المجلة العربية
لدراسات وبحوث
العلوم التربوية
والإنسانية

المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية

مجلة ربع سنوية العـدد (٣) يناير ٢٠١٦

المراسلات

د.حنان درويش
Dr_h_m_darwish@hotmail.com

الاتصال : ٠٠٢٠١١٤١٦٦٢٢٩٩

العنوان البريدي للمجلة:
برج رقم ١٠ شارع الشعراوي من الخمسين النزهة ٢
جسر السويس خلف بافاريا القاهرة

رئيس مجلس أمناء ومدير المؤسسة
د. حنـــان درويـــش

رئيس هيئة التحرير
أ.د محمد عبد الظاهر الطيب

نائب رئيس هيئة التحرير
أ.د محمود عبد الحليم منسي

هيئة تحرير العدد (مرتبة أبجدياً)
أ.د إبراهيم عباس اسماعيل الزهيري
أ.د آمال عبد السميع مليجي باظه
أ.د.م إياد كاظم طه السلامي
أ.د تهاني محمد منيب
أ.د سهام علي عبد الحميد
أ.د طه أحمد حسين المستكاوي
أ.دعبد الرحمن سيد سليمان
أ.د عبد العزيز السيد الشخص
أ.د على عبد الرؤوف البمبي
أ.د فارعة حسن محمد سليمان
أ.د فيوليت فؤاد إبراهيم
أ.د محمد عبد الحليم منسي
أ.د مصطفى رسلان رسلان موسى
أ.د نجيب ألفونس خزام

قواعد النشر

- تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في مجال العلوم التربوية والإنسانية التي يجريها أو يشترك في إجرائها أعضاء هيئة التدريس والباحثين في الجامعات والمعاهد العلمية ومراكز وهيئات البحوث و غيرهم من المهتمين بالبحث العلمي في مصر والبلدان العربية.
- تقدم البحوث بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية أو غيرها في حال تقديم ملخص وافي باللغة العربية .
- لابد أن يتميز البحث بالأصالة العلمية و الإبتكارية والمنهجية السليمة.
- تكون أولوية النشر للأعمال المقدمة وفقا لأهمية الموضوع و أسلوب عرضه وتاريخ الإستلام والإلتزام بالتعديلات المطلوبة.
- تعبر الأعمال التي تنشرها المجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر عن رأي الهيئة الاستشارية أو هيئة التحرير بالمجلة.
- يرفق مع البحث ملخص لا يزيد عن 250 كلمة باللغة العربية وآخر باللغة الانجليزية وتحدد الكلمات المفتاحية للبحث.
- تكتب البحوث بخط Traditional Arabic مقاس 16 والمسافة بن السطور 1.15 والمسافة اليمن واليسار 4cm والمسافة أعلي وأسفل 4.5 cm
- ترسل البحوث إلكترونياً مع إقرار من الباحث بعدم نشر البحث لاسابقاً ولا لاحقاً بأي جهة أخري.
- تعرض البحوث والدراسات المقدمة للنشر بما فيها بحوث الأساتذة على إثنين من المحكمين ويكون رأيهما ملزماً وفي حالة اختلاف الرأي بين المحكمين يعرض البحث على محكم ثالث يكون رأيه قاطعاً.
- يعاد البحث إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بعد التحكيم عند قبول نشر البحث ، وفي حال عدم قبوله يتم اخطار الباحث مع تقارير المحكمين .
- يتم تسديد الرسوم قبل بداية تحكيم البحث على حساب المجلة البنكي، أو نقداً بمقر المجلة مقابل إيصال السداد.
- يجب مراعاة الإلتزام بالأصول العلمية في إعداد وكتابة العمل العلمي من حيث كتابة المراجع و أسماء الباحثين والاقتباس (اسم عائلة الباحث، السنة: رقم الصفحة)، والهوامش، والمراجع في نهاية البحث، كما يلي: اسم الباحث يبدأ بالعائلة (السنة). عنوان البحث. بلد النشر: دار النشر.
- تراجع نسبة الإقتباس بالمجلة بواسطة البرامج الإلكترونية اللازمة لذلك لإقرار نسبة الإقتباس تحققاً لمبدأ الأمانة العلمية بالبحوث المقدمة.
- كل ما ينشر في المجلة لايجوز نشره بأي طريقة في أي مكان آخر إلا بعد موافقة هيئة تحرير العدد.
- قيمة رسوم نشر البحث وتحكيمه 500 ج مصري (25 صفحة)، وتضاف 10 جنيهات عن كل صفحة تزيد (للمصريين سواء مقيمين بمصر أو خارجها).
- قيمة رسوم نشر البحث وتحكيمه 300 دولار أمريكي (25 صفحة)، وتضاف 10 دولار عن كل صفحة تزيد لغير المصريين.
- يحصل مبلغ 100 جنيه عن الملخص المكون من صفحتين فقط للمصريين مقابل مبلغ 50 دولار من غير المصريين.
- يسمح بنشر الإعلانات المتعلقة بالمجلات العلمية والمؤتمرات والجمعيات الأهلية بواقع 100 ج عن الصفحة للمصريين، 20 دولار عن الصفحة لغير المصريين أو المقيمين بالخارج .

افتتاحية العدد

بسم الله نتوكل على الله آملين أن يكون هذا العدد من المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية ، فاتحة خير على الباحثين والبحث العلمي في مصر والوطن العربي، راجين من كل قاريء ألا يبخل علينا بأية مقترحات أو مداخات، كما نتشرف بجميع الأساتذة من ذوى الخبرة والكفاءة الراغبين في الإنضمام للهيئة الاستشارية للمجلة أو لهيئة المحكمين، إذ أن كل عمل بشري لا يخلو من أخطاء، وتجويد العمل العلمى يتطلب قبول كافة الآراء والانتقادات والمقترحات أملاً في الوصول بها للوجه الأكمل الذي يجعل منها نبراساً يهتدي به الباحثين والمهتمين بقضايا العلوم التربوية والإنسانية.

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى جميع الأساتذة الذين بادروا بالانضمام لهيئة تحرير مجلتنا الوليدة أو وافقوا على دعوتنا لهم للمشاركة، نفع الله بهم دوماً.

ونأمل أن يكون لمؤسسات المجتمع المدني مساهمات فاعلة لدعم المجلة مماثلة لدعمها فى مجالات التعليم والبحث العلمي.

كما أن هيئة تحرير المجلة بصدد إضافة باب بعنوان "مشكلات الباحثين العرب"، نتلقى فيه المشكلات إلي يتعرض لها الباحثين في شى المجالات، لرصدها وحصرها ولتعرف المعنين بالأمر عليها، حيث أول سبل تذليل عقبات البحث العلمي يكمن فى تحديدها.

وقد قرر مجلس أمناء المؤسسة إبتداءمن هذا العدد، أن تقدم المجلة أعداداً متخصصة، يكون لكل منها هيئة تحرير مستقلة فى ذات تخصص العدد، وهذا هو العدد (الثالث) الذى تضمن خمسة بحوث في تخصصات؛ أدب اللغة الأسبانية، والتربية الخاصة، والإدارة التعليمية، والصحة النفسية، والأدب المسرحي، وثلاثة أوراق علمية في مجالات تكنولوجيا التعليم، وورقة باللغة الانجليزية في المناهج ، والثالثة في طرق التدريس، ومقالاً واحداً يتناول بعض الجوانب الطبية المتعلقة باضطراب التوحد.

والله المستعان

هيئة تحرير العدد

يناير ٢٠١٦

محتويات العدد

العنوان	الموضـــــوع	رقم الصفحة
بحوث علمية	طرق تجسيد العنصر العربى فى الدراما التاريخية الإسبانية من القرن الثامن عشر إلى القرن العشرين ..... د . أحمد على حشاد	٨-٤٨
	دور القصص الاجتماعية في علاج أطفال التوحد أ.د/ أحمد أحمد عواد – د./ هالة محمد أيوب الشريف – أ.منى عيادة أحمد سليمان	٤٩-٧٠
	المشاركة المجتمعية كمدخل لتطوير أداء المدارس الثانوية في ضوء المعايير القومية للتعليم .. "دراسة ميدانية بمحافظة دمياط" د / أحمد عبد المعبود أبوزيد شطا	٧١-٩٢
	فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة ..... د/محمد حامد زهران	٩٣-١٢٤
	البعد النفسي لشخصيات علي عبد النبي الزيدي المسرحية د. رند علي حسين السبتي	١٢٥-١٥٨
أوراق علمية	برنامج اليكترونى مقترح لتحديد مستوى أداء طلاب الاعاقة العقلية والتوحديين فى الرياضيات صابر محمود الشرقاوى – عبدالباسط المحروقى – نورة الخاطرى – حسنية المفرجى	١٦٠-١٩٨
	"مهارات معلم الجغرافيا في ضوء مفهوم الدبلوماسية التربوية" د / مها كمال حفني	١٩٩-٢١٢
	CITSITUA FO SCITSIRETCARAHC EGAUGNAL MOORSSALC YLRAE DNA NERDLIHC NOITNEVRETNI خصائص اللغة لدى الأطفال التوحديين والتدخل المبكر داخل حجرة الدراسة Mahdi M. A. Ibrahim, Ph.D	٢١٣-٢٢٣
مقال العدد	الأسباب الوراثية للذاتوية إعداد وتجميع : د.نوال عبد العزيز حامد	٢٢٥-٢٤٤
توصيات مؤتمرات	توصيات مؤتمر ''سبل تشخيص ورعاية وتأهيل الأطفال والمراهقين الذاتويين'' ٢٣ : ٢٤ يولية ٢٠١٥م – المنعقد بالمركز الكشفي العربي الدولي بالقاهرة بالتعاون بين مؤسسة د.حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي وكلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس	٢٤٦-٢٤٧
الهيئة الاستشارية	الهيئـــة الاستشـــارية للمجـــلة	٢٤٨-٢٥٠
التعريف بالمؤسسة	التعريـــف بالمؤسســـــــة	٢٥١

الأفكار والآراء المتضمنة في بحوث ومقالات المجلة مسئولية الباحثين والكتاب

بحوث علمية

طرق تجسيد العنصر العربى فى الدراما التاريخية الإسبانية من القرن الثامن عشر إلى القرن العشرين

د . أحمد على حشاد

أستاذ مساعد بقسم اللغة الإسبانية و آدابها .. كلية اللغات و الترجمة جامعة الأزهر

ملخص البحث باللغة العربية

لقد لقى ماض إسبانيا وتاريخها المبكر اهتماماً غير مسبوق من قبل الكتاب والأدباء فى شبه الجزيرة الأيبيرية وأمريكا الاتينية منذ نهاية القرن الثامن عشر حتى منتصف القرن العشرين.

وقد برز هذا الاهتمام مع نهاية (عصر التنوير) ليس فقط فى الأدب المسرحى وإنما فى جميع الأجناس الأدبية الأخرى، وبلغ ذروته مع الإتجاه (الرومانسى) فى القرن التاسع عشر وامتد إلى (الحداثة) ومابعدها فى القرن العشرين.

ولقد شهدت إسبانيا تحولات سياسية سريعة ومتوالية منذ تولى عائلة بوربون ذات الأصول الفرنسية مقاليد الحكم فى البلاد بعد حروب المطالبة بالعرش الإسبانى(١٧٠١-١٧١٥م)، واكبتها تغيرات إجتماعية، ثقافية، وفلسفية أثرت على جميع مناحى الحياة داخل المجتمع الإسبانى. وساد فى القرن الثامن عشر اتجاه إعمال العقل الذي كان يبغى تنوير العقول من الظلام والجهل والخرافة على المشاعر وسلط الضوء على الأصالة ومميزات الإنفصال عن الماضي، والدين عن الدولة ، بيد أن روح التجريب و الثورة العلمية و الصناعية فى القرن التاسع عشر واجهت الإتجاه العقلانى بالرومانسية فى خضم المطالبات بحرية أكبر وحقوق أكثر ولا سيما للمرأة ، لكن الحركة الرومانسية قدمت كيفية جديدة في الإحساس والتصور والتفكير والتعبير، أى مفهوماً جديداً للواقع، انطلاقاً من الإعتقاد بالحرية والتقدم،

ومن ثم فقد غلبت المشاعر على العقل ، وكان من أبرز خصائصها الأدبية العودة إلى المصادر الوطنية والقومية، والأجواء الشعبية المحلّية،وإعادة الإعتبار إلى العصر الوسيط، والبطولات والمآثر التى ظهرت فيه وما اكتنفها من حكايات وأساطير وملاحم صبغت فى أغلبها بالصبغة السياسة الإجتماعية.

وقد أثر ذلك على النتاج المسرحى الإسبانى الذى اضلع بدور تثقيفى وتعليمى للشعب حيث بدأ كتابه وأدباءه فى صياغة أعمال درامية تبرز بطولات ومآثر قومية مستمدة من وقائع وأحداث ماضية جسدتها شخصيات حقيقية ، رمزية ،اعتبارية وغير اعتبارية، جمعية، إسبانية وعربية، فى إطار درامى تاريخى مغلف بالأساطير و الخيال فى محاولة لطمس الحقائق وتشوية العنصر العربى وموروثة الثقافى و الدينى، بداية من الفتح العربى لإسبانيا أو ما يطلق عليه ب"**ضياع اسبانيا**" (٧١١م) مروراً بمرحلة **الاسترداد** (١٤٩٢م) ووصولاً إلى مرحلة **الطرد** فى (١٦٠٩م).

لقد عكس الاهتمام الأدبى بالدراما التاريخية لموضوع فتح إسبانيا أو ضياعها (إنتقال السلطة للعرب وتحول الدولة إلى مستعمرة عربية مؤداه ضياع القومية الإسبانية) تجسيداً درامياً للعنصر العربى سواء لأبطاله أو سواء لمفرداته اللغوية أو موروثه الدينى و الثقافى على مدار ثمانية أو تسع قرون، ومن أجل إخراج هذا التجسيد فى إطار درامي عكف المؤلفون على إستلهام موضوعاتهم البطولية من المصادر التاريخية، المدونة من قبل مؤرخيهم، أو استحضار أساطير الماضى الدينية والدنيوية المستقاه من التراث الشعبى،كرافدين تم مزجهما معاً ثم البناء عليهما فى معظم أعمالهم الدرامية، واعتمد طرحهم فى غالبيته على الدراما التاريخية (الحماسية–القومية) التى تفرعت إلى أجناس أخرى، نمَّت فى جنباتها عن المواجهة وتغليب الجانب الإسبانى على الآخر.

وقد شكل هذا الأمر صعوبة بالغة سواء فى تناول دروبها أو فى الوقوف على أبعاد إسقطاتها وذلك نظراً لعدم وجود دراسات تخصصية سابقة، إضافة إلى عمقها البلاغى الذى

يتسم بأسلوب تدوين متغير وصياغة شعرية حماسية.

لذا **كان الغرض من الدراسة** الوقوف على طرق و تقنيات تجسيد العنصر العربى فى الدراما التاريخية الإسبانية فى هذا الجزأ الأول منها، حيث يسلط الضوء على موضوع "**الفتح العربى لإسبانيا**"من خلال التجسيد المباشر أو غير المباشر للشخصيات، وأسلوب معالجتها، والذى يعد من أدق العناصر فى تحليل وتقييم الأعمال المسرحية، إذ يقوم على نقد النموذج الدرامى لاختيار الأبطال وتوزيع الأدوار على الشخصيات من عدة جوانب نفسية،أخلاقية، إجتماعية، سياسية.. تسهم فى تجسيد الحبكة الدرامية فى إطار المعطيات والدلالات الواقعية أو الخيالية لوحدات البناء الدرامى ومن ثم تتكشف لنا الرؤية الإجتماعية–السياسية أو الأيدولوجية للكتاب تجاه العنصر العربى.

من أجل ذلك، ارتكز **المنهج العلمى** المتبع على نظرية التفسير الأدبى، ونظرية دراسة الظواهر فى الأدب، فكلتاهما تمكنان من إستخراج نماذج محددة لظاهرة معينة أو متشابهة ودراستها ونقدها نقداً علمياً موضوعياً ،كما أن هذه المنهجية متعدده الإتجاهات، تطوع فى إستخدامها للتوفيق بين كم الأعمال وكيفيتها مما يسمح لنا بإبراز الصوره الأخلاقية والإجتماعية، والسمات اللغوية والثقافية والأيدولوجية للشخصيات،وإجراء المقارنات المتماثلة بداية من أسماء الأبطال، وانتهاءاً بالتقنيات الدرامية الأخرى الخاصة بالبناء و التجسيد، فى إطار الأعمال المختارة.

وتجدر الإشارة إلى أنه قد روعى فى إختيار الأعمال التسلسل التاريخى للأحداث، ومدى تطابقها مع الشخصيات الحقيقية أو التاريخية، كما روعى أيضاً بقدر الإمكان التسلسل التاريخى لنشرها ومدى تأصيلها لموضوع "**ضياع إسبانيا**"،أو الموضوعات الفرعية التكميلية منذ ظهورها حتى القرن العشرين.

و قد قسم الموضوع على **أربعة مباحث** تضمنت ما يلى:

١- ضياع إسبانيا: تجسيد تاريخى أسطورى

٢- أسطورة لزريق دوق بيتاكا"باطقة" (٧١٠-٧١١ م)

٣- تجسيد العنصر العربى فى بطولات قوطية عربية مشتركة

٤- تجسيد العنصر العربى فى حبكات درامية تتناول موضوع الحب

تناولت الدراسة بالعرض والتحليل فى **المبحث الأول** تأصيلاً موجزاً للموضوع فى الإتجاهات المسرحية لدى الكتاب الذين جسدوا فى أعمالهم الدرامية العنصر العربى جزئياً أو كلياً فى المسرح الإسبانى المبكر (القرنين السادس عشر والسابع عشر)، وطرحوا موضوعات تتصل من قريب أو من بعيد بالفتح العربى لإسبانيا، حيث ظهر فيها أبطال وقادة عرب كموسى بن نصير، موسى بن موسى ،طارق بن زياد ،الحاجب المنصور إلخ.. فى أعمال مبكرة مثل "**تاريخ القديسة أوريشا المجيدة**" لبارتولوميه بالو (١٥٢٧م) ،"**أمراء لارا السبع**" لجوان دى لا كويبا (١٥٧٩ م)، "**القوطى الأخير**" للوبى دى فيجا (١٦٤٧ م) ، وصولاً الى نهاية القرن الثامن عشر حيث توطدت الدراما التاريخية فى العديد من الأعمال ليس فقط فى المسرح الكلاسيكى فى إسبانيا و إنما أيضا فى أمريكا الاتينية.

فيما يتعلق **بالمبحث الثانى** فقد أفرد عدة أعمال تتصل بأسطورة أزريقون أو"**لزريق و فلوريندا**" كريمة الكونت يوليان حاكم سبته آنذاك والتى استكرهها على نفسها بعد أن وصل إلى مقاليد الحكم عقب وفاة الملك القوطى بتاكا أوغيطشه مما أدى إلى توصل والدها لاتفاق مع العرب على فتح إسبانيا ، وعرضت هذه الأعمال إسقاطات متنوعة لهذا الموضوع، منها ما صور إتفاق الكونت يوليان على أنه خيانة قومية، ومنها ما جسده على أنه كان انتقاماً لما ارتكبه لزريق تجاه ابنته التى لقبها العرب ب "**امرأة سوء**".

فى هذا الإطار نجد أعمالا مثل"**خنجرالقوطى**" لجوسيه ثوريبا (١٨٤٢ م)،" **لزريق**" لأنطونيو جيل اى زاراتى (١٨٤٢ م)، "**لزريق أو أخر ملوك القوط**" لفلورينتينو مولينا (١٨٨٦ م) صاغت وجهة نظر درامية متباينه تجاه الأحداث التارخية الحقيقيه أو الخيالية عبر التجسيد الدرامى المباشر وغير المباشر للأبطال الإسبان والعرب أى المسيحيين و المسلمين.

إن هذا الموضوع الذى مازال عالقاً بالذاكرة القومية الإسبانية حتى اليوم أسفر عن أن هذه القضية مازالت محط نقاش وتقديرات من المؤرخين و المفكرين، ولكنها بنيت درامياً على سرد أحداث خيالية أو أسطورية رغم أن أبطالها حقيقيون، ونجم عن توزيع الأدوار ما نرى بأنه بالرغم من أن بعض الشخصيات الإسبانية اتسمت بالخيانه و المؤمراه وجموح السلطة إلا أنه قصد فى تجسيدها مسبقاً إضفاء هالة قومية و بطولية عليها، بغض النظر عما اقترفته، ولا سيما لزريق الذى قاوم الفتح العربى وهزم أمام طارق بن زياد، على الجانب الآخر عمد الكتاب حال تجسيد الشخصيات العربية ذات الولاء الدينى والسياسى و القومى والحنكة فى إدارة الأمور (أمثال موسى بن نصير و طارق و طريف بن مالك الذى قتل الكونت يوليان) إلى تشويه صورتهم و انتقاصهم مما أدى لخلق صورة ذهنية سلبية ، إضافة إلى أن الموروث العربى بجميع مشتملاته أقحم فى نقد تهكمى و جدال كلامى، نم عن تأجج للمشاعر والدخول فى آتون الصراع الطائفى و العقائدى والأيدولوجى لقرون طويلة.

هذه الأعمال الدرامية لم تقاسم الشخصيات العربية البطولة كاملة لكن فى **المبحث الثالث** نجدها قد عنيت بذلك، فأفردت نماذجاً متشابهات وغير متشابهات إستمرت فى طرح "**أسطورة يوليان**"، لكن تلاعب مؤلفيها بوحدة الزمان والمكان وانتهاج التجسيد القائم على تغيير أسماء الأبطال أو البناء على حادث فرعى أو خيالى، أظهر"**بلاى**" كبطل قومى. وتعددت وتنوعت الأعمال التى تناولت هذه الشخصية حيث كتب بعضها تحت عناوين فردية تحمل إسمه أو إسم عائلته كوالدته وأخته "**هورميسندا**" فى الفترة من (٧٠٢-٧١٨م) ، لكن تكرار بعضها ما كان إلا لغرض تجسيد قضية المواجهة بين "**بلاى**" والقائد

العربى"منوسه" حاكم شمال إسبانيا أنذاك، حيث حبكت أحداثاً تدور حول الحب المتبادل بينه و بين هورميسندا وتأثير اختطافه إياها ومحاولة الزواج منها عنوة لكن شقيقها تدخل أنقذها ثم قتل القائد منوسه.

واستمرت هذه المواجهة فى سياق آخر إلى أن وصلت الى **"معركة كوفادونجا"** أو **(مغارة دونغة ٧٢٢ م)** التى انتصر فيها بلاى ، منذ تلك اللحظة أصبح بلاى هو رمز المقاومة والبطولة ضد العرب فى إسبانيا وفتح بذلك الطريق أمام **حروب الاسترداد** التى استمرت حتى **(معاهدة غرناطة١٤٩١ م)** وتحولت شقيقته هورميسيندا كفلورندا نجلة يوليان الى شبيهتين لإسبانيا أى ضحيتين للقهر والإغتصاب.

من هذه الأعمال **"السيد بلاى"** لجوسيه انتونجينى (١٨٤٤ م) و**"بلاى"** لكل من جوسيه كنتانا (١٨٠٤ م) وجاسبر دى جوبيانوس(١٨٩١ م) والتى عدلت فيما بعد إلى" **منوسه أو نهاية منوسة"** وكذلك**"هورميسندا"** (١٧٧٠ م) لنيكولاى موراتين.

بالإضافة إلى ما تقدم فقد ناقشنا أعمالاً أخرى لم تبتعد كثيراً عن تناول الموضوع ذاته أو تختلف عن سابقاتها فى التلاعب بطرق التجسيد ووحدات البناء أو فى إبداء وجهة النظرغير المحايده أو لعلها أعادت الطرح بإسقاطات مغرضة عنونت ب" **ظل يوليان أويوم سعد اسبانيا"** لجاسبار زابالا (١٨١٣ م) و" **الكونت المبجل يوليان"** (١٨٣٩ م) لميجيل أوجستين و**"ضياع إسبانيا"** (كتبت عام ١٧٣٣ م ونشرت عام م ١٩٨٤) للكاتب المكسيكى أوسيبو بيلا، فى إشارة إلى بداية استرداد إسبانيا على يد **"يوليان"** أو "بلاى" **مما** يضفى بعدا سياسياً و اجتماعياً جديداً يعد بمثابة تدشين لمراحل أخرى من تاريخ إسبانيا.

أما **المبحث الرابع** والأخير فقد ناقش فى إطار الموضوع الرئيس تجسيد للشخصيات من خلال الحبكات الدرامية الغرامية أو علاقات الحب و الزواج والمصاهرة والتى غلفت أيضاً بقالب سياسى- دينى وإجتماعى برزت فيه **"إيجيلونا"** أو **"آيله"** أرملة يوليان التى عرفت فيما بعد ب **"أم عاصم"** و**"عبد العزيز بن موسى بن نصير"** الذى أحبها حباً جماً وتزوج

بها بعد أن أشهرت إسلامها و كان هذا الإرتباط سبباً فى مقتله.

ورصد هذا المبحث أهم الأعمال منها على سبيل المثال **"إيجيلونا أرملة الملك يوليان"** لأنطونيو فاياديراس(١٨١٩م) و**"إيجيلونا وعبد العزيز"** لجوسيه فارجاس بونس (١٨٠٤م) و**"عبد العزيز"** للكاتب البوليفى مانويل كورتس١٨٠٤م) حيث استعرض بالتحليل طرق التجسيد للشخصيات الرئيسية أو الثانوية المتداخله فى البناء الدرامى كذلك تبين لنا وجهات النظر المتباينه للكتاب سواء السياسية أو الإجتماعية.

فمنها ما طرح إرتباط أيلة بعبد العزيز على أنه كان مصاهرة سياسية من أجل خدمة قضايا وطنها وقومها، ويشير إلى تآمرها مع بنى قومها ضد زوجها، ومنها ما تعاطى مع إرتباطهما على أنه حب حقيقى وأنها انقذته من الموت مسموماً، لكن هذا لا يمنع من تجسيد "عبد العزيز" فى أعمال أخرى تصوره حينا كحاكم متسامح أو مرتداً عن الإسلام حينا آخر، أو على أنه كان منحازاً للإسبان فى بعض القضايا الخلافية، من جهة أخرى، فإن نموذج إختيار الشخصيات يسمح أيضاً بإلقاء الضوء على الخلاف العقائدى والأيدلوجى بصورة مستمرة بين بينهما، أو بين العنصر العربى و الإسبانى، وإن كانت هناك بعض الحالات التى صورت وجود تقارب وصداقة بين الجانبين، بمعنى الإتجاه إلى نموذج التعايش الإجتماعى السلمى.

هذا و قد خلصت الدراسة لتقنيات تجسيد الشخصيات و تفاعلاتهم القومية و الأيدولوجية والنفسيه و السيكولوجية و تاثيرها على رودد أفعالهم وتطورهم الدرامى من عدمه إلى **عدة استنتاجات** من أهمها: أن الدراما التاريخية الإسبانية منذ نهاية القرن الثامن عشر حتى القرن العشرين قد أضفت رؤيه عامة حول فتح إسبانيا ورؤية خاصة تجاه الأحداث وأبطالها وسبل طرحها، لكنها رسخت وعمقت الصورة السلبية البربرية للعنصر العربى فى المجتمع الإسبانى منذ الفتح والتى بنيت فى معظمها على أساطير ماضية أو أحدث غير حقيقية تتسم بالتناقض التاريخى والدرامى، نسجها المؤرخون والمؤلفون فى قالب درامى

حماسى، استحضروا فيه البطولات والمآثر القوميه المقتبسة من الموروث الشعبى و الثقافى للعصر الوسيط ، وعمدوا إلى رفعة شأن أبناء جلدتهم وتمجيد تاريخ أمتهم والسمو بالقيم الروحية والإنسانية والإجتماعية الإسبانية على مثيلاتها العربية، لذا **أوصت الدراسة** بعقد مقارنات بين الفترات التاريخية والوقائع الهامة للموضوعات الفرعية، والقيام بدراسات لغوية تقابلية عن لغة التعبير لكل ما يتصل بالعنصر العربى وموروثه، كما طالبت بترجمة بعض الأعمال نظراً لأهمية ما تكتنفه من قضايا تاريخية وقيم أدبية.

البحث باللغة الإسبانية

Vías de caracterización del elemento árabe en el drama histórico español: siglos XVIII-XX:(I)

Dr. Ahmed Ali Hashad

Depto. de Español/Facultad de Idiomas Universidad de Al-Azhar

Resumen:

Se propone en este trabajo un estudio sobre *las vías de la cracterisación del elemento árabe en el drama histórico español* a partir de la Ilustración hasta la segunda mitad del siglo XX. Con el orden temático y cronológico de obras, ubicadas en diversas épocas, se pretende abarcar el alcance dramático marcado por el desarrollo y la evolución en lo que se refiere a los recursos teatrales de caracterizanción. Las vías se estudian sistemáticamente en dos partes, particularmente, en tematicas de fondo heroico o nacional, siendo el comentario en la presente destinado al tema de *la pérdida de España* que afectrá a todos los elementos compositivos del drama y, por tanto, los factores sociopolíticos, culturales e ideológicos que intrevienen en su contextualización.

Se trata, pues, de un estudio que analiza, en primer lugar, las técnicas de la caracterización siguiendo un esquema que nos permite, valorar su evolución en tramas, acciones y, consecuentemente, carcterizaciones de figuras que vertebran la construcción dramática y la visión sociopolítica en diferentes aspectos.

Palabras clave: *elemento árabe, vías de caracterización, drama histórico, la pérdida de España,* siglo *XVIII: Ilustración, postbarroco: teatro neoclásico, teatro novohispano, Romanticismo: XIX, modernismo: siglo XX.*

Nota preliminar:

Abordar las vías de caracterización del elemento árabe en el drama histórico español constituye una de las dificultadas de planteamiento en el ámbito académico bien en proyectos de investigación o bien en estudios teatrales condicionados por el rigor científico. Algunos de los motivos se remontan a la inexistencia de estudios específicos sobre el tema, el largo tiempo en que se han producido las obras, la estética cambiante y la

estilística compleja de muchas formas dramáticas escritas en verso o en prosa carentes de elementos textuales o escénicos como las acotaciones y los apartes.

No obstante, podríamos decir que, la caracterización del elemento árabe, en su sentido más amplio, ha sido constante en la dramaturgia española. Este elemento no es un elemento secundario elegido al azar o dramatizado para aportar únicamente un matiz exótico, sino que forma parte esencial de las construcciones dramáticas de centenares de obras que lo han reflejado, no sólo como un recurso dramático sino como un componente básico y representativo de la comunidad musulmana que ha convivido ocho siglos con la sociedad española.

Tal vez se pregunta ¿Qué es el elemento árabe? Y en realidad, no existe una noción o un concepto definitorio de lo que es en esferas dramáticas o novelísticas. Sin embargo, se pude llegar a conceptuarlo a base de una interpretación que surge de las ideas recogidas de las técnicas y los métodos de caracterización.

Nos ocupamos en esta primera parte del presente estudio de comentar las vías de caracterización del elemento árabe en el drama histórico español desde finales del siglo (XVIII), llegando a su auge en el siglo (XIX), que es la época dorada del género cuya continuación latente se nota en el teatro posterior del siglo (XX)[1].

A finales del siglo (XVIII) se inicia una preocupación por la temática de carácter nacional debido a muchos factores sociopolíticos, entre ellos las revindicaciones a la solidaridad social y la supresión del individualismo en aquellos tiempos agitados. El interés literario por el pasado histórico de la nación española ha invadido no solo la dramaturgia española sino también se ha extendido a otros géneros literarios. Los hechos y los acontecimientos acaecidos en diferentes épocas de la historia de la península ibérica motivaron los dramaturgos españoles a crear personajes, escenas y temáticas que parten del drama histórico como uno de los géneros más preferidos, por xcelencia, con el objetivo sublime de dramatizar la mayor hazaña española: (la Reconquista).

En este proceso de dramatización de épocas y personajes, iniciado desde

1 -Véase ejemplos del tránsito de una tendencia a otra en Miguel D'Ors (2014). *Posrománticos, modernistas, novecentistas: Estudios sobre los comienzos de la literatura española contemporánea*. Sevilla : Editorial Renacimiento.

aquel momento hasta la actualidad, se ha evocado leyendas del pasado o se ha adoptado un material histórico, muchas veces, escrito desde un punto de vista unilateral para tejer tramas reales o fantásticas en las que se configura el elemento árabe como una base fundamental de sus Construcciones.

Para revelar esta configuración que abunda en los dramas de carácter heroico - algunas veces son cómicos - hemos contado con varios métodos de caracterización que se consideran como una de las mejores herramientas para el comentario temático, interpretativo, descriptivo y evolutivo de los distintos recursos y técnicas que combinan la representación.

Advertimos, por último, que el título del estudio podria parecer extenso y, por lo lo tanto, hemos dividido el estudio en dos partes. En la presente comentamos, bajo *el tema de la pérdida de España*, cuatro epígrafes importantes que recogen tal vez los modelos representativos de las vías de la caracterización del elemento árabe en géneros, temáticos y épocas. Se trata de una perspectiva que esperamos continuar en la segunda parte que lleva el mismo título, pero con otros enfoques temáticos y más vías de dramatización sobre el elemento árabe y su configuración.

Objetivo:

El propósito general del estudio se enmarca en los estudios descriptivos y evolutivos del elemento árabe mediante el examen de las vías de su caracterización. Su configuración de una época a otra podría constituir un punto de inflexión que permite un viraje creativo en estética e ideología (barroca-neoclásica, romántica- modernista). El objetivo del estudio pretende asi enfocar las vías de la cracterizacion del elemento árabe en el teatro español y su entroncamiento con los géneros teatrales desde la Ilustracón hasta el siglo XX, sobre todo en temáticas pertenintes, en buena parte,al drama histórico de carácter nacional. Este enfoque analítico que, permite abarcar la cacacterización del elemento árabe en diferentes construcciones teatrales, nos refleja, como ya hemos señalado, las procupaciones literarias, sociopolíticas e ideológicas sobre su naturaleza en las épocas examinadas.

***Método*:**

Las pautas metodológicas o los diferentes métodos que combinan las

distintas vías de caracterización se definen a través del análisis de las diversas técnicas de caracterización empeladas por los autores a partir de los nombres o sobrenombres, los procedimientos dramáticos que ilustran la técnica de representación de los personajes o los recursos estructurales implantados en los dramas: antítesis, anacronismo, paralelismo, etc.

Por otra parte, el retrato moral, social, los rasgos culturales, lingüísticos, ideológicos, etc., aparte del discurso, pensamiento, efecto en los demás, acciones y apariencias; constituyen las características distintivas que se desprenden de los ejemplos representativos del *corpus* que hemos elegido para enfocar la actuación del modelo actancial que conforma, por tanto, el elemento árabe, objeto del estudio.

Importa señalar, en último instante, que el método no pretende catalogar el elemento árabe en un modelo único sino atiende a otros parámetros metodológicos cuantitativos-cualitativos como el hermenéutico o el fenomenológico que permiten recoger casos similares en una estructura común. Se trata de un marco metodológico multidisciplinario por su inferencia en las obras que componen el *corpus* del estudio[2].

Corpus: elección y tipología:

En cuanto al *corpus* escogido para el comentario podría parecer bastante extenso pero el criterio de su eleección tipológica y temática coincide con la propuesta a proceder. Esta elección toma el elemento árabe - desde la Ilustración y el Neoclasicismo, Romanticismo pasando por pocos ejemplos del teatro Novohispano llegando al siglo XX - como patrón literario que sigue los parámetros temáticos y analíticos expuestos en los epígrafes a desarrollar. Tanto su tipología como su temática van cubriendo, a grandes rasgos, obras destacadas que concuerdan metodológicamente con la línea sugerida por el título central del estudio. Así que el *corpus* designado tiene la ventaja de ser representativo, es decir, reúne un número suficiente de textos de variada procedencia cuyos ejemplos analizados o resumidos corresponden al propósito principal del estudio, siendo el punto de contacto o el denominador común entre todos, el elemento árabe.

2 - Seguimos las ideas y las pautas metodológicas de la caracterización recogidas en lo siguiente: Sergio Arrau (1961). *Estudio del personaje teatral*. Lima: Servicio de Publicaciones del T.U. de San Marcos, Luciano García Lorenzo (Ed.) (1985). *El personaje dramático*. Madrid: Taurus: Kurt Spang (1991). *Teoría del drama, (lectura y análisis de la obra teatral)*. Pamplona: Publicaciones de la Universidad de Navarra, Eunsa y Juan Antonio Hormigón (Ed.) (2008). *Del personaje literario-dramático al personaje escénico*. Madrid: Publicaciones de la ADE.

1. El tema de la pérdida de España: carcaterización histórico- mitológica

El elemento árabe, a nuestro modo de ver, podría buscarse, en primer lugar, en el prerrenacimiento ya que sus autores presentaron muchos ejemplos en diferentes fórmulas. En el teatro español anterior a Lope de Vega se nota que el elemento árabe se ejemplifica en personajes secundarios que participaban en escenas breves para anunciar ciertos aspectos negativos. Lope de Rueda (15101566-), por ejemplo, en su comedia *Armelina* (1567)[3], contó con este recurso al caracterizar el personaje moro Mulien Bucar, como mago granadino. Otros dramaturgos del Siglo de Oro[4] como Juan de la Cueva (ca. 15431610-), trataron otros tipos ambientados en temas clásicos o en leyendas medievales que se refieren a la Reconquista. Estos ejemplos se vislumbran en tragedias como *Tragedia de los siete infantes de lara* (1579)[5] cuyas protagonistas árabes como Almanzor de Córdoba y su hermana Zaida se ven implicados en una trama de venganza, resistencia y amor. El tema se percibe también en poemas heroicos como La *conquista de la Bética* (1603)

publicado, por primera vez, en (1777)[6], cuando nos describe la Conquista de Sevilla por Fernando III (el Santo) quien durante su reinado fueron reconquistadas muchas ciudades españolas en el siglo (XIII).

En realidad, sobran los ejemplos durante el Siglo de Oro[7] que presentaron figuras que se alternaban comúnmente de moros a árabes con rsagos distintivos culturales, linguisticos, etc, y de esta forma el elemento árabe empezó a desarollarse en el teatro español, prácticamente, a partir de la segunda mitad del siglo (XVI), es decir, que "Efectivamente, desde finales del siglo (XVI) el personaje del moro se enriquece en todos los sentidos. Se le sitúa por primera vez en su ambiente nativo: el reino moro de Granada, Berbería o Alpujarra morisca; aparece en obras de tema oriental y

3 - Lope de Rueda (1832). *Comedia Armelina*. En : *Teatro español anterior a Lope de Vega*. Hamburgo: Editorial Federico Perthes, pp.307- 346. .

4 - Podemos citar muchos como Lope, Cervantes y Calderón, entre otros, ya que algunos figurarán en ejemplos posteriores a lo largo de las dos partes del estudio.

5 - Juan de la Cueva (1921). *Teatro escogido: El infamador, Los siete infantes de Lara*. Madrid: Compañía Ibero-americana de Publicaciones.

6 - Juan de la Cueva (1795). *Conquista de la Bética: poema heroyco*. Madrid: Imprenta Real, Volumen XIV.

7 - No vamos a detallar aquí ejemplos de Cervantes, Lope, Tirso etc., ya que no disponemos de espacio, además creemos que muchos de ellos son conocidos.

desempeñando papeles sobresalientes"[8].

Pero es importante afirmar que, a partir del siglo (XVIII) se consolida el drama histórico de tema heroico o nacional español que expresa realidades históricas o cotidianas, pero recurre, a veces, a la mitología y otros procedimientos que inspiran sus autores crear obras dramáticas que parten de la concepción de lo histórico o lo mitológico como modelo literario.

La *Comedia Nueva* aparte del Romanticismo y el teatro *Novohispano* han arraigado esta tendencia en obras aparatosas y complejas donde predominan elementos maravillosos o sobrenaturales en temática mitológica repleta de alegorías. Así reina en la escena española una doble perspectiva: la primera consiste en una dramaturgia de corte clásico, con elementos históricos y mitológicos mientras que la segunda se trata de una dramaturgia de raigambre popular[9].

La primera tendencia es la que ha incluido el elemnto árabe en su producción escénica sobre todo en los dramas históricos que se apoyan en diversas fuentes y, por consiguiente, nos presentaron varias temáticas y versiones sobre un hecho, un personaje u una temática tracendente, poragonizadas en su conjunto por el árabe o describe muchos rasgos de su elemento.

Sus vías se manifiestan en temáticas, actitudes, rasgos físicos, lingüísticos o interacciones anunciados por los protagonistas cuyos nombres indican sistemáticamente hechos y épocas que marcan la historiografía hispánica acerca del tema de la pérdida de España[10].

1.2. El mito de Rodrigo: Duque de la Bética (710-711)

Muchas obras han planteado la presencia árabe en la península ibérica como elemento compositivo de su construcción dramática a través de figuras que participaron en los hechos de la Conquista. Este elemento está presente con fuerza en todas de modo que asistimos en esta primera fase

8 - Bruno Camus (1994). **Personajes orientales: aspectos lingüísticos**. En Felipe B. Pedraza Jiménez, Rafael González Cañal (Eds.). *Los imperios orientales en el teatro del siglo de oro: actas de las XVI Jornadas de Teatro Clásico*. Almagro, julio de 1993. Ciudad Real: Univ de Castilla la Mancha, pp.94-95.

9 - Véase para más detalles David Thatcher Gies (1996). *El teatro en la España del siglo XIX*. Madrid: Ediciones AKAL.

10 - Véase las distintas categorías del personaje en César Oliva Bernal (2005). *La verdad del personaje teatral*. Murcia: EDITUM.

a varias tramas que representan versiones históricas, tal vez del mismo evento, pero se apoyan en varias técnicas de caracterización.

La mayor parte de las obras toman como base histórica la situación política del Reino Visigodo en los inicios del siglo (VIII). En el año (710) murió el rey Witiza y se designó como nuevo monarca a Don Rodrigo. Los seguidores del primero vieron en la derrota de Rodrigo la oportunidad de recuperar el reino y de ahí facilitaron el desembarco de las tropas árabes en la península. Por tanto, la leyenda de *la Cava o la Caba y la pérdida de España*[11] se han convertido en una base temática interesante para muchos dramaturgos.

Bartolomé Palau junto con Lope de Vega, por ejemplo, son los primeros dramaturgos que presentaron diversos modelos dramáticos en los que vemos el elemento árabe o morisco caracterizado como unidad compositiva de sus *dramatis personae.* Los árabes se dramatizan como entes implicados en escenas o actos

dramáticos que indican hechos importantes acaecidos durante o después de la Conquista. Obras como *Historia de la gloriosa Santa Orosia* de Palau (1524)[12] o *El último godo*, *El primer rey de Castilla*, *Las famosas asturianas* y *Las doncellas de Simancas* (sobre la batalla de Clavijo y el tributo de las cien doncellas) de Lope de Vega, entre otras, configuran un modelo que nos aproxima de la visión sociopolitica perdominante de la época.

En realidad, se tratan de obras que se basan en leyendas o en diversas fuentes cristianas o arábigas, pero tal vez la obra de Palau o la obra de *El*

11 - Véase Pedro de Corral (2001). *Crónica del rey don Rodrigo: crónica sarracina*. Madrid: Castalia. 2 Vols. Remitimos también al libro de. Aureliano Fernández-Guerra (1877). *Don Rodrigo y la Cava*. Madrid: por Viuda. e Hijo de E. Aguado.

12 - El modelo actancial de Palau está compuesto por las figuras cristianas de Orosia (reina de Bohemia e hija del rey Ludovico), Arciso (su tío), el rey Rodrigo, la Cava y Don Julián, mientras que las figuras árabes están representadas por Muza (caudillo de los Sarracenos) junto con otros secundarios. Véase *Historia de la gloriosa Santa Orosia* (1524) de Bartolomé Palau que se considera como una de las primeras obras históricas nacionales que representó el tema de la pérdida de España en Aureliano Fernández –Guerra (1883). *Caída y ruina del reino visigodo Español, primeras dramas que las representó en nuestro teatro, estudio histórico-critico*. Madrid: Imprenta de M.G. Hernández. pp.99-185.

último godo[13], de Lope suponen un ejemplo del drama político-nacional que presenta la situación de una España dividida. Sin embargo, la obra de Lope de Vega enriquiza su trama con historias de amor, conversión (Zara) y violencia (Florinda o la Cava) por un lado, y la presencia real de los árabes como protagonistas participes en la configuración de una nueva historia, por otro. Su objetivo va más allá de lo político ya que señala, además de lo dicho, la integridad y la solidaridad social frente a los conquistadores o más bien, el heroísmo nacional protagonizado por Pelayo, que es el símbolo de la resistencia o con quien se da inicio de la Reconquista[14].

La violación de Florinda por Rodrigo, la venganza del Conde Don Julián, la conversión de Zara, etc., os explica el amor y el odio que se dan cita en diferentes aspectos de la obra que se revelan por las interacciones que se desarrollan entre sus protagonistas: Don Rodrigo, el Conde Don Julián, Florinda su hija, Zara, Abn Adulefe, rey de Argelia, Abenbucar, Abelaydo, etc.

El tema cobra más extención y nuevos argumentos durante el Romanticicmo. José Zorrilla, a su vez, expone en su drama *El puñal del godo* (1842)[15], compuesto por tres personajes don Rodrigo, el Conde Don Julián, y el ermitaño Román; una visión histórica cuya acción transcurre en Pederneira, monte de San Miguel, cerca de la ciudad de Viseo en Portugal. La obra mitifica la derrota del rey Rodrigo en la batalla de Guadalete, señalando los antecedentes inmediatos a la penetración del islam en la península.

En la obra de Zorrilla, Don Rodrigo perseguía al Conde Don Julián, traidor de España que en venganza al ultraje por parte de Don Rodrigo a su hija,

13 - El texto original de la obra se encuentra en Lope de Vega (1647). Parte veinticinco perfecta y verdadera de las Comedias del Fenix de España Frey Lope Felix de Vega Carpio sacadas de sus verdaderos originales. Zaragoza: por la viuda de Pedro Verges, pp. 369-412.

14 - Véase otra interpretación crítica de **El último godo y las dos Españas de Lope**. En Veronika Ryjik (2011). *Lope de Vega en la invención de España: el drama histórico y la formación de la conciencia nacional*. Woodbridge (UK): Tamesis Books, pp. 44-57.

15 - Véase también la segunda parte de la historia del mismo autor en José Zorrilla (1886). *La calentura, continuación del drama, El puñal del godo, drama fantástico en un acto*. Madrid: E. Cuesta, Tercera edición. O la de su coetáneo Ramón de Valladares, *Juicios de Dios*, publicada por primera vez en (1849) en la que indica lo mismo. Véase Ramón de Valladares y Saavedra (1886). *Juicios de Dios, o, Segunda parte de «El puñal del godo»: drama histórico, original en un acto y en verso*. Madrid: Estab. tip. de E. Cuesta.

hizo un pacto con los moros dejándolos pasar por el estrecho a España. Theudia, noble godo que estaba al servicio de Don Rodrigo, mata con su hacha de armas al Conde Don Julián, cumpliendo así la promesa de reparar el honor del rey Don Rodrigo y vengándose de la traición a España.

El elemento árabe se presenta y obra en el drama como personaje colectivo que se caracteriza por una distorsión negativa que se recalca en sentido material, histórico y religioso como lo indica el lenguaje bélico de Theudia dirigido a Don Rodrigo:

[…] el **moro** vuestro ejercito desecho

y atropelló á la cruz la media luna[16]. (**Escena IV**)

Lo mismo pasa con su obra en *La leyenda del Cid*[17], que expresa en ella otro acontecimiento

sobre la entrega de Valencia a las tropas musulmanas.

La historia de Rodrigo se ha dramatizado en otros dramas históricos construidos sobre la misma leyenda al igual de los iniciados por los autores anteriores, pero sus creadores intentan defender posturas diferentes en torno a la pérdida de España y la presencia árabe. Estas diferencias se observan en muchos procedimientos y recursos que se manifiestan en las vías de caricaturización del elemento árabe en el esquema actancial escogido.

Antonio Gil y Zárate nos presenta en su obra Rodrigo (1838), otra muestra teatral basada en los primeros acontecimientos que anticiparon la Conquista árabe. Se trata de una tragedia que se desarrolla con los mismos personajes citados en la leyenda o las fuentes históricas pero el cambio notorio en la obra se da con el protagonista árabe o el caudillo musulmán **Tarif Abenzarca** que muchos lo confunden con Tarek.

Después de la visita de Don Julián a Musa en África volvió conTarif a España y la misión de Tarif se limitaba a tantear primero el terreno. Sin

16 - José Zorrilla (1843). *El puñal del godo: drama en un acto*. Madrid: Imprenta de Repullés, p. 20.

17 - En ella se expone otro tipo de traición y venganza por amor perpetrada por Bellido Dolfos contra Don Sancho y Doña Urraca e instiga a los de Carrión a deshonrar a sus mujeres en el robledo de Corpes antes de la entrega de la cuidad a los musulmanes, véase el tema en José Zorrilla (1882). *La leyenda del Cid*. Barcelona: Montaner y Simón Editores.

embargo, la traición, el deshonor y la venganza que motivan la pérdida de España constituyen los elementos temáticos predominantes al igual de las demás obras aunque queda lugar siempre para enfocar los hechos mediante las escenas y los diálogos entre el protagonista árabe y los demás protagonistas de la obra. Rodrigo termina ahogado en el rio y al final Florinda se suicida y Tarif mata a Julián. Así que el autor reparte sus personajes de esta manera: Florinda, Don Rodrigo, Rey godo; Don Julián, Teodofredo, prometido de Florinda; Tulga, Ministro del rey; Egerico, parcial del Conde y Tarif Abenzarca caudillo de los Moros.

El modelo actancial de la obra atiende a una vía de aracterización (protagonista-ayudante, protagonista-antagonista o protagonista-oponente) que se desenvuelve en un proceso de exteriorización y materialización del personaje del árabe para formular un motivo temático ideológico. Cuestión visible en los diálogos mantenidos entre Tarif y Julián o entre Tarif y Rodrigo a lo largo de la obra:

Tarif. O justo Alá! No en vano prometiste

Al Árabe ensanchar su vasto imperio Sobre cuanto en su curso el sol alumbra.

Tu mano reconozco..., bien, acepto,Tus ofertas, cristiano; pero dime: ¿Cuál debe ser de tu servicio el premio?

Juli. No recompensas, desagravios busco.

Nada exijo de ti; mas los guerreros Que á seguirme se atrevan, abandonan Honores y riquezas...

Tarif. Yo prometo

Que á par de los caudillos musulmanes

Premiados quedarán. Adiós; ya vuelo

A disponer mis tropas.

Juli. En mí fía.

Tarif. En tí, en mi alfange, en el profeta espero[18]. (**Escena III**)

Se nota el dominio del juego espacial repleto de referencias indicadas por la escena que se celebra en un campamento godo donde se ve a lo lejos las orillas del rio Guadalete y la cuidad de Jerez. Así el autor ha podido expresar la caracterización durante las interacciones en atributos, justificaciones y enfrentamientos en los parlamentos. Para resaltar el elemento árabe repite escenas de enfrentamiento basadas en polémicas verbales que expresan actitudes ideológicas. El lenguaje resulta muy característico ya que nos indica la condición de los personajes y sus acciones.

Otro escritor como Florentino Molina y Acosta, teje en (1886) la misma trama, eligiendo otro reparto, pero concentra en los personajes españoles aunque alude indirectamente a los árabes o los moros, dando razones para sustentar la tesis que propone[19].

La obra sitúa su acción en alcázar de Toledo en el año (720). Adopta un modelo compuesto por personajes característicos españoles: la reina Egilona, Rodrigo, Don Julián y su hija Florinda; Don Sancho y el escudero Ferrán. Su temática es

similar a otras pero justifica la huida de Pelayo antes de la legada de los árabes, caracterizándole de heroísmo frente a la traición que causó la Conquista y ya los árabes aparecen temibles:

Sancho. ¡Huye! Todo se ha perdido. (*Al Rey.)*

Rodrigo. ¡Traidores! (*Mirando al foro*.)

Pelayo. ¡Tremenda saña!

¡Día aciago para España!

18 - Antonio Gil y Zárate (1838). *Rodrigo, tragedia original en cinco actos*. Madrid: Impr. de los Hijos de C. Piñuela, p.41.

19 - Nos limitamos al comentario de los modelos expuestos por razones metodológicas. Pero hay que advertir que existen obras que se ocupan de formular otros aspectos legendarios o tesis de carácter político sobre Rodrigo y sus triunfos e incluso le comparan con Moisés como las de Manuel Fermín de Laviano (17??). *Comedia nueva, Triunfos del valor y honor en la Corte de Rodrigo*. Barcelona: en la oficina de Juan Francisco Piferrer. Y (1791?). *Comedia nueva en tres actos, El sol de España en su oriente y toledano Moyses*. Madrid: en la librería de Castillo. En la misma línea otros le caracterizan como el héroe español que sale en defensa del honor nacional contra el infiel africano como escena trágica de Juan Hernanz Dávila (1789). *Rodrigo: scena tragica, con intermisiones músicas*. Cádiz: por Manuel Jiménez Carreño.

¡Los moros nos han vencido![20] (**Escena III**)

Estos modelos siguen la difusión de las leyendas o los hechos que giran en torno a la pérdida de España en los que siempre se interviene más de una visión que, a veces son contrastadas: la figura controvertida de Pelayo, un rey forzador que se enfrentó a un destino ineludiblemente adverso o el héroe que inicia la resistencia contra los árabes. De todas formas, es notable el pasarse de un modelo característico a una caracterización directa del elemento árabe que se considera el punto de interés que afecta la dramatización histórica de los hechos. Propablemente, estas refundiciones, en las que predomina la caracterización negativa del elemnto árabe, hayan dado lugar a crear una imagen horrorosa de los árabes en España.

1.3. Continuación de la caracterización del elemento árabe en dramas y tragedias de coprotagonismo visigodo-árabe

Los dramas o las tragedias de coprotagonismo gótico-árabe continúan generando temas y visiones a cerca del elemento árabe en diferentes rasgos.Es importante señalar, en primer lugar, que dentro del esquema variado de la caracterización, Juan Eugenio Hartzenbusch se ocupa del tema de los visigodos o el periodo gótico comprendido entre (414-711) en dos obras importantes. La primera es *La ley de raza* (1863) donde sitúa los hechos en el año de (653 d.c) y en Toledo, cuando los godos conquistaron España[21]. La segunda se centra en los hechos anteriores a la Conquista y se titula *La madre de Pelayo*, que sitúa los hechos en el año (702) con una alusión indirecta al elemento árabe

protagonizado por Musa[22], aunque Temistocle Solera habló del tema anteriormente en su obra *La hermana de Pelayo*, emplazando los hechos en Gijón hacia el año (718)[23]. El autor opta por elegir Monuza (o Munuza) y el oficial Omar junto con el resto de los personajes secundarios para añadir otras vías de caracterización a través del drama lirico. Pero para poder contar las hazañas de Rodrigo enfoca la caracterización desde personajes

20 - Florentino Molina y Acosta (1886). *Rodrigo ó el último rey godo, drama histórico en un acto y en verso*. Madrid: Florencio Fiscowich, p.31.

21 - Véase Juan Eugenio Hartzenbusch (1863). *La ley de raza*. En *Obras escogidas de don Juan Eugenio Hartzenbus*ch. Leipzig, Alemania: Editorial F.A. Brockhaus, Tomo II. pp.1-96.

22 - Juan Eugenio Hartzenbusch (1864). *La madre de Pelayo: drama en tres actos en verso*. Madrid: José Repullés.

23 - Temistocle Solera (1853). *La hermana de Pelayo: drama lírico en tres actos*. Barcelona T. Gorchs.

como Monuza y Hormesinda, (hermana de Pelayo).

Se tratan de recraciones diferentes en su forma de caracterización sobre todo hacia el elemento árabe aunque son parecidas en su trama a la tragedia de Moratín la "*Hormesinda*", publicada en (1777)[24].

Otros dramaturgos plantearon *la leyenda de Rodrigo* en algunas obras del teatro de la época. Pero se nota que está contada desde una perspectiva cristiana-occidental que incluye, por supuesto, Pelayo como símbolo de la resistencia

siempre con alusión a la batalla de Covadonga (722)[25].Esta Reconquista se extiende a partir de esta fecha hasta el Tratado de Granada, celebrado en (1491).

Así se recogen ideologías y visiones diferentes sobre la esistencia asturiana a la Conquista a través de presentar el elemento árabe en configuraciones que ilustran Pelayo como protagonista nacional frente al bereber Menuza (Otman ben Neza) compañero de Táriq ibn Ziyad.

Estas leyendas de coprotagonismo visigodo-árabe que detalla hechos que circundan muchos elementos míticos no se limitan al drama sino que se han pasado a otros géneros literarios como el Romance histórico, la Poesía u otras obras teatrales inéditas[26].

Efectivamente, Pelayo perdió el poder político en el reino asturiano y Munuza (el gobernador moro del norte España desde Gijón) se ocupa del traslado de los tributos de la zona. Pelayo se rebela para no abonar los impuestos. Además el amor de Munuza con la hermana de Pelayo (Hormesinda) fue otro motivo de la insurgencia cristiana llevada a cabo en dos ocasiones por el propio Pelayo. Pelayo se escapó a la montaña junto a un grupo de fieles. Realizó una emboscada a una patrulla que le perseguía, matándolos a todos. Se corrieron los rumores de una gran victoria y de la intervención divina en la batalla lo que hizo que más montañeses se unieran a los sublevados, extendiendo la rebelión.

24 - Nicolás Fernández de Moratín (1777). *Hormesinda*, *tragedia*. Madrid: Oficina de Pantaleón Aznar.

25 - Remitimos al drama inédito de Fernando C. Moreno Solano (1877). *Pelayo en Covadonga: drama trájico en un acto y en verso*. Matanzas, Cuba: Impr. El Ferro-Carril.

26 - Véase, por ejemplo, las producciones poéticas siguientes que retratan el heroísmo de Pelayo: *Pelayo en Covadonga: Romance histórico* de Manuel Candela y Plá (ca.187) y *El Pelayo*, de José de Espronceda (1840).

Por orden de Munuza, gobernador de Asturias, Al Qama comandó un pequeño ejército con la misión de acabar con la revuelta de Don Pelayo en la zona. Fracasó en su empeño, siendo sorprendido y muerto en la batalla de Covadonga, tras la cual sus tropas fueron dispersadas y los musulmanes expulsados de Asturias[27].

Entre las obras teatrales que se estructuren más o menos sobre el mismo tema podríamos citar aparte de los dramas comentados, tres tragedias más. La primera pertenece a Manuel José Quintana *Pelayo* (1804), la segunda a José Antongini, *Don Pelayo* (1844)[28] y la última es de Gaspar de Jovellanos, *Pelayo, tragedia* (1891).

Cada uno elige personajes tanto árabes como españoles dependiendo de las fuentes que dispone. Quintana añade, por ejemplo, otros personajes árabes aparte de Munuza como Audalla e Ismael.

Es valiosa, indepndientemente del heroísmo de Pelayo y el final trágico, la caracterización de Munuza y Audalla en algunas escenas de la obra ya que vienen a significar la plasmación de la manera en que se entienden algunos principios religiosos islámicos (pensamiento) cuando el autor aprovecha algunas situaciones para contrastar las pasiones de Munuza por Hormesinda con los valores religiosos anunciados por Audalla:

Audalla.

El sucesor augusto

Del sublime profeta acá me envía,

No a arreglar tus querellas con tu esclava

Sino a que España a nuestros ritos siga

De grado o fuerza […] que nuestra ley divina

Por siempre triunfe, y que ante el gran Profeta

27 - Remitimos como fuente histórica al libro de Aureliano Fernández-Guerra (1877). *Don Rodrigo y la Cava*. Madrid: Viuda e Hijo de E. Aguado.

28 - José Antongini (1844). *Don Pelayo, tragedia lirica en dos actos*. Oviedo: Francisco Pedregal.

El universo incline sus rodillas [...] [29](**Acto segundo, Escena II**)

En la segunda tragedia José Antongini, reduce en *Don Pelayo* su reparto a tres principales protagonistas: Pelayo, Munuza y Ormesinda (Hormesinda), junto con dos ayudantes, tal vez por necesidades o por exigencias del texto lírico de la obra en la que el coro y las comparsas desempeñan un papel importante en marcar la caracterización de los personajes.

La obra de Gaspar de Jovellanos, que fue reformada luego bajo el título de *Munuza*, describe el mismo tema histórico del viejo reino asturiano, tierra natal del escritor. El autor intenta enlazarlo con los principios de la restauración de España.

En cuanto a la caracterización de los personajes cambia algunos nombres de los protagonistas como Dosinda en lugar de Hormesinda o añade más figuras como Rogundo, amante de Dosinda, Suero amigo de Pelayo, Achmet-Zade jefe de la guardia o Kerin, el oficial moro.

Es de notar que la obra pone de relieve la tiranía de Munuza frente al heroísmo también de Pelayo que salva a su hermana del matrimonio con el gobernador de Gijón quién al final, le apuñala Rosgundo, el prometido de Dosinda. Los moros huyen asustados de la cuidad. El protagonismo de Pelayo, en su concepción dramática, constituye el motivo de la restauración y la tranquilidad frente al dispositismo. Los personajes están divididos en castas, gobernador, noble godo, rey, etc, para mostrar la realidad del momento.El tirano habla en lenguaje correcto pero a veces es inexpresivo, en tanto que los cristianos encabezados por Pelayo, dispuestos al sacrifico por la patria, recogen un idioma estilizado y vital. La división entre personajes crueles, victimas y oponentes o heroicos deja siempre en pugna el pueblo y las genuinas pasiones entre algunos personajes. Una caracterización que esquematiza gran parte del conflicto. Así se desprende de la caracterización de Munuza cuando revela sus ambiciones y su actitud moral hacia la Conquista en su monólogo con las (dichas):

MUNUZA. — DICHAS.

Bien sabéis que los moros, ocupados

En llevar el terror y el exterminio

29 - Manuel José Quintana (1818). *Pelayo, tragedia en cinco actos*. Valencia: Martin Peris, pp.20-21.

Al fondo de las Galias, penetraron

Los Pirineos. Ya el furor activo

De innumerables tropas sarracenas

Inunda aquel país, y divertido

En esta vana y temeraria empresa

El orgullo africano, los castillos

Y las plazas de Asturias se abandonan[30]. (**Acto tercero, Escena II**)

Podríamos concluir este ciclo de obras con otras cuyos títulos expresivos indican la concepción dramática de la Conquista y la Reconquista según los parámetros prefijados de la caracterización del elemnto árabe desde varios métodos y visiones[31].

El primero pertenece a Gaspar Zavala y Zamora (1762-1813?) *La sombra de Rodrigo ô el día feliz de España*[32], ya que este drama actualiza, como se supone, uno de los grandes mitos fundadores de la nación española, el de la Reconquista. Recrea de nuevo la leyenda de Don Rodrigo y la Caba (Cava), su amante, simbolizados por la reina María Luisa y su favorito, Godoy.

El argumento central de la obra al igual de las anteriores relata los hechos políticos que acontecieron poco tiempo antes de la invasión. Sin embargo, la obra se difiere de las demás en que el autor opta por la caracterización indirecta del elemento árabe a través de la configuración de personajes

30 - Gaspar Melchor de Jovellanos (1891). *Pelayo, tragedia*. Gijón: Impr. de Torre. Teatro Español: serie A, Vol. 278, no. (*11*), p.34.

31 - Hay que tener en cuenta que existen otros géneros como la poesía que retoman *la pérdida de España*. Véase, por ejemplo, Pedro de Montengón (1820). *La Pérdida de España reparada por el Rei Pelayo. Poema épico*. Napoli: Presso G.B. Settembre. El tema se amplía aun en la producción de otros escritores como el caso de Salvador García Bahamonde en su drama (1839*). Rodrigo, último rey de los godos: drama original español en variedad de metros, dividido en tres jornadas y siete cuadros*. Madrid: Impr. Sanchiz, o su novela publicada en (1832). *Los Árabes en España, y Rodrigo, último rey de los Godos: Novela histórica del siglo VIII*. Valencia: Imprenta de José de Orga.

32 - Gaspar Zavala y Zamora (1808). *La sombra de Rodrigo ô el día feliz de España, drama alegórico, acto único*. Ayuntamiento de Madrid, m.s. Archivo de comedias de los teatros de la Cruz y del Príncipe. Recuperado de http://www.memoriademadrid.es/fondos/OTROS/Imp_5356_bhm_tea_1-185-2_a.pdf

alegóricos, junto con Pelayo, como España, la lealtad, el valor, la intriga, etc. La escena comienza con el lamento de España por la pérdida de su poder y su destino adverso que le hizo probar la humillación y la afrenta. Don Pelayo, se aparece en sueños a España y la alienta a alzarse en rebelión contra sus opresores (los árabes).

El segundo es del mexicano Eusebio Vela (1688-1737), *La pérdida de España*, escrita en (1733) pero publicada más tarde. Es una obra que no se aparta mucho de la leyenda de la Cava, cuando refleja el episodio de la derrota de Rodrigo frente a las tropas árabes sin que se olvide contar lo que pasó entre Rodrigo y Florinda, la hija de Don Julián, ultrajada por el rey. Ella deja el palacio celosa por el matrimonio de Rodrigo con la princesa mora Eliata y cuando su padre se entera de lo acecido decide vengar entregando el país a sus adversarios.

Tarif, Mahometo (Infante de Túnez), Muza y la reina Eliata (Zara) son las figuras que componen el elenco árabe frente al reparto español repetitivo en la mayoría de las comedias: Don Rodrigo, Don Julián, Florinda, Don Pelayo, el Obispo Oppas.

La visión se traslada en escenas que giran en torno a actitudes que expresan una clara ideología negativa hacia los árabes. Un ejemplo lo presentan (Don Julián y Florinda) sobre el tema de la conversión de Zara o Eliata. (**Jornada segunda**[33])

Se habla además de profecías, venganzas del rey de Arabia Miramamolín, los otomanos, etc. Pero la obra se queda resuelta a una comparación entre el lamento y el dolor entre Florinda, y España dando un final abierto[34].

Se dan muchos nombres que indican la caracterización por el uso de datos históricos de más de un periodo de la Conquista musulmana. Bárbaros, mahometanos, árabes, africanos, otomanos, etc. Todos están caracterizados por sus interacciones con los demás personajes hasta llegar a formular una configuración arquetípica del árabe. Mas el conflicto ideológico y religioso se manifiesta en boca de los dos bandos ya que cada uno de ellos se cierra a lo suyo. Pero resulta claro que la traición de don

33 - Eusebio Vela (1984). *La pérdida de España.* En Jefferson Rea Spell y Francisco Monterde (Eds.). *Tres comedias de Eusebio Vela*. México: Imprenta Universitaria, p.195.

34 - *Ídem*, p. 231.

Julián está justificada por la venganza. A pesar de la derrota y la pérdida de España por motivos políticos internos, el elemento árabe queda reducido al invasor que se protege, en

muchos casos, en principios religiosos e ideológicos. Dichos principios contrarios, por supuesto, a la ley cristiana son los que llevaron la empresa política y religiosa a impulsar la Reconquista.

En la misma línea se encuentra otro drama histórico *El Conde Don Julián* (1839) de Miguel Agustín Príncipe (1811-1863), cuya *dramatis personae* extensa que hace su reparto entre todos los caudillos árabes y españoles participes en los hechos pero se enfoca en una nueva caracterización que consiste en el papel de los judíos en la pérdida de España. La obra rpresenta también el enfrentamiento entre dos culturas, dos naciones y dos ideologías opuestas que se manifiestan a través de las interacciones entre árabes, judíos y crstianos en el marco de los hechos históricos.

El autor aporta ejemplos en boca de Muza como la descripción de los rasgos característicos de las costumbres árabes, mientras que Tarif está pintado con la agudeza de un guerrero político y a cambio Julián representa la prepotencia de los reyes godos, Pelayo el patriotismo y Florinda la desgracia.

El aparato guerrero bajo lemas religiosos, como se pretende, suele anunciarse de vez en cuando para mostrar el espiritu bélico de los caudillos árabes, inspirado en principios religiosos que se traducen en la idea errónea de la divulgación del Islam bajo la espada:

Tarif.

Solo Dios es potente. E1 gran Mahoma

Es profeta de Dios. ¡Sea bendito!

E1 que las armas en su nombre toma.

Muza.

Bendecidle lidiad. Así está escrito.

Don Julián.

Más antes, Godos, que el convenio os lea

Con Tarif con Muza celebrado,

Es necesario que elegido sea

El nuevo sucesor. ¿Lo. Habéis pensado?

Dios ilumine vuestra mente[35]. (**Ecena IV, cuadro cuarto**)

Por encima del amor entre Pelayo y Florinda que ocupa mucho espacio en la obra[36], se observa que

el tema de la perdición de España está justificado y reafirmado por la reina ante Florinda debido a motivos expansionistas de los árabes que nos revela una actitud característica de muchas situaciones dramáticas en las que satirizan al árabe o descalificando al adversario, mostrándolo como atacante a lo largo de la obra. Asi pasa durante el diálogo entablado entre la Reina y Florinda:

La Reina…

La España miserable

Conduce su ruina.

No es del Rey el delito

No es tú padre en su ira

Ni tú ni yo quien triste

La España precipita

En el terrible abismo

35 - Miguel Agustín Príncipe (1839). *El Conde Don Julián: drama original é histórico, en siete cuadros y en verso*. Zaragoza: Imprenta de la calle del Coso, a cargo de M. Peiro, pp. 82-83.

36 - Esta visión romántica coincide también con la de otros escritores. Una de ellas pertenece al Duque de Rivas que se manifiesta en su romance que gira en torno a Florina según consta en su *Canto 1°. El banquete y la prisión*. En Ángel de Saavedra duque de Rivas (1854). *Obras completas de Ángel de Saavedra, duque de Rivas: corregidas por él mismo*. Madrid: Imprenta de la Biblioteca Nueva. Vol. 1, pp.213-251.

Preparado sumirla.

Antes que tú nacieras...

Antes de ser yo misma

La perdición de España

Estaba ya predicha.

Cuando **Abdalla** terrible

Encadenó la Libia [...][37] (**Cuadro sesto, Escena III**)

El final trágico no es como las demás obras que aluden a la batalla de Guadalete y sus consecuencias, sino intentan justificar el heroísmo de Pelayo y el victimismo de Florinda.

Hay que señalr que las notas de la caracterización del elemento árabe a través de la historia de Florinda, se matizan en obras parecidas, ya que algunas siguen luna cracterizacion directa y detallada de los personajes como la de María Rosa de Gálvez[38] , otras exteriorizan una caracterización unipersonal basada en el monologo y las acotaciones escénicas del personaje de Florinda[39]. Ambas están hechas a principios del siglo XIX

mientras que a finales del siglo aparece otra con una caracterización indirecta como la de Juan José Jiménez Delgado[40].

Hay que tener en cuenta, por otro lado, que el mito del Conde Don Julián, promotor de la pérdida de España, está presentado en el siglo XX, en la novela de Goytisolo con una visión diferente a las anteriores. Se trata de un signo de reivindicación que entraña toda la novela a pesar de las transgresiones cometidas por el Conde contra España[41].

37 - *Ídem*, p.119.

38 - María Rosa Gálvez de Cabrera (1804). *Florinda, tragedia en tres actos*. En *Obras poéticas*. Madrid: Imprenta Real. Tomo II. pp.57-130.

39 - Francisco Bahamonde y Sessé, (1816). *Florinda, escena trágica unipersonal*. Valencia: Impr. de M. Peris.

40 - Juan José Jiménez Delgado (1880). *Florinda, drama lírico-histórico en tres actos y un epilogo, en verso*. Madrid: Hijos de A. Gullón.

41 - Juan Goytisolo (1985). *Reivindicación del Conde don Julián*. Madrid: Editorial Cátedra.

1.4. Caracterización en tramas amorosas

Dentro del patrón dramático que comprende el elemento árabe en el drama histórico figura el tema del amor en parejas o en triángulo amoroso como elemento estructural importante. La caracterización de los personajes que están inmersos en él nos brinda la posibilidad de una aproximación analítica que se sujeta a postulados fenomenológicos y hermenéuticos que comprenden el complejo de

motivaciones y argumentaciones en que se basa la actividad de los personajes[42].

El carácter de los personajes representados por sus rasgos individuales no es más que un procedimiento para enmarcarlos en situaciones o acciones dramáticas que sirven como objetivos políticos sin perder de vista la línea de la temática amorosa ni tampoco el espacio o el tiempo en que está implicado el elemento árabe.

Muchas obras del patrón dramático que comentamos han incluido en su reparto el personaje de Egilona al igual de Florinda como dos personajes femeninos asociados directamente con el tema de la pérdida de España por su condición que aparece victimista.

De esta manera, entra en el ciclo de los dramas que hablan del tema amoroso, algunos que giran en torno al personaje de Egilona como protagonista de los mismos. Este personaje ha sido también fuente de inspiración para muchos dramaturgos, siguiendo los dramas anteriores. La cracterización se ha presentado bien entre parejas o bien entre triángulos amorosos en temas o subtemas difundidos en una serie de piezas dramáticas. Hemos visto algunos de estos casos en dramas que giraban en torno a Don Julián, Rodrigo, Pelayo, Florinda, Hormesinda, etc., pero destacan algunas que enfocan el tema de la pérdida de España a través del amor entre la Eliata o la Egilona, viuda de Don Rodrigo y Abdelaziz[43].

42 - El análisis fenomenológico es una técnica instrumental susceptible de aprehender las significaciones subyacentes a partir de los hechos empíricos. Véase Bartolomé Escandell Bonet (1992). T*eoría del discurso historiográfico*. Oviedo: Universidad de Oviedo, p.259.

43 - Véase sobre Egilona y otros personajes femeninos a Marjorie Ratcliffe (2014). *Mujeres épicas españolas: silencios, olvidos e ideologías*, Recuperado de http://www.abstract.xlibx.com/a-history/114861-20-by-christina-maria-fox-balli-dissertation-spanish-submitted-the.php

Tras la muerte de Rodrigo en (711), Egilona fue apresada por Abdelaziz, hijo de Muza, quien luego se casó con ella intentando con este gesto atraer la nobleza visigoda. Abdelaziz fue asesinado por orden del califa por el temor de ejercer su influencia sobre él y la posibilidad de que éste se pudiera acabar convirtiendo al cristianismo. Otros dramaturgos la describen como una princesa árabe conversa que se casó con Rodrigo.

Esta cuestión mezcla la historia diacrónica del fenómeno en su tiempo y su evolución con la historia anacrónica atendiendo a su desarrollo dramático como elemento real o ficticio y no a su desarrollo histórico Así que aparecen una serie de obras que han contado con el anacronismo o precisamente el paracronismo histórico para situar a Egilona que, antes fue calificada como princesa árabe mora (**la Eliata**), en una princesa católica. Abdelaziz como protagonista árabe representa junto con Egilona una visión popular que intenta mostrar una idea del pasado mediante la dramatización de una hipótesis real o mitológica que no distingue entre los distintos modos de vida que identifican la época de la pérdida de España. Es que, por lo visto, la base histórica utilizada por los dramaturgos pude variar o sufrir incoherencias que se manifiestan en distorsiones. La tarea de realizar anacronismos escénicos, intencionados o no, suelen provocar nada más que un efecto mental e ideológico[44].

Los dramas o tragedias de Egilona (llamada entre los musulmanes **Ayla**, **Ailó** y **Umm Aism** (supuesto hijo de ambos) representan, en realidad, temas sociopolíticos que configuran la naturaleza del gobierno y el papel de la religión en la política. El odio y la venganza constituyen a su vez la trama de la mayor parte de las obras. La figura de Abdelaziz, que siempre aparece con Egilona, se oscila entre el enamorado de una celosa que pone todo al servicio de sus ideas y el invasor que intenta conservar su matrimonio.

Esta caracterización primaria se manifiesta en la obra inédita de Cándido María Trigueros (17361798-) *Egilona*, publicada en (1768)[45].Sin embargo,

44 - Véase **Anacronismo y ficción**. En José García Barrientos (2004). *Teatro y ficción: ensayos de teoría*. Madrid: Editorial Fundamentos, pp.91-100.

45 - Nótese que existe otro drama heroico paródico titulado *Egilona* pertenece a la misma época de Pedro Calderón Bermúdez de Castro, publicado en (1770). Véase Alberto Romero Ferrer (1997). **Vargas Ponce en el teatro: de la reforma de la Ilustración a la polémica calderoniana**. En Fernando Durán López, Alberto Romero Ferrer (Eds.). *«Había bajado de Saturno»: diez calas en la obra de José Vargas Ponce, seguidas de un opúsculo inédito del mismo autor*. Servicio Publicaciones UCA. Cádiz, p.118.

coincidimos en que este drama, "no se ajusta a la realidad histórica, ya que Trigueros la presenta fiel a la religión cristiana, cuando se sabe que se hizo

musulmana, arabizando su nombre. También es imaginación del autor el suicidio de Abd-al-Aziz, siendo lo cierto fue asesinado por el califa de Damasco"[46].

A cambio, según la leyenda, Egilona tuvo amor con el primo de Rodrigo (Pelayo) pero se casó con Abdelaziz hijo de Musa y al final Abdelaziz muere y Egilona se suicida o murió de tristeza tras su asesinato.

A finales del siglo XVIII, Antonio Valladares de Sotomayor escribe *La Egilona, viuda del rey don Rodrigo* - publicada entre 1790 y 1819 -, que va en la mima línea sociopolítica de las otras obras aunque añade un subtema amoroso entre figuras como Celima y Zorayde, al lado de los protagonistas tradicionales: Abdelaziz, Egilona, Rodrigo y Pelayo padre, etc. No obstante, comparten las acciones personajes secundarios como Mustafá, Mahomet, Muley, Zorayde, Abenyncef e Iñigo (sobrino de Pelayo), es decir, emplea la técnica de la inversión de papeles: Pelayo es el padre de Rodrigo. Este reparto hace que la obra comporte una trama complicada que abre algunos subtemas que desarrollan intrigas entre los personajes antes de asesinar Abdelaziz. La caracterización pone de manifiesto, en general, los conflictos internos y externos a los que se ve sometido el protagonista. El resultado que se da indica lo mismo: contradicciones doctrinales e ideológicas.

La obra pone su localización espacial entre (Sevilla) que es la sede del califa de los mahometanos y (Granada), ciudad elegida para el escape de Pelayo. Los triángulos amorosos sirven para tejer la trama y aumentar el conflicto a lo largo de los tres actos de la obra. Iñigo ama a Egilona con una pasión fina y honesta, declarando que « […] no será Rodrigo quien a Egilona posea»[47] (**Acto primero**)

Mustafá también ama a Celima (hermana del califa Abenariz) que aparece muy celosa de Egilona ya que Zorayde junto con ella están implicados en informar al califa sobre las actuaciones pro-cristianas de Abdelaziz. Se da un complot que se trata de un trueque entre Mustafá y Zorayde: el primero

46 - Francisco Aguilar Piñal (1987). *Un escritor ilustrado, Cándido María Trigueros*. Madrid: Editorial CSIC, p.194.

47 - Antonio Valladares de Sotomayor (1819). *La Egilona, viuda del rey don Rodrigo*. Barcelona: Juan Francisco Piferrer, p.9.

consigue su amor (Celima) y el segundo sucede el gobierno de Abdelaziz. Otro triángulo está formado por Abdelaziz, Egilona y Rodrigo. Este último que aparece sacrificador renuncia su amor a favor de recuperar la Patria. Las acciones se mueven de un subtema a otro pero sigue la la línea política central sobre la cual se teje la trama. Se presenta Egilona que fuera esposa de Rodrigo en la corte de Abdelaziz quien se enamora de ella y mantiene una discusión con Celima sobre el gobierno de España mientras que Zorayde viene de África con un secreto que se trata de una noticia funesta de la decisión del califa de castigar Abdelaziz.

La dialéctica sobre la justicia se desarrolla sobre dos casos: la muerte del cristiano Teudo a manos de Tarif y la liberación de Ordoño después de darle muerto a su compatriota Tarfe, pero el acto segundo se difiere del primero en que fue en defensa propia. Esto muestra la tolerancia de Abdelaziz y su justicia que se interpretó mal por sus allegados.

La obra sigue enfocando en el acto segundo las conspiraciones musulmanas y cristianas para traslucir más el carácter de los personajes. Cada uno se comporta siguiendo su propia ideología e interés creyendo defender así su patria. Se planea otra intriga entre Zorayde, Mustafa y Celima con el fin de matar Rodrigo a manos de Íñigo para conseguir a Egilona. Pero se replantea otra cuestión polémica acerca de la diferencia doctrinal entre Abdelaziz y Egilona. Por otra parte, Pelayo y Rodrigo le convencen a Egilona de matar a Abdelaziz y que todo lo que hace será por los cristianos. Y así está sirviendo la causa española. Pero les sorprende Abdelaziz y se le cae a Rodrigo el puñal.

En las escenas finales Abenyncef (el sacerdote o el muftí) intenta envenenar a Egilona y Abdelaziz el día de la boda, pero Egilona le salva la vida porque le quiere. Él decide castigar a los traidores, declarando su amistad con Rodrigo y Pelayo « […] Pelayo, Rodrigo, amigos, hijos míos, yo os prometo que tendréis un padre en mi […]»[48] (**Acto tercero**)

La caracterización de los protagonistas principales tiende a mostrar el cariño y la tolerancia del gobernador de España a pesar de las diferencias culturales y religiosas. Las intrigas hechas por ambos bandos se fallan al final cuando la obra se resuelve a la reconciliación y la convivencia entre los dos enemigos sin dejar de castigar a los traidores.

48 - *Ídem*, p. 36.

Pero el modelo de *Egilona y Abdelaziz* de José Vargas Ponce (17601821-), publicada en (1804)[49], toma un hecho secundario como base histórica para su trama: cuando Egilona fue tomada como rehén en la batalla de Mérida en (712), y se convirtió al islam. La obra expone, a grandes rasgos, el mismo tema histórico, pero con un fondo político que coincide con la situación política de su país en aquellos convulsos años: la Guerra de la Independencia. Sus motivos tienden a una finalidad que gira en torno a la solidaridad popular que debía mostrarse en escena con personajes públicos[50].

La escena se sitúa en alcázar de Córdoba, con el reparto más o menos anterior: Egilona, el príncipe Abdelaziz, Teudis (que se descubre como el padre de Egilona), Mahomad (el ministro de Abdelaziz),

Ibrahim (el Muftí de la mezquita), junto con los otros personajes secundarios.

Lo mismo puede decirse de Manuel Cortés (Bolivia 18151865-) quien se aproxima más en su tragedia de *Abdalasis* (1840) del entorno musulmán y los problemas doctrinales e ideológicos que surgen o se producen como fruto de la relación entre Egilona y Abdalasis: extremismo islámico representado por el Mufti (el traidor) o las polémicas desatadas a cerca de Abdalasis. Para ello cuenta aparte de los dos protagonistas principales (Egilona y Abdalasis) con figuras como Zulema (princesa árabe) Mahomad (ministro), Ibrahim (Muftí) Ali y Abdalla (jefes militares); el único español es Téudis (deudo de Egilona).

En este triángulo (Abdalasis, Egilona, Rodrigo) se nota que a pesar de la encendida pasión que arrebata Abdalasis y Egilona, ella no se olvida de su Rodrigo que le menciona a lo largo de la obra. Abdalasis se enamora de Egilona perdidamente que va a convertirse en reina de los árabes. El tema del enlace entre ambos está rechazado por Ibrahim y Mahomad por diferencias culturales y religiosas hasta que Téudis lo opone porque el marido es de una raza fanática.

Así se suscitan cuestiones religiosas, enfrentamientos ideológicos en los parlamentos entre casi todos los personajes sobre las interpretaciones de los preceptos coránicos, los conceptos relacionados con la fe musulmana

49 - José Vargas Ponce (1804). *Egilona y Abdelaziz: tragedia*. Madrid: Viuda de Ibarra.

50 - Véase Fernando Durán López, Alberto Romero Ferrer (Eds.) (1997). *«Había bajado de Saturno»: op.cit.*, pp.17-18.

y las tradiciones proféticas. Sin embargo, la caracterización de la figura de Abdelasis, pintada con un carácter polémico, se enmarca en su inclinación a la religión cristiana y su disposición a renunciarlo todo para conseguir sus deseos. Esta visión unilateral o meramente occidental puede que contraste con la realidad histórica y se somete en esta descripción a una necesidad dramática para captar más receptores. La tolerancia y la simpatía del príncipe hacia los cristianos y el cristianismo, aparte del amor a Egilona, son los motivos que le conducen a un fatal destino: un ulema furibundo se le clavó el puñal en el corazón en el atrio de la mezquita, luego sus guerreros le llevaron herido a su palacio y antes de morir declara ser cristiano:

Abdalasis.

¡Ohmis guerreros!

Que en las sendas de glorias me seguísteis»...

No me desconozcais. Salvad os ruego...

Esos Cristianos de la atroz venganza

Salvadlos, os perdono... Amigos, muero...

Lo repito, os perdono... Mi Profeta,

Mi Cristo en una cruz me dió el ejemplo...

Sabcdlo, **soy cristiano**... ¡Olí, Egilona![51](**Acto tercero, EscenaVII**)

El amor imposible entre Abdelaziz y Egilona está dramatizado por Gertrudis Gómez (1814-1873), en su *Egilon*a (1845)[52], en un conflicto entre dos culturas para criticar los valores y las tradiciones del siglo XIX. La protagonista resulta víctima de la intolerancia religiosa que sale del microcosmo social al macrocosmo público. Aprovecha su matrimonio para abogar a favor de sus súbditos. Abdelaziz representa el buen emir y el buen trato hacia los cristianos por el hecho de casarse con Egilona. A pesar de que Egilona ama Abdelaziz desprecia su raza y los musulmanes, ejerciendo su influencia sobre el emir enamorado. En la obra se impone un triángulo

51 - Manuel Cortés (1840). *Abdalasis, tragedia en cinco actos y en verso*. Madrid: Impr. D. Miguel de Burgos, p.72.

52 - Gertrudis Gómez de Avellaneda (1845). *Egilona, drama trágico en tres actos y cuatro cuadros*. Madrid: Impr. de J. Repullés.

amoroso entre los tres: el resucitado Rodrigo junto con Egilona y Abdelaziz.

Egilona se sacrifica para su pueblo, pagando su vida por su amor pecaminoso y Abdelaziz muere por tolerar el cristianismo para que se mantenga el orden político en el virreinato[53] .

El último ejemplo se encuentra también en la obra de Francisco Pi y Arsuaga (18661912-), *La viuda de Don Rodrigo* (1876)[54]. El autor no hace más que elegir como espacio la habitación de la casa de recreo de Abdelaziz situada en las afueras de Sevilla. Su modelo actancial cuenta con pocos personajes: Egilona, viuda de D. Rodrigo y cautiva de Abdelaziz. Abdelaziz, emir y esposo de Egilona. Habib ben Obeidad El Feheri, amigo y compañero de Abdelaziz. Howara, amiga de Egilona. Es una obra corta que traza sencillamente en VII escenas la misma trama expuesta en las obras anteriores pero Abdelaziz muere en la presente a manos de Habib, su mejor amigo.

Se nota de todo ello que los dramaturgos han empleado recursos diferentes entre ellos el juego con los nombres o el juego con el espacio y el tiempo. Pero la caracterización de los protagonistas, a veces, es similar y, otras veces no, debido al esquema preestablecido por cada dramaturgo y, por tanto, el personaje cobra más interés por su actuación como figura literaria, política o pública. Los autores cuentan con fuentes históricas o mitológicos diferentes y a veces contrastes pero se dramatizan contando con el efecto que podría resultar a través de la caracterización que marca los protagonistas a lo largo de sus interacciones.

Conclusiones:

El teatro español desde la Ilustración hasta la primera mitad del siglo XX ha mostrado una importante presencia del elemento árabe debido a la preocupación prestada por los dramaturgos a los asuntos públicos y educativos. El mejor medio para su caracterización ha sido el drama histórico en su doble fórmula la comedia y la tragedia que han exteriorizado temas heroicos nacionales con fines educativos en materia política e ideológica. Los dramaturgos han evocado personajes, hechos y

53 - Véase Cristina María Fox-Balli (2006). *Gertrudis Gómez de Avellaneda re-scribe la historia para el teatro*. USA: Texas Tech University.

54 - Francisco Pi y Arsuaga (1876?). *La viuda de Don Rodrigo*. Madrid: Editorial Saturnino Calleja, Colección Carmen Bravo Villasante.

leyendas del pasado para actualizar el tema de la pérdida de España en términos políticos. Es un tema que comprende épocas de enfrentamiento con los musulmanes por considerar la Reconquista o la expulsión de los árabes la mayor hazaña española. De ahi, resulta obvio el interés histórico que las obras encierran al dramatizar diferentes cambios sociopolíticos de la historia de la nación española.

Los títulos de las obras, los personajes y los hechos expuestos al comentario han conseguido retratar tramas basadas en hechos reales o de invención mediante el uso de varias vías de caracterización. Estas vías nos han revelado aspectos sociopolíticos y culturales a través de ciertas temáticas que, aunque son parecidas en algunas cataduras, conllevan diferentes visiones.

El drama da más libertad a los dramaturgos pero ante una acción caracterizada por su amplitud temática, debido al interés biográfico del romanticismo, nos encontramos siempre con un espacio y un tiempo limitados, pues, nos presentan pocas veces un espacio móvil ya que éste puede suceder en el palacio, el campo de batalla o en la mezquita. No obstante, el tiempo ficticio o literario ha tenido la función de cubrir ciertas épocas históricas importantes.

Los protagonistas de las obras examinadas en el presente estudio han ofrecido, mediante su individualización y su importancia histórica, más de una lectura. Para ello, se dan en todas las obras los dos tipos de caracterización más conocidos: explicita (directa) e implícita (indirecta) con un protagonismo inevitable, en muchas ocasiones, del elemento árabe. Los diferentes métodos que combinan las distintas vías o recursos, junto con la fenomenología, han favorecido una caracterización que radica en el discurso y el pensamiento, es decir, en las acciones no en las apariencias. Por otra parte, los nombres de los protagonistas han podido trazar las líneas de su configuración y de allí resulta que sus interacciones han podido marcar su función en cada historia.

Las técnicas de caracterización han mostrado una inclinación clara hacia el heroísmo del personaje español frente al árabe o el africano que se le atribuye siempre cualidades negativas ya que se ve condenado siempre a la traición y a la derrota. Frente a las cualidades positivas del héroe cristiano, el personaje árabe o el moro, generalmente, rey o caudillo, muestra un temperamento hostil, una cólera feroz y, a veces, una debilidad ante la

toma de decisión. Y en los dramas amorosos el musulmán es el antagonista de un amante cristiano bueno. Por consiguiente, las situaciones escénicas han indicado que la mayoría de los personajes son personajes de carácter plano. La función de los personajes secundarios ha sirvido para generar los conflictos para los principales y se han caracterizado como tipos o simples para tejer conspiraciones o traiciones pero se altera únicamente a favor de sus intereses.

Hemos visto que el discurso dramático sobre el pasado - que viene a través de la caracterización de un personaje histórico en mitos o en obras de protagonismo visigodo, de aparato guerreo y de triángulos amorosos - difunde una visión diferente de la verdad del Islam. Nos ha presentado ejemplos repletos de contrastes, anacronismo, renegación o conversión al catolicismo en casos exagerados en los que los protagonistas se encuentran impulsados siempre por la pasión amorosa. Por lo tanto, este discurso dramático, en verso o en prosa de la mayor parte de los dramas estudiados, indica el pensamiento o la ideología de enfrentamiento que incorpora elementos de la tradición popular, la mitología o la evocación de hechos milagrosos. Todos ellos tienen la función de exteriorizar discusiones y polémicas sobre cuestiones religiosas, tradiciones, valores culturales árabes que resultan descritos arbitrariamente o interpretados según la visión que se quiere dar.

En lo que se refiere a los rasgos lingüísticos destaca el verso o la prosa dialogada que reporta lenguaje árabe vulgar o estándar en algunas frases o descripciones. De ello podrían surgir muchos problemas referentes a los equívocos relacionados a cuestiones religiosas (condición religiosa de renegación o conversión), ideológicas u otras como, por ejemplo, las variantes de los nombres: los cambios gráficos o fónicos (Munuza, Abdelaziz), sobrenombres, (Eliata, Cava), funciones (Muftí, sacerdote), etc.

En realidad, el tema de la pérdida de España ha sido el trasfondo que ha legitimado la representación de varios temas, conflictos, amores, etc., pero importa más, la caracterización que marca la construcción de las obras.

Sin embrago, se ha observado que muchas obras suelen presentar los mismos tópicos tanto en los personajes como en los argumentos. Generalmente, predomina en todas el ambiente de la Conquista y la Reconquista, tiempo que da lugar a los amores posibles e imposibles con los que la presencia del elemento femenino ha cobrado mayor importancia.

Los dramas nos han presentado una galería de personajes femeninos con una caracterización que va desde el heroísmo hasta la renegación o la huida de la vida pública.

Ello se debe tal vez a las reivindicaciones de conseguir más derechos en los siglos XIX y XX, ya que cada época reporta nuevos problemas que nos aproxima cada vez más del pensamiento y la ideología hispánicos sobre caracterización del elemento árabe de modo que la cuestión no se limita al tema de la pérdida de España sino que se pasa a otros temas que serán nuestro quehacer en la segunda parte.

Últimamente, se recomienda proponer proyectos de estudios comparados entre una época y otra así como realizar trabajos de traducción para diferentes dramas históricos por el interés creativo y el valor literario que encierran.

Refrencias bibliográficas:

- Aguilar Piñal, F. (1987). *Un escritor ilustrado, Cándido María Trigueros*. Madrid: Editorial CSIC.
- Antongini, J. (1844). *Don Pelayo, tragedia lirica en dos actos*. Oviedo: Francisco Pedregal.
- Arrau, S. (1961). *Estudio del personaje teatral*. Lima: Servicio de Publicaciones del T.U. de San Marcos.
- Bahamonde y Sessé, F. (1816). *Florinda, escena trágica unipersonal*. Valencia: Impr. de M. Peris.
- Barrientos, J.G. (2004). **Anacronismo y ficción**. En *Teatro y ficción: ensayos de teoría*. (pp. 107132-). Madrid: Editorial Fundamentos.
- Camus, B. (1994). **Personajes orientales: aspectos lingüísticos**. En Felipe B. Pedraza Jiménez, Rafael González Cañal (Eds.). *Los imperios orientales en el teatro del siglo de oro: actas de las XVI Jornadas de Teatro Clásico* (pp. 93-103).Almagro, julio de 1993. Ciudad Real: Univ de Castilla la Mancha.
- Cortés, M. (1840). *Abdalasis, tragedia en cinco actos y en verso*. Madrid: Impr. D. Miguel de Burgos.
- Corral, P. de (2001). *Crónica del rey don Rodrigo: crónica sarracina*. Madrid: Castalia. 2 vols.
- Cueva, J. de la (1921). *Teatro escogido: El infamador, Los siete infantes de Lara*. Madrid: Compañía Ibero-americana de Publicaciones.
- ----------(1795). *Conquista de la Bética: poema heroyco*. Madrid: Imprenta Real, Volumen XIV.

- De Moratín, N.F. (1777). *Hormesinda, tragedia*. Madrid: Oficina de Pantaleón Aznar.
- Escandell Bonet, B. (1992). *Teoría del discurso historiográfico*, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Fernández-Guerra, A. (1877). *Don Rodrigo y la Cava*. Madrid: por Viuda. e Hijo de E. Aguado.
- Ferrer, A.R. (1997). **Vargas Ponce en el teatro: de la reforma de la Ilustración a la polémica calderoniana**. En Fernando Durán López, Alberto Romero Ferrer (Eds.) *«Había bajado de Saturno»: diez calas en la obra de José Vargas Ponce, seguidas de un opúsculo inédito del mismo autor* (pp. 107132-). Cádiz: Servicio Publicaciones UCA.
- Fox-Balli, C.M. (2006). *Gertrudis Gómez de Avellaneda re-scribe la historia para el teatro*. Tesis Doctoral no publicada, USA: Texas Tech University.
- Gálvez de Cabrera, M.R. (1804). *Florinda, tragedia en tres actos*. En *Obras poéticas* (pp.57130-). Madrid: Imprenta Real. Tomo II.
- García Bahamonde, S. (1839). *Rodrigo, último rey de los godos: drama original español en variedad de metros, dividido en tres jornadas y siete cuadros*. Madrid: Impr. Sanchiz.
- ----------(1832). *Los Árabes en España, y Rodrigo, último rey de los Godos: Novela histórica del siglo VIII*. Valencia: Imprenta de José de Orga.
- García Lorenzo, L. (Ed.) (1985). *El personaje dramático*. Madrid: Taurus.
- Gies, D.T. (1996). *El teatro en la España del siglo XIX*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Gil y Zárate, A. (1838). *Rodrigo, tragedia original en cinco actos*. Madrid: Impr. de los Hijos de C. Piñuela.
- Gómez de Avellaneda, G. (1845). *Egilona, drama trágico en tres actos y cuatro cuadros*. Madrid: Impr. de J. Repullés.
- Goytisolo, J. (1985). *Reivindicación del Conde don Julián*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Hartzenbusch, J. E. (1863). *La ley de raza*. En *Obras escogidas de don Juan Eugenio Hartzenbusch* (pp.196-). Leipzig, Alemania: Editorial F.A. Brockhaus, Tomo II.
- ----------(1864). *La madre de Pelayo: drama en tres actos en verso*. Madrid: José Repullés.
- Hernanz Dávila, J. (1789). *Rodrigo: scena tragica, con intermisiones músicas*. Cádiz: por Manuel Jiménez Carreño, 1789.
- Hormigón, J. A. (Ed.) (2008). *Del personaje literario-dramático al personaje escénico*. Madrid: Publicaciones de la ADE.

- Jiménez Delgado, J.J. (1880). *Florinda, drama lírico-histórico en tres actos y un epilogo, en verso*. Madrid: Hijos de A. Gullón.
- Jovellanos, G.M. de (1891). *Pelayo, tragedia*. Gijón: Impr. de Torre. Teatro Español: serie A, Vol. 278, no. (*11*).
- Laviano, M. F. de (17*??). Comedia nueva, Triunfos del valor y honor en la Corte de Rodrigo*. Barcelona: en la oficina de Juan Francisco Piferrer.
- ----------(1791?). *Comedia nueva en tres actos, El sol de España en su oriente y toledano Moyses*. Madrid: en la librería de Castillo.
- Molina y Acosta, F. (1886). *Rodrigo ó el último rey godo, drama histórico en un acto y en verso*. Madrid: Florencio Fiscowich.
- Montengón, P. de (1820). *La Pérdida de España reparada por el Rei Pelayo. Poema épico*. Napoli: Presso G.B. Settembre.
- Oliva Bernal, C. (2005). *La verdad del personaje teatral*. Murcia: EDITUM.
- Ors, M. d›. (2014). *Posrománticos, modernistas, novecentistas: Estudios sobre los comienzos de la literatura española contemporánea*. Sevilla: Editorial Renacimiento.
- Palau, B. (1524). *Historia de la gloriosa Santa Orosia*. En Aureliano Fernández –Guerra (1883). *Caída y ruina del reino visigodo Español, primeras dramas que las representó en nuestro teatro, estudio histórico-critico*. (pp.99185-). Madrid: Imprenta de M.G. Hernández.
- Pi y Arsuaga, F. (1876?). *La viuda de Don Rodrigo*. Madrid: Editorial Saturnino Calleja, Colección Carmen Bravo Villasante.
- Príncipe, M.A. (1839). *El Conde Don Julián: drama original é histórico, en siete cuadros y en verso*. Zaragoza: Imprenta de la calle del Coso, a cargo de M. Peiro.
- Quintana, M.J. (1818). *Pelayo, tragedia en cinco actos*. Valencia: Martin Peris.
- Ratcliffe, M. (2014). *Mujeres épicas españolas: silencios, olvidos e ideologías*. Recuperado de: http://www.abstract.xlibx.com/a-history/114861-20-by-christina-maria-fox-balli-dissertation-spanish-submitted-the.php
- Rueda, L. de (1832). *Comedia Armelina*. En *Teatro español anterior a Lope de Vega* (pp.307- 346). Hamburgo: Editorial Federico Perthes.
- Ryjik, V. (2011**)**. **El último godo y las dos Españas de Lope**. En Veronika Ryjik*. Lope de Vega en la invención de España: el drama histórico y la formación de la conciencia nacional* (pp. 44-57).Woodbridge (UK): Tamesis Books.
- Saavedra, Á. de (duque de Rivas) (1854*). Florinda. Canto 1°. El banquete y la prisión*. En *Obras completas de Ángel de Saavedra, duque de Rivas:*

corregidas por él mismo (pp. 213-151). Madrid: Imprenta de la Biblioteca Nueva. Vol. 1.

- Solano, F.C.M. (1877). *Pelayo en Covadonga: drama trájico en un acto y en verso*. Matanzas, Cuba: Impr. El Ferro-Carril.
- Solera, T. (1853). *La hermana de Pelayo: drama lírico en tres actos*. Barcelona T. Gorchs.
- Spang, K. (1991). *Teoría del drama, (lectura y análisis de la obra teatral)*. Pamplona: Publicaciones de la Universidad de Navarra, Eunsa.
- Valladares y Saavedra, R. de (1886). *Juicios de Dios, o, Segunda parte de "El puñal del godo": drama histórico, original en un acto y en verso*. Madrid: Estab. tip. de E. Cuesta.
- Valladares de Sotomayor, A. (1819). *La Egilona, viuda del rey don Rodrigo*. Barcelona: Juan Francisco Piferrer.
- Vargas Ponce, J. (1804). *Egilona y Abdelaziz: tragedia*. Madrid: Viuda de Ibarra.
- Vega, L. de (1647). *Parte veinticinco perfecta y verdadera de las Comedias del Fenix de España Frey Lope Felix de Vega Carpio sacadas de sus verdaderos originales* (pp. 369-412). Zaragoza: por la viuda de Pedro Verges.
- Vela, E. (1984). *La pérdida de España*. En Jefferson Rea Spell y Francisco Monterde (Eds.). *Tres comedias de Eusebio Vela* (pp.159-231). México: Imprenta Universitaria.
- Zavala y Zamora, G. (1808). *La sombra de Rodrigo ô el día feliz de España, drama alegórico, acto único*. Ayuntamiento de Madrid, m.s. Archivo de comedias de los teatros de la Cruz y del Príncipe. Recuperado de: http://www.memoriademadrid.es/fondos/OTROS/Imp_5356_bhm_tea_1-185-2_a.pdf.
- Zorrilla, J. (1886). *La calentura, continuación del drama, El puñal del godo, drama fantástico en un acto*. Madrid: E. Cuesta, Tercera edición.
- ----------(1843). *El puñal del godo: drama en un acto*. Madrid: Imprenta de Repullés.
- ----------(1882). *La leyenda del Cid*. Barcelona: Montaner y Simón Editores.

دور القصص الاجتماعية في علاج أطفال التوحد

أ.د / أحمد أحمد عواد د./ هالة محمد أيوب الشريف أ.منى عيادة أحمد سليمان

كلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس

مستخلص الدراسة

يعاني أطفال التوحّد من العديد من المشكلات، وتعد القصص الاجتماعية من الاستراتيجيات المعاصرة والقوية التي يمكن أن تساعد أطفال التوحّد على تحقيق فهم لما يجري حولهم، مما يقلل من المشكلات السلوكية الناتجة عن عدم فهم الموقف بشكل صحيح. وتهدف الدراسة الراهنة إلى التعرف على مفهوم القصص الاجتماعية، وإعطاء الآباء والقائمين على مراكز التربية الخاصة فكرة عن كيفية كتابتها، ومكوناتها وفوائدها وخصائصها ومعايير استخدامها.

مقدمة:

يعد اضطراب التوحّد Autism من الاضطرابات النمائية التي يعاني منها العديد من الأطفال في كل المجتمعات، كما أن الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب في زيادة مستمرة تثير قلق الأفراد والشعوب، وتدفعهم للبحث عن برامج تدخل فعالة للحد من هذا الاضطراب، والمساهمة في تحسين جودة الحياة النفسية لهم، وخفض المشكلات التي يعانون منها، والتخفيف عن أسر هؤلاء الأطفال.

والتوحّد أكثر أحد الاضطرابات النمائية شيوعًا بين الأطفال حيث تصل نسبته في الولايات الأمريكية إلى طفل لكل (٨٨) طفلاً(Autism reading Room, 2015)، ويؤكد مركز الوقاية والتحكم في الأمراضCDC (Centers for Disease and Prevention أن النسبة وصلت إلى طفل لكل (٦٨) طفلاً في أخر إحصائيات انتشار التوحّد؛ ويقوم هذا المركز بتحليل نتائج وبيانات (١١) موقعًا خاصًا بالتوحّد (Centers)

.for Disease and Prevention,2015

وتعتبر طريقة القصص الاجتماعية Social stories التي طورتها ''جراي'' Gray عام (١٩٩٤) وسيلة تزود الفرد بمعلومات دقيقة حول الموقف الذي يواجهه، وتصف القصص الاجتماعية المواقف الاجتماعية بإشارات اجتماعية مناسبة، كما تقدم الاستجابات المناسبة، وتكتب بشكل يتناسب مع حاجات الفرد والمواقف المستهدفة. وتصف القصة الاجتماعية موقف واحد وتناسب فهم أطفال التوحّد. وفي حالة الأطفال الغير قادرين على القراءة فيتم استعمال الصور والأصوات المسموعة (إبراهيم الزريقات، ٢٠١٠، ٢٨٩).

وتهدف القصص الاجتماعية إلى تزويد طفل التوحّد بالسلوكيات المرغوب فيها والدقيقة حول الموقف الذي يواجهه أو سيواجهه، كما تهدف هذه الطريقة إلى شرح أسباب القيام بسلوك ما للآخرين، وتعليم مهارات اجتماعية معينة في موقف معين، والمساعدة في تدريس مهارات أكاديمية جديدة (نايف الزارع، ٢٠١٢).

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية؟

١- ما مفهوم القصص الاجتماعية؟

٢- ما مكونات وعناصر القصة الاجتماعية؟

٣- ما فوائد ووظائف القصص الاجتماعية؟

٤- ما هي معايير وخصائص القصص الاجتماعية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الراهنة إلى إلقاء الضوء على القصص الاجتماعية كطريقة قائمة بذاتها يمكن تعميم استخدامها لعلاج أطفال التوحد، كما تهدف الدراسة للتعرض لمفهوم القصص الاجتماعية وعناصر ومكونات القصة وفوائدها ومعايير كتابتها مع إعطاء نموذج لها.

أهمية الدراسة :

إن أعداد الأطفال الذين يعانون من التوحّد في زيادة، وتبدو أهمية الدراسة الحالية في كونها تتصدى لهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وجدير بالذكر أنهم في أمس الحاجة للعون والمساعدة، وللكشف عن طرق بديلة لعلاج أطفال التوحد تساعدهم على الاندماج في المجتمع واختبار طرق بديلة للتواصل.

وتتماشى هذه الدراسة مع الاتجاه العام نحو التعلم النشط الذي لا يقوم على التلقين، ولكن يقوم على تحقيق الأهداف بطريقة مشوقة وجذابة ويكون للطفل الدور الرئيس، والقصص الاجتماعية فردية ويمكن أن تسهم بشكل فاعل في تطوير خطة التعليم الفردي التي ترتكز على تقديم الخدمات التربوية الملائمة لكل طفل حسب حالته.

الأهمية التطبيقية:

تقدم هذه الدراسة طرق تساعد المتخصصين في كتابة القصص الاجتماعية التي يمكن أن تستخدم في برامج علاجية أو دراسات، كما يمكن الاستعانة بها في المراكز العلاجية التي تقدم خدمات لأطفال التوحّد، وبذلك يتم توفير بيئة آمنة للتعلم لأطفال التوحّد مما يساعدهم على الاندماج في المجتمع ومع أقرانهم العاديين.

مصطلحات الدراسة:

– القصص الاجتماعية Social stories:

القصص الاجتماعية هي مجموعة من الخبرات والمهارات التي يمكن تقديمها لأطفال التوحّد من خلال سرد وتمثيل قصة بها موقف تعليمي معين يناسب قدراتهم.

2– أطفال التوحّد Autistic children:

يعرف الدليل التشخيصي الخامسDSM V التوحّد بأنه أحد الاضطرابات النمائية العصبية، ويتميز بقصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي في المواقف المتعددة، متضمنًا قصور في التبادلية الاجتماعية والتواصل غير اللفظي اللازم للتفاعل الاجتماعي، وكذلك وجود صعوبة في تطوير العلاقات والاحتفاظ بها وفهما، بالإضافة لعيوب في التواصل الاجتماعي،

ويتطلب تشخيص التوحّد وجود السلوكيات النمطية التكرارية في السلوك والاهتمامات والأنشطة (American Psychiatric Association,2013:31).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مشكلات أطفال التوحد:

تعتبر المشكلات السلوكية من أكثر التحديات والضغوط التي تواجه جهود المدارس والآباء في توفير الخدمات التربوية لأطفال التوحّد، وتشكل المشكلات السلوكية إعاقات رئيسة للنمو التربوي والاجتماعي الفعال، فهذه السلوكيات تؤدي بأطفال التوحّد لأن يكونوا عرضة لخطر الاستثناء والعزلة من الأنشطة الاجتماعية والتربوية والأسرية (إبراهيم الزريقات، ٢٠١٠: ٤٨١).

وفي دراستهم هدف أوي وتان وليم وجو وسنج Ooi, Tan, Lim, Goh, (Sung,2011) إلى الكشف عن مدى انتشار المشكلات السلوكية والانفعالية لدى أطفال التوحّد، وتكونت عينة الدراسة من (٧١) طفلاً بمتوسط عمري قدره (٢٤ .١٠) عام، وتم جمع بيانات ديموجرافية عن المشكلات السلوكية والانفعالية باستخدام قائمة رصد المشكلات السلوكية والانفعالية (CBCL)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن من (٧٢٪) إلى (٨٦٪) من الأطفال يعانون من واحدة على الأقل من المشكلات السلوكية والانفعالية، كما أظهرت النتائج أن (٦٠٪) من أفراد العينة يعانون من مشكلات سلوكية، و(٥٠٪) يعانون من مشكلات فكرية، و(٤٩٪) يعانون من مشكلات في الانتباه، و(٤١٪) يعانون من سلوكيات انسحابية واكتئاب، و(٣٥٪) يعانون من مشكلات في فرط الحركة وضعف الانتباه، وانتهت الدراسة إلى أن معاناة أطفال التوحّد من المشكلات السلوكية والانفعالية يمكن أن ينتج عنه مشكلات فكرية متعددة.

كذلك عملت دراسة جو ووتشو ولي وونج وتشو وآخرون (Gou, Chou, Lee, Wong, Chou, et. al,2010) على الكشف عن المشكلات السلوكية التي يعاني منها

أطفال التوحّد وتأثيرها على أشقائهم، وتألفت عينة الدراسة من (٥١) طفلاً من أطفال التوحّد تم تشخيصهم طبقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الرابع، وتتراوح أعمارهم ما بين (٣ – ١٢) عام، بالإضافة إلى (١٣٤) شقيقًا عادياً لأطفال التوحّد، وتم جمع البيانات من الوالدين عن أسلوب المعاملة الوالدية، بالإضافة إلى وصف النموذج النفسي والمشكلات السلوكية لأطفال التوحّد، وأشارت النتائج إلى أن أطفال التوحّد لديهم مشكلات سلوكية خطيرة ولا يحصلون على القدر الكافي من التعاطف، ويقوم الوالدين بفرض حماية زائدة عليهم وفرض سيطرتهم عليهم بالمقارنة بباقي أشقائهم، كما يعاني أشقاء أطفال التوحّد من بعض المشكلات السلوكية ويحصلون على رعاية أبوية أقل، وانتهت الدراسة إلى أن السلوك الانسحابي ومشكلات الانتباه والمشكلات الاجتماعية بالإضافة إلى المشكلات الفكرية من أكثر المشكلات التي يعاني منها أطفال التوحّد.

هذا وقد عمل جراتز وماستروبيري وسكرجز (Graetz, Mastropieri & Scruggs,2009) على الكشف عن فعالية التدخل باستخدام القصص الاجتماعية مع ثلاثة مراهقين يعانون من توحد متوسط، وضمت السلوكيات الغير ملائمة والمرغوب تعديلها: رفض الوقوف – استخدام الصوت العالي – وضع الأدوات أو اليد في الفم، وتم تصميم قصص اجتماعية فردية تتكون من (٥) إلى (٧) صفحات تحتوي على نص قرائي وصور ملونة وملصقات حسب حالة كل فرد، واستخدم خط قاعدي متعدد، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن القصص الاجتماعية لها نتائج فورية على اثنين من المشاركين مع استمرار الحفاظ على التقدم في القياس التتبعي، كذلك تم جمع البيانات عن أراء المعلمين حول استخدام القصص الاجتماعية، وانتهت الدراسة إلى التوصية بإجراء مزيد من الدراسات الطولية لأن (١١) أسبوع فترة الدراسة لا تعد فترة كافية.

مفهوم القصص الاجتماعية:

تعرفها جراي (Gray, 2010: 240) بأنها قصة حقيقية تصف موقف، أو مهارة ، أو

فكرة، فهي تكتب وتقدم ضمن معايير محددة.

كما يعرف رايت ومكاثرين (Wright & McCathren, 2012: 1) القصص الاجتماعية بأنها قصص قصيرة، تستخدم لمساعدة طفل التوحّد على فهم المواقف الاجتماعية عن طريق وصف وشرح السلوك المناسب، وإعطاء نماذج للاستجابات المناسبة.

ويعرفها سيد الجارحي(٢٠٠٧ ١٣٤٢:) بأنها مواقف نوعية تقدم نماذج للاستجابات الاجتماعية المناسبة، وتقدم للأطفال في عبارات واضحة ومختصرة، وتتضمن القصة الاجتماعية وصفًا لمواقف اجتماعية وتبادل أحاديث ورموز مجتمعية طبيعية تدور بين الناس.

مكونات وعناصر القصة الاجتماعية:

تتبع القصة الاجتماعية مكونات القصة الأساسية، فهي تحتوي على المقدمة التي تقدم الموضوع بوضوح، ثم المتن الذي يضيف المزيد من التفاصيل، ثم النهاية، ويجب أن يعكس العنوان محتوى القصة، بمعنى أن يخدم الفكرة الأساسية في القصة، وتستخدم عبارات مناسبة لتفكير طفل التوحّد (Gray,2002:53).

ويتضمن شكل القصة جُملاً وصفية Descriptive sentences وهي تتضمن مكان وقوع الحدث، والأشخاص المعنيون بالحدث، وماذا يفعلون، ثم الجمل التصورية Perspective sentences؛ وهي تصف المشاعر والاستجابات المتوقعة من الآخرين، أما بالنسبة للجمل التوجيهية Directive sentences فهي تقدم حلاً، وهي توجيهية أكثر وليست مجرد إعطاء أوامر، وتساعد الطفل على تكوين جمل مثل " سأحاول أن...، والجمل الضابطة Control Sentences وتستخدم في استدعاء المعلومات في القصة الاجتماعية، ليطمئن الطفل ذاته أو يحدد استجابته (Farrell, 2006: 83, عبد الحميد محمد على، :٢٠٠٨ ٢٨٨).

وفي هذا السياق قام أوكادا وأوتيك وياناجيهارا,Okada, Ohtake, Yanagihara) (2008 بدراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية إضافة جمل تصورية للقصص الاجتماعية على تحسين المهارات التكيفية لأطفال التوحّد والإعاقات المصاحبة، ففي الدراسة تم إجراء

تجربتين متوازيتين، وفي التجربة الأولى تكونت العينة من طفلين من أطفال التوحّد تم إرشادهما إلى قراءة نوعين مختلفين من القصص الاجتماعية: قصص اجتماعية بدون جمل تصورية وقصص اجتماعية بإضافة جمل تصورية، وأشارت النتائج إلى فعالية القصص الاجتماعية في تقليل السلوكيات الغير ملائمة حتى بدون استخدام جمل تصورية، كما أشارت النتائج إلى أن إضافة جمل تصورية ليس له تأثير على السلوكيات المستهدفة وبناء على هذه النتائج أوصت الدراسة بمزيد من الأبحاث البارامترية على استخدام القصص الاجتماعية.

كما هدفت دراسة كويرباتش ولينكولن وفينبرج جيزو وانجرسول واند رو (Quirmbach, Lincoln, Feinberg- Gizzo, Ingersol, Andrew 2009) إلى الكشف عن فعالية القصص الاجتماعية في تعليم السلوكيات الملائمة لأطفال التوحّد، وتقارن هذه الدراسة بين نوعين من القصص الاجتماعية – الاختلاف في بنية القصة– بهدف تحسين المهارات الاجتماعية أثناء اللعب وذلك باستخدام القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) مشاركًا من أطفال التوحّد تتراوح أعمارهم ما بين (٧ –١٤) عامًا، وتم تقديم قصص اجتماعية تحتوي على جمل وصفية وتوجيهية وضابطة، وأشارت النتائج إلى أن القصص التي تتضمن جمل وصفية وتوجيهية كان لها نفس أثر القصص التي تحتوي على جمل ضابطة للاستدعاء والتعميم.

وفيما يلي شكل يوضح أنواع الجمل في القصة الاجتماعية مع إعطاء أمثلة من قصة اجتماعية بعنوان " أقعد مكاني".

شكل (١) أنواع الجمل في القصة الاجتماعية (من إعداد الباحثين)

ويؤكد عبد الحميد محمد (٢٠٠٨ :٢٨٨) أن منظور الطفل هو العامل الأكثر أهمية في كتابة قصة اجتماعية فعّالة، وكلما كان فهم المؤلف لمدركات ومشاعر الطفل أكثر شمولاً، كلما كانت الفرصة أكبر لتقديم معلومات دقيقة ذات فائدة للطفل، وعندما يبدأ المؤلف بمنظور الطفل، فإنه يصبح قادرًا على دمج المعلومات الضرورية في القصة الاجتماعية، فكل قصة تكتب ضمن مستوى فهم الطفل، مع ضرورة الاستعانة بمفردات لغوية وحجم طباعة مناسب لقدراته، ويضيف نايف الزارع (٢٠١٢ :١٣٧) أن القصص الاجتماعية تفيد الطلبة الذين لديهم مستوى أداء معرفي يمكنهم من فهم القصة، ويمكن للأشخاص الذين لا يجيدون القراءة الاستماع إلى قصص مسجلة أو استخدام القصص الاجتماعية المرئية.

وذهبت جراي (Gray, 2010: xxxvi) إلى أن هناك ثلاثة أنواع من المعلومات التي تقدمها القصص الاجتماعية، النوع الأول هو الأخبار، والثاني طرق فهم هذه الأخبار، والثالث طريقة ربط هذه الأخبار بما يعرفه طفل التوحّد، وهناك مرحلة لكل معلومة طبقًا لهدف القصة، ولذا يجب ضرورة التمييز بين هذه الأنواع من المعلومات، فالأخبار هي معلومة موضوعية تصف حدث بعينه أو مفهوم أو مهارة، وهذا الخبر يقدم موضوع القصة، فعلى سبيل المثال قصة دعوة لعيد ميلاد يمكن أن تكون كالآتي " أنا مدعوّ لحضور حفلة عيد ميلاد سالي، سوف يكون عمرها ست سنوات." أما بالنسبة لطرق فهم هذه الأخبار فهي معلومات تصف كيفية التعامل مع الخبر، وتتضمن عمليات معرفية، وطرق حل المشكلات، واستراتيجيات حل الصراعات، واستكمالاً للمثال الخاص بحفلة عيد الميلاد يطلب من الطفل أن يخمن ماذا سوف يتناول في الحفلة، ويتم ربطه بحفلة سابقة كان فيها كعكة، وبعض الألعاب، مع تذكير الطفل بخبرات أخرى، وهذا النوع من المعلومات يساعد على تهدئة الطفل ويجعله أكثر تحكمًا وأكثر قدرة على مواجهة التحديات. أما بالنسبة للنوع الثالث من المعلومات فهو يصف العلاقة بين الماضي والحاضر والمستقبل، ويتم مساعدة الطفل على توقع ما سوف يحدث في حفلة المستقبل.

– فوائد ووظائف القصص الاجتماعية:

القصص الاجتماعية تساعد طفل التوحّد على أن يكون مستعدًا لمواجهة الحياة، وتساعده على الفهم، وتكوين الاستجابة المناسبة للأحداث اليومية، وأن يكون لديه استعداد للمتطلبات الحسية التي تقدمها هذه الأحداث، فالمعلم يمكن أن يؤلف قصة يصف فيها أحداث بتفاصيل تساعد الطفل على توقع ما سوف يحدث، ودوره الذي يمكن أن يقوم به، والتحكم في مجريات الحياة اليومية (Chawarska , Klin & Volkmar,2008: 151).

هذا وقد أشارت العديد من الدراسات إلى دور القصص الاجتماعية في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال التوحّد مثل دراسة ليف اوبنهام وكول وشيلدون وشيرمان وتوبان (Leaf, Oppenheum, Call, Sheldon, Sherman, Tauban , 2012)، وهدفت الدراسة إلى مقارنة القصص الاجتماعية وأنماط التفاعل في التدريب على المهارات الاجتماعية لدى (٦) من أطفال التوحّد، وقام فريق العمل بتدريب الأطفال على (١٨) مهارة اجتماعية من خلال القصص الاجتماعية مع التدريب على أنماط التفاعل المختلفة في تصميم تجريبي أخر، وتوصلت الدراسة إلى تمكن المشاركين من المهارات المستهدفة.

وهدفت دراسة عبد الحميد محمد (٢٠٠٨) إلى الكشف عن فعالية القصص الاجتماعية في اكتساب وتحسين المهارات الاجتماعية (طلب الانتباه – التعليقات – طرح الأسئلة – عمل استجابات غير متوقعة)، كذلك هدفت الدراسة إلى تنمية التواصل اللفظي (المتشابهات – الأفعال – الألوان – الأشياء – المهن) لدى عينة من أطفال التوحّد، وتألفت عينة الدراسة من (١٠) أطفالٍ من أطفال التوحّد وذوي متلازمة اسبرجر، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: (٥) أطفال كمجموعة تجريبية و(٥) أطفال كمجموعة ضابطة، واستعان الباحث بمقياس تقدير المعلم للمهارات الاجتماعية لطفل التوحّد، ومقياس تقدير المعلم للتواصل اللفظي لدى طفل التوحّد والبرنامج القائم على القصص الاجتماعية وجميعها من إعداد الباحث، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج المستخدم.

هذا وقد عمل رايت و مكاثرين (Wright & McCathren ,2012) على الكشف عن فعالية القصص الاجتماعية في تنمية المهارات الاجتماعية لأربعة من أطفال التوحّد، وتم استخدام خط قاعدي متعدد، وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية القصص الاجتماعية بشكل متوسط في زيادة المهارات الاجتماعية لثلاثة أطفالٍ من الأربعة المشاركين في الدراسة، وبالرغم من أن جميع أطفال الدراسة لم يصلوا للمهارات الاجتماعية بالمقارنة بأقرانهم العاديين في هذه المرحلة العمرية، فإن الكثير من السلوكيات الغير مرغوبة تلاشت بفضل التدخل باستخدام القصص الاجتماعية، كذلك أظهرت نتائج الدراسة استمرار أثر القصص الاجتماعية في القياس التتبعي، وانتهت الدراسة إلى نجاح القصص الاجتماعية مع أطفال التوحّد.

وهدفت دراسة سانسوستي وباول سميث (Sansosti& Powell-Smith, 2008) إلى الكشف عن فعالية القصص الاجتماعية المحوسبة في تنمية المهارات الاجتماعية التواصلية لثلاثة من أطفال التوحّد، وتم استخدام خط قاعدي متعدد والتدخل بالبرنامج العلاجي القائم على القصص الاجتماعية والملاحظة المباشرة للمشاركين، وتم جمع البيانات مرتين في الأسبوع أثناء الأنشطة المدرسية الحرة، وأشار تحليل البيانات النهائية إلى فعالية القصص الاجتماعية المحوسبة في تنمية المهارات الاجتماعية للمشاركين، وأوصت الدراسة باستخدام الحاسب الآلي لحل المشكلات المتعلقة بضعف المهارات الاجتماعية التواصلية لأطفال التوحّد وذوي متلازمة اسبرجر.

وهدفت دراسة دعاء الشيوي (٢٠١١) إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي باستخدام القصص الاجتماعية في تنمية المحصول اللفظي لدى أطفال التوحّد، وتكونت عينة الدراسة من (٣) من أطفال التوحّد من الذكور، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٤-٨) سنوات ويعانون من قصور في المهارات اللغوية، واستخدمت الباحثة مجموعة من الفنيات مثل النمذجة والتعزيز وجداول النشاط المصورة، وأشارت النتائج إلى زيادة في المحصول اللفظي لأطفال التوحّد نتيجة للخضوع للبرنامج.

وفي سياق مشابه قام محمود ملكاوي (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية القصص الاجتماعية في تحسين السلوك الاجتماعي (المشاركة – طرح الأسئلة – المبادرة) لدى (١٠) من أطفال التوحّد تتراوح أعمارهم بين (٧ – ١٠) سنوات في مدينة أربد بالأردن، واستعان الباحث بقائمة لتقدير المهارات الاجتماعية، والبرنامج القائم على القصص الاجتماعية من إعداد الباحث والذي تكون من (٣٢) جلسة لمدة شهرين، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وأثبت البرنامج فعاليته.

كذلك هدفت دراسة نادية أبو صبيح (٢٠٠٧) إلى بناء برنامج قائم على القصص الاجتماعية وقياس فاعليته في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحّد بالأردن، وتألفت عينة الدراسة من(٦) من أطفال التوحّد كمجموعة تجريبية خضعت للبرنامج، و(٦) أطفال كمجموعة ضابطة، واستعانت الباحثة بقائمة لتقدير المهارات الاجتماعية وبرنامج يعتمد على القصص الاجتماعية، وأثبت البرنامج فاعليته في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال التوحّد، كما أوصت الدراسة بضرورة استخدام القصص الاجتماعية كإستراتيجية تعليمية لأطفال التوحّد، وإعداد برامج خاصة بأطفال التوحّد تراعي دور وأهمية القصص الاجتماعية في تنمية المهارات.

والقصص الاجتماعية تعرف الطفل بمجتمعه ومقومات هذا المجتمع وأهدافه وما يسود فيه من قيم وصفات اجتماعية، وبالتالي يكتشف الطفل جوانب الحياة الاجتماعية مما يساعده على الاندماج في المجتمع والتجاوب مع أفراده، كما أن القصة تعمل على تكوين المعايير والقيم والعادات والاتجاهات الصحيحة لدى الأطفال من خلال الانطباعات السليمة التي يخرجون بها من المضمون الجيد للقصة، ويقوم الأطفال بلعب أدوار القصة بشكل تعاوني مما ينمي روح التعاون والمشاركة مع الرفاق والمساهمة في إزالة بعض مشاعر الخوف التي يعاني منها الأطفال (سعيد كمال: ٢٠١١، ٢٨٤).

وفي هذا الإطار هدفت دراسة لال وجانسان (Lall& Ganesan, 2011) إلى الكشف

عن فعالية برنامج قائم على القصص الاجتماعية في تنمية مهارات إدارة الذات لدى أطفال التوحّد، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً من أطفال التوحّد تتراوح أعمارهم ما بين (١٠) و (١٤) عامًا، منهم (١٠) طلابٍ كمجموعة تجريبية و(١٠) طلاب كمجموعة ضابطة من المراكز العلاجية في مدينة بومباي بالهند، وتم تصميم البرنامج وكذلك مقياس إدارة الذات لأطفال التوحّد، وتمت ملاحظة الأطفال من قبل المعلمين في وقت الدراسة وكذلك الوالدين في البيت، واستخدمت (٦) قصص اجتماعية في (١٥) جلسة منفردة، واعتمد البرنامج على قراءة القصة لطفل التوحّد وإجابة أسئلة مرتبطة بالقصة وتمثيل الأدوار، وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة منى عيادة أحمد (٢٠١٥) إلى التحقق من فعالية برنامج سلوكي قائم على القصص الاجتماعية في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي وخفض المشكلات السلوكية لدى أطفال التوحد، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٢) طفلاً من أطفال التوحد:(٦) أطفال كمجموعة تجريبية و(٦) أطفال كمجموعة ضابطة، وتم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي لتنفيذ إجراءات الدراسة، وتم استخدام مقياس التواصل غير اللفظي ومقياس المشكلات السلوكية لأطفال التوحد، وكلاهما من إعداد الباحثة، وأسفرت النتائج عن نجاح البرنامج في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي وخفض المشكلات السلوكية لأطفال التوحد. وأوصت الباحثة بضرورة استخدام القصص الاجتماعية مع أطفال التوحد.

كذلك هدفت دراسة شنيدر وجولدشتين (Schneider& Goldstein,2010) إلى الكشف عن تأثير القصص الاجتماعية المكتوبة طبقًا لقواعد جراي"Gray" على سلوكيات أداء المهام، وتم تطبيق أدوات الدراسة على (٣) من أطفال التوحّد بعد تحديد خط قاعدي متعدد، ورجع التحسن في أداء الأطفال لاستخدام القصص الاجتماعية المسموعة والمرئية، وأُجري تحليل تتبعي للنتائج وفيه استبدلت القصص الاجتماعية بجداول للنشاط لزيادة تأثير القصص الاجتماعية عند عدم نجاحها مع أحد المشاركين، وأوضحت النتائج أن إضافة

جداول النشاط يزيد من فاعلية القصص الاجتماعية، وعند حساب حجم التأثير بمعادلة ''باركر'' كان حجم التأثير (١,٣٣) للقصص الاجتماعية وحدها، ولكن عند استخدام جداول النشاط ارتفع حجم التأثير إلى (١,٧)، وانتهت الدراسة إلى أن القصص الاجتماعية طريقة جيدة للتدخل مع أطفال التوحّد ولكن إضافة جداول النشاط يزيد من فاعليتها.

وفي سياق مشابه هدفت دراسة رتشو وسابورني (Reichow & Sabornie, 2009) إلى معالجة ضعف المهارات الاجتماعية لأطفال التوحّد، وفي هذه الدراسة تم استخدام القصص الاجتماعية لزيادة المبادأة بالتحية اللفظية لطفل يبلغ من العمر (١١) عامًا ويعاني من توحّد شديد، وتمت ملاحظة الطفل لجمع البيانات الخاصة بالخط القاعدي قبل وأثناء وبعد التعرض للبرنامج القائم على القصص الاجتماعية، وأشارت النتائج لنجاح البرنامج.

– معايير وخصائص القصص الاجتماعية:

حدد كروزير وتنكاي (Crozier& Tincai:2005) تسعة معايير لكتابة القصة الاجتماعية، وأهمها أن تشمل القصة الاجتماعية على المعلومات التي تهم الطفل، كذلك أن تشمل على مقدمة تحدد الموضوع وخاتمة تعزز وتلخص المعلومات، كذلك أن تقدم القصة إجابات لتساؤلات الطفل، وأن تكون مكتوبة بلغة إيجابية، واشتمال القصة على أنماط الجمل المختلفة بالإضافة للعنوان، وأن تتناسب القصة مع قدرات واهتمامات الطفل المستهدف، كذلك اشتمال القصة على رسومات توضح معنى النص.

وأضافت جراي (Gray, 2010: 240) معايير منها أن الهدف الأساسي من القصص الاجتماعية ليس تعديل السلوك ولكن إمداد طفل التوحّد بمعلومات حقيقية بشكل هادف وآمن وتقديم فهم أعمق للأحداث والتوقعات، أما بالنسبة لطبيعة المعلومات المقدمة في القصة الاجتماعية فحددتها ''جراي'' بمعلومات إخبارية ومعلومات عن طرق التفكير في هذه الأخبار، ومعلومات لربط الأخبار بما يعرفه الطفل بالفعل، وكذلك أن تتكون القصة الاجتماعية من عنوان وثلاث جمل على الأقل، والقصة الاجتماعية لها تركيب ومحتوى واضح

وتدعم فهم الطفل للمعاني، والتركيب هنا يشير إلى الفردية والتنظيم والوضوح.

وحدد كومن ودانلوب و ستفنسون(Cumine, et al, 2010: 48- 50) مجموعة من الخصائص للقصص الاجتماعية كما يلي:

أ- **دائمة Permanent**: أي أنه باستطاعة طفل التوحّد قراءة القصة مرة بعد مرة، ويمكن أن يتم إرشاد طفل التوحّد لقراءتها بصورة متكررة.

ب- **بسيطة اللغة Simple language**:أن تكون مكتوبة بلغة بسيطة وسلسة وتكتب بلغة قريبة من لغة الطفل.

ت- **ترتكز على الملاحظة Based on observation**: قبل كتابة القصص للطفل يجب عمل مناقشات مع فريق العمل وأفراد الأسرة، وكل من يعرف الطفل بصورة جيدة، والطفل نفسه، والإعداد للقصة له أهمية كبيرة في نجاحها.

ث- **واضحة Explicit**: القصة الاجتماعية تقدم قواعد اجتماعية، وتوقعات ورموز اجتماعية يتم تصميمها في القصة.

ج- **واقعية Factual**: تقدم معلومات واقعية عن الأشخاص وماذا يفعلون ولماذا يفعلون شيء ما.

ح- **ترتكز على الأفكار والمشاعر Focused on thoughts and feelings**: فهي تصف ما يعتقده الآخرون، وما يشعرون به، وكيف يؤثر هذا على سلوكياتهم.

- خطوات التدخل القائم على القصص الاجتماعية:

تناول كروزير وسيلو(Crozier & Sileo, 2005: 27-30) وعبد الحميد محمد (٢٠٠٨ : ٢٨٧) وهشام الخولي (٢٠٠٨: ١٩٦ -١٧٦) خطوات التدخل باستخدام القصص الاجتماعية مع أطفال التوحّد كما يلي:

أ- **تحديد السلوك المستهدف Identifying target behavior**:

يرى كروزير وسيلو (Crozier & Sileo, 2005, 27-30) أنه يجب أن يتم تحديد السلوك المستهدف والذي يُجمع المعلم والوالدان والمشرفون والمتخصصون على ضرورة التدخل لعلاجه، ويتم ذلك بصورة طبيعية عن طريق الملاحظة أو عن طريق مقاييس معتمدة، فالطفل يعاني من مشكلات متعددة مثل إصدار أصوات غريبة، أو صعوبات في العمل مع مجموعات، أو رفض الالتزام بقواعد اللعب، وفريق العمل هنا يجب أن يحدد الأولويات في اختيار السلوك المستهدف بعدة معايير:

- مدى خطورة السلوك على الطفل والمحيطين.
- مدى إزعاج السلوك للآخرين.
- السلوك القابل للعلاج السريع.
- السلوك الذي يتبعه سلوكيات أخرى غير مرغوبة كسلسلة متصلة.

ب- إجراء تقييم وظيفي Conducting functional assessment:

بعد تحديد السلوك المستهدف يتم عمل تحليل وظيفي يركز على تقديم صورة عن ماهية السلوك وصورته، وهذا يساعد الباحثين على تكوين فرضيات عن أسباب هذا السلوك، ويتم في هذه المرحلة جمع بيانات عن السلوك ومدى تكراره وشدته ومدته لعدة أيام، وذلك لعمل الخط القاعدي الذي يؤهلنا لمقارنة سلوك الطفل قبل التدخل وأثناء التدخل وبعد التدخل بالقصص الاجتماعية، أو تطبيق مقاييس على الطفل (Crozier & Sileo, 2005: 27-30).

ت- عمل خطة تتضمن القصص الاجتماعية:

يتم العمل هنا ضمن الفريق ويتم معالجة المشكلات السلوكية والتخطيط لكتابة القصص التي تتضمن تعديل السلوك المستهدف (هشام الخولي، ٢٠٠٨، ١٧٠).

ث- كتابة القصص الاجتماعية Writing the social stories:

يتم كتابة القصص الاجتماعية في مستوى فهم طفل التوحّد، ويتم كتابتها بدقة ومرونة

باستخدام كلمات مثل "سأحاول أن..." بدلاً من "يجب أن..."، على القصة أن تبدوا أكثر واقعية، ويستخدم النص الكتابي مع الرسومات والصور، ويمكن الاستعانة بتصوير فيديو لتدعيم فهم الطلاب (Northumberland County Council Communication, 2004: 88- 89)

هـ- استخدام القصص الاجتماعية Using the social stories:

يتم تقديم القصص الاجتماعية للطلاب، ويمكن إلقاء بعض الأسئلة التي تستهدف اختبار الفهم، كذلك يمكن للطلاب أن يقوموا بقراءتها إن كانوا قادرين على القراءة، أو أن يستمعوا للقصة مسجلة، ويتم حفظ القصة في مكان معروف حتى يتم الرجوع إليها، ويفضل قراءتها أكثر من مرة في الأسبوع (هشام الخولي ، ٢٠٠٨، ١٩٦ -١٧٦).

و- جمع المزيد من المعلومات Colleting more data:

يتم الاستمرار في جمع البيانات عن السلوك المستهدف، ومراجعة النتائج والإجراءات المرتبطة بالقصة الاجتماعية، ثم إعداد برنامج للتعميم (عبد الحميد محمد علي، :٢٠٠٨ ٢٩٠).

-القصص الاجتماعية ومشكلات أطفال التوحّد:

القصص الاجتماعية تعمل على تقديم حلول للعديد من المشكلات التي تواجه طفل التوحّد في حياته اليومية عن طريق اكتساب سلوك ملائم وتقليده من فحوى القصة، فالطفل يتوحد مع شخصيات في القصة قريبة من شخصيته، ومن خلال تفاعله معها يكتسب العديد من الخبرات، والقيم، والاتجاهات، والعادات، والأنماط السلوكية المختلفة منها التحكم في الانفعالات المختلفة غير السارة عن طريق الاستماع والاستثارة، واكتساب انفعالات مقبولة كالسرور والبهجة والمشاركة الوجدانية، وتخفيف حدة التوتر والقلق، كما أنه من أهم الأهداف المتفق عليها عند إعطاء الطفل القصة هو إدراك معنى القصة، وتنمية قدرته، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو ذاته والآخرين (سعيد كمال، ٢٠١١ : ٢٨٤).

وهناك بعض الدراسات التي هدفت إلى خفض المشكلات السلوكية لأطفال التوحّد باستخدام القصص الاجتماعية، في هذا السياق قام سيهاك وكيلدور وسميث و مكمهان وكوين (Cihak, Kildore, Smith, Mcmahan, Quinn, 2012) بإشراك (٤) طلاب من أفراد التوحّد في المرحلة الإعدادية في برنامج قائم على القصص الاجتماعية المصورة على هيئة فيلم فيديو لعلاج مشكلات الانتباه وسلوك تجنب المهام، وأشارت النتائج إلى أن المزاوجة بين القصص الاجتماعية المصورة وعلاج المشكلات السلوكية يزيد من الاندماج في المهام المطلوبة، ويقلل من التجنب لدى طلاب المدارس العامة، كما أظهر معلمي التربية الخاصة والعامة في مدارس الدمج ترحيبًا كبيرًا بهذه الإستراتيجية لأنها ساهمت في القبول الاجتماعي لأطفال التوحّد.

وقام نجاتي يونس (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية القصص الاجتماعية في تحسين السلوك الاجتماعي لدى عينات من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تم اختيارهم من محافظة الشمال بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا من فئات الإعاقة البسيطة، وأطفال التوحّد، وذوي صعوبات التعلم، وضمت كل فئة (١٠) طلاب، كما ضمت المجموعة الضابطة (٣٠) طالبًا، وتراوحت أعمار المجموعتين ما بين (٨-١٢) عامًا، واستعان الباحث بأداة لتقدير السلوك الاجتماعي بالإضافة إلى القصص الاجتماعية وأشارت النتائج إلى فعالية القصص الاجتماعية في تنمية المشاركة والمبادرة بالحديث وطرح الأسئلة لدى المجموعة التجريبية.

وتعتبر القصة أسلوب من أساليب تهذيب الأخلاق والسلوك، ويعبر من خلالها عن جوانب الحياة، ونقل الأفكار والخبرات للآخرين، ويستطيع الطفل من خلال القصة تعلم ما في الحياة من خير وشر، والتمييز بين القبيح والجميل، والصديق والعدو، والصواب والخطأ، والقناعة والطمع، وبين البخل والكرم، لذلك فهي تملك عقل الطفل وتسيطر على أفكاره، وتنمي القصة القدرة على استثارة المشاعر (سعيد كمال، ٢٠١١، ٢٨٤).

وفي هذا الإطار قامت فوجز (Voges,2009) باستخدام القصص الاجتماعية كطريقة قائمة بحد ذاتها (بدون دمج طرق أخرى مساعدة) لتدريب طفلة من أطفال التوحّد تبلغ من العمر (٨) سنوات على تكوين عادات صحية لتناول الطعام، وعلاج طريقة الأكل الغير مقبولة والتي تمثل خطورة على صحة الطفلة، وتمت الجلسات في مدرسة للدمج أثناء تناول وجبات الغداء وتناول الشاي، كما جُمعت البيانات عن طريق ملاحظة الطفلة، وكذلك مقابلة (٧) من أقران الطفلة بصورة غير رسمية، وأظهرت النتائج تحسنًا كبيرًا في اكتساب الطفلة لمهارات وسلوكيات وآداب الطعام والأكل بطريقة آمنة.

تعقيب:

يتضح من خلال العرض السابق ضرورة إعداد برامج علاجية لأطفال التوحّد لكي يستطيعوا التكيف والتواصل مع العالم الخارجي، بالإضافة إلى مساعدة طفل التوحّد على تخطي المشكلات السلوكية التي يعاني منها والتي تؤثر على سعادة الطفل والأسرة وكل من يحيط بطفل التوحّد.

تم استخدام القصص الاجتماعية في خفض بعض المشكلات السلوكية مثل دراسة سيهاك (Cihak et.al,2012) التي ركزت على علاج مشكلات الانتباه وسلوك تجنب المهام، أما دراسة أوزدمير (Ozdemir, 2008) فقد تناولت مشكلات سلوكية مثل الصوت العالي وهز الكرسي والخروج من الطابور، وركزت دراسة جريتز وآخرون (Graetz, et al.,2009) على مشكلات سلوكية مختلفة مثل رفض الوقوف والصوت العالي ووضع اليد أو الأدوات في الفم.

التوصيات:

استنادًا إلى ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج تؤكد أثر القصص الاجتماعية في علاج أطفال التوحد، تقدم الدراسة مجموعة من التوصيات كما يلي:

١- القيام بمشروع قومي تتبناه المؤسسات القائمة على التربية الخاصة يركز الاهتمام على

القصص الاجتماعية كطريقة من طرق التعلم الفردي بهدف تهيئة أطفال التوحد لدمجهم في المجتمع.

٢- العمل على زيادة وعي معلمي التربية الخاصة بالقصص الاجتماعية وكيفية توظيفها لعلاج ما يطرأ من مشكلات لأطفال التوحد.

المراجع

إبراهيم الزريقات (٢٠١٠). **التوحّد: السلوك والتشخيص والعلاج** .عمان : دار وائل للنشر والتوزيع.

دعاء الشيوي(٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي باستخدام القصص الاجتماعية في تنمية المحصول اللفظي لدى الأطفال التوحّديين.**رسالة ماجستير غير منشورة**.كلية التربية، جامعة الزقازيق.

سعيد كمال (٢٠١١). استخدام القصص الاجتماعية في خفض بعض أنماط السلوك اللاسوي وتنمية التعبيرات الانفعالية لدى عينة من أطفال الأوتيزم. **مجلة كلية التربية : جامعة بنها**، ٢٢(٨٧) ٢٧٩- ٣٥٣.

سيد الجارحي (٢٠٠٧). استخدام القصة الاجتماعية كمدخل للتغلب على القصور في مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال التوحّديين. **بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الأول :التربية الخاصة بين الواقع والمأمول، ١٥- ١٦ /٧. كلية التربية، جامعة بنها**.ص ١٣٢٩ – ١٣٤٨ .

عبد الحميد محمد (٢٠٠٨). أثر التدريب القائم على القصص الاجتماعية في تنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي لدى الأطفال التوحّديين. **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا**، العدد ٣٩ الجزء الثاني ٣١٠ -٤٨٢

محمود ملكاوي (٢٠١٠) فاعلية القصص الاجتماعية في تحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال التوحّديين. **المجلة التربوية : جامعة جنوب الوادي**، ٢٧: ٣٨٥- ٤٢١ .

منى عيادة أحمد (٢٠١٥). فعالية برنامج سلوكي قائم على القصص الاجتماعية في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي وخفض المشكلات السلوكية لدى أطفال التوحد. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. جامعة قناة السويس، كلية التربية بالعريش

نادية أبو صبيح (٢٠٠٧). بناء برنامج قائم على القصص الاجتماعية وقياس فاعليته في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحّديين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عمان العربية للدراسات

العليا، كلية الدراسات العليا.

نايف الزارع (٢٠١٢) **المدخل إلى اضطراب التوحّد: المفاهيم الأساسية وطرق التدخل**. ط٢، عمان: دار الفكر

نجاتي يونس (٢٠١٠). فاعلية القصص الاجتماعية في تحسين السلوك الاجتماعي لدى عينات مختارة من الأطفال الأردنيين ذوي الاحتياجات الخاصة. **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

هشام الخولي (٢٠٠٨). **الأوتيزم: الإيجابية الصامتة، استراتيجيات لتحسين أطفال** الأوتيزم. القاهرة، دار النهضة العربية.

American Psychiatric Association,(2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5. 5th edition, American Psychiatric publishing : Washington D.C., London.

Autism Reading Room(2015)Autism statistics. Retrieved April, 2nd 2015, from http://readingroom.mindspec.org .

Centres for Disease Control and Prevention(2015) Autism latest statistics. Retrieved April, 2nd 2015, from /http:// scautismhelp.com/latest-statistics.

Chawarska, K., Klin, A.,Volkmar, F.,(2008). Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnoses, assessment and treatment. New York & London, The Guilford Press.

Cihak, D., F., Kildore, L., Smith, C., C., Mcmahan. D., C,m Quinn ,B., L., (2012)Using video social stories to increase task engagement for middle school students with autism spectrum disorder. Behavior Modification ,36(3), 399- 425.

Crozier, S., Sileo,N., (2005). Encouraging positive behavior with social stories: An intervention for children with autism spectrum disorders. Teaching Exceptional Children, 37(6), 26 – 31.

Crozier, S.,Tincani, (2005). Using modified social story to decrease disruptive behavior. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20(3),150- 157.

Cumine, V., Dunlop, J., Stevenson, G.,(2010). Autism in the early years: A practical guide. 2nd ed. , London , New York: Rutledge.

Farrell, M.,(2006). The effective teacher's guide to autism and communication

difficulties : practical strategies. London and New York : Rutledge Publishers.

Gou, W., Chou, M., Lee, J., Wong, C.,Chou, W., Chen, M., Soong, W., Wu, Y.,(2010). Behavioral problems and parenting style among Taiwanese children with autism and their siblings. Psychiatry and Clinical Neurosciences, 64, 70 -78.

Graetz, J., Mastropieri,A., M., Scruggs, T., E.,(2009) Decreasing inappropriate behaviors for adolescents with autism spectrum disorders using modified social stories. Education and Training in Developmental Disability, 44(1), 91- 104.

Gray, C.,(2002). My social stories book. London: Jessica Kingsley.

Gray, C.,(2010). The new social story book: Revised, expanded, 10th anniversary edition. 10th ed., USA: Future Horizon The Donohue Group inc.

Lall,R., Ganesan,K.,(2011) Children with autism spectrum disorders: social stories and self management of behavior. British Journal of Research, 1(1), 36- 48.

Leaf J.,B., Oppenheum M., Call, N., Sheldon, J., Sherman, J.,Tauban, M,. (2012) Comparing the teaching interaction procedures to social stories for people with autism. Journal of Applied Behavior ,45(2) ,281- 298

Northumberland county council communication,(2004).Autistic spectrum disorders : A practical strategies for teachers and other professionals. London: David Fulton publisher

Okada,S., Ohtake, Y., Yanagihara, M.,(2008). Effectives of perspective sentences in social stories on improving the adaptive behavior of students with autism spectrum disorders and related disabilities. Education and Training Developmental Disabilities . 43(1), 46- 60

Ooi, Y.,P.,Tan,Z.,J.,Lim,C., Goh, T., Sung, M.,(2011). Pervalance of behavioral and emotional problems in children with high- functioning autism spectrum disorders. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 45, 370-375.

Ozdemir, S.,(2008) The effectiveness of social stories in decreasing disruptive behavior of children with autism : Three case study. journal oF Autism Dev

Disord, 38, 1689- 1696.

Ozonoff S., Rogers S.,Hendren R.,(2003) Autism spectrum disorders: A research review for practitioners. Washington& London: American Psychiatry Publishing Inc.

Quirmbach, L., Lincoln, J., Feinberg- Gizzo,M., Ingersoll,B., Andrew, S.,(2009). Social stories : Mechanisms of effectiveness in increasing game play skills in children diagnosed with ASD using a pretest posttest repeated measures randomized control group design . Journal. of Autism Dev. Disord, 39, 299- 321.

Sansosti, F.,J., Powell-Smith, K.,(2008).Using computer- presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high – functioning autism spectrum disorders. Journal of Positive Behavior Interventions, 10(3), 162- 178.

Schietecatte,I., Roeyers, H,. Warreyn, P.,(2012) .Exploring the nature of joint attention improvement in young children with autism spectrum disorders : Associated social and cognitive skills. Journal of Autism and Developmental Disorders, 42(1), 1-12.

Schneider& Goldstein, (2010). Using social stories and visual schedules to improve socially appropriate behaviors in children with autism. Journal. of Positive Behavior interventions, 12(3), 149- 160.

Styles, A.,(2011). Social stories : Does the research evidence support the popularity? Educational Psychology in Practice, 27(4), 415- 436

Voges, C.,(2009). Using a social story to teach an eight- year-old girl with autism a socially appropriate way of eating : A case study. A master dissertation ,University of Canterbury.

Wright, L.,McCathren,R.,(2012) Utilizing social stories to increase pro social behavior and reduce problem in young children with autism. Child Development Research,. article ID 357291 p.13-26.

المشاركة المجتمعية كمدخل لتطوير أداء المدارس الثانوية في ضوء المعايير القومية للتعليم. "دراسة ميدانية بمحافظة دمياط"

Community participation as input to develop the performance of secondary schools in the light of national criteria for education.

د / أحمد عبد المعبود أبوزيد شطا

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع تفعيل المشاركة المجتمعية في مجالاتها المختلفة بالمدارس الثانوية، والمعوقات التي قد تحول دون تفعيل المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية على الوجه المطلوب للوصول لعدد من التوصيات المقترحة لتفعيل المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية في ضوء المعايير القومية للتعليم.

استخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، وقام الباحث ببناء استبيان من (٢٧) عبارة حول أهداف الدراسة تم تطبيقه على (١٢٣) أخصائي اجتماعي بما يشكل (٨٣٪) من الأخصائيين الاجتماعيين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة دمياط خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م.

وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

١- واقع تفعيل المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية في مجالات: الشراكة مع الأسرة، وخدمة المجتمع، وتعبئة موارد المجتمع المحلي، والعلاقات العامة والاتصال بالمجتمع جاء بدرجة متوسطة ، وبمتوسط حسابي يتراوح ما بين (٢,٧-٣,٢٢)، بينما جاء فى مجال: العمل التطوعي بدرجة متدنية، وبمتوسط حسابي(٢,٤٧).

٢- وجود العديد من المعوقات التى تؤثر على تفعيل المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي(٣,٩٥) والتي أهمها: قلة الوعي بثقافة المشاركة المجتمعية في مجال التعليم، والكثافة الطلابية، وفي ضوء نتائج البحث وما قدمته العينة من مقترحات فقد ختم البحث بتقديم عدد من التوصيات لتفعيل المجالات المختلفة للمشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية في ضوء المعايير القومية للتعليم.

Community participation as input to develop the performance of secondary schools in the light of national criteria for education.

Abstract:-

The research aimed at identifying the reality of activating community participation in various fields in secondary schools, and obstacles that may prevent the activation of community participation in secondary schools to gain access to a number of recommendations proposed to activate the community participation in secondary schools in light of national criteria for education.

The research used The descriptive surveys, The researcher built a questionnaire of 27 statement has been applied to 123 social specialist, accounting for (83%) social specialist in general secondary schools in Damietta during the first Semester of the academic year 2015/2016.

The study found the following:-

1- The reality of activating community participation in Secondary Schools in the fields:- partnership with family, community service, mobilize community resources, public relations and communication with the community moderately, and

the average is between (2.7-3.22), As it stated in the field: Voluntary work low degree, and average account(2.47)

2- There are many highly obstacles that affect the activation of community participation in secondary schools, a mean(3.95) as: Lack of awareness of the culture of community participation in education, and student density.

Finally, The research offer a number of recommendations to activate the Community participation in secondary schools in light of national criteria for education.

مقدمة :

تعد قضية التعليم قضية محورية في المجتمع حيث يعد التعليم هو أساس المجتمع، كما تعد المدرسة هي المؤسسة الرئيسة المسؤولة عن تنمية الشباب وتشكيل اتجاهاتهم وأفكارهم(شوره،١٠٠٥:٢٠٠٧). وتعتبر المدرسة الثانوية من أهم ركائز النظام التعليمي والتربوي، ليس فقط بسبب موقعها كهمزة وصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي، وإنما بصفة خاصة لأنها تمثل مرحلة منتهية وموصلة في آن واحد، فهي تمثل نهاية السلم التعليمي لبعض الطلاب، بينما تمثل للبعض الآخر مرحلة انتقالية للتعليم الجامعي.

ولقد كانت المدرسة في الماضي شبه معزولة عن الوسط الذي تعيش فيه، حيث لا يربطها بالبيئة المحلية التى توجد فيها أى رابط مادي أو اجتماعي. اذ اقتصرت مهمتها على تعليم الطلبة ضمن حدود المدرسة وضمن منهاج مدرسي محدد. ومع تطور المجتمعات وتطور العلوم بفروعها المختلفة أصبح من الأهمية بمكان أن يتم الانفتاح والتفاعل مع المجتمع المحلي الذي توجد فيه المدرسة، اذ لابد من توثيق الصلة مع المجتمع، من أجل رفع فاعلية وكفاءة المدرسة ونجاح العملية التربوية فيها. ومن هنا أصبحت العلاقة التفاعلية والعلاقة التشاركية

والانفتاح ما بين المدرسة والمجتمع المحلي من الأبعاد المهمة والأساسية في العملية التعليمية وفقًا للاتجاهات التربوية الحديثة، لما لهذه العلاقة من آثار ايجابية فى إثراء العملية التربوية، ورفع كفاءة المخرجات المدرسية القادرة على خدمة المجتمع المحلي من خلال رفده بالكوادر والقوى العاملة المؤهلة. إضافة إلى ما يمكن أن يستفيد منه المجتمع من خلال استخدام ما لدى المدرسة من إمكانيات بشرية ومادية ومرافق وتسهيلات مدرسية(عاشور،١٢٠٥:٢٠١١).

وقد أشارت وزارة التربية والتعليم في مصر إلى أن فكر المشاركة المجتمعية يتناغم مع فكر مؤسسي النظريات التربوية الذين آمنوا بالديمقراطية في التربية، وهي معيار تقاس به النظم الديمقراطية(وزارة التربية والتعليم، ١٢٥:٢٠٠٣) فالمشاركة المجتمعية هي العملية التي تجسد رغبة المجتمع واستعداده للإسهام الفعال في الجهود الرامية إلى تحسين التعليم وتطويره. ذلك أن التعليم جيد النوعية يتطلب وبدرجة كبيرة مشاركة المجتمع المحلي بجميع فئاته ومؤسساته في إدارة وتمويل العملية التعليمية.

وفي ضوء ما سبق يتبين أهمية المشاركة المجتمعية كمدخل هام لتطوير أداء المدارس الثانوية في ضوء المعايير القومية للتعليم، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي.

مشكلة البحث وتساؤلاته :

إذا كان التعليم الجيد هو مسؤولية كل فرد – فإن الحرص على دعم وتقوية أواصر المشاركة بين إدارة المدرسة الثانوية – باعتبارها قمة التعليم العام – وأفراد ومؤسسات المجتمع المحيط بها وجمعياته الأهلية قد أصبح ضرورة عصرية؛ ضمانًا لسعيها لتحقيق طموحات المجتمع، فيسعى هو الآخر لتحقيق رسالتها.

وفي كثير من دول العالم تمنح المشاركة المجتمعية الفعالة في التعليم فرصة إثراء العملية التعليمية، وذلك من خلال صياغة الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه المدرسة؛ إيمانًا من المشاركين بأن نجاح تلاميذهم مسؤولية مشتركة ينهض خلالها كافة المشاركين بأدوار هامة لدعم وتجويد عملية تعليمهم، وفي نفس الوقت يتحمل كل شريك (على عاتقه) مسؤوليات

محددة لتفعيل آليات عملية المشاركة وبما يضمن الحوار المثمر بين المشاركين ويولد لديهم الرغبة لتحمل مسؤولية تعليم الطلاب ونجاحهم(العجمي ، ٢٠٠٥:٦).

والواقع يشير إلى أن تطوير التعليم ليس مسؤولية الحكومة وحدها، ولكنه مسؤولية قومية تتحملها كافة منظمات المجتمع الحكومية والأهلية وجميع طوائفه، ولذا تعد المشاركة المجتمعية المفعلة على أرض الواقع من أهم ركائز إستراتيجية تطوير النظام التعليمي في مصر، وهي بمثابة الإسهامات والمبادرات المعنوية والمادية التي يقدمها الأفراد والجماعات والمنظمات لتحقيق الارتقاء بالعملية التعليمية(طه،٢٠٠٧:٥٨٩).

وقد تطرقت العديد من الدراسات إلى المشاركة المجتمعية بمدارس التعليم العام حيث توصلت **دراسة إبراهيم**(٢٠٠٤) إلى أن مجالس الآباء والمعلمين تحقق بعضًا من أهدافها، وتتمكن من ممارسة بعض اختصاصتها، كما توصلت إلى وجود الكثير من المعوقات التي تحول دون قيام هذه المجالس بدورها لعدم وعيها بالأهداف والاختصاصات، وضعف إقبال أولياء الأمور على المشاركة فى أعمال هذه المجالس، ووجود فجوة عميقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.وقامت **دراسة السيد**(٢٠٠٥) ببناء تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في تطوير نظام التعليم العام. وخلصت **دراسة Peterson**(2006) إلى أن أهم مجال يحتاج إلى تنمية مهنية للعاملين والمعلمين هو الدور المستقبلي للمدرسة في التعامل مع المجتمع المحلي، كما أن أولياء الأمور لهم دور إيجابي في التعامل مع المدرسة مما يسهم في تعزيز التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي. وتوصلت **دراسة الدسوقي**(٢٠٠٧) إلى قصور المشاركة المجتمعية في التعليم العام بمصر بسبب عدم توافر الوعي اللازم لدى أولياء الأمور بالمشاركة في التعليم.ومن نتائج **دراسة Bandari** (2007) أن إشراك المجتمع المحلي في إدارة المدارس أسفر عن ارتفاع نسبة التحاق الطلاب بالمدارس وتحسين نوعية التعليم، وإدخال اللغة الانجليزية وزيادة الدعم المادي للمدرسة.وتوصلت **دراسة حلمي**(٢٠٠٨) إلى ضرورة أن يكون للمجتمع دور في صياغة أهداف المدرسة بحيث يتفاعل كل منهما مع الآخر؛ وأن لكل مجتمع خصائصه التي

تميزه عن غيره بما يفرض اتباع أكثر من أسلوب للربط بين المدرسة والمجتمع. وأوصت **دراسة القرشي**(٢٠١١) بتفعيل المشاركة المجتمعية من خلال اعتماد مشاركة المجتمع، وخاصة أولياء أمور الطلاب في المجالس واللجان المدرسية، وفتح قنوات الاتصال مع المجتمع المحيط من خلال التواصل مع مؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة بالمملكة العربية السعودية. وقدمت **دراسة هاشم**(٢٠١٣) خطة استراتيجية لتطوير أداء منظمات المجتمع المدني العاملة في التعليم بناءًا على بعض المحاور أهمها: دراسة نظم إدارة التعليم، والتعرف على البيئة التحتية لهذه المنظمات. ويتفق البحث الحالي مع العديد من الدراسات على أن تفعيل المشاركة المجتمعية كمدخل لتطوير أداء المدارس أصبح ضرورة ملحة لتقدم العملية التعليمية، حيث يشجع هذا المدخل على اندماج المجتمع بشكل حقيقي في جهود إصلاح وتطوير المدرسة، فهناك أدوار ومسؤوليات محددة تقع على عاتق مجلس الأمناء والآباء والمعلمين، والمجتمع المحلي.

بناءًا على ما سبق ومحاولة من الباحث بتفعيل المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١- ما واقع تفعيل المجالات المختلفة للمشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية؟

٢- ما أهم المعوقات التي تؤثر على تفعيل المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية؟

٣- ما التوصيات المقترحة لتفعيل المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية في ضوء المعايير القومية للتعليم؟

أهداف البحث :

فى ضوء مشكلة البحث وتساؤلاته يسعى البحث الحالى إلى التعرف على واقع تفعيل المشاركة المجتمعية في مجالاتها المختلفة بالمدارس الثانوية والمعوقات التي قد تحول دون تفعيل المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية على الوجه المطلوب للوصول لعدد من التوصيات المقترحة لتفعيل المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية في ضوء المعايير القومية للتعليم.

أهمية البحث :

١- مواكبة الاتجاة العالمي بضرورة الاستفادة من مدخل المشاركة المجتمعية باعتباره أحد أفضل الأساليب لتطوير التعليم.

٢- احتياج المدارس الثانوية بصفة عامة إلى المشاركة المجتمعية الفعالة بما يساهم في تطوير أداء تلك المدارس

٣- إثارة وعي صانعي القرار بمدارس التعليم الثانوي بأهمية المشاركة المجتمعية لتطوير العملية التعليمية.

٤- يعد هذا البحث – على حد علم الباحث – هو البحث الأول الذى يتناول موضوع المشاركة المجتمعية بالمرحلة الثانوية في مصر.

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي المسحي الذى "يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد فى الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً" (عبيدات؛ وآخرون،٢٠٠٣ ،ص٢٤٧) لتحقيق أهداف البحث.

حدود البحث:

اقتصر البحث على مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة دمياط وتم تطبيق أداة الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م.

أدوات البحث:

فى ضوء أهداف وحدود البحث سيطبق الباحث استبانة للتعرف على واقع تفعيل المجالات المختلفة للمشاركة المجتمعية والمعوقات التي تحول دون مشاركة مجتمعية فعالة من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين في المدارس الثانوية بمحافظة دمياط.

مصطلحات البحث:

المشاركة: المشاركة لغة: ورد فى لسان العرب أن التشارك يعني المشاركة في الغنيمة،

والشريك هو المشارك، وشاركت فلانًا بمعنى صرت شريكه، شريك وأشراك كما يقال نصر وأنصار، والأشراك جمع الشرك وهو النصيب، وشركاء بمعنى مستوون في الشيء، وطريق مشترك أي طريق يستوي فيه الناس (ابن منظور،:٩٨٢١٩٩٤،٩٨٣).

المشاركة المجتمعية: المشاركة المجتمعية في التعليم هي عملية التفاهم والتعاون وتقديم المشاورات وتبادل الآراء والمقترحات المتعلقة بالعملية التعليمية ما بين العاملين في المدرسة وأفراد المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة، وكذلك تبادل الخبرات والزيارات وتقديم الدعم الذي تحتاجه المدرسة لتحقيق رسالتها، كونها مؤسسة تربوية اجتماعية تسعى لإعداد الجيل المؤهل والمدرب لخدمة المجتمع الذي تربى فيه(إبراهيم،١١:٢٠٠٤)؛ (العجمي،٢٩:٢٠٠٠) وإجرائيًا تعرف المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية من خلال هذه الدراسة بأنها: مجموعة الممارسات التي تقوم بها المدرسة من شراكة مع أسر الطلاب، وخدمة المجتمع والاستفادة من موارده المحلية، وأعمال تطوعية واتصال بمؤسسات وجمعيات المجتمع من أجل تطوير الأداء بتلك المدارس.

المعيار: المعيار(لغة): يعني ما يقدر به غيره، ويعني أنموذجًا متحققًا أو متصورًا لما يجب أن يكون عليه الشيء(أنيس،٦٣٩:١٩٨٢).

المعايير القومية للتعليم: هي الشروط والأحكام التي تضعها وزارة التربية والتعليم بمشاركة الجهات المعنية والمستفيدين من الخدمة التعليمية استرشادًا بالمعايير الدولية، وتمثل الحد الأدنى لمستوى معايير المؤسسات أو البرامج التعليمية(محمود،٩:٢٠٠٩).

الإطار النظري:

مفهوم المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية:

في ظل المتغيرات والتحولات الهائلة التي غيرت من أنماط الحياة فقد انكمش دور الدولة بمؤسساتها الرسمية على شتى ألوان النشاط الاجتماعي في المجتمع من صحة، وتربية وتعليم، وتوظيف، وغيرها، وبدأت تظهر مفاهيم جديدة كالمشاركة المجتمعية، والعمل التطوعي.

ولم يكن التعليم بمنأى عن تلك التحولات التي فرضت عليه تحقيق مستوى معين من الجودة والتميز في أداء مؤسساته في ظل انحسار دور المؤسسات الرسمية للدولة، وتعاظم دور المجتمع المدني بأفراده ومؤسساته غير الرسمية، الأمر الذي أدى إلى تبني مفهوم المشاركة المجتمعية في قطاع التعليم لتحقيق جودة الأداء في المؤسسات التعليمية (الزكي،١٤٣١هـ، ص٧٦٨).

ولقد تنوعت رؤى الباحثين لمفهوم المشاركة المجتمعية في التعليم فيعرفها (حسونة،٢٠٠٥، ص٤) بأنها «المساهمة الإيجابية التطوعية الفعالة من المواطنين أفرادًا وجماعات ومؤسسات وتنظيمات والتي لا تستهدف مكاسب مادية للمساعدة على نجاح العملية التعليمية وتصحيح مسارها وتحقيق الأهداف القومية للتعليم».

ويعرفها (رضوان؛ وأبو هلال، ٢٠٠٧، ص٧٧٢) بأنها «كافة الجهود التطوعية المادية وغير المادية المبذولة من جانب المجتمع المحلي بكل فئاته وهيئاته سواء الحكومية أو الخاصة بهدف المساهمة في تحسين العملية التعليمية وتعظيم الاستفادة من التعليم في تنمية المجتمع»

وفي ضوء تعاريف المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية يمكن اعتبار المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية بأنها عملية تعكس رغبة المجتمع لتحسين العملية التعليمية من خلال زيادة فاعلية المدارس الثانوية في تحقيق وظيفتها التعليمية والتربوية، وكذلك رغبة المدرسة فى الاستفادة من الخدمات التي يقدمها المجتمع وتقديم خدمات للمجتمع المحيط.

أهمية المشاركة المجتمعية في تطوير نظام التعليم بمصر.

يحظى توظيف المشاركة المجتمعية باهتمام عالمي منقطع النظير فالكثير من الدول تعمل على الربط بين النظام التعليمي والمؤسسات المجتمعية المختلفة في جميع أوجه العملية التعليمية، ومما يؤكد أهمية المشاركة المجتمعية للتعليم، أن المدارس ذات المستويات المرتفعة في المشاركة المجتمعية، تكون ذات مستويات مرتفعة في التحصيل الدراسي لطلابها(السيد، ٢٠٠٥:١٣٢). وهناك العديد من العوامل التي يتضح منها أهمية المشاركة المجتمعية لتطوير

نظام التعليم بمصر من أهمها:

١- ضعف قدرة الدولة المادية على الاستجابة لكل الحاجات المجتمعية، مما يجعل وزارة التربية والتعليم عاجزة بمفردها على أن تفي بتحقيق ما يطمح إليه المجتمع من تقديم الخدمة التعليمة على الوجه المرجو(السيد،١٤٨:٢٠٠٥).

٢- المفهوم الحديث للعملية التربوية المتمثل في «الاهتمام بالنمو المتكامل لشخصية المتعلم يحتاج إلى مشاركة جميع عناصر العملية التربوية داخل المدرسة وخارجها.

٣- وجود بعض المشكلات التعليمية مثل الدروس الخصوصية، والتسرب تحتاج إلى تضافر جهود المجتمع مع المدرسة لمواجهة تلك المشكلات.

٤- تفعيل المعايير القومية واعتبار المشاركة المجتمعية من أهم مجالاتها الرئيسة وضرورة تطبيقها في المدارس(بدير،٢٧٣:٢٠٠٥).

٥- تحسين الأداء المدرسي من خلال مجالس الآباء والأمناء والبحث عن موارد كافية لإنجاز المهمات التعليمية المطلوبة.

٦- تقليل العبء الإداري الملقى على عاتق مديري ومعلمي المدارس من خلال مساهمة الخبرات الموجودة في المجتمع الخارجي في قيادة العملية التعليمة.

٧- العمل التعاوني هو مؤشر على الجانب الإنساني بالمجتمع، ويعمق روح التكامل بين الناس ويشجع على التعاون وتنمية روح الجماعة.

٨- تحقيق ديمقراطية تعليمية بما يزيد من اهتمام كافة الفئات المستفيدة من التعليم ويحرك الطاقات البشرية لزيادة فعالية النظام التعليمي(بهجت،١٢١،١٢٠:٢٠٠٥).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن المشاركة المجتمعية يمكن أن تلعب دورًا هامًا في تطوير التعليم المصري ليس من خلال المشاركة بالدعم المادي والموارد المتاحة فحسب، ولكن تتعدى ذلك إلى تكوين فكر مجتمعي يمكن أن يساهم في تحقيق تعليم متميز.

مجالات المشاركة المجتمعية في ضوء المعايير القومية للتعليم.

تنبع معايير المشاركة المجتمعية من فكر يؤمن بمجتمع المعرفة ومجتمع المتعلمين الذين يشاركون في بناء المعرفة، وفي إثراء منهج التعليم داخل المدرسة وخارجها، وقد لوحظ ارتفاع مستوى التعليم بكل جوانبه كلما اقتربت العمليات التربوية من فكر الناس واهتماماتهم في مجتمعاتهم المحلية (السمالوطي،٢٠٠٤: ٢٢).

وتعتبر المشاركة المجتمعية أحد المحاور الخمسة الرئيسة لمشروع المعايير القومية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٣ والذي يتضمن المحاور التالية: "المدرسة الفعالة، والمعلم، والإدارة المتميزة، والمشاركة المجتمعية، والمنهج ونواتج التعليم".

ويهتم محور المشاركة المجتمعية بتحديد مستويات معيارية للمشاركة بين المدرسة والمجتمع تتناول إسهام المدرسة في المجتمع ودعم المجتمع للمدرسة والجوانب المختلفة للإعلام التربوي. ويتضمن المجالات التالية: "الشراكة مع الأسرة، وخدمة المجتمع، وتعبئة موارد المجتمع المحلي، والعمل التطوعي، والعلاقات العامة والاتصال بالمجتمع" (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٣: ١٣٦،١٣٧). وقد تضمنت هذه المجالات عددًا من المعايير التي تتضمن عددًا من المؤشرات التي يتضح من خلالها كيفية تحقيق الجودة في العملية التعليمية.

كما حددت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد عام ٢٠٠٨ مجالًا خاصًا بالمشاركة المجتمعية ضمن المعايير القياسية للحكم على جودة الأداء المدرسي، وقد تضمن ثلاثة معايير تضمنت ستة مؤشرات.

ورغم أهمية المشاركة المجتمعية في تحقيق الارتقاء بأداء العملية التعليمية في كل مراحلها سواء على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو التقويم إلا أن الواقع الذي يعايشه الباحث يشير إلى أن دور المشاركة المجتمعية غير فعال بالمدارس الثانوية، وسوف تسعى الدراسة الميدانية للبحث الحالي إلى التعرف على مدى تفعيل المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية بمحافظة دمياط في ضوء المعايير القومية للمشاركة المجتمعية.

الإطار الميداني: تهدف الدراسة الميدانية إلى الإجابة على أسئلة البحث من خلال الإجراءات التالية:

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة دمياط والبالغ عددهم (١٤٨) أخصائي اجتماعي موزعين على عدد (٥٨) مدرسة وذلك خلال العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١)

بيان بأعداد المدارس والأخصائيين الإجتماعيين بمحافظة دمياط.

البيان	ذكور	إناث	مشترك	الإجمالي
عدد المدارس	١٨	٢١	١٩	٥٨
عدد الأخصائيين	٤٦	٥٤	٤٨	١٤٨

ولحرص الباحث على أن تكون نتائج البحث دقيقة وموضوعية، فقد أرسل الاستبانة إلى أغلب مجتمع الدراسة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (١٢٣) أخصائي اجتماعي بما يشكل (٨٣٪) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل، والجدول (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة والجنس.

جدول (٢)

توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيري عدد سنوات الخبرة والجنس.

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة ٪
عدد سنوات الخبرة	أكثر من ١٠ سنوات	٦٣	٥١,٢٪
	من ٥—١٠ سنوات	٣٦	٢٩,٣٪
	أقل من ٥ سنوات	٢٤	١٩,٥٪
الجنس	ذكور	٥٩	٤٨٪
	إناث	٦٤	٥٢٪

أداة الدراسة الميدانية:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة مكونة من محورين هما:

المحور الأول: واقع تفعيل المجالات المختلفة للمشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية.وتم بناء عبارات هذا المحور في ضوء المعايير القومية للتعليم في مصر

المحور الثاني: المعوقات التى تؤثر على تفعيل المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية. وتم بناء عبارات هذا المحور بناءًا على الأدب النظري والدراسات السابقة.

وتم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد (٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في مصر، لإبداء ملاحظاتهم بالتعديل، أو الحذف، أو الإضافة، وقد قام الباحث بعمل بعض التعديلات التي لاقت اتفاقًا بين عدد من المحكمين. ليتم توزيع فقرات الأداة في صورتها النهائية كما يلي:

المحور الأول: مجال الشراكة مع الأسرة (٥ عبارات)، مجال خدمة المجتمع (٤عبارات)، مجال تعبئة موارد المجتمع المحلي(عبارتان)، مجال العمل التطوعي(٤ عبارات)، مجال العلاقات العامة والاتصال بالمجتمع(٣ عبارات).

المحور الثاني: (٨ عبارات) وقد ترك الباحث الفرصة أمام أفراد العينة فى نهاية هذا المحور لإضافة ما يرونه من معوقات لم يذكرها الباحث .

وفي نهاية الاستبانة وضع الباحث سؤالا مفتوحًا خاصًا بمقترحات الأخصائيين الاجتماعيين لتفعيل المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية.

وللتأكد من ثبات الأداة تم حساب معامل كرونباخ ألفا باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بين الفقرات وبلغ(٨٢٪) للأداة ككل، وهو مقبول لإجراء الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمفردات التى تتطلب اختيار أحد خمس اختيارات تقيس درجة الموافقة على العبارة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسى وهي: (كبيرة جدًا،

كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا) وأعطيت الأوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، ولتفسير النتائج صنفت الاستجابات تبعاً للمتوسط الحسابى إلى ثلاث مستويات (مرتفع – متوسط – متدن) وفقاً للجدول التالى:

جدول (٣)

تصنيف الاستجابات تبعاً لقيمة المتوسط الحسابى.

المتوسط الحسابى	درجة الاستجابات
١,٠٠ – ٢,٤٩	متدنية
٢,٥ – ٣,٤٩	متوسطة
٣,٥ – ٥	مرتفعة

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

فيما يلي عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية:

النتائج المتعلقة بالمحور الأول: واقع تفعيل المجالات المختلفة للمشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل معيار من مجالات المشاركة المجتمعية، وللمجال ككل، والجدول (٤) يوضح مدى تفعيل مجالات المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية.

جدول (٤)

مدى تفعيل مجالات المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية.

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الشراكة مع الأسرة	٢,٧	١,٠٤
٢	خدمة المجتمع	٢,٩٦	١,١
٣	تعبئة موارد المجتمع المحلي	٣,٢٢	١,٠٨
٤	العمل التطوعي	٢,٤٧	١,٠٤
٥	العلاقات العامة والاتصال بالمجتمع	٢,٧٥	٠,٩٦
المجالات ككل		٢,٨٢	١,٠٥

ويتبين من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لتفعيل مجالات المشاركة المجتمعية ككل بلغ(٢,٨٢) وبدرجة ممارسة متوسطة، حيث حصل مجال (تعبئة موارد المجتمع المحلي) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٣,٢٢)، ومجال (خدمة المجتمع) على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(٢,٩٦)، ومجال (العلاقات العامة والاتصال بالمجتمع) على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(٢,٧٥)، ومجال (الشراكة مع الأسرة) على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(٢,٧)، أما مجال (العمل التطوعي) فقد حصل على المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي(٢,٤٧) وبدرجة ممارسة متدنية. وبذلك تتفق نتيجة البحث مع دراسة (عبد الفتاح، ٢٠١٠) على ضعف الاهتمام بالعمل التطوعي بمدارس التعليم الثانوي في مصر.

أما المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لواقع تفعيل كل معيار من المعايير القومية للمشاركة المجتمعية في مختلف المجالات فيوضحها الجدول التالي.

جدول (٥)

واقع تفعيل معايير المجالات المختلفة للمشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية.

م	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأول: الشراكة مع الأسرة.			
١	مشاركة أولياء الأمور في صنع القرار التربوي بالمدرسة.	٢,٣٨	٠,٩٩
٢	إسهام أولياء الأمور في تنفيذ البرامج المختلفة بالمدرسة.	٢,١	١,٠٣
٣	تيسير سبل اتصال أولياء الأمور بالعاملين بالمدرسة.	٣,٣٧	١,١٦
٤	إعلام أولياء الأمور بالعمليات التربوية والتعليمية التي تتم بالمدرسة.	٣,٢٣	١,٠
٥	إتاحة الفرصة أمام أولياء الأمور للتعبير عن آرائهم في الخدمة التعليمية المقدمة لأبنائهم	٢,٤١	١,٠٢
المجال الثاني: خدمة المجتمع.			
٦	دراسة احتياجات المجتمع من قبل المدرسة.	٢,٤٧	١,١٤
٧	وضع خطط المشاركة المجتمعية بناءًا على احتياجات المجتمع.	٣,٠٤	١,٢١
٨	استخدام مباني وموارد المدرسة في تقديم خدمات وأنشطة اجتماعية.	٣,٥٣	١,٠٤
٩	مشاركة المدرسة في تنفيذ برامج ومشروعات اجتماعية في المجتمع المحيط.	٢,٧٩	١,٠٢
المجال الثالث: تعبئة موارد المجتمع المحلي.			

م	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٠	استخدام المدرسة لموارد المجتمع المتاحة لتنفيذ برامجها التربوية.	٣,٢٨	١,١٢
١١	تقديم المجتمع المحلي للدعم المادي للمدرسة.	٣,١٦	١,٠٣
المجال الرابع: العمل التطوعي.			
١٢	تنفيذ برامج ترويج العمل التطوعي داخل المدرسة.	٢,٧٣	٠,٦٧
١٣	تنفيذ برامج ترويج العمل التطوعي خارج المدرسة.	٢,٢٣	١,١٧
١٤	وجود برامج لتأهيل المتطوعين للمشاركة في مشروعات المدرسة.	٢,٣٢	١,٢١
١٥	توافر آليات لتنظيم تطوع المواطنين لدعم الأنشطة المختلفة للمدرسة.	٢,٦١	١,٠٩
المجال الخامس: العلاقات العامة والاتصال بالمجتمع.			
١٦	تبني المدرسة إجراءات تشجع التواصل بين جميع العاملين فيها.	٣,٤١	٠,٨٣
١٧	قيام إدارة المدرسة بالاتصال بقطاعات المجتمع المختلفة بشكل دوري.	٢,٦٩	٠,٩٩
١٨	تشجيع إدارة المدرسة للتواصل مع وسائل الإعلام بما يحقق الشفافية في أدائها.	٢,١٦	١,٠٧
للمعايير ككل		٢,٨٢	١,٠٥

ويتبين من الجدول أن المتوسطات الحسابية لتفعيل عبارات المعايير القومية للمشاركة المجتمعية تراوحت بين (٢,١-٣,٥٣) أما بخصوص العبارات فقد حصلت عبارة واحدة وهي: "استخدام مباني وموارد المدرسة في تقديم خدمات وأنشطة اجتماعية" على درجة مرتفعة وبمتوسط حسابي(٣,٥٣) مما يشير إلي وجود رغبة من إدارة المدارس وتعاون فى استخدام ما لدى المدرسة من موارد وإن كانت محدودة في الأنشطة الاجتماعية المختلفة، بينما حصلت (١٠) عبارات على درجة متوسطة، وهي العبارات أرقام (١٦، ٣، ١٠، ٤، ١١، ٧، ٩، ١٢، ١٧، ١٥) بمتوسط حسابي(٣,٤١، ٣,٣٧، ٣,٢٨، ٣,٢٣، ٣,١٦، ٣,٠٤، ٢,٧٩، ٢,٧٣، ٢,٦٩، ٢,٦١) على الترتيب، وقد مثلت (٥٦٪) من اجمالي عبارات المشاركة المجتمعية. وحصلت (٧) عبارات على درجة متدنية، وهي العبارات أرقام(٦، ٥، ١، ١٤، ١٣، ١٨، ٢) بمتوسط حسابي (٢,٤٧، ٢,٤١، ٢,٣٨، ٢,٣٢، ٢,٢٣، ٢,١٦، ٢,١) على الترتيب، وقد مثلت (٣٩٪) من إجمالي عبارات المشاركة المجتمعية. وقد جاءت العبارة: "إسهام أولياء الأمور في تنفيذ البرامج المختلفة بالمدرسة" في المرتبة الأخيرة، وقد يرجع

ذلك إلى قلة الوعي الكاف وضعف الاهتمام لدى أولياء الأمور فيما يتعلق بالعمل مع المدرسة الثانوية.

النتائج المتعلقة بالمحور الثاني: المعوقات التي تؤثر على تفعيل المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية.

جدول (٦)

المعوقات التى تؤثر على تفعيل المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية.

م	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	قلة الوعي بثقافة المشاركة المجتمعية في مجال التعليم.	٤,٣٨	٠,٧٧
٢	غياب رؤية للإدارة المدرسية تجاه المشاركة المجتمعية.	٣,٧	١,١٧
٣	ضعف مهارات التواصل لفريق العمل بالمدرسة مع أولياء الأمور والمهتمين بالتعليم.	٣,٤٢	١,١٦
٤	كثرة الأعباء الملقاه على الموظفين العاملين بالمدرسة.	٤,١٩	٠,٩١
٥	قلة الاجتماعات التي تعقدها المدرسة مع أولياء الأمور والمهتمين بالتعليم.	٤,٠١	٠,٨٣
٦	ندرة الأنشطة التي تقدمها المدرسة للمجتمع المحلي.	٣,٨٦	١,١٣
٧	زيادة أعداد الطلاب داخل الفصول الدراسية.	٤,٢٤	٠,٨٥
٨	تخوف أفراد المجتمع من تورطهم في تبرعات للمدرسة.	٣,٨٢	١,٠٣
	للمعوقات ككل.	٣,٩٥	١,٠٢

ويتبين من الجدول أن جميع عبارات المعوقات التي تؤثر على تفعيل المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية حازت على متوسطات حسابية تقع في المستوى المرتفع باستثناء عبارة واحدة بما يمثل(٨٧,٥٪) من إجمالي المعوقات المطروحة مما يدل على كثرة المعوقات التى تواجه تفعيل المشاركة المجتمعية، أما العبارة: «ضعف مهارات التواصل لفريق العمل بالمدرسة مع أولياء الأمور والمهتمين بالتعليم» فقد حصلت على درجة متوسطة وبمتوسط حسابي(٣,٤٢) بما يمثل (١٢,٥٪) من إجمالي المعوقات وقد يرجع ذلك إلى ما تقدمه مديرية التربية والتعليم من بعض الدورات التدريبية في مهارات الاتصال والتواصل فضلًا عن كون أغلب فريق العمل هم أنفسهم أولياء أمور لطلاب في مراحل تعليمية مختلفة بما يعزز لديهم تلك المهارة.

كما أضافت عينة البحث عددًا من المعوقات الأخرى أهمها: تركيز أولياء الأمور بالمرحلة

الثانوية على الاهتمام بالدروس الخصوصية، وضعف انسجام بعض أولياء الأمور مع المدرسة، وقلة الموارد المالية، وانخفاض الوعي الاجتماعي لدى بعض أولياء الأمور فيما يتعلق بالمشاركة المجتمعية.

وقد قدم عددًا من أفراد العينة فى السؤال المفتوح بعض المقترحات التى سيستفيد منها الباحث فى توصيات الدراسة كما سيرد فى الجزء التالي والأخير من البحث.

توصيات البحث:

يقسم الباحث توصيات تفعيل المشاركة المجتمعية بالمدارس الثانوية في إطار المعايير القومية للتعليم وفق المجالات التالية:

أولًا: الشراكة مع الأسرة.

يوصي الباحث بتوطيد الاتصال بين المدرسة والأسرة من خلال:

- إعداد البرامج التثقيفية للآباء والأمهات حول ثقافة المشاركة المجتمعية وطبيعة المرحلة الثانوية من خلال الدورات وورش العمل
- تنظيم اجتماعات دورية لأولياء الأمور لمشاركتهم في الأفكار والخبرات ولتزويدهم بشكل مستمر بالمعلومات التي تهمهم عن المدرسة وعن أبنائهم.
- إشراك أولياء الأمور في بعض الأعمال المدرسية كالمساهمة في اتخاذ بعض القرارات المدرسية، وبرامج التغذية، ورعاية الموهوبين والمعاقين، وغيرها.
- تنفيذ برامج الزيارات المنزلية، حيث يقوم بعض المعلمين بزيارة الآباء لمشاركتهم بعض الأفكار حول مستوى أبنائهم وتحصيلهم.

ثانيًا: خدمة المجتمع.

يوصي الباحث بتفعيل دور المدرسة في خدمة المجتمع المحيط من خلال:

- عمل مسح لاحتياجات المجتمع المحلي ودراسة ما يمكن أن تقدمه المدرسة منها كمشروعات محو الأمية وغيرها.

- فتح أبواب المدرسة الثانوية أمام الجمهور لتقديم دورات تدريبية وخدمات مدعمة لهم في الإجازات.
- توظيف بعض امكانات المدرسة كمعمل الحاسب الآلي والمكتبة والمسرح والملاعب لخدمة المجتمع المحلي.
- إقامة الندوات والاجتماعات بالمدرسة الثانوية بالتعاون مع المهتمين بالتعليم في المجتمع المحلي.

ثالثًا: تعبئة موارد المجتمع المحلي.

يوصي الباحث بالاستفادة من المصادر والخدمات الموجودة بالمجتمع من خلال:

- دعوة رجال الأعمال لحضور الفعاليات المدرسية بما يشجعهم على تقديم الدعم اللازم للمدرسة.
- عقد اجتماعات دورية مع أكبر عدد ممكن من شخصيات المجتمع لمناقشة كيفية إسهامهم في تطوير العمل التعليمي بالمدرسة.
- تنظيم بعض حملات التوعية التي تهدف إلى إشراك مؤسسات المجتمع المدني، وتوضح لهم أساليب المساعدة المختلفة التي يمكنهم تقديمها.
- توجيه رسائل شكر باسم تلاميذ المدرسة لرجال الأعمال ومؤسسات المجتمع التي تقدم تبرعات مادية أو معنوية للمدرسة.

رابعًا: العمل التطوعي.

يوصي الباحث بتعزيز العمل التطوعي المتبادل بين المدرسة وأولياء الأمور من خلال:

- تكليف أحد منسوبي المدرسة بالعمل كمنسق للأعمال التطوعية فيما يتعلق بالاتصال بأولياء الأمور المتطوعين وتنظيم الأنشطة التطوعية.
- تشجيع المبادرات الفردية والعمل التطوعي الهادف الذي يضمن المشاركة الفاعلة والمنظمة.

- عمل مجموعات تقوية لتقديم برامج تعليمية داعمة لرفع مستوى طلاب المدرسة التحصيلي كعمل تطوعي لدعم الأسرة.
- تكريم المدرسة بكل من يقوم بأعمال تطوعية تشجيعًا لهم وحثًا لغيرهم على المشاركة التطوعية.

خامسًا: العلاقات العامة والاتصال بالمجتمع.

يوصي الباحث باستخدام أشكال فعالة من التواصل مع المجتمع من خلال:

- نشر ثقافة المشاركة المجتمعية داخل المجتمع عن طريق وسائل الإعلام المتاحة لدعم التعاون مع أفراد ومنظمات المجتمع.
- عقد اجتماعات دورية مع نشطاء المجتمع وممثلي مؤسسات المجتمع المدني على مدار العام الدراسي، ودعوتهم لطرح رؤيتهم ورسالتهم، وإمكانية الاستفادة منهم في المشاركة.
- اشراك الجهات المدنية في المسابقات التعليمية والثقافية والترفيهية التي تنظمها المدرسة الثانوية.
- الإشادة بنماذج الشراكة القائمة مع الجهات الخارجية في المجتمع من خلال النشرات الدورية واللافتات الموجودة بالمدرسة.

المراجع :

- إبراهيم، سماح رشاد(٢٠٠٤). دور مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ابن منظور(١٩٩٤). لسان العرب، ط٣، بيروت: دار صادر.
- الدسوقي، لمياء إبراهيم (٢٠٠٧). المشاركة المجتمعية لتطوير التعليم العام بجمهورية مصر العربية– تصور مقترح في ضوء بعض التجارب المعاصرة. رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- الزكي، أحمد عبد الفتاح(١٤٣١هـ). تطوير الشراكة بين الأسرة والمدرسة — ضرورة ملحة لتعليم متميز. ورقة عمل مقدمة للقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية جستن (تطوير التعليم: رؤى، ونماذج، ومتطلبات) ١٩-٢٠ محرم١٤٣١هـ.

- السمالوطي، إقبال الأمير وآخرون(٢٠٠٤).واقع المشاركة المجتمعية ومقترحات تفعيلها في ضوء آراء العاملين في مجال التعليم والجمعيات الأهلية. مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، مج ٢٢، ع ٤٨، مصر.
- السيد، عبدالفتاح جودة(٢٠٠٥). المشاركة المجتمعية وإمكانية الإفادة منها في تطوير نظام التعليم العام، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع ٥١، مصر.
- أنيس، إبراهيم (١٩٨٢). المعجم الوسيط. ج٢، ط٢، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- بدير، المتولي اسماعيل(٢٠٠٥). المشاركة المجتمعية في التعليم – دراسة حالة لإحدى المدارس التعاونية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع ٥٩ , ج١، مصر.
- بهجت، أحمد الرفاعي(٢٠٠٥). نحو دور فعال للمشاركة الشعبية في دعم وتمويل التعليم الابتدائي في محافظة الشرقية، دراسات في تمويل التعليم والتنمية البشرية، القاهره: مكتبة النهضة المصرية.
- حسونة، محمد السيد(٢٠٠٥). المشاركة الشعبية وتطوير التعليم(مفهومها-أهميتها-أهدافها-معايير تحقيقها)، صحيفة التربية، مارس٢٠٠٥.
- حلمي، نرمين إبراهيم(٢٠٠٨). التدخل المهني لطريقة تنظيم المجتمع لتفعيل المشاركة المجتمعية بين الجمعيات الأهلية والمدارس للمساهمة في تحقيق جودة التعليم. رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- رضوان، عبد الرحمن؛ وأبوهلال، ناجي(٢٠٠٧). المشاركة المجتمعية في التعليم في ضوء فكرة مجالس الأمناء والآباء والمعلمين "دراسة ميدانية". المؤتمر العلمي الرابع- الدولي الأول (جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي) من ٤-٥أبريل٢٠٠٧.
- شوره، أحمد حمدي (٢٠٠٧). دور المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم في مصر في ضوء لا مركزية التعليم "دراسة مطبقة على مجالس الأمناء والآباء والمعلمين بإدارة قنا التعليمية. المؤتمر العلمى الدولى العشرون للخدمة الاجتماعية – مصر، مج ٢، ص.ص ١٠٠٤ — ١٠٧٩.
- طه، راضي عبد المجيد(٢٠٠٧). الشراكة بين المدرسة والمجتمع في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الاستفادة منها في تطوير مجالس الأمناء باعتبارها صيغة من الشراكة، المؤتمر العلمي الثامن للتربية وجودة اعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي في الفترة من ٢٣-٢٤مايو٢٠٠٧، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- عاشور، محمد علي(٢٠١١). دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع

المحلي في سلطنة عمان، مجلة دراسات العلوم التربوية، مج ٣٨، الاردن.

- عبدالفتاح، محمود محمد منير(٢٠١٠). برنامج مقترح في خدمة الجماعة لتنمية اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو المشاركة المجتمعية. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية. ع ٢٨، ج ١، مصر.
- عبيدات، ذوقان ؛ وعدس، عبد الرحمن؛ وعبد الرحمن ، كايد(٢٠٠٣). البحث العلمي "مفهومه وأدواته وأساليبه" ، الرياض: دار أسامة.
- العجمي، محمد حسنين عبده (٢٠٠٥). المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الادارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع ٥٨، ج ١، مصر.
- العجمي، محمد حسنين(٢٠٠٠). الإدارة المدرسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- القرشى، محسن بن حمود(٢٠١١). المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدارس الثانوية الحكومية دراسة ميدانية على المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- محمود، حسين بشير(٢٠٠٩). الاعتماد للمؤسسات التعليمية(مدخل لإصلاح التعليم). المؤتمر الدولي السابع للتعليم في مطلع الألفية الثالثة»الجودة، الإتاحة، التعلم مدى الحياة»، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهره.
- هاشم، مروة(٢٠١٣).المشاركة المجتمعية فى التعليم فى مصر "دراسة واقع وإمكانات منظمات المجتمع المدنى". مجلة الطفولة والتنمية، مج٥، ع٢٠، مصر.
- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٣). مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم، المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد(١)، القاهرة.

ثانياً : المراجع الأجنبية.

-Bandari, Raj.(2007). Community Readiness for self Managed school, Master, Katmandu University, Japan.

-Peterson, R. (2006). Planning Procedures and Leadership Role of the Principal in Professional Development School. Unpublished Dissertation, Ball State University, DAI,60107 .p.p2301-2328.

فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة

د/محمد حامد زهران... أستاذ الصحة النفسية المساعد – كلية التربية – جامعة حلوان.

ملخص

أجريت الدراسة الحالية بهدف تطبيق برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة ، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٤٠) طالبًا وطالبة بكلية التربية بحلوان، الفرقة الثانية، وتضمنت أدوات الدراسة مقياسي الأفكار اللاعقلانية، وأحداث الحياة الضاغطة، بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي.

وأسفرت نتائج الدراسة عما يأتي :

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين كل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الذكور التجريبية، ودرجات مجموعة الذكور الضابطة في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة، وذلك لصالح مجموعة الذكور التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الإناث التجريبية، ودرجات مجموعة الإناث الضابطة في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة، وذلك لصالح مجموعة الإناث التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الذكور التجريبية، ودرجات مجموعة الإناث التجريبية في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الذكور التجريبية، ونفس المجموعة في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد انتهاء فترة المتابعة، وذلك لصالح المتابعة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الإناث التجريبية، ونفس المجموعة في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد انتهاء فترة المتابعة، وذلك لصالح المتابعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الذكور التجريبية، ورجات مجموعة الإناث التجريبية في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد انتهاء فترة المتابعة.

وقد فسر الباحث النتائج، في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وخرج ببعض التوصيات المهمة.

مقدمة :

تميز العصر الحالي بجملة متغيرات سريعة متلاحقة، أدت إلى العديد من المشكلات والصراعات النفسية التي تواجه الفرد في تواصله مع الآخرين، بحيث لم تعد الحياة سوى مباراة اجتماعية، يتحتم فيها أن يكون الفرد على قدر عال من الكفاءة لمواجهة هذه الصراعات.

وعليه،تعد الضغوط أحد المظاهر الرئيسية التي تتصف بها حياتنا المعاصرة،وهذه الضغوط ما هي إلا انعكاس للتغيرات الحادة والسريعة التي طرأت على كافة مناحي الحياة (Marks, 2000 : 66).

وتؤكد كونستاتس، Constance 2004 على أن طلاب الجامعة عرضة لمواجهة الكثير من الاضطرابات النفسية والصراعات نتيجة للمواقف والأحداث الجديدة والمتعددة التي يواجهونها في حياتهم الجامعية، وتظهر في إحساسهم بالاستقلالية، وتحمل المسئولية، واكتساب الدور الأكاديمي والمهني (Constance, 2004 : 515).

وهذه الضغوط قد تدفعهم إلى الوقوع في العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية، ومن ثم سوء التوافق مع الحياة الجامعية.

وقد كشفت العديد من الدراسات عن فعالية أساليب العلاج المعرفي بصفة عامة، سواء استخدمت بمفردها أو مع فنيات أخرى، فيذكر كل من (ميرستش، Merscin 1991, وتوادل وسكوت Twaddle & Scott, 1991) أن فنية تغير أو تعديل البنية المعرفية هي جوهر الأساليب العلاجية المعرفية عامة والعلاج العقلاني الإنفعالي لإليس.

ولقد اتبع إليس Ellis كما يقول لويس مليكه (١٩٩٤) منهجًا في علاج الاضطرابات النفسية يعرف بالعلاج العقلاني الانفعالي Rational – Emotive therapy وهو أحد أساليب تعديل السلوك المعرفي، يهدف إلى مساعدة العميل في التعرف على أفكاره غير العقلانية، والتي تسبب رد فعل غير مناسب لديه نحو العالم المحيط به، وأن يتفهم الفلسفة العقلانية للحياة، وتشجيعه على تعديل أفكاره اللاعقلانية، وكيف يمكن استبدالها بأفكار أكثر عقلانية (لويس مليكة، ١٩٩٤ : ١٩٨ – ١٩٩).

وفي دراسة قام بها موريس (Morris, 1993) استهدفت التأكد من فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض السلوك اللأخلاقي (غير المقبول اجتماعيًا) وتعديل الأفكار غير المنطقية ومشاعر اليأس لدى عينة من المراهقين المضطربين سلوكيًا، أشارت النتائج إلى أن العلاج العقلاني الانفعالي لإليس كان فعالاً في خفض السلوك اللأخلاقي لدى المراهقين، وتنمية مهارات تجعلهم يسلكون سلوكًا إيجابيًا نحو أنفسهم ونحو الآخرين (شوقيه إبراهيم، ٢٠٠٤ : ٧).

لذا فإن إرشاد الطلاب، عن طريق مساعدتهم على تنمية قدراتهم العقلانية إلى أقصى درجة ممكنة، والعمل على خفض تفكيرهم اللاعقلاني إلى أقل درجة ممكنة، يمكن أن يلعب دورًا مهمًا في خفض آثار الأحداث والمواقف الضاغطة.

هدف الدراسة :

وتهدف هذه الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض أحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة.

مشكلة الدراسة :

يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة؟

٢- ما مدى فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة ؟

٣- هل توجد اختلافات بين الذكور والإناث في تأثير البرنامج في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة ؟

٤- هل يمتد تأثير البرنامج – إن وجد – إلى ما بعد انتهاء التطبيق (في المتابعة)؟

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي :

١- يمثل طلاب الجامعة قطاعًا هامًا من قطاعات المجتمع، وبالتالي فإنه يجب دراسة جانبهم المعرفي للتعرف على الأفكار اللاعقلانية التي يمكن أن توجد، وقد تسبب لهم الكثير من الاضطرابات النفسية.

٢- الاستفادة من البرنامج المقترح في مساعدة طلاب الجامعة على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة.

مصطلحات الدراسة :

١- الأفكار اللاعقلانية :

يعرفها إليس (Ellis, 1977) بأنها تلك المجموعة التي تتميز بعدم موضوعيتها، والمبنية

على توقعات وتعميمات خاطئة، وعلى مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق والإمكانات الفعلية للفرد (Ellis, 1997 : 2 - 20).

وتعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الأفكار اللاعقلانية من إعداد : الباحث.

٢- البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي :

Rational – Emotive Counseling Program :

يعرف محمود إبراهيم الإرشاد العقلاني الانفعالي بأنه أحد الأساليب الإرشادية الذي قدمه البيرت إليس Albert Ellis عام ١٩٥٥. ويهدف الإرشاد العقلاني الانفعالي إلى تحديد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية واللامنطقية في سلوك العميل وتعديلها إلى أفكار ومعتقدات عقلانية منطقية سليمة، وتبني العميل فلسفة جديدة في الحياة (محمود إبراهيم، ١٨:١٩٩٢).

ويتكون البرنامج الإرشادي العقلاني الإنفعالي للطلاب في هذه الدراسة من فنيات معرفية وانفعالية لمساعدة الطلاب على تصحيح معتقداتهم غير العقلانية إلى معتقدات عقلانية، يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي، مما يتمخض عنه خفض آثار أحداث الحياة الضاغطة لدى الطلاب.

٣- أحداث الحياة الضاغطة : Stress full Events :

ويعرف حسين طاهر أحداث الحياة الضاغطة بأنها تلك العوامل الخارجية والداخلية الضاغطة على الفرد ككل، أو على أي عنصر فيه، الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالتوتر، أو الإخلال في تكامل شخصيته، وعندما تزداد شدة هذه الضغوط فإن ذلك يفقده قدرته على التوازن ويغير نمط سلوكه مما كان عليه إلى نمط جديد (حسين طاهر،١٩٩٣ : ٣٦).

وتُعَرف إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس أحداث الحياة الضاغطة لطلاب الجامعة إعداد : إيناس عبد الفتاح أحمد ومحمد محمود نجيب (٢٠٠٢).

الإطار النظري :

أولاً : البرنامج الإرشادي : Counseling Program :

يشير كل من كاتل ودوني (Cattle & Downie, 1986) إلى الإرشاد على أنه تلك العملية التي يقوم المرشد من خلالها بمساعدة العميل على أن يواجه، ويفهم، ويتقبل المعلومات عن نفسه ويتفاعل مع الآخرين، حتى يستطيع اتخاذ قرارات فعالة في مختلف جوانب الحياة (Gibson & Mitchell, 1986 : 107).

ويذكر حامد زهران أن البرنامج الإرشادي هو برنامج مخطط ومنظم، يتضمن خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة فردية وجماعية لجميع من تضمهم المؤسسة، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي، وتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها (حامد زهران، ١٩٨٠ : ٤٤٠).

ثانيًا : الإرشاد العقلاني الانفعالي : Relational – Emotive Counseling

يقرر إليس (١٩٥٨) أن الأفراد نادرًا، إن لم يكن مستحيلاً، ما يكون لديهم أفكار ومشاعر وسلوكيات نقية، وأن رد الفعل عبارة عن حالة مركبة من الإدراك أو التفكير والعمليات الحسية الحركية، فالتفكير والانفعال لا يمثلان عمليتين منفصلتين أو مختلفتين، لكنهما يتداخلان على نحو ذي دلالة، ويعملان في علاقة السبب والنتيجة، حيث يؤدي تفكير الفرد إلى الانفعال، كما يؤثر الانفعال على التفكير وعلى السلوك (Ellis, 1958 : 55).

ويشير إليس إلى أن الاضطراب الانفعالي يرتبط أساسًا باعتناق الفرد بعض الأفكار التي تخلو من المنطق والعقلانية، ويستمر هذا الاضطراب باستمرار تبني الفرد وتزويده لهذه الأفكار (Ellis, 1975 : 68).

وفي هذا المجال، يشير إليس إلى أن هناك الكثير من الدراسات التجريبية التي تؤكد أن الأفراد المضطربين نفسيًا لديهم أفكار لا عقلانية أكثر من غير المضطربين، كما يشير

أيضًا إلى أن التفكير اللاعقلاني يتطور مع الفرد منذ الطفولة المبكرة، حيث يكون الطفل حساسًا لمؤثرات البيئة الخارجة، وأكثر قابلية للإيحاء، وأنه في هذه المرحلة يعتمد على الآخرين خاصة الوالدين في التخطيط والتفكير واتخاذ القرارات، وإذا كان بعض أفراد الأسرة لا عقلانيين فإنهم يعتقدون في الخرافات، ويميلون إلى التعصب، ويطالبون من أطفالهم تحقيق أهداف وطموحات لا تصل إليها إمكاناتهم، مما يؤدي إلى أن يصبح الطفل لا عقلانياً (Nelson, 1985 : 78).

ولقد حدد إليس مجموعة الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية والخاطئة، والتي تتحدد فيما يلي :

١- من الضروري أن يكون الفرد محبوبًا من كل الأفراد وبالذات ذوي المكانة الهامة في المجتمع.

٢- يجب أن يكون للفرد فعالاً ومنجزًا بدرجة عالية تصل إلى مستوى الكمال.

٣- يوجد في كل المجتمعات بعض الأفراد ذوي النفوس الدنيئة والشريرة، وهؤلاء يجب أن نوقع عليهم أشد العقوبة.

٤- إذا لم تحدث الأمور بالطريقة التي يتوقعها الفرد ويتمناها فليس هناك أمل قط في أي شيء.

٥- أسباب تعاسة الإنسان خارجة عن إرادته، وأنه لا يوجد أي إنسان بإمكانه التحكم في قدره وفي مصيره.

٦- إذا تعرض الإنسان لخطر ما، فإنه من الطبيعي أن يشعر بالخوف وعدم الارتياح بل بالذعر الشديد، لأنه لا محالة من وقوع المحظور.

٧- إن تجنب بعض مصاعب الحياة أو عدم تحمل المسئولية أسهل بكثير من مواجهة الصعوبات وتحمل المسئوليات.

٨- يجب على المرء أن يعتمد على الآخرين في تحقيق بعض أهدافه، وأن يشعر بأنه

يحتاج إلى شخص ما أقوى منه لكي يحس بالثقة والأمن.

٩- لن يستطيع الإنسان أن يتخلص من ماضيه فالماضي هو الذي يحدد الحاضر، فإذا حدث شيء ما في حياة أي إنسان فإن أثر هذا الشيء سيظل يؤثر بلا حدود في حياته كلها.

١٠- ينبغي أن ينزعج الفرد ويحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات واضطرابات.

١١- لا يوجد سوى حل واحد لجميع المشكلات وأن البشرية قد تصاب بكارثة إذا لم تعثر على هذا الحل.

إن الأفكار والمعتقدات الخاطئة عندما يتم تقبلها وتعزيزها عن طريق التلفيظ الذاتي، الذي يستمر الفرد في تكراره لنفسه، فإن ذلك يقوده إلى العصاب والاضطرابات الانفعالية بسبب عدم قدرته على تحقيق تلك الأفكار والمعتقدات، وهكذا فإن الفرد المضطرب يصبح غير سعيد لأنه غير قادر على التخلص من أفكاره ومعتقداته غير المعقولة والمستحيلة أحيانًا، والتي تبدو في ترديده لعبارات أو كلمات مثل يجب، ينبغي، يتحتم. وحين يقبل الفرد تلك الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية فإنه يصبح مقهورًا وعدوانيًا دفاعيًا شاعرًا بالذنب وعدم الكفاءة والقصور وعدم القدرة على الضبط، كما يشعر بالتعاسة والشقاء (محمد الطيب ومحمد الشيخ، ١٩٩٠ : ٢٥٠ – ٢٥١).

هذا وللعلاج العقلاني أساليب متعددة أهمها : الأساليب المعرفية : وتشتمل على التمثيل المنطقي للأفكار اللاعقلانية، والتعليم والتوجيه، ومناقشة النتائج غير التجريبية، وتنفيذ الاستنتاجات غير الواعية، ووقف الأفكار والإيحاءات والتشتيت المعرفي، وإعادة البناء المعرفي.

والأساليب الانفعالية : ومنها التقبل غير المشروط للعميل، وأسلوب تمثيل أو لعب الأدوار، والنمذجة (محمد الشناوي، ١٩٩٤ : ١٣١ – ١٣٣).

والأساليب السلوكية : وهي الواجبات المنزلية النشطة، وتتم من خلال توجيه وتشجيع العميل على تنفيذ بعض الواجبات الخارجية، مما يمكنه من تعميم التغيرات الإيجابية التي

قد يكون أنجزها مع معالجة، وتساعده على أن ينقل تغيراته الجديدة إلى المواقف الحسية، وتقوى وتدعم أفكاره ومعتقداته الصحية الجيدة، على أن تكون الواجبات مرتبطة بالأهداف العلاجية، وتكون الواجبات معرفية سلوكية (عبد الستار إبراهيم ورضوى إبراهيم، ١٩٩٣:٩).

بالإضافة إلى أساليب الاشتراط الإجرائي، وأسلوب الاسترخاء العضلي (محمد الشناوي : ١٩٩٤ : ٢١٥).

وعليه، تقوم دعائم نظرية إليس (Ellis) في الإرشاد والعلاج العقلاني على تأثير الأفكار في الانفعالات والسلوك، ويهدف إلى إقناع العميل بأن معتقداته غير منطقية، وأن توقعاته وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية إنما هي تؤدي إلى سواء تناقش أحد الأفكار أو المعتقدات التي يؤمن بها الفرد، ويعتقد فيها، بغرض توضيح العلاقة بين هذه المعتقدات وبين ما يعانيه من سلبية المواجهة مع الأحداث والمواقف الضاغطة، فإنه من المحتمل إجراء تغير لهذه المعتقدات والأفكار بشكل يؤدي إلى إعادة توازنه الانفعالي والنفسي، ومن ثم ابتكار حلول إنشائية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة.

وهذا ما تؤكده دراسة كل من سميث (Smith, 1982) وبيرجر (Berger, 1982) على عينة من طلبة الجامعة، على وجود علاقة بين سوء التكيف والمعتقدات اللاعقلانية، والتي تتضح في شكل توقعات مطلقة من قبل الفرد أو الآخرين، بالإضافة إلى المبالغة اللاعقلانية السلبية نحو الذات (Smith, 1982 : 35 – 36, Berger, 1982 : 23 - 25).

ومن ثم يمكن مساعدة الطلاب من خلال برنامج إرشادي عقلاني انفعالي يساعدهم على التخلص من الأفكار اللاعقلانية، والتي قد تسبب لهم الكثير من الضغوط، حيث يتوافقون مع الأحداث الضاغطة بطريقة متفائلة وفعاله.

الدراسات السابقة :

أولاً : دراسات تناولت الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة :

أجرى محمد الطيب (١٩٩٠) دراسة للتعرف على انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلبة

الجامعة، وكذلك أثر كل من الجنس والتخصص في التفكير اللاعقلاني. وتكونت العينة من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بالفيوم، طبق عليهم اختبار الأفكار اللاعقلانية، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى عينة الدراسة، وأنه لا توجد فروق جوهرية في الجنس والتخصص.

واهتم محمد الشيخ (١٩٩٠) بدراسة عن الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة عبر ثقافات مختلفة هي الثقافة المصرية، والأمريكية، والأردنية، وتكونت العينة من (٤٠٠) طالب وطالبة مجموعة أمريكية، و (٤٠٠) طالب وطالبة مجموعة أردنية ، و (٤٠٠) طالب وطالبة مجموعة مصرية، طبق عليهم اختبار الأفكار اللاعقلانية، وانتهت إلى أن الأمريكيين أكثر عقلانية من الأردنيين، وأنه لا توجد فروق بين الجنس بين المجتمعات الثلاثة.

كما قام كاسينوف (Kassinove, 1995) بدراسة مقارنة للأفكار اللاعقلانية لدى عينتين من طلاب الجامعة قبل الالتحاق بالجامعة وبعد الالتحاق. وقارن بين متوسطات درجات الطلاب إلى الأفكار اللاعقلانية بعد الالتحاق بالدراسة، بدرجات العينة الأخرى التي اختيرت قبل تلقي أية دراسة جامعية، وأظهرت النتائج أن الفروق بين المجموعتين غير دالة إحصائيًا.

ثانيًا : دراسات تناولت أحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة :

أجرت كيرز (Kurz, 1992) دراسة للتعرف على إدراك الطلاب من الجنسين للضغط – التوتر، والدور الأسري في التخفيف عما ينشأ عنها من أمراض. تكونت العينة من (٢٥٦) طالبًا وطالبة، توصلت في نتائجها إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين من حيث إدراك الضغوط، وأن هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين ما تتسم به من خاصيتي المحافظة والمرونة، والأغراض المرضية لدى الطلاب.

وفي دراسة مالكوف (Malakoff, 1993) لتقييم تأثيرات الضغوط الذهنية على السلوك العدواني لدى طلاب الجامعة من الجنسين، ممن تعرضوا للقيام بمهام على الحاسوب تؤدي إلى

الإحباط. تكونت العينة من (٤٤) طالبًا وطالبة، أوضحت النتائج ارتفاع مستوى العدوان لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

واهتم نيوبي (Newby, 1997) وبالتعرف على العلاقة بين ضغوط الحياة لدى طلاب الجامعة والأداء الأكاديمي. تكونت العينة من (١٤٢) طالبًا وطالبة، توصلت النتائج إلى أن التأقلم غير الفعال مع الضغوط يعد عاملاً قويًا في الأداء الأكاديمي المنخفض.

ثالثًا : دراسات تناولت برامج إرشادية – وبخاصة الإرشاد العقلاني الانفعالي :

أجرى ماركس (Marks, 1997) دراسة للتعرف على تأثير برنامج إرشادي في خفض السلوكيات والانفعالات المحبطة للذات المتمثلة في العدوان والقلق والاكتئاب، وتكونت العينة من (١٥٠) طالبًا وطالبة، موزعة على مجموعتين، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، عدد كل منها (٧٥) طالبًا وطالبة من جامعة ميزوري بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد أكدت نتائج الدراسة التأثير الفعال للبرنامج الإرشادي في خفض درجة العدوان والغضب والاكتئاب لدى الطلاب.

أما دراسة ثيلز (Thiels, 1998) فكان هدفها التعرف على مدى فعالية للتغير الذاتي الموجه في تخفيف الآثار السلبية النفسية الناتجة عن تعامل الطلاب الجدد مع الحياة الجامعية في جامعة مكسيكوسيتي الجديدة بالولايات الأمريكية. أجريت الدراسة على (٧٥) طالبًا، وقد استخدم محاضرات لمدة أسبوعين عن الإرشاد السلوكي المعرفي (التغير الذاتي الموجه). وأسفرت النتائج عن أنه في نهاية البرنامج والمتابعة لمدة ٤٣ أسبوعًا، حدث تحسن في الدرجات على مقياس بك للاكتئاب، واستبانة مفهوم الذات.

وفي دراسة قام بها باركلي (Barkley, 2002) لفحص أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي على انسحاب طلاب السنة الأولى، وتكونت العينة من (٣٢٠) طالبًا وطالبة، استخدم محاضرات عن الإرشاد السلوكي المعرفي، ومهارات دراسية كعوامل مؤثرة على الأداء الأكاديمي، توصلت الدراسة إلى أن الإرشاد حقق تأثيرًا في خفض نسبة انسحاب الطلاب، وتحسنًا في التواصل الجامعي.

وفي نفس السياق، قام فكري أحمد عسكر (٢٠٠٢) بدراسة للتحقق من فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تعديل مفهوم الذات لدى طلاب الجامعة. واشتملت العينة على (٣٤) طالبًا، تراوحت أعمارهم بين (١٧ – ٢٠) سنة موزعة على مجموعتين، الأولى تجريبية تكونت من (١٧) طالبًا طبق عليها البرنامج الإرشادي، ومقياس الأفكار اللاعقلانية، ومقياس مفهوم الذات وأخرى ضابطة تكونت من (١٧) طالبًا طبق عليها مقياس الأفكار اللاعقلانية، ومقياس مفهوم الذات. أوضحت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي في تحسين مفهوم الذات، وفي تعديل الأفكار اللاعقلانية إلى أفكار أكثر عقلانية (منطقية).

من عرض الدراسات السابقة، يمكن ملاحظة ما يلي :

١- اعتبار الهدف مشتركًا للدراسات الإرشادية، حيث استهدفت التحقق من فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي المبني على نظرية ألبرت إليس.

٢- ندرة الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض درجة أحداث الحياة الضاغطة.

٣- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات الإرشادية السابقة، التي اعتمدت في تصميمها التجريبي، على مجموعتين إحداهما، تجريبية، والأخرى ضابطة؛ لأن الاعتماد على التصميم التجريبي ذات المجموعة الواحدة فقط. يمكن أن يترتب عليه أن التغير الحادث في متغير الدراسة لا يكون راجعًا فقط إلى البرنامج الإرشادي المستخدم، وإنما قد يكون راجعًا إلى عوامل أخرى لم يتم ضبطها جيدًا.

٤- توجد ندرة في الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالأفكار أو المعتقدات اللاعقلانية.

٥- لم نلاحظ فروقًا جوهرية بين الجنسين في كل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة الضاغطة.

فـروض الـدراسـة :

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة، **تصاغ فروض هذه الدراسة على النحو التالي :**

١- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة الأفكار اللاعقلانية، ودرجة أحداث الحياة الضاغطة، لدى طلاب الجامعة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الذكور التجريبية، ودرجات مجموعة الذكور الضابطة في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة، وذلك لصالح مجموعة الذكور التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الإناث التجريبية، ودرجات مجموعة الإناث الضابطة في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة، وذلك لصالح مجموعة الإناث التجريبية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الذكور التجريبية، ودرجات مجموعة الإناث التجريبية في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الذكور التجريبية، ونفس المجموعة في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد انتهاء فترة المتابعة.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الإناث التجريبية، ونفس المجموعة في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد انتهاء فترة المتابعة.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الذكور التجريبية، ودرجات مجموعة الإناث التجريبية في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد انتهاء فترة المتابعة.

عـينـة الـدراسـة :

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٤٠) طالبًا وطالبة بكلية التربية، جامعة

حلوان، الفرقة الثانية، متوسط أعمارهم (١٧,٦٦) سنة، بانحراف معياري قدره (١,٣٣)، ومن الحاصلين على درجات مرتفعة ف مقياسي الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة الضاغطة، ويعيشون مع أسرهم، ولهم آباء وأمهات لا تقل مؤهلاتهم العملية عن دبلوم المدارس الثانوية الفنية ولا تزيد على الليسانس أو البكالوريوس. **وقد تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات على النحو التالي :**

- **مجموعة الذكور الضابطة :** وقوامها (١٠) طلاب تتراوح أعمارهم ما بين (١٦ – ١٩) عامًا بمتوسط عمري (١٧,٥)، بانحراف معياري قدره (١,٣٠).
- **مجموعة الذكور التجريبية :** وقوامها (١٠) طلاب تتراوح أعمارهم ما بين (١٧ – ١٩) عامًا بمتوسط عمري (١٧,٦)، بإنحراف معياري قدره (١,٣٣).
- **مجموعة الإناث الضابطة :** وقوامها (١٠) طالبات تتراوح أعماره ما بين (١٦ – ١٩) عامًا بمتوسط عمري (١٧,٣)، بإنحراف معياري قدره (١,٢٩).
- **مجموعة الإناث التجريبية :** وقوامها (١٠) طالبات تتراوح أعمارهن ما بين (١٨ – ١٩) عامًا بمتوسط عمري (١٧,٨)، بإنحراف معياري قدره (١,٣٤).

أدوات الدراسة :

١– استمارة جمع بيانات أولية : إعداد الباحث.

وتشتمل على بيانات : الاسم، الجنس، السن، الكلية، القسم، الفرقة الدراسية، محل الإقامة، معيشة الطالب، مستوى تعليم الأب والأم.

٢– مقياس الأفكار اللاعقلانية :

أعد الباحث هذا المقياس للتعرف على الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة، ويتكون المقياس من (٦٠) عبارة تعبر عن خمس عشرة فكرة لاعقلانية وهي الأفكار التي وضعها إليس في نظريته. وقد أضاف الباحث أربع أفكار لتلائمها مع طلاب الجامعة، وبذلك يتكون المقياس من (١٥) فكرة فرعية لاعقلانية، يشتمل كل منها في أربع عبارات،

نصفها إيجابي؛ أي يتفق مع الفكرة اللاعقلانية، ونصفها سلبي يختلف معها، والإجابة تكون بنعم أو لا، وتعطي درجتان في حالة موافقة المفحوص على الفكرة ويعطي درجة واحدة في حالة رفضه للفكرة، وبذلك يصبح الحد الأدنى لكل فكرة على حدة (٤) درجات، وهي تعبر على التفكير العقلاني المرتفع، وذلك في حالة رفضه للفكرة، ويمنح المفحوص (٨) درجات كحد أعلى لكل فكرة في حالة قبوله للفكرة اللاعقلانية، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٦٠) درجة كحد أدنى، و (١٢٠) درجة كحد أعلى.

وقد تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي، على العينة الكلية لهذه الدراسة وقوامها (١٢١) طالبًا وطالبة، حيث تشبعت أبعاد المقياس على عامل واحد يستوعب (٨٠,٣ من التباين)، وهو صدق مرتفع، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وتصحيحها بمعادلة سبيرمان / براون، وكل معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية (٠,٨٢)، وهو معامل ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١، ومعامل الثبات (٠,٩٠)، وبذلك يكون للمقاس ثبات مقبول.

٣- مقياس أحداث الحياة الضاغطة :

إعداد: إيناس عبد الفتاح ومحمد محمود نجيب (٢٠٠٢) بهدف التعرف على مستوى الضغوط الحياتية لدى طلاب الجامعة. ويتكون المقياس من (٦٠) عبارة. وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بين درجات عينة من الطلاب قوامها (٥٠) طالبًا وطالبة، وبلغ معامل ثبات المقياس (٠,٩٣٩) (٠,١١) على التوالي. أما عن الصدق، فتم من خلال تقييم المحكمين لمدى تمثيل فقرات المقياس المتعلقة بكل بعد من الأبعاد السبعة للضغوط (صدق المضمون).

هذا، وقد قام الباحث الحالي بإعادة تقنين المقياس على عينة التقنين وقوامها (١٢١) طالبًا وطالبة (٥١ طالبًا، ٧٠ طالبة) من كلية التربية النوعية (تكنولوجيا تعليم / إعلام تربوي) متوسط أعمارهم (١٧,٨) سنة.

وقد تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي، حيث تشبعت أبعاد المقياس على عامل واحد يستوعب (٨٠,٢ من التباين)، وهو صدق مرتفع، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، وكان معامل الارتباط بين درجات العينة في التطبيقين (٠,٨٧) وهو دال عند مستوى ٠,٠١، وبذلك يكون للمقياس ثبات مقبول.

٤- البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي : إعداد الباحث

قام الباحث بإعداد هذا البرنامج لتعديل الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالأحداث الضاغطة بهدف خفض آثارها السلبية لدى طلاب الجامعة.

أهداف البرنامج :

١- تعريف الطلاب بأحداث الحياة الضاغطة، أنواعها، وأسبابها.

٢- تحديد المواقف المثيرة للضغوط، والتي تؤدي بدورها إلى إثارة المعتقدات اللاعقلانية.

٣- التمييز بين المعتقدات اللاعقلانية (الخاطئة) وبين المعتقدات المنطقية.

٤- تعليم الطلاب الصلة بين معتقداتهم اللاعقلانية (الخاطئة) وبين أعراض السلبية وعزل الذات وعدم السيطرة في أحداث الحياة.

٥- تدريب الطلاب على الاسترخاء العضلي، الذي يساعدهم على التغلب على حالات التوتر والضيق السلبي الضاغط.

٦- تدريب الطلاب على التعبير عن مشاعرهم "التنفيس"، أي تأكيد الذات.

٧- تدريب الطلاب على تحديد المعتقدات اللاعقلانية (الخاطئة) وعلى تعميق الاقتناع بالمعتقدات العقلانية (المنطقية) وتطبيقها في المواقف المثيرة للضغوط.

مدة البرنامج، وعدد الجلسات، ومدة الجلسة، ومكان التطبيق، وفترة المتابعة :

يستغرق البرنامج (٥) أسابيع، ويتكون من (١٠) جلسات للطلاب، و (١٠) جلسات للطالبات بمعدل جلستين أسبوعيًا، وتستغرق الجلسة نحو ساعتين، ويطبق البرنامج على عينة الدراسة (الطلاب والطالبات) في إحدى قاعات التدريس بكلية التربية النوعية بينها وفي

جلسات جماعية، أما عن فترة متابعة البرنامج فتستغرق مدة شهرين.

الموضوعات التي يتكون منها البرنامج :

- **الجلسة الأولى** : جلسة تمهيدية.
- **الجلسة الثانية** : شرح مفهوم أحداث الحياة الضاغطة.
- **الجلسة الثالثة** : التعرف على المعتقدات اللاعقلانية كبواعث للضغوط.
- **الجلسة الرابعة** : التمييز بين المعتقدات العقلانية واللاعقلانية.
- **الجلسة الخامسة** : مناقشة وتفنيد المعتقدات اللاعقلانية.
- **الجلسة السادسة** : تعميق الاقتناع بالمعتقدات العقلانية.
- **الجلسة السابعة** : الإفصاح عن المشاعر في وجود الآخرين.
- **الجلسة الثامنة** : التدريب على الاسترخاء العضلي.
- **الجلسة التاسعة** : التحقق من تطبيق المعتقدات العقلانية في الواقع.
- **الجلسة العاشرة** : جلسة ختامية.

الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي :

١- المحاضرة :

تمثل المحاضرة ما يطلق عليه التوجيه المباشر والتربية، فالفرد قد يفكر بطريقة انهزامية تدعو إلى اليأس أو الاكتئاب لأنه لا يعرف البدائل الصحية من التفكير البناء، ولهذا أكد إليس، كما يقول محمد الشناوي (١٩٩٤) على أن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي يجب أن يتضمن عملية إعادة تربية، وضرورة التحاور مع الفرد بكل الطرق المنطقية الممكنة، حتى يمكنه استبدال فكرة بفكرة، وحتى يتبين له الجانب الخاطئ من معتقداته.

ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم معلومات لأعضاء المجموعة التجريبية عن أحداث الحياة الضاغطة من حيث : مفهومها، أسبابها، أنواعها، دور الأفكار اللاعقلانية في أحداث المواقف الضاغطة.

٢- المناقشة الجماعية :

تعمل المناقشة على الفض المستمر للأفكار الخاطئة مع الإقناع، مما يساعد الفرد على اكتشاف جوانب الخطأ في الأفكار السابقة، كما تمكنه تعلم طرق جديدة تؤدي إلى تنمية القدرة على حل المشكلات لديه، واكتشاف الطرق البديلة لتحقيق أهداف أكثر واقعية، مما يساعد الفرد على التعديل من سلوكه الاجتماعي والنفسي.

ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تبادل الرأي والتحاور حول موضوعات المحاضرة، مما يؤدي إلى تغيير المعرفة بشكل دينامي، وتعديل الأفكار الخاطئة لأعضاء المجموعة الإرشادية، وتعزيز التواصل بين أعضاء المجموعة الإرشادية.

٣- إعادة البناء العقلاني تدريجيًا :

تعمل فنية إعادة البناء العقلاني على إعادة تقييم رؤية العميل غير الواقعية لمواقف الحياة المختلفة، مما يساعده على التمييز بين التهديد الحقيقي في البيئة، والتهديد المحسوس بشكل خاطئ على أنه خطر.

ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في مساعدة العميل على اكتشاف أن أفكاره غير الواقعية هي السبب في إحساسه بشدة الضغط وليست المواقف والأحداث، التي تعد بمثابة مادة شك في إقرار العميل بعدم واقعية أفكاره، وهذا ينمي قدرة العميل على التفكير العقلاني المنطقي.

٤- الأحاديث الذاتية :

تعمل هذه الفنية على إتاحة الفرصة للعميل بتسجيل معتقداته وأفكاره اللاعقلانية، وتقييمه لذاته عن استمارة الأفكار الخاطئة من إعداد الباحث، مما يساعده على دحض هذه الأفكار، ويسجل مفندة لها.

ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في إعادة البناء العقلاني للعميل، وتعديل بعض الأفكار العقلانية لديه، وتشجيع العميل على التفكير بنفسه كأحد الأسباب الهامة للتخلص

من الأفكار اللاعقلانية إزاء بعض المواقف والأحداث.

٥- لعب الدور :

وتعمل هذه الفنية على التدريب في مواجهة والأحداث غير التوافقية التي تتولد في الفرد عن طريق الأشخاص الآخرين أثناء العلاقات المباشرة معهم، مما يؤدي إلى كف السلوك الإنسحابي.

ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في مساعدة العميل على التعبير عن اتجاه جديد أو معتقد عقلاني مناسب وأن يعيد ويكرر ذلك. وعليه، فإن الاتجاه الجديد سيتحول إلى خاصية دائمة، مما يساعده على الدخول في المواقف الجيدة بثقة أكبر، بالإضافة إلى المشاعر الإيجابية التي تسيطر عليه بعد أن أتقن تمثيل الدور بطريقة انفعالية وسلوكية مناسبة.

٦- الواجبات المنزلية :

وتعمل هذه الفنية على توجيه وتشجيع العميل على تنفيذ بعض الواجبات الخارجية، مما يمكنه من تعميم التغيرات الإيجابية، التي يكون قد أنجزها مع المرشد.

ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تكليف العميل بواجباته منزلية، يسعى من خلالها إلى ممارسة الأفكار المنطقية التي اكتسبها عمدًا وفي مواقف حية، فالفرد الذي يخشى من رفض الآخرين يشجع على الدخول في مواقف حية قد تعرضه للرفض، كأن يقوم بنقد متعمد لرأي شخص آخر، يعرف أنه قدي هاجمه نتيجة لهذا النقد.

٧- الاسترخاء العضلي :

أثبتت العديد من الدراسات في مجال العلاج السلوكي كفاءة هذه الفنية في تقدم العلاج. وتتفاوت إجراءات الاسترخاء العضلي، فبعض التدريبات قد يستغرق نصف ساعة في البداية، وبعضها الآخر قد يستغرق بضع دقائق بحسب خبرة الشخص، وبخاصة في ممارسة التدريبات. وكان الباحث يؤكد للأعضاء على المداومة على إجراء تمارين الاسترخاء، ضمن الواجب المنزلي، إضافة إلى ممارسة الباحث مع بداية كل جلسة بعد أن تم تدريب الأعضاء

عليها في الجلسة الأولى.

الخطوات الإجرائية لجلسات البرنامج :

الجلسة الأولى (التمهيدية) :

وفيها تتم الخطوات التالية :

١- الترحيب بأفراد عينة الدراسة وتعريفهم بنفسه، والتعرف عليهم وتعرف كل فرد بالآخر، مع إظهار روح الود والتقبل لهم والرغبة في مساعدتهم.

٢- إعطاء فكرة لأفراد العينة عن البرنامج، وتعريفهم بالإجراءات المتبعة في الجلسات والمهام المطلوبة منهم.

٣- حث أفراد العينة على أهمية التعاون لتحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج، وأهمية الانتظام في الجلسات والاستعداد للمشاركة، وتحديد مواعيد الجلسات القادمة.

٤- إعطاء التدريب على طريقة الاسترخاء العضلي العميق.

الجلسة الثانية :

وتتم على الوجه التالي :

١- شكر أفراد عينة الدراسة على حضورهم والتزامهم وعدم تغيبهم، والعمل على إشاعة روح الود بينهم.

٢- شرح العلاقة بين التفكير، والانفعال، والسلوك.

٣- شرح مفهوم أحداث الحياة الضاغطة.

٤- توضيح كيفية ملء استمارة الأفكار الخاطئة.

الجلسات من (٣ – ٦) :

تركزت على عدة محاور :

١- تسجيل الأفكار السلبية والانفعالات الناتجة عنها، والمواقف التي تحدث فيها في استمارة الأفكار الخاطئة، وإعطاء تقدير لمدى الاعتقاد في الفكرة والانفعال قبل

التدخل الإرشادي، على مدرج (٢٥ – ٥٠ – ٧٥ – ١٠٠).

٢- مناقشة الأفكار السلبية والانفعالات المدونة في استمارة الأفكار الخاطئة مع الأعضاء.

٣- التدخل الإرشادي من خلال استخدام فنيات إعادة البناء العقلاني، ولعب الدور، وبعدها يتم إعادة تقدير الأفكار والانفعالات على استمارة الأفكار الخاطئة على نفس المدرج السابق.

٤- الواجبات المنزلية، وذلك من خلال تسجيل الأفكار الخاطئة على استمارة الأفكار الخاطئة ومتابعة تطبيق تمارين الاسترخاء.

الجلسات من (٧ – ٩) :

وتقوم على الخطوات التالية :

١- الاستمرار في استخدام فنيات البناء العقلاني، ولعب الدور.

٢- متابعة الواجبات المنزلية، فيما يتعلق بالتسجيل اليومي لمراقبة الذات على استمارة الأفكار الخاطئة، ومتابعة استخدام تمارين الاسترخاء.

الجلسة العاشرة : (الختامية)

وتتم على الوجه التالي :

١- تقييم السلوك الجديد والتأكد من الاستمرار في التدريبات.

٢- تحديد المشاكل المتوقعة بعد ذلك، ومناقشة كيفية مواجهتها.

٣- تأكيد مداومة استخدام السلوك الجديد في المواقف الجديدة المقبلة.

٤- تطبيق مقياس أحداث الحياة الضاغطة على عينة الدراسة (قياس بعدي).

٥- توجيه الشكر إلى أفراد عينة الدراسة، والإشارة إلى أنه سوف يكون هناك لقاء معهم بعد شهرين (بعد فترة المتابعة) لتطبيق مقياس أحداث الحياة الضاغطة.

تحكيم البرنامج الإرشادي :

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على خمسة من الأستاذة المحكمين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وذلك بهدف التحقق من مدى ملائمة البرنامج لأفراد العينة، وصحة الإجراءات التطبيقية للبرنامج. ووفقًا لتعليمات المحكمين، أجريت التعديلات المطلوبة، ومن ثم إعداد الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي العقلاني والانفعالي، والذي تم تطبيقه على عينة طلاب الجامع.

تقييم فعالية البرنامج :

يتم التعرف على فعالية البرنامج على أفراد مجموعة الدراسة بعد التطبيق وبعد فترة المتابعة من خلال الاستجابة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة.

خطوات الدراسة :

١- تم تطبيق كل من استمارة جمع بيانات أولية، ومقياس الأفكار اللاعقلانية على (١٥٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية في كلية التربية – جامعة حلوان، وبعد تصحيح المقياس تم استبعاد (٢٠) طالبًا لم يستكملوا المقياس، و (٥) طلاب غائبين، و (٤) طالبات رفض التطبيق.

٢- تطبيق مقياس أحداث الحياة الضاغطة على أفراد العينة المتبقية (١٢١) طالبًا وطالبة.

٣- حساب الارتباط للعينة الكلية (ن = ١٢١) بين الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة الضاغطة.

٤- رتبت الحالات تنازليًا بحسب درجات الطلاب على مقياسي الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة الضاغطة، فتم اختيار (٤٠) طالبًا وطالبة حصلوا على أعلى الدرجات على مقياسي الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة الضاغطة، ولديهم استعداد للمشاركة في البرنامج، ويعيشون مع أسرهم، ولهم آباء وأمهات لا تقل مؤهلاتهم العلمية عن

دبلوم المدارس الثانوية الفنية ولا تزيد على الليسانس إلى أربع مجموعات : تجريبية ذكور قوامها (١٠) طلاب، ضابطة ذكور قوامها (١٠) طلاب، تجريبية إناث قوامها (١٠) طالبات، ضابطة إناث قوامها (١٠) طالبات.

٥- قام الباحث بمقارنة درجات الضغوط الحياتية لمجموعتي عينة الدراسة، قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، للتأكد من تجانسهما باستخدام دلالة الفروق عن طريق النسبة التائية ، وقد تحقق ذلك حيث كانت قيمة "ت" (١,١٩) وهي غير دالة إحصائيًا.

٦- قام الباحث بتطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعتين التجريبيتين على مدى (١٠) جلسات إرشادية ولمدة (٥) أسابيع، وبعد الانتهاء من تطبيقه تم تطبيق مقياس أحداث الحياة الضاغطة.

٧- بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج (فترة المتابعة)، قام الباحث بتطبيق مقياس أحداث الحياة الضاغطة على المجموعتين التجريبيتين من عينة الدراسة.

٨- قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخلاص النتائج، ثم قام بتفسيرها.

الأسلوب الإحصائي المستخدم :

١- استخدم الباحث معامل ارتباط لبيرسون بهدف معرفة نوع العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة الضاغطة لدى أفراد العينة.

٢- استخدم الباحث اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

نتائج الدراسة :

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على أنه : توجد علاقة إرتباطية موجبة بين درجة الأفكار اللاعقلانية، ودرجة أحداث الحياة الضاغطة، لدى طلاب الجامعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام معامل ارتباط لبيرسون، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (١)

يوضح العلاقة الإرتباطية بين الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة الضاغطة لدى الطلاب الذكور (ن = ٥١)، والإناث (ن = ٧٠) والعينة الكلية (ن = ١٢١)

العينة	معامل الارتباط
ذكور	٠,٣١٠
إناث	٠,٣٠٥
العينة الكلية	٠,٣٢٤

دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (١) أنه توجد علاقة موجبة بين كل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة الضاغطة لدى الطلاب، ذكور وإناث، والعينة الكلية، وهذا يؤيد صحة الفرض الأول.

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الذكور التجريبية، ودرجات مجموعة الذكور الضابطة في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة، وذلك لصالح مجموعة الذكور التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة عن طريق النسبة التائية ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (٢)

يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	ت
أحداث الحياة الضاغطة	تجريبية	١٠	٥٠,٣٣	١١,٠٩	٣,٤٣
	ضابطة	١٠	٥٦,٦٠	٧,٢١	

دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح

مجموعة الذكور التجريبية في القياس البعدي، وهذا يؤيد صحة الفرض الثاني.

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الإناث التجريبية، ودرجات مجموعة الإناث الضابطة في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة، وذلك لصالح مجموعة الإناث التجريبية، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة عن طريق النسبة التائية . ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (٣)

يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	ت
أحداث الحياة الضاغطة	تجريبية	١٠	٥٦,٤٨	٨,٥٦	٢,٨٢
	ضابطة	١٠	٦٠,٠٨	٦,٢٩	

دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح مجموعة الإناث التجريبية في القياس البعدي، وهذا يؤيد صحة الفرض الثالث.

ينص الفرض الرابع من فروض الدراسة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الذكور التجريبية، ودرجات مجموعة الإناث التجريبية في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام دلالة الفروض بين المجموعتين، مجموعة الذكور التجريبية ومجموعة الإناث التجريبية عن طريق النسبة التائية. ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (٤)

يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيمة " ت "

لدلالة الفروق بين مجموعة الذكور التجريبية ومجموعة الإناث التجريبية

على مقياس أحداث الحياة الضاغطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	ت
أحداث الحياة الضاغطة	تجريبية	١٠	٥٨,٨٣	٦,٤٨	١,٩٦
	ضابطة	١٠	٦٠,٠٨	٨,١٣	

يتضح من الجدول (٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا، وهذا يؤيد صحة الفرض الرابع.

ينص الفرض الخامس من فروض الدراسة على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الذكور التجريبية، ونفس المجموعة في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد انتهاء فترة المتابعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام دلالة الفروق بين المجموعتين، مجموعة الذكور التجريبية ونفس المجموعة عن طريق النسبة التائية، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (٥)

يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية ، وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين درجات التطبيقين

بعد البرنامج وبعد المتابعة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	ت
أحداث الحياة الضاغطة	بعد المتابعة	١٠	٥٠,٣٣	١١,٠٩	٣,٤٣
	بعد البرنامج	١٠	٥٦,٦٠	٧,٢١	

دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح مجموعة الذكور التجريبية في المتابعة، وهذا يدحض صحة الفرض الخامس.

ينص الفرض السادس من فروض الدراسة على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بين درجات مجموعة الإناث التجريبية، ونفس المجموعة في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد انتهاء فترة المتابعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام دلالة الفروق بين المجموعتين، مجموعة الإناث التجريبية ونفس المجموعة عن طريق النسبة التائية، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (٦)

يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين درجات التطبيقين بعد البرنامج وبعد المتابعة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	ت
أحداث الحياة الضاغطة	بعد المتابعة	١٠	٥٠,٣٣	١١,٠٩	٢,٧١
	بعد البرنامج	١٠	٥٧,٢٥	١٠,٩١	

دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح مجموعة الإناث التجريبية في المتابعة، وهذا يدحض صحة الفرض السادس.

ينص الفرض السابع من فروض الدراسة على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الذكور التجريبية، ودرجات مجموعة الإناث التجريبية في مقياس أحداث الحياة الضاغطة، بعد انتهاء فترة المتابعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام دلالة الفروق بين المجموعتين، مجموعة الذكور التجريبية، ومجموعة الإناث التجريبية عن طريق النسبة التائية، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٧)

يوضح المتوسطات والإنحرافات المعيارية ، وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين مجموعة الذكور التجريبية ومجموعة الإناث التجريبية بعد المتابعة

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	ت
أحداث الحياة الضاغطة	تجريبية	١٠	٥٨,٢٥	٦,٧٠	٠,٦٥
	بعد البرنامج	١٠	٥٧,٢٥	١٠,٩١	

يتضح من الجدول (٧) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا، وهذا يؤيد صحة الفرض السابع.

تفسير النتائج ومناقشتها :

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن وجود علاقة إرتباطية موجبة ما بين الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة من الجنسين. وهذه النتيجة تعكس هذا التناسب الطردي بين الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة الضاغطة المرتفعة والمنخفضة، وهذا يتفق مع ما ذكره إليس (١٩٩٧) أن التوتر الانفعالي ينشأ ويستمر نتيجة بعض الأفكار اللاعقلانية، حيث يتبنى الفرد أهدافًا غير واقعية بل ومستحيلة، وغالبًا ما توصف بالكمال (Ellis, 1997 : 78).

وأنه من خلال التعايش الكامل مع طلاب الجامعة، لاحظ الباحث أن الطالب يعتقد أنه يجب أن يكون مقبولاً ومحبوبًا من كل المحيطين بهو وأنه يجب أن يصل إلى حد الكمال فيما يقوم به من أعمال، وأنه يجب أن ينجز في المستوى المثالي الذي يتوقعه منه والده والآخرون، وأن خبرات الماضي وأحداثه هي التي تقرر مستقبله، وأنه ليس قادرًا على التأثير في المستقبل، وأنه لا يواجه بالرفض من قبل الأشخاص الذين يختارهم في العلاقات العاطفية، كما يعتقد بأنه لا يمكن أن يقبل نتائج أعمال تأتي على غير ما يتوقع وإلا فإن حياته تصبح لا قيمة لها، كل هذه الأفكار وغيرها يتسبب عنها ارتفاع مستوى أحداث الحياة الضاغطة لديهم.

هذا، وقد كشفت النتائج عن فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في خفض آثار أحداث الحياة الضاغطة لدى مجموعتي عينة الدراسة التجريبية من الطلاب والطالبات بعد تطبيق البرنامج (مما يؤيد الفرضين الثاني والثالث من فروض الدراسة).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي استخدمت برامج إرشادية عقلانية، كمدخل معرفي لخفض السلوكيات والانفعالات المحبطة للذات، والتخفيف من الآثار السلبية النفسية في مواجهة المواقف الجديدة، وتعديل مفهوم الذات، مثل دراسة : ماركس (١٩٩٧)، وثيلز (١٩٩٨)، وفكري عسكر (٢٠٠٢).

وقد اعتمدت البرامج الإرشادية لهذه الدراسات على التعامل مع الأفكار اللاعقلانية الداعية إلى الانفعالات السلبية ودحضها، وتبصير الأفراد بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية.

المراجع :

١- أبو بكر مرسي (١٩٩٧) . أزمة الهوية والاكتئاب النفسي لدى الشباب الجامعي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الثالث، يوليو، ص ٢٣٦ – ٢٤٨.

٢- إيناس عبد الفتاح ومحمد محمود (٢٠٠٢) . مقياس أحداث الحياة الضاغطة لطلاب الجامعة، كراسة التعليمات. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٣- حامد زهران (١٩٨٠) . التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة : عالم الكتب.

٤- حسين طاهر (١٩٩٣) . أثر الضغوط النفسية على الأطفال والكبار – ودور أولياء الأمور تجاه المواقف الضاغطة، مجلة التربية، العدد (٤)، ص ٣٦ – ٤٢، الكويت.

٥- راوية دسوقي (١٩٩١) .ضغوط الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية للمتزوجين والمطلقين "دراسة مقارنة بين عينة سعودية وأخرى مصرية"،مجلة كلية التربية، العدد (١٤)،جامعة طنطا.

٦- شوقيه إبرامي (٢٠٠٤) .مدى فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في تعديل السلوك العدواني لدى المعوقات جسيماً ، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٧- طلعت منصور وفيولا الببلاوي (١٩٨٩) : قائمة الضغوط النفسية للمعلمين : دليل للتعرف على الصحة النفسية للمعلمين، كراسة التعليمات. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٨- عبد الستار إبرامي (١٩٩٨) . الاكتئاب اضطرابات العصر الحديث – فهمه وأساليب

علاجه، سلسلة عالم المعرفة، نوفمبر، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت.
٩- عبد الستار إبراهيم ورضوى إبراهيم (١٩٩٣). العلاج السلوكي متعدد المحاور ومشكلات الطفل، مجلة علم النفس، (٢٦)، الهيئة المصرية للكتاب، ص ٦ – ١٣.
١٠- فؤاد البهي (١٩٧٩) . علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة : دار الكفر العربي.
١١- فرج عبد القادر طه وآخرون (١٩٩٣) .موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. بيروت : دار سعاد الصباح.
١٢- فكري عسكر (٢٠٠٢) .فاعلية برنامج إرادي عقلاني انفعالي في تحسين مفهوم الذات لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
١٣- لويس مليكة (١٩٩٤) . العلاج السلوكي وتعديل السلوك، ط٢. القاهرة : دار النهضة المصرية.
١٤- محمد الشناوي (١٩٩٤) . نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر.
١٥- محمد الشيخ (١٩٩٠) . الأفكار اللاعقلانية لدى الأمريكيين والأردنيين والمصريين "دراسة عبر ثقافية في ضوء نظرية إليس للعلاج العقلاني والإنفعالي"، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، القاهرة، من ٢٢ – ٢٤ يناير، ص ٢٦٥ – ٢٨٣.
١٦- محمد الطيب ومحمد الشيخ (١٩٩٠) . الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بالجنس والتخصص الأكاديمي، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، القاهرة : من ٢٢ – ٢٤ يناير، ص ٢٤٩ – ٢٦٣.
١٧- محمود إبراهيم (١٩٩٢) .دراسة فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في حل بعض مشكلات المراهقة لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
١٨- محمود عقل (١٩٩٦) .الإرشاد النفسي والتربوي. الرياض : دار ألخريجي للنشر والتوزيع.

19- Barkley, Y. (2002): Counseling Psychology. New York, Penguin Books.
20- Berger, E. M.(1982).: Self Devaluation in College Students. Rational

Living 1, (I), 23-25.
21- Constance, H. (2004): Intergenerational Transmission of Depression Test of an Interpersonal Stress Model in a Community Sample. Journal of Counseling and Clinical Psychology, 72, (3), 511- 522.
22- Ellis, a, (1975): Rational Emotive Psychotherapy in Banister. Issues and approaches in psychological therapy. New York. John Wiley & Sons.
23- Ellis, A. (1958): Rational Psychotherapy. Journal of General Psychology, 51, 50-61.
24- Ellis, A. (1977): Rational Emotive Therapy Data the Supports the Clinical and Personality Hypotheses of Rational Emotive Therapy and other modes of cognitive behavior Therapy, Journal of Counseling Psychologist, 7, (1), 2-20.
25- Ellis, A. (1997): Using Rational Emotive Behavior Therapy Techniques to cope with Disability, Professional Psychology Research and Practice, 28, (1), 75-80.
26- Gibson, R, &, Mitchell, M. (1986): Introduction to Counseling and Guidance second, Ed, New York Macmillan Publishing Company.
27- Kassinove, E. (1995): Developmental Trends in Rational Emotive. College Mental Health Programs. Journal of Community Psychology. 5. 266-274.
28- Kimble, C, E. (1990): Social Psychology. Studying Huiiian Interaction. WM. C. Brown Publishess. U.S.A.
29- Kisker, G. (1977): The Disorganized Personality. Third Edition. McGraw- Hill Company Publisher. U.S.A.
30- Kara, M. (1992): The Influence of Family Structure on the Relationship between Stressful Life and Illness. Dissertation Abstract International, 47, 2141- 2144.
31- Lazarus, JR.. S. (1976): Patterns of Adjustment (3 rd Ed).McGraw Hill Book Company- New York.
32- Maiakoff, S. (1993): Blood Platelet Respoasivity to Acute Mental Stress. Psychosomatic Medicine.55. (6), 477- 482.

33- Mark, D. (2000): Health Psychology. Theory, Research and Practice London .Sage Publications.
34- McNaimara, S. (2000): Stress in Young People - What's new and what can we do? London. Continuum.
35- Merch, D. (1991): Adialoge with Albert Ellis. Against Dogsna. Stony Stratford Milton Keynes, England. Open University Press.
36- Nelson, R. (1982): The Theory and Practice of Counseling' Psychology. London. Holt Rinehart & Winston.
37- Newby, F. (1997): Social Support, Self — Efficacy and Assertiveness as Mediators of Student stress. Journal of Human Behavior,34. 51- 58.
38- Smith, K. (1982): Irrational Beliefs in a College Population, J, of Rational Living. 17, (I), 35-36.
39- Thiels, C. (1998): Psychological Stress to Emotion A history of Outlooks Annual Review of Psychology. (44). U.S.A.
40- Twaddle & Scott, J. (1991): Rational Emotive Therapy and Cognitive Behavior Therapy for Elderly People. Journal of Rational Emotive & Cognitive Behavior Therapy, 17, (1), 5-28.

البعد النفسي لشخصيات علي عبد النبي الزيدي المسرحية
The psychological dimension of Ali Abed Al–Naby Al–Zaidy's

د. رند علي حسين السبتي
الأستاذ المساعد بقسم الفنون المسرحية بكلية الفنون الجميلة جامعة بابل – العراق

ملخص

يعد النص المسرحي واحداً من الأنواع الأدبية المهمة إذ يتجلى عن طريقه التحولات الفكرية والإنعكاسات ذات التأثير المباشر في حياة المجتمع عموماً والمسرحية خصوصاً، مركزاً بالتالي على التجارب الإنسانية والذاتية من خلال علاقته بواقعه النفسي للفرد لذا فقد عني البحث بـ (البعد النفسي لشخصيات علي عبد النبي الزيدي المسرحية) ومعرفة التحولات النفسية لشخصيات الكاتب المسرحية عبر المتوالية التاريخية لحياة (الزيدي) المعرفية سواء كانت الفكرية أو الفنية لذا اشتمل البحث على أربع فصول ضم الفصل الأول مشكلة البحث والمتمركزة حول التساؤل الآتي (ماهو البعد النفسي لشخصيات علي عبد النبي الزيدي المسرحية)، وتكمن أهمية البحث في ؛ ضرورة دراسة الأفعال السلوكية للشخصية وأبعادها النفسية حيث يفيد الدارسين والباحثين العاملين في المجال الفني لاسيما المسرحي منها عن طريق تحليل الشخصية المسرحية في ضوء المفاهيم النفسية وفقاً لتحليل البعد النفسي لها.

أما هدف البحث فقد تحدد بـ (التعرف على البعد النفسي لشخصيات علي عبد النبي الزيدي المسرحية) ومن ثم حدود البحث زمانياً ، مكانياً ، وموضوعياً ، فضلاً عن تحديد مصطلحات البحث وتعريفها، أما بالنسبة الى الفصل الثاني فقد تحدد بالإطار النظري والمؤشرات التي أسفر عنها، فقد تناولت الباحثة مبحثان الأول الشخصية نفسياً، ثم مسرحياً.

أما المبحث الثاني فقد تناولت الباحثة المرجعيات الفنية والفكرية للكاتب المسرحي (علي عبد النبي الزيدي) وخصصت الباحثة الفصل الثالث للإجراءات البحث ، إذ تم تحديد مجتمع البحث الذي تكون من (٦) نصوص مسرحية من تأليف الكاتب المسرحي (الزيدي)، أما عينة البحث فقد تم اختيارها بطريقة قصدية تمثلت في مسرحية (ابن الخايبة) واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لتحليل العينة أما الفصل الرابع فقد ذكرت الباحثة النتائج والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات ثم قائمة المراجع والمصادر .

أما أهم النتائج فتمثلت في؛ بروز النزعة التشاؤمية الإنتقامية العدائية في شخصية الإبن (صبر) فكان عنصراً للتهشيم والتدمير أكثر ما يكون من عنصر فعال في المجتمع، أما الاستنتاجات فكانت منها ،استطاع (الزيدي) أن يتخذ من الصراع الدرامي من القوى الثلاث فتكون نقطة الانطلاق للتضاد النفسي بين شخصيات مسرحياته ضمن صراع الشخصيات الغير متزناً نفسياً مسلطاً الضوء على واقع المجتمع العراقي أن ذاك ورؤيته اللانتقادية السياسية لذلك الواقع.

أما التوصيات منها تأكيد على مفهوم الأبعاد النفسية لشخصية عموماً والمسرحية خصوصاً في الدراسات الأولية إما المقترحات منها إجراء دراسة لبيان مفهوم البعد النفسي في النص المسرحي العربي.

الكلمات المفتاحية

١. **الشخصية المسرحية**

٢. **البعد النفسي**

dramatic characters

The dramatic text is considered one of the most important kinds of literature . Its importance comes from its valuability and direct effect in the society. Its presents the experiments of humanity specially the ones that are related to the private and

psychological life. As such, the research is centered around (the psychological dimension of Ali Abed Al-Naby Al- Zaidy) and seeing the changeability of the character's psychology of the dramatic writer according to dramatic life of Al- Zaidy's(his artistic and dramatic knowledge).

The research is divided into four chapters. The first one includes the problem, that is what is the psychological dimension of the Al- Zaidy's dramatic characters? The aims of the research is to study the behavioristic actions and the psychological dimensions of the characters. The research can be of valuability to those who study and search in the artistic field specially the dramatic ones as it focuses on the psychological analysis of the character in light of the psychological notions and dimension of the character. The goal of the present study is to identify the psychological dimension of Al- Zaidy's characters. The first chapter also includes the limits(place, time, notions, and their definitions).

The second chapter is conducted with the theoretical background and its results as it is divided into two section. The first section highlights the psychological and theatrical of the character. The second section is conducted with the artistic and mentalistic ideas of the dramatist's Al- Zaidy.

The research specifies the third chapter to procedure. The practical part of the study uses 6 plays to Al- Zaidy. The sample of the study tackles Ibin Al- Khyiba as the one that will be analyzed using descriptive analytic approach.

Additionally, the fourth chapter presents the conclusions, recommendations as well as suggestions. The most important result is that the son(sabour) is destructive as he is pessimistic, retaliativic, hostilic one as it element more than active one. The most

important conclusion is that Al- Zaidy shows the conflict between the three powers that the person has as it is a starting point to the psychological conflict between those powers inside the character as it highlights the fact of the Iraqi society and his political criticism to that society.

Keyword Search (The dramatic character, The psychological dimension

الفصل الاول:-الإطار المنهجي

مشكلة البحث

يعد المسرح واحداً من المقومات المهمة والانسانية في نشر الوعي الثقافي والاجتماعي فهو وسيلة من وسائل نقل الأفكار والثقافات بين الشعوب مساهمة منه في إثراء الثقافة المعرفية عموماً والمسرحية خصوصاً فالمسرح يتناول بطبيعة الحال العديد من القيم سواء كانت إجتماعية وإنسانية أو جمالية، فالشخصية المسرحية ذات خصائص نفسية ، ويضفي دور المؤلف المسرحي عليها ملامح معينة محدداً ذلك بثلاثة أبعاد (طبيعي واجتماعي ونفسي) فالطبيعي تحكمه الوراثة وعوامل النمو ، أما الاجتماعي فيحكمه المستوى الاجتماعي لتلك الشخصية في المجتمع أما النفسي فهو يرتبط بتفكير الشخصية والعمليات الشعورية واللاشعورية ، لذا أخذت الشخصية المسرحية في الدراسات النقدية اهتماماً واسعاً كونها الأداة التي يتم من خلالها نقل الفكرة الرئيسة لذا اصبحت مهمة الكاتب المسرحي في معرفة كيفية تجسيد السلوك البشري وفق خصائص وسمات معينة وضعها علماء النفس في ضوء رغبات ودوافع ذاتية للشخصية المسرحية ، وبما أن الكاتب يصور فالشخصية بكل ما فيها من نزعات ومعطيات المفاهيم النفسية ومن ثم فاعلية البعد النفسي في بناء الشخصية المسرحية تمثل مشكلة البحث الحالي والمتمحورة في التساؤل الآتي:-

ما هو البعد النفسي لشخصيات علي عبد النبي الزيدي المسرحية؟

أهمية البحث والحاجة إليه

١- أضحت الشخصية المسرحية واحدة من أهم العناصر الأساسية في خلق الأحداث والتي تصور بدورها الفعل السلوكي عن طريق الربط بين علم النفس والمسرح.

٢-يفيد الدارسين والباحثين في مجال المسرح وعلم النفس مسلطاً الضوء على (ميديا) واشتغالات كالذكاء والتفكير مروراً بالدوافع الشعورية واللاشعورية وانتهاء بمعرفة السلوك البشري للشخصية الانسانية عامة والمسرحية خاصة وفقا التحليل النفسي لها.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى : التعرف على البعد النفسي للشخصيات علي عبد النبي الزيدي المسرحية.

حدود البحث :-

مكانياً: العراق

زمانياً : المدة الواقعة بين(١٩٨٥-١٩٩٦).

موضوعياً: دراسة البعد النفسي لشخصيات علي عبد النبي الزيدي المسرحية.

تحديد المصطلحات:

أولا: البعد

أ. لغة: البعد ضد القرب ،بَعيد ،مُتباعد، تباعَد،باعَد تَبعيداً (الرازي ، ١٩٨٣: ٥٧).

ب.اصطلاحاً : امتداد بين شيئين وأما ان يكون موهوماً أو موجوداً بمعنى فالوهم بالنسبة للنافين للمقدار وموجود للذاكرين للمقدار(عبد الرسول ، ١٩٧٥ : ٢٥٢).

ثانيا :النفس

لغة: العقل الباطن أو اللاشعور ويقال ،جاء بنفسه أو نفسه ، أي نفس ، أنفس ، جمع نفوس (رزوق ، ١٩٧٧ : ٣١٧)

اصطلاحا :- النفس ؛ حقيقية الشيء بمعنى ذات الشيء ، ويقال أيضاً جاءني بنفسه

ويعرف أيضاً ،خرجت نفسه (الحفني ، ٢٠٠٠ : ٨٩٠)

التعريف الاجرائي :-

البعد النفسي : رد الفعل والسلوك البشري الذي ينطوي محدداته عبر الزمن من مجموعة من الميول والرغبات والطبائع والدوافع للشخصية وسماتها وصفاتها النفسية .

ثالثا: الشخصية :

أ. لغة:-

شخِص ، تشَخِيص ، تشخيصاً، شخُوصاً ،أي عين الشيء بمعنى شخَصه(صالح ، ١٩٦٦: ٤٦).

ب. اصطلاحاً :-

وقد عرف (يونغ) الشخصية بأنها مجموعة من الأنظمة سواء كانت رئيسية أو منفصلة منقسمة إلى الأنا واللاشعور الشخصي وعقدة اللاشعور الجمعي متفاعلة في الوقت ذاته مع أنماطه الأولية (الشماع ،١٩٨٠ : ٣٠٦).

أما التعريف الاجرائي للشخصية :-

ذلك التنظيم الدينامكي الذي يميز سلوك الفرد، ذلك السلوك القائم على عدد من الأنظمة سواء أكانت انفعالية وجدانية أو عقلية معرفية ممثلة بخصائصه والتي تملي طابعه الخاص به مع تكيفه مع المجتمع الذي يعيش فيه من حيث رغباته وميوله.

الفصل الثاني: الاطار النظري

المبحث الأول :- الشخصية نفسياً-مسرحياً

تباينت العديد من الدراسات والبحوث النفسية في الكشف والتعرف على مفهوم الشخصية نفسياً أذ ركز علماء النفس على ذلك المفهوم فهو يعد من أكثر الظواهر النفسية تعقيداً فمنهم من يرى أنها تشمل خصائص الفرد وصفاته ،الجسمية والخلقية والعقلية ومن ثم تفاعلها مع المحيط الذي يعيش فيه الفرد(عباس ، ١٩٨٢ : ١٨٠).

وهناك من يرى أن الشخصية تعد منبه مساهمة بالمظهر الخارجي للفرد وقدراته على التأثير في الآخر بمعنى انها استجابة الفرد لذلك المنبه أو المثير أما الرأي الثالث يذكر ان الشخصية عبارة عن متغير يقع بين المثير والاستجابة لذلك المثير(عبد الخالق، ١٩٨٠: ٥) .

من هنا ترى الباحثة أن هناك ثلاثة أراء مختلفة حول مفهوم الشخصية وتعريفها فمنهم من يرى أن الشخصية تتجه اتجاها كمياً متمثلة بمجموعة صفات أو خصائص الفرد ومنهم من يرى أن الشخصية تتجه اتجاهاً تفاعلياً ، تنظيما تكاملياً أما الآخر ينظر إلى الشخصية نظرة ديناميكية تملي على الفرد ميوله ورغباته وعليه يمكن القول بأنه لا يوجد تعريف واحد للشخصية فقد تعددت تعاريفها وذلك باختلاف البيئة والظروف الاجتماعية والمجتمع عامل هام في تكوين الشخصية ونموها.

ومن تعاريف الشخصية ،خصائص الفرد وصفاته فكل صفة أو خاصية تؤلف جزءاً من قابلياته وقدراته وبالتالي تكون جزءا من ثقافته وعاداته فضلاً عن تفكيره وطموحه ،واجتماعياً،كصفات الصدق والتسامح والكذب والصفات الجسمية كالقوة والجمال (راجح، د.ت : ٤٥٩).

من هنا نجد الكثير من البحوث النفسية أكدت على أن الشخصية عبارة عن مجموعة من العادات والاتجاهات سواء أكانت عقلية كالمعرفة أوجدانية كالشعور والتفكير والميول (برنهارت ، ١٩٦٧ : ١٣٥).

يرى عالم النفس (فرويد)*أن الشخصية تتكون من ثلاث منظومات ، الأولى (الهو) والثانية (الأنا) والثالثة (الأنا الأعلى)،فالأولى تتمحور في اللاشعور والنزعات الفطرية ، أما الثانية تمثل الحكمة والعقل متفاعلة مع المحيط الخارجي فهو القدرة المؤثرة على الشخصية (بيش ، ١٩٨٦ : ٩) ،أما الأخرى فقد مثلها (فرويد) بالجانب الاخلاقي ، المبدأ الذي يبتعد عن اللذة ممثلة بالمثل والقيم العليا والسامية كأنها تمثل المدينة الفاضلة عند (أفلاطون) (برنهارت ، ١٩٦٧: ١٣٥).

صنف (فرويد) أنماط الشخصية على أساس السلوك فاتجاهات الفرد وتصرفاته تتضح من خلال شخصيته وهنا نجد أن (فرويد) قد اتفق مع (سكنر) في أن الشخصية هي مجموعة علاقات بين الفرد وسلوكه (صالح ، ١٩٨٥: ١١٧).

ولقد أهتم (أدلر)*أيضا بدراسة وتحليل جوانب الشخصية إذ عمل مع (فرويد) لحركة التحليل النفسي.

دعي (إدلر) إلى أن الشخصية لا تورث الفرد التعبير عن ذاته وعن شخصيته فهي تولد في مرحلة مبكرة جدا فهناك دافعان للشخصية؛ الأول: التفاعل النفسي أما الثاني : الشعور الاجتماعي ، وما هي إلا نمط من السلوك الانساني وفي تعامله مع البيئة في سعيه نحو التفوق(إدلر ،٢٠٠٥ : ١٦٣).

أما بالنسبة إلى عالم النفس (يونغ)* فقد اهتم بجوانب الشخصية فقد عمل مع (فرويد) أيضاً ضمن جماعة التحليل النفسي، دعى (يونغ) إلى أن الشخصية تتكون من مجموعة من الأنظمة (الأنا ، اللاشعور الشخصي،اللاشعور الجمعي) وتأتي بشكل نمطين نفسيين ؛ الأول : إنبساطي ، والثاني : إنطوائي لذا فعملية تكيف الفرد مع البيئة فيتولد شعور وفكر وأحاسيس مؤدياً بالتالي إلى مواجهة (غياري ، ٢٠١٠ : ١٧٠) .

(*)ولد سيجموند فرويد ١٨٥٦ في المانيا من عائلة يهودية اختار الطب واهتم كثيراً بالأبحاث العلمية.

(*)ولد ادلر عام (١٨٧٠-١٩٣٩) في فينا وكان موسسا لجماعة البحث للتحليل النفسي.

(*)ولد يونغ في سويسرا ١٨٧٥١٩٦١) تلمذ على يد عالم الاعصاب انج ودرس ايضا على يد فرويد ضمن حركة التحليل النفسي.

الموقف (كمال ، ١٩٨٩: ٣١).

يتضح لدى الباحثة أن تعاريف الشخصية جاءت متباينة ومتشابهة في آن واحد

على نحو يختلف من عالم إلى أخر فـ(فرويد) مثلاً يرى أن الشخصية هي محصلة الطاقة النفسية المخزونة لدى الفرد إذ أعطاها أهتمام خاص على اعتبار أنها مكونة من ثلاث منظومات(الهو،الانا،الانا الاعلى) فالأول يخص الحالة البيولوجية والثانية تخص السيكولوجي والثالث يخص الساسيولوجي في حين أتفق كل من (فرويد وأدلر ويونغ) على أن اللاشعور يكمن خلفها السلوك فالأحوال الشعورية تكشف الرغبات والميول ، أما إدلر فيرى أن الشخصية ما هي إلا موقف نفسي فهي نتاج الفرد مع البيئة والمحيط الذي يعيش فيه من خلال شعوره الإجتماعي أما (يونغ) فيطرح آراءه حول الشخصية مؤكداً أن (الأنا) الجزء الشعوري من العقل خازناً للأفكار والطروحات المتنوعة أما اللاشعور الشخصي مخزناً للأفكار لتلك الذكريات فـ (اللاشعور الجمعي) الذي هو نتاج الخبرات المتكررة لدى الفرد.

أما (البورت) فقد عرف الشخصية على أنها ذلك الإنتظام الدينامي في الفرد لأجهزته النفسية الفسيولوجية وهو الوحيد القادر على تحديد توافقاته مع البيئة (إبراهيم، ٢٠١٠: ٤١٤).

إذن يرى (البورت) أن للشخصية بعداً نفسياً يتم من خلالها تقسيم الشخصية الى :-

أ. عقلية ---معرفية ----ذكاء---قدرات علمية

ب. وجدانية ---إنفعال ---اضطراب ----قلق

ج. إجتماعية ---الحب----المودة---الكره.

وقد أكد هذا التعريف ما جاء به (ستانجر) أذ يسلم بالطبيعة المتغيرة والإرتقائية التنظيم الدينامي مركزاً على الجوانب النفسية أكثر من المظاهر السطحية.

ويركز (كاتل) تختص الشخصية بكل سلوك يصدر عن الفرد سواء أكان ظاهرا أم خفياً (إبراهيم ، ٢٠١٠ : ٤١٥).

وفي نفس السياق يعرف (دريفر) الشخصية عبارة عن تنظيم دينامي مترابط للخصائص الجسمية العقلية النفسية الأخلاقية الاجتماعية بتفاعل الفرد مع البيئة(ابراهيم، ٢٠١٠: ٤١٥).

من هنا يمكن القول أن (البورت ،ستانجر،كاتل،دريفر) قد إتفقوا على أن الشخصية تشمل خصائص نفسية بمعنى أن لها بعد نفسياً يتم من خلالها التعايش والتفاعل مع الآخرين فالشخصية قسمت الى قسمين الأول : عقلية والثانية : وجدانية وانفعالية وإجتماعية ومن ثم مشكلة شخصية الفرد النفسية فالعقل والمعرفة تسهم في تكوين البعد النفسي للشخصية مع القوى الاجتماعية قادرة على أحداث تغير في تنظيم المواقف الخارجية للشخصية فالفرد عليه التوازن داخلياً (نفسياً) وخارجياً ،سطحياً فمهمة الفرد إحساسه بالذات وقدرته على الإنتماء للآخرين مساهما في تماسك المنظومة الاجتماعية متضمنة مظاهر الشخصية ونفسيتها من دوافع وقدرات ورغبات وما يتمخض عنها من إنعكاسات وردود أفعال.

محاولة الشخصية الإنسانية التغلب على عدد من الصعوبات والمشكلات التي تواجه الفرد مستخدمة الحيل العقلية أو ما يعرف بالسلوك الهادف إلى تخفيف حالة التوتر المؤلم والناشيء عن حالة مر بها الفرد (السيد ،١٩٩٥ : ٢).

من هنا تجد الباحثة أن البعد النفسي للشخصية يتولد عن طريق نتائج قد تكون مؤلمة ونتيجة للكبت في اللاوعي يبين (فرويد) عدد من الدوافع والرغبات الداخلية والخارجية وقد تظهر على نفسية الفرد.

الشخصية – مسرحياً

تأثرت الدراما وبشكل كبير بالبيئة فعند الأغريق غلبت عليها الطابع الديني فكانت سيطرة الالهة والقدر فظهرت الشخصية الدرامية الاغريقية ذات النزعة الدينية فمثلا نجد الشاعر الأغريقي (سوفوكليس) واهتمامه بالجانب النفسي للشخصية المسرحية مركزاً على الإتجاهات والدوافع التي يتم عن طريقها تحريك الشخصية مكونة بالتالي الفعل الدرامي فجاءت مسرحياته صورة للصراعات النفسية للشخصية (عصمت ، ١٩٨٠: ٨).

فمثلا مسرحية (أوديب ملكاً) (لسوفوكليس)، فشخصية أوديب ومنذ نشأته الأولى يشعر بفقدان الذات وهذا الشعور متولداً في نفسيته فهو يبحث عن القاتل الحقيقي (لايوس) أي

يبحث عن نفسه باحثاً عن الحقيقة مذللاً عن كل العقبات ويصر على الحكم الحازم على نفسه من أجل شعبه (كوركينان، ١٩٨٦ : ٥٤) ، أما بالنسبة إلى الكوميديا الأغريقية فإن ارستوفان شكل الشخصية الرئيسة عنده أساس الفعل الدرامي والتي كانت الجوقة فمثلت بصوت الشعب الأغريقي فكان لبعدها النفسي واضح في سخريتها من الدولة واستهزاءها بالآلهة(الجندي ، ١٩٩٣: ٥٤).

أما في الرومان فجاءت الشخصية عبارة عن مجموعة من النصائح والإرشادت على لسان المؤلف المسرحي فعنى هوراس بالشخصية ونفسيتها فكل مرحلة من هذه المراحل يجب الاهتمام بها مختلفة بالتالي باختلاف العمر(الزبيدي ،١٩٩٨: ٢٠).

فمثلا مسرحية ميديا (لسنيكا) نلاحظ أن شخصية (ميديا) جاءت متغايرة ومتباينة من حين لآخر فهي تحب اولادها وفي نفس الوقت تقوم بقتلهم انتقاماً من زوجها (سكر، ١٩٧٠: ١١٠).

إذن ترى الباحثة أن البعد النفسي لشخصية (ميديا) أخذ يتضح شيا فشيا فهناك جانبين؛ الأول يتمثل بالجانب الايجابي للأم من حب وعاطفة يقابلها الوجه الآخر من قسوة وبشاعة وبالتالي تحولت ميديا إلى جانبين متناقضين في أن واحد وهنا يتضح البعد النفسي لها.

المبحث الثاني :– المرجعيات الفنية والفكرية للكاتب المسرحي علي عبد النبي الزيدي

ولد الكاتب العراقي علي عبد النبي الزيدي في مدينة الناصرية عام ١٩٦٥ كان خريجاً لمعهد المعلمين ،كتب العديد من المسرحيات والقصص القصيرة والروايات ومنها رواية (بطن صالحة) إذ نالت هذه الرواية جائزة دبي الابداعية عام ٢٠٠٩،كتب أيضاً عدد من المقالات في الصحف العراقية(العبيدي ، ٢٠١٤: ١١٥٢).

ألف الكاتب مسرحية (نقطة البداية) في بيئة قد تكون بعيدة كل البعد عن المسرح في مدينة الجنوب فقد عانت ما عانت من النظام البائد لذا فقد كان للبيئة الأثر الفعال في حياة الكاتب المسرحية فجاءت مسرحياته صورة عاكسة عن ما موجود في داخل حياة

شخصياته تحت طائلة الهم الذاتي والانفعالات والاضطرابات وهذا مرده إلى النظام السابق (وناس ، ٢٠٠٤: ٢).

قدم الزيدي مسرحياته من مواضيع ساخنة ساخطة على الواقع معبرة عن هموم الشعب عامة وعن العقد النفسية للشخصية المسرحية خاصة(الزيدي ، ٢٠٠٣ : ٣).

أرتبطت شخصيات الزيدي بمفاهيم نفسية أكثر من غيرها بلغة شفافة قد تكون أحياناً جافة وأحياناً أخرى مليئة بالصدامات القوية مما يضفي على داخلها خوف وانتظار أكثر من ترقب وتوتر(عادل ، ٢٠٠٢: ٤).

تلخص الباحثة أن الكاتب استطاع أن يعكس ما بداخل الحياة اليومية من أفكار وتوجهات داخل النص المسرحي الواحد فجاءت مرجعياته متأثرة بما يحوي نصه من تجارب حياتية وقراءاته الخارجية العالمية ومحيطه المعيش علما بأن البلد وظروفه السياسية والاجتماعية والإقتصادية فتنوعت كتاباته بين القصة والمسرحية والرواية .

تناول الكاتب موضوعات مسرحياته من الحرب العراقية –الإيرانية فجاءت الأبعاد النفسية للشخصيات متداعية أجتماعياً وسياسياً رافضة لكل أنواع الظلم والاضطهاد فالكاتب مر بعدة مراحل زمنية مختلفة مما حذى به إلى تغير الشكل والأسلوب في كتابة مسرحياته فمثلاً في مسرحية (ثامن أيام الاسبوع)، أراد الكاتب الدمج بين مواضيع عدة بحيث تكون حاملة للتأويل والتلقي والتفسير من قبل القارىء في أن واحد.

أذ يتضح أن الزيدي استخدم الزمن فاعده عنصراً من العناصر الأساسية لبنية المسرحية فتنوعت لغته بين العامة والفصحى ففي مسرحية (العد التنازلي للمكبث) أراد القول أن شخصياته لها وقع متميز وحضور من خلال دراسته للتأريخ القديم ومعاصرته للحاضر (عبد الأمير ،٢٠٠٢ : ٦).

تجد الباحثة بأن الكاتب أراد الانطلاق إلى حالة الأثارة والتساؤل من قبل القارىء فالأسئلة موجودة والحلول أيضاً موجودة لكن هذه الحلول والمقترحات تكون غير نهائية بمعنى

أنها تحمل أكثر من معنى قابلة أكثر من غيرها إلى الحذف والإضافة والمسح والتأويل.

تأثر الكاتب بـ(دراما العبث) فكانت مسرحياته أنعكاساً لما موجود من هموم الشارع من قمع وقتل وتشريد (الصكر ، ٢٠٠٤: ١).

اعطى الزيدي دوراً أكثر انسانية رغم بقاء سيطرته الكاملة على شخصياته فأطر ذلك بشيء من الإنفتاح والإنغلاق في الشكل والمضمون أي البنية التحتية والبنية الفوقية(عبد العظيم ، ٢٠١٠: ٣).

تجد الباحثة أن الزيدي أراد تأسيس مسرح عبثي عراقي من خلال مسرحياته فهمش وألغى العديد من الأفكار مع مزاوجتها بأفكار واقعية في حدود هموم الشعب مليئاً بالشحنات النفسية متسمة بمفاهيم قد تكون متنوعة ومختلفة كحالات الخوف والقلق والإنفعال والإضطراب مما أتاح للاخر فرصة القراءة أكثر وبصورة جمالية ودلالية مطلعاً على الآلام الفرد العراقي من خلال بناء خطاب مسرحي قائم على مدى العلاقة بين الشخصيات بكل ما تتناوله من إشكاليات ومفارقات مبتعداً عن التهريج والبذاءة فتكون هي المهيمنة على أحداث المسرحية، فالشخصية عند الزيدي لها بعداً أنسانياً ونفسياً متأثرة بالطبيعة الإنسانية الخاصة بالفرد فضلا عن القيم الاجتماعية المتغلغة في النفس.

نجد الزيدي قد مسخ أسماء شخصياته محدداً ذلك بالأزمة ودمجه واستخدامه إلى الغرابة والافتراضية في بعض مسرحياته (هارف ، ٢٠٠٠: ٢).

مؤشرات الإطار النظري:-

١. كانت الدوافع النفسية هي المحرك الرئيس للشخصية .
٢. وسمت بعض الشخصيات المسرحية بعقدة الشعور بالذنب كأوديب مثلا.
٣. ظهر البعد النفسي للشخصية في متناقضين مهمين الأول الحب والثاني البشاعة كـ(شخصية ميديا).
٤. هناك قوى ثلاث محددة للبعد النفسي للشخصية (الهو،الأنا،الأنا الأعلى) والمؤسسة

للسلوك الفرد سواء أكان ذلك أيجابياً أوسلبياً .

٥. تفاعل الشخصية بالمنظومة الثقافية ومدى تأثرها وتأثيرها الإيجابي بالبعد النفسي.

٦. ظهرت عوامل نفسية حالة غرائبية مكوناً بعداً نفسياً .

٧. اصطدمت الشخصية المسرحية بالواقع المعيش مما جعلها عرضة للظروف الاجتماعية والإقتصادية وهذا ما عبر عنه الزيدي في مسرحياته.

٨. صورت الشخصية عند الزيدي بعداً نفسياً إذ لا يمكن أن تمارس عملها بتأقلم وتكيف تام.

٩. عبرت الشخصية المسرحية حالة من حالات القلق والتوتر نتيجة للظروف السياسية والاجتماعية والإقتصادية.

١٠. أن الظروف غير الطبيعة كانت السبب الرئيس في خلخلة النظام النفسي للشخصية .

١١. كانت للظروف السياسية والإقتصادية والاجتماعية والمحيط المعيش أثر في كتابات الزيدي فكتبها بطريقة ساخرة.

١٢. إرتبطت الشخصية عند الزيدي بمفاهيم ،الخوف والرعب نتيجة للظروف والحروب التي مر بها البلد.

١٣. إقترب الزيدي من النصوص المحملة بالصور المسرحية مؤسساً خطاب فكري حداثوي.

١٤. عبر الزيدي عن دراما العبث مستوعباً هموم الشارع فجاءت الصورة الإنسانية للشخصية المسرحية بشكل أكثر موضوعية ومنطقية .

١٥. البعد النفسي للشخصية عند الزيدي منتج ثوري مقترباً من عدد من الأفكار والتوجهات فكانت تعمل ضمن منظومة واحدة لا تتغير.

١٦. ظهرت الشخصية عند الزيدي مفككة ومهشمة نتيجة للظروف المحيطة بها لذا فهي لم تمارس عملها بشكل طبيعي .

الفصل الثالث :- إجرءات البحث

مجتمع البحث :

اشتمل مجتمع البحث الحالي على النصوص المسرحية للكاتب علي عبد النبي الزيدي(١٩٨٥-١٩٩٦). كما هو مبين في الجدول الاتي:

ت	اسم المسرحية	سنه التأليف
١	الواقعة	١٩٨٥
٢	الذي يأتي	١٩٩٤
٣	خروج باتجاه الدخول	١٩٩٤
٤	قمامة	١٩٩٥
٥	كوميديا الأيام السبعة	١٩٩٥
٦	العد التنازلي لمكبث	١٩٩٦

عينه البحث: تم تحديد عينة البحث من مسرحية واحدة (إبن الخايبة) بالطريقة القصدية وذلك للمسوغات الآتية:

١- بيان انعكاسات آثار الحرب العراقية _الإيرانية والانتفاضة الشعبانية على واقع المجتمع العراقي خلال الحقبة الزمنية الممتدة من الثمانينات والتسعينات .

٢- آثار الحصار الإقتصادي على واقع المجتمع العراقي.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) في الدراسة الحالية.

اداة البحث :

اعتمدت الباحثة على مؤشرات الإطار النظري والمصادر والأدبيات ذات العلاقة لتحليل العينة.

تحليل العينة : مسرحية إبن الخايبة

تأليف :- علي عبد النبي الزيدي .

ملخص المسرحية

تعد هذه المسرحية واحدة من المسرحيات التي جسدت مفهوم نظام الحكم وما دار في حقبة التسعينات من عوز وفقر وجوع وما دار من إنعكاسات وما تلت ذلك من أثار الحروب وعلى أخلاقيات المجتمع وحالته النفسية فأصبح الفرد العراقي أما أن يكون ضمن طبقة اجتماعية عليا أو بالعكس.

تدور هذه المسرحية في غرفة بنيت من القصب والطين يظهر فيها أيضاً فانوس وأواني طهي وأفرشة قديمة جداً وملابس معلقة على مسامير وطباخ نفطي صغير وصورة كبيرة لرجل ميت معلقة في منتصف الحائط ويظهر أيضاً حبل معلق يتدلى من سقف الغرفة أشبه بالمشنقة وأسفلها هناك كرسي صغير .

كشفت هذه المسرحية عن صراع السلطة مع الشعب فكانت مأساة حقيقية موجودة على أرض الواقع فعلا من حيث فكرتها الرئيسية وأحداثها وطبيعة شخصياتها وبعدها النفسي فاستطاع (الزيدي) بكل جرأة أن يطرح الموضوع بكل مصداقية وشفافية في مجتمع مغلق مر بظروف قاهرة سواء أكانت سياسية أم أجتماعية أم أقتصادية وحكم الدكتاتورية والحصار الاقتصادي فيعري الواقع ويعيد الصياغة من جديد ظاهراً البعد النفسي للشخصية بطريقة ساخرة ومؤلمة في أن واحد.

تتكون المسرحية من ثلاث شخصيات رئيسية (الأم ، الأب،الأبن) ،الأم التي ترملت والأب الذي أعدم من قبل النظام الحاكم والإبن الذي تيتم مبكراً.

رتب الزيدي أحداث مسرحيته ترتيباً أشبه ما يكون بدراما العبث إذ طرح عدة معاني (الجوع ،الفقر، الجنس،الأخلاق) فكانت عنوان مسرحيته إبن الخايبة فالمكان الذي تدور فيه أحداث المسرحية مكاناً قذراً ومدمر ومتعب فاستطاع الكاتب أن يربط بين هذا المكان والشخصيتين الأم والإبن صبر، عندما يتحدث صبر مع صورة أبيه وزوج الأم الذي يتركز دوره على النوم وشخيره الذي ظل مستمراً طوال مدة المسرحية.

الأم : نائمة تضع عباءتها كغطاء فوقها.

زوج الأم : نائم يشخر بقوة وسمين جداً له كرش كبير فجسده مبالغ في حجمه.

صبر : في الثلاثينيات من عمره ..يقف أمام الصورة

صورة رجل معلقة ينظر اليها وكأنه يراها لأول مرة(وناس ،٢٠١٠: ١٤٤) .

يكشف المشهد الأول توصيفات التكوين النفسي لشخصية الإبن (صبر) وما امتازت بحبكة رصينة ذات بناء درامي من حيث الفكرة والحدث والشخصية فالمأساة معتمدة أساساً على الظلم وما فعله النظام البائد بالشعب أنذاك وما أصاب (صبر) من حالة نفسية وأما يخرج ما بداخله أو يبقى صامتاً ..

صبر : (يبصق) على الصورة تفو عليك ،تفو تفو ..أيها القواد تفوه عليك يأبي،يأيها الغال على القلب ،يصيح تفوه عليك يابويه يضحك أيها الشهيد ..أيها البطل .. انت تعلم جيداً بأنني أحبك يأبي لكن تفوه عليك ياقواد ..تفوه عليك مليون مرة ، تفوه عليك يوم ولدت ويوم استشهدت ويوم تبعث حياً تفوه عليك لأنك جعلت حياتنا جحيماً (وناس،٢٠١٠ ١٤٥ :).

تجد الباحثة إشارات دينية واضحة في أكثر من حوار دار بين شخصية الأم والإبن (صبر) فالدين هو المحرك للذات الإنسانية وللعقل وما يحيطه من عادات وتقاليد .

الأم : تنهض فزعة بسم الله الرحمن الرحيم ، صبحنا وصبح الملك لله ،يالله،يالله، يالله، أستغفرك يالله .. صباح العافية يمه صبر أخذني النوم (تنظر من نافذة الغرفة الصغيرة هل تأخرت عن صلاة الصبح ؟

صبر : ما زلنا في منتصف الليل يأمي!

الأم : حسبت أنك أيقظتني لصلاة الصبح كعادتك (وناس ، :٢٠١٠ ١٤٦).

جسد (الزيدي) الحالة الإقتصادية وما أثر ذلك من حالة نفسية للشخصية وما حدث في حقبة التسعينات من جوع وعوز وانعكاسات ذلك في سلوكيات المجتمع وأخلاقياته فكانت

من أعمق المأسي التي طرحها الكاتب هنا مجيباً على عدة تساؤلات مستخدماً عنصر الإثارة والتشويق.

الأم : أنت جائع ياروح أمك بقي من خبز العشاء الذي تحب دائماً أن تغمسه مع الشاي.

صبر : (يخاطب الصورة خبز مغمس بالشاي لثلاثين سنة كم أتمنى أن أغمس الشاي بالخبز وليس العكس لكنني لم أستطيع أن أحقق هذه الأمنية.

الأم : سأضع الشاي على النار.

صبر : لست جائعاً فالخبز والشاي أتخماني ليلة البارحة وليلة ما قبل البارحة والليلة ما قبل البارحة والليلة التي سبقت البارحة والليلة التي .....

الأم : نحن أفضل من غيرنا !

صبر: (يضحك) هذا يعني أن غيرنا يغمس الطين بالشاي.

الأم : نعمة الله يمه (وناس ، ٢٠١٠: ١٤٦).

أوضح الزيدي فكرة الشكر فقد أورده على لسان شخصية الأم أكثر من مرة على الرغم من الظروف الإقتصادية والمعيشية الصعبة .

الأم : نعمة تستحق الشكر ألف ألف شكر لك ياربي (وناس ،٢٠١٠ : ١٤٦).

ومن التأثيرات السلبية على الشخصية وحالتها النفسية فشخصية الإبن (صبر) عانى من حالة الإحباط والنزعة التدميرية التي مر بها .

الإبن : يصعد فوق الكرسي ويضع الحبل حول رقبته يحاول أكثر من مرة دفع الكرسي ، وشنق نفسه لكن لا يستطيع ينزل على الكرسي يقف عند رأس أمه يحاول أيقاظها أمي ..أمي.. (وناس ،: ٢٠١٠ ١٤٥).

يكشف هذا الحوار الذي يتجاذب فيه شخصية الأم والإبن (صبر) عدداً من التنقلات المتنوعة

والغريبة لشخصية صبر مبتكراً أساليب جديدة ومتعددة ترمز إلى حالة الهستيريا فهو يريد أن ينتحر وينهي حياته إلى الأبد فمرة نراه يتخيل فقد يكون ليس له وجود إلا في تخيلاته المريضة ، محققاً اللذة وإشباع رغبته بالإنتحار معبراً عن سمة رمزية ومرة أخرى يتحدث مع أمه فيتغير الموضوع أو تتظاهر بأنها لم تسمع .

الأم : (تنظر إلى الحبل المتدلي) ما هذا الحبل؟

صبر : حبل ليس بأفعى .. ألم تشاهدي حبلا في حياتك ؟

الأم : أعرف أنه حبل لايبدو لي كذلك .

صبر : ربما يبدو لك مشنقة.

الأم : تغير الموضوع وتتظاهر إنها لم تسمع

صبر : ما أجملها من مشنقة (وناس ،٢٠١٠ : ١٤٧).

(مشهد تخيلي) (يتدلى جسد صبر بعد أن قام بشنق نفسه)

الأم : يمه.. يمه.. الآن فقط الطم وجهي وانهدم حيلي راح ولدي راح الولد (وناس،:٢٠١٠ ١٥٤).

وما أن يحس صبر بشيء من الإستقرار النفسي والإطمئنان فيكشف عن شعوره وأحاسيسه إزاء الواقع المعيش وما يريد من ذلك الواقع فهو يشعر بالاغتراب واليأس وفقدان الأمل .

صبر : يقول للصورة جعلت حياتنا جحيماً ببطولاتك العظيمة والتي لا معنى لها !لأننا سنطرد كالكلاب من هذه الغرفة بسببك .. يترك الصورة يصعد فوق الكرسي ويضع الحبل حول رقبته يحاول أكثر من مرة دفع الكرسي وشنق نفسه لكنه لا يستطيع.. (وناس ،٢٠١٠ : ١٤٥).

وفي مشاهد المسرحية المتتالية يبدو واضحاً بأن شخصية (صبر) تعيش حالة من حالات الصراع بين قوى إرادته فحينا نراه تغلب عليه النزعة العدوانية المتمثلة في رغبته المتكررة في قتل

نفسه وتارة أخرى يصرخ في أعماق نفسه صوت (الأنا) ليكبح تلك النزعة .

صبر : صدقيني انها مشنقة .

الأم : تلعب بمشنقة ؟

صبر : أنها لعبتي المفضلة في هذه الليلة الجميلة .

الأم : لا أحبها يمه.

صبر : أعدك ...بأنني سأنتحر الآن وأتركها إلى الابد .

الأم : تشهق ..تنتحر ..؟

صبر : أريد أن أنتحر

الأم : بهذه المشنقة ؟ (وناس ،٢٠١٠: ١٤٨).

وهكذا تصف الأم آلالامها ومشاعرها في لغة نثرية سهلة واضحة تحمل معاني ومحمولات فكرية ذات مضامين عميقة يدلل منها على أشارات وأيقونات من خلال قرأتها للقران الكريم.

الأم : (تضرب صدرها بكفها) قل أعوذ برب الناس ملك الناس إله الناس من شر الوسواس الخناس الذي يوسوس في صدور الناس من الجنة والناس ....

صبر : لو قرأت القرأن الكريم كله ما نفع ذلك معي ... الليلة آخر ليلة معك يأمي .

الأم : قل أعوذ برب الفلق من شر ما خلق ... (وناس ،١٤٩ :٢٠١٠).

وتستمر الأم تصلي وتدعو إذ تمارس سلوكاً معيناً يوحي للقارىء أنه سلوك إيجابي ففي هذا المشهد يوضح البعد النفسي لشخصيتها عن طريق ترويض المخاوف وهدوئها وضبطها مجسدة ذلك في الحوار الآتي: الأم : دعيني أصلي لروحك ركعتين

صبر : لا ينفع

الأم : صلاة الليل ليس كمثلها صلاة

صبر : لا ينفع

الأم : صلاة الأم ليست كأي صلاة

صبر : لا ينفع

الأم : دعاء الأم لإبنها مستجاب (وناس ،٢٠١٠ : ١٤٨).

تتجه المسرحية بعد ذلك إلى إبراز عدد من المفردات والألفاظ يمكن القول عنها (لعبة الكلمات) إذ يتحدث (صبر) بعدد من الكلمات لم تعهده الأم أن يذكرها من قبل فيبدو متصفاً بصفة العاصي من خلال استخدامه لها أكثر من مرة وأكثر من حوار فحقيقته ليست عدوانية لكن الظلم والإستبداد هما المسؤولان على أن يقبع في قبو مظلم لا يرى فيه الأشياء على حقيقتها الجميلة فكل ما يراه مسلوب الجمال ومشوه :

صبر : ومن شر هذه الحياة ... الحياة التي تتحكم فيها الأحذية الكبيرة (يشير الى نفسه) الأحذية .. الأحذية الصغيرة.

زوج الأم : (يشخر بقوة أكثر) أخ..أخ.. أخ..

الأم : يمه صبر لم أعهدك تتحدث بهذه الكلمات

صبر : أنا كنت إبن الفقر وما زلت وهذه لغة أهل الفقر !ماذا أفعل ؟ (وناس ،:٢٠١٠ ١٤٩).

الأم : أتدري بأنني أغار من حبك لأبيك؟

صبر : القواد ...؟

الأم : (تضرب صدرها بكفها) يمه صبر.. هذه الكلمة لا تليق بلسانك فكيف تليق بما تحب؟

صبر : أحرقنا أبي القواد ببطولاته ! أعني الشهيد أبي الذي سخم حياتنا ورحل .أخ القحبة .

الأم : لا تقل قواد على أبيك لقد كان بطلاً .

صبر : نعال

الأم : شجاعا لا يهاب الموت

صبر : نعال

الأم : كان طيباً

صبر : نعال

الأم : إمسح هذه الكلمات من رأسك فهي لا تليق بطهارة بيتنا

صبر : أمسحها ؟ كيف أنا لا أملك سواها!تعلمتها من الزانزانة لا أسمع من رجال الأمن سوى تلك الكلمات ،علموني إياها كنت أعتقد أن العلم كله يتحدث بهذه الطريقة .

الأم : إنها كلماتهم وليست كلماتنا .

صبر: (يصيح بأمه) أبي كان نعالاً يمه .. أنا خلقت نعالاً صغير يمه لما لا تفهمي؟

الأم : بل خلقت في أحسن تقويم

صبر : (بهستيريا) أنا حذاء صغير وابن حذاء صغير وابن..... (وناس ،٢٠١٠ : ١٥١).

الأم : دعهم ينامون

صبر : أول مرة أعلم أن الأحذية تنام

زوج الأم : يشخر أخ ..أخ..

صبر : (يصيح بزوج أمه) أوقفيه يأمي

الأم : لا أسمع شخير

صبر : قواد جديد !! (وناس ،٢٠١٠ : ١٥٢).

عمل الزيدي على إبراز الطبيعة الإنسانية لشخصية الأم بكل ما تحمله من طيبة ودفء وحنان في إشارة منه إلى أن الطبيعة لا تختفي ولا تضمر فهي بمثابة الحل الواقعي لإنقاذ الذات هذه الذات التي ولدت سليمة لكن الواقع المرير أمرضتها بالعدائية والكتمان.

الأم : سأشعل الأبخرة والحرمل ...على الشياطين أن تخرج من غرفتنا

صبر : لا أحد في غرفتنا سوى الملائكة

الأم : تتوقف ربي رحمتك وعطفك ...

صبر : سيرحمني بهذه المشنقة

الأم : ستموت كافراً

صبر : بل أموت في قمة إيماني الخاص

الأم : لا تقتلوا النفس التي حرم الله قتلها(وناس ،٢٠١٠ : ١٥٥).

يستمر صبر في المواصلة في الظهور بمظهر الإنتحار فهو غير متوازن نفسياً قلقاً متوتراً مضطرب فيشتد الصراع ويتصاعد وصولاً إلى الذروة بينه وبين الأم فتتضح بعض الحقائق لطبيعة التكوين النفسي لشخصية صبر فالحوار الدائر بين الأم وصبر يسلط الضوء على حدة الصراع بين القوى الثلاث للشخصية الإنسانية عامة (الهو ،الأنا ، الأنا الأعلى) :

الأم : (تشير الى المشنقة) أنزل هذا الحبل من أجل أمك

صبر : أتمنى أن تتوقفي عن أمومتك قليلاً !

يشير الزيدي هنا أن اللون الأبيض له خصوصية معينة فهو يرمز إلى النقاء والصفاء يشوبه الواقع المتردي معالجا الفكرة الرئيسية للمسرحية فقد كان موفقاً فنياً ومسرحياً مما أثر على أحداث المسرحية من خلال توسيع حدة الصراع الدرامي متخذاً منحى أشد تعقيداً لحظة إدراكه لهذه الحقيقة .

صبر : أريدك أن ترتدي اللون الأبيض بعد أن تدفعي كرسي المشنقة

الأم : أنا أم خلقت لثياب الوجع

صبر : والفرح

الأم : لا أتخيل نفسي بثياب الفرح

صبر : من أجلي من أجل أبنك ،حبيبك ، روحك ، توقفي وادفعي هذا الكرسي (وناس ،٢٠١٠ : ١٥٥-١٥٦).

والحوار المتقدم يكشف الصراع المحتدم بين واقع شخصية صبر (الهو) وشخصية الأم أذ

يبدو الأبن في حالة من التألم والانهيار التام فتحاول الأم أن تستغل الأمر وتعمل على ترويض الإبن عن طريق الدعاء والصلاة والإستغفار لله سبحانه وتعالى وتخليصه من النزعة العدائية الكامنة في داخله من خلال زرع الإيمان في قلبه فتطلب منه أن يصلي ويستغفر ربه لتطهير نفسه التي شوها الواقع والاغتسال من خطاياه وذنوبه .

الأم : يمه صبر ..صل ركعتين واستغفر لله

صبر : المشنقة هي الصلاة

الأم : دعني أتوضأ من أجلك

صبر : أحتاج الى راحة روحك

الأم : بشنق أبني

صبر : ستجعلينني سعيدا هناك ...

الأم : لن يحك الله

صبر : لا أحتاج أن يحبني أحد

الأم: (تشهق) ما الذي يجري في روحك هذا من فعل الوسواس الخناس سيطرده الحرمل (وناس ،٢٠١٠ : ١٥٦).

ويظهر الزيدي نزعة العصيان والتمرد فتعود مرة أخرى وبالقوة والإفصاح عن العوامل النفسية وما يجري من سلوك وراءه .

صبر : أريد أن أنتحر فقط

الأم : كيف أمسح قلب الأم واقتلك

صبر : الحب أن تدفعي الكرسي

الأم : الشيطان ركب رأسك (وناس ،٢٠١٠ : ١٥٧).

ومن هنا ايضا ينشب صراع بين الهو (صبر) ،وبين الأنا (الأم) ، وهذا يعني إخفاق (الأنا) الأعلى ،الأب) بما يمثله من جوانب مثالية في كبح جماح وشهوات ونزوات الهو الأبن

(صبر) إذ يؤول الأمر إلى أن الهو يمثل الواقع في صراع حاد مع الأنا العليا حسب توصيفات التحليل النفسي ممثلاً بالعقل والحكمة مصطدماً بالهو فهو يرى أن الواقع جريمة يعاقب عليها القانون قد يكون إسمه الضمير .

الأم : أبوك حزام الظهر ورفعة الرأس

صبر : كان يكذب

الأم : أعدم من أجلنا شنق من أجلكم من...من...

صبر : من...من...

الأم : قاتل كالأبطال لكنهم إستطاعوا القبض عليه وأعدم بعدها

صبر : كان عليه من أجل بيته بدلاً من التفاهات التي قتلته

الأم : كان مجاهداً ضد الظلم

صبر : أبي ..أبي.. كان هو العاق لطفولتي قضى عمره يحتضن بندقيته ومات مشنوقاً

الأم : أستشهد... (وناس ،٢٠١٠ : ١٥٨).

أخذ الأبن صبر الهو يتوجس الخيفة فهو أحد ضحايا الواقع ويعيش في زنزانة بين شتيمة وشتيمة بين جوع وجوع وإغتصاب وإغتصاب فكانت فرصة له في الإنتحار فراح يتحايل على أمه بشتى الصور لتخلص من الحياة .

صبر : أرجوك يأمي ما عليك سوى أن تدفعي الكرسي

الأم : عد إلى نومك

صبر : يمسك الكرسي يجب أن تد فعي الكرسي من تحت قدمي (يدفعه) هكذا

الأم : وماذا سيحدث بعدها ؟

صبر : أموت وتنتهي هذه المهزلة(وناس ،٢٠١٠ : ١٦٧) .

الأم : ادفعيه

صبر : (يضع الحبل حول رقبته) إدفعيه

تستمر المسرحية بأعلانها حالة العدائية والتمرد الإبن صبر نتيجة ظلم الواقع له فالبعد النفسي لشخصية صبر يظهر في الحوار الاتي:

الأم : (تتوقف) ستقتلني ،سيتوقف قلب أمك قبل قلبك أنتظر قليلاً

صبر : إدفعي

الأم : لايمه لالا...

صبر : إدفعي الكرسي (وناس ،٢٠١٠ : ١٦٩).

تعود شخصية صبر إلى وظيفتها الأولى وهي رفض الحياة بكل ما فيها من خير وشر ...

صبر : أرجوك أمي ..أغمضي روحك وادفعي الكرسي

الأم : تتألم سيقف قلبي ...

صبر : لابأس ..سأنتظر من أجل قلبك ينزل من الكرسي (وناس ،٢٠١٠ : ١٦٩).

ومما لاشك فيه أن النظام السياسي هو المسؤول عن كل ما يعانيه صبر فيرى أن المجتمع يقع اللوم عليه أيضا فهذا المجتمع الذي أنشأ فيه وما وصل إليه من حالة نفسية خطيرة، ولعل هذه الحقيقة تحيلنا إلى (تجريم المجتمع بنسبة ما) ، هذا ما أراده الكاتب الزيدي فالفكرة الرئيسية لأحداث المسرحية للواقع العراقي الذي يعيش فيه المجتمع ، الواقع الشائك المعقد بكل ما فيه من جوانب سياسية واقتصادية واجتماعية يمكن القول عنه أنه واقع قاتل مفروض من قبل نظام الحكم أنذاك فسلوك صبر ناتج عن ما مربه من حالة نفسية غير متوازنة في قواه الكامنة الثلاث(الهو ،الأنا، الأنا العليا) فكانت في تناقض قوي في أغلب لحظات حياته فهو غير قادر على التأقلم والتكيف والإنسجام مع المجتمع فالأم تمثل الضمير هذا الضمير الممثل بالأنا أما الأنا العليا المتمثلة بالأب الذي دافع عن الوطن والتي تمثل بدورها القيم والأخلاق والقانون والضمير الذي يصرخ في نفس صبر فقد حاول أكثر من مرة قتل نفسه حتى في أحلام اليقظة ففكرة الإنتحار ترواده بين الحين والحين كاشفة عن الحالة النفسية أو البعد النفسي لشخصية صبر فالانتحار هو الحل الوحيد لكبح صوت الضمير.

الأم : كان الأب يحدثني بكلمات لا أفهمها ولا أستطيع الرد عليها !

صبر : شعارات

الأم : كلمة وطن وأخرى أن الوطن

صبر : وبين وطن وطن كان رجال الأمن يداهمون هذه الغرفة الطينية يضربونك يجرونك من ثيابك من أجله الأم : من أجل الوطن ...

صبر : ما ذنبي أنا أعيش طفولتي وسنوات عمري في زنزانة ؟

الأم : من أجل الوطن

صبر : ليحترق ...

الأم : أحببته من حب أبيك !

صبر : من يستحق لحظة خوف واحدة عشناها ؟ من يستحق أن ننام بلا عشاء ؟ من يستحق أن يشنق

أبي من أجله ؟ من أجل الله ، الوطن ، الناس.

الأم : لاأعرف ..لا أعرف أبوك أراد لحياتنا أن تكون هكذا !

صبر : من أعطاه الحق ليلعب بحياتنا هكذا ؟

الأم : كان بطلاً من نوع خاص (وناس ،٢٠١٠ : ١٦١).

في مشهد الأم في مجموعة من رجال الأمن السكارى وخلال تداعي شخصية الإبن صبر على مصطبة التحليل النفسي تظهر الأم وترتفع حدة الاضطراب والإنفعال والتوتر والقلق ويبدأ بالمحاورة بينه وبين الأم ورجال الأمن .

رجل الأمن : إرقصي إرقصي ياقحبة ياساقطة يازوجة القواد ...

رجل الأمن : إرقصي وإلا قتلت أبنك

الأم: تضرب صدرها بيمه صبر أرقص أنا امرأة شريفة سأرقص أتركوا ابني لخاطر الله (وناس ،٢٠١٠ : ١٦٢).

كشف الزيدي عن التداعيات التي حصلت لإبن صبر وعن طريق البوح التي حدثت بينه وبين الأم ومن ثم الوصول إلى معالجات نفسية تمكن الإبن من الإحساس بوجوده في المجتمع .

الأم : أمك كانت أشرف ما يكون أشرف من الشرف

صبر : لكنني عندما كنت صغيرا أسمعهم يقولون أيتها القحبة العاهرة الزانية

الأم : أسكت ..أسكت ..

صبر : وكانوا ينادونني ؟أبن القحبة أبن القواد

صبر :أغتصبوك ،ولم يستحوا من عيني

الأم : لكنني أشرف من الشرف يمَه

صبر : اطمئني إنه إغتصاب من أجل الوطن يمه فالوطن يستحق أن تغتصب كل امهاتنا من أجله!! (وناس ،٢٠١٠ : ١٦٣).

إن الحوار الآتي يسلط الضوء على صبر فهو ينظر إلى الحياة نظرة تشاؤمية إنتقامية من نفسه أولاً ومن الحياة ثانياً ، فالمجتمع ما هو إلا ند حقير وعقل متحجر ، كاشفا عن مدى إغترابه عن الواقع الأمر الذي يؤدى به إلى استجلاء نظرته للكون وللعالم بأجمعه نظرة لايمكن أن توصف بالنظرة الوهمية الغير حقيقية فهي تمنحه بعض الراحة وإدارك حقيقية تفكيره وتخيلاته وهواجسه .

الأم : تعال لحضن أمك تحتضنه بقوة

صبر : يجب أن أموت

الأم : لنمت سوية إذن

صبر : لا أموت لوحدي

الأم : ستكون هذه الغرفة قبرنا

صبر : أنا أبحث عن حياة أخرى بعيدة عن حياتكم

الأم : بعيدا عن أمك

صبر : أبحث عن راحة روحي

الأم : لم أعد أفهمك

صبر : لأنك أمي

الأم : ماذا تريد من أمك

صبر : أن تجعليني سعيداً (وناس ،٢٠١٠: ١٦٩).

يكشف الزيدي هنا عن عمق الحالة النفسية المستعصية المريضة التي وصل إليها صبر ، والتي تغذيها النزعة التشاؤمية العدائية إذ صح التعبير فيصل الأمر به إذ يذكر كلمات مثل القحبة ، القواد إلى مدير المدرسة فـ(صبر) معذور لأنه لا يعرف غير هذه الكلمات التي سمعها كثيراً يرددها رجال الأمن في الزانزنة .

مدير المدرسة : ما اسمك يأبني ؟

صبر : أستاذ أنا اسمي صبر ..

مدير المدرسة : وأبوك

صبر : اسمه قَواد

مدير المدرسة : يزجره اسكت ما هذا ؟.. ما شاء الله

صبر : أسمها قحبة

مدير المدرسة : قحبة ؟ يصرخ ؟ اسكت ياولد .

صبر : يصحح له لا لا أسمها عاهرة

مدير المدرسة : سأضربك بالعصا ...

صبر : يصحح له ساقطة

مدير المدرسة : يزجره قلت لك اسكت ،أبوك ماذا يعمل

صبر : قواد ..أمي قحبة وأبي قواد (وناس ،٢٠١٠ : ١٦٥).

وفي ظل هذه الظروف النفسية غير السوية التي يعيشها صبر يعاود مرة أخرى فكرة الإنتحار فهذه الفكرة تراوده من الحين والحين فهو يريد أن يتخلص من هذه الفكرة الشاذة والعلاج هو الإنتحار والذي يمارس الوظيفة النفسية وأن تعالجه كمريض نفسي هي أمه فـ(صبر) متعرض إلى اضطراب نفسي حاد وينتهي به الحال التفكير بالإنتحار جدياً فـ(الام) تمثل صوت المجتمع والقانون والأخلاق فكل الموجودات في الحياة مدنسة وغير أصلية .

الأم : وماذا أفعل كي لا تتألم ؟

صبر: أن تدفعي الكرسي بقوة بدلاً عني

الأم : أيمكن أن أفعل ذلك ؟

صبر : يمكن حتى لا أتالم ..

الأم : بيدي هاتين

صبر: ينزل من الكرسي

الأم : ماذا تفعل ؟

صبر : أمي بهاتين اليدين إدفعي الكرسي (يضع المشنقة حول رقبته) تقدمي يأمي ..من أجل أبنك صبر الذي يتمنى دائما أن يغمس الشاي بالخبز لا الخبز بالشاي .. يغني فرحاً يمه العمر وياج خير وشناشيل يابويه خير وشناشيل .

الأم : تتقدم نحو الكرسي فـ(صبر) مستمر بالغناء تقف وتتأمل تتلمس الكرسي بيديها .. بسم الله الرحمن الرحيم ... (وناس ،٢٠١٠ : ١٧٢).

الفصل الرابع:- النتائج

١- القى الزيدي الضوء على الجانب الواقعي في شخصية الأم الجانب المشرق منها فكان ينبغي الشخصية صبر أن يلتفت ويتخلص من انعزاله ويندمج مع المجتمع والواقع المعيش وهنا سيتخلص من اضطرابه النفسي الحاد .

٢- بروز النزعة التشاؤمية الإنتقامية العدائية في شخصية صبر فكان عنصراً للتهشيم

والتدمير أكثر ما يكون عنصر فعال في المجتمع .

٣- فقدان الرغبة في الإنسجام والتكيف مع المحيط والبيئة التي يعيش فيها صبر مما أدى إلى تغير في الأبعاد النفسية مادياً ومعنوياً .

٤- سيادة الجانب المثالي في شخصية الأب الذي ظهر في حوارات الأم الدالة على حبه للوطن وتحليه بالتضحية والشجاعة والبطولة والانتقال من الواقع الظالم والمظلم وحالة التمرد والعصيان إلى واقع أكثر استقراراً و أتزاناً نفسياً وداخلياً .

٥- كشف الزيدي عن تقسيم الشخصية إلى ثلاث أقسام (الهو والأنا والأنا العليا)، فالهو المتمثل بشخصية الإبن (صبر) والأنا بشخصية (الأم) ، أما الأنا العليا بشخصية (الأب) ،فالأول مثل حالة التمرد والعصيان على الواقع الظالم والثاني جسد صوت الواقع أما الثالث فجسد حالة المثل والقيم السامية المتمثلة بالبطولة والشجاعة والتضحية .

٦- كان للمرجعيات الاجتماعية والإقتصادية والسياسية أثر في تباين الأبعاد النفسية للشخصيات الابن والأم والأب عن طريق ردود الأفعال سواء أكانت سلبية أما إيجابية ونوازع الشخصية نتيجة للواقع المعيش فأدى بها أن تفعل ما تريد مثل ما كان في شخصية الإبن صبر دون استثارة أحد أو حتى التفكير بالنتائج.

٧- اعتمد النص المسرحي لدى (الزيدي) على الشخصية الحالمة بالطمأنينة والسلام .

الاستنتاجات :

١- استطاع الزيدي أن يتخذ من الصراع الدرامي بين القوى الثلاث فتكون نقطة الإنطلاق لتضاد النفسي بين هذه القوى وشخصيات مسرحياته هذا الصراع غير المتزن نفسياً مسلطاً الضوء على واقع المجتمع العراق أنذاك ورؤيته الإنتقادية السياسية لذلك الواقع.

٢- أتخذ الزيدي في نصوصه المسرحية دلالات ثقافية أشبه ما يكون لتقديم قراءاته

مقترباً من دراما العبث شكلاً واسلوباً فهي تحاكي ما بداخل النفس البشرية .

٣- أراد الزيدي أن يؤسس خطاب مسرحي خاص به في مجتمع أختلف في كل شيء نتيجة لأثار الحروب والحصار الاقتصادي الذي مر به البلد مما أوضح ذلك من أبعاد نفسية على شخصيات مسرحياته .

٤- استخدم الزيدي ما يعرف بالواقعية الإنتقادية فقدم نصوصه بطريقة جديدة من خلال مناهضته للحكم السابق.

التوصيات :

١- التأكيد على مفهوم الأبعاد النفسية للشخصية عموماً والمسرحية خصوصاً في الدراسات الأولية .

٢- التأكيد على العروض المسرحية المقدمة من قبل الكلية وما تحويه من دلالات نفسية وثقافية واجتماعية .

المقترحات :

١- إجراء دراسة لبيان مفهوم البعد النفسي في النص المسرحي العربي .

٢- إجراء دراسة لعرض آليات أشتغال البعد النفسي في النص المسرحي العراقي والنص المسرحي العربي.

قائمة المصادر والمراجع

القران الكريم

أولا: المعاجم

١- الحفني، عبد المنعم (٢٠٠٠). **المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة**، ط٣، القاهرة: مكتبة مدبولي.

٢- الرازي، محمد بن أبي بكر عبد القادر(١٩٨٣). **مختار الصحاح** ، الكويت : دار الرسالة.

٣- رزوق، سعد(١٩٧٧). **موسوعة علم النفس**، بيروت: مطابع الشرق.

٤- عبد الرسول، عبد النبي (١٩٧٥). **جامع العلوم في اصطلاحات الفنون**، ط١، ج١، بيروت: مؤسسه الأعلى.

٥- كوركينان، م.س(١٩٨٦). **موسوعة نظرية الأدب**، إضاءة تاريخية على قضايا الشكل، ت: جميل نصيف التكريتي، ط٢،بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.

ثانيا: الكتب

٦- إبراهيم، سليمان عبد الواحد(٢٠١٠). **المدخل الى علم النفس المعاصر**، القاهرة: الدار الهندسية.

٧- إدلر، الفريد، **معنى الحياة**، ت: عادل نجيب(٢٠٠٠). القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

٨- _____ ، **الطبيعة البشرية**، ت: عادل نجيب(٢٠٠٥). المجلس الاعلى للثقافة.

٩- برنهارت، كارل، **علم النفس في الحياة العملية**، ت: إبراهيم عبد الله(١٩٦٧). ط٣، بغداد: بلامط.

١٠- بيش، إدغار، **فكر فرويد** ،ت: جوزيف عبد الله (١٩٨٦). لبنان : المؤسسة الجامعية للدراسات.

١١- الجندي، يسري، **نحو تراجيديا معاصرة**(١٩٩٣). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٢- راجح، أحمد عزت (**د.ت**) . **أصول علم النفس**، بغداد،: مطبعة اشبيلية.

١٣- سكر، إبراهيم(١٩٧٠) .**الدراما الرومانية**، القاهرة: دار الكتاب العربي.

١٤- الشماع، نعمة، **الشخصية** (١٩٨٠). بغداد: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٥- صالح، احمد زكي (١٩٦٦). **علم النفس التربوي**، ط٧، القاهرة: النهضة المصرية.

١٦- صالح، قاسم حسين، **الإنسان من هو**(١٩٨٥). بغداد، وزارة الثقافة والاعلام.

١٧- عباس، فيصل (١٩٨٢). **الشخصية في ضوء التحليل النفسي**، بيروت: دار الميسرة.

١٨- عبد الخالق، احمد محمد (١٩٨٠). **إستخبارات الشخصية** ، القاهرة: دار المعارف.

١٩- عصمت، رياض(١٩٨٠) .**البطل التراجيدي في المسرح العالمي**، بيروت: دار الطليعة.

٢٠- غياري، ثائر أحمد وآخرون(**٢٠١٠**). **سيكولوجية الشخصية**، عمان: مكتبة المجتمع العربي.

٢١- كمال،علي،**النفس إنفعالاتها، أمراضها، علاجها**(١٩٨٩)، ط٤، ج١، بغداد:دار واسط للنشر.

ثالثا: الدوريات

٢٢- الزيدي، علي عبد النبي(**٢٠٠٣**).**بين الموت والرصاص والقلق ضاعت سنواتي**، جريدة المغربي، عدد٢٣ .

٢٣- السيد، محمد، **الإحباط** (١٩٩٥). مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، عدد٢١، مج٦، مركز الدراسات النفسية والجسدية.

٢٤- الصكر، علي(٢٠٠٤). **إعادة إحياء مسرح العبث**، جريدة الثقافة، اليمن، العدد١٤٤٢٥.

٢٥- عادل، علي، وآخرون، **جيفار مسرحي**(٢٠٠٢) ، جريدة كتابات.

٢٦- عبد الأمير، علي(٢٠٠٢). **أربع مسرحيات عراقية قصيرة**، جريدة الحياة، عدد١٤٣٩٧.

٢٧- عبد العظيم، شاكر(**٢٠١٠**). **ملامح مابعد الحداثة في النص المسرحي العراقي**، مركز النور، ٢٠١٠.

٢٨- العبيدي، غصون محمد(٢٠١٤) . **الإحباط عند شخصيات علي عبد النبي المسرحية**، مجلة جامعة بابل، عدد٥، مج٢٢..

٢٩- هارف، حسين علي(٢٠٠٠) .**رؤيا افتراضية ومعالجة غرائبية**، جريدة الجمهورية، عدد١٠٤٣٦.

٣٠- وناس جبار(٢٠٠٤). **تجليات النص المسرحي العراقي**، جريدة الصباح، عدد٢٤٧.

رابعا: المسرحيات

٣١- وناس، جبار، وآخرون(٢٠١٠). **جمرات انطولوجيا النص المسرحي العراقي في مدينه الناصرية**، سوريا: دار الينابيع .

خامساً: أطاريح الدكتوراه

٣٢- الزبيدي، حميد علي حسون(١٩٩٨). **مشكلات البناء الدرامي في المسرحية العراقية**، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

أوراق علمية

برنامج اليكترونى مقترح لتحديد مستوى أداء طلاب الاعاقة العقلية والتوحديين فى الرياضيات

صابر محمود الشرقاوى – عبدالباسط المحروقى – نورة الخاطرى – حسنية المفرجى
مشرف تربية خاصة – مشرف تقنيات – معلمة تربية خاصة – معلمة تربية خاصة

مقدمة:

يتصف الأطفال التوحديون بأنهم مجموعة غير متجانسة من حيث الخصائص والصفات الفردية رغم اشتراكهم فى مجموعة كبيرة من الخصائص العامة وتظهر الفروق بشكل أساسى من خلال نمط التعلم وأوجه القصور فى مهارات التواصل ومهارات التفاعل الاجتماعى وكذلك فى المشكلات السلوكية التى يظهرها هؤلاء الأطفال وعلى أى حال فإن الفروق الفردية يجب أن توضع في الإعتبار ، وهذا يدعم فكرة أنه لا يوجد منهاج محدد لتعليم الأطفال (التوحديين وذوي الاعاقة العقلية) والبرامج الأكثر فاعلية هى التى تستند على الحاجات والقدرات الفريدة والمميزة لكل طفل ولهذا يجب أن يتضمن برنامج الطفل الشخصى(ppp) أهدافاً من المنهاج العام وأهداف أخرى خاصة بالطالب ومن المفترض أن يتم تطوير مخطط البرنامج الشخصى للطالب (ppp) من خلال تضافر فريق من الأشخاص يعملون مباشرة مع الطالب ويتضمن هذا الفريق الأهل والمعلم العادى ومعلم التربية الخاصة واخصائى النطق واللغة ومساعد المعلم والأخصائى النفسى والطالب إذا كان ذلك مناسباً) وتعتبر هذة الخطة دليلاً للعمل اليومى لكل المعلمين وتقدم المعلومات حول أنماط التعديلات والاستراتيجيات التى يمكن أن تستخدم لتعليم الطالب(البلشة ، ٢٠٠٤)

واحدى الركائزالاساسية فى بناء الخطة التربوية الفردية ،هو تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطالب حتى يتمكن المعلم أو الاخصائى من بناء خطتة الفردية على أساسها

. وهو الموضوع الذى نتطرق إليه ومن خلالة جاءت فكرة برنامجنا ،ولكى يتم قياس مستوى الأداء للطلاب ذوى الإحتياجات الخاصة بصورة علمية صحيحة وذات مصداقية ، ويمكن للمعلم و ولى الأمر الإطلاع على تلك النتائج لكل طالب على حدة والاطلاع عليه من أى مكان وأى زمان من خلال دخوله على موقع البرنامج(برنامج إليكترونى مقترح لتحديد مستوى أداء طلاب الإعاقة العقلية والتوحديين فى الرياضيات) على الشبكة العنكبوتية على الرابط التالى

http://ab9.azurewebsites.net

نبذه عن البرنامج:

يهدف النظام الى تحديد مستوى الأداء الحالي للطلاب (التوحديين وذوي الاعاقة العقلية)، من خلال قياس نقاط القوة ونقاط الضعف أو الاحتياج في أداء الطالب (التوحديين وذوي الاعاقة العقلية) ، باستخدام مجموعة من الأنشطة والتمارين التي تقيس المعارف والمهارات التي يمتلكها الطالب (التوحديين وذوي الاعاقة العقلية) في مواد التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات والعلوم ، ومن ثم تمكن معلم التربية الخاصة من إعداد خطة تربوية فردية بكل موضوعية وفق أسس ثابتة ، وبالتالي ضمان تقديم خدمات تربوية مناسبة لقدرات كل طالب على حدة.

البرنامج يقيس مواطن القوة ومواطن الضعف من خلال عرض مجموعه من الأسئلة وأنواع الأسئلة التى يتم عرضها على الطالب هى اربعة أنواع (الإختيار من متعدد – التكملة – صح وخطأ – أسئلة مقالية).

وجميع الأسئلة تعرض فى صورة (صور)، وهناك أوراق عمل مرفقة للأسئلة التى تحتاج من الطالب الإمساك بالقلم،كما يوجد صندوق مرفق به مجموعة من الوسائل والمعينات المساعدة، ويوجد فى واجهة البرنامج صفحة خاصة تحتوى على ارشادات استخدام البرنامج.

فى نهاية تطبيق البرنامج يستطيع المعلم بضغطة زر واحدة الحصول على نقاط القوة ونقاط

الضعف لكل طالب (التوحديين وذوي الاعاقة العقلية) على حدة وكذلك الأهداف التى يراد تدريسها مصاغة بصورة علمية صحيحة، كما يمكنه الإحتفاظ بتلك النتائج لسنوات طويلة ولعدد من الطلاب (التوحديين وذوي الاعاقة العقلية) غير محدود ، مما يساعد المعلم فى إعداد خطة فردية تربوية صحيحة ،والمشرفين والمعنيين فى متابعة تقدم الطلاب .

أهمية البرنامج:

أولا: للجهات المعنية:

متابعة تقدم الطالب والإطلاع على نقاط القوة ونقاط الضعف في أي وقت ومن أي مكان

ثانيا: للمعلم:

- توفير الوقت والجهد المستهلك في إعداد الاختبار .
- الحصول على اختبار يقيس قدرات الطالب الفعلية .
- الاحتفاظ بنتائج التقييم والرجوع إليها وقت الحاجة .
- توفير الوقت المستهلك في إعداد الخطة التربوية الفردية وصياغة الأهداف التعليمية .

ثالثا: للمتعلم:

- تشويق الطالب وعدم إشعاره بالملل أثناء التقييم .
- تنويع المثيرات المستخدمة في التقييم لجذب انتباه الطالب .
- عدم إهدار وقت الطالب في التقييم واستغلاله في التعليم .

مبررات البرنامج:

- ضمان قياس مستوى الأداء الحالي للطالب بكل موضوعية .
- توفير الوقت والجهد المستغرق في إعداد الاختبار وتطبيقه على الطالب والمعلم .
- الاحتفاظ بنتائج تقييم الطالب والاطلاع عليها في أي وقت ومن أي مكان .
- بعض الاختبارات المعدة مسبقاً غير مناسبة لقياس مستوى أداء الطالب (التوحديين وذوي الإعاقة العقلية).

مميزات البرنامج:

- إتاحة اكبر وقت ممكن في تطبيق البرنامج وتطبيق المستوى في اكثر من جلسة.
- الاحتفاظ بنتائج الاختبار لسنوات طويلة.
- إشراك اكثر من أداة لجذب انتباه الطالب مثل الصور والصوت لضمان عدم الملل والقياس الفعلي للقدرات.
- الاطلاع والمتابعة من قبل المختصين .
- في نهاية الإختبار تعطى قائمة بالأهداف التي لم تحقق ليستخدمها المعلم في خطته جاهزة حسب احتياجات الطالب .

مكونات البرنامج:

- يتكون البرنامج من تسعة مستويات .
- كل مستوى يحتوى على مجموعة من الأسئلة لقياس مجموعة أهداف معينة.
- الحد الأدنى لتخطى المستوى ٧٠٪ مع التخطي لمستوى أعلى وحمل الأهداف التي لم يتقنها للمستوى الأعلى .

مصادر محتوى البرنامج:

- قائمة المهارات الواردة من قبل دائرة التربية الخاصة .
- مناهج الطلاب العاديين من الروضة حتى صف رابع .
- منهج جوزيف المعد للطلاب (التوحديين وذوي الاعاقة العقلية) في السلطنة .
- مقياس المهارات العددية لطلاب الإعاقة العقلية لفاروق الروسان .

ملاحظة: هذا المحتوى يحتوى على مهارات ومعارف عليا لأقصي مدى ممكن يحققه الطالب فليس من الضروري أن يجتاز الطالب كل المستويات حتى ينهي تعليمه .

صلاحيات البرنامج

- صلاحية مشرف عام .

- صلاحية مشرف .
- صلاحية معلم: لا يستطيع الدخول إلا على نظام البيانات للاطلاع على تقدم الطلاب وبيانات الطلاب والمدرسة.
- صلاحية طالب:لايستطيع الدخول إلا على نظام الأسئلة لإجراء الإختبار والحصول على مواطن القوة ومواطن الضعف والأهداف التعليمية المراد تدريسها لذلك الطالب.

ارشادات استخدام البرنامج

ارشادات قبل استخدام البرنامج:

- هناك صلاحية طالب لا يستطيع الدخول الا على نظام الأسئلة لأجراء الاختبار والحصول على مواطن القوة ومواطن الضعف والاهداف التعليمية المراد تدريسها لذلك الطالب.
- هناك صلاحية المعلم لا يستطيع الدخول إلا على نظام البيانات للاطلاع على تقدم الطلاب وبيانات الطلاب والمدرسة
- هناك سرية تامة في البيانات والمعلومات عن المستخدمين فلا يستطيع أحد معرفة أي معلومات إلا من خلال اسم المستخدم وكلمة السر.
- نحن ليست جهة إصدار وعمل مناهج ولكن تم تجميع المحتوى من أماكن علمية وموثوقة.
- يتيح البرنامج من خلال نافذة تواصل معنا للمستخدمين وأولياء الأمور عرض المقترحات.

إرشادات اثناء تطبيق البرنامج:

- أثناء تطبيق البرنامج كل سؤال بجواره زمن تطبيقه ودرجة السؤال.
- يوجد في الملاحظات المرفقة بكل سؤال تعليمات السؤال.

- يوجد ورقة عمل مرفقة في الأسئلة المراد استخدام قلم فيها عليك طباعتها لاستخدامها.
- هناك وسائل مرفقة ومعينات بصندوق خاص للاستعانة بها وقت الحاجة حسب ملاحظات السؤال ومقسمة الوسائل إلى مستويات لسهولة الوصول اليها ورقم السؤال كما أنه مذكور بالسؤال وجود وسيلة من عدمه مع ذكر اسمها.
- في الأسئلة المقالية عليك إدخال درجة السؤال بنفسك حسب الخطوات وتوزيع الدرجة في النموذج .
- يقوم البرنامج بتخطي بعض الأسئلة واحتساب درجتها في حالة الإجابة عن سؤال سابق مرتبط بها مثلا (عند تسمية شيء ما يتخطى سؤال الإشارة له ويحتسب نتيجته صحيحة ولكن في حالة الخطأ في التسمية يدخل على سؤال الإشارة) .
- معظم الأسئلة تستخدم الصور لجذب انتباه الطالب وحتى يسهل على الطالب فهم السؤال .
- في حالة ملل الطالب أو عدم رغبته في إكمال الإختبار يمكن توقف الإختبار وتكملته في وقت آخر حيث توقف في المرة السابقة.
- تستطيع عند انقطاع النت أثناء تطبيق الإختبار الوقوف على وضع السكون للجهاز للاحتفاظ بنتائج الإختبار حتى تعود الخدمة .

ارشادات بعد تطبيق البرنامج:

- في نهاية البرنامج تحصل على نسبة الاتقان في المستوى وإمكانية انتقاله لمستويات أعلى.
- مستوى تحقق ٧٠٪ من إجمالي المستوى ينتقل الطالب للمستوى الأعلى مع حمل نسبة المهارات التي لم تتقن الى المستوى التالي .
- أقل من ٧٠٪من المهارات يبقى الطالب في ذلك المستوى.

- تمت مراعاة ترتيب المهارات في المستويات من الأسهل للأصعب كما تمت مراعاة التكامل والتتابع في المستويات .
- الدرجات موزعة في البرنامج حسب الوزن النسبي لكل موضوع وسؤال في المستوى.
- هدف الدرجات ليس الحصول على تقدير ولكن الحصول على نسبة تحقق المستوى لبيان انتقال الطالب لمستوى اعلى من عدمه.
- هذه المستويات ليست إلزامية لكي يدرسها الطالب جميعها ولكن يدرس حسب قدراته.
- في نهاية البرنامج تحصل على نقاط القوة ونقاط الضعف.
- في نهاية البرنامج تستطيع الحصول على قائمة بالأهداف التعليمية التي سوف تدرس للطالب في ذلك العام وطباعته.
- يمكن الاطلاع على مدى تقدم الطالب ونقاط القوة ونقاط الضعف في السنوات السابقة.
- عند إنتقال طالب من مرحلة الى مرحلة أو من منطقة إلى منطقة ما عليك إلا الدخول باسم المستخدم له للتعرف على بياناته ومدى تقدمه وما درسه في الأعوام السابقة.

وسوف نعرض محتوى أهداف المستويات التسعة والتى يقاس معظم اهدافها بأسئلة مصورة، وبعض الاسئلة مرفق معها اوراق عمل لتقيس قدرة الطالب على الإمساك بالقلم،وكذلك يصاحب البرنامج صندوق وسائل معينات لتساعد المعلم فى قياس مستوى اداء الطالب.

المستوى الأول

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
١	أن يعرف الطالب مفهوما طويل وقصير بشكل صحيح	١	-	-	-	-
٢	أن يميز الطالب بين مفهومي طويل وقصير بشكل صحيح	١	-	-	-	-
٣	أن يعرف الطالب مفهوم قصير بشكل صحيح	١	-	-	-	-
٤	أن يعرف الطالب مفهوم طويل بشكل صحيح	١	-	-	-	-
٥	أن يعرف الطالب مفهوما كبير وصغير شكل صحيح	١	-	-	-	-
٦	أن يميز الطالب بين مفهومي كبير وصغير شكل صحيح	١	-	-	-	-
٧	أن يعرف الطالب مفهوم كبير شكل صحيح	١	-	-	-	-
٨	أن يعرف الطالب مفهوم صغير شكل صحيح	١	-	-	-	-
٩	أن يسمي الطالب اللون الأبيض بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
١٠	أن يشير الطالب إلى اللون الأبيض بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
١١	أن يطابق الطالب اللون الأبيض مع ما يماثله بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
١٢	أن يسمي الطالب اللون الأحمر بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
١٣	أن يشير الطالب إلى اللون الأحمر بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
١٤	أن يطابق الطالب اللون الأحمر مع ما يماثله بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
١٥	أن يسمي الطالب اللون الأزرق بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
١٦	أن يشير الطالب إلى اللون الأزرق بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
١٧	أن يطابق الطالب اللون الأزرق مع ما يماثله بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
١٨	أن يسمي الطالب اللون الأصفر بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
١٩	أن يشير الطالب إلى اللون الأصفر بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٢٠	أن يطابق الطالب اللون الأصفر مع ما يماثله بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٢١	أن يسمي الطالب اللون الأسود بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٢٢	أن يشير الطالب إلى اللون الأسود بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٢٣	أن يطابق الطالب اللون الأسود مع ما يماثله بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٢٤	أن يسمي الطالب اللون الأخضر بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٢٥	أن يشير الطالب إلى اللون الأخضر بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٢٦	أن يطابق الطالب اللون الأخضر مع ما يماثله بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٢٧	أن يسمي الطالب شكل الدائرة بصورة صحيحة	١,٥	-	-	مرفق	-
٢٨	أن يشير الطالب إلى شكل الدائرة بصورة صحيحة	١,٥	-	-	مرفق	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٢٩	أن يطابق الطالب شكل الدائرة مع ما يماثلها بصورة صحيحة	١,٥	-	-	مرفق	-
٣٠	أن يسمي الطالب شكل المربع بصورة صحيحة	١,٥	-	-	مرفق	-
٣١	أن يشير الطالب إلى شكل المربع بصورة صحيحة	١,٥	-	-	مرفق	-
٣٢	أن يطابق الطالب شكل المربع مع ما يماثله بصورة صحيحة	١,٥	-	-	مرفق	-
٣٣	أن يسمي الطالب شكل المثلث بصورة صحيحة	١,٥	-	-	مرفق	-
٣٤	أن يشير الطالب إلى شكل المثلث بصورة صحيحة	١,٥	-	-	مرفق	-
٣٥	أن يطابق الطالب شكل المثلث مع ما يماثله بصورة صحيحة	١,٥	-	-	مرفق	-
٣٦	أن يسمي الطالب شكل المستطيل بصورة صحيحة	١,٥	-	-	مرفق	-
٣٧	أن يشير الطالب إلى شكل المستطيل بصورة صحيحة	١,٥	-	-	مرفق	-
٣٨	أن يطابق الطالب شكل المستطيل مع ما يماثله بصورة صحيحة	١,٥	-	-	مرفق	-
٣٩	أن يطابق الطالب الأشياء المتشابهة بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٤٠	أن يتتبع الطالب مسار الخط المستقيم بالقلم بصورة صحيحة	١	مرفق	-	-	كل مسار يتتبعه الطالب بشكل صحيح بنصف درجة
٤١	أن يتتبع الطالب مسار الخط العمودي بالقلم بصورة صحيحة	١	مرفق	-	-	كل مسار يتتبعه الطالب بشكل صحيح بنصف درجة
٤٢	أن يتتبع الطالب مسار الخط المائل بالقلم بصورة صحيحة	١	مرفق	-	-	كل مسار يتتبعه الطالب بشكل صحيح بنصف درجة
٤٣	أن يتتبع الطالب مسار الخط المنحني بالقلم بصورة صحيحة	١	مرفق	-	-	كل مسار يتتبعه الطالب بشكل صحيح بنصف درجة
٤٤	أن يتتبع الطالب مسار الخط المنكسر بالقلم بصورة صحيحة	١	مرفق	-	-	كل مسار يتتبعه الطالب بشكل صحيح بنصف درجة
٤٥	أن يعد الطالب آليا من العدد (١) حتى (٥) بشكل صحيح.	٢,٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل عدد يذكره بالتسلسل الصحيح
٤٦	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من خمسة أشياء بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٤٧	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من أربعة أشياء بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٤٨	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من ثلاثة أشياء بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٤٩	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من شيئين بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٥٠	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من شيء واحد بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٥١	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على خمسة أشياء بشكل صحيح.	٢	-	مرفق	-	-
٥٢	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على أربعة أشياء بشكل صحيح.	٢	-	مرفق	-	-
٥٣	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على ثلاثة أشياء بشكل صحيح.	٢	-	مرفق	-	-
٥٤	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على شيئين بشكل صحيح.	٢	-	مرفق	-	-
٥٥	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على شيء واحد بشكل صحيح.	٢	-	مرفق	-	-
٥٦	أن يقرأ الطالب العدد (١) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٥٧	أن يقرأ الطالب العدد (٢) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٥٨	أن يقرأ الطالب العدد (٣) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٥٩	أن يقرأ الطالب العدد (٤) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٦٠	أن يقرأ الطالب العدد (٥) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٦١	أن يشير الطالب إلى العدد (١) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٦٢	أن يشير الطالب إلى العدد (٢) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٦٣	أن يشير الطالب إلى العدد (٣) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٦٤	أن يشير الطالب إلى العدد (٤) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٦٥	أن يشير الطالب إلى العدد (٥) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٦٦	أن يكتب الطالب العدد (١) كتابة صحيحة.	١,٥	مرفق	-	-	-
٦٧	أن يكتب الطالب العدد (٢) كتابة صحيحة.	١,٥	مرفق	-	-	-
٦٨	أن يكتب الطالب العدد (٣) كتابة صحيحة.	١,٥	مرفق	-	-	-
٦٩	أن يكتب الطالب العدد (٤) كتابة صحيحة.	١,٥	مرفق	-	-	-
٧٠	أن يكتب الطالب العدد (٥) كتابة صحيحة.	١,٥	مرفق	-	-	-

المستوي الثاني

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
١	أن يعرف الطالب مفهوم ثقيل و مفهوم خفيف بشكل صحيح	١	-	-	شيء خفيف وشيء ثقيل	-
٢	أن يميز الطالب بين مفهومي ثقيل وخفيف بشكل مناسب	١	-	-	شيء خفيف وشيء ثقيل	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٣	أن يشير الطالب لمفهوم ثقيل بشكل مناسب	١	-	-	شيء خفيف وشيء ثقيل	-
٤	أن يشير الطالب لمفهوم خفيف بشكل مناسب	١	-	-	شيء خفيف وشيء ثقيل	-
٥	أن يعرف الطالب مفهوم قليل ومفهوم كثير بشكل صحيح	١	-	-	أقلام	-
٦	أن يميز الطالب بين مفهومي قليل وكثير بشكل صحيح	١	-	-	أقلام	-
٧	أن يشير الطالب للاقلام القليلة بشكل مناسب (مكونة من ٣)	١	-	-	أقلام	-
٨	أن يشير الطالب للاقلام الكثيرة بشكل مناسب (مكون من ٧)	١	-	-	أقلام	-
٩	أن يسمي الطالب مفهوم فوق بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
١٠	أن يشير الطالب إلى الكرة التي فوق الطاولة	١	-	-	-	-
١١	أن يسمي الطالب مفهوم تحت بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
١٢	أن يشير الطالب إلى الكرة التي تحت الطاولة	١	-	-	-	-
١٣	أن يعرف الطالب مفهوم داخل ومفهوم خارج بشكل صحيح	١	-	-	سلة	-
١٤	أن يميز الطالب بين مفهومي داخل وخارج بشكل صحيح	١	-	-	سلة	-
١٥	أن يشير الطالب لمفهوم داخل بشكل صحيح	١	-	-	سلة	-
١٦	أن يشير الطالب لمفهوم خارج بشكل صحيح	١	-	-	سلة	-
١٧	أن يعرف الطالب مفهوم مملوء ومفهوم فارغ بشكل صحيح	١	-	-	قنينتان	-
١٨	أن يميز الطالب بين مفهومي مملوء وفارغ بشكل صحيح	١	-	-	قنينتان	-
١٩	أن يشير الطالب لمفهوم فارغ بشكل صحيح	١	-	-	قنينتان	-
٢٠	أن يشير الطالب لمفهوم مملوء بشكل صحيح	١	-	-	قنينتان	-
٢١	أن يسمي الطالب مفهوم الأول بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٢٢	أن يشير الطالب إلى مفهوم الأول بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٢٣	أن يسمي الطالب مفهوم الأوسط بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٢٤	أن يشير الطالب إلى مفهوم الأوسط بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٢٥	أن يسمي الطالب مفهوم الأخير بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٢٦	أن يشير الطالب إلى مفهوم الأخير بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٢٧	أن يصنف الطالب الأشياء حسب الحجم بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٢٨	أن يصنف الطالب الأشياء حسب الشكل بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٢٩	أن يصنف الطالب الأشياء حسب اللون بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٣٠	أن يسمي الطالب اتجاه اليمين بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٣١	أن يشير الطالب إلى مفهوم اليمين بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٣٢	أن يسمي الطفل اتجاه اليسار بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٣٣	أن يشير الطالب إلى مفهوم اليسار بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٣٤	أن يسمي الطالب اتجاه الأمام بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٣٥	أن يشير الطالب إلى المكعبات التي تقع أمام الطفل	١	-	-	-	-
٣٦	أن يسمي الطالب اتجاه الخلف بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٣٧	أن يشير الطالب إلى المكعبات التي تقع خلف الطفل	١	-	-	-	-
٣٨	أن يسمي الطالب مفهوم قبل بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٣٩	أن يشير الطالب إلى مفهوم قبل بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٤٠	أن يسمي الطالب مفهوم بعد بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٤١	أن يشير الطالب إلى مفهوم بعد بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٤٢	أن يسمي الطالب اللون الوردي بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٤٣	أن يشير الطالب إلى اللون الوردي بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٤٤	أن يطابق الطالب اللون الوردي مع ما يماثله بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٤٥	أن يسمي الطالب اللون البرتقالي بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٤٦	أن يشير الطالب إلى اللون البرتقالي بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٤٧	أن يطابق الطالب اللون البرتقالي مع ما يماثله بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٤٨	أن يسمي الطالب اللون البنفسجي بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٤٩	أن يشير الطالب إلى اللون البنفسجي بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٥٠	أن يطابق اللون البنفسجي مع ما يماثله بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٥١	أن يسمي الطالب اللون البني بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٥٢	أن يشير الطالب إلى اللون البني بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٥٣	أن يطابق الطالب اللون البني مع ما يماثله بصورة صحيحة	١	-	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٥٤	أن يعد الطالب آليا من العدد (٦) حتى (١٠) بشكل صحيح.	٢,٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل عدد يذكره بالتسلسل الصحيح
٥٥	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من عشرة أشياء بشكل صحيح.	١,٥	-	-	-	-
٥٦	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من تسعة أشياء بشكل صحيح.	١,٥	-	-	-	-
٥٧	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من ثمانية أشياء بشكل صحيح.	١,٥	-	-	-	-
٥٨	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من سبعة أشياء بشكل صحيح.	١,٥	-	-	-	-
٥٩	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من ستة أشياء بشكل صحيح.	١,٥	-	-	-	-
٦٠	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على عشرة أشياء بشكل صحيح.	٢	-	مرفق	-	-
٦١	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على تسعة أشياء بشكل صحيح.	١,٥	-	مرفق	-	-
٦٢	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على ثمانية أشياء بشكل صحيح.	١,٥	-	مرفق	-	-
٦٣	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على سبعة أشياء بشكل صحيح.	١,٥	-	مرفق	-	-
٦٤	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على ستة أشياء بشكل صحيح.	١,٥	-	مرفق	-	-
٦٥	أن يقرأ الطالب العدد (١٠) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	١,٥	-	-	-	-
٦٦	أن يقرأ الطالب العدد (٩) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	١,٥	-	-	-	-
٦٧	أن يقرأ الطالب العدد (٨) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	١,٥	-	-	-	-
٦٨	أن يقرأ الطالب العدد (٧) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	١,٥	-	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٦٩	أن يقرأ الطالب العدد (٦) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	١,٥	-	-	-	-
٧٠	أن يشير الطالب إلى العدد (١٠) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٧١	أن يشير الطالب إلى العدد (٩) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٧٢	أن يشير الطالب إلى العدد (٨) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٧٣	أن يشير الطالب إلى العدد (٧) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٧٤	أن يشير الطالب إلى العدد (٦) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٧٥	أن يكتب الطالب العدد (١٠) كتابة صحيحة.	١,٥	مرفق	-	-	-
٧٦	أن يكتب الطالب العدد (٩) كتابة صحيحة.	١,٥	مرفق	-	-	-
٧٧	أن يكتب الطالب العدد (٨) كتابة صحيحة.	١,٥	مرفق	-	-	-
٧٨	أن يكتب الطالب العدد (٧) كتابة صحيحة.	١,٥	مرفق	-	-	-
٧٩	أن يكتب الطالب العدد (٦) كتابة صحيحة.	١,٥	مرفق	-	-	-
٨٠	أن يسمي الطالب الصفر بصورة صحيحة	٢	-	-	-	-
٨١	أن يشير الطالب إلى الرقم صفر بصورة صحيحة	٢	-	-	-	-
٨٢	أن يكتب الطالب الرقم صفر كتابة صحيحة	٢	مرفق	-	-	-

المستوي الثالث

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
١	أن يسمي الطالب أيام الاسبوع بصورة غير مرتبة	٧	-	-	-	يعطى الطالب درجة عن كل يوم يذكره
٢	أن يربط الطالب بين الوقت(صباح) والنشاط اليومي بصورة صحيحة	٢	-	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٣	أن يربط الطالب بين الوقت(ظهر) والنشاط اليومي بصورة صحيحة	٢	-	-	-	-
٤	أن يربط الطالب بين الوقت(مساء) والنشاط اليومي بصورة صحيحة	٢	-	-	-	-
٥	أن يتعرف الطالب على مفهوم امس بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٦	أن يتعرف الطالب على مفهوم اليوم بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٧	أن يتعرف الطالب على مفهوم غدا بصورة صحيحة	١	-	-	-	-
٨	أن يعد الطالب آليا من العدد (١١) حتى (٢٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل رقم يذكره بالتسلسل الصحيح
٩	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من عشرين شيئا بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٠	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من تسعة عشرة شيئا بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١١	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من ثمانية عشرة شيئا بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٢	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من سبعة عشرة شيئا بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٣	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من ستة عشرة شيئا بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٤	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من خمسة عشرة شيئا بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٥	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من أربعة عشرة شيئا بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٦	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من ثلاثة عشرة شيئا بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٧	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من اثني عشر شيئا بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٨	أن يعد الطالب مجموعة مكونة من احدى عشرة شيئا بشكل صحيح.	١	-	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
١٩	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على عشرين شيئا بشكل صحيح.	١	-	مرفق	-	-
٢٠	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على تسعة عشرة شيئا بشكل صحيح.	١	-	مرفق	-	-
٢١	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على ثمانية عشرة شيئا بشكل صحيح.	١	-	مرفق	-	-
٢٢	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على سبعة عشرة شيئا بشكل صحيح.	١	-	مرفق	-	-
٢٣	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على ستة عشرة شيئا بشكل صحيح.	١	-	مرفق	-	-
٢٤	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على خمسة عشرة شيئا بشكل صحيح.	١	-	مرفق	-	-
٢٥	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على أربعة عشرة شيئا بشكل صحيح.	١	-	مرفق	-	-
٢٦	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على ثلاثة عشرة شيئا بشكل صحيح.	١	-	مرفق	-	-
٢٧	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على اثني عشر شيئا بشكل صحيح.	١	-	مرفق	-	-
٢٨	أن يكوّن الطالب مجموعة تحتوي على احدى عشرة شيئا بشكل صحيح.	١	-	مرفق	-	-
٢٩	أن يقرأ الطالب العدد (١١) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٣٠	أن يقرأ الطالب العدد (١٢) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٣١	أن يقرأ الطالب العدد (١٣) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٣٢	أن يقرأ الطالب العدد (١٤) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٣٣	أن يقرأ الطالب العدد (١٥) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٣٤	أن يقرأ الطالب العدد (١٦) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٣٥	أن يقرأ الطالب العدد (١٧) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٣٦	أن يقرأ الطالب العدد (١٨) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٣٧	أن يقرأ الطالب العدد (١٩) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٣٨	أن يقرأ الطالب العدد (٢٠) عندما يعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٣٩	أن يشير الطالب إلى العدد (١١) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٤٠	أن يشير الطالب إلى العدد (١٢) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٤١	أن يشير الطالب إلى العدد (١٣) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٤٢	أن يشير الطالب إلى العدد (١٤) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٤٣	أن يشير الطالب إلى العدد (١٥) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٤٤	أن يشير الطالب إلى العدد (١٦) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٤٥	أن يشير الطالب إلى العدد (١٧) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٤٦	أن يشير الطالب إلى العدد (١٨) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٤٧	أن يشير الطالب إلى العدد (١٩) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٤٨	أن يشير الطالب إلى العدد (٢٠) عندما يقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٤٩	أن يكتب الطالب العدد (١١) كتابة صحيحة.	٠,٥	مرفق	-	-	-
٥٠	أن يكتب الطالب العدد (١٢) كتابة صحيحة.	٠,٥	مرفق	-	-	-
٥١	أن يكتب الطالب العدد (١٣) كتابة صحيحة.	٠,٥	مرفق	-	-	-
٥٢	أن يكتب الطالب العدد (١٤) كتابة صحيحة.	٠,٥	مرفق	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٥٣	أن يكتب الطالب العدد (١٥) كتابة صحيحة.	٠,٥	مرفق	-	-	-
٥٤	أن يكتب الطالب العدد (١٦) كتابة صحيحة.	٠,٥	مرفق	-	-	-
٥٥	أن يكتب الطالب العدد (١٧) كتابة صحيحة.	٠,٥	مرفق	-	-	-
٥٦	أن يكتب الطالب العدد (١٨) كتابة صحيحة.	٠,٥	مرفق	-	-	-
٥٧	أن يكتب الطالب العدد (١٩) كتابة صحيحة.	٠,٥	مرفق	-	-	-
٥٨	أن يكتب الطالب العدد (٢٠) كتابة صحيحة.	٠,٥	مرفق	-	-	-
٥٩	أن يكتب الطالب العدد السابق للعدد المذكور بشكل صحيح.	١,٢٥	مرفق	-	-	-
٦٠	أن يذكر الطالب العدد السابق للعدد المذكور بشكل صحيح.	١,٢٥	-	-	-	-
٦١	أن يشير الطالب إلى العدد السابق للعدد المذكور بشكل صحيح.	١,٢٥	-	-	-	-
٦٢	أن يكتب الطالب العدد التالي للعدد المذكور بشكل صحيح.	١,٢٥	مرفق	-	-	-
٦٣	أن يذكر الطالب العدد التالي للعدد المذكور بشكل صحيح.	١,٢٥	-	-	-	-
٦٤	أن يشير الطالب إلى العدد التالي للعدد المذكور بشكل صحيح.	١,٢٥	-	-	-	-
٦٥	أن يميز الطالب العدد الأصغر من بين عددين بشكل صحيح.	١,٢٥	-	-	-	-
٦٦	أن يميز الطالب العدد الأكبر من بين عددين بشكل صحيح.	١,٢٥	-	-	-	-
٦٧	أن يرتب الطالب الأعداد (١-١٠) تصاعدياً بشكل صحيح.	٩	-	مرفق	-	يعطى الطالب درجة عن كل عدد يرتبه تصاعديا بشكل صحيح
٦٨	أن يرتب الطالب الأعداد (١-١٠) تنازلياً بشكل صحيح.	٩	-	مرفق	-	يعطى الطالب درجة عن كل عدد يرتبه تنازليا بشكل صحيح
٦٩	أن يحدد الطالب الخانات المكانية للعدد حتى ١٠ بصورة صحيحة	٣	-	-	-	-
٧٠	أن يحدد الطالب الخانات المكانية للعدد حتى ٢٠ بصورة صحيحة	٣	-	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٧١	أن يشير الطالب إلى الخانة المكانية للعدد حتى ١٠ بصورة صحيحة	٣	-	-	-	-

المستوي الرابع

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
١	أن يسمي الطالب النقود المعدنية فئة الخمسين بيسة بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٢	أن يشير الطالب إلى العملة النقدية المعدنية فئة الخمسين بيسة بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٣	أن يطابق الطالب العملة النقدية المعدنية فئة الخمسين بيسة مع ما يماثلها بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٤	أن يسمي الطالب النقود الورقية فئة المائة بيسة بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٥	أن يشير الطالب إلى العملة النقدية الورقية فئة المائة بيسة بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٦	أن يطابق الطالب العملة النقدية الورقية فئة المائة بيسة مع ما يماثلها بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٧	أن يسمي الطالب أيام الاسبوع بالتتابع بصورة صحيحة	٧	-	-	-	كل يوم صحيح بدرجة
٨	أن يسمي الطالب رمز عملية الجمع (+) بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٩	أن يشير الطالب إلى رمز عملية الجمع (+) بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٠	أن يطابق الطالب رمز عملية الجمع (+) مع ما يماثله بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١١	أن يعد الطالب آليا من العدد (٢٠) حتى (٣٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل عدد يذكره بالتسلسل الصحيح

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
١٢	أن يعد الطالب آليا من العدد (٣٠) حتى (٤٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل عدد يذكره بالتسلسل الصحيح
١٣	أن يعد الطالب آليا من العدد (٤٠) حتى (٥٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل عدد يذكره بالتسلسل الصحيح
١٤	أن يقرأ الطالب الأعداد من (٢٠) إلى (٣٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
١٥	أن يقرأ الطالب الأعداد من (٣٠) إلى (٤٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
١٦	أن يقرأ الطالب الأعداد من (٤٠) إلى (٥٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
١٧	أن يشير الطالب إلى الأعداد من (٢٠) إلى (٣٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
١٨	أن يشير الطالب إلى الأعداد من (٣٠) إلى (٤٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
١٩	أن يشير الطالب إلى الأعداد من (٤٠) إلى (٥٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٢٠	أن يكتب الطالب الأعداد (٢٠-٣٠) كتابة صحيحة.	٢	مرفق	-	-	-
٢١	أن يكتب الطالب الأعداد (٣٠-٤٠) كتابة صحيحة.	٢	مرفق	-	-	-
٢٢	أن يكتب الطالب الأعداد (٤٠-٥٠) كتابة صحيحة.	٢	مرفق	-	-	-
٢٣	أن يقرأ الطالب الوقت بالساعة الكاملة بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٢٤	أن يشير الطالب إلى الساعة التي تمثل الوقت المذكور أمامه بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٢٥	أن يرتب الطالب أعداد غير متسلسلة تصاعدياً بشكل صحيح.	٤	-	مرفق	-	يعطى الطالب درجة واحدة عن كل عدد يرتبه تصاعديا بشكل صحيح
٢٦	أن يرتب الطالب أعداد غير متسلسلة تنازلياً بشكل صحيح.	٤	-	مرفق	-	يعطى الطالب درجة واحدة عن كل عدد يرتبه تنازليا بشكل صحيح

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٢٧	أن يسمي الطالب رمز علاقة (=) بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٢٨	أن يشير الطالب إلى رمز علاقة (=) بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٢٩	أن يطابق الطالب رمز علاقة (=) مع ما يماثله بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٣٠	أن يسمي الطالب رمز علاقة (أكبر من) (>) بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٣١	أن يشير الطالب إلى رمز علاقة (أكبر من) (>) بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٣٢	أن يطابق الطالب رمز علاقة (أكبر من) (>) مع ما يماثله بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٣٣	أن يسمي الطالب رمز علاقة (أصغر من) (<) بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٣٤	أن يشيرالطالب إلى رمز علاقة (أصغر من) (<) بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٣٥	أن يطابق الطالب رمز العلاقة (أصغر من) (<) مع ما يماثله بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٣٦	أن يذكر الطالب القيمة المكانية للعدد حتى ١٠ بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٣٧	أن يذكر الطالب القيمة المكانية للعدد حتى ٢٠ بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٣٨	أن يمثل الطالب القيمة المكانية للعدد حتى ١٠ بمواد الأساس بصورة صحيحة	١	-	مرفق	-	-
٣٩	أن يمثل الطالب القيمة المكانية للعدد حتى ٢٠ بمواد الأساس بصورة صحيحة	١	-	مرفق	-	-
٤٠	أن يجمع الطالب أعداد من منزلة واحدة أفقيا بشكل صحيح.	٢,٥	مرفق	-	-	-
٤١	أن يجمع الطالب أعداد من منزلة واحدة رأسيا بشكل صحيح.	٢,٥	مرفق	-	-	-
٤٢	أن يعد الطالب عداً آلياً بالعشرات حتى العدد ١٠٠ بشكل صحيح	٥	-	-	-	كل عشرة بنصف درجة

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٤٣	ان يقرأ الطالب الأعداد (١٠-٢٠-٣٠-٤٠-٥٠-٦٠-٧٠-٨٠-٩٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح	٥	-	-	-	كل عدد بنصف درجة
٤٤	أن يكتب الطالب العقود بشكل صحيح	٥	مرفق	-	-	كل عدد بنصف درجة
٤٥	أن يستطيع الطالب العد قفزى بالعدد اثنين بشكل صحيح	٢	-	-	-	كل نقطة بدرجة
٤٦	أن يختار الطالب الفراغ بما يتناسب مع العد القفزى بشكل صحيح	٢	-	-	-	-
٤٧	أن يعد الطالب قفزى بالعدد خمسة بشكل صحيح	٢	-	-	-	-
٤٨	أن يختار الطالب الفراغ بما يتناسب مع العد القفزى بشكل صحيح	٢	-	-	-	-

المستوي الخامس

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
١	أن يعد الطالب آليا من العدد (٥٠) حتى (٦٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل رقم يذكره بالتسلسل الصحيح
٢	أن يعد الطالب آليا من العدد (٦٠) حتى (٧٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل رقم يذكره بالتسلسل الصحيح
٣	أن يعد الطالب آليا من العدد (٧٠) حتى (٨٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل رقم يذكره بالتسلسل الصحيح
٤	أن يعد الطالب آليا من العدد (٨٠) حتى (٩٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل رقم يذكره بالتسلسل الصحيح
٥	أن يعد الطالب آليا من العدد (٩٠) حتى (١٠٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل رقم يذكره بالتسلسل الصحيح

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٦	أن يقرأ الطالب الأعداد من (٥٠) إلى (٦٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٧	أن يقرأ الطالب الأعداد من (٦٠) إلى (٧٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٨	أن يقرأ الطالب الأعداد من (٧٠) إلى (٨٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٩	أن يقرأ الطالب الأعداد من (٨٠) إلى (٩٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٠	أن يقرأ الطالب الأعداد من (٩٠) إلى (١٠٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١١	أن يشير الطالب إلى الأعداد من (٥٠) إلى (٦٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٢	أن يشير الطالب إلى الأعداد من (٦٠) إلى (٧٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٣	أن يشير الطالب إلى الأعداد من (٧٠) إلى (٨٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٤	أن يشير الطالب إلى الأعداد من (٨٠) إلى (٩٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٥	أن يشير الطالب إلى الأعداد من (٩٠) إلى (١٠٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٦	أن يكتب الطالب الأعداد من (٥٠) إلى (٦٠) كتابة صحيحة.	١	مرفق	-	-	-
١٧	أن يكتب الطالب الأعداد من (٦٠) إلى (٧٠) كتابة صحيحة.	١	مرفق	-	-	-
١٨	أن يكتب الطالب الأعداد من (٧٠) إلى (٨٠) كتابة صحيحة.	١	مرفق	-	-	-
١٩	أن يكتب الطالب الأعداد من (٨٠) إلى (٩٠) كتابة صحيحة.	١	مرفق	-	-	-
٢٠	أن يكتب الطالب الأعداد من (٩٠) إلى (١٠٠) كتابة صحيحة.	١	مرفق	-	-	-
٢١	أن يجمع الطالب أعداد من منزلتين بدون حمل أفقيا بشكل صحيح.	١,٥	مرفق	-	-	-
٢٢	أن يجمع الطالب أعداد من منزلتين بدون حمل رأسيا بشكل صحيح.	١,٥	مرفق	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٢٣	أن يسمي الطالب رمز عملية الطرح (–) بشكل صحيح.	١	–	–	–	–
٢٤	أن يشير الطالب إلى رمز عملية الطرح (–) بشكل صحيح.	١	–	–	–	–
٢٥	أن يطابق الطالب رمز عملية الطرح (–) مع ما يماثله بشكل صحيح.	١	–	–	–	–
٢٦	أن يطرح الطالب أعداد من منزلة واحدة أفقيا بشكل صحيح	٢	مرفق	–	–	–
٢٧	أن يطرح الطالب أعداد من منزلة واحدة رأسيا بشكل صحيح	٢	مرفق	–	–	–
٢٨	أن يربط أيام الاسبوع بالحياة اليومية بصورة صحيحة(ما أول يوم من أيام المدرسة؟	١	–	–	–	–
٢٩	أن يربط أيام الاسبوع بالحياة اليومية بصورة صحيحة ما الأيام التي لا نذهب فيها إلى المدرسة؟	١	–	–	–	–
٣٠	أن يربط أيام الاسبوع بالحياة اليومية بصورة صحيحة ما اليوم الذي يسمى عيد المسلمين ويذهبون فيه للصلاة جماعة؟	١	–	–	–	–
٣١	أن يسمي الطالب النقود المعدنية فئة الخمس وعشرون بيسة بصورة صحيحة	١	–	–	مرفق	–
٣٢	أن يشير الطالب إلى العملة النقدية المعدنية فئة الخمس وعشرون بيسة بصورة صحيحة	١	–	–	مرفق	–
٣٣	أن يطابق الطالب العملة النقدية المعدنية فئة الخمس وعشرين بيسة مع ما يماثلها بصورة صحيحة	١	–	–	مرفق	–
٣٤	أن يسمي الطالب النقود الورقية فئة الريال الواحد بصورة صحيحة	١	–	–	مرفق	–
٣٥	أن يشير الطالب إلى العملة النقدية الورقية فئة الريال الواحد بصورة صحيحة	١	–	–	مرفق	–
٣٦	أن يطابق الطالب العملة النقدية الورقية فئة الريال الواحد مع ما يماثلها بصورة صحيحة	١	–	–	مرفق	–
٣٧	أن يسمي الطالب مفهوم النصف بصورة صحيحة	١	–	–	مرفق	–
٣٨	أن يشير الطالب إلى صورة النصف بصورة صحيحة	١	–	–	مرفق	–
٣٩	أن يشير الطالب إلى صياغة كسر النصف بصورة صحيحة.	١	–	–	مرفق	–
٤٠	أن يطابق الطالب كسر النصف مع ما يماثله بصورة صحيحة	١	–	–	مرفق	–

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٤١	أن يطابق الطالب النصف مع ما يماثله بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٤٢	أن يسمي الطالب مفهوم الربع بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٤٣	أن يشير الطالب إلى صورة الربع بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٤٤	أن يشير الطالب إلى صياغة كسر الربع بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٤٥	أن يطابق الطالب كسر الربع بما يماثله بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٤٦	أن يطابق الطالب الربع بما يماثله بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٤٧	أن يسمي الطالب مفهوم الثلث بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٤٨	أن يشير الطالب إلى صورة الثلث بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٤٩	أن يشير الطالب إلى صياغة كسر الثلث بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٥٠	أن يطابق الطالب كسر الثلث بما يماثله بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٥١	أن يطابق الطالب الثلث بما يماثله بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٥٢	أن يسمي الطالب مفهوم الثلاثة أرباع بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٥٣	أن يشير الطالب إلى الصورة التي تعبر عن ثلاثة الأرباع بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٥٤	أن يشير الطالب إلى صياغة كسر الثلاثة أرباع بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٥٥	أن يطابق الطالب كسر الثلاثة أرباع بما يماثله بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٥٦	أن يطابق الطالب الثلاثة أرباع بما يماثله بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٥٧	أن يحدد الخانات المكانية للعدد حتى ١٠٠ بصورة صحيحة	١,٥	-	-	-	-
٥٨	أن يذكر القيمة المكانية للعدد حتى ١٠٠ بصورة صحيحة	١,٥	-	-	-	-
٥٩	أن يمثل القيمة المكانية للعدد حتى١٠٠ بمواد الأساس عشرة بصورة صحيحة	١,٥	-	مرفق	-	-
٦٠	أن يمثل القيمة المكانية للعدد ١٠٠ بمواد الأساس عشرة بصورة صحيحة	١,٥	-	مرفق	-	-
٦١	أن يقوم الطالب بالعد الى مئات حتى الالف بشكل صحيح	٥	-	-	-	كل رقم بنصف درجة
٦٢	ان يقرأ الطالب الارقام التى امامه بشكل صحيح	٥	-	-	-	كل رقم بنصف درجة

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٦٣	ان يكتب الطالب ارقام المئات بشكل صحيح	٥	مرفق	-	-	يكتب المئات حتى الالف كل رقم بنصف درجة

المستوي السادس

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
١	أن يعد الطالب آليا من العدد (١٠٠) حتى (١١٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل عدد يقوم بذكره بالتسلسل الصحيح
٢	أن يعد الطالب آليا من العدد (١١٠) حتى (١٢٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل عدد يقوم بذكره بالتسلسل الصحيح
٣	أن يعد الطالب آليا من العدد (١٢٠) حتى (١٣٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل عدد يقوم بذكره بالتسلسل الصحيح
٤	أن يعد الطالب آليا من العدد (١٣٠) حتى (١٤٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل عدد يقوم بذكره بالتسلسل الصحيح
٥	أن يعد الطالب آليا من العدد (١٤٠) حتى (١٥٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل عدد يقوم بذكره بالتسلسل الصحيح
٦	أن يقرأ الطالب الأعداد من (١٠٠) إلى (١١٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٧	أن يقرأ الطالب الأعداد من (١١٠) إلى (١٢٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٨	أن يقرأ الطالب الأعداد من (١٢٠) إلى (١٣٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٩	أن يقرأ الطالب الأعداد من (١٣٠) إلى (١٤٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٠	أن يقرأ الطالب الأعداد من (١٤٠) إلى (١٥٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١١	أن يشير الطالب إلى الأعداد من (١٠٠) إلى (١١٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٢	أن يشير الطالب إلى الأعداد من (١١٠) إلى (١٢٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٣	أن يشير الطالب إلى الأعداد من (١٢٠) إلى (١٣٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٤	أن يشير الطالب إلى الأعداد من (١٣٠) إلى (١٤٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٥	أن يشير الطالب إلى الأعداد من (١٤٠) إلى (١٥٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٦	أن يكتب الطالب الأعداد من (١٠٠) إلى (١١٠) كتابة صحيحة.	١	مرفق	-	-	-
١٧	أن يكتب الطالب الأعداد من (١١٠) إلى (١٢٠) كتابة صحيحة.	١	مرفق	-	-	-
١٨	أن يكتب الطالب الأعداد من (١٢٠) إلى (١٣٠) كتابة صحيحة.	١	مرفق	-	-	-
١٩	أن يكتب الطالب الأعداد من (١٣٠) إلى (١٤٠) كتابة صحيحة.	١	مرفق	-	-	-
٢٠	أن يكتب الطالب الأعداد من (١٤٠) إلى (١٥٠) كتابة صحيحة.	١	مرفق	-	-	-
٢١	أن يجمع الطالب أعداد من منزلتين بالحمل أفقيا بشكل صحيح.	٢,٥	مرفق	-	-	-
٢٢	أن يجمع الطالب أعداد من منزلتين بالحمل رأسيا بشكل صحيح.	٢,٥	مرفق	-	-	-
٢٣	أن يطرح الطالب أعداد من منزلتين بدون استلاف أفقيا بشكل صحيح.	٢	مرفق	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٢٤	أن يطرح الطالب أعداد من منزلتين بدون استلاف رأسيا بشكل صحيح.	٢	مرفق	-	-	-
٢٥	أن يحدد الخانات المكانية (المنزلة) للعدد حتى ١٠٠٠ بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٢٦	أن يذكر القيمة المكانية للعدد حتى ١٠٠٠ بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٢٧	أن يمثل القيمة المكانية للعدد بمواد الأساس عشرة	١		مرفق	-	-
٢٨	أن يسمي الطالب النقود المعدنية فئة خمس بيسات بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٢٩	أن يشير الطالب إلى العملة النقدية المعدنية فئة خمس بيسات بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٣٠	أن يطابق الطالب العملة النقدية المعدنية فئة الخمس بيسات مع ما يماثلها بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٣١	أن يسمي الطالب النقود المعدنية فئة العشر بيسات بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٣٢	أن يشير الطالب إلى العملة النقدية المعدنية فئة العشر بيسات بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٣٣	أن يطابق الطالب العملة النقدية المعدنية فئة العشر بيسات مع ما يماثلها بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٣٤	أن يسمي الطالب النقود الورقية فئة النصف ريال بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٣٥	أن يشير الطالب إلى العملة النقدية الورقية فئة النصف ريال بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٣٦	أن يطابق الطالب العملة النقدية الورقية فئة النصف ريال مع ما يماثلها بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٣٧	أن يسمي الطالب النقود الورقية فئة خمسة ريالات بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٣٨	أن يشير الطالب إلى العملة النقدية الورقية فئة خمسة ريالات بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٣٩	أن يطابق الطالب العملة النقدية الورقية فئة خمسة ريالات مع ما يماثلها بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٤٠	أن يسمي الطالب النقود الورقية فئة عشرة ريال بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٤١	أن يشير الطالب إلى العملة النقدية الورقية فئة عشرة ريال بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٤٢	أن يطابق الطالب العملة النقدية الورقية فئة عشرة ريال مع ما يماثلها بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٤٣	أن يقرأ الطالب الوقت بالساعة والربع بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٤٤	أن يشير الطالب إلى الساعة التي تمثل الوقت المكتوب أمامه بالساعة والربع بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٤٥	أن يقرأ الطالب الوقت بالساعة والنصف بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٤٦	أن يشير الطالب إلى الساعة التي تمثل الوقت المكتوب أمامه بالساعة والنصف بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٤٧	أن يقرأ الطالب الوقت بالساعة والثلث بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٤٨	أن يشير الطالب إلى الساعة التي تمثل الوقت المكتوب أمامه بالساعة والثلث بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٤٩	أن يسمي الطالب رمز عملية الضرب (×) بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٥٠	أن يشير الطالب إلى رمز عملية الضرب (×) بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٥١	أن يطابق الطالب رمز عملية الضرب (×) مع ما يماثله بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٥٢	ان يتقن الطالب جدول العدد واحد بصورة صحيحة	٦	مرفق ورقة عمل للمساعدة	-	-	كل نقطة بنصف درجة
٥٣	أن يتقن الطالب جدول العدد اثنين بصورة مناسبة	٦	مرفق ورقة عمل للمساعدة	-	-	كل نقطة بنصف درجة
٥٤	ان يتقن الطالب جدول العدد ثلاثة بشكل صحيح	٦	مرفق ورقة عمل للمساعدة	-	-	كل نقطة بنصف درجة
٥٥	ان يربط الطالب مفهوم نصف بمدلوله بشكل صحيح	١	-	-	-	-
٥٦	ان يربط الطالب مفهوم ربع بمدلوله	١	-	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٥٧	ان يربط الطالب مفهوم ٧٥٪ بمدلوله بشكل صحيح	١	-	-	-	-
٥٨	ان يربط الطالب بين الكسر نصف والنسبة المئوية بشكل صحيح	١	-	-	-	-
٥٩	ان يربط الطالب بين الكسر ربع والنسبة المئوية بشكل صحيح	١	-	-	-	-
٦٠	ان يربط الطالب بين الكسر ثلاث ارباع والنسبة المئوية بشكل صحيح	١	-	-	-	-

المستوى السابع

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
١	أن يعد الطالب آليا من العدد (١٥٠) حتى (١٦٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل عدد يقوم بذكره بالتسلسل الصحيح
٢	أن يعد الطالب آليا من العدد (١٦٠) حتى (١٧٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل عدد يقوم بذكره بالتسلسل الصحيح
٣	أن يعد الطالب آليا من العدد (١٧٠) حتى (١٨٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل عدد يقوم بذكره بالتسلسل الصحيح
٤	أن يعد الطالب آليا من العدد (١٨٠) حتى (١٩٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل عدد يقوم بذكره بالتسلسل الصحيح
٥	أن يعد الطالب آليا من العدد (١٩٠) حتى (٢٠٠) بشكل صحيح.	٥	-	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل عدد يقوم بذكره بالتسلسل الصحيح
٦	أن يقرأ الطالب الأعداد من (١٥٠) إلى (١٦٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٧	أن يقرأ الطالب الأعداد من (١٦٠) إلى (١٧٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٨	أن يقرأ الطالب الأعداد من (١٧٠) إلى (١٨٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٩	أن يقرأ الطالب الأعداد من (١٨٠) إلى (١٩٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٠	أن يقرأ الطالب الأعداد من (١٩٠) إلى (٢٠٠) عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١١	أن يشير الطالب إلى الأعداد من (١٥٠) إلى (١٦٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٢	أن يشير الطالب إلى الأعداد من (١٦٠) إلى (١٧٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٣	أن يشير الطالب إلى الأعداد من (١٧٠) إلى (١٨٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٤	أن يشير الطالب إلى الأعداد من (١٨٠) إلى (١٩٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٥	أن يشير الطالب إلى الأعداد من (١٩٠) إلى (٢٠٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٦	أن يكتب الطالب الأعداد من (١٥٠) إلى (١٦٠) كتابة صحيحة.	١	مرفق	-	-	-
١٧	أن يكتب الطالب الأعداد من (١٦٠) إلى (١٧٠) كتابة صحيحة.	١	مرفق	-	-	-
١٨	أن يكتب الطالب الأعداد من (١٧٠) إلى (١٨٠) كتابة صحيحة.	١	مرفق	-	-	-
١٩	أن يكتب الطالب الأعداد من (١٨٠) إلى (١٩٠) كتابة صحيحة.	١	مرفق	-	-	-
٢٠	أن يكتب الطالب الأعداد من (١٩٠) إلى (٢٠٠) كتابة صحيحة.	١	مرفق	-	-	-
٢١	أن يجمع الطالب أعداد من ثلاثة منازل بدون حمل أفقيا بشكل صحيح.	٢	مرفق	-	-	-
٢٢	أن يجمع الطالب أعداد من ثلاثة منازل بدون حمل رأسيا بشكل صحيح.	٢	مرفق	-	-	-
٢٣	أن يجمع الطالب أعداد من ثلاثة منازل بالحمل أفقيا بشكل صحيح.	٢	مرفق	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٢٤	أن يجمع الطالب أعداد من ثلاثة منازل بالحمل رأسيا بشكل صحيح.	٢	مرفق	-	-	-
٢٥	أن يطرح الطالب أعداد من منزلتين بالاستلاف أفقيا بشكل صحيح.	٢	مرفق	-	-	-
٢٦	أن يطرح الطالب أعداد من منزلتين بالاستلاف رأسيا بشكل صحيح.	٢	مرفق	-	-	-
٢٧	أن يجمع الطالب أعداد من منزلة واحدة باستخدام الآلة الحاسبة بشكل صحيح.	١	-	-	آلة حاسبة	-
٢٨	أن يجمع الطالب أعداد من منزلتين باستخدام الآلة الحاسبة بشكل صحيح.	١	-	-	آلة حاسبة	-
٢٩	أن يجمع الطالب أعداد من ثلاثة منازل باستخدام الآلة الحاسبة بشكل صحيح.	١	-	-	آلة حاسبة	-
٣٠	أن يطرح الطالب أعداد من منزلة واحدة باستخدام الآلة الحاسبة بشكل صحيح.	١	-	-	آلة حاسبة	-
٣١	أن يطرح الطالب أعداد من منزلتين باستخدام الآلة الحاسبة بشكل صحيح.	١	-	-	آلة حاسبة	-
٣٢	أن يطرح الطالب أعداد من ثلاثة منازل باستخدام الآلة الحاسبة بشكل صحيح.	١	-	-	آلة حاسبة	-
٣٣	أن يسمي الطالب أشهر السنة الميلادية بصورة صحيحة	١٢	-	-	-	يعطى الطالب درجة لكل شهر يذكره
٣٤	أن يسمي الطالب النقود الورقية فئة عشرون ريال بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٣٥	أن يشير الطالب إلى العملة النقدية الورقية فئة عشرون ريال بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٣٦	أن يطابق الطالب العملة النقدية الورقية فئة عشرون ريال مع ما يماثلها بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٣٧	أن يسمي الطالب النقود الورقية فئة خمسون ريال بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٣٨	أن يشير الطالب إلى العملة النقدية الورقية فئة خمسون ريال بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-
٣٩	أن يطابق الطالب العملة النقدية الورقية فئة خمسون ريال مع ما يماثلها بصورة صحيحة	١	-	-	مرفق	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٤٠	أن يتقن الطالب جدول ضرب العدد اربعة بصورة صحيحة	٦	مرفق	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل نقطة
٤١	أن يتقن الطالب جدول ضرب العدد خمسة بصورة صحيحة	٦	مرفق	-	-	يعطى الطالب نصف درجة عن كل نقطة
٤٢	أن يسمي الطالب رمز عملية القسمة (÷) بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٤٣	أن يشير الطالب إلى رمز عملية القسمة (÷) بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٤٤	أن يطابق الطالب رمز عملية القسمة (÷) مع ما يماثله بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٤٥	أن يجرى الطالب عملية قسمة رقم مكون من عدد واحد على العدد اثنين بشكل صحيح	١,٥	مرفق	-	-	-
٤٦	ان يجرى الطالب عملية قسمة رقم مكون من عددين على العدد اثنين بشكل صحيح	١,٥	مرفق	-	-	-
٤٧	ان يجرى الطالب عملية قسمة رقم مكون من ثلاثة اعداد على العدد اثنين بشكل صحيح	١,٥	مرفق	-	-	-
٤٨	أن يجرى الطالب عملية قسمة رقم مكون من عدد على العدد٣ بشكل صحيح	١,٥	مرفق	-	-	-
٤٩	ان يجرى الطالب قمسة رقم مكون من عددين على العدد ثلاثة بشكل صحيح	١,٥	مرفق	-	-	-
٥٠	ان يجرى الطالب قسمة رقم مكون من ثلاثة اعداد على العدد ٣ بشكل صحيح	١,٥	مرفق	-	-	-

المستوى الثامن

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
١	أن يكمل الطالب نمط معين بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٢	أن يكمل الطالب جملة عددية لعملية جمع ضمن العدد ١٠ بشكل صحيح.	٢	مرفق	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٣	أن يكمل الطالب جملة عددية لعملية طرح بنواتج طرح أقل من ١٠ بشكل صحيح.	٢	مرفق	-	-	-
٤	أن يطرح الطالب أعداد من ثلاثة منازل بدون استلاف أفقيا بشكل صحيح.	٣	مرفق	-	-	-
٥	أن يطرح الطالب أعداد من ثلاثة منازل بدون استلاف رأسيا بشكل صحيح.	٣	مرفق	-	-	-
٦	أن يطرح الطالب أعداد من ثلاثة منازل بالاستلاف أفقيا بشكل صحيح.	٣	مرفق	-	-	-
٧	أن يطرح الطالب أعداد من ثلاثة منازل بالاستلاف رأسيا بشكل صحيح.	٣	مرفق	-	-	-
٨	أن يحصل الطالب على بيانات من خلال العد بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٩	أن يجمع الطالب بيانات باستخدام الإشارات بشكل صحيح.	٦	مرفق	-	-	يعطى الطالب درجة عن كل نقطة في المسألة
١٠	أن يتعرف الطالب على مكونات العملة بصورة صحيحة كم ورقة من فئة نصف ريال في الريال الواحد؟	١	-	-	مرفق	-
١١	أن يتعرف الطالب على مكونات العملة بصورة صحيحة كم ورقة من فئة الريال في الخمس ريالات؟	١	-	-	مرفق	-
١٢	أن يتعرف الطالب على مكونات العملة بصورة صحيحة كم ورقة من فئة خمسة ريال في عشرة ريالات؟	١	-	-	مرفق	-
١٣	أن يتعرف الطالب على مكونات العملة بصورة صحيحة كم ورقة من فئة عشرة ريال في خمسين ريال؟	١	-	-	مرفق	-
١٤	ان يتقن الطالب جدول العدد ستة بشكل صحيح	٦	مرفق ورقة عمل للمساعدة	-	-	كل نقطة بنصف درجة
١٥	ان يتقن الطالب جدول العدد سبعة بشكل صحيح	٦	مرفق ورقة عمل للمساعدة	-	-	كل نقطة بنصف درجة
١٦	ان يجرى الطالب قسمة رقم مكون من عدد على العدد ٤ بشكل صحيح	١	مرفق ورقة عمل للمساعدة	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
١٧	ان يجرى الطالب قسمة رقم مكون من عدد مكون من عددين على العدد٤ بشكل صحيح	٢	مرفق ورقة عمل للمساعدة	-	-	-
١٨	ان يجرى الطالب قسمة رقم مكون من ثلاثة اعداد على العدد أربعة بشكل صحيح	٣	مرفق ورقة عمل للمساعدة	-	-	-
١٩	أن يستخدم الطالب النقود في عملية البيع والشراء بشكل صحيح	٣	مرفق	-	-	-
٢٠	أن يكتب الطالب التاريخ بالأرقام بصورة صحيحة	٣	-	-	-	اليوم درجة الشهر درجة السنة درجة
٢١	أن يقرأ الطالب الأعداد الانجليزية من (٠) إلى (١٠) بشكل صحيح.	٣	-	-	-	-
٢٢	أن يقرأ الطالب الأعداد الانجليزية من (١٠) إلى (٢٠) بشكل صحيح.	٣	-	-	-	-
٢٣	أن يقرأ الطالب الأعداد الانجليزية من (٢٠) إلى (٣٠) بشكل صحيح.	٣	-	-	-	-
٢٤	أن يقرأ الطالب الأعداد الانجليزية من (٣٠) إلى (٤٠) بشكل صحيح.	٣	-	-	-	-
٢٥	أن يقرأ الطالب الأعداد الانجليزية من (٤٠) إلى (٥٠) بشكل صحيح.	٣	-	-	-	-
٢٦	أن يقرأ الطالب الأعداد الانجليزية من (٥٠) إلى (٦٠) بشكل صحيح.	٣	-	-	-	-
٢٧	أن يشير الطالب إلى الأعداد الانجليزية من (٠) إلى (١٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	٣	-	-	-	-
٢٨	أن يشير الطالب إلى الأعداد الانجليزية من (١٠) إلى (٢٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	٣	-	-	-	-
٢٩	أن يشير الطالب إلى الأعداد الانجليزية من (٢٠) إلى (٣٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	٣	-	-	-	-
٣٠	أن يشير الطالب إلى الأعداد الانجليزية من (٣٠) إلى (٤٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	٣	-	-	-	-
٣١	أن يشير الطالب إلى الأعداد الانجليزية من (٤٠) إلى (٥٠)عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	٣	-	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٣٢	أن يشير الطالب إلى الأعداد الانجليزية من (٥٠) إلى (٦٠) عندما تقرأ عليه بشكل صحيح.	٣	-	-	-	-
٣٣	أن يسمى الطالب الكرة بشكل مناسب	١	-	-	مجسمات	-
٣٤	أن يسمى الطالب المخروط بشكل مناسب	١	-	-	مجسمات	-
٣٥	أن يسمى الطالب الاسطوانة بشكل مناسب	١	-	-	مجسمات	-
٣٦	أن يسمى الطالب الهرم بشكل مناسب	١	-	-	مجسمات	-
٣٧	ان يسمى الطالب المكعب بشكل مناسب	١	-	-	مجسمات	-
٣٨	ان يشير الطالب للكرة بشكل صحيح	١	-	-	مجسمات	-
٣٩	أن يشير الطالب للمخروط بشكل صحيح	١	-	-	مجسمات	-
٤٠	ان يشير الطالب للاسطوانة بشكل صحيح	١	-	-	مجسمات	-
٤١	أن يشير الطالب للهرم بشكل صحيح	١	-	-	مجسمات	-
٤٢	أن يشير الطالب للمكعب بشكل صحيح	١	-	-	مجسمات	-

المستوي التاسع

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
١	أن يسمي الطالب الزاوية القائمة عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٢	أن يشير الطالب إلى الزاوية القائمة عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٣	أن يسمي الطالب الزاوية الحادة عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٤	أن يشير الطالب إلى الزاوية الحادة عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٥	أن يسمي الطالب الزاوية المنفرجة عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٦	أن يشير الطالب إلى الزاوية المنفرجة عندما تعرض عليه بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٧	أن يسمي الطالب أشهر السنة الهجرية بصورة صحيحة	٦	-	-	-	كل شهر بنصف درجة
٨	أن يقرأ الطالب درجة الحرارة بوحدة السيليزي من مقياس حرارة رقمي بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
٩	أن يشير الطالب إلى قراءة درجة الحرارة عندما تذكر له بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٠	أن يفسر الطالب قراءة درجة الحرارة من ميزان الحرارة بكلمة (حار) أو (بارد) بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١١	أن يشير الطالب إلى قراءة درجة الحرارة التي تعبر عن درجة حرارة (باردة) أو (حاره) عندما يطلب منه ذلك بشكل صحيح.	١	-	-	-	-
١٢	ان يذكر الطالب اسم المخبار المدرج بشكل مناسب	١,٥	-	-	مخبار مدرج	-
١٣	أن يذكر الطالب اسم شريط القياس بشكل صحيح	١,٥	-	-	شريط متري	-
١٤	أن يذكر الطالب اسم الميزان بشكل مناسب	١,٥	-	-	ميزان	-
١٥	أن يذكر الطالب اسم المسطرة بشكل مناسب	١,٥	-	-	مسطرة	-
١٦	ان يربط الطالب بين المسطرة واستخدامها بشكل صحيح	١,٥	-	-	مسطرة	-
١٧	ان يربط الطالب بين شريط القياس واستخدامه بشكل صحيح	١,٥	-	-	شريط متري	-
١٨	ان يربط الطالب بين المخبار المدرج واستخدامه بشكل صحيح	١,٥	-	-	مخبار مدرج	-
١٩	ان يربط الطالب بين الميزان واستخدامه بشكل صحيح	١,٥	-	-	ميزان	-
٢٠	أن يربط الطالب بين اسم المسطرة ومدلولها	١,٥	-	-	مسطرة	-

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٢١	ان يربط الطالب بين اسم شريط القياس ومدلوله بشكل صحيح	١,٥	-	-	شريط متري	-
٢٢	أن يربط الطالب بين اسم الميزان ومدلوله بشكل صحيح	١,٥	-	-	ميزان	-
٢٣	ان يربط الطالب بين المخبار المدرج ومدلوله بشكل صحيح	١,٥	-	-	مخبار مدرج	-
٢٤	ان يتقن الطالب جدول العدد ٨ بصورة صحيحة	٦	يوجد ورقة عمل للمساعدة	-	-	كل نقطة بنصف درجة
٢٥	أن يتقن الطالب جدول العدد٩ بصورة صحيحة	٦	يوجد ورقة عمل للمساعدة	-	-	كل نقطة بنصف درجة
٢٦	أن يتقن الطالب جدول العدد ١٠ بصورة صحيحة	٦	يوجد ورقة عمل للمساعدة	-	-	كل نقطة بنصف درجة
٢٧	ان يتقن الطلب جدول العدد١١ بصورة صحيحة	٦	يوجد ورقة عمل للمساعدة	-	-	كل نقطة بنصف درجة
٢٨	ان يتقن الطالب جدول العدد ١٢ بصورة صحيحة	٦	يوجد ورقة عمل للمساعدة	-	-	كل نقطة بنصف درجة
٢٩	ان يحول الطالب من كيلو جرام الى جرام بشكل صحيح	٢	-	-	-	-
٣٠	أن يحول الطالب من متر الى سم بشكل صحيح	٢	-	-	-	-
٣١	ان يحول الطالب من لتر الى مل بشكل صحيح	٢	-	-	-	-
٣٢	ان يحول الطالب من طن الى كيلو جرام بشكل صحيح	٢	-	-	-	-
٣٣	أن يحصل الطالب على بيانات من خلال الرسوم البيانية بشكل صحيح.	٢	-	-	-	-
٣٤	أن يمثل الطالب مجموعة بيانات باستخدام الرسوم البيانية بشكل صحيح	٦	مرفق	-	-	يعطى الطالب درجتين عن كل نقطة في المسألة

الترتيب	الهدف	الدرجة	أوراق العمل	وسائل التقييم	المعينات	الملاحظات
٣٥	أن يقرأ الطالب الساعة التامة في الساعة الرقمية بشكل صحيح.	١,٥	-	-	-	-
٣٦	أن يشير الطالب إلى الساعة الرقمية التي تمثل الساعة التامة عندما تذكر له بشكل صحيح.	١,٥	-	-	-	-
٣٧	أن يقرأ الطالب الساعة بالدقائق في الساعة الرقمية بشكل صحيح.	١,٥	-	-	-	-
٣٨	أن يشير الطالب إلى الساعة الرقمية التي تمثل الساعة بالدقائق عندما تذكر له بشكل صحيح.	١,٥	-	-	-	-
٣٩	أن يطبق الطالب عملية الجمع في مسألة لفظية بشكل صحيح	٤	مرفق	-	-	-
٤٠	ان يطبق الطالب عملية الجمع وعملية الطرح في المسائل اللفظية بشكل صحيح	٤	مرفق	-	-	-

المراجع

١-قائمة المهارات في الرياضيات:دائرة التربية الخاصة ، وزارة التربية و التعليم ،سلطنة عمان.

٢-كتاب الرياضيات الصف الأول، والثاني، رياض الأطفال، وزارة التربية والتعليم ،سلطنة عمان.

٣-كتاب الرياضيات الصف الأول ،والثاني والثالث ، والرابع ، وزارة التربية والتعليم ، سلطنة عمان.

٤-مقياس المهارات المعرفية ، فاروق الروسان ، الأردن، ١٩٩٣.

٥-منهج جوزيف في الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة ، سلطنة عمان ، ٢٠١٠.

٦-منهج الرياضيات للإعاقة العقلية ، مدرسة التربية الفكرية ، مسقط ، سلطنة عمان.

"مهارات معلم الجغرافيا في ضوء مفهوم الدبلوماسية التربوية"

د / مها كمال حفني

مدرس المناهج وطرق تدريس الجغرافيا –كلية التربية – جامعة أسيوط

ملخص

يعد التعليم الجسر لتعزيز السلام والأمن العالمي ، والحد من مظاهر العنف والإرهاب وهذا أهم وأسمي مطلب تسعي إلي تحقيقه كل الشعوب وجميع الدول والحكومات ، ويتطلب إيجاد حلول للمشاكل الاجتماعية المعقدة في سياق الواقع العالمي الجديد مجموعة مختلفة من المهارات كتلك المطبقة عادة من قبل الدبلوماسيين أو المستشارين المحترفين ، ولهذا فإن استحضار التعليم والدبلوماسية معا يمثل أداة ديناميكية وقوية لتشكيل العالم بصورة إيجابية ، وهذا ما يسمى بالدبلوماسية التربوية.

وقد استخدمت الدبلوماسية التربوية للتعبير عن التعاون العالمي في مجال التربية لتحسين التواصل والتفاهم والتعاون بين الشعوب ، ولتحسين وتعزيز العلاقات الدولية من أجل عالم أفضل ، وهذه الآلية سوف تزيد من فرص التعاون والتفاهم والتقارب الفكري بين التربويين والطلاب من أجناس وأعراق مختلفة حول العالم مما يجعل هناك أرضية مشتركة تحسن من العلاقات الدولية بين الشعوب المختلفة ، من هنا كان لابد من ترسيخ آلية التربية العالمية كطريقة لنشر وتطبيق وتوظيف الدبلوماسية التربوية بين دول العالم .

والتربية العالمية هي تربية بلا حدود وتعنى حرية عبور منظومة التعليم والتعلم لحدود الدول الأخرى حول العالم ، ويكون المعلم فيها بمثابة السفير لدولته حيث يقوم بتدريس المنهج واعداد الطالب ليكون مواطنا عالميا ينبذ العنف ويسعى للتعايش السلمى مع الآخرين ، لهذا يجب أن يتم إعداد المعلم بصفة عامة ومعلم الجغرافيا بصفة خاصة وتدريبه ليكون معلما

عالميا دبلوماسيا عن طريق برامج إعداد عابرة للقارات وحدود الدول ، تنمى لديه مهارات الدبلوماسية التي تساعده على تحقيق ذلك ، ومن هذه المهارات : المرونة الفكرية – التفاوض – التواصل بين الثقافات – مهارات القيادة .

Summary

Education is a bridge to promote peace and global security, and the reduction of the phenomenon of violence and terrorism and that the most important and call demand pursued by all peoples and all nations and governments, and requires a complex social solutions to problems in the context of the new global reality a different set of skills than those usually by diplomats or advisers professional, so evoke the education and diplomacy together a dynamic and powerful tool to shape the world in a positive way, and this so-called educational diplomacy.

Educational diplomacy has been used to express the global educational cooperation to improve communication and understanding and cooperation between peoples to improve and enhance international relations for a better world, and this mechanism will increase the chances of cooperation, understanding and convergence intellectual between educators and students from different races around the world making there common ground improvement of international relations between different peoples, from here it was necessary to establish a mechanism of global education as a way of dissemination and application of employment and educational diplomacy between the countries of the world.

Global education is education Without Borders is concerned with the freedom of transit of teaching and learning system for the borders of other countries around the world, and the teacher which serves as ambassador for his country, where he teaches the curriculum and

prepare students to be global citizens renounce violence and seek peaceful coexistence with others, this must be teacher preparation in general and teacher Geography in particular, and his training to be a landmark global diplomatically through intercontinental preparation programs and state borders, to develop his skills that help him to achieve that, and these skills: Conclusion – intellectual flexibility – Negotiation – intercultural communication – leadership skills

مقدمه :

في الوقت الذي أصبح فيه العالم متجه أكثر نحو العولمة وعصر المعرفة واقتصاديات السوق ; أصبحت الدول مجبرة على ادارة انشطتها من خلال منظومات تؤثر وتتأثر ببعضها البعض لتكون منظومة القوة الشاملة للدولة ، ومنظومة التعليم هي المنظومة الرئيسة في أي دولة لأنها المنبر لضمان أن الجيل القادم سيكون على دراية جيدة بمواضيع تخص مستقبل البشرية مثل : التنمية المستدامة والسلام والتنمية الاقتصادية والقوى العاملة وحقوق الإنسان، مما يعزز التقارب والتفاهم بين الشعوب ; ويحسن العلاقات بينهم ، كما تعد التحركات الدبلوماسية وسيلة فعالة لتبادل المعلومات وتواصل الأفكار بحساسية وبشكل مناسب عبر مختلف الثقافات والشعوب .

لذلك فالدبلوماسية هي أن تكون شخصاً ذكياً يعرف كيف يتعامل مع الأشخاص الآخرين ويُجيد التعاطي والتعامل مع ما حوله وما يملك من معطيات ، فهو شخص لا يحب أن يؤذي مشاعر الغير ، يمتلك أسلوب حوار راقي وذكي جداً بحيث يستطيع من خلاله حلّ أي خلاف مهما كان كبير بينه وبين الآخرين بسهولة ، وعادةً ما يكون الشخص الدبلوماسي محبوب ومحترم من قبل الجميع . (الوهادين ، ٢٠١٥)

وفي مثل هذا العالم المتغير بسرعة ، يمكن أن يكون مستقبل البشرية نفسه معرض

للخطر في حالة عدم المشاركة عمدا في الجهود التي تعزز التواصل والتعاون المثمر ، ولهذا فهناك حاجة إلى كل من التعليم والدبلوماسية معا من أجل تحقيق عالم أكثر استقرارا ، والذى تتوفر به فرصا لتنمية الأفراد والمجتمعات ككل ، واستحضار التعليم والدبلوماسية معا فيما يسمى بالدبلوماسية التربوية يمثل أداة ديناميكية وقوية لتشكيل عالمنا بصورة إيجابية (Murphy,Y.G, 2013).

ولقد دعا الدين الإسلامي الحنيف إلى الدبلوماسية التربوية ، وذلك في كثير من آيات القرآن الكريم ، والعديد من أحاديث الرسول الكريم – صلي الله عليه وسلم ،من ذلك قوله تعالي في سورة الحجرات : **"يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ"**. (سورة الحجرات، آية ١٣)

وبذلك يوضح القرآن الكريم علي الغاية من جعل الناس شعوبا وقبائل ، أنها ليست للتناحر والخصام ، إنما هي التعارف والإخاء والوئام ، كما أن اختلاف الألسنة والألوان والثقافات لا يستدعى النزاع والشقاق ، بل يقتضي التقارب والتعاون للنهوض بالبلاد .

كما يوجه الرسول الكريم صلي الله عليه وسلم في كثير من أقواله وأفعاله إلي تحقيق العدل والمساواة ، ونبذ البغض والظلم، من ذلك قوله صلي الله عليه وسلم عن العصبية البغيضة "دعوها "فإنها منتنة". (رواه مسلم في صحيحة)

وهذه هي القاعدة التي يقوم عليها المجتمع الإنساني العالمي وهي الدعوة إلي تحقيق التقارب والإخاء بين البشر والشعوب ، وهذا ما تدعو إلية الدبلوماسية التربوية من إيجاد آلية تربوية عالمية للوصول إلي صيغة تحقق الحد الأدنى للعدل والمساواة والإخاء بين الشعوب، الأمر الذى تقع مسئوليته على المعلم .

الدبلوماسية :

يعنى مصطلح الدبلوماسية الاتصالات التي تجري ما بين الدول بشكل رسمي وباتّباع

التقاليد الرسمية والدولية مع الدول الأخرى مما يسهم وبشكل كبير في تعزيز أطر التعاون المشترك والتبادل الاقتصادي والثقافي والسياسي بينهم ، بالإضافة إلى ذلك فهناك معنى آخر لمصطلح الدبلوماسية أو استعمال آخر للدبلوماسية وذلك على مستوى الناس والعلاقات المتبادلة بينهم ، حيث يشير هذا المصطلح في هذا السياق إلى مهارات الاتصال المحترمة والمتبادلة بين الأفراد ، بهدف تحسين الاتصال بينهم ، وقد تكون الدبلوماسية بهذا المعنى أقرب لأن تكون حالة خاصة أو حالة أضيق من المعنى الدولي لها . (محمد ، ٢٠١٥)

وبذلك يكون للدبلوماسية نوعان : دبلوماسية محلية على مستوى الأفراد ودبلوماسية عالمية على مستوى الدول .

وتعرف الدبلوماسيّة بأنها وسيلة التفاوض بين الأمم ، والذي يشتمل على صياغة السياسات المتبعة من قبل بلدان للتأثير على بلدان أخرى ، والفشل في عملية التفاوض هذه والمساعي الدبلوماسية التي بذلت ، فشلها يعني نشوب الحرب على الأغلب ، والدبلوماسيين المرسلين من قبل بعض البلدان إلى أخرى ، هم ممثلين عن تلك البلاد للمساعدة في استمرارية العلاقة بين بلادهم والبلاد المرسلين إليها ، وجلّ عملهم من أجل مكاسب اقتصادية وسياسية ، وأيضاً لتحسين التعاون الدولي . (حلايقة ، ٢٠١٥)

وحتى تكون شخصاً دبلوماسياً يجب أن تتوافر فيك بعض الأمور المهمة وهي (الوهادين، ٢٠١٥):

- أن تدرك جيداً وتؤمن بأن الناس يختلفون عن بعضهم البعض في صفاتهم ، طبيعتهم وطريقة تفكيرهم.
- يجب عليك ألّا تخلط بين الشخصية والكرامة .
- إنّ النجاح في الحياة على اختلاف مراحلها لا يكون فقط بالتعامل مع الأشخاص اللطفاء.
- في النهاية يجب عليك أن تسمع أكثر مما تتكلم وحاول أن تكتفي بعبارات قصيرة

موجزة بعيداً عن الشروحات المطولة .

لماذا الدبلوماسية في التربية ؟ :

تعانى البشرية في عصر العولمة من الكثير من الأزمات العالمية مثل انتشار الإرهاب الذى طال الكثير من دول العالم ، والذى نتج عن شعور متنامي بالعنصرية والظلم وعدم المساواة بين المواطنين والشعوب ، مما أدى الى نشوب العديد من الصراعات العرقية والحروب التي يروح ضحيتها الكثير من الأرواح حول العالم .

وقد نشأت هذه المخاطر في ظل نظم تعليمية تعانى من الكثير من أوجه القصور ، حيث أن النظم التعليمية الحالية لا تعطى خريجا قادرا فى معظم الأحيان على إدارة الأزمات المحلية والعالمية ، مما يفرض على دول العالم إعادة النظر فى نظمها التعليمية والتدريبية لكى تعطى مخرجات تحقق متطلبات عصر العولمة بما يفرضه من تحديات ومخاطر كالإرهاب والاحتباس الحرارى والأزمة المالية العالمية ، لذلك يجب أن تخضع نظم التعليم والتدريب القائمة حاليا لإعادة البناء فى ضوء مفهوم الدبلوماسية ، والتي تكسب المتعلم أو المتدرب القدرة العالية على العمل بمهارة وعلى التعامل مع المشاكل والأزمات المحلية والعالمية ، وترفع قدراته المهنية الى الجودة المطلوبة فى عصر العولمة . (فهمى ، ٢٠١٣ ، ٣)

أي أنه وفى ظل هذا الجو المليء بالكره والإحساس بالظلم في الكثير من أماكن العالم، فهناك ضرورة لإيجاد آلية جديدة لإعادة بناء جسور التفاهم والتعاون بين الشعوب من أجل السلام والرفاهية للجميع ، وهذه الآلية هي مزج التعليم بالدبلوماسية فيما يسمى بالدبلوماسية التربوية .

الدبلوماسية التربوية :

لا يوجد تعريف واحد لمفهوم الدبلوماسية التربوية ، لأن المصطلح في الواقع مجرد بداية لوصف الطرق المختلفة لتشكيل السياسات والنظم التي يتأثر التعليم بها ، وقد استخدمت الدبلوماسية التربوية في الماضي للتعبير عن برامج التبادل الطلابي الدولية ، التي تنمى الخبرة

التعليمية للطلاب وتغمرهم في الثقافات الأخرى .(Murphy,Y.G , 2013)

ويعرف كلا من (Whitehead .D & Murphy .Y.G , 2014 , p5) الدبلوماسية التربوية بأنها "طريقة تأييد على المدى الطويل تتطلب بناء العلاقات على مختلف المستويات والقطاعات لإحداث التغيير".

كما يعرفها (فهمى، ٢٠١٣ ، ٢) على أنها "التعاون التربوى العالمى لتحسين التواصل والتفاهم والتعاون بين الشعوب لتحسين وتعزيز العلاقات الدولية من أجل عالم أفضل"، أى حرية تنقل المعلمين والطلاب وتداول المناهج والوسائط التعليمية وأساليب التقويم حول العالم فى أطار معايير الجودة العالمية ، وهذه الآلية سوف تزيد من فرص التعاون والتقارب والتفاهم يبن التربويين والطلاب من أجناس وأعراق متباينة حول العالم مما يحسن من العلاقات الدولية، وهو ما يخلق توظيفا جديدا للتربية من أجل الدبلوماسية أو ما يسمى الدبلوماسية التربوية.

وهنا يأتي دور التربية العالمية لتعزيز التفاهم والتعاون بين الشعوب في جميع أنحاء العالم، وذلك بالعمل على خلق بيئة تعليمية صالحة للعلاقات بين الشعوب، وإعادة بناء شخصية المواطن العالمي بهدف تهيئة بيئة أفضل للعلاقات الدولية ، والتي تقتضى تعاونا دوليا للتربويين حول العالم لتحقيق أهدافها، ويتضح مما سبق أن الدبلوماسية التربوية العالمية هي: تحسين وتعزيز علاقات التفاهم والتعاون بين الشعوب عن طريق التربية العالمية.

العلاقة بين الدبلوماسية التربوية والتربية العالمية :

تعنى التربية العالمية أو الكونية منظومة التعليم العابرة للقارات لتقوية علاقات التفاهم والتعاون والتناغم والتواصل بين الشعوب وتدعيم العلاقات الدولية ، وهذا ما يؤدى إلى الدبلوماسية التربوية ، فالتربية العالمية والدبلوماسية التربوية هما عاملان متكاملان ومتناغمان ويؤثران في بعضهما البعض، وفى ضوء ذلك تتكون التربية العالمية من الآتي (فهمى، ٢٠١٣، ٨-٩):

١- **الأهداف** : وهي أهداف عالمية ، وتستهدف اعداد المواطن العالمي وهى :

- تنمية مهارات واتجاهات الطالب بحيث يصبح قادرا على مواجهة التحديات فى العالم الذى يعيش فيه لكى يصبح مواطنا صالحا محليا وعالميا .
- توسيع آفاق المعلمين والطلاب وتشجيع استكشاف المواد الدراسية من منظور عالمى.
- حرية حركة المعلمين والطلاب والمناهج والوسائط التعليمية حول العالم فى إطار من معايير الجودة العالمية .
- تعزيز التفاهم المشترك بين الدارسين حول العالم .

٢- **المنهج** : عالمي عابر للقارات والحدود يتم أعداده عالميا ليتوفق مع متطلبات الجودة وسوق العمل المعولم .

٣- **الطالب** : عالمي يتم إعداده بمعلم عالمي ، ومنهج عابر للقارات يراعى فيه الأعداد الأكاديمي الى جانب الأعداد الوجداني لتقبل الآخر ونبذ العنف والإرهاب والتعايش السلمى لرفاهية كافة الشعوب والتعاون لحل المشاكل العالمية .

٤- **الفصل الدراسي** : عالمي بمعنى أنه متصل بالعالم عن طريق شبكة الأنترنت ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، بما يضمن تواصل المعلم مع نظرائه حول العالم وكذلك الطالب .

٥- **المعلم**: ويتم تدريبه واعداده لكى يكون معلما عالميا وذلك ببرامج عابرة للحدود والقارات يتم أعدادها بخبراء عالميين، ويراعى فيها التكامل والتناغم والتوازن بين الجوانب الأكاديمية والتكنولوجية والتربوية والثقافة والبيئية بما يحقق الجودة في الإعداد.

٦- **السفراء والمواثيق** : يكون المعلم والطالب هم بمثابة السفراء لدولهم أمام دول العالم ، أما المنهج العابر للحدود والقارات فهو بمثابة الميثاق الدبلوماسي والذى يحذف منه كل ما يحض على العنصرية والعنف والتعصب وعدم قبول الآخر ،

لتحسين التواصل والتفاهم والتعاون بين الشعوب ، ولتحسين العلاقات الدولية وحل المشاكل العالمية .

وينصب جميع ما سبق في اتجاه تحسين العلاقات بين الشعوب ودول العالم عن طريق التعليم وهو ما يسمى بالدبلوماسية التربوية .

الدبلوماسية التربوية وتعليم الجغرافيا :

وتعد الجغرافيا بطبيعتها منهجا عالميا عابرا للحدود والقارات ، فالجغرافيا لا توفر فقط الفرص لاستكشاف المعرفة والفهم حول العالم ، ولكن أيضا توفر الفرص لاستكشاف وفهم الأفكار ووجهات النظر المختلفة حول العالم ، ولهذا ينصب منهج الجغرافيا العالمي على الموضوعات التالية (Brace.S , 2014 , 2):

١- أهمية الأماكن ومواقعها على مختلف المستويات المحلية والإقليمية ، والوطنية والدولية والعالمية .

٢- العمليات الجغرافية البشرية والمادية وتفاعلاتها وكيفية تأثيرها على تشكيل وتغيير حياة وتوقعات الناس حول العالم .

٣- الفروق والتفاوت بين الأماكن حيث تساعد دراستها على توضيح وفهم أنماط

٤- التنمية غير المتوازنة داخل البلدان وفيما بينها .

٥- التفاعلات والعلاقات المتبادلة بين أجزاء مختلفة من العالم ، وبين العمليات والنظم الطبيعية والبشرية ، وكيف تحدث تلك التفاعلات والعلاقات المتبادلة التغيير والاختلاف في الوصول الى واستخدام الموارد .

وبذلك يقوم محتوى منهج الجغرافيا العالمي على مجموعة من الأسئلة الأساسية مثل: أين هو هذا المكان ؟ كيف يتم التغيير ؟ وكيف يمكن لهذه التغييرات التأثير على الناس الذين يعيشون هناك ؟ وكيف يكون هذا المكان متصل بأماكن أخرى وبحياة الناس؟، وعليه فأحد العناصر الرئيسة في اعداد معلم الجغرافيا العالمي هو تعزيز معرفة المعلمين حول القضايا

العالمية ، وتدريبهم على أنسب الطرق لتعليم تلك القضايا للمتعلمين من خلال التركيز على المجالات التالية :

١- الثقافة الجغرافية الواسعة والمتمثلة في الجغرافيا السياسية ، والعلاقات الاقتصادية الدولية ، والاتصال بين الشعوب والدول المختلفة .

٢- اقتراح الحلول الإبداعية للمشكلات العالمية .

٣- امتلاكه للقيم العالمية كنبذ العنف واحترام الثقافات الأخرى .

٤- الإلمام بمهارات التفاوض وممارستها ل مع الأفراد في محيط المجتمع المدرسي وخارجه.

٥- معرفة العناصر والمكونات الأساسية للعولمة .

٦- التفكير الناقد حول قضايا التنمية والتطوير العالمية .

وبذلك تتضح أهمية تطبيق الدبلوماسية التربوية في تعليم الجغرافيا ، من خلال اعداد معلم الجغرافيا حتى يصبح معلما عالميا دبلوماسيا ، قادرا على إعداد أجيال تنبذ العنف والإرهاب وعدم قبول الآخر ، وتسعى للتعايش السلمى مع كافة الشعوب .

مهارات معلم الجغرافيا العالمي الدبلوماسي :

هناك عدد من المهارات يجب توفرها في الممثل الدبلوماسي لاختياره ممثلا لدولته لدى الدولة المعتمدة والتي يجب النظر اليها قبل التنسيب ، من أهمها (أبو عباه ، ٢٠٠٨)، (**Center for Education Diplomacy , 2015**) :

١- **معرفة الاتجاهات السياسية** : التي تسود العالم .

٢- **الثقافة العامة في الجغرافيا السياسية** : والعلاقات الاقتصادية الدولية ، والإعلام الدولي ، والاتصال ما بين الثقافات والحضارات .

٣- **اللغات الأجنبية:** حيث أصبح مبدأ من مبادئ العمل الدبلوماسي أن يعرف الدبلوماسي لغة الأمة التي سيبعث إليها ليكون ممثلا لبلاده فيها .

٤- **الصفات الشخصية** : اللباقة وسرعة البديهة وقوة الذاكرة والقابلية الاجتماعية

والأمانة والدقة والإخلاص والصدق والصراحة و الصبر و الهدوء وعدم التصنع وحسن الذوق والحيلة والذكاء وقوة الشخصية والثقافة الواسعة من الصفات الضرورية التي يجب توفرها في الممثل الدبلوماسي .

٥- تحديد الدروس المستفادة وتجميع الموارد لمشاريع المستقبلية من خلال العودة الى الوراء وتأمل الأحداث والممارسات والسلوكيات .

٦- التكيف مع الظروف المتغيرة بسرعة ، واستخلاص الاستنتاجات والنتائج ، واستخدام حلول إبداعية للمشكلات .

٧- **القيم العالمية**: التي هي المبادئ أو المعايير التي تحكم تصرفات الفرد وتوجه أفراد المجتمع أو المهنة .

٨- **تعزيز ودعم التغيير الإيجابي**: في الناس والمنظمات والمؤسسات والمجتمعات .

٩- **الإلمام بمهارات التفاوض الدبلوماسي**: وإدارة الأزمات الطارئة ، والتفاوض نهج تفاعلي في حل مشكلة مشتركة أو الحاجة من خلال معالجة ديناميكية أو علاقات في النزاع ومحاولة إيجاد حل مقبول للطرفين .

١٠- **الوساطة**: وهي طريقة أفراد أو جماعات تستخدم لحل مشكلة أو نزاع مع مساعدة من طرف ثالث محايد الذي يسهل المناقشات من أجل تحقيق هدف الاتفاق .

١١- **التواصل بين الثقافات**: تبادل الأفكار والآراء من خلال الطرق اللفظية وغير اللفظية، مما يؤدى إلى القدرة على خلق وبناء علاقات مع أفراد من خلفيات ثقافية مختلفة.

١٢- مهارات القيادة، والعلاقات الشخصية والاتصالات ؛ والقدرة التحليلية وجمع المعلومات. (Study.com , 2016)

ولأن المعلم العالمي بمثابة السفير لدولته أمام دول العالم ، فيجب اكساب معلم الجغرافيا مهارات الدبلوماسية عن طريق برامج إعدادا عابرة للحدود والقارات ألا وهى التربية

العالمية، حيث تعمل هذه البرامج على صقل المعلم بمهارات الدبلوماسية التي تساعده على التواصل مع الطلاب والمعلمين على المستوى المحلى والعالمي ، مما يساعد على التقارب الفكري وتحسين العلاقات بين الشعوب .

التوصيات :

١- تعزيز الدبلوماسية التربوية عن طريق تطبيق التربية العالمية في تدريس الجغرافيا بالمدارس وفى إعداد معلم الجغرافيا بكليات التربية .

٢- إعداد برامج عالمية لإعداد معلم الجغرافيا لكى يكون دبلوماسيا عالميا ، وذلك بإدراج مهارات الدبلوماسية التربوية العالمية ضمن مقررات اعداد المعلم بكليات التربية.

٣- ادراج مهارات الدبلوماسية التربوية العالمية ضمن برامج تدريب معلم الجغرافيا اثناء الخدمة .

٤- تصميم مناهج جغرافيا عابرة للحدود والقارات فى ضوء معايير عالمية واهداف ومخرجات تعلم متفق عليها محليا وعالميا.

٥- تقوية التعاون والتفاهم بين معلمي الجغرافيا مع أقرانهم حول العالم مما يعزز من الدبلوماسية التربوية العالمية عن طريق وسائل الاتصال والتكنولوجيا .

٦- الاستفادة من التطبيقات والتجارب العالمية التربوية والتعليمية الناجحة على مستوى مؤسسات التعليم العالي في هذا المجال .

بحوث مقترحة:

١- تصور مقترح لبرنامج اعداد معلم الجغرافيا العالمى فى ضوء مفهوم الدبلوماسية التربوية.

٢- فاعلية برنامج مقترح فى ضوء مفهوم الدبلوماسية التربوية فى تنمية بعض مهارات القرن الواحد والعشرين لمعلمي الجغرافيا .

٣- فاعلية برنامج مقترح لمعلمي الجغرافيا لتنمية المواطنة العالمية .

٤- فاعلية برنامج تدريبي قائم على المستحدثات التكنولوجية فى تنمية مهارات الدبلوماسية التربوية لمعلمي الجغرافيا .

٥- تصميم منهج جغرافيا عالمي باللغة الإنجليزية .

٦- تصور مقترح لبرنامج اعداد معلم الجغرافيا العالمى فى ضوء بعض التجارب العالمية .

قائمة المراجع

١- أبو عباه ، سعيد (٢٠٠٨) : "المعايير العامة لاختيار الممثل الدبلوماسي" ، دنيا الوطن ، متاح فى : http://pulpit.alwatanvoice.com/content/print/131500.html

٢- القرآن الكريم ، سورة الحجرات ، آية ١٣ .

٣- الحديث الشريف ، صحيح مسلم .

٤- الوهادين ، دانة (٢٠١٥): "كيف تصبح دبلوماسي"، سبتمبر ، متاح فى : http://mawdoo3.com/%D9%83%D9%8A%D9%81_%D8%AA%D8%B5%D8%A8%D8%AD_%D8%AF%D8%A8%D9%84%D9%88%D9%85%D8%A7%D8%B3%D9%8A

٥- حلايقة ، غادة (٢٠١٥) : "ما معنى دبلوماسية؟" ، فبراير ، متاح في: http://mawdoo3.com/%D9%85%D8%A7_%D9%85%D8%B9%D9%86%D9%89_%D8%AF%D8%A8%D9%84%D9%88%D9%85%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D8%A9

٦- عالم النور (٢٠٠٥): "مهارة التفاوض ودبلوماسية الإقناع"، متاح في: http://siironline.org/alabwab/edare-20eqtesad(27)/199.htm

٧- فهمى، أمين فاروق (٢٠١٣):"المدخل المنظومى فى التربية الكونية: مدخل لأعداد المواطن العالمى والدبلوماسية التربوية"، يناير، متاح فى: http://www.satlcentral.com/arabic-lect.htm

٨- ـــــــــ (٢٠١٣) :"الدبلوماسية التربوية ضرورة عالمية"، أبريل، متاح فى: http://www.satlcentral.com/Arabic-materials/Lecture/april2013/deb.

docx.

٩- محمد، محمد (٢٠١٥): "ماذا تعني الدبلوماسية"، فبراير ، متاح في: http://mawdoo3.com/%D9%85%D8%A7%D8%B0%D8%A7_%D8%AA%D8%B9%D9%86%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%A8%D9%84%D9%88%D9%85%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D8%A9.

10- Brace , Steve (2014) : " Global learning with geography " , Royal geographical society , available at : https://www.rgs.org/NR/rdonlyres/54B3428C-1863-487E-BACF-42A63A7ED7A7/0/Globallearningwithgeography230414.pdf

11- Center for Education Diplomacy (2015) : " Skills and Dispositions of Education Diplomacy " , available at :**http**://**www**.**educationdiplomacy**.**org**./**core-skills**/

12- Murphy, Yvette. Gatilao (2013) : " Shaping the Concept of Education Diplomacy " , Association for Childhood Education International., available at : **http**://**campaignforeducationusa**.**org**/**blog**/**detail**/**shaping-the-concept-of-education-diplomacy**.

13- Murphy, Yvette . Gatilao & Whitehead, Diane & (2014) : " Education Diplomacy : An Interdisciplinary Approach for Sustainable Change Across Education Systems " , Association for Childhood Education International , available at : **http**://**www**.**diplomacy**.**edu**/**sites**/**default**/**files**/**Presentation%20ED%20Day%20ACEI**.**pdf**.

14- Study.com (2016) : ' How to Become a Diplomat: Education and Career Roadmap " , available at : **http**://**study**.**com**/**articles**/**How_to_Become_a_Diplomat_Education_and_Career_Roadmap**.**html**.

CITSITUA FO SCITSIRETCARAHC EGAUGNAL MOORSSALC YLRAE DNA NERDLIHC NOITNEVRETNI

خصائص اللغة لدى الأطفال التوحديين والتدخل المبكر داخل حجرة الدراسة

Mahdi M. A. Ibrahim, Ph.D

Department of Curricula & Teaching Methods

College of Education, Taibah University, Medina, KSA & Suez Canal University, Egypt

ABSTRACT

This paper addresses the language characteristics of autistic children and early classroom intervention. It also highlights the need for developing teachers' awareness of autistic children for improving learning outcomes. Autism might continue till adulthood if proper and adequate care and attention is not given. Although autism is described as a disorder of neural development characterized by impaired social interaction, verbal and non-verbal communication, and by restricted, repetitive or stereotyped behavior, this article stresses that a significant minority of individuals appear to be without any linguistic abnormality and that parents, educators and caregivers should not be frustrated when communication with autistics is ineffective. There have been experts in various fields who were autistics.

Key Words: Autistic Children, Autism, Language Impairment, Language Development, Language Characteristics.

تتناول هذه الورقة البحثية خصائص اللغة لدى الأطفال التوحديين والتدخل المبكر داخل حجرة الدراسة. كما أنها تلقي الضوء على الحاجة لتنمية وعي المعلمين بالأطفال التوحديين من أجل تحسين نتائج تعلمهم، إذ قد يستمرالتوحد إلى سن البلوغ إذا لم يلق عنايةً واهتماماً بشكل مناسب وكافٍ. وعلى الرغم من أن التوحد يوصف بأنه إضطراب في نمو الجهاز العصبي، وأن هذا الاضطراب متسم بالإعاقة الإجتماعية والخلل في التواصل اللفظي وغير اللفظي، والسلوك المتكرر، فإن هذه الورقة تؤكد بأن هناك أقلية من الأفراد من ذوي الشأن لم تكن لديهم أية اضطرابات لغوية وأن على الوالدين والمربين والقائمين على رعاية الأطفال التوحديين ألاَّ يُحبطوا عندما يكون التواصل مع الأطفال التوحديين غير فعال، فقد برع عدد من الخبراء المتميزين في مجالات شتى من بين التوحديين.

1. INTRODUCTION

Language is a powerful tool humans are endowed with for proper and effective communication. Language development is a complicated process that starts at birth, then later,the child learns it by applying sounds to images in a process called internalization. Research shows that by the end of the first 48 months, the child will have acquired the basic skills in language use and a vocabulary limited mostly to their experience (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996; Foudon, Reboul, & Manifact, 2008; Eigsti, et al., 2011; Prainsson, 2012). In order to get their immediate wants and needs fulfilled, the child enhances his grasp of language in the surrounding socio cultural context with parents and peers.

2. AUTISM AND AUTISTIC CHILDREN

Autism is a disorder of neural development characterized by impaired social interaction and verbal and non-verbal communication, and by restricted, repetitive or stereotyped behavior (Like and Cheng, 2013). It involves primary impairments in both language and communication (Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001). The term "Autism" was first identified by the American psychologist, Leo Kanner in 1943, when he noticed a subgroup of children were unable to relate in the ordinary way to other people and situations and as a result, he described this behavior as " extreme autistic aloneness" and later on the disorder was known as autism (Ministry of Education, Ontario,2007).

According to the American Psychiatric Association, (1994), there are three areas through which autism can be diagnosed; social interaction, communication, and a severely restricted repertoire of activity and interests that can be observed before the age of three. Robinson (2011: 8-9) states that "this disorder can be easily detected at age of 3. This is probably so because most normal children are able to talk at this age". In addition, the US National Academy of Sciences (2015) shows that autism "affects essential human behaviors such as social interaction, the ability to communicate ideas and feelings, imaginations, and the establishment of relationships with others", (p.11).

A recent research study reported that autism now affects approximately 1 in 88 children in the United States (CDC, 2012). In addition, The British Autistic National Society (2015) shows that

more than 1 out of every 100 people has autism, and that more than 1 person in a family may have autism. Moreover, a tremendous amount of research shows that individuals of all ethnic, racial, and socioeconomic backgrounds are affected by autism (Foudon, et al., 2008; Chien, Lin, Chou, & Pesus, 2011; Kim et al., 2011).

3. LANGUAGE CHARACTERISTICS IN CHILDREN WITH AUTISM

The early signs of autistic children as mentioned by some researchers (Bogdashina 2004;Belkadi, 2006;Manolitsi and Botting, 2011;Alqawasmi, 2012; McDonald, 2014) include a list of these characteristics, such as the delayed development of spoken language, having difficulty using forms of communication to compensate for delayed language development, inconsistent response to sounds, displaying a lack of interest in simple social games, having a vocabulary of less than 50 single words and /or two word phrases, echolalia, pronoun reversal, extreme literalness, metaphorical language, neologism, affirmation by repetition, repetitive questioning, demanding the same verbal scenario, autistic discourse style, and poor control of prosody.

4. AUTISTIC LANGUAGE ORIENTED RESEARCH

Lately, colossal amount of research and resources on "How to Educate Autistic Students" have been made available. Eigsti et al., (2007) explored grammatical abilities in autism. Their study sample included 16- five-year old children of both sexes. The conversations made by these children during a free time session were recorded,

transcribed and analyzed. Results showed that there were many syntactic deficiencies made by these children but also their language had 'a few grammatical morphemes'.

Monolitsi & Botting (2011) investigated the language abilities of a sample of 26 Greek autistic children who were tested and evaluated using standardized structural and pragmatic language tests and a structured narrative measures. Results showed that autistic children were impaired on receptive language. In addition, narrative measures revealed that these children have poorer performance in expressive skills.

One of the common features of autism is the notable delay in the linguistic development of children. However, Whitehouse et al (2007) are with the opinion that although many individuals with autism display severe deficits with expressive and receptive language, a significant minority of individuals appear to be without any linguistic abnormality (Whitehouse, et al., 2007). In addition, Baron-Cohen, (1995) states that children with autism have been found to have impaired phonological skills. For instance, their speech systematically lacks intonation and can best be described as monotonous.

It has been found that among the difficulties of using language by children with autism is the use of pronouns such as "you" and "me" in, who sometimes reverse them (for example, using "you" to refer to oneself) or avoid them in favor of names. Moreover, children with autism have difficulty with pronouns regardless whether those pronouns are spoken or signed (Meier ,2015) .

However, the American Rocky Point Academy in Alberta (2009) summarizes a list of the linguistic language developments of Autistic children. The list includes characteristics, such as the abnormal use of pitch, intonation, rhythm or stress while speaking, speech is abnormally loud or quiet, difficulty whispering, repeating last words or phrases several times, making verbal sounds while listening (echolalia), using short, incomplete sentences, using inappropriate pronouns, using a person's name excessively when speaking to them ("Mary, we are having lunch. Right, Mary?"), starting speech very early and then stopped for a period of time, and having difficulty understanding directional terms (front, back, before, after) (Rocky Point Academy, 2009).

Lord and Paul (1997) mention that there are children who possess a normal range of functioning in terms of vocabulary, grammatical knowledge and articulation skills. Kjelgaard and Tager-Flusherg (2001) explored the range of language abilities among an 89-study sample of children with autism aged between 4-14 years; 80 boys and 9 girls. A standard battery of language tests was administered to test children's phonological, lexical and higher order semantic and grammatical language abilities. The main findings were that among the children with autism, there was a significant heterogeneity in their language skills, although across all the children, articulation skills were spared.

5. FAMOUSE AUTISTIC PEOPLE

History shows that one out of 10 with autistic people is gifted

in a particular field. Some examples of those gifted autistics are provided by MacKenzie (2008) and cited in Prainsson (2012). Good examples of such people are Lewis Caroll (writer and logician), Charles Darwin (naturalist), Emily Dikinson (poet), Albert Einstein (physicist), Adolf Hitler (politician), Thomas Jefferson (president), James Joyce (author), Michelanelo (artist), Wolfgang Amadeus Mozart (composer), Isaac Newton (scientist), Moe Norman (golfer), Gorge Orwell (writer), and W. B. Yeats (Poet and dramatist).

The key issue however, is that educators, parents and caregivers should not be frustrated when communication with autistics is seemingly ineffective. What they need to remember that autistics have not only language problem but also difficulties in terms of thinking, remembering and planning, which touch the overall range of classroom activities. Intervention, therefore, is logically needed in order to hone the talents and skills in autistic children but also to help them positively participate in their societies according to their abilities and skills. Finally, it is worth quoting the exact words of Marqueenolia et al., (2014: 8) in this respect "it is vital that we spread awareness of this disorder, particularly among school teachers, so that we can improve outcomes of significant number of children affected [p. 8]."

6. CONCLUSION

Lastly, a word of advice for the educators. Autistic children respond differently to teaching methods. Therefore, teachers are advised to work on developmental skills focusing on "communication" all the time. One point that helps is that the autistic children are language

delayed, thus, activities must be so designed that help these children.

The educators for autistic children must be sensitive to what kind of intervention techniques they employ depending on the kind of disability the child may have. A common example is in one case the teacher may be teaching how to play with different toys, on the other hand s/he would be teaching to another child "just playing." Therefore, for an effective learning outcome, it is essential that the educator must realize the importance of choosing intervention based on the characteristics related to each individual child's strengths and weaknesses. .

The special education teachers are also advised to use a simple and concrete language, use non-verbal communication (e.g., gestures and facial expressions, visual aids, repeat instruction, check understanding, link instruction to the pupils' particular interests and reward positive efforts. In addition, teachers must always avoid the use of figurative language such as sarcasm and idioms or take behaviors personally. Finally, the writer of this article whispers in the ears of teachers to have empathy for their special students in order to enjoy working with them.

REFERANCES

1.Alqawasmi, H. A. (2012). Language acquisition among autistic children. Unpublished M.A thesis, Faculty of Arts, Yarmouk University, Jordan.

2. Baron-Cohen, S. (1995). Mind blindness: An essay on autism and theory of mind. Cambridge, MA:MIT press.

3. Belkadi, A. (2006). Language impairments in autism: evidence against mind blindness . SOAS Working Papers in Linguistics, Vol. 14 (2006), pages 3-13
4. Bogdashina, O. (2004). Communication issues in Autism and Asperger syndrome: Do we speak the same language?. London: Jessica Kingsley Publishers
5. Center for Disease Control and Prevention. (2012). Prevalence of autism spectrum disorders-Autism and Development Disabilities Mentoring Network, 14 Sites, United States,2008.Surveillance Summary, 61, pages 1-19. (In Jang, J. (2015). Austin severity and co morbid symptoms in children with ASD. Unpublished M.A., Graduate Faculty of Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, USA.).
6. Chien, I.C., Lin, C.H., Chou, Y. J., & Pesus, C (2011). Prevalence and incidence of autism spectrum disorders among national health insurance enrollees in Taiwan from 1996 to 2005. Journal of child Neurology, 26, pages 830-834.
7. Eigsti, Inge-Marie; Bennetto, Loisa; & Dadlani, Mamta B. (2007). Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in Autism". Journal of Autism &Developmental Disorders. 37:1007-1023.
8. Foudon, N., Reboul, A.,&Manificat, S.(2008). Language acquisition in autistic children: The role of joint attention. Cahiers14(1),45-65. Retrieved from http://www.afls. net/cahiers/14. 1/ foudon.pdf on June 29, 2015.
9. Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (1996). The origins of grammar: Evidence from early language comprehension. Cambridge, MA: The MIT Press.
10. Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., Fombonne, E., Laska, E., Lim, E. C., & Grinker, R. R. (2011). Prevalence of Autism spectrum disorders in a total population sample. American Journal of Psychiatry, 168, pages 904-912.

11. Kjelgaard, M. M. & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in Autism: Implications for genetic sub- groups. Language and Cognitive Processes, 2001, 16 (2/3), pages 287-308.
12. Like Wu, Xiaojuan Wang and Bo Cheng (2013).Autism. http://www.chinastemcell.com.cn/en/Stem-CellTreatments/62013122963.html. Retrieved on June 28, 2015.
13. McDonald, J. (2014). How parents deal with the education of their child on the autism spectrum. The stories and research they don't and won't tell you. Sense Publishers, Rotterdam, the Netherlands.
14. Manolitsi, Maria, & Bottin, Nicola. (2011). Language abilities in children with clinical information. Child Language Teaching and Therapy. 27(1): 39-55.
15. Maryqueenolia, C, Chikezie O. & Ahamefula (2014).Speech language impairment: A case study of Biaga Kpandu. Innovate Journal of Special Sciences. Vol. 2, Issue 2 , 2014. Pages 4-9.
16. Meier, R. P. (2015). New study sheds light on linguistic characteristic of autistic children. University of Texas at Austin, USA.The researcher got the file of this study by email on June 28, 2015. It also can be saved from URL: http: // www. News medical. net/ news 20150406/ children.aspx.
17. Ministry of Education, Ontario, Geneva, (2007). Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders.http://www.edu.gov.on. ca/eng/general/elemsec/speced/autism Spec Dis. PDF. Retrieved on June 28, 2015.
18. US Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.(4th Edition) (DSM- IV) Washington, DC; APA.
19. Robinson, Ricki G. (2011). Autism solutions: How to create a healthy and meaningful life for your child. Ontario, Canada: Harlequin Enterprises Limited.
20. Rocky Point Academy (2009). Characteristics of Autism. http:// calg aryautism. com/characteristics.htm. Retrieved on June 28, 2015.

21. British National Autistic Society (2015). What is Autism (Easy Read). http://www.autism.org.uk/about-autism/autism-an-introduction/ what-is-autism /what-is-autism-easy-read.aspx. Retrieved on June 28, 2015.

22 . US National Academy of Sciences (2015). Educating Children with autism. The writer of this article got the PDF. File of this document by email on July 3, 2015. The document can also be accessed via this link: http://www.nap.edu/catalog/10017.html.

23. Whitehouse, A. J. O., Barry, J. B. & Bishop, D.V.M. (2007). Further defining the language impairment of autism: Is there a specific language impairment subtype? Journal of communication Disorders,41, 2008, pages 319-336.

مقال العدد

الأسباب الوراثية للذاتوية

إعداد وتجميع : د.نوال عبد العزيز حامد

مفهوم الذاتوية :

هى إضطراب نمائي عام يصيب الطفل قبل بلوغه العام الثالث من العمر،ويتضمن قصوراً في قدرة الشخص على التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الأشخاص أو الأشياء أو الموضوعات، والعجز عن تكوين علاقات مع المحيطين به وتكرار سلوكيات نمطية ، ومشاكل حسيه مثل الحساسيه للضوء والصوت.

وقد إرتفعت نسبة الحلات المشخصة في العشرين عاماً الماضية ، ولكن ليس بالضرورة بسبب إرتفاع عدد المصابين وإنما نتيجة التوسع الطبي في من يشملهم هذا التشخيص وأيضاً لأن أعراض المرض أصبحت معروفه إضافة لتوفر الوسائل التي تعين على القيام بتشخيص بشكل أكثر دقة.

والتوحد ليس مرضاً عقلياً ولا تلعب العوامل النفسية أي دور في الإصابة به ، ولا يرتبط بنوع التربية السائدة في الأسرة ، ولا يرجع إلى عدم العناية من جانب الآباء، فقد يولد الطفل به أو تتوافر لديه العوامل التي تساعد على إصابته به بعد الولادة .

كل الحالات المختلفة و التي لديها نفس الاعراض توضع تحت مظله ما يسمى باضطرابات طيف التوحد (autism spectrum disorders) ، وسمي بالطيف التوحدي لأن أعراضه تختلف في شدتها من شخص إلى آخر، حيث تمتد أعراضه من غياب تام للغة ونقص شديد في القدرات المعرفية إلى درجة عالية من الذكاء وقدرات عقلية متميزة، وتتفاوت شدة الأعراض وتأخر اللغة و الإدراك العقلي و التفاعل الإجتماعي فيما بينه.

وتعتبر الذاتوية أحد أنواع الإعاقة النمائية الشاملة Pervasive Developmental

Disorders ،ويستخدم مصطلح اضطراب الطيف التوحدي كمرادف لمصطلح الإضطرابات النمائية الشاملة والتى **تتمثل فيما يلي** :

١- **الإضطراب الذاتوى** :(Autistic disorder) (وهو الأكثر شهرة)

٢- ويتسم بوجود خلل في التفاعلات الإجتماعية , واللغة والقدرة على التخيل وذلك قبل أن يصل الطفل إلى سن الثلاثة سنوات إلى جانب السلوكيات النمطية .

٣- **إضطراب اسبرجر**(Aspereger syndrome)

٤- و يتسم بوجود خلل في التفاعلات الإجتماعية ووجود إهتمامات محددة جداً مع عدم وجود تأخر عام في اللغة ,وتتراوح نسبة ذكاء الفرد بين المتوسط إلى فوق المتوسط.

٥- **إضطراب ريت**: (Rett's disorder)

٦- وهو مرض يرتبط بالجين إكس ومثله أيضاً مرض فراجيل إكس ،وأمراض جينية أخرى.

٧- **إضطراب الطفولة التفككي التحللي (CDD)** :
(Childhood Disintegrative Disorders)

٨- يتطور الطفل في هذا الإضطراب تطوراً طبيعياً من جميع الجوانب من عمر سنتين إلى عشر سنوات ثم يتبع ذلك فقداناً ملحوظاً للمهارات التي تعلمها .

٩- **الإضطراب النمائي الشامل – غير المحدد** (وهو الأكثر انتشاراً)-(PDD NOS)

١٠- (Pervasive Developmental Disorder- Not Otherwise Specified):

ويعرف أيضاً بإسم التوحد غير النمطي (Atypical) ، ويتم تشخيص هذا الإضطراب

عند بعض ملامح التوحد التقليدي في الفرد وليس جميع معايير التشخيص وبمعنى آخر وإن كان غير دقيق يكون الفرد توحدياً "تقريباً", ولكن ليس لدرجة كافية لتشخيص حالته بالتوحد, وتمتاز الأعراض في هذا الإضطراب بأنها أقل شدة من التوحد والإضطرابات النمائية الأخرى, وتظل لديهم قدرة على التفاعل الإجتماعي بدرجة تحول دون إصابتهم بالتوحد هذا بالإضافة إلى أنهم من الفئات ذات الأداء العالي أي لديهم قدرات إدراكية شبه طبيعية وفقاً لخبراء بيل لتنمية المعاقين؛ فإن علاج الأطفال المصابين بالإضطرابات النمائية غير الشاملة قد يكون صعباً ،وأحياناً قد لا ينالون المساعدة اللازمة بالسرعة نفسها التي ينالها الأفراد الذين ظهر عليهم علامات التوحد بشكل واضح، وقد لا يقوم الأطباء بتشخيص مرض إضطرابات النمائية غير الشاملة حتى يستبعدوا جميع أنواع مراض التوحد الأخرى، وبإختصار فإنهم قد يصلون إلى نتيجتهم النهائية بعد إنتهائهم من استبعاد الأنواع الأخرى.

قد تكون الأنظمة العلاجية المتعددة الجوانب هو الأكثر نفعاً (تأثيراً) وهذه الأساليب تشمل تأهيل المريض من خلال برامج تعليمية خاصة وشاملة وهي من أنجح البرامج إذا توفرت للمريض بشكل ملائم فهي تساعده على التخلص من الكثير من المشاكل:.

العلاج الشامل: وهو دمج الأساليب العلاجية عديدة مع بعضها بعضاً لتحقيق أهداف محددة .ويجب أن تكون مدة الجلسة العلاجية من خمس عشرة إلى أربعين ساعة في الأسبوع ولمدة عامين حتى يتم تعديل السلوكيات المختلفة والوقاية من الأخرى.

التحليل السلوكي التطبيقي:وهو أسلوب يركز على التقليل من السلوكيات غير الطبيعية وتعليم مهارات جديد وطرق دعم السلوكيات الإيجابية .

الأدوية التي تساعد على تعديل بعض السلوكيات أو تحسن القدرات: وهى تساعد في علاج بعض المشكلات المصاحبة للتوحد ولكن هذه الأدوية لا تعالج التوحد.

العلاج التخاطبي : وهذا يركز على تحسين القدرة على التواصل و إستخدام اللغة وتعديل السلوكيات, والتي عدم النضج فيها تعيق القدرة على التواصل الطبيعي.

برامج الحمية الغذائية الوقائية... العلاج بالموسيقي..العلاج المهني..العلاج الطبيعي..التدريب الحسي التكاملي..العلاج البصري.

وجد هناك ما يصح أن نطلق عليه فوضى تشخيصية أو تصنيفية وأخطاء كبيرة في إستخدام المصطلحات والتصنيف السابق والتي تنعكس سلباً على الأسرة والطفل وعلى تقديم الرعاية والتدريب المناسب للطفل, فكثيراً ما يستخدم في الميدان مصطلح طيف التوحد للدلالة على الحالات الخفيفة من التوحد وكثيرا ما تستخدم تعابير ومصطلحات ليس لها سند في التصنيفات العالمية المعتمدة كمصطلح "طرف توحد" مصطلح "توحد جزئي" مصطلح "الميول التوحدية" وهذه المصطلحات تسبب الإرباك ويجب الانتباه إليها والحذر منه.

احصائيات الذاتوية : تقدر الإحصاءات الحديثة أن شخص واحد من بين كل (٨٨) شخص يولد مصاب بالتوحد ، وترتفع نسبة الإصابة بالتوحد بين الذكور بمقدار أربعة أضعاف عن الإناث.

تشير التقديرات إلى أن شخصاً واحداً من بين كل (٢٠) شخص يحتك إحتكاكاً مباشراً بأحد الأشخاص التوحديين بما في ذلك الأسرة والأصدقاء والمتخصصين.

التكلفة الاقتصادية للذاتوية:في بريطانيا تقدر تكلفة الشخص التوحدي طوال مدة حياته ٢,940,538£ أي ثلاثة ملايين جنيه إسترليني تقريباً التكلفة العالية كانت للتأهيل الحياتي حيث بلغت ٧٠٪ من إجمالي الكلفة الاقتصادية في مقابل ١٤ ٪ للنشاط اليومي و٧٪ للتعليم، وفي الولايات المتحدة الأمريكية: تقدر تكلفة الطفل التوحدي المعاق ذهنياً طوال مدة حياته (٢,٤) مليون دولار والطفل التوحدي غير المعاق (١,٤) مليون دولار، وفى مصر تحدّث علماء عن مليوني مصري «متوحّد»، في حين أكدت الجمعية التي تعنى بشؤونهم أن عددهم لا يتجاوز (٨٠٠) ألف شخص، منهم من يلقى عناية فائقة لأن ذويه قادرون على ذلك، ومنهم من يعيشون ويموتون من دون أن يعرف من حولهم معاناتهم، لأنه لا يملك «رفاهية» إكتشاف المرض.

والعناية بالطفل المريض بالتوحّد في مدرسة متخصصة تكلّف نحو (١٠٠) جنيه في الساعة، ما يعني أن الطفل يتكلف نحو (١٦ألف) جنيه.شهرياً.. إذا كانت هذه قيمة الإنفاق على بند التعليم فقط، فهو يعني أن العائلات الميسورة فقط هي التي تتمكن من توفير تعليم مناسب لإبنها أو إبنتها المصابة بالتوحد.

أسباب التوحد

هناك نظريات متعددة تحاول رسم أسباب التوحد ،وإن حوالي (٩٠ ٪) من الأسباب الحقيقية للتوحد غير معروفة، فالتوحد يمثل لغزاً كبيراً بالنسبة للباحثين المهتمين، فهو له سمات كثيرة تختلف شدتها من طفل/ شخص لآخر ويصعب تشخيصه، وأسباب التوحد مختلفة مثل سماته، فينظر الكثيرون للتوحد على أنه متعدد الأسباب فهناك من يربطه ببعض التغيرات الحيوية العصبية التي تؤثر على المخ، وهناك من يعتقد أن له أسباباً وراثية .

..ترجع أسباب الذاتوية الى:

- عوامل ملوثات فى بيئة الطفل مثل التعرض للسموم كالمعادن السامة مثل للزئبق والرصاص.
- الإلتهابات والفيروسات.
- لوحظ أن الأطفال الذين يعانون من التوحد يعانون من حساسية من مادة الكازين (وهى موجودة في لبن وحليب الأبقار و الماعز) وكذلك الجلوتين وهى مادة بروتينية موجودة في القمح والشعير والشوفان .
- أخذ المضادات الحيوية بكثرة.. عندما يأخذ الطفل المضاد الحيوي يؤدى ذلك إلى القضاء على البكتيريا الضارة والنافعة أيضاً في نفس الوقت وإلى تكاثر الفطريات التي تقوم بدورها في إفراز المواد الكيميائية

كما لا يوجد دليل حاسم يثبت دور اي من الآتى في الذاتوية:

- تناول العقاقير الضّارة أثناء الحمل والأمراض التي تتعرض لها الأم أثناء الحمل.

- نوع غذاء الطفل في وقت مبكر من حياته.
- الحصبة و النكاف و الحصبة الألمانية.

فهناك جدل آخر حول العلاقة بين لقاح (إم.إم.آر) والإصابة بإعاقة التوحد لقاح النكاف والحصبة والحصبة الألمانية، وجد أن الأطفال المصابون بالتوحد يعانون إضطربات في جهاز المناعة مقارنة بالأطفال الآخرين وهذه اللقاحات تزيد قي الخلل وبعض دراسات أثبتت أن هناك علاقة بين حدوث التوحد وهذه اللقاحات فعند حساب كمية الزئبق التي تصل للطفل عن طريق عطائه اللقاحات وجد أنها أعلى بكثير من النسبة المسموح بها حسب لوائح منظمة الأغذية العالمية والأدوية الأمريكية وهذه النسبة تعتبر سامة وضارة بصحة الطفل وقد تكون من الأسباب التي تؤدى إلى ظهور أعراض التوحد.

لكن الأعراض التي تصل إلى حد العجز وعدم المقدرة على التحكم في السلوك والتصرفات يكون سببها خلل ما في أحد أجزاء المخ. والأبحاث الحالية تربطه بالإختلافات البيولوجية والعصبية للمخ ، بالإضافة الى وجود قابلية جينية وراثية لدى الطفل.

الذاتوية و الوراثة

لكن ماذا يعني لنا إكتشاف جين أو الجينات المسؤولة عن التوحد؟ مثل هذا الإكتشاف سيساعد على تشخيص التوحد، وسيساعدنا على فهم التوحد أكثر.

من المتعارف عليه بين العامة إن التوحد اضطراباً غامضاً غير معروف الأسباب ولم يتم إكتشاف علاج له حتى الآن، ومما يساهم فى ترسيخ هذا الخطأ الشائع عن مرض التوحد الفوضى التشخيصية الموجودة بين المتخصصين والعاملين بالمجال ، وإكتفائهم بتشخيص أى أعراض مشابهة على أنها توحد كلاسيكى وتوجيه الأسرة إلى الإهتمام بتنمية مهارات الطفل وكفى، وتجاهلهم توضيح الأسباب المختلفة للتوحد للبحث فيها، خاصة الأسباب الوراثية لاتخاذ الإجراءات اللازمه وأخذ الحيطة والحذر وتجنب تكرار ظهور الجين فى الأجيال القادمة داخل الأسرة مما يساهم فى تزايد نسبة الأعداد المصابة بالتوحد وانعكاساته السلبية على

الأسره والمجتمع .

لذا وجب التنبيه والتوصية بتدريس مرض التوحد بكليات الطب والإهتمام بتطوير مراكز البحوث الطبية ودعمها مادياً وفنياً لتفادى هذه السلبيات ، ومن المهم استبعاد وجود متلازمة وراثيه لكل من يظهر عليه أعراض توحدية، ويمكن طلب الإستشارة الوراثية للمساعدة في التشخيص وطلب الفحوصات اللازمة وتوفير المعلومات الخاصة بهذه الأمراض وإحتمال تكرار الإصابة ، وأيضاً مناقشة الخيارات المتوفرة للحمل في المستقبل إذا عرف المسبب الوراثي للحالة، والأبحاث مستمرة لفهم وتحديد الأسس الوراثية لحالات التوحد الكلاسيكية المنفردة، وتوفير فحوصات وراثية ويتم إجراء بحوث بشكل مستمر لإكتشاف الجينات المسببة للتوحد واستحداث تحاليل مخبرية لها ، وأيضا هناك بحوث متواصلة لمعرفة الأسباب البيئية

ويمكن فحص الكروموسومات و الكشف عن أمراض وراثيه ترتبط بأعراض التوحد

فمن المؤكد وجود أسباب جينية للتوحد هناك مؤشرات عديدة تثبت أن المادة الوراثية للإنسان تلعب دوراً رئيساً في ظهور التوحد وحتى الآن يصعب التعرف على التحولات المرتبطة بالتوحد ،رغم قدرتها على مَنْح فَهْم أكبر للمرض،حيث أن تلك التحولات تتطلب فحص أعداد كبيرة من الأفراد وهذا يتطلب المزيد من الوقت والجهد والمال.

الأسس الوراثية للتوحد شديدة التعقيد، وقد تم تحديد المئات من التحولات الوراثية المرتبطة بالمرض ولوحِظ أنها تشمل تكرُّر الكروموسومات، أو فقدها للنكليوتيدات، أو تغيُّر ترتيب الجينات بها وقد ظهر أن بعض التحولات جاءت عن طريق الوراثة، إلا أنها أحيانًا ما تبرز تلقائيًّا في البويضات، أو الحيوانات المنوية.

عندما نستخدم مصطلح وراثة نتصور بأن هذه الكلمة ترتبط دائماً بانتقال الجينات تعني أن المرض ينتقل حتمياً من الأم والأب إلى الأبناء، لكن هذا المصطلح لا ينحصر في هذا المفهوم فقط، فهناك جينات متنحية وهناك جينات سائدة وكل منهما له تأثير وراثي مختلف،كما أن حالات اضطرابات طيف التوحد لها علاقة بأمراض وراثية محددة وبعض هذه

الأمراض تكون نتيجة لعطب (طفرة) في إحدى جينات الخريطة الوراثية التي تشمل (٣٠) ألف جين، و يطلق على هذه الأمراض الوراثية مسمى المتلازمات .

وإن أولى الدلالات على أسباب التوحد الوراثية جاءت من الدراسات التي أجريت في نهاية السبعينات وبداية الثمانينات على التوائم حيث لاحظ العلماء أن التوائم المتشابهة التي تتماثل في الجينات المتوارثة من الأب والأم (نتجت من بويضة واحدة ملقحة) نسبة التوحد لديهم مرتفعة مقارنة بالتوائم غير المتشابهة..فالأرقام تقول أن إصابة أحد التوائم المتطابقة بالتوحد يجعل إصابة التوأم الآخر بنسبة ٦٠٪ ، كما أن ظهور الإصابة لطفل في الأسرة بالتوحد يعطي نسبة (٤) بالمائه، بينما لو كان الطفل المصاب الأول بنت فان إحتمال تكرار الإصابة (٧٪)،فإذا كان هناك طفلان مصابين في الأسرة فان إحتمال تكرار الإصابة قد تزيد عن (٢٥ ٪) .

كما نلاحظ أن إصابة أحد التوائم المتطابقة باضطراب التوحد لا يستوجب دائماً إصابة الطفل الآخر وهذا يدل على إحتمال وجود عوامل بيئية خارجية تتسب في ظهور المرض ، ولا تظهر الأعراض بدونها ، لذلك فان أسباب التوحد في الغالب نتيجة لاستعداد وراثي مع التعرض الى أحد العوامل البيئية ، و كثير من العوامل الوراثية والبيئية مجهولة في وقتنا الحاضر.

ونظراً لاتساع التباين في أعرض التوحد مما يعكس اختلاف التفاعلات بين الجينات المعطوبة فمثلاً هناك العديد من الجينات التي قد تزيد من درجة الإعاقة في النطق واللغة بينما هناك جينات أخرى تزيد من حدة بعض السلوكيات الخاصة بالتوحد .

وبالرغم أن الأبحاث لم تحدد الجين الذي يرتبط بهذه الإعاقة بشكل مباشر إلا أن أعراض الذاتوية تظهر بين هؤلاء الذين يعانون من مشاكل صحية أخرى وأمراض وراثية مثل:-

- **مُتلازِمة أسبرجر** وهو مرض وراثى غير محدد الجين .
- **اضطراب ريت** (وقد خرج حديثا من تصنيفات التوحد)
- **متلازمة هيلر CDD** التحلل الطفولى

(متلازمة هشاشة إكس جين) هو مرض وراثي يتميز بالكسور المتعددة

Fragile X Syndrome.

مرض وراثي يتميز بوجود تغيرات في الصبغات الجلدية مع الصرع والتاخر الذهنى.

Tuberous Sclerosis

وهو مرض الكيتون يوريا الايضي إذا لم يتم علاجها. Phenylketonuria.

وهو نتيجة تعرض الام للاصابة بالحصبة الالمانية اثناء الحمل.

Congenital Rubella Syndrome.

- **متلازمة أسبرجر**

وتسمى كذلك إضطراب أسبرجر..وبعض الأطباء يسمُّونها بدلاً من ذلك «التَّوَحُّد رفيع الأداء»،ويرون أنَّها القطب الخفيف من طيف إضطرابات التَّوَحُّد، فهى إحدى إضطرابات طيف التوحد ،وقد سمي هذا المرض بإسم طبيب الأطفال النمساوي هانز آسبرجر، الذي قام عام ١٩٤٤ بعمل توصيف الأطفال الذين يفتقرون لمهارات التواصل غير اللفظي والمرض يختلف عن غيره من إضطرابات طيف التوحد من ناحية الحفاظ النسبي على استمرارية تطوير الجوانب اللغوية والإدراكية لدى المريض.

الأسباب:

اكتشف العلماء فروقاتٍ وظيفية وتشريحية في مناطق معيَّنة من الدماغ عندَ أطفال مُتلازِمة أسبرجر. يبدو أنَّ اضطرابَ التَّوَحُّد يجري في العائلات، وهذا يدفع العلماء للاعتقاد بأنَّ متلازمة أسبرجر هو إضطراب وراثي.ولم تُحدَّد مُوَرِّثةٌ خاصَّة بمُتلازِمة أسبرجر، ولكنَّ الأطبَّاء يعرفون أنَّه يمكن أن تكونَ هناك مجموعةٌ من المورِّثات التي قد تجعل الطفلَ معَرَّضاً لظهور متلازمة أسبرجر ...وهي أكثر شيوعاً عندَ الذكور منها عندَ الإناث .

يمكن أن تختلفَ أعراضُ مُتلازِمة أسبرجر من طفل لآخر، لكنَّها تقع عموماً في:

- **الإعاقة الاجتماعية:**

يظهر المصابون بهذا المرض صعوبات كبيرة في تفاعلهم الإجتماعي مع الآخرين و صعوبة في قراءة وفهم التلميحات الاجتماعية، والتعرُّف إلى مشاعر الآخرين، ويمكن أن تكونَ لديهم حركاتٌ غريبة أو طرق مميَّزة في حركاتهم ،غالباً ما يحاول هذا الطفلُ الحديثَ مع بقيَّة الأطفال، ولكنَّ سلوكَه قد يبدو غريباً في أعين الأطفال الآخرين، كلُّ هذا يجعل من الصعب عليهم بناء صداقات، ومن الممكن أن يتجنَّبه الأطفالُ الآخرون بسبب ضعف مهاراته الاجتماعية وضيق دائرة إهتماماته،وأيضاً صُعوبات التواصل ومشاكل في التواصل غير الكلامي، وإظهار السلوك غير اللائق اجتماعياً وعاطفياً، والعجز عن التعامل بنجاح مع الأقران.

وتستمرُّ مشاكلُ الإندماج في المجتمع والتواصل مع الآخرين حتَّى مرحلة البلوغ ، فيكون طفلُ مُتلازِمة أسبرجر نشيطاً وسعيداً في طفولته المبكِّرة ثم يظهر لديه القلق والإكتئاب وتظهر عندَهم أعراضٌ وإضطرابات نفسية إضافية خِلال المراهقة والبلوغ.

كما يمكن أن يُظهِر خبرة ومستوى عالياً من المفردات، ولكنَّ حديثَه قد يبدو مثلَ مجموعة عشوائية من المعلومات من غير هدف أو نتيجة كلام وسلوك لغوي غير طبيعي، مثل الكلام بطريقةٍ شديدة الرسمية أو بصوت أحادي النغمة أو دون إيقاع أو بنبرة غريبة كما يمكن أن يجدَ صعوبةً في تغيير شدَّة الصوت بما يلائم المحيط؛ إنَّه مثلاً يحتاج إلى من يُذكِّره بأن يتكلَّمَ بصوتٍ منخفض في الأماكن العامة ، وهو أيضا لا يشعر بالخجل.

السُّلوك النمطي المتكرِّر مع رغبات وأنماط سلوكية مقيدة.

ويظهرون اهتمام بالغ في بعض المجالات، مثل التركيب الجزيئي، ويصبح بعضُ الأطفال المصابين بمُتلازِمة أسبيرجر خبراءَ بالديناصورات، أو يصنعون نماذج من السيَّارات، أو حتَّى أشياء تبدو غريبةً، مثل المكانس الكهربائية. ويبدو هؤلاء بخبرتهم والمستوى العالي من المفردات التي يمتلكونها وكلامهم الرسمي شبيهين بأساتذة صغار..

- **الوسوسة بموضوع معيَّن**

يكون الطفلُ المصاب بمُتلازِمة أسبرجر مهووساً بشيء واحد أو موضوع واحد غالباً؛ ولا

تكون لديه رغبةٌ في الحديث عن أيّ شيء سواه ، فيمكن أن يجمعَ الطفلُ المصاب بمُتلازِمة أسبرجر الكثيرَ من المعلومات عن الشيء المفضَّل لديه، وأن يتحدَّثَ دون إنقطاع عنه.

مشاكل في المَهارات الحَركية (الخَرَق وعدم تناسق الحركات)

يلاحظ الأهل عادةً ظهورَ أعراض مُتلازِمة أسبرجر على الطفل في السنة الثالثة من عمره. ويُمكن أن تظهرَ الأعراضُ على بعض الأطفال في سِنّ الرَّضاعة، وقد تكون العلاماتُ الأولى لمتلازِمة أسبرجر التأخُّر في الزحف أو المشي، وغير ذلك من المشاكل في المهارات الحركية. غالباً ما يكون الطفلُ المصاب بمُتلازِمة أسبرجر ضعيفَ التناسق في حركاته؛ وقد تبدو مشيته شديدةَ التكلُّف أومتوثِّبة، ويمكن أن يجدَ صعوبةً في ركوب الدرَّاجة العادية أو في مسك الكرة أو تسلُّق الألعاب في الحدائق.

يمكن أن توجدَ مُتلازِمةُ أسبرجر مع مشاكل صحِّية أخرى ، مثل الاكتئاب، أو الاضطراب الهَوَسي الاكتئابي، أو إضطراب فَرط الحركة مع إضطراب فرط النشاط مع نقص الإنتباه، لإضطرابات القلق والإضطراب الوسواسي القَسرى ومُتلازِمة توريت

من الصعب تشخيصُ مُتلازِمة أسبرجر، لأنَّه لا يوجد إختبارٌ معياري لتشخيصها، ويستخدم الأطبَّاء اختبارات مختلفة لتشخيص مُتلازِمة أسبرجر، لذلك فمن الممكن تشخيص حالة الطفل تشخيصاً مختلفاً حسب الطبيب الذي يرى الحالة.

يتركَّز العلاجُ على الأعراض الرئيسية الثلاثة وهي:-

ضعف مهارات التواصل،والعادات الوسواسية المتكرِّرة، وعدم تناسق الحركات.

برنامجُ المعالجة الفعَّال:يعتمد على اهتمامات الطفل. يقوم بتعليم الطفل المهام على شكل سلسلة من الخطوات البسيطة. يتضمَّن أنشطةً مدروسة بدقَّة يوفِّر تعزيزاً مستمراً للسلوك.

تتضمَّن برامجُ معالجة مُتلازِمة أسبرجر إعطاءَ بعض الأدوية غالباً. وتكون الأدويةُ هامَّةً إذا كان لدى الطفل اضطرابٌ آخر، مثل الاكتئاب والقلق.

يمكن أن تتضمَّنَ برامجُ المعالجة: علاجاً سلوكياً معرفياً ، وعلاجاً فيزيائياً أو مهنياً، وعلاجاً

لغوياً/نطقيًّاً تخصُّصياً.

متلازمة ريت: مرض وراثي نادر يسبب إضطرابات شاملة في النمو ويؤثر بشدة على دماغ المصاب حيث يفقده القدرة علي الإحتفاظ بما اكتسبه وتعلمه من خبرات ومهارات كالسير والنطق ،وكثيراً ما تصاحبها درجة من درجات التخلف العقلي بالإضافة إلي ما تسببه من إعاقات حركية أو إعاقة تواصل ونوبات صرعية، ويتعلق المرض **بالتوحد** وتظهر بعض الأعراض الأخرى المشابهه لأعراض التوحد

****متلازمةُ ريت مرضٌ نادر.** ومن المقدر أنها تصيب طفلة واحدة من أصل كل عشرة آلاف أو خمسة عشر ألف طفلة. ويكون المريضُ في حاجة إلى الرعاية خلال حياته وتعليم متخصص اولي مع برامج وقائية للسلوكيات الصعبة و تنمية المهارات.

الأسباب

متلازمةُ ريت إضطرابٌ جيني. لكنه لا يكون وراثياً في إلا في حالات معدودة (وراثي أنه ينتقل من الآباء إلى الأبناء). وإن أقل من واحد بالمائة من الحالات هي وراثية، وأما معظم حالات متلازمة ريت فهي عفوية، أي أنها تحدث عشوائياً ، هناك فحصٌ قبل الولادة متوفِّر من أجل العائلات التي لديها طفلة مصابة بمتلازمة ريت، و لكنَّ خطرَ حصول الأسرة نفسها على طفلة ثانية مصابة بهذه المتلازمة يظل أقلَّ من واحد بالمائة.

أي أنها إعاقة تصيب الإناث فقط (في حالات نادرة يصاب الذكور)، وتبدأ أعراضها في الظهور بعد الأشهر الستة أو الثانية عشر الأولي من عمرها وهى ذات أساس وراثي له علاقة بالكروموزوم × ، والسبب هو حدوث طفرة في احد الجينات المسماه بجين (MECP2) الموجود على كروموسوم إكس، يعتقد أن هذا الجين يلعب دور رئيسي في نمو المخ بشكل طبيعي، ويمكن إجراء فحص وراثي لهذه الحالة، كما أنَّ معظمَ الأطفال المصابين بهذه لطفرة الوراثية يتعرَّضون لإصابات خطيرة ويموتون قبل الولادة أو بعدها بفترة قصيرة.

عددٌ قليل جداً من الأطفال الذكور الذين تصيبهم أشكال أقل ضرراً من متلازمة ريت.

.الأعراض:

يولد الطفل سليماً ويكون نموه طبيعياً إلى الشهر السادس أو حتى الشهر (١٨) من العمر ثم يلاحظ الوالدين تغير في اكتساب المهارات.

لمتلازمة ريت أربع مراحل:

تُعرف المرحلةُ الأولى باسم مرحلة البدء المبكرة.

وخلال هذه المرحلة، تكون علاماتُ متلازمة ريت وأعراضها بسيطة جداً ، وهذا يعني أن من الصعب ملاحظتها ،وتبدأ بين الشهر السادس والشهر الثامن عشر من عمر الطفل، ومن الممكن أن يبدو على الأطفال في المرحلة الأولى من متلازمة ريت نقصٌ في التواصل عن طريق العينين، وفقدان الاهتمام بالألعاب، ويظهرَ لديهم تأخُّر في الجلوس أو الزحف.

تُعرف المرحلةُ الثانية من متلازمة ريت باسم مرحلة التراجع السريع.

وهي تبدأ بين السنة الأولى والسنة الرابعة من العمر. يفقد الطفل في هذه المرحلة قدرتَه على الكلام، وعلى استخدام اليدين فقداناً تدريجياً ،و يبدأ بعضُ الأطفال المصابين بمتلازمة ريت بحبس أنفاسهم أو بالتنفُّس السريع، أو فرط التهوية. وقد يصرخون من غير سبب ، ومن الصعب غالباً أن يتحرَّكَ الطفل في هذه المرحلة معتمداً على نفسه فقط.

المرحلةُ الثالثة من متلازمة ريت تُدعى باسم مرحلة «الهضبة»

وتسمى المرحلة شبه المستقرَّة، ويكون ذلك بين السنة الثانية والسنة العاشرة من عمر الطفل عادة. ورغم استمرار مشكلات الحركة، فإنَّ السلوكَ يمكن أن يتحسن. وقد يتحسَّن انتباهه ويقظته ومهارات التواصل لديه أيضاً. ويظل كثير من المرضى في هذه المرحلة معظمَ حياتهم.

المرحلة الأخيرة من متلازمة ريت

وفيها يكون من الصعب على المريض أن يتحرَّك، وقد يشعر بالضعف في عضلاته، وفي هذه الحالة، يمكن أن تتخذَ الذراعُ أو الساق أو الجزء العلوي من الجسم وضعاً شاذاً، ويصبح

عاجزاً عن المشي,لكنَّ مهارات الفهم والتواصل والمهارات اليدوية لا تستمر في تراجعها خلال هذه المرحلة، كما يمكن أن يتحسَّنَ التواصل عن طريق العينين أيضاً، و رغم إمكانية حدوث الوفاة فجأة فإنَّ أمد العمر المتوقَّع لدى مرضى متلازمة ريت يتجاوز خمسين عاماً.

التشخيص::

يتوقف نوعَ الإختبارات اللازمة للطفل على طبيعة الأعراض لديه. من الممكن أن تشتملَ الفحوص والإختبارات اللازمة لتشخيص متلازمة ريت على ما يلي:

- فحوص للدم..فحوص للبول ..اختبارات لقياس سرعة الإستجابة من خلال العصب.
- إختبارات تصويرية..إختبارات السمع...إختبارات العين والرؤية...مخطط كهربية الدماغ
- إختبارات جينية:

تحليل الحمض النووي الريبي منقوص الأكسجين(DNA) ، يتطلَّب هذا التحليل الحصولَ على كمية صغيرة من الدم تؤخذ من وريد في ذراع الطفل لفحص الحمض النووي الريبي نقوص الأكسجين الخاص بالطفل للبحث عن أدلَّة تشير إلى سبب وشدة الإضطراب الذي يعاني منه الطفل.

متلازمة هيلرCDD التحلل الطفولى

وتسمى إضطراب الطفولة الإنتكاسي (CDD) أو ما يعرف باسم متلازمة هيلر، وهو أحد أنواع إضطرابات طيف التوحد، الأطفال الذين يعانون من هذا المرض تكون لديهم مهارات تواصل لفظي وغير لفظي تناسب سنهم وعلاقات اجتماعية عادية ومهارات طبيعية للعب وسلوك تكيفي, وبعد عامين من العمر قبل سن العاشرة, يفقد هؤلاء الأطفال بصورة مرضية مهارات التواصل التي سبق اكتسابها ..**وتشبه أعراضها إلى حد كبير أعراض التوحد** .ونسبة الإصابة نادرة للغاية ويمكن إعتبارهما في بعض الأحيان ضمن فئة طيف

التوحد ، وأحياناً لا ويقدر مدى انتشار المرض بطفل واحد بين كل ١٠٠,٠٠٠ طفل.

أسباب المرض:

ولايوجد سبباً معروفاً لاضطراب الطفولة الإنتكاسي، يفترض بعض الباحثيين نظرية وجود استعداد جيني مع التعرض لمسببات بيئية معينة (مثل سموم بيئية أو التهابات معينة)، تؤثر على الدماغ في سن حرجة لنموه.ومن الممكن أن استجابة المناعة الذاتية تلعب دوراً في تطور المرض، حيث يبدأ جهاز المناعة في الجسم بمهاجمة أعضاء الجسم الأجسام الغريبة، ووجود السموم البيئية والجراثيم المسببة للمرض تحفز نشوء مثل هذه الاستجابة المناعية.

أعراض المرض

هذا الإضطراب يرافقه عادة ظهور تخلف عقلي شديد، ونوبات صرع، وهو يشابه إلى حد كبير التوحد الكلاسيكي من ناحية فكلاهما يتضمن نمواً طبيعياً في البداية يتبعه فقدان المهارات اللغوية، والتواصل الاجتماعي، واللعب، والمهارات الحركية، إلا أن اضطراب الطفولة الإنتكاسي تبدأ أعراضه بالظهور عادة على عمر أكبر من عمر ظهور أعراض التوحد.

معايير التشخيص حسب ورودها في الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العصبية الرابع (DSM-IV): يبدو النمو طبيعياً حتى عمر عامين على الأقل، ويكون ذلك من خلال اكتساب المهارات المناسبة للعمر، وقد يكون ظهور الأعراض مفاجئاً خلال أيام إلى أسابيع، أوتدريجياً على فترة طويلة من الزمن ..فتحدث خسارة أكبر للمهارات المكتسبة على الأقل في اثنتين مما يلي:

اللغة: في البداية يكون الأطفال المصابون قادرين على التواصل باستخدام عبارة مكونة من كلمتين إلى ثلاثة كلمات، ثم يفقدون هذه القدرة، قد يتوقفون عن الكلام كلياً أو يحتفظون بمقاطع مما كانوا يعرفوه سابقاً.

المهارات الاجتماعية: مثل عدم القدرة على التعبير عن مشاعرهم، أو الطفل الذي كان يسعده أن يحضن، أصبح هذا الأمر ينفره، وغير ودي تجاه التواصل الجسدى.

الإتصال: قد يفقدون الإهتمام بالبيئة المحيطة بشكل عام ، أو وجود تؤخر أو فقدان تام للغة المنطوقة، عدم القدرة على البدء أو متابعة حديث معين، عدم وجود التظاهر باللعب، والتهيج والقلق قد يكون موجوداً.

المهارات الحركية .. السيطرة على البول والبراز.. اللعب.

متلازمة كروموزوم اكس الهش fragile X syndrome

الأسباب : هي متلازمة وراثية تتعلق مباشرة بالكروموزوم إكس الموجود عند الأمهات، وهو مرض وراثي يتميز بمشاكل عقلية تتراوح بين صعوبات تعلم خفيفة الى تأخر عقلي شديد وإضطرابات سلوكية وعاطفية وما يقرب من ثلث الذكور المصابون تظهر عليهم أعراض التوحد مما يؤثر على قدرتهم على التواصل والتفاعل الإجتماعى.

يتميز هؤلاء المرضى بوجه مستطيل، اذنين كبيرتين، خصيتين كبيرتين، انخفاض في قوة العضلات وتخلف عقلي ، وتم اكتشاف متلازمة كروموزوم إكس الهش سنة ١٩٨٨ تقريباً، وكانت لإكتشافها أهمية كبيرة، نظراً لأن متلازمة X الهش تعتبر أحد الأسباب الرئيسة التي تؤدي إلى التخلف العقلي .

الخلفية الوراثية لهذا المرض باختصار هي ناتجة عن خلل في جين يقع على كروموسوم إكس اسمة (FMR1) ، وإن الذكور الذين يرثون الجين المعطوب في العادة يصابون بالمرض نتيجة لعدم وجود نسخة اضافة لهذا الجين لأن الذكور لديهم نسخة واحد من كروموسوم إكس و النسخة الثانية هي كروموسوم واى أما الإناث فلديهن نسختان من كروموسوم إكس من المحتمل أن يكن حاملات للمرض عند حصولهن على نسخة معطوبة على كروموسوم إكس ونسخة سليمة على النسخة الثانية من كروموسوم إكس، لذلك فإنهم لا يصبن أو تكون إصابتهم أخف تعاني نصف الفتيات الحاملات للمرض من خلل في الإدراك..ولا تظهر عليها الأعراض وقد لا يتم الإكتشاف إلا بعد ظهور عضو مريض بالأسرة، وبالتالي فإن هذه المتلازمة منتشرة أكثر وسط الرجال لأنه يوجد لديهم نسخة

واحدة من الكروموزوم X وبالتالي فإن هذه الظاهرة تشكل خطراً أكبر عليهم)، أى أنه في العادة يصيب الذكور مع إن الإناث قد يظهر عليهن درجات متفاوته من الإصابة ..وإن نسبة تواتر المرض بين الذكور، هي إصابة واحدة لكل (٣٥٠٠) شخص، بينما تنخفض نسبة الإصابة بها لدى الإناث الى إصابة واحدة لكل (٦٠٠٠) أنثى، يمكن إجراء فحص وراثي لهذا المرض بالنظر لصورة النمط النووي (Karyotype) ، صورة الجينوم لدينا، والتي تمكن من ملاحظة وجود كسر أو تغير في الشكل في قسم صغير من طرف الكروموزوم X، وذلك من خلال رؤية جميع أشكال الكروموزومات، وتمييز التغييرات الهيكلية في الجينوم، والتي يمكن أن ترمز لوجود مرض وراثي لدى المريض المصاب بمتلازمة X الهش ، ينبع هذا الخلل من تكرار سلسلة ذات ثلاث قواعد (CGG)، يتكون الجينوم لدى الإنسان من (٤) قواعد (A,T,C,G) التي تحدد الشيفرة الوراثية، وتحتوي على كافة المعلومات الجينية الموجودة لدينا ، يتغير مبني الكروموزوم ويظهر الكسر الذي يميز المرض، خلال تكرار الثلاثية (CGG)فوق عدد معين من المرات (كلما كان عدد مرات التكرار أكبر، فان المتلازمة تعتبر أكثر شدة عند حاملي الجين المختل يوجد تكرار للسلسلة من(٥٢) الى (٢٠٠) مرة، بينما العدد هو أكبر من (٢٠٠) لدى المرضى .

يتم تشخيص متلازمة كروموزوم اكس الهش بواسطة إختبار جزيئي وفحص عدد التكرارات للتسلسل(CGG)،وأيضاً وفق وضع مثيلة المعزز(Methylation romoter) في الجين FMR1 يمكن تشخيص المرض قبل الولادة، عن طريق أخذ عينة من (زغابة المشيمي) وإختبار السائل الذي يحيط بالجنين يمكن الأطباء من النظر إلى صورة النمط النووي، وتحديد إذا ما كان الجينوم لدى الجنين يحتوي على كسر في الكروموزومX ، وبالتالي يمكن تجنب تكرار ظهور المرض بالأسرة ، وهو من الأمراض الخاضعه لبحوث مكثفه لعلاجه على أمل الوصول إلى عقار شافى إن شاء الله.

التصلب الدرني المعقد Tuberous Sclerosis TSC

التصلب الدرني هو خلل وراثي ينتقل لثلث الحالات المصابة عن طريق الوالدين أما باقي الحالات فتصاب به لأسباب مختلفة ويرتفع خطر إصابة أطفال الشخص المصاب بالمرض بنسبه ٥٠٪ , إن مرض التصلب الدرني شائع جداً ولكن مازال الناس يجهلون حقيقة إصابتهم به وذلك لعدم ظهور أيه أعراض عليهم ، ويعتقد أنه يصيب حوالى(١) من كل (٧٠٠٠) شخص ، كما يعرف بالتصلب الدرني المعقد لصعوبة شرح الحالة وهو يؤثر على الأشخاص بطرق مختلفة وبشدة متفاوتة فبعض المصابين به قد لاتظهر عليهم الأعراض.

أعراض المرض: يمكن تشخيص المرض في أي مرحلة من مراحل العمر على حسب طبيعة وشدة الأعراض وكلما تقدم الشخص بالعمر كلما زاد التصلب.. ومن هذه الأعراض:-

الجلد : أول علامة تظهر منذ الولادة هي بقع بيضاء صغيرة في أنحاء الجسم وخصوصاً الأطراف ولا تسبب مشاكل وقد تختفي فيما بعد وكلما كبر الطفل كلما زادت العلامات الحمراء التي تظهر على الجلد بما في ذلك طفح جلدي على الوجه .

يعاني معظم الأشخاص المصابين من تشوهات في الكلى، ونادراً ما تحدث أمراض في الرئة، ويمكن التعرف علي أورام حميدة للقلب من خلال الكشف الدوري قبل الولادة ونادرا ما تسبب مشاكل وقد تتراجع أو تختفي بعد الولادة .

تأخر النمو : مستوى الذكاء لدى (٤٠-٥٠٪) من المصابين طبيعي بينما يعاني البقية من صعوبات في النمو والتعلم تتراوح من صعوبات متوسطة إلى (٢٥٪) من الإعاقات الشديدة وينصح بالتدخل الطبي المبكر .

السلوك : حوالى(٢٥٪) من حالات التصلب الدرني **تعاني من التوحد** و(٢٥٪) لديهم إضطرابات في الخيالات تشمل متلازمة إسبيرجر ويلاحظ على الأطفال نقص في التركيز ونشاط زائد أما البالغين يعانون من قلق وجنون الإرتياب وإكتئاب وإضطرابات في النوم التي تصاحب للصرع تتشكل في سن المراهقة وما بعده .

الصرع : يعاني(٧٠٪) من حالات التصلب الدرني من نوبات صرع تحدث في أي عمر ولكن عادة ماتبدأ في مرحلة الطفولة وغالباً في السنة الأولى تبدأ على شكل تشنجات جنينية ويتطلب علاج فوري ، وكلما كبر الطفل كلما تغيرت النوبات وأحياناً تختفي كلها

العلاج: للأسف هذه الحالة ميؤس من شفائها ولكن يمكن معالجة الأعراض المصاحبة له لذلك يجب على المريض أن يقوم بالفحص المستمر لإكتشاف الأعراض ومعالجتها كالصرع، وعلاج الطفح الجلدي وعلاج مشاكل الكلى وتعالج مشاكل القلب بتناول أدوية لتنظيم نبضات القلب الغير منتظمة وفي حالات نادرة جداً يلزم التدخل الجراحي لإزاله الورم العضلي الذي يعيق تدفق الدم .

تأخر النمو: ينمو العديد من المصابين بشكل طبيعي بينما يعاني بعض الأطفال من مشاكل في النمو لذلك يحتاجون إلى مراكز خاصة فيهم للتعامل معهم بشكل خاص كما يحتاجون إلى المساعدة المبكرة في تعليمهم للنطق والتواصل مع الآخرين.

السلوك : من الأفضل معالجة المشاكل السلوكية مبكراً بأساليب متعددة ومنسقة فهناك العديد من الخدمات المتخصصة قد تساهم في معالجتها منها:

مراكز صعوبات التعلم ,طب الأمراض العقلية للأطفال, الطبي النفسي السريري والتعليمي, علاج مشاكل النطق, مراكز ومدارس التعليم الخاص .وذلك لتوفير بيئة خاصة وبرامج تعليم .ويجب أن تتعاون المراكز والأسرة فيما بينها لتحقيق نتيجة أفضل.

عند اكتشاف المرض لدى احد أفراد العائلة يجب على العائلة باكلمها أن تجري فحص لتحديد ما إذا كانت هذه أول حاله في تاريخ العائلة أولاً, لأن حوالى(٧٠٪) من الحالات تكون الأولى في العائلة، كما يوجد العديد من المصابين الذين لا تظهر عليهم أعراض المرض فالفحص يساعد في معرفة ما إذا كان أحدهم مصاب أو حمل المرض لأن نسبة إنتقاله وراثياً هي من(١ ٪) إلى (٢٪) .

يوجد هناك فحص ولكن ليست كل الحالات الحاملة للمرض أو لديها تاريخ في العائلة تحتاج إلى فحص وراثي ، ولكن قد يساعد في حالة الشك في الوضع الوراثي للمريض أو أحد

أفراد عائلته أو مدى الحاجة لإجراء فحص قبل الولادة في المستقبل، وحالياً لا يمكن إجراء فحص ما قبل الولادة لحالات التصلب الدربي المعقد إلا إذا تم التعرف على الجين المعطوب حينها يمكن إجراء فحص للدم للشخص المصاب ثم تؤخذ عينه لأفراد العائلة لمقارنتها ولكن لسوء الحظ لايمكن تحديد الجين المعطوب وبالنسبة للجنين يمكن أخذ عينة من المشيمة في الأسبوع الثاني عشر من الحمل ، ويأمل العلماء أن المعلومات التى توصلوا إليها خلال أبحاثهم سوف تساهم فى إكتشاف إختبارات جينية لهذا المرض وقد تصل بهم إلى علاج أو طرق وقاية وربما شفاء إن شاء الله.

Congenital Rubella Syndrome: وهو ما يُعرف باسم متلازمة الحصبة الألمانية الخلقية .(CRS) ، والحصبة الألمانية عدوى سارية وفيروسية معتدلة الأعراض عموماً تصيب الأطفال والشباب في أغلب الأحيان وقدّر سنوياً عدد الرضع المصابين عند الولادة بمتلازمة الحصبة الألمانية الخلقية بنحو (١١٠ ٠٠٠) رضيع في جميع أنحاء العالم.

لا يوجد علاج محدّد للحصبة الألمانية ولكنه مرض يمكن توقيه باللقاحات.

ومع أنها عدوى معتدلة الأعراض عموماً لدى الأطفال فإن عواقبها وخيمة عندما تصيب الحوامل لأنها تسبب قتل الجنين أو إصابته بتشوهات خلقية ، فعندما تُصاب الحامل بفيروس الحصبة الألمانية في مرحلة مبكرة من الحمل فإن إحتمال إنتقال العدوى إلى جنينها يبلغ (٩٠٪)، ممّا قد يسبب إجهاض الجنين أو ولادته ميتاً أو إصابته بتشوهات خلقية، وقد يستغرق تخلص الرضيع المصاب بالمتلازمة المذكورة من الفيروس عاماً واحداً أو يزيد.

يمكن أن يعاني الطفل المصاب بمتلازمة الحصبة الألمانية الخلقية من ضعف في السمع والبصر وعيوب في القلب وغيرها من حالات الإعاقة التي تلازمه طوال حياته، ومنها الإصابة بمرض الذاتوية (التوحد) وداء السكري واعتلالات في الغدة الدرقية

توصيات مؤتمر

توصيات

مؤتمر "سبل تشخيص ورعاية وتأهيل الأطفال والمراهقين الذاتويين"

٢٣ : ٢٤ يولية ٢٠١٥م

المنعقد بالمركز الكشفي العربي الدولي بالقاهرة

بالتعاون بين مؤسسة د.حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي وكلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس

رئيس المؤتمر

الاستاذ الدكتور/ **محمود منسى** أستاذ علم النفس بجامعة الاسكندريه

مقرر المؤتمر

الاستاذ الدكتور / **أحمد عـــواد** عميد كلية التربية جامعة قناة السويس

أمينا المؤتمر

الأستاذ الدكتور/ **صلاح مكاوي**
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية جامعة قناة السويس

الأستاذ الدكتور/ **سعيد عبدالله لافي**
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة قناة السويس

توصلت لجنة التوصيات المشكلة من السادة:

أ.د/ **عبد الرحمن سليمان**	أ.د/ **محمـــود منـسى**
أ.د/ **أحمـــد عـــواد**	أ.د/ **سليم عبد الرحمن**
أ.د/ **تهـانـي عثمـــان**	د/ **حنـــان درويـــش**

والتي عقدت لمدة يومين إلى عدد من التوصيات التي تمثلت فيما يلي:

إيجاد قدر من التكامل في اتجاه القياس والتشخيص والعلاج بين الناحية الطبية والتربوية

في مراكز علاج التوحد.

١- وجود فريق متعدد التخصصات يقوم بقياس وتشخيص وعلاج حالات التوحد.

٢- التأكيد على أهمية توحيد المصطلحات في مجال التربية الخاصة بشكل عام وفي مجال التوحد بشكل خاص.

٣- الاستفادة من تكنولوجيا التعلم في برامج كشف وتأهيل ورعاية الأطفال التوحديين.

٤- على المؤسسات المعنية القيام بإعداد خطة مهنية للتعامل مع اطفال التوحد.

٥- اهتمام وزارة التربية والتعليم بإدراج تخصص التوحد في بعثاتها الداخلية وإنشاء إدارة فرعية من إدارات التربية الخاصة.

٦- تعدد مجال القياس والتشخيص في الكشف عن حالات التوحد.

٧- تفعيل دور المناهج ووسائل الإعلام في زيادة الوعي بأهمية التأهيل للحياه الزوجية السليمة لدى المتوحدين.

٨- التكامل والتشارك مع الطب ووجود فريق عمل لعلاج التوحد بمشاركة أولياء الأمور.

٩- تضمين التربية الأسرية بالمناهج المصرية وكيفية التعامل مع اطفال التوحد.

١٠- تدريب عدد كبير من المعلمين وتأهيلهم لفصول الدمج وتجهيز هذه الفصول.

١١- إعداد دليل إرشادي لأولياء الأمور عن الأطفال التوحديين.

١٢- دعوة لمؤتمر عالمي في التخصص من الجهات الخاصة.

١٣- العمل على وجود شراكة للمؤسسات العلمية والطبية العالمية مع مؤسسات التربية الخاصة.

الهيئة الاستشارية للمجلة مرتبة أبجدياً

م	الاسم	الوظيفة
أصول التربية		
١	أ.د / أحمد الرفاعي بهجت العزيزي (عضو هيئة تحرير المجلة عن العلوم التربوية)	أستاذ أصول التربية المتفرغ بكلية التربية جامعة الزقازيق
٢	أ.د / سامي محمد نصار (عضو هيئة تحرير المجلة عن العلوم التربوية)	أستاذ أصول التربية المتفرغ بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة
٣	أ.د/ سعيد إسماعيل على	أستاذ متفرغ بقسم أصول التربية كلية التربية – جامعة عين شمس
٤	أ.د/صبحي شعبان شرف (عضو هيئة تحرير المجلة عن العلوم التربوية)	أستاذ أصول التربية بكلية التربية – شبين الكوم جامعة المنوفية
٥	أ.د / محمد ضياء الدين زاهر	أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس
٦	أ.د/ محمد سكران إمبابى	أستاذ متفرغ بقسم أصول التربية كلية التربية – جامعة الفيوم
٧	أ.د / مجدي محمد يونس (عضو هيئة تحرير المجلة عن العلوم التربوية)	أستاذ أصول التربية والإدارة التعليمية بكلية التربية بشبين الكوم جامعة المنوفية
٨	أ.د / مصطفى محمد أحمد رجب	أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة سوهاج
٩	أ.د/ وضية محمد أحمد إبراهيم أبو سعده (عضو هيئة تحرير المجلة عن العلوم التربوية)	أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة بنها
التربية المقارنة والإدارة التعليمية		
١٠	أ.د/ إبراهيم عباس إسماعيل الزهيري (عضو هيئة تحرير المجلة عن العلوم التربوية)	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
١١	أ.د/ سعاد بسيوني عبد النبي محمد عياد (عضو هيئة تحرير المجلة عن العلوم التربوية)	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس
١٢	أ.د/ عادل عبد الفتاح سلامة (عضو هيئة تحرير المجلة عن العلوم التربوية)	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس
١٣	أ.د محمد عثمان كشميري	أستاذ الإدارة والإشراف التربوي بالملك سعود / الشرق العربي للدراسات العليا بالرياض
١٤	أ.د/ نهلة عبد القادر هاشم (عضو هيئة تحرير المجلة عن العلوم التربوية)	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس
المناهج وطرق التدريس		

م	الاسم	الوظيفة
١٥	أ.د/ تمام إسماعيل تمام محمد	أستاذ المناهج وطرق التدريس (العلوم) بجامعتي المنيا بمصر والملك خالد بالسعودية
١٦	أ.د / حسن سيد حسن شحاتة	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية كلية التربية جامعة عين شمس.
١٧	أ.د/ عبد الرازق مختار محمود	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والعلوم الإسلامية بكلية التربية جامعة أسيوط.
١٨	أ.د/ مجدي خير الدين كامل خير الدين	أستاذ المناهج وطرق التدريس(الدراسات الإجتماعية) بكلية التربية جامعة أسيوط
١٩	أ.د/ محمد جابر قاسم جاد المولى	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية جامعتي أسيوط والإمارات .
٢٠	أ.د / محمد نجيب مصطفى حسن عطيو	أستاذ المناهج وطرق التدريس (العلوم) جامعة الأزهر
٢١	أ.د/ مصطفى رسلان رسلان موسى	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية كلية التربية جامعة عين شمس.
٢٢	أ.د / فارعة حسن محمد سليمان	أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ بكلية التربية جامعة عين شمس (الدراسات الاجتماعية)
٢٣	أ.د / مجدي مهدي علي سيخة	أستاذ المناهج وطرق التدريس (اللغة الانجليزية) بكلية التربية جامعة عين شمس
علم النفس التربوي / الصحة النفسية / التربية الخاصة / تخصصات الإعاقة		
٢٤	أ.د / آمال عبد السميع مليجي باظه (عضو هيئة تحرير المجلة عن العلوم النفسية)	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة كفر الشيخ
٢٥	أ.د/ تهاني محمد عثمان منيب (مدير تحرير المجلة عن العلوم النفسية)	أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس
٢٦	أ.د / توفيق عبد المنعم سعد	أستاذ بجامعة البحرين
٢٧	أ.د/ حمد بليه حمد العجمي	أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية الأساسية جامعة الكويت
٢٨	أ.د/ سهام على عبد الحميد حسن (عضو هيئة تحرير المجلة عن العلوم النفسية)	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة حلوان
٢٩	أ.د/ سهى عبد الرؤوف مكي	أستاذ طب السمع والأتزان (الأذن والأنف وحنجرة) كلية الطب جامعة الزقازيق (التخاطب)
٣٠	أ.د/ شعبان جاب الله رضوان (عضو هيئة تحرير المجلة عن العلوم النفسية)	أستاذ علم النفس الإكلنيكي بكلية الأداب جامعة القاهرة
٣١	أ.د / صلاح فؤاد مكاوي	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة قناة السويس

م	الاسم	الوظيفة
٣٢	أ.د / طه أحمد حسنين المستكاوي (عضو هيئة تحرير المجلة عن العلوم النفسية)	أستاذ علم النفس بكلية الآداب بجامعة أسيوط
٣٣	أ.د/ عبد الرحمن سيد سليمان (عضو هيئة تحرير المجلة عن العلوم النفسية)	أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس
٣٤	ا.د / عبد العزيز السيد الشخص (عضو هيئة تحرير المجلة عن العلوم النفسية)	أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس
٣٥	أ.د عثمان حمود الخضر	أستاذ علم النفس بجامعة الكويت
٣٦	أ.د / على عبد النبي حنفي	أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية بجامعتي الملك سعود وبنها
٣٧	أ.د/ فاروق محمد صادق	أستاذ علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الأزهر .
٣٨	أ.د فيوليت فؤاد إبراهيم (عضو هيئة تحرير المجلة عن العلوم النفسية)	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة عين شمس
٣٩	أ.د / محمد إسماعيل خليل المري	أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق
٤٠	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب (رئيس هيئة تحرير المجلة عن العلوم النفسية)	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة طنطا
٤١	أ.د / محمود عبد الحليم منسي (عضو هيئة تحرير المجلة عن العلوم النفسية)	أستاذ علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة الاسكندرية
٤٢	أ.د / نجيب ألفونس خزام (عضو هيئة تحرير المجلة عن العلوم النفسية)	أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة عين شمس
تكنولوجيا التعليم		
٤٣	أ.د / أحمد صادق عبد المجيد محمد	أستاذ تكنولوجيا التعليم بجامعتي سوهاج بمصر والملك خالد بالسعودية
٤٤	أ.د / زينب محمد أمين خليل.	أستاذ تكنولوجيا التعليم، وعميد كلية التربية النوعية، جامعة المنيا
٤٥	أ.د/ عادل السيد محمد سرايا	أستاذ تكنولوجيا التعليم، ووكيل كلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس
تخصصات أخرى		
٤٦	أ.د /سناء محمد حجازي حسين	أستاذ تنظيم المجتمع بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان
٤٧	أ.د/على عبد الرؤوف البمبي	أستاذ فقه اللغة الأسبانية وآدابها بكليات الآداب والترجمة (جامعة الأزهر بالقاهرة)
٤٨	أ.د / نادية محمد طاهر شوشة	أستاذ السباحة المائية والمنازلات كلية التربية الرياضية جامعة الزقازيق

التعريف بالمؤسسة

جمهورية مصر العربية
وزارة التضامن الاجتماعي
مديرية الشئون الاجتماعية بالإسماعيلية
مؤسسة د.حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي
المشهرة برقم ٥٤٨ لسنة ٢٠١٠

مؤسسة
د. حنان درويش
للخدمات اللوجيستية والتعليم التطبيقى

مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي

ميادين عمل المؤسسة

- ميدان الصداقة بين الشعوب
- ميدان رعاية المعاقين
- ميدان التنمية الاقتصادية لزيادة دخل الأسرة
- ميدان التنمية البشرية
- خدمات صحية وتعليمية
- ميدان الخدمات الثقافية والعلمية والدينية

أنشطة المؤسسة

- عقد ندوات ومحاضرات وحملات توعية ودورات تدريبية ومؤتمرات علمية وثقافية وإجراء البحوث والمشروعات العلمية، وتخصيص خطوط ساخنة لكافة المجالات التي تساهم في الإبداع والتنمية المجتمعية، وتساهم في رقي الانسان وترسيخ القيم الايجابية لديه.
- تنظيم رحلات دورية متنوعة (ثقافية وعلمية ودينية وترفيهية) لزيارة المعالم التاريخية والأثرية والسياحية والاقتصادية داخل مصر وخارجها.
- إنشاء أندية ثقافية إجتماعية رياضية، تتضمن مكتبات شاملة متكاملة.
- إصدار صحف ودوريات ثقافية وعلمية وتربوية واجتماعية.
- تنفيذ أنشطة وبرامج منظمة فى مجال تقوية الطلاب وتحفيظ القرآن الكريم.
- إنشاء مؤسسات تعليمية وأكاديمية .
- القيام برحلات دورية للحج والعمرة .
- إنشاء دار الانسان المبدع، (يخصص لرعاية وتأهيل الأطفال التوحديين).
- إنشاء دار الابداع والموهبة للحرف اليدوية ومختلف الفنون الحرة ، والحاقها بمعرض دائم للمنتجات اليدوية والحرفية، ويقام به مهرجان فني كل ستة أشهر لنشر الفن الراقي وترقية الذوق بالمجتمع المصري.
- إنشاء مراكز البحوث والاستشارات الأسرية والزوجية، والنفسية والتربوية والتنموية.
- إنشاء دور للمغتربات شاملة كافة الخدمات التربوية والاجتماعية.
- تقديم كافة الأنشطة التي تتم للتعرف بالدول الأخرى التي من شأنها تقوية العلاقات الثقافية والاجتماعية.بين الدول، وتبادل الوفود والزيارات.