البحوث والدراسات

فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد، وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي

د. لينا عمر بن صديق
أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة
كلية دار الحكمة - السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج مقترح لتطوير مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من الأطفال التوحّديين في مدينة الرياض، وأثر ذلك في سلوكهم الاجتماعي. وقد تكونت عينة الدراسة من (38) طفلاً توحدياً تراوحت أعمارهم ما بين (4-6) سنوات، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية تكونت من (18) طفلاً، ومجموعة ضابطة تكونت من (20) طفلاً. ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة قائمة لتقدير مهارات التواصل غير اللفظي التي تمثلت في: الانتباه المشترك، التواصل البصري، التقليد، الاستماع والفهم، والإشارة إلى ما هو مرغوب فيه، وفهم تعبيرات الوجه وتمييزها ونبرات الصوت الدالة عليها. كما أعدت قائمة تقدير السلوك الاجتماعي، إضافة إلى بناء البرنامج المقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي، وباستخدام أسلوب تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التواصل غير اللفظي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياسين البعدي والمتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية. إلا أنها أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي المناسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي وقياس المتابعة. في حين وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي غير المناسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على البعدي وقياس المتابعة لصالح المجموعة التجريبية.

The Effect of a Proposed Program in Developing Nonverbal Communication Skills for Autistic Children and its Impact on their Social Behavior

Lina Omar Bin Saddiq
Assistant Professor, Department of Special Education
Dar Al Hekmah Colleg, KSA.

Abstract

The study investigated the effectiveness of a proposed program in developing the nonverbal communication skills of a sample of autistic children in Riyadh Area and its subsequent impact on their social behavior. The study's sample consisted of (38) children aged (4-6) years. The sample was divided into an expermental group consisting of (18) children and a control group consisting of (20) children. To achive the purpose of the study, the researcher developed a scale to rate the following nonverbal communication skills: joint attention, visual communication, imitation, listining and understanding, pointing to desired objects, and understanding facial expressions. The researcher also developed a scale to measure social behavior, and the program aimed at developing nonverbal communication skills.

The findings of the study could be summarized as follows: There were statistically significant differences in nonverbal communication skills between the expermental and the control group favoring the expermental group. There were no statistically significant differences in appropriate social behavior between the expermental and the control group, but there were statistically significant differences in inappropriate social behavior between the expermental and the control group favoring the expermental group.

مقدمة:

يعدّ التوحّد (Autism) من أكثر الإعاقات النمائية (Developmental Disabilities) غموضاً لعدم الوصول إلى أسبابه الحقيقية على وجه التحديد من ناحية، وكذلك شدة غرابة أنماط سلوكه غير التكيفي من ناحية أخرى، فهو حالة تتميز بمجموعة أعراض يغلب عليها انشغال الطفل بذاته وانسحابه الشديد، إضافة إلى عجز مهاراته الاجتماعية، وقصور تواصله اللفظي وغير اللفظي، الذي يحول بينه وبين التفاعل الاجتماعي البناء مع المحيطين به (يحيى، 2002).

ويشير الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM-IV,1994) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders الصادر عن رابطة الطب النفسي الأمريكية (American Psychiatric Association) إلى أن اضطراب التوحّد يتضمن ثلاث خصائص أساسية هي: القصور في التواصل الاجتماعي، والقصور في اللغة والمحادثة، ووجود أنماط متكررة وثابتة من السلوك(Keen, 2003).

فالتوحّد في ظل تلك الخصائص يشكل إزعاجاً لكل المحيطين بالطفل، وتنعكس آثاره بصورة مباشرة على الطفل، مما يؤثر على تواصله العام، واكتسابه للغة، والأنماط السلوكية، والقيم والاتجاهات، وأسلوب التعبير عن المشاعر والأحاسيس، إضافة إلى أن الطفل التوحّدي يظهر أنماطاً سلوكية قليلة جداً بالمقارنة مع الأطفال الذين لديهم تقبل اجتماعي جيد (Gillberg, 1991)، كما أنه يعاني من أنماط سلوكية شاذة غير مقبولة اجتماعياً كعدم النضج الاجتماعي والعدوان، والإثارة الذاتية (الخطيب، 2001).

وتعدّ اضطرابات التواصل لدى الطفل التوحّدي من الاضطرابات المركزية والأساسية التي تؤثر سلباً على مظاهر نموه الطبيعي والتفاعل الاجتماعي (نصر، 2002) وتشمل اضطرابات اللغة والتواصل لدى أطفال التوحّد كلاً من التواصل اللفظي وغير اللفظي، فقد أشارت دراسات كثيرة إلى أن (50%) من أطفال التوحّد لا يملكون القدرة على الكلام، ولا يطورون مهاراتهم اللغوية، إلاّ أنهم لا يعوضونها باستخدام أساليب التواصل غير اللفظي كالإيماءات أو المحاكاة (أتوود،1999). كما أنهم يعجزون حتى عن استخدام التواصل البصري (وينج، 1986).

وقد ناقش عدد من الباحثين المشكلات الأساسية في التواصل على أنها تمثل العجز الأساسي في التوحّد، في حين تمثل المشكلات السلوكية العناصر الثانوية لهذه الحالة (Tager-flusberg, 1999). فقد قام لورد وهوبكنز (Lord & Hopkins, 1986)بتحليل وظائف التواصل للسلوك غير المقبول لدى أطفال التوحّد، وتوصلا إلى أن بعض أنماط السلوك التي يمارسونها كإيذاء الذات والبكاء والصراخ المستمر ما هي إلا سلوكيات ناتجة عن الصعوبات التي يواجهونها في التواصل مع الآخرين. فغالباً ما يبدو الطفل التوحدي أنه غير قادر على فهم قيمة التواصل، وهو لا يستطيع فهم التعبيرات التواصلية. فكثيراً ما يظهر أنه غير متعاون، وغير قابل للاستجابة، فينتج عنه سلوكيات سلبية (كوهين وبولتون، 2000). وفي هذا الصدد، يشير سيجل (Siegel, 2003) إلى أن اضطرابات التواصل التي يعاني منها الطفل التوحّدي قد تنتج عنها مجموعة من أنماط السلوك غير المقبولة كموجات الغضب المستمر.

وللتغلب على صعوبات التواصل التي يعاني منها أطفال التوحّد، فإن عملية التدخل المبكر قد تكون ضرورية جداً للعمل على تطوير قدرة هؤلاء الأطفال على التواصل بشكل تلقائي. فقد أثبتت دراسة هادوين وآخرون(Hadwien, et al., 1999) أن البدء في تدريب أطفال التوحّد الصغار الذين تتراوح أعمارهم ما بين (4 ـ 9) سنوات له تأثير واضح في تعلّم هؤلاء الأطفال التواصل مع الآخرين، وذلك بتدريبهم على كيفية التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم بأكثر من طريقة. ويتم ذلك من خلال توفير البيئة المناسبة ليتعلم فيها الطفل مهارات التواصل البصري، والإشارة إلى ما هو مرغوب فيه، والإيماءات الجسدية، أو نبرة الصوت بصورة طبيعية (Siegel, 2003).

لذا فإن محاولات التدخل بالبرامج العلاجية بتنفيذ أساليب تدريبية أو تعليمية لمهارات هؤلاء الأطفال تعدّ وسيلة إمداد لهم بحصيلة لغوية جديدة تساعدهم في تعلم أشكال بديلة للتواصل، كما تساعدهم على تعلم بعض أنماط السلوك والمهارات الاجتماعية التي تعمل على خفض الاضطرابات السلوكية واللغوية الموجودة لديهم (نصر، 2002).

ولهذا فقد تكون هذه الدراسة محاولة لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي الضرورية لاكتساب الطفل مهارات التواصل اللغوي في مراحل متقدمة، ولا سيما أنها تهتم بتطوير تلك المهارات في مرحلة ما قبل المدرسة، بالشكل الذي يؤثر أيضاً على تحسين بعض أنماط السلوك الاجتماعي المناسب، وخفض معدل أنماط السلوك الاجتماعي غير المناسب، والتي كثيراً ما أشار الباحثون إلى دورها في تخفيف أعراض اضطراب التوحّد.

مصطلحات الدراسة:

الأطفال التوحّديون:

وهم مجموعة الأطفال الذين شُخِّصوا على أنهم يعانون من اضطراب التوحّد، على أحد المقاييس المستخدمة في تشخيص التوحّد في مراكز التوحّد في مدينة الرياض التي تم تكييف إجراءات الدراسة فيها سواء لعينة الصدق والثبات أو لأفراد الدراسة الحالية، وهذه المقاييس والقوائم هي: مقياس فينلاند للسلوك التكيفي، مقياس هيلب، قوائم تقدير السلوك للطفل التوحدي المعربة، وهم الأطفال الذين يظهرون عجزاً واضحاً في مهارات التواصل غير اللفظي، والتي حددت بالانتباه المشترك، التواصل البصري، التقليد، الاستماع والفهم، والإشارة إلى ما هو مرغوب فيه، وتمييز وفهم تعبيرات الوجه ونبرات الصوت الدالة عليها، كما تقيسها قائمة تقدير مهارات التواصل غير اللفظي المعدة في الدراسة الحالية.

مهارات التواصل غير اللفظي:

وهي مجموعة المهارات التي يستخدمها الطفل في التعبير عن احتياجاته ورغباته دون استخدام اللغة، والمتمثلة في: الانتباه المشترك، والتواصل البصري، والتقليد، والاستماع والفهم، والإشارة إلى ما هو مرغوب فيه، وفهم تعبيرات الوجه وتمييزها ونبرات الصوت الدالة عليها.

الانتباه المشترك:

هو قدرة الطفل على التعامل مع المثير البصري المقدم له من المعلمة، عن طريق توزيع النظر بين المثير وبين المعلمة في أثناء أداء النشاط المشترك، في فترة زمنية أقصاها (5) دقائق.

التواصل البصري:

قدرة الطفل على النظر للمعلمة أو للمثير المقدم بشكل مستمر في فترة زمنية أقلها (3) ثوانٍ، سواء كان المثير ثابتاً أم متحركاً.

التقليد:

ويعرف على أنه قدرة الطفل على تقليد حركات النموذج أمامه تقليداً آلياً، سواء في طريقة أداء النشاط المعروض، أو تقليد بعض الحركات الجسدية (كاليدين، والقدمين).

الاستماع والفهم:

ويشير الاستماع إلى قدرة الطفل على الانتباه للمثيرات الصوتية والاستجابة لها، أما الفهم فيشير إلى قدرة الطفل على تنفيذ الأوامر البسيطة المقدمة له ضمن النشاط (ارفع، لوِّن، ضَعْ)، والتي تعكس مدى فهمه لما هو مطلوب منه.

الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه:

هي قدرة الطفل على مد الإصبع للإشارة إلى ما يريد سواء كان مثيراً في البيئة المحيطة به، أو صورة من صور لوحة الاختيار للتعبير عن حاجاته ورغباته.

فهم تعبيرات الوجه وتمييزها ونبرات الصوت الدالة عليها:

قدرة الطفل على فهم الحالات العاطفية البسيطة الإيجابية والسلبية (الفرح، الغضب) بتعبيرات وجه المعلمة ونبرات الصوت الدالة عليها، وتمييزها بالصورة الدالة عليها، عن طريق استخراجها من (4) صور معبرة عن حالات عاطفية.

السلوك الاجتماعي:

ويشير إلى السلوكيات الاجتماعية المناسبة وغير المناسبة لدى الأطفال التوحّديين، كما تقيسها قائمة تقدير السلوك الاجتماعي المعدة في الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

ينظر إلى اضطراب التوحد بأنه إعاقة نمائية تتحدد بثلاثة مظاهر أساسية، تتمثل في صعوبات التواصل، والمشكلات السلوكية، والصعوبات الاجتماعية. وقد ظهرت أهم الخصائص التواصلية لأطفال التوحد في غياب مهارات التواصل غير اللفظي، أو ما تعرف بمهارات التواصل الاجتماعي (كالانتباه المشترك، التواصل البصري، التقليد، الاستماع والفهم، الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه، وفهم تعبيرات الوجه وتمييزها ونبرات الصوت الدالة عليها)، والتي تؤثر بشكل مباشر على تفاعلهم وعلاقتهم الاجتماعية مع الآخرين، وهذا يفسر ظهور العديد من الأنماط السلوكية الاجتماعية غير المقبولة الشائعة لديهم، والتي يلجأون إليها لعدم قدرتهم على التواصل مع الآخرين والتعبير عن احتياجاتهم باستخدام طرق وأساليب تواصل بديلة. لذا هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال التوحّديين وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي، من خلال خفض معدل ظهور السلوكيات الاجتماعية غير المقبولة

(كإيذاء الذات، والعدوان، ونوبات الغضب)، كذلك من خلال رفع معدل ظهور السلوكيات الاجتماعية المقبولة (كالمبادرة، تبادل الدور، اتباع القواعد والقوانين).

وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 ـ ما مدى فعالية البرنامج المقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي (الانتباه المشترك، والتواصل البصري، والتقليد، والاستماع والفهم، والإشارة إلى ما هو مرغوب فيه، وفهم تعبيرات الوجه وتمييزها ونبرات الصوت الدالة عليها) لدى أطفال التوحّد محدودي اللغة في المرحلة العمرية (4 ـ 6) سنوات؟

2 ـ ما أثر استخدام أطفال التوحّد محدودي اللغة في المرحلة العمرية (4 ـ 6) سنوات لمهارات التواصل غير اللفظي على سلوكهم الاجتماعي؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1 ـ اختبار فعالية برنامج لتطوير مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من الأطفال التوحّديين في مدينة الرياض، وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي.

2 ـ توفير قوائم لتقدير مهارات التواصل غير اللفظي، وقوائم لتقدير السلوك الاجتماعي لدى أطفال التوحد، وذلك لمعرفة أثر البرنامج في كل منهما.

أهمية الدراسة:

1 ـ تعد هذه الدراسة إثراءً للأطر النظرية المتعلقة بأهمية التدخل المبكر لذوي الحاجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة.

2 ـ تمثل هذه الدراسة إضافة إلى التراث التربوي المتعلق بالنواحي اللغوية والتواصلية على وجه العموم، ولدى أطفال التوحّد على وجه الخصوص.

3 ـ تعد هذه الدراسة إثراءً للأطر النظرية المتعلقة بأهمية التواصل والدور الذي يلعبه في النواحي الاجتماعية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على جميع الأطفال التوحّديين الملتحقين بمدارس المئوية ومركز والدة الأمير فيصل بن فهد للتوحّد، وأكاديمية التربية الخاصة، والأكاديمية العربية للتربية الخاصة، والذين تراوحت أعمارهم ما بين (4 ـ 6) سنوات، كما تحددت بقوائم التقدير لمهارات التواصل غير اللفظي والسلوك الاجتماعي للأطفال التوحّديين، وبالبرنامج التدريبي المقترح لهذه الدراسة. وتمثلت محددات الدراسة في صعوبة تكافؤ أفراد الدراسة في المجموعة التجريبية وفي المجموعة الضابطة، وكذلك صعوبة اختيارهم عشوائياً، ويعود السبب إلى اختلاف نوعية الخدمات والبرامج المقدمة للأطفال التوحّديين في مراكز التربية الخاصة في مدينة الرياض.

الإطار النظري:

أشار كانر (Kanner, 1943) إلى أن التوحّد هو بعض أنماط السلوك المتمثلة في عدم القدرة على تطوير علاقات مع الآخرين، وتأخر في اكتساب الكلام، وعجز في التواصل، والمصادقة، واللعب النمطي، وضعف التحليل، والحفاظ على النمطية (في الزريقات، 2004). وبعد سنوات من البحث اتضح أن هناك عدة أنواع من التوحّد، أدت إلى تسمية التوحد بـ «اضطراب طيف التوحّد» (Autistic Spectrum Disorder) إشارة إلى النطاق الواسع في درجاته وشدته ومظهر الأشخاص المصابين به. حيث ينظر إلى التوحد في الوقت الحاضر على أنه من الاضطرابات النمائية الشاملة (Pervasive Developmental Disorders) التي تظهر في سن ما دون الثالثة، وقد تم تحديد خمسة أنواع من اضطراب طيف التوحّد، وهي:

1 ـ متلازمة اسبيرجر Asperger Syndrome: وهو اضطراب شبيه بالتوحّد البسيط، وغالباً ما يظهر مصحوباً بتأخر ملحوظ في المعرفة واللغة.

2 ـ اضطراب ريت Disorder Rett: وهو اضطراب يحدث في مراحل التطور الطبيعي من خمسة أشهر إلى أربع سنوات مصحوباً بإعاقة عقلية.

3 ـ اضطراب الطفولة التفككي Childhood Disintegrative Disorder: وهو تطور طبيعي على الأقل من سنتين وحتى عشر سنوات متبوعاً بفقدان ملحوظ للمهارات.

4 ـ الاضطراب النمائي العام غير المحدد Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified: وهو تأخر عام في النمو غير موجود في أي معيار تشخيصي.

5 ـ اضطراب التوحّد Autistic Disorder: وهو إعاقة نوعية في التفاعل الاجتماعي والتواصل، كما يمتاز بأنماط سلوكية نمطية وتكرارية محددة (الشامي، 2004).

ويعرف القانون الأمريكي لتعليم الأفراد المعاقين (IndIvidual With Disabilities Education Act) التوحّد على أنه «إعاقة تطورية تؤثر بشكل ملحوظ في التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي». وتظهر الأعراض الدالة عليه بشكل ملحوظ قبل سن الثالثة من العمر، ويؤثر سلبياً على أداء الطفل التربوي (الزريقات، 2004).

وهناك العديد من المظاهر والخصائص التي تميز أطفال التوحّد عن غيرهم من الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، ويلخصها فراج (1996) والزريقات (2004) في عدم قدرة الطفل التوحّدي على التفكير الواقعي الذي تحكمه الظروف الاجتماعية المحيطة به، إذ إن إدراكه يكون محصوراً في حدود رغباته وحاجاته الشخصية؛ لأن كل ما يلفت انتباهه هو الانشغال الزائد بتخيلاته من دون اكتراث أو مبالاة بالآخرين، وقد يثور إذا حاول أي شخص أن يقطع عليه عزلته أو يغير وضعه. فهو يعاني من قصور حسي حيث يبدو كأن حواسه قد أصبحت عاجزة عن نقل أي مثير خارجي إلى جهازه العصبي، فقد يستجيب للمثيرات الحسية بطريقة غريبة وشاذة، أو قد لا يستجيب لها.

ويعيش الطفل التوحدي في عزلة عاطفية تظهر في عدم تجاوبه مع والديه عندما يحاولان حمله أو ضمه أو تقبيله أو مداعبته؛ إذ لا يجدان منه اهتماماً بحضورهما أو غيابهما عنه، وفي كثير من الأحيان يبدو الطفل كأنه لا يعرفهما. ولعل من أهم ما يميز الطفل

التوحّدي اندماجه الطويل في سلوك نمطي متكرر فقد يستمر لفترات طويلة بأداء حركات معينة متكررة ونمطية مثل هز رجليه أو رأسه أو جسمه، أو الدوران حول نفسه، وقد يتملكه الغضب عند إحداث أي تغيير في سلوكه الروتيني اليومي، وقد يدفعه ذلك إلى البكاء وإلى السلوك العدواني.

كما يعاني الطفل التوحّدي من قصور في أداء العديد من الأنماط السلوكية التي يستطيع أن يقوم بها الأطفال العاديون ممن هم في مستوى عمره الزمني ومستواه الاجتماعي والاقتصادي، ففي المرحلة العمرية ما بين (5 ـ 10) سنوات، قد لا يستطيع هذا الطفل أن يقوم برعاية نفسه أو حمايتها، فهو لا يشعر ولا يتفهم الخطر الذي قد يتعرض له.

ومن الناحية التواصلية يعاني الأطفال التوحّديون من جملة من الصعوبات اللغوية تبدو آثارها واضحة في عدم القدرة على التواصل بأشكال ومستويات تتفاوت من حالة إلى أخرى، وذلك عبر المراحل العمرية المختلفة. فالتواصل عند أطفال التوحّد يختلف عن التواصل لدى الأطفال العاديين، وخصوصاً في السنة الثانية من العمر (Frith, 1993). فالأطفال التوحّديون منهم من لا يستطيع الحديث، ومنهم من يتأخر في تطوير تلك المهارة، وهذا يشير إلى أن اضطراب التوحّد يؤثر على كل أنماط السلوك التواصلية للطفل منذ المراحل الأولى (Jordan, 1993).

فعادة ما يظهرون نمطاً مضطرباً من تطور الاتصال يتضمن خللاً في استخدام الأشكال غير اللفظية للتواصل وفهمها (Stone, et al., 1997). حيث لا يفهمون أساليب التواصل غير المباشر كلغة الجسد، ونغمة الصوت وتعبيرات الوجه، وقد يرجع ذلك لأنهم يجدون صعوبة في تفسير الرسائل غير اللفظية (Olney, 2002). كما أنهم يظهرون بأنهم أقل استخداماً للتواصل البصري، وبإظهار الأشياء أو الدلالة عليها، وفي توزيع انتباههم بين الأشخاص والمثيرات التي يتعاملون معها (Stone, et al., 1997).

كما أنهم يخفقون في إظهار الكثير من مهارات التقليد الاجتماعي، ولا يلوحون بأيديهم للآخرين عند مغادرتهم، كما أنهم أقل رغبة في تقليد أو اتباع أنشطة الأطفال الآخرين، كما تنقصهم الإيماءات، والإشارة إلى ما يرغبون. فهم يميلون في الحصول على احتياجاتهم إلى استخدام أسلوب القيادة بمسك رسغ يد الشخص البالغ وتوجيهه إلى ما يريدون، ولا يستخدمون مد إصبع السبابة، واستخدام إيماءة مرافقة للحركة (Rutter, 1979).

أما من الناحية الاجتماعية فإن أطفال التوحّد لا يطورن أنواع العلاقات الاجتماعية وفقاً لعمرهم الزمني؛ إذ يظهر القصور الاجتماعي لديهم في صعوبة استخدام العديد من أنماط السلوك غير اللفظية كالتواصل البصري والتقليد، واستخدام الإيماءات وتعبيرات الوجه المستخدمة في تنظيم الأشكال المختلفة من التفاعلات الاجتماعية والتواصلية، وإضافة إلى ذلك فهم يعانون من صعوبات في تكوين الأصدقاء، أو إقامة علاقات اجتماعية ناجحة والمحافظة عليها، وفي المبادرة، وتبادل الدور، والاندماج الفعال مع أقرانهم (كوهين وبولتون، 2000).

إن أنماط السلوك الاجتماعي غير المناسب تظهر عادة عند أطفال التوحّد بشكل ملحوظ قبل سن الخامسة، إذ يصبحون أقل انخراطاً في الأنشطة المتكررة، ويظهرون عدم مبالاة

بالآخرين، وإذا أظهروا رغبة في الانضمام إلى الحياة الاجتماعية فإنهم يستخدمون طرقاً غير فعالة وغير ملائمة للتواصل مع الآخرين (Wing, 1979). وبعد سن الخامسة تتمثل أهم المشكلات لدى الأطفال التوحّديين في عدم مشاركتهم اللعب الجماعي التعاوني مع الأطفال الآخرين، وفي الإخفاق في إقامة علاقات اجتماعية، وكذلك الإخفاق في فهم المشاعر العاطفية للآخرين واستجابتهم لها وإدراكها (Rutter, 1979).

فقد حاول كين (Keen, 2003) أن يفسر مشكلة أنماط السلوك التي يظهرها الأطفال التوحّديون، في أن تكون شكلاً من الاحتجاج أو الإخفاق في التعبير عن الاحتياجات والرغبات، حيث يظهر الأطفال التوحّديون سلوك إيذاء الذات أو العدوان لتوصيل رسالة معينة، وقد برهنت هذه الأنماط من السلوك فعاليتها في تلبية احتياجاتهم. فالعديد من المشكلات السلوكية التي يعاني منها أطفال التوحد ومن ضمنها التخريب، والانسحاب الاجتماعي، والنشاط الحركي المفرط، والعدوانية ما هي إلا مشكلات ثانوية في السلوك نتيجة ما يعانيه هؤلاء الأطفال من اضطرابات في التواصل(Charlop & Trasowech, 1990). وبهذا يمكننا القول إن السلوك التواصلي والاجتماعي المنحرف والمترافق مع التوحّد، فإنه غالباً ما يكون ناتجاً عن اضطرابات في تطور اللغة لديهم (Wilner, 2001).

الدراسات السابقة:

اهتمت معظم الدراسات السابقة بالمنهج التجريبي في دراسة النواحي اللغوية والتواصلية وأثر تطورها في السلوك والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحّديين، والتي احتوت على برامج تدريبية وإرشادية وسلوكية مكثفة لتطوير مهاراتهم التواصلية ضمن النشاطات المدرسية، والنشاطات الحياتية اليومية.

حيث ظهر العديد من الدراسات التي استهدفت تطوير مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد من خلال تصميم برامج تدريبية تستخدم استراتيجيات تعديل السلوك في تدريبهم، كدراسة ميرندا وزملائه (Mirenda, et al., 1983)، والتي استعرضوا فيها نتائج بعض الدراسات التي بحثت بسمات التحديق بالعين وبالوجه لدى الأطفال والبالغين العاديين، ومقارنة نتائج تلك الدراسات بنتائج الدراسة التي قاموا بها، والتي هدفت إلى حساب تكرار ومدة التحديق بالعين والوجه التي يظهرها أطفال التوحّد. فقد تكونت عينة الدراسة من (4) أطفال عاديين تراوحت أعمارهم ما بين (6 ـ 12) سنة، و(4) أطفال توحديين تراوحت أعمارهم ما بين (6 ـ 15) سنة، حيث تم وضع أفراد عينة الدراسة مع شخص بالغ بهدف اشتراكهم معه بحوارات كلامية ومحادثات فردية. وأشارت الدراسة إلى وجود فروق بين الأطفال والبالغين العاديين والأطفال والبالغين التوحّديين في التحديق بالعين والوجه، فقد أظهر الأطفال والبالغون العاديون انخراطاً في سلوك التحديق بالعين لفترات طويلة ومتكررة في أثناء الحوارات الكلامية مقارنة بالأطفال والبالغين التوحّديين، في حين أظهر الأطفال والبالغون التوحّديون انخراطاً في سلوك التحديق بالعين لفترات طويلة ومتكررة في أثناء الأحاديث الفردية مقارنة بالأطفال والبالغين العاديين.

وقام ستون وزملاؤه (Stone, et al., 1997) بدراسة هدفت التعرف إلى أشكال التواصل غير اللفظي التي يستخدمها الأطفال التوحّديون الصغار (كالتحديق بالعين، والإشارة إلى ما هو

مرغوب فيه، والحركات الإيمائية). وتكونت عينة الدراسة من (14) طفلاً مصاباً بالتوحّد، و(14) طفلاً مصاباً بإعاقة نمائية تراوحت أعمارهم ما بين (2 ـ 3.5) سنوات، وتجانست المجموعتان في العمر الزمني، والجنس، وقصور الجوانب اللغوية، والمفردات التعبيرية. وقد تم قياس أشكال التواصل غير اللفظي عند عينة الدراسة بتصميم قائمة مكونة من (16) عبارة تصف أنماط السلوك غير اللفظي لديهم، والتي تضمنت مستويين الأول يهتم بسلوك قدرة الطفل على الطلب، والثاني يهتم بقدرة الطفل على التعليق على مواقف معينة. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الأطفال التوحّديين أحرزوا درجات منخفضة في الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه، وفي التحديق بالعين، والحركات الإيمائية مقارنة بالأطفال المصابين بإعاقات نمائية أخرى، في حين أحرزوا درجات مرتفعة بسلوك مسك يد الشخص لما يريدونه مقارنة بالأطفال المصابين بإعاقات نمائية أخرى.

أما بافنجتون (Buffington, 1998) فقد قام بدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل التي تعتمد على الإيماءات والإشارات إضافة إلى التواصل الشفهي، باستخدام بعض استراتيجيات تعديل السلوك كالنمذجة والتلقين والتعزيز. وقد تكونت عينة الدراسة من (4) أطفال توحديين تراوحت أعمارهم ما بين (4 ـ 6) سنوات، وقد تم تدريبهم على مهارات التواصل بالترتيب (استخدام الإيماءات، فالإشارات، فالتواصل الشفهي)، وذلك بثلاثة أنواع من الاستجابات المتمثلة في: توجيه الانتباه، والسلوك الوجداني، والسلوك الوصفي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج حيث اكتسب الأطفال التوحّديون أفراد عينة الدراسة مهارات التواصل المطلوبة.

في حين قدم ليبست وآخرون (Lepist, et al., 2003) دراسة هدفت إلى معرفة طبيعة الكلام والصوت وضعف الاستماع الانتقائي لدى عينة من (9) أطفال توحديين تراوحت أعمارهم ما بين (5 ـ 8) سنوات، والذين يظهرون بعض أنماط السلوك الاجتماعي غير المناسبة وقصور عام في الانتباه واللغة المنطوقة. واستخدمت الدراسة مجموعة حوادث متعلقة بالجهد العقلي لفحص حساسية وتقدم الانتباه المبكر لأطفال التوحّد للأصوات، وكذلك فحص تقليدهم لنغمات سمعية بسيطة ونغمات سمعية معقدة، فقد تم عرض مجموعة من الأصوات المتتالية والمتكررة بدءاً بالنغمات البسيطة فالمعقدة على عينة الدراسة، حيث طلب منهم تمييز التغيرات الطارئة في الصوت ومحاولة تقليدها لفظياً، وذلك بفهمهم للأوامر وتنفيذها. إلا أن الدراسة أشارت إلى عجز أطفال التوحّد في تمييز نغمات الصوت وما حدث لها من تغيير، وقد أرجع الباحثون هذا العجز إلى القصور في مهارة الانتباه والاستماع لديهم وإلى عجزهم عن فهم الأوامر.

وقد بحثت مجموعة من الدراسات السابقة أثر البرامج التدريبية التواصلية لأطفال التوحد في سلوكهم الاجتماعي كالدراسة التي قام بها جيني (Janney, 1989) على طفلة توحدية بلغ عمرها (5) سنوات تعاني من بعض أنماط السلوك غير المناسبة اجتماعياً كالسلوك العدواني ونوبات الغضب، حيث تم بناء برنامج تدريبي تم تصميمه ليتناسب وحاجات تلك الطفلة بغرض تدريبها على بعض مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية، والتي تمثلت في: التحديق بالعين، الانتباه، الاستماع والفهم. وقد تم التركيز في البرنامج على اشتراك الطفلة مع أقرانها في المهمات المختلفة والتفاعلات الاجتماعية في إطار

النشاطات الاجتماعية التي تناسب عمرها. وقد توصلت الباحثة في دراستها إلى فعالية البرنامج التدريبي في زيادة التفاعلات الاجتماعية بين الطفلة وأقرانها، وحدوث تحسن في أنماط سلوكها الاجتماعي المناسب، إضافة إلى حدوث نقص في السلوك العدواني.

كما أجرى كريدون(Creedon, 1993) دراسة هدفت إلى تدريب مجموعة من الأطفال ممن يعانون من اضطراب التوحّد على برنامج للتواصل وذلك بغرض تنمية بعض مهاراتهم الاجتماعية (التحديق بالعين، والتقليد، والتعاون، والمشاركة)، والتخلص من بعض أنماط السلوك غير المناسب كإيذاء الذات. وتكونت عينة الدراسة من (21) طفلاً من أطفال التوحّد تراوحت أعمارهم ما بين (4 ـ 9) سنوات. وقد استخدمت الباحثة في برنامجها التدريبي المتضمن نشاطات متنوعة: حركية، وفنية، واجتماعية، على بعض تقنيات العلاج السلوكي المتمثلة في التعزيز المادي واللفظي، والاقتصاد المادي، والتقبل الاجتماعي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ظهور تحسن في النشاط الاجتماعي لأطفال التوحّد، وفي مهاراتهم الاجتماعية كمهارة المساعدة، كما أظهروا انخفاضاً واضحاً في سلوك إيذاء الذات.

وفي العام نفسه قام كل من كوجل وفريا (Koegel & Frea, 1993) باختبار فعالية برنامج علاجي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي لدى طفلين توحديين، أحدهما «أندري»، ويبلغ (3) سنوات من العمر، ويعاني من أشكال السلوك النمطي وحدة الصوت والتعبيرات غير الملائمة في الوجه، والثاني «تشيرز»، وعمره (6) سنوات، ويظهر أنماط سلوك عدم التواصل بالعين، وأشكال سلوك نمطي. وقد ركز الباحثان في دراستهما على متغيرات التواصل الاجتماعي المتمثلة في تعبيرات الوجه، ونظرات العيون، وشدة الصوت، واستمرارية الحديث، وبعض الطرق المصاحبة للسلوك كالترديد وتنفيذ حركات أطراف الجسم بطريقة معينة، وتم تنفيذ البرنامج في مواقف تواصلية طبيعية في المطعم والحديقة. وقد أظهرت الدراسة حدوث تحسن واضح في أنماط السلوك المستهدفة، وتغيرات إيجابية في أنماط السلوك التي لم تستهدف، فقد أظهر الطفلان تحسناً ملحوظاً في التفاعل مع الأقران والاندماج الاجتماعي.

وقام اسكوتلاند (Scotland, 2000) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برامج التدخل المبكر في تحسين مهارات التواصل في مرحلة ما قبل اللغة، وخفض بعض أنماط السلوك الاجتماعي غير المناسبة كالإثارة الذاتية لدى عينة من أطفال التوحّد غير الناطقين، الذين بلغ عددهم (78) طفلاً ممن هم أقل من (10) سنوات، وذلك عن طريق استخدام أسلوب التقويم، والتركيب، والتدخل المبكر، والتدخل المكثف. وقد تم بناء أداة لتقويم التحسن الذي يحرزه الأطفال في قدرتهم على التواصل بمتابعة أدائهم على أنشطة البرنامج التي تضمنت مواقف الحياة اليومية للتواصل، كالتواصل الجسدي، والتعاون، واللعب، والاستماع، والاستيعاب اللفظي. وقد أسفرت النتائج عن أهمية التدخل المبكر في تطوير مهارات التواصل ما قبل اللغة، إضافة إلى تحسن قدرة الأطفال على التواصل بأنشطة الحياة اليومية.

وقام ايسكالونا وفيلد ونودل ولاندي (Escalona, Field, Nodel& Lundy, 2002) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة تأثيرات التقليد في السلوك الاجتماعي لأطفال التوحّد. وقد تكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً توحدياً من بينهم (12) ذكراً و(8) إناث تراوحت أعمارهم ما بين (3 ـ 7) سنوات، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين متجانستين في العمر والجنس،

وتكونت المجموعة الأولى من (10) أطفال يقومون بدور التقليد، أما المجموعة الثانية فتكونت من (10) أطفال كمجموعة تفاعل. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تطوير مهارة التقليد لدى الأطفال التوحّديين، حيث أظهروا أن التقليد يعدّ طريقة فعالة لتسهيل القيام ببعض أنماط السلوك الاجتماعي كالاقتراب من الأشخاص الآخرين، ومحاولة لمسهم، والنظر إليهم، والتحرك اتجاههم.

أما الغامدي (2003) فقد قامت بإجراء دراسة على (10) أطفال توحديين في مدينة الرياض، تراوحت أعمارهم ما بين (3.4 ـ 9) سنوات، تم توزيعهم على مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة متكافئتين في العمر والذكاء غير اللفظي ودرجة التوحّد ودرجة العجز في التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي. وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مظاهر العجز في مهارات التواصل اللغوي (الانتباه الاجتماعي، والتقليد، والتحديق بالعين، واستخدام الإيماءات، الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه، والاختيار بين عدة مثيرات، وغيرها)، وكذلك الكشف عن مظاهر العجز في مهارات التفاعل الاجتماعي (التفاعل المتبادل، والتنظيمات الاجتماعية، والمحاكاة الحركية، والوقت)، وذلك عن طريق استخدام بعض فنيات العلاج السلوكي والتي تمثلت في: التعزيز الإيجابي، النمذجة، أداء الدور، التشكيل، التلقين.وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات رتب درجات أطفال التوحّد أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مظاهر العجز في التواصل اللغوي وفي التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحّد قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي لصالح القياس البعدي. كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس مظاهر العجز في التواصل اللغوي وفي التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحّد قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي.

كما قام جوهانستون وإيفانز وجوني (Johnston, Evans & Joanne, 2004) بدراسة استخدموا فيها استراتيجية تدخل مبكر لتعليم أطفال التوحّد في مرحلة ما قبل المدرسة على استخدام نظام تواصل بصري (كالرموز، والصور، والرسوم التخطيطية، والرسوم البيانية). وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى أثر استخدام نظام التواصل البصري في قدرة أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (3) أطفال تراوحت أعمارهم ما بين (3.4 ـ 3.5) على التفاعل الاجتماعي، ومدى تأثيره على سلوك إنجازهم للمهمات المطلوبة منهم، وعلى استخدامهم للغة لفظية مفهومة من الآخرين. وتوصلت الدراسة إلى فعالية استخدام نظام التواصل البصري في تنمية قدرة أطفال التوحّد عينة الدراسة على التفاعل الاجتماعي، وعلى إنجازهم للمهمات المطلوبة منهم، وتنمية لغة لفظية عن طريق ربط الصورة بدلالتها اللغوية.

كما بحثت مجموعة أخرى من الدراسات السابقة أيضاً أثر برامج العلاج السلوكي (استراتيجيات تعديل السلوك) على أنماط السلوك الاجتماعي لأطفال التوحد، فقد قامت سهام عليوه (1999) بدراسة هدفت إلى اختبار إمكانية التدخل السيكولوجي لدى عينة من الأطفال التوحّديين باستخدام استراتيجية علاجية تعتمد على الطفل ذاته ويستخدم فيها برنامج تنمية المهارات الاجتماعية، واستراتيجية أخرى علاجية تعتمد على الأسرة باستخدام برنامج إرشادي لهم للتخلص من انعزاليتهم ومساعدة أطفالهم التوحّديين في

زيادة تفاعلهم مع الآخرين بهدف تخفيف حدة أعراض اضطراب التوحّد. وتكونت عينة الدراسة من (16) طفلاً من بينهم (11) ذكراً و (5) إناث تراوحت أعمارهم ما بين (4.3 ـ 14) سنة، وقد تم إعداد برنامج لتدريب الأطفال التوحّديين، أفراد عينة الدراسة على مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، والتفاعل الاجتماعي، والسلوك الاستقلالي، والمشكلات السلوكية، كما قامت ببناء برنامج إرشادي آخر لتدريب أسر هؤلاء الأطفال على كيفية التعامل معهم لتطوير مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، والتفاعل الاجتماعي، ورعاية الذات، والتحكم في المشكلات السلوكية. وقد استغرق تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية عاماً دراسياً كاملاً، استخدمت الباحثة خلالها فنيات التعزيز، والنمذجة، والتعلم الطارئ، وأداء الدور، والتغذية الراجعة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير جوهري دال إحصائيا لبرنامج المهارات الاجتماعية وبرنامج الإرشاد الأسري في تخفيف أعراض التوحّد لدى أفراد عينة الدراسة. فقد زادت علاقة الأطفال بالآخرين، وأصبحوا قادرين إلى حد ما على إيجاد شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي، كما زادت قدرتهم على التقليد، وعلى استخدام الألعاب.

كما قامت هالة محمد (2001) بإجراء دراسة تجريبية هدفت إلى تصميم برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي لـ (16) طفلاً توحدياً تراوحت أعمارهم ما بين (3 ـ 7) سنوات، وذلك من خلال المساهمة في تطوير صورة عربية لبعض مقاييس السلوك الاجتماعي للأطفال التوحّديين، وتوظيف قدرات الطفل التوحّدي لتعليمه وتدريبه على اكتساب السلوك الاجتماعي المناسب، وإضعاف السلوك السلبي بأنشطة ومواقف البرنامج، إضافة إلى تدريبهم على اكتساب مهارات التواصل بالعين، والتقليد، والمبادأة، واتباع الأوامر والتعليمات، والاتصال. واتبعت الباحثة في تنفيذ البرنامج بعض الاستراتيجيات: كأسلوب التعلم الفردي، وأسلوب تحليل المهارة، وأسلوب التعلم المبني على تعديل السلوك بالتعزيز الإيجابي والسلبي، وذلك ضمن مهارات الحياة اليومية. وأسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي في مجالات الدراسة الثلاثة: السلوك التوحّدي، السلوك اللفظي، والتفاعل الاجتماعي، وذلك في القياس القبلي والبعدي.

أما دراسة أميرة بخش (2003) فقد هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج سلوكي تدريبي على عينة من الأطفال التوحّديين لتنمية مهارات تفاعلهم الاجتماعي وخفض سلوكهم العدواني. وقد تكونت عينة الدراسة من (24) طفلاً من الملتحقين بمركز أمل للإنماء الفكري في جدة، وتراوحت أعمارهم ما بين (7 ـ 14) سنة، وتراوحت نسب ذكائهم ما بين (55 ـ 68) درجة على مقياس جوادر للذكاء، وقد قامت الباحثة بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين متكافئتين في العمر الزمني، ودرجة السلوك العدواني: إحداهما تجريبية، والثانية ضابطة تتضمن كل منهما (12) طفلاً. وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في خفض السلوك العدواني لدى عينة الدراسة، حيث وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للسلوك العدواني، ووجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوك العدواني وأبعاده.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة التي ارتبطت بمتغيرات الدراسة، اتضح للباحثة اهتمام بعض الدراسات بأهمية برامج التدخل المبكر في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة على اعتبار أنها مهارات أساسية للتواصل اللفظي لديهم في المراحل المتعاقبة، والتي أثبتت فعاليتها. حيث أخذت تلك البرامج منحى المنهج التجريبي القائم على الضبط التجريبي للمتغيرات، وكذلك التصميم التجريبي القائم على الضبط التجريبي وتوزيع العينات إلى مجموعات تجريبية وضابطة لاختبار فعالية البرامج كمتغير مستقل في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي أو تغيير السلوك الاجتماعي لدى أطفال التوحد، أو اختبار فعالية البرامج التواصلية على السلوك الاجتماعي لأطفال التوحد كمتغير تابع. فقد اهتمت معظم الدراسات بتصميم برامج تدريبية لتدريب أطفال التوحد، مستخدمة المنحى السلوكي في العلاج، وكانت أكثر الاستراتيجيات فعالية: التلقين، التعزيز، التغذية الراجعة، وتحليل المهارة. وقد توصلت معظم تلك الدراسات إلى العلاقة بين تطور مهارات التواصل غير اللفظي وتحسن السلوك الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين، كما توصلت إلى وجود علاقة بين انخفاض بعض مهارات التواصل غير اللفظي وبعض المهارات والقدرات الأخرى.

فروض الدراسة:

1 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مهارات التواصل غير اللفظي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

2 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في السلوك الاجتماعي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

إجراءات الدراسة:

أولاً ـ عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (38) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (4 ـ 6) سنوات، بمتوسط عمري قدره (4.5) سنوات، وانحراف معياري قدره (6.10)، وقد تم توزيعهم على مجموعتين مجموعة ضابطة تكونت من (20) طفلاً، ومجموعة تجريبية تكونت من (18) طفلاً، والمجموعتان متكافئتان في العمر، والجنس، ودرجة التوحّد (الأعراض الإكلينيكية والمظاهر السلوكية تبعاً لقوائم التشخيص التي تم استخدامها لتشخيص التوحّد لدى أفراد العينة في المراكز التي طبقت فيها الدراسة).

وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية من أربعة مراكز أهلية للتوحّد في مدينة الرياض، هي أكاديمية التربية الخاصة، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، مدارس المئوية، مركز والدة الأمير فيصل للتوحّد، وهي المراكز التي تقدم خدمات متشابهة للأطفال التوحّديين في مدينة الرياض، فبعضها متخصصة للأطفال التوحّديين، وبعضها تقدم خدمات تربوية ضمن قسم خاص بأطفال التوحّد. وقد تم تقسيم العينة بناء على توفر أفراد الدراسة ضمن المركز الواحد.

ثانياً ـ أدوات الدراسة:

أعدت الباحثة ثلاث أدوات هي على التوالي:

1 ـ قائمة تقدير مهارات التواصل غير اللفظي لأطفال التوحّد في الفئة العمرية ما بين (4-6) سنوات، إعداد الباحثة:

بعد الاطلاع على الأطر النظرية المتعلقة بمهارات التواصل غير اللفظي بشكل عام (بدير وصادق، 2000)، ومهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحّد بشكل خاص (جوهانسون، 1999). هذا بالإضافة إلى الاطلاع على الأطر العملية التي بحثت في طرق تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحّد (Carr & Kemp, 1983, Mundy, et al., 1990; Bianco & Hill, 1989؛ نصر 2002). وكذلك بالاطلاع على قوائم التقدير التي تقيس مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحّد والمتضمنة لقوائم تشخيص أطفال التوحّد مثل The (CARS) Childhood Autism Rating Scale (Schoplerm Robert & Renner,1988، وABA Autism Behavior Analysis، بالإضافة إلى نموذج تقويم مستوى أداء الطفل التوحّدي (الشمري، 2000). وبعد الاطلاع على ما سبق قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية لقائمة تقدير مهارات التواصل غير اللفظي، والتي تكونت من (19) عبارة، وعرضها على مجموعة من أساتذة ومختصين في قسم الإرشاد والتربية الخاصة في الجامعة الأردنية، وجامعة عمّان العربية، والذين أوصوا بحذف إحدى عبارات القائمة ليصبح عدد عباراتها (18) عبارة، وقد تم حساب دلالات صدقها باستخدام أنواع مختلفة من الصدق: صدق المحكمين، والصدق التمييزي، حيث تم استبقاء عبارات القائمة كما هي. كما تم حساب معاملات ثبات القائمة بمعامل ألفا كرونباخ، ومعامل سبيرمان ـ براون، وقد كانت قيمتهما مرتفعة، وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ ومعامل سبيرمان ـ براون على قائمة تقدير مهارات التواصل غير اللفظي (ن=20)

عدد عبارات القائمة	قيمة معامل ألفا كرونباخ	قيمة معامل سبيرمان ـ براون
18	0.93	0.76

وبهذا تكونت الصورة النهائية لقائمة تقدير مهارات التواصل غير اللفظي لأطفال التوحد في الفئة العمرية ما بين (4 ـ 6) سنوات من (18) عبارة تقيس ست مهارات هي: مهارة الانتباه المشترك، والتواصل البصري، والتقليد، والاستماع والفهم، واستخدام الإشارة لما هو مطلوب، وفهم تعبيرات الوجه ونبرات الصوت الدالة عليها. وتصحح القائمة بإعطاء الطفل تقديراً على كل عبارة من عبارات القائمة عن طريق اختيار أحد الخيارات الآتية (أغلب الأحيان، بعض الأحيان، نادراً، أبداً)، وتأخذ هذه الخيارات مقياس تقدير رباعياً تتوزع درجاته من (صفر ـ 3) درجات بحيث تكون أعلى درجة للقائمة (54) وأقل درجة (صفر)، حيث يتم استخدام هذا التوزيع في الدرجات من العبارة (1 ـ 9) لأنها عبارات إيجابية، في حين يتم عكس طريقة التصحيح من العبارة (10 ـ 18) لأنها عبارات سلبية.

2- قائمة تقدير السلوك الاجتماعي لأطفال التوحّد في الفئة العمرية ما بين (4-6) سنوات، إعداد الباحثة:

قامت الباحثة بالرجوع إلى الأطر النظرية المتعلقة بالسلوك الاجتماعي للأطفال العاديين في مراحل الطفولة المبكرة بشكل عام (عيسى، 1993)، إضافة إلى الأطر النظرية المتعلقة بالسلوك الاجتماعي لأطفال التوحّد والأطفال ذوي الحاجات الخاصة الأخرى، والتي تم حصرها بهدف اشتقاق عبارات قائمة تقدير السلوك الاجتماعي بما يتناسب مع هدف هذه الدراسة (Bianco & Wilner, 2001; Hill, 1989). كما قامت بالإطلاع على مقاييس وقوائم تشخيص وتقدير السلوك الاجتماعي لأطفال التوحّد، كقائمة السلوك التوحّدي (Autism Behavior Checklist Record Form)، ومقياس السلوك التكيفي Adaptive Behavior Scale (فرج ورمزي، 1990)، وقائمة تشخيص أطفال التوحّد (الزارع، 2003)، ومقياس شبلر لتقدير سلوك الطفل التوحّدي (الشمري والسرطاوي، 2002)، ومقياس مظاهر العجز في التفاعل الاجتماعي (الغامدي، 2003)، حيث تم بعدها تحديد مفهوم السلوك الاجتماعي المراد قياسه لأطفال التوحّد وتعريفه إجرائياً، والذي تضمن بعدين رئيسين، يقيس البعد الأول أنماط السلوك الاجتماعي المناسب، في حين يقيس البعد الثاني أنماط السلوك الاجتماعي غير المناسب. وبناء على هذين البعدين تم تحديد العبارات التي تقيس كلاً منهما، حيث تكّون البعد الأول من فقرات تقيس التعاون، والاستجابة والامتثال للقواعد والأنظمة، والتصرف في المواقف الاجتماعية، والحفاظ على الممتلكات، والعلاقات الاجتماعية مع الزملاء. وتكّون البعد الثاني من عبارات تقيس العدوان، والانسحاب الاجتماعي، والنشاط الزائد، والعادات السلوكية غير المناسبة، والخجل.

وبهذا تكونت الصورة الأولية لقائمة تقدير السلوك الاجتماعي لأطفال التوحّد في الفئة العمرية (4-6) سنوات من (47) عبارة، حيث تكون البعد الأول للسلوك الاجتماعي المناسب من (24) عبارة، وتكون البعد الثاني للسلوك الاجتماعي غير المناسب من (23) عبارة، وقد تم عرض القائمة على (15) أستاذاً ومختصاً من أعضاء هيئة التدريس في قسم الإرشاد والتربية الخاصة في الجامعة الأردنية، وفي جامعة عمان العربية، الذين أشاروا إلى حذف بعض عبارات القائمة، وإعادة صياغة البعض الآخر؛ ليتكون البعد الأول لأنماط السلوك الاجتماعي المناسب من (18) عبارة، وليتكون البعد الثاني لأنماط السلوك الاجتماعي غير المناسب من (17) عبارة.

كما تم حساب دلالات صدق القائمة باستخدام صدق المحكمين، والصدق التمييزي الذي أسفر عن حذف (3) عبارات من البعد الأول، وعبارة واحدة من البعد الثاني، وبعد ذلك تم حساب ثبات القائمة عن طريق حساب قيم معامل ألفا كرونباخ، وثبات المصححين باستخدام معامل سبيرمان - براون، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) يوضح قيم معاملات ألفا كرونباخ وقيم معاملات سبيرمان - براون على قائمة تقدير السلوك الاجتماعي (ن= 20)

أبعاد القائمة	عدد عبارات البعد	قيم معاملات	
		ألفا كرونباخ	سبيرمان - براون
السلوك الاجتماعي المناسب	15	0.92	0.78
السلوك الاجتماعي غير المناسب	16	0.96	0.79

يوضح الجدول السابق أن قيم معاملات الاتساق الداخلي لقائمة تقدير السلوك الاجتماعي ألفا كرونباخ وسبيرمان ـ براون كانت متقاربة ومرتفعة على كل بعد من أبعادها.

وهكذا تم التوصل للصورة النهائية لقائمة تقدير السلوك الاجتماعي، والتي تكونت في صورتها النهائية من (31) عبارة موزعة على بعدين رئيسين، هما بعد السلوك الاجتماعي المناسب، وعدد عباراته (15) عبارة، وبعد السلوك الاجتماعي غير المناسب وعدد عباراته (16) عبارة، حيث يتم تصحيح القائمة بإعطاء الطفل درجة على كل عبارة من عبارات القائمة، عن طريق مقياس تقدير رباعي (أغلب الأحيان، بعض الأحيان، نادراً، أبداً) تتوزع درجاته من (صفر–3)، بحيث تكون أعلى درجة للقائمة (93) درجة، وأقل درجة (صفر). والجدير بالذكر أن الدرجة التي يتم منحها للطفل تختلف باختلاف البعد؛ حيث إن عبارات البعد الأول للقائمة (السلوك الاجتماعي المناسب) إيجابية، في حين أن عبارات البعد الثاني من القائمة (السلوك الاجتماعي غير المناسب) سلبية، وهذا يتطلب عكس سلم التصحيح.

3ـ البرنامج المقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحّد في الفئة العمرية ما بين (4ـ6) سنوات، إعداد الباحثة:

بعد مراجعة الأطر النظرية التي اهتمت بكيفية إعداد وتصميم البرامج لأطفال التوحّد ولذوي الحاجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة (شاش، 2001؛ نجدي، 2001). ومراجعة الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحّد، ومنها دراسات Biklen, Lynn, 1999; 1990، هذا بالإضافة إلى مراجعة الدراسات التي اهتمت باستخدام استراتيجيات العلاج السلوكي في تدريب وتعليم أطفال التوحّد، كدراسة (الغامدي، 2003)، وكذلك الإطلاع على بعض البرامج المقدمة لتنمية مهارات التواصل اللغوي لأطفال التوحّد كبرنامج (Fiore,2000)، وبرنامج كل من (نصر، 2002؛ الغامدي، 2003). وقد قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للبرنامج المقترح بهدف تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لأطفال التوحّد في الفئة العمرية ما بين (4ـ6) سنوات، وهذه المهارات هي: مهارة الانتباه المشترك، والتقليد، والتواصل البصري، والاستماع والفهم، والإشارة إلى ما هو مرغوب فيه، وفهم تعبيرات الوجه وتمييزها ونبرات الصوت الدالة عليها، وقد تم عرض البرنامج على أساتذة مختصين من أعضاء هيئة التدريس في قسم الإرشاد والتربية الخاصة في الجامعة الأردنية، وجامعة عمان العربية، حيث أشاروا إلى صلاحية البرنامج للتطبيق من حيث ملاءمة نوع النشاطات وطريقة تنفيذها، والأدوات المستخدمة فيها، ومدة تطبيق كل نشاط؛ لذا استبقت الباحثة البرنامج كما هو.

وفيما يلي نبذة مختصرة عن البرنامج المقترح:

الهدف العام من البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لأطفال التوحّد في الفئة العمرية ما بين (4ـ6) سنوات، وأثر ذلك في تنمية بعض المظاهر السلوكية الاجتماعية المناسبة وتعديل بعض السلوكيات الاجتماعية غير المناسبة لديهم.

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

1 ـ استراتيجيات التواصل والتي اقترحها العالمان بيانكو وهيل (Bianco &Hill,1989) لتدريب الأطفال التوحّديين غير الناطقين في برامج التدخل المبكر، وهذه الاستراتيجيات هي: تعليم الاستنتاج، ممارسة أعمال روتينية مشتركة، تأجيل الاستجابة لرغبات الطفل، اختيار طريقة ملائمة للتواصل.

2 ـ استراتيجيات تعديل السلوك وهي: استراتيجية التشكيل، والتلقين، والتقليد، وكذلك استراتيجية تحليل المهارة (الخطيب، 2001).

3 ـ استخدام بعض الوسائل البصرية المساعدة وهي: صور برنامج بورد ميكر لأطفال التوحد (Boardmaker Picture Index) الذي طوره ليبوما (Lipuma,2000)، الصور الفوتوغرافية، الفيديو، بالإضافة إلى استخدام الحاسب الآلي.

والجدير بالذكر أنه سيتم استخدام استراتيجية واحدة على الأقل من جميع الاستراتيجيات الثلاث المذكورة سابقاً، وذلك بما يتناسب مع هدف الجلسة والنشاط الرئيسي المطبق فيها.

محتوى البرنامج:

1 ـ نشاطات التهيئة: وهي النشاطات التي تبدأ بها الجلسات التدريبية، والتي يتم تطبيقها في عشر الدقائق الأولى من الجلسة، فمن خلالها يهيأ الطفل للمهارة المراد تعلمها في الجلسة، عن طريق استخدام المثيرات البيئة الطبيعية، والمتوافرة داخل حجرة الصف، أو عن طريق ممارسة بعض النشاطات المدرسية المناسبة.

2 ـ النشاطات الرئيسية: وهي النشاطات التي استندت عليها الباحثة في التدريب على مهارات التواصل غير اللفظي، حيث تم اقتراح (4) نشاطات عملية لتحقيق كل هدف من أهداف البرنامج، والتي تتمثل في النشاطات المعرفية، والفنية، والحركية، والموسيقية. يستغرق تطبيق النشاطات الرئيسية في الجلسة عشرين دقيقة.

جلسات البرنامج:

يطبق البرنامج في (30) جلسة، تم تقسيمها على نوعين من الجلسات: جلسات فردية تقدم لكل فرد من أفراد المجموعة التجريبية أربعة أيام في الأسبوع، وجلسات جماعية تقدم لثلاثة أفراد معا مرة واحدة في الأسبوع، وتتراوح مدة الجلسة بين (25 ـ 35) دقيقة. وتتضمن الجلسة ما يلي:

1 ـ هدف الجلسة: ويقصد به المهارة المراد تعلمها من مهارات التواصل غير اللفظي، وقد حددت الجلسات العشر الأولى لتحقيق هدف واحد يتمثل في تنمية مهارات الانتباه المشترك والتواصل البصري، والتقليد. في حين حددت العشر جلسات الثانية في تنمية مهارات الانتباه والاستماع والفهم، واستخدام الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه، أما الجلسات العشر الأخيرة فقد استهدفت تنمية مهارات التقليد، والتواصل البصري، وفهم واستخدام الإيماءات وتعبيرات الوجه.

2 ـ مدة الجلسة: ويقصد بها المدة التي يستغرقها الطفل في تحقيق الهدف في أثناء تطبيق نشاطات التهيئة والنشاطات الرئيسية سواء كانت الجلسة فردية أو جماعية.

3 ـ النشاطات المستخدمة: وصف نشاطات التهيئة المطبقة في الجلسة، وتحديد ووصف نوع النشاط الرئيسي المستخدم في تحقيق الهدف، مع العلم أن كل هدف يمكن تحقيقه ضمن النشاطات الرئيسية الأربعة (الفنية، أو المعرفية، أو الحركية، أو الموسيقية)، ليتم اختيارها وفقاً لرغبات وميول الطفل.

4 ـ المواد المستخدمة: ويقصد بها حصر المواد التي سيتم استخدامها في أثناء تطبيق النشاط.

5 ـ الاستراتيجيات المستخدمة: ويقصد بها تحديد نوع استراتيجيات التواصل وتعديل السلوك التي سيتم استخدامها في تحقيق كل هدف.

6 ـ آلية تطبيق الجلسة: وهو يتضمن الخطوات التي سيتم اتباعها في تدريب الطفل على المهارة من خلال النشاط المستخدم في الجلسة.

7 ـ تقويم الهدف: ويقصد بذلك تحديد المعايير التي سيتم من خلالها تقويم مدى تحقق هدف الجلسة.

كيفية ومدة تطبيق البرنامج:

استغرق تطبيق البرنامج مدة زمنية قدرت بـ (5) أشهر، تضمنت خمس فترات هي:

1 ـ فترة الملاحظة: ومدتها ثلاثة أسابيع، تم فيها التعرف على الطفل، وجمع بيانات عن سلوكه، وعن مهارات التواصل غير اللفظي لديه.

2 ـ فترة التقويم القبلي: ومدتها ثلاثة أسابيع، تم من خلالها تطبيق قائمة تقدير السلوك الاجتماعي وقائمة تقدير مهارات التواصل غير اللفظي.

3 ـ فترة تطبيق البرنامج: ومدتها (6) أسابيع تم توزيعها تبعاً للمهارات المراد تعلمها، حيث بلغ عدد الجلسات (30) جلسة، منها (26) جلسة فردية، و(6) جلسات جماعية، وذلك بواقع أربع جلسات فردية وجلسة جماعية أسبوعياً لكل طفل مدتها 30 دقيقة.

4 ـ فترة التقويم البعدي: ومدتها ثلاثة أسابيع، تم من خلالها تقويم كل طفل ومراقبة سلوكه، وإعادة تطبيق قائمة تقدير السلوك الاجتماعي وقائمة تقدير مهارات التواصل غير اللفظي.

5 ـ فترة المتابعة: ومدتها شهر تم من خلالها متابعة سلوك الطفل الاجتماعي واستخدامه لمهارات التواصل غير اللفظي في مختلف النشاطات المقدمة له ضمن جدوله الدراسي، وذلك بعد التوقف شهراً كاملاً عن تطبيق البرنامج.

ثالثاً ـ إجراءات تطبيق أدوات الدراسة وجمع المعلومات:

1 ـ إعداد قائمة تقدير السلوك الاجتماعي، وقائمة تقدير مهارات التواصل غير اللفظي، وتحكيمها، والتحقق من صدقها وثباتها.

2 ـ إعداد برنامج تنمية مهارات التواصل غير اللفظي المقترح وتحكيمه.

3 ـ اختيار المراكز والمدارس التي سيتم تطبيق البرنامج فيها، والتي يتواجد فيها أكبر عدد ممكن من أطفال التوحّد، وقد تم اختيار أربعة مراكز، هي: مركز والدة الأمير فيصل للتوحّد، مدارس المئوية، أكاديمية التربية الخاصة، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، وقامت الباحثة باختيار المراكز التي تقدم الخدمات ذاتها لأطفال التوحّد، حتى تضمن الباحثة عدم تعرض أفراد عينة الدراسة لبرامج مختلفة، لذا تم اختيار العينة من المراكز المذكورة أعلاه.

4 ـ اختيار عينة الدراسة، وتوزيعها في مجموعتين متكافئتين من حيث (الجنس، العمر، نوع الخدمات المقدمة)، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وذلك بعد مجانستهما من خلال التطبيق القبلي لقائمة تقدير السلوك الاجتماعي وقائمة تقدير مهارات التواصل غير اللفظي، كما تم اختيار الأطفال ضمن الجلسات الجماعية والتي ستتكون من ثلاثة أطفال فقط.

5 ـ وضع جدول لملاحظة المجموعتين الضابطة والتجريبية خلال ثلاثة أسابيع، وذلك قبل البدء بتطبيق البرنامج، على أن تتم ملاحظة كل طفل في أوضاع مختلفة: كالركن الفردي، واللعب المنظم، أو اللعب الحر، أو طابور الصباح، وتسجيل الملاحظات في استمارات الملاحظة الخاصة بذلك، كما تم تصويرهم بالفيديو.

6 ـ تطبيق قائمة تقدير مهارات التواصل غير اللفظي، وقائمة تقدير السلوك الاجتماعي (القياس القبلي) على أفراد المجموعتين: الضابطة، والتجريبية.

7 ـ تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي على أفراد المجموعة التجريبية، وتصوير عينة الدراسة في الجلسات التدريبية.

8 ـ إعادة تطبيق قائمة تقدير مهارات التواصل غير اللفظي وقائمة تقدير السلوك الاجتماعي، (القياس البعدي) على أفراد المجموعتين: الضابطة، والتجريبية؛ للتحقق من فعالية البرنامج المقترح في هذه الدراسة.

9 ـ التوقف عن تطبيق البرنامج لمدة شهر، ومن ثم متابعة أفراد عينة الدراسة، وإعادة تطبيق قوائم تقدير مهارات التواصل غير اللفظي والسلوك الاجتماعي، (قياس المتابعة).

10 ـ تصحيح القوائم، وإدخال بياناتها في الحاسب، وتحليلها إحصائياً للتحقق من صحة فروض الدراسة.

11 ـ استخلاص النتائج ومناقشتها، وصياغة توصيات في ضوء نتائج الدارسة الحالية.

رابعاً ـ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للإجابة عن فرضيات الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين: الضابطة، والتجريبية، وتحليل التباين المشترك (Analysis of Coveriance) (ANCOVA) والمتوسطات المعدلة، وقد تم معالجة فروض الدراسة باستخدام الأسلوب

الإحصائي المذكور بهدف ضبط الفروق في الدرجات بين أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة في متغيري الدراسة (مهارات التواصل غير اللفظي، والسلوك الاجتماعي)، وكذلك لضبط الفروق في الدرجات بين أفراد المجموعة الواحدة في كلا المتغيرين.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول:

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مهارات التواصل غير اللفظي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية».

للتحقق من الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة، واستخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين المشترك ((ANCOVA، ويوضح الجدولان (3)،(4) ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة على الاختبار القبلي والبعدي، واختبار المتابعة (قائمة تقدير مهارات التواصل غير اللفظي)

نوع الاختبار	المجموعة التجريبية (ن=18)		المجموعة الضابطة (ن*=20)	
	متوسط	الانحراف المعياري	متوسط	الانحراف المعياري
الاختبار القبلي	21.67	3.65	28.65	7.57
الاختبار البعدي	30.75	8.86	28.61	7.48
اختبار المتابعة	29.91	7.95	28.35	7.28

* ن = العدد.

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول (3)، أن متوسط الاختبار القبلي لأفراد المجموعة التجريبية قد بلغ (21.67)، وبلغ متوسط الاختبار البعدي (30.75). أما متوسط المجموعة الضابطة فقد بلغ على الاختبار القبلي (28.65)، في حين بلغ متوسطها على الاختبار البعدي (28.61) هذا يشير إلى أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على الاختبار البعدي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. وللتحقق من احتفاظ المجموعة التجريبية بالمهارات التي تم تدريبهم عليها في أثناء فترة تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي في الدراسة الحالية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة على اختبار المتابعة حيث بلغ متوسط أفراد المجموعة التجريبية على اختبار المتابعة (29.91) ومتوسط أفراد المجموعة الضابطة بلغ (28.35)، وذلك يعني أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على الاختبار في المتابعة بين أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة، وللتحقق من أن هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) على الاختبار البعدي واختبار المتابعة، ويوضح جدول (4) ذلك.

جدول (4) تحليل التباين المشترك للفروق بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة على الاختبار البعدي واختبار المتابعة (قائمة تقدير مهارات التواصل غير اللفظي(ن=38)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	904.84	1	904.84	23.35	0.00
المجموعات	278.71	1	278.71	7.19	0.01
الخطأ	1356.21	35	387.75		
الكلي	2539.76	37			
الاختبار البعدي	219.26	1	219.26	4.54	0.04
المجموعات	222.93	1	222.93	4.61	0.03
الخطأ	1690.99	35	48.30		
الكلي	2133.18	38			

يتضح من الجدول (4) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مهارات التواصل غير اللفظي، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار الفروق القبلية على الاختبار القبلي كمتغير تغاير، حيث بلغت قيمة «ف» بدرجات حرية (23.35)،(7.19)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05). كما يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مهارات التواصل غير اللفظي، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار الفروق البعدية على الاختبار البعدي كمتغير تغاير، حيث بلغت قيمة «ف» بدرجات حرية (4.54)،(4.61) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05). وبالنظر إلى المتوسطات المعدّلة والواردة في جدول (5) فإن هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (32.64)، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (27.31).

جدول (5) المتوسطات البعدية المعدّلة لأداء أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة على قائمة تقدير مهارات التواصل غير اللفظي

المجموعة	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية (ن=18)	32.64	1.48
الضابطة (ن=20)	27.31	1.48

الفرض الثاني:

«توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في السلوك الاجتماعي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية».

للإجابة عن هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة، إلى جانب إجراءات تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدولان(6) و(7) يوضحان ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة على الاختبار القبلي والاختبار البعدي (قائمة تقدير السلوك الاجتماعي)

أبعاد قائمة تقدير السلوك الاجتماعي	نوع الاختبار	المجموعة التجريبية (ن=18)		المجموعة الضابطة (ن=20)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السلوك الاجتماعي المناسب	قبلي	20.95	8.069	28.65	6.29
	بعدي	23.50	8.918	28.35	5.80
السلوك الاجتماعي غير المناسب	قبلي	34.70	5.052	33.15	7.095
	بعدي	29.30	6.17	32.85	6.643

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد قائمة تقدير السلوك الاجتماعي على الاختبار البعدي، واختبار المتابعة بين أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة على أبعاد قائمة تقدير السلوك الاجتماعي (بعد السلوك الاجتماعي المناسب، وبعد السلوك الاجتماعي غير المناسب). وللتحقق من أن هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، ويبين جدول (7) نتائج ذلك.

جدول (7) تحليل التباين المشترك للفروق بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة على الاختبار البعدي (قائمة تقدير السلوك الاجتماعي) (ن=38)

أبعاد قائمة السلوك الاجتماعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
بُعد السلوك الاجتماعي المناسب	الاختبار القبلي	1440.688	1	1440.688	75.204	0.00
	المجموعات	23.660	1	23.660	1.24	0.27
	الخطأ	708.812	37	19.157		
	الكلي	2173.16	39			
بُعد السلوك الاجتماعي غير المناسب	الاختبار القبلي	1138.483	1	1138.483	99.29	0.00
	المجموعات	210.906	1	210.906	18.39	0.00
	الخطأ	424.267	37	11.467		
	الكلي	1773.656	39			

يتضح من جدول (7) أنه لا توجد فروق بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط أفراد المجموعة الضابطة على بعد السلوك الاجتماعي المناسب، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار الفروق القبلية على الاختبار القبلي كمتغير تغاير؛ إذ بلغت قيمة «ف» بدرجات حرية (37.1): (1.24)، وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05). أما بالنسبة لبعد السلوك الاجتماعي غير المناسب فقد أشارت نتائج تحليل التباين المشترك والواردة في الجدول (7) إلى أن هناك فروقاً بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط أفراد المجموعة الضابطة على هذا البعد، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار الفروق القبلية على الاختبار القبلي كمتغير تغاير، وقد بلغت قيمة «ف» بدرجات حرية (37.1): (18.39)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05). وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) المتوسطات البعدية المعدّلة لأداء أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة (بعد السلوك الاجتماعي غير المناسب)

المجموعة	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية (ن=18)	22.50	0.761
الضابطة (ن=20)	30.65	0.761

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط البعدي المعدّل لأداء أفراد المجموعة التجريبية على بعد السلوك الاجتماعي غير المناسب قد بلغ (22.50)، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (30.65)، وهذا يوضح أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، والجدير بالذكر أن المتوسط الأعلى يشير إلى وجود السلوك الاجتماعي غير مناسب.

وللتحقق من احتفاظ المجموعة التجريبية بالمهارات التي تم تدريبهم عليها في أثناء فترة تطبيق البرنامج، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة على الاختبار البعدي والمتابعة على أبعاد قائمة تقدير السلوك الاجتماعي، جدول(9) و(10) يوضحان ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة على الاختبار البعدي واختبار المتابعة (أبعاد قائمة تقدير السلوك الاجتماعي)

أبعاد قائمة تقدير السلوك الاجتماعي	نوع الاختبار	المجموعة التجريبية (ن=18)		المجموعة الضابطة (ن=20)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السلوك الاجتماعي المناسب	بعدي	23.50	8.92	28.35	5.80
	متابعة	23.38	8.84	28.75	5.54
السلوك الاجتماعي غير المناسب	بعدي	29.30	6.17	32.85	6.64
	متابعة	28.35	7.80	32.85	6.43

جدول (10) تحليل التباين المشترك للفروق بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة لاختبار المتابعة (قائمة تقدير السلوك الاجتماعي) (ن= 38)

أبعاد قائمة السلوك الاجتماعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
بعد السلوك الاجتماعي المناسب	الاختبار البعدي	3.85	1	3.85	0.00	0.99
	المجموعات	12.25	1	12.25	0.19	0.67
	الخطأ	2262.02	35	64.63		
	الكلي	2278.12	38			
بعد السلوك الاجتماعي غير المناسب	الاختبار البعدي	28.36	1	28.36	0.69	0.01
	المجموعات	192.70	1	19.72	4.79	0.03
	الخطأ	1406.18	35	40.17		
	الكلي	1627.24	38			

يتضح من جدول (10) أنه لا توجد فروق بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط أفراد المجموعة الضابطة على بعد السلوك الاجتماعي المناسب، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار الفروق البعدية على الاختبار البعدي كمتغير تغاير؛ إذ بلغت قيمة «ف» بدرجات حرية (35.1): (0.19)، وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

أما بالنسبة لبعد السلوك الاجتماعي غير المناسب فقد أشارت نتائج تحليل التباين المشترك والواردة في الجدول (10) إلى أن هناك فروقاً بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط أفراد المجموعة الضابطة على هذا البعد، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار الفروق القبلية على الاختبار القبلي كمتغير تغاير، وقد بلغت قيمة «ف» بدرجات حرية (35.1): (4.79)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا ما أشارت إليه المتوسطات المعدلة لأداء أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة على بعد السلوك الاجتماعي غير المناسب، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. إذ بلغ متوسطها (20.80)، بينما بلغ متوسط المجموعة الضابطة (28.95) وجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) المتوسطات البعدية المعدّلة لأداء أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة (بعد السلوك الاجتماعي غير المناسب)

المجموعة	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية (ن=18)	20.80	0.69
الضابطة (ن=20)	28.95	0.70

مناقشة النتائج

تفسير نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

بينت الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التواصل غير اللفظي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يعني فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات Creedon, 1003; Janney, 1989، نصر، 2002؛ محمد، 2002؛ الغامدي، 2003.

وهذا يؤكد ما أشار إليه ماكدونوف (McDonough, 1997) من أن الأطفال التوحّديين يظهرون تحسناً ملحوظاً في مهارات التواصل، فهم غير قادرين على اكتساب هذه المهارات بالتعلم العرضي أو عن طريق الملاحظة، بل هم يحتاجون إلى تعليمات مباشرة، وتشكيل للاستجابة، وتقديم محفزات ليتم اكتساب تلك المهارات. وهذا ما تم مراعاته في تدريب أفراد المجموعة التجريبية على المهارات بالبرنامج المقترح.

وبهذا يمكننا القول: إن هذه النتيجة تدعم ما سبق أن توصلت إليه الدراسات السابقة من فعالية برامج التدخل المبكرة المقترحة في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال التوحّديين محدودي اللغة في الفئة العمرية ما بين (4ـ6) سنوات. فقد أشارت قوائم المتابعة الدورية لتقويم مهارات التواصل غير اللفظي إلى تطور ملحوظ في مهاراتي الانتباه والتواصل البصري، ونظرا لكونهما مهارتين متداخلتين تم في بداية الدراسة حساب متوسط الانتباه والتواصل البصري الذي استغرقه أفراد عينة الدراسة، والذي لم يبلغ في معظم حالات أفراد المجموعة التجريبية الحد الأدنى المتوقع لدى أطفال التوحّد، حيث قدرت تلك المدة بـ (3) ثوانٍ. إلا أنه بعد تطبيق البرنامج المقترح في الدراسة الحالية بلغ متوسط مدة الانتباه، والتواصل البصري لدى (15) طفلاً ما بين (3ـ5) دقائق، في حين وصل ثلاثة أطفال إلى متوسط زمني قدره (8) ثوانٍ ولم يتعدّ التواصل البصري لدى طفلين الحد الأدنى، ألا وهو (3) ثوانٍ.

ورافق التطور في مهارة التواصل البصري مهارة الانتباه أيضاً، وهذا يدعم ما توصلت إليه دراسة أرنولد وراندي (Arnold & Randye, 2000) من أن انخفاض سلوك التواصل البصري يصاحبه انخفاض نسبي في سلوك الانتباه. أي: أن التحسن الذي قد يحدث لأحدهما سيحدث للآخر، وهو ما تمت ملاحظته في هذه الدراسة. فقد أشارت البيانات المستخلصة من قوائم المتابعة إلى أن أطفال المجموعة التجريبية قد أحرزوا تطوراً ملحوظاً في تواصلهم البصري مع المعلمة ومع المثير المقدم أمامهم، أما فيما يتعلق بتواصلهم البصري الموزع بين المثير والمعلمة فقد كان ضعيفاً مقارنة بتواصلهم الثابت مع المثير فقط أو مع المعلمة فقط، وذلك مع استخدام التلقين الجسدي. وهذا يفسر ما أشار إليه ميرندا وزملاؤه (Mirenda, et al., 1983) من أن اختلاف سلوك التحديق بالعين والوجه بين التوحّديين يكون اختلافاً نوعياً وليس كمياً. ولكن إذا حدث وانتبه هؤلاء الأطفال إلى أشياء معينة فإن ذلك يكون بتوجيه الآخرين لهم (Jordan & Powell, 1995).

كما أشارت البيانات المستخلصة من القوائم إلى أن تطور مهارتي الانتباه والتواصل البصري قد صاحبها تطور في مهارة التقليد لدى معظم أفراد المجموعة التجريبية. فقد قامت

الباحثة بتدريب الأطفال على تقليد الأعمال الأكاديمية المتطلبة منهم ضمن البرنامج التربوي، بالإضافة إلى تدريبهم على التقليد الحركي لليدين والقدمين، وتقليد إيماءات وتعبيرات الوجه والشفاه. وهذا يؤكد ما سبق أن أشار إليه ماكدونوف (McDonough, 1997) من أن التدخل التدريبي يظهر تحسناً ملحوظاً لدى أطفال التوحّد في تقليد بعض الأفعال والحركات المألوفة، والتي تساعدنا في تعليمهم وسائل بديلة للتواصل كالإشارات، والإيماءات، وحركات الجسم. فقد أظهر (9) أطفال قدرة على تقليد الأفعال المتعلقة بالنشاطات الأكاديمية، وكان أكثرها نجاحاً (نظم الخرز)، كما أظهروا قدرة على تقليد الأفعال الحركية المتعلقة باليدين والقدمين، الذي صاحب النشاطات الموسيقية. إلا أن (7) فقط منهم قد أتقنوا تقليد حركات الوجه والشفاه. أما بالنسبة للطفلين المتبقيين فهما لم يتقنا أياً من مهارات التقليد بشكل فعال مقارنة ببقية الأطفال. وهذا يفسر إلى حد ما، ما أشار إليه هوبسون ولي (Hobson & Lee, 1999) من أن أطفال التوحّد يظهرون قدرة متفاوتة على تقليد الآخرين.

وعلى الرغم من تفاوت تعبيرات الوجه التي تم التعرف عليها باستخدام صور البورد ميكر، فقد كانت أكثر تعبيرات الوجه المفهومة من قبل الأطفال وتمييز نبرات الصوت المصاحبة لها، ما يتعلق بالحالات العاطفية التي تفسرها حالة السرور التي ارتبطت بالتعزيز، وكذلك حالة الغضب التي ارتبطت بالعقاب أو عدم رضا المعلمة عن سلوك أو أداء الطفل. وبشكل عام يمكننا القول إن الأطفال في المجموعة التجريبية استطاعوا أن يفسروا الحالات العاطفية عن طريق قراءة تعبيرات الوجه كاملة. فقد أتقن (12) طفلاً من أطفال المجموعة التجريبية استخدام الصور الدالة على ذلك وتمييز نبرات الصوت الدالة عليها. لكن هؤلاء الأطفال لم تظهر لديهم أية مهارة في استخدام تعبيرات وجههم للتعبير عن حالاتهم العاطفية كشعورهم بالسعادة، أو الحزن، باستثناء طفلين قد أظهرا قدرة على التعبير عن حالة عاطفية واحدة (السرور) والمتعلقة بالتعزيز، عند قيامهم بأداء النشاط أو المهمة المطلوبة بشكل ناجح عن طريق إبرازهما للصورة المعبرة عن تلك الحالة أو الإشارة إليها. وهذا يدعم ما توصل إليه ييرميا ورفاقه (Yirmya, et al., 1989) من عدم استخدام أطفال التوحّد تعبيرات الوجه من خلال مقارنتهم بأقرانهم العاديين. فهؤلاء الأطفال لا يشاركون البالغين الابتسامة، كما أن تعبيرهم عن فرحتهم بإنجاز عمل ما يبدو أقل من أقرانهم العاديين.

أما فيما يتعلق بتمييز نبرات الصوت المصاحبة لتعبيرات الوجه لم يبدِ الأطفال أية استجابة تذكر في ذلك من خلال الحالات العاطفية التي تم ذكرها سابقاً (الفرح، الغضب)، وهذا يؤكد ما سبق أن أشار إليها (أتوود، 1999) من أن أطفال التوحّد لا يستطيعون فهم تلك الإيماءات ومدى انسجامها مع الكلام، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود تواصل بصري مستمر بين هؤلاء الأطفال والآخرين.

ومن ضمن المهارات التي تطورت لدى أطفال المجموعة التجريبية مهارة التعبير عن الاحتياجات باستخدام الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه. فقبل البدء بتطبيق البرنامج لم يظهر هؤلاء الأطفال قدرة في هذه المهارة، حيث كانوا يستخدمون أسلوب القيادة عن طريق مسك يد المعلمة لما يريدونه، وهذا يؤكد ما أشار إليه روبيرل (Roberi, 1993) من أن (65 %) من أطفال التوحّد الذين تتراوح أعمارهم ما بين (3 ـ 5) سنوات يظهرون سلوك (القيادة باليد) نتيجة الضعف اللغوي. كما أشارت البيانات المستخلصة من قوائم المتابعة إلى ارتفاع

معدل استخدام الأطفال في المجموعة التجريبية لأسلوب الإشارة لما هو مرغوب فيه بعكس استخدامهم لأسلوب القيادة عن طريق مسك اليد لما يريدونه. وهذا يتفق مع دراسة كار وكيمب (Carr & kemp, 1989) التي أشارت إحدى نتائجها إلى أن زيادة استخدام أطفال التوحّد لأسلوب الإشارة لما هو مرغوب صاحبه انخفاض في استخدام أسلوب القيادة.

أما فيما يتعلق بمهارة الاستماع وفهم الأوامر وتنفيذها، فقد أظهر الأطفال استجابة للمثيرات الصوتية التي قد تعرضوا لها، وذلك عند استخدام النشاطات الموسيقية التي أظهروا فيها تطوراً ملحوظاً كما أشرنا سابقاً، إلا أنه قد تم استخدام النشاطات الموسيقية في إعطاء أوامر في بعض النشاطات الحركية في الجلسات الجماعية، إلا أن بعض أطفال المجموعة التجريبية لم يحققوا تطوراً كبيرا في الاستجابة للأوامر، وقد يرجع ذلك لعدم فهمهم لتلك الأوامر، ولهذا يمكننا القول أنهم قد واجهوا صعوبة في تنفيذ الأوامر المقدمة بدون مساعدة. وقد أكد بارمان (Barmann, 1995) أن الصعوبة التي يعاني منها أطفال التوحّد في تنفيذ الأوامر قد ترجع إلى ما يعانوه من قصور في الانتباه والاستماع وفهم الأوامر وبالتالي تنفيذها. وعلى الرغم من استخدام الباحثة لأسلوب التلقين الجسدي واللفظي إلا أن تلك المهارات ظلت في الواقع أضعف مهارات، حيث لم يحرز أفراد المجموعة التجريبية تطوراً ملحوظاً فيها مقارنة بالمهارات المتبقية.

وهكذا نستخلص أنه على الرغم من تطور جميع مهارات التواصل غير اللفظي فإن هذا التطور كان متفاوتاً في تلك المهارات بحسب طبيعة كل مهارة وكيفية استخدامها.

تفسير نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

لقد أشارت المعالجة الإحصائية للفرض الثاني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي المناسب بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي.

فبالنظر إلى جدول (6) و(9) نجد أن المتوسطات الحسابية للقياس القبلي والبعدي والمتابعة لأفراد المجموعة التجريبية على التوالي (20.95 ، 23.50 ، 23.38) تشير إلى تحسن في السلوك الاجتماعي لديهم إذا ما قارنا بين متوسط القياس القبلي والبعدي، كما تشير إلى احتفاظهم بأثر التدريب، وذلك بعد التوقف عن تطبيق البرنامج لمدة شهر. وهذا ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات كدراسة كريدون (Koegel & Frea, 1993; Creedon, 1993) من أن استخدام برنامج علاجي لتنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي غير اللفظي، قد أدى إلى تحسن واضح في السلوكيات المستهدفة، إضافة إلى تغيرات إيجابية ملحوظة في السلوكيات التي لم تستهدف، فضلاً عن تحسن قدراتهم على التفاعل والاندماج الاجتماعي. إلا أن المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على القياس القبلي والبعدي والمتابعة (28.65 ، 28.35 ، 28.75) تشير إلى أن أفراد هذه المجموعة يظهرون أنماطاً سلوكية اجتماعية مناسبة أفضل من أفراد المجموعة التجريبية، ولعل ذلك يرجع إلى إخضاعهم لبرامج علاجية سلوكية قبل تطبيق البرنامج.

وهكذا يمكننا القول إن البرنامج لم يكن فعالا في تطور السلوك الاجتماعي المناسب لدى أفراد المجموعة التجريبية بسبب ارتفاع معدل السلوك الاجتماعي المناسب لأفراد المجموعة الضابطة.

وباستخدام الباحثة لقائمة المتابعة أشارت البيانات المستخلصة منها إلى تطور بعض السلوكيات الاجتماعية (التفاعل الاجتماعي، وأخذ الدور، والاندماج في المجموعة، والمشاركة، واتباع القوانين) لدى أطفال المجموعة التجريبية، والتي تمت ملاحظتها بشكل فعال في الجلسات الجماعية، حيث أظهر أغلب الأطفال سلوك الإنطوائية، وعدم الرغبة في المشاركة الاجتماعية والانضمام للمجموعة قبل تطبيق البرنامج، فقد كان منهم من يجلس ضمن المجموعة، ولكن دون مشاركة فعالة في النشاطات. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة بول (Ball, 1996) من أن تدريب أطفال التوحّد على مهارات اجتماعية كالتحديق بالعين يحدث تحسناً في التفاعلات الاجتماعية لدى أطفال التوحّد. وكذلك ما أشارت إليه دراسة إيسكالونا وزملائه (Escalona, et al., 2002) من أن استخدام أسلوب التقليد يعتبر طريقة فعالة لتسهيل بعض السلوكيات الاجتماعية كالاقتراب من الأشخاص الآخرين ومحاولة لمسهم، والنظر إليهم، والتحرك في اتجاههم. والجدير بالذكر أن تطور تلك السلوكيات قد كان نسبياً بين أطفال المجموعة التجريبية، وترجع الباحثة تلك النتيجة عموماً إلى أن تطور بعض السلوكيات الاجتماعية لم يكن واضحاً بدرجة كبيرة تجعل من ذلك التغيير ملموساً مقارنة بالسلوك الاجتماعي غير المناسب، والذي يعتبر واضحاً لدى أطفال التوحّد وخاصة إذا تداخل مع بعض المظاهر السلوكية للتوحد.

وهذا يفسر الجزء الثاني من نتيجة الفرض الثاني للدراسة الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي غير المناسب بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية. ويؤكد ذلك فاعلية البرنامج في تغيير السلوك الاجتماعي غير المناسب لديهم، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Creedon, 1993; Janney, 1989؛ محمد، 2002؛ بخش، 2002؛ الغامدي، 2003) من أن تحسن مهارات التواصل قد صاحبه انخفاض ملحوظ في سلوك إيذاء الذات، وانخفاض في حدة المشكلات السلوكية التي يظهرها أطفال التوحّد. وهذا يفسر فعالية البرنامج في خفض السلوك الاجتماعي غير المناسب لدى الأطفال التوحديين.

وقد تفسر تلك النتيجة البيانات الكيفية التي تم جمعها من قوائم المتابعة التي تشير إلى انخفاض واضح في الحركات النمطية التي كان يمارسها أطفال التوحّد، كما انخفض معدل نشاطهم الحركي وقد يسوِّغ ذلك زيادة مدة انتباههم وجلوسهم لأداء المهارة أو النشاط المطلوب منهم. كذلك انخفض سلوك إيذاء الذات أو العدوان الذاتي الذي ظهر لدى (13) طفلاً من أطفال المجموعة التجريبية، والذي أخذ شكل ضرب الرأس في الحائط، أو عض اليدين، أو ضرب الوجه. إلا أن (4) أطفال آخرين لم يصدر عنهم أي سلوك عدواني، إنما ظهرت لديهم حالة من الهيجان والبكاء غيرِ معروف السبب، اختفى تماماً عند (3) طلاب فقط، وبقيت حالة طفلة واحدة كما هي قبل تطبيق البرنامج. وهذا يشير إلى فعالية برنامج تنمية مهارات التواصل غير اللفظي في خفض السلوك الاجتماعي غير المناسب.

ونستخلص من ذلك أنه على الرغم من تطور السلوك الاجتماعي المناسب لأفراد المجموعة التجريبية، وعلى الرغم من ارتفاع معدل الأنماط السلوكية الاجتماعية المناسبة لأفراد المجموعة الضابطة أشارت النتائج إلى عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي المناسب بين أفراد المجموعتين، في حين كانت الفروق على بعد السلوك الاجتماعي

غير المناسب بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية على قياس المتابعة، وهذا يشير إلى أن برنامج تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لم يكن فعالاً في تطوير مهارات التواصل غير اللفظي فحسب، بل في خفض أنماط سلوكهم الاجتماعي غير المناسب، والذي كان ظاهراً في انخفاض بعض المظاهر السلوكية المتعلقة بأعراض اضطراب التوحّد كالحركات النمطية، والعدوان نحو الذات، وأسلوب القيادة باليد، وهذا يدل على أن قصور استخدام أطفال التوحد لمهارات التواصل غير اللفظي قد يؤدي إلى ممارسة بعض الأنماط السلوكية غير المناسبة وسائل بديلة للتعبير عن احتياجاتهم، وهذا يحد من ممارسة بعض السلوكيات الاجتماعية المناسبة لديهم ذات العلاقة بالنواحي الاجتماعية التي تعتمد أساساً على مهارات التواصل بشكل عام، هذا إن أخذنا تطور مظاهر السلوك الاجتماعي المناسب لدى أفراد المجموعة التجريبية دون مقارنتها بالمجموعة الضابطة. وهذا يؤيد ما سبق أن أشار إليه الباحثون من أن بعض أنماط السلوك الاجتماعي غير المناسب قد تعود إلى افتقار أطفال التوحد لاستخدام مهارات التواصل مع الآخرين، هذا من جهة، ومن جهة أخرى إن تحسن مهارات التواصل لدى الأطفال التوحّديين يؤدي إلى رفع مستوى سلوكهم الاجتماعي المناسب وهذا يمكن ملاحظته من خلال تفاعلاتهم الاجتماعية.

ويعتبر هذا مؤشراً على نوعية البرامج المقدمة لأطفال التوحّد، والتي يجب أن تتضمن مجموعة من النشاطات المتنوعة، حيث أظهر أطفال عينة الدراسة قدرة على التفاعل مع النشاطات الفنية والموسيقية أكثر من النشاطات المعرفية والحركية، كما كانت استراتيجية التعطيل المستخدمة لتحقيق أهداف هذا البرنامج من أكثر الاستراتيجيات فعالية في حث الطفل التوحّدي على التواصل، واستخدام شتى الطرق للتعبير عن احتياجاته مع التأكيد على فعالية استراتيجيتي التقليد والتلقين، على الرغم من فعالية الاستراتيجيات الأخرى التي تم استخدامها، إلا أن طبيعة النشاطات المستخدمة في هذه الدراسة قد انسجمت مع هاتين الاستراتيجيتين بصورة أكبر.

لذا يمكن التوصية بإجراء المزيد من الدراسات التي تستهدف معرفة أثر البرامج السلوكية في تطوير السلوك الاجتماعي المقبول وخفض معدل السلوك الاجتماعي غير المقبول من خلال تطبيق استراتيجيات تعديل السلوك واختبار أكثرها فعالية في ذلك. هذا بالإضافة إلى إجراء دراسات تستهدف اختبار أثر استخدام النشاطات الفنية والموسيقية في النشاطات المدرسية على رفع المهارات التواصلية والاجتماعية لدى أطفال التوحد، للوقوف على ما يجب تضمينه لهذه الفئة ضمن برامجهم التربوية.

المراجع

المراجع العربية:

أتوود، توني (1999). لماذا يتصرف طارق هكذا. الكويت: مركز الكويت للتوحد، ترجمة: ياسر الفهد.

بخش، أميرة (2002). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال التوحّديين. مجلة العلوم التربوية، 1، 129-157.

بدير، كرمان؛ صادق، إيميلي (2000). تنمية المهارات اللغوية للطفل. القاهرة: عالم الكتب.

جوهانسون، إرينيه (1991). النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الاتصال الأدائي. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب. ترجمة: أنس محمد قاسم.

الخطيب، جمال (2001). تعديل سلوك الأطفال المعوقين، دليل الآباء والمعلمين. عمّان: دار حنين.

الزارع، نايف (2003). بناء قائمة لتقدير السلوك التوحّدي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

الزريقات، إبراهيم (2004). التوحّد: الخصائص والعلاج. عمّان: دار وائل.

شاش، سهير (2001). اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. القاهرة: دار القاهرة.

الشامي، وفاء (2004). خفايا التوحّد، أشكاله وأسبابه وتشخيصه. جدة: مركز جدة للتوحد.

الشمّري، طارش؛ السرطاوي، زيدان (2002): صدق وثبات الصورة العربية لمقياس تقدير التوحّد الطفولي. مجلة أكاديمية التربية الخاصة، 1، 1 ـ 39.

عليوه، سهام (1999). فاعلية كل من برنامج إرشادي للأسرة وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية للتخفيف من أعراض الذاتوية (الأوتيزم) لدى الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة طنطا، كفر الشيخ، مصر.

عيسى، أيفا (1993). المرشد العملي لحل المشاكل السلوكية في مرحلة ما قبل المدرسة. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. ترجمة: عبد العزيز الدخيل، ويوسف أبو حميدان، ومحمد الملا.

الغامدي، عزة (2003). العلاج السلوكي لمظاهر العجز في التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحّد. رسالة دكتوراه غير منشورة.، كلية التربية، الرياض، السعودية.

فرج، صفوت؛ ورمزي، ناهد (1990). مقياس السلوك التوافقي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كوهين، سايمون؛ بولتون، باتريكن (2000). حقائق عن التوحّد. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة. ترجمة: عبد الله ابراهيم الحمدان.

محمد، هالة (2001). تصميم برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي للأطفال المصابين بأعراض التوحّد. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

نجدي، سميرة، (2001). برامج وطرق تربية الطفل المعوق قبل المدرسة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

نصر، سهى (2002). الاتصال اللغوي للطفل التوحّدي، التشخيص، البرامج العلاجية. عمّان: دار الفكر.

يحيى، خولة (2000): الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمّان: دار الفكر.

المراجع الأجنبية:

Arnold, A., & Randye, J. (2000). Eye contact in children's social interaction: What is normal behavior?, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 26, 207-217.

Ball, J. (1996). Increasing social interactions of preschoolers with autism through relationships with typically development pears. Practicum report, Nova Southeastern University.

Barmann, C. (1995). The development of emotional concepts in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1243-1259.

Bianc, T., & Hill, R. (1989). Developing an intervention program for the non-verbal child with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 11-28.

Biklen, D. (1990). Communication unbound: autism and praxis. Harvard Educational Review, 60, 291-314.

Buffington, D. (1998). Procedures for teaching appropriate gestural communication skills to children of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 11-28.

Carr, E., & Kemp, E. (1983). Acquistion of sign language by autisyic children 11: spontaneity and generalization effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 297-314.

Charlop, M. & Trasowech, J. (1990). Increasing autistic children's daily spontaneous speech. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 747- 761.

Creedon, M. (1993). Language development in nonverbal autism children using a simulataneous communications system. Paper Presented at The Society for Research in Child Development Meating. Philadelphia, march.31.

Escalona, A., Field, T., Nadel, J. & Lundy, B.(2002) Brief report: imitation effects on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 10-13.

Fiore, A. (2000). Core Skills Curriculum Intervention of Children with Autism.38 Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Corp.

Frith, U. (1993). Autism Scientific American. London: Merrill Publishing. Com.

Gillberg, C. (1991). The autistic dimension. Lancet Magazine, 1.337(.8751), 1192-1194.

Hadwin, J., Baron- Cohen, S., Howline, P. & Hill, K. (1999). Does teaching theory of mind have an effect on the ability to develop conversation in children with autism?. *Journal of Autism Disorders*, 25, 519-537.

Hobson, P. & Lee, A. (1999). Imitation and identification in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 649-659.

Janney, R. (1989). A case- study in educational consultation to support intergrated educational placement for student with disabilities and challenging behavior. The Council for Exceptional Children.

Johnston, S., Evans, E. & Joanne, P. (2004). The use of visual support in teaching young children with Autism Spectrum Disorder to Initiate Interactions. London: Pawel company.

Jordan, R. (1993). The Nature of Linguistic and Communication Difficulties of Children With Autism. New York: Martin's Press.

Jordan, R., & pawell, S. (1995). Understanding and Teaching Children With Autism. England: British Library Publication .

Keen, D. (2003). Communicative Repair strategies and problem Behaviors of children with autism. *International Journal of Disability, Developmental and Education*, 50, 53-64.

Koegle, R. & Frea, W. (1993). Treatment of social behavior in autism through the modification of pwotolsocial skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 26, 669-773..

Lepist, T. shestaKova, A. Vanhala, R . Alku, P. & Nktnen, R. Yaguchi, K. (2003): Speech-sound- selection auditory impairment in children with autism: they can perceive but do not attend. *Proceeding of the National Academy of Science of The United States of America*, 100(9), 5567-5573.

Lipuma, U. (2000). Board Maker Picture Index. USA: Mayer Johanson, Inc.

Lord, C. & Hopkins, S. (1986). The social behavioral of autistic children with younger and same age non-handicapped peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 16, 249-262.

Lynn, A. (1999). Auditory intergration trainig and facilitated communication for autism, *Journal of child psychology and psychiatry*, 102, 431-436.

Mcdonough, L. (1997). Deficits , Delays, and distractions : an evaluation of symbolic play and memory in children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1, 17-41.

Mirenda, P., Donnellan, A. & Yoder, D. (1983). Gaze behavior: A new look at an old problem. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,.13, 53-75.

Mundy, P. Sigman, M. & Kasari, C. (1990). A Longitudinal study of joint attention and language. Developmental in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 115-126.

Oleny, M. (2002). Working with autism and other social- communication Disorders. *Journal of Rehabilitation*, 66, 51-57.

Roberl, S. (1993). Nonverbal affective deconding ability children with autism and typical preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 17, 341-350.

Rutter, M. (1979). Diagnosis and definition. 3ed. in: M. Rutter & E. Schopler: Autism a Reappraisal of Concept And Treatment: (1-26) New York and London: Plenum Press.

Schopler, E., & Olley, J. (1982). Comprehensive Educational Services For Autistic Children: The TEACCH Model. Handbook of school psychology. New York: Wiley.

Scotland, A., (2000). Non-speech communication and childhood autism: language, speech, and hearing services in schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12, 246-257.

Siegel, B. (2003): Helping Children With Autism Learn: Treatment Approaches For Parents and Professionals. London: Oxford University Press.

Stone, L., Ousley, O. Yoder, J. Hogan, L. & Hepburn, L. (1997). Nonverbal communication in two and three - year- children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 677-696.

Tager-flusberg, H.(1999). A psychological approach to understanding the social and language impairment in autism. *International Review of Psychiatry*, 11, 325-335.

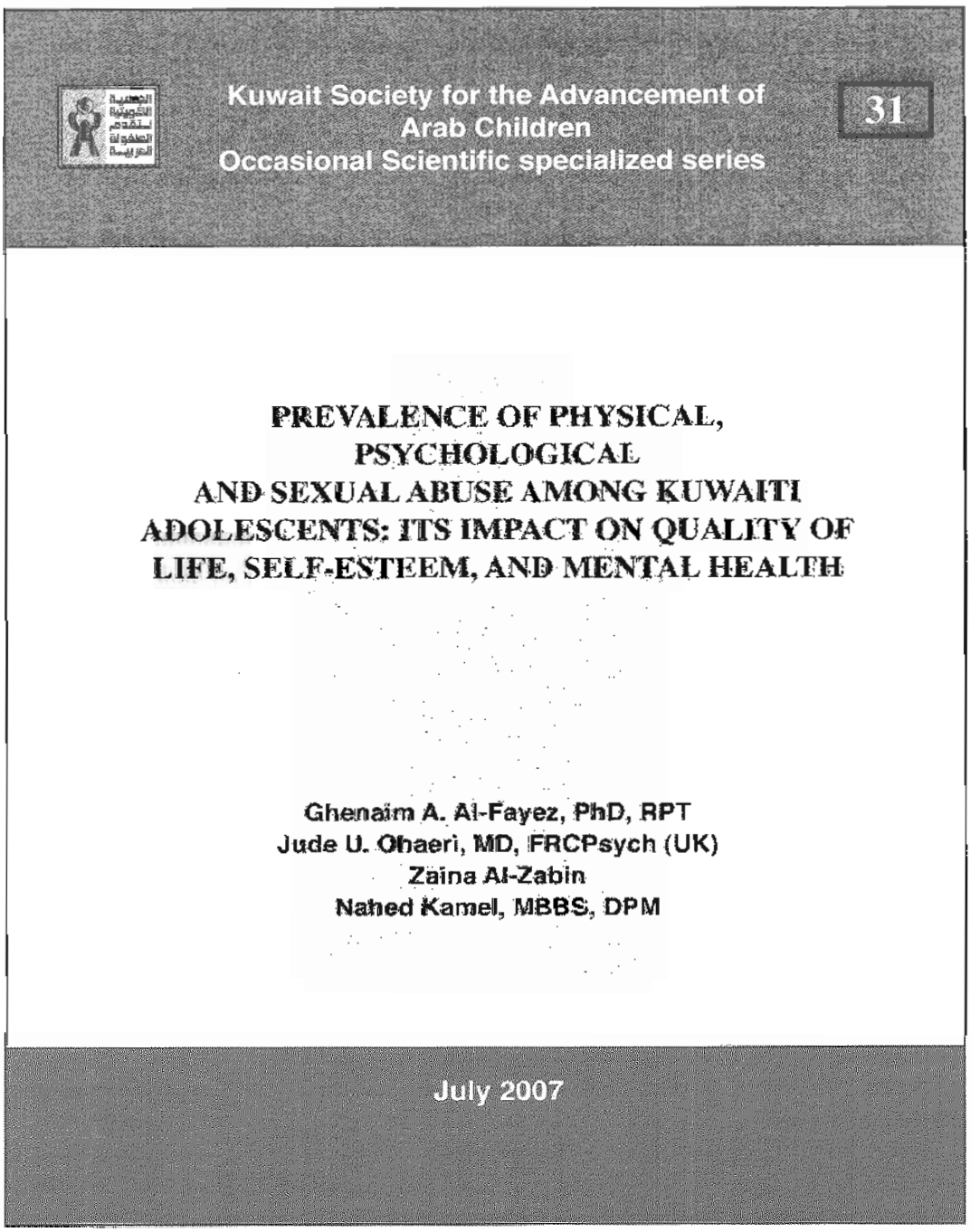
Wilner, J .(2001). Autism and its Impact on childhood language developmental. www.columbia.edu .

Wing, L.(1979). Social, behavioral, and cognitive characteristics: an epidemiological approach. in: M. Rutter & E. Schopler: Autism a Reappraisal of Concept And Treatment: (27-46). New York and London: Plenum Press.

Yrimiya, N., Sigman,M., & Mundy, P.(1989). Facial expressions of effect in autistic mentally retarrded and normal children, *Journal of Child Psychology and Pschiatry*, 30, 726-735.

إصدار جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب: «مسح حجم الإساءة الجسدية والنفسية والجنسية عند المراهقين الكويتيين وآثارها على الصحة النفسية» (باللغة الإنجليزية)، ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة (المرحلة الثالثة 2004-2009) لمشروع مبارك العبدالله المبارك الصباح.



مدى فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية

د. مصطفى نوري مصطفى القمش
أستاذ التربية الخاصة المساعد - قسم العلوم التربوية
كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية، كما هدفت إلى مقارنة فعالية كل من أسلوب تدريس الأقران والأسلوب التقليدي في إكساب هؤلاء المعلمين لكفايات التدريس الفعّال، ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بتصميم دليل ملاحظة مكون من (32) سلوكاً تدريسياً موزّعاً على (4) كفايات تدريسية رئيسية، وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها وتكوّنت عينة الدراسة من (40) معلماً من معلمي تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منها (20) معلماً، وبعد إجراء التكافؤ بين المجموعتين، تم تدريب المجموعة التجريبية من خلال أسلوب تدريس الأقران، بينما استمر أفراد المجموعة الضابطة باستخدام الأسلوب التقليدي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مستوى كفايات تنظيم الصف، إدارة الصف والتلاميذ، العرض و التقديم، والتغذية الراجعة. كما توصّلت النتائج إلى أن أسلوب تدريس الأقران أكثر فاعليّة في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلّمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم من المرحلة الابتدائية عن الأسلوب التقليدي، وقد أوصى الباحث بضرورة استخدام أسلوب تدريس الأقران في تدريب معلمي التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم قبل الخدمة وفي أثنائها نظراً لما لهذا الأسلوب من مزايا عديدة في إكسابهم الكفايات التدريسية الفعّالة.

The Effectiveness of Using The Peer-Tutoring in Developing Some Teaching Competencies of Teacher's of the Primary Grade Students With Learning Disabilities.

Mustafa N. Al - Qamash
Department of Educational Sciences - Princess Alia University
College Al-Balqa'a Applied University

Abstract

The study aims at investigating the effect of using Peer - Tutoring technique in developing some teaching competencies of teachers of the primary Grade students with learning disabilities, and to compare the effectiveness of peer - tutoring and traditional techniques in the acquisition of some teaching competencies. To achieve the objectives of the study, the researcher constructed an observation form consisting of (32) teaching behaviors covering (4) major teaching competencies . The participants consiated of(40) teachers of primary grade students with learning disabilities in the city of Amman. They were divided into two groups: experimental group (n=20) and control group(n=20).The experimental group was trained by peer -Tutoring while control group was trained by traditional technique.

The result revealed significant differences between experimental and control groups in class organization, class managements, presentation and providing feedback competencies.The differences were in favor of the experimental group. The results also showed that the peer - tutoring technique was significantly more effective in improving teaching competencies than the traditional technique.

The study concluded that the peer-tutoring should be used in preparing teachers of the students with learning disabilities in pre - service and In - service due to its effectiveness in improving teaching competencies.

مقدمة:

ينظر إلى عملية تدريب المعلمين في ظل التطوّر السريع للعلم والمعرفة بأنها قضية مهمة جداً، وتزداد أهمية التدريب إذا كان المعلم يتعامل مع أفراد مختلفين بشكل واضح في القدرات، ونقصد هنا معلم التربية الخاصة، كما أصبح يُنظر إلى تدريب المعلم على أنها عملية ذات وجهين: وجه يتعلق بالإعداد قبل الخدمة Preservice Training، وآخر يتعلق بالتدريب في أثناء الخدمة Inservice Training (القمش، 2006) كذلك أظهرت الممارسات العملية أن تدريب المعلمين قبل الخدمة لم يعد كافياً لمواجهة المتطلبات المتزايدة للنظم التربوية الآخذة بالتوسع السريع، وهذا يتطلب أن يتلقّى المعلمون شكلاً من التدريب، أو على الأقل أن يعطوا توجيهات ونصائح حول كيفية إدارة الصف وإقرار أو اتباع حلول عديدة لتأهيل مجموعة كبيرة من المعلمين غير المؤهلين كثيراً من الأحيان الذين عينّوا اضطراراً في كثيرٍ من الأحيان (شوق وسعيد 2001).

إن التطورات التي يشهدها مجال التربية الخاصة عموماً، ومن ضمنها مجال صعوبات التعلم، قد أدت إلى تطورات في طرق التدريب على التدريس، ولقد أشار كل من Eisenberger, Conti & Antonio إلى أنه إذا أرادت إدارة التربية الخاصة الفعالة من مدرسيها أن يحصلوا على أداءات عالية من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، فعليهم تشجيع المدرسين على تطبيق أساليب وطرق تدريسية جديدة، وتدريس أشكال من السلوك تؤدي إلى النمو في القدرات العقلية، وكذلك تطبيق أنشطة تعليمية تساعد على النجاح والتمكن من التعليم (Eisenberger,Conti, & Antonio,2000).

لذا اتجه العلماء للبحث عن طرق حديثة لعملية إعداد المعلمين وتدريبهم على تدريس التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ضمنهم ـ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ـ إذ إن اختلاف الأفراد في قدراتهم وإمكاناتهم يفرض الحاجة إلى برامج تعليمية خاصة تتناسب مع هذه القدرات والاستعدادات، ويتطلب ذلك توظيف مهارات تدريسية كثيرة ومتنوعة، بالإضافة إلى ستراتيجيات تدريسية مبتكرة عند تدريس الطلبة مختلفي القدرات وذوي الاحتياجات الخاصّة (Reynolds &Walberg ,1991).

ومن الاستراتيجيات التدريسية الفعّالة استراتيجية تدريس الأقران، حيث بدأت هذه الاستراتيجية تأخذ مكانة مهمة في بيئة التعلم، حيث يعمل المتعلمون فيها سوياً في مجموعات صغيرة بهدف إنجاز مهام أكاديمية محددة، وإذا ما طبق تدريس الأقران بصورة مناسبة فإنه يسهم في تنمية التحصيل الأكاديمي وتنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات بصورة إيجابية.

ويعتبر التدريس بتوجيه الأقران من أساليب التوجيه في التربية والتدريس المصغَّر حيث يستخدمه المعلمون والطلبة لتنمية قدراتهم المهنية معتمدين في ذلك على استثمار خبراتهم الذاتية، وتبادل هذه الخبرات بصورة جيدة فيما بينهم في إطار من الثقة والاحترام والمحبة، وذلك من خلال قيام أحد الطلاب بالتدريس فيما يقوم الزميل الآخر بملاحظته في أثناء قيامه بالتدريس وتدوين ملاحظاته بهدف تقديم المساعدة له وتوجيهه الذي يؤدي إلى تحسين أدائه، فهو توجيه يقدّم الفرصة للطلاب لكي يعملوا معاً متعاونين بصورةٍ إيجابية لتحسين مهاراتهم واتجاهاتهم التعليمية (سعد، 2000).

ويرى الباحث أن هناك اتجاهاً متزايداً في البحث عن الاستراتيجية التدريسية التي تنمّي من كفايات المعلمين، وتزيد من تحصيل المتعلمين، وتنمي اتجاهات موجبه نحو مادة الدراسة، وبإجراء هذه الدارسة يلقي الباحث الضوء على مدى فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية. كما أن استراتيجية تدريس الأقران من الأساليب الفعّالة في تدريس ذوي صعوبات التعلم، ومن المفترض بالمعلمين استخدامها خاصة في المراحل الابتدائية.

الإطار النظري للدراسة:

استراتيجية تدريس الأقران (Peer Tutoring):

يشير كل من Martella; Yong & Macfarlane (1995) إلى أن استراتيجية تدريس الأقران فعالة جداً في تعليم التلاميذ لكل من المهارات الأكاديمية والاجتماعية ومهارات التواصل، ويضيفان أن هذا الأسلوب يزوّد التلاميذ بالتدريس **الفردي**، مما يساعد على **توفير الوقت بالنسبة** لمعلم الصف، ويساعده على إدارة صفه **بشكل أفضل**، حيث يشعر العديد من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بعدم وجود وقت كاف في اليوم الدراسي لتدريس التلاميذ بالطريقة الفردية ويجد هؤلاء المعلمون في استراتيجية تدريس الأقران طريقة تمنح الوقت الكافي للمعلم ليقوم بعملية التدريب والتعليم.

وترى Mercer (1997)أن استراتيجية تدريس الأقران هي تنظيم تدريسي لتزويد المعلمين بمصادر تعليمية، وتوفير الفرصة للممارسة المكثفة للمهارات الأكاديمية المحددة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الاستعانة باثنين من التلاميذ أحدهما يسمى (القرين ـ المعلم)، والآخر (القرين ـ المتعلّم)، ويعمل تدريس الأقران على تطوير المهارات الأكاديمية وتطوير مفهوم الذات، وكذلك تطوير سلوكات مناسبة وتشجيع العلاقات الاجتماعية والتعاون، ولإنجاح تدريس الأقران لابد من التخطيط الجيد، واعتبار العوامل الآتية عند تطبيقه: تحديد أهداف تدريس الأقران، تصميم إجراءات للقرين المعلم والقرين المتعلم تعين القرين المعلم والقرين المتعلم وتدريبهما، مراجعة القواعد المقدمة، تدريس المهارات الاجتماعية التي يحتاجها التلاميذ في أثناء تدريس الأقران، جدولة برامج لتدريس الأقران، وأخيراً تقويم البرنامج (Mercer,1997). ويذكر ميرل هارمن أن أسلوب تدريس الأقران يعتمد على قيام المعلم بالشرح المختصر للموقف التعليمي، ثم اشتراك التلاميذ في ثنائيات للتطبيق والتدريب على المهارات المتضمنة في الموقف التعليمي (الدريني، 1995: مترجم).

ويعني أسلوب تدريس الأقران قيام المعلم بتناول الموقف التعليمي حتى يتأكد من تمكن نصف التلاميذ على الأقل من إتقان المهارة المتضمنة في الموقف التعليمي، ثم يتدرب التلاميذ على المهارات في ثنائيات بهدف انغماس التلاميذ في التعلم النشط مما يساعد على تشجيع التلاميذ على مساعدة كلاً منهم الآخر (سليم، 2000).

وهذا يعني قيام المعلم بتقديم شرح مختصر للموقف التعليمي، بحيث يتمكن نصف الفصل على الأقل من إتقان المهارات في ثنائيات بحيث يساعد بعضهم بعضاً على التعلم بهدف اشتراك التلاميذ بفاعلية في الدرس ، وأن ينغمسوا في التعلم النشط ، وأن يتدربوا على استخدام أفكارهم وتشجيع التلاميذ على مساعدة كُلّ منهم للآخر داخل الفصل الدراسي،

ويرى Peterson (2002) أنها طريقة تتيح للمعلمين تدريب بعضهم البعض على التعلم عن طريق قيامهم بالتدريس وفق أهداف محددة مع توفير أنواع مختلفة من أساليب التغذية الراجعة، كل ذلك في قالب مبسط بعيد عن تعقيدات التعليم في الصفوف العادية.

ويختلف دور المعلم في هذه الاستراتيجية عن الدور الذي يقوم به في التعليم التقليدي، فالمعلم هنا هو المنظم للمجموعات والمرشد والمعين للمتعلم وقت الحاجة، كما أن التعلم بالأقران يوفر وسطاً تعليمياً إيجابياً لدى المتعلمين من خلال مشاركتهم معاً في إنجاز المهام المحددة والمطلوبة منهم، وقد تترك هذه الطريقة أثرها في المتعلمين سواء على البعد المعرفي أو الوجداني وفي طبيعة علاقاتهم مع زملائهم.

ويذكر "Rubin" أن أسلوب تدريس الأقران يقضي على الملل، ويجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم (Thomas ,1989) ويرى «توماس» أن هذه الطريقة تشجع تقدير الذات، وتولد الإحساس بالجماعة، وتعلم المتعلمين التعاون والمشاركة في صنع القرار مما يسهم في النمو الاجتماعي لديهم.

كما تحسن طريقة تدريس الأقران من السعة العقلية للقرين المعلم، بمعنى أنها تساعد القرين المعلّم على تنظيم أفكاره واستخدام استراتيجيات تفكير أكثر مرونة وسلاسة، حيث إنه لكي يقوم بالشرح والتفسير، فإنه يكون مضطراً إلى أن يجيب بينه وبين نفسه عن الكثير من الأسئلة التي يتوقع مواجهتها؛ لذا يجب أن يتقن تماماً، ويتأكد من منطقية المادة العلمية وعرضها في شكل بسيط، فهي وسيلة جيدة لتذكر المعلومات وبقائها، إضافة إلى مساعدته على تحمل المسؤولية والاستقلالية والإحساس بالفاعلية (Seifeddin ,1990).

ويمكن للطالب أن يقبل التوجيه والإرشاد من زميل له يتبادل معه الثقة والاحترام أكثر من تقبله من المعلم، وبذلك يأتي التوجيه بصورة تعاونية ومشاركة إيجابية تبادلية، حيث يقوم أحدهما بالتنفيذ، بينما يقوم الآخر بالتوجيه والملاحظة (سعد ، 2000).

كذلك يشير كل من Presley & Hughes (2000) إلى أن أسلوب تعليم الأقران يساعد المعلم للتأكد من أن التلميذ:

- يفهم المهمة التعليمية بطريقة بسيطة.
- يتعلم المهمة التعليمية في وقت مناسب.
- يسأل أسئلة حول المهمة التعليمية بحرية دون أن يخجل عند سؤاله للمعلم أمام جميع طلاب الصف.
- لديه شخص واحد فقط يوضح له فيما إذا كانت إجابته صحيحة أم لا.
- لديه شخص واحد فقط يشجعه ويساعده لإنها المهمة المكلف بها.

ويرى الباحث أن استراتيجية تدريس الأقران هي عملية تعليمية تبادلية، يقوم فيها التلاميذ بتعليم بعضهم البعض على المهارات المختلفة، حيث يمكن قياسها، ويقوم كل تلميذ بدور المعلم والمتعلم والملاحظ، وذلك وفقاً لنظام تدوير المجموعات، ويكون التلاميذ على اتصال مستمر بالمعلم للتعرف على أي استفسارات أو إرشادات أو نصائح.

خطوات تنفيذ استراتيجية تدريس الأقران:

يتضمن التخطيط لتنفيذ هذه الاستراتيجية في تدريب المعلمين على مجموعة من الخطوات يمكن إيجازها فيما يلي:

1 ـ تهيئة البيئة التعليمية، حيث تتطلب هذه الاستراتيجية توافر قدر عال من الدافعية واستعداد المعلم للقيام بالتدريس للأقران، وتقبل الأقران لقرينهم المعلم.

2 ـ تقسيم المعلمين إلى مجموعات، تضم كل مجموعة قريناً معلماً وأقراناً متعلمين، وطلاباً ملاحظين من خلال نظام تدوير المجموعات.

3 ـ تحديد مواعيد لقاءات المعلم مع الأقران المعلمين، والأقران المتعلمين، والملاحظين لشرح المطلوب منهم وأدوار كل منهم ومسؤولياته.

4 ـ تحليل المهارات موضع التدريب تحليلاً دقيقاً إلى مكوناتها السلوكية، وتقديمها للمعلمين لدراستها بالتفصيل.

5 ـ تحديد نوعية المشاركة: بمعنى هل يقوم القرين المعلم بالتدريس لدرس كامل متضمناً عدداً من المهارات أم جزءاً منها ؟ هل سيقوم أكثر من قرين معلم بالتدريس في الموقف التعليمي ذاته؟

6 ـ تحديد المدة الزمنية التي سيتم فيها التدريس : هل سيكون خلال حصة كاملة أم خلال جزء منها؟ ويقدم البعض تصوراً للزمن الأمثل لحصة التدريس للأقران في حالة إذا كان عدد الأقران (4 ـ 5) تلاميذ، فيقترح (15 ـ 20) دقيقة للتدريس، وخمس دقائق للنقد، ثم (15) دقيقة أخرى لمعاودة التدريس.

7 ـ ينفذ القرين المعلم الدرس المعد على مجموعة الأقران المتعلمين في الوقت المحدد لعرض الدرس.

8 ـ يقوم المعلم ومجموعة الأقران المتعلمين والملاحظين بتسجيل ملاحظاتهم على أداء القرين المعلم في أثناء تنفيذه للدرس.

9 ـ يناقش المعلم ومجموعة الأقران المتعلمين والملاحظين القرين المعلم في الأداء الخاص به من حيث جوانب القوة وجوانب الضعف.

10 ـ يأخذ القرين المعلم استراحة يستطيع فيها عمل تصور جديد للدرس في ضوء آراء أقرانه وتوجيهات وإرشادات مشرفه، ويستعد لتدريسه مرة أخرى.

ومن هذا المنطلق تمارس التغذية الراجعة دورها باستمرار، سواء أكانت ذاتية من القرين المعلم لنفسه أم خارجية من المعلم والأقران المتعلمين والمراقبين، وذلك بنقد التجربة مرة أخرى، وإعطاء توجيهات يستطيع القرين المعلم في ضوئها تحسين أدائه بعد ذلك، ومعاودة تدريس الدرس (حمادة، 2002)

مشكلة الدراسة:

نتيجةً لما تشهده المجالات التربوية من تطور ومن ضمنها مجال التربية الخاصة، فإن برامج إعداد معلمي غرف المصادر وتدريبهم على التدريس بحاجة إلى إعادة النظر فيها بهدف تحديثها لكي تواكب هذه التطورات، وتعتبر استراتيجية تدريس الأقران إحدى

الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وفي أثنائها، التي يمكن الاستفادة منها في مجال تدريس التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتحديد التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، ولما كان الباحث قد مارس عملية الإشراف على معلمي التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، فقد لاحظ تدني مستوى إتقانهم لمهارات التدريس المختلفة . ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة للتعرف على أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في مدينة عمان بهدف الوقوف على مدى فعالية هذه الاستراتيجية في تطوير عملية تدريب المعلمين على التدريس، وزيادة فعاليتهم في تنمية الكفايات التدريسية.

أهداف الدراسة :

إن الهدف الرئيسي من الدراسة الحالية هو التعرف على مدى فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في مدينة عمان، وبصورة أكثر تحديداً فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1 ـ مقارنة فعالية كل من استراتيجية تدريس الأقران والأسلوب التقليدي في إكساب معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية لكفايات التدريس الفعال.

2 ـ تحديد الأسلوب الأمثل في إعداد وتدريب معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية على تنمية بعض كفايات تدريس التربية الخاصة.

3 ـ طرح مسار معتمد في تطوير برامج تدريب معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية على التدريس، وزيادة فاعليتهم في تنمية كفايات العملية التدريسية.

فروض الدراسة:

تحاول هذه الدراسة التحقق من صحة الفروض الآتية:

1 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام استراتيجية تدريس الأقران في كفايات تنظيم الصف.

2 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام استراتيجية تدريس الأقران في كفايات إدارة الصف.

3 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام استراتيجية تدريس الأقران في كفايات العرض والتقديم.

4 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام استراتيجية تدريس الأقران في كفايات التغذية الراجعة.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1 ـ تعتبر الدراسة الحالية استجابة لما ينادي به التربويون من ضرورة استخدام أساليب متنوعة في إعداد المعلمين في أثناء الخدمة لكي يصبحوا قادرين على القيام بدورهم الفعال في عملية التدريس.

2 ـ تعطي مؤشرات تحدد مستوى أداء معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في بعض كفايات التدريس بما يفيد القائمين والمسؤولين في تطوير أساليب إعداد المعلم.

3 ـ توجه نظر الجهات المسؤولة عن معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وواضعي المقررات الدراسية في الجامعات ـ خاصة أساليب التدريس ـ إلى أهمية إدخال هذا النوع من أساليب التدريب على التدريس لتنمية الكفايات الدراسية لدى المعلمين.

4 ـ تفتح هذه الدراسة المجال أمام العديد من الدراسات الأخرى المشابهة في مجال تدريس التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم مما يسهم بالارتقاء في هذه الفئة.

مصطلحات الدراسة:

ـ كفايات التدريس: هي مجموعة السلوكيات والمهارات التدريسية التي ينبغي على المتعلم اكتسابها وإظهارها ليتمكن من خلالها القيام بمهماته بنجاح وبكفاءة بما يضمن له تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، ويظهر في هذا الأداء السلوكي للمعلم الفعالية التي تتناسب مع الموقف التعليمي (Siedentop,1991).

ـ تدريس الأقران: هو تنظيم تدريسي لتزويد المعلمين بمصادر تعليمية وتوفير الفرصة للممارسة المكثفة للمهارات الأكاديمية المحددة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الاستعانة باثنين من الطلبة أحدهما يسمى (القرين ـ المعلم)، والآخر (القرين ـ المتعلّم) ويعمل تدريس الأقران على تطوير المهارات الأكاديمية، تطوير مفهوم الذات ، تطوير سلوكات مناسبة وتشجيع العلاقات الاجتماعية والتعاون (Mercer,1997)

ـ صعوبات التعلم : مصطلح عام يشمل عدداً من المظاهر غير المتجانسة لحالات صعوبات التعلم، والتي تبدو في صعوبات تعلم مهارات الإصغاء والمحادثة والقراءة والكتابة والحساب ، وترجع مثل هذه الصعوبات إلى عوامل داخلية في الفرد مثل الاضطرابات في الجهاز العصبي المركزي ، ولكنها لا تعود إلى عوامل تتعلق بالإعاقات العقلية أو السمعية أو البصرية، أو إلى عوامل بيئية أو ثقافية أو انفعالية (Lerner,2000).

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

1 ـ معلمو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الصف الخامس الابتدائي والمشخصين تشخيصاً رسمياً في مدارس مدينة عمان للفصل الأول من العام الدراسي 2005 / 2006.

2 ـ تم التركيز على أربع كفايات تدريسية وهي: كفايات تنظيم الصف، إدارة الصف والتلاميذ، العرض والتقديم، والتغذية الراجعة، نظراً لأهميتها لنجاح استراتيجية تدريس الأقران.

الدراسات السابقة:

لقد حظي موضوع فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس في التربية العامة باهتمام كبير؛ إذ تعددت البحوث والدراسات التي تناولت هذا الموضوع، ولم يحظ موضوع دراستنا الحالية المتعلق بفعالية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لمعلمي فئة مهمة من فئات التربية الخاصة، ألا وهي صعوبات التعلم بالاهتمام الكافي، وذلك ـ في حدود علم الباحث ـ وفيما يلي عرض للدراسات التي تمكن الباحث من الحصول عليها.

أولاً- الدراسات العربية:

فقد أجرى أبو رحاب (1990) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فعالية استخدام التدريس المصغر، ومن ضمنها تنظيم تدريس الأقران في تنمية مهارة عرض الدرس والمهارات الفرعية المتعلقة بها عند طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة تخصص لغة عربية ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الفرقتين، حيث جاء التدريب باستخدام أسلوب التدريس المصغر ، ومن ضمنه أسلوب تدريس الأقران أفضل من الأسلوب التقليدي في تنمية المهارة قيد الدراسة.

كما أجرى عبد الملك طه (1998) دراسة هدفت إلى معرفة مدى فعالية استخدام أسلوب تدريس الأقران في تنمية بعض الكفايات التدريسية وخفض قلق التدريس لدى طلاب التربية العملية في كلية التربية ـ جامعة طنطا بالفرقة الثالثة ، حيث بلغ حجم العينة (100) طالب وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (50) وضابطة (50)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، حيث تبين فعالية أسلوب تدريس الأقران في خفض قلق التدريس عند الطالب المعلم، وكذلك اكتساب مهارات التدريس من خلال التفاعل بين الأقران .

وفي دراسة أخرى أجراها درويش (1999) هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات صياغة الأهداف التعليمية للطالب المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، وتكونت عينة الدراسة من (36) طالبة تخصص تربية فنية، قسمت إلى مجموعتين متساويتين: إحداهما تجريبية استخدمت استراتيجية تدريس الأقران، والأخرى ضابطة استخدمت الطريقة التقليدية ، وبينت نتائج الدراسة أن استراتيجية تدريس الأقران، قد حققت أثراً واضحاً في رفع روح التعاون والحماس والتفاعل بين الطالبات، وأيضاً على تقدم مستوى الأداء .

كذلك فقد أجرت سكر(2000) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير استراتيجية التعلم بتدريس الأقران في تنمية مهارات الطالبة / المعلمة على التدريس ، وتكونت عينة الدراسة من (38) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة تخصص تربية رياضية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس المقيدات للعام الجامعي 98/1999 م : تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية استخدمت طريقة توجيه الأقران، وضابطة استخدمت الطريقة التقليدية واستخدمت الباحثة بطاقة تقويم من إعدادها. وبينت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بصورة دالة إحصائياً في المهارات قيد البحث .

كما أجرى حمادة (2002) دراسة هدفت إلى بحث مدى فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس الرياضيات، وفي انتقال وبقاء أثر تعلمها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حلوان، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات الذين يدرسون مقرر طرق تدريس الرياضيات بالفصل الدراسي الأول 2001 / 2002، حيث بلغ عددهم (59) طالباً وطالبة تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متكافئتين: إحداهما تجريبية، وبلغ عدد أفرادها (30) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة، وبلغ عدد أفرادها (29) طالباً وطالبة ، واستخدم الباحث اختبار (ت)، وحجم التأثير في معالجة بيانات الدراسة التي بينت نتائجها فعالية تدريس الأقران في تنمية مهارات تخطيط وتنفيذ وتقديم التغذية الراجعة لدروس الرياضيات، وفي انتقال وبقاء أثر تعلمها لدى الطلاب المعلمين.

أما الدراسة التي أجرتها سيف (2004)، والتي هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات الطرح والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت ، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) والقياس القبلي والبعدي لمتغيرات الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (70) تلميذاً في الصف الرابع الابتدائي تم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية عدد أفرادها (35) تلميذاً درست باستخدام استراتيجية تدريس الأقران، وأخرى ضابطة وعدد أفرادها (35) تلميذاً أيضا درست بالطريقة التقليدية . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ثانياً ـ الدراسات الأجنبية :

فقد أجرى لاندن وآخرون (Landin ,et al.,1986) دراسة هدفت التعرف على مدى فعالية استخدام أسلوب التدريس المصغر، ومن ضمنه أسلوب تدريس الأقران في تنمية بعض المهارات التدريسية من بينها مهارات التنظيم وإدارة الصف وضبط سلوك التلاميذ والزمن الفعلي للتعلم لدى الطلبة المعلمين في مجال التربية الرياضية، وأشارت النتائج إلى فعالية أسلوب التدريس المصغر، وتدريس الأقران في تنمية مهارات التدريس الرئيسية خاصة كفايات التنظيم وإدارة الصف.

وفي دراسة أخرى أجراها كل من جونسون وبوجاش(Johnson & Pugach, 1991) هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في التدرب على مهارة إدارة الصف عند معلمي التلاميذ من ذوي المشكلات التعليمية والسلوكية البسيطة ، وذلك من أجل تلبية احتياجات تلاميذهم ، حيث تكونت عينة الدراسة من (48) معلماً في الصفوف الابتدائية وهي مجموعة تجريبية، و (43) معلماً وهي مجموعة ضابطة ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين في المجموعة التجريبية عملوا على زيادة قدرة تلاميذهم، في الجوانب المعرفية العقلية، كما زادت قدرة هؤلاء المعلمين على فهم مشكلات تلاميذهم، بل أصبحوا قادرين على حل (86 %) من المشكلات التي تواجههم في إدارة الصف.

وأجرى إفرهارت وآخرون (Everhart,et al.,1996) دراسة بهدف التعرف على أثر كل من أسلوب التدريس المصغر، ومن ضمنه تدريس الأقران والأسلوب التقليدي في تحسن بعض كفايات تدريس التربية الرياضية لدى الطلبة المعلمين ومن بينها نوع التغذية الراجعة ، زمن التنظيم .

واشتملت عينة الدراسة على (14) طالباً / معلماً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب التدريس المصغر، ومن ضمنه أسلوب تدريس الأقران.

وفي دارسة أخرى أجراها كيراز (Kiraz ,1997) هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على أداء المعلمين . بيّنت نتائج هذه الدراسة أن تدريب المعلمين باستخدام استراتيجية تدريس الأقران يساعد في تحليل المهارات التدريسية المركبة إلى مهارات بسيطة يمكن التدريب عليها في مواقف تدريسية مصغرة ، ومن ثَمَّ يقوّم فعالية الأداء على كل مهارة من خلال التغذية الراجعة الفورية والمستمرة ، كذلك إتاحة الفرصة للأقران المعلمين في تعرف نماذج تدريسية متنوعة تسهم في إتقان المهارات التدريسية هذا بالإضافة إلى اكتسابهم المهارات الاجتماعية مثل احترام الرأي والرأي الآخر، وتشجيع الآخرين والتعاون والتساند ومهارات الاتصال والتفاعل بين المعلم وتلاميذه .

كما أجرى مورتويت وآخرون (Mortweet,1999) دراسة حول فاعلية استخدام أسلوب تدريس الأقران في تعليم الطلبة المعوقين ، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة الآثار الأكاديمية وآثار تحسن الهجاء لدى عينة من الأطفال المعوقين عقلياً والناجمة عن استخدام أسلوب تدريس الأقران في صفوف الدمج التي يتواجد فيها أطفال معوقون إعاقة عقلية بسيطة مقارنة بالصفوف التي لا يستخدم فيها مثل هذا الأسلوب. وقد تكونت عينة الدراسة من (4) أطفال تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وضابطة بمعدل طالبين لكل مجموعة . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة الدقة في الهجاء وزيادة مستوى الأداء الأكاديمي لصالح أطفال المجموعة التجريبية، مما يدلل على فعالية استخدام أسلوب تدريس الأقران لتحسين أداء كل من المعلمين والأطفال المعوقين إعاقة عقلية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة أن جميع هذه الدراسات قد أكدت على مدى فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في إكساب المعلمين بشكلٍ عام ومعلمي التربية الخاصة بشكلٍ خاص كفايات التدريس الفعّال.

مكانة الدراسة من الدراسات السابقة :

جاءت الدراسة الحالية استجابة لمقترحات الدراسات السابقة التي بحثت في فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران ، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في المنهجية العلمية التي اتبعها الباحثون في هذه الدراسات، والتعرف على الأدوات التي استخدمت فيها . وتأتي مكانة الدراسة من أهمية موضوعها ، والأسئلة التي تجيب عنها والفرضيات التي تقوم عليها .

إجراءات الدراسة:

المنهج المستخدم :

استخدم الباحث المنهج التجريبي باستخدام تصميم القياسين: القبلي والبعدي لمجموعتين متساويتين: إحداهما ضابطة تم تدريبها باستخدام الأسلوب التقليدي، والأخرى تجريبية تم تدريبها باستخدام أسلوب تدريس الأقران.

عيّنة الدراسة :

تكوّنت عينة الدراسة من (40) معلماً ومعلمةً من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية من سبع مدارس (حكومية / خاصة) تابعة لمديريات التربية والتعليم لمدينة عمان الكبرى، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، قوام كل منها (20) معلماً ومعلمة ، حيث تكوّنت المجموعة الضابطة من (9) معلمين ذكور و(11) معلمة من الإناث، بينما تكوّنت المجموعة التجريبية من (7) معلمين ذكور و(13) معلمة من الإناث ، وتم تدريب المجموعة التجريبية من خلال أسلوب تدريس الأقران بينما تم تدريب المجموعة الضابطة من خلال الأسلوب التقليدي ، وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين، حيث تم تطبيق أداة الدراسة الخاصة بأسلوب تدريس الأقران على أفراد عينة الدراسة قبل البدء بتطبيقها، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أداءات معلمي مجموعتي الدراسة على هذه الأداة، وذلك حسب متغير أسلوب التدريس، وتم إجراء اختبار «ت» للمقارنة بين متوسطي التحصيل للمجموعتين على الاختبار القبلي ويبين الجدول رقم (1) هذه الإحصائيات.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار القبلي وقيمة «ت» بين المتوسطات للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة
الضابطة	10.43	3.2022	0.956	0.343
التجريبية	9.59	3.4384		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي التحصيل القبلي لمجموعتي المعلمين التجريبية والضابطة، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين على أداة الدراسة المعدة قبل البدء بالتجربة.

أداة الدراسة (دليل الملاحظة):

اعتمد في تطوير دليل الملاحظة الخاص بالكفايات الرئيسية الواجب إتقانها من قبل معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية عند استخدامهم لاستراتيجية تدريس الأقران على ما تمت مراجعته من كتب التربية وعلم النفس والدراسات التي عالجت هذا الموضوع، والتي تمت الاستعانة بها في تصميم أداة الدراسة بصورتها الأولية أهمها دراسة طه (1998)، ودراسة درويش (1999)، ودراسة سليم (2000)، ودراسة حمادة (2002)، والتي تكونت فقراتها في صورتها النهائية من (32) مفردة سلوكية موزعة على أربع كفايات رئيسية هي: كفايات التنظيم ، كفايات إدارة الصف، كفايات العرض والتقديم ، كفايات التغذية الراجعة، حيث اشتملت كل كفاية من الكفايات الأربع على (8) مفردات سلوكية.

وقد اتبع في إعداد الدليل مقياس التقدير وفق المقياس الخماسي ، حيث وضع أمام كل كفاءة مقياساً متدرجا يتكون من خمس درجات، وتترجم هذه القيم إلى درجات على النحو الآتي:

(5) بدرجة ممتاز، (4) بدرجة جيد جداً ، (3) بدرجة جيد، (2) بدرجة مقبول، (1) بدرجة ضعيف... انظر الملحق رقم (1).

صدق الأداة:

تم عرض الدليل بصورته المبدئية على عشرة محكمين مختصين بالتربية الخاصة وعلم النفس وبمناهج وأساليب التدريس، بالإضافة إلى عشرة معلمين ممن لديهم الكفاءة والخبرة في مجال تدريس التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وذلك بهدف التأكد من مدى صدق المفردات السلوكية لدليل الملاحظة في قياس الأهداف التي وضع من أجلها، ومدى ارتباط المفردة بالكفايات التدريسية الرئيسية التي تندرج تحتها ومدى دقة المفردة لغوياً، ومدى صلاحيتها للتطبيق، وما إذا كان هناك اقتراحات لتعديل صياغة أي من المفردات، حيث تم قبول الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين حول ملاءمتها، (90%) فأكثر ، وقد تم تعديل الفقرات التي أشير إلى ضرورة تعديلها، وحذف الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين حول ملاءمتها أقل من (90%)، فبناءً على ملاحظات المحكمين تم حذف (12) فقرة من فقرات الأداة بصورتها المبدئية، والتي تكونت من (44) فقرة، ومن ثَمَّ تكونت الأداة بصورتها النهائية، من (32) فقرة حيث تم استخدامها كاختبارين قبلي وبعدي للحكم على فاعلية البرنامج حيث كانت الدرجة الدنيا للأداة هي (32)، والدرجة القصوى للأداة هي (160) والإجراءات السابقة تدل على أن الأداة تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

ثبات الأداة :

ولحساب ثبات الدليل الذي سوف يُستخدم كاختبار قبلي واختبار بعدي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فقد استخدم الباحث طريقة اتفاق الملاحظين، والتي ترجع أساساً إلى ميدلي(Medley) حيث يقوم ملاحظان يستقل كل منهما عن الآخر بملاحظة نفس المعلم في أثناء تدريسه باستخدام نفس أداة الملاحظة وفي فترة زمنية متساوية بحيث يبدأ الملاحظان معاً وينتهيان معاً ثم يحسب بعد ذلك عدد مرات الاتفاق وعدد مرات عدم الاتفاق.

وبناءً على هذه الطريقة في حساب الثبات، فقد قام الباحث وبمساعدة ملاحظ آخر بتطبيق دليل الملاحظة على أربعة معلمين من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الصف ، وبعد أن قام الباحث بحساب مرات الاتفاق وعدم الاتفاق بينه وبين الملاحظ الآخر قام بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وعند تطبيق هذه المعادلة يمكن حساب الثبات كالآتي:

- إذا كانت نسبة الاتفاق على مدى ثبات نظام الملاحظة (الدليل) أقل من(70%) فهذا يعبّر عن انخفاض ثبات الدليل.
- أما إذا كانت نسبة الاتفاق (85%) فأعلى فهذا يدل على ارتفاع ثبات دليل الملاحظة.
- بينما إذا كانت نسبة الاتفاق ما بين (70% - 85%)فهذا يدل على أن ثبات دليل الملاحظة غير موثوق به.

ويوضح الجدول (2) نسب الاتفاق بين الملاحظات الأولى والثانية بالنسبة للمعلمين الأربعة الذين تمت ملاحظتهم.

جدول (2) نسب الاتفاق بين الملاحظات الأولى والثانية لحساب ثبات الدليل

رقم المعلم	النسبة المئوية للاتفاق
(1)	88.5
(2)	91.5
(3)	85.5
(4)	87.5

ويتضح من الجدول رقم (2) أن أعلى نسبة اتفاق كانت (91.5%)، وأن أقل نسبة اتفاق كانت (85.5%)، وأن متوسط نسب الاتفاق المئوية كان: 4/353 = 88.5% وهي نسبة تشير إلى ثبات الدليل ، وبذلك أصبح الدليل صالح للاستخدام.

خطوات تنفيذ الدراسة :

1 ـ فترة تنفيذ التجربة: تم تنفيذ التجربة الحالية في الفصل الأول من العام الدراسي 2005 / 2006 حيث استغرق تنفيذ التجربة (8) أسابيع بواقع خمسة أيام في الأسبوع بمعدل أسبوعين لكل كفاية تدريسية سواء المجموعة التجريبية أو الضابطة، كما تم أخذ موافقة إدارات المدارس التي نفذّت فيها هذه التجربة بخصوص إجراء التعديلات المقترحة لتطبيق أسلوب تدريس الأقران.

2 ـ تطبيق دليل الملاحظة القبلي: قام الباحث وبمعونة زميل له يعمل مشرفاً تربوياً على معلمي صعوبات التعلم في وزارة التربية بتطبيق دليل الملاحظة القبلي لمعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة لكفايات التدريس الرئيسية وتسجيل النتائج في استمارة الأداة المعدة لذلك .

3 ـ إجراءات تدريب المجموعة الضابطة: لم يتلق معلمو المجموعة الضابطة في أثناء فترة التجربة أي تدريب ذي علاقة باستراتيجية تدريس الأقران، بل كانوا يتلقون تدريبهم المعتاد والمعد لهم مسبقاً من قبل مديريات التربية والتعليم التابعين لها. فبما أن هؤلاء المعلمون لم يتلقوا تدريباً ذا علاقة بأسلوب تدريس الأقران كذاك الذي تلقّاه المعلمون في المجموعة التجريبية، فقد استمروا في استخدام الأساليب التي كانوا يستخدمونها تقليدياً في الماضي . مع الأخذ بعين الاعتبار تثبيت جزء الدرس المطلوب تدريسه من قبل كل معلّم من المجموعتين: التجريبية والضابط ، وذلك من حيث إعطاء نفس الكم من المعلومات والأمثلة والتدريبات والمسائل، وهذا يجعلنا نقرر أن المجموعتين: التجريبية والضابطة متكافئتان في كل المتغيّرات ما عدا متغيّر استراتيجية التدريس التي يتّبعها المعلّم.

4 ـ إجراءات تدريب المجموعة التجريبية : يمكن تلخيص الإجراءات التي اتبعت في تدريب معلمي المجموعة التجريبية بأسلوب تدريس الأقران فيما يلي:

ـ تم تعريف معلمي المجموعة التجريبية بفلسفة أسلوب تدريس الأقران وخطوات استخدامه وتنفيذه في التدريب على الكفايات التدريسية ، حيث تم تزويد المعلمين بواجب مطالعة مكّون من قسم صغير مكتوب يحوي معلومات قيمة عن كل كفاية من الكفايات الأربع الرئيسية موضوع الدراسة ، كذلك فإن هذا الواجب متبوع

بأسئلة يجب الإجابة عنها من قبل المعلمين قبل البدء بعملية التدريب، وتبدأ المرحلة الأولى من عملية التدريب بمناقشة واجب المطالعة والأسئلة مع الباحث، حيث إن هذه المناقشة تمنح المعلم من المجموعة التجريبية فرصة لمعرفة الجوانب غير الواضحة في واجب المطالعة ذي العلاقة باستراتيجية تدريس الأقران.

- تم عرض شريط فيديو (فيلم تعليمي) يحتوي على جلسة تعليمية (درس نموذجي) حول الطريقة المثلى لتطبيق استراتيجية تدريس الأقران مع مراعاة الفيلم التعليمي لتوضيح كل كفاية من الكفايات الأربع موضوع الدراسة .
- قام الباحث بتحديد جزء الدرس المطلوب تدريسه من قبل كل معلم من المجموعة التجريبية، كما قام أيضاً بتحديد الكفاية التدريسية المطلوب التدريب عليها .
- قام أحد المعلمين من المجموعة التجريبية بالتدريس للمرة الأولى للجزء الذي تم تحديده له ونوع الكفاية التي تم اختيارها باستخدام أسلوب التدريس بالأقران، وذلك أمام جميع معلمي المجموعة التجريبية، بحيث تكون مدة الدرس من (15 ـ 20) دقيقة، ولحوالي (10) تلاميذ .
- قام الباحث مع باقي المعلمين من المجموعة التجريبية بتدوين بعض الملاحظات عن أداء وسلوك المعلم الذي يقوم بالتدريس .
- تم تزويد المعلم الذي قام بالتدريس ببعض الملاحظات الإيجابية والسلبية عن الموقف التدريسي سواء من قبل الباحث أو المعلمين من المجموعة التجريبية، وذلك للتعرف على مواطن القوة والضعف .
- إعادة المعلم من المجموعة التجريبية الذي قام بالتدريس لأداء تدريس الأقران مرة أخرى في ضوء الاستفادة من التغذية الراجعة للتعرف على مدى اكتساب المعلم للكفاية التدريسية التي تدرب عليها .
- اتباع نفس الخطوات والإجراءات السابقة مع بقية المعلمين في المجموعة التجريبية ومع بقية الكفايات التدريسية الأخرى .

5 ـ تطبيق دليل الملاحظة البعدية: بعد الانتهاء من تدريب المعلمين (عينة الدراسة) على الكفايات التدريسية التي تناولتها الدراسة، قام الباحث وزميله المشرف التربوي بتطبيق دليل الملاحظة البعدية على المجموعتين: التجريبية والضابطة في أثناء قيامهم بالتدريس، وهكذا تم تطبيق دليل الملاحظة على كل معلم مرتين، وتم تسجيل القيم التي تم الحصول عليها لكل كفاية تدريسية على حدة لكل معلم ، ثم ترجمة هذه القيم إلى درجات تم تسجيلها في جداول خاصة.

الأساليب الإحصائية :

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والأساليب الإحصائية الوصفية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة قبلياً وبعدياً لدليل الملاحظة المستخدم لغايات هذه الدراسة.
- اختبار «ت» لاختبار فروض الدراسة.

نتائج الدراسة:

سوف يتم استعراض نتائج الدراسة وفقاً لترتيب الفروض الآتية :

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب تدريس الأقران في كفايات تنظيم الصف.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، وتم إجراء اختبار «ت» ويشير الجدول رقم (3) إلى نتائج هذا التحليل.

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت» للمجموعة الضابطة والتجريبية في كفايات تنظيم الصف

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»
الضابطة	20	4.10	2.90	*6.90
التجريبية	20	7.10	1.70	

* مستوى الدلالة (0.05).

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن متوسط الأداء للمجموعة الضابطة بلغ (4.10)، وبانحراف معياري قدره (2.90)، وهو أقل من متوسط أداء المجموعة التجريبية، والذي بلغ (7.10)، وبفارق (3.00)، وهذا يدل على وجود فرق بين متوسط أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة (0.05)، تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب تدريس الأقران.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب تدريس الأقران في كفايات إدارة الصف.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم إجراء اختبار «ت»، ويشير الجدول رقم (4) إلى نتائج هذا التحليل.

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت» للمجموعة الضابطة والتجريبية في كفايات إدارة الصف

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»
الضابطة	20	4.99	2.95	*7.98
التجريبية	20	7.02	1.03	

* مستوى الدلالة (0.05).

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن متوسط الأداء للمجموعة الضابطة بلغ (4.99)، وبانحراف معياري مقداره (2.95)، وهو أقل من متوسط أداء المجموعة التجريبية، والذي بلغ (7.02) وبفارق (2.03)، وهذا يدل على وجود فروق بين متوسط أداء المجموعتين: التجريبية

والضابطة عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب تدريس الأقران.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب تدريس الأقران في كفايات العرض والتقديم.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم إجراء اختبار « ت »، ويشير الجدول رقم (5) إلى نتائج هذا التحليل.

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة « ت » للمجموعة الضابطة والتجريبية في كفايات العرض والتقديم

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»
الضابطة	20	4.69	2.85	*9.19
التجريبية	20	8.95	1.90	

* مستوى الدلالة (0.05).

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن متوسط الأداء للمجموعة الضابطة بلغ (4.69)، وبانحراف معياري مقداره (3.85)، وهو أقل من متوسط أداء المجموعة التجريبية والذي بلغ (8.95)، وبفارق (4.26)، وهذا يدل على وجود فروق بين متوسط أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب تدريس الأقران.

الفرض الرابع : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام أسلوب تدريس الأقران في كفايات التغذية الراجعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم إجراء اختبار، «ت» ويشير الجدول رقم (6) إلى نتائج هذا التحليل.

جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة « ت » للمجموعة الضابطة والتجريبية في كفايات التغذية الراجعة

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»
الضابطة	20	4.12	3.56	*7.29
التجريبية	20	6.23	2.06	

* مستوى الدلالة (0.05).

يتضح من الجدول رقم (6) أن متوسط الأداء للمجموعة الضابطة بلغ (4.12)، وبانحراف معياري مقداره (3.56)، وهو أقل من متوسط أداء المجموعة التجريبية، والذي بلغ (6.23) وبفارق (2.11)، وهذا يدل على وجود فروق بين متوسط أداء المجموعتين: التجريبية

والضابطة عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لطريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب تدريس الأقران.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية، وقد بينت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية الكفايات التدريسية الأربع موضوع الدراسة (تنظيم الصف، إدارة الصف، العرض والتقديم ، التغذية الراجعة) لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية، وقد اتضح ذلك من خلال وجود فروق دالة بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأداة الدراسة (دليل الملاحظة) الخاص بالكفايات التدريسية الأربع الواجب إتقانها من قبل المعلمين عند استخدامها لاستراتيجية تدريس الأقران. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية الكفايات التدريسية بشكل عام لدى المعلمين سواء في أثناء تدريبهم على هذه الاستراتيجية قبل الخدمة، أو في أثنائها، وهذا ما أكدته دراسة أبو رحاب (1990) ودراسة طه (1998) ودراسة مورتويت وآخرون (Mortweet,et al.,1999)، ودراسة درويش (1999)، ودراسة سكر (2000)، ودراسة حمادة (2002)، ودراسة سيف (2004)، ويرجح الباحث ذلك إلى طبيعة استراتيجية تدريس الأقران التي تتيح للتلاميذ التفاعل فيما بينهم، كما أكدت ذلك دراسة طه (1998)، و دراسة درويش (1999)، حيث أشارت الدراستين إلى أن استراتيجية تدريس الأقران حققت أثراً واضحاً في رفع روح التعاون والحماس والتفاعل بين التلاميذ مما أدى إلى زيادة في اكتساب مهارات تدريس جديدة، وأيضاً تقدم في مستوى الأداء، كما يؤدي تدريس الأقران إلى التعلم النشط ، كما أن هذه الاستراتيجية بمثابة توفير مدرس لكل متعلم، وذلك عن طريق ما يقدمه القرين من تغذية راجعة فورية لزميله ، وكذلك توفر استراتيجية تدريس الأقران بيئة آمنة للتجريب والمحاولة والاستكشاف والفشل دون عقاب، ودون إيذاء الآخرين، وهذا ما توصلت إليه دراسة سيف (2004).

أما فيما يتعلق بفروض الدراسة الأربعة بالتحديد فقد أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالفرض الأول كما يتضح من الجدول رقم (3) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسات البعدية لصالح المجموعة التجريبية في مستوى اكتساب المعلمين لكفايات تنظيم الصف، مما يشير إلى فعالية أسلوب تدريس الأقران في تنمية واكتساب كفايات التنظيم مقارنة بالأسلوب التقليدي، وبهذا يتحقق الفرض الأول ، ويعزو الباحث هذه الفروق إلى أن التدريب باستخدام أسلوب تدريس الأقران يساعد المعلم في تنمية وتطوير مظاهر السلوك التنظيمي الفعال ، نظرًا إلى أن مشاهدة المعلم في المجموعة التجريبية لدرس تطبيقي نموذجي على شريط فيديو، ثم قيامه بتطبيق درس فعلي تجريبي أمام جميع معلمي المجموعة التجريبية أتاح للمعلم الحصول على تغذية راجعة حول أدائه سواء من قبل الباحث أو من قبل باقي معلمي المجموعة التجريبية ، مما يساعده على تلافي الأخطاء التنظيمية التي وقع فيها في الدرس التجريبي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة ، حيث توصلت دراسة كل من لاندن وآخرين (Landin, et al., 1996)، وإفرهات وآخرين (Everhart,et al.,1996) إلى فعالية أسلوب التدريس المصغر ومن ضمنها تنظيم تدريس الأقران في اكتساب وتنمية مهارات تنظيم الصف.

كذلك فقد أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالفرض الثاني، كما يتضح من الجدول (4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياسات البعدية لصالح المجموعة التجريبية في مستوى اكتساب المعلمين لكفايات إدارة الصف، مما يشير إلى فعالية أسلوب تدريس الأقران في تنمية واكتساب كفايات إدارة الصف .

وبهذا يتحقق الفرض الثاني. ويعزو الباحث تفوق المجموعة التجريبية التي تم تدريبها بأسلوب تدريس الأقران في كفايات إدارة الصف إلى طبيعة الموقف التعليمي الذي قدمه أسلوب تدريس الأقران من قلة عدد التلاميذ، وتحديد جزء الدرس المطلوب تدريسه، والفترة الزمنية القصيرة، والجو التعليمي الآمن الذي يشعر به المعلم. كل ذلك أتاح الفرصة لمعلمي المجموعة التجريبية ليحرزوا تقدماً ملحوظاً في كفايات إدارة الصف وضبط سلوك التلاميذ. وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة، حيث توصلت دراسة كل من جونسون وبوجاش (Johnson & Pugach , 1991) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين نتائج القياسات البعدية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام أسلوب تدريس الأقران في مستوى كفايات إدارة الصف، مما يدل على فعالية أسلوب تدريس الأقران في اكتساب وتنمية كفايات إدارة الصف .

أما بالنسبة إلى فعالية استخدام أسلوب تدريس الأقران في تنمية كفايات العرض والتقديم، فقد أشارت نتائج هذه الدراسة كما يتضح من الجدول رقم (5) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسات البعدية لصالح المجموعة التجريبية في مستوى اكتساب المعلمين لكفايات العرض والتقديم ، مما يشير إلى فعالية أسلوب تدريس الأقران في تنمية واكتساب كفايات العرض والتقديم ، وبهذا يتحقق الفرض الثالث ، ويعزو الباحث سبب فعالية أسلوب تدريس الأقران في تنمية كفايات العرض والتقديم ، وربما كان لأن التغذية الراجعة التي تمثلت في النقد الذي قام به المعلمون بعد مشاهدتهم لدروس تجريبية لبعضهم البعض، وكذلك عملية التوجيه التي قام بها الباحث لهم في أثناء عرضهم للدرس مباشرة كان لها أثر واضح في تنمية هذه الكفاية. بالإضافة لمشاهدة معلمي المجموعة التجريبية لفيلم تعليمي يحتوي على درس نموذجي للكفايات الأربع موضوع الدراسة، ومن ضمنها كفايات العرض والتقديم. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو رحاب (1990) التي توصلت إلى فعالية التدريب بأسلوب التدريس المصغر، ومن ضمنها تنظيم تدريس الأقران في اكتساب وتنمية كفاية العرض والتقديم .

وأخيراً، وفيما يتعلق بالفروق بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية في تنمية كفايات التغذية الراجعة، فقد أظهرت النتائج كما يتضح من الجدول رقم (6) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياسات البعدية لصالح المجموعة التجريبية في مستوى اكتساب كفايات التغذية الراجعة . وبهذا يتحقق الفرض الرابع ، وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين في المجموعة التجريبية كانوا في أثناء تدريبهم يذكر بعضهم البعض بضرورة تقديم التغذية الراجعة باستمرار، وبعد الأداء مباشرة،

ومناقشة ذلك مع الباحث، مما أدى إلى جعل هذه الكفاية مترسخة في أذهانهم، وأصبحت جزءاً رئيسياً في أدائهم. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من كيراز (Kiraz, 1997) ودراسة حمادة (2002) التي توصلت إلى فعالية التدريب بأسلوب تدريس الأقران في تقويم فعالية الأداء على كل مهارة من خلال التغذية الراجعة الفورية والمستمرة مما يسهم في تنمية كفاية التعزيز والتغذية الراجعة لدى المعلمين.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يتقدّم الباحث بالمقترحات الآتية:

1 ـ استخدام أسلوب تدريس الأقران في تدريب معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في أثناء الخدمة من أجل تنمية كفايات تنظيم الصف، وإدارة الصف، والعرض والتقديم، والتغذية الراجعة، نظراً لما لهذا الأسلوب من تأثير إيجابي على اكتساب وتنمية هذه الكفايات الضرورية لعملية التدريس.

2 ـ أن تبدأ عملية تدريب معلمي التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم على أسلوب تدريس الأقران قبل الخدمة، وتحديداً في أثناء فترة التربية العملية لما لذلك من مزايا عديدة في إعداد الطلبة / المعلمين وتدريبهم على التدريس.

3 ـ إعداد وتنظيم البيئة الصفية لاستخدام أسلوب تدريس الأقران مع تزويدها بمصادر التعلم المناسبة لذلك.

4 ـ تضمين الكتب الدراسية النشاطات والتدريبات التي تشجّع على استخدام أسلوب تدريب الأقران إلى جانب طرائق التدريس الأخرى.

5 ـ إجراء دراسة لأهم الصعوبات والمعوقات التي تواجه معلمي التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم عند استخدام هذه الاستراتيجية، ومحاولة التوصل لحلول لهذه الصعوبات.

6 ـ إجراء دراسات أخرى للتعرف على أثر أسلوب تدريس الأقران على تنمية كفايات تدريسية أخرى.

المـراجـــع

المراجع العربية:

أبو رحاب ،عبدالشافي (1990). فعالية استخدام أنماط متعددة من التدريس المصغر على تنمية مهارة عرض الدرس لدى طلاب كلية التربية شعبة اللغة العربية. مجلة كلية التربية بأسوان، 11، 80 ـ 106.

حمادة، محمد محمود (2002). فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس مادة الرياضيات وفي إتقان وبقاء أثر تعلمها لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية ، جامعة حلوان ، دراسات في المناهج وطرق التدريس، 83 ، 174 ـ 189 .

درويش، إبراهيم السيد (1999) أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات صياغة الأهداف التعليمية للطالب المعلم تخصص تربية فنية بكلية التربية ،جامعة السلطان قابوس، مجلة دراسات تربوية واجتماعية جامعة حلوان، 3، 127 ـ 140 .

سعد، محمود حسان (2000) التربية العملية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، 25، 60.

سكر، منى محمد (2000) تأثير استخدام استراتيجية تدريس الأقران على مستوى الأداء المهاري والتدريس لطالبات التربية الرياضية في التدريس المصغر. مجلة التربية، جامعة الأزهر، 1، 217 ـ 237.

سليم، هاشم عبدالعزيز (2000). فعالية أسلوب تدريس الأقران في التحصيل وتنمية مهارات القسمة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، 3، 71 ـ 85 .

سيف، خيرية رمضان (2004) فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات الطرح والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لدولة الكويت، المجلة التربوية ، جامعة الكويت، 18، 11 ـ 40 .

شوق، محمود وسعيد، محمد (2001). معلم القرن الحادي والعشرين (اختياره، إعداده، تنميته) الطبعة الأولى، القاهرة : دار الفكر العربي.

طه، عبدالملك (1998). فاعلية أسلوب تدريس الأقران في تنمية بعض الكفايات التدريسية وخفض قلق التدريس لدى طلاب التربية العملية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، 13، 75ـ97.

القمش، مصطفى، والإمام، محمّد (2006) الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (أساسيات التربية الخاصة)، عمّان: دار الطريق للنشر والتوزيع، 316.

هارمن ميرل، مترجم :حسين الدريني (1995). دليل ميسّرات مدارس المجتمع للتعلّم النشط ، القاهرة :هيئة اليونيسيف.

المراجع الأجنبية:

Eisenberger, J., Conti, D., & Antonio, R. (2000). Self efficacy: Raising the Bar for Students with Learning needs, New Jersey: Prenceton, NJ, Eye of Education.

Everhart, B., Johnson, R. & Brantley, B. (1996). Preservice teaching in control (microteaching) and natural setting prior to student teaching in physical education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (ERIC Document Re-production Service No. 395918).

Johnson, J., & Pugach, C. (1991). Peer Collaboration Accommodating students with Mild Learning and Behavior Problems, *Exceptional Children*, 57, 454 - 464 .

Kiraz, E. (1997). In what ways Do student teachers contribute to the professional Development of the their supervising Teachers? (Professional Development peer Coaching). Ph.D. University of Southern California, DAI.

Landin D., Hawkins, A. & Wiegand, R. (1986). Validating the collective wisdom of teacher education. *Journal of Teaching In Physical Education*, 5, 252-271 .

Lerner, J., (2000) Learning Disabilities, Theories, diagnosis, and teaching strategies, (8th. ed) Boston ,USA: Houghton Mifflin Company.

Martella, N.E., Young, R., K., & Macfarlane, C., (1995). Determining the Collateral Effects of peer Tutor Training on student with server Disabilities. *Behavior Modification* , 19, 170 - 191.

Mercer, D. (1997). Students with Learning Disabilities, (5th .ed) USA: Prentice hall, Inc.

Mortweet, L. (1999). Class wide peer tutoring teaching students with mild mental retardation in inclusive classroom . *Exceptional Children*, 65 (4), 524 - 536 .

Petreson, K. (2000). Teacher Evaluation. USA: corwin press Inc, 210.

Pressley, A.J., & Hughes, C. (2000) Peers as Teachers of Anger Management to High School Students with Behavioral Disorders, *Behavioral Disorders*, 25 (2), 114 -130.

Reynolds, A., & Walberg, H. (1991). Astructural Model of Science Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 83, 97-107.

Siedentop, D. (1991). Developing Teaching Skills In physical Education ,Mounting view. CA: Mayfield.

Seifeddin, A. (1990). The Effectiveness of Guided peer teaching In EFL. *Teacher Preparation In faculties of Education*, 17, 11- 39 .

Thomas, L., (1989). Character Development . *Elementary Schools*, 16, 400-432.

ملحق (1)

دليل ملاحظة الكفايات التدريسية الخاصة باستراتيجية تدريس الأقران لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

المعلم:..... المدرسة:.....الصف:.....

اليوم والتاريخ: ..... موضوع الدرس:.....

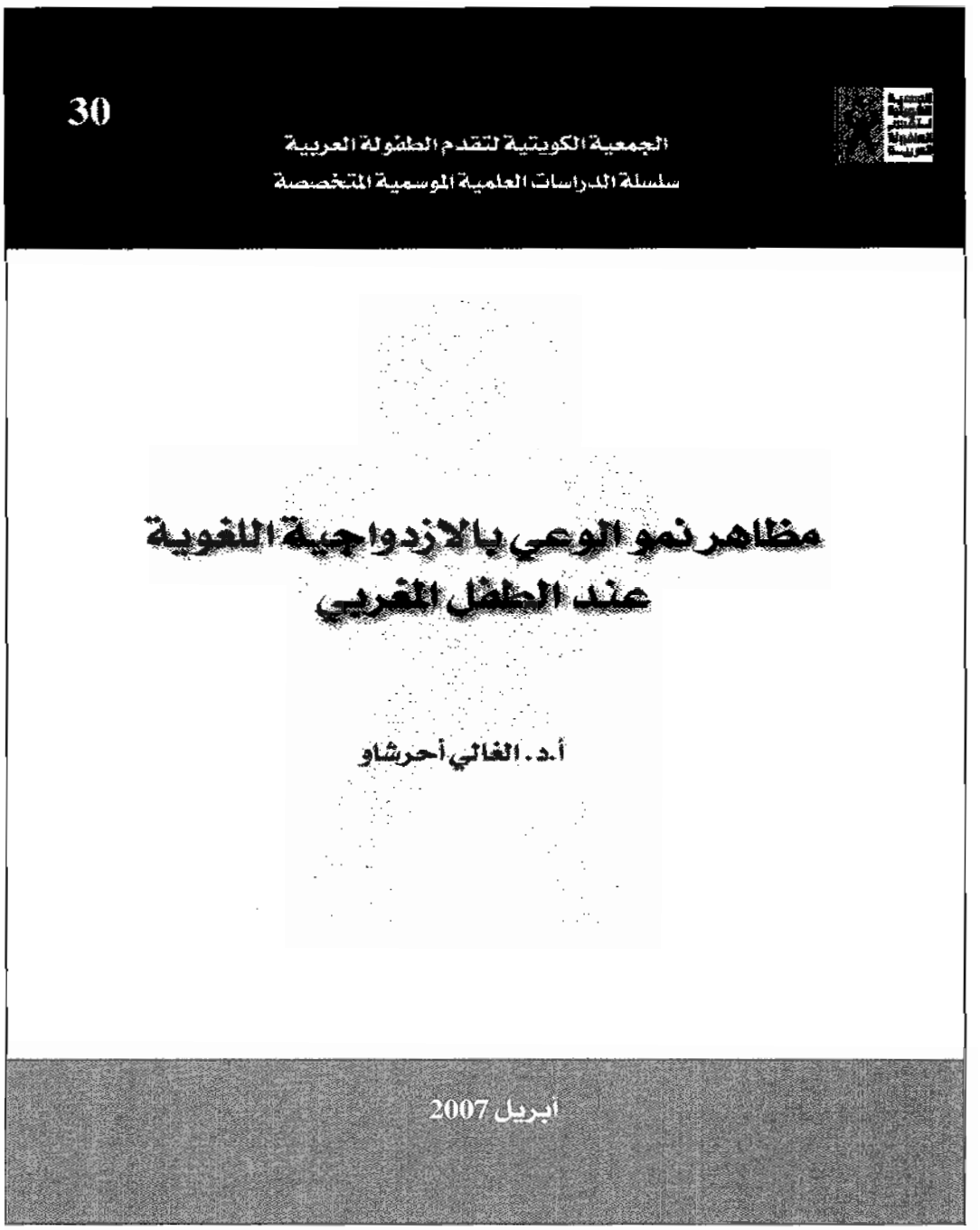
* التعليمات: الرجاء وضع إشارة (ـ) أمام الخانة المناسبة التي تصف تقويمك لكل كفاية.

الكفايات		السلوكيات التدريسية	بدرجة ضعيفة (1)	بدرجة مقبولة (2)	بدرجة جيدة (٣)	بدرجة جيد جداً (4)	بدرجة ممتازة (5)
كفاية التنظيم	1	يجهّز البيئة التعليمية المناسبة لتدريس الأقران مسبقاً.					
	2	يقسّم التلاميذ إلى مجموعات تضم قرين معلم وقرين متعلم وتلاميذ ملاحظين.					
	3	يستثمر الوقت المخصص لحصة تدريس الأقران بفاعلية.					
	4	يشغل مساحة الصف بفاعلية لكي تتلاءم مع تطبيق أسلوب تدريس الأقران.					
	5	ينظم جلسة التلاميذ (القرين المعلم والقرين المتعلم) بطريقة تمكنهم من رؤية بعضهما البعض.					
	6	يقف في الأماكن المناسبة لمراقبة أداء التلاميذ.					
	7	يتحرك في الأوقات والأماكن المناسبة.					
	8	يستخدم التشكيلات والتنظيمات المختلفة التي تناسب الأنشطة التعليمية الخاصة بأسلوب تدريس الأقران.					
كفاية إدارة الصف	9	يدير الصف ويضبط سلوك التلاميذ بفاعلية.					
	10	يوفر بيئة تعليمية مادية ونفسية ملائمة تساعد على التعلم باستخدام أسلوب تدريس الأقران.					
	11	يوظف إستراتيجيات تعديل السلوك بفاعلية.					
	12	يعزز سلوك المتعلمين ويحثهم على التعلم.					
	13	يوفر روح المرح في المواقف التعليمية المتعلقة بأسلوب تدريس الأقران.					
	14	يحافظ على اتزانه الانفعالي في مواجهة المشكلات الانضباطية التي تظهر في أثناء استخدامه لأسلوب تدريس الأقران.					
	15	يعمل على إثارة دافعية التلاميذ على التعلم باستخدام أسلوب تدريس الأقران.					
	16	يشجع التلاميذ على التعبير عن أفكارهم وطرح تساؤلاتهم.					

الكفايات		السلوكيات التدريسية	بدرجة ضعيفة (1)	بدرجة مقبولة (2)	بدرجة جيدة (٣)	بدرجة جيد جداً (4)	بدرجة ممتازة (5)
كفايات العرض والتدريس	17	يعرض المادة التعليمية بشكل منظم ومتدرج من السهل إلى الصعب.					
	18	يوظف الأجهزة و الوسائل التعليمية بفاعلية في أثناء عرض المادة العلمية.					
	19	يحلل المهارات التي تدرس باستخدام أسلوب تدريس الأقران إلى مكوناتها السلوكية تحليلاً دقيقاً ويقدمها للتلاميذ.					
	20	يستخدم أنشطة متعددة لتدريس المحتوى التعليمي للتلاميذ.					
	21	يوظف الأساليب والاستراتيجيات التدريسية المختلفة الخاصة بأسلوب تدريس الأقران بفاعلية.					
	22	يتأكد من فهم التلاميذ للمادة التعليمية (الكفاية).					
	23	يراعي الخطوات التعليمية الصحيحة الخاصة بأسلوب					
		تدريس الأقران لتعليم التلاميذ الأنشطة المختلفة.					
	24	يختار النقاط التعليمية المهمة بدقة ويقدمها بشكل منظّم.					
كفاية التغذية الراجعة	25	يحرص على استخدام التغذية الراجعة وتعزيز الأداء الجيد.					
	26	يهتم بتقديم التغذية الراجعة والتعزيز بعد الأداء مباشرة.					
	27	يوظف الأنواع المختلفة من التغذية الراجعة والتعزيز.					
	28	يحرص أن تكون التغذية الراجعة متزامنة مع الأداء					
	29	يهتم أن تكون التغذية الراجعة تصحيحية في معظم الأوقات.					
	30	يحرص أن تكون التغذية الراجعة إيجابية أكثر منها سلبية.					
	31	يستخدم التغذية الراجعة العامة أكثر من الخاصة مع التلاميذ.					
	32	يقوّم برنامج تدريس الأقران باستمرار.					

إصدار جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب: «مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي»، ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة (المرحلة الثالثة 2004-2009) لمشروع مبارك العبدالله المبارك الصباح.



فاعلية برنامج تعليمي لتعليم القراءة منفذ على الحاسوب لطلبة الصف الثالث الابتدائي المعاقين سمعياً في منطقة عمّان الكبرى

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

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تعليمي في الاستيعاب القرائي منفذ على الحاسوب لطلبة الصف الثالث الابتدائي المعوقين سمعياً.

تم اختيار مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثالث الابتدائي من مدرسة الأمل ومدرسة الملكة علياء، وكان عدد الطلاب (54) طالباً وطالبة، منهم (25) طالباً وطالبة من مدرسة الأمل، و(29) طالباً وطالبة من مدرسة الملكة علياء، وتتراوح أعمارهم ما بين (9-13) سنة من ذوي الإعاقة الجزئية والكلية، وقسمت العينة عشوائياً إلى مجموعتين.

أما التصميم الذي استخدم في هذه الدراسة فهو تصميم تحليل التغاير (2×2×2) للإجابة عن الفرضيات الثلاث الأولى، وتحليل التباين الثنائي للإجابة عن الفرضية الرابعة والخامسة.

وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) لصالح طريقة التدريس بمساعدة الحاسوب، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى المعاقين سمعياً تعزى لمستوى الإعاقة سواء درسوا بواسطة الحاسوب أو بالطريقة التقليدية، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري مستوى الإعاقة وطريقة التدريس، أما فيما يخص الاستيعاب القرائي لأفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا بطريقة الحاسوب فان متغير الجنس لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (ألفا = 0.05)، وقد كشفت الدراسة أيضاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتفاعل متغير الجنس ومستوى الإعاقة.

The Effectiveness of a Computer Assisted Instructional Program in Teaching Reading to Third Grade Hearing Impaired Students in Amman

Majida Said Obaid
Lecturer in The Intermediate University College-Jordan

Abstract

The purpose of this study was to evaluate the effectiveness of a Computer- Assisted Instructional (CAI) program in teaching reading comprehension to third grade, specifically children with hearing impairment.

The researcher studied third grade hearing impaired students enrolled at the Amal school and the Queen Alia School. The total number of students was (54), (25) from the Amal School and (29) from the Queen Alia School. Their ages ranged between (9-13) years, who have partial and / or total retardation, and the sample was randomly divided into two groups.

To answer the study's hypotheses, a 2X2X2 ANOVA was utilized.

The study revealed significant diffesences at level (0.05 = alpa) for the advantage of teaching method with the help of computer. The study revealed no significant differences in reading comprehension for hearing impairment students attributed to the handicapped level either they study by the computer or traditional way. There were no significant differences for the interaction between handicapped level and teaching method. As for the reading comprehension of experimental group who used computer, the gender was not statistically significant (0.05 = alpa). The study also revealed no signifant differences in the interaction between gender and handicap of children.

الخلفية النظرية:

تعرف الإعاقة السمعية بأنها حرمان الطفل من حاسة السمع إلى درجة تجعل الكلام المنطوق ثقيل السمع مع استخدام المعينات أو بدونها، وتشمل الإعاقة السمعية الأطفال الصم وضعاف السمع، (Hallahin & Kauffman,1978)، ويقسم الصّم إلى نوعين: صّم ما قبل تعلم اللغة، وصّم ما بعد تعلم اللغة، وكلما كان تشخيص فقدان السمع مبكراً كانت الفرصة للتغلب على الإعاقة عند الطفل وإمكانية اندماجه في المجتمع أفضل، فهذه الفترة العمرية هي فترة حاسمة في تكوين اللغة وتطورها عنده، وأي ضعف في السمع يترك أثراً سلبياً في نمو اللغة وتكوين الثروة اللفظية والكلام والنطق (القريوتي وآخرون، 1998، بركات وعبد الرحيم، 1979).

ويمكن تقسيم مستويات السمع بناءً على درجة الفقدان السمعي بأربع مستويات هي:

1ـ البسيط (من 20 ـ 40 db ديسبل).

2 ـ المتوسط (40 ـ 70 db ديسبل).

3 ـ الشديد (70 ـ 90 db ديسبل).

4 ـ الشديد جداً (أكثر من 90 db ديسبل). (Ling,1984)

وينقسم فقدان السمع حسب الناحية التشريحية إلى أربعة أنواع هي:

1 ـ فقدان سمعي توصيلي.

2 ـ فقدان سمعي حسي عصبي.

3 ـ فقدان سمعي مختلط.

4 ـ فقدان سمعي مركزي. (Quigley & Peter,1984)

ويتعرض الطفل المصاب بالإعاقة السمعية لصعوبات كثيرة نتيجة لهذه الإعاقة، منها ضعف القدرة على التعبير، والتي تنتج عنها مشكلات في تكيفه وتفاعله مع الآخرين، وتؤثر سلباً على نمو جوانب شخصيته (هويدي،1994، Rushmer,1984).

والاتصال النطقي يعتبر مشكلة عند الأطفال المعاقين سمعياً، وهذا يؤثر على جميع الأبعاد في الحياة اليومية خاصة في النواحي التربوية، (Nickerson,1973)، فالأطفال الذين يعانون إعاقة سمعية لا يمكنهم اكتساب اللغة بالتقليد بسبب وجود هذه الإعاقة؛ لذلك يحاول الأطفال المعاقون سمعياً اكتساب اللغة المكتوبة لأنها الوسيلة التي يتفاعلون من خلالها مع البيئة (البلاوي، 1995، Ward,1985).

فاللغة هي الوسيلة لتفاعل الإنسان مع بيئته، وبواسطتها يعبر عن أفكاره ورغباته وميوله، وعند مقارنة نمو الطفل العادي ونمو الطفل المعاق سمعياً يلاحظ أن الطفل المعاق سمعياً ينفصل انفصالاً كلياً عن العالم الخارجي، وعن عالم الأصوات، ويمكن ملاحظة ذلك بصورة واضحة في بداية الشهر السابع من عمره، حيث لا يستجيب للأصوات (حجار، 1982، القريطي،2001).

ويلاحظ البطء في تعلم القواعد اللغوية، وتعلم القراءة عند الطفل المعاق سمعياً، ولهذا السبب لا يمكن إهمال العلاقة الموجودة بين التحصيل الأكاديمي والإعاقة السمعية، والتي تتمثل في تأخر المعاق سمعياً عن أقرانه فترة تتراوح ما بين ثلاث إلى خمس سنوات، (Hallahin & Kauffman,1978)، ويقل هذا الفارق إلى سنة واحدة في حالة ضعف السمع، (سلطان،1995)، وأكثر مجالات التحصيل الأكاديمي تأثراً بالإعاقة السمعية هي القراءة لأنها تعتمد اعتماداً كبيراً على النمو والمهارات اللغوية (Quigley & Peter,1984).

وأشار بيرفيتيا وروث (Perfettia & Roth,1981) إلى وجود علاقة بين التقدم في القراءة والتطور المعرفي عند المعاق سمعياً، فعمليات التفكير تتضمن مهارات القراءة الشاملة التي تتطلب قدرة عالية من الانتباه والاستيعاب القرائي، ومستوى المعرفة للجمل والرموز التي تتطلب مساعدة ذات معنى من العمليات الاستيعابية (Torgesen,1986).

والأطفال المعاقون سمعياً يختلفون عن الأطفال العاديين، حيث إن الطفل المعاق سمعياً عندما يلتحق بالمدرسة تعوزه القدرة على الاستماع، لذلك نراه يشعر أن عملية التعلم تعتبر مشكلة شاقة بسبب تعذر الكلام والاستماع، (الخلصان، Freeman, et al. 1982,1981) لذلك لا بد من تعليمه اللغة بالوسائل المختلفة سواء بالكلام أو بالإشارات، أو بالأشكال المحسوسة، أو الأصوات المسموعة (شقير، 2002).

وقد أشار كونج (Congh,1965) إلى أن القدرة على اكتساب المعاني والجمل وفهمهما يعمل على توظيف التعبير القواعدي، واستنتج وتر (Water,1978) أن الطلاب المعاقين سمعياً يعانون من صعوبات في الفقرات المركبة، أو ذات المصطلحات مقارنة مع الأطفال غير المعاقين سمعياً والذين لا يواجهون أية مشكلة (Marie,1980).

وتشير هارت (Hart,1979) في مناقشتها لموضوع القراءة عند الطفل المعاق سمعياً إلى أن عملية القراءة تتطلب مهارات الإدراك واللغة والمفاهيم، كما أشارت إلى الأسلوب الذي يقوم على أساس ربط الكلمة المكتوبة بالكلمة المنطوقة، والأسلوب الذي يعتمد على تعليم المعنى المرتبط بالكلمة المكتوبة، هذا ويمكن استخدام الأسلوبين معاً، وغالباً ما يقوم المدرس بذلك؛ إذ يعمل على مساعدة الأطفال على تحويل الرموز إلى معانٍ، (Stuckless,1983, King & Quigley,1985)، وأشار كومسكي (Chomsky) إلى الأهمية في اكتساب بناء الجمل بالنسبة إلى المعاقين سمعياً، وناقش (Nyger) ما تتضمنه نظرية اللغة من نقص اللغة عند الأطفال ومعرفتهم لذلك، فالاستماع والقراءة والكتابة مهمة للاستيعاب اللغوي والقرائي لتعلم اللغة بشكل طبيعي (Withrow, 1978).

وبما أن أساس النجاح في التحصيل الأكاديمي مرتبط بمهارات القراءة والاستيعاب القرائي، فلا بد من وجود علاقة بين التواصل ومهارات القراءة، وهذه العلاقة تتضح وتنمو بازدياد الخبرات اللغوية والتواصل نتيجة التفاعل الإنساني، (بشاي، 1982)، فعندما يتقدم المعاق سمعياً في العمر فإن عجزه في نطق الجمل الطويلة التي يستعملها يظهر بشكل واضح، وتقل نتيجة لذلك ثروته اللغوية (Levitt & Newcomb, 1978).

ويشير عدد من الباحثين إلى وجود علاقة بين النمو اللغوي والنمو العقلي، ويعزو سبب التأخير في النمو العقلي عند المعاقين سمعياً إلى ضعف نموهم اللغوي خاصة في المراحل الأولى من حياتهم؛ إذ يرى الباحثون أن التفكير يتم عن طريق اللغة (Moores,1982, Goldenberg, 1979).

وتختلف طبيعة برامج تعلم الأطفال المعاقين سمعياً باختلاف شدة الإعاقة وزمن حدوثها، ومستوى ذكاء الطفل، (Vander,1981)، فالأطفال ضعاف السمع يملكون قدرة على اكتساب مهارات اللغة، لذلك نجد أن أساليب تعليمهم تماثل بعض الشيء أساليب تعليم الأطفال العاديين، (مصيلحي، 1994)، فكثير من هؤلاء الطلبة يستطيعون فهم واستيعاب المناهج التعليمية التي تصمم للعاديين، وإضافة لذلك تصمم لهم تدريبات إضافية، أهمها تلك التدريبات المتعلقة بتنمية مهارات الاستماع (Moores,1982, Quigley & Peter,1984).

بدأ الاهتمام ينصب على المعاقين سمعياً نتيجة التطورات الاجتماعية والتربوية بشكل عام، فقد ظهرت تطورات عديدة في مجال استخدام الأساليب التربوية التي ساعدت على دمج المعاقين سمعياً، ووضعهم في الأماكن التربوية المناسبة، وتبين في النصف الأخير من القرن العشرين أن للحاسوب وتطبيقاته آثاراً مهمة في تدعيم وتطوير البرامج التربوية، بحيث أتيحت فرصة للطلبة المعاقين سمعياً للوصول إلى المعرفة بطرق متعددة وفي ظروف مدرسية مختلفة، هذا وقد دعم وجهة النظر هذه وأرنوك (Warnok, 1978)، وويلتون (Welton, 1984)، وفورهيو (Vorhau)، ودنش (Dunch)، وسكابو (Scapo)، وكوجين (Goguen, 1980)، من الجمعية الكندية للتربية، حيث أكد هؤلاء العلماء على أن الأساليب التربوية الحديثة ساهمت كثيراً في إعطاء فرصة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وفهم المعاقين سمعياً لمواجهة الواجبات المدرسية التي يواجهها الطالب العادي، حيث كانت هذه الواجبات تشكل عبئاً إضافياً لا يستطيع المعاق سمعياً في الماضي مواجهته، (Edward & Cartwright, 1987, Gain, 1984)، لذلك نجد في العصر الحديث أن بعض المعاقين ومنهم المعاقون سمعياً قد أنهوا تعليمهم المدرسي أو الجامعي نتيجة التغيير والتطور في الخدمات التربوية (Edward & Cartwright, 1987).

فاستبدال الإحساس من الاستماع إلى النظر قد يعني أن المعاقين سمعياً المتعلمين لديهم صعوبات في التحصيل، وبشكل خاص في أبعاد مهارة اللغة، وهذا لا يعني أنهم غير قادرين على تطوير الاستيعاب القرائي ومهارة اللغة، وإنما يعني أن تطوير اللغة قد يختلف عند بعضهم، وهو يعود إلى اختلاف تكنيكات طرق لتعلم اللغة، ومن هذه التكنيكات الجديدة (الحاسوب) الذي يحدث الكتابة المرئية لتقديم خبرات جديدة للمعاق سمعياً (Withrow,1978, Layzer, 1976).

وقد زاد استخدام الحاسوب في التعليم من اهتمام التربويين والباحثين في مجال التربية الخاصة، حيث طبق في الخطط التربوية الفردية (Individualized Educational Plan) (IEP)، إذ يمكن أن يعمل على تخزين أهداف البرنامج والموضوعات، وبعد ذلك يتم الاختيار الأفضل والمناسب للطلاب، ويمكن إضافة أهداف تفيد العملية التربوية، فالحاسوب أداة قوية وفعالة في تقديم أنماط من الخبرات لتطوير مستوى عالٍ من المهارات المعرفية، ويعمل على مساعدة الطلاب وإكسابهم الخبرات التعليمية مثل السماح لهم بحل المشكلات والقراءة والاستيعاب القرائي، وهناك بعض الطلاب المعاقين الذين يملكون القدرة المناسبة لاستخدام وسائل الاتصال التليفوني، وبعضهم بحاجة إلى الكتابة، (Bennett,1982)، كذلك يعتمد التعليم للمعاق سمعياً بواسطة الحاسوب على لمس الشاشة والتفاعل بواسطة الشاشة من أجل تعلم مهارات قراءة الشفاه، (Walker,1980)، ونتيجة لفقدان القدرة على السمع، تصبح حاسة البصر من أهم القنوات في عملية التعليم؛ إذ يعتمدون عليها بشكل أساسي في تعلم اللغة واكتساب مهارات القراءة والكتابة (Ward,1985; Withrow, 1978).

ولتحقيق ذلك لابد من الممارسة والتدريب، ومن هنا تأتي أهمية الحاسوب في تعليم المعاقين سمعياً، إذ إنه يساعد في تنظيم البرامج التعليمية المقدمة لهذه الفئة من الأطفال، وقد ذكر (Shea,1978) أن الدراسات قد أثبتت فاعلية الحاسوب في تعليم المعاقين سمعياً أكثر من غيرهم من المعاقين (Lance,1977; Watson,1979).

واستخدم معلمو اللغة والقراءة في مدرسة كاليفورنيا للصم (California School for the Deaf-Fremon)(CSDE) الحاسوب في مهمتين: الأولى في تحليل القدرة اللغوية للتلاميذ، والثانية في تثبيت التعليم وتقويم المهارات، فالتعليم يمكن أن يأتي في الفهم والاستيعاب للطلاب، واستخدام المعاني الذاتية في قياس موازنة الأعمال الكتابية والدروس ذات المعاني المتشابهة (Riley, 1983).

وقد جاء هذا الاهتمام نتيجة لكثير من التطورات التكنولوجية والتربوية في مجال التربية الخاصة، ولما لهذه الوسيلة (الحاسوب) من أهمية في توظيف الاستجابات التعليمية لتلبية الحاجات الفردية الخاصة بالمعاقين سمعياً، وذلك لربط استخدام الحاسوب وبرمجته بالمهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة باعتبارها وسيلة مساعدة في التدريب على التعلم القرائي وتطوير المهارات التدريبية التي تساعد على اكتساب اللغة، وخلق التفاعل مع البيئة بالطرق الكتابية بإدخال تهجئة الكلمات مما يسهل الاتصال بين المعاقين سمعياً والعاديين،(القلا، 1988؛ القلا، 1985 ;Powell, 1985)، فمعرفة القراءة والكتابة بواسطة الحاسوب تفيد الطالب لتعلم المهارات الأساسية والاستيعاب القرائي، (Torgesen,1986)، وأفضل طريقة للقراءة هي قيامه بالقراءة لوحده والتعرف على مهارات حل الرموز والإدراك والاستيعاب القرائي، فالطريقة الغالبة لزيادة الطلاقة على أي مهارة تتضمن الممارسة للاستيعاب القرائي، ويتضمن التحليل المعرفي للعمليات تمييز الكلمات، فمهارة تحليل الكلمة (لبعض الأصوات) وعلاقتها بالقدرة على التعلم للأطفال يمكن أن تزداد بدرجة (30%) بعد (15) دقيقة من الممارسة في (10) أسابيع (Torgesen,1986).

وأشار (Torgesen & Rashotte) عام 1985 إلى أن إعادة البرنامج بواسطة الحاسوب تزيد من طلاقة القراءة والاستيعاب عند المعاقين سمعياً، بسبب عدم تكرار الأخطاء، وكذلك أشار (Waters &Torgesen) إلى أن فاعلية الحاسوب في بناء الكلمات يمكن التعرف عليها في مهارات التعلم للمعاقين سمعياً في المستوى الابتدائي، (Torgesen,1986)، وتوظيف الحاسوب مفيد جداً لأنه يتضمن قراءة الشفاه واللغة الصامتة ولغة الأصابع، ويستطيع كل من الحاسوب ونظام الأصوات تقديم أدوات التدريب النطقي بسهولة، ويمكننا استخدام الاتصال التليفوني عن طريق طباعة اللغة في تعليمهم، فهذه الوسيلة تعطي المعاق سمعياً الدافع القوي للتعلم، إضافة إلى اكتساب المهارات المعرفية (Erber,1985, Hagen,1984).

ونظراً لأهمية حاسة البصر في تعليم المعاقين سمعياً فقد برزت الحاجة إلى استخدام الحاسوب في تعليم مادة اللغة العربية لهم، وقد ساعد البرنامج (Computer Aided Instruction) (CAI) التعليم الذاتي بمساعدة الحاسوب على اكتساب اللغة ومهارة القراءة، (Galbraith,1978)، وزاد من استيعابهم لمادة القراءة، كما أنه أداة مساعدة ومثيرة لتفكير الطالب، (Anderson,1987)، ويقدم تغذية بصرية راجعة عوضاً عن التغذية السمعية، فاستخدام الحاسوب كأداة تعليمية في مجال التربية الخاصة يضمن إعطاء الخبرة المناسبة في التعليم إذا تم استغلال هذا التطور التكنولوجي بالطريقة المناسبة (القلا، 1985).

وقد أجرى جالبرت (Galbraith,1978) دراسة قام فيها بمقارنة فاعلية طريقتين في التدريس، فقسم المجموعة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأخذ بعين الاعتبار الجنس ودرجة الفقدان السمعي والتحصيل الأكاديمي الذي تم قياسه بواسطة الاختبار القبلي، حيث استقبلت المجموعة التجريبية التعليم بواسطة الحاسوب، وتعرضت طوال الحصة ومدتها نصف ساعة إلى التفاعل مع الحاسوب، أما المجموعة الضابطة فقد تعلمت بالطريقة التقليدية، وأشارت نتيجة الدراسة إلى تقدم الطلاب في المجموعة التجريبية في تعليم المصطلحات وتراكيب الجمل وتصنيف المهارات.

أما (Tolor) فقد قال إن الطلاب قد أظهروا تركيزاً وضبطاً زائداً بعد (8) أسابيع من استخدامهم للحاسوب، وهناك دراسة أخرى قام بها (Thomes,1978) أشارت إلى أهمية استخدام (CAI) لضعاف السمع بتعليم القراءة.

وفي عام 1981 قام كاري وروبرت (Cary & Robert) بدراسة أجرياها على (18) طالباً معاقاً سمعياً، وتراوحت أعمارهم ما بين (12 ـ 15سنة)، وكان الهدف من الدراسة معرفة الكلمات والجمل وتمييز أشكال الكلمات والاستيعاب القرائي بإكمال الجمل، والتعرف على الكلمات التي يتقنها الطالب، والتراكيب اللغوية، حيث بدأ استخدام النظام (CAI) لمدة (20) دقيقة كل يوم، وكان الباحث يترك الطلاب في الصف لاستخدام الحاسوب، بعد أن أجرى اختباراً قبلياً، ومن ثم أجرى اختباراً بعدياً للتعرف على التقدم عند أولئك الطلاب، وكانت النتيجة هي زيادة المفردات وإكمال الجمل في مادة القراءة عند الطلاب المعاقين سمعياً (Brawley & Barbara,1983).

أما دراسة برنز وكيث (Prinz & Keith, 1995) فقد أجريت عام 1985 على (32) طالباً من ذوي الإعاقة السمعية الشديدة، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (3.2 ـ 8.5 سنة)، وكان الهدف من الدراسة هو معرفة الاستعداد المعرفي في تحسين القراءة والكتابة، والذي يخدم الطالب في مهارات الاتصال وتطوير المهارات الأساسية في القراءة والكتابة عند المعاقين سمعياً، وقد تم اختيار الطلبة الذين يتمتعون بمهارات أساسية في الاتصال منها الكلام والقراءة، ولغة الإشارة، ولغة الأصابع، واشتملت المعلومات على الكلمات المطبوعة وصور وإشارات ومعاني الكلمات، واختيار الكلمات المناسبة لتكملة الجمل، فكان الطالب يجلس من (10 ـ 15 دقيقة) أسبوعياً، وبعدها يتم فصلهم في نشاطات تربوية أخرى، وكانت من (5 ـ 10) كلمات جديدة حيث يقوم بمقارنة الصورة بالكلمة والفعل والإشارة على شاشة الحاسوب، وبعدها يتعلم كيف يقرأ، وبهذا يستطيع أن يتعلم الاتصال بواسطة الحاسوب، بحيث يمتد هذا الاتصال بشكل مرن إلى معلومات جديدة بالمعرفة والمصطلحات، وقد تم إجراء اختبار قبلي لقياس اللغة لدى الطلاب المعاقين سمعياً، كذلك أجرى اختبار بعدي بعد أن تم تعليمهم اللغة والقراءة والكتابة بواسطة الحاسوب، وقد أشارت النتائج إلى أن جميع الطلاب الذين درسوا بواسطة الحاسوب قد زاد اتصالهم ومهارات التكلم عندهم، كذلك ازدادت قدرة الطلاب في تمييز المعالم المهمة في تفريق الصورة الواحدة عن باقي الصور، ولم تكن هذه الزيادة في مهارات الكتابة اللغوية وحسب، بل كانت في التنويع في مهارات اللغة أيضاً، وكانت هذه الزيادة دالة إحصائياً.

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تعليمي في الاستيعاب القرائي منفذ على الحاسوب لطلبة الصف الثالث الابتدائي المعاقين سمعياً.

مشكلة الدراسة وفرضياتها:

في ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو الآتي:

«ما فعالية برنامج تعليمي لتعلم القراءة منفذ على الحاسوب لطلبة الصف الثالث الابتدائي في الاستيعاب القرائي عند المعاقين سمعياً في منطقة عمان الكبرى؟» وبالتحديد فإن الدراسة حاولت الإجابة عن الفرضيات الآتية:

1 ـ الاستيعاب القرائي للطلبة المعاقين سمعياً الذين يدرسون عن طريق الحاسوب أفضل منه عند الطلبة المعاقين سمعياً الذين يدرسون بالطريقة التقليدية.

2 ـ الاستيعاب القرائي للمعاقين سمعياً إعاقة جزئية أفضل منه عند المعاقين إعاقة كلية، سواء درسوا عن طريق الحاسوب أو بالطريقة التقليدية.

3 ـ لا يوجد أثر لتفاعل متغيري طريقة التدريس ومستوى الإعاقة على الاستيعاب القرائي للمعاقين سمعياً.

4 ـ لا يوجد فروق في الاستيعاب القرائي للطلبة المعاقين سمعياً والذين يتعلمون عن طريق الحاسوب تعزى للجنس.

5 ـ لا يوجد أثر لتفاعل متغيري الجنس ومستوى الإعاقة على الاستيعاب القرائي للطلبة المعاقين سمعياً عند استخدام طريقة الحاسوب.

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

ـ الاستيعاب القرائي: هو معرفة الطالب لمعاني المفردات ومعاني الجمل وإعادة ترتيب الكلمات وتنظيم الفقرات في سياق فكري ذي معنى، واستخلاص الحقائق والاحتفاظ بها (أو تذكرها).

ـ البرنامج التعليمي: مجموعة الأنشطة والألعاب والممارسات العملية التي يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه من جانب المعلمة التي تعمل على تزويده بالخبرات والمعلومات والمفاهيم التي من شأنها أن تدربه على أساليب التفكير السليم، واستيعاب الخبرات التعليمية المتكاملة (صليوه، 2005).

ـ القراءة: العلاقة المتبادلة التي تربط بين لغة الكلام والرموز المكتوبة ومعانيها (العواملة، 2004).

ـ الإعاقة السمعية: حرمان الفرد من حاسة السمع إلى درجة تجعل الكلام المنطوق ثقيلاً على السمع مع استخدام السماعة أو بدونها، وتضم الإعاقة السمعية فئتين:

أ ـ الإعاقة السمعية الكلية: هي في الفرد الذي يعاني من عجز سمعي إلى درجة فقدان سمعي قدره (70) ديسبل فأكثر، فتحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام سواء باستخدام السماعة أو بدونها (القريوتي وآخرون، 1998).

ب ـ الإعاقة السمعية الجزئيـــة: هـــي فـــي الفـرد الذي لديه فقدان سمعي يتراوح ما بين (35 ـ 69) ديسبل، بحيث توجد لديه صعوبة في السمع، ولكنها لا تحول دون فهم الكلام من خلال الأذن وحدها سواء باستخدام السماعة أو بدونها (درويش، 1992).

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من الطلبة المعاقين سمعياً من مستوى الصف الثالث الابتدائي في مدارس عمان للمعاقين سمعياً. وهي مدرسة الأمل، ومدرسة الملكة علياء للمعاقين سمعياً، وتكون مجتمع الدراسة من (54) طالباً وطالبة، منهم (25) طالباً وطالبة يدرسون في مدرسة الأمل، و(29) طالباً وطالبة يدرسون في مدرسة الملكة علياء، تتراوح أعمارهم بين (9 ـ 13) سنة.

ونظراً للعدد المحدود لمجتمع الدراسة فقد اعتبر جميع أفراد الدراسة عينة لهم، وتتوزع العينة على متغيرات مستوى الإعاقة والجنس كما هو موضح في الجدول رقم (1).

جدول (1) توزيع أفراد العينة على متغيرات المدرسة والجنس ومستوى الإعاقة

الجنس	ذكـــور		إنـــاث	
المدرسة ـ مستوى الإعاقة	جزئية	كلية	جزئية	كلية
الأمل	5	7	5	8
الملكة علياء	6	6	4	13
المجموع	11	13	9	21

وبعد حصر أفراد الدراسة ذكوراً وإناثاً، وتحديد مستوى الإعاقة لكل منهم اعتماداً على ملفات فحص السمع الموجودة لدى المدرسة، حيث يعتبر الطالب الذي لديه درجة فقدان بين (40 ـ 70) ديسبل معاق جزئياً، والطالب الذي لديه درجة فقدان (70 ديسبل فما فوق) معاق إعاقة كلية.

تم توزيع الإناث من كل مستوى إعاقة في كل مدرسة عشوائياً إلى مجموعتين، كما وزع الذكور بالطريقة نفسها، واعتبر أفراد المجموعة الأولى من طلاب مدرسة الملكة علياء، وعددهم (15) طالباً وطالبة، وأفراد المجموعة الأولى من طلاب مدرسة الأمل، وعددهم (11) طالباً وطالبة، هي المجموعة (أ)، أما المجموعة (ب) فتضم (14) طالباً وطالبة من مدرسة الملكة علياء، و(13) طالباً وطالبة من مدرسة الأمل، والمجموعتان موزعتان حسب الجدول رقم (2).

جدول (2) توزيع أفراد العينة على المجموعات التجريبية والضابطة

مستوى الإعاقة	أ		ب	
النوع	ذكور	إناث	ذكور	إناث
جزئي	5	5	6	4
كلي	6	10	7	10
المجموع	11	15	13	14

وتم تعيين طريقة التدريس بالقرعة على المجموعتين السابقتين، حيث وقعت القرعة على المجموعة (أ) لكي تكون مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، والمجموعة (ب) اعتبرت المجموعة التجريبية بحيث تدرس بالحاسوب.

أدوات الدراسة:

أ ـ لقياس الاستيعاب القرائي صمم اختبار من نوع اختيار من متعدد، بالتعاون مع معلمات التربية الخاصة اللواتي يدرسن الصف الثالث الابتدائي في المركزين، وكان ذلك وفق الخطوات الآتية:

1 ـ تحديد الموضوعات والمحتوى لدروس القراءة التي يشتمل عليها المنهاج في الصف الثالث.

2 ـ تحديد الأهداف العامة والخاصة لكل درس من الدروس التي تم اختيارها، حيث تم الاستعانة هنا بدليل المعلم الخاص بموضوع القراءة.

3 ـ بناء أسئلة من نوع اختيار من متعدد، وللتأكد من صدق الاختبار فقد تم عرض أسئلة مع الدرس والأهداف العامة والخاصة على مجموعة من المحكمين منهم ثلاثة ممن يحملون شهادة الدكتوراه في التربية الخاصة، وسبع معلمات للمعاقين سمعياً في مدارس الإعاقة السمعية ممن لديهن خبرة (10) سنوات وأكثر في تدريس اللغة العربية، وطلب قراءة الأسئلة التي يطرحها الاختبار، والحكم على مدى صلاحيتها ووضع ملاحظات على تلك الأسئلة، وذلك للتأكد من أن الاختبار يقيس الاستيعاب القرائي، فكانت نسبة الاتفاق (80%).

4 ـ تم استخراج معامل الثبات بالطريقة النصفية، حيث تم تقسيم الاختبار إلى قسمين، الفقرات ذات الأرقام الفردية والفقرات ذات الأرقام الزوجية، حيث أعطي الطلاب علامة واحد على كل سؤال تكون إجابته صحيحة، وصفر على الإجابة الخطأ، والعلامة الدنيا للاختبار صفر، والعلامة القصوى (32)، علماً أن مجموع الأسئلة كان (32) سؤالاً، وكان معامل الثبات بين جزئي الاختبار بعد التعديل بمعادلة سبيرمان وبراون (0.75).

ب ـ بناء البرنامج التعليمي:

لقد بني البرنامج التعليمي في الطريقة الآتية:

1 ـ حددت الموضوعات الآتية: طارق في المدينة، الأرنب الذكي، عيد الجيش، مصنع الصابون.

2 ـ حددت الأهداف العامة والخاصة بالاستعانة بدليل المعلم ومعلمات التربية الخاصة للإعاقة السمعية ملحق رقم (1) يوضح مثال الدرس الأول.

3 ـ جُزِّئ المحتوى وفق الأهداف إلى فقرات، حيث روعي توافر الخصائص الآتية:

أ ـ أن يتضمن الهدف تعليم مهمة واحدة.

ب ـ أن تتسلسل الأهداف والفقرات من السهل إلى الصعب.

4 ـ كتب البرنامج النظري لتوضيح كيفية البرمجة، حيث تم مراعاة الخطوات السابقة.

5 ـ وضعت صورة الدرس نفسه لإيضاح مفهومه، وكتبت الفقرات والجمل وأضيفت بعض الرسومات بجانب الكلمات التي تستدعي الإيضاح، ولغة الإشارة، والأبجدية الإصبعية، وقراءة شفاه للكلمات، وأتيحت فرص للممارسة والتكرار إن لزم الأمر.

6 ـ صمم اختبار لقياس مدى ما تحقق من الأهداف التدريبية لكل فقرة، بحيث يعطى الطالب فرصتان للإجابة عن السؤال، وفي حالة إخفاقه في المرتين يظهر الجواب الصحيح في المرة الثالثة، علماً أن هناك تغذية راجعة بعد كل إجابة صحيحة، بحيث يكون هناك أرنب مبتسم لكل إجابة، وأرنب عابس عند الإجابة الخطأ، كذلك بعد انتهاء كل درس وضع اختبار لإعطاء تغذية راجعة عامة عن مدى استيعاب وفهم الطالب للدرس، بحيث كان الاختبار عبارة عن أسئلة اختيار من متعدد وملء الفراغ، وإعادة ترتيب جملة، تكملة جملة ناقصة، ورتبت الأسئلة للفقرات بصورة منطقية ومتسلسلة من حيث الصعوبة، ملحق رقم (2) يوضح الدرس الأول وكيف نفذ على الحاسوب.

7 ـ كتب البرنامج بلغة البيسك في مركز الحاسوب، في منطقة عمان تحت إشراف أخصائية الحاسوب وفق الخطوات من (1 ـ 6).

8 ـ تم عرض البرنامج النظري وبرنامج الحاسوب على لجنة محكمين للتأكد من أن برنامج الحاسوب ينفذ تماماً كما جاء في البرنامج النظري.

إجراءات التطبيق:

1 ـ تم تعيين معلمات من المدرستين للمشاركة في تطبيق هذه الدراسة، فقد تم اختيار أربع معلمات، معلمتان لتدريس المجموعة التجريبية، الأولى معلمة من مدرسة الملكة علياء ومؤهلة في استخدام الحاسوب ولها خبرة (7) سنوات، والمعلمة الثانية كانت مساعدة لتدريس المجموعة التجريبية، وهي من مدرسة الأمل تحمل شهادة خدمة اجتماعية، ولديها خبرة (10) سنوات في تدريس المعاقين سمعياً وحاصلة على عدد من الدورات في تدريس الإعاقة السمعية، كما ولها خبرة في استخدام الحاسوب، وكان هناك إشراف مستمر من أخصائية الحاسوب وخاصة في المراحل الأولى من التجربة.

أما عن معلمات المجموعة الضابطة فمعلمة المجموعة التي درست في مدرسة الملكة علياء وهي تحمل شهادة تربية خاصة للإعاقة السمعية، ولديها خبرة (7) سنوات، والتحقت بالعديد من الدورات في أثناء الخدمة، والمعلمة الأخرى من مدرسة الأمل، فهي تحمل شهادة خدمة اجتماعية ولديها خبرة (15) سنة في تعليم المعاقين سمعياً، وقد حضرت عدة دورات تدريبية للإعاقة السمعية.

2 ـ بعد تقسيم الطلبة إلى مجموعتين بالطريقة العشوائية، أعطي الطلاب الاختبار قبل إجراء التجربة، وذلك تحت الظروف الآتية: قبل البدء بتنفيذ البرنامج التجريبي تم قراءة الدرس فقط، وبعدها أعطيت الأوراق والأقلام للطلاب، حيث كان الاختبار يجري تحت نفس الظروف، وبنفس الوقت لكلتا المدرستين، وذلك بدون مساعدة المعلمات

لهؤلاء الطلاب، وكذلك تم إعطاء الاختبار بنفس الوقت، فكان الحد الأعلى (60) دقيقة للإجابة عن أسئلة الدروس الأربعة، وروعي تجنب المثيرات للطلاب، كذلك عدم تقديم أي إيماء للطلاب للإجابة عن الأسئلة، وعدم إعطاء أية إشارة.

3 ـ قامت معلمة الحاسوب في المركز بتعليم الطلاب كيفية استخدام الحاسوب في الحصة الأولى، وبعد أن تم إتقان استخدام الحاسوب بدأت المعلمات بإعطاء الدروس للطلاب، فقد قامت معلمة من مدرسة الأمل بتدريس الطلاب في المجموعة التجريبية، ومعلمة من مدرسة الملكة علياء، ومعلمة من مدرسة الأمل بتدريس المجموعة الضابطة.

4 ـ المجموعة التجريبية تلقت تدريسها في مركز الحاسوب، وكانت فترة التطبيق موحدة لكلتا المجموعتين، بواقع (3) ساعات في الأسبوع، واستمر التطبيق (6) أسابيع.

5 ـ عرض الدرس الأول على شاشة الحاسوب وطلب من الطلبة البدء بالقراءة الصامتة والانتباه إلى الإشارات والصور التي عرضت مع محتوى الدرس، وكان هناك مراقبة فردية للطلاب للتأكد من المرحلة الأولى من إتقانهم القراءة، وبعد ذلك أعيد أسلوب القراءة في حصة أخرى مع التوجيه المستمر، وذلك على النحو الآتي:

أ ـ بعد أن تمت قراءة الدرس أعطيت أسئلة عن الصورة الموجودة في الدرس، ليجيب الطالب عليها، ثم بعدها كتبت الفقرات، ووضعت أسئلة عليها منها: ملء الفراغ، وتكملة جملة ناقصة، ومعاني كلمات، وترتيب جملة، وبعدها الإجابة عن الأسئلة، ثم ينتقل الطالب إلى فقرة أخرى بعد أن يأخذ فرصتين للإجابة عن السؤال ويظهر التعزيز عند الإجابة.

ب ـ كتبت الفقرة الثانية وعليها الأسئلة، وهكذا حتى ينتهي الدرس.

ج ـ كتبت أسئلة عامة عن الدرس، وذلك لقياس مدى استيعاب الطالب للدرس كاملاً، حيث تحتوي الأسئلة على معاني كلمات، أملأ الفراغ، تكملة جملة ناقصة، ترتيب جملة.

وبعد الانتهاء من الدرس الأول أعطي الدرس الثاني، وهكذا حتى انتهت الدروس.

6 ـ في الحصتين النهائيتين تمت مراجعة الدروس الأربعة، وقد روعي وضع الصور أو استخدام الأبجدية الإصبعية للإجابة الواحدة حتى يختار الطالب الإجابة الصحيحة لمعرفة مدى استيعابه لتلك الدروس.

7 ـ هذا وقد أعطي الطلاب الذين أنهوا الدروس قبل الوقت برامج ترفيهية إما رسم أو كتابة لأسمائهم، أو تلوين رسومات، وذلك لحين انتهاء الطلاب من الدروس المطلوبة منهم.

8 ـ تم تطبيق الاختبار البعدي بعد الانتهاء من إعطاء الدروس، وذلك بعد (6) أسابيع من بدء الدراسة، وتحت نفس الظروف التي أعطي فيها الاختبار القبلي.

تصميم الدراسة:

هناك ثلاثة متغيرات مستقلة للدراسة، هي طريقة التدريس، والجنس، ومستوى الإعاقة، أما المتغير التابع فهو الاستيعاب القرائي في دروس القراءة العربية، واستخدم تحليل التباين الثنائي. والجدولين رقم (3) و(4) يوضحان التصميم.

جدول (3) توزيع متغيرات الدراسة للمجموعتين: التجريبية والضابطة

المجموعة	مستوى الإعاقة	
	جزئي	كلي
تجريبية	استيعاب قرائي	استيعاب قرائي
ضابطة	استيعاب قرائي	استيعاب قرائي

جدول (4) توزيع متغيرات الدراسة الجنس ومستوى الإعاقة على المجموعة التجريبية

الجنس	مستوى الإعاقة	
	جزئي	كلي
ذكور	استيعاب قرائي	استيعاب قرائي
إناث	استيعاب قرائي	استيعاب قرائي

نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس فعالية برنامج تعليمي لتعليم القراءة للأطفال المعاقين سمعياً منفذ على الحاسوب (CAI)، وفي هذا الإطار حاولت الدراسة مقارنة الاستيعاب القرائي للطلبة المعاقين سمعياً الذين يدرسون بالحاسوب بالطريقة التقليدية، كما حاولت الدراسة المقارنة بين الإعاقة الجزئية والإعاقة الكلية في الاستيعاب القرائي والذين يدرسون بكلتا الطريقتين، كذلك حاولت معرفة التفاعل بين متغيري طريقة التدريس ومستوى الإعاقة في الاستيعاب القرائي عند الطلبة المعاقين سمعياً، وللإجابة عن فرضيات الدراسة الثلاث الأولى، أجري تحليل التباين المغاير (2×2×2)، والفرضيات هي:

1 ـ الاستيعاب القرائي للطلبة المعاقين سمعياً الذين يدرسون عن طريق الحاسوب، أفضل منه عند الطلبة المعاقين سمعياً الذين يدرسون بالطريقة التقليدية.

2 ـ الاستيعاب القرائي للمعاقين سمعياً إعاقة جزئية أفضل منه عند المعاقين إعاقة كلية سواء درسوا عن طريق الحاسوب أو بالطريقة التقليدية.

3 ـ لا يوجد أثر لتفاعل متغيري طريقة التدريس ومستوى الإعاقة على الاستيعاب القرائي للمعاقين سمعياً. وجدول رقم (5) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (5) تحليل التغاير لمتغيري الطريقة ومستوى الإعاقة وتفاعلهما على الاستيعاب القرائي لدى أفراد العينة

مصدر التباين	د.ح	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة «ف»
الطريقة	1	219.003	219.003	*7.77
مستوى الإعاقة	1	4.89	4.89	0.174
مستوى الإعاقة والطريقة	1	0.209	0.209	0.007
الخطأ	50	28.19	-	-
الكلي	53	42.53	-	-

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (ألفا = 0.05)

يتضح من الجدول أن قيمة الإحصائي (ف) بدرجات حرية (51.1) كانت (7.77)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05). وهذا يعني أن هناك فروقاً جوهرية وذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي بين الذين يدرسون بطريقة الحاسوب والذين يدرسون بالطريقة التقليدية. وهذه الفروق لصالح الطلبة الذين يدرسون بطريقة الحاسوب، حيث كانت متوسطات الاستيعاب القرائي (21.32) لطريقة الحاسوب، و(16.58) للطريقة التقليدية، كما يتضح من الجدول رقم (6).

جدول (6) متوسطات الأفراد على الاختبار البعدي للاستيعاب القرائي حسب متغيرات الدراسة

المتغير		عدد الأفراد	المتوسطات البعدية
الطريقة	ضابطة	26	16.58
	تجريبية	28	21.32
مستوى الإعاقة	كلي	34	17.71
	جزئي	20	21.30
الجنس	ذكور	24	18.29
	إناث	30	19.63

كما يتضح من الجدول رقم (5) أن قيمة الإحصائي (ف) بدرجات حرية (51.1) لمستوى الإعاقة كانت (0.174)، وهذه القيمة ليست ذات دلالة إحصائية، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي بين الإعاقة الجزئية والإعاقة الكلية سواء درسوا بالحاسوب أو بالطريقة التقليدية.

كذلك يتضح من الجدول رقم (5) بأن قيمة الإحصائي (ف) للتفاعل بين متغيري مستوى الإعاقة وطريقة التدريس عند درجة حرية (51.1) كانت (0.007) وهذه القيمة ليست ذات دلالة إحصائية.

وللإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بالفروق في الاستيعاب القرائي للطلبة المعاقين سمعياً الذين يتعلمون عن طريق الحاسوب وتعزى للجنس، فقد استخدم تحليل التباين الثنائي على الاختبار البعدي، وجدول رقم (7) يوضح النتائج.

جدول (7) تحليل التباين الثنائي لمتغيري الجنس
ومستوى الإعاقة على الاستيعاب القرائي لأفراد المجموعة التجريبية

مصدر التباين	د.ح	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الجنس	1	39.57	39.57	1.49	0.23
مستوى الإعاقة	1	153.59	153.59	5.78	*0.02
الجنس ومستوى الإعاقة	1	45.34	45.43	1.71	0.20
الخطأ	24	638.21	26.59		
الكلي	27	852.11	31.59		

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (ألفا = 0.05)

فيتضح من الجدول رقم (7) أنه فيما يخص الاستيعاب القرائي لأفراد المجموعة التجريبية (الذين يدرسون بطريقة الحاسوب) أن متغير الجنس لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى

(ألفا = 0.05)، حيث كانت قيمة الإحصائي (ف) بدرجات حرية (24.1) لمتغير الجنس (1.49)، وهذه القيمة ليست دالة إحصائياً بين الذكور والإناث حين استخدام الحاسوب.

أما متغير مستوى الإعاقة فقد كانت قيمة (ف) الإحصائي بدرجات حرية (24.1) (5.78) وهي دالة إحصائياً، ولصالح الإعاقة السمعية الجزئية حيث كانت متوسطات أدائهم (2.24) في حين متوسط مجموع الإعاقة الكلية (19.72) أي أنه توجد فروق لصالح الإعاقة السمعية الجزئية الذين يدرسون بطريقة الحاسوب.

للإجابة عن السؤال الخامس والمتعلق بمعرفة أثر تفاعل متغيري الجنس ومستوى الإعاقة على الاستيعاب القرائي للطلبة المعاقين سمعياً عند استخدام طريقة الحاسوب، فقد استخدم تحليل التباين الثنائي على الاختبار البعدي، وجدول رقم (7) يوضح نتائج التحليل.

ويتضح من الجدول رقم (7) بأن قيمة الإحصائي (ف) للتفاعل (1.71) بدرجات حرية (24.1)، وهذه القيمة ليست دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (ألفا = 0.05)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق حقيقية بين متغيري الجنس ومستوى الإعاقة عند استخدام طريقة الحاسوب.

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تعليمي منفذ على الحاسوب (CAI) لتعليم القراءة لطلبة الصف الثالث الابتدائي المعاقين سمعياً في منطقة عمان الكبرى، وعلى وجه التحديد حاولت الدراسة معرفة ما إذا كان الاستيعاب القرائي عند الطلبة المعاقين سمعياً الذين يدرسون بطريقة الحاسوب يختلف عنه عند الطلبة المعاقين سمعياً الذين يدرسون بالطريقة التقليدية، كذلك حاولت الدراسة التعرف على الفروق في الاستيعاب القرائي بين الطلبة المعاقين سمعياً تبعاً لدرجة الإعاقة السمعية، وتبعاً للجنس، وسعت أيضاً إلى تحديد أثر التفاعل بين متغير مستوى الإعاقة وطريقة التدريس من جهة ومستوى الإعاقة من جهة أخرى.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام تحليل التغاير الثلاثي وتحليل التباين، وأشارت نتائج التحليل إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (ألفا = 0.05) في الاستيعاب القرائي بين الطلبة الذين يدرسون بطريقة الحاسوب والطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية، حيث كان مستوى الاستيعاب القرائي للطلبة الذين تم تدريسهم بطريقة الحاسوب (21.32)، وكان متوسط الاستيعاب القرائي لطلبة المجموعة التقليدية (16.58) وهذه النتيجة تؤيد الفرضية الأولى.

وفي ضوء ذلك يمكن القول بأن طريقة التدريس بمساعدة الحاسوب تفوقت على الطريقة التقليدية، وهذه النتيجة تتفق ونتائج الدراسات السابقة في هذا الصدد مثل دراسة أجراها جالبرت (Galbraith,1978)، ودراسة كاري وروبرت (Cary & Robert,1981)، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراساتهم، حيث أكدت تلك الدراسات فاعلية استخدام الحاسوب في تعليم المعاقين سمعياً.

- أما فيما يتعلق بالدور الذي يلعبه مستوى الإعاقة في الاستيعاب القرائي فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وهذا يعني

أن متغير مستوى الإعاقة لا يلعب دوراً مهماً في تحديد مستوى الاستيعاب القرائي سواء تم تدريس الطلبة المعاقين سمعياً عن طريق الحاسوب أو بالطريقة التقليدية، وهذه النتيجة تعارض الفرضية الثانية.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة لوحظ أن بعض الدراسات قد أخذت بعين الاعتبار مستوى الإعاقة، ولكنها لم تشر في تحليلها للنتائج إلى أثر الإعاقة، إلا أن هناك دراسة واحدة أجراها توميس (Tomes,1979) أكدت استخدام الحاسوب لضعاف السمع في تعليم القراءة، (Joiner; Robert & Burtond,1979)، أما باقي الدراسات فقد أشارت إلى أهمية استخدام الحاسوب في تعليم المعاقين سمعياً بشكل عام سواء كانوا من ذوي الإعاقة الكلية أو من ذوي الإعاقة الجزئية.

وهذه النتيجة قد تعود إلى عدة عوامل ومنها أن المعلمات ربما يكن قد اعتبرن ذوي الإعاقة الجزئية أكثر كفاءة من ذوي الإعاقة السمعية الكلية، علماً بأن الطلاب المعاقين إعاقة سمعية جزئية يحتاجون إلى تركيز وهدوء أكثر بسبب القدرات السمعية المتبقية لديهم، فهذا قد يؤدي إلى تشتت تركيزهم لوجود الأصوات، أيضاً من الممكن أن يكون الطلاب قد أسرعوا في الإجابة لينهوا قبل زملائهم لاعتقادهم أن عامل الوقت مهم.

ولتأكيد ذلك أشار تورجيسون (Torgesen,1986) إلى أن السرعة في القراءة عند الطلاب ضعيفي السمع تسبب أخطاء أكثر من السرعة في القراءة عند المعاقين إعاقة كلية من نفس العمر؛ لذا يعتقد تورجيسون بضرورة توفير ظروف مناسبة لتدريس القراءة خاصة بالإعاقة الجزئية.

ومن العوامل الأخرى التي ربما تكون قد أثرت على هذه النتيجة هو أن المعاقين سمعياً إعاقة جزئية تتراوح درجات الفقدان السمعي عندهم من (40 ـ 70) ديسبل، فقد كان توزيع أفراد العينة متفاوت ضمن هذا المدى، وهذا يؤثر على مدى الاستفادة من الحاسوب، وكما يعتقد واطسن (Watson,1979)، فإن التعليم عن طريق الحاسوب يعد تحدياً للمعاق إعاقة سمعية جزئية، وذلك لعدم وجود مثيرات سمعية، وهذا برأيه يقلل من فرص تعلم المعاق إعاقة جزئية الألفاظ بالطريقة الطبيعية، وقد أكد (Hermab,1977) على ذلك فاعتبر الحاسوب وسيلة فعالة للغاية للتعبير عن الأفكار خاصة للطلبة المعاقين سمعياً إعاقة شديدة، (Watson,1979)، وهذه النتيجة تعارض الفرضية الثالثة.

وفيما يتعلق بأثر متغير الجنس على الاستيعاب القرائي فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستيعاب القرائي للذكور والإناث، فالنتيجة تؤيد الفرضية الرابعة التي تنص على عدم وجود أثر لمتغير الجنس للمجموعة التجريبية.

أما فيما يتعلق بالفرضية الخامسة فقد تبين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الجنس ومستوى الإعاقة.

وتعتبر اللغة بشكل عام من أصعب الموضوعات التي تواجه الطلبة المعاقون سمعياً صعوبات في اكتسابها وتعلمها بسبب طبيعة إعاقتهم، والاستيعاب القرائي بالتحديد وهو الأكثر تعقيداً بالنسبة لهم؛ إذ إنهم يواجهون مشكلات عديدة جداً؛ لذا فإن هذه الدراسة تدعم استخدام وسيلة الحاسوب لتنمية الاستيعاب القرائي للمعاقين سمعياً، وهذا يعمل بمثابة

مؤشر للقائمين على تطوير برامج التربية الخاصة للمعاقين سمعياً وخاصة فيما يتعلق ببرمجة مواد اللغة العربية على الحاسوب، وذلك لإتاحة الفرصة للطلاب للحصول على مزيد من المعلومات المطروحة في منهاج اللغة العربية، حيث دأبت مدارس التربية الخاصة للمعاقين سمعياً على حذف بعض الدروس لضيق الوقت، فاستخدام الحاسوب يوفر الفرص الكافية التي تغني الطلاب المعاقين سمعياً بالمزيد من المعلومات، وهذا يزيد من ثروتهم اللغوية.

هذا وقد لوحظ أن المجموعة التجريبية كانت تنهي الوحدات الدراسية قبل المجموعة الضابطة، وأن المعاقين إعاقة سمعية جزئية كانوا ينجزون أعمالهم في كل الدروس قبل غيرهم من الطلبة المعاقين إعاقة كلية، ولكن السرعة في الإنجاز لم تكن من اهتمامات هذا البحث، ولعل من المناسب الإشارة إليها فقط من أجل الأخذ بعين الاعتبار إعادة دمج تلك المعلومات التي تعودت مراكز الإعاقة السمعية على حذفها في الوقت الذي تتبنى فيه استخدام الحاسوب.

ومن الملاحظات الأخرى التي ينبغي الإشارة إليها أن الحاسوب قد عمل في هذه الدراسة على رفع مستوى الحماس والدافعية للطلبة في المجموعة التجريبية، وقد لوحظ شدة شوقهم واهتمامهم بالدروس التي تطرح عليهم، وهذا الأمر ساهم في إنجازهم للوحدات الدراسية قبل الموعد الذي كان قد حدد في مرحلة الإعداد للدراسة، حيث استمر الطلبة الذين كانوا ينتهون من الدروس في استخدام الحاسوب لعمل متاهات وألعاب تسلية أخرى.

وقد تكون هذه الدراسة حافزاً للجهات التي تعنى بالمعاقين سمعياً لبرمجة موضوعات أكاديمية مثل الرياضيات والاجتماعيات والعلوم، ومن خلال مراجعة الدراسات تبين لنا أن استخدام الحاسوب يعتبر مفيداً في موضوعات كالرياضيات والتدريب النطقي، وهذه النتائج تتيح المزيد من الفرص للتفكير لعمل ما هو مناسب من البرمجيات من أجل رفع مستوى تعليم المعاقين سمعياً.

لذا تم التوصية لإجراء بحوث تركز على أبعاد أخرى من اللغة العربية باستخدام الحاسوب، كقواعد اللغة العربية التي تشكل بالنسبة للمعاقين سمعياً مشكلة كبيرة، إضافة إلى ذلك محاولة استخدام الحاسوب في مختلف الموضوعات الأكاديمية للمعاقين سمعياً، لأن هذه الدراسة كانت المحاولة الأولى من هذا النوع من البحوث على هذه الفئة من الأطفال المعاقين.

وتم التوصية بأن يكون هناك اهتمام في الأبحاث القادمة بالتعرف على الوقت الذي يستغرقه الحاسوب، في تدريس المعاقين سمعياً، ومقارنته بالوقت الذي تستغرقه الطريقة التقليدية، إضافة إلى نوعية المعلومات المكتسبة.

كما أن نتيجة هذا البحث يمكن أن تصل للأهل، وتعطيهم فرصة إعادة التفكير بطفلهم المعاق تفكيراً منطقياً سليماً حول قدراته.

المراجع

المراجع العربية:

البيلاوي، إيهاب عبد العزيز(1995). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى ذوي الإعاقة السمعية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق.

بشاي، عبد الحليم (1982). سيكولوجية الأطفال غير العاديين، الكويت، دار القلم.

بركات وعبد الرحيم، لطفي (1979). تربية الطفل المعوق، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.

حجار، أكرم (1982). التهابات الأذن، المؤتمر العربي الرابع للهيئات العاملة في رعاية الصم، دمشق.

الخلصان، جاسم حبيب (1982). أسس تعليم الصم ورعايتهم، المؤتمر العربي الرابع للهيئات العاملة في رعاية الصم، دمشق.

درويش، رضا عبد القادر(1992). تطوير مناهج العلوم للطلاب المعاقين سمعياً بمرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

سلطان، عبد العزيز(1995). تقويم منهج اللغة العربية للأطفال المعوقين سمعياً في ضوء مستويات الفهم اللغوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق.

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

القريطي، عبد المطلب (2001). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم، مصر، دار الفكر العربي.

القريوتي، يوسف ؛ السرطاوي، عبد العزيز؛ والصمادي، جميل (1998). المدخل للتربية الخاصة، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

القلا، فخر الدين (1988). استخدام الحاسوب، الندوة العلمية للهيئات العاملة مع الصم، دمشق.

القلا، فخر الدين (1985). تقنيات التعليم، دمشق، مطبعة بن حيان.

مصيلحي، أحمد (1994). الاتجاهات الوالدية في تنشئة ضعاف السمع وعلاقتها بنضجهم الاجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.

هويدي، محمد (1994). الفروق في الذكاء غير اللفظي بين التلاميذ الصم والسامعين، المجلة التربوية، جامعة الكويت، 32، 117 ـ 147.

المراجع الأجنبية:

Anderson, J.(1987). Micro tales or the potential of the micro for learning and teaching, *Reading*, 21, 4-15.

Bennett, R. E. (1982). Applications of micro computer technology to special education, *Exceptional Children*, 49, 106-113.

Brawley, R. & Barbara P.(1983). Interactive video discion innovative instructional system, *American Annals of the Deaf*, 128, 685-700.

Edward, S.& Philip C. (1987). *Micro Computer in Special Education using CAI to meet Inservice needs in Education. Special Learners Education Technology*, 2, 23-30.

Erber, N.(1985). *Telephone Communication & hearing impairment*, hill press, San Diego, California.

Freeman, R. D., Fliffont, C. & Robert J. B.(1981). *Can't your children hear*? Cromhelm, London.

Gain, J. (1984). The challenge for technology: Educating the exceptional children for the world of tomorrow, *Teaching Exceptional Children*, 16, 233-244.

Galbraith, C.(1978). An interactive Computer System for teaching language Skills to Deaf Children, *American Annals of the Deaf*, 123, 706-711.

Goldenberg, E.(1979). *Special technology for special children*, Bultimor, Maryland.

Hagen, D.(1984). *Micro Computer Resourse Book for Special Education*, Reston computer croobook, Reston publishing company, Virginia.

Hallahin, J. & Kauffman, D.(1978). *Exceptional children introduction to special education*, print in Newjersey. U.S.A.

Joiner, Le.Marvin ; Robert, S. & Burtond, J. S.(1979). Micro Computer: An available technology for special education, *Micro Computer in Special Education*, 44, 36-41.

King, C. & Quigley, S.(1985). *Reading & Deafness, College*, Hillpress.

Lance, W.(1977). Technology & Media for Exceptional Learners, looking ahead, *Exceptional Children*,10, 92-97.

Layzer, A.(1976). Computer animated & textured presentation of language for the deaf, *American Annals of the Deaf*, 21, 38-43.

Levitt, H. & William, new Comb.(1978). Computer Assisted Analysis of Written Language, Assessing the Written Language of Deaf Children, *Journal of Communication Disorder*, 11, 257-271.

Ling, D.(1984). *Early Intervention for Hearing Impaired Children, Total Communication Options*, college, hill press.

Marie, A. D.(1980). *Syntactic Complexity Vocabulary Difficulty & Read Ability for Deaf*, College students, University Microfilms international,the University of Rochester P.H.D.

Moores, D. F. (1982). *Education the deaf*, U.S.A.

Nickerson, R. & Kenneth S.(1973). teaching Speech to the Deaf, can acomputer help, *IEEE Transaction on Audio an Electro abustics*, part Au (2), 445-455.

Powell, F.(1985). *Education of hearing impaired child*, college, Hillpress, San Diago, California.

Prinz, P. M. & Keith, N.(1985). "Alligator Eats Cooking" Acquisition of writing & reading by deaf children using the micro computer, *Applied Psycholinguistics*, 6, 283-306.

Quigley, S. & Peter, V. P.(1984). *Language & Deafneas*, Hillpress, *San Diego*, California.

Riley, D. (1983). Computer-assisted evaluation at the California school for the deaf-freamont, *American Annals of the Deaf*, 128, 585-594.

Rushmer, N. & V. alerieschyler. (1984). The IHR Model of Parent infant habilitation, *Early Intervention for Hearing Impairment children*, college Hillpress.

Shea, T. M. (1978). *Teaching Children & Youth with Behavior Disorders*, S.F. louis Missouri; the C.V. Mos by compancy.

Stukless, E. R. (1983). The Micro Computer in instruction of hearing impaired students itool or distraction? *American Annals of the Deaf*, 128, 515-520.

Torgesen, J. H. (1986). Computers and cognition in reading: A focus on decoding fluency, *Exceptional Children*, 53,157-162.

Vander, G. C. (1981). Practical capplication of micro computer to aid the handicapped, *Computer*, 14, 54-61.

Walker, R.(1980). Ann update on computer in the class room, (Item 23) from file 1, *Journal Announcement Rien*, 7-8, 81.

Ward, R. J. (1985). Computer assisted learning and deaf children language and through software in hearing impaired unit, *Journal of the Brit, Association of Teacher of the Deaf*, 9,61-66.

Watson, P.(1979). The Ultilization of the computer with hearing impaired and the handicapped, *American Annals of the Deaf*, 24, 670-680.

Withrow, M.(1978). Computer graphics and language instruction for the deaf, *Journal of Education Technology System*, 7, 39-43.

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 الجامعية

- تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية.
- تنشر لأساتذة التربية والمختصين بها من مختلف الأقطار العربية والدول الأجنبية.

الاشتراكات:

في الكويت: ثلاثة دنانير للأفراد، وخمسة عشر دينارا للمؤسسات.

في الدول العربية: أربعة دنانير للأفراد، وخمسة عشر دينارا للمؤسسات.

في الدول الأجنبية: خمسة عشر دولارا للأفراد، وستون دولارا للمؤسسات.

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص. ب. ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 71955

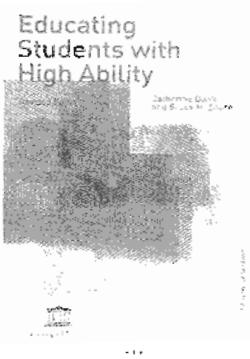
الكويت هاتف: ٤٨٤٦٨٤٣ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٤٨٤٧٩٦١ - فاكس: ٤٨٣٧٧٩٤

E-mail: TEJ@kuc01.kuniv.edu.kw

كـتاب العـدد

تربية وتعليم التلاميذ ذوي القدرات العالية

تأليف: كاثرين كلارك، وبروس م. شور
الناشر: اليونسكو، باريس، 2005
عدد الصفحات: 138
عرض ومراجعة: د. أسامة حسن محمد معاجيني
رئيس قسم التربية الخاصة، كلية المعلمين بجدة، السعودية



يقع الكتاب في (16) ستة عشر فصلاً تتناول الإجابة عن مجموعة متسلسلة من الأسئلة الشائعة التي غالباً ما تُثار من قبل المعلمين و/أو الآباء المهتمين، بالإضافة إلى تلك التي يتناولها الأدب التربوي المكتوب عن تربية وتعليم التلاميذ «ذوي القدرات العالية» ـ الموهوبين ـ بشيء من التفصيل. ويكمن الهدف من تنظيم أو عرض الكتاب بهذا الشكل في محاولة إفادة القارئ التعرف على فكر تربوي منظم، ومقترحات عملية تُعين في تقديم الرعاية المناسبة لهذه الفئة من التلاميذ أو الأبناء. وقد قام المؤلفان بإضافة ملحق في آخر الكتاب يضم معلومات مفيدة لمصادر المعلومات ذات العلاقة بموضوعاته.

بدأ كتاب «تربية وتعليم التلاميذ ذوي القدرات العالية» بمقدمة توضح منطلقات التأليف، حيث ارتكزت مفاهيم الكتاب في الأصل على مخرجات المؤتمر الدولي لتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: مدخل وكفاءة، عام 1994م في سلامنكا بأسبانيا، حيث اتفق ممثلو (92) حكومة و(25) منظمة دولية على التزامهم بتوفير التربية والتعليم للجميع على أنهما حق أساسي لكل فرد، مع الأخذ في الاعتبار المدى الواسع للخصائص الفردية والاحتياجات الخاصة لكل واحد منهم، هذا بالإضافة إلى الإقرار بفردية كل طفل من حيث الخصائص والميول والقدرات والاحتياجات التعليمية. ولم يقتصر هذا التوجُّه العالمي على تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ممن يعانون من قصور في الوظائف العقلية أو الحسية أو الحركية أو النفسية ـ الاجتماعية، بل ضمَّ كذلك ذوي القدرات العالية بالإضافة إلى ذوي الاحتياجات الخاصة المزدوجة "Twice Exceptional" كالموهوبين من ذوي الإعاقات الحركية أو الحسية، أو أولئك الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

وينطلق الكتاب من مفهوم واضح للموهوبين ينصُّ على أنهم «أولئك التلاميذ الذين يظهرون مستويات عليا من الإنجاز في مجالات تقدرها الجماعة أو ثقافة الفرد؛ وهم القادرون على إظهار استعداداتهم الكامنة لهذه الإنجازات من خلال مستويات الأداء العالي في المدرسة ضمن الحدود الفردية المطلقة، أو ضمن الترتيب التقريبي العالي كوقوعهم ضمن نسبة الـ 20% العليا في الصف أو المدرسة، أو أي مزيج من الوسائل التي تُعين في التعرف عليهم والكشف عن قدراتهم». وعليه، فإن مفاهيم تربية وتعليم هذه الفئة من التلاميذ المتضمَّنة في الكتاب تبرز الركائز

الرئيسة لرعايتهم سواءً ضمن الاتجاه التعليمي السائد كالدمج في الصف العادي، أو في بيئات تربوية أخرى خاصة. هذه الركائز تشمل التعرف عليهم، والكشف عن قدراتهم، وتحديد الاعتبارات النفسية ـ الاجتماعية المتعلقة بتربيتهم وتعليمهم، وتخطيط وتنفيذ البرامج التربوية واستراتيجيات التدريس التي تنمي قدراتهم، وتصقل مواهبهم. ويركز الكتاب في هذا الصدد على معالم تطوير وتطبيق الاستراتيجيات التدريسية، ونماذج المناهج التي تلبي الاحتياجات الخاصة للموهوبين في البيئات التربوية المختلفة.

يتميز كتاب «تربية وتعليم التلاميذ ذوي القدرات العالية» بأنه يركز على رعاية الموهوبين داخل الصف العادي، حيث يظهر هذا التركيز جلياً من خلال التوضيح بأن المعلمين الأكفاء القادرين فعلاً على تربية وتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات المتباينة يمكنهم بسهولة التعامل باقتدار مع جميع فئات التلاميذ، سواء أكانوا عاديين أم ذوي قدرات متميزة؛ لأنهم يصبحون قادرين على تطوير المعايير العامة المختلفة لعملية التعليم والتعلم، وهكذا فإن غالبية التطبيقات المتضمنة في الكتاب تناسب جميع التلاميذ بقدراتهم المتفاوتة ومستوياتهم العلمية المختلفة، وبخاصة التطبيقات المتعلقة بالتخطيط والتنظيم لعملية التعليم والتعلم.

يبدأ الكتاب بالفصل الأول «التعرف على الموهوبين» الذي يحاول الإجابة عن التساؤل المتعلق بكيفية تمكن المعلِّم من التعرف على التلاميذ الموهوبين؛ حيث يستعرض الفصل أبرز أساليب التعرف على هذه الفئة من التلاميذ والتي تشمل متابعة الأداء الصفّي، وملاحظة وتتبع المواقف البارعة أو الإبداعية في أنواع السلوك المختلفة، والنواتج المتميزة التي تصدر عنهم، ونماذج السجلات والمستندات التي تعبر عن تلك النواتج، وترشيحات المعلمين، وترشيحات أولياء الأمور، وتزكيات الأقران، ونتائج اختبارات القدرات العقلية (الذكاء العام والخاص)، وملاحظة وتتبع مؤشرات الإطلاع الواسع والعمليات العقلية العليا، وقياس القدرات الإبداعية أو مهارات التفكير الابتكاري. وينتهي الفصل بعد استعراض مزايا وعيوب كل أسلوب بتصور عملي للتعرف السريع على الموهوبين، يتلخص في ضرورة توفير بيئات تربوية تحتوي على نشاطات وخبرات متمايزة تتحدى القدرات لدى التلاميذ لتشجيعهم على إظهار تلك القدرات في إنجازات عالية المستوى تستخدم مؤشرات على نبوغهم وتفوقهم، ومن ثم يتحقق الهدف من التعرف عليهم المتمثل في مطابقة الاحتياجات الخاصة للتلاميذ بالخدمات المناسبة.

الجدير بالذكر أن الكتاب يركز على ضرورة توفير خبرات وفرصاً تحاكي المستويات العليا من التفكير، واستخدام مبدأ تعدد وتنوع محكّات التعرف، وجعل عملية التعرف مرنة قدر الإمكان ومستوعبة لأولئك التلاميذ من ذوي المواهب الأدائية الذين لا تنطبق عليهم المعايير الموضوعية للتعرف.

أما الفصل الثاني «تأثير عملية التعرف» فيجيب عن التساؤل الآتي «ما تأثير عملية التعرف أو التلقيب على الأطفال الذين يتم التعرف عليهم كموهوبين؟ وكيف يتم تطبيق هذه العملية بأسلوب يحقق جميع الاعتبارات الشخصية والثقافية؟ حيث يوضح الفصل التأثيرات المختلفة التي تتركها عملية التعرف على التلاميذ الموهوبين من ناحية، وعلى المعلمين والزملاء والوالدين أو أولياء الأمور من ناحية أخرى. فتقدير تلقيب التلميذ بالموهوب يختلف من مجتمع إلى آخر، بل من جماعة إلى أخرى في نفس المجتمع، فهناك بعض المجتمعات التي تقدر الإنجازات الفردية، وتدفع أفرادها للتميز الذاتي، وهكذا تصبح عملية التعرف على القدرات الفردية وما يتميز به كل

فرد أمراً طبيعياً ومستحباً، وتصبح عملية التلقيب أمراً طبيعياً تكافئ السلوك الفردي وتعززه. أما المجتمعات أو الجماعات التي تقدر التواضع الشخصي وتعززه، وتقديم الروح الجماعية على حساب الإنجازات الفردية من أجل الانتماء للجماعة وتحقيق غاياتها، فإن تقدير عملية التعرف على الموهوبين تصبح شيئاً ثانوياً معززاً لسلوك الجماعة أكثر من السلوك والإنجازات الفردية. ولعل هذه المواقف تبدو واضحة في مواقف تربية وتعليم الفتيات والفتيان، حيث يُلاحَظ أن معظم المجتمعات مازالت تعزز السلوكات الفردية لدى الذكور من الأبناء، وتهتم بقدراتهم ومواهبهم، وتسعى جاهدة للاستفادة من قدراتهم في دفع عجلة التقدم لتطوير مجتمعاتهم، بينما تُحْرَمُ الفتيات من ذلك لأسباب بيولوجية واجتماعية فُرِضت عليهن بسبب العادات والتقاليد والمبادئ المتبعة في تلك المجتمعات.

كما أن لعملية التعرف الرسمية تأثيرات ملموسةً داخل الصف من خلال العلاقات المتبادلة بين المعلم وتلاميذه، وكذلك بين التلاميذ وزملائهم العاديين؛ حيث إن تلقيب التلميذ بالموهوب تجعله عرضة لتلقي الاهتمام الأكبر والانتباه المستمر، ويبدأ الشعور بالضغوط المتتالية بسبب كمية التعزيز من ناحية، والتوقعات العالية من ناحية أخرى، وتعرضه لأي نوع من الفشل أو عدم الاستجابة بما هو أهل له قد يعني تزعزع المكانة المرموقة للتلميذ، وعدم الثقة من قبل المعلمين والزملاء. وقد تولد عملية التلقيب شعوراً غريباً لدى الزملاء يتمثل في الغيرة والحسد والإبعاد عن الجماعة مما يؤدي إلى التنافر والعزلة الاجتماعية التي قد تحرم الموهوب من الاندماج الاجتماعي في جماعة الأقران ومشاركتهم النشاطات المختلفة.

إن طبيعة التنافس غير المحمود التي تنشط داخل الصف بسبب تفريد بعض التلاميذ بعبارات تعزيز معينة وتلقيبهم لتمييزهم عن زملائهم في الصف يمكن أن تفسر بعض التأثيرات السلبية لعملية التعرف على الموهوبين، خاصة في المجتمعات أو النظم التربوية التي تخلو مدارسها من عمليات الإرشاد والتوجيه، أو أن التخطيط لبرامج تربية وتعليم الموهوبين لا يشمل المجال الإرشادي.

ويأتي الفصل الثالث «القدرة غير المكتشفة» ليجيب عن الاستفسار المتعلق بأسباب ضياع قدرات مجموعة من التلاميذ الموهوبين، لا تكتشف ولا يتم التعرف عليهم! إن الغرض من هذا الاستفسار لا يتضمن قدرات أولئك التلاميذ الذين يتصفون بـ «التأخر الدراسي» Underachievement، بل على العكس فهو موجَّه نحو أولئك الذين يتمكنون من الإنجاز المتميز ومستويات أدائهم عالية؛ غير أنهم يتم تجاهلهم أو يصبحون في الظل لكونهم يتسمون بسمات غير مرغوبة، أو ينتمون إلى فئات غير مقدرة اجتماعياً، أو أنهم واقعون تحت طائلة ما تفرضه العادات والتقاليد والأعراف، وهؤلاء يضمون التلاميذ سيئي السلوك والتصرفات، الأقليات «ذوي الاختلافات الثقافية» أو اختلافات الجنس (ذكور/إناث)، أو أولئك الذين لا تُقدر مواهبهم وإنجازاتهم اجتماعياً.

من المعلوم أن الإنجاز المتميز والتحصيل العالي يؤديان في الغالب إلى زيادة الطموحات والتفاؤل، ويدفعان إلى زيادة الثقة في النفس وارتفاع مستوى مفهوم الذات لدى الأفراد الذي يظهرون هذا النوع من الأداء؛ غير أن الاتجاهات المجتمعية السلبية غير الواقعية نحو بعض تصرفاتهم، أو لكونهم لا ينتمون للبوتقة الفكرية المجتمعية التي يقدرها المجتمع، أو

لأن إنجازات هؤلاء الأفراد تمثل تياراً مغايراً للتيارات التي يؤمن بها المجتمع ويفضلها، كل ذلك يؤدي إلى تجاهل فاضح للتميز والمواهب، ومن ثمّ تُهدر الطاقات وتمر معظم المواهب والقدرات التي يبديها هؤلاء النفر من الموهوبين دون اكتشاف. فعلى سبيل المثال عندما يتوقع المعلم وكبار السن وأصحاب القرار والسلطة الولاء التام والخضوع لأوامرهم دون استيضاح أو مناقشة من قبل التلاميذ أو الأبناء أو الأفراد، وعندما ينبري أحدهم لمساءلة رموز السلطة ومناقشة نقاط غامضة أو تحتاج إلى تعمق فإن ذلك يُفسر منهم بالفظاظة وعدم الاحترام، ومن ثمّ قد تتأثر طبيعة العلاقة بين المعلم والتلميذ، أو الابن ووالديه، أو الفرد ومن تولى أمره، وتبدأ عملية التجاهل للقدرات لنزع فتيل التوقد الذهني حفاظاً على المكانة والسلطة والاحترام.

وقد يعمد المجتمع إلى تجاهل قدرات ومواهب بعض التلاميذ أو الأفراد لكونهم يأتون من طبقة اجتماعية ذات مستوى اقتصادي واجتماعي متدنٍّ أو جنسيات معينة، أو لتفضيلهم مواهب وقدرات الذكور دون الإناث. كما أن هناك مجتمعات تنطلق مما تفرضه العادات والتقاليد والأعراف عند تفضيلها لمواهب وقدرات معينة دون غيرها، فمثلاً هناك مجتمعات ترفض الاعتراف بالمواهب الفنية كالموسيقا والتمثيل والغناء، والنحت،...، لكونها تتعارض مع معتقدات بعينها، بينما تركز على ملكات فردية معينة تُعين في ترسيخ وتعميق معتقدات أخرى.

ينتقل الفصل الرابع «طرق التدريس» ليجيب عن التساؤلات الموجهة نحو أسباب وكيفية ووقت استخدام طرق تدريس مختلفة لتربية وتعليم الموهوبين، حيث يتم التأكيد هنا على أن الموهوبين هم أصلاً من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يحتاجون إلى أساليب تربية وتعليم وبيئات تربوية مغايرة لتلك التي تقدم عادة للتلاميذ العاديين، وقد يكون ضمن مجموعة الموهوبين من يعاني من قصور أو عجز، عدا عن أن يكون من ذوي الإعاقة العقلية، كأن يكون عاجزاً حركياً أو حسياً، أو أن يكون لديه صعوبات تعلم مصاحبة لقدراته العقلية العالية، وبالتالي يحتاج إلى طرق تدريس تناسب تفوقه من ناحية، وأساليب تدريس علاجية وتأهيل لنواحي القصور لديه من ناحية أخرى.

من أفضل الظروف التي تخدم الموهوبين وتدفعهم للتميز وجود معلم كفء متميز، وعلى درجة عالية من الإعداد والتدريب، ومصادر تعلم مناسبة، ودعم أسري متواصل. وقد أثبتت التجارب والأبحاث أن الموهوبين يختلفون في استفادتهم من أساليب التدريس باختلاف مراحل النمو. ففي مراحل العمر الأولى وإلى سن عشر سنوات يستفيد التلاميذ من المعلمين المفعمين بالدفء والتفاؤل نحو موضوعات التدريس والمهارات، الذين يتعمدون تقديم التعزيز، ويجعلون النشاطات مفعمة بالحيوية والجاذبية والتسلية.

أما في المرحلة التالية، والتي تمر خلال المرحلة الأول من المراهقة فإن التلاميذ يحتاجون إلى معلمين يتميزون بمهارات تقنية متميزة. وفي المرحلة الثالثة يأتي دور المعلم كمدرب أو ناصح، والذي يعطي أو يهيئ للتلاميذ الفرص ليكونوا أكثر قدرة وتحكماً في جهودهم التعليمية والإبداعية، حيث ينحصر دور المعلم هنا في الإشراف والتنسيق والنصح كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وهكذا يتضح التحول الكبير في دور المعلم من سيطرة وإشراف كاملين إلى دور المنظم أو المنسق "Facilitator" كلما تطلب الأمر ذلك.

يمكن للمعلمين أن ينظروا في طرق تدريسهم من زاويتين: الأولى تتعلق بالمسؤوليات المنوطة بهم لتقديم المنهج العام بأساليب تراعي قدرات وميول واحتياجات وأساليب تعلم التلاميذ الموهوبين دون الإخلال بمقومات المنهج، حيث الوصول إلى ذلك من خلال إجراء خطوات عملية لتكييف محتوى المنهج، وطريقة التدريس، ومخرجات عملية التعليم والتعلم، وتنظيم البيئة التعليمية. فمثلاً يجب قدر المستطاع تقليل التكرار ما بين ما يعرفه التلميذ من معلومات، وما ينبغي أن يدرسه، وذلك بإزالة الحشو من المعلومات، وتقليص الجهود الفكرية عن طريق تحويل ما يقدم من قضايا ومشكلات وتعاميم تستثير العقل، وتحاكي مستويات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم من سلم بلوم المعرفي.

ويعتبر أسلوب «ضغط المنهج» Compacting من أفضل أساليب تكييف المنهج، والذي يخفض بشكل ملحوظ زمن الشرح والتدريس المباشر ليُستغل باقي الوقت في اكتساب مهارات جديدة أو التدريب على مهارات أخرى، وإظهار ذلك في نواتج إبداعية مختلفة. هذا، ولقد استشعر العالم رنزولي أهمية استغلال وقت فراغ التلميذ بأسلوب منتج من خلال استعراضه نموذج الإثراء الثلاثي الذي طوره ليعطي التلميذ المتميز الفرصة في المرحلة الأخيرة منه ليحقق ذاته ويظهر إنتاجاً احترافياً يقيم بمعايير الجودة العالية.

أما الزاوية الأخرى التي ينبغي على المعلمين النظر من خلالها نحو أساليب تدريسهم فتتمحور حول إثراء التلاميذ من خلال الإضافة إلى المنهج كل ما يدعم ميولهم، ويلبي احتياجاتهم الخاصة، ويتحدى قدراتهم، وذلك بتوفير خبرات متنوعة ومختلفة تأخذ في الاعتبار الأدوار الاجتماعية والمهنية المستقبلية التي يمكن أن يوجهون إليها، بالإضافة إلى أنها تثري موضوعات المادة العلمية، وتنمي المهارات الضرورية للتعلم الفاعل، وتستثير أو تحفز التلاميذ للاستمرار في التعلم والمبادرة لتقديم أفضل ما لديهم من أفكار وإنتاج.

يأتي الفصل الخامس «تدني الإنجاز» ليجيب عن تساؤلين هما: كيف يمكن فرز التلاميذ الموهوبين متدني الإنجاز؟ وما الذي يمكن فعله لمساعدتهم؟ حيث يبدأ الفصل بتحذير أن التلاميذ لا يفتقرون في الحقيقة إلى القدرات للتميز والإنجاز، بل إنهم غالباً ما يفتقرون للشعور بالقيمة الذاتية أو الثقة بالنفس، أو أنهم يعانون من عجز أو صعوبة تعليمية أو مشكلات طبية أو جسدية، أو أنهم لم يتمكنوا من تطوير المهارات الأساسية للتعلم، أو أنهم يصبحون انسحابيين بسبب الخبرات التعليمية والمنهج غير المناسبين، والبطء الواضح في عملية التدريس.

إن الأسباب التي تؤدي إلى حدوث تدني الإنجاز كثيرة، منها ما هو تربوي خاص بالمدرسة أو النظام التعليمي بشكل كلي، كرتابة المنهج، وتقليدية طرق التدريس أو فقر البيئات التربوية وجمودها، أو تسلط المعلمين والإدارة المدرسية، ومنها ما هو أسري كأساليب المعاملة الوالدية، والمشاحنات المختلفة بين أفراد الأسرة، وفقر البيئة الأسرية، واتجاهات الوالدين نحو عملية التعليم والتعلم، ومنها ما هو ذاتي خاص بالتلميذ نفسه كتدني الثقة بالنفس، أو وجود علل صحية أو تعليمية تمنعه من التعبير الصحيح عن قدراته وتقديم أفضل ما لديه، أو تسيء لذاته أمام الآخرين.

إن التحدي يكمن عند محاولة التعرف على التلاميذ متدني الإنجاز في كون أدائهم مغلفاً بالوسطية بين الأداء العالي والأداء المتدني، وأن القدرات العالية ينبغي أن تُسبر أكثر من أن

تُلاحظ لصعوبة انعكاسها في هذا النوع من الأداء. ويمكن التعرف على هؤلاء التلاميذ بأسلوبين رئيسين هما: استخدام الاختبارات النفسية للبحث عن الاستعدادات العالية، كاختبارات الذكاء المختلفة (جمعية ـ فردية)، أو تلك التي تقيس مهارات التفكير والخبرات غير المتعلمة في المدرسة. ويتم هنا حساب التباعد بين الأداء على هذه الاختبارات والأداء الفعلي للتلميذ في المدرسة لتحديد الفجوة في الإنجاز. ويمكن أيضاً ملاحظة التباعد أو التفاوت في الأداء من خلال عدم الاتساق في درجات تحصيل التلميذ حيث تظهر ارتفاعات وانحدارات مختلفة في بعض المواد الدراسية في كشف درجاته تعبر عن مشكلاته في بعض متطلبات التعلم الفعال لتلك المواد.

أما الأسلوب الآخر للتعرف على هؤلاء التلاميذ فيتمثل في مراجعة سجلاتهم الدراسية خلال فترة زمنية معينة للتحقق من وجود أو عدم وجود انحدارات حادة في الأداء العالي في مدة زمنية تتراوح ما بين سنة دراسية وثلاث سنوات، وهنا يعبر الصعود في الأداء إلى أن التلميذ لديه القدرة على الأداء العالي، ويمكن أن يصل به إلى أداء الموهوبين، بينما تعبر الانحدارات الحادة إلى تدني الإنجاز ليبدأ البحث عن أسبابه.

تبدأ رعاية التلاميذ متدني الإنجاز بمحاولة المعلمين توجيه جميع جهودهم نحو إزالة العقبات المسببة لهذه الظاهرة، والتي تحجب قدرات التلاميذ من الظهور. فغالباً ما يدرك التلميذ أنه قادر على الأداء المتميز إلا أنه لا يعي أسباب عدم توفيقه؛ لذا ينبغي أن تتضمن عملية مساعدة هذه الفئة من التلاميذ إعداد وتنفيذ برامج التدريس العلاجي المكثفة، والتي تعينهم على تقليص الفجوة في الخبرات التراكمية في المعلومات والمهارات. كما أنهم يحتاجون إلى معلمين يتحلون بالصبر، وقادرين على تشخيص العقبات التعليمية، أو تلك التي تمنعهم من الأداء العالي، والعمل على تذليلها بتوفير المناخ الآمن وجميع المستلزمات والمعينات الحسية والمعنوية والبيئة الميسرة لعملية التعلم.

إن نجاح عملية التدخل في تربية وتعليم التلاميذ متدني الإنجاز يكمن في توقعات النجاح للتلميذ المدعومة بالمساعدات النوعية التي يحتاجها، والتي من أبرزها وأهمها مصادر الدعم البشرية المتمثلة في الدعم المستمر من الوالدين، وضرورة تركيزهم على مواطن القوة والنجاح أكثر من نقاط الضعف ومؤشرات الفشل، وتدريس الأقران والمتطوعين، والتدريس الفردي أو في مجموعات صغيرة.

ينتقل الكتاب في الفصل السادس «علاقات التلميذ ـ المعلم» إلى الإجابة عن تساؤل مهم حول طبيعة العلاقة المتبادلة بين الموهوبين ومعلميهم، وكيف يمكن تنمية هذه العلاقة لتصبح خبرات مشجعة وإيجابية لكلا الفريقين. إن طبيعة العلاقة هنا لا تخرج في الأصل عما هو متعارف عليه في العلاقات بين المعلم والتلميذ فيما يتعلق بإصدار الأحكام، والتقويم لشخصية كل طرف. فالمعلم يعرف منذ البداية أن تقويمه لشخصيات تلاميذه وإصدار الأحكام على تصرفاتهم يُقابل في نفس الوقت بتقويمهم لشخصيته؛ غير أن الحال قد يكون أكثر حدة عندما يكون الطرف الذي يمثله التلاميذ يتعلق بالموهوبين الذين غالباً ما يكونون أكثر جرأة في إصدار الأحكام.

ينتمي التلاميذ الموهوبون في الغالب إلى أكثر المعلمين إلماماً بتخصصاتهم والمواد التعليمية التي يقومون بتدريسها، الذين يعاملون تلاميذهم بعدالة في أثناء التفاعل اليومي

وفي الامتحانات، الذين يتمتعون بحس الدعابة والتفاؤل، الذين يستخدمون الأساليب الإبداعية في التدريس، والذين يتمتعون بالتحدي، ولديهم ثقة عالية بالنفس سواء أكان ذلك اجتماعياً أم أكاديمياً. فهؤلاء التلاميذ يستمتعون بالتعامل والارتباط بمعلميهم على المستوى الشخصي، ويحبون أن يسألوا أسئلة استفسارية أو استقصائية، ويناقشون ذوي السلطة. وهم في الغالب ينضجون ويكبرون، ولديهم خصائص الراشدين، ويرغبون أن يعاملوا بنفس المستوى؛ غير أن بعض المجتمعات لا تتقبل مثل هذا النوع من العلاقات بين التلميذ والمعلم، ومن ثمَّ يحرم الموهوب من علاقة طبيعية تشعره بمكانته وتنمي شخصيته. إن أهم نقطة في علاقة التلميذ ـ المعلم تكمن في مدى كفاءة وتأهيل المعلم للتعامل مع الموهوبين، حيث إن لما يعرفه المعلم عن تلاميذه وخصائصهم تأثيراً مباشراً وقوياً على اتجاهاته نحوهم، وطرق تعامله معهم.

هناك تساؤل يتردد دائماً بين ذوي الاختصاص والمربين مفاده «هل ينبغي أن يكون معلم الموهوبين متفوقاً؟ الإجابة بالطبع ليس بالضرورة. فالمعلم المجتهد متفتح الذهن،في تدريسه، قادر على ملاحظة ملكات تلاميذه وتحديها، والاستفادة منها في مشاريع ونواتج إبداعية يكون أقدر على التعامل مع هذه النوعية من التلاميذ حتى وإن لم يكن متفوقاً. كما ينبغي ألا يشعر المعلم بالتهديد من تعامله مع التلميذ الموهوب، فمهما كانت قدرات ذلك التلميذ عالية ومتقدمة تبقى تلك القدرات في حاجة إلى تنمية، والمواهب إلى صقل وتدخل من قبل ذوي الخبرة، وقد قال أحد الخبراء في رعاية الموهوبين «ليس مهماً ما يعرفه الموهوب بقدر ما يمكنه أن يفعله بتلك المعرفة».

ينتقل الفصل السابع «تنظيم التعلم» إلى الإجابة عن الاستفسار المتعلق بمدى أهلية الصفوف الدراسية العامة لتربية وتعليم الموهوبين. تمثل الممارسات العالمية المختلفة في تربية وتعليم الموهوبين مصدراً ثرياً من المعلومات عن أفضل البيئات المناسبة لرعاية هذه الفئة، حيث تتنوع الخيارات التربوية، وتتشكل بحسب التوجهات الفكرية والتربوية التي يؤمن بها المجتمع. وفي الحقيقة إن هذه الممارسات لا تخرج في الأصل عن الاتجاهات الآتية:

أولاً ـ دمج الموهوبين في المدارس العادية، وذلك للمحافظة على التوزيع الطبيعي للقدرات العقلية في الصف كضمانة لتمثيل المستويات الثلاثة المتعارف عليها: المتميز، العادي، وما دون العادي، بالإضافة إلى المحافظة على مستوى التفاعل الاجتماعي الطبيعي في الصف بين تلك المستويات وما يوفره ذلك من فرص تنافسية بين التلاميذ.

ثانياً ـ عزل الموهوبين عن أقرانهم العاديين وفتح مدارس خاصة لهم تسمى بمدارس أو أكاديميات الموهوبين، وذلك لأهمية إعداد الكفاءات والكوادر والقيادات العلمية المتخصصة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية في المجتمع، وتوفير فرص الإبداع العلمي للموهوبين في المجالات المختلفة.

ثالثاً ـ دمج الموهوبين في المدارس العادية شريطة تخصيص صفوف خاصة بهم، وذلك للمحافظة على التفاعل الاجتماعي بين مستويات التلاميذ في المدرسة العادية، وما يوفره ذلك من فرص تنافسية بينهم في المجالات المختلفة، وإعداد كفاءات وكوادر وقيادات علمية متخصصة في مجالات مختلفة، وتوفير فرص تنافسية للتلاميذ العاديين للعمل إلى جانب أقرانهم الموهوبين والاستفادة من تميزهم وخبراتهم.

إن الاتجاه الحديث في تربية وتعليم الموهوبين يتبع منظومة رعايتهم داخل الصف العادي وفي المدارس العادية، لكونه يمثل الخيار الأمثل للرعاية من وجهة نظر معظم الباحثين والمختصين في المجتمعات التي شعرت بأهمية رعاية هذه الفئة للاستفادة من قدراتهم؛ غير أن استخدام أي من الاتجاهات السابقة الذكر مازال له إيجابياته وسلبياته استناداً إلى فلسفة المجتمع واتجاهات أفراده نحو هذه الفئة، بالإضافة إلى طبيعة البيئة التربوية، ومدى استجابتها لحاجات المجتمع من ناحية، وحاجات الموهوبين الخاصة من ناحية أخرى. فدمج الموهوبين في الصفوف العادية قد يصادف عدة عقبات، منها كثافة أعداد التلاميذ في الصفوف وما يترتب على ذلك من عوائق، فقر البيئة الصفية ونقص مصادر التعلم، وطبيعة إعداد المعلم والأعباء الأخرى المنوطة به نتيجة دمج جميع فئات التلاميذ،...، إلا أن مؤيدي هذا الاتجاه خرجوا بعدة حلول تربوية لتجاوز مثل هذه العقبات. فعلى سبيل المثال ينصح الخبراء باستخدام ما يسمى بـ «المجموعات العنقودية» لتجميع الموهوبين جزئياً داخل الصف العادي لتلقي رعاية خاصة تناسب قدراتهم، وتلبي احتياجاتهم، بينما يكمل المعلم رعايته لباقي التلاميذ.

يأتي الفصل الثامن «الثقافات والجنس» ليناقش مدى الاختلاف والتشابه في الرؤى بين الثقافات المختلفة حول قدرات الموهوبين من الأبناء، بما في ذلك الرؤى المتعلقة بالفروق في القدرات بين الجنسين (ذكور - إناث)، حيث تبين من خلال الممارسات المختلفة في المجتمعات أن هناك تشبُّعاً فكرياً بتسيُّد ثقافات معينة بقدرات بذاتها دون غيرها من الثقافات، ومن ثمَّ تظهر في الغالب لدى أبناء تلك الثقافات مواهب بعينها تميزهم عن أبناء باقي الثقافات، كتميز الثقافات الآسيوية مثلاً بالقدرات المنطقية الرياضية مقارنة بأبناء الثقافات الأوروبية أو الغربية.

إن نفس التسيد الفكري هذا يسري كذلك على الفروق في القدرات بين الجنسين، حيث تلعب الأدوار الاجتماعية المتوقعة من الذكور والإناث دوراً مباشراً في تشكيل الرؤى المجتمعية حول مواهب وتفوق كل جنس وطبيعة الاعتراف بالقدرات التي تبدو من الذكور أو الإناث. فمعظم المجتمعات المحافظة والتي تؤمن بتسيُّد الذكور وفسح جميع مجالات النمو والتطور أمامهم تمارس ضغوطاً مجتمعية على الإناث، وتحرمهن من حقوق النمو المتوازن وإظهار قدراتهن أسوة بالذكور بحجة رسالة المرأة وأدوارها الأسرية. وقد يميز البعض الذكور بالقدرات المنطقية الرياضية والميكانيكية التي يمكن الاستفادة منها في المجالات العلمية والتقنية، بينما يميز الإناث بالقدرات اللغوية والاجتماعية المهارية التي يمكن الاستفادة منها في مجالات التدريس والخدمة الاجتماعية، وما شابه ذلك.

إن التغيرات الحاصلة في التركيبة العامة للعالم والتسارع التقني والمعرفي، وخاصة في مجال الاتصال أدت إلى تقارب ثقافات العالم بشكل ملحوظ، وقلصت الفوارق الثقافية بين المجتمعات لدرجة كبيرة ليصبح العالم من خلالها كأنه قرية صغيرة. كما أدى تقارب المصالح التنموية المختلفة في المجتمعات إلى إيجاد أنواع من الضغوط على النظم التربوية للتقارب لتهتم بتلبية الاحتياجات التنموية العالمية أكثر من اهتمامها بتلبية الاحتياجات الفردية أو المجتمعية، ولتصبح مخرجات عملية التعليم والتعلم أداة لدعم التنمية المشتركة في جميع الثقافات بالإضافة إلى مصالح كل مجتمع. كل هذا أدى إلى توحيد الرؤى نحو

قدرات الأبناء باختلاف ثقافاتهم وجنسياتهم، ذكوراً كانوا أم إناثاً. وعلى العموم فإن الاختلافات شيء طبيعي وجيد في معظم الأحيان طالما أنه لا يعني التمييز بمعنى «السيئ والطيب أو الجيد» بين التلاميذ، ولعل أفضل مبدأ يأخذ في الاعتبارات الاختلافات الثقافية والجنسية هو «عدالة الفرص التعليمية» بمعناه التربوي الذي يحقق النمو الذاتي لكل فرد حسب قدراته وميوله واحتياجاته الخاصة.

يقدم الفصل التاسع «نصائح عامة للمعلمين» مجموعة من التوصيات والنصائح العملية للمعلمين حول نقطة البداية المعقولة لتربية وتعليم الموهوبين، ومن ثم التقدم التدريجي لتلبية الاحتياجات الخاصة لهم، وهنا لا تفرق كثيراً خبرة المعلم طالما أنه حريص وقادر على التدرج خلال عام أو عامين لتقديم رعاية مناسبة تأخذ في الاعتبار مجموعة من النصائح والتوصيات توفر عليه الجهد والوقت، وتجعله يعمل بصورة منظمة تخلو من الأخطاء والعقبات، وتبدأ بالتخطيط، وتنتهي بالتقويم مروراً باختيار أدوات الكشف والتعرف وأساليب الرعاية المناسبة للفئة المختارة والبيئة المحتضنة للبرنامج. وأهم ما في هذه النصائح أنها توجه المعلم إلى التخطيط لبدء الرعاية داخل الصف أو الصفوف التي يشرف عليها دون إثقال كاهل الآخرين من الزملاء الذين يمكن أن يكونوا معول هدم أو عقبة أمام التقدم في الرعاية بسبب اتجاهاتهم السلبية أو الأعباء الأخرى المكلفين بها.

يأتي الفصل العاشر «مستوى المبادرات المدرسية» ليقدم مجموعة من المقترحات للعمل المؤسسي في المدارس التي تعتزم تقديم رعاية خاصة للتلاميذ الموهوبين ذات مستويات مختلفة، وتعكس أنماط الرعاية داخل الصف العادي، برامج الإثراء والإسراع المختلفة، والتنظيمات الإدارية المختلفة للمجموعات المتجانسة وغير المتجانسة والصفوف الخاصة، وغيرها من الترتيبات الميسرة للرعاية المناسبة لكل مظهر من مظاهر التفوق. ولا تغفل المقترحات التي يقدمها الفصل دور تدريب المعلمين في أثناء الخدمة وتوعية وتعليم العاملين وأولياء الأمور وباقي فئات المجتمع بأبرز مقومات الرعاية الخاصة للموهوبين. وتركز المقترحات على أولوية ودقة توزيع الأدوار بين العاملين والمسؤولين والمعلمين الذين سيقومون بتقديم الرعاية، بالإضافة إلى تقديم مقترحات لأبرز مقومات أو متطلبات هذا النوع من الرعاية، كتوفير مصادر التعلم والإمكانات البشرية والمادية والتجهيزات والأماكن اللازمة لنجاح البرنامج، بما في ذلك المكتبات، والمختبرات، وغرف مصادر التعلم، والمعارض، ووسائل التعليم المناسبة.

أما الفصل الحادي عشر «الإسهامات الوالدية» فيبين ما لأولياء الأمور من دور وتأثير مباشر في تنمية قدرات الأبناء، ونجاح الجهود التي تبذل من قبل المدرسة لتربيتهم وتعليمهم بما يليق بقدراتهم وميولهم واحتياجاتهم الخاصة، حيث تبدأ الشراكة بين البيت والمدرسة مع بداية عملية التعرف حيث يمكن أن تستغل هذه العلاقة من قبل المعلم أو القائمين على البرنامج في تثقيف أولياء الأمور وتوعيتهم بالأساليب المناسبة لملاحظة السلوك الموهوب لدى الأبناء، وتفهم الاختلافات بينهم وبين باقي الأبناء، وتحديد الأساليب الأولية للرعاية المنزلية التي تشمل التشجيع والدعم المعنوي لإظهار السلوك الموهوب في المواقف الحياتية المختلفة ـ في المنزل وفي أثناء النشاطات الأسرية المختلفة، وتوفير البيئة النفسية الآمنة الخالية من النزاعات والضغوط والتوترات، وتوفير الإمكانات المكانية

والتجهيزات والوسائل والمصادر التعليمية المتاحة والمعززة للسلوك الموهوب لدى الأبناء، والتواصل مع المدرسة والمشاركة الفاعلة في الاجتماعات والفعاليات المختلفة للرعاية، ودعم حقوق الأبناء على جميع الأصعدة في الحصول على ما يناسب قدراتهم وميولهم، ويلبي احتياجاتهم الخاصة.

ولا تقتصر إسهامات أولياء الأمور على هذا الحد، بل لهم أدوار تسبق أدوار المدرسة تشمل إشباع فضول الأطفال والإجابة عن استفساراتهم، ووجودهم حولهم ومشاركتهم الألعاب والنشاطات، وتهيئتهم نفسياً واجتماعياً للانتقال للبيئة المدرسية والتكيف مع متغيراتها المختلفة، والاستماع لأفكارهم وأخذ آرائهم لدعم استقلالهم الذاتي، واستخدام أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية التي تشيع في نفوسهم الحب والطمأنينة والوئام.

ولعل من أهم مهام المعلم الداعمة للشراكة بين المدرسة والبيت في رعاية الموهوبين مساعدة أولياء الأمور في اتخاذ القرارات المناسبة لميول وقدرات واحتياجات أبنائهم وفي الأوقات المناسبة، وخاصة فيما يتعلق باختيار البيئات التعليمية الرائدة في مجال البرامج التي تتحدى قدرات الأبناء، وما يتعلق من قرارات تعليمية ومهنية مستقبلية. كما يمكن أن يساعد المعلم الآباء في كيفية تهيئة البيئة المنزلية لدعم تفوق الأبناء واختيار المواد التعليمية المناسبة.

ويأتي الفصل الثاني عشر «الإسهامات المجتمعية» أيضاً ليوضح الأدوار المختلفة التي يمكن أن تؤديها مرافق ومؤسسات المجتمع المختلفة المحيطة بالبيئة التربوية المحتضنة للموهوبين، حيث تبدأ الإسهامات المجتمعية ببرامج تهيئة وتدريب الأمهات على تعليم المهارات الأساسية لأطفالهم كالقراءة والكتابة والحساب، حتى قبل التحاقهم برياض الأطفال، وتزويدهن بالمواد العلمية والوسائل التعليمية المفيدة في تحدي القدرات وإظهار الاستعدادات الكامنة. كما يمكن أن تدعم مرافق ومؤسسات المجتمع بجميع أنواعها النشاطات اللا صفية والمصاحبة للبرامج الخاصة، حيث تُعد هذه المرافق والمؤسسات مصادر ثرية للمعلومات وجمع البيانات وإجراء المقابلات والدراسات الحقلية.

كما يمكن أن توفر مرافق ومؤسسات المجتمع مواقع مهمة وثرية لتطبيق بعض البرامج الإثرائية كالبرامج الصيفية والمخيمات، أو برامج تنمية المهارات مثل برنامج التلمذة التي يعتمد كثيراً على ما تحتويه مرافق ومؤسسات المجتمع من خبرات بشرية لا يمكن توفيرها في المدارس. ولا يمكن إهمال ما لمرافق ومؤسسات المجتمع من دور بارز في مجال التدريب العملي والتطبيق الميداني لما يتعلمه التلميذ نظرياً في البرامج المقدمة في المدرسة، وهي ميزة لربط المعلومات المتعلمة بالواقع الفعلي للتلميذ.

أما الفصل الثالث عشر «دعم المؤسسات التربوية المحلية والحكومة» فيوضح الأدوار الحكومية وتلك التي تلعبها باقي المؤسسات التربوية المحلية كالجامعات ومراكز البحوث ومراكز إنتاج المواد التعليمية والوسائل وغيرها في دعم مسيرة رعاية الموهوبين، حيث يتقدم هذه الأدوار دور الحكومة في إصدار التشريعات والنظم التي تضمن حقوق هذه الفئة في رعاية خاصة وتؤهلهم لتلقي الدعم التربوي والمعنوي والمادي على أعلى المستويات، ولتتم ترجمة ذلك في تحديد مفاتيح العمل من الشخصيات العلمية والمهنية وصناع القرار

القادرين على قيادة المسيرة، تهيئة البيئات التربوية وتأهيل الكوادر البشرية اللازمة، وإعداد خطط البرامج الخاصة، وتوفير الدعم اللوجستي للبرامج، بالإضافة إلى ربط كل ذلك بخطط التنمية لربط مخرجات عملية التعليم والتعلم باحتياجات الوطن.

وينتقل الفصل الرابع عشر «الإنصاف في المصادر» لتوضيح أهمية تطبيق مبدأ «عدالة الفرص» الذي يعطي كل تلميذ الحق في الاستفادة من جميع المصادر التعليمية المتاحة بحسب ما تسمح به قدراته وتقتضيه احتياجاته الخاصة. فمن المعروف أن هناك مجموعة كبيرة من التربويين وصناع القرار وعوام الناس يعتقدون بأن الموهوبين قادرون على التعلم واكتساب المعرفة والنجاح بأقل مجهود، أو تدخل من قبل المحيطين بهم، ولن تؤثر عملية توجيه الجهود ومعظم مصادر التعلم لأولئك التلاميذ الذي يعانون من مشكلات تعليمية يمكن أن تتفاقم لتتحول إلى عجز تكون عواقبه وخيمة على الشخص والأسرة والمجتمع.

يؤكد العالم جالجر أنه إذا كان هدف المجتمع من تعليم الأبناء ينحصر في تخريجهم لتولي الأعمال اليومية والاستمرار في رتابة الحياة اليومية فإن ما يقدم للموهوبين في المدارس العادية يفي بالغرض، أما إذا كان المجتمع يرغب في المنافسة والتطور ومحاكاة المجتمعات المتقدمة فإن ما يقدم لهم في الصفوف العادية قاصر، ولن يحقق الهدف من رعايتهم، وهذا كله ينافي مبدأ عدالة الفرص. إن الهدف من تربية وتعليم الموهوبين ليس الإصرار على تدريسهم الأساسيات التي سبق لهم معرفتها وإتقانها، بل يجب تعليمهم وتدريبهم على كيفية استغلال ما لديهم وما تعلموه مسبقاً وتطبيقه في الحياة اليومية عن طريق تنمية مهاراتهم، خاصة الاستقلالية منها.

ويطلق الفصل الخامس عشر «تحذيرات وتنبيهات» مجموعة من الاعتبارات التي ينبغي على المعلمين وأولياء الأمور والإداريين وصناع القرار أخذها في الاعتبار عند الإعداد، أو التخطيط والتنفيذ لبرامج تربية وتعليم الموهوبين، من أبرزها:

1 ـ أن يتجنب المعلمون تقديم برامج المرح واللعب والتسلية على أنها برامج إثرائية، بل يجب أن يكون الجزء الأكبر من البرنامج امتداداً للمنهج.

2 ـ أن يتواصل المعلمون مع الزملاء (المعلمين الآخرين والإداريين) بحرية وانفتاح.

3 ـ أن يتجنب المعلمون الاعتماد الكلي على نتائج اختبارات الذكاء كمؤشرات على التفوق الذي يمكن أن تظهره مؤشرات أخرى متوافرة في البيئة المحلية.

4 ـ أن يتجنب المعلمون وأولياء الأمور تعويد التلاميذ على سلوك «الكمالية» الذي يمكن أن يجعلهم غير راضين عن أعمالهم.

5 ـ أن ينتبه أولياء الأمور التأثيرات السلبية لأساليب المعاملة على الأبناء، والتي قد تصل إلى حد الغيرة، أو المزاجية، أو الانسحابية.

6 ـ أن يضع الإداريون أعينهم على العناصر الجيدة في برنامج الموهوبين، والتي يمكن أن تعمم على التلاميذ الآخرين من أجل الفائدة.

7 ـ أن يحرص المسؤولون وصناع القرار على توفير نظم التعليم المناسبة لكل طفل، والتي تعكس التطور التدريجي في التربية والتعلم.

أما الفصل الأخير «القيمة المضافة» فيناقش مدى تأثير برامج تربية وتعليم الموهوبين في التعليم العام، والتي تضم مجموعة من الفوائد، من أبرزها ما يلي:

1 ـ توجيه الانتباه للمدى الواسع الذي تمثله قدرات الأبناء وأدائهم من خلال أدوات قياس الاستعدادات والقدرات والميول المنتشرة والقابلة للتطبيق على الفئات المختلفة من التلاميذ.

2 ـ التحسينات والتطويرات التي تتم وتُدخل على المناهج لتعوِّد التلاميذ على الاستقصاء وحب الاكتشاف.

3 ـ التركيز على مهارات التفكير العليا وأساليب حل المشكلات.

4 ـ إيجاد روابط متينة بين التعليم العام، وحركات الإبداع كمنهج يقود إلى نواتج أصيلة.

5 ـ البحث عن المواهب في ظل المؤشرات الثقافية، أو المحلية، أو اللغوية للمجتمع عدا مؤشر الذكاء.

6 ـ دعم مبدأ المرونة المدرسية التي تعتمد الإسراع للتلاميذ الذين لديهم استعدادات على الرغم من صغر سنهم، أو عدم بلوغهم الأعمار المناسبة التي تتطلبها المراحل الدراسية الرسمية.

حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية

ANNALS OF THE ARTS AND SOCIAL SCIENCES

- مجلة فصلية محكمة.
- تصدر عن مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت.
- صدر العدد الأول سنة ١٩٨٠م.
- تنشر الموضوعات التي تدخل في مجالات اهتمام الأقسام العلمية لكليتي الآداب والعلوم الاجتماعية.
- تنشر الابحاث والدراسات باللغتين العربية والإنجليزية شريطة ان لا يقل حجم البحث عن ٥٠ صفحة وان لا يزيد عن ٢٠٠ صفحة مطبوعة من ثلاث نسخ.
- لا يقتصر النشر في الحوليات على أعضاء هيئة التدريس لكليتي الآداب والعلوم الاجتماعية فحسب، بل يشمل ما يعادل هذه التخصصات في الجامعات والمعاهد الاخرى داخل الكويت وخارجها.
- تمنح المجلة الباحث خمسين نسخة من بحثه المنشور كإهداء.

رئيس هيئة التحرير
د. يوسف غلوم علي

ثمن الرسالة للأفراد
(٥٠٠ فلس)

نوع الاشتراك	الكويت	الدول العربية	الدول الاجنبية
الأفراد	٢ دينار	٦ دنانير	٢٤ دولاراً
المؤسسات	٦٢ ديناراً	٢٢ ديناراً	٩٠ دولاراً

جميع المراسلات توجه إلى رئيس تحرير حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية
ص.ب 17370 الخالدية 72454 الكويت - هاتف 4810319 (965) - فاكس 4810319 (965)
ISSN 1560-5248 Key title: Hawliyyat Kulliyyat Al-Adab
www.pubcouncil.kuniv.edu.kw/aass E-mail: aass@kuc01.kuniv.edu.kw

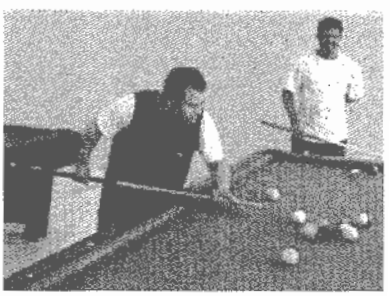
مقـــالات

مشعل جاسم الرشيد البدر: تجربة حياته كحالة متلازمة الداون

بقلم: جاسم الرشيد البدر

كويتي من مواليد 17 / 11 / 1985 أخ لثلاثـــة أولاد وابنتين، وترتيبه بينهم الخامس. حالة وحيدة بالأسرة من حالة الداون، حيث لم نمرّ بتجارب مماثلة، ولم يكن لدينا معلومات كافية عن الطريقة الصحيحة لرعاية مثل هذه الحالات.

تعرضنا في الأيام الأولى لصدمة كبيرة خفّف منها إيماننا بضرورة قبول عطاء الله سبحانه وتعالى، والتوجه لبحث الطرق التي تساعد حالته، وبدأ الاهتمام به من جميع أفراد الأسرة، وأسفر ذلك عن تجربة ناجحة ترتب عليها زيادة قدراته الذهنية والبدنية، وانعكس ذلك إيجاباً على حياته وعلى الأسرة بشكل عام نتيجة دمجه بالمجتمع إلى سن الخامسة عشرة، حيث التحق بالنشاطات الرياضية، فزاد ذلك من نمو قدراته الذهنيـــة والبدنية، مما جعلنا نقدر أهمية الدمج والرياضة لحياة هذه الفئة، وشعرنا بالمسؤولية تجاه الآخرين من هذه الفئة التي تمثل أعداداً كبيرة تحتاج إلى رعاية مشتركة من جميع أفراد المجتمع.



بدأت رعاية مشعل من خلال مرافقته لأفراد الأسرة منذ صغره إلى الأسواق والدواوين والمطاعم والزيارات العائلية ومختلف المناسبات لتعويده على التعامل مع الآخرين، وتعويد المجتمع على التعامل معه.

كما بحثنا في هواياته، وأعطيناه الفرصة لتنميتها مثل الرسم، والموسيقا، وهواية صيد السمك، وتعليمه السباحة، إلى أن أثبت قدرات مميزة ما كان له أن يحققها لنفسه لو لم تتح له الإمكانيات للاشتراك بها.

انضم إلى النادي الكويتي الرياضي للمعاقين، وحقق إنجازات بالسباحة وألعاب القوى على مستوى عالمي وعربي وخليجي، ودخل دورة غوص بالمعدات على مستوى عالمي، وحصل على شهادتين أثبت من خلالهما قدرة هذه الفئة على التعلم والتدرب.

حالة مشعل التي نعتقدها كأسرة أنه كان يمكن أن يصبح في قمة التخلف العقلي لو تركناه في المنزل، ولم يتم دمجه بالعالم الخارجي من حوله. هذه الحالة استطاعت أن تتطور بشكل كبير في كل نواحي الحياة من التحدث مع الآخرين، والتعبير عن احتياجاته، والاعتناء بمظهره، وقدرته على استخدام أدواته المنزلية، والتصرف باستقلالية، وتمتعه بثقة كبيرة في نفسه.

كما استطاع تحقيق إنجازات كثيرة؛ فقد حصل على مراكز كثيرة في السباحة وألعاب القوى في البطولات التي ينظمها الأولمبياد الخاص من ميداليات ذهبية وفضية وبرونزية في لبنان وأيرلندا وتونس وقطر ودبي والصين، وبطولات محلية أخرى.

التحق ببرنامج تلفزيون الأطفال ليصبح أحد أعضاء فريق التقديم للبرنامج بمبادرة من مسؤولي البرنامج تطبيقاً لما نادى به العقد العربي من ضرورة تسخير الإعلام لصالح هذه الفئة، وقد أسهم هذا البرنامج بخلق وعي إعلامي كبير عن هذه الفئة داخل الكويت وخارجها نتيجة وجود عدة أنواع من الإعاقات بين طاقم مقدميه من الأطفال.

شارك مشعل بعدة ندوات ومحاضرات في مدارس التعليم العام، وبين طلبة الجامعة، وبرامج إذاعية، وتجمعات، وساعد ذلك على توسعة مداركه، بالإضافة إلى الفائدة التي نقلها إلى المجتمع والتي تمثلت بتشجيع الآخرين من فئة الداون وأسرهم على كسر حاجز الخجل، باعتباره مثالاً لهم من هذه الحالة، وأن تتحمل الأسر مسؤولياتها بدمج أبنائهم في الحياة العامة.

هذا النجاح بتجربتنا مع مشعل وضعنا أمام مسؤولية الشعور بالأعداد الكبيرة من هذه الحالات التي تحدد الإحصاءات عددها 2-3% من الإعاقات الذهنية في كل مجتمع من داون، وتوحّد، وحالات النشاطات وكلها تحتاج إلى رعاية مماثلة من دمجها بالمجتمع، وتوفير الأنشطة الرياضية لها، ودراسة حالاتها الاجتماعية والتعليمية والقانونية.

هذا الشعور بالمسؤولية جعل الأسرة تنقل تجربة مشعل إلى الآخرين بالتعاون مع أولياء أمور، ومتطوعين لمحاولة طرح كل قضايا هذه الفئة على المجتمع للقضاء على المفاهيم الخاطئة والجهل والخجل، وتوفر كل متطلباتها عن طريق الإعلام المكتوب والمسموع والمرئي، والاشتراك في ندوات وطباعة أفلام وصور تبين نشاطات وإنجازات هذه الفئة، وما وصل إليه العالم المتقدم من وسائل لصالحهم.

ويجري الآن التخطيط لتنظيم رحلة بحرية عبر المحيط الأطلسي مروراً بعدة دول بمشاركة مشاعل الرشيد وزميله من نفس الحالة السباح خالد الدوسري؛ بغرض عرض قضايا هذه الفئة على مستوى العالم. ويسمى الفريق الذي سيقوم بهذه الرحلة الفريق الخاص، والذي يتكون من أولياء أمور ومتطوعين. وقد انضم إلى الفريق شخصيات شرفية، وفرق قانونية، وطبية، وإعلامية، ومتطوعون. وبدأ بإعداد خطة المشروع، وإنتاج بعض الأفلام عن جهات تطوعية تخدم هذه الفئة تقديراً لهذه الجهات وعرفاناً بجهودها ؛ حيث تعتبر تسليط الضوء على هذه الجهات هدفاً من أهداف الرحلة.

دعوة إلى الباحثين العرب
للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية تعتزم انتهاج خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) ـ ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

1 ـ الأطفال والديمقراطية.

2 ـ الأطفال وثقافة التسامح.

3 ـ الأطفال والعلوم.

4 ـ الأطفال وثقافة الصورة.

5 ـ الأطفال وفضاء اللعب.

6 ـ الأطفال والثقافة الإلكترونية.

7 ـ الأطفال والعدالة التربوية.

8 ـ مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى ـ التأثيث ـ اللعب ـ وسائل الإيضاح ـ الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org.kw

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراستكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 ـ الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 4748250، 4748479، فاكس: 4749381

البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

* (500 دولار أمريكي) للأبحاث الميدانية والتجريبية، و(150 دولاراً أمريكياً) للأبحاث والدراسات النظرية.

أنشطة وأخبار
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

فوز الدكتور حسن الابراهيم بمقعد في المجلس التنفيذي للمنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة الـ «يونيسكو»

* في يوم الأربعاء الموافق الرابع والعشرين من شهر أكتوبر 2007 وفي العاصمة الفرنسية باريس، فاز الدكتور حسن الإبراهيم بمقعد في المجلس التنفيذي للمنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (يونيسكو) لمدة (4) سنوات، وذلك في انتخابات المجلس التي أقيمت على هامش المؤتمر العام للمنظمة، وبعد فوزه ذكر الدكتور الإبراهيم أن فوز الكويت في انتخابات المجلس التنفيذي للمنظمة هو نتاج العمل الجماعي الكويتي خلال الحملة الانتخابية، وأعرب عن أمله بأن تستمر روح العمل الجماعي لتعزيز وجود الكويت في المنظمات الدولية الأخرى. كما أعرب عن شكره الجزيل لرئيس الوزراء سمو الشيخ ناصر المحمد الصباح ومجلس الوزراء لترشيحه لشغل مقعد الكويت في المجلس التنفيذي لمنظمة الـ (يونيسكو).

وقال الدكتور الإبراهيم: «إن إنجاز الكويت بالفوز بهذا المقعد يعكس إيمانه الصادق بأهمية الدور الذي تلعبه هذه المنظمات الدولية لحماية الدول الصغيرة مثل الكويت، لاسيما خلال الغزو الصدامي للكويت الذي هدد بمسحها من الخارطة العالمية»، بالإضافة إلى أن هذا يؤكد أهمية أن تعزز الكويت من وجودها وجهودهـا في المنظمات الدولية.

وبهذه المناسبة ذكر الدكتور الإبراهيم أنه سَيُسخّر كل إمكاناته للعمل التطوعي لخدمة الكويت تحت قيادة سمو أمير البلاد وولي عهده الأمين حفظهما الله.

* عقد في الجمهورية اللبنانية (4) اجتماعات خلال الفترة من 14 ـ 18 سبتمبر 2007 وذلك لدراسة ما تم إنجازه، والتحضير لإعداد التقرير النهائي للمشروع الذي تقوم به الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بالتعاون مع الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية حول «تأثير الحرب الإسرائيلية الأخيرة (يوليو/ تموز 2006) على أوضاع الأطفال في لبنان»، حضر الاجتماعات كل من: د. حسن الإبراهيم، د. عدنان الأمين، د. ماريا يابري، د. فوزية هادي، د. كمال أبوشديد، د. مروان غرزالدين، والسيدة جوزيت مايكي.

* شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإصداراتها المختلفة، بالإضافة إلى مجلة الطفولة العربية في معرض الكويت الدولي الثاني والثلاثين للكتاب خلال الفترة من 13 ـ 23 نوفمبر 2007.

* قام الدكتور حسن الإبراهيم والسيد/ أنور النوري بزيارة إلى العاصمة اللبنانية بيروت، حيث تم مقابلة وزير التربية اللبناني خالد قباني في الساعة الثانية عشرة من يوم الثلاثاء الموافق 2007/12/4، ومقابلة رئيس مجلس الوزراء فؤاد السنيورة في يوم الخميس الموافق 2007/12/6، وذلك للتباحث حول إنشاء «المركز اللبناني للدعم النفسي للأطفال والشباب (3-18 سنة) نحو تأمين الحقوق النفسية لأطفال وشباب لبنان» الذي سينبثق عن المشروع الذي تقوم به الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بالتعاون مع الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، وبتمويل من شركة الاستشارات المالية الدولية (إيفا) حول: «تأثير الحرب الإسرائيلية (2006) على أوضاع الأطفال في لبنان». هذا وسيتم التوقيع على اتفاقية إنشاء المركز في يناير 2008 الذي سيتولى تمويله الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

مجلة العلوم الاجتماعية

مجلة العلوم الاجتماعية
Journal of the Social Sciences

فصلية – أكاديمية – محكّمة

تصدر عن مجلس النشر العلمي – جامعة الكويت

تعنى بنشر الأبحاث والدراسات في تخصصات السياسة والاقتصاد والاجتماع والخدمة الاجتماعية وعلم النفس والأنثروبولوجيا الاجتماعية والجغرافيا وعلوم المكتبات والمعلومات

رئيس التحرير: الدكتور خالد أحمد الشلال

تفتح أبوابها أمام

- أوسع مشاركة للباحثين الاجتماعيين العرب للإسهام في معالجة قضايا مجتمعاتهم.
- التفاعل الحي مع القارئ المثقف والمهتم بالقضايا المطروحة.
- المقابلات والمناقشات الجادة ومراجعات الكتب والتقارير.
- تؤكد المجلة إلتزامها بالوفاء والانتظام بوصولها في مواعيدها المحددة إلى جميع قرائها ومشتركيها.

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير مجلة العلوم الاجتماعية
جامعة الكويت
ص.ب 27780 الصفاة، 13055- الكويت
تليفون: 00965-4810436
فاكس 4836026
E-mail:JSS@kuc01.kuniv.edu.kw

الاشتراكات

الكويت والدول العربية		الدول الأجنبية	
أفراد	3 دنانير سنوياً ويضاف إليها دينار واحد في الدول العربية	أفراد	15 دولاراً
مؤسسات	15 ديناراً في السنة 25 ديناراً لمدة سنتين	مؤسسات	60 دولاراً في السنة 110 دولارات لسنتين

تدفع اشتراكات الأفراد مقدماً نقداً أو بشيك باسم المجلة مسحوباً على أحد المصارف الكويتية ويرسل على عنوان المجلة، أو بتحويل مصرفي لحساب مجلة العلوم الاجتماعية رقم 07101685 لدى بنك الخليج في الكويت (فرع الصديقية).

Visit our web site: http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/jss

من قصص الأطفال

إعداد: د. علي عاشور الجعفر

اسم السلسلة: زدني علماً
اسم القصة: هيلين كيلر ـ الصماء البكماء العمياء
اسم المؤلف: عبدالتواب يوسف
اسم الرسام: فريدة عويس
اسم المشرف: د. سهير القلماوي
دار النشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 1990

التلخيص:

القصة هي قصة حياة هيلين كتبتها بنفسها، وتبدأ أحداثها عندما ولدت في مدينة صغيرة في شمال ألباما عام 1880 من أسرة تنحدر من أصل سويسري، وكان من بين أسلافها السويسريين أول معلم للصم، وقد كتبت كتاباً عن كيفية تعليمهم. جاءت هيلين للدنيا سليمة، ولكن مع عامها الثاني أقبل المرض عليها فحرمها نعمة البصر والسمع والكلام، وكانت أول وسيلة اتصال أن تحرك يديها بطريقة معينة لتفهمهم ما تريد، ونجحت أُمها في فهم اللغة، وكانت تلاحظ الناس يتفاهمون بتحريك شفاههم، وحاولت دون جدوى مما انتابها التعب والإرهاق. وعند بلوغها عامها السابع سمع والدها بطبيب عيون ماهر واصطحبها إليه، ولكن الطبيب لم يستطع فعل شيء ولكنه نصح والدها باستشارة الدكتور «ألكسندر جراهام بل» في أمر تعليمها وذهبوا إليه، وطلب الدكتور بل من والدها أن يكتب إلى معهد بيركينز ليسألهم إن كان لديهم معلم لابنته هيلين، وجاء خطاب من المعهد بأن المُعلمة «آن سوليفان» ستكون معلمتها. وفي صباح اليوم التالي من وصولها أعطتها لُعبة مصنعة للطلبة العميان، وراحت تخطط على يديها حروف كلمة (ل ـ ع ـ ب ـ ة)، واستطاعت هيلين تقليدها، وفرحت المعلمة فرحاً شديداً، وبدأت تتعلم تهجّي كثير من الأسماء وبعض الأفعال القليلة دون أن تفهم معناها، وكان تركيز المعلمة أن توصل لهيلين أن كلمة لعبة تسري على جميع لُعبها، وعرفت معنى كلمة (ماء) عندما خرجت مع معلمتها إلى الحديقة وبدأوا يغطون أوجههم وأيديهم بالمياه الباردة، وحينما كانت هيلين تضع يدها تحت الماء راحت المُدرسة تخط على يديها حروف كلمة (ماء)، فأدركت أن كلمة ماء تعني الشيء البارد الذي ينساب فوق اليدين، فأدركت أن لكل شيء اسماً، وأن كل ما حولها ينطق بالحياة وتعلمت بعد ذلك الكثير من الكلمات وأسماء ما حولها من المحسوسات. وبدأت هيلين تتعلم تكوين جمل من الكلمات، وبدأت بتدرج قراءة كتب المبتدئين الموضوعة للعميان حتى قرأت حكايات كثيرة قصيرة، وكان أول عيد ميلاد أقبل عليها عقب حضور المعلمة سوليفان حدثاً عظيماً حيث استيقظت مبكرة في صباح العيد، وخططت على أيدي أفراد العائلة تحية العيد، وقامت بتوزيع الهدايا، وفي عام 1888 غادرت المعلمة سوليفان منزلها للالتحاق بمعهد بيركينز للعميان ورافقتها هيلين للتعلم بالمعهد، وفي البداية شعرت بأسف عندما علمت أن كل الأطفال الذين معها من فاقدي

البصر، ولقد وجدت لذة كبيرة في مصادقتهم، وأحست بينهم كأنها في منزلها وبين أهلها، وتابعت دراستها معهم والسعادة تغمر قلبها الصغير. وفي عام 1890 عادت إحدى المعلمات بالمعهد من زيارة للنرويج، وهناك سمعت بقصة فتاة صماء خرساء تعلمت كيف تنطق، فأرادت تجربة الأمر مع هيلين فكانت تنطق ببعض الأصوات وهيلين تتحسس بأصابعها شفتي وحنجرة ولسان المعلمة حين تصدر الأصوات، فإذا ما عرفت هذه الحركات وضعت المعلمة أصابع هيلين على الأعضاء الخاصة بالنطق، وحاولت أن تحركها مثل هذه الحركات لتحاكي هذه الأصوات، ولم يكن الأمر سهلاً فقد اقتضى الأمر صبراً وجهداً وتمارين لشهور عدة حتى استطاعت أن تنطق عبارتها الأولى وهي: إن الجو حار. وكان فرحها عظيماً لأن ذلك سيتيح لها الفرصة لتتحدث مع والديها وأختها ومعلماتها. وفي عام 1892 غمر الحزن والأسى والخوف والشك قلبها عندما كتبت أول قصة، وبعثت بها إلى المعهد، وقيل لها: إن هذه القصة عن أحد الكتب، ولكن الحقيقة إنها لم تنقلها ولكنهم قالوا إنها قُرِئت عَليّ وأني أعدتُ كتابتها، ولكن هذا الكلام شكك هيلين في كل ما تكتب، وجعلها تعتقد أن كل ما تكتب ليس لها، ولم تبعد هذه الفكرة عنها إلا بعد وقت طويل وبتشجيع من معلمتها، ثم عاودت هيلين الكتابة وسطرت موجزاً لتاريخ حياتها في مجلة المعهد وكانت لم تتجاوز الثانية عشرة، ثم تتكلم هيلين عن رحلاتها حيث زارت نيجيريا وميدواي بلانينس، وفي ذلك الحين كانت قد درست التاريخ اليوناني والروماني والأمريكي، وقواعد اللغة الفرنسية، وقرأت أشعار «لافونتين»، وتعلمت اللغة اللاتينية، ثم التحقت بمعهد الصم والبكم ومعها معلمتها سوليفان لتتعلم نطق الحروف والأصوات والتدريب على قراءة حديث الشفاه والحساب والجغرافيا، ثم استطاعت أن تقرأ قصة «وليم تل» بالألمانية، وبقيت في المعهد سنتين، ثم تركته لتلحق بمدرسة كامبردج للسيدات الشابات استعداداً لدخول الكلية، وقد درست التاريخ والأدب، ثم تقدمت للامتحان التمهيدي لكي تلتحق بكلية راد كليف، واجتازت الامتحان بنجاح، وكانت تدرس في ذلك الحين الرياضيات والجبر والهندسة، ولكن كان من الصعب عليها الاستفادة من طريقة بريل في حل المسائل، ودخلت الكلية التي تحلم بها ولكنها أدركت أن الجامعة للتعليم لا للتفكير، فقد كانت تجد صعوبة في فرصة التفكير، ولكنها لم تسأم ولم تمل، وتحلّت بالأمل والنصر القريب، وكان لهيلين هوايات كالسباحة والتجديف، وكانت تشعر بلذة كبيرة في ركوب الزوارق على ضوء القمر على الرغم من أنها لا تراه ولكنها تحس به. وتقول هيلين: إنها تحب الريف وقد يستغرب القارئ كيف تفرق بين الريف والمدن، ولكنها تقول: إن ضجيج المدن يثير أعصابها، وتشعر بصخب الآلات على الرغم من أنها لا تراها، أما في الريف فتستمتع بالشمس والهواء، وكانت تشعر بسعادة كبيرة بركوب الدراجة خاصة عندما تُداعب الرياح وجهها، وكانت تصحب كلبها معها في النزهة، وتشغل نفسها في يوم مطير بلعب الورق والشطرنج وأوراق اللعب مطبوعة بطريقة خاصة للعميان، وتحب هيلين لقاء الأطفال، وتستمتع معهم، ثم تتكلم عن زيارتها للمتاحف ودور الآثار ومعارض الفن، ومشاهدة المسرحيات التي تدخل البهجة عليها، وكانت معلمتها سوليفان تصطحبها إلى المسرح، وتصف لها الروايات، وتحس بالقصة أكثر من إحساسها عند قراءتها، وقابلت العديد من الممثلين والممثلات، وقد سمح لها بعضهم بأن تتحسس وجوههم وهم يمثلون الانفعالات المختلفة التي يقومون بها في أثناء تأدية الدور، وتتذكر

أنها ذهبت أول مرة إلى المسرح عندما كانت في الثانية عشرة من عمرها وكانت تتدرب على النطق آنذاك وقدموا هيلين للممثلة الصغيرة «أليس لسلي» وقد أسعدها كثيراً أن الممثلة فهمت الكلمات القليلة التي قالتها هيلين، ومدت يدها لتشد على يدي هيلين في حرارة، وتقول هيلين في نهاية القصة: إنه ليس صحيحاً أن حياتها كانت تعسة وشقية حيث إن لكل شيء جماله وفتنته، وتعلمت في كل الظروف أن تكون راضية وسعيدة، وتقول: إنها كانت تشعر بالوحدة ولكنها تغلبت عليها بالصبر والأمل والعواطف المنبثقة من داخلها، وتقول إنها عندما لا تستطيع نطق الكلمة تشعر بالحزن والدموع المحرقة ترتد إلى قلبها، ولكنها تتحلى بالأمل والصبر وتدعو للابتسامة والسعادة.

اسم السلسلة: نادي القراء
اسم القصة: فتاه اسمها هيلين كلير
اسم المؤلف: مارغو لاندل
اسم الرسام: إيرين تريفاس
دار النشر: دار العلم للملايين
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: أكتوبر 1999
الطبعة: الأولى

التلخيص:

إن قصة «هيلين كيلر» مليئة بالإنجازات والصبر الذي لابد أن يتوافر في كل إنسان، حيث روت هذه القصة حياة أسرة عاشت تعاني مرض ابنتها، فقد مرضت في سن الثانية، وفقدت السمع والبصر، وعجزوا عن كيفية التعامل والتصرف معها، فكانوا يتركونها تفعل ما تريد، وهي كلما كبرت زادت عصبيتها وعنادها، حتى إنها في أحد الأيام أسقطت أختها الصغيرة من السرير. فأخذ الحزن والأسى يخيم على والديها، ورأيا أنهما بحاجة إلى الذهاب إلى واشنطن لمقابلة المخترع ألكسندر جراهام بل، في ذلك الوقت كان قد اخترع الهاتف، وكان معلماً للصم، فبيّن لهم أن هيلين بإمكانها التعلم، وهي بحاجه إلى أستاذ متخصص لها، فأرسل والدها رسالة إلى مدرسة باركنز للعميان، فأرسلوا لها معلمة ترعاها وتعلمها اسمها «آن سوليفان»، وقد تميزت بالصبر ومساعدة الغير من غير تعب وتذمر، فحاولت معها من خلال استخدام الأصابع في تهجئة الحروف، ومع مرور الأيام استطاعت هيلين أن تفهم أن الحركات التي كانت تفعلها بأصابعها عبارة عن كلمات لها معانٍ، وذلك من خلال موقف عملته المعلمة لها في حين أخذتها إلى الحديقة للتنزه، فرأت صنبور الماء، فوضعت يد هيلين، وحركت أصابعها لتهجئة كلمة «ماء» فأحست هيلين بالسعادة، وفرحت لأنها أصبحت تفهم، وأعجبت بالمعلمة كما أعجب بها والداها، وزاد بعد ذلك حب هيلين للتطلع للعلم وتعلم الأشياء، وبعدما تعلمت وكبرت تعلمت القراءة والكتابة والنطق والتحقت بالمدرسة، وتخرجت من كلية راد كليف بامتياز، وكانت المعلمة آن سوليفان تقف معها وتساعدها على مدى خمسين عاماً حتى توفيت. ألفت هيلين خمسة كتب، والتقت بالرؤساء، وتحدثت إليهم، وكانت حنونة طيبة، عملت على مساعدة الصم والعميان بكثير من الحب والإنجاز والتضحية.

اسم القصة: صديقي المفضل
اسم المؤلف: عبير مزهر
اسم الرسام: أسامة مزهر
دار النشر: دار الحدائق
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2002
الطبعة: الأولى

التلخيص:

يتلخص مضمون هذه القصة بأن هناك بنتاً لديها صديق يدعى «أحمد» في مثل سنها، وهو أعمى، وأخبرها ذات مرة أن صديقه المفضل هو الديناصور؛ فقالت له: إن الديناصور لا يستطيع أن يغني معك، أو يأكل معك البوظة وهي تفعل ذلك معه، ثم تتالت الأحداث عما تفعله هذه البنت مع صديقها أحمد، فتقول: إنهم يذهبون للتنزه، فيقول لها: إن الشمس لا تشرق عنده، أي: لا يراها، فتمسك بيده وتركض معه باتجاه الشمس فيحسّان بأشعتها على وجهيهما، وتقول أيضاً: إنها تذهب معه إلى المدرسة، وإذا مرّا بالقرب من واجهات المحلات تخبره بما هو معروض فيها من دُمى فيقلدان أصواتها معاً ثم يلعبان في الحديقة مع باقي الأصدقاء، وبعد ذلك ينامان على العشب الأخضر، فتحدثه عن الغيوم، وهو يحدثها عن قطته، وفي بعض الأحيان تزوره في البيت وتتناول الطعام معه فترشده إلى مكان صحنه وكوبه، ثم يقرآن القصص سوية ويلعبان «الغميضة»، وفي النهاية تقول البنت فرحة: إنه بالأمس أخبرها أحمد أنها أفضل صديقة له.

اسم القصة: رائحة الألوان
اسم المؤلف: د. علي عاشور الجعفر
رسوم الإشارات: علي إبراهيم عبدالهادي
الغلاف والإخراج الفني: عبدالله الخاطر
دار النشر: شركة سيتي جرافيك
مكان النشر: الكويت
سنة النشر: 2004
الطبعة: الأولى

التلخيص:

تعتبر القصة الأولى من نوعها في الجمع بين أنواع الإعاقات المختلفة مع الأطفال العاديين، حيث يتحقق من خلالها مفهوم الإدماج الثقافي، والقصة تحكي عن طفلة تتحدث عن إعاقتها البصرية، وأنها لا تتمكن من الرؤية كبقية الأطفال. لكن هذه الطفلة لها القدرة على التعرف على الألوان من خلال رائحتها.

وتتميز هذه القصة بجمع اللغة العربية ولغة الإشارة ورموز ماكتون في كل صفحة من صفحات القصة، فكل طفل يقرأ ما يناسبه من لغة، وآخر ورقة في القصة هي الصفحة

الخاصة بلغة برايل للمكفوفين، ولم يكن هذا الفصل عن بقية اللغات إلا لخصوصية هذه اللغة واحتياجها لنوعية خاصة من الورق.

اسم القصة: عدنان لا يحب قصتي
اسم المؤلف: لمياء عبدالصاحب
اسم الرسام: لمياء عبدالصاحب
دار النشر: دار الحدائق
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2003
الطبعة: الأولى

التلخيص:

تحكي القصة عن فتاة اسمها «نور»، تعيش في بيتها مع أبيها وأمها وأخيها الصغير «أمير»، وبجانب منزلهم يعيش جيرانهم «أبو عدنان» و«أم عدنان»، وعندهما توأمان صغيران، هما «إيمان» و«عدنان»، وذات مرة جاءت أم عدنان لزيارتهم، وكان معها عدنان وإيمان فجلست أم عدنان مع أم نور، وأخذت نور أخاها الصغير أميراً والتوأمين عدنان وإيمان فجلست معهم تلاعبهم، وتحكي لهم الحكايات، لكن الكل فرح إلا عدنان لا يبدو عليه الفرح، وغيّرت نور الحكاية لكنه لم يفرح فأسرعت إلى أمها وجارتها فأخبرتهم بخبر عدنان، فابتسمت أمه قائلة: مهلاً الخطأ خطئي فإني نسيت أن أضع لعدنان سماعة الأذن، فهو لا يسمع جيداً من دونها. فعندما وضعت أمه السماعة كاد يطير فرحاً من جمال الحكايات التي حكتها نور.

اسم السلسلة: نشر الوعي بالتوحد
اسم القصة: إن أخي مختلف
اسم المؤلف: Louise Gorrod
ترجمة وتقديم: د. سميرة عبداللطيف السعد
اسم الرسام: Kim Harris Bellivear
دار النشر: الأمانة العامة للأوقاف
مكان النشر: الكويت
سنة النشر: 1999
الطبعة: الأولى

التلخيص:

القصة هي أخ يتحدث عن أخيه المختلف الذي يسير على اللعبة، ولا يعرف كيفية لعبها، ولا يستطيع التحكم بمشاعره، فهو يعض ويضرب، وهو لا يرى أو يستمع إلى ما يقوله الآخرون، ولا يوبّخ من أهله؛ لأنه لا يعلم الصواب، ويتوتر في أثناء المواقف الصعبة، ولا يعرف الخطر، ويصرخ لأنه لا يعرف الكلام، ولا يستطيع اللعب مع الأطفال

الآخرين، ولا يعرف المشاعر، ويستخدم لغة الإشارة لأنه يعاني من التوحد فيجب عليّ أن أفهمه وأراعيه وأحبه.

اسم السلسلة: سلسلة نشر الوعي بالتوحد
اسم القصة: الكابتن سالم
اسم المؤلف: Abby Ward Messner
(ترجمة وتقديم: د. سميرة عبداللطيف السعد)
اسم الرسام: Kim Harris Bellivear
دار النشر: الأمانة العامة للأوقاف
مكان النشر: الكويت
سنة النشر: 1999
الطبعة: الأولى

التلخيص:

تحكي هذه القصة عن طفل اسمه «سالم» سيذهب لأول مرة إلى المخيم الكشفي مع صديقه «سمير»، وسوف توصلهما أمه إلى المخيم. وعندما أوصلتهما ودّعاها وذهبا ليشاهدا الأطفال يلعبون وقررا التسابق وتحدّى كل منهما الآخر على الفوز، وفاز سمير، ووصل إلى الصخرة المتفق عليها قبل سالم، وهناك شاهدا ولداً يتزحلق على الصخرة، وأرادا التزحلق مثله وكلّماه فلم يلتفت إليهما، ولم يتوقف عن التزحلق، فانصرفا وقررا الرجوع إلى الصخرة فيما بعد. اجتمعت مشرفة المخيم السيدة «خالدة» بكل أطفال المخيم، وجلس ذلك الولد بجانب سالم، وكان طوال الوقت يهز جسمه إلى الأمام وإلى الخلف، وجلست خلفه المعلمة «عبير» تهمس في أذنه. طلبت المشرفة أن يذكر كل واحد منهم اسمه ليتعارفوا، وعندما أتى دور ذلك الولد لم يرد واستمر في هز جسمه وهو يراقب أصابع يده ترفرف أمام عينيه، فأدارت المعلمة عبير وجهه ناحيتهم، وطلبت منه ذكر اسمه، وكررت طلبها فقال: أنا «حسن». ثم قفز، وبدأ يلف في الغرفة وهو يحرك يديه كالطائر، ونظر إليه سالم وسمير بدهشة، أما المشرفة فقد أكملت حديثها، وطلبت منهم صنع قبعات لرواد الفضاء، وأن يعمل كل اثنين مع بعضهما، ففرح سالم لأنه سيعمل مع صديقه سمير، ولكن المشرفة طلبت منه أن يلعب مع حسن، حزن سالم لذلك في البداية ظناً منه أن حسن لا يحبه، ولا يحترم دوره في اللعب، فطلبت منه المعلمة عبير أن يلعب دور قائد سفن فضائية، وعليه أن يعيد السفينة الضائعة، فشعر سالم بالسعادة لهذا، وأوضحت له المعلمة حالة حسن، فبينت له أن مخ حسن يعمل بصورة مختلفة وأنه يشعر بالضياع خاصة عندما يكون في مكان جديد، ويطلب منه أشياء جديدة، وهو يشعر بالراحة بتكراره للعمل نفسه، فسأل سالم المعلمة: هل هذا سبب تحريك أصابعه؟ فقالت: تماماً. وبدأ سالم بالتفكير كقائد عليه أن يعيد السفينة الضائعة، وفكر في أنه لو تزحلق مع حسن من الممكن أن يُريه أين يذهب بعد ذلك، واستمرا في اللعب فترة، فارتاح له حسن، وسأله عن اسمه، ورد عليه أيضاً بأن اسمه حسن، وسأله سالم إن كان يريد أن يصنع معه قبعة الفضاء كالبقية وهو يشير إلى الطاولة التي يعمل عليها الجميع، ولكن

هذه المرة لم يرد عليه، وإنما عاد إلى التزحلق، وعاد معه أيضاً سالم، وقال له: لنصنع القبعات. فأعاد حسن الجملة نفسها وتبعه حسن إلى الطاولة، وهناك صنعا القبعة، وكان حسن يواجه صعوبة في القص ولكن سالماً والمعلمة كانا يساعدانه، وعندما انتهوا من صنعها لبسها حسن، وتسلق عموداً وقال: رجل فضاء.. أنا. واندهش الأطفال من النقطة العالية التي تسلق إليها حسن بهذه السرعة، وكانت المعلمة عبير سعيدة جداً بعمل سالم. وحان الوقت ليغادر الجميع المخيم وودع سالم حسناً، على أمل لقائه غداً، فقد استمتع معه كثيراً، وعندما شاهد أمه حكى لها ما جرى، وبأنه قائد الفضاء، ففرحت أمه لأجله، وكانت فخورة به.

اسم السلسلة: انطلاقة أطفال معوقين
اسم القصة: ليلى والسجادة الحمراء
اسم المؤلف: يوسف إبراهيم المحيميد
اسم الرسام: سعد السداوي
دار النشر: دار المفردة
مكان النشر: الرياض ـ السعودية
سنة النشر: 1426 هـ / 2005 م
الطبعة: الثانية

التلخيص:

كانت «ليلى» بنتاً صغيرة تختلف عن أقرانها، حيث إنها لا تستطيع المشي، فهي تجلس على الكرسي المتحرك، وهي أيضاً لا تتمكن من التفكير مثلهم. كان أبوها حزيناً عليها، وأمها تعتني بها جيداً. تعمل والدتها في الحياكة والتطريز بالصوف الملون، وكانت تبيع ما تصنعه من قمصان وسجاد لجاراتها وقريباتها، في حين تلعب ليلى بكرات الصوف الملونة، ولكن الأم لا توبّخها عندما ترى خيوط الصوف متشابكة، بل تقبل يديها وتقول: إنها ستكون أفضل منها في الحياكة والتطريز، وكانت ليلى سعيدة بهذا الكلام. وفي المدرسة ترى ليلى صديقها «أحمد»، وهو أيضاً يتحرك على كرسي يلعب كرة السلة، ويسجل هدفاً، فتقول: أحمد لديه يدان قويتان يقذف بهما الكرة في السلة، وأنا لدي يدان ماهرتان تصنعان السجاد والقمصان. ولم تكن أمها تخجل بها، بل تقدمها لجاراتها وقريباتها، وهي تقول: هذه حبيبتي ليلى الفنانة الرائعة. وتمسح على رأسها، لكن ليلى لا تُبدي أيّ ردة فعل للموضوع، وكانت تسعد جداً باللعب مع الأطفال. ذات يوم وجدت الأم قميصاً صوفياً ملوناً بخطوط عريضة جميلة وعرضته على زبائنها، فتخاطفته النساء كل واحدة تريد شراءه، وأقبلت الأم على ليلى واحتضنتها، ووضعت أمامها النقود وهي تحكي لها ما جرى، ففرحت ليلى كثيراً. وبعد أيام بدأت ليلى تغزل سجادة حمراء برسوم غريبة ومتقنة بكرات الصوف ذات الألوان الناعمة التي تحبها، وكانت تقضي ساعات وهي تغزل والأم تنظر إليها بدهشة، وبعد انتهائها عرضت الأم السجادة الحمراء على والدها فأعجب بها جداً ودهش لدقتها، وقرر دعوة الأقارب والأصدقاء والمدرسين لمشاهدتها وإبداء رأيهم فيها، وعندما رآها الجميع أُعجبوا بها، ولم

يصدقوا بأنها من صنع ليلى، واقترح عجوز بأن يُقام لها معرض يحضره تجار السجاد والفنانون، وفعلاً حضر الجميع وتأملوا السجادة بغرابة لدقة حياكتها وجودة صوفها، وتنافس التجار لشرائها. ومنذ ذلك الحين وليلى تغزل وتطرز أجود السجاد، والذي يعد أجمل مما ينتج في مصانع السجاد في العالم، وكان والداها سعيدين لذلك جداً.

اسم السلسلة: انطلاقة أطفال معوقين
اسم القصة: حروف أحمد الذهبية
اسم المؤلف: يوسف إبراهيم المحيميد
اسم الرسام: سعد السداوي
دار النشر: دار المفردة
مكان النشر: الرياض ـ السعودية
سنة النشر: 1426 هـ / 2005 م
الطبعة: الثانية

التلخيص:

«أحمد» ولد عمره 8 سنوات لديه إعاقة، فأحياناً يلوي وجهه، ويسيل لعابه، ولا يستطيع أن يمشي، وهو يحب أن يرى أخاه الأكبر «سامي» وهو يكتب. كانت جدته تحبه كثيراً، وتعتني به، وتعلمه بأن يعتمد على نفسه؛ لأن والديه وجدته لا يعرفون القراءة والكتابة، ولكنه هو تعلم بعض الحروف مع أنه يواجه صعوبة في الإمساك بالقلم وكتابة الحرف ألف. التحق أحمد بأحد مراكز التأهيل، وهناك تعلم الحروف كلها، وأحب الألوان كثيراً، وكان سريع التعلم وذكياً، وأصبح الآن يستطيع الإمساك بالقلم جيداً والكتابة بشكل أفضل، وكان يكتب ثلاثة أحرف، وهو يقول: إنها تمثل أصدقاءه، الألف (أحمد)، الجيم (جدّة) والقاف (قلم). وفي إحدى المرات قرر أن يرسم أمّاً تحمل طفلها، وأعجب والده باللوحة، وأخبر أمه بأن ابنهما فنان ويجب أن ينتبها إليه. وذات يوم طلب أخوه سامي صحيفة حائط المدرسة مكتوباً عليها حكمة، فاقترح الأب بأن يخطّها أحمد، وفعلاً كانت جميلة جداً، وأعجب بها مدرس سامي، وأعطاه خمسين ريالاً، وطلب منه أن يخط لهم أحمد بعض اللوحات، فاشترى أحمد كرسياً متحركاً، وسألته الجدة: متى ستشتري لي مروحة تطرد عني حر الصيف؟ فقال: غداً. وفي نهاية العام الدراسي طلبت أيضاً مدرسة سامي بأن يخط لهم أحمد لوحة قماش كبيرة، وبعد أن شاهدها مدير المدرسة قام بدعوة والد سامي وأخيه أحمد لحضور الحفل، وفي الحفل نال أحمد جائزة الفن المتميز ومكافأة مالية، واقترح المدير بأن يلتحق بالمدرسة في العام المقبل. وفعلاً بدأ أحمد يدرس مع أخيه في المدرسة نفسها، وذات يوم أحضر الوالد مفاجأةً له وهي رخصة خطاط، وسيفتح محلاً للخط، يخطّ فيه أحمد اللوحات، ويساعده والده وأخوه إذا احتاج إليهما. وبعد سنوات تحسن حال أحمد، وكسب مالاً وفيراً، واشترى كرسياً بدواسة يذهب به إلى المحل الذي أسماه «الحروف الذهبية».

اسم القصة: السباح الماهر
اسم المؤلف: مجدي صابر
اسم الرسام: عفت حسني
دار النشر: دار الجيل
مكان النشر: القاهرة
سنة النشر: 2000

التلخيص:

كان «حسن» تلميذاً ذكياً يحصل دائماً على الدرجات العالية في المدرسة، وكان الأول دائماً، وكان والدا «حسن» يأتيان له بكل ما يتمناه، وعلى الرغم من ذلك لم يكن «حسن» سعيداً، بل كان حزيناً، والسبب أنه كان بلا ساقين، ويتحرك فوق مقعد متحرك. وكان «حسن» عندما يشاهد زملاءه يلعبون كرة القدم يندفع إليهم فوق مقعده قائلاً: أرجوكم أود أن ألعب معكم، وكانوا يدفعونه ساخرين، وخاصة زميله «سعيد» الذي يقول: «كيف يمكنك اللعب بلا ساقين»؛ لذلك كان «حسن» حزيناً وكثيراً ما يبكي، ولهذا اصطحبه والده إلى النادي القريب ليتعلم رياضة مفيدة، واختار «حسن» السباحة فبرع فيها، وامتلأت ذراعاه وصارتا قويتين جداً، وتفوق على أقرانه الأصحاء، وذات يوم أعلنت المدرسة عن رحلة إلى القناطر، وأصر والد «حسن» أن يذهب مرغماً ،وعندما وصلوا إلى القناطر اندفع الأولاد قافزين إلى المياه، وأخذوا يلعبون، ولكن «حسن» جلس بعيداً حزيناً وهو يراقب زملاءه، فضحك «سعيد» ساخراً من «حسن» وضحك الأولاد على «حسن» ثم تحرك «حسن» إلى النيل يراقب مياه النهر وهو حزين يشكو وحدته وألمه، وبعد قليل ذهب الأولاد حتى يسبحوا في النهر وصاح «حسن» محذراً: «لا تنزلوا النيل من هذه الناحية فهو شديد العمق»، ولكنهم سخروا منه وقال «سعيد»: «لا يحق لمن كان مثلك بلا ساقين أن يقوم بتحذيرنا»، وأخذوا يسبحون مبتعدين عن الشاطئ و«حسن» يراقبهم بصمت، ولكن الخوف أصاب الأولاد فعادوا إلى الشاطئ إلا «سعيداً» الذي بقي في الماء، وصاح متحدياً زملاءه، ولكن الأولاد صمتوا وهم يشاهدونه وهو يحاول عبور النهر، فتوقف في منتصف المسافة وصاح بزملائه: «ليأت أحدكم ويساعدني»، فتراجع الأولاد من الخوف وصاح «سعيد» في فزع «سوف أغرق» وأخذ يتخبط في الماء، وصرخ الأولاد فزعين طالبين النجدة، وبلا تردد خلع «حسن» ملابسه وألقى بنفسه في الماء فصاح الأولاد: «عُدْ أيها الأحمق»، ولكن «حسن» اندفع غير عابئ بتحذير زملائه، ثم وصل إلى «سعيد» الذي أوشك على الغرق، وبسرعة أمسك حسن بسعيد بذراع واحدة ورفع وجهه فوق الماء، وأخذ يسبح بذراعه الثانية عائداً إلى الشاطئ. وهناك كان تلاميذ المدرسة ومدرسوها قد تجمعوا على الشاطئ ولم يصدقوا عيونهم، واندفعوا نحو «حسن» ليحتضنوه، أما «سعيد» فقد امتلأت عيناه بدموع الشكر، ومنذ ذلك اليوم أصبح «حسن» و«سعيد» صديقين متلازمين لا يفترقان إلا وقت النوم.

اسم القصة: معوّق ولكنه متفوّق
اسم المؤلف: فيروز قاردن البعلبكي
دار النشر: دار العلم للملايين
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: يناير 2003

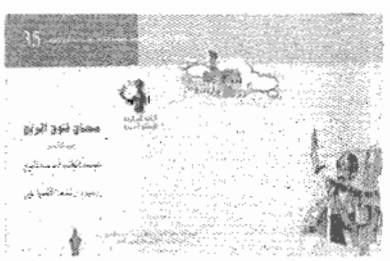
التلخيص:

كان هناك فتى يدعى «يونس»، وكان محباً ومولعاً باللعب بالدراجات النارية وقيادتها بشكل متهور، وفي أحد الأيام تعرض لحادث مؤلم أدّى ذلك لقطع إحدى رجليه، ولقد حزن والداه على ما أصاب ولدهما ولكنهما أصرّا على مساعدته لتجاوز محنته، واستكمال تحصيله العلمي، واللعب مع أصدقائه، وكذلك قام أصدقاؤه بمساعدته وتشجيعه. وبفضل ذلك حقق يونس الكثير من الإنجازات على المستوى الرياضي والمستوى العلمي.

اسم القصة: بلال وعامر
اسم المؤلف: نبيهة محيدلي
اسم الرسام: لجينة الأصيل
دار النشر: دار الحدائق
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2001
الطبعة: الأولى

التلخيص:

كان هناك صديقان يقطنان في الحي نفسه، الأول يُدعى «بلال» والآخر «عامر»، كان عامر معاقاً لا يستطيع المشي، لكن بلالاً يلعب مع عامر كل يوم فيرمي الكرة، ويلعبان في الملعب. رمى عامر بالكرة، ثم لعب بلال وفاز باللعبة، ثم قررا أن يتسابقا، وبعد العد بدأ السباق، وفاز عامر هذه المرة، وبعد أن لعبا كثيراً قررا العودة إلى المنزل، فتوجه بلال نحو الباب، وأخذ ينظف حذاءه بينما أخذ عامر يروح ويرجع بعربته، فالتفت بلال واستغرب من عامر، فسأله عما يفعل، فأجاب بأنه ينظف حذاءه، وقصد بذلك عجلات العربة، فضحك الاثنان ثم دخلا إلى المنزل ليتناولا طعام الغداء، وبعد الظهر توجه الاثنان ليشاهدا مباراة لكرة القدم في الملعب المجاور.



اسم القصة: معاق فوق الريح
اسم المؤلف: عبدالمطلب بن أحمد السح
اسم الرسام: راشد الكباريتي
دار النشر: مكتبة الشارقة ـ دائرة الثقافة والإعلام
مكان النشر: الشارقة ـ الإمارات العربية المتحدة

سنة النشر: 1999
الطبعة: الأولى

التلخيص:

كان «خالد» طفلاً مهذباً متفوقاً في دراسته وحسن الخلق، لم تشكل إعاقته الجسدية حاجزاً نفسياً أو عقلياً لديه، كان محبوباً من أصدقائه وأسرته، وكان خالد يحلم بحل لإعاقته، فتارة كان يحلم بأنه يطير بدلاً من المشي بعد أن أعطى شجرة التوت عكازه، وتارة أخرى يحلم برجل من الموجات غير المرئية، وكل تلك الأحلام ليست فقط أحلام خالد، بل هي آمال جميع المعوقين في العالم، بجد خالد واجتهاده ودراسته استطاع الوصول إلى حلمه الجميل. وذلك لم يمنعه من إكمال الحلم، بل استمر في الحلم، وهو الآن يأمل بالوصول إلى علاج لجميع الأمراض.

اسم السلسلة: سلسلة مغامرات إصرار
اسم القصة: إنقاذ نسرين من العصابة
اسم المؤلف: أميمة عبدالعزيز العيسى
دار النشر: الأمانة العامة للأوقاف
ـ الصندوق الوقفي لرعاية المعاقين والفئات الخاصة
مكان النشر: الكويت
سنة النشر:
الطبعة:

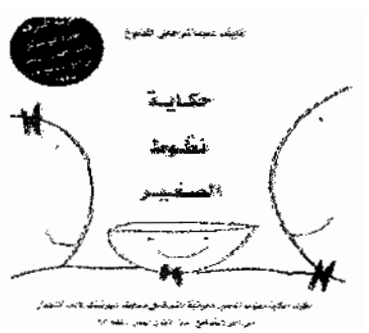
التلخيص:

لقد تعرضت «إصرار» ـ بطلة القصة ـ لحادث مروري وهي في العاشرة من عمرها، وتسبب ذلك في إعاقتها البدنية وعجزها عن المشي. لكن «إصرار» كانت تصر على أن يكون لها دورها الفاعل بين زميلاتها في المدرسة، غير قابلة لنظرات العطف والإشفاق، فشكلت مع صديقاتها في المرحلة الثانوية فريقاً غايته المساعدة، وتقديم العون للآخرين. وتناقش القصة آفة المخدرات في مدارس التعليم العام، التي أصابت كثيراً من أبناء وبنات المجتمع. فكانت «نسرين» ـ الطالبة مع «إصرار» في المدرسة ـ تعاني من الصداع، وأخذت الحبة المخدرة التي كان لها أثرها السريع في زوال الصداع، لكنها لم تدر أنها تخطو أولى خطواتها نحو الإدمان. وبالفعل جرى ابتزاز نسرين ـ مالياً ـ عندما عاودها الصداع. ولاحظت «إصرار» وزميلاتها تسرّب نسرين الواضح من المدرسة؛ مما جعلهن يتخذن الخطوات المناسبة لإنقاذ زميلتهن، ولكشف العصابة التي تغذي المدرسة بمثل هذه السموم. ولم يخطر على بال الجميع في المدرسة أن وراء هذا النجاح كانت تقف ـ إصرار ـ تلك المقعدة على كرسي العجلات المتحرك.

اسم السلسلة: انطلاقة أطفال معوقين
اسم القصة: العكاز العجيب
اسم المؤلف: يوسف إبراهيم المحيميد
اسم الرسام: سعد السداوي
دار النشر: دار المفردة
مكان النشر: الرياض ـ السعودية
سنة النشر: 1426 هـ / 2005 م
الطبعة: الثانية

التلخيص:

«صالح» ولد هادئ يستخدم عكازين يساعدانه على المشي إلى المدرسة، يشعر صالح بأن لا أحد يهتم به، حيث يعود والده متأخراً وتستقبله أخته الصغرى «أمل» وهي تجري لتعانقه، أما هو فلا يبدي حراكاً وأحياناً لا يتناول معهم العشاء، ويدخل إلى غرفته ليفكر. أما في المدرسة فالمعلم يهمله ولا يشجعه، ولا ينظر إليه في أثناء شرح الدرس، وصالح يغار من زميله «خالد» الذي يحبه المعلم ويشجعه. تغير سلوك صالح فأصبح ولداً شقياً، يؤذي أصدقاءه، ويلكز خالد بعكازه الأيسر، ويحطم الأشياء ويكسرها، فتضايق منه عكازه الأيسر لأنه جعل منه عكازاً شريراً، وكان يبكي عندما يفعل صالح هذه الأشياء، ولكن صالح لا يهتم به. وفي الصباح استيقظ صالح يريد الذهاب إلى المدرسة فاستغرب من عدم وجود عكازه الأيسر، وبحث عنه فأخبره عكازه الأيمن بأنه رحل لأنه لا يهتم به وجعل منه عكازاً شريراً. ندم صالح على ما فعل، واعترف بخطئه، وتمنى لو أن عكازه الأيسر كان موجوداً حتى يعتذر منه، فظهر العكاز الأيسر واعتذر منه صالح، وتعانق الجميع وذهبوا إلى المدرسة. وفي هذا اليوم شارك صالح معلمه في الفصل وشجعه المعلم، وكان غاية في النشاط والحيوية، أما في الفسحة فقد كانت المباراة النهائية بين الفصل سادس (أ) و(ب)، وقد تغيّب حارس المرمى في فصل خالد وصالح، فرّشح صالح نفسه حارس مرمى، وفعلاً أبلى صالح بلاءً حسناً في صد جميع كرات الفريق المنافس، وفاز فريقه بنتيجة 1/0. وقد أحرز الهدف صديقه خالد فقام الجميع بتحيتهما هما الاثنين، وقدّم خالد الكأس لصديقه صالح حارس المرمى. وفي نهاية العام الدراسي رشّح معلم التربية البدنية صالح حارساً لمرمى منتخب المدرسة، وقد كان والده فخوراً جداً به، وكذلك كان عكازاه، حيث كانا يحكيان حكاياتهما لكل عكاز يصادفانه.



اسم القصة: حكاية نطوط الصغير
اسم المؤلف: نايف عبدالرحمن المطوع
ترجمة: مي عبدالحميد فرج ـ بزة الباطني
اسم الرسام: نايف عبدالرحمن المطوع
دار النشر: دار الكتاب التربوي
مكان النشر: الدمام ـ السعودية
سنة النشر: 2001

الطبعة: الثانية

التلخيص:

تقع أحداث القصة الرمزية في مدينة الدوائر، التي يتخذ أصحابها شكل الدوائر، ويمارسون نشاطاتهم اليومية من قفز وتدحرج، ويفتخرون بالشخص الذي يحقق أعلى مستويات القفز، وأسرع مستويات التدحرج. من بين سكان هذه المدينة، كان يعيش السيد الدائرة وزوجته اللذان ينتظران حدثاً سعيداً، وهو استقبال المولود الجديد. لقد خطط الوالدان مستقبل هذا القادم، وماذا سيصنعان معه، وما سيمارسانه معه من ألعاب القفز والتدحرج. لكن تأتي الرياح بما لا تشتهي العائلة؛ إذ أنجبت السيدة الدائرة طفلاً غير مكتمل النمو، جاء على شكل نصف دائرة، وتحطمت بذلك أحلام الزوجين وما وضعاه من خطط. ويكبر الطفل، ويجد نفسه في مجتمع يرفضه؛ لأنه مختلف عنه ولا يستطيع القيام بأبسط أمرين وهما: القفز والتدحرج. لقد شعر الطفل بغربته عن أهل مدينته، وحاول الاندماج معهم لكن من غير جدوى، فجاء إلى أهله باكياً وشاكياً، وكانت الإجابة الحكيمة من والديه هي اكتشاف قدراته الداخلية التي تحقق له سعادته الخاصة، لأن السعادة لا تنحصر في القفز والتدحرج. وهكذا فكّر الطفل نصف الدائري فيما يمكن القيام به من أمور، فبدأ رحلة التحولات، فكان إصيصاً يحتضن الورد، لكن الرمل كان مؤذياً له، ففكر في أن يكون حوضاً للأسماك، لكن الأطفال يصبون المشروبات الغازية على الماء، وفكر في أن يكون قبعة تقي الناس حرارة الشمس لكنه لم يجد في ذلك جدوى. ورجع الطفل نصف الدائرة إلى عزلته بعد أن رفض الآخرون مدّ يد العون إليه. لكن الغوث جاءه من السماء، فقد نزل المطر، واكتشفت الدوائر أنها لا تستطيع السباحة، وأنها معرضة للغرق. هنا جاء دور نصف الدائرة ليتشكل في هيئة قارب، ويبدأ في إنقاذ أهل المدينة. عرف الناس في المدينة الدور الحيوي الذي قام به نصف الدائرة، ووعوا حقيقة أن السعادة لا تنحصر في تمام التجانس والقيام بالقفز والتدحرج. وهكذا كان في اختلاف نصف الدائرة بداية التعرف والتوعية لتقبل المختلف عنهم، وجرى توظيفه مراقباً لإنقاذ شواطئ المدينة، بعد أن أنقذهم من خطر التميز الاجتماعي، وجرى إدماجه في الحياة الاجتماعية.

اسم السلسلة: المكتبة الخضراء للأطفال
اسم القصة: عقلة الإصبع
اسم المؤلف: عادل الغضبان
دار النشر: دار المعارف
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
الطبعة: التاسعة عشر

التلخيص:

كان هناك حطاب فقير يعيش مع زوجته وأبنائه السبعة في كوخ صغير عند سفح أحد الجبال، وأصغر الأبناء يبلغ السابعة من عمره ويسمى «عقلة الإصبع»؛ لأن حجمه لم يكن يتجاوز حجم إبهام اليد، لكنه يفوق إخوته ذكاءً وفطنة وحضور الذهن، وكان ربُّ الأسرة

يعاني سوء الحال، ويشتكي لزوجته، فكانت تخفف عنه، وتُؤمِّلُهُ بالفرج فيصبر. وبسبب فطنته أنقذ عقلة الإصبع وطنه من العدو الذي يريد الهجوم على قريتهم، فاستطلع أخبار العدو، ونقلها إلى الملك، ولكنه لم يصدقه في البداية، وبعد ذلك تبين له صدقه، فجعله رسولاً لاستطلاع أخبار العدو، فانكشفت كل أخباره لهم، وهزموه شر هزيمة، وكافأ الملك عقلة الإصبع مكافأة عظيمة، وكذلك كافأ والده مكافأة مالية بعد أن اطلع على أحوال أسرته، وأمر بتعليم عقلة الإصبع وإخوته على نفقته، وعاشت الأسرة في رخاء وسعادة، وأصبح عقلة الإصبع وزيراً للملك يستشيره في أمور المُلك والشعب معتمداً على ذكائه وعلمه.

اسم القصة: عقلة الإصبع
اسم المؤلف: موموكو إيشي (ترجمة: د. عصام حمزة)
اسم الرسام: فوكو أكينو
دار النشر: دار الشروق
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 2006
الطبعة: الأولى

التلخيص:

كان هناك زوجان عجوزان يشعران بالوحدة لأنهما لم يرزقا بطفل، وكانا يتمنيان لو أنهما يرزقان بطفل حتى ولو كان بحجم إصبع اليد، ويدعون ربهم أن يرزقهم بطفل. وبعد حين شعرت الزوجة العجوز بآلام في بطنها، وبعدها ولدت طفلاً صغيراً جداً لا يزيد عن حجم إبهام اليد، ولكنهما رضيا بالإرادة السماوية، وأسمياه «عقلة الإصبع»، واعتنيا بتربيته. لكن عقلة الإصبع هذا ظل بهذا الحجم حتى عندما كبر، وأصبح شاباً لم يزد طوله، وظل جسده صغيراً، ولم يستطع المساعدة بشيء، وشعر أبواه بخيبة الأمل، وكان الأطفال يسخرون منه، لكنه كان يتقن الرقص ويجيد الغناء. وفي يوم من الأيام طلب من والديه أن يسمحا له بالذهاب إلى العاصمة حتى يعمل هناك، ووافق الوالدان مع حزنهما لفراقه، ولحجمه الصغير اتخذ من وعاء الحساء الصغير مظلة، ومن إبرة أمه سيفاً له، وعصا الطعام عصا يتوكأ عليها، وخرج والداه يودّعانه، وقد أوصلاه حتى نهاية حدود القرية، وأرشداه إلى الطريق الصحيح للوصول إلى العاصمة، وفعلاً سار عقلة الإصبع مثلما أوصاه والداه، ولكن بعد سير طويل لم يجد النهر الذي قالا عنه، فسأل نملة ودلته عليه. وسار كما قالت له النملة مسافة طويلة، وجد بعدها النهر الكبير، فجعل من قبعته قارباً، ومن عصاه مجدافاً، وأبحر في النهر. وعندما أتى الليل توقف بين أعواد البوص ونام في قاربه، وعندما أقبل الصباح عاد من جديد يجدف صاعداً في النهر، واستمر أياماً حتى وصل إلى العاصمة، وهناك وجد أناساً كثيرين حوله، وكان يسير بحذر خوفاً من أن تدهسه أقدامهم، ثم اختار طريقاً قليل الحركة، فوجد فيه بيتاً كبيراً، وتأمل خيراً في أن يجد له عملاً، فنادى أهل البيت، وخرج رجل من البيت لكنه لم يره، وأخبره عقلة الإصبع بأنه تحت ظل حذائه، ونبهه حتى لا يدوسه، فنظر إليه الرجل في دهشة وهو يراه في عدة السفر، ورفعه بإصبعيه وسأله عن سبب مجيئه، فذكر له السبب، فضحك الرجل، وسأله ساخراً: ماذا يمكن أن يعمل مثله،

فاستعرض عقلة الإصبع قوته بغرس سيفه في ذبابة، وكذلك أدى له رقصة بمهارة عالية صفق لها جميع من في المنزل بعد أن خرجوا ليروه. وقد كان هذا قصر وزير مرموق في العاصمة، وكُتب لعقلة الإصبع أن يعمل فيه، وحظي بحب أهل القصر، وخاصة الأميرة ابنة الوزير، وكان يساعدها في بعض أعمالها أو في اللعب. ومرت عليه بضع سنوات وهو يعمل لديهم بجد. وفي أحد الأيام خرج مع موكب الأميرة لزيارة معبد كيوميزو، وفي طريق عودتهم سلكوا طريقاً موحشاً، وخرج عليهم ثلاثة غيلان، أحمر وأسود وأخضر. وكان الأخضر والأسود يحمل كل منهما عصاً حديدية ضخمة، والأحمر يقبض على المطرقة السحرية، وقد سدوا الطريق عليهم، وقالوا: إنهم يجب أن يخطفوا الأميرة، فتصدى لهم عقلة الإصبع بشجاعة، وقال: لن أسمح لكم. ثم قفز إلى الأعلى بخفة، ووخز سيفه في عين الغول الأخضر مرات عديدة، فاشتد لونه اخضراراً، وألقى عصاه وتمدد على الأرض، وانتقل إلى الغول الأسود، فأوسعه وخزاً حتى أصبح شديد السواد، ثم هجم عليه الغول الأحمر الذي توهج لونه كالنار وفتح فمه الكبير فقفز عقلة الإصبع بداخله، وأوجعه وخزاً فاستسلم الغول الأحمر، فخرج عقلة الإصبع من فمه وهربت الغيلان تاركة المطرقة السحرية، وفرحت الأميرة بسلامة عقلة الإصبع الذي طلب منها هز المطرقة السحرية التي تحقق الأماني، فقالت: أنت من فاز بها، فتمنى عقلة الإصبع أن يكبر جسده، فهزت الأميرة المطرقة فنمت قامته، واستمرت تنمو كلما هزت الأميرة المطرقة إلى أن أصبح شاباً رائعاً أمام الأميرة، وذهبا إلى القصر وهما يقفزان من السعادة، وعرف أهل العاصمة بما حدث وبشجاعته، وأصبح في مركز مرموق، وتزوج الأميرة، ودعا والديه، وعاش الجميع في سعادة.

اسم القصة: عمتي كبيرة
اسم المؤلف: دينا شرارة
اسم الرسام: حسان زهر الدين
دار النشر: دار الحدائق
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2003

التلخيص:

قصة فتى يحكي عن عمته التي تمتاز بكبر حجمها وحجم أدواتها وسريرها وغيرها من الأشياء، ولكنها أيضاً كبيرة في حضنها وقلبها وعطفها عليه، وأن الإنسان يجب ألا يحكم على أخيه الإنسان بالحجم دائماً، وإنما بالعواطف والمعاملة الإنسانية والقلب الكبير.

اسم السلسلة: القصصية للأولاد
اسم القصة: الأقرع
اسم المؤلف: حسن عبدالله
دار النشر: دار الحدائق
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 2001

الطبعة: الأولى

التلخيص:

تتحدث القصة عن طفل كان يتناول الغداء فسمع صوت صائح يقول: حريق حريق. ركض هذا الولد إلى شرفة البيت، فشاهد اللهب والدخان يتصاعدان من بيت المرأة العجوز التي تقيم بجوارهم، خرج مسرعاً محاولاً المساعدة، ولكنه وجد العديد من الناس قد سبقوه إلى هناك، اقتحم عدد من الرجال البيت، وأخرجوا المرأة العجوز، حيث تم إسعافها بسرعة، بعدما أفاقت من الصدمة قالت: إن قطتها في الداخل، وطلبت من الموجودين إنقاذ قطتها، وأخذت تبكي. عندها شاهدها الولد فقرر أن يعمل شيئاً لإنقاذ القطة. فأخذ دلواً مملوءاً بالماء، وركض إلى مدخل البيت، ولكن كانت ألسنة اللهب تتصاعد، فظن أن القطة قد ماتت، فعاد ولكنه سمع مواء يصدر من ناحية المطبخ، فدخل باتجاه المطبخ، وسكب نصف الدلو على النار، وأمسك بالقطة، وحاول الخروج إلا أن ألسنة اللهب أخذت بالتصاعد مجدداً فحرقت له النصف الأيمن من شعره حتى تفحم. تأثر الولد لما أصابه فقرر الذهاب إلى الحلاق لكي يخلصه من هذا الشعر التالف، فقص الحلاق شعره بالكامل وجعله أقرع، حينما قرر الولد الذهاب إلى المدرسة في اليوم التالي رفض الأب، وقال: إنه لابد أن يشتري له قبعة يضعها على رأسه، ولكن الولد حزن لذلك، واندفع وخرج ذاهباً إلى المدرسة، وعندما وصل إلى المدرسة أخذ الكل ينظرون إليه بدهشة، ويلقّبونه بالأقرع مما أحزن هذا الولد، حتى المعلم ابتسم لما رأى هذا الولد الأقرع مما زاد حزنه، ولكن المعلم بذكائه استطاع أن يمتص حزن وغضب الولد بأن جعل الولد يحكي قصته للأطفال، فانقلبت سخريتهم به إلى إعجاب، ولكنهم مازالوا يلقبونه بالأقرع حتى أصبح هذا الولد من أبرع اللاعبين في كرة القدم، حيث كانوا يلقبونه بالثعلب، ونسوا لقبه الأول، أما اسمه الحقيقي فكان «أسعد ناصر».

اسم القصة: أبو حدبة في الغابة
اسم المؤلف: ريما خليفة
دار النشر: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
مكان النشر: بيروت ـ لبنان
سنة النشر: 1987
الطبعة: الأولى

التلخيص:

كان في قرية بعيدة رجل أحدب أطلق عليه «أبو حدبة»، وكلما مر في القرية كان ينظر إلى الناس من حوله ولا يرى أحداً مثله وهذا ما سبب له الحزن وفكر في أن يبتعد عن القرية، وفعلاً راح يبحث عن مكان بعيد لا يسكن فيه الناس، وبعد أن قطع مسافة طويلة توقف ليرتاح فسمع صوت غناء في الغابة من بعيد، وتساءل عن مصدر هذا الصوت، وتعجب من أن هناك من يغني في الغابة، ولما اقترب من مصدر الصوت اختبأ وراء شجرة ونظر من بعيد فإذا هم عدد من الأقزام، وهم رجال صغار الأجسام يعملون معاً، صرخ أبو حدبة معهم ليغني فالتفتوا إليه فرأوه يقترب وسألوه عن اسمه وكيف وصل إلى هنا فأخبرهم عن

قصته، ولماذا ترك القرية وقالوا له ألا يحزن وأنهم هم أيضاً شكلهم غريب. وطلب منهم أبو حدبة أن يعلموه الغناء فوافقوا. وفي إحدى الليالي رأى أبو حدبة في المنام أن بعض أولاد جيرانه يسألون عنه وعما جرى له، وفي الصباح أخبر الأقزام أنه سيعود إلى القرية فحزن الأقزام وطلبوا إليه البقاء ولكنه أصر وأخبرهم أنه مشتاق إليهم. عاد إلى القرية وأخذ يدور في الشوارع راقصاً مغنياً واجتمع عليه الصغار والكبار وعلّمهم الغناء والرقص فنسوا أبو حدبة وأطلقوا عليه اسم «أبو صنوج» لأنه كان يضرب به عندما يغني ويرقص. ونجح في تعليم الصغار التعاون وصنع الحلوى فأحبوه ولكنه لم ينسَ أصدقاءه الأقزام بل كان يزورهم من وقت إلى آخر ويغني معهم ويساعدهم.

اسم القصة: عيون بسمة
اسم المؤلف: فاطمة المعدول
اسم الرسام: رشا منير
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 2005
الطبعة: الأولى

التلخيص:

ولدت الطفلة «بسمة» كفيفة لا تستطيع أن ترى الأشياء التي تحيط بها، لكنها تحس بها وتستخدم باقي حواسها بشكل جيد للتعرف على الحياة من حولها، فهي تلعب مع صديقتها وتساعد أمها وتعزف على البيانو في المدرسة، لكن بسمة دائماً تنتظر؛ تنتظر والدها ليوصلها ويعيدها من المدرسة وتنتظر والدتها لتصطحبها إلى السوق وتنتظر أخوها ليرافقها في الذهاب إلى النادي. وفي إحدى المرات وهي تجلس تحت الشجرة في النادي أتى بالقرب منها كلب صغير ضعيف وقد عرفت أنه كلب من صوته، وعندما رجع أخوها إليها ذهبا يبحثان عن صاحبه لكنهما لم يجدا له صاحبا، ورفضت بسمة أن تترك هذا الكلب المسكين وحيداً في النادي، فقررت أن تأخذه معها إلى البيت، وفي البيت اعتنت به بسمه جيداً وأعطته الحب والحنان فشعر معها بالأمان وأصبحا صديقين؛ فهو يرشدها في طريقها إلى المدرسة ويرافقها في الذهاب إلى السوق ويدافع عنها ويلعب معها في النادي حتى تأتي صديقتها «فاطمة»، فكان هو عيني بسمة التي ترى بهما ولم تعد تنتظر والداها أو غيرهما وأصبح الكلب «سالم» صديقها العزيز.

اسم القصة: نزهة وائل
اسم المؤلف: لوري ليرز
ترجمة: نانسي أبو عبدو
اسم الرسام: كارين ريتز
دار النشر: دار العلم للملايين
مكان النشر: بيروت ـ لبنان

سنة النشر: 2006
الطبعة: الأولى

التلخيص:

أرادت «سلوى» الذهاب في نزهة مع أختها الكبيرة «تالة» لكن واجهتهما مشكلة وهي أن «وائل» الأخ الأصغر لهما أراد الذهاب أيضا وهو يعاني من حالة التوحد، لكن سلوى أبدت استعدادها لتحمل مسؤولية مراقبته خلال النزهة والاعتناء به. وتذكر لنا سلوى أن عقل أخيها يعمل بطريقة مختلفة عن تلك التي تعمل بها عقولنا، وأن إحساسه بالأشياء واستمتاعه ببعض الروائح والألعاب والأطعمة يختلف عنا، وكل ذلك من خلال مواقف تواجههم في طريقهم إلى المنتزه لإطعام البط. خلال طريق الذهاب كانت سلوى تتضايق من تصرفات أخيها الغريبة وتخشى أن يراه الناس وهو يقوم بمثل هذه التصرفات، وبعد وصولهم وإطعامهم للبط وذهاب الأخت الكبرى لإحضار شيء للغداء، اختفى وائل فجأة وبدأت تالة بالبحث عنه، أما سلوى فقد أغمضت عينيها وبدأت تفكر بالطريقة نفسها التي يفكر بها وائل، فاستطاعت أن تعرف مكانه وفعلا وجدته هناك وعانقته حينما رأته مع أن وائل لا يحب العناق. وفي طريق العودة قررت الأختان ترك وائل يمشي بالطريقة التي تعجبه ويستمتع بما يفعل وشاركتاه في بعض أفعاله مع أنهما لم تجدا فيها متعة مثله، وعندما وصلوا إلى البيت قالت سلوى لوائل: قمنا بنزهة جميلة يا وائل. فنظر إليها وائل ثم ابتسم. فكان هذا هو تعبير الطفل التوحدي عن سعادته بهذه النزهة.

اسم القصة: آه.. يا أخي
اسم المؤلف: ناتالي هيل
اسم الرسام: كيت ستير نبريج
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 2005
الطبعة: الأولى

التلخيص:

قد تواجهك مشاكل وتحديات من نوع خاص عندما تكون أخا أو أختا لطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، كتلك المشاكل التي ترويها لنا «رباب» وما تعانيه مع أخيها «هيثم» الأكبر منها سنا لكنه من ذوي الاحتياجات الخاصة، فكان على رباب أحيانا أن تكون هي بمثابة الأخت الكبرى أو إذا ما استدعى الأمر، إلا أنها كانت تنزعج وتتضايق من تصرفاته وأفعاله في بعض الأوقات ومن تكراره للأشياء أو من اهتمام والديها الكبير به وتوجيههما الدائم له. لكنها بعد جلسة ودية بينها وبين والديها أو نزهة ممتعة أو قضاء وقت مع نفسها أو بعد درس من دروس الباليه تكون أكثر تفهما وتقبلا لحالة أخيها، فهو أيضا يتمتع بالعديد من الأشياء الإيجابية وله روح مرحة جدا، أما عن مواهبه التي ينفرد بها، فلديه قدرة خيالية على الحفظ؛ كحفظ الأسماء والمقطوعات الموسيقية فهو يعشق الموسيقى، أذنه

موسيقية للغاية، وكان والدهما موسيقيا وقد يكون هذا أحد الأسباب التي أدت إلى تنمية هذه الموهبة لديه. لكن رباب كانت تخاف من فكرة أن يكون لها ابنا كأخيها هيثم فبيّنت لها والدتها بشكل بسيط وسهل كيف أن حالة أخيها طفرة جينية وليست حالة وراثية وليس عليها أن تخشى شيئاً.

لا تقبل رباب من صديقاتها أي إهانة أو سخرية على أخيها رغم انزعاجها منه أحيانا إلا أنها تحبه كثيرا. وتعتمد في قياس صداقاتها الحقيقية على موقف صديقاتها من أخيها وتعاملهن معه. كانت في بداية حياتها وهي صغيرة تنزعج كثيرا من هذا الأخ الأكبر المختلف والمزعج بالنسبة إليها وقد وجهتها والدتها بطريقة مناسبة للتعبير عن غضبها وهي أن ترسم مشاعرها كالتعبير عن غضبها، كانت هذه الفكرة ناجحة تماما ومع تقدم رباب في العمر بدأت تتطور لديها فكرة تفريغ مشاعرها، فقامت بكتابة يومياتها في دفتر خاص بها لا يمكن لأحد أن يطلع عليه وهذه إحدى الوسائل التي ساعدتها على تقبل وتحمل أخيها. كما أن والدها أشركها في اجتماعات لإخوة المعاقين ما مكّنها من المناقشة والتحاور مع أشخاص يفهمون ما تعانيه رباب مع أخيها، كما جعلها تشعر بأنها أفضل من الكثير غيرها كمن يعاني أخوه من إعاقات جسدية تجعله عاجزا عن أداء العديد من الأمور، وذلك حسّن من حالتها وعلاقتها بأخيها، وبعد أن كانت تفكر في إرساله إلى المريخ أصبحت محبة أكثر له.

اسم القصة: سكر زيادة
اسم المؤلف: فاطمة المعدول
اسم الرسام: رشا منير
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 2005
الطبعة: الأولى

التلخيص:

«سلمى» طفلة في العاشرة من عمرها تعيش بسعادة مع عائلتها المكونة من والدها ووالدتها وجدتها وأخيها، وهو أصغر منها في العمر، تتمتع سلمى بشخصية مرحة للغاية ويحبها الجميع في المدرسة فهي تشارك معهم في الرحلات وتغني لهم، لكن فجأة تغيرت أحوال سلمى وأصبحت أقل نشاطا وأقل شهية للأكل ولاحظ الجميع هذا التغير وقرر والدها عرضها على طبيبة العائلة، وفي نفس اليوم المقرر لذهابهم إلى الطبيبة وقعت سلمى أثناء لعبها في المدرسة وغابت عن الوعي وقالت طبيبة المدرسة إنها قد تكون غيبوبة سكر، وفعلا تم عرضها على الطبيب المتخصص وتأكد هذا الخبر فكانت الصدمة لعائلتها والجميع، لكن الدكتور طمأنهم بأن هذا المرض عادي ويمكن للإنسان أن يتعايش معه بشكل طبيعي إذا ما اتبع إرشادات الطبيب الخاصة بالمرض، وتناول الأطعمة الخاصة، وحافظ على الرياضة لحرق السعرات الحرارية الزائدة عن حاجته. تعاون الأهل والمدرسة للمحافظة على سلامة سلمى فعاشت حياة طبيعية وعادت إلى نشاطها في المدرسة وكوّنت العديد من الصداقات، وفي النادي اكتشف مدرب السباحة موهبتها في السباحة وبأنها قد تصبح بطلة فيها إذا

اشتركت في فريق السباحة، وبيّن لها عدم أهمية مرضها وحاجتها إلى هذه الرياضة من وجهة نظرها هي وإنما هي سباحة ماهرة وبهذا تعايشت سلمى مع مرضها الجديد هي ومن حولها واشتركت في الباليه المائي فكان مرضها سببا في اكتشاف مواهب خفيّة لديها.

اسم القصة: الصندوق
اسم المؤلف: أمل فرح
اسم الرسام: جوستافو كامبس
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 2004

التلخيص:

الدنيا صندوق مليء بالتفاصيل المبهجة كالصندوق الكبير الذي يوجد في غرفة «مريم» وأخيها. ومريم الصغيرة التي تعيش في الظلام تعرف أنه لا يمكن أن يحد هذا الظلام من خيالها ولا يمنعها من الضحك واللعب والبهجة والتفكير، لكن أخاها لا يعرف كل ذلك وهو يخاف من الظلام لكنه تعلم منها كيفية التغلب على هذا الشعور وكيف أن الظلام ممكن أن يساعدنا على تنمية خيالنا. وأصبح الظلام صديقه وتخيل أنه يبتسم له.

اسم القصة: الشجرة الصغيرة
(قصة للأطفال الذين يعانون مشكلات صحية حادة)
اسم المؤلف: جويس سي. ميلز
اسم الرسام: برايان سيبرن
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة ـ مصر
سنة النشر: 2005
الطبعة: الأولى

التلخيص:

تحكي قصة شجرة صغيرة تعيش في الغابة لها صديقة سنجابة اسمها «أماني». تعرضت هذه الشجرة الصغيرة في يوم من الأيام لحادث مؤلم بسبب الرياح الشديدة ما أدى إلى كسر العديد من أغصانها وإصابة بعضها إصابات بالغة. أرادت صديقتها أماني مساعدتها فاستعانت بساحرا الأشجار «أحلام» و«صلاح» وساعدوا الشجرة من خلال إزالة بعض الأغصان وتحسين نفسيتها عن طريق تخيل الشعور بالفرح والسعادة والتغلب على الخوف والرضا بشكلها الجديد ومواجهتها للواقع وبأن ما فقدته لن يعود لكنها تمتلك أشياء جميلة جداً تخصها هي وحدها ستكتشفها بنفسها في المستقبل. وعندما أثمرت الشجرة وتبادلت ثمارها مع أصدقائها فهمت ما كان يعنيه الساحران واستطاعت أن تجتاز محنتها وإصابتها تلك بقوة ونجاح، وكانت صديقتها أماني سعيدة جداً بها وبشجاعتها.