



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

1

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا



مدى فاعلية برنامج إرشادي تربوي في تنمية بعض
القيم عند المعاقين سمعيا إعاقاة شديدة
من (13 إلى 18 سنة)

- دراسة شبه تجريبية بملحق مدرسة المعاقين سمعيا بالمسيلة -

لنيل

:

إشراف الأستاذ الدكتور:

أمزيان وناس

إعداد الطالبة:

زموري حميدة

لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة باتنة 1	أستاذة التعليم العالي	مازوز بركو
مقررا	جامعة باتنة 1	أستاذ التعليم العالي	وناس أمزيان
عضوا	جامعة قسنطينة 2	أستاذ التعليم العالي	بوقصة عمر
عضوا	جامعة قسنطينة 2	أستاذ محاضر أ	بوسنة زهير عبد الوافي
عضوا	جامعة ورقلة	أستاذ محاضر أ	أبي الميلود عبد الفتاح
عضوا	جامعة سطيف	أستاذ محاضر أ	أيت مجبر بديعة

السنة الجامعية: 2015-2016م

قرآن كريم:

**قال تعالى: {وَاللّٰهُ أَخْرَجَكُمْ مِّنْ بُطُونٍ أَمْهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ
السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ} سورة النحل الآية 78**

**قال تعالى: {قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ
قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ} سورة الملك الآية 23**

كلمة شكر وتقدير:

بعد أن تمكنت من الوصول إلى نهاية هذا البحث بعون من الله وتوفيقه، ثم بفضل ما أمدني به أساتذتي من دعم وتوجيه، من بداية هذا العمل إلى نهايته. لم يبق لي سوى أداء واجب الاعتراف لهم بالجميل امتثالا لقوله تعالى: ﴿وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ﴾. هود: 85.

هأنذا أتوجه بالشكر العميق الصادق، إلى أستاذي الدكتور السيد: الوناس أمزيان، الذي أشرف على هذا البحث، وتعهده بالرعاية العلمية الجادة، وبالتتبع المستمر حتى جاء على هذا النحو، كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى كل الأساتذة الكرام الذين استفدت كثيرا من توجيهاتهم السديدة، وعلى رأسهم الدكتورة سي محمد سعدية، و، دون أن أنسى ما بذله أستاذ اللغة العربية خضراوي عمر، من جهد في مراجعة هذا البحث وتدقيقه لغويا، وكذا ما قام به الدكتور طه حمود من جهود مضيئة في سبيل مراجعة أصوله الإحصائية، إلى جانب ما ساهم به السادة الأساتذة المحكمين من عون وتوجيه. ولا يفوتني التنويه بما تلقينته من موظفي وعمال مدرسة المعاقين سمعيا، وعلى رأسهم مدير المدرسة السيد: خالف جليد. من عون وتسهيلات، خلال إنجاز مراحل هذا العمل.

وأخيرا، أتوجه بالشكر الجزيل إلى من كنت أشدد بهم أوزي وأستعين بهم على أمري، أفراد أسرتي جميعا، وعلى رأسهم زوجي الفاضل على ما أبداه نحوي من تعاون نافع، وتشجيع دافع، وإلى إخوتي وأطفالي على مساعدتهم لي بصبرهم عليّ طيلة أنشغالي عنهم بإنجاز هذا العمل حتى وصلت إلى آخر لبنة في بنائه.

وما توفيقني إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

الباحثة: حميدة زموري.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
كلمة شكر وتقدير	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
ملخص الدراسة	
مقدمة	1
الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة	
تمهيد	4
1- إشكالية الدراسة	5
2- أسباب اختيار الموضوع	11
3- أهمية الدراسة	12
4- أهداف الدراسة	13
5- التحديد الإجرائي للمفاهيم	14
6- الدراسات السابقة	25
7- فروض الدراسة	43
. خلاصة .	44
الإطار النظري	
الفصل الأول: القيم	
تمهيد.	46
1 - مفاهيم لها علاقة مباشرة بالقيم.	47
2- وظائف القيم	51
3- تصنيفات القيم	52
4- مصادر القيم.	55
5- خصائص القيم	60
6- وظائف القيم وأهميتها	62
7- العوامل المؤثرة في اكتساب القيم.	65

66	8- شروط ومحددات اكتساب القيم
70	9- عملية بناء القيم وتشكيلها في الذات
73	10- قياس القيم
78	11- أساليب تغيير وتعليم القيم (طرائق واستراتيجيات)
95	12- مظاهر ارتقاء نسق القيم عبر مراحل العمر
100	13- مشكلات تعلم القيم وتعليمها
102	. خلاصة.
الفصل الثاني: الإعاقة السمعية	
104	تمهيد
105	1- مفاهيم لها علاقة بالإعاقة السمعية
106	2- مدى انتشار الإعاقة السمعية
108	3- الاهتمام التاريخي بالمعاقين سمعياً.
109	4- بناء ووظيفة الجهاز السمعي.
112	5- أسباب الإعاقة السمعية.
115	6- تصنيفات الإعاقة السمعية.
118	7- خصائص المعاقين سمعياً.
125	8- الوقاية من الإعاقة السمعية
126	9- تشخيص الإعاقة السمعية.
129	10- مهارات التواصل لدى المعاقين سمعياً
133	11- التأهيل الطبي والتكنولوجي للمعاقين سمعياً..
137	12- المشكلات التي تواجه المعاقين سمعياً
139	13- . حاجات المعاقين سمعياً.
139	14- تربية المعاقين سمعياً
147	. خلاصة
الجانب التطبيقي	
الفصل الثالث: منهجية البحث، والإجراءات الميدانية	
149	تمهيد
150	1- الدراسة الاستطلاعية

150	1-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية
150	1-2 إجراءات الدراسة الاستطلاعية
150	1-3 نتائج الدراسة الاستطلاعية
152	2- الدراسة الأساسية
152	2-1 منهج الدراسة .
153	2-2 عينة الدراسة وطريقة اختيارها
156	2-3 حدود الدراسة
157	2-4 متغيرات البحث
157	2-5 أدوات البحث
157	2-6 . أدوات القياس
158	2-6-1 خطوات تصميم أدوات القياس ووصفها
161	2-6-1 الخصائص السيكمترية لأدوات القياس
173	3 إجراءات التطبيق الميداني
173	4-الأدوات الإحصائية المستخدمة
175	خلاصة
الفصل الرابع	
177	تمهيد
178	عرض نتائج الدراسة
185	2- تحليل وتفسير نتائج الدراسة على ضوء الفروض
185	1. الفرض الأول
186	2. الفرض الثاني
187	3. الفرض الثالث
187	4. الفرض الرابع
188	5. الفرض الخامس
189	3 - تحليل وتفسير النتائج على ضوء أبعاد القيم
189	1. القيم الدينية
189	2. القيم الجمالية
190	3. القيم الاقتصادية
190	4. القيم الاجتماعية

191	5. القيم النفسية
192	خلاصة
194	خاتمة
196	-اقتراحات
197	- آفاق بحثية
199	-قائمة المصادر والمراجع
	-الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	جدول يبين الفرق بين القيمة والاهتمام.	48
2	جدول يبين المستويات الرئيسية، والفرعية للمجال الانفعالي في اكتساب القيم.	72
3	جدول يبين خطوات تمثيل الأدوار	82
4	جدول يوضح انتشار الإعاقة السمعية في العالم حسب العمر والجنس	107
5	جدول يبين خصائص العينة الاستطلاعية	151
6	جدول يبين تجانس بين المجموعة الضابطة، والتجريبية في متغير الذكاء	154
7	جدول يبين تجانس بين المجموعة الضابطة، والتجريبية في متغير شدة الإعاقة	154
8	جدول يبين تجانس بين المجموعة الضابطة، والتجريبية في متغير العمر	155
9	جدول يبين تجانس العينات بين المجموعة الضابطة، والتجريبية للخصائص الكيفية (الخلفية الثقافية، الحالة الاقتصادية، الجنس، نوع الإعاقة).	156
10	جدول يبين علاقة عبارات محور القيم الدينية بدرجة المحور ككل الذي تنتمي إليه	162
11	جدول يبين علاقة عبارات محور القيم الاقتصادية بدرجة المحور ككل الذي تنتمي إليه	163
12	جدول يبين علاقة عبارات محور القيم النفسية بدرجة المحور ككل الذي تنتمي إليه	164
13	جدول يبين علاقة عبارات محور القيم الاجتماعية بدرجة المحور ككل الذي تنتمي إليه	165
14	جدول يبين علاقة عبارات محور القيم الجمالية بدرجة المحور ككل الذي تنتمي إليه	166
15	جدول يبين خطوات تطبيق البرنامج الإرشادي	172
16	جدول يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" ودلالاتها للمجموعة الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج.	178
17	جدول يبين المتوسطات، والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالاتها للمجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج	179
18	جدول يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ودلالاتها للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج	180
19	جدول يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ودلالاتها للمجموعة الضابطة قبل و بعد تطبيق البرنامج	180
20	جدول يبين المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ودلالاتها للمجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي	181

21	جدول يبين المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ودلالاتها لبعء القيم الدينية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة والتجريبية	182
22	جدول يبين المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ودلالاتها لبعء القيم الجمالية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة والتجريبية	183
23	جدول يبين المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" ودلالاتها لبعء القيم الاقتصادية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة والتجريبية	183
24	جدول يبين المتوسطات، والانحرافات المعيارية وقيمتها، ودلالاتها لبعء القيم الاجتماعية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة والتجريبية.	184
25	جدول يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالاتها لبعء القيم النفسية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة والتجريبية.	185

فهرس الأشكال والمنحططات:

الرقم	الصفحة	الصفحة
1	شكل توضيحي لمفهوم القيمة	50
2	مخطط يوضح معايير تصنيف القيم	52
3	مخطط يوضح تصنيف سبر نجر لأنماط القيم	52
4	شكل يوضح تصنيفات مدارس المعاقين سمعيا	141
5	شكل يوضح تقسيم العينة حسب الجنس	151
6	شكل يوضح تقسيم العينة حسب السن	152
7	منحنى بياني يوضح نتائج القياس القبلي	178
8	منحنى بياني يوضح نتائج القياس البعدي	179
9	منحنى بياني يوضح نتائج القياس التتبعي	182

قائمة الملاحق

الرتبة	العنوان
أ	ملحق مقياس القيم لدى المعاقين سمعيا إعاقه شديدة في صورته الأولى
ب	ملحق مقياس القيم لدى المعاقين سمعيا إعاقه شديدة في صورته النهائية.
ت	ملحق البرنامج الإرشادي لتنمية بعض القيم لدى المعاقين سمعيا في صورته النهائية
ث	ملحق استمارة استبيان خصائص العينة
ج	ملحق إفادة من طرف المصحح اللغوي
ح	ملحق قائمة الخبراء المحكمين للمقياس
خ	ملحق الجداول التفصيلية لحساب الخصائص السيكومترية
د	ملحق الجداول التفصيلية لحساب نتائج الدراسة.

من المسلم به أن موضوع القيم موغل في القدم، وقد ظهر ذلك جلياً في دراسة أفلاطون لها من خلال ما أشار إليه في جمهوريته المثالية: "إلى أن القيم ما هي إلا معايير مطلقة يصل إليها العقل الحكيم، لتعمم على كل طبقات المجتمع" ومن ثمّ اختلفت وجهات النظر المتعلقة بماهية، ومصدر القيم باختلاف وتنوع الفلسفات، والمذاهب الفكرية عبر العصور.

راً لأهمية القيم في الحياة، فإنها تحتل مكانة رفيعة في أحاديث الناس، وجوانب سلوكهم، وتشغل مساحة فسيحة من موضوعات البحث في العلوم الاجتماعية، وتحظى بأهمية خاصة في الدين والفلسفة والفن، حتى أصبحت دراسة القيم لدى الفرد، والجماعات مركز اهتمام العديد من المختصين في العلوم الإنسانية، والاجتماعية على حد سواء .

وتمثل القيم وفق النظرة السائدة في العلوم الاجتماعية الحديثة مجموعة من المعتقدات الثابتة نسبياً لدى الفرد أو الجماعة التي تدور حول تفصيل الطرائق المعينة في السلوك، وإعطائها تقديرات قد تتفاوت من فرد إلى آخر ومن جماعة إلى أخرى. ولعل أهم ما يميز القيم وفق النظرة الحديثة، ويظهر أهميتها الكبيرة، أنها لا تختص بالجوانب المعيارية للسلوك فقط، بل تتناول ما هو كائن فعلاً، وترتبط مباشرة بكل أشكال السلوك البشري ومظاهره المختلفة الايجابية والسلبية، والمظهر الخارجي الصريح، وكذا البعد الضمني المرتبط بالعالم الداخلي للإنسان.

والحقيقة أن القيم تتغلغل في حياة الأفراد والجماعات، وترتبط عندهم بمعنى الحياة، لأن القيم ترتبط بدوافع السلوك، والآمال والأهداف. ويعتمد شكل مستقبل أي مجتمع على القيم التي يختارها أكثر من اعتماده على زيادة تقدم التكنولوجيا، فازدادت أهمية القيم عند الأفراد بسبب حجة الإنسان المعاصر إلى الإحساس بهويته وانتماؤه لبلده، وذلك لما نراه من انفتاح عالمي وثورة تكنولوجية أدت إلى انخيار في القيم التي تحكم سلوك الأفراد والجماعات، واختلاط القيم العالمية بالقيم الأصلية الإيجابية منها والسلبية. وهنا يجب أن تبرز الجهود التربوية في إبقاء وتنمية القيم الايجابية، وجعلها أكثر فاعلية في المجتمع، ومحو القيم السلبية، وأثارها، من أجل إبقاء خصائص النوع البشري ورفقه. ويجب أن يكون تعلم القيم هو الأساس في العملية التربوية دون الفصل بين التدريب التكنولوجي والعلمي، والحياة الفضلى والأخلاق الكريمة .

ونظراً لأن القيم ترتبط بمظاهر الحياة المختلفة، وتكمن وراء كل نشاط قائم، فكان من الضروري دراستها لدى كل فئات المجتمع العمرية بنوعيتها : أسوياء، أو معاقين. واخترنا في دراستنا الحالية شريحة هامة من ذوي الاحتياجات الخاصة هي فئة المعاقين سمعياً، كفئة تتمتع بقدرات عقلية قد تكون عادية في أغلب الأحيان، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات، كدراسة *Halaham Etkauffin, 1994* وتشير هذه الدراسة إلى أنه لا

توجد علاقة قوية بين درجة الإعاقة السمعية، ومعامل الذكاء، وقدرة المعاقين سمعياً على التعلم والتفكير التجريدي، وأن لغة الإشارة هي بمثابة لغة حقيقية. ولكن فقدان أسلوب التواصل بينهم، وبين أفراد مجتمعهم قد يعزلهم عن النسق القيمي للمجتمع الذي يعيشون فيه، مع العلم أن أغلب البحوث، والدراسات النفسية تعرضت إلى القيم بأنواعها وركزت اهتمامها بالكشف عن الفروق الفردية بين القوميات والثقافات، أو بين الجماعات الفرعية للمجتمع الواحد، وأهملت دراسات القيم عند المعاقين .

ومن هنا يجب أن نشير إلى دور التربية بصفة عامة، والتربية الخاصة تحديداً في تنمية القيم عند المعاقين سمعياً، حيث لاحظت من خلال ممارستي المهنية في هذا المجال، اقتصار أهداف التربية الخاصة على أهداف معرفية بحتة، والعزوف عن تقديم القيم فيما يسمى المنهاج المستتر الذي يجسد نموذج العلاقات السائدة في هذه المدارس. كما يجب على هذه المدارس الخاصة ألا تتبع فيها التربية مبدأ إشباع الرغبات المعرفية فحسب، بل يجب عليها أن تتبع مبدأ تحقيق القيم من أجل أن ينمو الطفل المعاق نمواً سوياً، ويصبح ذا شخصية متوازنة تمكنه من السير في حياته بعقيدة واثقة قادراً على اتخاذ مواقفه .

كان من الضروري الأخذ بعين الاعتبار دراسة القيم عند هذه الفئة من المجتمع، والإشارة إلى ضرورة تسهيل توصيل هذه القيم من خلال تضافر جهود كل المؤطرين في المؤسسة التربوية بجميع تخصصاتهم، لأنه تبين لنا مما سبق أن القيم هي سلم الرقي بالأفراد إلى مراتب التربية، والتربية هي وسيلة تنقية هذه القيم، إذ هما وجهان لعملة واحدة، وهدف كل منهما هو الوصول بالإنسان إلى الحفاظ على هويته ومعتقداته، كي يحافظ على حياته الاجتماعية.

وهذا ما سنتناوله إن شاء الله في دراستنا هذه باقتراح برنامج إرشادي تربوي لإنماء بعض القيم واختبار فعاليته عند المعاقين سمعياً في فترة المراهقة 13-18 سنة، باعتبارها مرحلة حرجية يبحث فيها المراهق عن الجماعة المرجعية والنموذجية خارج المنزل، وما تحمله هذه الجماعات من قيم.

وبعد، فهذه ثمرة جهودي، أضعها بين أيديكم، وما أحال نفسي بلغت فيها الكمال، وإنما هي محاولة صادقة أفرغت فيها ما استطعت عليه بجد وإخلاص، فإن نفعت وأفادت فبها ونعمت، وإن لم تكن كذلك، فيكفيني أنني أخلصت في عملي واستفدت مما استعنت به في إنجاز هذا العمل، وعلى الله قصد السبيل.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

تمهيد

1. إشكالية الدراسة
 - 2- أسباب اختيار الموضوع
 - 3- أهمية الدراسة
 - 4- أهداف الدراسة
 - 5- تحديد المفاهيم
 - 7- الدراسات السابقة
 - 8- فرضيات الدراسة
- خلاصة.

تمهيد :

تعد العملية التربوية من أصعب المهام التي تواجه المجتمعات، سواء كانت متقدمة أو متخلفة، باعتبارها تتعامل مع نفوس بشرية متباينة، تتكون من فئات مختلفة، من بينها: فئة ذوي الاحتياجات الخاصة التي تعد من أكثر الفئات حاجة إلى المساعدة، وعليه فقد بات من الضروري تدريبهم، وإعادة تأهيلهم للاستفادة مما يملكونه من قدرات من خلال برامج التربية الخاصة. وتقسم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة كما هو معروف في مجال التربية، وعلم النفس إلى عدة فئات فرعية، من بينها فئة المعاقين سمعياً، والتي تقسم بدورها إلى عدة أصناف منها: المعاقين إعاقه سمعية بسيطة، والمعاقين إعاقه سمعية شديدة، وكذلك المكتسبة والوراثية. وهؤلاء يعتبرون قوة معطلة في المجتمع إذا لم تقدم لهم الخدمات اللازمة، والاهتمام الخاص، بغية استغلال طاقاتهم وتنمية قدراتهم، وقيمهم لجعلهم يندمجون، ويتكيفون مع محيطهم الاجتماعي.

1- إشكالية الدراسة:

بقي موضوع القيم منحصراً في الدراسات الفلسفية لسنوات عديدة للاعتقاد أن مفهوم القيمة مفهوم تجريدي غير قابل للدراسات الأميركية، ولم يحظ بالاهتمام إلا في بدايات القرن الماضي على يد ثurston **1. Thurston** لما قدمه من تصورات سيكوفيزيكية حول هذا المفهوم، وكذلك المفكر الألماني **spranger** عام 1928 عندما صنف البشر إلى ستة أنماط، أو نماذج نشرها في كتابه **Tupes of men** حسب مجموعة من القيم حددها في القيم النظرية الاقتصادية الجمالية، الاجتماعية، والسياسية والدينية، واعتماداً على هذا التوزيع صمم فيرنون والبرت (Vernon Elport 1931) أول أداة نفسية لقياس القيم، حيث كانت فاتحة لعدة بحوث في علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس التربوي، وقد أكدت نتائج الأبحاث صدق الأداة، وثباتها في مجتمعات عديدة (كاظم وآخرون، 2000، ص.81).

هذا ما أدى إلى اهتمام العديد من المختصين في مجالات علم النفس والتربية بهذا الموضوع، باعتبار أن هذه العلوم تدرس السلوك الإنساني، والعمليات العقلية والقيم هي محركات وموجهات هذا السلوك. فالقيم "تكمّن خلف السلوك وتوجهه لتعطي له معنى، وبالتالي تمثل نوعاً من الضغوط الاجتماعية المؤثرة في سلوك الإنسان تأثيراً مباشراً، وهي محدد مهم وموجه لاتجاهات الأفراد وسلوكهم في العديد من المواقف السلوكية (خليفة، 1992، ص.45)

في حين كانت الدراسات العربية محتشمة، حيث بدأ الاهتمام بموضوع القيم النفسية في بداية السبعينات، وازداد هذا الاهتمام بدراسة نسق القيم، فتوصل موسى 1994 إلى نسق مكون من القيم الدينية، والقيم الاقتصادية، والاجتماعية والجمالية، وتوصل كاظم وآخرون عام 2000 إلى نسق مختلف يتكون من قيم نظرية دينية، اجتماعية، سياسية، اقتصادية، وجماعية.

وقد عزى الأستاذ عادل العوا هذا التأخر في الاهتمام بدراسة القيم النفسية في البيئة العربية إلى أن للقيمة معنى غامضاً، نجم عن لا ماديتها. لذلك يصعب علينا أن نتبين حقيقتها، أو أن نحيط بها، ويصعب علينا أن نعرفها، أو أن نحدد لها مفهوماً واضحاً في ظل ما شابها من غموض (الربيع ميمون، 1980، ص.11) إلا إذا تم تناولها ضمن تخصص علمي، أو تيار فكري معين.

فالقيم مفهوم افتراضي مجرد، يستخدم لاتخاذ أحكام معينة، بينما يعتبر موضوع التعاليم عنصراً مكتسباً ينحدر من مصدر معين، وقد ميز المغربي 1994، بين نوعين من القيم من حيث المصدر هما: القيم الأساسية، والتي تنشأ على أساس التعاليم الدينية التي مصدرها الرسالات السماوية، وهي قيم ثابتة لا تتغير كالقيم المتعلقة بالصلاة، أو الحج أو الأمانة، وقيم ثانوية ذات مصدر اجتماعي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة. ويجب الإشارة هنا إلى أن القيم الثانوية لا تقل أهمية عن القيم الأساسية في التأثير على سلوك الفرد، وإدراكه إلا أنها أقل درجة من حيث الثبات، وإمكانية التعبير. (عدنان يوسف العتوم، 2009، ص.221).

اختلف الباحثون في تحديد مفهوم القيمة وفقاً لتعدد اتجاهاتهم، ومذاهبهم الاجتماعية، والفلسفية، فيرى أصحاب النظرية المعيارية وجود معيار للقيمة يحدد ما يجب أن يكون عليه الموضوع، ويرى أصحاب هذه النظرية على أن القيمة تبين لنا ما هو خير، وما هو شرير و الأفضل، وما دونه ، وما هو الخاطئ منها، والصائب، وما هو ملزم، بمعنى: أن تضع هذه النظرية المعايير التي تحدد ما هو خير .

أما أصحاب النظرية ما بعد المعيارية، فيرون أنه لا ضرورة لوجود معيار القيم، وما يهم هو التحليل لمعرفة طبيعة الخير، والفضيلة ومعانيها، فالقيمة موجودة أصلاً في موضوع الوصف، ولذلك فنحن أمام موقفين: موقف تحليلي، وموقف معياري .

أما عن الاتجاه النفسي، فيرى أصحابه أن مفهوم القيمة صادر عن الفرد، فهو الذي يولدها، وهو الذي يعطي الأشياء قيمتها، لأن القيمة حكم عقلي يصدره الفرد حول الأشياء، والأشخاص، والمواقف المختلفة

(عدنان العتوم، 2009، ص. 222)

في حين يرى أصحاب الاتجاه الإحصائي أن القيمة مصدرها متوسط الأفراد أي: ما تراه أغلبية الأفراد يمكن أن يشكل مصدراً للقيم.

و تعتبر الفلسفة البراغماتية من الفلسفات التي استفاضت في حديثها عن القيم، واعتبرت أنه ليس هناك قيم مطلقة لا تتغير بتغير الزمن، فالحقائق جزئية ونسبية ومتغيرة، والإنسان هو المقياس الذي ترد إليه القيم.

(سيد أحمد طهطاوي، 1996، ص-ص. 55-56) وأصحاب هذه الفلسفة، وعلى رأسهم جون ديوي، لا يؤمنون بالقيم الخالدة كالحق، والخير والجمال، وإنما تنشأ من الخبرة الإنسانية نتيجة التفاعل، ومن هذا المنطلق تأتي أهمية النزعات الطبيعية والميول.

أ تناول القيم من وجهات نظر مختلفة يبين أنها من المفاهيم الجوهرية، وهي تخص العلاقات الإنسانية بكافة صورها، لأن القيمة ضرورة اجتماعية، بل ضرورة إنسانية تمثل معايير وأهدافاً يجب أن نحددتها في كل المجتمعات المنظمة، سواء كانت متقدمة أو متأخرة، وهي تتغلغل في الأفراد في شكل تطلعات، ودوافع تظهر في السلوك الظاهري الشعوري واللاشعوري، وفي المواقف التي تتطلب ارتباط هؤلاء الأفراد بعضهم ببعض. فالقيم تعبر عن نفسها في قوانين ولوائح، وبرامج التنظيم الاجتماعي والنظم الاجتماعية، وتوضح أهمية القيم في تفاعل الفرد مع العديد من المواقف عن طريق مجموعة من المصادر: (الدين، المعتقدات، التراث، العلاقات الاجتماعية) كما القيم جزءاً هاماً في الإطار المرجعي للسلوك في الحياة العامة، وفي مجالاتها: دينياً، وعلمياً واجتماعياً واقتصادياً وسياسياً.

ونجد أن للقيم ضرورة وأهمية على المستويين: الفردي والجماعي، فعلى المستوى الفردي نجد أن المرء في حاجة ماسة في تعامله مع الأشخاص، والمواقف والأشياء، إلى نظام للمعايير والقيم، ويكون هذا بمثابة موجهات لسلوكه، وطاقت ودوافع لنشاطه. وبديهي أنه إذا غابت القيم وتضاربت، فإن الإنسان يغترب عن ذاته وعن مجتمعه، بل ويفقد دوافعه للعمل، ويقل إنتاجه ويضطرب على المستوى الجماعي، فإن أي تنظيم اجتماعي في حاجة إلى نسق للقيم يشابه تلك الأنساق القيمية الموجودة لدى الأفراد، فيضمنه أهدافه، ومثله العليا التي تقوم

عليها حياته، ونشاطاته وعلاقاته، فإنه إذا ما تضاربت القيم، أو لم تتضح، فإنه سرعان ما يحدث الصراع في ق القيم الاجتماعي الذي يدفع بالتنظيم الاجتماعي إلى التفكك والانهيار (إسماعيل عبد الفتاح، 2001، ص.11)

كما تنبع أهمية القيم من أن لها نظرة تقويمية دائمة إلى واقع المحيط الاجتماعي العام الذي يعيشه الإنسان، وتمارس الذات فعاليتها من خلالها، فالقيمة بحث متواصل عن المثل في الواقع، ومحاولة تشكيل أو إعادة تشكيل هذا الواقع.

كما أنها تزرع نحو المستقبل الدائم، فالحضارة لا تقوم إلا على القيم التي تشكل الثقافة، وعن طريقها يبدو طريق النمو والتقدم، ومن خلالها تتأكد الروابط، والعلاقات الاجتماعية. (نجيب اسكندر، 1982، ص.3). ويشير تركي الحمد، أن انعدام القيم يعني سقوط الذات الفاعلة للثقافة، وانحدار فعالية الذات المبدعة، وبالتالي الافتقار إلى رابط يشد الذات إلى موضوعها. (إسماعيل عبد الفتاح، 2001، ص.9)

ترتبط قيم الفرد بقيم المجتمع، فلكي يحقق الفرد بناءه النفسي والاجتماعي، ويبلغ آماله المنشودة، لا بد أن يكون هناك نوع من التناسق بين معايير الفرد وقيم المجتمع، وقدراته على التكيف الاجتماعي من غير أن يخسر الفرد عنصر النماء، والإبداع الذي يعد مظهراً من مظاهر الشخصية المتكاملة والمتميزة. فالقيم لدى الفرد السوي تمنحه عدداً من المشاعر الإنسانية البديلة، وتدفعه إلى تحقيق السعادة لنفسه وللآخرين، سواء كان ذلك عن طريق التأكيد على النظام والتماسك الاجتماعي، أو عن طريق تغيير المجتمع للأفضل.

والقيم مطلب رئيسي لبناء شخصية الفرد النفسية والاجتماعية، وهو ما يعني أن اتساق القيم لدى الفرد: أنه ذو شخصية سوية متماسكة، بينما تؤدي الصراعات في نظام الفرد القيمي إلى اضطرابات عصبية

(حنان عبد المجيد عناني، 2009، ص.122)

كما أن للقيم مرتكزات أساسية تقوم عليها عملية التفاعل الاجتماعي، فهي تعتبر جانباً هاماً من جوانب البنية الفوقية للمجتمع، فمع كل تغيير في التركيب البنائي للمجتمع، لا بد أن تتغير القيم لتواكب التركيب البنائي الجديد، وينشأ صراع بين القيم الجديدة، والمستهدفة من التغيير، والقيم السائدة بالفعل في المجتمع.

(محمد الهادي عفيفي، 1970، ص.56)

وإذا نظرنا إلى جوهر القيم نجد أنها تتضمن عنصر الانتقاء والتفصيل، مما يجعلها تختلف من مجتمع إلى آخر، بل تختلف في الشخص الواحد تبعاً لرغباته، واحتياجاته، وتنشئته. (سعيد عبد الحميد العدني، 1982، ص.62) إذ يتكون النسق القيمي للمجتمع نتيجة العلاقات المتبادلة بين الأنماط السلوكية المتواجدة فيه، وأهداف عملية التربية، باعتبار أن التربية أهم المحددات التي يركز عليها نسق القيم في نشأته وتطوره، سواء كانت التربية نظامية في المدارس والمؤسسات، أو غير نظامية في الأسرة والشارع. وعليه لا بد أن يراعى في ذلك تحقيق التوازن بين القيم التي يرغب المجتمع في غرسها في شخصية الطفل، ومحتوى المناهج الدراسية من أجل خلق جيل خال من الاضطرابات والصراعات، كما يجب أن يراعى تشابه الأنساق لدى التلاميذ عند وضعهم في الفصول. وقد كشف

thoma المذكور في خليفة 1992 عن أهمية هذه الأنساق في تحقيق التفاعل الجيد بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، وخلق بيئة تربوية أكثر مناسبة للتحصيل الجيد (علي مهدي ، كاضم 2002، ص.07)

وإذا كانت القيم هي أساس عملية التفاعل الاجتماعي، فإن أي مشكلة في النسق القيمي للفرد، تؤدي إلى بعض الاضطرابات الاجتماعية العلائقية، وحتى العصبية كما سبق ذكره في دراسات سابقة، كما هو الحال لدى الأطفال المعاقين جسدياً ونفسياً، وفاقد الحواس كالمعاقين بصرياً، والصم البكم.

نسبة المعاقين حسيًا، وجسديًا، وعقليًا في أي دولة على المجالات الاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية لها، حيث تمثل الدول النامية أعلى نسبة من الإعاقات المنتشرة خاصة بين الأطفال ، وقد يكون ذلك راجعاً إلى الانفجار السكاني في هذه الدول بما لا يتناسب مع ما توفره هذه الدول من رعاية الصحية، والاجتماعية والنفسية لشعوبها.

وقد جاء في المرسوم التنفيذي رقم 5/12 المؤرخ في 04 يناير 2012: أن عدد المدارس المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر قد قدرت بحوالي 73 مؤسسة، منها مؤسسات المعاقين بصرياً، حركياً وسمعيًا، ومؤسسات المعاقين عقلياً، وهذا يعتبر قليلاً بالمقارنة مع عددهم في المجتمع مما يعني أن شريحة كبيرة من هذه الفئة لا تستفيد من التعليم بالمدارس الخاصة للمعاقين، رغم حاجتها إلى الاهتمام والرعاية أكثر من غيرها.

ويهدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على شريحة من المعاقين حسيًا، وهم المعاقون سمعيًا، تلك الفئة التي فقدت السمع، على الكلام بسبب فقدانها لحاسة السمع. وتتميز هذه الفئة بمجموعة من الخصائص الانفعالية والاجتماعية، أهمها: الضغوط النفسية والعنصرية، وعدم الثقة بالنفس والانطواء والانعزال، ومزيد من التوتر والقلق لعدم قدرتهم على التواصل الاجتماعي.

والمعاقون سمعيًا، هم الفئة الوحيدة التي لا تتمتع بإمكانية الاتصال، أو التعامل مع الآخرين على أساس لفظي، وقد ولدوا محرومين من نعمة اللغة اللفظية التي تعارف الناس عليها كوسيلة شائعة للاتصال والتفاهم، ونقل وتبادل الخبرات، رغم أنهم لم يفقدوا كل شيء، فلهم أعضاء الكلام السوية، كما يمتلكون قدرات عقلية قد تكون أفضل من أمثالهم العاديين، بالإضافة إلى الوظائف الحسية الأخرى المتبقية. لكن من حرم من حاسة، حرم من الانطباعات التي قد تترتب عليها، فالأعمى لا يرى الألوان، والأصم لا يعرف الصوت.

إن الإعاقة السمعية تعوق مشاركة الأصم الإيجابية، والفعالة مع من حوله من أقرانه، وأفراد مجتمعه بصفة عامة، ن اللغة اللفظية هي الوسيلة الأساسية التي يتصل بها الإنسان بيئته، ويعبر بها عن أفكاره ومشاعره، ورغباته وميوله .

ومن المؤكد أن الصم البكم الذين يحرمون من اللغة اللفظية كوسيلة اتصال، يعتمدون على لغة الإشارة، أو قواعد الشفاه للتعامل مع الآخرين، ولكن هذه اللغة ليست متداولة لدى العامة (masser, 95, p . 299)، ولا يمتلكون فهمها، مما يعرقل سهولة الاتصال بين الأصم والمحيطين به، ويصعب عليه فهم البرامج التربوية المقدمة للأشخاص العاديين، وما تحمله هذه البرامج من قيم تمثل النسق القيمي للمجتمع، وهذا ما يجعل المعاق سمعيًا أكثر انعزالية مما هو عليه، لأن القيم تساعد في عملية التفاعل الاجتماعي. و هذا ما أشارت إليه دراسة dyre

(dyre,1999 , p .01) ، ومن بين هذه الدراسات التي ركزت على الخصائص الاجتماعية والنفسية المميزة لشخصيات المعاقين سمعياً، دراسة (براداي) التي خلصت إلى وجود نقص الكفاية الاجتماعية، ودراسة (جريجور) التي خلصت إلى أن الصم يميلون إلى الانسحاب، وعدم المشاركة الاجتماعية وعدم القدرة على تحمل المسؤولية أكثر من العاديين (عصام يوسف، أحمد درباس، 2007، ص. 55) ، فيصعب على المعاق سمعياً تعلم المزيد من المعايير الاجتماعية في شكل منظم، وفهم الحقوق والواجبات، وضبط الانفعالات، والتوفيق بين حاجاته وحاجات غيره، والتعاون، والانضباط السلوكي، وطرق التعبير، والممارسات الدينية. كل هذه العوامل تلعب دوراً بارزاً في النمو الاجتماعي لديهم.(pennigton.1999,p-p. 34-35)

وأشارت **نظيمة سرحان 2006** أن المعاق سمعياً غير قادر على فهم الظواهر الطبيعية، والحوادث اليومية والقيم، والعلاقات الاجتماعية، مما يصعب على الطفل الأصم أن يتفهم القيم الغائية، كالغاية من العلم والعبادة، والعمل (نظيمة سرحان، 2006، ص. 112)

اتضح مما سبق أن الصم يعانون من اختلال في النسق القيمي لديهم، وهذا ما يصعب عليهم عملية الاتصال بينهم وبين المحيطين بهم، زيادة على فقدهم اللغة، ولذلك لا بد من التركيز في إيجاد قنوات اتصالية أخرى تساعد على تنمية مختلف القيم عندهم كالب برامج الإرشادية النفسية التربوية .

وهذه البرامج الإرشادية التربوية، والنفسية يتم تبنيتها من قبل المؤسسات التربوية، والإعلامية الخاصة والعامة بشكل ضمني أو صريح، واتخاذها كنماذج محكمة.

ولقد اهتم الباحثون بالبرامج الإرشادية النفسية، والتربوية للمعاقين لحل المشكلات السلوكية والانفعالية، وبعض صعوبات التعلم. ولكن حسب اطلاعنا لم يكن هناك اهتمام ببناء برامج تسعى إلى تنمية القيم عند هذه الفئة.

وهذا ما سنسعى إليه في هذا البحث من خلال محاولة تصميم برنامج إرشادي نفسي تربوي لتنمية بعض القيم عند المعاقين سمعياً، معتمدين في ذلك على مجموعة من الاستراتيجيات، والطرائق التعليمية وبعض أساليب تغيير القيم بالاعتماد على أهم نظريات تغيير القيم، وهي النظرية المعرفية السلوكية " الإرشاد السلوكي المعرفي " باعتبار أن للقيمة جانبين: جانب معرفي فكري يظهر كأفكار لدى الشخص، وجانب يتمثل في بعض السلوكات التي يقوم بها الشخص. والمنطلق الأساسي لهذه النظرية أن الأفراد يسعون للبحث عن الأنساق بين معارفهم، فالشخص الذي يوجد لديه العديد من المعتقدات، والقيم غير المتسقة مع بعضها البعض يجاهد في سبيل جعلها منسقة فيما بينها. ومحاولة الفرد استمرار، أو إعادة الاتساق المعرفي تعتبر دافعا أولياً، وتوجد ثلاثة أشكال أو نماذج أساسية في مجال الاتساق المعرفي .

حيث يرى " روكيش " أن المعتقدات، والاتجاهات والقيم . سواء الوسييلة أو الغائية . تنظم جميعها في إطار نسق عام، هو نسق المعتقدات الشامل، والذي يتسم بالتفاعل والارتباط الوظيفي بين عناصره، أو أجزائه

(عبد اللطيف خليفة، 1992، ص-ص. 189-190)

ويكشف هذا الشكل للمعتقدات، فالقيم الغائية أكثر أهمية من القيم الوسييلة، كما تعتبر القيم الوسييلة أكثر أهمية من الاتجاهات.

وباختصار يشير مفهوم الفرد الكلي عن ذاته إلى أنه تنظيم لجميع معارفه السلبية والايجابية، وتنظم هذه المعارف في مجال عام هو: نسق المعتقدات، ويرتقي هذا النسق عبر العمر، نتيجة عدد من العوامل، كعمليات التنشئة الاجتماعية، والخبرات الشخصية التي يتعرض لها الفرد.

ويقوم هذا النسق بعدد من الوظائف بالنسبة للفرد كإصدار الأحكام، وإقامة الحجج والتبريرات والتوافق، وتصور الفرد لذاته وللآخرين، والدفاع عن الأنا، وتحقيق الذات.... الخ، وهو في هذا أشبه بما تحدث عنه "ماكدوجل" بسيادة، أو سيطرة العواطف كعادة اعتبار الذات.

ونتيجة للترابط بين أجزاء النسق الكلي لمعتقدات الفرد، فإن تغييرا في أحد أجزائه يترتب عليه تغير في باقي الأجزاء، كما يؤدي إلى تغير في السلوك، أي أن التغير يشمل الجوانب المعرفية، والسلوكية معا.

ويظل هذا النسق ثابتا ومستقرا في المدى أو الحدود التي تسمح ببقاء واستقرار المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية للفرد عن نفسه، والتي عادة ما تتعلق بالكفاءة، أو الاقتدار والفضيلة. لكن في حالة ما إذا كان من الصعب على الفرد المحافظة عليها، أو تعزيزها، فإن معتقداته واتجاهاته، وقيمه تتغير في الاتجاه الذي يجعلها قادرة على تحقيق مفاهيم عن الذات أكثر إرضاء وإقناعا. (عبد اللطيف خليفة، 1992، ص.191)

د تركزت معظم برامج التغيير في هذا المجال على تغيير الاتجاهات، وليس القيم ربما لتصور معظم الباحثين أن الاتجاهات أيسر في تغييرها من القيم. إلا أن "روكيش" يرى العكس تماما، فالتغيير من وجهة نظره يجب أن يتجه مباشرة نحو القيم، لأنها أقل مركزية من مفهوم الذات، وأكثر مركزية من الاتجاهات، فأحد الوظائف الأساسية لقيم الفرد أنها تعمل على استمرار تصور الفرد من ذاته وتدعيمه، ولذلك فالتناقض بين قيم الفرد وتصوره عن ذاته، يمكن إحداثه عن طريق تغير القيم الأقل مركزية، فالقيم التي تتناقض مع مفاهيم الذات أسهل في تغييرها من الاتجاهات، أو السلوكات.

وتتميز مراحل تكوين القيمة في هذا الاتجاه بثلاثة مستويات أساسية هي :

1- المستوى العقلي المعرفي: ويتضمن هذا المستوى اختيار القيمة، وذلك بعد التعرف عليها ومعرفة مزاياها، واستكشاف بدائلها، ومزايا كل بديل، والآثار المترتبة عن كل بديل، ثم الاقتناع بهذه القيمة واختيارها اختيارا حرا دون إكراه. ويتكون هذا المستوى من ثلاث درجات هي: استكشاف البدائل المختلفة، ثم النظر في عواقب وآثار هذه البدائل، ثم الاختبار الحر. وعلى المرشد ألا يكتفي بمجرد معرفة الطلبة لمعنى هذه القيمة، بل عليه أن يتحقق من مستويات تقدير هذه القيمة وممارستها.

2- المستوى الوجداني النفسي: ويتضمن هذا المستوى تقدير القيمة والاعتزاز بها والشعور بالسعادة لاختيارها، وإعلان التمسك بها، والدفاع عنها .

فالشخص الذي يتبنى قيمة الإيثار، فإنه يفتخر بهذه القيمة، ويعلن باعتزاز عن مساعدته للآخرين، وتقديم العون لهم. ويتكون هذا المستوى من درجتين: الشعور بالسعادة لاختيار القيمة، وإعلان التمسك بالقيمة. وعلى المرشد أن يسعى إلى تحقيق ذلك، حيث يشعر الطلبة بالسعادة الغامرة، وهم يتبنون القيمة.

3- المستوى السلوكي الإدراكي: ويتضمن هذا المستوى ترجمة القيمة كـمعتقد، وقناعة إلى ممارسة وسلوك وفعل يتسق مع مضمون القيمة، مع تكرار هذه الممارسة وتدوينها في النظام القيمي. وتتضمن هذه المرحلة درجتين هما: ترجمة القيم إلى ممارسة، وبناء نمط، أو نسق قيمي. (محمود عطا حسين عقل، 2001، ص-ص. 2002-2003)

يعاني الصم البكم بسبب فقدهم حاسة السمع مشاكل في التعلم، وبالتالي فهم لا يستطيعون اكتساب القيم بالمقارنة مع أقرانهم العاديين، وهذا ما يحرمهم متعة الانسجام، والتفاعل مع المحيط، سواء في الأسرة أو المدرسة، أو المجتمع بصفة عامة، وهذا الانسحاب المحتوم، أو الانعزال الإجباري تنتج عنه اضطرابات أخرى: انفعالية وسلوكية، وحتى عصائية. لذلك لا بد من البحث عن وسائل، وقنوات تحاول تنمية أنساقهم القيمية لتتناسب مع أنساق المحيطين بهم، والنسق القيمي للمجتمع ككل. وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية عن طريق محاولة تصميم برنامج إرشادي لتنمية قيم المعاقين سمعياً إعاقاً شديدة، ويحوي هذا البرنامج مجموعة من الأنشطة تعتمد فيها الباحثة على استراتيجيات الإرشاد المعرفي السلوكي بغية الوصول إلى النتائج المتوخاة من إشكالية البحث المحددة في الأسئلة التالية:

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم بين المجموعة الضابطة، و المجموعة التجريبية في القياس القبلي ؟
- ✓ هل توجد فروق دالة إحصائية في درجات مقياس القيم بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في القياس البعدي ؟
- ✓ هل توجد فروق دالة إحصائية في درجات مقياس القيم للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي ؟
- ✓ هل توجد فروق دالة إحصائية في درجات مقياس القيم للمجموعة الضابطة بين القياس القبلي والبعدي ؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم للمجموعة التجريبية بين القياس البعدي، والتبقي ؟

2- أسباب اختيار الموضوع: إن أسباب اختيار هذا الموضوع ترجع إلى:

- 1- الاهتمام بفئة المعاقين سمعياً، لأنها لم تنل حظها من الرعاية، والاهتمام قياساً بغيرها من الفئات الأخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة. وهي فئة تعاني من عدم التكيف مع المجتمع، وأفراده بسبب عدم التواصل اللفظي.
- 3- الميل الخاص للتعاطي مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، والرغبة في دراسة الموضوع.
- 4- حداثة الموضوع حفزتني إلى تناوله، إذ لا توجد حسب اطلاعنا دراسات تناولت القيم عند المعاقين سمعياً بصفة خاصة. والدراسات التي تناولت القيم بصفة عامة تكاد تكون نادرة في العالم العربي.
- 5- إن عملي كمتخصصة تربوية سابقاً في مدرسة المعاقين سمعياً لفت انتباهي إلى مشكلة تدريس بعض المواد التي أساسها مفاهيم مجردة كاللغة العربية والتربية الإسلامية، وما تحمله من قيم ليس لمفاهيمها الأساسية مترادفات في القاموس الإشاري للصم البكم.

3-أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من به المجال الذي ينتمي إليه، وهو مجال الإرشاد النفسي المدرسي الذي يسعى إلى مساعدة الفرد غير العادي على تحقيق أعلى درجات الاستقلال التي تسمح بها إعاقته، كما يستمد هذا البحث أهميته من طبيعة الموضوع الذي يتناوله من جهة، ومن نوع المشكلات التي يطرحها من جهة أخرى. وعليه يمكن حصر أهمية البحث في جانبين: جانب نظري، وجانب تطبيقي، فمن الناحية النظرية تكمن أهمية البحث فيما يلي:

- ✓ بثق أهمية هذه الدراسة من أهمية القيم ذاتها كمدرجات للسلوك، وموجهات للفكر والتنمية، خاصة بالنسبة لفئة مهمة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي فئة المعاقين.
- ✓ تفتح هذه الدراسة مجالات لدراسة موضوع القيم لدى فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة كالإعاقات العقلية البسيطة، والإعاقة البصرية.
- ✓ كما تكمن أهمية هذه الدراسة التطبيقية في أن نتائجها قد تستفيد منها المؤسسات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، وحتى المؤسسات الثقيفية الأخرى، كدور الشباب ووسائل الإعلام...
- ✓ يمكن ومن خلال هذه الدراسة من التعرف على أهم الأساليب التي تثبت فعاليتها في تعليم القيم بالنسبة لفئة المعاقين سمعياً.
- ✓ جدة موضوع القيم في حدود اطلاعنا في المجال النفسي والتربوي، حيث أنه بقي محصوراً في الدراسات الفلسفية لفترة طويلة
- أما من الناحية التطبيقية، فتكمن أهمية الدراسة في أنها تقدم نموذجاً لبرنامج تربوي، إرشادي، للمدرسين والمربين، والمرشدين التربويين. يوجههم نحو تعزيز القيم، ويحث المعلم المختص على التركيز على المضمون القيمي جنباً إلى جنب مع المحتوى المعرفي.
- فضلا على ما في ذلك من لفت للنظر إلى الإسهامات الممكنة لهذا البرنامج، سواء بصورته الفردية، أو الجماعية في ارتقاء مختلف القيم لفئة المعاقين سمعياً، بحيث يمكن من جهته تكرير استخدام الارشاد السلوكي المعرفي لهذه الفئة
- شكلات أخرى، ومن جهة ثانية الاستفادة من هذا البرنامج في تدريس بعض المواد، أو المفاهيم المجردة الموجودة في بعض المواد.

4-أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق جملة من الأهداف التالية::

4-1أهداف عامة:وتتحدد في ما يلي

- ✓ الكشف عن مدى فعالية البرنامج الإرشادي التربوي المصمم في البحث لتنمية بعض القيم لدى المعاقين سمعيا إعاقة شديدة من 13-18 سنة.
- ✓ قياس مستوى بعض القيم عند فئة المعاقين سمعيا باستخدام أدوات مقننة.
- ✓ وضع اقتراحات قصد مساعدة أسر المعاقين سمعيا، والعاملين في هذا المجال لتسهيل التعامل مع هذه الفئة، واستغلال كل ما تملكه من طاقات وقدرات

4-2اهداف جزئية:

- ✓ التعرف إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية.
- ✓ التعرف إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة.
- ✓ التعرف إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة.
- ✓ التعرف إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والضابطة.
- ✓ التعرف إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم بين القياس البعدي، والتبعي للمجموعة التجريبية

5- مفاهيم أساسية لمصطلحات البحث:

5-1 الإعاقة :

5-1-1 التعريف اللغوي:

اختلفت وجهات النظر حول إعطاء تعريف دقيق للإعاقة بصفة عامة، والإعاقة السمعية بأنواعها بصفة خاصة ، وهذا راجع لتعدد أسبابها وتصنيفاتها.

فقد ورد في معجم الوسيط في شرح مادة "عوق": عاقه عن الشيء عوقاً = منعه وشغله عنه، فهو "عائق" والجمع عوق للعقل، ولغيره عوائق، وهي عائقة وعوائق الدهر، شواغله وأحداثه (العيسوي 997، ص. 43) وكما يقال: "تعوق الرجل إذا تريت وأبطأ" عوقه آخر = حبسه وثبطه " (المعتمد، 2000، ص. 447) • أما في اللغة الفرنسية فنجد المرادفات التالية لفعل عاق :

« handicaper » « desavantager » (larousse, 1997, p.202)

5-1-2 التعريف الاصطلاحي :

وتجدر الإشارة إلى أن الإعاقة اصطلاح شهد تعريفات كثيرة منها:

تعريف حامد عبد السلام زهران الذي يشير للإعاقة، ومشتقاتها اللفظية بـ:

"العاهة أو العجز، والإعاقة بمعنى وجود العطب، وتعدد الإعاقات بتعدد الجوانب التي تصيبها، فهناك الإعاقة الجسمية، الإعاقة اللغوية، الإعاقة البصرية، وهناك الإعاقة المتعددة التي تحدث في جوانب متعددة" (العيسوي، 1997، ص. 9)

وعرفت أيضا بأنها "حالة من عدم القدرة على تلبية الفرد لمتطلبات أداء دوره الطبيعي في الحياة المتصلة بعمره، وجنسه، وخصائصه الاجتماعية، والثقافية، وذلك نتيجة الإصابة، أو العجز في أداء الوظائف الفسيولوجية، أو الاجتماعية" (عوادة، 2007، ص. 12)

وعرفت أيضا بأنها "عيب يرجع إلى العجز الذي يمنع الفرد، أو يحد من قدرته على أداء دوره الطبيعي بالنسبة للسن، والجنس، والعوامل الاجتماعية، والثقافية" (كامل، 1998، ص. 9) كما تعرف بـ "عدم قدرة الفرد على الاستجابة للبيئة، والتكيف معها نتيجة مشكلات سلوكية، أو جسمية أو عقلية. والعجز هو الذي يسبب هذه المشكلات عند تفاعل الفرد المصاب بيئته

(نوري القمش، 2007، ص. 15).

أما المعوق فهو: "كل شخص ليس لديه قدرة كاملة على ممارسة نشاط، أو عدة أنشطة أساسية للحياة العادية، بجة إصابة وظائفه الحسية، أو العقلية، أو الحركية عند إصابة ولد بها أو لحقت به بعد الولادة" (التوم، 1989، ص. 14)

كما أن منظمة العمل الدولية للإعاقة عرفت الشخص المعوق بأنه: "كل فرد نقصت إمكانياته للحصول على عمل مناسب والاستقلال فيه، نقصا فعليا نتيجة لعاهة جسمية، أو عقلية." (العوامل، 2003، ص. 26) وعليه فالإعاقة هي كل عجز يؤدي بصاحبه إلى عدم القيام بالإعمال المعتادة بالشكل العادي.

5-2-2 الإعاقاة السمعية :

5-2-1 التعريف اللغوي: جاء في تهذيب اللغة لصحابه الأزهرى، الصمم في الأذن ذهاب سمعها وفي القناة اكتناز جوفها وفي الحجر صلابته، وفي الأمر شدته ويقال: أذن صماء، وحجر أصم، وفتنة صماء، وجمع أصم صم وصُمان.

وقال الله عز وجل في وصف الكافرين " صُمُّ بَكْمٌ عُمِيٌّ فَهَمٌ لَا يَرْجِعُونَ" البقرة 18. والعرب يقولون: أَصَمَّ اللَّهُ صدى فلان أي: أهلكه الله، والصدى: الصوت الذي يردده الجبل إذا رفع فيه الإنسان صوته، وقال امرؤ القيس: صم صداها وعفار سمها .. واستعجمت عن منطق لسائل (الأزهرى (الصمم) 1997)

أما في لسان العرب، فالصمم: انسداد الأذن وثقل السمع، صَمٌّ، يَصُمُّ، وصمم، بإظهار التضعيف نادراً، صمماً، وصمماً وأصم وأصمه الله فصم وأصم أيضاً بمعنى صم. قال الكميت: أشيخاً كالو ليدبر سم دار تسائل ما أصم عن السؤال؟ . ابن منظور (صمم) 1997.

5-2-2-2 التعريف الاصطلاحي :

لطالما كانت ولا زالت إعاقاة الصمم محط اهتمام العديد من الباحثين من مختلف التخصصات: علمية، طبية، نفسية، إنسانية، تربوية، اجتماعية. هذا التعدد في نوعية المهتمين انعكس على التعدد في التعريفات المتخصصة لهذه الإعاقاة فعرّفها كل حسب اختصاصه، ولذلك لجأت من أجل استيعاب الموضوع إلى تقسيم التعريفات إلى تربوية، وإلى طبية وظيفية.

5-2-2-1-2 التعريفات التربوية:

• تعريف عصام يوسف 2007: " المعاق سمعياً هو ذلك الشخص الذي لا يستطيع الاعتماد على حاسة السمع لتعلم اللغة أو الاستفادة من برامج التعليم المختلفة المقدمة للسامعين، وهو بحاجة إلى أساليب تعليمية تعوضه عن حاسة السمع." (عصام يوسف، 2007، ص.26)

• كما عرفها *Ajuria guerra 1982* تعريفاً تربوياً من خلال تعريفه للطفل الأصم بأنه: " ذلك الطفل الذي لديه قدرة سمعية غير كافية بحيث لا تسمح له بتعلم لغة محيطة، ولا المشاركة في النشاطات العادية التي توافق سنه، ولا مواصلة التعليم والاستفادة منه " (العربي نورية، 2006، ص.07) ومن بين التعريفات التربوية الأخرى نجد:

• تعريف *Gollagher 1979*: حيث يعرف الطفل الأصم بقوله: " إن الطفل الأصم هو الذي لديه حاسة سمع غير قادرة على أداء وظيفتها العادية في الحياة".

• كما يعرف *1980 baker* الطفل الأصم قائلاً: "الطفل الأصم من الناحية البيولوجية، هو الطفل الذي يعاني من عجز في السمع يغير من أنماط سلوكه، ويقلل من مستوى خبرته إذا ما قورنت بخبرات الطفل العادي". (*akirketcoll, 1993, P.30*).

• تعريف عبد المطلب القريبي 1986: "الأطفال الصم هم الذين لا يمكنهم الانتفاع بحاسة السمع في أغراض العادية، سواء من فاقد السمع تماماً، أو من فقدوه بدرجة أعجزتهم عن الاعتماد على آذانهم في فهم الكلام واللغة، أو من أصيبوا بالصم في طفولتهم المبكرة قبل أن يكتسبوا الكلام واللغة، أو ممن أصيبوا بفقدان السمع بعد تعلمهم الكلام واللغة مباشرة، ولكن لدرجة أن آثار هذا التعلم قد تلاشت تماماً، مما يترتب عليه في جميع الأحوال افتقاد المقدرة على الكلام وتعلم اللغة" (عبد المطلب أمين القريبي، 1986، ص. 420).

• اما *wiliam et al 1997* : يعرف الأصم بأنه " الفرد الذي يعاني من عجز حسي يعوق استقباله وتجهيزه للمثيرات السمعية، وبالتالي لا تكون لديه القدرة على استخدام حاسة السمع لفهم المثيرات السمعية، ولا كلام الآخرين للفاعل الاجتماعي معهم، وتكون درجة فقد السمع لديه كبيرة تعوقه عن فهم الكلام من خلال حاسة السمع (الأذن) وحدها، وهو يسمع كل ما يدور حوله بعينه من خلال حاسة البصر، أو وسائل الاتصال المرئي" (*wiliam et al, 1997, P. 283*) (مراد علي عيسى، وليد الخليفة، 2007، ص. 99)

• تعريف بدير عبد النبي عقل 2003: "الأصم- الأبكم هو الفرد الذي فقد حاسته السمعية منذ ميلاده قبل اكتساب اللغة والكلام مباشرة لدرجة أن آثار هذا التعلم قد تلاشت تماماً" (بدير عبد النبي عقل، 2003، ص. 37)

إن التعريفات السابقة تركز كلها على تعريف الطفل الأصم انطلاقاً من النتائج المترتبة عن فقدان السمع وتحميل في المقابل الحديث عن الصمم في حد ذاته، وبالتحديد ركزت على الجانب التربوي والتعليمي.

5-2-2-2 التعريفات الطبية والوظيفية:

وبالرجوع إلى التعريفات الطبية، يفصل الكثير من المتخصصين من بينهم:

• *DELAMER : 1961* " تعريف الصمم على أنه نقص، أو فقدان في السمع، أو إعاقة متكررة ناجمة عن آفة الجهاز السمعي الصوتي، كما قد تعود إلى الإصابة في الأذن الوسطى الطبلية، أو قناة أوستاكايوس" (العربي نورية، 2006 ، ص. 7)

• وقد ركز *DELAMER* على الأسباب العضوية للصمم على أكثر من نواتجه، ولا يتعد عنه كثيراً *Frédéric brin 1997*: فقد عرف فقدان السمع، أو الصمم بأنه: " فقدان سمعي مهما كانت أهميته وأسبابه، فقد يكون عابراً أو حتمياً، وأحياناً تطورياً ذو نتائج متعددة: اضطراب في الاتصال قبل اللغوي عند الرضيع، غياب أو تأخر لغوي، اضطراب الكلام والصوت. وبما أن الصمم لا يعالج دائماً دوائياً أو جراحياً، فإنه قد أصبح إعاقة تتطلب كفالة" (*f.brin, 1997,P.186*)

لقد حاول *Frédéric* أن يبرز في تعريفه تأثير اللغة بإعاقة الصمم، وهذا بالتأكيد يعكس ميوله الأروطونية. ومن التعريفات التي يمكن أن نختصرها أيضاً:

• تعريف جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كفاقي 1993: للصمم بأنه: " الغياب الجزئي أو الكلي، أو فقدان الكامل لحاسة السمع" (جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين كفاقي (الصمم)، 1993)

- **تعريف سعيد عبد العزيز 2005:** "يشير هذا المفهوم إلى تباين في مستويات السمع التي تتراوح بين الضعف البسيط والشديد، فالشديد جداً يصيب الإنسان خلال مراحل نموه المختلفة، وهي إعاقة تحرم الفرد من سماع الكلام المنطوق مع أو بدون استخدام المعينات السمعية، وتشمل الأفراد ضعيفي السمع والأطفال الصم" (عبد العزيز، 2005، ص. 175)
- **تعريف عصام يوسف 2007:** "المعاق سمعياً هو الفرد الذي أصيب جهازه السمعي بتلف، أو خلل عضوي منعه من استخدامه في الحياة العامة بشكل طبيعي كسائر الأفراد العاديين".
(عصام يوسف، 2007، ص. 26)
وهذا الخلل قد يصيب أجزاء الأذن الداخلية، الوسطى، والخارجية.
- **تعريف Gallagher 1967:** "الأطفال الصم: هم أولئك الأطفال الذين لديهم حاسة السمع غير قادرة على أداء وظيفتها في الحياة العادية، والصمم قد يكون خلقي وراثي، وقد يكون مكتسباً غير وراثي يحدث نتيجة لفقد حاسة السمع على إثر حادثة أو إصابة بمرض" (Gallagher, 1967, P.81)
- **تعريف Francier 1976:** "الطفل الأصم: هو الذي يعاني من الصمم منذ لحظة الولادة، أو في أي فترة من فترات الطفولة المبكرة" (Francier, 1976, P. 420)
- **تعريف مصطفى فهمي 1975:** "الأصم هو الذي يعاني عجزاً، أو اختلالاً يحول دون استفادته من حاسة السمع لأنها معطلة لديه، ويتعذر عليه أن يستجيب استجابة تدل على فهمه الكلام المسموع، ومن ثم فهو يعجز عن اكتساب اللغة بالطريقة العادية" (مصطفى فهمي، 1975، ص. 20) يعتمد هذا التعريف على مدى جز السمع في فهم اللغة المنطوقة، والإعاقة بهذا المعنى تعني انحرافاً في السمع يحد من القدرة على التواصل السمعي اللفظي.
- **تعريف Goldensour 1984:** "والأصم: هو الذي لديه فقد كلي لحاسة السمع، ويعجز جهازه السمعي عن إحداث ذبذبات صوتية لأي مثير سمعي، ولا يمكنه من الاستفادة منها في أغراض الحياة المختلفة حتى مع استخدام المعينات الصوتية".
(Goldensour, 1984, P.202) (عبد الفتاح رجب مطر، 2002، ص. 29)
- **تعريف حبيب محمد حسيب 2009:** الصم: هم الأفراد الذين لا تؤدي حاسة السمع لديهم وظائفها العادية، وتضم: الصمم الولادي، وهم الذين يولدون فاقرين للسمع، والصمم المكتسب الذين يولدون بدرجة عادية من السمع، ثم تفقد حاسة السمع لديهم وظائفها لسبب أو لآخر" (حبيب محمد حسيب، 2009، ص. 77)
- من التعريفات السابقة يمكن القول أن الشخص الأصم: هو الذي يعاني من عجز حسي يعوقه عن استقبال المثيرات الصوتية بكل أو أغلب أشكالها، فهذا الشخص لا يكون قادراً على استخدام حاسة السمع لفهم الكلام، ويعتمد على حاسة البصر، أو وسائل الاتصال المرئية.

كما أنه طبقاً لتعريف هيئة الأمم المتحدة فالصمم: هو فقدان السمع الذي يتعدى 80 ديسيبل أو عدم القدرة على التعرف على الأصوات في حالة استخدام الأجهزة السمعية المعينة بدون اللجوء إلى استخدام الحواس الأخرى للاتصال بالآخرين، (أمل عيسى المناعي، عائشة خالد عطية، 2004، ص.1102)

• **تعريف جابر عبد الحميد جابر 2001:** "الأصم هو الذي يعجز، أو يقصر إلى حد هو عادة 70 ديسيبل أو أكثر، وهذا يعوق دون فهم الكلام عن طريق الأذن وحدها باستخدام أو بدون استخدام معين سمعي، والشخص الثقيل السمع Ahard of hearing هو الذي يعجز سمعه إلى درجة ما بين 35 و 69 ديسيبل تجعل من الصعب عليه فهم الكلام عن طريق الأذن وحدها أي: بدون وعي سمعي، أو به وإن لم تمنع ذلك (movers 1978) وللأعراض العملية، فإن الصمم يعني غيبة السمع في كلا الأذنين. والصمم يجدون صعوبة كبيرة في سماع الكلام الحواري بدون مساعدة معين، أو وسيلة مساعدة، وذوو التصور السمعي يجدون صعوبة كبيرة في الاستماع" (جابر عبد الحميد جابر، 2001، ص. 34)

• **لما سبق نستنتج أن مفهوم الإعاقة السمعية يشير إلى المشكلات السمعية التي تتراوح شدتها من البسيط إلى المتوسط، ومن هنا يعرف الصمم تبعاً لدرجة فقدان السمع ، فإذا كانت تزيد عن 70 ديسيبل للفرد، فهي تحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام باستخدام معينات صوتية سمعية، أما ضعف السمع فدرجة فقدان السمع فيه تزيد عن 35 ديسيبل، وتقل عن 70 فتجعل الفرد يعاني من صعوبات في فهم الكلام باستخدام حاسة السمع فقط.**

• **كما تركز هدى قناوي 1982:** في تعريفها للطفل الأصم من الناحية الطبية، فهي تعرفه من الناحية الطبية بقولها: ((إنه ذلك الطفل الذي حرم من حاسة السمع منذ ولادته ، إلى درجة تجعل الكلام المنطوق مستحيل السمع مع أو بدون المعينات السمعية، أو هو الذي فقد القدرة السمعية قبل تعلم الكلام، أو الذي فقدتها بمجرد أن تعلم الكلام لدرجة أن آثار التعلم فقدت بسرعة.

ومع أن الطفل يمكنه أن يدرك ضربات الطبل، ويستجيب لصرخة، أو ينظر إلى طائرة، تمر فوق رأسه. إلا أنه من الناحية النفسية والتربوية والاجتماعية، يعتبر أصماً إذا لم يفهم الكلام)).

ويمكن الخروج بمفهوم شامل للمعاق سمعياً، يجمع بين التعريفات التربوية والتعريفات الطبية والوظيفية على النحو التالي: المعاقون سمعياً، هم الذين فقدوا حاسة السمع في المراحل الأولى من حياتهم قبل اكتسابهم اللغة والكلام . سواء كان من الصمم الكلي الجزئي . وترتب عن ذلك عدم استفادتهم من الحاسة من حيث أنهم لا يستطيعون التعلم بطريقة عادية مثل أقرانهم السامعين، مما يستدعي تدخل برامج تربوية إرشادية لتدارك العجز . أما ضعيف السمع، فهو الذي فقد سمعه إلى درجة تؤدي إلى إعاقة النمو اللغوي الطبيعي لديه، ويتم التفريق بين هاتين الفئتين عن طريق مدى السمع الذي يقع سمع الطفل على درجة من درجاته ويستخدم جهاز الإيدومتر

• **وعليه فمفهوم الإعاقة السمعية يمكن صياغته إجرائياً كما يلي:** هي فقدان السمع الشديد قبل اكتساب الطفل اللغة والكلام وترتب عن ذلك عدم الاستفادة من الحاسة بحيث أنه لا يستطيع التعلم بطريقة عادية مثل أقرانه السامعين .

5-3 مفهوم البرنامج الإرشادي التربوي:

• تعريف حامد عبد السلام زهران: "برنامج منظم مخطط في ضوء أسس علمية لتقييم الخدمات الإرشادية المباشرة فردياً وجماعياً، تشمل جميع من تضمهم المؤسسة التربوية بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، والقيام بالاختبار الواعي المتعلق لتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة التربوية وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين" (حامد عبد السلام زهران، 2002، ص. 499)

• أما عن المفهوم الإجرائي للبرنامج الإرشادي: فيتكون في هذه الدراسة من 17 جلسة، يتم تنفيذها بحيث ب مع طبيعة العينة وخصائصها، بهدف تنمية بعض القيم الاجتماعية، الدينية، الاقتصادية، النفسية، والجمالية. وقد حددت مدة التنفيذ ب 8 أسابيع بمعدل جلستين في الأسبوع، بنسبة 2 إلى 3 ساعات في الأسبوع. وقد تضمن البرنامج مجموعة من الطرق، والفنيات والاستراتيجيات النفسية والتربوية.

5-4- القيم :

5-4-1 تعريف القيمة :لغة

ورد في المعاجم العربية مجموعة من الدلالات لكلمة "قيمة" وجمعها "قيم" وتظهر الأصول اللغوية أن كلمة القيمة مشتقة من الفعل "قَوَّمَ" الذي تتعدد موارده ومعانيه، فقد استخدمت العربُ هذا الفعل ومشتقاته على معانٍ عدة أهمها:

1-1-1 الديمومة والثبات: وهو ما يشير إليه أصل الفعل "قوم" لأنه يدل على القيام مقام الشيء، يقال: "ما له قيمة" إذ لم يدم على الشيء، ولم يثبت عليه (الزبيدي، 1306 هـ، ص. 36)، ومنه قوله عز وجل: ﴿إِنَّ الظَّالِمِينَ فِي عَذَابٍ مُّقِيمٍ﴾ الشورى آية 45. أي دائم وقوله: ﴿إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي مَقَامٍ أَمِينٍ﴾ الدخان 51. أي، "في مكان تدوم إقامتهم فيه"

1-1-2 السياسة والرعاية: ومنه ما قالته العرب عن الذي يرعى القوم، ويسوسهم "القيم: السيد وسائس الأمر" (ابن منظور، دت، 12/ 502). والرجل "قيم أهل بيته، وقيامهم يقوم بأمرهم" (أحمد رضا، 1960، ص. 684/4)

1-1-3 الصلاح والاستقامة: فالشيء القيم: ما له قيمة بصلاحه واستقامته، ومنه قوله عز وجل "دِينًا قِيَمًا" (الأنعام 161) أي: مستقيماً، وأورد (الراغب دت، 417) أن الدين القيم: هو الثابت المقوم لأمر الناس ومعاشهم، وأمر قيم: مستقيم، وخلق حسن، ودين قيم: مستقيم لا زيغ فيه، و(كُتِبَ قِيَمَةً) سورة البينة. أي: مستقيمة تبين الحق من الباطل. "وذلك دينُ القِيَمَةِ" (البينة 6): أراد الملة الحنيفة (الزبيدي 1306 هـ، ص. 37) إذن تتفق هذه المعاني اللغوية الثلاثة مع المدلول العام الذي تحمله مفردة "قيمة". فالقيم تتسم بالثبات، وفيها معاني الرعاية والصلاح والاستقامة، إلا أنه من ناحية ثانية نلاحظ أن المدلول لا يحمل مضامين وأبعاد ما تعنيه مفردة "القيم" في القاموس التربوي المعاصر من معانٍ تخصصية دقيقة، تكون على أساس أن الأول: التوجيه القيمي يركز على الفرد، بينما تشير القيمة إلى جماعة (محمد عاطف، 1979، ص-ص. 504-505)

كما أن كلمة القيمة التي انتشر استعمالها في عصرنا بمعنى الكلمة الفرنسية *valeur* تدل على اسم النوع من الفعل "قام" بمعنى وقف، واعتدل، وانتصب، وبلغ، واستوى، (الزبيدي محمد مرتضى، 1466، ص. 35) ومن العبارات الشائعة قولهم: "ما له قيمة إذا كان لا يدوم ولا يثبت على شيء، ومنها أيضا وصف الإنسان أو الشيء، أو العمل. فالإنسان المستقيم هو الإنسان القيم.

إن هذه العبارات كلها عندما نتأملها، لا نجد فيها أثراً للمعنى الاقتصادي، بل مجرد إشارة إلى معان أخرى تدل على كمال فيها، بينما يقابلها نقصان. فالثبات، والاستقامة، والاعتدال صفات مستحبة في الإنسان وغيره، قد يخرجنا تأملها من مجال الاقتصاد إلى ميادين أخرى، منها فلسفة القيم. فالقيمة لم تعد تدل في هذا الميدان على عوض المبيع، بل على معان لها صلة متينة بمفهوم كلمة القيمة التي شاعت في الفلسفة الغربية المعاصرة.

إن كلمة *Valeur* لاتينية الأصل فهي مأخوذة من الفعل المصرف *Valeo* الذي معناه أنا قوي *je suis fort* أنا في صحة جيدة *je suis en bonne santé*. وهو معنى يتضمن فكرة الفعالية *efficience* والتأثير *efficacité* والملاءمة *adéquation* أي أن القيمة في اللغة الفرنسية تدل على القوة والشجاعة (R. russer, 1952, p. 7).

وعليه فكلمة القيمة بهذا المعنى تدل على صفة شخصية تعبر على أن لصاحبها مقاما مرموقاً في مجتمعه ما دامت له يتحلى بها في معارك الحياة، ولقد صارت تدل على معان أخرى مع مرور الزمن، وانتشر استعمالها في ميادين الفكر المختلفة كالموسيقى، والاقتصاد، والرياضة.... الخ (الربيع ميمون، 1980، ص. 29).

5-4-2 التعريف الاصطلاحي للقيمة:

نال مفهوم القيم اهتمام الكثير من الباحثين في مجالات، وتخصصات عديدة كالفلسفة، والتربية، ساد وعلم الاجتماع، وعلم النفس، وغير ذلك من المجالات، وقد ترتب على ذلك نوع من الخلط، والغموض في استخدام المفهوم من تخصص لآخر، بل إنه يستخدم استخدامات عديدة داخل التخصص الواحد. واختلاف العلماء والمنظرين في تحديد معنى "القيم" يعود في جوهره إلى ما تتسم به القضية القيمية من عمق معرفي وثقافي، وأيدولوجي. فعندما نتكلم عن القيم، فإننا نطلق من ثقافة معينة تنتظم فيها القيم، ونظراً لتعدد الموارد الثقافية وتنوعها، كانت دلالات القيم ومضامينها متنوعة.

و المقصود بنظرية القيمة: "أنها تتضمن مجموعة من المشكلات العامة لمجموعة من الدراسات التي تعرف بعلوم القيمة، وتشمل الأخلاق، والجمال، والمنطق، والمعرفة، والاقتصاد، والسياسة، والاجتماع. وأدى المزيد من التخصص إلى انفصال هذه المحددات (حنان عبد المجيد العنايني، 2008، ص. 125)

ومن هنا يتضح أن هناك اختلافات في الرأي حول التغيير النظري للقيمة، إلا أن معظم الفلاسفة يعتبرون أن التقسيم عملية ذاتية تخرج عن نطاق التفكير الأمبريقي. وفي هذا الصدد يشير ديوي "dewey" إلى سعة التنوع والاختلاف الذي صاحب موضوع القيم بقوله: "إن الآراء حول موضوع القيم تتفاوت بين الاعتقاد من

ناحية أن ما يسمى قيماً ليس في الواقع سوى إشارات انفعالية ومجرد تعبيرات صوتية، وبين الاعتقاد في الطرف المقابل بأنها المعايير العقلية الضرورية التي يقوم على أساسها كل من الفن، والعلم والأخلاق.

(فوزية دياب، 1980، ص.16)

وفيما يلي ثلاثة اتجاهات رئيسة توضح مفهوم القيم :

2-1 القيم مجموعة المعايير والمقاييس التي يحكم بها على الأشياء من حيث الحسن والقبح..ومن بين التعريفات التي مثلت هذا الاتجاه، نجد:

• **تعريف shavar and Streng:** "القيم هي المقاييس، والمبادئ التي نستعملها للحكم على قيمة الشيء، وهي المعايير التي نحكم من خلالها على الناس، والأغراض والأفكار والأفعال والمواقف بأنها "جيدة، وقيمة ومرغوبة، أو أنها سيئة ومن غير قيمة، أو قبيحة"

(shaver and Streng , 1976,p . 15)

• **الشافعي 1971:** القيم هي مجموعة من المعايير، والمقاييس المعنوية بين الناس، يتفقون عليها فيما بينهم ويتخذونها ميزانا يزنون بها أعمالهم، ويحكمون بها تصرفاتهم المادية والمعنوية (الشافعي، 1971، ص.375) إبراهيم كاظم 1970: القيمة عبارة عن مقياس، أو مستوى، أو معيار نستهدفه في سلوكياتنا، وينظر إليه على أنه مرغوب فيه، أو مرغوب عنه (محمد إبراهيم كاظم، 1970، ص.11)

• **عبد المجيد والخضري 1978:** القيمة عبارة عن " مفهوم، أو تصور ظاهر، أو ضمني يميز الفرد، أو خاص بجماعته بما هو مرغوب فيه يؤثر في انتقاء أساليب العمل، ووسائله وغاياته".

(عبد المجيد والخضري، 1978، ص.228)

• **أبو العينين 1988:** القيم مجموعة من المعايير، والأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف، والخيارات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات حياته، يراها جديرة بتوظيف إمكانياته، وتتجسد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات، أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة، وغير مباشرة " (أبو العينين ، 1988، ص.34)

• **تعريف كلود كلاكهون "Claude klukhan" :** بأنها " مفهوم، أو تصور صريح، أو ضمني للفرد أو الجماعة، ويتعلق بالمرغوب فيه (أسامة عبد الرحيم علي، 2006، ص.18)

• نستخلص من التعريفات السابقة: أن أصحاب هذا الاتجاه يرون أن القيم عبارة عن معايير محددة يمكن من خلالها إصدار الأحكام على الأشياء، والتصرفات من حيث كونها جيدة، أو سيئة، أو مقبولة، أو مرموقة، أو حسنة، أو قبيحة. ويعرفها محمد عاطف غيث بأنها: تعتبر حقائق أساسية هامة في البناء الاجتماعي، وفي علم الاجتماع. وهي لذلك تعالج من وجهة نظر السوسيولوجية، على أنها عناصر بنائية تشتق أساساً من التفاعل الاجتماعي، وتعد في السنوات الأخيرة من الموضوعات التي تحظى بأهمية واضحة في النظرية، والبحث السوسيولوجي، كما أن التوجيه القيمي يرتبط به الفرد، ويؤثر على سلوكه، كالفرق بين التوجيه القيمي والقيمة.

1-2-2 القيم تفضيلات يختارها الفرد:

تفضيلاتنا للأشياء هي في حقيقتها قيمنا التي نتمثلها، ونحن عندما نميل إلى سلوك ما ونختاره، فإن مبحث ذلك إنما يكمن في تفضيلنا له على غيره من أنماط السلوك الأخرى، وذلك لاعتقادنا أن هذا التفضيل، إما أن يكون إيجابياً يجلب لذة، أو يكون سلبياً يدفع الألم كما قرر ذلك **ثورندايك Thorndike** بقوله: "إن القيم هي مجموعة من التفضيلات المبنية على شعور الإنسان باللذة والألم" وهذان يعدان المحكمين الرئيسيين للحكم على القيم، وتكونها، فتمسك الأنساق بالقيم منط، إما بتحقيق لذة، أو بدافع ألم، أما سوى ذلك فإنه يكون عديم القيمة على الإطلاق .

(فوزية دياب، 1980، ص. 23) من بين رواد هذا الاتجاه

• **هالستد Halstead 1995** :الذي عرف القيم: نما المبادئ، والمعتقدات والمثل والمقاييس، أو أنماط الحياة التي تعمل مرشداً عاماً للسلوك، أو نقاط تفضيل في صنع القرار، أو لتقوم المعتقدات والأفعال، والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالسمو الخلقي، والذاتي للأشخاص" (halstead, 1995, p. 5)

• **باير وتوفلر "Bayer And Tofler"** : في أن القيم التي يتبناها الأشخاص عوامل مهمة ومحددة لسلوكهم، فعندما يؤدي المرء سلوكاً معيناً، أو يختار مساراً مفضلاً له على سلوك، أو مسار آخر، فإنه يفعل هذا وفي ذهنه أن السلوك، أو المسار الأول يساعده على تحقيق بعض من قيمه أفضل من السلوك الآخر" (**حسني محي الدين، 1981، ص. 37**)

• **موريس MORRIS** :الذي وصف القيم بأنها: " علم السلوك التفضيلي" إذ أن أي سلوك للفرد يمثل تفضيلاً لمسلك على آخر، والسلوك الممتاز هو الأفضل قبولاً، ويكون هذا الاختيار دائماً في كل وقت، وفي كل خبرة من خبرات حياته (**فوزية ذياب، 1980، ص-ص. 23-24**)

• **بارسونز "parsons"** على أن القيم عنصر لنسق رمزي مشترك يعتبر معياراً، أو مستوى للاختيار بين بدائل التوجيه التي تظهر في المواقف المختلفة، فالقيم عند بارسونز تمثل محوراً من محاور واقعية السلوك" (**عبد الفتاح إسماعيل، 2001، ص. 12**)

• نخلص من التعريفات السابقة إلى أن هذا الاتجاه ينظر إلى القيم نظرة، تتسم بدرجة كبيرة من العمومية، حيث ربط بعض الباحثين بين القيم والتفضيلات التي يختارها الفرد.

1-2-3 القيم عبارة عن حاجات، ودوافع واتجاهات، ومعتقدات مرتبطة بالفرد:

يمثل هذا الاتجاه نظرة علماء النفس إلى القيم، وبالأخص علماء لنفس الاجتماعي الذين يحددون نظرهم إلى القيم في سمات الفرد واستعداداته واستجاباته فيما يتمثل بالآخرين. وعليه فهم يختلفون عن علماء الاجتماع الذين يتعاملون مع القيم الجماعية، إذ يركزون هم على القيم الفردية، ومحدداتها، سواء كانت نفسية أو اجتماعية.

أ. و جسمية.... الخ، فتراهم يربطون بين القيم، والحاجات والدوافع والاتجاهات والمعتقدات.

(**ماجد زكي الجلال، 2005، ص. 24**) ومن التعريفات التي ربطت القيم بالاتجاه نقرأ تعريفات كل من:

• **بوجاردس bogards** الذي يعرف القيمة: "بأنها تعبير عن موضوع، أو تعبير عن اتجاه"

• تعريف والف بيرى *peury*: "القيمة بأنها شيء ذا قيمة".

• تعريف نيل سملسر : *Neil smelser* "القيم بأنها غايات لأشياء مرغوب فيها، وتكون مرشداً للإنسان في محاولته، أو سعيه" (أسامة عبد الرحيم علي، 2006، ص.19).

وقد يكون هذا الاتجاه أعم اتجاهات مفاهيم القيم، وأكثرها تفرعاً، وتداخلاً مع المفاهيم النفسية المختلفة التي طبع علاقة ما مع القيم، ولكنها لا تمثلها تمثيلاً تاماً، وهذا ما جعلنا نقف أمام بعض مدلولاتها بذكر نقاط الاتفاق والاختلاف بين مفهوم كل منها، ومفهوم القيم.

• المفهوم الإجرائي للقيم : "هي محددات سلوك المعاق سمعياً، وتتمثل في القيم: الاجتماعية، الدينية، الاقتصادية، الجمالية، النفسية، وتمثل الدرجات التي يحصل عليها المعاقون سمعياً على مقياس القيم المصمم في البحث، والموضح في الصورة النهائية له في الملحق رتبة "ج".

5-6 تعريف نسق القيم:

5-6-1 تعريف النسق لغة: كلمة نسق في اللغات الأوروبية مصدرها كلمتان يونانيتان هما: "*Stermasyn*" أي، وضع الأشياء مع بعضها البعض في شكل منظم، ومتسق. والنسق هو: مجموعة الوحدات المترتبة ترتيباً مخصوصاً، والمتصل بعضها ببعض اتصالاً به تنسيق، لكي تؤدي إلى غرض معين، أو لكي تقوم بوظيفة خاصة. كما عرفه ولمان "*WALMAN*" بأنه مجموعة العناصر التي لها نظام معين، وتدخل في علاقات مع بعضها البعض لكي تؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد".

• "ورن" *woin* بأنه مجموعة من الأشياء، أو الوقائع المترابطة فيما بينها بالتفاعل، أو الاعتماد المتبادل. ومن التعريفات السابقة نستنتج أن النسق يشتمل على ما يأتي:

➤ إنه عبارة عن مجموع أجزاء، أو عناصر الكل.

➤ إنه هناك علاقات وتفاعلات قائمة بين هذه العناصر.

➤ إن هذه العناصر تعمل معاً لكي تؤدي وظيفة معينة.

➤ إن النسق يختلف مستوى تعقيده ودرجة شموليته من الاتساع إلى الضيق، وقد تكون وحداته كثيرة العدد أو محدودة.

5-6-2 تعريف النسق القيمي اصطلاحاً:

يجب أن نميز بين سلم القيم الذي يعني ترتيب الإنسان لقيمه من أكثرها أهمية إلى أقلها أهمية، وبين نسق القيم الذي ينطلق من تصور مؤداه أنه لا يمكن دراسة قيمة معينة، أو فهمها بمعزل عن قيمة أخرى، فهناك إلى جانب ما سبق ذكره عدة تعريفات للنسق القيمي منها:

• تعريف إلهام طلاب، 1994 : ولذلك فهو: "مجموعة من القيم المترابطة التي تنظم سلوك الفرد وتصرفاته في ترتيب هرمي لما يتبناه الفرد، ولما يحكم سلوكه دون الوعي بذلك". (إلهام طلاب، 1994، ص.92)

• كما عرفه ضياء الدين زاهر 1984 : "نموذج منظم للقيم في مجتمع أو جماعة ما، وتتميز القيم الفردية فيه بالارتباط المتبادل الذي يجعلها تدعم بعضها بعضاً، وتكون كلا متكاملاتاً"

(ضياء الدين زاهر ، 1984، ص. 21)

• **تعريف روبين وليامز:** النسق القيمي هو مجموعة من القيم المركزية المسيطرة التي تميز مجتمع ما ويشترك فيها أعضاء هذا المجتمع، وتحدد سلوكهم. وهذا النسق يعطي المجتمع استمرارية للعلاقات الموجودة بداخله، والارتباطات التي تساعد في توضيح مطالب أعضائه والتنبؤ بالسلوك.

• **تعريف سعد الدين إبراهيم:** " النسق القيمي هو عبارة عن مجموعة من القيم المترابطة التي يحكمها اتساق داخلي يساعد أفرادها على النظرة المشتركة للأمور وعلى حد أدنى من وحدة السلوك، والاستجابة النمطية للمنبهات نفسها، ولكل نسق قيمي مظاهره المادية، والتاريخية التي تفرزها الخبرات الجماعية في مجتمع معين.

(نهلة أحمد درويش، 2001، ص.24)

وفي ضوء ما سبق عرضه من تعريفات يمكن تحديد النسق على أنه " عبارة عن مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينها لكي تؤدي وظيفة معينة، ويسهم كل منها بوزن معين حسب أهميته، ودرجة فاعليته داخل النسق. انبثقت فكرة نسق القيم من تصور مؤداه أنه لا يمكن دراسة قيمة معينة، أو فهمها بمعزل عن القيم الأخرى. فهناك مدرج أو نسق هرمي تنتظم به القيم مرتبة حسب أهميتها بالنسبة للفرد، أو الجماعة.

(p.115 , 1957 , parter)

إذاً فالنسق القيمي: هو عبارة عن الترتيب الهرمي لمجموعة القيم التي يتبناها الفرد، أو أفراد المجتمع ويحكم سلوكه، أو سلوكهم دون الوعي بذلك.

ويتفق ذلك مع تعريف **كاظم** " عبارة عن مجموعة قيم الفرد، أو المجتمع مرتبة وفقاً لأولوياتها، وهو إطار على هيئة سلم تتدرج مكوناته تبعاً لأهميتها (**كاظم محمد إبراهيم، 1965، ص- ص. 637-638**)

وهذا الترتيب الذي ورد في التعريف لا يأتي في فراغ، ولكن في سياق معين يؤثر فيه ويتأثر به.

وهنا لا بد من الإشارة إلى الفرد بين مدرج أو سلم القيم، ونسق القيم. فالأول يعني ترتيب الشخص للقيمة من أكثرها أهمية إلى أقلها أهمية، بينما يشير الثاني إلى التنظيم العام لقيم الفرد، والذي من خلاله تتحدد أهمية كل قيمة من هذه القيم، وكيف تنظم، وما هي علاقة كل منها بالأخرى.

ويتحدد النسق القيمي إجرائياً في مجموعة القيم التالية:

1_ القيم الاجتماعية:

■ **قيمة التعاون:** " الميل الوجداني، والعقلي والنفسي للتلميذ قصد التفاعل، والتنسيق والتعاون مع زملائه والعيش معهم بروح الفريق في كافة الأنشطة اليومية (مذاكرة، لعب ، ترفيه، أنشطة)."

■ **قيمة الحوار:** " أهم الأساليب الاجتماعية في الإبصال، والتواصل بين الأفراد، ويهدف إلى إفصاح كل طرف عما لديه من أفكار وآراء للقيم، ومناقشتها للوصول إلى الحقيقة باقتناع عقلي ووجداني، وارتياح نفسي."

■ **قيمة الانتماء:** " رباط وجداني نفسي أساسه الثقة والاحترام المتبادل بين الفرد وأفراد وسطه، وينشأ هذا الرباط نتيجة تقارب، وتجانس اعتقادي وثقافي وسلوكي بين أفراد الوطن الواحد، حيث تساعد على بنائها ظروف البيئة التي وفرت الاتصال، والتواصل المستمر."

2- قيم نفسية:

- **قيمة الإيجابية:** "الحركة العملية الذاتية للطالب، والناجحة عن الإحساس بالمسؤولية والأمانة مع توفر قدر من المهمة، والقدرة على العمل والإنجاز."
- **قيمة التفوق والطموح:** "هو تعدي المتاح لما بعده بمعنى: أن يتفوق الطالب على كل المتخصصين في المجال الذي يدرسه ويتعداهم، وأن يوظف هذا التفوق العلمي في خدمة المجتمع بحل مشاكله، وتحقيق نهضته."
- **قيمة تقدير الذات:** "مجموعة من الأحاسيس النفسية، والقناعات العقلية، تتكون لدى الطلاب المعاقين سمعياً، فتؤكد معرفته بذاته، وقدراته، ومواهبه، وأهميته، وتقدير الآخرين له، وهو ما يمنحه الشعور بالرضا عن النفس، والثقة والحب والاعتزاز بذاته، ويأتي عكسه التقدير المتدني للذات."

3_ قيم دينية:

- **الأمانة** "المحافظة على حاجات الآخرين، والتصرف بأمانة في كل عمل تقوم به، وتقدير الأمانة من الناس والتعامل معهم."
- **التحية والاستئذان:** "شعور المودة، والمحبة بين الناس، واحترام حريات الآخرين."
- **العبادات:** تتمثل في "الصلاة (الدعاء)، الصوم، الحج، الزكاة، والصدقات."

4_ القيم الجمالية:

- **النظام والترتيب:** "أن يقوم الفرد بترتيب سريره، وغرفته، ويحافظ على نظافة البيت، وأناقته هو وترتيب حاجياته."
- **الأنشطة الفنية:** "تبني المعاق سمعياً نشاطاً فنياً يتلاءم مع ميوله الفني، واستمراره فيه للوصول إلى مرحلة الإبداع."
- **الثقافة الفنية:** "مجموع المعلومات الفنية التي يكتسبها المعاق سمعياً. معلومات عن الفنون المختلفة."

5- قيم اقتصادية:

- **قيمة استثمار الوقت:** "الإحساس بحقيقة، وأهمية الوقت، وحسن إدارته، واستغلاله بشكل جيد من خلال امتلاك مجموعة من المعارف، والمهارات الخاصة بتحليل، وتخطيط وإدارة الوقت، والقدرة على التطوير الذاتي، وتغيير العادات السلبية الخاصة باستهلاك الوقت، وإهداره في غير المنفعة."
- **ترشيد الاستهلاك:** "الإقلال ما أمكن من استغلال المواد إلا عند الضرورة، وعدم التبذير في الثروات الطبيعية."
- **الثقافة الاقتصادية:** "مجموعة المصطلحات الاقتصادية التي يمتلكها الطالب المعاق سمعياً."

6- الدراسات السابقة:

يعتمد أيُّ بحث علمي على تراكم الخبرة الإنسانية من البحوث السابقة، حيث تعتبر هذه الأخيرة من أهم العناصر المعينة على حل مشكلة البحث، سواء في التوجيه، أو ضبط المتغيرات، كما يمكن أن توظف في الحكم، والمقارنة بنتائج البحث الحالي، فينطلق الباحث على أساس ما وصل إليه سابقه. ومن ذلك سأعرض في ما يلي

بعض الدراسات التي تم الحصول عليها، والتي بلغ قوامها حوالي 23 دراسة تحتل مدى زمنياً يتراوح بين عامي: (1971-2012)، ولقد تم إدراجها في تسلسل زمني من الأحدث إلى الأقدم، وتم تقسيمها إلى دراسات تناولت القيم، ودراسات تناولت الإعاقة السمعية. وهي كما يلي:

6-1- دراسات خاصة بالقيم:

6-1-1- القيم النفسية، والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية (علي محمد كاظم 2002)

كان هدف البحث معرفة ترتيب القيم النفسية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، والعوامل الخمسة الكبرى لديهم، فضلاً عن معرفة العلاقة بين القيم النفسية، والعوامل الخمسة الكبرى. ولتحقيق ذلك طبق اختبار "ألبرت وفيرونون ولندزي" للقيم تعريب هنا 1986، وقائمة العوامل الشخصية "لكوستا وماكري" تعريب "الأنصاري" 1997 على عينة مكونة من 23 طالباً، وطالبة. وباستخدام البرنامج الإحصائي spss كشفت النتائج عن نسق القيم مكون من قيم دينية، وسياسية ونظرية واجتماعية واقتصادية وجمالية، وأما العوامل الخمسة، فقد كشف التحليل العاملي عن الحصول على ثلاثة عوامل ثنائية القطب (يقظة الضمير / الانبساط) (الطيبة التفتح) (العصابية/ الانبساط) وعاملين أحادي القطب (العصابية والطيبة) أما ما يتعلق بالهدف الثالث حول معرفة العلاقة بين القيم النفسية، والعوامل الخمسة الكبرى، فقد كشفت مصفوفة معاملات الارتباط، عن دلالة معامل واحد فقط، وهو الارتباط بين القيمة الدينية، والعامل الأول (يقظة الضمير الانبساط). وقد فسرت هذه القضية باستقلال القيم النفسية على العوامل الخمسة المذكورة، حيث يرجع ذلك إلى الطبيعة النفسية لكل مفهوم¹

(علي محمد كاظم، 2002، ص. 1)

6-1-2- القيم لدى فئات إكلينيكية مختلفة (محمد الخولي 1994)

هدفت الدراسة إلى التحقق مما إذا كانت هناك فروق إحصائية دالة في الاستجابة على مقاييس القيم المستخدمة في هذه الدراسة، بين مجموعات مختلفة من المرضى النفسيين، وبين هذه الفئات المرضية من ناحية والأسوياء من ناحية أخرى

- وقد اشتملت عينة الدراسة على أربع مجموعات:
- مجموعة الفصامين 22 مريضاً.
- مجموعة مرض الاكتئاب الذهاني 40 مريضاً، والاكتئاب العصبي 40 مريضاً .
- المجموعة الضابطة من الأسوياء 100 فرد.

اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات تمثلت في: اختبار القيم، ومقياس قيم الحياة من إعداد الباحث ومقياس "أرو ن بيك" للاكتئاب، مقياس العصابية "ايزنك" ومقياس تشخيص اضطرابات الفصام إعداد "صفوت"

فرج". اختبار النشاط العام "الجيلفورد" وأربع اختبارات فرعية لضبط متغير الذكاء "لوكسلر" أما الأساليب لإحصائية المعتمدة، فهي المتوسطات الحسابية، تحليل التباين، الانحرافات المعيارية، حساب قيمة (ت)، التحليل العامل بطريقتي المكونات الأساسية. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

ميزت اختبارات القيم مقياس قيم الحياة واختبار القيم بين الفئات الإكلينيكية من جهة، وبين الأسوياء من جهة أخرى على الأبعاد القيم المختلفة التي اشتملت عليها هذه الاختبارات، في حين لم تميز اختبارات القيم المستخدمة بين الفئات الإكلينيكية المختلفة، وذلك فيما عدا مجموعتي الفصامين، و مرضي الاكتئاب العصبي على بعض الأبعاد القيمية .

وقد أثارت الدراسة مجموعة من الأسئلة حول إمكانية مساهمة " الأبعاد القيمية الخاصة" لدى المرضى النفسيين في عمليات التشخيص، وأساليب العلاج النفسي المختلفة للمرضى النفسيين في الفئات الإكلينيكية المختلفة.

6-1-3 مفهوم الذات وعلاقته بالقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية (محمد المرشدي المرسى 1989)

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مفهوم الذات بأبعاده وبعض القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية،

وقد تم انتخاب عينة البحث من بين طلاب المرحلة الثانوية بمدينة المنصورة، فكان عددهم 312 طالبا وطالبة بواقع 156 طالبا، و 156 طالبة، مستعملا أدوات الدراسة التالية:

- اختبار مفهوم الذات للكبار. إعداد " عماد الدين إسماعيل " .
- اختيار القيم " وضع البورت، خيرنون، ليندري" إعداد عطية" محمود هنا". وقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبارات معامل ارتباط بيرسون من الدرجات الخام مباشرة.

وخلصت الدراسة إلى أنّ القيم ترتبط بمفهوم الذات ارتباطاً موجباً، وتتأثر بالجماعات المرجعية كالأُسرة والمدرسة وجماعة الأقران، ووسائل الإعلام والمناهج الدراسية. ويعد عامل النضج مؤثراً في نمو القيم واكتسابها، كما أن هناك فروقاً دالة في القيم المدرسية بين الجنسين، فنجد تفوق الذكور في القيم النظرية والاقتصادية، والسياسية، في حين تتميز الإناث بالقيم الجمالية والاجتماعية والدينية، كما يختلف ترتيب القيم باختلاف الجنس. ويؤخذ على هذه الدراسة عدم إجراء دراسة استطلاعية لأدوات البحث للتأكد من ملاءمتها وكفاية معاملات صدقها، وثباتها وقدرتها على التمييز.

6-1-4 القيادة والقيم دراسة في الفروق الجنسية باستخدام التحليل العامل (عباس عوض 1985):

هدفت الدراسة إلى تحديد شكل، وحجم العلاقة بين القيادة والقيم، وتأثير الفروق الجنسية على هذه العلاقة فضلاً عن تحديد العلاقة بين السمات الانفعالية، والشخصية والقيم

ولقد تم انتخاب عينة البحث بطريقة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية، وطالباتها، قوامها 235 طالبا وطالبة بالصف الثاني، والثالث ثانوي. (الذكور 118، عينة الإناث 118). وتمثلت أدوات الدراسة في:

- استبيان المكانة السوسيوومترية (S.S.Q) إعداد عباس محمود عوض.
- اختبار التوافق العام المهني للراشدين (هيو .م. بل) إعداد "محمود عوض".
- المقياس الإكلينيكي الذاتي للقابلية للاستشارة إعداد "عباس محمود عوض".
- اختبار القيم "فيرنون ألبرت" إعداد عطية "محمود رضا".

أسفرت الدراسة عن وجود فروق جوهرية دالة بين الجنسين في القيم النظرية الاجتماعية، والاقتصادية والسياسية لصالح الذكور، ولصالح الإناث في القيم الاجتماعية والدينية، وغير دالة في القيم الاجتماعية، وإن كان متوسط درجات الإناث على القيم الجمالية أعلى من متوسط الذكور.

وتبين أن بعد القيادة لا يرتبط بأي من القيم المدروسة لدى الذكور، إلا أن هناك علاقة ارتباطية سالبة ودلالة بين القيادة، والقيم الاجتماعية لدى الإناث، وموجبة بالقيم السياسية. وقد ثبت أن القيم الجمالية ترتبط بالاستشارة الداخلية ارتباطاً موجباً لدى الذكور القة والتوافق العام و المهني لدي الذكور وقد خلص الباحث إلى أن القيم أبنية عاملية مستقلة تتشكل فيها أنساق القيم.

6-1-5 السمات الشخصية المميزة للعدوانيين وأنساقهم القيمية دراسة سيكولوجية مقارنة بين البنين والبنات. (سميحة نصر 1982):

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على السمات المميزة للعدوانيين، والقيم الخاصة بهم، وإجراء مقارنة بين الذكور والإناث، للكشف عن الفروق بينهما في الأحكام الأخلاقية وشدتها

وكانت عينة الدراسة من المراهقين:

- عينة الذكور: وكانت 235 طالبا، بمتوسط أعمار (15.99) وانحراف معياري 2.68.
- عينة الإناث: وكانت 284 طالبة، بمتوسط أعمار (15.51) وانحراف معياري 2.89.

أما أدوات الدراسة:

- مقياس العدوانية: إعداد الباحثة.
- مقاييس الشخصية: تم تطبيق بطارية اختبارات مثل: مقياس التقلبات الوجدانية، ومقياس الانطلاق ومقياس "تيلور" للقلق.

● مقاييس القيم: مقياس الأحكام الأخلاقية "ريتينج" ومقياس الصداقة الشخصية من إعداد " مصطفى سوييف".

أما الأساليب الإحصائية: المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، اختبارات، تحليل التباين في اتجاه واحد، ومعامل ارتباط بيرسون من الدرجات الخام المباشرة.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين الذكور، والإناث في العدوانية، حيث كانت لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث. وتبين أن العدوانيين يعتقدون أنساقاً قيمية تميزهم عن غيرهم، وهي تتمثل في عدم الالتزام بالقانون والعدالة الاجتماعية، وعدم الشعور بالاغتراب الاجتماعي، والتشابه الفكري، والسلوك الاجتماعي فيما بينهم.

6-1-6 دراسة مقارنة بين قيم واتجاهات المتفوقين تحصيلياً، والعاديين من الطلبة وطالبات المدارس الثانوية العامة. (دراسة زينب عبد الرحمن القاضي 1981):

ت هذه الدراسة إلى الكشف عن القيم، والاتجاهات التي يتميز بها الطالب المتفوق تحصيلياً عن الطالب العادي، وكذا القيم والاتجاهات التي تميز بها الطالبة المتفوقة تحصيلياً عن الطالبة العادية. وكانت عينة البحث 175 طالباً، وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية العامة، بواقع 75 طالبة وطالبا متفوقين، و 44 طالبا و 41 طالبة.

أما مجموعة العاديين، فكانت مكونة من 100 طالب وطالبة، بواقع 50 طالبا و 50 طالبة من الطلاب العاديين، والعينة الكلية من طلاب الصف الثاني بالقسم العلمي). أما أدوات الدراسة:

● اختبار القيم الفارقة إعداد جابر عبد المجيد جابر.

● اختبار القيم إعداد عطية محمود رضا.

واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبارات.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تميز المتفوقين تحصيلياً عن العاديين في القيمة الاقتصادية، وتميز المتفوقات تحصيلياً في القيم الدينية. كما أظهرت نتائج الدراسة اتفاق المتفوقين تحصيلياً، والعاديين في تأخير القيمة النظرية والجمالية، وقد تميز العاديون من الطلبة و الطالبات بميلهم إلى التمسك بالقيم العصرية المبتذلة، في حين تميزت الطالبات العاديات في القيمة الاجتماعية.

6-1-7 التنشئة الاجتماعية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية، وأنساقها القيمية. دراسة) فائزة عبد المجيد 1980):

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على أبعاد التنشئة الاجتماعية للأبناء في علاقتها ببعض سمات الشخصية وأنساق القيم لديهم.

و اختارت الباحثة عينة دراستها من الأبناء الذين ما زالوا يتلقون الرعاية من الأسرة، ويتمتعون بالقدرة على التعبير على آرائهم، واختارت من طلاب الصف الأول الثاني والثالث ثانوي (علمي، أدبي) (متفوقين،

عاديين) وكان الاختيار عشوائياً، لأفراد العينة المكونة من 644 فرداً بواقع 327 طالباً، و317 طالبة. أما أدوات الدراسة، فكانت: مقياس أبعاد التنشئة الاجتماعية، وبطارية لقياس سمات الشخصية من إعداد الباحثة. وأسفرت الدراسة عن وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين درجات مقاييس القيم في كل المستويات المختلفة لأساليب معاملة الوالدين والأبناء، كما كشف البحث عن مناخ ازدهار الأنساق القيمية الإيجابية لدى الأبناء من الجنسين، وقد تمكنت الباحثة من الوصول إلى صورة أكثر تعقيداً تظهر في ملامح متشابكة لمعاملة الوالدين للأبناء، مما يمكن أن يطلق عليه (نمط المعاملة) من الوالدين تجاه الأبناء.

6-1-8 ارتقاء نسق القيم خلال فترة المراهقة (إجراهايتش وسكوبي عام 1974):

هدفت الدراسة إلى معرفة ارتقاء نسق القيم خلال فترة المراهقة لعينة مكونة من 739 مراهقاً من الجنسين في الصفوف الدراسية: الخامس، والسابع، والحادي عشر، والتاسع، والحادي عشر. تتراوح أعمارهم ما بين 11 و17 سنة، وقد استخدم مقياس "روكيش" للقيم. وأسفرت الدراسة على النتائج التالية: إن هناك تشابهاً في ترتيب القيم بين الذكور والإناث في الصفوف الأربعة، فقد حظيت قيم الحرية والسلام العالمي، والأمانة والحب بأهمية كبيرة لدى الجنسين.

إن هناك تغيرات في بعض النسق القيمي عبر العمر، فبالنسبة للذكور تتزايد أهمية قيم الحكمة، وتقدير الذات والانجاز، والمسؤولية والطموح، وسعة الأفق، في حين تتناقص لديهم أهمية قيم السلام العالمي والجمال، والأمن الأسري، والتسامح، والمساواة، والطاعة مع زيادة العمر.

أما بالنسبة للإناث فتتزايد لديهن أهمية قيمة الانجاز، والمساواة، وتقدير الذات، والاعتراف الاجتماعي والطموح، وسعة الأفق، والاستقلال، والمسؤولية مع زيادة العمر، في حين تقل أهمية قيم الحياة المريحة والجمال، والسعادة، والمرح، والبهجة مع تزايد العمر.

وفسر الباحثان التغيرات في نسق قيم المراهقين في ضوء الخصائص الارتقائية لأفراد كل مرحلة عمرية، فأهمية قيمة الأمن الأسري لدى صغار المراهقين من الجنسين تعكس تبعية هؤلاء الأفراد للأسرة، في حين تحظى هـ القيمة باهتمام ضئيل لدى الأفراد في فترة المراهقة المتأخرة، لأنهم يسعون إلى الاستقلال ويعترضون على القيود التي تضعها الأسرة (محمود عطا حسين عقل، 2001، ص.52).

6-1-9 ارتقاء نسق القيم عبر مراحل عمرية مختلفة (روكيش 1973 Rokeach):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ارتقاء نسق القيم عبر مراحل عمرية مختلفة، وأجريت هذه الدراسة على: عينة مكونة من ثلاث مجموعات:

. مجموعة طلاب وطالبات المدارس الثانوية. عددها 702 من الأفراد، بمدينة نيويورك شملت الأعمار 11-13-15-17.

. مجموعة طلبة الجامعة بولاية ميتشجان تراوحت أعمارهم ما بين 18-21 سنة.

. مجموعة ثالثة من الراشدين تراوحت أعمارهم ما بين 71-70 سنة.

وقد طبق عليهم مقياس "روكيش" للقيم، وقد أسفرت الدراسة المتعلقة بعينة طلبة المدارس الثانوية على النتائج التالية:

- اتضح أن هناك تغيراً مستمراً في نسق القيم يمتد من المراهقة المبكرة حتى سنوات متقدمة من العمر
- تزداد قيم تحقيق الذات (وهي الانجاز والحكمة و المسؤولية) في فترة المراهقة، وتقل لدى كبار السن
- تزداد قيم الجمال والصداقة، والتهديب في المراهقة المبكرة، ثم تقل أهميتها في المراحل العمرية التالية.
- تحتل قيم الحب الترتيب الثاني عند الأفراد من صغار المراهقين، حيث تحتل رقم 14 لدى أعمار السبعين.
- تمثل قيم الحرية، والسعادة، والشجاعة، والاعتراف الاجتماعي، والأمانة إلى الثبات عبر العمر. فالأمانة على سبيل المثال احتلت الترتيب الأول في قائمة القيم لدى جميع العينات عبر المراحل العمرية .

(محمود عطا حسين عقل ،2001، ص.53)

6-1-10 النسق القيمي لدى المراهق الأصم: حميدة زموري(2014):هدفت هذه الدراسة الى معرفة ترتيب هرم النسق القيمي لدى عينة من المراهقين الصم، استخدمت الباحثة كاداة مقياس النسق القيمي للمعوقين لبدر الدين كمال عبده واسفرت نتائج الدراسة الى ان ترتيب هرم نسق القيم لدى عينة البحث كانت كالآتي :تتمركز قيم الانتماء في قمة هرم النسق القيمي فكانت بذلك اكثر القيم اكتسابا واهمية لدى المعاق سمعيا ثم تلتها القيم القيم الاجتماعية ثم القيم الاقتصادية وتمركزت القيم الدينية في قاعدة الهرم باعتبارها القيم الاقل اكتسابا واهمية عند عينة البحث.

6-2-دراسات تناولت المعاق سمعيا وشخصيته:

لقد أجريت عدة دراسات عن الأطفال المعوقين سمعياً، كما أجريت هذه الدراسات على بيئات مختلفة وأعمار مختلفة، ومستويات اجتماعية متباينة بهدف رصد علاقات الأصم ببيئته الأسرية والمدرسية. وسلطت هذه الدراسات . في مجموعها . الضوء كثيراً على خصائص الأصم الاجتماعية والعقلية والانفعالية، ومن بين هذه الدراسات:

6-2-1 فاعلية استخدام السيكدوراما في تعديل بعض جوانب السلوك غير التكيفي لدى ضعاف السمع.(سعيد عبد الرحمن محمد.2011)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج علاجي، يقوم على السيكدوراما في تعديل بعض جوانب السلوك غير التكيفي (السلوك الانطوائي، بعض اضطرابات النطق) لدى التلاميذ ضعاف السمع في المرحلة العمرية: 9-12 سنة .

كانت عينة الدراسة في صورتها النهائية، والتي تتكون من 20 طفلا، وطفلة من الأطفال ضعاف السمع ممن يعانون من السلوك الانطوائي، ومن اضطرابات النطق المتمثلة في الحذف، والإبدال، فجعلت من أفراد العينة 10 أفراد كمجموعة ضابطة و 10 كمجموعة تجريبية.

بعد إجراء التجانس بين عيني الدراسة استخدم الباحث في الدراسة الأدوات التالية:

- استمارة دراسة حالات اضطرابات النطق والكلام . إعداد "عبد العزيز الشخص"
- استمارة ملاحظة بعض جوانب السلوك غير التكيفي. إعداد الباحث
- اختبر رسم رجل لجودانف هاريس للذكاء . ترجمة "مصطفى فهمي"
- مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي "إعداد حمدان فضة"
- برنامج السيكدوراما . إعداد الباحث نتائج الدراسة.
- مقياس السلوك الانطوائي لدى الأطفال ضعاف السمع. إعداد الباحث. وأسفرت نتائج الدراسة:
- يوجد فرق دال إحصائيا عند 0.01 بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في السلوك الانطوائي لدى ضعاف السمع بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى تحقق الفرض الأول.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اضطرابات نطق لدى الأطفال ضعاف السمع بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى تحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة.

- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيقين البعدي، وما بعد المتابعة للمجموعة التجريبية في السلوك الانطوائي، مما يشير إلى عدم تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيق البعدي، وما بعد المتابعة للمجموعة التجريبية في اضطرابات النطق، مما يشير إلى عدم تحقق الفرض السابع من فروض الدراسة.

6-2-2 المناقشة كإستراتيجية فعالة في رفع مستوى الكفاءة، وإدراك الصف لدى معلمي ذوي

الاحتياجات الخاصة "دراسة ميدانية بمدينة سطيف"، (لونيس دلال، 2006) الجزائر :

جاءت إشكالية البحث لتعرف الدور الذي تلعبه المنافسة كإستراتيجية لتقدم الدرس في إدارة الصف الدراسي، حسب رأي معلمي الصم

وباستخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة تم استعمال عينة مكونة من 9 معلمين بمدرسة صغار الصم بسطيف، مدعومة باستبيان، يتكون من محورين: المحور الأول يضم 11 بنداً لقياس الفرض الإجرائي الأول، ومحور ثان يضم

11 بندا لقياس الفرض الإجرائي الثاني. وبعد تطبيق الدراسة، وجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة بين المناقشة، وإدارة الصف المدرسي من وجهة نظر المعلمين.
- التأكيد على اعتماد المنافسة كإستراتيجية فعالة في تدريس الصم البكم، وكذلك في الإرشاد الجمعي.
- العمل على خلق محفزات لدى الأطفال الصم البكم في العملية التعليمية.

6-2-3 فعالية برنامج للعلاج الأسري يهدف إلى تحسين مفهوم الذات لدى المعاقين سمعياً (علي عبد النبي حنفي سنة 2000):

وقد تضمن برنامج الإرشاد الأسري تنظيم (12 جلسة) أسرية بحضور الوالدين، والأخوة، أو أحدهم على الأقل، صحبة الطفل المعاق سمعياً، بحيث تكون مدة كل جلسة 20-90 دقيقة بواقع جلستين أسبوعياً. وكانت نتائج هذه الدراسة قد كشفت أن البرنامج الإرشادي قد ساهم في إحداث تغييرات بنائية في وسط النسق الأسري، وخاصة بين الوالدين والطفل، مما أدى إلى تحسين مفهوم الذات في الأبعاد التالية: (الجسمية، الأسرية، الانفعالية، الرضا عن الذات) لدى المعوقين سمعياً.

(علي عبد النبي حنفي، 2007، ص-ص. 273-274).

6-2-4 مدى صلاحية اختبار رسم الرجل في قياس الوظائف النفسية للصم، ومقارنتهم بالعاديين (بريكتي Briccthi، 1993)

وقد كان هدفها قياس مدى صلاحية اختبار رسم الرجل في قياس الوظائف النفسية للصم ومقارنتهم بالعاديين، وكان قوام العينة 39 أصمً بين عاديين ومضطربين انفعالياً، وطبق عليهم اختبار "ميدور كندال" للتوافق الاجتماعي والانفعالي.

وأكدت الدراسة أن الصم المضطربين انفعالياً يميلون إلى رسم الأشياء المشطوبة (الأعين الواسعة، الأسنان)، ويبينون العمق في الصورة من خلال المستويات، بينما يميل الصم العاديون إلى رسم الأشكال الطويلة، كالأرجل، والأصابع الطويلة. وهكذا تبين مدى صلاحية اختبار رسم الرجل في قياس الوظائف النفسية للصم.

6-2-5 فعالية برنامج علاجي في تنمية مهارات تواصل الأصم مع والديه (دراسة سكوتولد schounwold، 1984)

وهدفها تطوير مهارات تواصل الأصم مع والديه في ظل الصراعات الأسرية الناجمة عن وجود معاق سمعياً، بالإضافة إلى تنمية مهارات الوعي، والسيطرة والتفاعل الاجتماعي لدى أعضاء الأسرة،

وتوصلت هذه الدراسة إلى أن البرنامج ذو آثار إيجابية، سواء على الأبناء، أو الآباء. حيث قرر 75% من الأسر المشاركة في البرنامج بتحسين مهارات الوعي، والتفاعل الاجتماعي، والسيطرة، والاستخدام الإيجابي للتواصل فيما بينهم، وتعلم قواعد التواصل المتمثلة في :

- عدم مقاطعة المعاق عند الحديث.
- عدم الإصرار على التواصل معه.
- الانتباه الجيد للمتحدث.
- تشجيع كل عضو في الأسرة على التعبير عن مشاعره بحرية.
- زيادة تقبل المعاق والاهتمام به.

6-2-6 الفروق بين خصائص الشخصية لدى المعاقين سمعياً، وأقرانهم العاديين. دراسة (زينب إسماعيل 1976):

أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها 100 معاق (64 أصم، 32 صماء) متوسط أعمارهم 14 عاماً، من بينهم 70 أصم، و30 فرداً من ضعاف السمع، وقارنت بين خصائص الشخصية، ومثيلاتها لدى 100 طفل ادي السمع، مع مراعاة التشابه بين المجموعتين في السن، والبيئة الاجتماعية، والذكاء، وطبقت عليهم اختبارات روجرز للشخصية، وقائمة المشكلات السلوكية والانفعالية، واختبار رسم الرجل " لجودانف " ولقد تبين من النتائج أن المعاقين سمعياً يعانون من :

- الشعور بالنقص والدونية بدرجة أوضح من الشخص العادي، ويزداد هذا الشعور، بازدياد درجة الإعاقة.
- الميل الواضح للانسحاب والانزواء من المجتمع، ويضمن ذلك الاستغراق في أحلام اليقظة.
- يعاني المعاق من سوء التكيف النفسي، والانفعالي، والاجتماعي.
- كما أن البحث أثبت أن المعاق سمعياً يعاني من القلق، والخجل، وثورات الغضب، والمخاوف المرضية، والشك في الناس، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية، بالإضافة إلى السرحان، والخوف من المستقبل. وتتمثل العدوانية عند الصم، والمعاقين سمعياً في السرقة، الكذب، الوشاية، الاعتداء على الغير، الحقد والكراهية، التمرد، وفقد الثقة بالنفس، والفشل في إقامة علاقات مع الآخرين، وكلما ازدادت الإعاقة، ازدادت حدة هذه السمات.

6-3 دراسات متعلقة بالبرامج الإرشادية:

6-3-1/ فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الأمن النفسي (كقيمة نفسية) لدى المعوقين (يحي محمود

النجار 2012)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الأمن النفسي لدى المعوقين حركياً، وقد تألف مجتمع الدراسة من 155 معاقاً من الذكور المسجلين في (جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني) في محافظة خان يونس،

حيث من خلالها تم اختيار 24 معاقا، تم توزيعهم على مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وكل مجموعة مكونة من 12 معاقا. وقد استخدم مقياس الأمن النفسي، وبرنامج إرشادي لتنمية الأمن النفسي من إعداد الباحث. وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات المعاقين في المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجات المعاقين في المجموعة الضابطة على مقياس الأمن النفسي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، ثم بعد تطبيقه لصالح التطبيق البعدي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات المعوقين حركيا في المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي في القياس القبلي و البعدي.

6-3-2 فعالية برنامج إرشادي لتحسين تواصل الأمهات مع أطفالهن، وأثره في تنمية النضج الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع (أشرف محمد عبد الغني شربت عطية عطية محمد2005)

هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج إرشادي تدريبي لتحسين تواصل الأمهات مع أطفالهن، وأثره على النضج الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع في مرحلة الطفولة المبكرة

• و تكونت عينة البحث النهائية للدراسة من 20 طفلاً وطفلة، مقسمة إلى مجموعتين: أحدهما ضابطة، والأخرى تجريبية. فالضابطة (6 ذكور و 4 إناث) والتجريبية (5 ذكور و 5 إناث). أما أدوات ضبط متغيرات الدراسة، فكانت:

- مقياس جودار للذكاء.
- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. إعداد عبد العزيز السيد الشخص.
- استمارة استبيان. بيانات عن الطفل ضعيف السمع من إعداد الباحثين. أما الأدوات الرئيسية للدراسة:
- مقياس تواصل الأم مع الطفل ضعيف السمع في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر الأم. إعداد الباحثين.
- مقياس التواصل المصور للأم مع الطفل ضعيف السمع في مرحلة الطفولة المبكرة. إعداد الباحثين
- مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي. إعداد بول boll (1935)، ترجمة وإعداد

"محمد صادق" (1985)

برنامج إرشادي لتحسين تواصل الأمهات مع أطفالهن ضعاف السمع لتنمية النضج الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستو 0.01 بين متوسطات درجات تواصل الأمهات مع أطفالهن ضعاف السمع من وجهة نظر الأم على أبعاد مقياس تواصل الأم مع الطفل ضعيف السمع في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

• أثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تواصل الأمهات مع أطفالهن ضعاف السمع من وجهة نظر الأم على أبعاد مقياس تواصل الأم مع الطفل ضعيف السمع في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية، مما يشير إلى تحقق الفرق الثاني.

• أثبتت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي والتتبعي بقاء الأثر بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس تواصل الأم مع الطفل ضعيف السمع من وجهة نظر الأم .

• أثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة، والتجريبية في القياس البعدي للتواصل المتصور للام مع الطفل ضعيف السمع من وجهة نظر الطفل بعد تطبيق البرنامج، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي.

• أثبتت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تواصل الأم مع أطفالهن ضعاف السمع من وجهة نظر الطفل على أبعاد مقياس التواصل المتصور للأم مع الطفل ضعيف السمع في القياسين: القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية .

• أثبتت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات القياس القبلي والتتبعي بقاء الأثر لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي بالنسبة لدرجة الكلية لمقياس التواصل المتصور للام مع الطفل ضعيف السمع من وجهة نظر الطفل، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي .

• أثبتت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة، والتجريبية على مقياس النضج الاجتماعي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

• أثبتت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة و التجريبية في القياسين: البعدي والقبلي لصالح القياس البعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية، مما يشير إلى تحقق الغرض الثامن من فروق الدراسة .

• أثبتت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات القياسين البعدي وتتبعي، إبقاء الأثر لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج الإرشادي التدريبي بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس النضج الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع، وكانت الفروق لصالح القياس التتبعي.

6-3-3 فاعلية برنامج لإكساب ما قبل المدرسة بعض القيم السياسية (دراسة عبد المقصود 2004):

هدفت إلى مساعدة المعاق سمعياً على استيعاب واقع المجتمع، وفلسفته وأهدافه، لكي يشب مواطناً صالحاً، ليس بينه وبين قيم مجتمعه أي تعارض، كما هدفت إلى غرس وتنمية احترام القوانين والأنظمة، والالتزام بقيم الديمقراطية والعدالة والنظام والتعاون، وتحمل المسؤولية والانتماء والإيثار. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي،

ومقياس الذكاء، واستمارة بيانات عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ومقياس القيم السياسية بإعداد من الباحثة. وتوصلت من خلال هذه الدراسة إلى نتائج عدة منها:

هناك فروق دالة عند مستوى (0.0) ، متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في مقياس القيم السياسية قبل، وبعد تطبيق الأنشطة لصالح درجاتهم بعد التطبيق.

هناك فروق دالة عند مستوى (0.01) ن أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة بعد تطبيق الأنشطة لصالح المجموعة التجريبية.

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من أطفال المجموعة التجريبية في مقياس القيم السياسية، وذلك بعد تطبيق الأنشطة (حنان عبد الحميد العناني، 2009، ص-ص. 223-224)

6-3-4 القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة، والثانوية في دول الخليج العربي (محمود عطا حسين عمل 2001)

اختار الباحث عينة الدراسة من طلبة الثالثة متوسط والثالثة ثانوي ذكراً وإناثاً في عواصم دول الخليج. وقد بلغ حجم العينة النمائي بعد استبعاد عدد من الاستبيانات لعدم اكتمالها، أو لعدم صدق الإجابة عليها 709 طالباً وطالبة، وكان الاختيار عشوائياً، وقد استخدمت الباحثة استبانة القيم السلوكية من إعداد الباحث. وكأساليب إحصائية تم استخدام: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، استخدام تحليل التباين المتعدد، معامل ارتباط الرتب لبيرمان، معامل ارتباط الرتب سبيرمان، التكرارات والنسب المئوية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن القيم العشر الأولى الأكثر أهمية، مرتبة حسب أهميتها: طاعة الوالدين، الأمانة، الرفق بالضعيف، رعاية المسنين، الصدق والسلام، الصداقة وصلة الرحم، الولاء والتواضع.
- أما القيم الأخيرة فكانت الاعتراف بالخطأ- عدم التركيز على امتلاك الثروة- تقبل النقد- عدم المظهرية- **عمل المرأة**- الحرية الفكرية- التخطيط- النظام، والترتيب- الانفتاح عن الثقافات والمعرفة- الادخار.
- عدم وجود اختلاف جوهري بين طلبة المرحلتين المتوسطة، والثانوية في مدى أهمية القيم السابقة، إذ يولونها أهمية متساوية.
- لا يوجد اختلاف جوهري بين الطلبة من حيث المستوى التعليمي للوالدين، سواء كانوا يحملون الشهادات المتوسطة والثانوية، أو آباء جامعيين. إذاً تعليم الأب ليس له أثر في اختلاف القيم، وكذلك بالنسبة لتعليم الأم.
- وجود اختلاف في ترتيب القيم (هرميتها) من مرحلة عمرية إلى أخرى، شكل من أشكال التغير، حيث يصبح لهذه القيمة أهمية أكبر من القيم الأخرى.

- تزايد الاهتمام بالقيم الفكرية والعقلية لدى عينة الخبراء، وكذلك بالنسبة للقيم الشخصية، مقابل اهتمام الخبراء بهذه القيم.
- القيم التي يتجنبها طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر الخبراء، هي: القيم الدينية، قيم العمل، قيم العلم، قيم شخصية، قيم اجتماعية.
- أهم الأساليب التي تستخدم في غرس القيم وتعليمها لطلبة المرحلة المتوسطة والثانوية، هي طريقة المشروع (إنجاز عمل بشكل جماعي) بأسلوب الترغيب والترهيب، بالإضافة إلى الرحلات التربوية، انتهاز المناسبات، الأسلوب القصصي.

6-3-5 فاعلية الأنشطة الفنية في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى الأطفال الصم في مرحلة الطفولة المتأخرة (فالتينا وديع سلامة سنة 2001).

هدفت الدراسة إلى قياس أثر برامج الأنشطة الفنية في التخفيف من السلوك العدواني. وقد أقيمت الدراسة على مجموعة من الأطفال الصم البكم من 9-12 سنة، من مدرسة الأمل بالمطرية بمصر مع استبعاد أي إعاقات أخرى تصاحب الإعاقة السمعية. وقد استخدمت الباحثة كأدوات:

- استطلاع رأي لموضوعات، ومجالات برنامج "إعداد الباحثة".
 - مقياس السلوك العدواني "إعداد الباحثة".
 - برنامج الأنشطة الفنية التشكيلية "إعداد الباحثة".
- توصلت الباحثة في الأخير إلى صحة كل الفروض، وأثبتت النتائج أهمية الأنشطة الفنية في تخفيف حدة العدوانية لدى الأطفال الصم في مرحلة الطفولة المتأخرة من 9-12 سنة.

(فالتينا وديع سلامة 2001، ص-ص. 307-308)

6-3-6 فاعلية برنامج لتهيئة طفل ما قبل المدرسة لاكتساب بعض المفاهيم "القيم" الاقتصادية (دراسة السرسى ومينخائيل 1999):

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف على مدى إدراك الطفل لبعض المفاهيم الاقتصادية في مرحلة ما قبل المدرسة.
 - التعرف على مبادئ اكتسابها.
 - التعرف على إمكانية استيعاب الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة لبعض المفاهيم الاقتصادية من خلال برنامج يستخدم لبعض الأنشطة المادية المحسوسة الخاصة بالخبرات والمفاهيم.
- واستخدمت الباحثتان مقياس "جودانف" للذكاء، واستمارة بيانات أولية للطفل، ومقياس تهيئة طفل ما قبل المدرسة لاكتساب بعض المفاهيم الاقتصادية، وهما من إعداد الباحثتين. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة هي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية، والضابطة على مقياس القيم الاجتماعية قبل تجريب البرنامج.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على مقياس القيم الاقتصادية بعد تجريب البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
 - . فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية على مقياس استيعاب القيم الاقتصادية قبل وبعد تجريب الأنشطة لصالحهم.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال الذكور والإناث للمجموعة التجريبية على مقياس المفاهيم الاقتصادية قبل تطبيق البرنامج.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال الذكور، والإناث للمجموعة التجريبية على مقياس القيم الاقتصادية بعد تطبيق البرنامج لصالح الأطفال الذكور (حنان العناني، 2009، ص-ص. 224-225)
- 6-3-7 فعالية الإرشاد المدرسي في تحقيق التوافق الاجتماعي، والانفعالي للصم (دراسة كرسست 1979"curst):**

وهدفَت الدراسة إلى بيان المكونات الرئيسية للبرامج الإرشادية التي تؤدي إلى التوافق الاجتماعي، والانفعالي للصم، وتكونت عينة الدراسة من (223) مدرسة خاصة بالصم، وطبق على هذه العينة اختبار به مجموعة من الأسئلة، يجيب عنها المعلمون، والمرشدون داخل المدرسة، وتبين أن 77% من المدارس يطبقون نظم البرامج الإرشادية. كما تبين أن 9% ، هذه البرامج ذات أهمية لأنها تتكون من أساليب علاجية إلى جانب الإرشاد ومهارات الاتصال، ومهارات اجتماعية، والعلاج باللعب.

6-3-8 برنامج الإرشاد الأسري للحد من السلوكيات غير المرغوبة التي تصدر من المعاقين سمعياً (شاييرا وهارس Shapira , Haris ، 1972):

وكانت العينة فتاة مراهقة صماء تعاني من مشاعر الاكتئاب، فقدان الشهية، نوبات بكاء، سلوك عدواني، مشاكل تواصل.

استخدم الباحثان طريقة الإرشاد الأسري الذي يركز على استراتيجيات عدة أهمها (الاتصالات الأسرية، لتوازن الأسري، إتاحة الفرصة للتعبير عن الذات، وفي نهاية البرنامج الإرشادي الأسري) حدث تغيير ملحوظ في البناء الأسري، وأصبح التفاعل بين الوالدين والفتاة واضحاً، واعترف الوالدان بتقبلهما الفتاة، وانعكس ذلك في تشجيع رغباتها في الاشتراك في الأحاديث والمناقشات الأسرية، وإعادة الثقة لها وتغيير اتجاهاتها نحو والديها (علي عبد النبي حنفي، 2007، 268).

6-4 تعليق على الدراسات السابقة :

6-4-1 تعليق على الدراسات السابقة التي تناولت للقيم:

✓ يلاحظ أن الدراسات العربية ركزت بشكل كبير على القيم الأخلاقية والدينية، والاجتماعية مع ندرة الدراسات التي تهتم بالقيم الإنسانية، كالمساواة، وعدم التعصب، وحقوق الإنسان، والقيم الوطنية والفكرية. مثل دراسة: (محمد عوض، 1985) التي ركزت على قيمة القيادة كقيمة اجتماعية، وكذا دراسة (محمد المرشد المرسي، 1989) الذي ركز على القيم الدينية، والجمالية، ودراسة (فائزة عبد المجيد، 1980). أما بقية الدراسات فربطت القيم ببعض الخصائص النفسية، وبعض الاضطرابات السلوكية والنفسية، كدراسة (سميحة نصر، 1982) و(محمد الخولي، 1994)

✓ كما أشارت معظم الدراسات، أن هناك تعارضاً شديداً بين نتائج الدراسات حتى في المتغير الواحد. فهناك دراسات تؤكد وجود فرق بين الجنسين في القيم الاجتماعية مثلاً، في حين توصل بعضها إلى عدم وجود فرق بين الجنسين، وذلك لاختلاف الإطار النظري الذي يحكم توجهات الباحثين. ونلاحظ ذلك من خلال دراستي (زينب عبد الرحمان القاضي، 1981) ودراسة (اشرف محمد عبد الغني شربت، 2005)

✓ قلة الدراسات . إن لم نقل انعدامها في حدود اطلائنا. التي تناولت القيم عند ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، والإعاقة السمعية بصفة خاصة. ماعدا دراسة (محمد الخولي، 1994) التي تناولت القيم عند فئات إكلينيكية معينة.

✓ وما يؤخذ على بعض الدراسات . مثل دراسة (زينب القاضي 1981) . عدم إضافة الباحثة لما يتعلق بالمقاييس والاختبارات المستخدمة في البحث، فضلاً عن عدم قيام الباحثة بدراسة استطلاعية للمقاييس الأخرى للتأكد من ملاءمتها وكفاية معاملات صدقها، وثباتها، ومدى قدرتها على التمييز بين عينات الدراسة.

✓ معظم الدراسات تناولت القيم بالنظر باعتبارها مجموعة من المتغيرات كالجنس، والعمر، والمستوى الثقافي. ولكن قليلة هي الدراسات التي تناولت أساليب تدريس القيم وتعلمها وفق أساليب ناجحة وفعالة، في حين تناولت دراسة كل من (ر وكيش، 1973) و(اجراهيش، 1974) ارتقاء القيم عبر مراحل العمر في دراستين طوليتين.

✓ لوحظ عدم وجود تصنيف موحد للقيم، فبعض الدراسات تتحدث عن القيم الدينية بمعزل عن القيم الاجتماعية والأخلاقية، وهذا من يدمج بينهما على أنهما الشيء ذاته مما يضعف قدرة الباحثين على الخروج بتعميمات معينة تتعلق بأثر الجنس، أو المهنة. وقد اشتركت هذه الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في النقاط التالية:

✓ الدراسة الحالية تناولت متغير القيم، ولكن بالنسبة للمعاقين سمعياً، وتشترك مع الدراسات السابقة في طريقة صياغة الفروض التي جاءت في أغلبها إحصائية، بينما تختلف معها في أدوات جمع البيانات المستخدمة، حيث اعتمدت في معظمها أدوات مصممة على بيئات غربية

✓ معظم الدراسات السابقة اعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي ماعدا دراسة (اشرف محمد عبد الغني شربت ،2005) التي اعتمدت المنهج التجريبي، وهو المنهج المستخدم في دراستنا الحالية

6-4-2 تعليق عن الدراسات السابقة المتعلقة بالإعاقة السمعية:

توصلت الدراسات السابقة إلى النتائج التالية:

✓ الأطفال المعاقين سمعياً أقل نضجاً من الأطفال العاديين، وأكثر ميلاً من أقرانهم العاديين إلى الانسحاب من المواقف، والمشاركة الاجتماعية، وعدم تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.

✓ رجع الانخفاض في النضج الانفعالي ليس بسبب الإعاقة في حد ذاتها، ولكن بسبب إخفاق المحيطين بالمعاق في التواصل معه بفعالية.

✓ قد تؤثر بعض الأساليب التي يتبعها المحيطون بالطفل، وبخاصة الأم إلى انعدام التواصل معه بفعالية، وتتمثل في أساليب التواصل المتمثلة في: الإهمال- والرفض- الحماية الزائدة. مما يؤدي إلى انعدام التواصل معه وعدم توفير احتياجاته، وتشجيعه على استغلال أقصى قدراته للاعتماد على نفسه في المسؤوليات المطلوبة في حدود مرحلته العمرية. وهذا ما جاء في دراسة كل من (زينب إسماعيل،1976) ودراسة (سعيد عبد الرحمان، 2011)

✓ وهناك العديد من الأساليب تحقق التواصل الفعال بين الأم وطفلها المعاق، تتمثل في التقبل والديمقراطية، مما يؤدي إلى تفهم احتياجاته، والسعي لتوفير وسيلة التواصل معه وتشجيعه على استغلال أقصى طاقاته وقدراته، مما يتيح له الاعتماد على نفسه في جميع المسؤوليات المطلوبة منه في حدود مرحلته العمرية، وهذا ما سيؤدي إلى نضج الطفل انفعالياً، حسب ما أكدت عليه دراسة (سكوتولد،1984)

✓ كما أن سهولة التواصل بين الأم والأب والطفل المعاق، تؤدي إلى سهولة اكتساب القيم المختلفة، وهذا ما أكدته دراسة (علي عبد النبي حنفي، 2000) ونحن نعلم أنه من مهام الأسرة هو إكساب الطفل القيم الاجتماعية والدينية والجمالية والنفسية.

✓ يعاني الطفل الأصم من انخفاض التوافق النفسي والاجتماعي، ويظهر ذلك في عدم التعاون، عدم الميل للقيادة، عدم الطاعة والخجل والخوف عند إقامة علاقات اجتماعية.

✓ الأصم لديه شعور بالدونية ويظهر ذلك في: فقد الثقة بالنفس وعدم الرضا الذاتي، وشعور بالتسلط الأبوي، والإحساس بالألم النفسي، وأحلام اليقظة.

✓ يتسم الأصم باستجابات عصبية متمثلة في السرقة، الكذب، الاعتداء على الغير، الحقد والكراهية، التمرد، الاستهزاء بالآخرين، الغضب.

✓ أما بالنسبة للمناقشة، فقد تعتبر إستراتيجية فعالة في تدريب الأطفال الصم البكم، وكذا يمكن استخدامها في الإرشاد الجمعي.

✓ بالإضافة إلى ضرورة خلق محفزات معنوية، ومادية لتحسين العملية التعليمية للمعاق.

✓ معظم الدراسات اتبعت المنهج الوصفي، في حين أن المنهج التجريبي هو المتبع في هذا البحث.

✓ معظم الدراسات استخدمت اختبارات معدة أصلاً لعادي السمع، وبالتالي لا تتناسب وطبيعة الأصم أو ضعيف السمع، في حين أكدت الدراسات الأجنبية على ضرورة استخدام اختبارات أعدت خصيصاً للصم، والاستعانة بلغة الإشارة في توضيحها.

✓ معظم الدراسات تناولت النواحي النفسية والاجتماعية للمعاق سمعياً، ولم تتناول النواحي الأكاديمية، و خاصة تعلم القيم.

6-4-3 تعليق على الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية :

✓ البرامج الإرشادية تؤدي إلى تحسن في النمو الاجتماعي والاندماج مع الآخرين، وخاصة للمعاقين سمعياً.

✓ البرامج الإرشادية تؤدي إلى تحسن ملحوظ في النمو الانفعالي، وتحقيق الأمن النفسي لدى المعاقين بصفة عامة، خاصة المعاقين سمعياً. وهذا ماساهم في تحديد إشكالية، وفرضيات الدراسة الحالية.

✓ البرامج الإرشادية تعتبر علاجية في بعض الأوقات، لأنها تساعد في علاج بعض المشاكل السلوكية لدى الأطفال الصم، ومن بينها وأهمها: السلوك العدواني. كدراسة (فالتينا وديع سلامة، 2001) و(كرست، 1979،

✓ تساعد البرامج الإرشادية على تحسين المهارات، وتنمية الخيال الابتكاري للصم. وهذا ما جاء في دراسة (فالتينا وديع سلامة، 2001)

✓ لم تقدم الدراسات السابقة برامج لتنمية القيم المختلفة، بل كان تركيزها على قيمة واحدة، كدراسة

(السوسي وميخائيل، 1999)

✓ لم تمس هذه البرامج فئة المراهقين من المعاقين سمعياً. وهذا ما سوف نتناوله في الدراسة الحالية

✓ اختيار العينة كان بالطريقة القصدية في معظم الدراسات، وهذا ما يتفق و الدراسة الحالية.

✓ اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج التجريبي، وهو المنهج المعتمد في الدراسة الحالية.

7-فرضيات الدراسة:

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في القياس القبلي.

✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي واتجاه المجموعة التجريبية.

✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية درجات مقياس القيم للمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي و البعدي اتجاه القياس البعدي.

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم للمجموعة الضابطة بين القياسين القبلي و البعدي .

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم للمجموعة التجريبية بين القياس البعدي والتبعي.

خلاصة :

من خلال عرض فصل الإطار العام للدراسة، والذي اشتمل على إشكالية البحث، وتساؤلاته، وأهمية أهداف البحث ، بالإضافة إلى تحديد المفاهيم الأساسية لمصطلحات البحث: (القيم ، الإعاقة السمعية) كما تم عرض الدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغيرات البحث، حيث تم التطرق إلى النقاط المشتركة بين أجزائها، وكذا نقاط الائتلاف، والاختلاف بينها، وبين البحث الحالي قبل صياغة فروض البحث، لنتمكن بعدها من الشروع في استعراض الفصول النظرية للبحث، والخوض في الإطار التطبيقي له، من أجل الكشف عن العلاقة السببية بين المتغير التابع، والمتغير المستقل.

الفصل الثاني: القيم

تمهيد

- 1- مفاهيم لها علاقة مباشرة بالقيم.
- 2- تفسير القيم حسب بعض الاتجاهات النظرية
- 3- تصنيفات القيم
- 4- مصادر القيم
- 5- خصائص القيم
- 6- وظائف القيم وأهميتها
- 7- العوامل المساعدة في اكتساب القيم
- 8- شروط ومحددات اكتساب نسق القيم.
- 9- مراحل بناء القيم
- 10- أساليب قياس القيم
- 11- مظاهر ارتقاء نسق القيم عبر مراحل العمر.
- 12- أساليب تغيير وتعليم القيم
- 13- مشكلات اكتساب القيم

خلاصة

تمهيد :

يواجه الباحثون عددا من الأسئلة الفكرية والمنهجية عند دراسة المفاهيم النفسية والتربوية، ومن بين هذه المفاهيم مفهوم القيم. وإشكالية مفهوم القيم تتجسد في وجود تعريفات متعددة متباينة إلى الحد الذي زاد في غموضها أكثر مما زاد في إلحاحنا على فهمنا لها، فهناك التعريفات الاجتماعية، والنفسية والسياسية والاقتصادية والتربوية، مما أدى إلى تشعب معاني القيم، واتساعها إلى درجة أطلق عليها توفلر " بالطفل غير السعيد الذي يعاني من بؤس، وشقاء عد علمنا به " (محمود عطا حسين عقل، 2002، ص. 21)

ولعل هذا الغموض راجع إلى عدة أسباب، أهمها: أن القيم تم تناولها منذ فترة طويلة في إطار غير منهجي مما أدى إلى إثارة العديد من وجهات النظر التأملية الفلسفية، فضلا على وجود عوامل أخرى أدت إلى تداخل هذا المفهوم مع مفاهيم أخرى كالميول، والاتجاهات والاهتمام، والرغبة. لذا كان من الضروري التطرق إليها. بالإضافة إلى ذلك تعدد العلوم التي تناولت هذا المفهوم، بل وحتى تعدد الاتجاهات الفكرية في العلم الواحد، ففي علم النفس مثلا، توجد النظرية التحليلية، والسلوكية، والمعرفية. وكل تناول القيم من وجهة نظره مما أدى إلى ما سبق القول إليه ، ولذلك سأشير في هذا الفصل إلى القيم من منظور تربوي ونفسي، والتعرف على ماهيتها، وأهميتها وأنوعها، وخصائصها، وأساليب تعلمها .

1- مفاهيم لها علاقة مباشرة بالقيم:

1-1 القيمة والحاجة value and need:

تعرف الحاجة بأنها إحساس الكائن الحي بافتقار شيء ما، وقد تكون داخلية، أو خارجية. وتنشأ عنها بواعث معينة ترتبط بموضوع الهدف (الحافز). وتؤدي الاستجابة لموضوع الهدف إلى خفض الحافز، وتأخذ هذه الأهداف، والحاجات شكلاً متدرجاً حسب الأهمية بالنسبة للفرد. وهذا ما وضحه بعض العلماء أمثال "ماسلو" *maslou* إن مفهوم القيمة مكافئ لمفهوم الحاجة، كما تصور بعضهم: أن للقيمة أساساً بيولوجياً يقوم على الحاجات الأساسية للفرد، إذ لا يمكن أن توجد قيمة لدى الفرد إلا إذا كانت لديه حاجة معينة يسعى إلى تحقيقها (محمد ديودار عبد الفتاح، 2006، ص. 214)

وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى العديد من الحاجات تعد قيماً من حيث أنها مرغوب فيها، وعلى سبيل المثال: تتناول بعض الدراسات مفهوم الانتماء بوصفه قيمة، بينما تصفه دراسات أخرى ضمن الحاجات والدوافع، أو إشباعها. فالحاجات الأساسية هي التي تحدد للفرد اختياراته، إذن هي "قيم بيولوجية أولية" تتحول بعد نمو الفرد إلى "قيم اجتماعية"، ومن جانب آخر هناك من يفرق بين القيمة والحاجة (ماجد زكي الجلال، 2005، ص. 24) القيم تتضمن تمثيلات معرفية لحاجات الفرد، أو المجتمع، لذلك هي تختص بالإنسان وحده دون سائر الكائنات.

1-2 القيمة والدافع value and motive:

يعرف الدافع بأنه: "حالة شعورية تدفع الكائن الحي نحو هدف معين". وهو أحد المحددات الأساسية للسلوك، وعلى هذا يمكن المقارنة بين القيمة، والدافع، باعتبار نوع الهدف في كل منهما، حيث أن الهدف في القيمة من النوع المطلق، ويتسم بالوجوب. فيقول الفرد في التعبير عن قيمة الصدق: "يجب علي أن أكون صادقاً. أما عندما يعبر عن الدافع في الصدق فيقول: "أريد أن أقول الصدق" ويفرق بين القيمة، والدافع في أن القيمة تسبق الدافع، فهي الأساس الذي تتشكل في إطاره الدوافع، (ديودار، 2006، ص. 216)

فالدافع يتولد عن قيمة معينة تمثل نظاماً لتوجيه السلوك، وإعطائه معنى وتعبيراً، وفي حالة عدم وجود قيمة لا يوجد دافع، فمثلاً: ما الذي يدفع الإنسان للأمانة ويوجه سلوكه نحوها؟ إنها منظومة القيم الفعالة التي تؤثر السلوك، وتعطيه التبريرات والتصورات التي توجهه نحو سلوك قيمى يتسم بالأمانة.

1-3 القيمة والاهتمام value and interest:

ومن أبرز أنصار هذا الاتجاه الفيلسوف الاجتماعي perry بري. الذي يرى أن القيمة هي: "أي اهتمام بأي شيء" فإذا كان الشيء موضع اهتمام، فإنه حتماً يكتسب قيمة. ومضمون كلام بري ينفي أن تكون قيمة الشيء كامنة وكائنة فيه فعلاً، وتعبر عن طبيعته. ومن هنا فإن مقولة بري تتفق مع اتجاه الفلسفة الواقعية التي ترى أن قيمة الأشياء ليست كامنة فيها، وإنما هي مجرد شعور ذاتي، أو تقدير ذاتي ينبع من ذات الشخص المتفاعلة مع خبرته وواقعه. إذاً، فلاهتمام يعد في رأيه السمة المميزة والخاصية الدائمة في القيم جميعها، كما فرق بعض العلماء بين مفهوم الاهتمام والقيمة فيما يلي: (ماجد الجلال، 2005، ص. 26)

جدول رقم (1): يبين الفرق بين القيمة والاهتمام

الخاصية	الاهتمام	القيمة
درجة التجريد	أقل تجرداً.	أكثر تجريداً أو أكثر رمزية .
الثبات	أقل ثباتاً فهو أسهل تغيراً	أكثر ثباتاً فهي تتغير ببطء
التكوين	يتكون بسرعة فهو لا يحتاج لخبرات كثيرة.	تتكون ببطء لحاجتها لخبرات، ومعرفة كثيرة
درجة العمومية	يعبر عن موقف، أو موضوع واحد أو عدد قليل من المواقف	لها صفة العمومية، فهي تعبر عن أحكام عامة تعتمد على مجموعة من الاتجاهات
الموافقة الاجتماعية	قد لا يحتاج لموافقة اجتماعية، فهو مجرد ميل لفعل مرغوب حول موضوع معين .	تتطلب موافقة اجتماعية لإقرارها، فهي تعبر عن فعل اجتماعي من حيث أهدافه وموضوعه
درجة الوعي	يمثل وعياً من جوانب محتضنه وهو غير معياري، ولا يصلح لأحكام نهائية.	تمثل وعياً جماعياً محتضنها، فهي ترسم لهم الأحكام والمعايير المتصلة بنشاطهم تفاعلاتهم وبالتالي فهي معيارية.

(أسامة عبد الرحيم علي، 2006، ص. 24)

4-1 القيمة والمعتقدات:

ذهب بعض الباحثين إلى اعتبار: ، القيم مجموعة من المعتقدات يتمسك بها الأفراد، ويحكمون من خلالها على الأشياء بالقبح، أو الحسن. أي: تتميز المعارف في القيم عن المعارف الأخرى التي يتضمنها المعتقد بالجانب التقويمي، حيث يختار الشخص بين البدائل في تقييمه لما هو أفضل، في حين ترتبط بالمعارف العقائدية بما هو صحيح وما هو زائف (عبد اللطيف خليفة، 1990، ص. 58)

فالاهتمام عبارة عن ميل نحو أشياء يشعر الفرد تجاهها بجاذبية خاصة في حين تمثل القيم آراء وتفضيلات، تتصل بموضوعات اجتماعية.

. الاهتمام يتعلق غالباً بالتفضيلات المهنية في حين تشير القيمة إلى الموضوعات الاجتماعية والسياسية والدينية والأخلاقية. (دويدار، 2006، ص. 217)

. الاهتمام، أحد مظاهر القيمة، وعليه فمفهومه أضيق من مفهومها، ولا يتضمن نوعاً من أنواع السلوك المثالية أو لا يشكل غاية من الغايات، ولا يمثل معياراً له صفة الوجوب كما في القيمة. (ماجد الجلال، 2005، ص. 27)

5-1 القيمة والاتجاه: *value and attitude*

ليس من السهل تقديم تعريف متفق عليه بين العلماء لكلمة الاتجاه، فحالته مشابهة لحالة القيمة، فيوجد حوالي 500 تعريفاً إجرائياً للاتجاه مختلفاً بعضها عن بعض، ونلاحظ دائماً في مختلف مطالعاتنا تلاحم كلمتي الاتجاه والقيم. ومن بين أهم مظاهر الاتفاق بينهما.

إن القيمة تتفق مع الاتجاه من حيث المكونات الثلاث. المعرفية، السلوكية، الوجدانية.

ترتبط القيمة والاتجاه بالسلوك، حيث يصدر عنها سلوك إيجابي، أو سلبي نحو موضوع معين .

تتضمن القيمة والاتجاه إصدار أحكام تقييمية محددة تجاه موضوع ما (المعايطة، 2007، ص. 184)

الفرق بين القيمة، والاتجاه فيما يتعلق بمنطق قياس القيم من خلال التصريح المباشر بالمعنى الذي تمثله **روكيش على** معتقد واحد يتعلق بغاية من غايات الوجود، أو ضرب من ضروب السلوك الموصل إلى هذه الغاية، في حين يعرف الاتجاه كمجموعة من المعتقدات تتركز على شيء معين (فيزيقي - اجتماعي - عياني - مجرد). (محي الدين احمد حسين، 1981، ص. 50)

1- 6 القيمة والسمة:

م السمة من المفاهيم الأساسية في بناء شخصية الإنسان، وتعرف السمة بأنها صفة، أو خاصية للسلوك، تتصف بقدر من الاستمرار، ويمكن ملاحظتها وقياسها. فالعدوانية سمة، والخوف سمة، والشجاعة سمة... الخ

ويصف "جيلفورد" **Guildford** إن بناء الشخصية قد أعد سبع فئات من السمات هي: الاتجاهات القيم، الميول، المزاج، الحاجات، الاستعدادات، وبناء الجسم، ووظائف الجسم.

ويبدو من التصنيف أن الاتجاهات، والقيم تعد فئة من سمات الشخصية الأساسية، وفي المقابل هناك من الدارسين من يميز بينهما على أساس القابلية للتعبير، فعندما يتحدث المعالجون السلوكيون عن آثار العلاج لسلوكي على العادات، والحاجات، والقيم والسلوك، والاتجاهات، فإنهم نادراً ما يتحدثون عن آثار هذا العلاج على السمات (RoCkeach, 1973, 78)

فالقيمة أكثر تحديداً ونوعية من السمة، وتشتمل عادة على جانب إيجابي وآخر سلبي، بينما السمات ليست كذلك، كما تتسم القيم بإمكانية تغييرها

1- 7 القيمة والسلوك *Value and Behavior* :

من بين التعريفات التي قدمت للقيم، هناك من تناول القيم من خلا مؤشر السلوك على اعتبار أن القيم هي محددات لسلوك الفرد وأفعاله. فيعرف "موريس" *mouriss* مثلاً القيم بأنها: " التوجه أو السلوك المفضل أو المرغوب بين عدد من التوجهات المتاحة، ويصنفها إلى ثلاث فئات رئيسية :

الأولى: القيم العاملة *Operational Values* : والتي يمكن الكشف عنها من خلال السلوك التفضيلي .

الثانية: القيم المتصورة *conceived values* : والتي يمكن دراستها من خلال الرموز العاملة في مجال السلوك التفضيلي، وهي عبارة عن التصورات المثالية لما يجب أن يكون، كما يتم في ضوءها الحكم على الفعل أو السلوك.

الثالثة: القيم الموضوعية *objective values* : وقد أهملها الباحث من دون تعريف.

ويرى أدلر: أن القيم يمكن أن تكون، أو تساوي، أو تكافئ الفعل، أو السلوك، وهذا ما يقترب من مفهوم القيم العاملة.

وأن الكثير من الأنماط السلوكية التي يصدرها الفرد، وهو بصدد التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، أنها تتفق كدالة لما حددته الثقافة على أنه أسلوب مرغوب فيه أكثر من أنها دالة لما يتمثله الأفراد فيما يرونها جدية باهتمامهم.

1-8 القيم والمعايير:

حدد بارسونز الفرق بين القيم والمعايير في ضوء عمومية، أو خصوصية الممارسة، فما يعد مرغوباً فيه من أعضاء المجتمع يحدد على أساس مقولات عامة يدخل في نطاق القيم، وما يحدد في ضوء مقولات خاصة أو نوعية يدخل ضمن فئة المعايير، إذا فالقيم هي تصورات لما هو مرغوب فيه على مستوى أكثر عمومية، في حين أن المعايير تصورات حول نفس الشيء على مستوى الخصوصية (محمد علي محمد، 1984، ص. 342).

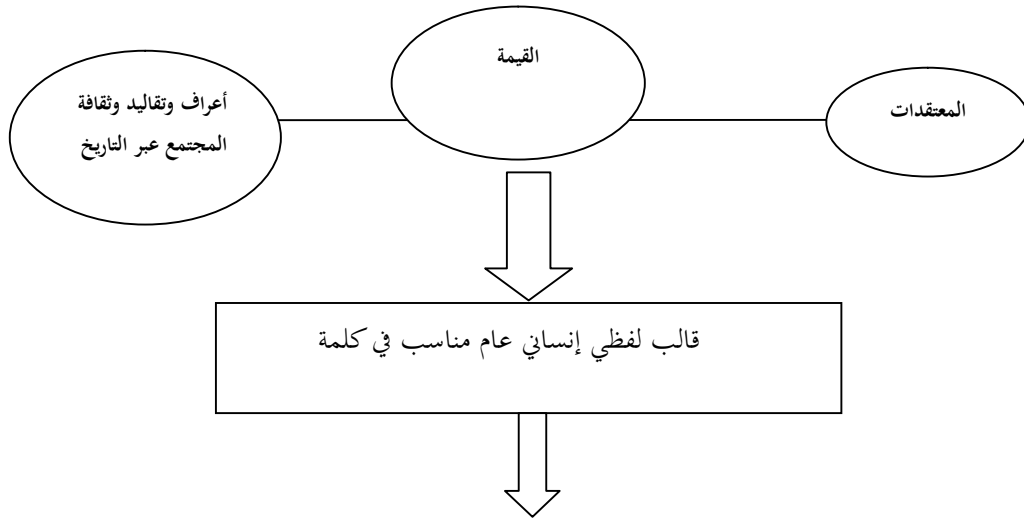
ونلخص الفرق بين القيم والمعايير من ثلاثة أوجه:

✓ القيم معايير مثالية توجه السلوك من داخل الفرد، أي أنها في جوهرها شخصية في حين أن المعايير تمثل قواعد، أو توقعات من الجماعة.

✓ تعمل القيم على إرشاد السلوك إلى الغايات النهائية للحياة على حين أن المعايير الاجتماعية ترشد الشخص إلى أنواع من السلوك في المواقف النوعية المحددة في الزمان والمكان، والأشخاص.

✓ تحدد المعايير الاجتماعية ما هو مقبول من الجماعة في موقف معين، وما هو غير مقبول على حين أنه ما يميز نسق القيم لدى الفرد أنه يرتب فئات السلوك المقبول حسب أفضليتها.

(عبد الفتاح إسماعيل، 2001، ص-ص. 24-25)



تصدرها وتعبّر عنها، وتؤكددها مجموعة من السلوكيات المختلفة
(مفاهيم، مشاعر، أحاسيس، أمانى، أقوال، أفعال)

شكل رقم 1: نموذج توضيحي لمفهوم القيمة

2- تفسير القيم حسب الاتجاهات النظرية:

هناك ثلاثة اتجاهات في تفسير القيم:

2-1 التفسير الذاتي للقيم: ومن أهم العلماء الذين يمثلون الاتجاه الذاتي في تفسير القيم "إميل دور كايم"

DUR KAIM ينظر إلى القيم نظرة ذاتية، فهو يرفض الرأي الذي يرى أن القيم حكم منفصل عن الشخص مرتبط بالموضوع، أي: متعلق بخاصية الشيء الذي يتصف به، بمعنى أن القيم تتصف بصفة مستقلة عن كيفية لإحساس بها في لحظة الحكم، وقد برر "دور كايم" رفضه هذا لاعتقاده بعدم وجود أي علاقة بين الخصائص الموضوعية للأشياء، وبين قيمتها، وأكد أن القيم تقدير يقتصر على الأشياء، فالقيمة عند "دور كايم" تنجم عن العلاقة التي تربط الأشياء بالمظاهر المختلفة للمثل العليا، والتي تكشف عن مظهر من مظاهر تلك المثل، وقيمة الشيء لا يمكن أن تقدر عند "دور كايم" إلا عن طريق بعض الأفكار المثالية. والمثل العليا تصورات جمعية حقيقية ومرغوب فيها وترتبط بأشياء يستطيع الناس إدراكها وترتبط بحياة الناس العملية.

وفي رأي "دور كايم" أن المجتمع لا يمكن أن يتكون ويستمر نشوؤه دون نشوء المثل العليا، وأن القيم تتنوع وتتغير، لأنها تنشأ عن طبيعة الأشياء نفسها في عالم واقعي، وقد صنف "دور كايم" أحكام القيمة إلى نوعين: ✓ **أحكام تقريرية تقويمية (موضوعية):** وتعبر عن علاقة بين الطرفين، وتعني ما تراه الذات من قيمة الأشياء. ✓ **أحكام واقعية:** وهي تشرح ما هو كائن، وتعبر عن الكيفية التي نرى بها الأشياء أو الموضوعات. بمعنى أننا نميل إلى أشياء، وننفر من أشياء غيرها.

وكلا الحكمين يستخدمان المثل العليا معياراً للحكم. (المعاينة، 2007، ص. 180)

وخلاصة رأي "دور كايم" في معنى القيمة هو: "أن القيمة شيء لا يوجد في الموضوع نفسه، بل في ما يحققه هذا الشيء من آثار تنشأ عنه حسب تقدير الذات الجماعية".

2-2 التفسير الموضوعي للقيم: يرى هذا الاتجاه أن قيمة الشيء كامنة فعلاً، وتعبر عن طبيعته، وبمعنى آخر أن قيمة الشيء مستقلة عن ذات الإنسان ومشاعره، فهي تحدد بمعزل عن خبرته في الحياة الواقعية، لذا فالقيم ثابتة لا تتغير.

من بين أنصار هذا الاتجاه "أفلاطون" وقد قال بالمثل العليا الثلاثة: الحق، الخير، الجمال، وقد جعل "أفلاطون" الحق في جانب العلم والمعرفة، والخير في جانب الأخلاق والسلوك، والجمال في جانب الفن. (عبد الله خليفة، 1992، ص. 32)

وقد أرجع "أفلاطون" هذه الأفكار السامية إلى عالم آخر غير العالم الذي نعيش فيه، وهو عالم المثل العالم الذي لا يفنى، وتوجد فيه الأشياء كاملة.

2-3 التفسير العام للقيمة: لصاحبها الفيلسوف الاجتماعي "رالف بارتون بري" وتتخذ هذه النظرية مفهوم الاهتمام محوراً وركيزة لتفسير القيمة. ومؤدى هذه النظرية: أن أي اهتمام بأي شيء يجعل الشيء ذا قيمة حسب المعادلة التالية: $\text{س ذو قيمة} = \text{اهتمام ب س}$

أي: أن القيمة تنبع من الاهتمام والرغبة، ولا ينبع الاهتمام، والرغبة من القيمة. (المعاينة، 2007، ص. 181)

إذن تركز نظرية الاهتمام، والرغبة كل القيم في ذات الفرد. ويطلق لفظ قيمة ليدل على عملية تقويم، يقوم بها الإنسان، وتنتهي هذه العملية بإصدار حكم على شيء، أو موضوع، أو موقف ما. فالقيم في الواقع هي عمليات تقويم، والتقويم عملية اجتماعية ثقافية.

3- تصنيفات القيم:

تعددت تصنيفات القيم وجاءت معبرة عن فلسفة أصحابها، ونظرتهم للقيم كمفهوم، ونظرية ومنظومة، فنلاحظ تصنيفات خاصة بالفلاسفة، وأخرى لعلماء النفس والتربية، وكل تصنيف منها يعتمد معياراً محدداً محاولاً أن يضم تحته منظومة القيم الخاصة بالعلم الذي يعالجه، مما يجعل هذه لتصنيفات، وجهات نظر لكل منها إيجابياتها، وسلبياتها. ونعرض فيما يأتي أهم التصنيفات التي تعتمد ستة معايير.

3-1 معيار محتوى القيمة dimension of content

3-2 معيار المقصد من القيمة dimension of intent

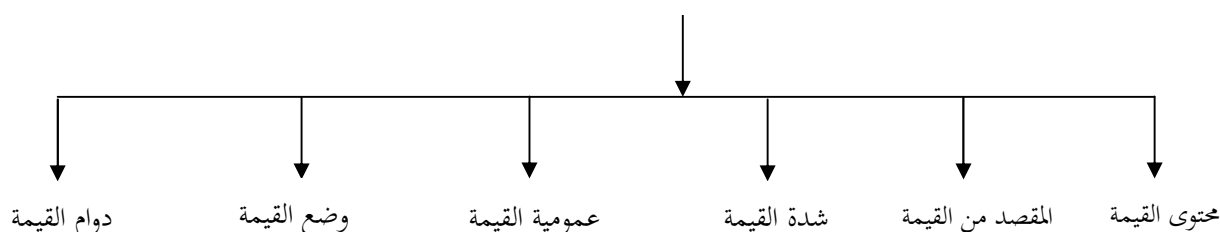
3-3 معيار شدة القيمة ودرجة الالتزام التي تفرضها. *Dimension of intensity*

3-4 معيار عمومية القيمة. *Dimension of generality*

3-5 معيار وضوح القيمة. *Dimension of explicitness*

3-6 معيار دوام القيمة *dimension of permanency* \ داب، 1980، ص. 95)

معايير تصنيف القيم

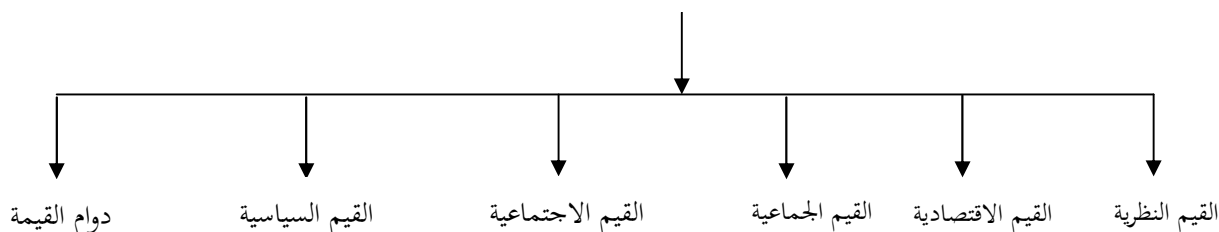


شكل رقم 2: مخطط يوضح معايير تصنيف القيم

3-1: التصنيف حسب محتوى القيمة:

أشهر التصنيفات التي اعتمدت معيار محتوى القيمة ومضمونها تصنيف عالم النفس الألماني سبرنجر sprenger في كتابه أنماط الرجال، حيث قسم الناس إلى ستة أنماط بناء على القيم الأساسية التي يعتقدون بها، وقد جاء تصنيفه هذا بناءً على دراسة، وملاحظة سلوك الناس في حياتهم اليومية، وهذه الأنماط يوضحها الشكل رقم 2. (richard, 1980, 87)

تصنيف سبرنجر لأنماط القيم



شكل رقم 3: يوضح تصنيف سبرنجر للقيم

3-1-1-القيم النظرية: وتعني الاهتمام بالمعرفة، واكتشاف الحقيقة، والسعي إلى التعرف على القوانين وحقائق الأشياء، وتمثل نمط العالم الفيلسوف.

3-1-2القيم الاقتصادية: ويتضمن الاهتمام بالمنفعة الاقتصادية والمادية، والسعي إلى المال والثروة وزيادتها عن طريق النجاح والإنتاج، واستثمار الأموال، وهي تمثل نمط رجال الأعمال والاقتصاد.

3-1-3القيم الجمالية: تعبر عن الاهتمام بالجمال، والشكل، والتناسق، وهي تخص الشخص ذو الاهتمامات الفنية والجمالية (محمد منير سعد الدين، 2003، ص-ص. 87-88)

3-1-4القيم الاجتماعية: وتتضمن الاهتمام بالناس ومحبتهم ومساعدتهم، وخدمتهم، والنظر إليهم نظرة ايجابية كغايات، لا كوسائل لتحقيق أهداف شخصية نمط الفرد الاجتماعي.

3-1-5القيم السياسية: تتضمن عناية الفرد بالقوة، والسلطة والتحكم في الأشياء، أو الأشخاص أو السيطرة عليها.

3-1-6القيم الدينية: وتتضمن الاهتمام بالمعتقدات، والقضايا الروحية والدينية والفنية، والبحث عن حقائق الوجود، وأسرار الكون.

ويرى نص المتدين أن هناك قوة مهيمنة على العالم الذي يعيش فيه، ويحاول أن يصل نفسه بهذه القوة. ويتميز هؤلاء الأشخاص بإتباع تعاليم الدين في كل النواحي (حامد عبد السلام زهران 1977، ص-ص. 133-134)

وفي حقيقة الأمر، فهو يعني أن وصف الفرد بنمط قيمي معين ينبغي أن تكون له قيم من أنماط أخرى، بل هذا النمط هو الغالب والظاهر في سلوكه، فالقيم الأخرى ليست بشدة القيمة السائدة.

3-2التصنيف حسب المقصد من القيمة:

3-2-1قيم وسيلية: وهي القيم التي تعد وسيلة لغايات أبعد، وهي ليست مقصودة بذاتها لغاية أبعد منها.

3-2-2قيمة غائية: وهي القيم التي تكون غاية في حد ذاتها.

ويصعب التمييز بين القيم الوسائية، والغائية، نظراً لتداخلهما وامتزاج بعضهما ببعض، تبعاً للظروف والزمان الذي ينظر إليها فيه (ماجد الجلال، 2005، ص 49)

وكلما انتقل الإنسان من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى، تحولت القيم الوسيلية إلى غائية.

3-3التصنيف حسب شدة القيمة: وترتبط شدة القيمة بأمرين أساسيين، هما:

. أولاً درجة الإلزام التي تفرضها على الفرد كقيمة عدم الغش في الامتحان مثلاً.

. وثانياً الجزاء والعقاب الذي تقرره وتوقعه لمن يخالف هذه القيمة، وبمقدار درجة الإلزام والجزاء تكن شدة القيمة لوضعها وتتكون من ثلاثة أنواع:

3-3-1القيم الملزمة: وهي القيم التي يجب الالتزام بها، ويترتب على مخالفتها جزاء شديد، وتعلق في أكثرها بالمصلحة العامة، وتتركز غالباً في القيم الدينية.

3-3-2 القيم التفضيلية: وهي القيم التي يشجع الفرد على تمثلها بصورة تفضيلية غير ملزمة، ولا يكون جزاء من يخالفها شديداً أو صارماً، ومن أمثلتها إكرام الضيف، وصل الأرحام، الإحسان إلى الجار (محمد منير سعد الدين، 2003، ص-ص. 89-90)

3-3-3 القيم المثالية: وهي القيم التي يتطلع الناس إلى تمثلها في سلوكهم، ولكنهم يشعرون بصعوبة في تحقيقها بشكل دائم وبصورة دائمة مثل: الزهد في الدنيا والإيثار والتضحية والبذل والعطاء.

4-3 التصنيف حسب عمومية القيم:

ويقصد بها مدى انتشار القيم، وشيوعها. وتصنف إلى قسمين:

3-4-1 القيم العامة: هي القيم المنتشرة في كافة طبقات المجتمع بغض النظر عن فئاته وطبقاته وبيئاته، وتتضح أهمية هذه القيم في التضمنين من حدة الصراع القيمي، وتوحيد اتجاهات الناس، ومثال ذلك القيم المتعلقة بالزواج والأسرة.

3-4-2 القيم الخاصة: وهي القيم التي ترتبط بفئة خاصة، أو تتحدد بزمان، أو مكان معينين. ومن أمثلتهما: إخراج الزكاة في شهر رمضان، والصلاة في مصلى العيد. (ماجد الجلال، 2005، ص. 51)

3-5 التصنيف حسب وضوح القيمة:

3-5-1 القيم الصريحة: وهي القيم التي يصرح بها الفرد، ويعلن عنها بالكلام.

3-5-2 القيم الضمنية: وهي القيم التي يستدل عليها من خلال السلوك المنتظم الذي يصدر عن الأفراد، ولذلك تعتبر قيماً صادقة، إذ أن أفضل ما يدل على القيمة هي آثارها الظاهرة في السلوك (محمد منير سعد الدين، 2003، ص. 90)

3-6: التصنيف حسب دوام القيمة: تنقسم القيم من ناحية دوامها إلى قسمين:

3-6-1 قيم عارضة: وهي القيم العارضة التي لا تدوم طويلاً، وإنما توجد لوقت قصير مؤقت لارتباط ما يحدث لها، أو ظاهرة معينة تزول بزوالها، فقد تظهر قيمة معينة بين طلبة الجامعة تتعلق بموضة، أو سلوك معين، ثم سرعان ما تزول قيم ثقافية جديدة، أو تظل شاردة لعدم قبولها كمتغير ثقافي لا يتلاءم مع الوسط الاجتماعي.

3-6-2 القيم الدائمة: وهي القيم التي تدوم طويلاً، ويتناقلها الناس من جيل إلى جيل، وتتخذ صفة الإلزام والتقدير، كالقيم الخلقية من صدق وأمانة وعدل. (ماجد الجلال، 2005، ص. 51)

3-7 وهناك من قسم القيم (تبعاً لموضوعاتها) إلى:

3-7-1 قيم الأشياء: الخصائص المرغوبة في الأشياء، كالسرعة والنقاء.

3-7-2 قيم بيئية: الخصائص المرغوبة في البيئة والطبيعة مثل: أعمال في المناظر.

3-7-3 قيم فردية: كالمسماة المرغوبة في الأفراد، أو الأشخاص كسمات الخلق والعادات الشخصية كالشجاعة والذكاء.

3-7-3 قيم جماعية: وتتمثل في الخصائص المرغوبة في العلاقة بين الأفراد، والجماعات التي ينتمي إليها أعضاء الأسرة، مثل: التعاون.

3-7-4 قيم مجتمعية: سائس المرغوبة فيما يتصل في بناء المجتمع، ونظامه، مثل: العدالة الاقتصادية، والمساواة أمام القانون. (علي عبد الرزاق جبلي، 1984، ص. 142) كما توجد تصنيفات أخرى هي:

✓ **القيم العليا مقابل القيم الدنيا:** فالقيم العليا مرتبطة بأعمال الإنسان في المجال العقلاي والروحاني والذهني في حين نرى القيم الدنيا هي القيم التي تهتم بإشباع حاجات الإنسان المادية.

✓ **القيم الاشتمالية مقابل القيم الاستيعادية:** فالقيم الاستيعادية هي التي يستبعد أن يمتلكها شخص آخر غير مالكةا في الوقت نفسه، كالقيم الاقتصادية مثلاً. بينما نرى القيم الاشتمالية قد يشترك فيها أفراد كثيرون في الوقت نفسه، كالقيم الجمالية مثل: قيمة الضحك أو الدعابة أو غيرهما. (أحمد محمد الخوالدة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، مجلد 3، عدد 1، 147)

4-مصادر القيم:

4-1مصادر القيم (بصفة عامة):

ل بالنسبة لمصادر القيم، فتعتبر القيم بحد ذاتها مفهوماً افتراضياً مجرداً يستخدم لاتخاذ أحكام معينة، بينما يعتبر موضوع القيمة عنصراً مكتسباً ينحدر من مصدر معين، وقد ميز " المغربي" (1994) بين نوعين من القيم من حيث المصدر هما: القيم الأساسية، والتي تنشأ على أساس التعاليم الدينية التي مصدرها الرسالات السماوية، وهي قيم ثابتة كالقيم المتعلقة بالصلاة أو الحج أو الأمانة، وقيم ثانوية ذات مصدر اجتماعي، يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة. وتجدد الإشارة أن القيم الثانوية لا تقل أهمية عن القيم الأساسية في التأثير على سلوك الفرد وإدراكه، إلا أنها أقل درجة من حيث الثبات وإمكانية التغير (عدنان يوسف العتوم، 2009، ص. 221) واختلف الباحثون في تحديد مصدر القيمة وفقاً لتعدد اتجاهاتهم ومذاهبهم الاجتماعية والفلسفية، ولذلك حاولت صر أهم النظريات الخاصة بهذا الشأن في عدة اتجاهات يمكن تحديدها كالتالي: (بوفولة، 2007، ص. 22)

4-1-1 النظرية المعيارية: يرى أصحاب هذه النظرية بوجود معيار للقيمة يحدد ما يجب أن يكون عليه الموضوع، ويرى بعض أصحاب هذا الاتجاه أن على النظرية المعيارية أن تبين لنا ما هو خير، وما هو شر، وما هو مفضل، والأفضل، والصائب، والخاطئ، وما هو ملزم. بمعنى أن تضع هذه النظرية المعايير التي تحدد ما هو خير فحسب.

4-1-2 النظرية ما بعد المعيارية: يرى أصحابها، أنه لا ضرورة لوجود معيار للقيم، وما يهم هو التحليل لمعرفة طبيعة الخير بالفضيلة ومعانيها، فالقيمة حسب أصحاب هذه النظرية تشير إلى سمات وخصائص وكيفيات محددة، وموجودة في موضوع الوصف، فنحن عندئذ أمام موقفين: موقف تحليلي وموقف معياري.

4-1-3 الاتجاه النفسي: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الفرد هو مصدر القيم، فهو الذي يولدها، وهو الذي يعطي الأشياء قيمتها، لأن القيمة هي حكم عقلي يصدره الفرد حول الأشياء، والأشخاص، والمواقف المختلفة) عدنان يوسف العتوم، 2009، ص. 222)

4-2 مصادر القيم عند المسلمين:

اعتنى علماء المسلمين بالقضية القيمية عناية واضحة، وبخاصة عند حديثهم، وتناولهم لموضوع القيم الخلقية المتعلقة بتهديب النفس، والسمو بالروح. ند اتسعت دائرة البحث عندهم في هذا المجال لتشمل موضوعات متعددة منها: شعب الإيمان، والآداب، والفضائل والكبائر، والأخلاق. لعل أكبر شاهد على عنايتهم بهذا الجانب، هو التصور الأساسي الذي تبنى عليه نظرية القيم في المنهج الإسلامي التربوي، بحيث تختلف الفلسفات والمدارس الوضعية التي تعمل على إلغاء دور الدين، وتهميشه عند الحديث عن القيم وفلسفتها.

فالفلسفات الوضعية ترى أن للقيم مصادر متنوعة متمثلة في الأحكام العقلية، والأنماط الاجتماعية التي تقوم على ما تعارف عليه أفراد المجتمع، في حين يتخذ المنهج الإسلامي **طريقاً آخر إذ تقر المصادر السابقة.** ولكنه في الوقت ذاته يؤمل مرجعية عليا تحكم القيم هي مرجعية الشرع، أي: في ضوء مصدري الإسلام: القرآن الكريم، والحديث الشريف (ماجد الجلاّد، 2005، ص-ص. 53-54)

4-2-1 مفهوم القيمة الإسلامية islamic values:

إن مصطلح القيم التربوية الإسلامية مصطلح حديث لم يورد في التراث الإسلامي القديم، ولم يسجل في قاموس مصطلحات التربية العربية الإسلامية.

دخلت القاموس التربوي المعاصر دون تحديد واضح لمفهومها، حيث أنها تأثرت في مجملها بالاتجاهات التربوية المعاصرة، حيث أسس مفهومهما على بعدين: البعد السلوكي، والحكم الشرعي. ومن بين هذه التعريفات المعطاة لمفهوم القيمة الإسلامية :

. هي حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتدياً بمجموعة من المبادئ والمعايير التي ارتضاها الشرع محدداً المرغوب فيه، والمرغوب عنه من السلوك (أحمد حسن الشحات، دت، ص. 20)

- القيم الإسلامية هي عبارة عن مكون نفسي معرفي عقلي وجداني أدائي يوجه السلوك ويدفعه، ولكنه إلهي المصدر ويهدف إلى إرضاء الله تعالى (فرحان ومرعي، 1987، ص. 99)

مقاييس تحكم على الأفكار، والأشخاص، والأشياء، والأعمال، والموضوعات، والمواقف الفردية، والجماعية من حيث حسنها وقيمتها والرغبة بها، أو من حيث سوءها وعدم قيمتها وكرهيتها، أو منزلة معينة بين هذين الحدين (ماجد حسان الكيلاني، 1988، ص. 299)

" مجموعة من المثل العليا، والغايات والمعتقدات، والتشريعات والوسائل والضوابط والمعايير لسلوك الفرد والجماعة، مصدرها الله عز وجل. هذه القيم هي التي تحدد علاقة الإنسان وتوجهه إجمالاً وتفصيلاً مع الله ، ومع نفسه ومع البشر ومع الكون، وتتضمن هذه القيم غايات ووسائل (مروان القيسي، 1995، ص-ص. 22-23)

إذن تنظر الثقافة الإسلامية للقيم من زاوية مغايرة تماماً، إذ تقرر أن القيم ترتبط بالعقيدة والشريعة الإسلامية، وهذه الأخيرة لها منظومة محددة في الكتاب، والسنة، وفي ظل صدى القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، فقيم الإسلام كلها خيرة وفاعلة فما من قيمة فاعلة إلا وتبناها الإسلام، وما من قيمة قبيحة إلا وحاربها.

4-2-2-2 الأصول التي تقوم عليها منظومة القيم الإسلامية:

4-2-2-1 العقيدة الإسلامية هي المنبع الرئيسي للقيم الإسلامية:

ترتبط نظرة الإسلام للقيم بين التصور العقدي، وبين السلوك القيمي، فالعقيدة والسلوك مرتبطان ببعضهما ارتباطاً وثيقاً، وتقرر أن السلوك الإنساني لا ينبعث من فراغ، بل يقوم على عقيدة راسخة ثابتة من المعتقدات المعرفية، والوجدانية التي تشكل الدافع الأقوى لما يصدر عن الإنسان من سلوكات، وبالتالي يكون السلوك القيمي معبراً عن جوهر الإيمان ومدى عمقه في النفس البشرية.

(ماجد زكي الجلال، 2005، ص. 57)

4-2-2-2 حرية الاختيار والإرادة: حتى تكون للقيم فاعلية وقوة إلزامية، فإنه ينبغي أن تقوم على حرية الاختيار لا الإكراه، وفي نفس الوقت تربط منظومة القيم الإسلامية تلك بالمسؤولية، والجزاء " وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا أَحَاطَ بِهِمْ سُرَادِقُهَا وَإِنْ يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءَتْ مُرْتَفَقًا ". الكهف 29.

4-2-2-3 الأحكام الشرعية هي المحددة للقيم الإيجابية والسلبية:

إذا كانت العقيدة هي الأساس التصوري والمعرفي للقيم، فإن ميدان القيم العليا يظهر في سلوك يتحدد بما تقرره الأحكام الشرعية من سلوك مرغوب، أو سلوك مرفوض. فالصلاح والفساد في المنظور الإسلامي، إنما يرتبطان بالحكم الشرعي، فما رآه الشرع حسناً، فهو حسن، وما رآه قبيحاً، فهو قبيح.

4-2-2-4 الأسرة: تعتبر الأسرة البوتقة الأولى التي يتشكل فيها الطفل ويكتسب قيمها ومبادئها وأخلاقها، ومنها يستسقي أول الأشياء التي تشكل عقله ووجدانه، ومشاعره. وللوالدان تأثير عميق في تشكيل معتقداتنا وقيمنا مصداقاً لقول القائل " من شابه أباه فما ظلم " فالطفل يتعلم بالقدوة والتقليد وتنشئته تتم من خلال ما يرى، ويسمع، ويشاهد في كنف الأسرة من خلال تفاعلات أفرادها، لذلك فهو يتشرب من أفرادها أنماط السلوك، ومنظومة القيم والأخلاق، والمعالم التي تبني عليها معالم الشخصية المستقبلية (أحمد عبد العظيم محمد، 1994، 29) ومن هنا تظهر أهمية الأسرة في التنشئة الاجتماعية للأطفال، وفي تزويدهم بالخبرات والمواقف والمعايير التي تحكم سلوكهم، وحتى تؤدي دورها بصورة صحيحة، فإنه ينبغي عليها أن تراعي القضايا الآتية في تنشئة أفرادها (ماجد الجلال، 2005، ص. 62)

✓ إرساء قواعد العقيدة الإسلامية الصحيحة على الأدلة النقلية والبراهين العقلية، والبعيدة عن التقليد الأعمى، أو الانحرافات الفكرية.

✓ تأهيل قواعد السلوك الإسلامي القويم الذي يربط الإنسان بربه ويشعره بقربه منه. وأولى قواعده المدعمة لهذا السلوك المحافظة على الصلاة.

- ✓ توفير الأجواء التي تساعد على اكتساب القيم الإسلامية عن طريق القدوة الحسنة من الوالدين.
 - ✓ مساعدة الأفراد على توضيح مشكلاتهم، وأسئلتهم وقضاياهم وقيمتهم واتجاهاتهم في مناخ المحبة والتفاهم.
 - ✓ احترام ذاتية الفرد، وحثه على مناقشة أفكاره، وعرضها.
 - تزويد الفرد بخبرات تساعد على التعامل مع بيئته، وإرشاده إلى تنوع القيم، وتعدد لها لدى الناس مما يعينه على تجاوز الصعاب وفهم الواقع.
 - ✓ تنشئة الأفراد على الأخلاق، والآداب الإسلامية العملية.
 - ✓ استعمال النصح والإرشاد والموعظة المدعمة بالإقناع عند مناقشته موضوعات القيم (ماجد زكي الجلال، 2005، ص. 63)
- 4-2-2-5 المدرسة:**

المدرسة هي المؤسسة التي تأخذ المرتبة الثانية في الأهمية بعد الأسرة في عملية التكوين والتنشئة الاجتماعية. وتمتاز المدرسة عن غيرها من الوسائط الاجتماعية، أنها توفر بيئة تربوية منظمة يقوم فيها المدرسون المؤهلون علمياً وتربوياً بعملية تعليم الطلبة، كما تشكل المدرسة نقطة التقاء لعدد من العلاقات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة، وهذه العلاقات الاجتماعية هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي بين المدرسين والطلبة، وما تمتلكه هاتان الفئتان من اتجاهات خلقية (محمد ليب النجيحي، 1978، ص. 56)

ولكي تقوم المدرسة بدورها كمؤسسة قيمة يجب أن تتوفر فيها:

- ✓ توفير الخبرات المتنوعة لتنمية القيم لدى الناشئة، وإتاحة الفرص أمامهم للتعرف عليها والوعي بها وأخذها كسلوك ثم تعزيزها.
- ✓ الاهتمام بتوفير القدرة الصالحة الممثلة في المعلم القدوة، الذي يكون على درجة كافية لتنمية القيم.
- ✓ الحرص على إقامة علاقات داخلية في المدرسة تقوم على أسس قيمية إيجابية بالإضافة إلى العلاقات بين المدرسة في حد ذاتها، والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، كالمراكز التكوينية والمساجد....، وذلك بهدف تعزيز هذه القيم.

- ✓ الاهتمام بالجو الاجتماعي المدرسي، إذ يجب أن يكون مبنياً على الشورى، والحوار وتبادل الرأي، والتعاون.
- ✓ الاهتمام بالمكتبة المدرسية، على أن تُختار محتوياتها من الكتب بعناية بالغة من حيث الشكل والمضمون ومراعاة تنوعها وتنظيمها وكذا الاهتمام بآماكن الرياضة واللعب، وبالنشاط المسرحي، وغير ذلك (ماجد الجلال، 2005، ص. 646)

4-2-2-6 المسجد:

كان المسجد ولا يزال منذ ظهور الرسالة المحمدية منبراً لعدة أدوار، فالمسجد مكان مقدس تؤدي فيه العبادات كإقامة الصلوات، ومركز للعلم إذ تنظم فيه حلقات الدروس والمواظظ الدينية، وهو مركز إشباع للقيم الروحية والاجتماعية والخلقية، حيث يتفاعل فيه المسلم مع أخيه المسلم، وله دور كبير في رعاية القيم الإسلامية وتنميتها. ويمكن ذكر ذلك في النقاط التالية :

- ✓ نشر العلم وتعليم الأفراد التعاليم الدينية مما ينمي لديهم معايير سلوكية إسلامية تحقق سعادة الفرد والمجتمع.
- ✓ تنمية النزاع الديني لدى الفرد، والجماعة، ومن ثم دعوتهم إلى ترجمة هذه المبادئ، وتوحيد السلوك الاجتماعي، ونبذ كل ما يضعف الروح الإيمانية، والاجتماعية من قيم سالبة كالظلم والحسد.
- ✓ محاولة إذابة الصراع القيمي بين الأجيال الجديدة، والأجيال القديمة، لأن الأفراد الجدد يعتدون بالأفراد القدامى، فالقدوة الصالحة، والنماذج السلوكية تظهر جلياً من خلال المسجد، ومن ثم تضعف اتجاهات الصراع القيمي في ظل القدوة، ومبدأ الشورى، والمناقشات الموضوعية في شتى شؤون الحياة بين الصغار والكبار.
- ✓ إمداد الأفراد بالإطار السلوكي المعياري القائم على التعاليم الإسلامية، مما يعزز العمل الصالح لديهم، ويكره لهم الكفر والفسوق والعصيان. (ماجد الجلال، 2005، ص. 65)

4-2-7 وسائل الإعلام:

- نظراً لسعة المجال الديني الذي تتناوله وسائل الإعلام في الحياة المعاصرة، وشمولية تغطيتها للقضايا الثقافية، والفكرية والاجتماعية والسياسية، وقوة فاعليتها وجماهيريتها في مجال تنمية القيم، والاتجاهات وغرسها وتعزيزها وتفسيرها، وجب الاهتمام بهذه الوسائل واستغلالها في تعزيز القيم الإيجابية، ومحاربة القيم السلبية. وحتى تكون كذلك يجب أن تتوفر فيها مجموعة من الصفات:
- ✓ أن تنبثق رسالتها من تصور إسلامي خالص، وبطريقة متكاملة مع بقية الوسائط الأخرى، كالأسرة والمدرسة والمكتبات..... الخ
- ✓ أن تخضع لتنظيم شامل لإيصال القيم الإسلامية للناس كافة بأسلوب عصري يعتمد على العقل والمنطق، واستخدام الحكمة في الخطاب باستغلال اهتمامات مختلف الأفراد بجميع مستوياتهم وتوجهاتهم.
- ✓ إيجاد كوادرات إعلامية مبدعة من أجل إيصال القيم الإسلامية لكل فرد من المجتمع الإسلامي.
- التركيز على برامج الأطفال، وتقديم القيم الإسلامية بصورة مبسطة تعتمد على مواقف الحياة.
- ✓ أن تركز على برامج المرأة المسلمة، وتقدم لها كافة ما يهتمها بصورة تتمكن من إقناعها لأن المرأة هي العامل المؤثر الأول في تنمية القيم لدى الطفل (ماجد الجلال، 2005، ص-ص. 65-66)

كما يشير رمضان الديب إلى مصادر القيم في ثلاثة عناصر:

- ✓ جملة من المعتقدات التي يعتقدها الفرد ويتبناها.
- ✓ أعراف والعادات والتقاليد التي يتبناها المجتمع.
- ✓ التكوين التاريخي، والثقافي للمجتمع (إبراهيم رمضان الديب، 2006، ص. 47)

وتزيد " فوزية دياب " على ما سبق مصادر أخرى للقيم منها العلاقات الاجتماعية، فالمرء من خلال تفاعله اليومي لأهل، والأصدقاء، والزملاء في العمل يكتسب قيماً جديدة إضافة إلى ما يتلقاه من المجتمع ، فالحياة في الريف قد تخلق قيماً مثل الارتباط بالأرض والارتباط بالأصل، قد تختلف عن تلك الموجودة في المدينة، فكل ما يحيط بنا من أحداث في الحياة، وكل خبراتنا، وتجاربنا، وكل ما نتلقاه حولنا يكون قيم شخصيتنا

(فوزية دياب، 1980، ص. 45) .

5- خصائص القيم:

للقيم مجموعة من الخصائص الذاتية التي ترتبط بمفهومها، وتميزها عن غيرها من أنماط السلوك الإنساني
نعرض فيما يأتي أهمها:

5-1 القيم ذاتية وشخصية:

ترتبط القيم بشخصية الفرد، وذاته ارتباطاً وثيقاً، وتظهر لديه على صور مختلفة من التفضيلات، والاهتمامات، والاختيارات، والحاجات، والاتجاهات، والأحكام، مما يجعلها قضية ذاتية شخصية يختلف الناس حول أهميتها باختلاف شخصياتهم وذواتهم، فهي تتأثر بذاتية الفرد وميوله ورغباته وتأملاته وطبيعته وذوقه، فالقبح، والحسن، والرفض، والقبول لشيء ما يبنى على تصور الفرد لهذا الشيء واعتقاده فيه. فتصوراتنا للأشياء هي التي تكسبها قيمتها عندنا، وهذا ما يؤكد ترسيخ العقائد والتصورات من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، فإذا كانت المعتقدات صحيحة، تكونت منظومة قيمية صحيحة وسليمة، والعكس إذا كانت المعتقدات مشوهة وفاسدة. (ماجد الجلال، 2005، ص. 36)

والمعتقدات تختلف باختلاف الثقافات، ومن ثم تختلف المنظومات القيمية النابعة منها.

5-2 القيم تتسم بالاستمرار النسبي وتخضع للتغيير:

وتعني نسبة القيم أنها تختلف باختلاف الزمان والمكان، فتقديرها وبيان أهميتها وجدواها يختلف من شخص لآخر، ومن مكان لآخر، فقيمة الأسرة تختلف عند الإنسان العربي عن الإنسان الغربي.

(أسامة عبد الرحيم علي، 2006، ص-ص. 24-25)

فلو كانت القيم دائمة دوماً مطلقاً لأصبح التغيير على المستويين الاجتماعي، والشخصي مستحيلاً، وبالمثل لا يمكن أن تكون القيم دائمة التغيير، والتبدل، وإلا تعذر استمرار الشخصية الإنسانية والأنماط الثقافية والبناءات الاجتماعية، فإن أي تصور للقيم الإنسانية يتعين أن يأخذ في اعتباره كلاً من السمتين المميزتين للقيم، وهما: الاستمرار، والتغير النسبي.

5-3 القيم تجريدية:

القيم معان مجردة تتسم بالموضوعية والاستقلالية، وتتضح معانيها الحقيقية في السلوك الذي تمثله والواقع الذي تعيشه، فالعدل من حيث هو قيمة يحمل معنى ذهنياً مجرداً غير محسوس.

(يوسف ابو حميدات ، 2007، ص145) لكنه يتخذ من الواقع الحي الممارس، فمثلاً: قيمة العدل تتمثل في سلوك واضح، وهو إعطاء كل ذي حق حقه. فالقيم إذاً معانٍ كلية مطلقة ومجردة، ورغم ذلك لا تكون إلا إذا تلبست بالواقع والسلوك أي: يؤمن بها الإنسان كموجه له، ويحتضنها في سلوكه.

(بدوي، 1975، ص-ص. 48-49)

5-4 القيم متدرجة:

ومعنى تدرج القيم أنها تنتظم في " سلم قيمي " متغير ومتفاعل، حيث تترتب القيم عند الفرد ترتيباً هرمياً تهيمن فيه بعض القيم على بعضها الآخر، فللفرد قيم أساسية مسيطرة لها درجة كبيرة من الأهمية، وهي تأتي في قمة الهرم، كما أن لديه قيماً أخرى هي أقل أهمية مما يشكل عنده نسقاً قيمياً داخلياً متدرجاً،

(شاكر محاميد، 2003، ص. 232)

وتظهر أهمية هذه الخاصية في إدراك القضايا الرئيسية التالية :

✓ إمكانية التغير في بناء القيم، إذ أنها لا تتخذ مرتبة ثابتة لا تتغير في نفس الفرد وترتفع ، وتنخفض، وتتقدم، وتراجع فيما بينها تبعاً لتصورات الفرد، وبنائه الشخصي، وترتيبه، وطبيعته، وما يتعرض له من مؤثرات خارجية .
✓ أهمية العوامل البيئية، والتربوية في توضيح سلم القيم وثباته. فالخبرة، والنضج، والوعي، والنمو والتعلم جميعها تؤثر في مدى وعي الفرد، وإدراكه للقيم، وكلما زاد الوعي، والإدراك والنضج، كان ذلك أدعى لحسن القيم وتنظيمها، ومن ثم ثباتها.

5-5 العمومية:

فما تشتمل قيماً عامة، وقيماً خاصة، والقيم العامة التي تنتشر في المجتمع كله، سواء الريفي أو الحضري، وكذلك في جميع الطبقات، وجميع الفئات (أسامة عبد الرحيم علي، 2006، ص. 25)
و من أمثلتها:

القيم الدينية والقيم الخاصة، وهي التي تتعلق بموقف معين أو مكان معين، ومن أمثلتها : الأخذ بالثأر.

5-6 تتميز بأنها مترابطة:

أي أنها تؤثر وتتأثر بغيرها من الظواهر الاجتماعية، فهي ترتبط بالبناء الاجتماعي ارتباط الظواهر ببعضها البعض، وإذا كان البناء الاجتماعي ينطوي على مجموعة من المعايير، والمراكز، والأدوار ومظاهر السلطة، وأنماط العلاقات الاجتماعية، فإن القيم كجزء من البناء تؤثر وتتأثر بالمكونات الأخرى.

5-7 تتصف بأنها منتشرة:

فهي منتشرة في أجزاء البناء الاجتماعي، لأن نسقها تتمثل فيه الأنساق الأخرى، لأنه يحوي بدوره أنساقاً فرعية للقيم الاقتصادية، والدينية.

5-8 تلقائية: فهي ليست من منبغ الأفراد، ولكنها من منبغ المجتمع، وخلقه، وعقله الجمعي.

(محمد عمر، 1984، ص-ص. 171-178)

5-9 تتضمن الوعي، أو الشعور:

وهذا الأخير له ثلاثة مظاهر مرتبطة أيضاً بالقيم، وهذه المظاهر هي :

✓ المظهر الإدراكي للوعي: أي إدراك الشيء موضوع القيمة، وتمييزه.

- المظهر الوجداني للوعي: يظهر في الشعور العاطفي، أو الانفعالي بالميل إلى الشيء موضوع القيمة، أو بالنفور منه.

✓ المظهر النزوعي للوعي: ويظهر في المجهود الحركي الظاهري الذي يبذل لبلوغ هدف معين من السلوك
(ريمون رويه، دت، ص-ص. 24-30)

5-10 القيم تجربة، فوجودها لا يكون إلا بشخص ولشخص.

5-11 القيمة ذات قطبين في الجملة: فهي إما هذا الوجود، حقاً أو باطلاً، خيراً أم شراً؟

(خليل عبد الرحمن المعاينة، 2007، ص 183)

5-12 القيم موضوعية : تتميز القيم بأنها موضوعية، ونعني بموضوعية القيم: أنها خارجة عن ذوات الأفراد، وعن تجسيد القيم الفردية، وأن ذاتية القيم ونسبيتها لا تتعارض مع ضرورتها، لأن هناك بعض القيم الموضوعية التي يجمع فيها أغلب الناس داخل المجتمع يجب ألا ننظر إليها نظرة ذاتية، بل نظرة موضوعية، إذ لا يمكن للنظرة الذاتية للقيم أن تولد قاعدة عامة، وإنما الذي تولده هو باعث على تصرف ما، لأن القيمة في النظرة الذاتية تتلون، وتشكل بالاعتبارات المتعلقة بالشخص لا بالموضوع في ذاته.

ولذلك يجب طرح النظرة الذاتية للقيمة، والاعتداد بدلالاتها الموضوعية، أي: بالقيمة المعتبرة، كصفة لصيقة بالموضوع ذاته، وموجودة فيه ولأجله لا من أجل الشخص، بل هي التي تؤثر في الشخص، وهذه الحالة التأثيرية ليست حسب القيمة، بل هي النتيجة المترتبة عليها.

(نعيم عطية، 1971، ص 20) (إسماعيل عبد الفتاح، 2001، ص 20)

5-13 القيم عملية قابلة للترشيد: فترشيد القيم يتطلب تفهم ومعايشة، وممارسة هذه القيم والرجوع بها إلى جذورها الثقافية، والوقوف على وظائفها الاجتماعية. فإذا تبين أن هذه القيمة أصبحت غير متلائمة، كان من الضروري على رجال الإعلام والتربية استبدالها بغيرها بعيداً عن محاولة إلغائها، فالقيم جزء من التراث الاجتماعي لا بد من الإبقاء عليها وتجسيدها.

(زيدان عبد الباقي، 1975، ص-ص. 434-435)، (عبد الفتاح إسماعيل، 2001، ص 23)

5-14 تنمية القيم عملية تعاونية:

مية وغرس القيم مسؤولية يضطلع بها جميع أفراد المجتمع ومؤسساته، ومن أهم هذه المؤسسات الأسرة، المدرسة، المسجد، وسائل الإعلام.

6-وظائف القيم وأهميتها:

إن عملية ارتقاء القيم وتغيرها عبر العمر، هي عملية هدفها الأساسي خدمة الفرد، فهي تمكنه من تحقيق العديد من الوظائف منها ما يأتي:

6-1-وظائف القيم :

6-1-1 الوظيفة الدافعية : motivation fonction

من الوظائف المباشرة للقيم توجيه الأفعال الإنسانية، أو أفعال الأفراد في المواقف التي يتعرضون لها في حياتهم، كما أن لها وظائف أخرى طويلة المدى تتمثل في التعبير عن حاجات الأفراد الأساسية، فالقيم الوسيطة مثلاً قوة

دفع لتحقيق أهداف معينة يتم تدعيمها من خلال تحقيق غايات أبعد، وتقوم القيم بهذه الوظائف باعتبارها أدوات لاستمرار صورة الفرد وتحسينها، وهو ما أشار إليه " ماكندوجل " بعاطفة اعتبار الذات.

6-1-2 الوظيفة التوافقية للقيم: Adjustive function

يؤدي ارتفاع نسق القيم لدى الفرد إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، فلكل مرحلة عمرية نسق من القيم تتميز به عن غيرها من المراحل طبقاً للخصائص المعرفية، والوجدانية والسلوكية لها، ويؤدي هذا النسق في حالة توازنه إلى تحقيق توافق الفرد مع القواعد والمعايير الاجتماعية، والأخلاقية السائدة في المجتمع.

6-1-3 وظيفة الدفاع عن الأنا: Égo. Défensive

يرى المحللون النفسيون أن القيم لا تقل أهمية عن الاتجاهات في مجال خدمة حاجات الدفاع عن الأنا، فهي تساعد الفرد على عمل تبريرات معينة لتأمين حياته، فالأشخاص المتسلطون على سبيل المثال يؤكدون ضروباً سلوكية معينة مثل: النظافة والتأدب، وغايات معينة مثل: الأمن الوطني والأسري، بحيث يساعد ذلك على الدفاع عن الأنا.

6-1-4 وظيفة المعرفة أو تحقيق الذات : knowledge of self

ويعرف " كاتز " هذه الوظيفة بأنها تعني: البحث عن معنى، والحاجة إلى القيم لعمل أفضل تصور وتنظيم ممكن بهدف الوضوح والاتساق.

وتتحلى أهمية دراسة القيم في عدة مجالات كالتوجيه المهني من حيث انتقاء رجال الدين والسياسة.

6-2 أهمية القيم:

رغم تعدد الفلسفات والتصورات للقضية القيمية إلا أن موقفها من قضية القيم وضرورتها في السلوكات الإنسانية واحد لا يتغير، فيتفق الجميع على ضرورتها في تشكيل السلوك الإنساني وبناء شخصيته. وفيما يلي أهم القضايا التي توضح أهمية القيم سواء للفرد، أو المجتمع.

6-2-1 بالنسبة للفرد:

لازمت القيم خلق الإنسان وتكوينه إذ جعلت جزءاً من ذاته، فالإنسان له كيان مادي محسوس، مادته الأولى هي التراب، والماء المشكل للطين، وهو يحمل صفاته كما وضع ذلك القرآن الكريم، وعنصر ثان جوهري أهم من المحسوس أو الجسد، هو ما تميز به الإنسان عن بقية المخلوقات بأنه عنصر وروح.

وهبهما الله عز وجل له ، فاستحق بذلك التكرم، وسجود الملائكة، وإخضاع الكائنات له " فَإِذَا سَوَّيْتُهُ، وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ " الحجر. الآية: 29.

ويعبر بالروح عن استعداد الإنسان وقابلية تميزه لتحقيق أسمى المعاني، والانطلاق بعيداً عن نزوات الجسد وشهواته، فجعلت بذلك رسالة الإنسان استخلاف الإنسان في الأرض، وهذا الاستخلاف في جانبه المعنوي يظهر في منظومة القيم والمعايير، وهي التي تعطي لتقدمه المادي والحضاري معناه الحقيقي، فبالقيم يصير الإنسان اناً، وبدونها يصبح كائناً حيوانياً تسيطر عليه الأهواء، والشهوات. والقيم هي التي تحدد مسارات الفرد وسلوكياته في الحياة.

ينبع السلوك الإنساني من القيم التي تنشأ بدورها عن التصور والمعتقد والفكر، وبناء على ذلك تستمد القيم أهميتها من دورها كمنظمات للسلوك الإنساني في ما ينبغي فعله، وما ينبغي تركه.

(إبراهيم رمضان الدين، 2007، ص. 11)

والقيم بصفة عامة هي حماية للفرد من الانحراف والانجرار وراء شهوات النفس وغرائزها، فيسطر النظام القيمي على الغرائز والشهوات، ويعمل على ضبطها وتنظيمها، فتكون خادمة للإنسان لا سيدة عليه، فيحفظ الإنسان من الانحراف النفسي والجسدي والاجتماعي.

✓ تزود القيم الإنسان بالطاقات الفاعلة في الحياة وتبعده عن السلبية، بمعنى أن الحياة وجدواها يكمنان في النجاح والانجاز والعلم، والقيم الفاضلة، وهي سبيل الوصول إلى حياة ذات معنى، فالقيم تحدد أهداف الحياة ومنطلقاتها (المعاينة، 2007، ص. 183)

✓ وهي التي تشعر الإنسان بالنجاح والتقدم، و تعزز فيه الثقة بالنفس وتقدير الذات واحترامها، فقيم الفضيلة مثلاً، تعزز لدى الإنسان الطاقات الفاعلة، وتمكنه من التفاعل الإيجابي مع مواقف الحياة المختلفة، ولما تكون أهدافه وقناعاته واضحة، تحمل الآخرين من خلال سلوكه السوي إلى الثقة به، فيشعر بالسعادة والطمأنينة، والعكس إذا كانت القيم السلبية هي المسيطرة على الإنسان، فإنها تورثه العجز والشطط، فيعيش في جحيم التعاسة.

(ماجد الجلال، 2005، ص. 44)

✓ القيم هي التي تحدد مكانة الفرد وقيمه في المجتمع الذي يعيش فيه، وهي الإطار المرجعي الذي يحكم وينظم تصرفات الإنسان، بالإضافة إلى أنها المصدر الأساسي لما يصدر عنه من مشاعر، وأحاسيس، وأفكار وطموحات وأمان، ومن ثم أقوال وأفعال، فهي المكون الحقيقي لشخصيته المميزة عن غيره من الناس (إبراهيم رمضان الدين، 2007، ص. 11)

2-2- أهمية القيم بالنسبة للمجتمع:

للقيم أهمية بالغة في حياة الأمم والشعوب، فالمجتمع الإنساني مجتمع محكوم بمنظومة معايير تحدد طبيعة علاقة أفرادهم ببعضهم البعض في مجالات الحياة المختلفة، كما تضع القيم مجموعة المعايير التي تتعامل بها المجتمعات مع المجتمعات الأخرى وتحاول نقلها إليها، وتتضح أهمية القيم بالنسبة للمجتمع فيما يلي :

القيم تحافظ على بقاء المجتمع واستمره ، وقد أثبت التاريخ الإنساني أن قوة المجتمعات وضعفها لا يتحدد بالمعايير المادية وحدها، بل أن بقاءها ووجودها واستمراريتها مرهون بما تملكه من معايير قيمية وخلقية، وهذا ما أكدته القرآن الكريم في قوله تعالى " وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْقُرَى آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَاتٍ مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ وَلَكِن كَذَّبُوا فَأَخَذْنَاهُم بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ " الأعراف 96.

(ماجد الجلال، 2005، ص-ص. 44-45).

وجاءت هذه الآيات تعقيباً على نهاية أقوام، ومجتمعات رفضت معايير القيم الفاضلة. إذن نستخلص أن القيم تحفظ للمجتمع هويته، وتميزه عن غيره من المجتمعات، وتحمي البنيان الاجتماعي لها، كما أنها تحفظ تماسكه

وقوته، وتحدد له أهدافه، ومثله العليا، ومبادئه الثابتة، كما تضمن انتظام حياة الأفراد ، والجماعات في سلام، وأمان. فالقيم تمثل الحزن الذي يحفظ سلامة المجتمع من السلوكات الفاسدة، وخاصة بعد تحول المجتمع البشري اليوم إلى قرية صغيرة، حيث لا حواجز تحول دون امتزاج الثقافات وتداخلها بعناصرها الإيجابية والسلبية. وهنا تبرز أهمية البناء القيمي السليم للأفراد حيث يتمكنون من التمييز بين الخير والشر والنافع والضار، وفق معايير الثقافة التي يؤمنون بها.

6-3 أهمية النسق القيمي:

- ربط أجزاء الثقافة بعضها بالآخر حتى تبدو متناسقة، كما أنه يعمل على إعطاء هذا النظام أساساً عقلياً يستقر في ذهن أعضاء المجتمع المنتمين إلى هذه الثقافة أو تلك.

✓ تزود القيم أعضاء المجتمع بمعنى الحياة والهدف الذي يجمعهم من أجل البقاء، ويتضح هذا النسق من أن نسق م يجعل الأفراد يفكرون في أعمالهم على أنها محاولات للوصول إلى أهداف هي غايات في حد ذاتها بدلاً من النظر إليها على أنها محاولات لإشباع الرغبات والدوافع.

✓ تترتب القيم في مستويات مختلفة داخل النسق القيمي حسب أولوياتها وأهميتها بحيث تبدو كأنها مرتبة في سلم ويكون على رأس هذا السلم القيم الأكثر غلبة وقداسية وأكثرها إلحاحاً وأهمية بالنسبة للفرد والجماعات وهذه القيم تكون واسعة الانتشار، وتحظى بمكانة اجتماعية عالية. ويطلق على القيم داخل هذا المستوى (القيم الإلزامية) ومن أمثلتها مسؤولية الأب تجاه أسرته وتنظيم العلاقة بين الجنسين. ويلي القيم الإلزامية نوع آخر من القيم يشجعها المجتمع ويدعو للإقتداء بها، ويكافئ من ينجح فيها، ولكن بدون إلزام من القوانين، والأعراف الاجتماعية كالنجاح في العمل، وتسمى القيم التفضيلية. أما المستوى الثالث، فهو مجموعة القيم المثالية، والتي يستحيل تحقيقها بصورة كاملة، ولكنها تؤثر في توجيه السلوك مثل مقابلة الإساءة بالإحسان

(ضياء الدين زاهر، 1984، ص. 25)

✓ يتسم النسق القيمي بالمرونة، فهو يتشكل وفقاً لواقع الفرد وإمكاناته ومواصفاته، فكثيراً ما يتفكك هذا النسق، ويعاد ترتيبه من جديد في ضوء التغيرات والتحولات الاجتماعية والفكرية الجديدة. وما يحدث للنسق القيمي للفرد يحدث للنسق القيمي الاجتماعي باعتبار أن المجتمع امتداد للإنسان الفرد

(دويدار، 2006، ص-ص. 237-238)

7-العوامل المؤثرة في اكتساب القيم:

هناك العديد من العوامل المتعلقة بالفرد أو البيئة التي تؤثر في منظومة القيم التي يطورها الفرد خلال مراحل

حياته المختلفة وهي:

7-1العوامل الفردية:

✓ استعدادات الطفل ودافعيته للاكتساب.

✓ الخصائص الجسمية الوراثية كالطول والوزن ولون البشرة وغيرها.

✓ قدرات الطفل العامة.

✓ درجة إيجابية مفهوم الفرد حول ذاته.

✓ الدور المتوقع في عملية التفاعل ومدى تأثر الفرد، وتأثيره في الآخرين.

✓ مدى الصحة النفسية، والجسدية للفرد.

✓ السمات الشخصية للفرد.

7-2 العوامل البيئية:

✓ الانفصال المبكر عن الأسرة.

✓ مدى تفكك الأسرة.

✓ غياب القدوة والنموذج والمثال للفرد وبيئته.

✓ المستوى الاجتماعي، والاقتصادي للوالدين.

✓ توفر التعزيز والمثيرات المناسبة لتكوين القيم. (العتوم، 2007، ص. 231)

✓ كما يمكن استنتاج عوامل أخرى كالمستوى التعليمي والثقافي للوالدين. ومدى الالتزام والوعي الديني في الأسرة.

8- شروط ومحددات اكتساب القيم:

يقسم "موريس" Morris هذه المحددات إلى ثلاث فئات أساسية:

8-1 الفئة الأولى: المحددات البيئية والاجتماعية

يرى "بنجنسون" أن القيم ما هي إلا نتائج ثلاث مستويات اجتماعية.

8-1-1 المستوى الأول: دور الإطار الحضاري في اكتساب القيم:

يتأثر ارتقاء القيم بأسلوب التنشئة والتوجهات التي يتلقاها الطفل من ثقافته ومجتمعه، وأسرته فالتنشئة

الاجتماعية: هي العملية التي يكتسب الطفل من خلالها سلوكياته ومعتقداته ومعايير وقيمه.

وتستمر هذه العملية على امتداد فترات حياته المختلفة وما يمر به من خبرات يلعب فيها المربون دوراً مهماً

نظراً للدور الذي يلعبونه من قدرة على إشباع حاجات الطفل، ومساعدته على تكوين معانٍ ودلالات للأشياء في

محيط البيئة، فيكتسب الأطفال المعايير والقيم في إطار هذا المجتمع.

فالإطار الحضاري يشجع على بروز توجهات قيمة معينة وعدم ظهور توجهات أخرى. وعن تأثير الثقافة

في إبراز التوجهات القيمية، فقد توصلت "فلورانس كلوكهون" إلى أن لكل ثقافة من الثقافات بروفياً أو نسقاً

من التوجهات. (عبد الله خليفة، 1992، ص. 74)

كما أوضح "موريس" أن هناك تأثيراً للثقافة والإطار الحضاري في إبراز فروق في الأنساق القيمية، وأن

قيمة الحرية تأتي في ترتيب نسق القيم لدى الفرد الأمريكي. (ديودار، 2006، ص. 259)

وتؤدي بنا هذه الفروق في التوجهات القيمية بين الثقافات المختلفة إلى أهمية إجراء الدراسات الحضارية

المقارنة التي تمكننا من تحديد المبادئ العامة لأنماط القيم السائدة في هذه الثقافات.

8-1-2 المستوى الثاني: الأسرة:

أوضحت العديد من الدراسات أن تبني الطفل للقيم والمعايير من الوالدين يعتمد على مقدار الدفء والحب الذي يحاط به في علاقته بوالديه، فتمو الضمير عند الطفل يتضمن عملية التوحد **Identification** الطفل مع والديه ويقوي هذا التوحد كلما كان هناك حب ورعاية، فيكون الطفل بذلك حريصاً على المحافظة على هذه العلاقة. وبالتالي يتبين المعايير السلوكية لذلك الوالد بطريقة أسرع ويحافظ على هذه المعايير للتقليل من الخوف الناتج عن فقدان هذه العلاقة العاطفية الدافئة بينه وبين والديه، وهذا الخوف يكون أحد العوامل المهمة في تكوين الضمير عند الطفل.

وبشكل عام يؤثر أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يتبعه الآباء مع الأبناء في تبني قيم معينة دون أخرى، فقد توصل "ماكيني" أن هناك علاقة بين التوجه القيمي للأبناء، وإدراكهم لأنماط المعاملة الوالدية فعلى سبيل المثال المستوى المتوسط من تسامح الوالدين يرتبط بظهور قيم معينة كالعمل والتعليم كغاية، والطموح والسعي لتحسين الحال. (عبد الله خليفة، 1992، ص. 76)

8-1-3 المستوى الثالث: دور المتغيرات النوعية، والفرعية داخل الإطار الحضاري، وأهم هذه المتغيرات ما يلي:

8-1-4 المستوى الاقتصادي، والاجتماعي للأسرة: فقد وجد أن هناك اختلافاً في القيم باختلاف الطبقة الاجتماعية، فالآباء من الطبقة المتوسطة يهتمون بغرس قيم معينة، كالانجاز والإبداع، أما الآباء من الطبقة الدنيا لا يهتمون بذلك.

* **نسق القيم والتعلم:** أكدت العديد من الدراسات أن هناك فروقا في القيم بين مستوى التعليم المرتفع والمنخفض، وهذا ما أكدته قياس "روكيش" حيث وجد أن 25 قيمة ميزت بوضوح المستويات التعليمية المختلفة. كما أن هناك اختلافاً في القيم باختلاف نوع التعليم، حيث وجد أن طلاب المدارس الثانوية العامة يختلفون في قيمهم عن طلاب المدارس الثانوية التجارية، وقد وجد أن المتخصصين في مجال الفيزياء يحصلون على درجة مرتفعة من القيم النظرية، والجمالية، والاجتماعية. (دويدار، 2006، ص-ص. 263-264)

• **نسق القيم والجنس:** تبين أن الإناث يحصلن على درجات مرتفعة في القيم الجمالية، والدينية والاجتماعية مما عند الذكور، وعلى درجات منخفضة في القيم الاقتصادية والسياسية. وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه "فيذر" من أن الإناث المراهقات أكثر توجهاً للقيم الدينية كالأمانة والصدق من الذكور.

• **نسق القيم والدين:** تبين أن هناك اختلافاً بين المتدينين، وغير المتدينين فيما يتبنونه من قيم، فيعطي الأشخاص المتدينون أهمية كبيرة للقيم الأخلاقية كالطاعة، والأمانة والتسامح في حين أن الأشخاص الأقل تديناً تحتل لديهم القيم الوسيطة أهمية أكبر كالكفاءة، والاستقلال، والعقلانية، والمنطقية.. الخ.

• **نسق القيم ونوع المهنة:** تبين من خلال دراسة "سنترز" **R.centers** أن هناك فروقا بين القيم السائدة لدى أفراد القيم المختلفة، فالعمال البسطاء يميلون إلى العمل الذي يتيح لهم الأمن في حين أن أصحاب المهن العليا أو المهن الكتابية يميلون إلى قيم التعبير عن الذات. (عبد الله خليفة، 1992، ص. 82-83)

• **النسق القيمي والسلالة:** كشفت نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين النسق القيمي والسلالة، أن (البيض في مقابل السود أو الزوج) في ظل التكافؤ بينهما في عدد من المتغيرات كالدخل، ومستوى التعليم تكشف أن السود يعطون أهمية لبعض القيم كالمساواة، والحياة المريحة، والتقدير والاعتراف. في حين تمثل قيم أخرى أقل أهمية، كالإنجاز، والأمن القومي، والمسؤولية. (دويدار، 2006، ص. 627-628).

8-2 الفئة الثانية: المحددات البيولوجية

كشفت الدراسة التي أجراها "موريس" Morris في هذا الصدد عن أهمية بعض الملامح الجسدية للفرد "كحجم الجسم، والطول، والوزن" في علاقتها بالتوجهات القيمية للأفراد، وأنه مع نمو الفرد تتغير هذه الملامح، ويصاحبها تغيرات في التوجهات القيمية، فمع زيادة حجم الجسم تتناقص التوجهات القيمية التي تتعلق بالاستقلال والمنافسة. في حين تزداد التوجهات الخاصة بمشاركة الجماعة، والطاعة والحياة الداخلية، وخبرات البهجة.

وهذا ما أكدته "شيلدون" Sheldon من أن هناك فروقاً في خصائص الشخصية بين الأفراد ذوي الملامح والأبنية الجسمية المختلفة.

ففي رأيه هناك بناء بيولوجي مفترض "الطراز البنائي" يكمن وراء البنيان الجسمي الخارجي الملاحظ (الطراز الظاهري) ويلعب هذا دوراً في تشكيل السلوك.

وقد اهتم "شيلدون" أيضاً سنة 1942 بدراسة على 200 مفحوص من الذكور البيض من طلبة وخريجي جامعة يشغلون بنشاط أكاديمي أو مهني، وقدرت أبعاد المزاج لمدة 05 سنوات، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة، أنه يوجد تقابل بين المزاج كما تقيسه تقديرات الملاحظين، والبنيان الجسمي، ووجد فيما بعد أن أصحاب المزاج الحشوي يتميزون بحب الراحة، والخوف الاجتماعي والرضا. أما المزاج المهني، فيتميز بالتحفظ من الضوضاء، مقاومة تعاطي المخدرات. (عبد الله خليفة، 1992، ص. 92)

ويؤكد ذلك ما توصل إليه "إيزنك" في دراساته من وجود أساس بيولوجي للسمات الشخصية، كالانطواء، والانبساط والعصابية.

كما أكدت الدراسات التي أجريت في هذا المجال عن وجود تغيرات كبيرة في القيم أثناء مرحلة المراهقة، وذلك نتيجة التغيرات البيولوجية، والفيزيولوجية التي تحدث خلالها بدرجة عالية.

8-3 الفئة الثالثة: المحددات السيكولوجية

وسوف نتناول المحددات السيكولوجية للقيم في ضوء ما يلي:

8-3-1 موقف التحليل النفسي:

يرى المحللون النفسيون أن ارتقاء القيم يسير بالتوازي مع النمو النفسي - الجنسي - فقد أكد "فرويد" أن الطفل يكتسب أناه الأعلى من خلال ما أسماه بالتوحد مع الوالدين، فيقوم الوالدان بدور ممثلي النظام، فهما اللذان يعلمان الطفل القواعد الأخلاقية، والقيم التقليدية، والمثل العليا للمجتمع، ويرافقان ذلك بالمكافأة عندما يفعل ما يجب عليه فعله، والعقاب عند الخطأ. (دويدار، 2006، ص. 269)

ومفهوم الأنا الأعلى لدى "فرويد" يتكون من الضمير "معاقبة الوالد للسلوك الخاطئ والأنا المثالية" استدماج الوالد الذي يكافئ السلوك الجيد".

فيقوم الأنا الذي يهيمن على الجهاز الشخصي بتوظيف قدر من الطاقة في خدمة الأنا الأعلى، وتلبية الحاجات الفطرية المتمثلة في الهو، والعمل الذي يقوم به الأنا الأعلى يتعارض كثيراً بصورة مباشرة ودفعات الأنا، وبخاصة الدفعات البدائية، منها: العدوانية والجنسية، فالشخص الفاضل يكف دفعاته، أما الآثم، فيسرف فيها. غير أن الأنا الأعلى قد يفسده الهو أحياناً، ويحدث هذا عندما يندفع الشخص في نوبة من الحماس الأخلاقي في أعمال عدوانية حيال من يعتبرهم أشراراً. (عبد الحافظ سلامة، 2007، ص. 24)

إذن النسق القيمي لدى الراشد يعبر عما يتمثله الفرد من قيم ومعايير المجتمع، ويتدخل في ذلك بعض التفضيلات، والاختيارات، وكذلك عند الطفل. فإن التفضيل له يتمثل فيما يستدخله في أنه من قيم، ومعايير للنماذج الوالدية التي تعني له السلطة في الواقع الخارجي نتيجة نبذ الوالدين له، وعدم تلبية حاجاته.

8-3-2 نظريات التعلم:

يستخدم أصحاب هذا الاتجاه عدداً من المصطلحات، أو المفاهيم في وصفهم لعملية اكتساب القيم، كالتدعيم الإيجابي، والتدعيم السلبي، ويتعاملون مع القيم على أنها إيجابية، أو سلبية. كما أنها ليست أكثر من مجرد استنتاجات من السلوك الصريح للفرد، وتختلف عن الأبنية السيكلوجية الأخرى.

(عبد الله خليفة، 1992، ص. 88)

9-3-3 منحنى الارتقاء المعرفي:

يرى كل من "جون بياجيه" ومعاونيه الذين يرون أن اكتساب القيم، وارتقاءها يقوم على أساس التغير في الأبنية المعرفية عبر مراحل العمر المختلفة، وهذا التغير في الأبنية المعرفية يتضمن جانبين:

الأول: إعادة تنظيم العمليات المعرفية.

الثاني: الظهور المتتالي لبناءات وعمليات جديدة. والارتقاء العقلي كما أوضح "بياجية" هو نتيجة التفاعل بين عمليتي التمثيل **Assimilation** والمواءمة **Accommodation** ويقصد بالتمثيل تفسير الفرد للموضوعات، والأحداث الخارجية على ضوء الأفكار، والمعلومات المتاحة. أما المواءمة، فتعني الإدراك والاستبصار للعلاقة بين خصائص الموضوعات الخارجية، والعمليات الداخلية. وهاتان العمليتان تتغيران من عمر لآخر نتيجة عمليات التدريب المستمر التي يقوم بها الفرد لوظائفه العقلية بهدف التوافق مع البيئة.

وهذا التغير في الأبنية المعرفية يصحبه تغير في تفكير الفرد من العيانية إلى التجريد، وأوضح أن ذلك يؤثر في الارتقاء الوجداني، وعلى نسق القيم الذي يتبناه الفرد، والذي سيكون أيضاً عياناً، أو مجرداً.

ويقلل بذلك "بياجية" من الدور الذي تلعبه العوامل الثقافية والاجتماعية، والخبرات الفردية في تحديد الارتقاء المعرفي. (دويدار، 2006، ص-ص. 261-262)

وقد أثبت بعض أوجه النقد حول نظرية "بياجية" في الارتقاء المعرفي، منها: أنه لا يوجد اتفاق في مجال المدى العمري بالنسبة لكل مرحلة من مراحل الارتقاء، ورغم هذا الانتقاد، فإن هذا المنحنى يلقي الضوء على أهمية

العوامل المعرفية كمحددات لاكتساب الفرد قيمه وتغيرها عبر المراحل العمرية، وهذا ما أكدته بعض الدراسات و"دووف" الذي أكد أن القيم تتجه نحو المزيد من التجريد والعمومية، نتيجة ارتقاء الوظائف العقلية.

(عبد الله خليفة، 1992، ص.91)

فينظر أتباع "هل" الجدد **New-Hullians** إلى الارتقاء القيمي على أنه نتاج التوحد العام للطفل مع والديه، فمع رعاية الوالدين للطفل، واحتضانه، فإنه يقلد ويحاكي بدرجة كبيرة سلوكهم السلوكية لكسب رضاهم وحبهم.

• ويرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن الطفل يكتسب الضمير أو مجموعة المعايير الأخلاقية الداخلية من أشكال السلوك التي يكتسب من خلالها الدور الجنسي الملائم ثقافياً. ويؤكد كل من "باندورا" و"ولترينز" أهمية التعلم من خلال النموذج الاجتماعي، والمحاكاة، وعلى التعليم من خلال العبرة الذي يتم من خلال التدعيم الذاتي بدلاً من التدعيم الخارجي. (عبد الحافظ سلامة، 2007، ص-ص. 94-95)

وقد اقتصر معظم نظريات التعلم على السلوكيات التي يكافأ عليها الأطفال، أو يعاقبون- إلا أنه يجب أن نأخذ في الاعتبار. كما يرى "ماكينى". ما يسمى بأنماط التحاشي، ويقدم تصوره لعملية اكتساب القيم في ضوء بعدين رئيسيين:

• **البعد الأول:** التدعيم (ويتضمن المكافأة- العقاب).

• **البعد الثاني:** التوجه السلوكي (ويتضمن التوجه الناهي- التوجه الأمر).

وكان من أهم ما توصل إليه "ماكينى" أن اكتساب القيم السلوكية يقوم على أساس الإحساس بعمل ما هو صواب، وما هو خطأ. الأطفال الموجهون بواسطة القيم الآمرة يتعلمون أنهم قاموا بعمل ما هو صواب، فإنهم سوف يكافؤون، وإن لم يعملوا ما هو صواب، فإنهم سوف يعاقبون. أما الأطفال الموجهون بواسطة القيم الناهية، فإنهم إذا قاموا بعمل ما هو خطأ، فإنهم سوف يعاقبون، وإذا لم يعملوا ما هو خطأ، فسوف يكافؤون.

(دويدار، 2006، ص-ص. 270-271)

إذاً فأصحاب نظريات التعلم يرون أن الارتقاء دالة لأنواع مختلفة من التعلم، وأن الفروق الفردية في الارتقاء تعكس فروقاً في تاريخ الأفراد وخبراتهم، ويعطون أهمية كبيرة للعوامل البيئية في تحديد السلوك وارتقائه.

9- **عملية بناء القيم وتشكيلها في الذات:**

إن القيم تنمو وتتطور، كالحاجات والاتجاهات وغيرها من المفاهيم المتشابهة، حيث يؤكد "ماسلو" أن هناك تطوراً يحدث في حاجات الفرد على شكل هرمي منظم حسب درجة أهميتها للفرد، فيعمل الفرد على إشباع الحاجات الموجودة في قاعدة الهرم، وهي الحاجات الأولية الفسيولوجية والأمن، ومن ثم الحاجات الاجتماعية كالحب، الانتماء وتقدير الذات. إن أولويات تحقيق الحاجات ونموها وإشباعها يمكن تعميمه على القيم، حيث نرى أن القيم تتطور من القيمة الخصوصية إلى العمومية، ومن القيم المادية إلى المجردة، وغير المباشرة. ولقد اختلف العلماء في تحديد نموذج موحد يوضح مراحل تشكيل القيم، وبنائها في الذات. وفيما يلي بعض النماذج المقترحة:

9-1 نموذج "كراثول" Krathool : حيث يرى أن اكتساب القيمة الواحدة، أو نسق القيم يمر بثلاث مراحل هي:

9-1-1 مرحلة التقبل: الاعتقاد بالقيمة دون القناعة التامة.

9-1-2 مرحلة التفضيل: تفضيل القيمة، والاعتناع بأهميتها.

9-1-3 مرحلة الالتزام: يلتزم الفرد بمضمون القيمة، ويرفض مخالفتها.

9-2 نموذج "ودروف" Woodwff: ويرى أن القيم تكتسب في ضوء ثلاثة مستويات تتبعية من الناحية الزمنية وهي:

9-2-1 اكتساب قيم تدور حول أهداف مباشرة واقعية مثل الفداء، والراحة والتحصيل.

9-2-2 اكتساب قيم ذات أهداف غير مباشرة، وهي غير اجتماعية مثل: الحصول على وظيفة **والسعي إلى المثمرة.**

9-2-3 اكتساب قيم ذات أهداف مباشرة تتسم بالتجريد، مثل: الحرية، والجمال، والاهتمام بالآداب والموسيقى. (العتوم، 2009، ص-ص. 229-230)

9-3 نموذج "بلوم" و"ماسيا" Bloom, Masia , : حيث يرون: أن اكتساب القيم يحدث عبر عمليات تدوير متسلسلة على نحو هرمي، وتكون هذه العمليات وفق خمسة مستويات:

9-3-1 مستوى استقبال القيمة: يبدي الفرد رغبة في استقبال مثيرات محيطه، وخاصة المهمة.

9-3-2 مستوى الاستجابة للقيم: يندمج الفرد في الموضوع مع الارتياح له.

9-3-3 مستوى تفضيل القيم: يمنح الفرد قيمة، أو تقديرًا للموضوع مع الارتياح له.

9-3-4 مستوى تنظيم القيم: يرتب الفرد مختلف القيم التي اكتسبها حتى يشكل نسقًا قيمياً.

9-3-5 مستوى الوسم بالقيم: وهو المستوى الذي يتضح باتفاق سلوك الفرد مع القيم التي تبناها ذاتياً، وسمي أيضاً مستوى التخصيص. (العتوم، 2009، ص. 230)

اقترح "كراثول" ورفيقاه (1985) تصنيفاً للأهداف الوجدانية، حاولوا من خلاله بيان مستويات الأهداف الوجدانية، وتسلسل عملية بناء القيم وتشكيلها في الذات الإنسانية، وهذا ما يجعل لتصنيفهم أهمية كبرى في إدراك حقيقة تعلم القيم وتعليمها. وقد قسم "كراثول" وزميلاه الأهداف الانفعالية إلى خمس مستويات مرتبة ترتيباً هرمياً هي موضحة في الشكل التالي:

يستمتع، يصغي، ينتبه، يبدي اهتماماً، يظهر وعياً، يهتم ب...، يتابع، يختار، يشير إلى...، يبدي رغبة، يشاهد... "كأن يظهر وعياً بأهمية الهدف في الحياة".

9-3-2 الاستجابة: "Responing"

يشير هذا المستوى إلى تفاعل المتعلم مع مثيرات محددة، أو نشاطات وجدانية معينة من خلال بعض أعمال المشاركة ليندمج فيها وصولاً إلى الشعور بالارتياح، والرضا. وينقسم هذا المستوى إلى ثلاثة مستويات فرعية هي:

- الانصياع للاستجابة، أو الإذعان في الاستجابة: ويشير إلى أول خطوة في استجابة المتعلم، حيث يقوم بالاستجابة، ولكنه لم يتقبل ضرورة فعل ذلك، ويتضمن هذا المستوى عنصر المقاومة، أو الاستسلام القصري للاستجابة.

- الرغبة في الاستجابة: ويشير هذا المستوى إلى رغبة المتعلم في الاستجابة الطوعية اختياراً منه دون إكراه أو خوف، ونلاحظ أن عنصر المقاومة في المستوى السابق قد حلت محله الموافقة والرغبة الاختيارية. (ماجد الجلال، 2005، ص-ص. 74-75)

- الارتياح للاستجابة: ويشير هذا المستوى إلى أن سلوك المتعلم يكون مصحوباً بشعور الارتياح واستجابة انفعالية تتضمن السرور، أو الحماس، أو الاستمتاع.

الأفعال السلوكية لهذا المستوى يساعد، يستمتع ب...، يوافق، يناقش، يجيب، يؤدي بغرض، يقرأ، يقرر، يتحمس، يساند، يبادر، يهتم، يشارك، يقبل على، يتطوع ب...، يرغب في...، ينفر من...، يمتدح، يستجيب، يسارع إلى...، يقضي الوقت في...، يتدرب على...، "كأن يناقش موضوع الجدية في العمل" أو يرغب في الإحسان إلى الجار، أو يبادر إلى تنظيم وقته.

9-3-3 إعطاء قيمة أو تقييم: "Valuing"

ويشير هذا المستوى إلى إعطاء قيمة للشيء، أو الظاهرة، أو السلوك. وهذا المفهوم المجرد للقيمة ناتج عن تقويم الفرد، أو تقديره مع ما للمؤثرات الاجتماعية من فعل في ذلك، ويتصف السلوك المرتبط بهذا المستوى بدرجة من الاتساق والثبات، ويكون مبعثه التزام الفرد بالتنمية إلى توجه السلوك، وليس الرغبة في المسايرة، والمطاوعة فحسب، بل هو يشمل أيضاً الأهداف المتعلقة باتجاهات القيم. ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية.

- قبول القيمة: ويشير إلى التقبل الوجداني لقول، أو ظاهرة أو قيمة أو عقيدة تقوم على ما يعد الفرد أساساً كافيًا لها، ويتضمن إعادة تقويم الفرد لمواقفه من الظواهر والقيم. ويتسم السلوك القيمي في هذا المستوى بدرجة من الثبات بحيث يظهر الشخص للآخرين بأنه يعتنق الاعتقاد، أو القيمة المعنية.

- تفضيل القيمة: وهنا يتجاوز المتعلم مستوى قبول القيمة إلى مستوى أعلى يتمثل في رغبته في السعي وراء القيمة، ومتابعتها والحصول عليها.

- الالتزام: ويتضمن هذا المستوى درجة عالية من التقييم، والاقناع بالقيمة، بحيث يلتزم بها المتعلم، ويتصرف بمقتضاها ساعياً لتعزيزها، وتعميقها، ومحاولة إقناع الآخرين بالأفعال السلوكية لهذا المستوى: يقدر، يعتز ب...،

يكون اتجاهًا نحو...، يكره، يحب، يؤيد، يعارض، يدعوا إلى...، يبرهن على...، يقترح، يعزز، يساند، يمنع، يحتج، يشجب، يهاجم، يقبل، يفضل، يبرر، كأن يدعوا إلى عبادة الله عز وجل، أو كأن يعترض بجهود الصحابة.
(ماجد الجلال، 2005، ص-ص. 76-77)

9-3-5 التنظيم القيمي: "organizing"

مع تمثل المتعلم للقيم بصورة متتابعة، فإنه يواجه مواقف تنتمي إليها أكثر من قيمة واحدة، وهنا تنشأ ضرورة تنظيم القيم في منظومة وإقامة القيم المسيطرة. وفي هذه المنظومة سيكون خاضعاً للتغيير مع اندماج كل قيمة جديدة. وينقسم هذا المستوى إلى مستويين فرعيين هما:

• إعطاء تصور مفاهيمي للقيمة: "Conceptualization"

لأن من متطلبات الترابط والتنظيم، وجود تصور مفاهيمي للقيم يسمح بتنظيمها، وعند هذا المستوى تضاف صفة التجريد، أو التصور المفاهيمي، بحيث يتمكن الفرد من إدراك كيفية ترابط القيمة الجديدة بالقيم التي يعتنقها من قبل، أو القيم الجديدة التي هو مقبل على اعتناقها.

• **تنظيم النسق القيمي:** ويتطلب هذا المستوى من المتعلم أن يجمع مركباً من القيم، والتي قد تكون قيماً متفاوتة، ووصفها ضمن نسق قيمي محدد بحيث تربطها علاقة منتظمة ببعضها بعض وفي حالات عديدة يؤدي تنظيم القيم إلى تركيبها في قيمة جديدة، أو مركب قيمي أعلى تعقيداً.

والأفعال السلوكية لهذا المستوى هي: يوازن، يطور خطة تنظيم، يكون أحكاماً حول...، يتعرف على خصائص، يركب، يجمع، يربط ينسق، يقرر العلاقات، يصدر أحكاماً (كأن يوازن بين العلم والعمل، أو كأن يصدر أحكاماً على سلوك المنافقين).

9-3-6 تمثل القيمة، أو الوسم بالقيمة: "Characterization by Value"

ويمثل هذا المستوى أرقى مستويات المجال الانفعالي، وعند هذا المستوى من التمثيل تكون القيم قد احتلت مكاناً من نظام القيم الهرمي للفرد، وترتبت في نظام منسق داخلياً، وسيطرت على سلوك الفرد فترة من الزمن. وينقسم هذا المستوى إلى مستويين:

• **المجموعة المعممة:** هي استجابة لظواهر على درجة عالية من التعميم ليكتسب المتعلم مجموعة من الاتجاهات والقيم المنسقة والثابتة، بحيث يصدر عنها سلوكه بطريقة معينة، والتي يمكن من خلالها تمييزه ووصفه بها.

• **التمييز بصور أو خصائص:** وهي ذروة عملية التمثيل، وتشمل تلك الأهداف التي تعد أوسع الأهداف من حيث الظواهر التي تغطيها ومدى السلوك الذي يدخل ضمن نطاقها، وهكذا توجد هنا تلك الأهداف التي تتعلق بآراء الفرد نحو الكون، والإنسان والحياة. لأهداف التي ترتبط بهذا المستوى هي أهداف شاملة لدرجة أنها تكاد تميز الفرد تمييزاً كاملاً.

الأفعال السلوكية لهذا المستوى: يؤمن، يلتزم، يتمثل، يصبر على...، يثابر، يتحمل في سبيل...، يعتقد، كأن يؤمن بالقدر خيره وشره، أن يلتزم ببر الوالدين، أن يصبر على المصائب، أن يتمثل الصدق في أقواله وأفعاله.

(ماجد الجلال، 2005، ص-ص. 77-78)

إن نظم القيم تمضي في ارتقائها من مرحلة الطفولة المبكرة حتى نهاية العمر مع ميلها إلى الاستقرار النسبي مع نهاية مرحلة المراهقة، ويزداد بذلك عدد القيم، فكلما دخلت قيمة جديدة، أحدثت نوعاً من إعادة الترتيب، والتوزيع ليظهر النسق بحلة جديدة حسب أهمية كل قيمة للفرد.

9- 5 أما "كولمبيرج" Kohlberg فيضع نموذجاً هرمياً لتفسير تطور الأحكام الخلفية واكتساب القيم. ويشير هذا النموذج إلى انتقال تدريجي من ثلاثة مستويات هي:

- **المستوى ما قبل التقليدي:** وفيه يتأثر الفرد بالقواعد والتسميات التي تنسبها الثقافة للخير، أو الشر بما ينتج عن سلوكه من آثار مادية ملموسة.

- **المستوى التقليدي:** ويشير إلى تأثر الفرد بتوقعات الأسرة، وجماعات الأقران والمجتمع، بغض النظر عما يترتب على سلوكه من نتائج مادية مباشرة.

- **المستوى ما بعد التقليدي:** ويشير إلى تأثر الفرد بالمبادئ والقيم المجردة، وذلك تقديرًا للقيم في ذاتها ومن أجلها فقط. (محمد منير سعد الدين، 2003، ص-ص. 93-94)

من خلال ما سبق يمكن أن نخلص إلى أن ترتب القيم لدى كل فرد يتم بطريقة هرمية في نظام يعرف بمصفوفة القيم أو النسق القيمي، أو المنظومة القيمية، ويعني ذلك: أن كل فرد لديه توجه لتحقيق شتى أنواع القيم، ولكنه بسبب التعارض في تحقيق هذه القيم جميعاً في نفس الوقت، ونظراً لتباين الظروف البيئية والقدرات والسمات الشخصية لكل فرد، فإنه لا بد أن تسيطر بعض القيم على الأخرى لتأخذ ترتيباً هرمياً معيناً يختلف من حيث القوة من شخص لآخر. وتتصف هذه القيم داخل هذا النسق بالدنيا النسقية، وتسهم كل منها بوزن معين حسب أهميتها مع إمكانية التغيير إذا ما تولدت صورة من صور التفاعل بين إمكانيات الفرد الشخصية، وبعض متغيرات البيئة الخارجية.

إن دراسة نسق القيم تتطلب نظرة شمولية لجميع قيم الفرد لأنه لا يمكن دراسة قيمة معينة، أو فهمها بمعزل عن القيم الأخرى.

10- قياس القيم:

تقاس القيم بعدة طرق أهمها: الملاحظة، أو الملاحظة المنظمة، والمقابلة الشخصية، وتحليل المضمون والاستخبارات:

10-1: الملاحظة المنظمة: Systematic Observation

الميزة الرئيسية في الملاحظة هي تطلعنا على مظهر السلوك دون إمكانية لتزييفه، خاصة إذا أجريت هذه الملاحظة على غفلة من الفرد، أو الأفراد موضوع الدراسة، كما أنها تعتبر من أكثر الطرق ملاءمةً خصوصاً إذا كانت العينة موضوع الدراسة (من الأطفال صغار السن)، ولا يمكنهم الوصف اللفظي لوقائع السلوك.

وقد استخدمت العينة لدراسة السلوك الأخلاقي بشكل واضح في أعمال "جان بياجيه" وغيرهم من الباحثين المهتمين بدراسة سلوك الأطفال واتجاهاتهم، ويشير "هوكس" Houkes في دراسته للقيم الشخصية لدى عينات من تلاميذ المدرسة الابتدائية إلى أن الملاحظة تعتبر أسلوباً مساعداً إلى جانب الاختبارات، وأضح ضرورة القيام

بملاحظة سلوك الأطفال، وتصرفاتهم ليس فقط في حجرة الدراسة، ولكن أثناء اللعب في شكل جماعات، كما ب تكرار هذه المشاهدات عبر فترات زمنية مختلفة بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة. والمشاهدة كأسلوب للتعرف على القيم المختلفة وتحديدّها، نادرا ما تستخدم، ولعل ذلك يرجع لعدد من الأسباب أهمها: اهتمام الباحثين بالجانب الكمي في قياس الظواهر من خلال استخدام الاختبارات، والمقابلات المقننة، ومدى توافر الشروط السيكومترية، كالصدق والثبات، كما يرجع عدم استخدامها حاليًا إلى عدم كفاءة القيام بها بشكل منظم، ودقيق من جانب المتخصصين في الميدان. (عبد الله خليفة، 1992، ص.58)

فالملاحظة العلمية المنظمة يمكن أن تأتي بنتائج دقيقة في مجال العلوم النفسية، والاجتماعية بصفة عامة إذا تم استخدامها بشكل ملائم، فاستخدامها في مجال الكشف عن القيم يتطلب من الباحث أن يجيب عن تساؤلين رئيسيين هما:

الأول: ما القيم التي يهتم الباحث بدراستها في مرحلة عمرية معينة ؟

الثاني: ما مظاهر هذه القيم ؟ وهل هي ثابتة، أم متغيرة ؟

10-2 المقابلة الشخصية:

ويقصد بمجموعة من الأسئلة، أو وحدات الحديث، يوجهها طرف إلى طرف آخر (شخص أو عدة أشخاص) في موقف مواجهة حسب خطة معينة للحصول على معلومات عن سلوك هذا الطرف الآخر، أو سمات شخصية، أو للتأثير في هذا السلوك. وقد استخدمت المقابلة، أو الاختبار بشكل أكثر انتشارًا في مجال قياس القيم، والأحكام الأخلاقية عن طريق المقارنة بالملاحظة.

وأخذ هذا الاستخدام صوراً وأشكالاً مختلفة من جانب الباحثين في مجال قياسهم للقيم منها مثلاً: تقديم القصص التي يطلب من الطفل إكمالها، فقد اعتمد "كوهلبرج" في دراسته للأحكام الأخلاقية على تقديم عدد من القصص التي يشتمل كل منها على نوع من التعارض، أو الصراع بين قيمتين من القيم الأخلاقية. كما قامت "نانسي ايزميرج" بدراسة عن الأحكام الأخلاقية ذات الطابع الاجتماعي باستخدام مجموعة من القصص الناقصة، والتي تشتمل على نوع من الصراع بين حاجتين أو قيمتين، ويطلب من الطفل اختيار الحل المناسب من وجهة نظره. (عبد الله خليفة، 1992، ص.59)

إلى جانب ذلك استخدام الباحثين أسلوب الرسومات كطريقة لتقدير قيم الأفراد، وهي طريقة ملائمة للأطفال الذين لا يمكنهم التعبير عن وجهة نظرهم، إما لأن لديهم صعوبات لغوية، أو ليس لديهم المعرفة والدراسة الكافية بالبدائل المقدمة في السؤال. وتتلخص هذه الطريقة في أن يرسم الطفل الأشكال المعبرة التي يفضلها، ويعجب بها على أساس أنها تعكس قيمه، واتجاهاته. (ديودار، 2006، ص-ص.250-251)

كما اعتمدت مجموعة من الدراسات على تقديم مجموعة من الرسومات والصور، ثم يطلب منهم الإجابة عن السؤال المطروح أسفل الصورة.

10-3 تحليل المضمون:

وهو أسلوب يستخدمه الباحث في وصف المحتوى الظاهر للاتصال موضوعياً، ومنظماً، وكمياً.

فقد استخدم هذا الأسلوب في مجال الكشف عن القيم من خلال تحليل لمضمون الرسالة، سواءً كانت مسموعة، أو مقروءة أو مرئية. إن من أوائل المستخدمين له في هذا المجال هو: "رالف وايت" **White** 1947 كما استخدمه "د كاظم" في عدد من الدراسات منها: الدراسة الحضارية المقارنة عن قيم الطلبة في كل من مصر وأمريكا، وكذلك دراسته التتبعية لقيم عينة من الطلاب المصريين في خمس سنوات في الفترة ما بين 1957-1962، أجريت على عينة من طلبة الجامعة، حيث طلب منهم كتابة سير حياتهم دون التقيد بمكان أو مدة لكتابتها، ولضمان حرية التعبير عن أنفسهم طلب منهم ألا يكتبوا أسماءهم، وأن يسلموا ما يكتبون بصورة لا تسمح لأحد بمعرفة الكاتب، وكان متوسط مقدار المادة المكتوبة 10 صفحات (عبد الله خليفة، 1992، 61) ولم يقل عن ست صفحات، وقد كشفت هذه الدراسات كفاءة تحليل المضمون في السير الذاتية في الكشف عن القيم وتحديد بدقة، وكان من أهم نتائجها أن وجدوا هناك اختلافا بين عينة: سنة 1957، وعينة: 1962، أرجعوه إلى عامل الزمن، أي أن قيم الجماعة قد تطورت خلال خمس سنوات مع التطورات الاجتماعية، وتطور نظام التعليم والإعلام.

وقد انخفضت بعض القيم كالراحة، والتملك، والاندماج مع الجماعة، والنشاط والعدالة والعمل والتواضع. أما القيم التي تمثل أهمية في الفترتين، فهي القوة، والمظهر، والاستقلال، واعتبار الذات، والتعبير عن النفس، والدين، والمرح والإثارة، والتسلط، والتماثل، والتثقيف. (دويدار، 2006، ص. 252)

10-4 اختبارات :

وهي من أكثر الطرق المستخدمة في مجال قياس القيم، فهناك العديد من الاختبارات، ولا يتسع المجال هنا لأن نعرضها جميعا، وسنكتفي بذكر أهمها وأكثرها استخداما.

10-4-1 اختبار آلبرت فيرنون ولندزي: والذي يعتبر من أوائل الاختبارات في قياس القيم، ويهدف إلى قياس القيم التالية:

- القيمة الاجتماعية: والتي تهتم بالنواحي الاجتماعية، والعلاقات بين الأشخاص.
- القيمة النظرية: والتي ترتبط بالحقيقة والمعرفة.
- القيمة الاقتصادية: والتي ترتبط بالنواحي المادية والمالية.
- القيمة الجمالية: وتختص بالشكل، والتناسق.
- القيمة السياسية: وترتبط بالمركز والسلطة.
- القيمة الدينية: وترتبط بالمعتقدات، والسلوك الديني. (عبد الله خليفة، 1992، ص. 62)

ويتضمن المقياس جزأين: الأول يشتمل على مجموعة من البنود يجيب عنها الفرد من خلال الاختيار لبديلين، والجزء الثاني يجيب عنه الفرد من خلال الاختيار من 4 بدائل.

10-4-2 مقياس القيم الفارقة: أعده "برنس" **R Prince** ويقوم على أساس تصنيف القيم إلى نوعين: تقليدية، وعصرية، ويتكون من 24 دأ، يشتمل كل منها على عبارتين، وعلى المجيب أن يختار واحدة منهما:

فالأولى تمثل قيمة تقليدية كالقيم الأخلاقية، والحصول على المركز والتخطيط للمستقبل، والأخرى تشير إلى قيمة عصرية (مثل المجازاة والاهتمام بالحاضر، والصداقة والسعادة).

3-4-10 مقياس دراسة الاختيارات: وقد أعده "وود روف" Wood ruff ويتضمن ثلاث مشكلات رئيسة يدرج في كلٍّ منها ثمانية حلول، ويطلب من الفرد ترتيبها حسب أهميتها، للوصول بواسطة هذا المقياس إلى الكشف عن عدد من القيم مثل: (الحياة الأسرية، التدين، الصداقة، الخدمة الاجتماعية، والنشاط العقلي) فمثلاً: تتضمن المشكلة الثانية من المقياس الحلول الآتية:

✓ ممارسة الأنشطة الاجتماعية في المعسكرات.

✓ ممارسة الأنشطة السياسية.

✓ الحياة المريحة، والاسترخاء.

✓ أهمية الجماعة وجاذبيتها. (ديودار، 2006، ص. 253)

✓ أهمية الدين، وتشجيع التنظيمات الدينية.

✓ الحياة المثيرة.

✓ المساواة، وعدم التمييز بين الأفراد.

✓ المنافسة الفكرية.

ويطلب من الشخص ترتيبها حسب أهميتها في حل المشكلة المطروحة. (ديودار، 2006، ص. 255)

4-4-10 مقياس القيم الشخصية: أعده "هوكس" Houkes ويتكون من 90 بنداً، خصصت لقياس عشر قيم هي: القيمة الجمالية، والراحة، والاسترخاء، والصداقة، والإثارة، الحياة الأسرية، والحرية البدنية والسيطرة، والتقدم الشخصي، والإشراف، أو التقدير من قبل الآخرين. وقد قسمت بنود المقياس إلى 30 مجموعة تتضمن كل منها ثلاثة بنود لقياس ثلاث قيم من القيم العشر، ويطلب من المبحوث (المستهدف) ترتيبها حسب أهميتها ومن هذه المجموعات ما يأتي:

• أحب أن أجلس في الأماكن التي تمكنني من الحركة واللعب.

• أحب الألوان الجذابة.

• أحب أن أخرج في صحبة الأصدقاء.

فالعنصر الأول من المجموعة يعكس قيمة الإثارة والترويح، والعنصر الثاني يعكس القيمة الجمالية، والعنصر الثالث يشير إلى قيمة الصداقة، فكانت أهمية كل قيمة بالنسبة للفرد هي: (مجموع درجات هذه القيمة في جميع المجموعات). (عبد الله خليفة، 1992، ص-ص. 65 - 66)

11- أساليب تغيير القيم:

11-1 الطرائق التفاعلية في تدريس القيم:

تعتمد الطرائق التفاعلية على إعطاء المتعلم دوراً فاعلاً في العملية التعليمية التعليمية، وذلك من خلال توفير ص المشاركة الفاعلة في الموقف الصفّي، وفسح المجال أمامه للحوار والمناقشة، وتنمية أنماط التفكير المختلفة،

وتعميق التواصل بينه وبين المعلم والطلبة على حد سواء. ومن أهم هذه الطرق التفاعلية لدينا: طريقة الحوار والمناقشة، وطريقة تمثيل الأدوار، والتي لها دور كبير في عملية تعلم القيم وتعليمها.

11-1-1 الحوار والمناقشة: إن الحوار والمناقشة من بين أهم طرق التدريس الملائمة لتعليم القيم وبيائها وتعزيزها. إر يفسح المجال للطلاب للتعبير عن أفكاره وتصوراته المختلفة حول القضايا القيمية المعروضة للنقاش، وهو بذلك يكتشف صحتها وخطأها، ويعمل على نقدها وتقويمها بمنهج علمي صحيح، ويطلع على توجهات، وأفكار أخرى نحوها، كما يكشف الحوار عن منهج تفكير الطلبة، وموقفهم من القضايا القيمية المختلفة، وطريقتهم في التعامل معها (ماجد الجلال، 2005، ص-ص. 138-139)

ولقد تضمن القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف العديد من المواقف الحوارية التي هدفت إلى تقرير حقائق العقيدة، والتوحيد وإرساء منظومة القيم، والأخلاق الفاضلة، وذلك من خلال ظهور شخصيات حوارية مختلفة، وكان من أبرزها شخصية خليل الله إبراهيم عليه السلام سورة الأنبياء (51-70).

11-1-1 تعريف الحوار والمناقشة، والفرق بينهما: يعرف الحوار اصطلاحاً بأنه: "تواصل لفظي بين اثنين، أو أكثر يتم خلاله تبادل الحديث والأفكار، والآراء بصورة منظمة، وموضوعية لتحقيق هدف معين". أما المناقشة: "فهو تواصل لفظي بين اثنين، أو أكثر يتم خلالها تبادل الحديث، والآراء والأفكار بصورة معمقة، ومنظمة، وموضوعية، بهدف الوصول إلى قرار لحل مشكلة معينة".

ويفرق بين الحوار، والمناقشة باعتبار الهدف المقصود من كل منهما، فالهدف من الحوار هو عرض الآراء، والأفكار من غير قصد إلى التعمق والاستقصاء. أما المناقشة، فتعتمد إلى التعمق والبحث والاستقصاء للآراء والأفكار.

ومن هنا يجمع التربويون بينهم، فيطلقون على هذه الطريقة: الحوار، والمناقشة، في إشارة إلى عرض الآراء والأفكار، والبحث المعمق في معناها ودلالاتها. وبناءً على ما سبق يمكن تعريف طريقة الحوار والمناقشة بأنها: "مجموعة من النشاطات التعليمية تقوم على التواصل اللفظي، والتفاعلي بين المتعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم حول موضوع ما، أو مشكلة محددة مع التعمق في البحث والرغبة في حل المشكلة، أو الوصول إلى قرار فيها". (ماجد الجلال، 2005، ص. 341)

11-1-1-2 أهمية الحوار والمناقشة في تعليم القيم:

✓ ماعد الحوار في الكشف على آراء الطلبة، وتصوراتهم حول الموضوعات القيمية، ومدى وعيهم لدلالاتها ومعانيها، واقتناعهم بأهميتها وجدواها في الحياة.

✓ ، الحوار منهج التفكير الذي يعتمد الطلبة في إصدار أحكامهم حول المنظومة القيمية التي يؤمنون بها، ويعطيهم الفرصة لإعادة النظر والتفكير فيها بصورة أعمق.

✓ يعمل الحوار على تقريب وجهات النظر، والوصول إلى قضايا عامة، تشكل الأساس الذي ينطلق منه الطلبة لدراسة القيم وفهمها، والتعرف على حقيقتها.

كما يبين المشكلات النفسية، والاجتماعية، والفكرية التي تواجههم، والتي قد تشكل عوائق صلبة في طريق بناء منظومتهم القيمية الخاصة.

11-1-1-3 أنواع المناقشة: هناك نوعان من المناقشة:

- **مناقشة مفتوحة: النوع الأول:** يتم خلالها إثارة مشكلة، أو طرح قضية للحوار ذات صلة بموضوع الدرس، أو ذات تعلق بقيم الطلبة واتجاهاتهم نحو قضية محددة. وتكون المشكلة المطروحة هي المدخل نحو الحوار والمنافسة.
- **مناقشة مقيدة: النوع الثاني:** وهذه عكس سابقتها بحيث تكون محددة الأهداف، ومخطط لها مسبقاً، ولها موضوع محدد ومحتوى معين، كما تتضمن مجموعة من الأسئلة التي تقود إلى أهداف معينة.

(الخليلي وآخرون، 1996، ص.95)

11-1-1-4 شروط نجاح الحوار والمناقشة:

إن الحوار والمناقشة طريقة تربية لها مبادئها وأصولها وإجراءاتها المتبعة، وهي لا تقف عند مجرد إلقاء بعض الأسئلة على المتعلمين، أو إعطائهم مجالاً للحديث خلال الموقف التعليمي، ثم العودة إلى الشرح والوصف من جديد. فالموقف الحوارى يعني: أن هناك مشكلة مطروحة يسعى المتحاورون إلى حلها، وهذا يتطلب مراعاة مجموعة من الشروط، من أهمها:

- ✓ تحديد أهداف الحوار، والمناقشة. فتحديد الهدف يعين في توجيه دفة الحوار، وتركيزها في موضوع محدد.
- ✓ الاستعداد الجيد للمناقشة، سواءً من جهة المعلم أو المتعلم، فيحضر المعلم ما يلزمه من أسئلة ومواد تعليمية، ووسائل توضيحية.

- ✓ كما يقوم المتعلم بالإطلاع على مصادر المعلومات المتعلقة بالموضوع.
- ✓ توفير بيئة حوارية مناسبة، ويتضمن ذلك إشاعة روح الديمقراطية والحرية عند عرض الآراء ومناقشتها، وتقدير الآراء والأفكار المطروحة، وعدم السخرية منها، أو التقليل من أهميتها.
- ✓ تعميق قيمة الحوار، والمناقشة عند الطلبة باعتبارها غاية تحرس التربية على غرسها عند المتعلمين لتمكينهم من التعبير عن ذواتهم، وتقديرها مع بيان مواقفهم بصورة صحيحة ومقبولة.

11-1-1-5 خطوات الحوار والمناقشة:

وفيها يمهّد المعلم لموضوع المناقشة بأحد أساليب التمهيد المعروفة، من خلال إثارة مشكلة معينة ترتبط بالموضوع، أو طرح مجموعة من الأسئلة العامة والسهلة، أو سرد قصة قصيرة مناسبة، أو توظيف الأحداث الجارية، أو مشهد تمثيلي مختصر.

✓ تنظيم المناقشة وإجرائها: وذلك من خلال:

- بيان الأهداف المتوخاة من المناقشة، والإشعار بأهميتها.
- تحديد نوع المناقشة، ودور كل من المعلم والطالب فيها.
- متابعة سير المناقشة بما يتلاءم مع الأهداف المحددة وضبطها، ومراقبة سلوك الطلبة وتوجيههم.
- الاستماع إلى آراء الطلبة، سواء كانت جماعية، أو فردية، واستخلاص النتائج على السبورة.

- مناقشة النتائج، وبيان جوانب قوتها وضعفها، وإثارة تفكير الطلبة للحكم على صحتها.
- التوصل إلى مجموعة الاستنتاجات والحلول.
- التقييم:

وتهدف هذه الخطوة إلى التعرف على مدى تحقيق الأهداف، وفهم الطلبة للموضوع الذي تمت مناقشته؛ حيث يعرض المعلم مشكلة محددة، ويطلب حلها في ضوء الاستنتاجات التي تم تعلمها، كما يتم إظهار سلبيات وإيجابيات المناقشة، والمشكلات التي واجهت الطلبة خلالها، سواءً كانت مشكلات معرفية، أو مهارية لمواجهةها في المواقف الحوارية اللاحقة.

✓ الإغلاق:

وفيها يتم إنهاء المناقشة. وقد يحدد المعلم فيها بعض الواجبات المنزلية التي تدعم تعلم الطلبة، وتدفعهم إلى توظيف ما تعلموه في حياتهم اليومية

11-1-2 تمثيل الأدوار:

تمثيل الأدوار من أهم الطرق التفاعلية التي يمكن توظيفها في تدريس القيم، وهي تدعم ما توصلنا إليه كقاعدة رئيسية في تعلم القيم، وتعليمها من أننا كلما عملنا على مزج القيم بحياة الطلبة، وإثارة تفكيرهم بها، كان ذلك أدعى إلى تصورها وفهمها، ومن ثم اكتسابها، والعمل بمقتضاها.

11-1-2-1 تعريف تمثيل الأدوار:

يعرف تمثيل الأدوار بأنه: "طريقة تعليمية تقوم على تمثيل موقف معين يمثل مشكلة محددة من قبل بعض الطلبة بتوجيه من المعلم، وخلال التمثيل يتقمص الطلبة الممثلون لشخصيات الموقف، وأحداثه ويؤدون أدوارهم بفاعلية، في حين يشاهد الطلبة الآخرون، ويلاحظون المواقف الممثلة وينقلونها. وبعد الانتهاء من التمثيل ينظم المعلم مناقشة موجهة يشارك فيها الطلبة جميعاً". (ماجد الجلاّد، 2005، ص. 151)

11-1-2-2 أهمية تمثيل الأدوار في تعليم القيم:

تتمثل أهمية تمثيل الأدوار في تعليم القيم في النقاط الآتية:

- ✓ إثراء خبرات الطلبة الوجدانية، والشعورية من خلال عرض القيمة في صورة تمثيلية مشاهددة، يشارك الطلبة جميعاً في أداء أدوار محددة فيها.
- ✓ توفير مواقف تجريبية لمواقف ومشكلات الحياة المختلفة، وكيفية التعامل معها، ليرسخ عند الطلبة منهج التعامل مع الأحداث والظروف.
- ✓ تهيئ هذه الطريقة الفرص المناسبة للطلبة كي يجربوا، ويتدربوا على ممارسة السلوك، ففيها تتوافر فرص حقيقية للطلبة لكي يعبروا عن مشاعرهم، ويكتشفوا مواقف الحياة في بيئة صفية آمنة. (Shaftel and Shaftel, 1982).

11-1-2-3 خطوات تمثيل الأدوار: (ماجد الجلال، 2005، ص. 153)

جدول رقم (3) يبين خطوات تمثيل الأدوار

الخطوة	العنوان	المضمون
الأولى	تهيئة المجموعة	1- تقديم المشكلة وتحديدها وتعريف الطلبة بها. 2- تفسير القضية المشكلة واستقصاء القضايا المتعلقة بها. 3- توضيح عملية تمثيل الأدوار.
الثانية	اختيار المشتركين	1- تحليل الأدوار ووصفها، وتحديد صفات ممثلي الأدوار. 2- اختيار ممثلي الأدوار، وتحديد دور كل منهم.
الثالثة	تهيئة المسرح	1- تحديد خط سير العمل. 2- إعادة توضيح الأدوار. 3- الدخول في الموقف المشكل.
الرابعة	إعداد المشاهدين	1- تقرير الأدوار التي ينبغي ملاحظتها. 2- تعيين مهام الملاحظة.
الخامسة	التمثيل	1- بدء تمثيل الأدوار. 2- الاستمرار في تمثيل الأدوار. 3- قطع تمثيل الأدوار، أو إعادة تمثيله.
السادسة	المناقشة والتقييم	1- مراجعة عملية تنفيذ الأدوار من حيث الأحداث، والمواقع والواقعية. 2- مناقشة القضية الرئيسة في الدور. 3- تطوير التمثيل اللاحق.
السابعة	إعادة التمثيل	1- تمثيل الأدوار المنقحة عدة مرات. 2- اقتراح خطوات لاحقة أو إبدال سلوكية.
الثامنة	المناقشة والتقييم	1- يدفع المعلم النقاش إلى حل واقعي عن طريق السؤال فيما إذا كان الطلاب يظنون أن النهاية واقعية.
التاسعة	المشاركة في الخبرات	1- ربط الموقف المشكل بالخبرات الواقعية، والمشكلات الجارية والتوصل إلى تعميمات. 2- الوصول إلى مبادئ عامة للسلوك، فكلما كان تشكيل النقاش أكثر مناسبة زاد اتساع التعميمات التي يتم التوصل إليها.

11-2 الطرائق العرضية لتغيير القيم:

تقوم الطرائق العرضية على عرض المعلومات على الطلبة بصورة مباشرة من المربي.

ويكون دور المتعلم فيها التلقي، والاستقبال. والطرائق العرضية مهمة في عملية تعلم القيم وتعلمها، حيث

يتم من خلالها توضيح القضايا القيمية، ومعالجتها من خلال عرض المعلومات والمعارف وتحليلها، وبيان التجارب

والخبرات الإنسانية المتعلقة بها، وضرب الأمثلة والنماذج السلوكية الإيجابية.

ونستعرض فيما يأتي طريقتين فاعلتين، هما: القدوة والقصة.

11-2-1 القدوة:

11-2-1-1 تعريف القدوة:

القدوة لغة: يقصد بها الاقتداء بالغير، والمتابعة، والتأسي به على الحالة التي يكون عليها حسنة، أو قبيحة. وتشير الأصول اللغوية لمادة الكلمة إلى معاني الشبه بالشيء والاهتداء به.

والتربية بالقدوة تربية فاعلة تجاه الذات، وتجاه الآخرين. فهي تطالب الفرد بأن ينمي ذاته، ويطور نفسه ويحقق أعلى درجات الكمال البشري تحقيقاً لقوله سبحانه: ﴿وَجَعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا﴾ الفرقان 74. فإذا أتم بناءه الذاتي، انتقل ذلك تلقائياً بصورة فاعلة للآخرين الذين يجدون في هذه الذات الإنسانية صفات الذات الراقية التي تدفعهم إلى الاقتداء.

والقدوة قوة مؤثرة شديدة التأثير عميقة الوقع في عملية التنشئة، والبناء الإنساني. ويمتد تأثيرها لا يشمل الصغير فحسب، بل حتى الكبير الراشد أيضاً، فالإنسان بفطرته مولع بالتقليد، والتعلق بالنموذج الذي يعجب به، فالطفل يقلد والده في مشيته، وجلسته وضحكته، كما يقلد أباه، وأمه في إقامة الصلاة، وصدق القول وحب الناس، وإكرام الضيف، والحرص على العلم. فالقدوة إذاً من أكبر الأدوات وأبلغها في غرس القيم وتنمية الاتجاهات. (ماجد الجلال، 2005، ص-ص. 100-109)

- وتأتي القدوة في مقدمة الطرق التربوية لأهميتها، ودورها في تمكين الفرد من اكتساب القيم الاجتماعية، وقد لا يتسع المجال لاستعراضها مفصلة، وإنما سأختصرها فيما يلي:
- القدوة أهم عنصر في تكوين قيم الإنسان في مرحلة الطفولة، فشخصية الإنسان ناتجة بالدرجة الأولى عن نماذج السلوك المكتسب من اقتدائه بوالديه والمقرين منه. ومن القضايا التي يجب مراعاتها، ونحن نضع القدوة أمام الأطفال وفق أنساق السلوك التي تجعل الأطفال يشاهدونها، ونحن نسلط سلوكاً معيناً، ثم نطلب منهم ألا يقلدوه، وأن يفعلوا عكسه، هذا التصرف يجعل الأطفال في حيرة من أمرهم، ويسبب لهم إحباطاً، ولا يعرفون من يصدقون، أو كيف يسلكون بحكم أن القدوة لا تأخذ أهميتها وأثرها ما لم يتبين الطفل سبب صدور السلوك، لذلك لا نكتفي بالفعل، بل نقره ونؤكد به بالقول.

11-2-1-2 القدوة تجسيد لمعاني القيم وأمثلة تطبيقية لها:

فالقيم مفاهيم مجردة يصعب على المتعلم فهمها، وتحديد مظاهر سلوكها نظرياً، فالتقوى والنجاح والاعتراف بالخطأ والسعادة والحرية... قيم سامية، ولكنها تبقى معانٍ رمزية تجريدية تجعل تعلمها قضية صعبة ما لم تتضح معانيها، وتظهر حية واقعية مشاهدة ومحسة.

- صفات القدوة الحسنة: للقدوة الحسنة صفات رئيسة ينبغي على الفرد اكتسابها والتخلق بها، وهي صفات كثيرة ومتنوعة. أهمها:

- اقتران القول بالفعل: فالقدوة الصالحة شخصية متوائمة داخلياً وخارجياً. (فعلها يصدق قولها).
- التحلي بالأخلاق الفاضلة: فالقدوة الحسنة تتمثل الفضائل الخلقية.
- العلم والمعرفة: فالقدوة الحسنة ينيها العلم، وتزينها المعرفة، فالعلم له أثر في نفس حامله ومكتسبه.

وفي ثقافتنا الإسلامية عبر التاريخ ما يمكن الاقتداء به من نماذج بشرية مشرقة يصعب حصرها كلها في هذا المقام، لكن من المفيد أن أشير إلى بعض المعالم فقط من خلال مواكب الأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام، فهم حملة الهداية وقادة الحقيقة والإصلاح، ولنا في سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم خير أسوة، وأعظم مثال على حسن الخلق وسلامة الطوية؛ فقد كان أمودجاً فريداً ونبراساً هادياً في كل شأن من شؤون الحياة؛ بالإضافة إلى ما ظهر من شخصيات بارزة كالصحابة، والتابعين ورجال الفكر، والعلم، وأهل الدعوة إلى الإسلام... الخ.

(ماجد الجلاذ، 2005، ص-ص. 114-115)

11-2-2 الأسلوب القصصي:

من أهم الأساليب التربوية التي يمكن استخدامها لتدريس القيم، حيث يعتمد هذا الأسلوب على سرد قصة ملائمة لموضوع القيمة، وتحليل مضمونها ببيان ما فيها من معانٍ وأفكار، وقيم. كما يمكن أن يعرف أيضاً، بأنه "سرد قصة ملائمة لموضوع القيمة لتؤخذ منها معانٍ ويتوصل بها المعلم إلى موضوعه الذي يقصده".

(عبد الهادي، 1984، ص. 143)

والأسلوب القصصي يستند إلى قصة تربوية هادفة يسردها المعلم على المتعلمين بهدف تعزيز قيمة تربوية، ويشمل أهدافاً لغوية، وثقافية ومعرفية، واجتماعية وفقاً للأهداف التعليمية المتوخاة. والأسلوب القصصي لا يقف عند سرد القصة فحسب، وإنما له قواعد وشروط ومبادئ، لابد من مراعاتها حتى يكون أسلوباً ناجحاً وفعالاً، وهنا ينبغي لمستمعمل هذا الأسلوب أن يكون على دراية بمفهوم القصة. (عبد الله، 1997، ص. 178)

11-2-2-1 تعريف القصة:

تعرف القصة بأنها "حكاية نثرية تصور أحداثاً واقعية، أو خيالية لمجموعة من الشخصيات تربطها عناصر مشتركة، تعبر بأسلوب فكري، وفي مشوق بهدف تنمية الشخصية من جميع جوانبها العقلية والوجدانية والجسمية". (يحي محمد نبهان، 2008، ص-ص. 94-95)

والقصة لها أهمية كبرى في سرعة نفاذها، وقوة تأثيرها، واستمرار أثرها إذا ما قورنت بالكلام العادي المرسل، لأنها تمثل الحياة بكل معانيها من نشاط، وحركة وتذكير وانفعال ومواقف، فيميل الإنسان بفطرته إلى سماعها، أو قراءتها أو روايتها، كما يروق له أن يشاهد حوادثها بعينه على مسرح، أو شاشة تلفزيونية أو سينمائية.

(الهاشمي، 1981، ص. 244)

11-2-2-2 تأثير القصة في النفس:

تؤثر القصة في النفس تأثيراً قوياً، مشهداً، وملموساً، حتى أنه بمجرد ما يبدأ أحدهم بسرد القصة ينصت الجميع كبيراً وصغيراً، بفعل توفر المؤثرات الآتية ذكرها:

● **المؤثرات النفسية:** تتضمن القصة مؤثرات نفسية متنوعة تعمل على إثارة انفعالات، ومشاعر المستمعين لتقمص شخصية القصة، والتفاعل معها، ومن ثم حدوث إسقاطات على شخصية المتلقي تجعله بنفس من خلالها طاقاته النفسية المخزونة، كمشاعر الخوف، والحزن والشجاعة التي توافق أحداث القصة.

• **المؤثرات الخيالية:** تعتمد القصة على التصورات، والأخيلة والتشويق، كعناصر أساسية في بنائها الفني والأدبي، فهي بذلك تثير القدرات الخيالية، والتصويرية لمتلقيها، فتحرره من واقعه لتذهب به إلى الفضاءات الزمانية، والمكانية الفسيحة.

• **المؤثرات الإدراكية:** وتعتمد القصة على المؤثرات الإدراكية التي تقود المتلقي إلى التفكير والاستنتاج، والتأمل في القصة، ومكانها وأشخاصها وأحداثها، فكلما زادت الأحداث تعقيداً، ازداد العقل تفكيراً، وتشوقاً للبحث والاكتشاف، حتى إذا ما حلت عقدة القصة انتقل التفكير إلى التدبر والاستنتاج، وبناء القواعد العامة المستخلصة من القصة.

11-2-2-3 عناصر القصة: تتكون القصة من سبعة عناصر:

- **الفكرة:** فكرة القصة هي الموضوع أو الهدف الذي وضعت القصة لأجله.
- Σ **أحداث القصة:** هي مجموعة الوقائع والتصرفات التي تقوم بها شخصيات القصة.
- Σ **الشخصيات:** وهي التي تقوم بالوقائع والأحداث، وتتنوع بحسب مقتضيات القصة، فقد يكون من الإنس أو الجن أو الحيوان، وقد تكون شخصيات حقيقية، أو خيالية.
- Σ **البيئة الزمانية:** وتمثل الإطار الزمان الذي جرت فيه أحداث القصة، وعاشت فيه شخصياتها.
- Σ **البيئة المكانية:** ويقصد بها الأمكنة التي جرت فيها أحداث القصة، ومجرياتها.
- Σ **البناء الفني:** ويمثل السبك الفني الذي تسرد فيه الأحداث وتسبب، وتصاغ به الشخصيات في جوانبها النفسية، والاجتماعية والجسدية.
- Σ **الأسلوب واللغة:** يقصد باللغة الألفاظ والكلمات، أما الأسلوب فهو التراكيب اللغوية، سواءً كانت حقيقة أو مجازية. (ماجد الجلال، 2005، ص-ص. 123-125)

11-2-2-4 أنواع القصة: تصنف القصة حسب حجمها إلى أربعة أنواع:

- Σ **الأقصوصة:** وهي في حدود الصفحة الواحدة وتشمل حدثاً واحداً.
- Σ **القصة القصيرة:** وهي أكبر من الأقصوصة ويقدر عدد كلماتها بـ (400) كلمة تقريباً.
- Σ **القصة:** وتبلغ عدد كلماتها (500) كلمة فما فوق، وقد تشمل أكثر من عقدة.
- Σ **الرواية:** وهي أكبر من القصة بامتدادها الزماني والمكاني، وتعدد أشخاصها وأحداثها أكثر مما تحتوي القصة، وقد تتحدد أجزاؤها لتشمل جزأين أو أكثر. (ماجد الجلال، 2005، ص. 125).

11-2-2-5 المراحل العمرية وما يناسبها من قصص: يمكن تقسيم القصص بناءً على عمر المتعلم.

- Σ **من سن الثالثة حتى الخامسة:** يكون الطفل منشغلاً في هذه المرحلة باكتشاف البيئة الواقعية التي تحيط به، لهذا كان أنسب القصص في هذه المرحلة ما احتوى على شخصيات مألوفة من حيوانات ونباتات، أو الوالدين والأطفال.

Σ من سن السادسة إلى الثامنة: وهي مرحلة الخيال الحر، حيث يكون الطفل قد وعى البيئة المادية المحيطة به مما يجعله يتوق إلى التعرف على أشياء أخرى، والشخصيات المحبة في قصة هذه المرحلة: الملائكة، الأبطال، العمالق، الأقزام.

Σ من سن التاسعة إلى سن الثانية عشرة: وسميت هذه المرحلة بمرحلة المغامرة والبطولة، وفيها يميل الطفل إلى الحقيقة الواقعة أكثر من اهتمامه بالأمر الخيالي، وهنا تظهر لديه غريزة المقاتلة وحب السيطرة فيعني بقصص المغامرة والشجاعة والعنف والقصص البوليسية.

Σ وهنا يجب توظيف القصص الهادفة التي تفرز القيم الإيجابية، كقصص صلاح الدين الأيوبي وخالد بن الوليد، وقصص الرحالة والمكتشفين.

Σ من سن الثالثة عشر إلى الثامنة عشر: هي من أخطر المراحل التي تمر بها التنشئة؛ إذ تمثل مرحلة المراهقة، وتمتاز هذه المرحلة بشدة الغريزة الاجتماعية، وبظهور الغريزة الجنسية، واضطراب الناحية الوجدانية والتفكير الديني، وتكوين تصورات عن الكون والحياة والإنسان. والقصص الملائمة لهذه المرحلة هي قصص البطولة والمغامرة، ثم مع التطور يكونون أكثر ميلا إلى القصص الوجدانية والعاطفية المحفزة على تحقيق الرغبات في الحياة كالنجاح والتفوق... الخ. (ماجد الجلال، 2005، ص-ص. 126-127)

ومن التجارب التي أجريت في هذا المجال تجربة "كروس وكروس" من خلال تقديم مجموعة من القصص لعينة من أطفال في أعمار تتراوح ما بين الرابعة والسادسة، بهدف الوقوف على مستوى تنمية القيم الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال. وكان من نتائج هذه التجربة وجود تغير ملحوظ لدى أطفال المجموعة التجريبية التي قدمت لها القصص بالمقارنة بالمجموعة الضابطة. وأيضاً من الدراسات التي اتبعت هذا الأسلوب، الدراسة التي أجرتها "د. عفاف عويس" عن تنمية اتجاهات الأطفال نحو العمل لمصلحة الجماعة (دراسة تجريبية) وقد أجريت على عينة من التلاميذ الصف الأول إعدادي وتضمن البرنامج:

✓ تقديم 15 قصة مسجلة حول موضوع الاتجاه نحو العمل لمصلحة الجماعة.

✓ القيام ببعض الأنشطة لتوضيح القيم وتهيئة الظروف لاستبصار الأطفال باهتماماتهم وتوجهاتهم القيمية.

✓ التخطيط لمشروع عمل جماعي حول موضوع الاتجاه وتنفيذه في محيط التلاميذ.

(دويدار، 2006، ص-ص. 305-306)

وأهم مصادر القصص التي يمكن الاستعانة بها:

✓ قصص القرآن الكريم، القصص الوارد في الحديث، قصص السيرة العطرة.

✓ القصص الإنساني القويم الذي يتماشى مع معتقداتنا الدينية والاجتماعية- القصص الهادفة الذي كتبه الكتاب الأمراء على ثقافة الأمة.

11-2-2-6 خطوات التدريس بالأسلوب القصصي:

تتضمن خطوات التدريس بالأسلوب القصصي 05 خطوات:

وخلال طوة التمهيد يقود المعلم طلبته إلى التعرف على موضوع القصة، وتلقينها وتعريفهم بمهدفها وشخصياتها، والتركيز على ما تتضمنه من أفكار ومعاني وقيم، كربط موضوع القصة بدرس سابق أو إثارة مشكلة تتعلق بالقصة، ربط موضوع القصة بالأحداث الجارية... الخ.

1- عرض القصة:

تتنوع الطرائق التي يستخدمها المعلم لسرد القصة، فقد يعرضها بطريقة القراءة الصامتة ثم الجهرية، أو بالوسائل التعليمية (كشريط كاسيت مسموع، أو فيلم فيديو الأقراص الليزرية).

ورغم تنوع هذه الأساليب إلا أن أسلوب السرد يبقى تأثيره واضحا عند المتعلمين لما فيه من تفاعل مباشر بين المعلم والتلاميذ، مع وجوب مراعاة مجموعة من الشروط أثناء السرد هي:

● **مكان السرد:** من الضروري التقيد بقاعة الدرس، بل يمكن استخدام مسرح المدرسة أو أحد قاعاتها الكبيرة.

● **جلسة القصة:** أفضل صور الجلوس لسماع القصة يكون بشكل دائري ونصف دائري، أما بالنسبة للمعلم فعليه أن يتحرك حسب سير القصة.

● **لغة القصة:** أن تكون اللغة عربية صحيحة مع تبسيط بعض الألفاظ الصعبة حسب المستوى.

● **صوت المدرس أثناء السرد:** ينبغي على المعلم تغيير نبرات صوته وتنويعها.

● **إظهار الشخصيات بمظهرها الحقيقي وتقليد الأصوات.**

● **تمثيل المواقف الوجدانية، فيحزن المعلم أثناء الحزن، وبفرح أثناء الفرح.**

● **التغلب على عبث الطلبة أثناء السرد بالوقوف بجانب الطالب، أو تغيير مكانه.**

● **زمن سرد القصة يتراوح ما بين (08-20) دقيقة حسب المستويات العقلية والنفسية.**

● **تجنب التكرار الآلي لعبارة محفوظة كمفهوم لوم على كل حال أو سامعين... الخ.**

2- مناقشة القصة وتحليلها:

ويتم ذلك بمناقشة عناصر القصة من أحداث، وشخصيات وبيئة زمانية ومكانية، والعقدة وحلها واستنتاج العبر، ومناقشة القيم والاتجاهات التي ناقشتها القصة، وتوضيح أهميتها، ومناقشة القيم السلبية غير المرغوبة، وتحذير الطلبة من سلوكها. (ماجد الجلال، 2005، ص-ص. 133-134)

3- التقويم:

وذلك يتم بتوجيه أسئلة حول فكرة القصة، وأحداثها وشخصياتها وزمانها ومكانها والشخصيات المحببة في القصة، ومدى تفاعل الطلبة مع القصة، واستنتاج القيم الإيجابية والسلبية.

توجيه الطلبة لكتابة قصة، أو سردها بلغتهم الخاصة.

4- **الإغلاق:** ويتم إغلاق الموقف التعليمي بأكثر من صورة.

✓ **التأكيد على موضوع القصة، والأفكار الرئيسية.**

✓ **التركيز على القيم والاتجاهات، وتحديد بعض الواجبات المنزلية المتعلقة بها.**

✓ استعراض الملخص في السبورة.

✓ الإجابة على أسئلة الطلبة، والثناء عليهم لحسن الإصغاء والتفاعل.

11-3 الطرائق الكشفية لتدريس القيم :

الطرائق الكشفية بتوفير فرص للمتعلم للبحث، والاستقصاء والكشف عن المعارف والخبرات ذاتيًا، وتعمل على تنمية قدراته الذاتية العقلية والتفكيرية، بحيث يصبح قادراً على اكتساب المعرفة ونقدها وتوظيفها، وهي من أهم الطرق التي يمكن استغلالها في تعلم القيم، وسيوضح ذلك من خلال عرض طريقة حل المشكلات والتدريس الاستقصائي.

11-3-1 العصف الذهني:

قدم هذا الأسلوب "سيدني" و"سيمون" *Sidney, Simon* وذلك بهدف تحديد القيم الموجهة لسلوك الفرد واتجاهاته دون الاعتماد على النصيح أو الإرشاد. ومن الأساليب المتبعة في ذلك ما يعرف بالعصف الذهني *Brain Storming* وهو أسلوب للتفكير الجماعي في أغراض متعددة منها: حل المشكلات والتدريب بقصد زيادة كفاءة القدرات والعمليات الذهنية، ويتم وفقاً لقواعد ومبادئ تنظم خصائص الجماعة المشتركة فيه والخطوات التي يمضي وفقاً لها، وصياغة النتائج التي تسفر عنها العملية، وهو أسلوب ملائم بالنسبة للأطفال والكبار.

ويقوم أسلوب العصف الذهني على مبدأين رئيسيين يترتب عليهما أربع قواعد يجب إتباعها في جلسات توليد الأفكار، أحد هذين المبدأين يؤكد ضرورة إرجاء التقسيم، أو النقد لأية فكرة إلى ما بعد جلسة توليد الأفكار. أما المبدأ الثاني بمعنى أن الكم ينتج الكيف، وينطوي هذا المبدأ على التسليم بأن الأفكار والحلول المبتكرة للمشكلات تأتي تالية لعدد من الحلول غير الجيدة.

أما القواعد الأربع التي تتولد عن هذين المبدأين، فتتمثل في مجموعة من الإجراءات الواجب إتباعها في جلسات العصف الذهني:

✓ ضرورة تجنب النقد.

✓ إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما كان نوعها، أو مستواها ما دامت متصلة بالمشكلة موضع الاهتمام.

✓ الكم مطلوب بمعنى: أنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من أعضاء الجماعة، زاد احتمال بلوغ قدر أكبر من الأفكار الأصلية أو المعنية.

✓ البناء على أفكار الآخرين وتطويرها، أي تشجيع المشاركين لإضافة أفكار جديدة، وأن تشكل هذه الأفكار مع غيرها من الأفكار التي سبق طرحها في الجلسة تكوينات جديدة أو غير ذلك من صور التطوير والإضافة. وأمكن الاستفادة من هذا الأسلوب في مجال تنمية القيم، والاتجاهات لدى عينات من الأفراد في أعمال مختلفة.

فقد أجرى "واتكنيز" Watkins دراسة عن تأثير التدريب على الإفصاح عن القيم في مستوى الجمود وإمكانية تغيير نسق القيم لدى طلاب المدارس الثانوية، وتبين أن عملية التدريب على الإفصاح عن القيم لم يكن لها أثر على الجمود أو القيم الغائبة، ولكن لها أثر في تغيير القيم الوسيطة نحو الاتجاه المرغوب فيه:

11-3-2 حل المشكلات:

تبين مما سبق أن القيم تتأسس على مجموعة من التصورات العقلية، وأن التفكير فيها هو أساس اقتناع الفرد بأهمية القيمة وبعدها تندمج القيمة في الشعور، وتتغلغل في الإحساس الكامن في الذات الإنسانية فتصبغ حياة الفرد وتتحدد في إطار مظاهر السلوك التي تصدر عنها. واستخدام طريقة حل المشكلات تعد من الطرائق الأساسية والفاعلة في إقناع المتعلم.

11-3-2-1 تعريف طريقة حل المشكلات: (عبد اللطيف بن حسن فرج، 2005، ص. 125)

تعرف المشكلة على أنها: "حالة من الحيرة والتساؤل والقلق تواجه الفرد في موقف معين لا يوجد لها حل آني، تدفعه إلى التفكير والبحث عن حلول مناسبة لها".

فيبدأ المتعلم في التفكير في حل للخروج من الحالة التي تواجهه، فيضع مجموعة من البدائل حتى يصل إلى الحل المناسب، ثم يقوم بالتخطيط لكيفية تنفيذ الحل وتجريبه، ثم تأكيده، وبالتالي فطريقة حل المشكلات تعرف كطريقة تربوية ناجعة تتمثل في كونها:

موقف تعليمي يعتمد فيه المعلم على عرض موضوع الدرس بصورة مشكلة تدفع المتعلم إلى البحث والتفكير بخطوات متسلسلة منظمة للتوصل إلى حل لها. (ماجد الجلال، 2005، ص-ص. 154-155)

11-3-2-2 أهمية طريقة حل المشكلات في تدريس القيم: تعتبر طريقة حل المشكلات من الطرق الفاعلة والمهمة في تدريس القيم وذلك للأسباب التالية:

✓ تتميز طريقة حل المشكلات بعنايتها بتنمية مهارات التفكير عند الطلبة، وبخاصة حل المشكلات واتخاذ القرار، والتفكير الناقد، وهي مهارات أساسية في تعليم القيم.

✓ تسهم طريقة حل المشكلات في توضيح معاني القيم المتعلمة وترسخ مفاهيمها الصحيحة وتعديل مفاهيمها الخاطئة، فقد يتصور الطلبة مفهوماً خطأ لقيمة التدين، فيربطها بالاعتزال عن الناس، وعرض هذه القيمة عن طريق حل المشكلات يجعل الطالب يعيد النظر في بناءه القيمي.

✓ تجعل طريقة حل المشكلات القضايا القيمية جزءاً من حياة الطلبة وواقعهم المعاش، وهي بذلك تعطي القيمة معنى وجودها وتجعلها موضوعاً حياً، فالقيم تثار في مشكلات يلمسها الطالب، ويعيشها في حياته اليومية.

11-3-3-3 خطوات طريقة حل المشكلات: (عبد اللطيف بن حسن فرج، 2005، ص. 126)

تتضمن طريقة حل المشكلات مجموعة من الخطوات المتداخلة والمتسلسلة تسير من الشعور بالمشكلة، وتحديد نهايتها إلى تقويم حلها.

Σ **الشعور بالمشكلة:** يهدف هذه الخطوة إلى لفت انتباه الطلبة إلى المشكلة وإحساسهم بها، وبسوء فهمهم لمضمونها ومعناها، ويمكن للمعلم أن يحقق ذلك من خلال تقديم المشكلة بالحديث الشفهي بعد التأكد من انتباه الطلبة.

تقديم بعض المعلومات الأولية التي تعين الطلبة على فهم المشكلة ووعي مضمونها. وذلك من خلال ما ورد في الصحف، أو المجلات أو الكتب، بطرح مجموعة من الأسئلة حول مدى فهم الطلبة لمحتوى المشكلة، أو عرض مشهد تمثيلي تثار به المشكلة.

Σ **تحديد المشكلة:** ويتم ذلك عن طريق صياغة المشكلة في سؤال محدد وواضح ومفهوم يدفع الطلبة إلى التفكير في الحلول المقترحة، وبعد ذلك يستمع المعلم لإجابات الطلبة، ويناقشهم ويدون الصياغة النهائية في السبورة.

Σ **جمع البيانات والمعلومات:** ويتم ذلك عن طريق الكتب، أو عن طريق إجراء تجارب ورصد الملاحظات، وقد تكون معتمدة على جمع إحصاءات، واستفتاءات، ومقابلات. وبعد ذلك يتم تبويبها وتصنيفها. (زيتون، 2005، ص-ص. 152-153)

Σ **اقتراح حلول مؤقتة للمشكلة:** وهنا تبدأ مرحلة التفكير في اقتراح الحلول المؤقتة للمشكلة، وذلك عن طريق التشجيع على التفكير الحر، واستعمال مبادئ العصف الذهني لاستمطار الأفكار والحلول وتوليدها، وإعلان تلك الحلول بحرية تامة دون خوف، وتجنب نقدها والسخرية منها وإثرائها. وفي أثناء ذلك يقوم المعلم بكتابة الحلول المقترحة على السبورة لتمثل الحلول المقترحة لحل المشكلة.

Σ **المفاضلة بين الحلول واختيار الحل (الحل الأفضل):** يتم في هذه الخطوة فحص الحلول فحصاً دقيقاً متأنياً والمقارنة بينها وبين إيجابيات وسلبيات كل منها. (زيتون، 2003، ص-ص. 155-158)

Σ **تجريب الحل وتنفيذه:** في هذه الخطوة يتم اختيار مدى صحة الحل موضع التجريب والتنفيذ، عن طريق وصفه. ومن خلال تنفيذه يمكن التعرف على مدى قدرته على حل المشكلة.

Σ **تقويم الحل:** وتكون هذه الخطوة أثناء تنفيذ الحل أو بعد تنفيذه ويتم من خلالها الحكم على مدى فاعلية الحل المعتمد من خلال الإجابة على التساؤلات: هل أدى الحل إلى الانتهاء من المشكلة؟ ما هي سلبياته وما هي الصعوبات التي ظهرت في مرحلة التنفيذ؟ وكيف يمكن الاستفادة من الحل في حل مشكلات مشابهة؟.

11-3-3 الاستقصاء:

تختلف آراء التربويين وتباين عند الحديث عن مفهوم الاستقصاء وخطواته وعلاقته بغيره من طرائق التدريس، لدرجة تجعل من الصعوبة بمكان الاتفاق على تعريف واحد أو رؤية واحدة، فقد استخدمه الكثير كمرادف لكلمة استكشاف وكذلك التفكير التأملي وحل المشكلات... الخ.

فالتدريس بالاستقصاء يتحدد بأنه طريقة للتعليم، يتبع فيها المعلم مجموعة من الإجراءات والخطوات لتحقيق أهداف التربية الاستقصائية، وعليه يعرف كالتالي:

12-3-3-1 تعريف الاستقصاء: "طريقة للتعليم تعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم، تركز على البحث والتقصي للمعرفة والبحث عنها وفحصها، وتوظيف مجموعة من مهارات التفكير كالملاحظة والقياس، التنبؤ، الاستنتاج وصياغة الفروض، للوصول إلى تعميم، أو فكرة أو مبدأ، يمكن اتخاذ قرار على أساسه".

11-3-3-2 أهمية التدريس بالاستقصاء في تعليم القيم:

∑ تتوافق طبيعة التدريس بالاستقصاء مع طبيعة الموضوعات القيمية التي تعتمد في أساسها على القناعات العقلية والذهنية.

∑ يتضمن التدريس بالاستقصاء تعليم الطلبة مهارات التفكير الناقد. والتفكير الناقد أهم عناصر في عملية تعليم القيم.

∑ ينمي التدريس بالاستقصاء قيم المعرفة وطلب العلم، ويفرز لديهم التعلم الذاتي والنظر إلى القضايا القيمية بموضوعية ومنطقية، وتقبل وجهات نظر الآخرين والتعرف عليها.

(ماجد الجلاّد، 2005، ص-ص. 165-164)

11-3-3-3 نماذج التدريس بالاستقصاء:

هناك نماذج عديدة للتدريس بالاستقصاء والتي تعيننا بالتحديد ما يتعلق بتعليم القيم:

• نموذج "سكمان" الاستقصائي:

ويتم هذا الأسلوب بعرض قيمة تتعلق بمتناقضات حول أحكام قيمية معينة كعرض موقف يتضمن صراعاً بين قيمتي الأمانة، والحيانة، أو الصدق، والكذب وهذا الموقف المتناقض يتطلب البحث والتفكير والاستقصاء وصولاً إلى الاستنتاجات والتعميمات والحلول لحل المتناقضات المعروضة. وتتمثل خطوات هذه الطريقة فيما يلي:

✓ عرض الموقف أو الحدث المتناقض. (عبد اللطيف بن حسن فرج، 2005، ص. 182)

✓ طرح أسئلة من قبل الطلبة، وذلك من أجل الحصول على معلومات توضح الأحداث المتناقضة وتساعد على تفسيرها.

✓ مناقشة الأفكار التي توصل إليها الطلبة.

✓ إجراء مناقشة يقودها المعلم، قصد مساعدة الطلبة على تقديم تفسيرات محتملة للحدث، والتحقق من صحة تلك التفسيرات، أو النظريات. (خطابية، 2005)

∑ مجموعة الاستقصاء:

تتكون مجموعة الاستقصاء من مجموعة من مجموعة من الطلبة والمعلمين حيث يجلسون في دائرة للمشاركة في القراءة والاستماع، ويستغرق المتعلمون بعض الوقت للتفكير كي يستنبطوا أسئلتهم ثم يناقشوها، وتتقابل المجموعة بانتظام في دائرة التفكير هذه، وتكرر أسئلتهم حتى تصبح المناقشات أكثر تركيزاً.

والهدف الأساسي لمجموعة الاستقصاء، هو التدخل لتنمية التربية الاجتماعية والشخصية، وليس الاقتصار على تعليم مهارات اللغة والتفكير فقط، وهذا ما يساهم في صنع الأحكام القيمية، كما يساعد في تكوين ثقافة

قيمة، وهي طريقة تجمع بين التفكير والعقل، وتنمي الجوانب الفعالة والمؤثرة، كاحترام الآخرين والانفتاح العقلي، والإحساس بالجماعة ومشاركة القيم الفاعلة.

11-3-3-4 خطوات مجموعة الاستقصاء:

∑ **تنظيم المجموعة:** يجلس الجميع، بحيث يستطيع كل فرد رؤية وسماع الآخرين، كما يجلس المعلم كأحد أفراد المجموعة، ثم يشرع في تنفيذ العملية وفق قواعد معدة سلفاً لسير النقاش.

∑ **التفكير حول مثير مشترك:** ويكون المثير، إما قصة أو نص، والنقطة الأساسية، هي: مناقشة الأفكار والمفاهيم الأساسية في تلك القصة أو القصيدة، أو الخبرة، أو السؤال المطروح.

∑ **الدعوة لطرح أسئلة:** يخصص وقت للتفكير حول المثير، أو القصة لطرح الأسئلة، والمشكلات، والأفكار التي أثرت من خلال القصة، وتدوّن الأسئلة على السبورة.

∑ **مناقشة سؤال تم اختياره:** ب منح فرصة لكل فرد من المجموعة ليعبر عن رأيه ومشاعره حول السؤال موضوع القضية المطروحة للمناقشة، أو ما تمت إثارتها.

∑ تنشيط التفكير وتوسيعه قصد إطالته باستخدام المناقشة لتوسيع الأفكار الرئيسية.

(ماجد الجلاّد، 2005، ص-ص. 171- 172)

11-4- استراتيجيات تدريس القيم:

تمية القيم ودورها البارز في نمو شخصية الإنسان المتكاملة، والأثر الفاعل لها في بناء المجتمع وتماسكه، عمل التربويون على وضع بعض الاستراتيجيات الخاصة بتدريس القيم التي سنعرض أهمها فيما يلي:

12- 4- 1 إستراتيجية توضيح القيم:

تتم هذه الإستراتيجية بتوجيه الطلبة لوعي وفهم قيمهم الخاصة من خلال الاستكشاف الذاتي لمعتقداتهم، واتجاهاتهم ومشاعرهم واهتماماتهم.

والقيمة وفق هذه الإستراتيجية يجب أن تختار بحرية من بين مجموعة من البدائل بعد التفكير في إيجابيات، وسلبيات كل بديل، وبمر هذا الاختيار بمراحل كالتالي:

∑ الاختيار بحرية من بين بدائل بل التفكير العميق في عواقب كل بديل.

∑ التقدير، وذلك بالشعور بالارتياح، والسعادة لما اختاره الفرد، والاستعداد للإفصاح عن الاختيار وإعلانه.

∑ العمل بمقتضى الاختيار وتكرار العمل في نماذج حياته.

وهنا يأتي دور المعلم في تشجيع الطلبة للمشاركة في عملية التقييم، وذلك باستشارة العملية بنفسها.

(ماجد الجلاّد، 2005، ص. 178)

11-4-2 إستراتيجية محاكمة القيم:

تركز هذه الإستراتيجية على تطوير قدرة الطلبة على تقويم قيمهم، وتعتمد في ذلك على مجموعة من المهارات، والعمليات العقلية التي تجعل الطلبة يراجعون، ويحكمون قيمهم الخاصة، ودور المعلم هنا يقتصر على

الإرشاد والتوجيه لا غير، فلا يوجه الطلبة إلى قيم محددة، بل يزيد من خبرتهم ومعرفتهم بالقيم والقواعد العقلية التي من خلالها يستطيعون الحكم على قيمهم وتقويمها.

والاختلاف بينها وبين إستراتيجية توضيح القيم، أن الأولى: تركز على المعايير العقلية التي يعتمد عليها المتعلم للتعرف على قيمه وتحديددها. أما الثانية: فإنها تعتمد على توظيف مؤشرات القيم كمنطلق في عملية تعليم القيم من أهداف وتصورات، واتجاهات، واهتمامات، ومشاعر ومخاوف. (ماجد الجلال، 2005، ص. 183)

خطوات المحاكمة العقلية للقيم: تتضمن هذه الإستراتيجية على الخطوات التالية:

- Σ تحديد وتوضيح القضية القيمية.
- Σ جمع الأدلة المؤيدة والمعارضة للقضية، هي القيمة المطروحة.
- Σ تقويم مدى دقة الأدلة وصحتها.
- Σ تحديد المعايير التي يحكم من خلالها على مدى ارتباط الأدلة بالقضية القيمية المطروحة.
- Σ اختبار المعيار القيمي الذي تم التوصل إليه "مدى صحته ودقته".
- Σ إصدار الحكم القيمي على المواقف المطروحة.

11-4-3 إستراتيجية النمو الأخلاقي:

يعتقد مؤيدو التربية الأخلاقية أن القيم ليست متساوية في أهميتها، بل إن هنالك قيماً غالباً ما تسيطر على قيم أقل منها شأنًا، والقيم الغالبة هي، القيم التي تتصف بمستوى عالٍ من التفكير الأخلاقي. ويعدّ "كولمبيرج" رائد هذا التصور، وأشهر منظريه، وهو يعتقد أن التفكير الأخلاقي مثله كمثل النمو المعرفي يمثل عملية تطويرية، وقد توصل من خلال مجموعة من الدراسات التي أجراها بغض النظر عن الفروقات الثقافية، فإن هناك مراحل متشابهة للتفكير الأخلاقي، يشترك فيها جميع الأفراد. (مجدي عزيز إبراهيم، 2004، ص. 468)

مستويات التفكير عند كولمبيرج: وقد حدد "كولمبيرج" ثلاثة مستويات للتفكير الأخلاقي بالاعتماد على عمر الإنسان.

Σ المستوى الأول: ما قبل التقيد بالأعراف والتقاليد من (04-10) سنوات تقريباً.

في هذا المستوى يمكن أن يظهر الأطفال سلوكاً غير مقبول، لأنه لم يتطور لديهم بعد الإحساس أو الشعور الخلفي، ففي هذا المستوى تتركز الأحكام الخلقية نحو الذات، وتوصف الأفعال بالصواب والخطأ بناءً على ما ينتج عنها عند الطفل من متعة أو ألم، ولما يعقبها من ثواب أو عقاب، ويتضمن هذا المستوى مرحلتين:

✓ مرحلة التكيف للثواب والعقاب والإذعان للقوى الجسدية، والمادية المتفوقة.

✓ مستوى التكيف الأناني الساذج بما يحققه الفرد من حاجاته الخاصة.

Σ المستوى الثاني: التقيد بالأعراف، والتقاليد (من 10-18 سنة تقريباً)

وجوهر هذه المرحلة يتمثل في عملية التكيف مع المعايير الاجتماعية السائدة.

فالأفراد ضمن هذا المستوى يهتمون بعملية تكيفهم مع القواعد، والمعايير المقبولة في الإطار الاجتماعي

ويتضمن هذا المستوى مرحلتين:

12- مظاهر ارتقاء نسق القيم عبر مراحل العمر:

12-1 مكونات النسق القيمي:

12-1-1 الجانب البنائي :

تجدر الإشارة في البداية إلى أن البنية مرتبطة بمفهوم النسق، ويقصد بالبنية: الطريقة التي يبنى عليها النسق بمعنى طريقة ترتيب عناصره، ويمكن تحديد بنية النسق على النحو التالي :

✓ إن العناصر ذات ترتيب معين .

✓ محدد بكمية عناصره المكونة له .

12-1-2 الجانب الوظيفي: يمثل الجانب الحيوي داخل النسق، فالوظيفة التي تؤديها العناصر محددة

بالواقع الذي تحتله مواصفات القدرات، والإمكانات المختلفة التي يتطلبها الموقع، فهي تعد ذات أهمية بالغة في التأثير على بنية العناصر، حتى يحافظ هذا البناء على ترتيباته البنيوية والوظيفية.

(الطاهر بوغازي، 2010، ص-ص. 15-16)

12-2 مفهوم ارتقاء نسق القيم:

تحتل القيمة مكانتها لدى الفرد حسب حاجته إليها، واهتمامه بها، فيعطي الفرد أهمية ضئيلة للقيمة، إن لم يكن قد وصل بعد إلى المستوى، أو الدرجة التي يعرف من خلالها مدى مناسبة هذه القيمة وأهميتها بالنسبة له. ويرى " ماسلو " في إطار نظريته " الارتقاء السيكلوجي المتتالي للحاجات " أن حاجات الفرد ترتقي في شكل نظام، أو بناء هرمي متدرج يتكون من ستة مستويات، أدناها مستوى الحاجات الفسيولوجية، وأعلاها مستوى الحاجات المعرفية، كالرغبة في المعرفة والفهم، وينتقل الشخص من مستوى إلى آخر كلما تقدم به العمر.

كما أوضح و " وودروف " woodruff أن القيم تمضي في ارتقائها من الوسيلة إلى الغاية في ضوء

مستويات ثلاثة:

الأولى: كالغذاء والراحة والتحصيل، ثم المستوى الثاني، كالحصول على وظيفة، أو السعي نحو الشهرة، ثم المستوى الثالث، وما يتعلق بالغائية، حيث التعامل مع القيم الغائية مباشرة (كالحرية والجمال)، فارتقاء القيمة يمر في ثلاث مستويات:

• المستوى الأول: مستوى التقبل.

ويتضمن الاعتقاد في أهمية قيمة معينة، وهو أدنى درجات اليقين .

• المستوى الثاني: مستوى التفضيل: ويشير إلى تفضيل الفرد لقيم معينة وإعطائها أهمية .

• المستوى الثالث: مستوى الالتزام: وهو أعلى درجات اليقين حيث يشعر الفرد أن الخروج عن

قيمة معينة، سوف يخالف المعايير السائدة.

وفي ضوء ما سبق يتبين أن هناك عدداً من الخصائص، أو الملامح العامة التي يتفق عليها الباحثون،

كاتفاقهم حول خصائص ارتقاء نسق القيم وتناولهم لها، ومن هذه الخصائص ما يلي:

✓ أن القيم تمضي في ارتقائها من الطفولة المبكرة، وحتى نهاية العمر، وأنها ليست مقتصرة على مرحلة، أو فترة معينة دون غيرها، فمع نمو الفرد، تزداد المعايير التي يحتكم إليها وضوحاً، وكفاءة في تحديد قيمه كلما تغير المفهوم المرغوب، والمفضل مع تغيير العمل واكتساب خبرات جديدة في ضوء مستويين، الأول: يكون فيه الإطار العام للغايات المرغوبة غير محدد، والثاني: يحدث نوعاً من التغير في هذا الإطار، فتصبح الغايات أكثر تحديداً وتمايزاً.

✓ إن هناك مستويات مختلفة لاستيعاب القيمة تبدأ بمجرد التقبل لها، ثم التفضيل، ثم الشعور بالالتزام نحوها.

✓ إنه مع نمو الفرد، يزداد عدد القيم التي يتبناها الفرد في نسقه القيمي، وبمجرد انضمام قيمة جديدة إلى النسق، يحدث نوع من إعادة الترتيب، أو التوزيع لهذه القيم حسب أهميتها بالنسبة للفرد.

✓ اهتمام الباحثين في المجال بترتيب القيم على أنه مؤشر لارتقائها، أصبح مؤشراً غير قادر وحده للكشف على ذلك، ولذلك يجب أن نأخذ في الاعتبار المظاهر النوعية للقيم عبر العمر من حيث تمايزها ومدى كفاءتها، وانتظامها داخل النسق العام للقيم.

✓ إن ارتفاع نسق القيم يمضي في اتجاهه من العينية إلى التجريد، ومن البساطة إلى التركيب، ومن الخصوصية إلى العمومية، ومن الوسيلة إلى الغائية.

✓ إن ارتفاع القيم هو محصلة التفاعل بين الفرد ومحدداته الخاصة، وبين ممثلي الإطار الحضري الذي يعيش فيه.

(عبد اللطيف خليفة، 1990، ص. 56).

12-3 مراحل ارتفاع القيم:

12-3-1 ارتفاع القيم خلال مرحلة الطفولة:

جاء اهتمام الباحثين مرتكزاً على أعمال "بياجيه" (1896، 1980) *J. Piaget* و"كوهلبرج" *Kohlberg* فيما يتعلق بارتفاع القيم، والأحكام الأخلاقية خلال مرحلة الطفولة.

وقامت "نانسي ايزنبرج" *Nancy Ezenburg* بدراسة لاستكشاف نسق القيم الأخلاقية ذات الجانب الاجتماعي على عينة قوامها: 120 تلميذاً في المراحل الممتدة من: 07 إلى: 18 سنة، وقد تبين لها أن أحكام الأطفال في المرحلة الابتدائية من التعليم ترجع إلى مبدأ المنفعة، أو اللذة وإقامة علاقات طيبة مع الآخرين.

أما مع تقدم العمر، وفي المرحلة الثانوية، فإن الأحكام تقل تدريجياً نتيجة الزيادة في الأحكام التي ترجع إلى تبين مصدر ذاتي. وفي دراسة "ماكولي" و"واتكنر" *S.H. Watkins, E. Macully* تبين أن الأفكار الأخلاقية لدى الأطفال حتى سن التاسعة تكون عينية، ومحدودة في حدود علاقاتهم الشخصية المباشرة، وفي التاسعة، أو العاشرة، يبدأ طابع التعميم يظهر هذه الأفكار... وبعد الحادية عشرة تصبح الأحكام الأخلاقية مزيجاً من أحكام الراشدية، وفي فترة المراهقة ينتبه الشخص إلى ما يسميه الباحثون بخطايا الروح كالنفاق، والأنانية.

وتدل الدراسات على أهمية القيم الأخلاقية في مرحلة الطفولة، كالأمانة، والصدق واحترام الآخرين، وتقديم المساعدة لهم، ويشير "يونيس" *Unis* و"فولبي" *Folby* إلى أن أطفال المرحلة المتأخرة من الطفولة (صف رابع، خامس، سادس) يرون القيم الدينية على أنها ذات أهمية كبيرة في حياتهم، وأنها ترتبط لديهم بقيم الأمانة، والتعاون والمسؤولية، والعدالة، واحترام الآخرين.

وقد اتفق ذلك مع دراسة "بويل" *Poel* و"ستيوارت" *Stewart* على عينة أطفال (08-15 سنة)، والتي انتهت إلى أن القيمة الدينية تعتبر من أهم القيم لدى أطفال هذه المرحلة العمرية، وأن قيمة التدين تحظى بأهمية كبيرة لدى الإناث عنها لدى الذكور في هذه المرحلة، كما كشفت دراسة "هوفمان" *Houfman* أنهن في المرحلة المتأخرة أكثر تمسكاً بالمعايير، والقيم الأخلاقية من الذكور.

(محمد منير سعد الدين، 2003، ص-ص. 91-92)

وتكشف دراسة "هوكس" *Howks* على عينة من طلاب الصفوف الثلاثة: الرابع، والخامس، والسادس. وبأعمار تتراوح بين: (10-12 سنة)، أن هناك درجة عالية من التشابه في النسق القيمي بين تلامذة الصف الرابع، والسادس. وكانت أبرز القيم: الإثارة والحياة الأسرية والراحة والاسترخاء، والتحسن الشخصي، الجمال والخصوصية، والحرية البدنية، والجسمية، والتحكم، والسيطرة، والاعتراف... كما أنه لا توجد فروق بين الجنسين في ترتيب نسق القيم. فالذكور والإناث أعطوا لقيمة الصداقة، والإثارة، والحياة الأسرية القيمة الأولى في الترتيب، في حين وقعت قيمة الحرية البدنية والاعتراف، والتحكم، أو السيطرة في المؤخرة.

وعلى ضوء المسح للدراسات السابقة يتبين أن هناك اتفاقاً على مجموعة القيم التي تمثل أهمية في بناء النسق القيمي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، وهي: الانجاز الأمانة، الصدق، الدين، الحياة الأسرية... أما بالنسبة لمرحلة المراهقة، فقد تبين وجود نفس القيم بالإضافة إلى ظهور قيم جديدة، كقيم الاستقلال والصداقة، المسؤولية، الاعتراف الاجتماعي، والمساواة، والقيمة الجمالية.

وقد أكدت بعض الدراسات العربية على وجود القيم السبع المذكورة لدى أفراد هذه المرحلة العمرية، كما ساعدت في الكشف عن المظاهر الأساسية لهذه القيم، ومن النتائج الهامة لهذه الدراسات:

إن مرحلة الطفولة المتأخرة تميزت بظهور عامل الاقتداء بالنماذج المثالية من الأشخاص، وأن الأطفال يفضلون المذاكرة، وأداء الواجبات المطلوبة منهم في إطار الاقتداء بالنماذج المنحزة، والأمانة الصادقة من الأشخاص. (محمد منير سعد الدين، 2003، ص-ص. 92-93)

12-3-2 مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلتي المراهقة والرشد:

الدراسات الهامة في هذا المجال هي دراسة "ميلتون روكيش" لارتقاء نسق القيم عبر مراحل عمرية مختلفة تمتد من سن: (11 حتى 80 سنة)، مقسمة إلى ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى: تتكون من 752 طالباً، وطالبة من المدارس الثانوية في مدينة نيويورك، في سن 11، 13، 15، 17 سنة.

المجموعة الثانية: تتكون من 298 طالباً من طلبة الجامعة بولاية متشجان، تتراوح أعمارهم ما بين 18-21 سنة.

المجموعة الثالثة: وتتكون من 1409 أفراد تتراوح أعمارهم ما بين 21-70 سنة، أما فيما يتعلق بالأدوات فقد أستخدم مقياس القيم لـ "روكيش".

ومن أهم ما تميزت به هذه الدراسة أنها أوضحت أن التغير في نسق القيم لا يقتصر على فترة المراهقة فقط، لكنه يمتد حتى المراحل المتأخرة من العمر. لكن مما يؤخذ على هذه الدراسة أنها قارنت بين مراحل عمرية مختلفة لعينات تختلف من حيث موطن الإقامة والمستوى الاقتصادي، الاجتماعي. فعينة المراهقين تشتمل على أفراد من المستوى الاقتصادي المنخفض، والمتوسط، أما عينة الراشدين فتشتمل على أفراد من المستوى الاقتصادي المتوسط، وهي متغيرات على جانب كبير من الأهمية ينبغي عزل أثرها تجريبياً أو إحصائياً.

ويتسق هذا مع ما توصل إليه "فيدز" في دراسته عن التغير في الأنساق القيمية في الفترة من 13- سن الرشد باستخدام مقياس القيم "لروكيش" وكان من أهم نتائجها: أن هناك زيادة في أهمية بعض القيم مع زيادة العمر، ومنها قيمة الأمن الأسري، وتقدير الذات، والتهذب، والنظافة في حين تتناقص أهمية قيم أخرى مثل: الحياة المثيرة، الحرية والتخيلية، وسعة الأفق. كما تبين أنه لا توجد فروق بين الأعمار المختلفة على بعض القيم، كالحياة المريحة والسعادة والمرح، أو البهجة والشجاعة. ويؤخذ على هذه الدراسة أن نتائجها مستمدة من مجتمعات مختلفة (من أمريكا وأستراليا)

وفي إطار هذا النوع من الدراسات نجد البحث الذي أجراه كل من " جابر عبد الحميد و سليمان الشيخ" عن تغير القيم في المجتمع العراقي على عينات تمثل أربع مستويات عمرية.

(عبد اللطيف خليفة، 1992، ص. 108)

إنها كشفت عن وجود تغير في القيم لطلبة الصف الثالث ثانوي، وطلبة الصف الرابع الجامعي، فطلاب المرحلة الجامعية أكثر اهتماماً بالقيم الجديدة أو العصرية، كالصدقة ومسايرة الآخرين، أما طلبة المرحلة الثانوية فيهتمون بالقيم التقليدية كالاستقلال، والأخلاق، والنجاح في العمل. ويلتقي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والجامعية في كونهم أكثر ميولاً لقبول قيم استقلال الذات من طلاب المرحلة الإعدادية. ومنه نستنتج أن معظم التغير في القيم يحدث في نهاية المرحلة الثانوية، وأول المرحلة الجامعية (دويدار، 2005، ص. 184)

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة " ليهمان وآخرين" والتي أوضحت أن معظم التغير في القيم يحدث في الفترة الممتدة بين الصف الثالث الثانوي والصف الثاني من التعليم الجامعي.

كما أجرى بنجستون دراسة بعنوان : التغير في التوجهات القيمية عبر الأجيال المختلفة، مستخدماً المنهج العرضي أو الشبكي، على عينة مكونة من 2044 فرداً، يمثلون أجيالاً: الأول جيل الأبناء عددهم 827 فرداً بمتوسط عمري 7-19 سنة .

● الثاني: جيل الآباء وعددهم 801 بمتوسط عمري 44 سنة.

● الثالث: جيل الأجداد وعددهم 517 بمتوسط عمري 67 سنة، وكان الإجراء المتبع في هذه الدراسة هو ترتيب الفرد لست عشرة قيمة، حسب أهميتها بالنسبة له، وقد أعدت لقياس أربعة أبعاد أساسية:

✓ أنماط القيم الإنسانية (كالمساواة، والسلام العالمي، والأخلاق)

✓ أنماط القيم الاجتماعية (كالثروة، والملكية، والشهرة)

✓ أنماط القيم الاجتماعية (كالمشاركة الدينية، والصدقة والتسامح، والوطنية)

✓ أنماط القيم الفردية (كالانجاز، والاستقلال، وحب المغامرة، والحياة المثيرة، وتنمية المهارات)

ن من أهم نتائج هذه الدراسة أن هناك تشابهاً بين صغار السن والكبار على بعد الإنسانية، لكنهم يختلفون على بعد الفردية الاجتماعية، فصغار السن تتسم توجهاتهم القيمة بالفردية في حين تتسم توجهات كبار السن بالاجتماعية.

أما الدراسة الطويلة، أو التتبعية التي أجراها "هوج وبندر" Hofj And Bender بهدف استكشاف التغيرات القيمة لدى عينة من طلبة الجامعة، ثم تتبعهم بعد تخرجهم بتسع وعشرين سنة، فقد كشفت عن تزايد أهمية القيم الدينية والجمالية والاجتماعية بتزايد العمر، وتتفق نتائج هذه الدراسة التي أجراها "هانتلي ودافيز" التي أجريت بهدف الوقوف على طبيعة التغيرات القيمة لدى عينة مكونة من 432 طالباً جامعياً، ثم تتبعهم بعد تخرجهم بحوالي 25 سنة، وذلك باستخدام مقياس القيم لالبورت وفيرنون ولندزي" وكان من أهم نتائجها، أن هناك تغيراً في البناء القيمي يحدث كدالة للعمر، والتغيرات الاجتماعية والتاريخية، وهذا ما أطلق عليه كل من "هوج وبندر" نموذج دائرة الحياة *LIFE CYrCLE MODEL* (عبد اللطيف خليفة، 1992، ص. 111)

وتتسق نتائج هذه الدراسات في بعض جوانبها مع ما كشف عنه "غنيمة وأبو النيل" من أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين العمر والقيمة الدينية، فكلما زاد عمر الفرد، زاد وعيه ونضجه، واكتسب الكثير من الأمور والنواحي المرتبطة بالدين.

ولقد كشف "سكوت" في دراسته عن البناء العاملي للقيم في مرحلة المراهقة والرشد، من خلال تطبيقه على عينة مختارة من طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية، باستخدام مقياس القيم الذي أعده الباحث، كشف عن وجود تماثل في البناء العاملي للقيم في مرحلة المراهقة والرشد، فبشكل عام ينتظم هذا البناء حول عاملين رئيسيين:

- العامل الأول: نسق التوجه نحو الاستقلال، وتشبعت عليه ثلاث قيم هي: الاستقلال، والاهتمام بالأنشطة العقلية، والإبداع.

- العامل الثاني: نسق التوجه الداخلي، وتشبعت عنه قيم : المهارات الاجتماعية والتدين، والمكانة والنمو الجسمي وضبط النفس.

كما أوضحت النتائج أن قيمة الانجاز ترتبط جزئياً بكلا العاملين، أما قيمة الأمانة فلا ترتبط بأي منهما، ويؤيد هذه النتائج ما توصل إليه "ماكيني" في دراسته للبناء العاملي للقيم لدى عينة من طلبة الجامعة فقد توصل إلى أن هناك عاملين أساسيين تنتظم حولهما القيم في هذه المرحلة:

- الأول: ويتعلق بقيم الكفاءة ويتضمن قيمتي الانجاز الأكاديمي، والسعي نحو الفوق، وهي فيم تتعلق بذات الفرد.

- الثاني: ويتمثل في القيم الأخلاقية، ويتضمن الجوانب الأخلاقية، والاجتماعية في الفاعل بين الأشخاص، وتتسق هذه النتائج مع تقسيم ريشر للقيم على نوعين هما: القيم المتجهة نحو الداخل، والقيم المتجهة نحو

الآخرين، ويتشابه النوع الأول مع ما أطلق عليه " ماكيني " قيم الكفاءة، كما يتشابه النوع الثاني مع القيم الأخلاقية الاجتماعية (عبد اللطيف حمزة، 1992، ص. 112)

أما الدراسة التي قام بها " مصري عبد الحميد" بهدف المقارنة بين أنساق القيم لدى مجموعتين، طلاب الجامعة في كل من مصر والكويت، وذلك من خلال تحليل سيرهم الذاتية، فقد كشفت نتائجها على أن هناك عملاً عاماً، سمي بالنسق العام لقيم الشباب العربي، هو عامل القيم الخلقية الإيجابية (كالصدق، الأمانة، والمسؤولية واحترام الذات)، أما العامل الثاني: فيتعلق بنسق قيم النجاح، والانجاز، والتوافق. ويشير العامل الثالث إلى نسق قيم المغامرة الواعية، ويشتمل على قيم: المعرفة، والتطلع، والاستكشاف والعمل، والإصلاح، أما العامل الثاني ويتمثل في الكفاءة مقابل الأخلاق الدينية، والعامل الثالث يظهر في ضبط النفس مقابل إطلاق الحرية لها، والعامل الرابع يتمثل التوجه الاجتماعي مقابل التوجه الشخصي، أما العامل الخامس، فهو الأمن الاجتماعي.

(دويدار، 2005؛ ص-ص. 288-289)

13-مشكلات تعلم القيم وتعليمها:

تواجه عمليات تعليم القيم صعوبات مختلفة، تلف مصادرها وتتعدد سماتها، ومن هذه المشكلات ما يرتبط بالإطار الثقافي العام، منها ما يتعلق بالمناهج، والعملية التدريسية. وتتمثل في المشكلات التالية:

1-13 مشكلة الصراع القيمي: Value Conflict

تمر القيم بعملية صراع بين القيم التقليدية، والقيم العصرية، وقيم الحداثة، وما بعد الحداثة، إلا أنه يجب التنويه هنا إلى أن وصف القيمة بالتقليدية، أو العصرية أو القديمة، لا يعني مدح القيمة أو ذمها، ومشكلة الصراع القيمي تشكل مشكلة رئيسية في تعلم القيم، واختيارها وتمثلها.

وتتفاقم هذه المشكلة عندما يرافقها سوء التوجيه الناجم عن سوء التربية والتعليم، وقد ازداد الصراع القيمي حدة مع ظهور سمة انتشار معالم الثورة التكنولوجية والمعلوماتية، ودخول الإنسان عصر العولمة، وظهور الفلسفات المادية بأهدافها التي جعلت من الإنسان يسعى وراء المادة بكل طاقاته، وإمكاناته على حساب القيم الإنسانية.

(ماجد الجلال، 2005، ص-ص. 99-100)

وتبدو معالم الصراع القيمي في القلق وعدم القدرة على التمييز والاختيار بين الصحيح، والخطأ وضعف القدرة على التوافق، والتلاؤم. ومن أمثلة ذلك الصراع بين قيم التضحية، والإيثار، وقيم حب الذات، والمصلحة... الخ.

2-13 مشكلة التناقض القيمي: Value DiscrePancy

هي مشكلة قيمية أخرى ناجمة عن الصراع القيمي، ويقصد بالتناقض القيمي ما يبرز من تناقض بين ما يعتقد الإنسان، وما يصدر عنه من سلوك، فالتناقض بين فكره وقوله وعمله يولد هذه الازدواجية في البناء الشخصي التي تنشأ عنها العديد من المشكلات النفسية كالقلق، والحيرة وعدم تقدير الذات.

(ماجد الجلال، 2005، ص. 100)

كما تؤثر في التفاعل الاجتماعي، فيفقد الناس الثقة فيما بينهم، مما يؤدي إلى تفكك العلاقات الأسرية والاجتماعية التي تعيق تطور المجتمعات.

13-3 مشكلة اضطراب القيمي:

حينما انتقلت آثار مشكلتي الصراع والتناقض القيمي من مستواها الفردي إلى المستوى الاجتماعي العام، ث اختلال واضح في منظومة القيم، والأنساق القيمية السائدة في المجتمعات العربية، واثرت مشكلة تحديد المسارات، والاختيارات القيمية بين قيم الاتجاه، إلى قيم الأصالة، والمحافظة، وقيم العصرية والحداثة، وما بينهما من متعارضات، ومتناقضات، فضلاً على ما رافق ذلك من غزو ثقافي، وحضاري، وإيديولوجي على الأمة العربية، وراثتها الدينية والثقافية والاجتماعية، وهذا ما أفقد الأمة العربية تماسكها، وترابطها وتفاعلها، ذلك لأن الجماعات التي تتجانس في نسقها القيمي تتفاعل أكثر من الجماعات التي تتجانس في منظومتها القيمية.

(عقل، 2001، ص.79)

13-4 مشكلات أخرى: تتمثل هذه المشكلة في عدم وضوح الرؤيا التصورية لمنظومة القيم المستقبلية التي تطمح التربية العربية إلى تعزيزها عند الطلبة في مستوياتهم التعليمية المختلفة، وفي وضع الخطط والاستراتيجيات التي تكفل حل المشكلة القيمية القائمة على الصراع بين الأصالة والحداثة وما بعد الحداثة، وتبني منظومة قيمية تكفل تفاعل الإنسان العربي الإيجابي مع القيم العصرية وقيم العولمة، بحيث يكون إنساناً منتجاً ومبدعاً ومستقلاً.

وم يحظ في هذا المجال غياب القضية القيمية عن مشاريع وخطط التطوير، حيث تركز الخطط على نواب المادية والتكنولوجية، في حين تهمل أهم عناصر التنمية المتمثلة في تنمية القيم الإنسانية، التي بدونها لا جدوى من توفير مختبرات الحاسوب مثلاً عند معلم لا يؤمن بالجدية والإخلاص في العمل وعند طالب، لا يتمثل قيمة العلم وحب المعرفة. (ماجد الجلاّد، 2005، ص. 101)

✓ توجد مشكلات أخرى أهمها: ضعف اهتمام المناهج الدراسية بالموضوعات القيمية، سواء من حيث تحديد الغايات والأهداف الوجدانية، والقيمية التي تسعى المناهج إلى تحقيقها، إذ أن أغلب ما تتضمنه الكتب المدرسية من قيم إنما يأتي بصورة ضمنية.

✓ بالإضافة إلى ضعف إعداد المعلمين، وتدني كتاباتهم ومهاراتهم التعليمية التي لا تؤهلهم لتدريس القيم بكفاءة عالية، فالاهتمام منصرف إلى التعليم المعرفي، والحفظ والتلقي، وقلما يبذل اهتمام فعلي منظم لمناقشة القضايا القيمية بمنهجية تدريسية واضحة من خلال توظيف طرائق، واستراتيجيات تعليم القيم.

✓ في هذا المجال تبرز أهمية العناية بإعداد المعلمين بما يؤهلهم للتعامل مع القيم في إطارها النظري من حيث التعريف بالقيم، وخصائصها، وأهميتها التربوية، وإكسابه مهارات وكفايات تدريس القيم، ومعرفة مستويات أهدافها، وتمكن من تحديدها وصياغتها والتخطيط لتعليمها، واستخدام استراتيجيات تدريسها، وأدوات قيامها وتقويمها.

خلاصة:

لقد اختلفت تعريفات القيم من عالم إلى آخر، ومن تخصص إلى غيره، ومن مذهب فلسفي إلى آخر ومن بين هذه التعريفات سلطنا عليها الضوء في هذه الدراسة تعريف القيم من وجهة النظر النفسية والتربوية باعتباره المجال الذي يخدم هذه الدراسة، حيث وجدنا إن القيم تؤدي وظائف مهمة في تشكيل شخصية الإنسان وتوجيه سلوكه، كما تمثل إطاراً مرجعياً لتصرفات الفرد، واختبارات في المواقف الحياتية، ولذلك يجب أن تسعى كل مؤسسات التربية المباشرة، أو غير المباشرة في إعادة النظر لإيجاد طرق فعالة لغرس القيم بالنسبة لأبنائنا الأسوياء، إلى جانب البحث عن وسائل ناجعة ، ومكيفة بالنسبة لأبنائنا المعاقين حفظاً لسلامة المجتمع وتربطه وفقاً للقيم التي تعمل لها تلك المؤسسات في منظومتها.

الفصل الثاني :فصل الإعاقة السمعية

تمهيد

- 1- مفاهيم لها علاقة بالإعاقة السمعية
- 2- مدى انتشار الإعاقة السمعية
- 3- الاهتمام التاريخي بالمعاقين سمعياً.
- 4- بناء ووظيفة الجهاز السمعي.
- 5- أسباب الإعاقة السمعية.
- 6- تصنيفات الإعاقة السمعية.
- 7- خصائص المعاقين سمعياً.
- 8- الوقاية من الإعاقة السمعية
- 9- تشخيص الإعاقة السمعية.
- 10- مهارات التواصل لدى المعاقين سمعياً
- 11- التأهيل الطبي والتكنولوجي للمعاقين سمعياً
- 12- المشكلات التي تواجه المعاقين سمعياً
- 13- حاجات المعاقين سمعياً.
- 14- تربية المعاقين سمعياً

خلاصة

تمهيد:

لقد وهب الله عز وجل الإنسان مجموعة من الأجهزة، وخصّها بوظائف معينة لمساعدته على إدراك ما يدور حوله، وتمكينه من التكيف مع المحيط الذي يعيش فيه والتفاعل معه عطاءً وأخذاً، واستعمالها في تبادل الخبرات مع الآخرين كنوافذ يطل منها على العالم الخارجي، وخاصة حاسة السمع التي لها دور كبير في اكتساب اللغة والكلام. لأن فاقد السمع فاقد لعملية الاتصال وهذا ما يؤثر لديه سلباً على كل مظاهر النمو النفسي، والاجتماعي، والانفعالي، والأكاديمي. ولقد تعددت الكتب، والمقالات التي تعرضت لدراسة الإعاقات المختلفة، وبالأخص الإعاقة السمعية، لكن هذه الكتابات رغم من زخمها، فقد جاءت في أغلبها شبه عمليات نسخ عن بعضها البعض.

وعلى هذا الأساس سعينا في هذا الفصل إلى الخروج بخلاصة عن بعض هذه الكتابات الكلاسيكية، والاقتراب من الكتابات الحديثة التي تركز على الجانب البيولوجي النفسي، والتأهيلي والتربوي لهذه الإعاقة. ذلك أن الإعاقة السمعية قبل أن تكون تواصلية ذات آثار اجتماعية، فهي ذات أصول بيولوجية، ومظاهر نفسية لا يمكن إنكارهما، أو التغاضي عنهما، وعليه فالنجاح في ضبط المفاهيم المتعلقة بها يكمن في الاعتماد بالأساس على الكتابات البيولوجية، والنفسية، وبالأخص تلك الحديثة منها.

1- مفاهيم لها علاقة بالإعاقة السمعية:

بعد التطرق إلى مفهوم الإعاقة السمعية، كان من الضروري الإشارة إلى بعض المفاهيم التي لها علاقة بهذا المفهوم.

1-1 مفهوم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

لقد أطلق على هذه الفئة من الأفراد عدد من المصطلحات لوصفهم كأفراد يختلفون على الأطفال العاديين والذين يحتاجون إلى الخدمات التربوية الخاصة.

إلا أنه يمكننا وضع تعريف مبسط يوضح المقصود بهذه الفئة من الأطفال كالتالي:.

" يشير مصطلح الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، أو الأطفال غير العاديين إلى تلك الفئة من الأطفال الذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن المتوسط العام للأفراد العاديين في نموهم العقلي والحسي والانفعالي والحركي واللغوي، مما يستدعي اهتماماً عاماً من المربين بهذه الفئة من حيث طرائق تشخيصهم، ودفع البرامج التربوية، واختيار طرائق التدريس الملائمة. (صبحي، 1994، ص.8)

لاحظ أن هذا المصطلح يشتمل على الأطفال الموهوبين، وكذلك المعوقين بفئاتهم المختلفة. وهناك مصطلحات عديدة في ميدان التربية الخاصة لأوضاع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، سنورد في ما يلي توضيحات لهذه المصطلحات.

1- 2 -العجز Disability: هو حالة، تتصف بضعف وظيفي على النمو السوي، وتنتج مشكلات جسمية أو حسية، أو صعوبات في التعلم، والتكيف الاجتماعي، وإذا فاعجز يشير إلى تدني الوظيفة.

(مصطفى القمش، 2007، ص.17)

وذلك بسبب فقدان أحد أجزاء الجسم، أو أحد أعضائه مما يحد من قدرة الفرد على أداء بعض المهمات كما يؤديها الفرد العادي، وهنا فالمصطلح لا يشمل الموهوبين.

1-4-الأطفال المعرضون للخطر:

يشير هذا المصطلح إلى الأفراد غير المصابين حالياً بالعجز والإعاقة، لكن فرصتهم أكبر من غيرهم لاستفحال العجز لاحقاً، ويستخدم المصطلح هذا عند الأطباء للإشارة إلى حالات الحمل التي من المحتمل أن ينشأ عنها أطفال عاجزون يواجهون مشكلات نمائية (الصمادي وآخرون، 2003، ص.7)

ومصطلح الإعاقة يفرضه أكثر المجتمع أو البيئة أو الشخص نفسه كالقوانين، أما العجز فهو مصطلح عام يعبر عن أوجه التصور الوظيفي، والأطفال هم أكثر عرضة لخطره، ومن المتوقع أن يكونوا عاجزين أو معاقين مستقبلاً.

- مفاهيم خاطئة حول الإعاقة السمعية:

✓ هناك العديد من المفاهيم الخاطئة حول الإعاقة السمعية من أهمها:

✓ ليس هناك صمم تام، فلا يوجد شخص معاق سمعياً كلياً، لكن للأسف يوجد في كثير من تعبيرات بعض المختصين، فقد تكون درجة الإعاقة السمعية إعاقه سمعية شديدة غير أنها لا تعني أنه فاقد السمع

- كلياً، فعند مرور طائرة، أو أصوات عالية بدرجة معينة يحرك المعاقون سمعياً رؤوسهم ما يدل على إحساسهم بالصوت، وسمعه، وربما مع تكرار الصوت يعرف الصوت ويفسره.
- ✓ بتأخير التحاق الطفل سمعياً ببرامج التربية الخاصة، يؤخر في تعلمه للمفاهيم والمفردات...، مما يجعل الهوة بينه وبين من هم في عمره الزمني كبيرة، ولذلك لا بد من البدء في تدريب الطفل الأصم من مرحلة مبكرة في حياته من خلال قيام الأسرة بمحاولة إكسابه المفاهيم المختلفة وتعليمه اللغة.
- ✓ الإعاقة السمعية إعاقة حسية تتصل بالأذن، وأجزائها المرتبطة بالمنطقة المسؤولة عن السمع في الدماغ، وليس هناك ربط منطقي بين القدرات الأخرى، والإعاقة السمعية، فلا يعني أن المعوق سمعياً معوق عقلياً، فقد ينخفض أداء المعوق سمعياً عن أداء أقرانه السامعين على اختبارات الذكاء بسبب تأخر نمو المفاهيم الناشئ عن الإعاقة السمعية لديه، لكن ليس ذلك راجعاً إلى خلل في الدماغ، بل ربما يكون موهوباً إن لم تكن لديه إعاقة مزدوجة.
- ✓ الإعاقة السمعية لا تعني الابتعاد عن الكلام، فقد يظن الكثير من الأفراد السامعين أن الإشارة هي الوسيلة الوحيدة للتعامل مع الأصم، وهذا لا ينطبق على الواقع، فقد يفهم الفرد الأصم بقراءة الشفاه أو الحركة أحياناً (الطريقة الكلية).
- ✓ يمكن للمعاقين سمعياً مع التدريب الجيد والمبكر أن ينافسوا الطلبة السامعين، ويتعلموا المهارات التربوية والمهنية، بل ويمكن أن يبدعوا.
- ✓ إن خصائص شخصية المعاق سمعياً تثبت من طرف البيئة، أو المحيط وتصبح جزءاً من حياته. ونتيجة الابتعاد عن التعامل معه بصورة طبيعية يتولد لديه الإحباط والعزلة والعدوانية.

(عبد الرحمن سيد سليمان، 1998، ص.61)

2- مدى انتشار الإعاقة السمعية:

2-1 في العالم:

الإعاقة السمعية هي الأقل انتشاراً بين المجتمعات مقارنة بالإعاقات البصرية والعقلية والحركية ويمكن القول أن نسبة انتشارها 0.5% ونسبة انتشار الصمم 0.075% وهنا يعني أنه بين كل 100 شخص هناك شخص ضعيف السمع (سعيد عبد العزيز، 2005، 175.)

وفي الولايات المتحدة الأمريكية وحدها هناك أكثر من مليوني شخص مصابين بصمم شديد جداً، والغالبية العظمى من الصم وثقيلي السمع هم من الراشدين أو الكبار والعدد الأكبر منهم يتجاوز سن 65 عاماً. علماً بأن الطلبة ثقلو السمع لا يحتاجون إلى برامج تربوية خاصة بسبب إرشادهم أو استفادتهم من السماع الطبية التي تسمح لهم بالسماع جيداً وبشكل كاف، وأن يشاركوا في الأنشطة الأساسية بدون مساعدة إضافية مستثنين من هذه الإحصاءات، وقد تناقصت أعداد الإصابات بنسبة 12% خلال عشر سنوات الأخيرة، وهذا يعود إلى الرعاية الصحية الجيدة، وتوفر المضادات الحيوية والأدوية للوقاية من الحصبة والسحايا، هذا بالإضافة إلى الوقاية من عدم توافق العامل الريزيسي، وعامل آخر عام هو التحسن، وتطور تكنولوجيا السماع الطبية، والتي

ت المجال أمام العديد من الطلبة لأن يستفيدوا من التعليم الشفوي الصفي دون الحاجة إلى برامج تربوية خاصة. (الزريقات، 2003، ص. 61)

ويركز "sillamy" بأنه في سنة 1985م تم إحصاء 3600 حالة صمم موزعة على الدرجات المختلفة في فرنسا بنسبة 0.175% وأكدت منظمة الصحة العالمية 1998 oms إلى أن 45 مليون شخص فوق سن الثالثة في العالم مصابون بضعف السمع ما بين المتوسط والشديد (n.sillamy.1985.p.552)

جدول رقم (4): يبين انتشار الإعاقة السمعية في العالم

عدد المعاقين سمعياً	ذكور	إناث	العمر
2,710	1,670	1,039	0-4 Ans
3,527	2,174	1,352	9-5 Ans
4,658	2,871	1,786	14-10 Ans
4,707	2,901	1,805	19-15 Ans
4,474	2,757	1,716	24-20 Ans
8,427	5,194	3,236	34-25 Ans
6,919	4,259	2,650	35-34 Ans
5,840	3,337	2,102	54-45 Ans
5,983	3,687	2,295	55-64ans
10,00	6,164	3,836	65-79 Ans
4,125	5,542	1,60	80 A Ns
75	46	28	M D
61,048	37,626	23,420	Total

Source : ONS/ RGpHI 1998, Recensement Général De Population Et De L'habitant

أما " Anderson Et Northen " فيقدرون نسبة انتشار الإعاقة السمعية ب 9 آلاف منها 1 ألف من النوع الحسي العصبي قبل عمر ثلاث سنوات في مرحلة ما قبل انتشار الإعاقة السمعية بمستوياتها المختلفة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة تكون حوالي 1.5% (N.sillamy .1985.p.252)

هذا ويؤكد " فاروق الروسان " أن نسبة الصمم قد تكون أكثر من هذا، فقد رجح أن تكون النسبة 3% من مجموع السكان، ذلك أن هناك تغطية على الحالات في بعض الدول المتقدمة، ويذكر "جمال الخطيب (2002) أن الإعاقة السمعية قد تمثل أكثر الإعاقات انتشاراً في الأوساط الفقيرة، وذلك لغياب الإمكانيات للتكفل ببعض الأمراض التي تسبب الصمم، كالشلل الدماغى، والارتفاعات المضطربة لدرجات الحرارة

(جمال الخطيب، 2002، ص. 48)

2-2 انتشار الصمم في الجزائر:

جاء في القرار الوزاري رقم 37 سنة 1990 عن وزارة التربية والتعليم الجزائرية التعريف التالي للأطفال الصم: "بأنهم الذين فقدوا حاسة السمع، أو من كان سمعهم ناقصاً إلى درجة أنهم يحتاجون إلى أساليب تعليمية تمكنهم من الاستيعاب دون مخاطبة كلامية". (وزارة التربية والتعليم، 1990، ص.9)

عند الحديث عن نسبة انتشار الصمم في الجزائر فنلاحظ نوعاً ما وجود تقارب بين نسبها والنسب العالمية ففي إحصائيات الديوان الوطني للإحصاء ons الصادر سنة 2002 ظهر أنه من بين 1605160 معاق، تم تسجيل 61046 إعاقة سمعية، أي بنسبة 0.2% من مجموع السكان يشكل الإناث منها 23420 حالة والذكور 37626 حالة، أي 38% نسبة إناث، و 62% ذكور. (عبد الله صحراوي، 2006، ص.89).

والجدول التالي يوضح توزيع عدد أفراد الصمم على متغيري الجنس، والعمر حسب الديوان الوطني للإحصاء ons (1998)

3- الاهتمام التاريخي بالصمم:

لقد وجد المعاقون سمعياً عبر التاريخ الكثير من الإهمال وسوء المعاملة فقد حاول الإغريق التخلص من الصم، كما فعل أيضاً الرومان اعتقاداً منهم بأنهم غير مناسبين للدولة الرومانية التي تهتم بتربية أفراد أقوياء.

(محمد سيد فهمي، 1994، ص.256)

هذا وقد حرم القانون الإنجليزي الصم من الحقوق المدنية، كحق الملكية، والانتخاب، ولكن النظرة إلى الصم بدأت تتبدل من عصر النهضة (أحمد الزغبى، 2003، ص.152)

ووفقاً للجمعية الدولية (IVI 1998) فإن الفلاسفة هم أول من اهتم بالرعاية، والتواصل مع الصم باعتبارهم فاقدين للتفكير والذكاء، ففي القرن 16 بدأ الرهبان الأسبان في محاولة إثبات إمكانية تربية الصم مع إمكانية استعمال الإشارات في ذلك، أما في باقي أوروبا فقد تابع العلماء محاولة فهم القدرات اللغوية الإشارية مقابل أولئك الذين اعتمدوا القدرة اللفظية التي كانت مسيطرة، أو ما يسمى (بالمنهج اللفظي) والذين كان من هدفهم بكل بساطة الوصول إلى أعلى اتصال لفظي مع الصم عن طريق لغة الشفاه، والوظيفة الصوتية المكتسبة عن طريق الأرتفونيون (Philipp et entsh.2002 .p.126)

وقد كان المعاقون سمعياً أول الأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين قدمت لهم خدمات تربوية وتأهيلية. وتمثل ذلك في مدرسة الصم التي أسسها الراهب الاسباني pllo 1578 في القرن 18 ثم بدأت تظهر المدارس والمؤسسات الخاصة في مختلف أنحاء أوروبا، أين سادت مدرستان لتعليم الصم، الأولى كانت تركز على لغة الإشارة وتبناها الفرنسي dellepe الذي أنشأ أول معبد لتعليم الصم الكلام في باريس، أما المدرسة الثانية فكانت تؤكد على ضرورة استخدام الطريقة الشفوية، والكلام في تعليم الصم. وكان من دعاة هذه المدرسة الألماني "Samuel HeNk" والبريطاني "Tomas Braidwaod"

وفي الولايات المتحدة الأمريكية أنشأت المدرسة الأمريكية لتعليم الصم عام 1718 عديد "Thomas Galoudet" الذي أنشأ أول مؤسسة داخلية للصم في مدينة هارتفورد الأمريكية، وتعرف

الآن بالمؤسسة الأمريكية للصمم، وبعدها أنشأت كلية جالوديت في واشنطن، وهي الكلية الوحيدة للصم في العالم (إبراهيم أمين القريوتي، 2006، ص. 22)

أما في البلدان العربية فلم تكن أقل حظاً في تقديم الدعاية، والاهتمام بالصمم، إذ أن المتخصص للخدمات التربوية التي تبذل للمعاقين سمعياً، يلاحظ تطوراً ملحوظاً في العشرة الأخيرة. وتشير الدراسات التي أجراها المكتب الإقليمي للجنة الشرق الأوسط لشؤون المعاقين 1984 إلى أن عدد المؤسسات القائمة على تقديم الخدمات للصم في الدول العربية في شكل متزايد.

(أحمد الزعبي، 2003، ص. 154)

وفي القرن 20 تم فتح صفوف خاصة في المدارس العادية لتعليم المعاقين سمعياً بالإضافة إلى الدراسة بالمؤسسات الخاصة (جمال الخطيب، 2002، ص-ص. 35-37)

وخلال النصف الأخير من القرن 19 نتج عن حركة الإحسان بناء أول مجهود لمنظمة الخدمة الاجتماعية في التأهيل المهني بالإضافة إلى أنشطة الرعاية الاجتماعية، وبعد الحرب العالمية الأولى تزايد عدد المصابين والعجزة، فصاح ، ذلك تغير في نظرة المجتمعات للمعاق، فظهرت بذلك العديد من الحركات لرعاية المعاقين، واهتمت الحكومات بإصدار القوانين والتشريعات المختلفة التي تكفل حق الرعاية

(Michael Oliver.1983.P.102)

وفي القرن 20 تم فتح صفوف خاصة في المدارس العادية لتعليم المعاقين سمعياً، بالإضافة إلى الدراسة بالمؤسسات الخاصة (جمال الخطيب، 2002، ص-ص. 35-37)

4-بناء ووظيفة الجهاز السمعي :

إن التفاعل بين المكونات الثلاث للجهاز الطرقي والجهاز السمعي المركزي تعطينا بما يسمى عملية السمع.

وتتلخص آلية عمل هذه الأجهزة بأن تأتي الأمواج الصوتية فيلتقطها لتهتز هذه الموجات، وتهتز معها العظيومات في الأذن الوسطى، وتنتقل الموجات الصوتية من خلال الركاب إلى نافذة الأذن الداخلية التي تكون هناك حركة موجبة تتناسب مع الممر المسقوف حتى يصل إلى ألياف الخلايا الشعرية التي تكون حساسة بها، فتتأثر بما حسب شدتها، فيحدث اهتزاز، أو رنين لهذه الخلايا، مما يجعلها تلامس الغشاء الغشائي، الأمر الذي يكون بمثابة منبه عصبي ينتج عنه سيال عصبي كهروكيمياوي ينتقل بواسطة العصب السمعي الثامن إلى المراكز المختصة في الدماغ التي تقوم بتمييز الصوت (بدر الدين كمال عبده، 2001، ص. 106)

إحدهما داخلية، وتدعى الكوة، والأخرى بيضوية تدعى الكوة الدهليزية. والكوتان مغطيتان بغشاء رقيق للمحافظة عليهما.

والجزء الثاني من الأذن الوسطى، هي قناة أوستاكيوس، وتصل هذه القناة بين الأذن الوسطى والبلعوم، حيث يدخل الهواء الجوي، فتعمل هذه القناة على موازنة الضغط على جانبي الطبلة بدخول الهواء من الفم (عصام نمر يوسف، 2007، ص. 20)

4-1 - بناء الجهاز السمعي:

يعتبر الجهاز السمعي عند الكثير من الأحياء الوسيلة الأساسية التي يعتمد عليها الكائن الحي لحماية نفسه من الأخطار، وتحميل أمور حياته، أما عند الإنسان فرمما يعتبر الجهاز السمعي من أهم الوسائل الرئيسية التي يعتمد عليها في حياته، وقد وردت حاسة السمع في القرآن الكريم مقدمة على الحواس الأخرى في أكثر من آية كقوله تعالى ﴿وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾. سورة النحل الآية 78. وقوله أيضاً: ﴿وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ﴾ سورة المؤمنون الآية 78. وقوله تعالى: "إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا" (سورة الإسراء آية 36) ويتكون الجهاز السمعي للإنسان من ثلاثة أجزاء رئيسية هي:

4-1-1 - الجهاز السمعي الطرفي :

4-1-1-1 - الأذن الخارجية: يتكون هذا الجزء من الصيوان والقناة السمعية الخارجية. والصيوان هو الجزء الخارجي الظاهر من الأذن، ووظيفته تجميع الموجات الصوتية، وتسهيل دخولها إلى القناة الخارجية، والتي هي عبارة عن ممر ضيق توجد فيه غدة تفرز المادة الصمغية التي تحمي الأذن من الجراثيم والأوساخ، وينتهي الممر ببطلة الأذن.

(الزريقات، 2003، ص. 20)

ويشكل الصيوان أهم جزء من الأذن الخارجية، وهو عبارة عن غضروف، ويبلغ طول القناة السمعية حوالي 3 سم، وهي تحتوي على مجموعة من الشعيرات الكثيفة التي تحمي الأذن من المؤثرات الخارجية كالغبار، والأوساخ والحشرات التي يمكن أن تتسرب إلى الأذن الوسطى، فتسبب لها الأمراض أو الالتهاب (عصام نمر يوسف، 2007، ص. 19)

4-1-1-2 - الأذن الوسطى:

هي فراغ مليء بالهواء موجود ضمن العظم الصدغي للجمجمة، تحتوي على سلسلة من العظيومات الثلاث المتماسكة، والمعلقة في الفراغ موصلة ببطلة الأذن من النافذة البيضاوية يعمل تركيب الأذن الوسطى كجهاز مقاومة، وكجسر بين موجات الضغط المحمولة هوائياً، والتي ترتطم ببطلة الأذن، والموجات المتنقلة التي يحملها السائل من القوقعة

(الزريقات، 2003، ص. 22)

ويتراوح حجم العظيومات السمعية، ما بين 1-2 سم 2، وارتفاعها 15 ملم، وعرضها 2-4 ملم، وهذه العظيومات هي:

١- المطرقة :

وهي أكبر العظيّمات حيث تصل هذه العظيمة ما بين الطبلّة والعظيمة الثانية السندان، ثم الركاب ويتمثل دورها في نقل الذبذبات الصوتية من الطبلّة إلى العظيّمات الأخرى، والمحافظة على طبلّة الأذن من التمزق أو التلف (عصام نمر يوسف، 2007، ص. 19)

ب- السندان : ويعمل على إيصال الذبذبات الصوتية من المطرقة إلى الركاب (وتمتفصل الساق الطويلة للسندان مع رأس الركاب (الزريقات، 2003، ص. 23)

ج- الركاب : وتعمل هذه العظيمة على إيصال الذبذبات من السندان إلى القوقعة عن طريق فتحتين.

4-1-3- الأذن الداخلية: تتكون الأذن الداخلية من البنية السمعية والدهليزية، وهي أعقد الأجزاء على الإطلاق، توجد في التجويف الصدغي وتتألف من :
• الدهليز: ويساعد على نقل الذبذبات الصوتية مع المحافظة على التوازن داخل الأذن، وتتكون من قسمين: الكيس والترية

• القنوات الهلالية:

• القوقعة : وتحتوي على الإحساس بموجات الصوت، ويشكل المحور المركزي للقوقعة حيث يبرز منه نتوء عظمي دقيق يدعى بالطبقة العظمية الحزون ويمتد داخل القوقعة وتنقسم القناة القوقعية إلى ثلاثة أجزاء هي: السلم الدهليزي، عضو كورتي، كيس غشائي (رمضان محمد القذافي، 1988، ص. 138)

وعن طريق القوقعة يتم تحويل الصوت إلى موجات كهربائية تنتقل عن طريق العصب السمعي إلى الدماغ (مصطفى القمش، 2007، ص. 80)

أما وظيفة المادة السمعية فتتمثل في إبقاء طبلّة الأذن مرنة، وغير جافة، وزيادة حساسية الطبلّة للذبذبات الصوتية الداخلة إليها عن طريق الصيوان، ولها رائحة تبعد الحشرات عن الأذن، إلا أن بقاء هذه المادة وتراكمها في الأذن لمدة طويلة يؤدي إلى جفافها وإغلاق القناة السمعية . (عصام نمر يوسف، 2007، ص. 19)

4-1-2- الجهاز السمعي المركزي: ينقل عصب الدهليز السيالات الناشئة في جهاز الدهليز بباطن الأذن ويختص بالاتزان، تنتهي السيالة العصبية السائرة في العصب الثامن إلى النخاع المستطيل الذي يقوم بدوره وينقلها إلى القشرة الدماغية، وبالضبط إلى قشرة السمع موزعاً إياها عبر المنطقة القشرية الخاصة بالسمع والجهاز العصبي السمعي يفوق كل الحواس بكثافة المحطات التي تستطيع نقل المعلومات إلى الشق الواحد وتلف مراكز السمع في شق واحد يؤدي إلى طرش في أذن واحدة وفي الجهة المخالفة.

(عبد الرحمن سيد سليمان، 1995، ص. 49)

تقوم المنطقة المشاركة رقم 22 باستلام المعلومات بشكل نهائي من مناطق السمع الرئيسية 41 و 42، وهي التي تتصل بفلقتي الهامة، والجزيرة المجاورتين، حيث يتم التقرير النهائي للمنبهات السمعية، وإن التفرحات في مؤخرة المنطقة 22 تسبب خللاً في فهم الكلمات المسموعة من غير أن تحدث طرشاً، وكأن المصاب يسمع لغة غريبة عنه، وأما المنطقة 41 فتقع في عمق النتوء على الأخدود الجانبي، وهي أول من يستلم النبضات السمعية، وعند إثارة هذه المنطقة تبعث أصواتاً كالزئير أو الصفير . (إبراهيم الدر، 1994، ص. 151)

4-2 وظيفة الجهاز السمعي:

ونقصد بذلك آلية السمع فسماع الإنسان للأصوات يمر بثلاث مراحل هي كالآتي:

4-2-1- المرحلة الأولى في الأذن الخارجية:

يقوم صيوان الأذن بالتقاط الذبذبات الصوتية وتجميعها، ثم تنتقل هذه الذبذبات عبر القناة السمعية إلى الطبلية التي يكون اهتزازها بحسب شدة وزخم الذبذبات الصوتية القادمة إليها .

4-2-2- المرحلة الثانية في الأذن الوسطى:

تنتقل الذبذبات الصوتية من الطبلية إلى المطرقة المثبتة على جدار الطبلية من جهة الأذن الوسطى، وبحسب مبدأ عمل الدوافع تنتقل الذبذبات إلى السندان، ومن ثم إلى الركاب إلى أن تصل بصورة مضخمة ومركزة إلى الفتحة، أو النافذة البيضاوية، حيث تكون هناك نقطة الالتقاء بين الأذن الوسطى، والأذن الداخلية، ومن هنا نرى أن وظيفة العظيومات، هي نقل الذبذبات وتضخيمها وتركيزها.

4-2-3- المرحلة الثالثة في الأذن الداخلية: وتحري العملية بالآلية التالية:

يقوم السائل اللمفاوي الخارجي بنقل الذبذبات الصوتية إلى السلم الطبلي، ثم إلى السم الوسطي حيث تمتلئ هذه القناة بالسائل اللمفاوي الداخلي، ونتيجة لوجود فرق في الجهد بين هذين السائلين يتأثر الغشاء القاعدي الذي يحمل أنابيب جسم كورتي أثناء حركة الاهتزاز فتتلامس أنابيب كورتي مع الشعيرات التي تعطي الغشاء السقفي الذي يوجد في القناة الثالثة (السلم الدهليزي) ونتيجة لوجود فرق في الجهد بين القناة الوسطى، والقناة الثالثة، تتولد تيارات (سيالات عصبية) تتلقفها الألياف والعقد العصبية لتنقلها إلى المراكز الحسية بالدماغ، ومعروف أن جسم كورتي يعمل على حفظ التوازن بتحكم مباشر في المخيخ

(الروسان، 1994، ص-ص. 43-44)

5-أسباب الإعاقة السمعية:

هناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى الإعاقة السمعية، والتي توصل إليها العلم الحديث إلا أن هناك حالات عديدة ما زال لم يعرف لها سبب محدد. وقد قسم العديد من المختصين هذه الأسباب إلى أسباب وراثية وأسباب بيئية.

5-1العوامل الوراثية: الجينية، ومن بين أهم هذه الأسباب:

5-1-1اختلاف العامل الريزي (rh) بين الأم والجنين: وهو عدم توافق دم الأم الحامل، والجنين. ويحدث عندما يكون دم الجنين خال من العامل الريزي ويكون لدى الأب هذا العامل، وقد يرث في هذه الحالة الجنين العامل الريزي ويكون لدى الأب، مما يجعل دم الأم ينتج أجساماً مضادة، لأن دم الجنين مختلف عن دمها، وهذه الأجسام المضادة تنقل إلى دم الطفل عبر المشيمة، ونتيجة لهذا: فإنها تحدث مضاعفات متعددة، منها إصابة الطفل بالإعاقة السمعية. (مصطفى القمش، 2007، ص. 83)

ويعتبر العامل الريزي من أكثر الأسباب المسؤولة عن الصمم الخلقي (الولادي) الذي يمثل 60% تقريباً من حالات الصمم (فطيمة سرحان، 2006، ص. 110)

والملاحظ أن الصمم يحدث في بعض الأسر نتيجة الزواج من الأقارب على مر الأجيال المتعاقبة، وقد ينتقل أيضاً فقدان السمع الوراثي من والدين يتصفان بسمع عادي، ولكنهما يحملان عوامل وراثية للصمم " هذا فضلاً على وجود عوامل جينية أخرى مثل:

5-1-2 زملة أعراض تريشير: treacher collins وتتضمن أعراضها صغر حجم أذن الطفل، واتساع الفم وخلل في تكوين الأسنان، وارتجاع خلفي للذقن، وبعض العيوب الخلقية في عظام الوجه.

5-1-3 زملة أعراض واردن برنج: waar den burg وتتضمن أعراضها المتزامنة وجود خصلة من الشعر الأبيض في مقدمة الرأس، وتلون العينين بلونين مختلفين، وبروز الأنف، وخاصة من ناحية الوجنتين وتقرس الشفاه (ماجدة السيد عبيد، 2000، ص.172)

5-2 العوامل البيئية:

ويقصد بالعوامل البيئية العوامل التي تحدث بعد عملية الإخصاب، أي ما قبل مرحلة الولادة وأثناءها وبعدها، وأهم هذه الأسباب:

5-2-1 الحصبة الألمانية التي تصاب بها الأم:

وهي مرض فيروسي معدٍ يصيب الأم الحامل ويتلف الخلايا في العين، والأذن، والجهاز العصبي المركزي والقلب للجنين، وخاصة في الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل، وهي سبب للكثير من الإعاقات ومنها الإعاقة السمعية.

5-2-2 التهاب الأذن الوسطى :

وهو التهاب فيروسي أو بكتيري يسبب هذا الالتهاب زيادة في إفراز السائل الهلامي، داخل الأذن مما قد يعيق طبلية الأذن عن الاهتزاز بسبب زيادة كثافة ولزوجة هذا السائل فيحدث ضعفاً سمعياً.

5-2-3 التهاب السحايا :

وهو التهاب فيروسي، أو بكتيري سبب هذا الالتهاب تلف الأذن الداخلية مما يؤدي إلى خلل واضح في السمع (عبد المحي محمود حسن صالح، 1999، ص. 134)

5-2-4 العيوب الخلقية في الأذن الوسطى:

كالتشوهات في الطبلية، أو عظيمات المطرقة، والسندان والركاب، وكذلك التشوهات الخلقية في القناة السمعية، أو تعرضها للالتهاب والأورام.

5-2-5 الإصابات والحوادث: ومن أمثلتها ثقب الطبلية نتيجة التعرض لأصوات مرتفعة جداً لفترات طويلة أو إصابات الرأس، أو كسور في الجمجمة مما قد يحدث نزيفاً في الأذن الوسطى سبب ضعف السمع.

5-2-6 تجمع المادة الصمغية:

التي يفرزها الغشاء الداخلي للأذن، وبالتالي تصلبها، مما قد يؤدي إلى انسداد جزئي للقناة السمعية يحول دون وصول الصوت إلى الداخل (القمش، 2007، ص. 84)

5-2-7 إصابة طرق الاتصال السمعي:

ويقصد بها الإصابة في طرق الاتصال السمعي، أو التوصيلي، وغالباً ما تؤدي الأسباب هنا إلى إصابة الأذن الخارجية والوسطى مثل الحالة المسماة (atresia) وتبدو صعوبة تشكيل قناة الأذن الخارجية، أو التهابات التي تصيب قناة أوستاكيوس، أو سبب الحساسية، وتكون هنا الخسارة السمعية أقل من 60 ديسيبل.

5-2-8 إصابة طرق الاتصال الحسي العصبية: وتبدو هذه الحالة في صعوبة فهم الكلام، أو اللغة المنطوقة أو طنين في الأذن نتيجة الإصابة في الأذن الداخلية (مصطفى القمش، 2007، ص. 84)

5-2-9 منيرز MENIRESS disease:

ينتج المرض عن ضغط السائل الموجود في الأذن، ويحدث الدوار، والرنين في الأذن، والمرض غير قابل للشفاء لحد الآن ويصيب الشباب أكثر من غيرهم.

5-2-10 تصلب الأذن :

يتمثل المرض بوجود عظم غير عادي في الأذن الوسطى، الأمر الذي يؤدي إلى تدهور تدريجي في السمع. ويظهر المرض في أواخر مرحلة الطفولة، وقد يكون فقدان السمع متوسطاً أو شديداً، ويحتاج إلى تدخل جراحي بإزالة العظم الركابي (سعيد حسني العزة، 2001، ص. 290) وهناك أسباب أخرى:

- ✓ تناول الأم لبعض الأدوية، والعقاقير الضارة أثناء الحمل.
- ✓ تعاطي الأم المخدرات والكحوليات.
- ✓ إصابة الأم الحامل ببعض الأمراض مثل: أمراض التهاب الأغشية أو الجدري، أو البول السكري.
- ✓ الولادات المبكرة قبل اكتمال نمو المولود ونقص المناعة لديه.
- ✓ إصابة الطفل بالحمى المخية الشوكية والحصبة والتيفوئيد والدفتيريا والحمى القرمزية، والأنفلونزا الحادة والمتكررة.
- ✓ دخول بعض الأشياء الغريبة داخل الأذن، أو القناة الخارجية مثل الحصى والحشرات، والخرز والأوراق وغيرها.
- ✓ اختناق الجنين أثناء الولادة التي قد تؤثر على نمو الجنين لعدم كفاية الأكسجين، مما يترتب عنه موت الخلايا السمعية، وإصابة الطفل بالصمم (نظيمة سرحان، 2006، ص. 110)
- ✓ تسمم الحمل وارتفاع ضغط الدم، وإصابات الكلى.
- ✓ استمرار القيء ونقص التغذية المناسبة للأم أثناء الحمل وخصوصاً في الشهور الأولى.
- ✓ التوائم أو صفروزت الجنين.
- ✓ التعرض للإشعاعات غير التلفزيونية (بطرس حافظ بطرس، 2007، ص. 293)

6- تصنيف الإعاقات السمعية:

هناك العديد من التصنيفات للإعاقة السمعية تبعاً للعديد من العوامل أهمها:

6-1 التصنيف حسب موقع وطبيعة الإصابة.

6-2 التصنيف حسب العمر الذي حدثت فيه الإصابة السمعية.

6-3 التصنيف حسب شدة فقدان السمع. (مصطفى القمش، 2007، ص. 85)

6-1 حسب شدة فقدان السمع " الخسارة السمعية":

يتم تصنيف الصمم وضعف السمع إلى عدة مستويات وفقاً لشدة الصوت بجهاز يسمى الأديومتر، وتسمى بوحدات الديسيبل، وكلما زاد عدد الوحدات كان الصوت عالياً وقوياً، والعكس صحيح، ومن أمثلة هذه التصنيفات ما يلي:

6-1-1 فقدان سمعي خفيف: تتراوح درجته من (20-30) ديسيبل. والذين يعانون من هذه الدرجة، فئة بيئية بين عاديي السمع، وثقيلي السمع. وهذه الفئة يمكنها تعلم اللغة، والكلام عن طريق الأذن بالطريقة الاعتيادية.

6-1-2 فقدان سمع هامشي: تتراوح درجته بين (30-40) ديسيبل، وبالرغم من أن هذه الفئة تعاني من بعض الصعوبات في سماع الكلام ومتابعة ما يدور من حولهم من أحاديث عادية، إلا أنه يمكنهم الاعتماد على آذانهم في فهم الكلام، وتعلم اللغة (عبد الله زيد الكيلاني، فاروق الروسان، 2006، ص. 51)

6-1-3 فقدان سمعي متوسط: تتراوح درجته بين (40-60) ديسيبل، وتعاني هذه الفئة صعوبات أكبر في الاعتماد أفرادها على آذانهم في تعلم اللغة، ما لم يعتمدوا على بصرهم أكثر ليكون لهم كحاسة مساعدة، وما لم يعتمدوا أيضاً على بعض المعينات السمعية المكبرة للصوت كالسماعات، والحصول على التدريب السمعي اللازم.

6-1-4 فقدان سمعي شديد:

تتراوح درجته بين (60-75) ديسيبل، ويحتاج أفراد هذه الفئة إلى خدمات خاصة لتدريبهم على الكلام وتعلم اللغة، حيث يعانون من صعوبات كبيرة في سماع الأصوات، وتمييزها ولو من مسافة قريبة، إضافة إلى عيوب النطق، ويوصفون صماً من وجهة النظر التعليمية. (نظيمة سرحان، 2006، ص-ص. 108-109)

6-1-5 فقدان سمعي عميق:

تبلغ درجته 75 ديسبل فأكثر، وأفراد من هذه العينة لا يمكنهم الكلام في أغلب الوقت وتعلم اللغة، سواء بالاعتماد على آذانهم، أو حتى استخدام المعينات السمعية.

ويرى التربويون، أن الأصم هو الذي بلغ عجزه السمعي مقدار 70 ديسبل فأكثر، أما ثقيلو، أو ضعاف السمع فهم: أولئك الذين يعانون من صعوبات، أو قصور في حاسة السمع تتراوح بين 30 إلى 70 ديسبل

(نظيمة سرحان، 2006، ص. 109) ويرى مورز (moors, 1996) بأن المعاقين سمعياً يمكن أن يصنفوا وفق التصنيفات التالية:

المستوى الأول: فقدان سمعي من 35-54 ديسبل والشخص في هذا التصنيف لا يتطلب صفاء خاصاً، أو مدرسة خاصة، ولكن يحتاج إلى مساعدة خاصة سمعية، ونطقية.

المستوى الثاني: فقدان سمعي 55-69 ديسبل والشخص وفقاً لهذا التصنيف، يحتاج إلى صف خاص، أو مدرسة خاصة، كما يحتاج إلى مساعدة في النطق، والسمع واللغة.

المستوى الثالث: فقدان سمعي من 70-89 ديسبل، الشخص في هذا التصنيف يحتاج إلى صف خاص، أو مدرسة خاصة، كما يحتاج أيضاً إلى مساعدة خاصة في النطق والسمع واللغة، والجانب الأكاديمي.

المستوى الرابع: فقدان سمعي من 90 ديسبل فما فوق، والشخص يحتاج إلى صف خاص، أو مدرسة خاصة. هذا بالإضافة إلى مساعدة خاصة نطقية وسمعية، ولغوية وتربوية (إبراهيم عبد الله فرج الرزيقات، 2003، ص. 57)

بالإضافة إلى الإعاقات المزدوجة، كالإعاقة السمعية البصرية. فإن السبب الرئيس لهذه الإعاقة الحسية المزدوجة أي الصمم المصحوب بضعف في الإبصار، أو العمى، ما زال غير معروف. إن حوالي 11% من هؤلاء الأطفال ترجع إصابتهم إلى حدوث تعقيدات قبل الولادة مباشرة. حوالي 10% من هؤلاء الأفراد تكون الإصابة لديهم نتيجة عوامل وراثية، و 8% ترجع إلى إصابة الأم أثناء فترة الحمل بمرض أو مشكلة صحية.

أ- متلازمة أو حشر hucher syndrome

ب- متلازمة داون down syndrome

وهاتان المتلازمتان تحدثان بسبب عوامل جينية بالدرجة الأولى، وهما مسؤولتان عن 50 % من حالات الإصابة بالإعاقة الحسية المزدوجة (طارق كمال، 2007، ص-ص. 24-25)

6-2 التصنيف حسب العمر الذي حدثت فيه الإعاقة:

يعتبر العمر الذي حدثت فيه الإصابة هام من حيث الأثر الذي تتركه الإعاقة السمعية على نمو واكتساب اللغة، والتعرض لخبرة الأصوات المختلفة في البيئة، ومن هنا نقسم الإعاقة إلى قسمين:

(عصام نمر يوسف، أحد درباس، 2007، ص. 27)

6-2-1 الصمم قبل تعلم اللغة:

ويسمى أيضاً بالصمم الولادي، وهو حدوث الإعاقة السمعية في وقت مبكر، وقبل أن يكتسب الطفل اللغة، سواء لا يستطيع الطفل أن يكتسب اللغة، أو الكلام بطريقة طبيعية، فعندما لا يسمع الطفل يحتاج في هذه الحالة أن يتعلم اللغة عن طريق حاسة البصر، أو إلى استخدام لغة الإشارة، وذلك لأن هذه الفئة فقدت قدرتها على الكلام لأنها لا تسمع، ولم تتعلم اللغة. ويطلق عليهم (الصمم البكم) وهو من أشد أنواع الإعاقة السمعية لأن المعاق لم يتعرف على عالم الأصوات، والكلمات، وبالتالي يكون أكثر اغتراباً وانعزالاً.

(مصطفى القمش، خليل المعاينة، 2007، ص. 86)

6-2-2 الصمم بعد التعلم:

يختلف هؤلاء الأفراد عن المجموعة السابقة في أنهم قادرون على استخدام الكلام في الاتصال، ويطلق عليهم (نمر يوسف، أحمد درباس، 2007، ص. 27)

طلق هذا التصنيف على تلك الفئة من المعاقين الذين فقدوا قدرتهم السمعية كلها، أو بعضها بعد اكتساب اللغة، (مصطفى القمش، خليل المعاينة، 2007، ص.87) وهو أقل حدة من الصمم قبل تكلم اللغة لأنه يكتسب فيه الطفل، وبالتالي يمكن أن يحتفظ بها، إذا لقي الرعاية المناسبة.

6-3 التصنيف حسب وطبيعة موقع الإصابة:

يعتمد التصنيف على موقع الإصابة، والجزء المصاب من الجهاز السمعي. ويقسم إلى ما يلي:

6-3-1 الفقدان السمعي التوصيلي:

وينتج عن خلل في الأذن الخارجية والوسطى، وهو يحول دون نقل الموجات الصوتية إلى الأذن الداخلية مما يؤدي بالفرد إلى صعوبة سماع الأصوات التي لا تزيد عن 60 ديسبل، ويستطيع الأفراد الذين يعانون من هذا النوع من الإعاقة السمعية، سماع الأصوات المرتفعة وتمييزها. واستخدام السماعات في مثل هذا النوع يفيد في مساعدة الأفراد على استعادة بعض قدراتهم السمعية (مصطفى القمش، خليل المعاينة، ص.65) أما عن أسباب هذه الإعاقة السمعية التوصيلية، فربما تكون الأسباب بوجود صمم كثيف في القناة السمعية أو أجسام غريبة، أو التهابات في الركاب أو قناة أوستاكيوس، أو عدم صيوان.

(عصام يوسف، أحمد درباس، 2007، ص.28)

ويتصف هؤلاء الأفراد بـ:

- ✓ كلامهم منخفض ويميلون لذلك.
- ✓ درجة فقدانهم السمع أقل من 70 ديسبل.
- ✓ شعور المصاب بوجود أصوات منخفضة. ويمكن علاج هذا الضعف، والتقليل من آثاره بمعالجة السبب (عصام يوسف، أحمد درباس، 2007، ص.20)

6-3-2 الفقدان السمعي الحسي العصبي:

وينتج هذا الخلل في الأذن الداخلية، أو الصعب السمعي، وتكمن المشكلة في هذا النوع أن موجات الصوت في الأذن الداخلية لا يتم تحويلها إلى شحنات كهربائية داخل القوقعة بسبب خلل فيها، أو قد ينتج عن الخلل في العصب السمعي، فلا يتم نقل موجات الصوت إلى الدماغ. وعادة فإن درجة الفقدان السمعي تزيد عن 70 ديسبل (مصطفى القمش، خليل المعاينة، 2007، ص.86)

وتعود أسباب هذه الحالة للإصابة بأمراض مختلفة كالحصبة الألمانية، والإصابة بالحرارة العالية، نقص الأكسجين أثناء الولادة بالإضافة إلى العوامل الوراثية (عصام يوسف، أحمد درباس، 2007، ص.29)

في هؤلاء الأفراد في هذا النوع من الفقدان السمعي من صعوبة في فهم الأصوات بالإضافة إلى عدم قدرتهم على سماعها، وإلى اضطراب نغمات الصوت، وازدياد شدة الصوت بشكل غير طبيعي، وعادة ما يتكلم الفرد بصوت مرتفع لسمع نفسه. وإن استخدام السماعات في هذا النوع قليل الفائدة.

(مصطفى القمش، المعاينة، 2007، ص.86)

6-3-3 الفقدان السمعي المختلط:

وهو في أجزاء الأذن الداخلية، والخارجية والوسطى، ويقصد بذلك: وجود ضعف سمعي توصيلي وحسي عصبي معاً، وقد يصعب علاج مثل هذه الحالات (عصام نمر يوسف، أحمد درباس، 2007، ص.29)

وفي مثل هذه الحالة من فقدان قد تكون هناك فجوة كبيرة بين التوصيل الهوائي، والتوصيل العظمي للموجات الصوتية، وقد تكون السماعات مفيدة لهم (مصطفى القمش، خليل المعاينة، 2007، ص. 86)

3-4-3-6 ضعف السمع النفسي (psycho hearing loss):

وتنتج هذه الحالة عن الإصابة بالاضطرابات التحويلية، أو حالات هستيرية مع وجود جهاز سمعي سليم، وتعالج هذه الحالة في عيادات نفسية تحت إشراف مختصين في علم النفس والإرشاد.

(عصام نمر يوسف، أحمد درباس، 2007، ص. 29)

3-5-3-6 فقدان السمع المركزي: (central hearing):

ينتج فقدان السمع المركزي في حالة وجود خلل في الممرات السمعية في جذع الدماغ، أو المراكز السمعية يحول دون تحويل الصوت من جذع الدماغ إلى المنطقة السمعية في الدماغ، أو عند إصابة الجزء المسؤول عن السمع في الدماغ، وفي هذه الحالة، فإن السماعات تكون محدودة الفائدة لهؤلاء الأشخاص.

(مصطفى القمش، خليل المعاينة، 2007، ص. 86) ويعتبر من أعقد أنواع فقدان السمع.

7- خصائص المعاق سمعياً:

يعيش الطفل الأصم في عالم خال من أي صوت يدفعه للشعور، والإحساس بما يراه ويلمسه، فكل شيء بالنسبة له ساكن، خال من الروح، والعطف، والحنان، فيبدوا وكأنه يعيش في عالم غريب لا صلة له به، كما أنه غير قادر على السؤال عما يدور حوله، فيشعر بالخوف، والتذمر والحيرة والغضب لعدم قدرته على فهم ما يدور حوله.

إن أصحاب الإعاقات السمعية لا يمثلون فئة متجانسة، حيث أنه لكل فرد خصائصه الفردية. وترجع مصادر الاختلاف إلى نوع الإعاقة وعمر الفرد عند حدوثها وشدها، ومقدار العجز السمعي ووضع الوالدين السمعي، والفئة الاجتماعية، والاقتصادية التي تنصف بها الأسرة، وغير ذلك. ولهذه الإعاقة تأثير ملحوظ على الخصائص النمائية المختلفة لدى الفرد، لأن مراحل النمو مترابطة ومتداخلة. (سعيد عبد العزيز، 2005، ص. 183)

وفيما يلي توضيح لتلك الآثار على هذه الجوانب، مع ضرورة الإشارة إلى أن هذه الخصائص والصفات تخص المعاقين سمعياً كقائمة، وليست خصائص مميزة لكل فرد يعاني من الإعاقة السمعية.

7-1 الخصائص اللغوية:

من الطبيعي أن يتأثر النمو اللغوي لدى المعاقين سمعياً، فهو يعتبر من كثر المجالات تأثراً بالإعاقة السمعية، ولا عجب في ذلك حيث أن الصعوبة في جوانب النمو اللغوي، وخاصة اللفظي لديهم، ويرجع ذلك إلى غياب التغذية الراجعة لهم في مرحلة المناغاة. إن الطفل السامع عندما يقوم بالمناغاة، فإنه يسمع صوته وهذا يشكل له تغذية راجعة، فيستمر في المناغاة، في حين أن الطفل الأصم لا يسمع مناغاته، وبالتالي يتوقف عنها،

ولا تتطور لديه اللغة، بالإضافة إلى عدم الحصول على استشارات طبية سمعية، أو تعزيز من قبل الراشدين، وبالتالي فإن الإعاقة السمعية لا توفر للطفل الأصم الحصول على نموذج لغوي مناسب يقوم بتقليده

(مصطفى القمش، خليل المعايطه، 2007، ص. 90).

كما أن لغة هؤلاء الأطفال تتصف بفقرها البالغ قياساً بلغة الآخرين ممن لا يعانون من هذه الإعاقة، وتكون خبرتهم اللغوية محدودة، وألفاظهم تدور حول الملموس، وجملهم تتصف بالقصر والتعقيد، علاوة على كلامهم، واتصافهم بالنبرة غير العادية. إذاً هذه الإعاقة تتناسب طردياً مع مظاهر النمو اللغوي و مظاهر النمو العضوي (سعيد عبد العزيز، 2005، ص. 83)

ولا بد من الإشارة إلى اعتقاد خاطئ يتناوله الكثيرون، هو أن الصمم يؤدي بشكل أوتوماتيكي إلى عدم القدرة على الكلام، والرد على ذلك أن معظم المعاقين سمعياً، لديهم بقايا سمع يمكن استغلالها بالرغم أن الإعاقة السمعية، وخاصة ذات الدرجة الشديدة، هي معوق النمو اللغوي الطبيعي، لكن أكثر الصم يمكنهم تعلم بعض الفهم اللغوي، أو القدرة على التكلم من خلال الرعاية، والعناية، والتدريب السمعي الصحيح في البيت، وفي المؤسسات ذات العلاقة (قحطان أحمد الظاهر، 2005، ص. 130)

ويشير مصطلح الطفل الأصم الأبكم إلى ارتباط ظاهرة الصم البكم، إذ يؤدي الصمم إلى البكم خاصة في الإعاقات السمعية الشديدة .

7-2 الخصائص المعرفية (العقلية):

صد بها تأثير الإعاقة السمعية على القدرات العقلية للفرد المعاق كما سبق الذكر من أن الإعاقة السمعية تؤثر على نمو الفرد اللغوي. وبما أن معظم علماء النفس والتربية يشيرون إلى ارتباط القدرة اللغوية بالقدرة العقلية، فمن البديهي أن يكون أداء الأفراد المعاقين سمعياً على اختبارات الذكاء خاصة منها اللفظية، حسب ما يأتي: (إن اختبارات الذكاء بوصفها الحالي، والمشجعة بالناحية اللفظية لا تقيس قدرات الصم العقلية الحقيقية)، هذا وتشير معظم الدراسات أنه لا توجد علاقة قوية بين درجة الإعاقة السمعية ومعامل الذكاء وقدرة المعوقين سمعياً على التعلم والتفكير التجريدي، وأن لغة الإشارة هي بمثابة لغة حقيقية.

(Halaham Et kauffman, 1994, p. 92) (مصطفى القمش، خليل المعايطه، 2007، ص. 92)

كما يشير سعيد عبد العزيز إلى ضرورة تكييف اختبارات الذكاء لتكون أكثر دقة في قياس ذكاء أفراد هذه الفئة، ويجب أن تخصص لهم اختبارات ذكاء غير لفظية إذا ما أريد أن يقاس ذكاؤهم بشكل دقيق.

(سعيد عبد العزيز، 2005، ص. 184)

7-3 الخصائص الاجتماعية: وتتلخص فيمايلي

✓ عدم القدرة على إدراك الظواهر الطبيعية والحوادث اليومية، والقيم والعلاقات الاجتماعية، ولهذا يستحيل على الأصم أن يفهم روح الدعابة، أو النكتة التي تعبر عنها التعبيرات الصوتية.

يميل المعاق سمعياً إلى الاندفاعية والعدوانية نحو الآخرين والتمركز حول الذات، كما أنه يميل إلى العزلة والانطواء

(نظيمة سرحان، 2006، ص. 112)

✓ كما أشارت دراسة (براداي) لوجود نقص الكفاية الاجتماعية ودراسة (جريجور) إلى أن الأطفال الصم يميلون إلى الانسحاب من المشاركة الاجتماعية، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية أكثر من الأطفال العاديين الذين شملتهم الدراسة (عصام نمر يوسف، أحمد درباس، 2005، ص. 51) إذن يمكن القول أن المعاق يعاني من الاغتراب والانسحاب، وهذه خصائص الفئة ككل، ولا تنطبق على كل معاق.

✓ إن عدم التطور اللغوي بصورة طبيعية لا يؤثر سلباً على مستوى ذكائه، وأن الاتزان اللغوي يصاحبه اتزان عقلي، والعكس صحيح (Halahan .kuffMAN 1991,p-p. 266-280)

✓ وعلى النقيض من ذلك فإن العمر العقلي للطفل، والإعاقة السمعية أقل بحوالي عامين من الطفل العادي، ومرجع ذلك، إما لظروف بيئية، أو لأسباب عضوية، أو نتيجة الخدمات من المثيرات والخبرات المتاحة.

(مراد علي عيسى، وليد خليفة، 2007، ص. 142)

✓ فقد السمع يمثل تعطيل للجهاز السمعي، ويمثل تعطيل لجزء من الكل مما يؤثر بدوره على القدرات العقلية بعملياتها المختلفة، ويصبح نموها غير ناضج وغير كامل، ولذلك يوصف ذوي الإعاقات السمعية بمهارة الحرفة العقلية ذات الذكاء الحاد. (محمد النوبي محمد، 2004، ص. 35).

✓ تعاني نسبة 11-33 % من المعوقين سمعياً من إعاقات أخرى مصاحبة، كالتخلف العقلي، أو صعوبات التعلم، أو الاضطرابات العصبية وبالتالي، فإن الانخفاض في درجات الذكاء قد يكون مرجعه وجود إعاقات أخرى (مجدي عزيز إبراهيم، 2003، ص. 457).

ولتطوير مظاهر النمو العقلي المعرفي لدى الأطفال المعوقين سمعياً، يقترح استخدام مثيرات حسية متعددة، ليس بالأصوات فقط، ولكن بالحركة والألوان والروائح. ولهذا فإن هؤلاء الأطفال بحاجة إلى ألعاب وأنشطة خاصة في المراحل العمرية المبكرة، وذلك باستخدام الخبرات: اللمسية، الحركية، البصرية، السمعية المتنوعة

(محمد السيد الصديق، 2001، ص. 11)

✓ التكيف الاجتماعي لدى الطفل الأصم غير واضح تماماً.

✓ يميل الأطفال الصم إلى الأعمال التي ليس لها اتصال كبير مع الآخرين، أو المجتمع.

- أثبتت اختبارات فاينلد للنضج الاجتماعي أن المعاقين سمعياً أقل نضجاً

(عصام يوسف، أحمد درباس، 2007، ص. 52).

✓ إن أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة، والمتمثلة في تقديم الحماية الزائدة للمعوق سمعياً، تغلب دوراً في مستوى نموه الاجتماعي، بحيث يصبح اعتمادياً على الآخرين، كما أن هؤلاء الأطفال لهم فقر في طرق الاتصال الاجتماعي، ويعانون من الخجل والانسحاب، ويتصفون بتجاهل مشاعر الآخرين، ويسئون فهم تصرفاتهم، ويتصفون بالأنانية (سعيد عبد العزيز، 2005، ص. 185)

ومما يجدر ذكره أيضاً أن الأشخاص المعوقين سمعياً يميلون إلى التفاعل مع الأشخاص الذين يعانون مما يعانون منه، وهم يفعلون ذلك أكثر من أية فئة من فئات الإعاقات المختلفة، ربما بسبب حاجتهم إلى التفاعل اجتماعياً، والشعور والقبول من الأشخاص الآخرين

(rkatnd Gallau gher,1989 ,p. 94) قد يختلف الاتصال باختلاف البيئة التي يتعلم فيها الطفل اللغة حيث تستخدم الأمهات المعاقات سمعياً لغة الإشارة في التعامل مع أطفالهن المعاقين سمعياً. وفي أغلب الأحيان يكون الأطفال المعاقون سمعياً ذوو الأمهات الأصحاء لا يعرفون لغة الإشارة

(masser. 1995,p. 299)

يتعلم الطفل المزيد من المعايير الاجتماعية في شكل منظم ويتعلم أدواراً جديدة، فهو يتعلم الحقوق والواجبات وضبط الانفعالات، والتوفيق بين حاجاته، وحاجات الغير والتعاون، والانضباط السلوكي، والثقافة باعتبار الثقافة مجموعة من القيم وطرق التعبير، والممارسات الدينية. وأن العوامل الثقافية تلعب دوراً بارزاً في النمو الاجتماعي وتشجع سلوكيات معينة.

(pennigton.1999,p-p. 34-35) من المتوقع أن تؤثر الإعاقة السمعية على الخصائص النمائية المختلفة، وذلك لأن مظاهر النمو مرتبطة، ومتداخلة. فمن أهم خصائصها: الخصائص الاجتماعية والانفعالية، حيث يظهر أثر ضعف السمع على تأخير نضج الطفل ضعيف السمع اجتماعياً. فضعف السمع لا يدرك كيفية إخضاع رغباته لحاجات الجماعة، بل كل ما يهمه أن يشبع رغباته، وقد لا يستطيع إظهار مودته نحو الآخرين بسهولة، فهو غير ناضج من الناحية الاجتماعية.

ك سبب عجزه بالتفاعل مع أفراد المجتمع، كما يعوق ضعف السمع فهم معنى الملكية العامة، واحترام ممتلكات الغير، كما يميل ضعاف السمع إلى الانسحاب، والانزواء عن المجتمع، فهو يشعر بالوحدة رغم وجوده مع الجماعة، ويفضل اللعب بمفرده (furth ,1996, p. 80).

7-4 الخصائص الانفعالية النفسية:

أما فيما يتعلق بالجوانب الانفعالية للمعوقين سمعياً، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأفراد المعاقين سمعياً أكثر عرضة للضغوط النفسية، والقلق، والتوتر مع أقاربهم العاديين. وتصدر الإشارة هنا إلى أن تأثير الإعاقة السمعية على الجوانب الانفعالية للفرد تختلف من فرد إلى آخر، إلا أن سوء التوافق الانفعالي لا يعني نتيجة حتمية (مصطفى القمش، خليل المعاينة، 2007، ص. 94)

– كما تتميز هذه الفئة بعدم الاستقرار العاطفي. ويتصف المعاقون سمعياً بالإذعان للآخرين، والاكتئاب والقلق، والتهور وقلة تأكيد الذات، والشك بالآخرين، والسلوك العدواني، والسلبية، والتناقض

(سعيد عبد العزيز، 2005، ص. 185)

وقد أكدت الدراسات التجريبية التي أجريت على عينات من الأطفال الصم بأنهم يعانون من الأعراض العصبية والانسحابية، وعدم قدرتهم على تحمل المسؤولية. ومن بين هذه الدراسات.

دراسة سيرنجي 1938، وإدنا 1957، وتايلور 1962، وزينب إسماعيل 1968، والجناني 1970، ومصطفى فهمي 1970، عبد المطلب أمين 1992، زينب شقير 1999.

(نبيب إبراهيم إسماعيل، 2006، ص. 32)

كما أن الأطفال الذين يعانون من الصمم منذ ولادتهم يظهرون انحرافاً أكبر في النمو الانفعالي عن أولئك الذين يصابون بالصمم بعد فترة من النمو، ويظهر ذلك لدى الذكور أكثر من الإناث. وقد أكدت دراسة مايكلسبت عند مقارنته لشخصية الأطفال ذوي الإعاقات السمعية الموجودين بالمدارس العادية، والموجودين الخاصة، أنهم أكثر إحباطاً وصراعاً، وهو ناجم عن موقف المدرسة التي تضم المصابين في السمع بالمنافسة مع الأطفال العاديين. (أحمد السعيد يونس، عبد الحميد صنورة، 1999، ص-ص. 75-78)

ولعل انخفاض أداء المعوقين سمعياً على اختبارات الذكاء اللفظية أكبر دليل على قصورهم اللغوي في حين أدائهم لاختبارات الذكاء الأدائية أفضل، كما أن الأطفال ذوي الإعاقة السمعية البسيطة على سبيل المثال يواجهون مشكلات في سماع الأصوات المنخفضة، والبعيدة، أو في فهم موضوعات الحديث المختلطة، ويواجهون مشكلات في فهم المحادثات اللفظية. في حين أن أصحاب الإعاقة السمعية المتوسطة يواجهون مشكلات في فهم ادثات، والمناقشات الجماعية لقلّة وتناقض مفرداتهم اللغوية وصعوبات في اللغة التعبيرية. أما ذوو الإعاقة السمعية الشديدة، فيواجهون مشكلات في سماع الأصوات العالية وتميزها، ومشكلات في اللغة التعبيرية (سعيد عبد العزيز، 2005، ص.184)

من خلال دراسة (javis and riley .2000.p. 46) أن أسلوب الاتصال الفعال مع الأطفال الصم باللغة المناسبة لغة الإشارة كان له دور فعال في تحسين توافق الأطفال مع الآباء بعكس الوالدين الذين لم يستخدموا برنامج المساعدة اللغوية في أسلوب تواصلهم الاجتماعي. توضح دراسة (dyre, 1993,p.1) بأن الأطفال ضعاف السمع غير ناضجين اجتماعياً، ومنذفعين ويتصفون بالأنانية، ونقص الكفاءة الذاتية، واحترام ضعيف الذات مع ظهور هذه المشاكل بشكل واضح في الطفولة الوسطى والمراهقة.

يشير (webster ,1986,p 89) بأن الأطفال ضعاف السمع أقل قدرة على العناية بمطالبهم الشخصية وتنقصهم القدرة على التوجيه الذاتي، وأكثر اعتماداً على الآخرين التواصل اليدوي للأمّهات مع أطفالهن ضعاف السمع يسهل نمو اللغة، والتحصيل المعرفي للطفل ضعيف السمع، وله تأثير إيجابي على التكيف النفسي، والاجتماعي. حيث أن أهم مفاهيم التعلم عند الأطفال تنشأ من الوسط الاجتماعي، ولذلك فالأم مسؤولة على تأهيل طفلها ضعيف السمع على سلوكياته منذ أول اتصال لها به. (knight and swanivick,1999 ,p59)

ويذكر هلهان وزملاؤه (hollahan et al,1981) ثلاثة آثار سلبية للإعاقة السمعية على نمو اللغة، وخاصة لدى الأفراد الذين يولدون صماً:

- لا يتلقى الطفل الأصم أي رد فعل سمعي من الآخرين، عندما يصدر أي صوت من الأصوات.
- لا يتلقى الطفل الأصم أي تعزيز لفظي من الآخرين عندما يصدر أي صوت من الأصوات.
- لا يتمكن الطفل الأصم من سماع النماذج الكلامية من طرف الكبار كي يقلدها.

كما تتأثر مظاهر النمو اللغوي بدرجة الإعاقة السمعية، فكلما زادت درجة الإعاقة السمعية، زادت المشكلات اللغوية.

ومن أهم مظاهر القصور اللغوي لدى الأفراد المعوقين سمعياً بالإضافة إلى الصعوبة في اللفظ، أن لغتهم غير غنية ومفرداتهم أقل، وجملهم أقصر، وتوصف بالتركيز على الجوانب الحسية الملموسة مقارنة بلغة العاديين، كما أن لديهم أخطاء في الكلام، وعدم اتساق في نبرات الصوت.

أن الأفراد الصم البكم يعانون من مشكلات سلوكية تفوق المشكلات عند أقرانهم العاديين، كالسلوك العدواني، السلوك الفوضوي... الخ. كما تظهر المخاوف لدى البنات الصم أكثر من الذكور.

(عصام نمر يوسف، أحمد درباس، 2007، ص-ص. 51-52).

كما تتميز شخصية الأصم بالصلاية، وعدم المرونة. وهذه السمة تؤثر في تحصيل الطفل الأكاديمي بالمقارنة مع العاديين (نظيمة سرحان، 2006، ص. 113)

7-5 الخصائص التربوية " التحصيل الأكاديمي":

إن التحصيل الأكاديمي لأفراد هذه الفئة غالباً ما يكون متدنٍ بالرغم من عدم انخفاض نسبة ذكائهم، وبالتحديد التحصيل القرائي هو الأكثر تأثراً بهذه الإعاقة، لذلك يأتي تحصيلهم الأكاديمي ضعيفاً، ويتناسب طردياً مع ازدياد المتطلبات اللغوية ومستوى تعقيدها، ويزداد ذلك سوءاً بسبب عدم فعالية أساليب التدريس. ولقد أشارت بعض الدراسات بأن 50% من أفراد عينة هم في سن العشرين، كان مستوى قراءتهم بقياس مستوى طلاب الصف الرابع أساسي، أو أقل من ذلك، و 15% كانوا بمستوى الصف الثالث. أما في مادة الرياضيات، فكان مستوى أدائهم بمستوى الصف الثامن، وأن 15% منهم كانوا بمستوى أداء الأشخاص غير الصم، وأشارت دراسات أخرى بأن لديهم صعوبات في تعلم مادة العلوم لأن لها علاقة باللغة (عيد عبد العزيز، 2005، ص. 185)، وبصفة عامة تحصيل هذه الفئة الأكاديمي يتأثر بعدة عوامل منها: شدة الإعاقة، القدرات العقلية، دعم الوالدين، ومستواهم الاجتماعي والاقتصادي، والوسائل التعليمية بالإضافة إلى العمر الذي حدثت فيه الإصابة .

إلى جانب ذلك هناك عوامل أخرى لتصور التحصيل الدراسي لدى المعاقين سمعياً تتمثل في:
. عدم ملائمة المناهج الدراسية لهم، حيث أنها مصممة بالأصل للأفراد السامعين.

انخفاض الدافعية للتعلم نتيجة ظروفهم النفسية الناجمة عن وجود الإعاقة.

عدم ملائمة طرق التدريس (أساليب تدريس) فهم بحاجة إلى أساليب فعالة، تناسب حاجاتهم المعرفية

(مصطفى القمش، خليل المعاينة، 2007، ص-ص. 92-93)

ولقد قامت كلية جالوديت في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة استهدفت إلى تحديد مستوى التحصيل الأكاديمي الذي يبلغه الطلاب الصم، فتبين أن 50% من هم في سن العشرين كان مستوى قراءتهم الرابع ابتدائي، أو أقل من ذلك، ووجد أن 10% فقط منهم كانوا بمستوى الصف الثامن، أو أكثر بالنسبة للرياضيات،

فقد اتضح أن مستوى معظم الأشخاص الصم كان بمستوى الصف الثامن، وأن أداء 10% كان بمستوى أداء الأشخاص غير الصم (مراد علي عيسى، وليد السيد خليفة، 2007، ص.162)

والاستنتاج العام المتعلق بالتحصيل الأكاديمي للطلاب الصم، هو أن المشكلات والصعوبات الأكاديمية تزداد بازدياد شدة الإعاقة السمعية مع العلم أن التحصيل الأكاديمي يتغير بمتغيرات أخرى غير شدة الإعاقة السمعية، مثل: القدرات العقلية والشخصية، والدعم الذي يقدمه الوالدان، والعمر عند حدوث الإعاقة السمعية، والوضع السمعي للوالدين، والوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.

(مصطفى القمش، خليل المعاطية، 2007، ص.93).

إلا أن ذلك لا يعني أن المعاقين سمعياً لا يستطيعون تحصيل مستويات عليا من التحصيل الأكاديمي، فإذا أتيحت لهم الفرص المناسبة من برامج تربوية مركزة ووسائل وطرائق فعالة، فإنهم يستطيعون الحصول على درجات عليا مشابحة لأقرانهم العاديين.

حيث أشارت دراسة موج وجيرز إلى أن تقديم برنامج لمدة 3 سنوات في المرحلة الابتدائية للصم أدى إلى تحسين مستواهم التحصيلي بشكل قريب من أقرانهم السامعين .

(عصام نمر يوسف، أحمد درباس، 2007، ص. 51)

7-6 الخصائص الجسمية والحركية:

تؤثر الإعاقة السمعية على حركة الأطفال، حيث يعاني أفراد هذه الإعاقة من مشكلات في الاتصال تحول دون اكتشافهم للبيئة والتفاعل معها، لذلك يجب تزويدهم بالتدريب اللازم للتواصل. فإن الإعاقة السمعية قد تفرض قيوداً على النمو الحركي لديهم، الأمر الذي يطور لديهم أوضاعاً جسمية خاطئة. كما أن نموهم الحركي يعتبر متأخراً بالمقارنة مع الأسوياء، وذلك لأنهم لا يسمعون الحركة، وأنهم يشعرون بالأمن بسبب التصاق أقدامهم بالأرض كما أن لياقتهم البدنية لا تكون بمستوى لياقة الأسوياء.

7-7 التكيف المهني:

إن اللغة وظائف كثيرة فهي تعبر عن ذات الفرد وقدرته على التواصل وفهم الآخرين، وهي من أهم وسائل النمو المعرفي والعقلي والانفعالي. والنمو اللغوي يعتمد على تطور اللغة، ونموها لدى الفرد. فالمعاقون سمعياً يجدون مشكلات تكيفية في الأسرة، والعمل، ويظهر أفراد هذه الإعاقة ميلاً نحو المهن التي لا تتطلب تواصلاً اجتماعياً كالرسم والخياطة والنجارة والحدادة، فهم بحاجة إلى برامج تربوية، وتأهيل مهني ليستطيعوا اكتساب المهنة، وكسب العيش. (سعيد عبد العزيز، 2005، ص-ص. 185-186)

وفي المقابل ينفرون من المهن التي يصعب التعبير عنها بلغة الإشارات، وتعد أبجدية الأصابع كتكميل لطريقة الإشارات، حيث يمكن الجمع بين لغة الإشارات والأصابع معا لتكوين جملة مفيدة ذات معنى.

8- الوقاية من الإعاقة السمعية:

- الكثير من أسباب الإعاقة السمعية غير محددة نشأتها، شأنها في ذلك شأن الإعاقات الأخرى، فما هو محدد السبب لا يتجاوز 25 % فإن هناك نسبة كبيرة مجهولة، ومع ذلك فإن الأخذ بالأسباب مهم جداً لتجنب حدوث إعاقة قدر الإمكان، أو التقليل من آثار حدوثها، وتكون الوقاية بالأخذ بالأسباب، وتجنبها:
- ✓ منع حدوث الإعاقة وذلك بمنع الأسباب المؤدية لها، وأهمها: العوامل الوراثية، إصابة الأم بالحصبة الألمانية، تناول الأم للعقاقير والتدخين، التعرض للأشعة ، وسوء التغذية وكبر عمر الأم...الخ.
 - ✓ أما أثناء الولادة تجنب نقص الأكسجين أثناء الولادة ارتفاع نسبة المادة الصفراء في الدم (البيلوغوبين) والنزيف أثناء الولادة، وتعرض الطفل للصدمات، والأمراض الخطيرة، والتسمم بالرصاص أو بغاز أول أكسيد الكربون، خصوصاً الأسر التي تسكن بالمناطق الصناعية.
 - ✓ اختيار الزوج المناسب.
 - ✓ -الفحص الطبي قبل الزواج.
 - ✓ -استشارة الطبيب قبل الزواج.
 - ✓ -تباعد الأحمال.

البعد أبعد ما أمكن عن زواج الأقارب، خصوصاً إذا كان ذلك متتالياً، أو وجود إعاقات في العائلة.

(عصام نمر يوسف، أحمد درباس، 2007، ص.54)

- ✓ تعميم الطعوم (التلقيحات) الثلاثية ضد الحصبة، والحصبة الألمانية في جميع الأعمار الزمنية خاصة الإناث في سن الزواج.
- ✓ التوسع في إنشاء المراكز الطبية المتخصصة، والوحدات السمعية لإجراء الفحوص الدورية للأطفال والاكتشاف المبكر لأمراض السمع، وتشخيص حالات الإعاقة السمعية.
- ✓ العمل على توفير الأجهزة، والمعينات السمعية، وتشجيع إنتاجها.

(نظيمة سرحان، أحمد محمود سرحان، 2006، ص.115)

- اكتشاف الإعاقة بشكل مبكر يمنع من تفاقم الحالة، والتقليل من آثارها بشكل كبير، إضافة إلى أن بعض الحالات اكتشاف الإعاقة بشكل مبكر يمنع من تفاقم الحالة، والتقليل من آثارها بشكل كبير، إضافة إلى أن بعض الحالات إذا ما اكتشفت مبكراً يمكن علاجها والسيطرة عليها، ومنع حدوث الإعاقة. وهذا ما يتطلب العناية الطبية والكشف الطبي منذ الولادة، وحماية الأفراد من الأمراض التي يمكن أن تؤدي مضاعفاتها إلى حدوث الإعاقة السمعية.

- ✓ منع مضاعفات الإعاقة وتطورها من خلال تقديم المساعدة للأفراد المصابين لاستغلال قدراتهم، وتقديم برامج مكثفة لتعويضهم عن الخبرات، والمفاهيم التي لم يستطيعوا بسبب إعاقته الحصول عليها.
- ✓ البعد عن العادات السيئة مثل الاستماع إلى الأصوات العالية، واستخدام سماعات الأذن مما يؤدي إلى ضعف سمعي، ويجب استخدام واقى الأصوات في الأعمال التي يوجد بها ضجيج.

(عصام نمر يوسف، أحمد درباس، 2007، ص.54)

9- تشخيص الإعاقة السمعية:

1- مؤشرات، وأعراض الإعاقة السمعية:

توجد بعض المؤشرات والأعراض السلوكية التي قد تدل على احتمال ضعف، أو فقد السمع لدى الأطفال ومنها:

- ✓ إخفاق الطفل في الكلام.
- ✓ عدم فهم الطفل، واستجابته للكلام، والنداء المتكرر عليه.
- ✓ انعدام تجاوب، وتمييز الطفل للأصوات.
- ✓ وجود تشوهات خلقية في الأذن الداخلية.
- ✓ شكوى الطفل المتكررة من وجود طنين في أذنيه.
- ✓ نزول إفرازات هديرية من الأذن.
- ✓ عزوف الطفل عن تقليد الأصوات.
- ✓ عدم استجابة الطفل للصوت العالي، أو حتى الضوضاء الشديدة.
- ✓ اقتراب الطفل كثيراً من الأجهزة الصوتية، ورفع درجة الصوت بشكل غير عادي كالتلفزيون والراديو.

(نظيمة سرحان، 2006، ص. 111)

- ✓ معاناة الطفل من بعض عيوب النطق، واضطرابات الكلام.
- ✓ تأخر الطفل دراسياً برغم قدراته العقلية العادية.
- ✓ حدث الطفل بصوت أعلى بكثير مما يتطلبه الموقف.
- ✓ خلو تعبيرات وجه الطفل من الانفعال الملائم للكلام الموجه إليه، أو الحديث الذي يجري حوله.
- ✓ يبدو الطفل غافلاً متماسكاً فاتر المهمة شارد البال.

(نظيمة سرحان، 2006، ص. 112)

- ✓ عندما يرد الطفل على سؤال بكلام لا علاقة له بما سئل عنه، أو يكرر جزءاً من السؤال المطروح.
- ✓ عندما يستخدم كثيراً من التعبيرات الجسمية (إيماءات الوجه، اليدين، حركة الجذع...)
- ✓ حدوث تغير تدريجي، أو مفاجئ في نمط صوت الطفل بالارتفاع، أو الانخفاض.
- ✓ عندما يركز الطفل بشدة عينيه على شفاه من يتحدث إليه.
- ✓ -عندما يكرر الطفل لفظة (ها) أو (ماذا) عندما يسأل، ويكرر جزءاً من السؤال الموجه إليه

(خالدة نيسان، 2009، ص-ص. 54-55)

- ✓ خروج صديد من أذن المريض.
- ✓ معاناة المريض من احتقان الحلق، والرشح بشكل متكرر.
- ✓ التهاب اللوز المتكرر.
- ✓ الشكوى من أصوات في الرأس.

✓ يراقب زملاؤه قبل البدء في العمل الصفي.

✓ يرتبك، ويتوتر عندما يتكلم الآخرون (سعيد حسن العزة، 2001، ص-ص. 296-297)

مع العلم أنه قد تتداخل هذه المؤشرات، والأعراض مع بعض الإعاقات الأخرى كالتخلف العقلي، أو قد ترجع إلى عيوب في جهاز النطق، وليس الجهاز السمعي، أو قد ترجع إلى عوامل بيئية، مثل: أسلوب التنشئة. ويرى أن هناك اصطلاحات كثيرة، وتعبيرات متعددة للتعبير عن حالات الصمم المختلفة، مثل: أصم، أصم وأبكم، أبكم وشبه أصم، ثقيل السمع، ضعيف السمع، معاق سمعياً، وهناك أيضاً فئات مختلفة من الصمم بما فيها من فروق فردية بين الصم أنفسهم، وذلك يرجع إلى أسباب نفسية، وفيزيولوجية، وتعليمية منها: درجة فقدان السمع، والسن الذي حدث فيه الصمم، والخبرات السابقة.

والتعليم الذي حصل عليه الأصم من قبل الأصم الذي يؤثر في توافقه فيما بعد، وفي درجة تفاعله مع من حوله من أفراد، كما يلعب توجيه الأسرة دوراً هاماً في نمو الطفل، وتحديد شخصية الأصم وتقبله لعجزه ومدى محاولاته للتغلب على هذا العجز، كما تلعب وسائل الاتصال دوراً هاماً في تحديد الفرص الاجتماعية للأصم اعتماداً على مدى توافر الإمكانيات البديلة والتعويضية كالسماعة، وغيرها من أجهزة مكملية لحالة العجز في حاسة السمع.

9-2 طرق قياس السمع:

ويمكن تقسيم طرق قياس السمع إلى قسمين:

9-2-1 الطرق البسيطة التقليدية : هي التي يمكن أن يقوم بها الآباء، لكنها لا تعطي مؤشراً دقيقاً على ضعف السمع عند الفرد.

- استجابة الأولياء للمثيرات السمعية المحيطة، وتستخدم أقل من سنتين، وتسمى طرق الفحص الانعكاسية. (reflexe d'orientation conditionne) وتتم عن طريق المناداة على اسمه وإصدار أصوات بجانبه، ورؤية مدى إمكانية توجيه إنتاجه لها.

- استخدام الساعة الدقاقة Watch tick texte حيث تجري أولاً على أطفال عاديين بأخذ متوسط المسافة لسماع دقات الساعة، ثم تطبق على الطفل الأصم بإغماض عينيه.

9-2-2 الطرق العلمية: ويقوم بذلك أخصائي في قياس القدرة السمعية Audiologiste وفيها طريقتان:

أ- طريقة القياس السمعي الدقيق (audiometry pure ton):

وفي هذه الطريقة يحدد أخصائي السمع درجة / عتبة القدرة السمعية بوحدات تسمى (hertz) والتي تمثل عدداً من الذبذبات الصوتية تسمى (db, pecible) ويتم هنا القياس بوضع سماعات الأذن لكل أذن على حدة، ويعرض على المفحوص أصوات ذات ذبذبات تتراوح من (125-8000 hertz) ذات شدة تتراوح من صفر إلى 110 وحدة ديسبل، ومن خلال ذلك يقرر الفاحص مدى التقاط المفحوص للأصوات ذات الذبذبات، والشدة المتدرجة.

ب- طريقة استقبال الكلام وفهمه (speech audiometrie)

وفي هذه الطريقة يعرض الفاحص أمام المفحوص أصواتا ذات شدة متدرجة، ثم يطلب منه أن يعبر عن مدى سماعه، وفهمه للأصوات المعروضة عليه (مصطفى القمش، خليل المعايطه، 2007، ص.88)

وفي قاموس علم النفس لـ sillAmy يعرف الصم: " بأنه عبارة عن ضعف، أو فقدان كلي، أو جزئي للسمع " (1) sillAmy (surdit ) التعريفان السابقان يحملان الكثير من نقاط التشابه، فكلاهما يركز على تعريفات بعض الهيئات الرسمية، وعلى رأسها منظمة الصحة العالمية oms. حيث تعرف الصمم بأنه " كل انخفاض أحادي، أو ثنائي لحاسة السمع مهما كانت درجته ومكان تركزه"

قبل التحدث عن الطرق العلمية للقياس لا بد من الإشارة إلى الشروط الواجب مراعاتها:

- الشروط المتعلقة بالفاحص كالحالة النفسية خبرته ومعرفته بالقياس وتفسير نتائج الاختبار.

- الشروط المتعلقة بالمفحوص: كالحالة النفسية، والصحية، وتقبله للفحص وعدم وجود التهابات، أو أعراض في الأذن تسبب ضعف سمعي مؤقت.

- شروط متعلقة بالجهاز كمعاينة الجهاز اليومية، ودرجة دقته.

- شروط متعلقة بغرفة الفحص مناسبة من حيث عزلها. (عصام نمر يوسف، أحمد درباس، 2007، ص.32)

ج-القياس السمعي للأطفال الصغار:

حصص السمعي للأطفال الرضع بالاعتماد على المنعكسات الأولية، إذ تلاحظ استجاباتهم للأصوات العالية. ويمكن إجراء الفحص السمعي بالنسبة للأطفال الصغار عن طريق ما يعرف بالقياس من خلال اللعب، حيث توضع السماعات على أذن الطفل، ويقدم له نغمة، أو حديث بدرجات مختلفة الشدة، ويطلب منه القيام بعمل محبب له عند سماع الصوت.

9-3الاختبارات التربوية المستخدمة في القياس السمعي:

في هذه الطريقة يستخدم الأخصائي اختبارات التمييز السمعي المقننة وأهمها:

9-3-1مقياس ويبمان للتمييز السمعي (wepman auditory discrimination , 1978)

حيث يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة المفحوص على التمييز السمعي بين ثلاث مجموعات من الكلمات المتجانسة مصمم للأعمار من 5-8 سنوات، ويطبق بطريقة فردية.

9-3-2مقياس جولدمان فرستو ودكوك للتمييز السمعي:

9-3-3مقياس لندامود السمعي.

ويعتمد في هذه الاختبارات على الطرق الأدائية (مصطفى القمش، خليل المعايطه، 2007، ص. 89)

9-3-3فحص التعزيز البصري اختبار بافلون:

يطبق هذا الاختبار على الأطفال في أعمار مختلفة حتى سن الثالثة. وفيما يلي وصفاً للاختبار.

✓ يجلس الطفل في غرفة الفحص بمراقبة أحد الوالدين، ويكون الفاحص في غرفة مقابلة له ومفصولة عن غرفة الفحص، ويقوم بمراقبة حركات الطفل في غرفة الفحص من خلال الزجاج.

✓ يصدر الفاحص أصواتاً من داخل غرفة الفحص بترددات مختلفة، ويقوم بإحداث إضاءة ملفتة لنظر الطفل " اشتراط كلاسيكي"

✓ يصدر الفاحص الصوت بدون إضاءة، والطفل إذا سمع الصوت، فإنه ينظر إلى مصدر الإضاءة بحكم الارتباط الشرطي السابق، ويعتبر المثير والاستجابة بمثابة مفردات الصوت لدى الطفل.

✓ يخفض الفاحص من شدة الأصوات الصادرة عنه حتى لا يتمكن المفحوص من الربط بين سماعه الصوت ورؤيته للإضاءة، وهذه الحالة تسمى تبعية الصوت عند المفحوص. (سعيد حسن العزة، 2001، ص. 296)

✓ عملية تبادل الأفكار والمعلومات: وهو عملية نشطة تشمل على استقبال الرسائل، وتفسيرها ونقلها للآخرين. وبالنسبة للصم تتعدد طرائق التواصل، وعلى العموم يمكن أن نلاحظ أسلوبين للتواصل مع الصم.

الأسلوب الأول: يعتمد على تطوير مختلف اللغات الخاصة بالصم كلغة الإشارة، أو لغة الشفاه.

والأسلوب الثاني: يركز على تكنولوجيا التأهيل السمعي بالمعينات السمعية.

10- أساليب التواصل مع الصم: وعلى الرغم من كثرة الأبحاث لمعرفة أفضل أسلوب تواصل بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقات السمعية، إلا أن النتائج كانت متضاربة. فبعض الدراسات أظهرت سيطرة البرامج السمعية- الشفوية، بينما دراسات أخرى أظهرت أفضلية التواصل الكلي. (إبراهيم الزريقات، 2003، ص. 224)

10 - 1 أساليب التواصل اللفظي: (Oral communication skill)

تؤكد هذه المهارة على المظاهر اللفظية في البيئة، وتتخذ من الكلام الطريقة الأساسية لعملية التواصل وتتضمن هذه الطريقة تعلم الأفراد المعاقين سمعياً الكلام من خلال الإيماءات، والدلالات من حركة الشفاه المتكلم. ولا يتم التواصل اللفظي بطريقة فعالة إلا من خلال استثمار البقايا السمعية، وباستخدام التدريب السمعي، وقراءة الشفاه. إن هذه الطريقة في التواصل تمكن الفرد المعاق سمعياً من التواصل مع أقرانه السامعين على العكس من لغة الإشارة التي تسهم في عزله (مصطفى القمش، خليل المعاينة، 2007، ص. 95).

10-1-1 مهارة قراءة الشفاه ولغة الشفاه لغة قراءة الكلام:

Speack Reading Skill/ Lip Rading Skill

وهي عبارة عن معرفة الكلام من خلال ملاحظة الأصم لحركات الشفاه، والفك، واللسان للمتكلم، وهي تتطلب القدرة على رؤية الشفاه، والفك، واللسان للمتكلم بسرعة، على أن يستكمل الفرد ما لم يستطع رؤيته من حركات هذه الأعضاء، وذلك من خلال ملاحظات تعبيرات الوجه، والإشارات المصاحبة، وطبيعة الموقف، والسياق اللغوي. فهي تعتمد على مهارة التخمين والفهم الجيد للغة.

(سهير كامل أحمد، 2002، ص. 226)

وبمعنى آخر تعتبر هذه الطريقة، أو المهارة تفسيراً بصرياً للتواصل الكلامي، وهناك طريقتان لهذه المهارة:

1- الطريقة التحليلية: وفيها يركز المعاق سمعياً على كل حركة من حركات شفهي المتكلم، ثم ينظمها معاً لتشكيل المعنى المقصود.

ب- الطريقة التركيبية: وفيها يركز المعاق سمعياً على معنى الكلام أكثر من تركيزه على حركتي الشفاه لكل مقطع من مقاطع الكلام.

ج- الصوتيات: حيث تركز هذه الطريقة على أجزاء الكلمة، فيتعلم المعاق سمعياً نطق الحروف الساكنة والحروف المتحركة.

د- الوحدة الكلية: م هذه العملية بالعبارة، أو القصة القصيرة التي يرويها المتحدث فلا تهتم بالطرق، أو الكلمة، أو الجملة (فاروق الروسان، 1989، ص. 147) (مراد علي عيسى، وليد السيد خليفة، 2008، ص. 62)

ونجاح هذه الطرق يعتمد على نجاح عدد من الأمور أهمها:

✓ مدى فهم الفرد المعاق سمعياً للمثيرات البصرية المصاحبة للكلام.

✓ مدى سرعة المتحدث ومدى ألفة موضوع الحديث للمعاق سمعياً.

✓ مدى مواجهة المتحدث للمعاق سمعياً، والقدرة العقلية له.

(مصطفى القمش، خليل المعاينة، 2007، ص-ص. 95-96)

وتعتبر قراءة الشفاه عنصراً أساسياً عند معظم المعاقين سمعياً، وتحتاج قراءة الشفاه إلى أصوات. والمشكلة أن بعض الأصوات اللغوية قليلة الظهور، أو لا تظهر على شفاه المتحدث، كما أن الذي يجعل الأمر صعباً أن بعض الأصوات اللغوية (الوحدات الكلامية الصغيرة) تظهر بحركات سريعة يصعب إتباعها، فالمشكلة هنا أن هناك مظاهر بصرية للكلام قليلة الظهور، ومشكلة أخرى أن بعض الحركات تبدو متشابهة.

(الزريقات، 2003، ص. 228).

10- 2 مهارات التواصل اليدوي: Manuel Communication/ Sign Language Skill

وتعرف لغة الإشارة على أنها: نظام حسي بصري يدوي يقوم على أساس الربط بين الإشارة، والمعنى. (مصطفى القمش، خليل المعاينة، 2007، ص. 86)

هي نظام من الرموز اليدوية الخاصة مثل: بعض الكلمات، أو المفاهيم، أو الأفكار التي تعتمد على بار، وهي أكثر ملاءمة للأطفال الصغار، حيث يسهل عليهم رؤيتها والتقاطها، لأنها لا تتطلب تنسيقاً عضلياً دقيقاً. كما يمكن استخدامها مع طرق التواصل الأخرى لتزيد من فهم الأصم للكلام. (محمد سيد فهمي، 1998، ص. 266)

وتعتمد هذه الطريقة على استخدام اليدين في التعبير بدلاً من استخدام الطريقة اللفظية، وتعتبر أكثر انتشاراً عند الصم، وهي عبارة عن نظام حسي بصري يدوي يقوم على أساس الربط بين الإشارة والهدف. وتقسم إلى ثلاثة أقسام:

10-2-1 الإشارة الوصفية:

وهذه الإشارات التي يتعارف عليها مجتمع معين، لوصف مفهوم أو فكرة، وتكون عادة مرافقة للكلام كرفع اليد للتعبير عن الطول، أو تنزيل اليد للدلالة على القصر، وهي الإشارات التي يستخدمها الشخص العادي الذي لا يعرف القاموس الإشاري في تعامله مع المعاق سمعياً.

10-2-2 الإشارة غير الوصفية:

وهي الإشارات التي تدل على فعل، أو مفهوم، أو صفة، أو ضمير، وتعتبر هذه الإشارات لغة خاصة بالصم كرفع الأصبع إلى الأعلى للدلالة على الصحيح، وللأسفل دلالة على الخطأ. وهذا النظام تم تطويره في معظم الدول ليصبح لغة لكل دولة، أو قاموساً إشارياً خاصاً بها، وتستخدم عادة في نشرات الأخبار والبرامج التلفازية المختلفة (صالح حسن الدامري، 2008، ص. 125)

10-3 مهارة التدريب السمعي:

ويقصد بها تنمية مهارة الاستماع والتمييز بين الأصوات، والكلمات، أو الحروف الهجائية لدى الأفراد المعاقين سمعياً باستخدام الطرق، والدلائل المناسبة، وخاصة الدلائل البصرية، والمغنيات السمعية التي تساعد في إنجاح هذه الطريقة التي تهدف إلى ثلاثة أهداف.

✓ تنمية وعي الطفل الأصم للأصوات.

✓ تنمية مهارة التمييز الصوتي لدى الطفل، وخاصة بين الأصوات العامة غير الدقيقة.

✓ تنمية مهارة التمييز الصوتي لدى الطفل الأصم، وخاصة بين الأصوات المتباينة الدقيقة.

(مصطفى نوري النمش خليل المعاينة، 2007، ص. 94)

ويستند هذا الأسلوب في التواصل على معظم حالات الإعاقة السمعية (صالح حسن الدهري، 2008، ص. 129)

ولكي تكون برامج التدريب السمعي فعالة، لا بد من توافر مجموعة من العوامل أهمها:

✓ الاستعانة بشكل أساسي على حاسة للمس والبصر.

✓ أن تعتمد على القدرات السمعية المتبقية للطفل

✓ البدء بالتدريب مباشرة بعد الإعاقة السمعية.

(Hallahon and Kuffman 1994, p. 5)

10-4 طريقة روشيستر Rochester Méthode:

وهي طريقة تعتمد على دمج هجاء الأصبع، وقراءة الشفاه، حيث يقوم الأصم باستخدام هجاء الأصابع للتعبير عن كل كلمة. وهي طريقة غير منتشرة في مدارس الصم لما وجه إليها من انتقادات، حيث تؤدي إلى الملل من قيام الأصم بالتعبير عن كل حرف هجاءاً بالأصابع، وكذلك شعور المجتمع، أو المشاهد بالملل لأن عليه التركيز بعينه على كل حرف يتم التعبير عنه بهجاء الأصبع (أحمد اللقائي، أمير القرشي، 1998، ص. 74) (مراد علي عيسى، وليد العيد خليفة، 2008، ص. 64)

صالح حسن الدهوي: سيكولوجية رعاية الكفيف والأصم، ط1، دار صفاء، 2008، ص. 124.

10-5 مهارة التواصل الكلي: "Total Communication Skill" -:

وهي تعني استخدام كل طرق التواصل الممكنة، والتي تتيح للأصم الفرصة الكاملة لتنمية مهارة اللغة، واستخدامها بشكل تعبيرى أفضل. وهي تشمل كل طرق التواصل من إشارات، شفاه، أصابع، إيماءات... الخ. وهذه الطريقة هي أفضل طرق التواصل، حيث تتيح للأصم استخدام الطريقة المناسبة وفق الموقف المناسب، أو إمكانياته، فضلاً عن تلافيها عيوب الطرق السابقة.

وقد أظهر الصم الذين يستخدمون طريقة التواصل الكلية، درجات مرتفعة في التواصل عن أولئك الذين يستخدمون طرق التواصل الأخرى.

التواصل الكلي هي فلسفة تأخذ مزايا نماذج التواصل الشفوية، واليدوية، والسمعية لضمان تواصل فعال بين الأشخاص المعاقين سمعياً.

فالتواصل الكلي فلسفة، وليس طريقة في تعليم الأطفال الصم البكم، فلا يوجد نموذج يركز عليه التواصل الكلي. فالفكرة هي استعمال أي وسيلة لإيصال المفردات، واللغة، والأفكار بطريقة حرة، وأكثر فعالية وأصبح هناك حوالي 72% من الطلبة يتعلمون باستعمال هذه الطريقة. وهذه الأخيرة تعتمد على المعتقدات الرئيسية التالية حسب كل من "كيردي وكليموفيتش".

✓ تحقق زيادة إمكانية التعلم من خلال استخدام طرق متعددة الحواس.

✓ يجب أن يبدأ التواصل الكلي عندما يشعر الطفل بأنه أصم، فعلى بيئته أن تعلمه التواصل فوراً لتطوير لغته.

✓ تشجيع استخدام كافة الأدوار السمعية، واليدوية، والبصرية (الزريقات، 2003، ص-ص. 238-239)

وقد ظهرت هذه الطريقة نتيجة للانتقادات التي وجهت للطرق الأخرى، وأهمها:

- صعوبة فهم الطفل الأصم للمتكلم بطريقة لغة الشفاه، بسبب سرعة الحديث، أو مدى مواجهة الأصم.
- صعوبة فهم الطفل الأصم للمتكلم باستخدامه طريقة التدريب السمعي، بسبب مدى القدرة السمعية المتبقية لدى الأصم، وكذا فعالية الوسائل السمعية.
- صعوبة نشر لغة الإشارة، أو أبجدية الأصابع بين كل الناس. فالطفل الأصم يفهم من الأشخاص الذين يتقنون هذه اللغة فقط.

(مصطفى القمش خليل المعاينة، 2007، ص. 99) مميزات استخدام التواصل الكلي:

هناك العديد من المميزات لاستخدام التواصل الكلي مع المعاقين سمعياً. من أهمها ما يلي:

✓ أنها تساعد على تحسين المهارات السمعية والشفوية.

✓ الفرصة للمعاق سمعياً للتعبير عن احتياجاته، ورغباته بكل الطرق الممكنة لذلك، وبالتالي تقلل من العدوانية، قدراتهم لأقصى درجة ممكنة، وزيادة تقدير الذات بالمقارنة مع أقرانهم ممن استخدموا طريقة التواصل الشفهي.

✓ إن لغة الإشارة تساعد على دعم لغة الشفاه، فالمعلم يتحدث داخل الفصل، وفي نفس الوقت يقوم بإصدار الإشارات المعبرة عن كلامه، وعندها يقوم المعاق سمعياً بتنظيم إشارته بطريقة شعورية وبالتالي يحسن كلامه، ويكون قاموسه اللغوي.

✓ إن هجاء الأصابع يدعم القراءة، والكتابة لدى المعاقين سمعياً. وتتطلب هذه الطريقة مستوى من النضج، والخبرات اللغوية التي تتطلبها القراءة والكتابة (سعيد محمد السعيد، 2006، ص.87)

✓ تجدر الإشارة إلى أن الأطفال الصغار الصم الذين يستعملون لغة الإشارة منذ الميلاد (أي من كان أبواه أنفسهم متقني لغة الإشارة، ويستعملونها بشكل دائم) يضبطون عناصر لغتهم الأم، حسب توزيع زمني مشابه عموماً لذلك المتعلق بالأطفال غير الصم عندما يكتسبون اللغة المنطوقة.

11- التأهيل التكنولوجي والطبي للصم:

تعمل المساعدة التكنولوجية بالنسبة للصم على استعادة بعض وظائف السمع من خلال توفير وسائط بديلة للاتصال مع الآخرين، أو ممارسة أنشطة الحياة. هذه الأدوات والوسائل شهدت مؤخراً انتشاراً وتطوراً كبيرين، وعموماً يمكن حصر أهم هذه الوسائل، والأنظمة في التالي:

11-1- المعينات السمعية من النمط الجسمي: وتستخدم في حالات ضعف السمع العصبي الشديد والحاد، وهي تلبس على الصدر وتوضع في جيب خاص بها، ومن حسناتها قلة صغيرها، وقدرتها على تحمل الصدمات ورخيصة الثمن، زيادة على إمكانية استخدامها للجهتين معاً. ومن مساوئها الواضحة للعيان، أنها إن لم يكن لها جيب يمكن أن ينزلق الطعام داخله.

(سعيد حسن العزة، 2001، ص-ص.303-304)

يتميز هذا النوع من المعينات السمعية بضخامته نسبياً، ويستعمل في الحالات الشديدة من الصمم، تحمل هذه المعينات سواء على مستوى الصدر، أو الظهر، وهي تملك قابلية التعديل في مستوى الطاقة، أو على مستوى النغمة الصوتية، وهي تتكون من ثلاثة أجزاء جزء منها يوضع داخل الأذن وسلك التوصيل إضافة إلى الصندوق المعالج (خولة أحمد يحيى، 2006، ص-ص. 142-143).

11-2- معينات سمعية خلف الأذن:

هذا النمط من المعينات السمعية هو الأكثر انتشاراً، نظراً لفعاليتها الكبيرة وجماليتها، ومعظم معينات الأذن مجهزة بميكروفونات موجهة بمعززات تتعلق بتقوية التقاط الكلام، لكن من بين عيوبها: أن ضجيجها المفاجئ قد يتسبب في إطلاق الطفل صرخة طويلة حادة، إضافة إلى إمكانية سقوطها أثناء اللعب. وهي عبارة عن جهاز صغير يوضع خلف أذن المريض مزود بأنبوب صغير يوضع داخل الأذن، ومن حسناتها:

✓ تساعد على التقليل من الأصوات المزعجة.

✓ صغيرة الحجم ومختلفة الألوان.

✓ شكلها مقبول وتستخدم لمختلف الإعاقات شديدة ومتوسطة وبسيطة. ومن مساوئها حدوث صغير نتيجة حركة رأس المريض.

✓ تجعل الطفل يصرخ إذا كانت ذات طاقة كهربائية ضخمة.

(سعيد حسين العزة، 2001، ص-ص. 301-302)

11-3- معين سمعي داخل الأذن:

وهذا النمط يوضع داخل الأذن مما يترتب عنه ايجابية ملاحظته من طرف الآخرين، إضافة إلى إمكانية غياب سقوطه، فهو محكم الثبيت، وأما شكله، فيأخذ شكل فتحة الأذن، فيلاحظ وكأنه سدادة قطنية داخل الأذن. ومن عيوبه صغر حجم أداة التحكم عن الصوت، وضبطه مما يجعل من الصعب على الأيدي الصغيرة غير المتسقة في حركتها أن تتعامل معه.، وتعطى هذه السماعاة في حالة الضعف السمعي البسيط. وهي نوعان:

- داخل الصيوان.

- داخل قناة الأذن، وتكون صغيرة، ومنفعية.

ومن مزاياها أنها صغيرة الحجم بارزة للعيان، ولا تتعرض للسقوط كما هو الحال بالنسبة للسماعات خلف الأذن. ومن مساوئها أنها باهظة الثمن، وسريعة العطل بسبب إفرزات الأذن.

11-4 معين سمعي من نمط كروس Cros-Aids

يعمل هذا النوع من المعينات في حالة الصمم أحادي الجانب (أي في أذن واحدة) ويقوم هذا النمط من المعينات بنقل الصوت من الأذن السيئة إلى الأذن السليمة، أي أنه يعمل تماماً كأذن صناعية. وهو ينقسم إلى قسمين، في الجزء الأول يوجد ميكروفون فوق الأذن الضعيفة، غير أن صعوبته تكمن في عدم إمكانية تحديد مصدر الصوت فيوجه الطفل كل انتباهه إلى جانب الأذن السليمة فقط.

11-5 معين سمعي من نمط كروس الثنائي Bi-Cros-Aids:

له نفس مبدأ عمل النمط السابق، غير أنه يعمل في حالة وجود صمم في كلتا الأذنين، أو عندما تكون إحدهما أقل تضرراً من الأخرى، فيقوم تلقائياً بإعطاء تحديد معياري تبعاً لضعف كل أذن، ولا يعطيها نفس الحجم من التكبير. (الفريد مير، 2004، ص. 86)

11-6 جهاز السوفاج Suavage: يستخدم هذا الجهاز المزود بموزع للصوت في الصفوف حسب عدد تلاميذ الصف، بحيث يوضع على الأذن، وتوصل السماعاة المكبرة للصوت بداخل الأذن، وهو شبيه بمكبرات الصوت الموسيقية ، وله ثلاثة أنواع:

جهاز سوفاج عادي: يستخدم في التدريب على النطق مع سماعاة ومذبذبه، بالإضافة إلى مرشحات لتنقية الصوت حتى يصل إلى الطفل ليحدث عنده التغذية الراجعة لصوته.

- جهاز سوفاج بالأشعة تحت الحمراء:

هو مثل السوفاج العادي لكنه بدون أسلاك، فعند لبس الطالب للسماعات التي تلتقط الصوت من خلال مشعات مركبة على الحائط في أركان الصف الأربعة، وهذا الجهاز يفيد في أنه يجعل الطفل حراً في حركته أثناء تدريبه على بعض التمارين النفس حركية.

- **جهاز سوفاج صغير:** هو كالسوفاج العادي، غير أنه صغير الحجم يمكن حمله مع الطالب في المدرسة والبيت (خولة أحمد يحي، 2006، ص. 150).

11- 7 زراعة القوقعة:

إن القوقعة المزروعة هي جهاز الكتروني يتم زرع جزء صغير منه في القوقعة لتوفير التنبيه الكهربائي المباشر لعصب السمع، كما أنه يحتوي على أجزاء خارجية مثل معالج الكلام الموصول مع قطعة الرأس والميكروفون الذي يلتقط الأمواج الصوتية. يحول المعالج هذه الأمواج إلى إشارات كهربائية، ويرسلها إلى الجزء الداخلي لتتحول إلى سيالة عصبية. وتعتبر زراعة القوقعة من أحدث ما توصل إليه العلم الحديث كمساعدة لأولئك الذين يعانون من صمم كلي، أو شبه كلي.

(خولة أحمد يحي، 2006، ص. 124).

11- 8 المعلم الافتراضي بالدي Baldi:

في قفزة جديدة في عالم التكنولوجيا استطاعت مجموعة علماء من و.م.أ، وبريطانيا ابتكار شخصية افتراضية متحركة ثلاثية الأبعاد، يمكنها مساعدة الأطفال الصم في تطوير قدراتهم التخاطبية، وقد أطلقوا على هذه الشخصية اسم بالدي، ويقوم بالدي المزود بفم، وأسنان، ولسان بتحريك ملامح وجهه بشكل دقيق، ومتزامن مع صوت الكلام الذي يتم سماعه، ويتميز بالدي بإمكانية تعديل البرنامج الخاص به حسب الطلب، ولقد بلغت تكلفة الأبحاث الخاصة بهذا الابتكار 1.8 مليون دولار، وتستعمل هذه التخاطبية الآن في مدرسة Tucker-Mascau من الو.م.أ حيث لوحظ تقدم مثير في قدرات منتسبي هذه المدرسة، حيث إن بالدي شخصية افتراضية، فهو لا يكل، ولا يمل من تكرار التمارين، لهذا فهو يعطي للطفل إحساساً بالارتياح ويهيئ له فرصة الدراسة الدقيقة لحركات الوجه التي تنتج الأصوات المختلفة (خولة أحمد يحي، 2006، ص. 124).

11- 9 السماع الخاصة بالتوصيل السمعي (عن طريق غشاء العظام):

تركب هذه السماع في حالة عدم وجود صيوان لأذن المريض، أو في حالة ضعف السمع. ومن بين محاسنها أنها تصلح في حالة عدم وجود صيوان أو في حالة وجود التهابات في الأذن، ومن مساوئها أن **المريض إلى نظارة مع صعوبة السمع عن طريق العظم.**

11- 10 سماع Cros Type:

وهي عبارة عن ميكروفون يوضع على الأذن، يستعمل إما موصولاً بسماعة، وإما بشكل مستقل عن طريق توصيله بسلك خلف الرأس أو مع جماعة، وتحتوي على مضخم ومستقبل، يوضعان على الجهة الأخرى. حسناً: تحدد مواقع الأصوات، النقاط الذبذبات العالية، وتستخدم هذه السماع عندما تكون أذن واحدة معطوبة.

مساوئها: غالبية الثمن، لا يتقبلها المريض ببساطة (عصام حمدي الصفدي، 2007، ص. 66)

11-12 السماعات الجماعية:

تستخدم في الصفوف الدراسية للأطفال المعاقين سمعياً، حيث تزود مجموعة من الأطفال في آن واحد بمكبر للصوت، فيثبت المدرس لديه ميكروفونا صغيراً، في حين يقوم الأطفال بتثبيت الأجهزة المستقبلية التي تمكنهم من سماع صوت المدرس بعد أن يتم تكبيره. لكن وعلى الرغم مما لها من محاسن، فلها مساوئها أيضاً، سألخص كل ذلك في التالي:

. محاسنها: هي أقوى فعالية وتكبيراً للصوت، تصدر نوعية صوتية أفضل من المعينات الفردية.
. مساوئها: أنه يجب أن يرتبط ميكروفون المدرس، وسماعات الأطفال بالجهاز المكبر للصوت عن طريق أسلاك ممتدة منه.

11-13 سماعة مع نظارة (عصام حمدي الصفدي، 2007، ص.62):

وهي عبارة عن جهاز صغير يركب على النظارة، يوصل عبر أنبوب صغير بقناة الأذن. وينقسم هذا الجهاز إلى قسمين:

- سماعة بنظارة عن طريق الهواء توصل بها قطعة توضع في صيوان الأذن، ويمر الصوت عن طريق الهواء.
 - سماعة بنظارة عن طريق العظم وفي هذا النوع لا توجد قطعة متصلة، وينتقل الصوت عن طريق العظم.
- من محاسنها: لها غير ملفتة للنظر، تريح المريض نفسياً، سهولة اللبس، مريحة للمريض الذي يستعمل نظارات. ومن مساوئها أنه لا يمكن استخدامها دون لبس نظارة، وغالية الثمن. ويتم اختيار السماعة عبر خطوات معينة.
- ✓ العمر الزمني للمعوق سمعياً: يمكن تركيب سماعة لطفل ما قبل مرحلة المراهقة إذا كان لديه ضعفاً سمعياً عصبياً شديداً وقد يصاب الطفل بضعف في المراحل الأساسية من التعليم لذلك يكون بحاجة إلى سماعة للحفاظ على لغته وصوته.
- ✓ جنس المعاق سمعياً: يكون تقبل الذكور للباس السماعة الطبية أكبر من قبل الإنسان فينصح لها بالسماعة الداخلية لأنها تكون مفيدة.

- ✓ نوع الإعاقة: الطبيب هو الشخص المخول بتحديد نوع الإعاقة والسماعة المناسبة
- ✓ شدة الإعاقة ومستواها: بحيث تتحكم شدة الإعاقة بنوع السماعة المناسبة لها.
- ✓ بقايا السمع عند المعوق: تقدر أولى البقايا السمعية ثم تحدد نوع السماعة.
- ✓ الحالة الصحية لأذن المعوق: هناك عدة عوامل تتحكم في تحديد نوع السماعة التي يحتاجها المصاب بعدم وجود صيوان الأذن وفق ما يأتي: حالة ضعف السمع المركزي، ضعف السمع، المصاب بتخلف عقلي شديد، وجود شلل تام (سعيد حسن العزة ، 2004 ، ص-ص.305-306)

إذا فالصمم لا يعني فقدان السمع بشكل تام كما يعتقد عامة الناس، لكن الأطفال الصم سيحتفظون بجزء من سمعهم، مهما كان بسيطاً، مما يبقى الأمل قائماً في نفوسهم، ونفوس ذويهم على استثمار ما تبقى لديهم من هذه الحاسة، وتنميتها والاستفادة منها في تربية الطفل، مع الاستعانة بما تقدمه التكنولوجيا الحديثة من مات في هذا المجال، كالسماعة الطبية، ومكبرات الصوت. وقد مكنت هؤلاء المعاقين من تحسين قدراتهم

سمعية المتبقية لديهم تبعاً لما تبقى من قدراتهم السمعية، التي يعتمد عليها وعلى نوع الإعاقة في تحديد درجة استفادتهم منها. فإذا كانت الإعاقة توصيلية، فإن الاستجابة للعلاج تكون بشكل أفضل من الإعاقة العصبية، ويلجأ أيضاً في هذا الحال إلى المعينات مع الآخرين، سواء في الأسرة أو في محيط المدرسة والعمل.

12- المشكلات التي تواجه الصم وضعاف السمع:

هناك العديد من المشكلات التي يعاني منها الصم، وضعاف السمع. ويتلخص أهمها فيما يلي:

12-1 مشكلة الاتصال:

تعد مشكلة أو صعوبة الاتصال من أهم المشكلات التي يعاني منها الذين يتعاملون مع المعاقين سمعياً، نظراً لعدم فهمهم، وهي تحد من إمكانية تقديم المساعدة، والخدمات المختلفة لهم.

12-2 مشكلات خاصة بالتنشئة الاجتماعية:

تلعب اللغة دوراً كبيراً في تعليم الطفل نتائج سلوكه وشرح مختلف المواقف، ولا يستطيع الآباء والأمهات استرجاع آثار ناتجة عن خبرات سابقة مع الطفل، أو تحذيره من نتائج سلوكه، علاوة على صعوبة تعبير الطفل الأصم عن مشاعره، أو صعوبة تعليمه القيم الاجتماعية المختلفة، لذا نجد هناك صعوبة في التفاهم مع شخصيته التي تتسم بالاندفاعية، والتهور مع تعرضه لنوبات حادة من الانفعالات تجعله عرضة للعقاب البدني، ورفض الآباء لمشاعره، أو الخضوع والاستجابة لجميع رغباته.

(نظيمة محمود سرحان، 2006، ص. 114)

12-3 مشكلات تربوية:

عندما يلتحق الطفل الأصم بالمدرسة تواجهه صعوبات كثيرة تؤذيه وتضايقه، وتجعله ينفر من المدرسة منذ أول اتصال له بها. والواجب أن تراعى هذه الحالة بأن يهيأ لها. ومن تلك الصعوبات:

وها من الخبرات التي يحظى بها الطفل العادي عن اسمه، وأسماء والديه، وأخوته وأقاربه، وأسماء الأشياء التي يستعملها وأسماء الأدوات، ومحتويات الفصل التي تبدو له غريبة غير مألوفة.

(مصطفى القمش، خليل عبد الرحمن المعاينة، 2007، ص. 102)

✓ عدم التأزر بين السمع المفقود، والبصر الموجود، فالصور التي يراها لا معنى لها وليس لديه تفسير لها، ولا يعرف أين يضعها من المحسوسات الأخرى.

✓ معيشته في عالم من السكون تجعله لا يتصور وجود عالم تكون الأصوات عناصر هامة في تكوينه وضرورية للتعامل معه.

✓ خوفه من الآخرين لأنه لا يفهمهم، ولا يفهمونه، وعدم قدرته على التجاوب معهم والاشتراك الإيجابي في نشاطهم.

✓ اقتصار خبرتهم على المحسوسات الجزئية المرتبطة ببعض الحواس السليمة، وحياته اليومية الصامتة.

✓ نقص القدرة على إدراك الرموز، والمعاني الكلية مثل خانات الأعداد، والنسب المئوية لأنه ليس لها مكان في حياته الحسية والذهنية (مصطفى القمش، خليل المعاينة، 2007، ص. 103)

بالإضافة إلى أن تعليم الصم يتطلب مدارس خاصة، ومدرسين مؤهلين، ومدرسين للتعامل مع هذه الفئة يتسمون بصفات الحب والرغبة في المساعدة، بالإضافة إلى تعلم طرق التواصل المختلفة بالصم، وضعاف السمع مع استخدام وسائل تعليمية خاصة مثل: المرايا والوسائل التوضيحية بالإضافة إلى الرسم كوسيلة أساسية في التعلم (محمد سيد فهمي، 2007، ص.123)

12-4مشكلات اقتصادية:

وهي تكمن في إيجاد الأعمال التي توفر لهم الدخل الملائم، فيصبحون عالة على أسرهم ومجتمعهم. لهذا نلاحظ اهتمام بعملية تأهيلهم مهنيًا، ومساعدتهم على إيجاد الأعمال التي تتناسب مع قدراتهم يساهم في مواجهة مشكلاتهم الاقتصادية، ويعمل على تنمية ثقتهم في أنفسهم وفي الآخرين، ويقلل من حدة الاضطرابات النفسية التي يعانون منها (نظيمة سرحان، 2006، ص-ص. 114-115)

كما أن المشكلات الاقتصادية تقف عائقاً أمام المعاق في اقتناء المعينات السمعية، أو إجراء بعض العمليات الجراحية المكلفة خاصة بعد ثبات نجاحها مع تطور العلم.

12-5مشكلات نفسية:

مثل عدم الاتزان الانفعالي، والانطواء والشعور باليأس، والقلق، والحساسية المفرطة لتصرفات الناس، والشك الدائم في المحيطين به، وأحياناً تملكهم عقدة الاضطهاد وغيرها من الاضطرابات النفسية، لذا تظهر على البعض منهم علامات القسوة، وحب الذات، وعدم التعاطف مع الغير، وصعوبة التعامل معهم.

12-6مشكلات سلوكية:

بالإضافة إلى وجود مشكلات سلوكية كالسلوك النمطي، والذي يظهر في شكل استجابات متباينة من الناحية الشكلية، إلا أنها تتشابه من حيث كونها ليست لها وظيفة هذا السلوك الشائع بين المعاقين.

12-7السلوك الفوضوي:

وهو سلوك يحول دون تأدية الفرد لوظائفه في غرفة الصف، ويتمثل في قيام الطفل بالتجوال داخل غرفة الصف وإلقاء أشياء، وخروجه من القسم، وغيرها من السلوكيات غير المنضبطة.

سلوكيات إيذاء الذات، فهي من أخطر السلوكيات التي تشكل خطراً على المعاقين ذوي الاحتياجات الخاصة كضرب الرأس على الحائط، وشد الشعر مما يسبب ضرراً جسدياً.

12-8السلوك العدواني: وقد يكون جسدياً، أو رمزياً. ويشمل إيقاع الأذى بالآخرين، أو تخريب الممتلكات

(سعيد عبد العزيز، 2005، ص-ص. 200-205) الحاجات النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة:

الطفل المعاق له نفس الاحتياجات العميقة التي يحتاجها الطفل العادي. وهي أن يكون محبوباً ومرغوباً فيه كما تاج إلى الإحساس بالأمان والانتماء إلى الآخرين، وإلى أن تكون علاقاتهم به طيبة، كما يحتاج إلى أن يكون نشطاً ومبدعاً (القربوتي، 2006، ص. 115)

13- حاجات المعاقين سمعياً:

13-1 الحاجة إلى الاستقلال: يستطيع الطفل المعاق سمعياً أن يكون غير معتمد على والديه في العناية بنفسه، وفي إتباع العادات الصحية، كما أنه يستطيع أن يساعد.

13-2 الحاجة إلى الإشراف:

في الأعمال المنزلية البسيطة.

يجب أن يدرك الآباء، والمعلمون أن الطفل الأصم لن يصل إلى الاكتفاء الذاتي، بحيث يتخذ قرارات جوهرية بحاجة إلى الإشراف، والمساندة النفسية (علي عبد النبي حنفي، 2007، ص. 105)

13-3 الحاجة إلى اللعب الحر: ينبغي على الوالدين إتاحة الفرصة لهم للعب الحر، وذلك لأنه ينمي الشعور بالراحة والاطمئنان في نفوسهم، كما ينمي بعض المهارات لديهم.

13-4 الحاجة إلى الصحة الجيدة: فالطفل الأصم الذي يتمتع بصحة جيدة يستطيع مواجهة المشكلات اليومية، ويستطيع مقاومة المخاوف، والقلق أكثر من الطفل العادي

13-5 الحاجة إلى الاختلاط بالمجتمع والأطفال الآخرين (الانتماء)

يساعد الاختلاط على النمو الاجتماعي للأطفال الصم، فيشعرون بانتمائهم إلى الجماعة، وفي ذلك شعور بالأمن والاطمئنان.

13-6 الحاجة إلى الجو الأسري المستقر: وذلك بتحديد العلاقة الحسنة بين الوالدين، واهتمام الأولياء بالأطفال على حد سواء.

13-7 الحاجة إلى العلاقة الطيبة بالأم:

إن حب الأم هو حجر الأساس لتوفير الصحة النفسية للطفل المعاق كبقية الأطفال العاديين، وذلك بإشباع الحاجات الأولية له.

13-8 الحاجة إلى حب الوالدين: فالحب هو الغذاء النفسي الذي تنمو وتتضح به الشخصية، وذلك بإحاطته بحب والدته والاطمئنان مع فهم حاجاته والقدرات الخاصة به (كلير فهم، 2003، ص. 77)

14- تربية المعاقين سمعياً:

14-1 تربية المعاق سمعياً بصفة عامة:

ربما يعتقد العامة من الناس أن هناك أساليب غريبة، وغير معروفة في تعليم الأصم، إلا أنه في حقيقة الأمر يعتمد على هذه الفئة على أسس، وقواعد تربوية كما هي مع السامعين، إلا أنه يتم الاهتمام بأساليب أخرى، كالتركيز على قراءة الشفاه، لغة الإشارة، ووسائل تعليمية، ومعينات صوتية، ومعلمين خاصين، وكذلك أهداف تربوية مختلفة.

وتنقسم عملية التربية لدى المعاقين إلى ثلاث مراحل هي:

14-1-1 أهداف تعليم الأصم:

إضافة إلى الأهداف التربوية المحددة من قبل الجمعيات والهيئات العالمية، تحدد أهداف أيضاً من قبل مسؤولي التربية والتعليم لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة أهمها:

- إعداد الطفل الأصم للتعايش مع بيئته ومجتمعه.
- إعداد الطفل الأصم للاعتماد على نفسه، وألا يكون عالة على الآخرين.
- تعليم الطفل الأصم القراءة والكتابة، والمحادثة ضمن قدراته وإمكاناته.
- تزويد الطفل الأصم بالمعارف، والمعلومات المختلفة التي تساعد على الاستمرار في تعليمه وفهم بيئته.
- مساعدة الطفل الأصم على النمو السوي جسدياً، وعقلياً، واجتماعياً.
- تهيئة الطفل الأصم مهنيًا ضمن قدراته، وإمكاناته.
- تنمية مهارات الاتصال مع الآخرين بالطريقة الشفوية ما أمكن.
- فهم البيئة المحيطة، والاستفادة من إمكانياتها في الاستقلال الذاتي، وخدمة المجتمع.

(عصام نمر يوسف، أحمد سعيد درباس، 2007، ص. 62)

إذاً ما نلاحظه أن الأهداف التربوية، والتعليمية تسعى إلى إلحاق المعاق سمعياً بأمثاله العاديين، وعدم القيام مطير مثل هذه أهداف لتطوير التفكير الإبداعي لديهم خاصة في المجتمعات العربية، وهو ما يؤدي إلى خفض مستوى الطموح لدى هذه الفئة.

14-1-1-1 مصادر اشتقاق الأهداف التربوية للمعاقين سمعياً:

- فلسفة المجتمع ونظرتة إلى المعاق.
- خصائص المعاقين واحتياجاتهم.
- طبيعة المعرفة التي يشملها المنهج المقدم للمعاقين.
- الاتجاهات العالمية المعاصرة.
- أساليب التواصل مع المعاق.

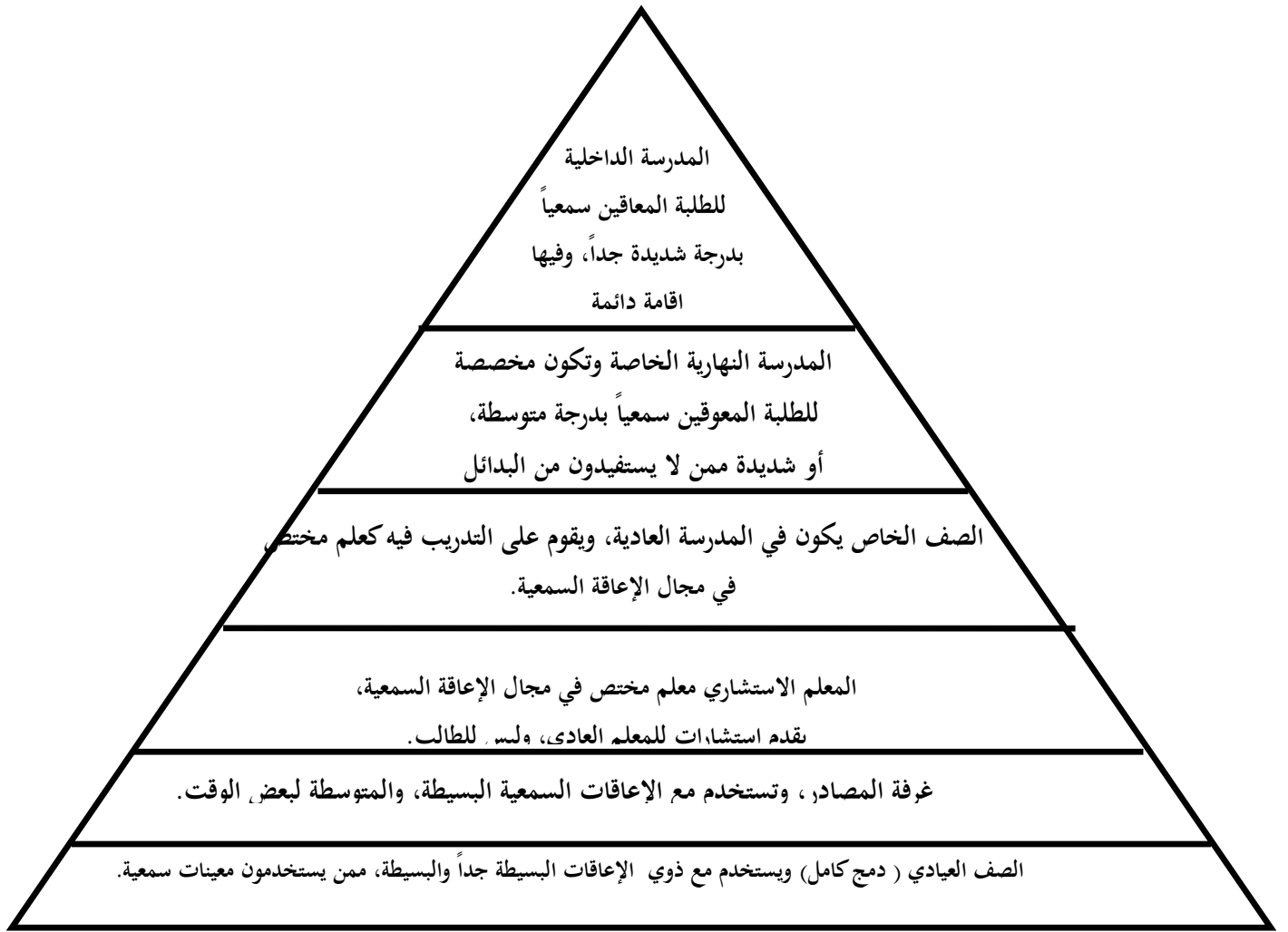
(سعيد محمد السعيد، 2006، ص. 110)

14-1-2 معلم - معلمة الأصم:

وقد وضعت شروط محددة من قبل مشاهير التعليم (منتوى وباستالونزي، فروبل) ومن أهمها:

14-1-2-1 الصفات الشخصية: الثبات الانفعالي، الصبر والاحتمال، حب العمل، التعامل مع المعاقين، الاتجاه الايجابي نحو الإعاقة، الوعي وسرعة البديهة.

14-1-2-2 الصفات العلمية: التخصص في مجال الإعاقة السمعية، القدرة على التعامل مع المعينات الصوتية، خبرة كافية في التدريب الميداني، تأهيل مناسب في علم النفس وأساليب التدريس لتعليم الصم ، مقدرة على إعداد وتصميم الرسائل والاختبارات وتصحيحها. (عصام نمر يوسف، أحمد درباس، 2007، ص. 64)



14-1-3 إعداد الفصول الدراسية. وينبغي مراعاة:

- اتساع مساحات الفصول الدراسية بما يسمح بتنظيم المقاعد، والأدراج بكيفية تتيح رؤية وجه المعلم.
- أن تكون الإضاءة كافية لتسهيل رؤية ملامح، وتفاصيل وجه المعلم، وتعبيراته.
- يفضل أن تكون هيئة المقاعد على شكل حذوة حصان.
- تجهيز الفصول الدراسية بالأجهزة السمعية، كالسماعات ومقويات الصوت.

(محمد مقداد وآخرون، 2008، ص.250)

ومن أفضل تصاميم صفوف المعوقين سمعياً، التصميم هلالى الشكل، أو النصف دائري، أو حذوة الحصان. حيث تتيح هذه التصاميم للطلبة فرصة مشاهدة كل منهم الآخر بسهولة ومشاهدة المعلم بما يوفر جواً مناسباً للتعليم والتواصل بين أفراد المجموعة، وبينهم وبين معلمهم. وهنا يمكن للطلاب أن ينمي مهارات التواصل مع الآخرين، وكسر حواجز الخجل والخوف، وسيساعد التلميذ على تقليد النماذج الحوارية الصفية، وفهم الأفكار وفك الغموض الذي يحيط بها. ونماذج التصاميم التالية ما هي إلا أمثلة على ذلك

(القريوتي، 2006، ص.212)

14-1-4 الوسائل التعليمية المساعدة:

يجب أن يحتوي الصف على الوسائل التعليمية التقليدية المساعدة لما لها من فائدة، وفعالية في إنجاح العمل التربوي، وتقريب المفاهيم المجردة إلى ذهن الطالب.

✓ جهاز عرض أفلام وفيديو.

✓ مرآيا.

✓ السبورة المتحركة والثابتة.

✓ المجسمات (الحقيقية والرمزية)

✓ الصور السطحية.

✓ حاسوب تعليمي.

(القريوتي، 2006، ص. 217)

14-2 ظروف تربية الطفل المعاق سمعياً في الجزائر:

14-2-1 لمحة تاريخية:

غداة الاستقلال . وحتى عام 1976 . لم توجد في الجزائر إلا مدرسة مختصة واحدة أنشئت عام 1886م. خلال الوجود الاستعماري، للتكفل التربوي بالطفل المعاق سمعياً.

وقد احتوت البرامج التربوية والبيداغوجية للمعاقين سمعياً لغاية عام 1976 على تعليم ابتدائي مكيف يهيئهم لتعلم واستيعاب مهن يدوية كالخياطة، تصليح الأحذية، والنجارة . منذ بلوغهم سن الرابعة عشرة.

واستجابة للطلب المتزايد على هذه المؤسسات، شرع عبر التراب الوطني في إنشاء عدة مدارس مختصة مع بداية عام:1976م. حتى وصل عددها حالياً إلى 41 مدرسة صغار الصم

(المرسوم التنفيذي رقم 05/12، 2000، ص 21)

وبالتوازي مع هذه الحركة التأسيسية أجريت تغييرات معتبرة على طرق الكفالة بالمعاقين سمعياً، ألا وهي:

✓ تعريب التعليم، ولا سيما لغة إزالة البكم.

✓ إدخال الطريقة الشفوية النغمية

✓ تطبيق نفس البرامج التعليمية للمدارس العادية (الأساسية) مع المعاقين سمعياً.

فمن شأن هذه الإصلاحات تعزيز الإدماج الاجتماعي للمعاقين سمعياً وتحسين مستواهم المعرفي.

أما في سنة 1980 فقد تميزت بالأهمية المعطاة للتربية لما قبل المدرسية وبداية سياسة إدماج المعاقين سمعياً في الأوساط العادية: روضات الأطفال ثم بالمدارس الابتدائية، ويتعلق الأمر بمشروع تشرف عليه مديرية الأعمال الاجتماعية، والمديرية الفرعية الاجتماعية والتضامن.

إن أول تجربة للإدماج على مستوى روضات الأطفال، شرع فيها سنة 1980 من طرف مؤسسة كبيرة ألا وهي " سوناطراك" بفوجين يضم كل منهما ثمانية أطفال، ثم تبنت المشروع بعدها عدة مؤسسات، ومع ذلك يبقى عدد ما أنجز ضئيلاً ما دام في مستوى " أقل من عشرة".

حتى سنة 1991 كان هدف هذا الإدماج يتمثل في إزالة البكم عند الأطفال المعاقين سمعياً في سن ما قبل الدراسة (التحضيري)، حتى يتسنى لهم مباشرة التعليم الابتدائي في سن السادسة بمدرسة مختصة. إلا أنه لم يتم تحقيق النتائج المرجوة، وظل هذا لانقطاع في الاتصال اللغوي، الأمر الذي أدى إلى إنشاء الأقسام المندمجة انطلاقاً من سنة 1992، لأن ذلك يسمح لهم بمواصلة الدراسة في وسط عادي، وبالتحاقهم بالمدارس الأساسية.

وهذه الأقسام هي في طور الانتشار مع صدور القرار الوزاري المشترك الصادر بتاريخ: 10-11-1998. عن وزارة التربية الوطنية، ووزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني، والذي يتضمن فتح أقسام خاصة بالأطفال ضعيفي الحواس " ناقصي السمع والمكفوفين" في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية 3-3-1999)

إن الهدف من الوجهة الجديدة هذه . والتي هي بصدد التعميم . إعطاء نفس الفرص الممنوحة لسالم السمع للوصول إلى مستوى الشهادات.

14-2-2 المؤسسات الموجودة حالياً وشروط التكفل بها:

14-2-2-1 المؤسسات المختصة: مدارس صغار الصم:

حاليا تعد هذه الأخيرة، الأكثر انتشاراً على مستوى التراب الوطني، والتي تستقبل أكبر عدد من المعاقين سمعياً بسعة تقدر ب 100 مكان، وهم يستفيدون من نوعين من الأنظمة، إما داخلي، أو نصف داخلي. يُستقبل الأطفال بها ابتداء من سن السادسة إلى غاية الثامنة عشرة، مهما كانت درجة الصمم لديهم، شرط ألا تكون هناك اضطرابات مشتركة خطيرة.

تتكفل بهم فرقة متعددة الاختصاصات مكونة من مختصين في علم النفس (الأرطوفونيا، الاكلينيكي، والمختص التربوي) ومعلمين مختصين ومربين.

إن تحليل هذه النتائج يبين أن هذه الأخيرة قد تكون مرتبطة بعدة عوامل، من أهمها:

- تأخر عملية إزالة البكم والدخول المدرسي: معظم الأطفال الملتحقين بها لم يسبق لهم المرور على مرحلة إزالة البكم، الشيء الذي لا يسمح لهم بمباشرة التعليم الابتدائي.
- عدم توافق الأطفال بالأقسام من حيث درجة الصمم.
- يظهر بعض التلاميذ اضطرابات مشتركة، ولا سيما الفكرية والسلوكية.
- هيمنة لغة الإشارة على اتصال التلاميذ فيما بينهم.
- طبيعة الحياة داخل المدارس التي تفرض الاعتزال الاجتماعي.

إن توجيه الأطفال المعاقين سمعياً نحو مراكز التكوين المهني (العادية أو المتخصصة) أو نحو مهنة معينة، يرتبط بالمستوى الدراسي، واللغوي المتحصل عليه، ومن ثمة، ونظراً إلى نتائج اختبارات التوجيه، فإن الاختصاصات التي تقترح عليهم غالباً ما تكون من النوع اليدوي (النجارة، الخياطة، صناعة الخزف، صناعة الحلي، النقش على الخشب، الطرز والحلاقة)

وقد يستفيد بعض المعاقين سمعياً ذوي المستوى الممتاز من تكوين خاص بالضرب على الآلة الكاتبة.

14-2-2-2-2 روضات الأطفال:

يقبل الأطفال على مستوى روضات الأطفال في سن الثالثة إلى غاية السادسة، أو السابعة من عمرهم، وهم يدجون بصفة كلية بعدد لا يتجاوز طفلين في كل قسم، يتم توزيعهم حسب العمر في أحد الأقسام التالية:

✓ 3 سنوات بقسم الصغار.

✓ 4 سنوات بقسم المتوسطين.

✓ 5 سنوات بقسم الكبار.

إن نظام الإدماج هذا، يسمح لهم بالمشاركة في كل النشاطات المنظمة على مستوى الروضة، علاوة على تربية متخصصة، يقوم بها مختص في علم النفس الأروفوني، أو أستاذ مختص.

وتعد النتائج المحصل عليها منذ نشأة هذه الهيئات جد مشجعة، إذ تمكن العشرات من الأطفال الالتحاق ومواصلة مشوارهم الدراسي بمدارس عادية.

مع ذلك، نسجل بعض الصعوبات التي قد تعترض المختص في عمله:

✓ الإقبال المتأخر للأطفال: عدد كبير من الأطفال يلتحقون بالروضة في الرابعة، والخامسة من العمر، الشيء الذي يعيق إدماجهم الدراسي في سن السادسة.

✓ نقص التعاون، سواء من طرف الأولياء، أو من طرف المربيات بروضات الأطفال.

14-2-2-3 الأقسام المندمجة:

هي عبارة عن أقسام خاصة أنشئت بالمدارس الأساسية بفضل تعاون التربية الوطنية، تضم أطفالاً صابين بإعاقة سمعية في مختلف درجاتها المتوسطة والحادة أو العميقة) والحاصلين على تربية تحضيرية (ما قبل مدرسية).

يبلغ عددهم من: 8 إلى 10 أطفال في كل قسم، أين يتكفل بهم معلم مختص، وأخصائي في علم النفس الأروفوني الذي يضمن مساندة أروفونية وبيداغوجية مكثفة وضرورية.

يكون الاتصال مع السالمين سمعياً في أغلب الأحيان خارج أوقات الدروس، وفي بعض الأحيان بالمشاركة في النشاطات اليدوية، أو الرياضية التي تدخل ضمن البرنامج الدراسي.

نظام الإدماج هذا ذا طابع انتقالي، إذ الغرض منه هو التحضير التدريجي لهذه الفئة من الأطفال للإدماج الكلي.

لكن تحقيق هذا الهدف قد يواجه بعض الصعوبات كعدم توافق الأقسام من حيث درجة الصمم، والمستوى اللغوي، الشيء الذي يعرقل من وتيرة وسير التعليم، وكذا تطبيق البرنامج الدراسي.

14-2-2-4 الأقسام العادية:

يتعلق الأمر بإدماج فردي وكامل لمعاقبي السمع بالأقسام العادية، والذين تلقوا مسبقاً تكفلاً تربوياً على مستوى روضات الأطفال، العيادات الأروفونية، والأقسام المندمجة. وهم يتبعون نفس المشوار الدراسي للأطفال

سالمى السمع بالتوازي مع مساندة بيداغوجية فردية، ودائمة من طرف مختص في علم النفس الأروطونيا، أو أستاذ مختص، ويكون ذلك خارج أوقات الدروس.

إن نجاح نظام الإدماج هذا، له صلة متينة بالتعاون المتبادل والفعال بين المعلم، والمختص المسؤول على الطفل. ولا يتحقق ذلك بمدى تحفز الطفل نفسه، ولا بقدراته الفكرية، واللغوية فقط، وإنما أيضاً ببعض الشروط الخاصة التي يجب أن تتوفر للطفل حتى يتسنى له متابعة الدروس بصفة عادية، منها أخذ مكانه في الصف الأول قبالة المعلم، استعمال صوت جيد، وجود إضاءة كاملة تسهل العملية (درقيني، 1999، ص. 157) ومن بين الصعوبات الملاحظة:

- ✓ رفض المعلم للطفل المعاق سمعياً.
- ✓ اكتظاظ الأقسام.
- ✓ أقسام غير مكيفة.
- ✓ نقص التحفز عند الطفل خاصة عندما يدمج في فوج سالمى السمع الأصغر منه سناً.
- ✓ صعوبة تنظيم السند البيداغوجي، وذلك لنقص الأشخاص المختصين بالمؤسسات العادية (الابتدائية) تمكنا من استخراج عدة عوامل يحتمل أن تكون لها مسؤولية متفوقة على النتائج المحدودة فيما يخص المستوى الدراسي، والاندماج الاجتماعي للمعاقين. هذه العوامل هي ذات طابع اجتماعي، اقتصادي وثقافي.
- غياب الكشف المبكر على مستوى مصالح الولادة، حماية الأمومة والطفولة PMI وطب الأطفال، وذلك راجع لنقص في:
- التحسيس بمشاكل المعاق سمعياً عند الأطباء الممارسين في هذه المصالح.
- الموظفين المتخصصين والمؤهلين، خاصة خارج المدن الكبيرة.
- الوسائل السمعية على مستوى المصالح المعنية.
- غياب المؤسسات التربوية المبكرة، وذلك راجع للاهتمام المتأخر بالتكفل بالطفل
- نقص الإعلام، فبعض الأطباء والأولياء، والناس بصفة عامة، يجهلون الطرق الحالية للتكفل بالطفل المعاق سمعياً، خاصة إذا ما تعلق الأمر بالتربية الماقبل مدرسية (التحضيرية)
- عدم كفاية العدة والوسائل المادية المسخرة من طرف الدولة للمؤسسات التربوية، ولا سيما الأجهزة المكبرة للصوت، علماً وأن عددا كبيرا من الأطفال هم من مستوى اجتماعي - اقتصادي ضعيف ولا يمكنهم الاستفادة من التجهيز السمعي.
- الفارق الموجود ما بين لغة التعليم بالمدارس واللغة المستعملة في الأوساط العائلية، فالمختصون المتكفلون بالطفل والأولياء، يجدون أنفسهم بسبب ذلك أمام وضعية يصعب مواجهتها.
- وغالباً ما يتعلق الأمر بالاختيار بين ثلاثة أنظمة لغوية مختلفة والمتشعبة في (اللغة العامية، اللغة الأمازيغية، والعربية الفصحى). ورغبة في تعزيز المستوى المدرسي للطفل، فإن للعربية الفصحى الجانب الأوفر في الاستعمال،

١٠ أن هذه الوضعية لا تشجع تعلم اللغة عند هذا الأخير، ذلك لأن وظيفة اللغة ذاتها تصبح محصورة في وسط ضيق ألا وهو المدرسة.

وهكذا يتبين لنا مما سبق، كيف أن الطفل المعاق سمعياً يخضع، وبصفة كلية لما يقدم له في إطار مخصص يجعله عرضة لكل الأخطاء، والنقائص التربوية والبيداغوجية، إذا ما قورن بالطفل العادي وكيف أن مشكل الطفل الجزائري هو أيضاً مشكل ثقافي، اجتماعي اقتصادي، الأمر الذي يزيد من وضعيته تعقيداً.

. ولتسوية بعضاً من هذه الاختلالات القانونية والتنظيمية على مستوى هذه المؤسسات لتؤدي دورها وفق ما سطر لها من أهداف، جاء المرسوم التنفيذي رقم 05/12 المؤرخ في 04 يناير 2012 المتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين في الجريدة الرسمية العدد 5.

وحسب المادة 23 من الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الصادرة في 29 يناير 2012، أن هذه المؤسسات هي مؤسسات عمومية ذات طابع إداري، تتمتع بالشخصية المعنوية، وبلاستقلال المالي وهي مؤسسات تحت وصاية الوزير المكلف بالتضامن الوطني ص 14.

المادة 10: تستقبل مدارس الأطفال المعوقين سمعياً الأطفال والمراهقين المصابين بصمم عميق أو متوسط بهدف واضح إدماج مدرسي ومهني ص 14-15. وذلك بهدف ضمان ما يلي:

- ✓ ضمان التعليم التحضيري والتعليم المتخصص باستعمال المناهج والتقنيات الملائمة.
- ✓ ضمان اليقظة وتنمية الوسائل والنفسية، والحركية لتعويض الإعاقة.
- ✓ ضمان المتابعة النفسية، والطبية والبيداغوجية.
- ✓ ضمان دعم ومرافقة الأطفال والمراهقين في وضع دراسي صعب بتنظيم دروس فردية للاستدراك والدعم.
- ✓ تطوير نشاطات ثقافية وترفيهية، والتسلية الملائمة تجاه الطفل، والمراهقين المعاقين.
- تشجيع التفتح وتحقيق كل الإمكانيات الفكرية، والعاطفية والجسدية والاستقلالية الاجتماعية، والمهنية للطفل والمراهق.

✓ ضمان مرافقة الأسرة والطفل للمعاق.

المساهمة في إدماج الأطفال والمراهقين المعاقين سمعياً في المدرسي العادي، أو في التكوين المهني وضمان متابعتهم.

- ✓ ضمان التكفل الفردي والتربية السمعية وإعادة التربية اللغوية والقراءة الشفوية، وتعلم الكلام وكذا لغة الإشارة.

خلاصة:

تعتبر الإعاقة السمعية من أشد الإعاقات التي يعاني منها الأفراد بسبب ما تخلفه من أضرار على مظاهر النمو عند الإنسان، خاصة إذا كانت الإعاقة قبل مرحلة اكتساب اللغة، أو كانت عميقة أو شديدة، فيفقد بذلك المعاق سمعياً أداة التواصل الأساسية المتمثلة في الكلام، ومن خلال ذلك يفقد التفاعل مع بيئته ومحيطه، وهذا ما يؤثر على اكتسابه للمعتقدات والقيم الاجتماعية، فيلجأ حينها إلى الانسحاب والانطواء حول نفسه، فيعيش في وحدة وألم، ثم يمتد تأثير ذلك لينعكس بالضرورة على الجانب النفسي، والوجداني للمعاق فيشعر بالنقص والدونية والاعتزاز الاجتماعي، ويتحول الأمر بعد ذلك إلى تولد مجموعة من المشكلات السلوكية كالعدوان، إن لم يجد التكفل النفسي المطلوب في أوانه، بالإضافة إلى الخسارة الأكاديمية التي قد تعرقل مسار حياته العلمية، خصوصاً إذا لم يجد الدعم المادي، والمعنوي الكافي من طرف الأسرة والمحيطين به.

الفصل الثالث :منهجية البحث، و الإجراءات الميدانية.

تمهيد

1-الدراسة الاستطلاعية

1-1أهداف الدراسة الاستطلاعية

1-2إجراءات الدراسة الاستطلاعية

1-3نتائج الدراسة الاستطلاعية

2- الدراسة الأساسية

2-1. منهج الدراسة .

2-2 عينة الدراسة وطريقة اختيارها.

2-3 حدود الدراسة .

2-4 متغيرات البحث.

2-5 . أدوات القياس

2-6 إجراءات الدراسة الميدانية

2-7 الادوات الإحصائية المستخدمة.

خلاصة .

تمهيد:

نظرا لان الدراسة النظرية وحدها غير كافية للكشف عن الحقائق ذات الصلة بموضوع البحث، فإنه من الضروري القيام بالدراسة الميدانية، عن طريق إتباع خطوات علمية ومنهجية، واختيار الإجراءات المناسبة التي يجب مراعاتها للوصول إلى نتائج دقيقة، وقابلة للتعميم على المجتمع الأصلي.

ن الخطوات الواجب مراعاتها اعتماد منهج مناسب لطبيعة الموضوع، واعتماد أدوات ملائمة يتم التحقق من خصائصها السيكمومترية بعد تحديد عينة الدراسة المختارة، والتي تمتاز بخصائص معينة. بعدها يتم ترجمة المعطيات المتحصل عليها إلى بيانات إحصائية يمكن تحليلها، وتفسيرها بالرجوع إلى الإطار النظري للدراسة، بواسطة استعمال أدوات إحصائية، واختبار صحة الفروض للوصول إلى النتائج .

1 - الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية نقطة انطلاق الباحث في تحديد متطلبات البحث نظريا، وميدانيا لارتباطها بالميدان الذي يجري فيه البحث، ومحاولة التعرف على المشكلات التي قد تصادف الباحث، والجوانب التي يجب تغطيتها في دراسة الموضوع

1-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية في النقاط التالية:

- استكشاف إجراءات التطبيق للمجتمع الأصلي.
- استطلاع أولي للمقياس يتم من خلاله تغييره، أو تعديله " . وارد بالتفصيل في الأدوات "
- حساب الخصائص السيكومترية للأداة المستخدمة في البحث.
- التعرف على صعوبات الميدان.
- تحديد خصائص عينة البحث النهائية تحديدا دقيقا، عن طريق الاستبيان الموجود في ملفات الطلبة، والذي يتحدد فيه نوع الإعاقة من حيث: شدة الإعاقة، الحالة الاجتماعية ، الإعاقات المصاحبة، العمر ، الجنس ، نسبة الذكاء، الخلفية الطوبوغرافية ، وكذلك مستوى القيم المنخفض الذي يتم تحديده عن طريق القياس القبلي .
- إجراء القياس القبلي.
- كما تم في الدراسة الاستطلاعية، تحديد الأزمنة والأمكنة المناسبة لتطبيق البرنامج الإرشادي ، وكذلك حصر الأدوات والوسائل التي سوف يتم استخدامها في تطبيقه. وعليه فالدراسة الاستطلاعية هي خطوة مهمة سابقة للدراسة الأساسية.

1-2 عينة الدراسة الاستطلاعية:

عينة أولية تقدر بـ 46 معاقا سمعيا إعاقة شديدة مرحلة المراهقة من 13- 18 تم سحب 4 منهم مصابون باضطرابات مصاحبة، كالشلل والصرع والإعاقة العقلية البسيطة.

- زمن الدراسة الاستطلاعية: امتدت الفترة الزمنية للدراسة الاستطلاعية من: 8 جانفي إلى 28 فيفري 2014.

1-3 إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

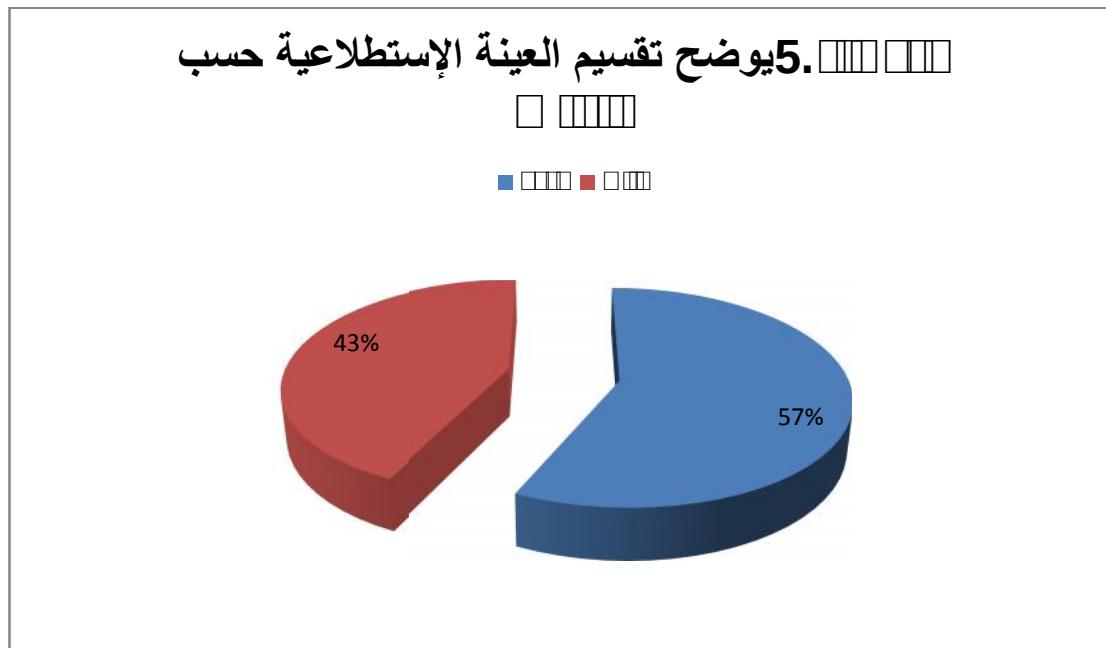
قبل القيام بالدراسة الاستطلاعية تم القيام بزيارة مدرسة المعاقين سمعيا بولاية المسيلة، يوم 8 جانفي 2014 حيث تم اللقاء بالسيد: مدير المدرسة، الذي وافق على توجيهنا إلى مدرسة المكفوفين في نفس اليوم لمباشرة العمل بهذه المدرسة بحكم أن المرحلة العمرية لفئة المعاقين سمعيا تزاوَل دراستها في هذا المركز-مرحلة التعليم المتوسط- وفيهاتهم الالتقاء بمسؤولي المركز ومن بينهم السيد ناظر المدرسة.- ثم الإنطلاق في تنفيذ الخطوات الإجرائية بجمع المعلومات اللازمة عن التلاميذ المعاقين سمعيا، والذين تتراوح أعمارهم من: 13-18 وحددت العينة من خلال السن، ونوع الإعاقة ونسبة الذكاء والخلفية الطوبوغرافية، والحالة الاجتماعية للتلاميذ موضوع الدراسة، وكان عددهم 42 فردا من تلاميذ وتلميذات الصف الأول والثاني والثالث والرابع متوسط، ثم تم الشروع

في الدراسة الاستطلاعية، ابتداء من يوم: 8 جانفي إلى غاية 28 جانفي 2014. بالتطبيق الفعلي لأداة مقياس القيم لحساب الخصائص السيكومترية على 8 تلاميذ اختيروا اختيارا عشوائيا، بعدها تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية ككل لتحديد مستوى القيم عند كل تلميذ، وانحصرت العينة الأساسية في 26 فردا ممن كان لديهم مستوى القيم منخفضا، وقد تم ذلك خلال الفترة الزمنية الممتدة من: 02 فيفري إلى غاية 28 منه. 2014. والجدول التالي يوضح مواصفات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

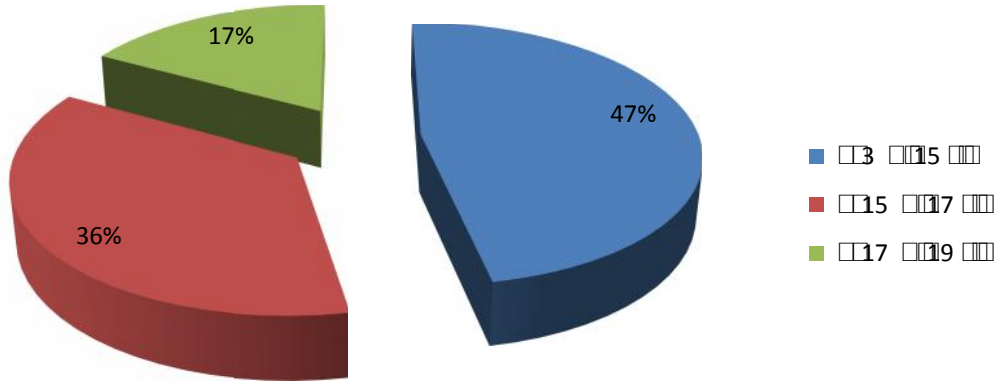
جدول رقم (5): يبين مواصفات أفراد العينة الاستطلاعية

المواصفات	الحالة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	24	57%
	إناث	18	43%
<u>المجموع</u>			
السن	من 3 إلى 15 سنة	20	47%
	من 15 إلى 17 سنة	15	36%
	من 17 إلى 18 سنة	07	17%
<u>المجموع</u>			
		42	100%

من خلال معطيات الجدول رقم (5) يتضح أن عينة الدراسة الاستطلاعية قد تضمنت الجنسين، فكانت نسبة الإناث 43 %، أما نسبة الذكور فكانت 57 % كما تضمنت العينة أفرادا من أعمار مختلفة حيث بلغت نسبة أفراد العينة من 13 إلى 15 سنة 47 % . أما نسبة أفراد العينة من 15 إلى 17، فكانت 36 % . أما نسبة أفراد العينة من 17 إلى 18 فكانت 17 % .



6 يوضح تقسيم العينة الاستطلاعية حسب السن



1-4 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية تم التوصل إلى النتائج التالية:
- تعرفنا على ميدان الدراسة، والظروف التي سيتم فيها إجراء البحث.
- جمعنا المعلومات حول مجتمع البحث.
- حددنا أهم الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية والمتمثلة في:
 - __صغر حجم العينة التي سيتم استخدامها في الدراسة الأساسية.
 - __صعوبة جمع عينة البحث أثناء تطبيق البرنامج لأنهم يدرسون في أطوار مختلفة.
 - __عدم القدرة على ضبط كل المتغيرات الدخيلة وسوف يؤخذ هذا بعين الاعتبار في تفسير النتائج.
 - __عدم قدرة المعاقين على الاستجابة على بنود المقياس وبالتالي توجيهه إلى فئة المربين وهم الفئة الأقرب من المعاقين سمعياً ويزاولون معهم معظم الأنشطة اليومية.
 - تعرفنا على مدى ملائمة أدوات البحث.
 - حددنا كيفية اختيار العينة.
 - حددنا خصائص عينة البحث وعزل المتغيرات الدخيلة بعد القياس القبلي لمقياس القيم و الاطلاع على الاستمارة الخاصة بكل تلميذ.
- كما يمكن الإشارة إلى ما صرح به المستجيبون(المربون) بأن المقياس طويل نوعاً ما، ولكن كان ذلك بهدف تحقيق شمولية قياس كل قيمة.

2- الدراسة الأساسية:

وفيما يلي عرض لما جاء في الدراسة الأساسية من منهج و عينة البحث وكيفية اختيارها حدود ومتغيرات البحث، أدوات البحث والقياس مع وصفها وذكر خصائصها السيكمترية بالإضافة إلى إجراءات التطبيق الميداني، والأدوات الإحصائية المستخدمة.

2-1 منهج الدراسة :

يعد منهج البحث أحد العناصر الأساسية في الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية بصفة عامة، حيث إنه يحدد للباحث الطريق الذي سوف يسلكه في دراسته.

والمنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج شبه التجريبي، ويهدف إلى إقامة العلاقات التي تربط السبب بالنتيجة بين الظواهر، أو المتغيرات. وإقامة العلاقة بين السبب والنتيجة، فإننا نقوم بتجربة يمكن من خلالها معالجة متغير، أو أكثر بتغير مستواه عدة مرات، ويسمى هذا المتغير بالمستقل. إن هذه العملية تسمح بدراسة آثار المتغير المستقل في المتغير الذي يتلقى تأثيره والمسمى بالمتغير التابع غير أن عوامل أخرى يمكن تتدخل في التجربة الجارية، وتضر بالدراسة الدقيقة (آثار المتغير المستقل في المتغير التابع هذه العوامل غير المرغوب فيها قد تكون من أنواع مختلفة، مادية وخارجية مرتبطة بالعينة، والمطلوب منا عزل هذه المتغيرات (مورييس أنجوس، 2004، ص-ص. 102-103)، وتمثلت ضرورة استخدام هذا المنهج في البحث للتحقق من فعالية البرنامج عن طريق تجربة يتم فيها قياس قبلي و قياس بعدي وقياس تتبعي أي: بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، حيث يتم قياس القيم عن طريق مقياس القيم المصمم من طرف الباحثة في قياس قبلي ثم يتم إدخال المتغير المستقل (البرنامج المقترح علي العينة التجريبية) بقوة كافية و في مدة زمنية كافية، ثم نقيس قياسا بعديا مستوى ارتقاء القيم، فإذا وجدت فروق بالنسبة للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، فإن هناك أثرا للبرنامج، وبعد مدة زمنية يعاد تطبيق المقياس بقياس تتبعي، فإذا لم تكن هناك فروق بين القياس البعدي والتتبعي، فإن البرنامج المقترح يعد فعالا.

-المتغير التابع:القيم.

-المتغير المستقل:البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية بعض القيم .

-المتغيرات الدخيلة:الخلفية الطوبوغرافية، نسبة الذكاء،الظروف الاقتصادية، الحالة الاجتماعية، الإعاقات المصاحبة، العمر، شدة الإعاقة، الجنس، نوع الإعاقة والظروف الفيزيكية لتطبيق البرنامج.

2-2 عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

تمثل مجتمع البحث في التلاميذ المعاقين سمعيا إعاقة سمعية شديدة بمدرسة المعاقين سمعيا بولاية المسيلة سة أي مجتمع يعتمد على العينة المأخوذة منه بشرط أن تكون ممثلة له حيث تعرف العينة بأنها "جزء من مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية ، وهي تعتبر جزءا من الكل ، بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث(زرواتي، 2007، ص.334)

تمت المعاينة في هذا البحث معاينة كمية بما أننا استخدمنا المنهج شبه التجريبي فإن عينة البحث هي عينة قصدية ويتم اللجوء إلى هذا الصنف من المعاينة عندما لا يكون أمامنا أي اختيار. وهي الطريقة التي تستخدم عندما لا نستطيع اختيار العناصر بطريقة عشوائية (انجوس، 2006، ص. 311) أي: أنه تم اختيارها لتوافر خصائص معينة فيها:

- اقتصار عينة البحث على مجموعة من التلاميذ المصابين بالصمم الكلي منذ الميلاد، أو قبل بلوغ السنتين أي، قبل مرحلة اكتساب اللغة.

- ينحصر البحث في مرحلة المراهقة من 13-18 سنة، وقد تحددت العينة طبقاً للدراسة من تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث والرابع متوسط.

- لا يصاحب الصمم أي مشكلات نفسية، أو جسمية أخرى.

- أن تكون العينة الضابطة والتجريبية من منخفضي القيم تبعاً لنتائج مقياس القيم.

وقد قدرت عينة البحث بحوالي 26 فرداً من الجنسين بعد تطبيق مقياس القيم من إعداد الباحثة، والذين تحصلوا على درجات دنيا في المقياس. تم اختيار 10 منهم كمجموعة ضابطة و 10 آخرين كمجموعة تجريبية، وقد تم حساب تجانس العينة بين المجموعة الضابطة والتجريبية كالآتي :

المتغيرات الكمية:

جدول رقم (6): يبين التجانس بين المجموعة الضابطة والتجريبية في متغير الذكاء

المجموعة	المتغير	عدد العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	الذكاء	10	93	59 10	00	غير دالة عند مستوى (0,01)
المجموعة الضابطة		10	93	23 ،8		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة الذكاء بين كل من المجموعة

الضابطة والمجموعة التجريبية، حيث إن قيمة "ت" المحسوبة 0,00 وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دالة

0.01

جدول رقم (7): يبين التجانس بين المجموعة الضابطة والتجريبية في شدة الإعاقة

المجموعة	المتغير	عدد العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	شدة الإعاقة	10	94	5.16	0,20	غير دالة عند مستوى (0.01)
المجموعة الضابطة		10	93	5.79		

يتضح من الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شدة الإعاقة بين كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية حيث إن قيمة "ت" المحسوبة 0,20 وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.01

جدول رقم (8): يبين التجانس بين المجموعة الضابطة والتجريبية في متغير العمر

المجموعة	المتغير	عدد العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	العمر	10	15.20	1.75	0.25	غير دالة عند مستوى (0.01)
المجموعة الضابطة		10	15	1.69		

يتضح من الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير العمر بين كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية حيث إن قيمة ت المحسوبة 0,25 وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

المتغيرات الكيفية:

جدول رقم (9) : يبين التجانس بين المجموعة الضابطة، والتجريبية في المتغيرات الكيفية (الخلفية الثقافية، الجنس، نوع الإعاقة، المستوى الاقتصادي)

المتغير	الأبعاد	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
		العدد	العدد
			مستوى الدلالة
المستوى الاقتصادي	ضعيف	0	10 غير دالة عند مستوى 0.01
	متوسط	10	
	عالي	0	
الخلفية الطوبوغرافية	قرية	10	10 غير دالة عند مستوى 0.01
	مدينة	0	
	إناث	6	
الجنس	ذكور	4	10 غير دالة عند مستوى 0.01
	ولادية	10	
نوع الإعاقة	مكتسبة	0	10 غير دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد استقلال بين المجموعة الضابطة والتجريبية في المتغيرات التالية، حيث بلغت قيمة "ك²" 10 وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند المستوى 0.01

3- حدود البحث:

حددت هذه الدراسة من الناحية البحثية بالمتغيرات التالية مجموعة القيم والمتمثلة في القيم (الاجتماعية، الاقتصادية، الدينية، الجمالية، النفسية) والبرنامج الإرشادي التربوي المكون من 17 جلسة هدفها تنمية هذه القيم بالإضافة إلى الإعاقة السمعية الشديدة. وقد تم بناء مقياس لقياس القيم المقصودة كما تتحدد ميدانيا بالحدود الرمانية والمكانية والبشرية.

2-3 الحدود البشرية : ويقصد بها الحدود التي بموجبها يتم تحديد الأفراد، أو وحدات البحث وحسب طبيعة الموضوع، فإن الدراسة الأساسية كانت على عينة مختلطة من المعاقين سمعياً الذين يزاولون دراستهم في مدرسة المعاقين سمعياً بالمسيلة. عددهم 20 فرداً بين ذكور وإناث.

- الحدود المكانية : نثل المجال المكاني للدراسة في ملحقة الأطفال المعاقين سمعيا الكائنة في مدرسة الأطفال المعوقين بصريا بحي 570 مسكنا ببلدية المسيلة، والتي فتحت أبوابها في سبتمبر 2011 بطاقة استيعاب 100 مقعد بيداغوجي يتمدرس فيها حوالي 46 تلميذا، منهم 32 في النظام الداخلي و 10 نصف داخلي و 4 في إطار المتابعة الخارجية، موزعين على 12 غرفة تدريس حسب المستويات الدراسية الآتية :

قسم سنة أولى متوسط ملحقة المعاقين سمعيا به 14 تلميذ

قسم سنة ثانية متوسط ملحقة المعاقين سمعيا به 18 تلميذ

قسم سنة ثالثة متوسط ملحقة المعاقين سمعيا به 10 تلاميذ

قسم سنة رابعة متوسط ملحقة المعاقين سمعيا به 4 تلاميذ.

أما بالنسبة للهيكل التنظيمي للمدرسة، فهي تتكون من مجلس الإدارة الذي يضم 6 إداريين، والمجلس النفسي البيداغوجي الذي يتكون من أخصائي عيادي، وأخصائي تربوي، وأخصائي ارطوفوني، وطاقم تدريس يتألف من 12 إطارا، مابين أستاذ للتعليم المتخصص، ومربي، ومربي رئيسي.

- الحدود الزمانية: شرعت منذ بداية جانفي :2012م، في جمع المصادر والمراجع المتعلقة بالإطار النظري، ثم انطلقت في إجراءات الإطار الميداني، الذي تم على مرحلتين: الدراسة الاستطلاعية وجرت خلال الفترة الممتدة من: 8 جانفي إلى: 28 فيفري 2014، وفيها تعرفت على أفراد العينة، قبل تصميم الأداة، و الشروع في التطبيق الخاص بالدراسة الاستطلاعية، والتي من خلالها توصلت إلى التأكد من الخصائص السيكموترية للأداة مع القيام بضبط المتغيرات الدخيلة، وتحديد خصائص العينة، وبعدها تم تطبيق الدراسة الأساسية في غضون الفترة الممتدة من: 20 سبتمبر 2014 إلى: 20 ماي 2015م.

2-4- متغيرات الدراسة:

شمل البحث على المتغيرات التالية:

- المتغير التابع: القيم.

- المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية بعض القيم.

- المتغيرات الدخيلة: وتتمثل في الإعاقات المصاحبة للإعاقة السمعية، نوع الإعاقة، نسبة الذكاء، الخلفية الطوبوغرافية، الظروف الاقتصادية، الحالة الاجتماعية، الظروف الفيزيائية لتطبيق البرنامج.

2-5 أدوات الدراسة :

إن القيام ببحث علمي ناجح يحتاج إلى بذل جهد متواصل من طرف الباحث في تجميع المعلومات من شتى المصادر المتعلقة بموضوع بحثه بغية الوصول إلى ما يحقق أهدافه المرسومة. وقد اعتمدت في هذا البحث على مصدرين أساسيين لجمع المادة العلمية وهما:

مصادر جمع المادة النظرية: وقد شملت كل المصادر والمراجع المتمثلة في: القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، الكتب، الرسائل الجامعية، المجلات العلمية، القواميس، المقالات، مراجع بلغات أجنبية. أما عن مصادر جمع المادة الميدانية، فقد استخدمت الباحثة الأدوات التالية للتحقق من فرضيات البحث:

- 1 - استمارة جمع البيانات الخاصة بالتلاميذ المعاقين سمعيا
- 2- مقياس القيم لدى المعاقين سمعيا من 13 - 18 سنة من إعداد الباحثة .
- 3- برنامج إرشادي تربوي لتنمية القيم عند المعاقين سمعيا من إعداد الباحثة

أولا : استمارة جمع البيانات الخاصة بالمعاقين سمعيا:

وقد تم الحصول عليها من بيانات الحالة الخاصة لكل معاق في مدرسة المعاقين سمعيا وهي تحتوي على كل البيانات المطلوبة: السن - الجنس - الخلفية الطبوغرافية - نوع الإعاقة - شدة الإعاقة - الحالة الاجتماعية - الحالة الاقتصادية، و نسبة الذكاء. انظر الملحق رتبة (ث).

ثالثا: مقياس القيم :

خطوات تصميم المقياس: اعتمدت الباحثة في إعدادها للمقياس على تحليل التراث النظري، و العملي المرتبط بموضوع الدراسة بما في ذلك مقاييس سابقة، كمقياس (بدر الدين عبدو) الذي يقيس النسق القيمي للمعاقين، و كذلك مقياس (فرنون و جردن البرت) و الذي عربيه (عطية هنة) و كذا مقياس القيم الاجتماعية (لعبد السلام عبد الغفار) و تم تحديد مجموعة من القيم التي دارت حولها الدراسة من جهة اعتماد القيم التي تكتسب في المرحلة العمرية من 13 إلى 18. ومن جهة أخرى تصنيفات المعاقين في ضوء تمسكهم بالقيم. وهم على فئات منها فئة تتبع ما جدّ من القيم باعتبارها قيما لها مكانتها.

فئة استمسكت بالقيم، وهي تشعر بالتناقض بين ما يتبعونه، و بين ما يروونه في محيطهم، فانطوت حول نفسها، وفئة فصلت بين ما تراه من قيم، و بين ما تمارسه من أفعال، فضاعت قيمها عندما فقدت عنصر العمل،(وهي فئة البحث) وفئة ليست لها القدرة على الاندماج، واستيعاب القيم المناسبة بوجه عام، وفئة لديها بعض القيم الايجابية، ولكن لديها خللا في بعض القيم الأخرى، فهي تحتاج إلى إعادة التوازن في النسق القيمي. كما اعتمدنا في تحديد هذه القيم استطلاع رأي الخبراء، والمتخصصين في علم النفس و التربية، وكذا كتابات الباحثين التي أكدت على أهمية تلك القيم في توجيه سلوك الأفراد، و خاصة المعاقين منهم و مدى ارتباطها بحياتهم، و ببعضها بعض، فأى ارتقاء في قيمة ينمي قيمة أخرى، ولذلك فقد مر إعداد المقياس بخطوات عدة يمكن حصرها في ما يلي:

1-الخطوة الأولى:

مراجعة التراث الخاص بالدراسة.

- تحديد مصطلحات الدراسة الحالية.

- تحديد مجالات المقياس، و هي: القيم الدينية، الاجتماعية، الجمالية، الاقتصادية والنفسية.

- عرض المقياس في صورته الأولية على بعض الأساتذة المختصين.

- إعداد الباحثة للمقياس في صورته الأولية، والمتكون من 104 بنود، موزعين على خمسة أبعاد

انظر الملحق رتبة (ا).

2- الخطوة الثانية :

قيام الباحثة بدراسة استطلاعية لتطبيق مقياس القيم المعد من طرفها، وقد واجهت أثناء التنفيذ مجموعة من الصعوبات أهمها:

- بنود المقياس كلها لفظية وهذا ما يشكل صعوبة بالنسبة للعينة البحث، وخصائصها " المعاقين سمعياً".
- عدم فهم المعاقين سمعياً لبنود المقياس رغم شرح المدرسين لهم بلغة الإشارة لهذه البنود .
- المقياس يتعرض لجوانب " أسرية كقيمة التضامن الأسري، و قيمة بر الوالدين، وهي قيم لا يمكن قياسها، أو التأكد منها داخل المؤسسة التعليمية . "
- تقليد المعاقين لبعضهم بعضاً في استجاباتهم لكل بند.
- يطبق المقياس على التلاميذ مباشرة مما يحتمل أن تكون إجابات المعاقين غير صادقة، وتمثل محاولة لإظهار الجانب الإيجابي لديهم .

و بناء على ما سبق قررت الباحثة ما يلي:

- تغيير صيغ عبارات المقياس بحيث يجب أن يجب عليها المربون، باعتبار أن المربي أكثر الناس تماساً بالمعاق سمعياً، فهو يقضي معه الفترات المسائية ، ومرافقته في المطعم و المرقد و الساحة وغرفة النشاطات و مشاهدة التلفاز - النظام الداخلي - و قد تم تغيير، واستبدال بعض القيم التي لا يمكن حصرها إلا في الأسرة، كقيمة التفاعل و التضامن الأسري، و قيمة بر الوالدين .

وقد روعي في المقياس أهم القيم التي تظهر في مرحلة المراهقة 13-18 سنة، وفي نفس الوقت القيم التي يمكن أن تظهر في تفكير سلوك المعاق و يمكن ملاحظتها.

وصف المقياس:

بلغ عدد بنود المقياس في صورته المبدئية حوالي 104 بنود.

تم تقسيم المقياس إلى 5 محاور تحتوي ثلاثة أبعاد وكل بعد يعكس قيمة معينة من القيم موضوع الدراسة وتتمثل هذه المحاور في (القيم الدينية، القيم الاقتصادية ، القيم الاجتماعية ، القيم النفسية، القيم الجمالية)

3- الخطوة الثالثة : عرض المقياس على مجموعة من المحكمين ، المتخصصين في علوم التربية علم النفس

التربوي الإرشاد المدرسي، و الحكم على مناسبة المقياس لقياس القيم وذلك على سلم خماسي .

4- الخطوة الرابعة : حددت النسبة المئوية لمدى ملاءمة أو مناسبة العبارات التي تم الاتفاق عليها أكثر

من 70 ٪ على أنها مناسبة تماماً، أو تحتاج إلى تعديل، و تم إلغاء العبارات التي جاءت نسبة الاتفاق عليها أقل من 70 بالمائة.

5- الخطوة الخامسة : الوصول إلى الصورة النهائية لمقياس القيم .

تم عرضه مرة أخرى على محكمين للتأكد من صلاحيته بعد إجراء التعديل عليه .

وصف المقياس في صورته النهائية :

وقد يكون المقياس في صورته النهائية من 5 محاور، كل محور فيه 3 أبعاد مكونة من 102 بند، وكل بند يعكس قيمة معينة من القيم موضوع الدراسة، حيث يتكون **المحور الأول** من القيم الدينية، وفيه ثلاثة الأبعاد هي:

- الأمانة: (01-02-03-04-05-06-07)
- العبادات: (08-09-10-11-12-13-14-15-16-17)
- التحية والاستئذان: (18-19-20-21-22-23-24-25)
- المحور الثاني: القيم الاقتصادية وفيه ثلاثة أبعاد هي:
- ترشيد الاستهلاك: (26-27-28-29-30-31-32)
- الثقافة الاقتصادية (33-34-35-36-37-38-)
- استثمار الوقت: (39-40-41-42-43-44-45-46)
- المحور الثالث** : يتكون من القيم النفسية وفيه ثلاثة أبعاد:
- تقدير الذات: (47-48-49-50-51-53)
- الإيجابية: (54-55-56-57-58-59-60)
- الطموح والتفوق: (61-62-63-64-65-66-67-68)
- المحور الرابع**: القيم الاجتماعية وفيه ثلاثة أبعاد هي:
- التعاون: (69-70-71-72-73)
- الحوار: (74-75-76-77-78-79-80)
- الانتماء: (81-82-83-84-85-86)
- المحور الخامس**: يتكون من القيم الجمالية وفيه ثلاثة أبعاد:
- الأناقة والترتيب: (87-88-89-90-91)
- ممارسة أنشطة فنية: (92-93-94-95-96-97-98)
- الثقافة الفنية: (99-100-101-102)

طريقة التصحيح :

يعطى المقياس للمربي بحيث يقوم بإبداء رأيه حول مدى انطباق، أو توفر القيمة لدى المعاق سمياً. و يشترط في المربي أن يكون قد قضى على الأقل سنة دراسية كاملة مع المعاقين، وأن يرافقهم داخل القسم و خارجه ، الساحة ، المطعم ، النظام الداخلي ، المرقد، وغرفة النشاطات، و مشاهدة التلفاز " فيضع علامة "X" على التقدير المناسب للعبارة . وقد اعتمد في هذا المقياس على خمسة بدائل :

- ينطبق تماماً، ويتم تقديره بالدرجة 5.
- ينطبق غالباً، ويتم تقديره بالدرجة 4.
- ينطبق أحياناً ويتم تقديره بالدرجة 3.

- لا ينطبق غالباً ويتم تقديره بالدرجة 2.

- لا ينطبق تماماً ويتم تقديره بالدرجة 1.

ومن ثم فإن درجات المقياس تتراوح من: 102 إلى 510، وهذه الأخيرة تدل على الدرجات المرتفعة لمستوى القيم مع ملاحظة أن كل عبارات المقياس إيجابي. انظر الملحق رتبة (ب).

- الخصائص السيكمترية للمقياس :

يقصد بالخصائص السيكمترية درجة صدق وثبات المقياس بعد تطبيقهما على العينة الاستطلاعية .

الصدق: ويقصد به أن يكون الاختبار قادراً على قياس ما وضع لقياسه (البهي السيد، 1978،

ص.400) ولحساب صدق المقياس تم الاعتماد على:

صدق المحكمين:

صدق المحكمين، و ذلك بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين (9) . كما هو موضح في الملحق رتبة (ج) . للحكم على مدى مناسبة عبارات المقياس للهدف الذي وضع من أجله، والحكم على صياغة الفقرات بشكل دقيق و واضح، ومدى صلاحيتها للعينة بعد تحديد التعريف الإجرائي لكل قيمة من القيم الخمس التي تمثل محاور المقياس. وقد تم تعديل بعض عبارات المقياس غير المناسبة من حيث الصياغة بناء على ملاحظة المحكمين، وهي:

(4-7-10-15-38-45-46-60-62-64-65-68-85-101) انظر ملحق رتبة (ا)

كما تم إلغاء كل عبارة جاءت نسبة الاتفاق عليها أقل من 70 بالمائة، وهما عبارتان: رقم 99. و رقم 65، ثم أعيد عرضه على نفس المحكمين بعد إجراء التعديل، وكان تقدير نسبة القبول الكلية من (80 إلى 100 بالمائة) . انظر الملحق رتبة (ح)

الصدق التمييزي: اتضح بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية كانت فقرات المقياس على درجة

مناسبة من السهولة . حيث تجاوزت سهولة العبارات 50 بالمائة

معامل السهولة = $\frac{\text{المجموع الكلي للدرجات الصحيحة}}{\text{مجموع درجات المقياس}}$

$$= \frac{1001}{1020} = 0,98$$

وهي نسبة عالية تدل على صلاحية المقياس من حيث سهولته

صدق المحتوى (المضمون): وهو معرفة مدى ارتباط درجات كل عبارة مع الدرجة الكلية لكل بعد من

أبعاد المقياس، وتستخدم هذه الأداة الإحصائية كمحك داخلي لقياس مدى صلاحية العبارات، ومعرفة ما يقيسه الاختبار، أو بمعنى آخر صدق المضمون. (إبراهيم محمد، 2004، ص.145) وقد تم حساب معامل الشئائي

الأصيل لمقياس القيم في الدراسة الحالية عن طريق استخراج معامل ارتباط درجات كل عبارة بدرجات البعد الذي تنتمي إليه لجميع أفراد العينة كما يظهر في الجداول التالية:

جدول رقم: (10) يمثل علاقة عبارات محور القيم الدينية بدرجة المحور ككل الذي تنتمي إليه:

الرقم في المقياس	العبارات	معامل الارتباط
1	يحافظ على وعوده، إذا وعد قدر المستطاع.	0.57
2	لا يحب أن يكذب، ولو في حالات الضرورة.	0.66
3	يحافظ على أسرار زملائه ولا يفشيها	0.76
4	يعتقد أن التحلي بصفة الأمانة أمر ضروري	0.88
5	عند وجوده أشياء مفقودة يرجعها إلى أصحابها	0.87
6	عند استعارته لأغراض من عند زملائه يرجعها إليهم	0.54
7	يتميز بالصدق في أقواله	0.54
8	عندما يكون متضايقا يلجأ إلى الدعاء لحل مشكلاته	0.56
9	يشعر بالسعادة عندما يقدم مساعداته للآخرين	0.54
10	يسعى إلى أداء صلواته في أوقاتها	0.54
11	يواظب على مشاهدة البرامج التلفزيونية الدينية.	0.56
12	يسعى إلى اختيار أصدقاء ملتزمين دينيا	0.64
13	يسعد بصيام شهر رمضان ولو في جو حار	0.84
14	يحاول دائما حفظ المزيد من الآيات القرآنية	0.65
15	يتمنى أن يزور البيت الحرام.	38 0
16	يحترم رجال الدين ويقدرهم	0.46
17	يحب المشاركة في احتفالات المناسبات الدينية	0.56
18	يعتقد أن التحية من آداب المسلم	0.63
19	إذا تأخر عن موعد دخول القسم استأذن معلمه	0.45
20	يعتقد أن السلام يفشي المحبة بين الناس	0.87
21	يستأذن زملاءه عند اقتناء أغراضهم	0.64
22	قبل أن يدخل إلى أي مكان يلقي السلام على الموجودين به	0.34
23	يعتقد أن الاستئذان من آداب المسلم	0.67
24	يستأذن عندما يدخل غرف زملائه	0.45
25	يستأذن المربين عند خروجه من المدرسة .	0.48

جدول رقم: (11) يمثل علاقة عبارات محور القيم الاقتصادية بدرجة المحور ككل للذي تنتمي

إليه:

الرقم في المقياس	العبارات	معامل الارتباط
26	يضع ميزانية لمصروفه الأسبوعي حتى ولو كان بسيطاً.	0.45
27	لا يلجأ إلى استلاف المال من زملائه، ولو كان في حاجة ماسة	0.51
28	يحافظ على ممتلكاته لأكبر فترة ممكنة	0.61
29	معظم مشترياته ثمنها معقول	0.46
30	لا يحرم نفسه من شيء هو في قدرته الشرائية	0.45
31	يحاول توظيف بعض المال في أفكار إنتاجية ولو بسيطة	0.48
32	لديه مبلغ من المال للدخار	0.61
33	يسعد بأي تقدم حاصل في البلد	0.45
34	يتابع أحوال السوق، وتقلبات الأسعار	0.48
35	يتابع النشرات الاقتصادية	0.45
36	يستطيع فهم المصطلحات الاقتصادية المتداولة في الشارع	0.76
37	يشارك في المناقشات حول غلاء الأسعار وانخفاضها	0.48
38	مطلع على أهم المشكلات الاقتصادية في البلاد	0.55
39	يلتزم دائماً بمواعيده	0.56
40	إذا كلف بوظيفة منزلية أجزأها في وقتها	0.48
41	يستثمر وقت فراغه في هوايات مفيدة	0.45
42	يعمل على التخطيط لتنظيم وقته بمفرده	0.49
43	إذا شارك في نشاطات مدرسية، التزم بحفظ دوره في الوقت المناسب	0.46
44	يتجنب مجالس اللهو وإهدار الوقت دون فائدة	0.45
45	يستفيد من العطلة الصيفية في أشياء مفيدة	0.48
46	يلتزم بإعداد جدول النشاط الأسبوعي	0.48

جدول رقم: (12) يمثل علاقة عبارات محور القيم النفسية بدرجة المحور ككل الذي تنتمي إليه:

الرقم المقياس	في	العبارات	معامل الارتباط
47		سهل الانخراط مع الطلاب الآخرين	0.47
48		يستجيب للتحديات والناقشات المختلفة	0.38
49		يشعر بالثقة بنفسه	0.50
50		يحسن التعبير عن نفسه ومشاعره	0.67
51		يرفض الإهانة والتجريح لشخصه	0.61
52		يستطيع أن يحدد أهدافه بنفسه	0.48
53		يحسن تشكيل علاقات طيبة مع زملائه	0.34
54		يقظ ومنتبه باستمرار	0.49
55		يشارك في الأنشطة المدرسية المتنوعة	0.48
56		يسعى إلى تقديم أفكار ومقترحات متجددة	0.46
57		يسعى إلى تحقيق نجاحات مستمرة في حياته المدرسية	0.41
58		يتميز بحب العطاء، والتضحية	0.51
59		يحب العمل بجد ونشاط	0.45
60		يخصص مبلغاً من مصروفه للمشاريع المدرسية	0.55
61		يقض ومتفاعل أثناء الحصص الدراسية	0.43
62		يقوم بواجباته المدرسية على أتم وجه	0.55
63		يعد مسبقاً للحصص الدراسية	0.55
64		يتميز بالدقة والنظام	0.44
65		دافعيته للتعلم مرتفعة	0.48
66		يتحصل على علامات جيدة في مختلف المواد الدراسية	0.48
67		يميل إلى أن يكون قائداً في الصف	0.44
68		يحب خوض المغامرات، والتغلب عليها	0.60

جدول رقم: (13) يمثل علاقة عبارات محور القيم الاجتماعية بدرجة المحور ككل الذي تنتمي إليه:

الرقم المقياس	العبارات	معامل الارتباط
69	يشارك بحب في حملة نظافة مقامة في المدرسة	0.55
70	يتعاون مع الإدارة المدرسية وينفذ أوامرها	0.60
71	يبادر إلى تقديم المساعدات للآخرين	0.61
72	يتعاون للمحافظة على المرافق المدرسية	0.56
73	يجب أن يكون عضوا في جمعية خيرية.	0.58
74	يحسن ملاحظة كلام الآخرين.	0.76
75	يتحرى الصدق، والموضوعية كلامه	0.45
76	يحترم آراء الآخرين	0.48
77	يتجنب اتهام وتجريح الطرف الآخر.	0.54
78	لديه الاستعداد للعدول عن راية والاعتراف بالخطأ	0.66
79	لا يحب الاستئثار بالحديث لوحده	0.52
80	يتقبل النقد من الآخرين	0.50
81	يجب المشاركة في نشاطات تخص أعيادا وطنية	0.49
82	يشعر بالفخر عندما يرفع علم الوطن	0.66
83	يشعر بالحزن عندما تحدث كارثة وطنية في منطقة من مناطق الوطن	0.77
84	يمنع محاولات تخريب الممتلكات الوطنية	0.67
85	عندما يتعرض أحد زملائه للاعتداء يهرع لمساعدته	0.66
86	يلتمس الأعذار ويسامح زملاءه عند التعامل معهم.	0.47

'جدول رقم:(14) يمثل علاقة عبارات القيم الجمالية بدرجة المحور ككل الذي تنتمي إليه:

الرقم في المقياس	العبارات	معامل الارتباط
87	يهتم بترتيب غرفته وتنظيمها	0.53
88	يهتم بتنسيق ملابسه قدر المستطاع	0.48
89	يبادر إلى المشاركة في تزيين قسمه	0.47
90	يهتم بترتيب مستلزماته المدرسية داخل حقيبته	0.34
91	يهتم بشكله ومظهره العام	0.58
92	يمارس نشاطا فنيا معينا	0.46
93	يخصص لهذا النشاط وقتا معينا	0.51
94	يتنافس مع الآخرين في انجازاته الفنية	0.43
95	يكون سعيدا في حصص النشاطات الفنية	0.45
96	يمتلك أدوات النشاطات الفنية	0.55
97	يخصص مبالغ لشراء مستلزمات هوايته الفنية	0.59
98	يشارك في المعارض الفنية المدرسية، أو المحلية.	0.40
99	يسعى لحضور العروض الفنية قدر الإمكان	0.48
100	لديه معلومات حول أشهر الفنانين	0.56
101	يقرأ كتباً تتكلم على فنون مختلفة	0.56
102	يتابع برامج فنية تلفزيونية	0.67

- ثبات الأداة: ويقصد بالثبات دقة المقياس واتساقه، أي أن يحصل نفس الفرد على نفس الدرجة، أو على

درجة قريبة منها في نفس الاختبار عند تطبيقه أكثر من مرة (أبو علام، 2004، ص.429)

وتم حسابه عن طريق التجزئة النصفية للمقياس، وذلك بفرض وجود التجانس بين النصفين (التشابه ، نفس الخواص) بين البنود الفردية والزوجية، ووجد الارتباط بين النصفين يساوي(0.68). وهي قيمة مقبولة، وهذا يعني أن الاستبيان ثابت، ثم تم الحصول على الجذر التربيعي لهذه القيمة (0.82) للحصول على صدق المقياس، وهي قيمة عالية، فإذا المقياس صادق.

ثانيا : البرنامج الإرشادي:

البرنامج الإرشادي التربوي لتنمية بعض القيم لدي المعاقين سمعيا من 13 إلى 18 سنة.

*محتوى البرنامج:

يقصد بالمحتوى كل ما يتناوله البرنامج المقترح من خبرات، سواء كانت معرفية، أو مهارية، أو وجدانية متعلقة بالقيم في ضوء ما تم تحديده من أهداف، وذلك لتنمية مجموعة من القيم "الاجتماعية، الاقتصادية، الدينية، النفسية، الجمالية" وقد اعتمد في ذلك على مجموعة من الفنيات، والاستراتيجيات والطرائق هي: الأقصوصة، النمذجة، المواجهة المعرفية، التفرغ الانفعالي، التعزيز، فنية توضيح القيم، العصف الذهني، الواجبات المنزلية، تمثيل الأدوار، التشكيل.

خطوات بناء البرنامج:

قامت الباحثة بعدة خطوات لإعداد البرنامج :

- **الخطوة 1 :** تحديد القيم المراد تنميتها، وهي بعض القيم الاجتماعية، و بعض القيم الدينية و بعض القيم النفسية و بعض القيم الجمالية، و بعض القيم الاقتصادية .

- **الخطوة 2 :** الاطلاع على مجموعة من البرامج المختلفة التي لها علاقة بموضوع الدراسة خاصة منها الموجهة لذوي الاحتياجات الخاصة .

- **الخطوة 3 :** تحديد الهدف العام من البرنامج، وهو تنمية مجموعة من القيم عند المعاقين سمعيا مرحلة المراهقة من 13-18 سنة .

- **الخطوة 4 :** تحديد أهداف البرنامج الجزئية المفصلة في كل جلسة من جلساته .

- **الخطوة 5 :** وضع خطة عمل للبرنامج تتضمن مجموعة أنشطة تم اختيارها بناء على دراسة استطلاعية إلى جانب تحديد أمكنة، وأزمنة تطبيق البرنامج مع الأخذ بعين الاعتبار التنوع في أنشطة البرنامج، وجماعتيه .

- **الخطوة 6 :** ترتيب فقرات البرنامج حسب ما يحقق الحاجة، والتنوع في الأنشطة حتى لا يشعر التلميذ الملل بالممل.

- **الخطوة 7 :** تحديد زمن البرنامج و خطواته، مع تثبيت شروط العينة .

- **الخطوة 8 :** وضع البرنامج في صورة مبدئية .

- **الخطوة 9 :** عرض البرنامج على المحكمين المختصين في التوجيه الإرشاد و علوم التربية و المناهج و علم النفس التربوي و لمعرفة آرائهم حول محتوى البرنامج ومدى ملاءمته للعينة و خصائصها و قد تم :

- تعديل بعض الأهداف .

- اختصار بعض الجلسات في جلسة واحدة لتقارب أهدافها و بهدف اختصار الجهد و الوقت .

- التفصيل في بعض الجلسات لتنوع الأهداف.

- حذف بعض النقاط المكررة والمتشابهة .

وقد روعي فيه ما يلي:

1- تنوع الخبرات التي تقدم للتلاميذ و محسوسيتها، والابتعاد عن التجريد بقدر الإمكان لتتوافق مع خصائص الأسم العقلية والمعرفية.

2- تحقيق التكامل والتوازن بين الأنشطة المختلفة وأهداف الجلسات، بحيث لا يتركز الاهتمام على قيمة معينة دون قيمة أخرى.

3- أن يكون محتوى الجلسات في مستوى التلاميذ، وأن يتم الانتقال من السهل إلى الأصعب في تقديم الخبرات وتفسيرها، وقد يستلزم ذلك استخراج الخبرات السابقة، وربطها بالخبرات الانفعالية، والمعرفية الحالية.

4- التنوع في الفنيات والاستراتيجيات لتقديم الخبرات المقترحة لتنمية القيم، كيلا يشعر التلميذ المعاق سميًا بالملل والرتابة، وفي نفس الوقت تكفل له التعبير عن مشاعره بحرية، والتفاعل الاجتماعي وتقبل الآخرين، وتفهم أدوارهم. والتأكد من ان هذه الاستراتيجيات مناسبة لهذه الفئة من خلال اثبات فعاليتها في البرامج الارشادية السابقة للدراسة

5- المعلم المختص أو المربي الذي يجيد لغة الإشارة لتسهيل التواصل بين الباحثة والمجموعة. مع الإشارة أن التلاميذ قادرون على فهم الكلام عن طريق حركة الشفاه.

الأهداف العامة للبرنامج:

*أهداف معرفية:

- تعريف التلميذ الأسم بطريقة اكتساب القيم وطريقة تنميتها
- تعريف التلميذ الأسم بمكونات كل قيمة
- تعريف التلميذ الأسم بأهمية، وفائدة تبني كل قيمة في الحياة المدرسية، والحياة الاجتماعية بصفة عامة
- تعريف التلميذ الأسم بسلبيات التخلي عن كل قيمة في الحياة المدرسية، والحياة الاجتماعية بصفة عامة

*أهداف سلوكية:

- تجسيد القيم المختلفة في شكل سلوكيات.
- تعزيز السلوكيات المعبرة عن القيم المكتسبة لتشكيل قيم مفضلة، ودائمة لدى التلاميذ الصم.
- الالتزام بالقيمة بشكل دائم من خلال سلوكيات التلاميذ الصم.

*أهداف وجدانية:

- مساعدة التلميذ على تكوين علاقات مع زملائه خصوصاً الجدد
- تنمية الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية.
- دعم الثقة بالنفس للتلميذ عن طريق التعبير عن مشاعره
- مساعدة الأسم على التفريغ الانفعالي خلال الجلسات الإرشادية
- اكتساب قيم معينة وتحويلها في شكل سلوكيات يخفف من الصراع الذي يعيشه المعاق سمياً.
- تحقيق تجانس مستوى القيم بين الأسم، وأفراد محيطه لأنه عامل مهم في التقليل من السلوك الانطوائي

لديه.

الطرق و الاستراتيجيات النفسية والتربوية المستخدمة في البرنامج:

الحوار: هو طريقة يتم استخدامها من خلال إدارة الحديث من قبل الباحث والمشاركين ويتم إتاحة الفرصة للمشاركين بالحديث المتبادل عن أفكارهم وآرائهم بطريقة ينظمها ويسهلها لهم الباحث من أجل التوصل إلى تنمية الفكرة كأسلوب يتم من خلاله التعرف على مختلف القيم عند العينة .

المناقشة: وهي طريقة يتم استخدامها بإتاحة الفرصة للمشاركين من خلال طرح بعض المواقف التي تحتاج إلى المناقشة من طرف المشاركين، واقتراح الحلول المناسبة لها بتوجيه الباحثة وإشرافها على سير العملية. وقد تم استخدام هذه الفنية بتعمد تنمية مختلف القيم عند المعاق سمعياً. (ماجد الجلال، 2005، ص. 138)

3- النمذجة: هي طريقة يتم استخدامها من خلال إتاحة نموذج معروف لدى الفرد بهدف إكساب الفرد سلوك جديد، أو تغيير سلوكه، وقد استخدمت الباحثة هذه الفنية في تنمية، وارتقاء مختلف القيم عند المعاقين سمعياً. (ماجد الجلال، 2005، ص. 100)

4- الأسلوب القصصي: الاستناد إلى قصة تربوية هادفة يسردها لعلم على المتعلمين بهدف تعزيز قيمة ما، ويشمل أهدافاً متنوعة: لغوية، معرفية، اجتماعية وفقاً للأهداف التربوية المرجوة" (عبد الله، 1997، ص. 178)

5- تمثيل الأدوار: تقوم على تمثيل دور موقف معين يمثل مشكلة معينة من طرف مجموعة من الطلبة من خلالها يتقمصون شخصيات الموقف وأحداثه، في حين يشاهد الطلبة الآخرون المواقف الممثلة، وينتقدونها. وبعد انتهاء التمثيل ينظم المعلم مناقشة موجهة يشارك فيها الطلبة جميعاً" (ماجد الجلال، 2005، ص. 151)

6- العصف الذهني : "هو أسلوب للتفكير الجماعي في أغراض متعددة منها: حل المشكلات، والتدريب. بقصد زيادة كفاءة القدرات، والعمليات الذهنية. ويتم وفقاً لقواعد ومبادئ تنظم خصائص الجماعة المشتركة فيه، والخطوات التي يمضي وفقاً لها، وصياغة النتائج التي تسفر عنها العملية" (عبد اللطيف بن حسن فرج، 2005، ص. 125)

7- توضيح القيم: تتم هذه الإستراتيجية بتوجيه الطلبة لوعي وفهم قيمهم الخاصة، من خلال الاستكشاف الذاتي لمعتقداتهم، واتجاهاتهم ومشاعرهم واهتماماتهم. والقيمة وفق هذه الإستراتيجية يجب أن تختار بحرية بين مجموعة من البدائل بعد التفكير في إيجابيات، وسلبيات كل بديل (ماجد الجلال، 2005، ص. 125)

8- التعزيز: يعتبر أسلوباً، يثاب فيه السلوك الحسن، وسواء كان هذا التعزيز معنوياً أو مادياً، وقد استخدمت الباحثة هذا الأسلوب لتعزيز القيم المكتسبة.

9- التشكيل: الاستمرار في التعزيز سواء السلبي، أو الإيجابي حتى يتكون السلوك.

10- نزع الحساسية التدريجي: وهو التخلص التدريجي من ارتباط السلوك المضطرب بحادث معين، ويتم ذلك بتحديد مثيرات السلوك المضطرب، وتعريف المرشد بتكرار متدرج لهذه المثيرات، وهو في حالة استرخاء

(صالح حسن الداهري، 2008، ص. 114)

11-التفريغ الانفعالي: وهي طريقة تتم من خلال مساعدة الفرد على التحدث بجدية، وبدون قيود عن أحداث معينة، أو دوافع، أو خبرات، أو صراعات انفعالية. فقد تم استخدام هذه الفنية لمساعدة المشاركين للتفريغ عن انفعالاتهم لمساعدتهم في التغلب على الأفكار السلبية " القيم السلبية" وتنمية الأفكار الإيجابية " القيم الإيجابية"

12- فنية المواجهة المعرفية: تركز على أهمية الجانب المعرفي، أو العقلي في تحديد استجابة الضغوط أكثر من اهتمامها بالبيئة ومثيراتها المختلفة ومن خلالها يمكن التقليل من هذه الضغوط التي يعانيها الفرد إذا استطعنا تغيير تفكيره نحو مفهوم قيمة سلبية معينة، وتغييرها إلى قيم إيجابية مقابلة .(عبد الحافظ سلامة، 2007، ص. 96)

المفاهيم الإجرائية:

1_القيم الاجتماعية:

قيمة التعاون: "الميل الوجداني، والعقلي والنفسي للتلميذ للتفاعل، والتنسيق والتعاون مع زملائه والعيش معهم بروح الفريق في كافة الأنشطة اليومية (مذاكرة، لعب ، ترفيه، أنشطة).

قيمة الحوار: أهم الأساليب الاجتماعية في الإيصال، والتواصل بين الأفراد، ويهدف إلى إفصاح كل طرف عما لديه من أفكار وآراء لقيم ومناقشتها بهدف الوصول إلى الحقيقة، وذلك عندما نصل إلى اقتناع عقلي ووجداني وارتياح نفسي.

قيمة الانتماء: " رباط وجداني نفسي وثقة واحترام متبادلين بين فرد وأفراد يعيشون في وسط واحد وهذا الرباط الناشئ بين أبناء الوطن الواحد نتيجة وجود تقارب وتجانس اعتقادي وثقافي وسلوكي، وهي عوامل ساعدت على بنائها ظروف البيئة التي وفرت الاتصال والتواصل المستمر لأبناء الوطن الواحد.

2-القيم النفسية:

قيمة الإيجابية: الحركة العملية الذاتية للطلاب، والناجمة عن الإحساس بالمسؤولية والأمانة مع توفر قدر من المهمة والقدرة على العمل والانجاز.

قيمة التفوق والطموح: " هو تعدي المتاح لما بعده بمعنى أن يتفوق الطالب على كل المتخصصين في المجال الذي يدرسه ويتعداهم وأن يوظف هذا التفوق العلمي في خدمة المجتمع بحل مشاكله وتحقيق أهدافه وقيمه.

قيمة تقدير الذات: مجموعة من الأحاسيس النفسية، والقناعات العقلية تتكون لدى الطلاب المعاقين سمعياً، فتؤكد معرفته بذاته وقدراته، ومواهبه وأهميته، وتقدير الآخرين له، وهو ما يمنحه الشعور بالرضا عن النفس والثقة والحب، والاعتزاز بذاته، ويأتي عكسه التقدير المتدني للذات.

3_القيم الدينية:

الأمانة: " المحافظة على حاجيات الآخرين والتصرف بأمانة في كل عمل تقوم به، وتقدير الأمانة من الناس والتعامل معهم.

التحية والاستئذان: شيوخ المودة، والمحبة بين الناس واحترام حريات الآخرين.

العبادات: تتمثل في الصلاة " الدعاء" الصوم، الحج، الزكاة والصدقات.

4_القيم الجمالية:

النظام والترتيب: أن يقوم الفرد بترتيب سريره وغرفته، ويحافظ على نظافة البيت، وأناقته هو وترتيب حاجياته.
الأنشطة الفنية: تبني الطفل المعاق نشاطاً فنياً يتلاءم مع ميوله الفني، واستمراره فيه للوصول إلى مرحلة الإبداع.
الثقافة الفنية: مجموع المعلومات الفنية التي يكتسبها المعاق سمعياً.
" معلومات عن الفنون المختلفة "

5-القيم الاقتصادية:

قيمة استثمار الوقت: الإحساس بحقيقة وأهمية الوقت وحسن إدارته، واستغلاله بشكل جيد من خلال امتلاك مجموعة من المعارف، والمهارات الخاصة بتحليل وتخطيط، وإدارة الوقت، والقدرة على التطوير الذاتي وتغيير العادات السلبية الخاصة باستهلاك الوقت، وإهداره في غير المنفعة.
ترشيد الاستهلاك: الإقلال ما أمكن من استغلال المواد إلا عند الضرورة، وعدم التبذير في الثروات الطبيعية.
الثقافة الاقتصادية: مجموعة المصطلحات الاقتصادية التي يمتلكها الطالب المعاق سمعياً.

مراحل تكوين القيمة: يتميز تكوين القيمة بثلاث مراحل أساسية تبعا للمدخل المعرفي السلوكي هي :
المستوى العقلي المعرفي : ويتضمن هذا المستوى اختيار القيمة، وذلك بعد التعرف عليها ومعرفة مزاياها واستكشاف بدائلها، ومزايا كل بديل، والآثار المترتبة على كل بديل، ثم الاقتناع بهذه القيمة واختيارها اختياراً حراً دون إكراه. ويتكون هذا المستوى من ثلاث درجات :
استكشاف البدائل المختلفة.-

النظر في عواقب وإثارة هذه البدائل .-

الاختبار الحر.-

وعلى المعلم أن يكتفي بمجرد معرفة الطلبة بمعنى هذه القيمة بل عليه، أن يتحقق من مستويات تقدير هذه القيمة وممارستها .

-المستوى الوجداني النفسي: ويتضمن هذا المستوى تقدير القيمة والاعتزاز بها والشعور بالسعادة لاختيارها، وإعلان التمسك بها، والدفاع عنها، فالشخص الذي يتبنى قيمة الإيثار، فإنه يفتخر بهذه القيمة ويعلن باعتزاز عن مساعدته للآخرين، وتقديم العون لهم. ويتكون هذا المستوى من درجتين :
الشعور بالسعادة لاختيار القيمة - إعلان التمسك بالقيمة.

وعلى المعلم أن يسعى إلى تحقيق ذلك حتى يشعر الطلبة بالسعادة الغامرة، وهم يتبنون القيمة .

- المستوى السلوكي الإدراكي : ويتضمن هذا المستوى ترجمة القيمة كاعتقاد وقناعة إلى ممارسة وسلوك، وفعل، يتفق مع مضمون القيمة مع تكرار هذه الممارسة، وتدوينها في النظام القيمي. وتتضمن هذه المرحلة درجتين: ترجمة القيم إلى ممارسة - بناء نمط أو نسق قيمي- (محمود عطا حسين عقل، 2001، ص.2003)

تقويم البرنامج الإرشادي:

التقويم التشخيصي: ويكون عن طريق مقياس القيم في القياس القبلي.

التقويم البنائي أو التكويني: ويكون عن طريق الإجابة عن الأسئلة المطروحة، وكذلك الملاحظة في كل جلسة والواجبات المنزلية التي تم تحضيرها مسبقاً.

–التقويم النهائي: ويكون عن طريق مقياس القيم في القياس البعدي، والتتبعي.

جدول رقم (15): يبين خطوات تطبيق البرنامج:

المجال	أهداف عامة	أهداف معرفية	أهداف مهارية	أهداف وجدانية	الوسائل	الزمن
القيم النفسية	تنمية بعض القيم النفسية كالإيجابية، وتقدير الذات و التفوق والطموح	أن يتعرف على نقاط القوة والضعف في شخصيته	تحقيق القدرة على المبادرة ضمن المشروعات داخل القسم تحقيق القدرة على التعامل مع المشكلات المختلفة	التفريغ الانفعالي وتنمية الثقة بالنفس والرفع من التقدير والاعتبار الايجابي للذات وذلك عن طريق تعريف التلميذ بنقاط القوة التي يمتلكها لتنميتها	السبورة	3 جلسات مدة كل جلسة من 45د إلى 65د
القيم الدينية	تنمية بعض القيم الدينية كالعبادات والتحية، والاستئذان والأمانة	التعرف بشكل مفصل على العبادات وطرق تأديتها	تأدية العبادات بتفانٍ والتعامل بأخلاقيات المؤمن	تنمية الشعور بالطمأنينة والسلام والرضا بالقضاء والقدر	السبورة	3 جلسات مدة كل جلسة من 45د إلى 65د
القيم الاقتصادية	تنمية بعض القيم الاقتصادية كترشيد الاستهلاك واستثمار الوقت والثقافة الاقتصادية	أن يتعرف التلميذ على بعض المفاهيم الاقتصادية وطرق ترشيد الاستهلاك	أن يكتسب القدرة على استغلال الوقت استغلالاً جيداً تحقيق الكفاية المادية	التفريغ الانفعالي والتخفيف من قلق المستقبل	مطويات السبورة شريط فيديو	3 جلسات مدة كل جلسة من 45د إلى 65د
القيم الجمالية	تنمية القيم الجمالية والمتعلقة في - تبني نشاط فني -الأناقة، والترتيب -الثقافة الفنية	أن يتعرف التلميذ على بعض تقنيات الرسم كالظل ومزج الألوان والتدرج اللوني لتطوير الثقافة الفنية	أن يكتسب التلميذ مهارات تساعد على استخدام الألوان إعطاء التلميذ فرصة البحث والتجريب من خلال النشاطات الفنية	مساعدة التلميذ على تحقيق التفريغ الانفعالي من خلال التنفيس على المشاعر دون قيود إبراز شخصية التلميذ ودفع الخوف عنه من خلال تشجيعه على	أوراق رسم ألوان مائية أقلام ملونة أقلام رصاص ممحاة وفرش شريط فيديو	3 جلسات مدة كل جلسة من 45د إلى 65د

		التعبير الحر وتنمية الاتصال بالآخرين				
القيم الاجتماعية	تنمية بعض القيم الفنية كقيمة التعاون واستثمار الوقت والحوار	إن يتعرف التلميذ على طرق العمل الجماعي وأساليب الحوار الصحيحة وطرق استثمار الوقت	أن يكتسب التلميذ مهارات العمل الجماعي أن يكتسب التلميذ طرق وأساليب الحوار الصحيحة أن يكتسب التلميذ مهارات استثمار الوقت	تنمية الثقة بالنفس تنمية القدرة على تكوين علاقات حسنة مع الآخرين لتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي	السيورة	3 جلسات مدة كل جلسة من 45د إلى 65د

.والعرض التفصيلي لجلسات البرنامج المقترح في صورته النهائية في الملحق رتبة "ت".

2-6 إجراءات البحث الميداني:

بعد بناء المقياس، وحساب خصائصه السيكمترية من صدق، وثبات تم التوجه للعمل الميداني
تم إجراء القياس القبلي بعدها تم تقسيم العينة المسحوبة من منخفضي القيم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية،
تتكون كل مجموعة من: 10 أفراد من الجنسين.

-تم بعدها تجميع بياناتهم

-حساب تجانس خصائص العينة التجريبية والضابطة.

-تصميم البرنامج، وعرضه على المحكمين.

-تطبيق البرنامج المقترح على العينة التجريبية

-تطبيق مقياس القيم على المجموعة الضابطة والتجريبية(الاختبار البعدي)

-حساب الفروق في مستوى القيم بين القياس القبلي، والبعدي لمعرفة أثر البرنامج، وبين القياس البعدي
والتبعية للوصول إلى مدى فعالية البرنامج المقترح، والوصول إلى النتائج وتفسيرها.

2-الأدوات الإحصائية :

بعد تفرغ المعطيات الناتجة عن استجابات أفراد العينة، تم إتباع الأدوات الإحصائية التالية المناسبة لمعالجة
فرضيات البحث، وتفسيرها. وتحليل البيانات استخدمنا حزمة (spss)

اختبارات (t-test) عينتين مرتبطتين وعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق، وحساب تجانس خصائص العينة
الكمية بين المجموعة الضابطة، والتجريبية.

-الانحرافات المعيارية و المتوسطات الحسابية لتفسير الاستجابة على أداة البحث، و معرفة مستوى القيم
عند أفراد العينة.

-معامل ارتباط سبيرمان براون (معادلة التصحيح): من أجل إجراء تصحيح إحصائي لمعامل الثبات المحسوب بالتجزئة النصفية بالإضافة إلى معامل الارتباط الجديد **rnew** .
-معاملات الارتباط بيرسون: لحساب الخصائص السيكومترية لأداة البحث (التجزئة النصفية ، الاتساق الداخلي).

- علاقة **hollisty** لحساب صدق المحكمين.

_اختبار ك مربع لحساب تجانس خصائص العينة الكيفية بين المجموعة الضابطة والتجريبية
كما تم استخدام النسبة المئوية لحساب نسبة أفراد العينة الاستطلاعية، ويمكن القول في الأخير أن الهدف من استخدام هذه الأدوات الإحصائية المتعددة، هو التحقق من صحة فرضيات البحث.

خلاصة:

إن قيمة أي بحث علمي تكمن في التحكم في منهجية البحث للوصول إلى نتائج علمية صادقة، وقد جاء هذا الفصل ليقين هذه المنهجية، وكل الإجراءات الميدانية المتبعة في معالجة هذا الموضوع، فكانت الدراسة الاستطلاعية أساساً لانطلاق البحث، وعلى ضوء نتائجها تم اعتماد أدوات الدراسة بعد حساب خصائصها السيكمترية من خلال تطبيق المنهج شبه التجريبي، والذي يعتبر المنهج الملائم لهذه الدراسة باعتباره يدرس العلاقة السببية بين المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي لتنمية بعض القيم)، والمتغير التابع (بعض القيم)، وذلك عند عينة من المعاقين سمعياً إعاقاً شديدة باعتبارها فئة الدراسة مع ذكر الأدوات الإحصائية المناسبة لمعالجة معطيات البحث.

الفصل الرابع: عرض وتحليل وتفسير النتائج

تمهيد

عرض نتائج الدراسة

2- تحليل و تفسير نتائج الدراسة على ضوء الفروض

1 : الفرض الأول

2 : الفرض الثاني

3 : الفرض الثالث

4 : الفرض الرابع

5: الفرض الخامس

3-تحليل وتفسير النتائج على ضوء أبعاد القيم

1:بعد للقيم الدينية

2:بعد للقيم الجمالية

3:بعد للقيم الاقتصادية

4: بعد للقيم الاجتماعية

5: بعد للقيم النفسية

خلاصة

تمهيد :

بعد تطبيق إجراءات الدراسة الميدانية، والقيام بخطوات التجريب التي اتخذت لتحقيق الهدف الرئيسي من الدراسة تم الحصول على بيانات، يتم معالجتها إحصائياً من أجل اختبار فرضيات البحث، ذلك أن الهدف الرئيسي من كل بحث هو تحليل النتائج المتوصل إليها على ضوء الفرضيات التي تم طرحها سابقاً. يعرض هذا الفصل المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة بالإضافة إلى تحليلها واستخلاص النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي أجريت على عينة من المعاقين سمعياً ومن ثم مناقشتها وتفسيرها، وذلك باستخدام نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. وفي ضوء النتائج المتوصل إليها سوف يتم تقديم جملة من الاقتراحات، والآفاق المستقبلية.

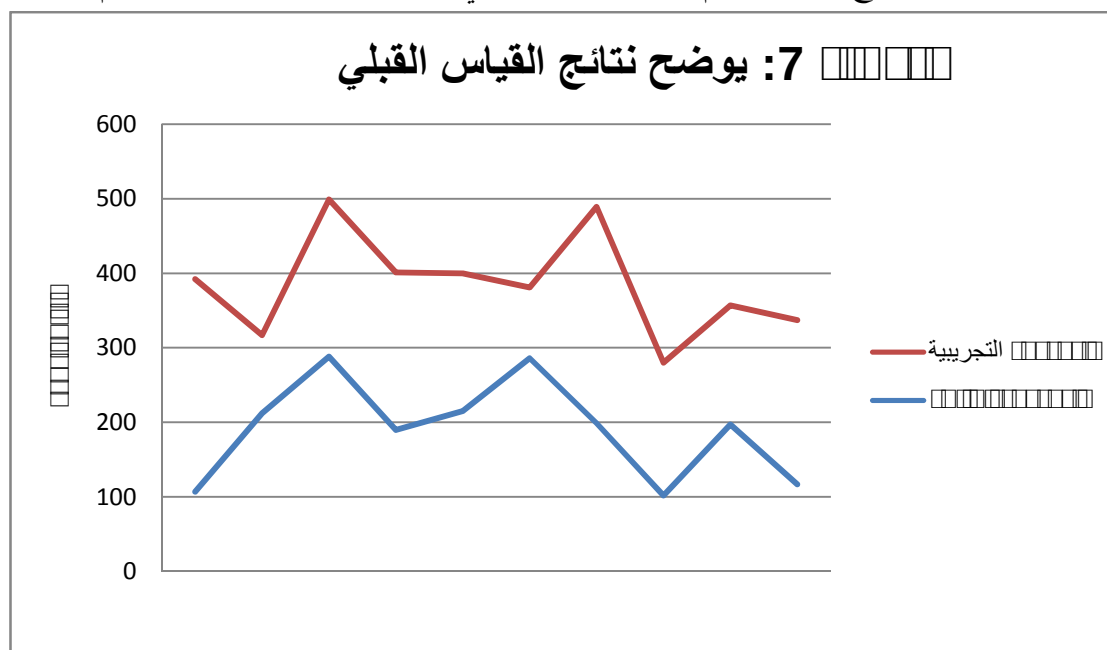
1- عرض نتائج الدراسة:

عرض نتائج التساؤل الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي؟

جدول رقم (16): يمثل المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ودالاتها للمجموعة الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج.

المجموعة	الاختبار	عدد العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	القبلي لمقياس القيم من	10	191.30	66.67	0.92	غير دالة عند مستوى (0,01)
المجموعة الضابطة	18 - 13 سنة	10	194.00	64.94		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم بين كل من المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، حيث إن قيمة "ت" المحسوبة 0.92 أقل من "ت" الجدولة 2.87 وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دالة 0.01 مع ملاحظة أن الدرجات الأعلى هي الدرجات الدالة على ارتفاع مستوى القيم، والدرجات الدنيا هي الدالة على انخفاض مستوى القيم.

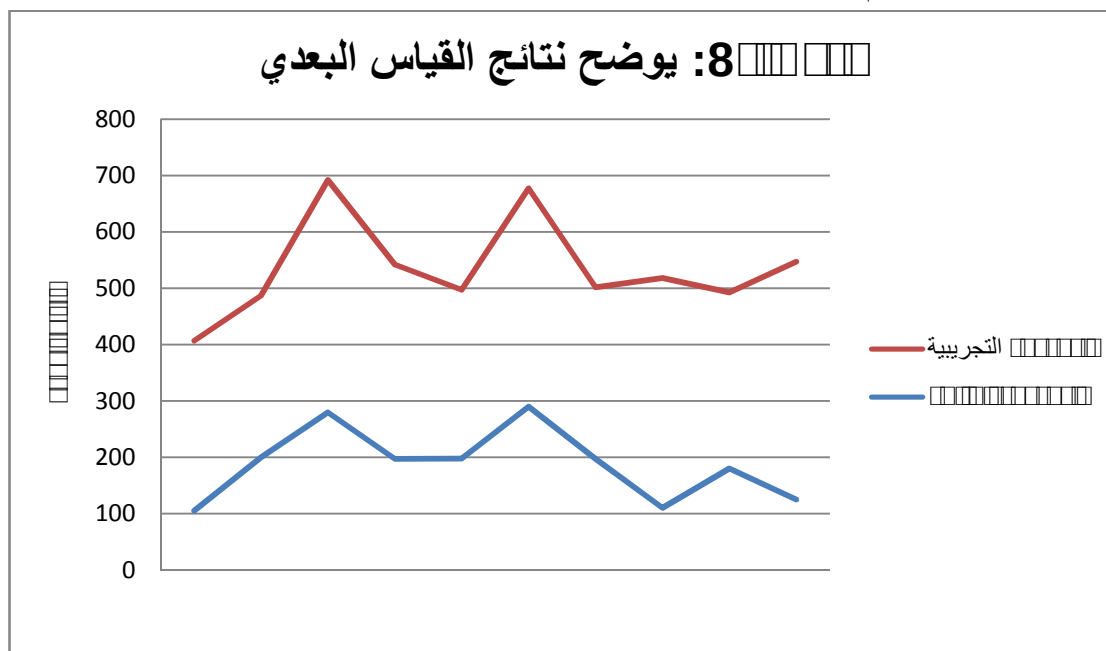


عرض نتائج التساؤل الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي؟

جدول رقم (17): يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" ودلالاتها للمجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج.

المجموعة	الاختبار	عدد العينة (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	القبلي لمقياس القيم للتلاميذ	10	188.20	63.49	6.07	دالة عند مستوى 0.01
المجموعة الضابطة	العمر من 13-18 سنة	10	348.0	53.76		المجموعة التجريبية

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم بين كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية اتجاه المجموعة التجريبية حيث إن قيمة "ت" بلغت 6,074 وقيمة "ت" الجدولة (2,82) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 مع ملاحظة أن الدرجات الأدنى من المقياس دالة على انخفاض القيم، والدرجات الأعلى دالة على ارتفاعها.



عرض نتائج التساؤل الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي ؟

جدول رقم (18): يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالاتها للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج .

المجموعة	الاختبار	عدد العينة (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج	القبلي والبعدي لمقياس القيم للتلاميذ العمر من -13	10	188.200	63.49	6.38	دالة عند مستوى 0.01 صالح درجاتهم في التطبيق البعدي
المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج	18 سنة	10	348.000	53.76		

يتضح من الجدول ق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم لدى المجموعة التجريبية بين كل من القياس القبلي والقياس البعدي، وذلك لصالح درجاتهم في القياس البعدي. حيث إن قيمة "ت" المحسوبة بلغت 6.38 (قيمة ت الجدولة 2.82) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 مع ملاحظة أن الدرجات الأدنى من المقياس دالة على انخفاض القيم، والدرجات الأعلى دالة على ارتفاعها. عرض نتائج التساؤل الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة الضابطة بين القياس القبلي والبعدي ؟

جدول رقم (19): يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" ودلالاتها للمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج .

المجموعة	الاختبار	عدد العينة (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج	القبلي والبعدي لمقياس القيم للتلاميذ العمر من -13	10	191.30	66.67	0.98	غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.01
المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج	18-13 سنة	10	188.20	63.49		

نسح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم لدى المجموعة الضابطة بين التطبيق القبلي، والبعدي. حيث إن قيمة "ت" المحسوبة بلغت 0,98 (قيمة "ت" الجدولة 2,81) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 مع ملاحظة أن الدرجات الأدنى من المقياس دالة على انخفاض القيم، والدرجات الأعلى دالة على ارتفاعها.

وتتفق هذه النتيجة مع كل الأبحاث التي وردت في الدراسات المرتبطة بأنه مادام لا يوجد متغير مستقل "برامج إرشادية لتعديل السلوك" فإنه لا يوجد متغير تابع، لا يوجد تعديل في السلوك، بمعنى أنه لا توجد برامج لتنمية القيم، فبقيت القيم كما هي لدى المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي .

. عرض نتائج التساؤل الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية بين القياس

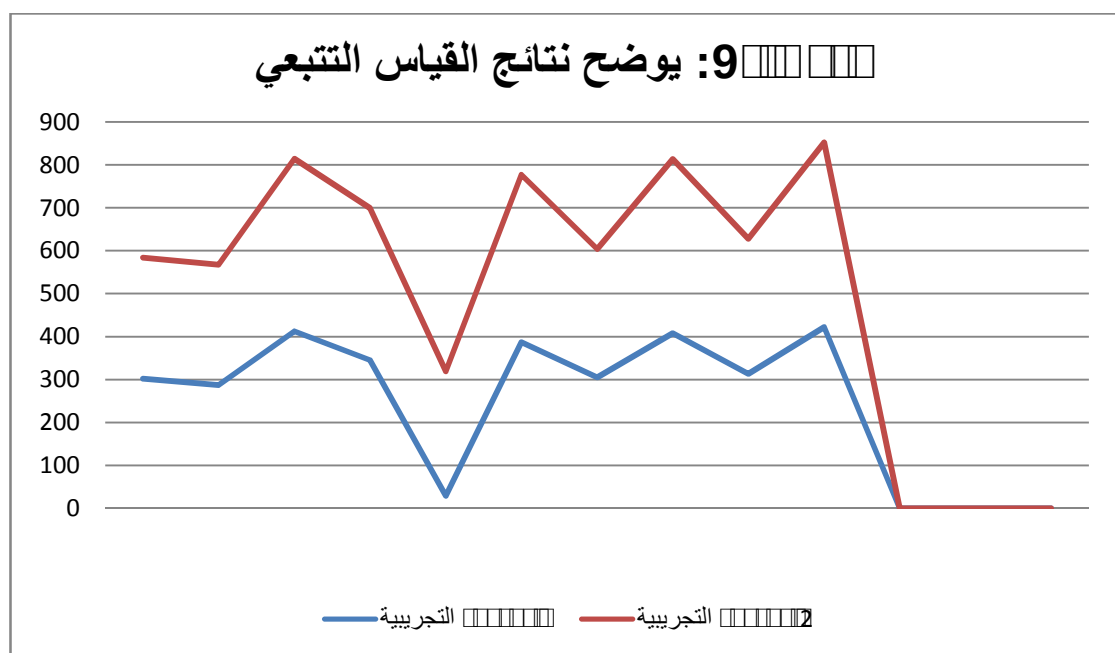
البعدي والتتبعي؟

جدول رقم (20): يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية، ودلالاتها للمجموعة التجريبية في

التطبيق البعدي والتتبعي .

المجموعة	الاختبار	عدد العينة (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية في التطبيق البعدي	مقياس القيم للتلاميذ العمر من	10	348.00	53.76	1.16	غير دالة
التجريبية في القياس التتبعي	-13 18 سنة	10	344.70	58.13		إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القيم للمجموعة التجريبية بين التطبيق البعدي والتتبعي. حيث إن قيمة "ت" المحسوبة قدرت بـ 1.16 (ت الجدولة قدرت بـ 81، 2)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، مع ملاحظة أن الدرجات الأدنى من المقياس دالة على انخفاض القيم، والدرجات الأعلى دالة على ارتفاعها.



الجدول الإحصائية للأبعاد:

القيم الدينية:

جدول رقم (21): يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" ودلالاتها لبعد القيم الدينية

بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

المجموعة	الاختبار	عدد العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	القبلي والبعدي لبعد القيم الدينية لمقياس القيم للتلاميذ المعاقين	10	63	17.61	5.94	دالة عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي
المجموعة التجريبية	المعاقين سمعياً من 13-18 سنة	10	104.70	11.92		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في درجات بعد يم الدينية لمقياس القيم لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. حيث إن قيمة ت المحسوبة بلغت 5.94 (قيمة ت الجدولة 3,25) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دالة 0.01. مع ملاحظة أن الدرجات الأعلى هي الدرجات الدالة على ارتفاع مستوى القيم، والدرجات الدنيا هي الدالة على انخفاض مستوى القيم. نجد أن القيم الدينية قد نمت نتيجة البرنامج الإرشادي.

القيم الجمالية:

جدول رقم(22): يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة ت ودلالاتها لبعء القيم الجمالية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

المجموعة	الاختبار	عدد العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	القبلي والبعدي لبعء القيم الجمالية لمقياس القيم	10	31.50	12.59	4.30	دالة عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي
المجموعة التجريبية	القيم للتلاميذ المعاقين المعاقين سمعياً من 13-18 سنة	10	70.20	19.50		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي، والبعدي في درجات بعد القيم الجمالية لمقياس القيم لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. حيث إن قيمة ت المحسوبة بلغت 4.30 (ت الجدولة 3.25) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دالة 0.01 مع ملاحظة أن الدرجات الأعلى هي الدرجات الدالة على ارتفاع مستوى القيم، والدرجات الدنيا هي الدالة على انخفاض مستوى القيم وهذا يدل على أن القيم الجمالية قد نمت نتيجة البرنامج الإرشادي.

القيم الاقتصادية:

جدول رقم(23): يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالاتها لبعء القيم الاقتصادية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

المجموعة	الاختبار	عدد العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	القبلي والبعدي لبعء القيم الاقتصادية لمقياس القيم	10	37.30	13.40	6.02	دالة عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي
المجموعة التجريبية	للتلاميذ المعاقين المعاقين سمعياً من 13-18 سنة	10	80.90	19.34		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي، والبعدي في درجات بعد القيم الاقتصادية لمقياس القيم لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. حيث إن قيمة ت المحسوبة 6.02 (قيمة ت الجدولة 3.25) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دالة 0.01 ، مع ملاحظة أن الدرجات الأعلى هي الدرجات الدالة على ارتفاع مستوى القيم، والدرجات الدنيا هي الدالة على انخفاض مستوى القيم، وهذا يعني أن القيم الاقتصادية قد نمت بعد تطبيق البرنامج.

القيم الاجتماعية:

جدول رقم(24): يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" ودالاتها لبعدي القيم الاجتماعية بين القياس القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية.

المجموعة	الاختبار	عدد العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	القبلي والبعدي بعد القيم الاجتماعية	10	39.60	11.83	2.19	غير دالة عند مستوى 0.01
المجموعة التجريبية	لمقياس القيم للتلاميذ المعاقين المعاقين سمعياً من 13- 18 سنة	10	48.50	10.87		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي، والبعدي في درجات بعد القيم الاجتماعية لمقياس القيم لدى المجموعة التجريبية. حيث إن قيمة ت المحسوبة قد بلغت 2.19 (قيمة ت الجدولة 3.25). وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دالة 0.01 مع ملاحظة أن الدرجات الأعلى هي الدرجات الدالة على ارتفاع مستوى القيم، والدرجات الدنيا هي الدالة على انخفاض مستوى القيم، ويعني ذلك أن بعد القيمة الاجتماعية لم يتأثر بالبرنامج المطبق.

القيم النفسية:

جدول رقم (25): يبين المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" ودلالاتها لبعدها القيم النفسية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

المجموعة	الاختبار	عدد العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	القبلي والبعدي لبعدها القيم النفسية لمقياس القيم	10	33.70	8.73	3.08	غير دالة عند مستوى 0.01
المجموعة التجريبية	القبلي والبعدي للمقياس للتلاميذ المعاقين سمعياً من 13-18 سنة	10	44.50	14.14		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في درجات القيم النفسية لمقياس القيم لدى المجموعة التجريبية. حيث إن قيمة ت المحسوبة بلغت 3.08 (قيمة ت الجدولة 3.25) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى دالة 0.01 مع ملاحظة أن الدرجات الأعلى هي الدرجات الدالة على ارتفاع مستوى القيم، والدرجات الدنيا هي الدالة على انخفاض مستوى القيم، وهذا يعني أن القيم النفسية لم تنم بعد تطبيق البرنامج المقترح.

تحليل وتفسير نتائج الدراسة على ضوء الفروض:

تحليل وتفسير نتائج البحث على ضوء الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في القياس القبلي.

وللتحقق من صحة الفرض الأول تم إتباع ما يلي: قامت الباحثة بحساب قيمة "ت" بعد حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية كما هو مبين في الجدول رقم (16). ويتضح من ذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم بين كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج. حيث إن قيمة ت المحسوبة غير دالة إحصائية عند مستوى دالة 0.01 وهذا ما يثبت صحة الفرض الأول. ويربط نتائج مع الدراسات السابقة نجد أنها تتفق مع دراسة "محمود عطا حسين 2001" التي أخذت عنوان "القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة، والثانوية" في دول الخليج العربي. حيث توصلت الدراسة السابقة رغم اختلاف العينة إلى أن القيم التي يتجنبها تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية، هي قيم العمل والقيم الدينية، والقيم الاجتماعية كعدم تقبل النقد، والقيم النفسية كعدم الانفتاح على الثقافات الأخرى، وقيم اقتصادية كعدم الحرص على امتلاك الثروة والادخار، وقيم جمالية كالنظام، والترتيب. واختلفت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أنه من بين القيم العشر الأولى الأكثر أهمية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة، والثانوية: الأمانة، والولاء للجماعة،

أو الانتماء لها. في حين كانت نتائج دراستنا عكس ذلك، فهي منخفضة لدى فئة المعاقين سمعياً في هذه المرحلة العمرية.

و انخفاض مستوى القيم يثبت صحة ما توصلت إليه "زينب إسماعيل 1976" في دراستها المعنونة بـ "دراسة مقارنة بين خصائص شخصية الأصم وعادي السمع". حيث توصلت إلى أن المعاق سمعياً يتميز بالانسحاب والانزواء عن المجتمع والاستغراق في أحلام اليقظة، وفقد الثقة بالنفس والفشل في إقامة علاقات مع الآخرين، فكلما ازدادت شدة الإعاقة، ازدادت حدة هذه السمات. وكما اشرنا في الجانب النظري إلى أنه من أهم عوامل تشكيل القيم المختلفة: هو عملية الاتصال مع عناصر المجتمع ومؤسساته كالأُسرة ووسائل الإعلام وجماعة الرفاق، وهذا ما يفسر ضعف القيم عند هذه الفئة، وقد أكد "سعد عبد الرحمان محمد 2004" في دراسته المعنونة بـ "استخدام السيكيودراما في تعديل بعض جوانب السلوك غير التكيفي لدى ضعاف السمع" على انطوائية المعاقين سمعياً، وهذا كله يؤثر سلباً في تكوين القيم لديهم.

كما تتفق نتائج الدراسة مع ما توصل إليه "محمد المرشدي المرسى 1989" في دراسته المعنونة "بمفهوم الذات وعلاقته بالقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية". حيث إن القيم وتشكيلها، يرتبط ارتباطاً موجباً بمفهوم الذات، وتتأثر القيم في تشكيلها بالجماعات المرجعية. ويعد عامل النضج مؤشراً في نمو القيم، وهذا ما تفتقر إليه شخصية الأصم بحسب "زينب إسماعيل 1976".

وقد وافقت نتائج الدراسة الحالية ما جاءت به دراسة "فايزة يوسف عبد المجيد 1980" المعنونة بـ: "التنشئة الاجتماعية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية وأنماطهم القيمية". حيث خلصت دراستها إلى تأكيد العلاقة بين ملامح متشابكة لمعاملة الوالدين للأبناء، أو ما يطلق عليه بنمط المعاملة الوالدية، وازدهارها للأنساق القيمية الإيجابية للأبناء، ولكن هذه الدراسة كانت للمراهقين العاديين، والصراعات الأسرية الناجمة عن وجود طفل معاق سمعياً تضعف مهارات التواصل معه، فيكون هناك إما إهمال أو حماية زائدة، وهذا ما يضعف تشكيل القيم لدى هذه الفئة. ووافقت ذلك كل من دراستي "schounwold 1984" ودراسة "اشرف محمد عبد الغني وشربت عطية عطية محمد".

كما لا تتفق نتائج الدراسة مع ما توصل إليه "روكيش 1973" في دراسته المعنونة بـ: "ارتقاء نسق القيم عبر مراحل عمرية مختلفة"، والذي أكد أن القيم النفسية كتحقيق الذات، والقيم الجمالية كقيم الترتيب، والقيم الاجتماعية كالصدقة والمسؤولية، والقيم الدينية كالأمانة، والقيم الاقتصادية كالإنجاز. كلها تكون في ذروتها عند مرحلة المراهقة عكس ما توصلت إليه نتائج دراستنا.

تحليل وتفسير نتائج البحث على ضوء الفرض الثاني:

توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في القياس البعدي اتجاه المجموعة التجريبية. وللتحقق من الفرض الثاني تم إتباع مايلي: قامت الباحثة بحساب قيمة "ت" لدرجات مقياس القيم للمجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج المقترح، وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية. كما هو موضح في

الجدول رقم(17). تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية اتجاه المجموعة التجريبية. حيث إن قيمة ت قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 وهذا ما يثبت صحة الفرض الثاني. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من Brill 1973 و Edelsteir سنة 1976، ومحمد السيد حلاوة 1991، وكذا دراسة السري وميخائيل 1999 المعنونة ب: "فاعلية برنامج إرشادي لاكتساب القيم الاقتصادية"، وكذا دراسة عبد المقصود 2004 " المعنونة ب: "فاعلية برنامج إرشادي لاكتساب القيم السياسية"، وكلهم أكدوا فعالية البرامج الإرشادية في تنمية قيم مختلفة، كالقيم الاقتصادية والجمالية والسياسية، في مساعدة الصم على الاتصال والتكيف الاجتماعي والتعلم. وهذه كلها مؤشرات، وعوامل ضرورية لاكتساب القيم رغم اختلاف المراحل العمرية للعينات المدروسة، وهذا يؤكد ما توصلت إليه الدراسة الحالية في أن البرامج الإرشادية لها دور كبير في تنمية القيم، وخاصة إذا كانت مصممة لهذا الهدف مثل البرنامج المقترح في الدراسة.

تحليل وتفسير نتائج البحث على ضوء الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي، والبعدي في اتجاه القياس البعدي. وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم إتباع مايلي :

تمّ حساب قيمة "ت" لدرجات مقياس القيم، من خلال ما لدى المجموعة التجريبية في كل من التطبيق القبلي والبعدي، مع حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، يتضح من الجدول رقم(18) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات م س القيم لدى المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي والقياس البعدي، وذلك لصالح درجاتهم في القياس البعدي، حيث إن قيمة "ت" للمجموعة التجريبية، هي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 وهذا ما يثبت صحة الفرض الثالث.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة الأستاذ محمود عطا حسين 2001 إنه من أهم الأساليب التي تستخدم في غرس القيم، وتعليمها لدى مرحلة طلبة المرحلة المتوسطة، والثانوية هي: طريقة الإرشاد الجماعي، والأسلوب القصصي، والنمذجة، والرحلات التربوية. وهذه من بين أهم الاستراتيجيات المستخدمة في برنامج الدراسة الحالية.

وكذا دراسة عبد النبي حنفي سنة 2000 التي أكدت مساهمة البرامج الإرشادية في إحداث تغييرات أهمها تحسين مفهوم الذات كقيمة نفسية لدى المعاق سمعيا في الأبعاد التالية " الجسمية، الأسرية، الانفعالية، الرضا عن الذات ".

تحليل، وتفسير نتائج البحث على ضوء الفرض الرابع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة الضابطة بين القياس القبلي، والبعدي. وللتحقق من صحة الفرض الخامس الذي ينص على ذلك تم إتباع مايلي :

تمّ حساب قيمة "ت" وذلك من خلال تصحيح مقياس القيم للتلاميذ الصم من: 13-18 سنة لدى المجموعة الضابطة في كل من التطبيق القبلي، والبعدي، ومع حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، يتضح من

الجدول رقم(19) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم لدى المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي. حيث إن قيمة "ت" للمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي هي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا ما يثبت الفرض الخامس.

وتتفق هذه النتيجة مع كل الأبحاث التي وردت في الدراسات المرتبطة، بأنه مادام لا يوجد متغير مستقل "برامج إرشادية لتعديل السلوك" فإنه لا يوجد متغير تابع، لا يوجد تعديل في السلوك، بمعنى أنه لا توجد برامج لتنمية القيم، فبقيت القيم كما هي لدى المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي.

تحليل وتفسير نتائج البحث على ضوء الفرض الخامس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية بين القياس البعدي، والتتبعي. وللتحقق من صحة الفرض السادس، تم اتباع مايلي :

تم حساب قيمة "ت" وذلك من خلال تصحيح مقياس القيم للتلاميذ 13-18 سنة لدى مجموعة التجريبية في كل من التطبيق البعدي، والتتبعي مع حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم(20) إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم لدى مجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي. حيث إن قيمة "ت" قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا ما يثبت صحة الفرض الخامس.

أما يدل على فعالية البرنامج الإرشادي حتى بعد التطبيق لفترة وبيان أثره على المجموعة التجريبية ويعني هذا أن عملية تنمية القيم، وبناءها التي كانت هدف هذا البرنامج قد تحققت بمراحلها في الاعتقاد بالقيمة والالتزام بها وتطبيقها كسلوك .

وبربط النتيجة مع الدراسات السابقة، نجدها تتوافق مع ما توصلت إليه "فالتينا وديع سلامة" سنة 2001 في إثبات فعالية البرامج الإرشادية في تعديل بعض السلوكات كالسلوك العدواني عند الصم. وهذا ما يدل على فعالية البرنامج الإرشادي حتى بعد التطبيق لفترة على المجموعة التجريبية.

وكذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من السوسي ومينخايل 1999 في إثبات الفعالية لبعض البرامج الإرشادية في غرس بعض القيم، كالقيم الاقتصادية.

توصلت نتائج دراستهما إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس القيم الاقتصادية بعد تجريب البرامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وكذلك دراسة عبد المقصود 2004 حيث توصلت نتائج دراسته إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة في المجموعة التجريبية على مقياس القيم السياسية بعد تجريب البرامج لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما يوافق نتائج دراستنا.

تفسير النتائج المحصل عليها على ضوء أبعاد القيم:

بعد القيم الدينية:

- يتضح من الجدول رقم(21) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في درجات القيم الدينية لمقياس القيم لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. حيث إن قيمة ت قيمة دالة إحصائية عند مستوى دالة 0,01 مع ملاحظة أن الدرجات الأعلى هي الدرجات الدالة على ارتفاع مستوى القيم، والدرجات الدنيا هي الدالة على انخفاض مستوى القيم. نجد أن القيم الدينية قد ارتقت، وذلك من خلال زيادة اهتمام المعاق سمعياً بهذه القيم، وأمانته في التعامل قولاً وفعلًا، وإيمانه بالقضاء والقدر، واهتمامه بأن يكون صادقاً مع نفسه، و مع من حوله ، وعلى أداء العبادات كالصلاة، وإيتاء الزكاة، و الرغبة في أداء الحج و العمرة ، وكذلك الإيمان بالقضاء والقدر. ويفسر ذلك بأن المعاق سمعياً أصبح يشعر بداخله . وإن لم يظهر ذلك . بالرضا والتسليم بما قسم الله له ويحاول تقبل إعاقته، والتعايش معها برضا واقتناع والتكيف مع الوضع القائم بأفضل صورة ممكنة، كما نلاحظ زيادة اهتمام المعاق سمعياً، ورغبته في التزود بالمعلومات عن الثقافة الدينية، وعن كيفية ممارستها في الحياة اليومية بعد تطبيق البرنامج. ويرجع ذلك إلى قدرة المعاقين سمعياً على التعلم، والتفكير التجريدي (مصطفى القمش، خليل المعاينة، 2007، ص.92) وسهولة غرس القيم الدينية وسرعة التأثير بها عند المراهقين والبالغين. هذا ما أكدته دراسة روكيش 1973. حيث إن الأمانة كقيمة دينية تأتي في قائمة القيم الأولى لدى البالغين، وقد ميز المغربي (1994) بين نوعين من القيم من حيث المصدر هما: القيم الأساسية، والتي تنشأ على أساس التعاليم الدينية التي مصدرها الرسالات السماوية، وهي قيم ثابتة كالقيم المتعلقة بالصلاة، أو الحج أو الأمانة، وقيم ثانوية ذات مصدر اجتماعي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة. وتجدر الإشارة إلى أن القيم الثانوية لا تقل أهمية عن القيم الأساسية في التأثير على سلوك الفرد وإدراكه، إلا أنها أقل درجة من حيث الثبات، وإمكانية التغير (عدنان يوسف العتوم، 2009، ص. 221)

بعد القيم الجمالية:

- يتضح من الجدول رقم(22) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في درجات القيم الجمالية لمقياس القيم لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. حيث إن قيمة ت قيمة دالة إحصائية عند مستوى دالة 0.01 مع ملاحظة أن الدرجات الأعلى: هي الدرجات الدالة على ارتفاع مستوى القيم، والدرجات الدنيا: هي الدالة على انخفاض مستوى القيم. وهذا يدل أن القيم الجمالية قد نمت نتيجة البرنامج الإرشادي المقترح، ويفسر ذلك بأن القيم الجمالية هي مجال للتفريغ الانفعالي. ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة فالتينا وديع سلامة 2002. حيث خلصت إلى أن ممارسة، وتبني بعض الأنشطة الفنية يساعد في التخفيف من السلوك العدواني، خاصة إذا وجد التدعيم، والتشجيع، والتعزيز، وهذا ما تم القيام به في الجلسات. حيث إن الأنشطة الفنية هي شكل من أشكال التعبير غير المباشر الذي يساعد المعاق سمعياً على إسقاط صراعاته، ومشكلاته واحتياجاته، ورغباته التي يستعملها كوسيلة، يسقط من خلالها مشاعره الدفينة المرفوضة،

ويحول دوافعه السلبية إلى دوافع ايجابية، فيساعده ذلك على الاتزان الانفعالي والنفسي، وهذا ما يحقق له التكيف مع ذاته ومع بيئته.

بعد القيم الاقتصادية:

— يتضح من الجدول رقم(24) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي، والبعدي في درجات بعد القيم الاقتصادية لمقياس القيم لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. حيث إن قيمة "ت" قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دالة 0.01 مع ملاحظة أن الدرجات الأعلى: هي الدرجات الدالة على ارتفاع مستوى القيم، والدرجات الدنيا هي الدالة على انخفاض مستوى القيم، وهذا يعني أن القيم الاقتصادية قد نمت بعد تطبيق البرنامج، حيث زاد اهتمام المعاق سمعيا، وميله لكل ما هو نافع بما يتضمنه ذلك من ترشيد الاستهلاك، والرغبة في تحسين المستوى الاقتصادي، والمعيشي والادخار واهتمامه ببعض الموضوعات، والمشكلات الاقتصادية، وسعيه للاحتفاظ بجزء من الدخل، أو المصروف اليومي، ومحاولة استثمار ما أمكن بغرض الاستفادة به في الحاضر، والمستقبل. ويفسر ذلك بتحول شعور المعاق من اللامبالاة إلى قلق إيجابي متعلق بمصيره مستقبلا من حيث صعوبة حصوله على وظيفة تضمن له الحياة الكريمة باعتباره معاق. هذه النتيجة جعلت المعاق سمعيا معتدلا في الصرف، وفي الشراء، والاستهلاك وهذه القيمة مرتبطة بشكل كبير بقيمة الادخار، وفي نفس الوقت عدم حرص المعاق سمعيا على التفكير في الارتفاع بمعدل دخله مستقبلا وتوظيفه في رفع المستوى المعيشي، ويفسر ذلك بأن المعاق سمعيا طموحه يتمركز أولا في الحصول على عمل يناسب إعاقته بغض النظر عن معدل الدخل. وأخيرا تزايد اهتمام المعاق سمعيا، وميله إلى التزود بالمعلومات، والمعارف عن المشروعات، والمشكلات التجارية والصناعية والاقتصادية، والرغبة في معرفة ما تحققه من تقدم وإنجاز، ويفسر تغير القيم الاقتصادية بتأثرها بالبرنامج، وهذا ما تؤكد بعض نتائج "دراسة محمد المرشدي مرسى 1989" بأن القيم الاقتصادية تتأثر بالجماعات المرجعية من جهة، كما توصلت نتائج نفس الدراسة إلى تفوق الذكور البالغين في القيم الاقتصادية، والسياسية عكس الإناث اللواتي يتفوقن في القيم الاجتماعية، و الجمالية

بعد القيم الاجتماعية:

— يتضح من الجدول السابق انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في درجات بعد القيم الاجتماعية لمقياس القيم لدى المجموعة التجريبية. حيث إن قيمة ت قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دالة 0.01 مع ملاحظة أن الدرجات الأعلى هي الدرجات الدالة على ارتفاع مستوى القيم، والدرجات الدنيا هي الدالة على انخفاض مستوى القيم. ويعني ذلك أن بعد القيمة الاجتماعية لم يتأثر بالبرنامج. حيث بقي المعاق يشعر بعدم الاهتمام بغيره من الناس، وعدم ميله إلى مساعدتهم، وتكوين علاقات طيبة معهم قائمة علي احترام أفكارهم، وآرائهم، بالإضافة إلى عدم الرغبة في تحقيق النجاح والتقدم، و استثمار الفرص المحققة لذلك. ويعني ذلك أن المعاق سمعيا يعجز على أداء ما يقع على عاتقه من التزامات بدرجة ناجحة، وفي تخطي ما يواجهه من صعوبات و مشكلات، والتعامل معها بصورة ايجابية. وتفسر هذه النتائج بما جاء في الإطار النظري، حيث إن المعاق سمعيا غير قادر على تكوين العلاقات الايجابية مع الآخرين، و يميل إلى الأعمال التي ليس لها اتصال مع

الآخرين، كما يمتاز بضعف النضج الاجتماعي (عصام يوسف واحمد درباس، 2007، ص.52) وضعف التزام المعاق بمسؤوليته عن نفسه، وعن أعضاء الجماعة التي ينتمي إليها، والإحساس بالتبعية، وعدم اهتمامه بشغل مراكز قيادية هامة، وأن يكون مؤثرا فيمن حوله، وعدم اهتمامه بتبادل مواقع المسؤولية، ويمكن أن يفسر ذلك بالحماية الزائدة من طرف الآباء لأبنائهم المعاقين، وهذا ما يجعلهم منعزلين عن المحيط الخارجي، فلا يحسنون إقامة علاقات مع الآخرين، هذا من جهة ومن جهة أخرى، تميز المعاق سمعيا بخصائص اجتماعية: كالاغتراب الاجتماعي، وعدم القدرة على المبادرة، وسوء التكيف الاجتماعي والانسحاب، والانطواء (سعيد عبد العزيز، 2005، ص.185) ويفسر عدم تغير القيم الاجتماعية لارتباطها بشكل كبير ببعض الخصائص النفسية والمشكلات السلوكية. و هذا ما أكدته دراسة سميحة نصر 1982 التي خلصت إلى أن العدوانيين لا يلتزمون بالقيم الاجتماعية، وهي منخفضة لديهم. و قد أشارت زينب إسماعيل 1976 و فلنتينا وديع إلى وجود سوء تكيف اجتماعي بالنسبة للمعاق سمعيا، و هذا كله يؤدي إلى ضعف القيم الاجتماعية لديهم كما أشار سعيد عبد الرحمان محمد إلى أن الأصم بصفة عامة يعاني من الاغتراب الاجتماعي هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن تغير القيم الاجتماعية مرتبط بتغير القيم النفسية كالثقة بالنفس والايجابية والطموح ، وهذه الأخيرة لم تتأثر بالبرنامج المقترح أيضا.

بعد القيم النفسية:

- يتضح من الجدول (25) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في درجات بعد القيم النفسية لمقياس القيم لدى المجموعة التجريبية. حيث إن قيمة ت قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دالة 0.01 مع ملاحظة أن الدرجات الأعلى هي الدرجات الدالة على ارتفاع مستوى القيم، والدرجات الدنيا هي الدالة على انخفاض مستوى القيم.

وهذا يعني أن القيم النفسية لم تنمُ بعد تطبيق البرنامج المقترح. وهذا يفسر بأن القيم النفسية المقصودة في الدراسة. وهي الايجابية في تقدير الذات، والطموح. هي قيم متعلقة بالنمو النفسي للإنسان منذ مراحل الطفولة الأولى. وبالرجوع إلى الإطار النظري، نجد أن المعاقين الذين يعانون من الصمم منذ ولادتهم يظهرون انحرافا انفعاليا عن أولئك اللذين يصابون بالصمم بعد فترة من النمو، وغالبا ما تحدث لهم تثبيات في المراحل الأولى من النمو النفسي (احمد السعيد يونس، 1999، ص.78). وعينة الدراسة الحالية هي عينة من المعاقين سمعيا إعاقة منذ الولادة، وهذا ما أكدته كل من نظرية النمو النفسي لفرويد، ونظرية النمو الاجتماعي لاريكسون، حيث إن الثقة بالنفس والمبادرة على سبيل المثال تتشكل في العام الثاني من عمر الطفل لذلك تحتاج لبرنامج أطول، وعدد الجلسات أكثر واستراتيجيات نفسية أعمق، كما تحتاج إلى تعاون من طرف أفراد الأسرة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى لو أنه تام استخدام الإرشاد الفردي لكانت النتائج أفضل بالنسبة لهذا النوع من القيم.

خلاصة جزئية:

من خلال ما تمّ التعرض إليه في هذا الفصل من تحليل للنتائج المتوصل إليها بعد إجراء الدراسة الميدانية تم وضع تفسير عام للنتائج سمح بطرح مجموعة من الاقتراحات والآفاق البحثية، والتي يمكن اعتبارها نقطة انطلاق لدراسات أخرى في هذا المجال على نفس العينة، أو على عينات مشابهة، أو في مراحل عمرية أخرى، أو على حدود جغرافية أوسع.

خاتمة

خاتمة:

تعتبر دراسة شخصية ذوي الإعاقات الحسية من أعقد الموضوعات، خاصة إذا كان لهذه الإعاقة تأثيرات عميقة في مظاهر النمو المختلفة لدى الإنسان كما يحدث في الإعاقة السمعية. ولذلك تم التعرض إلى هذه الفئة في البحث الحالي، فجاءت الدراسة موسومة بـ "فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض القيم عند المعاقين سمعياً" وكان ذلك نتيجة إحساسنا بضرورة دراسة مستوى القيم، ومحاولة تنميتها عند هذه الفئة، وقد تناول الموضوع بمقاربة منهجية بدأت بطرح الإشكالية تمخضت عنها خمسة تساؤلات هي:

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم بين المجموعة الضابطة، والتجريبية في القياس القبلي؟
- 2- هل توجد فروق دالة إحصائية في درجات مقياس القيم بين المجموعة الضابطة، والتجريبية في القياس البعدي؟
- 3- هل توجد فروق دالة إحصائية في درجات مقياس القيم للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي؟
- 4- هل توجد فروق دالة إحصائية في درجات مقياس القيم للمجموعة الضابطة بين القياس القبلي والبعدي؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم للمجموعة التجريبية بين القياس البعدي والتتبعي؟

، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة في درجات مقياس القيم الإحصائية بين المجموعة الضابطة، و التجريبية في القياس القبلي.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي .
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم بين القياس القبلي، والبعدي للمجموعة الضابطة .
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم بين المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية .
- 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس القيم بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

وقد تحققت كل الفروض

أما بالنسبة للنتائج التفصيلية لأبعاد القيم، فكانت كالآتي:

- بالنسبة لبعد القيم الدينية :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، أي أن القيم الدينية قد نمت نتيجة جلسات البرنامج الإرشادي المقترح.

● بالنسبة لبعـد القيم الاجتماعية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، أي أن القيم لم تتطور وتنمو نتيجة جلسات البرنامج الإرشادي المقترح، وقد تم تفسير ذلك بالحماية الزائدة من طرف الآباء لأبنائهم المعاقين، وهذا ما يجعلهم منعزلين عن المحيط الخارجي فلا يحسنون إقامة علاقات مع الآخرين هذا من جهة، ومن جهة أخرى تميز المعاق سمعياً بخصائص اجتماعية كالإغتراب الاجتماعي وعدم القدرة على المبادرة، وسوء التكيف الاجتماعي والانسحاب والانطواء، كما أن تغير القيم الاجتماعية مرتبط بشكل كبير بتغير القيم النفسية كالثقة بالنفس والايجابية.

● بالنسبة لبعـد القيم الاقتصادية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، أي أن القيم الاقتصادية قد نمت نتيجة جلسات البرنامج الإرشادي المقترح.

● بالنسبة لبعـد القيم النفسية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، أي أن القيم النفسية لم تتطور، وتنمُ نتيجة جلسات البرنامج الإرشادي المقترح. وقد تم تفسير ذلك بأن القيم النفسية المقصودة في الدراسة هي: الايجابية، تقدير الذات، الطموح. هي قيم متعلقة بالنمو النفسي للإنسان منذ مراحل الطفولة الأولى وتحتاج الى جلسات أكثر لتنميتها.

● بالنسبة لبعـد القيم الجمالية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي، و البعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، أي أن القيم الجمالية قد نمت نتيجة جلسات البرنامج الإرشادي المقترح. وهذا ما يثبت فعالية جزء من البرنامج الإرشادي المقترح والمتعلق بالقيم الدينية والاقتصادية والجمالية اما الجزء المتعلق بالقيم النفسية والاجتماعية فلم يكن فعال

وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية، تم وضع جملة من الاقتراحات التي من الممكن أن تفيد في دراسات لاحقة لنفس الموضوع، كما تم وضع جملة من الآفاق البحثية التي نتمنى أن تحظى بالاهتمام والدراسة.

اقتراحات البحث:

- ✓ على ضوء النتائج المتوصل إليها تقدم الباحثة جملة من الاقتراحات التي يمكن توجيهها إلى أسر ذوي الإعاقة السمعية وكل القائمين على خدمتهم، وكذا الباحثين في هذا المجال، وهي المتمثلة في النقاط التالية:
- ✓ ضرورة توعية أسر الأطفال ضعاف السمع بالآثار الناجمة عن الإصابة بالإعاقة السمعية.
- ✓ ضرورة وضع برامج تدريبية للأسر " إرشاد أسري " لتعريفهم بطرق تنمية القيم المختلفة عند أبنائهم المعاقين.
- ✓ ضرورة وضع برامج علاجية إرشادية للتعامل مع المشكلات الناتجة عن الإصابة بالإعاقة السمعية تحقق الحاجات التربوية لهاته الفئة.
- ✓ ضرورة وضع برامج إرشادية لحل أو التخفيف من المشكلات الانفعالية والسلوكية للمعاقين سمعياً لمساعدتهم على التكيف بشكل أفضل، وهذا ما يسمح بتواصل أكثر مع المحيط الخارجي، وبالتالي بناء أنساق قيمية تتوافق مع الأشخاص العاديين.
- ✓ إتاحة الفرصة للمعاق سمعياً لممارسة مختلف الأنشطة الرياضية والاجتماعية، بحيث تكون مساحة للتفريغ الانفعالي، وبالتالي فهم المعاق لذاته أحسن، وأن تكون هذه الأنشطة من بين اهتمامات الأولى للقائمين على العملية التربوية لهذه الفئة.
- ✓ تكامل وظائف الأسرة، والمؤسسة التربوية بما فيها من أعضاء كالأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والتربويين للخروج بأحسن النتائج بالنسبة للجانب التربوي، والمعرفي والاجتماعي التواصلي، والنفسي للمعاق سمعياً.
- ✓ فتح قنوات إعلامية تلفزيونية خاصة تعتمد لغة الإشارة لتنمية معارف، وقيم هذه الفئة باعتبار أن وسائل الإعلام من بين الوسائل المهمة في توضيح القيم، بالإضافة إلى الجانب الترفيهي والتسلوي.
- ✓ توفير الوسائل الإيضاحية أكثر أثناء الصف لتسهيل العملية التربوية – ما تحويه من قيم.
- ✓ تفعيل دور المعلم والمربي والمرشد التربوي وكل هيئة التدريس في تنمية مختلف القيم عند المعاق سمعياً، وذلك بدعم من الأسرة.
- ✓ لا ينبغي أن ننظر إلى تنمية القيم المختلفة في معزل عن النشاط التعليمي داخل المدرسة، وهذا ما يهدف إليه هذا النشاط من توجه قصدي، وفعال لإنماء مستويات التفكير عند الطلاب بصفة عامة والمعاقين سمعياً بصفة خاصة لأنه المدخل الحقيقي لتنمية القيم، ومهارات التفكير، والوعي المرتبطة، وبالتالي تمثيل القيم العلمية.
- ✓ وأخيراً السعي لإيجاد إستراتيجية تواصل خاصة يتماشى مع خصوصية عدم توفر التواصل اللفظي الذي يشكل عائقاً فيما بعد في عملية التواصل الاجتماعي، وبالتالي انخفاض مستوى القيم عند فئة المعاقين سمعياً.

آفاق بحثية:

- من خلال ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، ارتأينا اقتراح مجموعة من المواضيع في هذا المجال لإثراء البحث وفق الآفاق الممثلة في العناصر التالية:
- ✓ إجراء دراسة مماثلة عند بقية الفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة، كالإعاقات العقلية البسيطة والإعاقة الحركية، والإعاقة البصرية.
 - ✓ إجراء دراسة مماثلة على بقية الفئات العمرية للإعاقة السمعية.
 - ✓ اقتراح برامج إرشادية لتنمية قيم أخرى غير القيم المدروسة في هذا البحث، كالقيم السياسية، والقيم الوطنية عند فئة المعاقين سمعياً.
 - ✓ اقتراح برامج إرشادية أسرية لتعريف أسر المعاقين بطرق، واستراتيجيات تعليم القيم.
 - ✓ دراسة بعض الظروف الأسرية، وعلاقتها بمستوى القيم عند أبنائهم المعاقين سمعياً.
 - ✓ دراسة علاقة التحصيل الدراسي بمستوى القيم عند فئة المعاقين سمعياً.
 - ✓ دراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية، ومستوى بعض القيم عند المعاقين سمعياً إعاقه شديدة.
 - ✓ إجراء دراسات مقارنة في مستوى بعض القيم بين المعاقين سمعياً إعاقه شديدة وإعاقه بسيطة.
 - ✓ الحاجات النفسية، والاجتماعية للمعاقين سمعياً في مختلف المراحل العمرية، ومختلف درجات الإعاقه.
 - ✓ دراسة علاقة التوافق الأسري بمستوى بعض القيم لدى المعاقين سمعياً إعاقه شديدة.
 - ✓ دراسة علاقة التوافق المدرسي بمستوى بعض القيم لدى المعاقين سمعياً إعاقه شديدة.
 - ✓ دراسة علاقة بعض القيم بمستوى الطموح لدى المعاقين سمعياً إعاقه شديدة.
 - ✓ إجراء دراسات مقارنة في مستوى بعض القيم بين المعاقين سمعياً إعاقه شديدة، وأقاربهم العاديين.
 - ✓ دراسة علاقة بعض القيم بمستوى قلق المستقبل لدى المعاقين سمعياً، إعاقه شديدة.
 - ✓ اقتراح برامج إرشادية لتطوير استراتيجيات التفاعل داخل أسر المعاقين سمعياً.
 - ✓ كفايات استخدام استراتيجيات التدريس عند المعلمين المختصين في الإعاقه السمعية .
- وأخيراً بما أنّ البرنامج الإرشادي المقترح لم يكن فعالاً في القيمتين الاجتماعيه، والنفسية، تقترح الباحثة بناء برنامج إرشادي لتنمية هاتين القيمتين باستعمال طرائق، واستراتيجيات أخرى لدى نفس العينة.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر:

القران الكريم برواية حفص عن عاصم.

المراجع باللغة العربية :

- 1- إبراهيم الدر. (1994). إعرف دماغك. بيروت. لبنان : الدار العربية للعلوم.
- 2- إبراهيم أمين القريوتي. (2006). الإعاقة السمعية. ط1. عمان. الأردن: دار يافا للنشر والتوزيع والطباعة.
- 3- إبراهيم رمضان الديب. (2007). أسس و مهارات بناء القيم التربوية. ط2 :مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع.
- 4- إبراهيم عبد الله فرج الزريقات. (2003). الإعاقة السمعية. ط1. عمان. الأردن: دار وائل للنشر.
- 5- إبراهيم محمد الشافعي. (1971). الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- 6- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين (2003) :لسان العرب .تحقيق. كامل احمد أبو حيدر .مراجعة :عبد المنعم خليل إبراهيم. ط1. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- 7- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين. (1993). لسان العرب. بيروت: دار الكتب العلمية
- 8- أبو العينين علي خليل. (1998). القيم الإسلامية والتربية. المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم الحلي.
- 9- أحمد السعيد يونس، مصري عبد الحميد حفورة. (1990). رعاية الطفل المعوق (حسيا ونفسيا واجتماعيا). ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 10- أحمد حسن الشحات. (د ت). الصراع القيمي لدى الشباب ومواجهته من منظور التربية الإسلامية. القاهرة: دار الفكر العربي .
- 11- أحمد رضا. (1960). معجم متن اللغة. بيروت : دار مكتبة الحياة.
- 12- أحمد طنطاوي. (1996). القيم التربوية في القصص القرآني. ط1. مصر: دار الفكر العربي نصر.
- 13- أحمد عبد العظيم محمد. (1994). أصول الفكر الإداري في الإسلام. د ط: مكتبة وهبة.
- 14- أحمد محمد الزغي. (2003). التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم. دمشق. سوريا : دار الفكر.
- 15- الأزهرى. (1997). تهذيب اللغة. بيروت. لبنان : دار العلم للملايين.
- 16- أسامة ضافر كباره. (2003). برامج التلفزيون والتنشئة التربوية، والاجتماعية للأطفال. ط1. بيروت لبنان: دار النهضة العربية.
- 17- أسامة عبد الرحيم علي. (2005). القيم التربوية في صحافة الأطفال. ط1: ايتراك للنشر والتوزيع. القاهرة.

- 18- أسماء سراج الدين هلال.(2006). تأهيل المعاقين. ط1. عمان. الأردن. : دار ميسرة للنشر والطباعة والتوزيع.
- 19- إسماعيل عبد الفتاح.(2001). القيم السياسية في الإسلام. ط 1. القاهرة: الدار الثقافية للنشر.
- 20- إلهام كلاب (. (1994). نسق القيم في لبنان .مجلة المستقبل العربي. بيروت :مركز دراسات الوحدة العربية.
- 21- أميرة حلمي مطر.(2003). مقالات فلسفية حول القيم الحضارة. القاهرة :مكتبة مدبولي.
- 22- بدر الدين كمال . محمد سيد حلاوة.(2001). رعاية المعاقين سمعيا وحركيا.الإسكندرية .مصر: المكتب الجامعي الحديث.
- 23- بدير عبد النبي عقل.(2003). اثر برنامج للإرشاد النفسي على القلق وتقدير الذات لدى عينة من المراهقين الصم البكم. (رسالة ماجستير غير منشورة): كلية البنات جامعة عين شمس.
- 24- بطرس حافظ بطرس.(2007). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرههم. ط1. عمان.الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 25- بلال أحمد عودة .(2009).الإشراف في التربية الخاصة . ط1. عمان .الأردن :دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 26- بن عيسى زغبوش.(1998). التربية المعرفية، وتطوير التعلم الذاتي لدى الأمم .الندوة العلمية للاتحاد العربي للهيئات العامة في رعاية الصم (تطوير التعلم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع)
- 27- البهي السيد فؤاد .(1978). علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري.القاهرة :دار الفكر العربي .جامعة عين شمس.
- 28- التوم الشيباني عمر.(1989).الرعاية الثقافية للمعاقين .طرابلس :الدار العربية للكتاب.
- 29- جابر عبد الحميد جابر.(2001). خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. ط1.القاهرة: دار الفكر العربي.
- 30- جابر عبد الحميد علاء الدين كفاي. (1993).معجم علم النفس ألقاهرة: دار النهضة.
- 31- الجريدة الرسمية عدد5: المرسوم التنفيذي رقم 05/12 المؤرخ في 04 يناير 2012 المتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين في الجريدة الرسمية (المواد 3.2.10.11)
- 32- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية 3.3.1999 القرار الوزاري المشترك لوزارة التربية الوطنية ووزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني المؤرخ في 10.11.1998
- 33- الجزائرية الرسمية العدد :5مرسوم تنفيذي رقم 05/12 المؤرخ في 04 يناير 2012المتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتضمنة للأطفال المعوقين .

- 34- الجلاد ماجد زكي.(2004). تدريس التربية الإسلامية الأسس والأساليب العلمية.عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 35- جمال الخطيب.(2002). مقدمة في الإعاقة السمعية. ط2. عمان .الأردن: دار الفكر.
- 36- حامد عبد السلام زهران.(1977). علم النفس الاجتماعي، ط4، القاهرة .
- 37- حامد عبد السلام زهران.(1978). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط3: عالم الكتب القاهرة .
- 38- حسيب محمد حسيب.(2004).فاعلية العلاج الانفعالي السلوكي في خفض مستوى القلق لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية (رسالة دكتوراه غير منشورة):كلية التربية بينها .فرع جامعة الزقازيق.
- 39- حسين محي الدين.(1981). القيم الخاصة لدى المبدعين.القاهرة :دار المعارف.
- 40- حنان عبد الحميد العناني.(2009). تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية في الطفولة المبكرة.ط1. عمان .الأردن: دار الفكر.
- 41- خالدة نيسان.(2009). الإعاقة السمعية من مفهوم تأهيلي. ط1 .الأردن .عمان :دار أسامة للنشر والتوزيع.
- 42- خليل عبد الرحمان المعاينة.(2007). علم النفس الاجتماعي .ط2 .عمان .الأردن: دار الفكر.
- 43- الخليلي خليل وحيدر.(1996). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. الإمارات العربية المتحدة :دار القلم للنشر والتوزيع.
- 44- خولة احمد يحيى.(2006). البرامج التربوية للأفراد وذوي الاحتياجات الخاصة .عمان .الأردن:دار السيرة.
- 45- خولة أحمد يحيى.(2006).البرامج التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .عمان .الأردن.:دار المسيرة.
- 46- الراغب الأصفهاني الحسين بن محمد .(دت).المفردات في غريب القرآن .بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر.
- 47- رأفت رضا السيد.(1984).بعض البرامج لتنمية القدرة على التفكير الابتكار لدى الأطفال الصم بمرحلة التعليم الأساسي .(رسالة ماجستير غير منشورة):كلية التربية .جامعة المنصورة .
- 48- الربيع ميمون.(1980). نظرية القيم في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقية: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- 49- رشاد عبد العزيز موسى.(1989). الفروق في الاستجابات العدوانية بين المراهقين الصم وعادي السمع "دراسة ديناميكية باستخدام اختبار اليد". القاهرة:المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري ."
- 50- رمضان محمد القذافي.(1988). سيكولوجية الإعاقة .ط1 .الجماهيرية الليبية:الدار العربية للكتاب.
- 51- ريمون رويه. (د ت). ترجمة عادل العوا .القيم والعادات الاجتماعية (فلسفة القيم)

- 52- الزبيدي محي الدين محمد مرتضي .(1306). شرح القاموس المسمى تاج العروس من جواهر القاموس . مصر: المطبعة الخيرية المنشأة الجمالية.
- 53- زرواتي رشيد.(2007). مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية . ط1. الجزائر : دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
- 54- زيتون حسن حسين.(دت). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. سلسلة أصول التدريس. الكتاب الرابع. القاهرة : عالم الكتب.
- 55- زيداني عبد الباقي.(1975) : علم النفس الاجتماعي . القاهرة : مكتبة غريب.
- 56- زينب إسماعيل.(1976) . دراسة مقارنة بين الأطفال الصم كلياً أو جزئياً وعادي السمع من حيث الاستجابات العصبية.(مذكرة ماجستير غير منشورة): كلية التربية جامعة عين شمس.
- 57- زينب عبد الرحمان محمد القاضي.(2001) . دراسة مقارنة بين قيم اتجاهات المتفوقين تحصيلياً، أو العاديين من طلبة، و طالبات المدارس الثانوية العامة.(رسالة ماجستير غير منشورة): كلية الآداب. جامعة عين الشمس.
- 58- سعيد حسني عزة.(2001) . التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية، والبصرية والسمعية والحركية . ط1 عمان . الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
- 59- سعيد عبد الحميد السعدني(1982) : القيم التربوية والقصص القرآني، (رسالة ماجستير غير منشورة): بكلية تربية . عين شمس.
- 60- سعيد عبد العزيز.(2005) . إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة . ط1. عمان.الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع
- 61- سعيد محمد سعيد . فاطمة محمد عبد الوهاب . عبد القادر محمد عبد القادر.(2006). برامج التربية الخاصة ومناهجها. ط1:علاء للكتب القاهرة.
- 62- سمية عبد الغني نصر.(1986) . السمات الشخصية المميزة للعدوانيين وأنساقهم القيمية دراسة سيكولوجية مقارنة بين البنات والبنين .(رسالة دكتوراه غير منشورة كلية الآداب جامعة عين شمس، القاهرة.
- 63- سهير كامل احمد.(2002) . سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة . ط2. القاهرة مصر: مركز الإسكندرية للكتاب .
- 64- سيد احمد السعيد يونس . مصري عبد الحميد حنورة.(1991). رعاية الطفل المعوق طبيا ونفسيا واجتماعيا. ط2 . القاهرة: دار الفكر العربي.
- 65- شاکر محاميد.(2003). علم النفس الاجتماعي. ط1. دار الهدى: دار يزيد للنشر والتوزيع.
- 66- صالح حسن الدهري .(2008) . سيكولوجية رعاية الكفيف والأصم: دار صفاء.
- 67- ضياء الدين زاهر.(1984). القيم في العملية التربوية : القاهرة . مؤسسة الخليج العربي.

- 68- طارق كمال.(2007). الإعاقة الحسية المشككة والتحدى. ب.ط :مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية.
- 69- الطاهر بوغازي. (2010):القيم التربوية مقارنة نفسية. ط1. بني مسوس الجزائر:منشورات الخبر تعاونية عيسات إيدير.
- 70- عباس محمود عوض.(2002). القيادة والقيم دراسة في الفروق الجنسية باستخدام التحليل العاملي.
- 71- عبد الحافظ سلامة. (2007). علم النفس الاجتماعي. ط1. عمان. الأردن: دار اليازوري.
- 72- عبد الحميد جابر الخضري سليمان.(1978). دراسات نفسية في الشخصية العربية. القاهرة: عالم الكتب.
- 73- عبد الرحمان سيد سليمان.(1995). فقدان السمع المعينات السمعية وطفلك. القاهرة: دار النهضة العربية
- 74- عبد الرحمان سيد سليمان.(1998). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. ج1. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.
- 75- عبد الفتاح رجب مطر. (2002).فاعلية السيكو دراما في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الصم .(رسالة دكتوراه غير منشورة) : كلية التربية ببني سويف. جامعة القاهرة .
- 76- عبد الفتاح محمد دويدار.(2006): علم النفس الاجتماعي. ب ط. .مصر: دار المعرفة الجامعية الازارطة.
- 77- عبد اللطيف بري .(دت). دور القيم الروحية والتربية في حل مشاكل الإنسان: دار التراث الإسلامي للطباعة والنشر والتوزيع. بيروت. لبنان.
- 78- عبد اللطيف بن الحسين فرج.(2005). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين. ط1:دار الميسرة للنشر والطباعة والتوزيع.
- 79- عبد اللطيف محمد خليفة.(2000). دراسات في علم النفس الاجتماعي. المجلد 2. ط1. القاهرة : دار ضياء للطباعة والنشر.
- 80- عبد الله زيد الكيلاني فاروق الروسان.(2006).التقويم في التربية الخاصة. ط1 عمان.الأردن :دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- 81- عبد الله عبد الرحمان صالح.(1997). المرجع في تدريس علوم الشريعة. الأردن: دار الوراق .
- 82- عبد المحسن عبد المقصود سلطان.(2005). نتمتع نحو أبناءه من ذوي الاحتياجات الخاصة. ط1. مصر :دار العلم والثقافة مدينة نصر.
- 83- عبد المحي محمود حسن صالح .(1999). متحدو الإعاقة من منظور الخدمة الاجتماعية .مصر:دار المعرفة الجامعية الازارطة.
- 84- عبد المطلب أمين القريطي.(1986). الدور العلاجي للنشاط غير الأكاديمي في برامج المعوقين .

- 85- عبد الهادي محمد احمد.(19984). المربي والتربية الإسلامية .جدة: دار البيان العربي.
- 86- عبدا لله صحراوي. (24 أبريل 2006).التدخل المبكر، والتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة.الملتقى الدولي الرابع لرعاية، وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة .سطيف: جامعة فرحات عباس.
- 87- عدنان يوسف العتوم.(2009). علم النفس الاجتماعي. ط1: مكتبة الجامعة الشارقة إثراء للنشر والتوزيع.
- 88- العربي نورية.(2006). الميكانيزمات النطقية لدى الأصم الناطق بالقبائلية،(رسالة ماجستير غير منشورة):جامعة الجزائر.
- 89- عصام حمدي الصفدي .(2007).الإعاقة السمعية. الطبعة العربية.عمان .الأردن : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع
- 90- عصام نمر.يوسف . أحمد سعيد دربا.(2007). الإعاقة السمعية دليل عملي علمي للآباء والمربين.ط1 .عمان .الأردن:دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 91- عقل محمود عطا.(2001). القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربية الواقع(دليل المعلم الرياض):مكتبة التربية لدول الخليج العربي .
- 92- على محمد كاظم .(يوليو 2002) : مجلة العلوم التربوية و النفسية. المجلد 3 .العدد 2 .
- 93- علي عبد الرزاق جبلي.(1984). دراسات في المجتمع والثقافة الشخصية. بيروت:دار النهضة العربية.
- 94- علي عبد النبي حنفي.(2007). العمل مع اسر ذوي الاحتياجات الخاصة. مصر: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- 95- علي مهدي الكاظم.(يونيو2002).القيم النفسية، والعوامل الخمسة في الشخصية : مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد الثالث .العدد2 .
- 96- العواملة حابس .(2003). سيكولوجية الأطفال غير العاديين .الإعاقة الحركية .ط1.عمان :دار الأهلية للنشر والتوزيع
- 97- العيسوي عبد الرحمان.(1997).سيكولوجية الإعاقة الجسمية والعقلية مع سبل العلاج والتأهيل .القاهرة: دار الراتب الجامعية.
- 98- فالتينا وديع سلامه:فاعلية الأنشطة الفنية في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى الأطفال الصم في مرحلة الطفولة المتأخرة.(أطروحة دكتوراه):قسم علوم التربية الفنية.جامعة حلوان.
- 99- ايزة يوسف عبد المجيد.(1980).التنشئة الاجتماعية للأطفال وعلاقتها ببعض سمات الشخصية وأنساقهم القيمية .(رسالة دكتوراه غير منشورة): كلية الآداب جامعة عين شمس .

- 100- فرحات إسحاق ومرعي توفيق. (1987). اتجاهات المعلمين في الأردن للقيم الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حددها الإمام البيهقي. المجلد الرابع، العدد الثاني: أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 101- فوزية دياب. (1980). القيم والعادات الاجتماعية. بيروت: دار النهضة العربية.
- 102- قحطان احمد الظاهر. (2004). مدخل إلى التربية الخاصة. ط1. عمان. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع والطباعة
- 103- كاظم محمد إبراهيم. (1965). تطورات في قيم الطلبة دراسة تتبعية لقيم الطلاب في خمس سنوات. الكتاب السنوي في علم النفس . محمود فؤاد أبو حطب . القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية .
- 104- كلير فهميم. (2003). أبنائنا ذوي الاحتياجات الخاصة وصحتهم النفسية. ط1. القاهرة. مكتبة الانجلو المصرية.
- 105- الكيلاني ماجد عرسان. (1998). فلسفة التربية الإسلامية . مكة المكرمة :مكتبة هادي.
- 106- لويس كامل مليكة. (دت) .قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية .الجزء الأول. القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر .
- 107- ماجد زكي الجلال. (2005). تعليم القيم وتعلمها. ط1. عمان. الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 108- ماجدة السيد عبيد. (2000). تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 109- مجدي عزيز إبراهيم. (2004). استراتيجيات التعليم وأساليب للتعلم .مصر: مكتبة الانجلو المصرية.
- 110- مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن الجمعية العلمية لكليات التربية (2005) جامعة دمشق، العدد الأول.
- 111- مجلة العلوم التربوية مجلة دورية محكمة. (2007): جامعة قطر. العدد 11.
- 112- محمد إبراهيم كاظم: التطور القيمي، وتنمية المجتمعات الريفية، المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية، العدد الثالث.
- 113- محمد احمد بيومي . (دت). علم اجتماع القيم .ب.ط: دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
- 114- محمد أحمد بيومي. (2006). القيم موجات السلوك الاجتماعي. ب.ط. مصر: دار المعرفة الجامعية للازاريطة.
- 115- محمد المرشدي المرسي . (1989). مفهوم الذات وعلاقته بالقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية دراسة ميدانية (رسالة ماجستير غير منشورة): كلية التربية. جامعة المنصورة.

- 116- محمد النوبي محمد.(2004). فعالية السيكدوراما في خفض. حدة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد وأثره في التوافق النفسي لدى ذوي الإعاقة السمعية (رسالة الدكتوراه غير منشورة) : كلية التربية . جامعة الزقازيق.
- 117- محمد الهادي العفيفي.(1970). التربية والتغير الثقافي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- 118- محمد سيد فهمي.(1994). الفئات الخاصة. الإسكندرية: مصر المكتب الجامعي الحديث.
- 119- محمد سيد الصديق.(2001). سيكولوجية المعاق وأساليب تواصله مع الآخرين : مجلة علم النفس، العدد 57 .
- 120- محمد سيد فهمي.(2007). ناهيل المجتمعي لذوي الاحتياجات الخاصة. ط1. الاسكندرية: دار الوفاء للنشر والتوزيع والطباعة.
- 121- محمد عاطف عيب.(1979). قاموس علم الاجتماع. القاهرة: هيئة الكتاب.
- 122- محمد عزيز نظمي سالم.(1996). القيمة الجمالية والالتزام . ج2.
- 123- محمد علي محمد د. السيد الحسين وآخرون.(1984). دراسات في التنمية الاجتماعية: دار المعارف.
- 124- محمد عمر.(1984). دور الإعلام الديني في تغيير بعض قيم الأسرة الريفية والحضرية. القاهرة : مكتبة النهضة.
- 125- محمد لبيب النجحي .(1978). الأسس الاجتماعية للتربية. مصر: مكتبة الانجلو المصرية.
- 126- محمد محمد الخولي.(1994). القيم لدى فئات إكليكنية مختلفة. (رسالة دكتوراه غير منشورة) : كلية الآداب . جامعة عين شمس.
- 127- محمد مقداد وآخرون.(2008). رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي بين العزل والدمج: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية والموارد البشرية
- 128- محمود عطا حسين عقل .(2001). القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربية، الواقع (دليل المعلم). الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج.
- 129- محي الدين احمد حسين.(1981). القيم الخاصة لدى المبدعين. ط1: دار المعارف.
- 130- مراد علي عيسى وليد السيد خليفة فضلون سعد الدمرداش.(2008). الكمبيوتر والصم في ضوء علم النفس المعرفي (المفاهيم النظرية . التطبيقات) . ط1: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع الإسكندرية . 66-نجيب اسكندر. محمد عماد إسماعيل. رشاد منصور.(1962). قيمنا الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية. القاهرة : نهضة مصر.
- 131- مروان القيسي. (1995). المنظومة القيمة الإسلامية كما تحددت في القرآن والسنة الشريفة. مجلة دراسات سلسلة العلوم الإنسانية. المجلد 22. العدد 6 .

- 132- مروان القيسي.(1995). المنظومة القيمة الإسلامية كما تحددت في القرآن والسنة الشريفة، مجلة دراسات سلسلة العلوم الإنسانية. المجلد 22. العدد 6 .
- 133- مروان عبد الحميد إبراهيم.(2007) . رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة. ط 1. عمان. الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع والطباعة
- 134- مصطفى نوري القمش . خليل عبد الرحمان المعايطه.(2007).سيكولوجية الأطفال وذوي الاحتياجات الخاصة. ط 1. عمان. الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 135- موريس أنجرس.(2004).منهجية البحث في العلوم الاجتماعية-تدريبات عملية .ترجمة بوزيد صحراوي. كمال بوسوف. سعيد سبعون.الجزائر:دار القصبه للنشر.
- 136- نبيه إبراهيم اسماعيل.(2006) . سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. ط 1: مكتبة الانجلو المصرية
- 137- نظيمة أحمد محمود سرحان.(2006). منهاج الخدمة الاجتماعية لرعاية المعاقين.القاهرة. مصر: ط 1 دار الفكر العربي: القاهرة.
- 138- نُهلة احمد درويش.(دت) العولمة وتغيير الأنساق .(رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه في علم الاجتماع غير منشورة) :كلية الآداب .جامعة عين شمس.
- 139- الهاشمي عبد الحميد .(1981). الرسول العربي المربي. دمشق: دار الثقافة .
- 140- وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم 37 لسنة 1990 في شان اللائحة التنظيمية لفصول التربية الخاصة.
- 141- ياسر محمد محمود البولاقي.(1981).النسق القيمي ومستوى الطموح.(رسالة ماجستير غير منشورة): كلية الآداب علم النفس. جامعة الإسكندرية
- 142- يحي محمد نبهان.(2005) .مهارة التدريس .ط 1 عمان.الأردن:دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع

المراجع باللغة الأجنبية:

- 143-A. kirk et coll (1993). educating exceptional children . HMF (Boston usa)).
- 144-Antia shirin D(1982). social interaction of partially mains treat med heating impaired children . journal of American a annals of the deaf 1274.
- 145-Bricchi anve (1993). emotional indicators of deaf children ou the draw apers test. Aestivation study dissertate alistracts international).
- 146-Bukley , joseph (1993).deaf students transferring form community colleges to the national technical for the deaf (NTID) an initial study devastation abstract international vol 51.
- 147-Curtis M(1979).counseling in school for the deaf the stat of the art dissertation abstracts international . vol 40 NOB .

- 148-Dyer , E . (1993). how elementary classroom teacher make international adaptation of mainstreamed students with mental retardation A case study , dissect , abst, int,vol.
- 149-F. brin.(1997). dictionnaire orthodontie, ortho, édition. Isbergues.
- 150-furth ca. (1996). thinking with deaf language , psycho loge implication of deafness free press _ now York .
- 151-Guide des établissements de prise en charge (sous tutelle de u ministère de travail. (1994)
- 152-Hallahan m.d k anffsnan. J. lioyd , D. (1998). introduction to learning. Disabilities(2 nd) Boston allym , et bacon.
- 153-Halstead(1996). values and values education in schools. in hal stead .J. and Taylor m ads values in education and adication in values: Londonà the falwer pres.
- 154-Javis J .and riley. K (2000).list en hear , parents supporting garnets with deaf children in . wal fendal sheila : special needs in the early years . new York rout hedge falwer.
- 155-Knight . P . and swan wick _R.(1999). the care and education of A deaf child a book for parents clevedon multi lingual matters LTD
- 156-Larousse-bordas.(1997).dictionnaire de francais.paris.
- 157-Masserp .J (1995) the development in bryant P. P and colman A-M (eds) development Psy.chology publishers
- 158-Michael oliver . (1983). social work with disabled people London . the Milan press .
- 159-Moores D.F. (1978). Education the deaf psychology principals and practices Boston honghto , Mifflin company.
- 160-N. sillamy .(1997). dictionnaire de la psychologie , édition , , Larousse , bordeaux : France .
- 161-P. J gallogher. (1982) . the sociology of mental illness N.J. Englewood clifls .
- 162-Parker. P.H.(1957).the philo sophy of value. annarbar.the univ . of Michigan press .
- 163-Pennington PC gillen , Kand hill.P. (1999). social psychology London Arnold.
- 164-Philippe teutsch : Nathalie groud. (2002). un environnement d'apprentissage du français écrit pour enfant sourds . al sic . paris. France.
- 165-Prevention of noise- and uced : report of a who-PDH ? informal consultation. Geneva. (28_ 30 october1997).
- 166-R_ ruxer 1952 philosophie de la valeur colin, paris .
- 167-Richard mM hodgetts. (1980).modern human relations .the pry den press hins dale . Illinois of holt. Rinehart and Winston publisher.
- 168-Rokeach.M. (1973). the nature of human values. now york the free press
- 169-Shafitel , Fannie and shaftel. (1982). role playing in the curriculum . new gersy . prentice –hall. inc .

- 170-School J. patrick and selinger (1983) . deaf J and col drnith and latty and mornow lonry classroom based approches todevloping social competence amoug hearing impaired vouth . jouri of American annules of).
- 171-Shaver J.and strouy W. (1976). facind value decision . rational bulling for teacher . Belmont ca. wads worth.
- 172-Taylier .(1966). « disorders of communication in deaf and hedaing impaired children I B alerting of the British psydological society .

الملاحق

الملاحق

ملحق رتبة ١: المقياس في صورته الاولى

* بيانات أساسية:

* الاسم و اللقب:

* السن: الجنس:

* الإقامة: داخلي () خارجي ()

* نوع الصمم: وراثي () مكتسب ()

* شدة الإعاقة: شديد () متوسطة () بسيطة ()

تعليمات المقياس:

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

إن الهدف من المقياس هو التعرف علي وجود مجموعة من القيم لدي المعاقين سمعياً،و يتكون هذا المقياس من مجموعة من الفقرات كل فقرة تتكون من مجموعة من العبارات،تعتبر مؤشرات لقيمة معينة،وكل ما كانت إجابتك تعكس ما بداخل المعاق و ما يمارسه في حياته اليومية،كل ما ساعدتنا علي توفير الخدمات المناسبة له و علي تحقيق النجاح في البحث.

الرجاء منكم قراءة كل عبارة بعناية و وضع علامة x في المكان المناسب.

مع خالص الشكر و التقدير

الباحثة:

زموري حميدة

فقرات المقياس

*القيم الدينية:					
		تنطبق أحيانا			
					1- :
					- يحافظ على وعوده إذا وعد قدر المستطاع.
					- لا يجب أن يكذب ولو في حالات الضرورة.
					- يحافظ على أسرار زملائه ولا يفشيها.
					- يعتقد أن الأمانة من أخلاق المسلم.
					- إذا وجد شيئاً مفقوداً أرجعه لصاحبه.
					- إذا استعار شيئاً من زملائه أعاده لهم.
					- يتميز بالصدق في القول والعمل.
					2- :
					- عندما يكون متضايق يلجأ إلى الدعاء لحل مشكلاته.
					- يفرح عندما يقدم الصدقات للمحتاجين.
					- يسعى إلى أداء صلواته جماعة .
					- يواظب على مشاهدة البرامج التلفزيونية الدينية.
					- يسعى إلى اختيار أصدقاء ملتزمين دينياً.
					- يسعد بصيام شهر رمضان و لو في جو حار.
					- يحاول دائماً حفظ المزيد من الآيات القرآنية.
					- يتمنى أن يؤدي فريضة الحج.
					- يحترم رجال الدين ويقدرهم.
					- يجب المشاركة في الاحتفالات للمناسبات الدينية.
					3- التحية والاستئذان:
					- يعتقد أن التحية من آداب المسلم.
					- إذا تأخر عن موعد دخول القسم استأذن معلمه.
					- يعتقد ان السلام ينشر المحبة بين الناس.
					- يستأذن زملائه عند اقتناء أغراضهم.
					- قبل أن يدخل إلى أي مكان يلقى السلام علي الموجودين به.
					- يعتقد أن الاستئذان من آداب المسلم.
					- يستأذن عندما يدخل غرف زملائه.
					- يستأذن المربين عند خروجه من المدرسة.
					4- القيم الاقتصادية:
					1- ثقافة الاستهلاك:
					- يضع ميزانية لمصروفه الأسبوعي حتى ولو كان بسيطاً.
					- لا يلجأ إلى استلاف المال من زملائه ولو كان لحاجة ماسة.
					- يحافظ على ممتلكاته لأكثر فترة ممكنة.
					- معظم مشترياته ثمنها معقول.
					- لا يحرم نفسه من شيء هو في قدرته الشرائية.
					- يحاول توظيف بعض المال. في أفكار إنتاجية و لو بسيطة.
					- لديه مبلغ من المال للادخار .
					2- الثقافة الاقتصادية:

-	يسعد بأي تقدم حاصل في البلد.				
-	- يتابع أحوال السوق وتقلبات الأسعار.				
-	يتابع النشرات الاقتصادية.				
-	يستطيع فهم المصطلحات الاقتصادية المتداولة في الشارع.				
-	يشارك في المناقشات حول غلاء الأسعار وانخفاضها.				
-	مطلع على المشكلات الاقتصادية في البلاد.				
3- استثمار الوقت:					
-	يلتزم دائماً بمواعيده.				
-	إذا كلف بوظيفة منزلية أنجزها في وقتها.				
-	يستثمر وقت فراغه في هوايات مفيدة.				
-	يعمل على التخطيط لتنظيم وقته بمفرده.				
-	إذا شارك في نشاطات مدرسية التزم بحفظ دوره في الوقت المناسب.				
-	يتجنب مجالس اللهو وإهدار الوقت دون فائدة.				
-	يستفيد من الأوقات الصيفية في أشياء مفيدة.				
-	الإعداد المسبق لجدول النشاطات (شهر - أسبوع - يوم)				
القيم النفسية :					
1- تقدير الذات:					
-	سهل الانخراط مع الطلاب الآخرين.				
-	يستجيب للتحديات والمناقشات المختلفة.				
-	يشعر بالثقة بالنفس.				
-	يحسن التعبير عن نفسه ومشاعره.				
-	يرفض الإهانة والتجريح لشخصه.				
-	يستطيع أن يحدد أهدافه بنفسه.				
-	يحسن تشكيل علاقات طيبة مع زملاءه.				
2- الإيجابية:					
-	يقظ ومنتبه باستمرار.				
-	يشارك في الأنشطة المدرسية المتنوعة.				
-	يسعى دائماً إلى تقديم أفكار ومقترحات متجددة.				
-	يسعى إلى تحقيق نجاحات مستمرة في حياته المدرسية.				
-	يتميز بحب العطاء والتضحية.				
-	يحب العمل بجد ونشاط.				
-	يخصص مبلغاً من مصروفه للجمعيات المدرسية.				
3- الطموح و التفوق :					
-	يقظ ومتفاعل أثناء الحصص المدرسية.				
-	يتم واجباته المدرسية بشكل جيد.				
-	يعد مسبقاً للحصص المدرسية.				
-	يتميز بالدقة والنظام والترتيب.				
-	ارتفاع مستوى القدرات العقلية والعلمية.				
-	يتحصل على درجات مرتفعة في مختلف المواد الدراسية.				

-	الميل لحياة الجد والاجتهاد.				
-	يجب مغالبة الصعاب والقدرة عليها.				
	القيم الإجتماعية:				
	1- التعاون:				
-	يشارك بحب في حملة نظافة مقامة في المدرسة.				
-	يتعاون مع الإدارة المدرسية وينفذ أوامرها.				
-	يبادر إلى تقديم المساعدات الآخرين "زملاء".				
-	يتعاون للمحافظة على المرافق المدرسية.				
-	يجب أن يكون عضواً في جمعية خيرية معينة.				
	2- الحوار:				
-	يحسن ملاحظة كلام الآخرين.				
-	يتحري الصدق و الموضوعية في كلامه.				
-	يحترم آراء الآخرين.				
-	يتجنب اتهام و تحريج الطرف الآخر.				
-	لديه الاستعداد للعدول عن رأيه و الاعتراف بالخطأ.				
-	لا يحب الاستئثار بالحديث لوحده.				
-	يتقبل النقد من الآخرين.				
	3- الانتماء:				
-	يجب المشاركة في نشاطات تخص الأعياد الوطنية.				
-	يشعر بالفخر عندما يرفع علم الوطن.				
-	يشعر بالحزن عند ما تحدث كارثة طبيعية في منطقة من مناطق الوطن.				
-	يمنع محاولة تخريب الممتلكات الوطنية.				
-	إذا تعرض زملاؤه للظلم يحاول مساعدتهم .				
-	يلتمس الأعذار و يسامح زملاؤه عند التعامل معهم.				
	القيم الجمالية:				
	1- الأناقة والترتيب:				
-	يهتم بترتيب غرفته وتنظيمها.				
-	يهتم بتنسيق ملابسه قدر المستطاع.				
-	يبادر في المشاركة في تزيين قسمه.				
-	يهتم بترتيب مستلزماته المدرسية في حقيبته.				
-	يهتم بشكله ومظهره العام.				
	2- النشاطات الفنية:				
-	يمارس نشاط فني معين.				
-	يخصص لهذا النشاط وقتاً معيناً.				
-	يتنافس مع الآخرين في إنجازاته الفنية.				
-	يكون سعيداً في حصص النشاطات الفنية .				
-	يمتلك أدوات النشاطات الفنية.				
-	يخصص مبالغ لشراء مستلزمات هوايته الفنية.				

-	يشارك في المعارض الفنية المدرسية أو المحلية.				
3- الثقافة الفنية:					
-	يسعى لحضور العروض الفنية قدر الإمكان.				
-	لديه معلومات حول أشهر الفنانين.				
-	يقتني كتباً تتكلم على فنون مختلفة.				
-	لديه برامج فنية تلفزيونية يتابعها.				

ملحق رتبة ب: المقياس في صورته النهائية

- * بيانات أساسية:
- * الاسم و اللقب:
- * السن: الجنس:

- * الإقامة:.....داخلي () خارجي ()
- * نوع الصمم:.....وراثي () مكتسب ()
- * شدة الإعاقة:.....شديد () متوسطة () بسيطة ()
- **تعليمات المقياس:**
- السلام عليكم و رحمة الله و بركاته
- إن الهدف من المقياس هو التعرف علي وجود مجموعة من القيم لدي المعاقين سمعيا،و يتكون هذا المقياس من مجموعة من الفقرات كل فقرة تتكون من مجموعة من العبارات،تعتبر مؤشرات لقيمة معينة،وكل ما كانت إجابتك تعكس ما بداخل المعاق و ما يمارسه في حياته اليومية،كل ما ساعدتنا علي توفير الخدمات المناسبة له و علي تحقيق النجاح في البحث.
- الرجاء منكم قراءة كل عبارة بعناية و وضع علامة x في المكان المناسب.
- مع خالص الشكر و التقدير
- الباحثة:
- زموري حميدة

فقرات المقياس

					*القيم الدينية:
		أحيانا			يحافظ على وعوده، إذا وعد قدر المستطاع.
					لا يحب أن يكذب، ولو في حالات الضرورة.
					يحافظ على أسرار زملائه ولا يفشيها
					يعتقد أن التحلي بصفة الأمانة أمر ضروري
					عند وجوده أشياء مفقودة يرجعها إلى أصحابها

					عند استعارته لأغراض من عند زملائه يرجعها إليهم
					يتميز بالصدق في أقواله
					عندما يكون متضايقا يلجأ إلى الدعاء لحل مشكلاته
					يشعر بالسعادة عندما يقدم مساعداته للآخرين
					يسعى إلى أداء صلواته في أوقاتها
					يواطب على مشاهدة البرامج التلفزيونية الدينية.
					يسعى إلى اختيار أصدقاء ملتزمين دينيا
					يسعد بصيام شهر رمضان ولو في جو حار
					يحاول دائما حفظ المزيد من الآيات القرآنية
					يتمنى أن يزور البيت الحرام.
					يحترم رجال الدين ويقدرهم
					يحب المشاركة في احتفالات المناسبات الدينية
					يعتقد أن التحية من آداب المسلم
					إذا تأخر عن موعد دخول القسم استأذن معلمه
					يعتقد أن السلام يفشي المحبة بين الناس
					يستأذن زملاءه عند اقتناء أغراضهم
					قبل أن يدخل إلى أي مكان يلقي السلام على الموجودين به
					يعتقد أن الاستئذان من آداب المسلم
					يستأذن عندما يدخل غرف زملائه
					يستأذن المربين عند خروجه من المدرسة .
					يضع ميزانية لمصروفه الأسبوعي حتى ولو كان بسيطا.
					لا يلجأ إلى استلاف المال من زملائه، ولو كان في حاجة ماسة
					يحافظ على ممتلكاته لأكبر فترة ممكنة
					معظم مشترياته ثمنها معقول
					لا يحرم نفسه من شيء هو في قدرته الشرائية
					يحاول توظيف بعض المال في أفكار إنتاجية ولو بسيطة
					لديه مبلغ من المال للادخار
					يسعد بأي تقدم حاصل في البلد
					يتابع أحوال السوق، وتقلبات الأسعار

					يتابع النشرات الاقتصادية
					يستطيع فهم المصطلحات الاقتصادية المتداولة في الشارع
					يشارك في المناقشات حول غلاء الأسعار وانخفاضها
					مطلع على أهم المشكلات الاقتصادية في البلاد
					يلتزم دائماً بمواعيده
					إذا كلف بوظيفة منزلية أنجزها في وقتها
					يستثمر وقت فراغه في هوايات مفيدة
					يعمل على التخطيط لتنظيم وقته بمفرده
					إذا شارك في نشاطات مدرسية، التزم بحفظ دوره في الوقت المناسب
					يتجنب مجالس اللهو وإهدار الوقت دون فائدة
					يستفيد من العطلة الصيفية في أشياء مفيدة
					يلتزم بإعداد جدول النشاط الأسبوعي
					مطلع على أهم المشكلات الاقتصادية في البلاد
					يلتزم دائماً بمواعيده
					يشارك بحب في حملة نظافة مقامة في المدرسة
					يتعاون مع الإدارة المدرسية وينفذ أوامرها
					يبادر إلى تقديم المساعدات للآخرين
					يتعاون للمحافظة على المرافق المدرسية
					يحب أن يكون عضواً في جمعية خيرية.
					يحسن ملاحظة كلام الآخرين.
					يتحرى الصدق، والموضوعية كلامه
					يحترم آراء الآخرين
					يتجنب اتهام وتجريح الطرف الآخر.
					لديه الاستعداد للعدول عن راية والاعتراف بالخطأ
					لا يحب الاستئثار بالحديث لوحده
					يتقبل النقد من الآخرين
					يحب المشاركة في نشاطات تخص أعياداً وطنية
					يشعر بالفخر عندما يرفع علم الوطن
					يشعر بالحزن عندما تحدث كارثة وطنية في منطقة من مناطق

					الوطن
					يمنع محاولات تخريب الممتلكات الوطنية
					عندما يتعرض أحد زملائه للاعتداء يهرع لمساعدته
					يلتمس الأعذار ويسامح زملاءه عند التعامل معهم.
					يهتم بترتيب غرفته وتنظيمها
					يهتم بتنسيق ملابسه قدر المستطاع
					يبادر إلى المشاركة في تزيين قسمه
					يهتم بترتيب مستلزماته المدرسية داخل حقيبته
					يهتم بشكله ومظهره العام
					يمارس نشاطا فنيا معينا
					يخصص لهذا النشاط وقتا معينا
					يتنافس مع الآخرين في انجازاته الفنية
					يكون سعيدا في حصص النشاطات الفنية
					يمتلك أدوات النشاطات الفنية
					يخصص مبالغ لشراء مستلزمات هوايته الفنية
					يشارك في المعارض الفنية المدرسية، أو المحلية.
					يسعى لحضور العروض الفنية قدر الإمكان
					لديه معلومات حول أشهر الفنانين
					يقرأ كتباً تتكلم على فنون مختلفة
					يتابع برامج فنية تلفزيونية

– ملحق رتبة ت:

– البرنامج الإرشادي التربوي لتنمية بعض القيم لدي المعاقين سمعيا من 13 إلى 18

سنة

– *محتوى البرنامج:

- يقصد بالمحتوى كل ما يتناوله البرنامج المقترح من خبرات، سواء كانت معرفية، أو مهارية، أو وجدانية متعلقة بالقيم في ضوء ما تم تحديده من أهداف وذلك لتنمية مجموعة من القيم "الاجتماعية، الاقتصادية، الدينية، النفسية، الجمالية" وقد اعتمد في ذلك على مجموعة من الفنيات، والاستراتيجيات والطرائق هي: الأقصوصة، النمذجة، المواجهة المعرفية، التفريغ الانفعالي، التعزيز، فنية توضيح
- القيم، العصف الذهني، الواجبات المنزلية، تمثيل الأدوار. التشكيل.

- خطوات بناء البرنامج:
 - قامت الباحثة بعدة خطوات لإعداد البرنامج :
 - الخطوة 1 : تحديد القيم المراد تنميتها، وهي بعض القيم الاجتماعية، و بعض القيم الدينية، و بعض القيم النفسية، و بعض القيم الجمالية، و بعض القيم الاقتصادية .
 - الخطوة 2 : الاطلاع على مجموعة من البرامج المختلفة التي لها علاقة بموضوع الدراسة خاصة منها الموجه لذوي الاحتياجات الخاصة.
 - الخطوة 3 : تحديد الهدف العام من البرنامج، وهو تنمية مجموعة من القيم عند المعاقين سمعياً : "مرحلة المراهقة من 13-18 سنة".
 - الخطوة 4 : تحديد الأهداف الجزئية للبرنامج المفصلة في كل جلسة من جلساته .
 - الخطوة 5 : وضع خطة عمل للبرنامج، تتضمن مجموعة أنشطة تم اختيارها بناء على دراسة استطلاعية بالإضافة إلى أمكنة، وأزمنة تطبيق البرنامج، مع الأخذ بعين الاعتبار التنوع في أنشطة البرنامج و جماعتيه .
 - الخطوة 6 : ترتيب فقرات البرنامج حسب ما يضمن الحاجة، وتحقيق التنوع في الأنشطة حتى لا يشعر التلميذ المعاق بالملل .
 - الخطوة 7 : تحديد زمن البرنامج، و خطواته مع تثبيت شروط العينة .
 - الخطوة 8 : وضع البرنامج في صورة مبدئية .
 - الخطوة 9 : عرض البرنامج على المحكمين المختصين في التوجيه الإرشادي، وعلوم التربية، و المناهج، وعلم النفس التربوي لمعرفة آرائهم حول محتوى البرنامج ومدى وملاءمته للعينة، وخصائصها، وبناء عليه تم :
 - تعديل بعض الأهداف .
 - اختصار بعض الجلسات في جلسة واحدة لتقارب أهدافها، وربحاً للوقت والجهد.
 - التفصيل في بعض الجلسات لتنوع الأهداف.
 - حذف بعض النقاط المتكررة، والمتشابهة .
- وقد روعي فيه ما يلي:
- 1- تنوع الخبرات التي تقدم للتلاميذ و محسوسيتها، والابتعاد عن التجريد بقدر الإمكان لتتوافق مع خصائص الأصم العقلية، والمعرفية.
 - 2- تحقيق التكامل، والتوازن بين الأنشطة المختلفة، وأهداف الجلسات، بحيث لا يتركز الاهتمام على قيمة معينة دون قيمة أخرى.
 - 3- أن يكون محتوى الجلسات في مستوى التلاميذ، وأن يتم الانتقال من السهل إلى الأصعب في تقديم الخبرات وتفسيرها، وقد يستلزم ذلك استخراج الخبرات ألسابقة، و ربطها بالخبرات الانفعالية، والمعرفية الحالية.
 - 4- التنوع في الفنيات، والاستراتيجيات لتقديم الخبرات المقترحة لتنمية القيم كيلا يشعر التلميذ المعاق سمعياً بالملل، والرتابة، وفي نفس الوقت تكفل له التعبير عن مشاعره بحرية، والتفاعل الاجتماعي، وتقبل الآخرين وتفهم أدوارهم.

- 5-تعاون المعلم المختص، أو المربي الذي يجيد لغة الإشارة لتسهيل التواصل بين الباحثة والمجموعة، مع الإشارة إلى أن التلاميذ قادرون على فهم الكلام عن طريق حركة الشفاه.
- الأهداف العامة للبرنامج:

*أهداف معرفية:

- تعريف التلميذ الأصم بطريقة اكتساب القيم، وطريقة تنميتها.
- تعريف التلميذ الأصم بمكونات كل قيمة.
- تعريف التلميذ الأصم بأهمية، وفائدة تبني كل قيمة في الحياة المدرسية، والحياة الاجتماعية بصفة عامة
- تعريف التلميذ الأصم بسلبيات التخلي عن كل قيمة في الحياة المدرسية، والحياة الاجتماعية بصفة عامة
- *أهداف سلوكية:

- تجسيد القيم المختلفة في شكل سلوكيات.
- تعزيز السلوكيات المعبرة عن القيم المكتسبة لتشكيل قيم مفضلة، ودائمة لدى التلاميذ الصم.
- الالتزام بالقيمة بشكل دائم من خلال سلوكيات التلاميذ الصم.
- *أهداف وجدانية:
- مساعدة التلميذ على تكوين علاقات مع زملائه خصوصاً الجدد.
- تنمية الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية.
- دعم الثقة بالنفس للتلميذ عن طريق التعبير عن مشاعره.
- مساعدة الأصم على التفريغ الانفعالي خلال الجلسات الإرشادية.
- اكتساب قيم معينة وتحويلها في شكل سلوكيات، يخفف من الصراع الذي يعيشه المعاق سمعياً.
- تحقيق تجانس مستوى القيم بين الأصم، وأفراد محيطه، لأن هذا عامل مهم في التقليل من سلوك الانطواء لديه.

الطرق و الاستراتيجيات النفسية، والتربوية المستخدمة في البرنامج:

- الحوار:هو طريقة يتم استخدامها من خلال إدارة الحديث من قبل الباحث والمشاركين، ويتم إتاحة الفرصة للمشاركين بالحديث المتبادل عن أفكارهم، وآرائهم بطريقة ينظمها ويسهلها الباحث لهم من أجل التوصل إلى تنمية الفكرة كأسلوب يتم من خلاله التعرف على مختلف القيم عند العينة .

- المناقشة: وهي طريقة يتم استخدامها بإتاحة الفرصة للمشاركين من خلال طرحهم لبعض المواقف التي تحتاج إلى مناقشة بهدف الوصول إلى وضع اقتراح حلول موجهة من قبل الباحثة، وقد تم استخدام هذه الفنية بتعمد لتنمية مختلف القيم عند المعاق سمعياً. (ماجد الجلال، 2005، 138)
- 3-النمذجة: هي طريقة يتم استخدامها من خلال إتاحة نموذج معروف لدى الفرد بهدف إكساب الفرد سلوك جديد، أو تغيير سلوكه، وقد استخدمت الباحثة هذه الفنية في تنمية، وارتقاء مختلف القيم عند المعاقين سمعياً. (ماجد الجلال، 2005، 100)
- 4-الأسلوب القصصي: الاستناد إلى قصة تربوية هادفة يسردها المعلم على المتعلمين بهدف تعزيز قيمة. ويشمل أهدافاً متنوعة لغوية معرفية اجتماعية وفقاً للأهداف التربوية المرجوة" (عبد الله، 1997، 178)
- 5-تمثيل الأدوار: تقوم على تمثيل دور موقف معين يمثل مشكلة معينة من طرف مجموعة من الطلبة من خلالها يتمصون شخصيات الموقف وأحداثه، في حين يشاهد الطلبة الآخرون المواقف الممثلة ويتقيدونها، وبعد انتهاء التمثيل ينظم المعلم مناقشة موجهة يشارك فيها الطلبة جميعاً" (ماجد الجلال، 2005، 151)
- 6-العصف الذهني: "هو أسلوب للتفكير الجماعي في أغراض متعددة منها: حل المشكلات، والتدريب بقصد زيادة كفاءة القدرات، والعمليات الذهنية، ويتم وفقاً لقواعد، ومبادئ تنظم خصائص الجماعة المشتركة فيه، والخطوات المتبعة لتحقيق الهدف، وصياغة النتائج التي تسفر عنها العملية" (عبد اللطيف بن حسن فرج، 2005، 125)
- 7-توضيح القيم: تهتم هذه الإستراتيجية بتوجيه الطلبة لوعي، وفهم قيمهم الخاصة من خلال الاستكشاف الذاتي لمعتقداتهم، واتجاهاتهم، ومشاعرهم، واهتماماتهم. والقيمة وفق هذه الإستراتيجية يجب أن تختار بحرية بين مجموعة من البدائل بعد التفكير في إيجابيات، وسلبيات كل بديل (ماجد الجلال، 2005، 200)
- 8-التعزيز: يعتبر أسلوباً يثاب فيه السلوك الحسن، سواء كان هذا التعزيز معنوياً، أو مادياً. وقد استخدمت الباحثة هذا الأسلوب لتعزيز القيم المكتسبة.
- 9-التشكيل: الاستمرار في التعزيز، سواء السلبي، أو الإيجابي حتى يتكون السلوك.
- 10- نزع الحساسية التدريجي: وهو التخلص التدريجي من ارتباط السلوك المضطرب بحادث معين، ويتم ذلك بتحديد مثيرات السلوك المضطرب، وتعريف المرشد بتكرار متدرج لهذه المثيرات، وهو في حالة استرخاء (صالح حسن الداهري، 2008، 114)
- 11-التفريغ الانفعالي: وهي طريقة تتم من خلال مساعدة الفرد على التحدث بجدية وبدون قيود عن أحداث معينة، أو دوافع، أو خبرات، أو صراعات انفعالية. فقد تم استخدام هذه الفنية لمساعدة المشاركين للتفريغ عن انفعالاتهم لمساعدتهم في التغلب على الأفكار السلبية "القيم السلبية" وتنمية الأفكار الإيجابية "القيم الإيجابية"
- 12- فنية المواجهة المعرفية: تركز على أهمية الجانب المعرفي، أو العقلي في تحديد استجابة الضغوط أكثر من اهتمامها بالبيئة ومثيراتها المختلفة، ومن خلالها يمكن التقليل من هذه الضغوط التي يعانيها الفرد إذا استطعنا تغيير تفكيره نحو مفهوم قيمة سلبية معينة، وتغييرها إلى قيم إيجابية مقابلة. (عبد الحافظ سلامة، 2007، 96)
- المفاهيم الإجرائية:
- 1_القيم الاجتماعية:

- تعريف قيمة التعاون: "الميل الوجداني، والعقلي والنفسي للتلميذ لإحداث التفاعل والتنسيق، والتعاون مع زملائه، والعيش معهم بروح الفريق في كافة الأنشطة اليومية (مذاكرة، لعب، ترفيه، أنشطة).
- تعريف قيمة الحوار: أهم الأساليب الاجتماعية في الإيصال والتواصل بين الأفراد، ويهدف إلى إفصاح كل طرف عما لديه من أفكار وآراء حول قيم ومناقشتها، للوصول إلى الحقيقة عن اقتناع عقلي ووجداني وارتياح نفسي.
- تعريف قيمة الانتماء: "رابط وجداني نفسي وثقة واحترام متبادل بين الفرد، وأفراد وسطه. وينشأ هذا الرباط نتيجة تقارب، وتجانس اعتقادي، وثقافي، وسلوكي، يجمع كل هذا وطن واحد ويساعد على بنائها ظروف البيئة التي وفرت الاتصال والتواصل المستمر.
- 2- قيم نفسية:
- تعريف قيمة الإيجابية: الحركة العملية الذاتية للطالب. والناجمة عن الإحساس بالمسؤولية، والأمانة مع توفر قدر من المهمة، والقدرة على العمل، والانجاز.
- قيمة التفوق والطموح: "هو تعدي المتاح لما بعده، بمعنى: أن يتفوق الطالب على كل المتخصصين في المجال الذي يدرسه، ويتعداهم، وأن يوظف هذا التفوق العلمي في خدمة المجتمع لحل مشاكله، وتحقيق نهضته.
- قيمة تقدير الذات: مجموعة من الأحاسيس النفسية، والقناعات العقلية تتكون لدى الطلاب المعاقين سمعياً فتؤكد معرفته بذاته، وقدراته، ومواهبه، وأهميته، وتقدير الآخرين له، وهو ما يمنحه الشعور بالرضا عن النفس، والثقة، والحب، والاعتزاز بذاته، ويأتي عكسه التقدير المتدني للذات.
- 3- قيم دينية: "الأمانة" المحافظة على حاجيات الآخرين، والتصرف بأمانة في كل عمل تقوم به، وتقدير الأمانة من الناس، والتعامل معهم.
- التحية والاستئذان: شيوخ المودة، والمحبة بين الناس، واحترام حريات الآخرين.
- العبادات: تتمثل في الصلاة "الدعاء" الصوم، الحج، الزكاة والصدقات.
- 4- القيم الجمالية:
- النظام والترتيب: أن يقوم المعاق بترتيب سريره، وغرفته، ويحافظ على نظافة البيت، وأناقته هو، وترتيب حاجياته.
- الأنشطة الفنية: تبني الطفل المعاق نشاطاً فنياً يتلاءم مع ميوله الفني، واستمراره فيه للوصول إلى مرحلة الإبداع.
- الثقافة الفنية: مجموع المعلومات الفنية التي يكتسبها المعاق سمعياً.
- "معلومات عن الفنون المختلفة".
- 5- قيم اقتصادية:
- تعريف قيمة استثمار الوقت: الإحساس بحقيقة، وأهمية الوقت، وحسن إدارته، واستغلاله بشكل جيد من خلال امتلاك مجموعة من المعارف، والمهارات الخاصة بتحليل، وتخطيط، وإدارة الوقت، والقدرة على التطوير الذاتي، وتغيير العادات السلبية الخاصة باستهلاك الوقت، وإهداره في غير المنفعة.
- ترشيد الاستهلاك: الإقلال ما أمكن من استغلال المواد إلا عند الضرورة، وعدم التبذير في الثروات الطبيعية.
- الثقافة الاقتصادية: مجموعة المصطلحات الاقتصادية التي يمتلكها الطالب المعاق سمعياً.
- مراحل تكوين القيمة: تتميز مراحل تكوين القيمة بثلاث مراحل أساسية تبعا للمدخل المعرفي السلوكي هي :

- المستوى العقلي المعرفي : ويتضمن هذا المستوى اختيار القيمة، وذلك بعد التعرف عليها، ومعرفة مزاياها واستكشاف بدائلها، ومزايا كل بديل، والآثار المترتبة على كل بديل، ثم الاقتناع بهذه القيمة، واختيارها اختياراً حراً دون إكراه. ويكون هذا المستوى من ثلاث درجات :
- استكشاف البدائل المختلفة.
- النظر في عواقب وإثارة هذه البدائل .
- الاختبار الحر.
- وعلى المعلم أن يكتفي بمجرد معرفة الطلبة بمعنى هذه القيمة، بل عليه أن يتحقق من مستويات تقدير هذه القيمة، وممارستها .
- المستوى الوجداني النفسي: ويتضمن هذا المستوى تقدير القيمة، والاعتزاز بها، والشعور بالسعادة لاختيارها، وإعلان التمسك بها، والدفاع عنها. فالشخص الذي يتبنى قيمة الإيثار فإنه يفتخر بها، ويعلن باعتزازه مساعدته للآخرين، وتقديم العون لهم. ويكون هذا المستوى من درجتين :
- الشعور بالسعادة لاختيار القيمة.
- إعلان التمسك بالقيمة.
- وعلى المعلم أن يسعى إلى تحقيق ما يشعر الطلبة بالسعادة الغامرة، وهم يتبنون القيمة .
- المستوى السلوكي الإدراكي : ويتضمن هذا المستوى ترجمة القيمة كمعتقد، وقناعة إلى ممارسة، وسلوك وفعل، يتسق مع مضمون القيمة، مع تكرار هذه الممارسة، وتدوينها في النظام القيمي. وتتضمن هذه المرحلة درجتين:
- ترجمة القيم إلى ممارسة
- بناء نمط أو نسق قيمي
- (محمود عطا حسين عقل. 2003، 2001)
- تقويم البرنامج الإرشادي:
- التقويم التشخيصي: ويكون عن طريق مقياس القيم في القياس القبلي
- التقويم البنائي أو التكويني: ويكون عن طريق الإجابة عن الأسئلة المطروحة ، وكذلك الملاحظة في كل جلسة، والواجبات المنزلية التي تم تحضيرها مسبقاً.
- التقويم النهائي: ويكون عن طريق مقياس القيم في القياس البعدي والتتبعي.
- وفي ما يلي عرض تفصيلي لجلسات البرنامج المقترح في صورته النهائية:
- الجلسة الأولى:
- موضوع الجلسة : جلسة تعارف.
- المسؤول عن الجلسة: الباحثة، معلم مختص.
- الوسائل التعليمية المستخدمة: السبورة
- أهداف الجلسة:
- توضيح أهداف البرنامج، وما يمكن تحقيقه.

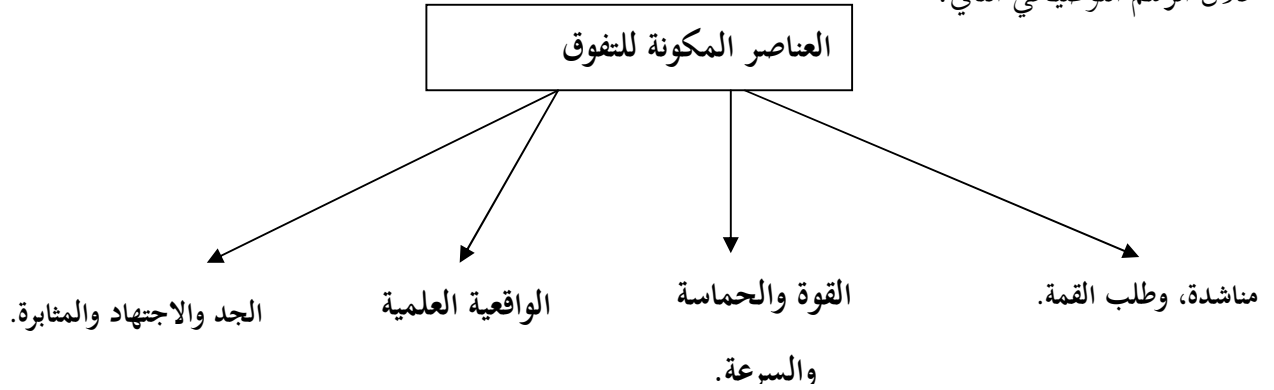
- التعارف بين أعضاء المجموعة المبحوثة، والباحثة.
 - الاتفاق على مكان الجلسات، ومواعيدها.
 - بناء جو من الثقة بين الباحثة، وبين أفراد المجموعة.
 - ترحب الباحثة في أول الجلسة بالتلاميذ، فتقول: السلام عليكم، وأهلاً وسهلاً بالجميع. أشكر الجميع على الحضور في الموعد، وتعرف بنفسها، وبما هي عملها، ثم تتحدث عن البرنامج، وأهدافه، وبأنه برنامج تربوي إرشادي مدفه الأساسي تنمية بعض القيم عند هذه المجموعة، وتتمنى أن تتحقق أهدافه، وأن تقضي المجموعة مع الباحثة أوقاتاً طيبة، ومفيدة. وتشير الباحثة إلى أنها سعيدة جداً للعمل مع هذه المجموعة. وذلك بحضور معلم، أو مربي يجيد لغة الإشارة، كما تشير إلى أنه سوف يكون هناك في بعض المرات ضيوف، يأتون لمساعدتنا في تنفيذ البرنامج، رجل دين متخصص في الاقتصاد، أستاذ تربية فنية وتشكيلية، مع مراعاة في كل ذلك مهارات التواصل غير اللفظي، كالتواصل البصري، والابتسام، ووضع الجسم المرتاح، والمنفتح.
 - تطلب الباحثة من الأعضاء الجلوس في شكل دائري وتقول: "سنجلس بشكل دائري، لأن ذلك يسمح لنا برؤية بعضنا بعضاً، والمشاركة في التواصل، والتفاعل.
 - ثم تعرف الباحثة بمفهوم الإرشاد الجمعي، بأنه أسلوب لتغيير الأفكار، والسلوكات للأفراد الذين لديهم خصائص مشتركة.
 - وتقول الباحثة سوف نتعرف على بعضنا البعض، ويتضمن أسلوب التعارف، أن يتعرف كل شخص على الشخص الذي يليه: اسمه كاملاً وعمره، ثم يتم إعطاء فكرة عن البرنامج، بأنه يحتوي على حوالي 15 جلسة. بالإضافة إلى جلسة تعارف، وجلسة ختامية، بواقع جلستين في الأسبوع، وبواقع ساعة وربع، إلى ساعة ونصف للجلسة لمدة شهرين. وحتى يتم تحقيق أهداف البرنامج لا بد من الالتزام بمعايير محددة.
 - الالتزام بحضور الجلسات الجماعية بانتظام.
 - الاحترام المتبادل فيما بينهم وبين الباحثة.
 - اعتماد أسلوب التعاون للحصول على نتائج إيجابية لتحقيق البرنامج.
 - أداء الواجبات المنزلية المعطاة بجدية.
 - ثم تختتم الباحثة الجلسة بشكر الطلبة على حسن الاستماع، مع الاتفاق معهم على موعد الجلسة القادمة.
- الجلسة الثانية:**
- موضوع الجلسة: قيمة التفوق.**
- المسؤول عن الجلسة الباحثة، معلم مختص. إحصائي نفساني.**
- أهداف الجلسة:**
- إثارة اهتمام التلميذ المعاق سمعياً بأهمية قيمة التفوق وتنميتها.
 - توضيح قيمة التفوق لتدعيم فهمها.

- معرفة معالم التفوق عند التلاميذ المشاركين، من خلال تاريخ التلميذ الدراسي، والتعرف على معالم الطموح الدراسي لديهم.

- تنمية الطموح المناسب للمشاركة في الحياة المدرسية، والاجتماعية بصفة عامة.

الوسائل التعليمية المستخدمة: السبورة

بعد أن تلقي الباحثة التحية، والسلام على أعضاء المجموعة، تقوم بتوضيح العناصر المكونة لقيمة التفوق على السبورة من خلال الرسم التوضيحي التالي:



تقوم الباحثة و من خلال الحوار مع الطلاب بالحديث حول المستقبل المهني الذي ينتظر المعاقين مما يجعل ضرورة التفكير الجاد في العمل على تبني طرق مناسبة لهم من أجل الوصول إلى طموحهم المدرسي والمهني، ثم من خلال فنية التفريغ الانفعالي تعطي الباحثة للتلاميذ الفرصة للتحدث عن طموحاتهم المستقبلية، مع الإشارة إلى تبني طموحات تناسبهم، والسعي إلى تحقيقها، على أن تتعرض بالحديث إلى وجود عقبات أمام تحقيق هذه الطموحات على المستوى الدراسي، أو المهني، سواء بالنسبة للأشخاص العاديين أو المعاقين على حد سواء ، لذلك يجب ألا يشعر الفرد بالخوف من الفشل. وحينئذ تقوم الباحثة بتبيان أهمية التفوق، وكيفية التغلب على أسباب الفشل عند كل طالب من المشاركين، والعمل على تنمية هذه القيمة من خلال الإتيان بنموذج حي لشخصية طالبة، تغلبت على إعاقات مختلفة، وبرعت في مجال الإعلام الآلي، وهي تعمل في مدرسة المعاقين سمعياً. تشير الباحثة إلى العلاقة بين التفوق الدراسي، وغيره من المجالات الأخرى، واستغلال كل ذلك في مواجهة معرفية لتغيير الأفكار السلبية حول هذه القيمة.

تطرح الباحثة عن طريق فنية الحوار والمناقشة، موضوعاً حول تقدم الغرب، وتخلف الشرق، وأسباب ذلك، مع ذكر إيجابيات التفوق، وسلبيات التخلف عن هذه القيمة، واستثمار ذلك في مواجهة معرفية بتغيير أفكار الفشل واليأس إلى أفكار تفوق وطموح.

تقوم الباحثة بالإشارة إلى ضرورة اعتماد التعلم غير الفصلي، والاحتكاك بالبيئة، والمجتمع.

وعن طريق أسلوب العصف الذهني، يتم استنتاج أهمية قيمة التفوق المتمثلة في :

- الشعور بالثقة، والإحساس بالذات، وأهمية الفرد في الحياة.

- الاستقرار النفسي، والقدرة على استكمال المسيرة التعليمية.

- رضا الوالدين، وسعادتهم بنجاح الابن، وهو ما يحقق الاستقرار العائلي.

- المكانة الاجتماعية المرموقة بين زملاء، والناس جميعاً، وكسب حبهم واحترامهم.

توضح الباحثة أهمية بناء الطموح الدراسي وفق الإمكانيات، والقدرات المتاحة للمعاقين سمعياً. وفي نفس الوقت تهتم بتعزيز توجه البعض منهم إلى تحقيق طموحهم، وذلك من خلال توجيه التلاميذ إلى طرق المذاكرة الفعالة، كاعتماد أسلوب الكتابة في عملية الاستظهار، واستخدام الذاكرة البصرية باعتماد تلوين الدروس، بالإضافة إلى اختيار الأوقات المناسبة للدراسة، كالصباح الباكر. وذلك كله من أجل الوصول إلى مراحل متقدمة من الدراسة، وأثناء ذلك تطرح الباحثة طرقاً لتنظيم الوقت من خلال جلسة استثمار الوقت، والاستفادة من المؤسسات التربوية غير المؤسسة التي هم فيها، كدور الشباب، والمكتبات البلدية، وكذلك التواصل أكثر مع المرين، والأساتذة إذا واجهتهم مشكلات مختلفة. كما تشير الباحثة إلى ضرورة وجود الرغبة والنية الصادقة في إيجاد الحلول لهذه المشكلات بالإضافة إلى الإيمان بالقدرة على النجاح، ويتم توضيح بعض الصفات التي يتصف بها الأفراد الذين يتميزون بالتفوق، والتدريب عليها، وذلك باستخدام إستراتيجتي التعزيز، والتشكيل.

- يراقبون ما سوف يقومون به من أفعال، وما يترتب عليها من نتائج.

- يقررون ما سوف يقومون به من أفعال، وكيف يقومون بها، ولماذا يقومون بها.

- يعدلون سلوكهم عن قصد

- يحددون نوع التغيير المطلوب.

ثم عرض الخطوات التي تتبع لحل المشكلة.

تحديد المشكلة، توليد الأفكار، والآراء المتعددة حول حلول المشكلة، واختيار الحل الأمثل

- إنهاء الجلسة: شكر الطلبة على حسن الانتباه، والتفاعل، وتحديد موعد الجلسة القادمة، وعنوانها.

الجلسة الثالثة:

موضوع الجلسة: قيمة الإيجابية

المسؤول عن الجلسة: الباحثة، معلم مختص. إحصائي نفسي

أهداف الجلسة:

- إثارة الانتباه نحو قيمة الإيجابية.

- توضيح قيمة الإيجابية، وتدعيم فهمها

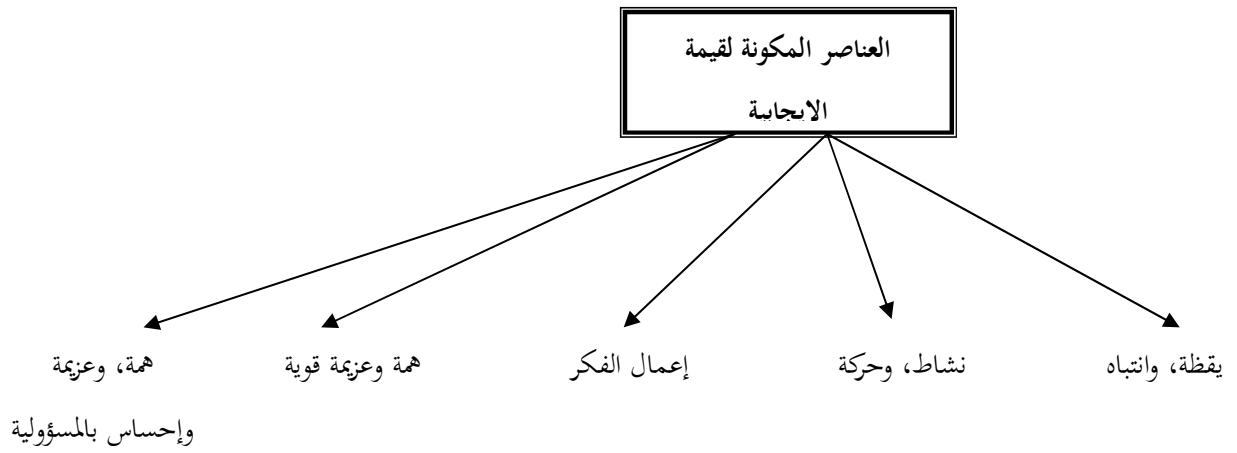
- تنمية قيمة الإيجابية

- تعزيز قيمة الإيجابية عند التلاميذ.

الوسائل التعليمية المستخدمة: السبورة.

تقوم الباحثة بالترحيب بأعضاء المجموعة، ومن خلال فنية الحوار والمناقشة، تطرح موضوعاً حول حوادث السير واستعراض إحصاءات الجرحى والوفيات الناجمة عنها، بعدها تطرح الباحثة سؤالاً عن أسباب هذه الظاهرة، ثم تقوم الباحثة عن طريق نزع الحساسية التدريجي بمحاولة التخفيف من الخجل من خلال جعل التلاميذ يتكلمون عن أسباب هذه المشكلة أولاً مع بعضهم البعض ثم يتواصل الحوار مع الباحثة والمعلم المختص على أن تطلب من كل واحد منهم أن يحاول كتابة حل يقترحه على السبورة، وتشير الباحثة بعدها إلى ضرورة أن يكون لكل واحد منا دور إيجابي اتجاه المشكلات المختلفة. وتستغل ذلك في المواجهة المعرفية بتغيير الأفكار السلبية حول أهمية الالتزام بقيمة الإيجابية. حتى تنتهي إلى الخروج بخلاصة حول أهمية قيمة الإيجابية:

- تجعل الفرد مبدعاً، ومتفوقاً.
- إيجابية أفراد المجتمع تجعل المجتمع في تطور دائم.
- الشخص الإيجابي والمبادر يستطيع التكيف مع المجتمع أكثر من الشخص السلبي.
- تقوم الباحثة بتوضيح مكونات قيمة الإيجابية من خلال رسم توضيحي على السبورة.



بعد ذكر اسم أحد التلاميذ، تطلب الباحثة من البقية كتابة الصفات الإيجابية الموجودة لديه، وهكذا تفعل مع كل التلاميذ، بعدها يقوم كل تلميذ بقراءة ما كتب عنه.

ثم الباحثة بفتح المجال للتلاميذ للتحدث عن الأماني، والأحلام لتنشيط ذهن التلميذ، ومحاولة تحقيق هذه الأماني وتحويلها إلى برامج عملية مصغرة فردية، أو جماعية.

- دعم التلاميذ، وتحفيزهم إلى المشاركة في المعارض الفنية والثقافية داخل المدرسة، والخروج مرة ثانية عن طريق العصف الذهني بأهمية الإيجابية بالنسبة للفرد.

- تدعيم الثقة بالنفس، وتقدير الذات.

- احترام المحيطين بالتلميذ.

- بلوغ المواقع القيادية

وفي الأخير اقترحت الباحثة صندوقاً، سمته بصندوق الأفكار الجديدة، حيث يقوم كل تلميذ بطرح فكرة جديدة فيما يخص تزيين القسم، ونشاطات أخرى يمكن ممارستها في وقت الفراغ، واختيار أحسن فكرة في القسم للتلاميذ، ومحاولة تطبيقها

بمساعدة الطاقم التربوي مع التعزيز الإيجابي المادي، والمعنوي لأحسن فكرة جديدة عملية يمكن تطبيقها في الواقع، ومحاولة تحقيقها بتوفير الظروف المادية، وغير المادية.

. **إنهاء الجلسة:** تقديم خلاصة على ما تم انجازه في الجلسة، وشكر أعضاء المجموعة على حسن الانتباه، والتفاعل ، ثم تحديد موعد الجلسة الموالية، وعنوانها.

- **الجلسة الرابعة:**

- **موضوع لجلسة :** تقدير الذات.

- **المسؤول عن الجلسة:** الباحثة، معلم مختص. اخصائي نفسي

- **أهداف الجلسة:**

- **معرفة مستوى تقدير الذات عند أفراد المجموعة.**

- إثارة انتباه الطالب المعاق سمعياً بقيمة تقدير الذات.

- توضيح أهمية قيمة تقدير الذات بالنسبة للفرد.

- تنمية قيمة تقدير الذات، وترسيخها بالتعزيز.

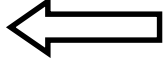
الوسائل التعليمية المستخدمة: السبورة

بعد الترحيب، تقوم الباحثة ومن خلال فنية الحوار، والمناقشة بمعرفة وجهات نظر التلاميذ المعاقين سمعياً. حول فكرة تقبل المجتمع للمعاقين، واستغلال ذلك في عملية التفريغ الانفعالي، وتبيان فيما إذا كان هناك مغالاة البعض بإحساسهم بالشفقة، والحنان الزائدين أثناء التعامل الاجتماعي معهم في المواقف المتعددة، لأن ذلك يشعرهم أكثر بالإعاقة . وكذا معرفة ما إذا كانوا يعانون صعوبة الاندماج الاجتماعي فيبتعد عنهم الناس، أو يعاملونهم كأهم أناس غير قادرين على فعل أي شيء، وبالتالي فهذا ما يدفعهم إلى الانعزال وازدراء النفس، والإحساس بالضعف، ومن ثم ضعف تقدير الذات، ليضطرون إلى التفاعل مع جماعات المعاقين فقط من أقرانهم، وبالتالي يجدون أنفسهم في معزل عن الأفراد الآخرين، وهذا ما يؤثر على النواحي النفسية، والاجتماعية والتعليمية، ومستقبلهم بشكل كبير.

- تقوم الباحثة بتنمية قيمة تقدير الذات لدى مجموعة الطلبة المعاقين سمعياً من خلال فنية المواجهة المعرفية بتغيير الأفكار السلبية عن الذات، وتحويلها إلى أفكار إيجابية من خلال توضيح: لكل فرد من المجموعة قدرات، ومواهب مختلفة، وحتى الأشخاص العاديين لديهم نقاط ضعف، وسلبات، ومساعدتهم على تقبل أفكار المجتمع، لأن إرضاء الناس غاية لا تدرك . والإشادة بالعادات الصحية المعمول بها داخل المجتمع، كحق المعاق في المساعدة، وأنه هو أيضاً لديه واجبات نحو الآخرين.

- تقوم الباحثة بتوضيح مكونات قيمة تقدير الذات من خلال الرسم التوضيحي الموالي، وذلك بهدف فهم هذه القيمة على السبورة، وشرح كل عنصر من العناصر.

العناصر المكونة لقيمة تقدير الذات



- وتطرح الباحثة طرق مختلفة للاندماج الاجتماعي، وتعلم أساليب صحيحة للمشاركة في الأنشطة المؤسسية حسب القدرات والإمكانات التي يتمتع بها كل فرد منهم من أجل إثبات ذواتهم، وتعزيز قيمة الحياة لديهم من خلال الوسط الاجتماعي، والاتصال عن طريق الجمعيات، والمنظمات التي تخدم المجتمع، وتقبل المساعدة من الآخرين دون حساسية باعتبار ذلك حق ديني، ومجتمعي مما يعمل على تعزيز دورهم في المشاركة الاجتماعية، وبذلك يشعرون بالإيجابية.
- تقوم الباحثة عن طريق فنية المواجهة المعرفية بتنمية تقدير الذات الإيجابي عند الأفراد بتعريفهم بقدراتهم خاصة منها العقلية و المهارية التي تمكنهم من السعي نحو مستقبل أفضل، ومن خلال تحديد الصعوبات التي تواجههم، والتعرف على الطرق المناسبة للتغلب عليها، وقد تم التعرض لشخصيات نموذجية تحدثت الإعاقة، مثل: - طه حسين، بتهوفن وحققت ذواتها، وذلك باستغلال الإمكانات الإيجابية التي اتسمت بها هذه الشخصيات، ثم نشة ذلك من خلال المجموعة والإشارة إلى إمكانيات الكثير من المعاقين الذين نجحوا في تنمية ذواتهم من خلال استكمال دراستهم، ودخولهم الحياة المهنية وتكوينهم لأسر، وقد قامت الباحثة باستخدام أسلوب التعزيز المعنوي بتعزيز بعض الأفكار، و السلوكات الإيجابية للطلاب المعاقين من خلال المشاركة الفاعلة لهم.
- **إنهاء الجلسة:** قيام الباحثة بشكر التلاميذ على حسن الانتباه، وتحديد موعد الجلسة الموالية وموضوعها.

الجلسة الخامسة:

موضوع الجلسة : التحية والاستئذان.

المسؤول عن الجلسة: الباحثة، معلم مختص، رجل دين.

أهداف الجلسة:

- توضيح قيمة التحية، والاستئذان .

- تنمية قيمة التحية والاستئذان.

الوسائل التعليمية المستخدمة: السبورة.

بعد الترحيب والسلام:

تقوم الباحثة بمحاولة إثارة انتباه الطالب نحو هذه القيمة، وذلك من خلال توضيح السلبيات الناتجة عن عدم الالتزام بهذه القيمة، والتخلي عنها، واستغلال ذلك في المواجهة المعرفية في تغيير النظرة السلبية لأهمية هذه القيمة، وذلك من خلال الاستشهاد ببعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة. ومنها قوله تعالى: ((يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ بُيُوتِكُمْ حَتَّى تَسْتَأْنِسُوا وَتُسَلِّمُوا عَلَى أَهْلِهَا ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ)). النور: (27).

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((إِذَا اسْتَأْذَنَ أَحَدُكُمْ ثَلَاثًا فَلَمْ يُؤْذَنَ لَهُ فَلْيَرْجِعْ))

وقال تعالى ((وَإِنْ قِيلَ لَكُمْ ارْجِعُوا فَارْجِعُوا هُوَ أَزْكَى لَكُمْ)) النور (28) . وقوله تعالى: ((وَإِذَا جَاءَكَ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِآيَاتِنَا فَقُلْ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ)). الأنعام (54) ، وقال الشيخ أبو محمد في الرسالة ((الاستئذان واجب فلا تدخل بيتا فيه أحد حتى تستأذن ثلاثا فإن أذن لك وإلا رجعت)).

وفي الأخير الخروج عن طريق العصف الذهني بخلاصة حول أهمية هذه القيمة، والمتمثلة في:

-من آداب المسلم التحية، والاستئذان.

-التحية تفشي المحبة بين الناس.

-الاستئذان يعبر عن احترام الفرد للآخرين.

-الاستئذان يعبر عن عدم المساس بحرية الآخرين.

تقوم الباحثة بتنمية هذه القيمة من خلال الأسلوب القصصي. وذلك بسرد قصة .

عن طريق العصف الذهني يتم استخلاص العبر من هذه القصص، والخروج بنتيجة: أنه من الضروري الالتزام بقيمة الاستئذان، والتحية لتحقيق الاستقرار، والسعادة في الحياة.

- إنهاء الجلسة: شكر الطلبة على حسن الانتباه، والتفاعل، وحسن الأداء، وإعطاء حوصلة على ما جاء في الجلسة، وتحديد موعد الجلسة القادمة، وموضوعها.

- الجلسة السادسة:

- موضوع الجلسة: قيمة العبادات.

- المسؤول عن الجلسة: الباحثة، معلم مختص، رجل دين.

- أهداف الجلسة:

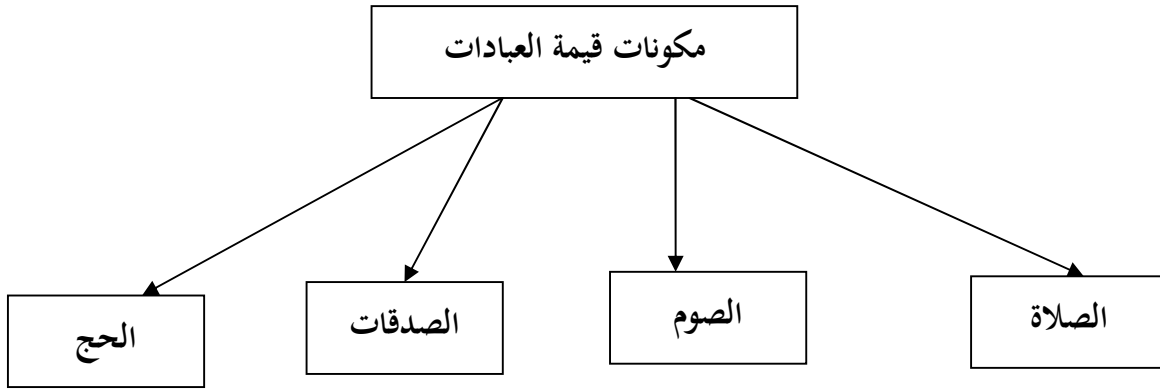
- توضيح قيمة العبادات

- إثارة انتباه الطلبة المعاقين سمعياً نحو أهمية قيمة العبادات.

- تنمية قيمة العبادات لدى أعضاء المجموعة. وتعزيزها.

- الوسائل التعليمية المستخدمة: السبورة

- بعد تقوم الباحثة بالترحيب بأعضاء المجموعة.
- تطرح الباحثة السؤال التالي: متى تشعرون بالطمأنينة، والراحة؟. ثم تفتح مجال الحوار والمناقشة. والهدف من ذلك هو الوصول إلى أهمية العبادات في تحقيق الطمأنينة والسعي إلى تحقيق الاستقرار النفسي من خلال تنمية القناعة، والرضا بالقضاء. ومن خلال فنية مواجهة المعرفية، وبيان السلبيات الناتجة عن ترك الصلاة، والصدقات والدعاء، والعبادات بصفة عامة حيث يصبح الإنسان فارغاً روحياً، وهذا الفراغ يولد قساوة في القلب، وحزن، وعدم ارتياح. أما الإنسان الذي يلتزم بالعبادات، فإنه يمتاز بالصلاية النفسية، لأنه دائماً في علاقة مع ربه، فيناجي ربه بالدعاء، فيستجيب له إن كان صادقاً.
- وتعطي الباحثة نماذج لبعض الصحابة رضي الله عنهم عن تحقيق السعادة من خلال الالتزام بتعاليم الدين الحنيف، وكذلك من خلال بعض الآيات القرآنية. قال تعالى: الَّذِينَ ءَامَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ". الرعد: 28.
- تقوم بتوضيح قيمة العبادات من خلال توضيح مكوناتها وذلك عن طريق الرسم التوضيحي الموالي على السبورة.



- تقوم الباحثة بفتح النقاش حول أهمية العبادات، وأهمية الالتزام الديني عند الجميع، سواء كانوا عاديين، أم معاقين، و ذلك من أجل العمل على تغيير الأفكار غير السوية من خلال فنية المواجهة المعرفية حول أهمية الالتزام الديني، والعمل على تعزيز هذه القيمة من خلال ربطها ببعض الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، وذلك بحضور رجل الدين الذي دعم قول الباحثة:
- يقوم رجل الدين بمناقشة التلاميذ حول الطرق الصحيحة لأداء العبادات مثل: الصلاة، والصوم، والتسبيح، والدعاء، والتوجه إلى الله عند الشدائد، لأنه هو الوحيد القادر على تغيير حالهم. كما تمت الإشارة إلى ضرورة التشبث بالعبادات، لأنها الطريق الموصل إلى سعادة الدارين.
- وعن طريق فنية تمثيل الأدوار، ويهدف ترسيخ، وتعزيز قيمة العبادات، قامت مجموعة التلاميذ بالتدريب على تمثيل المسرحية التالية:
- **المشهد الأول:** يظهر على خشبة خمس علب متفرقة هنا و هناك، كتب على وجه كل واحدة منها قاعدة من قواعد الإسلام. وبجانب الخشبة يقف مترجم يترجم كلام الراوي المنبعث من وراء الستار، و هو يحكي كيف جاء الإسلام.

- **المشهد الثاني:** تدخل امرأة ترتدي الزى الأبيض برأس شامخ، و قامة أشبه ما تكون بنخيل مكة، تبدأ المرأة في التحرك في جميع الاتجاهات بخطوات ثابتة وبطيئة، وأثناء تنقلها في زوايا المكان، تصطدم من حين إلى آخر بالعلب الموضوعة على الخشبة، ثم تنحني لتحمل العلب واحدة تلو الأخرى، وتقوم بترتيبها فوق بعضها البعض، حسب ترتيب قواعد الإسلام، وحين الانتهاء من البناء تقف المرأة بجانبهم. وهنا تكون قد نسيت قواعد الإسلام. و ينزل الستار :

- الحج.

- الصوم.

- الزكاة.

- الصلاة.

- الشهادات.

بعدها تجرى مناقشة حول النتائج المتوصل إليها من المشهد التمثيلي أي: استخلاص العبر من خلال فنية تمثيل الأدوار. للتأكيد على أنه لا يمكن التخلي عن هذه القيمة باعتبارها قيمة سامية، ومهمة للفرد والمجتمع.

- **إنهاء الجلسة:** قيام الباحثة بتقديم الشكر عن حسن الانتباه، والتفاعل.

- إعطاء حوصلة عما تم تناوله في الجلسة.

- تحديد موعد الجلسة القادمة، وموضوعها.

الجلسة السابعة:

موضوع الجلسة : قيمة الأمانة.

المسؤول عن الجلسة: الباحثة، معلم مختص، رجل دين.

أهداف الجلسة

- توضيح قيمة الأمانة بتوضيح أبعاد هذه القيمة، وإثارة الاهتمام نحوها.

- تنمية قيمة الأمانة.

الوسائل التعليمية المستخدمة: السبورة.

تقوم الباحثة بتوضيح قيمة الأمانة باعتبارها من القيم الدينية السامية وذلك من خلال فنية توضيح القيمة، حيث أن الأمانة تكون في القول، والعمل، وتوضيح السلبيات الناتجة عن التخلي عن هذه القيمة من تفشي الكذب، و سرقة الأموال، و الاحتيال، وعدم الثقة بين الناس، ومن ثم انقطاع المعاملات بينهم، فيعيش الإنسان في عزلة، وانطواء. وتدعيم ذلك بغنية القدوة، وخير قدوة في ذلك الرسول عليه الصلاة، والسلام. حيث كان يدعى بالصادق الأمين، مع ذكر بعض المواقف التي تعبر عن هذه القيمة في سيرته العطرة

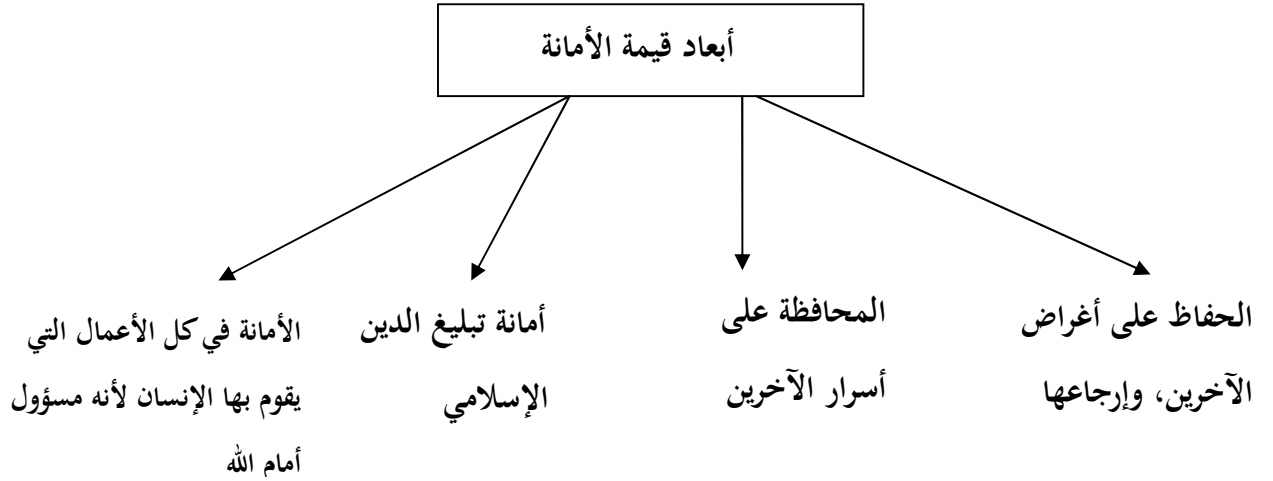
- أمانة الرسول عليه الصلاة، والسلام لمال السيدة خديجة الذي تاجر به.

- أمانته في إيصال دعوة لله سبحانه وتعالى، إلى الناس.

استخلاص عن طريق العصف الذهني أهمية هذه القيمة على الفرد والمجتمع.

- الشخص الأمين محبوب عند الناس جميعاً

- الأمانة جزاؤها الجنة.
- الالتزام بهذه القيمة يخلق المحبة، والثقة بين الناس، ويفشي السلام، والأمان، فيعيش الأفراد سعداء.
- ثم تحاول الباحثة شرح أبعاد قيمة الأمانة، ومكوناتها من خلال هذا الرسم التوضيحي على السبورة



تقوم الباحثة بتوزيع الأدوار لتمثيل مسرحية بعنوان: "الأمانة، والتدريب عليها"، بمساعدة المربين.

مسرحية الأمانة:

المشهد الأول: تقوم المعلمة بشرح الدرس للأطفال بطريقة إسهارية، و قبل أن ينتهي الدرس، يدق الجرس، فتتعمد المعلمة أثناء خروجها إسقاط سوارها الذهبي على الأرض .

المشهد الثاني: يرى أحد التلاميذ السوار فينادي زميله أحمد: انظر، هناك سوار على الأرض.

أحمد: صحيح يا عمر، احمله، و اذهب به إلى المدير.

عمر: نحتفظ به، و لا نخبر أحدا.

أحمد: لا أريد أن أسرق، و أخون الأمانة.

عمر: أنا سأأخذه معي، لا تخبر أحدا يا أحمد.

أحمد: أنا لا أخذه، و سأقول للمعلمة لعلها تعرف صاحبه.

المشهد الثالث: أثناء تحاور التلميذين، تدخل المعلمة، و تسال: ماذا يحدث هناك؟.

عمر: لا شيء يا معلمة.

أحمد: إنه يكذب، فنحن نتجادل معه من أجل السوار الذهبي.

المعلمة: أي سوار؟.

عمر: نحن وجدناه، و أردنا أن نتقاسمه.

أحمد: لا أريد أن آخذ شيئا.

المعلمة:بارك الله فيك يا أحمد، و أنت يا عمر، أريدك أن تتذكر درس الأمانة الذي درسناه صباح اليوم.

عمر:سأخبرني يا معلمتي لقد خنت الأمانة.

المعلمة:سأحتك، ولكن لن تعيدها مرة أخرى، والسوار الذي وجدتماه، هو لي فتنفاجاً التلميذان. بعدها تجرى مناقشة حول النتائج المتوصل إليها من المشهد التمثيلي.

-استخلاص العبر من خلال فنية تمثيل الأدوار. وأنه لا يمكن التخلي عن هذه القيمة باعتبارها قيمة سامية، ومهمة للفرد والمجتمع.

-إنهاء الجلسة: تقديم خلاصة حول ما تم انجازه في الجلسة، ثم شكر التلاميذ على حسن الانتباه، والتفاعل.

-تحديد موعد الجلسة المقبلة وعنوانها.

الجلسة الثامنة:

عنوان الجلسة : قيمة ترشيد الاستهلاك

المسؤول عن الجلسة: الباحثة ,معلم مختص.

أهداف الجلسة:

- إثارة انتباه التلاميذ إلى قيمة ترشيد الاستهلاك.

. توضيح قيمة ترشيد الاستهلاك لتحقيق فهمها.

-تبيان أهمية قيمة ترشيد الاستهلاك.

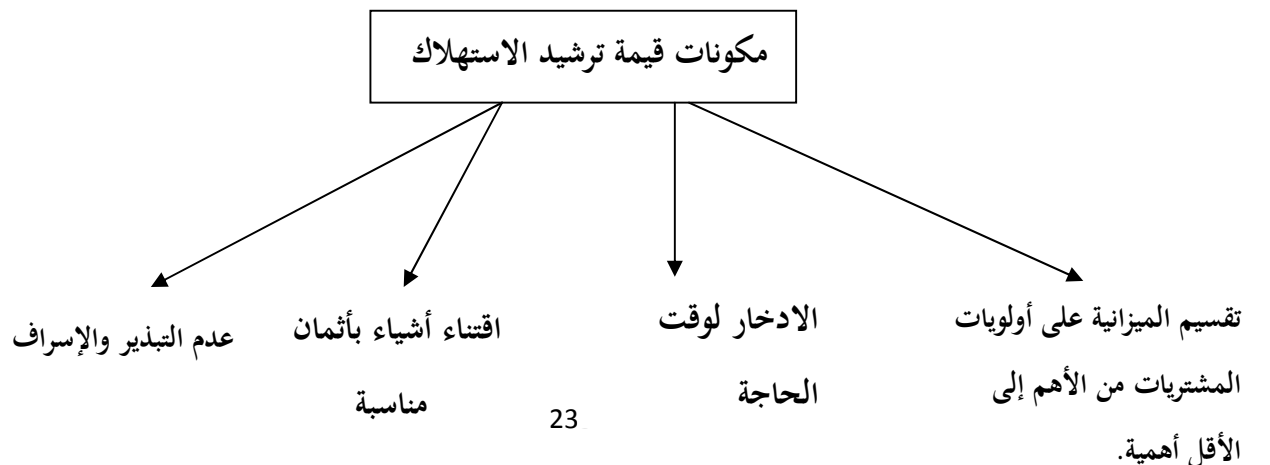
- تنمية قيمة ترشيد الاستهلاك

-تعزيز قيمة ترشيد الاستهلاك، وتثبيتها.

الوسائل التعليمية المستخدمة:السيورة

بعد الترحيب، والسلام. تشرع الباحثة في تنفيذ إستراتيجية الحوار، والمناقشة على النحو التالي:

. طرح مشكلة اقتصادية راهنة يعيشها الاقتصاد الوطني قد تؤثر سلبا على المستوى المعيشي للمواطن الجزائري، وهي مشكلة انخفاض سعر البترول، وذلك بالتطرق إلى أسباب هذه المشكلة وآثارها، ثم عن طريق العصف الذهني، يتم استخلاص بعض الحلول من طرف المجموعة. ومن بين هذه الحلول إتباع سياسة التقشف، وترشيد الاستهلاك ن ثم تقوم الباحثة بعدها، و عن طريق رسم توضيحي ، بتبيان العناصر المكونة لقيمة ترشيد الاستهلاك، وشرحها على السيورة.



وتقوم الباحثة بعدها بإثارة اهتمام الطلبة نحوها، من خلال تبيان فوائدها في تطوير، و تنمية حياة الفرد، و المجتمع، عن طريق فنية العصف الذهني، يتم استخلاص بعض النتائج المتعلقة بأهمية هذه القيمة.

- الاعتدال في الاستهلاك من صفات الفرد المسلم.

- الاعتدال في الاستهلاك، يجعلنا نوفر لمواجهة الأزمات.

- الاعتدال في الاستهلاك يجعلنا نحس بالمسؤولية.

الاعتدال في الاستهلاك نحافظ على الثروات الطبيعية للوطن

وعن طريق فنية تمثيل الأدوار، قسمت الباحثة التلاميذ إلى ثلاث مجموعات، كل مجموعة تمثيل مشهدا (تبذير الماء، تبذير الأموال، تبذير الأكل والشرب) تدور أحداثه حول: إن الإنسان ليس حرا في نفسه ولا في أمواله ليتصرف بهما كما يشاء ، وأن الله منحه الحياة والمال، وهو مسؤول عن حسن استخدامهما، وسوف يحاسب عليهما، والإشارة إلى دور الآباء الذين يتعبون من أجل توفير المال لتدبر المعيشة. بعدها تجرى مناقشة حول النتائج المتوصل إليها من المشهد التمثيلي.

و من خلال فنية المواجهة المعرفية تذكر الباحثة بعض المساوئ التي تنتج في حالة غياب ترشيد الاستهلاك من تبذير في الثروات، والوقوع في أزمات ماله، واستغلال ذلك في تغيير بعض الأفكار السلبية حول عدم الالتزام بهذه القيمة.

-تم اقتراح كواجب منزلي: "كتابة موضوع حول أضرار التبذير في الثروة الطبيعية المائية على الفرد والمجتمع".

-واقترح ما يسمى بصندوق الادخار ليقوم كل فرد بإدخال الزائدة من ماله عن الحاجة في الصندوق للاستفادة من المبلغ المدخر في مشاريع صغيرة، وأشياء إيجابية.

بالإضافة إلى ذلك متابعة الالتزام بهذه القيمة من طرف المدرسين، والمربين، وعمال الإدارة في محاسبة التلاميذ حين صدور أي سلوك يدل على عدم الالتزام بهذه القيمة، كالتخريب في تجهيزات المؤسسة.

-إنهاء الجلسة: تقدم خلاصة حول ما تم انجازه في الجلسة، ثم شكر التلاميذ على حسن الانتباه والتفاعل.

-تحديد موعد الجلسة المقبلة وعنوانها.

الجلسة التاسعة:

عنوان الجلسة : استثمار الوقت

المسؤول عن الجلسة: الباحثة، معلم مختص.

أهداف الجلسة: .

-تبيان أهمية هذه القيمة في حياة الإنسان.

- توضيح قيمة استثمار "إدارة الوقت"

-تنمية، وتطبيق قيمة استثمار الوقت.

-تعزيز قيمة استثمار الوقت لدى أفراد المجموعة

الوسائل التعليمية المستخدمة:السبورة،مطويات.

ترحب الباحثة بأفراد المجموعة، وتقوم معهم بتصحيح الواجب المنزلي السابق تحاول الباحثة في هذه الجلسة معرفة مدى توفر قيمة حسن استغلال الوقت لدى مجموعة من الطلاب كل على حدة، وعن طريق فنية الحوار والمناقشة يفتح المجال لأفراد المجموعة للتكلم عن الصور الشائعة لإهدار الوقت في حياتنا، وأسبابها، وكيفية التغلب عليها. ومن ثم يتم عن طريق العصف الذهني، استخلاص الآثار السلبية لإهدار الوقت على حياة الفرد، ومستقبله، وذكر الإيجابيات لحسن استثمار الوقت.

مع الاستشهاد ببعض الحكم، والأقوال المأثورة.

"الوقت هو الحياة فمن ضيع وقته، فقد ضيع حياته..."

قال الرسول صلى الله عليه وسلم: "نعمتان مغبون فيها كثير من الناس (الصحة والفراغ)"

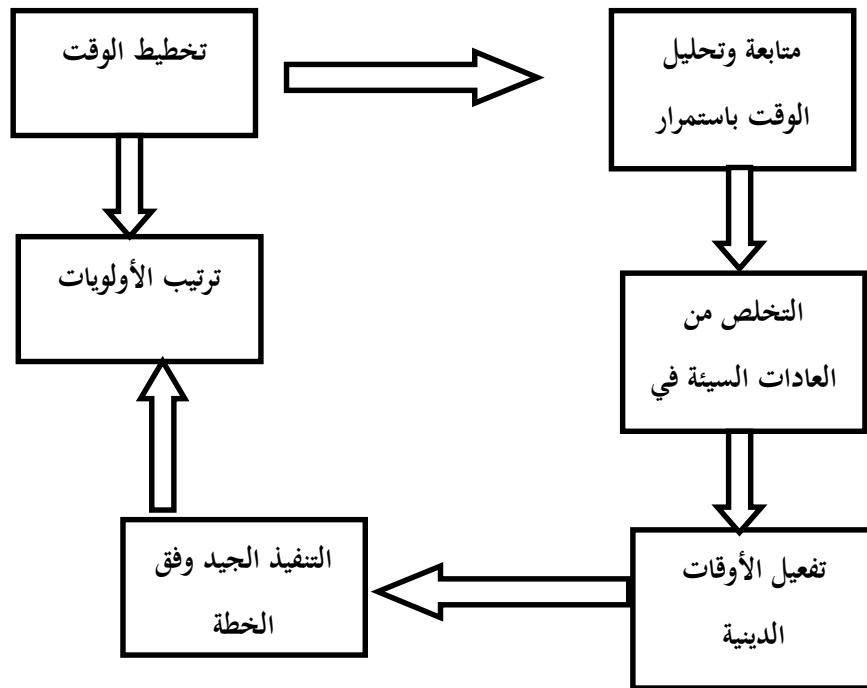
الفرق بين النجاح، والفشل حسن استغلال الوقت: "إن لم تشغل نفسك بالحق شغلتك بالباطل".

واستغلال ذلك باستخدام فنية المواجهة المعرفية في تغيير الأفكار السلبية نحو هذه القيمة.

. تقوم الباحثة بتكليف كل فرد من أفراد المجموعة المبحوثة بتصميم جدول خاص بتحليل الوقت، وتوزيع الأنشطة، والمهام عليه.

. تقوم الباحثة بتوضيح مكونات قيمة استثمار الوقت من خلال الرسم التوضيحي الموالي بهدف فهم هذه القيمة على السبورة، وشرح كل عنصر من عناصرها.

العناصر المكونة لقيمة استثمار الوقت



- تقوم الباحثة بشرح المراحل اللازمة لإدارة الوقت، والمتمثلة في تحليل الوقت - تخطيط الوقت - التنفيذ، والمتابعة.

- وذلك لتكوين فهم صحيح شامل عن ماهية الوقت، وخصائصه عن طريق فنية توضيح القيم .

- كما كلفت الباحثة كل طالب بالالتزام بالجدول الذي صممه لتحليل الوقت.
- وقد حاولت الباحثة في الأخير الوصول إلى أهمية الالتزام بقيمة استثمار الوقت، وهي:
- عدم الوقوع في النزاع، والتشتت.
- تنمية المواهب، والقدرات الذاتية.

. استثمار الوقت يمكن الطالب من تنفيذ أكبر قدر من الواجبات المنزلية المطلوبة، وبالتالي التفوق، والإبداع.

. تقوم الباحثة باقتراح نماذج لجداول شهرية، وسنوية عن طريق تنظيم الوقت في مطويات، و دعوة التلاميذ إلى الالتزام بهذه الجداول: مدار الأسبوع ، جدول نشاط شهري.

مجالات الأنشطة	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع
دراسة				
رياضة				
ترفيه				
اجتماعيات وتفاعل				
ثقافة				
تنمية مهارات				
مجالات أخرى				

جدول نشاط أسبوعي

اليوم	الأنشطة	ما تم	ملاحظات هامة
السبت			
الأحد			
الاثنين			
الثلاثاء			
الأربعاء			
الخميس			
الجمعة			

إنهاء الجلسة: الشكر على حسن الانتباه، وتحديد موعد، وموضوع الجلسة المقبلة.

الجلسة العاشرة:

عنوان الجلسة: الثقافة الاقتصادية.

المسؤول عن الجلسة: الباحثة، معلم مختص.

أهداف الجلسة:

- معرفة مستوى الثقافة الاقتصادية.

- توضيح قيمة الثقافة الاقتصادية، عن طريق تحديد أهم المصطلحات التي يجب على الطالب أن يفهمها في هذه المرحلة العمرية.

- تنمية قيمة الثقافة الاقتصادية : بتوضيح المفردات الاقتصادية إليهم.

- تعزيز قيمة الثقافة الاقتصادية

- تعريف الطفل ببعض المفاهيم الاقتصادية

الوسائل التعليمية المستخدمة: السبورة

ترحب الباحثة بالمجموعة، وتقوم بتصحيح الواجب المنزلي، بعد تطور التلاميذ في إدارة أوقاتهم بالمتابعة مع المربين والأساتذة، ومكافأة أحسن الطلاب الذين وضعوا برامج لتنظيم الوقت واستمرار السير عليها. وقد قامت الباحثة بجعل هؤلاء التلاميذ المتميزين في استمارة الوقت كرؤساء، يقدمون دورات تدريبية لزملائهم في تنظيم الوقت. ومن خلال فنية المناقشة والحوار، تقوم الباحثة بطرح قضية اقتصادية كغلاء أسعار بعض السلع لمعرفة مستوى الثقافة الاقتصادية عند أفراد المجموعة.

والخروج بخلاصة حول أهمية التزود ببعض المفاهيم الاقتصادية التي يجب معرفتها. بمساعدة متخصص في علم الاقتصاد.

كما يتم التعريف ببعض المفاهيم مثل: >> العرض، الطلب، المؤسسات الإنتاجية، التكلفة المادية، الإنتاج، الاستهلاك، البيع، الشراء، السلعة، الميزانية، البائع، المستهلك، سوق الجملة، سوق التجزئة. وتشجيع كل تلميذ على اكتساب مصطلح اقتصادي جديد كل شهر على الأقل.

تقوم الباحثة باقتراح إنشاء التلاميذ مخططا يمر به منتج معين ابتداء من الفلاح حتى المستهلك -منتج البطاطا- وبعدها يتم تشجيع التلميذ الذي يعطي أكبر قدر ممكن من المفردات الاقتصادية. تشجيع الطلبة على متابعة النشرات الاقتصادية المترجمة بلغة الإشارة. وأتبع ذلك باقتراح واجب منزلي، يتم فيه تحرير نص من طرف كل طالب يتناول فيه موضوعا اقتصاديا معيناً.

إنهاء الجلسة: شكر أعضاء المجموعة على حسن الانتباه والتفاعل، مع إعطاء حوصلة على ما تم إنجازه في. قبل تحديد موعد الجلسة الموالية وعنوانها.

الجلسة الحادية عشر:

موضوع الجلسة: الأناقة والترتيب

المسؤول عن الجلسة: الباحثة معلم مختص.

اهداف الجلسة:

- إثارة اهتمام الطالب لأهمية قيمة الأناقة والترتيب.

- توضيح أهمية هذه القيمة بتبيان إيجابياتها

- تنمية قيمة الأناقة والترتيب

- تعزيز قيمة الأناقة والترتيب.

الوسائل التعليمية المستخدمة: السبورة

بعد الترحيب تقوم الباحثة بتصحيح الواجب المنزلي السابق، وإبداء ملاحظاتها حول قيمة النظافة، والترتيب عند التلاميذ، وذلك من خلال ملاحظة طريقة ألبسهم وتنسيق الألوان، وطريقة ترتيبهم لأغراضهم وأدواتهم داخل محافظهم. وعن طريق فنية توضيح القيم، تحاول الباحثة إبراز إيجابيات هذه القيمة وسلبات التخلي عنها، بحيث أنه كلما كان الإنسان أكثر نظافة وترتيباً كان أكثر احتراماً من طرف الناس.

وعن طريق المواجهة المعرفية تحاول الباحثة تغيير بعض الأفكار السلبية حول أهمية هذه القيمة، وفي الأخير يتم الخروج بحوصلة حول أهمية هذه القيمة لدى الإنسان.

1- احترام الآخرين.

2- زيادة تقدير الذات واحترامها.

3- دليل على حسن تنظيم الفرد لحياته.

التعزيز الإيجابي بالثناء على التلاميذ استجابوا للقيمة، والتعزيز السلبي بحاسبة التلاميذ الذين أهملوا الاعتناء بمظهرهم من حيث النظافة والتنسيق والترتيب.

إنهاء الجلسة: شكر الطلبة على حسن الاستماع، ثم تحديد موعد الجلسة الموالية وموضوعها.

الجلسة الثانية عشر:

موضوع الجلسة : قيمة الأنشطة الفنية.

المسؤول عن الجلسة: الباحثة، معلم مختص، أستاذ التربية الفنية والتشكيلية.

أهداف الجلسة:

- إثارة اهتمام الطالب نحو قيمة الأنشطة الفنية

- توضيح قيمة تبني نشاط فني معين

- تنمية قيمة تبني نشاط فني .

- معرفة ميل الطالب نحو نشاط معين، وتجييبه فيه أكثر وجعله نشاط مستمر لديه.

- الوسائل التعليمية المستخدمة: السبورة، أقلام ملونة، أقلام رصاص، أوراق رسم ألوان مائية .

ترحب الباحثة بأعضاء المجموعة، وعن طريق فنية توضيح القيم، تقوم الباحثة بتبيان إيجابيات هذه القيمة الجمالية المهمة، بحيث أنها تحمي الطالب من استغلال أوقات الفراغ بأشياء مضرّة وتافهة قد تؤدي به إلى الانحراف، واستثمار ذلك بفنية المواجهة المعرفية.

بتغيير الأفكار السلبية حول أهمية الالتزام بهذه القيمة، وتدعيم ذلك بالإشارة إلى بعض النماذج من المعاقين الذين برعوا في مجالات فنية متعددة، بيتهوفن في الموسيقى، وعن طريق إستراتيجية العصف الذهني، حاول الطلبة استخلاص أهمية هذه القيمة في مجموعة من النقاط.

- شغل أوقات الفراغ بصورة ايجابية " لأننا سوف نحاسب على الوقت، وكيف قضيناه في حياتنا.
- منع الخوض في أشياء مضرّة، وبالتالي منع الانحراف.
- الانجازات الفنية تزيد من تقدير الذات لدى الفرد.
- الترويح عن النفس وتفرغ المكبوتات في صورة ايجابية، بدل الصور السلبية : كالسلوك العدواني أو الانطوائي.
- تقوم الباحثة مع أستاذ التربية الفنية بتقديم تقنيات الرسم بالقلم الرصاص و الأقلام الملونة، والتلوين بالألوان المائية"، الرسم على أواني فخارية وقطع قماش، كما يتم توضيح بعض التقنيات المتعلقة برسم الأشكال والظل، و التدريب على استخدامها.
- بعدها يقترح أستاذ التربية الفنية والتشكيلية رسماً حراً باستخدام قلم الرصاص، والأقلام الملونة، ومكافأة أحسن رسم بالنسبة للطلبة.

وفي الأخير تقوم الباحثة بتكليف الطلبة بواجب منزلي عن طريق توزيع الأشغال الفنية حسب ميول الطلبة، وجمع الأعمال الفنية المميزة، وجعلها مادة لمعرض فني في المدرسة بهدف تعزيز هذه الميول الفنية عند التلاميذ المعاقين سمعياً

- **إنهاء الجلسة:** إعطاء ملخص حول ما جاء في الجلسة، شكر التلاميذ على حسن الانتباه، وتحديد موعد الجلسة الموالية وعنوانها.

الجلسة الثالثة عشر:

موضوع الجلسة : قيمة الثقافة الفنية.

المسؤول عن الجلسة: الباحثة، معلم مختص.

اهداف الجلسة:

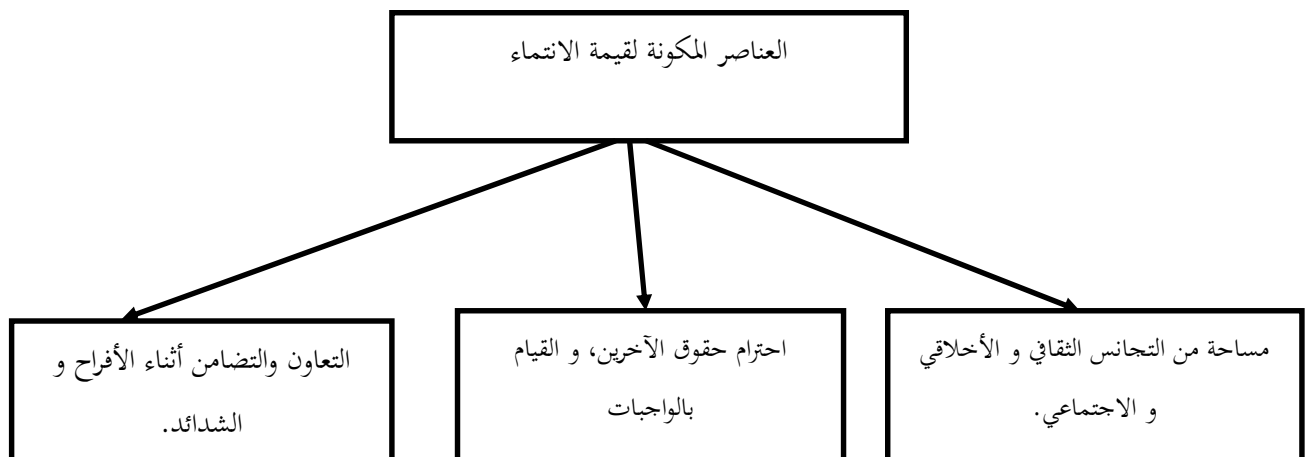
- معرفة مدى توفر الثقافة الفنية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً
- إثارة انتباه الطلبة حول أهمية هذه القيمة في حياة الإنسان.
- توضيح هذه القيمة.
- تعزيز قيمة الثقافة الفنية
- **الوسائل التعليمية المستخدمة:** السبورة ، شريط فيديو.
- بعد السلام تقوم الباحثة بفتح باب الحوار والمناقشة مع الطلبة حول الفنون المختلفة التي يعرفونها بما في ذلك التطرق إلى بعض الفنانين المعروفين في الرسم والموسيقى والفنون الأخرى، وعن طريق فنية توضيح القيم قامت الباحثة بتوضيح هذه القيمة

بتوضيح إيجابيات الالتزام بها والخروج بخلاصة:

- ضرورة أن يكون لكل شخص ثقافة فنية.
- بالثقافة الفنية نستطيع الانفتاح على الحضارات والشعوب الأخرى.

- الجانب الفني هو مجال للترويج عن النفس، و من ثم الإبداع.
- بعد ها تقوم الباحثة بوضع شريط فيديو يحتوي على التعريف بمجموعة من الفنون.مثل الرسم على الفخار ، النحت،الرسم على الورق ،المكرامي ،النقش على الخشب).
- تقوم الباحثة بتقديم الثقافة الفنية المتعلقة بما شاهده الطلبة خلال شريط الفيديو، بعدها تفتح الباحثة النقاش حول ما تم عرضه بمعية التلاميذ لاستخلاص المعلومات حول فنون مختلفة تحبب إلى الطلبة المعاقين مشاهدة البرامج الفنية التلفزيونية، وشراء المجالات الفنية.وكواجب منزلي يتم اقتراح تصميم مجلة فنية تضم معلومات عن أشهر الفنانين تعرض في الجلسة الختامية.
- **إنهاء الجلسة:** شكر الطلبة على حسن الانتباه وتحديد موعد الجلسة الموالية وعنوانها.

- **الجلسة الرابعة عشر:**
- **موضوع الجلسة: قيمة الانتماء**
- **المسؤول عن الجلسة:** الباحثة، معلم مختص
- **أهداف الجلسة:**
- إثارة اهتمام الطالب نحو قيمة الانتماء.
- محاولة توضيح هذه القيمة.
- توضيح قيمة الانتماء لتدعيم فهمها
- تنمية قيمة الانتماء وترسيخها.
- **الوسائل التعليمية المستخدمة:**السبورة التلفاز، شريط فيديو.
- تقوم الباحثة بالترحيب بأعضاء المجموعة، قبل أن تقوم تقوم بتوضيح مكونات قيمة الانتماء من خلال الرسم التوضيحي
- التالي:



- بعدها تفتح الباحثة النقاش حول بعض الظواهر الموجودة في الشارع والتي تدل على عدم الشعور بالانتماء للوطن
- كتخريب الممتلكات العامة ورمي الأوساخ في الشارع، وتبيان سلبية هذه السلوكات على تطور الوطن بالمقارنة مع بعض البلدان المتطورة وإيجابية هذه القيمة من خلال بذل الجهد في الحفاظ على المحيط واحترام المقدسات الوطنية.
- وذلك بتفعيل أحداث الواقع والمشاكل الاجتماعية الشائعة بارتباطها بالقيمة كالبطالة، العنف في الشارع... الخ.
- وتم استعراض فيديو لمقاطع من شريط وثائقي يتحدث عن شتى أنواع التعذيب التي كان يتلقاها المجاهدون أثناء ثورة التحرير المجيدة.
- و تحاول الباحثة مع مجموعة التلاميذ استخلاص العبر من الفيلم، ومحاولة الاستفادة منها في تغيير بعض الأفكار السلبية حول الالتزام بقيمة الانتماء.
- و عن طريق إستراتيجية العصف الذهني، تم استخلاص مجموعة النقاط تمثل أهمية هذه القيمة.
- 1-الحفاظ على ممتلكات الوطن.
- 2-الحفاظ على وحدة الوطن وحرية ضد أي اعتداء.
- 3-الوحدة الوطنية تؤدي إلى تطور الوطن في مختلف المجالات.
- تقوم الباحثة بمحاولة ترسيخ أهمية قيمة الانتماء، وتبيان أهمية الالتزام بها للحفاظ على روح الجماعة التي هي أساس الحياة الإنسانية الناجحة، وتقوم الباحثة بعد ذلك بتبيان بعض السلوكات التي تنمي قيمة الانتماء كال تعاون، والتضامن وقراءة التاريخ
- **إنهاء الجلسة:**
- إعطاء حوصلة على ما تم إنجازه في الجلسة
- شكر أعضاء المجموعة على حسن الانتباه والتفاعل.
- تحديد موعد وعنوان الجلسة الموالية.

الجلسة الخامسة عشر:

موضوع الجلسة : قيمة الحوار.

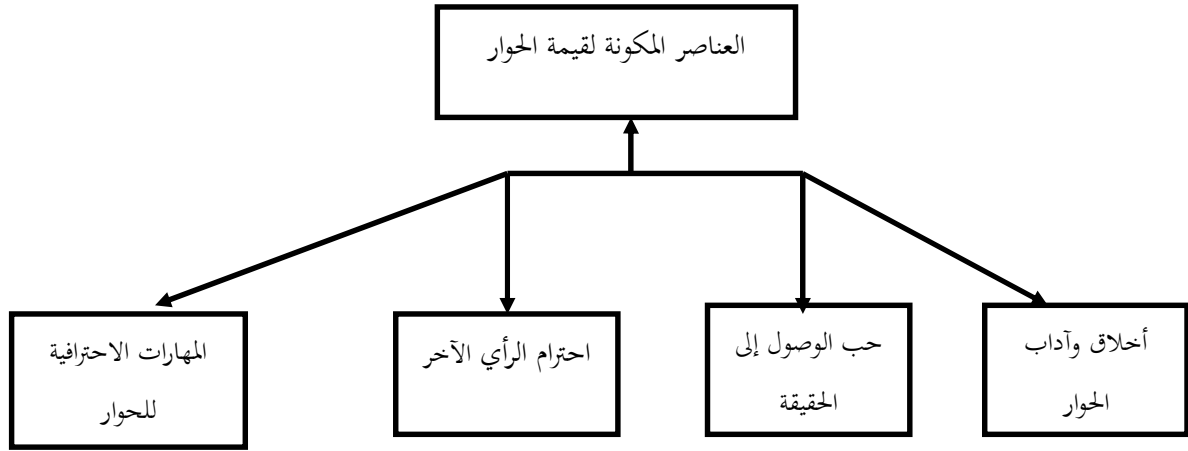
المسؤول عن الجلسة: الباحثة، معلم مختص.

أهداف الجلسة:

- إثارة اهتمام المعاق سمعياً نحو وسيلة الحوار وأهميتها.
- توضيح قيمة الحوار لديهم وفهمها
- تعريف المعاق سمعياً بأنواع الحوارات.
- تعريف المعاق سمعياً بأداب الحوار.
- التدريب على الحوار بأسلوب حضاري.

الوسائل التعليمية المستخدمة: السبورة.

تقوم الباحثة بتوضيح العناصر المكونة لهذه القيمة على السبورة من خلال الرسم التوضيحي التالي:



تقوم الباحثة بتعريف التلميذ بأنواع الحوارات، وأخلاق وآداب الحوار ومهاراته، والتحذير من بعض الانحرافات التي تتم أثناء الحوار، وذلك من خلال إستراتيجية توضيح القيمة.

أنواع الحوارات: " حوار تعارف ، حوار هجومي، التفاوض والإقناع"

-وقد تم التدريب على هذه القيمة من خلال عمل ندوة حوارية داخل المجموعة المناقشة في موضوع دور الانترنت في عملية التعلم، ثم إعطاء واجب منزلي بتنظيم لقاء حوارى من خلال أحد مواقع الانترنت، يتبادل فيه الطلاب الآراء مع طلاب أمثالهم من داخل الوطن أو خارجه.

تقوم الباحثة بإثارة اهتمام التلميذ المعاق سمعياً نحو وسيلة الحوار وأهميتها ودورها في تحقيق الكثير من الأهداف بسهولة و يسر، وتبيان حاجاتنا اليومية لها كقيمة وكمهارة حياتية لازمة، وذلك من خلال إستراتيجية "توضيح القيمة". و النمذجة، وذلك ب :

- استعراض بعض النماذج الحوارية في القرآن الكريم والتاريخ.

- حوار جعفر بن أبي طالب مع النجاشي ملك الحبشة.

- حوار موسي و هارون عليهما السلام مع فرعون.

عن طريق فتح الحوار والمناقشة ثم التكلم عن النتائج المتوقعة في حالة غياب الحوار والخسائر المترتبة على ذلك واستغلال ذلك في فنية المواجهة المعرفية عن طريق ذكر سلبيات وإيجابيات القيمة، ومحاولة استبدال النظرة السلبية للقيمة بالإيجابية.

- اعتماد مبدأ الحوار في التعامل مع التلميذ، وكذلك كوسيلة تعليمية وتدريبية لخلق ما يسمى بالقُدوة لديه وتوفير

بيئة مناسبة للحوار داخل الفصل والمدرسة بصفة عامة وصقل مهاراته الحوارية، وذلك بمتابعة حوارات التلاميذ على كل المستويات مع المدير والمدرسين والعمال، والتوجيه المناسب عند الحاجة.

- تقوم الباحثة بتعميق فهم الطلاب بالتعزيز الايجابي بالثناء والتكريم المادي عند الالتزام بأخلاق وآداب الحوار. مقابل توظيف أسلوب المحاسبة "تعزيز سلبي" في حالة ظهور بعض الانحرافات الحوارية.

إنهاء الجلسة: شكر الطلبة على حسن الانتباه والتفاعل، و إعطاء حوصلة على ما تم انجازه في الجلسة. تحديد موعد وعنوان الجلسة الموالية وعنوانها.

الجلسة السادسة عشر:

موضوع الجلسة : قيمة التعاون

المسؤول عن الجلسة: الباحثة ,معلم مختص

أهداف الجلسة:

- إثارة انتباه المجموعة إلى قيمة التعاون.

- توضيح قيمة التعاون لفهمها أكثر

- تنمية قيمة التعاون

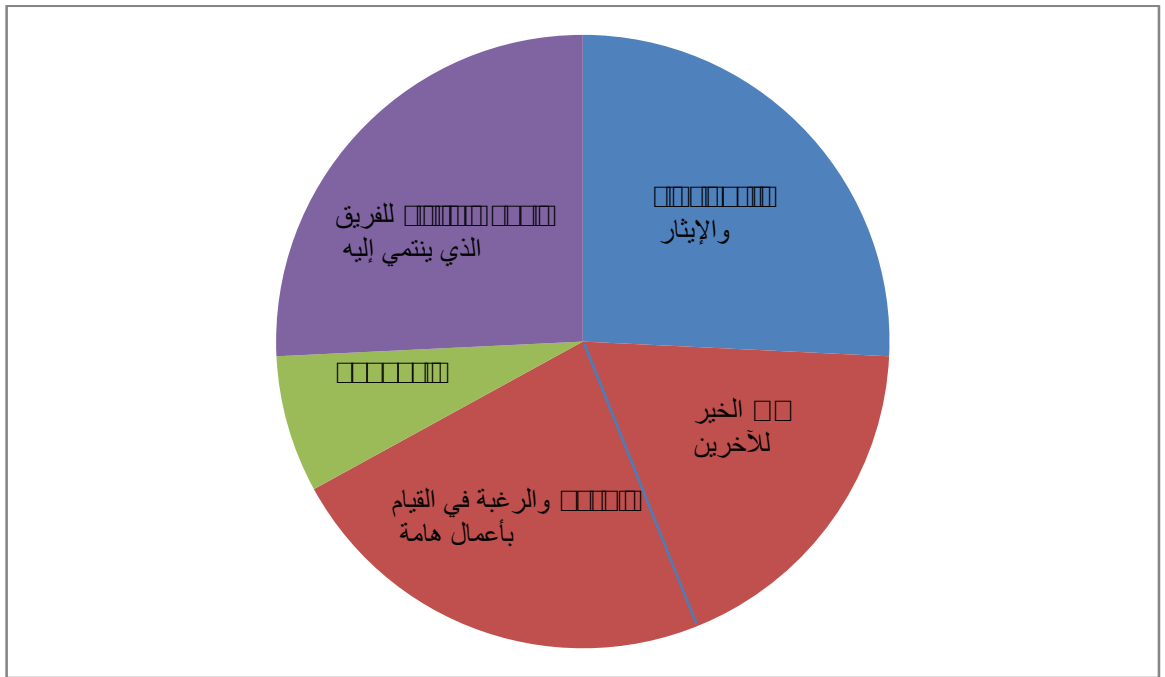
- تعميق فهم القيمة وتجويد تطبيقها.

- تحديد أهمية وإيجابيات هذه القيمة.

الوسائل التعليمية المستخدمة: السبورة، شريط الفيديو

بعد الترحيب بأفراد المجموعة تستخدم الباحثة أسلوب توضيح القيم، وذلك بشرح العناصر المكونة لقيمة التعاون وإثارة الاهتمام نحوها، على أنها قيمة تتمثل في البذل والعطاء وحب الخير للآخرين وقبول الآخر والولاء والانتماء للفريق الذي ينتمي إليه ، من خلال الرسم التوضيحي الموالي على السبورة

العناصر المكونة لقيمة التعاون



تقوم الباحثة بفتح النقاش حول مجموع الأنشطة التي يقوم بها أفراد المجموعة في المدرسة، ومدى توفر قيمة التعاون فيها، وهل ذلك سبب في نجاح هذه الأنشطة، أو ما سبب فشلها.

ومن ذلك يحاول التلاميذ استنتاج إيجابيات هذه القيمة مع توضيح الآثار السلبية ومخاطر العيش بروح الفردية والانعزال، واستغلال ذلك في تغيير أفكار التلاميذ إلى أفكار إيجابية نحو هذه القيمة، وذلك عن طريق المواجهة الانفعالية.

- تقوم الباحثة بسرد قصة حفر الخندق باعتبارها من القصص التي تبرز قيمة التعاون بشكل واضح. ومشاهدة بعض مقاطع الفيديو التي تمثل حملات التعاون. بعدها تفتح الباحثة الحوار لاستخلاص العبر من القصة ومقاطع الفيديو، وخروج أفراد المجموعة بأهمية قيمة التعاون عن طريق العصف الذهني.

1- تساعد على تنمية مهارات الفرد وخبراته الشخصية.

2- تمنح الفرد الثقة بالنفس من خلال القدرة على المشاركة في أعمال كبيرة ناجحة.

3- إشباع الحاجات الفردية العاطفية من الحب والتقدير، وهذا ما يمنح الاستقرار.

4- حفظ الفرد من الزلل والانحراف.

- تقوم الباحثة بالإشارة إلى مجموعة من المواقف التي دلت على قيمة التعاون في التاريخ بصفة عامة، والتاريخ الإسلامي بصفة خاصة.

- وتعزيز ذلك ببعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة.

تقوم الباحثة أيضاً من خلال فتح الحوار والمناقشة بتعميق مسؤولية التلميذ نحو زملاءه المحتاجين وإخوانه الصغار وأبويه وضرورة مساعدتهم. تقوم الباحثة بممارسة تطبيقات فعلية لهذه القيمة. وتختتمها بتقديم واجب منزلي بتقسيم أفراد البحث إلى فوجين بحيث يقوم كل فوج بإنجاز مجلة حائط فصلية مختلفة المواضيع، بحيث يشارك كل خمسة أفراد في إنجاز مجلة، وكل مجموعة عمل توضع لها شارة مميزة تحمل شعارا يعمق معنى التعاون وروح فريق العمل.

- و تعزيز الأفراد الذين التزموا بالمظاهر السلوكية لقيمة التعاون والعمل، وسيكون التعزيز جماعيا وبمكافأة جماعية.

- والهدف من هذا: هو تعميق الفهم وتوحيد التطبيق للوصول إلى مرحلة الممارسة الذاتية التلقائية عالية الجودة، والتي تمثل بلوغ مرحلة القدوة في هذه القيمة.

إنهاء الجلسة: إنهاء الجلسة بإعطاء حوصلة عامة على ما تم إنجازه متبوعة بشكر التلاميذ على حسن الانتباه، وتحديد موضوع وموعد الجلسة الموالية

الجلسة السابعة عشر

عنوان الجلسة : جلسة ختامية.

المسؤول عن الجلسة: الباحثة معلم مختص.

الوسائل التعليمية المستخدمة: السبورة.

الأهداف:

إعطاء حوصلة على ما تم إجراؤه في كل الجلسات السابقة.

ترحب الباحثة بالحضور، وتحاول مع التلاميذ استذكّار ما تم أخذه في الجلسات السابقة.

اختتام البرنامج بحفل يحضره كل المتعاونين، يتم خلاله عرض إنجازات التلاميذ المختلفة، وتقديم واجب الشكر لكل من ساهم في تنفيذ هذا البرنامج، آمليّن في الأخير أن تكون أهدافه قد تحققت بتوفيق من الله ، وبفضل ما بذله الجميع من جهود صادقة خلال مراحله المختلفة.

ملحق رتبة (ث):

استمارة جمع البيانات الخاصة بالمعاقين سمعيا

الاسم واللقب:

تاريخ ومكان الميلاد:

العنوان الحالي:

نوع الاعاقة:

☐ مكتسبة ☐ وراثية

شدة الاعاقة:

☐ شديدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة

نسبة الذكاء:

☐ أقل من متوسط ☐ متوسط ☐ أعلى من المتوسط

مستوى تعليم الاب:

مستوى تعليم الام :

الحالة الاجتماعية للتلميذ:

الحالة الاقتصادية للتلميذ: ☐ ضعيفة ☐ متوسطة ☐ عادية

ملاحظة (هذه البيانات مأخوذة من ملف الحالة الخاصة بالتلميذ)

ملحق رتبة (ث):

قائمة السادة الخبراء المحكمين للمقياس:

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الاصلية
1	اليامنة اسماعيلي	استاذ التعليم العالي	المسيلة
2	قدوري رابح	أستاذ التعليم العالي	المسيلة
3	زين الدين ضياف	أستاذ التعليم العالي	المسيلة
4	محمد برو	أستاذ التعليم العالي	المسيلة
5	الوناس امزيان	استاذ محاضر قسم أ	باتنة
6	طه صالح حمود	استاذ محاضر قسم أ	المسيلة
7	سي محمد السعدية	أستاذ محاضر قسم أ	بويرة
8	ميمون حدة	أستاذ محاضر قسم أ	المسيلة
7	بن فليس خديجة	استاذ محاضر قسم أ	المسيلة
8	الطاهر مجاهدي	استاذ محاضر قسم أ	المسيلة
9	مصطفى بعلي	استاذ محاضر قسم ب	المسيلة

ملحق رتبة (خ):

الجدول التفصيلية لحساب الخصائص السيكومترية

صدق المحكمين

المحكمين	عدد الأسئلة المتفق عليها	□□□□□□□□□□
1	99	0.97
2	97	0.95
3	100	0.98
4	92	0.90
5	98	0.96
6	90	0.88
7	101	0.99
8	82	0.80
9	88	0.86
		8.29

$$100X \frac{\text{عليها } \square\square\square\square\square\square\square\square\square\square}{\text{المقياس } \square\square\square\square\square\square} = \square\square\square\square\square\square\square\square$$

$$\frac{\text{عليها } \square\square\square\square\square\square\square\square\square\square}{\text{التمكين } \square\square} = \square\square\square\square\square\square\square\square = \square\square\square\square\square\square\square\square$$

X

$$X = \frac{8.29}{9} = 0.92$$

متوسط نسبة الاتفاق بين المحكمين 0.92 X.

$$102 \square\square\square\square\square\square\square\square\square\square$$

- العدد المحكمين 9 محكمين ن نطبق معامل هو لستي للثبات HOLISTY(□)

$$T = \frac{N(X)}{1+(N-1)X} = \frac{9(0.92)}{1+8(0.92)} = \frac{8.28}{8.36} = 0.99$$

نجدر هذه النسبة و نحصل على معامل لصدق

$\sqrt{0.99} = 0.99$ □□□□□□□□ □□ المحكمين

- □□□□□□□□□□ : وتم حسابه عن طريق التجزئة النصفية للمقياس.

وذلك بفرض وجود التجانس بين النصفين (التشابه ، نفس الخواص)
 بين البنود الفردية و الزوجية أكثر من 0.75 فهو ثابت و لا يحتاج لقياس صدقه و ما دام ثابت فيتميز بالصدق .

- يحتوي المقياس على 5 محاور هي . كل محور يتكون من 3 أبعاد وهذا

- 15 (3 بنود هي من كل بند نأخذ 1) على عينة قدرها 8 المعاقين سمعيا .

العينه	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
1	4	2	3	3	2	3	3	1	3	1	2	3	2	3	1
2	3	3	3	1	2	2	1	2	1	5	1	4	2	3	2
3	4	2	3	2	1	2	3	2	3	5	2	4	3	4	2
4	2	2	4	1	2	2	2	3	3	4	2	3	2	4	1
5	5	3	5	3	4	4	4	4	4	5	5	4	4	3	4
6	3	3	3	3	1	2	3	3	4	3	2	4	4	4	2
7	5	2	5	3	1	3	4	5	4	3	4	2	5	3	1
8	5	3	5	2	1	4	5	6	4	2	5	3	3	2	5

* القيم الدينية تحتوي 25  7  10  8

* القيم الاقتصادية تحتوي 21 □□□□□□□□ 8 6 7

* القيم النفسية تحتوي 22 777

*القيم الاجتماعية تحتوي 18  5 7 8

*القيم الجمالية تحتوي 16 5 7 4

□□□□□ : نأخذ القيمة الفردية لكل بند من البند الأول له .

(5)

تقسم هذه البنود إلى بنود زوجية تحمل الأرقام التالية : 2-4-6-8-10-12-14

وبنود فردية تحمل الأرقام التالية : 1-3-5-7-9-11-13-15

ترتيب N	2	4	6	8	10	12	14	X ^e
1	2	3	3	1	1	3	3	16
2	3	1	2	2	5	4	3	20
3	2	2	2	2	5	4	4	21
4	2	1	2	3	4	3	4	19
5	3	3	4	4	5	4	3	26
6	3	3	2	3	3	4	4	22
7	2	2	3	5	3	2	3	20
8	3	2	4	6	2	3	2	22

□□□□□ : يمكن أن نجمع التقدير و نأخذ الأدنى بالنسبة للإجابة التقديرية المدرجة .

	1	3	5	7	9	11	13	15	□□□□□
1	4	3	2	3	3	2	2	1	20
2	3	3	2	1	1	1	2	2	15
3	4	3	1	3	3	2	3	2	21
4	2	4	2	2	3	2	2	1	18
5	4	5	4	4	4	5	4	4	34
6	3	3	1	3	4	2	4	2	22
7	5	5	1	4	4	4	5	1	29
8	5	5	1	5	4	5	3	5	33

المتغير X (□□□□□)

- المتغير (□□□□□)

X	Y	X ²	Y ²	X ⁴	
3	4	9	16	12	
5	3	25	9	15	
5	4	25	16	20	
4	4	16	16	16	
5	5	25	25	25	
4	4	16	16	16	
5	5	25	25	25	

- وهذا معامل الثبات عالي و بتقدير هذه النتيجة نحصل على معامل الصدق

$$R = \sqrt{0.68} = 0.82$$

0.82 وهو قوي

فنحصل على صدق المقياس أي صدق المحتوى و المضمون

ملحق رتبة (د):

الجداول التفصيلية لحساب نتائج الدراسة

الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي

Group Statistics

	MDT	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
K	D	10	191,3000	66,67008	21,08293
	T	10	194,0000	64,94955	20,53885

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
K	Equal variances assumed	,001	,981	-,092	18
	Equal variances not assumed			-,092	17,988

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
K	Equal variances assumed	,928	-2,70000	29,43356
	Equal variances not assumed	,928	-2,70000	29,43356

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		99% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
K	Equal variances assumed	-87,42275	82,02275
	Equal variances not assumed	-87,42948	82,02948

الفروق المجموعة الضابطة: بين القياس القبلي والقياس البعدي

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	MDK	191,3000	10	66,67008	21,08293
	MDB	188,2000	10	63,49068	20,07752

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	MDK & MDB	10	,990	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences				
					99% Confidence Interval of the Difference	
					Mean	Std. Deviation
Pair 1	MDK - MDB	3,10000	9,94932	3,14625	-7,12479	13,32479

Paired Samples Test

		t	Df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	MDK - MDB	,985	9	,350

الفروق في درجات المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	MTB	348,0000	10	53,76285	17,00131
	MTK	194,0000	10	64,94955	20,53885

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	MTB & MTK	10	-,099	,785

Paired Samples Test

	Paired Differences
--	--------------------

		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	99% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Pair 1	MTB - MTK	154,00000	88,32264	27,93007	63,23186	244,76814

Paired Samples Test

	t	Df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 MTB - MTK	5,514	9	,000

الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

Group Statistics

MDT	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
B D	10	188,2000	63,49068	20,07752
T	10	348,0000	53,76285	17,00131

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
B	Equal variances assumed	,003	,953	-6,074	18
	Equal variances not assumed			-6,074	17,524

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
B	Equal variances assumed	,000	-159,80000	26,30876
	Equal variances not assumed	,000	-159,80000	26,30876

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		99% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
B	Equal variances assumed	-235,52821	-84,07179
	Equal variances not assumed	-235,76780	-83,83220

الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 MTB	348,0000	10	53,76285	17,00131
MTT	344,7000	10	58,13213	18,38299

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 MTB & MTT	10	,990	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	99% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Pair 1	MTB - MTT	3,30000	8,96970	2,83647	-5,91806	12,51806

Paired Samples Test

	t	Df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 MTB - MTT	1,163	9	,275

نسيه الذكاء: الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

Group Statistics

	MDT	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
thaka	D	10	93,0000	8,23273	2,60342
	T	10	93,0000	10,59350	3,34996

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
thaka	Equal variances assumed	1,125	,303	,000	18
	Equal variances not assumed			,000	16,966

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
thaka	Equal variances assumed	1,000	,00000	4,24264
	Equal variances not assumed	1,000	,00000	4,24264

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
thaka	Equal variances assumed	-8,91346	8,91346
	Equal variances not assumed	-8,95257	8,95257

الإعاقاة: الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

Group Statistics

	MDT	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
eaka	D	10	93,5000	5,79751	1,83333
	T	10	94,0000	5,16398	1,63299

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
eaka	Equal variances assumed	,345	,564	-,204	18
	Equal variances not assumed			-,204	17,764

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
eaka	Equal variances assumed	,841	-,50000	2,45515
	Equal variances not assumed	,841	-,50000	2,45515

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
eaka	Equal variances assumed	-5,65809	4,65809
	Equal variances not assumed	-5,66300	4,66300

العمر: الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

Group Statistics

	MDT	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
--	-----	---	------	----------------	-----------------

age	D	10	15,0000	1,69967	,53748
	T	10	15,2000	1,75119	,55377

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
age	Equal variances assumed	,011	,918	-,259	18
	Equal variances not assumed			-,259	17,984

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
age	Equal variances assumed	,798	-,20000	,77172
	Equal variances not assumed	,798	-,20000	,77172

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
age	Equal variances assumed	-1,82133	1,42133
	Equal variances not assumed	-1,82143	1,42143

القيم الاجتماعية الفروق بين القياس القبلي والبعدى

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
--	------	---	----------------	-----------------

Pair 1	kj1	39,6000	10	11,83404	3,74225
	kj2	48,5000	10	10,87556	3,43915

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 kj1 & kj2	10	,365	,299

Paired Samples Test

		Paired Differences				
					95% Confidence Interval of the Difference	
					Mean	Std. Deviation
Pair 1	kj1 - kj2	-8,90000	12,81882	4,05367	-18,07003	,27003

Paired Samples Test

	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 kj1 - kj2	-2,196	9	,056

القيم الدينية الفروق بين القياس القبلي والبعدي

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	kd1	63,0000	10	17,81385	5,63323
	kd2	104,7000	10	11,92616	3,77138

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 kd1 & kd2	10	-,075	,836

Paired Samples Test

	Paired Differences				
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
				Lower	Upper

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean		
Pair 1	kd1	63,0000	10	17,81385	5,63323		
Pair 1	kd1 - kd2	-41,70000	22,17130	7,01118	-57,56039	-25,83961	

Paired Samples Test

	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 kd1 - kd2	-5,948	9	,000

القيم النفسية الفروق بين القياس القبلي والبعدي

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 kn1	33,7000	10	8,73117	2,76104
kn2	44,5000	10	14,14410	4,47276

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 kn1 & kn2	10	,622	,055

Paired Samples Test

	Paired Differences				
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
				Lower	Upper
Pair 1 kn1 - kn2	-10,80000	11,07349	3,50175	-18,72150	-2,87850

Paired Samples Test

	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 kn1 - kn2	-3,084	9	,013

القيم الاقتصادية الفروق بين القياس القبلي والبعدي

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 kc1	37,3000	10	13,40025	4,23753
kc2	80,9000	10	19,34741	6,11819

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 kc1 & kc2	10	,058	,873

Paired Samples Test

	Paired Differences				
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
				Lower	Upper
Pair 1 kc1 - kc2	-43,60000	22,88231	7,23602	-59,96902	-27,23098

Paired Samples Test

	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 kc1 - kc2	-6,025	9	,000

القيم الجمالية الفروق بين القياس القبلي والبعدي

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 kb1	31,5000	10	12,59850	3,98400
kb2	70,2000	10	19,50385	6,16766

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 kb1	31,5000	10	12,59850	3,98400
Pair 1 kb1 & kb2		10	-,549	,100

Paired Samples Test

	Paired Differences				
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
				Lower	Upper
Pair 1 kb1 - kb2	-38,70000	28,44117	8,99389	-59,04559	-18,35441

Paired Samples Test

	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 kb1 - kb2	-4,303	9	,002