِم، وسَلْمان وسَلْمى والسَّلامة والسَّليم (...)، وأما الاشتقاق الأكبر فهو أن تأخذ أصلاً من الأصول الثلاثية، فتعقد عليه وعلى تقاليبه الستة معنى واحداً، تجتمع التراكيب الستة وما يتصرف من كل واحد منها عليه (...) نحو (ك ل م) (ك م ل) (م ك ل) (م ل ك) (ل ك م) (ل م ك)...»[29].

إن التركيز على هذه الثوابت الخاصة بتنظيم الصياغة المعجمية العربية يؤدي إلى انفتاح المعجم العربي على إمكانات التفاعل الشديد بين المكون الصوتي (تحت - المعجمي) والمكون الصرفي (المعجمي)؛ ويبدو ذلك واضحاً في تعدد حالات الإبدال والإعلال، والقلب والتقليب، والزيادة والحذف، والإدغام والإظهار...، وغيرها من الظواهر الصرف - صوتية التي يكون تأثيرها واضحاً على أنماط الصياغة المعجمية، وطرائق بنينة الكلمات.

5 . 2 . 2 . الوحدات المعجمية والدلالة:

تعمل الدلالة على ربط المعطى الفونيتيقي[30] بالمقتضى المفهوماتي للوحدة المعجمية، وربطها بالبنية التصورية التي تميزها عن وحدات معجمية أخرى. يتم تقييد هذه العلائق التلازمية بين الوحدات المعجمية وما تدل عليه وفق أنواع مختلفة من الدلالات:

- الدلالة الوظيفية (معاني المباني)، وهي المعاني المُسْتَفَادة من الصيغ الصرفية المختلفة، مثل معنى المطاوعة في صيغة «انفعل» (انكسر)، ومعنى التحويل والاستخراج في صيغة «استفعل» (استحجر واستخرج)، ومعنى التشارك في صيغة «تفاعل» (تضارب)، ومعنى المبالغة في صيغ

متعددة مثل «فَعَّال» و«فَعِيل» (همَّاز وكريم)... وكذا المعاني المستفادة من بعض الزوائد التصريفية (مثل الدلالة على العدد، والجنس، والغيبة، والحضور...)، ثم المعاني المستفادة من العلاقات التوزيعية التي تقيمها الوحدات المعجمية مع عناصر أخرى يقتضيها البناء التركيبي للغة (مثل الإسناد، والتعدية، والتخصيص...).

- الدلالة المعجمية، وهي المعاني التي تُوكَل إلى الوحدات المعجمية على سبيل التواضع والتوافق؛ إذ لا تكون بين اللفظ ومدلوله أية علاقة منطقية.

- الدلالة الموسوعية، وهي المعاني والدلالات التي يمكن للوحدة المعجمية تنشيطها اعتباراً لخاصية التشارك أو التكامل الدلالي التي تربطها الوحدة المعجمية مع وحدات أخرى تنتمي إلى حقلها الدلالي نفسه (مثل تنشيط كلمة جمَل لمجموعة من الكلمات: قافلة، وصحراء، وواحة، وهودج...).

- الدلالة السياقية، وهي المعاني التي تكتسبها بعض الوحدات المعجمية في سياق ورودها موزعة مع وحدات أخرى في الجمل، وهذا حال التمايز القائم مثلاً بين دلالة «ضرب» منعزلة عن السياق، ودلالة الوحدة المعجمية نفسها في (ضرب الأمير السكة. وضرب محمد مثلاً).

5 - 3 - المعالجة المعجمية والنفاذ إلى المعجم:

تطرح مسألة النفاذ إلى المعجم تساؤلات مهمة بخصوص الكيفيات التي يتم من خلالها تفعيل المعلومات اللسانية الضرورية وتوظيفها في الإنجاز، وكذا الأوليات التي تعتمد في التعرف على الكلمات في أثناء الإدراك.

تؤكد كل المعلومات المعجمية وتحت. المعجمية التي أوردنا تفاصيلها أعلاه، وأشكال التفاعل المقررة بينها أن المعجم الذهني يخضع لشروط تنظيمية متعددة الأبعاد؛ وهذا ما يعني أنه يتوافر على عدد هائل من قنوات النفاذ إليه، تؤمن مرونة اشتغاله ونجاعتها أيضاً[31]. فالمتكلم. كما المستمع. يستطيع النفاذ إلى معجمه ومراجعته انطلاقاً من أصناف مختلفة من المعلومات اللسانية[32]، من ذلك مثلاً إنجاز أو إدراك كلمات لها القافية أو البنية المقطعية نفساهما (معلومات صوتية)؛ وإنجاز أو إدراك كلمات تبتدئ أو تنتهي بحرف معين (معلومات إملائية)؛ وإنجاز أو إدراك كلمات من المقولة النحوية نفسها (معلومات تركيبية)؛ وإنجاز أو إدراك كلمات من الحقل الدلالي نفسه (معلومات دلالية)...

تتحدد فعالية هذه الأشكال المختلفة من النفاذ إلى المعجم وفق اعتبارات خاصة تفرضها طبيعة الوحدات المعجمية نفسها؛ إذ منها «المغلقة» التي لا تسمح بأن تضاف إليها عناصر أخرى (مثل: الضمائر، وأدوات التعريف، والروابط...)، ومنها «المنفتحة» التي تسمح بذلك (مثل: الأفعال، والأسماء، والصفات، والظروف...). كما تفرضها بعض الخاصيات التشابهية بين الوحدات مثل:

- المشابهة الإملائية، وهي الظاهرة في الجناس التام، أي: عندما تتماثل الوحدات المعجمية خطياً، وتتمايز دلالياً (مثل: «الساعة» الدالة على وقت من الزمن، و«الساعة» التي تدل على يوم القيامة)[33].

- المشابهة الصوتية، وهي ما يحصل بشأن وحدات معجمية متمايزة الدلالة، وتتحقق صوتياً بطرق متماثلة مثل: Mer (البحر)، و Mre (الأم)، و Maire (العمدة).

إن أهمية إقامة العلائق الضرورية بين كل هذه المعلومات، المتضمنة في المعجم، بشكل صحيح ينسجم وشروط بناء اللغة هو الذي يميز نفاذنا الصحيح والناجع لمعجمنا الذهني. يتأكد ذلك من خلال نموذج نصوغه لمعالجة مدققة للوحدة المعجمية الآتية[34]: «الميزان»

العناصر المكونة للبنية الداخلية للكلمة	ال + ميزان + علامة الضم
التقطيع	تعيين كل القطع الصوتية التي تتألف منها الكلمة فونيتيقاً.
التجزيء المقطعي	تعيين كل المقاطع التي تتألف منها الكلمة.
جذر الكلمة	و ز ن.
الصيغة الصرفية	مفعال
الميزان الصوتي	ميعال
قسم الكلام	اسم معنوي + مُفْرَد + مذكَّر + مُعَرَّف
الحالة الإعرابية	مرفوع
العمليات الفونولوجية	الإبدال (إبدال الواو ياء)

فسواء تعلق الأمر بإنجاز هذه الكلمة أو إدراكها، فإن اقتضاءات التمثل الكامل لكل المعارف اللسانية حولها هي التي تُسهم في صياغة التطابق الصحيح بين ما تتألف منه وما تدل عليه.

5 ـ خلاصات واستنتاجات:

لقد ثبت، من خلال كل ما قدمناه في ثنايا هذا العمل أن عمليات الإنجاز والإدراك اللغويين تتمحور ـ في تفاصيلها ـ حول المعجم الذهني الذي يشكل مرحلة وسيطة بين خطوات الانتقال (في الإنجازات) من المفاهيم والأفكار، في أدق خصوصياتها التجريدية، إلى التعبير عنها ـ نطقياً ـ بأشكال فونيتيقية دقيقة؛ أو الانتقال (في الإدراكات) من الإشارات الأكوستية للوحدات اللغوية إلى الصياغة المفهوماتية لها عبر إجراءات تأويلية بالغة الضبط والتعقيد في الوقت نفسه.

إن صعوبة المعالجات المعجمية وتحت ـ المعجمية داخل مسارات الإنجاز والإدراك اللغويين تتحدد وفق أبعاد مختلفة:

ـ تعيين الوحدات الفونيتيقية الملائمة.

ـ تفعيل العلائق الممكنة بين هذه الوحدات وباقي العناصر المعجمية وتحت ـ المعجمية (فونيمات، مقاطع، ومورفيمات...).

ـ الإقحام المناسب لمثل هذه المعلومات في المسار العام لقرار ربط الوحدة المعجمية بما يلائمها من دلالة.

وإذا كان تركيزنا ـ في هذا العمل ـ قد انصب على المعالجات المعجمية وتحت ـ المعجمية للوحدات اللغوية في سبيل تأكيد أهمية المعجم الذهني في الإدراكات والإنجازات اللغوية ـ عند الأطفال ـ على حد سواء، فإن ذلك لا يمنعنا من التأكيد أيضاً على أن الوضعية العادية للإنجاز كما الإدراك داخل السياق التواصلي العام، تحتم ورود الوحدات المعجمية في سياقات تركيبية قد تؤثر سلباً أو إيجاباً على كيفية إنجازها أو إدراكها على كل حال؛ وهذا ما يحتم الانتقال من معالجة تحت ـ معجمية أو معجمية إلى معالجة فوق ـ معجمية بالتأكيد.

الهـــوامش

1 . أستاذ اللسانيات العربية واللسانيات المعرفية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز. فاس، ورئيس «جمعية البحث في العلوم المعرفية والترجمة» بفاس. البريد الإلكتروني: Cognition_traduction@yahoo.fr.

2 . راجع: Vergnaux, G. (1992), P. 259.

وكذا: بوعناني، وزغبوش، وسفير (1997). نماذج البحث المعرفي ونمذجة العمليات المعرفية. مجلة معرفية، ع:1.

3 . للمزيد من التفاصيل في هذا الباب، راجع: مصطفى بوعناني (1997). أنساق الملامح الصوتية: مبادئ التصنيف الفونيتيقي ونماذج التنظير الفونولوجي.

4 . راجع: الزملكاني (1974). البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن، ص 78.

5 . راجع: عبد الجبار (1965). المغني في أبواب التوحيد والعدل، ج:7، ص 03.

6 . راجع: مصطفى بوعناني (2004ب). التسنين الفونولوجي والمسارات المعرفية للإنجاز اللغوي العربي، مجلة الطفولة العربية.

7 . راجع: مصطفى بوعناني (1999أ). التمثيل الهندسي للملامح الصوتية: مظاهر لسانية معرفية لمسارات الإدراك والتمثل الفونولوجيين.

8 . للمزيد من المعلومات حول أخطاء الإنجاز اللغوي، راجع: Fromkin, V.A. (1973).

9 . مصطفى بوعناني (2003). الفونولوجيات الحاسوبية والمسارات المعرفية للإنجاز الكلامي. ص 62.63.

عن: Ferrand, L. (2001), PP. 2-3، راجع أيضاً: Ferrand, L. (1998), (2001).

10 . وتسمى أيضاً مرحلة النفاذ إلى المعجم Accs lexical.

11 . بخلاف ما هو مثبت في العديد من الدراسات الخاصة بتحديد مراحل الإنجاز اللغوي، نذكر منها:
Ferrand, L. (2001), Segui & Ferrand (2000)، حيث يتم تقسيم مرحلة الصياغة المعجمية إلى مرحلتين فرعيتين: مرحلة التسنين الدلالي. التركيبي، ومرحلة التسنين الصرفي. الصوتي؛ فإننا نرى أن هناك تسنيناً آخر يجب أخذه بعين الاعتبار. يتعلق الأمر بالتسنين الصوتي. التركيبي حيث يلعب التطريز دوراً حاسماً في توجيه دلالة بعض المتواليات اللسانية وفق شروط مقامية تداولية خاصة.

12 . راجع: Alessandro, C. & Rizet, M. & Mareuil, Ph. (1996), P. 81، وكذا: Garrett, M.F. (1975).

13 . راجع أيضاً: Ferrand, L. (2001), P. 50.

14 . تقر الدراسات السيكولسانية المرتبطة بالإنجاز اللغوي بوجود نماذج مختلفة للعلاقات الممكنة بين كل هذه التسنينات المقررة في مرحلة الصياغات المعجمية، فهناك النموذج التسلسلي، والنموذج وفق شلال، والنموذج التفاعلي. وإذا كنا نتبنى في دراستنا هذه النموذج التفاعلي، فلأن الدراسات الحديثة تعتبره النموذج المعقول، على الأقل في الوقت الراهن. للمزيد من المعلومات حول هذه النماذج، راجع: مصطفى بوعناني (2003). الفونولوجيات الحاسوبية والمسارات المعرفية للإنجاز الكلامي.

15 . سنركز في هذا المقام على إدراك الوقائع اللغوية المنطوقة. أي تلك الإدراكات التي تتأسس على القوة السامعة ارتباطاً بتركيزنا على الإنجازات اللغوية المنطوقة.

16 . راجع: Labelle, M. (Internet), P. 9.

17. راجع: Liberman, (1996), Nakisa & Plunket, (1998), Juczyk, (1997), Mackay, (1984).

18. راجع: Roulin et autres, (1998). Psychologie eognitive. P. 339.

19. راجع: Roulin et autres, (1998). Psychologie cognitive. P. 334

20. الفارابي (1970). كتاب الحروف. ص 51.

21. السيوطي (من دون تاريخ)، المزهر في علم اللغة وأنواعها. ج 5، ص ، 197

22. في نهايتها. غالباً. بالنسبة إلى العربية، وفي بدايتها ونهايتها بالنسبة إلى لغات أخرى كالفرنسية مثلاً.

23. راجع: Pynte, J. (http://www.lpl.univ-aix.fr/lpl/presentatio/equipes/pcp.htm), P.: 1.

24. راجع: مصطفى بوعناني (1999). التمثيل الهندسي للملامح الصوتية العربية ومبادئ المعالجة الفونولوجية التوليدية المتعددة الأبعاد لبعض ظواهر المماثلة والتناغم في اللغة العربية. ص 78 وص 139.

25. من أجل تفاصيل أدق، راجع: بنعيسى زغبوش (2001). بنية الذاكرة المعجمية ووظيفتها في فهم اللغة وإنتاجها. ص 62 وما بعدها.

26. نبيل علي (1987). اللغة والحاسوب. عالم الفكر، م 18. ع 3. ص 80.

27. وهذا ما يؤكد واقع اعتماد التصريف العربي على الإلصاق، وطغيان الانصهار على الاشتقاق.

28. ابن يعيش (1988). شرح الملوكي في التصريف، ص 18.

29. ابن جني (من دون تاريخ). الخصائص، ح: 2. ص ص 133. ، 134

30. الشكل الصوتي التحقيقي للوحدات المعجمية.

31. بنعيسى زغبوش (2001). بنية الذاكرة المعجمية ووظيفتها في فهم اللغة وإنتاجها. ص 63.

32. راجع:

Segui, J. (1992). Le lexique mentale et l'identification des mots crits: code d'accs et rle du contexte . P. 71.

33. مثل ذلك في الفرنسية كلمة: (Airالتي تدل على (خليط غازي، ولحن، وتعبير).

34. للإحاطة بتحليل صرفي مشابه لبعض الوحدات المعجمية راجع: نبيل علي (1987). اللغة العربية والحاسوب، ص ص 89. 90.

المـــراجـــع

المراجع العربية:

ابن جني، أبو الفتح (من دون تاريخ) الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي (بيروت).

ابن يعيش، أبو البقاء (1985). شرح الملوكي في التصريف، تحقيق: فخر الدين قباوة. مكتبة دار الأوزاعي (الدوحة). ط: 2.

بوعناني، مصطفى (1997). أنساق الملامح الصوتية: مبادئ التصنيف الفونيتيقي ونماذج التنظير الفونولوجي، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا في اللسانيات العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية. ظهر المهراز، فاس، الموسم الجامعي: 1996 - 1997.

بوعناني، مصطفى (1999أ). التمثيل الهندسي للملامح الصوتية العربية ومبادئ المعالجة الفونولوجية التوليدية المتعددة الأبعاد لبعض ظواهر المماثلة والتناغم في اللغة العربية، أطروحة لنيل الدكتوراه في اللسانيات العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية. ظهر المهراز، فاس، الموسم الجامعي: 1999. 2000.

بوعناني، مصطفى (1999 ب). التمثيل الهندسي للملامح الصوتية: مظاهر لسانية. معرفة لمسارات الإدراك والتمثل الفونولوجيين، مجلة «معرفة»، منشورات: «جمعية البحث في العلوم المعرفية والترجمة» (فاس)، ع 3/2: ص ص: 44. 66.

بوعناني، مصطفى (2003). الفونولوجيات الحاسوبية والمسارات المعرفية للإنجاز الكلامي. سلسلة: ملفات معرفية (الملف الأول)، تقديم: مبارك حنون، مطبعة: «أبي»، فاس.

بوعناني، مصطفى (2004). التسنين الفونولوجي والمسارات المعرفية للإنجاز اللغوي العربي، مجلة: الطفولة العربية، م: 5، ع: 19، ص ص: 41. 51.

بوعناني، م.، وزغبوش، ب.، وسفير، ع. (1997). نماذج البحث المعرفي ونمذجة العمليات المعرفية، مجلة «معرفة»، منشورات: «جمعية البحث في العلوم المعرفية والترجمة» (فاس)، ع: 1، ص ص: 05. 37.

زغبوش، بنعيسى (2001). بنية الذاكرة المعجمية ووظيفتها في فهم اللغة وإنتاجها، أطروحة لنيل الدكتوراه في علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية. ظهر المهراز، فاس، الموسم الجامعي: 1999. 2000.

الزملكاني، كمال الدين (1974). البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن، تحقيق: خديجة الحديثي وأحمد مطلوب، مطبعة العاني، بغداد.

السيوطي، ج. الدين (من دون تاريخ) المزهر في علم اللغة وأنواعها، صححه: محمد أحمد جاد المولى، دار إحياء الكتب العربية، ج: 2.

عبد الجبار، القاضي أبو حسن (1965). المغني في أبواب التوحيد والعدل، رؤية الباري، تحقيق: محمد مصطفى حلمي وأبي الوفاء الغنيمي التفتزاني، القاهرة.

الفارابي، أبو نصر (1970). كتاب الحروف، تحقيق وتقديم وتعليق: محسن مهدي. دار المشرق (بيروت).

نبيل، علي (1987). اللغة العربية والحاسوب، سلسلة عالم الفكر، م: 18، ع: 3، ص ص: 59. 118.

المراجع الأجنبية:

Alessandro. C, Rizet.M & Mareuil. Ph (1996). Synthse de la parole partir du texte ,
In : fondement et perspectives en traitement automatique de la parole, Ed. Henri Mloni, PP. 81-96.

babin, J-P (1998). Le lexique mentale et morphologie lexicale, Bern, Peter, Lang, Coll: sciences pour la communication.

Banel, M.H. & Bacri,N. (1997). Rythme de la parole ct segmentation lexicale.
In: Rducation orthophonique PP. 169-184.

Crompton,A. (1981). Syllahles and segments in speech production.
In: *Linguistics*. 17, 663-716.

Daha. D, Swingley. M.K., Tanehaus J.S. & Magnuson J.S. (1997). Encodage phonologique et production de la parole, *l'anne Psychologique*. 98 , 475-509.

Ferrand, L. (1998). la production de la parole : une vue d'ensemble. *Psychologique Française*. 46-1, 03-15.

Ferrand, L. (2001). Speech errors as linguistic evidence. The Hague: mouton.

Fromkin, V.A. (1973). Le Langage, Trad. Michel olsen, ED. Paris: Minuit.

Hjelmslev, L. (1966).The discovery of spoken language, Cambridge (MA), MIT Press.

Juczyk, P.W. (1997). L'origine de l'humanit, Paris: Hachette littratures.

Laekey, R. (1997). Speaking: from intention to articulation, Cambridge (MA), MIT press.

Levelet, W.J.M. (1989). Lexical access in speecb production, Cambridge: Blackwell.

Levelet, W.J.M. (1993). Do speakers have aceess to a mental syllabary? *Cognition*. 50, PP. 239-269.

Levelet, W.J.M. & Wheeldon,L. (1994). Speech: a special code, Cambridge (MA), MIT Press.

Liberman,(1996). The organization of perception and action: A theory for language and other cognitive skills, New York: springer.

Mackay, D.G. (1987). Function and process in spoken word recognition : a tutorial review, In: Bouma & Bouwhuis.

Marslem-Wilson, W. (1984). The time course of the phonologieal eneoding in language production: the encoding of successive syllables of a word. *Journal of Memory and Language*, 29, 524-545.

Meyer, A.S. (1990). Evolntion of rapidly learned representation of speech, In: Language and cognition Processes. 13 (2/3), PP. 105-127.

Nakisa, R.C. & Plunket, K. (1998). http://www.lpl.univ-aix.fr/lpl/presentatio/equipes/pep.htm

Pynte, J. (Internet). Le lexique mentale et l'identification des mots crits: code d'accs et rle du contexte, *Langue Française*, 95. 69-79.

Segui, J. (1992). Leçons de parole, Paris: Odile Jacob.

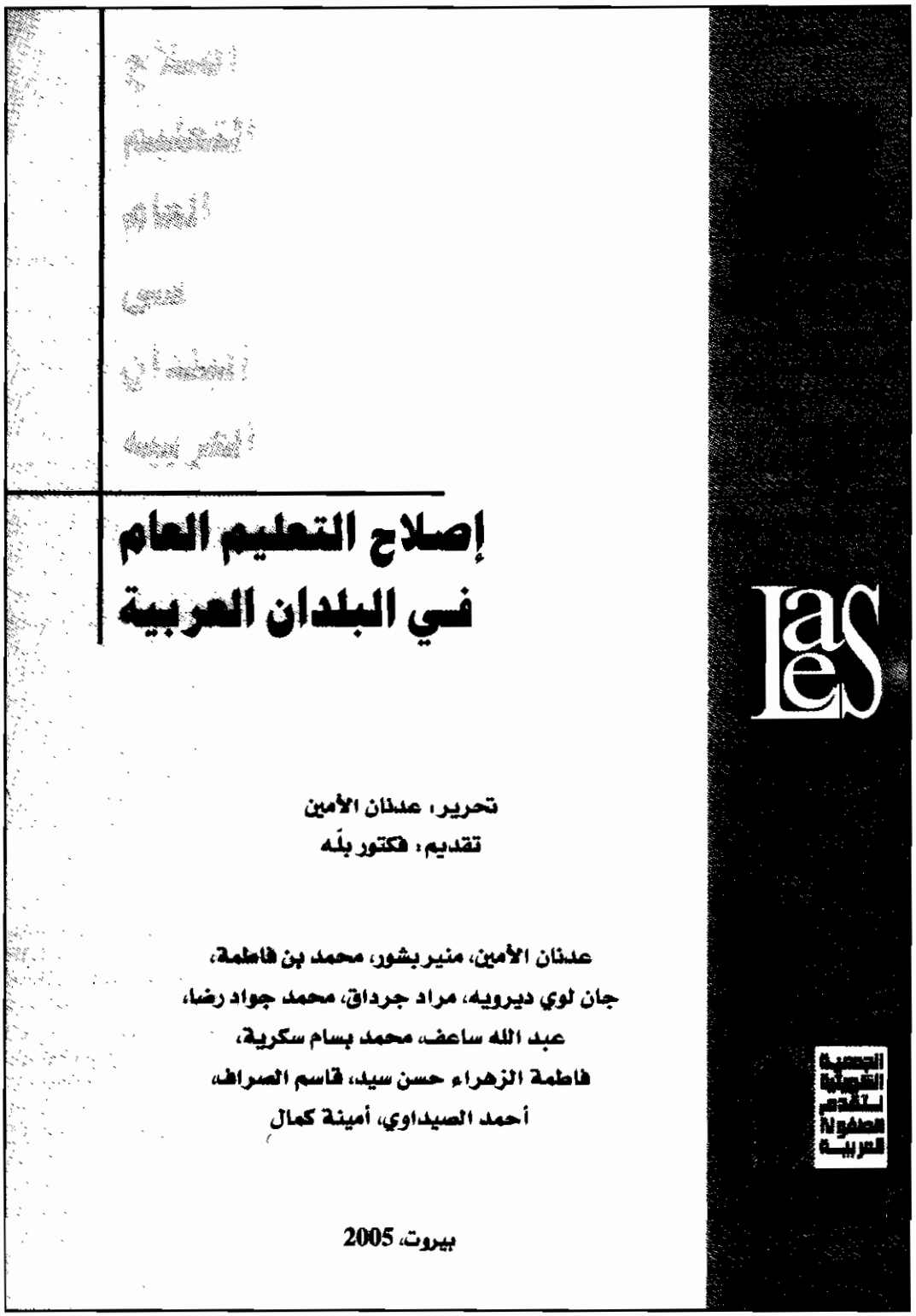
Segui, J. & Ferrand, L. (2000). An interactive activation model of language produetion, In: Ellis, W (Ed.), Progress in the psychology of language. (Vol. 1, PP. 143-186). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Stemberger, J.P. (1996). Prsentation gnrale, In: fondement et perspectives en traitement automatique de la parole, Ed. Henri Mloni, PP. 01-08.

Tubach, J.P. (1996). Les sciences cognitives: une introduction, Ed. La dcouverte, Paris.

إصدار جديد

صدر حديثا عن الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب: إصلاح التعليم العام في البلدان العربية، الذي يضم بين دفتيه أعمال الحلقة الدراسية المغلقة التي عقدت يومي 19 و 20 نوفمبر 2004م في فندق المريديان - كومودور، بيروت.



البيئة الصفية من الناحيتين النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين

د. علي مهدي كاظم
أستاذ مشارك
قياس وتقويم تربوي ونفسي

د. يوسف حسن يوسف
أستاذ مساعد
علم النفس الاجتماعي

أ. إبراهيم الحارثي
مدرس
علم النفس التربوي

أ. خولة هلال المعمري
مدرسة
تربية ذوي احتياجات خاصة

قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة السلطان قابوس

سلطنة عُمان

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى البيئة الصفية من الناحيتين: النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس الطلبة العاديين في سلطنة عُمان من وجهة نظر الطلبة؛ ومعرفة دور متغير نوع الطالب (ذكر. أنثى)، ونوع المدرسة (طلبة ذوي احتياجات خاصة. طلبة عاديين) في إدراك مستوى البيئة الصفية. وقد صمم فريق البحث أداة مكونة من 59 فقرة تتوزع على ثمانية محاور، ومقابل كل فقرة مقياس تقدير ثنائي (نعم/ لا)، وتم تطبيقها على عينة مكونة من 290 طالباً وطالبة (158 من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، و132 من الطلبة العاديين). أظهرت نتائج اختبار «ت» لعينة واحدة أن مستوى البيئة الصفية مرتفع في جميع المحاور بدلالة إحصائية ماعدا محور الاندماج كان مستواه متوسطاً. وأما دور متغير النوع والمدرسة فقد كشفت نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد Multivariate two-way ANOVA عدم دلالة متغير نوع الطالب، ودلالة متغير نوع المدرسة لصالح مدارس طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وبموجب نتائج الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

Psychosocial Classroom Environment
In Special Needs and Normal Students' Schools

Ali Mahdi Kazem Yousif H. Yousif Ibrahim Al-Harity Khawla Al-Mamari

Abstract

The objective of the study was to investigate the level of the psychosocial classroom environment in special needs and normal students' Schools in Sultanate of Oman as perceived by the students, and the role of variables such as student's gender (male, female), and type of school (special needs, normal students' schools) in the levels of classroom environment. A questionnaire of 59 items, divided into eight area in which the response for items is (Yes, No), was developed by the researchers. The questionnaire was administrated to a sample of 290 students (of whom 158 were special needs stndents, and 132 were normal students). The t-test revealed that the level of classroom environment was significantly high in all specified areas, but it was moderate for "involvement" area. The Multivariate two-way ANOVA revealed no significant role for gender in the classroom environment, whereas the role of the type of school was significant in favor of special needs' schools. Aceording to the results, a number of recommendations and suggestions were drawn.

للدراسة والعمل المدرسي (مخائيل، 2004). وفي هذا المجال يرى الخليلي وحيدر ويونس (1996) أن للبيئة الصفية دوراً مؤثراً في تنفيذ نشاطات التعلم بشكل كبير؛ وتأكيداً لذلك استخلص (فريزر) من المراجعة التي قام بها للأدب التربوي حول تأثير البيئة الصفية في تحصيل الطلبة أن هناك علاقة موجبة ودالة بين متغيرات البيئة الصفية المختلفة والتحصيل الدراسي .(Fraser, 1998a) كما توصل كل من: (هيرتل وويلبرج وهيرتل) في الدراسة المسحية التي قاموا بها على 823 صفاً و17805 طلاب في عدد من الدول، إلى أن تحصيل الطلاب يزداد في الفصول التي يشعر بها الطلاب بالرضا عن البيئة الصفية، وعند وجود هدف واضح من تعلمهم، ووجود تنظيم داخل حجرة الدراسة (Haertel, Walberg & Haertel, 1981).

ولبيئة الصف أسس اجتماعية ونفسية تقوم عليها، ولابد من توافرها لتنعكس إيجاباً على بيئة التعلم والتعليم. والبيئة الصفية، مثل المدرسة، تكسب التلميذ حياة وأسلوب وطريقة المجتمع الذي يعيش فيه؛ لأنه يتعلم ذلك في جماعة.

إن الدور القيادي الذي يمارسه المعلم بشكل عام، ومعلم ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص في البيئة الصفية، يُعرض التلاميذ إلى شتى الخبرات التي تغرس فيهم القيم الاجتماعية المرغوبة، وتُهيئهم للتكيف الاجتماعي المستقبلي حيث الاندماج في المجتمع الكبير.

مشكلة الدراسة:

تعاني مدارس الطلبة بصفة عامة، ومدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة، من مشكلة ضعف مستوى التحصيل لدى بعض طلبتها. ولقد تناولت العديد من الدراسات في العقود الثلاثة الأخيرة أسباب ذلك الضعف. ولعل من أهم الجوانب التي تناولتها الدراسات السابقة كمتغير يبدو مستقلاً عن غيره من المتغيرات، ويؤثر في تحصيل الطلبة الأكاديمي هو البيئة المادية للصف. فقد توصل إفرستون (Everston, 1989) بعد مراجعته الأبحاث في المجال إلى أن البيئة الصفية المادية تؤثر على مشاركة التلاميذ والتواصل بين المعلم والتلاميذ، والزمن الذي يستغرقه التلاميذ في أداء المهام والانتباه والانشغال في عملية التعلم من هذه الدراسات (Deyle, 1986; Brophy, 1983; Anderson, 1986).

وبما أن بيئة الصف تؤدي دوراً مهماً في نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المرجوة (Daigneault, 2003)، ويمكنها أن يفسر أسباب ضعف مستوى تحصيل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (نصر الله، 2004)، ولم تتم دراستها من قبل- على حد علم الباحثين- في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في سلطنة عمان، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في السؤال الآتي:

- ما مستوى البيئة الصفية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومدارس الطلبة العاديين؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

1. تعد البيئة الصفية من الأشياء التي يمكن التعامل معها، والتي تعطينا القدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحو الدراسة (أمبو سعيدي وآخرون، 2003).
2. أهمية البيئة النفسية والاجتماعية ضمن قاعة الدراسة بوصفها المناخ الذي تتحقق فيه عملية التعلم المدرسي، والمجال أو المحيط الذي يشهد انطلاق هذه العملية ونموها واستمرارها (مخائيل، 2004).
3. تعتبر البيئة الصفية أحد المكونات الأربعة لعملية التعليم بالإضافة إلى التعلم والتدريس والقدرة؛ بينما يرى باحثون آخرون أن البيئة الصفية أحد تسعة متغيرات تعمل على زيادة تحصيل الطلبة، وهذه المتغيرات التسعة بالإضافة إلى البيئة الصفية هي: القدرة، والتحصيل السابق، والعمر، والدافعية، وكم المعلومات، وبيئة المنزل، والأصدقاء، وكيفية التدريس، ووسائل الاتصال (Fraser, Walberg, & Welch,1986). وفي كلتا الحالتين فإن البيئة الصفية تُعد مؤشراً مهماً لمستوى العملية التعليمية.

4 . من المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية بإضافة نظرية لمجال البحث في البيئة الصفية بصفة عامة وفي سلطنة عُمان بصفة خاصة، كما يتوقع الباحثون أن تكون لتوصيات ومقترحات الدراسة أهمية في الجانب التطبيقي وذلك عبر تقديم هذه التوصيات للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 . ما مستوى البيئة الصفية من الناحيتين: النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس الطلبة العاديين في سلطنة عُمان من وجهة نظر الطلبة؟

2 . ما دور متغير نوع الطالب (ذكر. أنثى)، ونوع المدرسة (طلبة ذوي احتياجات خاصة. طلبة عاديين) في إدراك مستوى البيئة الصفية؟

تحديد المصطلحات (البيئة الصفية):

يُقصد بالبيئة الصفية «الظروف الفيزيقية والنفسية التي يوفرها المعلم لتلاميذه في الموقف التعليمي، وبقدر جودة الظروف وملاءمتها، تكون بيئة الصف مناسبة لتوفير خبرات غنية ومؤثرة» (اللقاني والجمل، 1996، ص 45).

كما يُقصد بها «ذلك المكان أو الفراغ الذي يتفاعل فيه كل من المعلم والمتعلم، ويستخدمان فيه أدوات ومصادر معلومات متنوعة في سبيل تحقيق أهداف التعلم الموضوعة» (أمبو سعيدي والعفيفي، 2004؛ Swe Khine & Swee chiew, 2001).

وفي هذه الدراسة يقصد بالبيئة الصفية من الناحيتين: النفسية والاجتماعية: مستوى إدراك الطالب لدرجة توافر الشخصنة، والاندماج، والتماسك، والرضا، وتوجيه النشاطات الصفية، والتجديد، والتفريد، والتسهيلات (محاور أداة الدراسة) في الصف الذي يدرس به، وذلك من خلال الأداة التي ستصمم لهذا الغرض.

الدراسات السابقة:

أشار (Emmer, Everston, & Anderson, 1980) في دراستهم لأهمية تنظيم بيئة الصف المادية وطريقة جلوس التلاميذ، ومن هذه التنظيمات تنظيم المناقشة التفاعلية، وتنظيم لهدف الانتباه، والتنظيم التقليدي، والنشاط الفردي، والمناقشة الجماعية، وتعلم الخبراء، والمجموعات الصغيرة والمجموعة المخبرية، ومجموعة مستطيل الأضلاع، ومجموعات المباراة والتعلم الفردي والجمعي المصغر والتعلم الخاص، ولكل من هذه التنظيمات محاسنها ومساوئها في تعلم الطلبة وتحصيلهم، ولعل أكثرها فعالية الجماعة التفاعلية والجماعة المخبرية التي تلاحظ عَرَضاً، وتعمل معاً وفق نشاط محدد وتعلم جماعي وفق أحد المتغيرات.

ويرى كل من غود وبروفي (Good & Brophy, 1986, p.194) أن ثمة علاقة إيجابية تنشأ بين انشغال التلاميذ في التعلم والبيئة الصفية ذات التعلم الجيد، وفي نفس الاتجاه توصل قووس وانغرصول (Goss & Ingersoll, 1981) إلى أنه كلما كان تنظيم البيئة الصفية جيداً أسهمت بشكل إيجابي في انشغال التلاميذ بمهام التعلم، ومن ثم يتوقع أن يرتفع تحصيلهم الدراسي.

ومن العناصر التي لها علاقة وثيقة ببيئة الصف الأنظمة والإجراءات المستخدمة في هذه البيئة. وغالباً ما تكون الأنظمة والإجراءات في فصول المعلمين ذوي الكفاءة واضحة ومتماسكة وفعالة فيكون لها مردود إيجابي في حفظ النظام يقود إلى إنجاز العمل بكفاءة. وفي مثل هذه الأنظمة والإجراءات يكون الهدف من التنظيم الصفي واضحاً بحيث تشرح للتلاميذ كل بنود الدرس، وتستخدم الإشارات والرموز ليفهم التلاميذ متى يبدأ العمل، ومتى ينتهي (Doyle, 1986, p.410). كما تؤكد دراسة إفرستون وهاريس (Everston & Harris, 1992) ضرورة الحاجة إلى التنظيم الرتيب والصارم والإجراءات المناسبة لبيئة الصف مع شرح وإفهام هذه الضرورة للتلاميذ، وشرح ما هو متوقع منهم من أداء بسبب هذه الإجراءات. ويرى بروفي (Brophy, 1987) أن الإجراءات الرتيبة في بيئة الصف ما هي إلا أساليب مقننة متبعة لمعالجة بعض المواقف، ويتبناها

المعلم قصداً ويشرحها لتلاميذه، ويتم تعليمها لهم على هيئة أنظمة وإجراءات صفية، وهي قوانين وإجراءات تحد من تعقيدات الحياة الصفية للمعلم والتلاميذ، وتهدف لمراقبة سلوك التلاميذ والاستجابة لسلوكهم المشكل، وغير المشكل، وترسم للمعلم توقعاته من التلاميذ.

كما يرى بروفي (Brophy, 1987) أيضاً أن مفتاح الإدارة الصفية الناجحة والتدريس الفعال يتمثل في مقدرة المعلم على مضاعفة الوقت المخصص للتلاميذ مما يساعد في اكتساب المعلومات، وينعكس في تحصيلهم الدراسي. ومن ثم فيمكن القول في ضوء هذه الدراسة إن هناك علاقة إيجابية تربط بين التنميط الفعال والإجراءات وبين الوقت المتاح للتعلم. والإجراءات والأنظمة المتبعة في إدارة الصف وإدارة تنظيم الوقت في الصف هي عناصر مهمة للإدارة الصفية الناجحة. ولقد توصل عدد من الدراسات إلى نتائج مشابهة لدراسة بروفي، ومنها (Anderson, 1986; Everston & Emmer, 1982).

ومن بين المتغيرات التي اهتمت بها الدراسات على أنها عناصر مهمة في التأثير في بيئة الصف، ومن ثم في تحصيل الطلبة الأكاديمي، متغير الجو النفسي الصفي، الذي تم تحديده بتوافر عنصر الود والاحترام، أوالجو الدافئ الحميم الذي يتوقع أن يحث الطلبة، ويبني فيهم الثقة على العمل والتعلم، ويشجعهم على التعبير عن آرائهم ومشاعرهم الصريحة، ويعملون وهم يعلمون أن مهمة المعلم ليست هي التهديد عند ارتكاب الأخطاء، أو إطلاق مسمى الفشل عليهم. ووفق هذا المناخ النفسي يضمن المعلم للطلبة استقبال الخبرات التعليمية والأحداث الصفية بموضوعية، ويزيد احتمال التعلم والتحصيل الدراسي (قطامي وقطامي، 2002). ولقد أشار «بروفي» إلى توافر عنصر الود والاحترام بتوافر الثقافة الحافزة للتعلم في البيئة الصفية. وفي مثل هذه البيئة يظهر المعلم للتلاميذ كل ما هو إيجابي ويعزز فيهم الثقة بالنفس والسلوك الاجتماعي المناسب، وعليه فإن التلاميذ الذين يعكس لهم المعلم معاملة مفعمة بالمودة والاحترام، ويعلمهم احترام الذات، واحترام الآخرين، من المتوقع أن يتصرفوا طبقاً لذلك، ويكتسبوا الصفات التي تظهر في بيئة الصف من المعلم ومن زملائهم (Brophy, 1987, 23-24).

وتؤيد عدة دراسات فكرة ارتباط العناصر المرتبطة بالمعلم، ومن أهمها حماسه والجو الإيجابي داخل الصف الدراسي، بالإنجازات التحصيلية العالية للتلاميذ. وترى دراسات أخرى أن خلق مناخ من الود والاحترام مع التلاميذ له علاقة بالمعنويات العالية والاهتمام بموضوع الدرس في بيئة الصف، مما ينعكس إيجاباً على العلاقة بين التلاميذ والمعلمين، ويحبب التلاميذ بالدروس الصفية فيرتفع تحصيلهم الدراسي (Fraser, 1986). ومن بين العوامل المؤثرة في البيئة الصفية الأبعاد الثقافية والاجتماعية للمعرفة التي يتم إنتاجها وتحويلها وتوزيعها بين أفراد المجتمع المعين. وفي مجتمع الصف الصغير- الذي يعكس ثقافة المجتمع- يقوم المعلم بوظيفة المرشد المتعمق في ثقافة المجتمع، فيقوم بدوره في الإرشاد المعرفي للتلاميذ وييسر لهم سبل اكتساب المعارف داخل غرفة الصف وكيفيتها، وإذا نجح المعلم في هذه المهمة فإنه يكون قد ساعد في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف (Leinhardt, 1992).

ويرى بعض الباحثين أن من أهم عناصر ثقافة التعلم ما يرتبط ببناء توقعات التعلم. أي: من واجب المعلم أن يبني توقعات تعلم عالية ويشرح للتلاميذ كيفية تحقيق هذه التوقعات وضرورتها. وهذا الموضوع تناولته عدة أبحاث، وخاصة تلك التي تناولت مستويات تحصيل التلاميذ الذين لم يحالفهم الحظ لظروف ما في الحصول على خدمات مدرسية عادلة. ففي الصفوف الدراسية التي تزخر بالمواقف المتباينة وبها تلاميذ من خلفيات ثقافية مختلفة تؤثر الأحكام التي يصدرها المعلمون من خلال تقويمهم للتلاميذ على سلوكهم التعليمي، على الأقل لدى بعض التلاميذ، نسبة للتباين في الخلفية الثقافية، ومن ثم توقعاتهم من المعلم في المعاملة والتقويم (Stallings, 1982).

ولقد ظهر في العقود الثلاثة الأخيرة الاهتمام بإدراك بيئات التعلم على أنها جزء من الأبحاث التربوية المستخدمة لطرق تقويم التحصيل الأكاديمي للتلاميذ. ولقد أثبت كثير من الدراسات أن إدراك التلاميذ لبيئتهم التعليمية يعتبر مؤشراً مهماً عن مدى تعليمهم وتحصيلهم (Fraser, 1997, 1998a, 1998b; Tobin & Fraser, 1998).

وفي دراسة (Baek & Choi, 2002) التي استقصت العلاقة بين إدراك الطلبة لبيئة الصف الدراسي والتحصيل الأكاديمي في المدارس الكورية، وتم فيها تحديد خصائص بيئة الصف الدراسية بنوع

التنظيم المدرسي (طلاب، طالبات، مختلط) ونوع التنظيم الصفي (طلاب، طالبات، مختلط)، أظهرت النتائج أن بيئة الصف في المرحلة الثانوية بكوريا موجهة توجيهاً عالياً نحو مهمة التعلم المحددة، ويصحب ذلك علاقات دافئة في بيئة الصف. ولقد أدرك الطلاب العلاقات الدافئة مع زملائهم ومعلميهم في بيئة الصف، واعتقدوا أن التحصيل الدراسي الجيد تم التركيز عليه بسبب بيئة الصف الدافئة. كما أثبتت الدراسة العلاقة الموجبة بين التنظيم الصفي والتنظيم المدرسي، وهذه النتائج متوقعة؛ لأن بيئة الصف تعكس ديناميات الجماعة داخل غرفة الصف.

ولقد ركزت بعض الدراسات على أثر النوع في إدراك الطلبة لبيئة الصف النفسية والاجتماعية. ولقد توصلت دراسة (Le, 2003) في بيانات تم جمعها من 644 مدرسة إعدادية إلى وجود فروق جوهرية بين إدراك الإناث والذكور لصالح الإناث. ولقد تم اختبار عشرة متغيرات في هذه الدراسة، وهي: النوع، الانتماء للمدرسة، الحضور، الوقت المخصص لأداء الواجبات المدرسية، توقعات الطلبة، العلامات والمقررات، ومحتوى المقررات. وعلى الرغم من الفروق بين الذكور والإناث فإن الوقت المخصص لأداء الواجبات المدرسية وتوقعات الطلبة وعلامة الطلبة في المقررات ومحتوى المقرر كان لها التأثير الأكبر في كل من الذكور والإناث، بينما كان للانتماء للمدرسة والوقت المخصص لمشاهدة التلفزيون أثره الكبير في إدراكات الطالبات فقط.

من المتغيرات التي تم تناولها بالمدرسة فيما يتعلق بالمؤثرات في البيئة الصفية أثر موقع جلوس الطلبة في الصف. ولقد أجرى آدمز وبيديل (Adams & Biddle, 1970) دراسة حول أثر موقع جلوس الطلبة وفق متغيرات شخصية لديهم مثل الطبقة والمرحلة الدراسية. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يميلون إلى التجمع في أماكن نشاط التعلم وخاصة الصف الأول، كما يميل الطلبة ذوو التحصيل المتدني إلى الجلوس معاً في مجموعات متقاربة، ويجلس الطلبة ذوو التحصيل المرتفع في وسط غرفة الصف، كما يجلس الطلبة مع أفراد طبقتهم، أي: أبناء الطبقة العليا مع أبناء الطبقة العليا وهكذا، ويبتعد الطلبة من ذوي الطبقات الدنيا من طاولة المعلم، بينما يقترب منها الطلبة من ذوي الطبقة العليا، وهذا يؤثر سلباً على تعلم أبناء الطبقة الدنيا. ويجلس الطلبة الذين يحتاجون لمساعدة المعلم بعيداً عن طاولة المعلم، وهذا يؤثر على تدني تحصيلهم الدراسي لا سيما أن المعلم يقضي 70٪ من وقت التدريس في مقدمة غرفة الصف.

وفي دراسة (Daigneault, 2003) حول طريقة تقسيم وإجلاس الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الدراسية، تم تنسيب مجموعات عنقودية صغيرة من 5 - 6 طلاب من ذوي الإعاقات المتوسطة - سواء في التعلم أو التواصل مع الآخرين - في صفوف غير متجانسة في المستويات (مثل المستوى في الرياضيات أو اللغة) كما تمت إضافة أحد الراشدين في كل صف دراسي ليساعد المعلم في الملاحظة. وهدفت الدراسة إلى تقصي تعلم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب العاديين في مثل هذه الصفوف الدراسية غير المتجانسة ومقارنتهم بطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة أو طلاب عاديين تم تنسيبهم في صفوف دراسية عادية. كما هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق فردية في أداء الطلاب تعزى للصف غير المتجانس أو المتجانس. وتم قياس التعلم الأكاديمي للطلاب عن طريق اختبارات تحصيلية في اللغة والقراءة والرياضيات وأمثلة لكتابات الطلبة وملاحظة سلوك المتعلم، وبالنسبة إلى الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة تم تحديد نسبة لبرنامج التعلم الفردي. وبعد التحليل الإحصائي لكل مقاييس التعلم الأكاديمي موضع الاختبار أظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية جوهرية بين الصفوف المتجانسة والصفوف غير المتجانسة المضادة لها في التركيب. ومن جهة أخرى تفوق أداء الطلبة في الصفوف العنقودية على زملائهم في الصفوف غير العنقودية. وهذا يعني أن أداء الطلبة ربما يتحسن عندما يتم تنسيبهم لصفوف عنقودية.

وعلى الرغم من توافر آلاف الدراسات عن التعليم العام، فإن دراسات قليلة ركزت على أثر حجم الفصل الدراسي في التحصيل الأكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة. وفي هذا الصدد ركزت دراسة زارقامي وسكنيلرت (Zarghami & Schnellert, 2004). ولقد تناولت هذه الدراسة مشكلتين: (أ) الحجم المناسب لعدد الطلبة في حجرة الدراسة والعبء الدراسي من حيث كونها عوامل مؤثرة في التحصيل الدراسي للطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، (ب) أثر حجم الفصل الدراسي في درجة إنهاك معلم التربية الخاصة وطرق التدريس. ولقد وضح من نتائج الدراسة أن الولايات الأمريكية المختلفة تتبنى سياسات مختلفة حول حجم الفصل الدراسي والعبء التدريسي في ميدان التربية

الخاصة، وأن الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة الحادة لا يتأثرون كثيراً بتخفيض حجم الفصل الدراسي، وأن درجة إنهاك المعلم وإحساسه بضخامة العبء الدراسي الذي يقوم به يعتمد على كيفية إعداد المعلم أكثر من حجم الفصل الدراسي. وأشار معظم المعلمين إلى أنهم يحتاجون لمزيد من التدريب لأداء دورهم بكفاءة عالية. ولم تحدد الدراسة طريقة مثلى لتحديد حجم الفصل الدراسي، لكنها أكدت على أهمية تدريب معلم التربية الخاصة على أنها عامل مهم لزيادة التحصيل الأكاديمي للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

إن دراسة البيئة الصفية من الناحية النفسية والاجتماعية يتطلب من الباحث التركيز على عنصرين مهمين من مكونات هذه البيئة، وهما العنصر البشري، والمادي، ويتمثل العنصر الأول في الطالب الذي يتفاعل داخل هذه البيئة الصفية، والعنصر الآخر هو العنصر المادي، ويتمثل في قاعة الدراسة من حيث البناء وكل ما يتعلق بها من مكونات ومتغيرات. ولا بد لكل دراسة تتناول البيئة الصفية أن تدرس المتغيرات المتعلقة بالطالب؛ لأنه محور عملية التعلم والتعليم، وفي تعلمه يتفاعل الطالب مع زملائه ومعلميه عبر بعض الأنشطة الصفية واللاصفية، ويتم معظم هذا التفاعل داخل بيئة صفية يقضي فيها معظم ساعات يومه المدرسي أو الجامعي (الحمدان والشرف، 2003).

وتناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية أهمية بيئة الصف من حيث كونها عاملاً مهماً مؤثراً في تعلم الطالب، سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية.

ولقد ركزت دراستا الجبر (1991، 1992) على أهمية العوامل المادية في بيئة الصف، التي تحسن في بيئة التعلم. من هذه العوامل الإضاءة الجيدة في قاعات الدراسة، عدم استخدام الطلاء اللامع في جدران الصف الدراسي، الاعتماد على الضوء الطبيعي داخل حجرة الصف، توفير التهوية الجيدة لغرفة الصف، الاهتمام بالواجهة الأمامية لغرفة الدراسة. وأشارت إحدى الدراستين إلى ضرورة الاهتمام بالأثاث داخل قاعات الدراسة.

وفي تقرير لكل من Harris and Lilly ، 2002 حول تقويم لكلية التربية بجامعة الكويت أوضحا الحاجة الماسة لتغيير بيئة الصفوف المادية في هذه الكلية من صيانة وإعادة صبغ الجدران. كما أوصت الدراسة بتوفير قاعات دراسية إضافية حتى لا يتم استغلال المختبرات في غير الغرض الذي أعدت له.

وفي السياق نفسه أشار (قطامي وقطامي، 2002) إلى أن الإدارة الفعالة لتعليم فعال في بيئة الصف يفترض توافر عناصر بيئة مناسبة للتعلم مثل الإضاءة الكافية والتهوية الجيدة والتدفئة والأثاث المناسب الذي ينبغي أن يشتمل على كراسي الجلوس المريحة التي تناسب أعمار التلاميذ، والخزائن التي يحفظ فيها الطالب أدواته، والوسائل التعليمية المختلفة، وحرية الحركة بين مكونات ومواد الصف الدراسي، والجدران.

كما يركز كيربي (Kirby, 1999) على ضرورة الاهتمام بالمقاعد الدراسية، ونظام الجلوس مع ضرورة استخدام التقنيات الحديثة داخل قاعة الدراسة؛ لان بيئة الصف عنصر مهم لتحقيق المناهج الدراسية لأهدافها.

ويرى (الرائقي، 1991) أن بيئة الصف تشكل شخصية الطالب، وهي نتاج لعدة عوامل تتفاعل مع بعضها لتؤثر على الطالب في الاتجاه المرغوب. ويشير إلى أن لكل بيئة صفية صفة أو سمة تميزها عن غيرها من البيئات الصفية، ومن ثم تؤثر كل منها على فعالية التعلم داخل الصف بصورة مختلفة عن الأخرى، ومن بين السمات المميزة لبيئة صف معينة طبيعة العلاقات التي تسود الصف الدراسي سواء بين التلاميذ بعضهم البعض أو بين التلاميذ والمعلم. وكما أشارت دراسات أخرى وردت في الدراسات السابقة التي تم استعراضها، فإنه يتوقع أن يكون للبيئة الدافئة الحميمية أثرها الإيجابي أكثر من البيئة التي لا يدرك فيها التلاميذ توفر الحميمة والعلاقة الوثيقة مع زملائهم ومعلميهم (Anderson, 1986).

ومن بين السمات أو الصفات الصفية التي تميز بيئة صفية عن غيرها ما يعرف بالتعاون الصفي، والتي تعتبر من أهم ما يميز القاعات الدراسية، حيث يتم تبادل المعرفة بين المدرسة. غير المعلمين. والطلبة. وفي التعاون الصفي يبدأ المعلم بتحديد الأهداف، ويقوم الطالب بالعمل والمشاركة في تحقيق هذه الأهداف. ودور الطالب في المشاركة الصفية يعتمد على طبيعة البيئة الصفية التي تسود قاعات الدراسة ومدى إدراكه أن هذه البيئة تسمح بالمشاركة البيئية الصفية، أو تعوق ذلك.

فالتفاعل الصفي والمشاركة الصفية يضعفان إذا كانت البيئة التعاونية داخل الصف ضعيفة أو غير متوافرة (Johnson, 1988).

واتفاقاً مع الدراستين السابقتين أشارت دراسة (لطف الله، 1996) إلى شروط ومواصفات المباني المدرسية. ومن أهم هذه الشروط ضرورة ابتعاد موقع البيئة الدراسية الصفية عن الضجيج؛ لأنه يعوق التعلم، وأن يتم استشارة التربويين في تصميم المباني الدراسية للتأكد من أنها توافق الأهداف التربوية والمناهج الدراسية، وكذلك التطور الاجتماعي والتقني والذي يتطلب بنيات معينة. كما تتفق هذه الدراسة مع ما جاء في (قطامي وقطامي، 2002) حول أهمية الإنارة والتهوية ودرجة الحرارة الملائمة لقاعات الدراسة، وما جاء في دراسة ريموند (Raymond, 1999) الذي يرى أن تصميم غرفة الدراسة له أثر في تعليم الطلبة، فالقاعات الدراسية الكبيرة تعطي فرصة للتكيف أكثر من القاعات الدراسية الصغيرة.

ويؤكد (المحبوب، 1997) على عامل السمة والصفة المميزة لبيئة الصف الدراسي. وفي هذا السياق يعد استخدام المواقف وتمثيل الأدوار مع شيء من المرح، مهيئاً للأجواء العاطفية داخل الصف الدراسي؛ مما يساعد في نمو العملية التعليمية، لا سيما إذا توافر الاحترام والتقدير بين الأطراف المتفاعلة داخل قاعة الدرس. كما أن التحكم في بيئة الصف بتهيئة الجو الإيجابي فيها من شأنه تنمية مهارات الطلبة الشخصية وقدرتهم على الإنجاز.

وبيّن فريديركسون (Fredericksen, 2000) أنه من واجب المعلم خلق بيئة صفية إيجابية من خلال مشاركة الجنسين في التفاعل الصفي وعدم التركيز على الإناث دون الذكور، أو العكس؛ لأن مثل هذا الأمر من شأنه أن يؤدي إلى الصمت وسط جانب مهم في الصف الدراسي، ويخلق نوعاً من التمييز والشعور بعدم الثقة بالنفس؛ مما يسبب ضعفاً في البيئة التعليمية.

وتشير بعض الدراسات إلى أهمية تعريف الطلبة بتجربة استخدام الفصل الدراسي أو المختبر لزيادة عملية التفاعل الصفي بين الطلبة، وبمعنى آخر على المعلم خلق الجو العلمي والتربوي الذي يحبب بيئة الصف للطالب، ويساعده على النمو (Gyalong, 2002). وفي السياق نفسه يرى (Arbaugh, 2000) أن التركيز على استخدام التقنية من شأنه أن يساعد في تعلم الطالب وتكوين شخصيته المتميزة، خاصة باستخدام شبكة المعلومات التي توفر الوقت والجهد على المعلم، وتجعل تناول الطالب للمادة الدراسية مشوقاً. وفي مثل هذه البيئة التقنية يتم صقل مهارات الطلبة التعليمية، وتهيئة التعلم التعاوني والألفة والمودة بين الطلبة؛ مما ينعكس إيجاباً في خلق بيئة مناسبة للتعلم، لا سيما إذا كان المتعلم متمرساً، ولديه الخبرة والدراية في كيفية استخدام وسائل التقنية الحديثة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال استعراض الأدب النفسي والتربوي اختلاف الدراسات السابقة فيما يتعلق بتناولها للمتغيرات المؤثرة في البيئة الصفية من الناحيتين النفسية والاجتماعية. وحتى الدراسات التي تناولت نفس المتغير اختلفت في التركيز على جوانبه المختلفة.

ولقد وضح الاهتمام الواضح بالبيئة المادية للصف وتأثيرها في التحصيل الدراسي، وفي تواصل التلميذ مع المعلم، وفي زمن أداء المهام التعليمية (Evertson, 1989). وفي المنحنى نفسه تم التركيز على تنظيم البيئة المادية الصفية وطريقة جلوس التلاميذ (Evertsom & Andrson, Emmer, 1980). واهتمت دراستا الجبر (1991، 1993) بأهمية الإضاءة الجيدة، وعدم استخدام الطلاء اللامع للجدران، والاعتماد على التهوية الجيدة والضوء الطبيعي، بينما ركزت دراسات قطامي وقطامي (2002) على جودة الأثاث والجلوس المريح. ومن جانب آخر اهتم (Arbaygh, 2000) باستخدام التقنية حيث هي جزء من بيئة الصف المادية، بينما رأت دراسة لطف الله (1996) ضرورة ابتعاد مبنى المدرسة عن الضجيج؛ لأنه يعوق التعلم. ومن وجهة أخرى وفي المتغير نفسه ترى بعض الدراسات أن التنظيم الجيد لبيئة الصف يشغل التلاميذ بمهام التعلم، ويرتفع تحصيلهم الدراسي (Good & Brophy, 1986) وخلاصة نتائج دراسات البيئة المادية للصف الدراسي، على الرغم من الاختلاف في التركيز على جوانبها، أن البيئة المادية ضرورية لتحسين عملية التعلم.

وفيما يتعلق بالتنظيم غير المادي لبيئة الصف، ركزت بعض الدراسات على الأنظمة والإجراءات المستخدمة في بيئة الصف خاصة إذا استخدمها المعلمون من ذوي الكفاءة، مما يترك أثراً في إنجاز العمل داخل الصف بكفاءة (Evertson & Harris, 1992)؛ بينما ترى دراسة (Brophy, 1987) أن الإجراءات الرتيبة تعقد الحياة الصفية وتعوق الأداء فيها.

واهتمت بعض الدراسات بمتغير جلوس الطلبة، حيث اتضح أن الطلبة المتازين يميلون إلى التجمع في أماكن نشاط التعلم، ويجلس الطلبة من ذوي التحصيل المتدني في مجموعات متقاربة (Adams & Biddlce, 1970). وفي هذا المتغير توجد دراسات نادرة حول تقسيم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وإجلاسهم. ففي دراسة (Daigneault, 2003) تمت المقارنة بين مجموعات عنقودية من ذوي الإعاقة المتوسطة في صفوف متجانسة وغير متجانسة مع طلبة عاديين في مدارس عادية، ولم تظهر فروق بين المجموعتين تُعزى إلى طريقة التقسيم والجلوس، ولكن تفوق أداء الجماعة العنقودية في التحصيل.

وركز القليل من الدراسات على حجم الفصل الدراسي وأثره في التحصيل، ومن هذه الدراسات دراسة (Zarghami & Schnellert, 2004) التي تناولت مشكلة الحجم المناسب لعدد الطلبة في حجرة الصف الدراسي والعبء الدراسي للطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأثر حجم الصف الدراسي على إنهاك المعلم. واتضح أن الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة الحادة لا يتأثرون بحجم الصف الدراسي، كما أن إحساس المعلم بالإنهاك يعتمد على طريقة تدريبه. ويرتبط بهذا المتغير موضوع الوقت المخصص للتلميذ، فمضاعفة الوقت للتلميذ يساعد في تحصيله الدراسي، وعليه فإن حجم الفصل الدراسي متغير مهم هنا (Brophy, 1987).

وتناولت بعض الدراسات متغيراً مهماً وهو إدراك التلاميذ لبيئة الصف الدراسي. فالجو النفسي الصفي الذي يتمثل في توافر عناصر الود والاحترام والحميمية يدفع الطالب ويحثه على التعبير عن آرائه ومشاعره بحرية (Brophy, 1987)، وأن إدراك بيئة التعلم تعتبر مؤشراً مهماً للتحصيل الدراسي (Tobin & Fraser, 1998)؛ وأن إدراك البيئة يوفر الثقافة الحافزة للتعلم (قطامي وقطامي، 2002). وفي دراسة (Back & Choi, 2002) ثبت أن بيئة الصف في المدارس الكورية الموجهة توجيهاً عالياً نحو مهمة التعلم المحددة يصحبها علاقات دافئة داخل الصف مما ينعكس على التحصيل الدراسي.

واهتمت بعض الدراسات بأثر النوع في إدراك الطلبة لبيئة الصف النفسية والاجتماعية، حيث أثبتت دراسة (Le, 2003) وجود فروق جوهرية بين إدراك الذكور والإناث لصالح الإناث يؤثر فيها متغير الوقت المخصص لأداء الواجبات المدرسية وتوقعات الطلبة والعلامات في المقررات ومحتوى المقررات. ومن المهم كما يرى (الحمدان والشرف، 2003) أن تتناول مثل هذه الدراسات العنصر البشري المتمثل في الطالب؛ لأنه يتعامل مع المعلمين والزملاء عبر الأنشطة الصفية واللاصفية. وفيما يختص بالعنصر البشري تتناول بعض الدراسات دور المعلم ومدى حماسه وخلقه للجو الإيجابي داخل غرفة الصف، مما يزيد من التحصيل العالي للتلاميذ (Leinhardt, 1992).

ويتضح من الدراسات السابقة عدم اتفاقها على متغير محدد له علاقة بالبيئة الصفية من الناحية النفسية والاجتماعية، كما أنها لم تتطرق لمستوى البيئة الصفية الذي يخلق البعد النفسي والاجتماعي الذي يساعد في تهيئة التلميذ لعملية التعلم؛ كما أن القليل جداً من هذه الدراسات ركز على دور إدراك التلميذ لبيئته الصفية والمطلوب فيها، وهناك شح في الدراسات المقارنة بين إدراك التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة والتلاميذ العاديين. ومن المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية عن طريق استخدام مقياس معين مساعدة التلميذ في إدراك مدى توافر العناصر اللازمة لبيئة صفية جيدة من الناحية النفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى تغطية أوجه القصور في مثل هذا النوع من الدراسات بسلطنة عمان.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة:

أختيرت عينة عشوائية مكونة من (290) طالباً وطالبة من الصف الأول إلى الصف العاشر، بواقع (158) طالباً وطالبة من مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة (تتراوح أعمارهم بين 9 - 25

سنة)، و(132) طالباً وطالبة من مدارس الطلبة العاديين (تتراوح أعمارهم بين 9 - 17 سنة). والجدول (1) يتضمن وصفاً لعينة الدراسة.

الجدول (1) عينة الدراسة من طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين موزعة حسب المدرسة والنوع

	م	المدرسة	ذكور	ذكور	المجموع
ذوو حاجات خاصة	1	مركز رعاية وتأهيل المعوقين	21	21	185
	2	معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين	9	7	
	3	مدرسة الأمل للصم	34	15	
	4	مدرسة التربية الفكرية	38	13	
		مجموع الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة	102	56	
طلبة عاديون	5	مدرسة بوشر	28	---	132
	6	مدرسة سفانة بنت حاتم الطائية	--	22	
	7	مدرسة النبراس للتعليم الأساسي	11	8	
	8	مدرسة أسعد بن زرادة	26	---	
	9	مدرسة عائشة بنت مسعود العامرية	---	10	
	10	مدرسة حيل العوامر	---	27	
		مجموع الطلبة العاديين	65	67	
		المجموع الكلي	167	123	290

أداة الدراسة:

صمم الباحثون أداة الدراسة الحالية اعتماداً على المنطلقات النظرية لقائمة البيئات الصفية CUCEI، التي صممها (Fraser, Treagust, & Dennis, 1986)، وقننها للبيئة العربية مخائيل (2004)، حيث تفترض هذه القائمة سبعة محاور نفسية واجتماعية للبيئة الصفية وهي:

1. الشخصنة Personalization: أو اهتمام المدرس بالقضايا الشخصية للطلبة، ويتعلق بفرص التفاعل بين الطالب ومعلمه في حجرة الدراسة، ومدى اهتمام المعلم بالمصلحة الشخصية للطالب.
2. الاندماج Involvement: مدى مشاركة الطلبة في المناقشات والأنشطة الصفية.
3. التماسك Student Cohesiveness: أو التحام الطالب بزملائه، وهو مدى معرفة كل طالب بزملائه ومساعدته لهم، وعلاقته الودية معهم.
4. الرضا Satisfaction: مدى شيوع الرضا والسرور في الصفوف الدراسية.
5. توجيه النشاطات الصفية Task Orientation: مدى توجيه النشاطات الصفية وتنظيمها بشكل جيد.
6. التجديد Innovation: مدى التجديد في الخطط الدراسية والتقانات التعليمية، فضلاً عن النشاطات غير الصفية.
7. التفريد Individualization: مدى السماح للطلبة باتخاذ القرارات، ومدى مراعاة الفروق الفردية بينهم في القدرة والميل وسرعة العمل (مخائيل، 2004، ص 73-74).

وتم إضافة محور ثامن سمي «التسهيلات» Facilities، ويقصد به مدى توافر المستلزمات المادية في الصف، مثل التهوية، والإضاءة، والهدوء، والمساحة، ونوعية الكراسي وغيرها. وبذلك أصبحت ثمانية محاور للبيئة الصفية.

وأما الفقرات فقد تمت الاستفادة من فقرات قائمة البيئات الصفية في صياغة فقرات المحاور السبعة الأولى للأداة الحالية، وأضيفت لها فقرات جديدة للمحور الثامن، وبذلك تكونت الأداة من (59) فقرة تتوزع على المحاور الثمانية بشكل غير متساوٍ، منها (45) فقرة موجبة، و(14) فقرة سالبة. وأما بدائل الإجابة فقد روعي فيها خصوصية العينة، والابتعاد عن التعقيد، وتم وضع بديلين (نعم/ لا). والجدول (2) يوضح توزيع فقرات الأداة بحسب محاورها.

الجدول (2) توزيع فقرات الأداة حسب المحور الذي تقيسه

م	المحور	أرقام الفقرات	المجموع
1	الشخصنة	7-1	7
2	الاندماج	14-8	7
3	التماسك	20-15	6
4	الرضا	27-21	7
5	توجيه النشاطات الصفية	34-28	7
6	التجديد	41-35	7
7	التفريد	48-422	7
8	التسهيلات	59-49	11

وللتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين* في قسم علم النفس بكلية التربية- جامعة السلطان قابوس، وقد اتفق المحكمون على صلاحيتها في قياس البيئة الصفية، ومناسبتها لطبيعة العينة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد اقترحوا بعض الملاحظات تم الأخذ بها جميعها.

ولمعرفة مدى وضوحها لدى أفراد العينة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية حجمها (10) طلاب، نصفهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، ونصفهم الآخر من العاديين، واتضح أن الفقرات واضحة، ومقياس التقدير مناسب ولا لبس فيه.

تطبيق الأداة وتصحيحها:

طُبقت الأداة (الملحق 1) على طلبة المدارس العادية بشكل جماعي، حيث يتم توزيع الأداة على مجموعة من الطلبة (تتراوح بين 5-10 طلاب) في داخل الصف، ويقوم كل طالب بقراءة الفقرات والإجابة عنها. وأما بالنسبة إلى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد كان تطبيق الاستبانة عليهم بشكل فردي، وبمساعدة المعلمة المتخصصة المشرفة عليهم، مع مراعاة طبيعة حاجة الطالب. ففي الإعاقة العقلية كانت المعلمة تبسط صياغة الفقرات بما يتناسب ومستوى فهمهم لها. وفي الإعاقة السمعية تم استخدام لغة الإشارة. وأما في الإعاقة البصرية وبسبب تعذر تحويل الاستبانة إلى لغة برايل كانت المعلمة تقرأ العبارات على الطلبة وتطلب منهم الإجابة عنها.

وفيما يتعلق بالتصحيح، أعطي البديل «نعم» درجة واحدة، والبديل «لا» صفر في الفقرات الموجبة، في حين أعطي عكس الميزان السابق للفقرات السالبة، والفقرات السالبة هي: (8، 14، 19، 20، 22، 24، 25، 29، 30، 31، 41، 42، 48، 57). وبذلك فإن أعلى درجة كلية يمكن الحصول عليها (59) درجة، وأدنى درجة يمكن الحصول عليها (صفر).

تحليل الفقرات:

إن الهدف من تحليل الفقرات Items Analysis في المقاييس النفسية هو الكشف عن قدرة الفقرات على التمييز Discrimination بين الأفراد الذين يمتلكون السمة والأفراد الذين لا يمتلكونها، وذلك من خلال المقارنة بين أعلى وأدنى 27٪ من أفراد العينة باستخدام اختبار «ت»، أو من خلال حساب الارتباط بين الدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية باستخدام معامل الارتباط

(كاظم، 2001). ولأجل ذلك تم حساب الارتباط بين الدرجة على الفقرة والمجموع الكلي للمجال الذي تنتمي إليه، وبعد استبعاد الارتباطات غير الدالة، تم الإبقاء على (49) فقرة تتمتع بقوة تمييز جيدة، وحذف (10) فقرات غير جيدة، والفقرات المحذوفة هي: (3، 12، 14، 29، 39، 42، 44، 48، 54، 58)، والملحق (1) يتضمن معاملات الارتباط المحسوبة لجميع فقرات الأداة.

معامل الثبات:

تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا ـ كرونباخ Cronbach's Alpha للفقرات المميزة ولجميع أفراد عينة الدراسة (ن=290). بلغ معامل الثبات 0.88، وهو معامل ثبات مرتفع مقارنة بالدراسات السابقة، كما تم حساب معامل الثبات لمحاور الأداة الثمانية وتراوح بين (0.46 ـ 0.72). والجدول (3) يتضمن معاملات ثبات الأداة.

الجدول (3) معاملات ثبات قائمة البيئة الصفية

م	المحاور	أرقام الفقرات	المجموع
1	الشخصنة	6	0.65
2	الاندماج	5	0.46
3	التماسك	6	0.57
4	الرضا	7	0.64
5	توجيه النشاطات الصفية	6	0.52
6	التجديد	6	0.66
7	التفريد	4	0.52
8	التسهيلات	9	0.72
	جميع الفقرات المميزة	49	0.88

المعالجة الإحصائية:

للتحقق من أهداف الدراسة، أدخلت البيانات على أنها ملف في برنامج SPSS، وتم استعمال الوسائل الإحصائية الآتية:

1. الوسط الحسابي والانحراف المعياري.
2. اختبار «ت» لعينة واحدة.
3. تحليل التباين الثنائي المتعدد.

نتائج الدراسة

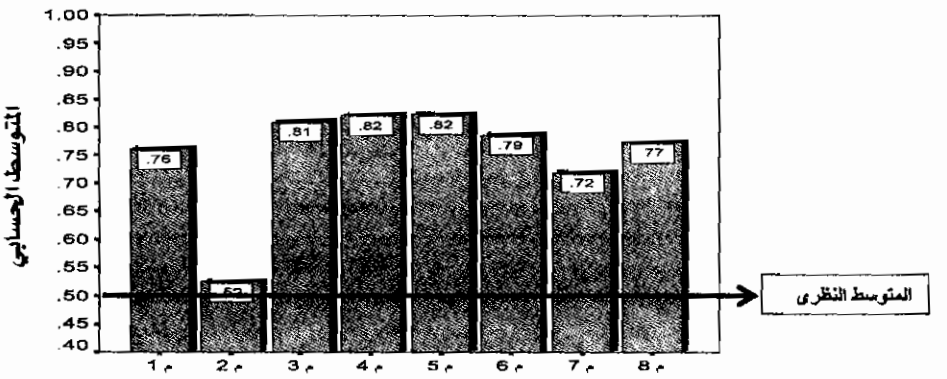
أولاً. عرض النتائج:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي ينص على: ما مستوى البيئة الصفية من الناحيتين: النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس الطلبة العاديين في سلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة؟، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفقرات المميزة بشكل عام، ولفقرات كل محور من المحاور الثمانية. ومن أجل معرفة مستوى البيئة الصفية، تمت موازنة متوسطات العينة مع المتوسط النظري للأداة البالغ (0.50) على أساس أن أقل درجة صفر، وأعلى درجة (1)، وذلك عن طريق اختبار «ت» لعينة واحدة. وقد كانت جميع قيم «ت» المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) ما عدا المحور الثاني فقد كان غير دال إحصائياً. وبما أن جميع المتوسطات الدالة أعلى من المتوسط النظري، فإن ذلك مؤشر على أن مستوى البيئة الصفية بشكل عام جيد، ولكنه في محور الاندماج متوسط. والجدول (4) يتضمن خلاصة نتائج اختبار «ت» لعينة واحدة. ويتضمن الشكل (1) رسماً بيانياً لمتوسطات محاور البيئة الصفية.

الجدول (4) خلاصة نتائج اختبار «ت» لعينة واحدة لمحاور الأداة وللأداة بشكل عام

م	المحاور	عدد الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
1	الشخصنة	6	0.7615	0.2494	0.50	17.855	0.001
2	الاندماج	5	0.5248	0.2512	0.50	1.683	0.093
3	التماسك	6	0.8098	0.2164	0.50	24.377	0.001
4	الرضا	7	0.8217	0.2126	0.50	25.765	0.001
5	توجيه النشاطات الصفية	6	0.8230	0.2068	0.50	26.599	0.001
6	التجديد	6	0.7862	0.2486	0.50	19.608	0.001
7	التفريد	4	0.7190	0.2857	0.50	13.050	0.001
8	التسهيلات	9	0.7728	0.2317	0.50	20.520	0.001
	جميع الفقرات المميزة	49	0.7523	0.1554	0.50	27.653	0.001

الشكل (1) أعمدة بيانية لمتوسطات محاور مقياس البيئة النفسية والاجتماعية

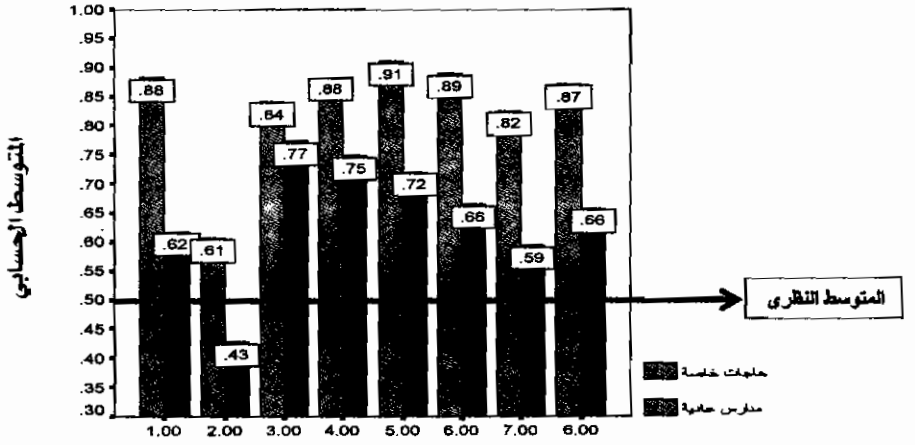


وللإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: ما دور متغير نوع الطالب (ذكر- أنثى)، ونوع المدرسة (طلبة ذوو احتياجات خاصة- طلبة عاديين) في إدراك مستوى البيئة الصفية؟ تم استعمال تحليل التباين الثنائي المتعدد Multivariate two-way ANOVA، وأوضحت النتائج دلالة متغير نوع المدرسة لمصلحة طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع محاور الأداة والدرجة الكلية، وأما متغير النوع والتفاعل الثنائي فلم تكن دالة. والجدول (5) يتضمن خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد، والشكل (2) يتضمن أعمدة بيانية لمتوسطات محاور البيئة الصفية وفقاً لنوع المدرسة.

الجدول (5) خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد للكشف عن أثر نوع الطالب ونوع المدرسة في البيئة الصفية

مصدر التباين	محاور الأداة	مجموع المربعات	درجات الحرارة	متوسط المربعات	قيمة «ف»	الدلالة الإحصائية
نوع الطالب (أ)	الشخصنة	0.07052	1	0.07052	1.579	0.210
	الاندماج	0.05711	1	0.05711	1.029	0.311
	التماسك	0.137	1	0.137	3.022	0.083
	الرضا	0.01688	1	0.01688	0.413	0.521
	توجيه النشاطات الصفية	0.004531	1	0.004531	0.133	0.716
	التجديد	0.04539	1	0.04539	0.922	0.338
	التفريد	0.0007328	1	0.0007328	0.011	0.918
	التسهيلات	0.1270	1	0.1270	3.007	0.084
	الدرجة الكلية	0.004439	1	0.004439	0.287	0.592
نوع المدرسة (ب)	الشخصنة	4.847	1	4.847	108.504	0.000
	الاندماج	2.113	1	2.113	38.052	0.000
	التماسك	341.	1	341	7.497	0.007
	الرضا	1.362	1	1.362	33.306	0.000
	توجيه النشاطات الصفية	2.475	1	2.475	72.505	0.000
	التجديد	3.174	1	3.174	64.479	0.000
	التفريد	3.469	1	3.469	50.698	0.000
	التسهيلات	2.860	1	2.860	67.782	0.000
	الدرجة الكلية	2.369	1	2.369	153.425	0.000
(أ) × (ب)	الشخصنة	0.1090	1	0.1090	2.446	0.119
	الاندماج	0.00039	1	0.00039	0.007	0.934
	التماسك	0.0751	1	0.0751	1.653	0.200
	الرضا	0.0244	1	0.0244	0.598	0.440
	توجيه النشاطات الصفية	0.0076	1	0.0076	0.223	0.637
	التجديد	0.1150	1	0.1150	2.342	0.127
	التفريد	0.1700	1	0.1700	2.491	0.116
	التسهيلات	0.0346	1	0.0346	0.864	0.353
	الدرجة الكلية	0.0099	1	0.0099	0.644	0.423
الخطأ	الشخصنة	12.775	286	0.04467		
	الاندماج	15.878	286	0.05552		
	التماسك	12.997	286	0.04545		
	الرضا	11.700	286	0.04091		
	توجيه النشاطات الصفية	9.761	286	0.03413		
	التجديد	14.078	286	0.04922		
	التفريد	19.567	286	0.06842		
	التسهيلات	12.068	286	0.04220		
	الدرجة الكلية	4.417	286	0.01544		

الشكل (2) أعمدة بيانية لمتوسطات محاور البيئة الصفية وفقاً لنوع المدرسة



ثانياً. مناقشة النتائج وتفسيرها:

أشارت نتائج السؤال الأول إلى جودة البيئة الصفية بشكل عام، كما أشارت إلى أن جانب الاندماج بمستوى متوسط. وهذه النتيجة تشير إلى تمتع بيئة الصف بالمقومات النفسية والاجتماعية المطلوبة، مما يعكس المستوى الذي تتمتع به المدارس في سلطنة عمان، سواء كانت مدارس ذوي حاجات خاصة أو مدارس عادية. وتدعم النتائج المنبثقة عن هذا الهدف ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة من أهمية توافر المقومات النفسية والاجتماعية في البيئة الصفية؛ إذ إن عدم توافرها سيترتب عليه ضعف في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، سواء كانوا في مدارس ذوي حاجات خاصة أو مدارس عادية (دانيلسون، 2001؛ مخائيل، 2004؛ Fraser, 1998a, 1998b).

فالبيئة الصفية لا تعمل في فراغ، وإنما ترتبط بعوامل ومتغيرات عديدة لها ديناميتها في إحداث التغيير المطلوب وتوجيه بيئة الصف في الاتجاه المرغوب من قبل المعلمين، ويرتبط بذلك إدراك الطالب لهذه العوامل والمتغيرات، ومن بينها كذلك توقع المعلم لما ينبغي أن يقوم به الطالب من أدوار داخل الصف الدراسي والتفاعلات الضرورية لإحداث التواصل بين المعلم والتلميذ، مما ينعكس إيجاباً على تحصيل التلميذ الدراسي (Everston, 1989).

واتساقاً مع نتائج بعض الدراسات السابقة في هذا المجال في بيئات أخرى ثبت أن سبعة محاور البيئة النفسية والاجتماعية الثمانية المستخدمة في الدراسة الحالية عكست بجلاء تمتع مدارس السلطنة سواء العادية أو مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة بمستوى جيد من البيئة النفسية والاجتماعية. وهذه المحاور تم تناولها بصيغ مختلفة من عدة باحثين. ففيما يختص «بالشخصنة» و«التماسك» أشار كل من بروفي (Brophy, 1987) وقطامي قطامي (2002) إلى أن توافر عنصر الود والاحترام والاهتمام بقضايا التلميذ الشخصية، وتشجيعه على التعبير عن آرائه ومشاعره بصراحة وحرية، يخلق جواً من المناخ النفسي الطيب داخل حجرة الدراسة، ويزيد من تفاعل التلميذ مع المعلم ومع زملائه، لاسيما إذا وجد التعزيز لكل سلوك اجتماعي مناسب يصدر عنه. وعليه فمن الضروري أن يتم التأكيد والتركيز بصورة أكبر على دور المعلم في البيئة الصفية حتى تكون مصدر سعادة بالنسبة إليه وليس مصدر ضيق وعدم رضا سواء بسبب حجم الفصل الدراسي أو العبء التدريسي (Daigneault, 2003)، لاسيما في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة التي تحتاج لجهد أكبر من المعلم مقارنة بالمدارس العادية. وعلى الرغم من أن الدراسة الحالية لم تلفت النظر إلى وجود مشكلة تتمثل في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، فإنه من المعقول التنبيه لكل الجوانب المتعلقة ببيئة الصف الدراسي حتى يتم الارتقاء بها لتسهم في ترقية البيئة النفسية والاجتماعية للصف الدراسي. ومن جهة أخرى تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة زارقامي وسكنيلرت (Zarghami & Schnellert, 2004) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية التي اشتكى فيها المعلمون من حجم الفصل الدراسي والإحساس بضخامة العبء الدراسي في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة. وهذا لا يعني أن العدد القليل من التلاميذ في فصول ذوي الاحتياجات الخاصة سيكون مفيداً لكل التلاميذ، كما ظهر في الدراسة؛ إذ إن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الحادة لا يستفيدون من تخفيض حجم الفصل الدراسي.

كما أن محور «التماسك» يبرز في بعض الدراسات السابقة التي تركز على أن من بين السمات الإيجابية المميزة لبعض البيئات الصفية طبيعة العلاقات الحميمة التي تسود التلاميذ داخل حجرة الصف الدراسي، مما ينعكس إيجاباً على أداء التلميذ داخل الصف الدراسي (الرائقي، 1986؛ Anderson، 1991).

ويلاحظ من نتائج الدراسة الحالية أن محور «توجيه النشاطات الصفية» يعتبر من أهم المحاور التي تشير إلى أن البيئة الصفية في المدارس بسلطنة عمان، سواء المدارس العادية أو مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة؛ إذ نال تقديراً عالياً من قبل المستجيبين من التلاميذ. وهذا يدل على أن التلاميذ يعطون اعتباراً لبيئة الصف الموجهة من قبل المعلم ويهتمون بها. وكما يرى بروفي (Brophy, 1987) فإنه كلما كان المعلم متمكناً من الإدارة الصفية الناجحة والتدريس الفعال تمكن من السيطرة على بيئة الصف الدراسي. بحيث يخصص للتلميذ الوقت المناسب الذي يساعده في الاكتساب والتحصيل الدراسي. بل تعتبر الأنظمة والإجراءات ضرورية للمعلم الناجح؛ لأنها تساعده في حفظ النظام وإنجاز العمل بكفاءة. ومن هذه الإجراءات والأنظمة التنظيم الصفي الذي يوجه النشاطات الصفية؛ حيث يتعلم منها التلميذ متى يبدأ في ممارسة أنشطة الصف ومتى ينتهي منها (Doyle, 1986). ويرى أفرتسون وهاريس (Everston & Harris, 1992) ضرورة التنظيم والترتيب وتنميط إجراءات بيئة الصف الدراسي مع شرح هذه الإجراءات للتلميذ حتى يستوعبها، ومن ثم يفهم أهميتها في تنظيم الأنشطة الصفية بشكل جيد لما لذلك من مردود طيب على تحصيلهم الدراسي، والذي كلما ارتفع حبب إليهم بيئة الصف الدراسي.

كما أن محور «التفريد» والذي نال تقديراً عالياً من قبل المستجيبين في هذه الدراسة له دوره الإيجابي في تكوين صورة طيبة عن بيئة الصف الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة (مثلاً، مخائيل، 2004؛ Kellaghen, Sloane Alvareg & Bloom, 1993). ولعله من المعقول أن نؤكد على ما جاء في هذه الدراسات من أن البيئة المحفزة للتلميذ لاستثمار قدراته هي البيئة التي تسمح له إما باتخاذ القرارات بنفسه في المدرسة أو المشاركة في القرارات التي تخصه، والتي تصدر من السلطة مثل المعلم أو الآباء. كما أن ثقافة البيئة الأسرية التي تغرس في الطفل أنماط السلوك الذي يتميز بالفردية والاستقلالية من شأنها أن تعكس فيه ثقافة «التفريد» في بيئة الصف الدراسي.

ومدخل «إدراك التلاميذ» يعتبر محكاً أساسياً للحكم على هذه البيئة؛ لأنهم هم الذين يستفيدون منها، ويتعاملون ويتفاعلون معها، ولقد اهتمت الكثير من الدراسات بموضوع إدراك بيئة التعلم أو البيئة الصفية (مثلاً، Fraser, 1997, 1998a; 1998b; Tobin & Fraser, 1998).

وأما نتائج السؤال الثاني فقد أشارت إلى ارتفاع مستوى البيئة الصفية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مقابل مدارس الطلبة العاديين، وهذا الارتفاع له ما يسوغه، فمقدار العناية والاهتمام الذي تلقاه مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يعكس هذا الارتفاع، كما أن طبيعة تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تفرض أموراً كثيرة، من بينها قلة عدد الطلبة في الصف الواحد مقارنة بعدد الطلبة في المدارس العادية، وتوافر المستلزمات المادية بشكل أكثر، وتأهيل المعلمين بشكل متخصص. ولعله من المفيد مقارنة نتائج كهذه مع دراسة زارقامي وسكنيلرت (Zarghami & Schnellert, 2004) التي تناولت مسألة حجم الفصل الدراسي، ودرجة إنهاك معلم التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية. فقد أكدت تلك الدراسة ضرورة التدريب الجيد لمعلم التربية الخاصة حتى يتغلب على مشكلة حجم الفصل الدراسي، ويؤدي دوره بكفاءة، مما يدل على توافر المشكلة. كما أن إحساس المعلم بالإنهاك هو إحساس بوجود مشكلة التعامل مع عدد من التلاميذ فوق طاقته، على الرغم من أن الدراسة لم تشر صراحة إلى هذه الحقيقة. كما أن المعلمين في الدراسة الأمريكية أبدوا قلقاً من قلة الموارد المتاحة لأداء دورهم، وفي الدراسة الحالية لم يشتك المعلمون من الإنهاك أو قلة الموارد، مما يدل على أن البيئة الصفية في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في سلطنة عمان جيدة.

ومن جهة أخرى اتضح من دراسة دايقنولت (Daigneault, 2003) أن تلاميذ مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتم إجلاسهم في مجموعات عنقودية صغيرة يتفوقون في التحصيل الأكاديمي على رفقائهم في الصفوف غير العنقودية، أي: أن المجموعات العنقودية الصغيرة تسهم إيجاباً في خلق بيئة صف رأسي مناسبة للتعلم.

وفيما يختص بالفروق بين الجنسين في المحاور المتعلقة بالبيئة النفسية والاجتماعية في أداة الدراسة لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين في هذا الشأن. وربما يعزى السبب في ذلك إلى أن المعلمين في هذه المدارس لا يميزون بين الذكور والإناث. وكما يرى فريديركسون (Fredericksen, 2000) من واجب المعلم أن يخلق البيئة الصفية المتوازنة التي لا يحس فيها الذكور بأن المعلمين يركزون الاهتمام على الإناث دونهم؛ مما يخلق شعوراً سلبياً نحو بيئة الصف الدراسي.

ثالثاً. التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يطرح فريق البحث التوصيات الآتية:

1. ضرورة الاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة العاديين، ومراعاتها في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. التركيز على أهمية «اندماج الطلبة» في النشاطات الصفية وغير الصفية، لاسيما في الأعمال الجماعية التي تشجع الطلبة على العمل المشترك والاندماج مع بعضهم البعض.
3. نشر الوعي التربوي بأهمية البيئة الصفية بما تحتويه من جوانب نفسية واجتماعية، وأثرها الإيجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي.
4. تبني المعايير النفسية والاجتماعية في البيئة الصفية عند تصميم بنايات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وأما المقترحات فإن فريق البحث يقترح إجراء الدراسات الآتية:

1. إعادة الدراسة الحالية مع التوسع أكثر في حجم العينات.
2. دراسة أثر متغيرات ديموغرافية أخرى في البيئة الصفية مثل: عدد طلبة الفصل، ونوع المعلم، والمستوى التعليمي للمعلم، وتحصيل الطالب.
3. البيئة الصفية من الناحيتين: النفسية والاجتماعية عبر مراحل النمو التعليمية.
4. البيئة الصفية من الناحيتين: النفسية والاجتماعية وعلاقتها بمركز السيطرة لدى الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

المـــراجـــع

المراجع العربية:

أمبو سعيدي، عبد الله خميس؛ والعفيفي، منى محمد (2004). البيئة الصفية الواقعية والمفضلة في حصص مادة الفيزياء من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان، بحث مقدم إلى المؤتمر الثامن للعلوم والرياضيات، بيروت، خلال الفترة من 20 - 22 مايو.

أمبوسعيدي، عبد الله خميس (2003). تقدير الطلبة تخصص العلوم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للبيئة الصفية في ضوء بعض المتغيرات، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: دراسات في المناهج وطرق التدريس، 87، 69 - 97.

أمبوسعيدي، عبد الله خميس؛ خطايبة، عبد الله محمد؛ والشعيلي، علي هويشل (2003). تقدير طلبة قسم الكيمياء بجامعة السلطان قابوس للبيئة الفعلية والبيئة المفضلة للمختبرات العلمية، سلسلة الدراسات النفسية والتربوية - جامعة السلطان قابوس، 7، 1 - 31.

الجبر، زينب (1991). مدى توافر الشروط الفنية والصحية الخاصة بالإضاءة والتهوية داخل حجرات الدراسة في مدارس التعليم العام في الكويت، مجلة دراسات تربوية، 33.

الجبر، زينب (1992). توفر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالإناث المستخدم داخل حجرات الدراسة بمدارس التعليم العام بدولة الكويت، مجلة جامعة الملك سعود - الرياض، 4.

الحمدان، جاسم محمد؛ والشرف، عادل عبد الوهاب (2003). بيئة القاعات الدراسية من وجهة نظر طلبة كليات التربية بجامعة الكويت، المجلة التربوية - الكويت، 18 (69)، 49 - 80.

الخليلي، خليل؛ حيدر، عبد اللطيف؛ ويونس، محمد جمال الدين (1996). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دبي، دار القلم.

دانيلسون، شارلوت (2001). إطار للتدريس: تعزيز للممارسات المهنية، ترجمة: أبو لبدة، عبد الله علي، العين: جامعة الإمارات العربية المتحدة.

الرائقي، عبد اللطيف (1991). بيئة الصف في مقررات العلوم بالمرحلة الثانوية كما يدركها المعلمون والتلاميذ وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي، مكة المكرمة: منشورات جامعة أم القرى.

قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة (2002). إدارة الصفوف: الأسس السيكولوجية، عمان، دار الفكر.

كاظم، علي مهدي (2001). القياس والتقويم في التعلم والتعليم، إربد، دار الكندي للنشر والتوزيع.

لطف الله، عفاف (1996). الأبنية المدرسية وقعها - مشكلاتها - آفاق تطويرها، بناة الأجيال، 20.

اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي (1996). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.

المحبوب، عبد الرحمن (1997). إدراك الطلاب والطالبات للمناخ الأكاديمي في التخصصات العلمية والأدبية في المستويين الدراسيين: الثاني والرابع في كلية التربية، مجلة اتحاد الجامعات العربية - الأردن، 32.

مخائيل، امطانيوس (2004). بعض دلالات الثبات والصدق للصورة العربية لقائمة البيئة الصفية في الجامعات والمعاهد، مجلة جامعة دمشق، 20 (1)، 63 - 106.

نصر الله، عمر عبد الرحيم (2004). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي: أسبابه وعلاجه، عمان، دار وائل.

هارون، رمزي فتحي (2003). الإدارة الصفية. عمان، دار وائل.

المراجع الأجنبية:

Al-Tikriti, W. M. (1994). Analysis of verbal interaction during English lessons of the fifth year secondary schools by the use of Flanders Interaction Analysis System, Unpublished Master thesis, University of Baghdad, Iraq.

Adams. R., & Biddle. B. (1970). Realities of Teaching: Explorations with Videotape. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Anderson, L. W. (April 1986). "Research on Teaching and Educational Effectiveness."National Association of Secondary School Principals Curriculum Report 15, 4: entire issue. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 269 868).

Arbaugh, J. (2000). How classroom environment and student engagement affect learning in Internet-based MBA course. *Business Communication Quarterly*, 63 (4).

Beak, S. G., & Choi, H. J., (2002). The relationship between students' perceptions of classroom environment and their academic aehievement in Korea. Asia Pacific Education Review, 3 (1), 125-135. (January 7, 2006, http://64.233.161.104/search?q cache:wXC4WI5KrUIJ:aped.snu.ac.kr/prof/aper).

Brophy, J.E. (1983). "Classroom Organization and Management." *Elementary School Journal* 83, (4), 265-286.

Brophy, J. E. (1987). "Educating Teachers about Managing Classrooms and Students." Occasional Paper No. 115. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Daigneault, S. B. (2003). Clustering children with special needs: Effects on the academic achievement of students with and without special needs, (February 18, 2005, http://escholarship.be.edu/dissertations/AA13103276.

Dolye, W. (1986). "Classroom Organization and Management" In: Handbook of Research on Teaehing, 3rd ed., edited by M.C. Wittrock. New York: Macmillan.

Emmer, E.; Everston, C.; & Anderson, L. (1980). Effective classroom management at the beginning of the sehool year. *Elementary School Journal*, 8 (5), 219-231.

Emmer, E. T., Sanford, J. P., Clements, B. S., & Martin, J. (1982). Improving Classroom Management and Organization in Junior High Sehool: An Experiential Investigation. (R & D Report No. 6153). Austin: The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher education.

Emmer, E. T.; Everston, C. M.; Sanford, J. P.; Clements, B. S. & Worsham, M. E. (1989). Classroom Management for Secondary Teachers, Second Edition, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, USA.

Everston, C. M. (1989). "Improving classroom management: a school-based program for Beginning the Year". *Journal of Educational Research*, 83 (2), 82-90.

Everston, C. M., & Harris, A. H. (1992). "What we know abont managing classrooms". *Educational Leadership*, 49 (7), 74-78.

Everston, C. M., & Emmer, E. T. (1982). "Effective management at the beginning of the school year in junior high school classes". *Journal of Educational Psychology*, 74, (4), 485-498.

Fraser, B. J. (1986). Classroom Environment. London: Groom Helm.

Fraser, B. J. (1997). Classroom environments. In H. J. Walberg and G. D. Haertel (Eds.), Psychology and educational practice (pp. 323-341). Berkeley, CA: McCutchan Publishing.

Fraser, B. J. (1998a). Classroom Environment instruments: Development, validity and

application. Learning Environments Research, 1, 7-33.

Fraser, B. J. (1998b) Science learning environment: Assessment effects and determents. In Fraser, b. and Tobin, K. (Eds.) International Handbook of Science Education (pp. 527-564). London: Kluwer Academic Publishing.

Fraser, B. J.; Walberg, H. J., & Welch, W. W. (1986). A test of a model of educational productivity among senior bigh school students. *Journal of Educational Research*, 79, 133-139.

Fredericksen, E. (2000). Muted clores: Gender and classroom silence. Language Arts, 77 (4).

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1986). Educational Psychology: a Realistic Approach, 3rd ed. New York: Longman.

Goss, S. S. & Ingersoll, G. M. (1981). Management of Disruptive and off-Task Behaviors: Selected Resources. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. SP 017 373).

Gyalong, F. (2002). E climate: Creating a motivating virtual Learning Environment Lugarno. 4th International Conference on New Educational Environment, Switzerland.

Haertel, G. D.; Walberg, H. J. & Haertel, E. H. (1981). Socio- psychological environments and learning: a quantitative synthesis. *British Educational Research Journal*, 7, 27-36.

Harris, L., & Lilly, S. (2002). An Evaluation of the College of Education Kuwait University, Kuwait.

Johnson, D. W (1988). Cooperation in The classroom, India International Book Company.

Kirby, C. (1999). Making Demands Technology and changed in Instructional Techniques have changed the look of classroom, Classroom Design. Design. Washington, D. C.

Le, H. (2003). What does a more knowledgeable peer mean? A social analysis of group interaction in a Vietnamese classroom. AARE Conference Paper Abstract, (January 7, 2006, http://www.aare.edu.au/03pap/abs03.htm).

Leinhardt, G. (1992). "What Research on Learning Tells Us about Teaching". *Educational Leadership*, 49 (7), 20-25.

Raymond, G. (1999). School planning and management, Journal Articles, (080) JA-CIJDEC.

Stallings, J. A. (1982). "Effective Strategies for Teaching Basic Skills". In: Developing Basic Skills Programs in Secondary Schools, edited by D.G. Wallace. Alexandria, va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Swe Khine, M. & Swee Chiew, G. (2001). Investigation of tertiary classroom learning environment in Singapore, Paper presented at the International education Research Conference, Australia.

Swee Chiew, G. (1997). Nornial technical students' perceptions of their classroom environments. REACT, 1, (Electronic copy).

Tobin, K., & Fraser, B. J. (1998). Qualitative and quantitative landscapes of classroom learning environments. In Fraser, b. and Tobin, K. (Eds.) International Handbook of Science Education (pp. 623-640). London: Klnwer Academic Publishing.

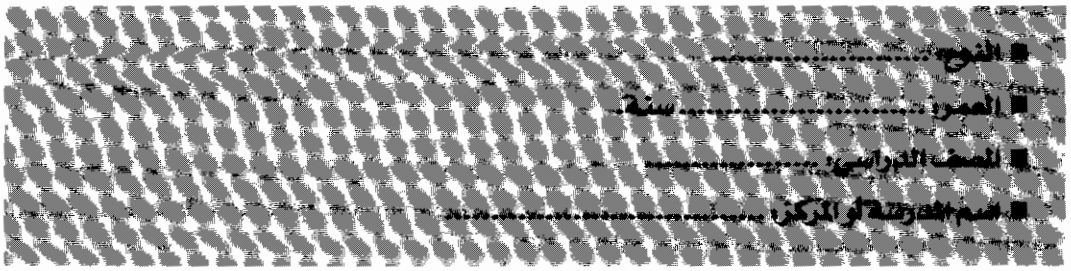
Walker, S. (2002). Measuring the Distance Education Psychosocial Environment. Paper presented to Seventh Annual Teaching in the Community Colleges Online Conference, Hybrid Dreams, May 21-23. (January 24, 2005, http://www.itouch.net/~swaiker/publications/TCC_2002/index.html.

Zarghami, F., & Schnellert, G. (2004). Class size reduction: No silver hullet for special education student's achievement, *International Journal of Special Education*, 19 (1), 89-96.

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السلطان قابوس
كلية التربية - قسم علم النفس

الملحق (1)

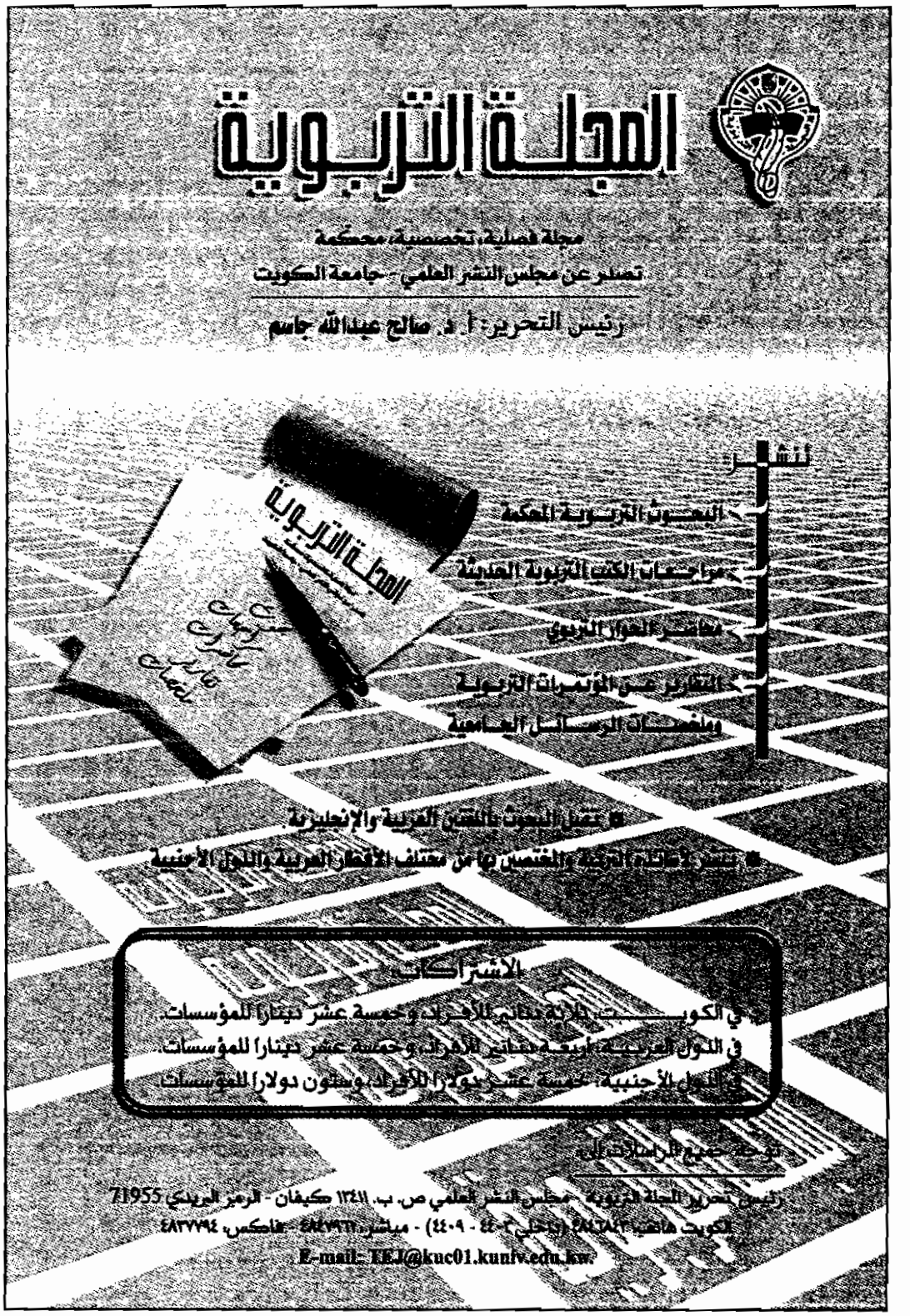


يرجى التكرم بقراءة العبارات الآتية، والإجابة عنها بنعم أو لا:

م	العبارات	الارتباط
1	هل يراعي المدرس مشاعر الطلبة في الصف؟	0.39
2	هل يتحدث المدرس مع الطلبة طالباً طالباً في هذا الصف؟	0.24
3	هل يخرج المدرس عن موضوع الدرس لمساعدة الطلبة في هذا الصف؟	*0.09
4	هل يساعد المدرس كل طالب يواجه متاعب في العمل في هذا الصف؟	0.46
5	هل يتجول المدرس بين طلاب الصف ليتحدث معهم؟	0.36
6	هل يهتم المدرس بمشكلات الطلبة (شخصية كانت أو دراسية) في هذا الصف؟	0.44
7	هل مدرس هذا الصف ودي ويراعي مشاعر الطلبة؟	0.35
8	هل يتحدث المدرس بأكثر مما يصغي في هذا الصف؟	0.29
9	هل يبذل الطلبة جهودهم فيما يفعلونه في هذا الصف؟	0.26
10	هل يعمل الطلبة بشكل جيد ودقيق في هذا الصف؟	0.23
11	هل يوجه طلبة هذا الصف انتباههم لما يدور في الصف من مناقشات وأنشطة؟	0.21
12	هل يعرض الطلبة أعمالهم في هذا الصف؟	*0.09
13	هل تتوافر الفرص أمام الطلبة للتعبير عن آرائهم في هذا الصف؟	0.19
14	هل يسيطر أو يهيمن المدرس على المناقشات في هذا الصف؟	*0.03
15	هل يعرف طلبة هذا الصف أحدهم الآخر جيداً؟	0.36
16	هل تعرف أسماء زملائك الموجودين في هذا الصف؟	0.29
17	هل توجد علاقات صداقة بين طلبة هذا الصف؟	0.28
18	هل تتوافر (توجد) فرص كثيرة أمام الطلبة ليتعرف كل منهم على الآخر في هذا الصف؟	0.44
19	هل يستغرق الطلبة وقتاً طويلاً ليعرف كل طالب الأسماء الأولى لزملائه في هذا الصف؟	0.26
20	هل الطلبة في هذا الصف لا يهتمون كثيراً بالتعرف على الطلبة الآخرين؟	0.30
21	هل يرغب الطلبة في حضور الدروس في هذا الصف؟	0.37
22	هل الطلبة غير راضين عما يجري في الصف؟	0.27

م	العبارات	الارتباط
23	لدى الطلبة إحساس بالرضا بعد خروجهم من هذا الصف؟	0.28
24	هل الدروس في هذا الصف مضيعة للوقت؟	0.19
25	هل هذا الصف الدراسي ممل؟	0.41
26	هل يستمتع الطلبة بالحضور إلى هذا الصف؟	0.49
27	هل الصف الدراسي ممتع؟	0.48
28	هل يعرف الطالب تماماً ما يجب عمله في هذا الصف؟	0.28
29	هل تحفيز الطلبة نحو إنجاز قدر معين من العمل أمر مهم في هذا الصف؟	*0.09
30	هل يبتعد أو يخرج الطالب عن الهدف (أو الخط) المحدد له؟	0.20
31	هل هذا الصف غير منظم؟	0.22
32	هل الواجبات الصفية واضحة لدرجة أن كل طالب يعرف ما يجب عليه أن يفعله؟	0.34
33	هل تبدأ الدروس في هذا الصف في الوقت المحدد لها؟	0.23
34	هل يتم توزيع أو تنظيم الأنشطة في هذا الصف بوضوح وعناية؟	0.32
35	هل تجد الأفكار الجديدة قبولاً أو تشجيعاً من المعلم في هذا الصف؟	0.41
36	هل يستخدم المعلم طرائق تعليمية جديدة ومختلفة في هذا الصف؟	0.39
37	هل يستخدم المعلم أنشطة جديدة للطلبة ليمارسوها؟	0.45
38	هل تتصف الطرائق التعليمية في هذا الصف بالتجديد والتنوع؟	0.40
39	هل تنظم أماكن جلوس الطلبة بشكل ثابت في هذا الصف خلال الأسبوع؟	*0.10
40	هل يفكر المدرس بأنشطة صفية مختلفة عن الأسئلة اليومية في هذا الصف؟	0.39
41	هل يقوم الطلبة بالأنشطة نفسها في كل صف؟	0.27
42	هل يقوم طلبة الصف بالعمل نفسه، بالطريقة نفسها، وفي الوقت نفسه؟	*0.14
43	هل يسمح للطلبة بالعمل، حسب قدرات كل واحد منهم؟	0.19
44	هل يتدخل الطلبة في اختيار طريقة التدريس المناسبة لهم؟	*0.13
45	هل يسمح للطلبة باختيار الأنشطة في هذا الصف؟	0.34
46	هل تتيح الطرائق التعليمية للطلبة التقدم كل وفق قدرته الخاصة؟	0.22
47	هل تتوافر فرص أمام الطالب ليمارس اهتماماته وهواياته في هذا الصف؟	0.26
48	هل المعلم هو الذي يقرر ما يجب عمله في هذا الصف؟	*0.23
49	هل يقع هذا الصف في مكان جيد يسهل الوصول إليه في المدرسة؟	0.43
50	هل مساحة هذا الصف مناسبة لعدد الطلبة؟	0.44
51	هل النظافة في هذا الصف جيدة؟	0.50
52	هل تتوافر شروط الأمن والسلامة في هذا الصف؟	0.42
53	هل الإضاءة والتهوية مناسبة في هذا الصف؟	0.28
54	هل تتوافر وسائل إسعاف أولية في هذا الصف؟	*0.01
55	هل أثاث هذا الصف مناسبة لأعمار الطلبة؟	0.40
56	هل التكييف في هذا الصف مناسبة؟	0.38
57	هل تَسْمَعُ ضوضاءَ أو أصواتاً في هذا الصف؟	0.26
58	هل تتوافر أجهزة حاسب آلي (كمبيوتر) في هذا الصف؟	*0.01
59	هل الوسائل والأدوات التعليمية مناسبة في هذا الصف؟	0.37

(*) فقرات غير مميزة تم استبعادها عند تحليل النتائج.


المجلة التربوية
مجلة فصلية، تخصصية، محكمة
تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت
رئيس التحرير: أ. د. صالح عبدالله جاسم
تنشر:
البحوث التربوية المحكمة
مراجعات الكتب التربوية الحديثة
محاضر الحوار التربوي
التقارير عن المؤتمرات التربوية
وملخصات الرسائل العلمية
تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية
تنشر لأساتذة الجامعة والمختصين من مختلف الأقطار العربية واللول الأجنبية
الاشتراكات
في الكويت: ثلاثة دنانير للأفراد وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول العربية: أربعة دنانير للأفراد وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول الأجنبية: خمسة عشر دولاراً للأفراد وستون دولاراً للمؤسسات.
توجه جميع المراسلات إلى:
رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص. ب. ١٣٤١١ حيفان - الرمز البريدي 71955
الكويت هاتف: ٤٨٤٠٣٤١ (داخلي ٣٠٤ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٤٨٤٩٣٣٣ - فاكس: ٤٨٣٧٧٩٤
E-mail: TEJ@kuc01.kuniv.edu.kw

كتاب العدد

استكشاف وتقصي عادات العقل

تحرير: آرثر ل. كوستا، بينا كاليك
ترجمة: حاتم عبد الغني
راجع الترجمة: صلاح داود، فوزي جمال
إشراف: مدارس الظهران الأهلية بالمملكة العربية السعودية
الناشر: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع - السعودية
عرض وتعليق: أ. د. علي أسعد وطفة

عندما يتوهج العقل تبدأ مسيرة الحضارة الإنسانية وتنطلق شعلتها، وعندما يخبو بريقه تبدأ هذه الحضارة بالسقوط والتداعي والانهيار. وعندما تريد أمة أن تبني حضارتها فإنها تناشد العقل وتستلهمه وتستهديه في غايتها، لأن العقل يشكل مبتدأ الحضارة الإنسانية وخبرها. فالحضارة الإنسانية تدين للعقل الإنساني الذي كان هادياً لها وملهمها عبر العصور. وعندما ترفع أمة شعار العقل والعقلانية فإنها تضع قدميها على طريق النهضة والحرية والانطلاق. لقد سمي عصر النهضة الغربية في القرن الثامن عشر عصر التنوير من منطلق الإيمان بقدرة العقل على تحرير الإنسانية من قهرها وعدميتها، وإخراجها من ظلاميات العصور الوسطى. ولم تكن الحضارة الإغريقية القديمة ممكنة لولا هذا الإيمان الذي لا يضاهيه شيء بقدرة العقل وإمامته وهدايته. وكذلك هي حال الحضارة العربية التي كان فيها للعقل الإنساني صولته وجولته حتى إذا ما تداعى الإيمان به آلت حال الأمة إلى وهن وفوضى وعدمية وظلام وخراب.

فالكتاب الذي بين أيدينا لا يتحدث عن أهمية العقل؛ لأن هذه الأهمية أمر تقره التشريعات والسنن، ولكن وجه الأهمية فيه أنه يبين الجوانب الخفية الممكنة لعملية إيقاظ العقل، ومن ثم تفعيل طاقته في سبيل بناء الإنسان الناقد والمفكر والفاعل. وهذه الحقيقة تتناغم تماماً مع شعار عصر النهضة الذي رفع شعار العقل والعقلانية، ومن ثم العلم والعلمانية في مواجهة تحديات الكنيسة والظلام الذي فرضته العصور الوسطى الكنسية.

لقد رفع كانط شعاره المعروف «اعمل عقلك»، وكان بهذا الشعار يريد أن يوقظ العقل الغربي، ويخرجه من دائرة الوصاية التي أثقلت عليه بالتراجع والكسل. كان كانط في هذا السياق يدرك أن العقل الإنساني قائم وموجود وقادر، ومن ثم فإن المسألة ليست في وجوده أو في إمكاناته، بل كانت في فعله ونشاطه. وهذا يعني أن الأهمية تكمن في عملية إيقاظ العقل والانتقال به من حالة السلبية والوصاية إلى حالة الفعل والنشاط والحيوية. وهذا يعني أن كانط كان يعمل على كسر طوق الوصاية التي فُرضت على العقل؛ وأن يحقق لهذا العقل شروط الفعل والانطلاق نحو الآفاق الأرحب لعقلانية إنسانية تفيض بالحضارة والحرية والتقدم.

لم يكن العقل في الحضارة الغربية بدعة ولم يكن جديداً، وإنما الجديد في العقل هو طريقة تفعيله واستخدامه وتوظيفه والموقع الذي يحتله في المجتمع والحضارة. وعندما يأخذ العقل موقع الصدارة ويكون في محور الأهمية فإنه ينطلق ويحلق وتنطلق معه الحضارة إلى آفاقها الأرحب. وتأسيساً على ما تقدم كان شعار الأنوار: تَجرأ على استخدام عقلك. فالإنسان نفسه مسؤول عن قصوره؛ لأن هذا القصور لا يرجع إلى عيب في العقل، بل إلى الافتقار إلى القرار والشجاعة في استعماله دون وصاية الآخر.

ومن هذا المنطلق يمكن النظر إلى أهمية هذا الكتاب الذي يؤكد بالمطلق أهمية تفعيل العقل، والانتقال به من حالة السلب إلى حالة الفعل، ومن وضعية التلقي إلى وضعية النشاط والفعل، ومن

حالة الخمول إلى حالة الحيوية، ومن حالة الاستسلام إلى حالة التمرد، ومن وضعية القهر والوصاية إلى وضعية الحضور والمشاركة، ومن منطق الانتظار إلى منطق المبادرة.

هذا ما يسعى إليه الكتاب، حيث يؤكد أهمية تمرس العقل بالإبداع والنشاط والحيوية والفعل والقدرة والاقتدار والمشاركة، وهي حالات تلتئم في وضعية يمكن أن تعبر عن مقولة كانط الشهيرة: تجرأ على استخدام عقلك، وانتقل به من حالة الوصاية إلى حالة الممارسة الحرة.

يقع الكتاب في مئتي صفحة من القطع المتوسط، ويتضمن سبعة مباحث أساسية تدور حول طبيعة العقل وعاداته وآليات اشتغاله. والكتاب هو الكتاب الأول في مجموعة مكونة من أربعة كتب أساسية متكاملة منهجياً عن عادات العقل Habits of Mind وطرق تعليمها وتقويمها وتكاملها. وقد صدرت هذه المجموعة عن جمعية الإشراف وتطوير المناهج (Ascd) في الولايات المتحدة الأمريكية. وقامت مدارس الظهران الأهلية بتبني ترجمة هذه الكتب الأربعة إلى اللغة العربية، فأضافت إلى المكتبة العربية نسقاً معرفياً يغني الثقافة التربوية، ويرفدها بمنظومة من الأفكار الحيوية التي تتعلق بمنهجية التفكير وطرق النظر وطبيعة العقل. ومن هذه الزاوية تتبدى الأهمية التربوية الكبيرة لمثل هذا العمل الذي يشكل دفعة حيوية في فضاء الفراغ الكبير الذي تعانيه المكتبة العربية في ميدان العقلانية ومنهجيات التفكير.

في هذا الكتاب نجد لمساً لوضعية القهر الذي تعيشه أنظمتنا التربوية التي تنأى بالعقل عن وضعية الإبداع، وتضعه في زنزانات القهر والعبودية عبر أساليب وممارسات تربوية خانقة للعقل ذاهبة بالإبداع. فعادات العقل كما نلمسها في هذا الكتاب هي مجموعة من العادات التي يمكنها أن تجعل العقل نقدياً حراً وصياً على نفسه قادراً على المشاركة، وهذا يضرب على عصب المعاناة التربوية في المجتمعات العربية المعاصرة.

طبيعة الذكاء وعادات العقل:

في المبحث الأول من هذا الكتاب وتحت عنوان «مناظير متغيرة تجاه الذكاء» يقدم الكاتب عرضاً متنوعاً لمفهوم الذكاء يغطي الاتجاهات الفكرية السائدة في هذا الحقل المعرفي، وهو في سياق عرضه هذا يقدم رؤية نقدية جديدة تتضمن رفضاً للتصورات التقليدية عن الذكاء وتعريفاته واختباراته الكلاسيكية. ويتكاثف النقد حول النزعة القياسية أو التكميمية التي تحاول محاصرة الذكاء في أرقام وقياسات ومدرجات تقليدية عرفناها عند بينيه وسيمون وثورندايك وسبيرمان الذين وضعوا للذكاء تصنيفات ومقاييس تحاصر العقل وإمكانات التفكير عند الإنسان. وفي الرؤية الجديدة التي يحاول الكاتب أن يقدمها يركز على أهمية عادات العقل وفعالياته التربوية، ويربط جوهرياً بين هذه العادات والإمكانات اللامتناهية لتطوير الذكاء الإنساني؛ لأن الإنسان بحسب المؤلف الذي يمتلك مهارات العقل يمكنه أن يطور بصورة مستمرة قدراته العقلية، وأن يحقق درجة عالية من القدرة على النفاذ إلى جوهر الأشياء.

يحاول الكاتب عبر هذه الرؤية الجديدة أن يحطم الرؤية الكلاسيكية التي ترسم للعقل الإنساني حدوداً وخطوطاً حمراء لا يمكنه أن يتجاوزها أبداً؛ لأن العقلية التقليدية التي ترسخ مفهوماً محدداً حول إمكانية الذكاء والعقل تدفع الإنسان إلى عتمة الإحساس بالقصور والتدني والهامشية. وهنا يجد الباحث أن تحطيم هذه العقلية الكلاسيكية يشكل منطلقاً جديداً نحو إيمان لا حدود له بقدرة العقل على الانطلاق والإبداع والبناء والمشاركة. بعبارة أخرى عندما يعتقد الإنسان بمحدودية ذكائه فإن هذا سيدفعه إلى الانكفاء والتراجع والإحساس بعدم القدرة على أن يكون أفضل مما هو عليه. وعلى خلاف ذلك عندما يؤمن هذا الإنسان عينه بأن الذكاء الذي يمتلك عليه يتمثل في قدرات لا تستنفد فإنه سينطلق إلى الحدود القصوى للفعل والنشاط والحركة، ومن ثم فإن ذلك سيكون في أصل العطاء والمبادهة والمبادرة والإبداع. فالأطفال يصبحون أذكياء عندما يعاملون على هذا الأساس كما يقول ريزنيك وهول. ومن المؤكد أننا عندما نثق بذكاء الأطفال وقدراتهم فإن هؤلاء الأطفال سيصلون إلى أعلى درجات القدرة والإبداع.

ومن أهم الأفكار التي يسوقها الكتاب في هذا المستوى أن الذكاء يمكن تعليمه؛ لأن الدماغ يعمد إلى مزيد من الارتباطات بين خلاياه، ويطور نفسه بمقياس التفاعلات التي يجريها مع نفسه ومع البيئة التي تحيط به. والمهم في مفهوم الذكاء التأكيد على نوعيته وليس على كميته ومقاديره، وهذه هي القضية التي يؤكدها جيلفورد وهوبتنر حيث كانا يتساءلان عن نوع الذكاء، وليس عن

مقداره. فالذكاء كما يراه رفين فورشتاين قابل للتعديل، وأنه يمكن للفرد أن يتعلمه على مدى الحياة، وعلى هذه الصورة يمكن القول إننا جميعا موهوبون، وإننا جميعا في الوقت نفسه معاقون وفي هذا القول تعبير عن رفض المعتقدات التقليدية حول الذكاء الذي يتميز بالثبات والاستقرار.

يستعرض الكتاب أنواعاً متعددة من الذكاء وفقاً لتعدد النظريات والاتجاهات الدائرة حول هذه القضية. فالذكاء العاطفي يتضمن فعالية العاطفة والذكاء؛ إذ لا يمكن الفصل بين العواطف والذكاء، ولا يمكن تنمية الواحد منهما دون الآخر كما يعتقد دانييل جولمان. وهذه الصورة تطرح نفسها فيما يتعلق بمسألة الذكاء الأخلاقي لأن التوازن الأخلاقي، يدخل في صميم القدرة العقلية كما يعتقد روبرت كولز.

يتطرق الكتاب إلى الممارسات التربوية التقليدية فيما يتعلق بالذكاء. فالذكاء بصورته التقليدية يركز على معلومات الطالب، من دائرة الهجوم على هذه الممارسات التقليدية يركز الباحث على نوع السلوك الذي يبديه الطلاب عندما لا يعرفون الإجابة الصحيحة. وهذا يعني أن الذكاء بمعاييره الجديدة يتمحور حول بناء الموقف النقدي للطفل والطالب من المعرفة والحياة، وكيف يفكرون بمرونة وقدرة في الأشياء التي تحيط بهم وفي القضايا التي تثير اهتمامهم.

ومن أجل تطوير الذكاء وإيصال العقل إلى منتهى غايته النقدية وإلى غايته في مستوى الإبداع والعطاء يجب أن نجعل العقل يتمرس في ست عشرة عادة عقلية يمكنها بالتأكيد أن تنهض بالعقل إلى أعلى درجات سموه وأصالته. وهنا يورد الكاتب ست عشرة عادة عقلية متتابعة متكاملة قادرة على إيقاظ العقل وتفعيله في الحياة المدرسية:

- المثابرة.
- التحكم بالتهور.
- الإصغاء بتفهم وتعاطف.
- التفكير بمرونة.
- التفكير حول التفكير (فوق معرفي).
- الكفاح من أجل الدقة.
- التساؤل من أجل الدقة.
- تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة.
- التفكير والتوصيل بوضوح ودقة.
- جمع البيانات باستخدام جميع الحواس.
- الخلق، التصور، الابتكار.
- الاستجابة بدهشة ورهبة.
- الإقدام على مخاطر مسؤولة.
- إيجاد الدعابة.
- التفكير التبادلي.
- الاستعداد الدائم للتعلم المستمر. ص 8

يربط الباحث بين عادات العقل هذه وبين الذكاء المتعدد، مع التأكيد أيضاً على جوهر الاختلاف بينهما. ويسرد الكتاب عدداً من صيغ الذكاء المتعدد مثل الذكاء اللفظي، والذكاء الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء المنطقي، والذكاء المكاني، والذكاء الطبيعي الذي يتصل بالطبيعة، وقدرة المرء على التأمل فيها.

وفي نهاية هذا الجانب يصل الكاتب إلى نتيجة مهمة قياسياً وهي «أنه يمكن غرس عادات العقل وصياغتها وتشغيلها وتعليمها وتربيتها ونمذجتها وتقويمها» ص 17.

وصف عادات العقل:

يبدأ هذا المبحث بقول يتقطر حكمة «عندما لا نعود نعرف ما علينا أن نفعل نكون قد بدأنا عملنا الحقيقي، وعندما لا نعود نعرف أي طريق نسلك تبدأ رحلتنا الحقيقية، فالجدول الذي تكثر في مجراه العوائق هو الذي يصدح بأجمل ألحان تدفق الماء وانسيابه، والعقل الذي يواجه

التحديات هو العقل الذي ينهض إبداعاً. فالعقل الجامد هو العقل الذي ينقطع على ذاته، ويستريح في زوايا الضمور والتلاشي.

يعمل آرثر ل. كوستا في هذا الفصل على شرح عادات العقل الست عشرة ويصفها، وينبه إلى إمكانية تطوير هذه العادات، والكشف عن بعضها الآخر في سياق التجربة والعمل.

1 ـ المثابرة: في وصفه للمثابرة وهي عادة العقل التي تأخذ مكانتها في صدارة العادات المذكورة يرى كوستا أن النجاح يرتبط بالنشاط والفعل، والناجحون هم أولئك الذين لا يقبلون الهزيمة أبداً إنهم هؤلاء الذين يقارعون ويواظبون، ولا يتراجعون، أبداً، وفي كل مرة يخفقون يعاودون الكرة مرة أخرى، هم أولئك الذين يضعون استراتيجيات بديلة لا حصر لها لمواجهة القضايا الصعبة والأمور الشائكة. إن بناء القدرة على بناء منهجيات واستراتيجيات عديدة ومتنوعة في مواجهة مختلف الاحتمالات دون كلل أو ملل تشكل واحدة من العادات الأساسية في عمل الذكاء وعمل العقل. وهذه القدرة على المواجهة والتحدي والتصدي والمثابرة والمواظبة عادة عقلية يمكن تعلمها، ويمكن تعليمها أيضاً، وهي شرط ضروري لبناء العقل النقدي المنفتح على كل الاحتمالات.

2 ـ التحكم بالتهور يمثل العادة الثانية في تصنيف عادات العقل، وتضمن هذه العادة امتلاك القدرة على التأني والصبر والمثابرة. وهذه العادة تساعد الفرد على بناء استراتيجيات محكمة لمواجهة الحقائق واستخدام البدائل المحتملة أيضاً، والابتعاد عن التهور والتسرع والفورية، وقبول أي شيء يرد إلى الذهن، حيث تقتضي هذه العادة معاودة النظر مرة ومرات عديدة قبل الوصول إلى حكم نهائي أو إجابة متسرعة.

3 ـ الإصغاء بتفهم وتعاطف: فالإصغاء هو بداية الفهم والحكمة وتكون من مَن يمضي عمره مصغياً. وهذا يذكرنا بالقول العربي: «إن بعض القول فن فاجعل الإصغاء فناً. فعلماء السلوك يولون أهمية كبيرة لفن الإصغاء، حيث يذهب بعضهم إلى الاعتقاد بأن قدرة الشخص على الإصغاء إلى شخص آخر ـ أي: التعاطف مع وجهة نظر الشخص الآخر وفهمها ـ تمثل أحد المستويات العليا للذكاء. وفي هذا يقول سينج: إن الإصغاء التام يعني قدرة المرء على دراسة وتحليل المعاني التي توجد خلف الكلمات ووراءها وما في جوارها.

يقول كوستا في معرض انتقاده لأساليب التعليم «إننا نقضي 55٪ من حياتنا مصغين، ومع ذلك فإن الإصغاء هو أقل شيء نتعلمه في المدارس». وفي تأكيده على أهمية تعليم الطلاب والناشئة فن الإصغاء إلى الآخر يقول كوستي: «نريد أن يتعلم الطلاب تعليق قيمهم وأحكامهم وآرائهم وانحيازاتهم ليتمكنوا من الإصغاء النقدي للآخر، والتفكير المحكم فيما يقولون» ص 24. وهذا يعني أن فن الإصغاء ليس مجرد عملية بسيطة قوامها أن يفرد المرء أذنيه، ويسترخي في الاستماع إلى الآخر، فالإصغاء فعل نقدي تأملي وعمل ذهني معقد يتضمن كثيراً من الفعاليات والقدرات الذهنية.

4 ـ التفكير بمرونة: يعد التفكير بمرونة كما يعلن آرثر كويستلر من أصعب عادات العقل مرونة وذكاء. ويعني بالمرونة فن معالجة معلومات بعينها على خلاف الطريقة التي اعتمدت سابقاً في معالجتها. إنه لمن السهولة بمكان أن تعلم شخصاً حقيقة جديدة، لكنك بحاجة إلى معجزة لتعلمه تحطيم عقلية قديمة اعتاد رؤية الأشياء من خلالها. وهنا يؤكد الكاتب أهمية الاكتشافات المذهلة المتعلقة بالدماغ البشري في قدرته على التغيير وإبداع البدائل، ثم في قدرته على إصلاح نفسه ليصبح أكثر براعة وقوة وقدرة واقتداراً. فالمرونة تعني القدرة على استخدام طرق غير تقليدية في حل المشكلات ومواجهة التحديات، وهذا ما يجب علينا أن نعلمه للأطفال.

5 ـ التفكير المجرد: يمثل التفكير حول التفكير. (فوق المعرفي) كما ترجمت هذه العبارة. القدرة على معرفة حدود ما نعرف وما لا نعرف، ويجسد هذا قدرتنا على تخطيط منهجيات متطورة في بناء معلومات جديدة وإعادة إنتاجها. والتفكير فوق المعرفي يعني أن يصبح المرء أكثر إدراكاً لأفعاله ولتأثيرها على الآخرين وعلى البيئة.

من المثير للاهتمام أنه ليس بالضرورة أن يصل جميع الناس مستوى العمليات المنهجية، فقد خلص عالم النفس الروسي ألكساندر لوريا إلى أن الكبار لا يفكرون جميعهم بطريقة فوق معرفية،

إن السبب المرجح هو أننا لا نعطي أنفسنا فرصة للتأمل في تجاربنا، بل إن الطلاب غالباً ما لا يتوقفون بعض الوقت ليسألوا أنفسهم، لماذا هم يفعلون ما يفعلون؛ إذ نادراً ما يسألون أنفسهم عن استراتيجياتهم التعلمية، أو يقومون كفاءتهم في الأداء.

6 . الكفاح من أجل الدقة: إن الرجل الذي يرتكب غلطة ولا يصلحها يكون كمن قد ارتكب غلطة أخرى كما يقول كونفوشيوس. فالوصول إلى الدقة في أعلى مستوياتها رهان استراتيجي للتفكير الناقد. وهنا يجب على التربية أن تمكن الناشئة من عادات العمل المستمر من أجل الوصول إلى معرفة محكمة تتصف بالدقة والرصانة، بعيداً عن التهور والتسرع. وهذا النوع من التفكير يذكرنا بقول ماريوكومو، وهو كاتب خطابات وسياسي بارز: إن الخطابات التي أكتبها لا تنتهي أبداً، ولا يوقفني عن الاستمرار في العمل عليها سوى موعد إلقائها. فالدقة هي شرط أساسي من الشروط الباعثة على بناء الروح النقدية في الفرد، وتمكينه من إنتاج معرفة عالية الجودة فائقة النوعية.

7 . التساؤل وطرح المشكلات: كثيراً ما تكون صياغة مشكلة ما أكثر أهمية من حلها، فإيجاد الحل قد يكون مجرد مهارة رياضية أو تجريبية. أما طرح أسئلة واحتمالات جديدة والتمعن في مشكلات قديمة من زاوية جديدة فذاك يتطلب خيالاً خلاقاً، ويبشر بتقدم حقيقي كما يقول ألبرت آينشتاين. ومن هنا يتوجب علينا أن نعلم الأطفال فن التساؤل وطرح المشكلات وإعادة بنائها. والأطفال أحياناً يطرحون مشكلات افتراضية تتميز بالأسئلة التي تبدأ بكلمة «إذا»:

. ماذا تعتقد أنه سيحدث إذا....؟

. إذا كان هذا صحيحاً فماذا سيحدث إذا.....؟

. أما السائلون المحققون فيعرفون التضاربات والتناقضات والظواهر القائمة في بيئتهم، ويسبرون غور الأسباب الدافعة لها:

. لماذا تخرخر القطط؟

. إلى أي ارتفاع تستطيع الطيور أن تطير؟

. لماذا ينمو شعر رأسي بسرعة بينما ينمو شعر ذراعي وساقي ببطء؟

. ماذا سيحصل إذا وضعنا سمكة مياه مالحة في حوض مياه عذبة؟

. ما الحلول الممكنة للنزاعات الدولية غير الحروب؟ ص 29.

8 . تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة: توظيف المعرفة والاستفادة منها شكل متقدم من أشكال الذكاء المرتبط بعادات العقل. وهذا ينسجم مع قول توماس أديسون «لم أقع في الخطأ أبداً لأنني تعلمت من التجارب. فالناس الأذكياء يتعلمون من التجارب، وعندما تواجههم مشكلات جديدة محيرة تراهم يلجأون إلى ماضيهم يستخلصون منه تجاربهم، وغالباً ما تسمعهم يقولون: «هذا يذكرني بـ....» إنهم يوضحون ما يفعلون حالياً بمقارنته بتجارب مشابهة مرت بهم في الماضي، أو بالإشارة إلى تلك التجارب ص29.

وكثيراً ما نجد الطلاب يبدأون كل مهمة جديدة وكأنها تعالج للمرة الأولى، ونجد المعلمين يشعرون بالجزع عندما يذكرون الطلاب بأنهم سبق لهم أن حلوا مسألة مماثلة: لكن الطلاب لا يتذكرون، بل يبدو عليهم كأنهم لم يسمعوا بها أبداً على الرغم من أنهم كانوا يعملون على حل مسألة من النوع نفسه! لذا يبدو الأمر كأن كل تجربة سابقة قد وضعت في كبسولة، فانقطع الاتصال بينها وبين ما جاء في الأوقات الماضية، أو ما سيجيء في قادم الأيام. وتفكيرهم هذا هو ما يدعوه علماء النفس «المعرفة العرضية للواقع» (فورشتاين، راند، هوفمان، ميللر 1980) أي: إن كل حدث من أحداث الحياة منفصل عن غيره ومنعزل، بحيث لا يبقى له أي ارتباط بما قد أتى فيما مضى ولا علاقة له بما قد يأتي في المستقبل. أي: إن ما يتعلمونه موضوع في كبسولة محكمة الإغلاق بحيث يبدون غير قادرين على استخلاص النتيجة من حادث وتطبيق ذلك في سياق آخر.

9 . التفكير والتوصل بوضوح ودقة: تركز هذه العادة على أهمية التواصل اللغوي، وهذا يذكرنا بقول فولتير المشهور: «إذا أردت أن تحاورني فحدد مفاهيمك» وهذا إشارة منه إلى أهمية التوصيل الدقيق والجيد لعملية المعرفة أو للأفكار التي يريد المرء إيصالها إلى الآخرين.

وهنا تلعب مقدرة المرء على تهذيب وتشذيب اللغة دوراً مهماً في تعزيز خرائطه المعرفية وقدراته على التفكير النقدي الذي يشكل القاعدة المعرفية لأي عمل ذي فاعلية ونجاعة. ومن شأن إثراء تعقيدات اللغة وتفاصيلها الخاصة في آن معاً أن ينتج تفكيراً فاعلاً. فاللغة والتفكير أمران متلازمان جوهرياً، ولا يمكن فصلهما عن بعضهما البعض. واللغة الغامضة ماهي إلا انعكاس للتفكير المضطرب ؛ ولذا فإن الناس الأذكياء يكافحون من أجل توصيل ما يريدون قوله بدقة سواء أكان ذلك كتابياً أم شفوياً، جاهدين ما استطاعوا كي يستعملوا لغة دقيقة وتعبيرات محددة وأسماء وتشابهات صحيحة. يكافحون من أجل تجنب الإفراط في التعميم والشطب والتشويه، ويسعون بدلاً من ذلك إلى دعم مقولاتهم بإيضاحات ومقارنات وقياسات كمية وأدلة.

10 ـ استخدام الحواس: يجري التأكيد في هذا المستوى على أهمية توظيف الحواس وتنمية القدرات الحسية للمرء في عملية بناء المعرفة. فبعض الطلاب يقضون مسيرة الدراسة والحياة غافلين عن طبيعة المواد والأنغام والأصوات والأنماط والألوان التي تحيط بهم من كل جانب، في بعض الأحيان يخشى الأطفال لمس الأشياء أو توسيخ أيديهم، بينما لا يريد بعضهم أن يلمس شيئاً ما مخافة أن يكون موحلاً أو قذراً، ولذلك فإنهم يعملون في إطار ضيق من الاستراتيجيات الحسية لحل المشكلات راغبين «فقط في وصف ما ينبغي عمله دون توضيح عملي أو فعل تنفيذي» أو «يريدون أن يستمعوا دون أن يشاركوا» ص 31.

وهنا يلح الكاتب على أهمية بناء الحس النقدي عند الفرد وعند الناشئة؛ لأن المعرفة لا تقوم إلا بمعطيات الحس، وما يوجد في العقل هو منظومة إدراكات حسية قام بتحويلها إلى أنماط ذهنية وفكرية ومتقدمة. والغاية هنا هي كيف نوظف مدركاتنا الحسية توظيفاً خلاقاً في عملية بناء المعرفة، وهذه هي أحدى أم العادات والمهارات التي يجب على العقل الناقد أن يكتسبها.

11 ـ الخلق والابتكار: المستقبل ليس مكاناً نحن ذاهبون إليه، بل مكان نحن نبنيه، كما يقول جون سكار. فمن طبيعة الناس الخلاقين أنهم يحاولون تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة متفحصين الإمكانات البديلة من عدة زوايا، ويقدمون على المخاطر وكثيراً ما يوسعون حدودهم المدركة، إنهم منفتحون على النقد، ويقدمون منتجاتهم للآخرين كي يحكموا عليها، ويقدموا تغذية راجعة لمبدعيها الذين يبذلون كل جهد ممكن لتهذيب أساليبهم والارتقاء بها. لا يعجبهم البقاء في الوضع القائم، بل يثابرون من أجل تحقيق المزيد من الطلاقة والتفصيل والجدة والبساطة والحرفية والكمال والجمال والتناغم والتوازن. ويعتقد بعض الناس أن الخلاقين يولدون هكذا، «وأن هذه الموهبة موجودة في موروثاتهم الجينية وكروموسوماتهم». ولكن الحقيقة هي أن الابتكار والإبداع عادة ذهنية وعقلية مرهونة بالوسط الذي يعيش فيه الطفل، وأنه يمكن لنا عبر التجربة والممارسة والتعليم أن نجعل الطفل قادراً على الابتكار والإبداع وأن نجعل من الإبداع فطرة في الإنسان عبر التجربة والعمل.

12 ـ الدهشة والرهبة: إن أجمل تجربة في العالم هي التجربة التي يكتنفها الغموض والإبهام كما يقول ألبرت آينشتاين. إذ لا يكتفي الناس الفاعلون بتبني موقف «أنا أستطيع» بل يضيفون إليه موقف «أنا أستمتع». وتجدهم يسعون إلى المشكلات ليحلوها لذواتهم، وليقدموا تلك الحلول للآخرين، ويبتهجون لتمكنهم من وضع مشكلات ليحلوها بأنفسهم. وتبلغ متعتهم في مواجهة تحدي حل المشكلات ذروتها لدرجة أنهم يسعون وراء المعضلات والأحاجي التي قد تكون لدى الآخرين، ويستمتعون بإيجاد الحلول بأنفسهم، ويواصلون التعلم مدى الحياة. فنحن نريد طلاباً لديهم حب الاستطلاع والتواصل مع العالم من حولهم والتأمل في التشكيلات المدهشة، طلاباً يشعرون بالانبهار أمام برعم يتفتح، والإحساس بالبساطة المنطقية للترتيب الرياضي في طبيعة الأشياء وفي بنيتها.

13 ـ المسؤولية والإقدام على مخاطرها: في كل مرحلة من مراحل التطور الأمريكي كانت هناك مخاطر محسوبة، فالرواد الأوائل لم يخافوا من الفيافي، ورجال الأعمال لم يخشوا الفشل، والحالمون لم يخافوا من الإقدام على العمل.

وفي مدارسنا كما يقول الكاتب «بعض الطلاب يعزفون على المخاطرة، وبعضهم الآخر يتجنبون الألعاب وتعلم شيء جديد وتكوين صداقات جديدة؛ لأن خوفهم من الفشل أقوى بكثير من

رغبتهم في المخاطرة أو المغامرة». ويتعزز هذا بالصوت العقلي الذي يخاطبهم من دواخلهم قائلاً، «إذا لم تجرب فلن تخطئ» أو «إذا جربت وأخطأت فسوف يعتبرك الآخرون غبياً». أما الصوت الآخر فقد يقول، «إذا لم تجرب فلن تعرف الصواب»، وهذا يجعل الفرد حبيس الخوف وعدم الثقة. مثل هؤلاء الطلاب ينصب اهتمامهم على معرفة ما إذا كان جوابهم صحيحاً أم لا أكثر من اهتمامهم بمواجهة التحدي الذي تفرضه عملية حل المشكلات والاهتداء إلى الجواب بمرور الزمن؛ ولذلك تراهم يبتعدون عن المواقف الغامضة. إنهم بحاجة إلى اليقين أكثر من الميل نحو الشك. وهنا يتوجب علينا أن نستوحي في الناشئة صوت الإقدام وصوت كانط عندما يقول: تجرأ واستخدم عقلك نريد أجيالاً مغامرة خلاقة بناءة لا تخشى، الفشل ولا ترهب من فعل المغامرة الخلاقة، وهذا أمر يمكن تعويده للطلاب والناشئة بسهولة.

14 ـ التفكير التبادلي: ولعل من أهم التوجهات في عصر ما بعد الصناعة هو المقدرة المتزايدة على التفكير بالاتساق مع الآخرين، وأن نجد أنفسنا أكثر تواصلاً مع الآخرين، وأكثر حساسية تجاه احتياجاتهم، لقد أصبح حل المشكلات على درجة عالية من التعقيد لدرجة أن لا أحد يستطيع أن يقوم به وحده. إن العمل في مجموعات يتطلب القدرة على تسويغ الأفكار واختبار مدى صلاحية إستراتجيات الحلول على الآخرين، ويتطلب أيضاً تطوير استعداد وانفتاح يساعد على تقبل التغذية الراجعة من صديق ناقد، فمن خلال هذا التفاعل يواصل أفراد المجموعة عملية النمو الذهني والعقلي.

15 ـ الاستعداد الدائم للتعلم: الجنون هو أن يواصل المرء عمل الشيء نفسه مرة بعد أخرى، وأن يتوقع نتائج مخالفة كما يقول ألبرت آينشتاين.

إننا نتمنى أن نرى طلاباً خلاقين وأناساً مشوقين للتعلم، إن عادة العقل تتضمن تواضعاً قوامه أننا لا نعرف، وذلك أرقى أشكال التفكير التي يمكن أن نتعلمها. وأننا ما لم نبدأ متواضعين فلن نصل إلى أي نتيجة معرفية أو ذهنية. فالتعلم المستمر مدى الحياة وتعلم التعلم المستمر هو شعار ترفعه اليوم التربية الحديثة والمؤسسات التربوية العالمية. والتعلم المستمر أمر يمكن تأصيله في العقل عادة تتصف بطابع الديمومة والاستمرار.

16 ـ توليد المعرفة: من الأشياء الجميلة المتعلقة بالتعلم هو أن لا أحد يستطيع أن يأخذه منك كما يقول كينج. ومع أن كل عقل بشري قادر على توليد وعي ذاتي، فإن الناس لا يتساوون في استعماله». فهناك في الواقع أشخاص قليلون يصلون فعلاً إلى مرحلة التعقيد المعرفي الكامل ونادراً ما يكون ذلك قبل بلوغ أواسط العمر.

عادات العقل هذه تتجاوز بل وتسمو فوق جميع الأشياء المادية التي يتعلمها المرء في المدرسة. فهي خصائص تميز من يصلون إلى القمة في أدائهم في جميع الأماكن: المنزل، المدارس، الملاعب، المنظمات، القوات المسلحة، الحكومات، دور العبادة، الشركات.

وهذه العادات تريد أن تعلم الحقيقية، وأن تجعل الأطفال قادرين على إبداعها وتوليدها من جديد. «لا تعلموا هؤلاء الأولاد والبنات سوى الحقائق فهي وحدها المطلوبة في الحياة. لا تزرعوا غيرها، واجتثوا ما عداها. ونحن لا نستطيع تشكيل عقول الحيوانات العاقلة إلا على أساس من الحقائق ولا شيء غير ذلك سيكون مفيداً لهم» كما يقول تشارلز ديكنز. والمعرفة الحقة سرعان ما تتدفق عندما نشعل النار في فرن العقل بالحقائق.

لماذا نعلم عادات العقل: في المبحث الثالث يبحث الكتاب في الغاية من تعليم عادات العقل. والغاية هي أن يكون المرء مبدعاً وخلاقاً وإنساناً في جوهر الأمر؛ لأن التفكير المبدع خاصة إنسانية خلاقة في الإنسان. فعادات العقل المنشودة تؤكد بصورة عامة على حب الاستطلاع والمرونة وطرح المشكلات، وصنع القرارات والتصرف المنطقي، والخلق والإقدام على المخاطر وسلوكيات أخرى تدعم الفكر النقدي والخلاق. ومن الخصائص البارزة لجميع هذه القوائم احترام قدرات الناس على صنع اختياراتهم بعد الحصول على المعطيات وعلى توجيه سلوكياتهم الفكرية.

يقول شوبنهاور: إن المتطلبين الرئيسين لإجراء الفحص الفلسفي هما، أولاً: امتلاك الشجاعة لطرح جميع الأسئلة دون إبعاد أي منها، وثانياً: تحقيق وعي واضح لأي شيء مقبول دون عناء بحيث يمكن فهمه بصفته مشكلة». إلا أن الناس يمتلكون أنواعاً مختلفة من القدرات لكنهم لا يستعملونها، أو على الأقل لا يستعملونها بطريقة سليمة.

فعلى سبيل المثال لدى الكثير من الناس القدرة على صنع قرارات حكيمة، لكن ليس هناك ما يدفعهم إلى ذلك، كثير من الناس يعرفون كيف تطرح المشكلات والأسئلة، لكنهم كثيراً ما لا يرون الغرض من وراء ذلك. وكثير من الناس يمتلكون المقدرة على الإصرار والمثابرة لكن تنقصهم الإرادة أو الميل إلى ذلك. وكثير أيضاً من الناس يمتلكون المقدرة على التفكير مع التعاطف لكنهم لا يرون في ذلك جزءاً ثميناً من عملية التعلم.

أين مكان العاطفة؛ تذكرنا العواطف التي ينطوي عليها التثمين والالتزام بالسلوكيات الفكرية مثل عادات العقل بما يدعوه عالم النفس ر. س. بيترز (1974) «العواطف العاقلة». إن هذه معتقدات والتزامات جياشة بالعاطفة تكمن في أساس السعي وراء المعرفة، وهي تتضمن عاطفة نحو الحقيقة والصدق، وحباً للدقة، وبغضاً لعدم الأمانة الفكرية. إنها عواطف صادقة؛ لأنها تدخل إلى عمق المشاعر، وتلعب دوراً قوياً في تحفيز السلوك. يلاحظ الفيلسوف شيفلر (1977) أن العواطف العاقلة تسهم في تكوين الضمير الفكري الذي يوجد على شكل اهتمام عميق بأن يكون المرء صادقاً قدر الإمكان تجاه الحقيقة الواقعة، وانزعاج من الزيف وعدم الأمانة الفكريين. فبدون الضمير الفكري يصبح الذكاء أعمى، ومع أن العواطف العاقلة ليس إحدى عادات العقل بالمعنى نفسه الذي نقوله عن المثابرة وحل المشكلات والتفكير فوق المعرفي فإنها تفيد كبوصلة عاطفية ترشدها وغيرها من السلوكيات الفكرية المشابهة إلى الاتجاه الصحيح.

الشمولية: عادات العقل كما يبين الكتاب تتصف بشموليتها وتكاملها وتداخلها أيضاً، فعلى سبيل المثال نجد أن عادة التفكير بالمرونة والقدرة على رؤية الأشياء من مناظير متنوعة أمر مهم عند قيامك بتفسير الظواهر على نحو علمي. وهناك عاملان يجب أن نتذكرهما. أولاً: إن الميل إلى التحويل هو عادة عقلية، وهو ما أطلق عليه في هذا الكتاب «تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة».

في هذا الكتاب تقدم عادات العقل على أنها سلوكيات فكرية تؤيد وتدعم التفكير النقدي. والتفكير النقدي مناسب أكثر ما يكون للثقافة الديموقراطية؛ لأنها تمثل أفضل تدريب للمواطنين المطلعين الأذكياء الديموقراطيين. والتفكير النقدي يتضمن أيضاً طرح الأسئلة وسبر غور الافتراضات والبحث عن الأسباب، وهذا ليس موضع تقدير في بعض الثقافات السلطوية؛ لذا فعندما يواجه الطلاب الذين يعيشون هذه الثقافات في بيوتهم التفكير النقدي في المدرسة فقد يسبب لهم ذلك الانزعاج والإحباط.

في المبحث الرابع: يتحدث الكتاب عن عادات العقل وكيفية تأصيلها في المناهج المدرسية ويسرد الآليات والأنماط الممكنة لفعالية منهجية تمكن هذه المناهج من تفعيل عادات العقل الإيجابية والانتقال بالعقل من حالته السلبية إلى حالة فاعلة نشطة وجريئة في الكشف عن الحقيقة، وفي التضحية من أجلها.

وفي المبحث الخامس نجد تناولاً لأخلاق العمل وعلاقتها الجوهرية بعادات العقل، وهنا يجري التأكيد على أهمية التفاعل الاجتماعي بصيغه الإنسانية والديموقراطية التي تشحن العقل بروح نقدية فاعلة في ميدان العمل والإنتاج والإبداع.

وفي المبحث السادس يتناول آرثر وكاليم تأثير عادات العقل والنتائج التي يمكن أن يقود إليها في سياق اقتصاد معرفي. فعندما يتمكن مجتمع ما من ترسيخ هذه العادات يتحول إلى مجتمع منتج وفعال ومبدع ومشارك وخلاق، وهذه الأمور جميعها تعد شروطاً ضرورية في عملية بناء الحضارة وإنتاج التكنولوجيا ومواجهة التحديات الكبرى التي يزخر بها عالمنا المعاصر في عالم الحداثة ومابعدها. وفي هذا المبحث نجد دعوة صريحة ذات طابع تربوي لتعلم عادات العقل وتعليمها من أجل تطوير المجتمع بأبعاده الإنسانية والأخلاقية.

وفي المبحث الأخير: يستعرض آرثر وكاليك مهارات استخدام العقل وتوظيفه، ويتطرق إلى مختلف الفاعليات التربوية التي تمكن العقل من الاشتغال وفقاً لمعيار الذكاء والانطلاق والإبداع والنهضة. في هذا المبحث يستعرض أهمية الحوار وحلقات النقاش والتفاعل التربوي في إنتاج ذهنية علمية متفتحة مبدعة وقادرة. ويسرد مجموعة من التساؤلات حول تعليم عادات العقل منها:

. ما التغيرات التي تنجم عن إدخال عادات العقل في منهج التربية؟

- كيف ستتحول طرق التدريس؟
- كيف سيتم اختيار المحتوى والمضمون؟
- كيف سيكون جدول عملنا اليومي إذا تبنينا عادات العقل؟
- كيف سيكون التفاعل الاجتماعي في داخل المدرسة؟

هذه بضعة أسئلة عديدة يطرحها الباحث في كتاب آخر من سلسلة عادات العقل ومنهجياته. وفي هذا السياق يقدم الكتاب بعض المنهجيات التي يمكن للمؤسسات التربوية أن تعتمدها في بناء الإنسان على خلفية عادات العقل النقدية.

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة التي يتضمنها هذا الكتاب فإن الترجمة كانت تعاني من بعض الثغرات، حيث لم يثبت المترجم كثيراً من المفاهيم المنهجية باللغة الإنكليزية، وهذا يؤدي إلى إغفال كثير من الحقائق والتصورات التي تتصل بطبيعة المفاهيم والتصورات التي يتضمنها الكتاب. ومما لا شك فيه أن الكتاب لا يسير على منهجية واحدة، وذلك لتعدد المؤلفين وتعدد المستويات المنهجية التي ينطلقون منها.

أهمية الكتاب، يعرف المطلعون والدارسون أن الثقافة الغربية غنية جداً بالأبحاث والدراسات والمنهجيات التي تبحث في قضايا العقل، وفي قضايا التفكير، وفي بناء منهجيات متقدمة لتطوير الذكاء الإنساني في المدارس والمؤسسات التربوية بمختلف تنوعاتها واتجاهاتها. ولكن مثل هذا الكتاب وغيره من الكتب المترجمة يكتسب أهمية صارخة في التربية العربية، وذلك لما تعانيه هذه التربية من أساليب تقليدية ظلامية في عملية التعامل مع العقل والذكاء. ومع أن الكتاب العرب يستصرخون العقل العربي ويناشدونه أن ينطلق فإن ما يقدمونه لا يتجاوز حدود الانتقادات، ولا يصل إلى مستوى التفكير بالتقنيات الممكنة للانطلاق بالعقل وتطوير الذكاء، وهذا يعني أن المفكرين العرب لا يقدمون حتى الآن استراتيجيات منهجية كفيلة بتنمية الذكاء وتطوير العقل. ومن هنا فإن هذا الكتاب يوفر للقارئ العربي رؤية مجهرية محكمة لأهمية البحث عن وسائل منهجية قادرة على استنهاض الذكاء وتطوير إمكانات العقل إلى الحدود القصوى.

فالتربية العربية تعيش أكثر مراحلها سوداوية وظلامية؛ لأنها لم تستطع أن تخرج من دائرة الحجر على العقل وتدمير طاقاته عبر عمليات التلقين والتسلط والترويض. وتأسيساً على ذلك تتهم التربية العربية السائدة بأنها المسؤولة عن العطالة والجمود العقلي في مختلف جوانب الحياة الفكرية والاجتماعية. ومع أن المفكرين العرب أصحاب الرؤى النقدية ما زالوا يصرخون ويستصرخون فإن صراخهم واستصراخهم لا يستجلب إلا رجع الصدى المحزن. فالتربية العربية ما زالت تقليدية بوسائلها ومضامينها ومحتوياتها، وأن هذه التربية مدعوة اليوم أكثر من أي وقت مضى للخروج بالعقل العربي من الدوائر المظلمة في اتجاه التنوير. ومن ثم فإن الخروج من هذه الأزمة مرهون بطاقة خلاقة تستوحي شعار عصر التنوير الذي يطالب بكسر الحصار التي تفرضه الوصاية على العقل من منطلق أن تفجير طاقات هذا العقل هو الأمل الأكبر للخروج بالإنسان العربي من مقامات الجمود إلى دوائر إنسانية رحبة.

وإذا كان من كلمة تقال في نهاية هذا التجوال في رحاب هذا الكتاب فهي كلمة شكر وعرفان بالجميل إلى هؤلاء الذين أثمرت جهودهم في ترجمة هذا الكتاب إلى اللغة العربية، فأحسنوا وأغنوا ثقافتهم العربية بعطاء معرفي خلاق لا ينقطع فيه الرجاء. وإذا كانت من أمنية ترتسم في هذا المقام فإنها أمنية أن يقوم الباحثون والمفكرون العرب بالعمل على إنتاج أعمال إبداعية في هذا الميدان في اتجاه بناء عقل عربي يستطيع أن ينهض بالحضارة العربية الإسلامية في وجه التحديات المصيرية.