التعلم النشط وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

أسماء عبدالمولى مرسي علي
باحثة دكتوراه

مستخلص البحث :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، هذا بالإضافة إلى التحقق من الفروق في التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية تبعا لمتغير النوع (ذكور – إناث). وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (١٠٠) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٢) عام. ولجمع البيانات، تم إعداد مقياسي التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيا فى التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية في ضوء متغير النوع لصالح عينة الإناث.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط – المسئولية الاجتماعية – صعوبات التعلم.

Active learning and its relationship to Social Responsibility among students with learning disabilities

Asma Abdel Mawla Morsy Ali

Abstract: The study aimed to reveal the relationship between active learning and Social Responsibility among students with learning disabilities, in addition to checking the differences in active learning and Social Responsibility according to gender variable (males - females). The number of participants in the study (100) of students with learning disabilities, who ranged in age (9-12) years. To collect data, the measures of active learning and Social Responsibility were developed. The results also revealed a significant and positive correlation between active learning and Social Responsibility among students with learning disabilities.

Keywords: Active Learning - Social Responsibility - Learning Disabilities.

المقدمة

تكمن الخطورة فيما يتعلق بصُعُوبات التعلم في ما يسمى بالإعاقة الخفية، والتي تؤثر سلبًيا وبشكل مباشر ورئيس على التحصيل الدراسي والصحة النفسية للتلاميذ من ذوي صُعُوبات التعلم، ولذلك كان نجاح العملية التعليمية والتربوية هدفاً أساسيًا لجميع العاملين في ميدان صُعُوبات التعلم، وهو ما أقرّته اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة من أهمية توفير كافة الحقوق والخدمات للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بالمساواة مع أقرانهم العاديين؛ وذلك تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص، وإزالة جميع المُعوِّقات التي قد تحول دون تنفيذ ذلك (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة, ٢٠٠٦).

وحيث يُعد الاهتمام بتعليم التلاميذ من ذوي صُعُوبات التعلم من أبرز الحقوق التي يجب أن تقدَّم لهم على أكمل وجه (إبراهيم أبو نيان, ٢٠١٤: ٥). فقد سعت المملكة العربية السعودية إلى تقديم أفضل الخدمات التعليمية للتلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم، عن طريق تقديم الخدمات التربوية الخاصة، والمتمثلة في اكتشاف حالات صُعُوبات التعلم، ومن ثم تشخيصهم وتقديم البرامج العلاجية المناسبة لهم (عادل يعقوب، ٢٠٠٩: ٤).

ويُعد من أهم الأهداف الأساسية التي تسعى إليها كافة الأنظمة التربوية الحديثة، هو الاهتمام بتحقيق النمو الشامل لشخصية التلميذ في كافة الجوانب، وتُعتبر فئة صُعُوبات التعلم هي الأكثر حاجة إلى تحقيق ذلك (ياسرة أبو هدروس، معمر والفرا، ٢٠١١: ٩١). مما يتطلب إجراء تدابير فعالة، وإيجاد بيئة تعليمية داعمة تعزز مواطن القوة، وتقلص مواطن الضعف، وتسمح بتحقيق أقصى قدر ممكن من النمو الأكاديمي للتلاميذ، ولا يتأتّى ذلك إلا من خلال استخدام الاستراتيجِيَّات التعليمية كأداة أساسية تساعد على تحقيق الأهداف الموضوعة، وتساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وتراعي الفروق الفردية، والقدرات المختلفة بين التلاميذ (أحمد عواد، زيدان السرطاوي، ٢٠١١: ٤١).

ويقتضي اختيار الاستراتيجِيَّات التدريسية ملاءمتَها لخصائص المتعلمين من ناحية، وتمكُّن المعلم، وإجادته في ممارستها من ناحية أخرى (نازك التركي، ٢٠١٣: ٢٥٤). وقد أضحت الاستراتيجِيَّات التقليدية في تدريس ذوي صُعُوبات التعلم عاجزة عن تحقيق أهدافها، مما يستدعي ضرورة استناد التعليم على الأساليب الحديثة؛ لاستثارة نشاط وفاعلية المتعلمين؛ فقد أكد التربويون والمهتمون بتعليم ذوي صُعُوبات التعلم على استخدام الاستراتيجِيَّات التدريسية الحديثة التي تعتمد على التعلم النَّشِط، حيث يُعد من أكثر أنماط التعلم حداثة (هدى الهلالي، ٢٠١٠: ٥١٧).

وإذ تنبثق أهمية التعلم النَّشِط من أُطُر النظريات التربوية الحديثة، والتطور التِقني والمعرفي، الذي تمثل في التغير الكبير لدور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، فلم يعُدْ دور المعلم هو الملقِّن، والمصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح موجهاً وميسراً للعملية التعليمية، وأحد مصادرها المختلفة (ثناء ياسين، ٢٠١٣: ٥٢). ويبرز دور التلميذ بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة، وتطبيق ما تعلمه في الحصة الدراسية، ويلغي الدور السلبي الذي يقتصر على استقبال المعلومات والأفكار، والاحتفاظ بها، مما يتسبب في نسيانها، وعدم القدرة على تذكرها في المستقبل.

ولذا يعد التعلم النَّشِط من طرق التدريس المهمة، ولها مكانتها بين استراتيجِيَّات التدريس العديدة، والتي أثبتت مؤخراً العديد من الأبحاث التربوية والنفسية أهميتها، ولكن عند النظر إلى واقع استخدام استراتيجِيَّات التعلم النَّشِط في العملية التعليمية لذوي صُعُوبات التعلم نجد أنه لا زال يشوبه الكثير من القصور، فقد وجهت العديد من الانتقادات إلى العملية التعليمية في كونها جعلت من المتعلم عنصراً سلبياً فيها، وأهملت النشاط الذاتي للمتعلم على الرغم من كونه خاصية أساسية لحدوث التعلم (نازك التركي، ٢٠١٣: ٢٥٥). لذلك لا تزال هناك حاجة مُلحّة لتطوير الواقع التدريسي الحالي ولمواجهة التحديات التي قد تعوق عملية التعليم، وتفعيل كل ما يلزم للارتقاء بالكفاءات التدريسية في ذلك؛ باستخدام أساليب أكثر حداثة وفاعلية من السابق.

ظهر مفهوم المسئولية الاجتماعية في البحوث النفسية الاجتماعية في البيئة العربية عام (١٩٧١)، حينما قدم سيد عثمان تصوره عنها، وأوضح عناصرها، وهي: الاهتمام، والفهم، والمشاركة, ثم أخذ يوسع هذا التصور ويزيد في تفصيله في بحوث تالية، ففي عام (١٩٧٣) وسع نظرته للمسئولية الاجتماعية وعمق تصوره عن عناصر المسئولية في الإسلام وحدد لها ثلاثة أركان, منها: مسئولية الرعاية، ومسئولية الهداية ومسئولية الإتقان.

وترجع بدايات مفهوم المسئولية الاجتماعية إلى الحضارة الفرعونية والحضارة الصينية القديمة حيث كان يحمل صاحب كل عمل مسئوليته تجاه الآثار المترتبة على عمله بالمجتمع (شيماء جمعة، ٢٠١٠: ٦٩).

ولم يظهر مصطلح المسئولية الاجتماعية في الآونة الحديثة إلا منذ الثلاثينيات من القرن العشرين، ولاقى انتشارا واسعا في الستينيات وازدهر في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات (إيمان ندا، ٢٠١٠: ٧٩٩).

مشكلة الدراسه

تتمثل مشكلة الدراسه فى وجود قصور فى التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ويبدو ذلك واضحا فى عدم قدرتهم فهم انفعالات الأخرين وكذلك عدم قدرتهم على توظيف اللغة بما يتناسب مع المواقف الإجتماعية المختلفة مما يفقد التلميذ كثيرا من قدرته على التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية الجيدة مع الأخرين حيث أن قدرته على اكتساب وفهم اللغة وكذلك قدرته على التعبير من خلال النطق الصحيح لا تكتمل الا حين يستطيع التلميذ استخدام هذه اللغه بالشكل المناسب والذى يتلاءم مع الحدث الذى يمر به وأن يستطيع تركيب الجمل المناسبة والملائمة لما يرغب فى التعبير عنه وكذلك اختيار الوقت والمكان المناسب لتوظيف الكلمات بما يفى بالغرض من استخدام اللغة، وتتضح مشكلة الدراسة فى القصور الواضح لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية مما قد يتسبب فى عدم قدرتهم على التفاعل مع الأخرين سواء على نطاق الأسرة أو المجتمع الخارجى مما يتسبب لهم فى العديد من المشكلات التى تعوق نموهم النفسى والإجتماعى وكذا قدرتهم على التواصل الجيد مع اقرانهم واكتسابهم الثقة بالنفس وبناء علاقات طيبة مع الأخرين.

وفى ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية:

١- هل توجد علاقة بين اللغة التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية؟
٢- هل توجد فروق في التعلم النشط لدي الذكور والإناث؟
٣- هل توجد فروق في المسئولية الاجتماعية لدي الذكور والإناث؟

أهداف الدراسه

تهدف الدراسة الى التعرف على:

١) العلاقة بين التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية.
٢) الفروق في التعلم النشط لدي الذكور والإناث.
٣) الفروق في المسئولية الاجتماعية لدي الذكور والإناث.

أهمية الدراسة

١- تتجلى أهمية الدراسة فى كونها تتصدي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتعلم النشط والمسئولية الاجتماعية.
٢- ندرة الدراسات العربية في هذا المجال (التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم) وذلك فى حدود إطلاع الباحثة.

٣- تفيد هذه الدراسة كلا من أخصائي التخاطب, المدرس, الأخصائى الإجتماعى والأسرة في فهم قدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واحتياجاتهم المعرفيه والتعاون كفريق تدريبى للحد من قصور التعلم النشط وما لذلك من أكبر الأثر فى تنمية المسئولية الاجتماعية لديه.

مصطلحات الدراسه

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

هم الذين يبدون اضطراباً فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمة فى فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذه قد تعبر عن نفسها فى اضطراب السمع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجى أو الحساب كما تشمل الحالات التى ترجع إلى الإعاقة الإدراكية والإصابات الدماغية، التى ترجع بصفة أساسية إلى الإعاقة كالإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو إلى التخلف العقلى أو الاضطراب الانفعالى أو الحرمان البيئى .(Karamustafaoglu, 2009: 30).

التعلم النشط:

لأساليب والإجراءات التي تقوم على التفاعل المشترك بين المعلم والتلاميذ من ذوي صُعُوبات التعلم داخل غرفة المصادر، بحيث يكون التلميذ عنصراً إيجابياً ونشِطاً في بناء المعرفة، ويكون المعلم مُوجِّهاً ومُيسِّراً للعملية التعليمية لتحقيق أهداف محددة. ويمكن قياسه من خلال (الدرجة الكلية لمجموع استجابات التلميذ ذى صعوبات التعلم على مقياس التعلم النشط).

المسئولية الاجتماعية:

هي مدي ما يلتزم به الفرد تجاه ذاته، وتجاه جماعته التي ينتمي إليها كالأسرة، والزملاء، والجيران المحيطين به, وحرصه علي تماسكها واستمرارها والقيام ببذل أقصى ما لديه من جهد؛ لتنفيذ ما يوكل إليه من أعمال, والتزامه بتعاليم الدين والمبادئ الأخلاقية والسلوكية, وشعوره بالانتماء تجاه وطنه. ويمكن قياسها من خلال (الدرجة الكلية لمجموع استجابات التلميذ ذى صعوبات التعلم على مقياس المسئولية الاجتماعية).

محددات الدراسة

أ- المحددات الزمنية

تم تطبيق أدوات الدراسة في عام ٢٠١٩م.

ب- المحددات المكانية

تم تطبيق الأدوات في أحد المدارس الابتدائية بمدينة مغاغة بمحافظة المنيا.

جـ- المحددات البشرية

تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتراوحت أعمار التلاميذ المشاركون فى الدراسة ما بين ٩-١٢ عاما.

٤- المحددات المنهجية

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن.

دراسات سابقه

أولا: دراسات تناولت التعلم النشط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

تناولت دراسة (Filippatou & Kaldi, 2010) مدى فعالية التعليم القائم على المشاريع وهو من استراتيجِيَّات التعلم النَّشِط في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وزيادة تفاعل الطلاب ذوي صُعُوبات التعلم مع أسلوب مجموعات التعلم. طبقت الدراسة المنهج التجريبي؛ حيث تكونت عَيِّنة الدراسة من جزء من عينة لدراسة أكبر, حيث بلغ عددهم (٩٤) طالب من قدرات تعليمية مختلفة من فصول من الصف الرابع الابتدائي, في ست مدارس من المرحلة الابتدائية في اليونان إلا إنها ركزت على الطلاب ذوي صُعُوبات التعلم، وقد تم تطبيق المشروع التعليمي في ثمانية أسابيع تخللها العديد من الأنشطة المتمحورة حول موضوع مجموعات التعلم والتعليم من خلال المشاريع، وكان الموضوع الرئيس للمشروع التعليمي حول الحيوانات المائية، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتفاع ملحوظ في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج التعليمي القائم على منهاج المشاريع، ومجموعات التعلم، كما أظهرت النتائج تفضيل الطلاب لأسلوب التعليم التجريبي عن التعليم التقليدي؛ وذلك لأنَّه يؤدي إلى زيادة مشاركتهم وتفاعلهم في العملية التعليمية، وأوصت الدراسة بأهمية تضمين نشاطات التعلم القائم على المشاريع ومجموعات التعلم في المنهاج الدراسي، وذلك لفاعليته في تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية.

وهدفت دراسة منذر علوان (٢٠١١) التحقق من فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى التعليم المبرمج في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي صُعُوبات التعلم، وبلغ عدد أفراد الدراسة (٤٠) طالبًا، وطالبة، تم اختيارهم بطريقة قصدية بمدينة عمان، وتم توزيعهم إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، وقد أعد الباحث مقياسًا لاختبار مهارات القراءة، وأظهرت النتائج أنَّ البرنامج التدريبي كان فاعلًا في تحسين تعلم مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم؛ حيث توجد فروق في مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت سودان الزعبي (٢٠١٢) بدراسة هدفت اكشف عن فاعلية برنامج باستخدام استراتيجِيَّات التعلم النَّشِط؛ (التعلم باللعب، والتعلم الذاتي، والحوار والمناقشة، ولعب الأدوار، والعصف الذهني، والعمل في مجموعات، والتعلم من الأقران) لتنمية بعض العمليات الرياضية، والاتجاه نحو الرياضيات لدى التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم، وتكونت عَيِّنة الدراسة من (٣٢) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ممن لديهم صُعُوبات في الرياضيات في دولة الكويت، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست باستخدام التعلم النَّشِط، والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وأعد الباحث اختبارًا قبليًّا وبعديًّا للتحصيل، وكذلك مقياس الاتجاه نحو الرياضيات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاختبار التحصيل، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة محمد السناني (٢٠١٢) تعرف مُعوِّقات استخدام التعلم النَّشِط في المدارس المتوسطة في المدينة المنورة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطُبِّقت الدراسة على عَيِّنة مكونة من (٢٣٢) معلمًا، وأعد الباحث استبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ المُعوِّقات المتعلقة بالبيئة المدرسية في الترتيب الأول، ثم المُعوِّقات المتعلقة بالطالب، ثم المُعوِّقات المتعلقة بالمقررات الدراسية، ثم المُعوِّقات المتعلقة بالمعلم، وجاء في الترتيب الخامس والأخير المُعوِّقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، وأوصت الدراسة بتوفير ميزانية خاصة تستخدم لتوفير الوسائل والإمكانيات التي يحتاجها التعلم النَّشِط، وتدريب وتأهيل الإدارات المدرسية بأهمية استخدام أساليب التعلم النَّشِط، وتشجيع المعلمين على استخدامها وإقامة الدورات التدريبية من قبل مدربين ذوي كفاءة عالية، وتقديم الحوافز المعنوية والمادية للمعلمين الذين يستخدمون التعلم النَّشِط.

واستهدفت دراسة حياة الأحمدي (٢٠١٢) تعرف واقع استخدام استراتيجِيَّات التعلم المتمركزة حول الطالبة لدى معلمات التربية الأسرية في المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة. وقد بلغت عَيِّنة الدراسة (٩٣) معلمة. وأسفرت الدراسة عن أهم المُعوِّقات وفقًا

للترتيب الآتي: كثرة أعداد الطالبات في الفصل الدراسي، ضعف الإمكانيات المادية في بيئة التعلم، عدم كفاية زمن الحصة، عدم توافر دورات تدريبية متاحة خاصة بها أثناء الخدمة، عدم دراستها في مؤسسة الإعداد قبل الخدمة، يتطلب تطبيقها وقتًا طويلًا يتعارض مع الخطة الزمنية للانتهاء من تدريس المقرر، ضعف مشاركة وتفاعل الطالبات عند استخدامها، صعوبة ضبط الفصل أثناء استخدامها. وجاء ترتيب المقترحات الممكنة لرفع مستوى استخدامها تبعًا لدرجة الأهمية كالآتي: التعريف بالمواقع التعليمية على شبكة الإنترنت ذات الاهتمام باستراتيجِيَّات التعلم، الاهتمام بالتطبيق أثناء الدراسة المنهجية لمقررات طرائق التدريس في مؤسسة الإعداد قبل الخدمة، والتعاون بين هيئات البحث العلمي والمعلمات لتزويدهن بالنتائج العلمية للدراسات والأبحاث التربوية في مجال طرائق التدريس، الاستفادة من النشرات التربوية في التعريف باستراتيجِيَّات التعلم، إقامة دورات تدريبية في مجال استراتيجِيَّات التعلم وإلزام المعلمات بحضورها كل عام، تزويد المعلمات بنتائج المؤتمرات والندوات التي تعقد لمناقشة طرائق التدريس الحديثة، متابعة المشرفة التربوية لاستخدام طرائق تدريس حديثة من قبل المعلمات.

كما ذكرت دراسة نشوة البصير، سوزان أبو هدرة (٢٠١٥) فاعلية استخدام استراتيجيتَي تعلم نشط في خفض أعراض النشاط الزائد، وتحسين التحصيل الدراسي لدى عَيِّنة من التلميذات أولات صُعُوبات التعلم، واشتملت عَيِّنة الدراسة على ست تلميذات تم اختيارهن قصديًّا بمدينة الدمام، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين القياس القبلي والبعدي في أعراض النشاط الزائد، وفي تحسن مستوى الإنجاز الأكاديمي في اللغة العربية، والرياضيات لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فاعلية استراتيجِيَّات التعلم النَّشِط في خفض أعراض النشاط الزائد من جانب، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي من جانب آخر.

وهدفت دراسة أروى أخضر (٢٠١٦) تعرف مدى تطبيق الاستراتيجِيَّات الحديثة في تدريس ذوي الإعاقة، وركزت الباحثة على سبع استراتيجِيَّات حديثة تمثلت في (تدريس الأقران، مسرحة المناهج، لعب الأدوار، التمثيل الصامت، التربية المتحفية، خرائط المفاهيم، التعلم النَّشِط)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، معتمدة على الاستبانة أداة للدراسة، والتي تم تطبيقها على عَيِّنة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة، والتعليم العام في المعاهد والبرامج في المملكة، وبلغ إجمالي أفراد الدراسة (٧٥) معلمًا، ومعلمة، وتبين أنَّ من أهم مُعوِّقات تطبيق استراتيجِيَّات التدريس الحديثة:

كثافة المحتوى الدراسي، ونقص بعض الأدوات والأجهزة في المدرسة، وقصور استخدام الطلاب من ذوي الإعاقة لمهارات التفكير العليا، وأوصت الدراسة على التركيز في برامج إعداد معلم التربية الخاصة على مقرر استراتيجِيَّات التدريس الحديثة، وكيفية توظيفها مع ذوي الإعاقة، وعقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة.

وهدفت دراسة (Sencibaugh & Sencibaugh, 2016) تعرف مدى فاعلية تطبيق استراتيجِيَّات التعلم التعاوني في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلم، وطبقت الدراسة المنهج الوصفي؛ حيث تمت دراسة وتحليل ست دراسات تم إجراؤها ما بين ٢٠٠٠ و٢٠١٤ على أثر التعلم التعاوني على الطلاب ذوي صُعُوبات التعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني بأنواعها: (التعلم بالفصول ذات الأعداد الكبيرة، التعلم عن طريق التعاون مع الزملاء، التعاون بين التلاميذ ذوي مستوى التحصيل المنخفض والمرتفع)، أدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، بالإضافة إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صُعُوبات التعلم، وقد أوصت الدراسة بأهمية إجراء المزيد من الدراسات لبحث مدى فاعلية التعلم التعاوني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب ذوي صُعُوبات التعلم.

ثانيا: دراسات تناولت المسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

هدفت دراسة (Alrehaili, 2015) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي ومفهوم الذات والمسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية. وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٦) من الطالبات ذوات صعوبات التعلم، ومجموعة أخرى ضابطة مكونة من (١٢) من الطالبات العاديات/ وهن في الفئة العمرية من (٨ – ١٠) سنوات. واستخدمت الدراسة الإصدار الثاني لمقياس Tennesse لمفهوم الذات والذي ينطوي على ست مجالات في هذا الصدد: مفهوم الذات البدنية، مفهوم الذات الأخلاقية، مفهوم الذات الشخصية، مفهوم الذات الأسرية، مفهوم الذات الاجتماعية والمسئولية الاجتماعية. وتم الكشف عن مستوى الإنجاز الأكاديمي من خلال درجات الطلاب في اختبارات نهاية العام. وتوصلت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة لصعوبات التعلم في مفهوم الذات الأكاديمية وليس مفهوم الذات العامة والمسئولية الاجتماعية.

وهدفت دراسة (Karagol & Bekmezci, 2015) إلى تقصي العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والتفكير الناقد والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية، بالإضافة إلى التحقق من وجود فروق في درجات التفكير الناقد والإنجاز الدراسي لدى هؤلاء الطلاب يمكن عزوها

لبعض المتغيرات. وتكونت العينة من مجموعة من طلاب كلية التربية بأقسام التعليم الابتدائي، العلوم الاجتماعية، اللغة التركية وقسم العلوم بجامعتي Ege University، Celar Bayer University. وتم الحصول علي البيانات من خلال مقياس التفكير الناقد (Akbiyik, 2002)، بينما تم الحصول على الدرجات الخاصة بالإنجاز الأكاديمي من خلال متوسطات درجات الطلاب في جميع المواد الدراسية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة يمكن عزوها لمتغير النوع، بينما وجدت فروق في الإنجاز الأكاديمي طبقاً لهذا المتغير. ولم توجد فروق في مهارات التفكير الناقد والإنجاز الأكاديمي والمسئولية الاجتماعية طبقاً لنوع المدرسة، بينما وجدت فروق في مهارات التفكير طبقاً لمجال الدراسة. وأخيراً، وجدت علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية ضعيفة بين مهارات التفكير الناقد والإنجاز الأكاديمي والمسئولية الاجتماعية.

بينما هدفت دراسة (Woodford, 2015) إلى تقصي أثر التدريب على استراتيجية خرائط التفكير Thinking Maps في الإنجاز الأكاديمي في مادة القراءة والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المدرسة الإعدادية. وتكونت عينة الدراسة من طلاب الفرق الدراسية السادسة والسابعة والثامنة الإعدادية، في الفترة من ٢٠١١ وحتي ٢٠١٣، وذلك بعد تضمين المدرسة لاستراتيجية خرائط التفكير مع مقارنة ذلك ببعض المدارس التي لم تطبق تلك الاستراتيجية. وتم تفسير الدرجات التي حصل عليها الطلاب في المدارس التي تطبق استراتيجية خرائط التفكير في ضوء متغيري النوع والمسئولية الاجتماعية.

وقد هدفت دراسة (Baum, 2016) إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في المسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على (٨) من طلاب الجامعة والخريجين الذين تراوحت أعمارهم ما بين (١٨) إلى (٢٥) عاما، وهم ممن تشخيهم بصعوبات التعلم قبل اتمام الشهادة الثانوية. واستخدمت الدراسة المقابلات شبه المقننة مع هؤلاء المشاركين. وأشارت النتائج إلى ما يلي: أدرك المشاركون أنهم كانوا مختلفين عن أقرانهم على المستوى الأكاديمي قبل التشخيص بصعوبات التعلم، وأن تعلم القراءة بالنسبة لهم كان مزعجا من المنحى الانفعالي، ولم يكن التشخيص بصعوبات التعلم لهم صادما، ولكن كان هناك ارتباكا دائما يتعلق بما تعنيه صعوبات التعلم بالنسبة لهم وما أثرها في حياتهم، وكان تواجدهم في صفوف العاديين مصدرًا للشعور بالخزي والدونية، ولكن مع حضورهم لصفوف خاصة بذوي صعوبات التعلم كان له أثر إيجابي في حياتهم ومدركاتهم الذاتية وتقديرهم لذواتهم.

وبصفة عامة، توصلت الدراسة إلى القول بوجود أثر سالب لصعوبات التعلم في مفهوم الذات وتقدير الذات خلال فترتي الطفولة والمراهقة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق عرضه من دراسات سابقة أنها ركزت على جوانب مختلفة فيما يتعلق بكل متغير من متغيرات الدراسة، وأهملت جوانب أخري هامة، وما الدراسة الحالية إلا محاولة لسد هذه الثغرات، وإكمال لمسيرة البناء المتتالية على مدي السنوات السابقة حتى الوقت الحالي، كما تمت الملاحظة من عرض الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك فى حدود اطلاع الباحثة، كما أن كل الدراسات التي اهتمت بدراسة التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم دراسات أجنبية، وذلك فى حدود اطلاع الباحثة.

ومن خلال النظرة الكلية لنتائج الدراسات والبحوث السابقة، وجدت الباحثة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور واضح فى التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن القول بأنها لا تعكس واقع المشكلات الناتجة عن خفض التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية، ونظرًا لندرة هذه الدراسات لهذا الموضوع – فى حد اطلاع الباحثة، رغم ما للموضوع من أهمية نظرية وتطبيقية، بالإضافة إلى أن ندرة الدراسات العربية التي تناولت التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يمثل مؤشرا لضرورة الاهتمام بدراستها، مع تجنب أوجه النقد التي وصفت فى التعقيب على الدراسات بهدف الوصول إلى نتائج أكثر قابلية للتعميم، بالإضافة إلى اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فى حداثة موضوعها، واختيار عيناتها التى هى فى حاجة ماسة الى المساندة من قبل الآخرين، وقد استفادت الباحثة من البحوث والدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج فى صياغة فروض الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة، وتحديد العينة ومواصفاتها، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، هذا بالإضافة إلى سعي الباحثة نحو الحرص على التواصل والتكامل بين عرض الإطار النظري وتطبيق الأساليب والأدوات الخاصة بالدراسة، والسعي نحو تقديم عرض متكامل ومتفاعل وصولاً إلى المستوي المنشود وفقًا للتوجيهات التربوية والإرشادية السليمة التي تتلاءم مع طبيعة المجتمع المصري.

فروض الدراسة

١. توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات التعلم النشط لدى الذكور والإناث.
٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المسئولية الاجتماعية لدى الذكور والإناث.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المقارن.

عينة الدراسة:

أُجريت الدراسة على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

١- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية:

تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية من (٥٠) من التلاميذ صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين (٩ – ١٢) عاما.

٢- العينة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية من (١٠٠) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منهم (٥٠) ذكور و(٥٠) إناث، تراوحت أعمارهم ما بين (٩ – ١٢) عاما.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة فى دراستها الأدوات التالية:

١- مقياس التعلم النشط (إعداد: الباحثة).

مبررات إعداد المقياس:

١) معظم الأدوات المستخدمة فى الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث الصياغة اللفظية، وقد تصلح لأعمار تختلف عن أعمار عينة الدراسة.
٢) معظم الأدوات المستخدمة فى الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث طول العبارة نفسها، والتعامل مع عبارات طويلة جدًّا يؤدى إلى ملل وتعب هؤلاء الأفراد.
٣) معظم المفردات والأبعاد فى المقاييس السابقة غير مناسبة لطبيعة عينة الدراسة.
٤) يتناول البحث الحالى مرحلة عمرية لم تتوفر لها مقاييس ملائمة لقياس التعلم النشط.

وبناء على ما سبق قامت الباحثة بإعداد مقياس التعلم النشط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ولإعداد مقياس التعلم النشط قامت الباحثة بالاتى:

أ- الإطلاع على الأُطر النظرية والكثير من الدراسات السابقة التى تناولت التعلم النشط.

ب- تم الإطلاع على عدد من المقاييس التى استُخدِمت لقياس التعلم النشط.

ج . فى ضوء ذلك قامت الباحثة بإعداد مقياس التعلم النشط، مكونًا من (١٦) مفردة.

وقد اهتمت الباحثة بالدقة فى صياغة عبارات المقياس، بحيث لا تحمل العبارة أكثر من معنى، وأن تكون محددة وواضحة بالنسبة للحالة، وأن تكون واضحة ومفهومة، وأن تكون مصاغة باللغة العربية، وألا تشتمل على أكثر من فكرة واحدة، مع مراعاة صياغة العبارات فى الاتجاه الموجب.

الخصائص السيكومترية لمقياس التعلم النشط:

أولاً- حساب صدق المقياس:

١ - صدق المحكمين:

تمَّ عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس بكلية التربية بمختلف الجامعات، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتى قل الاتفاق عليها عن (٨٠%) بين المحكمين وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون، وبناء على ذلك لم يتم حذف أي مفردة لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٨٠%).

٢ - الصدق التمييزى (المقارنة الطرفية):

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز)، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازلياً، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس التعلم النشط

الإرباعى الأعلى ن=١٣		الإرباعى الأدنى ن=١٣		قيمة ت	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٤٦,٨٧	٣,٢٢	١٨,٥٠	١,٥١	١٢,٣٨١	٠,٠١

يتضح من جدول (١) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات التلاميذ ذوى المستوى المرتفع وذوى المستوى المنخفض، وفى اتجاه المستوى المرتفع، مما يعنى تمتع المقياس بصدق تمييزى قوى.

ثانياً- ثبات المقياس:

١- طريقة إعادة التطبيق:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس التعلم النشط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتلاميذ من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت معاملات الارتباط (٠,٦٢٧) وهي دالة عند (٠,٠١) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطى نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة.

٢- طريقة معامل ألفا ـ كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس التعلم النشط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام معامل ألفا – كرونباخ وكانت القيمة (٠,٧٨٤) وهي مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس التعلم النشط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية التى اشتملت (٥٠) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وذلك لكل تلميذ على حدة، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٢):

جدول (٢)

مُعاملات ثبات مقياس التعلم النشط بطريقة التجزئة النصفية

سبيرمان ـ براون	جتمان
٠,٨٠٨	٠,٧١٩

يتضح من جدول (٢) أنَّ معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان ـ براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه للتعلم النشط.

ثالثا- الاتساق الداخلي:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس والجدول (٣) يوضح ذلك

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس التعلم النشط

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٧٤**	٥	٠,٥٦٣**	٩	٠,٦٢٥**	١٣	٠,٥٨١**
٢	٠,٦٥٢**	٦	٠,٢١٤*	١٠	٠,٥٥٤**	١٤	٠,٤٥٧**
٣	٠,٥٥٧**	٧	٠,٥٧٧**	١١	٠,٥٧٤**	١٥	٠,٥٥٧**
٤	٠,٢١٧*	٨	٠,٦٤١**	١٢	٠,٤٧٤**	١٦	٠,٥٥٢**

* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أنَّ كل مفردات مقياس التعلم النشط معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستويين (٠,٠١، ٠,٠٥)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

الصورة النهائية لمقياس التعلم النشط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (١٦) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاث استجابات.

تعليمات المقياس:

١) يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حتى ينعكس ذلك على صدقه فى الإجابة.
٢) يجب على القائم بتطبيق المقياس توضيح أنَّه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أنَّ الإجابة ستحاط بسرية تامة.
٣) يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عدم العشوائية فى الإجابة.
٤) يجب الإجابة عن كل العبارات لأنَّه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها انخفضت دقة النتائج.

طريقة تصحيح المقياس:

حددت الباحثة طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات (دائما، أحياناً، نادرا) على أن يكون تقدير الاستجابات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (٤٨)، كما تكون أقل درجة (١٦)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع التعلم النشط، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض التعلم النشط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢ – مقياس المسئولية الاجتماعية:

مبررات إعداد المقياس:

١) معظم الأدوات المستخدمة فى الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث الصياغة اللفظية، وقد تصلح لأعمار تختلف عن أعمار عينة الدراسة.

٢) معظم الأدوات المستخدمة فى الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث طول العبارة نفسها، والتعامل مع عبارات طويلة جدًا يؤدى إلى ملل وتعب هؤلاء الأفراد.

٣)معظم المفردات والأبعاد فى المقاييس السابقة غير مناسبة لطبيعة عينة الدراسة.

٤)يتناول البحث الحالى مرحلة عمرية لم تتوفر لها مقاييس ملائمة لقياس المسئولية الاجتماعية.

وبناء على ما سبق قامت الباحثة بإعداد مقياس المسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ولإعداد مقياس المسئولية الاجتماعية قامت الباحثة بالاتى:

أ– الإطلاع على الأُطر النظرية والكثير من الدراسات السابقة التى تناولت المسئولية الاجتماعية.

ب– تم الإطلاع على عدد من المقاييس التى استُخدِمت لقياس المسئولية الاجتماعية.

ج . فى ضوء ذلك قامت الباحثة بإعداد مقياس المسئولية الاجتماعية، مكونًا من (٣٢) مفردة.

وقد اهتمت الباحثة بالدقة فى صياغة عبارات المقياس، بحيث لا تحمل العبارة أكثر من معنى، وأن تكون محددة وواضحة بالنسبة للحالة، وأن تكون واضحة ومفهومة، وأن تكون مصاغة باللغة العربية، وألا تشتمل على أكثر من فكرة واحدة، مع مراعاة صياغة العبارات فى الاتجاه الموجب.

الخصائص السيكومترية لمقياس المسئولية الاجتماعية:

أولاً– حساب صدق المقياس:

١ – صدق المحكمين:

تمَّ عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس بكلية التربية بمختلف الجامعات، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتى قل الاتفاق عليها عن (٨٠%) بين المحكمين وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون، وبناء على ذلك لم يتم حذف أي مفردة لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٨٠%).

٢ – الصدق التمييزى (المقارنة الطرفية):

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز)، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازلياً، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس المسئولية الاجتماعية

الإرباعى الأعلى ن=١٣		الإرباعى الأدنى ن=١٣		قيمة ت	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٥٧,٤٠	١,٥٥	٤٥,١٦	٤,٩٤	١١,٨٠٢	٠,٠١

يتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات التلاميذ ذوى المستوى المرتفع وذوى المستوى المنخفض، وفى اتجاه المستوى المرتفع، مما يعنى تمتع المقياس بصدق تمييزى قوى.

ثانياً- ثبات المقياس:

١- طريقة إعادة التطبيق:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس المسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتلاميذ من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت معاملات الارتباط (٠,٨٤٧) وهي دالة عند (٠,٠١) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطى نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة.

٢- طريقة معامل ألفا ـ كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس المسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام معامل ألفا –كرونباخ وكانت القيمة (٠,٧١٨) وهي مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس المسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية التى اشتملت (٥٠) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وذلك لكل تلميذ على حدة، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٥):

جدول (٥)

مُعاملات ثبات مقياس المسئولية الاجتماعية بطريقة التجزئة النصفية

سبيرمان . براون	جتمان
٠,٧٩٢	٠,٦٨٧

يتضح من جدول (٥) أنَّ معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان . براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه للمسئولية الاجتماعية.

ثالثا- الاتساق الداخلي:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس والجدول (٦) يوضح ذلك

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس المسئولية الاجتماعية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٥٨**	١٢	٠,٦٤٢**	٢٣	٠,٤١١**
٢	٠,٢١٤*	١٣	٠,٥٣٢**	٢٤	٠,٤٨٤**
٣	٠,٥٣٢**	١٤	٠,٦٠٧**	٢٥	٠,٦٣٢**
٤	٠,٥١٤**	١٥	٠,٢١٨*	٢٦	٠,٥١٩**
٥	٠,٦٣٥**	١٦	٠,٤٥١**	٢٧	٠,٤٤٢**
٦	٠,٥٣٣**	١٧	٠,٥٣٢**	٢٨	٠,٢١٨*
٧	٠,٢١٦*	١٨	٠,٥٨٢**	٢٩	٠,٦٣٩**
٨	٠,٥٢٤**	١٩	٠,٢٢٣*	٣٠	٠,٥٣٨**
٩	٠,٤٧٨**	٢٠	٠,٦٦٣**	٣١	٠,٦٤٧**
١٠	٠,٤٩٨**	٢١	٠,٥١٤**	٣٢	٠,٥٠٩**
١١	٠,٥١٤**	٢٢	٠,٦٤٤**		

* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أنَّ كل مفردات مقياس المسئولية الاجتماعية معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستويين (٠,٠١، ٠,٠٥)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

الصورة النهائية لمقياس المسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٣٢) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاث استجابات.

تعليمات المقياس:

١) يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حتى ينعكس ذلك على صدقه فى الإجابة.
٢) يجب على القائم بتطبيق المقياس توضيح أنَّه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أنَّ الإجابة ستحاط بسرية تامة.
٣) يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عدم العشوائية فى الإجابة.
٤) يجب الإجابة عن كل العبارات لأنَّه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها انخفضت دقة النتائج.

طريقة تصحيح المقياس:

حددت الباحثة طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات (دائما، أحياناً، نادرا) على أن يكون تقدير الاستجابات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (٩٦)، كما تكون أقل درجة (٣٢)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع المسئولية الاجتماعية، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض المسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنَّه " توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التعلم النشط المسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)بين التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية، والجدول (٧) يوضح النتيجة.

جدول (٧)

قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد كل من مقياس التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (ن =١٠٠)

	عينة الدراسة	ن	الفهم القرائي
التعلم النشط	الذكور	٥٠	**٠,٦١٧
	الإناث	٥٠	**٠,٧٠٩
	العينة ككل	١٠٠	**٠,٦٤٣

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مقياسي التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبذلك يكون الفرض الأول للدراسة قد تحقق.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنَّه " توجد فروق بين متوسطي درجات التعلم النشط لدى الذكور والإناث".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) t-test للمجموعتين، والجدول (٨) يوضح النتيجة.

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت للتعلم النشط لدى مجموعتى الذكور والإناث

الذكور ن = ٥٠		الإناث ن = ٥٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٢١,٤٠	١,٤٤	٣٧,٩٠	٢,٢٧	٤٣,٢٥٥	٠,٠١

بالنظر فى جدول (٨) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم فى اتجاه الإناث، حيث كانت قيمة (ت) = (٤٣,٢٥٥)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبذلك يكون الفرض الثاني للدراسة قد تحقق.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنَّه " توجد فروق بين متوسطي درجات المسئولية الاجتماعية لدى الذكور والإناث".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) t-test للمجموعتين، والجدول (٩) يوضح النتيجة.

جدول (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت للمسئولية الاجتماعية لدى مجموعتى الذكور والإناث

الذكور ن = ٥٠		الإناث ن = ٥٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٤٤,٠٠	٢,٢١	٧٥,٥٠	٢,٤٠	٦٨,٢١٠	٠,٠١

بالنظر فى جدول (٩) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم فى اتجاه الإناث فى المسئولية الاجتماعية، حيث كانت قيمة (ت) = (١٨,٣٦٦)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبذلك يكون الفرض الثالث للدراسة قد تحقق.

مناقشة نتائج الدراسة:

بعد العرض السابق لنتائج الدراسة يمكن مناقشتها وتفسيرها فى ضوء الفروض والدراسات السابقة والإطار النظرى وذلك على النحو التالى:

أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين اللغة التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيا فى التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية لصالح عينة الإناث، كما تحقق بالفرض الثاني والثالث.

وهذا ما أشارت إليه كثير من الدراسات والتي منها دراسة (Filippatou & Kaldi, 2010)، دراسة منذر علوان (٢٠١١)، سودان الزعبي (٢٠١٢)، دراسة محمد السناني (٢٠١٢)، دراسة حياة الأحمدي (٢٠١٢)، دراسة نشوة البصير، سوزان أبو هدرة (٢٠١٥)، دراسة أروى أخضر(٢٠١٦)، دراسة (Sencibaugh & Sencibaugh, 2016)؛ وتتفق أيضا نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات المسئولية الاجتماعية والتي منها دراسة (Alrehaili, 2015) ، دراسة (Karagol & Bekmezci, 2015)، دراسة(Woodford, 2015)، دراسة (Baum, 2016).

ملخص النتائج:

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة احصائية دالة عند (٠,٠١) بين التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أسفرت عن وجود فروق دالة احصائيا عند (٠,٠١) بين كل من الذكور والإناث في التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية لصالح الإناث.

توصيات الدراسة:

توصى الباحثة استنادًا إلى ما كشفت عنه الدراسة الحالية بما يلى:

١- الاهتمام بسيكولوجية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٢- الاهتمام بتحسين التعلم النشط والمسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٣- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتوضيح خصائص هذه الفئة فى نموهم المتكامل وتحسين سلوكياتهم.

دراسات مقترحة:

استنادًا إلى الإطار النظرى والدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة عدد من الموضوعات البحثية التى تحتاج إلى إجراء مزيد من الدراسات للوقوف على نتائجها:

١- برنامج إرشادى انتقائى لتنمية التعلم النشط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٢- برنامج إرشادى لتحسين مستوى المسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم أبو نيان (٢٠١٤). دور القانون في ضمان جودة خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة: أمريكا نموذجا، وبعض الأمثلة العالمية. ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١*** (٤)، ١-٣٥.

أحمد عواد، زيدان السرطاوي (٢٠١١).***صعوبات القراءة والكتابة النظرية والتشخيص والعلاج.*** الرياض. السعودية :دار الناشر الدولي.

أروى أخضر (٢٠١٦). مدى تطبيق استراتيجيَّات التدريس الحديثة على ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل, ٣*** (١١), ٤٢٣-٤٦٢.

إيمان ندا (٢٠١٠). المسئولية الاجتماعية للمؤسسات العقابية بين النظرية والتطبيق. ***المؤتمر السنوي الحادي عشر – المسئولية الاجتماعية والمواطنة ١٦-١٩ مايو ٢٠٠٩*** ، المجلد الأول، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.

ثناء ياسين (٢٠١٣). استراتيجيَّات التعلم النَّشِط وتنمية عمليات العلم، الأهمية والمُعوِّقات من وجهة نظر معلمات العلوم. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٤*** (٢)، ٤٩-١٠٥.

حياة الأحمدي (٢٠١٢). واقع استخدام استراتيجيَّات التعلم المتمركزة حول الطالبة لدى معلمات التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة. ***رسالة ماجستير***، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة طيبة.

سودان الزعبي (٢٠١٢). فاعلية برنامج التعلم النَّشِط في تنمية العمليات الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى ذوي صُعُوبات تعلمها من تلميذات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. ***المجلة التربوية، ٢٧*** (١٠٥)، ٩٧ – ١٣٩.

شيماء عز الدين جمعة (٢٠١٠). دور برامج المسئولية الاجتماعية للشركات متعددة الجنسيات العاملة في مصر في تكوين صورتها الذهنية لدى الجمهور المصري. ***رسالة ماجستير***، قسم علوم الاتصال والإعلام، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

عادل يعقوب (٢٠٠٩). تقييم برامج صُعُوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية لهذه البرامج. ***رسالة دكتوراه***، جامعة عمان العربية، الأردن.

محمد السناني (٢٠١٢). مُعوِّقات استخدام التعلم النَّشِط بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة. ***رسالة ماجستير.*** قسم التربية، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان (٢٠٠٦). ***اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*** . الولايات المتحدة الأمريكية. استرجعت في ١٤٣٩/٨/١٥
http://www.ohchr.org/AR/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx

منذر علوان (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى التعليم المبرمج في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي صُعُوبات التعلم. ***رسالة ماجستير***، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

نازك التركي (٢٠١٣). أثر استخدام بعض استراتيجيَّات التعلم النَّشِط في تنمية التفكير الإبداعي ودافعية التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم بدولة الكويت. ***مجلة الإرشاد النفسي، (٣٤)***، ٢٥٢-٣١٤.

نشوة البصير، سوزان أبو هدرة (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النَّشِط في خفض أعراض النشاط الزائد وتحسين التحصيل الدراسي لدى عَيِّنة من التلاميذ ذوي صُعُوبات التعلم مفرطي النشاط بالمرحلة الابتدائية. ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٢*** (٦)، ٢٧-٧٤.

هدى الهلالي (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على التعلم النَّشِط في علاج صُعُوبات تعلم القراءة والملل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. ***مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٤٤*** (٧)، ٥١٥-٥٥٥.

ياسرة أبو هدروس، معمر والفرا (٢٠١١). أثر استخدام بعض استراتيجِيَّات التعلم النَّشِط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم. ***مجلة جامعة الأزهر بغزة، ١٣*** (١)، ٨٩ – ١٣٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Alrehaili, N. (2015). *The relationship between self-concept and academic achievement* (Maser dissertation). State University of New York.

Baum, N. (2016). *Learning Disabilities and Self-Concept: A Phenomenological Study* (Doctoral Dissertation). William James College.

Filippatou, D. Kaldi, S. (2010). The Effectiveness of Project-Based Learning On Pupils with Learning Difficulties Regarding Academic Performance, Grou Work and Motivation, International Journal of Special Education,25 (1), 41 – 68.

Karagol, I. & Bekmezci, S. (2015). Investigating Academic Achievements and Critical Thinking Dispositions of Teacher Candidates. *Journal of Education and Training Studies 3*(4), 86-92.

Karamustafaoglu, O. (2009). Active Learning Strategies in Physics Teaching. *Online Submission*, *1*(1), 27-50.

Sencibaugh, J., & Sencibaugh, A. (2016). An Analysis of Cooperative Learning Approaches for Students with Learning Disabilities. *Education*, *136* (3), 356-364.

Woodford, K. (2015). *The effect of Thinking Maps on the reading achievement of middle school students: An ex post facto causal comparative study*, (Doctoral Dissertation). University of Liberty, United States.