

دراسة مقارنة للقدرات الإدراكية الحركية بين عينة من تلاميذ الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في سلطنة عمان ودولة الكويت

د. يوسف عبد الرسول بوعباس
أستاذ مشارك - كلية التربية الأساسية
د. عبد الحميد سعيد حسن
كلية التربية، جامعة السلطان قابوس
د. كاشف نايف زايد
كلية التربية، جامعة السلطان قابوس

المقدمة:

حددت السياسات التعليمية في دولة الكويت وسلطنة عمان هدفا مستقلا في مناهج وانظمة ولوائح الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يسعى إلى تنمية القدرات الإدراكية الحركية لأطفال في هذه المرحلة من خلال الأنشطة والتدريبات الحركية. ويعود السبب في ذلك إلى أن الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة من المفترض قد تحسنت لديه المهارات الحركية الكبرى (المشي، والجري، والحجل) وكذلك زيادة في التأزر الحسي الحركي مما يساعده على اكتساب مهارات وحركات يدوية جديدة تسهم في تعلمه للكتابة في المرحلة القادمة (عدس ومصلىح، 1983).

واللعب هو أحد مظاهر الإدراك الحركي، فهو أحد وسائل الطفل الجوهرية للاتصال بنفسه وبالبيئة من حوله، ومن هنا تتضح لنا أهمية الأنشطة والتدريبات الحركية (أنشطة الحركة واللعب والتمرينات البدنية) في تحسين القدرات العضلية التي تساعد كثيرا في ضبط اتزان الجسم، وتطوير حركات المشي والجري، وتنمية القصور الحادث في عمليات التأزر الحركي البصري. ويؤكد ذلك الروسان (2001) الذي يرى أن مظاهر الإدراك الحركي تتضمن مدى قدرة الطفل على التأزر الحركي العام والتوازن الحركي العام، والقدرة على التعامل مع الأشياء المحيطة بالفرد حركيا.

ويرى كيننتا وآخرون (2007) Quintana, et al أن التأزر بين البصر وحركة الذراع مهمة جدا للاعبين بصورة عامة، ولاعب كرة السلة بصورة خاصة، وأن أي برنامج لتنمية القدرات الإدراكية الحركية للاعبين يؤدي إلى تحسين الأداء الرياضي والأكاديمي.

وعموما تتعدى التربية الحركية مفهوم إكساب الأطفال المهارات الحركية أو تنمية الأنماط الحركية، إذ أن الإطار المعرفي للنشاط الحركي ثري بمختلف الخبرات الإدراكية والمعرفية، فمن خلال الحركة ينمي الطفل ملاحظاته ومفاهيمه، وقدرته الإبداعية، وإدراكه للأبعاد والاتجاهات كالأحاساس بالتوازن، والمكان، والزمان، ويكتسب المعرفة بكل مستوياتها فيعود على السلوك المنطقي وحل المشكلات وإصدار أحكام تقويميه (فزارى، 2002؛ Sayre & Gallagher, 2001).

ويؤكد ذلك جرار (2004) الذي يعطي أهمية كبيرة لحركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع في تعلم الكتابة لدى الطفل، وأن العجز في نمو وتطور الجانب الحركي الإدراكي قد يؤثر أحدهما سلبا في تعلم أداء النشاطات الحركية مثل النسخ والتتبع وكتابة الحروف، والكلمات، وسوف يعطل سهولة تطور واستمرار النماذج الحركية الضرورية للكتابة بطريقة متسلسلة وآلية، وتعتبر هذه الصعوبات مشكلات حركية خالصة تؤثر في

الاستخدام والضبط والتحكم في العضلات، كما أنها قد تسبب في ضعف التناسق في الوظائف الإدراكية والحركية.

وفي إطار هذا الاهتمام بالعلاقة بين الجانب الحركي والجانب الإدراكي في السلوك الإنساني، ظهرت بعض النظريات التي حاولت تفسير العلاقة بين نمو القدرات الإدراكية - الحركية وعملية التعلم في مرحلة الطفولة، حيث تبين أن نسبة ذات دلالة من الأطفال يعانون مشكلات خاصة بالتعلم داخل المدرسة، مثل وجود صعوبات تعلم في القراءة والكتابة والحساب، أو أداء بعض المهارات الحركية مع انخفاض مستوى التأزر الحركي لديهم، وغالباً ما يكونون من المتأخرين دراسياً أو ذوي صعوبات تعلم (Gallahue, 1982). وتتركز معظم هذه النظريات على الفرض القائل بأن جميع أنواع التعلم تبدأ من الحركة، وأن الأنشطة الحركية تمثل القاعدة الأساسية للنمو المعرفي والأكاديمي اللاحق، وهو الفرض الذي أيده كل من بياجيه، وبرونر، وجيثمان، وبارش، وديلاكاتو، وكيهارت، وفروستج (روبي، 1991).

واتجه العديد من الباحثين أيضاً لدراسة العلاقة بين القدرات الإدراكية - الحركية والعديد من القدرات المعرفية الحركية مثل القدرات العقلية، والتحصيل الدراسي، والقدرة على القراءة، والقدرات الحركية. ومن هذه الدراسات، دراسة (Nourbakhsh, 2006) في إيران، والتي توصلت إلى إيجاد علاقة إيجابية دالة عند مستوى 0.05 بين مستوى القدرات الإدراكية الحركية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومستوى الاداء الأكاديمي.

وقد أوضحت الدراسات الحديثة وجود مشكلات في الجانب الإدراكي الحركي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتتمثل في مشكلات التوازن العام، وتظهر على شكل مشكلات في المشي والحجل والرمي واللقف والقفز ومشى التوازن، كالارتطام بالأشياء بسهولة، والتعثّر أثناء المشي، وصعوبة في الممارسة التي تتطلب استخدام العضلات (القيوتي وآخرون، 1995).

ويؤكد ذلك كولتا (2003) Cullata الذي يرى أن الاضطرابات الإدراكية - الحركية بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تنشأ نتيجة عجزهم عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية التي يتم استقبالها عبر الحواس، ومن ثم الوصول إلى مدلولات ومعاني تلك المثيرات، وخاصة إذا كان إيقاع أو تدفق هذه المثيرات سريعاً أو لا يواكب معدل عمليات التجهيز والمعالجة لديهم .

وتوصلت دراسة زانج وزانج (2003) Zhang & Zhang إلى أن 85% من عينة الدراسة التي تشمل الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية ولديهم ضعف في المجال الإدراكي الحركي، و(59%) في التوازن الحركي، و(59%) في التأزر الحركي، وأوصيا بضرورة إجراء الدراسات ووضع البرامج لمعالجة هذه الاضطرابات الإدراكية - الحركية للأطفال من الفئة العمرية (4-10) سنوات.

كما أن الاختلالات الإدراكية - الحركية التي تظهر على شكل اضطرابات في تأويل المنبهات البصرية أو السمعية، مصحوبة بنشاط حركي هي من أبرز الخصائص العشر التي ترافق الصعوبات التعليمية عند الأطفال (الرشدان، 2004). فالصعوبات الإدراكية السمعية

الحركية تنشأ نتيجة لصعوبة متابعة تدفق المثيرات السمعية ذات الإيقاع العادي وتفسير معانيها والاستجابة الحركية لها على نحو ملائم. ومثال على ذلك، عدم قدرة الطفل على متابعة التعليمات التي تصدر تباعاً، وتتطلب القيام بأنشطة حركية كالوثب ثلاث مرات ثم الجري "30" متراً، ثم الدوران والعودة من خلال المشي إلى الخلف، وقد لوحظ أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات إدراكية لا يستطيعون متابعة مثل هذه التعليمات وممارسة هذه الأنشطة عند مقارنتهم بزملائهم العاديين (Smith, 1994). أما صعوبة الإدراك البصري الحركي فتنشأ نتيجة لعدم قدرة بعض ذوي صعوبات التعلم للقيام بأنشطة التأزر ما بين حركة العين مع اليد في التعامل مع الأشياء (الزيات، 1998).

وفي إطار هذه النظريات ظهرت برامج للتدريب الإدراكي – الحركي أستهذفت تنمية القدرات الإدراكية- الحركية، وتنمية الاستعدادات الأساسية للتعلم، والقدرات المعرفية والأكاديمية، ومن هذه البرامج برنامج كيهارت Kephart، وبرنامج جيتمان وكين Getman & Kan وبرنامج فروستج Frostig، وقد نالت هذه البرامج شهرة كبيرة في مجال التربية، وبين أولياء الأمور، كما اتجه عدد من الباحثين لدراسة فاعلية هذه البرامج، ومدى تأثيرها على استعدادات الأطفال للتعلم، والجوانب المختلفة لنموهم الحركي والمعرفي (Gallahue, 1996).

ومما لا شك فيه أن تنمية القدرات الإدراكية – الحركية يعد من الأهداف المنوطة بالتربية البدنية كمادة دراسية بالمدرسة مما يجعلها تحتل مكاناً بارزاً في مجال تربية وتقويم النشء، ومن الدراسات التي أجريت لتنمية القدرات الإدراكية – الحركية للأطفال في القراءة من خلال درس التربية البدنية، دراسة أمين (1982) ودراسة بدر والسيد (2001) وفي مجال تعليم مبادئ الحساب قامت بدور عبد الله (1988) بتصميم برنامج مقترح للتربية الحركية في ضوء القدرات الإدراكية – الحركية، كما أجريت عدة دراسات، مثل (ربيع وعبد الغني، 1989؛ الشماع، 1990؛ مندور، 1991؛ عنيتاوي والعزة، 2000) في مجال تنمية القدرات الإدراكية – الحركية لأطفال الصف الثاني والثالث الابتدائي. كما توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج مختلفة من حيث الفروق ذات الدلالة الإحصائية في القدرات الإدراكية- الحركية من عدمها بين التلاميذ في ضوء متغير الجنس، فقد توصلت دراسة عبد العال (1991) فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في القدرات الإدراكية- الحركية لصالح الذكور، في حين لم تتوصل دراسة كل من المهندس (1990) ودراسة العدوي (1990) إلى فروق بين البنين والبنات في القدرات الإدراكية الحركية. أما بالنسبة للفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة، فقد توصلت دراسة المهندس إلى وجود فروق في القدرات الإدراكية الحركية لصالح الأسوياء (مجيد والأنصاري، 2001).

مشكلة الدراسة:

بناء على تركيز الدراسات الحديثة والدراسات في ميدان الصعوبات التعليمية في مجال علم النفس على عشر خصائص ترافق الصعوبات التعليمية، ومن بين أهم هذه الخصائص الاختلالات في القدرات الإدراكية الحركية التي تظهر على شكل اضطراب في تأويل المنبهات البصرية أو السمعية مصحوبا بنشاط حركي. ونظرا لافتقار البيئة الكويتية العمانية في ضوء علم الباحثين لبعض المقاييس في مجال القدرات الإدراكية الحركية، لقياس هذه القدرات لما لها من تأثير على النمو المتكامل للأطفال (Hutt & Tyler, 1989) ظهرت الحاجة إلى معرفة مثل هذا النوع من المقاييس لقياس القدرات الإدراكية - الحركية، ووضع الأسس النظرية لهذا القياس..

وفي ضوء ما تقدم انبثقت مشكلة الدراسة الحالية، للتأكد من:

1. من القدرات الإدراكية - الحركية لعينتي دولة الكويت وسلطنة عمان.

2. دلالة الفروق في مستويات الأداء على المقياس واختباره في ضوء الدولة.

أهمية الدراسة :

تشتمل الدراسة الحالية أهميتها من خلال الاعتبارات التالية :

1- الأهمية الخاصة التي تحتلها الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، في سلم تعليم القراءة وهي المرحلة التي ينبنى عليها الاكتساب المهاري، والبناء التطوري للمهارات الحركية، سواء الأساسية الأصلية أو المكتسبة المتعلمة .

2- تعد الدراسة الحالية إحدى الدراسات العربية القليلة، التي تناولت القدرات الإدراكية - الحركية، كدراسة مقارنة بين بلدين عربيين خليجيين.

3- نالت القدرات الإدراكية - الحركية اهتماما خاصا في مجالات دراسات التربية البدنية، من حيث علاقتها بالجوانب المختلفة للتعلم والأداء الحركي، إذ يرى الباحثون أن درس التربية البدنية يمكن أن يسهم في نمو قدرة الطفل على التعلم على مراحل متعددة، بداية من المرحلة الوظيفية الخاصة (بالنمو النفسي - حركي، ونمو وظائف قدرات ما قبل الفهم) ثم تأتي بعد ذلك المرحلة الوظيفية والتي تتعلق بالقراءة والكتابة والحساب.

علما أن كيهارت وآخرون قد طوروا برنامجا يتضمن مجموعة أنشطة لتحسين الإدراك الحركي للطفل، وبالنظر إلى برنامج التربية البدنية لمرحلة التعليم الأساسي في دولة الكويت وسلطنة عمان يبين لنا الحاجة إلى النظر في محتواها بما يحقق القدرات الحس - حركية، حيث أن هذا البرنامج لهذه المرحلة، قد أكدت أهدافه العامة، إلى أهمية هذه القدرات، وتشير إلى الكثير من مجالات مقياس بورديو المسحي للقدرات الإدراكية- الحركية المستهدف في الدراسة الحالية، لكنه يكاد يخلو من الأنشطة الحركية والألعاب التعليمية التي تساهم في تنمية القدرات الإدراكية الحركية، وهذا ما أكدته معلمات التربية البدنية في مدارس عينة الدراسة، والتي أشرنا إلى الاستفادة من هذا المقياس في تنمية الأداء الحركي للتلاميذ وفي وضع الاختبارات العملية لهم.

بالإضافة إلى أن الكثير من الباحثين قد أشاروا إلى ستة مجموعات فرعية يواجهها

جميع الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية، وأن الاضطرابات في القدرات الإدراكية الحركية من بين أهم هذه المجموعات (Mercer, 1992 ؛ الوقفي، 1998). كما أن المقياس الحالي يمكنه استخدامه لتمييز الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية وكأداة لأنتقاء الأطفال في مجالات التعلم والأداء الحركي (Kephart & Roch, 1966).

أهداف الدراسة :

يمكن تحديد هدف الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

1. ما دلالة الفروق في أداء تلاميذ عينة البحث في البلدين على بنود المقياس؟
2. ما دلالة الفروق في أداء تلاميذ عينة البحث في البلدين على كل اختبار من اختبارات المقياس؟
3. ما دلالة الفروق في مستويات الأداء على مقياس القدرات وفقا للمعايير التي حددها المقياس؟

تحديد مصطلحات الدراسة :

القدرات الإدراكية – الحركية، ونقصد بالقدرات الإدراكية – الحركية، العمليات العقلية المتمثلة في التكامل الحركي، والتمييز الحركي، والتمييز الحسي، التي يستخدمها الطفل في معالجة المعلومات الصادرة عن البيئة، وتعديل السلوك، والتي تتأسس عليها بدايات نمو الأنماط الحركية التي تمكن الطفل من أداء حركة ما، أو سلسلة من الحركات لتحقيق هدف معين، وتشمل هذه العمليات عددا من القدرات الإدراكية – الحركية تتمثل في (التوافقات القوامية، الجانبية، الاتجاهية، صورة الجسم، التعميم الحركي، إدراك الشكل، تمييز الفراغ، إدراك الزمن، التحكم الحركي، المزوجة الإدراكية الحركية) (Kephart, 1971) وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف لاعتمادها على مقياس بوردو المسحي للقدرات الإدراكية – الحركية في إطار نظرية كيهارت .

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أولا : الإطار النظري للدراسة :

نظرا لاعتماد الدراسة الحالية على مقياس بوردو المسحي للقدرات الإدراكية – الحركية الذي قام بإعداده كل من نيول كيفارت، وأيوجين روتش في ضوء المفاهيم التي طرحها كيهارت في نظريته عن القدرات الإدراكية الحركية، والتي تأثرت بنظرية الاضطراب الإدراكي الحركي والتي تقترض أن جميع أنماط التعلم تعتمد على أساس حسي حركي – ثم تتطور هذه الأسس من المستوى الإدراكي – الحركي إلى مستوى التنظيم الإدراكي المعرفي، وأن معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون اضطرابا نيورولوجي المنشأ في المجال الإدراكي – الحركي، وأن هذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم، فلا بد من التعرض لهذه النظريات التي قدمت في هذا المجال بشيء من الإيجاز، والتي قام بصياغتها كل من بارش Barsch 1967 و جيتمان Getman 1964 و كيهارت Kephart 1971, 1972 و فروسستج Frostig 1964 و ديلاكاتو ودومان Delacato & 1966 (Doman, 1996؛ الجدوع، 2003).

النظريات الإدراكية الحركية التي استند عليها المقياس :

1 / نظرية بارش Barsch :

تربط هذه النظرية بين التعلم وكفاءة الأنماط الحركية، وأن الكفاءة الحركية ضرورية أولية في البناء التكامل للكانن البشري، وأن نوعية الإدراك تتأسس على كفاءة الحركة، وأن استخدام الطفل للرموز في عملية التعلم يحل تدريجيا محل الطرق الحركية، لكن الطلاقة الرمزية تعتمد أولا على كفاءة الأنماط الحركية.

2 / نظرية جيتمان Getman:

محور هذه النظرية ينصب على أن نمو الطفل، وتطوره العقلي، وسلوكه يرتبط بخبراته الحركية، ونموه البصري، كما وضع جيتمان برنامجا لتنمية القدرات الحركية البصرية يتضمن ستة مراحل هي: تنمية الأنماط الحركية العامة، تنمية الأنماط الحركية الخاصة، تنمية أنماط حركة العين، تنمية أنماط اللغة البصرية، تنمية مهارات الذاكرة البصرية، تنظيم الإدراك البصري.

3 / نظرية فروستج Frostig:

تؤكد هذه النظرية على أهمية الخبرات البصرية – الحركية ودورها في عملية التعلم، وترى أن عملية التعلم تعتمد على نمو العديد من المهارات البصرية – الحركية. كما قامت فروستج بتصميم مقياس لتقدير الكفاءة الحركية، ووضع برنامج للتدريب الإدراكي البصري يتضمن تدريبات لتنمية التأزر الحركي العام والدقيق .

4 / نظرية ديلاكاتو ودومان Delacato & Doman:

تعد هذه النظرية من أكثر النظريات الإدراكية – الحركية إثارة للجدل والخلاف، والمفهوم المركزي لهذه النظرية يتأسس على أن الإعاقات المعرفية والتي منها الإدراكية – الحركية تنشأ من نقص في التنظيم العصبي بالمخ، وأن هذا النقص يؤدي إلى تخلف الطفل في القراءة واللغة ، وبناء على ذلك وضعا برنامجا علاجيا للعجز في القراءة لدى الأطفال (Stalling,1982) .

5 / نظرية كيهارت Kephart:

قام كيهارت بصياغة نظرية تعد إحدى النظريات الرئيسة في القدرات الإدراكية – الحركية، وهي النظرية التي تتناول بوجه عام العمليات الإدراكية – الحركية المبكرة لدى الطفل وكيفية نمو هذه العمليات ممثلة في التكامل الحركي، والتمييز الحركي، والتمييز الحسي، وكيف أن هذه العمليات الأساسية الثلاث تستخدم كوسائل لمعالجة المعلومات الصادرة عن البيئة، وتعديل السلوك. كما تتناول كيفية نمو الأنماط ودور الجهاز العصبي في هذا النمو، وكيف يتحول مسار نمو الطفل بعد ذلك لتكوين عمليات أكثر تعقيدا لمعالجة المعلومات تنتهي بمرحلة تكوين المفهوم وتكامل النظام الإدراكي، وكيف أن الطفل ينمي نظاما مرجعيا داخليا للفهم والتعلم، وهذا النظام يتأسس على عدد من القدرات الإدراكية – الحركية تتمثل في: التوافقات القوامية، الجانبية، الاتجاهية، صورة الجسم، التعميم الحركي، إدراك الشكل، تمييز الفراغ، إدراك الزمن، التحكم الحركي، المزوجة الإدراكية الحركية، وعلى أساس هذه القدرات قام كل من كيهارت وروش بإعداد مقياس بوردو للقدرات الإدراكية – الحركية، والتي اعتمدت عليه الدراسة الحالية. (Kephart, 1971؛ روبي، 1991؛ كامل، 1996؛ الجدوع، 2003).

قياس القدرات الإدراكية – الحركية :

اهتم بعض الباحثين بتصميم أدوات لقياس القدرات الإدراكية – الحركية، وفقا للنظريات الإدراكية- الحركية التي سبق تناولها، ومن أهم هذه الأدوات المعروفة في هذا المجال، بطارية الاختبارات التي وضعتها جين إيرس Jean Ayers والمعروفة بأسم (Southern California Perceptual –Motor Tests) واختبار فروستج Frostig المعروف بإسم (Marian Frostig Development of Visual Perception) (روبي، 1991). ومن الاختبارات المهمة والتي استخدمت من قبل بعض الباحثين في البيئة العربية، مقياس دايتون Diton للوعي الإدراكي الحسي- حركي (بدر والسيد ، 2001). وإلى جانب الاختبارات والمقاييس السابقة، مقياس بورديو المسحي للقدرات الإدراكية – الحركية الذي أعده في الولايات المتحدة الأمريكية كل من نيويل كيهارت وأيوجين روش، والمعروف باسم (The Purdue Perceptual-Motor Survey) وقد تم بناء بنود المقياس أساسا من الملاحظات المنظمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، والمتأخرين دراسيا، والعاديين في تحصيلهم الدراسي، في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، ويهدف إلى الكشف عن أخطاء النمو الإدراكي- الحركي، وتحديد مجالات المشكلات الإدراكية- الحركية لدى الأطفال المتأخرين دراسيا، ويتيح الفرصة لملاحظة السلوك الإدراكي – الحركي في سلسلة من الأداءات، وبالتالي تحديد المعلومات التي تحتاج إلى علاج .

ثانيا : الدراسات السابقة :

هدفت دراسة روبي (1991) إلى تعرف دلالات صدق وثبات مقياس بورديو للقدرات الإدراكية الحركية على عينة عربية، وطبق المقياس على عينة من أطفال الصف الرابع في مدرستين من مدارس الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي بمحافظة الجيزة، مكونة من (60) تلميذا جميعهم من الذكور، وتوصلت الدراسة إلى أن المقياس يتمتع بدلالات تمييز وصدق وثبات عالية، وقد حسب تمييز فقرات المقاييس خلال المقارنة بين مجموعتين مرتفعة التحصيل ومنخفضة التحصيل، وحسبت الفروق بين المجموعتين في المتغيرات الإدراكية الحركية باستخدام مقياس حسن المطابقة (كاي تربيع) وقد تراوحت (0.48 – 0.60) وكانت دالة إحصائيا بالنسبة لجميع المتغيرات، باستثناء متغير واحد خاص بالتنظيم. وحسبت دلالات الصدق، بطريقتين وهما: الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بحساب الارتباط بين الاختبارات الفرعية للمقياس، وهي أحد عشر اختبارا، وقد كانت قيم معامل الارتباط تتراوح بين (0.07- 0.52)، أما الطريقة الثانية فقد تم حساب معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01). أما بالنسبة لدلالات الثبات فقد تم الحصول عليها بطريقة إعادة الاختبار على عينة بلغ حجمها (22) تلميذا، وبفاصل (14) يوما بين التطبيقين ، وقد تراوحت معاملات ثبات الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية بين (0.75- 0.96) وهي معاملات تشير إلى إمكان الثقة في ثبات واستقرار هذه الاختبارات.

كما أجرى المصطفى (1998) دراسة هدفت إلى معرفة أثر ممارسة النشاط الحركي من خلال برنامج تدريبي - أعده الباحث - على تنمية القدرات الحسية الحركية الإدراكية لدى أطفال ما بين الخامسة والسابعة والذين يعانون من صعوبات في التعلم. وقد أجريت الدراسة باستخدام اختبار هايود (1986) للقدرات الحسية الحركية. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في القدرات الإدراكية الحسية- الحركية بين الأطفال الذين شاركوا في البرنامج التدريبي (المجموعة التجريبية) بالمقارنة مع أطفال المجموعة الضابطة.

أما دراسة الجبار (2001) التي هدفت معرفة تأثير برنامج مقترح من الحركات الأساسية للرقص الحديث على الإدراك الحركي، ومفهوم الذات على الإدراك الحركي للأطفال قابلي التعلم، والتي طبق فيها مقياس بوردو للقدرات الإدراكية الحركية على عينة من (65) تلميذا وتلميذة، فقد توصلت إحدى نتائجها إلى أن مقياس بوردو يتمتع بدلالات صدق تمايزي عالية لمجالات المقياس والدرجة الكلية، كما يتمتع بدلالات ثبات عالية من خلال إيجاد معامل الثبات بإعادة تطبيق الاختبار، ويصلح في استخدام تشخيص التلاميذ من فئة قابلي التعلم .

وقد أجرى Nourbakhsh (2006) دراسة هدفت معرفة العلاقة بين القدرات الإدراكية الحركية ومستوى الأداء الأكاديمي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، على عينة بلغت (400) تلميذ وتلميذة من أربعة مناطق تعليمية في الاحواز في إيران. وقد استخدمت الدراسة مقياس أوسرستكي (Oseretsky) الذي يتضمن 33 فقرة، بعد استخراج خصائصه السيكمترية، وقد أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في القدرات الإدراكية الحركية بين تلاميذ المناطق التعليمية الأربعة، وأن جميع التلاميذ في المناطق الأربعة أظهروا درجات عالية من القدرات الإدراكية الحركية، وأن هناك علاقة إيجابية ودالة بين القدرات الإدراكية الحركية ومستوى الأداء الأكاديمي. كما أن 54% من التلاميذ كانت درجاتهم أعلى من درجة القطع الذي حددها مقياس (Oseretsky) كمعيار للحكم على توفر القدرات الإدراكية الحركية للتلاميذ في الصف الخامس الابتدائي، اللذين تتراوح أعمارهم بين 10- 11 سنة.

في حين توصلت دراسة (Quintana, et al (2007 التي أجريت على عينة من الأطفال المراهقين ذوي المهارات العالية في كرة السلة، بلغ حجمها (473) لاعبا تتراوح أعمارهم بين 11 – 13 سنة، إلى أن هناك علاقة إيجابية ودالة بين مهارات الإدراك البصري ومستوى الأنجاز الرياضي. وأن الكثير من اللاعبين أظهروا درجات عالية في التأزر البصري الحركي نتيجة للبرنامج التدريبي الذي طبق عليهم، وخاصة التأزر بين حركة الذراع والبصر، الذي تعد من أهم المهارات الضرورية في كرة السلة.

مما تقدم يتضح أن الدراسات التي أجريت في الوطن العربي والأجنبي على مقياس بوردو نادرة، ومن الصعوبة الحصول عليها لكونها أجريت للحصول على رسائل الماجستير والدكتوراه، ومن هذه الدراسات دراسة نبيلة محمد خليفة التي هدفت إلى تقنين مقياس بوردو على عينة مصرية، وحصلت على معاملات صدق وثبات عالية (الجبار ، 2001) .

المنهج والإجراءات:

اتبع الباحثون منهج الوصف التحليلي، حيث يعد المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة، وللأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. ويشمل هذا الجزء من الدراسة ما يلي :

مجتمع وعينة الدراسة :

شملت عينة الدراسة طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في البلدين، وقد تكونت عينة الدراسة من (140) تلميذا وتلميذة، تتراوح أعمارهم بين (9- 10) سنوات، كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (1)

يبين عدد أفراد العينة النهائية وعينة كل من البلدين وفقا لمتغير الجنس

| المجموع | الجنس | | البلد |
|---------|-------|------|------------|
| | اناث | ذكور | |
| 74 | 38 | 36 | سلطنة عمان |
| 66 | 29 | 37 | الكويت |
| 140 | 67 | 73 | المجموع |

ثانيا: أداة الدراسة :

– مقياس بورديو المسحي للقدرات الإدراكية – الحركية :

قام بإعداد هذا المقياس كل من نيويل كيهارت، وأيوجين روش في الولايات المتحدة الأمريكية، في ضوء المفاهيم التي طرحها كيهارت في نظريته عن القدرات الإدراكية- الحركية، ومعد للتلاميذ من الصف الأول الابتدائي وحتى نهاية الصف الرابع الابتدائي، أي من عمر (6 – 10) سنوات.

وقد قننه للبيئة العمانية (حسن ، 2007) ويتكون المقياس من واحد وثلاثين بنداً ، تمثل أحد عشر اختباراً فرعياً موزعة على خمسة مجالات هي :

1) مجال التوازن والقوام Balance and Posture، ويشمل:

اختبار المشي على اللوحة: Walking Bord، واختبار الوثب Jumping: الغرض من الاختبار قياس التحكم، وتصوير الجسم، والإيقاع الحركي، ويتضمن الاختبار ثمانية بنود، يعتمد الأداء فيها على أنشطة ثنائية الجانب كالوثب بالقدمين معاً، وأنشطة أحادية الجانب، مثل: الوثب بقدم واحدة، والأنشطة التبادلية ذات النمط المنتظم مثل الوثب مع رفع القدم اليمنى مرة واليسرى مرة ثانية.

2) مجال تصور الجسم وتمييزه Body Image and Differentiation، ويشمل :

أ- تحديد أجزاء الجسم Identification of Body Parts، الغرض من هذا الاختبار قياس وعي الطفل بأجزاء جسمه، ويتكون من تسعة بنود يعتمد الأداء فيها على سرعة استجابة الطفل لأوامر الممتحن بأن يلمس أجزاء مختلفة من جسمه.

ب- اختبار تقليد الحركات Imitation of Movements الغرض من هذا الاختبار قياس التحكم الحركي في الأطراف العليا من الجسم وقدرة الطفل على ترجمة الأنماط البصرية إلى أنماط حركية، وتتضمن سبعة عشر وضعا للذراعين تشمل ما يلي : حركات أحادية الجانب تتحرك فيها ذراع واحدة، حركات زوجية الجانب تتحرك فيها الذراعان من وضع لأخر في نفس الاتجاه، حركات متضادة تتحرك فيها الذراعان في اتجاهين مختلفين .

ج- اختبار عبور المانع Obstacle Course، الغرض من هذا الاختبار قياس وعي الطفل لشغل جسمه حيز الفراغ، ووعيه بالأشياء التي لاتوجد مباشرة في مجاله

البصري، ويتكون الاختبار من ثلاثة بنود هي : المرور من فوق العارضة، المرور من تحت العارضة، والمرور بين العارضة والحائط .

د- اختبار زوايا على الثلج (الأرض) Angles in the Snow، الغرض من هذا الاختبار قياس القدرة على التحكم في أطراف الجسم أثناء حركة هذه الأطراف بمفردها أو مجتمعة، ويتكون من عشرة بنود تعتمد على حركة الرجلين والذراعين في اتجاهات مختلفة من وضع الرقود .

هـ- اختبار كروس- ويبر Kraus – Weber، يهدف هذا الاختبار قياس الحد الأدنى من اللياقة العضلية لطلاب المدارس، وهي مجموعة من ستة اختبارات، وفي المقياس الحالي تم اختيار الاختبارين الرابع والخامس من هذه الاختبارات لقياس الوضع العام للقوام والتوافق الحركي بسبب صعوبة أداء الأطفال من هذه الفئة العمرية والتي أشار إليها المحكمين من قسم التربية البدنية.

3) مجال المزوجة الإدراكية – الحركية Perceptual – Motor Match، يستخدم لقياس هذا المجال اختباران هما :

أ- اختبار لوحة الطباشير Chalkboard Test، الهدف من هذا الاختبار قياس الاتجاهية، والتزامن، والمزوجة الإدراكية – الحركية، ويتضمن أربعة بنود يعتمد الأداء فيها على رسم دوائر وخطوط على السبورة بالطباشير، والبنود الأربعة هي: رسم دائرة، رسم دائرتين باليدين معاً، رسم خط أفقي، رسم خطين رأسيين من أعلى إلى أسفل باليدين معاً.

ب- اختبار الكتابة الإيقاعية Rhythmic Writing، الغرض من الاختبار قياس الإيقاع الحركي وانسياب الحركة، والتتابع الزمني وتوجيه الحركة من جانب آخر، وإنتاج الأنماط الإيقاعية المعقدة، ويتكون الاختبار من ثمانية بنود تمثل رسومات مشتقة من الكتابة الإنجليزية، والرسوم الثمانية متدرجة في الصعوبة .

4) مجال التحكم البصري Ocular Control، يستخدم هذا الاختبار في قياس التحكم البصري من خلال ثلاثة عشر بنداً. منها قياس القدرة على التحكم البصري، والاتصال البصري بالأشياء ومتابعتها، ويعتمد الأداء في هذه البنود على متابعة الطفل لضوء منبعث من بطارية صغيرة على شكل القلم يحركها الممتحن في الاتجاه الأفقي، والرأسي، والمائل، وفي شكل قوس، وإلى الأمام والخلف في اتجاه أنف الطفل، ويكون الأداء بالعينين معاً، ثم بالعين اليمنى واليسرى .

5) مجال إدراك الشكل Form Perception يستخدم في هذا المجال اختبار التحصيل البصري للأشكال لقياس قدرة الطفل على إدراك الشكل – الأرضية، ويتكون الاختبار من سبعة أشكال هندسية مرسومة على بطاقات منفصلة، ويطلب من الطفل رسم هذه الأشكال على ورقة بيضاء، أما الأشكال السبعة فهي: مربع، مثلث، معين أرضي، معين طولي، مستطيل مقسم بخطوط متقاطعة، خطان متقاطعان، ويتم تقويم هذا الاختبار في ضوء متغيرين هما الشكل، والتنظيم، ويختبر الأطفال من (5 – 5.11) شهراً في الأشكال من (1 - 4) فقط، والأطفال من ست سنوات إلى ست سنوات وإحدى عشر شهراً في الأشكال من (1 - 5)، أما الأطفال من سبع سنوات فأكثر يتم اختبارهم في جميع الأشكال.

دلالات الصدق : (Validity):

يتمتع المقياس بدلالة صدق عالية؛ إذ تم استخراج صدقه من قبل معده للبيئة العمانية بالطرق التالية:

1/ **صدق المحتوى : (Content Validity):** تم الحصول على النوع الأول من صدق المحتوى، وهو الصدق الظاهري، وذلك عن طريق عرض الصور المقترحة للبيئة العمانية من الاختبار على تسعة محكمين لمعرفة مناسبتها لهدف البحث، وقد حسبت نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل بند من بنود المقياس فكانت نسبة اتفاق عالية (90%) على معظم الفقرات).

2 / **الصدق المحكي (Criterion Validity):** فقد تم حساب صدق المحك بحساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على المقياس ودرجتهم في اللغة العربية لنهاية الفصل (كمحك مستقل)، فكانت قيم معاملات الصدق (0.73، 0.78) للصف الثاني والثالث على التوالي، أما بالنسبة للعينة كاملة فكان معامل الصدق (0.73)، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (0.01)

3 / **الصدق البنائي : (Construct Validity):** فقد تم التأكد من الصدق البنائي بعدة مؤشرات ومنها: الصدق البنائي من خلال معاملات ارتباط الفقرات مع بعضها البعض، ومعاملات ارتباطها مع الأبعاد التي تنتمي إليها: فقد تبين أن هذه المعاملات جميعها موجبة ودالة عند مستوى (0.01) كما تبين أن ارتباط كل فقرة بالبعد التي تنتمي إليه أعلى من ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وأعلى بكثير من ارتباطها مع الأبعاد الأخرى للمقياس، وهذا الاتساق يعتبر مؤشراً على صدق بناء المقياس. وكذلك استخراج الصدق البنائي من خلال معاملات الارتباط بين المجالات مع بعضها البعض وارتباطها مع الدرجة الكلية للاختبار، فقد كانت جميع هذه المعاملات موجبة ودالة عند مستوى (0.01)، لذلك اعتبرت هذه المعاملات مؤشرات جيدة على صدق البناء للمقياس.

4 / الصدق التمايزي (Discrimination Validity): فقد تم حساب الصدق التمايزي للمستوى التعليمي للتلاميذ (ذوي صعوبات التعلم، تحصيل دراسي مرتفع) ومستوى الصف (الثاني، الثالث) والجنس (ذكر، أنثى) .

أما في الدراسة الحالية فقد أعتمد على الصدق الذي استخرجه معد المقياس للبيئة العمانية لنشابة بيتي أفراد العينة ولكونه فئة التقنين من نفس المرحلة التعليمية، بالإضافة إلى حداثة فترة التقنين، إذ قنن في منتصف عام 2007.

الثبات :

يعتبر الثبات من الخصائص السيكومترية المهمة لأي اختبار، ويشير مفهوم ثبات الاختبار إلى اتساق أداء الطلاب على الاختبار، ويدل على ما يقيسه الاختبار بدرجة مقبولة من الدقة أو بأقل خطأ ممكن، ويمكن ان يستدل عليه من خلال تطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه أو تطبيق صورة مكافئة له تحت نفس الظروف (Gipps,1983). وعلى الرغم من استخراجه من قبل معدته بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة الاختبار، فقد تم حسابه بطريقة إعادة الاختبار على عينة من 20 طالبا من دولة الكويت وسلطنة عمان، علما أن الباحثين قد أستخرجوا الثبات المقدر rater reliability بطريقة كبا (K) بين معلمتين قمن بتقدير القدرات على 10 طلبة وقد تم الحصول على درجة إتفاق بلغت 0.89 وهو ثبات مقبول في ضوء ما يشير له سكوت Scott (عودة ، 1993 : 361-363).

نتائج الدراسة:

1. للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "ما دلالة الفروق في أداء تلاميذ عينة البحث في البلدين على بنود المقياس؟". تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمعرفة الفروق ذات الدلالة الاحصائية ، كما هو موضح في جدول (2).

جدول (2)
المتوسط والانحراف المعياري لتلاميذ عينة البحث في الدولتين وقيمة " ت "
لكل بند من بنود المقياس

| ت | دولة الكويت (66) | | سلطنة عمان(74) | | رقم البند |
|--------|------------------|------|----------------|------|--------------|
| | ع | م | ع | م | |
| **5.80 | 0.97 | 3.13 | 0.39 | 3.85 | 1 |
| **2.31 | 0.91 | 2.86 | 0.89 | 3.2 | 2 |
| 0.41 | 0.86 | 2.9 | 0.83 | 2.86 | 3 |
| 0.75 | 0.78 | 2.82 | 0.81 | 2.7 | 4 |
| **3.49 | 0.88 | 2.74 | 0.76 | 3.22 | 5 |
| 0.58 | 0.93 | 2.74 | 0.97 | 2.83 | 6 |
| 1.35 | 1.15 | 2.42 | 1.16 | 2.68 | 7 |
| 0.06 | 1.20 | 2.75 | 1.19 | 2.77 | 8 |
| 0.004 | 1.20 | 2.73 | 1.12 | 2.74 | 9 |
| 0.94 | 1.31 | 2.78 | 1.35 | 3.00 | 10 |
| 0.22 | 0.92 | 2.54 | 0.79 | 2.51 | 11 |
| 1.33 | 0.89 | 2.77 | 0.92 | 2.56 | 12 |
| 0.81 | 1.08 | 2.91 | 0.958 | 2.77 | 13 |
| 0.97 | 0.84 | 2.61 | 0.67 | 2.73 | 14 |
| 1.76 | 0.99 | 2.69 | 1.33 | 3.00 | 15 |
| **4.28 | 0.57 | 3.12 | 0.83 | 2.59 | 16 |
| 0.52 | 0.88 | 3.02 | 0.97 | 2.93 | 17 |
| **3.32 | 0.44 | 3.04 | 0.57 | 2.76 | 18 |
| 1.18 | 1.21 | 2.62 | 1.08 | 2.97 | 19 |
| **2.91 | 0.91 | 3.53 | 1.15 | 3.01 | 20 |
| 0.342 | 0.65 | 3.17 | 0.87 | 3.12 | 21 |
| 0.51 | 0.86 | 3.00 | 0.97 | 2.92 | 22 |
| 0.52 | 0.60 | 2.62 | 0.64 | 2.67 | 23 |
| 1.92 | 0.56 | 3.45 | 0.72 | 3.24 | 24 |
| 0.39 | 0.76 | 2.87 | 0.86 | 2.82 | 25 |
| 0.74 | 0.70 | 3.18 | 0.68 | 3.09 | 26 |
| 0.88 | 0.66 | 3.19 | 0.71 | 3.09 | 27 |
| 1.24 | 0.88 | 3.07 | 0.84 | 3.26 | 28 |
| **4.34 | 0.84 | 2.56 | 0.87 | 1.93 | 29 |
| 1.56 | 0.48 | 2.17 | 0.65 | 2.01 | 30 |
| **2.66 | 0.61 | 1.89 | 0.81 | 1.57 | 31 |

** دالة عند مستوى 0.001

يتضح من جدول (2) أن متوسطات تلاميذ الدولتين على جميع بنود المقياس كانت اعلى من المتوسط النظري (2.5) ما عدا بعدي (الشكل، التنظيم) في اختبار التحصيل البصري للاشكال. كما توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد عينة الدولتين في كل من بند(المشي أماما على اللوحة، وخلفا على اللوحة، جانباً على اللوحة، تعيين أجزاء الجسم)

لصالح تلاميذ دولة سلطنة عمان، أما بالنسبة لبند (التوجيه في اختبار الكتابة الايقاعية، والمتابعة البصرية الرأسية، المتابعة البصرية الدائرية للعينين، ونقطة الالتقاء في المتابعة البصرية، التنظيم في اختبار التحصيل البصري للاشكال) فقد كانت الفروق الدالة لصالح تلاميذ دولة الكويت.

2. للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على "ما دلالة الفروق في أداء تلاميذ عينة البحث في البلدين على أبعاد الاختبار؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمعرفة الفرق ذات الدلالة الاحصائية، كما هو موضح في جدول (3).

جدول (3)

المتوسط والانحراف المعياري لتلاميذ عينة البحث في الدولتين وقيمة "ت" لكل اختبار من اختبارات المقياس

| الاختبار | سلطنة عمان (74) | | دولة الكويت (66) | | "ت" |
|------------------------|-----------------|------|------------------|------|--------|
| | ع | م | ع | م | |
| المشي على اللوحة | 0.51 | 3.06 | 0.51 | 3.24 | *2.031 |
| الوثب | 0.72 | 2.68 | 0.87 | 2.85 | 1.23 |
| تعين أجزاء الجسم | 0.83 | 3.04 | 0.89 | 2.95 | 0.591 |
| تقليد الحركة | 0.94 | 2.73 | 0.97 | 2.85 | 0.69 |
| عبور المانع | 1.16 | 2.62 | 1.17 | 2.51 | 0.55 |
| كروس - ويبر | 1.59 | 2.86 | 1.24 | 2.65 | 1.02 |
| زوايا على الارض | 1.15 | 2.67 | 1.16 | 2.82 | 0.76 |
| لوحة الطباشير | 0.38 | 2.41 | 0.38 | 2.43 | 0.43 |
| الكتابة الايقاعية | 0.55 | 2.75 | 0.54 | 2.52 | 0.73 |
| المتابعة البصرية | 0.31 | 2.99 | 0.31 | 3.01 | 0.34 |
| التحصيل البصري للاشكال | 0.52 | 2.14 | 0.62 | 2.18 | 0.44 |

*دالة عند مستوى 0.05

يتضح من جدول (3) أن جميع إجابات التلاميذ في الدولتين على اختبارات المقياس التي تبلغ (11) اختبار، والتي تضم مجموعة من البنود تحتها، قد تجاوزت المتوسط النظري للمقياس، ما عدا متوسطات اختباري (لوحة الطباشير ، والتحصيل البصري للاشكال) قد جاءت متوسطاتها أقل من المتوسط النظري ن ولكلا أفراد العينة من البلدين.

1. للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على "ما دلالة الفروق في مستويات الأداء على مقياس القدرات وفقا للمعايير التي حددها المقياس؟". تم أولاً: استخدام المعايير الخاصة بالمقياس والتي قننت على عينة مشابهة في سلطنة عمان (حسن، 2007) لتحديد التلاميذ من خلال الاعتماد على معيار (المئين 95) كأساس للتقييم، فإن كل درجة خام تزيد عن (74) درجة تعتبر ذات دلالة على تمتع الأطفال على قدرات ادراكية حركية مقبولة.

وبناء على ذلك توزع التلاميذ في ضوء هذا المعيار، كما هو موضح في جدول (4) التالي ومن ثم استخدم اختبار مربع كاي، لمعرفة الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين عيني البلدين في ضوء المجموع الكلي لدرجات إجابات التلاميذ على بنود المقياس.

جدول (4)

يوضح توزيع التلاميذ في ضوء المعيار وقيمة مربع كاي

| المعيار | البلد | | المجموع | قيمة مربع كاي | مستوى الدلالة |
|-----------|------------|-------------|---------|---------------|---------------|
| | سلطنة عمان | دولة الكويت | | | |
| 74 فأكثر | 61 | 55 | 116 | 1.00 | 0.543 |
| أقل من 74 | 13 | 11 | 24 | | |
| المجموع | 74 | 66 | 140 | | |

يتضح من جدول (4)، أن (116) تلميذا من تلاميذ عينة البحث الكلية قد تجاوزت درجاتهم المعيار للحكم على امتلاك القدرات الادراكية الحركية، وتمثل نسبة ما يقارب 83% من أفراد العينة، أما بالنسبة لأفراد عينة البحث لكل بلد على حده، فقد حصل أفراد عينة سلطنة عمان على نسبة ما يقارب (82%)، أما أفراد عينة الكويت، فقد بلغت النسبة ما يقارب (83%). وليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد عينة البحث في البلدين.

مناقشة النتائج:

يتضح من نتائج البحث ان افراد عينة البحث من البلدين، قد حصلوا على درجات أعلى من المتوسط النظري في بنود الاختبار كافة ماعدا بندي (الشكل، والتنظيم) في اختبار التحصيل البصري على مستوى البنود، وأختبار التحصيل البصري ببنوده جميعا كما هو موضح في جدول (2)، وقد يعود السبب في ذلك، إلى أن هذين الاختبارين يتعلقان بقدررة التلميذ على رسم التلميذ سبعة أشكال هندسية، وهذا يتطلب أن تكون لدى التلاميذ مهارة في الرسم والرياضيات، وقد تكون صعوبة على التلاميذ اللذين لديهم صعوبات في مادة الرياضيات. علما أن هذين الاختبارين يؤكد عليهما المنظرين والمختصين في مجال صعوبة التعلم؛ إذ أنهما من الاختبارات المهمة في تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتؤكد نظرية فروستج Frostig على أهمية الخبرات البصرية – الحركية ودورها في عملية التعلم، وترى أن عملية التعلم تعتمد على نمو العديد من المهارات البصرية – الحركية، وقامت بتصميم مقياسا لتقدير الكفاءة الحركية، ووضع برنامج للتدريب الإدراكي البصري يتضمن تدريبات لتنمية التأزر الحركي العام والدقيق (روبي، 1991؛ كامل، 1996؛

الجدوع، 2003). أما بالنسبة لاختبار الطباشير، فإنه من الاختبارات التي تحتاج مهارة عالية من التلميذ لرسم دائرتين باليدين في نفس الوقت، أو الرسم عكس عقرب الساعة. وهذا يتطلب تدريب مركز من قبل معلمي التربية البدنية للأطفال، وهذه المهارة لأهميتها، قد تكون مفقودة في منهج التربية البدنية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، على مستوى مناهج التربية البدنية في ضوء علم الباحثين.

أما بالنسبة لنتيجة الهدف الثالث، والتي تؤكد على امتلاك نسبة كبيرة من افراد العينة لقدرات الادراك الحركي، فهذا قد يعود إلى اهتمام المختصين في مناهج التربية الرياضية في البلدين، بلقدرات التي يجب أن يمتلكها الطفل في هذه المرحلة، لأن "حرمان الطفل من الخبرات الحركية – الإدراكية في عمر مبكر يعوق نمو قدراته الإدراكية في المستقبل (Zhang & Zhang, 2003).

التوصيات والمقترحات :

1 – توصي الدراسة واضعي مناهج التربية البدنية الاستفادة من هذا المقياس في تضمين المهارات الحركية في مناهج التربية البدنية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، لأن هذا المهارات تنمي القدرات الإدراكية الحركية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Foster &Gallahue 1973)

2 - توصي الدراسة اختصاصي المناهج التربوية والنفسية والمعنيين ببرنامج صعوبات التعلم الاستفادة من المقياس، لأنه من الممكن أن يستخدم كأداة كLINIكية أولية لتشخيص المشكلات الإدراكية الحركية لدى الأطفال، وتمييز الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Kephart & Roch, 1966).

قائمة المراجع

المراجع العربية :

1. أمين، روية محمد (1982) أثر استخدام الألعاب المصحوبة بالإيقاع على تعلم الكلمات للأطفال الصف الأول الابتدائي ، مجلة دراسات وبحوث ، جامعة حلوان ، 5 (3).
2. بدر، عبد الحفيظ إسماعيل محمد ، والسيد محمد سعد الدين (2001) برنامج مقترح لتنمية القدرات الحس – حركية ومبادئ القراءة خلال درس التربية البدنية لتلاميذ الصف الأول الإبتدائي، مجلة علوم وفنون الرياضة، القاهرة ، 14- 15 (4) ، 64-81.
3. حسن، عبد الحميد سعيد (2006) التنبؤ بصعوبات التعلم في القراءة من صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان، مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، 9 (32-59).
4. حسن، عبد الحميد سعيد (مقبول للنشر) دلالات صدق وثبات النسخة (العربية) من مقياس بوردو للقدرات الإدراكية الحركية على عينة من تلاميذ محافظة مسقط، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، رسالة المجلة رقم ب د/119/ 14 في 15 / 7 / 2007 .
5. الجبار ، ماجدة حسن (2001) تأثير برنامج مقترح من الحركات الأساسية للرقص الحديث على الإدراك الحركي ومفهوم الذات للمعاقين ذهنيا (قابل التعلم)، مجلة فنون الرياضة، جامعة حلوان، التربية الرياضية للبنات، القاهرة ، 14-15 (1) .
6. الجدوع، عصام (2003) صعوبات التعلم ، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
7. جرار ، عبد الرحمن محمود (2004) الاستراتيجيات التعليمية في علاج صعوبات الإدراك البصري مجلة صعوبات التعلم ، الجمعية العربية لصعوبات التعلم، 4 ، 29-34.
8. ربيع، سامية، وعبد الغني، عزيزة (1989) تأثير برنامج تربية حركية مقترح على الإدراك الحس حركي، والتكيف الشخصي والاجتماعي لرياض الأطفال، مجلة علوم وفنون الرياضة، لقاهرة، 1، 3-41.
9. الرشدان، مالك (2004) صعوبات الإدراك السمعي وطرق تشخيصها، مجلة صعوبات التعلم، الجمعية العربية لصعوبات التعلم، عمان، 3، 19-27.

10. روبي، أحمد عمر سليمان (1991) قياس القدرات الإدراكية – الحركية للأطفال في إطار نظرية نيويل كيفارت، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، 173 .
11. الروسان ، فاروق (2001) سيكولوجية الأطفال غير العاديين، دار الفكر، عمان
12. الزيات، فتحي (1998) صعوبات التعلم الأسس النظرية والشخصية والعلاجية، ط1، دار النشر للجامعات ، القاهرة، مصر.
13. الشماع، إكرام محمد أنيس (1990) تأثير برنامج مقترح لتنمية القدرات الحركية على المهارات الحركية الأساسية (عدو، وثب، رمي) لأطفال المرحلة الابتدائية، مجلة علوم وفنون الرياضة، القاهرة، 2 (1)، 39-58.
14. عنبتاوي، حازم ، والعزة ، منال (2000) أثر برنامج مقترح للتربية الحركية على بعض متغيرات النمو الحركي لدى طالبات الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، دراسات ، العلوم التربوية ، 27 (1) ، 57-84.
15. فزاري، عبد السلام (2002). واقع الطفل المغربي وعلاقته بالمناهج والوسائل التربوية ما قبل المدرسية. مجلة الطفولة العربية، المجلد 4، ع 3، 61-82.
16. القريوتي ، يوسف وآخرون (1995) المدخل إلى التربية الخاصة ، دار القلم ، دبي .
17. كامل ، محمد علي (1996) سيكولوجيا الفئات الخاصة، ط1، دلتا للطباعة، طنطا، مصر.
18. مجيد، ريسان خريبط والأنصاري، عبد الرحمن مصطفى (2001) موسوعة بحوث التربية البدنية والرياضية بالوطن العربي في القرن العشرين، الجزء الأول، دارالمناهج، القاهرة
19. المصطفى ، عبد العزيز (1998).النشاط الحركي وأهميته في تنمية القدرات الإدراكية الحسية-الحركية عند الأطفال. أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك، المجلد 14 ، 29-40.
20. المصطفى، عبد العزيز (2000). أثر ممارسة الأنشطة الحركية الموجهة على النمو الحركي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة جامعة أم القرى، العدد 1، المجلد 12، ص 21-32..
21. مندور ، هالة يوسف أحمد (1991) أثر برنامج تجريبي مقترح على تنمية الإدراك الحركي لدى الأطفال من سن 6-9 سنوات، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، كلية التربية الرياضية للبنات، 3 ، 233-245.

22. الوقفي ، راضي (1998) مقدمة في صعوبات التعلم، ط2، كلية الأميرة ثروة، عمان، الاردن.

المراجع الأجنبية:

23. Cullatta,R.,&Tonpkins,J.(2003). Fundamentals of Special Education, WhatEvery Teacher Needs To Know. Ohio: Merrill Prentice- Hall.
24. Foster,V. & Gallahue,R. (1973).Teaching Physical Education Elementary School,W.B.Saunders Coms 5 the,Ed.
25. Gallahue,D.,(1982) Understanding Motor Development in Children,JohnWiley& sons Publishing , New York .
26. Gallahue, D., (1996).Developmental physical education for today's elementary school children. Macmillan Pub. Com. New York.
27. Gipps. C. V. (1983). Testing Children: Standardized Testing In Local Education. London. Heinemann. Inc.
28. Hutt, S. J. & Tyler, S. (1998): Play Exploration and Learning: A Natural History of Preschool . London, Routledge. 36
29. Kephart , N.,& Roch , , E .(1966) The Perdue Perceptual – Motor_Survey. Columbus Ohio : Charles E . Merrill Publishing Comp.
30. Kephart , N.,(1971) The Slow Learner in the Classroom (2nd ,ed.).Charles E . Merrill Publishing Comp .
31. Nourbakhsh, P. (2006). Perceptual-motor Abilities and Their Relationships with Academic Performance of Fifth Grade Pupils in Comparison with Oseretsky Scale. Kinesiology. 38(1):40-48.
32. Quintana, M S . ; Roman, I. R. ; Calvo, A. L. & Molinuevo, J. S. (2007). Perceptual and Motor skills. 104(2) :547-561.

33. Sayre, N. & Gallagher, J.(2001). The young child and the environment, Issues related to health, nutrition, safety, and physical education activity. Allyn and Bacon, Boston.
34. Smith, C.R. (1994). Learning Disabilities, Boston: Allyn & Bacon..
35. Stallings , L .,(1982). Motor Learning From Theory To Practice .St. Louis : The C.V. Mosby Comp .
36. Zhang, Jiabei & Zhang Dalun. (2003). Perceptual motor performances of children with learning and behavioral disorders. (Special Populations) , Research Quarterly for Exercise and Sport, 83(1).

ملخص

دراسة مقارنة للقدرات الإدراكية الحركية بين عينة من تلاميذ الحلقة الأولى فى التعليم الأساسى فى سلطنة عمان ودولة الكويت

د. يوسف عبد الرسول بوعباس

أستاذ شارك - كلية التربية الأساسية

د. عبد الحميد سعيد حسن

كلية التربية، جامعة السلطان قابوس

د. كاشف نايف زايد

كلية التربية، جامعة السلطان قابوس

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على القدرات الإدراكية الحركية لدى أفراد عينة مختارة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بكل من دولة الكويت وسلطنة عمان. وقد بلغت عينة الدراسة 140 تلميذاً وتلميذة، 74 من سلطنة عمان، و 66 من دولة الكويت.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس القدرات الإدراكية الحركية الذي أعده بوردو وقننه للبيئة العمانية حسن (2008) ويتضمن 11 اختباراً تشمل 31 مهارة، وقد تم التأكد من خصائصه السيكومترية.

وتوصلت الدراسة إلى أن 83% من تلاميذ عينتي الدراسة يمتلكون قدرات إدراكية حركية مرتفعة، وأن درجاتهم على كافة الاختبارات تدل على توفر القدرات الإدراكية الحركية. وقد أظهرت الدراسة أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتي الدراسة بالنسبة للاختبارات التي يتضمنها المقياس.

Summary

A Comparative Study of Perceptual Motor Abilities of Samples selected From Omani and Kuwaiti Primary School Pupils

The study aims to explore perceptual motor abilities of 140 female and male pupils, 74 from Oman, and 66 from Kuwait. Purdue's perceptual motor abilities scale has been adjusted by Hassan (2008), to contain eleven subscales that include 31 skills. Before administering the scale, validity and reliability have been tested and found up to standard.

The results of the study indicate that 83% of the Omani and Kuwaiti pupils possess high perceptual motor abilities, and that their grades across all subscales point out that they have acquired perceptual motor abilities. No significant differences have been found between the two samples.