اكتُشف برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي قادر على مفاهيم الأمن والسلامة في الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقباً (القابلين للتعلم).

المستكشف:

هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي قادر على مفاهيم الأمن والسلامة في الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقباً للتعلم وإستهدفت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتكوين العينة من (20) طفلًا معاقًا عقليًا قابلًا للتعلم، وتم تقسيمهم بصورة عشوائية إلى مجموعتين (10) عينة تجريبية و (10) عينة ضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس روانغ بني بروك. مقياس السلوك التكيفي، مقياس الذكاء الوجداني للأطفال، مقياس مهارات حل المشكلات للطفل عقلًا قابلًا للتعلم، اختبار مفاهيم الأمن والسلامة المصور، برنامج الأمن والسلامة. استنادًا للنتائج، يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات مجموعات التدريبية ومتوسطات رتب درجات مجموعات الضابطة في الآداء على مقياس الذكاء الوجداني و مقياس مهارات حل المشكلات التدريبي مباشرًا، لصالح المجموعة التدريبية و يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات مجموعات التدريبية ومتوسطات رتب درجات مجموعات الضابطة في الآداء على اختبار الأمن والسلامة لصالح أطفال المجموعة التدريبية.

Abstract:

This study aimed at developing a computerized training program based on the security and safety concepts, in the emotional intelligence and problem solving skills to the mentally disabled children (liable to learn). The study used the descriptive and semi-experimental method. The study sample consist of 20 children who suffer from mental disabilities (liable to learn), divided randomly into two groups (10) of them a control sample and (10) an experimental sample. The study use, Stanford Beneh intelligence scale, children’s adaptive behavior scale, emotional intelligence scale, problem solving skills scale, the security and safety concepts photo – test, and the security and safety program, the results indicated that there were significant statistic differences found between the means of score ranks gained by the experimental group and the means of score ranks gained by the pilot group in their performance in the emotional intelligence measurement and problem solving skills measurement immediately after the training, for the experimental group, significant statistic differences are found between the means of score ranks gained by the experimental group and the means of score ranks gained by the pilot group in their performance in the security and safety test for the experimental group.

مقدمة الدراسة:

تحتوي التربية الخاصة باهتماب بالجِمْهور المعاصر وتحترم مكانة متميزة داخل نسق المنظومة التربوية فقد أصبحت رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة واجهة حضارية تعكس البعد الإنساني الذي يؤكد قيمة هذا الإنسان

دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)
وكرامته ومدّى تقدّم حقوقه الأساسية، ولقد أشارت العديد من الدراسات أن الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم إذا ما تلقى تدريبا جيدا على أعمال تناوب قدراته فإن ذلك يساعد على اكتساب خبرات ومهارات تعينه على مواجهة الحياة، التي باتت تحمل العديد من مظاهر الخطر مثل: الغاز، الكهرباء والألات الحديثة... الخ، لذا يجب علينا وقايته العقليا عن طريق تعليم الأمان والسلامة لهم واحاطتهم بيئة منزّة واكتساب مفاهيم الأمان والسلامة. ويعرّض العديد من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم إلى عواقب لا حصر له من الحوادث والإصابات سواء من المنزل أو المدرسة، ويرجع ذلك لضعف ذكائهما وقلة وعيهم بمفاهيم الأمان والسلامة. ولذا، فإن تغيير نمط الأداء والتعليم يقتضي تقديم الرعاية والإرشادات والبرامج والأنشطة المعدّة التي تنمو وعسي نحو تجنب تلك المخاطر مما يكون له تأثير على الجوانب الصحية والنفسية والعقلية لتواء الأطفال.

وتشكل الحوادث التي تعرّض لها الأطفال خطراً حقيقياً على حياتهم حيث تعتبر السبب الرئيسي لوفيات الأطفال فيما بين سن (4-6) سنة، كما تناحرض أضخمة نسبة وفيات بالحوادث بين سن (6-15) سنوات فيهم (1999-2013).

كما أشارت إحصائيات أخرى أن عدد الأطفال يبلغ سن ما قبل المدرسة (2-4) سنوات الذين يموتون بسبب الحوادث أكثر من عدد الذين يموتون بسبب أمراض الأطفال مجتمعة. المصري وحيدة (2002-3).

ويعتبر الأطفال الذين تقل أعمارهم عن الست سنوات أصغر أفراد الأسرة تعرضا حادة للإصابات وذلٌك لأن الأطفال في المرحلة الأولى من العمر لا يدركون خطورة تناول المواد الكيميائية. بارونز (2004-8).

ولقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود قصور في مستوى المفاهيم الضرورية المرتبطة بحياة الأطفال اليومية في المناهج الدراسية بمدارس التربية الفكرية. زيناتي (2006-11).

كما أشارت ماجدة عبيد (2010-479) إلى افتقداد هذه النوعية من المدارس للمعلومات التي توفر فرص الأمان والسafety. وأشار (2011-150) أن تلاميذ المدرسة الابتدائية قدّموا أدلة كثيرة على عدم شعورهم بالأمان في مدارسهم مما يؤثر على شخصيتهم وعلى تحضيرهم الأكاديمي.

كما رأى (1998-17) أن افتقداد المعاقين عقليا القابلين للتعلم للأمن والسلامة يترك آثاراً على صحّة جوانب شخصيتهم ويؤدي لديهم مشكلات كثيرة تكون غير قادرين على مواجهتها مما يترتب عليه اضطرابات (*)

(ASEP) دراسات عربية في التربية وعلم النفس (العدد التاسع والثلاثون .. الجزء الأول .. يوليو .. 2006)

هذا وتعتبر البرامج التدريبية التي تعد بواسطة الحساب الألي وسيلة فعالة في تعليم الأطفال المعاقين عقلية القابلين للتعلم حيث توفر لهم الكثير من الخبرات التي تساعدهم في التغلب على ضعف تراكيبهم، ولقد أوضح عدة دراسات فعالة استخدام الحاسوب في تعليم سلوك الأطفال المعاقين عقلية القابلين للتعلم، إلى جانب تقليل وقت الاستعداد أو التجديد فكما أن استخدامات الحاسب لها آثار تعليمية تربوية فكاذب لها أثر سلوكية إيجابية محفزة لتسليم الحساب بالمدرسة، واللغة، والنفسية الاجتماعي لهذه الفئة، سفر (2002-2007) Mechling.

• مسألة الدراسة:

من خلال العرض السابق لقدمتة دراسات تعليم الأطفال المعاقين عقلية القابلين للتعلم للعديد من الإصابات والحواريد سواء في المنزل أو الروضة أو مدارس التربية الخاصة يضاف إلى ذلك ضعف اهتمام بعض الفقهاء على رعايتهم بتدريبهم على مفاهيم الأمن والسلامة وما يتسبب بشكل مباشر في شعورهم بالعجز وقلة الطهارة والرغبة وعدم المشاركه والمستقلة من المجتمع الذي يتعكس سلباً على مهارات حل المشكلات لديهم وانخفاض مستوى الذكاء الوجداني، ونستطيع أن نذكر قائمة الباحثين بدراسة استطاعية للتعرف على المشكلة عن قرب وذللاً على النحو التالي:

(ASEP) دراسات عربية في التربيه وعلم النفس
الاتصال هاتفياً وعبر البريد الإلكتروني بأمّهات بعض الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم، اللتحق مع معهد التربية الفكرية في مدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية وقد بلغ عدد هؤلاء (27) أمّا أحقّى لها تمّ أمكّم معهد التربية الفكرية بتلبية تطلعهم إلى أطفالهم. وقد اتفق نحو 30% من الأمّهات أن هناك بعض الأطفال معهم يتعلمون على تنمية تلك المفاهيم بشكل لنظفي في صورة عبارات توعية لحول الأطفال، وقد عبر عن ذلك (بأفعال هذا) - لا تفعل ذلك - بينما اتفقت نحو 70% من الأمّهات أن هناك صمود شاملي تحقق لحول الأطفال وبروا ذلك بأن الطفل المعايب عقلياً لا يمكن تعليمه بشكل لنظفي عبارات التحدي والإرشاد وإنما يلزمهم العديد من الوسائل والأنشطة التي تدخل على تنمية وتشتت لحول المفاهيم لديهم.

تم الاتصال هاتفياً برئيس هيئة الدفاع المدني بمحافظة الطائف وقد تم سؤاله عن المخاطر التي يعرض لها الأطفال المعاقين عقلياً، وقد أوضح إلى أن ما يقرب من 50% من الحوادث السنية للأطفال التي تحدثها الهيئة للمبادرة في إسعافها سواء المتعلقة بالحوادث أو الاختلاف داخل الغرفة والمصاعب أو التخريب في المناوئات تكون ناجمة عن الأطفال المعاقين عقلياً والتي تضر بشكل مباشر بهم والبيئتيهم.

قامت الباحثتان بسؤال عدد (24) من معلمي ومديري الvenues التي بها معايير عقلية (مدمجين مع الأطفال المعاني) ومعلمي ومديري معهد التربية الفكرية لمحافظة الطائف وذلك لتتغول على واقع الممارسات الفعلية للمعلمين الهادفة إلى تنمية مفاهيم الأمن والسلامة لدى هؤلاء الأطفال. ويشتهر الجدول التالي نتائج هذه الدراسة.

جدول (1) : نتائج الدراسة الاستطلاعية عن واقع الممارسات الفعلية للمعلمين تنمية مفاهيم الأمن والسلامة للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم

<table>
<thead>
<tr>
<th>متوسط تكرارات ونسب الاستجابات لعينة الدراسة</th>
<th>%</th>
<th>%</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>لا إلى حد ما</td>
<td>متوسط التكرارات</td>
<td>%</td>
<td>%</td>
</tr>
<tr>
<td>59</td>
<td>13</td>
<td>8</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>50</td>
<td>11</td>
<td>7</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>50</td>
<td>11</td>
<td>7</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>50</td>
<td>11</td>
<td>7</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>50</td>
<td>11</td>
<td>7</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>0.5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق ما يلي : فيما يختص بمجرور الجروح: والكسور والتمسوم، الاختناق تمّ تراوح أستجابات عينة الدراسة ما بين (نعم) ، و (إلى حد ما) ، و (لا) لصالح البعد (لا) مما يدل على قصور واضح في الاهتمام بمفاهيم الأمن والسلامة الخاصة بتلك المحاور.
فلما يختص بمحور الحروق اختلفت استجابات عينة الدراسة ما بين (نعم)
و (إلى حد ما) و (لا) لصالح البدء (نعم) مما يدل على أن هناك اهتمام
بمفهوم الأمن والسلامة الخاصة بالحرق، وقد يرجع ذلك إلى الاهتمام
المتزايد من قبل هيئة الدفاع المدني وحرصها الدائم على ما يختص
بمفهوم الأمن والسلامة الخاصة بالحرق مع إدارة التربية والتعليم، وحرصها
ال دائم على توفير كل ما من شأن الوقاية من الحروق سواء كان( طفلاً)
الحروق - بطبائع الحروق - الأفلام الإرشادية - الدورات والمحاضرات ... الخ.
هذا بالإضافة إلى تدريب هؤلاء الأطفال على كيفية إخلاء المكان في حالة سماح
جرس الإنذار الخاص بالحريق.

ولكن ترى الباحثة أن هناك نسبة (41 %) لصالح البدء (إلى حد ما) ونسبة
(14 %) لصالح البدء (لا) وهذا أدى إلى ضرورة الاهتمام بهذا المفهوم.

فيما يختص بمحور الكهرباء تباقنت استجابات عينة الدراسة ما بين (نعم)
و (إلى حد ما) و (لا) لصالح البدء (لا) مما يدل على وجود قصور واضح
بالي الاهتمام بمفهوم الأمن والسلامة الخاصة بالكهرباء.

وبناء على ما سبق، وما أوضحته نتائج الدراسة الاستطلاعية، يمكن تحديد
مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما أثر برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي قائم على مفاهيم الأمن
والسلامة في الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين
عفياً القابلين للتعلم؟

وينتبغ من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الضرورية التالية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية - الضابطة) إذن ذكراء الوجداني عقب
التدريب مباشرة؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية - الضابطة) في مهارات حل المشكلات عقب
التدريب مباشرة؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية - الضابطة) في الأمن والسلامة عقب
التدريب مباشرة؟

أهداف الدراسة:

* تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:
  1. إلغاء الضوء على واقع الممارسات الفعلية للمعلمين في تنمية مفاهيم الأمن
  2. والإعلام لدى الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم).
  3. والسلامة لدى الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم).
  4. وذلذ بأبتكارهم مفاهيم الأمن والسلامة.
  5. إعداد مقياس مصور لمفاهيم الأمن والسلامة للأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم).
إعداد مقياس لتقييم مهارات حل المشكلات للأطفال المعاقين عقليًا (القابلين للتعلم).

إعداد برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي قائم على مفاهيم الأمن والسلامة، وبيان أثره في الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقليًا (القابلين للتعلم).

أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة خطة تجاه تحسين مستوى الذكاء الوجداني لدى الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم عن طريق تدريبه على بعض مفاهيم الأمن والسلامة حيث أن الدراسات السابقة لم تعت الاهتمام الكافي لهذه النوعية من الدراسات.

قد يؤدي تدريب الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم على مفاهيم الأمن والسلامة إلى تحسين مهارات حل المشكلات لديه حيث تشير الدراسات إلى أنه لا يملك ظاهرة الشخصية ويتمد على توجه الأشخاص له في حل مشاكله.

خطة جادة نحو تلبية الكثير من حاجاتهم بأقل جهد وقلم وشبكة مشوق مما يؤدي إلى تحسين قدرتهم على التواصل ومساعدتهم على التكيف مع المجتمع والاجتماع فيه كما يساعدهم في التغلب على ضعف ترسيزهم واكمالهم المهارات الحياتية ومنها مهارات الأمن والسلامة.

قد تتسهم النتائج التي تنوصل إليها الدراسة الحالية مستقبلا في إنجاز طرق علمية أكثر فعالية في تدريب الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم تأتي الدراسة الحالية كاستجابة للعديد من التوصيات التي توصلت إليها الدراسات والبحث والمؤتمرات التي اتهمت بالعائقين عقليا القابلين للتعلم واهتمام ضرورة العمل على تقديم العون والمساعدة لهذه الفئة واتخاذ إجراءات تصحيحية.

مصطلحات الدراسة:

- Training Program

خطة تعلمية تتضمن مجموعة من التدريبات المقترحة لهذه الخطة مسلمات وأسس تنطلق منها وأهداف تسعي لتحقيقها.

Concepts of Security and Safety

- مفاهيم الأمن والسلامة

يعرف الفهم بأنه رمز للفظ يدل على معلومات وأفكار مجردة لأشياء أو خبرات معينة ذات صفات أو خصائص مشتركة مداها (2004 - 38).

ويقصد بمفاهيم الأمن والسلامة في الدراسة الجالية رمز للفظية دائرة على معلومات وأفكار يكتسبها الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعليم)، والتي تؤهم لحسن التصرف في المواقف التي تستدعي حماية أنفسهم من المخاطر التي يمكن أن تحيط بهم.

وتحدد إجراءات بالدرجة التي يحصل عليها المشاركون مقياس مفاهيم الأمن والسلامة المصور عند الدراسة الحالية.

(ASEP)
الذكاء الوجداني

نوع من معايير المعلومات الافعالية يتشمل التقييم الدقيق للانفعالات المحسورة والذات الفرد ولدى الآخرين، والتعبير الملامح عنها والتنظيم المتوافق للانفعالات

لتعزز الحياة عويس (2006 - 24)

ويتحدد إجراءً بالدرجة التي تحصول عليها المشارك في مقياس الذكاء الوجداني المستخدم بالدراسة الحالية.

مهارات حل المشكلات

هي عملية معرفية سلوكية تحاول الفرد من خلالها تحديد واستكشاف واتباع وسائل فاعلة للتعامل مع المشكلات التي تواجهه في حياته. القدالي (2017) وتحدد إجراءً بالدرجة التي تحقق عليها المشارك في مقياس تقييم مهارات حل المشكلات المدعوم بالدراسة الحالية.

Educable Mentally Retarded للتعلم

الأطفال الذين تتراوح نسب ذكائهم ما بين (50 - 70) على اختبار ستانفورد بينه وبينهم، ويعانون من قصور في مهاراتهم أو أكثر من مهارات السلوكي التكيفي على مقياس السلوكي التكيفي المستخدم بالدراسة الحالية.

حدود الدراسة

تتشكل نتائج الدراسة الحالية بالعينة المختارة وهي: الأطفال العاقلين عقلية القابلين للتعلم، والمستوى الثاني بفصل التدريب بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف في العام الدراسي 2013/2012، كما تحدد بمتغيرات البحث منظمة في برنامج الحساب الآلي القائم على مفاهيم الأمن والسلامة، الذكاء الوجداني، ومهارات حل المشكلات.

الإطار النظري:

مفهوم الأمن والسلامة:

يغلب على الطفل المعاق عقلية القابل للتعلم القصور في التكيف مع البيئة الحياتية به، ويبدو عليه عدم الشعور بالأمان، وتزداد هذه الظاهرة سوء بسبب الاتجاهات السلبية للاخرين نحوه، كما يعد تأثير ظاهر النمو الاجتماعي أحد مسببات عدم شعوره بالأمان. فشلطة (1993 - 3)

وتذكر الباحثين أن الخبرات التي يتعرض لها الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم تلعب دوراً كبيراً في التغلب على جوانب القصور في شخصيته فالطفل وإن كان معاقاً عقليا إلا أنه لا يتفاءل عن استجابة ما حوله للأمر الذي قد يؤثر على أمنه وسلامته له، وبدون تجربته، قد يعتبر الأطفال الذين لديهم القابلين للتعلم مفاهيم الأمن والسامة. وقد اعتبار ماسلو أن الإنسان لديه العديد من الحاجات الفطرية وهي مرتبة على شكل هرم تمثل قاعدته إقليم هذه الحاجات وقد وضع ماسلو الحاجة للأمن تلي الحاجات الفسيولوجية مباشرة نظراً لأهميتها كدعاة مسيطرة، فالإنسان يعيش دائماً في حاجة إلى بيئة متحركة من الخطر. عبد الحميد (1999 - 583)
ويتزايد اهتمام علماء علم النفس يوم بعد يوم بدور الذكاء الوجداني Nicholas (2010) أن الذكاء الوجداني يؤثر في تحسين الاستخدام الجيد لعمليات التفكير خاصة مهارات حل المشاكل والتفكير الناقد وتفسير الأسباب والعلاقات كما يتضح دوره بشكل خاص حينما يطلب من الفرد العمل ضمن فريق.

ولقد ورد (138-2001) أن مفهوم الذكاء الوجوداني قد جذب اهتمام العديد من الباحثين في مجال علوم النفس وقد شجع ذلك التغييرات الثقافية والاجتماعية والعرقية التي تمر بها المجتمعات المختلفة.


ولقد دافع مايبير وزملاه عن فكرة أن الذكاء الوجوداني قدرة عقلية تنطوي تحت مطابقة مسمى بالذكاء العام وتختلف عن قدرات الذكاء التقليدي واعتبروا الذكاء الوجوداني هو نقطة الالتقاء بين مكوني المعرفة والانفعال.

وليتتم الدراسة الحالية على قياس ثمان قدرات فريدة للذكاء الوجوداني أعتمد عليها مقياس الذكاء الوجوداني المستخدم في الدراسة الحالية وهي:

- التعرف على الانفعالات: وتعني الإدراك والنقاش والتعبير عن الانفعالات وتعني هذه القدرة على التعرف على انفعالات الذات والآخرين والتعبير عن الانفعالات والحاجات المتشابهة.

- فهم الانفعالات: يتعني فهم وتحليل الانفعالات وتوزيع المعرفة الوجدانية.


- دراسات عربية في العربية وعلم النفس (ASEP)
هذا وتمثل السنوات المبكرة من العمر الفردية الأولي لتشكيل قدرات الذكاء الوجداني، كما أن قدرات الطفل العاطفية التي يكتسبها في حياته تتكمل على مدى هذه السنوات المبكرة عطية (2005-13).

ولأن الذكاء الوجداني يعد أحد القدرات الهامة للشخصية الإنسانية فمن الهام العمل على تنميتها في مرحلة الطفولة وخاصة لدى فئة المعاقين عقليا القابلين للتعليم فعلاوة على الاعتبارات الإنسانية التي تحتم ضرورة الاهتمام بالمعاقين عقليا، توجد مبادرات اجتماعية أيضا تدعا الى الاهتمام بهم. فضوء أن المعاق فرد في المجتمع له مكانه وحقوقه وعليه واجبات بقدر متساوي به قدراته وإمكاناته المحدودة.

وتتكرر الدراسات إلى انخفاض مستوى الذكاء الوجداني لدى المعاقين عقليا حيث تعاني هذه الفئة من اضطرابات في العلاقات مع الذات ومع الآخرين، ويغلب على سلوكيه التبديل الانفعالي واللامبادية وعدم الاكتضار بما يدور حوله وعدم التحكم في الاعتقادات، سددت تميلين سلوكيه بالانزعاج والانسحاب من المواقف الاجتماعية وأحيانا يعد السلوكي المضاد للمجتمع من سماته الشخصية، كما أن المعاق عقليا سهل الانقياد ولديه شعور بالدونية والإحباط.


ولا يقتصر الاختلاف في قدرات الذكاء الوجداني بين الأطفال المعاقين عقليا والعاديين فحسب بل أن الدراسات أشارت إلى اختلاف قدرات الذكاء الوجداني لدى أبناء وأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأبناء وأمهات الأطفال العاديين يغض النظر عن الفئة التي ينتمي إليها الطفل ذى الاحتياجات الخاصة (طفل منغولي). توجد تخلف عقلي. اضطراب انتباه مع نشاط زائد Vidhyâ & Raju (2008-35)

• مهارات حل المشكلات:

بعد حل المشكلات ومعالجتها هدفاً أساسياً من أهداف التعلم المدرسي، فمن الاعتبارات التي ينبغي أن تثير اهتمامات المعلمين هي: كيف يمكن للأطفال التعرف على المشكلات وعلى طرق حلها، وكيف تتزامن الأنشطة التدريبية بحيث تتوافق وتتنبأ الرغبة نحو سلوك حل المشكلات لدى التلميذ، فتعلم سلوك حل المشكلات ليس إلا نوعاً من التعليم الذي يشبه في طبيعته الأنواع الأخرى.


وتモノ مهارات حل المشكلات لدى الأطفال من خلال إتاحة الفرص لهم لاستكشاف المشكلات وتشجيعهم على استعمال ما لديهم من مهارات ومعلومات لحل المشكلاتهم.

وترى على (2007- 124) أن أطفال ما قبل المدرسة قادران على حل المشكلات وأنهم يمكنهم ذكرهم من الطرق لحل المشكلات وينقصهم فقط التدريب على الأنشطة التي تعزز قدرتهم على الحل.

(ASEP) دراسات عربية في التربية وعلم النفس
أما عن مهارات حل المشكلات لدى المعلمين عقلية فقير العدل (2000-129 أن المعلمين عقلية يواجه صعوبات في اكتساب مهارات حل المشكلات بسبب نقص القدرة العقلية وسوء التواصل الذهني الاجتماعي.


وأشار (133-1982) Debonis et al. إلى تحسن مهارات حل المشكلات وتعلم المراهقين لدى الأطفال المعلمين عقلية القابلين للتعلم عند استخدام الحاسب الآلي ضمن مشروع تأهيلي طبي ولاية بنسلفانيا على الطلاب الموهوبين والمعلمين عقليا القابلين للتعلم بالصعوب من الخامس إلى الثامن.

واعتبار التدريب (11-2007) أن تدريب مهارات الأطفال المعلمين عقليا على أسلوب حل المشكلات من أفضل الوسائل لإعدادهم للتعامل مع أطفالهم وأشارت إلى وجود علاقة بين افتقار مهارات الأطفال المعلمين عقليا مهارات حل المشكلات وسوقهم الاستكشافي ووضع الدافعية ووجود صعوبات مستمرة في التعامل مع أطفالهم، لذا فإن النقش مهارات حل المشكلات الفردية واللازمة للمواجهة والتكيف للإشكالات العينية بالطفال المعلمين عقليا قد يؤدبان إلى أن يصبح الطفل مخاطر.


وحدها محمد (1999-13) تحديد المشكلة: اختيار خطة الحل، تمثيل خطة الحل، تنفيذ خطة الحل.

وقد استخلصت الباحثين من المهارات التالية كأكثر مهارات حل المشكلات الملائمة للطفال المعلمين عقليا القابلين للتعلم: اكتساب حقول للمشكلة، اختيار مدى مناسبة الحلول المفترضة تنفيذ الحل.

odium الأمن والسامة ومهارات حل المشكلات والذكاء الوظيفي:

- مفاهيم الأمن والسامة ومهارات حل المشكلات والذكاء الوظيفي:

أناقح المعمال القابلين للتعلم للأمن والسامة يترك أثره على كثافة جوانب شخصيتها ويولد لديهم مشاكل كثيرة يكونوا غير قادرين على مواجهتهما، مما يترتب عليه اضطرابات في علاقتهم مع الآخرين ومع الذات ومشكلات التكيف لديهم.
أن المدرسة هي المؤسسة الرئيسية التي تنقل للطلاب مهارات وقيم التفاعل مع المجتمع دون وجود بيئة أمنة يصبح من الصعب تعليم الطلاب واستنثجا من ذلك أن تعليم الطلاب مهارات مهمة للحياة مثل مهارات العيش في بيئة أمنة يساعدهم على تحمل المسؤولية واتخاذ مهارات حل المشكلات.

كما أن قصور مهارات حل المشكلات لدى المعلمين عقبة تضعف اندماجهم الاجتماعي ويقلل من مستويات ذكائهما الوجدانى، هذا بالإضافة إلى أن معظم مقياسات الدقة الوجدانية تستهدف المهارات المتعلقة بإدارة العاطفة والتي تركز على مواجهة المشكلات. (231-2011)

وقد أوضحته (29-2010) Berry أن هناك فروق في مستوى الدقة الوجدانية لدى الأفراد ذوي الكفاءة في حل المشكلات والأفراد لأقل كفاءة في حل المشكلات لصالح الفئة الأولى.

• الإعاقة العقلية:

تعرف الجمعية الأمريكية للتخفيف العقلي (AAMR) (22-2002) التخفيف العقلي بأنه إعاقة تتصف بقصير جوهرى في مكان الوظيفة العقلية والسلوك التكيفي كما يعبر عنها في المهارات التكيفية المتمثلة في المساهمة والمهام الاجتماعية والعملية. ويظهر هذا القصور قبل سن 18 سنة.

وتعد فئة الإعاقة العقلية واحدة من فئات التربية الخاصة الأخرى أكثر شيوعا مقارنة بالفئات الأخرى كالسمعية والعصبية والجراحية واللغوية، وتزداد نسبة الإعاقة العقلية في الدول النامية مقارنة بالدول الصناعية المتقدمة، ففي السعودية تبلغ نسبة الإعاقة العقلية (0.4%) حتى تبلغ نسبة الإعاقة العقلية في الدول الأمريكية اللاتينية حوالي (11.3%) وتبلغ نسبة الإعاقة العقلية في الدول العربية (8.3%) 

ولقد أوضحت الدراسات أنه من الصعب تعليم خصائص عامة على كل المعاقين أخلايا القابلي للتعلم، إذا تم تطبيق هذه الخصائص على طفل ما بينما لا تنطبق على طفل آخر بنفس الدرجة ومن أهم هذه الخصائص فيما يخص الأداء العقلي: نمو عقلية بعقل، إنخفاض نسب الأطفال المعاقين ضعف القدرة على التفكير المجرد أو استخدام اللغة أو فهم معاني الكلمات، عدم القدرة على تركيز الأفكار لوقت طويل وقصر قياسهم الرموز العقلية، وصعوبة تعليم التمييز بين الأشياء من حيث الشكل واللون والوضوء، وصعوبة القدرة على التعلم، وضعف انتقال أثر التدريب من موضوع لآخر، وصعوبة التذكر السري، والعصبية شقر (2002-16).

فلا أن الأطفال المعاقين عقليا القابلي للتعلم لديهم القدرة على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية ولكن بصورة بطيئة حيث يمكن تعليمهم بعض المهارات الأكاديمية واللغوية الاجتماعية ويمكنهم الاستفادة من البرامج التعليمية العادية ولكن عملية تقدمهم تكون بطيئة مقارنة مع الأطفال العاديين. حكريوة عبد العزيز (2003-12) (ASEP)

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ويساعد تنمية المشاهد الطفل المعاق عقلية القابل للتعلم علي إدراك أوجه
التشابه والاختلاف بين المثيرات البيئية المتعددة، لذا يجب توفير بيئة
تعليمية غنية بالمثيرات ترتبط بالحياة الواقعية. مع التركيز على الانتقال من
المفهوم المعاق إلى المفهوم شبه المعق prepend ومن شبه المعق إلى المجرد

أما من حيث خصائصه الاجتماعي والاقتصادية فهم أقل قدرة على التكيف
الاجتماعي وعلى التصرف في المواقيع الاجتماعية والتفاعلات مع الآخرين ودعا
انخفاض مستوى قدرته العقلية وقصور سلوكه في مواقف صعب عليه كونه
بالindrome لأقرانه من الأطفال ويطرد لديه إحساس بالدونية والتبلد الانفعالي
والألممالة وعدم الاستفتاء بما يدور حوله وعدم القدرة على ضبط الأفعال
ومما يضاف إلى هذا الإحساس انخفاض التوقعات الاجتماعية منه عبيد

وتتقاليد نتائج البحوث التي حاولت تطبيق مبادئ النظرية السلوكية
الإجبارية في تعليم المعاقين عقلية إلى أن انخفاض الأداء الوظيفي للمعاقين
عللها في مواقف التعليم المختلفة يرجع إلى عدم توفير الفرص التعليمية المناسبة
وهذا يمكن رفع أداتهم من خلال استخدام أساليب التعليم القادمة على مبادئ
التعليم الابرازات، وذلك بتحديد السلوكيات المستهدفة ببدا وترتب المثيرات
المتالية التي يمكنها استهداف الاستجابات المطلوبة، وبرمجة التعليم في خطوات
صغيرة، مع ضرورة تعزيز الاستجابات المرغوبة واستخدام طرق التدريس المباشرة

ولقد حاولت الباحثات الاستفادة من هذه الاتجاهات عند إعداد البرنامج
التدريب المستخدم بالدراسة الحالية حيث أنها تتيح الفرصة للبيئة التعليمية
لأن تلعب دوراً في سبيل تطوير قدرات الطفل المعاق عقلية القابل للتعلم
بالإضافة إلى أنها تشعره بالإنجاز.

ورى رقبان (2006-2) أن الطفل المعاق عقلية مزود بإمكانيات محدودة
وطاقات ووقاية تشارك جميعها في تحديد نمط نموه مستقبلاً، ويمكن للبيئة
أن تلعب دوراً كبيراً في تطوير هذه القدرات وإمكانيات عن طريق تقديم مثيرات
وخبرات مبكرة تؤهله أوجه القصور في قدراته ومهاراته فانجاز في الحياة
لا يعتمد فقط على الذكاء بل يعتمد أيضاً على القدرات والمهارات المختلفة.

10 أهمية الحساب الأولي في تعليم المعاقين عقلية:

تزويدنا النظريات التعليمية بالأسلوب الأولي الذي يجعل عملية التعلم أكثر
فائدة للأطفال المعاقين عقلية القابلين للتعلم حيث يمكنه استخدام
تكنولوجيا يتكرر معايير تعلمهم مع اتاحة الفرصة لهم للتمدين من معدل
سرعة البرنامج التدريبي لتاسيس قدراتهم وإمكانياتهم المحدودة، ويعد ذلك أولى
خطوات تسهيل نموهم المعرفي. (18-2000)

(ASEP
دراسات عربية في التربية وعلم النفس)
وأوضح (45) ان أهمية استخدام الوسائط التكنولوجية والتقنيات التعليمية في تعليم ذوي المهن خاصة تكمن في أنها تساعدهم على الاستقلال في التعلم.

وقد أشارت الدراسات التي حاولت المقارنة بين استخدام الطلاب لأجهزة الكمبيوتر في كتابة المهام الدراسية واستخدام الورقة والقلم، أن الكتابة بواسطة الكمبيوتر جاءت أطول وذات جودة أعلى، واقل أخطاء قياسا بالطريقة الأخرى. (Robenson & Cooper 1990)

من ناحية أخرى نجذ أن من سلبيات مدارس ومراكز تعليم المعلمين عقباً من تطور الاهتمام بتربية معلمي الأطفال المعاقين عقلباً القابلين للتعليم على استخدام الحاسب الآلي فإدا مهمتهم فهم يساعد على جذب انتباههم، وإثارة تفكيرهم من خلال أساليب المتعادة التي تلعب دورًا فعالًا في تحسين أداءهم الأكاديمي من جانب والتدريب قدراتهم من جانب آخر.

• الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة المربطة بموضوع الدراسة الحالية مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

• دراسات تناولت مفاهيم الأمن والسلامة:

دراسة (Maria 1995) "دراسة تقييم مدى اكتساب مفاهيم الأمن والسلامة لدى أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (120) طفل واطفال تتراوح أعمارهم من 3 إلى 6 سنوات، واستعانت الدراسة بمجموعة من المناضح عن انتهاك القوانين وعدم مراقبة شروط الأمان والسلامة، وقامت النتائج إلى زياة اكتساب الأطفال عينة الدراسة خاصة للأكبر سنًا. مفاهيم الأمن والسلامة بعد مناقشتهم في محتوى القصص المستخدمة بالدراسة."

دراسة (Robenson & Cooper, 1995) "هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج التربية الأمنية لتنمية سلوكي الحذر من أخطار المنزل والرياضة والشروع لدى أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت العينة من (14) طفل واطفال تتراوح أعمارهم من 5 إلى 6 سنوات، وزواوا بالتساوي إلى مجتمعين تجريبيين وضابطية وتمثلت الأدوات في برنامج التربية الأمامية ومتناشدة التحصيل عن سلوكيات الحذر وبطاقة ملاحظة سلوكيات الحذر، وأشارت النتائج إلى"
Dr. Himmel & Miltenberger (2004) observed that after repeated exposure to the dangers of the home environment, the parents and guardians of the children studied were more likely to adopt preventative measures to protect their children. These measures included installing smoke detectors, keeping the home free of hazardous materials, and providing educational materials on fire safety.

In his study, Dr. Jons (2006) found that children who were exposed to a high level of violence and trauma were more likely to develop anxiety disorders and other mental health problems. He recommended that early intervention programs be developed to help children cope with the stress of living in a violent environment.

Dr. Showalter (2007) focused on the role of peer support in preventing violence among children. He found that children who had strong social support systems were less likely to become involved in violent行为. He recommended that schools and communities work together to provide children with the support they need to stay out of trouble.

Dr. Al-Salama (2009) studied the impact of violence on children's mental health and found that children who were exposed to violence were more likely to develop depression and anxiety disorders. He recommended that early intervention programs be developed to help children cope with the stress of living in a violent environment.

In conclusion, the studies reviewed here highlight the importance of early intervention programs in preventing violence among children. These programs can help children develop the skills they need to cope with the stress of living in a violent environment and prevent them from becoming involved in violent behavior.

References:
- Showalter (2007).
- Al-Salama (2009).
نظرية مقياس مهارات السلامة والأمان: مقياس السلوك الاستقلالي، برنامج مهارات السلامة والأمان، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في البلدان المختلفة عادةً ما تكون بحاجة إلى تطوير مقياس مهارات السلامة والأمان المتميز.

دراسة عبد (2010): حددت الدراسة أنها تتولى التعرف على المشكلات التي تهدد أمن وسلامة الطلاب العائليين سمعياً، وبناء برامج لتساعد في إiascoهم المعلومات والخبرات والمهارات التي تساعدهم على مواجهة المشكلات التي تهدد سلامتهم وأمنهم، تكمن العينة من (33) طالباً وطالبة من الطلاب العائليين سمعياً تراوح أعمارهم من (11 إلى 13) سنة، واستخدمت مقياس المشكلات التي تهدد آمن وسلامة الطلاب العائليين سمعياً، ووضعت النتائج أن من أهم المشكلات التي تهدد أمن وسلامة الطلاب العائليين سمعياً اقتداهم إلى المعلومات التي توفر لهم فرش السلمة والأمان ولهما التواصل اللازمة للتعبير عن اقتداهم للأمان.

- دراسات تناولت الذاكرة الوجداني:
  - دراسة Bekendam (1997): هدفت الدراسة إلى التعرف على أبعاد الذاكرة الوجدانية وفحص العلاقة بين أنماط الارتباط بالأب والأم وأساليب تنظيم العواطف، تكمن العينة من (177) طفل من الذكور تتراوح أعمارهم من (9 إلى 12) سنة من ذوي المشكلات النفسية، ممّا يتوقع علاجها جماعياً من الاضطرابات النفسية، واستخدام مقياس الارتباط للكبار ومقياس تنظيم العواطف واستبانة المعلومات الشخصية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الارتباط الأمر بالأب والأم والأساليب التكيفية لتنظيم العواطف، ولي أن أبعاد التعاطف - تنظيم الانفعالات - التعبير عن المشاعر أهم أبعاد الذاكرة الوجدانية لدى عينة الدراسة.
  - دراسة Finely et al. (2000): هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تطوير الذاكرة الوجداني لدى الأطفال ذوي القدرات الشخصية والاجتماعية المحدودة خاصية مهارات الاستماع والانتباه للآخرين وعدم الاستجابة للمعطيات، واعتقاد 사업ين على الكبار: تكمن العينة من (20) طفلاً من أطفال الرضاعة تتراوح أعمارهم من (6 إلى 7) سنوات، وتتمثل الأدوات في التقارير اليومية، وملف الطفل ومقياس الذاكرة الوجداني للأطفال وأربعة ملاحظات سليكو الطفل من خلال المعلم، وبرنامج تنمية الذاكرة الوجداني الذي تم تصميمه بناءً على المشكلات التي تعاني منها عينة الدراسة. وعشر النتائج إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الذاكرة الوجداني وخفض المشكلات الاجتماعية والشخصية لدى عينة الدراسة.

- دراسة Kolb & Sandy (2001): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التدريس على المهارات الاجتماعية في برنامج الذاكرة الوجداني، وتشكل العينة من (35) طفل من أطفال الرضاعة تتراوح أعمارهم (من 3 إلى 5) سنوات مع يعانون من مشكلات في المهارات الاجتماعية ولهما عجزاً
يرجى ملاحظة أنني لست قادراً على قراءة الصور. إذا كنت بحاجة إلى مساعدة في شيء آخر، فأخبرني بذلك.
دراسات تناولت مهارات حل المشكلات:

- دراسة Edah (1999) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الاستراتيجيات العربية في مساعدة المعلمين على تعليم مهارات حل المشكلات، بما في ذلك المعلمين الذين يعيشون عن عمر يناهز 18 سنة أو أكثر. تراوح عدد المعلمين من الذين تم اختبارهم من 55 إلى 70 سنة، وتم تمثيل الأدوات في برنامج تعليمي ومقياس مهارات حل المشكلات. وتشكل النتائج عن وجود فروق بين أحيان انطلاقًا بين مستوى درجات عينة الدراسة على مقياس مهارات حل المشكلات بين التطبيق القلبي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وواضحت الدراسة إلى أن الاختلافات الثقافية وظروف الفرد تؤثر بشكل كبير على مهارات حل المشكلات.

- دراسة Jacobs et al. (2002) وُجدت الدراسة إلى تدريب الأطفال في علاقات معًا، بغض النظر عن مستوى الذكاء العاطفي من 75 طفلاً، تراوح أعمارهم من 9 إلى 13 سنة، ونسب ذكاءهم من 75% إلى 85%. وعندما يتم استخدام الأدوات من قبل البرنامج التدريبي، تتضمن عدداً من المشكلات وطرق حلها ومقياس مهارات حل المشكلات، وأظهر النتائج إلى وجود فروق بين الأصوات بين مجموعة التجريبي والجماعة الانتقالية. وقد تكون مهارات حل المشكلات بين مجموعتي الدراسة لصالح مجموعة التجريبي.

- دراسة Crites & Dunn (2004) وُجدت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على تدريس مهارات حل المشكلات بمساعدات العقل. علقت الدراسة على معالجة لتعليم هذه المهارات، بما في ذلك مراوح ذو ذكاءهم من 55 إلى 70 سنة، وعندما يتم استخدام الأدوات في برنامج تعليمي ومقياس مهارات حل المشكلات، وأظهر النتائج إلى وجود فروق بين أحيان انطلاقًا بين مستوى درجات عينة الدراسة على مقياس مهارات حل المشكلات لصالح مجموعة التجريبي.

- دراسة Drorsch (2005) وُجدت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج لتنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى المعلمين يعملون في الفصول الدراسية. تراوح عدد المعلمين من حسب الشكل من 300 طفلاً وطفلة، ومن ثم تم إعداد مقياس مهارات حل المشكلات لصالح التطبيق البعدي لتطبيق الدراسة على مهارات حل المشكلات.
تتراوح أعمارهم (من 8 إلى 12) سنة ونسب ذكاءهم (من 50 إلى 70) ممن قضاوا عامين على الأقل بمدرسة التربية الفكرية. استخدمت الدراسة مقياس حل المشكلات الاجتماعية وبرنامج تنمية مهارة سلوك حل المشكلات الاجتماعية بالإضافة إلى مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء، وشارك النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدى.

دراسة على (2007): هدفت الدراسة إلى بحث أثر برنامج قائم على استخدام الوسائط التكنولوجية في تنمية مهارة حل المشكلات. تألفت العينة من (50) طفل تتراوح أعمارهم (من 4 إلى 6) سنوات موزعين بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. تمثلت الأدوات في اختبار الجمل، اختبار حل المشكلات والبرنامج التدريبي، وأشترت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء البعدى على اختبار حل المشكلات لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

تقييم الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها: أشارت مجمل نتائج الدراسات السابقة إلى تحسن أداء الطفل العقلية القابل للتعلم إذا ما تلقى تدريبًا مقصودًا يساعد على تحسين أداءه في ضوء قدراته المحدودة. أشارت نتائج بعض الدراسات إلى تحسن الذكاء الوظيفي بعد التدريب، ومنذ ذلك دراسات Finely et al. (2000)، Finely et al. (2006)، Finely et al. (2008) أشارت نتائج بعض الدراسات إلى تحسن مهارات حل المشكلات بعد التدريب.


الصحة العامة

(ASEP) :: (د.ع.م.ع.)

١٣٥

٣١٠٢

١٣٥٣

١٣٥٤

١٣٥٥

١٣٥٦

١٣٥٧

١٣٥٨

١٣٥٩

١٣٥٠

١٣٥١

١٣٥٢

١٣٥٣

١٣٥٤

١٣٥٥

١٣٥٦

١٣٥٧

١٣٥٨

١٣٥٩

١٣٥٠

١٣٥١

١٣٥٢

١٣٥٣

١٣٥٤

١٣٥٥

١٣٥٦

١٣٥٧

١٣٥٨

١٣٥٩

١٣٥٠

١٣٥١

١٣٥٢

١٣٥٣

١٣٥٤

١٣٥٥

١٣٥٦

١٣٥٦

١٣٥٦

١٣٥٧

١٣٥٧

١٣٥٧

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

١٣٥٨

٢٠٠٣
العينة الأساسية للدراسة:
استخلصت الباحثتان عينة أساسية قومها (20) طفل معايقاً قابل
للتعلم، وتم اختيارهم عشوائياً من أطفال الصف الثاني بفصل الدراسة بمعهد
theory group with grades 1/2 2012. ووعي عند
اختيار أفراد العينة الأساسية أن يكونوا من معهد عينة التقتين ومن نفس الصف
الدراسى، كما تم مراقبة أن يكون لهم نفس الخصائص مثل الجنس ونسبة
الذكاء والمراحل العمرية ومضى عامان على الأقل على التحاقهم بالمعهد، وبلغ
متوسط أعمار عينة الدراسة الأساسية (1880) شهراً. بانحراف معياري
(14.81) شهراً.

وفيما يلي الخطوات التي تم اتباعها لاختيار العينة الأساسية:

- تم استبعاد الأطفال متعددي الإعاقة والذين لم يمضوا على التحاقهم بمعهد
التربية الفنية عامان على الأقل.
- تم تطبيق مقياس ستانفورد - بيني على عينة مبتدئة مكونة من (30)
طلاب من الأطفال المعايقين عقلياً وتم اختيار من تراوحت نسبة ذكائهم ما
بين (70) وبلغ عددهم (24) طفل معايقاً قابل للتعلم واستبعد (6).
- أطفال تحصؤهم على نسبة ذكاء أقل من (50).
- تم تطبيق مقياس السلوك التكيفي واستبعد (4) أطفال لتحصؤهم على نسبة
تكيف أقل من (45) وفق مدى الدرجات المحدد لنسب التكيف المقابلة لفئات
- طفل معايقاً قابل للتعلم.
- تم تطبيق اختبار مفاهيم الأمن والسلامة المصور تطبيقاً قبلياً.
- تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني تطبيقاً قبلياً.
- تم تطبيق مقياس تقييم مهارات حل المشكلات تطبيقاً قبلياً.
- تم إجراء المعالجات الإحصائية والتحقيق من تجانس العينة باستخدام برنامج
spss.
- تم تقسيم العينة عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

الذكاء:
للتحقيق من التجانس استخدم الأسلوب الإحصائي الابناري مان وتي
لدراسة الفروق بين متساوي رتب درجات أطفال
المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذكاء قبل التدريب، والجدول
التالي يوضح ذلك.

جدول (2): وسائل الفروق بين متساوي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في
الذكاء قبل التدريب على الجلسات

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدالة</th>
<th>Mann-Whitney U</th>
<th>مجموع الرتب</th>
<th>متوسط الرتب</th>
<th>العدد</th>
<th>المجموعة</th>
<th>العدد</th>
<th>المجموعة</th>
<th>الفروق</th>
<th>الفروق</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير داله</td>
<td>41.000</td>
<td>96.000</td>
<td>9.10</td>
<td>10</td>
<td>التجريبية</td>
<td>10</td>
<td>الضابطة</td>
<td>11.40</td>
<td>0.00</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(ASEP) دراسات عربية في التربية وعلم النفس
يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الذكاء مما يشير إلى تجانس المجموعتين في متغير الذكاء.

• السلوك التكيفي:

للتحقق من التجانس استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامترى مان وتعيلى لدراسة الفروق بين متوسطي رتب السلوك التكيفي للأطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل التدريب والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (3) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب السلوك التكيفي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل التدريب على الجملة

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>مجموع الرتب</th>
<th>عدد الدراسة</th>
<th>مجموعة</th>
<th>المجموعات</th>
<th>عدد الدراسة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير داله</td>
<td>Mann-Whitney U</td>
<td>10.50</td>
<td>10.50</td>
<td>10.40</td>
<td>10.35</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>9.50</td>
<td>10.50</td>
<td>10.40</td>
<td>10.35</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب الأطفال المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس السلوك التكيفي مما يشير إلى تجانس المجموعتين في متغير السلوك التكيفي.

• العمر الزمني:

للتحقق من التجانس استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامترى مان وتعيلى لدراسة الفروق بين متوسطي رتب الأعمار الزمنية لأطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل التدريب ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب الأعمار الزمنية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل التدريب على الجملة

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>Mann-Whitney U</th>
<th>مجموع الرتب</th>
<th>عدد الدراسة</th>
<th>مجموعة</th>
<th>المجموعات</th>
<th>عدد الدراسة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير داله</td>
<td>28.50</td>
<td>28.50</td>
<td>10.50</td>
<td>10.50</td>
<td>13.65</td>
<td>13.65</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الأعمار الزمنية للمجموعة التجريبية ومتوسطات رتب الأطفال المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس السلوك التكيفي مما يشير إلى تجانس المجموعتين في متغير الذكاء الزمني.

• الذكاء الوجداني:

للتحقق من التجانس استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامترى مان وتعيلى لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذكاء الوجداني قبل التدريب والجدول التالي يوضح ذلك.
جدول (6) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاجهاد الوجداني قبل التدريب على الجلسات

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستوى الدلالة</th>
<th>Mann-Whitney U</th>
<th>مجموعة الرتب المجموع</th>
<th>متوسط الرتب</th>
<th>العدد</th>
<th>المجموعة</th>
<th>التجريبية</th>
<th>الضابطة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>36.000</td>
<td>91.00</td>
<td>119.00</td>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الاجهاد الوجداني، مما يشير إلى تجانس المجموعتين في الذكاء الوجداني قبل التدريب.

• مهارات حل المشكلات:

للتحقق من التجانس استخدم الأسلوب الإحصائي اللابراميتي مان وتنى لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطوال مجموعات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات حل المشكلات قبل التدريب.

والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (7) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات حل المشكلات قبل التدريب على الجلسات

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستوى الدلالة</th>
<th>Mann-Whitney U</th>
<th>مجموعة الرتب المجموع</th>
<th>متوسط الرتب</th>
<th>العدد</th>
<th>المجموعة</th>
<th>التجريبية</th>
<th>الضابطة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>49.000</td>
<td>106.00</td>
<td>104.00</td>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة.

الآمن والسلامة:

للتحقق من التجانس استخدم الأسلوب الإحصائي اللابراميتي مان وتنى لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطوال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأسئلة والسلامة قبل التدريب.

والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (8) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الآمن والسلامة قبل التدريب على الجلسات

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستوى الدلالة</th>
<th>Mann-Whitney U</th>
<th>مجموعة الرتب المجموع</th>
<th>متوسط الرتب</th>
<th>العدد</th>
<th>المجموعة</th>
<th>التجريبية</th>
<th>الضابطة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>43.000</td>
<td>91.00</td>
<td>91.00</td>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
الجنس: 

تم تتبع متغير الجنس باختيار جميع أفراد العينة من الذكور.

أدوات الدراسة:

مقياس ستانفورد بينية العرب للذكاء، تعريب وتقنية حنورد (2001).

وصف المقياس:

يعد مقياس ستانفورد بينية (الطبعة الرابعة) من أكثر مقاييس الذكاء استخداماً، ويطلق المقياس من سن (2 - 70) سنة واستخدم بالدراسة الحالية ببطارية للمسح السريع تتضمن أربعة اختبارات هي: (المفردات - نشرة الخرز الرياضيات - تحليل النمط) حيث أنه قد سبق قياس ذكاء عينة الدراسة من قبل بمفردة إدارة معهد التربية الفكرية وتستخدم هذه البطارية بصورة أكبر إذا تم قياس ذكاء الأفراد من قبل وتحتاج إلى التأكيد على نسبة ذكاء.

مقدمة المقياس:

تم حساب صدق المقياس بين البيئات الأجنبية والعربية بإيجاد معايير الارتباط بينه وبين مقياس ستانفورد بينية الطبعة الثالثة وترافحت معايير الارتباط ما بين (0.57 - 0.81). كما تم حساب معايير الارتباط بين المقياس ومقياس ومقياس وكسر لذكاء الأطفال، ومقياس رسم الرجل ومقياس المتأهل لبورتنيوس وتم الحصول على معايير الارتباط مرتفعة.

ويستثنى الدراسة الحالية فقد استخدم صدق المحكمين حيث عرض الاختبار على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي بهدف معرفة مدى ملاءمة المقياس للاستخدام بالدراسة الحالية وتفقه المحكمين على ملاءمة المقياس وصلحه للاستخدام بالدراسة الحالية.

نماذج المقياس:

تم حساب نماذج المقياس بين البيئات الأجنبية والعربية على عينات متنوعة من حيث العمر وذلك بعدة طرق منها معايضة كيودر ريتشاردسون (20) ودرجات الخطا العياري وتراوحت معايير النماذج ما بين (0.29 - 0.96). كذلك تم حساب النماذج بطريقة إعداد اجزاء الاختبار وتجاهل معظم معايير النماذج فوق (0.70) وقد اجريت مقارنات مع عوامل النماذج على اختبارات المقياس في صورته الكاملة (10 اختبارات) والصورة المختصرة (اختباران - أربعة اختبارات) وقد تراوحت معايير النماذج ما بين (0.87 - 0.99). حنورد (2001).

ويستثنى الدراسة الحالية تم حساب النماذج عن طريق إعداد التطبيق الاختبار على عينة التتمينين (ن=12) بفواصل زمن قدره (21) يوم، وبلغ معايير الارتباط بين درجات مرتقي التطبيق (0.38) مما يدل على تمتيع المقياس بمعالجات ثبات مرتفع.
• مقياس السلوك التكيفي للأطفال (المعايير المصرية والسعودية)

ترفع وتقنين / الشخص (1998) يعني هذا المقياس صورة شاملة عن السلوك التكيفي للأطفال من خلال المواقف المتعددة التي يتضمنها والتي غالبا ما يواجهها هؤلاء الأطفال في حياتهم اليومية، وتوقع المقياس قاعدة كافية لقياس سلوك الأطفال في مراحل الطفولة المختلفة (المدرسة، المدرسة، والأنشطة العامة) سواء كانوا عاديين أو غير عاديين، واستخدام إجراء دراسة حالية النسخة التي تم تطويرها في البيئة السعودية على أطفال عاديين وغير عاديين ودقة لمسكها لعبت قياسات من منظمات مختلفة: النمو اللغوي، الأداء الوظيفي المستقل، الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، النشاط المهني والاقتصادي، الأداء الاجتماعي.

• صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بعدة طرق منها الصدق التمبييزي عن طريق حساب دالة الطرف بين متوسط درجات عينة من الأطفال العاديين بلغ عددهم (50) طفل وطفل متوسط أعمارهم (83) سنة، وعينة مماثلة من الأطفال الأعاقين عفلياً متوسط أعمارهم (7) سنة وكنواية قيمة (5) دالة عند مستوى (0.01)

ويعد الدراسة الحالية تم حساب صدق المحاكاة وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين سبعة بين درجات عينة النص (N=16) وประหยاتهم على مقياس السلوك التكيفي تعريب وتقنين/ صادق (1985)، وبلغ معامل الارتباط (0.76) وهو دال عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق المقياس.

• ثبات المقياس:

تم دراسات ثبات القياس من حيث يشيع استخدامه بالبحوث والدراسات العربية ولقد قام معرض المقياس بتحقيق إعادة استخدام مرتين الأولى بناءً على المتغيرات (6) يوم على عينة بلغ عددها (68) طفل وطفل متوسط أعمارهم (8) سنة، والثانية بناءً على المتغيرات (14) يوم على عينة مكونة من (40) طفل و (30) طفلة تتراوح أعمارهم (من 3 إلى 11) عام وتراوح معاملات ثبات لكل بعد ودرجة الكلية على الانترتيب (0.75 - 0.85) الشخص (1998-31).

ويعد الدراسة الحالية تم حساب ثباته باستخدام طريقة إعادة التطبيق بناءً على المتغيرات (21) يوم على عينة التقنين (N=16) وتراوح معاملات ثبات لكل بعد ودرجة الكلية على الانترتيب (0.54 - 0.79) مما يدل على تمتع المقياس بتعامل ثبات مرتفع.

• مقياس الذكاء الوظيفي للأطفال:

إعداد / عيسى (2003) يهدف المقياس إلى قياس قدرات الذكاء الوظيفي من خلال مخارج صور تمثل تغييرات وجهة شخصية كرتونية من قصص الأطفال ومن المواقف الحياتية التي تحدث لهم في علاقاتهم مع أنفسهم ومع الأصدقاء ومع الوالدين أو من بحث محلهم، وقد استعانت الباحثان بهذا المقياس لصالحية للتطبيق على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينهم ذوي الإعاقة العقلية.

(ASEP) دراسات عربية في التربية وعلم النفس
• وصف المقياس:

يقيس المقياس ثمانية انفعالات هي (الضح، الخجل، البكاء، الاندهاش، الغضب، الخوف، التفكير، إيجاد الحل) وتعد عن طريق من خلال مقياس صور وتعادل
من خلال أربعين سؤال تمثل أبعاد ثلاثة للمقياس وذلك على النحو التالي:

بعض الأول: فهم الأمثلة وتشبيهها. يتمكن من (8) Printed.
بعض الثالث: إدراك انفعالات وتوفيقها واختيار الاتفعال المناسب. يتمكن
من (16) بند.

• تطبيق المقياس وتقدير الدرجات:

تطبيق المقياس بشكل فردي لتجنب تقليد الأطفال بعضهم البعض.

استجابة ويتم تقديم الدرجات على النحو التالي:

في الانفعالات وتشبيهها: الاستجابة الصحيحة تعطي (2)، استجابة أخرى
تعطي (1)، عدم أطعمة استجابة تعطي (صفر)، والنتيجة العظمى للدرجات
هي هذا الربع (23) درجة.

إدراك الانفعالات (الأقدام - الآخر): بالنسبة للاستجابة التي تتعلق بالذكر
الاستجابة التي تضع الآخر، في استجابة تعطي (2)، الاستجابة التي تتعلق
بالمفور شخصية تعطي (1)، عدم أطعمة استجابة تعطي (صفر)،
وهي بالنسبة للاستجابات التي تتعلق بالأقدام، والنتيجة العظمى لجميع
الدرجات هي هذا الربع (23) درجة.

إدراك انفعالات: أول، اختيار الصورة التي تعبر عن كيف يكون ووجه الحلم
بعض (2)، اختيار أي صورة أخرى تعطي (1)، عدم أطعمة استجابة تعطي
(صفر).

سبب اختيار الصورة: سبب يعطي آخر، في استجابة تعطي (3)، سبب يعطي عن
أن يبحث عن مشاعر إيجابية تعطي (4). سبب يعطي عندما يعود عليه شخصيًا
بعض (1) عدم أطعمة استجابة تعطي (صفر).

النتيجة العظمى للدرجات في هذا الربع = 24 + 24 = 0

المجموع الكلي للنتيجة العظمى لدرجات الأجزاء الثلاثة = 8

• صدق المقياس:

قامت مجد المقياس بحساب صدق الايصال الداخلي عن طريق حساب
الارتباط بين درجة مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه وبين الدرجة
الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس مفردة وتراوحت معاملا الارتباط بين
(3) و (0.87) وهي دالة عند مستوي (0.5) كم تقيس بحساب الصدق العامي
وقد تمت تدشيت عبارات المقياس بقيم أعلى من أو تساوي (3) (0.3), (38)
وكم تمت مقبلا (8) (2008 - 89) بحساب صدق المقارنة الطرارية وتم الحصول
على فروق بين مرتعفي ومنخفضي الذكاء الوجداني باستخدام طريقة
المجموعات الطرارية (الأرباع الأدنى - الأرباع الأعلى)، وانضح من النتائج أن
قيمة (T) لفرق بين المتوسطي درجات المجموعات دالة إحصائية عند مستوى
دالله (0.1)، مما يدل على أن المقياس يميز تميزة واضحا بين مرتعفي
ومنخفضي الذكاء الوجداني.

(ASEP)
دراسات عربية في التربية وعلم النفس
وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق المحك وذلک بحساب معايير الارتباط بيرسون بين درجات عينة التقنين (n=12) في مقياس الذكاء الوجداني المستخدم بالدراسة الحالية واختبار الذكاء الوجداني المصدر إعداد/ عطية (2005) ، وقد وجد أنه يساوي (0.77) وهو دال عن مستوى (0.01).

· ثبات المقاس:

استخدمت معايير القياس طريقة ألفا كرونايب وطريقة التجزئة النصفية لتشخيص تأثيرات المقاس وأبعاده المختلفة وتراعي معايير القياس بطريقة ألفا مابين (0.25-0.75) ، وطريقة التجزئة النصفية مابين (0.55-0.96) عويس (2006-37).

وقامت مقابل (2008-91) بحساب القياس باستخدام طريقة إعادة تطبيق القياس بفواصل زمن قدرها (7) يوم وبلغت قيمة معايير الارتباط بين مرتبتين التحقق (0.77) . وتم الاستعمال في القياس بفواصل زمني قدره أسبوعان ووجد أن معايير القياس يساوي (0.59) مما يدل على تمتع القياس بمعامل ثبات مرتفع.

· مقياس تقييم مهارات حل المشكلات:

· إعداد (الباحثين) (ملحق رقم 1) يهدف القياس إلى تقييم مهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاينين عقبا القابلين للتعلم ويتكون من (29) عبارة تصف أربع مهارات لحل المشكلات تم استخلاصها في الدراسات السابقة ويتضمن خصائص عينة الدراسة الحالية وهي مهارات:

  - النتروف على المشكلة وتحديدها وتشمل العمليات (من 1 إلى 12)
  - اقتراح حلول للمشكلة وتشمل العمليات (من 13 إلى 18)
  - اختبار مدى وسائل الحل المفترضة وتشمل العمليات (من 19 إلى 27)
  - تنفيذ الحل وتشمل العمليات (من 28 إلى 29)

· تصحيح القياس:

يطلب من أحد المعلمين الذين مضى على تدريسهم لعينة الدراسة عمان على الأقل الإجابة على عبارات القياس وتحديد درجة انتباهية القياس على الطلب ويتم تقدير درجة الانتباهية للعذراء وفق اربعة درجات هي: (أ) لا أبدا (يعتبر 1) نادرًا (يعتبر 2) أغلب الوقت (يعتبر 3) دائمًا (يعتبر 4) . ويعتبر الطلب المعاد عقبا القابل للتعلم من دواي المستوى المنخفض في مهارات حل المشكلات إذا لم تنطبق عليه نصف عدد القياسات وحيد الفصل وذلک حسب ما أنشئت عينات الدراسات السابقة ومنها دراسة حمودة (2001) ، ودراسة درويش (2005).

· صدق القياس:

تم حساب الصدق بطريقة التمثيلية:

· صدق المحكم:

تم عرض القياس في صورته المبديئة على تسعة محكمين من أصدقاء علم النفس التربوي ورياض الأطفال لإعداد الرأي حول عبارات القياس وبناء على
توصيات المحكّمين تم تعديل وإعادة صياغة بعض العبارات وفق اقتراحات المحكّمون. ويوضح الجدول التالي نسب اتفاق السادة المحكّمون على عناصر التحكّم على المقياس:

**جدول (8):** نسب إتفاق السادة المحكّمون على عناصر التحكم على مقياس تقييم مهارات حل المشكلات

<table>
<thead>
<tr>
<th>العنصر التحكم</th>
<th>نسبة التفاعل (%)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>مدى مناسبة عبارات المقياس لعينة الدراسة</td>
<td>88.8</td>
</tr>
<tr>
<td>مدى كفاءة عدد العبارات لكل مهارة</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>مدى ملاءمة صياغة العبارات</td>
<td>77.7</td>
</tr>
<tr>
<td>مدى تحقيق المقياس للهدف منه</td>
<td>88.8</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة المحكّمون على عناصر التحكّم على مقياس تقييم مهارات حل المشكلات نسب عالية مما يدل على صدق المقياس.

**صدق المقياس:**

تم حساب صدق المحكّم وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات عينة التقنيين (n=12) في مقياس تقييم مهارات حل المشكلات المعد للمدّة القياسية والدقيقة في مشاركتها في دراسة الحالة والتمثيلية لدى طالب من جيل مرن (2001)، وقد وجد أنه يساوي (0.66) وهو دال عند مستوى (0.01).

**ثبات الأداة:**

تم حساب ثبات الأداة بطريقة إعادة التطبيق على عينة التقنيين (n=12) وذلك بفواصل زمنية قدرها أسبوعان فوجد أن معامل الثبات يساوي (0.84) مما يدل على تمتع القياس بمعامل ثبات مرتفع.

**اختيار مفاهيم الأمان والسلامة المصور:**

إعداد/ الباحثتان: (ملحق رقم 2) فيما يلي عرض للخطوات التي اتبعتها الباحثتان لإعداد اختبار مفاهيم الأمن والسلامة:

- الاختيار بين عدد من الاختبارات المتاحة والمتصورة بمفاهيم الأمن والسلامة (Jons et al., 2006).
- اختيار السلوكيات الأمامية لطفل الامرأة إعداد/ أبوالسعود (2010).
- تحديد الهدف من الاختيار: يهدف الاختيار إلى قياس مدى إلمام الطفل المطلق عقلية القابل للتعلم لبعض مفاهيم الأمن والسلامة والأخطار المصاحبة لها.
- وقاس الاهتمام: مفاهيم هي: الجروح، الكسور، التسمم، الاختناق.
- بحث/ المس. الكهربائي.

اختيار نوع مفردات الاختبار وإعداد الصور الأولية: تم اختيار مفردات الاختيار من نوع الاختبارات الموضوعية وذلك لسهولة الإجابة عليها ومناسبتها لعينة الدراسة. وشمل الاختيار على عدد (100) مفردة اختيار من متعدد، (30) مفردة صواب وخطأ.

عرض الاختيار على المحكّمون.
جراء التعديلات وإعداد الصورة النهائية للاختبار: يتكون الاختبار من صورته النهائية من (80) صورة (65) مفردة اختيار من متعدد، و(15) مفردة صواب وخطأ جميعها مكونة من صور ملونة وتشتت المفردات على المفاهيم الاستنتاجية التي يقيسها الاختبار وفق التنوع التالي:
- الجروح ويشمل (12) مفردة، الأكسور ويشمل (8) مفردة.
- الحروق ويشمل (8) مفردة، الاختناط ويشمل (8) مفردة.
- الس الكهربائي ويشمل (8) مفردة.

- تطبيق وتصحيح الاختبار:
  يطبق الاختبار بطريقة فردية وتعطى الإجابة الصحيحة درجة (1)

- صدق الاختبار:
  تم حساب الصدق بطريقة تالية:

- صدق المحكمين:
  تم عرض الاختبار على تسعة محكمنين من أساتذة علم النفس التربوي ورياض الأطفال لإبداء الرأي حول عيارات المقياس ويوضح الجدول التالي نسب اتفاق السادة المحكموين على عناصر التحكيم على الاختبار:

<table>
<thead>
<tr>
<th>الصور</th>
<th>عدد مناصب الصور التي تتضمنها المقياس لعينة الدراسة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>م عدد مناصب الصور التي تتضمنها المقياس للدراسة</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>م عدد مناصب الصور التي تتضمنها المقياس للدراسة</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>م عدد مناصب الصور التي تتضمنها المقياس للدراسة</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>م عدد مناصب الصور التي يتضمنها المقياس للدراسة</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق أن نسبة اتفاق السادة المحكموين على عناصر التحكيم على اختبار مفاهيم الأمن والسلامة الصور نسبة عالية مما يدل على صدق الاختبار، وقد أبدى السادة المحكموين بعض المقتراحات منها ألا تحتفظ الصورة الواحدة أكثر من تسهير، ومراعاة حجم الصور المستخدمة لتحقيق مزيد من 포ستير، وبناء على توصيات السادة المحكموين تم تعديل بعض المفردات وقد أتفق السادة المحكموين على صلاحية القياس بعد إجراء التعديلات المفترضة عليه.

- صدق المحك:
  تم حساب صدق المحك وذكره عن طريق حساب معدل الارتباط بين درجات عينة التقنين (ن=12) في اختبار مفاهيم الأمن والسلامة الصور المعقد بالدراسة الحالية واختبار السلوكيات الأمامية للفتاة الرضوة إعداد / أبوالسعود (2010)، وقد وجد أنه يساوي (0.7) وهو دال عند مستوى (0.01).
ثبوت الاختبارات:
تتم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة التدريب (ن = 12) وذلك بفترة زمنية قدرها أسبوعين. ووجد أن معامل الثبات يساو 0.75 مما يدل على تمتع الاختبار بمعامث ثبات مرتفع.

برامج الحاسب الآلي القادمة على مفاهيم الأمن والسلامة إعداد / الباحثان
ملحق رقم (3):

أسس بناء البرنامج:
- أن يراعي خصائص واحتياجات الطفل العقلية القابل للتعلم.
- أن يتفاوض الفريق الموظف بين الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.
- أن يتيح الفرصة للتفاعل النشط بين الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم.
- وأنصح استخدام البرنامج.
- ووضح تعليمات استخدام البرنامج.
- أن يكون حجم الأشكال والصور التي يتضمنها البرنامج كبير وواضح.
- التفسير حتى يتيسر على الطفل العقلية القابل للتعلم تمييزها.
- ووضوح كتابة النص وتقسيمه إلى فقرات.
- أن ينطبق البرنامج من الخبرات الحسية المحيطة بالطفل العقلية القابل للتعلم.
- أن تقدم خيرات البرنامج بشكل متواصل ومترابط ومتونع.
- أن يستشير البرنامج دوافع الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم نحو شائعة.
- أن يكون البرنامج مرن ومشغوب المسارات بحيث يسمح للطفل العقلية القابل للتعلم بالانتقال من جزء إلى آخر بسهولة ضمن البرنامج.
- أن يكون البرامج المبتكرة العملية مع تنوع أساليب التدريب.
- تقديم التعزيز المناسب وتوفر عنصر النجاح في ممارسة النشاط لأن المعاقين عقليا يعانون من تكرار الانتظار مما يسبب لهم الإحساس.

الأهداف العامة للبرنامج:
- استخدام الحاسب الآلي لتجديد الأطفال المعاقين عقليا بعض مفاهيم الأمن والسلامة.
- قياس أثر اكتساب الأطفال المعاقين عقليا مفاهيم الأمن والسلامة على الذكاء الوظيفي ومهارات حل المشكلات.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:
- تم إعداد مجموعة من الأهداف الإجرائية لكل مفهوم من المفاهيم السريعة المستهدفة في الدراسة الحالية استناداً عليها ملحق رقم (3).

اختيار محتوى جلسات البرنامج التدريبي:
- تم اختيار محتوى الجلسات من واقع الخبرات الحياتية المحيطة بالطفل المعاق عقلياً. وتم إعداد البرامج و (2) برمجيات باستخدام الحاسب الآلي. تتناول المفاهيم السريعة المستهدفة وهي (الجروح، الكسور، التسمم، الاختناق، الحرائق، الحرق، الحروق، المس الكهربائي) ويعبر ملحق رقم (3) للمحتوى بشكل إجراي.
الأساليب المستخدمة:

- اعتماد البرنامج التدريبي في تنفيذه على عدة استراتيجيات منها:
  1. استراتيجية تدريس مهارة: الممارسات المستقلة، التعلم التعاوني، تعلم الأقران، الاكتشاف، القصة، استراتيجية لعب الدور.

الصيغة الزمنية:

- بلغ عدد جلسات البرنامج التدريبي (27) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعية.
- واستمر تطبيق البرنامج لمدة شهر واحد، وأصبح البرنامج على (43) نشاط.
- تتجاوز المدة الزمنية لكل نشاط (من 15 إلى 30) دقيقة.

التحكيم على البرنامج:

- بعد صياغة جلسات البرنامج التدريبي وإعدادها بواسطة الحاسب الألي، تم عرض البرنامج على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي ورياض الأطفال لإبداء الرأي حول جلسات البرنامج التدريبي ويشير النتائج التالي:
- نسب اتفاق السادة المحكمين على نشاط التحكم على البرنامج التدريبي:

<table>
<thead>
<tr>
<th>جدول (10)</th>
<th>نسب اتفاق السادة المحكمين على نشاط التحكم على جلسات برنامج الأم والسلامة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>عناصر التحكم</td>
<td>م</td>
</tr>
<tr>
<td>مدى مناسبة محترف جلسات البرنامج لغة الدراسة</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>مدى كفاءة عدد الاستخدام التي تقدمه كل مفهوم</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>مدى تحقيق الاستخدام للهدف منها</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>مدى مناسبة إعداد التقويم لتحقيق أهداف البرنامج</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>وضوح التعليمات وكفاءتها</td>
<td>5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عناصر التحكم على البرنامج التدريبي نسب عالية مما يدل على صلاحية البرنامج للتطبيق، وقد أبدى السادة المحكمين بعض الاقتراحات منها: تبديل بعض الشرائح، بشرائح أخرى أكثر مناسبة، ونذكرها في التصميم، تم تبديل شريحة رقم 7 بشرائح مؤشر مفصلة تصلبانية بما يساعد الناهج على الأسباب، وضمان ضرورة، وتبرير شريحة تحوي على فاصلة طازجة، وفرص طعام، أدى استخدامها بشرية تحتوي على فاصلة طازجة، وفرص طعام، وإضافة تغيير اسم نشاط من قصة الطفل مسعود إلى قصة الأفكار الطويلة، كما اقترح المحكمون إعداد جلسات التدريبية كمحاولة لإصلاح جو من الألفة بين عينة الدراسة والبرنامج التدريبي، و أيضًا إضافة جلسات خاتمية بهدف مراجعة كافة المفاهيم التي تم التدريس عليها وتأكيد على اكتساب عينة الدراسة لها، وبناء على توصيات السادة المحكمين تم إضافة التعديلات المقررة وعرض الجدول (11) توزيع جلسات البرنامج التدريبي.

إجراءات تنفيذ التوجيه اليدارية:

- تم الإطلاع على عدد كبير من البحوث والدراسات التي تناولت مضامين الأمن والسلامة وال الدنيا، ودرجات قدرات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين علايا القابلين للتعلم.
<table>
<thead>
<tr>
<th>رقم الجلسة</th>
<th>الموضوع الجلسة</th>
<th>المفهوم</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>جلسات تمييزية</td>
<td>(1) الجروح</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>1. دورة الرعاية والرعاية الخاصة بالبرنامج</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2</td>
<td>2. أحوال المرض والعلاج بالحرق</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3</td>
<td>3. كفاءة الوقاية من الحروق</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4</td>
<td>4. كيف تصرف عند حدوث جرح في أو لأحد رفاقك</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5</td>
<td>5. التقوم لمجلسات مفهوم الحروق</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>6</td>
<td>6. أداة التصميم وإلقاء الحروق</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>7</td>
<td>7. التصميم بالنسبة للجروح</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>8</td>
<td>8. التصميم بالنسبة للكسور</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>9</td>
<td>9. كيف تصرف عند حدوث خسر لأحد رفاقك</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>10</td>
<td>10. التقوم لمجلسات مفهوم الكسور</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>11</td>
<td>11. أساليب التصميم - الفترة المطلوبة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>12</td>
<td>12. التصميم بالنسبة للمستشعرات المنزلية</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>13</td>
<td>13. التصميم بالنسبة للجرح</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>14</td>
<td>14. التصميم بالنسبة للضرورة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>15</td>
<td>15. تقييم كفاءة الوقاية من الحروق</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>16</td>
<td>16. التقييم لمجلسات مفهوم التصميم</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>17</td>
<td>17. تقييم أساليب الاستخدام</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>18</td>
<td>18. كفاءة الاصابة بالاختناق</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>19</td>
<td>19. كفاءة الوقاية من الاختناق</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>20</td>
<td>20. التقوم لمجلسات مفهوم الاختناق</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>21</td>
<td>21. تقييم أساليب الحروق</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>22</td>
<td>22. كفاءة الاصابة بالحرق</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>23. كفاءة الوقاية من الحروق</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>24</td>
<td>24. تقييم مجمل جلسات مفهوم الحروق</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>25</td>
<td>25. الأجهزة الكهربية</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>26</td>
<td>26. المواد الكهربية</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>27</td>
<td>27. جلسة ختامية</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**جدول (11): توزيع جلسات البرنامج التدريبي**
تم إعداد البرنامج التدريبي المقرر ومقياس تقييم مهارات حل المشكلات وإختيار مفاهيم الأمان والسلامة المصول وتم اختباره بباقي أدوات الدراسة.

تم اتخاذ الإجراءات اللازمة لاختيار أحد معايير التربية الفكرية لتنفيذ الدراسة الميدانية حيث المعهد المتحد من قبل إدارة التربية والتعليم بالطائف هو معهد التربية الفكرية ( نين ) بمدينة الطائف.

تم الاتفاق مع أحد المعنى المصداق للغاية من الدراسة الحالية وذلك بعد تدريبه على تنفيذ البرنامج التدريبي من قبل الباحثين وذلك لتعرض دخل الباحثين معهد التربية الفكرية (نinin)

تم استعداد الأطفال ذوي الشاكل السمعية والبصرية ومتميزة الإعاقة.

تم تطبيق مقياس الذكاء.

تم تطبيق مقياس السلوك التكيفي.

تم ضخ نتائج التدريب استعداد العينة المناسبة للدراسة الحالية.

تم تطبيق اختبار مفهوم الأمان والسلامة المصول تطبيقات قبلا.

تم تطبيق مقياس الذكاء الميداني تطبيقات قبليا.

تم تطبيق مقياس تقييم مهارات حل المشكلات تطبيقات قبليا.

تم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطية كلا منها مكون من (10) أطفال معاين خلفيا قابلين للتعلم.

تم تطبيق جلسات البرنامج التدريبي على أطفال المجموعة التجريبية.

تم تطبيق اختبار مفهوم الأمان والسلامة المصول تطبيقات بعدا.

تم تطبيق مقياس الذكاء الميداني تطبيقات بعدا.

تم تطبيق مقياس تقييم مهارات حل المشكلات تطبيقات بعدا.

تم تحديد الاختبارات وإجراء المعالجات الإحصائية.

تم تفسير النتائج والتوجه إلى التوصيات والبحث المقررة.

**نتائج الدراسة وتفسيرها:**

**نتائج الفرض الأول وتفسيرها:**

ينصب فرض الدراسة الأول على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسبب مجموعتي الدراسة (التجريبية - الضابطية)." الدراسة الميداني عقب التدريب مباشرة.

جدول (12) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات كسبب المجموعتين التجريبية والضابطية في أداء أطفال المجموعة الميدانية عقب التدريب على الجلسات

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>مجموعات</th>
<th>متوسط الرتب</th>
<th>العدد</th>
<th>التحليل</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>دالية</td>
<td>Mann-Whitney U</td>
<td>154.50</td>
<td>10</td>
<td>التجريبية</td>
</tr>
<tr>
<td>0.000</td>
<td></td>
<td>154.50</td>
<td>0.50</td>
<td>المجموعة الضابطية</td>
</tr>
<tr>
<td>0.10</td>
<td></td>
<td>154.50</td>
<td>0.50</td>
<td>التحليل</td>
</tr>
</tbody>
</table>

وللتحقيق من صحة هذا الفرض استخدم الأسلوب الإحصائي البارامترأي لدراسة الفروق بين متوسطي رتب Mann-Whitney – U Test مان وتنني درجات كسبب أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطية في الأداء على
مقياس الذكاء الوجداني عقب التدريب مباشرة، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات كسب المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الذكاء الوجداني عقب التدريب مباشرة لصالح المجموعة التجريبية، وهي دالة عند مستوى 0,01، مما يعني عدم صحة الفرض الأول للدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء على مقياس الذكاء الوجداني قبل وبعد التدريب على الجلسات.

جدول (16): عدد افراد المجموعتين التجريبية والضابطة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء في مقياس الذكاء الوجداني قبل وبعد التدريب

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>قبل التدريب</th>
<th>بعد التدريب</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>م</td>
<td>ن</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ع</td>
<td>م</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>7.10</td>
<td>33.50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2.74</td>
<td>20.00</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2.09</td>
<td>24.50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.21</td>
<td>21.30</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>10</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>التجريبية</td>
<td>الضابطة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>المجموعة</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويوضح الشكل التالي تمثيلاً بيانياً متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء في مقياس الذكاء الوجداني قبل وبعد التدريب على جلسات البرامج التدريبي.

شكل (17): متوسطات درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الذكاء الوجداني قبل وبعد التدريب على الجلسات.
يتضح من الشكل السابق وجود فروق في الأداء البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وتراجع الباحثين تضخ أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الذكاء الوجداني. عقب التدريب مباشرة إلى أن ما تم خلال جلسات البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية من تبادل الأراء ومناقشة مفاهيم الأمن والسلامة المتنوعة و توفير علاقات مدعمة والتفاعل مع الأقران ومع برنامج الحاسب الآلي وإثارة الفرصة لأداء دور وتتابع الإجابة بـ نشر التعبيرات الفورية ده في إحساس أطفال المجموعة التجريبية درجة من الاستقرار العاطفي ونمو روح التعاون والمشاركة بينهم ودعم أداءهم وساعد على اكتساب دافعيها وحماسهم للاستمرار في البرنامج مما ساهم في تحسين مستوى الذكاء الوجداني وتحقيق حيدة الأداء السلبية للانفعالات والتبلد واللامبالاة لديهم.

وتقدم هذه النتيجة ما توفرت عليه الدراسات السكولوجية من أن الطريقة الشفهية ليست ذات فعالية في تحسين قدرات الذكاء الوجداني وإنما يمكن تحسينها عن طريق توفير الخبرات المتحركة المناسبة وهو ما اتفق عليه البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات Kolb & Sandy (2001). Finely et al. (2000)

• نتائج الفرض الثاني وتفصيلها:

بتصب فرض الدراسة الثاني على أنه "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات نسب مجموعتي الدراسة (التجريبية – الضابطة) في مهارات حل المشكلات عقب التدريب مباشره."

واللتحقيق من صحة هذا الفرض استخدمت الدراسة الأسلوب الإحصائي لدراسة الفروق بين Mann-Whitney – U Test اللازمين مراة بين متوسطي رتب درجات نسب مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة) في الأداء على مقياس مهارات حل المشكلات عقب التدريب مباشره، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض.

يتضح من الجدول التالي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات حسب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات حسب المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس مهارات حل المشكلات عقب التدريب مباشره لصالح مجموعة التجريبية، وهي دالة عند مستوى 0.01، مما يعني عدم صحة الفرض الثاني للدراسة.

(ASEP)

دراسات عربية في التربية وعلم النفس (مجلة المعلمين)
وتتضمن هذه النتيجة مع ما يوضحها الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء على مقياس مهارات حل المشكلات قبل وبعد التدريب:

جدول (14) : دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات مقياس مهارات حل المشكلات قبل وبعد التدريب:

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>Mann-Whitney U</th>
<th>مجموع الرتب</th>
<th>متوسط الرتب</th>
<th>العدد</th>
<th>التكرار</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>دالة 0.01</td>
<td>1000</td>
<td>155</td>
<td>150</td>
<td>10</td>
<td>0.01</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموع</td>
<td>500</td>
<td>50</td>
<td>0.5</td>
<td>10</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول (15) : عدد أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والمتوسط ، الحساب والانحراف المعياري للأداء في مقياس مهارات حل المشكلات قبل وبعد التدريب:

<table>
<thead>
<tr>
<th>المجموعة</th>
<th>مجموع</th>
<th>قبل التدريب</th>
<th>بعد التدريب</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>التجريبية</td>
<td>10</td>
<td>8.02</td>
<td>47.60</td>
</tr>
<tr>
<td>الضابطة</td>
<td>10</td>
<td>48.50</td>
<td>48.90</td>
</tr>
<tr>
<td>متوسط الرتب</td>
<td>0.01</td>
<td>7.87</td>
<td>4.77</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ويوضح الشكل التالي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء في مقياس مهارات حل المشكلات قبل وبعد التدريب على جلسات البرنامج التدريبي:

شكل (2) : متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات حل المشكلات قبل وبعد التدريب على الجلسات.
يتضح من الشكل السابق وجود فروق في الأداء البديع للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

وترجم الباحثان تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس مهارات حل المشكلات عقب التدريب مباشرة إلى أن تقديم البرامج التدريبي صورة موافقة حياتية وظيفية وربطها بالممارسات الطبيعية أثناء أنشطة الحياة اليومية المختلفة ساعدهم على التعرف على مشكلات حقيقية باستخدام الخبرة المباشرة الأمر الذي ساهم في اكتساب أطفال المجموعة التجريبية مهارات حل المشكلات.

وتنشف هذه النتيجة مع ما أوضحه (2009) من أن تحسن اكتساب مفاهيم الأمن والسلامة ساعد على نمو القدرة على حل المشكلات ولقد أشارت نتائج التحليل الإحصائي للدروى الثالث للدراسة الحالية إلى تحسن مفاهيم الأمن والسلامة لدى عينة الدراسة الحالية مما انعكس على تحسن مهاراتهم على حل المشكلات.

وتؤيد هذه النتيجة ما ذكره (1998) من أن المدرسة تعد هي الوسيلة الرئيسية التي تنقل للطلاب مهارات وقيم التعامل مع المجتمع ودون وجود بيئة آمنة يصبح من المستحيل تطبيق تعلم الطلاب، واقتضى المدرسة أن تعليم الطلاب مهارات مهمة للحياة مثل مهارات العيش في بيئة آمنة يساعد الطلاب على تحمل المسؤولية واكتساب مهارات حل المشكلات. ومن هنا ترى الباحثان أن اكتساب أطفال المجموعة التجريبية مفاهيم الأمن والسلامة ساعد في تناشئهم بالأمن والسلامة مكان له الأثر في اكتسابهم مهارات حل المشكلات.


- نتائج الفرض الثالث وتفصيلها:

يتصور هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التجريبية - الضابطة) في الأمان والسلامة عقب التدريب مباشرة ".
واللتحقيق من ذلك، استخدم الأساليب الإحصائي اللابراستري مان وتنغي
دراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات تكسب أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الأمن والسلامة المصور عقب
التدريب مباشرة، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض.

جدول (16): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدالله</th>
<th>Mann-Whitney U</th>
<th>مجموع الرتب</th>
<th>متوسط الرتب</th>
<th>العدد</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>الدالة 10</td>
<td>1000</td>
<td>155.00</td>
<td>15.00</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>500</td>
<td>50.00</td>
<td>5.00</td>
<td>10</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات
رتب درجات كسب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات كسب المجموعة
الضابطة في الأداء على اختبار الأمن والسلامة المصور لصالح أطفال المجموعة
التجريبية، مما يعني عدم صحة الفرض الثالث للدراسة.

وتنطبق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط
والانحراف المعياري لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء
على اختبار الأمن والسلامة المصور قبل وبعد التدريب على الجلسات.

جدول (17): عدد أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والمتوسطة الصفات المميزة للانحراف المعياري للأداء

| بعد التدريب | | | | | | |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|
|              |             |             |             |
|              |             |             |             |
|              |             |             |             |
|              |             |             |             |

ويوضح الشكل التالي تمييزًا بيانياً لتوزيع درجات كل من المجموعتين
التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء على اختبار الأمن والسلامة المصور قبل
وبعد التدريب على الجلسات التدريبية.

يتضح من الشكل السابق وجود فروق في الأداء بعدة ومجموعتي التجريبية
والقائمة على اختبار مفاهيم الأمن والسلامة المصور لصالح
المجموعة التجريبية.

وتراجع الباحثين تفوق المجموعات التجريبية على المجموعة الضابطة في الأداء
على اختبار مفاهيم الأمن والسلامة المصور وفق التدريب مباشرة إلى فعالية
البرنامج التدريبي القائم على مفاهيم الأمن والسلامة في إكساب أطفال
المجموعة التجريبية لفهام الأمن والسلامة فممارسات الألعاب لأنشطة جديدة
ومتوسطة في مجال مفاهيم الأمن والسلامة سهم في إرشاد الطفل لصعوبة
القابل للتعلم ليفقد مواقف الخطر ومنع قطع الأمور والسلامة التي يمكن مواجهتها
وصفيت يمكن اتباع السلوك المناسب لتجربتها، كما أن اتاحة الفرصة له للتفريغ

١٥٨

دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)
عن قرب على مفاهيم الجروح، الكسور التصميم، الاختناق، الحروق، والمس الكهربائي من خلال البرنامج المستخدم واستثارة البرنامج لدوافعه نحو المشاركة وتقديم التعزيز الإيجابي المثمر والتفاعل مع البرنامج. تكوّن هذا ساهم في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الأداء البحاذي على اختبار مفاهيم الأمن والسلامة.


وتؤيد هذه النتيجة ما ذكره معظم المهتمين بتدريب المعاقين عقليا القابلين للتعلم. أن الطفل ذا الإعاقة العقلية القابل للتعلم إذا ما تلقى تدريبا جيدا على أعمال قدراته فإن ذلك يساعد على استkształ مفاهيم وخبرات ومهارات تبنيها على مواجهة الحياة.

• البحوث المفتوحة:

- دراسة أثر برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي قائم على استراتيجيات تحسين فعالية الذات للذكاء الوجداني للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.
- دراسة أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة التي تنميه مهارات حل المشكلات لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم.
- دراسة فعالية التدريب على بعض استراتيجيات حل المشكلات التي تحسن الاضطرابات السلوكية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم.
- تصميم استراتيجية مفتوحة لخطة مساعدة مماثلة للتدريب الفكري وفق معايير جودة تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

(ASEP)
دراسات أثر برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لأمهات الأطفال المعاقين عقلياً

• التوصيات:

- ضرورة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتعليمات التربية وبدلات رياض الأطفال بالبحث عن الأساليب الأكثر فعالية التي تسهم في الحد من الآثار السلبية للإعاقة العقلية.
- الحرص على تضمين قدرات الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات ضمن الأنشطة الصيفية بمعاهد ومدارس التربية الفكرية.
- أن تشمل المناهج الدراسية الخاصة بالأطفال المعاقين عقلياً برامج عن إكسابهم مفاهيم الأمن والسلامة وأن تقدم هذه البرامج في السنوات الأولى من التحاقهم بمدارس ومعاهد التربية الفكرية بناءً على أمنهم وسلامتهم، تشجيع الجهود المبذولة من قبل المؤسسات الحكومية والاهلية لتقديم العون للمعاقين عفلياً والحد من أفكار السلوك اللاسوي التي يعانون منها.
- ضرورة توجيه الاهتمام إلى تدريب علوم المعاقين عفلياً وتشجيعهم على بذل الكثير من الجهود من أجل الاستعانة بالوسائل التكنولوجية والتقنية التعليمية.
- الحرص على زيادة استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في تصميم برامج متخصصة للتدريب لأطفال المعاقين عفلياً مما يسهّل إكسابهم مزيد من المهارات اللازمة للحد من الإعاقة.
- توفير وحدات للارشاد الأسري داخل مراكز الإعاقة بهدف تدريب أسر الأطفال المعاقين عفلياً على كيفية مساعدة أطفالهم على الحد من آثار الإعاقة.
- تشجيع البحث والدراسات في كافة مجالات الإعاقة العقلية ومتابعة الاتصال بالجهات العلمية الدولية والإقليمية التي تعمل في هذه المجالات والاستفادة من خبرتها ونتائج بحوثها.

المراجع:

المراجع العربية:

(ASEP) دراسات عربية في التربية وعلم النفس 159

الطابعة والنشر والتوزيع.


تكلم رياض الأطفال، جامعة القاهرة.


القبالي، حسن أحمد (2012). فاعلية برنامج إثرائي قادر على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدامية للإنجاز لدى الطلبة المتقدمين في السعودية. المجلة العربية لتطوير التفوق، 3(4)، 1-25.

المصري، عصام أحمد وكبار، بسام محمد (2002). طبيب يتحدث عن العناية بطفلك.

وتحمذ، بيروت: مؤسسة مصر للطباعة.


بارونز، ن. (تملكة) قسم الترجمة بدار الفاروق (2004). الإسعافات الأولية. القاهرة:

دار الفاروق للنشر والتوزيع.


خليل، إيهام عبد الرحمن، الشناوي، أمينة إبراهيم (2005). الإسهام النسبي لكونيات قائمة بار، أون نسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المتابعة لدى طلبة الجامعة.

دراسات نفسية (15)، 99-121.


سفر، عهد عدنان (2007). فاعلية برنامج حاسوني في تعديل سلوك النشاط الزائد وخضع وقت التسجيل باستخدام تصميم عينة الفري نفخته الإعاقة العقلية البسيطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

Sliman, شيماء محمد (2010). أبعاد النشاط الزائد لدى عينة من المعاقين عقلياً في ضوء نظامي الدراسة والممارسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة.


عبد السلام، غادة محمد (2009). فعالية برنامج مهارات السلامة والأمان في تنمية السلوك الإستدلال لدى المعاقين عقلياً. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.


التنوعع


على، ربى طه (2007). أثر برنامج تنمية مهارة حل المشكلات باستخدام بعض الوسائل التكنولوجية عند أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفلة، جامعة عين شمس.


دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)
Mental retardation: definition, classification, systems of support. (10th ed.) Washington, DC: AAMR.


Kolb, K., & Sandy, W. (2001). Teaching prosocial skills to young children to increase emotionally intelligent behavior.

ERIC Database: Ed 456916.


12/5/2012.books.google.com/.../Preschool_Children_s_Conceptualization_o.html?id...


6/5/2012.books.google.com/*/*The_Magic_Circle_A_Personal_Safety_Curri.html?id...


*********