



مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

العدد السابع

أبريل ٢٠١٤ م


بسم الله الرحمن الرحيم

قواعد النشر

١- تنشر مجلة التربية الخاصة التي يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية – كلية التربية – جامعة الزقازيق البحوث والدراسات ذات المستوي المتميز والمتخصص في مجالات التربية الخاصة .

٢- تنشر المجلة البحوث سواء باللغة العربية أو الإنجليزية .

٣- ضرورة إلتزام الباحث بقواعد الكتابة العلمية الصحيحة والأصول المتعارف عليها فى إعداد وكتابة البحوث العلمية .

٤- يقوم الباحث بسداد (٣٠٠) ثلاثمائة جنيهً مصرى عند تسليم البحث لإدارة المركز أو المجلة مع ثلاثة نسخ ورقية + CD للبحث وذلك من أجل التحكيم .

٥- يلتزم الباحث بتقديم البحث بعد التحكيم مع مراعاة منهجية البحث التربوي وتنظيمه حسب الأصول العلمية المتعارف عليها ، مع ضرورة مراجعة البحث من قبل الباحث من حيث الأخطاء اللغوية والإملائية والطباعة ويعتبر هذا مسئولية الباحث .

٦- فى حالة توافر الشروط والتحكيم : يقدم الباحث نسخة ورقية + CD إلى رئيس تحرير المجلة ويسدد الباحث مبلغ خمسة عشر جنيهاً مصرياً عن كل صفحة من صفحات البحث .

٧- فى حالة إتمام النشر يتم تزويد الباحث بـ (٥) مستلات بالإضافة إلى نسخة من مجلة التربية الخاصة .

٨- يتم الدفع نقداً بمقر المركز أو بشيك مصرفى بأسم المدير المالى للمركز .

٩- إدارة المركز أو المجلة غير مسئولة عن الآراء الواردة فى البحوث والدراسات المنشورة ولا تعبر عن رأى المجلة , لكنها تعبر عن رأى الباحث .

١٠- يتم التواصل مع إدارة المركز عن طريق الهاتف

(+٢) ٠١٢٠١٢٩٩٢٨٣ - ٠٥٥/٢٣٠٣٧٢٨ - ٠٥٥/٢٣١٤١٦٦

أو عن طريق البريد الالكتروني *Iescz2012@yahoo.com*

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. حمدى حسن المحروقى

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. الشناوى عبد المنعم الشناوى

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث)

رئيس التحرير

أ.د. إيمان فؤاد كاشف

(مدير مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية)

هيئة التحرير

أ.د. أبو المجد الشوربجى
أ.د. إيهاب الببلاوى
أ.د. عبد الله محمد شوقى
أ.د. إبراهيم السيد عطية
أ.د. عادل عبد الله محمد
أ.د. محمود عطا مسيل

المسئول المالى والإدارى
أ. عمر محمد على

تنسيق إلكترونى
أ. محمود عبد القادر

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د. آمال عبد السميع أباظة	كلية التربية - جامعة كفر الشيخ
أ.د. أحمد أحمد عواد	كلية التربية - جامعة قناة السويس
أ.د. أشرف أحمد عبد القادر	كلية التربية - جامعة بنها
أ.د. إسعاد عبد العظيم البنا	كلية التربية - جامعة المنصورة
أ.د. إسماعيل بدر	كلية التربية - جامعة بنها
أ.د. إيهاب الببلاوى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. زينب محمود شقير	كلية التربية - جامعة طنطا
أ.د. سميرة أبو زيد نجدى	كلية التربية - جامعة حلوان
أ.د. طارق الريس	كلية التربية - جامعة الملك سعود
أ.د. طلعت منصور	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. عادل العدل	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عادل عبد الله محمد	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الباسط متولى خضر	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الرحمن سليمان	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. عبد الرقيب أحمد البحيري	كلية التربية - جامعة اسيوط
أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب	كلية التربية - جامعة المنصورة
أ.د. على عبد رب النبى حنفى	كلية التربية - جامعة بنها
أ.د. فاروق محمد صادق	كلية الدراسات الانسانية - جامعة الازهر
أ.د. فوقية حسن رضوان	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فؤاد حامد الموافى	كلية التربية - جامعة المنصورة
أ.د. محمد أحمد ابراهيم سعفان	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد دسوقى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد السيد عبد الرحمن	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد بيومى خليل	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد عبد الظاهر الطيب	كلية التربية - جامعة طنطا

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	فعالية التدريب على مهارات إدارة الذات في الحد من السلوك الصفي المُشكل وأثره في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية د. عبد الفتاح رجب علي محمد مطر	١
٢	أشكال وأسباب العنف المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية الأردنية د. حسين عبد المجيد النجار	٨٨
٣	فعالية برنامج للتدريب على بعض المهارات الحياتية في تحسين الشعور بالسعادة لدى الأطفال المعاقين عقليا "القابلين للتعلم" د. سهام عبدالغفار عليوة	١٣٤
٤	الذاكرة العاملة اللفظية ومهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى القصور اللغوى د. سيد محمدى صميدة حسن	١٩٠
٥	الفروق في مهارات الإدراك البصري بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي في مملكة البحرين د. منصور عبد الله صيَاح	٢٦٢
٦	الاسهام النسبي لكل من دافعية الانجاز ومفهوم الذات في التوافق الدراسي لدى الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية د. إبراهيم سيد أحمد عبدالواحد د. حسام الدين أبوالحسن حسن علي	٣١٧
٧	فاعلية برنامج باللعب قائم على الضبط الذاتي لخفض السلوك الفوضوي لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم د. ملياء عبد الحميد بيومي	٣٩٦
٨	العلاقة بين المعلم والتلميذ ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران والعوامل المرتبطة بها أ.د/ علي محمود شعيب	٤٥١
٩	الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد الباحثة/ ملياء جميل عبد الله بدوي	٤٧٥

فعاليـة التدريب علـى مهـارات إدارة الذات فى الحد مـن السلوك الصفـي المُشكل وأثـره فى تحسين مفهـوم الـذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

د . عبد الفتاح رجب علي محمد مطر
استاذ مشارك الصحة النفسية والتربية الخاصة
كلية التربية جامعة الأزهر – كلية التربية جامعة الطائف

ملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج للتدريب على مهـارات إدارة الـذات في الحد من السلوك الصفـي المُشكل (السلوكيات الحركية، السلوكيات العدوانية، السلوكيات الصوتية ، سلوكيات عدم الامتثال للتعليمات) وأثـر ذلـك علـى تحسين مفهوم الـذات الأكاديمـي، وطبقت الدراسـة على عينة قوامهـا (٢٦) تلميـذاً بمدرسـة يحيـى بـن أكثـم المتوسطة (الإعداديـة) بمدينة الطائـف، تراوحـت أعمارهـم بـين (١٢,١-١٥,٩)عامـاً، بمتوسـط عمـري قدره (١٤,٠٤)عامـاً، وانحراف معياري قدره (١,١٧) عاماً، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتـين متساويتـين الأولى تجريبيـة وعددهـا (١٣) تلميـذاً ، والثانية ضابطـة وعددهـا (١٣) تلميـذاً ،واشتملـت أدوات الدراسة علـى : مقياس تقدير المعلـم للسلـوك الصفـي المُشكل،وبطاقة تقييـم إدارة السلـوك المستهدف (صورة المعلم/صورة التلميذ)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وبرنامج التدريب على مهـارات إدارة الـذات («٣٨» جلسـة/«١٢» أسبوعاً)، وجميعها مـن إعداد الباحث، وأشـارت نتائـج الدراسة إلى وجود فروق دالـة إحصائياً بين المجموعة الضابطة والمجموعـة التجريبيـة في السلـوك الصفـي المُشكل، ومفهوم الـذات الأكاديمي بعـد تطبيـق البرنامـج لصالـح المجموعـة التجريبية. وأشـارت نتائـج الدراسة إلى وجـود فـروق دالـة إحصائيـاً بـين القياسـين القبلـي والبعـدى للمجموعـة التجريبية في السلوك الصفي المُشكل، ومفهوم الذات الأكاديمي لصالح القياس

البعدي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في السلوك الصفي المُشكل، ومفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، مما يدل على استمرارية أثر البرنامج في تحسين السلوك الصفي وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام التدريب على مهارات إدارة الذات في برامج تعديل السلوك.

The Effectiveness of Self-Management Skills Training on The Reduction of Problematic Classroom Behavior and It›s Effect on Improving Academic Self-Concept For Prep School Pupils

Abstract:

The present study aimed to identify the effectiveness of Self-Management skills training on the reduction of problematic classroom behavior and its effect on improving academic self-concept .This study was applied to a sample of 26 pupils in Yahia Ibn Aktham prep school in Taif city. The pupils' ages ranges from (12.1-15.9) years, with an average of (14.04), and a standard deviation of (1.17). The sample was randomly divided into two equal groups: The first is the experimental group (n = 13). The second is the control group (n = 13). The tools of the study included problematic classroom behavior teacher rate scale, evaluation card of target behavior management (Teacher / Pupil), academic self-concept scale, and a program of training on self-management skills (36 sessions/12 weeks); which were all prepared by the researcher. The results of this study indicate that: There are significant differences between pre and post measurements for the experimental group in problematic

classroom behavior and academic self-concept in favor of the the post measurement. There are significant differences between the experimental group and the control group in problematic classroom behavior and academic self-concept in favor of the experimental group. There are no significant differences between the post and follow-up measurements. This indicates that the program has a continuous positive effect on reducing the Problematic classroom behavior and improving the academic self-concept. This study recommends that it is necessary to use training on self-management skills in the behavior modification programS.

مقدمة الدراسة:

يُواجه المعلمون يومياً العديد من المشكلات السلوكية الصفية. ولا يكاد يخلو أي فصل دراسي في أي مدرسة من السلوكيات السلبية التي تصدر من التلاميذ، على الرغم من كفاءة المعلمين وخبراتهم (عواد، وزامل ،٢٠١١ ، ص ١٤٥). وتُمثل المشكلات السلوكية الصفية بحجرة الدراسة مشكلة كبيرة لكل من التلاميذ وأقرانهم بالفصل، فضلاً عن المعلمين؛ لأنها تتعلق بالأساس بعملهم بالفصل الدراسي، حيث تُعيق هذه المشكلات عملية التعليم والتعلم عند قيام التلاميذ بهذه السلوكيات السلبية، كما تؤدي لحدوث ارتباك وفوضى بحجرة الدراسة، ومن ثم تسبب ضغوطاً للمعلمين، كما تؤثر سلباً على الجانبين: الأكاديمي، والاجتماعي للتلاميذ، وبالتالي تعاق عملية التعليم والتعلم يومياً من جراء هذه السلوكيات الفوضوية داخل حجرة الدراسة(Christensen,Young, & Marchant, 2004, p.217; Moore, Anderson, & Kumar, 2005, p. 216; Fernandez, 2010, p.8). كما أن السلوكيات غير الملائمة للتلاميذ بالفصل الدراسي تتسبب في ضياع الوقت التعليمي بما يقدر بأربع ساعات أسبوعياً تقريباً (Thompson & Webber ,2010,p.72).

وتزداد خطورة المشكلات السلوكية الصفية وأثارها السلبية؛ لأن أعداد التلاميذ الذين يصدر منهم سلوكيات غير ملائمة بالفصل الدراسي في تزايد مستمر، حيث تتراوح نسبتهم ما بين٢-١٧٪ من التلاميذ، بل وتشير الدراسات المسحية إلى أن ٢٠٪ من تلاميذ المدارس يُظهرون سلوكيات صفية سلبية على نحو متكرر (American Academy of Pediatrics , 2004 ,p.39; Brauner & Stephens, 2006, p.303)

وتترك السلوكيات الفوضوية وسلوكيات الإخلال بالنظام الصفي أثاراً سيئة على من يقومون بها ، فضلاً عن أقرانهم ومعلميهم، إذ تجعل التلاميذ أنفسهم مُعرَضين للفشل الدراسي،وسوء التوافق الاجتماعي والانفعالي، بجانب أنها تعيق تعلم أقرانهم في حجرة الدراسة (Theodore,Bray,& Kehle,2004,p.254; Thompson, 2012, p.2). فالتصرفات غير المتسقة مع التعلم الصفي تؤدي إلى تشتت الطلبة على نحو يعيق التعلم (الخطيب، وحمدي، ١٩٩٧ ، ص ٢٥٥).

بل إن معدل ترك المدرسة بين التلاميذ ذوي السلوكيات الفوضوية الصفية يتضاعف مرتين مقارنة بزملائهم، حيث وُجد أن أكثر من (٥٠٪) منهم يتركون مدارسهم ولا يتمون تعليمهم (Bullis & Cheney, 1999, p.2; Moore et al., 2005,p. 216). فضلاً عن إمكانية فصلهم من المدرسة لسوء سلوكهم، حيث إن نسبة التلاميذ المفصولين من المدارس البريطانية في ازدياد مستمر، خاصة في السنوات الأخيرة، وإن الغالبية منهم يفصلون بسبب سلوكهم الفوضوي(عواد، وزامل، ٢٠١١، ص ١٤٥).

كما تؤثر السلوكيات الصفية الفوضوية سلباً على مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي السلوك الصفي المُشكل، وذلك لما تسببه من انخفاض في الأداء الأكاديمي لديهم، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى العلاقة الإيجابية القوية بين مفهوم الذات الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى التلاميذ(Aremu, 1998; Bacon,2011; Shelton-Wheeler, 2012).

ويُشير مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض إلى انخفاض ثقة الفرد في قدرته على التعلم، والشعور بالنقص، وقلة الاستيعاب والفهم، والعادات الدراسية السيئة، وهذه العوامل مسئولة عن الأداء الأكاديمي السيئ، ومن ثم تحسنها يحسنه (Olorunfemi-Olabisi & Akomolafe ,2013, P.139). لذا يُعد مفهوم الذات الأكاديمي أحد أهم العوامل المسئولة عن تدني الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ، ومن ثم يتعين العمل على تحسينه لديهم، مما قد يؤدي لتحسن إنجازهم الأكاديمي.

وقد ينعكس مفهوم الذات الأكاديمي السلبي لدى التلاميذ على سلوكياتهم الصفية فيصبحون أكثر إحباطاً وغضباً؛ ومن ثم عدواناً، وتزداد لديهم المشكلات السلوكية الصفية، وتنخفض كفاءتهم الاجتماعية، وتكيفهم الصفي، ودافعيتهم المدرسية، وربما يلجأ التلاميذ للسلوك الصفي المُشكل كتعويض عن تدني مفهوم الذات الأكاديمي لديهم(الهنداوي، والزغول، والبكور ،٢٠٠١ ؛ أبو زيد ،٢٠١٠ ؛ Ball ، 2012).

ويؤدي قيام التلاميذ بالسلوكيات الصفية غير الملائمة إلى عدم تقبل أقرانهم ومعلميهم لهم، ومن ثم انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي لديهم. فالتقبل المدرسي يُزيد من مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي (الدسوقي،١٩٩٩،ص٢٩٠)، كما يرتبط مفهوم الذات الأكاديمي إيجابياً بتقبل الأقران بالصف الدراسي(Stanovich,Jordan,& Perot, 1998)،والتقبل الاجتماعي والتفاعل مع الأقران (Berg ,2006,p.8). كما أن تقييمات الآخرين للتلاميذ كما يدركونها ترتبط بعلاقة ارتباطية إيجابية مع مفهوم الذات الأكاديمي، والدافعية الدراسية، والمثابرة الدراسية لديهم (الموافي،١٩٩٣، ص ١٨١).

وتوصل Skaalvik & Skaalvik (2013) إلى أن إدراك التلاميذ للمساندة الانفعالية والاجتماعية من المعلم ، والتي تتأثر بالطبع بسلوكهم الصفي، ترتبط إيجابياً بمفهوم الذات الأكاديمي لديهم

(Skaalvik & Skaalvik, 2013, p.5). كما أشارت العديد من الدراسات إلى تدنى مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي السلوك الصفي المُشكل مقارنة بأقرانهم بحجرة الدراسة (الهنداوي وآخرون ،٢٠٠١؛ Taylo,Davis-Kean,& Malanchuk,2007؛ Ball, 2012). لذلك فإن معرفة تقدير المتعلمين لذواتهم وطريقة إدراكهم لتحصيلهم وقدراتهم الأكاديمية يساعد في تخطيط البرامج الدراسية الملائمة ويسهل مهمة نجاحهم، وإزالة المعوقات التي تؤدي إلى انخفاض مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديه (سرحان، ونصر الله ،٢٠٠٧ ، ص١٧٧).

ولا تنحصر النتائج السلبية لسلوك التلاميذ المُشكل على شخصياتهم وأدائهم الأكاديمي ومن ثم مفهوم الذات الأكاديمي فقط، بل تمتد لزملائهم ومعلميهم ومجتمعهم الواسع من حولهم (بركات ،٢٠٠٨ ، ص ٩٠). حيث تُعد مشكلة السلوك الصفي غير المناسب من المشكلات الخطيرة التي يواجهها المعلمون في الصفوف، ويمثل الخروج على النظام الصفي أهم التحديات التي يواجهونها بما يتضمنه من: شغب، وهروب، وسرقة، وفشل في الامتحانات، وتدميراً لأثاث الفصل من قبل التلاميذ، كما أنها تخفض من إنتاجية المعلم ومن شعوره بالرضا (شرف الدين ، ٢٠٠١، ص ١٠٢؛ الخطيب، وحمدي، ١٩٩٧ ، ص ٢٥٥). هذا فضلاً عما تسببه من زيادة الضغوط والاحتراق النفسي لدى المعلمين، بل تؤثر سلباً على جودة البيئة التعليمة عموماً (Hastings & Bham ,2003,p.115;Theodore et al.,2004, p.253; Clunies-Ross,Little, & Kienhuis, 2008,p.693).

وقد يؤدي ذلك لترك المعلمين لوظائفهم، حيث أظهرت بعض الدراسات المسحية أن (٥٣٪) من المعلمين الذين طلبوا الانتقال، و(٢٤٪) ممن قرروا ترك العمل كان السبب الرئيس وراء قرارهم السلوكيات السلبية للتلاميذ بالفصل (Thompson,2012,p.8). كما أقر العديد من المربين والمعلمين أن سلوكيات التلاميذ العدوانية والفوضوية بالفصل الدراسي تثير قلقهم وتعرقل مهامهم التدريسية (Christensen et al., 2004,p.217).

ويتفق المعلمون والآباء على أهمية التزام التلاميذ بالسلوكيات الإيجابية بالصف الدراسي؛ لتحقيق التقدم في الجانبين الأكاديمي، والاجتماعي لديهم، ومن ثم تحسين مفهوم الذات الأكاديمي (Bushaw & Lopez, 2011,pp.1-2). كما أن علاجها يمكن أن يسهم - بشكل رئيس- في التغلب على مشكلات التعلم ويزيد من فعاليته (بركات،٢٠٠٨ ، ص ٩٠). هذا إلى جانب أنه إذا لم يتم التدخل للحد منها في المرحلة المتوسطة سوف يؤدي لزيادتها في المدرسة الثانوية، ومن ثم زيادة الفقد في الوقت التعليمي، والآثار السلبية الناجمة عنها على التلميذ ذاته، لا سيما مفهوم الذات الأكاديمي لديه، وكذا أقرانه ومعلميه.

ومن ثم يصبح من الأهمية بمكان العمل على استخدام التطبيقات التي من شأنها خفض المشكلات السلوكية الصفية، وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي، وزيادة السلوكيات الاجتماعية الملائمة لدى التلاميذ. لاسيما وأن ما يستخدمه المعلم من أساليب تقليدية كالعقاب، والتوبيخ، تؤدي إلى توتر المناخ الصفي، وتنفر التلاميذ ، وتأثيرها مؤقت، وكذا النصح، واستدعاء الوالدين وغيرها تصبح مع الوقت أعمالاً روتينية لا طائل من ورائها (Baker, 2005,P.51; Bromfield, 2006, P.188; Sauceda, 2011, p.2; Oliver, Wehby, & Daniel, 2011, P.4).

ولذا يرى كثير من المربين ضرورة استخدام الوسائل الحديثة القائمة على العلاقة الإنسانية بين المعلم وتلاميذه؛ بغية تعديل السلوك الصفي والحد من وجود مشاكل سلوكية لدى التلاميذ بالصف الدراسي (بركات،٢٠٠٨، ص٩١).

وعلى الرغم من تعدد الأساليب، وكذا البرامج التي استخدمت للحد من السلوك الصفي المُشكل لدى التلاميذ - مثل: لعبة السلوك الجيد (الخطيب وحمدي،١٩٩٧؛ بركات، ٢٠٠٨) ، وإرشاد وتدريب المعلمين (الخطيب ، ٢٠٠٤) - وكذا الأساليب التي استخدمت لتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية - مثل: الإرشاد المتمركز حول الشخص(العطار،٢٠٠٥) ،

والتغذية الراجعة الحسية والتصحيحية (الغول،٢٠١٢) - فإن مدخل إدارة الذات يبقى عاملاً حاسماً في تشكيل سلوك التلاميذ بالصف الدراسي، وتحسين أدائهم الأكاديمي؛ ومن ثم مفهوم الذات الأكاديمي لديهم (Oliver et al., 2011, P.4). حيث إن عدم فعالية الضبط الذاتي للطلاب، هو أحد أهم أسباب السلوكيات الصفية الفوضوية لديهم (شرف الدين، ٢٠٠١، ص ١٠٢).لاسيما وهو يتمشى مع رغبة التلاميذ في المدرسة المتوسطة في تأكيد ذاتهم ورغبتهم في الشعور بالاستقلالية، فهم على أعتاب المراهقة.

كما أن لإدارة الذات تأثيراً فعالاً على تحسين مفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ؛ لذا من الأهمية بمكان تبني المعلمين والمتخصصين في الحقل التربوي لإدارة الذات كاستراتيجية لتحسين مفهوم الذات الأكاديمي والسلوك الصفي لتلاميذ المدارس (Olorunfemi-Olabisi & Akomolafe ,2013,P.140).

حيث إنها أكثر فعالية، وأثرها أكثر استمرارية على السلوك الصفي، ومفهوم الذات الأكاديمي، وتزيد من اعتماد التلاميذ على أنفسهم؛ حيث تقوم على إشراك التلاميذ في إجراءات تعديل سلوكهم، مما يُوجد شعوراً بالسيطرة لديهم، كما تنتقل أثارها الإيجابية لمواقف وسلوكيات أخرى (McDougall,1998,p.302; Cooper, Heron, & Heward, 2007, .p.122; Dryden, 2007, p.2)

كما تتميز إدارة الذات بأنها تغيير السلوكيات والاتجاهات والمعارف لدى الفرد من خلال ما تتضمنه من تحديد هدف،ومراقبة تحقيقه، وتقييم الفرد لذاته؛ ومن ثم تعديل فكرته ومفهومه الأكاديمي عن ذاته في ضوء ذلك (Olorunfemi-Olabisi & Akomolafe ,2013,P.139)

ومن ثم تُعد استراتيجيات إدارة الذات من أنسب أساليب التدخل للحد من المشكلات السلوكية الصفية، وتعديل السلوك الصفي السلبي، وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لتلاميذ المدارس المتوسطة؛ وذلك لما لها من المزايا التي تفتقر إليها فنيات تعديل السلوك الأخرى عموماً.

كما أنها استخدمت بنجاح لعلاج العديد من المشكلات الصفية مثل السلوكيات العدوانية، والفوضوية، والاندفاعية، والحركة الزائدة، والقلق الاجتماعي، والفوبيا الاجتماعية، وصعوبات التعلم (Shapiro ,DuPaul,& Bradley-Klug, 1998, p.545; Barry & Messer, 2003, p.238; Dryden, 2007, p.2).. كما كانت ناجحة في زيادة التواصل والتفاعل الاجتماعي، وتعليم مهارات الحياة اليومية، والقيام بالمهام الصفية في المدرسة (Miltenberger, 2011, p.50).

هذا إلى جانب ما توصلت إليه عديد من الدراسات من فعالية التدريب على استراتيجيات إدارة الذات في التخلص من السلوك الصفي السلبي، والمشكلات السلوكية الصفية لدى التلاميذ ،ولعل من أهمها دراسات كل من: (Freeman & Dexter-Mazza,2004; O›reilly, O›Halloran, Sigafoos ,& Green ,2005; Martinez , 2005; Coogan, Kehle, Bray,& Chafouleas ,2007 ; Dryden, 2007; Axelrod, Zhe, Haugen ,& Klein, 2009 ; Briesch & Chafouleas. ,2009 ;Caldwell ,2010; Fernandez,2010; Sauceda ,2011; Avcioglu ,2012 ; Thompson,2012; Choi & Chung,2012 ; Chafouleas , Hagermoser,Jaffery,& Fallon ,2012)

وكذلك تأثيرها الإيجابي على مفهوم الذات الأكاديمي ، حيث توصلت دراسة Olorunfemi-Olabisi & Akomolafe (2013) إلى فعالية إدارة الذات في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل ، كما توصلت دراسة Berg (2006) إلى وجود علاقة إيجابية بين تقييم الذات – أحد استراتيجيات إدارة الذات – ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال في المدرسة.

وتأسيساً على ما سبق، فإن الدراسة الحالية تحاول تقديم برنامج لتدريب التلاميذ في المدرسة الإعدادية على مهارات إدارة الذات والوقوف على فعاليته في الحد من سلوكهم الصفي المُشكل، وأثر ذلك على تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

مشكلة الدراسة :

يُعد السلوك الصفي المُشكل من أبرز السلوكيات السلبية الشائعة لدى تلاميذ المدارس، لاسيما الإعدادية منها، وترتبط المشكلات السلوكية الصفية ارتباطاً وثيقاً بجودة العملية التعليمة داخل الفصل؛ فتؤثر سلباً على تعلم وتحصيل التلميذ القائم بها،ومن ثم خفض مفهوم الذات الأكاديمي لديه، وتؤثر أيضاً على أقرانه، وعلى معلميه، كما أن تركها دون تدخل يؤدي إلى تزايدها في المراحل التعليمية اللاحقة، خاصة في المرحلة الثانوية، ومن ثم تتفاقم أثارها السلبية على التلميذ وعلى مَنْ حوله، بل قد تكون سبباً في تركه المدرسة أو فصله منها؛ لذا يجب التدخل للحد منها باستراتيجيات تعتمد على تفعيل دور التلميذ ذاته حتى لا يكون التغيير مؤقتاً أو موقفياً أو لا يعمم في المواقف غير الصفية، ومن ثم تحاول الدراسة الحالية استخدام استراتيجيات إدارة الذات كتدخل يجعل التلميذ إيجابياً في التحكم في سلوكه الصفي وزيادة السلوكيات الإيجابية الصفية لديه، وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي.

وعلى هذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي: » ما فعالية برنامج مقترح للتدريب على مهارات إدارة الذات في خفض السلوك الصفي المُشكل (السلوكيات الحركية، والعدوانية، والصوتية، وعدم الامتثال للتعليمات) ، وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية؟ « ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

١- هل يختلف متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في السلوك الصفي المُشكل قبل وبعد تطبيق البرنامج ؟

٢- هل يختلف متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في السلوك الصفي المشكل بعد تطبيق البرنامج؟

٣- هل يختلف متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في مفهوم الذات الأكاديمي قبل وبعد تطبيق البرنامج ؟

٤- هل يختلف متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج؟

٥- هل يختلف متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في السلوك الصفي المُشكل، بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد مرور شهر كمتابعة؟

٦- هل يختلف متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في مفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد مرور شهر كمتابعة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- التعرف على فعالية البرنامج المقترح لتدريب عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية على مهارات إدارة الذات في الحد من بعض المشكلات السلوكية الصفية لديهم، والمتمثلة في: السلوك الحركي، والسلوك العدواني، وسلوك الإزعاج الصوتي، وسلوك عدم الامتثال للتعليمات، ومعرفة أثر ذلك في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

٢- الوقوف علي مدي استمرارية أثر البرنامج المقترح في الحد من المشكلات السلوكية الصفية وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المدرسة المتوسطة من خلال فترة المتابعة .

٣- إعداد برنامج للتدريب علي مهارات ادارة الذات للسلوك الصفي لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤- إعداد مقياس للسلوك الصفي المُشكل، وبطاقة تقييم إدارة السلوك الصفي، ومقياس لمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

١- التغلب على أهم مشكلات العملية التعليمية، التي تشغل بال كافة أطراف العملية التعليمية، وهي المشكلات السلوكية التي تصدر من التلاميذ داخل حجرة الدراسة.

٢- النتائج الإيجابية للتخلص من السلوكيات الصفية السلبية، و فوائد ذلك على التلميذ نفسه وعلى أقرانه وعلى معلميه، وتحسين جودة البيئة التعليمية الصفية، لا سيما قبل دخول التلاميذ المرحلة الثانوية؛ مما يحول دون استمرارها، وزيادتها لدى التلاميذ في المراحل التعليمية اللاحقة، لاسيما وأن هذه المشاكل تزداد في مرحلة المراهقة.

٣- تناولها لمفهوم الذات الأكاديمي، والعمل على تحسينه؛ مما ينعكس إيجاباً على التحصيل، والإنجاز الأكاديمي، والدافعية الأكاديمية، والتوافق الدراسي والمدرسي لدى التلاميذ.

٤- تفيد نتائج الدراسة في تخطيط البرامج الدراسية الملائمة للتلاميذ، وإزالة المعوقات التي تؤدي إلى انخفاض مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

٥- استخدام أسلوب تعديل سلوك حديث يعتمد على تفعيل دور التلميذ في مساعدة نفسه لتعديل سلوكه، والمتمثل في إدارة الذات، مما يسهم في زيادة دافعيته لتعديل سلوكه واستمرار هذا التغيير وتعميمه، فضلاً عن توفير جهد المعلم ووقته للعملية التعليمية .

٦- إبراز دور وفعالية إدارة الذات في الحد من اضطراب السلوك الصفي، وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال عامة ولدى تلاميذ المدارس خاصة،ولفت الانتباه إلي ضرورة تضمينه في برامج تعديل سلوكيات التلاميذ، بل وتضمينه في مناهجهم.

٧- ندرة الدراسات على المستوى العربي – في حدود ما اطلع عليه الباحث – التي تناولت استراتيجيات إدارة الذات في تعديل السلوك،والدراسات التدخلية لخفض السلوكيات الصفية السلبية، وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي؛ مما يُعد إضافة للمكتبة العربية في مجال تعديل السلوك.

٨- ما تقدمة الدراسة الحالية من برنامج للتدريب على استراتيجيات إدارة الذات، يستفيد منه المعلمون والوالدان والعاملون في الحقل التعليمي.

٩- ما تقدمة الدراسة من مقياس مقنن للسلوك الصفي المُشكل، وآخر لمفهوم

الـذات الأكاديمـي لـدى تلاميـذ المدارس الإعداديـة، وبطاقة تقييـم إدارة التلميـذ لسلوكـه الصفـي؛ بمـا يمكـن أن يفيـد العامليـن والمتخصصين في المجال .

مصطلحات الدراسة:

تتضمن مصطلحات الدراسة الحالية ما يلي:

إدارة الذات: Self-Management

تُعـرف إدارة الـذات في الدراسـة الحاليـة بأنها: عمليـة تتضمن توجيه الفرد لذاته للقيام بالتطبيق العملي لفنيات تعديل السلوك على نفسه وبنفسه من أجل ضبط سلوكه وإحداث التعديل المطلوب فيه، بما يحقق قيامه بالسلوك الإيجابـي المستهدف علـى النحو المطلوب، وفق المعيار المحـدد سلفاً، خلال فتـرة زمنيـة محـددة. وتُعـرف إجرائياً بأنهـا: الأداء العملي من قبـل التلميذ لفنيات إدارة الذات لسلوكه الصفي.

السلوك الصفي المُشكل: Problematic Classroom Behavior

يُعرف السلوك الصفي المُشكل في الدراسة الحالية بأنه: كل ما يقوم به التلميذ داخل حجرة الدراسة من أفعال، أو أقوال لا تتفق مع النظام الصفي، أو تسبـب إعاقـة تعلمه، أو تعلم أقرانـه، أو تعيق عمل المعلم، وتؤثر سلباً على جودة البيئة الصفية عموماً، ويشمل ذلك أربعة فئات، هي:

١- السلوكيـات الحركيـة، مثل: تـرك المقعـد، والقفز، والوقـوف، والخروج من الفصل دون أذن..الخ.
٢- السلوكيـات العدوانية، مثل: ضرب، وسب الزملاء، وإتلاف أدواتهم، وأثاث الفصل..الخ .
٣- السلوكيـات الصوتيـة، مثـل: الصيـاح، وأحـداث الضوضـاء، والتصفيـق، والغناء..الخ.
٤- عدم الامتثال لتعليمات المعلم، مثل: رفض تنفيذ ما يقال له، وعدم إحضار كتبـه، وأدواتـه، وعـدم أداء الواجبـات المدرسيـة، والمنزلية، والنـوم، أو الأكل بالفصل..الخ.

ويُعرف إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس تقدير المعلم للسلوك الصفي المُشكل المستخدم في الدراسة الحالية.

مفهوم الذات الأكاديمي: Academic Self-Concept

يُعرف مفهوم الذات الأكاديمي في الدراسة الحالية بأنه: معتقدات ومشاعر التلميذ نحو قدراته الأكاديمية، ونحو أدائه الأكاديمي وما يبذله من جهد في المهام الأكاديمية مقارنة بزملائه في الفصل. ويُعرف إجرائياً : بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

المرحلة الإعدادية: Prep School

يُقصد بها في الدراسة الحالية: المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام، وتسمى المدرسة المتوسطة أو الإعدادية أو الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ويلتحق بها التلميذ بعد حصوله على شهادة المرحلة الابتدائية، وتمتد لثلاث سنوات من الصف الأول إلى الثالث.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية ونتائجها بالآتي:

١- الحد البشري والمكاني، ويتمثل بالعينة الأساسية وخصائصها، وقوامها (٢٦) تلميذاً بمدرسة يحيي بن أكثم المتوسطة (الإعدادية) بمدينة الطائف ، بصفوفها الثلاثة.

٢- الأدوات المستخدمة، وتتمثل في المقاييس وخصائصها السيكومترية، وهي مقياس تقدير المعلم للسلوك الصفي المُشكل، وبطاقة تقييم إدارة السلوك المستهدف (صورة المعلم /صورة التلميذ)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وبرنامج التدريب على مهارات إدارة الذات بمدته وجلساته وفنياته وأسلوب تنفيذه.

٣- الحد الإحصائي، ويتمثل بالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

الإطار النظري

أولاً: إدارة الذات : Self-Management:

تُعد إدارة الذات من أساليب تعديل السلوك الحديثة، وهناك العديد من المصطلحات التي يستخدمها الباحثين للإشارة إليها، مثل: إجراءات إدارة الذات Self-Management Procedures (جاد الولي،٢٠٠٩، ص ٧١٤؛ الشخص وآخرون،٢٠١٠، ص ٥٨٠)، ومهارات إدارة الذات Self-Management Skills ، ونظام إدارة الذات Self-management System، واستراتيجيات إدارة الذات Self-management Strategies (Tseng ,2005,p.20). ومع اختلاف الأسماء فإنها تشير إلى شيء واحد تقريباً؛ مما يدل على إمكانية استخدامها على نحو متبادل.

تعريف إدارة الذات:

إدارة الذات تعني التطبيق المنظم من قبل الفرد لاستراتيجيات تعديل السلوك على نفسه، بما يؤدي إلى إحداث التعديل المطلوب في سلوكه (Cooper et al., 2007, p.32). ويعرفها عبدالحميد، وكفافي (١٩٩٥، ص ٣٤٥) بأنها: برنامج علاجي سلوكي يتدرب فيه الفرد على أن يطبق بنفسه الفنيات التي تساعده على أن يعدل سلوكه الشخصي، فيتعلم الفرد أن يحدد المشكلة ويضع أهدافاً، ويستخدم الاحتمالات العديدة؛ ليصدر السلوك المرغوب فيه، ويحافظ عليه، ويراقب تقدمه الشخصي. كما يُعرفها Hoff & DuPaul (1998 ,p.291) بالأفعال التي يقوم بها الفرد من أجل تعديل أو إبقاء سلوكه الخاص. أما رضا (١٩٩٩ ، ص ١٧) فيعرفها بقدرة الفرد على توجيه مشاعره وأفكاره وإمكاناته نحو الأهداف التي يصبو إليها.

كما تُعرف إدارة الذات بأنها: مجموعة من الإجراءات التي تستخدم لتوجيه سلوك الأطفال خارجياً ، ثم الانتقال إلي إدارة الأطفال لسلوكهم داخلياً،حيث تجعل هذه الإجراءات الأطفال على وعي بالسلوكيات التي يقومون بها،وعلى وعي بالسلوكيات الملائمة ،والتي عليهم القيام به ا(Barry & Messer, 2003) . ويعرف جابر(٢٠٠٩ ، ص٤٣١) إدارة الذات

بأنها : مهارات وآليات شاملة تُستخدم مع نماذج مختلفة من الأفراد في مواقف متعددة ومن خلال أنماط سلوكية متنوعة كوسيط يدل على فاعليته فى تحسين السلوك، وتشمل: مهارات الانضباط الوجداني، والثقة، والتكيف الواعي بالضمير، والتفاؤل الإنجازي، وتعرف المشكلات.

أما جاد المولى (٢٠٠٩ ، ص ٧١٤) فيعرف إدارة الذات بأنها: تدريب الأطفال على تنفيذ بعض أنماط السلوك بنفسه ،حتى مع غياب الإشراف الظاهر عليه، وأثناء تواجده بمفرده،بغرض ضبط وتعديل سلوكه، وذلك بعد تلقي التدريب المناسب على إجراءات مراقبة الذات، وتعزيز الذات، وتقويم الذات، وغيرها من إجراءات إدارة الذات.

كما يعرف شحاتة (٢٠١٠ ، ص ٤٦٦) إدارة الذات بأنها: توجيه القدرات، والسلوكيات الشخصية للطالب نحو تحقيق الأهداف، وذلك من خلال إدراك قيمة الوقت ، والتخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والتعامل مع التأجيل . في حين يُعرفها الزاكي، والشامي (٢٠١١ ، ص ٤٥٩) بأنها :استغلال الفرد لكل ما يملكه من مشاعر، وأفكار، وإمكانات، الاستغلال الأمثل لتحقيق الأهداف. كما عرفها Johnson (2012,p.4) بأنها: تدخل فردي يتضمن قيام التلاميذ بمراقبة أدائهم للسلوكيات أو المهام المطلوبة، وتسجيل تقيمهم لها من وجهة نظرهم. وعليه تُعد إدارة الذات إستراتيجية متقدمة لتحسين سلوك الصف الدراسي، تتضمن توجيه الذات للقيام بالنشاطات التي تتطلب من الأطفال مراقبة وتقييم سلوكهم خلال فترة زمنية محددة.

مما سبق يمكن تعريف إدارة الذات بأنها: عملية تتضمن توجيه الفرد لذاته للقيام بالتطبيق العملي لفنيات تعديل السلوك على نفسه وبنفسه من أجل ضبط سلوكه وإحداث التعديل المطلوب فيه بما يحقق أداءه للسلوك الإيجابي المستهدف على النحو المطلوب وفق المعيار المحدد سلفاً خلال فترة زمنية محددة.

استراتيجيات إدارة الذات:

تتضمن إدارة الذات استراتيجيات عديدة، منها: التعاقد السلوكي Behavioral Contracting، وطلب المساندة الاجتماعية Solicitation of Social Support، وتوجيه الذات Self- Instruction، ومديح الذات Self-Praise أو تعزيز الذات Self-Reinforcement ، ووضع الأهداف Goal-Setting، ومراقبة الذات Self- Monitoring (Miltenberger, 2011,p.122).

ويذكر Tseng (2005) أن إدارة الذات تتضمن العديد من المكونات مثل: ملاحظة الذات Self-Observation، وتسجيل الذات Self-Recording، وتقييم الذات Self-Evaluation ، وتحديد الذات Self-Determination، ومكافأة الذات Self-Rewards (Tseng,2005,pp.18-22).

ويُحدد الشخص ، ومنيب ، ومحمد (٢٠١٠ ، ص ص ٥٨٢-٥٨٤) إجراءات إدارة الذات في خمسة إجراءات، هي: مراقبة الذات (ملاحظة الذات، والتقارير الذاتية)، التعليقات والتغذية الراجعة الذاتية، وتقويم الذات، وتعزيز الذات، وتوجيه الذات. ويذكر Hansen (2011, P.2) أن القاسم المشترك في معظم دراسات إدارة الذات يتضمن استراتيجيات مراقبة الذات ، وتقييم الذات، وتعزيز الذات ، وهو ما يسمى بحزمة إدارة الذات Self-Management Packages .

مما سبق يتضح أن إدارة الذات عملية تتضمن عديد من الاستراتيجيات، وفيما يلي أهمها:

١ـ مراقبة الذات Self- Monitoring:

تسمى أحياناً ملاحظة الذات Self-Observation، وتُعرف بأنها : عملية يطلب خلالها من الفرد ملاحظة جوانب محددة من سلوكه وتقديم وصف لهذه السلوكيات (Dryden ,2007 ,p.9). كما تُعرف بأنها: التدخل الذي فيه يقوم الفرد بملاحظة وتسجيل سلوكه خلال فترات زمنية تم

تحديدها،وفيها يكون المتعلم مدرك لما يفعل ،ويسجل بعض أبعاد المهمة التي يقوم بها (McDougall, 1998).. كما تشير مراقبة الذات إلى قدرة الأفراد على ملاحظة سلوكهم بشكل منتظم، وتحديد مدي ظهور أو عدم ظهور السلوك المستهدف (Cooper et al., 2007, p.125). ومراقبة الذات فنية جيدة تستخدم غالباً لتحسين المشكلات السلوكية، والأكاديمية لدى الأطفال، والمراهقين، وتتكون من جانبين: الأول- مراقبة الفرد لسلوكه، والثاني- تسجيله بطريقة ما، أو ما يعرف بالتقارير الذاتية (الشخص وآخرون ،٢٠١٠ ، ص583 ؛ Shapiro et al. , 1998, p.546 .

ومراقبة الذات تتضمن جمع وتحليل البيانات المتعلقة بالسلوك المستهدف، والأطفال يمكنهم أن يتعلموا مراقبة وتسجيل سلوكهم الخاص (Miltenberger,2011,p.110). وبهذا تتضمن مراقبة الذات مكونين: الأول- ملاحظة الذات، أي ملاحظة الفرد لسلوكه، والثاني- تسجيل الفرد لهذا السلوك، ووصف أدائه له. ولكي تنجح عملية مراقبة السلوك يجب أن يكون الأطفال مدركين للسلوك المراد تغييره، والسلوك المستهدف المراد القيام به بدلاً منه، ومعيار تحقيقه.

٢ـ توجيه الذات أو كلام الذات Self-Instruction or Self-Speech:

ويعني أن يوجه الفرد سلوكه الشخصي بصورة لفظية (الشخص وآخرون ،٢٠١٠ ، ص٥٨٤). فمعظم الناس يتكلمون مع أنفسهم حول ما يقومون به،إما بشكل سري، أو علني (مثل تعلم كيف تقود أو أصنع الكعكة)، هذه التصريحات تسمى كلام الذات أو أمر الذات، وهذه الإستراتيجية تكون فعالة جداً، لاسيما مع الأطفال عند تعلم مهارة جديدة، أو القيام بمهمة جديدة (Duarte & Baer, 1994,p.3)، حيث يقوم الأطفال بالسلوك المطلوب بينما يتكلمون بصوت مسموع عما يقومون به، ثم ينتقلون إلى الكلام لأنفسهم سراً. كما يمكن استخدام التعليمات اللفظية للذات، كأن يقول لنفسه، إن تذاكر يمكن أن تكافئ نفسك بمشاهدة التليفزيون لاحقاً ، وكأن يسأل نفسه أسئلة حول العمل المطلوب، كأن يقول لنفسه ما أفضل أسلوب لفعل ذلك؟ ويجيب نعم، هو

أن أتبع هذا الطريق ، وكذلك التوجيهات اللفظية خلال العمل، مثل: أنت يمكنك القيام بهذا (Shapiro et al. , 1998, p.547; Martinez, 2005, p.25).

ويأخذ حديث الذات نمطين: الأول - التعليمات اللفظية، من قبيل لا تنسى فعل كذا، والثاني- يدعى السلوك المحكوم بقواعد (مثل القوانين أو الممارسات الدينية)،أي تذكير النفس بهذه القواعد، وكلاهما يعملان كمحفز للقيام بالسلوك المطلوب. (Tseng, 2005, p. 8)

٣ـ تقييم الذات Self-Evaluation :

هو التدخل الذي يقوم فيه الفرد بمقارنة إنجازه بمعيار للأداء الذي تم وضعه من قبل شخص آخر(Hansen, 2011, p.3).فمثلاً إذا طلبت الأم من طفلها وضع الألعاب في الصندوق بعد انتهائه من اللعب، وبعد اللعب الطفل فعل ذلك وتأكد من وضع كل اللعب في الصندوق،إذا أنا حققت المطلوب،إذ يتعلم الأطفال التمييز بين أدائهم الجيد وغير الجيد (Tseng, 2005, p.9). وتأتي عملية تقويم الذات في مرحلة متقدمة من تدريب الطفل على إدارة الذات،حيث ينبغي أن يكون (قبل الوصول لهذه المرحلة) قد تم تدريبه على إجراءات مراقبة الذات، والتسجيل الذاتي، والتعليقات الذاتية، وتوجيه الذات (الشخص وآخرون ،٢٠١٠ ، ص ٥٨٤).

٤ـ تصحيح الذات Self-Correction:

عملية تصحيح الذات تحدث بعد عملية تقييم الفرد لسلوكه أو إنجازه، وبالتالي يتضمن ذلك قيام الفرد بتعديل أو تبديل سلوكه ليطابق معيار الأداء الموضوع من قبل، وذلك إذا كان الأداء أقل من المطلوب حتى يزيد الفرد من جهده؛ لتحقيق السلوك على النحو المطلوب.

٥ـ تعزيز الذات Self-Reinforcement:

هو حصول الفرد على التعزيز من نفسه إذا قام بالسلوك المطلوب وفق معيار تحقيقه،كأن نطلب من الأطفال مراقبة سلوكهم خلال فترة ما أثناء اللعب، أو خلال مجموعة تعلم صغيرة وبعد انتهائها طلب منهم أن يحكمون

على سلوكهم، ويقومون برفع الإبهام لأعلى للنجاح والأسفل للفشل فهذا يعد تعزيز ذاتي لهم (Tseng,2005,p.10). أو تعزيز الذات بالقول لنفسه (أنت فعلت هذا ، عظيم) (Martinez, 2005, p.25). وتعزيز الذات يحدث عند تحقيق الفرد لخطوة في اتجاه تحقيق السلوك المستهدف للقيام بالخطوة التال ية(Miltenberger,2011,p.125).

كما أن وعي الفرد بما يترتب على سلوكه من نتائج هي إحدى المداخل الأساسية لإدارة الذات،حيث يمكن استخدام التعزيز السلبي والإيجابي هنا ؛لكي يقوى السلوك والعقاب لإضعافه، على سبيل المثال إذا كان الهدف أن يزيد الطالب وقت مذاكرته، فإنه يكافئ نفسه إذا حقق ذلك بمشاهدة التليفزيون أو الذهاب للتسوق، وقد يعاقب إذا لم يحقق ذلك بتنظيف غرفة المعيشة، فالتعزيز والعقاب الذاتي يؤثر تأثيراً إيجابياً (Cooper et al., 2007, p.75).

وهناك شروط محددة لتعزيز الذات،هي: حرية وصول الفرد إلى المعززات، وتحديد الفرد بنفسه لمستوى الأداء المطلوب تحقيقه قبل حصوله على التعزيز، وحكم الفرد بنفسه على مدى تحقيقه لمعيار السلوك المستهدف قبل التعزيز، وقد ثبتت فعالية التعزيز الذاتي في تحسين السلوكيات الصفية والأكاديمية (Shapiro et al., 1998, p.545; Dryden, 2007, p.8).

٦ـ حزمة إدارة الذات Self-Management Treatment Packages :

وهي تتضمن إضافة فنيات أخرى لمراقبة الذات أو تقييم الذات، مثل: المكافآت الخارجية، ووضع الأهداف، والتغذية الراجعة، وتقريباً ٥٠٪ من تدخلات إدارة الذات تتضمن تقديم المكافآت الخارجية؛ وبالتالي يُعد تقديم إدارة الذات من خلال حزمة علاجات هو الشائع مقارنة بتقديم مراقبة الذات أو تقييم الذات وحدها (Hansen, 2011,p. 2).

٧ـ الضبط البيئي: Environmental Control

كما تتضمن إدارة الذات إستراتيجية أخرى هي معالجة أو تعديل البيئة أو الضبط البيئي(مثل: كتابة رسالة تذكير،أو وضع إشارات

بصرية أخرى، أو ترتيب الأثاث بطريقة تعيق قيام الفرد بسلوك محدد)، كما يُحدد السلوك المستهدف بوضوح من قبل المربين وبطريق يمكن قياسه، كما تُحدد عواقب السلوك من قبل الأفراد أنفسهم (مكافأة أو معاقبة الأفراد أنفسهم بناء على سلوكهم). كما تتضمن ضبط المثيرات السابقة المرتبطة بحدوث السلوك المستهدف، أو إضافة مثيرات تزيد من حدوثه، أو تقلل من السلوك غير المرغوب، وإستراتيجية الضبط البيئي أو ضبط المثيرات تجعل إدارة الذات أكثر فعالية في تعديل السلوك (Martinez ,2005,p.22;Cooper et al.,2007,p.77).

خطوات تعليم التلاميذ إدارة الذات:

يمكن تلخيص إجراءات تعليم التلاميذ إدارة الذات في خمس خطوات ، هي :

١ـ **الخطوة الأولى**: تحديد السلوك المستهدف والخط القاعدي له Determination of the target behavior(s) and baseline data collection: وضع الأهداف تعني تحديد مستوى معياري للسلوك المستهدف ينبغي للفرد الوصول إلية (Miltenberger, 2011, p.123). وهنا يقوم الأطفال بتعريف واختيار السلوك المستهدف بأنفسهم، وهذا يضمن استمرار ضبط الطفل لسلوكه، ومن المهم أن تذكر الطفل أن الهدف من تعليمه أن يدير ذاته، وقد يتم وضع الأهداف من خلال المعلم، أو من قبل المعلم والأطفال معاً، أو الوالدين، ويقوم الأطفال بكتابة السلوك المستهدف، ومعيار إنجازه على بطاقة أو ورقة كهدف ينبغي الوصول إليه.

٢ـ **الخطوة الثانية** :التدريب على مراقبة وتسجيل السلوك، وفيها يقدم المعلم للأطفال نمذجة لكيفية القيام بمهارات تسجيل ومراقبة الذات، مثلاً : يقوم المعلم بعد كل فترة من الوقت بحساب عدد الكلمات التي كتبت، أو عدد الفقرات التي قرأت، أو يوجه لنفسه سؤالاً، هل أنا مستمر في الانتباه لما أقوم به؟ كما يقدم المعلم التوجيهات للطلاب متى احتاجوا لتسجيل، أو تقدير تقدم سلوكهم.

٣ـ **الخطوة الثالثة**: الممارسة الفعلية لمراقبة وتسجيل الذات: Practicing Self-Monitoring and Self-Recording، وفيها يقوم الأطفال بما تم تدريبهم عليه في المرحلة السابقة نحو تسجيل ومراقبة تقدمهم في تحقيق السلوك المستهدف،مع تقديم المعلم لهم المساعدة والنمذجة متى احتاجوا لها، كما يقوم الأطفال والمعلم بمراقبة سلوك الأطفال، أو تسجيل معدله في ذات الوقت ، ويقارن الأطفال والمعلم ما سجله كل منهم، وتحديد التعزيز أو المكافآت التي تقدم للأطفال .

٤ـ **الخطوة الرابعة**: تقييم الذات : Self-Evaluation، وفيها يقوم الأطفال بتسجيل أدائهم للسلوك ، وتقدير معدل التقدم الذي حققوه بالفعل، ومقارنة ذلك بمعيار الإنجاز الموضوع في المرحلة الأولى، كمؤشر لتحقق السلوك المستهدف، ويجب أن يكون الأطفال علي وعي تام بالتغيرات المطلوب حدوثها في السلوك للحكم بإن السلوك المستهدف تحقق.

٥ـ **الخطوة الخامسة**:الإدارة الذاتية للمكافآت: Self-Administration of Rewards ، وفيها يحصل الأطفال على المكافآت التي اختاروها في المرحلة الأولى إذا حققوا معيار الإنجاز للسلوك المستهدف خلال المدة الزمنية المحددة، وإذا حقق الأطفال أو معظمهم هذا المعيار يتم زيادة مدة مراقبة وتسجيل السلوك عن ذي قبل(McDougall, & Brady, 1998,p.152 ; Lee, 2001p.262;Tseng,2005,pp.18-22;Martinez ,2005,pp.25-26 ; Cooper et al., 2007,p.135;Dryden,2007,p.8).

ثانياً: السلوك الصفي المُشكل: Problematic Classroom Behavior

يُعتبر السلوك المُشكل بحجرة الدراسة أحد أهم مظاهر المشكلات السلوكية الصفية (Thompson ,2012, p.5) . وهناك العديد من المصطلحات التي تُستخدم على نحو متبادل للإشارة إلى هذا السلوك، مثل: السلوك الصفي غير المناسبInappropriate Classroom Behavior (الخطيب،حمدي،١٩٩٧، ص ٢٦٢)، والسلوك الصفي السلبي Negative Classroom Behavior (بركات، ٢٠٠٨، ٩٢)، أو السلوك الصفي الفوضوي Disruptive Classroom Behavior (عبد القادر، وعيسى،٢٠٠٦، ٧٧

؛الخطيب ،٢٠٠٤، ص ٦٦)، أو السلوك المُشكل Disruptive Behavior، أو المضطرب ،أو الجانح، أو الشاذ.. الخ، وذلك بالصف الدراسي(أبو النور، ٢٠٠٨، ص ٤٥٩)، أو السلوك المُشكل Problematic Behaviorبالمدرسة والصف (عواد ، زامل ،٢٠١١، ص ١٤٨)، وقد يستخدم بعضهم مصطلح السلوك المُشكل مرادفاً لكل أو بعض المشكلات السلوكية عند تناولهم لها .

تعريف السلوك الصفي المُشكل:

السلوك الصفي المشكل سلوك غير مقبول يتضمن الأفعال والنشاطات غير المقبولة – وفق المتطلبات العمرية والأخلاقية – التي تصدر عن التلميذ داخل الفصل (أبو النور، ٢٠٠٨، ص ٤٦٠). ويرى الخطيب وحمدي (١٩٩٧ ، ص ٢٦٢-٢٦٣) أن السلوك الصفي غير المناسب هو الفعل أو النشاط أو الكلام غير المرتبط بتأدية المهام التعليمية الصفية أو الذي يعيق الشخص نفسه أو أقرانه عن التعلم أو يعيق المعلم عن التعليم.

وجاء عند السنديوني(٢٠٠٣ ، ص ص١٤٢-١٤٣) أن السلوك المخل بالنظام داخل الفصل هو مجموعة المشكلات التي تصدر عن الطلاب والطالبات، وتخل بالنظام في الفصل ؛ مما يترتب على ذلك توقف سير العملية التعليمية، بل جعلها مستحيلة في بعض الأحيان. وعرف Johnson (2012,p.4)السلوك الصفي غير الملائم بأنه: الانصراف عن المهام الصفية التعليمية، والحركة المفرطة، وقصور الانتباه، والصياح، والحاجة المستمرة للمراقبة. كما يُقصد به كل الأفعال التي تصدر داخل الصف، والتي من شأنها إعاقة الجوانب الأكاديمية، والاجتماعية، وإلحاق الطفل الأذى بأقرانه والراشدين، وتعريض الطفل ذاته لخطر الفشل الدراسي لاحقاً(Thompson,2012,p.5).

كما يُعرف السلوك الفوضوي الصفي بأنه: سلوك يؤدي إلى تعطيل أو عرقلة نشاط الآخرين مثل:إصدار الأصوات غير المناسبة، وإلقاء الأشياء على الأرض ..الخ (الخطيب، ٢٠٠٤، ص ٦٦). ويعرف عبد القادر، وعيسى(٢٠٠٦، ص ٧٧) السلوك الفوضوي الصفي بأنه: مجموعة الأقوال، والأفعال التي تصدر عن التلميذ بغرض إشاعة الفوضى داخل حجرة الدراسة.

ويعرف بركات(٢٠٠٨، ٩٢ ص) السلوك الصفي السلبي بأنه: نمط من السلوك النمطي غير المرغوب فيه يقوم به التلميذ في غرفة الصف، ويرى المعلم ضرورة تغييره، أو تعديله، أو إعادة تشكيله من جديد، أو على الأقل خفضه إلى الدرجة التي لا تعيق العملية التعليمية.

كما يُعرف السلوك الصفي المُشكل بأنه :أي سلوك يقوم به الطالب يؤدى إلى اضطراب وإرباك البيئة التعليمية في داخل الصف الدراسي (Theodore et al., 2004, p.253; Fernandez, 2010, p.7).. كما يعرف السلوك الصفي المُشكل بأنه: تلك الحالة التي تكون فيها شخصية التلميذ مضطربة، وتظهر عليها أعراض سلوكية تعيق من النمو الجسدي، والعقلي، والوجداني، والاجتماعي لديه؛ وبالتالي تؤثر سلباً على تعلمه، وتعامله مع معلمه، ومع زملائه التلاميذ أثناء الدرس(عواد، وزامل ،٢٠١١،ص ص ١٤٨).

مما سبق يمكن تعريف السلوك الصفي المُشكل بأنه: كل ما يقوم به التلميذ داخل حجرة الدراسة من أفعال أو أقوال لا تتفق مع النظام الصفي، أو تسبب إعاقة تعلمه، أو تعلم أقرانه، أو تعيق عمل المعلم، وتؤثر سلباً على جودة البيئة التعليمية الصفية عموماً، ويشمل:السلوكيات الحركية، والسلوكيات العدوانية، والسلوكيات الصوتية السلبية، وسلوكيات عدم الامتثال للتعليمات.
مظاهر السلوك الصفي المُشكل:

تتعدد أنماط السلوك الصفي المُشكل الذي يصدر عن التلاميذ بحجرة الدراسة ، بعضها يُعد مألوفاً أو أقل خطورة كالثرثرة، والضحك، ومضغ اللبان، والتهريج، ونسيان الأدوات المدرسية، كالأقلام والدفاتر، وكثرة الحركة داخل الصف، كما أن هناك مشكلات سلوكية أكثر خطورة من سابقتها، كالتخريب المتعمد للممتلكات، ورفض القيام بالواجبات المدرسية ، والاتجاه العدواني نحو المعلم، والغياب المتكرر عن المدرسة دون عذر، والتحدث بلغة بذيئة (عواد، وزامل ،٢٠١١ ، ص ١٤١).

ومن السلوكيات الصفية غير المقبولة: العدوان، والعنف، والتخريب، والعناد، والخروج عن النظام، وعدم الامتثال للتعليمات، وكثرة الحركة، ونقص الانتباه، والاندفاعية، والخروج من المقعد، والبصق على الآخرين، واستخدام الألفاظ النابية، والتدخين، والتشاجر مع الزملاء، والسرقة ، والكذب، وتناول الطعام داخل الفصل، وعدم المحافظة على نظافة الفصل، وتحطيم أثاث الفصل ، والصياح بصوت مرتفع، والتأخر عن المدرسة، وكثرة الكلام والثرثرة، وسلوك المشاغبة (أبو النور ،٢٠٠٨ ، ص ص٤٦٠-٤٦١).

ومن السلوكيات الصفية السيئة التي تصدر من التلاميذ أيضاً الصراخ والصياح، وعدم تنفيذ التعليمات، والتأخر، والنوم في الفصل، والشجار، والجري داخل الصف، والعنف البدني، واللفظي، والتهديد والتخويف (Christensen et al., 2004, p. 201; Harrell, 2009, p.69).

كما أن السلوك الصفي المُشكل يتضمن الأشكال المباشرة وغير المباشرة للعدوان(Crick & Gropeter, 1995, p.711). كما يتضمن السلوكيات غير الاجتماعية كالسرقة، والتخويف، والكذب، والانسحاب، والقلق الاجتماعي، وسلوكيات التمرد مثل: عدم طاعة الأوامر، والمجادلة في ما يطلب منه، والتي تؤثر بدورها على جودة بيئة التعلم بالصف الدراسي (Kaiser & Rasminsky, 2009, p.147). كما تتضمن مشكلات الإخلال بالنظام داخل الصف: الرغبة فى المرح والظهور بدرجة كبيرة، وتكرار إحداث ضوضاء، ومحاولة إزعاج الآخرين، والكلام دون إذن المعلم، والتشاجر مع زملائه دون سبب، وتكرار التحرك في الفصل دون الحاجة لذلك، وغيرها من المشكلات (السنديوني، ٢٠٠٣ ، ص ١٤٣).

ويرى الخطيب وحمدي(١٩٩٧، ص ص ٢٦٢-٢٦٣) أن السلوك الصفي غير المناسب يشمل الخروج من المقعد في وقت غير مناسب، والوقوف بدون أذن، والتجول في غرفة الصف، والقفز في غرفة الصف، وتحريك المقعد من مكانه، والعدوان الجسمي واللفظي، والركل، والضرب المباشر أو من خلال

أدوات معينة، والدفع، وأخذ الممتلكات بدون إذن، والشتم، والتهديد، والمناداة بأسماء غير مقبولة، وشد الشعر، إضافة إلى الإزعاج اللفظي، مثل: التحدث مع الآخرين، والإجابة عن الأسئلة دون إذن، والمناداة على الآخرين، وإصدار أصوات مزعجة أخرى، كالتصفيق، والغناء (الخطيب وحمدي، ١٩٩٧ ، ص ص ٢٦٢-٢٦٣). وتوصلت دراسة دوم (١٩٩٩) إلى أن السلوك العدواني البدني هو أكثر أنماط السلوك العدواني الصفي انتشاراً، يليه اللفظي، ثم الرمزي، ويزداد العدوان بزيادة حجم المدرسة وحجم الفصل، في حين لا يختلف باختلاف نوع المدرسة، وعمر التلاميذ. كما يحدد Sauceda (2011) السلوكيات الصفية غير التوافقية بثلاث سلوكيات: الأولى- سلوكيات الحركة والتململ Fidgeting behaviors مثل: الحركة في الغرفة والانتقال من المقعد أثناء الدرس، والثانية - السلوكيات الفوضوية Disruptive behaviors:، مثل : مناداة زملائه بأسماء غير لائقة، وإهانة زملائه، والتعليقات غير اللائقة على سلوك وعمل زملائه، والأفعال الاستفزازية للزملاء كالدفع والركل والوخز، والخروج بدون إذن خلال الدرس، والتحدث مع زملاءه أثناء الدرس، والثالثة- سلوكيات عدم الامتثال للتعليمات Non-compliance behaviors: مثل: رفض تنفيذ ما يقال له، والرد بلا على أي نشاط يطلب منه، والجري في الطرقات، وعدم تنظيف مكان عمله (Sauceda,2011,pp. 21-22).

مما سبق يتضح أن السلوك الصفي المُشكل تتعدد صوره، وقد يوجه إلى الزملاء، أو إلى أدواتهم، أو إلى أثاث حجرة الدراسة، وقد يُعيق تعلم التلميذ نفسه، وزملاءه، ويُعيق عمل المعلم، بل قد يصل إلى التهكم، أو العدوان على المعلم، ولو باللفظ.

إدارة الذات والسلوك الصفي المُشكل:

يشيع لجوء المعلمين لأساليب سلطوية لمواجهة السلوك الصفي المُشكل، مثل: العقاب، والتوبيخ والحرمان من المكافآت، وهذه الأساليب لا تحقق السلوك الاجتماعي الإيجابي بالفصل، وتؤكد افتقار المعلم إلى الثقة بالنفس، وضعف امتلاكه لمهارات إدارة الصف (Baker, 2005,P.51; Bromfield, 2006, P.188).

ولجوء المعلم إلى المثيرات المنفرة كأسلوب عقابي للحد من السلوك الصفي غير المناسب يجعل الجو الصفي مشحوناً بالتوتر، فيجعل العملية التعليمية منفرة للتلاميذ والمعلمين، ويحول دون تكوين علاقة إيجابية بين التلميذ والمعلم(الخطيب، وحمدي، ١٩٩٧، ص ص ٢٥٦). وقد يلجأ المعلمين في سبيل ضبط سلوك تلاميذهم إلى ترتيب أماكن جلوس التلاميذ ذوي السلوك المُشكل، وربط سلوكهم بالدرجات، ومنع الامتيازات عنهم، وعقد مقابلات مع الوالدين، والنصح والإرشاد، والإحالة إلى المرشد الطلابي الخ، ومثل هذه السلوكيات قد لا تصلح مع بعض التلاميذ، وتصبح كأعمال روتينية لا طائل منها، فضلاً عن تأثيرها المؤقت إن أثرت في سلوكهم (Sauceda,2011,p.2; Oliver et al., 2011, P.4). ومثل هذه الأساليب في ضبط السلوك الصفي تركز على أهداف قصيرة المدى فقط، وتفشل في تحقيق تطور إدارة الذات لدى التلاميذ على المدى البعيد، وتحقيق التغيير الإيجابي الدائم في سلوكهم (Lane,Menzies, Bruhn, & Crnobori ,2011,p.225).

وتُعد إدارة الذات من أنسب الاستراتيجيات لتعديل السلوك الصفي المُشكل، حيث لها العديد من المزايا التي تفتقر إليها فنيات تعديل السلوك الأخرى عموماً. ويتمثل ذلك في أن تأثيرها ممتد الأثر علي السلوك وأكثر عمومية، حيث يدوم لفترة طويلة بعد توقف البرنامج، ويمتد إلى أماكن أخرى وإلى السلوكيات الأخرى ذات العلاقة، كما تناسب المواقف التي يصعب فيها ملاحظة الفرد، كما هو الحال عندما يكون وحده، إذ يلاحظ هو نفسه،كما أنها تجعل الطلاب أكثر كفاءة وانضباطا في الصف الدراسي، وتجعل المعلم يعطي وقتاً أكبر لإعطاء الدروس، ووقتاً أقل للضبط الصفي، كما أن الاستخدام الناجح لمهارات إدارة الذات يزيد من اعتماد التلاميذ على أنفسهم، ويقلل من اعتمادهم على الكبار(McDougall,1998;Cooper et al., 2007). كما أن إدارة الذات تتميز بالكفاءة العالية في زيادة السلوك الصفي الملائم، ومنع السلوك غير المرغوب فيه، كما أن نتائجها الإيجابية تنتقل لمواقف أخرى بدرجة أكبر من أساليب المعلم التقليدية(Dryden,2007,p.2). كما أنها تُزيد من توافق الطلاب، حيث توصل شحاتة (٢٠١٠) إلى وجود علاقة سالبة بين مستوى مهارات إدارة الذات لدى طلاب الثانوي ومستوى ضغوط الدراسة لديهم.

لذا يجب أن تكون إدارة الذات واحدة من الأهداف الرئيسية والنهائية للتعليم والتي يجب تحقيقها في التلاميذ، بما تتضمنه من تنمية الاستقلالية، والتوجيه الذاتي، والدافعية الذاتية للإنجاز، والتصرف بشكل ملائم دون إشراف أو ملاحظة من أحد، كما أن إدارة الذات تُوجد شعوراً بالسيطرة لدى التلاميذ، الذي يُعد بمثابة تعزيز ومكافأة لسلوكهم (Martinez,2005,p.22). ويُعد استخدام استراتيجيات مراقبة الذات – أحد استراتيجيات إدارة الذات- في الفصول الدراسية من التطبيقات الواعدة لتحسين السلوكيات الإيجابية بالصف الدراسي لدى الطلاب المضطربين سلوكياً وانفعالياً (Menzies ,Lane,& Lee,2009,pp.27-28). كما أن الفرق الأساسي بين إدارة الذات والأساليب التقليدية الأخرى هو إشراك التلاميذ في إجراءات تعديل سلوكهم، ومن ثم تعليمهم تحمل مسئولية تعديل سلوكهم بدلاً من أن تكون كل الإجراءات من قبل الآخرين، كما أنها أكثر فعالية في منع السلوكيات الصفية غير المرغوبة، كما أن التدخلات المدرسية القائمة على إدارة الذات أكثر فعالية، وأثرها أكثر استمرارية على السلوكيات الصفية السلبية من الإجراءات التقليدية التي يقوم بها المعلم (Shapiro et al., 1998, p.545; Barry & Messer, 2003, p.238; Dryden, 2007, p.2; Miltenberger, 2011, p.210)..

ثالثاً: مفهوم الذات الأكاديمي: Academic Self Concept

تُعد الذات أحد أهم الخصائص التي تميز الإنسان، ومفهوم الفرد عن ذاته وملاحظاته وانطباعاته عنها تؤثر في سلوكه، وطريقة استجابته في المواقف المختلفة(Olorunfemi-Olabisi & Akomolafe ,2013,P.138). ويُعد مفهوم الذات الأكاديمي مفهوماً حيوياً بالنسبة لأداء الطلاب في مجال التحصيل الدراسي، وهو جزء من مفهوم الذات العام، ويرتبط بالحياة الأكاديمية للفرد، وله أهميته في التقدم الدراسي؛ لأنه ينمو في المواقف التعليمية المختلفة؛ ولهذا يعتبر جانباً مهماً من جوانب مفهوم الذات الموجب (زهران، وزهران ،٢٠٠٦ ، ص٧١).

ومفهوم الذات الأكاديمي أحد أبعاد مفهوم الذات العام، ومفهوم الذات العام عادةً ما يشير إلى إدراك وتصور الأفراد لأنفسهم ، وهو ليس فطرياً، بل يتشكل من خلال خبرات الفرد وتفاعله مع البيئة المحيطة به، وهو ذات طبيعة متعددة الأبعاد، ويمثل مفهوم الذات العام قمتها، ومفهوم الذات الأكاديمي مكون فرعي لمفهوم الذات العام(Liu, 2009, p.414).

تعريف مفهوم الذات الأكاديمي:

يُعرف مفهوم الذات الأكاديمي بأنه تكوين معرفي منظم لمدركات الفرد الشعورية وتصوراته الخاصة لذاته من الناحية المعرفية (سالم ،١٩٩٢، ص ١٥٧ ؛ الشرنوبي، ومحروس ،١٩٩٨، ص ٢٢). كما يعرف بأنه :اتجاهات ومشاعر ومدركات الفرد حول ذكاءه ومهاراته الأكاديمية، وهو يُشكل معتقدات ومشاعر الفرد المتعلقة بمكانته الأكاديمية (Lent ,Brown, & Gore, 1997,p. 308). كما يقصد بمفهوم الذات الأكاديمي شعور الفرد بالذكاء ، والقدرة على التصرف ، والتقدم الدراسي، والتميز بين الأقران فيما يعرضه من أفكار، والقدرة على إعطاء تقرير حسن أمام أقرانه، والشعور بالطمأنينة أثناء الامتحان، واليقظة العقلية(الدسوقي ،١٩٩٩ ، ص٢٨٦). ويعرف أيضاً بأنه: إدراك الطالب لمكانته الأكاديمية بين زملائه،ومعتقداته المتعلقة بقدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المتنوعة مقارنة مع الطلبة الآخرين في صفه(الهنداوي وآخرون ،٢٠٠١ ، ص٧٥). ويعرف بأنه: مفهوم يتحدد في ضوئه مدى تقبل الفرد أو رفضه لأدائه الأكاديمي من حيث اعتقاده بأنه يمتلك القدرات والإمكانات التي تساعده على الأداء الأكاديمي(رزق،٢٠٠٣ ، ص٢٧٤).

ويُعرف بأنه : فكرة الطالب عن ذاته في المواقف التي لها علاقة مباشرة بحياته الدراسية (زهران، زهران،٢٠٠٦ ، ص٧١). وبأنه : تقدير الفرد على درجاته أو علاماته في الاختبارات التحصيلية المختلفة(سرحان ، ونصر الله ،٢٠٠٧ ، ص١٧٧). كما يعرف مفهوم الذات الأكاديمي بأنه:اتجاهات ومشاعر التلاميذ نحو قدراتهم وأدائهم الأكاديمي مقارنة بالآخرين من زملائهم (Cokley & Chapman, 2008,p.349). وبأنه: إدراك الطالب لمهاراته وأداءاته الأكاديمية ، وتقبله أو رفضه لهذه الأداءات، وانعكاس ذلك

على تفاعله مع زملائه داخل بيئة الصف الدراسي (عبد الرءوف ،٢٠٠٩، ٩٩٦ ص).كما يعرف بأنه: نظرة الفرد لقدراته الأكاديمية واحترامه لذاته وكفاءته وقدراته الأكاديمية (أبو زيتون، والناطور ،٢٠٠٩ ، ص٤٤). ويعرف بأنه: تكوين معرفي منظم للتقييمات المتحصلة لدى الطالب عن ذاته من خلال مقارنة نفسه بأقرانه من نفس العمر، والصف من الناحية الأكاديمية (علاونة، وحمد ،٢٠١٠ ، ص٥٤). كما يُشير مفهوم الذات الأكاديمي إلى الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل الأكاديمي، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤيا المستقبلية له، والوعي بقيمة الجسد، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمل مسئولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها(أبو زيد ،٢٠١٠ ،٩٩ ص).

مما سبق يتضح أن البعض قد قصر مفهوم الذات الأكاديمي في تقدير التلميذ لدرجاته في الاختبار، في حين اتفقت معظم التعاريف على أنه يتضمن فكرة التلميذ عن ذاته فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي، وأن ذلك يأتي من خلال مقارنة نفسه بزملائه في الصف في هذا الجانب، في حين امتد بعضهم بذلك إلى انعكاس ذلك على تفاعله مع زملائه داخل الصف الدراسي.

وبالتالي ما يميز مفهوم الذات الأكاديمي جانبان: الأول- أنه يتضمن وصف وتقييم الفرد لذاته، والثاني - أن هذا الإدراك والتقييم للذات يتركز على الجوانب المتعلقة بالكفاءة الدراسية أكثر من الاتجاهات نحو الجوانب التعليمية الأخرى (Ball,2012,P.19). كما أنه - مفهوم الذات الأكاديمي – يقوم على مقارنة التلميذ بين ما لديه من قدرات وإمكانات أكاديمية وما لدى الآخرين، وخاصة في الصف والمدرسة، وتتم هذه المقارنات عادة في إطار تفاعلاته الاجتماعية والتربوية كما يراها التلاميذ أنفسهم ومعلميهم (أبو زيد ،٢٠١٠ ، ص٩٢). وهو ما يُعرف بالمقارنة الخارجية. ومفهوم الذات الأكاديمي يتأثر بكل من المقارنات الداخلية والخارجية، والمقارنة الداخلية هي اعتقاد التلميذ أن إنجازه في أحد المواد الدراسية أفضل من الأخرى، أما الخارجية أن يُقيم التلميذ إنجازه وقدراته مقارنة بالآخرين من أقرانه (Cokley & Chapman, 2008,p.350).

مما سبق يمكن تعريف مفهوم الذات الأكاديمي بأنه: معتقدات، ومشاعر التلميذ نحو قدراته الأكاديمية، ونحو أدائه الأكاديمي، وما يبذله من جهد في المهام الأكاديمية مقارنة بزملائه في الفصل.

علاقة مفهوم الذات الأكاديمي بالسلوك الصفي المُشكل:

ينعكس مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلميذ على نمط تفاعله مع زملائه، وعلى سلوكه داخل الصف الدراسي (عبد الرءوف ،٢٠٠٩ ، ص٩٩٦). حيث وجُد أن تلاميذ المدرسة الإعدادية الأكثر عدواناً لديهم تدني في مفهوم الذات الأكاديمي مقارنة بأقرانهم غير العدوانيين (الهنداوي وآخرون ،٢٠٠١، ٦٧ ص). كما يرتبط تدنى مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ بالمشكلات السلوكية، وانخفاض الكفاية الاجتماعية، والدافعية نحو المدرسة لدى التلميذ، كما يؤثر سلباً في تكيفهم المدرسي عامة ، والصفي خاصة (أبو زيد ،٢٠١٠ ، ص٩٢).

كما أن انخفاض مستوى الذات الأكاديمي قد يُولد لدى التلاميذ الإحباط، والقلق، والغضب، وعدم التوافق؛ الأمر الذي قد يؤدي بهم إلى السلوك العدواني، في حين أن مفهوم الذات المرتفع قد يقلل من السلوك العدواني لديهم (الهنداوي وآخرون ،٢٠٠١ ،٧٢ ص). ويرتبط مفهوم الذات الأكاديمي السلبي بزيادة السلوك العدواني،على الأقل في المجال المرتبط به ،وهي المدرسة والصف الدراسي،وربما يلجأ إليه التلميذ لتعويض مفهوم الذات المتدني في المجال الدراسي، وقد يكون التلاميذ العدوانيون وذوي السلوك المُشكل لديهم قصور في الجانب التعليمي بسبب سلوكياتهم هذه ،مما أدى لتكوين مفهوم ذات أكاديمي سلبي لديهم (Taylo et al., 2007, P.131) .

كما أن السلوك المشكل يجعل التلميذ غير متقبل من أقرانه ومعلميه، وهذا قد يؤثر سلباً على مفهوم الذات الأكاديمي لديه. وفي هذا الصدد تذكر الدسوقي(١٩٩٩ ، ص٢٩٠)أن تقبل المدرسة للمراهق يرفع من مفهوم ذاته الأكاديمي، وفي الوقت نفسه يمكن أن يتسبب المعلمون في أن يدرك المراهق ذاته

الأكاديمي كشخص ليس لديه الثقة في قدراته الأكاديمية؛ وبالتالي يعاني من القلق والاغتراب المدرسي. ويرتبط مفهوم الذات الأكاديمي إيجابياً مع تقديرات المدرسين، والمواد الدراسية، والأنشطة الصفية، وغير الصفية (رزق،٢٠٠٣ ، ص٢٧١). كما ينمو مفهوم الذات الأكاديمي خلال تفاعل التلميذ داخل الفصل الدراسي، واحتكاكه مع المعلمين وزملائه، وأثناء تحركه خلال ذلك كله يتعلم أن يقيم ذاته أكاديمياً (الدسوقي،١٩٩٩ ، ص٢٩١).

ولأن انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المدارس هو أحد أهم أسباب سلوكهم العدواني ؛ لذا حاولت بعض المدارس عمل برامج لرفع مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ في سبيل خفض سلوكهم العدواني (Taylo et al., 2007, P.131).

مما سبق يتضح أن السلوك الصفي المُشكل قد يكون سبباً ونتيجة لمفهوم الذات الأكاديمي، فقد يلجأ التلميذ ذو الأداء الأكاديمي المتدني ومفهوم الذات الأكاديمي السلبي إلى السلوكيات الصفية السلبية محاولة لتعويض نقصه فى الجانب الأكاديمي، وقد يؤدي السلوك الصفي المشكل إلى انخفاض الأداء الأكاديمي لدى التلميذ، ومن ثم يتكون لديه مفهوم ذات أكاديمي سلبي، لذا فإن تعديل السلوك الصفي، وما يتبعه بالضرورة من تحسن انتباه، وتحصيل التلميذ، وزيادة تقبل أقرانه ومعلميه له، والمحصلة زيادة مفهوم الذات الأكاديمي الايجابي لديه.

دراسات سابقة:

من خلال مسح عديد من المكتبات وقواعد البيانات العلمية الأجنبية والعربية، ولمرات عديدة خلال فترة إعداد الدراسة الحالية، لم يجد الباحث أي دراسات عربية تناولت استخدام إدارة الذات سواء في تعديل السلوكيات الصفية السلبية، أو في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي، في حين اتضح اهتمام عديد من الدراسات الأجنبية الحديثة بتناول إدارة الذات، وتعديل السلوك الصفي المُشكل، ودراسة أجنبية واحدة حديثة استخدمت إدارة الذات لتحسين مفهوم

الذات الأكاديمي لدى التلاميذ، وذلك في حدود علم الباحث، ومن خلال هدف هذه الدراسات يمكن تصنيفها كما يلي:

١- دراسات تناولت برامج للتدريب على إدارة الذات لتعديل السلوك الصفي المُشكل.

٢- دراسات تناولت علاقة السلوك الصفي المُشكل بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣- دراسات تناولت برامج للتدريب على إدارة الذات في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي.

وفيما يلي عرض لدراسات كل محور.

١ـ دراسات تناولت برامج للتدريب على إدارة الذات لتعديل السلوك الصفي المُشكل.

دراسة Hogan& Prater(1993) وهدفت للوقوف على فعالية إدارة الذات في الحد من السلوك الصفي المُشكل، وتحسين أداء المهام الأكاديمية، وذلك لدى طالب واحد بالمدرسة الابتدائية،لدية اضطراب سلوكي وصعوبات تعلم، وتم تطبيق برنامج للتدريب على مراقبة الذات، وتوجيه الذات، وأشارت النتائج إلى التحسن في السلوكيات الصفية لديه، وكذا تحسن الأداء الأكاديمي بعد البرنامج.

وأجرى Hoff & DuPaul(1998) دراسة تناولت فعالية استراتيجيات إدارة الذات في خفض الاضطرابات السلوكية في الصف الدراسي، وطبقت الدراسة على (٣) تلاميذ في المدرسة الابتدائية من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالحركة الزائدة، توصلت الدراسة إلى فعالية استراتيجيات إدارة الذات في خفض السلوك الصفي المُشكل في حجرة الدراسة لدى التلاميذ الثلاثة.

كما قام Barry & Messer(2003) بدراسة استهدفت معرفة تأثير إدارة الذات على الحد من السلوكيات الصفية الفوضوية

(البدنية،واللفظية،والانتقال من المقعد) وزيادة الاستمرار في المهام الصفية،والأداء الأكاديمي، وذلك لدى (٥) خمسة تلاميذ من ذوي اضطراب الانتباه والحركة الزائدة بالمرحلة الابتدائية، حيث شارك التلاميذ مع المعلم في وضع الأهداف، ومراقبة، وتسجيل سلوكهم خلال فترات زمنية متدرجة من (١٥) دقيقة،(٣٠) دقيقة،(٤٥) دقيقة، ثم القيام بالتقييم الذاتي لسلوكهم، والتعزيز الذاتي من خلال الحصول على الوجبات الخفيفة، وممارسة الأنشطة المفضلة، وأشارت النتائج إلى تحسن السلوك الصفي للتلاميذ داخل قاعات الدروس، بل وفي الأماكن الأخرى بالمدرسة، وتحسن أدائهم الأكاديمي، واستمرار ذلك خلال المتابعة على مدى شهر.

وفحصت دراسة Freeman & Dexter-Mazza(2004) فعالية فنية مراقبة الذات -كأحد فنيات إدارة الذات- مع وبدون التغذية الراجعة من المعلمين في خفض السلوكيات الفوضوية في الصف الدراسي لدى المراهقين، طبقت الدراسة على (١٣) طالباً بعمر المراهقة، وأسفرت النتائج عن انخفاض السلوكيات الفوضوية لدى عينة الدراسة، وأن التغذية الراجعة الخارجية تزيد من فعالية مراقبة الذات في الحد من السلوكيات الصفية غير الملائمة.

كما جاءت دراسة O›reilly et al.(2005) متناولة لفعالية إدارة الذات والتغذية الراجعة بالفيديو في خفض العدوان والسلوكيات غير الاجتماعية لدى الطلاب المضطربين سلوكياً،وطبقت الدراسة علي (٢) طالبين اثنين بالمدرسة الابتدائية،وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في تحسين التفاعل الاجتماعي مع الأقران والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية في الصف الدراسي،وخفض العدوان الصفي لديهم.

أما دراسة Martinez (2005) فقد استهدفت التعرف على فعالية إدارة الذات، والتعزيز اللفظي من المعلم في تخفيض بعض المشكلات الصفية والمتمثلة في: قصور الانتباه، والحركة الزائدة، والاندفاعية داخل الصف الدراسي، وطبقت على (٩) تلاميذ في الصفوف من الرابع إلي السابع بالمدرس

العامة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية كل من إدارة الذات، والتعزيز اللفظي، في تحسن الانتباه، والسلوك الصفي لدى عينة الدراسة، ولم تكن الفروق دالة بين الأسلوبين.

وقام Tseng (2005) بدراسة استهدفت التعرف على أثر التدريب على إدارة الذات مع نمذجة الذات بالفيديو لأطفال ما قبل المدرسة في خفض السلوك العدواني، وزيادة السلوكيات الاجتماعية والتفاعل مع الأقران، والانتباه للمهمة، وإتباع التعليمات، وطبقت علي (٦)أطفال في رياض الأطفال، تعرضوا لبرنامج للتدريب على مراقبة الذات، وتقييم الذات، ونمذجة الذات، وأسفرت النتائج عن تحسن السلوكيات المستهدفة لدى الأطفال.

وأشارت نتائج دراسة Coogan et al.(2007) إلى فعالية برنامج متعدد المداخل قائم على استراتجيات مراقبة الذات باعتبارها أحد مهارات إدارة الذات، وكذلك التعزيز، والتغذية الراجعة من الأقران في تحسين السلوكيات الصفية ، حيث كان للبرنامج أثار إيجابية على سلوك كل الطلاب.

كما قام Dryden(2007) بتقييم استخدام استراتيجيات إدارة الذات على تعديل السلوك غير المناسب في الفصول الدراسية، وفي المنزل، وطبقت الدراسة على (٥) تلاميذ بالمدرسة الابتدائية، تراوحت أعمارهم بين(٩-١٠) سنوات، ممن لديهم سلوكيات سلبية في الصف والمنزل، تمثلت في: الانتقال من المقعد، والعدوان اللفظي، والتحدث أثناء الدرس، والسخرية من الآخرين، والقفز فوق المقاعد، وعدم الانتباه للمعلم، وكانت هذه السلوكيات تحدث في قاعات الدروس، وتحدث أيضاً في البيت أثناء القيام بالواجب المنزلي، وبعد ما طُبق عليهم برنامج لإدارة الذات، شارك فيه المعلمون والآباء، أسفرت النتائج عن انخفاض ملحوظ في هذه السلوكيات لديهم في الصف الدراسي، وفي المنزل أثناء أداء الواجبات المنزلية، وتؤكد الدراسة على أن التعاون بين المدرسة، والبيت يُزيد من فعالية الأثر الإيجابي لإدارة الذات على تغيير السلوكيات السلبية.

كما هدفت دراسة Axelrod et al. (2009) إلى التعرف على فعالية برنامج باستخدام إدارة الذات في تحسن السلوكيات الصفية، وإنجاز الواجبات المنزلية لدى الطلاب المراهقين من ذوي المشكلات السلوكية، وقصور الانتباه، واعتمد البرنامج على إشراك الأسرة في تنفيذه، وأشارت النتائج إلى تحسن الانتباه، وخفض المشكلات السلوكية الصفية لدى عينة الدراسة، وزيادة إنجاز المهام الأكاديمية المنزلية في الوقت المحدد.

واستهدفت دراسة Menzies et al.(2009) الوقوف على فعالية استخدام استراتيجيات مراقبة الذات – أحد استراتيجيات إدارة الذات- في الفصول الدراسية للحد من السلوكيات السلبية لدى الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية، والانفعالية، طبقت الدراسة على طالب واحد في المدرسة الإعدادية، وأسفرت النتائج عن تحسن السلوكيات الصفية، وزيادة السلوكيات المنتجة، والأداء الأكاديمي لديه بعد البرنامج.

أما دراسة Briesch & Chafouleas.(2009) فقد كانت دراسة مسحية تحليلية للتدخلات التي اعتمدت على استراتيجيات إدارة الذات في زيادة السلوكيات الصفية المناسبة لدى الطلاب، ومن خلال مراجعة (١٦) دراسة تمت خلال الفترة من (أواخر عام ١٩٨٠-٢٠٠٨)، أشارت النتائج إلى فعالية استراتيجيات إدارة الذات في تحسين السلوك الصفي لدى تلاميذ المدارس، وأن استراتيجيات تحديد السلوك المستهدف، وتسجيل السلوك المستهدف مسبقاً، وملاحظة الذات، هي بمثابة حجر الزاوية بين استراتيجيات إدارة الذات الأخرى.

وجاءت دراسة Caldwell (2010) متناولة لأثر استخدام إجراءات إدارة الذات في تحسين السلوكيات الصفية لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية، وممن لديهن اضطرابات سلوكية، والمودعات بمؤسسات الجانحات، وقد أشارت النتائج إلى تحسن السلوكيات الصفية، وزيادة فترة الاستمرار في المهام الصفية، وتحسن الأداء الأكاديمي لديهن بعد البرنامج مقارنة بما قبله.

كما قام Fernandez (2010) بدراسة هدفت للتعرف على فعالية مراقبة الذات كأحد استراتيجيات إدارة الذات، والاقتصاد الرمزي في تخفيض السلوكيات السلبية، والفوضوية الصفية لدى تلاميذ المدارس الثانوية، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٥) طلاب بالمرحلة الثانوية، منهم (٣) ذكور، (٢) إناث، تراوحت أعمارهم بين (١٥-١٧) عاماً، واشتملت الأدوات على قائمة ملاحظة المعلم لسلوك الطالب، وأخرى لملاحظة الطالب لسلوكه، والتقرير الذاتي للطالب عن سلوكه، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في خفض تكرار السلوكيات الصفية السلبية ،والصياح، واستخدام اللغة غير الملائمة بالصف الراسي لدى عينة الدراسة بعد البرنامج.

أما دراسة Thompson & Webber (2010) فقد تناولت فعالية برنامج لإدارة السلوك من تلاميذ المدرسة المتوسطة في تخفيض السلوكيات السلبية بحجرة الدراسة، طبقت على (١٠) تلاميذ لديهم اضطراب انفعالي، تعرضوا لبرنامج إدارة الذات لمدة (٣٦) أسبوعاً مع معلميهم بحجرة الدراسة، وأشارت النتائج عن تحسن السلوك الصفي لدى (٩) من العينة.

في حين تناولت دراسة Sauceda (2011) فعالية التدريب على إدارة الذات والمهارات الاجتماعية في خفض بعض السلوكيات الصفية غير التوافقية، وتحسين الأداء الأكاديمي في الصف الدراسي، وتضمنت سلوكيات الحركة، والتململ، والسلوكيات الفوضوية، وسلوكيات عدم الامتثال للتعليمات، وطبقت الدراسة علي (٥) تلاميذ بالمرحلة الابتدائية، وأشارت النتائج إلى التأثير الإيجابي للبرنامج على تحسين السلوك التوافقي بالصف، والأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

أما دراسة Thompson(2012) فقد استهدفت التعرف على فعالية تدريب التلاميذ على استراتيجيات إدارة الذات في تحسين سلوكهم الصفي، وطبقت على (١٠٨) تلميذاً في الصف الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية، ممن لديهم سلوك صفي مُشكل في الفصول الدراسية ، منهم (٦٠) تلميذاً مجموعة تجريبية، و(٤٨) تلميذا مجموعة ضابطة، موزعين على (٤٢) فصلاً دراسياً،

في (٧) مدارس ابتدائية، وأشارت النتائج إلى تحسن السلوك الصفي، وعلاقات التلاميذ بإقرانهم ومعلميهم في المجموعة التجريبية بعد البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة .

ودراسة Choi & Chung (2012) والتي تناولت فعالية إدارة الذات في تعديل بعض السلوكيات الصفية المشكلة لدى طلاب الجامعة،وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (٨٤) طالباً من طلاب الجامعة، وأشارت النتائج بعد تطبيق البرنامج إلى فعاليته في تعديل سلوك الطلاب في قاعات الدراسة، كما تحسنت الخصائص النفسية لديهم مثل وجهة الضبط الداخلية، وتوقع النجاح، وقد استمر أثر البرنامج خلال فترة المتابعة.

وأجرى Chafouleas et al.(2012) دراسة هدفت للتعرف على فعالية حزمة من مهارات إدارة الذات في زيادة السلوكيات الصفية المناسبة لدى التلاميذ، وطبقت الدراسة على (٤٠) تلميذا من تلاميذ المدارس العامة بالصف الثالث إلى الثامن، وأشارت النتائج إلى تحسن السلوكيات الصفية، وزيادة السلوكيات الإيجابية لديهم بعد البرنامج مقارنة بما قبله.

وتوصل Avcioglu (2012) إلى فعالية برنامج للتدريب على استراتجيات إدارة الذات في إكساب التلاميذ السلوك الصفي الملائم ،والمتمثل في مهارات التعبير عن الغضب دون العدوان على زملائهم،وحل الخلافات بينهم بالكلام، وحل النزاعات دون شجار مع الزملاء، كما حدث انتقال لأثر التعلم وتعميم لهذه المهارات لدى التلاميذ في أماكن أخرى خارج الصف الدراسي، وذلك من خلال دراسته التي طبقها على عدد(٩) تلاميذ من ذوي الإعاقة العقلية، تراوحت أعمارهم بين(١٠-١٢)عاماً، واستغرق البرنامج (٣) أسابيع ، بواقع(٤)جلسات أسبوعيا، مدة الجلسة (٤٠) دقيقة.

كما تناولت دراسة Johnson (2012) التعرف على فعالية إدارة الذات لتحسين السلوك الصفي للتلاميذ مضطربي الانتباه،طبقت على عدد (٣)

تلاميذ بالصف السادس بالمدرسة المتوسطة، ممن لديهم اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وأسفرت النتائج عن تحسن السلوك الصفي لدى التلاميذ بعد البرنامج، وزيادة الانتباه، والاستمرار في المهام التعليمية بحجرة الدراسة.

٢ـ دراسات تناولت علاقة السلوك الصفي المُشكل بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

قام عمران (١٩٩٠) بدراسة تناولت علاقة مفهوم الذات الأكاديمي بالسلوك الأكاديمي الصفي، وطبقت على عينة قوامها (٣٠٤) من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وأشارت النتائج إلى ارتباط مفهوم الذات الأكاديمي إيجابياً بكل من التحصيل الدراسي، والإنجاز الأكاديمي، وأداء المهام الدراسية لديهم.

كما توصل الموافي (١٩٩٣) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين تقييمات الآخرين للتلميذ كما يدركه ومفهوم الذات الأكاديمي، والدافعية الدراسية، والمثابرة الدراسية لديه، وذلك من خلال دراسته التي طبقها على عينة قوامها (١٩٠) تلميذا وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي.

وقام الهنداوي وآخرون (٢٠٠١) بدراسة علاقة مفهوم الذات الأكاديمي بالسلوك العدواني لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٤٦) تلميذاً وتلميذة، وأشارت النتائج إلى ارتفاع السلوك العدواني لدى التلاميذ منخفضي مفهوم الذات الأكاديمي مقارنة بمرتفعي منخفضي مفهوم الذات الأكاديمي، وأن هناك فروقاً بين الذكور الإناث في مفهوم الذات الأكاديمي لصالح الإناث.

كما تناولت دراسة Taylo et al.(2007) مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المدرسة المتوسطة، طبقت على عينة قوامها (٨٤٣) من تلاميذ الصفين السابع، والثامن بالمدرسة المتوسطة، وأشارت النتائج إلى ارتبط السلوك العدواني المدرسي بمفهوم الذات الأكاديمي السلبي لدى التلاميذ.

أما دراسة Pike(2010) فقد تناولت مفهوم الذات لدى تلاميذ المدارس المتوسطة، طبقت على (١٠٦) من تلاميذ وتلميذات المدرسة المتوسطة إلى جانب أمهاتهم ومعلميهم، وأشارت النتائج إلى ارتباط مفهوم الذات الأكاديمي لدى البنات بادراك المعلمين لقدراتهم الأكاديمية دون الأولاد، في حين ارتبط لدى البنين والبنات مع إدراك الأمهات، ولم تكن الفروق دالة بين الجنسين، فيما عدا الرياضيات لصالح الذكور.

وتناولت دراسة Bacon (2011) علاقة مفهوم الذات الأكاديمي بالإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ في المدرسة المتوسطة،طبقت على عينة قوامها (١٠١) تلميذاً من الصفوف السادس حتى الثامن ، تراوحت أعمارهم ما بين (١١-١٤)عاماً، وأشارت النتائج وجود فروق بين التلاميذ ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي والسلبي فى الأداء الأكاديمي لصالح ذوي المفهوم الإيجابي.

وأجرى Ball (2012)دراسة بهدف التعرف على علاقة مفهوم الذات الأكاديمي بالسلوك الصفي والكفاءة الاجتماعية بالمدرسة، وحجرة الدراسة لدى تلاميذ المدرسة المتوسطة، طبقت على عينة قوامها (٦٧) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم بالصفين السابع والثامن بمرحلة المراهقة المبكرة، وأشارت النتائج إلى ارتباط مفهوم الذات الأكاديمي إيجابياً بالكفاءة الاجتماعية.

٣ـ دراسات تناولت برامج للتدريب على إدارة الذات في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي:

لم يحصل الباحث – في حدود علمه - إلا على دراسة أجنبية واحدة، في هذا المحور، وهي دراسة Olorunfemi-Olabisi & Akomolafe (2013) والتي استهدفت التعرف على تأثير برنامج للتدريب على إدارة الذات في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل، وطُبقت على عينة قوامها(٤٠) تلميذاً من تلاميذ المدرسة الثانوية، قُسموا بالتساوي لمجموعتين تجريبية وضابطة، تعرضت التجريبية لبرنامج التدريب على إدارة الذات لمدة (٦) أسابيع، وأشارت النتائج لتحسن مفهوم الذات الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية بدرجة ملحوظة مقارنة بالضابطة بعد البرنامج.

تعقيب عام علي الدراسات السابقة:

١- أشارت الدراسات السابقة إلي فعالية التدخلات القائمة على استراتيجيات إدارة الذات في الحد من تكرار السلوك الصفي المُشكل، والسلوكيات الصفية السلبية، وخفض العدوان، والسلوكيات غير الاجتماعية في الصف، وإكساب التلاميذ السلوك الصفي الملائم، وزيادة الانتباه الصفي، والاستمرار في المهمة، واتباع القواعد والتعليمات الصفية، وتحسن الأداء الأكاديمي، فضلاً عن استمرار الأثر الإيجابي على السلوك الصفي للتلاميذ، كما بدا من خلال فترات المتابعة، إلى جانب انتقال أثر التعلم إلى خارج البيئة الصفية ليشمل المدرسة، وكذلك سلوك الطالب خارج المدرسة عموماً، وهذا ما أكدته نتائج دراسات كل من :(Freeman & Dexter-Mazza,2004; O›reilly et al., 2005; Coogan et al. ,2007 ; Dryden,2007; Axelrod et al. ,2009 ; Briesch & Chafouleas. ,2009 ; Caldwell ,2010; Fernandez,2010; Sauceda,2011; Thompson,2012; Choi & Chung,2012)

٢- وأشارت الدراسات إلى ارتبط مفهوم الذات الأكاديمي السلبي لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية بالسلوك الصفي المشكل كالسلوك العدواني الصفي(الهنداوي وآخرون ،٢٠٠١؛ Taylo et al., 2007)، وانخفاض السلوك الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية (Ball,2012).

٣- أما عن مفهوم الذات الأكاديمي فقد أشارت دراسة Olorunfemi-Olabisi & Akomolafe (2013) إلى فعالية التدريب على إدارة الذات في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ.

٤- كما تباينت العينات التي طبقت عليها إدارة الذات، حيث شملت أطفال ما قبل المدرسة ،مثل دراسة:(Tseng ,2005) ،كما طبقت العديد من الدراسات على تلاميذ المرحلة الابتدائية، مثل دراسة كل من: (Hogan & Prater,1993; ; Hoff & DuPaul ,1998; Barry & Messer, 2003; O›reilly et al. ,2005; Coogan et al. ,2007; Dryden,2007; Sauceda,2011; Thompson,2012; Chafouleas

(Martinez ,2012; Avcioglu ,2012 et al. ، في حين امتدت بعض الدراسات بعيناتها إلى تلاميذ المدارس الإعدادية، مثل دراسة كل من: , 2005; Menzies et al.,2009; Thompson & Webber ,2010; Chafouleas et al.,2012) ،كما طبق بعض الدراسات على طلاب المدارس الثانوية ،مثل دراسة كل من: (Shapiro et al. ,1998; Freeman & Dexter-Mazza,2004; Axelrod et al. ,2009; Caldwell ,2010; Fernandez,2010) ، وجاءت دراسة واحدة على طلاب الجامعة، وهي دراسة (Choi.,& Chung ,2012).أما مفهوم الذات الأكاديمي فقد اتفقت بعض الدراسات مع الدراسة الحالية في تناولها لتلاميذ المدرسة الإعدادية، مثل دراسة كل من (Taylo et al.,2007;Ball,2012)

٥- كما أشارت الدراسات إلى أن إجراءات إدارة الذات إدارة الذات المناسبة لتعديل السلوك الصفي المُشكل لدى التلاميذ تتضمن: مراقبة الذات أو ملاحظة الذات(ويشمل: تحديد الهدف، وتسجيل السلوك)، وتوجيه الذات، وتقييم الذات، وتعزيز الذات.

٦- كما يتضح من الدراسات السابقة أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت برامج للحد من المشكلات السلوكية الصفية، وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي ،لاسيما في البيئة العربية، وهو ما تحاول الدراسة الحالية تحقيقه.

٧- كما غابت الدراسات العربية- في حدود علم الباحث- التي تتناول التدخلات القائمة على التدريب على استراتيجيات إدارة الذات في الحد من المشكلات السلوكية الصفية، وكذا تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ عموماً، ولدى تلاميذ المدارس المتوسطة خصوصاً، حيث جاءت جميع الدراسات التي استخدمت استراتيجيات إدارة الذات في البيئات الأجنبية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات والبحوث السابقة ما يلي:

١- تحديد وصياغة أهداف، وفروض الدراسة الحالية.

٢- تحديد عينة الدراسة والمنهج المستخدم فيها.

٣- معرفة استراتيجيات إدارة الذات الأكثر ملائمة لتعديل السلوك الصفي، وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي، والمناسبة لتلاميذ المدارس الإعدادية.
٤- تحديد المشكلات السلوكية الصفية الشائعة لدى تلاميذ المدارس الإعدادية.
٥- بناء مقياس السلوك الصفي المُشكل، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي .
٦- بناء برنامج التدريب علي مهارات إدارة الذات.
٧- التعرف على أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات، وجدوى التدريب على مهارات إدارة الذات في المشكلات السلوكية الصفية، و مفهوم الذات الأكاديمي.
٨- اختيار المعالجات الإحصائية المناسبة.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة تم صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في السلوك الصفي المُشكل قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في السلوك الصفي المُشكل بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في مفهوم الذات الأكاديمي قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٥- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في السلوك الصفي المُشكل، بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد مرور شهر كمتابعة.

٦- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في مفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد مرور شهر كمتابعة.

إجراءات الدراسة:

تضمنت إجراءات الدراسة ما يلي:

أولاً: المنهج والتصميم التجريبي:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعتين المتجانستين (التجريبية – الضابطة).

ثانياً: عينة الدراسة:

أ- **العينة الاستطلاعية**: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٠٠) تلميذاً بالمرحلة المتوسطة (الإعدادية)العامة بمدينة الطائف بالصفوف:الأول والثاني والثالث، وذلك لتقنين أدوات الدراسة.

ب- **العينة الأساسية**:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من بين تلاميذ مدرسة يحيي بن أكثم المتوسطة (الإعدادية) بمدينة الطائف من ذوي السلوكيات الصفية السلبية، وقد تم اختيار مدرسة يحيى بن أكثم المتوسطة لوجود بها طلاب التدريب الميداني الذين يشرف عليهم الباحث، ومن ثم الاستفادة بهم في تنفيذ البرنامج، وكذلك تعاون وحماسة المعلمين، والمرشد الطلابي، وإدارة المدرسة لموضوع الدراسة، وقد تم اختيار (٣) معلمين ممن يدرسون لكل فصل من فصول المدرسة، على أن يكون قد مر على تدريسهم للفصل مدة لا تقل عن شهر من بداية العام، حتى يكون قد اتضح لهم سلوكيات التلاميذ، ثم طلب من كل منهم أن يحدد التلاميذ الذين لديهم مشكلات سلوكية صفية

بدرجة كبيرة، كما طلب الشيء نفسه من المرشد الطلابي بالمدرسة - وهو من يحول إليه التلاميذ ذوي السلوكيات المخلة بالفصل - وبلغ عدد التلاميذ وفق ذلك (٣٧) تلميذاً، تم حصر أسماء التلاميذ الذين اتفق اثنان من المعلمين أو معلم والمرشد الطلابي على الأقل بأن لديهم مشكلات سلوكية صفية، وبلغ عددهم وفق ذلك(٢٨) تلميذاً،("٦" أول، "١١" ثان، "١١" ثالث)، تم استبعاد (٢) تلميذين، أحدهما من الصف الثاني لكبر عمره مقارنة بأقرانه (١٦,٧) عاماً، والآخر من الصف الثالث عشوائياً، وذلك حتى يصبح العدد زوجياً لكل الصفوف، وبذلك تكونت عينة الدراسة الأساسية من(٢٦) تلميذاً، بالصفوف: الأول (٦) تلاميذ، والثاني(١٠) تلاميذ، والثالث(١٠) تلاميذ، وممن تراوحت أعمارهم بين (١٢,١-١٥,٩)عاماً، بمتوسط عمري قدره(١٤,٠٤)عاماً، وانحراف معياري قدره (١,١٧) عاماً، ثم بعد ذلك تم تطبيق مقياس تقدير المعلم للسلوك الصفي المُشكل على هؤلاء التلاميذ من ثلاثة معلمين لكل طالب، وحساب متوسط الدرجة، كما تم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين ، إحداهما تجريبية قوامها(١٣) تلميذاً، والأخرى ضابطة قوامها(١٣) تلميذاً، وتم توزيعهم بطريقة واحد لواحد، حيث كان يراعي اتفاق الصف وتقارب العمر لدى كل تلميذين قبل توزيعهما على المجموعتين، والجدول التالي يوضح توزيع العينة الأساسية على مجموعتي الدراسة.

جدول (١)

توزيع العينة الأساسية على مجموعتي الدراسة

الصف	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع
الأول	٣	٣	٦
الثاني	٥	٥	١٠
الثالث	٥	٥	١٠
المجموع	١٣	١٣	٢٦

وقام الباحث بإيجاد التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في متغيرات: الذكاء(تم استخدام مقياس بينيه العرب للذكاء ، تعريب وتقنين: حنورة «٢٠٠٣»)، والعمر الزمني ، والسلوك الصفي المُشكل، ومفهوم الذات الأكاديمي، وجاءت الفروق بينهما غير دالة، بما يحقق التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات سالفة الذكر، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢)

نتائج اختبار مان – ويتني للتكافؤ بين مجموعتي الدراسة

المتغيرات		المجموعة الضابطة (ن= ١٣)		المجموعة التجريبية (ن= ١٣)		قيمة Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
العمر		١٢,٤٢	١٦١,٥	١٤,٥٨	١٨٩,٥	٠,٧١٩	غير دال
الذكاء		١١,٢٦	١٤٦,٥	١٥,٧٣	٢٠٤,٥	١,٤٩٢	غير دال
السلوك الصفي المُشكل	السلوك الحركي	١٤,١٢	١٨٣,٥	١٢,٨٨	١٦٧,٥	٠,٤١٤	غير دال
	السلوك العدواني	١٢,٧٣	١٦٥,٥	١٤,٢٧	١٨٥,٥	٠,٥٢١	غير دال
	السلوك الصوتي	١١,٨١	١٥٣,٥	١٥,١٩	١٩٧,٥	١,١٣٩	غير دال
	الامتثال للتعليمات	١٣,٥٤	١٧٦,٠	١٣,٤٦	١٧٥,٠	٠,٠٢٦	غير دال
	الدرجة الكلية	١٢,٦٥	١٦٤,٥	١٤,٣٦	١٨٦,٥	٠,٥٦٧	غير دال
مفهوم الذات الأكاديمي	الثقة الأكاديمية	١٣,٣١	١٧٣,٠	١٣,٦٩	١٧٨,٠	٠,١٢٩	غير دال
	الجهد الأكاديمي	١٢,٨١	١٦٦,٥	١٤,١٩	١٨٤,٥	٠,٤٦٤	غير دال
	الدرجة الكلية	١٢,٧٧	١٦٦,٠	١٤,٢٤	١٨٥,٠	٠,٤٨٩	غير دال

ثالثا : أدوات الدراسة :

اشتملت الأدوات الأساسية في الدراسة الحالية على ما يلي:

أ- مقياس بينيه العرب للذكاء الطبعة الرابعة إعداد وتقنين حنورة(٢٠٠٣)

ب- مقياس تقدير المعلم للسلوك الصفي المُشكل. إعداد: الباحث.

ج- بطاقة تقييم إدارة السلوك المستهدف(المعلم/ التلميذ). إعداد: الباحث.

د- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لـ Liu & Wang (2005) ترجمة وتقنين: الباحث.

ه- برنامج التدريب على مهارات إدارة الذات. إعداد: الباحث.

وفيما يلي بيان ذلك.

(أ) مقياس بينيه العرب للذكاء الطبعة الرابعة إعداد وتقنين حنورة(٢٠٠٣)

يعتمد مقياس بينه (ط٤) على المجالات المعرفية المكونة لمفهوم الذكاء بمعناه الحديث، وهو يتكون من (١٥) اختباراً فرعياً تنتمي إلى ثلاثة

محاور، تتضمن أربعة مجالات، والمحاور الثلاثة هي: المحور الأول: محور القدرات المتبلورة، ويتضمن مجالين: مجال الاستدلال اللفظي، ويتضمن (٤) أختبارات، هي (المفردات، والفهم، والسخافات، والعلاقات اللفظية)، ومجال الاستدلال الكمي، ويتضمن (٣) اختبارات، هي(الحساب، وسلاسل الارقام، وبناء المعادلات). المحور الثاني: محور قدرات السيولة التحليلية، ويتضمن مجالاً واحداً، هو الاستدلال البصري التجريدي، ويتضمن (٤) اختبارات، هي(تحليل النمط، والنسخ، والمصفوفات، وطي وقطع الورق).المحور الثالث: محور مجال الذاكرة قصيرة المدى، ويتضمن (٤) اختبارات، هي(ذاكرة الخرز، وذاكرة الجمل، وذاكرة الاعداد، وذاكرة الاشياء).ويبدأ التطبيق باختبار المفردات من مستوى البدء المحدد لكل عمر زمني، أما مستوى البدء في باقي الاختبارات يتحدد وفقاً للمستوى الذي يصل إليه الفرد في اختبار المفردات، تحسب الدرجة الخام لكل اختبار فرعي بطرح عدد البنود التي فشل فيها المفحوص من عدد البنود التي طبقت عليه من بنود الاختبار، ويتم تحويلها إلى درجات معيارية وفقاً لجداول الدرجات المعيارية الخاصة بكل عمر، وفي حالة الحصول على درجة خام (صفر) تحتسب لها درجة معيارية اعتبارية مقدارها(١٧)، ثم تجمع الدرجة المعيارية لكل مجال، وتحول إلى درجة معيارية مركبة، وفقا للجداول الخاصة بكل مجال، وحسب عدد الاختبارات الفرعية التي طبقت فيه، ثم تجمع الدرجات المعيارية المركبة للمجالات الاربعة، وتحول إلى درجة معيارية مركبة كلية، وهي تساوي نسبة الذكاء، وذلك وفقاً للجداول الخاصة بها. وقد تم حساب معاملات صدق للمقياس في البيئة العربية استخدمت فيها بطارية مكونة من مقاييس ذكاء مقننة هى مقياس رسم الرجل،ومقياس المتاهات لبوتيوس، ومقياس ويكسلر، ومقياس بينيه الطبعة الثالثة، وقد ابرزت النتائج وجود مؤشرات عالية على صدق المقياس، كما أبرز التحليل العاملي لمكونات المقياس ترابط اختبارات كل مجال مع بعضها . كما تم حساب الثبات على عينات متنوعة من مصر ودول الخليج، وذلك بعدة طرق، منها إعادة التطبيق، ومعادلة كودر ريتشاردسون، ومعادلة جوتمان، وقد ثبت منها جميعاً تمتع المقياس بدرجة ثبات عالية (حنورة، ٢٠٠٣، ١٠٠-١٠٥).

(ب)مقياس تقدير المعلم للسلوك الصفي المُشكل إعداد: الباحث.

تمثلت خطوات إعداد مقياس تقدير المعلم للسلوك الصفي المُشكل في الآتي :

١-الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات العلمية المتخصصة التي تناولت السلوك الصفي المُشكل، والمشكلات السلوكية الصفية، وسلوك الإخلال بالنظام الصفي، والسلوك الفوضوي الصفي، وذلك لدى التلاميذ عامة، ولدى تلاميذ المرحلة الإعدادية خاصة.

٢-الاطلاع على المقاييس ذات الصلة، مثل: قائمة ملاحظة السلوك الصفي غير المناسب إعداد: الخطيب (١٩٩٧)، وقائمة كارولينا Carolina للسلوك الصفي للطفل، إعداد: MacGowen et al.(2002)، ومقياس الإخلال بالنظام داخل الفصل كما يدركه المعلم، إعداد السنديوني (٢٠٠٣)، وقائمة تقدير السلوك الفوضوي الصفي، إعداد: الخطيب(٢٠٠٤)، وقائمة ملاحظة المعلم للسلوك السلبي للتلاميذ بالصف، إعداد: بركات (٢٠٠٨)، وقائمة تقدير المعلم للسلوك الفوضوي للتلميذ، إعداد: عبد القادر، وعيسى(٢٠٠٦)، ومقياس السلوكيات الفوضوية الصفية للتلاميذ، إعداد: Dryden (2007)، ومقياس السلوك الصفي للتلاميذ، إعداد: Thompson & Webber (2010)، وقائمة ملاحظة التلميذ لسلوكه الصفي، إعداد : Fernandez (2010)، واستبانه تقدير المعلمين للسلوك المُشكل لدى تلاميذ المدارس إعداد: عواد، وزامل (٢٠١١)، وقائمة تقدير المعلم للسلوك الصفي الملائم إعداد : Avcioglu (2012).

٣-تطبيق استبيان مفتوح علي معلمي المدارس الإعدادية (المتوسطة)، ومرشدي الطلاب، وطلاب التدريب الميداني بها، تضمن سؤالاً حول المظاهر السلوكية الصفية غير الملائمة التي تصدر من التلاميذ في داخل الفصل.

٤-عمل مقابلات مع عينة من التلاميذ في المدرسة الإعدادية وسؤالهم حول السلوكيات غير الملائمة التي يقوم بها بعض زملائهم في داخل الفصل.

٥- في ضوء ما سبق تم صياغة عبارات المقياس في صورته الأولية، وتكون من (٥١) عبارة، تتوزع على أربعة أبعاد، هي: السلوكيات الحركية (١٣) عبارة، والسلوكيات العدوانية (١٤) عبارة، والسلوكيات الصوتية (١٢) عبارة، وسلوكيات الامتثال للتعليمات (١٢)عبارة.

الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير المعلم للسلوك الصفي المُشكل :

أ) الصدق: Validity : تم التأكد من صدق المقياس بما يلي:

١ـ صدق المحتوى Content Validity: حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وعشرة من معلمي المدارس المتوسطة، ومرشدي الطلاب بها، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون ،واستبعاد العبارات التي قل الاتفاق عليها عن (٩٠٪)، وبناء علي ذلك أصبح المقياس يتضمن (٤٠) عبارة، بواقع (١٠) عبارات لكل بعد من أبعاده الأربعة.

٢ـ الصدق المرتبط بالمحك Criterion – Related Validity: حيث تم استخدام قائمة ملاحظة السلوك الصفي غير المناسب إعداد: الخطيب (١٩٩٧)، كمحك خارجي، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين (١٠٠ تلميذاً) على هذه القائمة ودرجاتهم على المقياس الحالي، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٣٨)، وهي دالة عند مستوى (٠١،).

ب) الثبات : Reliability تم حساب ثبات المقياس بما يلي:

١ـ طريقة إعادة الاختبار Test Retest Method: وذلك بإعادة تطبيقه على عينه التقنين (١٠٠ تلميذاً) بفاصل زمني قدره أسبوعين، وحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني، وبلغت معاملات الارتباط (٠,٨٦٤ ، ٠,٦٦٢، ٠,٧٠١، ٠,٦٨٧ ، ٠,٧٤١)، وذلك لبعد السلوكيات الحركية، والعدوانية، والصوتية، والامتثال للتعليمات، والدرجة الكلية على الترتيب، وجميعها دالة عند مستوى (٠١،).

٢ـ طريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency باستخدام معادلة ألفا- كرونباخ **Cronbach Alpha** وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٠٣) لبعد السلوك الحركي، و(٠,٨٣٣) للعدواني، و (٠,٧٢١) للصوتي، و(٠,٧٥٦) للامتثال للتعليمات، و(٠,٧٨١) للمقياس كله.

الصورة النهائية للمقياس : (**ملحق «١»**)

يتكون مقياس تقدير المعلم للسلوك الصفي المُشكل في صورته النهائية من (٤٠) بنداً ، يعبر كل منها عن سلوك سلبي يحدث من التلميذ في حجرة الدراسة، وتتوزع على أربعة أبعاد،هي:السلوك الحركي،والسلوك العدواني،والسلوك الصوتي، وسلوك الامتثال للتعليمات، وأمام كل منها أربعة اختيارات (دائماً - أحياناً - نادراً - أبداً)، تأخذ درجات (٤- ٣– ٢- ١) على الترتيب، وعليه تكون الدرجة الكلية للمقياس من(٤٠) إلى(١٦٠)، وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع السلوك الصفي المُشكل لدى التلميذ،في حين تدل الدرجة المنخفضة على انخفاضه لديه، والجدول التالي يوضح أبعاد المقياس وبنودها.

جدول(٣)

أبعاد مقياس تقدير المعلم للسلوك الصفي المُشكل وبنودها

م	الأبعاد	البنود	العدد
١	السلوك الحركي	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	١٠
٢	السلوك العدواني	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	١٠
٣	السلوك الصوتي	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	١٠
٤	الامتثال للتعليمات	٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠	١٠
٥	المقياس كله	١-٤٠	٤٠

(ج) بطاقة تقييم إدارة السلوك المستهدف(صورة المعلم/صورة التلميذ)

إعداد: الباحث.

تستخدم هذه البطاقة خلال جلسات تدريب التلميذ على مهارات إدارة الذات لسلوكه الصفي، وتقيس قدرته على مراقبة وتسجيل وتقييم سلوكه المستهدف كأحد أهم مهارات إدارة الذات ومدى اتفاق تقييمه مع تقييم المعلم له، وقد اعتمد الباحث في إعداد هذه البطاقة بالأساس على بطاقة تقييم المعلم/ الوالد للسلوك الصفي المستهدف Parent/Teacher Point Card (PTPC)، **وبطاقة تقييم الطالب لسلوكه الصفي المستهدف** Self-Evaluation Point

Card (SEPC) إعداد: (Dryden, 2007, pp.92-96)، وبطاقة تقييم السلوك المستهدف للطالب والمعلم إعداد (Thompson, 2012, p.85) .

وللبطاقة الحالية صورتان، إحداهما للمعلم (ملحق ٢)، والأخرى للتلميذ (ملحق ٣)،وتتضمن كل منها أربعة سلوكيات مستهدفة، يمثل كل منها سلوكاً إيجابياً يقوم به التلميذ في مقابل كف سلوك سلبي من السلوكيات الأربعة المتضمنة في مقياس السلوك الصفي المُشكل (السلوك الحركي، والعدواني، والصوتي، والامتثال للتعليمات)، ويحدد المعلم والطالب مستوي قيام التلميذ بالسلوك المستهدف خلال فترة زمنية محددة يتفقان عليها، وذلك وفقاً للتقديرات التالية: ممتاز،جيد ،متوسط،منخفض، رديء، أو بالنقاط: ١،٢،٣،٤،صفر، على الترتيب،أو بالكروت: أخضر،أصفر،أزرق،أحمر،أسود،على الترتيب ،وذلك وفقاً للتعليمات الموضحة بالتفصيل في تعليمات البطاقة (ملحق ٢، ٣). ثم يقارن تقييم التلميذ لنفسه بتقييم المعلم في نهاية كل جلسة، وفي حال اتفاقهما سواء في التقدير أو الدرجة أو في الكارت ،يستحق التلميذ نقطتين، وفي حالة اختلافهما ارتفاعاً أو انخفاضاً بمقدار درجة واحدة، يستحق التلميذ نقطة واحدة، وفي حالة اختلافهما بأكثر من درجة لا يستحق التلميذ شيئاً، ويتم تبادل النقاط بالجوائز المتفق عليها مع التلميذ، وفي حال اتفاق تقييم المعلم والتلميذ في (٣) مرات متتالية،يتم زيادة الفترة الزمنية التي يراقب فيها السلوك.

عُرضت البطاقة في صورتها الأولية على عشرة محكمين متخصصين في علم النفس، والصحة النفسية، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفقوا عليها، كما تم تطبيق البطاقة على (٥) تلاميذ من غير العينة الأساسية ومعلميهم، للتأكد من وضوح تعليماتها، وسهولة تطبيقها، ومناسبتها لهم.

(د) مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ل Liu & Wang (2005) **ترجمة وتقنين : الباحث**

بمراجعة العديد من المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي، تم اختيار مقياس مفهوم الذات الأكاديمي الذي أعده كل

من ،(Liu & Wang (2005 وذلك لأنه أعد فى الأساس لتلاميذ المرحلة المتوسطة – نفس المستوى العمري للعينة الحالية-، فضلاً عن استخدامه في العديد من الدراسات لذات المرحلة .

ويذكر مؤلفا المقياس أنهما أعداه من خلال عدة مقاييس، هي: مقياس تقدير الذات الأكاديمي Academic Self-Esteem Scale (Battle,1981)، the School Subjects Self-Concept (Marsh et al., 1983)، ومقياس الحالة العامة والأكاديمية The General and Academic Status Scale (Piers & Harris, 1964)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي Academic Self Concept Scale (Quek's, 1988) .(Liu & Wang, 2005,p.22)

والمقياس الحالي يتكون من (١٩) بنداً ،تتوزع علي بعدين: ،الأول - الثقة الأكاديمية Academic Confidence، ويقيس مشاعر وإدراك التلاميذ لكفاءتهم الأكاديمية، ويتضمن(٩) بنود،هي: (١ ،٣ ،٥ ،٧ ،٩ ، ١١ ،١٤ ،١٦ ،١٨)، والثاني- الجهد الأكاديمي academic effort، ويقيس مدى التزام، وانشغال، واهتمام التلاميذ بالمهام الدراسية، ويتضمن (١٠) بنود،هي: (٢ ، ٤ ، ٦ ، ٨ ، ١٠،١٢ ،١٣ ،١٥ ، ١٧ ، ١٩)، يجاب عليها بمقياس ليكرت من (٤) نقاط، تتراوح من غير موافق بشدة (١) إلى موافق بشدة (٤)، وذلك للبنود الإيجابية، والعكس للبنود السلبية، وتبلغ البنود السلبية في المقياس (٩) بنود، هي (٢ ،٤ ،٧ ،٩ ،١١ ،١٣ ،١٥ ،١٦ ،١٩)، وباقي البنود إيجابية (Liu & Wang,2005,p.22; Liu et al., 2005, pp.573-574).

وفي عام (٢٠٠٧) قام Tan and Yates بتقنين المقياس على تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، من خلال تحليل بنود المقياس وفق نموذج راش Rasch Model، وذلك على عينة قوامها (١٢٠) تلميذاً، تراوحت أعمارها بين(٩ سنوات و ٥ شهور -١٢ عام و٨ شهور). وأضافا عبارة واحدة سلبية لبعد الثقة الأكاديمية، وهي العبارة رقم ١٣ (أشعر بالخوف عندما يسألني المعلم) حتى تناسب ذوي صعوبات التعلم ،وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٢٠)

بنداً، بعد الثقة الأكاديمية (١٠) بنود، هي: (١ ،٣ ،٥ ،٧ ،٩ ،١١ ،١٣ ،١٥ ،١٧ ،١٩)، وبعد الجهد الأكاديمي (١٠) بنود، هي: (١٢،١٠،٨،٦،٤،٢ ،٢٠،١٨،١٦،١٤)، وأسفر التحليل عن استبعاد ثلاثة بنود (٤-١٣-١٨)، وبهذا أصبح المقياس (١٧) بنداً (Tan & Yates,2007,p.474). ونظراً لحذف بنود ، وإضافة أخرى لتناسب ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، تم الأخذ في الدراسة الحالية بالصورة الأصلية للمقياس (Liu et al., 2005, p.586) ، والتي أعدت بالأساس لتلاميذ في نفس عمر العينة الحالية.

وقد قام الباحث الحالي بترجمة المقياس، ومراجعة بنوده لغوياً، وصياغتها بما يتلائم وخصائص عينة الدراسة الحالية، وكذا حساب صدقه وثباته .

الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

لحساب صدق وثبات المقياس قام معدا المقياس الأصلي بتطبيقه على (٥٧٦) تلميذاً، بالصفوف الأول والثاني والثالث بالمدرسة الثانوية بسنغافورة(الإعدادية أو المتوسطة)، تراوحت أعمارهم بين (١٢ – ١٥)عاماً، - المدرسة الثانوية Secondary School بسنغافورة يلتحق بها التلميذ بعد حصوله على المدرسة الابتدائية Primary School (في عمر ١٢عاماً تقريباً)، وهي تقابل المدرسة المتوسطة أو الإعدادية وهي مرحلة البحث الحالي- ، وتم حساب صدق المقياس من خلال صدق المحك مع مقياس تقدير الذات الأكاديمي (Battle, 1981)،، ومقياس مفهوم الذات المدرسي ،(Marsh et al.,1983) ومقياس الحالة العامة والأكاديمية (Piers & Harris, 1964)،،والتي اشتق المقياس منها ، وبلغت معاملات ارتباط المقياس معهما (٠,٧٣)،(٠,٦٣)،(٠,٦٣) على الترتيب،كما تم استخدام التحليل العاملي، وأسفر عن عاملين فرعيين، هما: الثقة الأكاديمية، والجهد الأكاديمي، وعامل عام واحد، هو مفهوم الذات الأكاديمي، أما عن الثبات فقد أسفر معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha عن الاتساق الداخلي للمقياس، وبلغت قيمته(٠,٨٢) لبعد الثقة الأكاديمية، و(٠,٧١) لبعد الجهد الأكاديمي، و(٠,٧٦) للمقياس كله (Liu & Wang,2005,p.22; Liu et al.,2005,pp.573-574).

وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق وثبات المقياس كما يلي:

أ) الصدق: وذلك من خلال:

١ـ صدق المحتوي: بعرض المقياس على (١٠) من المتخصصين في الصحة النفسية وعلم النفس، وتم الأخذ بملاحظاتهم كاملة.

٢ـ صدق المحك: بحساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياس مفهوم الذات لتلاميذ المرحلة الإعدادية، إعداد: العطار(٢٠٠٥)، وبلغت قيمته (٠,٦٩٥).

(ب) الثبات: وذلك من خلال:

١ـ طريقة إعادة التطبيق: من خلال تطبيق المقياس على عينة التقنين، وإعادة التطبيق بعد أسبوعين، وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٧٧٤).

٢ـ معامل ألفا كرونباخ: بلغت قيمته (٠,٨٩١) لبعد الثقة الأكاديمية، و(٠,٨١٣) لبعد الجهد الأكاديمي، و(٠,٧٩٩) للمقياس ككل.

الصورة النهائية للمقياس: (ملحق «٤»)

يتكون المقياس في صورته النهائية من (١٩) بنداً موزعة على بعدين كما في الجدول التالي.

جدول (٤)

أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي وبنود كل بُعد

م	الأبعاد	البنود	العدد
١	الثقة الأكاديمية.	١-٣-٥-٧-٩*-١١*-١٤-١٦*-١٨	٩
٢	الجهد الأكاديمي.	٢*-٤*-٦-٨-١٠-١٢-١٣*-١٥*-١٧-١٩*	١٠
٣	مفهوم الذات الأكاديمي	١-١٩	١٩

***العبارات السلبية**

(هـ) برنامج التدريب على مهارات إدارة الذات إعداد/ الباحث.

مصادر البرنامج :

تم إعداد برنامج مهارات إدارة الذات بالرجوع إلى المراجع العلمية والمتخصصة والأطر النظرية والدراسات الأجنبية التي تناولت إجراءات التدريب على إدارة الذات في تعديل السلوك الصفي المُشكل لدى التلاميذ، ومن أهمها دراسة كل من: (Dryden,2007; Axelrod et al. ,2009 ; Briesch & Chafouleas. ,2009 ; Caldwell ,2010; Fernandez,2010 ; Sauceda,2011;Thompson ,2012;Choi & Chung ,2012 ;Chafouleas et al. ,2012; Avcioglu ,2012) . وكذا في ضوء آراء المتخصصين فى الصحة النفسية والتربية الخاصة ومعلمي المرحلة المتوسطة ، ومرشدي الطلاب بها. بالإضافة إلى خصائص المرحلة العمرية لتلاميذ المدرسة المتوسطة.

أهداف البرنامج :

يهدف البرنامج الحالي إلى تنمية مهارات إدارة التلاميذ لسلوكهم الصفي ذاتياً، وذلك لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، والتي تتضمن تحديد السلوك الصفي المستهدف،ومراقبة وتسجيل السلوك المستهدف، وتقييم أدائهم له ،وتعزيز الذات في ضوء ذلك، بما يحقق في النهاية تحسين مستوى إدارتهم لسلوكهم بحجرة الدراسة، وخفض سلوكهم الصفي المُشكل (السلوك الحركي، والعدواني، والصوتي، وعدم الامتثال للتعليمات)، وزيادة السلوك الصفي الإيجابي لديهم، بما ينعكس إيجابياً على تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

المدة الزمنية للبرنامج :

استغرق البرنامج (١٢)أسبوعاً، وبلغت جلساته(٣٦) جلسة، بواقع عدد (٦) جلسات لتعريف وتدريب المعلمين والفريق المساعد على تنفيذ البرنامج ،عدد (١٥)جلسة لتدريب التلاميذ في قاعة التدريب، (١٥) جلسة لتدريبهم داخل الحصص الدراسية بالفصل، وذلك بواقع(٣) جلسات أسبوعياً، مدة الجلسة (٤٥) دقيقة، والجدول التالي يوضح الإطار الزمني للبرنامج.

جدول (٥)

يوضح الإطار الزمني للبرنامج

م	المرحلة	هدفها	الأسابيع	الجلسات	زمن الجلسة
١	الأولى	تدريب المعلمين والفريق المساعد على تنفيذ البرنامج	٢ أسبوع	٦ جلسات (٣ جلسات/أسبوع)	٤٥ دقيقة
٢	الثانية	تدريب التلاميذ على مهارات إدارة الذات في قاعة التدريب	٥ أسابيع	١٥ جلسة (٣ جلسات/أسبوع)	٤٥ دقيقة
٣	الثالثة	تدريب التلاميذ على مهارات إدارة الذات في داخل الفصل الدراسي	٥ أسابيع	١٥جلسة (٣ جلسات/أسبوع)	٤٥ دقيقة
الإجمالي			١٢أسبوع	٣٦ جلسة	١٦٢٠دقيقة

محتوى البرنامج وإجراءاته:

تضمن البرنامج تدريب مهارات إدارة الذات المراحل التالية:

المرحلة الأولي: تدريب الفريق المساعد في تنفيذ البرنامج:

تضمنت هذه المرحلة عدد (٦) جلسات، مدة الجلسة (٤٥) دقيقة، على مدى أسبوعين، بواقع(٣) جلسات أسبوعياً، وشمل الفريق المساعد كل من:المرشد الطلابي بالمدرسة(١)، والمعلمين الذين يقومون بالتدريس للفصول التي منها تلاميذ المجموعة التجريبية وعددهم (٦) معلمين، وكذلك طلاب التدريب الميداني وعددهم(٦) طلاب.

تناولت **الجلسة الأولي**:التعارف والتعريف بالبرنامج، وفيها: تم التعارف مع الباحث وفيما بينهم، وتعريفهم ببرنامج إدارة التلاميذ ذاتياً لسلوكهم الصفي، والهدف منه، وأهميته في تعديل سلوك التلاميذ، والفائدة التي تعود على التلاميذ والمعلمين من وراءه. **والجلسة الثانية**: التعريف بإدارة الذات، وفيها: تم شرح ومناقشة فنيات وإجراءات تدريب التلاميذ على إدارة الذات فيما يتعلق بسلوكهم الصفي. وفي الجلسات التالية تم تدريبهم عملياً عليها، حيث تناولت **الجلسة الثالثة** :التدريب على تحديد السلوك المستهدف مع التلاميذ، أي السلوكيات الصفية الإيجابية المستهدف تحقيقها، وكيفية مساعدة التلاميذ على وضع لأنفسهم أهداف سلوكية صفية ايجابية

يستهدفون تحقيقها، وصياغتها بصورة إجرائية يمكن ملاحظتها، وقياسها، ووضع معيار تحقيقها، وذلك بالنسبة للسلوك الحركي، والعدواني، والصوتي، والامتثال للتعليمات، مع تحديد المعززات في حال تحقيقها. **والجلسة الرابعة**: التدريب على مراقبة وتسجيل السلوك الصفي المستهدف، وتضمنت: تدريبهم على كيفية تحديد مكان، وزمان ملاحظة السلوك مع التلاميذ، واستخدام بطاقة تقييم إدارة السلوك المستهدف الخاصة بالمعلم، والتلميذ، وكيفية تسجيل السلوك، وتقييمه في ضوء قربه أو بعده من معيار تحقق السلوك المستهدف. **والجلسة الخامسة**: التدريب على تقييم الذات: أي الحكم على مدى تحقق السلوك الصفي المستهدف من قبل التلميذ نفسه والمعلم، وكيفية مقارنة تقييم التلميذ لسلوكه الصفي المستهدف بتقييم المعلم له، وكيفية احتساب النقاط المستحقة للتلميذ وفق تحقيقه للسلوك المستهدف. **الجلسة السادسة**: تعزيز وتوجيه الذات، وفيها: بيان كيف يستبدل التلميذ النقاط التي حصل عليها بالمعززات التي اتفق معه المعلم أو المدرب عليها حال تحقيقه للسلوك المستهدف،مثل :وجبات خفيفة،ألعاب كمبيوتر، ركوب درجات، ممارسة كرة القدم وغيرها، وكذلك تم تناول كيفية تدريب التلاميذ على توجيه الذات، ودفع الذات نحو تحسن السلوك الصفي، وتم التدريب من خلال لعب الدور، والنمذجة، والمناقشة، واختتمت هذه المرحلة بقيام الباحث بإلقاء محاضرة عامة عن تعديل سلوك الطلاب باستخدام فنيات إدارة الذات، حضرها معظم أولياء أمور الطلاب، وجميع المعلمين بالمدرسة، وذلك ضمن فعاليات الندوة العامة التي عقدتها إدارة المدرسة بهذا الشأن.

المرحلة الثانية: تدريب المجموعة التجريبية على مهارات إدارة الذات خارج قاعات الدرس:

واشتملت هذه المرحلة (١٥) جلسة، على مدى (٥)أسابيع، بواقع (٣) جلسات أسبوعياً، بحضور فريق التدريب. وتناولت **الجلسة الأولي**:التعارف والتمهيد للبرنامج، وفيها: تم التعارف بين أفراد المجموعة التجريبية، والباحث، والمساعدين، وتعريفهم بالبرنامج، وتم إخبار التلاميذ أن الاستمرار في البرنامج اختياري، وأبدا التلاميذ حماسة للبرنامج، وتم الاتفاق على مواعيد الجلسات، وتعليمات البرنامج التي يجب الالتزام بها.

والجلسة الثانية: التعريف بإدارة الذات، وفيها: قُدم للتلاميذ شرح مبسط لمعنى إدارة الذات وفنياتها، لا سيما في إدارة السلوك الصفي، وكيف أنك – التلميذ- تقوم بدور المدير لسلوكك الصفي لتنجح في تحقيق هدفاً وضعته لنفسك، فأنت من تحدد هدفك، وتحدد ما تستحقه من مكافأت عند بلوغه، وأنت من تضع خطوات التنفيذ، ومن تقوم بدور المراقب لنفسك، وتقيم نفسك. هل قمت بالسلوك المستهدف أم لا؟ وبنسبة كم حققت الهدف؟ أنت من تحاسب نفسك، وتحدد هل تستحق المكافأة؟ فتقدمها لها، أم قصرت؟ فتوجه وتكلم نفسك لتشجعها على تحقيق السلوك بنسبة ١٠٠٪ في المحاولات القادمة.

والجلسات من الثالثة إلى السادسة: تدريب التلاميذ على تحديد السلوك الصفي المستهدف، وذلك للسلوكيات الأربعة (الحركي، والعدواني، والصوتي، والامتثال للتعليمات)، بواقع سلوك لكل جلسة، وفيها تم شرح للتلاميذ لماذا أضع هدفاً؟ لكي أحققه بالطبع، ولأحدد هل حققته أم لا؟ يجب أن أحدد المطلوب القيام به بالضبط وبالوقت، والتاريخ، فالمهام المفتوحة لا تنتهي أبداً، وقدم الباحث أمثلة لسلوكيات مستهدفة عامة، وأخرى خاصة بالسلوك الصفي، وكيف تصاغ في صورة سلوكية، قابلة للقياس، ثم طُلب من كل تلميذ أن يقدم سلوك صفي إيجابي مستهدف متعلق بالسلوك الحركي، ويتم مناقشته فيه، وتكتب السلوكيات المستهدفة التي يتم الاتفاق عليها، ويكلف التلاميذ بواجب منزلي لكتابة أهداف لباقي السلوكيات الصفية لمناقشتها في الجلسات القادمة، وبنهاية الجلسة السادسة كان قد تم مناقشه التلاميذ في السلوكيات الصفية السلبية، وكتابة السلوكيات الصفية الإيجابية المستهدف تحقيقها بنسبة ١٠٠٪ ، والسلوكيات السلبية المستهدف التخلص منها نهائياً بنسبة ١٠٠٪، وأخذ كل تلميذ نسخة منها، كما تم الاتفاق مع التلاميذ على المعززات التي يفضلونها عند تحقيقهم للسلوك المستهدف.

والجلسات من السابعة إلى العاشرة: تدريب التلاميذ على ملاحظة وتسجيل السلوك المستهدف، وذلك بواقع جلسة لكل من السلوك: الحركي، والعدواني، والصوتي، والامتثال للتعليمات، وفيها تم تدريبهم على ملاحظة

سلوكهم خلال فترة زمنية محددة، وتسجيله في بطاقة تقييم إدارة السلوك الخاصة بهم، وبدأ الباحث بتقديم نموذج لمراقبة سلوكه أمام التلاميذ، ثم بدأ التلاميذ من خلال لعب الدور بالقيام بمراقبة سلوكهم المستهدف، وتسجيله خلال فترة زمنية مدتها (١٠) دقائق، واستمر تدريبهم حتى أتقن التلاميذ مراقبة، وتسجيل سلوكهم، وأداء السلوك المستهدف بنسبة ١٠٠٪ ، خلال (٣) فترات زمنية متتالية، مدة كل منها (١٠) دقائق، وتم زيادة مدة الالتزام بالسلوك الصفي المستهدف تدريجياً حتى الوصول إلى (٤٥) دقيقة، هي مدة الحصة الدراسية.

والجلسة الحادية عشرة إلى الثانية عشرة: تدريب التلاميذ على تقييم الذات، وفيها: تم تدريبهم على الحكم على مستوى إتقانهم للسلوك الصفي المستهدف، وفقاً للتعليمات الواردة ببطاقة تقييم إدارة السلوك، ومقارنة ذلك بتقييم المدرب لهم، وحساب النقاط التي يستحقونها في ضوء ذلك، على أن يستبدلونها في نهاية كل جلسة بالمعززات التي حددوها في بداية البرنامج.

والجلسة الثالثة عشرة والرابعة عشرة: التدريب على تعزيز الذات، وفيها يقوم كل تلميذ من خلال لعب الدور بمراقبة سلوك صفي مستهدف، مثلاً عدم التحدث أثناء شرح المعلم لفترة زمنية قدرها (١٠) دقائق، وعند نجاحه في ذلك، واتفاق تقييمه لنفسه مع تقييم المدرب له، يقول التلميذ لنفسه رائع لقد نجحت أو يصفق لنفسه،أو يشير بالإبهام إشارة جيد، أو يقفز فرحاً،أو يقول أنا استحق أن ألعب الكرة اليوم، أو غيرها من المعززات التي حددها لنفسه، وتكرر ذلك مع السلوكيات المستهدفة الأخري مثل: البقاء في المقعد، وعدم الاعتداء على الآخرين، وعدم تحريك المقعد، وعدم الضوضاء، وإتباع تعليمات المعلم الخ.

الجلسة الخامسة عشرة: تدريب التلاميذ على توجيه وتصحيح الذات، من خلال توجيه التعليمات اللفظية لأنفسهم، حيث يقوم الباحث بتقديم نموذج لتوجيه الذات أمام التلاميذ، كأن يقول لنفسه: والآن مطلوب مني أن أجلس منصتاً للمعلم وألا أتكلم مع من بجواري، أويذكر نفسه بالسلوك

المستهدف ،فيقول: أنا أريد أن أحقق السلوك تماماً بنسبة ١٠٠٪ ،أو يكتب السلوك المستهدف على بطاقة ويضعها أمامه ،أو يلصقها على الجدار، ثم يقوم التلاميذ بنفس الدور مع سلوكيات صفية أخرى،كما تم تدريب التلاميذ على تصحيح الذات ومحاولة تلافي الأخطاء التي وقعوا فيها، وإعادة المحاولة لتحقيق السلوك المستهدف بنسبة ١٠٠٪.

المرحلة الثالثة: تدريب المجموعة التجريبية على مهارات إدارة الذات داخل قاعات الدرس:

اشتملت على (١٥) جلسة، قُدمت على مدى (٥)أسابيع، (٣)جلسات أسبوعيا، مدة الجلسة حصة دراسية واحدة، بواقع (٣) جلسات لكل سلوك صفي مستهدف، حيث تناولت **الجلسة الأولى إلى الثالثة**:السلوك الحركي. **والجلسة الرابعة إلى السادسة**: السلوك العدواني. **والجلسة السابعة إلى التاسعة**:السلوك الصوتي. **والجلسة العاشرة إلى الثانية عشرة**: سلوك الامتثال للتعليمات، وفي الجلسات (٣) الأخيرة، من **الجلسة الثالثة عشرة إلى الخامسة عشر**:التدريب علي إدارة السلوكيات الأربعة معاً. حيث يتسلم التلاميذ في صباح كل جلسة بطاقة تقييم إدارة السلوك المستهدف من وجهة نظرهم، وتراجع معهم السلوكيات الصفية الإيجابية المستهدفة قبل كل جلسة،ويقوم أيضاً معلم الفصل أو أحد طلاب التدريب الميداني بملاحظة وتقييم سلوك التلميذ المستهدف داخل الفصل، وفي نهاية الحصة يتم مقارنة تقييم التلميذ لسلوكه مع تقييمات المعلمين، ومناقشة التلميذ حول تقييمه لنفسه، لماذا أعطى لنفسه هذه الدرجة؟ ولماذا أعطى له المعلم هذه الدرجة؟ وما السلوكيات التي لم يلتزم بها والتي عليه الالتزام بها في المرة القادمة؟ وتحديد النقاط التي يستحقها التلميذ في هذه الجلسة، واستبدالها في نهاية الجلسة بالجوائز المتفق عليها معه من قبل، كما يتم مناقشة التلميذ في ما استخدمه من توجيه للذات، ويُكلف التلميذ بمتابعة ضبط سلوكه في باقي حصص اليوم الدراسي وحده، وعند قيامه بالواجب المنزلي، على أن يقدم تقريراً ذاتياً حول تقييمه لسلوكه في بداية الجلسة القادمة، وتكرر ذلك على مدي (١٥) جلسة .

المرحلة الرابعة : ختام وتقييم البرنامج :

بعد انتهاء جلسات البرنامج تم القيام بالقياس البعدي للسلوك الصفي المُشكل، ومفهوم الذات الأكاديمي لأفراد مجموعتي الدراسة، كما تم القيام بالشيء نفسه على المجموعة التجريبية فقط، وذلك بعد مرور شهر من توقف البرنامج كمتابعة لبيان استمرارية أثره، وفي نهاية العام الدراسي، في الاحتفال السنوي لختام العام الدراسي بالمدرسة،كرمت إدارة المدرسة الباحث والمعلمين وطلاب التدريب الميداني المشاركين في البرنامج، ومنحتهم شهادات شكر وتقدير، و كذلك تلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك لتحسن سلوكهم الصفي، ومستواهم التعليمي، وذكرت ذلك صراحة في شهادات التقدير التي منحتهم إياها.

الفنيات المستخدمة في البرنامج :

تضمنت الفنيات بالأساس فنيات إدارة الذات، وهي: مراقبة الذات، وتقييم الذات، وتوجيه الذات، وتعزيز الذات (اللفظي والمادي)،هذا إلى جانب التعزيز الخارجي(اللفظي والمادي)، والنمذجة،ولعب الدور، والاقتصاد الرمزي، والمناقشة والحوار، والواجب المنزلي.

رابعاً : الخطوات الإجرائية للدراسة :

تضمنت الخطوات الإجرائية التي قام بها الباحث ما يلي :

١- قام الباحث بأخذ الموافقات الإدارية المطلوبة على إجراء البحث.

٢- إعداد وتقنين مقياس تقدير المعلم للسلوك الصفي المُشكل، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي وكذا بطاقة تقييم إدارة السلوك المستهدف.

٣- إعداد برنامج التدريب على مهارات إدارة الذات.

٤- تحديد عينة الدراسة التجريبية والضابطة.

٥- القياس القبلي: أجري الباحث القياسات القبلية لمجموعتي الدراسة التجريبية ، والضابطة وإيجاد التكافؤ بينهما في متغيرات (العمر-الذكاء – السلوك الصفي المُشكل- مفهوم الذات الأكاديمي).

٦- تطبيق برنامج التدريب على مهارات إدارة الذات على أفراد المجموعة التجريبية.

٧- القياس البعدي : بعد انتهاء المدة المحددة لتنفيذ التجربة الأساسية قام الباحث بإجراء القياس البعدي لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في السلوك الصفي المُشكل، ومفهوم الذات الأكاديمي، وراعى الباحث أن يتم إجراء القياس البعدي تحت نفس الظروف التي تم بها إجراء القياس القبلي.

٨- القياس التتبعي: قام الباحث بإجراء القياس التتبعي لمجموعة الدراسة التجريبية فى السلوك الصفي المُشكل، ومفهوم الذات الأكاديمي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج ، وتحت نفس الظروف التي تم بها إجراء القياس القبلي والبعدي .

٩- تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعاملتها إحصائياً واستخلاص النتائج وتفسيرها.

خامسا: المعالجات الإحصائية:

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في : معامل الارتباط لبيرسون، واختبار مان – ويتني (U) Mann-Whitney للمجموعات الصغيرة المستقلة ، واختبار ويلكوكسون (W) Wilcoxon للمجموعات الصغيرة المرتبطة ، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً بـ SPSS. .

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً :عرض النتائج :

نتائج الفرض الأول: ونصه :» توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في السلوك الصفي المُشكل قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي «، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦)

نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في السلوك الصفي المُشكل (ن=١٣)

م	السلوك الصفي المُشكل	التجريبية قبلي/ بعدي	متوسط لرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
١	السلوك الحركي	الرتب السالبة الرتب الموجبة	٧ صفر	٩١ صفر	٣,١٨٧	٠,٠١
٢	السلوك العدواني	الرتب السالبة الرتب الموجبة	٧ صفر	٩١ صفر	٣,١٩٢	٠,٠١
٣	السلوك الصوتي	الرتب السالبة الرتب الموجبة	٧ صفر	٩١ صفر	٣,١٨٥	٠,٠١
٤	الامتثال للتعليمات	الرتب السالبة الرتب الموجبة	٧ صفر	٩١ صفر	٣,١٩١	٠,٠١
٥	الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة	٧ صفر	٩١ صفر	٣,١٨٣	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في السلوك الصفي لمُشكل وذلك في الأبعاد والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي في الوضع الأفضل، مما يعني انخفاض السلوك الصفي المُشكل في الدرجة الكلية والأبعاد كافة لديهم بعد تطبيق البرنامج، مما يحقق صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الثاني: ونصه: » توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في السلوك الصفي المُشكل بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية «، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة،وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)

نتائج اختبار مان – ويتني للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج في السلوك الصفي المُشكل(ن=١٣)

م	السلوك الصفي المُشكل	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		U	Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	السلوك الحركي	٢٠	٢٦٠	٧	٩١	صفر	٤,٣٧١	٠,٠١
٢	السلوك العدواني	٢٠	٢٦٠	٧	٩١	صفر	٤,٣٦٢	٠,٠١
٣	السلوك الصوتي	٢٠	٢٦٠	٧	٩١	صفر	٤,٣٥٢	٠,٠١
٤	الامتثال للتعليمات	٢٠	٢٦٠	٧	٩١	صفر	٤,٣٤٧	٠,٠١
٥	الدرجة الكلية	٢٠	٢٦٠	٧	٩١	صفر	٤,٣٤٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠،١٠) في السلوك الصفي المُشكل وذلك في الأبعاد والدرجة الكلية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في الوضع الأفضل، مما يحقق صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الثالث: ونصه: « **توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مفهوم الذات الأكاديمي قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي** »، **وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:**

جدول(٨)

نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في مفهوم الذات الأكاديمي(ن=١٣)

م	مفهوم الذات الأكاديمي	التجريبية قبلي/بعدي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	الدلالة
١	الثقة الأكاديمية	الرتب السالبة الرتب الموجبة	صفر ٧	صفر ٩١	٣,١٨٦	٠,٠١
٢	الجهد الأكاديمي	الرتب السالبة الرتب الموجبة	صفر ٧	صفر ٩١	٣,١٨٧	٠,٠١
٣	الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة	صفر ٧	صفر ٩١	٣,١٨٣	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مفهوم الذات الأكاديمي، وذلك في الأبعاد والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، مما يعني ارتفاع مفهوم الذات الأكاديمي لدى جميع أفراد العينة، مما يحقق صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الرابع : ونصه : » توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية «، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩)

نتائج اختبار مان – ويتني للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج في مفهوم الذات الأكاديمي

م	مفهوم الذات الأكاديمي	المجموعة الضابطة ن = ١٣		المجموعة التجريبية ن = ١٣		U	Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	الجهد الأكاديمي	٧	٩١	٢٠	٢٦٠	صفر	٤,٤٣٢	٠,٠١
٢	الثقة الأكاديمية	٧	٩١	٢٠	٢٦٠	صفر	٤,٣٣٨	٠,٠١
٣	الدرجة الكلية	٧	٩١	٢٠	٢٦٠	صفر	٤,٣٤٠	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠،١٠) في مفهوم الذات الأكاديمي، وذلك في الأبعاد والدرجة الكلية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في الوضع الأفضل، مما يحقق صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة.

نتائج الفرض الخامس: ونصه: « لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في السلوك الصفي المُشكل بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد مرور شهر من التطبيق » ، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في السلوك الصفي المُشكل(ن=١٣)

م	السلوك الصفي المُشكل	التجريبية قبلي/ بعدي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	الدلالة
١	السلوك الحركي	الرتب السالبة	٤,٥٠	٢٧,٠	١,٤١٤	غير دال
		الرتب الموجبة	٤,٥٠	٩,٠٠		
٢	السلوك العدواني	الرتب السالبة	٤,٦٣	١٨,٥٠	٠,٤٩١	غير دال
		الرتب الموجبة	٥,٣٠	٢٦,٥٠		
٣	السلوك الصوتي	الرتب السالبة	٥,١٣	٢٠,٥٠	٠,٢٥٠	غير دال
		الرتب الموجبة	٤,٩٠	٢٤,٥٠		
٤	الامتثال للتعليمات	الرتب السالبة	٢,٥٠	٢,٥٠	١,٠٠	غير دال
		الرتب الموجبة	٢,٥٠	٧,٥٠		
٥	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٥,١٤	٣٦,٠	٠,٦٧٢	غير دال
		الرتب الموجبة	٩,١٧	٥٥,٠		

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في السلوك الصفي المُشكل، مما يحقق صحة الفرض الخامس من فروض الدراسة.

نتائج الفرض السادس: ونصه: « لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد مرور شهر من التطبيق »، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١)

نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي في مفهوم الذات الأكاديمي(ن=١٣)

م	مفهوم الذات الأكاديمي	التجريبية قبلي/ بعدي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	الدلالة
١	الجهد الأكاديمي	الرتب السالبة الرتب الموجبة	٥ ٦	٢٥,٠ ٣٠,٠	٠,٢٦٥	غير دال
٢	الثقة الأكاديمية	الرتب السالبة الرتب الموجبة	٣,٢٥ ٢,٨٣	٦,٥٠ ٨,٥٠	٠,٢٧٦	غير دال
٥	الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة	٤,١٧ ٣,٨٨	١٢,٥٠ ١٥,٥٠	٠,٢٦٤	غير دال

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مفهوم الذات الأكاديمي، مما يحقق صحة الفرض السادس من فروض الدراسة .

ثانياً - مناقشة النتائج:

فيما يتعلق بالسلوك الصفي المُشكل أشارت نتائج الفرض الأول إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في السلوك الصفي المُشكل لصالح القياس البعدي في الوضع الأفضل ، مما يعنى انخفاض حدة السلوك الصفي المُشكل لدى العينة التجريبية بعد تطبيق برنامج التدريب على مهارات إدارة الذات.

كما تأكدت فعالية تدريب التلاميذ على مهارات إدارة الذات في تحسين سلوكهم الصفي وخفض المشكلات السلوكية الصفية لديهم، وذلك من خلال نتائج الفرض الثاني والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في السلوك الصفي المُشكل، لصالح المجموعة التجريبية في الوضع الأفضل.

ويرجع الباحث فعالية البرنامج في خفض السلوك الصفي المُشكل لما تضمنه من التدريب على مهارات إدارة الذات مثل تحديد الهدف والمتمثل في الالتزام بالسلوكيات الإيجابية في الصف الدراسي حيث إن تحديد الهدف يساعد على زيادة الدافعية والرغبة لبلوغه،وخاصة أن التلميذ هو من حدده بنفسه،وحدد المعيار الذي يقبله ليعتبر نفسه قد نجح في تحقيقه، ومن ثم عمل جاهداً لتحقيقه على النحو المطلوب،بل هو من يراقب نفسه، ويسجل مستوى أدائه للسلوك المرغوب ،وهو من يقيم مستوى تحقيقه للهدف السلوكي ،كل هذا قد جعله يعمل جاهداً لضبط سلوكه الصفي خلال الحصص الدراسية ،بدافع ذاتي ،كما ساهم في ذلك التدرج في زيادة مدة الملاحظة من (١٠) دقائق إلى حصة دراسية (٤٥) دقيقة،إلى كامل اليوم الدراسي،وعدم زيادة مدة الملاحظة إلا بعد ضبط التلميذ لسلوكه في ثلاث مرات متتالية وتحقيقه للسلوك الصفي الإيجابي المطلوب، كما أن النجاح يشجع التلميذ على الاستمرار والتقدم لمدد ملاحظة أطول خلال اليوم الدراسي، حيث توصل Barry & Messer(2003) إلى فعالية إدارة الذات على الحد من السلوكيات الصفية الفوضوية (البدنية،واللفظية،والانتقال من المقعد) وزيادة الاستمرار في المهام الصفية،وتحسن الأداء الأكاديمي، من خلال اشتراك التلاميذ مع المعلم في وضع الأهداف ومراقبة، وتسجيل سلوكهم خلال فترات زمنية متدرجة من (١٥) دقيقة،(٣٠) دقيقة،(٤٥) دقيقة.

هذا إلى جانب تعزيز المعلم لسلوك الطلاب الإيجابي ، وما يحصلون عليه من تغذية راجعة عند تقييم سلوكهم من قبل المعلمين، مما يشجعهم على الالتزام بالسلوك الإيجابي ويقوي من عزيمتهم لتحقيق السلوك المستهدف

بنسبة ١٠٠٪ في التقييمات القادمة من قبل المعلم لسلوكهم خلال إجراءات إدارة الذات، وفي هذا الصدد أشارت دراسة Martinez(2005) إلى فعالية إدارة الذات، والتعزيز اللفظي من المعلم في تخفيض بعض المشكلات الصفية ، ولم تكن الفروق دالة بين الأسلوبين. كما توصل Freeman & Dexter-Mazza (2004) إلى أن التغذية الراجعة الخارجية من المعلم تُزيد من فعالية مراقبة الذات -كأحد إجراءات إدارة الذات- في الحد من السلوكيات الصفية غير الملائمة لدى التلاميذ. ولعل تأثير البرنامج يعود كذلك لما تلقاه الطلاب ذوي المشكلات السلوكية من تعزيز من أقرانهم لانضباط سلوكهم الصفي، وتغذية راجعة إيجابية من زملائهم بالصف على تحسن سلوكهم، ولاسيما وأن سلوكياتهم السلبية كانت تؤرق زملاءهم ، مما زاد لديهم من الأثر الإيجابي لإجراءات إدارة الذات، ورغبتهم في استمرار تنفيذها، وهذا ما يؤكده نتائج دراسة Coogan et al.(2007) من فعالية برنامج متعدد المداخل قائم على استراتيجيات مراقبة الذات، والتعزيز والتغذية الراجعة من الأقران في زيادة السلوكيات الصفية المناسبة لدى الطلاب.

كما أن تحسن سلوك الطلاب الصفي يحسن بالتالي علاقاتهم وتفاعلهم بزملائهم ومعلميهم مما يعزز رغبتهم في تنفيذ إجراءات إدارة الذات ومن ثم تحسن سلوكهم الصفي، حيث توصلت دراسة كل من: (O›reilly et al.,2005; Thompson,2012) إلى فعالية تدريب التلاميذ على استراتيجيات إدارة الذات في تحسين سلوكهم الصفي، وتحسن تفاعلهم الاجتماعي وعلاقاتهم بأقرانهم ومعلميهم. هذا فضلاً عما يتلقاه التلميذ من تعزيز ذاتي على انضباط سلوكه الصفي ،قد عزز من زيادة ضبطه لنفسه ،وسعيه لتحقيق السلوك الإيجابي المطلوب على الوجه الأمثل، والوصول للمعيار الذي حدده بنفسه.

كما أن استخدام الاقتصاد الرمزي في البرنامج من خلال استبدال ما يحصل عليه التلميذ من كروت ونقاط بهدايا وجوائز قد زاد من فعالية برنامج إدارة الذات ،حيث أشارت نتائج دراسة

Fernandez (2010) إلى فعالية مراقبة الذات كأحد استراتيجيات إدارة الذات، والاقتصاد الرمزي معاً في خفض السلوكيات الفوضوية الصفية كالصياح، واستخدام اللغة غير الملائمة لدى تلاميذ المدارس الثانوية.

كما أن نمذجة مهارات إدارة الذات والسلوكيات الصفية الإيجابية أمام التلاميذ خلال التدريب قد ساهم في إكسابهم إياها، وكذلك قيامهم بها من خلال لعب الدور قد ساهم في أدائها على النحو المطلوب داخل قاعات الدروس. فضلاً عن إشراك الأسرة من خلال اطلاعهم على البرنامج وحضور محاضرة عن أهدافه وفنياته والمتابعة لما يدور فيه وحرصهم على تنفيذ المهام المتعلقة بالمنزل أثناء أداء أبنائهم للواجبات المنزلية كل هذا قد زاد من الأثر الإيجابي للبرنامج، حيث أشارت دراسة Axelrod et al. (2009) إلى فعالية برنامج باستخدام إدارة الذات اعتمد على إشراك الأسرة في تنفيذه في تحسن السلوكيات الصفية، وإنجاز الواجبات المنزلية لدى الطلاب من ذوي المشكلات السلوكية وقصور الانتباه، حيث تحسن الانتباه ،وانخفضت المشكلات السلوكية الصفية لدى عينة الدراسة، وزاد إنجاز المهام الأكاديمية المنزلية في الوقت المحدد،بعد البرنامج. كما أن اشتراك المعلمين ،وكذلك الآباء من خلال متابعة الواجب المنزلي ،وحضور المحاضرة الخاصة بإدارة الذات قد ساهم في زيادة فعالية البرنامج . ويؤكد ذلك أيضاً دراسة Dryden(2007) والتي استخدام استراتيجيات إدارة الذات في تعديل السلوك غير المناسب، والمتمثل في الانتقال من المقعد،والعدوان اللفظي،والتحدث أثناء الدرس،والسخرية من الآخرين ،والقفز فوق المقاعد،وعدم الانتباه للمعلم، وقد شارك المعلمون والآباء في البرنامج، وأسفرت النتائج عن انخفاض ملحوظ في هذه السلوكيات لديهم في الصف الدراسي، وفي المنزل أثناء أداء الواجبات المنزلية، وأظهرت الدراسة أن التعاون بين المدرسة والبيت يزيد من فعالية الأثر الإيجابي لإدارة الذات على تغيير السلوكيات السلبية.

كما أن الآثار النفسية الإيجابية لما يحققه نجاح التلميذ في تنفيذ إجراءات إدارة الذات قد زاد من فعالية البرنامج في تعديل السلوك الصفي،

حيث أشار (Choi & Chung (2012 إلى أن فعالية إدارة الذات في تعديل بعض السلوكيات الصفية لدى الطلاب أدى كذلك إلى تحسن الخصائص النفسية لديهم مثل وجهة الضبط الداخلية، وتوقع النجاح، كما أكد ذلك ما توصل إليه شحاتة (٢٠١٠) من أن ارتفاع مستوى مهارات إدارة الذات لدى الطلاب يقلل من مستوى ضغوط الدراسة لديهم.

كما أن إدارة الذات، بما تتضمنه من تنمية الاستقلالية،والتوجيه الذاتي، والدافعية الذاتية للإنجاز، والتصرف بشكل ملائم دون الإشراف من أحد، توجد شعوراً بالسيطرة لدى التلاميذ، الذي يُعد بمثابة تعزيز ومكافأة لسلوكهم (Martinez,2005,P.22)ومن ثم حرص التلاميذ ورغبتهم في القيام بإجراءات إدارة الذات داخل الصف الدراسي. كما أن استراتيجيات إدارة الذات تتماشى مع رغبة التلاميذ في هذا العمر- لاسيما وهم على أعتاب المراهقة – في معاملتهم ككبار، وإتاحة لهم الفرصة للاعتماد على النفس، والاستقلالية،وقلة فرض تعليمات الكبار عليهم،مما جعلهم يتفاعلون مع هذه الاستراتيجيات بدافعية وحماس،ورغبة في النجاح لتبدو صورتهم إيجابية أمام الآخرين ،بما يجعل المعلمين والآباء يعطونهم الحرية في ميادين أخري خارج الفصل الدراسي.

هذا وتتفق الدراسة الحالية فيما توصلت إليه من فعالية التدريب على استراتيجيات إدارة الذات في الحد من السلوك الصفي السلبي والمشكلات السلوكية الصفية والفوضوية لدى التلاميذ مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات، ولعل من أهمها دراسة كل من:-(Freeman & Dexter Mazza,2004; O›reilly et al.,2005; Martinez ,2005; Coogan et al. ,2007 ; Dryden,2007; Axelrod et al. ,2009 ; Briesch & Chafouleas. ,2009 ; Caldwell ,2010; Fernandez,2010; Sauceda,2011; Thompson,2012; Choi & Chung,2012; Chafouleas et al. ,2012; Avcioglu ,2012)

أما فيما يتعلق بمفهوم الذات الأكاديمي أشارت نتائج الفرضين الثالث والرابع إلى ارتفاع مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التجريبي عليهم، سواء مقارنة بالتطبيق القبلي، أو مقارنة بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي، وقد يرجع ذلك إلى أن تحسن سلوك التلاميذ الصفي أدى إلى زيادة تقبل أقرانهم ومعلميهم لهم، وشعورهم بالمساندة الانفعالية والاجتماعية من معلميهم وأقرانهم مما أدى إلى تحسن مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، ويؤيد ذلك ما أشارت إليه الدسوقي (١٩٩٩، ص ٢٩٠) من أن التقبل المدرسي يُزيد من مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي، وما توصلت إليه دراسة كل (Stanovich et al.,1998; Berg, 2006) من ارتباط مفهوم الذات الأكاديمي إيجابياً بتقبل الأقران بالصف الدراسي، والتفاعل، والتقبل الاجتماعي. وما أشارت إليه نتائج دراسة Skaalvik & Skaalvik (2013) من أن إدراك التلميذ للمساندة الانفعالية والاجتماعية من المعلم، ترتبط إيجابياً بمفهوم الذات الأكاديمي لديه.

وقد يرجع تحسن مفهوم الذات الأكاديمي إلى إدراك التلاميذ للتقييمات الإيجابية لهم من المحيطين بهم نتيجة تحسن سلوكهم الصفي، وأدائهم الأكاديمي، حيث إن مفهوم الفرد عن نفسه يتأثر بمفهوم الآخرين عنه كما يدركه ،لاسيما المعلمون والوالدان، ويؤكد ذلك ما توصل إليه الموافي (١٩٩٣) من جود علاقة ارتباطية إيجابية بين تقييمات الآخرين للتلميذ كما يدركها ومفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الدراسية والمثابرة الدراسية لديه. كما توصلت دراسة Pike (2010) إلى ارتباط مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ بإدراك المعلمين والأمهات لقدراتهم الأكاديمية.

ولعل ارتفاع مفهوم الذات الأكاديمي يعود إلى تحسن السلوك الصفي لديهم من خلال التدريب على إدارة الذات، كما أشارت نتائج الفرضين الأول والثاني، مما أدى إلى زيادة تركيزهم في المهام الدراسية، وأداء الواجبات المنزلية، ومن ثم زيادة تحصيلهم الدراسي،وأدائهم الأكاديمي، مما ساهم في ارتفاع مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، حيث توصلت دراسة Martinez (2005) إلى فعالية

إدارة الذات في خفض قصور الانتباه والحركة الزائدة والاندفاعية،وتحسن الانتباه داخل الصف الدراسي، كما توصلت دراسة Sauceda (2011) فعالية التدريب على إدارة الذات في خفض بعض السلوكيات الصفية غير التوافقية، وتحسين الأداء الأكاديمي في الصف الدراسي.

هذا فضلاً عن أن تحسن الأداء الأكاديمي للتلاميذ نتيجة اتباعهم إجراءات إدارة الذات وزيادة انتباههم للمهام الدراسية كان بمثابة تعزيز لذواتهم، وحسن من مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، حيث توصلت دراسة كل من: (Hogan & Prater,1993 ;Barry & Messer,2003 ; Axelrod et al.,2009; Caldwell,2010; Sauceda,2011; Johnson ,2012) إلي فعالية التدريب على إدارة الذات في تحسين السلوك الصفي، فضلاً عن تحسين الأداء الأكاديمي، وزيادة الانتباه وخفض الاندفاعية وفرط الحركة والاستمرار في المهام الصفية، وإنجاز الواجبات المدرسية. كما أشارت العديد من الدراسات(Aremu, 1998; Bacon,2011; Shelton-Wheeler, 2012) إلى أن ارتفاع الأداء الأكاديمي يؤدي لتحسن مفهوم الذات الأكاديمي، وأن ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي يتميزون بارتفاع مستوى الإنجاز الأكاديمي على عكس ذوي مفهوم الذات الأكاديمي السلبي.

ومما قد زاد من فاعلية البرنامج ، أن نجاح التلاميذ في ضبط وإدارة سلوكهم الصفي قد أدى إلى تعديل فكرتهم عن أنفسهم عامة ، وفي الجانب الأكاديمي خاصة ،حيث أشار (Olorunfemi-Olabisi & Akomolafe 2013,P.139), إلى أن إدارة الذات تتميز بأنها تغيير السلوكيات والاتجاهات والمعارف لدى الفرد من خلال ما يقوم به من تحديد سلوك مستهدف، ومراقبة قيامه بهذا السلوك، وتقييم نفسه لمدى قيامه بالسلوك المطلوب، وتعزيز ذاته عند نجاحه في تحقيق السلوك المستهدف، مما يؤدي في النهاية إلى تعديل مفهومه الأكاديمي عن ذاته. كما أن ما تضمنته إدارة الذات من تقييم التلميذ لذاته وتحسن هذا التقييم بعد البرنامج قد أدى إلى تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لديه ، حيث أشارت نتائج دراسة Berg (2006)إلى

ارتباط تقييم الذات لدى تلاميذ المدارس بمفهوم الذات الأكاديمي لديهم . وقد يعود تحسن مفهوم الذات الأكاديمي إلى أن تدريب إدارة الذات يجعل الطفل يشعر بالاستقلالية في توجيه نفسه، حيث أشار (McDougall, 1998; Cooper et al., 2007) إلى أن الاستخدام الناجح لمهارات إدارة الذات يُزيد من اعتماد التلاميذ على أنفسهم، مما يحسن مفهوم الذات لديهم، وبالأخص مفهوم الذات الأكاديمي. كما أكد (Martinez,2005,p.22) على أن إدارة الذات تؤدي لتنمية الاستقلالية، والتوجيه الذاتي، والدافعية الذاتية للإنجاز لدى التلميذ مما يولد لديه شعوراً بالسيطرة، الذي يُعد بمثابة تعزيز ومكافأة لسلوكهم، مما يؤدي لتكوين مفهوم ذات أكاديمي إيجابي لديهم.

ويؤيد ما توصلت إليه الدراسة الحالية من أن انخفاض السلوك الصفي المُشكل لدى التلاميذ يؤدي إلى رفع مفهوم الذات الأكاديمي إليهم العديد من الدراسات مثل دراسة كل من : عمران (١٩٩٠) ؛ الهنداوي وآخرون (٢٠٠١)؛ Taylo et al.(2007)؛ Ball(2012).

كما أكدت دراسة Choi & Chung (2012) على فعالية إدارة الذات تحسين وجهة الضبط الداخلية، وتوقع النجاح لدى الطلاب، مما يؤثر إيجابياً على مفهوم الذات الأكاديمي. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة Olorunfemi-Olabisi & Akomolafe (2013) في أن التدريب على إدارة الذات يؤدي إلى تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ.

أما فيما يتعلق باستمرارية أثر البرنامج أشارت نتائج الفرضين الخامس والسادس إلي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في السلوك الصفي المُشكل ومفهوم الذات الأكاديمي. مما يدل على استمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج بعد توقفه. ويعزو الباحث استمرارية فاعلية برنامج التدريب على مهارات إدارة الذات في خفض حدة السلوك الصفي المشكل، وتكوين مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي إلي رغبة التلاميذ في إثبات ذواتهم، لاسيما وهم

في سن يتقون إلى ذلك من خلال الحرص علي أداء ما تعلموه من تدريبات أمام الآخرين سواء في المدرسة أو الأسرة وما يتلقونه من تعزيز من المحيطين بهم نتيجة ذلك قد ساهم في استمرار الأثر الإيجابي، فضلاً عن البرنامج أحدث لديهم استبصارا بسلوكياتهم ومشكلاتهم خلال ممارسة مراقبة الذات ،وتقييم الذات.

كما أن إشراك المعلمين في البرنامج وطلاب التدريب الميداني ،ووجودهم لفترات طويلة أمام التلاميذ،قد ساهم في تذكير التلاميذ بالسلوكيات المرغوبة، مما جعل التلاميذ يحاولون الاستمرار على ما تعلموه،بل وفعلوه بنجاح من قبل ،وفي حضور وتحت نظر معلميهم،كما أن تقارب الجلسات حيث كانت تؤدي يومياً ساهم في ثبات السلوكيات الإيجابية لدى التلاميذ واستمرارها ،كما أن التعزيز من المحيطين بهم أدي إلى ثبات ما تعلمه التلاميذ، إلي جانب أن رغبتهم فى أن تظل النظرة إليهم إيجابية جعلت الأطفال يندمجون ويستمرون في ممارسة مهارات إدارة الذات حتى خارج البرنامج ،الأمر الذي ساعد التلاميذ على اكتساب هذه السلوكيات المرغوبة بصورة دائمة، وتكوين مفهوم ذات أكاديمي إيجابي، ومن ثم استمرارية أثر البرنامج.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع العديد من الدراسات مثل دراسة كل من: (Barry & Messer, 2003; Avcioglu ,2012; Choi & Chung ,2012) والتي أشارت إلي استمرارية الأثر الإيجابي للتدريب على مهارات إدارة الذات على تحسن السلوك الصفي للتلاميذ داخل قاعات الدروس ،بل وفي الأماكن الأخرى بالمدرسة ،وتحسن أدائهم الأكاديمي، واستمرار ذلك خلال المتابعة على مدى شهر. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة Olorunfemi-Olabisi & Akomolafe (2013) في استمرارية هذا الأثر الإيجابي على مفهوم الذات الأكاديمي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصى الباحث بالآتي:

١- الاستفادة من البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية لتحسين مهارات إدارة الذات ومفهوم الذات الاكاديمي لعينات أخرى من تلاميذ المدارس مماثلة لعينة الدراسة الحالية.

٢- عقد دورات تدريبية للمعلمين للوقوف على كيفية تفعيل وتوظيف إدارة الذات في التصدي للمشكلات السلوكية، وتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب.

٣- توعية أولياء الأمور بأهمية إدارة الذات، وتدريبهم على كيفية تنفيذها مع أطفالهم في انجاز الواجبات المنزلية، والمهام الأكاديمية عامة.

٤- تضمين المناهج بالأنشطة الصفية واللاصفية بما يعزز وينمي سلوكيات إدارة الذات لدى التلاميذ.

٥- اعتبار استراتيجيات إدارة الذات عنصراً محورياً في برامج تعديل السلوك للأطفال عامة وتلاميذ المدارس خاصة.

٦- ابتعاد المعلمين عن الأساليب السلبية في مواجهة السلوك الصفي المُشكل كالعقاب، والتوبيخ لما لها من تأثير سلبي على التلاميذ، والمناخ الصفي عموماً.

٧- إتباع الوالدين أساليب التنشئة الديمقراطية، والتقبل في تعاملهم مع أبنائهم، والبعد عن أساليب التسلط، والقسوة، والإهمال.

٨- إشراك الوالدين والمعلمين معاً في برامج تدريب التلاميذ على إدارة الذات، حتى يستكمل الوالدين تدريب أبنائهم في المنزل.

٩- العمل على تحسين مهارات إدارة الذات لدى المعلمين بما يعود بالفائدة عليهم، وعلى طلابهم.

١٠- عمل برامج تدريبية للتلاميذ على إدارة الذات في أداء المهام الدراسية، مما يؤدي لتحسن تحصيلهم، ومن ثم مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

١١- عمل مسابقات بين الفصول الدراسية في الالتزام بالسلوكيات الايجابية داخل الفصل الدراسي باستخدام إدارة الذات للفصل كفريق، أو تقسيم الفصل الواحد إلى فريقين والتنافس فيما بينهما .

١٢- تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ من خلال تنويع الأنشطة المدرسية، والبرامج الإرشادية ذات العلاقة.

١٣- عمل برامج إرشادية للوالدين والمعلمين لكيفية تحسين ودعم مفهوم الذات الأكاديمي الايجابي لدي التلاميذ.

١٤- تعيين أعداد كافية من الأخصائيين النفسيين ومرشدي الطلاب في المدارس إلى جانب الأخصائي الاجتماعي، وتأهيلهم علي إتباع الأساليب القائمة على تفعيل دور التلميذ في تعديل سلوكه ، وحل مشكلاته، وتنمية مهاراته الأكاديمية.

١٥- دعم مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ من خلال تكليفهم بمهام متدرجة في الصعوبة، بما يحقق نجاحه فيها، ومن ثم الثقة في قدراته.

١٦- تصميم الأنشطة المدرسية اللاصفية بما يجعلها تدرب التلاميذ على إدارة الذات.

المراجع العربية:

أبـو النور، محمد عبد التواب(٢٠٠٨). تنمية مهارات المعلمين على استخدام أساليب التدعيـم لتعديل السلـوك الصفي المُشكل لدى الطلاب. المؤتمـر العلمي التاسع (تطوير التعليم الواقع والمأمول)، كلية التربية، جامعة الفيوم، ص ص ٤٥٥- ٤٩٢.

أبـو زيتون، جمـال; الناطـور، ميـادة محمد(٢٠٠٩).أثـر برنامج تدريبـي في تنمية المهـارات الدراسيـة و التحصيـل ومفهـوم الـذات الأكاديمـي لـدى الطلبة ذوي صعوبـات التعلـم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج ٧، ع ١، ص ص ٤٤ - ٨٥.

أبـو زيد، هيثم يوسف(٢٠١٠). مفهوم الـذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلـم داخـل غرف المصـادر والطلبـة العاديين في محافظة عجلـون بالأردن: دراسة مقارنة. مجلة الإرشاد النفسي،ع ٢٧، ص ص ٨٨ - ١١٤.

الخطيـب، جمال محمد (٢٠٠٤).فاعلية تطويـر معرفة المعلمين بتعديل السلوك في خفض السلوك النمطي والعدواني والفوضوي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً في الأردن. المجلة التربوية.ع ٧٣،مج ١٩،ص ص ٥٩-٩١.

الخطيـب، جمـال؛ حمـدي، نزيه(١٩٩٧).فاعليـة لعبـة السلـوك الجيـد في خفض السلوك الصفي غير المناسب. المجلة التربوية.ع ٤٢،مج ١١،ص ص ٢٥٤-٢٧٦.

الدسوقـي، مديحة منصـور(١٩٩٩). أثر استهلاك الكافايـين في أبعاد مفهوم الذات الأكاديمـي لـدى عينة مـن المراهقين والمراهقـات فى المرحلـة الثانوية، مجلة كلية. التربية بجامعة الأزهر،ع ٧٧، ص ص ٢٨١ - ٣١٦ .

الزاكـي، منـى; الشامي، إيناس (٢٠١١). العلاقة بـين مستوى إتقان مهـارات إدارة الـذات والأداء التدريسـي للطالبـة المعلمـة في كلية الاقتصـاد المنزلي جامعة الأزهر. المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس (تطوير برامج التعليم العالي النوعـي في مصـر والوطن العربـي في ضوء متطلبات عصـر المعرفة) ،مصر، مج ١،ص ص ٥٣٩ - ٥٦٢.

السنديوني،إبراهيـم عمر(٢٠٠٣). مشكلات النظام داخـل الفصل وعلاقتها ببعض المتغـيرات الأسرية والمدرسية لـدى طلاب المعاهد الثانويـة الأزهرية٠ رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة.

الشخص، عبد العزيز ؛ منيب ، تهاني; محمد ، فاطمة (٢٠١٠). برنامج مقترح لتدريب الأطفال التوحديين على إدارة الذات لتحسين سلوكهم التكيفي ومواجهة مشكلاتهم السلوكية. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس ،ع ٣٤،ج ١، ص ص ٥٧٩ – ٦٠٠.

الشرنوبي، نادية السيد; محروس ، أمال أحمد (١٩٩٨). مستوى الأداء في التربية العلمية لدى عينة من طالبات التربية فى ضوء كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر ،ع ٦٩، ص ص ١٣ - ٤٦.

العطار، لميس محمد (٢٠٠٥). فعالية الإرشاد المتمركز حول الشخص في تعديل مفهوم الذات الأكاديمي للمتأخرين دراسياً لطلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الغول، أحمد حمدي (٢٠١٢). فاعلية نوعين من التغذية الراجعة في مفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ ذوى الصعوبات التعلم في الرياضيات. مجلة القراءة والمعرفة،ع ١٣٢، ص ص ٨٦ - ١١٦.

الموافي، فؤاد حامد (١٩٩٣).علاقة التقييمات المدركة من الآخرين بمفهوم الذات الأكاديمي وبعض المحددات الدافعية والاتجاهات الدراسية لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي. مجلة البحوث النفسية والتربوية ،ع ٢ ،ص ص ١٨١-٢٣٨.

الهنداوي ، علي فالح; الزغول ، رافع عقيل; البكور ، نائل محمود (٢٠٠١). الفروق بين الطلاب العدوانيين وغير العدوانيين في أساليب التنشئة الوالدية المدركة ومفهوم الذات الأكاديمي . رسالة التربية وعلم النفس ،ع ١٤، ص ص ٦٧ - ١٠٤.

بركات ، زياد (٢٠٠٨).فاعلية أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية.ع ٤،مج ٩،ص ص ٨٣-١٠٦.

جابر، عيسى عبدالله (٢٠٠٩). إدارة الذات وعلاقته بالتعلم الموجه ذاتياً لدى معلمي المدرسة المتوسطة بالكويت. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة،ع ١٤ ،ص ص ٤٢٤ - ٤٥٥.

جاد المولى،أحمد محمد (٢٠٠٩).استخدام إجراءات إدارة الذات مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس ،ع ٣٣، ج ١، ص ص ٧١٣ - ٧٥٠.

حنورة ، مصري عبدالحميد (٢٠٠٣). مقياس بينيه العرب للذكاء الطبعة الرابعة. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

دوم،أمتثال محمد(١٩٩٩). أنماط السلوك العدواني الصفي الشائعة لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

رزق ، السعيد غازي(٢٠٠٣). علاقة الخوف من النجاح والخوف من الفشل بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من الجنسين بمصر والسعودية. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس ، ع ٢٧، ج ٤، ص ص ٢٦٥ - ٣٠٢ .

رضا، أكرم(١٩٩٩).إدارة الذات دليل الشباب إلى النجاح. القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية.

زهران ، محمد حامد; زهران ، سناء حامد(٢٠٠٦). مفهوم الذات الأكاديمي ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة. المؤتمر السنوي الثالث عشر(الإرشاد النفسي من اجل التربية المستدامة)، مج ١، ص ص ٧١ - ١١٠.

سالم، المهدي محمود(١٩٩٢). العلاقة بين اتجاه الطلاب نحو العلوم وكل من تحصيلهم لها ومفهوم الذات الأكاديمي واتجاه الأسرة والأصدقاء نحو العلوم في بيئتين مختلفتين بمراحل التعليم العام: دراسة ميدانية . مجلة البحوث النفسية والتربوية بكلية التربية جامعة المنوفية، مج ٨،ع ٥، ص ص ١٥٣ - ١٨٠.

سرحان ، غسان عبد العزيز; نصر الله ، زكريا حسن(٢٠٠٧). استخدام دورة التعلم في تدريس العلوم وأثره في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في فلسطين. المجلة التربوية ، مج ٢١ ،ع ٨٤، ص ص ١٦٩ - ٢٢٥.

شحاتة ، إيهاب سيد (٢٠١٠). العلاقة بين إدارة الذات وضغوط الدراسة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. المؤتمر السنوي الخامس عشر(الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة)، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مج ١، ص ص ٤٦٥ - ٤٨٩.

شرف الدين، نشأت فضل(٢٠٠١). تصور مقترح لإدارة الصف بمدارس التعليم العام دراسة وصفية تحليلية. مجلة تربية الأزهر،ع١٠٢،ص ص ٧٥-١٢٩.

عبدالحميد، جابر؛ كفافي، علاء الدين (١٩٩٥). معجم علم النفس والطب النفسي. ج٧،القاهرة: دار النهضة المصرية.

عبد الرءوف، عزت (٢٠٠٩). أثر تعليم بعض مهارات التفكير لبرنامج كورت بطريقتي الدمج مقابل الفصل في مادة الأحياء على التفكير الناقد وإدراك العلاقات بين المفاهيم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون (تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة)، مج ٣، ص ص ٩٨٤ - ١٠٢٣.

عبد القادر، فتحي؛ عيسى، مراد (٢٠٠٦). أثر برنامج قائم على تفضيلات أساليب التعلم في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والاتجاه نحوها والسلوك الفوضوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا.ع ٣٥،ج ١، ص ص٧٢-١١٦.

علاونة ، شفيق فلاح؛ بني حمد ، علي أحمد (٢٠١٠). أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ١١،ع ١، ص ص ٤٣ - ٦٤.

عمران، عبد الحليم زكي (١٩٩٠). تأثير تفاعل مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية على دافعية الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة المنوفية. رسالة ماجستير،كلية التربية ،جامعة المنوفية.

عواد، يوسف ذياب ؛ زامل، مجدي علي (٢٠١١). درجة تقدير المعلمين للسلوك المُشكل لدى تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية (الانروا) في محافظة نابلس وسبل علاجه. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد ١٣ ، العدد ٢، ص ص ١٣٩-١٧٨.

المرجع الاجنبية:

American Academy of Pediatrics (AAP). (2004). School-based mental health services. Pediatrics, 113(6), 1839-1845.

Aremu , O.A. (1998), Effects of two group counseling approaches on the self- concept of selected junior secondary III students. Journal of Guidance and Counseling, 6 (2), 1-10.

Avcioglu,H. (2012). The effectiveness of the instructional programs based on self-management strategies in acquisition of social skills by the children with intellectual disabilities. Educational Sciences,12(1) ,345-351.

Axelrod, M. I., Zhe, E. J., Haugen, K. A.,& Klein, J. A.(2009).Self-management of on-task homework behavior: A promising strategy for adolescents with attention and behavior problems. School Psychology Review,38(3),325-333.

Bacon ,L.C.(2011). Academic self-concept and academic achievement of African American students transitioning from urban to rural schools. Ph.D., The University of Iowa.

Baker, P. H.(2005).Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge?.American Secondary Education, 33(3), 51-64.

Ball ,R.W.(2012). The relationship of academic self-concept and social competence in learning-disabled early adolescents. PhD., The Faculty of Fielding Graduate University.

Barry, L. M., & Messer, J. J. (2003). A practical application of self-management for students diagnosed with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. Journal of Positive Behavior Interventions, 5(4), 238-248.

Berg ,D.H.(2006). Do psychosocial self-evaluations mediate the relationship between academic self-concept and depression in school children?. Exceptionality Education Canada,16(2),5-34.

Brauner, C.B.,& Stephens, C.B.(2006).Estimation the prevalence of early childhood serious emotional/behavioral disorders: Challenges and recommendations.Public Health Reports ,121(3),303-310.

Briesch, A. M., & Chafouleas, S. M.(2009).Review and analysis of literature on self-management interventions to promote appropriate classroom behaviors (1988-2008). School Psychology Quarterly,24(2),106-118.

Bromfield, C. (2006). PGCE secondary trainee teachers & effective behavior management: An evaluation and commentary. Support for Learning, 21(4), 188-193.

Bullis, M., & Cheney, D. (1999). Vocational and transition interventions for adolescents and young adults with emotional and or behavioral disorders. Focus on Exceptional Children, 31(7), 1-24.

Bushaw, W. J., & Lopez, S. L.(2011).The public's attitudes toward the public schools. Phi Delta Kappan, 92(1), 8-26.

Caldwell, S. L.(2010). The effects of a self-management procedure on the on-task behavior, academic productivity, and academic accuracy of female students with disabilities in a juvenile correctional high school setting. Ph.D., The Ohio State University.

Chafouleas, S., Hagermoser, S.,Jaffery, R.,& Fallon, L.(2012). An evaluation of a classwide intervention package involving self-management and a group contingency on classroom behavior of middle school students. Journal of Behavioral Education,21(1),34-57.

Choi ,H.J.,& Chung, K.M.(2012).Effectiveness of a college-level self-management course on successful behavior change effectiveness of a college-level self-management course on successfulbehaviorchange.BehaviorModification,36(1),18-30.

Christensen, L., Young, R. K., & Marchant, M., (2004). The effects of a peer-mediated positive behavior support program on socially appropriate classroom behavior. Education and Treatment of Children. 27(3), 199-234.

Clunies-Ross P., Little E., & Kienhuis M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior. Educational Psychology, 28(6), 693-710.

Cokley, K. ,& Chapman, C.(2008). The roles of ethnic identity, anti-white attitudes, and academic self-concept in African American student achievement. Social Psychology of Education, 11(4),349-365.

Coogan, B.A., Kehle, T. J., Bray, M. A.,& Chafouleas, S. M.(2007). Group contingencies, randomization of reinforcers, and criteria

for reinforcement, self-monitoring, and peer feedback on reducing inappropriate classroom behavior. School Psychology Quarterly, 22 (4),540-556.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). Applied behavior analysis(2nd Edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Crick, N. R.,& Grotpeter, J. K.(1995).Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. Child Development, 66, 710-722.

Dryden, K.M.(2007). An evaluation of behavioral self management implementation and home-to-school generalization effects. Ph.D., University of South Carolina.

Duarte,A.M.,& Baer,D.M.(1994).The effect of self-instruction on preschool children's sorting of generalized in-common tasks. Journal of Experimental Child Psychology, 57(1), 1-25.

Fernandez ,N.E.(2010). Reducing disruptive behaviors of high school students through self-monitoring checklists in conjunction with a token economy reinforcement system. A thesis of Master , Caldwell College .

Freeman, K. A.,& Dexter-Mazza, E.T.(2004). Using self-monitoring with an adolescent with disruptive classroom behavior: Preliminary analysis of the role of adult feedback. Behavior Modification, 28(3),402-419.

Hansen, B.D.(2011).The effects of function-based self-management interventions. Ph.D.,University of Kansas.

Harrell, I. L., & Hollins, T. N., (2009). Working with disruptive students. The Journal of the Virginia Community Colleges System, 14(1),69-75.

Hastings, R. P., & Bham, M. S.(2003).The relationship between student behavior and teacher burnout.School Psychology International, 24(1), 115-127.

Hoff, K. E., & DuPaul, G. J. (1998). Reducing disruptive behavior in general education classrooms: The use of self-management strategies. School Psychology Review, 27(2), 290-303.

Hogan, S.,& Prater, M. A.(1993). The effects of peer tutoring and self-management training on on-task, academic, and disruptive behaviors. Behavioral Disorders, 18(2),118-28.

Johnson ,C.D. (2012). Self-management of classroom transitions for students with attention disorders. A thesis of master, Rowan University.

Kaiser, B., & Rasminsky, S. (2009). Challenging behavior in elementary and middle school. N J: Pearson.

Lane,L., Menzies, H., Bruhn, A., & Crnobori, M.(2011). Managing challenging behaviors in schools: Research-based strategies that work. New York: Guilford Press.

Lee, C. C. (2001). Strategy and self-regulation instruction as contributors to improving students' cognitive model in an ESL program. English for Specific Purposes, 21(3), 261-289.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1997). Discriminate and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self efficacy. Journal of Counseling Psychology, 44, 307-315.

Liu ,W., & Wang ,C.(2005). Academic self-concept: a cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. Asia Pacific Education Review, 6(1), 20-27.

Liu ,W., & Wang ,C.,& Parkins, J.(2005). A longitudinal study of students› academic self-concept in a streamed setting: The Singapore context .British Journal of Educational Psychology,75, 567-586.

Liu ,H.J.(2009). Exploring Changes in Academic Self-Concept in Ability-Grouped English Classes. Journal of Humanities and Social Sciences,2(2),411-432.

Martinez ,L.(2005).A comparison study of self-management techniques and verbal reinforcement for children with attention deficit hyperactivity disorder.Ph.D., Mathematics California State University, Fresno.

McDougall, D. (1998). Research on self-management techniques used by students with disabilities in general education settings:

A descriptive review. Remedial and Special Education, 19(5), 310-320.

McDougall, D., & Brady, M. P. (1998). Initiating and fading self-management interventions to increase math fluency in general education classes. Exceptional Children, 64(2), 151-166.

Menzies, H. M., Lane, K. L.,& Lee, J. M.(2009).Self-monitoring strategies for use in the classroom: a promising practice to support productive behavior for students with emotional or behavioral disorders. Beyond Behavior,18(2),27-35.

Miltenberger, R. G. (2011). Behavior modification: Principles and procedures (5 edition),California: Cengage Learning.

Moore, D.W., Anderson, A., & Kumar, K., (2005). Instructional adaptation in the management of escape-maintained behavior in a classroom. Journal of Positive Behavior Interventions. 7(4), 216-223.

Oliver R., Wehby J., & Daniel, J.(2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior.Campbell Systematic Reviews,4,1-56.

Olorunfemi-Olabisi , F.A..,& Akomolafe ,M.J.(2013). Effects of self-management technique on academic self-concept of under-achievers in secondary schools. Journal of Education and Practice ,4(6),138-141.

O'reilly, M., O'Halloran, M., Sigafoos, J.,& Green, V.(2005).Evaluation of video feedback and self-management to decrease schoolyard aggression and increase pro-social behaviour in two students with behavioural disorders. Educational Psychology,25(2), 199-206.

Pike ,A.D.(2010). Progress: Sex differences in academic self-concepts in middle childhood. The Psychology of Education Review,34 (2),43-46.

Sauceda,E.P.(2011). The effect of social skills and self-management training on maladaptive behaviors and academic performance within a public school setting. A thesis of Master, Austin State University.

Shapiro, E. S., DuPaul, G. J.,& Bradley-Klug, K. L.(1998). Self-management as a strategy to improve the classroom behavior

of adolescents with ADHD. Journal of Learning Disabilities, 31(6),545-555.

Shelton-Wheeler, F.(2012). Exploring the relationship of ethnic identity, academic self-concept, and academic achievement of African American college students .Ph.D., Adler School of ProfessionaL Psychology.

Skaalvik ,E .,& Skaalvik ,S.(2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. International Journal of Educational Research ,61, 5–14.

Stanovich, P., Jordan, A.,& Perot, J .(1998).Relative differences in academic self-concept and peer acceptance among students in inclusive class. Remedial and Special Education,19(2),120–126.

Tan .J.B., & Yates ,S.M.(2007). A Rasch analysis of the academic self-concept questionnaire. International Education Journal,8(2),470-484.

Taylor ,L., Davis-Kean, P.,& Malanchuk ,O.(2007). Self-esteem, academic self-concept, and aggression at school. Aggressive Behavior,33, 130–136.

Theodore, L. A., Bray, M. A., & Kehle, T. J., (2004). A comparative study of group contingencies and randomized reinforcers to reduce disruptive classroom behavior. School Psychology Quarterly. 19(3), 253-271.

Thompson, A. M., & Webber, K. C.(2010).Realigning student and teacher perceptions of school rules: A behavior management strategy for students with challenging behaviors.Children & School,32(2),71-79.

Thompson,A.M.(2012).A randomized trial of the self-management training and regulation strategy(STARS):A selective intervention for students with disruptive behaviors .Ph.D.,University of North Carolina,Chapel Hill.

Tseng , H .Y.(2005). Effects of self-management procedure in preschool setting. Ph.D.,The Pennsylvania State University.

أشـكال وأسباب العنف المدرسي لدى الأطفـال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية فى المدارس الحكومية الأردنية

إعداد

د . حسين عبد المجيد النجار

أستاذ التربية الخاصة المساعد – جامعة الملك عبد العزيز – جدة

الملخص

هدفت هـذه الدراسـة إلى التعـرف على أشكال العنف المدرسـي وأسبابه لدى تلاميـذ صعوبات التعلـم بالمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية (من الصف الأول الأساسـي وحتـى السادس الأساسـي) في العاصمـة عمـان. وتكونـت عينة الدراسـة مـن (١٢٠) تلميـذاً وتلميـذة من تلاميـذ صعوبات التعلـم في مديرية التربيـة والتعليـم لعمان الثانية في الأردن للعـام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣. وقد تم اختيـار عينـة الدراسـة بالطريقة العشوائيـة. ولغايات تحقيق أهـداف الدراسة فقـد قـام الباحـث بتطويـر استبانـة تقيس أشـكال العنـف المدرسـي وأسبابـه. وأظهـرت النتائـج الآتي: جاءت جميع أبعاد أشكال العنف لدى تلاميذ صعوبات التعلـم منخفضـة، وحصـل محـور العنـف الجسـدي علـى أعلـى تقديـر تـلاه محـور العنـف نحـو الممتلكات، ثـم محور العنـف اللفظي، وأخيراً محـور العنف الجماعـي. كمـا أظهرت النتائج حصول محور الأسبـاب التربوية على الترتيب الأول في أسبـاب العنـف المدرسي من وجهة نظـر التلاميذ، تلاه محور الأسباب الشخصيـة، وأخـيراً الأسباب الاجتماعية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تصورات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأشكال العنف المدرسي تعزى للجنس.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بالتوصيات التالية: ضرورة التعاون ما بين أولياء الأمور، والهيئة التدريسية، وإدارة المدرسة لمراقبة سلوك الأطفال العنيـف وتحديد أهـم المظاهر السلوكية السلبية لدى هـؤلاء الأطفال ووضعها في عين الاعتبار.

الكلمـات المفتاحية: أشـكال العنف المدرسـي، أسبابـه، التلاميـذ ذوي صعوبات التعلم (مشخصين من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية)، مدارس حكومية.

Forms of School Violence and its Causes Among the LD Students in Basic Stage in Jordaninan Government Schools

Dr. Hussein Abdul Majid Al-Najjar
Assistant professor at the King Abdulaziz University/Jeddah

Abstract

This study aimed to identify forms of school violence and its causes among the students learning basic stage in government schools (from first grade to sixth) in the capital Amman. The study sample consisted of 120 students from learning disabilities in the Directorate of Education and the Second Amman in Jordan for the academic year 2012/2013. The study sample was selected randomly. For the purpose of achieving the objectives of the study, the researcher developed a questionnaire measure forms of school violence and its causes. The results showed the following: all dimensions forms of violence among the students of learning disabilities are low, and the dimension of physical violence got the highest estimate, followed by the dimension of violence towards property, then the focus of verbal violence, and finally the center of mass violence. The results also showed for educational reasons dimension, respectively, the first into the causes of school violence from the perspective of students, followed by the dimension of personal reasons, and finally social causes. The results also showed no statistically significant differences in the perceptions of students learning the forms of school violence attributed to sex.

In light of the results of the study, the researcher recommended the following recommendations: the need for cooperation between parents, faculty and school administration to monitor the violent

behavior of children and to identify the most important negative behavioral manifestations in these children and put them into account.

Keywords: forms of school violence, its causes, learning disabilities students, government schools.

المقدمة

تعد ظاهرة العنف بأشكالها المختلفة من أكثر الظواهر التي تستدعي التصدي لها لما لها من آثار سلبية واضحة على المجتمعات بشكل عام. وتؤثر ظاهرة العنف على الجوانب السيكولوجية المختلفة لكل من المجتمع والفرد. وزاد الاهتمام بأشكال العنف المختلفة في الأردن مثل العنف ضد المرأة، وعنف الآباء تجاه الأطفال، وعنف أصحاب العمل ضد العمال. كما شهدت المؤسسات التعليمية أشكالا مختلفة من العنف مثل العنف من المعلمين تجاه التلاميذ، وعنف التلاميذ تجاه زملائهم والذي يأخذ أشكالا مختلفة تتراوح بين العنف الجسدي والعنف اللفظي والوصول إلى العنف السيكولوجي. مع ذلك نجد أن هذا النوع من العنف لم يحظ بدرجة كافية من البحث والدراسة من قبل الباحثين وركزت معظم الدراسات التي أجريت على دراسة العنف على مراحل دراسية محددة خاصة المرحلة الابتدائية (البدري، ٢٠٠٥).

وظهرت أشكال العنف المختلفة من خلال ممارسة أنواع محددة من هذه الظاهرة مثل العنف المادي الذي يتمثل بالضرب، والجرح، والإساءة، والعنف اللفظي والمتمثل باستخدام الكلمات النابية، وعدم تحمل الآخرين. وظهر لدينا أيضا أنواع أخرى من العنف تم الاصطلاح على تسميتها بالعنف النفسي مثل العمل على تقليل احترام الشخص لذاته، والإساءة السيكولوجية للآخر والعمل على تخفيض مستوى تقدير الفرد لذاته. وشهد الأردن في السنوات الأخيرة زيادة كبيرة في مستويات العنف في المؤسسات التعليمية مما ينبئ بأن هناك أسباباً مختلفة وراء ازدياد هذه الظاهرة بين التلاميذ في المدارس. حيث يعد العنف من الظواهر الأكثر سوءاً والتي تسارعت في الانتشار في المدارس الأردنية التي ظلت إلى وقت قريب مثالاً للانضباط والرصانة؛

و تحولت المدارس إلى ساحات للعنف بأنواعه المختلفة يعتدي فيها التلميذ على زملاءه ومدرسيه وحتى على ممتلكات ومرافق مدرسته التي ينهل منها علمه وأخلاقه وقيمه. ومما لا شك فيه أن هذه الظاهرة جاءت نتيجة مجموعة من العوامل كالفوضى الاجتماعية، والكبت، والحرمان، والخوف، والشعور بالخطر، والظروف الاقتصادية والسياسية المحيطة، إضافة لعوامل التنشئة الأسرية التي كانت وما زالت من أكثر العوامل تأثيراً في نشوء السلوك العدواني لدى الأفراد (بركات، ٢٠٠٥).

ويعد تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم جزءاً من ظاهرة العنف المدرسي ويصيبهم ما يصيب التلاميذ العاديين. إن تلاميذ صعوبات التعلم هم في العادة تلاميذ أسوياء من حيث القدرة العقلية فهم عاديون أو ذوو ذكاء مرتفع، وأيضاً لا يعانون من أية إعاقة عقلية أو سمعية أو بصرية، ومع ذلك يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبات واضحة في اكتساب مهارات الاستماع أو استخدامها أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية أو تطوير إدراك بصري طبيعي. وتعد هذه الاضطرابات أساسية عند كافة الطلاب حسب المراحل العمرية المختلفة، ولكنها تظهر بشكل مستمر متكرر عند التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية. كما تعتبر صعوبات التعلم مشكلة كبرى للعديد من الأفراد المصابين بها، فهم يواجهون تحديات حقيقية لا تنحصر فقط في الجوانب الأكاديمية بل تمتد لتطال الجوانب السلوكية والاجتماعية أيضاً. وفئة صعوبات التعلم هي إحدى فئات التربية الخاصة والتي تحتاج إلى تلك البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم للأفراد ذوي الحاجات الخاصة من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، ومساعدتهم على التكيف وتحقيق ذواتهم (بركات، ٢٠٠٦).

وهي واحدة من فئات التربية الخاصة التي توصف بأنها « محيرة « لأن الغموض كان و ما زال يكتنفها من حيث التعريف و الأسباب. والتعريف الأكثر قبولاً لصعوبات التعلم هو ذاك الذي ينص على أنه : اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة أو استخدامها

سواء أكانت شفهية أو كتابية. وتتمثل المشكلة الرئيسية في الصعوبات التعلمية في التباين الملحوظ بين القابلية و الإنجاز الفعلي. و بوجه عام، ليس هناك سبب واحد فقط لصعوبات التعلم لكن السبب الأكثر شيوعاً على حسب ما يعتقد به كثيرون هو حدوث خلل في الأداء الوظيفي للمخ أي خلل نيورولوجي. و يرجع هذا الخلل أو القصور النيورولوجي إلى خمس فئات عامة هي : الأسباب الوراثية، والأسباب البيولوجية، و الأسباب البيوكيميائية، والأسباب البيئية، والأسباب النمائية (الفتلاوي وسهيلة، ٢٠٠٥).

مشكلة الدراسة

تتميز سلوكات بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالعنف التي قد تنتج عن الإعاقة نفسها من إدراك وغيره،أو عن تأثير البيئة المحيطة بهم والتي تدفعهم إلى هذه السلوكات غير التكيفية والتي تصبح ملازمة لهم نتيجة سوء فهم التعليمات أو تأخر اللغة أو غير ذلك، لذلك كان لا بد من تحديد هذه السلوكات والتي هي شكل من أشكال السلوك العنيف المستمر لديهم والتي قد توجد كلها أو بعضها سواء بشكل كبير أو صغير. ويعتبر العنف المدرسي من أكثر القضايا التي تشغل بال التربويين على جميع الأصعدة هذه الأيام؛ فقلة احترام المعلم وانعدام الانصياع للتعليمات، والقيام بسلوكيات عدوانية تجاه الآخرين، وسلوكيات الأطفال السلبية المختلفة في غرفة الصف صارت من الظواهر المألوفة التي يواجهها المعلم . إذ أن قلة انتباه الطلاب والانشغال بسلوكيات تخريبية مزعجة داخل غر فة الصف تسبب ضياع الكثير من وقت التعليم خلال الحصة، وتسبب انهماك المعلم بكبح هذا العمل مستخدماً طرقاً قد تضر بسير العملية التربوية . فالمعلم الذي يتشوش تركيزه وينزعج نتيجة الفوضى التي يحدثها بعض الطلاب قد يضطر تحت لحظات الضغط الممزوج بالغضب، إلى معاقبة هؤلاء الطلاب من خلال الصراخ المتواصل عليهم، أو توجيه الإهانة لهم، أو استخدام أسلوب الشتم أو الضرب، والدراسة الحالية تستهدف استطلاع أشكال العنف المدرسي وأسبابه لدى تلاميذ المرحلة الأساسية (الصف الأول وحتى الصف السادس).

أسئلة الدراسة

١- ما أشكال العنف المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية ؟

٢- ما أسباب العنف المدرسي كما يدركه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور – إناث) في أشكال العنف لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف أشكال العنف المدرسي وأسبابه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في العاصمة عمان، إضافة إلى معرفة دلالة الفروق في أشكال العنف لدى هم في المرحلة الأساسية والتي تعزى لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع نفسه وهو التعرف على أهم أشكال العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر تلاميذ تلك المرحلة، وتبرز أهمية هذه الدراسة من خلال إنها إحدى الدراسات القليلة التي تتناول بنوع من الخصوصية أهم مظاهر السلوك العنيف لتلاميذ المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم ، حيث أن الطلاب يأتون من بيئات مختلفة، ومستويات ثقافية واجتماعية متباينة. إضافة إلى أن مثل هذه الدراسة لها أهمية كبيرة في مساعدة أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية والمرشدين التربويين والنفسيين في التعرف على أهم تصورات التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم للسلوك العنيف ، وتحديدها ووضع خطط لتعديلها وعلاجها بطريقة مخططة ومنظمة بدلاً من الاعتماد على العشوائية في التفكير والمعالجة .

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة بالظروف والعوامل التالية:

- **العامل الزمني**: طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣.
- **العامل المكاني**: تم تطبيق هذه الدراسة في العاصمة عمان (مدارس مديرية تربية عمان الثانية).
- **العامل البشري**: تم تطبيق هذه الدراسة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية.

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري جزأين هما : العنف المدرسي تعريفه والفرق بين العنف والعدوان وأشكاله وأسبابه والعوامل المؤثرة فيه وأثر العنف على العملية التعليمية، أما الجزء الثاني فيتناول موضوع صعوبات التعلم من حيث المفهوم وتحديد الاطفال ذوي صعوبات التعلم، وأسباب صعوبات التعلم، والخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم

العنف المدرسي

تعددت تعريفات العنف، حيث لم يتفق الباحثون على تعريف محدد له، لأن العنف سلوك معقد وأسبابه متشابكة، ويرى بعض الباحثين أن صعوبة التعريف تكمن في اختلاف استعمالاته، فهو يستخدم في وصف سلوك الإنسان حينما يدافع عن بقائه وعن ذاته، ويستخدم كذلك في وصف الفرد النشط الطموح، وفي وصف المجرم الذي يقتل ضحيته (Adrienne, 2003). ويعزو آخرون صعوبة تحديد مفهوم العنف كونه من المفاهيم المعيارية التي تخضع للمعايير الاجتماعية، والأخلاقية في الحكم عليه وعلى شرعيته، وتختلف هذه المعايير من بيئة لأخرى، تبعاً للمكونات الثقافية الموجودة في المجتمع، مما أدى إلى الخلط بين العنف، وبعض المصطلحات الأخرى مثل العدوان، والعدائية، والميل للعنف وغيرها (الشريفين، ٢٠٠٨) . وقام السبيعي (٢٠١١) بتعريف العنف بأنه: "القوة الجسدية التي تستخدم الإيذاء والضرر" . ويعرف

الزيود (٢٠٠٦: ٦) العنف على أنه: "أي عمل يرتكب ضد الإنسان ويحط من كرامته وهو يتراوح بين الإهانة بالكلمة واستخدام الضرب" وعرفت الختاتنة (٢٠٠٧) العنف على أنه: "أنماط من السلوكيات العدائية تجاه الآخرين والتي تتضمن الإساءة الجسدية، الإساءة النفسية، وتدمير الممتلكات المملوكة للآخرين". وعرف بركات (٢٠٠٩) العنف بأنه أي نوع من الإيذاء أو التهديد غر المبرر باستخدام الألفاظ أو القوة الجسدية. أما العنف المدرسي فهو العنف المنتشر بين التلاميذ في المرحلة الأساسية حيث يقوم أحد الطلاب بضرب تلميذ آخر بحيث يسبب له الضرر والأذى سواء كان هذا الضرر جسمياً أو نفسياً إما داخل المدرسة أو خارجها. وقد عرفه (Beordez, 2004) فعل مضاد للرفق ومرادف للشدة والقسوة، إذ يصبح كل تصرف يتعدى حدود النقاش أو يجابه رأي إلى حد يصل إلى المجابهة الجسدية بين التلاميذ والمعلمين أو بين الأهل والمعلمين أو بين التلاميذ بعضهم بعضاً. وعرف كيم (Kim, 2005) العنف على أنه التهديد أو الأذى الحقيقي الجسدي والسيكولوجي الذي يسببه الفرد للآخرين والذي يأخذ أشكالا متعددة مثل العنف اللفظي، والاستغلال أو العقاب الجسدي. ويعرف الباحث العنف بأنه أي نوع من أنواع السلوكيات التي تهدف لإيذاء الآخرين جسدياً، أو نفسياً أو لفظياً.

الفرق بين العنف والعدوان

يمكن القول بأن السلوك العدواني والعنف وجهان لعملة واحدة ألا وهي خلق شخصية غير سوية وغير مقبولة اجتماعياً ودائماً تعاقب بالابتعاد عنها وعزلها ودون القيام ولو بمحاولة واحدة لفهم العوامل التي أدت إلى تطورها على هذا النحو من السلوكيات. والعنف سلوك فردى يرجع الى اسباب متعددة منها أسباب ذاتية ترجع الى الفرد نفسة أو عوامل بيئية كسوء التوافق الأسرى أو رفاق السوء. وذكر ايفرين (Evren, 2009) بأن بعض الباحثين يستخدمون اصطلاح العنف للدلالة على العدوان مما يعني أن هناك تداخل واضح بين هذين الاصطلاحين. ويعتبر بعض الباحثين بأن العنف شكل من أشكال العدوان وهذا يعني أن العدوان مصطلح يشتمل على العنف. ولكن يمكن القول أن الفرق بين العنف والعدوان يظهر في الآتي: أن العنف يكون واضحاً

ومحدداً وهو أحد صور العدوان. وأن العدوان أشمل وأوسع من العنف وبالتالي يمكن أن يأخذ أشكالاً غير واضحة. وأن العدوان يعتمد غالباً على القوة ويكون موجهاً نحو البشر. وأن العدوان لا يعتمد بالضرورة على القوة الجسدية حيث يمكن أن يأخذ صوراً مختلفة مثل النقاش الحاد بين مجموعة من الأفراد. وأن العدوان يهدف للسيطرة على الآخرين، بإذلالهم أو إخضاعهم. وأن العنف يكون وقتياً ويكون ناتجاً عن رد فعل لأسباب معينة وبالتالي فإن غياب الأسباب المثيرة للعنف تؤدي لزوال السلوك.

أشكال العنف

يكون العنف بعدة أشكال وبدرجات مختلفة، وأكثر أشكال العنف ظهوراً بين المراهقين في الدول غير الصناعية هي السرقة، والعنف الجسدي، والألفاظ غير المناسبة، والنشاطات المرتبطة بالجنس، وتدمير الممتلكات (شويحات وعكروش، ٢٠١٠). ويمكن أن يظهر العنف بين الأفراد في عدة أشكال منها: (الصبيحي والرواجفة، ٢٠١٠).

- **العنف الجسدي**: وهو الاعتداء على الآخرين عن طريق إيذاء الجسد إما باستخدام أداة حادة أو بدون استخدام هذه الأداة.
- **العنف الرمزي**: وهذا العنف يتم فيه التحقير من شأن الفرد أو ممارسة عملية الاستفزاز مثل تجاهل الشخص أو الامتناع عن محادثته والسخرية والاستهزاء فيه.
- **العنف اللفظي**: وهو العنف المتعلق بالكلام مثل الشتم والسب وإطلاق الصفات السيئة على الفرد.

أسباب العنف والعوامل المؤثرة فيه

هناك العديد من الأسباب التي تؤدي لظهور ظاهرة العنف. وتختلف هذه الأسباب بشكل رئيسي من فرد لآخر. وبشكل عام، فإن السلوك الإنساني يختلف حيث أنه نتاج التفاعل بين الإنسان وبين البيئة المحيطة التي يعيش فيها. ويختلف سلوك الإنسان حسب طريقة تفاعله مع البيئة ومع الأفراد الذين يعيشون فيها. ويؤدي هذا كله إلى وجود أسباب متعددة ومختلفة تعمل

على التأثير في ظهور سلوكيات العنف لدى مجموعة من الأفراد أكثر من غيرهم. وتختلف أسباب العنف باختلاف أشكاله وتتنوع مصادره ومثيراته وتختلف أيضا النتائج الناتجة عن هذا السلوك. وتختلف أيضا وجهات النظر والنظريات التي تقدم في تفسير ظاهرة العنف، حيث يرى بعض الباحثين أن هناك أسباب نفسية تؤدي إلى ظهور العنف لدى الأفراد بينما يرى آخرون أن العنف نابع في عدد من الموروثات. وترى وجهة نظر ثالثة بأن العنف يعود لعدد من العوامل الإدراكية حيث أشار الصرايرة (٢٠٠٦) لبعض أسباب العنف لخصها في النقاط التالية:

العدوانية الغريزية لطبيعة الإنسان

يرجع بعض الباحثين العنف إلى الغرائز الفطرية الموجودة في الطبيعة الإنسانية. حسب هذه الرؤيا، فإن الإنسان لم يغير من عاداته العدوانية الغريزية المتجذرة في الطبيعة الإنسانية وهو لم يتخلص أيضاً من الموروثات الجينية التي تجعل من البشر أكثر ميلاً نحو العنف والرغبة في السيطرة على الآخرين. ويمكن تفسير العنف من خلال التصورات التالية كما اوردها القادري (٢٠٠٨):

أ ـ التفسير النفسي للعنف

يذهب الكثيرون من الباحثين في تبني وجهة النظر التي تقول بأن العنف ناتج عن مجموعة من الأسباب النفسية الكامنة (الشعور بالظلم، عدم المساواة، الإحباط) في الكيان الذاتي الداخلي للفرد دون أن يهتم هؤلاء الباحثين للظروف والأوضاع المحيطة بذلك الفرد الذي يظهر سلوكيات العنف. وبهذا، يمكن القول أن هؤلاء الباحثين ينظرون إلى العنف من وجهة نظر نفسية مجردة بدون التركيز على أن العنف موضوع اجتماعي.

ب ـ العوامل الذاتية

وحسب وجهة النظر هذه، فإن العوامل الذاتية (الطموحات، التنافس) هي أهم محرك أو مثير للعنف. وأشار عالم الاجتماع الأمريكي دينيوف إلى القول

بأن الحروب وهي أعلى درجات العنف لا تندلع بسبب النزاعات العسكرية، والاقتصادية، الاجتماعية ولكن بسبب سوء التفاهم بين الطرفين المشاركين في الحرب.

جـ العوامل الفسيولوجية

يذكر بعض الباحثين بان العنف ناتج عن أسباب عصبية فسيولوجية (بنية الجسم، ارتفاع هرمونات الذكورة) حيث يبدو سلوك العنف بأنه أحد الأنماط السلوكية التي يظهرها الفرد في حياته الاجتماعية. ويضيف هؤلاء بأن العنف هو رد فعل سلوكي يتصف باستعمال القوة في سبيل إلحاق الضرر بالآخرين.

دـ التقدم العلمي والتكنولوجي

يشير فريق من العلماء والباحثين إلى أن العنف ناتج من التأثيرات السلبية للثورة العلمية والتقنية على السلوك الإنساني. وحسب هذا الاتجاه، فإن العنف يأتي نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي. ونجد أن معظم وسائل الترفيه الحالية ترتكز على عرض أفلام يسودها مشاهد العنف وبالتالي فإن هذا يؤثر على تطوير السلوكيات العنيفة لدى المشاهد. أيضاً، نجد أن معظم الألعاب المقدمة على شبكات الانترنت تعتمد بشكل رئيسي على استخدام المشاهد العنيفة أو دخول اللاعب المستخدم للانترنت في صراعات وتنافسات مع الآخرين.

هـ الانفجار السكاني

وحسب هذه الرؤية، فإن الانفجار السكاني وزيادة عدد الأفراد قد أدى بشكل كبير لظهور سلوكيات العنف بين الأفراد حيث يمكن القول أن احتكاك الفرد مع عدد أكبر من الأفراد يزيد من عدم الانسجام معه وبالتالي يمكن القول أن هذه الرؤية تؤكد بأن الزيادة السكانية وزيادة التفاعل بين الأفراد يزيد من احتمالية ظهور العنف بينهم. وتشير هذه الرؤية أيضا بأن العنف يمكن أن يكون ظاهرة جماعية يشارك فيها أكثر من فرد.

و- الإحساس بالظلم

يؤدي إحساس الفرد بالظلم إلى زيادة احتمالية إظهاره للسلوكيات العنيفة. على سبيل المثال، حين يشعر الفرد بأنه دون مستوى الآخرين وحين يكون محروماً من حقوقه الأساسية، فإن هذا يؤدي إلى زيادة مخاطرة إظهاره لسلوكيات العنف.

أسباب أخرى للعنف

هناك بعض الأسباب الأخرى لظهور سلوك العنف مثل الغيرة والتنافس بين الأفراد من أجل الحصول على شيء يرغبون فيه. ويمكن أن يظهر سلوك العنف أيضاً بدافع الحب والحصول على اهتمام الآخرين. على سبيل المثال، يقوم الطفل الصغير بضرب أمه من أجل الحصول على اهتمامها نحوه. ويظهر العنف في بعض الأحيان بغرض الحصول على معززات مختلفة مثل الحصول على الأكل أو رضى جماعة الرفاق. أخيرا، يظهر الفرد العنف حين يريد التخلص من موقف مزعج أو خطر يهدد حياته. كالفشل في الدراسة أو العمل (الفقهاء، ٢٠٠١).

الاتجاهات المفسرة للعنف

يعد العنف الطلابي نوعا من أنواع العنف الشائعة في مجتمعاتنا لذلك فإن النظريات التي تفسر العنف عموماً يمكن أن تطبق على تفسير العنف الطلابي أيضاً ومن هذه النظريات:

أولا: **النظرية البيولوجية**. ويعد العنف محصلة للخصائص البيولوجية للإنسان فهناك علاقة بين العنف والجهاز العصبي المركزي فالعنف في تصور هذه النظرية حاجة أساسية لا يمكن استمرار المجتمع الإنساني دون التعبير عنها لأن كل العلاقات الإنسانية ونظم المجتمع وروح الجماعة يحركها من الداخل هذا الشعور بالعنف والعدوان (الصقر، ٢٠٠٨). كما تشير هذه النظرية إلى أن العنف يرجع إلى عوامل بيولوجية في تكوين الشخص وفي الوقت نفسه بين أصحاب هذه النظرية وجود اختلافات في التكوين الجسماني للمجرمين

عنه لدى عامة الأفراد، حيث يؤكدون وجود بعض الهرمونات التي لها تأثير على الدافعية نحو العنف والتي ترتبط بزيادة هرمون الذكورة. ويؤكد أصحاب هذه النظرية أن هرمون الذكورة (الأندروجين) هو السبب المباشر لوقوع العنف بدرجات كبيرة بين الرجال وأن هذا الهرمون يفرز بنسبة عالية أوقات النهار، مما يزيد من حدة الغضب لدى الشباب وينمي مشاعر الانفعال لديهم بينما ينخفض إفرازه في المساء (القادري، ٢٠٠٨).

ثانيا: **نظرية التعلم الاجتماعي**. يفترض أصحاب هذه النظرية أن الأشخاص يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى، وأن عملية تعلم العنف تتم داخل الأسرة سواء في الثقافة العامة أو الفرعية؛ فبعض الأسر تشجع أبناءها على استخدام العنف مع الآخرين وتشجعهم على ألا يكونوا ضحايا العنف في مواقف أخرى، والبعض ينظر إلى العنف كوسيلة للحصول على حاجاتهم بل إن بعض الأسر تشجع أفرادها على التصرف بعنف عند الضرورة ومن أهم الفرضيات التي تقوم عليها هذه النظرية (الشريفيين، ٢٠٠٨):

١- إن العنف يتم تعلمه داخل الأسرة والمدرسة ومن وسائل الإعلام.

٢- إن سلوك العنف يتم تعلمه من خلال العلاقة المتبادلة بين الآباء والأبناء وخبرات الطفولة المبكرة.

٣- إن إساءة معاملة الطفل تؤدي إلى سلوك عدواني تبدأ بذوره في حياته المبكرة، وتستمر في علاقته مع أصدقائه وإخوته ووالديه ومدرسيه.

ثالثا: **نظرية تزايد العنف في مرحلة المراهقة**. يشير (الزيود، ٢٠٠٦) إلى تزايد العنف بصورة كبيرة في العقد الثاني من حياة الإنسان أي أثناء مرحلة المراهقة، ثم يتناقص مرة أخرى في بداية العشرينات. وبعض الشباب من ذوي السلوكيات العنيفة يبدأون هذا العنف في الطفولة، ثم يتصاعد معدل العنف خلال سن المراهقة، ولكن أكثر من نصف الشباب يبدو سلوكهم العدواني من منتصف مرحلة المراهقة إلى آخرها حيث يصاحب النمو والبلوغ تغيرات

جسمية وحسية تؤدي إلى تغير علاقات المراهق وتفاعله مع الآخرين، ومن ثم يتبع ذلك الاستقلالية عن الآباء والحاجة إلى تكوين هوية شخصية ومهارات وقيم ومنافسات تمهد له الوصول إلى مجتمع الراشدين.

رابعا: نظرية الموقف الذاتي. أشار الصرايرة (٢٠٠٦) بأن نظرية الموقف الذاتي هي عبارة عن تعديل لنظرية التعلم الاجتماعي في تفسير ظاهرة العنف. وحسب هذه النظرية، فإن الأفراد الذين لديهم مستويات منخفضة من احترام الذات لديهم نزعة أكبر نحو تبني سلوكيات انحرافية مثل العنف من أجل الحصول على اهتمام الآخرين ومن ثم بلوغ موقف ذاتي إيجابي. وتقترح هذه النظرية بأن العنف يحدث عندما يصارع الفرد ويتغلب على مواقفه الذاتية السلبية التي تظهر الاستهانة بالتجربة النفسية الاجتماعية. وحسب هذه النظرية فإن بعض المواقف تسمح للفرد بإظهار العنف بطريقة واضحة أو غير واضحة.

خامسا: النظرية البنائية. حسب هذه النظرية، فإن العنف موزع بطريقة غير متساوية ضمن البناء الاجتماعي في المجتمع حيث نجد أن العنف أكثر وضوحاً في الأفراد الذين ينتمون للطبقات الاجتماعية والاقتصادية الدنيا. وتفترض هذه النظرية أيضاً أن الأفراد في الطبقات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة يعانون من إحباطات كبيرة. وتعمل هذه الإحباطات على خلق استجابة عنيفة نحو ما يشعر به الفرد. وتصبح هذه الاستجابة مشروعة من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية التفاضلية التي تؤدي بالأفراد الذين تشملهم عمليات التنشئة في طبقات مختلفة من المجتمع إلى استخدام سلوكيات عنيفة من أجل التصدي للضغوطات والإحباطات (القادري، ٢٠٠٨).

تأثير العنف على عملية التعلم والتعليم

يعتبر العنف من السلوكيات غير السوية المكتسبة التي تظهر بشكل خاص من خلال بعض الاضطرابات الانفعالية مثل القلق والتوتر. فأصبح العنف أحد الظواهر الاجتماعية السيئة التي يتفاقم خطرها يوماً بعد يوم من خلال أخذها بعدة أشكال وهذا يتضمن دخولها إلى مجتمعات التعليم العالي

مثل الجامعات. وقد أصبح العنف في الآونة الأخيرة أحد الظواهر المنتشرة في المجتمعات العربية وخاصة في المؤسسات التربوية. ونجد هنا أن عدداً من الباحثين قد أكدوا بأن العنف المدرسي يؤثر سلباً على عملية التعليم والتعلم التي تحدث داخل مؤسسات التعليم (السبيعي، ٢٠١١).

صعوبات التعلم

صعوبات التعلم هي من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطوراً بسبب اهتمام الأهل والمهتمين بمشكلة الأطفال الذي يظهرون مشكلات تعلمية والتي لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقات العقلية والحسية والانفعالية، بالإضافة إلى أن مصطلح صعوبات التعلم قد لاقى قبولاً أكثر من قبل الأهل. والأشخاص الذين يظهرون صعوبات في التعلم لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية بل هم عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية أوصحية أو اضطرابات انفعالية أو ظروف أسرية غير عادية، ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية مثل الانتباه أو الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب. وحيث إنه لم يقدم لمثل هؤلاء الأطفال أي خدمات تربوية وعلاجية في بادئ الأمر، فقد سعى أهل هؤلاء الأطفال لطلب مساعدة المتخصصين من أجل حل مشكلة أبنائهم. ولقد تمت المحاولة الأولى لوضع تعريف محدد لصعوبات التعلم في عام ١٩٦٣ حيث اقترح كيرك التعريف التالي: «يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية. ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي». (بركات، ٢٠٠٩). وفي عام ١٩٦٨ وضعت اللجنة الوطنية الاستشارية لشؤون المعوقين والتابعة لمكتب التربية الاميركي تعريفها مستندة إلى تعريف كيرك وقد اعتمد من قبل القانون الاميركي للمعوقين في سنة ١٩٧٥ وتعديلاته اللاحقة سنة ١٩٩٠ والذي ينص على التالي: «صعوبات التعلم الخاصة تشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة سواء لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة. وتظهر

على نحو قصور في الإصغاء، أو التفكير، أو النطق، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية. ويتضمن هذا المصطلح أيضاً حالات التلف الدماغي، والاضطرابات في الإدراك، والخلل الوظيفي في الدماغ وعسر القراءة أو حبسة الكلام. ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يمكن أن تعزى للإعاقة العقلية أو لتدني المستوى الثقافي الاجتماعي أو الصعوبات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الانفعالية» (Fontana,2005).

وبعد هذا التعريف كان هناك تعريفات عدة منها تعريف اللجنة الوطنية الاميركية لصعوبات التعلم NJCLD "هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الاستدلال الرياضي، ويفترض أن هذه الاضطرابات تنشأ نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي أو ربما تظهر مع حالات أخرى كالتخلف العقلي أو العجز الحسي أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية أو متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتعامل الاجتماعي أو التأثيرات البيئية وليست نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو التأثيرات، (العمايرة، ٢٠٠٢). ومن التعريفات التي وضعت في هذا المجال بعض التعريفات التي حاولت التفريق بين صعوبات التعلم وبين الظروف الأخرى التي تؤثر في انخفاض التحصيل العلمي حيث يوجد نمطين أساسيين من العوامل التي تؤثر في هذا الانخفاض وهي:

١. عوامل خارجية: وترجع إلى العوامل البيئية كالثقافية والاقتصادية والظروف الاجتماعية ونقص فرص التعليم والتعلم، وتمثلت هذه العوامل في تعريف الـ NJCLD في عبارة المؤثرات البيئية.
٢. عوامل داخلية : ترجع إلى ظروف داخل الفرد مثل التخلف العقلي والاعاقات الحسية والاضطرابات الانفعالية الشديدة وصعوبات التعلم وقد أشير إليها في تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية لشؤون المعوقين من خلال الاضطرابات النفسية. وفي ضوء ذلك يمكن تطبيق صعوبات التعلم إلى مجموعتين كما أوردها كوبر (Copper, 2004)وبرديسك (Brodeske, 2002).

أولا : صعوبات التعلم النمائية

تشمل صعوبات التعلم النمائية المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الاكاديمية (الانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير واللغة الشفوية)، مثلا يتعلم الطفل كتابة اسمه عن طريق تطوير الكثير من المهارات مثل الإدراك، والتآزر البصري الحركي، والذاكرة فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى ينتج عنها صعوبة لدى الطفل في تعلم الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية.

ثانيا : صعوبات التعلم الاكاديمية

هي المشكلات التي تظهر من قبل أطفالنا في المدارس وتشتمل على:

- صعوبات بالقراءة.
- صعوبات بالكتابة.
- صعوبات بالتهجئة والتعبير الكتابي.
- صعوبات بالحساب.

تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم

هناك ثلاث محكات يجب التأكد منها قبل ان نشخص صعوبات التعلم عند الطفل وهي:

أولا : محك التباعد والتباين

يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم تباعداً في إحدى الأمرين التاليين أو كليهما:

- تباعداً واضحاً في نمو العديد من السلوكيات النفسية (الانتباه، واللغة والقدرة البصرية الحركية، والذاكرة وإدراك العلاقات .... وغيرها).
- تباعداً بين النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي: ففي مرحلة ما قبل المدرسة عادة ما يلاحظ عدم الاتزان النمائي، في حين يلاحظ التخلف الأكاديمي في المستويات الصفية المختلفة.

ثانياً: محك الاستبعاد

إن تعريفات صعوبات التعلم تستبعد تلك الصعوبات التي يمكن تفسيرها بتخلف عقلي عام أو الإعاقات الحسية أو الاضطرابات الانفعالية أو نقص فرص التعلم. إن السبب في استبعاد هذه الحالات قد يكون واضحاً فالطفل الأصم لا يطور لغته بشكل طبيعي وفي هذه الحالة يحتاج الطفل إلى برنامج تربوي للصم بدلاً من برنامج صعوبات التعلم لأن قدراته البصرية والعقلية قد تكون عادية.

ثالثاً: محك التربية الخاصة

الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يتعلمون بالطرق العادية ويحتاجون إلى طرق خاصة بالتعلم. إن الحاجة إلى طريقة خاصة تكون بسبب وجود بعض الاضطرابات النمائية التي تمنع أو تعيق قدرة الطفل على التعلم. يعتبر هذا المحك ضرورياً؛ إذ يتوجب على الفاحص القيام بإجراءات التشخيص المناسبة للكشف عن درجة التباعد بين القدرة والتحصيل، وكذلك استبعاد كل الظروف حتى يحدد برنامجاً علاجياً خاصاً ومناسباً.

أسباب صعوبات التعلم

ويمكن أن تصنف هذه الأسباب في فئات رئيسية ثلاث أوردها كل من فريدريك (Fredrick, 2001) وهوفمان (Hoffmann, 2004).

الأسباب العضوية والبيولوجية

يعتقد البعض أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من تلف دماغي بسيط يؤثر على بعض جوانب النمو العقلي وليس جميعها. ومما تجدر الاشارة إليه أن التخطيط الدماغي لمعظم حالات صعوبات التعلم لا يظهر مثل ذلك الاضطراب في الموجات الدماغية، مما يعني عدم وجود التلف الدماغي. إن ضعف سند العلاقة السببية بين التلف الدماغي وصعوبات التعلم قاد بعض المختصين في المجال الطبي إلى تفضيل استخدام مصطلح خلل وظيفي بسيط في الدماغ (Minimal Brain Dysfunction) بدلا من مصطلح التلف

الدماغي البسيط. ويشار في هذا المجال إلى ثلاثة مؤشرات سلوكية وعصبية هي: الضعف في التآزر البصري الحركي، والافراط في النشاط، وعدم انتظام النشاط الكهربائي في الدماغ.

الأسباب الوراثية

على الرغم أن أهم الصعوبات التي تواجه الباحثين في هذا المجال هي صعوبة التفريق بين أثر العوامل الوراثية وأثر العوامل البيئية، فإن نتائج الدراسات في هذا المجال تشير إلى وجود أسباب وراثية.

الأسباب البيئية

غالباً ما يشار إلى بعض العوامل البيئية كأسباب لصعوبات التعلم. ومن الملاحظ أن حالات صعوبات التعلم أكثر شيوعاً في أوساط الأطفال الذين ينتمون للطبقات الاجتماعية الأقل حظاً. ويعتقد بأن سوء التغذية ومحدودية الفرص للنمو والتعلم المبكر من الأسباب ذات الصلة. وتتضمن الأسباب البيئية قائمة طويلة من العوامل المختلفة التي توردها المراجع العلمية في هذا الخصوص. ومن أهم تلك العوامل: سوء التغذية، والمواد المضافة للمنتجات الغذائية كمواد النكهة الصناعية والمواد الملونة الحافظة، وتدخين الأم الحامل أو تعاطيها الكحول أو المخدرات. حتى أن البعض يضيف أثر إشعاعات شاشة التلفزيون ومصابيح الفلورسنت. ولا تزال هذه العوامل كغيرها من الأسباب المحتملة لصعوبات التعلم موضع البحث العلمي في هذا المجال في السنوات الأخيرة.

الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم

إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم ليسوا مجموعة متجانسة، وبالتالي فإن من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص يتصف بها كل تلميذ يعاني من صعوبات التعلم. وعلى الرغم من محاولات تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعات فرعية سواء حسب درجة الشدة (شديدة، وبسيطة، ومتوسطة) أو طبيعة الصعوبة (صعوبات القراءة، وصعوبات

الكتابة، وصعوبات الحساب، والصعوبات الخاصة بالانتباه، والصعوبات الخاصة بالذاكرة، والصعوبات الخاصة بالتفكير، والصعوبات الخاصة بالإدراك... إلخ) فإنه يلاحظ درجة عالية من التنوع والاختلاف ضمن المجموعة الواحدة. وتتفق معظم المصادر على الخصائص التالية باعتبارها الأكثر شيوعاً لذوي صعوبات التعلم كما أوردها سوجن (Sujin, 2004) وورشجمان (Richman, 2002).

١ ـ الخصائص المعرفية: وتتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية المتمثلة بالقراءة والكتابة والحساب. ومن مظاهر الصعوبات الخاصة في القراءة ما يلي:

- حذف بعض الكلمات في الجملة المقروءة أو حذف جزء من الكلمة المقروءة.
- إضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة أو إضافة المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة.
- إبدال بعض الكلمات المقروءة في الجملة.
- إعادة قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة.
- قلب وتبديل الأحرف وقراءة الكلمة بطريقة عكسية.
- صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة.
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة.
- السرعة الكبيرة أو البطء المبالغ فيه في القراءة.

أما مظاهر الصعوبات الخاصة بالكتابة فتتمثل فيما يلي:

- كتابة الجملة أو الكلمات أو الأحرف بطريقة معكوسة من اليسار إلى اليمين.
- كتابة الكلمات أو الأحرف من اليسار إلى اليمين.
- كتابة أحرف الكلمات بترتيب غير صحيح حتى عند نسخها.
- الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة.
- عدم الالتزام بالكتابة على الخط بشكل مستقيم وتشتت الخط وعدم تجانسه في الحجم والشكل.

أما مظاهر الصعوبات الخاصة بالحساب فتتركز حول الارتباك في تمييز الاتجاهات وتشمل:

- الخلط وعدم معرفة العلاقة بين الرقم والرمز الذي يدل عليه أثناء الكتابة عند سماع صوت الرقم.
- الصعوبة في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة.
- عكس الارقام الموجودة في الخانات المختلفة.
- صعوبة في استيعاب المفاهيم الخاصة الأساسية في الحساب كالجمع والطرح والضرب والقسمة.
- القيام بإجراء أكثر من عملية كالجمع والطرح في مسألة واحدة مع أن المطلوب هو الجمع فقط مثلا.
- الحاجة إلى وقت كبير لتنظيم الأفكار.
- ضعف القدرة على التجريد.

٢ـ الخصائص اللغوية: يمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في كل من اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية. ويقصد باللغة الاستقبالية القدرة على استقبال وفهم اللغة. أما اللغة التعبيرية فهي القدرة على أن يعبر الفرد عن نفسه لفظياً.

٣ـ الخصائص الحركية: يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي في كل من الحركات الكبيرة، والحركات الدقيقة، وفي مهارات الإدراك الحركي.

ومن أهم المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن تلاحظ لدى هؤلاء الأطفال هي مشكلات التوازن العام، وتظهر على شكل مشكلات في المشي والحجل والرمي والإمساك أو القفز أو مشي التوازن. أما مشكلات الحركات الدقيقة فتظهر على شكل ضعف في الرسم والكتابة واستخدام المقص.

٤ ـ الخصائص الاجتماعية والسلوكية: يظهر الأطفال من ذوي صعوبات التعلم مشكلات اجتماعية وسلوكية تميزهم عن غيرهم ومن أهم هذه المشكلات:

- النشاط الحركي الزائد.
- التغيرات الانفعالية السريعة.
- القهرية أو عدم الضبط.
- تكرار غير مناسب لسلوك ما.
- الانسحاب الاجتماعي.
- سلوك غير اجتماعي.
- سلوك غير ثابت.

إضافة إلى الخصائص السابقة المميزة لفئة ذوي صعوبات التعلم، فإنهم أيضا يعانون من بعض الصعوبات والمشكلات التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

١ ـ اضطرابات في الانتباه: وتتمثل في ضعف القدرة على التركيز، والقابلية العالية للتشتت، وضعف المثابرة على أداء النشاط، وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى آخر.

٢ ـ الاندفاعية: وتشير إلى التسرع في السلوك دون التفكير بنتائجه. وتعكس هذه الصفة ضعف التنظيم والتخطيط لمواجهة المواقف أو المشكلات.

٣ ـ اضطرابات في الذاكرة والتفكير: وتتمثل في الضعف في كل من الذاكرة السمعية والبصرية، وصعوبة في استدعاء الخبرات المتعلمة، وصعوبات تعلم المفاهيم المجردة.

٤ ـ صعوبات في الإدراك: وترتبط هذه الصعوبات بالمشكلات في مجال الإدراك السمعي والبصري وفهم استيعاب المعلومات التي يحصلون عليها من خلال حواسهم المختلفة.

٥ ـ دلالات عصبية وظيفية: وتتمثل في بعض المؤشرات على الاضطرابات الوظيفية في الجهاز العصبي.

ويشير كثير من الباحثين إلى أن هنالك علاقة بين القصور في السلوك الطلابي المتسم بالعنف، وبين صعوبات التعلم في كثير من الأوجه فبعضهم يطرح الفكرة القائلة بأن علاقتهما تلازمية الوجود وتعود للخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي في حين يرى آخرون أن العلاقة هي علاقة ارتباطية لكنها ليست علاقة تامة؛ بمعنى أنه لا يقتصر وجود القصور في السلوك العنيف لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فهناك أفراد عاديون يميلون لسلوك العنف. ويؤكد الأدب التربوي قلة البحوث التي تدعم وجود علاقة سببية بين القصور في سلوك العنف وبين صعوبات التعلم، من حيث تلازمها مع الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي.

ومن أهم أشكال العنف المتعلق بتلاميذ صعوبات التعلم داخل المدرسة أو خارجها فيمكن أن يتمثل في عدة أشكال منها:

- **العنف الجسدي:** وهو الاعتداء على الآخرين عن طريق إيذاء الجسد إما باستخدام أداة حادة أو بدون.
- **العنف الرمزي:** وهذا العنف يتم فيه التحقير من شأن الفرد أو ممارسة عملية الاستفزاز مثل تجاهل الشخص أو الامتناع عن محادثته والسخرية والاستهزاء فيه.
- **العنف اللفظي:** وهو العنف المتعلق بالكلام مثل الشتم والسب وإطلاق الصفات السيئة على الفرد.

الدراسات السابقة

يؤكد الأدب التربوي أهمية موضوع العنف المدرسي وارتباط التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم به، بالرغم من قلة الدراسات التي تتناول بشكل مباشر سلوك العنف وأشكاله وأسبابه في المرحلة الأساسية لدى تلاميذ صعوبات التعلم، إلا نتائج الدراسات السابقة تؤكد أهمية هذا الموضوع ومنها الدراسات الآتية:

دراسة عبد الله والشهاب (٢٠١٣) والتي هدفت إلى التعرف على السلوكات العنيفة غير التكيفية لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية بالأردن ومقارنتها بالتلاميذ العاديين وتحديد مساهمة متغيرات الجنس والصف فيها. تكونت عينة الدراسة من (٣٠٣) من تلاميذ صعوبات التعلم والعاديين. واستخدم الباحثان مقياس وولكر للسلوكات العنيفة غير التكيفية المترجم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن السلوكات العنيفة غير التكيفية لدى تلاميذ صعوبات التعلم كانت متوسطة بشكل عام وتمثلت في: السلوك الموجه نحو الخارج ثم تشتت الانتباه ثم العلاقات المضطربة مع الأقران ثم عدم النضج واخيراً الانسحاب. وأنه توجد فروق دالة إحصائياً في السلوكات غير التكيفية كلها لصالح تلاميذ صعوبات التعلم الذكور.

ولقد هدفت دراسة محمود وصابر (٢٠١١) التعرف على بعض الخصائص النفسية والسلوكية (تقدير السلوك، مركزية الذات، القلق النفسي) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طفلاً منهم (٣٠) طفلاً عاديون و(٥٠) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم ما بين (٨-١٢) سنة من طلاب مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط بالكويت. واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (٤٠) فقرة تناولت السلوكات غير التكيفية للتلاميذ من ذزي صعوبات التعلم. بينت النتائج أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات مرتفعة على أبعاد القلق النفسي (الانفعالي، الفسيولوجي، المعرفي) بينما يحصل الأطفال العاديون على درجات مرتفعة على أبعاد مركزية الذات (الاجتماعي/المزاجي وتقدير السلوك (شخصي، تآزر حركي، التوجيه، لغة منطوقة، فهم سماعي وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الذكور من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحصلون على درجات مرتفعة على بعد الجسمية (مركزية الذات) وبعد السلوك الشخصي)تقدير السلوك (بينما تحصل إناث الأطفال على درجات مرتفعة في القلق النفسي العام. ولم تشر النتائج إلى وجود فروق بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم باختلاف نوع المرحلة التعليمية ابتدائي، وكذا باختلاف وجودهم بالفصول الدراسية العادية، والفصول الخاصة على أبعاد الدراسة.

وأجرى بركات (٢٠٠٩) دراسة هدفت التعرف إلى مظاهر السلوك السلبي العنيف لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأسبابها وأساليب مواجهتهم لها. وطبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (٨٣٢) معلماً ومعلمة منهم (٤١٣) معلماً، و(٤١٩) معلمة من معلمي المدارس الحكومية في منطقة طولكرم بفلسطين. وأظهرت النتائج الآتي: إن مستوى تقييم المعلمين لمظاهر السلوك الصفي السلبي العنيف لدى تلاميذ المرحلة الأساسية كان متوسطاً وأن مستوى مواجهتهم لها كان مرتفعاً. وأن المظاهر الخمسة الأكثر تكراراً للسلوك السلبي لدى التلاميذ كانت على الترتيب التالي: الخربشة على الجدران، والحديث دون استئذان، والمشاركة في العنف الجماعي مع الأقران، والشتم والسب، وركل الآخرين، والفوضى. بينما كانت المظاهر الخمسة الأقل تكراراً للسلوك السلبي كالآتي: التجول في الصف، والتصفيق، والمناداة، وإحداث أصوات مزعجة، والألفاظ البذيئة. وأظهرت نتائج الدراسة أن اهم أسباب السلوكات السلبية لدى تلاميذ صعوبات التعلم كانت الأسباب الاجتماعية الأسرية، والأسباب الذاتية الشخصية، والأسباب التعليمية.

وهدفت دراسة هوفمان (Hoffmann, 2004) إلى الكشف عن أنماط السلوك السلبي العنيفة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر العينة المكونة من (٢٨٠) معلماً ومعلمة في الولايات المتحدة الأمريكية. وبينت نتائج الدراسة أن نمط السلوك اللفظي هو الأكثر انتشاراً لدى التلاميذ، ثم نمط السلوك الحركي ثم العدواني والتخريبي. وأظهرت النتائج أن مستوى تصور المعلمين للسلوك السلبي عموماً كان متوسطاً.

وهدفت دراسة ليكي (Leckie, 2004) إلى التعرف على أنماط السلوك السلبي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر عينة مكونة من (٣٨٤) معلمة في الولايات المتحدة الأمريكية. وكشفت الدراسة أن أبرز أنماط السلوك السلبي لدى التلميذات كانت على الترتيب: السلوك العدواني العنيف، والتسلط، والتحرش بالآخرين وأخذ ممتلكات الغير، والسباب والشتم والتلفظ النابي. بينما كان المتوسط العام لهذه الأنماط متوسطاً.

كما هدفت دراسة ماري (Marie, 2004) إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو السلوك السلبي والعدواني في غرفة الصف، ومعرفة أشكال السلوك السلبي السائد لدى التلاميذ. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الحكومية العامة في الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة مقياساً للاتجاهات مكون من (٣٦) فقرة. وأظهرت النتائج وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو التلاميذ الذين يمارسون السلوك السلبي وأن أكثر مظاهر السلوك السلبي ظهوراً لدى التلاميذ هو السلوك اللفظي ثم الحركي وأخيراً العدواني الفوضوي.

وفي دراسة أجراها كوبر (Cooper, 2004) بهدف الكشف عن أهم مظاهر المشكلات السلوكية السلبية ومعرفة العوامل المؤثرة في بروز هذه المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في بريطانيا. استخدمت الدراسة استبانة مكونة من (٥٠) فقرة طبقت على عينة مكونة من (١٩٠) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن أهم مظاهر السلوك السلبي هو التكلم بصوت مرتفع والتشويش أثناء كلام المعلم . وكان المتوسط العام للمشكلات السلوكية منخفضاً.

وفي دراسة القضاة (٢٠٠٤) التي هدفت إلى التعرف على التكيف النفسي والاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في مدينة عمان، حيث تكونت العينة من (١٩٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم ملتحقين بغرف المصادر بمدارس حكومية وخاصة في العاصمة عمان. تم تطبيق مقياس التكيف النفسي الاجتماعي الذي طوره الباحث. وأشارت النتائج إلى أن مستوى التكيف لدى تلاميذ صعوبات التعلم في مجالات العلاقة مع الأقران والاعتماد على الذات والشعور بعدم الكفاءة والضغوط الاجتماعية والقلق والاتجاه نحو المدرسة كان سلبياً. أما في مجالي العلاقة مع الوالدين والاتجاه نحو المعلم كان إيجابياً. ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التكيف النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي. ووجود فروق ذات دلالة في التكيف تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير طبيعة المدرسة لصالح المدارس الخاصة.

وهدفت دراسة جميل (١٩٩٩) إلى معرفة المشكلات السلوكية للتلاميذ في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة بالسعودية من وجهة نظر المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (٤١٢) معلماً وأظهرت النتائج أن المشكلات السلوكية من وجهة نظر المعلمين هي كالتالي: التسرع في اللعب على حساب الدراسة، قلة الانتباه، التهرب من أداء الواجبات، ضعف المستوى العلمي، وإهمال العمل المدرسي. وكان المتوسط العام للمشكلات السلوكية متوسطاً.

أما دراسة الزبيدي (١٩٩٦) التي هدفت إلى التعرف على السلوك الاجتماعي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي في منطقة عمان، حيث تكونت العينة من(٧٢١) تلميذاً وتلميذة، (٣٠٠) من المعاقين ذوي الاحتياجات الخاصة، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، و(٤٢١) من التلاميذ العاديين في منطقة عمان تم اختيارهم بطريقة عشوائية. واستخدم الصورة المعربة من مقياسي السلوك الاجتماعي المدرسي بجزأيها مقياس الكفاية الاجتماعية، ومقياس السلوك اللااجتماعي. أشارت النتائج أن هناك فروقاً في السلوك الاجتماعي المدرسي كانت لصالح التلاميذ العاديين مقابل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على الأبعاد الثلاثة لمقياس الكفاية الاجتماعية، وأيضاً فروقاً لصالح التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على الأبعاد الثلاثة لمقياس السلوك اللااجتماعي. وأوصت الباحثة بتطوير المقاييس للمراحل الدراسية المختلفة والاهتمام بمتغيرات أخرى كالتحصيل.

التعقيب على الدراسات السابقة

يظهر من مراجعة الدراسات السابقة أنها هدفت إما للتعرف على مظاهر السلوك السلبي، أو التعرف على أساليب مواجهة هذا السلوك السلبي من جهة أخرى. ولكن لم يجد الباحث دراسات جمعت بين أكثر من هدف كمعرفة تصورات التلاميذ لسلوك العنف المدرسي ومعرفة أشكال العنف وأسبابه. وما يميز هذه الدراسة أنها حاولت التعرف على تصورات تلاميذ المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم لسلوك العنف المدرسي وأشكاله وأسبابه. ويتبين أن هناك اختلاف ظاهر بين الدراسات السابقة في ترتيب مظاهر السلوك السلبي

فقد أظهرت نتائج دراسات كل من هوفمان (Hoffmann, 2004) وماري (Marie, 2004) وكوبر (Cooper, 2004) أن السلوك اللفظي يأتي بالدرجة الأولى. بينما أظهرت نتائج دراسة ليكي (Leckie, 2004) وعبد الله والشهاب (٢٠١٣) أن السلوك السلبي العدواني والفوضوي يأتي بالدرجة الأولى. في حين أظهرت نتائج دراسة جميل (١٩٩٩) أن السلوك السلبي يأتي بالدرجة الأولى. وتتفاوت نتائج الدراسات السابقة في حجم ظهور السلوك السلبي العنيف لدى تلاميذ المرحلة الأساسية ففي حين كشفت دراسة ليكي (Leckie, 2004) وهوفمان (Hoffmann, 2004) أن حجم المشكلة كان متوسطاً، أظهرت نتائج دراسة كوبر (Cooper, 2004) أن حجم المشكلة كان منخفضاً. وفي ظل هذه النتائج المتناقضة وغير المستقرة في الدراسات السابقة جاءت الدراسة الحالية بهدف استجلاء الحقيقة باستطلاع آراء تلاميذ المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم حول سلوك العنف المدرسي وأشكاله وأسبابه.

منهجية الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي بخطواته العلمية لتماشيه وتناسبه مع طبيعة هذا البحث وملاءمته لأهدافه حيث أنه الأسلوب المناسب لطبيعة هذه الدراسة. ويستخدم المنهج الوصفي في وصف الظاهرة التي يريد دراستها الباحث وجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها، وهذا المنهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد فعلاً بالواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً ، بحيث يصف التعبير الكيفي الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطي وصفاً رقمياً بحيث يوضح مقدار هذه الظاهرة، أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الأردنية للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣. ويبلغ عددهم (٩٨٠) تلميذاً وتلميذة موزعين على (٤٣) مدرسة يتبعون مديرية تربية عمان الثانية.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (١٢٠) تلميذاً وتلميذة من مجتمع الدراسة وبواقع (٧٥) تلميذاً و(٤٥) تلميذة من الصف الأول – السادس تراوحت أعمارهم من السادسة – الثانية عشرة مشخصين بناء على إجراءات وزارة التربية والتعليم الأردنية.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحث بتطوير استبانة لقياس أشكال العنف المدرسي وأسبابه. وتكونت أداة الدراسة من جزأين: الجزء الأول: ويتضمن معلومات في ضوء متغير الجنس. أما الجزء الثاني فقد اشتمل على المجالات الرئيسية للدراسة وقد شملت مجالين هما: أشكال العنف المدرسي وبلغ عدد فقرات هذا المجال (٣٤) فقرة موزعة على المحاور الفرعية لأشكال العنف كالتالي: (العنف اللفظي (٩) فقرات، العنف الجسدي (١٠) فقرات، العنف نحو الممتلكات (٨) فقرات، والعنف الجماعي (٧) فقرات. والمجال الثاني هو أسباب العنف من وجهة نظر التلاميذ وبلغ عدد فقراته (٣٤) فقرة موزعة على المحاور الفرعية للأسباب كالتالي: الأسباب الشخصية (١٢) فقرة، الأسباب التربوية (١١) فقرة، والأسباب الاجتماعية (١١) فقرة.

صدق المحكمين

للتأكد من صدق الأداة ومدى ملائمة الفقرات قام الباحث بعرضها بصورتها الأولية على (٧) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة. بالإضافة إلى مجموعة من معلمي المصادر في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن، للحكم على درجة ملاءمة الفقرة من حيث الصياغة اللغوية وانتماؤها للمجال المراد قياسه. وبعد استرجاع الاستبانات ومراجعة آراء المحكمين، تم اختيار الفقرات التي أجمع المحكمون على مناسبتها، وتم تعديل بعضها من حيث الصياغة اللغوية وحذف الآخر ، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية جاهزة للتطبيق.

ثبات الاستبانة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) حيث قام الباحث بتوزيع الأداة على (٢٠) تلميذ وتلميذة من خارج عينة الدراسة وإعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين، وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط الكلي لأداة الدراسة (٠,٩٠).

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة واختبار ثباتها وتحديد العينة المراد تطبيق الاستبانات عليها، تم الحصول على الموافقة الرسمية من وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية وقام الباحث بشكل مباشر بتوزيع الاستبانات على تلاميذ صعوبات التعلم من الصف الأول الأساسي وحتى الصف السادس الأساسي. وقام معلموا غرف المصادر بمساعدة التلاميذ وبخاصة في الصفوف الثلاثة الأولى في توضيح الفقرات والإجابة عنها ووضع الاستجابة الملائمة في الاستبانة. وأكد الباحث لتلاميذ صعوبات التعلم في المدارس الحكومية أن إجابتهم سوف تعامل بسرية تامة، وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، وتم التأكيد على إعطاء المستجيبين فرصة كافية للإجابة. وقد تم تفريغ الاستبانات المسترجعة في نموذج خاص بالحاسوب تمهيداً للقيام بالمعالجة الإحصائية.

وقد تم تدريج مستوى الإجابة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي وحددت بخمسة مستويات هي: دائماً (٥ درجات)، غالباً (٤ درجات)، أحياناً (٣ درجات)، نادراً (٢ درجتين) مطلقاً (١ درجة واحدة). وجرى تقسيم تقديرات التلاميذ وعددها أربع فئات وهي: (١-١,٩٩)، (٢-٢,٩٩)، (٣-٣,٩٩)، (٤-٥) وذلك بتقسيم عدد الفئات على عدد البدائل الخمسة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً) وبطريقة حسابية (٤÷٥=٠,٨) تكون المستويات الثلاث كالآتي: درجة منخفضة من (١-٢,٦)، درجة متوسطة (٢,٦١ – ٣,٤٠)، درجة عالية من (٣,٤١ – ٥).

متغيرات الدراسة

لما كانت هذه الدراسة تسعى إلى تعرف أشكال العنف المدرسي وأسبابه ، فإن متغيراتها هي:

أولاً: المتغيرات المستقلة التصنيفية:

- الجنس: وله مستويان: (ذكر، أنثى).

ثانياً: المتغير التابع:

- تقديرات التلاميذ لأشكال العنف المدرسي وأسبابه.

المعالجات الإحصائية

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول والثاني، وفيما يتعلق بالسؤال الثالث فقد تم استخدام اختبار (ت).

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما أشكال العنف المدرسي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الاساسية؟

- **العنف اللفظي:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقديرات لكل فقرة من فقرات العنف اللفظي: كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات تلاميذ صعوبات التعلم لأشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقديرات
١	أجرح مشاعر من يشتمني بطريقة مماثلة.	٣,٢٣	٠,٦٨	متوسطة
٢	أنشر الإشاعات السيئة عمن لا أحب.	٣,٢٣	٠,٩٠	متوسطة
٣	أشتم الآخرين لأتفه الأسباب.	٣,٢٣	٠,٥٠	متوسطة
٤	أشتم من أمامي عندما أشعر بالغضب.	٢,٦٠	١,١٧	منخفضة
٥	أتعمد مضايقة الجنس الآخر لفظياً.	٢,٣٣	١,٠٦	منخفضة
٦	أنتقد الآخرين بكلمات حادة.	٢,١٨	٠,٨٣	منخفضة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقديرات
٧	أقول النكات بقصد السخرية من الآخرين.	٢,١٣	٠,٨٧	منخفضة
٨	أنعت الآخرين بعيوبهم الخلقية.	١,٩٣	٠,٥٠	منخفضة
٩	أهدد بالانتقام إذا ضايقني أحد.	١,٨٦	٠,٥٠	منخفضة
	الدرجة الكلية	٢,٥٢	٠,٨٩	منخفضة

يبين الجدول (٢) أن متوسط تقدير التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم لأشكال العنف المدرسي على فقرات محور العنف اللفظي تراوحت ما بين (١,٨٦ –٣,٢٣)، إذ حازت الفقرة (أجرح مشاعر من يشتمني بطريقة مماثلة) على أعلى مستوى من التصورات وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٣) وحصلت الفقرة (أهدد بالانتقام إذا ضايقني أحد) على أدنى متوسط حسابي وبلغ (١,٨٦).

ب ـ العنف الجسدي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات لكل فقرة من فقرات العنف الجسدي: كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات تلاميذ صعوبات التعلم لأشكال العنف المدرسي (العنف الجسدي) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقديرات
١	أحاول مهاجمة الآخرين حين لا يكون مزاجي جيداً.	٣,٢٢	٠,٧١	متوسطة
٢	أهاجم الآخرين وأسبب لهم إصابة جسدية خطيرة .	٢,٧٥	٠,٤٩	متوسطة
٣	أقوم بإسقاط زميلي على الأرض بدون سبب.	٢,٧٥	٠,٤٣	متوسطة
٤	أتشاجر مع زملائي التلاميذ في أمور لا تستحق أكثر من العتاب	٢,٧٥	٠,٤٣	متوسطة
٥	أرد الإساءة اللفظية بإساءة بدنية .	٢,٥٠	٠,٥٠	منخفضة
٦	أشعر برغبة قوية في ضرب الآخرين .	٢,٥٠	٠,٤٣	منخفضة
٧	أمسك الآخرين من ملابسهم بشدة .	٢,٥٠	٠,٤٣	منخفضة
٨	أرد الضربة بالمثل إذا ضربني شخص ما .	٢,٣٨	٠,٥٠	منخفضة
٩	أقوم بضرب من يضايقني .	٢,٢٥	١,١٢	منخفضة
١٠	أقوم بالهجوم أولاً على من يهاجمني لكي أدافع عن موقفي .	٢,٢٥	٠,٤٣	منخفضة
	الدرجة الكلية	٢,٥٨	٠,٥٥	منخفضة

يبين الجدول (٣) أن متوسط تقديرات التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم لأشكال العنف المدرسي على فقرات محور العنف الجسدي تراوحت ما بين (٢,٢٥ – ٣,٢٢)، إذ حازت الفقرة (أحاول مهاجمة الآخرين حين لا يكون مزاجي جيداً) على أعلى مستوى من التصورات وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٢) وحصلت الفقرة (أقوم بالهجوم أولاً على من يهاجمني لكي أدافع عن موقفي) على أدنى متوسط حسابي وبلغ (٢,٢٥).

جـ- العنف نحو الممتلكات: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التقديرية لكل فقرة من فقرات العنف نحو الممتلكات: كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات تلاميذ صعوبات التعلم لأشكال العنف المدرسي (العنف نحو الممتلكات) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقديرات
١	أميل إلى إتلاف ممتلكات التلاميذ .	٣,٠٠	٠,٥٠	متوسطة
٢	أحب الكتابة على الأدراج و الجدران.	٣,٠٠	٠,٤٣	متوسطة
٣	أميل إلى إتلاف بعض ممتلكات المدرسة .	٢,٧٥	٠,٧١	متوسطة
٤	أحب إتلاف أدوات المختبرات العلمية والحاسوبية.	٢,٧٥	٠,٤٣	متوسطة
٥	أقذف أي شيء أمامي و أرميه عند غضبي .	٢,٥٠	٠,٤٣	منخفضة
٦	أتعمد تخريب الأشياء التي أتمنى امتلاكها .	٢,٢٥	٠,٧١	منخفضة
٧	أحب العبث ببعض الصور و اللوحات الموجودة في المدرسة.	٢,٠٠	٠,٠٠	منخفضة
٨	أميل إلى إتلاف ممتلكات المدرسين .	٢,٠٠	٠,٠٠	منخفضة
	الدرجة الكلية	٢,٥٣	٠,٥١	منخفضة

يبين الجدول (٤) أن متوسط تقديرات التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم لأشكال العنف المدرسي على فقرات محور العنف نحو الممتلكات تراوحت ما بين (٢,٠٠ – ٣,٠٠)، حيث حازت الفقرة (أميل إلى إتلاف ممتلكات التلاميذ) على أعلى مستوى من التصورات وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٠) وحصلت الفقرة (أميل إلى إتلاف ممتلكات المدرسين) على أدنى متوسط حسابي وبلغ (٢,٠٠).

د ـ العنف الجماعي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات لكل فقرة من فقرات العنف الجماعي: كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات تلاميذ صعوبات التعلم لأشكال العنف المدرسي (العنف الجماعي) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقديرات
١	أشارك في العنف الجماعي رغم معرفتي بالعقوبات المترتبة عليه.	٣,٠٠	٠,٤٣	متوسطة
٢	أجد نفسي مندفعاً عندما أكون ضمن مجموعة من الطلاب تنوي ممارسة العنف.	٢,٧٥	٠,٤٣	متوسطة
٣	أشارك في العنف للحصول على الاستحسان والقبول من أقراني.	٢,٧٥	٠,٧١	متوسطة
٤	أشارك أقراني العنف.	٢,٢٥	٠,٤٣	منخفضة
٥	أشارك أبناء عشيرتي أعمال العنف.	١,٧٥	٠,٤٣	منخفضة
٦	أشارك في العنف مع أقراني من الطلاب حتى ولو كانت ممارستهم تتعارض مع قيمي.	١,٧٥	٠,٨٣	منخفضة
٧	أشارك في العنف الجماعي تخطيطاً وممارسة.	١,٢٥	٠,٤٣	منخفضة
	الدرجة الكلية	٢,٢١	٠,٤٩	منخفضة

يبين الجدول (٥) أن متوسط تقديرات التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم لأشكال العنف المدرسي على فقرات محور العنف الجماعي تراوحت ما بين (١,٢٥ — ٣,٠٠)، إذ حازت الفقرة (أشارك في العنف الجماعي رغم معرفتي بالعقوبات المترتبة عليه) على أعلى مستوى من التصورات وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٠) وحصلت الفقرة (أشارك في العنف الجماعي تخطيطاً وممارسة) على أدنى متوسط حسابي وبلغ (٢,٠٠).

نتائج السؤال الثاني: ما أسباب العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ صعوبات التعلم؟

- **الأسباب الشخصية**: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقديرات لكل فقرة من فقرات الأسباب الشخصية: كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات تلاميذ صعوبات التعلم لأسباب العنف المدرسي (الأسباب الشخصية) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقديرات
١	أتصرف بعنف بسب طبيعة جسمي.	٢,٧٥	.٥٠٢	متوسطة
٢	أشعر بمستوى متدني من الثقة بالنفس.	٢,٢٥	١,٢٣٠	منخفضة
٣	أعاني من اضطرابات نفسية.	٢,٠٠	.٥٠٢	منخفضة
٤	أشاهد أفلام العنف والجريمة.	١,٧٥	.٥٠٢	منخفضة
٥	أشعر بالمتعة عندما أقوم بإيذاء الآخرين.	١,٧٥	.٥٠٢	منخفضة
٦	اتصرف بعنف عند إهانة زميل لي.	١,٧٥	.٤٣٥	منخفضة
٧	أجد صعوبة في الاعتذار عندما أخطىء.	١,٧٥	١,٠٩٤	منخفضة
٨	أميل إلى تقليد سلوك الآخرين.	١,٧٥	.٨٣٣	منخفضة
٩	لدي وقت فراغ طويل.	١,٥٠	.٨٣٣	منخفضة
١٠	أشعر أن والدي يفضلان إخوتي علي.	١,٥٠	.٨٣٣	منخفضة
١١	أشعر أنني غير مقبول لدى أسرتي.	١,٥٠	.٤٣٥	منخفضة
١٢	أشعر بعدم الأمن والاستقرار داخل المدرسة.	١,٥٠	١,٠٩٤	منخفضة
	الدرجة الكلية	١,٦٧	٠,٨١	منخفضة

يبين الجدول (٦) أن متوسط تقديرات التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم لأسباب العنف المدرسي على فقرات محور الأسباب الشخصية تراوحت ما بين (١,٥٠ – ٢,٧٥)، إذ حازت الفقرة (أتصرف بعنف بسب طبيعة جسمي) على أعلى مستوى من التقديرات وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٥) وحصلت الفقرة (أشعر بعدم الأمن والاستقرار داخل المدرسة) على أدنى متوسط حسابي وبلغ (١,٧٥).

ب- الأسباب التربوية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقديرات لكل فقرة من فقرات الأسباب التربوية: كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات تلاميذ صعوبات التعلم لأسباب العنف المدرسي (الأسباب التربوية) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقديرات
١	أتصرف بعنف عندما أجد صعوبة في الامتحانات.	٤,٢٥	١,٠٩٤	مرتفعة
٢	عدم فعالية الارشاد الطلابي في المدرسة يدفعني للتعبير عن نفسي بعنف.	٣,٧٥	.٨٣٣	مرتفعة
٣	شعوري بالغيرة من المتفوقين يدفعني للتصرف معهم بعنف.	٣,٥٠	.٥٠٢	متوسطة
٤	ضعف مستواي الثقافي والمعرفي يحول دون تفاعلي الاجتماعي.	٣,٢٥	.٤٣٥	متوسطة
٥	عجزي عن تنظيم وقتي بشكل مناسب يجعلني عنيفاً.	٣,٢٥	١,٣٠٤	متوسطة
٦	أتصرف بعنف عندما أجد صعوبة في تعلم المواد الدراسية.	٣,٠٠	١,٠٩٤	متوسطة
٧	أكون متوتراً عندما أعاني من ضغط الامتحانات.	٣,٠٠	.٧١٠	متوسطة
٨	عدم احترام بعض المعلمين لآرائي يجعلني عنيفاً.	٣,٠٠	.٧١٠	متوسطة
٩	عدم اهتمام المعلمين بمشاكلي يثير غضبي.	٢,٧٥	.٤٣٥	متوسطة
١٠	أتصرف بعنف عندما تكون دافعيتي للتعلم ضعيفة.	٢,٢٥	.٤٣٥	منخفضة
١١	قسوة بعض المعلمين في التعامل يجعلني أتصرف بعنف.	٢,٢٥	.٨٣٣	منخفضة
	الدرجة الكلية	٣,١١	٠,٨٥	متوسطة

يبين الجدول (٧) أن متوسط تقديرات التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم لأسباب العنف المدرسي على فقرات محور الأسباب التربوية تراوحت ما بين (٢,٢٥ – ٤,٢٥)، إذ حازت الفقرة (أتصرف بعنف عندما أجد صعوبة في الامتحانات) على أعلى مستوى من التقديرات وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٥) وحصلت الفقرة (قسوة بعض المعلمين في التعامل يجعلني أتصرف بعنف) على أدنى متوسط حسابي وبلغ (٢,٢٥).

هـ ـ الأسباب الاجتماعية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التقديرات لكل فقرة من فقرات الأسباب الاجتماعية: كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات تلاميذ صعوبات التعلم لأسباب العنف المدرسي (الأسباب الاجتماعية) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقديرات
١	كثرة عدد أفراد الاسرة.	٢,٢٥	.٥٠٢	منخفضة
٢	طلاق الوالدين.	٢,٠٠	١,٢٣٠	منخفضة
٣	تدني دخل أسرتي يجعلني أتصرف بعنف.	١,٧٥	.٥٠٢	منخفضة
٤	وجود انحراف داخل اسرتي.	١,٧٥	.٥٠٢	منخفضة
٥	عزلي عن بيئتي المحيطة يجعلني متوتراً.	١,٧٥	.٥٠٢	منخفضة
٦	تشجعني أسرتي على الأعمال العنيفة.	١,٧٥	.٤٣٥	منخفضة
٧	وفاة الوالدين أو أحدهما.	١,٥٠	١,٠٩٤	منخفضة
٨	تساهل والدي في معاملتي.	١,٥٠	.٨٣٣	منخفضة
٩	عدم ثقتي بأسرتي.	١,٥٠	.٨٣٣	منخفضة
١٠	وجود إعاقة أو مرض في أحد أفراد اسرتي تجعلني متوتراً.	١,٥٠	.٨٣٣	منخفضة
١١	افتقادي للعطف والحنان من قبل والدي يثير غضبي.	١,٥٠	.٥٠٢	منخفضة
	الدرجة الكلية	١,٧٠	٠,٥١	منخفضة

يبين الجدول (٨) أن متوسط تقديرات التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم لأسباب العنف المدرسي على فقرات محور الأسباب الاجتماعية تراوحت ما بين (١,٥٠ –٢,٢٥)، إذ حازت الفقرة (كثرة عدد أفراد الاسرة) على أعلى مستوى من التقديرات وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٥) وحصلت الفقرة (افتقادي للعطف والحنان من قبل والدي يثير غضبي) على أدنى متوسط حسابي وبلغ (١,٥٠).

نتائج السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات التلاميذ من ذوي الصعوبات التعلمية لأشكال العنف المدرسي تعزى للجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في تقديرات تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية لأشكال العنف المدرسي تعزى للجنس. والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٩)

نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في تقديرات تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية لأشكال العنف المدرسي تعزى للجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تقديرات التلاميذ لأشكال العنف المدرسي	ذكر	٧٥	٢,٩٦٥	.٣٢٩٤	-.٥٠١	١١٨	.٦١٧
	أنثى	٤٥	٢,٩٩٦	.٣٢٩٥			

أظهرت نتائج الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية لأشكال العنف المدرسي تعزى للجنس حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٦١٧).

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتائج السؤال الاول والذي ينص على: ما أشكال العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ صعوبات التعلم؟

- **العنف اللفظي**: أظهرت نتائج الجدول (٢) حصول ثلاث فقرات على تقديرات متوسطة لأشكال العنف اللفظي وحصول سبع فقرات على تقديرات منخفضة من قبل تلاميذ صعوبات التعلم. ويرى الباحث أن طفل صعوبات التعلم وهو في هذه المرحلة العمرية النمائية (الأساسية من الأول وحتى السادس الابتدائي) يكون متقلب الأحوال بصفة عامة. وعند مصاحبة ذلك لوجود صعوبات تعلم تؤدي لفشله المتكرر في جانب أو اكثر من الجوانب النمائية كالإدراك والتذكر أو في الجوانب الاكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب؛ فإن هذا يؤدي بالضرورة لتدني مفهوم الذات ونعت الآخرين كالمدرسين والتلاميذ بصفات التحيز نتيجة تعامله معه؛ وبالتالي عدم ثقته بهم ورفضهم، وبالتالي استخدامه لآليات الدفاع كالإسقاط والإنكار. وربما يؤدي إلى العدوان على الآخرين واستخدام العنف معهم. ويرى الباحث أيضاً أن عملية التفاعل الاجتماعي لتلاميذ صعوبات التعلم مع الأقران عملية مهمة وضرورية لتكامل شخصية الطفل وتحقيق عملية

الدمج الاجتماعي والتي تؤدي للاستقلالية الحقيقية والمهنية مستقبلاً. إن تقديرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المنخفضة للعنف اللفظي لهو دليل على تقديراتهم الإيجابية لنبذ العنف والابتعاد عنه مطلقاً من أجل الإيفاء بمتطلبات الصداقة والتفاعل الاجتماعي لذلك جاءت الفقرات في الجدول (٣) في معظمها منخفضة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة بركات (٢٠٠٩) والتي أظهرت أن المظاهر الخمسة الأقل تكراراً للسلوك السلبي العنيف كانت الألفاظ البذيئة والعنف اللفظي. كما وتتفق مع نتائج هوفمان (Hoffmann, 2004) والتي أظهرت أن نمط السلوك اللفظي هو الأكثر انتشاراً. كما وتتفق مع دراسة ماري (Marie, 2004) والتي أكدت أن أكثر مظاهر السلوك السلبي ظهوراً لدى التلاميذ هي السلوك اللفظي.

ب- العنف الجسدي: أظهرت نتائج الجدول (٣) حصول ست فقرات على تقديرات منخفضة لأشكال العنف الجسدي وحصول أربع فقرات على تقديرات متوسطة من قبل تلاميذ صعوبات التعلم. ويرى الباحث أن ظهور العديد من مظاهر العنف المدرسي في تصرفات تلاميذ صعوبات التعلم إزاء أقرانهم أو إزاء المعلمين إما بشكل مباشر أو غير مباشر، يؤثر سلباً على طبيعة العلاقات بين المتعلمين وبالشكل الذي يؤثر في عملية التعلم والتعليم لذا فإن تقديرات التلاميذ المنخفضة لأشكال العنف المدرسي والمتعلقة بالعنف الجسدي قد يكون مرده لعوامل متنوعة منها العوامل الأسرية ونوع التربية الأسرية التي تقبل العنف كعادة ولا تعمل على تحفيز أفرادها لممارستها في معاملاتهم اليومية.

وتتفق مع دراسة بركات (٢٠٠٩) والتي أكدت وجود بعض مظاهر السلوك السلبي العنيف ضمن مظاهر العنف الجسدي كركل الآخرين وإحداث الفوضى.

ج- العنف نحو الممتلكات: أظهرت نتائج الجدول (٤) تنوع تقديرات تلاميذ صعوبات التعلم نحو أشكال العنف المتعلقة بالممتلكات فحصلت أربع فقرات

على تقديرات متوسطة ومثلها منخفضة، وعموماً فإن مرد ذلك قد يعود لعوامل عديدة منها: الاقتداء بالنماذج الحسنة صاحبة السلوك الإيجابي في المدرسة والبيت والمجتمع المحلي، ومن خلال مشاهدة تلك السلوكات عبر شاشات الجهاز المرئي أو غيرها من وسائل الاتصال. إضافة إلى دور المدرسة التربوي بكافة أفرادها في توفير فرص الانضباط الانفعالي والسيطرة على العواطف، وبالتالي التحكم بطريقة سليمة ومتوازنة.

د- **العنف الجماعي**: أظهرت نتائج الجدول (٥) حصول ثلاث فقرات على تقديرات متوسطة لأشكال العنف الجماعي وحصول أربع فقرات على تقديرات منخفضة من قبل تلاميذ صعوبات التعلم. وهذا إن دل فإنما يدل على تقديرات وقناعات إيجابية لدى التلاميذ لنبذ العنف والابتعاد عن ممارسته وظهر هذا واضحاً من خلال استجابتهم على الفقرات فكانت تقديراتهم منخفضة في الفقرات الآتية: أشارك في العنف الجماعي تخطيطاً وممارسة، أشارك في العنف مع أقراني من الطلاب حتى لو كانت ممارساتهم تتعارض مع قيمي، وأشارك أبناء عشيرتي سلوك العنف وغيرها. وقد يكون مرد هذه النتيجة عائداً لأسباب ذات علاقة بالعوامل البيولوجية وسمات الطباع المرتبطة بشكل وحجم الجسم أو فصيلة الدم أو السيطرة الدماغية. وقد يعزى أيضاً لدور المدرسة والعملية التعليمية بشكل عام في تعزيز مفاهيم الانضباط والابتعاد عن العنف الجماعي المدرسي فتلعب المؤثرات الحسية في المدرسة على سبيل المثال دوراً مهماً في عملية الانضباط الصفي، فاستخدام الوسائل والتقنيات والوسائط الالكترونية الجذابة يؤدي إلى تخفيف حدة الانحراف لدى التلاميذ وبالتالي ضعف حدوث العنف الفردي أو الجماعي.

وتختلف عن نتائج دراسة بركات (٢٠٠٩) والتي أكدت وجود مظاهر عالية المستوى لدى تلاميذ صعوبات التعلم في مجال السلوك السلبي الصفي ومنها العنف الجماعي مع الأقران .

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: ما أسباب العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ صعوبات التعلم؟

أ- **الأسباب الشخصية**: أظهرت نتائج الجدول (٦) حصول جميع فقراته على تقديرات منخفضة باستثناء فقرة واحدة جاءت تقديرات التلاميذ فيها متوسطة. وهذا يدل على وجود تقديرات إيجابية لنبذ العنف وعدم وجود علاقة ارتباطية بين تقديرات التلاميذ وبين الأسباب الشخصية لأسباب العنف ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى: طبيعة عملية التعلم والتعليم حيث كشفت الدراسات التربوية والنفسية عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين طريقة وأسلوب المعلم في إدارة الصف وبين ظهور الجوانب الانفعالية المقبولة في غرفة الصف، فطريقة التدريس القائمة على الحوار والنقاش، وتقبل الافكار والآراء والاحترام تؤدي إلى تعزيز دور المتعلم، مما يؤدي إلى عدم شعور الطفل بالملل والضجر فتقل المشكلات التعليمية.

ب- **الأسباب التربوية**: أظهرت نتائج الجدول (٧) حصول بعض فقراته على تقديرات منخفضة وأغلبها جاءت تقديرات التلاميذ فيها متوسطة. وقد يعزى السبب إلى دور المدرسة والمعلم من حيث قدرتهم على الاستماع والتعرف على أفكار التلاميذ وتقديراتهم الفردية حول ما يدور من مفاهيم وقضايا، وإتقان تنظيم وإدارة الصف وحسن التعامل مع الفئات المختلفة والاهتمام بجذب انتباه التلاميذ نحو ما يقول المعلم ويفعل وذلك باستخدام إجراءات فعالة ومناسبة وكل ذلك يؤدي إلى وجود منظومة اخلاقية تنبذ العنف وترى أهمية الدور التربوي في تحقيق التربية الأمنية الهادفة التي لا تتعاطى مع العنف المدرسي.

ج- **الأسباب الاجتماعية**: أظهرت نتائج الجدول (٨) حصول جميع فقرات الأسباب الاجتماعية على تقديرات منخفضة من قبل تلاميذ صعوبات التعلم. وهذا يدل على وجود تقديرات إيجابية لدى التلاميذ حول العنف من حيث عدم ارتباطه شخصياً بالأسباب الاجتماعية، لذا جاءت جميع الفقرات غير مرتبطة بقناعات وتقديرات التلاميذ من ذوي صعوبات

التعلم وقد يعزى السبب في ذلك إلى التزام البيت والمدرسة بمساعدة التلاميذ على تنمية قدراتهم في تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات ومنح الطلاب فرص التعبير عن ذواتهم وتشجيع إبداء الرأي، والاتصال بأولياء الأمور من أجل مناقشة أوضاع التلاميذ التعليمية والشخصية والاجتماعية.

ويتضح انها تتفق مع نتائج دراسة بركات (٢٠٠٩) والتي أكدت وجود أسباب شخصية ذاتية وتعليمية واجتماعية أدت إلى ظهور السلوكات الصفية العنيفة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات التلاميذ من ذوي الصعوبات التعليمية لأشكال العنف المدرسي تعزى للجنس؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم لأشكال العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس. وقد يعزى السبب في ذلك إلى اعتقاد التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الذكور والإناث الاعتقاد الراسخ على دور الأسرة والمدرسة في احترام التلميذ كإنسان يستحق دائماً التقدير والاحترام، وبالتالي فإنه لا فرق بين الذكور والإناث في الحصول على هذا التقدير والاهتمام. إضافة إلى تصور التلاميذ وبصرف النظر عن جنسهم بأن الأسرة والمدرسة تعملان على توفير بيئة صحية للتلميذ داخل الأسرة والمدرسة، والاهتمام بتكوين العادات وأنماط السلوك المرغوبة لدى الأبناء الذكور والإناث عن طريق اتباع أساليب التنشئة الأسرية التربوية السليمة والناضجة بعيداً عن العنف والتسلط. وتختلف عن نتائج عبد الله والشهاب (٢٠١٣) والتي أكدت وجود فروق دالة إحصائياً في درجة السلوكات العنيفة غير التكيفية لدى تلاميذ صعوبات التعلم تعزى للجنس ولصالح الذكور.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الراهنة ومناقشتها يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

- ضرورة التعاون ما بين أولياء الأمور والهيئة التدريسية وإدارة المدرسة لمراقبة سلوك الأطفال العنيف وتحديد أهم المظاهر السلوكية السلبية لدى هؤلاء الأطفال ووضعها في عين الاعتبار.
- عقد الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات؛ حيث يتم فيها توجيههم وتوضيح أهم المظاهر السلوكية السلبية لدى التلاميذ ليتم لهم معرفتها وكيفية التعامل معها.
- إجراء المزيد من الدراسات في هذا الاتجاه على فئات ومراحل أخرى من التلاميذ ومجموعات أكبر لتأكيد هذه المظاهر والتعرف عليها .
- التخفيف من أوامر المعلمين والمعلمات والواجبات المدرسية التي قد تعد بمثابة أعباء ثقيلة على كاهل الطلاب تؤدي إلى ظهور هذه المظاهر السلوكية السلبية العنيفة.

أولا: المراجع العربية:

البدري، طارق عبد الحميد (٢٠٠٥). إدارة التعليم الصفي. ط٢، عمان، الأردن: دار الثقافة.

بركات، زياد (٢٠٠٥). "التفكير الإيجابي والسلبي لدى تلاميذ الجامعة: دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والتربوية". مجلة دراسات عربية في علم النفس، م٤، ع٣، ص ص ٨٥-١٣٨.

بركات، زياد (٢٠٠٦). "دوافع السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين" مجلة دراسات عربية في علم النفس، م. ٥، ع٤، ص ص٨٤٥-٨٨٢.

بركات، زياد (٢٠٠٩). مظاهر السلوك السلبي الصفي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأسبابها وأساليب مواجهتهم لها. مجلة جامعة النجاح الوطنية. ٣(٢)، ١٢-٣٩.

جميل، محمد (١٩٩٩). "المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية في مكة المكرمة". مجلة التربية، جامعة الملك عبد العزيز، ع١، ص ص٥٤-٧٣.

الختاتنة، علا (٢٠٠٧). اشكال سلوك العنف الجامعي المسجل لدى تلاميذ جامعة مؤتة وأسبابه من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، مؤتة، الكرك، الأردن.

الزبيدي، هيام (١٩٩٦). السلوك الاجتماعي المدرسي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزيود، ماجد والحباشنة، ميسر. (٢٠٠٦). العنف المدرسي في المدارس الحكومية: أشكاله، أسبابه، إدارة البحث والتطوير التربوي- وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

السبيعي، محمد. (٢٠١١). العلاقة بين العنف والقيم الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية. السعودية، الرياض.

الشريفين، أحمد (٢٠٠٨). قدرة بعض المتغيرات النفسية و الاجتماعية على التنبؤ بالميل للعنف لدى تلاميذ الجامعات الأردنية. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الشويحات ، صفاء و عكروش ، لبنى (٢٠١٠) . مسببات العنف الطلابي في الجامعات الأردنية . المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية ، مجلد (٣) ، العدد ٢ ، ٢٠١٠

الصبيحي، فريال والرواجفة ، خالد (٢٠١٠).«العنف الطلابي وعلاقته ببعض المتغيرات» . المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية ، مجلد (٣) ، العدد ١ ، ٢٠١٠.

الصرايرة، نائلة (٢٠٠٦). واقع العنف لدى تلاميذ الجامعات الحكومية الأردنية مؤتة والأردنية واليرموك. رسالة ماجستيرغيرمنشورة، مؤتة، الكرك، الأردن.

الصقر، تيسير (٢٠٠٨) . مستوى الذكاء الانفعالي و أسلوب التفكير السائد و علاقتهما بمستوى الميل للعنف لدى عينة من تلاميذ جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات . رسالة دكتوراة غيرمنشورة . جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن .

عبدالله، أيمن والشهاب، إبراهيم (٢٠١٣). السلوكات غير التكيفية لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١ (١)، ٢٣٥-٢٦٨.

العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٢). المشكلات الصفية: السلوكية – التعليمية – الأكاديمية – مظاهرها – أسبابها – علاجها. عمان، الأردن: دار المسيرة للطبعة والنشر.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٥). تعديل السلوك في التدريس، الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الفقهاء، عصام. (٢٠٠١). مستويات الميل إلى العنف والسلوك العدواني لدى تلاميذ جامعة فيلادلفيا. مجلة العلوم التربوية، ٧ (٤)، ٦٠-١١١.

القادري ، محمد (٢٠٠٨) . الميل إلى العنف و علاقته ببعض سمات الشخصية لدى تلاميذ جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات . رسالة دكتوراة غيرمنشورة . جامعة اليرموك ، إربد ، الأردن .

القضاة، قامون (٢٠٠٤). التكيف النفسي الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلمية في مدينة عمان وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس ونوع المدرسة. رسالة ماجستيرغيرمنشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

محمود، أمان وصابر، سامية (٢٠١١) بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة الطفولة الابتدائية، العدد ١٩ (٣) ص١٢-٢٥. القاهرة.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Adrienne, S. (2003). Adolescent dating violence and self–efficacy. Doctoral Dissertation, University of Victoria, Canada.

Beordez, P. (2004). Attitudes towards violence among university Students in India. Journal of international education,9(1): 60-213.

Brodeske, L. (2002). "The comparison of mothers' perceptions of physically violent behavior between elementary school age boys versus girls in sibling, friend, and acquaintance relationships". Dissertation Abstracts International, 62-12B, Naa 1307200. p. 5948.

Cooper, M. (2004). "Covariation among children problem behaviors". Child development, 90 (1), p. 2032-2046.

Evren, H. (2009). Violence Determinants among Turkish University Students. Journal of Higher Education in Turkey,1(2): 110-178.

Fontana, D. (2005). Psychology for teachers. London: Macmillan Press.

Fredrik, S. (2001). Applied behavior analysis for teachers. New York: Machmillan.

Hoffmann, R. (2004). "Slient rage: Passive-aggressive behavior in organizations". Dissertation Abstracts International. 65-02B, AA19519595, P. 1138.

Kim, M. (2005). Defense mechanisms and self-reported violence forward strangest. Bulletin of the Manager Clinic, 69 (4), 305-312.

Lekie, H. (2004). Girls behaviors and peer relationships: The double edged sword of exclusion and rejection. www.barb.leckie. unisa.ayian.

Marie, A. (2004). "Measuring attitudes toward assertive responding passive behavior". Dissertation Abstracts International, 64-05B, AA19528069, p. 2943.

Richman, N. (2002). Overiew of behavior and emotional problems. New York: John Wiley.

Sujin, R. (2004). "School violence victimization, coping, social support, and health risk behaviors of lesbian, gay, and bisexual youth", dissertation Abstracts International, 65-018, N. AA131120375, P. 450.

فعاليـة برنامـج للتدريب على بعض المهارات الحياتيـة فى تحسين الشعور بالسعادة لدى الأطفال المعاقين عقليا "القابلين للتعلم"

إعداد

د .سهام عبد الغفار عليوة

مدرس الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

المقدمة

لما بدا الله تبارك وتعالى خلق الكون أقسم بعزته وجلاله أن يضع العقل في أغلى خلقه ألا وهو الإنسان ؛ فميزه به عن سائر مخلوقاته ليفكر ويبحث ويتعلم ويتدبر حيث يقول الله سبحانه وتعالى في كتابه الكريم: (إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لأُولِي الْأَلْبَابِ × الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ)(*) ، ومع أننا في عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي إلا أن العقل مازال يمثل سراً خفياً من أسرار خالق هذا الكون ، وكلما فسر علماء الطب ثغرة فيه ظهرت أمامهم ثغرات أخرى تحتاج إلى تفسير وتحليل ، فما بالك بمن سلبه الخالق هذه النعمة -العقل- ألا وهم»المعاقين عقلياً» ؛ فهذه الفئة إذ ما أحسنا مساعده والديهم على تخفيف درجة معاناتهم من الضغوط النفسية ؛ فإننا قد نتمكن من تأهيلهم نحو التكيف مع المجتمع مما قد يعود على أبنائهم بالخير والمنفعة ومن ثم المجتمع بأسره ، لذلك فهناك محاولات مستمرة تتسم بالجدية من قبل الاجتماعيين وعلماء علم النفس لمحاولة تخفيف شدة هذه الضغوط على الأقل إن لم يكن هناك أملا في علاجها نهائيا.

ومن الجدير بالذكر أن هذا العصر هو عصر علم النفس الإيجابى الذى تدور اهتماماته حول موضوعات الخبرات والخصائص الإيجابية للشخصية كالسعادة ، والثقة ، والتفاؤل ، والأمل ، وتنظيم الذات ، وتوجيه الذات ، وهذا لا

(*)قران كريم : (سورة آل عمران: ١٩٠-١٩١)

يعنى أن دراسة الانفعالات السلبية والاضطرابات النفسية قد توقف الاهتمام بها ، ولكن يعنى بالأحرى حدوث مزيد من الاهتمام بموضوعات علم النفس الإيجابى ، (مارتن سيلجمان ، ٢٠٠٥ ، ١٠) .

حيث يحتاج النجاح فى الحياة إلى تقدير ذات عال ، فصورتنا عن أنفسنا تسهم بشكل فعال فى نجاحنا ، لأن أى خلل فى هذه الصورة يدفعنا لسوء تقدير إمكانياتنا ومستقبلنا وطموحاتنا مما يعرقل قدرتنا على تحقيق الأفضل (Branden, 2000, 203) .

وإذا كانت مرحلة الطفولة مرحلة حرجة صعبة حيث يواجه الطفل صعوبات التكيف مع المتغيرات الجسمية والإنفعالية السريعة فإن هذه المرحلة تكون أكثر صعوبة بالنسبة للطفل المعاق الذى يعانى من نفس هذه الصعوبات ، بالإضافة إلى ما يعانيه من تأثير الإعاقة.

وبالنظر إلى الإعاقات عامة ، والإعاقة العقلية خاصة ، نجدها من الإعاقات التى قد تترك أثراً أكبر على صاحبها ، ولعل من أهم المشكلات التى يواجهها المعاق بشكل عام هي القصور فى المهارات الحياتية حيث إنه يمثل حائلاً بين قدرة المعاق عقلياً على أداء أدواره الاجتماعية وذلك بالمقارنة بالشخص العادي.

ومن ثم فإن إعداد الفرد المعاق عقلياً لمواجهة الحياة يتطلب إكسابه أكبر قدر من الخبرات والمهارات التى تؤهله لها قدراته واستعدادته حتى يكون عضواً مسئولاً فى المجتمع ، ويخرج من حيز الإعاقة التامة إلى الاعتماد على الذات جزئياً أو كلياً ، أى أن تنمية المهارات الحياتية قد تمكن المعاقين عقلياً من الوصول إلى درجة معينة من الكفاءة الشخصية الاجتماعية تساعدهم فى التفاعل مع مواقف الحياة وتوكيد الشعور بالسعادة.

مشكلة البحث:

انبثقت مشكلة البحث من استقراء الباحثة للدراسات السابقة والأدبيات التى تناولت خصائص الأطفال المعاقين عقلياً «القابلين للتعلم» ، حيث أظهرت أن هؤلاء ليس لديهم قدرة على التفاعل مع الآخرين ، كما أن لديهم نقصاً واضحاً في المبادأة الاجتماعية ، والسعادة النفسية ونقص قدرتهم على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم ونقص قدرتهم على ضبط أنفسهم مما يشير بصفة عامة إلى افتقارهم إلى المهارات الحياتية.

وكذلك هناك دراسات اهتمت بإعداد برامج لتنمية المهارات الاجتماعية أو الحياتية مثل دراسة مواهب إبراهيم ونعمة مصطفى (١٩٩٥) ، ودراسة كيلى وكارولين (1997) Kelly & Carolin، ودراسة دعاء عوض (١٩٩٩) ، ودراسة السيد درويش (١٩٩٩) ، ودراسة مانيرفا رشدى (١٩٩٩) ، ودراسة سيده أبو السعود (٢٠٠٣) . وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات مدى كفاءة البرامج التدريبية فى تعديل بعض أنماط السلوك السلبى للأطفال والذى أدى إلى تكيفهم الاجتماعى ، وتحسين مهارات التواصل لديهم ، وكذلك مساعدتهم على تكوين صداقات.

فى حين تناولت بعض الدراسات التعرف على مدى تأثير برامج الأنشطة الرياضية على تنمية بعض الجوانب النفسية والاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا "القابلين للتعلم" مثل دراسة آمنة الشبكشى (١٩٩٤) ، ودراسة صفية جعفر (١٩٩٥) ، ودراسة بابيكس ميجان (1999) Pabeks Megan، ودراسة آمال مرسى ، مها العطار (٢٠٠٠) ، ودراسة أمل محروس (٢٠٠٢) وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات أن ممارسة الأنشطة الرياضية تعمل على تحسين وتطور بعض الجوانب النفسية والاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

كما أن هناك بعض الدراسات هدفت إلى التعرف على مدى أهمية الأنشطة الترويحية على بعض الجوانب النفسية والاجتماعية وتنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقليا "القابلين للتعلم" منها دراسة إيمان

هدهوده (١٩٩٨) ، ودراسة حنان مخيون (٢٠٠٣) ، ودراسة ناجى قاسم، فاطمة عبد الرحمن (٢٠٠٨). وقد أسفرت نتائج تلك الدراسات عن أهمية ممارسة الأنشطة الترويحية كمجال تطبيقى لاكتساب السلوك التوافقى وتنمية المهارات النفسية لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

وهكذا اتضح للباحثة وجود العديد من المشكلات التى يتعرض لها الطفل المعاق عقليا "القابل للتعلم" حيث يتعرض للحرمان من اكتساب المهارات الحياتية الأساسية اللازمة لتنمية الشعور بالسعادة ، وبالتالي يصبح الطفل المعاق عقلياً فى أمس الحاجة إلى برامج تدريبية خاصة تقدم له فى وقت مبكر من حياته والتى تساعده على التفاعل والاندماج فى المجتمع وإقامة علاقات إجتماعية مع الآخرين قد تشعره بالسعادة والتقدير العال للذات والتفاؤل والأمل فى حياة أفضل.

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي فى محاولة الإجابة على الأسئلة التالية :

- ما فاعلية برنامج التدريب على بعض المهارات الحياتية فى تنمية الشعور بالسعادة لدى الأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم"؟
- ما استمرار فاعلية برنامج التدريب على بعض المهارات الحياتية فى تنمية الشعور بالسعادة لدى الأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم"؟

أهداف البحث: تكمن أهداف البحث في:

- الكشف عن فاعلية برنامج التدريب على بعض المهارات الحياتية فى تنمية الشعور بالسعادة لدى الأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم.
- الكشف عن استمرار فاعلية برنامج التدريب على بعض المهارات الحياتية فى تنمية الشعور بالسعادة لدى الأطفال المعاقين عقلياً "القابلين للتعلم.

أهمية البحث:

- تكمن أهمية البحث فى أهمية الفئة التى تتصدى لدراستها وهى فئة ذوى الاحتياجات الخاصة والذين يحتاجون إلى مد يد العون والمساعدة لهم وخاصة المعاقين عقلياً ، ومما يزيد من أهمية البحث تناوله لمرحلة الطفولة.
- تشير نتائج الدراسات والبحوث أن هناك ندرة نسبية فى الدراسات العربية والأجنبية – فى حدود إطلاع الباحثة – التى تناولت متغير الشعور بالسعادة لدى المعاقين عقلياً مما يفرض علينا ضرورة الإهتمام بهذه الفئة من ذوى الاحتياجات الخاصة باعتبارها من أكثر الفئات عزلة عن المجتمع بسبب طبيعة إعاقتهم.
- حاجة المعاق عقلياً "القابل للتعلم" إلى برامج رعاية توفر له الحد الأدنى من الإعداد للحياة ، والإستقلالية فى قضاء حاجته اليومية مما قد يقلل من الضغوط النفسية التى يعانى منها.
- إن إعداد برنامج التدريب على بعض المهارات الحياتية قد يعمل على تنمية وأتساع تفاعلاتهم الاجتماعية مما يمكن أن يؤثر فى تنمية إحساسهم بالسعادة والأمن والانخراط في المجتمع.
- توجيه أنظار المهتمين بالمعاقين عقلياً "القابلين للتعلم" نحو بذل الجهد تجاه تحقيق تواصل أفضل مع المجتمع ، والعمل على زيادة التفاعل الاجتماعى ، ومحاولة اكتشاف قدراتهم ، ووضع حلول قدر الإمكان لمشاكلهم ، وإستغلال تلك القدرات وفق إمكاناتهم.
- قد تفيد نتائج هذه البحث البحوث المستقبلية المهتمة بالمعاقين عقلياً بإعداد البرامج المهنية لهم.

مصطلحات البحث الإجرائية:

(١) برنامج التدريب على بعض المهارات الحياتية :

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه :» عملية منظمة ومخططة خلال فترة زمنية محددة تهدف إلى تدريب الأطفال المعاقين عقلياً «القابلين للتعلم»

على بعض المهارات اليومية بهدف تنمية الشعور بالسعادة وإكسابهم قدراً من الاستقلالية وذلك من خلال تنفيذ بعض الأنشطة التى تتم بالتدرج فى مستوى صعوبتها .

(٢) **السعادة** : Happiness

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها" إنفعال نسبى يختلف من معاق لأخر ومن موقف لأخر ويصاحبه بعض الوجدانات الموجبة كالفرحة والابتهاج والحيوية والنشاط ، والإقبال على المستقبل بتفاؤل وإحساس الفرد بالرضا عن ذاته وعلاقاته الاجتماعية فى محيطه كالأسرة والأصدقاء ، وما يحققه من نجاح وتفوق عندما يمارس الأنشطة المختلفة" .

(٣) **الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم** Educable mentally retarded

هم الأطفال الموجودين بمدرسة التربية الفكرية والذين تنحصر نسبة ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠) درجة على مقياس ستانفورد بنيه.

الإطار النظري :-

١ـ الإعاقة العقلية :

- **مفهوم الإعاقة العقلية** : تنوعت تعريفات الإعاقة العقلية؛ فمنها :

طبياً: يرى عبدالعظيم شحاته (١٩٩١،١٨) أن الإعاقة العقلية تعد بمثابة حالة من الضعف في الوظيفة العقلية نتيجة عوامل داخلية أو خارجية تؤدي إلى تدهور كفاءة الجهاز العصبي مما ينتج عنه نقص في القدرة العامة للنمو والتكامل الإدراكي والفهم يؤدي بشكل مباشر إلى ظهور الكثير من مظاهر سوء التكيف مع البيئة .

اجتماعياً: يرى عبدالمطلب القريطي (٢٠٠٥، ٨٣) أن الإعاقة العقلية تشير إلى الأداء الوظيفي المنخفض عن المتوسط بدرجة جوهرية في العمليات العقلية تكون متلازمة مع قصور في السلوك التكيفي للفرد ، وتحدث هذه الحالة أثناء فترة النمو.

الجمعيـة الأمريكية:أقـرت الجمعية الأمريكية للطـب النفسي (A.P.A) American Psychiatric Association في الإصـدار الرابـع للدليـل التشخيصي الإحصائـي للأمراض والاضطرابات العقلية (1994) DSM-IV ضـرورة استيفـاء المحكات التالية كمحـكات أساسية لتشخيص الحالة على أنها إعاقة عقلية ، وهي :

- أداء عقلي عام دون المتوسط ونسبة الذكاء حوالي ٧٠ أو أقل على اختبار ذكاء يطبق فردياً.
- عيـوب أو قصـور في السلوك التكيفي الراهـن (أي كفاءة الشخص في الوفاء بالمستويات المتوقعة ممن هم في عمره أو جماعته الثقافية في اثنين على الأقل من المجالات التالية :التواصل ، استخدام إمكانات المجتمع ، التوجيه الذاتي ،والمهارات الأكاديمية الوظيفية ،العمل ، الفراغ ، والصحة والسلامة) .
- يحدث ذلك خلال فترة النمو أي قبل سن ١٨ سنة .

كمـا تصـف الجمعيـة الأمريكيـة للطـب النفسـي أيضـا الإعاقـة العقلية بناء علـى درجـة شدتـه إلى إعاقـة عقلية بسيطـة ومتوسطة وشديـدة وشديدة جدا (American Psychiatric Association ,1994,40- 60)

تربويـاً: يـري (فـاروق صـادق، ٢٠٠٢، ١١) أن الإعاقـة العقليـة تشير إلى عـدم قدرة المعاق عقلياً على التعلـم والتحصيل بصورة طبيعية وبنفس مستوى زملائـه الأسويـاء في الصف الدراسـي الواحد، وكثيراً ما تركـز هذه التعريفات علـى الاهتمام بفئـة المعاقين عقلياً القابلين للتعلم الذيـن تتراوح نسبة ذكائهم ما بين ٥٠ إلى ٧٠ درجة .

= تصنيفات الإعاقة العقلية :ـ

ـ التصنيف الطبي وفقاً لمصدر الأسباب المرضية ودرجتها وزمن حدوثها:

١ـ من حيث مصـدر الإصابة: حيث تضم نوعين: وهمـا الإعاقة العقلية الأولية وهـي التـي تنشـأ بسبب العوامـل الوراثية الجينيـة، والإعاقة العقليـة الثانوية

وهي التي ترجع إلى عوامل بيئية خارجية أو مكتسبة نتيجة الإصابة ببعض الأمراض أو الحرمان البيئي والاجتماعي الشديد.

٢ـ **من حيث درجة المرض**: هناك المعاقون عقلياً الأدنى مستوى أو الإعاقة العقلية الشديدة مثل العته Idiot وهناك الفئات الأقل درجة مثل فئات المورون Moron، هذا بالإضافة إلى الإعاقة العقلية الظاهرية الناشئة عن الحرمان البيئي والثقافي.

٣ـ **من حيث زمن الإصابة بالإعاقة**:

ـ **المرحلة الجينية**: وتشمل الأسباب الفسيولوجية والباثولوجية التي تحدث للجينات الوراثية نتيجة طفرات غير محددة الأسباب تؤدي إلى تكوينات خاطئة منذ مرحلة ما قبل الولادة مثل حالات صغر حجم الجمجمة، هذا بالإضافة إلى بعض الحالات الناتجة عن إصابة الأم ببعض الأمراض أثناء فترة الحمل مثل الالتهاب السحائي أو الإصابة بالزهري الوراثي أو حالات التسمم.

ـ **أثناء الولادة**: وهي الحالات التي تنجم عن تعرض الجنين لبعض المخاطر أو الممارسات الخاطئة أثناء عملية الولادة مثل استخدام أجهزة الشفط التي يمكن أن تؤدي إلى إصابة الجمجمة أو تعرض الوليد للاختناق أو نقص الأكسجين.

ـ **بعد الولادة وخلال المرحلة النمائية**: نتيجة التعرض لأمراض يصاب بها الطفل مثل الالتهابات المخية بمختلف أنواعها أو التسمم بأملاح الرصاص أو أول أكسيد الكربون، هذا بالإضافة إلى الإصابات والصدمات المباشرة التي يمكن أن يتعرض لها الطفل نتيجة حادث أو السقوط على الدماغ من مكان عالٍ (فاروق صادق، ٢٠٠٢: ١٨-٢٢) .

ب ـ التصنيف طبقاً للمظاهر الجسمية للإعاقة:

يتم هذا التقسيم بناء على الخصائص الجسمية والتشريحية المميزة لكل فئة من فئات المعاقين عقلياً، ومنها:

١ـ المنغولية Mongolism: أو من يطلق عليهم المصابون بأعراض داون Down Syndrome، وهم أولئك الأطفال الذين يتميزون بشكل خاص، ويعانون من اختلال في الكروموزمات نتيجة لاضطراب تكويني في البويضة، حيث يبلغ عددها ٤٧ كروموزماً بدلاً من ٤٦ في الطفل العادي.

٢ـ الاستسقاء الدماغي Hydrocephaly: ويتميز بضخامة الرأس وبروز الجبهة، وتنتج الإعاقة في هذه الحالة بسبب الضغط المستمر للسائل المخي وزيادته بشكل غير سوي في الدماغ مما يؤدي إلى تلف المخ، ويتوقف مقدار الإعاقة على مدى التلف الحادث في أنسجة المخ.

٣ـ كبر الدماغ Macrocephaly: وهي تنتج عن زيادة حجم الدماغ نتيجة كبر الجمجمة مع زيادة حجم المخ والخلايا الضامة والمادة البيضاء بصورة غير طبيعية.

٤ـ صغر حجم الدماغ Microcephaly: وهي تنتج عن إصابة الجنين في الشهور الأولى من الحمل، أو مرض الأم أثناء فترة الحمل بأمراض معدية مما يؤدي إلى التئام عظام الجمجمة في وقت مبكر لا يسمح بنمو حجم المخ نمواً طبيعياً. ويكون فيها حجم الجمجمة صغيراً مع ضغط عظام الجمجمة على المخ.

٥ـ القزامة Cretinism: ومن خصائصها قصر القامة بدرجة ملحوظة حيث لا يزيد طول الفرد عن (٦٠-٧٠) سم ، ومن أسبابها نقص إفراز الغدة الدرقية مما يؤدي إلى تلف في خلايا المخ.

٦ـ العامل الريزيسي RH Factor: وينتج عن اختلاف دم الأم عن دم الجنين، فإذا كان دم الأم سالباً ودم الجنين موجباً فإن ذلك يؤدي إلى تكوين أجسام مضادة، واضطراب توزيع الأكسجين وعدم نضج خلايا الدم وتكسير كرات الدم الحمراء، مما يؤدي إلى تلف المخ وحدوث الإعاقة العقلية.

٧ـ الإعاقة العقلية الناتجة عن اضطراب الأيض Metabolism: ويقصد بها اضطراب التمثيل الغذائي للمواد المختلفة مثل الدهون والبروتينات والكربوهيدرات. (آمال باظه ، ٢٠١٢، ١٧-١٨)

جـ التصنيف التربوي : ويضم:

- المعاقون عقلياً فئة القابلين للتعلم Educable Mentally Retarded وهم يقابلون فئة الإعاقة العقلية البسيطة.
- المعاقون عقلياً فئة القابلين للتدريب Mentally Retarded Trainable وهم يقابلون فئة الإعاقة العقلية المتوسطة.
- المعاقون عقلياً فئة الإعاقة العقلية الشديدة أو الحادة Mentally Retarded Severely وهم غير القابلين للتعلم أو التدريب (فاروق صادق، ٢٠٠٢، ٨٣) .

= خصائص الأطفال ذوي الاعاقة العقلية البسيطة (القابلين للتعلم) : وتشمل

ـ الخصائص الجسمية والحركية ، وتضم:

- أقل طولا ووزنا ومتأخرون عن العاديين في نموهم الحركي (عبدالرحمن سليمان ،٢٠٠١، ١٣٢).
- قصور في التوافق العضلي العصبي والتآزر البصري الحركي واحتمالية الإصابة بالإعاقات الحسية كالصمم وضعف السمع والإبصار وصعوبات في السير في خط مستقيم (عبدالمطلب القريطي،٢٠٠٥، ٢١٩).
- لا يستطيعون الكلام أو التحكم في الإخراج قبل سن الرابعة (فتحي عبدالرحيم ،١٩٩٠، ٧٢).
- إصابات بصرية وسمعية تتباين في شدتها (ايمان كاشف ،٢٠٠٢ ،٤٩).
- قصور في المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة (جمال الخطيب ،١٩٩٢ ،١٣) .
- حركات كثيرة غير هادفة (آمال باظة ،٢٠١٢، ٢٣) .
- قدرات ضعيفة في القفز والجري والتوازن الحركي (علا إبراهيم ،١٩٩٣، ٧٢).

ـ **الخصائص الاجتماعية** : وتضم :

- قصور في الكفاية الاجتماعية والعجز عن التكيف مع البيئة التي يعيش فيها (علا إبراهيم ،٢٠٠٠، ٩٠).
- صعوبات في التواصل مع الآخرين (مني الدهان ،١٩٩٨، ٢٩) .
- ميل إلي الانطواء وصعوبات في التكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة (رمضان القذافي ،٢٠٠٥، ١٣٤).
- اللعب مع من هم اصغر منهم سنا (سعيد العزة ،٢٠٠١، ٢٨) .

ـ **الخصائص النفسية** : وتضم :

- شعور بالخوف وعدم الأمن (عبدالعظيم مرسي ،١٩٩٠، ٤٦).
- شعور بالدونية (علا إبراهيم ،٢٠٠٠، ٩).
- يلجئون إلي استخدام الحيل الدفاعية (إيمان كاشف ،٢٠٠٢ ،٣٣).
- سريع الغضب والعدوانية وسريع الاستثارة والتغيير من حالة نفسية لاخري (آمال باظة،٢٠١٢، ٢٣).
- تقدير ذات متدني (علا ابراهيم ،١٩٩٣، ٩٦).
- اندفاعية (عبدالمطلب القريطي ،٢٠٠٥، ٢٢٣).

ـ **الخصائص اللغوية** : وتضم :-

- تأخر في النطق واكتساب قواعد اللغة (محمد الشناوي ،١٩٩٧، ٢٨٧).
- اضطراب في اللغة وضحالة المفردات اللغوية وبساطتها (عبدالمطلب القريطي ،٢٠٠٥ ، ٢٢٠).
- اضطراب في الصوت كأن يسير علي وتيرة واحده ويتسم بالنمطية (عبدالعزيز الشخص ،١٩٩٧ ،١٧٩).

ـ **الخصائص العقلية المعرفية** : وتضم :

- ينمو بمقدار (٠,٠٤ إلي ٠,٠٦) من السنة العقلية عن كل سنة زمنية (سهير احمد ،١٩٩٨، ٨٥).

- الحاجة إلي تيسير البسيط من المعرفة والمفاهيم (رمضان القذافي،٢٠٠٥، ١٣)
- قصور في التفكير (عبدالرحمن سليمان ،٢٠٠١)
- قصور في استرجاع ما تم تعلمه (زينب شقير ،١٩٩٩).
- ضعف في تتبع المثيرات التعليمية (سهير احمد ،١٩٩٨، ٨٤) .
- ضعف في تعلم واكتساب معلومات وخبرات جديدة (أمال باظة ،٢٠١٢، ٢٥).

ـ **الخصائص التربوية** : وتضم :

- ضعف في التحصيل الدراسي وقصور في مهارات الملاحظة التقليدية (صالح هارون ،١٩٨٥، ٣٢).
- عدم الاستيعاب الدراسي إلا بعد التكرار الكثير، يعتمد علي الأشياء الملموسة في تعلمه (علا إبراهيم ،١٩٩٣، ٦٥) .
- قصور في القدرة علي استخدام الألفاظ في التعبير عن نفسه وعن حاجاته ، ضعف القدرة علي التخيل والتصور (إيمان صديق ،٢٠٠٣، ٥١) .

وهكذا فإنه يمكن استخلاص أن الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم يقتربون من أقرانهم العاديين في الخصائص الجسمية إلا إنهم أقل قدرة عقلية كما أنهم يعانون من كثير من مظاهر الاضطراب والمشكلات الاجتماعية والنفسية، ويبدون قدراً أكبر من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً مما يؤكد على حاجاتهم الماسة إلى إعداد برامج خاصة تساعدهم على تحقيق مستوى مناسب في نمو المهارات الاجتماعية ومساعدتهم على التغلب على مشكلاتهم النفسية.

٢ـ التدريب على المهارات الحياتية للأطفال المعاقين عقلياً «القابلين للتعلم»:

يعتمد التدريب على المهارات الحياتية على نموذج تعلم اجتماعى يتلقى فيه الأطفال تعليمات عن المهارات الحياتية التى تشجعهم على إقامة علاقات وتفاعلات اجتماعية ويصبح أكثر قدرة على التعاون مع الآخرين وعلى تقبل العون والتوجيه منهم .

وتـرى ميادة محمد أن المهارات الحياتية عادات يتدرب عليها الفرد إلى درجـة الإتقـان والتمكـن من خـلال التفاعل الاجتماعـى والمشاركة مـع الأفراد المحيطـين ممـا يجعله قـادراً على إقامـة علاقات مشبعة مع الطـرف الآخر فى مجاله النفسى والاجتماعى وتكوين سلوكيات إيجابية معززة وتوسيع علاقاته وتفاعلاته الاجتماعية بالآخرين لتهيئة الفرص للطفل المعاق عقلياً لاستخدام المهارات الجديدة (ميادة محمد ، ٢٠٠٦ ، ٦٠) .

حيـث تأخـذ علاقـات الطفـل مـع أقرانه فـى الاتسـاع ليتعلـم التكيف والتفاعـل معهـم ويستطيـع أن يجـد الأساليـب الملائمـة التـى يستخـدم فيهـا طاقاتـه وإمكانياتـه بطريقة بناءه تساعده على إشبـاع حاجاته وتنمية مهاراته دون إخلال بقواعد السلوك الاجتماعي السليم .

وتشـير نـاديـة بنـا إلى عمليـة التدريـب والتعلم بمفهومهـا الواسع تشمل أربع مجالات هى :

ـ **المجـال التعليمـى** : وهـو العـالم المحيـط بالطفـل الـذى يمارس فيـه حياته وتجاربه . وقد أشارت إلى أن المجال الجيد يتميز بعنصرين هما :

ـ **تنـوع المثـيرات** ، تنظيـم المثيرات مـع تحريـك الطفـل مـن تدريـب إلى آخر ومـن مكان لآخر ومن غرفـة لآخرى حتى يتعرض لمثيرات متنوعة متباينة مع التقليـل مـن الضوضـاء أثناء التدريب حتـى لا يشتت انتباهـه ويركز فقط فى التدريب على المطلوب فيه .

ـ **نمـوذج السلـوك** : الطفل المعاق أكثر من غيره حبـاً فى التقليد وعند طريقة التقليـد يتعلـم أشيـاء كثـيرة ونظراً لبـطء الطفل المعـاق عقلياً فـى الاستجابة عـن قرنائـه الأسويـاء ، لذلك يجـب إعطاء الوقـت الكافى فـى التدريب بحيث لا ينتقـل للتدريب التالى إلا بعـد تنفيذ المهارة الأولى بطريقة صحيحة سليمة ، وأن تكـون مـدة التدريـب قصيرة وعلى فتـرات ، مـع إعطائه مهلة عند انتقاله من نشاط لآخر .

ـ **التشجيع والدافعية** : وهو إيجاد دافع للطفل للقيام بالسلوك الذى نرغب أن نعلمه له ومنحه ترضية عند قيامه به ، والدافعية نوعان قد تكون داخلية المصدر وهى شئ ما داخلى مثل رغبة أو فضول يدفع الفرد للقيام بعمل . وخارجية المصدر وذلك لأنه فضولى يحب الاستكشاف وإشباع فضوله وهو لا يقوم به إلا إذا شعر بالحب والحنان والاهتمام من جانب المربى .

ـ **التفاعلات والتعليمات** : عند تعليم الطفل المعاق عقلياً يجب مراعاة قاعدتين أساسيتين هما :

ـ **الانتقال من المعلوم إلى المجهول** :أو البدء بشئ يعرفه الطفل والارتقاء به إلى شئ آخر لا يعرفه.

ـ **معرفة نواحى القوة ونواحى الضعف عند الطفل** : وملاحظته ملاحظة منتظمة لتحديد ما هو المطلوب من الطفل أن يتعلمه بالضبط ولتعليم الطفل الخطوة الأدنى من تلك التى يقوم بها فعلاً ويمارسها يتبع إحدى الوسائل الثلاثة التالية معاً أو بالتبادل .

ـ **الإشارة وإعطاء المثل** : أن يقوم (المربى) بالمهارة المطلوبة تعلمها أمام الطفل ويطلب منه تكرارها.

- **التشكيل** : أى القيام بالمهارة المعينة خطوة بخطوة مع تحسين الأداء فى كل مرة حتى يصل فى النهاية إلى الجودة المطلوبة .

ـ **المساعدة والتلقين** : أى الأخذ بيد الطفل إذا عجز عن تقليد أداء المربى مثلاً ومساعدته فى الوصول إلى المطلوب مثل رفع يده لفتح الباب وإذا عجز عن هذا يمسك الباحث (المربى) الباب بيده ويساعده فى فتح الباب مع استخدام هذا الأسلوب (المساعد) (نادية بنا ، ١٩٩٠ ، ٢١٠) .

ويعد عجز الطفل عن التوافق فى المواقف الاجتماعية يرجع إلى خلل فى رصيده فى المهارات المناسبة لتلك المواقف أو إلى نقص الخبرة أو إلى التعلم الخاطئ لبعض التصرفات غير المتوافقة ، وهذا يستلزم التدريب على المهارات

الحياتية ، تبعا لسمات الأطفال بما فى ذلك مشاكلهم المحددة وأعمارهم والمواقف الاجتماعية ، وطرق التدريب على المهارات الحياتية بفاعلية مع الأطفال ذوى العجز الاجتماعى Social deficit ولاختيار هذه الطرق المناسبة تتطلب مراعاة ما يلى :

١- تحديد طبيعة الصعوبات التى يعانى منها الطفل.
٢- تحديد طبيعة المواقف التى يواجه فيها الطفل تلك الصعوبة .
٣- اختيار طرق أو استراتيجيات التدريب التى يناط بها إكساب الطفل المهارات الحياتية التى تعوزه فى الموقف الاجتماعى المشكل بالنسبة له (أسامة أبو سريع ، ١٩٩٣ ، ٢٣٨) .

ـ المهارات الحياتية لدى المعاقين عقلياً :

من أقدم التعريفات للتخلف العقلى تلك التى ركزت على غياب الكفاءة الاجتماعية لديهم مثل الفشل فى العناية بالذات والفشل فى التوافق الاجتماعى كمعيار أساسى للتخلف العقلى ، فتحدث دول Doll عن النضج الاجتماعى كمؤشر للكفاءة الاجتماعية وأعد مقياساً خاصاً لذلك عرف بمقياس فاينلاند للنضج الاجتماعى ، ويرى كل من راشلى وجريشام أن الكفاءة الاجتماعية تشمل على عنصرين هما : السلوك التكيفى والمهارات الحياتية (سهير شاش ، ٢٠٠٢ ، ١٣٢) .

أ) **السلوك التكيفى** : وهو يشمل المهارات الوظيفية الاستقلالية ، والنمو البدنى ، ونمو اللغة والكفاءة الأكاديمية .

ويرى ليلاند (1978) Lelandأن السلوك التكيفى يشمل مجالين هما:

١ ـ الوظيفة الاستقلالية : Independent Functioning :- وتشير إلى قدرة الفرد على القيام بمهارات يتوقعها المجتمع من الطفل فى عمر معين مثل : استخدام التواليت ، التغذية ، ارتداء الملابس ..الخ

٢ـ المسئولية الاجتماعية Social Responsibility : التى تشير إلى مستويات المجاراة الاجتماعية (المسايرة) لدى الفرد . والتوافق الاجتماعى ، النضج العاطفى ، الاستقلالية الاقتصادية (جزئية أو كلية) .

ولقد أرسى كل من هيبرت Hebert ومن بعده جروسمان Grossman (1983) أساس مصطلح السلوك التكيفى فى تعريف التخلف العقلى ليشير إلى الفاعلية والدرجة التى يفى بها الفرد بمستوى الكفاية الذاتية والمسئولية الاجتماعية المتوقعة فى جماعته العمرية والثقافية (في: محمد محروس الشناوى،١٩٩٦ ، ٣٥٨) .

وقد تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى ، السلوك التكيفى كمحك أساسى لتصنيف المعاقين عقلياً إلى فئات جنباً إلى جنب مع محك انخفاض القدرة العقلية .

أما العنصر الثانى من عناصر الكفاءة الاجتماعية وهو المهارات الحياتية فإنه يشتمل على :

ـ **السلوكيات البينشخصية** (السلوكيات الشخصية بين الأفراد) I interpersonal behaviors مثل تقبل السلطة Accepting authority .

ـ **السلوكيات المتعلقة بالذات** Self related behaviorsمثل التعبير عن المشاعر ، السلوك الأخلاقى Ethical ، الموقف الإيجابى إيذاء الذات السلوكيات المتعلقة بالواجبات مثل المواظبة، إنجاز المهام ، إتباع التعليمات ، العمل المستمر . ولقد أصبح من المسلم به أن نقص المهارات الحياتية يمثل إشكالية عند الأطفال المعاقين عقلياً حيث وجد أن ضعف التأقلم يوجد بمعدلات مرتفعة بين المعاقين عقلياً ، فمعظم مشكلات هذه الفئة ذات صبغة اجتماعية (Matson & Andrasik, 1982,533) .

وقد اتفقت نتائج عدد كبير من الدراسات علي طبيعة ومدى نقص المهارات الحياتية لدى المعاقين عقلياً وتفيد فى معظمها أنه يوجد لديهم نقص فى العلاقات الشخصية الذى ينعكس على انعدام التوافق الناجح فى المجتمع .

وأورد ماتسون وأندرسيك Matson & Andrasik: (1982) تقريراً يفيد بأن الكبار من ذوى الإعاقة العقلية البسيطة غالباً ما يطردون من الوظائف التى تتطلب المنافسة وذلك غالباً ما يكون بسبب عقبات فى العلاقات الاجتماعية الشخصية أكثر من العجز فى إنجاز المهام الوظيفية وعلى هذا فإن المعاقين عقلياً يكونوا فى خطر بسبب القصور المعرفى الذى يؤدى إلى العجز فى فهم كيفية التصرف فى الأوساط الاجتماعية المختلفة ((Matson & Andrasik 1982 , 418) .

وقد بين ماثيو Mathew أن الأطفال المعاقين عقلياً عادة لديهم أصدقاء قليلين ، وأنهم أقل تفاعلاً من الناحية الاجتماعية ، وعلى درجة أكبر من الانعزالية والانفراد فهم ينخرطون فى أنشطة عامة ويمضون أوقاتاً قليلة خارج بيوتهم كما أنهم قليلى الكفاءة الاجتماعية (فى: سليمان الريحانى ، ١٩٨٥،١٩٢) .

ويذكر أحمد سامى أن المعاقين عقلياً لا يهتمون بتكوين علاقة بينهم وبين أقرانهم و يميل الطفل المعاق عقليا نحو المشاركة مع الأصغر منه سناً فى نشاطه ، ولا يشعر بالولاء للجماعة ، ولا يحتمل عادات وتقاليد المجتمع ، لأنه لا يشعر بأهميته للجماعة ، ونجد أن صداقاته مؤقتة (أحمد سامى ، ١٩٩٠)

ويقرر كمال مرسى أن كثيراً من شباب المعاقين عقلياً يجد صعوبة فى التحول من حياة المدرسة والاعتماد على الوالدين إلى حياة الراشدين العاديين والاندماج معهم فى الحياة الاجتماعية بسبب نقص مهاراتهم الاجتماعية والمهنية وفشلهم فى القيام بالأدوار الاجتماعية المتوقعة منهم فى الرشد (كمال مرسى ، ٢٠٠٠ ، ٣٧٧) .

٣ـ السعادة : Happiness

من أهم الموضوعات التى شغلت اهتمام علماء علم النفس الإيجابى ، هى السعادة Happiness ، بل ويمكن اعتبارها الموضوع الذى حقق رواجاً وإنتشاراً لهذا العلم ، وذلك ربما لحداثتها نسبياً على علم النفس والذى ظل

منغمساً فى موضوعات تتعلق بالشخصية الغير سوية كالقلق ، والإكتئاب ، والضغوط ، وغيرها..... والشخصية السعيدة تتمتع بالفعل بكامل السواء ، فالسعادة هدف من الأهداف السامية التى يسعى الإنسان للوصول إليها.

وتعتبر السعادة من أهم المفاهيم التى يبحث فيها علم الصحة النفسية ، بل إن هذا العلم عادة ما يعرف على أساس أنه يهدف إلى تحقيق سعادة الإنسان ، حيث تعرف الصحة النفسية بأنها تستهدف معونة كل فرد وتدريبه على العيش السعيد المنتج فى بيئة اجتماعية ، كما تعتبر السعادة مقياساً للصحة النفسية ، حيث تقاس الصحة النفسية للفرد بمدى قدرته على التأثير فى بيئته وقدرته على التكيف مع الحياة بما يؤدى بصاحبها إلى قدر معقول من الإشباع الشخصى والكفاءة والسعادة (أمانى عبد المقصود ، ٢٠٠٦ ،٢٥٥).

بينت الدراسات التتبعية للسعادة الآثار الإيجابية على السلوك الخلقى ، وأن السعادة تنمى الإيثار Altrruism والاجتماعية Sociability ويتوافر الدليل على ذلك أن السعادة ترتقى بالنشاط والمبادرة ، ولم تظهر دلائل على آثار سلبية على الإبداع (أحمد عبد الخالق وصلاح مراد ، ٢٠٠١ ، ٥٨٤) .

فالسعادة بمثابة المؤشر الوحيد الجدير بمفردة أن يتنبأ بالوجود الشخصى الأفضل ، وذلك لأن بوسع أى شخص أن يفهم ما يعنيه لفظ السعادة ، كما بينت دراسات بايوروووى We & Bauere 1992 أن السعادة يطمع إليها فى كافة الثقافات بوصفها هدفاً نهائياً للحياة (عادل هريدى ، طريف شوقى ، ٢٠٠٢ ، ٤٧) .

ـ تعريف السعادة :ـ

تعرف السعادة فى معجم علم النفس والطب النفسى " إنها حالة من المرح والهناء والإشباع ينشأ أساساً فى الدوافع ، ولكنها تسمو إلى مستوى الرضا النفسى ، وهى وجدان يصاحب تحقيق الذات ككل " (جابر عبدالحميد وعلاء الدين كفافى ، ١٩٩١ ، ١٤٨٥) .

ويعرفها (أحمد عبدالخالق وصلاح مراد ، ٢٠٠١) بأنها " الدرجة التى يحكم فيها الشخص إيجابياً على نوعية حياته الحاضرة بوجه عام أى أن السعادة تشير إلى حب الشخص الحياة التى يعيشها واستمتاعه بها وتقديره الذاتى لها ككل " (أحمد عبدالخالق وصلاح مراد ، ٢٠٠١ ، ٥٨٣) .

وتعرف ماهون ويارشيسكى (2002) , Mahon & Yarcheski السعادة " بأنها خراج الحيوية والحماسة والطاقة العالية ". (Mahon & Yarcheski , 2002, 309)

وتعرف داليا مؤمن السعادة بأنها " خبرة انفعالية سارة أو إيجابية تتضمن الشعور بالبهجة والتفاؤل والسرور والفرح وحب الناس والإحساس بالقدرة على التأثير فى الأحداث " (داليا مؤمن ، ٢٠٠٤ ، ٤٣٦) .

ترى فيرابيفر (٢٠٠٤) أن الإحساس بالسعادة يعنى " أن يكون لديك ثقة فى نفسك وأن يكون شعورك إيجابياً نحو ذاتك ونحو حياتك ، كما يعنى أيضاً أن تتقبل نفسك بكل ما فيها من نواحى القوة والضعف " (فيرابيفر ، ٢٠٠٤ ، ٩٠) .

وتشير أمانى عبدالمقصود أن الشعور بالسعادة النفسية هو " شعور داخلى إيجابى شبه دائم يعكس الرضا عن الحياة ، والطمأنينة النفسية ، والبهجة والاستمتاع ، والضبط الداخلى وتحقيق الذات ، وقدرة على التعامل مع المشكلات والصعوبات بكفاءة وفعالية " (أمانى عبدالمقصود ، ٢٠٠٦ ، ٢٧٣) .

ويعرف أحمد متولى السعادة بأنها " حالة من الفرح والبهجة والراحة النفسية يعيشها الفرد ، هذه الحالة تكون نتيجة لخبرات الفرد الإيجابية فى الحياة اليومية كالعمل والأسرة والنجاح فيها بدرجة معقولة ، وتمتعه بالصحة البدنية ، وخلوه من الاضطرابات النفسية والعقلية ، الأمر الذى يجعل الفرد راضياً عن حياته مقيماً لها تقييماً إيجابياً " (أحمد متولى ، ٢٠٠٦ ، ٣٠٣) .

و يمكن القول على الرغم من إختلاف الكثيرين فى تحديد تعريف للسعادة ، إلا أنهم اتفقوا على أنها هدف كل إنسان عبر الزمان والمكان ، وأوضح الكثيرين أن ماهية السعادة هى الرضا عن النفس ، والقناعة ، وارتياح الضمير ، والتوافق مع الذات والآخرين ، وتحقيق الذات ، وتحقيق الأهداف ، وهى جميعاً ليست تعريفات للسعادة وإنما هى طرق الوصول إلى السعادة من وجهات نظر مختلفة.

بـ ـ العوامل المؤثرة فى السعادة وتتمثل هذه العوامل فى الآتى :

= العوامل الشخصية وتضم :

١) العوامل الخمسة الكبرى : وهي

أ) الإنبساط :

وجد كل من ويرنج وآخرون Wearing et al., (1985) أن الانبساط يعرض الشباب لأحداث حياتيه مرغوبة والتى بدورها أدت إلى مستوى عالى من التوافق الإيجابى وكذلك فى زيادة الإنبساط. ووجد كل من كوستا وآخرون Costa et al., (1981) أن العلاقة قوية جداً لدرجة أنه بإمكان الانبساط أن ينبأ عن السعادة لأكثر من ١٧ سنة.(Cheng & Furnham, 2002, 922)

يشير كل من أيزنك (١٩٩٠) ، فرانسيس وآخرون (١٩٩٠)، كوبرودينف (١٩٩٨) ، شينج وفيرنهام (٢٠٠٠) أن الإنبساط يرتبط تبادلياً بالسعادة ، ومؤشر دال ومباشر للسعادة ، وأنه من سمات الشخصية التى تشكل الأسباب الرئيسية لسعادة الفرد.(شيماء عبدالهادى ، ٢٠٠٧ ، ٣٢)

ب) العصابية :

أشار فرنسيس وآخرون ,.Francias et al" أن الإستقرار أو الثبات العاطفى هو المنبئ الوحيد للسعادة عند الأطفال والشباب وعدم الثبات العاطفى والعصابية ترتبط بعدم السعادة والتعاسة" (Francias, et al., 1998, 168).

جـ) المجـــاراة :

يتضمن هذا العامل سمات الشخصية التى ترتكز على نوعية العلاقات البينشخصيـة من قبيل التعاطف والدفء والحنو وترتبط المجاراة بالرضا عن الحيـاة ، وعلـى نحو سالـب بالوجدان السالـب ومنبأ جيد بالوجـدان الإيجابى ، وقـد أكـد كل مـن مايـرز ودينـر (1995) Myers & Diener بقولهـم أن السعـداء يتسمـون بسمات الشخصية بعينهـا إلى جانب تمتعهم بعلاقات قوية. (Cooper & Deneve , 1998, 210-221)

د) يقظـة الضميـر :

يتضمـن هـذا العامـل السلـوك الموجـه نحو هدف مـن قبيـل الفعالية ومراعـاة القانـون ، وسمـات الضبـط والاندفاعيـة والوفـاء بالواجبـات علـى الوجـه الأكمـل والكفـاح مـن أجل الإنجـاز وتهذيب النفـس والمثابـرة والتنظيم (عادل هريدى وطريف شوقى ، ٢٠٠٢ ،٥٤) .

وتـرى الباحثـة أن الأشخاص يقظـوا الضمير يضعـون أهدافـاً أعلى ويميلـون لإنجـاز المزيد من أوضاع العمل ، ومن ثم يكونـون أكثر ميلاً للشعور بأنهم راضيين عن حياتهم.

هـ) الإنفتاح على الخبرة :

يتضمـن الانفتاحيـة والإبداعيـة والاعتقـاد فـى عـالم متميـز فكرياً ، والحاجـة للتغيـير والتنـوع والحساسيـة الجماليـة والقيـم اللاتسلطيـة ، وأن الانفتاح على الخبرة يؤدى إلى زيادة فى كافة الانفعالات سواء كانت إيجابية أو سلبية. (Cooper & Deneve, 1998, 198-199)

٢) الوجدان الموجب :

يمكـن تحديـد مشاعـر السعـادة الذاتيـة عـن طريـق مركـز الشخص علـى بعديـن مستقلين هما الوجـدان الإيجابى والسلبـى ، وأن الفرد ستكون له درجـة مرتفعة للسعادة الذاتية عندما ترتفع درجته فى الوجدان الإيجابى عن السلبى.(Hills & Avgyle , 2001 ,1358)

فكثيراً من الباحثين يفترضون أن الدرجة المرتفعة على الوجدان الإيجابى مؤشراً للسعادة والشعور بالرضا بوجه عام بمعنى قدرة مرتفعة على مواجهة الضغوط (فريح العنزى ، ٢٠٠١ ، ٣٥٧ – ٣٥٨) .

٣) تقدير الذات :

فذوى التقدير الذاتى المنخفض يعزلون أنفسهم عن الآخرين فى كثير من الأحيان ويميلون لأن يكونوا مكتئبين أكثر من هؤلاء ذوى تقدير الذات العالى ، ومن ناحية أخرى وجد أن تقدير الذات ينخفض أثناء فترات عدم السعادة مثل الإكتئاب مما يشير إلى وجود السببية المزدوجة بين تقدير الذات والاكتئاب. (Cheng & Furnham , 2002, 923-924)

أما ميشال فيرر Furr, M, (2005) فاختبر الفروق بين السعادة وتقدير الذات لدى (١٤٦) طالباً جامعياً ، وأشار إلى أن السعادة ترتبط بالتأثير الإيجابى المرتفع ، وأن تقدير الذات يرتبط بالتأثير السلبى المنخفض وكان الطلاب مرتفعى السعادة يخبرون المشاعر الإيجابية ، كما كان الطلاب مرتفعى تقدير الذات أقل قلقاً ، واكتئاباً وإحساس بالضغوط عن منخفض تقدير الذات ، وكان الطلاب مرتفعى تقدير الذات ومرتفعى السعادة أكثر إحساساً بمعنى الحياة. (Furr , M, 2005, 105, 126)

٤) التفاؤل :

من الأمور التى حازت اهتمام الباحثين ما يسمى بالتفاؤل الغير واقعى ويقصد بذلك ميل الناس إلى الإعتقاد بأن الاحتمال الأعلى أن يحدث لهم أحداث سارة ، ومن الاحتمال الأقل أن يحدث لهم أحداث غير سارة مقارنة بالآخرين ، ومن هنا يتضح أن التفاؤل له علاقة موجبه بمتغيرات التوافق النفسى والاجتماعى ومؤشراً على سعادة الفرد ورضاءه عن ذاته وعن حياته المستقبلية (فريح العنزى ، ٢٠٠١ ، ٣٥٧) .

ووجد كومبتين Compten 2000أن التفاؤل ارتبط بشكل تبادلى وإيجابى بالسعادة بين (٣٤٧) طالب جامعى ومقيم مجتمعى ويفترض على ذلك أن التفاؤل مرتبط إيجابياً بالسعادة .,Mahon & Yarcheski, 2002) (208-214

٥) الثقة بالنفس :

هى إعتقاد الفرد فى قدرته الشخصية على أداء المهام والوظائف التى تناسبه ، و هى أيضاً القيام ببعض الأعمال بصورة مستقلة والتوقع الإيجابى لدور الفرد ، وبذلك تعتبر الثقة بالنفس مفهوم دافعى ومعرفى للسلوك حيث يؤدى بالفرد إلى الاعتقاد بأنه لديه الحرية والمقدرة على تسيير الأمور وتحقيق الأهداف ، ويمكن تسميتهم بأصحاب التوجه الداخلى والضبط الداخلى (أمال باظة ، ٢٠١٢ ، ٢٠) .

توصل " العنزى ٢٠٠١ " أن الثقة بالنفس ترتفع لدى الذكور عن الإناث وإنها من سمات الشخصية الدالة على حسن التوافق والصحة النفسية ومؤشر إيجابى لمفهوم السعادة ومتغير دال عليها (فريح العنزى ، ٢٠٠١ ، ٣٧٢) .

كما كشف كل من شينج وفيرنهام Cheng & Furnham 2002 فى دراستهما أن الثقة بالنفس ترتبط إيجابياً بالسعادة ، ومن السمات الأكثر قرباً للسعادة الذاتية.

٦) الرضا عن الحياة :

ولقد أشارت إحدى الدراسات إلى ارتباط السعادة بالرضا عن الحياة وارتباط الشقاء بالسخط والتذمر ، وقد كشفت دراسة على الشباب الأمريكى معاملات ارتباط بين الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة (كمال مرسى ، ٢٠٠٠ ، ٤٦ – ٤٨) .

= العوامل البيئية والاجتماعية : تتمثل في:

١) الأســـرة :

تعتبر الأسرة من أهم مجالات الحياة المرتبطة بالسعادة الشخصية فى كل الثقافات وقد أظهرت العديد من الدراسات أن الحياة الأسرية تؤثر

على السعادة تأثيراً كبيراً ، فقد قام رود جرس وآخرون .Rod gress et al، بمراجعة المسوح القومية الرئيسية التى أجريت فى الفترة من ١٩٥٧ إلى نهاية السبعينات ، وخلص إلى أنه بالرغم من أن نظرة المجتمع إلى الزواج والأسرة قد مرت بتحولات كبيرة ، فإن الحياة الأسرية ما تزال تعتبر عنصراً أساسياً للشعور بالرضا عن الحياة والسعادة (شيماء عبد الهادى ، ٢٠٠٧ ، ٤٤-٤٥) .

٢) الأصدقاء :

إن الدافع للارتباط بالآخرين دافع داخلى وبالتالى سيرتبط بزيادة مستوى الإستقرار النفسى. وقد كشفت دراسة شينج وفيرنهام العلاقة مع الأقران مهمة لسعادة الفرد ربما بسبب إحداثها وجدانات موجبة وأن الصداقة مؤشر دال على سعادة الفرد ، فقد وجد أن الأطفال الذين يكون الاتصال بينهم وبين أصدقائهم قليل تكون ثقتهم بالنفس ضعيفة ، ويشعرون بعدم الكفاية والعلاقة مع الأقران تلعب دوراً هاماً فى الطفولة حيث تقدم المساندة الاجتماعية والاهتمامات والنشاطات المشتركة. (Cheng & Furnham , 2002, 328)

٣) المدرسة :

إن كل من بيئة المدرسة والمنزل ومشاركة الآباء ترتبط بعوامل عديدة تؤثر على الرعاية النفسية والجسدية للفرد ، فإن البرامج الشاملة على تدريب مدرسى وتغيير مناخ المدرسة ومشاركة الآباء والوالدين والمجتمع تشير إلى نجاح عظيم لإنتاج مزيد من الشباب الناضج المنطلق نحو حياة سعيدة وأكثر إنتاجية وإثماراً فإن التعليم الجيد يتطلب برامج لتنمية شباب إيجابى وناجح وأن هذه الحالة ملحة فى مجتمعنا اليوم ، لأن التطور الإيجابى فى كل الميادين هو المحددات الأولى لحياة ناجحة وسعيدة. (Flay, 2002, 407 - 408)

جـ ـ خصائص الشخص السعيد Characteristics of happy Aperson

أن السعيد هو الذى يفكر فى المواقف بطريقة تفاؤلية ، ويشعر بمشاعر إيجابية ويتخلص من مشاعر السخط والتذمر فلا يضطرب حتى فى المواقف الصعبة ، كذلك هو صاحب إرادة قوية على مواجهة الأزمات وتحمل

الاحباطات والتفاؤل فى المواقف الصعبة والرضا فى كل الأحوال ، والسعى إلى ما هو أحسن والعمل من أجل النجاح (كمال مرسى ، ٢٠٠٠ ، ٤٢ – ٤٥) .

ومن خصائص الشخص المؤهل لأن يكون سعيداً أنه شاب متمتع بصحة جيدة ، حسن التربية ، ذو دخل جيد ، منبسط ، متفائل ، متحرر من الهم ، متدين ، متزوج ، متمتع بإعتدال مرتفع للذات ، لديه معنوية عالية بالعمل ، معتدل الطموحات (عادل هريدى ، طريف شوقى ، ٢٠٠٢ ، ٥٥) .

ويمكن إجمال خصائص الشخص السعيد فيما يلى :

- أكثر ذكائاً.
- لديه نظرة أكثر إيجابية من الآخرين .
- ذو علاقات اجتماعية جيدة .
- لديه تقدير ذاتى عالى .
- صاحب إرادة قوية .
- يحب العمل ويسعى لتحقيق أهدافه وأماله.
- لديه تفكير إيجابى.
- متفائل ومحب للحياة.
- لديه القدرة على تحمل الضغوط ومواجهة أزمات الحياة.
- يشارك فى الأحداث والمواقف الحالية للسرور والبهجة.
- لديه القدرة على الضبط الداخلى والخارجى.
- يتذكر الأحداث السعيدة.
- لديه قدرة على العطاء.
- لا يلوم نفسه ولا يلوم الآخرين.
- يتسم بالمرونة.

د ـ السعادة لدى المعاقين عقلياً :

إن السعادة لها تأثير كبير على حياة المعاق عقلياً فى المرحلة المبكرة التى يواجه فيها تحديات اجتماعية ونفسية وبدنية كبيرة والسعادة تحمى من الضغوط المرتبطة بهذه التحديات.

فغالباً ما يشعر العاديون أن الشخص المعاق يعيش فى عالم منعزل يخلو من الإثارة والمتعة ولكن التراث السيكولوجى للمعاقين عقلياً لا يدعم هذا الافتراض ، فالإنسان المعاق عقلياً لا يفقد الدافعية لاستكشاف عالمة والتفاعل معه (منى الحديدى ، ٢٠٠٣ ، ١٦٣) .

وذلك لأن الفروق بين المعاقين عقلياً والعاديين فروقاً فى الدرجة وليست فروق فى النوع ، فقد يتأثر المعاق عقلياً بنفس العوامل الاجتماعية التى يتأثر بها العاديين.

والدليل على ذلك أنه على الرغم من الصعوبات التى تفرضها الإعاقة على أصحابها ، إلا أنه يتوفر أمثلة لإنجازات رائعة من المعاقين ، وذلك لأنهم أفراد أولاً ، وغير قادرين ثانياً ، والصفة لا تمثل الشخص ككل ، فهناك العديد منهم لم تقيدهم نواحى العجز لأن العجز مشكلة يمكن التغلب عليها ، ولا تعيقهم إذا كان لديهم أهداف وتوقعات نحو ارتقائهم بأنفسهم ونموهم الشخصى (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠١ ، ٢٢-٢٣) .

فالأشخاص المعاقين عقلياً لديهم الخصائص الموجودة لدى الأشخاص جميعاً ، فهم لا يتمتعون بأى خصائص تميزهم عن العاديين ولكنهم يشكلون فئة غير متجانسة وليس من الصواب التعميم عن أى خصائص محددة لديهم ، وما ينطبق على الأشخاص المعاقين عقلياً من هذه الزاوية ينطبق على ذوى الإعاقات الأخرى (منى الحديدى ، ٢٠٠٣ ، ١٦٣-١٦٤) .

ويرى " نظمى عودة " أنه يمكن تحقيق السعادة للمعاق وإزالة المعوقات التى تعوق نموه وإعادته إلى مجتمعه من خلال تكيفه النفسى والمجتمعى والأسرى حتى يصبح صالحاً ليتقبل وضعه ذاتياً ويتقبله الناس (نظمى عودة ، ٢٠٠٠ ، ٣) .

فى ضوء ما سبق ترى الباحثة إمكانية تنمية السعادة لدى المعاقين عقلياً من خلال ما يلى :

- مساعدة المعاق عقلياً على أن وجود إعاقة قد لا يمنع من الفرح حيث أن المشكلة ليست فى وجود الإعاقة ، بل فى طريقة الإحساس بها.
- مساعدة المعاق عقلياً على المشاركة الاجتماعية وتوسيع مجاله الاجتماعى وذلك من خلال الإندماج فى المجتمع والمشاركة فى الحفلات.
- إتاحة مزيد من الفرص حتى يشعر المعاق عقلياً بالحصول على فرص متساوية مع العاديين والتى من شأنها تنمى الإستقلال الذاتى والإعتماد على النفس لديه.
- تشجيع المعاق عقلياً على تحمل المسئولية والتكيف مع الإحباطات والمخاوف اليومية.
- مساعدة المعاق عقلياً على إستغلال مهاراته وخبراته وذلك وفق قدراته الخاصة ، والعمل على تحسين مستوى الدافعية من خلال تحقيق المزيد من الإنجاز.
- تشجيع المعاقين عقلياً على التعبير عن السعادة من خلال أداء الأنشطة المختلفة والكشف عن مواهبهم كالعزف والموسيقى والألعاب الرياضية... وغيرها.
- تغيير الإتجاهات الاجتماعية نحو المعاقين عقلياً وتحسينها والتعامل معهم بطرق إيجابية وإشباع حاجاتهم إلى التحرر من القيود.
- تعاون فريق العمل (المدرسين ، الأخصائيين ، الأسرة.....) وذلك من أجل مساعدة المعاق عقلياً على التكيف النفسى والاجتماعى.

الدراسات السابقة :-

وفى هذا الإطار تقدم الباحثة عدد من الدراسات التي تناولت المتغيرات الإيجابية لدى المعاقين عقلياً ؛ فقد هدفت دراسة أمجد عبد الله (٢٠٠٠)

إلى إعداد برنامج للرعاية التربوية والنفسية لتنمية بعض جوانب الشخصية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ودراسة فاعليته فى تنمية بعض جوانب الشخصية لديهم . وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٠ طفلاً من الذكور المعاقين عقلياً من فئة الإعاقة العقلية البسيطة بمعامل ذكاء ما بين ٥٠-٥٦ وعمر زمني ما بين ٩-١٢ سنة ، من الملتحقين بمؤسسة التثقيف الفكري بالجيزة ، وقسمت العينة إلى ١٠ أطفال كمجموعة تجريبية ، ١٠ أطفال كمجموعة ضابطة . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك نمواً فى بعض جوانب الشخصية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبشكل دال إحصائياً فى كل الأبعاد التي تضمنها البرنامج عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، ٠,٠٥ فى متغير التمييز الحسي الذي جاءت فيه النتائج غير دالة .

ودرست سهير محمد سالم ، (٢٠٠١) السعادة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية (وجهة الضبط ، الإستثارة الحسية ، المسئولية ، المهارات الاجتماعية) ، ودراسة متغير الشعور بالسعادة عبر مراحل عمرية متباينة لإكتشاف أى مرحلة عمرية يتبلور فيها متغير الشعور بالسعادة. وتكونت عينة البحث من (٤١٠) فرداً من الذكور والإناث. وتوصلت إلى أن السعادة تتأثر بالمرحلة العمرية كما إنها تتأثر بالنوع ، كما توصلت إلى أن السعادة ترتبط إيجابياً بالمهارات الاجتماعية ، فكلما كان الفرد ماهراً فى المواقف الاجتماعية ، قادراً على التعبير عن نفسه مؤكداً لنفسه فى معظم المواقف يكون أكثر سعادة.

وتنبأت دراسة شنج وفرنهام (Cheng, (2002 بالسعادة والإكتئاب من خلال الشخصية وتقديرات الذات والمتغيرات الديموجرافية. وتكونت العينة من (٢٣٤) فرد متوسط أعمارهم (١٨,٢٣). وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة بين الإنبساطية والسعادة ، وكان تقدير الذات والعلاقة مع الوالدين منبئاً قوياً ومباشراً للسعادة.

وقيمت دراسة ميرلى كارينز (Merle Karnes (2004 الأنشطة الفنية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال فوائد الخبرات الفنية واحترام الأطفال لأنفسهم وتقديرهم لذواتهم وكذلك الأفكار المساعدة

للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة المختلفة لإيجاد مطالبهم بالفن .وتضمنت الدراسة مجموعات مختلفة من الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة (اعاقة عقلية ، أطفال اجترارين ، إعاقات جسمية ، مكفوفين) . ودلت النتائج على أن قيمة الأنشطة الفنية بالنسبة للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة لا يمكن أن نبالغ فى تأكيدها أنها تمد كل الأطفال الصغيرة وخاصة الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بنافذة على العالم الخارجي كمتنفس للتعبير والإبداع مما يحفز التعليم ، والأنشطة الفنية طرق جيدة لتنمية تقدير الذات لأن العمل الفنى لا يكون خطأ والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة لا يريدون القلق من أن فنهم ليس بجودة فن الآخرين .

وهدفت دراسة Rebecca (2005) الى التعرف على أثر الارشاد الجماعى لخفض الضغوط الوالدية وتقدير الذات والتعاون الداخلى والقبول وتحقيق السعادة النفسية لدى الأطفال متأخرى النمو والمعاقين عقلياً وآبائهم من خلال جلسات إرشادية تعقد مرة أسبوعيا لمدة (١٨) أسبوع لمساعدة الآباء على تعلم المهارات الجديدة لرعاية طفلهم ، وتضمنت الدراسة (٢٠٠) أسرة وأطفالهم تلقوا قياساً قبلياً ثم البرنامج ثم قياساً بعدياً ، وقد أسفرت أهم نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة نتيجة للبرنامج المستخدم لصالح القياس البعدى على جميع متغيرات الدراسة .

ودرس ناجي محمد قاسم وفاطمة فوزي عبد الرحمن (٢٠٠٨) أثر برنامج ترويحي على بعض المهارات الحياتية والنفسية والقدرات الحركية لدي الأطفال المعاقين عقليا "القابلين للتعلم" ، وقد استخدم المنهج التجريبي (قبلي - بعدي) باستخدام مجموعة واحدة، وذلك على عينة قوامها (٣٠) طفلاً حددت بنسبة ذكاء (٥٠-٧٠) وتراوح العمر الزمني من ١١-١٤ سنة بمتوسط ١٢,١٣ وتراوح العمر العقلي من ٥-٩ سنوات بمتوسط ٧,٣٧ ، وقد أشارت نتائج الدراسة أن للبرنامج الترويحي المقترح تأثيراً إيجابياً على تحسين بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية – قيد البحث- ويوصي الباحثان بضرورة الاهتمام بوضع برامج تساعد على تنمية وتطوير قدرات الأطفال

المعاقين عقليا "القابلين للتعلم"، في محاولة لإكسابهم المهارات الحياتية في مواقف اللعب والتي تساعد هم على التكيف مع أنفسهم ومع المجتمع المحيط بهم.

وهدفت دراسة محمد سعد الشربينى (٢٠٠٩) الى الوقوف على طبيعه العلاقه بين الدمج الاجتماعى والتوافق الاجتماعى وتقدير الذات للاطفال المعاقين ذهنيا من منظور خدمة الجماعة. وتضمنت الدراسة (٥٠) طفلاً من المعاقين عقليا القابلين للتعلم. واسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين الدمج الاجتماعي مع كل من التوافق الاجتماعي وتقدير الذات لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

وهدف دراسة آيات فوزي غزالة (٢٠١٠) إلى التحقق من فاعلية برنامج محاكاة كمبيوتري لتنمية بعض المهارات الحياتية لدي التلاميذ المتأخرين عقليا القابلين للتعلم . وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفلاً وطفلة من المعاقين عقلياً نسبة ذكائهم من (٥٠ – ٧٠) درجة ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة . وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج الكمبيوتري في المهارات الحياتية لدي التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

ودرست فوزية محمود جمعة (٢٠١٠) فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الحياتية في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، وتكونت عينة الدراسة من: (٢٠) طفلاً من الأطفال المعاقين عقلياً والقابلين للتعلم وتم تقسيمهم إلى مجموعتين . المجموعة التجريبية وعددهم(١٠) أطفال والتى تم تطبيق البرنامج التدريبى عليهم ، المجموعة الضابطة وعددهم (١٠) أطفال وهى التى لم يتم تطبيق البرنامج التدريبى عليهم من مدرسة التربية الفكرية بمحافظة بنى سويف التى تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٥) سنة. وأسفرت النتائج عن: أكدت النتائج على فعالية البرنامج التدريبي السلوكي في تنمية المهارات الحياتية لدي الأطفال المعاقين عقليا من القابلين للتعلم.كما أكدت النتائج على نجاح البرنامج التدريبي السلوكي في

خفض النشاط الزائد لدي الأطفال المعاقين عقليا من القابلين للتعلم. أيضاً أشارت النتائج إلي استمرار أثر فعالية البرنامج التدريبي السلوكي المستخدم لدى أعضاء المجموعة التجريبية بعد انتهاء فترة المتابعة والتي قدرت بشهر .

وصممت سماح على حنفي عثمان (٢٠١١) برنامج العاب تمهيدية مقترح لتنمية عناصر اللياقة البدنية والاداء المهارى الخاص بكرة اليد للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم فى المرحلة السنية من ١٢-١٥ سنة. والتعرف على تاثير البرنامج المقترح على كل من: تنمية عناصر اللياقة البدنية الخاصة بكرة اليد للمعاقين عقلياً عينة البحث فى نظامى العزل والدمج، و مستوى الأداء المهارى لكرة اليد فى نظامى العزل والدمج، ومستوى الاضطرابات السلوكية (السلوك العدوانى) للمعاقين عقلياً عينة البحث فى نظامى العزل والدمج، وتنمية المهارات الاجتماعية للمعاقين عقلياً عينة البحث فى نظامى العزل والدمج. وقد تكونت العينة من مجموعة واحدة قوامها (٢٠) طفلاً حددت بنسبة ذكاء (٥٠-٧٠)درجة . وتوصلت الدراسة الى أن برنامج الألعاب التمهيدية المقترح له تأثير ايجابى على كل من عناصر اللياقة البدنية ومستوى الأداء المهارى الخاصة بكرة اليد والسلوك العدوانى والمهارات الاجتماعية فى نظامى العزل والدمج. وان برنامج الالعاب التمهيدية المقترح له تأثير أكثر ايجابية من البرنامج التقليدى فى بعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة (القوة المميزة بالسرعة - الفترة العضلية للرجلين - سرعة حركية - دقة) ومهارات كرة اليد (تمرير- تنطيط- تصويب) وكذلك السلوك العدوانى والمهارات الاجتماعية. ومعدل التغير الحادث فى عناصر اللياقة البدنية الخاصة (السرعة الانتقالية - سرعة الاستجابة - مرونة العمود الفقرى- مرونة مفصل الكتف - التوافق - التحمل الدورى التنفسى) نتيجة للبرنامج يشير الى وجود نسبة تحسن رغما من عدم وجود دلالة فروق..

يتضح من الدراسات والبحوث السابقة

- اثارة دافعية الطفل وانتباهه هو الذى يؤدى إلى حدوث تحسن فى الاداء .
- السعادة تتأثر بالمرحلة العمرية كما إنها تتأثر بالنوع ، كما أن السعادة ترتبط إيجابياً بالمهارات الحياتية

- قيمة الأنشطة الفنية بالنسبة للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة لا يمكن أن نبالغ فى تأكيدها أنها تمد كل الأطفال وخاصة الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بنافذة على العالم الخارجي كمتنفس للتعبير والإبداع مما يحفز التعليم ، والأنشطة الفنية طرق جيدة لتنمية تقدير الذات لأن العمل الفنى لا يكون خطأ والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة لا يريدون القلق من أن فنهم ليس بجودة فن الآخرين .
- كلما كان الفرد ماهراً فى المواقف الاجتماعية ، قادراً على التعبير عن نفسه مؤكداً لنفسه فى معظم المواقف يكون أكثر سعادة.
- للبرامج الترويحية تأثيراً إيجابياً على تحسين المهارات الحياتية .
- نجاح العلاج السلوكي في خفض النشاط الزائد لدي الأطفال المعاقين عقليا من القابلين للتعلم. واستمرار أثر فعاليته

فروض البحث:

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة علي مقياس الشعور بالسعادة بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس الشعور بالسعادة قبل وبعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح أطفال التطبيق البعدي.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة علي مقياس الشعور بالسعادة في القياس القبلي والقياس التتبعي.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس الشعور بالسعادة في القياس البعدي والقياس التتبعي.

منهج البحث:

المنهج الوصفي ثم المنهج شبه التجريبي وذلك لصعوبة الضبط في تلك العوامل والتحكم فيها بنسبة (١٠٠٪).

عينة البحث:

يستهدف البحث الحالي بحث» فاعلية برنامج التدريب على بعض المهارات الحياتية في تنمية بعض المتغيرات النفسية الإيجابية لدى الأطفال المعاقين عقلياً ؛ حيث تضم (٢٠) من المعاقين عقلياً من مدارس التربية الفكرية بمحافظة كفرالشيخ»مدينة كفرالشيخ ومدينة دسوق « بمدى عمرى (١١-١٣) بمتوسط عمرى (١٢,١١) وانحراف معياري قدره (٢,٨٩) فى مجموعتين :

- مجموعة تجريبية : (ن=١٠) تلقت برنامج التدريب على بعض المهارات الحياتية
- مجموعة ضابطة : (ن=١٠) لم تتلق البرنامج.

وقد اشترطت الباحثة بعض الشروط بالنسبة لاختيار العينة من أهمها :

- أن يكون والدا الطفل على قيد الحياة ويعيشون فى الأسرة.
- أن يكون المعاق عقلياً ممن يقيمون إقامة داخلية في المدرسة.
- أن يوجد بالأسرة طفل واحد معاق فقط (هو الفرد ذاته).
- أن يكون لديه أخوة أصحاء (ذكور أو إناث) لاستبعاد الابن الوحيد المعاق وما يعانيه من مشكلات نفسية.
- ألا يجمع الطفل بين إعاقتين أو أكثر أو أي أمراض أخرى.

جدول (١)

التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في العمر الزمني ونسبة الذكاء والشعور بالسعادة

الأدوات	القياس	ن	م	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	١٠	١١,٣٥	٣,٤٠٩	١٠,٥	١٠٠,٥	٤٥,٥	٠,٣٤٦	غيردالة
	ضابطة	١٠	١٢,٠٩	٢,١٣	١٠,٩٥	١٠٩,٥			
نسبة الذكاء	تجريبية	١٠	٥٩,٣٥	٣,٤٥٧	١١,٩٥	١١٩,٥	٣٥,٥	١,١١١	غيردالة
	ضابطة	١٠	٦٥,٥٥	٢,٧٦٥	٩,٠٥	٩٠,٥			
السعادة	تجريبية	١٠	٢٤,٣٠٠٠	٣,٠٦٤٣	١٠,٨٥	١٠٨,٥	٤٦,٥	٠,٢٨١	غيردالة
	ضابطة	١٠	٢٣,٩٠٠٠	٣,٠٥٥٢	١٠,١٥	٢٠٢,٥			

أدوات البحث:

اشتملت أدوات البحث على الأدوات الآتية:

(١) **مقيـاس السعـادة** : ﴿ إعداد/ الباحثة ﴾

يهدف المقياس إلى تحديد درجة السعادة لدى الأطفال المعاقين عقلياً. ويتكـون المقياس من (٤٥) بنداً تقيس جميعها السعادة لـدى الأطفال المعاقين عقليـاً ، وقـد صيغت بنـود المقياس بلغه سهلـة وبسيطة وواضحـة ، بحيث تكون الإجابـة عـن طريـق الشخص نفسـه» نوع مـن التقرير الذاتي» ، ففـي تعليمات الاختبـار يطلـب مـن الفـرد ذاتـه أن يختـار إجابـة واحدة مـن ثلاثـة إجابات ، وتـتراوح الإجابـة علـي المقياس في ثلاثـة مستويـات (دائمـا – أحيانـاً- نـادراً) والدرجة المقابلة (٢ – ١ – ٠) للعبارات الموجبة ، والعكس للعبارات السالبة..

واعتمدت الباحثة على العديد من المصادر في إعداد المقياس الحالي ومنها:

(أ) الإطلاع على معظم المقاييس الخاصة بمقياس السعادة منها ما يلى :

- مقياس للسعادة لدى المسنين. إعداد / مايسة أحمد النيال (١٩٩٤).
- مقياس أكسفورد للسعادة. إعداد / أرجايل وآخرون وترجمة أحمد عبد الخالق (١٩٩٥).
- مقياس السعادة. إعداد/ أحمد متولى عمر (٢٠٠٦).

الكفاءة السيكومترية للمقياس :

(١) **الصـدق** : وقد قامت الباحثة بحساب الصدق عن طريق :

أ) صدق المحكمين :

تم حسـاب صـدق المحكمـين وذلـك بعرض المقياس في صورتـه الأولية مـع تعريـف السعادة على (١٠) محكمين من هيئـة التحكيم من أساتذة الصحة النفسيـة وعلـم النفس ، حيـث أدلى جميـع السـادة المحكمـين بنسبـة موافقـة (٨٠٪ فأكثر) على جميع عبارات المقياس حيث طُلب منهم تحديد :

- مدي دقة صياغة بنود المقياس.
- صحة اللغة وملائمتها للأطفال المعاقين عقلياً.
- مدي سلامة ووضوح تعليمات المقياس.
- هل تحتوي العبارة الواحدة أكثر من مضمون أي هل هي مركبة.
- إضافة ما ترون سيادتكم أضافته أو تعديله.

وقد أشار السادة المحكمين ببعض التعديلات فى صياغة بعض العبارات

ب) **الصدق المرتبط بالمحك** : تعتمد تلك الطريقة على مقارنة درجات المقياس بدرجات مقياس آخر تم استخدامه كمحك خارجي ، حيث استخدمت الباحثة مقياس السعادة إعداد / أحمد متولى عمر (٢٠٠٦) ، وقد حصلت الباحثة على معامل ارتباط قيمته ٠,٧٢ وهو قيمة مرتفعة.

(٢) **الثبات** : وقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس من خلال :

أ) **الثبات بطريقة إعادة إجراء المقياس** : فقد قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس على نفس العينة بعد أسبوعين من التطبيق الأول حيث وجد أن معامل الثبات ٠,٧٩ وهي قيمة مرتفعة ودالة.

ب) **الثبات بمعادلة الفاكرونباخ** : حيث حصلت الباحثة على معامل ثبات قدرة ٠,٧٢ وهو دال بما يكفي للثقة في ثبات المقياس.

وعلى ذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات المقياس بطرق كثيرة ومتنوعة مما يجعل استخدام المقياس مناسباً وملائماً لتلك العينة.

]٢[برنامج التدريب على بعض المهارات الحياتية لتحسين الشعور بالسعادة لدى الأطفال المعاقين عقليا «القابلين للتعلم» ﴿ اعداد الباحثة ﴾

الهدف من البرنامج :

يهدف البرنامج إلى تدريب الأطفال المعاقين عقلياً على بعض المهارات الحياتية بهدف تنمية الشعور بالسعادة) بما يمكنهم من الإندماج في المجتمع.

خطوات إعداد وتنفيذ البرنامج:

وصف البرنامج :

يتكون البرنامج من (٢٥) جلسة تم تنفيذهم بواقع جلستين أسبوعياً ، زمن الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة ، حيث تم تطبيق البرنامج على أربع مراحل كالتالي :

- **المرحلة الأولى** : (مرحلة البدء في البرنامج): وفيها تم التعارف بين الباحثة وبين الأطفال المعاقين عقلياً.
- **المرحلة الثانية** : (المرحلة الانتقالية): وفيها تم إلقاء الضوء على الهدف من البرنامج وطبيعته وعدد جلساته والمطلوب من كل معاق عقلياً في البرنامج والجدول الزمني لتطبيقه.
- **المرحلة الثالثة** : (مرحلة العمل والبناء): وتم فيها تطبيق جلسات البرنامج التدريبية من أجل التدريب على بعض المهارات الحياتية لمعرفة آثارها على الشعور بالسعادة لديهم.
- **المرحلة الرابعة** : (مرحلة الانتهاء): وهي المرحلة الختامية وفيها يتم إعادة تطبيق مقياس الشعور بالسعادة على الأطفال المعاقين عقلياً.

فنيات برنامج التدريب على بعض المهارات الحياتية:

- الواجب المنزلى : وهو الذي يكلف بها الأفراد بعد الانتهاء من كل جلسة ، ويتم مناقشة هذه الواجبات المنزلية في جلسات البرنامج التالية ، وذلك بهدف مساعدتهم على ممارسة المهارات المتعلمة في جلسات البرنامج.
- حل المشكلات : عملية يستحضر فيها المرشد مفاهيم وقواعد من معرفته السابقة ويستخرج منها قواعد على مستوي أعلي يساعده على حل المشكلات وهي أعلي صور التعلم.
- المحاضرة والمناقشة : هي إحدى الأساليب الهامة التي تساعد الأطفال المعاقين عقلياً لفهم طبيعة الموقف المقلق والتوصل إلى حلول مُرضية ، مما تكسبهم خبرة تمكنهم من تعديل اتجاهاتهم.

- **الاسترخاء :** توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر ، ويستخدم للتعبير عن الاعتقادات الخاطئة ، التي قد تكون أحيانا من الأسباب الرئيسية في تدني ايجابيات الفرد حتى يشارك فى جو مريح بعيد عن القلق والتوتر.
- **لعب الدور :** أحد التكنيكات القائمة على نشاط الأعضاء ويهدف هذا التكنيك إلي إتاحة الفرصة للتنفيس الإنفعالي وتحقيق التوافق والتفاعل السليم ويهتم لعب الدور بتمثيل مشكلات يعاني منها معظم أعضاء الجماعة.
- **النمذجة :** تستند إلى افتراض أن الإنسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتعرضهم بصورة منتظمة للنماذج ، حيث تعطى للشخص فرصة لملاحظة نموذج ويُطلب منه أداء نفس العمل الذى يقوم به النموذج.
- **التعزيز :** يتم إثابة المعاق عقلياً على السلوك السوي المرغوب مما يعززه ويدعمه ويثبته ويدفعه إلي تكرار نفس السلوك أو الموقف.

الأنشطة والأدوات المستخدمة في البرنامج :

- الأدوات المستخدمة في البرنامج والمحتوي العلمي لبرنامج التدريب على بعض المهارات الحياتية.

الأفراد المشاركون : الباحثة - الأطفال المعاقين عقلياً.

تقويم البرنامج :

بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج تم تقويمه من خلال :

- **التقويم البعدى :** بعد تطبيق البرنامج تم تقويم البرنامج من خلال مقارنة نتائج تطبيق أدوات البحث بنتائج القياس القبلي.
- **التقويم التتبعي:** بعد انتهاء التطبيق بـ (٤٥) يوماً.

ملخص جلسات برنامج التدريب على بعض المهارات الحياتية :

الجلسة	العنوان	الهـدف	الفنيات	الزمن بالدقائق
١	التعارف وجمع البيانات الأولية	●تحقيق قدر مناسب من التعارف بين الباحثة والأفراد المشتركين فى البرنامج ●تقليل وكسر حدة التوتر السائد بين أفراد المجموعة فى أول لقاء ●تحقيق الألفة بين الباحثة والمشتركين فى البرنامج وبين المشتركين بعضهم البعض ●تقديم بعض الاعتبارات الأدبية والأخلاقية للبرنامج. ●الاتفاق على تحديد عدد الجلسات وموعدها ومدة كل جلسة	●المحاضرة والمناقشة ●الواجب المنزلي	(٤٥)
٢	التهيئة للبرنامج	●تعريف الأطفال المعاقين عقلياً بالأسس التي يقوم عليها البرنامج وأهدافه والحصول على موافقتهم على المشاركة. ●الاتفاق على مواعيد الجلسات القادمة وما بعدها.	●المحاضرة والمناقشة. ●الواجب المنزلي.	(٤٥)
٣ - ٤	ضرورة التدخل "التدريب على بعض المهارات الحياتية"	●تعريف المعاقين عقلياً بأهمية البرنامج التدريبي على بعض المهارات الحياتية. ●تعريف الأطفال المعاقين عقلياً بضرورة البرنامج التدريبي على بعض المهارات الحياتية.	●المحاضرة والمناقشة ●التعزيز ●الواجب المنزلي.	(٩٠)
٥	التدريب علي الاسترخاء	●تدريب أطفال العينه علي الإسترخاء	●المحاضرة والمناقشة. ●التعزيز. ●النمذجة . ●الواجب المنزلي.	(٤٥)
٦ - ٧	مهارة التحدث (المبادأة الاجتماعية)	●التدريب على مهارة المبادأة الاجتماعية. ●التدريب على كيفية بدء وإنهاء المحادثة مع شخص أخر بطريقة مناسبة	●المحاضرة والمناقشة. ●التعزيز. ●لعب الدور ●الواجب المنزلي.	(٩٠)
٨-٩	التفاعل الاجتماعي	●تحقيق أكبر قدر من التفاعل الإيجابي ●شعور الأطفال المعاقين عقلياً بتقبلهم لذواتهم وتقبل الآخرين لهم.	●المحاضرة والمناقشة ●لعب الدور. ●التعزيز. ●النمذجـة. ●الواجب المنزلي.	(٩٠)

الجلسة	العنوان	الهـدف	الفنيات	الزمن بالدقائق
١٠-١١	التدريب على مزيد من المواقف السلوكية	●تدريب الأطفال المعاقين عقلياً على التعامل بفعالية مع الأحداث والوقائع التي يواجهونها. ●إدراك الأطفال المعاقين عقلياً أن الإنسان لا يحالفه النجاح دائماً.	●المحاضرة والمناقشة ●الواجب المنزلي. ●التعزيز. ●لعب الدور.	(٩٠)
١٢-١٣	التعاون ومساعدة الآخرين	●التدريب على مهارة التعاون ومساعدة الأخرين. ●إكساب الأطفال المعاقين عقلياً عائد مهارة التعاون ومساعدة الأخرين وممارستها	●المحاضرة والمناقشة ●التعزيز. ●لعب الدور. ●الواجب المنزلي.	(٩٠)
١٤-١٥	مهارة حل المشكلات	●أن يكتسب الأطفال المعاقين عقليا مهارة حل المشكلات. ● أن يتعرف أطفال العينه علي العوامل التي لابد من توافرها للمساهمه في حل المشكلات . ●أن يخرج أطفال العينه وعندهم القدره علي مواجهة أي مشكلة . ●أن يحل كل فرد مشكلة صادفت زميله .	●المحاضرة والمناقشة ●التعزيز. ●لعب الدور . ●حل المشكلات . ●الواجب المنزلي.	(٩٠)
١٦-١٧	القدرة على تحمل المسئولية	●التدريب على مهارة تحمل المسئولية.	●المحاضرة والمناقشة ●التعزيز. ●لعب الدور. ●النمذجة. ●الواجب المنزلي.	(٩٠)
١٨-٢٠	مهارة تكوين أصدقاء	●أن يتدرب الأطفال المعاقين عقليا على مهارة تكوين أصدقاء. ●تدريب الأطفال المعاقين عقلياً على مهارة التعامل مع الأصدقاء ●تعريف الأطفال المعاقين عقلياً مواصفات الصديق الجيد ●أن يخرج الأطفال المعاقين عقليا ولديهم القدرة على مهارة التعامل مع الأصدقاء.	●المحاضرة والمناقشة . ●التعزيز. ●النمذجة . ●لعب الدور. ●الواجب المنزلي.	(١٣٥)
٢١ - ٢٢	التدريب على المراقبة الذاتية بموضوعية	●تدريب الأطفال المعاقين عقلياً على رؤية الذات بشكل مختلف ، مما يشجعهم على المحاولة للتعديل وعلى أن يكون كل منهم موضوعيا مع نفسه.	●المحاضرة والمناقشة ●التعزيز ●الواجب المنزلي.	(٩٠)

الجلسة	العنوان	الهـدف	الفنيات	الزمن بالدقائق
٢٣	التدريب على مهارة السلوك التوكيدى	●تدريب الأطفال المعاقين عقلياً على مهارة السلوك التوكيدى	●المحاضرة والمناقشة ●التعزيـز	(٤٥)
٢٤-٢٥	الجلسة الختامية	●الإثناء على من التزم بالجلسات مع إحراز تقدماً مستمرا وتوزيع شهادات التقدير. ●تطبيق الأدوات بعدياً على الأفراد الأطفال المعاقين عقلياً.	●المحاضرة والمناقشة. ●التعزيز	(٩٠)

خطوات البحث :-

١- قامت الباحثة بإعداد وتجهيز أدوات البحث بهدف التعرف على محتواه ومنطلقاته النظرية.

٢- بعد إستعراض التراث النظرى والبحثي في مجال الأطفال المعاقين عقلياً والشعور بالسعادة ، أعدت الباحثة مقياس السعادة للمعاقين عقلياً وبرنامج التدريب على بعض المهارات الحياتية ، وتم التأكد من صلاحية استخدامهما.

٣- قامت الباحثة بتحديد عينة البحث من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم .

٤- تم إجراء القياس لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على متغيرات البحث.

٥- تم عرض النتائج وفقاً لفروض البحث ، وتم تفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

النتائج

(١) اختبار الفرض الأول :

وينص الفرض على أنه :» توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الشعور بالسعادة لصالح المجموعة التجريبية».

ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة بحساب متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي ، وقد تم استخدام اختبار«مان ويتني» للعينات المتساوية غير المرتبطة للتحقق من وجود فرق بين المجموعتين ، ويتضح ذلك فى الجدول التالى :

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على (مقياس الشعور بالسعادة)

الأدوات	القياس	ن	م	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
السعادة	تجريبية	١٠	٥٧,٤٦٦٧	٤,٨٦١٨	٥,٥	٥٥	٠	٣,٧٤٤	٠,٠١
	ضابطة	١٠	٢٣,٨٠٠٠	٢,٩٢٩٠	١٥,٥	١٥٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى ، حيث كان الفرق دال عند مستوى (٠,٠١) على مقياس الشعور بالسعادة لصالح المجموعة التجريبية ، وبذلك يتم قبول الفرض الموجه.

(٢) اختبار الفرض الثانى :

وينص الفرض على أنه :» توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالسعادة لصالح القياس البعدى».

ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة بحساب متوسطي رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وقد تم استخدام اختبار«ويلكوكسون» للعينات المرتبطة والمتساوية للتحقق من وجود فرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لنفس أفراد المجموعة ، ويتضح ذلك فى الجدول التالى :

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الشعور السعادة

الأدوات	القياس	ن	م	ع	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
					المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
السعادة	بعدي	١٠	٥٧,٤٦٦٧	٤,٨٦١٨	٥,٥	٥٥	٠	٠	٢,٨٣٣	٠,٠١
	قبلي	١٠	٢٤,٣٠٠٠	٣,٠٦٤٣						

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدى لدى أفراد المجموعة التجريبية ، حيث كان الفرق دال عند مستوى (٠,٠١) على مقياس الشعور السعادة لصالح القياس البعدي ، وبذلك يتم قبول الفرض الموجه.

(٣) اختبار الفرض الثالث :

وينص الفرض على أنه: » لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالسعادة».

ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة بحساب متوسطي رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة الضابطة ، وقد تم استخدام اختبار»ويلكوكسون» للعينات المرتبطة والمتساوية للتحقق من عدم وجود فرق بين متوسطي درجات القياسين القبلى والبعدى لنفس أفراد المجموعة ، ويتضح ذلك فى الجدول التالى :

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالسعادة

الأدوات	القياس	ن	م	ع	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
					المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
السعادة	قبلي	١٠	٢٣,٩٠٠٠	٣,٠٥٥٢	١	١	٠	٠	٠,٤١	غيردالة
	بعدي	١٠	٢٣,٨٠٠٠	٢,٩٢٩٠						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لدى أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الشعور بالسعادة ، وبذلك يتم قبول الفرض الصفرى.

(٤) اختبار الفرض الرابع :

وينص الفرض على أنه : » لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الشعور بالسعادة «.

ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة بحساب متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وقد تم استخدام اختبار»ويلكوكسون» للعينات المرتبطة والمتساوية للتحقق من عدم وجود فرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لنفس أفراد المجموعة ، ويتضح ذلك فى الجدول التالى :

جدول (٥)

مقياس الشعور بالسعادة

الأدوات	القياس	ن	م	ع	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
					المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
السعادة	بعدي	١٠	٥٧,٤٦٦٧	٤,٩٤٤	٦,٣	٣١,٥	٣,٣٨	١٣,٥	١,٠٨١	غيردالة
	تتبعي	١٠	٥٦,٧٦١	٣,٠٦٤٣						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالسعادة .

تفسير النتائج :

أشارت نتائج البحث إلى فاعلية برنامج التدريب على بعض المهارات الحياتية في تنمية الشعور بالسعادة لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

وتتفق تلك النتائج مع دراسات وبحوث كل من سمية طه جميل (١٩٩٠) ، ماريا سوتو (Soto, M, 1994) ، أمجد عبد الله (٢٠٠٠) ، Rebecca (2005)، ناجي محمد قاسم وفاطمة فوزي عبد الرحمن (٢٠٠٨)، آيات فوزي غزالة (٢٠١٠) ، فوزية محمود جمعة (٢٠١٠) ، سماح على حنفي عثمان (٢٠١١)

وجاءت تلك النتيجة متفقة مع الاتجاهات النظرية الحديثة التي تعتبر أن استخدام أكثر من مدخل تساعد الفرد على أن يتحرك نحو الآخرين فيتفاعل ويتعاون معهم ويشاركهم فيما يقومون به من أنشطة ، ومهام ، وأعمال مختلفة ، ويتخذ منهم الأصدقاء ، ويقيم معهم العلاقات ، وينشأ بينهم الأخذ والعطاء فيصبح بالتالي عضواً فعالاً فى جماعته يؤثر فى الآخرين ، ويتأثر بهم ، ويعبر عن مشاعره ، وانفعالاته واتجاهاته نحوهم. (عادل عبدالله ، سليمان محمد ، ٢٠٠٥)

فمرحلة الطفولة لدى المعاقين عقلياً تتسم عن غيرها من المراحل النمائية الأخرى بالكثير من الشد والتوتر الانفعالي والاختلال في الجوانب الايجابية كما يظهر خلالها الشعور بعدم الأهمية وتحقير الذات ويشيع فيها تدني في بعض السمات النفسية الايجابية نظرا لشدة إحساس الطفل بذاته وزيادة حساسيته لنواحي قصوره من ناحية المظهر الجسمي، حيث يعلق الطفل المعاق عقلياً أهمية كبيرة على جسمه النامي وتزداد أهمية مفهوم الجسم أو الذات الجسمية، فتزداد حساسية الطفل المعاق عقلياً للنقد فيما يتعلق بالتغيرات الجسمية المتلاحقة والسريعة معقدة الجوانب، ويكون الطفل صورة ذهنية تتغير بطبيعة الحال مع التغيرات التي طرأت على الجسم ويتطلب نوعا من التوافق وتكوين مفهوم موجب عن الجسم النامي ، ويسهم الآخرون في نمو مفهوم الجسم عند الطفل، وهكذا تنعكس أهمية مفهوم الجسم في الوظيفة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للطفل. وغالبا ما يصاب الطفل المعاق عقلياً الذي يعاني من تدني في بعض الخصائص النفسية من بعض الاضطرابات الفسيولوجية مثل خفقان القلب، وارتعاش الأيدي، وصعوبة النوم، واضطرابات المعدة، وتصبب العرق، وأيضا يعاني من بعض المظاهر الانفعالية والتي يعبر عنها بعدم الثقة بالنفس، والشعور بالدونية ، والشعور بانعدام قيمة الذات ، إلى

جانب معاناته من بعض المظاهر الاجتماعية والتي يعبر عنها بعدم القدرة على التوافق الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية ، وعدم الشعور بالانتماء للجماعة ، ومحاولة تجنب المواقف الاجتماعية، وغير ذلك من المواقف التي تشعر الفرد بالعزلة الاجتماعية.

وبالتالي ساهم البرنامج الحالي في خفض حدة تلك المشكلات التي نجمت عن تدني في بعض الصفات الايجابية من خلال برنامج التدريب على بعض المهارات الحياتية من خلال العديد من الطرق والفنيات والتدريبات.

كما استعانت الباحثة داخل الجلسات بالعديد من الطرق من خلال تحقيق اقتران في تعلم المهارة حيث يتطلب قدراً من التتابع الزمني دون إبطاء ، بالإضافة إلى الاستعانة بالطريقة الكلية أو الجزئية ؛ ففي الطريقة الكلية يقوم الطفل بتأدية العمل كله مرة واحدة في حين يتلقي في الطريقة الجزئية تدريبات على العمل جزئياً في ترتيب متتابع حتى نهاية العمل. بالإضافة إلى الاستعانة بطرق التدريب والتمرين المركز الذي يتم في فترة واحدة ويكون العمل فيه متواصلا أما الموزع فيكون التدريب على فترات. وذلك مع ضرورة متابعة النتائج بالنسبة للأطفال المعاقين عقلياً فمعرفة الأفراد لنتيجتهم بعد التدريب يؤدي إلى تحسن أدائهم وسرعة إكسابهم لهذه المهارات عكس الأفراد الذين لم يعرفوا نتائج تدريبهم ، فقد فشلوا في إحراز أي تحسن وشعروا بالملل. وهذا بدوره أسهم في تنمية الخصائص النفسية الايجابية محور البحث الحالية لديهم.

فالسعادة الفعلية هي إنبساط يرتبط بالإجتماعية والتفاعل الطبيعى الممتع مع الأخرين ، وقد ساهم البرنامج الحالي في تكوين: (نظرة أكثر إيجابية من الآخرين - علاقات اجتماعية جيدة - تقدير ذاتى عالى - إرادة قوية - العمل لتحقيق أهدافه وأماله - تفكير إيجابى - الحب للحياة - القدرة على تحمل الضغوط ومواجهة أزمات الحياة - المشاركة فى الأحداث والمواقف الحالية للسرور والبهجة - القدرة على الضبط الداخلى والخارجى - تذكر الأحداث السعيدة - القدرة على العطاء).

هذا بالإضافة إلى تركيز البرنامج على :

- مساعدة المعاق عقلياً على إدراك أن وجود إعاقة قد لا يمنع من الإبداع والتقدم حيث أن المشكلة ليست فى وجود الإعاقة ، بل فى طريقة الإحساس بها.
- مساعدة المعاق عقلياً على المشاركة الإجتماعية وذلك من خلال الإندماج فى المجتمع والمشاركة فى الحفلات والندوات وتعدد الإهتمامات.
- إتاحة مزيد من الفرص حتى يشعر المعاق عقلياً للحصول على فرص متساوية مع العاديين والتى من شأنها تنمى الإستقلال الذاتى والإعتماد على النفس لدى المعاق عقلياً.
- تشجيع المعاق عقلياً على تحمل المسئولية والتكيف مع الإحباطات والمخاوف اليومية.
- مساعدة المعاق عقلياً على إستغلال مهاراته وخبراته وذلك وفق قدراته الخاصة ، والعمل على تحسين مستوى الدافعية من خلال تحقيق المزيد من الإنجاز.
- تنمية قدرة المعاق عقلياً على وضع الخطط للوصول إلى الأهداف المنشودة ووضع نظم تساعد المعاق عقلياً على تحقيق أهدافه وذلك من خلال مؤسسات رعاية المعاقين عقلياً لما لها من دور فى توجيه السلوك بما تقدمه من برامج وأنشطة تدعم السلوك الإيجابى لديهم.
- تشجيع المعاقين عقلياً على التعبير عن السعادة من خلال أداء الأنشطة المختلفة.
- تنمية الوعى لدى المعاق عقلياً بأن المحاولة هى مفتاح النجاح فى الحياة وأن إحراز النجاح والتفوق والتميز لا يأتى مرة واحدة بل خطوة بخطوة.
- تعاون فريق العمل (المدرسين ، الأخصائيين ، الأسرة.....) وذلك من أجل مساعدة المعاق عقلياً على التكيف النفسى والإجتماعى.

وتُرجع الباحثة عدم تحسن مشاعر السعادة لدى المجموعة الضابطة إلى عدم تعرضها لإجراءات برنامج التدريب على بعض المهارات الحياتية الذى تعرضت له المجموعة التجريبية وترك أثراً إيجابياً على مستوى مهاراتها الإجتماعية ، كما أن المجموعة الضابطة لم تخضع لأى برامج إثرائية خلال فترة تدريب المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبى ، بل اقتصر التعامل معها فى ضوء الدراسة العادية التى يلتحقون بها ، ولهذا لم يطرأ أى تغيير ملحوظ أو دال إحصائياً على مستوى مهاراتهم الإجتماعية ، ومن ثم فإنهم فى حاجة إلى برامج التدريب على بعض المهارات الحياتية من خلال برامج مخططة ومنظمة.

توصيات البحث :

فى ضوء نتائج البحث الحالي تقدم الباحثة بعض التوصيات التى قد تسهم فى تطوير أساليب تربية ورعاية المعاقين عقلياً.

(أ) **توصيات خاصة بالعاملين فى مجال المعاقين عقلياً** :

- مراعاة الفروق الفردية فى البرامج المقدمة للأطفال المعاقين عقلياً من حيث تخطيطها وتنفيذها لتحقيق الأهداف المنشودة من هذه البرامج.
- الإهتمام والتركيز على مبدأ التعزيز والتحفيز فى تدريب الأطفال المعاقين عقلياً ، ومكافأة السلوك الحسن فور صدوره وتجاهل السلوك السيئ.
- التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب أثناء تدريب الأطفال المعاقين عقلياً على مختلف الأنشطة والمهام حتى نجنبهم الفشل فى تلك المهام.
- إتاحة فرص اللعب والنشاط الجماعى للأطفال المعاقين عقلياً مع الآخرين ؛ لمساعدتهم على كسر حاجز العزلة التى فرضوها على أنفسهم والإندماج مع الآخرين.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً للتوعية بالبرامج المعرفية والسلوكية والتدريبية من اجل تعامل أفضل معهم وتبصيرهم بالجوانب الايجابية للأطفال المعاقين عقلياً.

- عمل دورات تدريبية للأخصائيين النفسيين والاجتماعين بمدارس المعاقين عقلياً لتبصيرهم بضرورة الاستفادة من تقنيات التدريب على بعض المهارات الحياتية في مجال تعليم الأطفال المعاقين عقلياً.
- الإهتمام بالخصائص النفسية والسيكولوجية والمهارات الاجتماعية المختلفة للأطفال المعاقين عقلياً عند إعداد المناهج الدراسية.

(ب) توصيات خاصة بأسر الأطفال المعاقين عقلياً :

- تقبل الأسرة للطفل المعاق عقلياً ومساعدته على التوافق والإندماج معهم.
- توفير مناخ أسرى أمن يسوده الحب والألفة للطفل المعاق عقلياً وعدم معاملته كمخلوق غريب.
- إهتمام الوالدين بثقافتهم وإلمامهم بمعلومات عن أهم سمات وخصائص المعاقين عقلياً.

(ج) توصيات خاصة بالحكومة :

- توفير مدارس خاصة لرعاية المعاقين عقلياً.
- توفير الدعم المالى لأسر المعاقين عقلياً للمساهمة فى تقليص الأعباء المادية للأسرة.
- توجيه الإعلام المرئى وغير المرئى لتوجيه وتثقيف الناس بطبيعة وحجم هذه المشكلة.

دراسات وبحوث مقترحة :

- فاعلية برنامج للتدريب على بعض المهارات الحياتية على وجهة الضبط لدى الأطفال المعاقين عقلياً.
- فاعلية برنامج للتدريب على بعض المهارات الحياتية في تخفيف العزلة الإجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً.
- فاعلية برنامج للتدريب على بعض المهارات الحياتية في رفع التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين عقلياً.
- فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية لأمهات الأطفال المعاقين عقلياً في تنمية السلوك الاجتماعي لديهم وأثر ذلك على توافق أبنائهن.

المراجع

- أحمد أحمد متولى عمر (٢٠٠٦) : الشعور الذاتى كدالة لكل من الجنس والعمل والذكاء الانفعالى وقوة الأنا ، مؤتمر كلية التربية بكفر الشيخ.
- أحمد سامي محمد (١٩٩٠) : جهود وزارة التربية والتعليم في مجال الإعاقة العقلية مؤتمر مستقبل خدمة المعاق في مصر وخاصة المعاق عقليا .
- أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩٥) : مقياس السعادة ، كراسة التعليمات ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد محمد عبد الخالق ، صلاح أحمد مراد (٢٠٠١) : السعادة الشخصية ، الإرتباطات والمنبئات ، مجلة الدراسات النفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين ، مجلد ١١ ، العدد الثالث.
- أسامة سعد أبو سريع(١٩٩٣) : الصداقة من منظور،علم النفس،عالم المعرفة (١٧٩) الكويت المجلس لوطني للثقافة و الفنون والآداب .
- السيد كمال السيد درويش (١٩٩٩) : الحيز الشخصى عند الأطفال المتخلفين وعلاقته بالمهارات الاجتماعية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ،قسم علم النفس جامعة طنطا.
- آمال سيد مرسى ، مها العطار (٢٠٠٠) : الألعاب الشعبية وتأثيرها على اللياقة الحركية وخفض حدة الشعور بالوحدة النفسية للأطفال المعاقين ذهنيا ، مجلدات البحوث، مج٣ ، المؤتمر العلمى الثالث، الاستثمار والتنمية البشرية فى الوطن العربى من منظور رياضى، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان.
- آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٢) : الصحة النفسية ، القاهرة، الأنجلو المصرية ، ط٢.
- آمال عبدالسميع باظة (٢٠١٢). الأطفال والمراهقون المعرضون للخطر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أمانى عبد المقصود عبد الوهاب (٢٠٠٦) : السعادة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية ، مجلة البحوث النفسية ،العدد الثانى ، كلية التربية ، جامعة المنوفية.
- أمجد محمد عطية عبد الله (٢٠٠٠) : مدى فاعلية برنامج مقترح للرعاية التربوية والنفسية في تنمية بعض جوانب الشخصية لدى الأطفال المعاقين عقلياً . رسالة ماجستير. كلية التربية . جامعة القاهرة .

- أمل محمد محروس (٢٠٠٢) : برنامج مقترح لتعليم المهارات الأساسية للسباحة للأطفال المعاقين ذهنيا وأثره على بعض القدرات الحركية والجوانب النفسية والاجتماعية ، رسالة ماجستير غير منشوره ، كلية التربية الرياضية للبنات ، جامعة الإسكندرية.

- آمنة مصطفى الشبكشى (١٩٩٤) : اثر برنامج رياضى مقترح على تنمية الأداء الحركى والتكيف العام للتلاميذ المعاقين عقلياً – علوم وفنون الرياضة ، وكلية التربية الرياضية للبنات.

- آيات فوزي غزالة (٢٠١٠) : فاعلية برنامج محاكاة كمبيوتري لتنمية بعض المهارات الحياتية لدي التلاميذ المتأخرين عقليا القابلين للتعلم ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية النوعية : جامعة المنوفية.

- إيمان فؤاد كاشف (٢٠٠٢) : فاعلية برامج الحاسب الآلي فى تحسين تعلم بعض المهارات للأطفال المتخلفين عقليا، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٢ (٣٥)، ٣٠-٧٤.

- إيمان محمد السيد هدهوده (١٩٩٨) : ممارسة الأنشطة الترويحية وعلاقتها بالسلوك التوافقى للمعاقين "القابلين للتعلم" ، مجلة بحوث كلية الآداب ، ع ٣٤ جامعة المنوفية.

- إيمان محمد صديق (٢٠٠٣) : تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً فئة القابلين للتعلم باستخدام برامج الكمبيوتر، رسالة ماجستير، مركز الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.

- جابر عبدالحميد جابر (٢٠٠١) : خصائص التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة وإستراتيجيات تدريبهم ، تأليف (مارتن هنلى وآخرون) ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربى.

- جابر عبدالحميد جابر وعلاء الدين أحمد كفافى (١٩٩١) : معجم علم النفس والطب النفسى ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، مجلد (١).

- حنان فايز مخيون (٢٠٠٣) : برنامج ترويحى مقترح وأثره على تنمية الوعى بالذات لذوى الاحتياجات الخاصة من الأطفال المعاقين ذهنيا ، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية الرياضية للبنات ، جامعة الإسكندرية.

- داليا محمد عزت مؤمن (٢٠٠٤) : العلاقة بين السعادة وكل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة السارة والضاغطة ، المؤتمر السنوى الحادى عشر ، جامعة عين شمس ، مركز الإرشاد النفسى.

-دعـاء عوض (١٩٩٩) : فعاليـة برنامـج إرشادى مقـترح لأمهات الأطفـال المعاقين عقليا فى تحسين بعض جوانب السلوك الاجتماعى لأبنائهن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية.

-رمضان محمد القذافي (٢٠٠٥). رعاية المتخلفين عقلياً، ط٤، الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث.

- زينب محمود شقـير (١٩٩٩). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين (الخصائص - صعوبـات التعلـم - التعليـم - التأهيـل - الدمـج)، القاهرة: مكتبـة النهضة المصرية.

- سعيـد حسنى العزة (٢٠٠١). التربية الخاصة لذوى الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية، عمان، الأردن، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

- سليمـان الريحـاني (١٩٨٥) : التخلف العقلي ، الأردن ، مطابـع الدستور التجارية ، ط٢.

- سماح على حنفى. عثمان (٢٠١١) : برنامج مقترح لتنمية مهارات كرة اليد للمعاقين ذهنيـا وتاثيره على السلوك العدوانى وبعض المهـارات الاجتماعية بين العزل والدمج ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بني سويف.

- سميـة طـه محمد جميل (١٩٩٠) مدى تقبـل الأب والأم للإصابة بالتخلف العقلي وعلاقتـه بمفهـوم الـذات وتقديـر الـذات نحو الإبـن المتخلـف عقليـاً ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا.

- سهـير كامـل أحمـد، (١٩٩٨). سيكولوجيـة الأطفـال ذوى الاحتياجـات الخاصة، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

- سهـير سلامـة شاش (٢٠٠٢) : التربية الخاصة للمعاقـين عقلين بين العزل والدمج –مكتبة زهراء الشرق.

- سهـير محمـد سـالم (٢٠٠١) : " السعـادة وعلاقتهـا ببعض المتغـيرات النفسية" ، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة ، المكتبة المركزية.

-سعيـدة أبو السعود حنفى (٢٠٠٣) : إكسـاب الأطفال المعاقين عقلياً مهارات الحياة اليوميـة من خلال برامج العمل الجماعي ، مجلـة الطفولة والتنمية ، المجلس العربى للطفولة والتنمية ع٩ ، مج٣.

- شيماء على عبد الهادى سعيد (٢٠٠٧) : " خصائص الشخصية ذات العلاقة بالسعادة " ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ.

- صالح عبدالله هارون (١٩٨٥). دراسة أثر البرامج التربوية الخاصة في توافق المتخلفين عقلياً في المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- صفية محمد جعفر (١٩٩٥) : برنامج مقترح من الألعاب الصغيرة وأثره على التوافق النفسى – حركى للأطفال المعاقين عقلياً ، المؤتمر العالمى للباقة البدنية والرياضية للجميع ، كلية التربية الرياضية للبنين ، جامعة الإسكندرية.

- عادل عبدالله ، سليمان محمد سليمان (٢٠٠٥) : المهارات الإجتماعية لأطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم ، المؤتمر السنوى الثانى عشر لمركز الإرشاد النفسى ، جامعة عين شمس.

- عادل محمد هريدى، طريف شوقى فرج (٢٠٠٢) : مصادر ومستويات السعادة المدركة فى ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتدين وبعض المتغيرات الأخرى ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد السادس عشر.

- عبدالرحمن سيد سليمان (٢٠٠١) : سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة" الخصائص والسمات" ، الجزء الثالث ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.

- عبدالعزيز السيد الشخص (١٩٩٧): اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، القاهرة: مكتبة الفتح.

- عبدالعظيم شحاتة مرسي (١٩٩٠): التأهيل المهني للمتخلفين عقليا، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- عبدالمطلب أمين القريطى (٢٠٠٥) : سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، ط٤ ، القاهرة ، دار الفكر العربى.

- علا عبدالباقي إبراهيم (١٩٩٣): التعرف علي الإعاقة العقلية وعلاجها وإجراءات الوقاية منها، سلسلة التوجيه والإرشاد في مجالات إعاقة الطفولة، الكتيب الثاني، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- علا عبدالباقى إبراهيم (٢٠٠٠): الإعاقة العقلية التعرف عليها وعلاجها باستخدام برامج التدريب للأطفال المعاقين عقليا، القاهرة: عالم الكتب.

- فاروق محمد صادق (٢٠٠٢) : التوجهات المعاصرة في الإرشاد الأسري لذوي الاحتياجات السمعية الخاصة وتوصيات إلى الدول العربية، الدوحة، قطر: أوراق عمل الندوة العلمية السابقة للاتحاد العربي للهيئات العامة في رعاية الصم، ٢٨-٣٠ أبريل.

- فتحي السيد عبدالرحيم (١٩٩٠): سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، الطبعة الرابعة، الجزء الثاني، الكويت: دار القلم.

- فريح عويد العنزى (٢٠٠١) : الشعور بالسعادة وعلاقتها ببعض السمات الشخصية ، مجلة الدراسات النفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين ، مجلد (١١) ، العدد الثالث.

- فوزية محمود جمعة (٢٠١٠) : فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الحياتية في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية : جامعة بني سويف.

- فيرابيفر (٢٠٠٤) : السعادة الداخلية (خطوات إيجابية نحو الإحساس بالسعادة والرضا) ، المملكة العربية السعودية ، مكتبة جرير.

- كمال إبراهيم مرسى (٢٠٠٠) : السعادة وتنمية الصحة النفسية ، القاهرة ، دار النشر للجامعات ، الجزء الأول.

- مارتن سيلجمان (٢٠٠٥) : السعادة الحقيقية. ترجمة صفاء الأعسر وآخرون ، دار العين للنشر ، القاهرة.

- مايسة أحمد النيال (١٩٩٤) : مقياس السعادة ، كراسة التعليمات ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

- ماينرفا رشدى أمين (١٩٩٩) : فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية بعض المهارات للطفل المتخلف عقليا ، المؤتمر العلمى السنوى السابع لكلية التربية ، جامعة حلوان ، تطوير نظم إعداد المعلم العربى وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة ، مج٢.

- محمد سعد فرج الشربينى (٢٠٠٩) :الدمج الاجتماعى للاطفال المعاقين ذهنيا وعلاقته بالتوافق الاجتماعى وتقدير الذات من منظور خدمة الجماعة ، رسالة ماجستير) ،كلية الخدمة الإجتماعية . جامعة القاهرة .

- محمد محروس الشناوى (١٩٩٧): التخلف العقلى (الأسباب - التشخيص - البرامج)، القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

- منى حسين الدهان (١٩٩٨): تنمية إمكانيات الطفل المتخلف عقلياً من خلال توظيف بعض التخصصات النوعية ،المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية ،المجلد الثاني ،القاهرة: ص ص ٧٧-٨٥.

- منى صبحى الحديدى (٢٠٠٣) : قيم المعاقين عقلياً وعلاقتها بالعمر والجنس ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد الرابع والعشرون ، ص ص ١٦١-١٨١.

- مواهب إبراهيم عياد ، ونعمة مصطفى رقبان (١٩٩٥) : دراسة تقيمية لمستوى الأداء المهارى لعينة من الأطفال المعاقين ذهنيا "القابلين للتعلم" فى برنامج تدريبى على مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعى ، المؤتمر الدولى الثانى لمركز الارشاد النفسى ، القاهرة.

- ميادة محمد علي اكبر (٢٠٠٦): فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي للمعاقين عقليا المصابين بأعراض داون القابلين للتعلم ،رسالة دكتوراه غيرمنشوره جامعة عين شمس معهد الدراسات العليا للطفولة .

- ناجي محمد قاسم وفاطمة فوزي عبد الرحمن (٢٠٠٨): فاعلية برنامج ترويحي على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدي الأطفال المعاقين ذهنياً " القابلين للتعلم " ، المؤتمر القومي لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة، المجلد الثانى، ٨ - ١٠ ديسمبر، القاهرة، ص ١٥٨ – ١٨٥ في: www.gulfkids.com

- نادية البنا (١٩٩٠) : مساعده الأسرة من خلال برنامج التدخل المبكر ، القاهرة ، مؤتمر مستقبل خدمة المعاق في مصر .

- نظمى عودة (٢٠٠٠) : المدخل إلى التربية الخاصة ، مكتبة الشهداء ، غزة.

المراجع الاجنبية:

-merican Psychiatric Association (1994): Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders,4thed., (DSM.IV)Washington, D.C. , APA.

Braden, N. (2000): The psychology of self – Esteem (2nd ed). San francosco, CA: Jossey – Bass.

Cheng , H & Furnham , A.(2002) : Personality Peer Relations , and Self – Confidences Predictors of Happiness and Loneliness, Journal of Adolescence , Vol. 25 , No.3 , pp 327-339.

Cooper , H.& Deneve , K.M. (1998) : The Happy Personality : Ameta-Analysis of 137 Personality Traits and Subjective Well – Being , Journal of of sychological Bulletin , Vol. 124, pp. 197-229.

Flay , B.R. (2002) : Positive Youth Development Requires Comprehensive Health Promation Programs. Journal of Health Behave., Vol, 26, No.6 , pp 401-424.

Francis , L.J; Laurence , B.B; David , L; Ronald , P. (1998) : Happiness as Stable Extra Version : A Cross – Cultural Examination of the Reliability and Valibity of the Reliability and Valibity of the Oxford happiness Inventony Among Students in the U.K., U.S.A., Australia , and Canada , Journal of Personal Individual Diffrence, Vol. 24, No.2, pp. 167-171.

Furr , M. (2005) : Differentiating Happiness and Self – Esteem , Individual Differences Research , 3,2, pp. 105-126.

Kelly & Croline (1997): In Proving Student Discipline at Primary Level . Ms. Action Research Project . Samitxavirum .

Konarska, J. (2003) : Child – hood experiences and self – concept of teenagers with visual Impairment. International Journal of special Education , 18, (2), 52-56.

Mahon , N.E & Yarcheski , A.(2002) : Alternative Theories of Happiness in Early Adolesents , Clinical Nursing Research , Vol , 11, No.3, PP 306-323.

Matson , L. & Andrasik , k. (1982) : Independence Training Vs. Modeling Prouder For Teaching Phone Conversation Skill To The Mentally Retarded " Behavior Research & Therapy , 20, 5 , pp. (530 – 541) .

Merle Karnes (2004) : Art for children with Special Needs . Early Childhood Today .

Pabeks . M (1999): Sport And Physical Activity Socialization of Youth With Moderate Cognitive Needs. Colorado . University of Noathen

Rebecca , M.(2005) : the efficacy of Parent Counseling and support Groups on stress Levels, self esteem and degrees of Parents Delayed or Handicapped Inhauls, the involved college of Development ally infant intervention Program of William and Mary

Soto, M. (1994). Improving cognitive skills in mentally handicapped preschoolers through the use of computer. Eric Data Base: 379818

الذاكـرة العاملـة اللفظية ومهـارات الوعى الصوتى لـدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى القصور اللغوى

إعداد

د . سيد محمدى صميدة حسن
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية-جامعة بنها

ملخص البحث:

هـدف البحـث الحـالى إلى التعـرف علـى كل مـن: كفـاءة المكـون اللفظـى للذاكرة العاملة طبقاً لنموذج بادلى: (السعة التخزينية المؤقتة، وكفاءة المعالج المركزى)، ومهـارات الوعي الصوتي الأساسية: (الوعـي بالقافية الاستهلالية، والوعي بالمقاطع، وتمييز الوحدات الصوتية)، لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية المشخصين على أنهم يعانون من قصور لغوى ؛ طبقاً لمحكات التشخيص المستخدمـة بالدراسـة، وكذلـك التعـرف على مـدى إسهـام المكون اللفظـى للذاكـرة العاملـة فـى التنبؤ بمهـارات الوعـى الصوتى، وقـد بلغ عدد أفـراد العينـة فى صورتها النهائيـة عقب تطبيق المحـكات المختلفة المستخدمة فـى التعـرف علـى القصور اللغـوى، (٧٤) تلميـذاً وتلميذة مـن تلاميذ الصف الخامسـ الإبتدائـى منهم (٣٧) تلميذ وتلميذة ممـن يعانون من قصور لغوى، بمتوسـط عمـر زمنـى (١٠,٧) سنـه، وانحـراف معيـارى (١,٣)، ومنهـم (٤١) تلميـذاً وتلميذة مـن العاديين ممن لا يعانون من قصـور لغوى بمتوسط عمر زمنى (١٠,٥) سنه، وانحراف معيارى (٠,٩١)، وقد أعد الباحث مقياساً للتعرف على مهارات الوعى الصوتى، كما أعد مجموعة من المهام اللفظية للتعرف على كفـاءة المكـون اللفظى للذاكرة العاملة، وتوصل البحث إلى تدنى كفاءة الذاكرة العاملـة اللفظية، وقصوراً فى مهـارات الوعى الصوتى لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي ذوى القصور اللغوى مقارنة بأقرانهم العاديين، كما قـدم البحث مجموعة من التوصيـات للقائمين على العملية التعليمية وأولياء الأمور لتحسين الأداء اللغوى لأطفالهم.

مقدمة:

تمثل اللغة الأساس الفكرى والثقافى الذى تُبنى عليه الأمم وتحمى كيانها، وتحافظ على شخصيتها، وهى الدعامة الرئيسية للبناء والنهوض، لأنها تمثل وسيلة التواصل والإجتماعى والاتصال الفكرى، وللغة دوراً فاعلاً فى تكوين هوية الأمة وثقافتها وضمان تماسكها، وتواصل أجيالها، وتوسيع دائرة تفاهمها وتفاعلها، والمساهمة فى تشكيل نمط تفكيرها وإبداعها، والتأثير فى أخلاقها وسلوكياتها، فالشعوب تسمو بسمو لغاتها، وتنحدر بانحدار لغاتها (مصطفى محمد، ٢٠٠٧: ٨٩).

كما تعتبر اللغة أساساً مهماً للحياة الاجتماعية، فهى أساس لتوطيد سبل التعايش فى الحياة، كما أنها وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه، وطريقته فى تصريف شؤون حياته، فمهما بلغ ما يحصله الإنسان من مظاهر حضاريه من علوم ومعارف، وطرق مادية، فإنه يشعر فى قراره نفسه بأنه يعتمد كلياً على ما لديه من قدرة لغوية لتحقيق ما يصبو إليه (هدى الناشف ، ٢٠٠٧: ٣).

ويعد امتلاك اللغة من أسس النجاح والتفوق الدراسى فى جميع مجالات الحياة المدرسية، والموضوعات الدراسية المختلفة (رسمى عابد، ٢٠٠٨: ١٥).

ويمثل الاضطراب اللغوى قصوراً فى استخدام وتوظيف اللغة؛ بما يعوق النمو اللغوى السليم للأطفال، وخصوصاً خلال المراحل العمرية الأولى من حياتهم، ويظهر القصور اللغوى حينما يُظهر الأطفال قصوراً فى القدرات اللغوية المتوقعة منهم مقارنة بأقرانهم، مع الأخذ فى الاعتبار عدم وجود إعاقة سمعية أو خلل عصبى أو أوتيزم، وعدم وجود اضطرابات انفعالية وذهنية، وعلى الرغم من ذلك: فإن الأسباب الحقيقة الدافعة إلى القصور اللغوى لا تزال غير معروفة، كما أن الباحثون فى ذلك المجال إنما يحددون متطلبات أساسية عند تشخيص هذه الفئة منها: درجاتهم على اختبارات الذكاء غير اللفظية، وكذلك اضطراب فى القاموس اللغوى لديهم، واضطرابات فى استخدام القواعد النحوية (American Speech Language Hearing Association,2001).

وتتجلى مظاهر القصور اللغوى فى عدة مظاهر منها: مهارات الوعى الصوتى؛ وقد سعت العديد من الدراسات السابقة والبحوث إلى التعرف على مهارات الوعى الصوتى لدى الأطفال؛ منها: دراسة روبرتسون (Robertson,2007) والتى سعت إلى بحث العلاقة بين صعوبات القراءة والقصور اللغوى، وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات هم: مجموعة ذوى القصور اللغوى، مجموعة ذوى صعوبات القراءة، ومجموعة العاديين، وتوصلت الدراسة إلى أن الأفراد ذوى القصور اللغوى أكثر اضطراباً فى كل من: مهارات الوعى الصوتى، والمعالجة النحوية يليها مجموعة ذوى صعوبات القراءة.

كما سعت دراسة كل من: (Goulandris, et al., 2000; Joanisse et al., 2000; Norbury, et al., 2001; Goodrich, 2012) إلى التعرف على مهارات الوعى الصوتى لدى عينات من الأطفال ممن يتحدثون الإنجليزية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوى القصور اللغوى وأقرانهم العاديين فى المعالجة النحوية ومهارات الوعى الصوتى لصالح العاديين.

والدراسة الحالية سعت إلى التعرف على مهارات الوعى الصوتى الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى القصور اللغوى، تلك الفئة التى لم تنل القدر الكاف من البحث والدراسة فى البيئة العربية فى حدود علم الباحث.

ومن جانب أخر: تظهر مظاهر القصور اللغوي فى تدنى وظيفة الذاكرة العاملة اللفظية: (كفاءة المعالج المركزى، والسعة التخزينية)، وهو ما أشار إليه سالتهاوس (Salthouse, 1996) من أهمية الدور الذى تلعبه الذاكرة العاملة اللفظية فى فهم اللغة المنطوقة.

وفى هذا الإطار: توصلت دراسة ألت وآخرون (Alt, et al., 2004) إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوى القصور اللغوى فى

السعة التخزينية للذاكرة قصيرة المدى ؛ حيث بلغ متوسط السعه التخزينية الذاكرة قصيرة المدى لذوى القصور اللغوى (٣,٨) وحدة معلوماتية ذات طبيعة شكلية، فى حين بلغ متوسط السعة التخزينية لأقرانهم العاديين (٧,٢) وحدة معلوماتية.

وقد توصلت دراستا كل من: (Ellis-Weismer et al., 2000; Montgomery, 2004) إلى أن الأطفال ذوى القصور اللغوى لديهم قصور واضح فى سعه الذاكرة قصيرة المدى الصوتية، وهذا يؤدى بدورة إلى قصور فى البناء المعرفى لديهم، والذي يظهر بصورة واضحة فى ضعفهم لغوياً.

كما سعت دراسة فالكارو وآخرون(Falcaro, et al., 2008) إلى التعرف على مسببات تدنى السعة التخزينية للذاكرة قصيرة المدى الشكلية لدى عينة بل قوامها (٩٣) طفلاً من ذوى القصور اللغوى، بمتوسط عمر زمنى (١٠,٣) سنه؛ ممن يتحدثون الإنجليزية كلغة أولى، وتوصلت الدراسة إلى أن اضطراب السعة التخزينية للذاكرة قصيرة المدى إنما يعود إلى اضطراب فى الكروموسوم Q16.

والدراسة الحالية سعت إلى التعرف على سعه الذاكرة قصيرة المدى لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية من ذوى القصور اللغوى وأقرانهم العاديين، وذلك عند الأداء على مجموعة من المهام ذات الطبيعة اللفظية، على اعتبار أن الذاكرة قصيرة المدى تمثل المخزن المؤقت للمعلومات فى الذاكرة العاملة.

مشكلة البحث:

تعد مشكلة القصور اللغوى من المشكلات الخطيرة التى يعانى منها المتعلمون فى مختلف المراحل الدراسية خصوصاً فى مرحلة الطفولة،حيث تشير أدبيات البحث التربوى السابق فى مجال اللغة مثل دراسة كل من: (Jonides, et al., 2005; Weber-Fox et al., 2005; Leonard, 2007)

إلى أن نسبة انتشار القصور اللغوى يعادل (٧,٥٪) ما بين الأطفال، وعلى الرغم من ذلك: فإن تلك الفئة لم تنل القدر الكاف من البحث والدراسة فى البيئة العربية فى حدود علم الباحث؛ وقد يرجع ذلك إلى التداخل الكبير بين مظاهر القصور اللغوي،ومظاهر صعوبات القراءة، وصعوبات التعبير الشفهى، بالإضافة إلى تباين الدراسات السابقة فى المحكات المستخدمة فى التعرف على ذوى القصور اللغوى مقارنة بالمحكات الثلاث المستخدمة والمتعارف عليها فى تشخيص صعوبات التعلم.

ومن خلال مراجعة الباحث للدراسات السابقة والبحوث التى تناولت القصور اللغوي مثل دراسة كل من: (Kail, 1991; Cowan, & Marler, 1998; Ellis-Weismeral, 2000; Montgomery, 2000; Miller; 2001; Ellis-Weismer, et al.,2005;Leonard, et al., 2007) يمكن القول إلى أن هناك العديد من العوامل والمسببات التى تدفع إلى القصور اللغوى، لعل أهمها: السعة التخزينية للذاكرة قصيرة المدى، وكفاءة المعالج المركزى للذاكرة العاملة اللفظية، ومهارات الوعى الصوتى كما سبق الإشارة إلى ذلك فى مقدمة الدراسة الحالية.

كما أن اختيار الباحث لتلك العوامل ومحاولة التعرف على طبيعتها لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي من ذوى القصور اللغوي؛ إنما يعود إلى ما بين تلك العوامل من علاقات ارتباطيه وعلاقات سببية، بالإضافة إلى عدم تناول تلك العوامل بالبحث والدراسة لدى ذوى القصور فى اللغة العربية فى حدود علم الباحث؛ حيث أشارت دراسة كل من: (Lahey, et al., 2001; Miller, et al., 2001; Windsor, et al., 2001; Montgomery, 2005)فى مجمل نتائجهم إلى أن الأطفال ذوى القصور اللغوى لديهم قصور واضح فى مهارات الوعى الصوتى، وأن ذلك القصور إنما ينشأ نتيجة قصور واضح فى كفاءة ذاكرتهم.

ومن ثم فتتحد مشكلة الدراسة الحالية فى السؤال الرئيس التالى:

ما هى درجة مهارات الوعي الصوتي الأساسية: (الوعي بالقافية الاستهلالية، والوعي بالمقاطع، وتمييز الوحدات الصوتية)، وكفاءة المكون اللفظى للذاكرة العاملة طبقاً لنموذج بادلى: (السعة التخزينية المؤقتة، وكفاءة المعالج المركزى)، لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي ذوى القصور اللغوية مقارنة بأقرانهم العاديين؟ ومنه تتفرع التساؤلات التالية:

١. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية ذوى القصور اللغوى ومتوسطات درجات أقرانهم العاديين فى مهارات الوعي الصوتي الأساسية: (الوعي بالقافية الاستهلالية، والوعي بالمقاطع، وتمييز الوحدات الصوتية)؟**

٢. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية ذوى القصور اللغوى ومتوسطات درجات أقرانهم العاديين فى كفاءة المكون اللفظى للذاكرة العاملة طبقاً لنموذج بادلى: (السعة التخزينية المؤقتة، وكفاءة المعالج المركزى)؟**

٣. **هل يمكن التنبؤ بكفاءة المعالج المركزى لتلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية ذوى القصور اللغوى من خلال مهارات الوعى الصوتى؟.**

٤. **هل يمكن التنبؤ بالسعة التخزينية للمخزن المؤقت للمعلومات بالذاكرة العاملة لتلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي ذوى القصور اللغوي من خلال مهارات الوعى الصوتى؟.**

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:-

١. **التأصيل النظرى لظاهرة القصور اللغوي والتى لم تنل القدر الكاف من البحث والدراسة فى البيئة العربية على قدر علم الباحث.**

٢. **التعرف على طبيعة الذاكرة العاملة اللفظية: (السعة التخزينية- وكفاءة المعالج المركزى)، ومهارات الوعى الصوتى لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس من ذوى القصور اللغوى مقارنة بأقرانهم العاديين.**

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية للدراسة فيما قدمته من إطار نظرى جديد يتعلق بظاهرة القصور اللغوى، والتى لم تنل القدر الكاف من البحث والدراسة فى البيئة العربية « فى حدود علم الباحث».

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فى الأتى:

١. سعت إلى جذب انتباه أولياء الأمور والقائمين على العملية التعليمية إلى بعض خصائص الأطفال ذوى القصور اللغوى.
٢. ما قدمته من أدوات جديدة للقياس.
٣. ما قدمته من جانب تجريبى قائم على استخدام مجموعة من المحكات الهادفة إلى تشخيص القصور اللغوى مقارنة بصعوبات التعلم.
٤. ما توصلت إليه من نتائج يمكن تطبيقها فى مجال البحث العلمى على وجه العموم، وفى مجال التربية الخاصة على وجه الخصوص.

مصطلحات الدراسة:

القصور اللغوي Language Impairment

يعرف فتحي يونس ومحمود الناقة (١٩٨١) القصور اللغوي على أنه: "تدنى قدرة الفرد اللغوية إلى الحد الذى لا يمكنه من استخدام اللغة وظيفياً، وهذا القصور له عدة أشكال، ولكنه كظاهرة عامة يشمل القصور القرائي، والقصور الاستماعي، والقصور فى المحادثة".

وتعرف الجمعية الأمريكية للغة التخاطب (American Speech Language Hearing Association,2001) القصور اللغوي على أنه: "اضطراباً لغوياً يعوق النمو اللغوى السليم للأطفال، وخصوصاً خلال مرحلة الطفولة المبكرة من حياتهم، ويظهر القصور اللغوى حينما يظهر الأطفال قصوراً فى القدرات اللغوية المتوقعة منهم مقارنة بأقرانهم، مع الأخذ فى الاعتبار عدم وجود إعاقة سمعية، وخلل عصبي وأوتيزم، وعدم وجود اضطرابات

انفعاليـة وذهنيـة، وعلـى الرغـم مـن ذلك فـإن الأسبـاب الحقيقـة الدافعة إلى القصور اللغوى لا تزال غير معروفة".

ويعـرف الباحث القصور اللغوى تعريفـاً نظرياً على أنه: " ظاهرة نفسية تعبر عن شكل من أشكال الاضطراب المعيق للنمو اللغوى السليم للطفل، ويتمثل ذلـك الاضطراب فى ضعـف كل من: القدرة اللغويـة، والاستعداد اللغوى، وفى استخـدام اللغـة فى صورتها الشفهية، وفى توظيفها بشكل صحيح، وهى ظاهر تعـبر عـن شكل خاص مـن صعوبات التعلـم النمائية، والتى تتمثـل فى صعوبة تعلم وتوظيف اللغة الشفهية".

ويُعرف تعريفاً إجرائياً قياسياً على أنه: " ظاهرة تعبر عن مجموعة غير متجانسـة مـن الأفـراد لا يعانون من أيه مشكلات فى قدراتهـم العقلية العامة المقاسة باختبارات الذكاء الغير لفظية، ولا يعانون من إعاقة سمعية، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية ونفسية شديدة، كما أنهم يظهرون اضطراباً فى بعض العمليات اللغوية المرتبطة بالقدرة اللغوية، والاستعداد اللغوى".

الذاكرة العاملة اللفظية: Verbal Working Memory

ويعـرف بـادلى (Baddeley,2003:829- 830) الذاكـرة العاملـة علـى أنهـا: » نظامـاً ديناميـاً نشطـاً يقـوم بتخزين ومعالجـة المعلومات فـى أن واحد، وذلـك مـن خلال المهام التـى تتطلـب أداء الوظيفتين معاً، حيـث تقوم بتخزين المعلومـات الـواردة إليهـا فى مخـزن قصير المـدى، وتشفيرهـا واستخدامها فى إنتـاج الإستجابـه اعتمـادا علـى الترابط بـين المعلومـات الحالية مـع المعلومات السابق تخزينها».

ويعرفهـا الباحـث تعريفـاً نظريـاً علـى أنهـا: » قـدرة الفـرد علـى معالجة المعلومـات المقدمـة لـه فى صـوره لفظيـة، وتخزينها لفترة زمنيـة محدودة فى المخـزن المؤقـت للمعلومـات والمعروف بالذاكـرة قصيرة المدى قبـل انتقالها إلى الذاكرة طويلة المدى؛ حيث يتم الاحتفاظ بها لفترة زمنية طويلة».

وتعرف تعريفاً قياسياً إجرائياً قياسياً فى إطار الوظيفة التى تقوم بها على أنها: » منظومة عمل تتسم بالكفاءة والنشاط مقارنة بالأنواع الأخرى من الذاكرة، وتتمثل تلك الكفاءة فى كل من: معالجة المعلومات اللفظية المقدمة عن طريق اشتقاق علاقة واحدة صحيحة على الأقل من بعض أو كل الكلمات التى يستمع إليها المفحوص كمؤشراً على كفاءة المعالج المركزى، والقدرة على تخزين أكبر عدد ممكن من الكلمات المعروضة طبقاً لقانون ميلر (سعه الذاكرة= ٧±٢ جزلة) كمؤشراً على السعة التخزينية».

الوعى الصوتى: Phonological Awareness

يعرف لايتونودينى(Layton&Deeny,2002:38) الوعي الصوتي على أنه: " القدرة على تعريف ومعالجة البنية الصوتية للغة الشفهية" .

وتُعرف مهارات الوعى الصوتى تعريفاً إجرائياً قياسياً على أنها: " أداء ذهنى لغوى متقن والمحدد بالسرعه والدقة فى الإجابة، ذلك الأداء القائم على فهم الجملة المتحدث بها، وفهم مكونيها الأساسيين: الكلمة، والحرف، بالإضافة إلى تصور الكلمة ونطقها بشكل صحيح، وتتحدد فى إطار درجات المفحوصين على مقياس المهارات الأساسية للوعى الصوتى للباحث، وتتضمن تلك المهارات:

١. **مهارتا الوعي بالقافية الاستهلالية، وتتضمن:**

- مهارة فصل(عزل) الفونيم الأول. ب. مهارة الضبط بالشكل « ضبط أول الكلمة».

٢. **مهارات الوعي بالمقاطع، وتتضمن:**

أ. مهارة فصل(عزل) الفونيم الأخير. ب. مهارة تحديد الفونيم المشترك.
ج. مهارة دمج الفونيميات. د. مهارة إضافة/ حذف فونيم من الكلمة.
هـ. مهارة استبدال الفونيم.

٣. **مهارات تمييز الوحدات الصوتية، وتتضمن:**

أ. مهارة تمييز الكلمات المتشابهة فى الوزن « تحديد السجع».
ب. مهارة تأليف السجع "مهارة التنغيم" . ج. مهارة دمج المقاطع الهجائية " المزج الصوتي" .

د. مهارة تكوين الكلمات من مقاطع صوتية بعينها. هـ. مهارة تحليل الجملة إلى كلماتها.

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

تعد اللغة العربية بمثابة نظاماً رمزيًا صوتيًا أتفق عليه العرب، وهى وسيلة الإنسان العربى للتفكير، كما أنها تساعده على ترجمة انفعالاته التى يموج بها صدره بتحويلها إلى صورة من صور التعبير، وتساعد اللغة على حفظ التراث الثقافى، وهى الطريق إلى الحضارة العربية، كما أنها تعد الوسيلة الأساسية فى نقل خبرات الأجيال من جيل إلى آخر (فاضل والى، ١٩٩٣: ١٣).

وللغة عدة وظائف تتمثل فى أنها تعد بمثابة أداة فعالة فى:

١. إحداث التوافق مع المتطلبات المختلفة للحياة.
٢. التعبير عن الأحاسيس والأفكار والمشاعر المختلفة.
٣. الاتصال والتفاهم بين الأفراد والجماعات.
٤. مساعدة الإنسان في التحكم بالأشياء والموضوعات المحيطة.
٥. تسجيل خبرات وأحداث وتجارب الماضى، كما أنها أداة فاعلة للتفكير (فيصل الزراد،١٩٩٠: ١٣: ١٥)

وتعد اضطرابات اللغة من أكثر أنواع اضطرابات الكلام شيوعاً خاصة لدي الأطفال، ويعتبر التواصل من خلال الكلام واللغة عملية معقدة، ولكنها طبيعية وإنسانية تتطور جنباً إلى جنب مع التواصل غير اللفظى للطفل من خلال: البكاء، والابتسامة، والإيماءات(فيصل العفيف،٢٠١٠: ١).

ويعود الاهتمام بذوى القصور اللغوى إلى القرن التاسع عشر حينما قام فرانز جال (Franz Gall, 1835)بوصف المشكلات اللغوية التى يعانى منها الأطفال،والتى أرجعها فى الأساس إلى قصور معرفى، وقد قام جال بإعداد قائمة بتلك المشكلات اللغوية الشائعة بين الأطفال ومسبباتها (In: Leonard, 1998).

ولكن ترجع الكتابات الأولى فى مجال اضطرابات اللغة وتحديد القصور اللغوى بصورة إجرائية فى إطار مجموعة من المحكات المحددة؛ إلى التقارير التى قدمها برودبينت (Broadbent ,1872)حيث قام بدراسة حالة لطفل يبلغ من العمر ١١ عاماً كان يعانى من قصور لغوى، على الرغم من أن درجاته على اختبار للذكاء غير اللفظى واختبار للفهم تقع فى المدى الطبيعى.

كانت تلك الأعمال الباكرة بمثابة الأساس الذى قامت عليه جهود العديد من العلماء اللاحقين، والذين أرسو قواعد البحث العلمي بمحكاته المختلفة عند التعامل مع فئة ذوى القصور اللغوى.

مظاهر القصور اللغوى:

يشير محمد الشنيطى (١٩٩٣: ٤٣-٤٦) إلى أن مظاهر القصور اللغوى يمكن تصنيفها إلى قسمين: أولاهما: يتمثل فى الألفاظ، وثانيهما: يتمثل فى التركيب، ويظهر القسم الأول فى أربعه مظاهر هى: الضبط بالشكل، والصيغة الصرفية، واستخدام اللغة على غير معناها، واستخدام ألفاظ لا وجود لها فى اللغة، ومن أمثلة الظاهرة الأولى الخطأ فى ضبط أول الكلمة؛ فثمة من يضم الأول وهو مفتوح كقولنا: تُرقوة/ وجُوعان وغيرها فالأصل فى الحروف الأولى من هاتان الكلمتان أن تكون مفتوحة، وهناك من يكسر الأول وهو مفتوح كالقول: تذكار، وجِفن وغيرها، ومن أمثلة الأخطاء المصرفية التى تتعلق ببناء الكلمة جمع ثدىً على أثداء والصحيح: أثد وثداء، ومن استخدام اللفظ الفصيح فى غير موضعه: أجهش فلان بالبكاء فى معنى رفع صوته، لأن أجهش بمعنى هم بالبكاء وتهيأ له؛ أما الخطأ فى التراكيب: فمنها ما يكون فى التعدية إذ يعدى الفعل بحرف خطأ أحياناً، من ذلك: ينبغى عليك والصواب ينبغى لك، وزحف على المدينة والصواب زحف إليها، ويليق لك والصواب يليق بك، ومنها أيضا تعدية الفعل بحرف لا حاجة له مثل: كلفته بالقيام والصحيح كلفته القيام، واعتاد على الشيئ، وهناك أخطاء فى صياغة الجمل: مثل: سوف لن أفعل كذا لأن لن تفيد الاستقبال فلا داعى لاستخدام كلمة سوف، ومن ذلك أيضا استقل فلان السيارة فالصواب استقلته السيارة فمعنى استقل الشئ جمعه ورفعه.

كما سعت دراسة سمير بربر (١٩٩٣) إلى التعرف على مظاهر القصور اللغوى لدى تلاميذ الصف الثانى الإبتدائى، وتوصلت الدراسة إلى أن مظاهر القصور اللغوى تمثلت فى: التعرف على المد والشدة، والتمييز بين (أل) القمرية، و(أل) الشمسية، والتمييز بين الحروف المتشابهة.

ويحدد عبد اللّطيف الشّويرف(٢٠١٢) بعض مظاهر القصور العامّ في اللّغة فى مجالين أساسين: أولاهما: في المجال المكتوب: ومن مظاهر القصور فى اللغة المكتوبة: الجهل بقواعد الإملاء ومصطلحاته؛ فكُتِبَتْ همزةُ الوصل في أوّل الكلمة همزَةَ قطع، وهمزةُ القطع همزةَ وصل، وكتُبتَ الهمزة المتوسّطة والمتطرّفة بأوضاع مخالفة للقواعد المتعارف عليها، وأُهملت الشَّدَّة الّتي يعني إهمالُها إسقاطَ حرف من الكلمة، ووقوعَ اللَّبْس في بعض الكلمات، وأهمل نقط الذال المعجمَية وصارت دالاً مُهَمَّلَة، وغيرها؛ وثانيهما: في مجال المسموع: ومن مظاهر القصور فى اللغة المسموعة: الأخطاء الصّرفيّة والنّحويّة، والأخطاء الشّائعة، وركه الأسلوب، وعدم التّرابط والانسجام بين الجمل، وعدم النّطق الصّحيح للذّال والثّاء والظّاء، حيث تُنطق الذّال دالاً والثّاءُ سيناً والظّاء ضاداً، ونطق الأعداد والمعدودات باللّهجة العامّيّة الدّارجة في كلّ أنواع العدد.

ويحدد بوليت وآخرون :(Polite, et al., 2011)بعض المجالات اللغوية والتى تمثل ضعفاً لغوياً وهى تتضمن: مجالات ذات مستوى عال مثل البناء القصصى، ومكوناتها، ومجالات أساسية مثل: مجال النحو والصرف، ومجال المقاطع اللغوية وبنية الجملة، وشكل الجملة والكلمة، ومجال اكتساب المفردات، وعلامات الترقيم.

وتتناول الدراسة الحالية ظاهرة القصور اللغوي فى إطار سيكومترى قائم على استخدام مجموعة من المحكات التشخيصية المتعارف عليها، على اعتبار أن مظاهر القصور اللغوي تتمثل فى الاستعداد اللغوي لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي، والذي يظهر فى:الثروة اللغوية لدى المفحوص، القدرة على الاستماع والنطق للمفردات الغوية، واستخدام اللغة فى التحدث، والرغبة فى القراءة.

نسبة انتشار القصور اللغوى:

طبقاً للجمعية الأمريكية للتخاطب(American Speech Language Hearing Association,2001) فإن أكثر من ٧٥٪ من الأطفال ذوى القصور اللغوى يعانون من صعوبة فى القراءة، وأيضا لديهم ضعف فى سرعه معالجة المعلومات السمعية.

كما يشير ماك-أرثر(McArther,2000) أن تقريباً ٥٠٪ من الأطفال ذوى القصور اللغوى لديهم صعوبة فى القراءة.

كما يشير التقرير الصادر عن الجمعية الأمريكية للأخصائيين النفسانيين (American Psychiatric Association, 2000)إلى أن من ٥- ١٠٪ من الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة يواجهون قصوراً فى إمكاناتهم اللغوية الاستقبالية والتعبيرية.

كما توصلت دراسة جبسون (Gibson,2003) إلى أن (٧٥٪) من مجمل الأطفال لديهم اضطرابات صوتية.

وتقدر نسبة الأطفال ممن يعانون من ضعف لغوى تقريباً بـ٧٪ من جملة الأطفال فى العمر الزمنى من ٤- ١٥ عاماً وتتراوح نسبة الأولاد إلى البنات بالنسبة ٤: ٣ (Conti-Ramsden, &Botting,2004)

ويشير ليونارد (Leonard, 2010)إلى أن المحك الأساسي فى التعرف على ذوى القصور اللغوى أنهم يعانون من قصور فى قدراتهم اللغة بمقدار انحراف معيارى واحد أو أقل دون المتوسط مقارنة بأقرانهم.

وتشير دراسة ستوثارد وآخرون (Stothard, et al.,1998) والتى اهتمت بمتابعة عينة من الأطفال ذوى القصور اللغوى عبر ١٠ سنوات، إلى أن ٦٤٪ من الأطفال ذوى القصور اللغوى تتضح لديهم المشكلات اللغوية بصورة واضحة فى سن دون ١٥ عاماً

الفرق بين صعوبات التعلم والقصور اللغوى:

من خلال مراجعة الباحث لأدبيات البحث النفسى والتربوى فى مجال اللغة بصورة عامة، وفى مجال القصور اللغوي بصورة خاصة؛ يمكن القول: أن هناك فروقاً تشخيصية وسيكومترية بين كل من: القصور اللغوي وصعوبات القراءة وصعوبات التعبير الشفهى، وبصورة عامة يمكن تعريف كل من: القصور اللغوى وصعوبات القراءة، وصعوبات التعبير الشفهى على أنهم يمثلون أشكالاً من اضطرابات اللغة؛ ويتضح ذلك على النحو التالى:

١. **تتمثل صعوبات القراءة فى المعالجة السطحية والمتدنية للغة المكتوبة، فى حين القصور اللغوى يعرف على أنه اضطرابات فى المعالجة اللغوية الشفهية (joanisse et al., 2000)**

٢. **يعد التأخر فى النمو القرائى صفة أساسية لدى كل الأطفال ذوى صعوبات القراءة، بينما نسبة كبيرة من الأطفال ذوى القصور اللغوى يظهرون تأخراً قرائياً مشابهةً لما هو ملاحظ فى عسر القراءة(kamhi& cats, 1986)**

٣. **يظهر الأطفال ذوى القصور اللغوى تأخراً فى المعالجة النحوية للمعلومات، فى حين يظهر الأطفال ذوى عسر القراءة تأخراً فى النطق (Robertson., 2007).**

٤. **يظهر الأطفال ذوى القصور اللغوى تأخراً فى مهارات اللغة الغير صوتية مثل: النحويات أو بناء الجملة syntax، والمعانى والدلالات semantics عن ذوى العسر القرائى (Bishop & Snowling, 2004; Cats et al., 2005).**

٥. **تنشأ صعوبات القراءة غالباً نتيجة عوامل عصبية، فى حين لا يتأثر القصور اللغوى بالعوامل العصبية، كما أن الأطفال ذوى القصور اللغوى غالباً ما يعانون من قصور فى القاموس اللغوى لديهم، وضعف فى الاستخدام النحوى، نتيجة محدودة قدرتهم فى استخدام إمكاناتهم العقلية مقارنة بذوى صعوبات القراءة (McArthur & Bishop,2001).**

محكات تشخيص القصور اللغوى:

من المعلوم أن كل طفل داخل حجرة الدراسة له بعض مظاهر القوة وبعض مظاهر الضعف، لذا فالطفل ذوى القصور اللغوى أيضا لديه بعض مظاهر القصور والتى تتمثل فى قصور المهارات اللغوية، كما أن التعرف على الأطفال ذوى القصور اللغوى ليس بالضرورى فقط الاعتماد على درجاتهم على بعض الاختبارات التى تقدم لهم من جانب المتخصص أو الباحث، ولكن يجب الأخذ فى الحسبان التقارير الوصفية من الآباء والمعلمين والمعالجين النفسانين (Miller, et al., 2001).

كما أن الباحثين فى ذلك المجال إنما يحددون متطلبات أساسية عند تشخيص هذه الفئة منها: درجاتهم على اختبارات الذكاء غير اللفظية، وكذلك اضطراب فى القاموس اللغوى لديهم، واضطرابات فى استخدام القواعد النحوية (American Speech Language Hearing Association,2001).

ويشير (Durkin & Conti-Ramsden, 2010) إلى أن الأطفال ذوى القصور اللغوى لا يعانون من أيه اضطرابات فى القدرة العقلية العامة، حيث أنهم ذوى معامل ذكاء غير لفظى متوسط، ويوضح الجدول (١) محكات تشخيص القصور اللغوى على النحو التالى:

جدول (١)

محكات تشخيص ذوى القصور اللغوى نقلاً عن: ليونارد (Leonard,1998)

العامل	المحك
القدرة اللغوية	درجاتهم على اختبار اللغة -١,٢٥ انحراف معيارى أو أقل
الذكاء غير اللفظى	معامل الذكاء لديهم ٨٥ أو أعلى
السمع	يتخطى بنجاح مستويات الفحص التقليدية
إلتهاب الإذن الوسطى مع الإرتشاح	لا يعانون من التهابات بالأذن الوسطى أو ارتشاح بها
الاضطرابات العصبية	لا يوجد دليل على الاضطرابات العصبية أو الشلل الدماغى
البنية الشفهية	لا يوجد بنية شفهية محددة بهم
الوظيفة الحركية اللفظية	يتخطى بنجاح مفردات وبنود النمو الحركى

مسببات القصور اللغوى:

يرى حلمى الوكيل (١٩٩٢) أن من أسباب القصور اللغوى تلك الفجوة بين العربية المتعلمة واللهجات العامية والألفاظ المستحدثة المستخدمة، وسوء إعداد المعلم، وتهاون غير معلمي العربية فى استخدام العربية الصحيحة أثناء تدريسهم، وفصل مقررات العربية بعضها عن بعض، وإهمال الطلاب مقررات العربية اعتقاداً منهم بسهولتها وأنهم سبق لهم دراستها، وقصور في الامتحانات الشفهية المقومة لتحصيل الطلاب.

فى حين يرى إبراهيم الشافعى (١٩٩٢) أن من أسباب القصور اللغوى ما يعرف بالازدواج اللغوي أي أثر العامية على اعتبار أنها تمثل لغة خطاب وحياة على الفصيحة، وأثر اللغات الأجنبية الأخرى على لغة المثقفين بما تمثله من بعد اجتماعي ظهر له أثر سيئ على لغة التخاطب بين المثقفين والمعلمين.

ويعدد فاضل والى (١٤١٤: ٢٦- ٣٠) بعض أسباب القصور اللغوى فى الآتي:

١. البيئة التى ينمو فيها التلاميذ والتي أصبحت اللغة العربية الفصحى غريبة، نتيجة الاختلاط باللغة العامية والألفاظ الأجنبية.
٢. وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقرؤة: والقائمة على استخدام اللهجات العامية.
٣. غياب الأنشطة التربوية التى تساعد على تنمية واكتساب اللغة بشكل صحيح مثل: جماعات الإلقاء والمناظرات الأدبية، والمسرح المدرسى وجماعات تحسين الخطوط.
٤. عدم وضوح المادة اللغوية التى تقدم للمتعلمين، وصياغتها بأسلوب معقد منفر، مما يجعل أمر فهمها صعب التحقق.
٥. عدم إلمام المعلم بالمادة اللغوية، وذلك بسبب أنه من غير المتخصصين فيها، وأسند إليه أمر تعليمياً استكمالاً للنصاب، أو أنه متخصص فيها ولكنه توقف بتخصصه هذا عند حدود الحصول على الدرجة الجامعية فقط دون محاولة لتنمية معلوماته، أو تجديدها أو الوقوف على كل جديد حول اللغة العربية وآدابها متناسياً دوام العلم مذاكرته.

٦. التناقض الشديد بين ما يدرسه الطلاب فى مراحل التعليم المختلفة من مناهج اللغة العربية، وبين الواقع الاجتماعي الذى يعيشه كل منهم، فالتلاميذ يدرسون هذه المناهج داخل الصفوف الدراسية، وكذلك طلاب الكليات يدرسون ما يدرسون داخل قاعات المحاضرات فإذا ما خرجوا إلى أرض الواقع الإجتماعى لم يجدوا أى وجه من أوجه استخدام هذا الكم المدروس وذلك بسبب غربه اللغة العربية بين أهلها.

ويعرض وليد خالص (٢٠٠٧: ٨١) أسباب القصور اللغوى إنما تعود إلى ظاهرة العولمة متمثلة فى ثلاث اتجاهات هى: ثنائية وازدواجية الفصحى مع العاميات سواء على مستوى الكتابة أم على مستوى الخطاب الشفهى، وثنائية الفصحى مع اللغات الأجنبية، وثقافة الصورة.

كما أن القصور اللغوى يمكن أن يعود إلى عوامل وراثية أو جينية؛ حيث يرى كل من: (Choudhury & Benasich, 2003; Conti-Ramsden, et al.,2006) أن الطفل ذوى القصور اللغوى من الأرجح أن يكون هناك من الآباء أو الأشقاء تاريخ من مشكلات التعلم اللغوى.

وهو ما تؤكده دراسة طلال وآخرون (Tallal, et al., 2001) وهى دراسة قامت على ثلاث أجيال من عائلات عينة من الأطفال ذوى القصور اللغوى، والتى توصلت إلى أن الأطفال ذوى القصور اللغوى إنما يوجد بشجرة عائلاتهم فرد واحد على الأقل يعانى من قصور لغوى.

كذلك يشير كل من: (Bishop, et al., 2006; Chu & Flores, 2011) إلى أن العامل الوراثى يلعب دوراً مهماً لم يحدد بشكل تام فى معاناة الأطفال من ضعف لغوى.

وأتت الدراسة الحالية فى إطار نفسى قائم على التعرف على كل من: كفاءة الذاكرة العاملة: (كفاءة المعالج المركزى، والسعة التخزينية)، ومهارات الوعى الصوتى كمسببات للضعف اللغوي لدى تلاميذ وتلميذات الصف

الخامس الابتدائي، وذلك فى إطار نتائج الدراسات السابقة والبحوث التى تناولت اللغة بصورة عامة، والقصور اللغوي بصورة خاصة؛ حيث أشارت دراسة كل من: (Cowan, & Marler, 1998; Ellis-Weismer, et al., 2005; Montgomery, 2005) إلى أن الأطفال ذوى القصور اللغوى يعانون من محدودية قدراتهم فى معالجة المعلومات اللفظية؛ والتى تتمثل فى سرعتهم في معالجة المعلومات، والسعة المحدودة للذاكرة، والتى تظهر بوضوح فى ضعف مهارات الوعى الصوتى.

الذاكرة العاملة كأحد مسببات القصور اللغوى:

تؤدى الذاكرة دوراً مهماً فى مختلف مجالات استخدام اللغة: فى التحدث، وفى الكتابة، وفى القراءة، وفى الاستماع، وفى ممارسة الأعمال والمهارات اللغوية المختلفة، ويتميز نظام الذاكرة بقدر كبير من تنوع العمليات التى يتضمنها، حيث تتولى بعض هذه العمليات تسجيل التفاصيل الدقيقة للصور الحسية لفترات طويلة تُمكن الإنسان من تحديد وتصنيف الأصوات والمرئيات والإحساسات الأخرى المختلفة، ومن جانب آخر تقوم الذاكرة بتسجيل جميع الخبرات التى نمر بها فى مواقف حياتنا اليومية لاستخدامها فى الوقت المناسب (أنور الشرقاوى، ٢٠٠٣: ١٢٦).

وتعد الذاكرة العاملة واحداً من الموضوعات الأساسية فى مجال علم النفس المعرفى، ويرى السيد أبو هاشم(١٩٩٨) أن هناك خمسة أراء حول طبيعة الذاكرة العاملة هى:

١ـ الذاكرة العاملة تمثل منظومة عمل مستقلة تماماً: فالذاكرة العاملة فى إطار هذا الرأى تتسم بالاستقلالية التامة من حيث الوظيفة؛ حيث تنحصر وظيفة الذاكرة العاملة فى معالجة المعلومات.

٢ـ الذاكرة العاملة هي نفسها الذاكرة قصيرة المدى: وتقوم الذاكرة العاملة فى إطار هذا الاتجاه بتخزين المعلومات المختلفة، ويتفق أصحاب هذا الرأى على أن مصطلحات الذاكرة الأولية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة العاملة كلها مصطلحات مترادفة.

٣ـ الذاكرة العاملة جزء من الذاكرة قصيرة المدى: ويرى أصحاب هذا الرأى أنه يوجد نظامين مستقلين للذاكرة قصيرة المدى: يقوم أولاهما: بتخزين المعلومات فقط ويسمى الذاكرة الفورية، ويقوم ثانيهما: بتخزين ومعالجة المعلومات ويسمى الذاكرة العاملة.

٤ـ الذاكرة قصيرة المدى جزء من الذاكرة العاملة: ويقوم هذا الاتجاه على اعتبار أن الذاكرة قصيرة المدى هي إحدى مكونات الذاكرة العاملة، ويسمى «مكون التخزين اللفظى»، ووظيفته تخزين المعلومات اللفظية، حيث تختفي هذه المعلومات إذا لم تنشط وتدخل إلى الذاكرة طويلة المدى.

٥ـ الذاكرة العاملة جزء من الذاكرة طويلة المدى: ويتفق أصحاب هذا الرأى على أن الذاكرة العاملة تقوم بتنشيط المعلومات المخزنة بالذاكرة طويلة المدى.

وتأتى الدراسة الحالية فى إطار أن الذاكرة قصيرة المدى تمثل جزءاً ومكوناً أساسياً من مكونات الذاكرة العاملة؛ وذلك للأسباب التالية:

١. يقوم هذا الاتجاه على اعتبار أن الذاكرة العاملة تقوم بوظيفة مزدوجة، تتمثل أولاهما فى: التخزين المؤقت للمعلومات فى المكون اللفظى للذاكرة العاملة، والمتمثل فى: «الذاكرة قصيرة المدى»، وتتمثل ثانيهما: فى معالجة المعلومات اللفظية، وهو ما يتفق وطبيعة المعلومات التى يتم تناولها بالدراسة الحالية.

٢. يتفق هذا الاتجاه وأهداف الدراسة الحالية، والمتمثلة فى: التعرف على السعة التخزينية للمهام اللفظية، والكفاءة فى المعالجة اللفظية للمعلومات، ودرجة مهارات الوعى الصوتى لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي ذوى القصور اللغوي.

٣. يتفق هذا الاتجاه ونتائج الدراسات السابقة التى تناولت القصور اللغوي؛ على اعتبار أن القصور اللغوي يكمن فى مجموعة من المسببات لعل أهمها: محدودية السعه التخزينية للذاكرة قصيرة المدى، وقصور فى المعالجة اللفظية للمعلومات.

٤. يعد هذا الاتجاه هو الأساس الذى يقوم عليه نموذج بادلى –محور اهتمام الدراسة الحالية- فى تناوله للذاكرة العاملة، على اعتبار أنها تقوم بوظيفة مزدوجة: تقوم على التخزين المؤقت، والمعالجة.

نموذج الذاكرة العاملة لبادلى:

يعد نموذج الذاكرة العاملة لبادلى، واحداً من أحدث وأدق النماذج التى تناولت الجانب الوظيفى للذاكرة العاملة؛ حيث يرى بادلى (Baddeley,2003:830) أن الذاكرة العاملة عبارة عن منظومة عمل تتسم بازدواجية النشاط المتمثل فى: التخزين المؤقت للمعلومات، ومعالجتها، وتتكون الذاكرة العاملة من مكونين أساسيين هما: المكون اللفظي: ويقوم بمعالجة وتخزين المعلومات اللفظية، والمكون غير اللفظي: ويقوم بمعالجة وتخزين المعلومات البصرية- المكانية.

وتأتى الدراسة الحالية فى إطار هذا النموذج لكونه أكثر ملائمة لطبيعة الدراسة وأهدافها وعينتها، وطبيعة المهام المقدمة، بالإضافة إلى أنه أحدث النماذج التى تناولت الذاكرة العاملة وظيفياً.

ويعتبر نموذج الذاكرة العاملة لبادلى من النماذج متعددة الأنظمة؛ حيث يتضمن النموذج مجموعة من الأنظمة التخزينية: تقوم بالتخزين المؤقت للمعلومات اللفظية، وتسمى "المكون اللفظى"، ومجموعة من الأنظمة الأخرى الخاصة بمعالجة المعلومات، ويطلق عليها "المعالج المركزى"، ويقوم بمعالجه المعلومات اللفظية، ومجموعة ثالثه من الأنظمة تسمى: "المكون غير اللفظى"، وهى تقوم بمعالجة الصور المكانية والبصرية، وإدراك العلاقات المكانية الصحيحة(Baddeley ,2002:830).

وتهتم الدراسة الحالية بالمكونات اللفظية للذاكرة العاملة؛ فى محاولة للتعرف على كفاءة المعالج المركزى، وسعه المكون اللفظى للمعلومات لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي ذوى القصور اللغوى.

وعلى الرغم من تمايز مكونات الذاكرة العاملة، فإن العلاقة بين هذه المكونات هي علاقة سببية تكاملية؛ قائمة على التأثير والتأثر، وعلى ذلك فاضطراب عمليات التجهيز والمعالجة هى انعكاس لمحدودية السعة التخزينية (أمينة شلبى ، ٢٠٠٠ :١٠٣).

ويمثل المعالج المركزى مكوناً رئيسياً من مكونات الذاكرة العاملة طبقاً لنموذج بادلى: والذى يقوم بعملية التحكم، والتكامل بين المعلومات الواردة من المكون التخزينى اللفظى للمعلومات والذاكرة طويلة المدى، كما يعمل كمنسق لضبط إيقاع تدفق المعلومات، واختيار وانتقاء الإستراتيجيات الملائمة التى تساعد فى حل المشكلات (فتحى الزيات ، ١٩٩٨) .

ويرى بادلى(Baddeley, 2003) أن للمعالج المركزى أربعة أدوار مهمة تتمثل فى:

١. أنه المسئول عن توزيع الانتباه على مهمتين منفصلتين فى آن واحد.
٢. انتقاء وتغيير إستراتيجيات الاسترجاع.
٣. تركيز العقل والشعور على مثير إنتقائى بعينه.
٤. يقوم باستدعاء المعلومات من الوحدات التخزينية المختلفة، ويعيد معالجتها مع المهمة الجديدة المقدمة.

دور الذاكرة العاملة اللفظية فى القصور اللغوي:

من خلال مراجعة الباحث للدراسات السابقة والبحوث التى تناولت الذاكرة العاملة اللفظية بمكونيها: الذاكرة قصيرة المدى، والمعالج المركزى لدى ذوى القصور اللغوي، مثل دراسة كل من: (Conti-Ramsden, & Botting, 2004; Archibald & Gathercole,2006; Bishop, et al., 2006; Conti-Ramsden, et al.,2006) يمكن القول أن الأطفال ذوى القصور اللغوي لديهم قصورا واضح فى كفاءة الذاكرة العاملة اللفظية.

كما توصلت دراسة كايل (Kail, 1991) أن الذاكرة العاملة من المنبئات الإيجابية بالقصور اللغوي، حيث تسهم بنسبة (٣٣٪) في القصور اللغوى، في

حين يرى وانج (Windsor; et al., 2001) أنها تسهم بنسبة (١٨٪)، فى حين تشير دراسة ليونارد (Leonard, 2007) إلى أنها تسهم بنسبة (٥٢٪) من التباين فى القصور اللغوي.

كما أشارت دراسة سوسا (Susa, 2012) إلى أن الذاكرة العاملة اللفظية ومهارات الوعى الصوتى المتدينة من المسببات الرئيسية فى القصور اللغوي لدى الأطفال ثنائى اللغة "ممن يتحدثون الأسبانية والإنجليزية" ذوى ضعف لغوى؛ ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٦-٨ سنوات.

مهارات الوعى الصوتى كأحد مسببات القصور اللغوي:

تعد مهارات الوعى الصوتى بمثابة النواة الأساسية لتطور مهارات القراءة، والتعبير الشفهى، كما أنها تعد بمثابة الأساس فى تحديد والتعرف على الأطفال المعرضون للمخاطر المختلفة لاضطرابات اللغة مثل: القصور اللغوي، وصعوبات القراءة، وصعوبات التعبير الشفهى (Goodrich,2012).

وتعتبر مهارات الوعى الصوتى بمثابة مجموعة من المهارات الأساسية التى تعكس قدرة الفرد القرائية، وكفاءة ذاكرته العاملة فى المعالجة الصوتية للمعلومات اللفظية التى تعرض عليه(Ziegler et al., 2005).

ويعد الوعي الصوتي جزءاً من قدرة أكثر عمومية تعرف بالوعي اللغوي Language awareness وهى قدرة مركبة تشتمل على مجموعة مختلفة من القدرات بالإضافة إلى الوعي الصوتي ومنها: الوعي الصريفي، والوعى الدلالي، والوعي العملي، ويقع الوعي الصوتي فى مكانه بارزة ومهمة ما بين تلك القدرات فى تأثيرها على عملية القراءة بأنواعها المختلفة (غانم يعقوبى،٢٠٠٢:٥٩٥).

وفى دراسة طولية قام بها كيربى وآخرون (Kirby, et al., 2003) على عينة قوامها (٧٩) طفلاً تم تتبعهم من مرحلة الروضة حتى الصف الخامس الإبتدائى، تم خلالها التعرف على مهارات الوعى الصوتى من خلال ثلاث

مهام هى: مهمة مزج الوحدات الصوتية، ومهمة مزج المقاطع، ومهمة عزل الصوت، وبعد التحكم فى القدرة العقلية العامة والتعرف على الحروف، أصبح الوعى الصوتى لدى أطفال الروضة منبئاَ جيداَ بالقدرة القرائية، كما توصلت الدراسة إلى نمو مهارات الوعى الصوتى تدريجياً حتى نهاية الصف الخامس.

وفى دراسة طولية أخرى قام بها سبريجيفيكا وهوين(Sprugevica & Høien,2003) على عينة ضمت (٥٣) طفلاً؛ وذلك بهدف تتبع مهارات الوعى الصوتى لديهم بداية من نهاية مرحلة الروضة حتى نهاية مرحلة التعليم الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى أن الوعى الصوتى يسهم بنسبة (٢٧٪) من التباين الكلى فى قراءة الكلمة، وبنسبة (١٥,٩٪) من التباين الكلى فى قراءة الجملة وذلك حتى الصف الثالث الإبتدائى، فى حين بلغت نسبة الإسهام فى نهاية الصف الثالث (٩,٣٪) من التباين الكلى فى قراءة الكلمة، وبنسبة (١٣,٣٪) من التباين الكلى فى قراءة الجملة، كما توصلت الدراسة إلى أن مهارات الوعى الصوتى تعد بمثابة منبأ جيداً بـ (٤,٩٪) من التباين الكلى فى قراءة الكلمة فى نهاية الصف الخامس الابتدائي.

ومن خلال مراجعة الباحث للدراسات السابقة والبحوث التى تناولت مهارات الوعى الصوتى لدى ذوى القصور اللغوي؛ مثل دراسة كل من: (Goulandris, et al., 2000; Joanisse et al., 2000; Norbury, et al., 2001; Robertson, 2007; Goodrich, 2012) يمكن القول: أن الأطفال ذوى القصور اللغوي يتسمون بتدنى مهارات الوعى الصوتى لديهم مقارنة بأقرانهم العاديين.

العلاقة بين الذاكرة العاملة ومهارات الوعى الصوتى:

يعد الوعى الصوتى بمثابة مهارة مرتبطة بشفرة أو رمز معين -Code Related Skill بمعنى أخر: ترتبط مهارات الوعى الصوتى برموز الحروف الأبجدية، والأطفال الذين يستطيعون اكتشاف المكونات الصوتية للكلمات لديهم قدرات أكبر وأفضل على إعادة التشفير والترميز فى مراحل مبكرة من حياتهم (Goodrich,2012).

وتعتمد مهارات الوعى الصوتى على القاموس اللغوي للفرد، وكفاءة ذاكرته العاملة فى معالجة المعلومات؛ فأثناء تطور القاموس اللغوى للأطفال، فإنهم يصادفون العديد من الكلمات المتشابهة مع بعضها البعض، والتى تتطلب إعادة بنائها وهيكلتها؛ وذلك من خلال تمثيل عقلى يتسم بالكفاءة، ويحدث نتيجة لإعادة البناء والهيكلة للقاموس اللغوى تطور ونمو لمهارات الوعى الصوتى(Robertson, 2007).

ويرى كل من:(Ellis-Weismer, 2005;Jonides, et al., 2005) أن تلك العلاقة القائمة بين مهارات الوعى الصوتى وكفاءة الذاكرة العاملة؛ إنما تعتمد على أن الميكنزيمات المخية/الدماغية المسئولة عن تنشيط التمثيلات الداخلية الحادثة بالذاكرة العاملة، هى ذاتها التى تعمل فى حالة استخدام اللغة، وأنه كلما ارتفعت مهارات الوعى الصوتى لدى الفرد؛ كلما زادت كفاءة عمل تلك الميكنزمات.

وهو ما يوضحه ليونارد (Leonard,2007) من أن مهارات الوعى الصوتى إنما تعتمد على كفاءة كل من: المنطقة الجدارية، والمنطقة الأمامية من المخ المسئولتان عن تنشيط المعلومات ومعالجتها بالذاكرة العاملة.

ويشير كل من: (Munson, et al., 2005; Vihman & Croft, 2007) إلى أن الأطفال يقومون بتخزين الكلمات الجديدة المكتسبة على هيئة وحدات صوتية كليه Holistic Phonological Units، وبصورة تدريجية بزيادة حجم المفردات يتم إعادة تشكيل البناء المعرفى لديهم، وبعبارة أخرى: عندما يتم إضافة المزيد من الكلمات للقاموس المعرفي للطفل، فإن الأنظمة الصوتية تصبح أكثر حساسية لإدراك الفروق الصوتية القائمة بين الكلمات المختلفة، ومن هنا: فإن الذاكرة العاملة تدفع إلى تجزئه وصقل لمهارات الوعى الصوتى لدى الفرد، كما أن التقديمات التى يتم عرضها بصورة متدرجة إنما تعد بمثابة داله لمهارات الوعى الصوتى للفرد.

وقد سعت العديد من الدراسات والبحوث إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية القائمة بين الذاكرة العاملة ومهارات الوعى الصوتى؛ مثل دراسة كل من: (Alloway, et al., 2005;Gorman, 2012) والتى تشير فى مجملها إلى أن هناك علاقة إرتباطية موجبة بين كفاءة الذاكرة العاملة: (السعة التخزينية، وكفاءة المعالجة المعرفية) ومهارات الوعى الصوتى.

كما توصلت دراسة كل من: (Georgiou& Hayward, 2008; Torres-Fernandez, 2008; Montgomery, 2005) أن الذاكرة العاملة تعد بمثابة منبئ جيد بمهارات الوعى الصوتى .

وقد قام رفاشيو (Rvachew, 2008) بدراسة هدفت إلى التحقق من نموذج بنائى للعلاقات القائمة بين الذاكرة العاملة ومهارات الوعى الصوتى وسرعه التسمية، وتوصلت الدراسة إلى أن الذاكرة العاملة وسرعه التسمية يؤثران بشكل مباشر فى مهارات الوعى الصوتى.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث فى صورتها الأولية من (٤٠٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى، بمتوسط عمر زمنى (١٠,٤) سنه، وانحراف معيارى (١,٧)، وقد تم اختيارهم من تلاميذ وتلميذات أربع مدارس تابع لإدارتي: بنها التعليمية، وكفر شكر الابتدائية، بمحافظة القليوبية، والجدول (٢) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (٢)

عدد أفراد عينة الدراسة فى صورتها الأولية.

م	أسم المدرسة	الإدارة	عدد أفراد العينة فى صورتها الأولية			متوسط العمر الزمنى	الانحراف المعياري
			ذكور	إناث	إجمالي		
١	مدرسة السيد نصر سرحان	إدارة كفر شكر التعليمية	٥٥	٥٠	١٠٥	١٠,٤	٢
٢	مدرسة الرملة (١) الابتدائية	إدارة بنها التعليمية	٢٨	٤٦	٧٤	١٠,٤	١,٢
٣	مدرسة الرملة الابتدائية الجديدة	إدارة بنها التعليمية	٦١	٨٩	١٥٠	١٠,٦	٢,٥
٤	مدرسة بنها الحديثة	إدارة بنها التعليمية	٤١	٣٦	٧٧	١٠,٣	١,١
الإجمالي			١٨٥	٢٢١	٤٠٦	١٠,٤	١,٧

ومن الجدول (٢) يتضح أن عدد أفراد العينة فى صورتها النهائية عقب تطبيق المحكات المختلفة المستخدمة فى التعرف على القصور اللغوى، (٧٤) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى منهم (٣٧) تلميذ وتلميذة ممن يعانون من قصور لغوى، بمتوسط عمر زمنى (١٠,٧) سنه، وانحراف معيارى (١,٣)، ومنهم (٤١) تلميذاً وتلميذة من العاديين ممن لا يعانون من قصور لغوى بمتوسط عمر زمنى (١٠,٥) سنه، وانحراف معيارى (٠,٩١).

ويرجع اختيار الباحث لتلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائى للأسباب التالية:

١. تمثل تلك المرحلة نهاية مرحلة الطفولة وبوادر مرحلة المراهقة؛ حيث تظهر الحاجة إلى استخدام اللغة وتوظيفها فى تعلم المهارات اللازمة لشئون الحياة، وتعلم المعايير الخلقية والقيم وتكوين الاتجاهات (حامد زهران،١٩٨٠: ٦٥).
٢. تمثل تلك المرحلة اقتراب نهاية التعلم فى مرحلة التعليم الابتدائى؛ لذلك فاستخدام اللغة فى تلك المرحلة يعكس المهارات اللغوية الأساسية السابق تعلمها منذ الالتحاق بالتعليم، وبداية المهارات اللغوية لمراحل التعلم التالية.

أدوات البحث:

تضمن البحث استخدام الأدوات التالية:

أولاً: الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوى القصور اللغوى:

لتحديد الأطفال ممن يعانون من ضعف لغوى قام الباحث باستخدام الأدوات التالية:

١. **اختبار الذكاء غير اللفظى: ترجمة: عطية هنا»الصورة أ»** (د.ت).

أعد الأصل الأجنبي للاختبار تيرمان ولورج، على اعتبار أن الذكاء يعد القدرة على التفكير المجرد، والذى يتمثل فى إدراك العلاقات بين الرموز، وهذه العلاقات قد تكون علاقات تضاد أو تشابه أو علاقة الجزء بالكل.

هدف الاختبار: يهدف الاختبار إلى التعرف على معامل الذكاء لدى الأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة والمتأخرة، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٦-١٤) سنه.

وصف المقياس: يتكون الاختبار من (٦٠) مستطيلاً بكل منهم (٥) أشكال، بحيث يوجد شكل واحد من تلك الأشكال مختلف عن الأربعة الأخرى، ويطلب من المفحوص أن يتعرف على الشكل المختلف.

- **طريقة التصحيح**: يصحح المقياس بطريقة (صفر،١)، حيث يعطى التلميذ درجة عند تحديد الشكل المختلف بناء على جدول الإجابات الصحيحة المرفق بالاختبار، ويعطى صفراً عند العجز عن تحديده أو عند وضع علامة على أكثر من شكل، وتمثل درجة المفحوص مجموع درجاته على الاختبار، ثم يستخرج العمر العقلى له وفقاً لجدول المعايير المرفق بالمقياس، وأخيراً تحدد معامل الذكاء بناءاً على المعادلة التالية:

$$\text{معامل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى بالأشهر}} \times ١٠٠$$

- **المؤشرات السيكومترية**:

أولاً: صدق المقياس:

١. **صدق المحك**: قام عطية هنا (د.ت) بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجات عينة بلغ قوامها (٨٤٩) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية على الاختبار، ودرجاتهم على اختبار الذكاء الثانوى لـ(عطية هنا،د.ت)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (ر=٠,٦٥) عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وفى الدراسة الحالية: قام الباحث بحساب قيمة معامل ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ قوامها (ن=٦٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى على الاختبار، ودرجاتهم على اختبار الذكاء الثانوى، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (ر=٠,٧١) عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثانياً: ثبات المقياس:

١. **طريقة معامل ألفا ـ كرونباخ**: وقد قام رضا حافظ، وجمال الدين الشامى (٢٠٠٠) بحساب قيمه معامل ألفا-كرونباخ للاختبار على عينة قوامها (ن=٩٥)تلميذ وتلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الإبتدائى، وقد بلغت قيمة معامل ألفا (α= ٠,٨٦).

وفى الدراسة الحالية: بلغت قيمة معامل ألفا (α=٠,٨٩).

٢. **طريقة الاتساق الداخلى**: وقد قام الباحث الحالى بحساب قيم معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الإستطلاعية (ن=٦٠) على مفردات الاختبار والمجموع الكلى للدرجات؛ كمؤشراً على اتساق مفردات الاختبار، والجدول (٣) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (٣)

معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=٦٠) على مفردات اختبار الذكاء غير اللفظي والمجموع الكلي للدرجات.

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٦**[١]	١٦	٠,٦٩**	٣١	٠,٧١**	٤٦	٠,٦٩**
٢	٠,٦٩**	١٧	٠,٦٧**	٣٢	٠,٧٣**	٤٧	٠,٦٤**
٣	٠,٧١**	١٨	٠,٦٤**	٣٣	٠,٧٥**	٤٨	٠,٦٨**
٤	٠,٦٦**	١٩	٠,٧٦**	٣٤	٠,٧١**	٤٩	٠,٦٩**
٥	٠,٦٨**	٢٠	٠,٧٣**	٣٥	٠,٧١**	٥٠	٠,٧١**
٦	٠,٧٢**	٢١	٠,٧١**	٣٦	٠,٦٧**	٥١	٠,٦٨**
٧	٠,٧٣**	٢٢	٠,٦٧**	٣٧	٠,٦٤**	٥٢	٠,٧٠**
٨	٠,٧٦**	٢٣	٠,٦٤**	٣٨	٠,٦٦**	٥٣	٠,٦٥**
٩	٠,٦٥**	٢٤	٠,٦٧**	٣٩	٠,٦٤**	٥٤	٠,٦٧**
١٠	٠,٦٦**	٢٥	٠,٦٥**	٤٠	٠,٦٧**	٥٥	٠,٦٤**

١ تشير العلامة (**) إلى أن مستوى الدلالة (٠,٠١)، فى حين تشير العلامة (*) إلى أن مستوى الدلالة (٠,٠٥).

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١١	٠,٦٥**	٢٦	٠,٦٥**	٤١	٠,٧٢**	٥٦	٠,٦٧**
١٢	٠,٧٠**	٢٧	٠,٧٠**	٤٢	٠,٦٨**	٥٧	٠,٦٩**
١٣	٠,٦٩**	٢٨	٠,٦٩**	٤٣	٠,٦٧**	٥٨	٠,٦٧**
١٤	٠,٧٢**	٢٩	٠,٦٩**	٤٤	٠,٠٧١**	٥٩	٠,٦٩**
١٥	٠,٦٨**	٣٠	٠,٧٠**	٤٥	٠,٦٩**	٦٠	٠,٦٩**

من الجدول (٣) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات اختبار الذكاء غير اللفظى والمجموع الكلى للدرجات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتتراوح ما بين (٠,٦٤: ٠,٦٧)، مما يعد مؤشراً على ثبات الاختبار.

٢. **اختبار معانى الكلمات** : (إعداد: أحمد زكى صالح، د.ت).

ويعد اختبار معانى الكلمات واحداً من الاختبارات الأربع المكونة لاختبار القدرات العقلية الأولية، وهو اختبار أجنبي الأصل وضعه ثرستون، وقام أحمد زكى صالح بتعريبه وتقنية على البيئة المصرية.

هدف الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس القدرة اللغوية لدى الأطفال ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٧-١٨) سنه.

وصف المقياس: يتكون الاختبار من (٤٨) مفردة فى صورة اختيار من متعدد؛ حيث يختار المفحوص من بين أربعة بدائل البديل الذى يترادف والكلمة الأصلية، وزمن هذا الاختبار (٥) دقائق.

طريقة التصحيح: يصحح الاختبار بطريقة (صفر،١)، حيث يعطى التلميذ درجة عند اختيار البديل الصحيح، والذى يعبر عن معنى الكلمة الأصلية، ويعطى صفراً عند العجز عن تحديده أو عند وضع علامة على أكثر من شكل، وتمثل درجة المفحوص مجموع درجاته على الاختبار.

المؤشرات السيكومترية:

أولاً: صدق المقياس:

١. **الصدق التلازمى:** قام مُعد الاختبار بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على اختبار معانى الكلمات، ودرجاتهم على الاختبارات الثلاثة الأخرى المتضمنة باختبار القدرات العقلية الأولية، وقد تراوحت قيم معاملات الإرتباط ما بين (٠,٦٩ -٠,٧١)، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

٢. **الصدق العاملى:** قام معُد الاختبار بحساب التشبعات العاملية لدرجات المفحوصين على اختبار معانى الكلمات، ودرجاتهم على الاختبارات الثلاثة الأخرى المتضمنة باختبار القدرات العقلية الأولية، وقد بلغت قيمة التشبع العاملى للاختبار (٠,٦٩).

ثانياً: ثبات المقياس: تم استخدام الطرق التالية للتعرف على ثبات الاختبار:

١. **طريقة إعادة تطبيق الاختبار:** وقد قام معُد الاختبار بإعادة تطبيق الاختبار على عينة من الأفراد بفاصل زمنى أسبوعين، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين مرتى التطبيق (٠,٨٧)، وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

وفى الدراسة الحالية: تم إعادة تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية (ن=٦٠) بفاصل زمنى (١٧) يوم، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين مرتى التطبيق (٠,٧٤)، وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

٢. **طريقة معامل ألفا ـ كرونباخ:** وقد بلغت قيمة معامل ألفا (α=٠,٧٠).

٣. **طريقة الاتساق الداخلى:** وقد قام الباحث الحالى بحساب قيم معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=٦٠) على مفردات الاختبار والمجموع الكلى للدرجات؛ كمؤشراً على اتساق مفردات الاختبار، والجدول (٤) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (٤)

معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60) على مفردات اختبار معانى الكلمات والمجموع الكلي للدرجات.

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧١**	١٢	٠,٦٩**	٢٣	٠,٧١**	٣٧	٠,٦٩**
٢	٠,٧٠**	١٣	٠,٦٧**	٢٤	٠,٧٢**	٣٨	٠,٦٦**
٣	٠,٦٦**	١٤	٠,٦٦**	٢٥	٠,٧٣**	٣٩	٠,٦٨**
٤	٠,٦٣**	١٥	٠,٦٨**	٢٦	٠,٧١**	٤٠	٠,٦٩**
٥	٠,٦٥**	١٦	٠,٦٧**	٢٧	٠,٧١**	٤١	٠,٦٧**
٦	٠,٧١**	١٧	٠,٦٨**	٣١	٠,٦٩**	٤٢	٠,٦٨**
٧	٠,٧١**	١٨	٠,٦٥**	٣٢	٠,٦٦**	٤٦	٠,٧٠**
٨	٠,٧٢**	١٩	٠,٦٩**	٣٣	٠,٦٧**	٤٧	٠,٦٥**
٩	٠,٦٩**	٢٠	٠,٦٩**	٣٤	٠,٦٧**	٤٨	٠,٦٧**
١٠	٠,٦٦**	٢١	٠,٦٧**	٣٥	٠,٦٥**		
١١	٠,٦٧**	٢٢	٠,٦٨**	٣٦	٠,٦٩**		

من الجدول (٤) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات اختبار معانى الكلمات والمجموع الكلى للدرجات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتتراوح ما بين (٠,٦٣: ٠,٧٣)، مما يعد مؤشراً على ثبات الاختبار.

٣. **استبيان الاستعداد اللغوى**: (إعداد: الباحث).

هدف الاستبيان: **يهدف الاستبيان إلى التعرف على مؤشرات الاستعداد اللغوى لدى الأطفال.**

وصف الاستبيان: **يتكون الاستبيان من (٢٤) مفردة يتم تطبيقه على معلم/ معلمة اللغة العربية، ممن يتفاعل بصورة مباشرة مع المفحوص داخل حجرات دراسة اللغة العربية، حيث يختار المعلم/ المعلمة ما بين بدلين (تنطبق فى مقابل لا تنطبق).**

طريقة التصحيح: يصحح الاستبيان بطريقة (صفر،١)، حيث يعطى التلميذ درجة عندما ينطبق عليه محتوى المفردة، ويعطى صفراً عندما لا ينطبق عليه محتوى المفردة، وتمثل درجة المفحوص مجموع درجاته على الاستبيان، ويعانى المفحوص من القصور اللغوى عندما يكون مجموع درجاته على الاستبيان أقل من ١٢ درجة.

□ المؤشرات السيكومترية:

أولاً: صدق الاستبيان:

١. **صدق المحكمين**: وقد تم عرض الاستبيان فى صورته الأولية على (١٠) من المحكمين؛ وذلك لإبداء أرائهم حول مدى مناسبة مفردات الاستبيان للهدف العام منه، وكذلك التعرف على الأخطاء العلمية واللغوية المتضمنة، وقد تضمن الاستبيان فى صورته الأولية (٣٠) مفردة دارت فى إطار (٥) أبعاد هى: (السمع والنطق، والقاموس اللغوى، والمعاني والمفاهيم، واستخدام اللغة فى التحدث، والرغبة فى القراءة)، وفى ضوء أراء السادة المحكمين تم دمج جميع الأبعاد الخمسة للاستبيان فى بُعد واحد يمثل الهدف العام للاستبيان، كما تم استبعاد (٦) مفردات لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى ٨٠٪، وبذلك أصبح عدد مفردات الاستبيان فى صورتها النهائية (٢٤) مفردة .

٢. **الصدق التلازمي**: تم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على الاستبيان، ودرجاتهم على اختبار معانى الكلمات كشكل من أشكال الاستعداد اللغوى، وقد بلغت قيمه معامل الارتباط (٠,٧٩)، وهى دالة عند مستوى (٠,٠١).

ثانياً: ثبات المقياس: وقد تم التعرف على ثبات الاستبيان من خلال الطريقتين التاليتين:

١. طريقة معامل ألفا- كرونباخ: وقد بلغت قيمة معامل ألفا (α=٠,٨١).
٢. طريقة الاتساق الداخلى: وقد تم حساب قيم معاملات ارتباط درجات

عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=٦٠) على مفردات الاستبيان والمجموع الكلى للدرجات؛ كمؤشراً على اتساق مفردات الاستبيان، والجدول (٥) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (٥)

معاملات ارتباط درجات عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60) على مفردات استبيان الاستعداد اللغوى والمجموع الكلى للدرجات.

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٨٢**	٧	٠,٧٩**	١٣	٠,٨٣**	١٩	٠,٨٠**
٢	٠,٨٠**	٨	٠,٨٠**	١٤	٠,٨٢**	٢٠	٠,٨٣**
٣	٠,٨٠**	٩	٠,٨٢**	١٥	٠,٨٣**	٢١	٠,٨٢**
٤	٠,٨١**	١٠	٠,٨١**	١٦	٠,٨١**	٢٢	٠,٨٠**
٥	٠,٨٠**	١١	٠,٨٢**	١٧	٠,٨١**	٢٣	٠,٨٢**
٦	٠,٨٣**	١٢	٠,٨٠**	١٨	٠,٧٩**	٢٤	٠,٨١**

من الجدول (٥) يتضح أن قيم معاملات ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات استبيان الاستعداد اللغوى والمجموع الكلى للدرجات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتتراوح ما بين (٠,٧٩ : ٠,٨٣)، مما يعد مؤشراً على ثبات الاستبيان.

٤. **اختبار بندر ـ جشطلت البصرى الحركى إعداد: لوريا بندر** ترجمة: (مصطفى فهمى، سيد غنيم، د.ت).

- **الهدف من الاختبار**: يهدف الاختبار إلى الكشف عن الاضطرابات النفسية والإصابات المخية والتى تتضح من خلال التحريف فى نقل الأشكال.
- **وصف الاختبار**: يأتي هذا الاختبار فى إطار المبدأ العام الذى تقوم علية نظرية الجشطلت وهو أن أدراك الكل سابق على أدراك الجزء، وأن الكل أكبر من مجموع الأجزاء، ويتكون الاختبار من (٦) أشكال، تطبق بطريقة فردية حيث يطلب من المفحوص إدراك تلك الأشكال من خلال رسمها مرة واحدة، ثم يطلب منه إعادة رسم الشكل من الذاكرة مرة أخرى، ويتم

تقدير درجة المفحوص على أساس درجة إتقانه فى إعادة رسم كل شكل من الأشكال، وذلك بمدى يتراوح ما بين (١-٥) درجات لكل شكل، ويعد المفحوص سوياً إذا ما حصل على درجة كلية مقدارها (١٥+٥,٠).

■ **المؤشرات السيكومترية**:

أولاً: **صدق الاختبار**:وتم التعرف على صدق الاتساق الداخلى لمفردات الاختبار الست من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين على مفردات الاختبار والمجموع الكلى للدرجات بعد حذف درجة المفردة، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦)

قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات اختبار بندر-جشطلت البصرى الحركى والمجموع الكلي للدرجات بعد حذف درجة المفردة.

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٧**	٢	٠,٨١**	٣	٠,٨٠**
٤	٠,٧٩**	٥	٠,٧٨**	٦	٠,٨٠**

ومن الجدول (٦) يتضح أن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين (٠,٧٧-٠,٨٠) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

ثانياً: **ثبات الاختبار**:وقد تم التعرف على ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل ألفا (α= ٠,٨٠).

ثانياً: الأدوات الخاصة بقياس متغيرات البحث:

١. مهام قياس كفاءة المعالج المركزى وسعة الذاكرة العاملة اللفظية: (إعداد: الباحث).

قام الباحث بإعداد مجموعة من المهام العامة التى لا ترتبط بمحتوى دراسى بعينة، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث سواء العربية أو الأجنبية التى سعت إلى قياس كفاءة وسعة الذاكرة العاملة اللفظية، ومن الدراسات العربية: دراسة كل من: (السيد أبو هاشم، ١٩٩٨، أمينة شلبى، ٢٠٠٠، أمينة على، ٢٠٠٦، صباح إبراهيم، ٢٠١١)، ومن الدراسات الأجنبية: دراسة كل

من: (Chiappe el al., 2000; Montgomery,2002; Marton& Schwartz,2003; Leonard et al.,2007; Petruccelli, et al., 2012)

- **الهدف من المهام**: تهدف المهام المقدمة للمفحوص إلى التعرف على كل من: سعة وكفاءة المعالج المركزى فى التجهيز للذاكرة العاملة اللفظية.
- **وصف المهام**: تتضمن المهام (١٤) قائمة، يتم تقديمها بصورة فردية على المفحوصين، يتكون كل منها من مجموعة من الكلمات العامة، التى لا ترتبط بمحتوى دراسى بعينة، وقد تم صياغة تلك القوائم فى (٧) مستويات؛ يتضمن كل مستوى منهم على قائمتين منفصلتين تحتويا على نفس عدد الكلمات، حيث يبدأ المستوى الأول بقائمتين منفصلتين يتكون كل منهما من (٣) كلمات، ويتضمن المستوى الثانى قائمتين منفصلتين تتكون كل منهما من (٤) كلمات، وهكذا تتزايد كلمات قوائم كل مستوى بمقدار كلمة عن المستوى الأدنى منها.

وقد راعى الباحث لتحقيق التجانس بين كلمات القوائم المستخدمة أن تكون:

- ذات معنى، وليست عديمة المعنى.
- مألوفة بالنسبة للمفحوص.
- الكلمة الواحدة متضمنة ثلاث أحرف فقط.
- مكونة من مقطع واحد فقط.
- فى صورة أسماء، وليست فى صورة أحرف للجر أو علامات استفهام أو أفعال.
- قابلة للتصنيف فى علاقة واحدة فقط على الأقل (علاقة تضاد- علاقة سبب ونتيجة- علاقة التشابه إلى غير ذلك).

- **خطوات تقديم وتطبيق المهام**:

تم عرض المهام بصورة لفظية على مسمع من المفحوص، وذلك بعد حفظها بالاستعانة ببرنامج العرض التقديمى "الباوربوينت" لفترات زمنية محددة فى ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية؛ على النحو التالى:

- تم عرض كلمات القائمة الأولى من المستوى الأول على المفحوص بصورة لفظية،والتى تتكون من (٣) كلمات، وذلك بالاستماع بإنصات إلى الكلمات التى يستمع إليها عبر سماعه الأذن المتصلة بجهاز الحاسب الألى.
- يطلب من المفحوص محاولة استرجاع كلمات القائمة التى استمع إليها دون التقيد بالترتيب (كمؤشر على سعة الذاكرة العاملة اللفظية)، ثم يطلب منه تصنيف أو اشتقاق علاقة واحدة فقط من كل أو بعض كلمات القائمة التى استمع إليها (كمؤشر على كفاءة المعالج المركزى فى تجهيز ومعالجة المعلومات).
- عند استرجاع المفحوص لجميع كلمات القائمة التى استمع إليها بشكل صحيح، يتم الانتقال إلى القائمة الأولى بالمستوى التالى، بنفس الكيفية التى تم بها عرض القائمة السابقة، ثم يطلب منه استرجاع كلمات القائمة التى استمع إليها دون التقيد بالترتيب، ثم يطلب منه تصنيف أو اشتقاق علاقة واحدة فقط من كل أو بعض كلمات القائمة التى استمع إليها.
- وهكذا يستمر الانتقال من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى بعرض القائمة الأولى من المستوى الأعلى بنفس كيفية سابقتها، إلى أن يفشل المفحوص فى استرجاع كلمات القائمة الأولى، فيعرض علية كلمات القائمة الثانية لنفس المستوى، وعند الفشل فى محاولتين متتاليتين لنفس المستوى، يتوقف الباحث عن الاستمرار إلى المستوى الأعلى، ويعرض علية كلمات القائمة الثانية من المستوى الأدنى.
- عندئذ يتم تحديد سعة الذاكرة العاملة، وكذلك يتم تحديد كفاءة المعالجة المركزى.

■ **طريقة التصحيح**: تم تصحيح المهام المقدمة والتعرف على سعه، وكفاءة المعالج المركزى للذاكرة العاملة اللفظية، وذلك على النحو التالى:

- إعطاء المفحوص درجة عند اشتقاق علاقة صحيحة من بعض أو كل الكلمات التى يستمع إليها.
- يمثل أعلى مستوى يستطيع المفحوص استرجاع جميع كلمات قائمتيه بشكل صحيح مؤشراً على سعة الذاكرة العاملة اللفظية.

٢. مقياس المهارات الأساسية للوعى الصوتى: (إعداد: الباحث).

قام الباحث بإعداد المقياس بعد مراجعة التراث النفسى السابق فى مجال الوعى الصوتى؛ من كتابات سابقة، ودراسات، وبحوث؛ وكذلك المقاييس المتوفرة فى البيئة العربية، مثل: كراسة تعليمات وتمارين فى الوعى الصوتى لمركز الدعم التعليمى بالقدس (٢٠٠٥)، واختبار معالجة الأصوات لجاد البحيرى وآخرون(٢٠١٠)، ومقياس الوعى الصوتى لمجدى الشحات (٢٠١٢)، ونظراً لأن المقاييس السابقة قد تناول كل منها بعض من مهارات الوعى الصوتى طبقاً لطبيعة الدراسة والهدف منها، فقد سعى الباحث إلى إعداد المقياس الحالى فى محاولة لإعداد أداة للتعرف على مهارات الوعى الصوتى الأساسية بصورة أكثر شمولية وتحديداً.

- **هدف المقياس**: يهدف المقياس إلى التعرف على ثلاث مهارات أساسية ينطوى كل منهم على مجموعة من المهارات الفرعية، والتى تمثل فى مجملها مهارات للوعى الصوتى فى مرحلة الطفولة؛ وهى:

أولاً: مهارتا الوعي بالقافية الاستهلالية، وتتضمن:

أ- مهارة فصل(عزل) الفونيم الأول. ب. مهارة الضبط بالشكل « ضبط أول الكلمة».

ثانياً: مهارات الوعي بالمقاطع، وتتضمن:

أ. مهارة فصل(عزل) الفونيم الأخير. ب. مهارة تحديد الفونيم المشترك.
ج. مهارة دمج الفونيميات. د. مهارة إضافة/ حذف فونيم من الكلمة.
هـ. مهارة استبدال الفونيم.

ثالثاً: مهارات تمييز الوحدات الصوتية، وتتضمن:

أ. مهارة تمييز الكلمات المتشابهة فى الوزن "تحديد السجع".
ب. مهارة تأليف السجع "مهارة التنغيم". ج. مهارة دمج المقاطع الهجائية "المزج الصوتي".
د. مهارة تكوين الكلمات من مقاطع صوتية بعينها. هـ. مهارة تحليل الجملة إلى كلماتها.

- **وصف المقياس**: يتكون المقياس من (١٢) مقياس فرعى يقيس كل منها مهارة من مهارات الوعى الصوتى، وقد راع الباحث عند صياغة المقياس ما يلى:

١. أن تكون جميع الكلمات المكونة لجميع المقاييس الفرعية مألوفة بالنسبة للتلميذ، وذلك ضماناً لعدم تأثير عامل الألفة/عدم الألفة بالكلمات على مهارات الوعى الصوتى المقاسة، وقد تم التحقق من ذلك: من خلال الاستعانة بمعلمى التلاميذ، والكتاب المدرسى، والدراسات السابقة التى تناولت تلك المرحلة العمرية.

٢. أن تعرض جميع مفردات المقاييس الفرعية بصورة غير لفظية؛ بما يتناسب وطبيعة القدرة العقلية المقاسة "الوعى الصوتى".

٣. تم عرض مفردات المقاييس الفرعية باستخدام برنامج العرض التقديمى Power Point بواسطة جهاز الداتا- شو، وذلك بصورة متدرجة مفردة تلو الأخرى؛ وذلك للتحكم فى الزمن اللازم لعرض المهام المكونة للمقياس بشكل أكثر دقة.

٤. أن يعرض على التلميذ مثال توضيحى يرتبط بالهدف المراد تحقيقه لكل مقياس فرعى؛ وذلك قبل البدء فى الإجابة الفعلية؛ وذلك ضماناً لتحقيق محكى المهارة "الدقة، والسرعه".

٥. التحديد الدقيق لكل مهارة من مهارات الوعى الصوتى، وذلك فى ضوء محكى المهارة "الدقة، والسرعة"، وقد تَمَثل محك الدقة فى الاعتماد على بارامتر صحة/ خطأ فى استجابة التلميذ، كما تمَثل محك السرعة فى الزمن المخصص لعرض كل مفردة من مفردات المقاييس الفرعية.

٦. أن يكون هناك تدرج فى طول مفردات كل مقياس من المقاييس الفرعية؛ وذلك ضماناً للتحكم فى العبء المعرفى الواقع على الذاكرة العاملة أثناء معالجة تلك المفردات، وفى ذات الوقت فإن التدرج يتيح الفرصة لإبراز الفروق العقلية ما بين التلاميذ بعضهم البعض عند ممارسة كل مهارة من مهارات الوعى الصوتى، وبالتالي مصداقية الحكم على إجابة التلميذ.

٧. أن يتناول المقياس مهارات الوعى الصوتى الأساسية؛ والتى تمثل بالضرورة محكاً أساسياً فى التعرف على الكفاءة/ القصور اللغوى.

٨. أن تكون مفردات المقاييس الفرعية عامة غير مرتبطة بمحتوى دراسى بعينة، على اعتبار أن استخدام اللغة يعد بمثابة أسلوب للحياة.

ويمكن وصف كل مقياس من المقاييس الفرعية على النحو التالى:

١. **مقياس مهارة فصل (عزل) الفونيم الأول**: ويهدف المقياس إلى التعرف على مهارة التلميذ فى تحديد الصوت الأول الذي يسمعه في الكلمة المعروضة عليه، ويتضمن المقياس (١٧) كلمة متدرجة فى الطول؛ حيث يبدأ المقياس بكلمة ذات (٣) أحرف، وينتهى بكلمة ذات (١١) حرف على النحو المبين فى ملحق (٣)، والوقت الكلى المستغرق لعرض جميع مفردات المقياس[١] (٣٠,٢) دقيقة.

٢. **مقياس مهارة الضبط بالشكل "ضبط أول الكلمة"**: ويهدف المقياس إلى التعرف على مهارة التلميذ فى التعبير شفهياً بكلمة واحدة عما تعبر عنه كل صورة من الصور المعروضة، مع تحديد موضع الحرف الأول من حيث التشكيل (الضم- الفتح- الكسر)، ويتضمن المقياس(٧) أشكال مألوفة، والوقت الكلى المستغرق لعرض جميع مفردات المقياس (٨٤) ثانية، بمعدل (١٢) ثانية لعرض كل مفردة.

٣. **مقياس مهارة فصل (عزل) الفونيم الأخير**: ويهدف المقياس إلى التعرف على مهارة التلميذ فى تحديد الصوت الأخير الذى يسمعه، وقراءة الجزء المتبقى من الكلمة بعد حذف الصوت الأخير، ويتضمن المقياس (١٢) من الكلمات المتدرجة فى الطول؛ حيث يبدأ المقياس بكلمة ذات (٣) أحرف، وينتهى بكلمة ذات (٩) أحرف على النحو المبين فى ملحق (٣)، والوقت الكلى المستغرق لعرض جميع مفردات المقياس (٢٠,٣) دقيقة.

٤. **مقياس مهارة تحديد الفونيم المشترك**: ويهدف المقياس إلى التعرف على مهارة التلميذ فى تحديد الصوت المتماثل لمجموعة من الكلمات، ويتضمن

١ الوقت الكلى للمقياس يعبر عن مجموع الأوقات المستغرقة فى عرض كل مفردة من المفردات باستخدام الحاسب الألى وجهاز الداتا- شو، كما يعرضة ملحق (٣).

المقياس (٨) مجموعات من الكلمات، وقد روعى أن تكون عدد كلمات القوائم ثابت، حيث تحتوى كل مجموعة على (٤) كلمات، فى حين تتدرج عدد أحرف الكلمة الواحدة من مجموعة لأخرى، حيث يبدأ المقياس بمجموعة من الكلمات عددها (٤) كلمات طول كل منها حرفين، وينتهى بمجموعة من الكلمات عددها (٤) كلمات طول كل منها (٩) أحرف على النحو المبين فى ملحق (٣)، وذلك فى محاولة من الباحث للأخذ فى الاعتبار تأثير بعض العوامل المؤثرة مثل: كفاءة التمثيل المعرفى، وسعة التخزين، وقد إعتمد الباحث على تدرج طول الكلمات من قائمة لأخرى بمقدار حرف واحد على اعتبار أن الحرف يمثل أدنى وحدة معلوماتية (جزلة) يمكن معالجتها معرفياً أثناء أداء المهارة الصوتية، والوقت المستغرق لعرض القائمة الواحدة من الكلمات (٣٠) ثانية.

٥. **مهارة دمج الفونيمات**: ويهدف المقياس إلى التعرف على مهارة التلميذ فى دمج مجموعة من الأحرف لتكوين كلمة ذات معنى، ويتضمن المقياس (١٤) مجموعات من الأحرف، وقد روعى أن تتسم تلك المجموعات بالتدرج فى الطول، حيث يبدأ المقياس بمجموعة من الأحرف عددها (٣) أحرف، وينتهى بمجموعة من الأحرف عددها (٩) أحرف النحو المبين فى ملحق (٣)، وذلك فى محاولة من الباحث للأخذ فى الاعتبار تأثير بعض العوامل المؤثرة مثل: كفاءة التمثيل المعرفى، وسعة التخزين، وقد أعتمد الباحث على تدرج طول الكلمات من قائمة لأخرى بمقدار حرف واحد على اعتبار أن الحرف يمثل أدنى وحدة معلوماتية (جزلة) يمكن معالجتها معرفياً أثناء أداء المهارة الصوتية، والوقت المستغرق لعرض القائمة الواحدة يزيد عن الوقت اللازم لعرض سابقتها بمقدار (٢٠) ثانية؛ فالوقت اللازم لعرض القائمة الأولى (٦٠) ثانية، والتى تليها (٨٠) ثانية وهكذا.

٦. **مقياس مهارة إضافة/ حذف فونيم من الكلمة**: ويهدف المقياس إلى التعرف على مهارة التلميذ فى إضافة مقطع صوتى إلى كلمة تم عرضها عليه أو حذف مقطع صوتى منها، ثم قراءة الكلمة بعد الإضافة أو الحذف بصوت عالٍ، ويتضمن المقياس (١٦) كلمة موزعه على مجموعتين يتضمن كل

منهما (٨) كلمات، وقد روعى أن يكون الهدف من القائمة الأولى هو ممارسة مهارة الإضافة، وأن يكون الهدف من القائمة الثانية هو ممارسة مهارة الحذف، ويعتمد الوقت المستغرق لعرض المفردة على عدد الأحرف المكونة لها على النحو التالى: (زمن عرض الكلمة= عدد الأحرف × ٠,١٥[٢]).

٧. **مقياس مهارة استبدال الفونيم**: ويهدف المقياس إلى التعرف على مهارة التلميذ فى استبدال مقطع صوتى (حرف) من كلمة يتم عرضها، بمقطع صوتى «حرف» أخر، ثم قراءة الكلمة بعد الاستبدال بصوت عالٍ، ويتضمن المقياس (٨) مفردات من الكلمات، متدرجة فى الطول؛ حيث يبدأ المقياس بكلمة عدد أحرفها حرفين، وينتهى بكلمة عدد أحروفها(٩) أحرف على النحو المبين فى ملحق (٣)، وذلك فى محاولة من الباحث للأخذ فى الاعتبار تأثير بعض العوامل المؤثرة مثل: كفاءة التمثيل المعرفى، وسعة التخزين، وقد أعتمد الباحث على تدرج طول الكلمات من قائمة لأخرى بمقدار حرف واحد على اعتبار أن الحرف يمثل أدنى وحدة معلوماتية (جزلة) يمكن معالجتها معرفياً أثناء أداء المهارة الصوتية، والوقت المستغرق لعرض القائمة الواحدة من الكلمات (٣٠) ثانية، ويتزايد الوقت بمقدار (١٥) ثانية عن سابقتها.

٨. **مقياس مهارة تمييز الكلمات المتشابهة فى الوزن " تحديد السجع"**: ويهدف المقياس إلى التعرف على مهارة التلميذ فىتحديد أى من الكلمات التى ستعرض عليه تتشابه صوتياً مع «الكلمة الهدف»، وتحديد المقطع الصوتى المتشابه،ويتضمن المقياس (٨) مفردات من الكلمات، متدرجة فى الطول؛ حيث يبدأ المقياس بكلمة عدد أحرفها حرفين، وينتهى بكلمة عدد أحروفها(٩) أحرف على النحو المبين فى ملحق (٣).

٩. **مقياس مهارة تأليف السجع "مهارة التنغيم"**: ويهدف المقياس إلى التعرف على مهارة التلميذ على إعطاء كلمة من عنده قد تكون ذات معنى أو عديمة المعنى، ولكنها تتضمن نفس المقطع الصوتى للكلمات الهدف السابق

---

٢ يمثل الرقم (٠,١٥) الوقت اللازم لعرض الحرف الواحد؛ وذلك بناء على التجربة الاستطلاعية التى قام بها الباحث.

عرضها عليه، ويتضمن المقياس (٨) مفردات من الكلمات، متدرجة فى الطول؛ حيث يبدأ المقياس بكلمة عدد أحرفها حرفين، وينتهى بكلمة عدد أحروفها (٩) أحرف على النحو المبين فى ملحق (٣).

١٠. **مقياس مهارة دمج المقاطع الهجائية " المزج الصوتي"**: ويهدف المقياس إلى التعرف على مهارة التلميذ فى دمج مقطعين صوتيين لتكون كلمة واحدة، ويتضمن المقياس قائمة تضم (١٠) مفردات، كل مفردة عبارة عن مقطعين صوتيين على النحو المبين فى ملحق (٣).

١١. **مقياس مهارة تكوين الكلمات من مقاطع صوتية بعينها**: ويهدف المقياس إلى التعرف على مهارة التلميذ فى الإتيان بكلمة من عنده تحتوى على مقطع صوتى سبق عرضة عليه، ويتضمن المقياس قائمة تضم (١٠) مفردات، كل مفردة عبارة عن مقطع صوتى على النحو المبين فى ملحق (٣).

١٢. **مقياس مهارة تحليل الجملة إلى كلماتها**: ويهدف المقياس إلى التعرف على مهارة التلميذ فى تحديد عدد الكلمات المتضمنة بكل جملة من الجمل السابق عرضها عليه، ويتضمن المقياس قائمة تضم (٩) مفردات، كل مفردة عبارة عن جملة ذات معنى، وقد روعى عند صياغة الجمل أن تكون متدرجة فى عدد كلماتها، حيث يبدأ المقياس بجملة مكونة من كلمتين وينتهى بجملة مكونة من (١٠) كلمات على النحو المبين فى ملحق (٣).

□ **طريقة التصحيح**: يصحح المقياس بطريقة (صفر،١)، حيث يعطى التلميذ درجة عند الإجابة بشكل صحيح، ويعطى صفراً عند الإجابة بشكل خاطئ.

□ **المؤشرات السيكومترية**:

أولاً: **صدق المقياس**:

١. **صدق المحكمين**: قام الباحث بعرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين[٣]؛ وذلك لإبداء أرائهم حول مدى مناسبة مفردات المقياس للأبعاد التى تقيسها طبقاً للتعريف الإجرائى لكل بُعد، وكذلك

٣ يعرض الملحق رقم (١) أسماء السادة المحكمين على المقياس.

مدى مناسبة كل مفردة من مفردات المقياس لطبيعة عينة الدراسة « عينة الأطفال»، وخصائصهم، وفى ضوء أراء السادة المحكمين تم استبعاد المفردات التى لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى ٨٠٪.

٢. **الصدق التلازمى**: وقد تم حساب قيمة معامل الارتباط ما بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية (ن=٦٠) على المقياس المُعد، ودرجاتهم على مقياس الوعى الصوتى لمجدى الشحات (٢٠١٣)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (ر=٠,٩٢، دال عند مستوى دلالة ٠,٠١)، مما يعد مؤشراً على صدق المقياس المُعد.

ثانياً: ثبات المقياس:

قام الباحث بالتعرف على ثبات المقياس بالطريقتين التالتين:

٣. **طريقة معامل ألفا ـ كرونباخ**: وقد تم حساب قيم معاملات ألفا-كرونباخ لأبعاد المقياس المختلفة والدرجة الكلية، وذلك بتطبيق المقياس على تلاميذ العينة الاستطلاعية (ن=٦٠) والجدول (٧) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (٧)

معاملات ألفا-كرونباخ لأبعاد مقياس المهارات الأساسية للوعي الصوتي ودرجته الكلية.

البعد	معامل ألفا (α)	البعد	معامل ألفا (α)
مهارة فصل(عزل) الفونيم الأول	٠,٩٠	مجموع درجات البُعد الثانى مهارات الوعي بالمقاطع	٠,٩٢
مهارة الضبط بالشكل " ضبط أول الكلمة"	٠,٩١	مهارة تمييز الكلمات المتشابهة فى الوزن " تحديد السجع".	٠,٨٩
مجموع درجات البُعد الأول مهارتا الوعي بالقافية الاستهلالية	٠,٩٣	مهارة تأليف السجع "مهارة التنغيم	٠,٩١
مهارة فصل(عزل) الفونيم الأخير	٠,٨٨	مهارة دمج المقاطع الهجائية " المزج الصوتي"	٠,٩٠
مهارة تحديد الفونيم المشترك	٠,٩٠	مهارة تكوين الكلمات من مقاطع صوتية بعينها	٠,٨٩
مهارة دمج الفونيميات	٠,٩٠	مهارة تحليل الجملة إلى كلماتها	٠,٩١
مهارة إضافة/ حذف فونيم من الكلمة	٠,٩١	مجموع درجات البُعد الثالث مهارات تمييز الوحدات الصوتية	٠,٩٢
مهارة استبدال الفونيم	٠,٩٠	المجموع الكلى لدرجات المقياس	٠,٩٣

من الجدول (٧) يتضح أن معاملات ألفا لأبعاد مقياس المهارات الأساسية للوعى الصوتى ودرجته الكلية تتراوح ما بين (٠,٨٨- ٠,٩٣)، مما يعد مؤشراً على ثبات المقياس.

٤. **طريقة إعادة تطبيق المقياس**: وقد تم إعادة تطبيق المقياس على تلاميذ العينة الاستطلاعية (ن=٦٠) بفارق زمنى مقداره أسبوعين، ثم تم إيجاد قيم معاملات ارتباط درجات التلاميذ على أبعاد المقياس ودرجته الكلية فى مرتى التطبيق، والجدول (٨) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (٨)

معاملات ارتباط درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية (ن=60) على أبعاد مقياس المهارات الأساسية للوعي الصوتي ودرجته الكلية في مرتين للتطبيق.

البعد	معامل الارتباط (ر)	البعد	معامل الارتباط (ر)
مهارة فصل(عزل) الفونيم الأول	٠,٩٥**	مجموع درجات البُعد الثانى مهارات الوعي بالمقاطع	٠,٩٧**
مهارة الضبط بالشكل " ضبط أول الكلمة"	٠,٩٥**	مهارة تمييز الكلمات المتشابهة فى الوزن " تحديد السجع".	٠,٩٥**
مجموع درجات البُعد الأول مهارتا الوعي بالقافية الاستهلالية	٠,٩٦**	مهارة تأليف السجع "مهارة التنغيم	٠,٩٧**
مهارة فصل(عزل) الفونيم الأخير	٠,٩٤**	مهارة دمج المقاطع الهجائية " المزج الصوتي"	٠,٩٥**
مهارة تحديد الفونيم المشترك	٠,٩٥**	مهارة تكوين الكلمات من مقاطع صوتية بعينها	٠,٩٤**
مهارة دمج الفونيميات	٠,٩٥**	مهارة تحليل الجملة إلى كلماتها	٠,٩٦**
مهارة إضافة/ حذف فونيم من الكلمة	٠,٩٧**	مجموع درجات البُعد الثالث مهارات تمييز الوحدات الصوتية	٠,٩٧**
مهارة استبدال الفونيم	٠,٩٦**	المجموع الكلى لدرجات المقياس	٠,٩٨**

من الجدول (٨) يتضح أن معاملات ارتباط درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية (ن=٦٠) على أبعاد مقياس المهارات الأساسية للوعى الصوتى ودرجته الكلية

تتراوح ما بين (٠,٩٤- ٠,٩٨) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يعد مؤشراً على ثبات المقياس.

إجراءات البحث

سارت إجراءات البحث على ثلاث مراحل على النحو التالى:

المرحلة الأولى»المرحلة الاستطلاعية»: حيث قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية وذلك بهدف:

١. **التأكد من صلاحية المهام التجريبية المستخدمة** فى: التعرف على سعة الذاكرة العاملة اللفظية، وكذلك فى: التعرف على كفاءة المعالج المركزى، وكذلك التأكد من مدى ملاءمتها للعمر الزمنى للمفحوصين، وخصائصهم النفسية والعقلية.

ولتحقيق هذا الهدف: تم عرض قوائم المهام المستخدمة على (١٢) من المتخصصين فى مجالى: علم النفس التربوى، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، بمتوسط عدد سنوات خبرة فى مجال التخصص (١٩,٦) سنه، وذلك بهدف التحقق من ملائمة المهام المستخدمة لطبيعة العينة، وخصائصهم النفسية والعقلية، وكذلك التحقق من كفاءة المهام المستخدمة فى تحقيق الهدف منها وهو: التعرف على سعة الذاكرة العاملة اللفظية، وكذلك التعرف على كفاءة المعالج المركزى فى تجهيز ومعالجة المعلومات، وفى ضوء نتائج التحكيم؛ تم إعادة صياغة كلمات بعض القوائم على النحو المبين بملحق (٢).

٢. **تحديد زمن عرض القوائم المستخدمة**:

ولتحقيق هذا الهدف: تم عرض كلمات القوائم المستخدمة، بصورة متدرجة من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى، بصورة فردية على عينة تكونت من (١٥) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى، بمدرسة بنها الحديثة الابتدائية التابعة لإدارة بنها التعليمية، بمتوسط عمر زمنى (١٠,٢١) سنه، وانحراف معيارى (٢,٩٣)،على النحو التالى:

- تم عرض القائمة الأولى من المستوى الأول؛ والتى تتضمن (٣) كلمات على شاشة جهاز الحاسب الألى للمفحوص.
- طُلب من المفحوص قراءة كلمات القائمة المعروضة عليه بصوت عال مسموع دون تعجل، مع الضغط على ساعة الإيقاف عند البدء فى قراءة أول كلمة، والضغط مرة أخرى عليها بمجرد الانتهاء من قراءة أخر كلمات القائمة المعروضة، ثم تدوين الزمن المستغرق فى قراءة كلمات القائمة الثلاث.
- تم عرض كلمات القائمة الثانية من المستوى الأول؛ والتى تتضمن (٣) كلمات بنفس أسلوب عرض القائمة الأولى، ثم طُلب من المفحوص قراءة كلمات القائمة المعروضة عليه، مع إتباع نفس التعليمات المتبعة عند قراءة كلمات القائمة السابقة، ثم تدوين الزمن المستغرق فى قراءة كلمات القائمة.
- تم إعطاء المفحوص فترة راحة مقدارها (٣) دقائق لتخفيف العبء الواقع على الذاكرة، وحتى لا يشعر بالملل، ثم تم عرض القائمتين الأولى، والثانية من المستوى الثانى؛ والتى تتضمن كل منهما (٤) كلمات بنفس الطريقة السابقة، مع تدوين الزمن المستغرق فى قراءة كل قائمة على حدة.
- تم عرض قوائم باقى المستويات بنفس الطريقة، مع تدوين الزمن المستغرق فى كل قائمة على حدة، مع مراعاة أن يكون هناك فاصل زمنى قدرة (٣) دقائق بين عرض كلمات كل مستوى، وكلمات المستوى التالى له.
- تم تكرار نفس الخطوات السابقة مع جميع المفحوصين بصورة فردية.
- تم حساب متوسط الأزمنة المستغرقة لقائمتى كل مستوى من المستويات السبع، والذى يمثل خارج قسمة مجموع الأزمان للقائمة الأولى، ومجموع الأزمان للقائمة الثانية لنفس المستوى على (٣٥)، كما هو موضح بملحق (٢).

٣. تقنين الأدوات المستخدمة بالبحث:

ولتحقيق هذا الهدف: تم تطبيق الأدوات المستخدمة بالبحث على عينة تكونت من (٦٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، بمدرسة هدى

شعراوى الابتدائية المشتركة التابعة لإدارة بنها التعليمية، بمتوسط عمر زمنى (١٠,١٩) سنه، وانحراف معيارى (٢,٨١)، بهدف التحقق من المؤشرات السيكومترية لتلك الأدوات على النحو المبين فى كل أداة على حدة.

المرحلة الثانية " المرحلة التشخصية" : وتهدف تلك المرحلة إلى تحديد التلاميذ والتلميذات ممن يعانون من قصور لغوى، وكذلك التعرف على أقرانهم العاديين، وذلك على النحو التالى:

من خلال مراجعة الباحث للدراسات السابقة والبحوث، والكتابات والأطر النظرية التى تناولت القصور اللغوى، يمكن الإشارة إلى أن هناك مجموعة من المحكات التى اعتمدت عليها تلك الدراسات والبحوث، والتى لخصها ليونارد (Leonard,1998) على النحو التالى:

أ- **محك الذكاء العام الغير لفظى**: حيث أشارت الدراسات السابقة إلى أن ذوى القصور اللغوى لا يعانون من مشكلات ترتبط بقدراتهم العقلية العامة المقاسة باختبارات الذكاء الغير لفظية، فذكائهم العام لا يقل عن المتوسط، ومن ثم قام الباحث بتطبيق اختبار الذكاء غير اللفظى لعطية هنا(د.ت) على عينة الدراسة الأولية (ن= ٤٠٦)، وبعد تصحيح الاختبار، بناءاً على مفتاح التصحيح، وتحديد العمر العقلى لأفراد العينة بناءاً على جدول المعايير المرفق، ثم تم حساب معامل الذكاء، وقد تم استبعاد التلاميذ والتلميذات ذوى معامل الذكاء الأقل من القيمة (٨٠) طبقاً للمعادلة المستخدمة فى التعرف على معامل الذكاء والمرفقة بالاختبار، وقد بلغ عدد أفراد العينة عقب تطبيق هذا المحك (١٢١) تلميذاً وتلميذة ممن لا يعانون من آية اضطرابات فى قدراتهم العقلية العامة.

ب- **محك التعرف على القدرة اللغوية**: قام الباحث بتطبيق اختبار معانى الكلمات لأحمد زكى صالح (د.ت) على (١٢١) تلميذاً وتلميذة ممن لا يعانون من آية اضطرابات فى قدراتهم العقلية العامة، وقد تم الاعتماد على نقطة الوسيط (ط= ٨٩) كحداً فاصلاً بين متدنى القدرة اللغوية وأقرانهم العاديين؛

وفى إطار درجات المفحوصين على اختبار معانى الكلمات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين هما: مجموعة متدنى القدرة اللغوية كمؤشراً على القصور اللغوى، وقد بلغ عدد أفرادها (٦٦) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة العاديين ممن لا يعانون من آية اضطرابات فى قدراتهم اللغوية، وقد بلغ عدد أفرادها (٥٥) تلميذاً وتلميذة.

ج- **محك الاستعداد اللغوى**: قام الباحث بإعداد وتطبيق استبيان الاستعداد اللغوى على معلمى ومعلمات اللغة العربية، ممن يتفاعلون بصورة مباشرة مع تلاميذ وتلميذات مجموعة متدنى القدرة اللغوية، ومجموعة العاديين، وقدتم الاعتماد على نقطة الوسيط (ط= ٢٢) كحداً فاصلاً بين ذوى الاستعداد اللغوى المتدنى، وأقرانهم العاديين، حيث بلغ عدد أفراد المجموعة الأولى متدنو القدرة اللغوية (٤٥) تلميذاً وتلميذة ممن يعانون من تدنى الاستعداد اللغوى، كما بلغ عدد أفراد المجموعة الثانية ممن لا يعانون من آيه اضطرابات فى قدراتهم اللغوية (٤٣) تلميذاً وتلميذة ممن تقع درجاتهم أعلى من قيمة الوسيط (ط= ٢٢).

د- **محك الاضطرابات النفسية والانفعالية الشديدة**: ويقوم هذا المحك على استبعاد ذوى الاضطرابات النفسية والانفعالية الشديدة، ولتطبيق هذا المحك تم تطبيق اختبار البندر-جشطلت البصرى الحركى إعداد: لوريا بندر، وترجمة: (مصطفى فهمى، سيد غنيم، د.ت) على مجموعة التلاميذ والتلميذات متدنو القدرة اللغوية؛ متدنو الاستعداد اللغوى (ن= ٤٥)، ومجموعة التلاميذ والتلميذات ممن لا يعانون من آية اضطرابات فى قدراتهم اللغوية وفى استعدادهم اللغوى (ن=٤٣)، وقد بلغ عدد أفراد المجموعة الأولى عقب تطبيق هذا المحك (٤٠) تلميذاً وتلميذة متدنو القدرة اللغوية؛ متدنو الاستعداد اللغوى؛ ولا يعانون من اضطرابات نفسية أو انفعالية شديدة، كما بلغ عدد أفراد المجموعة الثانية عقب تطبيق هذا المحك (٤١) تلميذاً وتلميذة ممن لا يعانون من آية اضطرابات فى قدراتهم اللغوية وفى استعدادهم اللغوى ولا يعانون من اضطرابات انفعالية أو نفسية شديدة.

٥- **محك القصور السمعى**: ويقوم هذا المحك على استبعاد التلاميذ والتلميذات ممن يعانون من التهابات بالأذن الوسطى أو ارتشاح بها، ولتطبيق هذا المحك تم الاستعانة بالأخصائي النفسى أو الأخصائي والاجتماعي والأخصائي الصحى المتواجدون بالمدارس محور اهتمام الدراسة، وقد بلغ عدد أفراد العينة فى صورتها النهائية عقب تطبيق هذا المحك (٧٤) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى؛ منهم (٣٧) تلميذاً وتلميذة ممن يعانون من قصور لغوى، بمتوسط عمر زمنى (١٠,٧) سنه، وانحراف معيارى (١,٣)، ومنهم (٤١) تلميذاً وتلميذة من العاديين ممن لا يعانون من قصور لغوى بمتوسط عمر زمنى (١٠,٥) سنه، وانحراف معيارى (٠,٩١).

المرحلة الثالثة " التحقق من فروض الدراسة": وذلك بتطبيق أدوات الدراسة الحالية على عينة الدراسة فى صورتها النهائية (ن=٧٤) وهى: مهام الذاكرة العاملة، واختبارات سرعه المعالجة المعرفية، ومقياس مهارات الوعى الصوتى بهدف التحقق من فروض الدراسة، وتقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات.

نتائج البحث:

يتناول الجزء التالى اختبار فروض البحث، ورصد النتائج المتحصل عليها ومناقشتها، على النحو التالى:

الفرض الأول: **وينص على** « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي ذوى القصور اللغوى، ومتوسطات درجات أقرانهم العاديين فى مهارات الوعى الصوتى لصالح العاديين».

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتعرف على دلاله واتجاه الفروق بين متوسطات درجات مجموعة التلاميذ والتلميذات ذوو القصور اللغوى ومتوسطات درجات أقرانهم العاديين فى مهارات الوعى الصوتى المختلفة، والجدول (٩) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (٩)

نتائـج استخـدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتعرف علـى دلاله واتجاه الفروق بين متوسطات درجات مجموعة التلاميذ والتلميذات ذوو القصور اللغوى ومتوسطات درجات أقرانهم العاديين فى مهارات الوعى الصوتى المختلفة

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	الخطأ المعيارى للمتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
فصل الفونيم الأول	القصور اللغوى	٣٧	١,٦٤٨	١,٠٥٩	٠,١٧٤	٢٠,٤٧٦	٧٦	٠,٠١
	العاديون	٤١	٦,١٩٥	٠,٩٠١	٠,١٤٠			
ضبط أول الكلمة	القصور اللغوى	٣٧	١,٩٧٣	١,٠٩٢	٠,١٧٩	١٣,٧٧٤	٧٦	٠,٠١
	العاديون	٤١	٤,٦٥٨	٠,٥٧٤	٠,٠٨٩			
فصل الفونيم الأخير	القصور اللغوى	٣٧	٣,٤٨٦	٠,٨٣٧	٠,١٣٧	٢٧,٩٣٦	٧٦	٠,٠١
	العاديون	٤١	١٠,٥٢٢	١,٣٠٦	٠,٢٠٣			
تحديد الفونيم المشترك	القصور اللغوى	٣٧	٢,١٦٢	٠,٨٣٣	٠,١٣٧	٢٣,٥٣٩	٧٦	٠,٠١
	العاديون	٤١	٦,٢٩٢	٠,٧١٥	٠,١١١			
دمج الفونيميات	القصور اللغوى	٣٧	١,٧٨٣	٠,٩١٦	٠,١٥٠	٢٠,٣٩٣	٧٦	٠,٠١
	العاديون	٤١	٥,٦٠٩	٧,٣٧٥	٠,١١٥			
إضافة/ حذف فونيم من الكلمة	القصور اللغوى	٣٧	٣,٤٠٥	١,٣٢٢	٠,٢١٧	٣٣,٣٧١	٧٦	٠,٠١
	العاديون	٤١	١٣,١٢٢	١,٢٤٨	٠,١٩٥			
استبدال الفونيم	القصور اللغوى	٣٧	١,٥٤١	٠,٩	٠,١٤٨	٢٣,٢٤٧	٧٦	٠,٠١
	العاديون	٤١	٦,٠٩٧	٠,٨٣١	٠,١٢٩			
تحديد السجع	القصور اللغوى	٣٧	١,٢١٦	٠,٨٥٤	٠,١٤٠	٢٦,٨٥٣	٧٦	٠,٠١
	العاديون	٤١	٦,٢٦٨	٠,٨٠٦	٠,١٢٦			
تأليف السجع	القصور اللغوى	٣٧	١,١٨٩	٠,٧٧٥	٠,١٢٧	٣٠,٩٠٤	٧٦	٠,٠١
	العاديون	٤١	٦,٠٩٧	٠,٦٢٤	٠,٠٩٧			
المزج الصوتي	القصور اللغوى	٣٧	٣,٠٥٤	٠,٥٢٤	٠,٥٢٤	٢٧,٦٠٩	٧٦	٠,٠١
	العاديون	٤١	٧,٦٥٨	٠,٨٨٣	٠,٨٨٣			
تكوين الكلمات	القصور اللغوى	٣٧	٢,٢٤٣	٠,٦٨٣	٠,٦٨٣	٢٨,٢٢٢	٧٦	٠,٠١
	العاديون	٤١	٧,٢٦٨	٠,٨٦٦	٠,٨٦٦			
تحليل الجملة إلى كلماتها	القصور اللغوى	٣٧	٢,٦٧٥	٠,٧٤٧	٠,٧٤٧	٢٩,٤٠٧	٧٦	٠,٠١

من الجدول (٩) يتضح ما يلى:

١. توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات الصف الخامس من ذوى القصور اللغوى ومتوسطات درجات أقرانهم العاديين فى مهارات الوعى الصوتى المختلفة لصالح العاديين، وتتمثل تلك المهارات فى:

أولاً: مهارتا الوعي بالقافية الاستهلالية، وتتضمن:

- مهارة فصل (عزل) الفونيم الأول. ب. مهارة الضبط بالشكل « ضبط أول الكلمة».

ثانياً: مهارات الوعي بالمقاطع، وتتضمن:

أ. مهارة فصل (عزل) الفونيم الأخير. ب. مهارة تحديد الفونيم المشترك.
ج. مهارة دمج الفونيميات. د. مهارة إضافة/ حذف فونيم من الكلمة.
هـ. مهارة استبدال الفونيم.

ثالثاً: مهارات تمييز الوحدات الصوتية، وتتضمن:

أ. مهارة تمييز الكلمات المتشابهة فى الوزن "تحديد السجع".
ب. مهارة تأليف السجع "مهارة التنغيم". ج. مهارة دمج المقاطع الهجائية "المزج الصوتي".
د. مهارة تكوين الكلمات من مقاطع صوتية بعينها. هـ. مهارة تحليل الجملة إلى كلماتها.

٢. تتراوح قيم الأخطاء المعيارية لمتوسطات درجات تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى من ذوى القصور اللغوى ما بين (٠,١٢٧- ٠,٧٤٧)، فى حين تتراوح قيم متوسطات الأداء على مقياس مهارات الوعى المختلفة ما بين (١,٢١٦- ٣,٤٨٦).

٣. تتراوح قيم الأخطاء المعيارية لمتوسطات درجات تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي العاديين ممن لا يعانون من ضعف لغوى ما بين (٠,٠٨٩- ٠,٨٨٣)، فى حين تتراوح قيم متوسطات الأداء على مقياس مهارات الوعى المختلفة ما بين (٤,٦٥٨- ١٣,١٢٢).

وبالتالي يمكن القول: أن تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى من ذوى القصور اللغوى يعانون من قصور فى مهارات الوعى الصوتى المختلفة مقارنة بأقرانهم العاديين، كما أن متوسطات درجات أداء أفراد العينة سواء من يعانون من ضعف لغوى أو العاديين تقترب بدرجة كبيرة من متوسطات أداء المجتمع الأصلي الذى تنتمى إليه، ومن ثم يمكن تعميم النتائج المتحصل عليها.

وتتفق تلك النتيجة ودراسة كل من: (Goulandris, et al., 2000; Joanisse et al., 2000;Norbury, et al., 2001;Robertson, 2007; Goodrich, 2012) والتى توصلت كل منها إلى تدنى مهارات الوعى الصوتى لدى ذوى القصور اللغوي مقارنة بأقرانهم العاديين.

ويمكن تفسير تلك النتيجة على أساس أن مهارات الوعى الصوتى تمثل النواة الأساسية للقدرة القرائية والتعبير الشفهى، ويتسم ذوى القصور اللغوي بتدنى القدرة القرائية، والقدرة على التعبير الشفهى، والذي يعكس بصورة واضحة تدنى مهارات الوعى الصوتى التى تمثل الأساس لهما.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة فى إطار مسببات القصور اللغوي المختلفة؛ حيث أشارت الدراسات السابقة إلى أن ذوى القصور اللغوي يتسمون بنقص فى فهم الجوانب الصوتية للكلمات، وتدنى فى عمليات تحليل وتركيب الوحدات الصوتية، كما لديهم عدم ألفة بالتهجي وتمييز الكلمات بما يعكس تدنى فى مهارات الوعى الصوتى لديهم محور اهتمام الدراسة الحالية.

كذلك تتفق تلك النتيجة ومظاهر القصور اللغوى المرتبطة باستخدام اللغة العربية؛ حيث يوضح محمد الشنيطى (١٩٩٣: ٤٣-٤٦) أن مظاهر القصور اللغوي تتمثل فى مظهرين أساسيين هما: ضعف فى استخدام الألفاظ بصورة صحيحة، وتوظيفها بما يساعد على تحقيق التوافق فى صورة المختلفة، ويظهر القصور فى استخدام الألفاظ فى أربعة مظاهر هى: الضبط بالشكل،

والصيغة الصرفية، واستخدام اللغة على غير معناها، واستخدام ألفاظ لا وجود لها فى اللغة، وكذلك القصور فى البنية التركيبة والنحوية للجمل والعبارات والألفاظ المستخدمة؛ كما يرى سمير بربر (١٩٩٣) أن تلك مظاهر القصور تتمثل فى التعرف على المد والشدة، والتمييز بين (أل) القمرية، و(أل) الشمسية، والتمييز بين الحروف المتشابهة، ويحدد عبد اللّطيف الشّويرف (٢٠١٢) بعض مظاهر القصور العامّ في اللغة المسموعة،والتى تتمثل فى: الأخطاء الصّرفيّة والنّحويّة، والأخطاء الشّائعة، وركه الأسلوب، وعدم التّرابط والانسجام بين الجمل، وعدم النّطق الصّحيح للذّال والثّاء والظّاء، حيث تُنطق الذّال دالاً والثّاءُ سيناً والظّاء ضاداً، ونطق الأعداد والمعدودات باللّهجة العامّيّة الدّارجة في كلّ أنواع العدد، تلك المظاهر التى تعكس فى مجملها ضعف فى مهارات الوعى الصوتى الأساسية، واللازمة لاستخدام اللغة العربية بشكل وظيفى صحيح.

كذلك يمكن تفسير تلك النتيجة فى إطار طبيعة وخصائص البيئة التى ينمو بها التلاميذ والتلميذات؛ سواء أكانت بيئة أسرية أو بيئة دراسية أو بيئة إعلامية؛ تلك البيئات التى أصبحت فيها اللغة العربية الفصحى غريبة، نتيجة الاختلاط باللغة العامية والألفاظ الأجنبية، ذلك الاختلاط الذى دفع إلى تدنى فى المهارات الصوتية الأساسية اللازمة لاستخدام اللغة، والذى انعكس بدورة فى مهارات الوعى الصوتى المختلفة.

كذلك الدفع إلى تدنى مهارات الوعى الصوتى لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس ذوى القصور اللغوى مقارنة بأقرانهم العاديين، غياب الأنشطة التربوية المدرسية التى تساعد على تنمية واكتساب اللغة بشكل صحيح مثل: جماعات الإلقاء والمناظرات الأدبية، والمسرح المدرسى وجماعات تحسين الخطوط، وعدم وضوح المادة اللغوية التى تقدم للمتعلمين، وصياغتها بأسلوب معقد منفر، مما يجعل أمر فهمها صعب التحقق، وعدم إلمام المعلم بالمادة اللغوية، وذلك بسبب أنه من غير المتخصصين فيها، وأسند إليه أمر تعليمياً استكمالاً للنصاب، أو أنه متخصص فيها ولكنه توقف بتخصصه هذا عند حدود الحصول على الدرجة الجامعية فقط دون محاولة لتنمية

معلوماتـه، أو تجديدهـا أو الوقـوف علـى كل جديد حول اللغـة العربية وآدابها متناسياً دوام العلم مذاكرته.

كمـا قـد يكـون الدافـع إلى تدنـى مهـارات الوعـى الصوتـى لـدى تلاميـذ وتلميذات الصف الخامس ذوى القصور اللغوى، ذلك التناقض الشديد بين ما يدرسه التلاميذ فى المقررات الدراسية المختلفة، ومقرر اللغة العربية على وجه الخصوص، وبين الواقع الاجتماعي الذى يعيشه كل منهم.

الفرض الثانى:

وينصـ على « توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بـين متوسطـات درجات تلاميـذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي ذوى القصور اللغوى ومتوسطات درجـات أقرانهـم العاديـين فـى الذاكـرة العاملة اللفظيـة (السعـة التخزينية- وكفاءة المعالج المركزى) لصالح العاديين».

وللتحقـق مـن هذا الفرض قام الباحث باستخـدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتـين للتعرف على دلاله واتجاه الفـروق بين متوسطات درجات مجموعة التلاميذ والتلميذات ذوو القصور اللغوى ومتوسطات درجات أقرانهم العاديين فـى كل من: السعة التخزينية للذاكـرة العاملة اللفظية، وكفاءة المعالج المركزى فى معالجة المعلومات، والجدول (١٠) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (١٠)

نتائـج استخـدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتعرف علـى دلاله واتجاه الفروق بين متوسطات درجات مجموعة التلاميذ والتلميذات ذوو القصور اللغوى ومتوسطات درجات أقرانهم العاديين فى الذاكرة العاملة اللفظية (السعة التخزينية- وكفاءة المعالجة).

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	الخطأ المعيارى للمتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
السعة التخزينية	القصور اللغوى	٣٧	٣,٧٥٦	٠,٦٤١	٠,١٠٥	٢٢,٤٠٥	٧٦	٠,٠١
	العاديون	٤١	٦,٩٢٦	٠,٦٠٧	٠,٠٩٤			
كفاءة المعالج المركزى	القصور اللغوى	٣٧	٠,٣٧٨	٠,٤٩١	٠,٠٨٠	٥,٣٠٩	٧٦	٠,٠١
	العاديون	٤١	٠,٨٧٨	٠,٣٣١	٠,٠٥١			

من الجدول (١٠) يتضح ما يلى:

١. توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات الصف الخامس من ذوى القصور اللغوى ومتوسطات درجات أقرانهم العاديين فى الذاكرة العاملة اللفظية: (السعة التخزينية- وكفاءة المعالج المركزى) لصالح العاديين.

٢. بلغت قيمة الخطأ المعيارى لمتوسطات درجات تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى من ذوى القصور اللغوى فى السعة التخزينية للذاكرة العاملة (٠,١٠٥)، فى حين بلغت قيمه متوسط سعة التخزينية (٣,٧٥٦)، كما بلغت قيمة الخطأ المعيارى لمتوسطات درجاتهم فى كفاءة المعالج المركزى (٠,٠٨٠)، فى حين بلغت قيمة متوسط درجاتهم على مهام كفاءة المعالج المركزى (٠,٣٧٨).

٣. بلغت قيمة الخطأ المعيارى لمتوسطات درجات تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى العاديين ممن لا يعانون من ضعف لغوى فى السعة التخزينية للذاكرة العاملة (٠,٩٤)، فى حين بلغت قيمه متوسط سعة التخزينية (٦,٩٢٦)، كما بلغت قيمة الخطأ المعيارى لمتوسطات درجاتهم فى كفاءة المعالج المركزى (٠,٠٥١)، فى حين بلغت قيمة متوسط درجاتهم على مهام كفاءة المعالج المركزى (٠,٨٧٨).

وبالتالي يمكن القول: أن السعة التخزينية للذاكرة العاملة اللفظية لتلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي من ذوى القصور اللغوى تتراوح ما بين (٣-٤) كلمة لفظية، فى حين أن السعة التخزينية لأقرانهم العاديين (٦-٧) كلمة لفظية، كما أن التلاميذ والتلميذات ذوى القصور اللغوى يعانون من قصور فى أداء المعالج المركزى مقارنة بأقرانهم العاديين.

وتتفق تلك النتيجة ودراسة كل من: (Bishop, et al., 1996; Botting&Conti-Ramsden,2001; Conti-Ramsden, et al.,2001; Archibald &Gathercole,2006) والتى توصلت إلى أن الأطفال ذوى القصور اللغوي لديهم قصوراً واضحاً فى كفاءة الذاكرة العاملة اللفظية.

ويمكن تفسير تلك النتائج فى إطار الوظيفة التى يقوم بها المكون اللفظى للذاكرة العاملة طبقاً لنموذج بادلى، والتى تتمثل فى معالجة وتخزين المعلومات اللفظية، فالمعالج المركزى يقوم بعملية التحكم، والتكامل بين المعلومات الواردة من المكون التخزينى اللفظى للمعلومات والمعلومات وخبرات التعلم السابقة، تلك المعلومات والخبرات السابقة التى تتسم بالمحدودية والاستقلالية عن بعضها البعض دون ترابط أو تكامل، كما أن تلك المعلومات والخبرات تم الاحتفاظ بها من خلال التكرار والترديد دون فهم أو بحث عن عامل المعنى، مما دفع إلى صعوبة اشتقاق علاقة صحيحة من بعض أو كل الكلمات التى يستمع إليها عند قياس كفاءة المعالج المركزى.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة اعتماداً على قدرة التلاميذ والتلميذات الأكفاء لغوياً على تركيز الانتباه مقارنة بأقرانهم ذوى القصور اللغوى، فالتلاميذ والتلميذات ذوى القصور اللغوى أقل قدرة على تركيز الانتباه، ويتضح ذلك من خلال ضعف قدرتهم على التخيل والتصور الذهني والبصري لكلمات القائمة المعروضة الهادفة إلى قياس سعه التخزين، وعدم قدرتهم على إدراك العلاقة التى تربط هذه الكلمات بعضها مع بعض، وتنظيمها وربطها مع البيئة المحيطة والخبرات الحسية السابقة، ذلك الاضطراب فى تركيز الانتباه إنما يعكس اضطراباً فى الذاكرة العاملة اللفظية لدى ذوى القصور اللغوى.

كما يمكن تفسير تلك النتائج فى ضوء نتائج دراسة ليونارد (Leonard,2007)، والتى أشارت إلى أن التلاميذ ذوى القصور اللغوى يميلون إلى تجهيز ومعالجة المعلومات اللفظية بأسلوب سطحى، والذي يعكس بناءاً معرفياً ضحلاً، أقل تنظيماً وترابطاً مقارنة بأقرانهم العاديين الذين يتسمون باستخدام أسلوب عميق فى معالجة المعلومات، ومحاولة ربط بعض كلمات المادة المعروضة ببعض، وتنظيمها وربطها بالخبرات الحسية السابقة مما يجعل البناء المعرفي لديهم أكثر تنظيماً وترابطاً بين مكوناته؛ إلى جانب أنه يتسم بالمرونة؛ مما يزيد من قدرتهم على الاحتفاظ بكلمات القوائم المعروضة بكفاءة ودقة، وبالتالي تزداد سعة التخزين لديهم فهي تتراوح بين

(٦-٧) وحدات معلوماتية، مقارنة بذوى القصور اللغوى الذين تقل قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات، وتخزينها حيث تتراوح سعة التخزين لديهم بين (٣-٤) وحدات معلوماتية.

الفرض الثالث:

وينص على « يمكن التنبؤ بمهارات الوعى الصوتى الأساسية: (الوعى بالقافية الاستهلالية، والوعى بالمقاطع، وتمييز الوحدات الصوتية) لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى من ذوى القصور اللغوي من خلال كفاءة المعالج المركزى والسعة التخزينية للذاكرة العاملة اللفظية».

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression اعتماداً على طريقة التحليل المتتابع Stepwise لدرجات المشاركين، والجدول (١١) يوضح نتائج هذا التحليل على النحو التالى:

جدول (١١)

تحليل التباين لانحدار الذاكرة العاملة اللفظية" السعة التخزينية للذاكرة العاملة وكفاءة المعالج المركزى" على مهارات الوعي الصوتى.

مهارات الوعى الصوتى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الوعى بالقافية الاستهلالية	الانحدار	١٣,٧٣٩	٢	٥,٨٦٩	٤,٨٩٩	٠,٠١
	البواقى	٩٠,٩٦٤	٣٤	٢,٦٧٥		
الوعى بالمقاطع	الانحدار	١٢,٩٤٨	٢	٦,٤٧٤	٤,٩٤٦	٠,٠١
	البواقى	١٣٣,٧٥٤	٣٤	٣,٩٣٤		
تمييز الوحدات الصوتية	الانحدار	٢٣,٥٢٣	٢	١١,٧٦٢	٤,٨٠٨	٠,٠١
	البواقى	٨٣,١٧٩	٣٤	٢,٤٤٦		

ويتضح من الجدول (١١) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لكل من: السعة التخزينية، وكفاءة المعالج المركزى على مهارات الوعى الصوتى الأساسية: (الوعى بالقافية الاستهلالية، والوعي بالمقاطع، وتمييز الوحدات الصوتية) مما يعنى قوة الذاكرة العاملة اللفظية" المتغير المستقل"

فـى تفسـير لتبايـن الكلـى لمهارات الوعـى الصوتى" المتغـير التابـع"، حيث أنها تفسـير (٢٢,٠٩٪) مـن التباين الكلى فى مهارة تمييز الوحـدات الصوتية، كما أنهـا تفسـر (٣,٩٪) مـن التباين الكلى فى مهارة الوعـى بالقافية الاستهلالية، وتفسـر (٨,٨٪) مـن التبايـن الكلى فى مهـارة الوعى بالمقاطـع، والجدول (١٢) يوضح تلك النتائج :

جدول (١٢)

تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة «السعة التخزينية، والمعالج المركزي» بمهارات الوعى الصوتى.

مهارات الوعى الصوتى	مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعيارى	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الوعى بالقافية الاستهلالية	ثابت الانحدار	٢,٦٩٧	١,٦١٩		٤,٦٦٦	٠,٠١
	السعة التخزينية للمعلومات اللفظية	٠,٥٧٨	٠,٥٥٩	٠,١٧٥	١,٠٣٥	غير داله
	كفاءة المعالج المركزي	٠,١٨٨-	٠,٤٢٨	٠,٠٧٤-	٣,٤٣٩	٠,٠١
الوعى بالمقاطع	ثابت الانحدار	١٥,٨٣٢	١,٩٦٣		٨,٠٦٣	٠,٠١
	السعة التخزينية للمعلومات اللفظية	٠,٢٣٤-	٠,٦٧٨	٠,٠٥٧-	٠,٣٤٦	غير داله
	كفاءة المعالج المركزي	٠,٨٩٦-	٠,٥١٩	٠,٢٨٥-	٤,٣٤٦	٠,٠١
تمييز الوحدات الصوتية	ثابت الانحدار	١٠,٨١٩	١,٥٤٨		٦,٩٨٧	٠,٠١
	السعة التخزينية للمعلومات اللفظية	٠,٠٤٩	٠,٤١٠	٠,٠٨١	٠,١٢٠	غير داله
	كفاءة المعالج المركزي	٢,٠١٥-	٠,٤١٠	٠,٣٥٨-	٣,٧٥٧	٠,٠١

ومن الجدول (١٢) يمكن استنتاج معادلات التنبؤ التالى:

مهارة الوعى بالقافية الاستهلالية= ٢,٦٩٧- (٠,١٨٨) كفاءة المعالج المركزى.

مهارة الوعى بالمقاطع= ١٥,٨٣٢ – (٠,٨٩٦) كفاءة المعالج المركزي.

مهارة تمييز الوحدات الصوتية= ١٠,٨١٩ - (٢,٠١٥) كفاءة المعالج المركزى

ومما سبـق يمكن القـول: أن المعالج المركـزي للمعلومات يعـد بمثابة منبئاً سلبيـاً بمهارات الوعـى الصوتى لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية ذوى القصور اللغوي، وأن السعة التخزينية للمعلومات اللفظية لا تسهم فى تفسير التباين الكلى فى مهارات الوعى الصوتى لديهم.

وتتفق تلك النتيجة ودراسة كل من: (Kail, 1991; windsorandHwang,1999; Sprugevica & Høien ,2003; Leonard, 2007; Susa, 2012)، والتى أشارت نتائجها إلى أن الذاكرة العاملة تعد من المنبئات الجيدة بالأداء اللغوي.

كما تتفق تلك النتيجة وطبيعة عينة الدراسة؛ حيث تتضمن الدراسة عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي ذوى القصور اللغوى، ويتصف هؤلاء التلاميذ بضعف، وضحالة فى بناءهم المعرفي (Alt, et al., 2004; Gray,2008)؛ فالبناء المعرفي لذوى القصور اللغوي عبارة عن وحدات منفصلة، تتسم بعدم الترابط وعدم التكامل بين وحدات اللغوية بعضها البعض، وهذا البناء المعرفي يدفع بذوى القصور اللغوي إلى ضعف فى كفاءة الذاكرة العاملة؛ وخصوصاً كفاءة المعالج المركزى، والذي ينعكس بدورة فى ضعف مهارات الوعى الصوتى المختلفة.

كما أن ضحالة البناء المعرفي لذوى القصور اللغوي يدفع إلى محدودية سعه التخزين: (Dollaghan& Campbell, 1998; Ellis Weismer et al., 2000; Montgomery, 2004)، وهو ما يدفع إلى ضعف فى مهارات الوعى الصوتى لديهم.

ومن جانب أخر: يتسم ذوى القصور اللغوي بتدنى فى السرعة اللازمة لمعالجة المعلومات ذات الطبيعة اللفظية (Windsor, et al., 2001; Miller, et al., 2001) وينشأ هذا التدنى نتيجة قصور فى السعه التخزينية ويظهر تأثيره بشكل واضح فى مهارات الوعى الصوتى لديهم.

كما يرى جراى (Gray,2003)أن ذوى القصور اللغوي يتسمون بسطحية التمثيلات المعرفية للمعلومات؛ تلك التمثيلات التى تعد الأساس فى تدنى مهارات الوعى الصوتى، حيث تتمثل تلك التمثيلات فى طريقة استدخال واستيعاب المعلومات التى تعرض على ذوى القصور اللغوي ليتم الاحتفاظ بها فى بناءهم المعرفي، تلك التمثيلات التى تشكل الخبرات والمهارات لدى التلاميذ، والتى تنعكس بصورة واضحة فى مهاراتهم الصوتية.

مناقشة وتفسير النتائج:

مـن العرض السابق لنتائج التحليل الإحصائـي لفروض البحث يمكن الإشارة إلى ما يلى:

يتسـم تلاميـذ وتلميـذات المرحلة الابتدائيـة من ذوى القصـور اللغوي بقصـور فـى كفاءة ذاكراتهم العاملة؛ ويتمثل ذلـك القصور فى محدودية سعة التخزيـن المؤقـت للمعلومـات التى تعرض عليهـم بطريقة لفظيـة، كما يتمثل كذلـك فـى اضطـراب وظيفـى بالمعالـج المركـزى ؛ يتمثل ذلـك الاضطـراب فى سطحيـة عمليـات تجهيز ومعالجـة المعلومات، ويـؤدى ذلك القصـور فى كفاءة الذاكـرة العاملـة اللفظيـة لـدى ذوى القصـور اللغوي إلى ضحالـة فى بناءهم المعرفي على المستويين الكمى والكيفى؛ حيث يتمثل المستوى الكيفى فى الكيفية التى ترتبط بها المعلومات والخبرات الكائنة بالبناء المعرفي مع بعضها البعض، وبالنظر إلى تلك المعلومات والخبرات يتضح أنها تتسم بالاستقلالية والانعزال عـن بعضهـا البعض فى وحـدات منعزلة دون رابـط بينها، كمـا يتمثل الجانب الكيفـى فـى التكامليـة بين تلـك المعلومـات والخـبرات؛ ونتيجة ذلـك القصور فـى كفـاءة الذاكرة العاملة اللفظية: (السعة التخزينيـة المؤقتة، وكفاءة المعالج المركزى)، يعجز ذوى القصور اللغوي عن اشتقاق وتكوين علاقات تكاملية بين تلـك المعلومـات والخـبرات المتواجـدة ببنائهم المعـرفي، فى حين يتسـم المستوى الكمـى فى كم المعلومات ذات الطبيعـة اللفظية التى يتم الاحتفاظ بها؛ ويتسم ذوى القصور اللغوي بمحدودية تلك المعلومات، والتى تظهر فى سعة تخزينية محـدودة تـتراوح ما بين (٣-٥) وحـدات معلوماتية مقارنـة بأقرانهم العاديين الذين تتراوح السعة التخزينية المؤقتة ما بين (٥-٧) وحدات معلوماتية.

يظهـر هـذا التدنـى والقصـور فـى كفـاءة الذاكـرة العاملـة اللفظيـة: (السعـة التخزينيـة المحدودة، وقصور فى وظيفة المعالـج المركزى) فى مهارات الوعـى الصوتـى؛ ومن ثـم يمكن القول: مهارات الوعـى الصوتى المتدنية لدى ذوى القصـور اللغـوي إنمـا هى انعكاس لقصـور واضطراب فـى المكون اللفظى لذاكراتهـم العاملـة، ومـن ثـم فالتلاميـذ والتلميـذات ذوى القصـور اللغـوي هـم معرضـون لخطـر صعوبات التعلـم: صعوبات القـراءة، وصعوبـات التعبير

الشفهى، على اعتبار أن مهارات الوعى الصوتى تمثل الأساس لمهارات القراءة والتعبير الشفهى.

توصيات البحث:

فى إطار ما قدمه البحث الحالى من إطار نظرى، وما تم استعراضه من دراسات سابقة وبحوث، وما تم التوصل إليه من نتائج، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات للقائمين على العملية التعليمية، ولأولياء الأمور تتمثل فى الآتي:

١. يجب توجيه انتباه المعلمين وأولياء الأمور إلى أهمية التواصل اللغوى المستمر بصورة وبشكل صحيح مع أبناءهم، بما يعكس ثقافية وهوية المجتمع، لما له من أهمية فى تحقيق مشاعر الانتماء للجماعة التى ينتمى إليها الفرد، والمجتمع بصورة عامة، كما أن التواصل اللغوى السليم القائم على استخدام اللغة وتوظيفها بشكل صحيح يساعد الفرد على تحقيق ذاته وتأكيدها فى أثناء التفاعلات مع الآخرين المحيطين به، سواء فى داخل الأسرة أو المدرسة أو فى الشارع او المؤسسات المختلفة، كما أن ذلك يدفع إلى التفاعل فى صورته الإيجابية.

٢. يجب الاهتمام بتربية النشء على القراءة الجيدة، القائمة على الفهم والاستيعاب لما يتم قراءته، وليس مجرد حفظ أصم، ومن أفضل ما يتم قراءته الكتب السماوية المقدسة: كالقران الكريم، والإنجيل، وقراءة كتب التراث والسير، لك أن قراءة تلك الكتب يساعد على تشكيل الهوية الوطنية العربية بشكلها الصحيح، كما أنها تساعد على ثقل القدرة على القراءة والتعبير الشفهى لدى الفرد.

٣. يجب على المعلم حُسن اختيار الألفاظ والكلمات، والالتزام بالعربية عند عرض المعلومات والخبرات على طلابه، ذلك أن المعلم يمثل قدوة لطلابه يحتذى به الطلاب فى التفاعلات ولغة الحوار والتواصل.

٤. يجب الاهتمام بتدريس اللغة العربية بفروعها المختلفة داخل حجرات الدراسة بالمراحل التعليمية المختلفة، وإعداد معلم اللغة العربية إعداداً

لغوياً سليماً من خلال الدورات التدريبية المستمرة، وحضور الندوات والمؤتمرات المتعلقة بمجال اللغة العربية واستخداماتها.

٥. يجب تدريب الطلاب على مهارات الوعى الصوتية المختلفة، من خلال عرض مجموعة من الأنشطة الاثرائيه والتعليمية الهادفة إلى نقل الخبرات التربوية وإكسابها للطلاب، فى مناخ يتسم بالعمق والتنوع، وينمى لديهم القدرة اللغوية، والطلاقة اللفظية، سواء أكانت تلك الأنشطة صفية أو لا صفية.

٦. يجب على وسائل الإعلام بأشكالها المختلفة المقروء والمسموع، وخصوصاً المسموع منها؛ الاهتمام باستخدام العربية بألفاظ لغوية صحيحة.

٧. يجب على القائمين على العملية التعليمية الاهتمام بتنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ لما تمثله من أهمية كبيرة فى نشأة الاضطرابات اللغوية المختلفة، وذلك من خلال الاهتمام بالأنشطة الصفية واللاصفية الهادفة إلى تنمية وتحسين مكونات الذاكرة العاملة اللفظية.

دراسات مقترحة وبحوث:

فى ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يُوصي بإجراء الدراسات و البحوث الآتية:

- القيام بدراسة تهدف إلى التعرف على طبيعة البناء المعرفي لدى ذوى القصور اللغوي.
- القيام بدراسة طولية تهدف إلى التعرف على تطور المكون اللفظى للذاكرة العاملة ومهارات الوعى الصوتى.
- إعداد برنامج إثرائي لتحسين البناء المعرفي لدى ذوى القصور اللغوي.
- إعداد برنامج تدريبي للوعي الصوتى لأطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم: صعوبات القراءة، وصعوبات التعبير الشفهى.

المراجع العربية:

إبراهيم محمد الشافعى (١٩٩٢). ضعف الطلاب الجامعيين في فهم المقروء، مؤتمر تعليم اللغة العربية فى المستوى الجامعى بعنوان « تحديث أساليب تعليم اللغة العربية بالجامعة»، جامعة الأمارات العربية المتحدة فرع العين،ص: ص٢٩- ٤٩.

أمينة إبراهيم شلبى (٢٠٠٠) . فاعلية الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، المؤتمر السنوى لكلية التربية / جامعة المنصورة "نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوى الاحتياجات الخاصة"، فى الفترة من ٤- ٥ ابريل ، ص: ص ١٠٣-١٤٩.

أمينة عبدالفتاح علي(٢٠٠٦). الفروق في الذاكرة العاملة لدى مرتفعي ومنخفضي الأداء على اختبارات الذكاء: دراسة سيكوفسيولوجية. رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس

أنور محمد الشرقاوى (٢٠٠٣). علم النفس المعرفى المعاصر، (ط٢)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٨) . مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم فى القراءة والحساب، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعه الزقازيق.

جاد البحيرى، ونادية طيبة، ومسعد أبو الديار، وعبدالستار محفوظى، وجون إيفرت، وتشارلز هينز(٢٠١٠). اختبار معالجة الأصوات المقنن للأطفال "دليل الاختبار"، الكويت: مركز تقويم تعليم الطفل.

حامد عبد السلام زهران (١٩٨٠). التوجيه والإرشاد النفسى، (ط٢)، القاهرة: عالم الكتب.

حلمى أحمد الوكيل (١٩٩٢). نظريات اللغة، مؤتمر تعليم اللغة العربية فى المستوى الجامعى بعنوان « تحديث أساليب تعليم اللغة العربية بالجامعة»، جامعة الأمارات العربية المتحدة فرع العين،ص: ص ٨٣- ٩٩.

رسمى على عابد (٢٠٠٨). ضعف التحصيل الدراسى «أسبابه وعلاجه»، عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

رضا أحمد حافظ، وجمال الدين محمد الشامى(٢٠٠٠). فاعلية بعض أنماط التغذية الرجعة في التحصيل والاحتفاظ بالتراكيب النحوية لدى تلاميذ

الصف الرابع الابتدائي ذوي صُعُوبَات التَّعَلُّم، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية / جامعة حلوان، المجلد السادس، العدد الرابع " أكتوبر"، متاح على الشبكة الدولية للمعلومات على الموقع: .http://www .htm.٢/reda١١٢١/angelfire.com/ma٤

سميرعبد الوهاب أحمد بربر (١٩٩٣). مستوى تمكن تلاميذ الصف الثانى الإبتدائى بالمنطقة الغربية "مكة المكرمة، وجدة" من بعض المهارات والظواهر القرائية والكتابية، ومظاهر القصور فيها، مجلة كلية التربية بدمياط- جامعة المنصورة، العدد ١٨ (٢)، ص:ص ٢١٦- ٢٣٨.

صباح السيد إبراهيم (٢٠١١). برنامج تدريبي مقترح لتحسين المكون اللفظي للذاكرة العاملة في ضوء نموذج بادلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية / جامعة بنها.

عبداللطيف أحمد الشويرف (٢٠١٢). القصور العام في اللغة العربية (مظاهره- آثاره-وعلاجه)، ندوة اللغة العربية إلى أين؟ ، والمقامة بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، متاحة على الموقع التالى:

http://uqu.edu.sa/page/ar/148336

عطية محمود هنا (د.ت) : اختبار الذكاء غير اللفظي، القاهرة: دار النهضة العربية .

غانم محمد يعقوبى (٢٠٠٢). دراسة أولية لفحص الوعى الصوتى فى اكتساب المهارات الأساسية (القراءة والكتابة) فى اللغة العربية، مجلة الرسالة، القاهرة، ص:ص ٥٨٧- ٦٠٧.

فاضل فتحى والى (١٤١٤هـ). القصور اللغوى قديماً وحديثاً " مظاهرة- أسبابه- علاجه"، الندوة العامة لمعالجة ظاهرة القصور اللغوى، قسم اللغة العربية بكلية المعلمين بحائل بالتعاون مع إدارة التعليم، الطبعة الأولى، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية- حائل، ص: ص ١١- ٣٦.

فتحى على يونس، ومحمود كامل الناقة (١٩٨١). أساسيات تعليم اللغة العربية، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨) . الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلى المعرفى، القاهرة: دار النشر للجامعات .

فيصل المالكى العفيف (٢٠١٠). اضطرابات النطق واللغة، جدة: مكتبة الكتاب العربى.

فيصل محمد خير الزراد (١٩٩٠). اللغة واضطرابات اللغة والكلام. الطبعة الأولى، الرياض: دار المريخ.

مجدى محمد الشحات (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبى لتنمية مهارات الوعى الصوتى فى التعرف على الكلمات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مجلة التربية الخاصة، كلية التربية- جامعة الزقازيق، العدد الأول، ص:ص. ٣٣١- ٣٧٨.

محمد صالح الشنطى (١٤١٤هـ). الأخطاء اللغوية الشائعة " مستوياتها- وأنواعها- وسبل معالجتها"، الندوة العامة لمعالجة ظاهرة القصور اللغوى، قسم اللغة العربية بكلية المعلمين بحائل بالتعاون مع إدارة التعليم، الطبعة الأولى، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية- حائل، ص: ص ٣٧- ٥٦.

مصطفى عدنان محمد (٢٠٠٧). اللغة العربية في عصر العولمة بين الواقع والمسؤولية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمى الدولى الأول لكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس "مجتمع المعرفة: التحديات الاجتماعية والثقافية، واللغوية فى العالم العربى... حاضراً ومستقبلاً"، والمنعقد خلال الفترة من ٢-٤ ديسمبر ٢٠٠٧، بمسقط- سلطنه عمان، المجلد الثانى، ص:ص ٨٩- ١١٤.

هدى محمود الناشف (٢٠٠٧). تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.

وليد محمود خالص (٢٠٠٧). اللغة العربية والعولمة، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمى الدولى الأول لكلية الاداب والعلوم الإجتماعية، جامعة السلطان قابوس "مجتمع المعرفة: التحديات الإجتماعية والثقافية، واللغوية فى العالم العربى... حاضراً ومستقبلاً"، والمنعقد خلال الفترة من ٢-٤ ديسمبر ٢٠٠٧، بمسقط- سلطنه عمان، المجلد الثانى، ص:ص ٧١- ٨٨.

المراجع الاجنبية:

Alloway, T.; Gathercole, S.; Adams, A.; Willis, C.; Eaglen, R. and Lamont, E.(2005). Brief Report: Working memory and phonological awareness as predictors of progress towards early learning goal sat school entry, British Journal of Developmental Psychology, Vol.23(1),Pp. 417–426.

Alt, M., Plante, E., and Creusere, M. (2004). Semantic features in fast-mapping: Performance of preschoolers with specific language impairment versus preschoolers with normal language. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol.47(1),Pp. 407–420.

American Psychiatric Association. (2000). Specifications for audiometers, New York: Author

American Speech Language Hearing Association (2001). Role and Responsibilities of Speech-Language Pathologists with Respect to Reading and Writing in Children and Adolescents (Technical Report). Rockville, MD: Author.

Archibald, L.& Gathercole, S.(2006). Visio-spatial immediate in specific language impairment, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol.49(1),Pp. 265-277.

Baddeley, A.(2002). Is Working Memory still working? , Journal of European Psychologist, Vol.7 (2),Pp. 85-97.

Baddeley, A.(2003) . Working Memory: Looking Back and Looking Forward, Nature Reviews Neuroscience Journal, Vol.4(1), Pp. 829-839.

Bishop, D. & Snowling, M.(2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different?, Journal of psychological bulletin, Vol.130(6), Pp.858-886.

Bishop, D., Law, G., Adams, C. and Norbury, F. (2006). High heritability of speech and language impairments in 6-year-old twins demonstrated using parent and teacher report. Journal of Behavior Genetics,Vol.36(1),Pp.173-184.

Broadbent, W. (1872). On the cerebral mechanism of speech and thought. Medico-Chirurgical Transactions, Journal of language, Vol. 55(1), Pp.145-194.

Catts, H; Adolf, S. Hogan, T and Ellis, W.(2005). Are Specific Language Impairment and Dyslexia Distinct Disorders?, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol.48(1), Pp.1378-1396.

Chiappe,P.; Hasher,L. and Siegel,L.(2000). Working memory, inhibitory control, and reading disability. Journal of memory &cognition, Vol.28(1), Pp.8-17.

Chu, S. & Flores, S. (2011). Preventing disproportionate representation of students from culturally and linguistically diverse backgrounds as having language impairment. The International Journal of Language, Society and Culture, Vol.17(2), Pp.17-27.

Choudhury, N. & Benasich, A. (2003). A family aggregation study: The influence of family history and other risk factors on language development. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol.46(1),Pp. 261-272

Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol.47(1), Pp.145-161.

Conti-Ramsden, G., Simkin, Z. and Botting, N. (2006) The prevalence of autistic spectrum disorders in adolescents with a history of specific language impairment (SLI). Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol.47(6), Pp.621-628

Cowan, N., & Marler, J. (1998). Information processing by school-age children with specific language impairment: Evidence from a modality effect paradigm. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol.41, Pp.913–926.

Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. Journal ofChild Language Teaching and Therapy, Vol.26(2), Pp. 105-121.

Ellis-Weismer, S.; Tomblin, B.; Zhang, X.; Buckwalter, P.; Chynoweth, J.;and Jones, M. (2000). Non word repetition performance in school-age children with and without language impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol.43(1), Pp.865–878.

Ellis-Weismer, S.; Plante; E., Jones; M.;and Tomblin, J. (2005). A functional magnetic resonance imaging investigation of verbal working memory in adolescents with specific language impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol.48(1), Pp. 405–425.

Falcaro, A; Pickles, D.; Newbury, L.; Addis, E.; Banfield, S.; Fisher, A.; Monaco, Z.; Simkin, G.; and Conti-Ramsden, G.(2008). Genetic and phenotypic effects of phonological short term memory and grammatical morphology in specific language impairment, Genes, Brain and Behavior journal, Vol.7(1). Pp. 393–402.

Georgiou, J. & Hayward, D. (2008). Comparing the contribution of two testsof working memory to reading inrelation to phonological awareness and rapid naming speed, Journal of Research in Reading,Vol.31(3),Pp.302–318

Gibson, D. (2003). Effects of Grammar Facilitation on the Phonological Performance of Children with Speech and Language Impairments. Journal of Speech and Hearing Research, Vol.37(1), Pp. 594-607.

Goodrich, J.(2012). Lexical Characteristics of Words and Phonological Awareness Skills of Preschool Children, M.D, the Florida State University.

Gorman, B. (2012). Relationships between Vocabulary Size, Working Memory, and Phonological Awareness in Spanish-Speaking English Language Learners, American Journal of Speech-Language Pathology, Vol. 21(1), Pp.109–123

Goulandris, N.; Snowling, M. and Walker, I.(2000). Is dyslexia a form of specific language impairment? A comparison of dyslexia and language impaired children as adolescents. Journal of Annals of dyslexia, Vol.50(1), Pp.103- 120.

Gray; S.(2008). The Relationship between Phonological Memory, Receptive Vocabulary, and Fast Mapping in Young Children with Specific Language Impairment, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 49(1), Pp. 955–969.

Jonides, J., Lacey, S., and Nee, D. (2005). Processing of working memory in mind and brain. Journal of Current Directions in Psychological Science, Vol.14(1), Pp. 2–5.

Joanisse, M.; Manis, F.; Keating, P. and Seidenberg, M.(2000). Language deficits in dyslexic children: speech perception, phonology, and morphology, journal of experimental child psychology, Vol.77(1), Pp.30-60.

Kail, R. (1991). Processing time declines exponentially during childhood and adolescence. Journal of Developmental Psychology, Vol.27(1), Pp. 259–266.

Kamhi, A. & Cats, H.(1986). Toward an understanding of developmental language and reading disorders, Journal of Speech and Hearing Disorders, Vol.51(1), Pp. 337- 347.

Kirby, R.; Parrila, K., and Pfeiffer, L. (2003) Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. Journal of Educational Psychology, Vol.95(1), Pp. 453-464

Lahey, M., Edwards, J., and Munson, E. (2001). Is processing speed related to severity of language impairment? Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol.44(1), Pp.1354–1361.

Leonard, L. (1998). Children with specific language impairment. Cambridge, MA: MIT Press.

Leonard, L. (2010). Language combinations, subtypes, and severity in the study of bilingual children with specific language impairment, Journal of Applied Psycholinguistics, Vol.31(1), Pp. 310-315.

Leonard, L.; Ellis Weismer, S.; Miller, A.; Francis, J.; Tomblin, B.; and Kail, V.(2007). Speed of processing, working memory, and language impairment in children. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol.50(1), Pp. 408-428.

Marton, K. & Schwartz,R. (2003). Working memory capacity and language processes in children with specific language impairment, Journal of Speech, Language and Hearing Research, Vol.46(1), Pp. 1138-1153.

Mc-Arther, G.(2000). Why do children with specific language impairment name pictures more slowly than their peers?, Journal of Speech, Hearing Research, Vol.39(1), Pp. 1081-1116.

McArthur, G. & Bishop, D., (2001). Auditory perceptual processing in people with reading and oral language impairments: current issues and recommendations, Journal of dyslexia, Vol.7(1), Pp. 150- 170.

Miller, C.; Leonard, L. and Tomblin, J.(2001). Speed of Processing in Children with Specific Language Impairment, Journal of Speech, Language and Hearing Research, Vol.44(1). Pp. 416-433.

Montgomery, J. (2000). Verbal working memory and sentence comprehension in children with specific language impairment. Journal Of Speech, Language, And Hearing Research, Vol.43(2), Pp. 293-308.

Montgomery, J. (2004). Sentence comprehension in children with specific language impairment: Effects of input rate and phonological working memory. International Journal of Language and Communication Disorders, Vol.39(1), Pp. 115–134.

Montgomery, J. (2005). Effects of input rate and age on the real-time language processing of children with specific language impairment. International Journal of Language and Communication Disorders, Vol.1(1), Pp. 177–188.

Munson, B.; Edwards, J.; and Beckman, E.(2005). Relationships between non word repetition accuracy and other measures of linguistic development in children with phonological disorders. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol.48(1), Pp. 61–78.

Norbury, C.; Bishop, D. and Briscoe, J.(2001). Production of English finite verb morphology: a comparison of SLI and mild to moderate hearing impairment, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol.44(1), Pp. 165-178.

Petruccelli, N; Bavin, E; and Bretherton, L. (2012). Children with specific language impairment and resolved late talkers: working memory profiles at 5 years, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 55(6), Pp. 1558-9102.

Polite, E., Leonard, L. and Roberts, F. (2011). The use of definite and indefinite articles by children with specific language impairment. International, Journal of Speech Language Pathology, Vol.2(1), Pp. 291-300.

Robertson, E. (2007). The Relationship between Dyslexia and Specific Language Impairment: Multiple Phonological Processing Deficits, Ph.D, The University of Western Ontario.

Rvachew, S.(2008). Reflections on Phonological Working Memory, Letter Knowledge, and Phonological Awareness, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 51, Pp. 1219–1226.

Salthouse, T. (1996). The processing-speed theory of adult age differences in cognition. Journal of Psychological Review, vol.103(2), Pp. 403–428.

Sprugevica, I., & Høien, T. (2003). Early phonological skills as a predictor of reading acquisition: A follow-up study from kindergarten to the middle of grade 2.Scandinavian Journal of Psychology, Vol.44(1),Pp. 119-124

Stothard, S., Snowling, M., Bishop, D., Chipchase, B. and Kaplan, C. (1998).Language impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. Journal of Speech, Journal of Language and Hearing Research, Vol.41(2), Pp. 407-418.

Susa, M.(2012).Phonological Memory Associations of Language Impairment In Bilingual Children, Ph.D., The University of Texas at El Paso.

Tallal, P., Hirsch, L., Realpe-Bonilla, T., Miller, S., Brzustowicz, L., Bartlett, C. and Flax, J. (2001). Familial aggregation in specific language impairment. Journal of Speech, Language and Hearing Research, Vol.44(5), Pp. 1172-1182.

Torres-Fernandez, D.(2008). Gender Differences In Working Memory And Phonological Awareness, Ph.D, Capella University

Vihman, M., & Croft, W. (2007). Phonological development: Toward a "radical" template phonology. Journal of Linguistics, Vol.45(4), Pp. 683–725.

Weber-Fox, C., Spruill, J., Fick, W., Hampton, A., Cochran, E., Leonard, L., and Tomblin, J. B. (2005). Linguistic and non-linguistic auditory processing in adolescents with specific language impairment: An ERP study. Poster presented at the 12th annual meeting of the Cognitive Neuroscience Society, New York

Windsor, J., Milbrath, R., Carney, E., and Rakowski, S.(2001). General slowing in language impairment: Methodological considerations in testing the hypothesis. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol.44(1), Pp. 446–461.

Ziegler, J., Pech-georgel, C., George, F and lorenzi,C.(2005). Deficits in speech perception predict language learning impairment, journal of the national academy of sciences, Vol.102(39)., Pp. 14110-14115.

الفـروق فى مهـارات الإدراك البصري بين التلاميـذ ذوي صعوبات القـراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقـين فى القراءة بالصف الرابع الابتدائي فى مملكة البحرين

إعداد

د . منصور عبد الله صيّاح
أستاذ صعوبات التعلم المساعد

ملخص الدراسة:

هدفت هـذه الدراسـة إلى تعـرف التمايـز في مهـارات الإدراك البصـري بـين ذوي صعوبـات القراءة، وكل من العاديـين، والفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائـي في مملكـة البحريـن. تكونت عينـة الدراسة من ١٧٨ تلميـذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (٥٨ تلميذاً من ذوي صعوبات القراءة، و٦٠ تلميـذاً عادياً، و٦٠ تلميذاً مـن الفائقين في القراءة). وتراوحت أعمارهم ما بين ٩ إلى ١٠ سنوات.

استُخـدم المنهـج الوصفـي المقـارن في الدراسـة، واستخدمـت الأدوات التالية: اختبـار المصفوفات المتتابعة لرافن (تعريـب عوض ١٩٩٩)، واختبار تحصيلي في القـراءة (إعداد الباحث)، مقياس التقديـر التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة (إعـداد: الزيات، ٢٠٠٧)، واختبار مورسـون جاردنر في الإدراك البصري. فكانت نتائج الدراسة على النحو التالي:

- توجـد فـروق دالة إحصائياً بين التلاميـذ ذوي صعوبات القراءة وكل من: التلاميـذ العاديـين والفائقـين في القـراءة في مهـارات التمييـز البصـري، التذكـر البصـري، الإغـلاق البصـري، إدراك العلاقـات المكانيـة، التمييـز البصري بين الشكل والخلفية، وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين العاديين والفائقين في القراءة في مهارات التمييـز البصـري، التذكـر البصـري، الإغـلاق البصـري، إدراك العلاقات المكانية، التمييز البصري بين الشكل والخلفية.

The differences in visual Perception Skills, between the Pupils with Reading Disabilities and each of normal and Outstanding Pupils in Reading, at fourth Primary Class, in Kingdom of Bahrain

Prepared by
Mansoor Abdullah Sayyah
Assistant Professor of Learning Disabilities
Arabian Gulf University

Abstract:

The study aimed at recognizing the differences of some visual perception skills between the pupils with reading disabilities, and each of the normal pupils and the outstanding readers at fourth primary class in the Kingdom of Bahrain. The sample consisted of 178 girls and boys at fourth primary class (58 pupils with reading disablities,60 normal pupils and 60 outstanding readers). Their ages were between 9 and 10 years.

Descriptive and comparative approach, The following tools were used: Test matrices successive (by: Raven, standardized by: Awad , 1999), tests in reading, preparation of the researcher, and the diagnostic measure of appreciation for reading learning disability (Prepared by: Al-Zayat, 2007). as well as Morson Gardner test of visual perception.

The study results were as follows:

- There were significant differences between the pupils with reading disabilities and each of normal and Outstanding Pupils in Reading in visual discrimination skills, visual recall, visual closure ,spatial relationship perception, and visual discrimination

between the shape and the background, in favour of the normal pupils. and outstanding readers.

- There were no significant differences between the normal pupils and the outstanding readers in visual discrimination skills, visual recall, visual closure, spatial relationship perception, and visual discrimination between the shape and the background.

مقدمة:

حظي موضوع صعوبات التعلم Learning Disabilities باهتمام الكثير من الميادين كعلم النفس، والتربية، وعلم الاجتماع، بل أصبح موضع اهتمام الكثير من التوجهات البحثية والنظرية في مجال التربية الخاصة، وتناولته بالتفسير مُدخلات متعددة كل من موقع تخصصها واهتماماتها، فتباينت تفسيراتها لتباين افتراضاتها. ويُعد المُدخل المائي أحد تلك المُدخلات التي فسرها بقصور في القدرة على استقبال المثيرات حسيا وتفسيرها .(Lerner,1997,P.193) .

تحتل اضطرابات الإدراك موقعًا مركزيًا بين صعوبات التعلم النمائية بصفة عامة واضطرابات العمليات المعرفية بصفة خاصة، وقد عبرت اضطرابات الإدراك عن نفسها من حيث الأهمية والعمومية من خلال شمول التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم لها، باعتبارها واحدة من العمليات النفسية الأساسية. وتفترض التعريفات التي وضعها كل من كيرك Kirk وكالفنت Calfant أن صعوبات التعلم النمائية ومن بينها الصعوبات الإدراكية تؤثر في تحصيل الأطفال في المجالات الأكاديمية، ومن بينها التحصيل في مادة القراءة.

وقد ارتبطت صعوبات الإدراك البصري وفهم المثيرات البصرية ووظائف الإدراك البصري بشكل نظري بصعوبات التعلم منذ ظهور هذا المجال، ويرى العديد من الباحثين أن صعوبات التعلم ما هي إلا نتيجة لقصور نمائي لعمليات الإدراك البصري، والتي تؤثر بشكل عكسي على اكتساب الطفل لقدرات الإدراك الضرورية للتحصيل الأكاديمي (عوض الله، الشحات، عاشور، ٢٠٠٣)

مشكلة الدراسة وأهميتها:

تحتل الصعوبات الإدراكية موقعاً مركزياً في صعوبات التعلم النمائية بصفة عامة، والمصدر لصعوبات العمليات العقلية المعرفية بصورة خاصة. كما ترتبط صعوبات الإدراك ارتباطاً وثيقاً بصعوبات التعلم الأكاديمية. نظراً لأن الإدراك يُعد من أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي للفرد، فإن أي خلل أو قصور في هذه العملية يؤدي بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية.

ويلعب الإدراك البصري دوراً مهماً وبارزاً في عملية التعلم، ودوراً مؤثراً في التحصيل الأكاديمي خاصة ما يتعلق بمجالات القراءة والكتابة والرياضيات، ويجد الأطفال ذوو صعوبات التعلم صعوبات ملموسة في المهام التي تُستقبل من خلال الوسيط الحاسي البصري لاعتماده على المحددات الإدراكية البصرية (الزيات، ١٩٩٨).

وعملية القراءة باعتبارها أحد المجالات الأكاديمية التي يخفق فيها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تحتاج إلى قدرة إدراكية جيدة في تعرف الأشكال والحروف الهجائية والتمييز بينها وإعطائها دلالاتها، لذا فمن البديهي أن أي اضطراب في هذا المجال (الإدراك البصري) سيؤثر سلبا على قدرة التلميذ على التعلم بصورة عامة، وعلى أدائه في كافة المجالات الأخرى التي تتطلب التعامل مع مختلف الأشكال البصرية والرموز المرئية، كالحروف والكلمات والأعداد والخطوط والأشكال والمساحات والألوان والأحجام، مما يدخل ضمن مجالات القراءة والكتابة والرياضيات.

وتُعد صعوبات الإدراك البصري واحدة من الخصائص الهامة التي يختص بها الأطفال ذوو صعوبات التعلم، ولقد تعددت مظاهر الاضطراب في الإدراك، حيث بين Smith (2001) أن الإدراك البصري من الأسس في اكتساب وتنمية المهارات الأكاديمية. ففي هذا الصدد توصلت دراسة العجمي (٢٠١١) إلى وجود دلالات تمييزية دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين في جميع أبعاد مهارات الإدراك البصري لصالح العاديين. كما توصلت دراسة

دينجرا (2010) Dinghra إلى أن القراءة والتهجئة ارتبطتا بشكل كبير مع قدرات الإدراك الحسي البصري. كما أشارت دراسة الراشد (٢٠١٠) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوات صعوبات التعلم والعاديات في القراءة بمرحلة الطفولة الوسطى في التمييز البصري والعلاقات المكانية وثبات الصيغة والذاكرة المتتالية والإغلاق البصري. وتوصلت دراسة تايلور (2005) Taylor إلى وجود علاقة وثيقة بين الذاكرة البصرية والقدرة على القراءة. كما توصلت دراسة حوحو (٢٠٠٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التلميذات ذوات صعوبات القراءة والتلميذات العاديات في مهارات الإدراك البصري لصالح العاديات. وأشارت دراسة (2004) Karen إلى وجود دلالة بين القدرة على القراءة ودرجة مستوى الإدراك البصري لدى الفائقين عقليا ذوي صعوبات التعلم.

وكشفت دراسة مايكل وبرنادا (2000) Michael & Brenda عن وجود علاقة واضحة بين الأداء الضعيف في القراءة والصعوبات الإدراكية البصرية. وتوصل السعيدي (٢٠٠٣) إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التمييز البصري والإغلاق البصري بين الفائقين في القراءة والعاديين في القراءة وذوي صعوبات القراءة لصالح الفائقين في القراءة.

وفي مقابل ذلك، هناك أيضاً مجموعة دراسات تُشير إلى ضعف العلاقة بين مهارات الإدراك البصري وصعوبات القراءة. فقد توصلت دراسة Finlayson & Rourke (2003) إلى أن الإدراك البصري وإدراك العلاقات المكانية أكثر تأثيراً على تعلم القدرات الحسابية، بينما الإدراك السمعي يؤثر على قدرات القراءة والهجاء أكثر من الحساب. كما توصل انيز (2003) Ehnis إلى وجود ارتباط كبير بين المهارات البصرية مع القدرة على القيام بالعمليات الحسابية، وبين المهارات السمعية والقدرات القرائية، وبينت دراسة الكوهجي (١٩٩٤) ضعف العلاقة بين مهارات التذكر البصري والصعوبات القرائية. كما توصلت كمال (١٩٩٢) إلى ضعف العلاقة الارتباطية بين بعض مهارات الإدراك البصري وصعوبات القراءة، كالإغلاق البصري والتذكر البصري .

ونستخلص مما سبق أنه على الرغم من اختلاف الدراسات السابقة في نتائجها، إلا أنه من العلامات البارزة في صعوبات التعلم المشكلات الإدراكية التي تلعب دوراً كبيراً في فهم الكلمات والجمل، والتي من خلالها يمكن أن تُفهم العلاقة بين هذه المكوّنات. لذا تُعد صعوبات الإدراك البصري إحدى العوامل المُفسرة للصعوبات القرائية لدى الأفراد .(Lerner,1997,p.9)

وتأسيساً على ما سبق من جانب، ونظراً لأهمية تدريس القراءة ومهاراتها في مرحلة التعليم الأساسي بمملكة البحرين، وفي ضوء انتشار الصعوبات القرائية والمشكلات الإدراكية بين تلاميذ هذه المرحلة كما أظهرتها نتائج الدراسات السابقة في ميدان صعوبات التعلم من جانب آخر، فقد أراد الباحث أن يتعرف طبيعة الفروق بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مهارات الإدراك البصري باختلاف المستوى التحصيلي بينهم، أي بمعنى آخر؛ كيف تتأثر مهارات الإدراك البصري عندما تتساوى القدرة العقلية بين التلاميذ، ويختلف التحصيل بينهم؟ ومن ذلك تولدت فكرة هذه الدراسة، خاصة مع قلة عدد الدراسات التي تناولت مثل هذه المشكلات بشكل محدد في مملكة البحرين. وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الآتي: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والتلاميذ الفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي في بعض مهارات الإدراك البصري (التمييز البصري، التذكر البصري، الإغلاق البصري، إدراك العلاقات المكانية، والتمييز بين الشكل والخلفية)؟

أهمية الدراسة:

١. على الرغم من أهمية المدخل النفسي العصبي والمدخل السلوكي التحليلي في تفسير صعوبات التعلم، يبقى المدخل النمائي بحاجة إلى الاهتمام من قبل الباحثين العرب لتفسير صعوبات القراءة.

٢. ما كان المُدخل النمائي في ضوء ما تؤكده أدبيات البحث العلمي والدراسات السابقة هو أحد المُدخلات الأساسية لفهم طبيعة صعوبات التعلم، لذا كان الاهتمام بذلك المُدخل أمراً ضرورياً، ومن هنا تبدو أهمية هذه الدراسة في

تناولها المُدخل النمائي، باعتباره يمثل أحد مستحدثات مداخل التدريس التي يمكن أن تسهم في عملية تطوير الجانب العلاجي والتشخيصي لذوي صعوبات التعلم.

٣. الحاجة إلى مزيد من الفهم لطبيعة الفروق بين ذوي صعوبات القراءة وأقرانهم من العاديين والفائقين في القراءة في مهارات الإدراك البصري، وذلك من شأنه أن يُساعد القائمين على برامج التربية الخاصة بمملكة البحرين على تغيير طرائق التدريس بما يتناسب والخصائص النمائية لدى أولئك التلاميذ، وتخطيط البرامج العلاجية المناسبة.

الهدف العام للدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف الفروق بين ذوي صعوبات القراءة وأقرانهم من العاديين والفائقين في القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في بعض مهارات الإدراك البصري.

فروض الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة، تُثير الدراسة الفروض التالية:

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي في (التمييز البصري)، وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة.

الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي في (التذكر البصري)، وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة.

الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي في (الإغلاق البصري)، وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة.

الفرض الرابع: توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي في (إدراك العلاقات المكانية)، وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة.

الفرض الخامس: توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي في (التمييز البصري بين الشكل والخلفية)، وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة.

المفاهيم الأساسية للدراسة ومصطلحاتها الإجرائية:

صعوبات التعلم: عُرفت اللجنة القومية المشتركة صعوبات التعلم في سنة ١٩٩٤ على أنها: «صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكن هذه المشكلات لا تُكوِّن أو تنشئ بذاتها صعوبات تعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل: قصور حاسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية (مثل: فروق ثقافية أو تدريس/ تعليم غير كاف أو غير ملائم). إلا أنها – أي صعوبات التعلم – ليست نتيجة لهذه الظروف أَو المؤثرات.(Hallahan & Kauffman, 2003) .

صعوبات تعلم القراءة:

القصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة، بحيث يحول بطء تقدم الطفل في منطقتي الصوتيات والطلاقة دون دخول ووصول الطفل إلى منطقة فهم المعنى(Reason & Boot, 1994) .

التعريف الإجرائي للتلميذ ذي صعوبات القراءة:

التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة في الدراسة الحالية، هو الحاصل على: معدل ذكاء متوسط، أو فوق المتوسط بناءً على معايير اختبار (رافن للمصفوفات المتتابعة) (تعريب عوض، ١٩٩٩). وعلى درجة أقل بانحراف معياري واحد على الأقل عن متوسط أداء العينة في الاختبار التحصيلي في القراءة (إعداد الباحث)، وينطبق عليه محك الاستبعاد، كما تنطبق عليه الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم.

التعريف الإجرائي للتلميذ العادي:

التلميذ العادي في هذه الدراسة هو الذي يكون مستوى ذكائه متوسطاً أو فوق المتوسط، وفقاً لاختبار (رافن للمصفوفات المتتابعة) وتكون درجته في القراءة متوسطة، أو لا تزيد عن المتوسط بانحراف معياري واحد وفقا لاختبار التحصيل في القراءة المستخدم في هذه الدراسة (إعداد الباحث)، ولا يعاني من أي إعاقة أو مشكلة تستدعي وضع برامج تعليمية علاجية أو تدريبية له.

التعربف الإجرائي للتلميذ الفائق في القراءة:

التلميذ الفائق تحصيلياً في القراءة في هذه الدراسة هو الذي يكون مستوى ذكائه متوسطاً أو فوق المتوسط، وفقاً لاختبار (رافن للمصفوفات المتتابعة)، وتكون درجته في القراءة تزيد عن المتوسط بانحراف معياري واحد أو أكثر وفقا لاختبار التحصيل في القراءة المستخدم في هذه الدراسة (إعداد الباحث). ولا يعاني من أي إعاقة أو مشكلة تستدعي وضع برامج تعليمية علاجية أو تدريبية له.

الإدراك البصري Visual Perception :

عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات. وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشتلط الإدراك الذي يختلف في معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه. (الزيات، ١٩٩٨). ويقاس الإدراك البصري في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية لاختبار الإدراك البصري المستخدم في هذه

الدراسة، ويعتبر التلميذ ذو صعوبة في الإدراك البصري إذا حصل على أقل من (٤٠) درجة من مجموع (٨٠) درجة (٥٠٪ من الدرجة الكلية).

التعريف الإجرائي للتلميذ الذي يعاني من مشكلات الإدراك البصري Visual Perception problems

التلميذ الذي يعاني من مشكلات في الإدراك البصري في هذه الدراسة هو الحاصل على (أقل من ٥٠٪) من الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الإدراك البصري، المتمثلة في: (التمييز البصري، التذكر البصري، الإغلاق البصري، إدراك العلاقات المكانية، والتمييز البصري بين الشكل والخلفية) وفقاً لمعايير اختبار (مورسن جاردنر، ١٩٨٢) تعريب عبد الرحيم، هويدي، كمال (١٩٩١)، المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

١. طُبقت الدراسة على (١٧٨) تلميذا وتلميذة من التلاميذ البحرينيين، من ذوي صعوبات القراءة، والعاديين، والفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي، ممن تتراوح أعمارهم بين ٩ إلى ١٠سنوات، بثمان مدارس ابتدائية حكومية، أربع منها للبنين، وأربع أخرى للبنات، موزعة على أربع محافظات من المحافظات الخمس بمملكة البحرين.

٢. اقتصرت الدراسة على تعرف الفروق بين ذوي صعوبات القراءة، وكل من أقرانهم العاديين والفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي في مهارات الإدراك البصري (التمييز البصري، التذكر البصري، الإغلاق البصري، إدراك العلاقات المكانية، والتمييز البصري بين الشكل والخلفية).

٣. طبقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢م في مملكة البحرين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم صعوبات التعلم:

أدى التطور التاريخي الذي مر به مفهوم صعوبات التعلم، إلى ظهور تعريفات متنوعة ومختلفة، تناولت عدم قدرة التلاميذ على التعلم بشكل

طبيعي على الرغم من توفر القدرات العقلية اللازمة للتعلم، وسلامة قنوات الإحساس كالبصر والسمع، وتوفر فرص التعليم الملائمة، بالإضافة إلى التوازن العاطفي، وعدم وجود عوائق اقتصادية أو مشكلات اجتماعية.

وهذا الاختلاف والتنوع في تفسير مفهوم صعوبات التعلم يعد أمراً بديهياً، نظراً لاختلاف المُدخلات العلمية، وتعدد وتنوع المجالات العلمية التي تناولت صعوبات التعلم. واختلاف اتجاهات الدراسة والبحث عبر الحقب التاريخية المختلفة. وعلى الرغم من هذا الاختلاف في تفسير صعوبات التعلم من قبل العلماء، والتربويين، والمربين، والأطباء وغيرهم من الاختصاصيين في مجالات المعرفة المختلفة، إلا أنهم اتفقوا على الخصائص التي تميز التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

ولقد أدت التطورات السريعة في نظريات التعلم إلى زيادة فرص البحث والدراسة في ميدان صعوبات التعلم، وخلال السنوات الماضية ظهرت عدة تعريفات له، نتيجة استخدام الباحثين مُدخلات متعددة ومتباينة لفهم وتفسير هذه الظاهرة المنتشرة بين تلاميذ المدارس.(Lerner,1997,P.193) . وتصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم كجانب من جوانب التعلم بأنها إعاقة خفية ومحيرة، والتلاميذ الذين يعانون من الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم قد يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم إخفاقهم في اتباع التعليمات البسيطة، وهم يبدون عاديين تماماً وأذكياء وليس في مظهرهم شيء يوحي بأنهم يختلفون عن التلاميذ العاديين (الخطيب والحديدي، ١٩٩٧، ص٧١).

وقدمت اللجنة التقويمية المشتركة لصعوبات التعلم National (NJCLD) Joint Committee on Learning Disabilities في سنة (١٩٩٤) التعريف التالي: «صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب

واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية / داخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكن هذه المشكلات لا تُكوِّن أو تنشئ بذاتها صعوبات تعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل: قصور حاسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية (مثل: فروق ثقافية أو تعليم غير كاف أو غير ملائم). إلا أنها – أي صعوبات التعلم – ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات . (Hallahan & Kauffman, 2003).

ومن العلامات البارزة في صعوبات التعلم مشكلات في المهارات الإدراكية التي تلعب دوراً كبيراً في إحداث الصعوبات الأكاديمية، والتي من خلالها يكون الفرد قادرا على المعالجة الملائمة للمثيرات، وتمكنه من فهم العلاقات بين مكوناتها . (Santiago, 2003).

وتفترض التعريفات التي وضعها كل من كيرك Kirk وكالفنت Chalfnt أن صعوبات التعلم النمائية ومن بينها الصعوبات الإدراكية تؤثر في تحصيل الأطفال في المجالات الأكاديمية ومن بينها التحصيل في مادة القراءة والاستماع. ولما كان مجال صعوبات التعلم يدخل ضمن اهتمامات عدد كبير من الأخصائيين في فروع العلم المختلفة، فقد تعددت وجهات النظر حولها بتعدد التخصصات.

تصنيف صعوبات التعلم:

نظراً لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوو صعوبات التعلم باعتبارهم مجموعة غير متجانسة، فقد حاول العلماء والباحثون تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة، واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة لكل مجموعة. وقد تعددت التصنيفات الخاصة بهذه الصعوبات بين العاملين في هذا المجال، فمنهم من صنفها إلى مشكلات في

القراءة والكتابة والتهجي والإملاء. ومنهم من ركز على مشكلات حل المسائل الحسابية، بينما ركز آخرون على الصعوبات في الانتباه، وصنفها البعض الآخر إلى صعوبات تتعلق بالذاكرة والإدراك (دبيس، ١٩٩٤). لكن التصنيف الأكثر شيوعاً الذي قال به كيرك وكالفنت (١٩٨٨) الذي يصنف صعوبات التعلم إلى صنفين هما:

أولاً: صعوبات التعلم النمائية :Developmental Learning Disabilities وهي تلك الصعوبات التي تشمل العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، فلكي يتعرف الطفل كتابة اسمه، لابد أن يطور المهارات الضرورية من إدراك وتناسق حركي وتسلسل وذاكرة. وتشمل هذه الصعوبات كل من: الانتباه والإدراك والذاكرة.

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية :Academic Learning Disabilities وهي الصعوبات التي يواجهها الأطفال في المستويات الصفية المختلفة، وهي تشمل الصعوبات الخاصة بالقراءة، والكتابة، والتهجئة والتعبير الكتابي، والصعوبات الخاصة بالحساب.

العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية:

إن العلاقة بين الاضطرابات أو الصعوبات المعرفية وصعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة، حيث تشكل الأسس النمائية المعرفية المحددات الأساسية للتعلم الأكاديمي وكافة الأداءات المعرفية التي يفرزها أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي، إلى الدرجة التي يمكن اعتبارها أن صعوبات التعلم يمكن أن تقع على متصل؛ يبدأ بوجود نوع من الاضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المعرفية النمائية (الانتباه-الإدراك-الذاكرة)، وينتهي في ظهورها في صورة اضطرابات أدائية واضحة وصريحة تنعكس في صورة صعوبات تعلم أكاديمية. (المجاهد، ٢٠٠٥). هذا وتشير الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية .(Hallahan,1996) .

من جانب آخر يرى العديد من الباحثين أن أي تقصير أو تأخير في تحديد أو تشخيص أو علاج صعوبات التعلم النمائية خلال سنوات ما قبل المدرسة، تفرز أو تقود بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية عندما يصل أطفال ما قبل المدرسة إلى المرحلة الابتدائية .(Smith, 2001) ويذكر (Fletcher & Foorman,1994) أنه لكي نصل إلى علاج لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يجب أن يكون التركيز على الوقاية، والتدخل المبكر بالنسبة لصعوبات التعلم النمائية.

الإدراك: Perceptual

يُعد الإدراك من أكثر الموضوعات التي شغلت اهتمام علماء النفس، وذلك لأن الفرد يتعامل يومياً مع آلاف المثيرات التي تتطلب منه الفهم والتحليل، وأحياناً للاستجابة الفورية، وعند استقبال مثير معين وفهمه، هل يصل جميع الأفراد إلى الإدراك نفسه؟ وهل ندرك هذه المثيرات بالطريقة نفسها؟ فلو تأمل عدد من الأفراد لوحة تشكيلية مرسومة بالزيت فإن من المتوقع أن يفهم كل منهم هذه اللوحة بطريقة مختلفة عن الآخر، وذلك لأن خبراتنا السابقة مختلفة، وطرق معالجتنا للمعلومات أيضاً مختلفة، مما يعني أننا عند محاولتنا إدراك مثير ما فإننا نعرض على هذا المثير نظاماً خاصاً، ونضفي عليه مما في داخلنا ليسهل علينا التعامل معه وضبطه وتوجيهه. لذلك فإن وظيفة الإدراك هو تحليل وفهم المعلومات الحسية القادمة من البيئة المحيطة والتي تم الانتباه إليها إرادياً ولا إرادياً. (العتوم، ٢٠٠٤.)

ويمثل الإدراك المرحلة الثانية التي تتعاقب وربما تتزامن خلال عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات، حيث يعكس الإدراك قدرة الفرد على تمييز المعلومات وخصائصها الرمزية والشكلية والمعاني المتضمنة فيها، وكذلك التمييز بين وحدات المعلومات، وتُختزن في الذاكرة طويلة المدى، وتصبح متاحة للاسترجاع والاستخدام الفوري. ومع اكتساب المتعلم لهذه المهارات يصبح هذا المستوى من التجهيز آليا، ويحدث بأقل قدر من وعي المتعلم، ولا يخضع بالضبط الشعوري له حتى تصبح هذه العلميات آلية أوتوماتيكية فيما بعد (الزيات، ٢٠٠٢).

ويعرف ستيرنبرغ (2003) Sternberg الإدراك بأنه العملية التي يتم من خلالها تعرف المثيرات الحسية القادمة من الحواس وتنظيمها وفهمها، بينما تُعرفه ليرنر (2006) Lerner بالعملية التي من خلالها تُفهم وتُفسر المعلومات الحسية، والقدرة على إعطاء المعنى للمثيرات الحسية.

خصائص الإدراك:

يمكن إيجاز خصائص الإدراك فيما يلي:

يعتمد الإدراك على الخبرات السابقة: Knowledge Based حيث تشكل المعرفة السابقة أو الخبرة السابقة الإطار المرجعي الذي يرجع الفرد في إدراكه وتمييزه للأشياء التي يتفاعل معها، فبدون هذه المعرفة يصعب على الفرد إدراك الأشياء وتمييزها.

الإدراك هو بمثابة عملية استدلال Inferential Process حيث أن في كثير من الأحيان تكون المعلومات الحسية المتعلقة بالأشياء ناقصة أو غامضة، مما يدفع نظامنا الإدراكي إلى استخدام المتوفر من المعلومات لعمل الاستدلالات والاستنتاجات.

الإدراك عملية تصنيفية Categorical حيث يلجأ الأفراد عادة إلى تجميع الإحساسات المختلفة في فئة معينة اعتماداً على خصائص مشتركة بينها مما يسهل عملية إدراكها، فالفرد الذي يرى طائر النورس سابقاً من السهل عليه إدراكه على أنه طائر نظراً لوجود خصائص مشتركة بينه وبين الطيور الأخرى. إن مثل هذه الخاصية تساعدنا في إدراك وتمييز الأشياء الجديدة أو غير المألوفة بالنسبة لنا، حيث يعمل نظامنا الإدراكي على استخدام المعلومات المتوفرة لدينا ومطابقتها مع خصائص الأشياء الجديدة، الأمر الذي يُسهِّلُ عملية تصنيفها وإدراكها.

الإدراك عملية ارتباطية: **Relational** حيث أن مجرد توفر خصائص معينة في الأشياء غير كاف لإدراكها؛ لأن الأمر يتطلب تحديد طبيعة العلاقات بين هذه

الخصائص، لذلك فإن ارتباط الخصائص معاً على نحو متماسك ومتناغم يسهل في عملية إدراك الأشياء.

الإدراك عملية تكيفية Adaptive : حيث يمتاز نظامنا المعرفي بالمرونة والقدرة على توجيه الانتباه والتركيز على المعلومات الأكثر أهمية لمعالجة موقف معين، أو التركيز على جوانب وخصائص معينة من ذلك الموقف، كما تتيح هذه الخاصية إمكانية الاستجابة على نحو سريع لأي مصدر تهديد محتمل.

الإدراك عملية أوتوماتيكية: Automatic حيث تتم على نحو غير شعوري ولكن نتائجها دائماً شعورية، ففي الغالب لا يمكن ملاحظة عملية الإدراك أثناء حدوثها، ولكن يمكن ملاحظة نتائجها على نحو مباشر أو غير مباشر (Jose, 2003).

العوامل المؤثرة في الإدراك:

يتأثر الإدراك بجملة من العوامل منها ما يرتبط بخصائص الأفراد، والبعض الآخر يرتبط بخصائص الأشياء أو المواقف التي تحدث فيها، وفيما يلي عرض لبعض هذه العوامل:

المثيرات والمواقف المألوفة: يتم عادة إدراك التنبيهات الحسية أو المثيرات والمواقف المألوفة على نحو أسهل وأسرع مقارنة مع المثيرات والمواقف الجديدة غير المألوفة، فغالباً ما يسهل على الفرد تحديد وتمييز محتويات بيته أو الشارع الذي يسكن فيه بشكل أسهل من الأماكن الأخرى غير المألوفة له.

الوضوح والتقارب: طبقاً لمبادئ التنظيم الإدراكي فإن المثيرات التي تمتاز بخصائص معينة كالوضوح والبساطة والتقارب تَسْهلُ عملية إدراكها أكثر من تلك الغامضة. فأحياناً ما يواجه الأفراد صعوبة في إدراك المثيرات والمواقف الغامضة والمبهمة.

مستوى الدافعية: يتأثر إدراك الفرد للمواقف في ضوء دوافعه وحاجاته، إذ غالباً ما يسعى الأفراد إلى تفسير الكثير من الحوادث أو المثيرات اعتماداً على مدى وجود دافع أو حاجة لديهم.

الحالة الانفعالية: تؤثر المواقف الانفعالية التي يمر فيها الفرد كحالات القلق والغضب والخوف والحزن والفرح وغيرها في طريقة إدراك الفرد للمواقف والمثيرات التي يواجهها، إذ أن مثل هذه الحالات الانفعالية غالباً ما تصرف انتباه الفرد عن المثيرات والمواقف، وتقلل من مستوى التركيز فيها، الأمر الذي يؤدي إلى تفسيرها على نحو غير موضوعي. (مثقال، ٢٠٠١).

درجة الانتباه: يعتمد الإدراك على درجة الانتباه التي يوليها الفرد إلى المثيرات أو المواقف، فكلما كانت درجة الانتباه كبيرة لدى الفرد كان إدراكه للمثيرات أسرع وأفضل، فالانتباه يتيح للفرد اكتشاف خصائص الأشياء وتمييزها، ويسهل عليه عملية استرجاع الخبرات المرتبطة بها، الأمر الذي يساعد في سهولة إدراكها وتمييزها. (زهير، ٢٠٠٦).

صعوبات الإدراك البصري:

تشير الدراسات والبحوث إلى أن غالبية المعلومات التي تصل من العالم الخارجي إلى الدماغ مصدرها البصر، وأن الإدراك البصري يشكل الجز الأكبر من المعلومات في عمليات الإدراك التي يمارسها الفرد يومياً، لا بل إن المعلومات البصرية تغلب المعلومات من القنوات الحسية الأخرى (العتوم، ٢٠٠٤).

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات التعلم إلى أن التلاميذ يعانون من واحدة أو أكثر من الصعوبات التالية: صعوبات في التمييز البصري، صعوبات في الذاكرة البصرية، صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية، صعوبات في إدراك العلاقات المكانية، صعوبات في الإغلاق البصري.

ويلعب الإدراك البصري دوراً بالغ الأهمية في التعلم المدرسي، ويجد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم صعوبات ملموسة في المهام التي تتطلب تمييزاً بصرياً للحروف والكلمات، وكذلك الأعداد والأشكال والتصميمات الهندسية والصور وكافة الأشكال المرئية، والتي تستقبل من خلال الوسيط البصري (الزيات، ١٩٩٨).

ويؤكد المهتمون في مجال الدراسات التي أجريت على الإدراك البصري أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من مهارات الإدراك البصري. وهي:

- **صعوبة التمييز البصري: Visual discrimination Disabilities** يشير التمييز البصري إلى القدرة على تمييز الأشياء وإدراكها اعتماداً على خصائصها الفردية المتمايزة، والتمييز البصري يشكل عاملاً حيوياً في تعرف الأشياء والأشكال، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها، من حيث اللون والحجم والنمط والوضع والوضوح والكثافة والعمق. وهذه القدرة ضرورية لتعلم القراءة والكتابة والرياضيات والرسم.

ـ **صعوبة الذاكرة البصرية** :**Visual Memory Disabilities** تعرف هذه العملية بأنها القدرة على استرجاع المعلومات والخبرات البصرية الحديثة، وتُعد هذه العملية مهمة في معرفة واستدعاء الحروف الهجائية والأعداد والمفردات المطبوعة، وكذلك في مهارات اللغة المكتوبة والتهجي. فالذاكرة تساعد على الاستفادة من الخبرات السابقة والانتفاع من الخبرات الحالية، وتعديل للخبرات الجديدة، فأي قصور في الذاكرة يمكن أن يعيق عملية التعلم، ويسبب صعوبة خلال مراحل حياة التلميذ. .(Lindgren, 2004)

وهناك عدة أنواع من الذاكرة منها: الذاكرة طويلة المدى، الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة البصرية، الذاكرة السمعية، الذاكرة الحركية، الذاكرة الانفعالية، الذاكرة اللمسية، الذاكرة الشمية، والذاكرة الذوقية.

ـ **صعوبة الإغلاق البصري** :**Visual closer Disabilities** ترتبط هذه العملية بقدرة الفرد على إدراك الشكل الكلي عندما تظهر أجزاء من الشكل، أو استكمال الأجزاء الناقصة في كلمة من الكلمات أو صورة من الصور، ولهذه العملية علاقة واضحة بعملية القراءة عندما تدرك العين أجزاءً من الحروف أو الكلمات دون غيرها. (عوض الله، وآخرون، ٢٠٠٣). وهو مكون إدراكي يشير إلى قدرة الطفل على أن يتعرف الأشياء الناقصة باعتبارها كاملة، ومن ثم فإن مهمة الإغلاق البصري يجب أن تتضمن قدرة الطفل على تحديد ماهية الأشكال حتى لو كانت ناقصة .(Leaner, 1997) .

- **صعوبة إدراك العلاقات المكانية** :**Perception spatial Relation Disabilitie** يشير هذا المفهوم إلى قدرة الطفل على تعرف وضع الأشياء في الفراغ the positions of objects in spec ويتعلق هذا الجانب من جوانب الإدراك البصري بالقدرة على إدراك العلاقات المكانية في الفراغ، حيث تبدو هذه المشكلات كما لو كانت قراءة الكلمات من خلال المرآة (قراءة وكتابة كلمات بطريقة من اليسار إلى اليمين) فيرى الفرد كلمة (ل م ع) بدلاً من كلمة (ع م ل) ومثل هذه المشكلات تقع في نطاق المشكلات المرتبطة بتكامل الإدراك المكاني (عوض الله، وآخرون، ٢٠٠٣).

ـ **صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية** :**Figure Ground Discrimination Disabilities Visual** يُقصد بالتمييز بين الشكل والأرضية القدرة على فصل أو تمييز الشيء أو الشكل من الأرضية أو الخلفية المحيطة به، والتلاميذ ذوو صعوبات التعلم لا يستطيعون التركيز على فقرة السؤال أو الشكل أو الشيء مستقلاً عن الخلفية البصرية المحيطة به، وترتبط هذه الصعوبات عادةً بالانتقائية في الانتباه وسرعة الإدراك. وقد أجريت عدة دراسات تناولت مشكلة الشكل والأرضية لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث توصلت إلى أن هؤلاء الأطفال يصعب عليهم التمييز بين المثير الهدف (الشكل) والمثير المنافس (الأرضية أو الخلفية)، ويؤدي هذا إلى صعوبات في تعلم هؤلاء. (شلبي، ٢٠٠٥).

القراءة:

لا تزال القراءة أهم الوسائل التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشري، وأنقى المشاعر الإنسانية التي عرفها عالم الصفحة المطبوعة، بيد أن القراءة أعمق بكثير من أن تكون ضم حرف إلى حرف، لتكّون من ذلك مقطع أو كلمة، إنها عملية غاية في التعقيد، تقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة، أي الربط بين اللغة والحقائق. فالقارئ يتأمل الرموز ويربطها بالمعاني، ثم يفسر تلك المعاني وفقا لخبرته، فهو يقرأ رموزاً ولا يقرأ معانٍ، وتكون القراءة عملية يبنى فيها القارئ الحقائق التي تكون وراء الرموز. ولابد لهذا البناء من أن يتصل بالخبرة لتفسر تلك الرموز، ومن الخطأ أن تعتبر تمييز الحروف ومجرد النطق بالكلمات قراءة، فتلك عملية آلية لا تتضمن صفات القراءة التي تنطوي على كثير من العمليات العقلية كالربط والإدراك والموازنة والفهم والاختيار والتقويم والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار في كثير من الأحيان (شحاته، ٢٠٠٢، ص١٠١.)

فالقراءة مهارة هامة وضرورية بالنسبة للطفل من بداية التحاقه بالمدرسة، لذلك فإن القصور في تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية قد يؤدي إلى انخفاض أو تدني مستوى الطفل في التعليم وتدني مفهوم الذات لديه، بل وتدني علاقاته وتفاعله مع المجتمع فضلا عن التأثير على مستواه التعليمي في مختلف المجالات الأخرى فيما بعد. (Smith, 2001). ويعرف طعيمة، ومناع (٢٠٠١) القراءة بأنها ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة. إنها أساسا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم، والحكم، والتحليل والتعليل، وحل المشكلات.

أبعاد عملية القراءة: هناك أبعاد معينة لعملية القراءة، ومجرد الاستغناء عن واحد منها فإن هذه العملية لا تؤدي وظيفتها على الوجه الأكمل. وهذه الأبعاد تتمثل في الآتي: (Lerner, 2003, p 407) .

التعرف: وتشير إلى تلك المهارات التي تمكن القارئ من معرفة الكلمات، وتعلم طرق كتابتها والمقارنة بين الحروف الموجودة بتلك الكلمات وأصواتها، وتتضمن تلك المهارات ما يلي:

الوعي الصوتي: ويشير إلى معرفة شكل الحرف وصوته.

شكل الكلمات: تُعد معرفة شكل الكلمات أمرا ضروريا لتحقيق الطلاقة في القراءة؛ فإذا كان النص يتضمن عددا من الكلمات الصعبة أو التي يصعب على الطفل معرفتها، فإن القراءة في هذه الحالة تصبح أمرا محبطا ومملا بالنسبة له.

دلائل السياق: تتسم تلك الدلائل في مساعدة الطفل في تعرف الكلمة من خلال المعنى العام للنص أو الجملة أو الفقرة التي يقرؤها.

تحليل التركيب اللغوي: ويشير إلى معرفة الكلمة من خلال تحليل نوع الكلمة، سواء كانت حرف جر أو فعلا أو ظرفا.

النطق: معرفة الحرف أو الكلمة لا يغني عن النطق بها، ويجب أن يتعود الطفل منذ الصغر على نطق الكلمات بطريقة صحيحة، وكذلك الحروف.

الفهم: وهو عملية الربط الصحيح بين الألفاظ والمعاني، بل الربط بين مجموعة الكلمات والمعنى الكلي لها، فربما تحمل الكلمة الواحدة أكثر من مدلول، ويختلف هذا المدلول باختلاف موضعها في الجملة، والفهم هو حلقة الوصل بين عمليتي النطق والنقد، وفهم المقروء يساعدنا على الربط بين المفاهيم واستخلاص النتائج، ونقد المادة المقروءة.

حل المشكلات: بعد فهم المقروء بكل أبعاده، يمكن للقارئ أن يستغل مادة القراءة في حل مشكلاته اليومية أو حل مشكلات المجتمع؛ فبعض أغراض القراءة فعلا تكون لأغراض علمية هادفة، حيث يكتسب التلميذ من خلالها الخبرات المتمثلة في الحقائق والمفاهيم والقوانين الجديدة. وترتبط هذه الخبرات عادة بمشكلات اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية أو علمية. لذلك ينبغي أن تتحول القراءة من مجرد التسلية أو استعداد لأداء اختبار ما إلى عملية ذهنية فكرية تساهم في حل المشكلات.

التطوير: يؤدي الفهم أيضاً إلى تطوير الواقع، فالكاتب يثري معلوماته وخبراته ويصقلها من خلال القراءة، فيضيف إلى العلم بمقدار قراءاته واطلاعه، وبذلك يمكن القول أن القراءة مفيدة لكل من الفرد والمجتمع، لأن إنتاج الفرد وطموحاته النابعة من القراءة تنعكس على المجتمع وقنواته الإنتاجية، وهنا تكمن أهمية القراءة في الإبداع والتطوير والتطور.

صعوبات القراءة:

تشيع صعوبات القراءة لدى نسبة كبيرة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم (القريطي، ٢٠٠٥). وتُعرَّف صعوبات القراءة بأنها عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم به التلميذ بقراءته قراءة صامتة أو جهرية، وأن يكون هذا العجز مستمرا ولا يتناسب مع مستوى القدرة العقلية والصف الدراسي للتلميذ (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨). ويعرف الزيات (١٩٩٨) الصعوبات القرائية بأنها اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية تعبر عن نفسها في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء وظروف التعليم والتعلم والإطار الثقافي والاجتماعي.

مظاهر صعوبات القراءة:

اتفق العديد من الباحثين على وجود مظاهر محددة لصعوبات القراءة، أهمها: (Mercer & Mercer, 1998) بوند وآخرون، ١٩٨٤، زيدان السرطاوي وآخرون، ٢٠٠١.

ـ **التعرف الخاطئ للكلمة، ويشمل**: الفشل في استخدام سياق الكلام أو الشواهد الأخرى الذي يدل على عدم فهم الجملة، عدم كفاية التحليل البصري للكلمات، قصور القدرة على المزج السمعي والبصري، الإفراط في التحليل، وقصور القدرة في تعرف المفردات بمجرد النظر.

القراءة في اتجاه خاطئ، وتشمل: الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها، تبادل مواضع الكلمات بتغير أماكنها، وانتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد.

جوانب القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم وتشمل: عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة ذات معنى واحد، عدم فهم معنى الجملة، القصور في إدراك تنظيم الفقرة، والقصور في تذوق النص.

الصعوبات التي ترجع إلى بعض الظواهر اللغوية مثل: التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة، تمييز الحروف المشدّدة، تمييز الفرق بين اللام الشمسية واللام القمرية، التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف (س، ص)، تمييز التنوين، خلط واضح في الاتجاهات يظهر من خلال عدم القدرة على تمييز اليسار من اليمين والاتجاهات الأخرى، ومن خلال الخلط في كتابة الأرقام مثل كتابة (٤٢ بدلا من ٢٤)، وكذلك التأخر في تعلم تحديد الوقت في الساعات ذات العقارب، قدرة غير مستقرة على تذكر الحروف والكلمات والأعداد، مستوى متذبذب للذاكرة في التهجئة، والقواعد، والرياضيات، والأسماء، والتاريخ، والأشياء المتسلسلة مثل الحروف الهجائية وأيام الأسبوع، تدن واضح في الكتابة اليدوية، حيث تظهر مشوشة وغير متناسقة، مع وجود أخطاء في تتابع الحروف وحجمها والمسافة بينها، صعوبات في التوازن والوظائف الحركية، كالمشي، والركض، والقفز، وربط الحذاء، وربط أو فك الأزرار، اضطرابات نطقية مثل حذف الأصوات، اضطرابات كلامية مثل التلعثم، ضعف واضح في تذكر الكلمات، وتأخر في المدخلات السمعية، والمخرجات الحركية.

الصعوبات الإدراكية البصرية (موضع الدراسة الحالية) وعلاقتها بصعوبات القراءة:

تتوقف القدرة على إتقان القراءة على عدد من المهارات والعادات الخاصة بالإدراك البصري، وهي عادات ومهارات ضرورية لكي يتمكن الفرد من حل رموز المادة المقروءة. إلا أن عدداً كبيراً من التلاميذ يجد صعوبة في ذلك، ومن تلك الصعوبات ما يلي:

ـ صعوبات التمييز البصري: يعود التمييز البصري إلى الإجراءات التي تمكن الفرد من تعرف جوانب التشابه والاختلاف للمثيرات ذات العلاقة، فالطفل صاحب الصعوبة يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير ككل، كما يصعب عليه أن يميز بين الصورة الصحيحة والمعكوسة للحروف أو الأرقام أو الأشكال (الروسان، ١٩٩٦).

ومن أمثلة صعوبات التمييز البصري، الخلط بين الحروف المتشابهة مثل: (س- ش)، و(ص- ض)، و(ع-غ)، و(ج- خ)، و(ز- ر)، و(ت- ب)، و(ط- ظ) وغيرها من الحروف. وكذلك يجد التلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبة في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المعكوسة مثل الخلط بين (٦-٢)، و(٧- ٨)، و (٢١-١٢)، و (٩-٦)، بالإضافة إلى صعوبة تقدير المسافات والأحجام والتمييز بين الأشكال الهندسية.

ـ **صعوبات الذاكرة البصرية: Visual Memory Disabilities** تعرف الذاكرة البصرية بأنها القدرة على استرجاع الخبرات البصرية الحديثة، وتعتبر هذه القدرة مهمة في معرفة واستدعاء الحروف الهجائية والأعداد والمفردات المطبوعة، وكذلك في اللغة المكتوبة والتهجي.

والذاكرة البصرية تتضمن القدرة على استدعاء الصور البصرية، وإن كان بعض الأطفال لديهم القدرة على استرجاع الصور الذهنية للمثيرات البصرية (الكلمات، الحروف، الأعداد، الأشكال) إلا أنهم يجدون صعوبة في تذكر المثيرات البصرية في ترتيبها الصحيح. (شلبي، ٢٠٠٥).

وبالتالي تعتبر الذاكرة البصرية مهمة في تعلم معرفة واستدعاء الحروف الهجائية، والأعداد والمفردات المطبوعة، وكذلك في مهارات اللغة المكتوبة والتهجئة. وهي مهمة أيضاً عند استخدامها في مهمات المطابقة البصرية ورسم الأشكال، وحل المشكلات الحسابية، وتعلم استخدام الأدوات والألعاب.

ومن أمثلة صعوبات الذاكرة البصرية: عدم قدرة التلميذ على استدعاء المثيرات التي سبق أن تعلمها، عدم قدرة التلميذ على تذكر الكلمات التي سبق أن شاهدها، يعكس تسلسل الحروف عند نسخها، عدم تذكر التلميذ للحروف الهجائية، عدم تذكر التلميذ للأعداد والرموز الحسابية والأشكال الهندسية، عدم تذكر التلميذ للحروف بالحركات، وعدم قدرة التلميذ على استرجاع الأعداد وأداء العمليات الحسابية وتذكر خطوات حل المسائل.

ـ صعوبات الإغلاق البصري: Visual Closer يمثل الإغلاق البصري محكاً على درجة كبيرة من الأهمية كمحدد أو دالة للتمييز البصري Visual Discrimination، ويشير الإغلاق البصري إلى القدرة على تعرف الرمز أو الشيء من خلال جزء منه، وعندما تكون عناصر الشيء الكلي غير مرئية أو كاملة التحديد (Smith, 2001) .ويبدو تأثير صعوبة الإغلاق البصري في كافة الأنشطة الأكاديمية المدرسية، عندما يتكرر سؤال الطفل عن تحديد الأشياء، أو عدم معرفته وإدراكه لها، كما تبدو هذه الصعوبة عند غياب أي عنصر من العناصر المكونة للشيء المرئي.

والطفل الذي يعاني من مشكلات في الإغلاق البصري يعاني في واحدة أو أكثر من أنماط السلوك الآتية: لا يستطيع أن يمزج بين العلاقات البصرية، مثل: المزج بين الحروف ليركب منها كلمة ذات معنى، يعاني من صعوبة في الكتابة إذا كانت الطباعة مختلفة عما تعود عليه، يعاني من صعوبة في حل المشكلات الحسابية المفتوحة، لا يستطيع التوصل إلى فهم ما يراه، فحين ينظر إلى عدة كلمات في صفحة أمامه تبرز له الحروف جميعها دفعة واحدة، فيصعب تجميعها وتركيبها في كلمات ذات معنى مفيد، يعاني من صعوبة في رسم الأشكال الهندسية (عبد الله،٢٠٠١).

ـ صعوبات إدراك العلاقات المكانية Spatial Relation :اضطراب أو قصور العلاقات المكانية تشير إلى قدرة الطفل على إدراك العلاقات المكانية وإدراك مواضع الأشياء في الفراغ. ويتمثل اضطراب أو قصور إدراك العلاقات المكانية في ضعف أو عدم دقة استقبال أو إدراك الأشياء في الفراغ في علاقاتها ببعضها البعض، من حيث الشكل، والحجم، والوضع، والقرب، والبعد، والتكامل، أو التباعد، ويبدو تأثير هذه الاضطرابات أو القصور أو الصعوبة واضحاً في كل من القراءة، والرياضيات، حيث يؤثر اضطراب العلاقات المكانية على الفهم القرائي، وفهم الرياضيات، باعتبار أن هذين المجالين يعتمدان بشدة على الرموز المتمثلة في الحروف والأرقام، والإشارات .(Lindgren, 2004)

ومن أمثلة تأثير صعوبة إدراك العلاقات المكانية على التعلم ما يلي: صعوبة استقبال وإدراك الكلمات والأرقام أو الأعداد كوحدات مستقبلة، مشكلات الاتجاهية Directionality في القراءة والرياضيات، التداخل أو أخطاء التمييز بين الحروف والأرقام المتشابهة مثل: (ب-ت-ث)، (ج-ح-خ)، (ف-ق)، (ط-ظ)، (ع-غ)، (س-ش)، (ر-ز)، وكذلك الأرقام (٥٤-٤٥)، (٢-٦)، (٧-٨)، والعلامات الحسابية (+،-،÷،×)، صعوبة إدراك الأشياء في علاقتها ببعضها مثل: إدراك الربط بين الأرقام لتكون عدداً، وأن هذا العدد يتمايز عن غيره من الأعداد التي تجاوره. وهذه الأنشطة وغيرها ترتبط على نحو موجب بقدرة الفرد على إدراك العلاقات المكانية، وبالتالي فإن اضطراب إدراك العلاقات المكانية يؤدي بالضرورة إلى قصور أو صعوبة في هذه الأنشطة.(Lindgren, 2004)

ـ صعوبات التمييز بين الشكل والأرضية Figure Ground Disabilities

:التمييز البصري بين الشكل والخلفية تتضمن قدرة التلميذ على التركيز على بعض الأشكال، واستبعاد كل المثيرات التي توجد في الخلفية المحيطة بهذه الأشكال والتي لا تنتمي إليها. فلا يستطيع التلميذ الذي يعاني من مشكلات في تحديد الشكل والخلفية أن يستخلص الشكل من الخلفية الذي يعتبر جزء منها، ويبدو عليه الارتباك عندما يكون هناك أكثر من شيء في الصفحة. .(Smith, 2001)

وترتبط هذه الصعوبة في الانتقائية في الانتباه وسرعة الإدراك. وقد أجريت عدة دراسات تناولت مشكلة الشكل والأرضية لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث توصلت إلى أن هؤلاء الأطفال يصعب عليهم التمييز بين المثير الهدف (الشكل) والمثيرات المنافسة (الأرضية أو الخلفية)، وهذا يؤدى إلى صعوبات تعلم هؤلاء الأطفال (الطويل، ٢٠٠٤).

والطفل الذي يعاني من صعوبة في التمييز بين الشكل والأرضية تظهر عليه بعض الخصائص التالية: لا يستطيع أن يستخلص الشكل (الفكرة) من الأرضية (الموضوع الكلي)، لا يستطيع تحديد موقع المكان على الخريطة، لا

يستطيع تحديد مكان كلمة ما في جملة، يبدو عليه عدم الاهتمام للأعمال البصرية، يبدو عليه الارتباك عندما يكون هناك أكثر من شيء واحد في الصفحة (أثناء القراءة)، ويفقد مكان المتابعة أثناء القراءة أو الكتابة في الصفحة التي أمامه (السرطاوي وسيسالم، ١٩٩٢).

ثانيا: الدراسات السابقة:

- دراسة العجمي (٢٠١١): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الدلالات التمييزية الفارقة في أبعاد الإدراك البصري بين التلاميذ ذوي الصعوبات القراءة وذوي صعوبات الرياضيات من تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت. وقد تكونت العينة من (٢١٦) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، و(١٠٠) تلميذ وتلميذة من العاديين. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود دلالات تمييزية دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين من جهة، وبين التلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات والعاديين من جهة أخرى في جميع أبعاد مقياس مهارات الإدراك البصري لصالح التلاميذ العاديين.

- دراسة دينجرا :(Dinghra (2010هدفت هذه إلى معرفة علاقة القدرات الإدراكية الحسية والأداء الأكاديمي عند الأطفال، وقد تم تقييم علاقة فئات الإدراك الحسي (الإدراك البصري، السمعي، الحركي، واللمسي) مع ثلاث مجالات أكاديمية وهي، القراءة، التهجئة، والرياضيات. وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ تلميذ يدرسون في الصف الرابع والسادس، تم اختيارهم من ٥٩ مدرسة في قطاع جامو الهندي. تم استخدام تقنية العينات الطبقية عند اختيار العينة. وتوصلت الدراسة إلى أن كل الأداءات الأكاديمية أظهرت ارتباطا دالا مع القدرات الحسية الإدراكية البصرية والسمعية والحركية. وأن القراءة والتهجئة ارتبطتا بشكل كبير مع بعضهما البعض، ومع قدرات الإدراك الحسي أيضا.

- دراسة الراشد (٢٠١٠): هدفت هذه الدراسة إلى تعرف معدلات نمو مهارات الإدراك البصري لدى ذوات صعوبات التعلم والعاديات، والكشف عن طبيعة

العلاقة بين مهارات الإدراك البصري والتحصيل في القراءة باختلاف طبيعة المرحلة النمائية لذوات صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (٣٧) طفلة معرضة لخطر صعوبات تعلم القراءة، و(١٤١) طفلة من العاديات في مهارات الاستعداد للقراءة برياض الأطفال، و(٤٣) تلميذة من ذوات صعوبات تعلم القراءة، و(١١٠) تلميذات عاديات في القراءة بالصف الثالث الابتدائي، و(٣٣) تلميذة من ذوات صعوبات تعلم القراءة، و(١٢٢) تلميذة من العاديات في القراءة بالصف السادس الابتدائي.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوات صعوبات تعلم القراءة بالمراحل النمائية الثلاث في الأثر التجميعي لمهارات الإدراك البصري لصالح المراحل النمائية الأكثر ارتقاء. وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين (ذوات صعوبات التعلم والعاديات في القراءة) بمرحلة الطفولة الوسطى في كل من: مهارات التمييز البصري، العلاقات المكانية، ثبات الصيغة والذاكرة المتتالية، والإغلاق البصري. ووجود فروق دالة إحصائياً بينهما بمرحلة الطفولة المتأخرة في كل من مهارات العلاقات المكانية والذاكرة المتتالية.

- دراسة تايلور: **Taylor (2005)** هدفت هذه الدراسة إلى بيان العلاقة بين كل من الذاكرة البصرية والتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من ١٥٥ تلميذا وتلميذة في الصف الرابع الابتدائي. وقد تم استخدام الأدوات التالية: اختبار التحصيل المدرسي، اختبار القدرات المدرسية، واختبار ستانفورد التحصيلي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة وثيقة بين درجات التلاميذ في اختبار الذاكرة البصرية وكلا من القدرة على القراءة والقيام بالعمليات الحسابية.

- دراسة وولدرن وسافير: **Waldron & Saphire (2005)** هدفت هذه الدراسة إلى بحث الخصائص الإدراكية وخصائص الذاكرة لدى الطلاب الفائقين عقليا، والفائقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، وتعرف قدراتهم في القراءة والرياضيات والتهجي. تكونت عينة الدراسة من (٣٢) تلميذا من الفائقين عقليا، و(٢٦) تلميذا من الفائقين عقليا ذوي صعوبات التعلم في المدى

العمري (٨-١٢) سنة. وقد تكونت أدوات الدراسة من: اختبار وكسلر للذكاء، الذاكرة، الإدراك البصري، الإدراك السمعي، اختبارات فرعية في القراءة، الرياضيات، التهجئة. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق كبيرة بين المجموعتين في الذاكرة البصرية، بينما توجد فروق كبيرة بينهما في التمييز البصري والتتابع البصري والمهارات المكانية البصرية، لصالح التلاميذ الفائقين عقليا ذوي صعوبات التعلم. (في: زهير، ٢٠٠٦).

- دراسة حوحو (٢٠٠٣): هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مهارات الانتباه والإدراك لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة والعاديات في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، واشتملت عينة الدراسة على مجموعتين، يدرسن في الصفوف الثلاثة العليا بالمرحلة الابتدائية (رابع، خامس، سادس)، وتراوحت أعمارهن بين (١٠-١٢) سنة. المجموعة الأولى: مجموعة تلميذات عاديات وتكونت من ١٥٢ تلميذة، والمجموعة الثانية: مجموعة التلميذات ذوات صعوبات القراءة وتكونت من ٨٥ تلميذة.

واستخدمت الباحثة مجموعة أدوات منها: اختبار مهارات الإدراك السمعي والبصري لمورسون جاردنر، وتقنين الباحثة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التلميذات ذوات صعوبات القراءة والتلميذات العاديات في الانتباه البصري والإدراك البصري لصالح العاديات.

- دراسة انيز :**Ehnis (2003)** هدفت هذه الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الذاكرة البصرية، وتسلسل التذكر البصري، الذاكرة السمعية وتسلسل التذكر السمعي وصعوبات القراءة والرياضيات. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٨) تلميذا من ذوي صعوبات تعلم القراءة والرياضيات، وقد تكونت أدوات الدراسة من: بطارية اختبارات تشمل اختبارات وكسلر المعدل لقياس ذكاء الأطفال، اختبار الينوي للقدرات النفسية اللغوية، اختبار بنتون- ستون للحفظ البصري، واختبارات تحصيلية في القراءة والحساب.

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط بين الذاكرة البصرية والتسلسل في الذاكرة البصرية مع القدرة على القيام بالعمليات الحسابية. كما يوجد ارتباط دال بين الذاكرة السمعية والتسلسل السمعي مع القدرات القرائية.

- دراسة السعيدي (٢٠٠٣): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في بعض العمليات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم منخفضي التحصيل القرائي من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. وتكونت عينة الدراسة النهائية (٨٨) تلميذاً وتم فرز (٤٧) تلميذاً لديهم صعوبات في القراءة وينطبق عليها محك التباعد، و(٤١) تلميذاً من منخفضي التحصيل في القراءة، ولا ينطبق عليهم محك التباعد. استخدم الباحث مجموعة أدوات منها: اختبار مهارات الإدراك البصري لمورسون جاردنر، ترجمة عبد الرحيم وهويدي وكمال (١٩٩٢):

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التمييز البصري والإغلاق البصري بين مجموعتي ذوي صعوبات القراءة الذين ينطبق عليهم محك التباعد، وأقرانهم منخفضي التحصيل القرائي الذين لا ينطبق عليهم محك التباعد. وللتحقق من قدرة اختبار الإغلاق البصري على التمييز بين المجموعات المختلفة قام الباحث بإدخال مجموعة الفائقين تحصيلياً، وعليه تبين وجود فروق دالة إحصائيا في التمييز البصري والإغلاق البصري بين مجموعة الفائقين وكل من مجموعة التباعد ومجموعة المنخفضين تحصيليا لصالح الفائقين تحصيليا.

- دراسة بروش :**Baruch (2002)** هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الصدق التميزي لاختبار مهارات الإدراك البصري (TVPS) لتقييم الكبار، وقد شارك في الدراسة ٢٦ طالبا من ذوي صعوبات التعلم، و٢٦ طالبا عاديا، وتوصلت الدراسة إلى: أن المجموعة الأولى ارتكبت أخطاءً، واستغرقت وقتاً أكثر من المجموعة الثانية في الاختبار .(TVPS) كما أظهرت المجموعة الأولى مستوى في الدقة والصحة في الإجابات في ٤ اختبارات فرعية من بين

الاختبارات الفرعية السبعة أقل من المجموعة الثانية، واستغرقت أطول وقتاً في خمسة اختبارات من المجموعة الثانية. وكشف التحليل التمييزي أن زمن ذاكرة التتابع البصري والدقة في الإغلاق البصري يميزان بين المجموعتين (in:Lindgren, 2004).

- دراسة بورتنر وآخرين :(Burtner, at al (2002 استهدفت هذه الدراسة الكشف عن الصدق التمييزي لاختبار الإدراك البصري غير الحركي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والأطفال العاديين. تكونت العينة من (٣٨) طفلا من ذوي صعوبات التعلم، و (٣٨) طفلا عاديا. وقد أظهرت النتائج أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد حصلوا على درجات منخفضة بشكل واضح أقل من أقرانهم العاديين، كما أنهم لم يحققوا المستوى المعياري المقابل لأعمارهم الزمنية في مهارات الإدراك البصري.

- دراسة الزيات (٢٠٠٢): هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف العلاقة السببية بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية واضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي، وشملت عينة الدراسة (٥١٢) تلميذاً وتلميذة يمثلون الصفوف من الثالث الابتدائي إلى الثاني الإعدادي، وطُبق عليهم مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم بمعرفة مدرسي فصول تلاميذ وتلميذات العينة، وتوصلت الدراسة إلى ارتباط صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) بصعوبات التعلم النمائية (الانتباه والإدراك والذاكرة) ارتباطاً دالاً موجباً، حيث بلغت جاء ارتباط صعوبات الحساب بصعوبات الإدراك عالياً، حيث بلغت ٠,٧٣٩.

- دراسة مايكل وبرنادا :(Michael & Brenda (2000 هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن صعوبة وعجز الإدراك البصري وعلاقتها بصعوبة القراءة النمائية، وقد طبقت الدراسة المذكورة على طالبة تدعي A.H.، بالمرحلة الجامعية وتتمتع بفهم عادي للقراءة، ولديها ضعف في القراءة الجهرية للكلمات المقررة كلمة /Pear-Dear/ وتتابع وتسلسل الكلمات غير المترابطة.

وقد أجرى الباحثان ثماني تجارب تتضمن حالات عديدة للعرض البصري، وظهر أن هناك علاقة واضحة بين الأداء الضعيف في القراءة والصعوبات النمائية في إدراك موقع واتجاه المثيرات البصرية.

- دراسة إبراهيم (٢٠٠٠): هدفت هذه الدراسة إلى دراسة بعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوي صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٦) تلميذاً من الصف الأول. استخدمت في الدراسة الأدوات مجموعة أدوات منها: مقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم (إعداد: الزيات، ٢٠٠٧)، مهمة الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية والإدراك البصري المكاني (تتبع الاتجاه). وقد أظهرت نتائج الدراسة فروق دالة عند (٠,٠٠١) في متغيرات الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية بين مجموعات البحث من العاديين وذوي صعوبات التعلم، كما أن الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في التجهيز والتخزين اللفظي وتخزين الذاكرة العاملة البصرية لصالح مجموعة التلاميذ العاديين. هناك فروق دالة بين المجموعات في متغيري الإدراك البصري المكاني والوعي القرائي لصالح التلاميذ العاديين.

- دراسة جريج وآخرين : Gregg, at al (2000) استهدفت هذه الدراسة الكشف عن تفاعل النوع والقدرة على بعض المتغيرات المعرفية واللغوية والتحصيل الدراسي. وتكونت العينة من (١٧٢) طالبا، و(١٢٠) طالبة من ذوي صعوبات التعلم في مستوى الكلية. وقد توصلت الدراسة إلى ارتباط معظم المقاييس ارتباطاً قوياً بالقدرة المعرفية العامة، كما اتضح وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الإناث في الذاكرة قصيرة المدى، وكذلك مهارات التجهيز البصري.

- دراسة كوروندلي وآخرين :Corondli, et al (1999) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اضطراب الإدراك البصري (غير اللفظي) لدى ذوي صعوبات التعلم على عينة قوامه (٢١) طفلاً (٨) ذكور، و(١٣) إناثا في إيطاليا، تراوحت أعمارهم ما بين (٧-١٣) سنة، فقد توصلت هذه الدراسة إلى أن هؤلاء الأطفال

يعانون من مشكلات واضحة في مهارات الإدراك البصري، كما أنهم يعانون من اضطرابات واضحة في مهارات الذاكرة البصرية المكانية، كما أن لديهم اضطرابات في الأداء على المهام المصورة بصفة عامة.(in: Santiago, 2003) .

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بصعوبات الإدراك البصري وصعوبات التعلم من جهة، وصعوبات الإدراك البصري وصعوبات تعلم القراءة من جهة أخرى، فأنه يمكن التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

- هناك علاقة بين الإدراك البصري والتحصيل الدراسي بشكل عام، كما أشارت إليه دراسة كل من: دينجرا(2010) Dinghra ، وتايلور Taylor (2005)، وجريج وآخرين (2000) Greggحيث توصلت تلك الدراسات إلى أن كل الأداءات الأكاديمية أظهرت ارتباطا دالا مع القدرات الحسية الإدراكية البصرية.
- أن التلاميذ العاديين يتمتعون بمهارات إدراكية بصرية أعلى منها لدى ذوي صعوبات التعلم، كما أشارت إلى ذلك دراسة كل من: العجمي (٢٠١١)، والراشد (٢٠١٠)، وبروش (2002) Baruch، وبورتنر وآخرين ,Burtner at al (2002)، وإبراهيم (٢٠٠٠).
- كما أن ذوي صعوبات القراءة أقل كفاءة في مهارات الإدراك البصري منه لدى الفائقين في القراءة كما أشارت إليه دراسة السعيدي (٢٠٠٣). كما أنهم أقل كفاءة في مهارات الإدراك البصري من العاديين في القراءة، كما أشارت إلى ذلك دراستا حوحو (٢٠٠٣)، والسعيدي (٢٠٠٣).
- هناك علاقة بين الإدراك البصري وصعوبات التعلم بشكل عام، كما أشارت إليه دراسة كورونـدلي وآخرين (1999) Corondli ,et al وصعوبات القراءة بشكل خاص، كما أشارت له دراسة انيز (2003) Ehnis، والزيات (٢٠٠٢)، ومايكل وبرنادا .(2000) Michael & Brenda
- وبشكل عام اتفقت معظم الدراسات بأن ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في الإدراك البصري.

الجانب الميداني:

منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي (المقارن) وذلك لمعرفة الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والتلاميذ الفائقين في القراءة في بعض مهارات الإدراك البصري والمحددة بالاختبارات المستخدمة. وتوضيح إلى أي حد ترتبط صعوبات القراءة بالقصور في الإدراك البصري. ويعتمد منهج هذه البحوث على التشخيص الوصفي للظاهرة موضع البحث وتحليلها إلى عناصرها ومكوناتها، إلى جانب تقرير ما ينبغي أن تكون عليه هذه الظاهرة في ضوء قيم أو معايير معينة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، بثمان مدارس ابتدائية حكومية، تتوزع على أربع محافظات من المحافظات الخمس في مملكة البحرين، للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢م

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٧٨) تلميذاً وتلميذة (٥٨ تلميذاً من ذوي صعوبات القراءة، و٦٠ تلميذاً عادياً في القراءة، و٦٠ تلميذاً من الفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي.

إجراءات فرز عينة الدراسة:

أولا: عينة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

١. تطبيق اختبار (المصفوفات المتتابعة لرافن) على جميع أفراد العينة المكونة من (٢٤٠) تلميذًا وتلميذة، وتم أخذ مئيني (٥٠) فأكثر للذكاء، وذلك لأن منحنى التوزيع الطبيعي كان اعتداليا.

٢. تطبيق اختبار تحصيلي في القراءة (إعداد الباحث) للصف الرابع الابتدائي، على جميع أفراد العينة المكونة من (٢٤٠) تلميذًا وتلميذة، وكان متوسط درجة التحصيل (٦٥)، بانحراف معياري (٨,١)، وتم أخذ أقل من متوسط التحصيل بانحراف معياري واحد، أي ٥٧ درجة فأقل. وكان عددهم (٨٦) تلميذا وتلميذة.

٣. تم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من حالات الإعاقة، كالإعاقة السمعية أو البصرية أو التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو العوامل البيئية وعددهم (٥) تلاميذ.

٤. تم تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة (إعداد الزيات، ٢٠٠٧) على العينة المتبقية وهي (٨١) تلميذا وتلميذة، من قبل معلمي ومعلمات اللغة العربية من أجل تعرف التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتم استبعاد التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي، والذين بلغ عددهم (٢٣) تلميذا وتلميذة. على اعتبار أن كل تلميذ تقل درجته عن (٢٠) درجة في مقياس تقدير الخصائص السلوكية، لصعوبات تعلم القراءة يُعد من ذوي التفريط التحصيلي، وبالتالي تصبح العينة النهائية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات القراءة (٥٨) تلميذاً وتلميذة.

ثانيا: عينة التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة:

- بعد حصر التلاميذ ذوي صعوبات القراءة واستبعاد ذوي التفريط التحصيلي في القراءة، واستبعاد التلاميذ الذين يعانون من حالات الإعاقة كالإعاقة السمعية أو البصرية أو التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي، تبقى من العينة الأولية (١٥٤) تلميذا وتلميذة، قدراتهم العقلية متوسطة أو فوق المتوسط، ودرجاتهم في القراءة متوسط فما فوق.

- لتحديد التلاميذ العاديين في القراءة، تم حصر من كانت درجاتهم في القراءة متوسطة، أو لا تزيد درجاتهم فوق المتوسط عن انحراف معياري واحد؛ أي التلاميذ الذين كانت درجاتهم ما بين ٦٥ إلى ٧٣ درجة، وقد كان عددهم (٩٤) تلميذا وتلميذة.

- ولتحديد التلاميذ الفائقين في القراءة تم تحديد من كانت درجاتهم تزيد عن المتوسط بانحراف معياري واحد فما فوق؛ أي من كانت درجاتهم ما بين ٧٤ إلى ١٠٠ درجة، وكان عددهم٦٠ تلميذا وتلميذة.

- لمطابقة عدد الفائقين في القراءة بالعاديين في القراءة، اختير عدد ٦٠ تلميذا وتلميذة من العاديين في القراءة.

أدوات الدراسة:

أولا: اختبار المصفوفات المتتابعة (إعداد رافن، تعريب وتقنين عوض، ١٩٩٩).

يتكون الاختبار من ٤٨ مصفوفة متدرجة في الصعوبة، تبدأ من دقة الملاحظة حتى الوصول إلى قياس إدراك العلاقات العامة التي تتصل بالجوانب العقلية العليا.

ويهدف الاختبار إلى تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص، وهو ملائم للتطبيق في المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) من سن ٦ – ١٨ سنة، ويصلح للاستخدام مع الأطفال العاديين وغير العاديين. وقد جرى تقنينه في كثير من الدول العربية كالكويت والسعودية والعراق والإمارات والبحرين، وسبق تطبيقه في مملكة البحرين في كثير من الدراسات والبحوث التربوية والنفسية.

صدق الاختبار وثباته: تم تقنين اختبار المصفوفات على عينة بلغ عددها (٣٠٥٤) طالباً وطالبة، تتراوح أعمارهم ما بين ٦ سنوات إلى ١٨ سنة في مختلف مناطق دولة الكويت. وقد تم حساب صدق الاختبار بطريقة الصدق التنبؤي، حيث تم حساب معامل الارتباط بين اختبار المصفوفات المتتابعة ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وقد بينت النتائج أنه يوجد ارتباط إيجابي عند مستوى (٠،٦١) حيث تبين أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق. أما ثبات الاختبار فقد حُسب بعدة طرق وهي: طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وقد بلغ معامل الثبات (٨٧ ، ٠)، طريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الثبات (٩٠ ،٠)، طريقة الاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل الثبات (٨٩ ، ٠.)

ثبات وصدق الاختبار في البيئة البحرينية:

اعتمدت بدرية علي (١٩٩٣) على إجراء دراسة على الأطفال البحرينيين لتقدير صدق وثبات الاختبار، منها الصدق التلازمي مع اختبار رسم الرجل، وكان معامل الارتباط (٠,٢٨) وهو دال عند مستوى (٠,٠٤). أما فيما يتصل بثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار فتوصلت إلى ثبات مقداره (٠,٦٣) علي، ١٩٩٣، ص ٤٣).

ثانيا: اختبار تحصيلي في القراءة (إعداد الباحث).

الهدف من الاختبار: تحديد مستوى أداء التلاميذ في القراءة للصف الرابع الابتدائي في مملكة البحرين.

تصميم الاختبار: فبعد الاطلاع على قائمة الكفايات المرتبطة بالقراءة الجهرية والقراءة الصامتة المقررة على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقائمة تشخيص صعوبات القراءة لتلاميذ الحلقتين الأولى والثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، واختبارات القراءة للصف الرابع الابتدائي في مملكة البحرين، فقد تم يلي:

١. تحديد كفايات القراءة المقررة للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين.
٢. تحليل محتوى دروس القراءة المقررة على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي للفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢م، بناء على مستويات الأهداف التالية: المعرفة والتذكر، الفهم، التطبيق، القدرات العليا (التحليل، التركيب، التقويم).
٣. توزيع أسئلة الاختبار موزعة حسب التوزيع النسبي للأهداف المعرفية لمحتوى موضوعات القراءة للصف الرابع الابتدائي للفصل الأول.
٤. إعداد الصورة الأولية للاختبار، مع تحديد طريقة تطبيقه وتصحيحه.
٥. طُبق الاختبار على عينة استطلاعية لتحديد ما يلي: متوسط الزمن اللازم لأداء الاختبار، مدى مناسبة مستوى الاختبار للتلاميذ (الفئة المستهدفة)، حساب معامل ثبات الاختبار وصدقه.

صدق الاختبار وثباته:

أ. صدق المحكمين: فقد عُرض على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد عُدل الاختبار بناء على ملاحظاتهم، وقد كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين ٨٥٪..
ب. الصدق التمييزي: وذلك من خلال تعرف معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ في الاختبار المذكور ودرجاتهم المقدرة في القراءة من قبل معلم المادة، فكان معامل الارتباط بينهما (٨٤٥،.).

ج. **الصدق المحكي: تم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في الاختبار المذكور ومستوى تحصيلهم الدراسي في اللغة العربية لنهاية الفصل الدراسي الأول، فكان معامل الارتباط بينهما** (٨١٦.).

د.

أما ثبات الاختبار فقد تم باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) وكان الثبات (٨٥٦.). وبتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه على عينة عددها ٣٥ تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، بفاصل زمني قدره أسبوعان، وكان معامل الارتباط (٨٣١.).

ثالثا: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة (إعداد الزيات، ٢٠٠٧).

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى الكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، من خلال تقدير المدرسين لمدى تواتر الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة.

محتوى المقياس: يتكون هذا المقياس من (٢٠) فقرة تتناول الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة، والتي اتفقت عليها الدراسات التي أجريت في هذا المجال.

صدق الاختبار وثباته:

تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس، وذلك باستخدام معاملات ارتباط كل فقرة بمجموع الدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت أن جميع معاملات الارتباط تزيد على (٠،٦٥).

الصدق المحكي للمقياس على عينة بحرينية:

استخدمت السعدون (٢٠٠٧) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة على عينة بلغ عددها (٥٠٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين، بمتوسط عمري مقداره (١٠,٣)، وانحراف معياري بلغ (٠,٥٥)، وقد أسفرت عن ارتفاع معاملات الارتباط السالبة بين

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، ودرجات كل من مواد اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، الدراسات الاجتماعية، والذكاء، والمجموع الكلي للتحصيل الدراسي، وجميع معاملات سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) الأمر الذي يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الصدق المحكي في البيئة البحرينية وعلى عينة ممثلة بلغ عددها (٥٠٠) تلميذاً وتلميذة.

أما بخصوص ثبات المقياس، فقد تم حسابه بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد تم إيجاد معامل ألفا على درجات أفراد العينة موزعة وفقاً لكل من العمر الزمني والصف الدراسي. وقد وُجد أن معاملات الثبات مرتفعة بالنسبة للمقياس في كل مستوى من المستويات العمرية والصفية المختلفة، وقد تراوحت بين (٠,٩٤١- ٠,٩٨٢)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات بطريقة الاتساق الداخلي. كما تم حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وقد تراوحت بين (٠,٩٢٢- ٠,٩٧٦)، مما يشير إلى أن المقاييس يتمتع بدرجة عالية من الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

طريقة تطبيق المقياس وتصحيحه: يعتمد هذا المقياس على تقدير المعلم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المتعلقة بصعوبة تعلم القراءة لدى المفحوص، وتتمايز الاستجابة على هذا المقياس في مدى خماسي بين دائماً (٤) غالباً (٣) أحياناً (٢) نادراً (١) لا ينطبق (٠).

رابعا: اختبار مهارات الإدراك البصري (TVPS) **إعداد مورسون جاردنر Morrison Gardner** (1982) وقد عربه عبد الرحيم، هويدي، كمال (١٩٩١) بما يتلاءم والبيئة البحرينية، وسبق استخدامه في دراسات تربوية في البيئة البحرينية. ويعتبر من الاختبارات غير اللفظية، ويعتمد على الأشكال الهندسية، وهي خالية من الرموز اللغوية. ويستخدم هذا الاختبار للأطفال من سن٤ – ١٢ سنة. أما مميزات هذا الاختبار فإنها تتمثل في الخطوط السوداء العريضة، التي تتكون منها التصميمات، كما أنه لا يحتاج إلى استجابات لفظية وتكون مقصورة على الإشارة. ويتكون اختبار الإدراك البصري TVPS من

خمس اختبارات فرعية مرتبة حسب الصعوبة وهي: التمييز البصري، اختبار التذكر البصري، اختبار العلاقات المكانية، اختبار التمييز البصري بين الشكل والخلفية، واختبار الإغلاق البصري.

ثبات الاختبار وصدقه في البيئة البحرينية:

قامت بدرية علي (١٩٩٣، ص ٤٩) بحساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة التطبيق على عينة من التلاميذ يبلغ عدد أفرادها ٢٧ تلميذاً. وذلك بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول واستخلصت قيم معاملات كل اختبار فرعي على حدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين(٠,٥١٢) إلى (٠,٨٠٦). وتم التأكد من صدق الاختبار باستخدام الصدق الذاتي بإيجاد الجذر التربيعي لمعاملات ثبات الاختبارات الفرعية. وتراوحت معاملات الصدق الذاتي ما بين (٠,٧١٦) إلى (٠,٨٤٧) .

إجراءات الدراسة: بعد فرز عينة الدراسة وفقا لمحكات التشخيص المذكورة، طُبق اختبار مورسون جاردنر (١٩٨٢) تعريب عبد الرحيم وآخرين (١٩٩١) لقياس مهارات الإدراك البصري التالية: (التمييز البصري، التذكر البصري، إدراك العلاقات المكانية، الإغلاق البصري، التمييز البصري بين الشكل والخلفية) على المجموعات الثلاث للدراسة.

المعالجة الإحصائية للبيانات: استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية:

١. المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي للفروض الخمسة.
٢. معامل ارتباط ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون للتحقق من ثبات اختبار القراءة وصدقه.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

استخرج الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الثلاث في مهارات الإدراك البصري، كما يبينه الجدول التالي:

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينات الدراسة في الإدراك البصري

الحالة التعليمية	صعوبات ن = ٥٨		عاديون ن = ٦٠		فائقون ن =٦٠	
البعد الإدراكي	م	ع	م	ع	م	ع
التمييز البصري	٩,٤٠٠	١,٥٨٥	١٢,٨٣٣	٢,٧٤٣	١٣,٠٥١	٢,٩١٠
التذكر البصري	١١,٠٠٠	١,١٣٤	١١,١١٦	٢,٦٣٦	١١,١٥٥	٢,٩٢٤
الإغلاق البصري	٩,٤٦٦	,٩٨٢	١٢,٥٣٣	٣,٥٠٥	١٢,٥٦٩	٤,١٨٤
العلاقات المكانية	١٠,٤٦٩	١,٥٨٦	١٣,٣٥١	١,٩٥٢	١٣,٣٧٧	١,٨٢٣
التمييز بين الشكل والخلفية	٩,٢٥٠	,٤٣٦	١٣,٠٠٠	٢,٩٨٥	١٣,١٠٣	٣,٢٩١

يتضح من الجدول السابق تقارباً كبيراً بين متوسطات درجات مجموعتي العاديين والفائقين في القراءة في كل أبعاد الإدراك البصري، كما يتضح أيضاً تبايناً في متوسطات درجات مجموعة ذوي صعوبات القراءة في أبعاد الإدراك البصري، ومجموعتي العاديين والفائقين في القراءة، باستثناء متوسط الدرجات في بعد التذكر البصري. ولمعرفة طبيعة تلك الفروق فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي لفروض الدراسة على النحو التالي:

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي في (التمييز البصري) وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة.

جدول (٢)

نتائج تحليل التباين للمجموعات الثلاث في مهارة (التمييز البصري)

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التمييز البصري	بين المجموعات	٢٣٧,٣٧٨	٢	١١١,٦٨٩	٢٩,٢٣٥	٠٠,١.
	داخل المجموعات	٧١٨,٦٠٠	١٧٧	٤,٠٦٠		
	الكلي	٩٥٥,٩٧٨	١٧٩			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بمستوى دلالة (٠٠١،) في مهارة (التمييز البصري) بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة.

الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي في (التذكر البصري) وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة.

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين للمجموعات الثلاث في مهارة (التذكر البصري)

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التذكر البصري	بين المجموعات	,٥٣٣	٢	,٢٦٧	,٠٥٠	٠٠,١.
	داخل المجموعات	٩٤٠,٤١٧	١٧٧	٥,٣١٣		
	الكلي	٩٤٠,٩٥٠	١٧٩			

يتضح من الجدول السابق أنه تُوجد فروقٌ دالة إحصائياً بمستوى دلالة (٩٥١،) في (التذكر البصري) بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة.

الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي في (الإغلاق البصري) وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة.

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين للمجموعات الثلاث في مهارة (الإغلاق البصري)

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإغلاق البصري	بين المجموعات	٢٠٨,٣٠٠	٢	١٠٤,١٥٠	٢٢,٥٦٦	٠٠١,
	داخل المجموعات	٨١٦,٩٠٠	١٧٧	٤,٦١٥		
	الكلي	١٠٢٥,٢٠٠	١٧٩			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بمستوى دلالة (٠٠١،) في مهارة (الإغلاق البصري) بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين في القراءة والفائقين في القراءة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة.

الفرض الرابع: توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي في (إدراك العلاقات المكانية) وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة.

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين للمجموعات الثلاث في مهارة (إدراك العلاقات المكانية)

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العلاقات المكانية	بين المجموعات	٣٤٢,٩٠٠	٢	١٧١,٤٥٠	٥١,٢٥٧	٠٠١,
	داخل المجموعات	٥٩٢,٠٦٠	١٧٧	٣,٣٤٥		
	الكلي	٩٣٤,٩٥٠	١٧٩			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بمستوى دلالة (٠٠١،) في مهارة (إدراك العلاقات المكانية) بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين في القراءة والفائقين في القراءة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة.

الفرض الخامس: توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي في (التمييز البصري بين الشكل والخلفية) وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة.

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين للمجموعات الثلاث في مهارة (التمييز البصري بين الشكل والخلفية)

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التمييز بين الشكل والخلفية	بين المجموعات	٣٢٤,٤٠٠	٢	١٦٢,٢٠٠	٥٣,٣٨٣	٠٠١,
	داخل المجموعات	٥٣٧,٨٠٠	١٧٧	٣,٠٣٨		
	الكلي	٨٦٢,٢٠٠	١٧٩			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بمستوى دلالة (٠٠١،) في مهارة (التمييز البصري بين الشكل والخلفية) بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين في القراءة والفائقين في القراءة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة.

كما تُشير نتائج التحليل السابقة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين والتلاميذ الفائقين في القراءة في جميع أبعاد مهارات الإدراك البصري السابقة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أشارت نتائج الفروض الخمسة السابقة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين كل من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين والفائقين في القراءة في جميع أبعاد الإدراك البصري، وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة. وتتفق هذه النتائج بشكل عام ودراسة كل من: العجمي (٢٠١١)، والراشد (٢٠١٠)، وانيز (Ehnis(2003 ، وحوحو (٢٠٠٣)، والسعيدي (٢٠٠٣)، وبروش (Baruch (2002، وبورتنر وآخرين (Burtner, et al (2002، والزيات (٢٠٠٢)، وإبراهيم (٢٠٠٠)، ومايكل وبرنادا(Michael & Brenda (2000 ، وكوروندلي .(Corondli ,et al (1999

فقد أشارت نتائج الفرض الأول: إلى وجود فروق دالة إحصائية بين كل من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين والفائقين في القراءة في (التمييز البصري)، وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة لما تتضمنه مهارة (التمييز البصري) من قدرة الفرد على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الأشكال، أو بين الحروف، أو الكلمات التي تتضمنها عملية القراءة. وأن افتقاد التلميذ لتلك القدرة لا شك أنه سيقع في مشكلة النطق المعكوس أو قلب الحروف، والتي تُعد من أكثر الصعوبات انتشاراً لذوي صعوبات القراءة، مثل أن يقرأ الطفل كلمة (أحمر) بدلاً من (أحمد). وقد يميل الطفل إلى حذف الأصوات الفردية أو المقاطع في نطق الكلمة. فقد يقرأ كلمة (حمد) بدلاً من (أحمد)، أو فقدانه مكان الكلمة، واستعمال الأصابع أثناء القراءة، والخطأ في فحص الكلمة بانتظام من اليمين إلى اليسار؛ أي أنه يحدث قلباً في أجزاء من الكلمة على الرغم من إدراكه لأجزاء الكلمة إدراكاً صحيحاً، إلا أن إدراكه ككل مرتبك وغير منظم (طعيمة ومناع، ٢٠٠١). فمثل هذا الطفل يفتقر إلى المهارات الأولية الضرورية لعملية القراءة.

فالتلميذ الذي يعاني من صعوبة في التمييز البصري يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير ككل، كما يصعب عليه أن يميز الصورة الصحيحة والمعكوسة للحروف، لذا فإن التمييز بين الحروف والرموز من العمليات الأساسية في سبيل تعلم القراءة. فالتلاميذ الذين يستطيعون أن يميزوا الاختلافات بين الحروف يكونوا أكثر استعدادا للقراءة عن غيرهم، لذا يكون التلميذ الذي يعاني من صعوبة في التمييز البصري هو الذي لا يستطيع إدراك الفرق بين مثيرين أو أكثر بصرياً، أو يعاني من قصور في هذا الجانب.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الذين يعانون من صعوبات التمييز البصري لا يمتلكون القدرة على تمييز الأشياء وإدراكها اعتماداً على خصائصها الفردية المتمايزة، فالتمييز البصري يشكل عاملاً حيوياً في تعرف الأشياء، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها، كما أنهم يعانون من عدم القدرة على التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة؛ لأن ذلك يتطلب قدرة على تحديد التشابه السمعي بين هذه الكلمات، وهذه القدرة تُعد ضرورية لتعلم التلاميذ القراءة والكتابة.

وأشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائية بين كل من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين والفائقين في القراءة في (التذكر البصري) وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة.

إن الفروق في القدرة التمييزية بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين والفائقين في القراءة والمتعلقة بمهارة (التذكر البصري) والتي تعد جزءاً أساسياً وضرورياً في عملية التعلم، تكمن في دورها في مساعدة التلاميذ على الاستفادة من الخبرات السابقة، والانتفاع من الخبرات الحالية، كما أنها تعد التلاميذ للخبرات الجديدة، والقصور في الذاكرة يُسهم في إعاقة عملية التعلم، لذلك تعتبر الذاكرة البصرية مهمة في استدعاء الرموز والحروف الهجائية، وكذلك فهي مهمة أيضا في مهارات اللغة المكتوبة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن الذاكرة البصرية تعد أحد أكثر العوامل ارتباطاً بالقدرة على التهجئة، والتي تعني القدرة على التصور أو التخيل أو القدرة على تخيل تسلسل الحروف في الكلمة، فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات شديدة في التهجئة والقراءة يواجهون صعوبات بالغة في تذكر شكل الكلمة، وباستخدام التمرين والتدريب يتمكن هؤلاء التلاميذ من تحسين تذكرهم للكلمات، كما يعزو الباحث ذلك إلى اضطراب الانتباه الانتقائي الذي يؤثر تأثيرا سالبا على النشاط الوظيفي لعملية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة؛ إذ تؤثر كفاءة وفاعلية عملية الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة، فهي تؤثر على كل من الإدراك السمعي والإدراك البصري والفهم اللغوي والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ويرى الباحث بأن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية، ويعود هذا الفشل في الاسترجاع إلى عدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي، لذا نجد بأن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يجدون صعوبة في تذكر المثيرات البصرية في ترتيبها الصحيح، فنجدهم يميلون إلى استخدام استراتيجيات للحفظ والتذكر والاسترجاع أقل فاعلية وكفاءة إذا ما قورنوا بأقرانهم من العاديين، ونجد بأن هناك تحسناً ملحوظاً في مستوى تعلم القراءة إذا ما دُرب هؤلاء التلاميذ على استخدام استراتيجيات جيدة في التذكر.

إن ضعف مهارات الذاكرة تعد أهم ميزات الأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وذلك فيما يستخدمه التلميذ من وسائل تعرف الكلمات، لذا نجد هؤلاء التلاميذ لا يستعملون استراتيجيات تلقائية للتذكر، كما أن أداءهم في اختبارات الذاكرة قصيرة المدى في الغالب ضعيفاً، وهناك ارتباط في كثير من الأحيان بين مشكلات الذاكرة التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم وبين العمليات البصرية والسمعية المختلفة، فقد تؤثر اضطرابات الذاكرة البصرية على القدرة على تذكر بعض الحروف والكلمات، بينما تؤثر قدرة الذاكرة على

تسلسل الأحداث، وعلى ترتيب الحروف في الكلمة، وعلى ترتيب الكلمات في الجملة.

أما الفرض الثالث فقد أشارت نتائجه إلى وجود فرق دال إحصائياً في مهارة (الإغلاق البصري) بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من العاديين والفائقين في القراءة، وذلك لصالح العاديين والفائقين في القراءة. ويعزو الباحث تلك النتيجة لما يلي: ترتبط هذه المهارة بقدرة الفرد على إدراك الشكل الكلي عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط، بمعنى آخر؛ قدرة الفرد على استكمال الأجزاء الناقصة في كلمة من الكلمات أو شكل من الأشكال. ولعل من أكثر الأعراض شيوعاً فيما يتعلق بمشكلات الإغلاق البصري عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة، البطء أو الصعوبة في القيام بالأعمال والواجبات البصرية المغلقة التي تتمثل في ضرورة إمعان النظر في الكلمات أو الصور، والصعوبة في تمييز الحروف الهجائية المتشابهة في الشكل (مثل حرف س و حرف ش) والخلط بين الحروف الهجائية والأرقام، كأن يرى الطفل الرقم (٤ بدلاً من الحرف ع). وتكون لمهارة الإغلاق البصري علاقة واضحة بعملية القراءة في الحالات التي تدرك العين أجزاء فقط من الحروف أو الكلمات أو الجمل (عبد الرحيم، ١٩٩٢) .

وأشارت نتائج الفرض الرابع إلى وجود فرق دال إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة في (إدراك العلاقات المكانية) وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة. ويعزو الباحث ذلك لما يلي: إن مهارة إدراك العلاقات المكانية تتطلب من الطفل في العادة تمييز وذاكرة، ومقارنة ومطابقة، ويجب أن يكون الطفل قادراً على إدراك الكلمات كوحدات، وكل وحدة تحتوي على كيان منفصل، وفي كل كلمة يجب أن يدرك الطفل كل حرف وعلاقته بالحروف الأخرى في الكلمة، والطفل الذي لديه صعوبة في إدراك العلاقات المكانية غير قادر على تتبع الحروف أو الكلمات في الجملة، والجملة في الفقرة، كما أنه يعجز عن فهم معاني الكلمات المفردة، أو قد يحذف كلمات غير معروفة. (سليمان، ٢٠٠٣).

كما أن صعوبة إدراك العلاقات المكانية تسبب عقبات في تعلم القراءة من حيث التمييز في الاتجاه بين اليمين واليسار، وهذه الصعوبات تظهر في صعوبة تحديد اتجاهات الحروف، وكذلك في قراءة وكتابة الحروف، فالتلاميذ الذين لا يميزون بين اليسار واليمين قد يرتكبون أخطأ عكسية في القراءة من اليسار إلى اليمين.

وأشارت نتائج الفرض الخامس إلى وجود فرق دال إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة في (التمييز البصري بين الشكل والخلفية) وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة. إن القصور في مهارة التمييز بين الشكل والخلفية يجعل التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يجدون صعوبة في التعامل مع الحروف والكلمات والجمل أثناء التعلّم، لذلك يُعد التمييز بين الشكل والخلفية (الأرضية) ضرورياً للقراءة، لأنها تتطلب إدراك الحروف والكلمات دون الخلط بينها وبين الحروف والكلمات المحيطة بها.

ويعزو الباحث الفروق بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين والفائقين في القراءة للمشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم عامة، وذوو صعوبات تعلم القراءة بشكل خاص، والمتمثلة في الصعوبات النمائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تُسهم بتوليد اضطرابات تحد من فاعلية الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة، وبالتالي تعمل تلك الاضطرابات إلى ظهور صعوبات تعيق التقدم الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة نتيجة لعملية نفسية، أو عصبية داخلية، أو مجموعة من الاضطرابات. فاضطرابات الإدراك البصري تنشأ نتيجة لعدم قدرة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على تنظيم وتكامل المثيرات، وصعوبة معالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة، مما يؤدي إلى اختفاء المعلومات أو الكلمات أو الأشكال قبل إعطائها المعاني والدلالات المعرفية، وبالتالي ينعكس ذلك على العديد من المهارات كصعوبة التمييز بين الكلمات، وقلب الحروف، بالإضافة إلى صعوبات التمييز بين الحروف. ويؤكد الزيات (١٩٩٨) بأن الإدراك البصري

يلعب دوراً بالغ الأهمية في التعلم المدرسي، وبصفة خاصة في القراءة والكتابة، ويجد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم صعوبات ملموسة في المهام التي تتطلب تمييزاً بصرياً للحروف والكلمات.

ويؤكد العتوم (٢٠٠٤) بأن غالبية الدراسات والبحوث التي أجريت على الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات التعلم عامة، وذوي صعوبات تعلم القراءة خاصة تشير إلى أنهم يعانون من صعوبات في الإدراك البصري الذي يعد عاملاً مهماً للقراءة. إن مجمل ما تم ذكره سابقا، يشير إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب عمليات الإدراك مقارنة بأقرانهم العاديين، نتيجة عجزهم عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية والوصول إلى مدلولاتها والمعاني الملائمة لها، لذا يرى الباحث أن دور العمليات الإدراكية في علاج أشكال صعوبات التعلم يمثل واحدة من القضايا الملحة؛ حيث تعمل الأنشطة الإدراكية على تنظيم وتفسير المثيرات البصرية والسمعية، لذا فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في العمليات الإدراكية تؤدي إلى إعاقة التناسق البصري السمعي الحركي، والعلاقات المكانية والتمييز البصري والسمعي، كما أنهم لا يستطيعون تفسير المثيرات ومعرفة معناها، مما يؤثر بشكل مباشر على مهاراتهم الأكاديمية.

مقترحات الدراسة:

١. الحاجة إلى برامج علاجية في القراءة تأخذ بالاعتبار طبيعة العلاقة بين مهارات الإدراك البصري ومهارات القراءة.
٢. إجراء دراسات أخرى لتعرف طبيعة العلاقة بين مهارات الإدراك السمعي ومهارات القراءة.
٣. الحاجة لمزيد من المعرفة لطبيعة العلاقة بين مهارات الإدراك البصري وصعوبات الكتابة.
٤. البحث عن مُدخل لفهم صعوبات القراءة، بالإضافة إلى المدخل النمائي.

المراجع العربية:

- إبراهيم، لطفي عبد الباسط. (٢٠٠٠). دراسة لبعض مسببات اضطراب التجهيز لدى ذوي صعوبات التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد العاشر. العدد ٢٨.
- بوند، جاي ومايلز، تنكر وباربارا، واسون. (١٩٨٤). الضعف في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه. (محمد منير مرسي و إسماعيل أبو العزايم، مترجمون). القاهرة: عالم الكتب.
- حوحو، هند مصطفى. (٢٠٠٣). مهارات الانتباه والإدراك لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة والعاديات في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- الخطيب، جمال ومنى الحديدي. (١٩٩٧). المدخل إلى التربية الخاصة. الكويت. مكتبة الفلاح.
- دبيس، سعيد. (١٩٩٤). دراسة المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة علم النفس،٢٩ (٨)، ٢٦-٥٠.
- الراشد، ليندا. (٢٠١٠). الدلالات التمييزية لمهارات الإدراك البصري لدى التلميذات ذوات صعوبات تعلم القراءة والعاديات بالمملكة العربية السعودية (دراسة نمائية). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- الروسان، فاروق. (١٩٩٦). سيكولوجية الأطفال غير العاديين (مقدمة في التربية الخاصة). عمان: دار الفكر.
- زهير، علي سلمان. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإدراكية البصرية في ضوء العلاقات بين المهارات الإدراكية والمهارات الحسابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية-جامعة دمشق.
- الزيات، فتحي. (٢٠٠٧). دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم. دار النشر للجامعات، مصر.

- الزيات، فتحي. (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم ،قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي. (١٩٩٨). صعوبات التعلم:الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز وخشان، أيمن وأبو جوده، وائل. (٢٠٠١). مدخل إلى صعوبات التعلم. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- السرطاوي، عبد العزيز وسيسالم، كامل. (١٩٩٢). المعاقون أكاديمياً وسلوكياً خصائصهم وأساليب تربيتهم. الرياض: دار الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع.
- السعدون، ندى. (٢٠٠٧). كفاءة الذاكرة العاملة لدى ذوات صعوبات التعلم والعاديات من تلميذات المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين. رسالة ماجستير. البحرين: جامعة الخليج العربي.
- السعيدي، أحمد. (٢٠٠٣). الفروق في بعض العمليات المعرفية بين ذوي صعوبات التعلم ومنخفضي التحصيل القرائي من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. البحرين: جامعة الخليج العربي.
- سليمان، السيد عبد الحميد. (٢٠٠٣). صعوبات التعلم والإدراك البصري (تشخيص وعلاج). القاهرة: دار الفكر العربي.
- شحاته، حسن. (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شلبي، أمينة. (٢٠٠٥). الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد٥٥، الجزء الثاني:ص ص ٤-٤٣.
- طعيمة، رشدي ومناع، أحمد. (٢٠٠١). مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي. القاهرة: دار الفكر.
- الطويل، عزت. (٢٠٠٤). بحوث ودراسات في علم النفس. الرياض: دار المطبوعات الجديدة.

- عبد الرحيم، فتحي. (١٩٩٢). سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة. الجزء الثاني، ط (٣)، الكويت: دار القلم.
- عبد الله، إبراهيم. (٢٠٠١). الطفل ومشكلات الحساب. القاهرة: عالم الكتاب.
- عبد الله، بدرية. (١٩٩٣). العلاقة بين المهارات الإدراكية السمعية والبصرية وبعض صعوبات الحساب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي: البحرين.
- العتوم، عدنان يوسف. (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العجمي، عبد العزيز. (٢٠١١). الدلالات التمييزية الفارقة لأبعاد الإدراك البصري في تعرف ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في دولة الكويت. رسالة ماجستير منشورة. مملكة البحرين. جامعة الخليج العربي.
- عوض الله، محمود والشحات، مجدي وعاشور، أحمد. (٢٠٠٣). صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر.
- عوض، فتحية عبد الرؤوف. (١٩٩٩). اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن. كراسة التعليمات، وزارة التربية والتعليم، إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية، الكويت: مطبعة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
- القريطي، عبدالمطلب. (٢٠٠٥). سيكلوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الكوهجي، فاطمة عبد الجبار. (١٩٩٤) العلاقات بين بعض صعوبات القراءة والانتباه والتذكر لدى تلاميذ الصفوف الأولى في المرحلة الابتدائية بدولة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة. البحرين. جامعة الخليج العربي.
- المجاهد، سالم محمد. (٢٠٠٥). الاضطرابات الإدراكية وعلاقتها بنوعية صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا. رسالة دكتوراه. القاهرة: جامعة عين شمس.

- كمال، أمينة. (١٩٩٢). العلاقة بين المهارات الإدراكية وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة. مملكة البحرين: جامعة الخليج العربي.
- كيرك وكالفنت. (١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. (ترجمة: زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- مثقال، جمال. (٢٠٠١). صعوبات التعلم. المنصورة: دار الوفاء.
- موريسون، جاردنر. (١٩٨٢). اختبار مهارات الإدراك البصري. (تعريب فتحي عبد الرحيم، محمد هويدي، أمينة كمال، ١٩٩٢). مملكة البحرين: جامعة الخليج العربي.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٧). دليل المعلم في اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي. إدارة التعليم الابتدائي. مملكة البحرين.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- *Burtner, Patricia A.; Ortega, Shannon geisler; Morris, Cecilia Gonzales; Scott, Keri & Qualls, Clifford. (2002). Discriminative Validity of the motor-free visual perceptual test revised in children with and without learning disabilities. OTJR: Occupation, Participation and Health, EJ656806, 22(4), 61-63 Fall 2002.*
- *Dhingra, Rajni and Manhas, Sarika and Kohli, Nidhi. (2010). Relationship of perceptual abilities with academic performance of children. University of J by ammu, India.*
- *Ehnis, C. R. (2003). Visual and auditory memory components of reading and arithmetic in learning disabled children .Dis. Abs,39,6145-6146.*
- *Finlayson, M.A. & Rourke, B.P. & (2003). Neuro Psychological significance of variation of patterns of academic performance verbal and visual spatial abilities . J.of Abnormal Child-Psycho., 6, 121-133.*
- *Fletcher, J. M & Foorman, B. R. (1994). Intelligent testing with the discrepancy model for children with learning disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, 13(2),186-203.*

- *Gregg, Noel; Ferri, Beth; Hoy, Cheri & Stennett, Robert B. (2000). Influence of gender and ability on the performance of college students with learning disabilities. Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 10(3), 139-151.*
-*Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2003). Exceptional learners; introduction to special education . New York: Allyn & Bacon.*
- *Hallahan, D. P. (1996). Introduction to learning disabilities. Boston: Allyn and Bacon.*
- *Harber, S. (1999). The Learning – disabled preschool children. J. of Exceptional Ghildren, 12(2) 78-80.*
- *Jose, M., (2003). Teaching exceptional children in all America`s-schools. Renton, VA: The council for exceptional children.*
- *Karen, K. (2004).Stereotyping physical attractiveness:A sociocultural perspective. Journal of cross-cultural psychology. 21, (2). 158 – 177.*
- *Lerner, J. L. (2003). Learning Disabilities. New York: Houghton Mifflin Company.*
- *Learner, J. W. (2006). Learning disabilities and related disorders. Houghton Mifflin Componay, USA.*
- *Lerner, J. W. (1997). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies (7th.ed.) Boston: Houghton Mifflin.*
- *Lindgren, H. (2004). Educational psychology in the classroom. Seven edition, California: boods/ Cole Publishing Company.*
- *Mercer, D. & Mercer, R.A. (1998). Teaching student with learning problems. New York: Macmillan publishing company.*
- *Michael, M. & Brenda, R. (2000). A Visually based developmental reading deficit. Journal of Memory and Language. 43 (2), 157-181.*
- *Reason, R. & R. Boote. (1994). Helping Children With reading and spelling . London. Routledge.*
- *Santiago, R. (2003). Visual recognition memory in specific learning –disabled children. Journal of the American Optometric Association.65 (10), 10/94.*
- *Smith, D. (2001). Teaching the Learning disabled. New jersry: Prentice Hall.*

- *Sternberg, R.(2003). Cognitive Psychology. (3rd) Education. New York. Thomson-wads worth.*
- *Taylor, T.(2005). Is visual memory predictive of below- average academic Achievement in Second through Fourth Graders? Journal of cross-cultural psychology. 23, (2). 150 – 1180.*

الاسهام النسبي لكل من دافعيــة الانجاز ومفهوم الذات فى التوافق الدراســي لدى الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية

إعداد

د . إبراهيم سيد أحمد عبدالواحد[١]* د . حسام الدين أبوالحسن حسن على[٢]**

ملخص الدراسة :

تهـدف الدراسـة الحاليـة إلى التحقق مـن درجة الإسهام النسبي لـكل من دافعية الإنجـاز ومفهـوم الـذات في التنبـؤ بالتوافـق الدراسـي لـدى الأطفـال الموهوبـين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، كما تهدف إلى التعرف على الفروق بين الأطفال الموهوبـين ذوى صعوبات التعلم والأطفال الموهوبـين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقاييس مفهوم الذات ودافعية الإنجاز ، والتوافق الدراسي .

وإذ تحدد البحث بتلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائي وبلغت عينة البحث (١٥) تلميـذ مـن الموهوبين ، (١٥) تلميـذ من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، وتم إعداد مقاييس مفهوم الذات ودافعية الانجاز والتوافق الدراسي ، وبعد التأكد من خصائصهـا السيكومتريـة تم تطبيقهـا على عينة البحـث ، وتم معالجة البيانات بالوسائل الاحصائية المناسبة ، توصل البحث إلى النتائج التالية :

- توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية بين متوسطي رتـب الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التوافق الدراسي لصالح الموهوبين .
- توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية بين متوسطي رتـب الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز لصالح الموهوبين .
- توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية بين متوسطي رتـب الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات لصالح الموهوبين .

---

* جامعة الأزهر ، مصر ، elmenshawy_74@yahoo.com

** جامعة جنوب الوادي ، مصر ، hosam_san@hotmail.com

- يمكن التنبؤ بالتوافق الدراسي تنبؤاً دالاً إحصائيا بمعلومية دافعية الانجاز ومفهوم الذات لدى العينة الكلية.
- يمكن التنبؤ بالتوافق الدراسي تنبؤاً دالاً إحصائيا بمعلومية دافعية الانجاز ومفهوم الذات لدى الموهوبين .
- يمكن التنبؤ بالتوافق الدراسي تنبؤاً دالاً إحصائيا بمعلومية دافعية الانجاز ومفهوم الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

The relative contribution of each of achievement motivation and self-concept in the Academic adjustment with the gifted and gifted learning disabled elementary school students

Abstract:

The present study aims to verify the degree of relative contribution of each of the self-concept and achievement motivation in predicting Academic adjustment for gifted and gifted learning disabled, and aims to identify the differences between the gifted and gifted learning disabled in the total score and scores sub-scales self-concept and achievement motivation, and Academic adjustment.

Total sample (15) pupils of gifted, (15) pupils of gifted learning disabled of students in the fifth grade elementary, and was preparing measures self-concept and achievement motivation and Academic adjustment were used after it was ascertained that their psychometric indices indicated their suitability for the sample of the study, was addressingappropriate means of statistical data research found the following results:

- There are statistical significant differences between average scores of gifted and gifted learning disabled in Academic adjustment for gifted students.

- There are statistical significant differences between average scores of gifted and gifted learning disabled in achievement motivation for gifted students.
- There are statistical significant differences between average scores of gifted and gifted learning disabled in self-concept for gifted students.
- It can be predicted the Academic adjustment of achievement motivation and self-concept among the total sample.
- It can be predicted the Academic adjustment of achievement motivation and self-concept among gifted
- It can be predicted the Academic adjustment of achievement motivation and self-concept among gifted learning disabled.

أولاً : المقدمة :

تتميز الحياة اليوم بالتغيرات المتسارعة والمتلاحقة نتيجة للتطور التقني والمعلوماتي في كافة المجالات ، وهذا كان دافعا قويا للإيمان بأن الثروة البشرية هي المحرك الرئيس لكل القوى والموارد الأخرى . إن التركيز على الإنسان وما يمتلكه من قدرات عقلية وسبل تنميتها ، يرسم صورة لما يجب أن تكون عليه المنظومة التربوية على أعتاب الألفية الثالثة ؛ فجل اهتمام هذه المنظومات هو تفتيح عقول المتعلمين ورعايتها ، لتكون في مستوى تطلعات مجتمعاتها ، وتلعب دوراً فعّالاً في مجتمع الثورة المعلوماتية ، وذلك يتطلّب من الفرد أسلوباً عالياً من التفكير.

وكما يعتل الجسد فإن التعليم أيضا يمكن أن يعتل ، و علل التعليم لمن أراد أن يرصدها داخل المؤسسات التعليمية كثيرة و متعددة و مختلفة في أنواعها و متشعبة في أشكالها ؛ مما ينتج عنه تعطل مسيرة بعض المتعلمين في المضي قدما نحو تحقيق ما ترغبه الدولة و تريده المؤسسات التربوية .

وعلى هذا الأساس ينظر إلى الموهوبين والمتفوقين على أنهم الثروات والكنوز النفيسة لمجتمعاتهم ، فعليهم تنعقد الآمال في التصدي لمشكلات

أوطانهم ، لذلك أصبح الاهتمام باكتشافهم، وتهيئة سبل رعايتهم ، والعمل على حسن استثمار طاقاتهم واستعدادهم ضرورة يفرضها التقدم و التغيرات المتسارعة في مختلف مناحي الحياة .

ويشير فتحي الزيات (٢٠٠٢) إلى أن العقد الأخير من القرن العشرين قد شهد تزايد الانتباه إلى ظاهرة تمثل تناقضاً محيراً، وهى ظهور مفهوم الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ، وأثار هذا المصطلح اهتمام وانتباه كافة الشرائح الاجتماعية مثل المدرسين والآباء وعلماء النفس والباحثين وعلماء التربية الخاصة ؛ وذلك لما يشوب المصطلح من غموض ، فهل يمكن أن تجتمع الموهبة من ناحية مع صعوبة التعلم من ناحية أخرى ؟ ، وكيف يمكن تشخيص وتحديد علاج هذه الظاهرة ؟ ، وما الآثار النفسية والتربوية المترتبة على ظهور هذين النقيضين معا ؟ .

ويذكر Baum, Cooper & Neu (2001) أن هؤلاء الأطفال لديهم فجوة واضحة بين مستوى تحصيلهم الأكاديمي وما يمتلكون من مواهب هائلة ، فنادراً ما يكون لديهم الفرصة لإظهار هذه الموهبة وبالتالي فإن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى مناهج خاصة تتناسب مع مواهبهم الخاصة، وتساعدهم بتزويدهم باستراتيجيات لتعويض نقاط الضعف لديهم التي تشكل لهم مشكلات جمة.

وعلى الجانب الآخر يرى إبراهيم الزهيرى (٢٠٠٣) أن المستوى التحصيلي الذي يصل إليه الطفل لا يتوقف على القدرة العقلية والعوامل المعرفية وحدها بل يتأثر أيضاً بعوامل شخصية دافعية وانفعالية وقد يتوافر لدى الطفل طاقة عقلية تؤهله للوصول إلى مستوى تحصيلي مرموق إلا أنه يصعب عليه الوصول إلى هذا المستوى لأن هذه العوامل تعوق استخدام تلك الطاقة . ويشير زياد بركات (٢٠٠٦) إلى أن التوافق الدراسي من العوامل المهمة التي تؤثر في امكانية الطالب لاكتساب المهارات وتحسين الأداء ، و يعبر التوافق بصفة عامة عن عملية التفاعل بين الفرد بما لديه من حاجات و

إمكانات وبين البيئة المحيطة به بما فيها من خصائص ومتطلبات ، كما يشير التوافق الى ما ينتهي اليه الفرد من حالة نفسية نتيجة قيامه بالاستجابات التكيفية المختلفة ، و يتأثر توافق الطالب مع الحياة الدراسية بمجموعة من المتغيرات المختلفة منها الجنس و مفهوم الذات و القدرات العقلية والعوامل الاجتماعية والشخصية .

ويشمل التوافق الدراسي كذلك التوافق مع المتطلبات المعرفية والاجتماعية والانفعالية للفصل الدراسي ، فاتجاهات الطالب نحو التعلم واتجاهاته نحو الأقران وعلاقاته بالمعلمين بالإضافة إلى قدرته على تنظيم انفعالاته تسهم بشكل كبير في توافقه الدراسي .

وتعد طبيعة الأفكار التي يحملها الفرد عن ذاته وما تفرزه تلك الأفكار من شعور وجداني يتمثل في إنخفاض تقديره لذاته من أهم أسباب اضطراب شخصية الفرد، فمفهوم الذات من أقوى العوامل المؤثرة في سلوك الإنسان ، إذ أن مفهوم الفرد عن ذاته، ومفهومه عن رؤية الآخرين له يحددان سلوكه ، فإن مشاعر الفرد الموهوب ذوي صعوبات التعلم تجاه ذاته هي انعكاس لمشاعر المحيطين به تجاهه وتجاه ما يعانيه من اضطراب ، وهي تلعب دورا مباشرا في تكوين صورة ذهنية عن نفسه وهذه الصورة المختزنة في أعماقه تؤثر بشكل مباشر في بناء شخصيته والتحكم في سلوكه وردود أفعاله في المواقف الاجتماعية المختلفة .

وفي هذا المساق يشير Cotton (1993) إلى أن مفهوم الذات يعد متغيراً مهما في التعليم ، بالإضافة إلى كونه حجر الزاوية في الشخصية الإنسانية وهو من أهم عناصر التوجيه النفسي والتربوي ؛ حيث ينعكس مفهوم الفرد عن ذاته على توافقه الشخصي والاجتماعي . كما يرى Facoetti et al. (2005) أن أكثر ما يعانيه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو تدني مفهوم الذات ، وذلك لأنهم لا يستطيعون أن يعبروا عن كامل قدراتهم الأكاديمية على الرغم من مقدرتهم العقلية الطبيعية .

ولعل الدافعية للإنجاز من أهم العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشراً في مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة بشكل عام والمجال التعليمي بشكل خاص ، كما تؤثر الدافعية للإنجاز طرديا على الثقة بالنفس لدى المتفوقين دراسيا. ويذكر فتحي الزيات(١٩٩٦) أن دافعية الإنجاز تمثل أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية ، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك ، بل يمكن النظر إليها بوصفها أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر ، ففي بداية النصف الثاني من القرن العشرين اتجه العلماء إلى دافعية الإنجاز من حيث هي بعد مهم من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان وبخاصة في الدوافع الاجتماعية المكتسبة .

ولذا يمكن القول أن رقي الأمم وتقدمها لا يقوم على ما تملكه هذه الأمم من ثروات طبيعية بقدر ما يقوم على ما يملكه أفرادها من دافعية للإنجاز .

مما سبق يمكن القول بأن الطفل الموهوب هو كائن حي ، تحيط به العديد من العوامل المختلفة ، التي قد تساعد أوقد تعوق نموه الدراسي، وفي الحالة الأخيرة قد تحدث صعوبات التعلم ، ومن هنا فإن رعاية الأطفال الموهوبين تبدأ باكتشاف الصعوبات والمخاطر التي تعترض مسيرة نموهم ، وتشخيص هذه الصعوبات ومعرفة أسبابها حيث إنها تشكل خطورة على مستقبل تعليم هؤلاء الأطفال .

ثانياً : مشكلة الدراسة :

إن الموهوبين هم مستقل الأمم وثرواتها ، ومن ثم فإن الحفاظ عليهم ورعايتهم، والاهتمام بمشكلاتهم والصعوبات التي تواجههم أثناء التعلم يعد واجباً قومياً ، فعندما يعاني بعض هؤلاء الموهوبين من صعوبات في التعلم فلا شك أن المشكلة تزداد تعقيداً ، مما يعرض الوطن لفقد جهود هؤلاء الموهوبين ، لذلك يتوجب على الدارسين والباحثين في التربية الخاصة بتوجيه الاهتمام لهذه العينة من الأطفال ودراسة جميع جوانب سلوكياتهم للتعرف على الأبعاد

المختلفة التي تسهم في بناء شخصيتهم ، ومن جانب آخر قد تساعد مثل هذه الدراسات في الوصول إلى نتائج تقود إلى فهم طبيعة هؤلاء الأطفال وبناء البرامج التعليمية التي تناسب قدراتهم .

فقد يتصور البعض أن الموهوبين لا يواجهون أي مشكلات أو مخاطر تهدد مستقبلهم الأكاديمي ، وأنهم قادرون على توجيه أنفسهم وتدبير أمورهم والسيطرة على ما يواجهونه من مشكلات بموهبتهم التي يتمتعون بها . ويشير عبد الرقيب البحيرى (٢٠٠٦) أن الكثير من عامة الناس وقليل من المتخصصين يشعرون بالاستغراب والدهشة حينما يسمعون أو يقرءون أن الأطفال الموهوبين قد يحصلون على درجات منخفضة أو يرسبون في بعض المواد الدراسية بالرغم من توافر الظروف البيئية المواتية وعدم وجود أية إعاقة حسية لديهم . كما يشير Terry (2004) أن الموهوبين ذوى صعوبات التعلم تعد فئة لم تحظى بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين، كما تم إهمال التشخيص المناسب الدقيق من قبل المعلمين ، وربما يرجع ذلك إلى حالتهم الخفية وهؤلاء الأفراد غالباً ما يكونوا متوترين بسبب مشكلاتهم النفسية.

وبناءً على ما سبق فإن الطفل الموهوب حينما يواجه صعوبة نوعية في التعلم في إحدى المجالات الأكاديمية ينعكس ذلك بالسلب على شخصية الطفل مما يعرض حياته النفسية للاضطرابات والاختلالات ، لذا بدت الحاجة ملحة لسرعة اكتشاف هؤلاء الأطفال وتقديم الخدمات التربوية التي تناسبهم . وقد أشار سليمان يوسف (٢٠٠٧) إلى أن غياب الدعم والفهم وعدم التدخل التعليمي والإهمال التربوي للموهوبين ذوى صعوبات التعلم يمنع الكثير منهم من المشاركة والمساهمة بفاعلية كأفراد في المجتمع والعالم المحيط ؛ وبالتالي فإن عدم التعرف على هذه الفئة ينشأ عنه مشكلات اجتماعية وانفعالية تترك بصماتها على مجمل حياة الطفل الأسرية والاجتماعية ويتزايد تقبله لها وبالتالي تصبح أكثر مقاومة للعلاج.

يتضح مما سبق أنه لكي نصل بالإمكانات العقلية لهؤلاء الأطفال إلى مستواها المتوقع يتعين علينا التعرف عليها والكشف عنها وتحديد طبيعتها ورعايتها وفي نفس الوقت التعرف على صعوبات التعلم لديهم.

ويضيف Weinfeld. et al. (2005) أنه ينبغي أن يركز التربويون على نقاط القوة لدى هؤلاء الأطفال أكثر من نقاط الضعف حيث يصبح هؤلاء الأطفال أكثر رغبة في بذل المزيد من الجهد لإكمال مهامهم التعليمية ، كما أسفرت نتائج دراسة تهانى عثمان (٢٠٠٧) عن انخفاض درجات الطلاب الموهوبين ذوى صعوبات التعلم على مقياس صعوبات التعلم خاصة الذين يعزون صعوبات التعلم لأسباب شخصية فقد انخفضت درجاتهم بصورة أكبر ممن يعزونها إلى أسباب خارجية. وقد أوضحت دراسة Shaywitz. et al. (2001) أن هناك فئة من الأطفال ذوى الموهبة العالية يظهرون مستويات من المشكلات السلوكية مشابهة للمشكلات السلوكية التي يظهرها هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

كما ذهبت دراستا ولاء عبدالرحيم (٢٠٠٩) و حسني النجار (٢٠١٠) إلى أن من العوامل التي تؤدي إلى انخفاض المستوى التحصيلي للطلاب الموهوبين انخفاض مستوى التوافق الدراسي لديهم ؛ حيث توصلتا الى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التوافق الدراسي والتحصيل الدراسي .

إن نقطة البداية على طريق رعاية وتنشئة جيل من الموهوبين يسهم في بناء ورقى مجتمعه وتقدمه تبدأ بالتعرف على الصعوبات التي تواجههم في العملية التعليمية حتى يتسنى لنا علاجها ، فرعاية الموهوبين ليست ممارسة تربوية زائدة عن الحاجة بل هي شريان وعصب رئيسي لأي نظام تربوي .

وتثير مشكلة الدراسة التساؤلات التالية :

(١) هل توجد فروق بين الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والأطفال الموهوبين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس التوافق الدراسي.

(٢) هل توجد فروق بين الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والأطفال الموهوبين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس دافعية الإنجاز.

(٣) هل توجد فروق بين الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والأطفال الموهوبين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات .

(٤) هل يمكن التنبؤ بالتوافق الدراسي بمعلومية كل من مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى الأطفال الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

(٥) هل يمكن التنبؤ بالتوافق الدراسي بمعلومية كل من مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى الأطفال الموهوبين.

(٦) هل يمكن التنبؤ بالتوافق الدراسي بمعلومية كل من مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

ثالثاً :أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من درجة الإسهام النسبي لكل من مفهوم الذات ودافعية الإنجاز في التنبؤ بالتوافق الدراسي لدى الأطفال الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، كما تهدف إلى التعرف على الفروق بين الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والأطفال الموهوبين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات ، وأيضا التعرف على الفروق بين الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والأطفال الموهوبين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس دافعية الإنجاز ، وأيضا التعرف على الفروق بين الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والأطفال الموهوبين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس التوافق الدراسي .

رابعاً : أهمية الدراسة :

تتجلى أهمية هذه الدراسة في جانبين ، الجانب الأول الأهمية النظرية والجانب الثاني الأهمية التطبيقية ، وتبرز أهمية الجانبين فيما يلي :

(أ) الأهمية النظرية :

(١) ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى أهمية المتغيرات التي تتناولها الدراسة وهي تتناول ثلاث متغيرات مفهوم الذات والدافعية للإنجاز والتوافق الدراسي والأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

(٢) أهمية المتغيرات التي تسعى الدراسة إلى استجلاء ارتباطها بعضها ببعض لدى عينة من التلاميذ يحتاجون إلى العديد من هذه الدراسات حتى يمكن استخراج القدرات الكامنة لديهم، وتحقيق أقصى استفادة منها ، خاصة في مثل هذه المرحلة العمرية المناسبة لتعديل المفاهيم الذاتية والاتجاهات ، وتنمية القدرات .

(٣) أهمية دراسة مفهوم الذات باعتباره المحور الأساسي في فهم الشخصية ، ومن العوامل المهمة التي تؤثر تأثيراً كبيراً في سلوك الفرد وتوافقه الشخصي والاجتماعي، فضلاً عن كونه أداة التطور والتقدم في المجتمعات لأن الفرد الذي يتمتع بقوة الإرادة والثقة بنفسه وقدراته وإمكاناته ، وارتفاع مفهومه لذاته هو أساس التقدم والبناء في المجتمع.

(٤) ندرة الدراسات - في حدود ما اطلع عليه الباحثان - التي اهتمت بالعلاقة بين مفهوم الذات والدافعية للانجاز والتوافق الدراسي لدى الموهوبين بشكل عام والموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص . فمن خلال مراجعة التراث النظري وُجد ندرة في الدراسات التي اهتمت بموضوع الدراسة لذلك كانت هذه الدراسة إسهامها متواضعا في هذا المجال .

(ب) الأهمية التطبيقية

(١) دراسة بعض العوامل النفسية المرتبطة بالعملية التعليمية للتلاميذ لفهم الأبعاد المختلفة للموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم لتوفير المناخ النفسي الملائم لتنمية قدراتهم بالإضافة إلى أهمية هذه المتغيرات بقدرة التلميذ على التحصيل الأكاديمي والمعرفي.

(٢) إتاحة الفرصة للمعلمين لتوجيه كل طفل وفقاً لما تسمح به إمكاناته العقلية واستعداداته الخاصة واستثمار نواحي القوة والعمل على تنميتها، والتعرف على نواحي الضعف ومحاولة علاجها بما يناسبها.

(٣) تعد هذه الدراسة إسهاما تربويا جديدا على بيئة التعلم المصرية ، يمكن الإفادة منه في تطوير المناهج باستخدام إستراتيجيات محفزة لدافعية الإنجاز ومفهوم الذات ، مما يعود بالنفع على تلاميذ التعليم الابتدائي ، حيث يمكن تنمية وتحسين مستوى التوافق الدراسي مما يؤدي إلى ارتفاع تحصيله الأكاديمي .

(٤) يسهم هذا البحث في إثراء التراث التربوي ؛ من خلال إلقاء الضوء على المزيد من الأبحاث والدراسات الأجنبية التي تناولت بالدراسة فئة الموهوبين والموهوبين ذوى صعوبات التعلم نظراً لندرة الأبحاث العربية التي تناولت هذه الفئة.

(٥) يمكن الاستفادة من الدراسة الحالية في وضع برامج لمساعدة الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم على تحسين مفهوم الذات وتنمية دافعية الإنجاز لديهم وتحقيق توافقهم الدراسي.

خامساً : التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

يعرض الباحثان التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

- **دافعية الانجاز** : هي قدرة الفرد على المثابرة وحب الاستطلاع ، وسعيه لتحقيق أهدافه لاشباع حاجاته وطموحاته والتفوق على الذات وعلى الآخرين ، والتغلب على العقبات .

- **مفهوم الذات** : هي الصورة التي كونها الفرد عن نفسه في النواحي الأكاديمية والجتماعية والنفسية والجسمية .

- **التوافق الدراسي** : هي قدرة الطالب على التكيف و الانسجام مع بيئته الدراسية و يظهر ذلك من خلال اقامة علاقات طيبة مع زملائه و معلميه و اقباله على الدراسة بكل طاقاته الممكنه و قدرته على تنظيم أوقات الدراسة والاستذكار

- **الموهوبين** : هم مجموعة من الأشخاص الذين يتميزون بذكاء مرتفع وتحصيل أكاديمى عالٍ وقدرات بارعة .

- **الموهوبين ذوي صعوبات التعلم** : هم الأطفال الذين يملكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية بارزة ، تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم ، يظهر ذلك من خلال انخفاض أدائهم بشكل ملحوظ .

سادساً : المفاهيم الأساسية في الدراسة الحالية :

(أ) الموهوبون : Giftedness

استخدم مصطلح الموهبة Giftedness للدلالة على فئة من الأفراد يتميزون بارتفاع واضح في مواهبهم وقدراتهم العقلية ، كما أنهم يتميزون عن غيرهم بحسن أدائهم في مجالات الحياة المختلفة . ويعد مفهوم الموهبة من المفاهيم الملتبسة والتي تحتاج إلى دقة في الصياغة نظراً للتداخل بينه وبين مفهوم التفوق العقلى . فيشير Mc Clellan (2002) أن الموهبة ارتبطت بالعبقرية ، وقد استمر التداخل بين هذين المفهومين منذ عهد Terman حتى وقت قريب ، حيث ينظر إلى الذين يسجلون درجات مرتفعة على اختبارات الذكاء بأنهم عباقرة أو موهوبين ، وفي الوقت الراهن رفض هذا التعميم ، حيث أكد العديد من الباحثين على أن الموهبة تمثل قيمة أكبر من مجرد القدرات العقلية ، فالموهوب هو ذلك الشخص الذي يظهر مستوى مرتفع من الأداء في واحدة أو أكثر من مجالات التعبير التي تحظى بتقدير اجتماعي .

كما يضيف عبد الرحمن سليمان وصفاء أحمد (٢٠٠١) أن مصطلح الموهبة قد استخدم فى النصف الثانى من القرن العشرين للتعبير عن التفوق والمتفوقين . ويذكر زكريا الشربينى ويسريه صادق (٢٠٠١) أن مصطلح الموهبة أو التفوق يستخدم للدلالة على مجموعة من الأشخاص الذين يتميزون بذكاء مرتفع وتحصيل أكاديمى عالٍ وقدرات بارعة ، وقد اشارا إلى أن الموهوبين أكاديميا يحفظون دروسهم بسهولة وسرعة أو فى وقت قصير وعادة لهم درجات مرتفعة فى اختبار الذكاء. كما يضيف محمود منسي وعادل البنا (٢٠٠٢) أن الموهوب هو كل من تفوق فى أدائه على أقرانه فى الأنشطة الأكاديمية أو الفنية أو الاجتماعية. كما يرى عبد المطلب القريطى (٢٠٠٥) إلى أن

الموهبة هى محصلة التفاعل بين كل من العوامل الوراثية والعوامل الدافعية وخصائص الشخصية الخاصة بالفرد، والمواهب لا تقتصر على المجالات غير الأكاديمية فحسب، وإنما تشمل المجالات الأكاديمية أيضاً بحسب ما يتهيأ للفرد من فرص لاستثمار طاقاته العقلية، وحتى عندما كان يُستخدم مصطلح الموهبة للتعبير عن المتفوقين فإنه يقصد به الموهبة الأكاديمية التى تتبدى فى التحصيل المرتفع.

أساليب التعرف على الموهوبين:

يعد اكتشاف وتشخيص ذوي الموهبة الخطوة الأولى في طريق العناية بهم والاهتمام بمتطلباتهم واحتياجاتهم التعليمية والتعرف على المشكلات التى تواجههم وإعداد البرامج التربوية اللازمة لهم على اعتبار أنهم أحد فئات التربية الخاصة ، لذا تولى الدول المتقدمة أهمية بالغة للكشف المبكر عن الموهوبين .

وقد حدد عبد الرحمن سليمان(٢٠٠١) العديد من الوسائل التى تستخدم فى الكشف عن الموهوبين مثل اختبارات الذكاء ، واختبارات الابتكار ، ومقاييس التقدير السلوكية ، وترشيحات المعلمين ، و ترشيحات الوالدين ، وتقدير الأقران ، والتقارير الذاتية ، وترشيحات الخبراء . كما ركز عبد الرقيب البحيري (٢٠٠٦) على أن الابتكارية هى الصفة المميزة لعمل الموهوب وسلوكه ، فالابتكارية عنصر من عناصر الموهبة فليست المهارة فى الأداء دليلاً على الموهبة ، كما يُنظر للابتكارية على أنها عنصر مهم فى التحصيل الأكاديمى المرتفع لدى الموهوب، وبجانب الابتكارية يعد الذكاء عنصراً آخر من عناصر الموهبة وتتضح آثاره فى زيادة التحصيل ، ومن ثم فالمزج بين الذكاء والابتكارية يكون له أثر ملموس فى زيادة التعلم لدى الطفل الموهوب.

بالإضافة إلى ما سبق فإن عملية تشخيص الموهوبين تحتاج إلى تحديد سمات وخصائص هذه الفئة. لذا ترى سناء سليمان (٢٠٠٦) أن مقدرة الطفل الموهوب على النمو والتطور تعتمد على خصائص يولد بها، علاوة على أسلوب

التعامل مع فضوله فى المنزل والمدرسة فإذا تقبل الأهل فى المنزل والمسئولون فى المدرسة هذا الفضول وحب الاستطلاع لدى الطفل؛ فإن ذلك سوف يساعد فى تبلور شخصية الطفل بطريقة سوية، أما إذا حدث العكس ولم يُعْطَ هذا الطفل التشجيع الكافى سيجد لنفسه اهتمامات غريبة يشغل نفسه بها كنوع من المحافظة على كيانه.

الموهبة في ضوء بعض النظريات:

- **نموذج Renzulli الثلاثى:**

يرى Renzulli et al. (1997) في نظريته عن الحلقات الثلاث أن الموهبة تتألف من تفاعل وتقاطع ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية وهى قدرات عامة فوق المتوسطة (الذكاء) ، ومستويات عالية من الالتزام بالمهمة (الدافعية والمثابرة) ومستويات عالية من الابتكار (الإبداع) ، والموهوبون هم أولئك الأطفال الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أى مجال قيم للأداء الإنسانى.

- **نموذج Taylor للمواهب المتعددة:**

يذكر عبدالمطلب القريطى (٢٠٠٥) نموذج تايلور متعدد المواهب لا يهتم بتعريف الموهبة والتفوق ، ولكنه ينظر إلى الطلاب على أنهم يمتلكون مهارات وأوجه تفوق من نوع آخر. فقد وسع تايلور المواهب إلى تسع مواهب ؛ سميت الموهبة الثانية وحتى السادسة منها بمواهب التفكير العقلي وهي: (التفكير الغزير ، التواصل ، التنبؤ ، اتخاذ القرار والتخطيط) وتسهم في عملية الإبداع والقدرة على حل المشكلات. أما المواهب الثلاثة الأخيرة (التنفيذ ، والعلاقات الإنسانية ، واغتنام الفرص) فهي أساسية في مجال نقل الأفكار إلى الواقع العملي .

وتشير تهاني عثمان (٢٠٠٧) إلي أن هذا النموذج يستند على فرضية مؤداها: أن كل طفل موهوب لديه من المواهب ما يحتاج إلى تطوير ونمو، وهى فى الحقيقة قدرات تعتمد على تراكمية المعرفة وعلى إكساب الأطفال المعارف من ناحية ، وإيجاد المثيرات المتنوعة التى تؤدى إلى نمو المواهب من ناحية

أخرى وذلك بناء على أن كل طفل لديه نمط فريد فى القوى فى منطقة أو أكثر وله منحى نمائى فريد فى كل منطقة موهوبة لديه

(ب) الموهوبين ذوي صعوبات التعلمGIFTED/LEARNING DISABLED :

إن صعوبة التعلم والموهبة ثنائية يجد الكثير من الأفراد صعوبة في فهما وتقبلها ؛ مما دفع الباحثين إلى الاهتمام بهذه الفئة من الأطفال للتعرف على مشكلاتهم وتقديم البرامج والخدمات التربوية اللازمة والمناسبة للموهبة التي يتمتعون بها والصعوبات التعليمية التي يعانون منها .

وقد أشار Lovett & Lewandowski (2006) إلى ظهور هذه الفئة في العقد الثامن من القرن العشرين فهي فئة من ذوى صعوبات التعلم تمتلك صفات الموهوبين؛ فهم يعانون من انخفاض في تحصيلهم وفي نفس الوقت يتمتعون بقدرة عقلية عامة تتفوق على نظائرهم من العاديين.

تعريف الموهوبين ذوى صعوبات التعلم :

ظهر العديد من الجهود التي حاولت أن تصل إلى تعريف يتسم بالشمولية لفئة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ؛ ويعزى هذا التعدد للغموض أو التناقض الذي يغلف هذه الفئة فهم محاصرون بين نقيضين الموهبة وصعوبات التعلم . وتكشف Willard-Holt (1999) أن صياغة تعريف للطفل الموهوب ذي صعوبة التعلم يعد مشكلة ؛ حيث إن التعريفات التي تستند إلى الاختبارات وبطاقة الملاحظة تعد غير كافية وتحتاج إلى إعادة نظر ، وكذلك الاعتماد على القوائم الرئيسة للسمات الشخصية للطفل الموهوب ذي صعوبة التعلم تعد غير كافية ؛ وذلك لعدم تغطيتها للجهود التي يبذلها الأطفال ذوو صعوبات التعلم لمواجهة هذه الصعوبات .

ويمكن أن نعرض لعدد من هذه الجهود التي حاولت أن تصيغ تعريف لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ؛ حيث يعرف فتحي الزيات (٢٠٠٢)

الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بأنهم أولئك الأطفال الذين يملكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية بارزة ، تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم ، تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة ، كما تجعل أداءهم منخفضاً انخفاضاً ملموساً. ويعرفهم McCoach. et al. (2001) بأنهم الأطفال الذين لديهم قدرات عقلية فائقة إلا أنهم يظهرون تناقضاً واضحاً بين هذه القدرات ومستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين مثل القراءة، أو الحساب ، أو الهجاء ، أو التعبير الكتابي ، فيكون أداؤهم الأكاديمي منخفضاً انخفاضاً جوهرياً على الرغم من أنه من المتوقع أن يكون متناسباً مع قدراتهم العقلية الخاصة ، ولا يرجع هذا التناقض لنقص في الفرص التعليمية أو لضعف صحي معين. وتعرفهم نصرة جلجل (٢٠٠٢) بأنهم هؤلاء الأطفال الذين يمتلكون موهبة أو ذكاء بارز أو القادرون على الأداء المرتفع ، لكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات في التعلم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمراً صعباً . ويعرفهم عادل محمد (٢٠٠٥) بأنهم أولئك الأطفال الذين تكون لديهم موهبة واضحة وبارزة في مجال أو أكثر من المجالات المتعددة للموهبة ومع ذلك فهم يعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم التي يكون لها مردود سلبي عليهم؛ حيث تؤدى إلى انخفاض تحصيلهم المدرسي ووجود صعوبة واضحة فيه وذلك في أحد المجالات الدراسية .

مما سبق يتضح أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم :

- قدرات عقلية فائقة أو مواهب غير عادية في واحدة أو أكثر من جوانب الموهبة.
- يعانون من صعوبة نوعية في التعلم تظهر بوضوح في إحدى المجالات الأكاديمية كالقراءة أو الكتابة أو الهجاء أو الحساب ، تتمثل في انخفاض تحصيلهم في تلك المجالات .
- صعوبات التعلم لا تعود إلى نقص في فرص التعليم أو إعاقة صحية معينة .

سمات الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم:

أشارت King (2005) إلى أن الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ينتمون إلى ما يعرف بذوي الازدواجية في الخواص والاحتياجات، كما أنهم لهم حاجات اجتماعية وانفعالية تختلف عن الموهوبين العاديين ؛ حيث إن مصطلح الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يعنى جانباً إيجابياً وهو الموهبة وأخراً سلبياً ويعنى صعوبات التعلم وهو ما ينشأ عنه جوانب انفعالية سالبة مثل الإحباط والعزلة والاكتئاب . كما تشير Baum, et al. (2001) إلى أن الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والذين يجدون صعوبة في القراءة والحساب والتهجي والكتابة تنعكس هذه الصعوبات لديهم على بنائهم النفسي فيصابون بالإحباط في سنوات الطفولة المبكرة وربما يستمر معهم طوال حياتهم إن لم يتم التصدي لها. بالإضافة إلى ما سبق يرى Beckley (1998) أن الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم كثيراً ما ينظرون إلى أنفسهم على أنهم عاجزون عن التحصيل في المجالات الأكاديمية مما يزيد من رغبتهم في تجنب المهام المدرسية، وهم يشعرون بالخجل ويرون أنهم أقل فاعلية في الأداء الأكاديمي، وكثيراً ما يصيبهم اليأس، فمع حماسهم وقدراتهم العالية يصابون بالفشل ، ومن ثم يعرضهم هذا الشعور إلى عدم التكافؤ نظراً لمستواهم الأكاديمي المنخفض، كما يشعرون بعدم الانتماء لزملائهم ويميلون إلى الاهتمامات ذات الجوانب الابتكارية، فلديهم القدرة على التصوير السريع وتخيل العلاقات والتصميمات وفهم التعميمات والمجردات.

وقد تعرضت فئة الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم لكثير من الإهمال وعدم الدقة في التشخيص من قبل المعلمين ويرجع ذلك إلى حالتهم الخفية أو المختبئة وهؤلاء الأطفال غالباً ما يكونوا متوترين بسبب مشكلاتهم النفسية التي يتعرضون لها . كما تُرجع دراسة بطرس حافظ (٢٠٠٥) سبب ارتفاع نسبة الاضطرابات النفسية لدى الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات تعلم القراءة إلى تعرضهم للعديد من الضغوط مما يشعرهم بالإحباط وعدم الثقة بالنفس كما أثبت أن المساندة الاجتماعية لها دور مهم في التقدم العلاجى القرائي وخفض حدة الضغط التي يتعرضون لها . كما توصلت دراسة

Silverman (1997) إلى أن الطفل الموهوب ذو صعوبة التعلم هو ذلك الطفل الذي يكون لديه: ذكاء فوق المتوسط، قدرة لفظية عالية مع بناء لغوى معقد، مهارات متقدمة في حل المشكلات، تفكير ابتكارى منتج، اهتمامات متعددة في شتى مجالات المعرفة، حساسية شديدة ومرح وحب الاستطلاع. كما تعرض Robinson (1999) لمجموعة من خصائص الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم هي: الإتقان، نقص المهارات الاجتماعية، تقدير ذات منخفض، تشتت الانتباه، عدم كفاءة نفس حركية، انتباه غير متواصل، إحباط من متطلبات الفصل الدراسي، النقد المفرط للذات وللآخرين، رفض أو تمرد ضد التدريب أو التكرار بالإضافة إلى عدم المرونة ومقاومة التغيير. ويذكر (Baldwin 1994) أن صراع هؤلاء الأطفال لكي يتفهموا مواطن الضعف ومواطن القوة لديهم، ويتعاملوا معها، ربما يقود إلى رد فعل عنيف فلكي يدرك هذا الطفل أنه متميز في إدراك المفاهيم والمعارف عن زملائه، ولكنه يتأخر عنهم في قدرته على المعالجة، والانتباه، والتركيز أو الإدراك الحسى، فلا بد له أن يصاب بالاضطراب والشك في الذات، مما يسهم في تدنى مفهوم الذات لديه.

مما سبق يتضح أن خصائص الموهوبين ذوى صعوبات التعلم قد تنوعت بين جوانب أكاديمية تعليمية أو معرفية ومهارية وانفعالية واجتماعية وسلوكية عامة وتميزت بمجموعة من التناقضات الناتجة عن طبيعتها الاستثنائية المزدوجة والتي تجمع أو تمثل خصائص فئتي الموهبة وصعوبات التعلم في فئة واحدة ذات خصائص وسمات موحدة.

(ج) مفهوم الذات : Self Concept

لقد حظي مفهوم الذات باهتمام بالغ على امتداد الربع الأخير من القرن الماضي، وأضحى من المتغيرات النفسية الأكثر شيوعا في التراث السيكولوجي المعاصر باعتباره المحور الأساسي لفهم النفس البشرية، فهو يشير إلى أفكار الفرد واتجاهاته ومشاعره التى يكونها تجاه نفسه وتجاه الآخرين، ويمثل رؤيته وخبراته العميقة بنفسه وتقييمه لها. ويعرض عبد الرحمن سليمان (١٩٩٨) لتمييز Hamacheck بين مصطلحي الذات ومفهوم

الـذات وأن كلا منهمـا يمثل جزءاً من شخصية الفرد الكلية ، فالذات يشير إلى الجانـب الـذي نعيه عـن أنفسنا في المستـوى الشعـوري ، أما مفهوم الـذات فإنه يشـير إلى تلـك المجموعـة الخاصة مـن الأفـكار والاتجاهات التي تتكـون لدينا حـول وعينـا بأنفسنـا في أي لحظـة من الزمـن، أو هو ذلك البنـاء المعرفي المنظم الـذي ينشأ من خبراتنا بأنفسنا، ومن الوعي بأنفسنا تنمو أفكارنا أو مفاهيمنا عن نوع الشخص الذي نجده في أنفسنا.

كمـا يمثـل مفهـوم الـذات متغـيراً مهمـا في عمليـة التعلـم ، فهـو مـن المحـددات المهمة في خبرات التعلم لدى الطلاب في مراحلهم التعليمية المختلفة ، وقـد تعـددت تعريفـات مفهوم الـذات وتنوعت تبعـا لطبيعة الدراسـة والرؤية التـي يتبناهـا الباحثـون حول هذا المفهـوم وعلاقته بشخصيـة الفرد ومن هذه التعريفـات : تعريـف سيد غنيم (١٩٨٧) مفهوم الذات بأنـه الفكرة التي يكونها الفـرد عـن نفسـه بمـا تتضمـن مـن جوانـب جسميـة، واجتماعيـة، وأخلاقية، وانفعالية من خلال علاقته بالآخرين وتفاعله معهم. ويعرفه جابر عبدالحميد وعلاء كفافي (١٩٩٢) بأنه مفهوم الفرد وتقييمه لنفسه بما يشتمل عليه من قيم وقـدرات وأهـداف واستحقـاق شخصي . ويعرفـه عادل الأشـول (١٩٩٣) مفهوم الـذات لفـرد ما بأنه " تكوين معرفي منظـم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتطـورات والتعميمات الخاصة بالذات ويبلوره الفـرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته ، كما أنه يحدد إنجاز المرء الفعلي ويظهر جزيئا في خبرات الفرد بالواقع واحتكاكـه بـه ، ويتأثر تأثـيرا كبيرا بالأحكام التي يتلقاها مـن الأشخاص ذوي الأهميـة الانفعالية في حياة الفرد ، وبتفسيراتـه لاستجاباتهم نحوه" . ويعرفه صالـح علـى (١٩٩٤) المجموع الكلي لإدراكات الفـرد ، وهو صورة مركبة ومؤلفة مـن تفكـير الفرد عن نفسه ، وعن تحصيله ، وعن خصائصه وصفاته الجسمية والعقليـة والشخصية واتجاهاته نحو نفسه وتفكيره ، بما يفضل الآخرون عنه وبمـا يفضـل أن يكون عليه . كما عرفه حامد زهران (١٩٩٧) بأنه تكوين معرفي منظـم موحـد ومتعلـم للمـدركات الشعورية والتصـورات والتقييمـات الخاصة بالذات ، ببلورة الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته.

ومن خلال التعريفات السابقة لمفهوم الذات يمكن ملاحظة ما يلي :

- يمكن التعرف على مفهوم الفرد عن ذاته من خلال إجاباته الصادقة عن السؤال من أنا؟ .
- مفهوم الذات إما أن يكون إيجابيا أو سلبيا .
- مفهوم الذات قابل للتعديل والتغيير إذا ما توفر المناخ الملائم لذلك .
- مفهوم الذات متعلم ومكتسب لأنه قائم على التفاعل الاجتماعي بالآخرين .
- مفهوم الذات يعبر عما لدى الفرد من أفكار ومشاعر واتجاهات نحو نفسه في مختلف جوانب الشخصية (الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية) .

ويعرف الباحث مفهوم الذات بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس مفهوم الذات.

النظريات المفسرة لمفهوم الذات :ـ

ـ نظرية التحليل النفسى:

اهتم الكثير من رواد التحليل النفسي مثل Froud ، Sullivan ، Jung ، Adler ، بدراسة مفهوم الذات ؛ فقد أعطى Froud للأنا مكانة بارزة في نظريته لبناء الشخصية ؛ حيث يرى أن مفهوم الأنا يعنى مجموع الوظائف النفسية التي تتحكم في السلوك والتوافق ، أما الذات فتعنى الفكرة التي يكونها الفرد عن هذه الوظائف وتقييمه لها ، واتجاهه نحوها، أي أن العلاقة بين الذات والأنا كالعلاقة بين الإدراك وموضوع الإدراك (لويس مليكة ، ١٩٥٩). ويرى Sullivan أن جهاز الذات ينمو بطريقة يحفظ بها نفسه ضد القلق الذي يعتبر نتاجا للتفاعل الاجتماعي ، وتمنع الذات الفرد من أن ينقد ذاته نقدا موضوعيا وأن يصدر على نفسه أحكاما موضوعية ، كما يرى أن نظام الذات يوصف باعتباره وصيا يرعى أمن الفرد ، ويعترف بأن الذات حجر العثرة الرئيس في وجه التغيرات المستحبة في الشخصية ، كما يرى أن أهم العوامل المؤثرة في تشكيل وتكوين مفهوم الذات سواء الذات الطيبة أو الشريرة هي نمط العلاقة بين الوليد وأمه ، فإذا خلت من القلق تحقق له إشباع الحاجات الأولية والأمان واكتسبت الذات مفهوم إيجابي والعكس صحيح (زكريا الشربينى وعبد المجيد أحمد ،١٩٩٨).

أما Adler فيرى أن الذات تمثل تنظيما يحدد للفرد شخصيته وفرديته ، وهذا التنظيم يفسر خبرات الكائن العضوي ويعطيها معناها ، ويرى أن الذات المبتكرة هي حجر الزاوية في بناء وتنظيم الشخصية وهي تشغل مكانا متوسطا بين المثيرات التي يتعرض لها الفرد والاستجابات التي تصدر عنه بالنسبة لهذه المثيرات (عبدالفتاح دويدار، ١٩٩٢) . كما يري Adler أن الذات تتشكل من عدة عوامل منها : وجود الفرد في جو من الانسجام والتفاهم الأسرى ، والتفاهم مع الأقران، فإن كانت العلاقة السائدة طيبة تشكل مفهوم ذات إيجابي والعكس صحيح ، ومنها التفاعل الاجتماعي الذي تنمو وتتشكل من خلاله الذات ، وذلك بوجود دافع داخلي قوى واهتمام اجتماعي مولد درجة عالية من النشاط لإرضاء ذاته من خلال الآخرين (فيصل عباس، ٢٠٠١). ويرى Jung أن الذات والتي تقع في موقع متوسط بين الشعور واللاشعور تكون قادرة على أن إعطاء التوازن للشخصية كلها وإن أعلى مستوى للتفاعل داخل النفس هو الذات ويحقق الوعي بالذات الوحدة للنفس ويساعد على تكامل كل من الشعور واللاشعور (سيد غنيم ، ١٩٨٧) .

ـ نظرية الذات عند Allport :

يرى Allport أن مفهوم الذات جوهري وأساسي في الشخصية ، لذا فإن معظم مناقشاته حول الأنا أو الذات تدور حول الجوهر المميز للفرد الذي يحتوي على كل المظاهر المتممة لشخصية فرد ما والتي تعتبر فريدة ومميزة له فتجعل منه فردا مختلفاً عن بقية الأفراد وتحقق له وحدة ذاتية وهذا الجوهر المميز يشمل الإحساس الجسمي والتفكير المنطقى والكفاح الجوهري ومفاهيم صورة الذات وتقدير الذات (سيد غنيم، ١٩٨٧) . ويضيف Allport أن الشخصية تدخل في مرحلة امتداد الأنا وتنمية صورة الذات ، ونمو الذات المنطقية العاقلة حتى يصبح من الضروري افتراض دوافع ذات مستوى مختلف تعكس كفاحات موحدة ممتدة مميزة، والجوهر المميز عند Allport يعنى أن الإنسان يرغب في أن يصبح شيئاً لذاته وليس مجرد الحياة وفقاً لمبدأ خفض التوتر. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٠)

ـ نظرية الذات عند Rogers :

تقوم نظرية الذات على النظرة لطبيعة الإنسان ، تلك النظرة التي تفترض وجود قوة دافعة لدى الإنسان هي النزعة إلى تحقيق الذات (لويس مليكة ، ١٩٩٠) . وتنسب هذه النظرية لـ Rogers الذي عكف على دراسة وفهم الذات ؛ حيث لم يقتصر على وجهة نظر الآخر في فهم سلوك الفرد ، بل اعتمد على فهم سلوك الفرد من خلال رؤية الفرد لنفسه، كما صنف مفهوم الذات إلى الذات المدركة والذات المثالية ، فالذات المدركة هي المركز الذي تدور حوله كل خبرات الفرد؛ فهي جزء من المجال الظاهري الذي يتميز تدريجياً عن بقية المجال باعتبار أنه شعور الشخص بكيانه وبوجوده ، بينما الذات المثالية فهي مفهوم الفرد لذاته كما يود أن يكون عليه وتكون عليه قيمه المثالية، وهذه القيم تمر بخبرات الفرد مباشرة أو قد يمتصها من قيم الآخرين (حامد زهران، ١٩٩٧) . ويرى Rogers أن خبرات الفرد تؤثر تأثيرا مباشرا في مفهوم الذات لديه ، فالأفراد يتصرفون بطرق تتسق مع صورة ذواتهم وخبراتهم ومشاعرهم ، وتسبب الخبرات والمشاعر غير المتسقة تهديدا بالنسبة للفرد ، وقد ينكر الشعور الاعتراف بها ، وكلما زادت مجالات الخبرة التي يتعين على الفرد إنكارها نتيجة لعدم اتساقها مع مفهوم الذات لديه اتسعت الفجوة بين الذات والواقع مما يزيد احتمال حدوث القلق (أحمد عبدالخالق ، ١٩٩٣) .

ـ نظرية الذات عند Snygg & Combs:

يقسم Snygg & Combs المجال الظاهري إلى قسمين فرعيين هما : الذات الظاهرية ومفهوم الذات ، فالذات الظاهرية تتضمن كل الأجزاء في المجال الظاهري التي خبرها الفرد كجزء أو خاصية لذاته ، أما مفهوم الذات فتتكون من أجزاء المجال الظاهري التي تتميز عن طريق الفرد كخصائص محددة وثابتة لذاته ، وفي ضوء ذلك فإن المجال الظاهري هو الذي يحدد السلوك ومن هذا المجال الظاهري تتحدد الذات الظاهرية وفي النهاية يتميز مفهوم الذات على أنه الجانب الأكثر أهمية والأكثر تحديدا للمجال الظاهري وللذات الظاهرية في تحديد الكيفية التي ينصرف بها الفرد (عبدالفتاح دويدار ، ١٩٩٢) .

(د) الدافعية للإنجاز Achievement Motivation:

حظيت الدوافع باهتمام عدد كبير من علماء النفس والتربية ، فهي تعد أحد العوامل التي تؤثر في معظم المواقف التي تواجه الإنسان وتفرض عليه سلوكاً معيناً ، ولعلاقتها بنشاطه وفاعليته وتوجيه سلوكه ويرجع ذلك إلى مسلمة مؤداها «أن كل سلوك وراءه دافع» . وإذا كانت الدافعية من المحاور الرئيس في مجال علم النفس ، فإن دافعية الإنجاز تمثل أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية ، والتي كانت محور أهتمام الكثير من البحوث والدراسات التي تناولت ديناميات الشخصية والسلوك . ويميز Tomlinson (1993)بين الدوافع الفطرية البيولوجية وهي غير مكتسبة مثل دافع الجوع والعطش والجنس والتخلص من الألم والمحافظة على درجة حرارة الجسم ، والدوافع المكتسبة وهي التي تنتج من خلال عملية التنشئة الإجتماعية التي يتعرض لها الفرد في الأسرة والمدرسة والحي ومع الأصدقاء وباقي المؤسسات الأخرى ، وتنمو وتعزز هذه الدوافع من خلال عمليات الثواب والعقاب التي تسود ثقافة مجتمع ما ، ومن الأمثلة لذلك الحاجة إلى التحصيل ، والحاجة إلى الصداقة ، والحاجة للسيطرة ، والحاجة إلى العمل الناضج .

ويرى شفيق علاونة (٢٠٠٤) أن الدافعية تسهم في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني ، ويمكن القول بشكل عام أن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين ، والمساعدات في التغييرات التي تطرأ على عملية ضبط المثير (تحكم المثيرات بالسلوك والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه ، كذلك فإننا نتصرف عادة أثناء حياتنا اليومية وكأننا نتقدم نحو مكان ما (أي أن سلوك الإنسان هادف) . ويذهب يوسف قطامي وعبدالرحمن عدس (٢٠٠٢) إلى أن الدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. وعلى الرغم من ذلك فإن مهمة توفير الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الإنجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت

معاً وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى. فدافعية الإنجاز والتحصيل على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية، فقد أشارت نتائج الدراسات أن الأطفال الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم يؤكدن على أهمية استقلالية الطفل في البيت، أما من تميزوا بدافعية للتحصيل منخفضة فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية عندهم.

ويضيف يوسف قطامي وعبدالرحمن عدس (٢٠٠٢) أن دافع التحصيل من الدوافع الخاصة وبالإنسان، ربما دون غيره من الكائنات الحية الأخرى، وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق. والناس يختلفون في المستوى المقبول لديهم من هذا الدافع، فهناك من يرى ضرورة التصدي للمهام الصعبة والوصول إلى التميز، وهناك أشخاص آخرون يكتفون بأقل قدر من النجاح. وتقاس دافعية الإنجاز عادة باختبارات معينة من أشهرها اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي يتطلب من الناس أن يستجيبوا لثلاثين صورة تحمل كل منها أكثر من تفسير، وتحلل إجاباتهم ويستخرج منها مستوى الإنجاز عند المستجيب. كما يمكن قياس دافعية الإنجاز من خلال المواد المكتوبة (كالمقالات والكتب) دونما حاجة إلى صورة غامضة كما في حالة (TAT) وفي حين ترى Santrock (2003) إلى أن الأفراد ذوي دافعية التحصيل المرتفعة يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويسعون لتحقيق نجاحات أكثر في جوانب حياتهم المختلفة . وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للتحصيل وجد أن ذوي دافعية التحصيل المرتفعة يسجلون علامات أفضل على اختبار السرعة في انجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفي حل المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل، كما أنهم يحققون تقدماً أكثر وضوحاً في المجتمع. والمرتفعون في دافع التحصيل واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين في دافع التحصيل الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط، أو أن يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه .

مفهوم الدافعية للإنجاز :

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى Adler الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي

مستمد من خبرات الطفولة ، كما عرض Levin هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح ، كما يعد Murray أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما في مكونات الشخصية والتي عرض فيها عدة حاجات رئيسة من بينها الحاجة إلى الإنجاز (باربرا انجلر ، ١٩٩١) .

ويشير عبداللطيف خليفة (٢٠٠٠) إلى أن التوجه الإنجازي لدى الأفراد في مجتمع ما يتحدد من الناحية النفسية على الأقل بعدة عوامل منها :

- مستوى الدافعية أو الحماس للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف والإحساس بالفخر عند النجاح مقابل الخجل عند الفشل .
- توقعات الفرد المتعلقة باحتمالية حدوث نجاح أو الفشل .
- قيمة النجاح ذاته أو المترتبات الناجمة عن النجاح والفشل .

ويعرف رشاد عبدالعزيز (١٩٩٤) الدافع للإنجاز بأنه «قدرة الفرد على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة ، والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية ، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها وسرعة الأداء ، والاستقلالية ، والتغلب على العقبات ، وبلوغ معايير الامتياز ، والتفوق على الذات ومنافسة الآخرون والتفوق عليهم والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة « .ويعرف فتحى الزيات (١٩٩٦) دافعية الإنجاز في ضوء نظرية Atkinson على أنها دافع مركب ، يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحاً في الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز ، والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحددة . في حين يعرفها عبدالمجيد النشواتي (٢٠٠٢) دافعية الإنجاز على أنها «مجموعة القوى والجهود الذي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات وإنجاز المهمات الصعبة بالسرعة الممكنة . ونعرف دافعية الإنجاز في الدراسة الحالية بأنه طاقة كامنة داخل الفرد تدفعه إلى تحقيق هدف معين تم تحديده مسبقا والسعي للتفوق والاقتراب من النجاح والرغبة في الوصول بالأداء لأكبر درجة ممكنة .

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز :

ظهرت العديد من النظريات التي حاولت تفسير دافعية الإنجاز ، واختلفت هذه النظريات فيما طرحته من وجهات نظر تباينت بتباين طريقتها في النظر لدافعية الإنجاز :

- نظرية Atkinson›s:

انصب تركيز Atkinson على الدافعية المستثارة ، وأن ما يستثير دوافع الإنسان هو خصائص الموقف ، فإذا تغيرت طبيعة الموقف أو المثيرات تغيرت تبعا لذلك الدوافع المستثارة، مما يولد أشكال معينة من السلوك . ووتناول Atkinson في نظريته قائماً على أسس دافعية وانفعالية تمثلت في دوافع النجاح ومحدداتها ودوافع الخوف من الفشل ومحدداتها . (Petri & Govern. 2004)

- نظرية Raynor›s :

تعد هذه النظرية هي امتداد لنظرية Atkinson ؛ حيث اعتمد Raynor في نظريته على مفهوم الإنجاز المستقبلي والتي ركزت بصورة أكبر على دور الحافز مثل الرضا الاجتماعي والمكافئات الخارجية . فهي تتفق مع ما طرحه Atkinson في أن الدافع للإنجاز هو محصلة الميل إلى تحقيق النجاح والميل إلى تجنب الفشل ، وأن الدافع للإنجاز استعداد ثابت نسبياً (حمدى الفرماوي ، ٢٠٠٤) .

- نظرية Fromme›s :

ركز Fromme في نظريته على أهمية العوامل الخارجية بجانب العوامل الداخلية ، كما أشار إلى أهمية القوى الموجهه نحو الفعل ؛ حيث أفترض أنها تتحدد من خلال النتائج المترتبة على هذا الفعل (حسن على ، ١٩٩٨)

ـ نظرية الذات عند Maslow :

يعتبر Maslow من أهم من تحدث عن الذات حيث حدد هرم الحاجات Hierarchy of Needs والذي يشتمل عل خمس مستويات ؛حيث يمثل قاعدة

الهرم الحاجات الأكثر أهمية وتتدرج حتى تنتهي بتحقيق الذات هي كالتالي : (عبدالمجيد النشواتي ، ٢٠٠٢)

- الحاجات الفسيولوجية Physiological Needs :
- الحاجات الأمنية Safety Needs :
- الحاجة للحب والانتماء Belongingness and Love Needs :
- الحاجة إلى تقدير الآخرين وتقدير الذات (الاحترام) Esteem Needs :
- الحاجة إلى تحقيق الذات Self-Actualization :
- الحاجة إلى المعرفة والفهم Need to Know and Understand
- الحاجات الجمالية A esthetic Needs

(٥) التوافق الدراسي Academic adjustment:

مفهوم التوافق الدراسي :

يرى زياد بركات (٢٠٠٦) أن التوافق هو عملية التفاعل بين الفرد بما لديه من حاجات وإمكانات ، وبين البيئة بما فيها من خصائص ومتطلبات ، كما يشير الى ما ينتهي اليه الفرد من حالة نفسية نتيجة قيامه بالاستجابات التكيفية المختلفة ، ويتأثر توافق الطالب مع متطلبات الحياة الدراسية بمجموعة من المتغيرات منها الجنس ومفهوم الذات والقدرات العقلية والعوامل الاجتماعية والشخصية . كما يشير عبدالرحيم شقورة (٢٠٠٢) إلى أن التوافق الدراسي من أهم أنواع التوافق وقد تركزت معظم تعريفاته في مستويين هما المستوى الشخصي والمستوى الاجتماعي ، كما أنه يرتبط ارتباطا وثيقا بالتوافق الشخصي والاجتماعي ، فمن غير الممكن أن يصل الطالب الى المستوى المطلوب من التوافق الدراسي بدون أن يسبق ذلك توافق نفسي واجتماعي. ويشير Margetts (2003) الى أن التوافق الدراسي يعتمد جزئيا على الخبرات السابقة وامتلاك الفرد للمهارات والمعرفة التي تمكنه من الاستجابة لمتطلبات بيئة المدرسة ، وأن الفرد عندما يستند على مدى من المهارات الاجتماعية المرتبطة بالتعاون والتفاعل وضبط النفس فانه على الارجح سيتوافق بسهولة مع المدرسة ، كما أن التوافق الدراسة يتأثر بتشكيلة متنوعة من الخصائص الشخصية والعائلية والاتجاهات الاجتماعية والخبرات الحياتية .

ويعرفه كل من Chung –park & Choi-Man (1988) بأنه درجة الرضا العام لدى الطالب عن الحضور والتواجد بالمدرسة ، ومستوى التعامل مع الأقران ودرجة تفاعله مع المعلمين .

ويشير عادل العدل (١٩٩١) إلى أن التوافق الدراسي هو سمة تبدو في سلوك التلميذ ذي العلاقة الطيبة مع زملائه ، ومعلميه ، الهادئ المطيع النشيط المتعاون الايجابي نحو الدراسة الراغب فيها الحريص عليها المنظم الملتزم المتفوق دراسيا .

ويلاحظ على هذا التعريف أنه نظر الى التوافق الدراسي على أنه سمة يتصف بها الطالب يتمثل في علاقته مع زملائه ومعلميه واتجاهه نحو الدراسة كما أنه اعتبر التحصيل المرتفع أحد مؤشرات التوافق الدراسي . و يتفق هذا مع ما أشار إليه رشاد الدمنهوري (١٩٩٦) من أن الفرد يعد متوافقا دراسيا إذا كان في حالة رضا عن انجازه الأكاديمي مع رضا المؤسسة التعليمية عنه سواء في أدائه الأكاديمي أو في علاقاته مع مدرسيه وزملائه والعاملين بالمؤسسة التعليمية .

وينظر كل من أحمد مهدي وصالح محمد (٢٠٠٠) الى التوافق الدراسي على أنه درجة رضا الطالب عن العلاقات الاجتماعية والعوامل النفسية والدراسية وطرق الضبط التي يتعرض لها داخل المؤسسة التعليمية . كما يرى كل من(Pintrich, et al. (2008 أن التوافق الدراسي يتضمن الإنجاز الأكاديمي للطالب ، واتجاهاته نحو المدرسة ، ومدى علاقته بالمعلمين والأقران ، وشعوره بالدعم الاجتماعي الذي يحصل عليه ودوافعه الأكاديمية للتعلم .

ويلاحظ على هذا التعريف أنه حدد بعض أبعاد التوافق الدراسي في درجة الانجاز الأكاديمي ، واتجاه الطالب نحو المدرسة ، وعلاقته بالأقران والدعم الاجتماعي ، و الدافع الأكاديمي للتعلم .

ويرى كل من (Corsini & Auerbach (1996أن التوافق الدراسي يتحدد من خلال قدرة الطالب على مواجهة المتطلبات والتوقعات في إطار المدرسة ، ومدى ما يتوافر لديه من مهارات فإذا فشل يكون سيئ التوافق ويحتاج الى معالجة العجز في مهاراته أو تخفيف متطلبات المدرسة .

ويلاحظ على هذا التعريف أنه اعتبر التوافق الدراسي قدرة فردية تتمثل في مواجهة المتطلبات التعليمية والوصول الى ما هو متوقع منه ، وأن سوء التوافق أمر يحتاج الى معالجة .

وينظر عبد المطلب القريطي (١٩٩٨) أن التوافق الدراسي هو حسن تكيف الفرد مع متغيرات دراسته وبيئته الدراسية كعلاقته بالمعلمين والزملاء والمناخ المدرسي ، ونمط الادارة النظم الإمتحانيه والمناهج الدراسية .

أبعاد التوافق الدراسي :

أختلفت نظرة الباحثين للتوافق الدراسي باختلاف أهداف كل بحث ، والمرحلة العمرية للعينة ، حيث ركزت أغلب الدراسات على التوافق الدراسي لطلاب المرحلة الجامعية ، والمرحلة الثانوية ، ومن خلال اطلاع الباحثان على الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت أبعاد التوافق الدراسي تم تصنيفها في فئتين أساسيتين:

الفئة الأولى : ترتكز على تحديد المكونات الداخلية للعملية الدراسية ومن الدراسات ذات الدلالة في هذا الصدد دراسة عادل العدل (١٩٩١) والتي حددت سبعة أبعاد التوافق الدراسي هي العلاقة بالزملاء ، والعلاقة بالمعلمين ، والسلوك التعاوني ، والدافع للدراسة ، والانصياع، والتنظيم ، والتفوق الدراسي . كما ذهبت دراسة مصطفى الصفطى (١٩٨٣) و دراسة أمل حسونة (١٩٨٩) الى أن ابعاد التوافق الدراسي تتمثل في : التوافق مع ادارة المدرسة ، الحالة الصحية ، والعلاقات الأسرية ، والحالة الانفعالية ، والتحصيل الدراسي .

وقد اتفقت دراسة كل من (Kurdek & Sinclair (1989 مع دراسة (Wentzel 1991)على أن أبعاد التوافق الدراسي هي :

- المعدل العام الذي يعكس أداء الطالب في المهام الدراسية خلال فصل دراسي كامل .
- نتائج الاختبارات التحصيلية الاي تدل على امتلاك التلميذ للقدرات المعرفية الأساسية للأداء المدرسي.
- مدى التزام التلميذ بالسلوكيات الاجتماعية المتوقعة منه داخل الصف الدراسي .

وحدد (Wu–Tien (2001 خمسة أبعاد للتوافق الدراسي هي الجدية في الدراسة ، والالتزام ، والعلاقة بين الطالب والمعلم ، والعلاقة مع الزملاء ، وتقبل الذات .

كما حدد عبدالرحيم شقورة (٢٠٠٢) سبعة ابعاد للتوافق الدراسي هى : الاتجاه الايجابي نحو الدراسة، العلاقة بالمعلمين ، والعلاقة بالزملاء ، وتنظيم الوقت ، وطريقة الدراسة ، وارتياد المكتبة ، والتميز الدراسي .

الفئة الثانية : ترتكز على تحديد الأبعاد العامة للتوافق الدراسي :
حيث يصنف رشاد دمنهوري (١٩٩٦) التوافق الدراسي إلى :

- التوافق الشخصي : ويتعلق بالتنظيم النفسي الذاتي للفرد .
- التوافق الاجتماعي : ويتعلق بالعلاقات بين الفرد والآخرين .

وحدد (Geva , et al , 2009) ثلاثة أبعاد للتوافق الدراسي هى :

- البعد التعليمي : ويتضمن التوافق مع استراتيجيات التعلم الجديدة والابتكار .
- البعد الاجتماعي : ويتضمن تفاعلات الطالب مع زملائه ومع معلميه .
- البعد الانفعالي : وهو يعكس انفعالات الطالب نحو البيئة المدرسية ومطالبها.

من خلال ما سبق امكن للباحثين تحديد أبعاد التوافق الدراسي في البحث الحالي في العلاقة بالزملاء ، العلاقة بالمعلم ، الجد و الاجتهاد ، تنظيم وقت الاستذكار ، وذلك لمناسبة هذه الأبعاد مع المرحلة العمرية لعينة الدراسة وهى المرحلة الابتدائية .

سابعاً : الدراسات السابقة :

من مراجعة الدراسات السابقة التي أجريت على الأطفال الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم وجد ندرة في الدراسات التي تتناول مفهوم الذات و دافعية الإنجاز في علاقتهما بالتوافق الدراسي لدى الأطفال الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، وفى ضوء ذلك سوف يتم عرض الدراسات السابقة من خلال ثلاثة محاور على النحو التالي :

دراسات المحور الأول تناولت علاقة التوافق الدراسي بدافعية الانجاز : مثل دراسة عادل العدل (١٩٩١) التي استهدفت علاقة الجنس ودافع الانجاز وتقدير الذات بالتوافق الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي العام ، وتوصلت إلى عدم وجود علاقة بين درجات الطلاب في أبعاد التوافق الدراسي ودافعية الانجاز . كما درست زينب شقير (١٩٩٦) علاقة التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي والتوافق العام والدافع للانجاز بالتحصيل الدراسي ، ومدى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من مؤشرات التوافق والدافع للانجاز . وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين درجات كل من التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي والتوافق العام والدافع للانجاز بالتحصيل الدراسي لدى مجموعتي الدراسة ، كما توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من مؤشرات التوافق والدافع للانجاز. وسعت دراسة مازن عبد الله (٢٠٠٤) إلى التعرف عن العلاقة بين دافعية الانجاز ومركز التحكم وضغوط الحياة والتوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة ، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالبا وطالبة من طلاب جامعة عدن باليمن وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين دافعية الانجاز والتوافق الدراسي . ودراسة جابر عبدالله وربيع رشوان (٢٠٠٦) التي هدفت إلى التنبؤ بالتوافق وأبعاده الفرعية والرضا عن

الحياة وأبعاده الفرعية والإنجاز الأكاديمي من خلال الذكاء الوجداني كقدره وأبعاده الفرعية لدى الأطفال ، وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتوافق وأبعاده الفرعية والرضا عن الحياة وأبعاده الفرعية والإنجاز الأكاديمي من خلال الذكاء الوجداني كقدره وأبعاده الفرعية لدى الأطفال . كما قامت ولاء عبد الرحيم (٢٠٠٩) بدراسة كان الهدف منها معرفة أثر برنامج تدريبي لتنمية دافعية الانجاز في التوافق الدراسي والتحصيل الدراسي ، وتكونت عينة الدراسة من ٢٨ تلميذا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي تم تقسيمهم إلى مجموعتين (١٤ تجريبية ، ١٤ ضابطة) وتوصلت النتائج الى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية دافعية الانجاز ، كذلك انعكاس أثر البرنامج على التوافق والتحصيل الدراسيين حيث كانت هناك فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل من التوافق والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية . وسعت دراسة Elias, et al. (2010) إلى التحقق من علاقة دافعية الانجاز والفاعلية الذات بالتوافق لدى طلاب الجامعة . وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة موجبة بين دافعية الانجاز وفاعلية الذات والتوافق لدى طلاب الجامعة . وهدفت الدراسة التي قام بها حسني النجار (٢٠١٠) إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ وعلاقتها بكل من التوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين ، وتكونت عينة الدراسة من ٥٨ تلميذ موهوب ، ٨٢ تلميذ من ذوي صعوبات التعلم ، و ٩٦ تلميذا من العاديين ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ و التوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى العينات الثلاثة للدراسة .

دراسات المحور الثاني تناولت علاقة التوافق الدراسي بمفهوم الذات : مثل دراسة زينب شقير (١٩٩٤) استهدفت الكشف عن طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات والتوافق النفسي والمخاوف لدى أطفال مرحلة الحضانة في الريف والحضر بمحافظة الغربية ، والتعرف على الفروق بين أطفال الريف وأطفال الحضر في المتغيرات الثلاثة .وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين مفهوم الذات والتوافق للمجموعات : (ذكور – حضر) ، (ذكور عينة كلية) ،

(إناث – عينة كلية) ، (ريف – عينة كلية) ، (حضر - عينة كلية) ، بينما لا يوجد ارتباط دال بين المتغيرين للمجموعات (ذكور- ريف) ، (إناث – ريف) ، (إناث – حضر) . وبحثت دراسة سهير خيري (١٩٩٦) أبعاد مفهوم الذات والتوافق لدى الأحداث الجانحين ، وأشارت النتائج وجود علاقة ارتباطيه ايجابية دالة بين مفهوم الذات والتوافق لدى المبحوثين . وكشفت دراسة راوية دسوقي (١٩٩٧) الفروق بين مجموعة أبناء المطلقات ومجموعة الأبناء المحرومين من الأب في متغيرات التوافق النفسي ومفهوم الذات والاكتئاب ، وأشارت النتائج إلى فروق بين المجموعتين في الذات الجسمية والذات الاجتماعية ، كما توجد فروق بين مجموعتي الدراسة في الذات الأخلاقية لصالح الأبناء المحرومين من الأب ، كما توجد فروق بين المجموعتين في الذات العصابية لصالح أبناء المطلقات . كما توجد فروق في كل من التوافق الأسري والصحي والاجتماعي لصالح أبناء المطلقات وتوجد فروق بين المجموعتين في التوافق والكلي والانفعالي في أبعاد التوافق النفسي لصالح الأبناء المحرومين من الأب . وهدفت دراسة Cooley & Ayres (1998) إلى المقارنة بين مفهوم الذات بالنجاح والفشل الأكاديمي لدى كل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين ، وتوصل إلى أن مستوى مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم كان منخفظا مقارنة بين بالعاديين وأرجع هذه الفروق إلى الوضع الأكاديمي الذي يكون عليه ذوي صعوبات التعلم . واستهدفت دراسة Boulter (2002) دراسة العلاقة بين مفهوم الذات والتوافق الدراسي لطلاب السنة الأولى بالجامعة ، ومدى إمكانية التنبؤ بالتوافق الدراسي من خلال مفهوم الذات ، ودلت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات والتوافق الدراسي لدى طلاب السنة الأولى بالجامعة ، كما توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالتوافق الدراسي بمعلومية مفهوم الذات . كما هدفت دراسة نعمات علوان (٢٠٠٦) إلى التعرف على علاقة مفهوم الذات بالتوافق الشخصي والاجتماعي لدى المعوقين حركيا وحسياً ، والتعرف على الفروق المعنوية في كل من مفهوم الذات ، والتوافق الشخصي والاجتماعي تبعا لمتغيرات : السن والمستوى التعليمي ونوع الجنس والمهنة والحالة الاجتماعية ، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مفهوم الذات والتوافق النفسي الشخصي والاجتماعي لدى كل

من المعوقين حركيا وحسيا. ودراسة أحمد نصاري (٢٠٠٨) هدفت بحث العلاقة بين الكفاءة النفسية وكل من مفهوم الذات والرضا الوظيفي لدى العاملين بالمجال الرياضي بمحافظة قنا ، والفروق بين العاملين مرتفعي ومنخفضي الكفاءة النفسية في مفهوم الذات . وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الكفاءة النفسية ومفهوم الذات لدى العاملين في المجال الرياضي بمحافظة قنا . كما توجد فروق دالة إحصائيا بين العاملين في المجال الرياضي بمحافظة قنا مرتفعي ومنخفضي الكفاءة النفسية في مفهوم الذات لصالح مرتفعي الكفاءة النفسية . ودراسة محمد أبوالعلا (٢٠١٠) استهدفت بحث العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات النفسية : تقدير الذات ، والطموح ، و التوافق مع الحياة الجامعية ، وتحديد الفروق بين الجنسين في كل من التفاؤل والتشاؤم من جهة وتقدير الذات والطموح والتوافق مع الحياة الجامعية من جهة أخرى ، وتوصلت إلى وجود فروق ودالة إحصائيا بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها الطلاب ومتوسطات الدرجات التي حصلت عليها الطالبات على مقاييس تقدير الذات والتوافق مع الحياة الجامعية والطموح لصالح مجموعة الذكور.

دراسات المحور الثالث تناولت علاقة مفهوم الذات بدافعية الانجاز : مثل دراسة Kao & Kellegrew (2000) التي هدفت دراسة العلاقة بين مفهوم الذات والإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين في المدارس الثانوية ، وأشارت النتائج إلى مفهوم الذات والإنجاز مرتبطان بشكل إيجابي فيما بينهما . وقام Bain & Bell (2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على مفهوم الذات الاجتماعي وأساليب العزو الاجتماعي والعلاقات بين الأقران في مقارنة بين الطلبة الموهوبين والطلبة ذوي الانجاز المرتفع ، وأظهرت النتائج أن الطلبة الموهوبين كانوا أفضل وأعلى من طلبة الانجاز المرتفع وذلك بالنسبة إلى القدرة والجهد في النجاح الاجتماعي. وسعت دراسة نرمين محمود (٢٠٠٨) إلى الكشف عن طبيعة العوامل المكونة لمفهوم الذات القرائي وهي الاتجاه نحو القراءة وإدراك الصعوبة في القراءة والكفاءة في القراءة، وبين بعض العوامل المرتبطة بدافعية الإنجاز والمتمثلة في حب الاستطلاع والمثابرة والمنافسة وتحمل المسئولية والاستقلالية وفهم الذات ، وبلغت العينة من (٤٠) تلميذ

وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من ذوى صعوبات التعلم وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على مقياس مفهوم الذات القرائي لصالح الإناث ، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على مقياس دافعية الإنجاز لصالح الإناث ، كما توصلت إلى وجود ارتباط بين مقياس مفهوم الذات القرائي وأبعاده ومقياس دافعية الإنجاز وأبعاده لدى الذكور. واستهدفت دراسة غرام الغامدى (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى المتفوقين دراسياً والعاديين ، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى العاديين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى المتفوقين .كما حاولت دراسة وائل معين وزهرة حسين (٢٠١٠) تقصى العلاقة الإرتباطية الثنائية بين مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الموهوبين وغير الموهوبين في دافعية الانجاز ومفهوم الذات لصالح الموهوبين . كما هدفت دراسة شحادة عبده (٢٠١٠) إلى تقصى أثر طريقة المخططات الخوارزمية في تحصيل طلبة الصف التاسع في وحدة الكهرباء المتحركة ، ودوافع إنجازهم ومفهوم ذاتهم وقلق الاختبار والاحتفاظ بها في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات علامات مجموعات الطلبة في التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار تعزى لطريقة التدريس والفارق لصالح المخططات الخوارزمية . وسعت دراسة Areepattamannil (2011) إلى مقارنة مفهوم الذات الأكاديمي ودافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى المراهقين الهنود المهاجرين في كندا وأقرانهم في الهند ، كما هدفت دراسة تأثير دافعية الانجاز في مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى المراهقين الهنود المهاجرين والمراهقين الهنود ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين مجموعتي الدراسة في مفهوم الذات الأكاديمي ودافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي ، كما دلت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين دافعية الانجاز وكل من مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي . كما استهدفت دراسة Awan, et al. (2011) دراسة علاقة التحصيل بدافعية الانجاز ومفهوم الذات ، وأشارت

النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا التحصيل الأكاديمي وكل من دافعية الانجاز ومفهوم الذات . كما سعت دراسة سامي ملحم وسلفيا باكير (٢٠١٢) بيان العلاقة بين السلوك الوسواسي وكل من مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى طالبات المرحلة الجامعية والتعرف على بعض المتغيرات ذات الأثر في هذا السلوك كمتغير مفهوم الذات ودافعية الانجاز والمستوى الدراسي ومستوى التحصيل والمستوى الاقتصادي والمستوى الاجتماعي . وأشارت النتائج إلى أن متغير مفهوم الذات هو المتغير الذي فسر التباين في سلوك الوسواس القهري .

تعقيب عام على الدراسات و الأبحاث السابقة :

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات و الأبحاث التي تناولت متغيرات الدراسة ما يلي :

- عدم وجود دراسة ـ في حدود ما اطلع عليه الباحثان ـ تناولت متغيرات الدراسة الحالية (التوافق الدراسي ، دافعية الانجاز ، و مفهوم الذات) .
- طبقت معظم الدراسات السابقة على الطلاب العاديين فيما عدا دراسة Kao & Kellegrew,2000 و دراسة غرام الغامدي (٢٠٠٩) ، و دراسة حسني النجار (٢٠١٠) حيث طبقت هذه الدراسات على الموهوبين فقط أو الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، ولكنها لم تتعرض للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .
- طبقت بعض الدراسات على عينات من المرحلة الاعدادية ومن الدراسات ذات الدلالة في هذا الصدد دراسة ولاء عبد الرحيم (٢٠٠٩) ، و دراسة حسني النجار (٢٠١٠) ، بينما طبقت بعض الدراسات على عينات من طلاب المرحلة الثانوية مثل دراسة عادل العدل (١٩٩١) و(Kao & Kellegrew,2000) ، وأجريت العديد من الدراسات على طلاب الجامعة .

ثامناً : فروض الدراسة :

(١) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والأطفال الموهوبين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس التوافق الدراسي .

(٢) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والأطفال الموهوبين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس دافعية الانجاز.

(٣) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والأطفال الموهوبين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على مقياس مفهوم الذات .

(٤) يمكن التنبؤ بالتوافق الدراسي بمعلومية كل من دافعية الانجاز ومفهوم الذات لدى العينة الكلية للدراسة .

(٥) يمكن التنبؤ بالتوافق الدراسي بمعلومية كل من دافعية الانجاز ومفهوم الذات لدى الطلاب الموهوبين .

(٦) يمكن التنبؤ بالتوافق الدراسي بمعلومية كل من دافعية الانجاز ومفهوم الذات لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

تاسعاً : الدراسة الإجرائية :

(١) الهدف من الدراسة الاستطلاعية

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

(٢) عينة الدراسة الاستطلاعية

تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية من أطفال الصف الرابع والخامس الابتدائي بالمدارس الابتدائية بإدارة قنا التعليمية ، تكونت من(١٠٠) تلميذاً وتلميذة من مدرسة السيد عبد الرحيم الابتدائية الجديدة ، (١٠٠) تلميذاً وتلميذة من مدرسة ناصر الابتدائية المشتركة ، وذلك لتقنين أدوات البحث وهى: المصفوفة المتتابعة لرافن ، واختبار إبراهام للتفكير الابتكارى، ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم ، وقائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين، ومقياس مفهوم الذات للأطفال واختبار دافعية الإنجاز واختبار التوافق الدراسي .

(٣) أدوات البحث :

تم استخدام المقاييس والاختبارات التالية في هذا البحث:

- **اختبار المصفوفة المتتابعة الملونة لرافن (تعريب: عبدالفتاح القرشي، ١٩٨٧)**
- **اختبار إبراهام للتفكير الابتكارى (تعريب: مجدي حبيب،١٩٩٠)**
- **مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (إعداد: مصطفي كامل، ٢٠٠٨)**
- **قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين (إعداد: محمود منسي، ٢٠٠٢)**
- **اختبار التوافق الدراسي (إعداد الباحثين)**
- **مقياس مفهوم الذات للأطفال (إعداد : الباحثين)**
- **اختبار دافعية الإنجاز (إعداد : الباحثين)**

(٤) الخصائص السيكومترية لأدوات البحث :

(أ) اختبار المصفوفة المتتابعة الملونة لرافن (تعريب : عبدالفتاح القرشي، ١٩٨٧)

يتكون هذا الاختبار من (٣٦) بنداً موزعة على ثلاثة أقسام هي (أ ، أب ، ب) ، وتناسب المصفوفات الملونة الأعمار من (٥,٦ – ١١,٦) سنة والمتأخرين عقلياً وكبار السن .

الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفة المتتابعة الملونة لرافن :

أولاً :صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية عدد (١٠٠) تلميذاً وتلميذة ؛ حيث تم حساب الصدق عن طريق صدق التمييز ؛ حيث تم تطبيق اختبار المصفوفة المتتابعة الملونة لرافن على عينة قوامها (١٠٠) تلميذاً بالصف الرابع والخامس الابتدائي بمدرسة السيد عبدالرحيم الابتدائية المشتركة ، وتم مقارنة درجات التلاميذ على اختبار ابراهام بدرجاتهم على اختبار اختبار الذكاء المصور (أحمد زكي صالح ، ١٩٨٧) (محك خارجي) ، وتم ترتيب درجات التلاميذ على اختبار الذكاء المصور ترتيبا تنازليا ، وتم تحديد أعلى وأدنى ٢٧٪ من الدرجات ، لتمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ من

التلاميذ مرتفعي الذكاء ، ولتمثل مجموعة أدنى ٢٧٪ من التلاميذ منخفضي الذكاء وكان عدد كل منها مساوياً (٢٧) تلميذاً وتلميذة ، وبالفرز والتصنيف تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعة التلاميذ مرتفعي الذكاء وكذلك لمجموعة التلاميذ منخفضي الذكاء على اختبار المصفوفة المتتابعة الملونة لرافن ، وتمت المقارنة بين هذه المتوسطات باستخدام النسبة الحرجة ، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(١)

يوضح صدق التمييز لاختبار المصفوفة المتتابعة الملونة لرافن (ن = ٢٧)

	أعلى ٧٢ ٪		أدنى ٧٢ ٪		النسبة الحرجة	الدلالة
	م	ع	م	ع		
الدرجة الكلية	٣٢,٨٧	٠,٥٦	٧,٣٣	٠,٩٩	٦,٠٨	٠,٠١

يتضح من جدول (١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات مجموعتي التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الذكاء وأبعادها ، أي أن اختبار المصفوفة المتتابعة الملونة لرافن يميز تمييزا واضحا ودالاً بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الذكاء .

ولإيجاد القيمة العددية لمعامل الصدق تم حساب معامل الارتباط الثنائي الأصيل Point-Biserial Correlation (عبدالمنعم الدردير ، ٢٠٠٦) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢)

يوضح معامل الارتباط الثنائي الأصيل

المتغير	معامل الارتباط
الدرجة الكلية	٠,٨٢٧**

** دال عند مستوى ٠,٠١

من الجدول السابق يتضح أن الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق

ثانياً: ثبات الاختبار:

تم تعيين ثبات الاختبار عن طريق تعيين معامل ثبات ألفا كرونباخ :

جدول (٣)

قيم معاملا ثبات أقسام المقياس (ن=١٠٠)

القسم	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
أ	١٢	٠,٧١
ب	١٢	٠,٨٣
ج	١٢	٠,٧٧
الثبات الكلي للاختبار	٣٦	٠,٨٩

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأقسام الثلاثة للاختبار تراوحت بين (٠,٧١) ، و(٠,٨٣) وللدرجة الكلية للاختبار (٠,٨٩) وهي تدل على تمتع الاختبار بمستوى مرتفع من الثبات .

(ب) اختبار إبراهام للتفكير الابتكارى: (تعريب: مجدي حبيب، ١٩٩٠)

صمم هذا الاختبار إبراهام (١٩٧٧) للكشف عن درجة ابتكارية الأطفال والمراهقين وقام بترجمته إلى اللغة العربية مجدي حبيب (١٩٩٠)، ويصلح الاختبار للتطبيق في جميع مراحل التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الجامعية.

الخصائص السيكومترية لاختبار إبراهام للتفكير الابتكارى:

أولاً : صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار على مجموعة المحكمين المتخصصين في اللغة وعلم النفس× وذلك للتأكد من مدى مناسبة محتوى الاختبار للهدف منه وكذلك مدى مناسبة الإجراءات التي سوف تستخدم في التطبيق .

كما تم حساب الصدق عن طريق صدق التمييز ؛ حيث تم تطبيق اختبار ابراهام للتفكير الابتكاري على عينة قوامها (١٠٠) تلميذاً بالصف الرابع والخامس الابتدائي بمدرسة السيد عبدالرحيم الابتدائية المشتركة ، وتم مقارنة درجات التلاميذ على اختبار ابراهام بدرجاتهم على اختبار اختبار الذكاء المصور (أحمد زكي صالح ، ١٩٨٧) (محك خارجي) ، وتم ترتيب درجات التلاميذ على اختبار الذكاء المصور ترتيبا تنازليا ، وتم تحديد أعلى وأدنى ٢٧٪ من الدرجات ، لتمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ من التلاميذ مرتفعي الذكاء

، ولتمثل مجموعة أدنى ٢٧٪ من التلاميذ منخفضي الذكاء وكان عدد كل منها مساوياً (٢٧) تلميذاً وتلميذة ، وبالفرز والتصنيف تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعة التلاميذ مرتفعي الذكاء وكذلك لمجموعة التلاميذ منخفضي الذكاء على اختبار ابراهام ، وتمت المقارنة بين هذه المتوسطات باستخدام النسبة الحرجة ، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤)

يوضح صدق التمييز لاختبار ابراهام للتفكير الابتكاري (ن _ ٢٧)

	أعلى ٧٢ ٪		أدنى ٧٢ ٪		النسبة الحرجة	الدلالة
	م	ع	م	ع		
الطلاقة	٧,٣٥	٠,٤٩	٢,٩٤	١,٠٦	٦,٠٨	٠,٠١
المرونة	٥,٨٤	٠,٨٢	٢,٥٨	٠,٨١	٦,٢٧	٠,٠١
الأصالة	٥,١٦	٠,٧٣	١,٧٤	٠,٦٨	٦,٠٩	٠,٠١

يتضح من جدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات مجموعتي التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الابتكارية وأبعادها ، أي أن اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري يميز تمييزا واضحا ودالاً بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الابتكارية.

ولإيجاد القيمة العددية لمعامل الصدق تم حساب معامل الارتباط الثنائي الأصيل Point-Biserial Correlation (عبدالمنعم الدردير ، ٢٠٠٦ ، ١٨٥) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥)

يوضح معامل الارتباط الثنائي الأصيل للطلاقة والمرونة والأصالة

المتغير	معامل الارتباط
الطلاقة	٠,٨٩٧**
المرونة	٠,٨٥٨**
الأصالة	٠,٦٩١**

** دال عند مستوى ٠,٠١

من الجدول السابق يتضح أن الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق

ثانياً : ثبات درجات الاختبار:

تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار وكانت معاملات الارتباط كالتالي:

جدول (٦)

يوضح قيم معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار إبراهام للتفكير الابتكارى بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني ١٥ يوم (ن=١٠٠)

البعد	معامل الارتباط
طلاقة	٠,٧٨**
مرونة	٠,٦٥**
أصالة	٠,٧١**
التفكير الابتكارى	٠,٧٢**

يتضح من جدول السابق أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة مما يدعو إلى الثقة في ثبات الاختبار.

(ج) مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (مصطفي كامل، ٢٠٠٨)

أعده في الأصل Myklebust. 1971 **وأعده للبيئة المصرية مصطفي كامل عام ١٩٩٠ ويعد هذا المقياس قائمة للملاحظة السلوكية للفرز السريع لحالات صعوبات التعلم وقد أعد هذا المقياس لمواجهة التزايد المستمر في حالات صعوبات التعلم مع عدم وجود إجراءات تتميز بالفاعلية ولا تتطلب تكلفة أو مجهوداً في التطبيق للمساعدة في تحديد هذه الفئة وتقديم المساعدة اللازمة لها.**

وصف المقياس:

يتكون المقياس من ٢٤ فقرة موزعة على خمسة مقاييس فرعية هي:

١-الفهم السماعي والذاكرة .

٢- اللغة المنطوقة .

٣- التوجه الزماني .

٤- التآزر الحركي .

٥- السلوك الشخصي والاجتماعي .

الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم:

أولاً: صدق المقياس:

تم حساب الصدق، وذلك من خلال الصدق التمييزى للمفردات : تم أخذ الدرجة الكلية لكل مكون فرعى من مكونات مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم محكاً للحكم على صدق مفرداته، وتم أخذ أعلى وأدنى ٢٧٪ من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ الطلاب المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧٪ من الدرجات الطلاب المنخفضين، وباستخدام اختبار «ت» فى المقارنة بين المتوسطات جاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (٧)

نتائج اختبار «ت» لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (الارباعى الأعلى ، والارباعى الأدنى) فى المكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠٠)

البعد	مجموعة الارباعى الأدنى			مجموعة الارباعى الأعلى			قيمة ت ودلالتها
	ن	م	ع	ن	م	ع	
الفهم السماعي	٢٧	٦,٨٩	١,٩	٢٧	١٧,٥٥	٢,١	١٩,١٩**
اللغة المنطوقة	٢٧	٩,٢٣	٣,٧٩	٢٧	١٧,١١	٤,٤٢	٦,٩٠**
التوجه الزماني	٢٧	٦,٣	٢,٢	٢٧	٣٩,٤	١٣,٧٧	١٢,١٠**
التآزر الحركي	٢٧	٦,٢٩	٢,٢١	٢٧	١٣,٧٧	١,١٥	١٥,٣٠**
السلوك	٢٧	١١,٠٠	٤,٤	٢٧	٣٤,٤٨	٥,٥٧	١٦,٨٦**
الدرجة الكلية	٢٧	٤٠,٢٩	٨,٧٨	٢٧	١٢٢,٥	٧,٤٤	٣٦,٤٢**

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات مجموعة الأرباعى الأعلى ومتوسطات مجموعة الأرباعى الأدنى فى جميع المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، مما يدل على الصدق التمييزى للمقياس ٠

ثانياً: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئه النصفية وكانت معاملات الارتباط كالتالي:

جدول (٨)

يوضح قيم معاملا ثبات أقسام المقياس (ن=١٠٠)

البعد	التجزئة النصفية	ألفا كرنباخ
الفهم	٠,٧٣**	٠,٦٩
اللغة	٠,٦٩**	٠,٧٠
التوجه	٠,٨٤**	٠,٧١
التآزر	٠,٥٩**	٠,٦٢
السلوك	٠,٨٨**	٠,٧٣
المجموع الكلى	٠,٩٠**	٠,٨٨

يتضح من جدول السابق أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة مما يدعو إلى الثقة في ثبات المقياس.

(د) قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين : (إعداد : محمود منسي ، ٢٠٠٢)

قام بإعداد هذه القائمة محمود منسي (٢٠٠٢) وهذه القائمة تساعد في الكشف عن التلاميذ الموهوبين من خلال المحيطين بالفرد المفحوص سواء كانوا معلمين أو أخصائيين نفسيين أو آباء . وتتكون هذه القائمة من (١٨٠) سؤالاً موزعة على (١٨) بعداً، هي الدافعية، والاستقلال، والأصالة، والمثابرة، والمرونة، وحب الاستطلاع، والطلاقة الفكرية، والملاحظة، والمبادرة، والمغامرة، والنقد، والاتصال، والقيادة، والقدرة على التعلم، والمسئولية، والثقة بالنفس، والتوافق، وتحمل الغموض.

وتملأ هذه القائمة من قبل المعلم أو المحيطين بالفرد من أخصائيين نفسيين وآباء، وذلك لتحديد الدرجة التي تتوافر بها تلك السمات لدى المفحوصين للكشف عما إذا كانوا موهوبين أم لا.

الخصائص السيكومترية لقائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين :

أولاً : صدق القائمة :

الصدق ، وذلك من خلال الصدق التمييزى للمفردات : تم أخذ الدرجة الكلية لكل مكون فرعى من مكونات قائمة تقدير السمات السلوكية

للموهوبين محكاً للحكم على صدق مفرداته ، وتم أخذ أعلى وأدنى ٢٧٪ من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ الطلاب المرتفعين ، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧٪ من الدرجات الطلاب المنخفضين ، وباستخدام اختبار «ت» فى المقارنة بين المتوسطات جاءت النتائج على النحو التالى :

جدول (٩)

نتائج اختبار «ت» لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (الارباعى الأعلى ، والارباعي الأدني) في المكونات الفرعية والدرجة الكلية للقائمة

البعد	مجموعة الارباعى الأدنى			مجموعة الارباعى الأعلى			قيمة ت ودلالتها
	ن	م	ع	ن	م	ع	
الدافعية	٢٧	١٢,١٤	١,٥١	٢٧	٢٥,٥	٢,٩٥	٢٠,٥٥**
الاستقلال	٢٧	١٣,١٢	١,٩٤	٢٧	٢٦,٤٣	٣,١٧	١٨,٢٦**
الأصالة	٢٧	١٢,٧٣	٢,١٣	٢٧	٢٥,٩١	٢,٧٧	١٩,٢٣**
المثابرة	٢٧	١٠,٢٢	٢,٠٩	٢٧	٢٤,٧٩	٣,١	١٩,٨٧**
المرونة	٢٧	١٥,٣١	١,٣٧	٢٧	٢٥,٧١	١,٢٤	٢٨,٦٩**
حب الاستطلاع	٢٧	١٤,٦	١,٨٣	٢٧	٢٦,٢٣	٢,٠١	٢١,٨١**
الطلاقة الفكرية	٢٧	١٧,٥٥	٣,٠١	٢٧	٢٦,٢١	٣,١١	١٠,٢٠**
الملاحظة	٢٧	١٦,٨٤	١,٦٨	٢٧	٢٤,١١	٢,٩٢	١١,٠٠**
المبادرة	٢٧	١٢,٧٦	٢,١٥	٢٧	٢٥,٥٧	٢,٣٧	٢٠,٤١**
المغامرة	٢٧	١١,٥٣	٢,١١	٢٧	٢٤,٦٦	١,٤١	٢٦,٣٨**
النقد	٢٧	١٥,٣٣	١,٦٦	٢٧	٢٥,١٧	٣,٨٦	١١,٩٤**
الاتصال	٢٧	١٧,٢٣	١,٧٨	٢٧	٢٤,٨٣	٢,٥٥	١٢,٤٦**
القيادة	٢٧	١٦,٠٣	٢,١٩	٢٧	٢٦,٥	١,٤٢	٢٠,٤٥**
القدرة على التعلم	٢٧	١٤,٨١	١,٨٥	٢٧	٢٥,٩	١,٧٣	٢٢,٣٢**
المسئولية	٢٧	١٢,٤١	١,٦	٢٧	٢٥,٤٤	٢,٦٦	٢١,٤٠**
الثقة بالنفس	٢٧	١٨,٥٧	٣,٢٢	٢٧	٢٧,٤	٣,٣٥	٩,٦٨**
التوافق	٢٧	١٤,٨٦	١,٩	٢٧	٢٦,٣	٣,٥٣	١٤,٥٥**
تحمل الغموض	٢٧	١٣,٣٢	٣,١٢	٢٧	٢٥,٧	٢,٥١	١٥,٧٦**
الدرجة الكلية	٢٧	٢٥٩,٣٥	٨,٤٥	٢٧	٤٦٢,٣	٩,٣٢	٨٢,٢٨**

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات مجموعة الأرباعى الأعلى ومتوسطات مجموعة الأرباعى الأدنى فى جميع المكونات الفرعية والدرجة الكلية لقائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين ، مما يدل على الصدق التمييزى للمقياس ٠

ثانياً : ثبات درجات القائمة:

تم حساب ثبات القائمة بطريقة ألفا كرونباخ وكان معامل الثبات مساويا (٠,٧٧) وهو معامل ثبات مرتفع يدعو إلى الثقة في ثبات القائمة.

(٥) مقياس الدافعية للإنجاز :

قام الباحثان بتصميم مقياس دافعية الانجاز من خلال عدة مرحل متتالية هي :

أولا: الاطلاع على الجهود السابقة في مجال دافعية الانجاز وذلك بهدف معرفة أبعاد الدافعية للانجاز من خلال دراسة النظريات المختلفة التي ساهمت في تفسيره . وقد تم التركيز في هذه الخطوة على المقاييس غير الإسقاطية ، وذلك لما تتضمنه المقاييس الإسقاطية من مشكلات منهجية. وبدراسة المقاييس غير الإسقاطية المتضمنة في دراسات عصام الطيب (٢٠٠٤) ، فاروق عبدالفتاح (٢٠٠٣) ، إمام مصطفى (٢٠٠٠) ، عبداللطيف خليفة (٢٠٠٠) ، أحمد شبيب (١٩٩٩) ، هشام الخولي (١٩٩٢) ، جابر عبدالحميد (١٩٨٩) . وجد أن بينها تشابهاً كبيراً ، لذلك تم اقتباس بعض العبارات العامة التي تعكس الاتجاهات النظرية المختلفة لدافعية الإنجاز .

ثانياً: تحديد أبعاد المقياس : تم تحديد أبعاد الدافعية للانجاز على النحو التالي :

(١) **مستوى الطموح** Level of Aspiration: ويقصد به المستوى الذي يسعى الفرد لتحقيقه وذلك بتحديد مستويات عليا من الأداء في ضوء الخطط المستقبلية .

(٢) **المثابرة** Persistence: وهي الالتزام بالعمل الشاق والصبر علي تحمل الصعاب من أجل تحقيق الأهداف المنشودة

(٣) **حب الاستطلاع** curiosity: وهو سعى الفرد الدائم لكل ما هو جديد ، وذلك من خلال الدراسة والبحث لكل مفردات البيئة المحيطة بالفرد .

(٤) **الخوف من الفشل** Fear of Failure: وهو سعى الفرد لأداء المهمة الموكلة اليه بكفاءة خوفا من الفشل في انجازها أو أدائها بمستوى متدني من الكفاءة .

ثالثاً : صياغة عبارات المقياس :

تم صياغة مفردات المقياس في ضوء الأبعاد التي تم تحديدها وقد صيغت عبارات المقياس بلغة عربية سهلة وواضحة غير موجهه أو مزدوجة المعنى . وقد روعي في صياغة العبارات بحيث تنقسم كل عبارة إلى اختيارين يقيس الأول ذوي دافعية الإنجاز المرتفع ، فيما يقيس الثاني ذوي دافعية الإنجاز المنخفض ، لذا يطلب من المفحوص اختيار أحد الخيارين (أ) أو (ب) ، وحتى لا يعتمد المقياس كلياً على استخدام أسلوب الاختيار الجبري ، اتجه الباحث إلى إضافة للاختيار الإجباري سلماً تدريحياً يوضح مدى انطباق خيار العبارة على المفحوص ، حيث يطلب من المفحوص أن ينتقل إلى السلم الثلاثي المتدرج والموجود بجانب الاختيار الذي اختاره ، ويحدد درجة انطباقه عليه إما « غالباً » أو» أحياناً « أو» نادراً «. إن هذه الطريقة ستمنح المفحوصين الفرصة للتعبير بشكل أكثر دقة عن إحساسه وواقعه ، كما أنها تجعلنا نميز بين أكثر من فرد اختار نفس الاختيار .

رابعاً : طريقة تصحيح المقياس :

بلغت عبارات المقياس في صورته النهائية بعد إجراء عمليتي الصدق والثبات (٣٠) عبارة ، احتوت كل منها على اختيار ايجابي ولآخر سلبي ، ويمكن تصحيح المقياس باحتساب ثلاث درجات كحد أعلى ودرجة واحد كحد أدنى لكل عبارة ، وهذا يعنى أن تتراوح درجات الاختيار الايجابي في كل عبارة من (٣، ٢، ١) أما الاختيار السلبي فإن درجته ستتراوح من (١ ،٢ ،٣) ، فتكون أقل درجة هي (٢٤) وأعلى درجة هي (٧٢).

الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للانجاز :

أولاً : صدق المقياس :

لحساب صدق المقياس قام الباحثان بإيجاد نوعين من الصدق أحدهما صدق المحكمين والآخر صدق التحليل العاملي .

صدق المحكمين :

تم عرض عبارات المقياس على مجموعة من المحكمين[٣] ، للوقوف على مدى مناسبة كل عبارة للبعد الذي تنتمي إلية ، ومدى صلاحيتها لقياس الدافعية للإنجاز ، واختيرت العبارات التي لا تقل نسبة اتفاق المحكمين على كل عبارة منها عن ٨٠٪ وقد أسفرت هذه الخطوة عن استبعاد (١٠) عبارات.

صدق التحليل العاملي لمقياس الدافعية للإنجاز :

للتأكد من صدق مقياس الدافعية للإنجاز تم استخدام طريقة التحليل العاملي " طريقة المكونات الأساسية " ، والجدول التالي يوضح مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد لمقياس دافعية الانجاز.

جدول (١٠)

مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد لمقياس دافعية الانجاز[٤]*

العبارة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	العبارة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١	٠,٤٦٦				١٨			٠,٥١٢	
٢	٠,٥٧٠				١٩			٠,٤٦٧	
٣	٠,٦١٢				٢٠			٠,٠٢٣	
٤	٠,٤٢٣				٢١			٠,٤٢٩	
٥	٠,٥٢٣				٢٢			٠,٥١٢	
٦	٠,٤٥٦				٢٣				٠,٤١٧
٧	٠,٥٧٧				٢٤				٠,٢٣٠
٨		٠,٣٧٦			٢٥				٠,٤٤٠
٩		٠,٤٥٩			٢٦				٠,٥٨٠
١٠		٠,٦٤٠			٢٧				٠,٥٣٤
١١		٠,٥٣٩			٢٨				٠,٤٥٦
١٢		٠,٣٩٠			٢٩				٠,٤٩٠
١٣		٠,٤٨٩			٣٠				٠,٦١٤
١٤		٠,٥٧٠		الجذر الكامن		١,٩٠	٢,١٨	١,٢٥	١,٨٧
١٥		٠,٦٤٥							
١٦			٠,٤٢٣	نسبة التباين		٢٧,١٤	٢٧,٢٥	١٧,٨٥	٢٣,٣٧
١٧			٠,٣٩٣						

٣ أ.د. فتحى عبدالحميد عبدالقادر (جامعة الزقازيق) – أ.د. هشام الخولي (جامعة بنها) – أ.د. محمد حسين حبشي (جامعة الإسكندرية) – أم.د. عصام على الطيب (جامعة جنوب الوادي) – د. محمد السيد منصور (جامعة طنطا) – أم.د. هناء أحمد شويخ (جامعة جنوب الوادي)

٤ * تم تجميع عبارات كل عامل بحيث يتضح المعنى السيكولوجي للعبارات

العوامل الناتجة من التحليل العاملي لمقياس دافعية الانجاز باستخدام التدوير المتعامد يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أسفرت نتائج التحليل العاملي للمقياس عن أربعة عوامل تراوحت الجذور الكامنة لها ما بين (١،٢٥ – ٢،١٨) و تراوحت نسبة التباين لهذه العوامل ما بين (١٧،٨٥٪ ، ٢٧،٢٥٪) .

- أن العامل الأول تشبع عليه (٧) عبارات وكان الجذر الكامن له ١،٩ بنسبة تباين ٢٧،١٤ ، وتكشف مضامين هذه العبارات عن السعي لتحقيق مستويات عالية من التفوق الدراسي ، مع وضع أهداف محددة وخطة لتنفيذ هذه الأهداف ، مع محاولة التغلب على الاخرين في المنافسات الجماعية والمسابقات الدراسية ؛ وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (مستوى الطموح).

- أن العامل الثاني تشبع عليه (٨) عبارات ، كان الجذر الكامن لها ٢،١٨ ، بنبة تباين ٢٧،٢٥ ٪ ، ويعكس مضمون هذه العبارات إصرار الفرد على القيام بالمهام الصعبة وإكمالها على أفضل صورة ممكنة حتى لو استغرق ذلك المزيد من الجهد و الوقت ، مع عدم الشعور بالملل ، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (المثابرة) .

- أن العامل الثالث تشبع عليه (٦) عبارات بجذر كان ١،٢٥ ونسبة تباين ١٧،٨٥ ٪ و يدور معنى هذه العبارات حول سعي الفرد لجمع المزيد من المعلومات ، والتعرف على كل ما هو جديد ، والاستفسار عن الأمور الغامضة ، والقيام برحلات استكشافية وعمليات استقصائية من أجل الحصول على المعرفة ، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (حب الاستطلاع) .

- أن العامل الرابع تشبع عليه ٧ عبارات وكان الجذر الكامن لها ١،٨٧ بنسبة تباين ٢٣،٣٧ ٪ ، وبفحص هذه العبارات يتضح أنها تدور حول بذل المزيد من الجهد سعيا وراء النجاح مع تجنب الفشل ، والاستفادة من خبرات الآخرين والاستماع الى نصائحهم، مع تصحيح الأخطاء التي من الممكن أن يقع فيها الفرد ، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ (الخوف من الفشل) .

ثانياً : ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق هي طريقة «اعادة التطبيق» ، ومعامل ألفا كرنباخ ، والتجزئة النصفية . حيث تم تطبيق المقياس على عينة ومن تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بلغت (١٠٠) تلميذ وتلميذة والجدول التالي يوضح معامل ثبات مقياس الدافعية للانجاز:

جدول (١١)

يوضح معامل ثبات مقياس دافعية الانجاز

طريقة الثبات / الأبعاد	إعادة التطبيق	معامل ألفاكرنباخ
مستوى الطموح	٠,٥٨	٠,٧٩
المثابرة	٠,٤٩	٠,٧٣
حب الاستطلاع	٠,٦١	٠,٨٠
الخوف من الفشل	٠,٦٣	٠,٨١
الدرجة الكلية	٠,٧٥	٠,٨٨

وبتحليل القيم الإحصائية الواردة في الجدول السابق يتضح أن معاملات الثبات بطريقة اعادة الاختبار تراوحت بين (٠،٤٩ ، ٠،٧٥) ، وبالنسبة لطريقة معامل ألفا كرنباخ فتراوحت بين (٠،٧٣ ، ٠،٨٨) مما يدل على أن المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات .

(٩) مقياس مفهوم الذات للأطفال :

قام الباحثان بتصميم مقياس مفهوم الذات للأطفال من خلال عدة مراحل متتالية هي :

أولا: الاطلاع على الجهود السابقة في مجال مفهوم الذات وذلك بهدف معرفة أبعاد مفهوم الذات من خلال دراسة النظريات المختلفة التي ساهمت في تفسيره . وبدراسة عدد من مقاييس مفهوم الذات مثل مقياس مفهوم الذات (عادل الأشول ، ١٩٩٣) ، مقياس مفهوم الذات (فاروق عبدالفتاح ، ٢٠٠٨) ، مقياس تنسي لمفهوم الذات (صفوت فرج وعبدالفتاح القرشي ، ١٩٩٩) ، اختبار مفهوم الذات المصور للأطفال (ابراهيم قشقوش ، ٢٠٠٦) . وتم تحديد أبعاد مفهوم الذات كما هو موضح :

- **البعد العقلي الأكاديمي : تشير إلى مدى تقدم تفهم الطالب لإمكاناته العقلية من حيث قدرته على استذكار دروسه ، وشرح الدرس أمام تلاميذ فصله ، ومدى إعجاب المدرس به ، وقدرته على الاستيعاب ، ومدى شعوره بأهميته كعضو في الفصل الدراسي .**
- **البعد الجسمي : ويشير إلى مفهوم الطالب عن مظهره الجسمي ، وصورة وجهه ، وهيئته العامة ، ومدى إقناعه بما هو عليه من خصائص جسمية .**
- **البعد الاجتماعي : ويشير إلى فكرة الفرد عن ذاته داخل الجماعة ، سواء كانت الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصورة عامة ، ويشير إلى مدى اقتناع الفرد بنفسه وهل يشعر بحب الآخرين له ، ومدى قدرته على تكوين صداقات ، ومدى ما يشعر به من بهجة ومرح وهو في وسط زملائه في المدرسة أو أخوات في المنزل ، ومدى إحساسه بتقبل الآخرين له .**
- **بعد القلق : ويشير إلى مدى إحساس الفرد بنفسه ، هل يشعر بسعادة ، تقلب المزاج ، بالخوف ، هل يشعر أنه يتفق مع الآخرين أو يختلف عنهم ، ومدى تكيف الفرد في الأسرة أو المدرسة .**

ويتكون المقياس في شكله النهائي من (٤٠) بند ولكل بند استجابتين (نعم أو لا) ، ويعطي هذا المقياس درجة كلية توضح ما إذا كان مفهوم الذات إيجابي أم سلبي وهذا ما يرغب الباحثان في الوصول إليه .

الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات للأطفال :

أولاً : صدق المقياس :

صدق المحكمين :

تم عرض عبارات المقياس على مجموعة من المحكمين [٥] ، للوقوف على مدى مناسبة كل عبارة للبعد الذي تنتمي إلية ، ومدى صلاحيتها لقياس مفهوم

---

٥ أ.د. فتحى عبدالحميد عبدالقادر (جامعة الزقازيق) – أ.د. هشام الخولي (جامعة بنها) – أ.د. محمد حسين حبشي (جامعة الإسكندرية) – أم.د. عصام على الطيب (جامعة جنوب الوادي) – د. محمد السيد منصور (جامعة طنطا) - أم.د. هناء أحمد شويخ (جامعة جنوب الوادي)

الـذات للأطفـال بعـد تعديلهـا ، واختـيرت العبـارات التـي لا تقـل نسبـة اتفاق المحكمـين علـى كل عبـارة منهـا عـن ٨٠٪ وقد أسفـرت هذه الخطـوة عن تغيير صياغـة العبـارات التـي لم تحـظ بإجمـاع المحكمين حتـى تصبح أكـثر وضوحاً لعينة التقنين .

صدق التحليل العاملي:

للتأكـد مـن صدق مقياس مفهوم الذات للأطفـال تم استخدام طريقة التحليل العاملي « طريقة المكونات الأساسية» ، والجدول التالي يوضح مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد للمقياس

جدول (١٢)

العوامل الناتجة من التحليل العاملي لمقياس مفهوم الذات باستخدام التدوير المتعامد[٦]*

العبارة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	العبارة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١	٠,٦٠٢				٢٤			٠,٤٢١	
٢	٠,٥٥٥				٢٥			٠,٤٥٧	
٣	٠,٤٥٩				٢٦			٠,٤٣٤	
٤	٠,٥٦٧				٢٧			٠,٣٨٩	
٥	٠,٥٧٨				٢٨			٠,٣٥٥	
٦	٠,٦٤٠				٢٩			٠,٣٢٥	
٧	٠,٦٣٣				٣٠			٠,٤٥٦	
٨	٠,٥٧٦				٣١				٠,٣٩٨
٩	٠,٥٦٦				٣٢				٠,٣٠٦
١٠	٠,٦٣٥				٣٣				٠,٣٣٢
١١		٠,٥٤٧			٣٤				٠,٣٤٥
١٢		٠,٥٣٤			٣٥				٠,٣٢٨
١٣		٠,٥٣١			٣٦				٠,٣٠٢
١٤		٠,٥٠٠			٣٧				٠,٣١٢
١٥		٠,٥٣٨			٣٨				٠,٤٥٦
١٦		٠,٤٥٠			٣٩				٠,٤٦٧
١٧		٠,٤٧٧			٤٠				٠,٤٠١
١٨		٠,٣٩٠			الجذر الكامن	٣,٣٩	٤,٨٤	١,٩٤	١,٣٧
١٩		٠,٤٣٨							
٢٠		٠,٤٣٢			نسبة التباين	٣٣,٩	٤٨,٤	١٩,٤	١٣,٧
٢١			٠,٤٨٨						
٢٢			٠,٤٦٥						
٢٣			٠,٥٤٥						

٦ * تم تجميع عبارات كل عامل بحيث يتضح المعنى السيكولوجي للعبارات

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- **أسفرت نتائج التحليل العاملي للمقياس عن أربعة عوامل تراوحت الجذور الكامنة لها ما بين (١,٣٧ – ٤,٨٤) و تراوحت نسبة التباين لهذه العوامل ما بين (١٣,٧٪ ، ٤٨,٤٪) .**

- **أن العامل الأول تشبع عليه (١٠) عبارات وكان الجذر الكامن له ٣,٣٩ بنسبة تباين ٣٣,٩ ، وتكشف مضامين هذه العبارات عن حرص الفرد على التفوق والسعى لتحقيق اعلى مستويات الانجاز وعرض اقكاره بشكل جيد وعلى هذا يمكن تسميته بـ (مفهوم الذات الأكاديمي)**

- **أن العامل الثاني تشبع عليه ١٠ عبارات بجذر كامن ٤،٨٤ ونسبة تباين ٤٨،٤ وتكشف مضامين هذه العبارات عن الاهتمام الشخص بجسمه والاعتناء به ، وحرصه على ممارسة الرياضة وعلى هذا يمكن تسميته بـ (مفهوم الذات الجسمي)**

- **أن العامل الثالث تشبع عليه ١٠ عبارات كان الجذر الكامن له ١،٩٣ بنسبة تباين ١٩،٣ وتكشف مضامين هذه العبارات عن علاقة الفرد بزملائه والاخرين وحرصه على تكوين علاقات اجتماعية جيدة وعلى هذا يمكن تسميته بالبعد الاجتماعى .**

أن العامل الرابع تشبع عليه ١٠ عبارات كان الجذر الكامن له ١،٣٧ بنسبة تباين ١٣،٧ وتكشف مضامين هذه العبارات عن شعور الشخص بالقلق اثناء الامتحانات وحرصه الزائد على تحصيل اعلى الدرجات وشعوره بعدم الراحة وعلى هذا يمكن تسميته بالقلق

ثانياً : ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق هي طريقة «اعادة التطبيق» ، ومعامل ألفا كرنباخ ، والتجزئة النصفية . حيث تم تطبيق المقياس على عينة ومن تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بلغت (١٠٠) تلميذ وتلميذة والجدول التالي يوضح معامل ثبات مقياس مفهوم الذات:

جدول (١٣)

يوضح معامل ثبات مقياس مفهوم الذات

طريقة الثبات / الأبعاد	إعادة التطبيق	معامل ألفاكرنباخ
البعد الأكاديمي	٠,٥١	٠,٧٧
البعد الجسمي	٠,٦٣	٠,٧١
البعد الاجتماعي	٠,٦٥	٠,٨٢
بعد القلق	٠,٤٨	٠,٧٩
الدرجة الكلية	٠,٦٨	٠,٨٤

وبتحليل القيم الإحصائية الواردة في الجدول السابق يتضح أن معاملات الثبات بطريقة اعادة الاختبار تراوحت بين (٠,٤٨ ، ٠,٦٨) ، وبالنسبة لطريقة معامل ألفا كرنباخ فتراوحت بين (٠,٧١ ، ٠,٨٤) مما يدل على أن المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات .

(أ) مقياس التوافق الدراسي :

يهدف المقياس الى تحديد مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ولإعداد المقياس تم الإطلاع على مجموعة من الأبحاث والدراسات المرتبطة بموضوع التوافق الدراسي ، كذلك الاطلاع على بعض المقاييس المتعلقة بالتوافق الدراسي ومنها ، مقياس التوافق الدراسي إعداد (هيو بل ،١٩٦٠) ترجمة (محمد نجاتي ، ١٩٧٠) مقياس التوافق الدراسي (محمود الزيادي، ١٩٦٤) و مقياس التوافق الدراسي ليونجمان ، ترجمة (حسين الدريني ، ١٩٧٩) ، من خلال هذه الخطوة تم تحديد أربعة أبعاد التوافق الدراسي هي (العلاقة بالزملاء – العلاقة بالمعلم – الجد والاجتهاد – تنظيم وقت الدراسة) وقد تم الاقتصار على هذه الأبعاد دون غيرها لأنها الأكثر تكرارا في الدراسات السابقة ، كذلك مناسبتها للمستوى العمري لأفراد عينة الدراسة الحالية .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أولا : الصدق : اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على ما يلي :

صدق المحكمين :

تم عرض عبارات المقياس على مجموعة من المحكمين [٧] ، للوقوف على مدى مناسبة كل عبارة للبعد الذي تنتمي إلية ، ومدى صلاحيتها لقياس التوافق الدراسي ، واختيرت العبارات التي لا تقل نسبة اتفاق المحكمين على كل عبارة منها عن ٨٠٪ وقد أسفرت هذه الخطوة عن تغيير صياغة العبارات التي لم تحظ بإجماع المحكمين حتى تصبح أكثر وضوحاً لعينة التقنين .

الصدق المرتبط بالمحك :

تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس التوافق الدراسي المعد للدراسة الحالية ، ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي اعداد محمود الزيادي (١٩٦٤) وقد بلغ معامل الارتباط ٠,٧٨٤ وهو معامل ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير الى صدق المقياس باستخدام الصدق المرتبط بالمحك .

ثانيا : الثبات

تم حساب ثبات المقياس بكل من طريقة «اعادة التطبيق» ، ومعامل ألفا كرنباخ؛ حيث تم تطبيق المقياس على عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بلغت (١٠٠) تلميذ وتلميذة ، والجدول التالي يوضح معامل ثبات مقياس التوافق الدراسي و أبعاده المدروسة .

جدول (١٤)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس التوافق الدراسي والدرجة الكلية له .

طريقة / الأبعاد	إعادة التطبيق	معامل ألفاكرنباخ
العلاقة بالزملاء	٠,٧٧٥	٠,٧٠٣
العلاقة بالمعلم	٠,٧١٦	٠,٧١١
الجد و الاجتهاد	٠,٨١٠	٠,٧٩٩
تنظيم وقت الدراسة	٠,٧٥٦	٠,٧٣٢
الدرجة الكلية	٠,٨٧٩	٠,٨٦٥

٧ أ.د. فتحى عبدالحميد عبدالقادر (جامعة الزقازيق) – أ.د. هشام الخولي (جامعة بنها) – أ.د. محمد حسين حبشي (جامعة الإسكندرية) – أم.د. عصام على الطيب (جامعة جنوب الوادي) – د. محمد السيد منصور (جامعة طنطا) - أم.د. هناء أحمد شويخ (جامعة جنوب الوادي)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن معاملات الثبات بطريقة اعادة الاختبار تراوحت بين (٠,٧١٦ ، ٠,٨٧٩) ، وبالنسبة لطريقة معامل ألفا كرنباخ فتراوحت بين (٠,٧٠٣ ، ٠,٨٦٥) مما يدل على أن المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات .

(5) اختيار عينة الدراسة الأساسية :

تم اخيار العينة النهائية للدراسة من عينة عشوائية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي قوامها (٤١٢) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم من خمس مدارس ابتدائية بمدينة قنا .

وتكونت العينة النهائية من (١٥) تلميذاً وتلميذة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم و(١٥) تلميذاً وتلميذة من الموهوبين ، ومتوسط عمرهم الزمني بالشهور (١٢٧) شهر بانحراف معياري قدره ٢,٨٨.

جدول (١٥)

يوضح توزيع التلاميذ الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم على المدارس حسب النوع

المدرسة	الموهوبين		الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	
	بنين	بنات	بنين	بنات
قنا المشتركة الابتدائية	٣	٢	٢	٢
المنشية الابتدائية المشتركة	٢	١	١	٢
فيصل الابتدائية المشتركة	١	٢	٢	١
نجع السيد الابتدائية المشتركة	٠	١	١	١
الشهيد مصطفى عباس الابتدائية	٢	١	٢	١
العدد الكلي	٨	٧	٨	٧

خطوات اختيار العينة :

وتم اختيار التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بناءً على المحكات التالية :

- **تم تطبيق اختبار المصفوفة المتتابعة الملونة لرافن للتأكد من نسبة ذكاء التلاميذ لا تقل عن (١٢٠) درجة فكان عدد من ينطبق عليهم هذا الشرط (١٦٤) تلميذ وتلميذة .**

- ثم تم تطبيق اختبار ابراهام للتفكير الابداعي على المجموعة التي تم تحديدها في الخطوة الأولى وتم تحديد أعلي ٢٧٪ من الدرجات وفكان عدد التلاميذ (٤٤) تلميذ وتلميذة.
- ثم تم تطبيق قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين على المجموعة الأخيرة وتحديد التلاميذ الحاصلين على درجة مرتفعة على المقياس أي أكبر من (م + ١ع) فكان عدد التلاميذ (٣٩) تلميذ وتلميذة وهذه هي عينة الموهوبين .
- تم فحص درجات تحصيل الطلاب في مادة القراءة والحساب في الامتحان النهائي للعام الدرسي السابق للتأكد من انخفاض تحصيلهم عن أقرانهم من نفس المرحلة العمرية واستبعاد التلاميذ الذين تزيد درجة تحصيله عن المتوسط فكان عدد التلاميذ (١٦) تلميذ وتلميذة .
- ثم تم تطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (مصطفي كامل، ٢٠٠٨) على الطلاب في الخطوة السابقة مع استبعاد الحاصلين على درجة أكبر من المتوسط فكان عدد التلاميذ (١٦) تلميذ وتلميذة .
- وتم استبعاد التلاميذ الذين لديهم إعاقات حسية أو بدنية أو اعتلال صحي أو حرمان أسري أو ثقافي أو اقتصادي وذلك من خلال مراجعة الاخصائيين النفسيين والاجتماعيين بالمدرسة وفحص الملفات الخاصة بالطلاب فتم استبعاد طالب واحد فأصبحت العينة النهائية النهائية (١٥) تلميذ وتلميذات .
- وبذلك تكون لدينا مجموعة من التلاميذ مستوى ذكائهم أعلى من (١٢٠) وحاصلين على درجة مرتفعة في الابتكارية وقائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين وتحصيلهم أقل من المتوسط و تقل درجته على مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم عن المتوسط وليس لديهم أية إعاقات حسية أو صحية وبلغ عددها (٨ تلاميذ + ٧ تلميذات) .
- تم تحديد عدد (٨ تلاميذ + ٧ تلميذات) من الموهوبين الذين تم اختيارهم في الخطوة الثالثة .

- **وبذلك سيتم تطبيق مقياسي الدافعية للإنجاز ومفهوم الذات واختبار التوافق الدراسي على عينة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قوامها (١٥) تلميذ وتلميذة ، وعلى عينة من الموهوبين قوانها (١٥) تلميذ وتلميذة .**

(٦) الأساليب الإحصائية المستخدمه :

- Mann-Whitney- U Test **لمعرفة الفروق بين مجموعتين مستقلتين .**
- **تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة الاسهام النسبي لكل من دافعية الانجاز ومفهوم الذات في التوافق الدراسي .**
- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .**

عاشراً : نتائج البحث وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول :

لاختبار صحة الفرض الأول الذى ينص على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التوافق الدراسي» تم استخدام Mann-Whitney- U Test **لمعرفة الفروق بين رتب درجات المجموعتين.**

جدول (١٦)

قيمة (U) لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في أبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية له .

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
العلاقة بالزملاء	موهوبين	١٥	٢٢,٧٠	٣٤٠,٥٠	٤,٥٠٠	٠,٠١
	موهوبين ذوى صعوبات	١٥	٨,٣٠	١٢٤,٥٠		
العلاقة بالمعلم	موهوبين	١٥	٢٢,٩٧	٣٤٤,٥٠	٠,٥٠٠	٠,٠١
	موهوبين ذوى صعوبات	١٥	٨,٠٣	١٢٠,٥٠		
الجد والاجتهاد	موهوبين	١٥	٢٢,٩٧	٣٤٤,٥٠	٠,٥٠٠	٠,٠١
	موهوبين ذوى صعوبات	١٥	٨,٠٣	١٢٠,٥٠		
تنظيم وقت الاستذكار	موهوبين	١٥	٢١,٦٠	٣٢٤,٠٠	٢١,٠٠	٠,٠١
	موهوبين ذوى صعوبات	١٥	٩,٤٠	١٤١,٠٠		
الدرجة الكلية	موهوبين	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	صفر	٠,٠١
	موهوبين ذوى صعوبات	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في أبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٤,٥٠٠ ، ٠,٥٠٠ ، ٠,٥٠٠ ، ٢١,٠٠ ، صفر) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ؛ مما يشير إلى وجود فروق بين الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتعزى هذه الفروق لصالح الأعلى متوسط رتب ، وهي مجموعة الموهوبين ؛ حيث كان متوسط الرتب لها أعلى من مجموعة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في جميع الأبعاد المدروسة والدرجة الكلية للتوافق الدراسي .

ولمعرفة اتجاه الفروق بين الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعيارى لكل مجموعة والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التوافق الدراسي .

الأبعاد	الموهوبين		الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلاقة بالزملاء	٢٤,٣٣٣	١,٤٩٦	١٨,٦٦٦	٣,٠٣٩
العلاقة بالمعلم	٢٧,٠٠	١,٦٩٠	١٧,٢٠٠	٣,٩٨٥
الجد والاجتهاد	٢٥,٧٣٣	١,٦٦٧	١٨,٦٦٦	٢,٦٦
تنظيم وقت الاستذكار	٢٥,١٣٣	٢,٥٨٧	٢٠,٢٠٠	٢,٨٣٣
الدرجة الكلية	١٠٢,٢٠	٤,٠٧٤	٧٤,٣٣٠	١٠,٢١

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن المتوسط الحسابي لمجموعة الموهوبين أعلى من المتوسط الحسابي لمجموعة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في جميع أبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية له ؛ مما يشير إلى أن مجموعة الموهوبين أكثر توافقا دراسيا من مجموعة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء ما يلي :

- **أن التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم كثيراً ما ينظرون إلى أنفسهم على أنهم عاجزون عن التحصيل في المجالات الأكاديمية مما يزيد من رغبتهم في تجنب المهام المدرسية .**
- **أن صراع هؤلاء التلاميذ لكي يتفهموا مواطن الضعف ومواطن القوة لديهم ، ويتعاملوا معها ، ربما يقود إلى رد فعل عنيف فلكي يدرك هذا الطفل أنه متميز في إدراك المفاهيم والمعارف عن زملائه ، ولكنه يتأخر عنهم في قدرته على المعالجة ، والانتباه والتركيز أو الإدراك الحسى ، فهذا قد يؤدي إلى اصابته بالاضطراب والشك في ذاته ، وعدم قدرته على التكيف مع البيئة التعليمية ، وتدني مستوى تحصيله مع شعوره بحالة من عدم الرضا ، مما يسهم في تدنى التوافق الدراسي لديهم.**
- **يعد التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من أكثر الفئات عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية نظراً لتعرضهم للعديد من الضغوط ؛ مما يشعرهم بالإحباط وعدم الثقة بالنفس وهذا يعد مؤشرا على انخفاض مستوى التوافق الدراسي لديهم .**
- **وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار اليه كل من** Baldwin (1994), (Beckley 1998) **، بطرس حافظ (٢٠٠٥)**

نتائج الفرض الثاني :

لاختبار صحة الفرض الثاني الذى ينص على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز» تم استخدام Mann-Whitney- U Test **لمعرفة الفروق بين رتب درجات المجموعتين.**

جدول (١٨)

قيمة (U) لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في أبعاد دافعية الانجاز والدرجة الكلية لها .

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	الدلالة
مستوى الطموح	موهوبين	١٥	٢٢,٨٠	٣٤٢,٠٠	٣,٠٠	٠,٠١
	موهوبين ذوى صعوبات	١٥	٨,٢٠	١٢٣,٠٠		
المثابرة	موهوبين	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	صفر	٠,٠١
	موهوبين ذوى صعوبات	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
حب الاستطلاع	موهوبين	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	صفر	٠,٠١
	موهوبين ذوى صعوبات	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
الخوف من الفشل	موهوبين	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	صفر	٠,٠١
	موهوبين ذوى صعوبات	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
الدرجة الكلية	موهوبين	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	صفر	٠,٠١
	موهوبين ذوى صعوبات	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب الموهوبين و الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في أبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٣,٠٠ ، صفر، صفر ، صفر ، صفر) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ؛ مما يشير إلى وجود فروق بين الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الانجاز ، وتعزى هذه الفروق لصالح الأعلى متوسط رتب ، وهي مجموعة الموهوبين ؛ حيث كان متوسط الرتب لها أعلى من مجموعة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في جميع الأبعاد المدروسة والدرجة الكلية لدافعية الانجاز .

ولمعرفة اتجاه الفروق بين الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الانجاز تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعيارى لكل مجموعة والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز .

الأبعاد	الموهوبين		الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مستوى الطموح	١٨,١٣٣	١,٦٨٤	١٣,١٣٣	١,٦٤١
المثابرة	٢١,٢٦٦	١,١٦٢	١٤,٤٠٠	١,٧٦٤
حب الاستطلاع	٢٠,٧٣٣	١,٤٣٧	١٢,٣٣٣	٢,٠٩٣
الخوف من الفشل	٢١,٦٦٦	١,٩١٤	١١,٢٦٦	١,٩٠٧
الدرجة الكلية	٨١,٨٠٠	٣,٣٨٤	٥١,١٣٣	٤,٠٦٨

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن المتوسط الحسابي لمجموعة الموهوبين أعلى من المتوسط الحسابي لمجموعة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في جميع أبعاد دافعية الانجاز والدرجة الكلية لها ؛ مما يشير إلى أن مجموعة الموهوبين أكثر دافعية من مجموعة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء ما يلي :

إن دافع التحصيل من الدوافع الخاصة بالإنسان ، وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق. والناس يختلفون في المستوى المقبول لديهم من هذا الدافع ، ونظراً لتعرض فئة الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم لكثير من الإهمال وعدم الدقة في التشخيص من قبل المعلمين وربما يعزى ذلك إلى خصوصية حالتهم، فهؤلاء الأطفال غالباً ما يكونوا متوترين بسبب مشكلاتهم النفسية التي يتعرضون لها . وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (1998) Beckley أن من خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أنهم يشعرون بالخجل ويرون أنهم أقل فاعلية في الأداء الأكاديمي ، وكثيراً ما يصيبهم اليأس ، فمع حماسهم وقدراتهم العالية يصابون بالفشل ، ومن ثم يعرضهم هذا الشعور إلى عدم التكافؤ نظراً لمستواهم الأكاديمي المنخفض . وتتفق أيضا هذه النتيجة مع ما توصل إليه (2003) .Skollingsberg من أن الطلاب الموهوبين قد سجلوا درجات جيدة في سلسلة الدوافع الداخلية في حين سجل الطلاب ذوى صعوبات التعلم درجات جيدة في سلسلة الدوافع الخارجية

. وايضاً تتفق مع ما أشارت إليه دراسة(Preckel; Holling & Vock (2006 إلى وجود فروق بين الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع والطلاب ضغاف التحصيل في الدافعية للإنجاز .

نتائج الفرض الثالث :

لاختبار صحة الفرض الثالث الذى ينص على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات» تم استخدام Mann-Whitney- U Test لمعرفة الفروق بين رتب درجات المجموعتين.

جدول (٢٠)

قيمة (U) لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية له .

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	الدلالة
الأكاديمي	موهوبين	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	صفر	٠,٠١
	موهوبين ذوى صعوبات	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
الجسمي	موهوبين	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	صفر	٠,٠١
	موهوبين ذوى صعوبات	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
الاجتماعي	موهوبين	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	صفر	٠,٠١
	موهوبين ذوى صعوبات	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
القلق	موهوبين	١٥	١٨,٩٠	٢٨٣,٥٠	٦١,٥٠٠	٠,٠١
	موهوبين ذوى صعوبات	١٥	١٢,١٠	١٨١,٥٠		
الدرجة الكلية	موهوبين	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	صفر	٠,٠١
	موهوبين ذوى صعوبات	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب الموهوبين و الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (صفر، صفر، صفر ، ٦١,٥٠٠ ، صفر) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ؛ مما يشير إلى وجود فروق بين الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات ، وتعزى هذه الفروق لصالح الأعلى متوسط رتب ، وهي مجموعة الموهوبين ؛ حيث كان متوسط الرتب لها أعلى من مجموعة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في جميع الأبعاد المدروسة والدرجة الكلية لمفهوم الذات .

ولمعرفة اتجاه الفروق بين الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعيارى لكل مجموعة والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٢١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم فى مفهوم الذات .

الأبعاد	الموهوبين		الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأكاديمي	١٦,٩٣٣	١,٣٨٧	٩,٦٠٠	٠,٩٨٥
الجسمي	١٦,٧٣٣	١,٥٧٩	٩,٨٠٠	١,٦٩٨
الاجتماعي	١٥,٣٣٣	١,٢٩٠	٩,٢٦٦	١,٤٨٦
القلق	١٢,٧٣٣	١,٣٣٤	١١,٣٣٣	١,٥٨٨
الدرجة الكلية	٦١,٧٣٣	٣,٨٢٥	٤٠,٠٠	٢,٥٣٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن المتوسط الحسابي لمجموعة الموهوبين أعلى من المتوسط الحسابي لمجموعة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في جميع أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية له ؛ مما يشير إلى أن مجموعة الموهوبين أعلى درجة في مفهوم الذات من مجموعة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء ما يلي :

تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه بطرس حافظ (٢٠٠٥) حيث أشار إلى أن سبب ارتفاع نسبة الاضطرابات النفسية لدى الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات تعلم إلى تعرضهم للعديد من الضغوط مما يشعرهم بالإحباط وعدم الثقة بالنفس . وفي نفس السياق يعرض Robinson (1999) لمجموعة من خصائص الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم هي: الإتقان ، نقص المهارات الاجتماعية ، تقدير ذات منخفض ، تشتت الانتباه ، عدم كفاءة نفس حركية ، انتباه غير متواصل ، إحباط من متطلبات الفصل الدراسي ، النقد المفرط للذات وللآخرين رفض أو تمرد ضد التدريب أو التكرار بالإضافة إلى عدم المرونة ومقاومة التغيير. ونظراً لما يعانيه الأطفال الموهوبين ذوي

صعوبات التعلم من صراع داخلي لكي يتفهموا مواطن الضعف ومواطن القوة لديهم، ويتعاملوا معها ، ربما يقود إلى رد فعل عنيف فلكي يدرك هذا الطفل أنه متميز في إدراك المفاهيم والمعارف عن زملائه ، ولكنه يتأخر عنهم في قدرته على المعالجة ، والانتباه ، والتركيز أو الإدراك الحسى ، فلا بد له أن يصاب بالاضطراب والشك في الذات ، مما يسهم في تدنى مفهوم الذات لديه وهذا يتفق ما أشار إليه Baldwin (1994) ، وزيدان السرطاوي (١٤١٥ ه) ، Cooley & Ayres (1998) ، Majda & Brarka (2008) .

نتائج الفرض الرابع :

لاختبار صحة الفرض الرابع الذى ينص على أنه « يمكن التنبؤ بالتوافق الدراسي تنبؤا دالا إحصائيا بمعلومية دافعية الانجاز ومفهوم الذات لدى العينة الكلية » تم استخدام معادلة kernel Smoothing regression (Li & Racine, 2007)

جدول (٢٢)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة امكانية التنبؤ بالتوافق الدراسي بمعلومية كل من دافعية الانجاز و مفهوم الذات لدى العينة الكلية .

الأبعاد	المتغيرات	ر	ر٢	ر٢ النموذج	قيمة(ف)	الدلالة	B	β	قيمة (ت)	الدلالة
العلاقة بالزملاء	دافعية الانجاز	٠,٨١	٠,٦٥	٠,٦٤	٥٣,٥٣٧	٠,٠١	٠,١٨	٠,٨١	٧,٣١٧	٠,٠١
العلاقة بالمعلم	مفهوم الذات	٠,٨٥	٠,٧٣	٠,٧٢	٧٨,٨٣	٠,٠١	٠,٣١	٠,٨٥	٨,٨٧	٠,٠١
الجد و الاجتهاد	دافعية الانجاز	٠,٨٤	٠,٧١	٠,٦٩	٦٦,٨٩	٠,٠١	٠,٣١	٠,٨٤	٨,١٨	٠,٠١
تنظيم وقت الدراسة	مفهوم الذات	٠,٦٧	٠,٤٩	٠,٤٤	٢٣,٦٧	٠,٠١	٠,٢٢	٠,٦٧	٤,٨٧	٠,٠١
الدرجة الكلية	دافعية الانجاز	٠,٨٨	٠,٧٨	٠,٧٧	٩٦,٢٣٨	٠,٠١	٠,٨٨	٠,٨٨	٩,٨١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة (ف) لمعرفة امكانية التنبؤ بأبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية له بمعلومية كل من دافعية الانجاز ومفهوم الذات بلغت على الترتيب (٥٣،٥٣٧ ، ٧٨،٨٣ ، ٦٦،٨٩ ، ٢٣،٦٧ ، ٩٦،٢٣٨) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى

٠،٠١ ، مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالتوافق الدراسي وأبعاده المدروسة من خلال الدافعية للإنجاز ومفهوم الذات .

كما يتضح من الجدول أيضا أن أكثر المتغيرات المدروسة اسهاما في التنبؤ بالتوافق الدراسي و أبعاده المدروسة لدى العينة الكلية للدراسة كانت على النحو التالي :

- أن متغير دافعية الانجاز أكثر اسهاما في التنبؤ بكل من (العلاقة بالزملاء ، والجد والاجتهاد والدرجة الكلية للتوافق الدراسي) حيث بلغت نسبة الاسهام النسبي لدافعية الانجاز في التنبؤ بهذه الأبعاد على الترتيب (٦٤٪ ، ٦٩٪ ، ٧٧٪) .
- أن متغير مفهوم الذات أكثر اسهاما في التنبؤ بكل من (العلاقة بالمعلم ، وتنظيم وقت الدراسة) حيث بلغ معامل الاسهام النسبي فى التنبؤ بهذين البعدين على الترتيب (٧٢٪ ، ٤٩٪) .

نتائج الفرض الخامس :

لاختبار صحة الفرض الخامس الذي ينص على أنه « يمكن التنبؤ بالتوافق الدراسي تنبؤا دالا إحصائيا بمعلومية دافعية الانجاز ومفهوم الذات لدى الموهوبين» تم استخدام معادلة (Li & kernel Smoothing regression Racine, 2007)

جدول (٢٣)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة امكانية التنبؤ بالتوافق الدراسي بمعلومية كل من دافعية الانجاز و مفهوم الذات لدى الموهوبين .

الأبعاد	المتغيرات	ر	ر٢	ر٢ النموذج	قيمة(ف)	الدلالة	B	β	قيمة (ت)	الدلالة
العلاقة بالزملاء	دافعية الانجاز	٠,٦٠٥	٠,٣٦٦	٠,٣١٧	٧,٤٨٩	٠,٠٥	٠,٤٥٢	٠,٦٠٥	٢,٧٣٧	٠,٠٥
	مفهوم الذات	٠,٦٠٨	٠,٣٧٠	٠,٣٢١	٧,٦١٩	٠,٠٥	٠,٩٥٦	٠,٦٠٨	٢,٧٦٠	٠,٠٥
الجد و الاجتهاد	مفهوم الذات	٠,٥٥٠	٠,٣٠٢	٠,٢٤٩	٥,٦٣٧	٠,٠٥	٠,٥٧٨	٠,٥٥٠	٢,٣٧٤	٠,٠٥
تنظيم وقت الدراسة	دافعية الانجاز	٠,٦٩٦	٠,٤٨٤	٠,٤٤٥	١٢,٢١٢	٠,٠١	٠,٧٧٨	٠,٦٩٦	٣,٤٩٥	٠,٠١
الدرجة الكلية	مفهوم الذات	٠,٦٧٦	٠,٤٥٧	٠,٤١٥	١٠,٩٢٠	٠,٠١	٢,٧٢٢	٠,٦٧٦	٣,٣٠٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة (ف) لمعرفة امكانية التنبؤ بأبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية له بمعلومية كل من دافعية الانجاز ومفهوم الذات لدى عينة الدراسة من الموهوبين بلغت على الترتيب (٧،٤٨٩ ، ٧،٦١٩ ، ٥,٦٣٧ ، ١٢،٢١٢ ، ١٠,٩٢٠) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، ٠,٠٥ ؛ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالتوافق الدراسي وأبعاده المدروسة بمعلومية دافعية الانجاز ومفهوم الذات لدى عينة الموهوبين .

كما يتضح من الجدول أيضا أن أكثر المتغيرات المدروسة اسهاما في التنبؤ بالتوافق الدراسي وأبعاده لدى عينة الموهوبين كانت على النحو التالي :

- **تعد دافعية الانجاز أكثر المتغيرات المدروسة اسهاما فى التنبؤ بكل من (العلاقة بالزملاء ، تنظيم وقت الدراسة) حيث بلغت نسبة الاسهام النسبي لدافعية الانجاز في التنبؤ بهذين البعدين على الترتيب (٣١,٧ ٪ ، ٤٤,٥ ٪) .**
- **يعد مفهوم الذات أكثر المتغيرات المدروسة إسهاما في التنبؤ بكل من (العلاقة بالمعلم ، الجد والاجتهاد ، الدرجة الكلية للتوافق الدراسي) حيث بلغ معامل الاسهام النسبي لمفهوم الذات في التنبؤ بهذه الابعاد على الترتيب (٣٢,١٪ ، ٢٤,٩٪ ، ٤١,٥٪).**

نتائج الفرض السادس :

لاختبار نتائج الفرض السادس الذي ينص على أنه « يمكن التنبؤ بالتوافق الدراسي تنبؤا دالا إحصائيا بمعلومية دافعية الانجاز ومفهوم الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم « تم استخدام معادلة kernel Smoothing regression (Li & Racine, 2007)

جدول (٢٤)

نتائـج تحليل الانحدار المتعدد المتـدرج لمعرفة امكانية التنبؤ بالتوافق الدراسي بمعلومية كل من دافعية الانجاز و مفهوم الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

الأبعاد	المتغيرات	ر	ر٢	ر٢ النموذج	قيمة(ف)	الدلالة	B	β	قيمة (ت)	الدلالة
العلاقة بالزملاء	دافعية الانجاز	٠,٥١٣	٠,٢٦٣	٠,٢١٤	٩,٥٨٧	٠,٠١	٠,٣٣٥	٠,٥١٣	٣,٤١٧	٠,٠١
العلاقة بالمعلم	مفهوم الذات	٠,٦٢٨	٠,٣٩٤	٠,٣٣٦	١١,٤٣٦	٠,٠١	٠,٤٢٧	٠,٦٢٨	٥,٨٣٦	٠,٠١
الجد و الاجتهاد	دافعية الانجاز	٠,٦٣٧	٠,٤٠٦	٠,٣٩٨	٩,٧٠١	٠,٠١	٠,٥١٦	٠,٦٣٧	٧,٢١٣	٠,٠١
تنظيم وقت الدراسة	دافعية الانجاز	٠,٥٧٢	٠,٣٢٧	٠,٢٩٩	٩,٨٣٩	٠,٠١	٠,٤٢٣	٠,٥٧٢.	٦,٤٥٣	٠,٠١
الدرجة الكلية	دافعية الانجاز	٠,٦٣٦	٠,٤٠٤	٠,٣٨٥	٨,٤٣٥	٠,٠١	٠,٥٣٣	٠,٦٣٦	٨,٤١٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمـة (ف) لمعرفـة امكانيـة التنبؤ بأبعـاد التوافق الدراسـي والدرجة الكلية لـه بمعلوميـة كل مـن دافعيـة الانجـاز ومفهوم الذات لـدى عينـة الدراسة من الموهوبـين ذوي صعوبـات التعلم بلغت على الترتيـب (٩,٥٨٧ ، ١١,٤٣٦ ، ٩,٧٠١ ، ٩,٨٣٩ ، ٨،٤٣٥) وهـي قيـم دالـة إحصائيـا عند مستـوى ٠,٠١ ؛ مما يشير إلى إمكانيـة التنبـؤ بالتوافق الدراسي وأبعـاده المدروسة بمعلوميـة دافعية الانجاز ومفهوم الذات لدى عينة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

كمـا يتضـح مـن الجدول أيضـا أن أكـثر المتغيـرات المدروسـة اسهامـا في التنبؤ بالتوافق الدراسي وأبعاده لدى عينة الموهوبين كانت على النحو التالي :

- **تعـد دافعيـة الانجـاز أكـثر المتغيـرات المدروسة اسهامـا فى التنبـؤ بكل من (العلاقة بالزملاء، و الجد والاجتهاد ، و تنظيم وقت الدراسة ، والدرجة الكلية للتوافق الدراسي) حيث بلغت نسبة الاسهام النسبي لدافعية الانجاز في التنبؤ بهذه الأبعاد على الترتيب (٢١,٤ ٪ ، ٣٩,٨ ٪ ، ٢٩,٩ ٪ ، ٣٨,٥ ٪) .**
- **يعد مفهوم الذات أكثر المتغيرات المدروسة إسهاما في التنبؤ بالعلاقة بالمعلم حيث بلغ معامل الاسهام النسبي لمفهوم الذات في التنبؤ بهذا البعد ٣٣,٦ ٪ .**

نظرا للتقارب الشديد بين نتائج الفروض (٤ ، ٥ ، ٦) فإن الباحثين يفسران نتائج هذه الفروض في ضوء ما يلي :

- تعد الدافعية الإنجاز أحد العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشراً في مستوى أداء الفرد في المجال التعليمي بشكل خاص ، كما تؤثر الدافعية للإنجاز طرديا على الثقة بالنفس لدى الموهوبين بصفة عامة .
- زيادة مستوى الطموح لدى الطلاب وقدرته على المنافسة ، وإدراكه لأهمية الوقت ، مع مستوى عال من المثابرة والتحمل قد يؤدي إلى زيادة قدرة الطالب على تنظيم وقته ، وعمل خطة للدراسة والاستذكار ، وبذل المزيد من الجهد لتحقيق مستويات عالية من الانجاز الأكاديمي ، مما يؤدي إلى زيادة مستوى التوافق الدراسي لدى الطلاب .
- أن احترام الطالب لذاته وثقته بنفسه يؤدي الى زيادة التقبل الاجتماعي له من قبل الآخرين مما ينعكس على علاقته بزملائه ومعلميه .
- ينعكس مفهوم الذات الايجابي للطالب على علاقته بالآخرين خاصة فيما يتعلق بمفهوم الذات الاجتماعي، ولأن من خصائص الطلاب الموهوبين ارتفاع مستوى مفهوم الذات بأبعاده المختلفة ؛ فإن ذلك يؤدي الى سعى الطلاب الى تحسين علاقاتهم بأقرانهم وكذلك بمعلميهم سعيا لتحقيق مستوى عال من التوافق الدراسي .

ولم يجد الباحثان دراسة في حدوبحثهما تؤيد أو ترفض النتيجة التي توصلا إليها في هذا الفرض غير بعض المصادر مثل عبدالرحمن سليمان وصفاء أحمد (٢٠٠١، ٥٩) والتي تذكر أن الطلاب الموهوبين لديهم شعبية بين زملائهم ولديهم قدرة على تكوين صداقات ، كما لديهم روح المرح والبهجة والدعابة والقدرة على القيادة . هذه الصفات تجعل علاقة الطلاب الموهوبين مع زملائهم أكثر وأقوى من علاقة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مع زملائهم داخل المدرسة .

التوصيات :

- التوجه نحو الدراسات التي تتعرف على طبيعة التوافق الدراسي لدى الفئات الخاصة . لما لهذا العامل من أهمية بالغة في مساعدة الطلاب على الاستفادة من البرامج التعليمية التي تقدم لهم .

- ضرورة الاهتمام بالطلاب الموهوبين بصفة عامة و الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة ، و العمل على اكتشافهم و تشخيص الصعوبات التي يواجهونها و العمل على التغلب عليها .

- الاهتمام بالجوانب النفسية الايجابية لدى الطلاب الموهوبين لما لهذه الجوانب من دور مهم في التوافق الدراسي لهؤلاء الطلاب .

- تدريب المعلمين على كيفية التدريس و التقييم للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم الأكاديمية و أوجه القصور المعرفي لديهم .

- اعداد برامج تدريبية لتنمية دافعية الانجاز و مفهوم الذات لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

البحوث المقترحة :

- أثر برنامج تدريبي قائم على دافعية الانجاز في التوافق الدراسي لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

- العلاقة بين أساليب التفكير و التوافق الدراسي لدى الطلاب الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

- نمذجة العلاقة بين مفهوم الذات و دافعية الانجاز و التوافق الدراسي لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

المراجع العربية :

إبراهيم الزهيرى (٢٠٠٣). تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم. القاهرة، دار الفكر العربي.

أحمد زكى صالح (١٩٧٨). اختبار الذكاء المصور . القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

أحمد عبدالخالق (١٩٩٣). أسس علم النفس . الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية.

أحمد مهدي مصطفى ، صالح محمد (٢٠٠٠) دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بأبعاد التوافق مع البيئة الجامعية لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم ، مجلة التربية جامعة الأزهر ، العدد (٩٣) ٩٩ - ١٤٧ .

أحمد نصاري (٢٠٠٨). الكفاءة النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات والرضا الوظيفي لدى العاملين بالمجال الرياضي بمحافظة قنا . مجلة كلية التربية جامعة بنها ، ١٨ (٧٦) ، ١٢٤ - ١٥٦.

امل حسونة (١٩٨٩). العلاقة بين مزاولة الأنشطة الابداعية والتوافق المدرسي في فترة المراهقة . رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

باربرا انجلر (١٩٩١). مدخل إلى نظريات الشخصية . ترجمة فهد الدليم . الطائف ، دار الحارثي للطباعة والنشر

بطرس حافظ (٢٠٠٥). المساندة الاجتماعية وأثرها في خفض حدة الضغوط النفسية للأطفال المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات القراءة . المؤتمر السنوي الثاني عشر لمركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، في الفترة من ٢٥-٢٧ ديسمبر ، ٥٧٥-٦٢٥.

تهاني عثمان (٢٠٠٧). فاعلية برنامج إرشادي لمساعدة الطلاب المتفوقين عقلياً من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية. المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، في الفترة من ٨-٩ ديسمبر، ٤٧٩-٥٧٩.

جابر عبد الحميد (١٩٩٠). نظريات الشخصية . القاهرة ، دار النهضة .

جابر عبدالحميد وعلاء كفافي (١٩٩٢). معجم علم النفس والطب النفسي. الجزء الخامس . القاهرة ، مكتبة النهضة العربية .

جابر عبدالله وربيع رشوان (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال. مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية جامعة حلوان ، ١٢ (٤) ، ٤٥-١٣٠.

حامد زهران (١٩٩٧). الصحة النفسية والعلاج النفسى. ط٣، القاهرة ، عالم الكتب.

حسن على (١٩٩٨). سيكولوجية الإنجاز : الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية . القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

حسني النجار (٢٠١٠) . بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم و العاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي . مجلة كلية التربية جامعة الأسكندرية ، ٢٠ (٣) ، ١٦١ – ٢٨٤ .

حمدى الفرماوي (٢٠٠٤). دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة . القاهرة ، دار الفكر العربي .

راوية دسوقى (١٩٩٧). الحرمان الأبوي وعلاقته بكل من التوافق النفسي ومفهوم الذات والاكتئاب لدى طلبة الجامعة "دراسة مقارنة" . مجلة علم النفس ، مصر ، س ١١، (٤٠-٤١)، ١٨ - ٣٣.

رشاد دمنهوري (١٩٩٦). بعض العوامل النفسية والاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي : دراسة مقارنة . مجلة علم النفس ، ٢٨ ، ٨٢ – ٨٧ .

رشاد عبدالعزيز (١٩٩٤). علم النفس الدافعي . القاهرة ، دار النهضة العربية .

زكريا الشربينى وعبد المجيد أحمد (١٩٩٨). علم النفس الطفولة ؛ الأسس النفسية والاجتماعية والهدى الإسلامى. القاهرة ، دار الفكر العربى.

زكريا الشربينى، يسريه صادق(٢٠٠١). أطفال عند القمة، الموهبة، التفوق العقلي، الإبداع. القاهرة، دار الفكر العربي.

زياد بركات (٢٠٠٦) . التوافق الدراسي لدى طالبات الجامعة دراسة مقارنة بين المتزوجات وغير المتزوجات في ضوء بعض المتغيرات . مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، ١١ (١٠) ،٤٧ – ٥٦ .

زيدان السرطاوي (١٤١٥ه). دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم . مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، جامعة الملك سعود ، المجلد الثامن ، ٢١٥-٢٤٤.

زينب شقير (١٩٩٤). المخاوف وعلاقتها بكل من مفهوم الذات والتوافق لدى عينة من أطفال مرحلة الحضانة في الريف والحضر بمحافظة الغربية . مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا، ٢٠، ٩٤ - ١٣٢ .

زينب شقير (١٩٩٦) التحصيل الدراسي والتوافق والدافع للانجاز لدى عينة من المراهقات السعوديات وغير السعوديات "دراسة ارتباطية تنبؤية". مجلة كلية الآداب جامعة طنطا ، ١٠ ، ٧٧-١١٥.

سامي ملحم وسلفيا باكير (٢٠١٢). العلاقة بين السلوك الوسواسي وكل من مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى طالبات المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية . مجلة كلية التربية جامعة بنها ، ٩٢ (٣)، ٣٩٣-٤٣٣.

سليمان يوسف (٢٠٠٧). المخ وصعوبات التعلم ؛ رؤية في إطار علم النفس العصبي. القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

سناء سليمان (٢٠٠٦). سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها. القاهرة ، عالم الكتب.

سهير خيرى (١٩٩٦). مفهوم الذات لدى الحدث الجانح وعلاقته بتوافقه مع تصور لدور خدمة الفرد من منظور الاتجاه المعرفي. المؤتمر الدولي الأول (قضايا ومشكلات الارشاد النفسي) ، مصر ، مج ٢، ٥٨١ - ٦١٣.

سيد غنيم (١٩٨٧). سيكولوجية الشخصية محدداتها قياسها نظرياتها. القاهرة ، دار النهضة العربية .

شحادة عبده (٢٠١٠). أثر استخدام المخططات الخوارزمية في التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار والاحتفاظ لدى طلبة الصف التاسع في الفيزياء بمحافظة نابلس . مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ، ١٩ ، ٧٧- ١٢١.

شفيق علاونة (٢٠٠٤) . الدافعية في علم النفس العام . تحرير محمد الريماوي .عمان ، دار الميسرة للنشر والتوزيع .

صالح على (١٩٩٤). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية . عمان ، دار الميسرة للنشر.

عادل الأشول (١٩٩٣). مقياس مفهوم الذات للأطفال كتيب التعليمات والتقنين . القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

عادل العدل (١٩٩١) .التوافق الدراسي لأبناء الأمهات العاملات وغير العاملات . بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر. الجمعية المصرية للدراسات النفسية . ٢٢١ – ٢٣٧ .

عادل العدل (١٩٩١). علاقة الجنس ودافع الانجاز وتقدير الذات بالتوافق الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي العام. المؤتمر العلمي السادس ، التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل ، رابطة التربية الحديثة ٦-٨ يولية ، ٨٨٥-٩٠٧.

عادل محمد (٢٠٠٥). سيكولوجية الموهبة. القاهرة، دار الرشاد.

عبد الرحمن سليمان (١٩٩٨). سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة، المفهوم والفئات. القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق .

عبد الرحمن سليمان(٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة؛ أساليب التعرف والتشخيص. ج٢ ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.

عبد الرحمن سليمان، صفاء أحمد(٢٠٠١). المتفوقون عقلياً؛ خصائصهم، اكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

عبد الرحيم شقورة (٢٠٠٢). الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كلية التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة .

عبد الرقيب البحيري (٢٠٠٦). الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم "تضمينات نظرية للمتعلمين ذوي التناقضات" . المؤتمر السنوي الثالث عشر للإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، في الفترة من ٢٤-٢٥ ديسمبر، ١٥٣-١٦٩.

عبد الفتاح دويدار (١٩٩٢). سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات . بيروت ، دار النهضة العربية .

عبد المطلب القريطى (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط٤، دار الفكر العربي، القاهرة.

عبد المطلب القريطي (١٩٩٨). في الصحة النفسية . القاهرة ، دار الفكر العربي.

عبد المنعم الدردير(٢٠٠٦). الإحصاء اللابارامترى في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة ، عالم الكتب.

عبدالفتاح القرشي (١٩٨٧). تقدير مصفوفات رافن الملونة وصدقه على الأطفال الكويتيين . المجلة التربوية ، مكتبة الآداب ، جامعة الكويت .

عبداللطيف خليفة (٢٠٠٠). الدافعية للإنجاز. القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

عبدالمجيد النشواتي (٢٠٠٢). علم النفس التربوي . ط٩ . بيروت ، مؤسسة الرسالة.

غرام الغامدي (٢٠٠٩). التفكير العقلاني وغير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة. رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

فتحي الزيات (١٩٩٦). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة، دار النشر للجامعات .

فتحي الزيات (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة، دار النشر للجامعات.

فيصل عباس (٢٠٠١). دراسات فى علم النفس الاختبارات الإسقاطية ونظرياتها وتقنياتها. لبنان ، دار المنهل اللبنانى .

لويس مليكة (١٩٥٩). سيكولوجية الجماعات والقيادة وديناميه الجماعة. القاهرة ، مؤسسة المطبوعات الحديثة.

لويس مليكة (١٩٩٠). التحليل النفسي والمنهج الإنساني في العلاج النفسي. القاهرة ، النهضة المصرية .

مازن عبد الله (٢٠٠٤). علاقة الضغوط و الدافعية للانجاز و مركز التحكم وبالتوافق الدراسي للطلاب الجامعيين في الريف والحضر. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .

مجدي حبيب (١٩٩٠). اختبار إبراهام للتفكير الابتكارى. القاهرة، دار النهضة العربية.

محمد أبوالعلا (٢٠١٠). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ومستوى الطموح والتوافق مع الحياة الجامعية لدى عينة من الطلاب والطالبات . مجلة دراسات عربية في علم النفس ، ٩ (٢) ، ٣٣٩-٣٩٨ .

محمـود منسي (٢٠٠٢). قائمة السمـات السلوكية للتلاميذ الموهوبين. الإسكندرية، مطبعة الجمهورية.

محمـود منسي، عـادل البنا (٢٠٠٢). إعـداد برامج للكشف عـن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم من مرحلة التعليم قبل المدرسي إلي مرحلة التعليم الجامعي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٢ (٣٥)، ٢٩-٦٥.

مصطفى الصفطي(١٩٨٣). علاقة التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي ببعض المتغـيرات لـدى طلاب المرحلة الثانويـة العامة. رسالة دكتـوراه غيرمنشورة ، كلية التربية ،جامعة الإسكندرية.

مصطفـي كامل(٢٠٠٨). مقياس تقدير سلـوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم. ط٨ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

نرمـين محمـود (٢٠٠٨). العلاقـة بين مفهوم الـذات القرائي ودافعيـة الإنجاز لدى الأطفـال ذوي صعوبـات التعلم بالحلقة الأولى من مرحلـة التعليم الأساسي . رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

نصـرة جلجـل (٢٠٠٢). الموهوبون مـن ذوي العسـر القرائي الديسلكسيـا. القاهرة، مكتبة النهضة.

نعمـات علـوان (٢٠٠٦) . علاقة مفهوم الذات بالتوافـق الشخصي والاجتماعي لدى معاقـي انتفاضـة الأقصى . مجلة كليـة التربية جامعة عـين شمس، ٣٠(٢) ، ٢٧٣-٣٢٥ .

وائـل معـين وزهرة حسين (٢٠١٠). العلاقة بين مفهوم الـذات ودافعية الانجاز لدى الطلبـة الموهوبـين وغـير الموهوبين. مجلـة كلية التربيـة ، جامعـة المنصورة ، ٣٤(٢)، ٧١١-٧٤٠ .

ولاء عبـد الرحيـم (٢٠٠٩) . فاعليـة برنامـج تدريبـي لتنميـة دافعيـة الانجـاز وأثـره على التحصيل والتوافـق الدراسيين لدى عينة من طـلاب الصف الأول الاعدادي . مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس ، ٣٣ (٣) ، ٤٠٧ – ٤٤٤ .

يوسـف قطامي وعبـد الرحمن عدس (٢٠٠٢). علم النفس العـام. عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية:

Areepattamannil, S. (2011). Academic Self-Concept, Academic Motivation, Academic Engagement, and Academic Achievement : Amixed methods Study of Indian Adolescents in Canada and India. A dissertation for the degree of Doctor of Philosophy, faculty of Education, Queen's University, Canada.

Awan R.; Noureen, G. & Naz, A. (2011). A Study of Relationship Between Achievement Motivation, Self Concept and Achievement in English and Mathematics at Secondary Level. International Education Studies, 4(3),72-79.

Bain, K. & Bell, M. (2004). Social Self-Concept Social Attributions and Peer Relationships in Fourth, Fifth, and Sixth Graders Who Are Gifted Compared to High Achievers. Gifted Child Quarterly, 48(3), 167-178.

Baldwin, L. (1994). Portraits of Gifted Learning Disabled Students. Ph.D, Teachers College, Columbia University.

Baum, S.; Cooper, C. & Neu, T. (2001). Dual Differentiation: An Approach for Meeting the Curricular Needs of Gifted Students with Learning Disabilities . Psychology in the Schools, 38 (5), 477-490.

Beckley, D.(1998). Gifted and Learning Disabled: Twice Exceptional Students. University of Connecticut Storrs, CT.

Boulter, T.(2002). Self-concept as a predictor of college freshman academic adjustment. College Student Journal, 36(2),112-134. Chung–park & Choi-Man (1988). A Study of careers decision making process of Hong Kong secondary school students using Harem's. CUHK Educational psychology , 6 (2),79 – 90.

Cooley E.& Ayres R. (1998). Self-Concept and Success-Failure Attributions of Non handicapped Students and Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 21(3), 174-178 .

Corsini,R., Auerbach,J.(1996). Concise Encyclopedia of Psychology. John Wiley & Sons. New York .

Cotton,K. (1993). Building Positive Student Self-Concept. Journal of Secondary Gifted Education, 50(11), 20-31.

Elias, H.; Noordin, N. & Mahyuddin, R. (2010). A

chievement Motivation and Self-Efficacy in Relation to Adjustment among University Students. Journal of Social Sciences, 6(3), 333-339.

Facoetti, A.; Lorusso, M.; Cattaneo, C.; Galli, R. & Molteni,M. (2005). Visual and auditory Attentional Capture are both Sluggish in Children with Developmental Dyslexia. Acta Neurobiol. Exp. (Wars). 65, 61-72.

Geva, R.; Yosipof, R.; Eshel, R.& Leitenev, Y.(2009). Readiness and adjustment to school for children with intrauterine growth restriction an extreme test case paradigm. Exceptional children .75 (2), 211-230.

Kao, C. & Kellegrew, D. (2000). Self-Concept Achievement and Occupation in Gifed Taiwanese Adolescent. Occupational Therapy International, 7(2), 121-133.

King, E.(2005). Addressing the Social and Emotional Needs of Twice-Exceptional Students. Teaching Eexceptional Children, 38 (1), 16 -20 .

Kurdek,L. & Sinclair,R.(1989). Adjustment of Young Adolescent in Two Parent Nuclear , Stepfather and Mother-Custody Families. Journal of Consulting and clinical psychology, 56 (1), 91-96.

Li, Q. & Racine, J.(2007). Nonparametric Econometrics: Theory and Practice. Princeton University Press.

Lovett , B. & Lewandowski, L.(2006) . Gifted students with learning disabilities: Who are they ?. Journal of learning disabilities, 39 (6), 515-527.

Majda S & Branka Č (2008). Self Concept of Students in Inclusive Settings. International Journal of Special Education. 23 (1), 8-17

Margetts , K.(2003) . Personal , family and social influences on children's early school adjustment . Summary of paper presented at the AECA Conference Hobart 10 – 13 July, 1 – 8 .

Mc Clellan, E. (2002). Gifted and giftedness, (ERIC digest 1985) Clearinghouse on handicapped and gifted children, Preston, VA (Eric; Document (No. 73).

McCoach, D.; Kehle, T.; Bray, M. & Siegle, D.(2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. Psychology in the schools, 38 (5), 403-411.

Petri, H.; & Govern, J. (2004) . Motivation: Theory, Research and Applications. Thomson – Wadsworth, Australia.

Pintrich, P.; Schunk, D.&Meece,J.(2008). Motivation in education, Theory, Research, and Applications. Upper Saddle River, NJ: Pearson /Merrill Prentice Hall.

Preckel, F.; Holling, H. & Vock, M. (2006). Academic Underachievement: Relation with Cognitive Motivation, Achievement Motivation and Conscientiousness. Psychology in School. 43(3), 401-411.

Renzulli, Joseph S. & Reis, Sally M.(1997). The Schoolwide Enrichment Model. 2nd Edition, Creative Learning Press, Mansfield .

Robinson, S.(1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. Intervention in school and clinic, 34 (4), 195-204.

Santrock, J. (2003). Psychology. McGraw Hill, Boston.

Shaywitz, S., Holahan, J., Freudenheim, D., Fletcher, J., Makuch, R.& Shaywitz, B.(2001). Heterogeneity within the gifted: Higher IQ boys exhibit behaviors resembling boys with learning disabilities. Gifted child quarterly, 45 (1), 16-23.

Silverman, L.(1997). What we have learned about gifted children 1979-1997. Gifted development center, Denver, Colorado.

Terry, S.(2004). In search of the characteristics of adults who are gifted and learning disability. Dissertation Abstracts International, 65, 9-A, 3337.

Tomlinson, T. (1993). Motivating students to learn. Berkley, Mrcutrhan Publishing co

Weinfeld, R., Robinson, L., Jeweler, S. & Shevitz, B.(2005). What we have learned: experiences in providing adaptations and accommodations for gifted and talented students with learning disabilities. Teaching exceptional children, 38 (1), 48-54.

Wentzel, K.(1991). Social motivation understanding children's School adjustment. New York: Cambridge university press.

Willard-Holt, C.(1999). Dual exceptionalities. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, Reston, VA.

Wu, W. (2001). Conception and appraisal of personal intelligence. paper presented at 14th world conference of world council for gifted and talented children, Barcelona, Spain, 31–Aug,1-12.

فاعليــة برنامــج باللعب قائم علــى الضبط الذاتــي لخفض السلوك الفوضوي لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم

إعــداد

د . لمياء عبد الحميد بيومي
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج باللعب قائم على الضبط الذاتي لخفض السلوك الفوضوي لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من عينة الدراسة النهائية (التجريبية)، و التي تتكون من (١٢) أطفال بطريقة انتقائية من عينة الدراسة المبدئية، وأعمارهم الزمنية بين (٦ – ١٢) سنة بمتوسط (٨,٥٠) وانحراف معياري قدره (١,٢٣) ، و ذلك بعد تطبيق مقياس السلوك الفوضوى عليها، حيث حصل أفراد العينة النهائية على أعلى الدرجات على هذا المقياس.

وبتطبيق مقياس مقياس السلوك الفوضوى للاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم وكذا برنامج باللعب قائم على الضبط الذاتى وهما من إعداد الباحثة، توصلت الدراسة للنتائج التالية:

١. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك الفوضوي في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية (في الاتجاه الأفضل)

٢. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدي(في الاتجاه الأفضل).

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي في القياسين البعدى والتتابعى.

***ABSTRACT*:**

The present study aimed to verify the effectiveness of the program to play based on the self- control to reduce disorderly behavior among the mentally disabled who are able to learn.

The study sample consisted of basic sample of the final study (experimental) , which consists of 12 children in a selective way of a sample of the initial study , and the ages of time between (6-12 years) with an average (8.50) and a standard deviation of (1.23) , and after scale application of the chaotic behavior , where he received members of the final sample the highest score on this measure .

Applying Scale chaotic behavior for children with mental disabilities who are able to learn and play as well as the program is based on self- control and are prepared by the researcher , the study found the following results:

1. There are significant differences between the mean scores of the experimental and control groups on a scale chaotic behavior in dimensional measurement for the experimental group (in the direction the better)
2. There are significant differences between the mean scores of the experimental group on the scale of the chaotic behavior in the two measurements pre and post for the benefit of dimensional measurement in the best direction)
3. There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group on the scale of the chaotic behavior in the two measurements and post test sequential.

مقدمة:

تعد الإعاقة العقلية إحدى الإعاقات التي تشكل نسبة عالية من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة على المستوى العالمي حيث تصل هذه النسبة إلى ٣ ٪ أي ثلث إجمالي أفراد هذه الفئة بصورة عامة ، وتمثل الإعاقة العقلية نوعاً من القصور العقلي والنفسي للطفل تمنعه من التكيف مع بيئته الاجتماعية نتيجة لعدم الإدراك والتصرف المناسب في المواقف المختلفة والتي تؤدي إلى فشل الطفل في إصدار السلوك وتكوين العلاقات الاجتماعية مما يدعو إلى تضافر وتعاون جميع الأجهزة المعنية للحد من زيادة أعداد الأطفال ذوي الإعاقة العقلية .

ويشير الباحثون والعاملون مع الأطفال المعاقين عقلياً إلى انتشار عدد من الاضطرابات السلوكية وأنماط السلوك غير السوي بين هؤلاء الأطفال مما يعوق تقدمهم في برامج التعليم والتدريب والتأهيل . ومن ثم يحول دون نموهم الشخصي والتربوي والاجتماعي . (عبد الرقيب أحمد ، ١٩٨١ – عفاف عبد المنعم ، ١٩٩١)

ولذلك فإن مشكلة الاعاقة العقلية تحظى باهتمام كبير لدى كثير من المجتمعات المتقدمة والنامية ، لما لها من أبعاد طبية واجتماعية وتعليمية ونفسية وتأهيلية ، وهي أبعاد تتداخل بعضها مع البعض الآخر ، الأمر الذي يجعل من هذه المشكلة نموذجاً فريداً في التكوين ، ومن ثم يقتضي الأمر التعاون فيما بين الوالدين ومختلف الأجهزة لمساعدتهم في تعديل سلوك أبنائهم . (Hollis , 1978, p.18)

وخاصة إذا كان هذا السلوك يتسم بالفوضوية ، لأن الطفل االمعاق عقلياً لا يستطيع أن يقدر العواقب تقديراً سليماً ، مما يعود بالضرر عليه أو على الآخرين ، و لذلك كانت الحاجة ملحة للبحث عن أسلوب علاجي لهذا السلوك الفوضوى ومن خلال الرجوع للعديد من الدراسات السابقة وجد أن اللعب من أحد الأساليب العلاجية الملائمة لدى الطفل االمعاق عقلياً والمناسبة لإمكاناته وقدراته . ومن هذه الدراسات (دراسة عبير الهابط (٢٠٠٤،) دراسة احمد خطاب (٢٠٠٤) ودراسة سهير حلمي (١٩٩٥).

وبذلك يعتبر اللعب من أحد الأنشطة المحببة لنفس الطفل وخاصاً الطفل المتخلف عقلياً ، والتي يمكن ممارسته بسهولة إلى جانب أن الطفل المتخلف عقلياً يميل أكثر ما يميل إلى هذا النوع من الأنشطة لما يتوفر فيها من متعة وتسلية تتضمن نوع من التمثيل والغناء ، وذلك في إطار قصصي محبب إلى نفسه ، لأن الطفل المتخلف عقلياً فئة القابلية للتعلم يتسم بروح المرح ، وسهولة تقبله للمعلومة وخاصة من خلال نشاط محبب إليه يمارس فيه اللعب والمتعة والتسلية والتعليم أيضاً

وايضا وسيلة تربوية مناسبة وفعالة لتغيير السلوكيات السالبة ودعم السلوكيات الإيجابية منها وذلك من خلال ممارسة الطفل لمواقف اجتماعية وأخلاقية وفنية تساهم في تدعيم إحساسه بالمخاطر التي قد تؤدي إلى تعرضه للحوادث والإصابات المختلفة والتعرف على كيفية القيام بالتصرف الصحيح حال هذه المخاطر . (منى حسين الدهان ، ٢٠٠٢)

وذلك من خلال اللعب القائم على الضبط الذاتى حيث

أشار Schafer , 1992 إلى ان الضبط الذاتى Self-control من الاستراتيجيات الأساسية التي تساعد في خفض السلوك الفوضوى حيث يعرف الضبط الذاتي على أنه أسلوب معرفي يقوم الفرد من خلاله بالتحكم بسلوكياته وأفعاله وانفعالاته عن طريق المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي ، ومن ثم توظيف هذا الأسلوب في المواقف المختلفة ويستخدم الضبط الذاتي في مواجهة العديد من المشكلات مثل الصراعات الاجتماعية والاندفاع والخوف وعدم أداء المهمات الأكاديمية والإفراط الحركي وضعف الدافعية للعمل أو النشاط وزيادة الوزن والهزل ومشكلات السلوك الوالدي والغضب والعدوان والتدخين والأرق بالإضافة إلى الضغط النفسي .

و على ذلك؛ اتجه تفكير الباحثة في الدراسة الحالية، إلى محاولة خفض السلوك الفوضوى للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ، و ذلك من خلال تدريبهم على أداء بعض الالعاب الجماعية القائمة على الضبط الذاتى، وذلك لمساعدتهم في استبدال هذة السلوكيات بساوكيات اكثر قبولا واستحسانا لدى المحيط الاجتماعى لديهم،

مشكلة الدراسة

مما لا شك فية ان الاطفال المنخلفين عقليا يعانون من العديد من المشكلات والسلوكيات الفوضوية التى قد تؤثر عليهم وعلى الاخرين كما يتضح من دراسات (دراسة عبد الرقيب احمد ١٩٨١، ودراسة عفاف عبد المنعم ١٩٩١، ودراسة نادر الزيود ١٩٩٥)

ولأن الطفل المعاق عقليا لا يستطيع التحكم والسيطرة على سلوكياته الفوضويه والتى قد تعود بالضرر علية وعلى الخرين ايقنت الباحثة ان هناك حاجة ملحة للبحت عن اساوب مناسب لخفض هذة السلوكيات ومن خلال الرجوع الى الدراسات السابقة وجد ان اللعب هو الاسلوب الملائم لذلك وهوما اكدته العديد من الدراسات (سهير حلمى محمد ١٩٩٥،وكاميليا عبد الفتاح ١٩٩٨،عزة خليل عبد الفتاح ٢٠٠٢، وعبير الهابط ٢٠٠٤،ومحمد احمد خطاب ٢٠٠٤)

حيث يعد اللعب نشاط فطرى محبب ومادة جذب للمعاقين عقليا القابلين للتعلم للتعامل والمشاركة الفعالة فى الالعاب القاتمة على الضبط الذاتى والتى قد تسهم فى خفض السلوك الفوضوى عند المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

وعلى ذلك فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة على التساؤل التالى:

ما فاعلية برنامج باللعب قائم على الضبط الذاتي لخفض السلوك الفوضوي لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم ؟

وتتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

١. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس السلوك الفوضوى فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية (فى الاتجاه الافضل)؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوى فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى فى الاتجاه الافضل)؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوى فى القياسين البعدى والتتابعى (فى الاتجاه الافضل)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التحقق من فاعلية برنامج باللعب قائم على الضبط الذاتي لخفض السلوك الفوضوي لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم .

٢- بناء برنامج تدريبى لخفض السلوك الفوضوى لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

٣- بناء مقياس للكشف عن السلوك الفوضوى لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

أهمية الدراسة

١ـ الأهمية النظرية :

تتمثل الاهمية النظرية للدراسة الحالية فى ما ستقدمة من معلومات عن السلوك الفوضوى التحقق من فاعلية برنامج باللعب قائم على الضبط الذاتى لخفض السلوك الفوضوى للمعاقين عقليا القابلين للتعلم

٢ـ الأهمية التطبيقية :

وتتمثل الأهمية التطبيقية للدراسةالحالية فى ما ستقدمة من اداة لقياس السلوك الفوضوى للمعاقين عقليا القابلين للتعلم وكذلك ما ستسفر عنه الدراسة من نتائج يمكن ان تفيد فى برامج خفض السلوك الفوضوى للمعاقين عقليا القابلين للتعلم

مصطلحات الدراسة

١ـ الفاعلية Effectiveness:

وتقصد الباحثة بالفاعلية هى القدرة على تحقيق النتيجة الإيجابية المقصودة من هدف الدراسة حسب المعايير المحددة مسبقا حيث ترفع درجة الكفاية عندما يتم تحقيق النتيجة بشكل كامل .

٢ـ برنامج اللعب القائم على الضبط الذاتى

تقصد الباحثة ببرنامج اللعب بانه مجموعة من الألعاب الجماعية التي تعمل على تدريب المعاقين عقليا القابلين للتعلم على الضبط الذاتي وذلك لخفض السلوكيات الفوضوية التي تنتج عنهم .

٣ـ الضبط الذاتى

تقصد الباحثة بالضبط الذاتي قدرةالمعاقين عقليا القابلين للتعلم على التحكم بسلوكيتهم الخاصة وأن يكون لديهم القابلية في السيطرة على تصرفاتهم ، إذ يصبح الضبط الذاتى لديهم ضبط ذاتياً عندما تكون لديهم أفكار حول السلوك المناسب أو غير المناسب ثم يختار الأفعال تبعاً لذلك من خلال الملاحظة الذاتية وإطلاق الأحكام ومقارنتها مع القواعد التي يضعها المعاق لنفسه أو يضعها المجتمع فضلاً عن الاستجابة الذاتية .

٤ـ السلوك الفوضوي

تقصد الباحثة بالسلوك الفوضوي مجموعة من الاستجابات أو الأنشطة العقلية أو الوجدانية أو الحركية أو كل ما يفعله الفرد من قراءة وكتابة أو الجلوس على المقعد أو التحدث مع الزملاء أو قلة إتباع التعليمات المدرسية ، أو قد يكون السلوك تصرفاً ظاهرياً أو باطنياً أو قد يكون شعورياً أو لا شعورياً يتم اكتسابه من خلال النمذجة أو ملاحظة سلوك الآخرين مما قد يؤدي إلى نتائج مكروهة .

٥ـ المعاقين عقليا القابلين للتعلم

تقصد الباحثة با لأطفال المعاقين عقلياً في الدراسة الحالية بأنهم: «الأطفال الذين يتراوح مستوى أدائهم العقلي الوظيفي بين(٥٠ – ٧٠) طبقاً لمقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)، و الذين يطلق عليهم تربوياً، الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم

الإطار النظري

الإعاقة العقلية Mental Retardation

تعرف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) الأعاقة العقلية بكونها قصور فعلي في الأداء الوظيفي الحالي ، ويتضح ذلك من خلال الانخفاض الدال والواضح في الوظائف العقلية ، والذي يتزامن ظهوره مع وجود قصور في اثنين أو أكثر من مهارات التكيف التالية : التواصل ، العناية بالذات ، الحياة المنزلية ، المهارات الاجتماعية ، استخدام المرافق العامة ، التوجه المكاني ، الصحة والأمان ، توظيف المهارات الأكاديمية ، الاستمتاع بأوقات الفراغ ، والعمل . ويظهر التخلف العقلي قبل سن (١٨) عاماً . (عبد العزيز السرطاوي وآخرون ، ٢٠٠١)

وتتراوح شدة التخلف العقلي بحسب ما ورد في DSM-IV (1994) بين تخلف بسيط ، ومتوسط ، وشديد ، وشديد جداً . وسوف تقتصر هذه الدراسة على التخلف البسيط ، والذين تتراوح نسب ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠) ويعرف هؤلاء الأطفال تربوياً بأنهم قابلون للتعلم .

خصائص الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم

ويتمثل ذوي الإعاقة العقلية في الدراسة الحالية بكونهم هؤلاء الأطفال القابلين للتعلم أي من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وهم من يتراوح معامل ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠) ، وفيما يلي استعراض لأهم خصائصهم .

أولاً : الخصائص الجسمية والحركية والحسية :

لا يختلف الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في مظهرهم الجسمي عن أقرانهم العاديين وذلك لأن القصور الحركي أو القصور في الحواس لديهم بسيط جداً ، فهم يشبهون العاديين إلى حد ما – في الطول والوزن والحركة والصحة العامة ، والنمو الجسمي في الطفولة ، ويكتمل نمو العضلات في الثامنة عشرة ، ويكتمل بلوغهم الجسمي والجنسي مثل أقرانهم الأسوياء فيما عدا الحالات التي يرجع التخلف فيها إلى إصابات الجهاز العصبي المركزي

والذي يصاحبه اضطراب في المهارات الحركية (Kauffman&Adams, 1990,95) (كمال مرسي، ١٩٩٦،٢٧٤)

واختلف "جيمزوسوزان" (James,W. & Susan,B. , 1995,21) مع الرأي السابق حيث أكدا أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لديهم تأخر واضح في النمو الحركي ، وكذلك بطء في سمات النمو مع اتسامهم بحركات لاإرادية بالجسم والعين .

ومرجع ذلك القصور لانخفاض التآزر الحس حركي لديهم ، نظراً لقصور النمو الحركي والحسي والجسمي تبعاً للإعاقة العقلية التي قد تحرمهم من التفاعل بتلقائية وإتقان في طريق النمو المطلوب في مثل أعمارهم الزمنية .

ثانياً : الخصائص العقلية والمعرفية

ومن المتعارف عليه أن الطفل ذي الإعاقة العقلية لا يصل في نموه التعليمي إلى مستوى الطفل العادي ، كذلك أن معدل نموه العقلي أقل منه لدى الطفل العادي حيث تتراوح نسبة ذكاء أفراد هذه الفئة بين ٥٠-٥٥ إلى ٧٠ تقريباً ، ويتوقف النمو العقلي في الرشد عند مستوى الطفل العادي في سن التاسعة تقريباً (Kaplan&Sdock,1999,1139 – Wilson et al., 1996,488)

كما يؤكد (كمال مرسي ،١٩٩٦،٢٨١) أن المتخلف عقلياً يعاني من قصور عمليات الإدراك العقلية خاصة عمليتي التمييز والتعرف على المثيرات التي تقع على حواسه الخمس بسبب صعوبات الانتباه والتذكر بالإضافة إلى ذلك فإن الذخيرة اللغوية لديهم محدودة ويستخدمون القواعد اللغوية بطريقة خاطئة ، ويعانون من مشكلات النطق والتأتأة .

إلا أن درجة شيوع وشدة الصعوبات اللغوية عند الأطفال المتخلفين عقلياً تتعلق بدرجة عالية بدرجة الإعاقة ، فالمتخلفون عقلياً بدرجة بسيطة (القابلين للتعلم) يتأخرون في النطق ولكنهم يتطورون في القدرة على

الكلام (يوسف القريوتي وآخرون ،١٩٩٨،١٩٤ – ماجدة عبيد، ٢٠٠٠،١٤٤ – سعيد العزة ،٢٠٠١،٣٢) . ولذا نجد القصور الحادث في اكتسابهم للغة وقصورهم في التحكم بمفرداتها والتعامل الصحيح بها .

ثالثاً : الخصائص الانفعالية والاجتماعية

يتسم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بالميل للانسحاب والتردد في السلوك وكذلك في الحركة الزائدة وعدم القدرة على ضبط الانفعالات ، وعدم القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع الغير ، وقد أشار «روثيستن» Rothotein إلى أن الطفل ذوي الإعاقة العقلية قد يكون هادئاً لا يتأثر بسرعة حسن التصرف والسلوك راضياً بحياته كما هي قانعاً بإمكاناته المحدودة ويستجيب كالطفل الصغير ويغضب إذا أهمل ولكن لا يستمر في غضبه فترة طويلة ، فسرعان ما يضحك ويمرح ومن السهل التأثير عليه لأنه سريع الاستهواء (نادر الزيود،١٩٩٥، ٦٤-٦٥) .

لذا يؤكد كل من "زجلر وبالا" Zigler&Balla أن مستوى الأداء المعرفي للمتخلفين عقلياً ليس نتيجة لانخفاض مستوى القدرة العقلية فقط وإنما يسهم في ذلك عوامل أخرى أهمها مستوى الدافعية وتوقع الفشل (يوسف القريوتي وآخرون،١٩٩٨،٩٥) وأيضاً قد يتسم الجانب الانفعالي والاجتماعي لديهم بالانخفاض كمرجع لعدم القدرة على ضبط الانفعالات والسلوكيات .

اللعب:

ويعرف «إسماعيل عبد الكافي» (١٩٩٨ : ٨٤) اللعب بأنه «نشاط تنفيسي يعبر عن الصراعات النفسية أو على اعتبار أنه تفريغ للطاقة ، وهو ذو مراحل ارتقائية معينة مرتبطة بالارتقاء النفسي في كيان الطفل ككل .

واللعب أيضاً عبارة عن مجموعة الأنشطة المنوعة التي تشبع حاجات الفرد الجسمية والعقلية واللغوية والانفعالية والاجتماعية . (هدى قناوي ، ١٩٩٥ : ٨)

كما أن اللعب عبارة عن جميع النشطة التي يقوم بها الطفل يقصد إشباع حاجاته النفسية ، وتفريغ طاقاته ، وهو في اللعب يكون مدفوعاً بدوافع كثيرة مثل حب الاستطلاع والاستكشاف . (فاروق عثمان : ١٩٩٥ :٣٩)

أهمية اللعب لذوي الإعاقة العقلية :

يجني ذوو الإعاقة بشكل عام، وذوو الإعاقة العقلية بشكل خاص، فوائد جسمية ، اجتماعية ، وتربوية نتيجة اشتراكهم في نشاطات ترويحية ملائمة ، ويمكن أن يحصل الطفل ذو الإعاقة العقلية نتيجة اشتراكه في برنامج به أنشطة لعب وأنشطة ترويحية على الفوائد التالية :

١) الوصول إلى مستوى أفضل من اللياقة الجسمية والصحية .
٢) نمو اللغة.
٣) التدرب على التنقل وبالتالي سهولة التنقل .
٤) تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي واكتساب التقبل من الأقران ذوي الإعاقة والعاديين .
٥) تعديل مفهوم الطفل عن ذاته .
٦) تطوير مهارات استغلال أوقات الفراغ .
٧) التفاعل ضمن قطاعات عريضة من المواقف والأقران . (نعيمة محمد بدر ، وعبد الفتاح صابر ، ١٩٩٩ : ٩٥) .

وعلى الرغم من الفوائد العديدة التي قد يحققها اللعب في الجوانب النفسية والجسمية والاجتماعية وغيرها إلا أن الاهتمام الأول للطفل عندما ينخرط في ممارسة أنشطة اللعب المختلفة هو الترفيه ، كما أن تنمية الجوانب المختلفة من الشخصية يمكن تحقيقه عن طريق أشياء وطرق أخرى بخلاف اللعب ، أما الترفيه والترويح فلن يحصل عليه الطفل إلا من خلال أنشطة اللعب المختلفة والمنوعة . (أحمد جاد المولى ، ٢٠٠٩ : ٤٩) .

كما أن الأنشطة الرياضية التي يمارسها تقريباً كل الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تمثل أهمية كبيرة لهم من حيث كونها تساعدهم على :

- تنمية التناسق الحركي أو القدرة الحركية .
- تنمية القدرة على التحمل والتواصل الاجتماعي والثقة بالنفس .
- رفع روحهم المعنوية وإشباع حاجاتهم إلى الشعور بالنجاح والتفوق .
- تفريغ الانفعالات عن طريق ممارسة أنشطة اللعب .
- تكوين الاتجاهات السلوكية السوية من خلال التفاعل والاندماج مع الأقران .
- تعديل السلوك الخاطئ وتدريبهم على السلوك المقبول اجتماعيا وتحمل المسؤولية وتوزيع الأدوار . (مصطفى فهمي ، ١٩٦٥: ١٧٥ ، سهير كامل ، ١٩٩٨: ٢٠٢ ، كمال مرسي ، ١٩٩٩ : ٣١٤ ، وفاء زعتر ، ٢٠٠٣ : ٦٢ ، ٦٣) .

الضبط الذاتي:

ويعد Skinner أول من استخدم الضبط الذاتي ، فالفرد عند قيامه بضبط ذاته فإنه يفهم ذاته بشكل أفضل .

ولقد طور Meichenbaum هذا الأسلوب حيث اعتبر أن التخلص من المشكلة يعني التخلص من التحدث إلى الذات بطريقة انهزامية وسلبية واستبداله بالتحدث إلى الذات بطريقة إيجابية ، فقد أشارت الدراسات والبحوث العلمية إلى أنه يمكن تغيير السلوك عن طريق تغيير الحوار الداخلي وتقديم التعليمات الذاتية .

يعد Skinner أسلوب الضبط الذاتي مستمداً من النظرية السلوكية الإجرائية ، ورغم ذلك فإنه يمكن إضافة بعض الأساليب السلوكية المعرفية إلى أسلوب الضبط الذاتي لإعطاء ناتج أفضل في المستقبل مثل الحديث الذاتي الإيجابي وتوكيد الذات الإيجابي وتحديد المشكلة والتعرف على الحلول الممكنة في حل المشكلة والتوقف والتفكير قبل القيام بالسلوك .

وهناك اتفاق بين المعالجين السلوكيين على أن أساليب الضبط الذاتي تكتسب من خلال عمليات تعلم اجتماعي وقدرة الفرد في أن يضع نفسه في

شروط بيئية وبيولوجية قادرة على إحداث تغييرات مطلوبة أو عن طريق التحكم في البيئة الاجتماعية والبيولوجية لتحويلها إلى الصورة المطلوبة ، من حيث التغير الإيجابي المطلوب .

وعليه يمكن القول إن أسلوب الضبط الذاتي يكون فعالاً وناجحاً إذا توافرت العناصر الأساسية الآتية :

- إدراك الأحداث : والذي يتمثل في زيادة معرفة الفرد للأمور والتقليل من الإدراك المشوه و أو لأو غير المنطقي لهذه الأحداث ، الأمر الذي يحدد جدوى الفرصة المتاحة لحدوث الضبط الذاتي .
- تحليل الملاحظات : ويتضمن التحليل تقييم النشاطات وتحديد أسباب الأحداث التي تم ملاحظتها .
- تعريف المعالج للفرد أساليب السيطرة على ذاته : ويقوم بتدريبه على المهارات الفكرية والتحليلية والتفاعلات التعاملية بين الفرد والآخرين .
- توفر إرادة التغيير الفعال لدى العميل .

ومن خلال ما سبق فإنه يمكن القول إن أسلوب الضبط الذاتي يساعد على زيادة وعي الفرد للأفكار السلبية التي تؤثر في أدائه والتي تقود إلى الانفعالات المزعجة والأداء غير الملائم وزيادة فاعليته في تقييم المواقف والوقوف على الأسباب الحقيقية للأحداث ، كما أنه يساعد على اشتقاق مجموعة من الذاتية والتي تعد بمثابة تعليمات يوظفها الفرد من أجل بنائه المعرفي وبالتالي يمتلك الفرد القدرة على الاستثارة الذاتية والتفرقة بين النشاط الذاتي المصدر والخارجي المصدر وممارسة التغذية الراجعة وتوجيه السلوك . (نور احمد الرمادى ، ٢٠٠٦)

السلوك الفوضوي

يشير السلوك الفوضوي إلى مجموعة من الاستجابات التي تشترك في كونها تسبب اضطراباً في مجريات الأمور أو تحول دون تأدية شخص أخر لوظائفه بشكل أو بأخر ..

الصفات التي يمتاز بها المعاق عقليا الفوضوي :

١- كثير الانفعال
٢- الاعتداء على المدرسين
٣- الاستهزاء
٤- إثارة الفوضى دائماً
٥- الإجابة بغضاضة
٦- التعامل بعنف مع زملائه
٧- الانحراف في السلوك
٨- التغيب وعدم الانتظام
٩- القيام بأعمال تخريبية داخل الفصل

أسباب السلوك الفوضوي :

١- الملل والضجر :- يصاب التلميذ بالملل والضجر عندما يشعر بالرتابة والجمود في الأنشطة الصيفية .
٢- الإحباط والتوتر :- هناك عدة أسباب تدعو لشعور التلاميذ بالإحباط والتوتر في التعلم الصفي
٣- تحولهم من تلاميذ منتظمين إلى تلاميذ فوضويين ومخلين بالنظام الصفي ومن هذه الأسباب :
- طلب المعلم من التلاميذ أن يسلكوا بشكل طبيعي دون أن يحدد أهم معايير السلوك الطبيعى.
- زيادة التعلم الفردي الصعب على بعض التلاميذ
- سرعة المعلم في أعطائهم المواد التعليمية دون أعطائهم فترات راحة بين النشاط والنشاط الأخر.
رتابة النشاطات التعليمية وقلة حيويتها وصعوبتها وعدم ارتباطها بحاجات وواقع التلاميذ .
- ميل التلاميذ إلى جذب الانتباه
- أن التلاميذ الذين لا يستطيعون النجاح في الدراسة يعملون نحو جذب انتباه المعلم والتلاميذ الآخرين عن طريق قيامهم بسلوكيات سيئة ومزعجه أو قيامهم بسلوكيات عدوانية (محمد زيا د حمدان ، ١٤٠٤)

إشكال السلوك الفوضوي

أولاً :ـ الصياح والشغب : ويتمثل فى :

١- ترك التلميذ مقعده والتجول في غرفة محاولا جذب انتباه التلاميذ إليه .
٢- التحدث بصوت عالي وبشكل جماعي عن توجيه المعلم الأسئلة الصفية فان التلاميذ في هذه الحالة يرددون عالياً " أنا أستاذ ..... أنا أستاذ " وهكذا .
٣- الإجابة على سؤال المعلم دون أذن أو يجيب التلميذ في أثناء أجابه زميله على سؤال المعلم
٤- دعوة الأقران بألقاب غير مستحبة أو مقبولة اجتماعيا وتربوياً .
٥- التحدث بلغة غير لائقة اجتماعيا أو تربوية .

ثانياً :ـ ضرب الأقران أو وخزهم وأخذ ممتلكاتهم بعنونة ويتمثل في :

١- ضرب الأقران انتقاما أو غير مباشر لغرض الإزعاج وذلك باليد غالبا .
٢- خطف ممتلكات الآخرين والاحتفاظ بها أو إخفائها لمده من الزمن لغرض الإزعاج أو إعاقة عمل يقومون به كحل لواجب أو قراءات فرديه .

ثالثا :عدم استجابة التلميذ لأوامر المعلم وتعليماته وتتمثل في :

١- تجاهل التلميذ لتعليمات المعلم وأوامره بعد الاستجابة لها أو التعليق عليها .
٢- استجابة التلميذ للموقف بانفعال شديد وغضب
٣- تنفيذ التلميذ في حالة التوتر الشديد عكس ما يطلبه المعلم في تعليماته وأوامره.

رابعاً :ـ تخريب الأثاث المدرسي :

التخريب يعني أن يقوم شخص بإتلاف وتكسير الأشياء وتخريب الأثاث المدرسي يعني قيام الطفل بالعبث بالمقاعد الدراسية أو النوافذ أو محطات المياه مما يؤدي إلى إحداث تلف فيها .

ويمكن تقسيم الأطفال المخربين إلى مجموعتين هما :-

١- هناك مجموعة من الأطفال يقومون بتخريب الأثاث دون قصد وهؤلاء تنقصهم المهارة أو أنهم شديدو الفضول ويحبون العبث في الأشياء

٢- هناك مجموعة من الأطفال يقومون بتخريب الأثاث عن قصد وبمكر ودهاء. (محمد حسن العمايرة ،٢٠٠٢)

الدراسات السابقة

أولا الدراسات التي تناولت العلاج باللعب مع الأطفال المعاقين عقليا

دراسة سهير حلمي محمد (١٩٩٥) هدفت إلى إعداد برنامج لفئة من المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وأثره في إكساب بعض مهارات السلوك التوافقي وذلك من خلال اللعب والتدعيم الموجب . وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طفلاً

وأظهرت النتائج فاعلية اللعب في تعديل السلوك غير التوافقي لدى الأطفال المتأخرين عقلياً .

وأما دراسة «عبير الهابط ، ٢٠٠٤» فقد هدفت إلى إكساب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بعض سلوكيات الوعي البيئي الخاصة بالنظافة ، والنظام ، باستخدام مجموعة من أنشطة اللعب والأنشطة القصصية وألعاب الدمى ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠ طفلاً)

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعة التجريبية وأقرانهم في المجموعة الضابطة على مقياس السلوكيات البيئية المصور بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على نفس المقياس . مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم في زيادة مستوى السلوك التكيفي لدى هؤلاء الأطفال .

وايضادراسة محمد أحمد خطاب ٢٠٠٠٠ والتى هدفت إلى خفض سلوك العنف لدى الأطفال المتأخرين عقلياً من خلال برنامج سيكودرامي . وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال من الذكور . وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض حدة سلوك العنف لدى هؤلاء الأطفال بشكل دال إحصائياً عند ٠,٠١ .

اما دراسة بيريل (Piril , S, 1996) هدفت إلى التعرف على فاعلية اللعب مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

وتكونت عينة الدراسة من ٦١ طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية .

وأظهرت النتائج تباين مستوى الاستجابات ومستوى التحسن ، وفسرت هذه النتيجة على أساس أنها ترجع لمستوى الرعاية التي يقدمها الوالدان للطفل والتي تختلف من أسرة إلى أخرى ، الأمر الذي يوضح مدى القيمة والأهمية للدور الوالدي في رعاية وعلاج الطفل بجانب المتخصصين

وايضا دراسة جاكسون (Jackson, T. 1998) هدفت إلى الحد من الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتأخرين عقلياً من خلال تحسين أسلوب نوعية الحياة لديهم بشكل أفضل حتى يتم التحكم في السلوكيات غير المرغوبة مع تعليمهم مهارات إدارة الذات والسلوك مع تنمية القدرة على إدراك الذات ويتم ذلك كله من خلال نوعية الحياة حتى يتم تحقيق السلوك التوافقي

وأما "كيم يونج تي" (Kim, Young Tae, 1989) فقد أجر دراسة حول تعديل سلوك الأطفال ذوي الإعاقة العقلية باستخدام أنشطة اللعب ، هدفت الدراسة إلى تقييم مدى فاعلية التدخل عنطريق اللعب مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥-١٠) سنوات ، وأسفرت النتائج عن أن المجموعة التجريبية أظهرت كميات زائدة من اللعب الرمزي ، وأن هناك مستويات عالية من الرمزية في سلوك هؤلاء الأطفال أثناء اللعب مما يدل على فاعلية الجلسات العلاجية التي تلقاها هؤلاء الأطفال في تعديل سلوكهم أثناء اللعب .

وهدفت دراسة "جرين" (Green, 1987) إلى مقارنة تأثير نوعين من التدخلات المعتمدة على أنشطة اللعب ، ممثلة في التدريب على لعبة الجودو ، والألعاب الجماعية ذات الصبغة الاجتماعية وذلك على جوانب متباينة من السلوك التكيفي ومفهوم الذات لدى عينة من المراهقين الذكور ذوي الإعاقة العقلية ويعانون من سلوك التمرد ومخالفة التعليمات .

وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) مراهقاً ، وقد أسفرت النتائج عن نجاح كلا النوعين من التدخل في خفض حدة السلوك اللاتكيفي لدى المراهقين ذوي الإعاقة العقلية ، وقد أظهر المراهقون في المجموعة التي مارست لعبة الجودو انخفاضاً ملحوظاً في سلوك التمرد ومخالفة التعليمات في حال مقارنتهم بالمجموعة الأخرى ، وقد أرجع "جرين" ذلك إلى أن مزاولة لعبة الجودو .

أما الدراسات التي تناولت السلوك الفوضوي فهي :

دراسة إيواتا وبيلي (Ewata & Belle, 1974) :

استهدفت معرفة إثر أسلوب التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة لخفض مستوى السلوك الفوضوي عند الأطفال المتخلفين عقلياً ، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) طفلاً متخلفاً عقلياً ، إذ تضمن البرنامج الإرشادي منح الأطفال معززات مجانية مختلفة في المراحل الأولى ، ومن ثم طلب من الأطفال التوقف عن السلوك الفوضوي وفي حالة

عدم التزامهم وانضباطهم كانوا يخسرون نقاطاً معينة تؤدي إلى حرمانهم من أجزاء كثيرة من المعززات التي تم توفيرها لهم خلال فترة الدراسة ، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي خفض حدة السلوك الفوضوي لدى الأطفال . موقع ،Moudir ، 2005

ودراسة أزرن وبورز (Azaren & Pores, 1975) :

اشتمل العلاج فيها على إرغام أي طفل يخالف القواعد والأحكام المعلنة على البقاء داخل غرفة الصف خلال فترة الاستراحة ، حيث كان كل طفل يتعلم التصرف الصحيح في غرفة الصف ، ثم يطلب منه أن يمارس ما تعلمه وذلك لعدة مرات وبشكل متكرر ، وبعد فترة من الوقت أصبح الباحثان يغيران من فترة الممارسة الإيجابية بحيث أصبحت تقل شيئاً فشيئاً مع مرور الوقت والأيام ، وكانت نتائج الدراسة قد أظهرت إن أسلوب التصحيح الزائد أدى إلى توقف السلوك الفوضوي بصورة كاملة لدى الأطفال في مدة أربعة أسابيع من العلاج . موقع ،Moudir ، 2005

اما دراسة سوانسون (Swanson, 1979) :

فقد استعملت بعض البرامج الإرشادية منها أسلوب تكلفة الاستجابة لخفض مستوى السلوك الفوضوي عند الأطفال ، تكونت العينة من (٦) تلاميذ لديهم سلوكاً فوضوياً يتمثل في إزعاج الآخرين والخروج من المقعد الدراسي والتحدث مع الآخرين بطريقة غير مناسبة ، وقد تضمن أسلوب تكلفة الاستجابة حرمان التلميذ لمدة (دقيقتان) من فترة الاستراحة ، أو حرمانه من المشاركة في المناشط المحببة مقابل كل استجابة فوضوية يقوم بها التلميذ ، وقد أظهرت نتائج البرنامج أن أسلوب تكلفة الاستجابة له تأثير ملموس في خفض مستوى السلوك الفوضوي لدى الأطفال. (Swanson, 1979, p.101)

وايضا دراسة مايلز وكوفو (Mails & Kofu, 1980) :

استعملت أسلوب التعزيز الإيجابي في خفض السلوك الفوضوي لطفل معاق عقلياً في التاسعة من عمره ، إذ تمثل سلوك الطفل بضرب اليدين بالمقعد بقوة وإصدار أصوات غير مسموعة وغير مفهومة ثم الخروج من المقعد والانتقال من مكان إلى آخر ، والتصفيق ، والنوم في داخل الصف ، وقد اشتمل العلاج على استعمال أسلوب التعزيز الإيجابي ، وذلك لتقديم بعض المعززات المتوفرة وتقديمها إلى الطفل عند عدم قيامه بالسلوك الفوضوي واستعمال الإقصاء معه عند قيامه بالسلوك الفوضوي ، حيث استمر العلاج لمدة تراوحت بين (٣) شهور ، وقد تم تطبيقه لمدة ساعة في صباح كل يوم من أيام الدراسة ، ثم عرض الباحثان نتائج الدراسة بشكل رسوم بيانية . موقع ،**Moudir ، 2005**

وتتفق معه دراسة (**أحمد أبو زيد، ٢٠٠٧**)

والتي هدفت إلى التعرف علي السلوك الفوضوي وعلاقته بكل من الجنس والسلوك العدواني لدي الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ، ومدي فعالية كل من التدريب علي المهارات الاجتماعية والتدريب الوالدي في خفضه وتكونت عينة الدراسة من ١٨ طفلاً (١٠ ذكور – ٨إناث) من ذوي السلوك الفوضوي والتخلف العقلي ، وتراوح عمرهم الزمني بين ٩ – ١٢ سنة ، وتكونت

عينة الآباء من ١٨ فرداً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في السلوك الفوضوي لصالح الذكور ، كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين السلوك الفوضوي والسلوك العدواني ، وكشفت الدارسة عن فعالية كل من برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية وبرنامج التدريب الوالدي كل علي حدة والبرنامجين معاً في خفض السلوك الفوضوي وتحسين التفاعل الاجتماعي.

اما دراسة كلا من محمود كاظم محمد وحسن احمد سهيل (٢٠٠٨)

التى هدفت الى التَعرف على مستوى فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة والتَعرف على مستوى السلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة والتَعرف على العلاقة بين فاعلية الذات والسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة تكونت عينة الدراسة من (٢٧٨) طالب من طلاب الصف الثاني المتوسط من ثانوية الصديق للبنين× وثانوية الرواد للبنين× وبواقع (١٣٩) طالب لكل مدرسة توصل نتائج الدراسة الى إن طلاب المرحلة المتوسطة يتصفون بفاعلية ذات قوية ويمكن أن يعزى ذلك إلى الأحداث والظروف التي يمر بها المجتمع مما جعلتهم يختارون الأنشطة التي تتلائم مع قابلياتهم وإنجازهم للسلوكيات المناسبة بغض النظر عما إذا كانت هذه السلوكيات تتماشى مع معايير وسلوكيات المجتمع أو غيرها. ويمكن للمدرسة أن تنمي فاعلية الذات لدى الطلاب لأنها من المؤسسات التربوية التي تعمل على تطوير قابلياتهم وزيادة الثقة عندهم في إنجاز وأداء السلوكيات التي تتصف بالضبط الذاتي والإلتزام الأخلاقي على وفق المعايير السائدة في المدرسة والمجتمع. إن السلوك الفوضوي سلوك متعلم من خلال التفاعل مع الآخرين ومشاهدة سلوكياتهم ، إضافة إلى الظروف الاجتماعية وأساليب التنشئة الاجتماعية شأنه في ذلك شأن تعلم السلوك الطيب والمناسب ، ذلك ما أكدته الخلفية النظرية للبحث الحالي من أن السلوك الفوضوي سلوك متعلم وهذا ما شاهده الباحثان من خلال نتائج البحث الحالي ويعد المدرسة إحدى المؤسسات التربوية المسؤولة عن تنظيم بعض السلوكيات المنضبطة لدى الطلاب والتي تساعدهم على حل

الكثير من مشكلاتهم السلوكية وإكسابهم السلوكيات المناسبة من خلال إتباع الأساليب الإرشادية المختلفة والتي تشجعهم على الالتزام والانضباط والحد من الفوضى.

فروض الدراسة -

١. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك الفوضوي في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية (في الاتجاه الأفضل)

٢. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدي(في الاتجاه الأفضل) (في الاتجاه الأفضل)

٣. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي في القياسين البعدى والتتابعى (في الاتجاه الأفضل)

الطريقة والإجراءات

أولاً. عينة الدراسة:

تم تطبيق إجراءات الدراسة الحالية على عينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمدرسة التربية الفكرية بالإسماعيلية، و تم انتقاء هذه العينة على مرحلتين :

المرحلة الأولى: تم اختيار عينة إستطلاعية تكونت من (٣٠) طفلاً من فئة القابلين للتعليم، وأعمارهم الزمنية بين (٦ – ١٢) سنة بمتوسط (٨,٢٦) وانحراف معياري قدره (١,٣٣) ، وهم و ليسوا من متعددي الإعاقة، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات.

المرحلة الثانية: حيث تم خلالها اختيار عينة الدراسة النهائية (التجريبية)، و التي تتكون من (١٢) أطفال بطريقة انتقائية من عينة الدراسة المبدئية،

وأعمارهم الزمنية بين (٦ – ١٢) سنة بمتوسط (٨,٥٠) وانحراف معياري قدره (١,٢٣) ، و ذلك بعد تطبيق مقياس السلوك الفوضوى عليها، حيث حصل أفراد العينة النهائية على أعلى الدرجات على هذا المقياس.

و تم تقسيم أفراد العينة النهائية إلى مجموعتين متساويتين، و هما:

المجموعة التجريبية: وتتكون من (٦) أطفال معاقين عقلياً قابلين للتعلم بمدرسة التربية الفكرية بالإسماعيلية، وتم تطبيق البرنامج على أفرادها.

المجموعة الضابطة: و تتكون من (٦) أطفال معاقين عقليا قابلين للتعلم بمدرسةالتربية الفكرية بالإسماعيلية، و لم يم تطبيق البرنامج على أفرادها..

و اتسمت عينة الدراسة النهائية ببعض الخصائص، و هي كما يأتي:

- تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦ – ١٢) سنة.
- تراوحت نسب ذكائهم بين (٥٠ – ٧٠) و هم بذلك من فئة القابلين للتعليم.
- جميع أفراد العينة من المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المتوسط.
- لدى أفراد العينة درجات مرتفعة على مقياس السلوك الفوضوى

المجانسة بين مجموعتي عينة الدراسة (التجريبية و الضابطة):

قامت الباحثة بإجراء المجانسة بين المجموعتين (التجريبية و الضابطة) في مجموعة من المتغيرات، و هي:

١- العمر الزمني.
٢- مستوى الذكاء (تم الحصول عليه من خلال ملفات الأطفال المعاقين عقلياً المتوفرة في المدرسة، بعد السماح للباحث بالاطلاع عليها).
٣- المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي.
٤- مستوى السلوك الفوضوى

و استخدمت الباحثة لاختبار التجانس بين المجموعتين التجريبية و الضابطة؛ اختبار مان ويتني للمجموعات المستقلة، و فيما يأتي تفصيلاً لتلك المتغيرات، وهي:

١ـ العمر الزمني:

تم اختيار أعضاء المجموعتين التجريبية، و الضابطة في المرحلة العمرية (٦–١٢) سنة، و هي المرحلة التي يكون فيها الطفل المعاق عقلياً في المراحل الدراسية الأولى، و تبرز خلالها بعض السلوكيات الغير مناسبة ؛ نتيجة لخروجه من حيز المنزل إلى حيز المدرسة، و من ثم يمكن اكتشاف مدى ضعف قدرته فى تعديل تلك السلوكيات، و يمكنه الاستجابة لبرامج التعليم و التدريب، و الجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني (بالشهور)

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
التجريبية	٦	٦,٥٨	٣٩,٥٠	١٧,٥٠	-٠,٠٨٢	٠,٠١
الضابطة	٦	٦,٤٢	٣٨,٥٠			

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية، و الضابطة في العمر الزمني، و هذا يدل على تجانس المجموعتين في هذا المتغير.

٢ـ المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي:

تم تطبيق مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور؛ إعداد محمد بيومي خليل (٢٠٠٠)، على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات كلتيهما على المقياس؛ للتأكد من تجانس مجموعتي العينية في هذا المتغير، و حتى لا يؤثر عدم التجانس على نتائج الدراسة، و الجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي	التجريبية	٦	٦	٣٦	١٥	-٠,٥٦١	٠,٠١
	الضابطة	٦	٧	٤٢			

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، و هو ما يدل على تجانس المجموعتين في هذا المتغير.

٣ـ مستوى السلوك الفوضوي

للتحقق من تكافؤ أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس السلوك الفوضوي قبل البدء بتنفيذ البرنامج؛ قامت الباحثة بتطبيق مقياس السلوك الفوضوي على أفراد المجموعتين، ثم استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (Man Whitney لاختبار دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين (الضابطة والتجريبية)، و ذلك بهدف اختبار دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين(الضابطة والتجريبية) على مقياس تقدير السلوك الفوضوى في القياس القبلي. والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية و الضابطة على مقياس تقدير السلوك الفوضوى القياس القبلى

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة z	مستوى الدلالة
ضابطة	٦	٦,٨٣	٤١	١٦	-٠,٣٢٤	٠,٠١
تجريبية	٦	٦,١٧	٣٧			

و يتضح من جدول (٣) عدم و جود فروق جوهرية، و ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( ) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس السلوك الفوضوى في القياس القبلي مما يشير إلى تكافؤ أفراد المجموعتان الضابطة والتجريبية في مستوى السلوك الفوضوي قبل تنفيذ البرنامج.

ثانياً . أدوات الدراسة:

) **مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة**:

إعداد: محمد بيومي خليل (٢٠٠٠)

يهدف هذا المقياس إلى تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية، و هي المستوى الاجتماعي، و الاقتصادي، و الثقافى.

و قام مصمم المقياس بتقنينه على عينة من المجتمع المصري من أبناء الريف. و الحضر. و من طلاب الثانوي. و طلاب الجامعات. و قد بلغت هذه العينة (٥٠٠) طالب و طالبة. حيث قام بالتأكد من صدق المقياس وثباته من خلالها، و كالآتي:

تم حساب صدق المقياس من خلال طريقة المقارنة الطرفية. حيث كانت قيم (ت) الدالة على الصدق التمييزي للمقياس دالة جميعها عند ٠١. ٠ . حيث كانت قيم (ت) ٠٠. ١٦. ٦,١٢. ٨,٢٣. ٣,١٥ و ذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة (الاجتماعي – الاقتصادي – الثقافي) و الدرجة الكلية للمقياس على الترتيب.

و تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار. و ذلك بعد مرور فترة زمنية قدرها ثلاثة شهور من التطبيق الأول. و قد كانت معاملات الثبات بهذه الطريقة مرتفعة حيث بلغت ٠,٩٥. ٠,٩٢. ٠,٩٧. ٠,٩٤ و ذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة (الاجتماعي – الاقتصادي – الثقافي)، و الدرجة الكلية للمقياس على الترتيب. و هي معاملات ثبات مرتفعة تدل على كفاءة المقياس (محمد بيومي خليل، ٢٠٠٣).

و استخدم المقياس في العديد من الدراسات الحديثة بغرض إجراء التجانس بين أفراد العينات مما يؤكد على كفاءة المقياس، و صلاحيته للغرض المنشود من تطبيقه.

ب) **مقياس تقدير السلوك االفوضوى للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم**: (إعداد الباحثة).

- **الهدف من المقياس**:

يهدف هذا المقياس الى تقدير مستوى السلوك الفوضوى للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ، و كما تعكسه درجاتهم التي يحصلون عليها في هذا المقياس، وتم الإجابة عن عبارات المقياس في الدراسة الحالية من قبل المعلم، و بمساعدة الأخصائي النفسي.

ـ خطـوات اعـداد مقياس تقدير السلوك الفوضـوى للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم:

قامـت الباحثـة بإعـداد مقياس تقديـر السلـوك الفوضـوى للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم؛ باعتمادها على المصادر الآتية:

- الكتابـات النظريـة و الدراسـات السابقـة التـي تناولت السلـوك الفوضوي للأطفال بصفة عامة، و المعاقين عقليا بصفة خاصة، و منها: دراسة احمد ابو زايد (٢٠٠٧) ودراسة سهيل (٢٠٠٨)

- الإطـلاع علـى بعض المقاييس التـي اهتمت بتقدير السلـوك الفوضوي من حيـث المحتـوى ، ، و منهـا مقياس مايلز وكوفـو1980 ,Mails & Kofu) واحمد ابو زيد (٢٠٠٧)

- الالتقـاء مـع الاخصائـى النفسـي ومعلمـي الأطفـال الذيـن سيتـم إجراء الدراسـة عليهـم لمعرفة أهـم السلوكيـات المضطربة لدى الأطفـال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، و ومن خلال إجابتهم تم تجميع عدد من المفردات

وبنـاءاً علـى مـا سبـق قامت الباحثـة بصياغة عبـارات المقياس و قد بلغت (٥٠) عبارة في الصورة المبدئية.

صدق المقياس

- **الصدق الظاهري**: **Face Validity**

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أعضـاء التدريـس بقسم الصحـة النفسية، و التربية الخاصـة ؛ لتحديد مدى صدق الأداة الظاهري

و عقـب انتهاء السادة ا لمحكمين من تحكيم الصورة المبدئية للمقياس؛ قامـت الباحثـة بإجـراء كافـة التعديـلات التي اتفـق عليها معظـم المحكمين في صياغة الفقرات، كما تم حذف العبارات التي أجمع أغلبهم على حذفها

ثـم أصبحت تلك الصـورة المبدئية مكونة من (٤٠) مفردة بعد العرض على المحكمين، حيث تم حذف (١٠) مفردات

و تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون واضحة و سهلة؛ ليتمكن المعلـم أو الأخصائـي النفسي من فهمهـا، و الإجابة عليها بشكل صحيح و دقيق، و تضمنـت الصفحـة الأولى للمقياس بعض المعلومات عن المفحوص كالاسم، السن، المدرسة، و تاريخ التطبيق.

و قـد قامـت الباحثة بالتطبيق التجريبـي للمقياس على بعض معلمي التربيـة الخاصـة؛ للتأكـد من سهولـة المعلومـات، العبارات، مـدى وضوحها، و دقتها، و ذلك قبل القيام بتقنين المقياس.

هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة.

بـ صدق الاتساق الداخلي: Internal consistency

قامـت الباحثـة بحساب الاتسـاق الداخلي للمقياس عـن طريق حساب معامـل الارتبـاط بـين درجة كل مفـردة، و الدرجة الكليـة للمقياس ، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)

معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٨٨	١١	٠,٨٢	٢١	٠,٦٤	٣١	٠,٧١
٢	٠,٠٧٥٠	١٢	٠,٥٥	٢٢	٠,٨٤	٣٢	٠,٦٤
٣	٠,٦٣	١٣	٠,٦١	٢٣	٠,٧٦	٣٣	٠,٨٤
٤	٠,٨٨	١٤	٠,٨١	٢٤	٠,٨١	٣٤	٠,٧٦
٥	٠,٩٠	١٥	٠,٨٢	٢٥	٠,٨٤	٣٥	٠,٨١
٦	٠,٦٥	١٦	٠,٨٤	٢٦	٠,٧٨	٣٦	٠,٧٨
٧	٠,٦٥	١٧	٠,٥٧	٢٧	٠,٦١	٣٧	٠,٦١
٨	٠,٦٤	١٨	٠,٨٧	٢٨	٠,٥٩	٣٨	٠,٥٩
٩	٠,٨٣	١٩	٠,٨٦	٢٩	٠,٥٩	٣٩	٠,٥٩
١٠	٠,٨٤	٢٠	٠,٧١	٣٠	٠,٧١	٤٠	٠,٧١

و من الجدول السابق؛ يتضح أن جميع مفردات المقياس دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس.

(٢) ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس؛ قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بالطرق التالية:

أ- التجزئة النصفية: Split- half

بعد أن تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (٣٠) طفلا من عينة الدراسة، ومن خارج عينتها؛ تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان- براون، جتمان والجدول رقم (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)

معامل ثبات مقياس تقدير السلوك الفوضوى بطريقة التجزئة النصفية

ن	معامل الثبات	
	معامل الثبات النصفى	سبيرمان- براون
٣٠	٠,٩٧	٠,٩٨

يتضح من جدول (٥) أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان- براون للمقياس قد بلغت ( ) وتعتبر هذة القيمة مرتفعة مما يدل على ثبات المقاس .

ب- طريقة الاتساق الداخلي (معامل ألفا – كرونباخ):

بعد أن تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (٣٠) طفلا من عينة الدراسة ومن خارج عينتها تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا - كرونباخ والجدول رقم (٦) يوضح ذلك

جدول (٦)

معاملات ثبات مقياس تقديرا لسلوك الفوضوي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

ن	معامل الثبات
٣٠	٠,٩٧

و يتضح من جدول (٦) أن قيمة معامل الثبات المحسوبة بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس بلغت (٠,٩٧). و تعتبر هذه القيمة مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

- **الصورة النهائية لمقياس تقدير السلوك الفوضوى للمعاقين عقليا القابلين للتعلم**

بعد التأكد من كفاءة المقياس؛ أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٠) مفردة،

و تم مراجعة تعليمات المقياس؛ للتأكد من دقة صياغة تلك التعليمات، وذلك قبيل تطبق المقياس.

وتم تصحيح المقياس في ضوء مقياس متدرج أمام كل عبارة (تنطبق عليك كثيرا – تنطبق عليك أحيانا – لا تنطبق عليك أبدا) تأخذ الدرجات (٢- ١ – ٠) على الترتيب، وبذلك تصبح الدرجة الصغرى للمقياس ككل (صفر) درجة، والدرجة العظمى (٨٠) درجه

جـ برنامج باللعب قائم على الضبط الذاتي : (**إعداد الباحثة**).

تعريف البرنامج :

هو مجموعة من الألعاب الجماعية التي تعمل على تدريب الطفل على الضبط الذاتي ، وذلك لخفض السلوكيات الفوضوية التي تنتج من مجموعة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم .

الأساس النظري للبرنامج :

يستند البرنامج إلى العلاج المعرفي السلوكي، ويعتمد على مفاهيم بعض نظريات التعلم، وتعديل السلوك ، كما يعتمد على معطيات النظرية السلوكية في تعديل السلوك لدى الأطفال عن طريق الضبط الذاتي ، وتم الاستفادة من هذه الطريقة نتيجة أعمال كثير من المنظرين والباحثين منهم فردريك كانفرفيما يتعلق بنموذج التعلم السلوكي وضبط الذات، واقتراحات باندورا فى أهمية الإثابة الذاتية .

كما يقوم البرنامج الحالي على بعض الأسس التي استندت إليها الباحثة عند وضعها للبرنامج منها الخصائص النفسية والتربوية والاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، مما أكدته الدراسات من أهمية وضع برنامج لتعديل سلوك المعاقين عقلياً وأهمية الضبط الذاتي لهم وفاعلية العلاج باللعب لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم ، كما يستند إلى توصيات علماء النفس.

وتم أيضاً بناء هذا البرنامج على ضوء الأسس الآتية :

١- الإطار النظري الذي تضمنته الدراسة، والذي يتناول أهمية اللعب في تنمية وتعديل سلوك المعاقين عقلياً بصفة عامة، والقابلين للتعلم بصفة خاصة .

٢- طبيعة الإعاقة العقلية وما ينتج عنها من نقص في الوعي بالضبط،مما ينتج عنه سلوكيات فوضوية غير مرغوبة .

٣- أهمية اللعب في علاج اضطرابات الأطفال بصفة عامة، والمعاقين عقلياً بصفة خاصة،وحب هؤلاء الأطفال للعب وميولهم لأنشطته .

الأساس العلمي للبرنامج :

تم اختيار ألألعاب للبرنامج وفقاً للأسس التالية :

١. الألعاب التي لا ترهق البدن، والتي تراعى الصفات الجسمية للمعاقين عقلياً .

٢. الألعاب المناسبة لدرجة ذكاء المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، والتي تتيح الفرص للاستخدام الأعظم للقدرات الفعلية والتي تتناسب مع خصائص الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم

٣. الألعاب التى تلائم النمو الوجداني، والنمو الاجتماعي،وتسمح بالقدرة على التعاون،وتحمل المسئولية.

٤. الألعاب التي تبعث المرح والترويح والمنافسة، والتي تساعد التلاميذ على معرفة طريق الفوز وتقبل الهزيمة واستمرار العلاقات الطيبة مع الزملاء أو مع الفريق الآخر.

٥. الألعاب المناسبة لإمكانيات المدرسة، وتسهيلاتها .

٦. الألعاب التي تتناسب مع حالة الجو، والوقت المتاح .

٧. الألعاب التي تتفق مع ميول، وحاجات،وقدرات الأطفال مما يجعلها مشوقة،وتجذب اهتمام الأطفال إلى الممارسة .

٨. الألعاب التي تتميز بالتنوع، والبساطة، والإثارة،والتشويق .

٩. الألعاب التي لا تغرس في الأطفال الأنانية، بل تساعدهم على التعاون والمشاركة.

١٠. الألعاب الآمنة، فإلى جانب تحقيق الهدف من البرنامج، فلا يصدر منها أى شئ يؤذى الطفل، أو يعرضه للخطر .

أهداف البرنامج :

١. معالجة السلوكيات الفوضوية؛ عن طريق العمل على استبدالها بسلوكيات أكثر قبولاً واستحساناً لدى المحيط الاجتماعي للطفل .

٢. تدريب الطفل الاعتماد على النفس، ومشاركة الأصدقاء بشكل منضبط .

٣. تدريب الطفل الدقة في العمل، وضبط العمل والاعتماد على الجهد الذاتي فى ذلك .

٤. التقليل من اعتماد الطفل على الآخرين مما يشعره بالذاتية، والقدرة على الإنجاز، والاعتماد على النفس ، فيزداد تقديره لذاته ويتحقق التكيف الشخصي والاجتماعي لديه .

٥. مساعدة الطفل على تطوير مفهوم إيجابي عن الذات .

٦. تحمل الطفل لمسئولية أفعاله،وأقواله ،والعمل على التقليل من الألفاظ البذيئة، الجارحة،وردود الأفعال الخاطئة .

٧. فهم الأسس والقواعد التي يجب إتباعها للوصل إلى ضبط ذاتي مقبول .

مهارات فرعية يمكن تعلمها من خلال هذا البرنامج :

١- مساعدة الطفل على القيام ببعض الأعمال التي تعينه على الاعتماد على نفسه .

٢- التناسق البدني الذاتي الناتج عن إجراءات اللعب، وتقوية بعض العضلات.

٣- القدرة على التخطيط للوقت، وإدارة مهارات اللعب .

٤- تعليم الأطفال بعض الألعاب التي تبعث الفرح لديهم .

٥- معاونة الطفل على فهم الحياة الديمقراطية الصحيحة .

الفنيات المستخدمة في البرنامج :

١ـ النمذجة :

وتظهر أهمية النمذجة من خلال عدم قدرة المعاق عقلياً على فهم تعليمات اللعب شفوياً نتيجة لقدراته العقلية المنخفضة، لذلك تقوم الباحثة بتوضيح خطوات وتعليمات اللعبة بصورة عملية أمام الأطفال، مع الاستعانة ببعض الأطفال لتوضيح اللعبة .

٢ـ التقويم الذاتي للأداءات والتصرفات ذاتياً:

حيث يطلب المعالج من كل طفل تقييم ذاته، وتصرفاته وفقاً للمعايير والضوابط المتفق عليها، وذلك خلال عملية اللعب، وعلى فترات زمنية مختلفة حيث تسجل الباحثة خلال ملاحظاته أخطاء الأطفال، وفى فترة الراحة يطلب من كل طفل ذكر الأخطاء التى ارتكبها، ثم توضح له الباحثة أخطاءه التي عجز عن تذكرها وتحثه على عدم ارتكابها مرة أخرى، ويقيم المعلم الأداء من خلال مواصلة إعادة اللعبة ويعاود التقييم مرة أخرى، ومسائلة كل طفل عن أخطاءه، فعندما يراقب الطفل سلوكياته فإنه يبدأ فى إدراك السلوكيات المقبولة وغير المقبولة عندما يقوم بتمييزها وتصنيفها، حيث يعرف الطفل السلوك المقبول، ويعتبره عملاً جيداً ومقبولاً حيث ينظر إلى السلوك غير المرغوب فيه على أنه سلوك لا يعتبر ضمن الأشياء المقبولة، والمحببة للآخرين، وعلى ضوء هذه المعرفة وفى إطارها يقوم الطفل بتقييم تصرفاته وسلوكياته ذاتياً.

٣ـ المراقبة الذاتية :

وفيها يتدرب الطفل على ملاحظة سلوكياته، ومن ثم التمييز بينها وتصنيفها، لذلك يتوقع منه بعد عملية التدريب أن يتقن تلك السلسلة الذهنية حتى يمكنه متابعة ومراقبة سلوكه وتصرفاته ذاتياً.

٤ـ المتابعة والمحاسبة السلوكية الذاتية :

ترتبط هذه العملية بالعمليتين السابقتين؛ فمن خلال المراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي يتابع الفرد تصرفاته، من ثم يقوم بمحاسبتها ذاتياً، وهذا بالطبع يعتمد على طبيعة السلوك الصادر عنه، فإذا كان من السلوكيات المقبولة، فإن الفرد يدفع لنفسه المعزز المحدد، وفى حالة إقدامه على تصرفات سلوكية غير مقبولة، فإنه يعاقب نفسه بنفسه، إما عن طريق فقدانه بعض المعززات، أومنع نفسه لفترة من الوقت من ممارسة النشاط الذي يرغبه .

٥ـ تعزيز الأداء والتصرفات السلوكية ذاتياً :

من خلال إدراك الطفل لسلوكياته، ومدى صوابها وخطئها وضررها، وذلك بمساعدة الباحثة يُصدر الطفل حكماً على هذا السلوك،وما المفترض عمله تجاه هذا السلوك، وعند تخلى الطفل عن السلوك الخاطئ، أو محاولته التقليل منه، يذهب تلقائياً إلى صندوق الهدايا،ويأخذ اللعبة التى يراها مناسبة له،وذلك مع ملاحظة الباحثة لكل ما يحدث .

٦ـ فنية التكرار والإعادة :

بعد أن يصدر الطفل حكماً على تصرفاته وسلوكياته، ويتعرف على التصرفات الفوضوية،وذلك بمساعدة الباحثة من خلال توضيحها للسلوكيات الفوضوية التي لم يدركها الطفل وحثه على تركها خلال الإعادة، وتكرار اللعب أكثر من مرة مع متابعة الباحثة لتطورات السلوك في كل مرة.

إجراءات بناء البرنامج :

١- قامت الباحثة بالالتقاء مع معلمي الأطفال الذين سيتم إجراء الدراسة عليهم لمعرفة أهم السلوكيات المضطربة لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة، والتعرف على مقترحاتهم،وآرائهم لتعديل هذه السلوكيات .

٢- محاولة الباحثة ملاحظة السلوك الصادر من المعاق، وجمع معلومات عنه، ومعرفة الظروف التي يحدث فيها مع معرفة الأسباب التي تؤدى إلى هذا السلوك .

٣- الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث، والتعرف على نتائجها،وتوضيحاتها .

٤- تم توضيح السلوكيات (السلوكيات الفوضوية) المطلوب دراستها .

٥- تم اختيار الأسلوب العلاجي(اللعب) المناسب لهذه الاضطرابات،والمتفق مع ميول الأطفال وإعاقتهم.

مايراعى فى البرنامج :

١- أن يساهم البرنامج بإشعار الأطفال بالاستقرار،والعمل التعاوني من خلال الألعاب الجماعية، وكذلك إسهاماته من الناحية التعليمية والنفسية والاجتماعية .

٢- استخدام التعزيز المتواصل في مراحل التعليم الأولى ثم التعزيز المتقطع .

٣- التقييم المستمر لاستجابات الأطفال،ومعرفة مدى التحسن الذي يطرأ على إنجازاتهم.

٤- الانتقال التدريجي من التدريب إلى آخر، ومن البسيط للصعب .

٥- التأكيد المستمر على ضرورة حفظ النظام،والسكينة بين الأطفال حتى يتعود الطفل على ضبط النفس.

٦- تقسيم الأطفال إلى مجموعات متقاربة فى المستوى من حيث حجم الجسم والقدرة .

٧- التركيز على الدقة أكثر من السرعة، تقديم التغذية الراجعة،والتعزيز المناسب .

٨- توزيع فترات التدريب على فترات زمنية قصيرة؛فالتدريب الموزع على فترات قصيرة تتخللها فترات راحة يؤدى إلى تحديد نشاط المتدرب،ويساعد على استمرار دافعتيه للتدريب، وعلى تنظيم الاستجابات العضلية، فتستمر فائدة التدريب لفترة طويلة .

٩- إعلان النتيجة عقب كل مسابقة لتنمية روح التنافس الشريف بين الجماعات المتنافسة .

مايجب مراعاته أثناء اللعب في هذا البرنامج :

١- تحديد الألعاب المناسبة لخفض السلوكيات المضطربة لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

٢- استخدام استراتيجيات الضبط الذاتي من تعزيز وتقييم ذاتي ومحاسبة ذاتية .

٣- جذب انتباه الطفل باستمرار، واستثارة الدافعية،والرغبة في الإنجاز .

٤- التعبير عن الثقة بقدرة الطفل على الضبط ومتابعة مستولى نجاح الأطفال فى تحقيق الضبط .

٥- الحث على المشاركة والتفاعل الإيجابي،وتقديم تغذية راجعة فورية وواضحة .

٦- توفير الوقت الكافي للطفل لممارسة ماهو مطلوب منه .

٧- التشجيع المستمر للأطفال، واستخدام الثناء المحدد .

٨- توفير المساعدة للأطفال المحتاجين إليها والتعبير عن الثقة بالطفل .

٩- تصحيح الأخطاء باستمرار مع مراعاة الفروق الفردية .

١٠-الحث والتشجيع واستحسان الجهد المبذول،وإتباع الحزم لا التشدد ولا التساهل .

ما يراعى فى بيئة اللعب خلال هذا البرنامج :

١. على الباحثة أن تعد الملعب أو المكان المستخدم قبل وقت الجلسة العلاجية، وذلك من حيث التخطيط والتجهيز وتحضير الأدوات اللازمة للعب، مع مراعاة عدم استخدام الأدوات الحادة أو المواد السامة، المضرة التى يمكن أن يأكلها الطفل،وذلك لقدرته العقلية الضعيفة .

٢. اختيار الألعاب التى تلائم مساحة الملعب يستخدم،والمتبقية مع ميول وخصائص المعاقين عقلياً .

٣. يراعى حالة الجو في الشتاء حيث تختار ألعاب كثيرة الحركة، وفى الصيف هادئة الحركة .

٤. يجب أن تكون العلامات (علامات البداية والنهاية) والتعليمات واضحة، وأن تكون بعيدة عن العوائق حفظاً على سلامة الطفل .

ما يجب مراعاته في النواحي الصحية خلال تطبيق هذا البرنامج :

١. يجب مراعاة القدرات العقلية للطفل المعاق عقلياً، وعدم تفهمه للتعليمات بسرعة،وعدم تفهمه للأشياء المجردة،وعدم أدركه بأخطار الأدوات والأجهزة المستخدمة فى اللعب .

٢. يجب مراعاة الحالة النفسية للطفل المعاق عقلياً، وحالته المزاجية،والانفعالية .

٣. يجب تعود الطفل على التنفس الطبيعة أثناء اللعب لا يتسبب فى إحداث أضرار بالقلب،والجهاز التنفسي .

٤. مراعاة أن يكون الزى خفيفاً لأن الملابس الثقيلة والمحكمة تعوق الجسم عن أداء الحركات .

٥. عدم اشتراك التلاميذ في اللعب عقب تناول وجبة الطعام مباشرة .

عدد الجلسات ومدة البرنامج:

يتكون هذا البرنامج من عشرين جلسة مضافاً إليها الجلسة التمهدية والجلسة الختامية، وسيتم تطبيق جلستين فى الأسبوع،وكل واحدة مدتها ساعة، عدا الجلسة التمهدية والختامية؛ فمدتهما ٣٠ دقيقة لكل جلسة منهما ومدة البرنامج شهرين، و أسبوعين تقريباً.

- **تقويم البرنامج**:

يحتوي البرنامج على جلسات تقييميه؛ لتحديد مدى تقدم و إتقان الأطفال لأنشطة البرنامج، وستعتمد الباحثة على تلك الجلسات كمؤشر على تقدمهم، و مدى هذا التقدم، و مدى صلاحية الإجراءات و الفنيات التي تستخدم في الجلسات، بالإضافة إلى ما يأتي :

- **التقويم البعدي**:

تم تقويم البرنامج للتعرف على تأثيره في خفض السلوك الفوضوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (المجموعة التجريبية)، و ذلك من خلال القياس القبلي، و البعدي لنفس المجموعة، و مقارنتهما بعضهم ببعض من جهة، و بالقياس القبلي، و البعدي للمجموعة الضابطة على مقياس تقدير السلوك الفوضوي من جهة أخرى.

- **التقويم التتبعي**:

تم تقويم مدى استمرار فعالية البرنامج من خلال تطبيق مقياس تقدير السلوك الفوضوي على الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم(المجموعة التجريبية) بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج.

ثالثاً : منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي بهدف التعرف على فاعلية اللعب القائم على الضبط الذاتي (المتغير المستقل) في خفض السلوك الفوضوي لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم (المتغير التابع).

رابعاً : إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة أثناء هذه الدراسة بمجموعة من الإجراءات، و يمكن إيجازها على النحو التالي:

١ـ اختيار أفراد العينة النهائية:

تم اختيار أفراد العينة النهائية من بين أفراد الدراسة الاستطلاعية التي سبقت الإشارة إليها على أساس حصولهم على درجات مرتفعة في السلوك الفوضوى، و تكونت العينة من (١٢) أطفال مقسمين بالتساوي على مجموعتين، أحداهما تجريبية (ن = ٦)، و الثانية ضابطة (ن = ٦).

٢ـ إجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة (الضابطة و التجريبية):

قام الباحث بإجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة في ضوء عدة متغيرات هي: العمر الزمني، و المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، و مستوى السلوك الفوضوي، و ذلك بتطبيق المقاييس ذات الصلة بتلك المتغيرات، و تحليل نتائجها، و قد سبقت الإشارة لذلك عند الحديث عن اختيار العينة، و إجراء المجانسة بين المجموعتين التجريبية، و الضابطة في بداية هذا الفصل.

٣ـ القياس القبلي:

تم تطبيق مقياس السلوك االفوضوى للأطفال قبيل تطبيق برنامج اللعب على مجموعتي الدراسة (التجريبية و الضابطة).

٤ـ تطبيق البرنامج التدريبي:

تم تطبيق برنامج اللعب على المجموعة التجريبية على مدى شهرين، و أسبوعين تقريباً.

٥ـ القياس البعدي:

تم تطبيق مقياس تقدير السلوك الفوضوي للأطفال على مجموعتي الدراسة (التجريبية و الضابطة) عقب انتهاء تطبيق البرنامج مباشرة؛ و ذلك لمقارنة نتائج القياس البعدي بالقياس القبلي للوقوف على الأثر الفعلي للبرنامج.

٦ـ القياس التتبعي:

تم تطبيق مقياس السلوك الفوضوي على أطفال المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج؛ و ذلك لمعرفة مدى استمرار فاعلية البرنامج المستخدم، حيث يتم المقارنة بين نتائج القياس التتبعي، و نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

٧ـ تحليل البيانات، و تلخيصها من خلال الأساليب الإحصائية الملائمة، و استخلاص النتائج، و مناقشتها، ثم صياغة توصيات الدراسة في ضوء تلك النتائج.

خامساً . الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
٢- اختبار مان و تيني.
٣- ويلكوكسون و قيمة (Z) لاختبار دلالة الفروق لعينتين مستقلتين أثناء المجانسة بين المجموعتين التجريبية، و الضابطة، و في اختبار صحة الفروض أيضاً.

نتائج فروض الدراسة ومناقشتها

مقدمة:

في إطار التحقق من فاعلية برنامج اللعب القائم على الضبط الذاتى في خفض السلوك الفوضوى لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم؛ سوف تتاول الباحثة نتائج فروض الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

اختبار صحة الفرض الأول:

و ينص الفرض الاول على أنه: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس تقدير السلوك الفوضوى في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه الأفضل».

و للتحقق من صحة هذا الفرض؛ استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (Man Whitney) لاختبار دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، و ذلك بهدف اختبار دلالة الفروق بين رتب متوسطات درجات المجموعتين(الضابطة والتجريبية) على مقياس السلوك االفوضوى في القياس البعدي ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الفرض:

جدول (٧)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية و الضابطة على مقياس تقدير السلوك الفوضوى في القياس البعدي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة z	مستوى الدلالة
تجريبية	٦	٩,١٧	٥٥	٢	-٢,٥٧١	٠,٠١
ضابطة	٦	٣,٨٣	٢٣			

و يتضح من جدول (٧) وجود فروق جوهرية، و ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس تقدير السلوك الفوضوى في القياس البعدي، وعند النظر إلى متوسطي درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس السلوك الفوضوى ؛ نجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية أقل من نظيره للمجموعة الضابطة، و هذا يدل على أن معدل السلوك الفوضوى لدى المجموعة التجريبية قد انخفض انخفاضاً دالاً ؛ وذلك نتيجة لتعرضهم للبرنامج التدريبي، بحيث أننا نجد أن معدل السلوك االفوضوى لا يزال مرتفعاً لدى المجموعة الضابطة، و هذه النتائج هي التي تحقق صحة هذا الفرض الأول.

مناقشة نتائج الفرض الاول:

أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا بن متوسط رتب درجات الأطفال المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوى، و متوسط رتب درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة، و كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت المجموعة ذات المتوسط الأعلى، و هو ما يعني الاتجاه الأفضل (أي انخفاض معدلات السلوك الفوضوى).

وترجع الباحثة هذا التحسن في مستوى الأطفال بالمجموعة التجريبية، و انخفاض حدة سلوكهم الفوضوى ؛ إلى مجموعة الخبرات التي تعرض لها هؤلاء الأطفال خلال فترة التدريب على البرنامج الذي يقوم على الالعاب الجماعية، حيث ركزت جلسات البرنامج على إتاحة الفرصة الفعلية لممارسة مجموعة من الالعاب في ظل نظام مقنن، و منظم، مما أدى إلى استبدال سلوكيتهم الفوضوية بسلوكيات اكثر قبولا واستحسانا لدى المحيط الاجتماعى لديهم بالتالي زاد لديهم الاعتماد على انفسهم، كما زادت قدراتهم على مشاركة الاصدقاء بشكل منضبط، فى الأنشطة، و الالعاب، كما اكتسبوا مهارات تكوين الصداقات، و إتباع القواعد والاسس، بالإضافة للقدرة على الضبط الذاتى؛ والتقليل من الاعتماد على الاخرين مما أدى إلى شعوره بالذاتية والقدرة على الانجاز والاعتماد على النفس ، فيزداد تقديره لذاته ويتحقق التكيف الشخصى والاجتماعى لديه ، و بالتالي؛ قلت سلوكياتهم الفوضوية، حيث قل اعتمادهم على الاخرين والشعور بالفشل، و تم توفير فرص كبيرة للنجاح و الشعور بالانجاز، مما أدى إلى انخفاض السلوكيات الفوضوية لديهم.

و عندما يتمكن الطفل من تحمل مسئولية افعاله، و اقواله والعمل على التقليل من الالفاظ البذيئة والجارحه وردود الافعال الخاطئة وأداء النشاط المتنوع من تلقاء نفسه، و الالتزام بمكوناته، و دون الحصول على أي مساعدة من قبل احد الراشدين؛والاعتماد على الجهد الذاتى فان ذلك ينعكس إيجاباً على تلك السلوكيات الفوضوية، و التي تصدرمنه ؛ مما يجعله أكثر تكيفامع نفسه ومع الاخرين، و هو الأمر الذي يؤثر إيجاباً في سلوكه التكيفي بأبعاده المختلفة (عادل عبد الله، ٢٠٠٣، ١٤-١٥)، في حين أن الأطفال المعاقين عقلياً أعضاء المجموعة الضابطة لم يتعرضوا لمثل هذه الإجراءات التجريبية أو البرنامج التدريبي، لذا؛ لم يطرأ أي تحسن يذكر أو ملموس على سلوكياتهم في المواقف و التفاعلات الاجتماعية، و التي ظلت تتسم في معظمها بالهروب، و الانسحاب من تلك المواقف.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات أخرى مثل: دراسة جرين green (١٩٨٧)، و دراسة محمد احمد خطاب (٢٠٠٠)، و دراسة احمد ابو زيد (٢٠٠٧)، و دراسة حسن احمد سهيل (٢٠٠٧)، و)، دراسة جاكسون (1998) .gackson t ، و التي تؤكد جميعها على فعالية االلعب في خفض السلوكيات غير المرغوبة و في مقدمتها السلوك الفوضوى من خلال تنمية مفهوم الذات لديهم

اختبار صحة الفرض الثاني:

و ينص على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوى في القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي في الاتجاه الأفضل».

و للتحقق من صحة هذا الفرض؛ استخدم الباحث اختبار و يلكوكسون Wilcoxon لاختبار دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين، و يوضح هذه النتائج؛ الجدول الآتي:

جدول(٨)

نتائج اختبار و يلكوكسون لفحص الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوى في القياسين القبلي و البعدي

المجموعة التجريبية	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
قبلى	ايجابى	٦	٣,٥٠	٢١	-٢,٢١٤	٠,٠١
بعدى	سلبى	صفر	.صفر	.صفر		
	محايد	صفر				

*: دالة إحصائيا عند مستوى دلالة α

و يتضح من جدول (٨) و جود فروق جوهرية، و ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوى في القياسين القبلي و البعدي وعند الرجوع إلى المتوسطات الحسابية يظهر إن متوسط القياس البعدي أقل من متوسط القياس القبلي لذات المجموعة مما يعزز أثر البرنامج في تخفيض مستوى السلوك الفوضوى لدى أفراد المجموعة التجريبية، و تحقق هذه النتائج صحة هذا الفرض.

مناقشة نتائج الفرض الثاني :

أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات السلوك الفوضوى للأطفال المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية في القياس البعدي، و متوسط رتب درجاتهم في القياس القبلي، و هذه الفروق لصالح القياس البعدي، حيث زاد متوسط هذا القياس، و هو ما يعني انخفاض حدة السلوك الفوضوى لدى هؤلاء الأطفال، و هي نتائج جاءت لتحقق صحة هذا الفرض.

و في ضوء ذلك، يمكن القول بان البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية؛ قد أسهم بقدر كبير في خفض السلوكيات الفوضوية بدرجة كبيرة لدى أطفال المجموعة التجريبية؛ نتيجة ما تلقوه و ما تدربوا عليه من أنشطة اللعب المتنوعة، حيث اعتمد البرنامج على العلاج المعرفي السلوكي، الذي يستند إلى النظرية السلوكية فى تعديل السلوك لدى الأطفال عن طريق الضبط الذاتي ، وتم الاستفادة من أعمال كثير من المنظرين والبحاث منهم فردريك كانفر kanfer,f,h فيما يتعلق بنموذج التعلم السلوكي وضبط الذات، واقتراحات باندورا فى أهمية الإثابة الذاتية .

كما راعا البرنامج الخصائص النفسية والتربوية والاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم .

و يفسر ذلك فاعليته في رفع مستوى الضبط الذاتى لديهم و والتكيف الشخصى والاجتماعى وبالتالى خفض السلوك الفوضوى لديهم وهذا ما أكدته الدراسات من أهمية وضع برنامج لخفض السلوك الفوضوى للمعاقين عقلياً وأهمية الضبط الذاتى لهم وفاعلية العلاج باللعب لدى الأطفال المعاقين عقليًا مثل دراسة كل من جرين (1987) greenو جاكسون 1998 .gackson t وايمان سعد الزناتى (١٩٩٩) والتى اتفقت جميعها على أن التدريب على خفض السلوك الفوضوى من خلال انشطة اللعب المتنوعة القائمة على الضبط الذاتى؛ هو أحد الأساليب العلاجية المؤسسة على التعلم، و يهدف إلى زيادة كفاءة الأداء في المواقف الحرجة،

و توصل باندورا Bandura من خلال البحوث التي تم إجراؤها ضمن إطار نظرية التعلم الاجتماعي؛ إلى أن كل ظواهر التعلم التي تنتج من خبرات مباشرة يمكن أن تحدث في الواقع استناداً إلى أساس بديل، و ذل عن طريق ملاحظات سلوك الآخرين، و نتائجه بالنسبة إليهم، و من ثم بوسع الفرد على سبيل المثال؛ أن يكتسب نماذج استجابة معقدة بمجرد ملاحظة النماذج الملائمة Appropriate Models (Bandura, 1969, 118).

و ترجع صعوبات اكتساب المهارات من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي؛ إلى الفشل في تشكيل مسالك اجتماعية، و يميز باندورا Bandura بين اكتساب المهارة و نقص المهارة، حيث يعتبر أن نقص المهارة الاجتماعية الفشل في اكتساب المهارة ذاتها، أي أنها ليست موجودة في الرصيد المعرفي للفرد، و ذلك بسبب نقص الفرصة لتعلم المهارة الاجتماعية، أما نقص الأداء لمهارة ما؛ يعني وجود المهارة في رصيد الفرد المعرفي، و لكن تنقصه الفرصة ليرى نموذجاً يؤدي أمامه المهارة، فيتعلمها و يؤديها هو أيضاً (Gresham, & El-liott, 1989, 120-124).

و يرى فاروق السعيد و مصطفى جبريل أن التعلم بالقدوة؛ له دور هام في تعليم الطفل كثيراً من السلوكيات المرغوبة، و لذلك فان علماء الصحة النفسية والعلاج السلوكي، يرون أن الوالدين و المربين؛ يمثلون وسيلة هامة لتعليم الطفل، كثيراً من المهارات، و السلوك الاجتماعي (فاروق السعيد، و مصطفى جبريل ٢٠٠٣، ١٦٦).

و لذا؛ فان تعرض الأطفال لمحتوى ابرنامج اللعب القائم على الضبط الذاتى، و التعلم بالنموذج الذي يؤكد على المتعلم، و يراعي خصائصه؛ قد ساهم في ظهور سلوكيات سوية لدى الأطفال في المجموعة التجريبية بصورة فاعلة، حيث أدت إلى ظهور تحسن ملحوظ في مشاركاتهم للاصدقائهم والاعتماد على انفسهم ، و انخفاض سلوكهم الفوضوى المستهدف من البرنامج بعد التعرض له، و ذلك من خلال مقارنة درجات هؤلاء الأطفال أنفسهم في القياس

القبلي، و الذي عكس وجود العديد من السلوكيات الفوضوية لديهم، و هذا ما يؤكد على أهمية التدريب على أنشطة اللعب المتنوعة من خلال البرامج التي تستخدم أساليب حديثة تراعي خصائص الاطفال و حاجاتهم النفسية و المعرفية و التربوية، و هي أهم سمات التعلم الاجتماعي الذي يؤكد على المتعلم، و خصائصه، و حاجاته، و بخاصة مع الأطفال القابلين للتعليم من المعاقين عقلياً.

و تتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسات عديدة مثل: دراسة جرين (1987) green، و دراسة محمد احمد خطاب (٢٠٠٠)، و دراسة احمد أبو زيد (٢٠٠٧)، و دراسة حسن احمد سهيل (٢٠٠٧)، و)، دراسة جاكسون (1998) .gackson t، و التي تؤكد جميعها على اكتساب الأطفال في المجموعة التجريبية التي تخضع للتدريب من خلال برامج مصممة تعتمد على اللعب السلوكيات المستهدفة من البرنامج، و بالتالي تنخفض سلوكياتهم غير المقبولة، و في مقدمتها السلوك الفوضوى ، و غيرها من السلوكيات التي تؤثر على مستوى الاعتماد على النفس والقدرة على الانجاز ومشاركة الاصدقاء بشكل منضبط.

و تؤكد دراسات أخرى مثل: دراسة ناديه محمد (٢٠٠٨)، و دراسة عفاف عبد المحسن (٢٠٠٧) و دراسة و فاء محمد (٢٠٠٣)، و دراسة بدول و ريهافلدت (2004) Bidwell & Rehafeldt، و دراسة براين و جاست (2000) Bryan & Gast، و دراسة عايدة قاسم (١٩٩٧) على انه يمكن من خلال فنيات النمذجة، التقويم الذاتى للأداءات والتصرفات ذاتياً - المراقبة الذاتية: - المتابعة والمحاسبة السلوكية الذاتية - تعزيز الأداء والتصرفات السلوكية ذاتياً - فنية التكرار والإعادة

أن يتجه الطفل المعاق عقلياً إلى معالجة السلوكيات الفوضوية؛ عن طريق العمل على استبدالها بسلوكيات أكثر قبولاً واستحساناً لدى المحيط الاجتماعى للطفل .

و الاعتماد على النفس، ومشاركة الأصدقاء بشكل منضبط .

والدقة فى العمل، وضبط العمل والاعتماد على الجهد الذاتى فى ذلك .

التقليل من اعتماد الطفل على الآخرين مما يشعره بالذاتية، والقدرة على الإنجاز، والاعتماد على النفس ، فيزداد تقديره لذاته ويتحقق التكيف الشخصى والاجتماعى

ويؤكد ذلك دراسات كلا من إيواتا وبيلي Ewata & Belle , 1974 ، وأزرن وبورز Azaren & Pores , 1975 و سوانسون Swanson , 1979 ومايلز وكوفو Mails & Kofu , 1980 .

و بالتالي تنخفض لديه تدريجياً حدة السلوك الفوضوى الانحرافات السلوكية الأخرى، و بذلك؛ تبرز الحاجة لتصميم برامج تدريبية، و إرشادية تعتمد على اللعب، و الفنيات و الأساليب المتعددة؛ لتنمية مهارات ضبط الذات، وخفض السلوك الفوضوى.

اختبار صحة الفرض الثالث:

و ينص الفرض الثالث على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس تقدير السلوك االفوضوى في القياسين البعدي و التتبعي (بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج)».

و للتحقق من صحة هذا الفرض؛ استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W) كأسلوب إحصائي لابارامتري لاختبار دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين، حيث تمت المقارنة بين متوسطات رتب الدرجات للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس السلوك الفوضوي و الجدول الآتي يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول(٩)

نتائج اختبار و يلكوكسون و قيمة Z و دلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوى في القياسين البعدي و التتبعي

المجموعة التجريبية	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
بعدى	ايجابى	٢	٢,٢٥	٤,٥٠	-٠,٨١٦	٠,٠١
تتبعى	سلبى	١	١,٥٠	١,٥٠		
	محايد	٣				

و يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك االفوضوى في القياسين البعدي و التتبعي (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج)، و بالنظر إلى متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي؛ نجدها تكاد تكون متطابقة، و الفروق التي بينهما طفيفة جداً، مما يدل على استمرار الأثر الايجابي للبرنامج التدريبي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية، حيث لا زالت معدلات سلوكهم الفوضوى منخفضة، و تعكس التحسن الذي طرأ على سلوكيات تلك المجموعة، و تحقق هذه النتائج صحة هذا الفرض:

مناقشة نتائج الفرض الثالث :

أظهرت النتائج؛ عدم وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات السلوك الفوضوى للأطفال المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية في القياس البعدي، و بين متوسط رتب درجاتهم في القياس التتبعي، و تحقق هذه النتائج صحة الفرض الثالث.

و يمكن تفسير تلك النتائج، بأن الأطفال المعاقين عقلياً أعضاء المجموعة التجريبية؛ قد حافظوا إلى حد كبير على المستوى الذي وصلوا إليه في القياس البعدي، حيث انخفض سلوكهم الفوضوى بشكل دال مقارنة بالقياس القبلي، و استمر هذا الانخفاض في القياس التتبعي، و يظهر ذلك من خلال التقارب الشديد في درجات الأطفال على مقياس السلوك الفوضوي (كما هو موضح بالشكل السابق)، و يعني ذلك استمرار فاعلية برنامج اللعب الذي يقوم على الضبط الذاتى خلال فترة المتابعة، و كفاءته في تقديم فعاليات، و فنيات من شأنها إتاحة فرص النجاح لدى هؤلاء الأطفال، و هي

نتيجة منطقية لما تتمتع به البرامج الإرشادية من أساليب متعددة في التعلم، و تقوم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم، مما يكسبه سلوكيات ايجابية قائمة على المشاركة الفعالة و الايجابية في الموقف التعليمي، و بالتالي؛ يؤدي إلى رسوخ هذه السلوكيات لدى المتعلم لفترات زمنية طويلة مقارنة بأساليب التعلم التقليدية التي يسهل نسيان الخبرات المتعلمة من خلالها.

فالبرامج الإرشادية بما تحويه من أنشطة متنوعة، و فنيات مثل النمذجة، و التعزيز، و هي إحدى الاستراتيجيات الحديثة، و التي يمكن استخدامها مع هؤلاء الأطفال في سبيل الوصول إلى تعديل السلوك من خلال إكسابهم مهارات معينة، أو تنميتها، أو تدريبهم على سلوكيات مرغوبة، أو خفض سلوكيات أخرى غير مرغوبة (عادل عبد الله، ٢٠٠٣، ١٣).

و يعزى كذلك بقاء التحسن في الاتجاه الأفضل في السلوك الفوضوى لأطفال المجموعة التجريبية؛ إلى إعادة التدريب، و التكرار على أنشطة البرنامج المستخدم، إذ ساهم بشكل كبير في منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج، بل و ساهم في استمرار فاعليته خلال فترة المتابعة.

و تتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة مثل: دراسة مريم عبده فرج (٢٠٠٢)، دراسة عادل عبدالله و السيد فرحات (٢٠٠٢)، و دراسة أميرة حافظ (٢٠٠٧)، دراسة وفاء محمد (٢٠٠٣)، و دراسة موراي Murray (1996)، و دراسة براين و جاست Bryan & Gast (2000)، و التي أكدت نتائجها على أن البرامج الإرشادية المصممة والمستخدمة في هذه الدراسات قد عدل درجة بعض المشكلات السلوكية اللاتوافقية بما فيها السلوك الفوضوي، وان هذه البرامج الإرشادية قد امتازت باستمرارية أثر فاعليتها الإرشادية، و انحصرت العوامل المرتبطة بفعاليتها؛ باستمرارية أثرها بعوامل خاصة بفنيات الإرشاد السلوكي وتتمثل في (التعزيز، و النموذج، و لعب الدور...)، و عوامل أخرى خاصة بالأنشطة الجماعية وتتمثل في النشاط الفني، القصصي، التمثيلي، الرياضي، و الترويحي...).

و مما سبق؛ يتضح حاجة الأطفال المعاقين عقلياً إلى برامج إرشادية تدريبية من فترة لأخرى ؛ تواجه كل أنماط سلوكياتهم غير المرغوبة؛ لكي نرتقي بهم إلى مستوى معقول من التوافق الاجتماعي؛ كما يتوجب علينا توفير قدر كبير من الخبرات والأنشطة تساعدهم على التفاعل الاجتماعي مع من يحيطون بهم فتشجيع الأطفال المعاقين عقلياً الذين ينسحبون من الجماعة ولا يشتركون في أنشطتها، و ذلك عن طريق إتاحة الفرص لهؤلاء الأطفال لممارستها ودمجهم في المواقف المختلفة التي يتمرس فيها الطفل على الأخذ والعطاء والتعاون مع الآخرين ، والتي تشعرهم بالنجاح و إبراز شخصياتهم ، و تشجعهم على تكوين علاقات اجتماعية (زينب شقير، ١٩٩٩، ١٤٦-١٤٧)، و يؤدي ذلك في النهاية إلى تحقيق قدر معقول من التوافق الاجتماعي النسبي.

و يؤكد (عثمان فراج، ٢٠٠٢، ٤٦) على أن حالات الإعاقة العقلية البسيطة؛ يمكن أن تحيا حياة اقرب إلى الطبيعية، و الاعتماد على النفس في رعاية الذات، و تحقيق قدر معقول من الحياة الاقتصادية، و الاجتماعية، و تكوين أسرة، و كسب عيشهم، و ذلك عن طريق البرامج التعليمية المركزة في شكل برامج تأهيل شاملة، و تدريب مهني يعدهم لسوق العمل.

و من خلال تلك النتائج؛ تبرز أهمية البرامج الإرشادية، و التدريب على ما تتضمنه من أنشطة متنوعة لخفض السلوك الفوضوى لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وخفض بعض السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً وفي مقدمتها السلوك الفوضوى، بل و تمكن هؤلاء الأطفال من التقدم الايجابي في هذه الاتجاهات، كما تمكنهم أيضاً من المحافظة على هذا التقدم.

توصيات الدراسة :-

١- الاهتمام بإيجاد متخصصين في التعامل مع هذه الفئة من الأطفال وتدريبهم بصفة مستمرة .

٢- الاهتمام بإنشاء مراكز متخصصة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والأطفال المتأخرين عقلياً بصفة خاصة

٣- الاهتمام بالتعرف على قدرات كل من هؤلاء الأطفال وذلك لأن كل حالة فريدة في نوعها، وذلك لمعرفة نقاط القوة والضعف وذلك بهدف تنمية الجوانب الإيجابية في شخصية الطفل المتأخر عقلياً .

٤- عمل مسرح على المستوى القومي لمؤسسات وعيادات ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس التربية الفكرية لتحديد حجمهم والتي يمكننا في ضوئها أن نضع خطط الوقاية والرعاية والتعليم والتأهيل لهذه الفئة من الأطفال .

٥- الاهتمام بدراسة المشكلات والاضطرابات النفسية والاجتماعية للأطفال المتأخرين عقلياً ومعرفة احتياجاتهم وميولهم وقدراتهم المختلفة للعمل على تنميتها .

٦- وضع مناهج تربوية وتعليمية وتأهيلية تتناسب مع حاجات واحتياجات وقدرات هؤلاء الأطفال تتفق مع إمكاناتهم الجسمية والحسية مع أقرانهم من الأطفال العاديين .

٧- إتاحة الفرصة للأطفال المعاقين ذهنياً لى الاندماج مع الأطفال العاديين من خلال عملية الدمج في المدارس والفصول .

٨- إتاحة الفرصة الكاملة للطفل المعاق ذهنياً لممارسة الأنشطة الفنية والتربوية والموسيسقة

٩- ضرورة توفير البرامج التي تحتوي على أنشطة حسية وحركية ، فالدروس الأكاديمية يجب أن تسير جنباً إلى جنب مع الخبرات الحسية العملية .

١٠-ضرورة توفير البرامج التي تعلم الطفل المعاق ذهنياً كيف يلعب وكيف ينمو مما تؤهلهم لأن يعيشوا بطريقة طبيعية وتعمل على تنمية مهاراتهم الاجتماعية حيث يعتبر اللعب كأداة للنمو.

١١-يجب الاهتمام باكتشاف المشكلات والاضطرابات السلوكية منذ بداية التحاق الطفل المعاق ذهنياً بالمؤسسة أو بالمدرسة عن طريق الاخصائي النفسي للحد من هذه المشكلات مبكراً حتى لا تؤثر على برامج التأهيل المختلفة .

١٢-تنظيم برامج مخصصة لآباء وأمهات الأطفال المتأخرين عقلياً يتعلمون من خلالها أساليب معاملة أطفالهم المعاملة السليمة .

١٣-ضرورة الاهتمام بفئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مجال الإعلام مع تخصيص برامج مخصصة لهم تكشف وتظهر قدراتهم والجوانب الإيجابية لديهم مع إبراز أهم الإنجازات التي التي يقومون بها سواء في الغناء أو الرسم أو الموسيقى أو الرياضة .

١٤-الاهتمام باستمارات المتابعة الخاصة بمهارات الأطفال الحركية والتخاطبية والاجتماعية لمعرفة مدى تقدمه بصفة دائمة سواء من جانب الأسرة أو المدرسة بهدف التعرف على أي نقطة ضعف أو إخفاق حدثت عند الطفل وهل هي من البيت أو المدرسة وذلك لمحاولة تفاديها .

١٥-عدم تعرض الطفل المتأخر عقلياً لمواقف الإحباط أو العقاب أو التعليمات الصارمة المتشددة سواء من قبل البيت أو المعلمين حيث ذلك يدفعهم تلقائياً إلى تبني السلوكيات المضطربة.

المراجع العربية:

أحمد محمد جاد الرب أبو زيد (٢٠٠٧) : السلوك الفوضوي لدى المتخلفين عقليا ومدى التدخل العلاجي في خفضه رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان.

أحمد محمد جاد المولى (٢٠٠٩) : فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الحياة وإدارة الذات لدى الأطفال المعاقين ذهنيا . رسالة ماجستير، جامعة عين شمس.

إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي (١٩٩٨) : الذكاء وتنميته لدى أطفالنا ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية.

جمال الخطيب (٢٠٠٢) : تعديل السلوك الإنساني، دليل العاملين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية، الطبعة الثالثة.

حسن أحمد سهيل (٢٠٠٨) : أثر فاعلية ذات في خفض مستوى السلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المستنصرية .

سعيد حسني العزة (٢٠٠١) : الإعاقة العقلية ، عمان ، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع .

سهير حلمي محمد (١٩٩٥) : مدى فاعلية استخدام الإرشاد الجماعي في تحسين السلوك اللا توافقي لدى الأطفال ، رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس ، كلية البنات .

سهير كامل احمد (١٩٩٨) : سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الإسكندرية؛ الازاريطة .

عبد الرقيب أحمد (١٩٨١) : دراسة تحليلية لبعض أنماط السلوك اللاسوي عند المتخلفين عقلياً في معاهد التربية الفكرية ، رسالة دكتوراه ، جامعة أسيوط ، كلية التربية ، قسم الصحة النفسية .

عبد العزيز السرطاوي – يوسف القريوتي – جمال الصمادي (٢٠٠١) : المدخل إلى التربية الخاصة – دار القلم ، الإمارات العربية المتحدة ، الطبعة الثانية .

عبير فوزي يوسف الهابط (٢٠٠٤) : دراسة تجريبية لإكساب الأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعلم بعض سلوكيات الوعي البيئي ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

عـزة خليـل عبد الفتاح (٢١١٠) : لعب الأطفال مـن الخامات البيئية ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

عفـاف عبـد المنعـم (١٩٩١) : المشكـلات السلوكيـة وبعض نواحـي الشخصية لدى الأطفـال المتخلفـين عقلياً بمدارس التأهيل الفكـري ، بحوث المؤتمـر السنوي الرابـع للطفـل المصري ، المجلد الثالـث ، مركز دراسات الطفولـة ، جامعة عين شمس .

فاروق عثمان (١٩٩٥) : سيكولوجية اللعب والتعلم ،القاهرة : دار المعارف .

كمال إبراهيم مرسي (١٩٩٦) : مرجع في علم التخلف العقلي ، الكويت ، دار القلم .

كمال إبراهيم مرسى (١٩٩٩) : مرجع في علم الإعاقة العقلية . الكويت : دار القلم .

كاميليا عبد الفتاح (١٩٩٨) : سيكولوجية العلاج الجماعي للأطفال . القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٠) : إعاقة العقلية ، الأردن ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

محمـد أحمد خطاب (٢٠٠٠) : مدى فاعلية برنامـج سيكودرامي للتخفيف من حدة سلـوك العنف لـدى عينة مـن الأطفال المتخلفـين عقلياً ، جامعة عـين شمس ، رسالـة ماجستير، معهـد الدراسات العليـا للطفولة ، قسـم الدراسات النفسية والاجتماعية .

محمـد أحمـد خطـاب (٢٠٠٤) : فاعليـة برنامـج علاجـي باللعـب لخفض درجـة الاضطرابـات السلوكية لدى عينة من الأطفـال التوحديين ، رسالة دكتوراه ، جامعـة عين شمس ، معهد الدراسـات العليا للطفولة ، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية .

محمـد حسـن العمايـر (٢٠٠٢) : المشكـلات الصفيـة : السلوكيـة – التعليميـة- الأكاديميـة مظاهرهـا – أسبابهـا – علاجهـا، الطبعـة الأولى دار الميسـرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن ٢٠٠٢ / ١٤٢٣ .

محمـد زيـاد حمـدان (١٤٠٤) : التعلـم الصفي تحفيـزه وأدارته وقياسـه، الطبعة الأولى أر النشر تهامة، جدة ، المملكة العربية السعودية .

مصطفـى فهمـي (١٩٦٥) : سيكولوجيـة الأطفال غـير العاديين . القاهـرة : مكتبة مصر .

منى حسين الدهان (٢٠٠٢) : فاعلية الأنشطة الدرامية في تنمية بعض القيم السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا ، مجلة الإرشاد النفسي ،العدد الخامس عشر .

نادر فهمي الزيود (١٩٩٥) : تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً ، الأردن ، دار الفكر .

نعيمة محمد بدر يونس وعبد الفتاح صابر (٢٠٠٠) : سيكولوجية اللعب والترويح للعاديين وذوى الاحتياجات الخاصة – القاهرة ، ميديا برنت.

نور أحمد محمد أبو بكر الرمادي (٢٠٠٦) : فعالية برنامج إرشادي سلوكي جمعي يستخدم للتدريب على الضبط الذاتي لخفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة ، مجلة كلية التربية بالفيوم – العدد السابع ، كلية التربية النوعية – جامعة الفيوم.

هدى محمد قناوي (١٩٩٥) : الطفل والعاب الروضة .القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

وفاء محمد عبد القوى زعتر (٢٠٠٣) : فاعلية برنامج للنشاط الترويحي لتعديل بعض جوانب السلوك اللاتكيفى للأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم . رسالة دكتوراة ،كلية التربية ،جامعة عين شمس .

يوسف فريد القريوتي ، عبد العزيز الرخاوي ، جميل الصمادي (١٩٩٨) : المدخل إلى التربية الخاصة ، ط٢، الإمارات العربية المتحدة ، دار القلم .

المراجع الاجنبية:

Green, R. (1987) : A comparison of the effective of two recreational interventions on various aspects of adaptive behavior and self concept among mal .

Hollis , H.J. (1978) : analysis of radc in behavior , university of camases bureau of chilled research laboratories .

Jackson , Terry Leonard (1998) : effects on quality of life in adults with mental retardation and behavior disorders following multifaceted intervention university of Missouri , Columbia , united stated , Missouri .

James, W. & Susan, B. (1995) : Blink rate as an index of dopamine function in adults with mental retarded and repetitive behavior disorders . American Association Journal on Mental Retardation , V.99, N.4, p.p. 334-335.

Jepsen , K. H. (1992) : the development of play diagnosis instrument for the assessment of young children with development disabilities the chio state uni , united states – chia .

Kaplan, H.L. & Sadock, B.L. (1999) : Symposia of psychiatry behavioral sciences clinical psychiatry . Cairo : Mass publishing company .

Kauffman, E. & Adams (1990) : In instructional guide for reducing the stress of hearing impaired children journal American.

Analyses of the Mental Handicap , V 4 , N.12, PP. 331-332.

Kim young Tae (1989) : effects of symbolic play intervention with children who have mental retardation , mental retardation V27 n3 p 159 – 65 Jun .

Piril's (1996) : the play disabled children in early development eric database : 403064 .

Schaefer, Charles & Reid, Steven (2001) : Game play therapeutic use of childhood games . New York : John Wiley & Sons Inc .

Silverrain , A . (1992) : the use of symbol shelves teaching communication with multi – handicapped children , Eric database 234: 594 .

Swanson, L (1979) : Removal of positive rein forcement to alter learning disabled adolescent , s. prea code mice problems psychology in the scholls , 16 .

ملاحق الدراسة

قائمة بالسادة المحكمين على أدوات الدراسة

م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ إيمان فؤاد الكاشف	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية– جامعة الزقازيق
٢	أ.د/ سامى محمد هاشم	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس
٣	أ.د/ فوقية عبدالحميد رضوان	أستاذ الصحة النفسية – كليةالتربية– جامعة الزقازيق
٤	أ.د/ محمد أحمد سعفان	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية– جامعة الزقازيق
٥	أ.د/ محمد محمد شوكت	أستاذ التربية الخاصة – كلية التربية بالإسماعيلية– جامعة قناة السويس
٦	أ.م.د/ اعتدال عباس حسانين	أستاذ علم النفس التربوى المساعد – كلية التربية بالإسماعيلية– جامعة قناة السويس
٧	أ.م.د/ نجوى شعبان	أستاذ الصحة النفسية المساعد – كلية التربية– جامعة الزقازيق

العلاقة بين المعلم والتلميذ ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران والعوامل المرتبطة بها

إعداد

ا.د/ علي محمود شعيب

استاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة

كلية التربية جامعة نجران – المملكة العربية السعودية

كلية التربية جامعة المنوفية – جمهورية مصر العربية

المقدمة والإطار النظري:

يجمع الباحثون أن جودة العلاقة بين المعلم والتلميذ تتنبأ بأداء هذا التلميذ في بعدين مهمين في حياته: البعد الاجتماعي، والبعد التعليمي (Hamre & Pianta , 2001 ; Pianta , 1999 ; Learner، Learner & Zabski , 1985). إن العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلميذ تسمح بنمو مهارات اجتماعية فاعلة لدي هذا التلميذ تمكنه من التعامل بنجاح مع ما قد يواجهه مستقبلا من تحديات من خلال ما تزودهم به هذه العلاقة الإيجابية بأنظمة الدعم المدرسي الممكنة تمكنهم أن يفكروا بإيجابية نحو المدرسة والتعليم (La Para, Pianta , Stuh;man , 2004;Pianta , 1999;Rubin , Bukowski & Parker , 1998) .

ويعتقد (Blankstein , 2004 p59) أن العلاقات الإيجابية بين المعلم والتلميذ ضرويه جدا لأن تنمو قدراته بصورة صحيحه وأن يحقق نجاحا تعليميا وانفعاليا واجتماعيا بما يجعله شخصا سويا في مجتمعه. ويؤكد ذلك (Heim ,2007) حيث يعتبر الفائدة الاولي من علاقة ايجابية ناجحة بين المعلم والتلميذ أن هذا الاخير يجد على الأقل البيئة الأمنه التي يمكنه أن يتلقى فيها تعليمه.

ويري (Jackson & Davis , 2000p222) أن العلاقات الإيجابية القائمة على الاحترام respect، الرعايةnurtured المستمرة من جانب المؤسسة

التعليمية، وأشكال التفاعل بمعاييرها الصحيحة، كلها في الحقيقة تمثل البنية البشرية التحتية ال أساسيةhuman infrastructure لأي نظام مدرسي يقود لتدريس فعال، ويوفر البيئة الجيدة للتعلم أن يحدث.

وتذكر (Borba, 1989) أن الطلاب يشعرون الأمن والطمأنينة في فصولهم إذا تولد لديهم الإحساس بالثقة والاعتماد علي مدرسيهم ، ويستطرد (Jones , 1987) أن الطالب عليه أن يتعلم في بيئة تربوية أمنة يتجنب فيها أية خطأ في تعليمة او في سلوكه. ويعلق (Sornson,2001) على ذلك بأن فصول التدريس الأمنة التي يشعر فيها الطلاب بالرعاية والاحترام والتقدير هي بيئات طموحة نتمنى الوصول إليها ليتحقق معها التعلم، فالبيئة المدرسية مفتاح النجاح التعليمي والاجتماعي للتلميذ.

وتقول (Eisenhower,2008p80) أن المعلمين لهم تأثير عظيم داخل غرفة الصف وخارجها، فهم لا يؤثرون فيهم تعليميا فقط من خلال ما يقدمونه لهم داخل غرفة الصف، ولكن أيضا بالطريقة التي يتعاملون بها معهم أثناء فترة تواجدهم وتعلمهم داخل المدرسة من خلال استراتيجيات التدريس الفاعلة، واستثارة الدافعية والانتباه لديهم، والتعزيز الجيد للمعلومة والسلوك، وأيضا اسلوب ادارة الصف. ولا شك أن هذه المعززات الفاعلة من جانب المعلم لتلميذه في عدم وجود علاقة تفاعلية ناجحة بينهما تشرح تجنب الطلاب الذهاب للمدرسة والشعور بالعزلة وانخفاض تحصيلهم وكفاءتهم التعليمية (Birch & Ladd , 1997 . Pianta, Nimetz &Bennett, 1997) .

وتذكر (Pianta,2000) أن الطلاب قد يعانون من مشكلات مثل التربية الأسرية غير الناجحة ، والضعف الواضح في أساليب الرعاية والمتابعة الأسرية ، ومشكلات الانفصال والطلاق ، فجميعها تسبب اطفاء غريزة النجاح لدي هؤلاء الطلاب ، مما يجعل من المدرسة بكل ما فيها من برامج ومؤهلين ، البيئة العلاجية المناسبة لهذا الطالب لما قد فقده أسريا بما تقدمه له من دعم اجتماعي واكاديمي يتمثل في علاقة ناجحة بينه وبين معلمه

(Graziano , Reavis , Keane & Calkins,2007;Greenberg , etal.,2003)، فنجاح العلاقة البين شخصية بين المعلم والطالب هي بمثابة نجاح للطالب تعليميا واجتماعيا .

أن التحديات التي يواجها بعض الطلاب كالعوامل الوراثية ونتائجها الكارثية في صعوبات التعلم، والإعاقات البدنية، والقصور العقلي والمعرفي، والاضطرابات الانفعالية، وكذلك القصور في الصحة العامة كفقد الانتباه والتشتت وفرط النشاط الحركي الزائد، جميعها تسبب نوعا من الأسباب التي تعيق النمو التعليمي والاجتماعي الصحيح، وقد تقود بهم الي صعوبة بالغة في شبكة علاقات اجتماعية عامة ناجحة في حياتهم المقبلة (Erickson & Pianta,1989;Pianta &Walsh,1996).

إن ما يتم تدريسه، وكيف يتم تدريسه، يمثل نوعا من الأهمية الخاصة ذات التأثير البالغ على مدي تقدم الطالب تعليميا واجتماعيا. وتشير (Ashworth,1990p3)، أن الطلاب يعلمون تماما اين يقفون في مدرستهم وعلى اي مسافة تفصلهم في تفاعلاتهم سواء مع زملائهم أو معلميهم لا لشيء إلا لأن هؤلاء الطلاب بشر، والبشر بطبيعته ككائن اجتماعي تحركه عوامله البيولوجية من رغبه مستمرة في الحياة، والعمل، واللعب، والنجاح، يتأثر فيها بالأخرين وكيف يعاملونه. ويؤكد (Perry,2001p32) أن الرغبة في تكوين علاقات إيجابية هي السمة الرئيسة في العنصر البشري، وبدونها لا يمكن لأي منا أن يعيش او يتعلم او أن يعمل.

وتشير (Payne,2005p111) أن العلاقات الإيجابية بين المعلم وتلميذه هي بمثابة الرصيد الانفعالي emotional deposits للطلاب، وأن هذا القدر من الإحترام الذي يتولد بين المعلم وتلميذه يدفعه الي زيادة العائد الإيجابي من الناحية التعليمية والانفعالية (Wentzel,1997).

إن العلاقات البينية القائمة علي النزاع وعدم التقبل بين المعلم وتلميذه هي المسؤولة عن الكثير من صعوبات التعليم التي يصاب بها هؤلاء الطلاب، ومن ثم كان التأكيد علي جودة العلاقة بين الطلاب والمعلمين واعتبار هذه العلاقة أحد الأسس لتعزيز النمو التعليمي والوجداني لهؤلاء الطلاب (Brendtro,Brokenleg & Bookern , 2002 ; Long , Morse , Fecser & Newwman ,2007; Pianta , 2000; Vitto, 2003).

وقد أثبتت الدراسات أن الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يحققون علاقات إيجابية مع معلميهم قد حققوا نواتج تعليمية وانفعالية جيدة اذا قورنت بهؤلاء الذين لم ينجحوا في اقامة علاقات ايجابية مع معلميهم (Murray & Greenberg , 2001; Pianta , 2000, Pianta , Belsky , Vandergriff , Houts & Morrison,2008) .

وتقول (Van Loan , 2010p13) أن بالرغم من التأكيد على أهمية العلاقة بين المعلم والتلميذ، إلا أن بعض التفاعلات الاجتماعية بينهما قد تمثل مشكلة في حد ذاتها وقد تتطلب بعض المهارات اللازمة من كليهما لتحييد هذا الجانب السلبي المؤثر على طبيعة هذه العلاقة، ومن هذه المهارات أسلوب حل المشكلات وأساليب تنفيذ الحلول المناسبة لهذه المشكلات، كما أن النزاع conflict، والتقارب closeness، والاعتمادية dependency هي مكونات أساسية لأسلوب حل المشكلات البينية بين المعلم وتلميذه. وتستطرد الباحثة (P47) أن المعلمين وهم يدخلون الي غرفة الصف يكونون محملين بتوقعات من طلابهم، وفي المقابل أن الطلاب ايضا عندما يدخل عليهم معلمهم يكونون محملين بالكثير من التوقعات، فاذا تقابلت التوقعات من الجانبين، نشأت حالة الثقة المتبادلة التي تعتبر حجر الزاوية في العلاقة الناجحة بين المعلم وتلميذه. ويعتبر المناخ داخل غرفة الصف والذي يتكون من أبعاد اجتماعية وتعليمية من أحد المتنبئات بجودة العلاقة بين المعلم وتلميذه (Mashburn , etal.,2006) .

وتتفق (Van Loan , 2010p31) مع دراسات سابقه سردتها، أن العلاقة بين المعلم وتلميذه قد تتأثر بعوامل مثل: العاطفة affection، الدفء warmth،

الدعم support، أساليب إدارة الفصل، وفاعلية الذات التدريسية لهذا المعلم. وتفسر (Payne , 2001p111) كيفية بناء علاقة بين شخصية ناجحة بين كل من المعلم والتلميذ، حيث اعتبرتها كأي علاقة إنسانية بين اثنين من البشر، فإن صادفت معلما ناضجا وطالبا ناجحا، تأكدت وانطلقت لحدود أبعد منها لتشمل علاقة الطلاب بزملائه، وعلاقته بالإداريين وكل من هم يعملون في المدرسة. إن الكائنات البشرية تتجمع حول مركز انساني، هو من يقدم لهم الحب، فاذا الشخص أحب ذاته، فإنه سوف يفعل كل ما يؤدي لقوة هذه الذات، فاذا فقد الفرد ذاته أو استشعر تجاهها بالضعف، فسوف ينعكس ذلك بوضوح شديد علي الأخرين يتمثل في تفاعل غير ناجح معهم إلي أن يعدل ذاته مرة أخري فيعود به الي تفاعل ناجح يتمناه لنفسه معهم مرة أخري (Fay & Funk,1995p20). فالطالب إذا أحب المعلم فسوف يفعل ما يوده المعلم منه وزيادة (Jones , 1987p191) ذلك لأن جوهر غرفة الصف اجتماعي social، وانفعالي emotional قبل أن يكون تعليمي (Pianta , 1999p170).

لقد اوضح الباحثون أن الطلاب الذين يستشعرون الارتباط الأمن مع معلميهم، يجعلهم شغوفين في تعلمهم، معتمدين علي أنفسهم، ودودين غير عدوانيين، وهو ما يقوي إنجازهم التعليمي، وقدرتهم علي الإيثار (Brendro, Brokenleg, & VanBocken ,1990). وتؤكد (Blankstein 2004p59) , أن العلاقات الإيجابية بين المعلم والتلميذ ضرورية جدا كي تنمو قدرات هذا التلميذ بصورة صحيحة ولأن يحقق مستقبلا من النجاح التعليمي والانفعالي والاجتماعي.

مشكلة الدراسة:

تعتبر العلاقة بين المعلم والتلميذ أحد محاور العملية التعليمية الناجحة، لما لها من أثر فعال علي حياة التلميذ العادي من الناحية المعرفية والانفعالية والاجتماعية. وكلما اتصفت هذه العلاقة بالنضج، وكلما تقبل التلميذ معلمه، زادت درجة تقبله لما يقدمه هذا المعلم من ناحية ويسعي لتحقيق كافة ما يطلبه منه هذا المعلم من ناحية اخري. ويعتبر التلميذ من ذوي الاحتياجات

الخاصة أكثر فئات المتعلمين حاجة الي هذه العلاقة الناصحة الناضجة لما يمر به من ظروف إعاقته التي قد تمنعه من تحقيق النجاح كالطالب العادي. وتقرر (Wilkins,2006p9) أن الأدب السيكولوجي يفتقر لمثل هذه الدراسات التي تناقش التفاعل بين المعلم والتلميذ في بيئة التربية الخاصة. كما تؤكد ايضا الدراسات القليلة التي تم اجراؤها في هذا المجال أن المواقف التي تتصل بالتفاعل بين المعلم والتلميذ هي المصدر الاول للضغوط النفسية والاحتراق النفسي للمعلمين أن لم يتم تنفيذها بالشكل الجيد والصحيح (Friedman , 1995 ; Philips ,1993). ولقد اوضح (Lloyd & Kauffman , 1995) أن المعلمين بجانب ما يعانونه من مشكلات تدريسية تسبب لهم الضغط النفسي، إلا أن التفاعل الإيجابي بينهم وبين طلابهم قد يكون أقوى في تأثيره من هذه المشكلات التدريسية. وإذا كان النجاح الاجتماعي للطلاب أحد أهداف المدرسة، فإنها لا تقدم العون لمدرسيها لتحقيق هذا الهدف بما قد يجعلهم في حالة من التوتر والغموض بخصوص ادوارهم الاجتماعية مع طلابهم (Cole & Walker , 1989 ; Faber,1991).

وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤلات الاتية:

١. ما نوع وشدة العلاقة بين المعلم والتلميذ في مجال التربية الخاصة بمدينة نجران؟
٢. هل تتباين العلاقة بين المعلم والتلميذ في مجال التربية الخاصة بمدينة نجران بعامل جنس المعلم، ونوع برنامج إعاقة التلميذ؟
٣. هل تتباين العلاقة بين المعلم والتلميذ في برامج التربية الخاصة بمدينة نجران بعامل خبرة المعلم، ومؤهلة الأكاديمي وسنوات الخبرة في العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة؟

أهداف الدراسة:

١. بناء مقياس للعلاقة بين المعلم والتلميذ في مجال التربية الخاصة في مدينة نجران
٢. التعرف علي نوع وشدة العلاقة بين المعلم والتلميذ في مجال التربية الخاصة بمدينة نجران

٣. التعرف على العوامل التي تؤثر في العلاقة بين المعلم والتلميذ في برامج التربية الخاصة بمدينة نجران مثل: جنس المعلم، ونوع برنامج اعاقة التلميذ، سنوات خبرة المعلم، الإعداد الأكاديمي للمعلم.

الأهمية النظرية للدراسة:

تحاول الدراسة الحالية التعرف الي نوع وشدة العلاقة بين المعلم والتلميذ في برامج التربية الخاصة في مدينة نجران، وهي بهذا تقوم ببحث لمتغيرات لم تتم دراستها بعد في المجتمع السعودي عامة ومجتمع مدينة نجران خاصة، مقدمة نوعا من المقاييس الجديدة للمكتبة السيكولوجية العربية

الأهمية التطبيقية للدراسة:

تحاول الدراسة الحالية التعرف الي نوع وشدة العلاقة بين المعلم والتلميذ في برامج التربية الخاصة في مدينة نجران، وأن كانت هذه العلاقة تتأثر بعوامل تتصل بالمعلم مثل الجنس، وسنوات الخبرة، والإعداد الأكاديمي له. ومن ثم، فهي تلقي الضوء للمسؤولين عن أحد المتغيرات المهمة في بناء المدرسة في برامج التربية الخاصة والتي تلعب دورا هاما في بناء هذا التلميذ من الناحية التعليمية، والانفعالية، والاجتماعية.

تحديد المصطلحات:

العلاقة بين المعلم والتلميذ: **Teacher-Student Relationship**

هي نوع ودرجة التفاعل بين المعلم والتلميذ في برامج التربية الخاصة التي تتصف بالاحترام والتقدير والدفء بما يمكن المعلم من بناء هذا التلميذ معرفيا وانفعاليا واجتماعيا. ويقاس اجرائيا بالدرجة الكلية للمعلم على مقياس العلاقة بينه وتلميذه ببرامج التربية الخاصة المعد لهذه الدراسة

الدراسات السابقة:

تفتقر المكتبة العربية للدراسات التي تتناول العلاقة بين المعلم والتلميذ في برامج التربية الخاصة، ومن ثم فسوف نعرض لعدد من الدراسات الاجنبية

المرتبطة بالدراسة الحالية، ففي دراسة (Rudasil , 2000) افترضت أن العلاقة بين التلميذ والمعلم هي اساس النجاح الاجتماعي والتعليمي لهؤلاء الطلاب. وقامت الباحثة باختبار مدي مساهمة الحالة المزاجية (مثل الخجل، وعدم القدرة على الضبط الانفعالي) لعينة من الأطفال بلغت ٨١٩ طفلا في الصف الاول علي نوعية العلاقة بين المعلم والتلميذ من خلال عدد مرات التفاعل بينهما في غرفة الصف. واشارت النتائج أن هذه المتغيرات الانفعالية للطفل كالخجل وعدم القدرة على الضبط الانفعالي تؤثر بصورة مباشرة على طبيعة التفاعل بين المعلم والتلميذ.

وهدفت دراسة (Julia Wilkins , 2006)جوليا ويلكنز الي التعرف على السلوكيات التي يعتبرها كل من المعلم والتلميذ على قدر عال من الأهمية من أجل علاقة تفاعلية بينهما على درجة عالية من الجودة والصحة النفسية. واستخدمت الدراسة عينة من المعلمين قوامها ٢٧٤ وأخري من الطلاب قوامها ١٠٣ من ١١ منطقة متباينة في مستوياتها الثقافية (ريف / حضر). وأوضحت النتائج أن التحليل العاملي لاستجابات المعلمين أسفر عن ٧ عوامل تساعد في بناء علاقة قوية بين المعلم والتلميذ هي: تقديم الدعم للطلاب تعليميا وشخصيا، إبداء الاهتمام باستجابات الطالب، اثارة دافعية الطلاب، احترام الطلاب ومشاعرهم، التعاطف مع الطلاب، القرب من الطلاب، الفهم الكامل لمشكلات الطلاب.

وافترضت دراسة (Eisenhower , 2008) أبي ايزنهاور أن انتقال الطفل من الاسرة الي رياض الاطفال يمثل مرحلة حرجة يواجها هؤلاء الاطفال لمواجهة تحديات جديده عليهم تتمثل في حياة تعليمية وانفعالية واجتماعية علي المعلم أن يراعيها بما يضمن نجاح هذا الانتقال. واستخدمت الدراسة برنامجا لقياس مدي قابليته وفاعليته في النهوض بسلوكيات الطفل للوصول به الي التوافق الاجتماعي المطلوب. واستخدمت الدراسة عينة قوامها ٧٩ من اطفال الرياض من بيئات ثقافية مختلفة، حيث اوضحت النتائج أن البداية القوية للأطفال علي يد معلم يتفهم احتياجاتهم سوف يقود لعملية انتقال ناجحة لمرحلة التعليم بالمدرسة الابتدائية.

وقد قامت (Van Loan , 2010) بدراستها التي هدفت فيها إلى تحديد أن كان اسلوب حل المشكلات يلعب دورا مهما في تحسين العلاقة بين المعلم والتلميذ، حيث استخدمت برنامجا إرشاديا في ذلك للمعلمين، والذي اوضح مساهمته في تعميق العلاقة بين المعلم وتلميذه.

وهدفت الدراسة التي قام بها (Camp , 2011) الي فحص وفهم ادراكات المعلمين للعلاقة بين المعلمين والطلاب وأن هذه العلاقة تؤثر على الاداء التعليمي والسلوكي لهؤلاء الطلاب. واستخدمت الدراسة ٥٠٠ من الطلاب في المرحلة الابتدائية، حيث اشارت النتائج أن المعلمين يدركون تأثير العلاقة الجيدة مع طلابهم، وأنها من العوامل المساندة لنجاح الطلاب تعليميا وسلوكيا.

وفي دراسة (Witherspoon , 2011) حاول إيريك التعرف إلى أهمية العلاقة بين المعلم والتلميذ والعوامل المؤثرة فيها لعينة من طلاب الصف الخامس من مدرسة حكومية بجنوب كاليفورنيا، بلغ عددها ٧٢ تلميذا. وقد توصلت النتائج إلى أن توقعات المعلمين لابد أن تعاد صياغتها بما يلائم احتياجات هؤلاء الطلاب.

فروض الدراسة:

الفرض الاول: تتصف العلاقة بين المعلم والتلميذ ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران بالإيجابية والارتفاع.

الفرض الثاني: لا تتباين العلاقة بين المعلم والتلميذ ببرامج التربية الخاصة بتباين جنس المعلم او نوع إعاقة التلميذ

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة بين المعلم والتلميذ ببرامج التربية الخاصة باختلاف سنوات الخبرة لدي المعلمين لصالح ذوي الخبرة المرتفعة

الفرض الرابع: لا تختلف العلاقة بين المعلم والتلميذ ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران باختلاف الإعداد الأكاديمي للمعلمين.

العينة والادوات:

استخدمت الدراسة الحالية عينة من المعلمين (ن=٦٠) والمعلمات (٣٦) هي كل العاملين ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران، ويوضح الجدول (١) توصيفا لعينة الدراسة حسب نوع برنامج الإعاقة وسنوات الخبرة والإعداد الأكاديمي.

جدول (١)

عينة الدراسة حسب عامل الجنس وسنوات الخبرة ونوع المدرسة ونوع برنامج الإعاقة والإعداد الأكاديمي

المتغير	فئات المتغير	المعلمين	المعلمات	العينة الكلية
العمر	متوسط العمر بالسنوات	٣٤,٢	٢٨,٣	٣٠,١٧
برنامج الإعاقة	سمعي	١٣	١٧	٣٠
	صعوبات تعلم	١٠	٦	١٦
	عقلي	٣٠	٢٩	٥٩
	بصري	٧	٣	١٢
التعليم	بكالوريوس في التخصص	٤٤	٢١	٦٥
	بكالوريوس في غير التخصص	١٦	١٥	٣١
الخبرة	اقل من ٥ سنوات	٢٤	٢٤	٤٨
	من ٦ سنوات الي اقل من ٠١ سنوات	٢٣	٧	٣٠
	أكثر من ٠١ سنوات	١٣	٥	١٨
المجموع		٦٠	٣٦	٩٦

مقياس العلاقة بين المعلم والتلميذ بمدارس التربية الخاصة:

في ضوء ما اطلع عليه الباحث الحالي من دراسات وادب سيكولوجي، أعد مقياسا لقياس العلاقة بين المعلم والتلميذ بمدارس التربية الخاصة يتكون من ٣٠ عبارة تحدد ما قد تتصف به هذه العلاقة من دفء واحترام وتقدير انفعالي واجتماعي. يتم الاجابة عن عبارات المقياس باستخدام ٥ اختيارات تبدأ بـ (تحدث دائما، وتقدر بخمس درجات)، وتنتهي بـ (لا تحدث ابدا، وتقدر بدرجة واحدة فقط) متدرجة بينهما بثلاث استجابات هي: تحدث احيانا، وتقدر بأربعة درجات، تحدث نادرا وتقدر بثلاث درجات، وتحدث بصعوبة وتقدر بدرجتين. وتقدر درجة المعلم علي هذا المقياس من خلال استجاباته واختياراته

حيث يتم جمع الاستجابات في درجة كلية تتراوح بحدها الأدنى وهو (٣٠) تمثل اقل ما نتوقعه من المعلم في علاقة مهنية نمطية تقليدية ليس لها تأثير علي التلميذ المعاق، وحدها الأقصى وهو ١٥٠ وتمثل أقصي ما يمكن أن يصل اليه المعلم في علاقته المهنية مع تلميذه المعاق.

ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية وطريقة الفا كرو نباخ، ويوضح الجدول (٢) بيان بنتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية والفا كرو نباخ لمقياس العلاقة بين المعلم والتلميذ.

جدول(٢)

قيم سيبرمان والفا كرو نباخ لمقياس العلاقة بين المعلم والتلميذ كما يدركها المعلمون والمعلمات العاملين بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران

الفئة	العدد	معامل سيبرمان براون	معامل الفا
المعلمون	٦٠	٠,٦١٣	٠,٨٥٠
المعلمات	٣٦	٠,٥٩٨	٠,٦٢٨
العينة الكلية	٩٦	٠,٤١٤	٠,٦١٦

وتشير قيم سيبرمان براون الي ارتفاعها وبدلالة إحصائية بما يطمئن لثبات المقياس. كما تشير نتائج الفا كرو نباخ إلى ارتفاعها وبدلالة احصائية لتطمئن لاستخدام المقياس.

صدق المقياس:

١. صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته المبدئية على جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة وتم استطلاع الراي حول مدي مناسبة العبارة لقياس العلاقة بين المعلم والتلميذ في مجال التربية الخاصة وتعديل ما يمكن تعديله. وقد اتفق السادة المحكمين بنسبة ٩٥ ٪ على مدي ملاءمة العبارات لما تقيسه.

٢. الصدق الذاتي: ويوضح الصدق الذاتي للمقياس قيمة أكبر مستوي للصدق يمكن الوصول إليه من خلال معامل ثبات المقياس. وبتطبيق هذه

القاعدة باستخدام معامل الثبات بطريقة الفا كرو نباخ نجد أن معامل الصدق الذاتي هو ٠,٨٩ وهي قيمة مرتفعة. وباستخدام طريقة سيبرمان براون يكون معامل الصدق الذاتي هو ٠,٧٧ وهي أيضا قيمة مرتفعة تطمئن للصدق الذاتي لمقياس العلاقة بين المعلم والتلميذ كما يدركها المعلمون ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران.

٣. التناسق الداخلي: وفيها يتم قياس معامل الارتباط بين الدرجة على كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وكلما كانت معاملات الارتباط إيجابية بدلالة احصائية كلما اوضحت أن العبارات تتسق والسمة التي يقيسها المقياس. ويوضح الجدول (٣) بيان بمعاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس والدرجة على كل عبارة فيه للمعلمين والمعلمات والعينة الكلية.

جدول(٣)

معاملات الارتباط بين درجات المعلمين (ن = ٦٠) ودرجات المعلمات (ن=٣٦) والعينة الكلية (ن=٩٦) على مقياس العلاقة بين المعلم والتلميذ في مجال التربية الخاصة بمدينة نجران والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية			رقم العبارة	معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية			رقم العبارة	معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية		
	المعلمين	المعلمات	العينة الكلية		المعلمين	المعلمات	العينة الكلية		المعلمين	المعلمات	العينة الكلية
١	٠,٥١١	٠,٦٥٠	٠,٨٨٠	١١	٠,٣٠١	٠,٧١١	٠,٣٠٢	٢١	٠,٧٠٢	٠,٣٨١	٠,٣١١
٢	٠,٣٦٦	٠,٤٤٤	٠,٤٠٦	١٢	٠,٥٢٠	٠,٤٦١	٠,٤٠٦	٢٢	٠,٣٦٨	٠,٤٢٢	٠,٢٨٥
٣	٠,٥٨١	٠,٤٧٤	٠,٤٥٨	١٣	٠,٤٣١	٠,٣١٩	٠,٣٠٩	٢٣	٠,٣٥٢	٠,٣٨٥	٠,٣٢٠
٤	٠,٤٢٨	٠,٥٩٧	٠,٤٢	١٤	٠,٥٢٢	٠,٨٢١	٠,٤٩٦	٢٤	٠,٣٦٥	٠,٤٨١	٠,٣٤٣
٥	٠,٦٢٧	٠,٣٦٧	٠,٣٥٠	١٥	٠,٣٩٠	٠,٦١١	٠,٢٩٥	٢٥	٠,٣٠٩	٠,٣٩٥	٠,٢٥٨
٦	٠,٣٣١	٠,٤٤٥	٠,٤٠٠	١٦	٠,٦٧١	٠,٨٣٧	٠,٥١٨	٢٦	٠,٥٩١	٠,٤٣٠	٠,٣٠٧
٧	٠,٣٣٧	٠,٥٢٧	٠,٢٣٠	١٧	٠,٧٤٠	٠,٤٢٢	٠,٤٢١	٢٧	٠,٥٠١	٠,٣٩٥	٠,٢٧١
٨	٠,٣٨١	٠,٣٢٢	٠,٢٤١	١٨	٠,٥٢٩	٠,٤١٨	٠,٣٢٥	٢٨	٠,٤٢١	٠,٤٠١	٠,٤٦١
٩	٠,٥٢٢	٠,٥١٨	٠,٤٥١	١٩	٠,٤٠٢	٠,٤٢٠	٠,٤٠٩	٢٩	٠,٣٣١	٠,٣١١	٠,٤٢٠
١٠	٠,٣٩٩	٠,٤٥٠	٠,٣٨٨	٢٠	٠,٤٢٩	٠,٤٤٨	٠,٣٥٧	٣٠	٠,٧٠١	٠,٤٠٩	٠,٣٩٠

قيم معاملات الارتباط الدالة احصائيا عند مستوي ٠,٠٥ = ٠,٢٣٥ وعند مستوي ٠,٠١ = ٠,١٦٨ لدرجات حرية ٥٨
قيم معاملات الارتباط الدالة احصائيا عند مستوي ٠,٠٥ = ٠,٢٦٤ وعند مستوي ٠,٠١ = ٠,٢٤١ لدرجات حرية ٣٤
قيم معاملات الارتباط الدالة احصائيا عند مستوي ٠,٠٥ = ٠,١٦٥ وعند مستوي ٠,٠١ = ٠,١٢٩ لدرجات حرية ٩٤

وتوضح النتائج الموجودة بالجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية لمقياس العلاقة بين المعلم والتلميذ لعينة المعلمين والمعلمات والعينة الكلية كلها كانت إيجابية ومرتفعة وذات دلالة احصائية مما يطمئن لاستخدامها في قياس العلاقة بين المعلم والتلميذ

النتائج ومناقشتها:

استخدم الباحث الحالي لاختبار صحة الفروض احصائيا البرنامج الإحصائي SPSS-V20، وكانت النتائج على النحو التالي:

الفرض الاول تتصف العلاقة بين المعلم والتلميذ ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران بالإيجابية والارتفاع. وتم اختبار صحة الفرض الأول إحصائيا باستخدام المتوسط والانحراف المعياري. ويوضح الجدول (٣) نتائج اختبار هذا الفرض إحصائيا

جدول(٣)

قيم المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المعلمين (ن = ٦٠) ودرجات المعلمات (ن=٣٦) والعينة الكلية (ن=٩٦) على عبارات مقياس العلاقة بين المعلم والتلميذ في مجال التربية الخاصة بمدينة نجران

جنس المعلم	المتوسط	الانحراف المعياري	اقل من المتوسط	حول المتوسط	أكبر من المتوسط
المعلمين	٥٩,٩٨	٩,٠٢	١٧	٣٠	١٣
المعلمات	٥,٥٨	٩,٩٩	٧	١٩	١٠

وتشير النتائج الموجودة بالجدول (٣) الي ارتفاع مستوي التفاعل الإيجابي بين المعلمين والمعلمات العاملين ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران، ويبدو ذلك من ارتفاع لقيم المتوسط في العلاقة بين المعلم والتلميذ كما يدركها المعلمون والمعلمات العاملين ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران. وبتقسيم مجموعة الذكور من المعلمين ومجموعة الاناث من المعلمات حول قيم الإتباعيات الي ثلاث مجموعات عالية ومتوسطة ومنخفضة، فان الجدول (٣) يشير الي ان نسبة من هم حول القيمة المتوسطة واعلي تمثل للذكور ٦١ ٪ في حين تمثل ٧٣ ٪ للإناث مما يطمئن لعلاقة بين شخصية إيجابية مرتفعة بين كل من المعلمين والمعلمات واباؤهم طلاب برامج التربية الخاصة بمدينة نجران.

الفرض الثاني، وينص علي: لا تتباين العلاقة بين المعلم والتلميذ ببرامج التربية الخاصة بتباين جنس المعلم او نوع إعاقة التلميذ. وقد تم اختبار صحة هذا الفرض احصائيا باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين العينات غير المرتبطة للتحقق من الفروق في العلاقة بين المعلم والتلميذ كما يدركها المعلمون العاملين بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران باختلاف جنس المعلم. ويوضح الجدول (٤) بيان بنتائج اختبار الفرض إحصائيا.

جدول(٤)

الفروق بين درجات المعلمين (ن = ٦٠) ودرجات المعلمات (ن=٣٦) على عبارات مقياس العلاقة بين المعلم والتلميذ في مجال التربية الخاصة بمدينة نجران

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت
المعلمون	٦٠	٩٢,٨٣	١٧,٣٣	٩٤	١,٣٢٥*
المعلمات	٣٦	٨٧,٩٧	١٧,٥٢		

*قيم ت الدالة احصائيا عند ٠,٠٥ = ٠,١٢٧ وعند ٠,٠١ = ٢,٣٦ لدرجات حرية ٩٤

ويتضح من الجدول (٤) أن العلاقة بين المعلم والتلميذ كما يدركها المعلمون العاملون ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران تتباين بعامل جنس المعلم، حيث كان المعلمون أعلي من المعلمات بفروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠٥.

وقد تعود هذه الفروق لتنوع عينة المعلمين في مدارس التربية الخاصة حيث شملت أنواع كثيرة من الإعاقة عنها لدي المعلمات وصغر حجم عينة المعلمات عنها لدي المعلمين وإن كان من المتوقع أن تكون هذه الفروق ان وجدت لصالح المعلمات.

وللتعرف على الفروق بين المعلمين والمعلمات العاملين بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران على مقياس العلاقة بين المعلم والتلميذ بعامل إعاقة التلميذ، فقد استخدمت الدراسة الحالية تحليل التباين الاحادي ONE-WAY ANOVA. ويوضح الجدول (٥) بيان باختبار هذه الفرضية لعينة الذكور ولعينة الإناث على الترتيب

جدول(٥)

الفروق بين درجات المعلمين (ن = ٦٠) ودرجات المعلمات (ن=٣٦) على عبارات مقياس العلاقة بين المعلم والتلميذ في مجال التربية الخاصة بمدينة نجران حسب نوع الاعاقة (عقلية، صعوبات تعلم، سمعية، بصرية) باستخدام تحليل التباين الاحادي ONE-WAYANOVA

الجنس	نوع الاعاقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف*
الذكور	عقلية، صعوبات تعلم، سمعية، بصرية	بين المجموعات	٨٩٤,٠٩٧	٢	٢٩٨,٠٣	١,٣٢٥
		داخل المجموعات	١٦٨٢٨,٢٣٧	٥٦	٣٠٠,٥٠٤	
		الكلي	١٧٧٢٢,٣٣	٥٩	١٢٦٦,٣١	
الاناث	عقليه، سمعية	بين المجموعات	١٢٨٦,٣١	١	٢٧٨,٤٣	٤,٦٢
		داخل المجموعات	٩٤٦٦,٦٦٢	٣٤		
		الكلي	١٠٧٥٢,٩٧٢	٣٥		

*قيمة ف الدالة احصائيا عند ٠,٠٥ = ٣,١٨ وعند ٠,٠١ = ٥,٠٦ لدرجات حرية (٥٦ ، ٢)

*قيمة ف الدالة احصائيا عند ٠,٠٥ = ٤,١٢ وعند ٠,٠١ = ٧,٤٢ لدرجات حرية (٣٤ ، ١)

وتشير نتائج الجدول (٤) إلى عدم تباين العلاقة بين المعلم والتلميذ كما يدركها المعلمون الذكور العاملين ببرامج التربية الخاصة بحسب نوع

إعاقة التلميذ بهذه المدارس حيث لم تصل قيمة ف لمستوي الدلالة الإحصائية عند أي مستوي، في حين كانت هذه العلاقة متباينة بعامل إعاقة التلميذ لدي المعلمين الإناث من عقلي وسمعي حيث وصلت الي قيمة دلالتها الإحصائية عند مستوي ٠,٠٥. وبفحص مصدر هذه الفروق باستخدام اختبار شيفي اتضح أنها لصالح مجموعة معلمات الإعاقة العقلية. وقد يعود ذلك إلى طبيعة الإعاقة حيث يتطلب المعاقون عقليا نوعا من علاقة خاصة بهم قد تختلف عن نظيرتها بالنسبة لبقية الإعاقات الأخرى.

الفرض الثالث، وينص علي: توجد فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة بين المعلم والتلميذ ببرامج التربية الخاصة باختلاف سنوات الخبرة لدي المعلمين لصالح ذوي الخبرة المرتفعة. وقد تم اختبار صحة هذا الفرض إحصائيا باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي **ONE-WAY ANOVA** . ويوضح الجدول (٧) بيان باختبار هذه الفرضية لعينة الذكور ولعينة الإناث على الترتيب

جدول(٧)

الفروق بين درجات المعلمين (ن = ٦٠) ودرجات المعلمات (ن=٣٦) علي عبارات مقياس العلاقة بين المعلم والتلميذ في مجال التربية الخاصة بمدينة نجران حسب الخبرة المهنية في التعامل مع الطلاب المعاقين (بسيطة ، متوسطة ، كبيرة) باستخدام تحليل التباين الاحادي **ONE-WAY ANOVA**

الجنس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الذكور	بين المجموعات	٤٣٤,٠٦١	٢	٢١٧,٠٣	٠,٧١٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٢٨٨,٢٧٣	٥٧	٣٠٣,٣٠٣		
	الكلي	١٧٧٢٢,٣٣	٥٩			
الإناث	بين المجموعات	٣٦٤,٦٢٥	٢	١٨٢,٣١٢	٠,٥٧٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٣٨٨,٣٤٨	٣٣	٣١٤,٧٩٨		
	الكلي	١٠٧٥٢,٩٧٢	٣٥			

وتشير النتائج الموضحة بالجدول (٧) إلى عدم تأثر العلاقة بين المعلم والتلميذ في مدارس التربية الخاصة بمدينة نجران بحسب عامل خبرة المعلم أو المعلمة،

حيث أبدي المعلمون والمعلمات الجدد تقريبا نفس ادراكهم لطبيعة العلاقة مع التلاميذ المعاقين كما هو الحال بالنسبة لنظرائهم من ذوي الخبرة المتقدمة. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمون الجدد وحديثي الخبرة بمجال الإعاقة يبذلون قصارى جهدهم في الوصول بمهنتهم إلى درجة عالية من الأداء وقد يكون أحد اسلحتهم في ذلك العلاقة الناجحة مع طلابهم. أما المعلمون مرتفعي الخبرة في مجال الإعاقة فهم قد نهجوا هذا الطريق كالمعلمين الجدد واستمروا فيه حتى أضحي سمة من سمات شخصياتهم كمعلمين في مجال التربية الخاصة.

الفرض الرابع، وينص علي: لا تختلف العلاقة بين المعلم والتلميذ ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران باختلاف الإعداد الأكاديمي للمعلمين. ولقد تم اختبار صحة الفرض إحصائيا باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للعينات الغير مرتبطة. ويوضح الجدول(٨) بيان بنتائج اختبار صحة هذا الفرض إحصائيا لعينة الذكور ولعينة الإناث على الترتيب.

جدول(٨)

الفروق بين درجات المعلمين (ن = ٦٠) ودرجات المعلمات (ن=٣٦) علي عبارات مقياس العلاقة بين المعلم والتلميذ في مجال التربية الخاصة بمدينة نجران بحسب عامل المؤهل التعليمي متخصصون ، وغير متخصصين

الجنس	الحالة التعليمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت*
المعلمون	متخصصون	٤٤	٩٣,٦٥	١٩,٨٥	٥٨	٠,٦٠٩
	غير متخصصين	١٦	٩٠,٥٦	٦,٦		
المعلمات	متخصصون	٢١	٩٠,٧٠	٢٠,٧	٣٤	١,١٥٥
	غير متخصصين	١٥	٨٤,٠٠	١٧,٢٤		

*قيم .الدالة احصائيا عند ٠,٠٥ = ١,٦٧ وعند ٠,٠١ = ٢,٣٩ لدرجات حرية ٥٨

*قيم .الدالة احصائيا عند ٠,٠٥ = ١,٦٩ وعند ٠,٠١ = ٢,٤٤ لدرجات حرية ٣٤

وتوضح النتائج الموجودة بالجدول(٨) إلى عدم تمايز العلاقة بين المعلمين والطلاب كما يدركها المعلمون العاملون ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران بحسب الإعداد الأكاديمي لهؤلاء المعلمين (متخصصون، حاصلون على درجة البكالوريوس في نفس تخصص الإعاقة، وغي المتخصصين الحاصلين

عليها في غير تخصص الإعاقة). ويمكن تفسير هذه النتيجة أن المتخصصين مؤهلين بحكم إعدادهم الأكاديمي، إلا أن غير المتخصصين قد تأهلوا أيضا من خلال حصولهم على درجة الدبلوم في تخصص الإعاقة التي يعملون فيها والدورات وورش العمل التي تعقد بمعدل مرة في الفصل الدراسي على الاقل.

التوصيات:

١. تشجيع المعلمين والمعلمات العاملين بمدارس التربية الخاصة علي إقامة علاقات مهنية ناجحة مع تلاميذهم من ذوي الاحتياجات الخاصة

٢. عمل دورات إرشادية لهؤلاء المعلمين والمعلمات حول أساليب التفاعل الناضجة مع ذوي الاحتياجات الخاصة

٣. إجراء مسابقات علي مستوي الإعاقة لاختيار أفضل المعلمين والمعلمات سنويا كمعلم مثالي في تفاعله مع ذوي الاحتياجات الخاصة .

المراجع

Ashworth, J. (1990). Circle of courage. Retrieved from www.augie. edu/dept/educ/ andrews/coc_knowledge_base_narrative. doc . In Eisenhower , A. S.(Ed), (2008) Improving Teacher Relationships and School Adjustment for Children With Disruptive Behavior Problems During the Transition to Kindergarten ,Unpublished Ph.D. Dissertation, University of California , Los Anglos .

Birch, S.H., Ladd , G.W. (1997) . The Teacher – Child Relationship and Children's Early School Adjustment, Journal of School Psychology , 35(1),61-79.

Blankstein, A. M. (2004) Failure is not an option. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Borba, M. (1989). Esteem builders: A K-8 self-esteem curriculum for improving student achievement, behavior and school climate. Torrance, CA: Jilmara Press.

Brendro, L. K., Brokenleg, M., & VanBocken , S. (1990). Reclaiming youth at risk: Our hope for the future. Bloomington, IN: National Educational Service.

Brendtro, L. K., Brokenleg, M., & Van Bockern, S. (2002). Reclaiming youth at risk: Our hope for the future. Bloomington, IN: National Educational Service.

Camp, M. D.,(2011) The power of Teacher – Student Relationships in Determining Students Success, Unpublished Ph.D. Dissertation , Censes City , Missouri.

Cole, M.& Walker, S.(1989) . Teaching and Stress. Philadelphia, PA: Open University Press.

Eisenhower, A. S., (2008) Improving Teacher Relationships and School Adjustment for Children With Disruptive Behavior Problems During the Transition to Kindergarten ,Unpublished Ph.D. Dissertation, University of California , Los Anglos .

Erickson, M. F., & Pianta, R. C. (1989). New lunchbox, old feelings: What kids bring to school. Early Education and Development, 1, 15-23.

Fay, J., & Funk, D. (1995). Teaching with love and logic: Taking control of the classroom. Golden, CO: The Love and Logic Press, Inc.

Friedman , I.(1995) .Student Behavior patterns contributing to teacher burnout . the Journal od Educational Research , 88(5),281-289.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. Journal of School Psychology, 45(1), 3-19.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brian, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. American Psychologist, 58(6/7), 466-474.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child Development, 72(2), 625-638.

Heim, M. (2007). The key work of school boards. KASB School Board Review, 12(16), 6.

Jackson, A. W., & Davis, G. A. (2000). Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century. New York, NY: Teachers College Press.

Jones, F. (1987). Positive classroom discipline. New York, NY: McGraw-Hill

Lecompton , M. & Dworkin , A. (1991) Giving up on school : student dropouts and teacher burnouts . Newbury Park , CA: Crowin Press , Inc.

Lloyd ,J.,& Kauffman , J. (1995) What less restrictive placements require of teachers . In Lloyd ,J.,& Kauffman , J. (Eds.). Issues in Educational Placement . New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates .

Long, N., Morse, W. C., Fecser, F. A., & Newman, R. G. (2007). Conflict in the classroom (6th ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. Psychology in the Schools, 38(1), 25-41.

Payne, R. (2005). A framework for understanding poverty (4th ed.). Highlands, TX: aha! Process Inc. Barr, R. D., & Parrett, W. H.

(1995). Hope at last for at-risk youth. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

Payne, R. K. (2001). A framework for understanding poverty. Highlands, TX: aha! Process,Inc.

Perry, B. D. (2001). Raising a nonviolent child: The power of attachment. Scholastic Parent & Child, 9(2), 32.

Pianta, R. (1999). Enhancing relationships between children and teachers (1st ed.).Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. American Educational Research Journal, 45(2), 365-397.

Pianta , R. C. (2000). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C. (2000). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). High risk children in schools: constructing sustaining relationships. New York: Routledge.

Rudasil, K.M. & Rim-Kauffman (2000) Teacher – child Relationship Quality : The Roles of Child Temperament and Teacher – Child Interactions , Early Childhood Research Quarterly , 24(2) , 107-120.

Sornson, B. (2001). Preventing early learning failure. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Van Loan , C. L., (2010) , Effects of Social Problem Solving Intervention on Teacher – Student Relationships for Students Exhibiting Emotional and Behavioral Difficulties , Unpublished Ph.D. , University of Florida.

Vitto, J. M. (2003). Relationship-driven classroom management. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. Journal of Educational Psychology, 89(3),411-419.

Wilkins , J.,(2006) , An Examination of the Student and Teacher Behaviors that Contribute to Good Student-Teacher Relationships in Large Urban High School , Unpublished Ph.D. Dissertation , Faculty of the Graduate School of the State University of New York at Buffalo.

.

مقياس العلاقة بين المعلم والتلميذ في برامج التربية الخاصة

اعداد

ا.د/ علي محمود شعيب
استاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة كلية التربية جامعة نجران

بيانات اساسية:

الجنس: ذكر/أنثي **المدرسة**: ريف / حضر

عدد سنوات الخبرة في مجال الاعاقة .....سنة

المؤهل التعليمي: بكالوريوس في التخصص / دبلوم عال في التخصص / مقيد بدرجة او حاصل علي درجة الماجستير في التخصص / بكالوريوس في غير التخصص متبوع بدورات او دبلوم في التخصص

نوع الاعاقة التي اعمل بها: سمعي / بصري / عقلي / صعوبات / اخري .....

تعليمات:

فيما بين يديك مقياس يتكون من ٣٠ مفردة تسال عن شكل العلاقة بينك وبين تلاميذك من ذوي الاحتياجات الخاصة، يتبع كل عبارة منها ٥ استجابات تبدأ بـ (يحدث دائما وتقدر بخمس درجات) وتنتهي بـ (لا تحدث مطلقا وتقدر بدرجة واحدة) . هذه الدرجات لا تعبر الا عن نمط كودي للتصحيح . المطلوب منكم هو قراءة العبارة واختيار الاجابة التي تناسبك بوضع دائرة حولها . لا توجد اجابة صحيحة واخري خاطئة ، فكل منا يعبر عما يدور في واقع علاقته بطلابه من ذوي الاحتياجات الخاصة . لاحظ أن اسمك غير مذكور ، فلا يهمنا غير صدق استجابتك فقط التي لن تستخدم في غير اغراض البحث العلمي فقط

شكرا علي تعاونك الصادق للبحث العلمي

يحدث دائما = ٥ يحدث الي حد ما= ٤ يحدث احيانا= ٣
يحدث الي حد ما= ٢ لا يحدث مطلقا= ١

يمكنني أن أصف علاقتي كمعلم مع طلابي من ذوي الاحتياجات الخاصة في غالب الأحيان كالاتي:

م	العبارة	استجابتي				
١	دافئة انفعاليا، نتقابل بوجه بشوش مع بعضنا البعض	٥	٤	٣	٢	١
٢	السعادة، حيث يفرح لتعزيزي استجابته	٥	٤	٣	٢	١
٣	بالتدعيم الاجتماعي، يشترك في انشطتي بنشاط	٥	٤	٣	٢	١
٤	نري بعضنا أننا اصدقاء، يكلمني بارتياح	٥	٤	٣	٢	١
٥	بالاحترام المتبادل، فلا يتكلم االإ بهدوء	٥	٤	٣	٢	١
٦	متعاون في تنفيذ تعليماتي	٥	٤	٣	٢	١
٧	الثقة، حيث يخبرني بما يزعجه	٥	٤	٣	٢	١
٨	التركيز خلال الدرس	٥	٤	٣	٢	١
٩	يفهم ما اقوله	٥	٤	٣	٢	١
٠١	يؤدي المطلوب منه بكل التزام	٥	٤	٣	٢	١
١١	يرتبط بي انفعاليا، فهو يبحث عني في غير اوقات الدرس	٥	٤	٣	٢	١
٢١	الإصرار على التعلم بدليل حفاظه على اداء واجباته	٥	٤	٣	٢	١
٣١	التقارب، فهو يقلدني في كثير من تصرفاتي وكلماتي	٥	٤	٣	٢	١
٤١	الاعتمادية، فلا يفعل كثير من سلوكياته قبل اخذ راي كمعلم	٥	٤	٣	٢	١
٥١	تقدير المشاعر المتبادل، يبتسم إذا شجعته	١	٢	٣	٤	٥
٦١	تتصف بالصراع والحدة، فلا ينفذ تعليماتي االإ بصعوبة	١	٢	٣	٤	٥
٧١	عنيد، فهو مقاوم جيد لتعليماتي	١	٢	٣	٤	٥
٨١	غيور، فلا يقبل أن اتعامل مع الاخرين	١	٢	٣	٤	٥
٩١	عنيف، يميل لاستخدام الفاظ او سلوكيات تتصف بالعدوانية	١	٢	٣	٤	٥
٠٢	الكراهية، لا ينظر الي وجهي او يريد يستمع الي	١	٢	٣	٤	٥
١٢	يستنزفني في كثرة طلباته	١	٢	٣	٤	٥
٢٢	مستفز، غير مهذب في طلباته	١	٢	٣	٤	٥
٣٢	بارد انفعاليا، فلا يستجيب لأسلوبي معه	١	٢	٣	٤	٥
٤٢	لا يرغب في تدريسي له او الاقتراب منه	١	٢	٣	٤	٥
٥٢	منعزل، لا يحب الكلام معي مهما حاولت معه	١	٢	٣	٤	٥
٦٢	غير متحكم في سلوكه، كثير الحركة والتنقل	١	٢	٣	٤	٥
٧٢	غير قابل للتعلم، فلا يؤدي ما هو مطلوب منه مهما شجعته	١	٢	٣	٤	٥
٨٢	يكذب، فلا يقول الحقيقة ابدا	١	٢	٣	٤	٥
٩٢	يسرق، خاصة اغراضي او اغراض زملاؤه	١	٢	٣	٤	٥
٠٣	من السهل استثارته، فلا يمكن التنبؤ بردود افعاله	١	٢	٣	٤	٥

من فضلك راجع استجاباتك مرة اخري ولا تترك عبارة الإ وقد قمت بالإجابة عنها

الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد

إعداد

الباحثة/ لمياء جميل عبد الله بدوي

الأستاذ الدكتور
إيمان فؤاد كاشف
أستاذ الصحة النفسية
ومدير مركز المعلومات النفسية والتربوية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

الأستاذ الدكتور
محمد أحمد سعفان
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

مقدمة:

لقد أصبحت الضغوط سمة من سمات العصر الحديث، ويطلق عليها آخرون القاتل الصامت The Silent Killer حيث تعد الضغوط أحد المظاهر الرئيسة التي تتصف بها حياتنا المعاصرة، إذ يتعرض الأفراد في جميع مراحل حياتهم إلى مواقف ضاغطة، ومؤثرات شديدة من مصادر عديدة كالبيت، والعمل، والمجتمع، ويعود ذلك إلى تعقيد أساليب الحياة، والمواقف الأسرية الضاغطة، وبيئة العمل، وطبيعة الحياة الاجتماعية؛ فالأهداف كثيرة، والأماني والتطلعات مرتفعة، ولكن الإحباطات والعوائق كثيرة.

وأكد ماركس وموري وإيفانز وإلينج[١] (Marks, Murray, Evans and Willig, 2000, p. 99) أن الضغوط تمثل السبب الرئيس وراء الشعور بالآلام النفسية والأمراض العضوية.

ومما لاشك فيه أن ثمة علاقة بين الوقوع تحت تأثير ضغوط مختلفة وولادة طفل ذو إعاقة داخل الأسرة؛ لأنه من المعروف أن من أسباب حدوث

---

١ * تم توثيق المراجع في متن الرسالة وقائمة المراجع وفقًا لقواعد APA, 6.

الضغوط: الشعور بالإحباط والصراع، والشعور بالتهديد؛ وكل التفاعلات التي تتم تحت الشعور بالضغط لا بد أن تتأثر بشكل، أو بآخر بطبيعة وحدة واستمرارية هذا الضغط.

لذلك يذكر بريمبلكومب (Brimblecombe,1984,p.457) أن والدي ذوي الإعاقة يقعون في دائرة الضغوط النفسية العادية – مثل أي أسرة – بالإضافة إلى مصادر ضغوط غير عادية ممثلة في الضغط الناجم عن الحياة مع طفل ذو إعاقة. ومن هنا حدد الباحثون عنصرين اثنين يشكلان أي موقف ضاغط هما: مصادر الموقف الضاغط، والاستجابة لهذا الموقف. إن المواقف المحدثة للضغوط النفسية هي تلك الأحداث، أو التغيرات الحياتية الناجمة عن الإعاقة؛ مما يؤثر على نظام الأسرة ووظائفها، ولا ترتبط الضغوط النفسية بالموقف المحدث لها بقدر ما ترتبط باستجابة الأسرة وكيفية تقييمها لها.

لقد أكدت العديد من الدراسات أن والدي الأطفال ذوي الإعاقات النمائية يعانون من مستويات أعلى من الضغوط النفسية عن والدي الأطفال طبيعيو النمو (Hodapp Ricci, Ly, Fidler., 2003; Johnston, Hessl, Blasey, Eliez, Erba et al., 2003) . كما وجد ويبستر، ماجنيمير، بلات، وشيفيل Webster, Majnemer, Platt, and Shevell (2008) أن الدرجات على مؤشرات الضغوط الوالدية كانت أعلى من ٨٥٪ لدى ما يزيد على ٤٠٪ من والدي الأطفال المتأخرين نمائيًا؛ مما يشير إلى وجود ضغوط والدية ملحوظة.

وأسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد واحدة من تلك الأسر التي تتعرض لضغوط نفسية شديدة. وتختلف شدة هذه الضغوط من فرد لآخر داخل الأسرة الواحدة، أو بين أسرة وأخرى. غير أنه أضحي من المؤكد أن الوالدين هما أكثر أفراد الأسرة تعرضًا للضغوط النفسية لأسباب متعددة منها: شعورهم بالمسؤولية تجاه طفلهما، وطبيعة عملهم، وعلاقاتهم الاجتماعية... وغيرها من العوامل الأخرى، وقد يلجأ الوالدان نتيجة لذلك للانعزال عن

الآخرين، واحتجاز الطفل في المنزل، وعدم إظهاره للآخرين، والشعور بفقدان الطفل، والشعور بالدونية والنقص، والهروب من الواقع، وعدم القدرة على مواجهة حقيقة الأمر، وتناقص الانسجام النفسي بين الآباء، وبينهم وبين باقي أفراد الأسرة. وتعد تلك المظاهر دلالات تعبر عن الضغوط النفسية التي يعيشونها والتي يمكن عزوها بشكل أساسي لوجود طفل يعاني من اضطراب التوحد في لأسرة (سوسن الجلبي، ٢٠٠٥).

إن أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد تواجه ضغوطًا نفسية تتجاوز ما يمكن أن تتعرض له غيرها من الأسر الأخرى التي لديها أطفال ذوي إعاقات. وعادة ما تبدأ هذه الضغوط مبكرًا بعد ميلاد طفل لها يعاني من هذا الاضطراب، وتستمر الضغوط معها طوال حياة الطفل، وترتبط تلك الضغوط بالعديد من المشكلات الأخرى التي تواجهها على أثر ذلك والتي تتنوع لتشمل المشكلات الشخصية، والمهنية، والزوجية، والمالية، وضغوط أخرى تتعرض الأم لها، وغيرها (عادل عبد الله، ٢٠١٤). وهو ما كشفت عنه نتائج الدراسة التي قام بها جيبتا وسينغال ((Gupta and Singhal, 2005 من أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعرضون الأسرة للضغوط النفسية، وأن حوالي ٧٠٪ من الأمهات و ٤٠٪ من الآباء يتعرضون للضغوط النفسية بسبب إعاقة الطفل، كما أوضحت الدراسة أن تلك الضغوط الوالدية تؤثر على مختلف جوانب النمو لدى الطفل ذو اضطراب التوحد المعرفي والسلوكي والاجتماعي.

وكشفت نتائج دراسة نادية أبو السعود (١٩٩٧) أن إجمالي الضغوط الوالدية في أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد أعلى من الدرجة المعيارية المحدد بالمقياس للدرجة الكلية للضغوط؛ مما يتبين أن العلاقة بالطفل في عينة الدراسة والعينة الضابطة تعد مؤشرًا لتعرض نظام الوالدية للخطر الأمر الذي يتطلب التدخل بالخدمات الإرشادية.

وعادة ما تواجه المرأة ضغوطًا أكبر من الرجل عند قيامها بدورها كزوجة وأم، وتواجه كمًا من الضغوط تتعلق بغموض هذا الدور، وتعدد

الأدوار، والصراع الناتج عن ذلك، والأعباء الزائدة على كاهلها، والتي تختلف باختلاف المقاييس الثقافية في المجتمع وبالمعايير المتعلقة بدورها كزوجة وكأم. وقد يجد الوالدان نفسيهما غير مؤهلين لتحمل أعباء النمط الجديد من الحياة وتحدياتها، وتنقصهم المعلومات والمهارات اللازمة لأداء الأدوار المتعددة والتوافق مع متطلبات الحياة، خاصة مع وجود طفل ذي إعاقة؛ فالأم تسعى للقيام بدورها كأم، ولكنها لم تتهيأ بالقدر الكافي للقيام بهذا الدور، فهي تريد الطفل وتحبه؛ إلا أنها في نفس الوقت تواجه مصاعب يفرضها القيام بالدور المنوط بها، خاصة أن الأم هي التي تتحمل القدر الأكبر من الضغط الانفعالي في أدوار العائلة كلها (Sakaguchi & Beppu, 2007).

وتشير نتائج دراسة بوشتر (Pochtar, 2010) إلى أن والدي الأطفال ذوي الإعاقة يعايشون مستويات أعلى من الضغوط النفسية عن آباء الأطفال غير ذوي الإعاقة، وتلك الضغوط تؤثر بشكل دال على سلوكيات الوالدية، والتي لها تأثير بالغ على الجوانب الوجدانية للطفل. وهو ما أكدته أيضا دراسة كل من دوماس، وولف، وفيسمان، وكيليجان (Dumas, Wolf, Fisman, and Culligan, 1991) من أن أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعانين من درجات مرتفعة من الإحباط واليأس بمقارنتهن بأمهات الأطفال المصابين بأنواع أخرى من الإعاقات.

إن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والضغوط التي يتعرض لها الأشخاص بمختلف فئاتهم أكدتها العديد من الدراسات السابقة (Hyland, Shevlin, Adamson, & Boduszek, 2014; Philip, Shevlin, Adamson, & Boduszek, 2014)

ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى أن الأحداث الضاغطة التي تواجهها أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد ليست بحد ذاتها المسببة للضغوط؛ بل يُعزى ذلك إلى الفروق في إدراكهن لها، باعتبار ذلك هو المسبب الأساس في حدوثها. وعليه، يمكن النظر إلى الأحداث الضاغطة باعتبارها معرفية المنشأ،

أي يعتمد شعور أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد بقدرتهن على التحكم بالأحداث الضاغطة على كيفية إدراكهن لها، والذي بدوره يؤثر في كل من تقييمهن المعرفي لها، وأسلوب التعامل معها (إبراهيم العثمان، ٢٠١١).

وبحسب رأي المعرفيين، فإن الشخص الذي يتمتع بصحة نفسية مناسبة، هو الذي يُفسّر الخبرات المهددة له بطريقة تمكنه من المحافظة على الأمل، ومن استعمال مهارات مناسبة في حل المشكلات، واستعمال أساليب معرفية مناسبة في مواجهة الضغوط النفسية، بينما الشخص الذي لا يتمتع بصحة نفسية مناسبة هو الذي يفقد الأمل، والشعور بالعجز، ولا يتمكن من الاستجابة بثقة واقتدار لمتطلبات البيئة، كما يعجز عن استعمال الأساليب المعرفية المناسبة في مواجهة الضغوط النفسية (Calhoun, & Acocela, 1990).

ثانيا: مشكلة البحث

كشفت الجمعية الدولية للتوحد The International Society for Autism أن نسبة حدوث اضطراب التوحد تقدر بحوالي (٤ – ٥) أطفال لكل (١٠٠٠٠) ولادة بالنسبة للحالات الكلاسيكية للتوحد، وأن الذكور أكثر احتمالاً للإصابة باضطراب التوحد من الإناث حيث تتراوح بين (٤/ ٥ : ١) (Newschaffer, Croen, Daniels, Giarelli, Grether, et al., 2007, p. 252– 253). فيما أشارت تقديرات أخرى أن نسبة انتشار اضطراب التوحد بين الأطفال يصل إلى (٦٠) طفلاً لكل (١٠٠٠٠) طفل وهذا المعدل من الانتشار يجعله ثالث أكثر الاضطرابات النمائية Developmental Disorders شيوعًا (Barbaresi, Katusic, & Colligan, 2005). وبدأت أعداد الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد في الدول العربية بصفة عامة، ومصر بصفة خاصة تتزايد في الحقبة الأخيرة، ولعل ذلك يؤكد لنا على أن الكشف عن اضطراب التوحد في الآونة الأخيرة أصبح أكثر تحديدًا؛ مما كان عليه في الحقب السابقة والتي يعتقد أن أخطاء تشخيص اضطراب التوحد خلالها كانت كثيرة (Seif Eldin, Habib, Noufal, Farrag Bazaid, et. al, 2008).

ومن خلال ملاحظات الباحثة في عملها بمدرسة التربية الفكرية، وترددها على المراكز الخاصة بتقديم خدمات متخصصة للأطفال ذوي اضطراب التوحد لاحظت مدى الضيق والشعور بالضغوط الذي تعاني منه أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد أثناء الحديث معهن عن تعايشهن مع أطفالهن، الأمر الذي كشف أيضًا عن تمسكهن ببعض المعتقدات والأفكار اللاعقلانية لديهن الأمر الذي قد يزيد من حده ما يعانين من تلك الضغوط.

ومن خلال مراجعة الباحثة لعدد من الدراسات السابقة كشفت نتائج دراسة تومانيك، وهاريس، وهاوكنز (Tomanik, Harris and Hawkins, 2004) أن ثلثي أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد قد وصلن لمستويات متصاعدة ومرتفعة من الضغوط النفسية. وهو ما أكدته العديد من الدراسات السابقة من أن أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعانين من شعور واضح بالضغوط النفسية ومن بينها دراسة كل من: (Boyd, 2002; Ekas, Whitman & Shivers, 2009; Phetrasuwan & Miles 2009; Rodrigue, Morgan, & Geffken,1992) ؛ بل أكد عدد آخر من الباحثين أن أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد أكثر شعورًا بالضغوط النفسية من أمهات الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى ؛ مثل: ذوي متلازمة داون، ومتلازمة إكس الهش، والإعاقة الفكرية الشديدة ومن بين تلك الدراسات دارسة كل من: (Beck, Hastings & Daley 2004; Dumas, Wolf, Fisman, & Culligan, 1991; Weiss, 2002; White, & Hastings, 2004).

وتتحدد مشكلة البحث في التساؤلين التاليين هما:

(١) ما أكثر الأفكار اللاعقلانية شيوعًا بين أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟.

(٢) هل توجد علاقة بين الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد والأفكار اللاعقلانية لديهن؟.

ثالثا: أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى ما يلي:

(١) التعرف على الأفكار اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

(٢) الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد والأفكار اللاعقلانية لديهن.

رابعا: أهمية البحث

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من النقاط التالية:

(١) الإسهام في التأصيل النظري لعدد من المفاهيم المهمة؛ مثل: الأفكار اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

(٢) على الرغم من ارتفاع مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد؛ إلا أن اهتمام الدراسات السابقة وخاصة العربية منها لم يكن من بينها ما يركز على التعرف على دور الأفكار اللاعقلانية في ارتفاع مستوى الضغوط النفسية لديهن.

خامسا: مصطلحات الدراسة الإجرائية

(١) **اضطراب التوحد**: أشارت المراجعة الرابعة للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-IV-R) الصادرة عام (٢٠٠٠) لرابطة الطب النفسي الأمريكية (American psychiatric Association, 2000) أن الطفل ذو اضطراب التوحد يعاني من عجز في ثلاثة مجالات رئيسة يطلق عليها الباحثون ثالوث اضطراب التوحد وهي: (١) أن يعاني الطفل من مشكلات تتعلق بالتفاعل الاجتماعي. (٢) أن يقوم ببعض الأنشطة السلوكية التي لا تتناسب مع مستوى نموه مثل القيام ببعض الحركات النمطية المتكررة. (٣) أن يعاني من مشكلات في عملية التواصل مع الآخرين؛ بالإضافة إلى القصور الشديد في استخدام مهارات التواصل

غير اللفظي مثل نظرات العين، والإيماءات والتلميحات التي تستخدم في عملية التواصل." (American Psychiatric Association, 2000).

(٢) **الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد**: "درجة استجابة الأمهات للأحداث، أو المتغيرات البيئية في حياتهن اليومية بسبب خصائص وسمات أطفالهن ذوي اضطراب التوحد، ومشكلات تشخيص حالته، وعلاقتها بالمهنيين، بالإضافة إلى الأعباء المادية، والوظيفية، والاجتماعية؛ مما يترتب عليه مجموعة من الأعراض النفسية؛ مثل: شعورهن بالضيق، والهم، والحزن، والكآبة، واليأس، والتي تتزامن في حدوثها مع تعرضهن للمواقف الضاغطة والمهددة».

(٣) **الأفكار اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد**: «هي مجموعة من المعتقدات والأفكار الخاطئة وغير المنطقية التي تؤمن بها أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والتي تتسم بعدم موضوعيتها، والمبنية على توقعاتهن السلبية تجاه أطفالهن، وعلى المبالغة، والتعميم، والثنائية، والتطرف، وأخطاء الحكم والاستنتاج».

سادسا: محددات الدراسة

تتلخص محددات الدراسة فيما يلي:

المحددات المنهجية: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

المحددات البشرية: تكونت عينة الدراسة من (٤٧) أمًا لأطفال يعانون من اضطراب التوحد، وقد تراوحت أعمارهن ما بين ٣٠ -٤٠ عامًا.

المحددات الزمنية: تم تطبيق الأدوات خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٣- ٢٠١٤م.

المحددات المكانية: تم تطبيق في عدد من المراكز والمدارس المعنية بتقديم خدمات للأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد بمحافظة الشرقية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

(١) الضغوط لدى آباء الأطفال ذوي الإعاقات:

تعبر الضغوط النفسية لدى أولياء أمور ذوي الإعاقات عن ذلك التأثير السيئ الذي يحدثه وجود طفل ذي إعاقة (وما يتسم به من خصائص سلبية) لدى الوالدين؛ فيثير لديهم ردود فعل عقلية وانفعالية، أو عضوية غير مرغوبة تعرضهم للتوتر، والضيق، والقلق، والحزن، والأسى، كما قد يعانون من بعض الأعراض النفس جسمية التي تستنفذ طاقاتهم وتحول دون قدرتهم على التركيز فيما يقومون به من أعمال (عبد العزيز الشخص وزيدان السرطاوي، ١٩٩٨، ص ٦).

إن مولد طفل ذو إعاقة، قد يولد الشعور باليأس والقلق والذنب لدى الأسرة، وقد يصبح في نظر كثير من الآباء رمزًا لنوع من التعب حل بالأسرة، لما يكون قد ارتكبه الأب، أو الأم من ذنوب وآثام، ويصبح تهديدًا لآمال الآباء بالنسبة لأبنائهم في مثل هذه الحالات، قد يرفضوا الطفل ولا يتقبلونه، ويصبح منبوذًا منهم، وقد ينكرون الإعاقة عنده، وقد نجد آباء آخرين أقل قلقًا وشعورًا بالذنب (جمال حمزة، ١٩٩٢).

وليس هناك شك في أن تربية طفل ذي اضطراب التوحد ربما يمثل تحدي كبير للآباء. ومن ناحية أخرى فإن معلوماتنا عن كيفية المشكلات التي يعاني منها الآباء والتي ترتبط بالقصور النمائي لدى الطفل لا تزال محدودة.

وقد أورد جاك استيورت (١٩٩٦، ص ص ١٧٦-١٧٧) ما ذكره هوف Hoff من أن الأزمات التي يتعرض لها آباء الأطفال ذوي الإعاقة التي تشكل ضغوطًا عليهم لا تقتصر فقط على اكتشاف الإعاقة، وإنما تظهر في أوقات عديدة، منها: حين تظهر على الطفل مشكلات سلوكية غير مألوفة لنوع الإعاقة، وحين يمثل الطفل عبئًا ثقيلاً لا يطاق مع افتقار الآباء لمصادر رعايته، وحين يُرفض الطفل من المجتمع، وحين يدخل الطفل المدرسة ولا ينجح في صف التعليم العام، وحين يصل لمرحلة المراهقة... وغيرها من المراحل الأخرى.

وفي الدراسات الأولى نحو هذا الموضوع قام هول رويد، وماك آرثر (Holroyd, and McArthur, 1976) بمقارنة الضغوط التي يعاني منها أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد وأمهات الأطفال ذوي متلازمة داون. وبعيدًا عن المشكلات الشائعة التي ترتبط بالصحة، والمزاج المكتئب، والشعور بإفراط الأعباء، والنظرة التشاؤمية نحو المستقبل، ومحدودية الفرص الأسرية فإن أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد كانت أكثر ضغوطًا وخاصة المرتبطة باصطحاب الطفل إلى الأماكن العامة، واعتماده كليةً على والديه، والافتقار إلى فرص الحصول على خدمات خاصة.

وفى معجم المصطلحات النفسية والتربوية تعرف الضغوط النفسية بأنها: "هى عوامل خارجية ضاغطة على الفرد سواء بكليته، أو جزء منه، وبدرجة توجد لديه شعورا بالتوتر، أو تشويهًا فى تكامل شخصيته، وحينما تزداد حدة هذه الضغوط فإن ذلك قد يفقد الفرد قدرته على التوازن، ويغير نمط سلوكه عما هو عليه إلى نمط جديد") حسن شحاتة، وزينب النجار، ٢٠٠٣، ص ٢٠٨).

وفي الفترة الأخيرة أشارت الأبحاث إلى أن أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد أقل في التوجه نحو المستقبل الإيجابي عن أمهات الأطفال ذوي العرض داون (Abbeduto, Seltzer, Shattuck, Krauss, Orsmond, et al. 2004)

وتم الحصول على نتائج مشابهة من خلال الدراسة التي قدمها بوما وسكيويتزر (Bouma, and Schweitzer, 1990) عند مقارنتهم لأمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد وأمهات الأطفال ذوي الإعاقات الحركية والأطفال الأصحاء حيث وجد أن أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعانون مزيد من الإجهاد العصبي بسبب المشكلات التي ترتبط بالنمو المعرفي للطفل والحاجة إلى إشراف مستمر واعتمادية الطفل بشكل مستمر على الرعاية. وتعد مشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد أحد المؤثرات الملحوظة والدالة ارتباطًا بالضغوط النفسية.

ولقد قام كوجل وآخرون (Koegel, Schreibman, Loos, Dirlich– Wilhelm, Dunlap, et al., 1992) بوصف نمط ثابت إلى حد ما من الصعوبات التي يعاني منها أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعتمد على عمر الطفل، والنمو العقلي، والمنطقة الجغرافية، والخلفية الثقافية، والضغوط التي ترتبط بمستقبل الطفل، ونموه المعرفي، واعتماده على الرعاية وعزله، أو استبعاده الاجتماعي.

وفي دراسة قدمها بيزولا (Pisula, 2007) أشارت أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد إلى أنهن يعانين من مستويات أعلى من الضغوط النفسية عن أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون على (٧) من (١٥) مقياس فرعي موجودة في استبيان المصادر والضغوط. وأكبر الفروق بين المجموعات كان في اعتمادية الطفل، والصعوبات المميزة للسمات الشخصية للطفل.

وأشار رودريجو ومورجان، وجيفكين (Rodrigue, Morgan, and Geffken, 1992) إلى أن الآباء قد لاحظوا تأثير الطفل على فرص جميع أفراد الأسرة من الشعور بالرضا عن احتياجاتهم ونشاطهم الأسري بشكل عام.

ويشير بيكر –إريكزن، وبروكمان– فرازي، وستاهمير (Baker– Ericzen, Brookman– Frazee, and Stahmer, 2005) ما كشفت عنه العديد من الدراسات أن مستوى الضغوط لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد أعلى منه لدى آباء الأطفال طبيعي النمو.

ولقد وجد تيهي، وهونان، وهيفي (Tehee, Honan, and Hevey, 2009) أن أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد أكثر بشكل دال إحصائيًا في الشعور بالضغوط النفسية عن آبائهم.

إن شدة الضغوط التي يعاني منها والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد كان لها آثار سلبية خطيرة على الصحة والسعادة الذاتية والتفاعل مع حياة الطفل والأسرة (Pisula, 2011).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن آباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد أفقر وأضعف في الشعور بالصحة، وأقل شعورًا بالسعادة النفسية والذاتية عن آباء الأطفال ذوي الاختلالات الوظيفية الأخرى (Abbeduto, et al., 2004)

كما أشار بيتراسوان ومايلز (Phetrasuwan & Miles, 2009)إلى أن أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد أعلى في مستويات الضغوط، وأكثر إظهارًا لأعراض الاكتئاب، وأقل في إظهار مستويات السعادة الذاتية عن الأمهات الأقل في مستوى الضغوط.

كما أوضحت دراسة هوتون وكارون (Hutton & Caron, 2005) إلى أن الضغوط التي يعاني منها والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد تؤثر على العديد من جوانب حياتهم الأسرية؛ مثل: الوقت الذي يقضونه معًا، والقدرة على التخطيط المنظم والتلقائي، والعلاقات الزوجية.

وكما ذكر مويس، وكوجيل، وسشروبمان، ولوس (Moes, Koegel, Schreibman, and Loos, 1992) فإن الأمهات يعانين مزيدًا من الضغوط في أربع مجالات هي: مشكلات الوالدية، والكفاءة الذاتية لدى الطفل، والسلوك، والنمو البدني.

وقد حدد سميث (Smith, 1984) فيما أوردت أميرة بخش (٢٠٠٣) عدة أنواع من الضغوط، عادة ما ترتبط بتربية الطفل ذي الإعاقة، وهذه العوامل الضاغطة توضح أكثر المسؤوليات الإضافية غير المتوقعة، والتي يجب أن يتعامل معها آباء الأطفال ذوي الإعاقة، وأهم هذه العوامل والتي تسبب الضغوط ما يلي:

(١) التفكير بحالة الطفل.
(٢) اختلاف مظهر الطفل عن الآخرين.
(٣) حاجة الطفل للكثير من الانتباه.
(٤) صعوبة توفير العناية المستمرة.

(٥) التعرض للإحباط والاحتقار.
(٦) الاتجاهات السالبة نحو ذوي الإعاقة.
(٧) تدني احترام الذات.
(٨) تقليل الوقت الذي يحتاجه بقية الأفراد في الأسرة.
(٩) قلة الوقت الذي يقضيه الأبوين معًا.
(١٠) شعور الأصدقاء بعدم الراحة وابتعادهم عن الأسرة.
(١١) تجنب المواقف الاجتماعية.
(١٢) قلة المكافآت المخصصة للآباء.
(١٣) انفصال ومقاطعة في علاقة الأب بالطفل.
(١٤) ردود فعل سالبة من قبل الأسرة والأقارب.
(١٥) قلة المعلومات الدقيقة عن ذوي الإعاقة.
(١٦) زيادة تكاليف الرعاية الطبية والمعدات الخاصة.
(١٧) التناقض في الآراء.
(١٨) الأسئلة المجهولة والمتعلقة بالمستقبل.

ولما كان من المؤشرات على الضغوط النفسية الاكتئاب، والانسحاب الاجتماعي، والحالة الانفعالية للأفراد والمشكلات في العلاقات الزوجية والصراعات الأسرية فإن الضغوط تقاس عادة من خلال قياس مستوى حدوث هذه المؤشرات (مني الحديدي، وجميل الصمادي، وجمال الخطيب، ١٩٩٤، ص١٠).

وهكذا يقع والدي الطفل ذو الإعاقة في دائرة الضغوط النفسية الاعتيادية – مثل أي أسرة – بالإضافة إلى مصادر ضغوط غير عادية ممثلة في الضغط الناجم عن الحياة مع طفل ذو اضطراب التوحد، ومن هنا حدد الباحثون عنصرين اثنين يشكلان أي موقف ضاغط هما:

(١) مصادر الموقف الضاغط.
(٢) الاستجابة لهذا الموقف.

إن المواقف المحدثة للضغوط النفسية هي تلك الأحداث، أو التغيرات الحياتية الناجمة عن الإعاقة؛ مما يؤثر على نظام الأسرة ووظائفها. ولا ترتبط الضغوط النفسية بالموقف المحدث لها بقدر ما ترتبط باستجابة الأسرة وكيفية تقييمها لها.

وتمر الضغوط وفقًا لما أشار إليه جرين (Green, 1990) **عبر ثلاثة مراحل رئيسة هى**:

أولاً: **الأحداث الخارجية** Environmental input؛ وهى الأحداث الخارجية التى تحدث للفرد بدون إرادته؛ مثل: الفيضانات، أو فترة الحبس بالسجن، أو وفاة شخص عزيز، أو ميلاد طفل ذي إعاقة.

ثانيًا: **مرحلة التقييم** Appraisal of Environmental input؛ وهى مرحلة تقدير الحدث الضاغط وتقييمه، هل هو يمثل تهديدًا؟، هل هو شئ جديد؟، أو أنه شئ سيء؟ ونتيجة لتقييم هذه المرحلة يصل الفرد إلى المرحلة الثالثة.

ثالثًا: **رد الفعل النفسى** Psychological Reaction؛ وينتج الضغط من التفاعل بين الأحداث الخارجية، والاستجابات المعرفية، والانفعالية للفرد، وقد تكون نتائج الضغط سلبية كالتعاسة، أو الكرب، أو قد يتجنب الفرد تأثيرها ويستطيع إعادة توافقه النفسى بعد الحدث الضاغط؛ فيشعر بالسعادة.

ومن خلال مراجعة التراث النفسي يتبين أن هناك العديد من المصادر المسببة للضغوط النفسية على أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد ومن بينها الخصائص – السلوكية واللغوية الاجتماعية – الفريدة لأطفالهن ذوي اضطراب التوحد، وردود الفعل التالية لتشخيص حالة الطفل، والمشكلات التي يعاني منها الآباء خلال مرحلة التشخيص، العلاقة السلبية مع المهنيين والافتقار للخدمات المتخصصة، وما يرتبط بكل من خصائص الطفل والتشخيص من الحاجة إلى المعلومات والمعارف حول تنشئة ورعاية وعلاج

الطفل؛ بالإضافة للأعباء الملقاة على عاتقهن والتي قد تستدعي تغيير أدوارهن في المنزل؛ مما قد يترتب عليه ارتباك في الأدوار الأسرية وعلاقة الأم – الزوجة – بالأب – الزوج – وعلاقتها أيضًا بالأبناء طذلك، يضاف إلى ما سبق الأعباء المادية التي تلقى على عاتق الوالدين والتي تثقل كاهل الأسرة، واتجاهات الآخرين نحو طفلها والأسرة. الأمر الذي يدعو إلى ضرورة التعرف على الأسباب الكامنة وراء تلك الضغوط.

(٢) **الأفكار اللاعقلانية**:

يعرف محمد عبد الرحمن، معتز عبد الله (١٩٩٤) التفكير اللاعقلاني بأنه: «مجموعة من الأفكار الخاطئة غير الموضوعية، والتي تتميز بطلب الكمال، والاستحسان وتعظيم الأمور المرتبطة بالذات والآخرون، والشعور بالعجز والاعتمادية».

فيما يعرف عبد الستار إبراهيم (١٩٩٤) التفكير اللاعقلاني بأنه: «معتقدات فكرية خاطئة يبنيها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به ، تودي بالتالي إلى نشوء الاضطرابات الوجدانية والسلوكية للفرد».

ويرى محمد سعفان (١٩٩٥) بأنها: " تلك الأفكار اللامنطقية واللاواقعية التي تتناقض مع منطق العقل، والفرد الذي لدية الأفكار اللاعقلانية، هو فرد رفض التفكير المنطقي من حيث هو وسيلة للوصول إلى الحقيقة والموضوعية وأحل محلة الأهواء الشخصية والظن والاحتمالية والمبالغة والتهويل فجاءت توقعات لاعقلانية و تعميمات غير موضوعية" .

يعرف محمد مزنوق (١٩٩٦) أن الأفكار اللاعقلانية هي: "مجموعة الصيغ العرفية المتجسدة في الثقافة واللغة التي تنتظم في نسق لا يخضع لقوانين المنطق، أو قواعده الدقيقة، ويعتنقها بعض الأشخاص ويعتبرونها قواعد أساسية يسلكون وفقا لها.

ويعرف محمد غنيم (٢٠٠٢) الأفكار اللاعقلانية هي: "الأفكار الغير منطقية وغير الواقعية التي تتميز بعدم موضوعيتها وتكون على درجة عالية من المبالغة في تقدير الفرد لكفاءته والنظرة السلبية للذات والآخرين، والقلق الزائد على الذات وعلى مشكلات الآخرين مع الاهتمام بتعظيم وتضخيم الأمور نتيجة التكوين المعرفي للفرد وتفسيره للأحداث بما لا يستق مع إمكانات الفرد الفعلية".

لقد تعددت المسميات التي تصف التفكير غير العقلاني، ومنها: التفكير اللامنطقي، والتفكير الخرافي، والتفكير الخاطئ، والتفكير اللاواقعي، والتفكير اللاتواؤمي، ولكنه وبرغم هذه الاختلافات الظاهرية بين تلك المفاهيم؛ إلا أنها تتفق في الإشارة إلى مجموعة الأفكار غير العقلانية الواردة في نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي (إيهاب الببلاوي، ١٩٩٩).

ويقرر إليس أن الأفكار اللاعقلانية هى الأساس للعديد من الاضطرابات النفسية؛ مثل: القلق، والاكتئاب، والشعور بالذنب، والعزلة، والشعور الضغوط النفسية؛ وذلك لأن الأفراد يتبنوا أفكارا غير عقلانية، ربما نشأوا عليها منذ صغرهم (Corey, 2004, p. 397).

ويشير باترسون (Patterson, 1980) **إلى أن نظرية إليس تقوم على مجموعة من الافتراضات، وهي:**

(١) العقلانية – اللاعقلانية لها أساس ولادي، أي أن الفرد يُولد ولديه استعداد لأن يكون عقلانيًا ممثلاً لذاته، أو لاعقلانيًا في سلوكه وهازمًا لذاته. فالفرد عندما يفكر ويسلك بطريقة عقلانية، فإنه يصبح ذا فعالية ويشعر بالسعادة والكفاءة.

(٢) وجود علاقة تكاملية بين الإدراك والتفكير والانفعال والسلوك، ولكي نفهم السلوك المدمر للذات، يتطلب فهم كيفية إدراك الفرد وتفكيره، وانفعاله، وسلوكه؛ فما الاضطرابات النفسية إلا نتاج التفكير اللاعقلاني.

(٣) التفكير اللاعقلاني من حيث المنشأ يعود بجذوره إلى التعلم المبكر غير المنطقي، والذي يكتسبه الفرد من أطراف عملية التنشئة الاجتماعية.

(٤) الإنسان هو كائن عاقل، ومدرك، ومفكر، ومنفعل، وناطق. فالتفكير واللغة متلازمان، حيث يتم التفكير من خلال استخدام الرموز اللفظية، وطالما أن التفكير يصاحب الانفعال والاضطراب الانفعالي، لذا يستمر الاضطراب الانفعالي لاستمرار التفكير اللاعقلاني. وهذا ما يُميز الشخص المضطرب بأنه يحتفظ بسلوكه غير المنطقي بسبب الحديث الداخلي، أو الذاتي الذي يتكون عادةً من تفكير لاعقلاني.

(٥) استمرار الاضطراب الانفعالي الناتج عن الألفاظ الذاتية لا تتقرر فقط بالظروف والأحداث الخارجية فحسب، بل ويتأثر بإدراكات الفرد وتفكيره واتجاهاته نحو هذه الأحداث المسببة لهذا الاضطراب.

(٦) ينبغي مهاجمة الأفكار والانفعالات السلبية المدمرة للذات عن طريق إعادة تنظيم المعتقدات والاتجاهات التي يتبناها الفرد نحو تلك الأحداث بدرجة يصبح معها الفرد منطقيًا وعقلانيًا.

وعندما يكون الشخص واقعًا تحت ضغط وغاضبًا ومتوترًا ولديه شعورًا بالذنب يكون هناك توقع بأنه يفكر تفكيرًا لاعقلانيًا، والتفكير اللاعقلاني متنوع وينقسم إلى:

(١) **معتقدات غير عقلانية تدعو للانهزام النفسي**: وتتدخل بصورة حادة لتؤثر على الرغبات، أو الأهداف الأساسية، خاصة الأهداف التي تتعلق بالسعادة مثل: «لابد أن أؤدي بشكل جيد وبصورة حسنة، وأن أكسب استحسان الجميع».

(٢) **معتقدات غير عقلانية ضد النظام الاجتماعي**: وتعمل على تدمير المجموعة التي أنت واحد منها مثل: «إذا لم تمنحني ما أريد فأنت شخص غير ذو قيمة وتستحق الموت».

(٣) **معتقدات غير عقلانية فردية شديدة الصلابة وتعسفية**: وتنطوي على كثير من المبالغة، وهذه المعتقدات تحتوي على الأوامر والمطالب والحاجات غير المشروطة التي تهيمن على النفس والغير، لأنه عندما يتم التفكير بصورة غير منطقية تتحول هذه الرغبات إلى ضروريات ضخمة تنم عن مبالغات ضخمة غير ممكنة التحقيق.

(٤) **معتقدات غير عقلانية وتتعارض مع بديهيات الحياة**: وهذه المعتقدات تذهب بالشخص إلى ما فوق الحقائق الموجودة، وتصفها وصفا كاذبًا مبالغًا فيه مثل: »أن هناك قوة في العالم تراقبني وستعاقبني عقابا مؤلما إذا تصرفت بشكل غبي.

(٥) **معتقدات غير عقلانية، غير منطقية ومتناقضة تعارض بعضها البعض**: مثل: »لابد أن أؤدي كل شيء بشكل رائع، وينبغي ألا يكرهني أحد، وألا يحسدني على إنجازاتي وأدائي الجيد« (Crawford & Ellis, 1989, p.3).

ولقد أفرد إليس (Ellis, 1962, pp.60 – 70) لهذه الأفكار فصلاً في كتابه "العقل والانفصال في العلاج النفسي" تحت عنوان "الأفكار اللاعقلانية التي تؤدي إلى الاضطراب الانفعالي" وهى كما يلي:

الفكرة الأولى: »هناك ضرورة ملحة لأن يكون الشخص البالغ محبوبًا ومستحسنًا من جميع المحيطين به في مجتمعه«.

الفكرة الثانية: »أن الشخص يجب أن يكون على درجة كبيرة من الكفاءة المثالية ويحرز تقدمًا وإنجازات في جميع المجالات حتى يمكن اعتباره إنسانًا ذا قيمة«.

الفكرة الثالثة: "هناك بعض الأشخاص يتسمون بسوء الأخلاق والشر والحقد ولذا يجب عقابهم وإلقاء اللوم عليهم لسوء أخلاقهم ولكونهم أشرارًا".

الفكرة الرابعة: »أنه لفظيع ومأساوي أن تجرى الأمور بخلاف ما يريد الشخص«.

الفكرة الخامسة: »إن التعاسة الإنسانية سببها خارجي وأن الناس ليسس لديهم القدرة على التحكم في أحزانهم واضطراباتهم«.

الفكرة السادسة: »إذا كان هناك شيء خطير، أو مخيف فيجب على الشخص أن يكون مهتمًا بشدة، وأن ينغمس في احتمال حدوثه«.

الفكرة السابعة: »من السهل تفادى صعوبات معينة في الحياة وتفادى تحمل المسئوليات الشخصية بدلاً من مواجهتها«

الفكرة الثامنة: »يجب أن يعتمد الشخص على الآخرين، ويجب أن يكون هناك شخص أقوى منه يستطيع الاعتماد عليه«

الفكرة التاسعة: »إن التاريخ الماضي لأي شخص هو الشيء الوحيد المهم والمحدد لسلوكه«.

الفكرة العاشرة: »يجب أن يصبح الشخص مهمومًا تمامًا بمشكلات الآخرين واضطراباتهم«.

الفكرة الحادية عشر: »هناك دائمًا حل كامل لمشكلات البشر، وأنه لمأساة حقيقية إذ لم يتم العثور على هذا الحل الكامل«.

وهذه هي الأفكار التي يرى »إليس«Ellis أنها تسيطر على عقول الكثيرين في المجتمع الغربي وتؤدي إلى انتشار العصاب على نطاق واسع بين الأفراد.

ويرى نينان ودرايدن Neenan, & Dryden (1996, p.222) أن من هذه الوجوبيات الأساسية تتدفق ثلاثة مشتقات رئيسة تؤدي دورًا مهمًا في المساهمة في الانفعالات والسلوكيات المتخاذلة وهى:

(١) **البشاعة**: أي رؤية الأحداث على أنها أسوأ؛ مما يمكن تحملها.

(٢) **عدم القدرة على تحمل الإحباط**: والتي تتعلق بعدم القدرة على حمل المضايقات المختلفة للحياة.

(٣) **اللعن**: نظرة الشخص لنفسه وللآخرين على أنهم عديمي القيمة، أو عديمي النفع نتيجة الفشل والرفض في الحياة.

وأضاف عبد الستار إبراهيم (١٩٨٣، ص ١٧١) فكرتين عقلانيتين إلى الأفكار التي وضعها «إليس» Ellis وتؤديان إلى الاضطراب النفسي، وهما:

(١) إن السعادة البشرية والنجاح أشياء يمكن الوصول إليها دون جهد.

(٢) على الإنسان أن يضع متطلبات صارمة على عمله وأدائه وتصرفاته وأنه من الفظيع أن يحيد عن المتطلبات التي وضعها.

وقد تمكن سليمان الريحاني (١٩٨٥) إلى التوصل في دراسته لتطوير اختبار الأفكار العقلانية – اللاعقلانية إلى إضافة فكرتين إلى أفكار إليس المذكورة آنفًا، وشائعة في المجتمع الأردني، وهما:

(١) ينبغي أن يتسم الشخص بالرسمية والجدية في التعامل مع الآخرين حتى يكون له قيمة، أو مكانة محترمة بين الناس.

(٢) لا شك في أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة.

كما أورد والين، وديجيسبي، ودرايدن Wallen, Digiuseppe, & Dryden, (1992) تصنيفًا شبيهًا لتصنيف إليس للأفكار اللاعقلانية، صنّفها إلى أربعة مجالات رئيسة هي:

(١) المطالب غير الواقعية.

(٢) المبالغة في البغض.

(٣) التحمل المنخفض للإحباط.

(٤) التقدير المنخفض للعالم وللذات.

أما برنارد وكرونان Bernard & Cronan, (1999) **فقد صنّفا الأفكار اللاعقلانية إلى أربعة مجالات رئيسة هي**:

(١) تحقير الذات.

(٢) عدم التسامح تجاه القوانين المحبطة.

(٣) عدم التسامح مع إحباطات العمل.

(٤) المطالبة بالعدالة.

وقد أورد إليس تصنيفًا آخر للأفكار اللاعقلانية، تضمن أربعة محاور رئيسة، وهي:

(١) طلب شيء ما غير واقعي من العالم، أو الآخرين، أو من نفسك.
(٢) المبالغة والتهويل في الأشياء التي تكرهها.
(٣) عدم القدرة على تحمل الأشياء التي تكرهها.
(٤) إدانة العالم والآخرين ونفسك (Guez & Allen, 1999).

وتفيد الأفكار اللاعقلانية في تفسير اضطرابات الشخصية، وبهذا الصدد يقول إليس: "إنك لست أسير تجاربك الماضية، وتستطيع هنا، والآن أن تغير ما تفكر به، ولهذا فإن ما تشعر به أنت هو ما تفكر به" (Ellis, 1987).

وهكذا يمكن أن نستخلص مما سبق ما يلي:

أن التفكير العقلاني: هو تبني وجهات نظر ومعتقدات عن النفس والحياة يقوم عليها دليل منطقي، أو تخضع لمجموعة من المبادئ والمسلمات، والقوانين التي يمكن التحق منها من خلال تقديم الحجج والبراهين، التي تتفق عليها العقول السليمة، ويصاحبها حالات وجدانية ملائمة للموقف تنتهي بالفرد إلى مزيد من النضج الانفعالي والخبرة.

بينما التفكير اللاعقلاني: تبني وجهات نظر عن النفس والحياة لا يقوم عليها دليل منطقي، ولا تنسجم مع مجموعة المبادئ، والمسلمات، والقوانين التي يمكن التحقق منها من خلال تقديم الحجج والبراهين، والتي تتفق عليها العقول السليمة، ويصاحبها اضطرابات انفعالية مرضية كالعصاب والذهان.

إجراءات الدراسة

عينة الدراسة: تكونت عينة تلك الدراسة من (٤٧) أمًا من أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وقد تراوحت أعمارهن ما بين ٣٠ - ٤٠ عامًا.

أدوات قياس متغيرات الدراسة وتشمل:

(١) مقياس الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد

إعداد: الباحثة

قامت الباحثة بإعداد مقياس للضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد يركز على مصادر وآثار تلك الضغوط؛ فعلى الرغم من وجود عدد من المقاييس التي تقيس الضغوط لدى آباء الأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام، أو ما تم تطبيقه على آباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد؛ إلا أن بعضها يركز على آثار تلك الضغوط فقط – النفسية والجسمية والمعرفية –، بينما يركز بعضها الآخر على مصادر تلك الضغوط، وكلهما تم صياغة عبارته ليركز على الوالدين معًا، بالإضافة إلى خصوصية الإعاقة التي نتناولها في الدراسة الحالية، كل تلك المبررات السابقة هي التي دعت الباحثة الحالية لتصميم مقياس يصلح لعينة الدراسة الحالية.

أ) خطوات بناء المقياس:

(١) تم الإطلاع على الأطر النظرية التى تناولت الضغوط النفسية بشكل عام، والضغوط التي يتعرض لها أباء وأمهات ذوي الإعاقة على وجه الخصوص، وتحليل كافة ما يذخر به التراث السيكولوجي والذي أتيح للباحثة الإطلاع عليه من دراسات وبحوث سابقة اهتمت بموضوع الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

(٢) تم الإطلاع على العديد من المقاييس والاختبارات التى أعدت لقياس الضغوط النفسية ومن بينها: مقياس مصادر الضغوط (الصورة المختصرة) إعداد فريدرك وجرينبرج وكرينك Friedrich, Greenberg & Crnic (1983) ترجمة وتقنين/إبراهيم المعيقل، وإيهاب الببلاوي(٢٠٠٧)، ومقياس ضغوط أولياء أمور الأطفال المعوقين إعداد/ عبد العزيز الشخص، وزيدان السرطاوي(١٩٩٨)، ومقياس الضغوط النفسية إعداد/ إبراهيم العثمان(٢٠١١).

(٣) فى ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس النفسية تم تحديد أبعاد مصادر الضغوط النفسية وآثارها فى الأبعاد التالية:

أ) **خصائص وسمات الطفل**:»هي مجموعة الخصائص والسمات السلوكية والعقلية والاجتماعية والنفسية المميزة للطفل ذي اضطراب التوحد، والغامضة والغريبة على الأمهات والتي يصعب عليهن فهمها أو التعامل معها».

(ب) **التشخيص والعلاقة بالمهنيين**: « هي المعاناة والمشكلات التي تواجهوها الأمهات عند تشخيص حالة أطفالهن باضطراب التوحد، والعلاقة المعقدة، والمليئة بالمشاحنات بين الوالدين والأخصائيين، والأسلوب التي تخلو من المشاعر العاطفية والوجدانية التي يتعامل بها بعض المهنيين».

(ج) **الأعباء المادية والوظيفية والاجتماعية**: «هي تلك الأعباء الاقتصادية التي تثقل كاهل الأسرة، واضطرار الأم وأفراد الأسرة لتحمل أعباء وظيفية إضافية داخل وخارج نطاق الأسرة، والافتقار للدعم والتعاطف من المحيطين».

(د) **المشكلات الأسرية**: « هي المشكلات التي تنشأ بين الزوج والزوجة بعد تشخيص حالة طفلهما باضطراب التوحد، وتوتر العلاقات بين أفراد الأسرة بسبب وجود الطفل بينهم».

(ه) **الآثار النفسية والبدنية**: «هي تلك الآثار التي تشعر بها الأم بسبب أعباء الطفل ذي اضطراب التوحد من شعور بالضيق، والكآبة، والتوتر، والاجهاد، والآلم».

(٤) تكون المقياس في صورته المبدئية من (٥٠) عبارة تم توزيعها على أبعاد المقياس الخمسة بواقع (١٠) عبارات لكل بعد، وروعى عند إعداد وصياغة العبارات ما يلى :

أ) أن تكون الألفاظ والعبارات الموجودة في السؤال بسيطة وسهلة وليست غريبة أو غامضة بالنسبة لأفراد العينة.

(ب) صياغة العبارات بصورة لا توحى بإجابات معينة ولا تتضمن إلا فكرة واحدة حتى لا يحدث سوء فهم لدى المسترشدات عند الإجابة عن السؤال.

(ت) تجنب أسئلة لا لزوم لها أو غير ضرورية.

(ب) **تقنين المقياس**:

(١) **صدق المقياس**:

أ) **صدق المحتوي (المحكمين)**:

تم عرض المقياس على أعضاء هيئة التدريس بأقسام الصحة النفسية والتربية الخاصة بكليات التربية بجامعة الزقازيق، وعين شمس، وجامعة الملك سعود (الملحق الأول)، وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث :

(١) تقدير ما إذا كانت العبارات الموضوعة تقيس ما وضعت تقيس ما وضعت لقياسه أم لا.

(٢) مدى مناسبة العبارات لطبيعة العينة موضوع الدراسة.

(٣) مدى مناسبة الأبعاد، وما يمكن حذفه منها أو إضافته إليها.

وقامت الباحثة بتفريغ آراء السادة المحكمين وحساب التقدير الكمى والكيفي للاستجابات وتم ذلك على النحو التالي:

١ـ التقدير الكمى: تم فيها حساب نسبة الاتفاق لكل عبارة حتى يمكن اتخاذ قرار بشأن الإبقاء على العبارات التي لا تقل عن (٩٠٪)، واستبعاد ما ينخفض عن مستوى الاتفاق عليه.

٢ـ التقدير الكيفي : حيث تم إجراء التعديلات وصياغة بعض العبارات بناء على آراء المحكمين والمراجعة النهائية للعبارات، وقد أسفرت هذه العملية عما يلى :

- لم يطلب المحكمين حذف أي من عبارات المقياس.
- تم تعديل صياغة بعض العبارات، وقد عرضت هذه العبارات بعد تعديلها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس الذين أبدوا موافقتهم على التعديل.

وهكذا تكون المقياس بعد التحكيم من (٥٠) عبارة موزعة على (٥) أبعاد بمعدل (١٠) عبارات لكل بعد، وهي تغطي مصادر وآثار الضغوط كما تدركها أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد وأمام كل منها أربع اختيارات للإجابة

هي: (كثيرًا، أحيانًا، نادرا، أبدًا) والمطلوب اختيار إجابة واحدة منها لكل عبارة، وتعطى الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

(ب) **الصدق التلازمي**:

تم حساب الصدق التلازمي بين المقياس الحالي، ومقياس مصادر الضغوط (الصورة المختصرة) A short- Form of the Questionnaire on Resources stress (QRS) إعداد/ فريدرك وجرينبرج وكرينك Friedrich, Greenberg & Crnic (1983) ترجمة وتقنين: إبراهيم المعيقل، وإيهاب الببلاوي (٢٠٠٧)، وقد كان معامل الارتباط بينهما (٠,٨٧)، مما يدل على صدق المقياس.

(٢) **ثبات المقياس**:

أ) **إعادة التطبيق**:

تم إجراء تطبيقين للمقياس بفاصل زمنى بينهما قدره اسبوعين، وذلك على عينة من (٤٧) أمًا يعاني أطفالهن من اضطراب التوحد، وروعى أن تكون ظروف التطبيقين متقاربة إلى حد ما، وقد كان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني (٠,٨٦) وهو معامل ارتباط مرتفع ودال إحصائيًا.

(ب) **حساب معامل ألفا لـ «كرونباخ» والتجزئة النصفية لـ» سبيرمان/براون»**:

تم حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس الضغوط لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد بطريقتين الأولى هي حساب معامل ألفا ل «كرونباخ»، والثانية هي حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ل» سبيرمان/براون»، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١)

معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس الضغوط لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد

م	الأبعاد	معامل الثبات	
		معامل ألفا	التجزئة النصفية
١	خصائص وسمات الطفل	٠,٧٨٠٣	٠,٧٥٧٧
٢	المشكلات الزوجية	٠,٨١٣٢	٠,٧٩٣٤
٣	التشخيص والعلاقة بالمهنيين	٠,٧٣٠٣	٠,٧٢٦٥
٤	الأعباء المادية والوظيفية والاجتماعية	٠,٦٤١٨	٠,٦٦٢٣
٥	الآثار النفسية والبدنية	٠,٨٤٨٨	٠,٨١٤٨
	الثبات الكلي للمقياس	٠,٧٣٧٨	٠,٧٥٥٦

يتضح من الجدول (١) أن معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس الضغوط لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد بالطريقتين (ألفا لـ كرونباخ، التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون) مرتفعة مما يدل على ثبات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

(٣) التجانس الداخلي:

قامت الباحثة بحساب التجانس الداخلي وذلك بإيجاد معامل ارتباط كل عبارة بالمجموع الكلي للبعد باستخدام معامل بيرسون، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٢)

معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي (البعد)

خصائص وسمات الطفل		المشكلات الزوجية والأسرية		التشخيص والعلاقة بالمهنيين		الأعباء المادية والوظيفية والاجتماعية		الآثار النفسية والبدنية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٦	١١	٠,٦٤	٢١	٠,٥٤	٣١	٠,٦٨	٤١	٠,٦٩
٢	٠,٨٧	١٢	٠,٧٥	٢٢	٠,٨٩	٣٢	٠,٧٥	٤٢	٠,٨٢
٣	٠,٧٩	١٣	٠,٨٣	٢٣	٠,٧٨	٣٣	٠,٨٣	٤٣	٠,٧٨
٤	٠,٧٥	١٤	٠,٧٣	٢٤	٠,٨٦	٣٤	٠,٨٠	٤٤	٠,٧٤
٥	٠,٦٨	١٥	٠,٦٨	٢٥	٠,٦٤	٣٥	٠,٦٦	٤٥	٠,٧٩
٦	٠,٧٢	١٦	٠,٨٣	٢٦	٠,٧١	٣٦	٠,٧٩	٤٦	٠,٧٦
٧	٠,٧١	١٧	٠,٧٩	٢٧	٠,٨٢	٣٧	٠,٨٥	٤٧	٠,٨١

خصائص وسمات الطفل		المشكلات الزوجية والأسرية		التشخيص والعلاقة بالمهنيين		الأعباء المادية والوظيفية والاجتماعية		الآثار النفسية والبدنية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٨	٠,٨١	١٨	٠,٨٢	٢٨	٠,٦٦	٣٨	٠,٨٠	٤٨	٠,٦٨
٩	٠,٦٥	١٩	٠,٧٥	٢٩	٠,٦٧	٣٩	٠,٧٠	٤٩	٠,٧١
١٠	٠,٧٧	٢٠	٠,٧٨	٣٠	٠,٧٤	٤٠	٠,٦٨	٥٠	٠,٦٧

وهكذا يتضح من الجدول (٢) أن جميع عبارات المقياس دالة عند ٠,٠١

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق المقياس للكشف عن الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

مفتاح تصحيح مقياس الضغوط لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد:

يتكون المقياس في صورته النهائية ملحق (١) من (٥٠) عبارة موزعة كما في الجدول التالي:

جدول (٣)

مفتاح تصحيح مقياس الضغوط لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد

أبعاد المقياس	أرقام العبارات	عدد العبارات
خصائص وسمات الطفل	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦، ٤١، ٤٦	١٠
المشكلات الزوجية	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧، ٤٢، ٤٧	١٠
التشخيص والعلاقة بالمهنيين	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨، ٤٣، ٤٨	١٠
الأعباء المادية والوظيفية والاجتماعية	٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩، ٤٤، ٤٩	١٠
الآثار النفسية والبدنية	٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠، ٤٥، ٥٠	١٠
المجموع الكلى		٥٠

من الإجراءات السابقة تأكدت الباحثة من ثبات وصدق مقياس الضغوط لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالي لقياس الضغوط.

(٢) مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد
إعداد: الباحثة

لم تعثر الباحثة على مقياس للكشف عن الأفكار اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ونظرًا لخصوصية الأفكار اللاعقلانية التي تتمسك بها تلك الأمهات في إطار ما يعرف بالأفكار اللاعقلانية النوعية والتي تحدثنا عنها في الفصل الثاني، قامت الباحثة بتصميم مقياس للكشف عن تلك الأفكار لديهن.

أ) خطوات بناء المقياس

(١) تم الإطلاع على الأطر النظرية التى تناولت الأفكار اللاعقلانية بشكل عام، والأفكار اللاعقلانية النوعية التي تتمسك بها الفئات الخاصة؛ مثل: المكفوفين، والصم ... وغيرهم على وجه الخصوص، وتحليل كافة ما يذخر به التراث السيكولوجي والذي أتيح للباحثة الإطلاع عليه من دراسات وبحوث سابقة اهتمت بموضوع الأفكار اللاعقلانية.

(١) تم الإطلاع على العديد من المقاييس والاختبارات التى أعدت لقياس الأفكار اللاعقلانية ومن بينها: مقياس الأفكار العقلانية – اللاعقلانية الذي قام بتعريبه وتقنينه للبيئة الأردنية (الريحاني، ١٩٨٥)، مقياس محمد عبد الرحمن ومعتز عبد الله (١٩٩٤)، قائمة المعتقدات اللاعقلانية إعداد كوبمانز وآخرون (Koomans,. Sandermam,. Timmerman et al, 1994) تعريب/ نعمان الموسوي (٢٠٠٥)، ومقياس الأفكار اللاعقلانية للمكفوفين إعداد/ إيهاب الببلاوي (١٩٩٩)، ومقياس الأفكار اللاعقلانية للصم إعداد/ حسيب عبد ربه (٢٠٠٢)، ومقياس الأفكار اللاعقلانية للأطفال المعاقين سمعيًا إعداد/ هاني أبو هاشم (٢٠٠٢).

(٢) تم القيام بدراسة استطلاعية حول الأفكار والمعتقدات التي تتمسك بها أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والمرتبطة بأطفالهن، وقد تم ذلك من خلال مقابلات شخصية جماعية وفردية مع بعض أمهات ذوي اضطراب التوحد وكان عددهن (٤٧) أمًا.

(٣) وفى ضوء الأطر النظرية والدراسات والمقاييس السابقة والدراسة الاستطلاعية تم تحديد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التالية:

الفكرة الأولى: "يجب أن أبحث عن السبب، أو الأسباب التي أدت إلى إصابة طفلي باضطراب التوحد حتى أتخلص من مشاعر الذنب والكآبة ويهدأ بالي".

هذه فكرة لاعقلانية: حيث تعتقد من تتبنى هذه الفكرة من الأمهات أنه من الضروري البحث عن السبب الذي أدى إلى إصابة طفلها باضطراب التوحد؛ وإلا لن يهدأ بالها، ولن تستطيع التخلص من مشاعر بالذنب تجاه طفلها لاعتقادها بأنه عقاب من الله على فعل قد اقترفته هي، أو زوجها».

أما الأم العقلانية: هي التي تدرك أن البحث عن السبب ما هو إلا إهدار للوقت، وتضييع من فرص الطفل في الحصول على خدمات طبية، وتعليمية عاجلة، وأن العلم لم يصل حتى الآن إلى أسباب حاسمة للإصابة باضطراب التوحد.

الفكرة الثانية: «لا يمكنني فهم سلوكيات، أو سمات طفلي مهما حاولت ذلك؛ لأن خصائصه غامضة يصعب فهمها».

هذه فكرة لاعقلانية: حيث أن الأمهات اللاتي يتمسكن بتلك الفكرة، لديهن إعتقاد بأن سلوكيات وخصائص طفلهن ستظل غامضة وغير مفهومة لها مهما حاولت، أو سعت نحو فهمه.

أما الأم العقلانية: هي من تدرك أنه من خلال الاطلاع والاستماع للمتخصصين يمكن فهم طبيعة وخصائص طفلها، والتعامل معه، وأنه مثل غيره من الأطفال الآخرين الذين يعانون من إعاقات أو مشكلات نمائية.

الفكرة الثالثة: «من المؤكد أن هناك علاج شافي لطفلي، ليصبح طبيعي مثل أقرانه».

هذه فكرة لاعقلانية: حيث أن تلك الأم تعيش في عالم من أحلام اليقظة تجعلها تعتقد أنه من الممكن أن يكون مثل أقرانه من جديد كما لو أنه مرض

يرجى الشفاء منه، أو أن الله سوف يمن عليه بمعجزه، وأن ما يعيش فيه ما هي إلا مرحلة وقتية يمر بها قد تطول أو تقصر؛ لذا يجب عليها أن يتهيأن لهذه اللحظة.

أما الأم العقلانية: هي من تتقبل طفلها كما هو عليه، وتتعايش مع حالته بصورة سوية، وتكرس طاقتها وجهدها للتغلب على جوانب قصوره بتعويض ذلك في المجالات التي يمكن أن يحرز فيها تقدمًا ونجاحًا؛ بما يتناسب وإمكاناته، وترضى بما قسمه الله لها، وتؤمن بأن إعاقته ليس نهاية العالم.

الفكرة الرابعة: « ينبغي أن تتحسن مهارات طفلي بمجرد تدريبه على السلوكيات والمهارات المناسبة».

هذه فكرة لاعقلانية: حيث تعتقد من تتبنى هذه الفكرة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد أن طفلها ينبغي أن تتطور مهاراته المعرفية والسلوكية حال تقديم التدريبات المناسبة له، ولا يجوز أن يخطئ مرة أخرى في مهارة سبق أن تعلمها.

أما الأم العقلانية: هي من تعرف حدود إمكانيات وقدرات طفلها الحقيقية، وتحاول أن تحفز طفلها على انجاز ما يقوم به من نشاط، وحينما يخطئ لا تعد خطئه هذا كارثة، وتحاول أن تبذل الجهد حتى يشعر بالاستمتاع بممارسة النشاط في ذاته وليس من أجل نتائجه.

الفكرة الخامسة: «إعاقة طفلي هي مصدر ألمي وتعاستي في الحياة؛ لذا ينبغي إلقاء اللوم عليه».

هذه فكرة لاعقلانية: حيث تعتقد من تتبنى هذه الفكرة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد أن إعاقة طفلهن هى سبب تعاستها وحزنها؛ لذا فهي تلقى باللوم على طفلها لأن إعاقته تقف وراء معاناتها النفسية، فهي تعتبر الإعاقة مأساة لا يمكن قهرها.

أما الأم العقلانية: هي التي تؤمن بأن إعاقة طفلها اختبار من الله، وابتلاء ينبغي الصبر عليه، حتي يكافئها الله على صبرها.

الفكرة السادسة: « ينبغي أن أبعد طفلي عن الآخرين حتى يسلم من مراقبتهم ونقدهم له ولي».

هذه فكرة لاعقلانية: حيث أن من تتبنى هذه الفكرة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعتقدن أن الناس لا يشغل بالهم إلا ملاحظة طفلها بنظراتهم ومراقبتهم لتصرفاته وأفعاله؛ مما يثير لديها التوتر فيدفعها ذلك للارتباك فتقع في مشكلات كثيرة، لذا تؤمن بأن خير وسيلة لتجنب تلك المشكلات هي الانعزال والبعد عن الآخرين.

أما الأم العقلانية: فهي من تندمج هي وطفلها مع أفراد المجتمع، ويستمتعا بالتواجد مع الآخرين ويشاركونهم أفراحهم وأحزانهم؛ فهي تؤمن بأن لكل فرد نقائص وعيوب لا تنقص من قدره شيئًا، وأنه لا يمكن لأي إنسان أن يعيش بمعزل عن الآخرين فتجنب الناس والابتعاد عنهم يثير فضولهم.

الفكرة السابعة: «إن تأمين المستقبل المهني والمادي لطفلي درب من المستحيل».

هذه فكرة لاعقلانية»: حيث تعتقد من تتبنى هذه الفكرة أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد أن حصوله على مهنة مناسبة ذات عائد مادي أمل لا يمكن تحقيقه، هذا إلى جانب الضغوط بشأن القدرة على الوفاء بمتطلبات الحياة بجميع أنواعها المادية والنفسية والاجتماعية.

أما الأم العقلانية: هي من تدرك أن اضطراب طفلها ليست بالعيب الخطير الذي يحول بين ممارسة طفلها لكثير من المهن ذات العائد المادي الذي يتناسب مع إمكاناته وقدراته، والحياة تحفل بالعديد من النماذج بمن له نفس حالته الذين استطاعوا مواصلة حياتهم.

(٤) تكون المقياس في صورته المبدئية من (٣٥) عبارة تم توزيعها على أبعاد (أفكار) المقياس السبعة بواقع (٥) عبارات لكل بعد (فكرة)، وروعى عند إعداد وصياغة العبارات ما يلى :

أ) أن تكون الألفاظ والعبارات الموجودة في السؤال بسيطة وسهلة وليست غريبة أو غامضة بالنسبة لأفراد العينة.

(ب) صياغة العبارات بصورة لا توحى بإجابات معينة ولا تتضمن إلا فكرة واحدة حتى لا يحدث سوء فهم لدى المسترشدات عند الإجابة عن السؤال.
(ت) تجنب أسئلة لا لزوم لها أو غير ضرورية.

(ت) **تقنين المقياس**:

(١) **صدق المقياس**:

أ) **صدق المحتوي (المحكمين)**:

تم عرض المقياس على أعضاء هيئة التدريس بأقسام الصحة النفسية والتربية الخاصة بكليات التربية بجامعات الزقازيق، وعين شمس، والملك سعود(الملحق الأول)، وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث :

(١) تقدير ما إذا كانت العبارات الموضوعة تقيس ما وضعت تقيس ما وضعت لقياسه أم لا.
(٢) مدى مناسبة العبارات لطبيعة العينة موضوع الدراسة.
(٣) مدى مناسبة الأبعاد، وما يمكن حذفه منها أو إضافته إليها.

وقامت الباحثة بتفريغ آراء السادة المحكمين وحساب التقدير الكمى والكيفي للاستجابات وتم ذلك على النحو التالي:

١ـ التقدير الكمى: تم فيها حساب نسبة الاتفاق لكل عبارة حتى يمكن اتخاذ قرار بشأن الإبقاء على العبارات التي لا تقل عن (٩٠٪)، واستبعاد ما ينخفض عن مستوى الاتفاق عليه.

٢ـ التقدير الكيفي : حيث تم إجراء التعديلات وصياغة بعض العبارات بناء على آراء المحكمين والمراجعة النهائية للعبارات، وقد أسفرت هذه العملية عما يلى :

- لم يطلب المحكمين حذف أي من عبارات المقياس.
- تم تعديل صياغة بعض العبارات، وقد عرضت هذه العبارات بعد تعديلها عليهم مرة أخرى – أعضاء هيئة التدريس – وأبدوا موافقتهم على التعديل.

وقد صاغت الباحثة (٣٥) عبارة موزعة على (٧) أبعاد بواقع (٥) عبارات لكل بعد، وهي تغطي الضغوط النفسية كما تدركها أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وأمام كل منها أربع اختيارات للإجابة هي: (كثيرا، أحيانًا، نادرا، أبدًا) والمطلوب اختيار إجابة واحدة منها لكل عبارة وتعطى الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

(٢) **ثبات المقياس**:

أ) **إعادة التطبيق**:

تم إجراء تطبيقين للمقياس بفاصل زمنى بينهما قدره اسبوعين، وذلك على عينة من (٤٧) أمًا يعاني أطفالهن من اضطراب التوحد، وروعى أن تكون ظروف التطبيقين متقاربة إلى حد ما، وقد كان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني (٠,٨١) وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا.

(ب) **حساب معامل ألفا لـ «كرونباخ» والتجزئة النصفية لـ» سبيرمان/براون»**:

تم حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس الأفكار اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد بطريقتين الأولى هي حساب معامل ألفا ل «كرونباخ»، والثانية هي حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ل» سبيرمان/براون»، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات ثبات الأبعاد لمقياس الأفكار اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد

م	الأبعاد	معامل الثبات	
		معامل ألفا	التجزئة النصفية
١	الفكرة الأولى	٠,٧٤	٠,٧٨
٢	الفكرة الثانية	٠,٧٢	٠,٧٥
٣	الفكرة الثالثة	٠,٧٨	٠,٨٠
٤	الفكرة الرابعة	٠,٧٠	٠,٧٢
٥	الفكرة الخامسة	٠,٧١	٠,٧٤
٦	الفكرة السادسة	٠,٧٣	٠,٧٥
٧	الفكرة السابعة	٠,٧٥	٠,٧٨

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس الأفكار اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد بالطريقتين (ألفا ل كرونباخ، التجزئة النصفية ل سبيرمان/براون) مرتفعة مما يدل على ثبات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

(٣) **التجانس الداخلي**:

قامت الباحثة بحساب التجانس الداخلي وذلك بإيجاد معامل ارتباط كل عبارة بالمجموع الكلي للبعد باستخدام معامل بيرسون، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٥)

معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي (البعد)

الفكرة الأولى		الفكرة الثانية		الفكرة الثالثة		الفكرة الرابعة		الفكرة الخامسة		الفكرة السادسة		الفكرة السابعة	
المفردة	م. الارتباط	المفردة	م. الارتباط	المفردة	م. الارتباط	المفردة	م. الارتباط	المفردة	م. الارتباط	المفردة	م. الارتباط	المفردة	م. الارتباط
١	٠,٧١	٦	٠,٦٥	١١	٠,٦٤	١٦	٠,٧٦	٢١	٠,٥٧	٢٦	٠,٥٨	٣١	٠,٦٥
٢	٠,٦٩	٧	٠,٥٧	١٢	٠,٥٨	١٧	٠,٦٥	٢٢	٠,٦٨	٢٧	٠,٥٦	٣٢	٠,٧٢
٣	٠,٦٢	٨	٠,٦٠	١٣	٠,٦٦	١٨	٠,٦١	٢٣	٠,٦٣	٢٨	٠,٦٣	٣٣	٠,٦٧
٤	٠,٧٦	٩	٠,٥٥	١٤	٠,٧٦	١٩	٠,٥٩	٢٤	٠,٧٢	٢٩	٠,٦٢	٣٤	٠,٦٥
٥	٠,٥٨	١٠	٠,٧٠	١٥	٠,٦٣	٢٠	٠,٦٣	٢٥	٠,٦٩	٣٠	٠,٧٣	٣٥	٠,٥٦

وهكذا يتضح من الجدول (٥) أن عبارات المقياس دالة عند ٠,٠١

مفتاح تصحيح مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد:

يتكون المقياس في صورته النهائية ملحق (١) من (٣٥) عبارة موزعة كما في الجدول التالي:

جدول (٦)

مفتاح تصحيح مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد

أبعاد المقياس	أرقام العبارات	عدد العبارات
الفكرة الأولى	١، ٨، ١٥، ٢٢، ٢٩	٥
الفكرة الثانية	٢، ٩، ١٦، ٢٣، ٣٠	٥
الفكرة الثالثة	٣، ١٠، ١٧، ٢٤، ٣١	٥
الفكرة الرابعة	٤، ١١، ١٨، ٢٥، ٣٢	٥
الفكرة الخامسة	٥، ١٢، ١٩، ٢٦، ٣٣	٥
الفكرة السادسة	٦، ١٣، ٢٠، ٢٧، ٣٤	٥
الفكرة السابعة	٧، ١٤، ٢١، ٢٨، ٣٥	٥
المجموع الكلى		٣٥

من الإجراءات السابقة تأكدت الباحثة من ثبات وصدق مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالي .

خامسا: الأساليب الاحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية المعروفة اختصارًا باسم SPSS/PC:

(١) حساب معامل الارتباط لبيرسون.

(٢) حساب ارتباط المفردات بالأبعاد والأبعاد بالدرجة الكلية.

(٣) حساب ثبات المقاييس باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

(٤) حساب المتوسطات والانحراف المعياري والتكررات.

نتائج البحث:

اختبار صحة التساؤل الأول وتفسيره:

ينص التساؤل على أنه: «ما أكثر الأفكار اللاعقلانية شيوعًا بين أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد؟».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب متوسط درجة البعد على النحو الذي يوضحه جدول (٧)

جدول (٧)

ترتيب الأفكار اللاعقلانية بين أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحدن = ٤٧

أبعاد المقياس	عدد مفردات البعد	متوسط درجة البعد	متوسط درجة المفردة	الترتيب
الفكرة الأولى	٥	١٥,٥٥٣	٣,١١	٥
الفكرة الثانية	٥	١٧,١٢٧	٣,٤٣	٣
الفكرة الثالثة	٥	١٨,٨٥١	٣,٧٧	١
الفكرة الرابعة	٥	١٦,١٧٠	٣,٢٣	٤
الفكرة الخامسة	٥	١٧,٨٠٨	٣,٥٦	٢
الفكرة السادسة	٥	١٣,٤٦٨	٢,٦٩	٧
الفكرة السابعة	٥	١٤,٥٣١	٢,٩١	٦

هكذا يتضح من جدول (٧) أن ترتيب الأفكار على النحو التالي: جاءت الفكرة الثالثة في الترتيب الأول، ثم الفكرة الخامسة، يليها الفكرة الثانية، والفكرة الرابعة، ثم الفكرة الأولى، والفكرة السابعة، وأخيرًا الفكرة السادسة.

وهكذا يتبين أن الفكرة اللاعقلانية الثالثة جاءت في الترتيب الأول والتي تنص على: «من المؤكد أن هناك علاج شافي لطفلي، ليصبح طبيعي مثل أقرانه». وفيها تعيش الأم في عالم من أحلام اليقظة تجعلها تعتقد أنه من الممكن أن يكون مثل أقرانه من جديد كما لو أنه مرض يرجى الشفاء منه، أو أن الله سوف يمن عليه بمعجزه، وأن ما يعيش فيه ما هي إلا مرحلة وقتية يمر بها قد تطول، أو تقصر؛ لذا يجب عليها أن يتهيأن لهذه اللحظة. فتلك الأمهات يصعب عليهن الاعتراف بأن التوحد إعاقة سوف تلازم أطفالهن مدى الحياة، ويعشن على أمل أن هناك علاج يمكن أن يشفي الطفل، ويرفض فكرة أن طفلهن سوف يستمر على هذا النحو بقية حياته، وقد يعزز تلك الفكرة ما رأته الباحثة من أن بعض المراكز التي تقدم خدمات لهؤلاء الأطفال، من يوهم الأمهات بأنها مسألة وقتية، وأن الطفل لا يعاني من مشكلة حقيقية، وأنه سوف يتحسن ويصبح مثل أقرانه، وذلك لاستنزاف موارد الأسرة، فقد يبيعون لهم الأحلام الزائفة، والطموحات الواهية، والتي تصدقها الأمهات، ويعشن أساري لتلك الأوهام.

أما في الترتيب الثاني فقد جاءت الفكرة اللاعقلانية الخامسة والتي تنص على: «إعاقة طفلي هي مصدر ألمي وتعاستي في الحياة؛ لذا ينبغي إلقاء اللوم عليه». حيث تعتقد من تتبنى هذه الفكرة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد أن إعاقة طفلهن هى سبب تعاستها وحزنها؛ لذا فهي تلقى باللوم على طفلها لأن إعاقته تقف وراء معاناتها النفسية، فهي تعتبر الإعاقة مأساة لا يمكن قهرها. إذ أن بعض الأمهات أن طفلهن هو عقاب من الله على ذنب اقترفنه في حياتهن، ولذلك تتولد لديهن مشاعر سلبية تجاه أطفالهن، باعتباره هو سبب شقائهن وتعاستهن في الحياة؛ بل قد يعتقدن أنه سبب توتر العلاقة بينهن وبين أزواجهن، وأنه مصدر متابعهن في هذه الحياة، لذلك قد نجدهن يتعاملن مع أطفالهن بشفقة ولمواره مشاعرهن الحقيقية بالرفض في بعض الأحيان والكره في أحيان أخرى.

أما في الترتيب الثالث فقد جاءت الفكرة اللاعقلانية الثانية والتي تنص على: «لا يمكنني فهم سلوكيات، أو سمات طفلي مهما حاولت ذلك؛ لأن خصائصه غامضة يصعب فهمها». حيث أن الأمهات اللاتي يتمسكن بتلك الفكرة، لديهن إعتقاد بأن سلوكيات وخصائص طفلهن ستظل غامضة وغير مفهومة لها مهما حاولت، أو سعت نحو فهمه. وسبب انتشار تلك الفكرة أن اضطراب التوحد من الإعاقات التي لم يسلط عليها الضوء في البيئة العربية إلا في خلال السنوات الأخيرة، ومن ثم لم تتاح معلومات كافية تسمح للأمهات بفهم ما يعاني منه أطفالهن، إذ لا تقدم الدولة خدمات إرشادية لتلك الأسر تساعدهم على فهم خصائص هؤلاء الأطفال اللهم إلا بعض الجهود الفردية التي تقدمات بعض المؤسسات الأهلية غير الحكومية، وهي تجارب فردية محدودة. كما أن الخدمات التي تقدمها المؤسسات الحكومية محدودة للغاية، وخاصة إذا علمنا أن وزارة التربية والتعليم لم تتح برامج تعليمية لهؤلاء الأطفال إلا خلال السنتين الأخيرتين في محافظة الشرقية على سبيل المثال، وهو ما يحد من مشاركة الأمهات في تلك البرامج من خلال المناقشات التي يمكن أن يتيحها تواجد أطفالهن في مؤسسات تعليمية.

بينما في الترتيب الرابع فقد جاءت الفكرة اللاعقلانية الرابعة والتي تنص على: « ينبغي أن تتحسن مهارات طفلي بمجرد تدريبه على السلوكيات والمهارات المناسبة». حيث تعتقد من تتبنى هذه الفكرة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد أن طفلها ينبغي أن تتطور مهاراته المعرفية والسلوكية حال تقديم التدريبات المناسبة له، ولا يجوز أن يخطئ مرة أخرى في مهارة سبق أن تعلمها. إذ أن خبرات الأمهات مع أطفالهن الآخرين تشير إلى أنه بمجرد تعليم الأطفال مهارات؛ مثل: تناول الطعام والشراب، والتدريب على الإخراج، والمهارات الاجتماعية... وغيرها من المهارات الأخرى يتطور سلوك الأطفال، فلا يفهمن ما السر وراء تأخر تعلم الطفل، ويعزز تلك الفكرة ما سبق أن ذكرته الباحثة من أن بعض المراكز يحاولوا أن يؤكدوا أن سلوكيات أطفالهن سوف تتعدل وتتغير بمجرد تقديم تلك البرامج دون مجهود منهن؛ مما يجعل بعض الأمهات يركن إلى ذلك.

فيما جاءت في الترتيب الخامس الفكرة اللاعقلانية الأولى والتي تنص على: «يجب أن أبحث عن السبب، أو الأسباب التي أدت إلى إصابة طفلي باضطراب التوحد حتى أتخلص من مشاعر الذنب والكآبة ويهدأ بالي». حيث تعتقد من تتبنى هذه الفكرة من الأمهات أنه من الضروري البحث عن السبب الذي أدى إلى إصابة طفلها باضطراب التوحد؛ وإلا لن يهدأ بالها، ولن تستطيع التخلص من مشاعر بالذنب تجاه طفلها لاعتقادها بأنه عقاب من الله على فعل قد اقترفته هي، أو زوجها». إذ أن بعض الأمهات من خلال معايشة الباحثة لهن يسعين سعيًا دءوبًا للبحث عن سبب يقنعهن بإصابة طفلهن بهذا الاضطراب، فينشغلن بذلك؛ مما قد يتسبب في ضياع وقت كثير ومهم من عمر الطفل وخاصة في بدايات اكتشاف الإعاقة، مما يضيع على الطفل فرص التدخل المبكر وتقديم برامج مناسبة له.

أما في الترتيب السادس فقد جاءت الفكرة اللاعقلانية السابعة والتي تنص على: «إن تأمين المستقبل المهني والمادي لطفلي درب من المستحيل». حيث تعتقد من تتبنى هذه الفكرة أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد أن

حصوله على مهنة مناسبة ذات عائد مادي أمل لا يمكن تحقيقه، هذا إلى جانب الضغوط بشأن القدرة على الوفاء بمتطلبات الحياة بجميع أنواعها المادية والنفسية والاجتماعية. إن اكتشاف الأمهات يومًا بعد يوم لقصور قدرات أطفالهن يجعلهن يعانين من قلق المستقبل فيما يتعلق بمستقبلهم، ومدى قدرة هؤلاء الأطفال في المستقبل على رعاية أنفسهم، ويدور بشأن ذلك عشرات التساؤلات في أذهانهن، من بينها: هل طفلي قادر في المستقبل على أن يتعلم مهنة؟ هل ستوفر له تلك المهنة الدخل الثابت؟ هل سيستطيع الاعتماد على نفسه وأن تكون له حياة مستقلة؟ هل سيكون قادر على الزواج؟ من سيرعاه بعد وفاتي؟ ... وغيرها من التساؤلات التي تزدحم بها عقولهن؛ مما يشكل عليهن ضغطًا طوال الوقت، ولا أحد يجيب عن هذه الأسئلة، ومن يجيب إما أن يكون متفاءل بشكل مبالغ فيه، أو متشائم يجعل من الصورة سوداوية.

وجاءت في الترتيب الأخير الفكرة اللاعقلانية السادسة والتي تنص على: « ينبغي أن أبعد طفلي عن الآخرين حتى يسلم من مراقبتهم ونقدهم له ولي». حيث أن من تتبنى هذه الفكرة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعتقدن أن الناس لا يشغل بالهم إلا ملاحظة طفلها بنظراتهم ومراقبتهم لتصرفاته وأفعاله؛ مما يثير لديها التوتر فيدفعها ذلك للارتباك فتقع في مشكلات كثيرة، لذا تؤمن بأن خير وسيلة لتجنب تلك المشكلات هي الانعزال والبعد عن الآخرين. إذ أن الأمهات يشعرن في كل لحظة أنهن وأطفالهن موضع لمراقبة من الآخرين في الشارع، وعند زيارة الأقارب لمنزلهم أو العكس، أو أثناء المشاركة في المناسبات الاجتماعية... فكل ذلك وغيرها من المواقف يجعل الأم تأخذ قررًا بالابتعاد عن الآخرين، ويعشن وأطفالهن في عالم ينغلقن فيه على أنفسهن، حتي يسلمن من نظرات الشفقة والرأفة أحيانا، ونظرات السخرية والضحك أحيانًا أخرى، فيجدن في بقاء طفلهن بالمنزل الملاذ والملجأ والراحة، ولكن في الوقت نفسه يشعرهن هذا التقوقع بالنقمة والضيق على هذا المجتمع الذي لم يرحمهم ويراعي ويفهم حالة طفلهن.

اختبار صحة الفرض الأول وتفسيره:

ينص الفرض على أنه « توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد والأفكار اللاعقلانية لديهن».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد والأفكار اللاعقلانية لديهن على النحو الذي يوضحه جدول (٨)

جدول (٨)

معامل الارتباط بين الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد والأفكار اللاعقلانية لديهن

الأفكار اللاعقلانية	الدرجة الكلية للضغوط النفسية	مستوى الدلالة
الفكرة الأولى	٠,٧٥	٠,٠١
الفكرة الثانية	٠,٨٧	٠,٠١
الفكرة الثالثة	٠,٨٠	٠,٠١
الفكرة الرابعة	٠,٧٨	٠,٠١
الفكرة الخامسة	٠,٨٢	٠,٠١
الفكرة السادسة	٠,٦٨	٠,٠١
الفكرة السابعة	٠,٧١	٠,٠١

هكذا يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد والأفكار اللاعقلانية لديهن.

وهكذا اتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتائج الدراسات السابقة ففي إطار بحث طبيعة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية قام شايع مجلي (٢٠١١) بدراسة على (٣٠٠) طالب وطالبة بكلية التربية بمدينة صعده، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية وبين الضغوط النفسية.

وقامت فاتن ميرزا (٢٠٠٧) بدراسة استهدفت التعرف إلى العلاقة المباشرة وغير المباشرة بين الأفكار اللاعقلانية من ناحية، وكل من الضغوط المهنية وصراع الأدوار المهنية الأسرية واستراتيجيات التعامل مع جهة أخرى، لدى عينة بلغت (٣٢٠) معلماً ومعلمةً من معلمي مدارس التربية الخاصة في الكويت. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين الأفكار اللاعقلانية من جهة، وكل من صراع الأدوار المهنية الأسرية والضغوط المهنية من جهة أخرى.

وقام عبد الله أحمد (٢٠٠٤) بدراسة هدفت التعرّف إلى مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية، وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى عينة بلغت (١٢٩) معلماً و(١٨٩) معلمةً من معلمي مديريات التربية والتعليم بمدينة تعز في اليمن. ودلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأفكار اللاعقلانية من جهة والاحتراق النفسي من جهة أخرى لدى أفراد عينة الدراسة ككل تبعًا لمتغير الجنس.

فقد استهدفت دراسة بوشتر Pochtar (2010) فحص العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية لدى الوالدين والوجدان السلبي والممارسات الوالدية السلبية من حيث ارتباطها بأداء الطفل التكيفي والاجتماعي الانفعالي. شارك في الدراسة (٧٩) من أمهات أطفال ما قبل المدرسة المحالين، أو الذين يحصلون على خدمات خاصة بتأخر النمو. وأشارت النتائج إلى أن والدي الأطفال ذوي الإعاقة الأعلى في المعتقدات اللاعقلانية أعلى في مستوى الضغوط النفسية. وأن ارتفاع مستويات الضغوط والأفكار اللاعقلانية يرتبط بالممارسات الوالدية غير الملائمة. ولقد أشارت التحليلات ان هناك ثلاثة متغيرات هي الضغوط الوالدية والوالدية غير الملائمة والوالدية التي تستخدم العقاب تسهم بشكل دال وتعد منبئ عن الأداء السلوكي للطفل. ولقد تم استخدام طريقة Bootstrapping والتي تعنى البدء في التطوير والتغيير لاختبار تلك العلاقات الوسيطة في النموذج المقترح الذي يربط الضغوط الوالدية والمعتقدات والسلوك وأداء الطفل. وفيما عدا الأفكار اللاعقلانية لدى الوالدين على عمل الأم والضغوط لم يكن هناك أي علاقة وسيطة.

ويتفق محمد الشيخ (١٩٨٦، ص ٤٦) مع "إليس" في تأكيد الفرض القائل أن الانفعال الإنساني هو في صميمه عملية اتجاهية ومعرفية، وأن الكائنات البشرية يحركها تقدير للمواقف ينطوي على حكم حسي وحكم فكري، أو تأملي، ويعد القرار النهائي لقيامنا بأي فعل اختيارًا يحقق الانفعال الأصلي، أو يحول دونه، وبالنسبة للإنسان فإن اختيار فعل موجه إلى هدف هو أساسًا رغبة عقلانية، ويعمل تجاه ما يتم تقديره بصورة تأملية على أنه حسن، وهذه الميول العقلانية للقيام بأي فعل هو تنظيم للشخصية الإنسانية تحت توجيه الصورة المثالية للذات.

إن الأفكار اللاعقلانية هي المسؤولة عن إحداث الاضطرابات الانفعالية، والسبب في معظم الأعراض المرتبطة بالضغوط لدى الفرد، كما أنها تسيطر على تفكيره وتوجه سلوكه، فضلاً عن أنها أفكار غير واقعية، وغير منطقية، وغير إمبريقية، وغير مرنة، ودوجماتية في طبيعتها، ومطلقة، وغير ملائمة، وتؤدي إلى نتائج انفعالية غير سارة، ويُعبر عنها الفرد لفظياً في شكل الينبغيات، والوجوبيات (Shoulds, Musts)؛ مثل: "يجب أن، ينبغي أن، من الضروري أن..."، وتؤدي إلى هزيمة الذات، وغالباً ما تكون نتاج الخصائص الفطرية وعملية التعلم (Gillilan, James, Roberts, & Bowman, 1984).

وحينما تسيطر هذه الأفكار اللاعقلانية، يشعر الأفراد أنهم مصابون بالكرب بصورة كبيرة، وحتى نصل إلى قرار صالح فيما يتعلق بقيمنا الذاتية يجب أن نسجل كل أفعالنا منذ الطفولة لأنها في غاية الأهمية، وعدم التهرب منها يؤدي إلى تقييم الذات بصورة صحيحة، ومهمة النظرة العقلانية الانفعالية مساعدة الناس أن يكونوا على وعي وشعور بتقييماتهم حتى اللاشعورية منها، وأن يداوموا على قياس أفعالهم وإنجازاتهم، ويكونوا على حذر فيما يختص بتقييمهم لأنفسهم بمعني لا مانع من تقييم الأفعال، ولكن حذار من تقييم النفس، بمعني تقبل الذات بغض النظر عن الأداء الحسن والسيئ (Bernard, 1991; Ellis, 1991).

ويقرر "إليس" أن سلوك الفرد في موقف معين هو خليط من العقلانية واللاعقلانية في آن واحد، وذلك لأن الأفراد يسلكون في مواقف الحياة المختلفة وفقا لما يدركون ويعتقدون نحو موقف معين، ولذلك فإن الاضطراب في الانفعالات ينتج عادة عن الاضطراب في الإدراك وعدم منطقية في التفكير. ويقول "إليس" : "أن التفكير والانفعال عمليتان غير منفصلتين مختلطتين، فالتفكير يتكون من عناصر غير ذاتية وهو موقف يتميز باللاتحيزية، أما الانفصال فهو موقف تحيزي تغلب عليه الذاتية في إدراك الأمور" (في إجلال سري،١٩٩٠، ص ١٦٧).

توصيات البحث:

من خلال ما تم القيام به من إجراءات، وما كشفت عنه النتائج، وملاحظاتها أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي يمكن اقتراح التوصيات التالية:

(١) السعي نحو تكوين والالتحاق بمجموعات الدعم الأسري للاستفادة من تجارب الآخرين في التعامل مع طفلهم ذوي اضطراب التوحد، وللشعور في الوقت نفسه أنها ليست وحدها التي تعاني من ضغوط نفسية.

(٢) ضرورة تركيز الأمهات على الحصول على المعلومات والمعارف المتعلقة بخصائص وسمات العقلية والسلوكية الأطفال ذوي اضطراب التوحد للحد من الضغوط المعرفية لديهن.

(٣) من المهم أن تحصل الأم على وقت تستمتع فيه بالراحة على مدار اليوم بممارسة النشاط المحبب لها سواء بمشاهدة التلفزيون، أو الاسترخاء ... وغيرها.

(٤) ينبغي ألا تهتم الأمهات بالسعي وراء البحث عن سبب إصابة طفلها باضطراب التوحد، حيث أن العلم لم يصل إلى الآن لوجود أسباب قاطعة، ولكن الأهم السعي نحو البحث عن برامج لتنمية مهاراته والحد من سلوكياته غير المرغوب فيها.

(٥) من الضروري عليك الحرص على مشاركة المتخصصين والمهنيين في استخدام أساليب تعليمية مماثلة، فلاشك أن ذلك سيزيد من اكتساب وتعميم طفلك للمعارف والمهارات التي تعلمها في المنزل والمركز، ومن ثم يقوم بتطبيقها في الأماكن الأخرى ؛ مما سينعكس على شعورك بالانجاز حيال ما تقدمين له من مجهود.

(٦) يجب أن تدرك الأمهات أن ما يقدمه المركز من تدريبات لأطفالهن لن يستفيدوا منها بدون مشاركتهن الفعالة في ذلك، وذلك سيخفف في الوقت ذاته سلوكياتهم غير المقبولة ومن ثم سيقلل من شعورهن بالضغوط النفسية.

(٧) يمكن للأمهات تكوين جماعات دعم على شبكة التواصل الاجتماعي (الفيسبوك، وتويتر...) يتبادلون خلالها الخبرات وينفسون عما بداخلهم من مشاعر.

(٨) الانزواء والابتعاد عن الآخرين يزيد من شعور أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد بالضغوط الاجتماعية، ويعزز من النظرة السلبية تجاه أطفالهن؛ لذا عليهن أن ينخرطن في مشاركة الآخريات في أنشطتهم الاجتماعية.

(٩) من الضروري أن تشارك أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد باقي أفراد الأسرة في رعايتهم وتدريبهم؛ فمن ناحية فإن ذلك يعزز روح المشاركة لدى باقي أفراد الأسرة، ومن ناحية أخرى يخفف ذلك من حجم المسؤوليات الملقاة على عاتقهن.

(١٠) ينبغي إنشاء مراكز متخصصة تهتم بتشخيص اضطراب التوحد، وتعني بالمصابين، وتقديم البرامج التعليمية والتأهيلية المتخصصة بأسعار رمزية، وذلك لارتفاع أسعار المركز الخاصة، ومن ثم إضافة أعباء مادية على آبائهم؛ مما يسهم في شعورهم بالضغوط المادية.

(١١) إنشاء وحدات نفسية بالمستشفيات الحكومية تعمل على تخفيف حدة ردود الأفعال السلبية التي يصاب بها آباء الأطفال ذوي اضطراب

التوحد، والحد من الضغوط النفسية، والقلق، والاكتئاب الذي يعاني منه البعض منهم.

(١٢) تفعيل دور وسائل الإعلام في بث البرامج المتخصصة عبر القنوات الرسمية بالتليفزيون لمساعدة الآباء على مواجهة مشكلات أطفالهم ذوي اضطراب التوحد.

بحوث ودراسات مقترحة

من خلال ما تم الحصول عليه من دراسات سابقة وتحليلها، وملاحظات أثناء التطبيق يمكن اقتراح البحوث والدراسات التالية:

(١) اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

(٢) فعالية برنامج لتنمية الصلابة النفسية وأثره في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

(٣) فعالية برنامج لتنمية استراتيجيات المواجهة في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

(٤) فعالية برنامج لتنمية مهارات الاتصال لدى المهنيين العاملين مع أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

(٥) فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لاضطراب ما بعد الصدمة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

(٦) فعالية برنامج لتنمية الفاعلية الذاتية في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

المراجع العربية :

إبراهيم العثمان (٢٠١١). الضغوط لدى أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد واستراتيجيات مواجهتها. مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض، (٢٣)، ٢٣-٦٥.

إجلال سري (١٩٩٠). علم النفس العلاجي. القاهرة: عالم الكتب.

أميرة بخش (٢٠٠٣). دور الأسرة في مساعدة ذوي الحاجات الخاصة، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء التربوي الأول للتربية الخاصة (رؤى وتطلعات)، جامعة أم القري، مكة المكرمة، ٤ – ٦ /٨.

جاك استيورت (١٩٩٦). إرشاد الآباء ذوي الأطفال غير العاديين (ترجمة: عبد الصمد الأغبري وفريدة آل مشرف). الرياض: جامعة الملك سعود للنشر العلمي.

جمال حمزة (١٩٩٢). أساليب المعاملة الوالدية مع الأبناء ذوي الإعاقة العقلية. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، (١٨)، ٥١ – ٨٢.

حسن شحاتة، وزينب النجار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

سوسن الجبلي (٢٠٠٥). التوحد الطفولي: أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه. دمشق: مؤسسة علاء الدين.

شايع مجلي (٢٠١١). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعدة – جامعة عمران. مجلة جامعة دمشق، ٢٧، ١٩٣ -١٤١.

عادل عبد الله (٢٠١٤). مدخل إلى اضطراب التوحد: النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبد الستار إبراهيم (١٩٨٠). العلاج النفسي الحديث قوة للإنسان. الكويت: دار المعرفة.

عبد الستار إبراهيم (١٩٨٦). علم النفس الإكلينيكي. الرياض: دار المريخ.

عبد الستار إبراهيم (١٩٩٤). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث . القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

عبد العزيز الشخص، وزيدان السرطاوي (١٩٩٨). الضغوط النفسية لدى أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقات وأساليب مواجهتها (دراسة ميدانية). مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود. الرياض. (١٤٣)، ٣٤-٨٧.

عبد الله أحمد (٢٠٠٤). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي مدينة تعز. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، صنعاء، اليمن، تم استرجاعها في ٢ / ٣ / ٢٠١٣

.http://www.yemen-nic.info/db/studies/studies/detail.php?ID=2511

فاتن ميرزا (٢٠٠٧). علاقة الأفكار اللاعقلانية بالضغوط المهنية وصراع الأدوار المهنية الأسرية واستراتيجيات التعامل لدى معلمي التربية الخاصة في الكويت. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

محمد الشيخ (١٩٨٦). أثر كل من العلاج العقلاني والانفعالي والتحصين المنهجي في تخفيف قلق الامتحان. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

محمد سعفان (١٩٩٥). فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض مستوى الشعور بالذنب. مجلة التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٩)، ٢٣٧ – ٢٦٦.

محمد عبد الرحمن ومعتز عبد الله (١٩٩٤). الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال والمراهقين وعلاقتها بكل من حالة وسمة القلق ومركز التحكم. دراسات نفسية، ٤ (٣)، ٤١٥-٤٤٩.

محمد غنيم (٢٠٠٢) . أثر المعتقدات اللاعقلانية والتخصيص الاكاديمى على الضغط النفسي للمعلمين « دراسة غير ثقافية في مصر والسعودية». المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٦ (٦٤)، ١٧٥ - ٢١٣.

محمد مزنوق (١٩٩٦) . الافكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

مني الحديدي، وجميل الصمادي، وجمال الخطيب (١٩٩٤). الضغوط التي تتعرض لها أسر الأطفال ذوي الإعاقات، دراسات (العلوم الإنسانية)، ٢١ (١)، ٧ – ٣٤.

نادية أبو السعود (١٩٩٧). الاضطراب التوحدى لدى الأطفال وعلاقته بالضغوط الوالدية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.

المراجع الاجنبية :

Abbeduto, L., Seltzer, M., Shattuck, P., Krauss, M., Orsmond, G., & Murphy, M. (2004). Psychological well – being and copingin mothers of youths with autism, Down syndrome, or fragile X syndrome. American Journal on Mental Retardation, 109 (3), 237 – 254.

American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and Statisical Manual For Mental Disorders. (4thed.) DSM. IV, Washington, D.C.: author.

Baker – Ericzen, M., Brookman – Frazee, L., & Stahmer, L. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 30(4), 194 – 204.

Barbaresi, J, Katusic K, & Colligan C. (2005). The incidence of autism in Olmsted county, Minnesota, 1976–1997: Results from a population-based study. Arch Pediatr Adolesc Med. 159, 37–44.

Beck, A., Hastings, R., & Daley, D. (2004). Pro – social behaviour and behaviour problems independently predict maternal stress. Journal of Intellectual and Developmental Disability, 29(4), 339–349.

Bernard, M. & Cronan, F. (1999). The child and adolescent scale of irrationality: validation data and mental health correlates. Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 13(2), 38-48.

Bernard, M. (1992). Staying rational in an irrational world. New York: Carol Publishing.

Bouma, R., & Schweitzer, R. (1990). The impact of chronic childhood illness on family stress: A comparative study between autism and cystic fibrosis. Journal of Clinical Psychology, 46 (6), 722 – 730.

Boyd, B.(2002). Examining the relationship between stress and lack of social support in mothers of children with autism, Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 17 (4), 208 – 215.

Brimblecombe, F.(1984). Family stress. (In) J., Dobbing, A., Clarke, J., Carbett, J., Hogg, & R.,Robinson,(eds.). Scientific studies in Mental retardation. London: Published Jointly and Macmillan press.

Calhoun, J. & Acocela, J. (1990). Psychology of Adjustment and Human Relationships. New York: McGraw Hill, Inc.

Crawford, T. & Ellis,A (1989) A dictionary of rational-emotive feelings and behaviors. Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 7 (1), 3-28

Dumas,J., Wolf, L., Fisman S., & Culligan A. (1991). Parenting stress, child behavior problems, and dysphoria in parents of children with autism, down syndrome, behavior disorders, and normal development. Exceptionality: A Special Education Journal, 2 (2), 97 – 110.

Ellis, A. (1991). Using RET effectively reflections and interview (In) Bernard, M. Using Rational – Emotive Therapy Effective A Parctioner's Guide, New York: Plenum Press,2 – 33.

Gilliland, B., James, R., Roberts, G., & Bowman, J. (1984). Theories and Strategies in Counseli ng and Psychotherapy. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Green, B. (1990). Defining trauma: Terminology and generic stressor dimensions. Journal of Applied Social Psychology, 20 (20), 1632–1642.

Guez, W. & Allen, J. (2000). Counselling. UNESCO (Zambia) part of the Guidance, Counselling and Youth Development for Africa Programme. Available at http://www.unesco.org/education/ mebam/ module_2.pdf (but free to use and distribute)

Gupta, A. & Singhal, N. (2005). Psychosocial support for families of children with autism. Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal,16 (2),62 – 83.

Hodapp, R., Ricci, L., Ly,T., & Fidler, D. (2003). The effects of the child with Down syndrome on maternal stress. British Journal of Developmental Psychology, 21 (1), 137– 151.

Holroyd, J., & McArthur, D. (1976). Mental retardation and stress on the parents: A contrast between Down›s syndrome and childhood autism. American Journal of Mental Deficiency, 80 (4),431 – 436.

Hutton, A., & Caron, S. (2005). Experiences of families with children with autism in rural New England. Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 20 (3), 180 – 189.

Hyland, P., & Boduszek, D. (2012). Resolving a difference between Cognitive Therapy and Rational Emotive Behaviour Therapy: Towards the development of an integrated CBT model of psychopathology. Mental Health Review Journal, 17, 104–117.

Johnston, C., Hessl, D., Blasey, C., Eliez, S., Erba, H., Dyer – Friedman, J., et al. (2003). Factors associated with parenting stress in mothers of children with fragile X syndrome. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 24 (4), 267–275.

Koegel R., Schreibman L., Loos L., Dirlich – Wilhelm H., Dunlap G., Robbins F. et al. (1992). Consistent stress profiles in mothers of children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 22 (2), 205 – 216.

Marks, D. , Murray, M., Evans, B. & Willig, C. (2000). Health psychology theory, research and practice. London : SAGE Publications.

Moes, D., Koegel, R., Schreibman, L., & Loos, L. (1992). Stress profiles for mothers and fathers of children with autism. Psychological Reports,71 (3), 1272 – 1274.

Neenan, M. & Dryden, W. (1996). Trends in rational emotive behaviour therapy,1955 – 95 (In) Neenan, M. & Dryden, W, (Eds.). Developments in psychotherapy; Historical Prespective, London: SAGE Publications, Led.

Newschaffer C., Croen L., Daniels J., Giarelli E., Grether J., Levy S., et al. (2007). The epidemiology of autism spectrum disorders. Annual Review of Public Healthþ, 28 , 235 – 258.

Patterson, C. (1980). Theories of counseling and psychotherapy (3rd. ed). New York: Harper and Row Publishers.

Phetrasuwan, S., & Miles, M. (2009). Parenting stress in mothers of children with autism spectrum disorders. Journal for Specialists in Pediatric Nursing, 188 (3), 157 – 165.

Philip, H, Shevlin,M., Adamson, G. & Boduszek, D. (2014). The Organization of Irrational Beliefs in Posttraumatic Stress Symptomology: Testing the Predictions of REBT Theory Using Structural Equation Modelling. Journal Of Clinical Psychology. 70(1), 48–59.

Pisula, E. (2007). A comparative study of stress profiles in mothers of children with autism and those of children with Down's syndrome. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 20 (3), 274 – 278.

Pisula, E. (2011). Parenting Stress in Mothers and Fathers of Children with Autism Spectrum Disorders. (ed.) Mohammad – Reza M, A comprehensive book on autism spectrum disorders. ISBN 978 – 953 – 307 – 494 – 8, 478 pages, Publisher: In Tech, Chapters published September 15, 2011 under CC BY – NC – SA 3.0 license.

Pochtar, J. (2010). Maternal irrationality, stress, and behavior, and disabled preschoolers 'functioning. 139.http://proquest.umi.com/ pqdlink?Ver=1&Exp=11 – 16 – 2015&FMT=7& DID= &RQT = 309&attempt= 1&cfc = 1.

Rodrigue, J. Morgan, S. & Geffken, G. (1992). Psychosocial adaptation of fathers of children with autism, down syndrome, and normal development. Journal of Autism and Developmental Disorders, 22 (2), 249 – 263.

Rodrigue, J. Morgan, S. & Geffken, G. (1992). Psychosocial adaptation of fathers of children with autism, down syndrome, and normal development. Journal of Autism and Developmental Disorders, 22 (2), 249 – 263.

Sakaguchi, M., & Beppu, S. (2007). Structure of stressors in mothers of preschool children with autism. Japanese Journal of Special Education, 45(3), 127 – 136.

Seif Eldin, A., Habib, D., Noufal, A., Farrag, S., Bazaid, K., Al-Sharbati, M., et al. (2008). Use of M-CHAT for a multinational screening of young children with autism in the Arab countries, International Review of Psychiatry, 20 (3), 281–289.

Tehee, E., Honan, R., & Hevey, D. (2009). Factors contributing to stress in parents of individuals with autistic spectrum disorders. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 22(1), 34–42.

Tomanik,S., Harris, G. & Hawkins, J. (2004). The relationship between behaviours exhibited by children with autism and maternal stress. Journal of Intellectual and Developmental

Disability 29, (1), 16 – 26. http://informahealthcare.com/doi/abs/10.1080/13668250410001.

Wallen, S., Digiuseppe, R. & Dryden, W. (1992). A practitioner's guide to rational-emotive therapy. New York: Oxford Up.

Webster, R., Majnemer, A., Platt, R., & Shevell, M. (2008). Child health and parental stress in school – age children with a preschool diagnosis of developmental delay. Journal of Child Neurology, 23(1), 32 – 38.

Weiss, M. (2002). Hardiness and social supportas predictors of stress in mothers of typical children, children with autism and children with mental retardation. Autism, 6 (1), 115 – 130.

White, N., & Hastings, R. (2004). Social and professional support for parents of adolescents with severe intellectual disabilities. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 17(3), 181–190.

مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
كلية التربية - جامعة الزقازيق
iescz2012@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقم الإيداع 2012 / 18640
الترقيم الدولى: ISSN 2356 - 7996