



# مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

اكتوبر ٢٠١٤ م

العدد التاسع







## قواعد النشر

- ١- تنشر مجلة التربية الخاصة التي يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية - كلية التربية - جامعة الزقازيق البحوث والدراسات ذات المستوى 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 في إعداد وكتابة البحوث العلمية .
- ٤- يقوم الباحث بسداد (٣٠٠) ثلاثمائة جنيهً مصري 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- في 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- في حالة إتمام النشر يتم تزويد الباحث بـ (٥) مستلقات بالإضافة إلى نسخة من مجلة التربية الخاصة .
- ٨- يتم الدفع نقداً بمقر المركز أو بشيك مصرفي بأسم المدير المالي للمركز .
- ٩- إدارة المركز أو المجلة غير مسئولة عن الآراء الواردة في البحوث والدراسات المنشورة ولا تعبر عن رأي المجلة ، لكنها تعبر عن رأي الباحث .
- ١٠- يتم التواصل مع إدارة المركز عن طريق الهاتف

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

أو عن طريق البريد الإلكتروني [lescz2012@yahoo.com](mailto:lescz2012@yahoo.com)



# مجلس إدارة المجلة

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. عبد الله محمد شوقي  
(القائم بأعمال عميد الكلية)

رئيس التحرير

أ.د. إيمان فؤاد كاشف  
(مدير مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية)

هيئة التحرير

أ.د. عادل عبد الله محمد  
أ.د. محمود عطا مسيل  
أ.د. أبو المجد الشوربجي  
أ.د. إيهاب الببلاوي  
أ.د. ابراهيم السيد عطيه

تنسيق إلكتروني  
أ. محمود عبد القادر

المسئول المالي والإداري  
أ. هيثم شبانه



## الهيئة الاستشارية للمجلة

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



## الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت د. سعيد أحمد اليماني & أ.د. عادل محمد العادل & أ. زينب حمزة حسيه	١
٢	التدريس الابتكاري من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة د. محمود السعيد بدوي محمد بدوي & د. أحمد محمد جاد المولي محمد أحمد	٦٦
٣	اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" نحو ذوي الإعاقة وعلاقتها ببعض المتغيرات د. أحمد سعيد أحمد محمد بركات	١٠٤
٤	إنتاجات مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية والمتوسطة نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بالمملكة العربية السعودية د. فوزية عبد الله الجلامه	١٥٥
٥	أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية وعلاقتها بتقدير الذات د. سعيد عبد الرحمن محمد عبد الرحمن	١٩٤
٦	التشخيص الفارق لذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد في ضوء محكات التشخيص في RT_VI_MSD أ.د. إيماه فؤاد كاشف	٢٤٤
٧	الضغوط النفسية لدي آباء وأمهات التلاميذ المعاقين انفعالياً وإستراتيجيات تعاملهم معها وحاجاتهم الإرشادية د. محمود منذوه محمد سالم	٢٦٩
٨	فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية من تلاميذ المرحلة الإعدادية د. محمد إبراهيم عطا الله	٣٤٦

## فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت

إعداد

د. سعيد أحمد اليماني أ.د. عادل محمد العدل أ. زينب حمزة حسين  
جامعة الخليج العربي

### ملخص البحث

هدفت الدراسة قياس فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت. بلغ عدد أفراد العينة (٢٢) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي و(٢٤) تلميذة من تلميذات الصف الثاني المتوسط، واللاتي تم توزيعهن على مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة لكل صف دراسي). تشير أهم النتائج إلى تحسن مستوى التوافق الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية من تلميذات الصفين الخامس الابتدائي والثاني المتوسط.

**الكلمات المفتاحية:** علم النفس الإيجابي، التوافق الدراسي، صعوبات التعلم.

### *The Effectiveness of some Positive Psychology Techniques on Increasing the Level of Scholastic Adjustment of Learning Disabled Female Students in the Primary and Intermediate Stages in the State of Kuwait*

#### **Abstract:**

This study aimed at measuring the effectiveness of some positive psychology techniques on increasing the level of scholastic

أ.د./ عادل محمد العبد & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

adjustment of learning disabled female students in the primary and intermediate stages in the State of Kuwait. The study sample consisted of (22) fifth grade and (24) seventh grade female students which was divided into two groups, i.e., experimental and control for each class level. The results of the study indicated an improvement in the level of scholastic adjustment of the experimental groups, and there were statistically significant differences in the level of scholastic adjustment between the experimental groups and the control groups in favor of the former groups.

**Keywords:** Positive psychology, Scholastic Adjustment, Learning disabilities.

## مقدمة:

تعتبر صعوبات التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد، وذات آثار ومشكلات، تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى نفسية، واجتماعية، وانفعالية تترك بصماتها على مجمل شخصية الطفل من كافة جوانبها، وتظهر أبرز هذه الآثار الجانب الأكاديمي (الزيات، ٢٠٠٢).

وتشير الدراسات إلى وجود علاقة بين صعوبات التعلم، وال فشل الدراسي، الأمر الذي يؤدي إلى مشكلات في التوافق الدراسي، كما أكدت الدراسات على أن علاج المشكلات الأكاديمية، وتحسين مستوى التعلم لدى ذوي الصعوبات التعلم، يساهم في تخفيف حدة مشكلات سوء التوافق الدراسي لديهم (البسطامي، ١٩٩٥).

ويشير ديورانت وكويننغهام وفولكر & (Durrant, Cunningham, & Voelker, 1990) إلى أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم مروا بخبرات دراسية فاشلة، و صنفوا على أساس أنهم مجموعة تشعر باليأس وتشعر بأن تحقيق النتائج الأكاديمية المطلوبة أمر خارج عن إرادتها، مما يدفعهم إلى الاعتقاد بأنهم أقل كفاءة من أقرانهم العاديين.

وطبقا لما ذهب إليه لاسكاي ومارجلت (Lackaye, Margalit, 2006)، فإن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أقل قدرة من أقرانهم العاديين على تحديد جوانب الضعف والقوة في شخصيتهم، ويميلون إلى تعميم فشلهم الأكاديمي، والذي يؤثر في جميع جوانب أنشطتهم الأكاديمية والاجتماعية ويؤدي إلى سوء التوافق الدراسي لديهم. وقد توصلت دراساتهم إلى وجود العديد من الفروق بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم منها الفروق في سوء التوافق الدراسي والكفاءة الأكاديمية حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الأكاديمية والتوافق الدراسي كان أعلى لدى الطلبة العاديين مقارنة بمستواهم لدى ذوي صعوبات التعلم.

### مشكلة البحث:

يشير كل من البطانية والجراح وغوانمه (٢٠٠٧) إلى أن ذوي صعوبات التعلم أصبح لهم برامج تربوية خاصة بهم تختلف عن البرامج التربوية الموجهة إلى فئات التربية الخاصة الأخرى، حيث تساعد هذه البرامج ذوي صعوبات التعلم على مواجهة مشكلاتهم التعليمية والاجتماعية.

إن المهتم بفئة ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، وفي دولة الكويت بشكل خاص يجد أنها لم تأخذ نصيبها من الرعاية والاهتمام المأمولين؛ فالاهتمام بهذه الفئة لا زال في بداياته، وحتى الآن لا تتوفر غرف مصادر في مختلف المدارس تعمل على الكشف العلمي الدقيق عن هذه الفئة من ناحية، وتقديم لهم الخدمات المطلوبة التي تتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم وطاقاتهم من ناحية أخرى (مسعد والهولي والداوود، ٢٠٠٦).

من هنا تأتي أهمية الاهتمام بهذه الفئة من فئات المجتمع بما يعود بالنفع في النهاية على المجتمع بأسره وعلى تقدمه ونموه (زيادة، ٢٠٠٥). تأتي أهمية الاهتمام بفئة صعوبات التعلم من عدة منطلقات أهمها شيوع صعوبات التعلم، فقد أوضحت الدراسات العربية أن حوالي ٨،١٠٪ من التلاميذ في الصفوف من الرابع حتى السادس الابتدائي يعانون من صعوبات التعلم. إضافة

أ.د/ عادل محمد العدا & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

إلى استمرار هذا الاضطراب في مختلف المراحل النمائية والتعليمية، من ناحية أخرى، تأتي أهمية توفر برامج لذوي صعوبات التعلم من أن واقع الحال في الصفوف العادية لا يوفر متطلبات تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفق قدراتهم وخصائصهم، حيث أن الوسائل التعليمية التي يتم استخدامها داخل غرفة الصف الدراسي عادة ما تناسب الطلبة العاديين فقط وهي غير مناسبة لذوي صعوبات التعلم، لذا جاءت فكرة البحث الحالي لحل جزء من هذه الإشكالية، بحيث تكون مقدمة لحمل المختصين والمعنيين على زيادة الاهتمام بهذه الفئة وتوفير البرامج التدريبية لهم.

### أسئلة البحث:

1. هل توجد فروق دالة إحصائية في القياس البعدي للتوافق الدراسي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية في القياس البعدي للتوافق الدراسي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من ذوات صعوبات التعلم بالصف السابع المتوسط؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للتوافق الدراسي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي والصف السابع المتوسط؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للتوافق الدراسي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي والصف السابع المتوسط؟
5. هل توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي للتوافق الدراسي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي والمجموعة التجريبية للصف السابع المتوسط؟

**أهداف البحث:****يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:**

- (١) التحقق من أثر بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.
- (٢) التحقق من مدى بقاء أثر بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.
- (٣) الكشف عن مدى اختلاف أثر بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي باختلاف المرحلة النمائية (ابتدائي / متوسط).

**أهمية البحث:****تبرز أهمية البحث الحالي فيما يلي:**

- (١) التعرف على أثر بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ومن ثم إمكانية الاستفادة من نتائج هذا البحث في وضع البرامج الإرشادية اللازمة من قبل المتخصصين، بهدف رفع مستوى التوافق الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم.
- (٢) الحاجة إلى دراسات عربية تتناول آليات علم النفس الإيجابي ودورها في مجال صعوبات التعلم، وخاصة في ضوء ندرة الدراسات العربية في هذا المجال، وبالتالي التأكيد على فاعلية آليات علم النفس الإيجابي في تنمية كثير من خصائص وسمات التلاميذ بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.

**الاطار النظري:**

علم النفس الإيجابي هو الدراسة العلمية للسعادة الإنسانية، ويركز الباحثون في مجال علم النفس الإيجابي على دراسة وتحليل مكامن

أ.د/ عادل محمد العدا & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

القوة والسمات والفضائل الإنسانية الإيجابية مثل التفاؤل، الرضا والامتنان، والإبداع لتعظيم وتعزيز السعادة الشخصية للإنسان في ممارساته وأنشطته وشئون حياته اليومية، لتحسين صحة وإنتاجية الأفراد، ولزيادة فاعلية وقوة المؤسسات التي تتعامل مع الإنسان بتحسين نوعية الحياة بصفة عامة. ويهتم علماء نفس علم النفس الإيجابي بدراسة وتحليل فاعلية صيغ التدخل الإيجابي التي تستهدف تحسين وزيادة الرضا عن الحياة، وتحسين نوعية حياة الإنسان، وتعظيم وتعزيز أدائه في مختلف مجالات ومواقف الحياة.

وتعد صعوبات التعلم من بين أهم عقبات التعليم عمقاً، ومن ثم فلا بد من مواجهتها (Olson, 1998)، خاصة وقد ارتفع عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم فأصبحوا يشكلوا شريحة كبيرة من التلاميذ تمثل نسبة تمتد بين ١٦% - ٣٠%، بالإضافة إلى أن ٤٠% منهم يتعرضون للاكتئاب (Schraufnagel, 2003)، وبالتالي فهي مشكلة عامة من الممكن أن تؤثر على التلميذ في الحياة، حيث قد تؤدي صعوبات التعلم إلى فشل اجتماعي ونفسي ومجموعة من الإحباطات مدي الحياة (Olmstead, 2005). وعلى ذلك؛ فالاهتمام بتلك الفئة من التلاميذ قد يحميهم من الإحباطات الناشئة عن الفشل الدراسي، ولأن الاتجاهات السلبية من قبل المجتمع نحو هؤلاء التلاميذ تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني، أو الانسحاب أو الانطواء لدى التلاميذ، فإن الاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ يكون ضرورة ملحة تفرضها المجتمعات الحديثة لتحقيق الفعالية الاجتماعية.

ويمكن تعريف التوافق المدرسي على أنه المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة وبين محيطه المدرسي من جهة أخرى والتي تسهم في تقدم الطالب ونمائه النفسي والعلمي، وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي والرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق (الشربيني، ١٩٩٨). ويعرفه الأسمرى (١٩٩٧) بأنه السلوك السوي للطالب في مواجهة المشكلات الناشئة عن إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية

وتحقيقها من خلال علاقات بناءة مع زملائه ومعلميه ومدرسته ومساهمته الفعالة في مختلف الأنشطة المدرسية الثقافية والاجتماعية والرياضية.

إن عدم التوافق الدراسي مشكلة تربوية ونفسية واجتماعية واقتصادية، تتجلى في عدم انسجام بعض التلاميذ داخل المؤسسة التعليمية وعدم تكيفهم مع العملية التربوية بشكل عام وقد تؤدي بالتلاميذ بشكل مباشر إلى الرسوب وال فشل وربما الانقطاع عن المدرسة. وقد لفتت هذه الظاهرة أنظار المربين وعلماء النفس والإدارة المدرسية، فدرسوا أبعادها وأسبابها وطرق علاجها، ويستطيع كل من مارس التعليم أن يقرر وجود هذه المشكلة في كل صف دراسي تقريبا، حيث يوجد مجموعة من التلاميذ يعجزون عن مسايرة بقية زملائهم في تحصيل واستيعاب المنهج المقرر، وفي بعض الأحيان تتحول هذه المجموعة إلى مصدر إزعاج وقلق للأسرة والمدرسة معا، مما قد ينجم عنه اضطراب في العملية التعليمية وذلك لما يعانيه بعض التلاميذ من مشاعر النقص وعدم الكفاية والإحساس بالعجز عن مسايرة الزملاء فيحاولون جاهدين التعبير عن هذه المشاعر السلبية بالسلوك العدواني والانطواء أو الهروب من المدرسة أو إزعاج المعلمين، وبهذه الوسائل، فهم يحققون من خلالها حاجاتهم التي عجزوا عن تحقيقها في مجال المدرسة مثل الحاجة إلى تأكيد الذات والتقدير وغيرها.

وخطط علاج غير المتوافقين دراسيا تهدف إلى استثمار وتنمية طاقات الفرد قدر المستطاع في حالة ضعفه وإحداث تغييرات بيئية مناسبة، وتطوير أسلوب التعليم بما يتناسب مع ظروف وطاقت التلاميذ وأساليب الخدمات العلاجية لغير المتوافقين دراسيا منهم، ولذا تحتل مسألة عدم التوافق الدراسي مكانا بارزا في تفكير المشتغلين بالتربية والتعليم وعلماء النفس، حيث تحرص كل الدول أن تتم الاستفادة إلى أقصى حد ممكن من جميع إمكانياتها البشرية والمادية.

فما هي، بشكل عام، السمات والخصائص التي يتصف بها التلميذ غير المتوافق دراسيا؟

أ.د/ عادل محمد العدا & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي وما هي، بشكل عام، الأسباب والعوامل التي يتصف بها التلميذ غير المتوافق دراسياً؟

وما هي، بشكل خاص، الأسباب التي تحول دون تحقيق التلاميذ الراسبين، نتائج أفضل من النتائج التي يحصل عليها التلاميذ الجدد؟

**أولاً: السمات والخصائص التي يتصف بها التلميذ غير المتوافق دراسياً :**  
يتصف التلميذ غير المتوافق دراسياً ببعض الخصائص والسمات مجتمعة أو منفردة والتي أوضحتها بعض الدراسات والبحوث النفسية من أهمها ما يلي :

#### **١- السمات والخصائص العقلية :**

- مستوى إدراكه العقلي دون المعدل.
- ضعف الذاكرة وصعوبة تذكره للأشياء.
- عدم قدرته على التفكير المجرد واستخدام الرموز.
- قلة حصيلته اللغوية.
- ضعف إدراكه للعلاقات بين الأشياء.

#### **٢- السمات والخصائص الجسمية :**

- صحته الجسمية غير كاملة وقد يكون مريضاً نتيجة سوء التغذية.
- لديه مشكلات سمعية وبصرية أو عيوب أو عاهات أو تشوهات.

#### **٣- السمات والخصائص الانفعالية :**

- فقدان أو ضعف ثقته بنفسه.
- شرود الذهن أثناء الدرس.
- عدم قابليته للاستقرار وعدم قدرته على التحمل.
- شعوره بالدونية أو شعوره بالعداء.
- نزوعه للكسل والتهاون.

#### **٤- السمات والخصائص الشخصية والاجتماعية :**

- قدرته المحدودة في توجيه الذات أو التكيف مع المواقف الجديدة.
- انسحابه من المواقف الاجتماعية والانطواء.

**٥- العادات والاتجاهات الدراسية :**

- التأجيل أو الإهمال في إنجاز أعماله أو واجباته.
- ضعف تقبله وتكيفه للمواقف التربوية والعمل المدرسي.
- غير متعود على عادات دراسية جيدة.
- لا يستحسن المدرسة كثيراً أو يكره الذهاب إلى المدرسة.

**ثانياً : أساليب تشخيص عدم التوافق الدراسي :**

من الضروري الاهتمام بدراسة أسباب عدم التوافق الدراسي التي تعوق نجاح التلميذ قسراً أو اختيارياً ويمكن تقسيم الأسباب إلى ثلاثة عوامل؛ عوامل بيئية وعوامل شخصية وعوامل صحية جسمية؛ نعرض لها كما يلي:

**١ . العوامل البيئية :****× عوامل منزلية : على المستوى الاقتصادي للأسرة وذلك من ناحية :**

- التغذية اليومية من حيث النوع والكم.
- الأمراض العابرة أو المزمنة وعدم القدرة على العلاج الطبي.
- القيام ببعض الأعمال المنزلية لمساعدة أولياء أمره.
- القيام بأعمال مقابل أجره لدى أشخاص آخرين لمساعدة الأسرة مادياً.

**× عوامل منزلية : على المستوى الثقافي للأسرة :**

- كيفية متابعة التلميذ ومراقبته داخل المدرسة وفي البيت ومع رفاقه.
- إبلاء عناية تامة بأدائه وواجباته المنزلية بعد أخذه قسطاً من الراحة.
- تعاون الأسرة مع المدرسة وإقامة جسر مستمر للتواصل وتبادل المعلومات.

**× الجو المنزلي :**

- علاقات الأبوين مع بعضهما، بحيث لا يتمكن الطفل من ملامسة أي نزاع بين والديه.
- علاقات الأبناء مع بعضهم، بحيث يسهر الوالدان على تنقية الأجواء بين الأطفال وتربيتهم على المحبة والحنان والتأخي والتعاون.

أ.د/ عادل محمد العدا & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

#### × عوامل مدرسية :

- سوء توزيع التلاميذ على الصفوف الدراسية، بحيث يجب أن يكون هذا التوزيع عادلا من حيث العدد والنوع والسن ومستوى التحصيل والانتماء الاجتماعي.
- عدم الانتظام في الدراسة وعدم الاستمرارية بوتيرة عادية، حيث يتخلل السنة الدراسية عدة توقفات تؤثر سلبا على الاستيعاب والمردودية المدرسية.
- تغيير المعلمين وعدم استقرارهم بالصفوف الدراسية المسندة إليهم.
- تغييرات المعلمين وعدم تعويض التلاميذ يخل بسير الدروس.
- نقص كفاءة بعض المعلمين، الناتج عن عدم تحديث معلوماتهم، أو عن عدم استفادتهم من الدورات التدريبية.
- ضعف الإدارة المدرسية وعدم مراعاتها إشباع ميول التلاميذ.
- كثرة المواد وكثرة الحفظ والأعمال المنزلية.
- بعد المدرسة وقطع التلاميذ مسافات طويلة.
- عدم فهم واستيعاب الدروس.
- غياب الأنشطة الموازية الرياضية والثقافية والاجتماعية.
- عدم القيام بأنشطة التثبيت والأشغال التطبيقية الميدانية لدعم الدروس النظرية.
- بعد المناهج التعليمية عن الواقع المعيش للتلاميذ من حيث الجوانب الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

#### ٢. العوامل الشخصية أو الذاتية :

- عدم قدرة التلميذ على الفهم أو ضعف قدراته واستعداداته نتيجة قلة التمرن والعمل الدؤوب.
- نضور التلميذ من مادة دراسية أو أكثر نتيجة تصرفات المعلمين المكلفين بتدريس هذه المواد.
- نضور التلميذ من معلم أو أكثر نتيجة تصرفاتهم وعدم تمكنهم من آليات وخطوات التربية السليمة.

**٣. العوامل الجسمية أو الصحية :**

- اضطراب النمو الجسمي نتيجة تغذية غير متوازنة.
- ضعف الصحة العامة لعدة أسباب.
- الأمراض العابرة أو المزمنة.
- إعاقة جسمية مثل حالات اضطراب تصيب أجهزة الكلام.
- عوامل انفعالية مثل الخجل والانطواء والقلق.

**× بعض العوامل الأكثر انتشارا المسببة لعدم التوافق الدراسي انطلاقا من التعامل مع التلاميذ. وهي :**

- الضعف في الصحة العامة وهو أكثر العوامل انتشارا.
- ضعف البصر والنطق والسمع.

**× علاج عدم التوافق الدراسي :**

- اهتمام المعلم بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث العمر - الذكاء - القدرة التحصيلية.
- ألا يكون عدد التلاميذ مرتفعا في الصفوف الدراسية الضعيفة نظرا لحاجة هؤلاء التلاميذ إلى رعاية خاصة كما يجب اختيار أفضل المعلمين.
- الاهتمام بالتوجيه التربوي أي مساعدة التلميذ لكي يصل إلى أقصى نمو له في مجال الدراسة.
- الاهتمام بالنواحي الصحية وفحص التلميذ فحفا شاملا بشكل مستمر.
- الاهتمام بالنواحي الاجتماعية، وذلك بتعاون البيت مع المدرسة والتأكد من خلو حياته الأسرية من أي متاعب أو مؤثرات.
- قيام المدرسة بتهيئة الجو المدرسي الذي يشجع رغبات وميول التلميذ ويحبب إليه المدرسة.
- الاهتمام بإعادة النظر دوريا في المناهج وطرق التدريس وإعداد المعلمين.
- تنفيذ بعض البرامج الخاصة مثل مجموعات التقوية، دروس صباحية أو مسائية مجانية.

أ. د. عادل محمد العدا & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

• قيام مستشار التوجيه التربوي بدور ايجابي، بمساعدة الإدارة التربوية وجمعية أولياء أمور التلاميذ، في رعاية هذه الفئة رعاية خاصة وفق خطة علمية مدروسة ومستمرة، بالتنسيق مع أولياء أمور هؤلاء التلاميذ والأخصائيين النفسانيين والاجتماعية وهيئات المجتمع المدني.

• كما ينبغي التأكيد على المعلم بمراعاة ما يلي عند التعامل مع التلاميذ:

- عدم إجهاد التلميذ بالأعمال المدرسية.
- عدم إثارة المنافسة غير الشريفة أو المقارنة بين التلاميذ بشكل مستفز.
- عدم توجيه اللوم بشكل مستمر عندما يفشل التلميذ في تحقيق أمر ما.

### الدراسات والبحوث السابقة:

دراسة (Terras, M. M., Thompson. L. C., & Minnis, H. (2009)

على عينة مكونة من ٦٨ من ذوي صعوبات التعلم وأولياء أمورهم (٤٤ تلميذاً، ٢٤ تلميذة) تراوحت أعمارهم بين ٨ — ١٦ سنة في اسكتلندا بالمملكة المتحدة، تبين أن عينة الدراسة ليس لديها مستوى منخفض في تقدير الذات الكلي مقارنة بعامة الناس ولكن لديهم عيوب أو ضعف في تقدير الذات في مجال الكفاية المدرسية، فالصعوبات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية كانت أكثر شيوعاً وبدلالة إحصائية مقارنة بمعايير عامة الناس. إن اتجاهات الأطفال وأولياء أمورهم وفهمهم لطبيعة صعوبات تعلم القراءة ترك بأن لها تأثير سلبي على كل من الأسرة والعلاقة مع الأقران نتيجة لذلك، فالتلاميذ الذين لديهم اتجاهات ايجابية فيما يتعلق بصعوبات القراءة والتهجئة كان لديهم علاقات جيدة مع أسرهم ورفاقهم ولديهم أولياء أمور ذوي فهم جيد لصعوبات تعلم القراءة وينزعون ليكونو ذوي تقدير ذات مرتفع.

دراسة: (Boulet (2007)

هدفت الدراسة تعرف استراتيجيات التأقلم التي يلجأ إليها الأفراد ذوو صعوبات التعلم، من أجل التكيف مع الوضع ومحاولة مساندة البيئة التي يعيشون فيها، بل واستثمار ما عندهم من قدرات من أجل تحقيق النجاح في الحياة العملية، والذي قد يراه البعض تحدياً خاصة لأولئك الذين يعانون من صعوبات التعلم.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٦) من البالغين الذين يعانون من صعوبات التعلم، تتراوح أعمارهم ما بين ٣٥-٦٥ عاماً). واستخدم الباحث المنهج الوصفي المعتمد على المقابلات الشخصية كأداة للدراسة للتعرف على إستراتيجيات نجاح تلك النماذج، سواء كان على المستوى الأكاديمي أم على المستوى العملي. وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج التالية:

١. تسهم الحلول الإبداعية للمشكلات بدور إيجابي في مساعدة ذوي صعوبات التعلم في التكيف والتوافق مع البيئة المحيطة.
٢. يساعد إدارة الوقت وتنظيم المهارات البالغين من ذوي صعوبات التعلم على النجاح، سواء كان ذلك على المستوى العلمي أم على المستوى العملي.

#### دراسة (Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007)

طبقت على عدد (٢٦٦) طالباً في الفصل الثاني في السنة الدراسية الأولى في الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية، بهدف دراسة العلاقة بين الإحساس بالانتماء للمدرسة والتوافق النفسي والأكاديمي. تشير نتائج الدراسة بأن الإحساس بالانتماء للمدرسة قد يكون عنصراً رئيسياً لخبرات ايجابية لمرحلة تالية في الجامعة، فالطلاب الجامعيين الذين أظهروا إحساساً بالانتماء العالي في الجامعة كانوا أفضل دراسياً ويشعرون أكثر بالكفاءة الدراسية ولديهم مستوى عال في قوة الذات ومستويات منخفضة في المشكلات خارجية المصدر. لقد أشارت الدراسات على تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية إلى الارتباط بين الإحساس الأكثر ايجابية للانتماء للمدرسة والدافعية الأكاديمية الجيدة، وكذلك إلى المعدل التراكمي العالي، والمستويات المنخفضة في التسرب من المدرسة، ومهارات انفعالية واجتماعية أفضل.

#### دراسة (Martinez (2005):

تناولت الدراسة الفروق بين الطلاب ذوي الصعوبات النوعية وذوي الصعوبات العامة والطلاب العاديين في الوظائف الاجتماعية والنفسية والتوافق العاطفي والإنجاز المدرسي. وحاولت الدراسة التأكد من صحة الفرضية التالية: أن الطلاب ذوي الصعوبات العامة أقل توافقاً من الطلاب

أ.د/ عادل محمد العدا & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

ذوي الصعوبات النوعية والطلاب العاديين. حيث بلغت عينة الدراسة (١٢٠) طالبة وطالباً (٦٠ طالبة، ٦٠ طالباً) في المرحلة الجامعية. وقد قسمت العينة إلى أربع مجموعات، في كل مجموعة (١٥ طالباً، ١٥ طالبة)، وقد ضمت المجموعة الأولى من ذوي الصعوبات العامة (القراءة، والرياضيات)، والمجموعة الثانية من ذوي صعوبات تعلم القراءة فقط، والمجموعة الثالثة من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات فقط، والمجموعة الرابعة من الطلاب العاديين. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس تقييم سلوكيات الطلاب لتقويم الاضطرابات السلوكية والعاطفية، ومقياس التقدير الذاتي للشخصية. وأسفرت النتائج عن:

١. إن الطلاب ذوي الصعوبات العامة (القراءة والرياضيات) يعانون من سوء التوافق المدرسي، وضعف الأداء في الوظائف المدرسية، والاضطراب العاطفي، أكثر من الطلاب العاديين.
٢. توجد فروق بين المجموعات الثلاث (الصعوبات العامة، صعوبات تعلم القراءة، صعوبات تعلم الرياضيات) وبين مجموعة الطلاب العاديين، في الشعور بعدم الكفاءة الذاتية والاجتماعية، لصالح المجموعات الثلاث.
٣. أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم العامة أقل في النضج الاجتماعي من الطلاب العاديين.
٤. إن الطالبات ذوات صعوبات التعلم يعانين من مشكلات عاطفية واجتماعية أكثر من الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
٥. إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يظهرون سوءاً في التوافق الأكاديمي أكثر من الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

#### دراسة المخيني (٢٠٠٢):

إهتمت الدراسة بالسلوك الانفعالي والاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم. حيث شملت عينة الدراسة (٢٦٠) طالباً وطالبة، قسمت إلى (١٣٠ ذكوراً، ١٣٠ إناثاً) واقتصرت العينة على طلاب وطالبات الفرقتين الثالثة والرابعة من طلاب الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. إن الطلاب الأقل في التوافق الدراسي يظهرون مستوى مرتفعاً من الاضطرابات السلوكية، كما أبدى الطلاب الأكثر توافقاً دراسياً مستوى منخفضاً من الاضطرابات السلوكية.
٢. أن الطلاب الأقل توافقاً دراسياً هم الأكثر جموداً فكرياً، والطلاب الأكثر توافقاً دراسياً هم الأقل في الجمود الفكري.

### دراسة (Granot, D.& Mayseless, O. (2001)

بحثت الدراسة العلاقة بين الارتباط بالمدرسة والمهارات التكيفية في المدرسة لدى عينة مكونة من (١١٣) تلميذا وتلميذة في الصفوف الدراسية الرابع والخامس الابتدائي . لقد أشارت النتائج بأن التلاميذ ذوي المرتبطين بالمدرسة أظهروا توافقاً أفضل مع نظام المدرسة، وقد بينت تقارير المعلمين أن التوافق المدرسي والانفعالي والاجتماعي والسلوكي وتقييم الأقران فيما يتعلق بالمكانة الاجتماعية أعلى مقارنة بالتلاميذ غير المرتبطين بالمدرسة، كما بينت النتائج عدم وجود علاقة بين الارتباط بالمدرسة والتحصيل الدراسي عند ضبط متغير نوع التلميذ.

ويعتقد الباحثان أن المرحلة العمرية ( رابع وخامس ابتدائي) تتميز بتغيرات نوعية نتيجة تعرض التلميذ لمهام جديدة تتعلق بالتوافق مع البيئة المدرسية، مثل استهداف وتقويم أفراد آخرين خارج نطاق الأسرة وكذلك تكوين علاقات اجتماعية مع الأقران والمحافظة عليها. كما أن ثمة علاقة بين الارتباط بالمدرسة وتوافق التلاميذ، حيث أن التوافق الجيد لدى الأطفال المرتبطين بالمدرسة قد يرتبط بالمستوى العالي في تقدير الذات ومهارات التواصل وكفائتهم في تنظيم الانفعالات والتحكم فيها ، أو أن لديهم معالجة للمعلومات الاجتماعية بشكل أكثر دقة.

### دراسة احرشأو (٢٠٠١):

هدفت الدراسة التركيز على عامل القيم، بالإضافة إلى عوامل الأسرة والمدرسة والطالب، كمحدد أساسي للتوافق الدراسي، حيث تكونت

أ.د/ عادل محمد العدا & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي عينة الدراسة من ( ٦٠ ) طالباً، تتحدد متوسطات أعمارهم في ( ١٣ ) سنة، (٣٠) طفلاً أبائهم من الأطر العليا والمهن الحرة وكبار التجار، الحاصلين على البكالوريوس فأكثر، و(٣٠) طالباً أبائهم من العمال البسطاء الذين لا يعرفون القراءة والكتابة.

### وأُسفرت النتائج التي نجم لها في :

١. أن الطلاب الذين ينتمون إلى أوساط ثقافية مرتفعة هم أكثر توافقاً دراسياً من أقرانهم الذين ينتمون إلى أوساط ثقافية منخفضة.
٢. يفضل الطلاب الذين ينتمون إلى أوساط ثقافية مرتفعة القيم المدرسية، وبالتالي تحقيق توافق دراسي أكبر فإن الأمر يبدو عكس ذلك بالنسبة للطلاب الذين ينتمون إلى أوساط ثقافية منخفضة الذين يفضلون النموذج التقليدي الذي يتعارض مع قيم المدرسة ، وبالتالي الفشل الدراسي.
٣. أن الطلاب الذين ينتمون إلى أوساط ثقافية مرتفعة ينجذبون بشكل دال إلى الحداثة والتنافسية والاستقلالية، في حين الطلاب الذين ينتمون إلى أوساط ثقافية منخفضة يفضلون في المقابل التبعية.

### دراسة : محمد، (١٩٩٨)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن السمات الشخصية المميزة لفتى سيئي التوافق والمضطربين نفسياً من الجنسين كل على حده. وذلك على عينة من ( ٢٥٨ ) فرداً من منخفضي التوافق والمضطربين نفسياً والعاديين. واستخدم فيها اختبار كاتل المقنن للبيئة الكويتية. فأوضحت النتائج وجود فروق بين أداءات الفئات الثلاث على عوامل ثلاث هي: الذكي والأقل ذكاءً، المغامر والخجول، المتوتر وغير المتوتر وذلك لصالح العاديين، وبالنسبة للجنس فكانت في الأبعاد التالية: (هادي وسهل الإثارة، انبساطي وانطوائي، مغامر خجول، حي الضمير واللامبالاة، عقلية مرنة وخشنة، ذو خيال عملي، مفكر وساذج، قلق ومطمئن، مجدد وتقليدي، منضبط وغير منضبط ) وذلك لصالح الإناث العاديين .

**دراسة: الأسمري (١٩٩٧)**

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين التوافق الدراسي وبعض المتغيرات الاجتماعية والأكاديمية وهي: (نمط الإقامة، المستوى الاجتماعي، المستوى الدراسي، التخصص)، وذلك على عينة مكونة من (٣٠٠) طالب (٢٠٠) من البنين و(١٠٠) من البنات. أسفرت النتائج عن:

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب والطالبات في التوافق الدراسي، كما أن هذه الفروق لا تتأثر بالطبقة الاجتماعية والاقتصادية، والتخصص، ومستوى الدراسة.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية في التوافق الدراسي بين الطلاب والطالبات المقيمين مع أسرهم والطلاب والطالبات غير المقيمين مع أسرهم، وذلك لصالح المقيمين مع أسرهم، علماً بأن هذه الفروق لا تتأثر بالجنس، والطبقة الاجتماعية والاقتصادية، والتخصص، والمستوى التعليمي.

**دراسة: (Schwartz, 1995)**

هدفت الدراسة الكشف عن علاقة الاضطرابات النفسية التي يتعرض لها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة بالتوافق النفسي والمدرسي في المراحل العمرية اللاحقة. تكونت عينة الدراسة من (١٦٧) طالباً وطالبة من المدارس العليا مضطربين سلوكياً (يعانون من الاندفاعية والنشاط الزائد وارتفاع معدلات الغضب والعدواني). وضمت أدوات الدراسة: استبيان خاص بالوالدين للمشكلات والاضطرابات السلوكية في مرحلة الطفولة المبكرة ومقاييس للاضطرابات السلوكية ومستوى التوافق النفسي والتحصيل الدراسي. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة بين الاضطرابات السلوكية في مرحلة الطفولة المبكرة ومستوى التوافق النفسي لدى الطلاب في مرحلة المراهقة المتأخرة وخاصة بالنسبة للأطفال الذين ارتبطت الاضطرابات السلوكية لديهم بسوء التوافق المدرسي.

### دراسة: عباده وحسين، (١٩٩١)

هدفت الدراسة التعرف على الفروق في التوافق الشخصي والاجتماعي والتوافق العام بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين. وقد تكونت العينة من (٢٠٠) تلميذ، (١٠٠) تلميذ من ذوي صعوبات التعلم، (١٠٠) تلميذ من العاديين). واستخدم الباحثان في هذه الدراسة اختبار الشخصية للأطفال (إعداد عطيه هنا، ١٩٦٥) لقياس التوافق الشخصي والاجتماعي والتوافق العام. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في أبعاد التوافق الاجتماعي التالية: علاقات الطفل بأسرته وعلاقات الطفل بالمدرسة، وذلك لصالح العاديين.

### التعليق على الدراسات والبحوث السابقة:

من خلال العرض السابق لمجموعة من الدراسات التي تناولت التوافق الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم، يمكن استخلاص ما يلي:

١. أن ذوي صعوبات التعلم أقل من أقرانهم العاديين في السلوك الأكاديمي، وهذا ما قد يحد من إمكانية تكيفهم مع أقرانهم العاديين، ويضيع عليهم فرصاً كبيرة للتعلم. كما أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من سوء التوافق الدراسي، وضعف في الوظائف المدرسية، أكثر من أقرانهم العاديين.

٢. كشفت نتائج بعض الدراسات السابقة عن وجود مجموعة من العوامل التي ترتبط بصعوبات التعلم منها: العجز عن الأداء واليأس، وعدم الثقة بالنفس، والشعور بعدم الكفاءة، وتكرار الفشل في الكثير من المواقف، والاعتماد على الغير، وانخفاض الدافعية، وعدم تقبل الوالدين للطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم، وعدم احترام الطفل لذاته، واضطراب علاقة الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم،

٣. أن الطالبات ذوات صعوبات التعلم يتعرضن لعدد من العوامل التي تعمل على شعورهن بالفشل والإحباط، عدم القدرة على الإنجاز والتعلم والتحصيل الدراسي، وعدم القدرة على المشاركة في العمل الصفّي، بالإضافة إلى ضعف اكتسابهن للمهارات التي تحتاجها الطالبات في المدرسة خاصة

عند مقارنة زميلاتهن بزميلاتهن، مما يؤدي إلى إحساسهن بالانقص والشعور بالدونية أمام الزميلات، وبالتالي ينتابهن الشعور بعدم القدرة على الإتيان بالسلوك الاستقلالي والاعتماد على النفس.

٤. أظهرت بعض الدراسات التي قارنت بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التحصيل المنخفض وذوي التحصيل المرتفع أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أقل قبولاً من زملاء، وأقل صداقة من الطلاب العاديين سواء من ذوي التحصيل المنخفض أو ذوي التحصيل المرتفع.

٥. أن الطالبات العاديات يمتلكن الثقة بالنفس، وهذا بدوره يولد تكييفاً شخصياً أفضل مع البيئة المحيطة، مما يجعلهن أكثر فاعلية، كما إنهن ترين بأن هناك عاملاً مهماً يساعد على النجاح والتوافق الدراسي يتمثل في التهيؤ النفسي للدراسة، وبالتالي فإن ضعف هذا العامل لدى الطالبات يؤدي إلى حدوث مشكلات معوقة لمسيرة الطالبة الدراسية كعدم التركيز والافتقار للدافعية. أما بالنسبة للطالبات ذوات صعوبات التعلم فإن فشلهن المستمر أثناء العملية التعليمية، ينتج عنه شعورهن بالإحباط وعدم الرضا والعجز، وبالتالي يتطور لديهن هذا الشعور السلبي تجاه المدرسة والمعلمين وأقرانهن، وهذا بدوره قد يؤدي إلى ضعف توافقهن الدراسي، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى معرفته.

٦. أظهرت الدراسات السابقة بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين العاديين وذوي صعوبات التعلم، لصالح العاديين ومنها دراسة (Martinez,2004)، عواد وشريت (٢٠٠٤)، ودراسة المخيني (٢٠٠٢)، ودراسة احرشاوا (٢٠٠١)، ودراسة عبادة وحسين (١٩٩١).

٧. أن قدرة الطالبات على التوافق الاجتماعي والذي يعد مطلباً أساسياً للتوافق الدراسي، فالطالبة الغارقة في مشكلات نفسية يصعب عليها الانتباه والتركيز، وبالتالي تكون في حالة شرود ذهني، وغير قادرة على استيعاب وفهم المادة الدراسية، وبالتالي قد تفشل في تحصيلها الدراسي. كما أن الفرد المتوافق ذاتياً يعتبر متوافقاً اجتماعياً، فنجدته قادراً على التوفيق بين دوافعه وبين أدواره الاجتماعية المتصارعة.

أ.د/ عادل محمد العدا & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

٨. استخدمت الدراسات السابقة العديد من المقاييس سواء مقاييس الشخصية والعلاقات أو الملاحظات والمقابلات أو تقديرات أولياء الأمور أو الأقران أو المعلمين. وعلى الرغم من اختلاف وتنوع أساليب القياس، إلا أن معظم هذه الدراسات أكدت أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في التوافق الدراسي، والكفاءة الاجتماعية، والمهارات الاجتماعية، والتكيف الاجتماعي.

٩. استخدمت الدراسات السابقة مجموعات مختلفة من العينات للمقارنة، فمنها من اقتصر على مجموعة العاديين وذوي صعوبات التعلم، ومنها من قارن بين ثلاث مجموعات وهي العاديين، ومجموعة ذوي صعوبات التعلم، ومجموعة ذوي التحصيل المنخفض، ومنها من قارن بين أربعة مجموعات وهي مجموعة العاديين، وذوي صعوبات الرياضيات، وذوي صعوبات القراءة، وذوي صعوبات عامة، مما أدى إلى اختلاف النتائج.

### فروض البحث:

١. توجد فروق دالة إحصائية في القياس البعدي للتوافق الدراسي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق دالة إحصائية في القياس البعدي للتوافق الدراسي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من ذوات صعوبات التعلم بالصف السابع المتوسط وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
٣. توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للتوافق الدراسي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي والصف السابع المتوسط وذلك لصالح القياس البعدي.
٤. لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتبقي للتوافق الدراسي للمجموعة التجريبية للصف الخامس الابتدائي والمجموعة التجريبية للصف السابع المتوسط من ذوات صعوبات التعلم.

٥. لا توجد فروق دالة احصائياً بين القياس البعدي للتوافق الدراسي للمجموعة التجريبيتين للصف الخامس الابتدائي والصف السابع المتوسط من ذوات صعوبات التعلم»

### منهج البحث:

يقوم هذا البحث على استخدام المنهج شبه التجريبي وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة التي تسعى إلى اختبار عدد من الفروض التي تتعلق بالكشف عن فاعلية آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق المدرسي لذوات صعوبات التعلم من الصفين الخامس الابتدائي والسابع المتوسط في دولة الكويت.

يقوم المنهج شبه التجريبي في هذا البحث على تصميم مجموعه تجريبية و مجموعة ضابطه، مع القياس القبلي والبعدي للمتغير التابع. وهذه المجموعات كالتالي:

#### ١. المجموعة التجريبية:

- أ- مجموعه من التلميذات ذوات صعوبات التعلم من الصف الخامس الابتدائي، واللاتي يخضعن لتطبيق البرنامج العلاجي القائم على آليات علم النفس الإيجابي.
- ب- مجموعة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم من الصف السابع المتوسط، واللاتي يخضعن لتطبيق البرنامج العلاجي القائم على آليات علم النفس الإيجابي.

#### ٢. المجموعة الضابطة:

- أ- مجموعه من التلميذات ذوات صعوبات التعلم من الصف الخامس الابتدائي، واللاتي لا يخضعن لتطبيق البرنامج العلاجي القائم على آليات علم النفس الإيجابي.
- ب- مجموعة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم من الصف السابع المتوسط، واللاتي لا يخضعن لتطبيق البرنامج العلاجي القائم على آليات علم النفس الإيجابي.

## مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث من تلميذات بلغ عددهن (١٨٩٦)، من الصف الخامس الابتدائي و(٢١١١) من الصف السابع المتوسط، حسب إحصاء سنة ٢٠١١ في دولة الكويت.

## • محكات اختيار عينة البحث:

### أولاً: عينة التلميذات ذوات صعوبات التعلم:

تم اختيار عينة البحث المكونة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم بناءً على المحكات التالية:

١. **محك التباعد:** أن تحصل التلميذة على درجة ذكاء في المدى المتوسط أو فوق المتوسط في اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (تقنين: عبد الرؤوف، ١٩٩٩). وأن تقل درجة التلميذة وفقاً لدرجاتهن النهائية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١، عن المتوسط بواحد ونصف انحراف معياري على الأقل للصف الخامس الابتدائي وواحد انحراف معياري على الأقل للصف السابع المتوسط.

٢. **محك الاستبعاد:** أن تستبعد الحالات التي يرجع التباعد بين التحصيل الدراسي والذكاء لدهن لأسباب تتعلق بالإعاقات العقلية أو الحسية أو الحركية أو الاضطرابات الانفعالية أو سوء الظروف البيئية، وذلك من خلال الإطلاع على المعلومات والبيانات الأولية الطبية في السجلات المدرسية للتلميذة، ومن خلال ملاحظات كل من معلمات اللغة العربية والرياضيات والأخصائية الاجتماعية بالمدرسة.

٣. **التفريط التحصيلي:** تم تحديد التلميذات ذوات التفريط التحصيلي في الرياضيات والقراءة من خلال تقدير معلمات الرياضيات واللغة العربية، وذلك بتطبيق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات تعلم الرياضيات والقراءة (إعداد: الزيات، ٢٠٠٨)، حيث تعتبر التلميذة من ذوات التفريط التحصيلي إذا حصلت على درجة (٢١) أو أكثر في ذلك المقياس. وتجدر الإشارة إلى اقتصار البحث على قياس درجة التفريط التحصيلي

في القراءة والرياضيات وذلك لتأثيرهما البالغ على التحصيل الدراسي للمواد الدراسية الأخرى ( علوم، التربية الإسلامية، الاجتماعيات، اللغة الانجليزية).

### إجراءات فرز عينة البحث :

تم إتباع الإجراءات التالية في اختيار عينة البحث:

أولاً: تطبيق اختبار الذكاء على جميع أفراد العينة الأولية للبحث المكونة من (٣٩٤) تلميذة من الصف الخامس الابتدائي و(٣٨٤) تلميذة من الصف السابع المتوسط في عدد من المدارس بمنطقة حولي في دولة الكويت، وتحديد التلميذات اللاتي يبلغ ذكائهن متوسط فما فوق ، كما هو موضح في الجدول (١):

### جدول (١)

عينة البحث لكل من الصفين الخامس الابتدائي والسابع المتوسط

المجموع	عدد التلميذات	الصف الدراسي	اسم المدرسة
٣٩٤	١٧٠	خامس	مشرف الابتدائية
	١١٩	خامس	بيان الابتدائية
	١٠٥	خامس	جميلة بنت عباد الابتدائية
٣٨٤	١	سابع	مشرف المتوسطة
	١٤١	سابع	بيان المتوسطة
	٨٢	سابع	أسماء بنت أبي بكر
	٧٧٨		المجموع الكلي

وتم رصد درجات التحصيل الدراسي النهائي للفصل الدراسي الثاني للمواد الأساسية (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، علوم، التربية الإسلامية)، لجميع تلميذات العينة الأولية للبحث (٧٧٨) تلميذة، واستخراج متوسطات درجة التحصيل الدراسي لعينة الدراسة، وقد بلغ متوسط درجة التلميذات في الصف الخامس الابتدائي (٧٨،٣)، وبلغ متوسط درجة التلميذات في الصف السابع المتوسط (٧٤،٦)، من ١٠٠ درجة. ومن ثم تم تحديد التلميذات

أ.د/ عادل محمد العبد & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

اللاتي حصلن على درجة ذكاء متوسط أو فوق المتوسط على اختبار الذكاء وتقل درجتهم عن المتوسط بمقدار واحد ونصف انحراف معياري للصف الخامس الابتدائي وقد بلغ عددهن (٥٦) تلميذة، وتقل درجتهم عن المتوسط بمقدار واحد انحراف معياري للصف السابع المتوسط وقد بلغ عددهن (٤٢) تلميذة.

**ثانياً:** مراجعة السجلات المدرسية، لاستبعاد الحالات التي لديها اضطراب انفعالي أو إعاقات حسية أو حرمان بيئي أو ثقافي، حيث لم تستبعد أية تلميذة وفقاً لهذا المحك.

**ثالثاً:** تطبيق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات تعلم الرياضيات والقراءة (إعداد: الزياد، ٢٠٠٨)، وذلك بهدف تحديد التلميذات ذوات التفريط التحصيلي، حيث تم استبعاد (١٨) تلميذة من الصف الخامس، و(٩) تلميذات من الصف السابع المتوسط، ويوضح جدول (٢) العينة النهائية للبحث.

## جدول (٢)

عينة البحث النهائية لكل من الصفين الخامس الابتدائي والسابع المتوسط

أسم المدرسة	الصف	عدد التلميذات
مشرف الابتدائية	خامس	١٣
بيان الابتدائية	خامس	٥
جميلة بنت عباد الابتدائية	خامس	٤
مشرف المتوسطه	سابع	١٢
بيان المتوسطه	سابع	٨
أسماء بنت أبي بكر المتوسطه	سابع	٤

**رابعاً:** تقسيم العينة النهائية للبحث إلى مجموعتين متكافئتين للصفين الخامس الابتدائي والسابع المتوسط وذلك من حيث (العمر الزمني، مستوى الذكاء، التحصيل الدراسي، التوافق الدراسي)، كما هو موضح في الجدولين (٣) و(٤).

## جدول (٣)

تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية للصف الخامس الابتدائي

( ١١ تلميذة لكل مجموعة )

المتغير	المجموعة	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٠,٤	٥,٧٩	,٧٢٩	غير دال
	الضابطة	١٠,٢	٥,٤٥		
الذكاء	التجريبية	٩٣,٢	٢,٤٦	.٥٦٥	غير دال
	الضابطة	٩٣,٧	٢,١٨		
التحصيل الدراسي	التجريبية	٧٠	٣,٣٨	١,٠١٠	غير دال
	الضابطة	٧٣	٣,٥٦		
التوافق الدراسي	التجريبية	٣١	٤,١٥	٠,٢٥١	غير دال
	الضابطة	٣٠	٤,٦٥		

## جدول (٤)

تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية للصف السابع ( ١٢ تلميذة لكل مجموعة )

المتغير	المجموعة	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٢,٣	٥,١٩	,٢٨٣	غير دال
	الضابطة	١٢,٤	٥,٣٥		
الذكاء	التجريبية	٩٠	١,٧٠	١,٧٨	غير دال
	الضابطة	٩١	٢,٢٠		
التحصيل الدراسي	التجريبية	٦٨,٩	١,٥٦	١,٥٥٨	غير دال
	الضابطة	٦٩,٧	١,٤٩٠		
التوافق الدراسي	التجريبية	٣٠,٦	٣,٦١	,٣٤٥	غير دال
	الضابطة	٢٩,٩	٣,٨٠		

يتضح من الجدولين (٣،٤)، أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من العمر الزمني ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي والتوافق الدراسي، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين.

أ.د/ عادل محمد العدا & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

## أدوات البحث:

لجمع المعلومات والبيانات اللازمة لاختبار فروض البحث الحالي، استخدمت الأدوات التالية:

1. اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة غير الملونة (إعداد: رافن ١٩٣٨، تقنين عبدالرؤوف، ١٩٩٩).
2. مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات تعلم الرياضيات والقراءة (إعداد: الزياد، ٢٠٠٨).
3. مقياس التوافق الدراسي لذوي صعوبات التعلم (إعداد: الباحثون).
4. البرنامج العلاجي القائم على بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي (إعداد: الباحثون).

أولاً: اختبار الذكاء المصفوفات المتتابعة غير الملونة (إعداد: رافن ١٩٣٨، تقنين: عبدالرؤوف، ١٩٩٩):

يعتبر اختبار المصفوفات المتتابعة من أشهر اختبارات الذكاء غير اللفظية المتحررة من أثر الثقافة، حيث قامت عبدالرؤوف بتعريبه سنة ١٩٩٩. وهو يحتوي على (٦٠) مصفوفة مقسمة إلى خمس مجموعات (أ، ب، ج، د، هـ) كل مجموعة تحتوي على ١٢ مصفوفة متدرجة في الصعوبة. تم حساب معاملات صدق الاختبار بعدة طرق، وهي: الصدق التنبؤي والمقارنة الطرفية والصدق التكويني، حيث تبين أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق. وكما تم حساب معاملات الثبات بعدة طرق، وهي: إعادة التطبيق والتجزئة النصفية والاتساق الداخلي، وتبين أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

## تطبيق الاختبار وتصحيحه:

يمكن تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة بطريقة فردية أو جماعية، ولا يختلف التطبيق الفردي عن التطبيق الجماعي لأن الفاحص في الحالتين يقوم بشرح التعليمات ومساعدة التلاميذ في حل الأمثلة التدريبية. يتكون الاختبار من كراسة للأسئلة وورقة للإجابة يتم تصحيحها بسرعة ودقة باستخدام مفتاح التصحيح بحيث تحسب للمفحوص درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، والدرجة الخام للفرد هي مجموع إجاباته الصحيحة على بنود الاختبار.

## ثانياً: بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم ( إعداد: الزيات، ٢٠٠٨ ):

تم إعداد بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للاستخدام في الكشف والتشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم، بدءاً من الصف الثالث الابتدائي حتى الصف التاسع المتوسط، وهي مقاييس تقدير ثابتة وصادقة من النوع محكي المرجع، تتكون من ستة عشر مقياساً مستقلة منها خمسة مقاييس تتناول اضطرابات العمليات المعرفية او صعوبات التعلم النمائية متمثلة في الانتباه والإدراك السمعي والإدراك البصري والإدراك الحركي والذاكرة، وثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية وهي القراءة والكتابة والرياضيات والمقياس التاسع يشمل ثماني مقاييس تتناول أبعاد صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي.

### مقياس التوافق الدراسي:

#### هدف المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس سلوك الطالب في مواجهة المشكلات الناشئة عن اشباع الحاجات الدراسية، والكشف عن العلاقة بينه وبين المدرسة لمعرفة حالة الطالب ودرجة توافقه دراسياً. وأعد الباحثون هذا المقياس للكشف عما إذا كان هناك اختلاف في التوافق الدراسي بين ذوات صعوبات التعلم وأقرانهم العاديات.

#### إعداد المقياس:

تم إعداد المقياس وفقاً للخطوات التالية:

١. الاطلاع على نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع التوافق الدراسي، ومنها (هنا، ١٩٨٦)، (الديب، ١٩٩٨)، (العدل، ١٩٩٨)، (السيد، ٢٠٠٢)، (السنبل، ٢٠٠٤)، (ناصر، ٢٠٠٦)، (راشد، ٢٠١١)، (عبدالرحمن، ٢٠١١)،. وقد كان المحك الذي أخذ به في اشتقاق فقرات المقياس والتعديل عليه هو اتفاق دراستين على الأقل على الخاصية.

أ.د/ عادل محمد العبدل & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

٢. تحديد أبعاد المقياس في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة، وقد اشتملت الدراسات على الأبعاد التالية: (العلاقة بالزملاء، العلاقة بالمدرسين، السلوك التعاوني، الدافع للدراسة، الانصياع، التنظيم)، وتم اختيار الأبعاد التي اتفقت عليها دراستين . على الأقل
٣. حصر وتحديد فقرات المقياس لكل بعد من الأبعاد السابقة في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة، واتفاق دراستين على الأقل على الخاصية لكل فقرة.

#### **وصف المقياس :**

يتكون المقياس من (٤٨) فقرة موزعة على ستة أبعاد رئيسية، حيث يحتوي كل بعد على (٨) فقرات. وذلك على النحو التالي:

**البعد الأول: العلاقة بالزملاء:** الاندماج مع الزملاء ومساعدتهم، والسرور لمقابلتهم، والاهتمام بمشكلاتهم.

**البعد الثاني: العلاقة بالمدرسين:** حب المدرسين والشعور نحوهم بالمودة والاحترام ، والتحدث معهم، وأخذ آرائهم في القضايا الخاصة.

**البعد الثالث: السلوك التعاوني:** المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، والاقتران بفائدتها، والإسهام في تنظيمها.

**البعد الرابع: الدافع للدراسة:** الحاجة المستمرة لاكتساب المعلومات، والإيمان بفائدتها وأهمية المواد الدراسية.

**البعد الخامس: الانصياع:** الالتزام بالآداب والتحلي بنمط السلوك الإيجابي المحبوب الذي يقدره المجتمع.

**البعد السادس: التنظيم:** تنظيم الوقت وإدراك أهميته، والاستذكار وفق خطة مرسومة، وإمكانية التحصيل الجيد والاستفادة القصوى من ساعات المذاكرة.

**الخصائص السيكومترية للمقياس :****أولاً : صدق المقياس :****١- صدق المحكمين :**

تم عرض الاختبار على أحد عشر من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والتربية الخاصة، وذلك لتحكيم المقياس من حيث: الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى ارتباط كل فقرة بالهدف العام للمقياس وابعاده، كذلك بيان أهمية كل فقرة، وفي ضوء ذلك تم الموافقة على الصورة الأولية للمقياس، حيث تراوحت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين كالتالي:

- ارتباط الفقرات بأبعاد المقياس تراوحت ما بين ٩١%-١٠٠%.
  - أهمية الفقرات بالنسبة لأبعاد المقياس تراوحت ما بين ٩١%-١٠٠%.
  - ملائمة الصياغة اللغوية للفقرات تراوحت ما بين ٧٢,٧%-١٠٠%.
- وعليه فقد تم إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية التي أقرها المحكمون، ومن ثم تم إعداد الصورة النهائية للمقياس، بعد التعديل اللغوي الذي تم الأخذ وفقاً لآراء المحكمين.

**٢- صدق المحك :**

تم حساب صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين التوافق الدراسي والتحصيل الدراسي = (٠,٦٠٩)، وهو دال عند (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس.

**٣- الاتساق الداخلي :**

تم إيجاد مؤشر الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد والمقياس والجدول (٥) يوضح هذه النتائج.

أ.د/ عادل محمد العبد & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

### جدول (٥)

معاملات الارتباط بين عبارات مقياس التوافق الدراسي والبعد الذي تنتمي إليه ، وبين الدرجة الكلية للمقياس

العلاقة بالزملاء			العلاقة بالمدرسين			السلوك التعاوني		
الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	.٢٩٥**	.٠٠٢	٩	.٥٢١**	.٣٣٠**	١٧	.٦٠١**	.٤١٥**
٢	.٤٨٧**	.٢٦٧**	١٠	.٦١٧**	.٤٧٧**	١٨	.٤٦٩**	.٢١٨*
٣	.٦٦٠**	.٢٥٥**	١١	.٤٦٩**	.٣٨٤**	١٩	.٤٥٥**	.٢٢٧*
٤	.٤٨٣**	.٢١١*	١٢	.٥٠٢**	.٢٨٦**	٢٠	.٥٦١**	.٢٥٥**
٥	.٥٩٩**	.٤١٤**	١٣	.٥٢٦**	.٢٥٦**	٢١	.٤٦٢**	.٢٩٢**
٦	.٥٧٢**	.٤٣٠**	١٤	.٥١٣**	.٢٩٧**	٢٢	.٦٢١**	.١٩٤*
٧	.٥٨١**	.٢٦٤**	١٥	.٢٩٤**	.٠٩٢	٢٣	.١٦٣	.٤٨**
٨	.٦١٧**	.٢٩٧**	١٦	.١٦١	.١١٣	٢٤	.٤٤٢**	.٣٩٤**
الدافع للدراسة			الانصياع			التنظيم		
الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
٢٥	.٥٤٢**	.٣١٤**	٣٣	.٤٤٣**	.٣٩٩**	٤١	.٤٢٠**	.٢٩١**
٢٦	.٥٩٩**	.٤٥٨**	٣٤	.٥٩٠**	.٣٣٧**	٤٢	.٤٥٥**	.٣٦٤**
٢٧	.٤٨٢**	.٢٦٧**	٣٥	.٣٧٨**	.٣٥٤**	٤٣	.٢٠٨*	.٢٤٦*
٢٨	.٥١٩**	.٣٧٨**	٣٦	.٥٤٧**	.٥٣٤**	٤٤	.٦١٧**	.٤٨٥**
٢٩	.٢٨٤**	.٢٥٧**	٣٧	.٦٦٣**	.٣٨٤**	٤٥	.٥٣٤**	.٢٨٩**
٣٠	.٤٦٥**	.٥٢٩**	٣٨	.٦٥٥**	.٥٢٤**	٤٦	.٤٨١**	.٣٣٨**
٣١	.٤٧٦**	.٢١٦*	٣٩	.٤٤٤**	.٢٧٣**	٤٧	.٥٢١**	.٣٩٠**
٣٢	.٣٦٠**	.٢١٩*	٤٠	.٤٧٣**	.٢٤٢*	٤٨	.٣٨٩**	.٢٨٣**

\*\* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١

\* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٥)، أن جميع فقرات المقياس، تمتعت بدرجة مرتفعة في ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت غالبية معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠١)، باستثناء الفقرتين (٢٣ و١٦)، فقد كان ارتباطهما بالبعد غير دال إحصائياً، وبالتالي تم حذفها من المقياس. كما تم حساب معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس فيما بينها، وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس ويبين الجدول (٦) ذلك.

### جدول (٦)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس التوافق الدراسي فيما بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية	البعد
.٥١٦**	العلاقة بالزملاء
.٦٢٢**	العلاقة بالمدرسين
.٥٢٦**	السلوك التعاوني
.٦٧٨**	الدافع للدراسة
.٧٢٩**	الانصياع
.٧١٣**	التنظيم

\*\* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١.

\* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

يتبين من الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط كان ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، ومما سبق يتضح أن مقياس التوافق الدراسي يتمتع باتساق جيد.

### ثانياً: ثبات المقياس:

#### ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس لكل بعد من أبعاد مقياس التوافق الدراسي وللمقياس ككل قبل وبعد حذف الفقرات كما يوضح الجدول (٧).

### جدول (٧)

معاملات ثبات مقياس التوافق الدراسي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا

البيد	قبل الحذف	بعد الحذف
العلاقة بالزملاء	.٦٥٣٠	.٦٥٣٠
العلاقة بالمدرسين	.٤٨٤٠	.٤٩٤٠
السلوك التعاوني	.٥٢٦٠	.٥٥٦٠
الدافع للدراسة	.٤٩٨٠	.٤٩٨٠
الانصياع	.٦١٣٠	.٦١٣٠
التنظيم	.٤٦٥٠	.٤٦٥٠
الدرجة الكلية للمقياس	.٧٩٩٠	.٨٠٢٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ بعد حذف المفردات غير الثابتة دالة احصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠١)، مما يدل على أن الدرجة الكلية للمقياس ودرجات أبعاده الفرعية ذات ثبات جيد.

### طريقة تطبيق المقياس وتصحيحه:

#### أولاً: تطبيق المقياس:

١. يطبق المقياس بشكل جماعي.
٢. يبين الفاحص الهدف من المقياس للمفحوصين .
٣. يقوم الفاحص بقراءة تعليمات المقياس للمفحوصين، مع توضيح المطلوب منهم.
٤. يقوم الفاحص بالإجابة عن المثال التوضيحي للمقياس، ومن ثم يطلب منهم اتباع الطريقة ذاتها في الإجابة عن اسئلة المقياس.
٥. يتأكد الفاحص من وجود الأدوات اللازمة لدى المفحوص للإجابة (قلم رصاص، ممحاة).
٦. يتأكد الفاحص من تسجيل كل مفحوص بياناته المطلوبة في الصفحة المخصصة لذلك.
٧. بعد الانتهاء من الخطوات السابقة، يعطى الفاحص إشارة البدء في الإجابة.
٨. تقوم الطالبة بقراءة كل فقرة في المقياس، ومن ثم اختيار أحد البدائل التالية: (نعم لا) والذي يصف مدى انطباق السلوك الذي تصفه الفقرة على الطالبة موضوع التقدير.

**ثانياً: تصحيح المقياس :**

يتم حساب درجات المقياس عن طريق جمع قيم علامات (نعم) في خانات التقدير، والدرجة الكلية للمقياس هي حاصل جمع قيم (نعم) في خانات التقدير مضروبة في وزنها النسبي كالتالي، ( $1 \times$  إذا كانت الإجابة نعم) ( $0 \times$  إذا كانت الإجابة لا) هذا في حالة الفقرات الإيجابية، أما في حالة الفقرات السلبية ( $0 \times$  نعم) ( $1 \times$  لا) ويتم جمع القيمة الكلية للمقياس. فكانت الفقرات الايجابية هي: (١-٢-٤-٦-٩-١٢-١٥-١٦-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٦-٢٨-٢٩-٣٢-٣٤-٣٧-٣٨-٣٩-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦)، والفقرات السلبية هي: (٣-٥-٧-٨-١٠-١١-١٣-١٤-١٧-٢٣-٢٤-٢٥-٢٧-٣٠-٣١-٣٣-٣٥-٣٦-٤٠-٤١-٤٢-٤٧-٤٨).

**البرنامج العلاجي القائم على بعض آليات علم النفس الإيجابي لرفع مستوى التوافق الدراسي (إعداد: الباحثون):**  
**الهدف العام:**

يهدف البرنامج إلى رفع مستوى التوافق الدراسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الأبعاد التالية: بعد العلاقة بالزملاء، العلاقة بالمدرسين، السلوك التعاوني، الدافع للدراسة، الانصياع، التنظيم.

**الفئة المستهدفة:**

تلميذات ذوات صعوبات التعلم من الصف الخامس الابتدائي ومن الصف السابع المتوسط. تم تقسيم عينة كل مستوى دراسي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

**بناء البرنامج العلاجي:**

تم إعداد البرنامج بناءً على مبادئ علم النفس الإيجابي (Sligman, 2002)، وهي:

- الإهتمام بنقاط القوة لدى الفرد.
- الإهتمام بالسلامة النفسية والإتزان النفسي لدى الفرد.

أ.د/ عادل محمد العدا & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

- الإهتمام بالخبرة الذاتية الإيجابية والسمات الشخصية الإيجابية وتنميتها.
- تنمية التفكير الواقعي لدى الفرد.

تم تصميم البرنامج العلاجي بعد الإطلاع على مجموعة من البرامج العلاجية لتعديل السلوكات غير المقبولة، ومنها: السيد (٢٠١٠)، الخطيب (٢٠٠٧)، الظاهر (٢٠٠٤)، الحسن (٢٠٠٣)، الخطيب (١٩٩٣)، Manix (1993)، Zirpoly & Melloy (1993)، Tim (1993)، وكذلك في ضوء استطلاع آراء المعلمين عن مشكلات التوافق الدراسي لدى تلميذات الصفين الخامس الابتدائي والسابع المتوسط.

بعد الانتهاء من البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وذلك بهدف التحقق من مدى اتساق الجلسات العلاجية لمبادئ علم النفس الإيجابي ومدى ملائمة الجلسات العلاجية للمرحلة التعليمية (تلميذات الصف الخامس الابتدائي، تلميذات الصف السابع المتوسط)، بالإضافة إلى الجوانب ذات العلاقة باللغة كالصياغة اللغوية والنحوية، حيث أخذ الباحثون في الاعتبار ملاحظات المحكمين .

### إجراءات إعداد البرنامج العلاجي :

قام الباحثون بإجراء دراسة إستطلاعية على عينة مكونة من (١٥٠) تلميذة من الصف الخامس الإبتدائي، و(١٥٠) تلميذه من الصف السابع المتوسط، وذلك بهدف تحديد مشكلات التوافق الدراسي الأكثر شيوعاً لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من الصف الخامس الإبتدائي والصف السابع المتوسط. ومن خلال تحليل نتائج مقياس تشخيص مشكلات التوافق الدراسي الذي عرض على معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم، تم تحديد المشكلات التي حصلت على أعلى نسب شيوع، كالتالي:

### أولاً: العلاقة بالزملاء

- أ- دائرة صديقاتها ضيقة، لضعف وقلة مشاركتها لهن.
- ب- لا تختار في المشاركات الاجتماعية أو الأعمال التعاونية.

**ثانياً: العلاقة بالمدرسين:**

- أ- لا تتعامل مع مدرساتها إلا قليلاً أو لا تعامل على الإطلاق.
- ب- تقتنع بأي إنجاز تحققه ولا تناقش المعلم، وتفتقر إلى روح التنافس.
- هـ- أقل إقبالاً على مناقشة المعلمين أو المشاركة في الأنشطة المدرسية.

**ثالثاً: السلوك التعاوني:**

- أ- لا تعمل مع الأخريات تماماً وتحتاج إلى التشجيع المستمر.
- ب- تعتمد على الغير دون مشاركة وتكرر طلب كل المساعدات الممكنة.
- ج- تلجأ إلى مدرساتها أو زميلاتهما مردده ساعديني أو أرني كيف.
- د- تكرر عبارة "صعب علي" لأي مهام أو واجبات.
- هـ- تفضل الأعمال التي تتمكن من أدائها دون مساعدة الآخرين.
- و- تفضل ممارسة الأنشطة التي تكون متأكدة من نجاحها فيها منفردة.
- ز- تفضل ممارسة الأنشطة دون تواجد مباشر للآخرين.

**رابعاً: الدافع للدراسة:**

- أ- تتعجل في إنهاء تكليفاتها أو واجباتها بسرعة مع الخطأ.
- ب- درجاتها منخفضة نتيجة إندفاعها وتسرعها في الإجابة.
- ج- تقدم أعمالها وإجاباتها بإهمال وبلا مراجع.

**خامساً: الانصياع:**

- أ. تدريب التلميذ على الطاعة والالتزام داخل الصف الدراسي.
- ب. أداء جميع الواجبات المطلوبة دون تأجيل.
- ج. اتباع تعليمات المدرسة وتنفيذ اللوائح.

**سادساً: التنظيم:**

- أ. تدريب التلميذ على التنظيم وشيوع ثقافة النظام داخل وخارج الصف الدراسي.
- ب. إشراك التلميذ في تنظيم الصفوف الدراسية وطابور الصباح.
- ج. تنظيم الواجبات والمهام الدراسية والأشياء الخاصة.

أ.د/ عادل محمد العبد & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

**فيما يلي عدد من الأسس والإجراءات التي أخذت في الاعتبار عند بناء البرنامج :**

- أخذت الجلسات العلاجية في الاعتبار مشكلات التوافق الدراسي التي كشف عنها استطلاع الآراء، مع التركيز على بعض آليات علم النفس الإيجابي، كما استخدم مجموعة من الطرق القائمة على المدخل المعرفي في العلاج والتركيز على مبادئ علم النفس الإيجابي .
- تقديم المعلومات بقدر الإمكان شفويًا، وذلك لمراعاة الصعوبات المتعلقة بالقراءة لدى عينة الدراسة.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية وذلك بتصحيح الاجابات غير المرغوبة وتعزيز الاجابات المرغوبة.
- التنوع والفورية في تقديم التعزيز.
- اختيار المعززات المناسبة (المفضلة) للتلميذة، من خلال سؤال التلميذة.
- تقديم التلميحات والاحفاء التدريجي لتلك التلميحات.
- تقديم المادة العلمية بعدة أشكال (سمعية، بصرية).
- تجزئة الهدف العام إلى أهداف جزئية.
- التقويم التكويني.
- في حال عدم حصول التلميذة على مستوى الاتقان في كل نشاط تقويمي، يتم تقديم التغذية الراجعة الملائمة، وذلك من خلال التعرف على طبيعة الخطأ.

### **الآليات المستخدمة بالبرنامج :**

المناقشة الجماعية. وتمثيل الأدوار. والتعزيز الإيجابي. والتعلم التعاوني. والنشاط القصصي. والعلاج العقلاني. وحل المشكلات. والتغذية الراجعة. والنمذجة. وتقييم الذات. ومراقبة الذات. وقبول الذات. وسمو الذات ونموذج القيم ( تعاليم الدين الإسلامي).

**جلسات البرنامج:** يتكون البرنامج من (١٧) جلسة، منها ١٤ جلسة علاجية

موزعة كما يلي:

- ١- جلسة الإختبار القبلي لمقياس التوافق الدراسي.
- ٢- عدد (٢) جلسة تمهيدية
- ٣- عدد (١٢) جلسة علاجية
- ٤- جلسة الإختبار البعدي لمقياس التوافق الدراسي.
- ٥- جلسة الإختبار التتبعي (بعد شهر من تطبيق البرنامج) لمقياس التوافق الدراسي.

تم تقديم الجلسات بواقع (٣ أيام أسبوعياً)، بمعدل جلسة واحدة في اليوم لكل صف دراسي (الخامس الابتدائي والسابع المتوسط).

**المدة الزمنية:** مدة الجلسة (٤٠ دقيقة)، بحيث تمثل حصة دراسية كاملة.

**الدراسة الاستطلاعية:** هدفت الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

١. ايجاد ثبات وصدق مقياس التوافق الدراسي.
٢. تحديد مشكلات التوافق الدراسي الأكثر شيوعاً لدى ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصفين الخامس الابتدائي والسابع المتوسط.

### **عينة الدراسة الاستطلاعية:**

- ١- تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٥٠) تلميذه من ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس و(١٥٠) تلميذه من ذوات صعوبات التعلم بالصف السابع، ثم فرز من ذوات صعوبات التعلم (٢٠) تلميذة من الصف الخامس الابتدائي و(٢٠) تلميذة من الصف السابع الابتدائي وذلك لاستخراج الثبات والصدق لمقياس التوافق الدراسي.

### **إجراءات فرز عينة الدراسة الاستطلاعية:**

- تم تطبيق الخطوات التالية لفرز عينة الدراسة الاستطلاعية:
- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (تقنين: عبدالرؤوف، ١٩٩٩)، بهدف تحديد التلميذات التي يبلغ ذكائهن متوسط فما فوق.
  - حصر نتائج الاختبار التحصيلي (المعد من قبل المدرسة)، في مادة اللغة العربية والرياضيات للفصل الدراسي الثاني للصف الخامس الابتدائي

أ.د/ عادل محمد العدا & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

والسابع المتوسط، وذلك لتحديد التباعد بين مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي في اللغة العربية والرياضيات بمقدار واحد انحراف معياري للمرحلتين، حيث تم استبعاد (١١٦) تلميذة من الصف الخامس الابتدائي، و(١١٨) تلميذة من الصف السابع المتوسط.

- تطبيق مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات تعلم الرياضيات والقراءة (إعداد: الزيات، ٢٠٠٨)، وذلك لاستبعاد ذوات التفريط ألتحصيلي، حيث تم استبعاد(١١) تلميذة من الصف الخامس الابتدائي، و(١٠) تلميذات من الصف السابع المتوسط.
- تم اختيار مدرسة أم سلمة متوسطة بنات ومدرسة فيلكا الأبتدائية بنات لاستخراج صدق وثبات مقياس التوافق الدراسي، وبلغت العينة (٢٠) تلميذه من الصف الخامس الابتدائي و(٢٠) تلميذه من الصف السابع المتوسط.

#### نتائج الدراسة الاستطلاعية :

- تم استخراج ثبات مقياس التوافق الدراسي بطريقة إعادة الاختبار حيث معامل الثبات للصف الخامس الابتدائي (٩٧)، كما بلغ معامل ثبات الصف السابع المتوسط (٩٦).
- تم حصر مشكلات التوافق الدراسي للمرحلتين الخامس الابتدائي والسابع المتوسط .

#### نتائج البحث :

##### نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه، توجد فروق دالة إحصائياً في القياس البعدي للتوافق الدراسي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الخامس الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية. لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار «مان وتني» **Test Mann-Whitney** اللابارامتري للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للتوافق الدراسي لذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الإبتدائي، وجاءت النتائج كما بالجدول (٨):

**جدول (٨)**

الفروق في أبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية في القياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي

الأبعاد	المجموعه	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
العلاقة بالزملاء	تجريبية ضابطة	١٧,٥٠ ٩,٥٠	١٩٦ ١١٤	٢,٩٧١	.٠٣
العلاقة بالمدرسين	تجريبية ضابطة	١٨,٢١ ٧,٧٩	٢١٨,٥٠ ٨١,٥٠	٤,٦١١	.٠٠٠
السلوك التعاوني	تجريبية ضابطة	١٧,٧١ ٨,٢٩	٢٣٢,٥٠ ٨٦,٥٠	٤,٦٤٩	.٠٠٠
الدافع للدراسة	تجريبية ضابطة	١٨,٠٨ ٨,٩٢	١٩٣ ١٠٧	٣,٦١٨	.٠١
الانصياع	تجريبية ضابطة	١٣,٥٤ ١٠,٤٦	١٦٢,٥٠ ١١٧,٥٠	٢,٩١٨	.٠٤
التنظيم	تجريبية ضابطة	١٧,١٣ ٨,٨٨	٢١٥,٥٠ ٩٤,٥٠	٣,٣٤٤	.٠٠١
الدرجة الكلية	تجريبية ضابطة	١٨,٥٠ ٧,٥٠	٢٢٢ ٩٧	٤,١٧٦	.٠٠٠

يوضح الجدول (٨)، وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للصف الخامس الابتدائي في أبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية، حيث جاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الأول.

**نتائج الفرض الثاني؛**

ينص الفرض الثاني على أنه « توجد فروق دالة إحصائية في القياس البعدي للتوافق الدراسي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من ذوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف السابع المتوسط لصالح المجموعة التجريبية. » لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار «مان وتني» **Test Mann-Whitney** اللابارامترى للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للتوافق الدراسي لذوات صعوبات التعلم بالصف السابع المتوسط، وجاءت النتائج كما بالجدول (٩):

### جدول (٩)

الفروق في أبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية في القياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من ذوات صعوبات التعلم بالصف السابع المتوسط

الأبعاد	المجموعه	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
العلاقة بالزملاء	تجريبية ضابطة	١٤,٥ ٨,٩٥	١٥٤,٥٠ ٩٨,٥٠	٣,٩٤٤	.٠٠١
العلاقة بالمدرسين	تجريبية ضابطة	١٥,٢٣ ٧,٧٧	١٦٧,٥٠ ٨٥,٥٠	٣,٧١٦	.٠٠١
السلوك التعاوني	تجريبية ضابطة	١٥,٣٦ ٧,٦٤	١٦٩ ٨٤	٣,٨٧٠	.٠٠١
الدافع للدراسة	تجريبية ضابطة	١٩,٧٧ ١٣,٢٣	١٣٧,٥٠ ١٠٥,٥٠	٣,٣٢٩	.٠٠٢
الانصياع	تجريبية ضابطة	١٣,١٤ ٩,٨٦	١٣٠,٥٠ ١٠٢,٥٠	٣,٧٣٣	.٠٠١
التنظيم	تجريبية ضابطة	١٣,٤١ ٩,٥٩	١٤٧,٥٠ ١٠٥,٥٠	٣,٤٢٠	.٠٠١
الدرجة الكلية	تجريبية ضابطة	١٥,٩٥ ٧,٠٥	١٧٥,٥٠ ٧٧,٥٠	٣,٢٢٨	.٠٠١

يوضح الجدول (٩)، وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للصف السابع المتوسط في أبعاد مقياس التوافق الدراسي والدرجة الكلية، وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الثاني.

### نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه « توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للتوافق الدراسي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي والصف السابع المتوسط لصالح القياس البعدي. لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار «ويلكوكسون» Wilcoxon Ranks للكشف عن دلالة الفروق في التوافق الدراسي بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي والسابع المتوسط، وجاءت النتائج كما بالجدولين (١٠) و(١١)، على التوالي:

## جدول (١٠)

الفروق بين أبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للصف الخامس الابتدائي

الأبعاد	نوع الرتبة	العدد ن=١٢	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
العلاقة بالزملاء	موجبة	٨	٣,٥٠	١١,٠٠	٢,٨٩	.٠٥
	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠		
	متعادلة	٤	٠	٠		
العلاقة بالمدرسين	موجبة	١١	٧,٠٠	٧٦,٠	٢,٩٥٣	.٠٠٣
	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠		
	متعادلة	١	٠	٠		
السلوك التعاوني	موجبة	١٢	٧,٥٠	٨٨,٠	٣,١٦٩	.٠٠٢
	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠		
	متعادلة	٠	٠	٠		
الدافع للدراسة	موجبة	٨	٣,٥٠	٦,٥٠	٢,٨٩٠	.٠٥
	سالبة	٠	٠,٠٠	.٠		
	متعادلة	٤	٠	٠		
الانصياع	موجبة	١٠	٦,٥٠	٥,٩٠	٢,٨٤٢	.٠٠٤
	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠		
	متعادلة	٢	٠	٠		
التنظيم	موجبة	١١	٧,٠	٧٦,٠	٢,٩٥٦	.٠٠٣
	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠		
	متعادلة	١	٠	٠		
الدرجة الكلية	موجبة	١٢	٧,٥٠	٧٦,٠	٣,٠٦٢	.٠٠٢
	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠		
	متعادلة	٠	٠	٠		

يوضح الجدول (١٠)، وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للصف الخامس الابتدائي لأبعاد مقياس التوافق الدراسي والدرجة الكلية، لصالح التطبيق البعدي.

أ.د/ عادل محمد العبد & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

### جدول (١١)

الفروق بين أبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للصف السابع المتوسط

الأبعاد	نوع الرتبة	العدد ن=١١	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
العلاقة بالزملاء	موجبة	٩	٢,٥٠	٤,٥٠	٣,٤١٤	.٠٠١
	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠		
	متعادلة	٢				
العلاقة بالمدرسين	موجبة	٩	٦,٥٠	٥٥,٥٠	٢,٦٨٤	.٠٠٧
	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠		
	متعادلة	٢				
السلوك التعاوني	موجبة	٨	٤,٥٠	٢٣,٥٠	٢,٣٣٣	.٠٢٠
	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠		
	متعادلة	٣				
الدافع للدراسة	موجبة	٨	٣,٥٠	٧,٥٠	٣,٧٣٢	.٠٠٣
	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠		
	متعادلة	٣				
الانصياع	موجبة	٧	٥,٥٠	٣٨,٥٠	٢,٣٨٨	.٠١٧
	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠		
	متعادلة	٤				
التنظيم	موجبة	٨	٣,٥٠	٢١,٥٠	٢,٢١٤	.٠٢٧
	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠		
	متعادلة	٣				
الدرجة الكلية	موجبة	١١	٧,٥٠	٧٦,٥٠	٢,٩٣٨	.٠٠٣
	سالبة	٠	.٠٠	.٠٠		
	متعادلة	٠				

يوضح الجدول (١١)، وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للصف الخامس الابتدائي لأبعاد مقياس التوافق الدراسي والدرجة الكلية، لصالح التطبيق البعدي. ولتأكيد فاعلية البرنامج على المجموعة التجريبية تم حساب الفروق في التوافق الدراسي بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة من ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي والصف السابع المتوسط، وجاءت النتائج كما بالجدولين (١٢) و(١٣) على التوالي:

## جدول (١٢)

الفروق بين أبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية في القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة للصف الخامس الابتدائي

الأبعاد	نوع الرتبة	العدد ن=١٢	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
العلاقة بالزملاء	سالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	١,١	٢٥٧
	موجبة	٣	٢,٦	٦,٠٠		
	متعادلة	٨				
العلاقة بالمدرسين	سالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	٨١	٤١٤
	موجبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠		
	متعادلة	٩				
السلوك التعاوني	سالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠١	٣١٧
	موجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	متعادلة	١١				
الدافع للدراسة	سالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٦	١٢
	موجبة	٣	٢,٠٠	٤,٠٠		
	متعادلة	٩				
الانصياع	سالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٠,٥٧	٥٩
	موجبة	٢	٣,٠٠	٤,٠٠		
	متعادلة	٩				
التنظيم	سالبة	١	١,٥٠	١,٥٠	١,٣٠٠	١٩٤
	موجبة	٣	٢,٨٣	٨,٥٠		
	متعادلة	٨				
الدرجة الكلية	سالبة	١	١,٥٠	١,٦٠	١,٣٥٢	١٣٨
	موجبة	٧	٤,٩٣	٤,٥٠		
	متعادلة	٤				

يوضح الجدول (١٢)، بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس التوافق الدراسي والدرجة الكلية للمجموعة الضابطة للصف الخامس الابتدائي.

أ.د/ عادل محمد العبد & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

### جدول (١٣)

الفروق بين أبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية في القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة للصف السابع المتوسط

الأبعاد	نوع الرتبة	العدد ن=١١	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
العلاقة بالزملاء	سالبه	٠	٠	٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
	موجبة	٠	٠	٠		
	متعادلة	١١				
العلاقة بالمدرسين	سالبية	٠	٠	٠	١,٠٠٠	٣٢٧.
	موجبة	١	١,٠٠٠	١,٠٠٠		
	متعادلة	١٠				
السلوك التعاوني	سالبية	٠	٠	٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
	موجبة	٠	٠	٠		
	متعادلة	١١				
الدافع للدراسة	سالبية	٠	٠	٠	١,٠٠٠	٣٣٧.
	موجبة	١	١,٠٠٠	١,٠٠٠		
	متعادلة	١٠				
الانصياع	سالبية	٠	٠	٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
	موجبة	٠	٠	٠		
	متعادلة	١١				
التنظيم	سالبية	١	١,٠٠٠	٠	٠,٤٥٧	٦٥٩.
	موجبة	١	٣,٠٠٠	٥,٠٠٠		
	متعادلة	٩				
الدرجة الكلية	سالبية	٠	٠	٠	١,٦٥٣	١١٢.
	موجبة	٣	٣,٠٠٠	٧,٠٠٠		
	متعادلة	٨				

يوضح الجدول (١٣)، لا توجد فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس التوافق الدراسي والدرجة الكلية للمجموعة الضابطة للصف السابع المتوسط.

### نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتبقي للتوافق الدراسي للمجموعة التجريبية للصف الخامس الابتدائي والمجموعة التجريبية للصف السابع المتوسط من ذوات صعوبات التعلم".

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار " ويلكوكسون " Wilcoxon Ranks للكشف عن دلالة الفروق في التوافق الدراسي بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي والصف السابع المتوسط، وجاءت النتائج كما بالجدولين (١٤) و(١٥)، على التوالي:

### جدول (١٤)

الفروق بين أبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية في القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية للصف الخامس الابتدائي

الأبعاد	نوع الرتبة	العدد ن=١٢	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
العلاقة بالزملاء	سالبة	٠	٠	٠	١,٠٠	٠,٣١٧
	موجبة	١	١,٠٠	٤,٠٠		
	متعادلة	١١				
العلاقة بالمدرسين	سالبة	٠	٠	٠	١,٤٥٤	٠,١٣٧
	موجبة	٢	١,٥٠	٤,٠٠		
	متعادلة	١٠				
السلوك التعاوني	سالبة	٠	٠	٠	١,٠٠	٠,٣١٧
	موجبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	متعادلة	١١				
الدافع للدراسة	سالبة	٠	٠	٠	١,٠٠	٠,٣١٧
	موجبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	متعادلة	١١				
الانصياع	سالبة	٠	٠	٠	١,٦٠	٠,١٤٦
	موجبة	٤	٢,٥٠	١٠,٠٠		
	متعادلة	٨				
التنظيم	سالبة	٠	٠	٠	١,١٧٠	٠,١٣٨
	موجبة	٥	٥,٠٠	١٦,٠٠		
	متعادلة	٧				
الدرجة الكلية	سالبة	٠	٠	٠	١,٢٦٤	٠,١٣٤
	موجبة	٦	٤,٥٠	١٩,٠٠		
	متعادلة	٦				

يوضح الجدول (١٤)، لا توجد فروق دالة احصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس التوافق الدراسي والدرجة الكلية للصف الخامس الابتدائي .

أ.د/ عادل محمد العبد & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

### جدول (١٥)

الفروق بين أبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية في القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية للصف السابع المتوسط

الأبعاد	نوع الرتبة	العدد ن=١١	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
العلاقة بالزملاء	سالبه موجبة متعادلة	٠ ٠ ١١	٠ ٠ ٠.٠٨	٠ ٠ ٠.٠٩	٠,٦٠	١,٠٠
العلاقة بالمدرسين	سالبه موجبة متعادلة	٠ ٨ ٣	٠ ٤,٥٠ ٤,٥٠	٠ ٤٦,٠٠ ٤٦,٠٠	١,٥٤٩	٠.١١
السلوك التعاوني	سالبه موجبة متعادلة	٠ ٢ ٩	٠ ٢,٥٠ ٢,٥٠	٠ ٤,٠٠ ٤,٠٠	١,٣٢	٠.١٨٠
الدافع للدراسة	سالبه موجبة متعادلة	٠ ١ ١٠	٠ ٢,٠٠ ٢,٠٠	٠ ٢,٠٠ ٢,٠٠	١,٠٠	٠.١٣٧
الانصياع	سالبه موجبة متعادلة	٠ ٣ ٨	٠ ٢,٠٠ ٢,٠٠	٠ ٥,٠٠ ٥,٠٠	١,٦٣٣	٠.١٠٢
التنظيم	سالبه موجبة متعادلة	٠ ٤ ٧	٠ ٣,٥٠ ٣,٥٠	٠ ١١,٠٠ ١١,٠٠	١,٣٩	٠.١٥٩
الدرجة الكلية	سالبه موجبة متعادلة	٠ ٩ ٢	٠ ٥,٠٠ ٥,٠٠	٠ ٥٥,٠٠ ٥٥,٠٠	١,٦٨٠	٠.١٠٧

يوضح الجدول (١٥)، عدم وجود فروق دالة احصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس التوافق الدراسي والدرجة الكلية للصف السابع المتوسط.

### نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه « لا توجد فروق دالة احصائياً بين القياس البعدي للتوافق الدراسي للمجموعة التجريبية للصف الخامس والمجموعة التجريبية للصف السابع من ذوات صعوبات التعلم» لاختبار هذا الفرض تم

استخدام اختبار «مان وتني» Test Mann-Whitney الثلاثي بارامترى للكشف عن دلالة الفروق بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية للصف الخامس والمجموعة التجريبية للصف السابع، وجاءت النتائج كما بالجدول (١٦):

### جدول (١٦)

الفروق بين أبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية في القياس البعدي للمجموعة التجريبية للصف الخامس الابتدائي والصف السابع المتوسط

الأبعاد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
العلاقة بالزملاء	تجريبية ٥	١١,٥٠	١٣٨,٠	.٤١٧	.٧٤٠
	تجريبية ٧	١٢,٥٥	١٣٨,٠		
العلاقة بالمدرسين	تجريبية ٥	١١,٨٣	١٥٢,٠	.١٢٨	.٩٤٨
	تجريبية ٧	١٢,١٨	١٢٤,٠		
السلوك التعاوني	تجريبية ٥	١٠,٦٣	١٢٧,٥٠	١,٠١٢	.٣١٩
	تجريبية ٧	١٢,٥٠	١٢٧,٥٠		
الدافع للدراسة	تجريبية ٥	٩,٨٨	١٣٦,٥٠	٢,٤٧٩	.٠١٩
	تجريبية ٧	١٦,٤١	١٦٩,٥٠		
الانصياع	تجريبية ٥	٧,١٧	٩٦,٥٠	٣,٦٣٦	.٠٠٠
	تجريبية ٧	١٨,٢٧	١٩٣,٠		
التنظيم	تجريبية ٥	٨,٤٨	١١٠,٥٠	٢,٩٢٢	.٠٠٦
	تجريبية ٧	١٦,٩٥	١٧٥,٥٠		
الدرجة الكلية	تجريبية ٥	٧,٨٨	٩٢,٥٠	٣,٦٣	.٠٠٠
	تجريبية ٧	١٨,٥٩	١٩٣,٥٠		

يوضح الجدول (١٦)، وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعة التجريبية للصف الخامس الابتدائي والمجموعة التجريبية للصف السابع المتوسط في بعد الدافع للدراسة وبعد الانصياع وبعد التنظيم وفي الدرجة الكلية، لصالح الصف السابع المتوسط. كما تبين عدم وجود فروق دالة احصائياً في بعد العلاقة بالزملاء وبعد العلاقة بالمدرسين وبعد السلوك التعاوني.

## مناقشة النتائج:

يمكن تفسير نتائج الفرض الأول والثاني في ضوء أثر استخدام وتطبيق البرنامج العلاجي على المجموعة التجريبية وعدم تطبيقه على المجموعة الضابطة وفيما تتعلق بآليات علم النفس الإيجابي وتأثيرها على شخصية الفرد، فقد أجريت الدراسة الاستطلاعية لتحديد أكثر مشكلات التوافق الدراسي شيوعاً بين فئة ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين الابتدائية (الصف الخامس) والمرحلة المتوسطة (الصف السابع)، وذلك من خلال تطبيق مقياس التوافق الدراسي، ومن ثم تصميم برنامج علاجي قائم على بعض آليات علم النفس الإيجابي، وذلك بهدف رفع مستوى التوافق الدراسي لدى المجموعة التجريبية من الصف الخامس الابتدائي والصف السابع المتوسط من خلال تطبيق مجموعة من الآليات مثل: لعب الأدوار، التعلم التعاوني، النمذجة، التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، التفكير العقلاني والعقلاني العاطفي، والتي تبين فاعليتها في رفع مستوى التوافق الدراسي لدى المجموعة التجريبية إن آليات علم النفس الإيجابي تركز على القدرات الإيجابية لدى الأفراد بدلاً عن خبرات الفشل والاحباط وتأثيراتها السلبية على التوافق الدراسي، وهذا ما ركز عليه البرنامج العلاجي فظهرت الفروق الواضحة بين المجموعة التجريبية والضابطة التي لم تقدم لها آليات علم النفس الإيجابي. وفي هذا الصدد، يشير (Sligman, 2002)، أن آليات علم النفس الإيجابي تهتم ببناء التمكين الشخصي وحسن الحالة الذاتية للفرد في الحياة. ومن هذا المنطلق يشير (رشوان، 2006)، بأن علم النفس الإيجابي يهدف إلى التغيير من التركيز التام فقط في علاج أو إصلاح الأشياء الأسوأ في حياة البشر إلى العمل أيضاً على تمكين وتأسيس كل ما من شأنه تدشين وتحليق أفضل الخصائص أو السجايا الانسانية في الحياة. كما اهتم البرنامج العلاجي بكل من المستوى الذاتي من خلال شعور التلميذ بالقناعة والتفاؤل والسعادة والمستوى الشخصي من خلال أداء المهام وتكوين العلاقات والصدقات وتحقيق أمنيته المستقبلية والمستوى الجماعي من خلال مساعدة الآخرين والتركيز على القيم الأخلاقية في التعامل مع الآخرين والانفعالات الإيجابية، وهذه المستويات الثلاثة تناولت الجوانب الشخصية الأربعة الانفعالية والعقلية والسلوكية والاجتماعية

ووضعت محكات متدرجة، إن العديد من ذوي صعوبات التعلم يشعرون بالقلق وعدم الثقة ويشكون من قدراتهم الأكاديمية والاجتماعية (العدل، ٢٠٠٨). ومن أجل تحسين حياة هؤلاء التلاميذ ينبغي التركيز على نقاط القوة وليس على ما هو سلبي في حياتهم وتحديد الصفات الايجابية لدى التلاميذ ورعايتها والاهتمام بها. ويشير (Gillman Huebner and Furlong 2002) إلى أن السلوك المحفوف بالمخاطر والسلوكيات غير الصحية والسلوكيات غير المرغوبة والأداء الأكاديمي المتدني تشكل صعوبات في غاية الأهمية للمربين والوالدين، وأشارت العديد من الابحاث إلى أهمية الوقاية والتدخل لما لها من دور فعال لمنع وخفض المشكلات السلوكية. لذلك فإن آليات علم النفس الايجابي تركز على القدرات الايجابية لدى هؤلاء الطلاب بدلاً من التركيز على إعاقاتهم أو صعوباتهم، والتركيز على سعادة هذه الفئة في الحياة بدلاً عن خبرات الفشل والإحباط وتأثيراتها السلبية على السلوكيات الاجتماعية والانفعالية Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little and Pressgrove, 2006 لقد قام الباحثون بربط جلسات البرنامج بأبعاد التوافق الدراسي، لكل من تلميذات الصف الخامس الابتدائي والصف السابع المتوسط وركز البرنامج بشكل كبير على الجوانب السلوكية لدى الطالبات في علاقاتهن مع الأخريات وومشاركتهن في الصف الدراسي وفي الأنشطة المدرسية وتكوين صداقات مع الأخريات والشعور بالرضا والسعادة، بالإضافة إلى أن ذوات صعوبات التعلم غالباً ما يتميزن بردود أفعال سريعة عند الحكم على المواقف ولا يتفاعلين بشكل جيد مع الأخريات ولديهن شعور بأنهن غير محبوبات، ولكن من خلال مجموعة من الأنشطة والتدريبات في البرنامج تمكنت التلميذات من مراقبة انفعالاتهن وسلوكياتهن أكثر في المواقف الأكاديمية والتغلب على ذلك الشعور والإحساس بالثقة والسعادة. كما تم تدريبهن على كيفية مشاركة الأخريات وكيف تستطيع التلميذة أن تخلق جو من السعادة والمتعة أثناء مشاركتها لزميلاتهن. وهذه النتائج تحقق صحة الفرضين الأول والثاني باستثناء بعض الأبعاد التي لم توجد بها فروق ويمكن تفسيرها بأن البرنامج العلاجي ركز بصورة مكثفة على مشكلات التوافق الدراسي، لقد تم تطبيق آليات علم النفس الايجابي في مواقف وجلسات علاجية حدد لها عنوان، هدف عام، أهداف خاصة،

أ.د/ عادل محمد العبدل & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

الاجراءات والانشطة الإيجابية، النشاط التقويمي لكل جلسة، بالإضافة إلى ذلك معرفة التلميذات بالهدف المراد تحقيقه في كل جلسة بوضوح وأسلوب مبسط يتناسب مع مستواهن، كما أن استخدام بعض المعززات المختلفة أثناء تطبيق الجلسات قد يكون عنصر مؤثر في تحسين التوافق الدراسي، حيث أشار (الصياح، ١٩٩٥؛ الظاهر، ٢٠٠٤)، أن استخدام الثناء والتعزيز الايجابي وتقبل المعلم لمشاعر التلاميذ وتقدير أفكارهم بالإضافة لاستخدام الحوافز والمكافآت أثناء تطبيق الجلسات يزيد من كفاءة التلاميذ، وبالتالي انعكاس ذلك على أدائهم. ومن الاجراءات التي استخدمت أيضاً في البرنامج لعب الأدوار والتي ذكر فيها (أبو حواج، ٢٠٠٦)، انها طريقة تتصل بحياة التلاميذ اتصالاً مباشراً وتعمل على نمو الشخصية وتكوين السلوك وتكسب التلميذ قواعد وضوابط السلوك ذات الصلة بتلك الأدوار، وهذا بدوره ينمي جوانب شخصيته ويساعد في إكسابه السلوكيات المرغوبة، كما تم استخدام التعلم التعاوني الذي يعتبر أحد المتطلبات الرئيسية لتعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم (الخطيب و الحديدي، ٢٠٠٩)، بالإضافة إلى استخدام أسلوب حل المشكلات الذي يعتبر من أساليب تعديل السلوك المهمة في حياة ذوي صعوبات التعلم كما أشار لها (الخطيب، ٢٠٠٣) إضافة تم استخدام النمذجة وهي أسلوب تقليد ومحاكاة وهذه الطريقة تعتبر مهمة للتلاميذ لأنه في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة يحب التلاميذ تقليد الآخرين ومحاكاتهم (الظاهر، ٢٠٠٤).

وتجدر الإشارة إلى أنه من الأساليب المهمة التي اعتمدت عليها الجلسات هو العلاج العقلاني، حيث تم تعديل وتغيير بعض الأفكار والمدرجات غير المنطقية وغير العقلانية والسلبية لدى التلميذات إلى أفكار إيجابية عقلانية، كما احتوى البرنامج على بعض نماذج وآليات علم النفس الإيجابي منها العلاج القائم على الحل (Compton, 2005)، ومثال على ذلك الطلب من التلميذة أن تذكر بعض نقاط القوة التي لديها والتي تعتقد أنها قد تساعدها في تكوين صداقات مع الأخريات، والسلامة الصحية المقترحة؛ مثال على ذلك سؤال التلميذات عن الايجابيات التي يمتلكنها والتي يمكن أن تشعرهن بالرضا عن أنفسهن والسعادة وتدريبهن على الاستقلالية في بعض أعمالهن وذلك من

خلال تقليل طلب المساعدة حتى يشعرون بقيمة العمل، ومشاركة الأخريات بالأنشطة. وعلاج الاحباط ونموذج توضيح القيم (Compton, 2005)، ومثال على ذلك تحديد بعض القيم مع التلميذات والتي ستكون أساس التعامل في الجلسات العلاجية مثل الصدق والتعاون والصراحة ومساعدة الأخريات، وتأكيدهما وتعزيزهما في الجلسات العلاجية، وكما عرض بعض الأحاديث والآيات القرآنية وسؤال التلميذات عن القيم التي تحملها لنا وكيف أن الدين الاسلامي دعا للتمسك بمكارم الأخلاق وقيم التفاؤل للوصول لأهدافنا. كما تم تضمين البرنامج العلاجي عدد من الأنشطة والآليات الايجابية التي تساعد ذوي صعوبات التعلم في تحقيق مستوى جيد من جودة الحياة كزيادة التفكير التفاؤلي ورواية القصص ومهارات المجادلة وغيرها من الأنشطة (Gilman et. al., 2009). ونماذج للتعامل مع مفهوم الذات كنموذج قبول الذات فمن خلال البرنامج العلاجي ذكرت التلميذه خصائصها الايجابية والمميزه والتي تجعلها مختلفة عن الأخريات وكيف يمكن توظيفها في تكوين الصداقات ومشاركة الأخريات، ونموذج تقييم الذات من خلال عرض مواقف وتختار التلميذة ما تراه مناسباً للموقف وذكر السبب، وأيضاً نموذج مراقبة الذات حيث طلب من التلميذات أن يكتبن بعض الأعمال التي قمن بها دون طلب المساعدة من الآخرين (الخطيب ١٩٩٣ ؛ Bachkirora, 2001).

كما تضمنت جلسات البرنامج أنشطة وتدريبات متنوعة للتعامل مع أبعاد التوافق الدراسي، حيث تم تضمين الجلسات بالأنشطة والتدريبات التي تساعد التلميذة في كل بعد من أبعاده مع التركيز على تغيير مدركاتها وتصوراتها نحو الأخريات وانفعالاتها في مختلف المواقف الأكاديمية ، ولذلك حرصنا على تضمين البرنامج تدريبات وأنشطة ايجابية لتكوين اتجاهات ايجابية لدى الطالبة نحو ذاتها ونحو الآخرين بتملكها نظرة تفاؤلية بعيدة عن انفعالات الغضب والردود الانفعالية او السلوكية السريعة في المواقف الأكاديمية كما تضمنت الجلسات على بعض القيم كحب الأخريات من خلال عرض بعض الأحاديث النبوية كحب لأخيك ما تحب لنفسك، والاستماع لهم، والصدق والتفاؤل ومساعدة الآخرين.

أ.د/ عادل محمد العدا & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

إضافة في جميع الجلسات تم التعرف على ما تريد أن تحققه التلميذة، حيث طرح سؤال يتعلق بما تتمناه وتطلع إليه التلميذة بالمستقبل ومناقشة ما تمتلكه التلميذة من الامكانيات ونقاط القوة التي تساعدنا للوصول إلى ما تتمناه كل هذا في سبيل تحقيق الهدف المراد انجازه وتحقيقه من قبل التلميذة. مع تكوين علاقات ايجابية بين التلميذات وتقويتها من خلال تقوية العلاقات داخل الصف الدراسي عن طريق التعلم التعاوني والنمذجة ولعب الأدوار.

كما تم الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة للصفين الخامس الابتدائي والسابع المتوسط كما هو موضح في الجدولين (٩)، (١٠)، حيث اتضح من النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة للصفين الخامس الابتدائي والسابع المتوسط، وهذه النتيجة تؤكد على أن البرنامج حقق الهدف المطلوب، ويمكن النظر إلى هذه النتيجة والتي تبدو منطقية

### إلى أسباب عدم تحسن المجموعة الضابطة، وقد يرجع ذلك إلى ما يلي:

١. عدم تقديم برنامج علاجي للمجموعة الضابطة لتحسين التوافق الدراسي، حيث لم تتعرض المجموعة الضابطة لآليات علم النفس الايجابي. وقد اتفقت مجموعة من الدراسات مثل ( السيد، ٢٠١٠ )، على ضرورة التدخل ومدى فاعلية البرنامج العلاجي في خفض السلوكيات غير المرغوبة.

٢. إن تلاميذ المجموعة الضابطة لا يدرسون بنفس مدارس تلميذات المجموعة التجريبية وهذا بدوره لم يجعل التلميذات يتعرفن على بعضهن البعض وينقلن خبراتهن حول البرنامج لتلميذات المجموعة الضابطة، فالأصدقاء لهن تأثير مباشر وقوي على بعضهن البعض وخصوصاً في بداية مرحلة المراهقة (الصف الخامس الابتدائي والصف السابع المتوسط). وهذا ما أكد عليه الشيخ (٢٠٠٣)، أن التلميذ يستمد مفهومه على أهمية ذاته من اتجاهات رفاقه وردود أفعالهم تجاهه، حيث يتطبع بطباعهم ويستمتع

لأفكارهم ويقلد إنجازاتهم. فلو كانت تلميذات المجموعة الضابطة بنفس مدارس تلميذات المجموعة التجريبية، فربما وجدت فروق في المجموعة الضابطة لتأثرهن بأقرانهن من المجموعة التجريبية. وربما الفشل المتكرر للتلميذات في المواد الأكاديمية يزيد من مشكلات التوافق الدراسي.

٣. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عوامل وأسباب تربوية مثل:

- انخفاض مستوى المهارات الثقافية والتدريبية للمعلمات: إن ضعف التوعية والمعرفة من قبل المعلمة والمشرفة الاجتماعية على أهمية تحسين التوافق الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم داخل الصف الدراسي له أثر سلبي على التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وخاصة أن هذا الفئة تدرس تحت مظلة المدارس الحكومية العامة مدمجة مع التلميذات العاديات، فللمعلمة دور كبير في تنمية مهارات هؤلاء التلميذات.

- عدم توفر أنشطة وموضوعات في المناهج التعليمية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة التي تركز على آليات علم النفس الايجابي: فالمناهج تصنف بالجمود ولا تعمل على تلبية حاجات التلاميذ في هذه المرحلة الابتدائية والمتوسطة فتجعل التلميذ غير قادر على اتخاذ القرارات وحل مشكلاته ولا تشبع حاجاته النفسية ولا تؤدي لإكسابه استراتيجيات للتعامل مع المواقف الاجتماعية والانفعالية وتنمية ذواتهم. فهناك مجموعة من نماذج علم النفس الايجابي التي يمكن استخدامها كمنهج تعليمي لذوات صعوبات التعلم منها: نموذج التدخلات الايجابية مع الأطفال (Gilman, 2009). إدارة الذات (الخطيب، ٢٠٠٣) ؛ (Bachkirova, 2004). Peterson, 2006).

- اهتمام المدارس بالجوانب الأكاديمية دون الجوانب الأخرى، حيث أن تقويم أداء المدرسة ينصب على الجوانب الأكاديمية فقط. ان المدرسة هي المكان الذي يأمل منه المجتمع أن يشكل فيه أفراد يتكيفون مع القيم والمبادئ الايجابية ويسعون إلى ترسيخها لدى التلاميذ. ان هدف التعليم الأساسي في المجتمعات الحديثة هو تنمية شخصية التلميذ والمشاركة في تنمية فكرة الإيجابي بحيث يكون قادراً على المساهمة في تنمية مجتمعه، كما

تحرص تلك المجتمعات أن يتمتع تلاميذها بروح القيادة والثبات الانفعالي والتفاعل الاجتماعي حتى يكونوا أكثر ثقة في أنفسهم وتكوين علاقات ايجابية مع الآخرين، ولذلك فدور التربية الحديثة لا يقتصر على تزويد التلاميذ بالثقافة وتنمية القيم داخل الصف الدراسي وإنما يمتد إلى خارج الصف الدراسي. فقد تهتم المدارس في مجتمعنا بالجوانب الأكاديمية دون الجوانب الأخرى مثل علم النفس الإيجابي وتنمية شخصية التلميذ، حتى أن تقويم أداء التلميذ في المدرسة ينصب على الجوانب الأكاديمية التي ترهق التلميذ وتشعره بالملل خاصة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فالمدارس الحكومية لدينا بحاجة إلى التركيز على استثمار وتنمية شخصية التلاميذ وتشجيعهم من خلال أنشطة ومناهج خارجة عن اطار المنهج الدراسي وذلك من خلال اشراكهم في العمل الجماعي والمسابقات وتنظيم حصص إضافية تراعي جوانب غرس الايجابية لدى التلاميذ، فالتلميذ ليس لعبة فارغة يتم حشوها بالمعرفة والمعلومات وإنما هو كائن يبحث عن المعرفة ويستطيع أن يعلم نفسه من خلال المشاركة بالأنشطة. هناك عوامل مدرسية أخرى مثل: افتقار المعلم إلى الاتجاهات التربوية في التعامل مع التلاميذ في مجال علم النفس الإيجابي وتنمية الشخصية ومفهوم الذات، بالإضافة إلى تخويف التلاميذ من الفشل والاعتماد في الشرح على الحفظ والتلقين، وازدحام الفصول بالتلاميذ وعدم توافر البيئة المناسبة لممارسة الأنشطة المختلفة، كذلك عدم توفر الروح الإيجابية لدى بعض المعلمين في متابعة بعض السلوكيات السلبية لدى التلاميذ ومحاولة حلها، إن دور المدارس هو تنمية الجوانب الايجابية للفرد والتي تعد جزءاً مهماً من المنهج الدراسي لأنها أحد العناصر المهمة في بناء شخصية التلاميذ وصلها.

- وقد تم تطبيق البرنامج وفق مبادئ علم النفس الايجابي كما أشار إليها (Selgiman, 2002):
- الاهتمام بنقاط القوة والضعف لدى الفرد.
- الاهتمام بالسلامة النفسية والاتزان النفسي لدى الفرد.
- الاهتمام بالخبرة الذاتية الايجابية والسمات الشخصية الايجابية وتنميتها.

كما تم تطبيق هذا البرنامج وفق مجموعة أبعاد التوافق الدراسي، والتركيز على مؤشرات الصعوبات الاجتماعية كسوء الإدراك الاجتماعي وسوء التقدير والحكم والصعوبات في استقبال مشاعر الآخرين ومشكلات الحس الاجتماعي وتكوين صداقات، فتشير دراسة (Vandeel & Hembree, 2004)، إلى أن علاقة التلميذ بأقرانه تؤثر على توافقه الدراسي وتحصيله الأكاديمي ومفهومه للذات، كما أن رد فعل الآخرين للتلميذ يؤثر على توافقه الاجتماعي، فالرفض له تأثير سلبي على التوافق وفي المقابل للصدقة والقبول تأثيراً إيجابياً (في: المطيري، ٢٠٠٧). وبذلك فإن سلوكيات الإنسان وانفعالاته تلعب دور كبير في تحديد علاقة الإنسان بالآخرين، ومدى قبوله من الآخرين يؤثر تأثيراً كبيراً وذو أهمية كبيرة في حياة الإنسان والتي تمكنه من الشعور بالثقة والسعادة وتدفعه للنجاح. ورغم اعتماد البرنامج على آليات علم النفس الإيجابي إلا أنه استند على بعض الإجراءات سواء في المجال الاجتماعي كالنمذجة ولعب الأدوار المجال الاجرائي كالتعزيز أو المجال المعرفي كحل المشكلات لتحقيق أهداف الجلسة، بالإضافة إلى ذلك تم تطبيق البرنامج عن طريق اتباع استراتيجيات واضحة ومحددة، كذلك استخدام التمارين والتدريبات الكافية عن كل جلسة وإعطاء أمثلة متنوعة، اعتماداً على أسلوب الحوار الحر والاستماع الجيد للتلميذات في الجلسات والذي بدوره جعل التلميذات يتغلبن على الخوف والخجل وزيادة الثقة بالنفس وكذلك اكتساب بعض السلوكيات المرغوبة كالاستماع للآخرين وعدم مقاطعة حديث الآخرين واحترام آراء الغير عن طريق الحوار مع بعضهن البعض والتفاعل الإيجابي مع بعضهن لبعض من خلال العديد من الأنشطة التي اعتمدت على التعلم التعاوني والنمذجة مع تصحيح أخطاء التلميذات. وتقديم التقويم الختامي والتغذية الراجعة للتلميذات وذلك للتأكد من مدى نجاح الجلسة وتحقيق أهدافها وهذا ما أكد عليه (سليم، ٢٠٠٣)، حيث أن معرفة النتائج ومدى النجاح في أداء العمل المطلوب، عادة ما تعطى في نهاية الأداء، أي بعد أن ينتهي التلميذ من القيام بالاستجابة، ليعيد توجيهه إذا انحرف عن الهدف وبعد ذلك يحدث التعزيز لما تعلمه الفرد كما تزيد ثقته في صحة تعلمه. وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الرابع جزئياً حيث استمر تأثير البرنامج على العينة التجريبية للصف الخامس الابتدائي والصف السابع المتوسط حتى بعد توقفه.

أ.د/ عادل محمد العدا & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

تشابه البرنامج العلاجي من حيث أهدافه وآلياته وإجراءاته بين الصفين الخامس الابتدائي والصف السابع المتوسط، حيث لم تظهر فروق بين المرحلتين في بعض الأبعاد، حيث كان الهدف العام هو تحسين التوافق الدراسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من خلال استخدام آليات علم النفس الإيجابي من الصف الخامس الابتدائي والصف السابع المتوسط. كذلك تشابه الأهداف الخاصة بالبرنامج لكلا المرحلتين فمن الأهداف الخاصة: التقليل من السلوكيات غير المرغوبة، تكوين الصداقات، التروي وعدم الاندفاع، الاعتماد على النفس، التعرف على أساليب مشاركة الآخرين، التعاون الإيجابي والتعرف على الجوانب الإيجابية في الشخصية. كما تم تطبيق بعض آليات علم النفس الإيجابي وهي عبارة عن مجموعة من الأنشطة والإجراءات المبنية على أسس ومبادئ علم النفس الإيجابي، حيث تنوعت وتعددت الإجراءات مثل: المناقشة الجماعية، العلاج العقلاني، النشاط القصصي، إدارة الذات، أسلوب حل المشكلات، التدخلات الإيجابية. أما فيما يخص عينة الدراسة فقد كانت العينة من الإناث في المرحلتين ومن ذوات صعوبات التعلم ولديهن صعوبات تعلم، كما كانت العينة من نفس المنطقة التعليمية (منطقة حولي التعليمية)، أي متشابهة في الخلفية الثقافية والبيئية. وفي كلا المرحلتين تم تطبيق نفس المقاييس والاختبارات عليها، حيث تم تطبيق نفس اختبار الذكاء رافن للمصفوفات (عبدالرؤوف، ١٩٩٩)، ومقياس التوافق الدراسي، كما تم الاطلاع على نتائج الدرجات النهائية للمواد الدراسية الأساسية (لغة عربية، رياضيات، لغة انجليزية، علوم، تربية إسلامية، اجتماعيات)، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠\٢٠١١، وكانت المرحلتان متكافئتان، وقد تم تطبيق المقاييس والاختبارات بصورة جماعية على التلميذات في كلا المرحلتين، بالإضافة إلى أتباع تسلسل معين عند تطبيق البرنامج على المرحلتين دون اختلاف، فبكل جلسة تقدم العناصر التالية: عنوان الجلسة، تاريخ الجلسة، الهدف من الجلسة، الأدوات المستخدمة، الفنيات والتقنيات، الإجراءات، التقييم. مع التنوع في أساليب عرض الجلسات مابين أوراق عمل وعرض البوربوينت وتنوع الصور والحوارات مع التلميذات في المرحلتين، كما أن عدد الجلسات في كل مرحلة كان متساوياً بالإضافة إلى عدد أيام التطبيق

فكل مرحلة كانت عدد جلساتها (١٧) جلسة تتضمن جلسة الاختبار القبلي والبعدي والتتبعي لمقياس مفهوم الذات والجلسات العلاجية موزعة على (٥) أسابيع بواقع (٣) جلسات أسبوعياً بمعدل جلسة واحدة باليوم مدتها (٤٠) دقيقة، أي أنه تشابه تطبيق البرنامج من حيث آلياته وأهدافه وإجراءاته بين مرحلة وأخرى. ونتيجة الفرض الرابع تتفق مع دراسة (السيد، ٢٠١٠)، في مدى فاعلية البرامج العلاجية في خفض السلوكيات غير المقبولة لدى ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير الفروق في الفرض الخامس والتي جاءت لصالح المجموعة التجريبية من الصف السابع المتوسط من خلال الاطلاع على خصائص النمو للمرحلتين والتعامل معها من خلال مايلي:

أشار كل من (عامر ١٩٩٥؛ سعيد ١٩٩٣)، إلى خصائص النمو في المرحلة الابتدائية:

١. **النمو الجسمي:** مجموعة من التغيرات الكمية من زيادة في الحجم والوزن وطول الجسم ومجموعة من التغيرات الكيفية المرتبطة بتطور الأداء الوظيفي لأجهزة الجسم وسمك الألياف العصبية.

٢. **النمو الحركي:** زيادة نمو التأزر بين العضلات: مثل التأزر بين العين واليد وبين حاسة السمع والبصر وزيادة المهارات في التعامل مع الأشياء والمواد. وقد تم الاهتمام بالجوانب والأنشطة الحركية مثل: لعب الأدوار والنمذجة والتعلم التعاوني، وذلك في تعزيز النشاط الحركي لدى التلميذات ونمو شخصيتهن النفسية والاجتماعية، وتكوين مفاهيم ايجابية عن ذاتهن، كما تم تدريب التلميذات على الكتابة وتنميتها من خلال مجموعة من التدريبات التي تعتمد على الكتابة.

٣. **النمو الحسي:** يتميز في هذه المرحلة بالتوافق البصري والسمعي واللمسي الذي يتجه نحو الاكتمال بالتدريب في نهاية المرحلة. وقد تم التركيز على حواس التلميذات وتشجيعهن على الملاحظة والانتباه أثناء الجلسات،

أ.د/ عادل محمد العدا & وآخرون — فاعلية بعضه آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

والمواقف داخل الفصل من خلال أنواع الأنشطة المرتبطة بالوسائل السمعية والبصرية واللمسية مثل: إثراء بيئة التلميذات بالأشياء الحسية التي يمكن للتلميذات أن يتفاعلا معها مباشرة مثل النمذجة ولعب الأدوار، وكذلك إتاحة الفرصة للتلميذات للتفاعل مع بعضهن البعض ومع الآخرين من خلال التعلم التعاوني، وتعريض التلميذات لمواقف التحدي المعقول الذي يناسب مرحلة النمو التي تنتمي إليها التلميذات، بالإضافة إلى استعمال مصادر وموارد تعلم جديدة مثل البوبوينت، وأخيراً اختيار الأنشطة التي تعتمد على الحركة والمنافسة مثل المسابقات بين المجموعات وعدم تكليف التلميذات بمهام مستحيلة قد تؤدي إلى الإحباط.

٤. **النمو العقلي:** القدرة على التعلم والتفكير والتخيل، وكذلك نمو الذكاء وحب الاستطلاع ونمو المفاهيم، بالإضافة إلى الإدراك بين الأسباب والنتائج. فمن خلال استثارة دافعية التلميذات وتوجيه وتنمية ميولهن واهتماماتهن المتعددة بذكر مواهبهن في بعض التدريبات أثناء الجلسات، مع مراعاة الفروق الفردية في قدرات التلميذات المختلفة، كما تم العمل على التخفيف من التذكر والحفظ الآلي.

٥. **النمو الانفعالي:** تبدي التلميذات في هذه المرحلة الحب ومحاولة الوصول إليه بكافة الوسائل وتحسن علاقاتهن الاجتماعية والانفعالية مع الآخرين، كما تتكون لديهن العواطف والعادات الانفعالية المختلفة، وتتكون لديهن حساسية النقد والسخرية من قبل الوالدين والمعلمين والأقران، ويميلون إلى نقد الآخرين ويشعرن بالمسؤولية وباستطاعتهم تقويم سلوكهن الشخصي.

٦. **النمو الاجتماعي:** اتجاه التلميذات نحو الاستقلالية واتساع دائرة ميولهن واتجاهاتهن ونمو الضمير ومفاهيم الصدق والأمانة وزيادة الوعي الاجتماعي لديهن، والقدرة والميل نحو القيام بالمسؤوليات ونمو مهاراتهم الاجتماعية، بالإضافة إلى تزايد الاهتمام والمسيرة للقواعد والمعايير التي يفرضها الأقران وزيادة حدة تأثير جماعة الأقران على سلوكهن.

٧. **النمو اللغوي**: قدرة التلميذات على استخدام اللغة بطريقة سليمة. يتأثر النمو اللغوي عند التلميذات بالنمو العقلي والاجتماعي والانفعالي، فكلما تقدمت التلميذة في المرحلة العمرية كلما زاد التحصيل اللغوي لديها. شجع البرنامج العلاجي التلميذات على القراءة من خلال النشاط القصصي وتشجيعهن على استخدام الطرق الصحيحة للتعبير وفي التخاطب والتحدث في المواقف المناسبة من خلال التعبير الايجابي عن الذات.

٨. **النمو الأخلاقي**: اتصاف شخصية التلميذة بالمبادئ الخلقية الصحيحة المستمدة من الشريعة الاسلامية من خلال معرفة التلميذة لقواعد السلوك الأخلاقي القائم على الاحترام المتبادل سواء مع الزميلات أو المعلمات.

يتضح من الفرض الخامس أن البرنامج القائم على آليات علم النفس الايجابي كان له تأثير واضح على تلميذات الصفين الخامس الابتدائي والسابع المتوسط (١١-١٣ سنة)، ونظراً لاختلاف الخصائص العمرية للمرحلتين فقد لوحظ أن تلميذات الصف الخامس كن أكثر تفاعلاً من خلال الأساليب القائمة على النمذجة (النظرية الاجتماعية)، والتعزيز (النظرية السلوكية الإجرائية)، ولعب الأدوار والتعلم التعاوني. كما أن النمو الحركي وزيادة التعامل مع الأشياء والنمو الحسي لدى تلميذات الصف السابع أكثر منه لدى تلميذات الصف الخامس، بالإضافة إلى النمو الانفعالي القائم على العواطف والانفعالات المختلفة أثناء التفاعل مع الآخرين، وكذلك الميل للجماعة وتأثيرها على سلوك التلميذة من خلال النمو الاجتماعي والبحث عن القدوة، ولذلك فإن تلميذات الصف السابع كن أكثر تأثراً بإجراءات تعديل السلوك القائمة على النظرية المعرفية كالعلاج العقلاني نتيجة النمو العقلي ونمو مدركات واتجاهات التلميذات في هذه المرحلة، كذلك تطور المستوى الحسي في التفكير إلى المستوى المجرد. وهذا يؤكد صحة الفرض الخامس جزئياً حيث أن تلميذات الصف السابع كن أكثر تجاوباً للبرنامج وفهماً لإجراءاته وآلياته والتي وافقت خصائص النمو لهذه المرحلة.

## التوصيات التربوية :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، يمكن استخلاص بعض التوصيات التي يمكن أن تكون ذات فائدة في تطوير العملية التعليمية، وهي ما يلي :

1. أهمية توعية القائمين على العملية التعليمية بعمل اختبارات تشخيصية مسحية لذوي صعوبات التعلم منخفضي التوافق الدراسي، من أجل تحديدهم والتدخل العلاجي لهم.
2. أهمية وضع البرامج الإرشادية اللازمة من قبل المتخصصين النفسيين والتربويين وذلك بهدف تنمية التوافق الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم .
3. تضمين آليات علم النفس الايجابي في المناهج التعليمية .
4. الاستفادة من البرنامج العلاجي في تنمية التوافق الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم.
5. أهمية تدريب المعلمين على تطبيق آليات علم النفس الايجابي مع التلاميذ ضمن المنهج التعليمي داخل الفصل الدراسي.
6. الاستفادة من نماذج علم النفس الايجابي التي يمكن استخدامها كمنهج تعليمي لتنمية التوافق الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم .

## المراجع:

- أبو حواج، مروان. (٢٠٠٦). المدخل إلى علم النفس. عمان: دار اليازوري للنشر.
- أحرشواو، الغالي. (٢٠٠١). صراع القيم ومشكل التوافق الدراسي لدى الطفل. بيروت: الهيئة اللبنانية لعلوم التربية.
- الأسمرى، علي بن سعد بن محمد. (١٩٩٧). العلاقة بين التوافق الدراسي وبعض المتغيرات الاجتماعية والأكاديمية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- البسطامي، غانم (١٩٩٥). المناهج والأساليب في التربية الخاصة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- البطايينة، أسامة والجراح، عبد الناصر وغوانمه، مأمون. (٢٠٠٧). علم نفس الطفل غير العادي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحسن، نعيمة. (٢٠٠٣). فاعلية برنامج تعديل السلوك وضبط المثيرات الصفية في خفض السلوكات غير المقبولة لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- الخطيب، جمال. (١٩٩٣). تعديل السلوك القوانين والإجراءات. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- الخطيب، جمال. (٢٠٠٧). تعديل سلوك الأطفال المعوقين. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال ومنى، الحديدى. (٢٠٠٩). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الديب، أميرة عبد العزيز. (١٩٩٨). سيكولوجية التوافق النفسي في الطفولة المبكرة. الكويت: مكتبة دار الفلاح.
- الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٢). علم النفس المعرفي: مداخل ونماذج ونظريات، الجزء الثاني. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٨). دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السنبل، عبدالعزيز بن عبد الله. (٢٠٠٤). تقنين مقياس مدى التكيف لدى الدارسين في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار في مدينة الرياض. عمان: مركز البحوث التربوية بوزارة التربية والتعليم.

أ.د/ عادل محمد العدل & وآخرون — فاعلية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى التوافق الدراسي

السيد، حليلة. (٢٠١٠). فاعلية برنامج علاجي لخفض بعض أنماط السلوكيات غير المقبولة لذوي صعوبات التعلم ممن يعانون من صعوبات في الانتباه مع فرط النشاط من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

السيد، منى توكل. (٢٠٠٢). الضغوط النفسية كما يدركها الطلاب أبناء المصريين العاملين بالخارج وعلاقتها بتوافقهم وتحصيلهم الدراسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة المنصورة، مصر.

الشرييني، أحمد زكريا (١٩٩٨). مقياس التوافق الدراسي لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية بإمارة الفجيرة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشيخ، دعد. (٢٠٠٣). مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة. دمشق: دار كيوان.

الظاهر، قحطان. (٢٠٠٤). تعديل السلوك. عمان: دار وائل للنشر.

العدل، عادل. (١٩٩٨). دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بعض المهارات المعرفية والاجتماعية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣(٢٢)، ٩-٣٨.

العدل، عادل. (فبراير، ٢٠٠٨). علم النفس الإيجابي ومهارات الاستمتاع بالحياة. مؤتمر الجمعية المصرية للدراسات النفسية. بالاشتراك مع كلية التربية. جامعة الزقازيق، مصر.

المخيني، سالم. (٢٠٠٢). الاضطرابات السلوكية والجمود الفكري والتوافق الدراسي لدى طلاب كلية التربية. ندوة الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

المطيري، عبدالعزيز. (٢٠٠٧). الفروق في وجهة الضبط والسلوك الاجتماعي والانفعالي لذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

راشد، محمد يوسف أحمد. (٢٠١١). التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين. مجلة جامعة دمشق، ٢٧(١)، ٧٠١-٧٢٦.

رشوان، ربيع. (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي لدى الأطفال. مجلة العلوم التربوية والاجتماعية، ١٢(٤)، ٤٥-١٣٣.

زيادة، خالد. (٢٠٠٥). صعوبات تعلم الرياضيات: (الديسكلوكوليا). المدينة: دار إيتراك للنشر والتوزيع والطباعة.

سعيد، محمود. (١٩٩٣). أساسيات أدب الأطفال. الرياض: دار المعارف.

سليم، مريم. (٢٠٠٣). علم النفس التعلم. بيروت: دار النهضة العربية.

صباح، منصور. (١٩٩٥). المقارنة بين آثار المعززات النشاطية في تعليم القراءة لذوي الصعوبات الخاصة في التعلم بالمرحلة الابتدائية في البحرين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

عامر، أحمد. (١٩٩٥). علم نفس الطفولة في ضوء الإسلام. جدة: دار الشروق.

عبادة، أحمد وحسين، محمد. (١٩٩١). صعوبات التعلم وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين. مجلة التربية وعلم النفس. جامعة المنيا، ٥(٢)، ١٠٥-١٣٣.

عبدالرحمن، جمال الدين. (٢٠١١). التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي في أواسط طلاب جامعة المدينة العالمية-ماليزيا. كلية التربية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

عبدالرؤوف، فتحية عوض. (١٩٩٩). اختبارات المصفوفات المتتابعة. الكويت: ادارة الخدمة النفسية، جامعة الكويت.

محمد، بدر الانصاري. (١٩٩٨). مكونات الشخصية لدى الشباب الكويتي من الجنسين، دراسة عملية. مجلس دراسات الخليج والجزيرة، مركز النشر العلمي، جامعة الكويت

مسعد، طلال والهولي، احمد والداود، عذيفة. (٢٠٠٦). مدى إمام الهيئة التدريسية بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ومرحلة رياض الأطفال بدولة الكويت. مجلة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٣٨، ١٥-٦٥.

ناصر، أماني محمد. (٢٠٠٦). التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة. (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة دمشق.

هنا، محمود عطية. (١٩٨٦). اختبار الشخصية للمرحلة المتوسطة والثانوية. الكويت: دار القلم.

- Bachkirova, T(2004). *Dealing with issues of self-concept and self-improvement strategies in coaching and mentoring. International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring. 2(2), 29-34.*
- Boulet,L. (2007). *Coping strategies and successful intelligence in adults with learning disabilities. M.A. :Mount Saint Vincent University*
- Compton, C. W.( 2005). *An introduction to positive psychology. Wadsworth Cengage Learning.*
- Durrant, J. E., Cunningham, C. E., & Voelker, S. (1990). *Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. Journal of Educational Psychology, 82, 657-663.*
- Gilman, R., Huebner, S. E.& Furlong, J.M ( 2009). *Handbook of positive psychology in schools. New York: Routledge.*
- Granot,D.&Mayseless,O. (2001). *Attachment security and adjustment to school in middle childhood. International Journal of Behavioral Development, 25(6),530 – 541.*
- Lackaye, T. D.,& Margalit, M. (2006).*Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups, Journal of Learning Disabilities.39 (5),432, 445.*
- Manix, D. (1993). *Social skills activities for special children. New Jersey: Prentice Hall.*
- Marjan, S. (2005). *Adjustment to college; college students with learning disabilities, Dissertation Abstracts International- B 66/ 04 P. 2315..*
- Olmstead, R. (2005). *Use of auditory and visual stimulation to improve cognitive abilities in learning disabled children. Journal of Neurotherapy, 9 (2), 49- 61.*
- Olson, R. C. (1998). *Subtypes of learning disabilities on a non-verbal cognitive instrument (classroom intervention). Dissertation Abstracts International, 59-12A, 4359 .*

- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). *Academic and psychological functioning in late adolescence: The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270 – 290.
- Schraufnagel, C.D. (2003). *Association between cognition and depression: A cross-sectional and longitudinal study of individuals with learning disabilities*. *Dissertation Abstracts International*, 64-09B, 4634.
- Schwartz, S. (1995). *Marital discord and treatment outcome in behavioral treatment of child conduct disorders*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(3), 396-403.
- Shogren, K., Lopez, S., Wehmeyer, M., Little, T. & Pressgrove, C. (2006). *The role of positive psychology constructs in predicting life satisfactions in adolescent's with and without cognitive disabilities*. *Journal of Positive Psychology*, 1(1), 37-52.
- Sligman, M.E.P. (2002). *Positive psychology, prevention, and therapy*. *The hand book of positive psychology*. New York: Oxford press.
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). *Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding*. *Dyslexia*, 15, 304 – 327.
- Tim, M. (1993). *Social skills activities for special children*. New York: The Center for Applied Research in Education.
- Zirpoli, T. & Melloy, K. (1993). *Behavior management*. New York: Macmillan Publishing Company.

## التدريس الابتكاري من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة

## قبل الخدمة

## إعداد

د. محمود السعيد بدوي محمد بدوي د. أحمد محمد جاد المولى محمد أحمد

قسم التربية الخاصة قسم التربية الخاصة  
كلية التربية - جامعة الجوف كلية التربية - جامعة الجوف

## ملخص:

هدف البحث الراهن إلى التعرف على اتجاهات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة (الطلاب المعلمين) نحو التدريس الابتكاري، وتكونت عينة الدراسة من (٩٧) طالباً وطالبة، منتظمين بالمستويين السابع والثامن في قسم التربية الخاصة بكلية التربية في جامعة الجوف.

واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي؛ للتعرف على مدى تأثير اتجاهات عينة البحث نحو التدريس الابتكاري لذوي الاحتياجات الخاصة بكل من المعدل الأكاديمي التراكمي؛ والخبرة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية خلال التدريب الميداني؛ والنوع (ذكور وإناث)، وتمثلت أداة البحث في مقياس الاتجاه نحو التدريس الابتكاري من إعداد الباحثين.

وأظهرت نتائج البحث وجود اتجاه إيجابي نحو التدريس الابتكاري لدى عينة الدراسة بوجه عام، ووجود فروق دالة في الاتجاه نحو التدريس الابتكاري بين الطلاب المعلمين ذوي المعدل التراكمي المرتفع وذوي المعدل التراكمي المنخفض في اتجاه ذوي المعدل المرتفع، وفروق دالة بين الذكور والإناث في اتجاه الذكور، ولم تظهر فروق دالة بين الطلاب الذين لم تتوفر لهم خبرة التدريب الميداني (طلاب المستوى السابع)، والطلاب الذين أتى لهم التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة خلال التدريب الميداني

د . محمود السعيد بدوي & د . أحمد محمد جاد المولى \_\_\_\_\_ التدريس الابتكاري منه وجهة نظر معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة

طلاب المستوى الثامن). وقد ناقش الباحثان نتائج البحث في ضوء نتائج البحوث السابقة، وقدمًا بعض التوصيات، والبحوث المستقبلية المقترحة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.

**الكلمات المفتاحية:** الابتكار؛ التدريس الابتكاري؛ المعلمون؛ الطلاب المعلمون؛ التربية الخاصة؛ الإعاقة العقلية؛ صعوبات التعلم؛ المعدل الأكاديمي التراكمي؛ الخبرة؛ التدريب الميداني بالمدارس؛ الاتجاهات؛ تدريب قبل الخدمة.

## ***CREATIVE TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF PRE-SERVICE SPECIAL EDUCATION TEACHERS***

***Dr. Mahmoud Elsaid Badawy***

***Dr. Ahmed Mohamed Gad-Elmawla***

***Department of Special Education***

***Faculty of Education***

***Aljouf University***

### **Abstract:**

The research aims to identify the current attitudes in pre-service special education teachers (student teachers) about creative teaching, and sample consisted of (97) students, in the Department of Special Education, Faculty of Education at the University of Aljouf .

And the researchers used descriptive analytical method; to identify the attitude of the research sample towards creative teaching for people with specific needs influenced by: average academic cumulative, and experience in dealing with students with learning difficulties and students with intellectual disabilities during training in the schools, and sex (male and female), the search tool was The Attitudes Toward Creative Teaching Scale (ATCTS), prepared by researchers.

The results showed the existence of a positive trend towards creative teaching with the study sample in general, and the existence of significant differences in the Attitudes toward creative teaching among pre-service teachers with the high cumulative average and low cumulative average in the direction of the high rate, and significant differences between males and females in the direction of the males, did not show significant differences between the students of seventh level who did not have experience field training, and the eighth -level students who are trained to deal with people with special needs in programs and special education schools during field training. The researchers discussed the results in light of the results of previous researches, and presented some recommendations, and proposed future researches related to the subject of current research .

**Key words:** creativity; creative teaching; teachers; student teachers; special education; intellectual disabilities; learning disabilities; cumulative academic average; experience; training in schools; gender; attitudes; pre-service training.

### مقدمة:

يعد الابتكار في المجالات كافة من بين أهم الأشياء التي يقوم عليها الإنتاج الجيد في عصرنا الحالي، كما أن توفير الوقت والجهد والمال عن طريق الابتكار في الصناعة والتجارة والتعليم أصبح من سمات الأهداف التي تضعها المؤسسات الناجحة، ومن هذا المنطلق فإن الابتكار في العملية التعليمية ينبغي أن يتم توظيفه لتحقيق الاستفادة القصوى من عناصر هذه العملية، ومن أهم تلك العناصر ”المعلم“، ولكي يتم إعداد المعلم إعداداً متميزاً يتناسب مع التغيرات السريعة التي يمر بها عالمنا؛ فإن تدريب هذا المعلم على مهارات التدريس الابتكاري يعد من المتطلبات الأساسية التي لا غنى عنها في الفترة الحالية.

وقد اهتمت بحوث ودراسات عديدة بالتدريس الابتكاري، ومن بين تلك البحوث نجد بعضها ركز على اتجاهات المعلمين نحو التدريس الابتكاري، كما في دراسة: "كلايبرن"؛ و"إيرفاي"؛ و"ألبريشت" (Clayburn; Ervay; Albrecht, 2012)، بينما اهتمت بحوث أخرى بتنمية مهارات التدريس الابتكاري لدى المعلمين، كما في دراسة: "الوهيبي" (Alwehaibi, 2012) حول تنمية مهارات تدريسية قائمة على التفكير لدى الطلاب المعلمين الذين يتم إعدادهم لتدريس اللغة الإنجليزية.

كما أكدت نتائج بعض البحوث على أن التدريس الابتكاري يمكن أن يستفيد منه التلاميذ بجانب استفادة الطلاب المعلمين أنفسهم، ومن تلك البحوث على سبيل المثال: "قزامل" (١٩٩٨)؛ و"العامري" (٢٠١٠) التي أكدت نتائجها على إمكانية تنمية مهارات التدريس الابتكاري لدى الطلاب المعلمين، والعكس صحيح أيضاً؛ فقد أظهرت نتائج دراسة أجرتها "مديني" (٢٠٠٦) إلى أن المعلمات اللاتي يفتقرن إلى اتجاهات موجبة نحو الابتكار لا يعملن على تنميته لدى تلاميذهن.

كما أن نجاح المعلم في تنمية وتأصيل مهارات التفكير لدى المتعلم، يستلزم أن يتمتع المعلم نفسه بالقدرة على التفكير، وامتلاكه لمقومات التفكير الابتكاري، إذ أن التفكير الابتكاري هو أرقى أنواع التفكير وهو الذي سيمكن معلم المستقبل من التطور، والتغلب على العقبات التي قد تعترض تحقيقه لأهداف التدريس (العرفج، ٢٠٠٥ : ٦٨٤).

ويتمتع جميع الأفراد بنوع من القدرة الابتكارية ولكن بدرجات متفاوتة في المستوى والنوعية، كما أن هذه القدرات تظهر في مختلف الأعمار وفي كافة الميادين والمجالات، والمهم هو استثارة هذه القدرات وتدعيمها وتوفير البيئة المناسبة لتنميتها (قناوي، ١٩٩٣ : ٢٠).

ويتميز عصرنا الحاضر بأنه عصر المعرفة، والتطور السريع في مختلف المجالات، وفي هذه الظروف تبرز الحاجة إلى مبتكرين، يقدمون إضافات إلى المعرفة الإنسانية، ويدفعون عملية التطور قدماً إلى الأمام، وتصبح العملية الابتكارية واستثارة الأفكار الجديدة بمثابة الأمل للمجتمعات التي تطمح إلى الوصول إلى مركز مرموق على الصعيد الدولي (مصطفى، ٢٠٠١: ١٥).

والتعليم من أولى المجالات التي ينبغي إدخال الابتكار فيها، ومحاولة النهوض بجميع عناصرها. والتدريس واحدة من العمليات التي تؤثر على مخرجات التعليم، وإذا ما أمكننا إعداد المعلمين القادرين على الابتكار أثناء التدريس لتلاميذهم، فسوف نضمن جيلاً جديداً من المبتكرين، الذين تعلموا في ظل بيئة مشبعة بالابتكار، ولن يحدث ذلك دون أن نهتم باتجاهات المعلمين نحو التدريس الابتكاري.

### مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في عدم معرفة اتجاهات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة نحو التدريس الابتكاري، وحيث إنهم في فترة الإعداد للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة؛ فإن ذلك يتطلب منهم المرونة والابتكار في إيجاد طرق تدريس، تناسب الظروف الصعبة لدى هذه الفئات من التلاميذ، كذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية، ولن يتمكن هؤلاء المعلمون من ذلك دون توفر قدر كاف من الابتكارية، في اختيارهم لأساليب ملائمة للاحتياجات التعليمية الخاصة.

ولكن كيف يتم إعداد المعلمين للتدريس الابتكاري من غير أن نتعرف على اتجاهاتهم نحوه؟ لقد شهدت منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. محل اهتمام البحث الحالي. ندرة في البحوث والدراسات التي اهتمت بالتعرف على مثل هذه الاتجاهات لدى المعلمين أثناء الخدمة، والمعلمين قبل الخدمة (أي أثناء الدراسة الجامعية، وقبل التخرج وممارسة العمل الفعلي في المدارس). هذا بالرغم مما أكدته نتائج بحوث ودراسات عديدة. في مناطق أخرى. من

د . محمود السعيد بدوي & د . أحمد محمد جاد المولى \_\_\_\_\_ التدريس الابتكاري منه وجهة نظر معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة

أهمية التعرف على تلك الاتجاهات وتنميتها، ومنها على سبيل المثال: دراسة "ردمان" (٢٠٠١) حول أساليب التفكير لدى معلمي المرحلة الثانوية قبل الخدمة.

### مما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- ما هي اتجاهات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة نحو التدريس الابتكاري؟
- هل تختلف اتجاهات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة نحو التدريس الابتكاري باختلاف المعدل التراكمي الدال على تحصيل الطلاب الأكاديمي (مرتفع . متوسط . منخفض)؟
- هل تختلف اتجاهات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة نحو التدريس الابتكاري باختلاف خبرتهم في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (قبل تدريسهم في التدريب الميداني بالمدارس . بعد تدريسهم في التدريب الميداني في المدارس)؟
- هل تختلف اتجاهات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة نحو التدريس الابتكاري باختلاف النوع (ذكور وإناث)؟

### هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى معرفة اتجاهات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة نحو التدريس الابتكاري في ضوء متغيرات المعدل التراكمي، والخبرة التدريسية، والنوع (ذكور، وإناث).

### أهمية البحث:

- يستمد البحث الحالي أهميته من حيوية الموضوع الذي يتصدى لدراسته، ويظهر ذلك من خلال النقاط التالية:
- إضافة بحث جديد للمكتبة العربية في مجال معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة.

- التأكيد على أهمية الابتكار في الارتقاء بالتدريس بصفة خاصة، وبالعملية التعليمية بصفة عامة.
- إلقاء الضوء على أهمية الإعداد الجيد للطلاب المعلمين، وتحسين اتجاهاتهم نحو التدريس الابتكاري بعد التعرف عليها بدقة.
- أهمية الاتجاهات في التأثير على أداء المعلمين.
- التأكيد على عدم الاكتفاء بأساليب تدريس تقليدية، غير قادرة على الوفاء بالمتطلبات التدريسية في كثير من المواقف التعليمية، والبحث عن أساليب ابتكارية مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- الإسهام في تطوير أداء معلمي قبل الخدمة، عند معرفة اتجاهاتهم نحو التدريس الابتكاري، تمهيداً لتنميتها.
- معرفة اتجاهات الطلاب المعلمين نحو التدريس الابتكاري.
- إعداد مقياس للتعرف على الاتجاهات نحو التفكير الابتكاري لدى معلمي المستقبل.
- الإسهام في تلبية بعض الاحتياجات التدريسية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، والذين يتسمون بفروق فردية واسعة تحتاج للتنوع والابتكار في الأساليب التدريسية المقدمة لهم، بعد التعرف على اتجاهات معلمهم نحو التدريس الابتكاري.

### الإطار النظري:

يمكن إلقاء الضوء على المفاهيم الأساسية التي يتناولها البحث الحالي من خلال ما يلي:

### :Creative Teaching

المعلم المبتكر هو في الأصل إنسان مبتكر قبل أن يصبح معلماً، وبالتالي فإن خصائص هذا المعلم سوف تظهر خلال تعاملاته الحياتية، وليس في المواقف التدريسية فقط، ومن هذا المنطلق، سوف يستعرض الباحثان بداية مفهوم التفكير الابتكاري، ثم مفهوم التدريس الابتكاري.

الابتكار هو قدرة الفرد على إنشاء عدد كبير من الأفكار الجديدة غير المعتادة، وعلى أن تكون لديه درجة عالية من المرونة في الاستجابة للأمر والأحداث، بالإضافة إلى قدرته على تنمية أفكار وأنشطة متصلة مدروسة (الشخص؛ والدماطي، ١٩٩٢: ١١٧).

### أما "التفكير الابتكاري" فيمكن تعريفه على النحو التالي :

"تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بتنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحددها المعلومات المعطاة" (الطيبي، ٢٠٠١).

"أسلوب فكري يستخدمه الشخص في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول مشكلة يتعرض لها، وتتنوع هذه الأفكار بالطلاقة والمرونة والأصالة" (محمد، ٢٠٠٣).

"نشاط ذهني متعدد الوجوه يتضمن إنتاجاً جديداً وأصيلاً وذات قيمة من قبل الأشخاص والجماعات" (غانم، ٢٠٠٤).

وتذكر "المشرفي" (٢٠٠٣: ٣٩) أنه لا يوجد مفهوم واحد محدد لمصطلح التفكير الابتكاري، فإن تنوع التعريفات قد يكون فيه من السعة والمرونة بحيث يجعل من تعريفات التفكير الابتكاري ابتكاراً. إلا أن هناك عناصر مشتركة مثل التأكيد على أن:

التفكير الابتكاري عبارة عن إنتاج تعبيرات وأشياء وأفكار جديدة غير

مألوفة.

- دون الأصالة والحداثة لا يوجد ابتكار.
- التفكير الابتكاري نوع من حل المشكلات.
- هناك سمات شخصية للفرد المبدع مثل: حب الاستطلاع، التخيل، الاكتشاف والاختراع، المرونة، الأصالة، الطلاقة، الصراحة، التحلي بروح المرح والدعابة.

يستمد التدريس الابتكاري معاييره من التفكير الابتكاري، فإذا كانت لدى المعلم قدرة على التفكير الابتكاري، فمن المرجح أن يتسم تدريسه لتلاميذه بالابتكارية. وفيما يلي بعض النقاط التي توضح خصائص التدريس الابتكاري.

والابتكار في التدريس: إقرار الاتجاهات التربوية المستحدثة في التدريس، يتضمن الخبرات والمهارات والطرق المناسبة، ويوفر فرص التعليم التي تحقق أقصى حد ممكن للتعلم لكل تلميذ (عبد اللاه، ٢٠٠١: ٦٠).

ويُقصد بالتدريس الابتكاري. في البحث الحالي. التدريس لأطفال يحتاجون إلى مهارات تتسم بسعة الصدر والمرونة والطلاقة، وهم يحتاجون إلى معلمين لديهم مهارات تدريسية غير عادية أيضاً، حيث تفرض ظروف إعاقة هؤلاء الأطفال أو ظروف تفوقهم عن أقرانهم في أحيان أخرى متطلبات إضافية، لما لديهم من مشكلات تعليمية، تحتاج إلى حلول ابتكارية، وليست تقليدية، ومن ثم نحن في حاجة إلى معلمين مدربين على أساليب تدريس تتمتع بمهارات ابتكارية مرتفعة، ويفضل تدريب هؤلاء المعلمين أثناء تكوينهم المهني بالجامعة، أي قبل بداية العمل في مجال التدريس.

يمكن أن نسمي التدريس ابتكارياً إذا تضمن مجموعة من العناصر، وهي الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وتشجيع التلاميذ على الابتكار، ويمكن توضيح تلك العناصر على النحو التالي:

### Fluency:

”هي القدرة على توليد عدد كبير من البدائل، أو المترادفات، أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها“ (جروان، ١٩٩٩: ٨٢).

والطلاقة في التدريس تتطلب من المعلم طرح بدائل متعددة لحل مسألة واحدة، أو استدعاء مترادفات كثيرة لكلمة واحدة، أو تقديم أفكار غزيرة حول موضوع معين، وهكذا.

### :Flixability

هي ” القدرة على تغيير الحالة الفعلية بتغيير الموقف “ (منسي، ١٩٩١ : ٢٤١).

والمرونة في التدريس الابتكاري تتطلب من المعلم القدرة على الانتقال بين أكثر من طريقة شرح في حصة واحدة، وفقاً لمحتوى الدرس، ووفقاً لخصائص التلاميذ، والفروق الفردية بينهم، إضافة إلى قدرته على الانتقال من طريقة تقويم إلى أخرى، ومن فنية تعديل سلوك إلى أخرى، كما تتضمن تغيير أماكن جلوس التلاميذ تبعاً لمقتضيات الموقف التعليمي، كأن يجلس التلاميذ على شكل نصف دائرة، أو يشكّلون مجموعات، أو ينتقلون إلى خارج الفصل، ... وهكذا.

### :Originality

” هي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات غير العادية، غير المباشرة أو الأفكار غير الشائعة والطريفة، وذلك بسرعة كبيرة، ويشترط أن تكون مقبولة ومناسبة للهدف، مع اتصافها بالجدة والطلاقة “ (السحماوي، ١٩٩٨ : ١٩٦).

ويتطلب تحقيق عنصر الأصالة في التدريس الابتكاري، تقديم المعلم أفكاراً جديدة؛ لشرح فكرة معينة، أو توصيل المعلومة بطريقة جذابة لم يعهدها التلاميذ، أو تعليم التلاميذ شيئاً جديداً بأسلوب غير تقليدي. وذلك في إطار تحقيق الهدف من التدريس.

### :Encourage Creativity

يتضمن هذا العنصر نقل روح الابتكار إلى التلاميذ، وتشجيعهم على ممارسة الأصالة والطلاقة والمرونة أثناء تفاعلهم مع المعلم في الحصة الدراسية.

ويتطلب تحقيقه من المعلم، فتح الأبواب للتلاميذ؛ حتى يعبرون عن آرائهم، وإعطائهم وقتاً مناسباً للإجابة عن الأسئلة، وإتاحة الفرص أمامهم لعرض أفكارهم، بما يخدم تحقيق أهداف الدرس.

اختلف الباحثون في تحديد مراحل العملية الابتكارية في التدريس، نتيجة لاختلاف الفلسفة التي ينطلقون منها، والأهداف التي يسعون لتحقيقها، ففى هذا الصدد ذكر «ستاين» Stein أن هذه العملية تمر بثلاث مراحل هي:

- ١- مرحلة تكوين الفرضية (Hypothesis Formation): تبدأ هذه المرحلة بعد الاستعداد وتنتهى بفكرة (فرضية) أو خطة جديدة يطرحها المعلم.
- ٢- مرحلة اختبار الفرضية (Hypothesis Testing): وتتضمن هذه المرحلة فحص الفكرة أو الفرضية واختبارها بدقة من قبل المعلم.
- ٣- مرحلة التوصل إلى النتائج (Communication of Results): وفي هذه المرحلة تتم الاستفادة من المعلومات والخبرات في التوصل إلى النتائج (الطيبي، ٢٠٠١).

والتدريس الابتكاري يمر بمراحل متباينة، تتولد أثناءها الأفكار الجديدة، وهذه المراحل هي:

**مرحلة الإعداد أو التحضير:** ويتم فيها تحديد المشكلة، حيث يتم فحصها من جميع الجوانب، ويشمل ذلك تجميع المعلومات والمهارات والخبرات، عن طريق الذاكرة والقراءات ذات العلاقة. ثم يتم تصنيفها عن طريق ربط عناصر المشكلة مع بعضها، وهذا يطلق عليه مرحلة التحضير.

**مرحلة الكمون:** وهي مرحلة تريث وانتظار، وفيها يتحرر العقل من الشوائب والأفكار التي لا صلة لها بالمشكلة، ويحدث فيها التفكير العميق والمستمر بالمشكلة.

**مرحلة الإشراق:** وفيها تنبثق شرارة الابتكار، ويتم فيها ولادة الفكرة الجديدة التي تؤدي إلى حل المشكلة.

**مرحلة التحقق:** وهي المرحلة الأخيرة من مراحل تطور العملية الابتكارية، وفيها يختبر المعلم المبتكر الفكرة ويعيد النظر فيها، ثم يجرب الحل، ويتحقق من نجاحه (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠).

يتعين على المعلم أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط لكي نطلق عليه معلماً ابتكارياً، ومن أهم تلك الشروط مراعاة الأصالة والمرونة والطلاقة في تدريسه للتلاميذ، وكذلك تشجيع هؤلاء التلاميذ على أن يكونوا مبتكرين.

ويتفق «روشكا» (١٩٨٩: ٧) مع «ماكينون» Mackinnon على أن الابتكار يعد ظاهرة متعددة الوجوه أكثر من عده مفهوماً نظرياً محدد التعريف، وعلى وجود أربعة جوانب أو مظاهر أساسية للابتكار في التدريس، ويضيف «ماكينون» أنه لا يمكن توضيح مفهوم الابتكار إلا من خلال الإحاطة بالجوانب الأربعة الآتية:

- «المعلم» المبتكر (Creative Teacher): بخصائصه المعرفية والتطورية.
- الإنتاجية الابتكارية (Creative product): أي أن الابتكار هو ظهور الإنتاج الجديد من خلال التفاعل بين المعلم، وما يواجهه من خبرات وهذا يوصله إلى صورة جديدة.
- العملية الابتكارية (Creative Process): ومراحلها وأنماط التفكير ومعالجة المعلومات (الموقف التدريسي، طبيعة التلاميذ، المشكلة التدريسية).
- الموقف التعليمي الابتكاري (Creative Press): يقصد به مجموعة الظروف والمواقف المختلفة التي توفرها البيئة للمعلم والتي تسهل الأداء الابتكاري لديه (توفر أدوات تساعد المعلم على الابتكار، وتوفر مناخاً مدرسياً مشجعاً على الابتكار).

١. **الصفات الشخصية للمعلم:** مثل المرونة المبادرة والحساسية والدافعية والمزاجية والاستقلالية وتأكيد الذات.

٢. **المحاكاة:** وهو عامل سلبي؛ لأن تقليد الآخرين يحد من قدرة الفرد على الابتكار، بينما الاستقلالية عن الآخرين وعدم الاكتراث بأرائهم يسهم في تطوير التدريس الابتكاري.

٣. **الرقابة:** أن طرق التنشئة الاجتماعية القاسية تحد من قدرات الأفراد على التفكير الإبداعي حيث النقد والسخرية والتسلط والقمع يحد من قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بعكس غيرهم ممن لديهم الفرص لأن يعيشوا في أسرة تشجع الاستقلالية والمرونة وحرية التعبير وتقدم لهم الدفء والدعم المعنوي والعاطفي.

٤. **أساليب التربية والتعليم:** ان أساليب التعليم التي تعتمد على التلقين وحشو أدمغة الطلبة بالمعلومات لا تفسح أمام الطلبة لأن يقدموا زناد فكرهم وتسخيرها للتفكير الإبداعي المنتج بينما الأساليب التربوية غير المقيدة تفسح المجال فرصة التفكير الحر (عبد العزيز، ٢٠٠٩).

٥. **الاتجاهات:** يمكن تعريف الاتجاهات بأنها محرك من محركات السلوك. وهي ذات تأثير قوي فيه. وكلما كان المعلم يحمل اتجاهات موجبة نحو شخص من الأشخاص أو قضية من القضايا أو أمر من الأمور، تجلت واضحة سلوكياته نحو ذلك الشخص أو تلك القضية أو ذلك الشيء (المناعي، ومقداد، ٢٠١١: ٤٦).

ولابد من تنشئة اتجاه إيجابي نحو الابتكار عند المعلم؛ حتى يصير مقتنعاً بممارسة هذا السلوك مع تلاميذه، الذين يتصل بهم، ويتفاعل معهم كل يوم، ويؤثر فيهم، وبذلك نضمن إلى حد بعيد أن العائد من العملية التعليمية سيكون إيجابياً في اتجاه المستقبل (المشرفي، ٢٠٠٣: ١٧).

وتتحدد أهداف برامج تدريب المعلم في إطار الابتكار في هدفين أساسيين متكاملين، أقرب إلى أن يكونا وجهين لعملة واحدة، يتعلق أحدهما بتغيير اتجاهات المعلمين نحو أهداف التعليم وعملية التدريس، بحيث يقدر المعلمون أهمية تطوير التعليم على أسس ابتكارية، والثاني يتعلق بتمكين المعلمين من التدريس من أجل الابتكار (ميناء، ٢٠٠٠).

ويأتي البحث الراهن في إطار التركيز على اتجاهات المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة، حيث تؤثر هذه الاتجاهات على عملهم في مؤسسات التربية الخاصة.

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على اتجاهات الطلاب المعلمين بأقسام التربية الخاصة نحو التدريس الابتكاري، بغرض زيادة قدراتهم على التعامل مع المتطلبات التدريسية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بما يوجد لديهم من ظروف خاصة، وفروق فردية واسعة، تجعل الابتكار في تدريسهم من الأشياء المفيدة التي يمكن من خلالها إكسابهم خبرات ملائمة لقدراتهم، وإمكاناتهم، وخصائصهم.

وفيما يلي يتم التعريف بالطلاب المعلمين بوجه عام، والطلاب المعلمين في ميدان التربية الخاصة بوجه خاص، وذلك على النحو التالي:

يقصد بالطالب المعلم ذلك الطالب الذي يدرس بالسنوات النهائية في إحدى كليات التربية، والمنتظر تخرجه بعد فترة قصيرة لممارسة مهامه التدريسية في إحدى المؤسسات التعليمية بمراحلها وتخصصاتها المختلفة.

والطالب المعلم في ميدان التربية الخاصة هو الطالب الذي يتم إعداده ليصبح معلماً للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويُطلق عليه أحياناً ” معلم قبل الخدمة“، وبعد التخرج وممارسة العمل الفعلي، يُطلق عليه معلم أثناء الخدمة، وخلال سنوات الدراسة الأكاديمية بأقسام التربية الخاصة بكليات التربية، تتم تهيئة الفرص للطلاب المعلمين لزيارة مدارس تضم أطفالاً من ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يتم تدريس مقرر ”التدريب الميداني“، ومقرر ”دراسة الحالة“، والمقررات التي تتطلب تفاعل الطلاب المعلمين مع هؤلاء الأطفال عن قرب.

ويهدف التدريب الميداني إلى تعريف الطلاب المعلمين بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بطريقة عملية، لتكتمل بذلك خبراتهم العملية مع الخبرات والمعلومات الأكاديمية التي اكتسبوها من خلال دراسة المقررات النظرية.

ونظراً للطبيعة الخاصة للأطفال الذين يتعامل معهم هؤلاء الطلاب المعلمين، فسوف يتناول البحث الحالي عرضاً موجزاً لتوضيح معنى التربية الخاصة، وفئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأبرز خصائصهم، وما تفرضه هذه الخصائص من تغييرات في مهارات التدريس الواجب توافرها في المعلمين الذين يتعاملون مع هذه الفئات من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

التربية الخاصة هي تلك التربية تظهر فيها الحاجة إلى إعدادات خاصة تختلف عن التربية في الظروف العادية مع الأفراد العاديين الذين ليست لديهم مواهب إضافية أو إعاقات تجعلهم غير مؤهلين لتلقي خدمات التربية العادية، لذلك يتم تكييف بعض الظروف التربوية لتناسب ظروف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو ما يُعرف بالتربية الخاصة.

وتُعرف «التربية الخاصة» في موسوعة «ويكيبيديا» العالمية على أنها مجموع البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين، وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، وتحقيق ذاتهم، ومساعدتهم في التكيف (Wikipedia, 2013).

### تعليق على الإطار النظري؛

بعد استعراض مفهوم التدريس الابتكاري، ومفهوم الطلاب المعلمين في ميدان التربية الخاصة، والتربية الخاصة وفئات الأطفال الذين تستهدفهم، فإن العلاقة تتضح بين إعداد المعلم الجيد والقدرة على الوفاء بمتطلبات هؤلاء الأطفال في النواحي التدريسية، وكلما كان المعلم مبتكراً في تدريسه استطاع بدرجة كبيرة إشباع حاجات هؤلاء الأطفال، وكلما كانت اتجاهات المعلم إيجابية نحو التدريس الابتكاري، استطاع تخطي الحواجز التقليدية التي قد تحول بينه وبين إيجاد الطرق الجديدة والملائمة والكثيرة المفيدة لتلاميذه.

فنتيجة لاختلاف خصائص هذه الفئات من الأطفال في النواحي العقلية والجسمية والاجتماعية والتعليمية والمعرفية، ينبغي على معلم

التربية الخاصة - سواء قبل الخدمة أو بعد الخدمة- إيجاد السبل الملائمة لتوصيل المعلومات والمعارف والخبرات لهؤلاء التلاميذ بشتى الطرق، وخاصة إذا لم تكن الطرق التقليدية ذات جدوى في بعض المواقف، فعليه أن يبتكر من الطرق ما يسهم في تنمية جوانب شخصية هؤلاء الأطفال.

وتهتم الدراسة الحالية بمعلمي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ومعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، نظراً لأن قسم التربية الخاصة بجامعة الجوف، يضم مسارين هما مسار إعداد الطلاب للتدريس للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ومسار إعداد الطلاب المعلمين للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

### بحوث ودراسات سابقة:

أجرى «على»، و«الغنام» (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى تحديد أهم مهارات التدريس الابتكاري اللازم توافرها في مجال العلوم لدى الطلاب المعلمين، وإلى وضع برنامج تعليمي لإكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الابتكاري في مجال العلوم، بالإضافة إلى التعرف على مدى فعالية البرنامج في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الابتكاري في مجال العلوم وتنمية كل من اتجاهاتهم نحوه والتفكير الابتكاري لدى تلاميذهم.

واستخدم الباحثان الأدوات التالية: مقياس مهارات التدريس الابتكاري، ومقياس الاتجاه نحو التدريس الابتكاري، واختبار التفكير الابتكاري في العلوم من إعدادهما. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية قوامها (٤٥) طالباً من طلاب الفرقة الثالثة شعبة التعليم الابتدائي "تخصص علوم" بكلية التربية بالمنصورة، وهم الذين تلقوا البرنامج المقترح، وطبق عليهم مقياس مهارات التدريس الابتكاري، ومقياس الاتجاه نحو التدريس الابتكاري؛ ومجموعة ثانية من تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية عددها (١٢١) تلميذاً وتلميذة، طبق عليهم اختبار التفكير الابتكاري، وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج المقترح فعال في إكساب الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي مهارات التدريس الابتكاري في مجال العلوم، كما أنه فعال في تنمية اتجاهات الطلاب المعلمين "تخصص علوم" بشعبة التعليم الابتدائي

نحو التدريس الابتكاري، علاوة على ذلك فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي للتفكير الابتكاري فى العلوم لصالح المجموعة التجريبية، مما دل على فاعلية البرنامج في تنمية التفكير الابتكاري لدى التلاميذ الذين شملتهم الدراسة.

كما هدفت دراسة «ردمان» (٢٠٠١) التعرف على أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة بكلية التربية بصنعاء باليمن، إضافة إلى التعرف على الفروق بين المعلمين قبل الخدمة في اختصاصي رياضيات وعلوم اجتماعية في أساليب التفكير. وتكونت الدراسة من عينة قوامها (٢٢٢) طالباً وطالبة من قسم الرياضيات والعلوم الاجتماعية تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (٤٧٥) طالباً وطالبة، ولقد كشفت نتائج الدراسة أن (١٢,٦%) من أفراد العينة فضلوا أسلوب التفكير التركيبي، (١٦,٧%) بينما فضل (١٣,٥%) التفكير الدافعي و(٧,٢٥%) فضلوا التفكير التحليلي و(٧,٢٥%) فضلوا التفكير المثالي، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود أي أثر لمتغير الاختصاص على أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن نمط التفكير المسيطر من بين أنماط التفكير (تفكير أحادي البعد، تفكير ثنائي البعد، تفكير ثلاثي البعد، تفكير مسطح، وغير مصنف) إنما هو التفكير أحادي البعد تلاه التفكير الثنائي والمسطح، مما يعني أن أغلب أفراد العينة يستعينون بأسلوب واحد فقط من أساليب التفكير الخمسة في جميع المواقف التي يمرون بها سواء كانت مناسبة أو غير مناسبة.

وهدف دراسة «المشرفي» (٢٠٠٣) إلى وضع برنامج تدريبي لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال. وتم استخدام كل من: المنهجين الوصفي والتجريبي. كما استخدم التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبة من الطالبات المعلمات الفرقة الثالثة في كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية؛ وكذلك عينة قوامها (٧٠) طفلاً من أطفال الروضة بالمستوى الثاني.

وقد اشتملت أدوات البحث على اختبار تحصيلي في الجانب النظري من البرنامج؛ بطاقة ملاحظة كفايات تعليم التفكير الإبداعي في الجانب العملي من البرنامج؛ اختبار التفكير الإبداعي لطفل الروضة. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال؛ وكذلك فاعلية البرنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لدى أطفال الطالبات المعلمات بالروضة في مجالات الأنشطة المختلفة (نشاط قصصي، نشاط فني، نشاط حركي، نشاط موسيقي).

وهدفت دراسة «بلسكي» (Belski, 2009) إلى تنمية مهارات التفكير ومهارات حل المشكلات لدى مجموعة من الطلاب في المرحلة الجامعية. وتم تدريب الطلاب على استخدام مبادئ نظرية «تريز» في حل مشكلاتهم التعليمية والحياتية، واستخدمت الدراسة برنامجاً مستنداً على مبادئ النظرية، أظهرت نتائج الدراسة تأثيره الإيجابي على مهارات التفكير ومهارات حل المشكلات لدى عينة الدراسة (ن=٣٤)، حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين مستوى تلك المهارات لديهم قبل وبعد تطبيق البرنامج، لصالح القياس البعدي.

وهدفت دراسة «عبد الجواد» (٢٠١٠) إلى تحديد أساليب تشجيع التفكير الابتكاري لدى معلمي اللغة العربية في الصف العاشر الأساسي بالمدارس الحكومية والخاصة، كما هدفت إلى تعرف دلالة الفروق بين تقديراتهم التي تعزى إلى متغير (الجهة المشرفة - النوع - الخبرة التدريسية)، وقد تكونت عينة من (٧٦) معلماً ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها: بلغت تقديرات معلمي الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة لأساليب تشجيع التفكير الابتكاري في الدرجة الكلية (٨١,٣٥٪) للاستبانة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين أساليب تشجيع التفكير الابتكاري تعزى لمتغيري (الجهة المشرفة: حكومية، خاصة، النوع (ذكر، أنثى)؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة في التدريس بين فئتي (أقل من ٥ سنوات) و(أكثر من ١٠ سنوات) لصالح ذوي الخبرة الأكبر.

وفي نفس الإطار، هدفت دراسة «القحفة» (٢٠١١) إلى تنمية مهارات التدريس الابتكاري لدى معلمي الرياضيات بشقيها الجانب المعرفي والجانب الأدائي، وكذلك تنمية التحصيل ومهارات التفكير الابتكاري في الرياضيات لدى تلاميذ الصف السابع في الجمهورية اليمنية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة الميدانية بعد إجراء التجربة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات في كل من الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة بين التطبيقين القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي في الجانبين المعرفي والأدائي لمهارات التدريس الإبداعي وقد أعزى الباحث هذه الفروق إلى تأثير البرنامج التدريبي الذي تم تدريبهم من خلاله على تنفيذ مهارات التدريس الإبداعي بكفاءة عالية، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الصف السابع أساسي في كل من اختبار التحصيل العلمي ومقياس مهارات التفكير الابتكاري وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في كلا الحالتين وهذا يؤكد أن التدريس الابتكاري وفقاً للبرنامج التدريبي المقترح كان له أثر كبير في تنمية التحصيل العلمي ومهارات التفكير الابتكاري في الرياضيات لدى التلاميذ.

وهدف دراسة «بربخ» (٢٠١٢) إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الابتكاري، ودلالة الفروق بين تقديراتهم لممارسة أساليب التفكير الابتكاري، التي تعزى إلى متغيري (الجنس، الخبرة التدريسية)، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة من معلمي مادة التربية الإسلامية من مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية منهم (٤٧) من المعلمين و(٥٣) من المعلمات. و(١٠٠) طالباً وطالبة (٥٠) طالب و(٥٠) طالبة تم اختيارها عن طريق العينة العشوائية البسيطة.

واستخدم الباحث استبياناً من إعدادهِ؛ للتعرف على مدى ممارسة أساليب التفكير الابتكاري لدى المعلمين، تكون من (٥٠) فقرة، تم توزيعه على (٤) مجالات؛ واستبياناً آخرًا من إعداد الباحث موجهً للطلبة مكون من (٣٢)

فقرة موزعة على (٣) مجالات. وبلغت تقديرات معلمي الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لممارسة أساليب التفكير الابتكاري في الدرجة الكلية للاستبيان (٨٣,٣٤٪). وبلغت تقديرات طلبة الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لممارسة أساليب التفكير الابتكاري لدى المعلمين في الدرجة الكلية للاستبيان (٨١,٢٤٪)، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في المجالات والدرجة الكلية لتقديرات أفراد عينة الدراسة المعلمين في دور معلمي التربية الإسلامية في ممارسة أساليب التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة لمتغير النوع لصالح الإناث ما عدا حرية التعبير عن الرأي غير دالة إحصائياً.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لأساليب ممارسة التفكير الابتكاري تعزى لمتغير الخبرة التدريسية في المجالات الأولى، والثاني، والثالث، والدرجة الكلية، بينما توجد فروق، تعزى لمتغير الخبرة في المجال الرابع بين فئتي: (أقل من ١٠ سنوات) وأكثر من ١٠ سنوات) لصالح الأخيرة.

وهدفت دراسة «العساف» (٢٠١٣) إلى معرفة اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثالثة، وعلاقته بمتغيرات: المؤهل العلمي والخبرة. وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (١٣٣) معلماً ومعلمة، وتكونت أداة الدراسة من (٤٥) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: اتجاهات المعلمين نحو تنمية قدرات التفكير الابتكاري، واتجاهات المعلمين نحو الكشف عن المهارات الابتكارية وتحديد لها لدى تلاميذهم، اتجاهات المعلمين نحو تشجيع وتبني الابتكار. وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذهم إيجابية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الطلبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة شهادة الدراسات العليا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير الابتكاري لتلاميذهم تعزى لمتغير الخبرة (سنوات الخدمة).

**تعقيب:**

المتتبع للدراسات السابقة التي تم عرضها يمكنه تحديد عديد من النقاط المفيدة للدراسة الحالية، وذلك على النحو التالي:

استهدفت بعض الدراسات معلمين على رأس عملهم بالمدارس كدراسة «القحفة» (٢٠١١)، ودراسة «العساف» (٢٠١٣). واستهدفت دراسات أخرى معلمي ما قبل الخدمة كدراسة «علي»، و«الغنام» (١٩٩٨)، ودراسة «ردمان» (٢٠٠١)، ودراسة «المشري» (٢٠٠٣).

تناولت الدراسات المهمة بالتدريس الابتكاري تخصصات عدة للمعلمين المستهدفين من تلك الدراسات، كتخصص العلوم في دراسة «علي»، و«الغنام» (١٩٩٨)، وتخصص الرياضيات في دراسة «القحفة» (٢٠١١)، وتخصص اللغة العربية في دراسة «عبد الجواد» (٢٠١٠)، وتخصص التربية الإسلامية في دراسة «بربخ» (٢٠١٢)، وتخصص الدراسات الاجتماعية في دراسة «العساف» (٢٠١٣). وقد استدلل الباحثان بتنوع تلك التخصصات على إمكانية تنمية التدريس الابتكاري لدى المعلمين في كافة التخصصات. علماً بأن الباحثين لم يجدا دراسة واحدة اهتمت بمعلمي ذوي الإعاقة العقلية أو بمعلمي ذوي صعوبات التعلم.

ظهر من خلال الدراسات السابقة أهمية التعرف على اتجاهات المعلمين نحو التدريس الابتكاري، وظهرت كذلك فروقاً في تلك الاتجاهات تبعاً للنوع، وكانت غير دالة في دراسة «عبد الجواد» (٢٠١٠)، بينما كانت دالة في دراسة «بربخ» (٢٠١٢) لصالح المعلمات، وقد لاحظ القائمان بالدراسة وجود اختلافات في نتائج الدراسات السابقة حول الفروق التي تعزى إلى النوع في اتجاهات المعلمين نحو التدريس الابتكاري، وحول أثر الخبرة التدريسية على هذه الاتجاهات، وهذا مما زاد الباحثين إقداماً على إجراء الدراسة الحالية؛ للوقوف على مدى الاختلافات التي تعزى إلى النوع، والتخصص، والخبرة في الاتجاه نحو التدريس الابتكاري لدى معلمي قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة.

## فروض الدراسة:

مما سبق عرضه من إطار نظري ونتائج دراسات سابقة، صاغ الباحثان  
فروض الدراسة على النحو التالي:

1. توجد اتجاهات إيجابية لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة نحو التدريس الابتكاري.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو التدريس الابتكاري تعزى إلى المعدل التراكمي (مرتفع، متوسط، منخفض).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو التدريس الابتكاري تعزى إلى الخبرة (خبرة التدريب الميداني، عدم ممارسة التدريب الميداني).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو التدريس الابتكاري تعزى إلى النوع (ذكور، وإناث).

## إجراءات البحث:

يعرض الباحثان إجراءات البحث الراهن على النحو التالي:  
استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

تضمنت عينة البحث الحالي مجموعة من الطلاب المعلمين المنتظمين بالمستويين السابع والثامن بقسم التربية الخاصة في جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وبياناتهم كالتالي:

## جدول (١)

## يوضح توزيع عينة البحث

المتغير	البيان	العدد	المجموع
المعدّل التراكمي	منخفض (٢ فأقل)	٢٦	٩٧
	متوسط (أكثر من ٢ إلى ما دون ٤)	٤٥	
	مرتفع (٤ فأكثر)	٢٦	
الخبرة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	قبل التدريب الميداني (المستوى السابع)	٤٨	٩٧
	أثناء التدريب الميداني (المستوى الثامن)	٤٩	
النوع	ذكور	٤٩	٩٧
	إناث	٤٨	

وهؤلاء الطلاب منتظمون بالدراسة في كلية التربية للبنين، وكلية البنات بمدينة سكاكا.

: وهي: مقياس الاتجاه نحو التدريس الابتكاري، إعداد الباحثين (انظر ملحق رقم «١»):<sup>١</sup>

تكوّن المقياس في صورته النهائية من (٦٨) مفردة، موزعة على أربعة مكونات (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التشجيع على الابتكار)، ويقابل كل مفردة ثلاثة اختيارات هي (موافق، غير متأكد، غير موافق).

تأكد الباحثان من صدق المقياس من خلال:

## أ- صدق المحكمين:

عُرض المقياس بصورته الأولية المكونة من (٨٤) عبارة على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء وجهة نظرهم في مدى وضوح التعليمات، وسلامة صياغة وصلاحيّة العبارات لقياس ما وضعت لقياسه، والتعديل بالحذف أو الإضافة

١ ملحق (١): مقياس الاتجاه نحو التدريس الابتكاري.

٢ يتوجه الباحثان بالشكر الجزيل للسادة محكمي مقياس الاتجاه نحو التدريس الابتكاري: أ. د. عبد الرحمن سيد سليمان؛ وأ. د. عادل عبد الله محمد؛ وأ. د. نائل محمد أخرس؛ ود. محمد مصطفى عبد الرازق؛ ود. سلوى رشدي.

د . محمود السعيد بدوي & د . أحمد محمد جاد المولى \_\_\_\_\_ التدريس الابتكاري منه وجهة نظر معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة

بغرض تحسين المقياس. وجاءت آراء المحكمين تؤكد وضوح التعليمات وسلامة الصياغة اللفظية ووضوحها، وأجريت جميع تعديلات المحكمين، وأصبح المقياس يتكون من (٧١) عبارة، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين على سلامة صياغة العبارة ووضوحها، ووضوح تعليمات المقياس (١٠٠٪). وبالنسبة لصلاحية كل عبارة لقياس ما وضعت لقياسه تراوحت نسب الاتفاق (من ٨٠٪ إلى ١٠٠٪) مما يدل على صلاحية كل عبارة لقياس ما وضعت لقياسه.

### ب- صدق الاتساق الداخلي:

بعد تطبيق المقياس على (٧٠) طالباً وطالبة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الجوف، تم حساب معاملات ارتباط كل عبارة بمكوناتها، والجدول التالي يوضح ذلك:

## جدول (٢)

قيمة معامل ارتباط كل عبارة من مقياس الاتجاه نحو التدريس الابتكاري بمكوناتها

المكون	رقم العبارة	معامل الارتباط	المكون	رقم العبارة	معامل الارتباط	المكون	رقم العبارة	معامل الارتباط	
الثالث الأصالة	٤٩	٠,١٤٤	الثاني المرونة	٢٥	٠,٤٨٤	الأول الطلاقة	١	٠,٤٨٤	
	٥٠	٠,٤٣٠		٢٦	٠,٥٨٨		٢	٠,٥٨٨	
	٥١	٠,٢٨٣		٢٧	٠,٣٩٧		٣	٠,٣٩٧	
	٥٢	٠,٤٥٠		٢٨	٠,٥٣٨		٤	٠,٥٣٨	
	٥٣	٠,٢٢٠		٢٩	٠,٦١٥		٥	٠,٦١٥	
	٥٤	٠,٢٥٢		٣٠	٠,٤٤٥		٦	٠,٤٤٥	
الرابع التشجيع على الابتكار	٥٥	٠,٥١٩	الثاني المرونة	٣١	٠,٣٩٤		الأول الطلاقة	٧	٠,٣٩٤
	٥٦	٠,٤٨٤		٣٢	٠,٧٠٥			٨	٠,٧٠٥
	٥٧	٠,٣٣٣		٣٣	٠,٤٩٦			٩	٠,٤٩٦
	٥٨	٠,٥١١		٣٤	٠,٥٠٨			١٠	٠,٥٠٨
	٥٩	٠,٤١٥		٣٥	٠,٥٢٧			١١	٠,٥٢٧
	٦٠	٠,٣٦٧		٣٦	٠,٥٦٠			١٢	٠,٥٦٠
	٦١	٠,٦٣٢		٣٧	٠,١٣٤			١٣	٠,١٣٤
	٦٢	٠,٣٧٠		٣٨	٠,٥٩٠			١٤	٠,٥٩٠
	٦٣	٠,٢٩٠		٣٩	٠,٣٩١			١٥	٠,٣٩١
	٦٤	٠,٢٠٢		٤٠	٠,٤٣٤			١٦	٠,٤٣٤
	٦٥	٠,٤٠٧		٤١	٠,٣٩٩			١٧	٠,٣٩٩
	٦٦	٠,٢٤٣		٤٢	٠,٤٨٨			١٨	٠,٤٨٨
	٦٧	٠,٢٤٦		٤٣	٠,٤٨٦			١٩	٠,٤٨٦
	٦٨	٠,٥٧١		٤٤	٠,٣٩٤			٢٠	٠,٣٩٤
٦٩	٠,٦٢٤	٤٥	٠,٣٠٨	٢١	٠,٣٠٨				
٧٠	٠,١٢٩	٤٦	٠,٤٥٤	٢٢	٠,٤٥٤				
٧١	٠,٦٨٩	٤٧	٠,٢٥٠	٢٣	٠,٢٥٠				
	٠,٤٦٩	٤٨	٠,٤٣٠	٢٤	٠,٤٣٠				

\*\* دال عند ٠,٠١ × دال عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا العبارات أرقام (٢٣، ٢٩، ٣٠، ٤٠، ٤٢، ٧٠) فهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)، والعبارات أرقام (١٣، ٢٥، ٤٦) غير دالة، وتم حذفهما من الصورة النهائية للمقياس، هذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وأن عبارات كل مكون ترتبط بالدرجة الكلية له، مما يدل على أن هناك اتساقاً داخلياً للمقياس.

أما حساب معامل الارتباط بين درجة كل مكون والدرجة الكلية للمقياس، فيوضحه الجدول التالي:

### جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مكون والدرجة الكلية على مقياس الاتجاه نحو التدريس الابتكاري

المكون	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
الدرجة الكلية	**٠,٩٢٣	***٠,٨١٣	**٠,٩١٢	**٠,٩٠٦

يتضح من جدول (٣) أن قيمة معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى أن هناك اتساقاً داخلياً بين درجات كل مكون والمجموع الكلي لدرجات المقياس. ويضمن ذلك على صدقه، وإمكانية استخدامه في المقياس. وبهذا يتكون المقياس في صورته النهائية من (٦٨ عبارة). وأعلى درجة يمكن الحصول عليها (٢٠٤) وأقل درجة (٦٨).

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغت العينة (٧٠) طالباً وطالبة، وقُسم المقياس إلى نصفين، وبحساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس كانت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٣٢)، ثم استُخدمت معادلة (سبيرمان. براون) لتصحيح أثر الطول فبلغ معامل ثبات المقياس (٠,٩٦٥). كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباك، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٥٢)، وهذه القيم تدل على أن المقياس يتمتع بنسب ثبات مقبولة.

**عرض النتائج ومناقشتها؛**

يمكن عرض نتائج البحث الحالي في ضوء فروضه على النحو التالي:  
ينص الفرض الأول على أنه «توجد اتجاهات إيجابية لدى معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة نحو التدريس الابتكاري».  
وللتحقق من صحة الفرض الأول، تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة، والجدول التالي يوضح قيمة "ت" بالنسبة للمكونات والدرجة الكلية للمقياس.

**جدول (٤)**

قيمة (ت) للمكونات والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التدريس الابتكاري

المؤشر الإحصائي	العدد	المتوسط الحسابي	الوسط الفرضي	"قيمة" ت
الطلاقة	٩٧	٤١,٣٥	٤٠	١,٦٤
المرونة	٩٧	٣٧,٣٩	٣٨	٠,٩٩
الأصالة	٩٧	٢٦,٠٥	٢٤	١,٩١
التشجيع	٩٧	٣٩,٨٦	٣٤	٦,٢٠**
الدرجة الكلية	٩٧	١٤٤,٦٦	١٣٦	٣,٣٣**

ويتضح من جدول (٤) أن قيمة «ت» غير دالة بالنسبة للمكون الأول، والثاني، والثالث؛ حيث بلغت (١,٦٤)، (٠,٩٩)، (١,٩١) على الترتيب، بينما كانت قيمتها بالنسبة للمكون الرابع (٦,٢٠)، والدرجة الكلية (٣,٣٣) وهما دالتان عند درجة حرية (٩٦) ومستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أن عينة البحث الحالي لديها اتجاه إيجابي نحو التدريس الابتكاري بوجه عام، على الرغم من عدم دلالة قيمة «ت» في المكونات الثلاثة الأولى (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، ويشير ذلك إلى تحقق الفرض الأول.

ويبدو أن المكون الرابع هو السبب الأبرز في ترجيح الميزان نحو الاتجاه الإيجابي، حيث تجاوز المتوسط الحسابي لهذا المكون قيمة (٣٩)، في حين أن الوسط الفرضي يساوي قيمة (٣٤)، وقد أدى ذلك إلى ميل الدرجات الكلية على مقياس التدريس الابتكاري نحو الصعود، مما جعل اتجاهات أفراد العينة إيجابية.

كما يعزو الباحثان ذلك إلى أنه يمكن أن يشجع المعلم تلاميذه على الابتكار، دون أن يمارس بالضرورة تدريساً مبتكراً، لذلك جاءت الاتجاهات نحو الطلاقة والمرونة والأصالة ليست بنفس القيمة الكبيرة التي كانت عليها الاتجاهات نحو تشجيع الابتكار لدى التلاميذ.

لكن بوجه عام. يمكن اعتبار قيم المتوسط الحسابي للمكونات الثلاثة قريبة جداً من الوسط الفرضي، أي أنها بالكاد تجاوزت هذا الوسط أو قلت عنه (فالطلاقة زادت بنقطة واحدة تقريباً عن الوسط الفرضي، بينما الأصالة أقل من الوسط الفرضي بنقطة تقريباً، وفي المرونة زادت قرابة النقطتين)، لذلك جاءت تلك القيم غير دالة.

وتختلف نتيجة التحقق من هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة «مديني» (٢٠٠٦) من وجود ارتباط بين اتجاهات المعلمين الموجبة نحو الابتكار والعمل على تنميته لدى التلاميذ، وتشجيعهم عليه.

وعلى كل حال، فإن هذا يشير إلى الحاجة الملحة لإجراء مزيد من الدراسات حول هذه النقطة، حيث يلزم التحقق من مدى الارتباط بين اتجاه المعلم نحو التدريس الابتكاري، وممارسات المعلم التي تشجع التلاميذ على الابتكار.

ينص الفرض الثاني على أنه ”لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو التدريس الابتكاري تعزى إلى المعدل التراكمي (مرتفع، متوسط، منخفض)“ . وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح ذلك الجدول التالي.

## جدول (٥)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لبيان الفروق بين المعدل التراكمي (المرتفع والمتوسط والمنخفض) درجتي الحرية (٢؛ ٩٤)

المؤشر	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف
الطلاقة	بين المجموعات	٤٣١,٥٤٤	٢	٢١٥,٧٧٢	*٣,٤٧٠
	داخل المجموعات	٥٨٤٤,٥٣٨	٩٤	٦٢,١٧٦	
	الكلية	٦٢٧٦,٠٨٢	٩٦	—	
المرونة	بين المجموعات	٣٠٢,٤٠٥	٢	١٥١,٢٠٢	*٤,٥١٤
	داخل المجموعات	٣١٤٨,٧٠٩	٩٤	٣٣,٤٩٧	
	الكلية	٣٤٥١,١١٤	٩٦	—	
الأصالة	بين المجموعات	٧٢,٣٥٤	٢	٣٦,١٧٧	١,٠٨٧
	داخل المجموعات	٣١٢٨,٣٨٨	٩٤	٣٣,٢٨١	
	الكلية	٣٢٠٠,٧٤٢	٩٦	—	
التشجيع	بين المجموعات	٢٩٨,٢٥٤	٢	١٤٩,١٢٧	٢,٠٣
	داخل المجموعات	٦٩٠٧,٠٠٣	٩٤	٧٣,٤٧٩	
	الكلية	٧٢٠٥,٢٥٧	٩٦	—	
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣٩٤٨,١٨٣	٢	١٩٧٤,٠٩١	*٣,١٥٩
	داخل المجموعات	٥٨٧٤٩,٥٩١	٩٤	٦٢٤,٩٩٦	
	الكلية	٦٢٦٩٧,٧٧٤	٩٦	—	

\*\* دال عند ٠,٠١ ، \* دال عند ٠,٠٥

يظهر من جدول (٥) وجود فروق دالة في كل من الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية، وعدم وجود فروق دالة في كل من الأصالة، والتشجيع على الابتكار، ولبيان اتجاه الفروق تم استخدام اختبار «شيفيه»، كما يوضحه الجدول التالي:

### جدول (٦)

اختبار «شيفيه» لمتوسط الفروق بين المعدلات الأكاديمية الثلاثة (منخفض - متوسط - مرتفع) في الاتجاه نحو التدريس الابتكاري

مرتفع	متوسط	منخفض	المعدل الأكاديمي	مؤشر
_____	_____	_____	منخفض (م=٣٨,٨١)	الطلاقة
_____	_____	٢,١٩	متوسط (م=٤١,٠)	
_____	٣,٥٠	*٥,٦٩	مرتفع (م=٤٤,٥٠)	
_____	_____	_____	منخفض (م=٣٥,٣٥)	المرونة
_____	_____	١,٦٨	متوسط (م=٣٧,٠٢)	
_____	٣,٠٥	*٤,٧٣	مرتفع (م=٤٠,٠٧)	
_____	_____	_____	منخفض (م=١٣٦,٠٧)	الدرجة الكلية
_____	_____	٨,٤٣	متوسط (م=١٤٤,٥١)	
_____	٨,٩٩	*١٧,٤٢	مرتفع (م=١٥٣,٥٠)	

ويبين جدول (٦) أن متوسط الفروق فيما يتعلق بالطلاقة تتجه لصالح الطلاب ذوي المعدلات المرتفعة عند مقارنتهم بالطلاب ذوي المعدلات المنخفضة؛ وذلك بمتوسط قدره (٥,٦٩) وهو دال عند (٠,٠٥)، بينما لم توجد فروق دالة بين ذوي المعدل المنخفض والمتوسط، وكذا بين ذوي المعدل المتوسط والمرتفع.

أما بالنسبة للمرونة فتميل الفروق نحو الطلاب ذوي المعدلات المرتفعة عند مقارنتهم بالطلاب ذوي المعدلات المنخفضة؛ وذلك بمتوسط قدره (٤,٧٣)، وهو دال عند (٠,٠٥)، بينما لم توجد فروق دالة بين ذوي المعدل المنخفض والمتوسط، وكذا بين ذوي المعدل المتوسط والمرتفع.

أما بالنسبة للدرجة الكلية فتتجه الفروق نحو الطلاب ذوي المعدلات المرتفعة عند مقارنتهم بالطلاب ذوي المعدلات المنخفضة؛ وذلك بمتوسط قدره (١٧,٤٢) وهو دال عند (٠,٠٥)، بينما لم توجد فروق دالة بين ذوي المعدل المنخفض والمتوسط، وكذا بين ذوي المعدل المتوسط والمرتفع.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الاتجاهات الإيجابية نحو التدريس الابتكاري ترتبط بالتحصيل لدى الطلاب المعلمين، ويؤيد ذلك نتائج دراسة «حبيب» (٢٠٠٣) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المبتكرين والطلاب غير المبتكرين في التحصيل الدراسي في اتجاه الطلاب المبتكرين، كما أن الأفراد ذوي المعدلات المرتفعة غالباً يتمتعون بقدرات عقلية عالية أو مستوى فوق المتوسط من الذكاء؛ هذه القدرات العالية انعكس أثرها في الميل نحو تأييد استخدام أساليب جديدة للتدريس، بينما لم تكن الفروق دالة بين متوسطات ذوي المعدلات المتوسطة مع كل من ذوي المعدلات المرتفعة أو المنخفضة نظراً لتقارب مستوى القدرات العقلية.

ينص الفرض الثالث على أنه ”لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو التدريس الابتكاري تعزى إلى الخبرة (عدم ممارسة التدريب الميداني في المستوى السابع، وممارسة خبرة التدريب الميداني في المستوى الثامن)“.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث استخدم الباحثان اختبار ”ت“، ويوضح ذلك الجدول التالي.

### جدول (٧)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» لدلالة الفروق بين المستويين السابع والثامن في الاتجاه نحو التدريس الابتكاري

وجه المقارنة	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	
				السابع	الثامن
الطلاقة	٤٨	٤٠,٦٧	٨,٣٨	٠,٨٢	
	٤٩	٤٢,٠٢	٧,٨١		
المرونة	٤٨	٣٦,٩٦	٥,٧٨	٠,٧٠	
	٤٩	٣٧,٨٢	٦,٢٣		
الأصالة	٤٨	٢٥,٠٠	٥,٦٠	١,٧٩	
	٤٩	٢٧,٠٨	٥,٨١		
التشجيع على الابتكار	٤٨	٣٩,٠٤	٩,٢٦	٠,٩٣	
	٤٩	٤٠,٦٧	٨,٠٥		
الدرجة الكلية	٤٨	١٤١,٦٧	٢٦,١٧	١,١٤	
	٤٩	١٤٧,٥٩	٢٤,٨٦		

يُوضّح جدول (٧) عدم وجود فروق دالة في المكونات والدرجة الكلية للاتجاه نحو التدريس الابتكاري تعزى إلى الخبرة الميدانية في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ويُرجع الباحثان ذلك إلى التقارب بين المستويين السابع والثامن في الفترة الزمنية، فرغم أن طلاب وطالبات المستوى السابع لم تتوفر لهم فرصة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أنهم حصلوا على درجات متقاربة مع أقرانهم في المستوى الثامن الذين توفرت لهم فرصة التدريب الميداني في برامج ومدارس التربية الخاصة. وذلك بسبب قصر المدة الزمنية لهذا التفاعل فهي لا تتعدى الفصل الدراسي؛ مما جعل المجموعتين في مستويات متشابهة من الاتجاه نحو التدريس الابتكاري.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة «العساف» (٢٠١٣) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الاتجاه نحو التدريس الابتكاري تعود إلى خبرة المعلمين في التدريس، في حين تختلف هذه النتيجة مع دراستي كل من «عبد الجواد» (٢٠١٠)؛ و«بربخ» (٢٠١٢) حيث أكدت نتائجهما على وجود فروق دالة ترجع إلى الخبرة.

ويُرجع الباحثان اختلاف النتيجة الحالية مع هاتين الدراستين إلى الفترات الزمنية الكبيرة التي قضاها المعلمون في التدريس، حيث تمت المقارنة فيهما بين الخبرة الأقل من خمس سنوات والأكثر من عشر سنوات، في حين أن الفارق الزمني بين طلاب المستويين السابع والثامن في الخبرة لا يتعدى ستة شهور في الدراسة الحالية، وهذا هو السبب الأبرز في عدم وجود فروق دالة بينهما في الاتجاه نحو التدريس الابتكاري لذوي الاحتياجات الخاصة.

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو التدريس الابتكاري تعزى إلى النوع (ذكور، وإناث).

وللتحقق من صحة الفرض الرابع استخدم الباحثان اختبار "ت" Test t، ويوضح ذلك الجدول التالي.

### جدول (٨)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت"

لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو التدريس الابتكاري

وجه المقارنة	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)
الطلاقة	٤٩	٤٤,٦١	٦,٦٤	**٤,٣٨
	٤٨	٣٨,٠٢	٨,١٣	
المرونة	٤٩	٣٩,٧٥	٥,٣٦	**٤,٢٦
	٤٨	٣٤,٩٧	٥,٦٨	
الأصالة	٤٩	٢٧,٤١	٤,٨٠	**٢,٤٠
	٤٨	٢٤,٦٧	٦,٣٨	
التشجيع على الابتكار	٤٩	٤٢,٥٣	٧,٠١	**٣,٢١
	٤٨	٣٧,١٤	٩,٣٨	
الدرجة الكلية	٤٩	١٥٤,٣١	١٩,٦٩	**٤,٠٥
	٤٨	١٣٤,٨١	٢٧,٢٤	

يُوضَح جدول (٨) أن قيمة «ت» المحسوبة دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الذكور والإناث في المكونات والدرجة الكلية للاتجاه نحو التدريس الابتكاري. وعليه تم رفض الفرض الرابع، وبمراجعة قيمة المتوسطين وُجد أن الفروق في اتجاه الذكور، وتعني هذه النتيجة أن اتجاه الطلاب نحو التدريس الابتكاري أكثر إيجابية من الطالبات.

وتختلف نتيجة البحث الحالي في هذا الصدد مع دراسة «عبد الجواد» (٢٠١٠) التي توصلت إلى عدم وجود فرق دالة بينهما، كما تختلف أيضا مع دراسة «بربخ» (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن هناك فروقا دالة لصالح الإناث.

ويرجع الباحثان اختلاف النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة إلى طبيعة مجتمع البحث الحالي، فالبيئة السعودية تتسم بأعراف وتقاليد وعادات، من شأنها أن تجنّب الطالبات المعلمات كثيرا من مواقف التفاعل التي تتعرض لها الطالبات المعلمات في غزة بفلسطين، مما يولد تفاوتًا في القدرة على إنتاج الأفكار التدريسية بطلاقة ومرونة، نتيجة التفاوت في الخبرات السابقة التي تعرضن لها.

ويشير ذلك إلى أهمية إجراء مزيد من البحوث والدراسات لتنمية الاتجاه نحو التدريس الابتكاري لدى طالبات قسم التربية الخاصة بجامعة الجوف.

## توصيات:

في إطار نتائج البحث الحالي، يوصي الباحثان بما يلي:

- الاهتمام بتنمية الاتجاه نحو التدريس الابتكاري في تحسين قدرات المعلمين من حيث تعاملهم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تضمين برامج إعداد المعلمين مكونات من شأنها تنمية هذا الاتجاه لديهم.
- التركيز على الابتكار عند التدريس في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.

### بحوث مستقبلية مقترحة:

- تنمية الاتجاه نحو التدريس الابتكاري لدى معلمات قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة.
- برامج تدريبية لتحسين مهارات التدريس الابتكاري لدى طلاب وطالبات أقسام التربية الخاصة.
- الكشف عن دلالة متغيرات أخرى لم يتناولها البحث الحالي في الاتجاه نحو التدريس الابتكاري، مثل متغير التخصص.
- برامج تدريبية لتحسين مهارات محددة تساعد على الابتكار في التدريس، مثل مهارة الطلاقة، أو مهارة المرونة، أو مهارة الأصالة.
- تنمية مهارات التدريس الابتكاري لدى معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة.

## المراجع

- العساف، جمال عبد الفتاح (٢٠١٣). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثالثة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، (١)، ٢٦٩-٢٩٢.
- المشرفي، انشراح إبراهيم محمد (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات الملمات بكلية رياض الأطفال. رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.
- بربخ، أشرف عمر (٢٠١٢). مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٠ (١)، ٩١-١٢٩.
- جروان، فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩). تعليم التفكير " مفاهيم وتطبيقات"، الطبعة الأولى. عمان: دار الكتاب الجامعي.
- حبيب، جاسم كريم (٢٠٠٣). التفكير الإبداعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، كلية اللغات والآداب والتربية، الجامعة اليمنية.
- ردمان، محمد سعيد غالب (٢٠٠١). أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة. مجلة الدراسات الاجتماعية، (١١)، العدد الحادي عشر، يناير- يونيو.
- روشكا، الكسندور (١٩٨٩). الإبداع العام والخاص (ترجمة) غسان عبد الحكي أبو فخر. إصدارات المجلس الوطني للثقافة والفنون، العدد (١١٤)، الكويت.
- السرور، ناديا هائل (٢٠٠٢). مقدمة في الإبداع. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- السحماوي، ابتسام محمد حسن (١٩٩٨). أساليب تربية الإبداع لتلاميذ التعليم الابتدائي في مصر. مجلة العلوم التربوية، أكتوبر.
- الشخص، عبد العزيز السيد؛ والدماطي، عبد الغفار عبد الحكيم (١٩٩٢). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الطيبي، محمد حمد (٢٠٠١). تنمية قدرات التفكير الإبداعي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العامري، شكور بنت أحمد بن خالد (٢٠١٠). تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية بسلطنة عمان. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط.

العتوم، عدنان يوسف؛ وعبد الناصر الجراح؛ وموفق، بشارة (٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: مكتبة عمان للنشر والتوزيع.

العرفج، ماهر بن محمد (٢٠٠٥). تنمية الحس الابتكاري لدى معلم المستقبل. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، اللقاء السنوي الثالث عشر، ص ٦٨١ - ٦٩٢.

القحضة، أحمد عبد الله أحمد (٢٠١١). أثر برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات قائم على مهارات التدريس الإبداعي، في تنمية التحصيل الرياضي ومهارات التفكير الابتكاري لدى طلابهم في الجمهورية اليمنية. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة أسيوط.

المناعي، شمسان؛ ومقداد، محمد (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي على الاتجاهات نحو الإبداع وتنمية التفكير الإبداعي عند تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في مملكة البحرين. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، الموهبة والإبداع منعطفات هامة في حياة الشعوب، من ١٥ إلى ١٦ تشرين الأول / أكتوبر، ص ٤١ - ٨٣.

عبد الجواد، إباد (٢٠١٠). تقييم أساليب تشجيع التفكير الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية في الصف العاشر الأساسي بالمدارس الحكومية والخاصة بغزة. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، العدد الأول، السنة العاشرة.

عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٩). تعليم التفكير ومهاراته. عمان: دار الثقافة لنشر والتوزيع.

عبد اللاه، نايف يوسف سيف (٢٠٠١). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية وأثره على تنمية الإبداع لدى تلاميذهم. رسالة ماجستير، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط.

علي، محمد السيد؛ والغنام، محرز عبده يوسف (١٩٩٨). فاعلية برنامج مقترح في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الابتكاري وتنمية اتجاهاتهم نحوه في مجال العلوم وأثر ذلك على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذهم. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد السابع والثلاثون، ١ - ٤٠.

د . محمود السعيد بدوي & د . أحمد محمد جاد المولى \_\_\_\_\_ التدريس الابتكاري منه وجهة نظر معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة

قزامل، سونيا هانم علي (١٩٩٨). برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية ”شعبة التاريخ“. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفه (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي. عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.

قناوي، هدى محمد (١٩٩٣). الطفل ورياض الأطفال. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مديني، منال إبراهيم عبد الله (٢٠٠٦). أهم المعوقات التي تحول بين معلمة رياض الأطفال وبين دورها تجاه الأطفال الموهوبين. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة المنعقد في الفترة ما بين ٢٦ - ٣٠ / ٠٨ / ٢٠٠٦ م. في الرياض بالمملكة العربية السعودية.

مصطفى، محمد فهيم (٢٠٠١). الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي. القاهرة: دار الفكر العربي.

منسي، محمود عبد الحليم (١٩٩١). علم النفس التربوي للمعلمين، الطبعة الأولى. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

مينا، فايز مراد (٢٠٠٠). الإبداع والتدريب، (المحرران) مراد وهبة، منى أبوسنة. القاهرة: دار قباء.

*Alwehaibi, Huda U (2012). A Proposed Program to Develop Teaching for Thinking in Pre-service English Language Teachers. English Language Teaching, Vol. (5), No. (7), Pp. 53- 63.*

*Belski, Louri ( 2009 ). Teaching Thinking And Problem Solving at University: Acourse On Triz. Creative And Innovation Management, v18 n2.*

*Clayburn, Climetine; Ervay, Stu; Albrecht, Nancy (2012). Attitudes of American Teachers Preparing to Become Administrators toward Teaching Creative Strategies. Social Sciences & Humanities, Vol.3 No.1, PP. 24-29.*

*Wikipedia (2013). <http://ar.wikipedia.org/wiki>*

## اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب «بعرعر» نحو ذوي الإعاقة وعلاقتها ببعض المتغيرات إعداد

د/ أحمد سعيد أحمد محمد بركات  
أستاذ التربية الخاصة المساعد  
كلية التربية والآداب  
جامعة الحدود الشمالية - عرعر

### الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد مقياس للاتجاهات نحو ذوي الإعاقة بصفة عامة، تتحقق له دلالات صدق وثبات مقبولة، وذلك لاستقصاء اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب «بعرعر» جامعة الحدود الشمالية نحو ذوي الإعاقة، وتحديد اختلافها في ضوء تخصصات الدراسة (تربوية / أكاديمية)، والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي/رابع - سابع)، والنوع (ذكور، إناث). وترجع أهمية الدراسة إلى أنها تلقي الضوء على فئة من أهم فئات المجتمع، ألا وهي فئة الشباب الجامعي الذي يمثل العنصر الحاسم في كل ما يطرأ على المجتمعات والأمم من تقدم وازدهار. وقد استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو ذوي الإعاقة من إعدادة، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٠٩) من طلبة كلية التربية والآداب بعرعر بواقع (١٤٠) طالبة، و(١٦٩) طالباً. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة لدى طلبة كلية التربية والآداب بعرعر، حيث كانت الاتجاهات إيجابية من الذكور والإناث على جميع أبعاد المقياس باستثناء بُعدي (الدمج، والتشغيل) التي كانت اتجاهات الذكور فيها متوسطة.
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير النوع (ذكور - إناث) لدى طلبة كلية التربية والآداب «بعرعر»، حيث

د . أحمد سعيد أحمد محمد ————— اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" نحو ذوي الإعاقة

كانت الفروق لصالح الإناث في أبعاد ( التعامل ، الزواج ، التشغيل ، والاتجاه ككل ) ، ولم تكن هناك فروق بين الذكور والإناث في باقي أبعاد المقياس وهي: (الزواج ، الدمج ، الحقوق).

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي ( تربوي ، أكاديمي) لدى طلبة كلية التربية والآداب «بعرعر» ، إلا في بُعد الزواج حيث كانت الاتجاه لصالح غير التربويين .

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير المعدل الدراسي (أقل من ٣- أكثر من ٣) لدى طلبة كلية التربية والآداب «بعرعر».

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (المستوي الرابع - المستوى السابع) لدى طلبة كلية التربية والآداب «بعرعر» .

**الكلمات المفتاحية : الاتجاه ، المعوقون .**

### **Abstract**

The present study aimed to develop a measure of attitudes toward people with disabilities in general, realized his connotations validity and reliability is acceptable, in order to investigate trends in students of the Faculty of Education and Arts, "Arar" University northern border toward people with disabilities, and to identify different in light of the disciplines of study (educational / academic), and the average cumulative and academic level / fourth - seventh), and type (male, female). The importance of the study that it sheds light on the category of the most important segments of society, namely the category of university students, who represents the decisive element in all that occurs to the communities and nations from the progress

and prosperity. The researcher used measure of the trend towards people with disabilities to set it up, and the basic study sample consisted of 309 students from the Faculty of Education and Arts by Arar (140 students), and (169) students.

The study found a range of results are:

1. There are no statistically significant differences in the trend toward students with disabilities at the Faculty of Education and Arts Arar, where the positive trends of males and females on all dimensions except for the scale dimensions (integration, and operation), which was a medium where male attitudes.
2. The presence of statistically significant differences in the trend toward people with disabilities, according to the variable type (males - females) among the students of the Faculty of Education and the Arts, "Arar", where the differences in favor of females in dimensions (dealing, marriage, operating, and the trend as a whole), and there were no differences between males and females in the rest of the dimensions of the scale, namely: (marriage, mergers, rights).
3. There are no statistically significant differences in the trend toward people with disabilities, according to the variable of academic specialization (educational, academic) among the students of the Faculty of Education and the Arts, "Arar", but in after marriage, where the trend was in favor of non-educators.
4. There are no statistically significant differences in the trend toward people with disabilities, according to a variable rate school (less than 3 - more than 3) among the students of the Faculty of Education and the Arts, "Arar."

د . أحمد سعيد أحمد محمد ————— اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" نحو ذوي الإعاقة

5. There are no statistically significant differences in the trend toward people with disabilities, according to the variable Study level (Level IV - Level VII) to the students of the Faculty of Education and the Arts, "Arar."

**Keywords:** Attitude, Handicapped ..

### المقدمة :

يُعد تغيير الاتجاه وسيلة مهمة للحد من العديد من المشكلات التي يعاني منها الإنسان المعاصر، ومن ثم تكتسب بحوث تغيير الاتجاه أهميتها ؛ نتيجة لتطبيقاتها الحيوية في مجالات الحياة المختلفة، بل إن العلاج النفسي في معنى من معانيه هو محاولة لتغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته، ونحو الآخرين، ونحو عالمه (مليكة، ١٩٩٨ : ٤٠) .

وترى (جودة، ٢٠٠١ : ١٢) أن الاتجاهات كعوامل هامة في بناء شخصية الفرد لا يمكن فصلها عن القضايا والمواقف الاجتماعية، والسياسية الموجودة في المجتمع .

ويؤكد (خليفة، ومحمود، ١٩٩٤ : ١٧١) على أهمية الاتجاهات في عالمنا اليوم، الذي يسوده اعتقاد بأن العامل المهم وراء المشكلات هو الإنسان، مما يستوجب حلولاً لهذه المشكلات تركز عليه بالدرجة الأولى، وأن تغييره يُعد وسيلة لجعل الأفراد يتصرفون بطريقة مرغوبة اجتماعياً .

ولقد اختلفت اتجاهات الأفراد والجماعات عبر العصور نحو ذوي الإعاقة ، وتباينت من السلبية إلى الإيجابية، ولا يختلف أحد على أن كثيراً من الأفراد لديهم اتجاهات سلبية نحو ذوي الإعاقة، والتي ربما ترجع إلى مجموعة من المفاهيم الخاطئة الخاصة بذوي الإعاقة، وفي هذا الصدد يذكر (الشخص، ١٩٩٤ : ٧٧) أن هناك اعتقاداً سائداً بين الناس منذ زمن بعيد، بأن ذوي الإعاقة يختلفون سلباً عن أقرانهم العاديين في كثير من الخصائص الشخصية، فهم أكثر اتكالية وانعزالياً، وعرضة للإحباط وال فشل، كما تشيع بينهم

الاضطرابات السلوكية، والانفعالية، ومثل هذه النظرة المحدودة للمعوقين، قد تؤدي إلى تدني نظرة العاديين لهم، ومن ثم فلا يتوقعون منهم الكثير، مما يدفعهم إلى تقليل الفرص أمامهم، وعدم تعريضهم للخبرات المناسبة التي تؤهلهم لممارسة أنشطة الحياة العادية بصورة مستقلة، أو حتى المشاركة فيها، ولعل ذلك يعبر عن الاتجاهات السلبية التي يكوّنها الأفراد العاديون نحو ذوي الإعاقة.

ويرى كل من (عسليّة، وجودة، ٢٠٠٥: ٨٦) أنه بالرغم من تطور الاتجاهات السلبية إلى الإيجابية نحو ذوي الإعاقة، إلا أن الاتجاهات السلبية نحوهم ما زالت موجودة لدى الأفراد والمؤسسات. وقد يجد المتأمل في نشئة الأفراد العاديين نحو ذوي الإعاقة بفئاتهم المختلفة مدى سلبية هذه الاتجاهات سواء في المدارس أو الجامعات أو العمل أو المنازل، وعندما يشعر المعوقون بسلبية الاتجاهات نحوهم ورفض الناس لهم؛ فإن ذلك يؤثر بالضرورة على نموهم الشخصي والاجتماعي، كما يسفر عن تكوين مفهوم سلبي لديهم عن ذاتهم، وانخفاض مستويات طموحهم، وقد يحجمون عن المدرسة أو الجامعة أو العمل أو المجتمع بصورة عامة.

### مشكلة الدراسة :

استأثر الاهتمام بذوي الإعاقة جهوداً كبيرة من الحكومات والعلماء والهيئات، ونشطة البحوث والدراسات التي اهتمت بذوي الإعاقة ورعايتهم عامة وبدراسة الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة خاصة، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أهمية تقديم البرامج لتحسين الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة، ودراسات اهتمت بدراسة اتجاهات الأفراد العاديين تجاه ذوي الإعاقة من بينهم دراسة لوري (Lorry, 1983)، ودراسة الشخص (١٩٨٦)، ودراسة القريطي (١٩٨٣، ١٩٩٢)، ودراسة عبد المؤمن وعبد اللطيف (١٩٩٣)، ودراسة عواد (١٩٩٤)، ودراسة الفوزان والمفلوث (١٩٩٤)، ودراسة منصور (١٩٩٥)، ودراسة الصباطي (٢٠٠١)، ودراسة الزبيدي وكاظم (٢٠٠٥)، ودراسة عسليّة وجودة (٢٠٠٥)، ودراسة الصرايرة والشعلان (٢٠١١) وغيرها،

د . أحمد سعيد أحمد محمد ————— اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" نحو ذوي الإعاقة

وتهدف كل هذه الدراسات إلى إلقاء مزيد من الضوء على خصائص كل إعاقة لمساعدة ذوي الإعاقة على الاندماج في الحياة العامة . ودمج ذوي الإعاقة في الحياة يحتاج إلى دراسات عديدة للتعرف على اتجاهات الأفراد العاديين نحو ذوي الإعاقة ، لتدعيم الاتجاهات الإيجابية وتعديل الاتجاهات السلبية ؛ حتى لا يحدث النبذ والرفض من قبل العاديين ويزيد الأمر سوءاً وتعقيداً .

### وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية :

- ١- ما الاتجاه نحو ذوي الإعاقة لدى عينة من طلبة كلية التربية والآداب «بعرعر» جامعة الحدود الشمالية ؟
- ٢- هل توجد فروق في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير النوع ( ذكور - إناث ) لدى طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" ؟
- ٣- هل توجد فروق في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي ( تربوي ، تربية خاصة - أكاديمي ، لغة عربية ، لغات وترجمة ، دراسات إسلامية ) لدى طلبة كلية التربية والآداب «بعرعر» ؟
- ٤- هل توجد فروق في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير المعدل الدراسي ( أقل من ٣- أكثر من ٣ ) لدى طلبة كلية التربية والآداب «بعرعر» ؟
- ٥- هل توجد فروق في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (المستوي الرابع - المستوى السابع ) لدى طلبة كلية التربية والآداب «بعرعر» ؟

### أهداف الدراسة :

- ١- تهدف الدراسة إلى إعداد مقياس للاتجاهات نحو ذوي الإعاقة بصفة عامة ، تتحقق له دلالات صدق وثبات مقبولة ، تدعم استخدامه في مجال التعرف على تلك الاتجاهات سواء في مجال التطبيقات العملية أو الدراسات النظرية ذات العلاقة .
- ٢- تهدف الدراسة أيضاً إلى استقصاء اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب «بعرعر» جامعة الحدود الشمالية نحو ذوي الإعاقة بصفة عامة ، وتحديد

اختلافها في ضوء تخصصات الدراسة ( تربوية / أكاديمية ) تربوية :  
تربية خاصة ( أكاديمية : لغة عربية ، لغة انجليزية ، دراسات إسلامية )  
، المعدل التراكمي للطالب أو الطالبة ( المستوى الدراسي / رابع - سابع ) .

### أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب بمدينة «عرعر» تجاه ذوي الإعاقة بصفة عامة، وذلك من أجل اتخاذ الإجراءات اللازمة عند محاولة دمج ذوي الإعاقة في المجتمع . بالإضافة إلى ما سبق فإن الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة من شأنها أن تسهم في تهيئة المناخ الاجتماعي المناسب لتقديم البرامج الخدمية العلاجية ، والاجتماعية والتربوية ، والتأهيلية الخاصة بذوي الإعاقة ، وبتكريس الجهود اللازمة لإتاحة فرص الحياة والتأهيل والعمل والتفاعل مع أقرانهم العاديين إلى أقصى ما تسمح به إمكانياتهم وقدراتهم ، في ظروف وبيئات أقل تعقيداً ، ويغلب الظن بأن الاتجاهات السلبية لا تؤدي سوى إلى خلق ظروف معاكسة معوقة لذلك كله .

ومن هنا فإن لهذه الدراسة أهميتها في كونها تلقي الضوء على فئة من أهم فئات المجتمع ، ألا وهي فئة الشباب الجامعي الذي يمثل العنصر الحاسم في كل ما يطرأ على المجتمعات والأمم من تقدم وازدهار، خاصة وأن الشباب هم آباء المستقبل ، ومعلمو الأجيال القادمة ، لذلك فإن معرفة اتجاهاتهم نحو ذوي الإعاقة تمثل نقطة انطلاق لتدعيم اتجاهاتهم الإيجابية، وبالتالي يتوقع من هذه الفئة التأثير الفعال في تشكيل معتقدات وقيم الأجيال القادمة .

### مصطلحات الدراسة :

#### الاتجاه Attitude :

عبارة عن استعداد مكتسب يتسم بالاستقرار والثبات إلى حد ما لمعارف الفرد ، ومشاعره ، وسلوكه إزاء موضوعات ، أو قضايا معينة ويتمثل في درجات من القبول أو الحياد أو الرفض ، إزاء هذه الموضوعات والقضايا ( جودة ، ٢٠٠١ : ١٦ ) .

د . أحمد سعيد أحمد محمد ————— اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" نحو ذوي الإعاقة

### **أما المفهوم الإجرائي للاتجاه نحو ذوي الإعاقة في هذه الدراسة**

**هو :** مجموع استجابات الفرد للمواقف المختلفة التي توضح آرائه وأفكاره ، والخبرات الشخصية الإيجابية أو السلبية ، التي يحملها أفراد المجتمع (عينة الدراسة) نحو ذوي الإعاقة بصفة عامة ، والمتعلقة بالخوف من ذوي الإعاقة ، والتعامل مع ذوي الإعاقة ، ورعاية ذوي الإعاقة ، والزواج من ذوي الإعاقة ، ودمج ذوي الإعاقة ، وتشغيل ذوي الإعاقة ، وحقوق ذوي الإعاقة . والتي يُعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الفرد بعد تطبيق المقياس ، حيث تُشير الدرجة المرتفعة إلى إيجابية هذا الاتجاه ، بينما تُشير الدرجة المنخفضة إلى سلبيته .

### **المعوقون Handicapped :**

المعوق من وجهة النظر التربوية هو ذلك الفرد الذي يعاني من نقص في قدرته على التعليم بمجالاته المختلفة ، وعلى مزاولة السلوك الاجتماعي السليم نتيجة قصور جسمي أو حسي أو عقلي أو اجتماعي ، كما لا يجعله يستطيع أن يتنافس على قدم المساواة مع أقرانه في عمله أو حياته اليومية ، الأمر الذي يجعل عملية توافقه صعبة للغاية ، ولذا يصبح المعوق في أشد الحاجة إلى رعاية تربوية ونفسية واجتماعية خاصة (عبد المؤمن ، ١٩٨٦ : ١٤) .

### **الإطار النظري :**

ذهب علماء النفس إلى أن دراسة الاتجاهات هي حجر الزاوية في علم النفس الاجتماعي ، بل إن بعضهم مثل توماس وزنانيكي قالوا إن علم النفس الاجتماعي ما هو إلا الدراسة العلمية للاتجاه ( القريطي ، ١٩٩٢ : ٣) .

### **وللاتجاه عدة وظائف هي :**

**أولاً : تكيفية ،** إذ تُسهم في تكيف الفرد مع البيئة التي يوجد فيها ، وتزوده بالقدرة على التكيف مع المواقف المتعددة التي يواجهها ، وذلك من خلال تفاذي الأخطار المتوقعة .

**ثانياً : دفاعية ،** حيث تقوم الاتجاهات بوظيفة دفاعية من خلال حماية الفرد لذاته وخفض القلق والتوتر لديه (Goldenson,1970:12) .

**ثالثاً : التعبير عن القيمة** من خلال تمثل قيم الجماعة التي يندمج فيها الفرد ، ويتعلم منها ما يمكن أن يسلكه وما لا يجب أن يسلكه .

**رابعاً : للاتجاه وظيفة معرفية** ، تعمل على تلخيص معارفنا، وتعطينا دليلاً مبسطاً وعملياً للسلوك المناسب نحو أشياء معينة (دوبدار ، ١٩٩٤ : ١٢٢) .

### **الاتجاه نحو ذوي الإعاقة Attitude Toward Handicapped :**

بنظرة سريعة على الاتجاه نحو ذوي الإعاقة بفئاتهم المختلفة يتضح أن ، نظرة المجتمع قديماً كانت نظرة غير إنسانية للمعوقين ، إذ كان الأطفال ذوي الإعاقة يُعزلون عن غيرهم من الأطفال ، ولا يجب عليهم الاختلاط بالأطفال العاديين ، وكانت الإساءة للمعوقين تتم في بعض الثقافات من منطلق الحفاظ على الصالح العام وصحة ورفاهية المجتمع ، وبذلك فقد كان هناك اتجاه للتخلص من ذوي الإعاقة سواءً بتركهم وحيدين حتى يموتوا في الغابات أو في الصحاري أو الجبال أو غيرها من الطرق الغير آدمية . وقد أعلن أرسطو أن أي شيء قد يكون به عيب أو نقص لا يمكن أن نسمح له بأن ينمو ويكبر، وأصبح بذلك قانون في اليونان ( يؤدي إلى قتل العديد من الأطفال غير الكاملين ، الذين يكونون في حالة إعاقة ) ( أمين ، ١٩٩٩ : ٤٣-٤٤) .

وقد أثبتت الدراسات الحديثة أن الأطفال الذين تعرضوا للإيذاء كان آباؤهم يرون أنهم متخلفون في نموهم وفهمهم بطئ ، وسيئون (Daniel,1997:249).

والعناية بطفل لديه إعاقة في أي جانب صعب للغاية ، ويمثل ضغوطاً عاطفية وجسمية ومالية للوالدين ، مما يزيد من قابلية هؤلاء الأطفال للإيذاء (Martin,1980:21).

### **الدراسات السابقة :**

— دراسة الشخص (١٩٨٦) ، والتي هدفت إلى استقصاء اتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو ذوي الإعاقة بفئاتهم المختلفة مستخدماً عينة قوامها (١٤٤) فرداً (٩٨ ذكراً - ٤٦ أنثى) ، في عمر زمني ما بين

د . أحمد سعيد أحمد محمد ————— اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" نحو ذوي الإعاقة

( ٢٥-٥٥ ) عاماً ، وتراوحت خبرتهم في العمل ما بين ( ٥ - ٢٠ ) عاماً ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها : تميزت اتجاهات العاملين في مجال التعليم بصورة عامة بالإيجابية نحو ذوي الإعاقة ، وأن اتجاهات العاملين مع التلاميذ العاديين ( في المدارس العادية التي لا تضم معوقين ) أكثر إيجابية نحو ذوي الإعاقة من اتجاهات العاملين مع المعاقين عقلياً ، وأقل إيجابية بالنسبة لاتجاهات العاملين مع ذوي الإعاقة البصرية - بينما لم تختلف في الدرجات عن اتجاهات العاملين مع ذوي الإعاقة السمعية نحو ذوي الإعاقة ، وأن اتجاهات العاملين مع المكفوفين والعاملين مع الصم أكثر إيجابية نحو ذوي الإعاقة بالمقارنة باتجاهات العاملين مع المتخلفين عقلياً .

— دراسة السرطاوي (١٩٨٧) ، والتي أجريت على عينة بلغت (٢٥٢) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من المسجلين في مرحلة البكالوريوس بكلية التربية جامعة الملك سعود ، وذلك بغرض التعرف على اتجاهات طلاب كلية التربية نحو المتخلفين عقلياً وعلاقته ببعض المتغيرات (التخصص ، والمستوى الدراسي ، والمعدل التراكمي) ، واستخدم الباحث مقياس القريوتي للاتجاهات نحو المتخلفين عقلياً ، ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة : وجود فروق دالة بين طلاب المستوى الدراسي الثالث نحو المتخلفين عقلياً واتجاهات أقرانهم في المستوى الأول ، لصالح الطلاب في المستوى الثالث ، وجود فروق دالة في التخصص والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي على اتجاهات الطلاب نحو ذوي الإعاقة ، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب تخصص علم النفس الذين كانت لديهم اتجاهات ايجابية نحو ذوي الإعاقة عقلياً ، واتجاهات طلاب التخصصات الأخرى ، كما كان لمتغير المستوى الدراسي أثر دال إحصائياً حيث كانت اتجاهات الطلاب ايجابية عند ذوي المستوى الدراسي المرتفع .

— دراسة ساتشر satcher (١٩٩٢) التي هدفت إلى معرفة الفروق في اتجاهات طلاب علوم الإدارة نحو ذوي الإعاقة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٣) طالباً في ثلاثة من الجامعات الأمريكية الكبرى ، واستخدم الباحث مقياساً

مطوراً لجمع البيانات حول اتجاهات طلاب الجامعة نحو ذوي الإعاقة، ودلت النتائج على وجود فروق في الاتجاهات بين الطلبة الأمريكيان البيض والسود لصالح الطلبة البيض .

— دراسة القريطي (١٩٩٢) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعاقين ( بصرياً - عقلياً - سمعياً - حركياً) وذوي الإعاقة عموماً في ضوء اختلاف نوع الكلية والنوع والصلة بالمعوق من عدمها وتحديد هذه الفروق وذلك على عينة قوامها (٣٤١) طالباً وطالبة ( منهم ١٦٧ ذكراً و ١٧٤ أنثى ) من الفرق النهائية بكليات التربية والخدمة الاجتماعية والتجارة، وإدارة الأعمال بجامعة حلوان . وقد طبق مقياس الاتجاهات نحو المعاقين من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى اختلاف اتجاهات أفراد العينة باختلاف كلياتهم، حيث كانت اتجاهات كلية التربية أكثر ايجابية . وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج منها، لا توجد فروق دالة احصائياً في اتجاهات الأفراد نحو ذوي الإعاقة سواء كان لهم صلة بالمعوق من عدمه . وجد أن اتجاهات الإناث أكثر ايجابية من اتجاهات الذكور بفروق دالة .

— دراسة القريطي (١٩٩٣) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة حلوان نحو المعاقين ( بصرياً ، سمعياً ، عقلياً ، حركياً) وتحديداتها في ضوء التخصص الدراسي والنوع، كما هدفت إلى الكشف عن التأثير المشترك للتفاعل بين متغيري الدراسة التخصص والنوع على هذه الاتجاهات، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٧٠) طالباً وطالبة ، منهم ٨٢ ذكور، و٨٨ إناث، بمتوسط عمري ٢٢,٨٣ سنة، وباستخدام مقياس الاتجاه نحو المعاقين من إعداد القريطي، توصل النتائج إلى وجود اختلاف في الاتجاه نحو الإعاقة وكان الترتيب كالتالي: المعوق بصرياً، المعوق حركياً، المعوق سمعياً، ثم المعوق عقلياً، كما اختلفت الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة باختلاف نوع التخصص بدرجة دالة احصائياً، كما تبين أن اتجاه الذكور نحو تكوين العلاقات والتفاعل مع ذوي الإعاقة سمعياً وبصرياً أكثر ايجابية من الإناث، في حين كان اتجاه الإناث نحو خصائص

د . أحمد سعيد أحمد محمد ————— اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" نحو ذوي الإعاقة

المتخلفين عقلياً والدرجة الكلية نحوهم أكثر إيجابية من الذكور ، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً للتفاعل بين متغيري التخصص والنوع على اتجاهات أفراد العينة نحو ذوي الإعاقة .

— دراسة أحمد عواد (١٩٩٤)، والتي هدفت إلى استقصاء اتجاهات طلاب كلية التربية النوعية نحو المعوقين بفئاتهم المختلفة ( بصرياً - عقلياً - سمعياً - حركياً ) ، حيث استخدمت الدراسة عينة قوامها (١٨٧) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة النهائية (٧١ ذكور - ١١٦ إناث) ، بمتوسط زمني ٢٢،٧١ سنة من الشعب المختلفة بكلية التربية النوعية بمدينة بنها . وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها : إيجابية اتجاهات طلاب كلية التربية نحو ذوي الإعاقة ، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة من حيث التخصص الدراسي ، وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة لصالح الإناث ، كما وجدت فروق دالة بين مجموعات الدراسة في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة نظراً لتفاعل التخصص الدراسي مع النوع .

— دراسة الفوزان والمغلوث (١٩٩٤) التي هدفت إلى تقصي أثر بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية للعاملين بمراكز ذوي الإعاقة ، لدى الأسرة كالتنوع والعمر والمستوى التعليمي والدخل الشهري ، ووجود معوقين لدى الأسرة ، واستخدمت الدراسة عينة قوامها (٧٩) من العاملين في مجال ذوي الإعاقة بمدينة الرياض بالسعودية ، واستخدمت الدراسة في جمع البيانات استمارة بحث أعدت خصيصاً لذلك . وتوصلت الدراسة إلى نتائج من بينها : أن للجنس أهمية في تحديد طبيعة الاتجاهات حيث ظهر أن العاملات الإناث بمراكز ذوي الإعاقة أكثر إيجابية في اتجاهاتهن نحو المقعدين من العاملين الذكور .

— دراسة شيري وآخرون Sherry (١٩٩٩) والتي هدفت إلى معرفة أثر التخصصات الأكاديمية تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والخبرة على اتجاهات الطلاب نحو تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة ، تكونت عينة الدراسة من (٢٩٤٣) طالباً وطالبة ، وتكونت الأداة من مقياس الاتجاهات نحو

تعليم المعاقين ، وطبقت عليهم في (١٩٢) معهداً للدراسات العليا موزعة على (٤٤) ولاية أمريكية ، حيث أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لذوي الخبرة الأكثر تعاملاً مع ذوي الإعاقة لصالح الإناث تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي .

— دراسة الصباطي (٢٠٠١) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات عينة من المجتمع السعودي نحو ذوي الإعاقة ( عقلياً - سمعياً - بصرياً - جسمياً) في ضوء بعض المتغيرات هي : المستوى الدراسي ، والتخصص الدراسي ، والنوع . وتم بناء مقياس الاتجاه نحو المعوقين المكون من (٧٠) بنداً وتم حساب الخصائص السيكومترية من صدق وثبات لهذا المقياس . وتم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٤٠٠) طالباً وطالبة في كلية التربية جامعة الملك فيصل ، ومن نتائج هذه الدراسة . بالنسبة للإعاقة العقلية كانت اتجاهات طلبة المستوى الرابع أكثر سلبية نحو الإعاقة العقلية لصالح طلبة التخصص العلمي ، وأن طلبة المستوى الرابع في التخصص الأدبي كانوا أكثر سلبية نحو الإعاقة السمعية ، وأن طالبات المستوى الرابع ذات التخصص الأدبي كن أكثر سلبية نحو الإعاقة البصرية أكثر من الذكور ، وكذلك في الإعاقة الجسمية .

— دراسة الزبيدي وكاظم (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى معرفة اتجاهات المجتمع العماني نحو المعاقين عقلياً ومعرفة أثر النوع ، والمستوى التعليمي ، والعمر الزمني في تلك الاتجاهات ، وتم وضع مقياس للاتجاهات نحو المعوقين عقلياً يتكون من (٤٤) فقرة (٢٢ موجبة و٢٢ سالبة) ، أما العينة فقد تكونت من (١٧١) فرداً من المجتمع العماني ، وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة يحملون اتجاهات متضاربة ، فهي إيجابية في ناحية وسلبية في ناحية ثانية ، ومحيدة في ناحية ثالثة ، فهم يريدون التعامل مع ذوي الإعاقة ويودون دمجهم في المجتمع ، ويخشون من تشغيلهم ، ولكنهم مترددون مما لهم من حقوق وواجبات . ومن جهة أخرى كانت نتائج النوع أيضاً متضاربة . فقد كانت الإناث متخوفات من ذوي الإعاقة وتشغيلهم أكثر من الذكور . وكان الذكور من ذوي التحصيل المنخفض متخوفون من

د. أحمد سعيد أحمد محمد ————— اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" نحو ذوي الإعاقة

المعاقين وتشغيلهم أكثر من الإناث من ذوي التحصيل المنخفض . ولم يكن لمتغير العمر أثر دال على تلك الاتجاهات .

— دراسة يولا سينتيرا وجيمس وردة ، Yola Centera, James Warda (2006) والتي هدفت إلى التعرف على مواقف المعلمين نحو دمج المعاقين في المدارس الحكومية ، وتم تطبيق استبياناً علي المعلمين في المدارس الحكومية والمدارس غير الحكومية ، وكذلك على مديري المدارس ، وتشير النتائج إلى أن مواقف المدرسين نحو دمج الأطفال المعوقين تعكس انعدام الثقة في كل من المهارات التعليمية الخاصة بهم، ونوعية الموظفين الذين يقدمون الدعم لهم، فهي إيجابية حول دمج هؤلاء الأطفال الذين لا يحتاجون إلى مهارات تعليمية أو إدارة إضافية من جانب المعلم ، كما أشارت النتائج إلى أن هذه الاتجاهات يجوز تعديلها بشكل كبير من خلال التدريب قبل الخدمة وطبيعة خبراتهم المهنية اللاحقة . كما أثبتت الدراسة أن اتجاهات مدراء المدارس كانت إيجابية أكثر من المعلمين تجاه الأطفال المعاقين .

— دراسة طشطوش والخزاعلة ( ٢٠١٠ ) ، والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلاب كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية في جامعة القصيم نحو المعاقين، ومعرفة مدى تأثير اتجاهات الطلاب ببعض المتغيرات: كالتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي ومكان السكن والصلة بمعاق أو عدمها . بلغ عدد أفراد الدراسة (٥٣٢) طالباً . ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداة لقياس اتجاهات الطلاب نحو المعاقين، تتوافر فيها شروط الصدق والثبات المناسبة، وتمت معالجة البيانات إحصائياً عن طريق حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الخماسي (٥) -Way ANOVA) واختبار شيفيه . أوضحت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلاب نحو المعاقين كانت إيجابية، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو المعاقين تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (لصالح طلاب تخصص التربية الخاصة)، ومتغير المستوى الدراسي (لصالح طلاب السنة الثالثة والسنة الرابعة). كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو المعاقين تعزى لاختلاف معدل الطالب التراكمي ومكان سكنه وصلته بالمعاقين.

— دراسة الصرايرة والشعلان (٢٠١١) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة مؤتة من تخصص (التربية الخاصة، الإرشاد والصحة النفسية، والتربية الرياضية) نحو الأشخاص المعاقين والفروق في اتجاهاتهم تبعاً لمتغيرات: (النوع الاجتماعي، المستوى الدراسي، والتخصص الدراسي) وتكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى (المستجدين) والسنة الأخيرة (الخريجين) في التخصصات السابقة. طبق عليهم مقياساً للاتجاهات، وبعد جمع البيانات تم استخدام تحليل التباين الأحادي، حيث أظهرت النتائج عموماً وجود اتجاهات سلبية نحو تعليم الأشخاص المعاقين، وأظهرت وجود فروق في الاتجاهات تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق في الاتجاهات تعزى للمستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الأخيرة (الخريجين)، وكذلك وجود فروق في الاتجاهات تعزى للتخصص الدراسي لصالح طلبة التربية الخاصة.

— دراسة عبدالباقي Abdelbaky (٢٠١٣) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطالب المعلم نحو الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات بين الطلاب الذين درسوا مسار التعليم الأكاديمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وبين الطلاب الذين لم يدرسوا هذا المسار، في قسم التربية الخاصة، بجامعة المجمعة للعام الدراسي ١٤٣٢ - ١٤٣٣ هـ، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الخامس الذين درسوا مسار التعليم الأكاديمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وبين الطلاب من المستوى الرابع الذين لم يدرسوا هذه المواد الأكاديمية، كما توصلت الدراسة إلى أن كلا من طلاب المستوى الرابع والخامس كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلاب المعوقين في المدارس العادية.

### تعقيب على الدراسات السابقة :

- اختلفت الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة بين السلبية والإيجابية، فاستمرت الاتجاهات بالإيجابية تجاه ذوي الإعاقة في دراسة الشخص (١٩٩٢)، وفي دراسة القريطي (١٩٩٢) وجد أن اتجاهات الإناث أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور بفرق دالة . وفي دراسة الفوزان والمغلوث (١٩٩٤) حيث ظهر أن العاملات الإناث بمراكز ذوي الإعاقة أكثر إيجابية في اتجاهاتهن نحو المقعدين من العاملين الذكور . وفي دراسة أحمد عواد (١٩٩٤)، التي توصلت إلى إيجابية اتجاهات طلاب كلية التربية نحو المعاقين ، ووجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو المعاقين لصالح الإناث .
- اختلفت الاتجاهات نحو المعاقين باختلاف نوع الإعاقة كما في دراسة الصباطي (٢٠٠١) حيث كانت اتجاهات طلبة المستوى الرابع أكثر سلبية نحو الإعاقة العقلية لصالح طلبة التخصص العلمي، وأن طلبة المستوى الرابع في التخصص الأدبي كانوا أكثر سلبية نحو الإعاقة السمعية، وأن طالبات المستوى الرابع ذات التخصص الأدبي كن أكثر سلبية نحو الإعاقة البصرية أكثر من الذكور، وكذلك في الإعاقة الجسمية.
- اختلفت الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة باختلاف التخصص الدراسي كما في دراسة الصرايرة والشعلان (٢٠١١) حيث وجدت فروق في الاتجاهات تعزي للتخصص الدراسي لصالح طلبة التربية الخاصة عن باقي التخصصات الأخرى، ودراسة عواد (١٩٩٤) التي أثبتت أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين مجموعات الدراسة في الاتجاه نحو المعاقين من حيث التخصص الدراسي، ودراسة طشطوش والخزاعلة (٢٠١٠) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو المعاقين تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (لصالح طلاب تخصص التربية الخاصة).
- وكذلك اختلفت الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة باختلاف المستوى الدراسي كما في دراسة السرطاوي (١٩٨٧) التي أسفرت عن وجود فروق دالة بين طلاب المستوى الدراسي الثالث نحو المتخلفين عقلياً واتجاهات أقرانهم في المستوى الأول، لصالح الطلاب في المستوى الثالث، ودراسة طشطوش

والخزاعلة (٢٠١٠) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو المعاقين تعزى لمتغير المستوى الدراسي (لصالح طلاب السنة الثالثة والسنة الرابعة)، ودراسة عبد الباقي Abdelbaky (٢٠١٣) التي توصلت إلى أن كلا من طلاب المستوى الرابع والخامس كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلاب المعوقين في المدارس العادية .

- اختلفت الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة باختلاف النوع كما في دراسة القريطي (١٩٩٢) التي توصلت إلى أن اتجاهات الإناث أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور بفروق دالة ، ودراسة الفوزان والمغلوث (١٩٩٤) التي أثبتت أن العاملات الإناث بمراكز ذوي الإعاقة أكثر إيجابية في اتجاهاتهن نحو المقعدين من العاملين الذكور ، ودراسة الصرايرة والشعلان (٢٠١١) التي أظهرت وجود فروق في الاتجاهات تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الإناث ، ودراسة لوري Lorry (١٩٨٣) والتي أظهرت أنه لم يكن للنوع أي تأثير على الاتجاهات ، ودراسة شيري وأخرون Sherry (١٩٩٩) التي أظهرت نتائجها وجود اتجاهات إيجابية لذوي الخبرة الأكثر تعاملًا مع ذوي الإعاقة لصالح الإناث تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي .

- كما اختلفت الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة باختلاف المعدل التراكمي كما في دراسة طشطوش والخزاعلة (٢٠١٠) ، التي من نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو المعاقين تعزى لاختلاف معدل الطالب التراكمي ، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة السرطاوي (١٩٨٧) التي أثبتت أن لمتغير المعدل الدراسي أثر دال إحصائياً حيث كانت اتجاهات الطلاب إيجابية عند ذوي المعدل الدراسي المرتفع .

### فروض الدراسة :

بعد عرض الإطار النظري والدراسات السابقة تم استخلاص فروض الدراسة فيما يلي :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة لدى طلبة كلية التربية والآداب بعمرعر.

د . أحمد سعيد أحمد محمد ————— اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" نحو ذوي الإعاقة

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير النوع ( ذكور - إناث ) لدى طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي ( تربوي ، تربية خاصة - أكاديمي ، لغة عربية ، لغات وترجمة ، دراسات إسلامية ) لدى طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير المعدل الدراسي ( أقل من ٣- أكثر من ٣ ) لدى طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (بداية البرنامج المستوي الرابع - نهاية البرنامج المستوي السابع ) لدى طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" .

### منهج البحث وإجراءاته :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي ؛ فالدراسات التي تعنى بتقييم الاتجاهات، أو تسعى للوقوف على وجهات النظر، أو تهدف إلى جمع البيانات الديمغرافية عن الأفراد، أو ترمي إلى التعرف على ظروف العمل ووسائله، كلها أمور يحسن معالجتها من خلال المنهج الوصفي. وتهدف البحوث الوصفية إلى وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها كما توجد عليه في الواقع (عدس، ١٩٩٩: ١٠١) .

### عينة الدراسة :

#### أ- عينة الدراسة الاستطلاعية :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٠٠) من طلبة كلية التربية والآداب بععرعر بواقع (٥٠) طالباً، و(٥٠) طالبة من التربويين بقسم التربية الخاصة، والأكاديميين من أقسام ( اللغة العربية- والدراسات الإسلامية - واللغات والترجمة ) .

**ب- عينة الدراسة الأساسية :**

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٠٩) من طلبة كلية التربية والآداب بعمر بواقع (١٤٠) طالبة، و(١٦٩) طالباً، من المستويين الدراسيين الرابع والسابع، والتخصص تربوي (تربية خاصة)، أكاديمي (لغة عربية، دراسات إسلامية، لغات وترجمة) والمعدل الدراسي، (أقل من ٣- أكبر من ٣).  
للعام الدراسي ١٤٣٤- ١٤٣٥ هـ. الفصل الدراسي الثاني .

**جدول (١)**

يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	البيانات	العدد
النوع	ذكور	١٦٩
	إناث	١٤٠
التخصص	تربوي	١١٠
	أكاديمي	١٩٩
المعدل	أقل من ٣	١٤٤
	أكثر من ٣	١٦٥
المستوى الدراسي	مستوى رابع	١٦١
	مستوى سابع	١٤٨
المجموع		٣٠٩

**أداة الدراسة :**

- مقياس الاتجاه نحو ذوي الإعاقة (إعداد الباحث) .

**إعداد المقياس :**

اختيرت طريقة ليكرت Likert في بناء المقياس ، نظراً لما تتميز به هذه الطريقة من دقة وفعالية وكفاية ، (Tajfel and fraser:1984) (Oppenheim :1978) وفيما يتعلق بقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة ، فإن ما يهمنا هو التعرف على نمط الاتجاه Attitude patterning ، ودرجته . وعليه فإن التعرف على درجة سلبية أو إيجابية اتجاه الفرد ، تعتبر أساسية في

د . أحمد سعيد أحمد محمد ————— اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" نحو ذوي الإعاقة  
هذا المجال . ولا يتم التوصل إلى ما سبق إلا إذا توافرت في أداة القياس صفتان  
أساسيتان هما :

- ١- **التعمق والشمولية في القياس** ، من خلال اشتغال المقياس على فقرات ،  
قد لا تبدو دلالاتها الظاهرة متعلقة بموضوع الاتجاه .
- ٢- **إمكانية إعطاء درجات مختلفة للاستجابات المختلفة** لتعزيز القدرة  
التمييزية للمقياس ، من خلال قدرته على الكشف عن الفروق المختلفة  
بين الأفراد في اتجاهاتهم .

وتعتبر طريقة ليكرت من أهم الطرق التي توفر الخاصيتين السابقتين  
(Elms:1976).

إن خطوات بناء مقياس اتجاهات على طريقة ليكرت ، كما أوردها  
(Oppenheim :1978) تسير وفق التسلسل التالي :

- ١- تطوير قائمة بعدد كبير من الفقرات .
- ٢- تجريب هذه الفقرات على عينة من المفحوصين .
- ٣- استخراج الترابطات الداخلية بين الفقرات والدرجة الكلية .
- ٤- اختيار الفقرات ذات الترابطات العالية مع الدرجة الكلية لتكوين الصورة  
النهائية من المقياس .

قبل البدء في إعداد فقرات المقياس موضوع الدراسة ، تم الاطلاع  
على الأسس النظرية في بناء مقاييس الاتجاهات . وتمت مراجعة العديد من  
المقاييس ذات العلاقة وأهمها :

مقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة لفراج والحاروني (١٩٩٩)،  
ومقياس الاتجاهات نحو المتخلفين عقلياً للقريوتي (١٩٨٨) ، ومقياس الاتجاه  
نحو المعاقين لإبراهيم الصباطي (٢٠٠١) ، ومقياس الاتجاه نحو المعاقين  
للمصمادي والسرطاوي (١٩٩٦) .

**الخصائص السيكومترية للمقياس :****أولاً : الصدق :**

تكون المقياس في صورته الأولى من (٩٨)، عبارة وبعد التحكيم للمقياس من قبل عدد من أساتذة التربية الخاصة وعلم النفس وعددهم (٨)، وفي إطار نتيجة المحكمين الثمانية أخذ الباحث بجميع الملاحظات والتعديلات المطلوبة حول وضوح العبارات وسلامتها اللغوية، وكذلك مدى ارتباطها الوثيق بالأبعاد الرئيسية للمقياس، وقد ترتب على ذلك وضع المقياس في صورته النهائية، حيث تم حذف العبارات التي قلت نسبة الاتفاق حولها عن ٨٠٪، وهي ٢٨ عبارة، وأصبح المقياس يتكون من (٧٠) عبارة مقسماً إلى سبعة أبعاد هي :

**١- البعد الأول : الخوف من ذوي الإعاقة:** وهو عبارة عن خوف أو هلع أو قلق من الشخص المعوق والنظر إليه على أنه سبب في تأخر المجتمع، وأنه عبء على غيره، وأن وجوده في الأسرة هو عقاب من الله لتلك الأسرة، وهو خوف لا يبرره الواقع ولا المنطق. ويمثل هذا البعد العبارات من (١-١٢).

**٢- البعد الثاني : التعامل مع ذوي الإعاقة :** وهو الظهور مع ذوي الإعاقة أمام الناس ومصادقتهم، والترحيب بإقامة علاقات اجتماعية معهم، وتواجدهم في جميع الأماكن المتاحة للعاديين أو رفضهم لذلك، ويمثل هذا البعد العبارات من (١٣-٢١).

**٣- البعد الثالث : الزواج من ذوي الإعاقة :** وهو ارتباط الشاب أو الفتاة بإنسان معوق وتقبل الإنجاب منه، أو رفضهما لذلك، خشية النظرة السلبية من المحيطين والمجتمع، ويمثل هذا البعد العبارات من (٢٢-٢٧).

**٤- البعد الرابع : حقوق ذوي الإعاقة :** وهو توفير الرعاية الصحية والتربوية والتأهيلية والنفسية والاجتماعية الشاملة للمعوقين، مع توفير المعينات التعويضية المساعدة لهم في حياة كريمة، ويمثل هذا البعد العبارات من (٢٨-٤٠).

د . أحمد سعيد أحمد محمد ————— اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" نحو ذوي الإعاقة

**٥- البعد الخامس : رعاية ذوي الإعاقة :** وهي توفير كل وسائل الاستمتاع بجميع مظاهر الجمال ، والمشاركة في الأنشطة وتوفير كل احتياجاته دون أن يطلب ، والثقة في قدراته ، ويمثل هذا البعد العبارات من ( ٤١- ٥٢ ) .

**٦- البعد السادس : دمج ذوي الإعاقة :** وهو تقديم مختلف أنواع الخدمات والرعاية للمعوقين من ذوي الحاجات الخاصة في بيئة الأفراد العاديين ، وهذا يعني عدم عزل هؤلاء الأفراد في مؤسسات خاصة عن أقرانهم العاديين : ويمثل هذا البعد العبارات من ( ٥٣- ٦١ ) .

**٧- البعد السابع : تشغيل ذوي الإعاقة :** وهو وسيلة لكسب العيش الكريم ، والاعتماد علي الذات والاستقرار، وتحقيق المنزلة الاجتماعية ، ويكون مرتبط بالتدريب الذي تلقاه المعوق ، وله علاقة بميوله واستعداداته وقدراته وعدم التمييز بينه وبين العاديين ، ويمثل هذا البعد العبارات من ( ٦٢- ٧٠ ) .

وتكوّن المقياس من عبارات إيجابية ، وعبارات سلبية ، أما العبارات الإيجابية فهي أرقام ( ١٣، ١٥، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٢٧، ٢٨، ٣٤، ٣٧، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٨، ٥٣، ٥٦، ٥٧، ٦٠، ٦٢، ٦٤، ٧٠ ) ومجموعهم ( ٢١ ) عبارة ، أما باقي العبارات فهي سلبية وعددها ( ٤٩ ) عبارة .

**ثانياً : الاتساق الداخلي :** تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه ، وارتباط كل عبارة ومجموع درجات المقياس ككل ، وارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية ، وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها :

**١- معامل ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه :**

جدول ( ٢ )

يوضح معامل ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه في المقياس (ن = ١٠٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	.٧١٧**	.٠٠١	١٥	.٣٢٢**	.٠٠١	٢٩	.٤٦٧**	.٠٠١	٤٤	.٦٤٢**	.٠٠١
٢	.٦٤٩**	.٠٠١	١٦	.٦٥٣**	.٠٠١	٣٠	.٧٨٨**	.٠٠١	٤٥	.٥٧٧**	.٠٠١
٣	.٧٢٨**	.٠٠١	١٧	.٦٤٤**	.٠٠١	٣١	.٦٨٠**	.٠٠١	٤٦	.٥٩٢**	.٠٠١
٤	.٧٣٨**	.٠٠١	١٨	.٥١٣**	.٠٠١	٣٢	.٨٦٨**	.٠٠١	٤٧	.٥٢١**	.٠٠١
٥	.٦٦٤**	.٠٠١	١٩	.٦٥٥**	.٠٠١	٣٣	.٥٥٥**	.٠٠١	٤٨	.٣٨٧٦	.٠٠١
٦	.٧٣٩**	.٠٠١	٢٠	.٧٨٦**	.٠٠١	٣٤	.٦٦٣**	.٠٠١	٤٩	.٦٢١**	.٠٠١
٧	.٨٠١**	.٠٠١	٢١	.٤٦٣**	.٠٠١	٣٥	.٦٦٣**	.٠٠١	٥٠	.٨٥٨**	.٠٠١
٨	.١٦٨**	.٠٠١	٢٢	.٣٧٨**	.٠٠١	٣٦	.٦٨٤**	.٠٠١	٥١	.١٦١**	.٠٠١
٩	.٦٦٧**	.٠٠١	٢٣	.٥٦٥	.٠٠١	٣٧	.٤١١**	.٠٠١	٥٢	.٦٦٣**	.٠٠١
١٠	.٤٨٥**	.٠٠١	٢٤	.٣١٤	.٠٠١	٣٨	.٣٣٠**	.٠٠١	٥٣	.٥٤٩**	.٠٠١
١١	.٧٨٠**	.٠٠١	٢٥	.٤٧٤**	.٠٠١	٣٩	.٤٨٤**	.٠٠٣	٥٤	.٤٢٠**	.٠٠١
١٢	.٦٠٩**	.٠٠١	٢٦	.٥١٩**	.٠٠١	٤٠	.٦٤٢**	.٠٠١	٥٥	.٦٢٠**	.٠٠١
التعامل			٢٧	.٥٣٧**	.٠٠١	رعاية			٥٦	.٣١٤**	.٠٠١
			حقوق			٤١	.٥٦٧**	.٠٠١	٥٧	.٥٨٦**	.٠٠١
			٢٨	.٣٥٦**	.٠٠١	٤٢	.٦٦٤**	.٠٠١	٥٨	.٥٥٥**	.٠٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) أنه تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه ، وأن جميع العبارات دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)



## جدول (٤)

يوضح العبارات التي تم حذفها لعدم وجود دلالة

م	البعد	رقم العبارة	عدد العبارات
١	الزواج	٢٤، ٢٢	٢
٢	الرعاية	٥١	١

وكما هو واضح من الجدول السابق تم حذف (٣) عبارات ليصل المقياس إلي (٦٧) عبارة وهذه العبارات لا تتسم بدلالة مرتفعة في معاملات الاتساق الداخلي.

## ٣- معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس :

## جدول (٥)

يوضح معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية

م	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	الخوف	.٧٢٢	.٠٠١
٢	التعامل	.٨٢٢	.٠٠١
٣	الزواج	.٦٥٨	.٠٠١
٤	حقوق	.٨١٢	.٠٠١
٥	رعاية	.٨٢٨	.٠٠١
٦	دمج	.٨١٢	.٠٠١
٧	تشغيل	.٨٣٩	.٠٠١

يتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس وعلاقته بالدرجة الكلية دالة إحصائياً، وتتراوح معاملات الارتباط ما بين (٦٥٨٠) إلى (٨٣٩٠).

## ثالثاً: الثبات :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس المكون من (٦٧) عبارة علي عينة قوامها (١٠٠) من طلبة كلية التربية والآداب .

### جدول (٦)

يوضح حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كرو نباخ (معامل ألفا) - سيبرمان -

براون - جتمان (فلاانجان)

م	الأبعاد	سيبرمان- براون	جتمان (فلاانجان)	معادلة كرو نباخ (معامل ألفا)
١	الخوف	.٨٧٢	.٨٧١	.٩٠٠
٢	التعامل	.٧٢٨	.٧٢٤	.٧٢٥
٣	الزواج	.٤٢١	.٤١٩	.٤٨٤
٤	حقوق	.٦٧٨	.٦٥٩	.٦٩٣
٥	رعاية	.٦٤٧	.٦١٨	.٧٦٩
٦	دمج	.٦٧٤	.٦٧١	.٦٩٤
٧	تشغيل	.٧٧٦	.٧٧٤	.٧٤٧
	الاتجاه ككل	.٨٣٩	.٨٣٩	.٩٣٩

يتضح من الجدول رقم (٦) أنه تم حساب الثبات بين كل بُعد والمقياس ككل باستخدام معادلة سيبرمان - براون بنسبة ثبات (٨٣٩٠)، وباستخدام معادلة جتمان (فلاانجان) بنسبة ثبات (٨٣٩٠)، ومعادلة كرو نباخ (معامل ألفا) بنسبة (٩٣٩٠) وهي نسب ثبات مرتفعة .

### الصورة النهائية للمقياس وطريقة تصحيح المقياس :

تكوّن المقياس في صورته النهائية من (٦٧) عبارة، ويتم تصحيح المقياس وفقاً لتدرج ليكرت لخمس استجابات هي : ( موافق بشدة - موافق - محايد - معارض - معارض بشدة ) ، تُعطي الدرجة (٥) لموافق بشدة إذا كانت العبارات إيجابية ، والدرجة (٤) لموافق ، والدرجة (٣) لمحايد ، والدرجة (٢) معارض ، والدرجة (١) لمعارض بشدة . والعكس إذا كانت العبارات سلبية .

## جدول (٧)

يوضح العبارات التي يشتمل عليها المقياس في كل بعد في صورته النهائية

م	الأبعاد	عدد العبارات
١	الخوف	١٢
٢	التعامل	٩
٣	الزواج	٤
٤	حقوق	١٣
٥	رعاية	١١
٦	دمج	٩
٧	تشغيل	٩
الاتجاه ككل		٦٧
مقياس		

## الأساليب الإحصائية المستخدمة :

تم إجراء التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والتي شملت : اختبار (T. Test)، المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية .

## نتائج الدراسة ومناقشتها :

**الفرض الأول :** « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة لدى طلاب وطالبات كلية التربية والآداب بعمرعمر .

وللتأكد من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاد المقياس، حيث تم تقسيم الاتجاه إلى ثلاث فئات : (اتجاه ايجابي، اتجاه محايد، اتجاه سلبي)، ويتم حسابه عن طريق المدى الفئوي لكل بعد، أي تحديد مدى كل فئة ومقارنته بالمتوسط وأين تقع في الفئة ليتم تحديد الاتجاه ، والجدول الآتي يوضح ذلك.

د . أحمد سعيد أحمد محمد ————— اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعمر" نحو ذوي الإعاقة

### جدول (٨)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على المقياس ككل، وعلى كل بعد من أبعاد المقياس .

الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	مدي الفئة			الدرجة العظمى	الدرجة الصغرى	البعد
				اتجاه ايجابي	اتجاه متوسط	اتجاه سلبي			
إيجابي	٧,٧٥٤	٥٠,٤٦	ذكور	٦٠-٤٤	٤٤-٢٨	٢٨-١٢	٦٠	١٢	الخوف
إيجابي	٨,٣١٠	٥٠,٨١	إناث						
إيجابي	٥,٢٨٤	٣٤,٥٣	ذكور	٤٥-٣٣	٣٣-٢١	٢١-٩	٤٥	٩	التعامل
إيجابي	٥,٦٠٩	٣٦,١٦	إناث						
إيجابي	٢,٧٥٢	١٥,١٤	ذكور	-١٤,٦ ٢٠	١٤,٦-٩,٣	٩,٣-٤	٢٠	٤	الزواج
إيجابي	٢,٧٧٩	١٥,٨٩	إناث						
إيجابي	٦,٧٥١	٤٧,٩٦	ذكور	-٤٧,٦ ٦٥	-٣٠,٣ ٤٧,٦	٣٠,٣-١٣	٦٥	١٣	حقوق
إيجابي	٧,٧٧٢	٤٨,٧٩	إناث						
إيجابي	٦,٨٧٨	٤٠,٩٠	ذكور	-٤٠,٣ ٥٥	-٢٥,٦ ٤٠,٣	٢٥,٦-١١	٥٥	١١	رعاية
إيجابي	٦,٩٣٣	٤٣,٦٠	إناث						
متوسطة	٥,٥١٤	٣٢,٩٣	ذكور	٤٥-٣٣	٣٣-٢١	٢١-٩	٤٥	٩	دمج
إيجابي	٦,٣٤٥	٣٣,٦١	إناث						
متوسطة	٦,٠١٢	٣٢,٧٩	ذكور	٤٥-٣٣	٣٣-٢١	٢١-٩	٤٥	٩	تشغيل
إيجابي	٦,٦٣٤	٣٤,٣٧	إناث						
إيجابي	٣١,٨٥١	٢٥٤,٧٠	ذكور	-٢٤٥,٦ ٣٣٥	-١٥٦,٣ ٢٤٥,٦	١٥٦,٣-٦٧	٣٣٥	٦٧	الاتجاه ككل
إيجابي	٣٦,٢٢٨	٢٦٣,٢٤	إناث						

من الجدول السابق يتضح أن اتجاهات الطلاب والطالبات نحو ذوي الإعاقة إيجابية في بُعد الخوف من ذوي الإعاقة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٥٠,٤٦)، والانحراف المعياري (٧,٧٥٤)، المتوسط الحسابي للإناث (٥٠,٨١)، والانحراف

المعياري (٨,٣١٠). وفي بُعد التعامل مع ذوي الإعاقة كانت الاتجاهات إيجابية للذكور والإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٣٤,٥٣)، والانحراف المعياري (٥,٢٨٤)، والمتوسط الحسابي للإناث (٣٦,١٦)، والانحراف المعياري (٥,٦٠٩). وفي بُعد الزواج من ذوي الإعاقة كانت الاتجاهات إيجابية للذكور والإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (١٥,١٤)، والانحراف المعياري (٢,٧٥٢)، والمتوسط الحسابي للإناث (١٥,٨٩)، والانحراف المعياري (٢,٧٧٩). وفي بُعد حقوق ذوي الإعاقة كانت الاتجاهات إيجابية للذكور والإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٤٧,٩٦)، والانحراف المعياري (٦,٧٥١)، والمتوسط الحسابي للإناث (٤٨,٧٩)، والانحراف المعياري (٧,٧٧٢). وفي بُعد رعاية ذوي الإعاقة كانت الاتجاهات إيجابية للذكور والإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٤٠,٩٠)، والانحراف المعياري (٦,٨٧٨)، والمتوسط الحسابي للإناث (٤٣,٦٠)، والانحراف المعياري (٦,٩٣٣). وفي بُعد دمج ذوي الإعاقة كانت الاتجاهات متوسطة للذكور وإيجابية للإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٣٢,٩٣)، والانحراف المعياري (٥,٥١٤)، والمتوسط الحسابي للإناث (٣٣,٦١)، والانحراف المعياري (٦,٣٤٥). وفي بُعد تشغيل ذوي الإعاقة كانت الاتجاهات متوسطة للذكور وإيجابية للإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٣٢,٧٩)، والانحراف المعياري (٦,٠١٢)، والمتوسط الحسابي للإناث (٣٤,٣٧)، والانحراف المعياري (٦,٦٣٤). وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابة عينة الدراسة لدى الذكور على المقياس ككل (٢٥٤,٧٠) بانحراف معياري مقداره (٣١,٨٥١)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابة عينة الدراسة لدى الإناث على المقياس ككل (٢٦٣,٢٤) بانحراف معياري مقداره (٣٦,٢٢٨). وهذا يعنى أن اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب تجاه ذوي الإعاقة كانت إيجابية، باستثناء بُعدي الدمج والتشغيل فقد كانت اتجاهات الذكور فيهما متوسطة. وهذه النتيجة تقترب من نتائج دراسة الزبيدي وكاظم (٢٠٠٥)، التي أظهرت أن أفراد العينة يحملون اتجاهات متضاربة، فهي إيجابية في ناحية وسلبية في ناحية ثانية، ومحايدة في ناحية ثالثة، فهم يريدون التعامل مع ذوي الإعاقة ويودون دمجهم في المجتمع، ويخشون من تشغيلهم، ولكنهم مترددون مما لهم من حقوق وواجبات، ومن

د . أحمد سعيد أحمد محمد ————— اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" نحو ذوي الإعاقة

جهة أخرى كانت نتائج النوع أيضاً متضاربة . فقد كانت الإناث متخوفات من ذوي الإعاقة وتشغيلهم أكثر من الذكور . وكان الذكور من ذوي التحصيل المنخفض متخوفون من المعاقين وتشغيلهم أكثر من الإناث من ذوي التحصيل المنخفض ، أما باقي الأبعاد في الدراسة الحالية فقد كانت الاتجاهات فيها ايجابية من الذكور والإناث ، ويرجع الباحث السبب في هذا الاتجاه الإيجابي لدى الذكور والإناث تجاه ذوي الإعاقة إلى طبيعة المرحلة التي يمر بها الطالب والطالبة ، فالمرحلة الجامعية مرحلة نضج واتزان بالنسبة للذكر الأنثى ، كما قد ترجع إلى بعض المواد التي يدرسونها ، أو إلى بعض الخبرات التي يمرون بها في هذه المرحلة . ( طعيمه والبطش ، ١٩٨٤ ، حسين ، ١٩٨٨ ) . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشخص ( ١٩٩٢ ) ، حيث اتسمت الاتجاهات بالإيجابية لدى عينة الدراسة تجاه ذوي الإعاقة ، وفي دراسة القريطي ( ١٩٩٣ ) وجد أن اتجاهات الإناث أكثر ايجابية من اتجاهات الذكور بفروق دالة . وفي دراسة الفوزان والمغلوث ( ١٩٩٤ ) حيث ظهر أن العوامل الإناث بمراكز ذوي الإعاقة أكثر ايجابية في اتجاهاتهم نحو المقعدين من العاملين الذكور ، ودراسة أحمد عواد ( ١٩٩٤ ) ، التي توصلت إلى إيجابية اتجاهات طلاب كلية التربية نحو ذوي الإعاقة .

**الفرض الثاني :** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير النوع ( ذكور - إناث ) لدى طلبة كلية التربية والآداب «بعرعر» . وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلاب والطالبات والجدول رقم (٩) يوضح ذلك .

## جدول (٩)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة وفقاً لمتغير النوع

البيد	العينة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة
الخوف	ذكور	١٦٩	٥٠,٤٦	٧,٧٥٤	-٣٩٢-	٣٠٧	٠.٦٩٥ غير دالة
	إناث	١٤٠	٥٠,٨١	٨,٣١٠			
التعامل	ذكور	١٦٩	٣٤,٥٣	٥,٢٨٤	-٢,٦٣٧-	٣٠٧	٠.٠٠٩* دالة
	إناث	١٤٠	٣٦,١٦	٥,٦٠٩			
الزواج	ذكور	١٦٩	١٥,١٤	٢,٧٥٢	-٢,٣٧٧-	٣٠٧	٠.١٨* دالة
	إناث	١٤٠	١٥,٨٩	٢,٧٧٩			
حقوق	ذكور	١٦٩	٤٧,٩٦	٦,٧٥١	-١,٠٠١-	٣٠٧	٠.٣١٨ غير دالة
	إناث	١٤٠	٤٨,٧٩	٧,٧٧٢			
رعاية	ذكور	١٦٩	٤٠,٩٠	٦,٨٧٨	-٣,٤٢٣-	٣٠٧	٠.٠٠١* دالة
	إناث	١٤٠	٤٣,٦٠	٦,٩٢٣			
دمج	ذكور	١٦٩	٣٢,٩٣	٥,٥١٤	-١,٠٠٧-	٣٠٧	٠.٣١٥ غير دالة
	إناث	١٤٠	٣٣,٦١	٦,٣٤٥			
تشغيل	ذكور	١٦٩	٣٢,٧٩	٦,٠١٢	-٢,٢٠٠-	٦,٠١٢	٠.٢٩* دالة
	إناث	١٤٠	٣٤,٣٧	٦,٦٣٤			
الاتجاه ككل	ذكور	١٦٩	٢٥٤,٧٠	٣١,٨٥١	-٢,٢٠٤-	٣٠٧	٠.٢٨* دالة
	إناث	١٤٠	٢٦٣,٢٤	٣٦,٢٢٨			

د . أحمد سعيد أحمد محمد ————— اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعصر" ذوي الإعاقة

يتضح من الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في بُعد الخوف من ذوي الإعاقة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور في بُعد الخوف (٥٠,٤٦) والانحراف المعياري (٧,٧٥٤) ، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث في بُعد الخوف (٥٠,٨١) والانحراف المعياري (٨,٣١٠) . والسبب في ذلك كما يرى الباحث أن طبيعة الإنسان واحدة سواء كان ذكراً أم أنثى ، فهو يحب أن يحتك بالأشخاص الخاليين من العيوب أو الإعاقات . أما في بُعد التعامل توجد فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور في بُعد التعامل (٣٤,٥٣) والانحراف المعياري (٥,٢٨٤) ، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث في بُعد التعامل (٣٦,١٦) والانحراف المعياري (٥,٦٠٩) ، وقيمة الدلالة (٠.٠٠٩) ، والسبب في ذلك كما يرى الباحث أن طبيعة الإناث هي الرقة في التعامل، والمشاعر المرهفة مع الأشخاص العاديين فما بالناس عند التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة . كما توجد فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث في بُعد الزواج من ذوي الإعاقة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور في بُعد الزواج (١٥,١٤) والانحراف المعياري (٢,٧٥٢) ، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث في بُعد الزواج (١٥,٨٩) والانحراف المعياري (٢,٧٧٩) ، وقيمة الدلالة (٠.٠١٨) ، ويرى الباحث أن السبب في هذه الفروق قد يرجع إلى طبيعة الأنثى التي لديها عاطفة الحب والعطف غالباً أقوى من الرجل . ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في بُعد حقوق ذوي الإعاقة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور في بُعد الحقوق (٤٧,٩٦) والانحراف المعياري (٦,٧٥١) ، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث في بُعد الحقوق (٤٨,٧٩) والانحراف المعياري (٧,٧٧٢) . كما توجد فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث في بُعد رعاية ذوي الإعاقة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور في بُعد الرعاية (٤٠,٩٠) والانحراف المعياري (٦,٨٧٨) ، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث في بُعد الرعاية (٤٣,٦٠) والانحراف المعياري (٦,٩٣٣) ، وقيمة الدلالة (٠.٠٠١) . كما لا توجد فروق بين الذكور والإناث في بُعد الدمج ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور في بُعد الدمج (٣٢,٩٣) والانحراف المعياري (٥,٥١٤) ، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث في بُعد الدمج (٣٣,٦١) والانحراف المعياري (٦,٣٤٥) . كما توجد فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث في

بُعد التشغيل ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور في بُعد التشغيل (٣٢,٧٩) والانحراف المعياري (٦,٠١٢)، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث في بُعد التشغيل (٣٤,٣٧) والانحراف المعياري (٦,٦٣٤) ، وقيمة الدلالة (٠,٢٩٠ ×) . كما توجد فروق بين الذكور والإناث في الاتجاه ككل لصالح الإناث ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور في الاتجاه ككل (٢٥٤,٧٠) ، والانحراف المعياري (٣١,٨٥١) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث في الاتجاه ككل (٢٦٣,٢٤) ، والانحراف المعياري (٣٦,٢٢٨) ، وقيمة الدلالة (٠,٢٨٠ ×) . والسبب في ذلك كما ذكر الباحث سابقاً هي طبيعة الأنتى لأنها مرهضة المشاعر وأكثر إحساساً بالآخرين من طبيعة معظم الذكور . وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة القريطي (١٩٩٢) التي توصلت إلى أن اتجاهات الإناث أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور بفروق دالة ، ودراسة الفوزان والمغلوث (١٩٩٤) التي أثبتت أن العاملات الإناث بمراكز ذوي الإعاقة أكثر إيجابية في اتجاهاتهن نحو المقعدين من العاملين الذكور ، ودراسة أحمد عواد (١٩٩٤) ، التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة لصالح الإناث .

**الفرض الثالث :** « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي ( تربوي ، تربية خاصة - أكاديمي ، لغة عربية ، لغات وترجمة ، دراسات إسلامية ) لدى طلبة كلية التربية والآداب «بعرعر» .

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

### جدول ( ١٠ )

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي

القيمة الدلالة	درجة الحرية	ت	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	العينة	البعد
.١٦٨ غير دالة	٣٠٧	-١,٣٨٣-	٧,٧٥٥	٤٩,٧٧	١١٠	تربوي	الخوف
			٨,١١٣	٥١,٠٩	١٩٩	غير تربوي	
.٠٧٤ غير دالة	٣٠٧	-١,٧٩٤-	٥,٣٥٨	٣٤,٥٢	١١٠	تربوي	التعامل
			٥,٥٢٥	٣٥,٦٨	١٩٩	غير تربوي	
.٠٠٧* دالة	٣٠٧	-٢,٧١٧-	٢,٨٥٦	١٤,٩١	١١٠	تربوي	الزواج
			٢,٧٠١	١٥,٨٠	١٩٩	غير تربوي	
.١٥٥ غير دالة	٣٠٧	-١,٤٢٦-	٧,٢٤٦	٤٧,٥٥	١١٠	تربوي	حقوق
			٧,٢٠٤	٤٨,٧٧	١٩٩	غير تربوي	
.٦٩١ غير دالة	٣٠٧	-٣٩٨-	٦,٤٥٦	٤١,٩١	١١٠	تربوي	رعاية
			٧,٣٢٩	٤٢,٢٤	١٩٩	غير تربوي	
.٨٩٩ غير دالة	٣٠٧	.١٢٧	٥,٦٧٢	٣٣,٣٠	١١٠	تربوي	دمج
			٦,٠٤٣	٣٣,٢١	١٩٩	غير تربوي	
.١٣٦ غير دالة	٣٠٧	-١,٤٩٣-	٦,٣٨٦	٣٢,٧٨	١١٠	تربوي	تشغيل
			٦,٢٩٥	٣٣,٩٠	١٩٩	غير تربوي	
.١٤٢ غير دالة	٣٠٧	-١,٤٧٣-	٣٣,٩٤٥	٢٥٤,٧٤	١١٠	تربوي	الاتجاه ككل
			٣٤,١٠٨	٢٦٠,٦٩	١٩٩	غير تربوي	

يتضح من الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق بين التربويين وغير التربويين في بُعد الخوف من ذوي الإعاقة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتربويين في بُعد الخوف (٤٩,٧٧) والانحراف المعياري (٧,٧٥٥) ، وبلغ المتوسط الحسابي لغير التربويين في بُعد الخوف (٥١,٠٩) والانحراف المعياري (٨,١١٣) وهي فروق غير دالة إحصائياً . كما لا توجد فروق في بُعد التعامل بين التربويين وغير التربويين حيث بلغ المتوسط الحسابي للتربويين في بُعد التعامل (٣٤,٥٢) والانحراف المعياري (٥,٣٥٨) ، وبلغ المتوسط الحسابي لغير التربويين في بُعد التعامل (٣٥,٦٨) والانحراف المعياري (٥,٥٢٥) . وتوجد فروق بين التربويين وغير التربويين لصالح غير التربويين في بُعد الزواج من ذوي الإعاقة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتربويين في بُعد الزواج (١٤,٩١) والانحراف المعياري (٢,٨٥٦) ، وبلغ المتوسط الحسابي لغير التربويين في بُعد الزواج (١٥,٨٠) والانحراف المعياري (٢,٧٠١) ، وقيمة الدلالة (٠,٠٧٠) ، ويرى الباحث أن السبب في هذه الفروق قد يرجع إلى أن غير التربويين ليس لديهم المعلومات الكافية عن ذوي الإعاقة وطبيعتهم وخصائصهم ، وأن الاتجاه نحوهم في بُعد الزواج المحرك له هو المشاعر والأحاسيس وليس العقل والتفكير والافتناع ، وقد يكون السبب في هذه النتيجة أيضاً التغير الذي طرأ على مفاهيم الناس حول ذوي الإعاقة خلال السنوات الماضية ، وذلك لتوافر المعلومات حولهم ، وازدياد الوعي بهم وبمشكلاتهم ، وإعطاء وسائل الإعلام ذوي الإعاقة بعض الاهتمام ، فضلاً عن ازدياد نسبة ذوي الإعاقة في المجتمع بحيث لا يكاد نجد أسرة لا تضم فرداً معوقاً بدرجة أو بأخرى . كما لا توجد فروق بين التربويين وغير التربويين في بُعد حقوق ذوي الإعاقة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتربويين في بُعد الحقوق (٤٧,٥٥) والانحراف المعياري (٧,٢٤٦) ، وبلغ المتوسط الحسابي لغير التربويين في بُعد الحقوق (٤٨,٧٧) والانحراف المعياري (٧,٢٠٤) . كما لا توجد فروق بين التربويين وغير التربويين في بُعد رعاية ذوي الإعاقة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتربويين في بُعد الرعاية (٤١,٩١) والانحراف المعياري (٦,٤٥٦) ، وبلغ المتوسط الحسابي لغير التربويين في بُعد الرعاية (٤٢,٢٤) والانحراف المعياري (٧,٣٢٩) . كما لا

د . أحمد سعيد أحمد محمد ————— اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" نحو ذوي الإعاقة

توجد فروق بين التربويين وغير التربويين في بُعد الدمج ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتربويين في بُعد الدمج (٣٣،٣٠) والانحراف المعياري (٥،٦٧٢)، وبلغ المتوسط الحسابي لغير التربويين في بُعد الدمج (٣٣،٢١) والانحراف المعياري (٦،٠٤٣) . كما لا توجد فروق بين التربويين وغير التربويين في بُعد التشغيل ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتربويين في بُعد التشغيل (٣٢،٧٨) والانحراف المعياري (٦،٣٨٦)، وبلغ المتوسط الحسابي لغير التربويين في بُعد التشغيل (٣٣،٩٠) والانحراف المعياري (٦،٢٩٥) . كما لا توجد فروق بين التربويين وغير التربويين في الاتجاه ككل ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتربويين في الاتجاه ككل (٢٥٤،٧٤) ، والانحراف المعياري (٣٣،٩٤٥) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لغير التربويين في الاتجاه ككل (٢٦٠،٦٩) ، والانحراف المعياري (٣٤،١٠٨) وهي فروق غير دالة . وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة أحمد عواد (١٩٩٤)، التي أثبتت أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعات الدراسة في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة من حيث التخصص الدراسي ، بينما تخالف نتائج هذا الفرض دراسة الصرايرة والشعلان (٢٠١١) التي وجدت اختلاف في الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة باختلاف التخصص الدراسي ، حيث وجدت فروق في الاتجاهات تُعزى للتخصص الدراسي لصالح طلبة التربية الخاصة عن باقي التخصصات الأخرى . ودراسة طشطوش والخزاعلة (٢٠١٠) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو المعاقين تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (لصالح طلاب تخصص التربية الخاصة).

**الفرض الرابع :** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير المعدل الدراسي (أقل من ٣- أكثر من ٣) لدى طلبة كلية التربية والآداب «بعرعر».

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلاب والطالبات والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

## جدول ( ١١ )

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب والطالبات وفقاً لمتغير المعدل الدراسي

قيمة الدلالة	درجة الحرية	ت	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	العينة	البعد
٩٠٩. غير دالة	٣٠٧	-١١٤.	٧,٥٣٦	٥٠,٥٦	١٤٤	أقل من ٣	الخوف
			٨,٤٠٦	٥٠,٦٧	١٦٥	أكثر من ٣	
٥١١. غير دالة	٣٠٧	-٦٥٨.	٥,٤٨٨	٣٥,٠٥	١٤٤	أقل من ٣	التعامل
			٥,٤٩٣	٣٥,٤٦	١٦٥	أكثر من ٣	
٧٦١. غير دالة	٣٠٧	-٣٠٤.	٢,٦٩١	١٥,٤٣	١٤٤	أقل من ٣	الزواج
			٢,٨٧٢	١٥,٥٣	١٦٥	أكثر من ٣	
١٧٥. غير دالة	٣٠٧	-١,٣٥٨.	٦,٩٠١	٤٧,٧٤	١٤٤	أقل من ٣	حقوق
			٧,٤٨٩	٤٨,٨٥	١٦٥	أكثر من ٣	
٠٩٢. غير دالة	٣٠٧	-١,٦٨٩.	٧,٠٨٨	٤١,٤٠	١٤٤	أقل من ٣	رعاية
			٦,٩٢٤	٤٢,٧٥	١٦٥	أكثر من ٣	
٢٠٣. غير دالة	٣٠٧	-١,٢٧٥.	٥,٨٤٢	٣٢,٧٨	١٤٤	أقل من ٣	دمج
			٥,٩٤٨	٣٣,٦٤	١٦٥	أكثر من ٣	
٦١٩. غير دالة	٣٠٧	-٤٩٨.	٦,٣٨٦	٣٣,٣١	١٤٤	أقل من ٣	تشغيل
			٦,٣١٥	٣٣,٦٧	١٦٥	أكثر من ٣	
٢٧٠. غير دالة	٣٠٧	-١,١٠٥.	٣٢,٧٧١	٢٥٦,٢٨	١٤٤	أقل من ٣	الاتجاه
			٣٥,٢٢٢	٢٦٠,٥٨	١٦٥	أكثر من ٣	

يتضح من الجدول رقم (١١) أنه لا توجد فروق في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً للمعدل الدراسي (أقل من ٣- أكبر من ٣) فصي بُعد الخوف من ذوي الإعاقة ، بلغ المتوسط الحسابي لمن معدلهم أقل من (٣) (٥٠,٥٦) والانحراف المعياري (٧,٥٣٦) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمن معدلهم أكبر من (٣) في بُعد الخوف (٥٠,٦٧) والانحراف المعياري (٨,٤٠٦) وهي فروق غير دالة إحصائياً . كما لا توجد فروق في بُعد التعامل بين مَنْ معدلهم أقل من (٣) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم في بُعد التعامل (٣٥,٠٥) والانحراف المعياري (٥,٤٨٨) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمن معدلهم أكبر من (٣) في بُعد التعامل (٣٥,٤٦) والانحراف المعياري (٥,٤٩٣) . كما لا توجد فروق بين مَنْ معدلهم أقل من (٣) في بُعد الزواج من ذوي الإعاقة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (١٥,٤٣) ، والانحراف المعياري (٢,٦٩١) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمن معدلهم أكبر من (٣) في بُعد الزواج (١٥,٥٣) والانحراف المعياري (٢,٨٧٢) . كما لا توجد فروق بين مَنْ معدلهم أقل من (٣) في بُعد حقوق ذوي الإعاقة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (٤٧,٧٤) والانحراف المعياري (٦,٩٠١) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمن معدلهم أكبر من (٣) في بُعد الحقوق (٤٨,٨٥) والانحراف المعياري (٧,٤٨٩) . كما لا توجد فروق بين مَنْ معدلهم أقل من (٣) في بُعد رعاية ذوي الإعاقة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (٤١,٤٠) والانحراف المعياري (٧,٠٨٨) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمن معدلهم أكبر من (٣) في بُعد الرعاية (٤٢,٧٥) والانحراف المعياري (٦,٩٢٤) . كما لا توجد فروق بين مَنْ معدلهم أقل من (٣) في بُعد الدمج ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (٣٢,٧٨) والانحراف المعياري (٥,٨٤٢) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمن معدلهم أكبر من (٣) في بُعد الدمج (٣٣,٦٤) والانحراف المعياري (٥,٩٤٨) . كما لا توجد فروق بين مَنْ معدلهم أقل من (٣) في بُعد التشغيل ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (٣٣,٣١) والانحراف المعياري (٦,٣٨٦) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمن معدلهم أكبر من (٣) في بُعد التشغيل (٣٣,٦٧) والانحراف المعياري (٦,٣١٥) . كما لا توجد فروق بين مَنْ معدلهم (أقل من ٣- أكبر من ٣) في الاتجاه ككل ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمن معدلهم أقل من (٣) في الاتجاه ككل (٢٥٦,٢٨) ، والانحراف

المعياري (٣٢,٧٧١)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمن معدلهم أكبر من (٣) في الاتجاه ككل (٢٦٠,٥٨)، والانحراف المعياري (٣٥,٢٢٢) وهي فروق غير دالة إحصائياً. وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة طشطوش والخزاعلة (٢٠١٠) التي من نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو المعاقين تعزى لاختلاف معدل الطالب التراكمي. وتختلف نتائج هذا الفرض مع دراسة السرطاوي (١٩٨٧) التي أثبتت أن لمتغير المعدل الدراسي أثر دال إحصائياً حيث كانت اتجاهات الطلاب ايجابية عند ذوي المعدل الدراسي المرتفع. ويرى الباحث أن المعدل الدراسي المرتفع ليس بالضرورة يؤدي إلى اتجاهات إيجابية نحو ذوي الإعاقة، وذلك لأن الاتجاهات لا يحكمها الجانب المعرفي فقط، فالاتجاهات لها ثلاثة مكونات (مكون معرفي- وجداني - سلوكي)، فالتنشئة والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع تلعب دوراً كبيراً في تكوين الاتجاهات الإيجابية أو السلبية نحو مختلف الأمور والتي منها الاتجاه نحو ذوي الإعاقة.

**الفرض الخامس:** « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (بداية البرنامج المستوي الرابع - نهاية البرنامج المستوي السابع) لدى طلبة كلية التربية والآداب «بعرعر» .

وللتحقق من الفرض تم حساب الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلاب والطالبات والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك.

### جدول ( ١٢ )

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة وفقاً لمتغير البرنامج الدراسي

القيمة الدلالة	درجة الحرية	ت	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	العينة	البعد
.٣١٠ غير دالة	٣٠٧	١,٠١٨	٦,٦٣٩	٥١,٠٦	١٦١	بداية البرنامج التخصصي	الخوف
			٩,٢٥٦	٥٠,١٤	١٤٨	نهاية البرنامج التخصصي	
.٨٠٠ غير دالة	٣٠٧	-٢٥٤	٥,٠٨٧	٣٥,١٩	١٦١	بداية البرنامج التخصصي	التعامل
			٥,٩٠٥	٣٥,٣٥	١٤٨	نهاية البرنامج التخصصي	
.٤٥٤ غير دالة	٣٠٧	.٧٥٠	٢,٥٤٦	١٥,٦٠	١٦١	بداية البرنامج التخصصي	الزواج
			٣,٠٢٨	١٥,٣٦	١٤٨	نهاية البرنامج التخصصي	
.٤٨٣ غير دالة	٣٠٧	-٧٠٣	٦,٨٩٢	٤٨,٠٦	١٦١	بداية البرنامج التخصصي	حقوق
			٧,٥٩٤	٤٨,٦٤	١٤٨	نهاية البرنامج التخصصي	
.١٤١ غير دالة	٣٠٧	-١,٤٧٥	٦,٧٦٥	٤١,٥٦	١٦١	بداية البرنامج التخصصي	رعاية
			٧,٢٦٥	٤٢,٧٤	١٤٨	نهاية البرنامج التخصصي	
.١٣٢ غير دالة	٣٠٧	-١,٥٠٩	٥,٦٣٩	٣٢,٧٦	١٦١	بداية البرنامج التخصصي	دمج
			٦,١٥٧	٣٣,٧٧	١٤٨	نهاية البرنامج التخصصي	
.٨٤٨ غير دالة	٣٠٧	.١٩٢	٥,٨٨٨	٣٣,٥٧	١٦١	بداية البرنامج التخصصي	تشغيل
			٦,٨١٨	٣٣,٤٣	١٤٨	نهاية البرنامج التخصصي	
.٦٧٧ غير دالة	٣٠٧	-٤١٧	٣٠,٠٩١	٢٥٧,٨٠	١٦١	بداية البرنامج التخصصي	الاتجاه ككل
			٣٨,٠٩٩	٢٥٩,٤٢	١٤٨	نهاية البرنامج التخصصي	

يتضح من الجدول رقم (١٢) أنه لا توجد فروق في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة وفقاً للبرنامج التخصصي بداية البرنامج التخصصي ، نهاية البرنامج التخصصي ففي بُعد الخوف من ذوي الإعاقة ، بلغ المتوسط الحسابي لمن هم في بداية البرنامج التخصصي (٥١,٠٦) والانحراف المعياري (٦,٦٣٩) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمن هم في نهاية البرنامج التخصصي في بُعد الخوف (٥٠,١٤) والانحراف المعياري (٩,٢٥٦). كما لا توجد فروق في بُعد التعامل بين مَنْ هم في بداية البرنامج التخصصي حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم في بُعد التعامل (٣٥,١٩) والانحراف المعياري (٥,٠٨٧) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمن هم في نهاية البرنامج التخصصي في بُعد التعامل (٣٥,٣٥) والانحراف المعياري (٥,٩٠٥). كما لا توجد فروق بين مَنْ هم في بداية البرنامج التخصصي في بُعد الزواج من ذوي الإعاقة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (١٥,٦٠) والانحراف المعياري (٢,٥٤٦) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمن هم في نهاية البرنامج التخصصي في بُعد الزواج (١٥,٣٦) والانحراف المعياري (٣,٠٢٨). كما لا توجد فروق بين مَنْ هم في بداية البرنامج التخصصي في بُعد حقوق ذوي الإعاقة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (٤٨,٠٦) والانحراف المعياري (٦,٨٩٢) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمن هم في نهاية البرنامج التخصصي في بُعد الحقوق (٤٨,٦٤) والانحراف المعياري (٧,٥٩٤). كما لا توجد فروق بين مَنْ هم في بداية البرنامج التخصصي في بُعد رعاية ذوي الإعاقة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (٤١,٥٦) والانحراف المعياري (٦,٧٦٥) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمن هم في نهاية البرنامج التخصصي في بُعد الرعاية (٤٢,٧٤) والانحراف المعياري (٧,٢٦٥). كما لا توجد فروق بين مَنْ هم في بداية البرنامج التخصصي في بُعد الدمج ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (٣٢,٧٦) والانحراف المعياري (٥,٦٣٩) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمن هم في نهاية البرنامج التخصصي في بُعد الدمج (٣٣,٧٧) والانحراف المعياري (٦,١٥٧). كما لا توجد فروق بين مَنْ هم في بداية البرنامج الدراسي في بُعد التشغيل ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (٣٣,٥٧) والانحراف المعياري (٥,٨٨٨) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمن هم في نهاية البرنامج التخصصي في بُعد التشغيل (٣٣,٤٣) والانحراف المعياري (٦,٨١٨). كما لا توجد فروق بين مَنْ هم في بداية البرنامج التخصصي في الاتجاه ككل

د . أحمد سعيد أحمد محمد ————— اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" نحو ذوي الإعاقة

، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (٢٥٧,٨٠)، والانحراف المعياري (٣٠,٠٩١)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمن هم في نهاية البرنامج التخصصي في الاتجاه ككل (٢٥٩,٤٢)، والانحراف المعياري (٣٨,٠٩٩) وهي فروق غير دالة إحصائياً وتختلف نتائج هذا الفرض مع جميع الدراسات التي تمكن الباحث من العثور عليها، حيث أشارت نتائج جميع الدراسات إلى وجود فروق في الاتجاه نحو ذوي الإعاقة عند الطلاب في بداية البرنامج الدراسي عنها في نهاية البرنامج الدراسي لصالح نهاية البرنامج، ومنها دراسة الصباطي (٢٠٠١) التي أثبتت أن اتجاهات طلبة المستوى الرابع أكثر سلبية نحو الإعاقة العقلية لصالح طلبة التخصص العلمي، وأن طلبة المستوى الرابع في التخصص الأدبي كانوا أكثر سلبية نحو الإعاقة السمعية، وأن طالبات المستوى الرابع ذات التخصص الأدبي كن أكثر سلبية نحو الإعاقة البصرية أكثر من الذكور، وكذلك في الإعاقة الجسمية، ودراسة السرطاوي (١٩٨٧)، والتي أسفرت عن وجود فروق دالة بين طلاب المستوى الدراسي الثالث نحو المتخلفين عقلياً واتجاهات أقرانهم في المستوى الأول، لصالح الطلاب في المستوى الثالث، ودراسة طشطوش والخزاعلة (٢٠١٠) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو المعاقين تعزى لمتغير المستوى الدراسي (لصالح طلاب السنة الثالثة والسنة الرابعة)، باستثناء دراسة عبد الباقي Abdelbaky (٢٠١٣) التي توصلت إلى أن كلا من طلاب المستوى الرابع والخامس كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلاب المعوقين في المدارس العادية .

### الدراسات المقترحة والتوصيات :

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي :

#### أولاً : الدراسات المقترحة

- ١- القيام بدراسة الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة حول كل إعاقة على حده، على أن تشمل جميع كليات الجامعة النظرية والعملية .
- ٢- القيام بمزيد من الدراسات حول دراسة الاتجاه نحو ذوي الإعاقة مع شرائح أخرى من المجتمع، بجانب طلبة الجامعة .

- ٣- دراسة الاتجاه نحو ذوي الإعاقة من خلال مجموعة جديدة من المتغيرات الديمغرافية والاجتماعية والاقتصادية، التي لم يسبق تناولها من قبل، والتي من الممكن أن يكون لها دور في تشكيل الاتجاه نحو ذوي الإعاقة.
- ٤- إجراء دراسات تهتم ببناء برامج تعزز الاتجاهات نحو دمج ذوي الإعاقة .
- ٥- بناء مقياس تتوفر فيه معايير عالية من الصدق والثبات لقياس اتجاهات الطلاب في جامعة الحدود الشمالية تجاه ذوي الإعاقة بمختلف فئاتهم (عقلياً - سمعياً - بصرياً - حركياً)، لأن معرفة اتجاهات الطلبة في الجامعة إن كانت إيجابية تعمل على الحفاظ عليها وزيادتها، وإن كانت سلبية تعمل على تعديلها . وخاصة أن الجامعة بصدد تنفيذ مشروع بشأن ( تهيئة البيئة الجامعية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم في الجامعة، ومثل هذا المشروع يتطلب معرفة اتجاهات الطلبة في الجامعة قبل تنفيذه.

### ثانياً: التوصيات

- ١- إقامة ندوات عامة في كليات التربية بصفة خاصة وغيرها من الكليات بصفة عامة الهدف منها تعريف الطلبة بفئات ذوي الإعاقة وكيفية التعامل معهم ورعايتهم .
- ٢- أن يكون ضمن المقررات الدراسية التي تُقدم للطلاب في كلية التربية مقرر عن (سيكولوجية غير العاديين)، يتم تدريسه لكل الشعب بالكلية .
- ٣- أن تهتم كليات التربية بذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق فتح الورش والاقسام الخاصة بها أبوابها للأفراد ذوي الإعاقة ذوي القدرات الخاصة من فنانيين ومبتكرين، ومناقشتهم في مجال تميزهم للاستفادة من أعمالهم .
- ٤- أن يتم تطبيق مقياس الاتجاه نحو ذوي الإعاقة على الأشخاص المقبلين على الالتحاق بقسم التربية الخاصة، أو العمل في ميدان التربية الخاصة ؛ بهدف معرفة اتجاهاتهم نحو ذوي الإعاقة وتعديل هذه الاتجاهات وفق نتائج التطبيق، بما يعود بالنفع على الشخص نفسه وكذلك الفرد المعوق .

د. أحمد سعيد أحمد محمد ————— اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" نحو ذوي الإعاقة

٥- العمل على تزويد أفراد المجتمع بالمعلومات الكافية والإيجابية عن ذوي الإعاقة، من خلال وسائل الإعلام المختلفة، المقروعة منها والمسموعة والمرئية، ومن خلال الندوات والمحاضرات العامة.

## المراجع العربية :

- أمين، سهى (١٩٩٩). المتخلفون عقلياً بين الإساءة والإهمال، التشخيص والعلاج، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .
- جودة، أمال عبدالقادر (٢٠٠١). الاتجاهات نحو اتفاقية أوسلو وعلاقتها بالانتماء السياسي وتقدير الشخصية لدى الشباب الجامعي الفلسطيني، رسالة دكتوراه ، جامعة الأقصى بالاشتراك مع جامعة عين شمس .
- حسين، محمد (١٩٨٨). اتجاهات المعلمين والمعلمات في مديرية تربية إربد نحو ذوي الإعاقة حركياً، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك .
- خليفة، عبداللطيف ومحمود، عبدالمنعم (١٩٩٤) . سيكولوجية الاتجاهات، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .
- الزبيدي، عبد القوي سالم وكاظم، على مهدي (٢٠٠٥). الاتجاه نحو المعاقين عقلياً في البيئة العمانية، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الرابعة عشر، العدد السابع والعشرون، يناير، ١١٧ - ١٣٨ .
- السرطاوي، عبدالعزيز مصطفى (١٩٨٧). اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو المتخلفين عقلياً، مركز البحوث التربوية بكلية التربية - جامعة الملك سعود، الرياض .
- الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٩٤). اتجاهات حديثة في رعاية ذوي الإعاقة، مجلة الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، ٢، ١٩٩ - ٢٢٣ .
- الشخص، عبدالعزيز السيد (١٩٨٦) . اتجاهات بعض العاملين في التعليم نحو ذوي الإعاقة، مجلة دراسات تربوية، المجلد الأول، الجزء الرابع، القاهرة، عالم الكتب، ٦٣ - ١٠٧ .
- الصباطي، إبراهيم بن سالم (٢٠٠١). الاتجاه نحو الإعاقات المختلفة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٦١ - ٢٩٥ .
- الصرايرة، رائد سالم والشعلان، معن أحمد (٢٠١١) . اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو ذوي الإعاقة، مؤتة للبحوث والدراسات سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السادس والعشرون، العدد الأول، ٦٣ - ٨٦ .
- طشطوش، رامي والخزاعلة، أحمد. (٢٠١٠). اتجاهات طلاب كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية في جامعة القصيم نحو المعاقين. مجلة الجامعة الخليجية، ٢، (٣)، ٣١ - ١ .

د . أحمد سعيد أحمد محمد ————— اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" نحو ذوي الإعاقة

طعيمة ، فوزي والبطش، وليد (١٩٨٤). اتجاهات ومفاهيم الوالدين حول الإعاقة العقلية بالأردن، مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والتربية، ١١ (٦)، ٩-٤١ .  
عبد المؤمن، محمد (١٩٨٦) . سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم، الإسكندرية دار الفكر الجامعي.

عدس، عبدالرحمن (١٩٩٩). أساسيات البحث التربوي، عمان، دار الفرقان، ط٣.  
عسليّة، محمد إبراهيم وجودة، آمال عبدالقادر (٢٠٠٥). اتجاهات طلاب جامعة الأقصى نحو المعاقين، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد التاسع والعشرون ( الجزء الثالث) ٨٥-١٢٨ .

عواد، أحمد أحمد (١٩٩٤). اتجاهات طلاب كلية التربية النوعية نحو المعوقين، المؤتمر الدولي الأول لمركز الإرشاد النفسي ( قضايا ومشكلات الإرشاد النفسي، المجلد الثاني، القاهرة : ٥٣٥-٥٥٩ .

الفوزان، عبدالله ومخلوث، فهد (١٩٩٤). اتجاهات بعض العاملين بمراكز المعوقين نحو المقعدين ( دراسة ميدانية بمدينة الرياض)، مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، المجلد الثالث، ١٦١-١٧٨ .

القريطي، عبد المطلب أمين (١٩٩٣). اتجاهات كلية التربية نحو المعاقين، مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، المجلد الثاني، ١٠٣-١٤١ .

القريطي، عبد المطلب أمين (١٩٩٢). دراسة لاتجاهات طلاب الجامعة نحو المعاقين وعلاقتها ببعض المتغيرات، المؤتمر الثامن لعلم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، (٢٦٣-٢٩٠) .

مليكة، لويس كامل (١٩٩٨). الإعاقة العقلية والاضطرابات الارتقائية، القاهرة : مطبعة فيكتور كيرتس .

منصور، عبدالصبور (١٩٩٤). أثر الإرشاد النفسي في تعديل بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال التخلفين عقلياً، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة .

منصور، عبدالصبور (١٩٩٥). اتجاه طلاب المرحلة الثانوية نحو المعوقين، المؤتمر الدولي الثاني للإرشاد النفسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مركز الإرشاد النفسي، القاهرة : (١٩٩-٢٢٣) .

## المراجع الأجنبية :

- Abdelbaky, Arafa Salem.(2013).*The Impact of Teaching Academic Education Course of Children with, Special Needs in the Ordinary Schools on, Students' Attitudes toward. Inclusion of Disabled Children, Journal of Education and Learning; Vol. 2, No. 2;. SSN 1927-5250 E-ISSN 1927-5269, Published by Canadian Center of Science and Education.-*
- Daniel , B. (1997) : *Adverse childhood experiences . American Journal of public Health , v . 87, 249- 255 .*
- Elms , A.C.(1976). *Attitudes. Milton Keynes ,England : Open University press.*
- Goldenson , R .(1970) : *The encyclopedia of human behavior psychology psycharty and mental health , New York , Gardner city , Doubleday and Co Inc.*
- Lorry, N. (1983). *A study to Improve the attitude and behavior of young children toward . Handicapped persons , Diss Abest vol. 44. No. 4, October. P. 1055 (A)*
- Martinn . P. (1980): *The consequences of being abused and neglected : How the child fares in kemps , C . H. and heifer , R . E , . (ed5) : the Battered Child , Chicago , University of Chicago press .*
- Oppenheim, A.N.(1978). *Questionnaire design and attitude measurement , London: Heinemann Education Books Ltd .*
- Satcher. (1992). *Attitudes of Human Resource Management Students toward people with Disabilities . Rehabilitation counseling Bulletin . vol (35), No (4) , Jun, pp (120- 126) .*
- Tajfel, Jaspers, & Fraser, P (1984) . *Psychology in the three worlds: As reflected by the crisis in social psychology and the move toward indigenous third-world psychology. Moghaddam , Fathali M. American Psychologist, Vol 42(10), Oct, 912-920.*
- Yola Centera & James Warda(2006). *Disabled Children into Regular Schools, Publishing models and article dates explained, Published online: 07 Jul . : 41-56.*

د . أحمد سعيد أحمد محمد \_\_\_\_\_ اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعرعر" نحو ذوي الإعاقة

## مقياس الاتجاه نحو ذوي الإعاقة

### عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة ، تحية طيبة وبعد

يُعرض عليكم فيما يلي مجموعة من العبارات التي تهدف إلى التعرف على اتجاهاتكم نحو ذوي الإعاقة ؛ والمطلوب منكم قراءة كل عبارة بدقة ، ثم بعد ذلك اختر درجة انطباقها عليك ، وذلك بوضع علامة ( X ) أسفل أحد الاختيارات مستخدماً التدرج التالي :

### مثال للتوضيح :

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
	لمعوق إنسان غير منتج .				X	

وأشكركم على عظيم تعاونك  
الباحث

### البيانات :

الاسم : ( اختياري ) .....

الكلية : .....

التخصص : ( هام ) تربية خاصة ( ) لغة عربية ( )  
دراسات اسلامية ( ) لغة انجليزية ( )

المستوى الدراسي : المعدل التراكمي ( هام ) .....

الرقم الجامعي : ( هام ) .....

النوع : ذكر ( ) أنثى ( )

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
١	المعوقون أحد أسباب تخلف مجتمعاتهم .					
٢	المعوق إنسان غير منتج .					
٣	لا يمكن أن يكون المعوق مواطناً صالحاً .					
٤	المعوق إنسان خطر يجب الابتعاد عنه .					
٥	من الحكمة أن تخفي الأسرة أمر أحد أفرادها المعوق عن الناس .					
٦	المعوقون كثيرون الكذب .					
٧	المعوقون مبالغون للإجرام أكثر من غيرهم .					
٨	المعوق إنسان مجنون .					
٩	كثير من الأفراد المعاقين محترفي الإجرام					
١٠	الإعاقة قدر محتوم لا تُجدي الوقاية منها .					
١١	المعوق تسكنه روح شريرة .					
١٢	وجود شخص معوق في الأسرة هو عقاب من الله لتلك الأسرة.					
١٣	لا أمانع في الظهور مع ذوي الإعاقة أمام الناس .					
١٤	لا أقبل مصادقة ذوي الإعاقة منعاً للإجراج .					
١٥	يستطيع المعوق تحمل المسؤولية والقيام بها .					
١٦	أشعر بالاشمئزاز عند رؤية أحد ذوي الإعاقة .					
١٧	لا أحب الاشتراك في البرامج الترفيهية مع ذوي الإعاقة.					
١٨	أرحب بإقامة علاقات اجتماعية مع ذوي الإعاقة					
١٩	يضايقتني أن تجاورني أسرة فيها شخص معوق .					
٢٠	الفرد المعوق غير ودود .					
٢١	الفرد المعوق أكثر عصبية من الفرد العادي					
٢٢	من غير الممكن أن يتزوج المعوق ويكون أسرة .					
٢٣	لا أقبل مصاهرة فرد معوق لأحد أفراد عائلتي .					
٢٤	لا بد من تعقيم الأفراد ذوي الإعاقة لمنعهم من الإنجاب					
٢٥	أشعر بالسعادة عند سماعي خبر زواج أحد ذوي الإعاقة .					
٢٦	الإعاقة لا تمنع المعوق من التفوق .					
٢٧	إصابة الفرد بأي إعاقة يقلل من احترام الناس له .					
٢٨	تخصيص أماكن للمعوقين في المرافق العامة سلب لحقوق الآخرين .					
٢٩	الأموال المخصصة للإنفاق على الخدمات المقدمة للمعاقين يجب أن تنفق على مشاريع أخرى ذات فائدة للمجتمع .					

د . أحمد سعيد أحمد محمد ————— اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب "بعصر" نحو ذوي الإعاقة

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
٣٠	أشعر أن الفرد المعوق لا يستحق أي شيء					
٣١	توجد مدارس ومراكز كافية لخدمة الأفراد ذوي الإعاقة .					
٣٢	من حق الفرد المعوق أن يدلي بصوته في الانتخابات .					
٣٣	يعاني الأفراد ذوي الإعاقة من نقص الامكانيات والخدمات المتاحة لهم في مجال التعليم .					
٣٤	توجد ضمانات كافية لتأمين مستقبل الفرد المعوق .					
٣٥	من حق ذوي الإعاقة أن يتعلموا في الفصول العادية .					
٣٦	يُعتبر إنشاء عيادات خاصة بذوي الإعاقة ترفاً حضارياً					
٣٧	سن تشريعات خاصة بذوي الإعاقة يضر بمفهوم العدالة الاجتماعية .					
٣٨	تعليم ذوي الإعاقة مضيعة للوقت .					
٣٩	يستمتع المعوق بمظاهر الجمال مثل العاديين .					
٤٠	للمعوقين اهتمامات وهوايات مثل العاديين تماماً .					
٤١	مستعد لتقديم المساعدة للمعوقين .					
٤٢	أتعامل مع ذوي الإعاقة كالعاديين تماماً .					
٤٣	لا يوجد لدى المعوق ما يعيش من أجله .					
٤٤	أفضل عزل ذوي الإعاقة في مراكز ومصحات خاصة في أماكن بعيدة عن الناس .					
٤٥	اصطحاب بعض الأسر لأطفالهم ذوي الإعاقة إلى بعض الأماكن العامة كالحدائق والمطاعم والأسواق يسبب إحراجاً لهم .					
٤٦	أشارك في أنشطة تحرير ذوي الإعاقة من القيود المفروضة عليهم .					
٤٧	لا أتقبل المعوق عندما يكون أخي أو قريبتي.					
٤٨	يستثير الفرد المعوق الشفقة عندما يطلب العون أو المساعدة .					
٤٩	لا ينبغي توقع الكثير من الفرد المعوق .					
٥٠	يسعدني مشاركة ذوي الإعاقة في هواياتهم .					
٥١	يجب على ذوي الإعاقة ارتياد أندية خاصة بهم بعيداً عن الأندية العامة .					
٥٢	لا يمكنني تناول الطعام مع شخص معوق على مائدة واحدة .					
٥٣	يوجد تفسير من وسائل الإعلام المختلفة في تناول مشكلات الأفراد ذوي الإعاقة واحتياجاتهم.					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
٥٤	أرحب بالانضمام إلى عضوية نادي أصدقاء ذوي الإعاقة .					
٥٥	وجود أفراد معوقين في غرفة الصف للعاديين يعوق العملية التربوية .					
٥٦	أشعر بأن دمج ذوي الإعاقة مع العاديين سيؤدي إلى كثير من المشكلات الاجتماعية .					
٥٧	أرحب بفكرة تمثيل ذوي الإعاقة في المجالس والمؤسسات .					
٥٨	يجب عزل ذوي الإعاقة عن المجتمع					
٥٩	يستطيع المعوق ممارسة أعمال مفيدة .					
٦٠	قدرات المعوق دائماً أقل بكثير من العاديين .					
٦١	إذا وُظف شخص معوق في عمل ما فمن الطبيعي أن يكون راتبه مساوياً لراتب الشخص العادي والمعين معه في نفس الوظيفة .					
٦٢	بأي حال من الأحوال لا يمكنني العمل مع ذوي الإعاقة					
٦٣	لا يمكن الاعتماد على المعوق في القيام بأي عمل .					
٦٤	أشعر بالشفقة على من يعمل مع ذوي الإعاقة .					
٦٥	أشعر بالشفقة عندما أرى المعوق يمارس عملاً ما					
٦٦	أعتقد بأن أصحاب العمل علي حق عند رفضهم تشغيل ذوي الإعاقة .					
٦٧	يمكن العمل مع الفرد المعوق طالما هناك وسيلة للتفاهم معه .					

## إتجاهات مديرات ومعلمات المدارس الإبتدائية والمتوسطة نحو دمج الطلبة ذوى الإحتياجات الخاصة فى المدارس العادية بالمملكة العربية السعودية

### إعداد

د . فوزية عبد الله الجلامده  
أستاذ مساعد - قسم التربية الخاصة  
كلية التربية - جامعة القصيم

### ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على إتجاهات مديرات ومعلمات التربية الخاصة والعاديين نحو دمج الطلبة ذوى الإحتياجات الخاصة مع العاديين فى المرحلة الإبتدائية والمتوسطة، وقد أعدت الباحثة مقياس الإتجاه نحو دمج ذوى الإحتياجات فى مدارس العاديين، واشتمل المقياس على (٣٢) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: البعد النفسى، والإجتماعى، والأكاديمى، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) مديرة ومعلمة، وأسفرت النتائج عن وجود إتجاهات إيجابية لدى المديرات والمعلمات نحو الدمج، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى الإتجاهات بين المديرات والمعلمات، كما خرجت الدراسة بعدة توصيات خاصة بالدمج.

**الكلمات المفتاحية :** دمج ذوى الإحتياجات الخاصة ، المدارس العادية .

***Attitudes of Primary and Middle School Teachers &  
Administrators about the Integration of Students with,  
Special Needs in Regular Schools in Kingdom of  
Saudi Arabia***

## Summary

The study aimed to identify the Attitudes of administrators, special education & ordinary teachers toward the integration of students with special needs with regular primary and middle stages in schools. Trend scale has been prepared by the researcher about the attitudes towards the integration of disabled people in the ordinary schools, the scale included (32) paragraph distributed on three dimensions (Dimension of Psychological, Social and Academic), and the study sample consist of (230) directors and teachers. The results revealed positive attitudes towards integration with the directors and teachers; in addition no statistically significant differences between directors and teachers, and the study recommended a number of recommendations for integration.

**Keywords:** integrating people with special needs, regular schools.

## مقدمة:

ظهر الإهتمام بالتربية الخاصة ورعاية ذوي الإحتياجات الخاصة مع بدايات القرن العشرين، وكان التوجه قائماً على عزل هذه الفئة عن جميع فئات المجتمع داخل معاهد ومدارس خاصة بهم مع تقديم الرعاية وبرامج التأهيل الخاصة بهم، ثم شهد واقع ذوي الإحتياجات الخاصة إهتماماً بالغاً على كافة المستويات الدولية والإقليمية والمحلية، إذا تزايد الإهتمام في الآونة الأخيرة بهذه الفئة ورعايتهم وتحسين ظروف معيشتهم، حيث أصبح الإهتمام بهم هو مؤشر أساسي لتحقيق العدالة الإنسانية والإجتماعية وتوفير الحياة الكريمة للجميع.

يعتبر الدمج من الإتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة والذي يقوم على مبدأ وضع فئة ذوي الإعاقات البسيطة في بعض صفوف المدارس العادية

وفي بعض المواد التعليمية شرط الإستفادة من هذه البرامج لهذه الفئة (مسعود، ١٩٨٤: ١٢)

وقد ظهرت قضية الدمج بشكل واضح نتيجة الإنتقادات التي وجهت لعزل الطفل المعاق عن الأطفال العاديين ليكون للعزل أثر ممزق في النمو الطبيعي على الأطفال المعاقين، وذلك لكونهم يستمدون مشاعرهم وهويتهم من تفاعلهم مع الآخرين، لذلك ظهر اتجاه الدمج بأشكاله المتعددة وهي الدمج الأكاديمي والمتمثل في الصفوف الخاصة الملحقه بالمدارس العادية، والدمج الإجتماعي في الأنشطة، والدمج النفسي (الروسان، ٢٠٠٩: ٣٦).

وتضيف شقير (٢٠٠٣: ٦) في هذا الصدد أن النظرة قد تغيرت في نهايات هذا القرن إلى منظور جديد يقوم على الوصل لا الفصل بين مجتمع العاديين ومجتمع المعاقين، وأصبحت بذلك التربية الخاصة هدفها هو توفير مكان ومكانة للمعاقين سواء في المدرسة أو المجتمع سعياً لدمجهم في جسم المجتمع وإندماجهم فيه كأعضاء، وإنتمائهم إلى المجتمع كمواطنين فاعلين ومعاملتهم كالآخرين.

كما يرى الحسيني (٢٠٠٧: ١٦) إننا بحاجة إلى تفعيل القرارات الحكومية لدعم ذوى الإحتياجات الخاصة ودمجهم في النسيج الإجتماعي والوظيفي عن طريق الدمج، فالدمج هو الإستراتيجية الأفضل لخلق مسار تنظيمي لخدمة هذه الفئة وفتح الأبواب لدمجهم داخل المدارس وإستظهار طاقتهم الكامنة ليكونوا إضافة للرصيد الإجتماعي.

كما تضيف كل من الغلبان، وفاروق ٢٠١٢: ١٧٢ أن التربية الخاصة تؤكد علي ضرورة دمج ذوى الإحتياجات الخاصة، وتكييف المناهج المناسبة، وطرق التدريس الخاصة بهم بما يتواءم مع إحتياجاتهم، وبما يسمح بدمجهم داخل الفصول العادية وداخل مدارس التلاميذ العاديين، وتشير الأبحاث الحديثة إلى أن معلمي الفصول النظامية لديهم إتجاهات أقل نحو الدمج، وفي دراسة

د . فوزية عبد الله الجلامه ————— اتجاهات مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية والمتوسطة نحو دعم الطلبة

أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية إشتملت على (٧٠٠٠) معلم من الفصول النظامية، كشفت النتائج أن (٤٥ %) من المعلمين دعموا مفهوم الدمج ونسبة (٥٥ %) ورأوا ضرورة وضع ذوى الإحتياجات الخاصة في فصول خاصة بهم لتوفير الرعاية اللازمة لهم . (Scruggs & Mastroreri, 1996:27)

يشير كل من دان وبيرين - سمث ،ولثام ، وكافيلي (Daane, Beirne-Smith, 2001; Kavale, 2002) بأن المعلمون يتفقون على مفهوم الدمج، بينما معلمي التربية الخاصة، والتعليم العام تتقبل نظرية الإدماج، ولكنهم أقل استعدادا لتشمل الطلاب ذوى الإحتياجات الخاصة في صفوفهم. كذلك كانت إتجاهات المعلمين الذين يتوقع منهم تنفيذ الممارسات الشاملة هي إحدى العوامل المحددة لإنجاح عملية الدمج، وكذلك إتجاهات ومعتقدات المعلمين لها تأثير على التوقعات والقرارات التعليمية نحو تعليم الطلبة ذوى الإحتياجات الخاصة. (Sze, 2006; Winzer, Altieri, & Larsson, 2000)

كما عقدت العديد من المؤتمرات الدولية منها مؤتمر سلامنكا الذي عقد عام (١٩٩٤) برعاية اليونسكو، والذي تبني تعليم الدمج كإستراتيجية بتطوير التعليم للجميع، كما أكد على ضرورة وصول جميع الطلبة من ذوى الإحتياجات الخاصة إلى مدارس العاديين، ثم تابعة مؤتمر داكار عام (٢٠٠٠) والذي ترتب عليه بيان عالمي حول التربية للجميع والتوجه الدولي نحو التعليم الدمجي، وتبنت العديد من الدول المتقدمة والنامية على حد سواء إستراتيجية الدمج لذوى الإحتياجات الخاصة (peter, 2004:65).

ويدعم اجوون (Ajuwon, 2008) إستخدام مصطلح الدمج والتي يعود الى الإلتزام بتعليم كل طفل الى أقصى حد ممكن تسمح به قدراته في المدارس والفصول العادية التي يتم الحاقه بها . حيث يجب جلب الخدمات المساعدة التي يتطلبها الطفل والتي يستفيد منها في الصف العادي. وهذا هو احد الجوانب التي يجب إدراجها وإبرازها وذلك بنقل المصادر الى الطفل ذوى الإحتياجات الخاصة، بدلا من وضع الطفل في الأماكن المعزولة حيث توجد الخدمات. (Smith, 2007)

وكذلك الدمج أو التعليم الشامل يمكن أن يفسر على أنه فلسفة وممارسة لتعليم الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام (Bryant, Smith, & Bryant, 2008)

يتضح مما سبق أن الحاجة ماسة في الآونة الأخيرة لتطبيق إستراتيجية الدمج كسبيل لتحقيق التكافؤ والتوازن بين أفراد المجتمع وتفعيل مبدأ التربية للجميع، فهو ليس مكافأة لذوي الإحتياجات الخاصة بل هو حق تربوي للجميع، لذلك تصدت الدراسة إلى التعرف على إتجاهات المديرات والمعلمات في المدارس الإبتدائية والمتوسطة نحو قضية دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في مدارس العاديين في المملكة العربية السعودية.

### مشكلة الدراسة:

إن الإهتمام برعاية ذوي الإحتياجات الخاصة إنما هو نتيجة حتمية لمرحلة التطور التي يمر بها المجتمع السعودي في كافة مجالات التعليم، ورغم الدراسات التي أجريت داخل المجتمعات العربية في إتجاه الدمج إلا أنه مازال يلاقي بعض المعوقات والمصاعب التي تحول دون تحقيقه على الوجه الأمثل، وربما يرجع ذلك إما لعدم وضوح الأهداف التي تقوم عليها قضية الدمج، أو لعدم وجود خطة مسبقة وإعداد جيد، أو لرفض القائمين على العملية التعليمية داخل المدارس لهذه الفكرة، أو سوء تطبيق نظام الدمج داخل مدارس العاديين، ولذلك تصدت الباحثة في دراستها إلى الدمج بهدف التعرف على إتجاهات المديرات والمعلمات لقضية الدمج مع التأكيد على حقوق ذوي الإحتياجات الخاصة في التكافؤ وفي التعامل مع الآخرين.

### وتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات الآتية:

١. ما إتجاهات معلمات التربية الخاصة في المرحلة الإبتدائية نحو دمج ذوي الإحتياجات الخاصة مع العاديين.
٢. ما إتجاهات معلمات التربية الخاصة في المرحلة المتوسطة نحو دمج ذوي الإحتياجات الخاصة مع العاديين.

- د . فوزية عبد الله الجلامه ————— إلتجاهات مديرات ومعلمات المدارس الإبتدائية والمتوسطة نحو دمج الطلبة
٣. ما إلتجاهات معلمات الطلبة العاديين في المرحلة الإبتدائية نحو دمج ذوى الإلتياجات الخاصة مع العاديين.
  ٤. ما إلتجاهات معلمات الطلبة العاديين في المرحلة المتوسطة نحو دمج ذوى الإلتياجات الخاصة مع العاديين.
  ٥. ما إلتجاهات مديرات الإبتدائي والمرحلة المتوسطة نحو دمج ذوى الإلتياجات الخاصة مع العاديين.
  ٦. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين إلتجاهات المديرات والمعلمات نحو دمج ذوى الإلتياجات الخاصة مع العاديين.

### أهداف الدراسة:

التعرف على إلتجاهات المديرات والمعلمات في المدارس الإبتدائية والمتوسطة نحو دمج الطلبة ذوى الإلتياجات الخاصة في مدارس العاديين.  
تقدم الدراسة مقياساً جديداً للمكتبة العربية في البيئة السعودية لقياس إلتجاهات المديرات والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوى الإلتياجات الخاصة في مدارس العاديين.

### أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:
١. إن موضوع دمج ذوى الإلتياجات الخاصة يعد من أبرز الإلتجاهات العالمية الحديثة في مجال التربية الخاصة.
  ٢. تلبى هذه الدراسة ما أكدته مؤتمرات تطوير التعليم من حيث ضرورة توفير التعليم بصورة متكافئة للجميع.
  ٣. إن إستراتيجية الدمج تتيح الفرص لتدريب ذوى الإلتياجات الخاصة على التفاعل والتواصل مع الآخرين.
  ٤. المساهمة في تدعيم إستراتيجية الدمج في المدارس العاديين.
  ٥. يمكن الإستفادة من نتائج هذه الدراسة وتوصياتها بتوجيه القائمين على إدارة مدارس التربية الخاصة ومدارس العاديين إلى ضرورة الدمج.

**حدود الدراسة:**

تحدد الدراسة فيما يلي:

١. **الحدود البشرية:** تتمثل في مديرات ومعلمات التربية الخاصة والعاديين في المرحلة الابتدائية والمتوسطة من التعليم الإلزامي.
٢. **الحدود الأدائية:** أعدت الباحثة مقياس جديد لقياس إتجاهات مديرات ومعلمات التربية الخاصة والعاديين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين التي تعمل بنظام الدمج في المرحلة الابتدائية والمتوسطة.
٣. **الحدود المكانية:** تتمثل في المدارس الابتدائية والمتوسطة التي تعمل بنظام الدمج في مدينتي (بريده- وعنيزة- الرس) بمنطقة القصيم داخل المملكة العربية السعودية.
٤. **الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة في العام الجامعي (٢٠١٣-٢٠١٤م)

**مصطلحات الدراسة:**

إشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

**الإتجاهات:** هي استعدادات مكتسبة نسبياً لدى الأفراد وتحدد إستجاباتهم حيال بعض الأشياء أو الأفكار أو الأشخاص (العبيدي، وولي، ٢٠١٤: ١٤١).

وتعرفها الباحثة إجرائياً الإتجاهات بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص علي المقياس المعد لذلك .

**الدمج:** هو تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين شرط أن يستفيد المعاقين من كافة الخدمات التربوية والأكاديمية والترويحية والرياضية والطبية وغيرها (شقيير، ٢٠٠٣: ٨).

**ذوي الإحتياجات الخاصة:** هم الذين ينحرفون عن المستوي العادي أو المتوسط في (النمو العقلي والجسمي والإنفعالي والإجتماعي) من أقرانهم العاديين و يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة (القريطي، ٢٠٠٥: ٢٥).

د . فوزية عبد الله الجلامه ————— إجاهات مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية والمتوسطة نحو دعم الطلبة

**المديرات:** هن من ينولن إدارة المدرسة سواء أكانت مرحلة ابتدائية أو متوسطة في مدارس الإناث بالمملكة العربية السعودية.

**معلمة التربية الخاصة:** هي معلمة حاصلة على بكالوريوس تخصص تربية خاصة وتتعامل مع ذوى الإحتياجات الخاصة (دمج).

**معلمة العاديين:** هي معلمة حاصلة على بكالوريوس تربية، وتعمل في المدارس الإبتدائية أو المتوسطة المطبق بها نظام الدمج.

### الإطار النظري للدراسة :

أصبحت عملية تعليم ذوى الإحتياجات الخاصة في مدارس منفصلة عن أقرانهم العاديين أمر يشغل إهتمام القائمين على التعليم فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات ومنها دراسة شويتي، ووستينباك، ودايشيز، (Dyches, 1995) , (Cheote, 2004, Stainback, 1992)

إلا أن هناك العديد من الآثار السلبية تظهر عند فصل ذوى الإحتياجات الخاصة في مدارس منفصلة منها إنخفاض الدافعية للإنجاز، وإنخفاض تقدير الذات، كما تقل فرص التعليم بالنمذجة من الأقران، وبذلك نجد أن فلسفة الدمج أصبحت تفرض نفسها على كل المجتمعات المتقدمة والنامية.

ظهر مصطلح الدمج عام (١٩٦٨) بعد المقال الذي نشره لودين والذي أشار إلى ضرورة دخول الطلبة ذوى الإحتياجات الخاصة في التعليم النظامي، أي الإندماج الحقيقي لكل طفل في الحياة الكاملة للمدرسة خاصة وأن المعاقين حققوا تقدماً أكاديمياً عند وضعهم في التعليم النظامي (Fuchs, 1994:88).

**الدمج:** يقصد به إنحراط ذوى الإحتياجات الخاصة في العملية التعليمية ويعتبر الطلاب في حالة دمج عندما يقضون أي جزء من اليوم الدراسي مع أقرانهم العاديين في الفصول العادية، ويتميز برنامج الدمج بأنه يساعد الطلاب ذوى الإحتياجات الخاصة على المشاركة في الأنشطة الإجتماعية، وعلى التواصل والتفاعل مع الطلاب العاديين (Lewis and Doorlag, 2010).

كما تضيف (الديب، ٢٠٠٨: ٤٩٤) أن المقصود بأسلوب الدمج هو تقديم كافة الخدمات والرعاية لذوى الإحتياجات الخاصة في بيئة بعيدة عن العزل وهي بيئة الفصل الدراسي بالمدرسة العادية وداخل الصف العادي، أو في غرفة المصادر التي تقدم خدماتها لذوى الإحتياجات الخاصة لبعض الوقت.

### تعريف الدمج:

هو التكامل الإجتماعي والتعليمي للأطفال من ذوى الإحتياجات الخاصة مع العاديين داخل الفصول العادية ولجزء من اليوم الدراسي، وأرتبط هذا التعريف بشرطين لا بد من توافرهما حتى يتحقق الدمج هما:

- وجود الطفل المعاق في الصف العادي لجزء من اليوم.
- الإختلاط الإجتماعي بالأقران العاديين.

### أشكال الدمج: هناك ثلاثة أشكال للدمج هي على النحو التالي:

١. **الدمج المكاني:** وهو تعليم الطلاب ذوى الإحتياجات الخاصة في الصفوف الملتحقة بالمدارس العادية، حيث تشترك المدرسة الخاصة مع المدرسة العامة في البناء المدرسي.

٢. **الدمج الأكاديمي:** وهو دمج الطلاب ذوى الإحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين داخل الصف الدراسي خلال ساعات اليوم الدراسي الكامل، حيث يتلقي هؤلاء الطلاب برامج تعليمية مشتركة ولكي ينجح هذا النوع من الدمج لا بد من تضافر جهود معلمي التربية الخاصة مع معلمي المدارس العادية جنباً إلى جنب.

٣. **الدمج الإجتماعي:** هو إلحاق الطلاب ذوى الإحتياجات الخاصة مع العاديين في مجال السكن، ويهدف هذا النوع من الدمج إلى توفير فرص التفاعل الإجتماعي، والحياة الإجتماعية الطبيعية بين الطلاب المعاقين وأقرانهم العاديين. (الروسان، ٢٠٠٩: ٤٣)

د . فوزية عبد الله الجلامه ————— إتجاهات مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية والمتوسطة نحو دعم الطلبة

### إيجابيات الدمج :

لإستراتيجية الدمج عدة إيجابيات حددها (خضر، ١٩٩٥: ٥٧) في النقاط التالية:

١. إعطاء الطفل ذوى الإحتياجات الخاصة فرص لينمو نمواً اجتماعياً ونفسياً وأكاديمياً سلمياً.
٢. تحقيق الذات ومساعدة الطفل على النمو الإجتماعي السليم.
٣. تعديل إتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوى الإحتياجات الخاصة.
٤. تقليل التكلفة المادية لتعليم ذوى الإحتياجات الخاصة.
٥. التخلص من الوصمة بالنسبة للطفل وأسرته.
٦. توسيع قاعدة الخدمات التعليمية المقدمة لهذه الفئة.
٧. التأسيس لمجتمع أكثر شمولية ينتمي إليه الجميع.

كذلك هناك فوائد للدمج الشامل كما أشار إليها اجوون (Ajuwon,2008) من خلال تعرض الأطفال للدمج الإجتماعي في التعليم العام مع الأطفال في البيئة العادية، حيث يتم تطور نموهم خلال سنوات تكوينهم، وتطور اللغة يكون أكثر فاعلية خاصة إذا كان دمجهم مع أطفال يتحدثون بشكل عادي ومناسب.

### معوقات الدمج :

يوجد العديد من المعوقات والصعوبات التي تواجه نظام الدمج وهي على النحو التالي:

#### أ. التأثيرات على الآباء ومنها :

١. المذكرات اليومية بوجود خلل في تطور طفلهم المعاق.
٢. فقدان الإهتمامات المشتركة مع آباء الأطفال العاديين.
٣. المسؤوليات الإضافية للآباء.
٤. الإحتمالية المتزايدة بأن الخدمات الداعمة ليست ملائمة لحالة الطفل المعاق.

**ب. صعوبة توفر بعض الخدمات في بيئة الدمج و منها :**

١. عدم وجود بعض الخدمات الطبية في بيئة الدمج، ومنها عدم تواجد المعالج الطبيعي،التدريس اللغوي،التخاطب،الجلسات النفسية ، حيث لا تتوفر هذه الخدمات في مدارس الدمج، مما يؤثر سلباً على الطفل المعاق.
٢. قد يؤدي الدمج إلى أن يقلد الطفل العادي الطفل المعاق في بعض الحركات أو اللزمات.
٣. قد يعمل الدمج على حرمان المعاقين من الإهتمام الفردي بهم والتأهيل اللازم لهم.(Halahan,kuffman,2011)

**العوامل التي تساعد علي نجاح إستراتيجية الدمج :**

حدد (مشوار،١٩٩٦:٣٧) عدة عوامل تساعد علي نجاح إستراتيجية الدمج وهي على النحو التالي:

١. تحديد الفئات التي يمكن لها الإستفادة من برامج الدمج.
٢. توفير الأدوات والتجهيزات اللازمة لبيئة الدمج.
٣. تحديد أعداد الأطفال الذين يمكن دمجهم داخل كل صف دراسي، بحيث لا يزيد عن (٣ أطفال فقط).
٤. تحديد شكل الدمج (جزئي أو كلي).
٥. وضع معايير وأسس لتقييم إستراتيجية الدمج.
٦. إعداد الآباء لتقليل إستراتيجية الدمج .
٧. أن تكون عملية الدمج عملية مرنة وتتم داخل الصف كلما أمكن ذلك.
٨. معرفة المعلم بالحاجات والأساليب التعليمية الفردية لكل طالب.
٩. إتاحة الفرصة لتكوين إتجاهات إيجابية نحو إستراتيجية الدمج لدى المعلمين والإداريين والطلاب.
١٠. اطلاع المتخصصين المتابعين لحالات ذوى الإحتياجات الخاصة على برنامج الدمج قبل وأثناء وبعد تنفيذ الدمج، وذلك لعلاج أي قصور في برنامج الدمج والسعي إلى تحسينه.

د . فوزية عبد الله الجلامه ————— إجاهات مديرات ومعلمات المدارس الإبتدائية والمتوسطة نحو دعم الطلبة

### الأساليب والمبادئ التي يقوم عليها الدمج :

أشار (عبد الله، ٢٠٠٧: ٥٠) إلى المبادئ والأساليب التي يقوم عليها الدمج وهي على النحو التالي:

١. إستحداث فصول ملحقة في المدارس العادية لإتاحة الفرص للطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة في التعامل مع أقرانهم العاديين.
٢. توفير غرف مصادر ذات إتساع تسمح بالحركة والتدريب، حيث يتردد عليها ذوي الإحتياجات الخاصة لتلقي الجلسات العلاجية الفردية والجماعية.
٣. توفير الخدمات المساندة للطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة.
٤. تقديم المساعدة داخل الفصل العادي من قبل معلم المدرسة أو معلم التربية الخاصة، وتشتمل المساعدة على تقديم الوسائل التعليمية المناسبة أو الأجهزة التعويضية، أو إعداد برامج التأهيل، أو البرامج الفردية.

### شروط الدمج :

لدمج قواعد وشروط علمية وتربوية لا بد من توافرها قبل وأثناء وبعد التطبيق كما حددها (العجمي، ٢٠٠٢: ٣٩) وهي على النحو التالي:

١. أن يكون الطالب من ذوي الإحتياجات الخاصة متكيف نفسياً وإنفعالياً حتى يستطيع الإندماج مع الطلاب العاديين في المدرسة.
٢. تهيئة جميع العاملين بالمدرسة لفكرة الدمج من المدير للمعلم، والمرشد الطلابي، والأطفال العاديين، وأولياء الأمور.
٣. إختيار الحالات القابلة للدمج في المدرسة.
٤. توفير جميع الإمكانيات المادية والفنية، والوسائل التعليمية.
٥. توفير الكوادر البشرية اللازمة للدمج من (المعلمين، والاختصاصيين مثل أخصائي نفسي، أخصائي تخاطب، أخصائي علاج طبيعي)
٦. توفير معلم تربوية خاصة واحد على الأقل في المدرسة.
٧. إعداد كوادر مدربة تدريباً جيداً على إستراتيجية الدمج.
٨. التسجيل والتقويم المستمر لقياس تقدم الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة في كل الجوانب النمائية.

### الإتجاهات نحو الدمج

هناك ثلاث اتجاهات رئيسية نحو سياسة الدمج يمكن الإشارة إليها على النحو التالي :-

**- الإتجاه الأول :** يعارض أصحاب هذا الاتجاه بشده فكرة الدمج ويعتبرون تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس خاصة بهم أكثر فعالية وأمنا وراحة لهم وهو يحقق أكبر فائدة.

**- الإتجاه الثاني:** يؤيد أصحاب هذا الاتجاه فكرة الدمج لما لذلك من أثر في تعديل اتجاهات المجتمع والتخلص من عزل الأطفال والذي يسبب بالتالي إلحاق وصمة العجز والقصور والإعاقة وغيرها من الصفات السلبية التي قد يكون لها أثر على الطفل ذاته وطموحه ودفاعيته أو على الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بشكل عام .

**- الإتجاه الثالث:** يرى أصحاب هذا الاتجاه بأنه من المناسب المحايدة والاعتدال وبضرورة عدم تفضيل برنامج على آخر بل يرون أن هناك فئات ليس من السهل دمجها بل يفضل تقديم الخدمات الخاصة بهم من خلال مؤسسات خاصة وهذا الاتجاه يؤيد دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة أو المتوسطة في المدارس العادية ويعارض فكرة دمج الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة جدا (الاعتمادية) ومتعددي الإعاقات ( يحيى، ٢٠١٤).

والإتجاه الأول هو الإتجاه الطبيعي الناتج عن نقص في المعلومات أو عدم معرفة هؤلاء الأفراد بكيفية التعامل مع الأفراد ذوي الإعاقات، ونقص في المعلومات عن هذه الفئة، أما الإتجاه الثاني يرجع إلى معرفة هؤلاء الأفراد بأن لدى الأفراد ذوي الإعاقات قدرات مختلفة يمكن أن تسهم في نجاح عملية الدمج. ويهتم الإتجاه الثالث بتوفير برامج متنوعة تتناسب مع الإعاقات المختلفة بشرط أن تكون هذه البرامج الأقل تقييداً والأقرب إلى البرامج العادية (المهيري، ٢٠٠٨).

### أهمية معرفة اتجاهات الأفراد نحو الإعاقة :

يعد موضوع الإتجاهات نحو المعاقين من الموضوعات المهمة في ميدان التربية الخاصة، إذ يتأثر الإتجاه بالعوامل والخبرات التي يمر بها الفرد أو الجماعة، وتكمن أهمية الإتجاهات الخاصة بالمعلمات نحو الأطفال المعاقين في القرارات المترتبة على تلك الإتجاهات سلباً أم إيجاباً، إذ يترتب على الإتجاهات الإيجابية إتخاذ قرارات مثل:

- ١ . القبول النفسي والإجتماعي للمعاقين.
- ٢ . تحسين البرامج التربوي والإجتماعية والصحية والمهنية للمعاقين.
- ٣ . دمج الطلبة المعاقين في المدارس العادية.
- ٤ . إعداد الكوادر اللازمة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.

### ويترتب على الإتجاهات السلبية قرارات مثل :

- ١ . الرفض.
- ٢ . العزل.
- ٣ . الإنكار والإهمال للمعوقين.

ويرجع أهمية معرفة هذه الإتجاهات في تعديل إتجاهات الأفراد بشكل عام وإتجاهات الأسرة والمعلمين والمدراء والطلبة في المدارس العادية بشكل خاص، وتتوقعاتهم نحو الطلبة ذوي الإعاقات، ويسهم في توفير أفضل فرص التعليم الممكنة للطلبة ذوي الإعاقات، ويسهم أيضاً في توفير برامج تدريبية للمعلمين لتثقيفهم بشكل مناسب (المهيري، ٢٠٠٨) (القمش والسعيدة، ٢٠١٤).

ويتضح من خلال العرض السابق أن قضية وفلسفة الدمج ما زالت تلاقي العديد من المعوقات والمصاعب، لذلك يجب إلقاء الضوء عليها لحسم الخلافات والتعارضات حولها خاصة وأنها لها فوائد ونتائج إيجابية على ذوي الإحتياجات الخاصة، منها دمجهم داخل نسيج المجتمع لأنهم جزء من هذا النسيج ولا يمكن إغفاله، وتشير (كاشف، ١٩٩٩: ٦٢) في هذا الصدد أن الدمج ليس هدفاً في حد ذاته إنما هو وسيلة لتحقيق الكثير من القيم الإجتماعية، والوطنية، والتمويه التي يسعى المجتمع في إكسابها لأبنائه، كما أن تكلفة

تعليم الطفل المعاق تصل إلى (١٥ ضعف) تكلفة تعليم الطفل العادي، وهذا يعني إغفال حق ذوي الإحتياجات الخاصة، لذلك إتجهت العديد من الدراسات والأبحاث نحو قضية الدمج، حيث تناولت تأثير الدمج على التوافق النفسي، وتنمية السلوك التكيفي، والمهارات الإجتماعية لذوي الإحتياجات الخاصة، كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى نجاح نظام الدمج في تنمية المهارات اليومية، والسلوك التكيفي، وتقدير الذات، وزيادة الدافعية نحو الانجاز لدي ذوي الإحتياجات الخاصة، كما أوصت هذه الدراسات إلى أن المكان الطبيعي لذوي الإحتياجات الخاصة هو المدرسة النظامية مع أقرانهم العاديين، وليس داخل مراكز التربية الخاصة، ويختلف رأى (الخطيب، ٢٠١١: ٩٦) حول قضية الدمج فيري أن هناك عواقب قد تنجم نتيجة إستراتيجية الدمج منها أضرار على الطلاب العاديين، ولكن هذا الرأي لا تدعمه الأدلة العلمية.

### وجملة القول :

ترى الباحثة أن فلسفة الدمج هي قضية شائكة بها العديد من المعوقات التي تواجهها رغم أن المملكة العربية السعودية هي دولة رائدة في مجال الدمج، وتقديم كافة الخدمات والرعاية والتأهيل لذوي الإحتياجات الخاصة على مستوى الدول العربية التي طبقت نظام الدمج، لذلك إتجهت الدراسة الحالية لهذه الفلسفة بهدف إلقاء الضوء عليها والتعرف على مدى قبول تطبيق هذه الفكرة داخل مدارس الدمج بالمملكة، ولتأكيد حق ذوي الإحتياجات الخاصة في الحياة الكريمة والإختلاط الإجتماعي مع أقرانهم العاديين، وحقهم في التعليم وفي الخطوة التالية تلقى الباحثة الضوء على الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت قضية الدمج ثم التعقيب عليها ومدى الإستفادة منها.

### الدراسات السابقة :

وسيكون عرض الدراسات من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

#### دراسة (RidarickT, Ringlaben R. (2001)

هدفت الدراسة إلى تقصي إتجاهات معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس الإبتدائية الذين يدرسون في المدارس العادية في جنوب الولايات المتحدة، وتكون

د . فوزية عبد الله الجلامه ————— اتجاهات مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية والمتوسطة نحو دعم الطلبة

أفراد العينة من (٥٨) معلماً ومعلمة، استخدمت الإستبانة في جمع المعلومات، خمسة معلمين والباقي معلمات، (٦٣,٨ %) أعمارهم تقع بين (٢٠ - ٤٠) سنة، و (٦٥,٥ %) خبرتهم أقل من ١٠ سنوات، و (٢٩) من المشاركين مؤهلين لتدريس التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة والتلاميذ العاديين. أظهر النتائج وجود اتجاهات إيجابية نحو دمج التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وموافقة المشاركين على دمج فئات الأفراد ذوي الإعاقة الجسمية، وصعوبات التعلم، والتوحد، والإعاقة العقلية في المدارس العادية، وأظهرت النتائج أن المعلمات أكثر تقبل وديهن اتجاهات إيجابية نحو الدمج مقارنة بالمعلمين الذين يشكلون فقط (٩ %) من المشاركين في الدراسة .

### دراسة Mcnaly, Colewaugh,(2001)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير الدعم الإضافي في زيادة تقبل المعلمين لدمج ذوي الإحتياجات الخاصة في مدارس العاديين، واشتمل الدعم على الدعم المنهجي من حيث (الكتب، والبرامج العلاجية، وبرامج الحاسب الآلي)، كما إشتمل الدعم المعنوي على (المعلمين، المتخصصين، والمتطوعين، والوسائل التعليمية)، وبلغ قوام عينة الدراسة (٣٠٠) معلم ومعلمة، وكشفت النتائج أن هذا الدعم وهذه المعينات تزيد من اتجاهات المعلمين نحو قبول الدمج، كما أن لها تأثير إيجابي على أداء التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة.

### دراسة حمد (٢٠٠٣)

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها فصول الدمج، وبلغ قوام العينة (١٣٠) مدير، وتم تطبيق إستبيان لجمع البيانات، وأسفرت النتائج عن عدم مناسبة المناهج للطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى عدم مناسبة المباني وتصميمها للطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى عدم التواصل الفعال مع الأقران العاديين، وأشارت النتائج إلى مشكلات فنية إجتماعية، ولا توجد مشكلات إدارية تذكر لدى العينة.

**دراسة Cindy(2003)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج التلاميذ المعاقين مع العاديين، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٨) معلم ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أن حوالي (١) من كل (٥) كانت اتجاهاتهم إيجابية، بينما معظم أفراد العينة غير محددة الاتجاه، كما أشارت النتائج إلى أن عامل الخبرة السابقة والتدريب كانت من أهم العوامل التي أدت إلى اتجاهات إيجابية نحو فكرة الدمج.

**دراسة علي ومحمد (٢٠٠٤)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تجربة الدمج في مدارس العاديين، ومعرفة الآثار السلبية التي يتعرض لها الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين، وأجريت الدراسة على (١٤٥) معلم و(٢٥٠) ولي أمر و(٣٦) مديراً، استخدمت الإستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وكشفت النتائج عن تعرض الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة للعدد من الضغوط النفسية داخل مدارس العاديين، وأوصت الدراسة بضرورة تدليل العقبات التي تحول دون الاستفادة من فكرة الدمج .

**دراسة البحيري (٢٠٠٥)**

هدفت الدراسة إلى توضيح مدى إمكانية إلحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالرياض العادية النظامية التي تطبق نظام الدمج، كما قدم الباحث نموذجاً مقترحاً يتألف من ثلاثة مكونات هي على النحو التالي (فلسفة الدمج الأمثل، البرامج التعليمية المقدمة، خريطة العمليات، تشمل مرحلة الإعداد والتنفيذ والتقويم)، وكشفت النتائج عن إمكانية إلحاق أطفال رياض الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين، وهذه المرحلة هي أنسب مرحلة في الدمج لما لها من آثار إيجابية على الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة وهذا هو الدمج الأمثل.

د . فوزية عبد الله الجلامه ————— اتجاهات مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية والمتوسطة نحو دمج الطلبة

### دراسة الصمادي (٢٠٠٥)

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمين الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة المعاقين مع العاديين، وكانت أداة الدراسة هي إستبيان لقياس اتجاهات المعلمين نحو الدمج أعدده الباحث، وطبقت الدراسة على عينة بلغ قوامها (١٤٢) معلم وكشفت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية نحو فكرة الدمج من قبل المعلمين.

### دراسة اصريف وعلوان (٢٠٠٥)

هدفت الدراسة إلى تقييم الدمج الشامل لذوى الإحتياجات الخاصة، وشملت عينة الدراسة (٤٠) معلماً، وأشارت النتائج إلى وجود قصور في تدريب المعلمين على إستراتيجية الدمج، كما أشارت النتائج إلى نقص المواد والأدوات المساعدة، وقدمت الدراسة عدة توصيات هدفت إلى إنجاح الدمج والإستفادة منه.

### دراسة (Dupoux, Wolmanc, Estrada 2005)

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين في المدارس بولاية هايتي، وهى دراسة مقارنة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٢) معلماً، وكشفت النتائج عن وجود تشابه في الإتجاهات بين المعلمين في مختلف مدارس الولاية، كما أسفرت النتائج عن أن عامل الخبرة كان له الأثر على إتجاه المعلمين نحو فكرة الدمج للمعاقين، أي كلما كان المعلم أكثر خبرة كلما كانت إتجاهاته إيجابية نحو فكرة الدمج، أما المعلمين الأصغر سناً والأقل خبرة كانت إتجاهاتهم سلبية أو حيادية.

### دراسة عوض (٢٠٠٦)

هدفت دراسة إلى التعرف على إتجاهات معلمي المدارس الإبتدائية نحو دمج المعاقين حركياً في المدارس العادية، وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ قوام العينة (١٠٠) معلم ومعلمة، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات معلمي المدارس الإبتدائية نحو الدمج، ويعزي ذلك إلى متغير السن لصالح كبار السن ولا توجد فروق تعري لمتغير الجنس، وكما وجدت فروق دالة إحصائياً لصالح المؤهل العلمي لصالح الجامعيين.

**دراسة (2008) Haider Sonia Ijaz.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات معلمات الصفوف نحو دمج التلاميذ ذوي الإحتياجات التعليمية الخاصة في الفصول العادية، والتعاون بين معلمات الفصول الدراسية ومعلمي التربية الخاصة في باكستان. تكونت العينة من (٥٠) معلم ومعلمة من معلمي الفصول العادية، و(٥٠) معلم ومعلمة من معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة، تم استخدام إستبانة في جمع المعلومات، حيث أظهرت النتائج أن هناك اتجاهات إيجابية نحو دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية، ويتفقون على أن الدمج يعزز التفاعل الإجتماعي، وبالتالي يقلل المواقف السلبية تجاه التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة. وتظهر النتائج أيضاً أن التعاون بين معلمي العاديين، ومعلمي التربية الخاصة على أساس مبادئ توجيهية واضحة بشأن تنفيذ التعليم الشامل بينهم.

**دراسة (2009) Fakolade O. Adeniyi S, Tella A.**

والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في صفوف المدارس العادية التابعة للتعليم العام في نيجيريا، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلما ومعلمة، وأستخدمت الإستبانة في جمع المعلومات، واستخدم المنهج الوصفي، وكشفت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين الذكور هو (٣٩،٤)، في حين أن اتجاه المعلمات نحو الدمج هو (٤٣،٣)، وهذا يعني أن المعلمات أكثر إيجابية نحو دمج تلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة من الذكور. كما أظهرت النتائج أن هناك فروق بين المتزوجين وغير المتزوجين نحو تقبلهم لذوي الإحتياجات الخاصة، وأظهرت النتائج أيضاً أن المعلمين المؤهلين مهنيا لديهم اتجاهات إيجابية مقارنة بالمعلمين غير المؤهلين، وأوصت الدراسة بحضور المعلمين والمعلمات الندوات والمؤتمرات لتحسين معرفتهم حول طرق، وممارسة وقبول الدمج لتلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة .

**دراسة محمد (٢٠٠٩)**

هدفت الدراسة إلى مسح شامل لبرامج الدمج التي طبقت بالمملكة العربية السعودية، وأشارت النتائج إلى فعالية برامج الدمج، وإنها شملت ما يقرب

د . فوزية عبد الله الجلامه ————— اتجاهات مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية والمتوسطة نحو دمج الطلبة

من (٨٢٪) من إجمالي المعاقين داخل مدارس الدمج، كما أشارت النتائج إلى أن فئة ذوى الإحتياجات الخاصة قد حققوا تواصلًا إجتماعيًا فعالاً مع أقرانهم العاديين، كما أشارت النتائج إلى تحسن المهارات الاكاديمية لدى ذوى الإحتياجات الخاصة من خلال برنامج الدمج، وقد طبقت هذه الدراسة على حوالي (٣٠٠) مدرسة تطبق نظام الدمج.

### دراسة (2011) Cassady

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوى إضطراب طيف التوحد، وذوي الاضطرابات السلوكية والإنفعالية في المدارس العادية، تكونت عينة الدراسة من (٢٥) معلم ومعلمة من خمس ولايات بأميركا، تتراوح أعمارهم من (٢٦ - ٦٠) سنة، وخبراتهم من سنة إلى إحدى وأربعون سنة، استخدمت إستبانة لمعرفة آرائهم. وتشير النتائج إلى أن آراء المعلمين بوجود خصائص بين الفئتين من ذوى إضطراب طيف التوحد، وذوي الاضطرابات السلوكية والإنفعالية يؤثر على رغبتهم بوجودهم في صفوفهم، كما أشارت النتائج إلى أن الفرق كبير في متوسطات درجات المشاركين حيث تشير إلى أنهم كانوا أكثر قبولاً لوجود تلميذ ذو إضطراب طيف التوحد في فصولهم الدراسية في التعليم العام، مقارنة بتلاميذ ذوى الإضطرابات السلوكية والإنفعالية .

### دراسة Doukeridou A, Evagelinou C., Mouratidou K. Koidou E. Panagiotou A. Kudlacek M. ( 2011)

والتي تهدف إلى تقصي اتجاهات معلمي التربية الرياضية في دمج التلاميذ في تعليم التربية الرياضية العامة، ومقارنتها مع معلمي مسار تدريس الاولمبيات في اليونان، وكذلك تقصي الفروق بين الجنسين ( المعلمات، والمعلمين). تكونت عينة الدراسة من ( ٤١٠ ) مشاركا، (٢٠٠) معلم، و(٢١٠) معلمة. تم استخدام إستبانة في جمع المعلومات، وإستخدم تحليل التباين الثنائي، أظهرت النتائج أن المواقف والإتجاهات إيجابية من قبل جميع المعلمين والمعلمات نحو تعليم التلاميذ ذوى الإحتياجات الخاصة في فصول العاديين، وكذلك لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أولئك الذين يدرسون مختلف المقررات، وكذلك بين الذكور والإناث.

**دراسة منصور وعواد (٢٠١٢)**

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير نظام الدمج في مرحلة رياض الأطفال في ضوء خبرة بنجلاديش ونيبال، تم وصف وتحليل الواقع، وتحليل الخبرات الناجحة ثم المقارنة بين دولتين لتحديد نقاط النشاط والإختلاف، ومن ثم وضع ملامح التصوير المقترح المتمثل في المدخلات وهي الأهداف، والمعلمين والمتعلمين، والمنهج وغرف النشاط، ودور الأسرة والمجتمع في رعاية ذوي الإحتياجات الخاصة، واستخدام إستراتيجيات تربوية فعالة والمخرجات على الصعيد هي بيئة الروضة والمجتمع.

**دراسة (Tsakiridou, H., and K. Polyzopoulou, 2014)**

هدفت الدراسة إلى تقصي إتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وكيفية تأثر الإتجاهات بإدراك الكفاءة الشخصية، تكونت العينة من (٤١٦) معلمة في مرحلة ما قبل المدرسة، والمرحلة الأساسية، والمرحلة الثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود إتجاه إيجابي نحو دمج التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة، وإرتبط إرتفاع مستوى الكفاءة الذاتية في قدرتهم على تجنب التجارب السلبية في المدارس، وقدرتهم على تلبية حاجات ذوي الإحتياجات الخاصة بكفاءة. وأوصت الدراسة إلى توفير وتطوير برامج إعداد المعلمين من أجل تحقيق وإثراء المعرفة والمهارات اللازمة لتلبية الإحتياجات المتنوعة بشكل مناسب.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

١. إتفقت معظم الدراسات السابقة على التعرف على إتجاهات المعلمين والمعلمات والإداريين نحو قضية الدمج.
٢. أجمعت معظم الدراسات السابقة على وجود مشكلات تواجه نظام الدمج مثل دراسة حمد (٢٠٠٣) ودراسة علي محمد (٢٠٠٤) ودراسة اصرف وعلوان (٢٠٠٥).
٣. إعتاد معظم الدراسات السابقة على إستخدام و تطبيق إستبيانات للتعرف على الإتجاهات نحو قضية الدمج.

د . فوزية عبد الله الجلامه ————— إتجاهات مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية والمتوسطة نحو دعم الطلبة

- ٤ . شملت عينات الدراسة في الدراسات السابقة أطرافاً عديدة منها (المعلمين، المعلمات، المديرين، الإداريين، أولياء الأمور).
- ٥ . طبقت الدراسات السابقة على أعداد كبيرة من المعلمين وذلك بهدف قياس الظاهرة على شريحة كبيرة داخل المدارس وذلك لمسح وتقييم مدى نجاح فكرة الدمج.
- ٦ . إتفاق غالبية الدراسات السابقة على استخدام النهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وذلك لأنه أنسب المناهج في تحليل البيانات.
- ٧ . ما تميزت به الدراسة الحالية وتنفرد به عن غيرها من الدراسات هو تناولها لمرحلة التعليم المتوسطة بالإضافة إلى المقارنة بين إتجاهات معلمات التربية الخاصة والعاديين والمديرات، وهي الدراسة الأولى من نوعها التي تجرى في جامعة القصيم في مجال الدمج في حدود علم الباحثة.

## إجراءات الدراسة:

### أولاً : مجتمع وعينة الدراسة.

تكون مجتمع الدراسة من (٢٠٠) معلمة و(٣٠) مديرة وقد كان توزيع أفراد العينة على النحو التالي :

- ١ . (٥٠) معلمة تربية خاصة مرحلة ابتدائية في مدارس الدمج.
- ٢ . (٥٠) معلمة تربية خاصة مرحلة متوسطة في مدارس الدمج.
- ٣ . (٥٠) معلمة عاديين مرحلة ابتدائية في مدارس الدمج.
- ٤ . (٥٠) معلمة عاديين مرحلة متوسطة في مدارس الدمج.
- ٥ . (٣٠) مديرة مرحلة ابتدائية ومتوسطة في مدارس الدمج

جميع أفراد العينة يعملون في مدارس الدمج التي تتبع وزارة التربية والتعليم بمنطقة القصيم بمدينة (بريده- وعنيزة- والرس) داخل المملكة العربية السعودية، وتكونت من ( ٣٠ ) مدرسة ابتدائية ومتوسطه ممن يطبقن الدمج، والجدول رقم (١) يوضح الخصائص الديموغرافية للعينة.

## جدول (١)

## خصائص عينة الدراسة الديموغرافية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
١. المؤهل الدراسي	دبلوم	٩	٪٤
	بكالوريوس	١٣٥	٪٦٠
	دبلوم بعد الجامعة	٨٥	٪٣٥,٩٦
	ماجستير	١	٪,٠٤
٢. الخبرة في مجال التدريس	من ١- ٥ سنوات	٦٧	٪٢٩
	من ٦- ١٠ سنوات	٦٢	٪٢٧
	أكثر من ١٠ سنوات	١٠٢	٪٤٤

## ثانياً: منهج الدراسة.

إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي مع المنهج المقارن الذي يهتم بوصف الظاهرة، وتحليلها وتفسيرها ومن ثم المقارنة، وذلك بهدف الوصول إلى تعميمات وإستنتاجات، وهذا المنهج هو الأكثر مناسبة لمثل هذه الدراسات.

## ثالثاً: أدوات الدراسة.

إعتمدت الدراسة على إعداد وتصميم مقياس الإتجاه نحو دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في مدارس العاديين وهو من إعداد الباحثة وذلك بعد الاطلاع والمراجعة للتراث السيكلوجي، وخبرة الباحثة والعاملين في المجال زاد إهتمام الباحثة بإعداد هذا المقياس في البيئة السعودية .

العرض التفصيلي والتحليلي لمقياس الإتجاه نحو دمج ذوي الإحتياجات الخاصة، تكونت أداة الدراسة من جزأين هما:

(١) الجزء الأول :معلومات أولية تتعلق بالمؤهل و سنوات الخبرة

(٢) الجزء الثاني: أبعاد المقياس وهي على النحو التالي:

- أ. البعد الأكاديمي و يتكون من (٨) فقرات.
- ب. البعد النفسي و يتكون من (١٢) فقرة.
- ج. البعد الإجتماعي و يتكون من (١٢) فقرة.

د . فوزية عبد الله الجلامه ————— اتجاهات مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية والمتوسطة نحو دعم الطلبة

أي أن المقياس يتكون من (٣٢) فقرة تقيس إتجاه الأفراد نحو الدمج ويتدرج المقياس من موافق (نعم) ومحايد (أحياناً) ومعارض (لا)، وموضوع أمام هذه التقديرات ثلاث درجات هي (٠،١،٢) على الترتيب وذلك عندما يكون إتجاه العبارة نحو الدمج، بينما تكون التقديرات الثلاث في إتجاه عكسي (٢،١،٠) عندما يكون إتجاه العبارة نحو العزل.

### تصحيح الإختبار :

يشتمل في مجمله على (٣٢) عبارة تقيس الإتجاه العام نحو الدمج توزع في ثلاثة أبعاد تراوحت الدرجة الكلية ما بين (٠-٦٤) وتشير الدرجة المرتفعة إلى الإتجاه الإيجابي نحو الدمج، والدرجة المنخفضة إلى الإتجاه السلبي نحو الدمج، وبالتالي تشجع العزل الخصائص السيكومترية للمقياس.

### أولاً : صدق المقياس .

#### أ . صدق المحكمين :

للتأكد من صدق المقياس تم عرضة على الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس، والصحة النفسية، والقياس والتقويم، والتربية الخاصة، وذلك للتأكد من صدق بنود المقياس، ومدي مناسبتها لما وضعت من أجله، وقد أجمع المحكمين على مناسبة هذا المقياس لأهداف الدراسة، ولم يجمعوا على أية تعديلات وبلغ عدد المحكمين (١٠) أعضاء في مختلف التخصصات السابق ذكرها.

#### ب . الصدق التمييزي .

قامت الباحثة بحساب صدق المقارنة الطرفية وهو حساب الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى لأفراد عينة الدراسة، وقد بلغ الفارق بينهما (٦،٩٦) وهو إرتباط دال يدل على صدق المقياس، وإمكانية استخدامه في المجالات العلمية.

### ثانياً : ثبات المقياس .

#### أ . طريقة التجزئة النصفية :

استخدمت معادلة سبيرمان - براون للتجزئة النصفية بين البنود الزوجية والفردية.

**ب . طريقة معامل كرونباخ الفا :**

حيث تم حساب معامل ألفا باستخدام معادلة ألفا والجدول رقم (٢) يوضح ذلك

**جدول (٢)**

قيم معاملات الثبات لمقياس الإتجاه نحو الدمج باستخدام طريقتي التجزئة النصفية و

**كرومباخ الفا**

أبعاد المقياس	التجزئة النصفية	كرومباخ الفا	الدلالة
١. البعد الأكاديمي	٠,٥٢	٠,٤٩	٠,٠١
٢. البعد النفسي	٠,٦٢	٠,٥٦	٠,٠١
٣. البعد الإجتماعي	٠,٦٤	٠,٥٩	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٥٩	٠,٥٤	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، وتدل على ثبات مرتفعة، وتدل على ثبات المقياس وهذا يطمئن على استخدام المقياس في المجالات العلمية.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

١. المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية.

٢. تحليل التباين أحادي الإتجاه.

تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss)

**تفسير النتائج ومناقشتها :**

السؤال الأول: وينص على الآتي:

**ما إتجاهات معلمات التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية نحو دمج ذوى الإحتياجات الخاصة مع العاديين؟**

وللإجابة على السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية والانحراف المعياري، ومستوي الدلالة لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

### جدول (٣)

اتجاهات معلمات التربية الخاصة المرحلة الابتدائية نحو الدمج ذوى الإحتياجات الخاصة مع

العاديين

البعد	المتوسط	النسبة	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
الكلية	٣٩,٦٠	٪٦٧,٤٧	٦,٩٤	٠,٦٨
الإجتماعي	٣٩,٢٥	٪٦٥,٩١	٦,٨٩	٠,٦٩
النفسية	٣٩,٧٥	٪٦٨,٢٥	٦,٩٦	٠,٦٨
الأكاديمية	٣٩,٨٠	٪٦٨,٢٦	٦,٩٦	٠,٦٨

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لإتجاهات المعلمات على كافة أبعاد المقياس وعلى البعد الكلي للمقياس هي قيم دالة إحصائياً، مما يدل على أن إتجاهات معلمات التربية الخاصة نحو الدمج هي إتجاهات إيجابية وتشجع فكرة الدمج، بل وتطبق هذه المعلمات إستراتيجية الدمج ولها مؤشر إيجابي نحو الدمج، وربما يرجع الإتجاه الإيجابي لدى معلمات التربية الخاصة ولذلك لدراساتهم المتخصصة لإستراتيجية الدمج أثناء الدراسة الجامعية، ثم التطبيق الفعلي للإستراتيجية والتعرف على نتائجها وفوائدها لدى ذوى الإحتياجات الخاصة هو السبب الرئيسي نحو الإتجاه الإيجابي لإستراتيجية الدمج، والعمل على توفير برامج الدمج لكل ذوى الإحتياجات الخاصة، وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة كلاً من الصمادي (٢٠٠٥) و Dupoux(2005).

كما تؤكد نتائج هذا الفرض على قبول معلمات التربية الخاصة للمرحلة المتوسطة لفكرة الدمج وذلك لفوائد الدمج لدى الطلاب المعاقين وتحسين حالاتهم ومساعدتهم على الإندماج الكامل داخل المجتمع، وعدم شعورهم بالعزلة، والاعتراب اي ان الدمج يحقق قدر من التوافق والاندماج الشخصي والإجتماعي الفعال.

وجملة القول:- أن هذا الفرض يؤكد على مدى فاعلية فكرة وفلسفة الدمج ومدى قبول معلمات التربية الخاصة لها.

السؤال الثاني: وينص على الآتي:

**ما اتجاهات معلمات التربية الخاصة في المرحلة المتوسطة نحو دمج ذوي الإحتياجات الخاصة مع العاديين؟**

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والإنحراف المعياري، ومستوي الدلالة لكل بعد من أبعاد المقياس، وللبعد الكلي والجدول رقم (٤) يوضح ذلك

#### جدول (٤)

اتجاهات معلمات التربية الخاصة المرحلة المتوسطة نحو دمج ذوي الإحتياجات الخاصة مع العاديين

البعد	المتوسط	النسبة	الإنحراف المعياري	مستوى الدلالة
الكلي	٤٢,٢٥	٪٧٠,٤٦	٥,٢١	٠,٧١
الإجتماعي	٤٣,١٦	٪٧٣,٣٣	٤,٨٩	٠,٧٤
النفسي	٣٩,٣٢	٪٦٦,٢٥	٦,٩٣	٠,٦٨
الأكاديمي	٤٢,٢٨	٪٧١,٨	٥,١٩	٠,٧٢

يتضح من الجدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لإتجاهات معلمات التربية الخاصة المرحلة المتوسطة كانت إتجاهات إيجابية نحو الدمج، وذلك لأن القيم دالة إحصائياً في كل بعد من أبعاد المقياس الدرجة الكلية للمقياس، وربما يرجع ذلك إلى الخبرة في التدريس مع ذوي الإحتياجات الخاصة فقد أدت إلى قبول الدمج، والتعرف على فوائد على ذوي الإحتياجات الخاصة .

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع التراث النظري السيكولوجي لفلسفة الدمج التي تعتمد على دور المعلم في تطبيق الدمج الأمثل ومعلمات التربية الخاصة هم فئة دراسة للدمج ولأساليب تطبيقه، فهم أكثر حرصاً على الدمج إيماناً منهم بدوره في إتاحة الفرصة لذوي الإحتياجات الخاصة في التعامل مع أقرانهم من العاديين، لذلك كانت إتجاهاتهم إيجابية ومرتفعة نحو الدمج

د . فوزية عبد الله الجلامه — إجاهات مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية والمتوسطة نحو دعم الطلبة

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع آراء (الغلبان، وفاروق، ٢٠١٢) حيث أشارت كلا منهما إلى ضرورة تقديم الدعم العلمي المكثف لمعلمي التربية الخاصة لمساعدتهم على تنفيذ استراتيجيات التعليم لذوي الإحتياجات الخاصة للنهوض بهم، وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (Ridarick & Ringlaben, 2001) ودراسة Haider, 2008 حيث أشارت نتائج دراستهما إلى وجود إجاهات إيجابية لدى معلمات التربية الخاصة.

ويعد الإعداد المسبق للمعلمات التربوية الخاصة قبل عملية الدمج، والتعامل المباشر مع المعاقين الاثر الأكبر في الإجاهات الايجابية نحو ذوي الإحتياجات الخاصة. وكذلك الحوافز المادية التي تقدم للمعلمات التربوية الخاصة له اثر طيب في الإجاهات الايجابية نحو تعليم ودمج ذوي الإحتياجات الخاصة، وكذلك معظم المعلمات لديهن دورات عديدة في ذلك المجال .

**وجملة القول :-** أن نتائج هذا الفرض تؤكد على مدى نجاح فلسفة الدمج وخاصة في المراحل الأولى من التعليم حيث يعتاد المعاق منذ الصغر على التكيف مع البرنامج التعليمي وإجتماعي في الفصول الدراسية العادية، والمدارس النظامية العامة مع اقرانهم العاديين وليس في مراكز التربية الخاصة.

السؤال الثالث: وينص علي الآتي:

**ما إجاهات معلمات العاديين في المرحلة الابتدائية نحو دمج ذوى الإحتياجات الخاصة مع العاديين؟**

ولإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والنسبة المئوية، والانحراف المعياري، ومستوي الدلالة لكل بعد من أبعاد المقياس، وللمقياس ككل والجدول رقم (٥) يوضح ذلك

## جدول (٥)

إتجاهات معلمات العاديين في المرحلة الإبتدائية نحو دمج ذوي الإحتياجات الخاصة مع العاديين

البعد	المتوسط	النسبة	الإنحراف المعياري	مستوي الدلالة
الكلية	٤٢,١١	٪٧٠,٢٣	٥,٢١	٠,٧١
الإجتماعي	٣٩,٠٨	٪٦٤,٢٥	٦,٩٤	٠,٦٨
النفسي	٤٢,٠٥	٪٦٩,٥٨	٥,١٨	٠,٧٥
الاكاديمي	٤٥,١٧	٪٧٦,٨٧	٣,٩٨	٠,٧٦

يتضح من الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي لإتجاهات المعلمات على كافة أبعاد المقياس، وعلى المقياس ككل هي قيم دالة إحصائياً، مما يدل على الإتجاه الإيجابي لدى المعلمات نحو فكرة الدمج، وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة كلاً من الصمادي (٢٠٠٥)، ودراسة Kindy (2003)، ودراسة عوض (٢٠٠٦)، وتعزي الباحثة هذه النتيجة الإيجابية إلى المؤهل العلمي للمعلمات بالإضافة إلى التدريب المستمر على إستراتيجية الدمج خاصة أن جميع المعلمات يعملن داخل مدارس الدمج.

تشير نتائج هذا الفرض الى مدى قبول معلمات العاديين في المرحلة الإبتدائية لفكرة الدمج فقد اصبح الدمج عملية ديناميكية مستمرة تتطلب مشاركة المعلومات والمعارف بين المعلم العادي، ومعلم التربية الخاصة جانبا الى جنب. كذلك تعاون معلمات التربية الخاصة مع معلمات التعليم العام ومشاركتهن تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة أسهم في تقبل فكرة الدمج وتحسين مستوى الإتجاهات الإيجابية نحو دمج ذوي الإحتياجات الخاصة

## وجملة القول: - ان المعرفة المتزايدة بالتربية الخاصة والإتجاه العالمي

نحو الدمج قد أسهم في تحسين إتجاهات معلمات العاديين نحو فكرة وفلسفة الدمج.

د . فوزية عبد الله الجلامه ————— إتجاهات مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية والمتوسطة نحو دمج الطلبة

السؤال الرابع: وينص على الآتي:

**ما إتجاهات معلمات العاديين بالمرحلة المتوسطة نحو دمج ذوى الإحتياجات الخاصة مع العاديين؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم إستخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والإنحراف المعياري، ومستوي الدلالة لكل بعد من أبعاد المقياس، وللمقياس ككل والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

### جدول (٦)

إتجاهات معلمات العاديين بالمرحلة المتوسطة نحو دمج ذوى الإحتياجات الخاصة مع العاديين

البعد	المتوسط	النسبة	الإنحراف المعياري	مستوي الدلالة
الكلي	٤١,٠٤	٪٦٩,٢٣	٥,٢٢	٠,٧١
الإجتماعي	٣٩,٥٨	٪٦٧,٠٨	٦,٩٤	٠,٦٨
النفسي	٤٤,١٢	٪٧٤,٧٥	٤,٩٦	٠,٧٥
الأكاديمي	٣٩,٤٤	٪٦٥,٨٧	٦,٩٢	٠,٦٨

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع القيم سواء على المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية والإنحرافات المعيارية هي قيم دالة إحصائياً، مما يدل على وجود إتجاه إيجابي لدى المعلمات نحو الدمج، وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى التعامل المباشر للمعلمات مع ذوى الإحتياجات الخاصة، وملاحظة مدى تحصن هذه الفئة عند الدمج مع أقرانهم العاديين خاصة أن المعلمات يعملن في مدارس الدمج، وقد حرصن على حضور دورات وورش عمل عن إستراتيجية الدمج.

وتختلف نتائج هذا الفرض مع آراء (Scruggs & Mastropier: 1996) حيث أشار كلاهما إلى أن معلمي الفصول النظامية كان لديهم إتجاهات اقل نحو فكرة الدمج، وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة كلا من (Fakalade, 2009) و (Oadeniyi, S, 2009) ودراسة (Cassady, 2011)، حيث أشارت دراستهما إلى الإتجاهات الإيجابية لدى معلمي المدارس العادية نحو دمج المعاقين.

كما تشير (الديب، ٢٠٠٨) إلى ضرورة تدريب معلمي المدارس النظامية على فكرة الدمج من خلال المشاركة في الدورات وورش العمل التي أدت إلى تحسين اتجاهات المعلمات نحو الدمج.

الإتجاه العام للمعلمات العاديين مجتمع الدراسة كانت إيجابية نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في المرحلة المتوسطة، كذلك تعاون معلمات التربية الخاصة مع معلمات التعليم العام ومشاركتهن تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة أسهم في تقبل فكرة الدمج وتحسين مستوى الإتجاهات الإيجابية نحو دمج ذوي الإحتياجات الخاصة

**وجملة القول:** - ان معلمات الطلاب العاديين لديهم إتجاهات إيجابية نحو فلسفة الدمج، وقد يكون هذا الإتجاه من خلال الخبرة وحضور العديد من الفعاليات التي تطبق مبدأ التربية للجميع وسياسة التكامل.

السؤال الخامس: وينص على الآتي:

**ما إتجاهات مديرات المرحلة الإبتدائية والمتوسطة نحو دمج ذوي الإحتياجات الخاصة مع العاديين؟**

ولالإجابة على هذا السؤال تم تطبيق المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، ومستوي الدلالة لكل بعد من أبعاد مقياس الدمج وللمقياس ككل والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

### جدول (٧)

إتجاهات مديرات المرحلة الإبتدائية والمتوسطة نحو دمج ذوي الإحتياجات الخاصة مع العاديين

البعد	المتوسط	النسبة	الانحراف المعياري	مستوي الدلالة
الكلية	٣٩,٣٩	%٦٥,٣٣	٦,٨٩	٠,٦٩
الإجتماعي	٣٩,٣٣	%٦٦,٢١	٦,٩٣	٠,٦٨
النفسي	٤٢,٢٦	%٧٠,١٢	٥,٢٣	٠,٧١
الأكاديمي	٣٦,٥٩	%٦٠,١٥	٧,٢٨	٠,٦٦

د . فوزية عبد الله الجلامه ————— إتجاهات مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية والمتوسطة نحو دعم الطلبة

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسط الحسابي لإتجاهات المديرات على كافة أبعاد المقياس، وللمقياس ككل هي قيم دالة إحصائياً، مما يدل على أن إتجاهات المديرات إيجابية نحو الدمج، وربما يرجع ذلك إلى الخبرة لدى جميع المديرات في المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة، وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة كلاً من علي ومحمد (٢٠٠٤) حيث أشارت دراستهما إلى أنه كلما كان المدير أكثر خبرة، كلما كان لديه إتجاه إيجابي نحو الدمج.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع آراء (العجمي، ومجاهد: ٢٠٠٢) فكلاهما أشارا إلى ضرورة تفعيل دور المدير في تنفيذ إستراتيجية الدمج فكلما كان المدير لديه إتجاهات إيجابية نحو الدمج، كلما تمكنت المؤسسة من تفعيل هذه الفلسفة فالمدير هو حجر الزاوية في المدرسة، والمسؤول عن تطبيق الدمج الأمثل بالمدرسة

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (حمد ٢٠٠٣) التي حددت المشكلات التي تواجه المديرين في مدارس الدمج فلم توجد أي دلالة إحصائية بوجود مشكلات إدارية لدى المديرين عند تطبيق فلسفة الدمج، بل كانت المشكلات إجتماعية وتعليمية، وهذا مؤشر للإتجاهات الإيجابية لدى المديرين نحو تنفيذ فلسفة الدمج .

وتشير نتائج هذا الفرض الى مدى قبول المديرات لفلسفة الدمج فلتطبيق فلسفة الدمج لابد من قيام الإدارة بجهود منظمة وتعاون بين الإدارة والمعلمات للتغلب على المشكلات التي تنتج من دمج المعاق، فكلما كانت الهيئة الإدارية بالمدرسة لديها إتجاهات إيجابية نحو فلسفة الدمج، كلما أدت الى نتائج أفضل للمعاق، وساعدت على تقديم خدمات تربوية لكل من المعاق والعادي معاً.

السؤال السادس: وينص علي الآتي:

هل توجد فروق دالة إحصائياً في إتجاهات المديرات ومعلمات التربية الخاصة ومعلمات العاديين نحو دمج ذوي الإحتياجات الخاصة مع العاديين في المرحلة الإبتدائية والمتوسطة .

ولإجابة على هذا التساؤل استخدمت الباحثة تحليل التباين أحادي الإتجاه، وجاءت النتائج على النحو التالي كما يوضح الجدول رقم (٨) ذلك.

### جدول (٨)

تحليل التباين الأحادي للفروق في إتجاهات المديرات ومعلمات التربية الخاصة ومعلمات العاديين نحو دمج ذوى الإحتياجات الخاصة مع العاديين في المرحلة الإبتدائية والمتوسطة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
بين المجموعات	١٢,٩٦	٤	٣,٢٤	٢,٠٨	٠,٩١
داخل المجموعات	٣٣٦,٤٥	٢٢٥	١,٤٩		
المجموع	٣٤٩,٤١	٢٢٩			

يتضح من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥)، وذلك إستناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذا بلغت (٢,٠٨)، وبمستوي دلالة (٠,٩١)، وقد تغزي هذه النتيجة إلى أن المديرات نظراً لخبرتهن والمعلمات نظراً للتخصص في مجال التربية الخاصة ومعلمات العاديين نظراً لتلقيهن العديد من الدورات، وورش العمل حول قضية الدمج، فقد جاءت جميع الإتجاهات إيجابية نحو فكرة الدمج، وخاصة أن جميع أفراد العينة يعملون في مجال الدمج، ويؤكدن على أهمية الدمج وفوائده لذوى الإحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى أن المملكة العربية السعودية تدعم نظام الدمج منذ سنوات عدة، بل وهي رائدة في هذا المجال في منطقة الخليج العربي.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع آراء (شقيير، ٢٠٠٣)، حيث أشارت إلى أن نجاح الدمج يعتمد على دور المعلم العادي، ومعلم التربية الخاصة، والدعم من المسؤولين (المديرين) وضرورة قبول فكرة الدمج والتعرف على فوائده، كما تتفق نتائج هذا الفرض مع آراء (كاشف، ١٩٩٩)، حيث أشارت إلى ضرورة تضافر جهود جميع العاملين بمؤسسات الدمج لنجاح فلسفة الدمج

كما يدعم نتائج هذا الفرض (عبدالله، ٢٠٠٧) الذي أكد على ضرورة الدمج الشامل لذوى الإحتياجات الخاصة، ومن متطلبات الدمج تدريب المعلمين

د . فوزية عبد الله الجلامه ————— إجاهات مديرات ومعلمات المدارس الإبتدائية والمتوسطة نحو دعم الطلبة

النظاميين، ومعلمي التربية الخاصة، والمديرين على كيفية تطبيق إستراتيجية الدمج إيماناً بدور الدمج في تحسين المهارات الإجتماعية والأكاديمية والنفسية لذوي الإحتياجات الخاصة.

ومما سبق يتضح صحة هذا الفرض وانه لا توجد بالفعل فروق بين معلمات التربية الخاصة ومعلمات العاديين والمديرات نحو فلسفة الدمج فجميع العاملين في مجال التربية الخاصة لديهم إجاهات ايجابية نحو فلسفة الدمج.

### التوصيات :

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. ضرورة توفير البيئة الدراسية التي تسمح للطفل ذوى الإحتياجات الخاصة بالتعليم، والتكيف في أفضل حالة من الدمج.
٢. اصدر القوانين والتشريعات من قبل وزارة التربية والتعليم لتوفير أفضل بيئة لتنفيذ برامج الدمج على مدارس أكثر في المجتمع السعودي.
٣. تهيئة المدارس العادية والفصول الدراسية لإستقبال الطلبة ذوى الإحتياجات الخاصة، وإجراء التسهيلات اللازمة لهم لعملية الدمج.
٤. العمل على دمج ذوى الإحتياجات الخاصة خفيضي ومتوسطي الإعاقة في مدارس العاديين تأهيلاً لدمجهم في المجتمع كأفراد منتجين وفعالين، وليس عبئاً علي المجتمع.
٥. أن يبدأ الدمج من بداية مرحلة رياض الأطفال.
٦. إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء برامج الدمج التربوي بالمدارس العادية.
٧. إعداد دورات تدريبية يدور محورها حول أهم الطرق والأساليب في التعامل مع ذوى الإحتياجات الخاصة.
٨. إكساب الطلبة ذوى الإحتياجات الخاصة المهارات الحياتية والإجتماعية، واليومية الأساسية.

## المراجع العربية:

- اصرف، نبيل وعلوان، نعمان (٢٠٠٥). تقييم فلسفة الدمج الشامل لذوى الإحتياجات الخاصة، مجلة الجامعة الأردنية، العدد (٣٩).
- البحيري، عبد الرقيب (٢٠٠٥). إعداد معلم التربية الخاصة في ظل سياسة الدمج، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٨).
- حمد، ناصر (٢٠٠٣). المشكلات التي تواجه مديري مدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعياً بوزارة المعارف، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الديب، راندا مصطفى (٢٠٠٨). المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة، المؤتمر العلمي الأول، كلية التربية، جامعة بنها.
- خضر، عادل (١٩٩٥). دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية، مجلة علم النفس، العدد (٣٤).
- الخطيب، جمال (٢٠١١). التدخل المبكر - التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، عمان: دار الفكر.
- الروسان، فاروق (٢٠٠٩). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، عمان: دار الفكر.
- شقير، زينب (٢٠٠٣). دمج المعاقين في مدارس العاديين، القاهرة: مكتبة النهضة.
- الصمادي، علي (٢٠٠٥). إتجاهات معلمين الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة المعاقين في مدينة عرعر، مجلة الخليج، العدد (٣).
- عبد الله، عادل (٢٠٠٧). متطلبات الدمج الشامل للأطفال غير العاديين في مدارس التعليم العام رؤية مستقبلية، المؤتمر العلمي الحادي عشر (التربية وحقوق الإنسان)، كلية التربية، جامعة طنطا.
- الحسيني، محمد (٢٠٠٧). ذوى الإحتياجات الخاصة الإستراتيجية لاسياسة الفزعة، الرياض: مؤسسة اليمامة.
- العجمي، محمد، ومجاهد، محمد (٢٠٠٢). إستراتيجية الدمج التربية المعوقين ضرورة عصرية، بحوث المؤتمر السنوي، كلية التربية المنصورة.
- علي، احمد، ومحمد، بدوى (٢٠٠٤): واقع تجربة الدمج في مدارس العاديين، مجلة كلية الآداب، جامعة المنصورة، العدد (٤).

- د . فوزية عبد الله الجلامه — اتجاهات مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية والمتوسطة نحو دعم الطلبة
- عوض، سامي (٢٠٠٦). اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج المعاق في المدارس العادية، مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد (٢٣).
- الغلبان، هالة، وفاروق هالة (٢٠١٢). النمو النفسي لذوي الإحتياجات الخاصة، الرياض: دار الزهراء.
- القريطى، عبد المطلب (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوى الإحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط٤، القاهرة: دار الفكر العربي.
- القمش، مصطفى، والسعيدة، ناجي (٢٠١٤). قضايا وتوجهات حديثة التربية الخاصة، الأردن: دار المسيرة.
- كاشف، إيمان (١٩٩٩). فعالية برنامج الأنشطة المدرسية في دمج الأطفال المعاقين مع العاديين، مؤتمر الإرشاد النفسي السادس، جامعة عين شمس.
- مسعود، وائل (١٩٨٤). أهمية دمج الأطفال المعاقين في المدارس العامة في الأردن، ورقة عمل، مقدمة للحلقة الدراسية لواقع ومستقبل مؤسسات رعاية المعوقين، عمان.
- مشوار، محمود (١٩٩٦). لماذا تحتاج التربية الجامعة، مجلة حقوق المعاقين المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان، العدد (١).
- محمد، هشام (٢٠٠٩). دراسة مسحية شاملة لبرامج التطبيق في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد (٦).
- المهيري، عوشة أحمد (٢٠٠٨). اتجاهات المعلمات نحو دمج المعاقين سمعياً في المدارس العادية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (٢٥)، الامارات العربية المتحدة.
- العبيدي، محمد جاسم، وولي، باسم محمد (٢٠١٤). المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، عمان: مكتبة دار الثقافة والنشر.
- منصور، سميرة، وعواد، رجاء (٢٠١٢). تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة في سوريا في ضوء خبرة بعض الدول، مجلة جامعة دمشق، العدد (٦) المجلد (٢٨).
- يحيى، خولة (٢٠١٤). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، الأردن: دار المسيرة.

## المراجع الأجنبية:

- Ajuwon, P. M. (2008). *Inclusive education for students with disabilities in Nigeria: Benefits and challenges and policy implications. International Journal of Special Education, 23(3), 11-16.*
- Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms. Boston, MA: Pearson Education, Inc.*
- Cassidy, J. M. (2011). *Teachers' Attitudes toward the Inclusion of students with autism and emotional behavioral Disorder, Electronic Journal for Inclusive Education, 2 (7).*
- Cheote, J., S. (2004). *Successful Inclusive Teaching (4nd ed) Boston: Allyn and Bacon.*
- Cindy, L. (2003). *Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. council for exceptional children , vol. , 69(2).*
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2001). *Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. Education, 121, 331-338.*
- Doulkeridou A, Evaggelinou C., Mouratidou K. Koidou E. Panagiotou A. Kudlacek M. (2011). *Attitudes of Greek Physical Education Teachers Towards Inclusion of Student with Disabilities in Physical Education Classes. International Journal of Special Education, Vol. 26 ,No1.*
- Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). *Teachers' attitudes toward Integration of Students with Disabilities in Haiti and the United States. International Journal of Disability, Development and Education, 52, 43-58.*
- Dyches, T., (1995). *Social Integration and Severe Disabilities. Journal of special education , vol. (2) (25)*
- Fakolade, O., Adeniyi S., Tella A. (2009). *Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected*

- schools in Nigeria. International Electronic Journal of Elementary Education, Vol.1, Issue3.*
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (1994). *Inclusive schools movement and the radicalization of special educational reform. Exceptional Children, 60, 294-309.*
  - Haider, S., I., (2008). *Pakistani teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational. Pak J Med Sci, Vol. 24, No. 4, 632-636.*
  - Halahan , Kauffman (2011). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education. (12th Edition), Pearson Education, USA.*
  - Kavale, K. A. (2002). *Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea. International Journal of Disability, Development, and Education, 49, 201-214.*
  - Lewis, R .B. and Doorlag, D. H. (2010). *Teaching Students with Special Needs in General Education Classroom. (8th Edition) Merrill publishing company. USA.*
  - McNally, R., Cole, P., Waugh, R. (2001). *Regular Teachers Attitudes to the need for additional classroom support for the inclusion of students with intellectual disability. Journal of intellectual, 26 (3).*
  - Peters, J (2004). *Meaning attached to disability attitudes towards disabled people and towards integration dis. ABS. int. (3) (60)*
  - Ridarick T, Ringlaben R.( 2001). *Elementary Special Education Teachers' Attitudes Regarding Inclusion. <http://www.lynchburg.edu/sites/default/files/documents/GraduateStudies/Journal/teacher-atti>.*
  - Scruggs, T., & Mastropier, K. (1996). *Thirty One Students: Reflections of first year teacher of students with mental retardation. Journal of special education, 35(2).*
  - Smith, D. D. (2007). *Introduction to Special Education: Making a Difference. 6th edition. Boston, MA: Pearson.*
  - Stain Back, D.(1992). *Full Inclusion Hand Book Irvine CA. Irvine unified school District.*

- Sze, S. (2006). *A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. Education, 130, 53-56.*
- Tsakiridou, H., Polyzopoulou, K.(2014 )."*Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs.*" *American Journal of Educational Research, 2.4: 208-218.*
- Winzer, M., Altieri, E., & Larsson, V. (2000). *Portfolios as a tool for attitude change. Rural Special Education Quarterly, 19, 72-82.*

## أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية وعلاقتها بتقدير الذات

### إعداد

د. سعيد عبد الرحمن محمد عبد الرحمن

أستاذ مشارك ، قسم التربية الخاصة

كلية التربية، جامعة الملك سعود

### المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية وعلاقتها بتقدير الذات، والتعرف على الفروق بين هؤلاء الطلبة وفقاً لمتغير الجنس، ونوع الإعاقة، ودرجتها، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٣) طالباً وطالبة منهم (٦٢) معوقاً سمعياً، و(٦١) معوقاً بصرياً، واستخدم الباحث مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية (بُعد التوجه النشط نحو الأداء، بُعد التوجه الانفعالي، بُعد التوجه نحو التجنب)، ومقياس تقدير الذات (الشخصية، الأسرية، الاجتماعية) من إعداد الباحث، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي (الارتباطي - المقارن). ومن أبرز نتائج الدراسة أن بُعد التوجه نحو التجنب هو أكثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية استخداماً لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً. كما وجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية وتقدير الذات في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، باستثناء بُعد التوجه النشط نحو الأداء فهو ذو ارتباط سالب مع أبعاد تقدير الذات. ووجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً في بُعد التوجه النشط نحو الأداء لصالح الطلبة المعوقين بصرياً. وبُعد التوجه نحو التجنب لصالح الإناث، وفيما يتعلق بتقدير الذات فقد أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات هؤلاء الطلبة على جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية لصالح الطلبة المعوقين سمعياً.

د . سعيد عبد الرحمن محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

**الكلمات المفتاحية:** التوجه نحو التجنب، التوجه الانفعالي، التوجه النشط نحو الأداء، الإعاقة.

## ***Stress Coping Styles of University Students with Hearing and Visual Impairments and Its Relationship to Their Self-Esteem***

**Said Abdel rahman Mohamed Abdel rahman**  
*Associated Prof, Department of Special Education,*  
*College of Education - King Saud University*

### ***Abstract:***

The aim of this study was to identify stress coping styles of university students with hearing and visual impairments and its relationship to their self-esteem, and to identify the differences between their responses according to gender, type, severity of the disability. The sample consisted of 123 undergraduate students; 62 were hearing impaired and 61 were visually impaired. The stress coping styles and self-esteem scales, developed by the researcher, were applied. The coping styles scale covered three categories; performance, emotional, and avoidance, while the self-esteem scales consisted of self, family and society categories. A descriptive method (correlation – comparison) was used. The most distinguished finding is that avoidance was the most frequently used style to cope with stress by the participants. It was also found that there was a statistically significant positive correlation between stress coping styles and self-esteem in all scale categories, except the performance one where a negative correlation was found. In addition, the results showed a statistically significant difference between the mean scores of

students with hearing and visual impairments on the performance category of the stress coping scale, in favor of students with visual impairments, and the category of avoidance in favor of female students. For self-esteem, the results showed a significant difference between the mean scores of each category and the total scores in favor of students with hearing impairment.

**Keywords:** The trend towards avoidance, emotional trend, trend towards the active performance, disability

### مقدمة

لقد أصبح مجال التربية الخاصة من أكثر المجالات جذباً للمهتمين والمتخصصين في العلوم الإنسانية خلال الفترة الأخيرة سواءً من ناحية الدراسة العلمية، أو التقدم التكنولوجي. ويرجع هذا الاهتمام إلى الاقتناع المتزايد في المجتمعات النامية بأن الأشخاص ذوي الإعاقة كغيرهم من أفراد المجتمع لهم الحق في الحياة وفي النمو بأقصى ما تمكنهم قدراتهم وطاقاتهم، لذلك تطورت أساليب التعامل معهم لكي تقربهم من أسلوب الحياة العادية قدر الإمكان، وإعداد هؤلاء وتأهيلهم لممارسة حياتهم والتعامل مع المواقف الحياتية بطريقة طبيعية، ومحاولة توظيف طاقاتهم في مراحلهم العمرية المختلفة، وخاصة مرحلة الطفولة المتأخرة.

وتعد الضغوط ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية، يخبرها الفرد في مواقف وأوقات مختلفة من حياته اليومية، وهذا يتطلب منه توافقاً مع البيئة التي يعيش فيها، وتمثل أهمية الضغوط في حياتنا في أن الحياة تصبح بلا معنى بدون ضغوط إيجابية أو سلبية وفعالية الفرد في إدارتها (حنفي، ٢٠١٣). ويختلف الأفراد في الطريقة التي يتعاملون بها مع هذه الضغوط، فبعضهم قد يكون قادراً على السيطرة على مشاعره وتوجيه نشاطاته والتصرف فيها بشكل فعال، في حين يحتاج البعض الآخر إلى المساعدة والمساندة من الآخرين لتجاوز

د . سعيد عبد الرحمن محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

هذه المواقف، ونجد فريقاً ثالثاً لا يستطيع مواجهة الموقف سواء بمفرده أو بمساعدة الآخرين نظراً لأن الموقف يفوق طاقته وتحمله، ومن ثم يمكن أن يسقط فريسة لتلك المواقف الضاغطة، مما يؤدي إلى إصابته بالأمراض النفسية والجسمية (القذافي، ١٩٩٨).

ولذا، قد تزايد الاهتمام بضغوط أحداث الحياة وأساليب مواجهتها. حيث يتعرض الأفراد في جميع مراحل حياتهم إلى العديد من المواقف الصعبة والضاغطة، والتي تهدد كيانهم النفسي، ومن مصادر هذه المواقف الضاغطة: المنزل، وبيئة العمل (الجامعة)، والمجتمع، حتى أطلق البعض على هذا العصر عصر القلق والضغوط النفسية. والسبب في ذلك تعقيد أساليب الحياة، والمواقف الأسرية الضاغطة، وبيئة الدراسة، وطبيعة الحياة الاجتماعية، فالأهداف كثيرة، والأمانى والتطلعات عالية، ولكن الإحباطات والعوائق كثيرة، ولذا، تباينت ردود الفعل تجاه هذه المواقف ما بين الاستجابات الإيجابية الموجهة نحو حل المشكلات أو التخفيف من آثار الضغوط، وما بين استجابات التجنب والسلبية والاستسلام التي تبعد الفرد عن اتخاذ خطوات إيجابية نحو حل المشكلات ومواجهة الضغوط بما يؤدي به إلى الاضطرابات السلوكية والنفسية.

وقد أشار كيسكر (1977) Kisker أن كل مرحلة عمرية لها خصائص مميزة ومواقف ضاغطة وأن طلبة الجامعات يعانون من مواقف وأزمات عديدة تتمثل في مواجهة الامتحانات والعلاقات مع الزملاء والأساتذة، والمنافسة من أجل النجاح والمشكلات العاطفية، والتعامل مع مقتضيات البيئة الجامعية، وأنظمتها وقوانينها وما تفرضه من قيود على حركتهم وحريرتهم. ومن عوامل الضغوط التي يتعرض لها الطلبة الصراع مع الآباء، والصراع القيمي بين ما هو أصيل وما هو وافد، والتخطيط للمستقبل، ومحاولة تأكيد الذات وتحقيقها.

ولا شك أن مرحلة المراهقة في حد ذاتها مرحلة حرجة في حياة أي فرد نظراً لتعرضه لسلسلة من التغيرات النمائية خلال هذه المرحلة، والتي يُصاحبها

تحديات كبيرة، حيث يقع على عاتقه الكثير من المهام التي يجب إنجازها مثل: العمل على تنمية شخصيته وتحقيق قدر من الاستقلالية بمعزل عن مساعدة الأسرة (Mitchell et al., 2010)، وأيضاً يحتاج في تكوين علاقات اجتماعية مع أقرانه وتأدية العديد من الأدوار الاجتماعية الجديدة، كذلك عليه أن يحقق متطلبات الدراسة الجامعية واتخاذ القرارات المرتبطة بمهنته المستقبلية (شلبي، ومصطفى، ٢٠٠٩). كل هذه التحولات والعمليات التكيفية للفرد تتم من خلال الاستعانة بمجموعة من الأساليب السلوكية التي تُطلق عليها أساليب مواجهة الضغوط (Fredenberg, 1999).

وإذا كان هذا هو الحال لدى الأفراد العاديين، فما بالنا بالأفراد ذوي الإعاقة، فلا شك أننا - بصفة عامة - نعيش في عصر يزخر بالصراعات والتناقضات والمشكلات، وتزداد فيه مطالب الحياة، وتتسارع فيه التغيرات التكنولوجية والثقافية والقيمية، مما ينتج عنه مواقف ضاغطة شديدة، ومصادر للقلق والتوتر وعوامل الخطر والتهديد. مما جعل الطالب ذوي الإعاقة يعاني مما يعانيه الطالب العادي إضافة إلى ما يعانيه هو بسبب الإعاقة التي تفرض عليه الكثير من الآثار السالبة المترتبة عليها.

ولذا، فإن الحياة الجامعية بجوانبها الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والسلوكية تمثل مصادر للضغوط يتعرض لها الطلبة ذوي الإعاقة في هذه المرحلة، حيث أن الضغوط التي يواجهها طالب الجامعة من ذوي الإعاقة سواء في أسرته أو جامعته أو مجتمعه تمثل مؤثرات لا يمكن تجاهلها أو إنكارها، فإن لم يستطع مواجهتها والتكيف معها تكون بداية لكثير من الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب، وهذا ما أكدته دراسة بيرسون ورو (Persons & Rao, 1985) على أن هناك علاقة موجبة بين شدة الضغوط والاكتئاب. كما أشارت العديد من الدراسات التي أجريت على الطلبة الجامعيين في أمريكا إلى أن هناك علاقة موجبة بين شدة التعرض للضغوط النفسية والاكتئاب والقلق وشدة الغضب، وأن مستوى الأعراض كان لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور (Rosenthal, et al, 2000). في حين أن شدة الضغوط وتكرارها يؤدي إلى خلل في تقدير الفرد لذاته، وتحدث تشويهاً معرفياً عن تقويمه لذاته والآخرين (Patterson & MC Cubbin, 1987).

ونظراً لحاجة المعوق حسيماً إلى الإقبال على الآخرين وإقبال الآخرين عليه، مما ينمي لديه مفهوم ذات موجب ويشعره بتقدير مرتفع للذات، بالإضافة إلى التخفيف من الضغوط الحياتية المرتبطة بإعاقته والتي تتزايد مع مراحل نموه المختلفة، وتزداد حدتها في مرحلة المراهقة. فيرى آلين (1990) Allen أن تقدير الفرد لذاته يتأثر بعوامل كثيرة منها ما يتعلق بالفرد نفسه، مثل: قدراته واستعداداته، والفرص التي يستطيع أن يستغلها بما يحقق له الفائدة، ومنها ما يتعلق بالبيئة الخارجية؛ فإذا كانت البيئة تهيئ للفرد المجال للانطلاق والإبداع، فإن تقديره لذاته يزداد، وأما إذا كانت البيئة محبطة وتضع العوائق أمام الفرد بحيث لا يستطيع أن يستغل قدراته واستعداداته، ولا يستطيع تحقيق طموحه عندئذ يقل تقديره لذاته أضف إلى ذلك أن نمو تقدير الذات لا يتأثر بالعوامل البيئية والموقضية فحسب.

ومما سبق يتضح أن إعاقة الفرد تؤثر بشكل أو بآخر على رضاه عن حياته وتقبله لذاته، كما أن مرحلة الجامعة لها تأثير بالغ في حياة الطلبة المعوقين بصفة عامة لأنهم خلال هذه المرحلة يفكرون في مستقبلهم بعد التخرج من الجامعة. وقد يلجأ الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً- بصفة خاصة- إلى استخدام أساليب مختلفة لمواجهة الضغوط التي تواجههم، وأن هناك اختلافاً واضحاً في شيوع هذه الأساليب تبعاً لمتغيرات متعددة. ولذا وجد الباحث أنه من الضروري التعرف على الأساليب التي يستخدمها الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً لمواجهة الضغوط النفسية لديهم وعلاقتها بتقدير الذات.

### مشكلة الدراسة

لا شك أن الإنسان لا يقف مكتوف اليدين إزاء أي ضغط يوتره أو يهدد حياته، فالحفاظ على النفس البشرية وتوازنها غريزة فطرية يتمتع بها الإنسان. وعليه فإن الشخص ذو الإعاقة يواجه العديد من الضغوط النفسية، فيحاول التعامل معها بشكل مباشر أو غير مباشر والتكيف معها، وتخفيف آثارها أو حلها، ويستخدم في ذلك أساليب معرفية وانفعالية وسلوكية.

وفي ضوء تعاون الباحث مع مركز ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود خلال العام الجامعي ١٤٣٣ / ١٤٣٤ هـ، كمستشار غير متفرغ، لاحظ الباحث أن بعض الطلاب المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً يوجد بينهم تفاوت في مواجهة الضغوط النفسية التي يعانون منها في المواقف الحياتية المختلفة داخل إطار الجامعة، والتي قد تؤثر على تقييمهم لذواتهم، وقد يكون ذلك نتيجة لما يواجهه الفرد المعوق في هذه المرحلة من تحديات وضغوط حياتية، فيعاني العديد من الصراعات النفسية، وفي هذا الصدد أشار ليونهاردت (1998) أن الفرد المعوق سمعياً والمعوق بصرياً يتعرض لصراعات نفسية واتجاهات اجتماعية خاصة، تتمثل في قسوة المعاملة، ونبذ وإهماله وعدم تقبله أو حمايته بشكل مبالغ فيه مما يجعله أكثر شعوراً بالعجز عن مواجهة كثير من المواقف، وعرضة للعديد من الضغوط التي تفرضها الإعاقة والمجتمع عليه. وقد يتعرض الطالب المعوق إلى ضغوط أكاديمية ونفسية واجتماعية داخل مجتمع العاديين، وضغوط حياتية مجتمعية خارجها، تؤثر سلباً على سلوكه وبناء شخصيته وإنجازاته العلمية. ويستخدم الطالب أساليب مواجهة وتكيف مختلفة للتعامل مع الضغوط التي تواجهه. وقد اختلفت هذه الأساليب - وفقاً للدراسات المتعددة - تبعاً لمتغيرات شخصية تتعلق بالفرد، ومتغيرات ثقافية تتعلق بالمجتمع. وهذا ما استدعى إجراء هذه الدراسة للكشف عن أهم أساليب مواجهة الضغوط النفسية شيوعاً لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً في بيئة لها ثقافتها وخصوصيتها المنفردة، وعلاقة هذه الأساليب بتقدير الذات لديهم .

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة التساؤل الرئيس التالي: ”ما هي العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية وتقدير الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً؟. ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما أكثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية استخداماً لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً؟.
٢. هل توجد علاقة ارتباطية بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية وتقدير الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً؟.

د . سعيد عبد الرحمن محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

٣. هل تختلف درجة أساليب مواجهة الضغوط النفسية ودرجة تقدير الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً وفقاً لاختلاف متغير الجنس، ونوع الإعاقة، ودرجتها، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي؟.

### أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

١. التعرف على أكثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية استخداماً لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً.
٢. التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية وتقدير الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً.
٣. الكشف عن الفروق الإحصائية بين درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً في أساليب مواجهة الضغوط النفسية، وتقدير الذات وفقاً لمتغير الجنس، ونوع الإعاقة، ودرجتها، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي.

### أهمية الدراسة:

تعد الدراسة الحالية ذات أهمية قصوى في مجال تربية وتعليم الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً على المستويين النظري والتطبيقي، حيث تسهم الدراسة - من الناحية النظرية - في إلقاء الضوء على أساليب مواجهة الضغوط النفسية، وتقدير الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية، كما تعد الدراسة الحالية - في حدود علم الباحث - من الدراسات القليلة التي أجريت على طلبة الجامعة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً.

كما تحاول الدراسة - من الناحية التطبيقية - الكشف عن أكثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية شيوعاً لدى المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً، حتى يتمكن الباحث من تكوين نظرة واضحة حول جدوى هذه الأساليب وملاءمتها لهذه الفئة في المرحلة الجامعية. وتقديم توصيات تكون عوناً للمتخصصين والمسؤولين التربويين وذوي العلاقة بتربية وتعليم هؤلاء الطلبة في وضع

وإعداد برامج إرشادية وعمل ندوات ولقاءات تساعدهم على تنمية مهاراتهم في مواجهة الضغوط النفسية، والتي تساهم في تخفيف الضغوط النفسية التي يعاني منها الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً والمرتبطة بإعاقتهم بشكل يضمن استمرارهم في الدراسة الجامعية.

## مصطلحات الدراسة:

### ١ - أساليب مواجهة الضغوط:

يعرف إليس وآخرون (Ellis et al. 1997) أساليب مواجهة الضغوط على أنها الطرق التي يدرك بها الفرد ضغوط الحياة ويفسرها وقيمها، وأسلوبه في التعامل معها حتى يصل إلى مستوى من التوافق، وعلى ذلك فإن المواقف الضاغطة نادراً ما توجد بمفردها، ولكن هناك مواقف حياتية هي التي يتم إدراكها على أنها ضاغطة، استناداً على معارف الفرد وإدراكاته وخبراته أثناء التفاعل مع هذه الظروف (عبدالله، ٢٠٠١).

وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية.

### ٢ - تقدير الذات:

تُعرف السبع (٢٠٠٧) تقدير الذات بأنه التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه ليحكم به على درجة كفاءته الشخصية، وشعوره بالرضا عن تقديره لأدائه الدراسي والجسمي والاجتماعي، كما يتضمن مدى إحساسه بالأمن النفسي.

ويعرف تقدير الذات إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية على مقياس تقدير الذات المستخدم في الدراسة.

### ٣ - المعوقين سمعياً:

هم الأفراد الذين لديهم مشكلة ما في حاسة السمع بدرجة ما من الفقد سواء أكانت جزئية أو كلية، مما يحول دون استخدامهم الجيد لتلك الحاسة،

د . سعيد عبد الرحمن محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

ويترتب عليه احتياجهم لإحدى العينات السمعية الخاصة بهم (محمد، ٢٠٠٨).  
ويُعرفوا إجرائياً بأنهم الطلبة الصم وضعاف السمع المسجلين بمركز ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود بمرحلة البكالوريوس ببعض كليات الجامعة.

#### ٤- المعوقين بصرياً:

هم الأفراد الذين فقدوا بصرهم كلياً أو جزئياً سواء كانت الإعاقة البصرية وراثية أو مكتسبة، مما يجعلهم يعتمدون على حواسهم الأخرى للحصول على المعرفة، ويحتاجون إلى المساعدة المادية والأدبية من المجتمع (البهاص، ٢٠٠٦).

ويُعرفوا إجرائياً بأنهم الطلبة المكفوفين وضعاف البصر المسجلين بمركز ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود بمرحلة البكالوريوس ببعض كليات الجامعة.

#### محددات الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

١. الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على التعرف على أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً.
٢. الحدود المكانية: الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بمرحلة البكالوريوس، والمسجلين في مركز ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض.
٣. الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ

#### الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الباحث الإطار النظري والدراسات السابقة من خلال إلقاء الضوء على متغيرات الدراسة الحالية، فيلقي الباحث الضوء على أساليب المواجهة، وتقدير الذات، وفي الأخير يتناول عن الموقين سمعياً والمعوقين بصرياً بنوع من الإيجاز، وفيما يلي بيان ذلك:

**أولاً: أساليب المواجهة: Coping Styles**

يرى فولكمان ولازاروس (1985) Folkman & Lazarus أن المواجهة Coping تُعد تغييراً في الجهود السلوكية والمعرفية لمواجهة مطالب خارجية أو داخلية محددة لدى الفرد والتي يتم تقييمها من جانب الفرد على أنها مُرهقة أو تفوق موارده. بينما عرف بوتزين (1991) Bootzin المواجهة بأنها العملية التي يقوم بها الفرد لمواجهة ما يعانيه من ضغوط خارجية وداخلية بطريقة يستطيع بها تقليل هذه الضغوط.

أما عن أساليب المواجهة Coping Styles، فيعرفها محمد (٢٠٠٨) بأنها الأساليب التي يواجه بها المعوق أحداث الحياة اليومية الضاغطة، والتي تتوقف مقوماتها الإيجابية أو السلبية نحو الإقدام أو الإحجام طبقاً لقدرات الفرد المعوق، وإطاره المرجعي للسلوك، ومهاراته في تحمل أحداث الحياة اليومية الضاغطة، وطبقاً لاستجاباته التكيفية نحو مواجهة هذه الأحداث دون إحداث أي آثار سلبية جسدية أو نفسية عليه.

وفي السياق نفسه، يعرف تايلور (1995) Taylor أساليب المواجهة، بأنها ميل عام لدى الفرد يمكنه من مواجهة أحداث الحياة الضاغطة بطريقة معينة. كما عرفت عجاجة (٢٠٠٧) أساليب مواجهة الضغوط النفسية، بأنها عبارة عن استراتيجيات مواجهة المشكلات، والتي يمكن قياسها باعتبارها الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد بصفة عامة لمواجهة مدى واسع من مصادر الضغوط بهدف الوصول إلى حالة التكيف وهي تختلف من فرد لآخر، ويرجع ذلك للعديد من العوامل مثل: وجهة الضبط، والصلابة النفسية، والفعالية الذاتية، ونمط الشخصية، أو قد تكون عوامل بيئية أو اجتماعية.

وأشار كابلين وآخرين (1993) Kaplan, et al. إلى أن الباحثين قد تناولوا مصطلح المواجهة بعدة طرق في مجال الضغوط، فالبعض تناوله من الناحية النفسية على أنه فئة فرعية للدفاع، وتناوله البعض الآخر على أنه ميكانيزمات المواجهة أو مهارات المواجهة، أو أساليب المواجهة وهذه المصطلحات تجدها قابلة للتبادل بالرغم من أنها تعبر عن أفكار مختلفة.

د . سعيد عبد الرحمن محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

ومن خلال العرض السابق لمفهوم أساليب مواجهة الضغوط يتضح أنها كلها تركز على مفاهيم واحدة وهي مجموعة الأساليب / الاستراتيجيات سواء كانت المعرفية أو السلوكية التي يستخدمها أو يوظفها الفرد لمساعدته على التغلب على المواقف الضاغطة له، وهي تشمل كل المحاولات التي من شأنها مساعدة الفرد على إحداث تغييرات لخفض مستوى التعرض للضغوط النفسية.

ولقد حاولت بعض الدراسات تصنيف أساليب مواجهة الضغوط والتكيف معها، منها دراسة مارتن وآخرين (Martin, et al. (1992 التي صنفت أساليب مواجهة الضغوط إلى أسلوبين هما:

١. أساليب المواجهة الانفعالية: وتتمثل في ردود انفعالية في مواجهة المواقف الضاغطة مثل الغضب والتوتر والانزعاج والقلق واليأس.
٢. أساليب المواجهة المعرفية: وتتمثل في إعادة تفسير وتقويم الموقف والتحليل المنطقي والنشاط العقلي له.

بينما صنف هيجينز وأندلر (Higgins & Endler (1995 أساليب التعامل مع الضغوط إلى ثلاثة أشكال هي:

١. أسلوب التوجه النشط نحو الأداء: ويقصد به المحاولات السلوكية النشطة التي يقوم بها الفرد للتعامل مباشرة مع المشكلة وبصورة عقلانية وواقعية.
٢. أسلوب التوجه الانفعالي: ويقصد به ردود الأفعال الانفعالية والعشوائية التي تصيب الفرد وتنعكس على أسلوبه في التعامل مع مصدر الضغط.
٣. أسلوب التوجه نحو التجنب: ويقصد به محاولات الفرد لتجنب المواجهة المباشرة مع المواقف الضاغطة، وقد يكتفي بالانسحاب من المواقف.

وفي نفس السياق صنف إسماعيل (٢٠٠٤) أساليب مواجهة الضغوط إلى أساليب المواجهة نحو الانفعال، ويحاول فيها الفرد التحكم في مشاعره السلبية مثل الغضب والإحباط والخوف التي تسببها الأحداث الضاغطة. وأساليب

المواجهة نحو المشكلة، ويحاول فيها الفرد وضع خطط واقعية متماسكة للتفاعل ويجهد نفسه للتحكم المباشر في المشكلة قدر المستطاع.

وفي ضوء مفاهيم وأشكال أساليب مواجهة الضغوط النفسية والتباين الموجود، أجريت العديد من الدراسات التي تناولت أكثر أساليب مواجهة الضغوط شيوعاً لدى عينات مختلفة من الطلبة المراهقين والراشدين، منها: دراسة لازارس وفولكمان (1988) Lazarus & folkman التي كشفت أن أكثر أساليب مواجهة الظروف الضاغطة، الدعم الاجتماعي، والتحول عن الموضوع، وضبط الذات، والتخطيط لحل المشكلات.

أما عن أساليب المواجهة التي يستخدمها المراهقين للتعامل مع الأحداث الضاغطة التي تواجههم فأجرى باترسون ومكوبين Patterson & McCubbin (1987) دراسة كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الإناث ومتوسطات درجات الذكور لصالح الإناث في ثلاث أساليب وهي البحث عن المساعدة الاجتماعية، وحل المشكلات، وبناء الكفاءة الذاتية. في حين أن الذكور كانوا أكثر استخداماً لأسلوب السخرية.

ولذا، فإن استخدام بعض أساليب مواجهة الضغوط دون غيرها يكون محكوم بعدد من العوامل منها الجنس، والمرحلة العمرية، ونوع الإعاقة- إن وجدت- ودرجتها... إلخ. وهذا ما أكدته نتائج دراسة النبال وعبد الله (١٩٩٧) بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعض أساليب مواجهة ضغوط الحياة مثل: التوجه الانفعالي، والتوجه التجنبي، والتوجه نحو الأداء وبين القلق والاكتئاب والوسواس القهري. ولا يوجد أثر لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي والعمر في أغلب هذه الأساليب، وكانت مجموعة مرتفعي الضغوط أكثر ميلاً لاستخدام أسلوب التوجه الانفعالي بينما كانت مجموعة منخفضي الضغوط أكثر ميلاً لاستخدام أسلوب التوجه نحو الأداء.

ومن المؤكد أن تعرض الأفراد للضغوط الشديدة، قد يؤدي بهم إلى العديد من الآثار السلبية، يتصدرها اضطراب واضح على المستوى الفسيولوجي،

د . سعيد عبد الرحمن محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

فضلاً عن عدم قدرتهم على التوافق النفسي والاجتماعي. الأمر الذي يدعونا إلى القول بأن الضغوط الواقعة على الأفراد لا يمكن تفسيرها إلا من خلال مدى قدرة الفرد على مواجهتها، والإقلال من حدتها. ولعل ذلك ما دفع بالتراث البحثي في مجال الضغوط بالاهتمام بأساليب المواجهة، لذا أصبح هناك ضرورة للبحث في الأساليب التي يتعامل من خلالها الأفراد مع المواقف الضاغطة في حياتهم (عبدالله، ٢٠٠١).

فإذا كان هذا هو الحال لدى الأفراد العاديين، فما بالنا بالأفراد ذوي الإعاقة، فلا شك أننا - بصفة عامة - نعيش في عصر يزخر بالصراعات والتناقضات والمشكلات، وتزداد فيه مطالب الحياة، وتتسارع فيه التغيرات التكنولوجية والثقافية والقيمية، مما نتج عنه مواقف ضاغطة شديدة، ومصادر للقلق والتوتر وعوامل الخطر والتهديد. مما جعل الطالب ذوي الإعاقة يعاني مما يعانيه الطالب العادي إضافة إلى ما يعانيه هو بسبب الإعاقة التي تفرض عليه الكثير من الآثار السالبة المترتبة عليها.

وفي هذا السياق أشارت نتائج دراسة محمود (٢٠٠٩) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات أبعاد مقياس الحاجات النفسية ودرجات أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط لدى المكفوفين، والصم، والعادين، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات عينة الدراسة الثلاثة (المكفوفين والصم والعادين) في جميع أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط لصالح العاديين، فيما عدا بُعد التنفيس الانفعالي.

كما أكدت نتائج الدراسة التي أجراها روسينثال (2000) Rosenthal على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين شدة التعرض للضغوط النفسية والاكئاب والقلق وشدة الغضب لدى طلاب الجامعة، وأن مستوى الأعراض كانت لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

ونظراً لحاجة الفرد المعوق إلى تقبل الآخرين له وتقبله لذاته، مما ينمي لديه مفهوم ذات موجب ويشعره بتقدير ذات مرتفع، بالإضافة إلى التخفيف من الضغوط الحياتية المرتبطة بإعاقته والتي تتزايد مع مراحل نموه المختلفة، والتي تزداد حدتها في مرحلة المراهقة. قام رومانو (1984) Romano بدراسة هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها المرشدون لمواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب مراكز الإرشاد في الجامعات، وتوصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجيات التي يستخدمها المرشدون للتعامل مع ضغوطاتهم النفسية وضغوط طلابهم هي: التدريب على الاسترخاء العضلي العميق، والتنفس العميق، والتدريب على تأكيد الذات.

كما أشار ماكدونالد (1993) MacDonald إلى أن الضغط النفسي يُعد أحد خصائص الحياة المتكرر حدوثها؛ إلا أن الأفراد يختلفون في مستوى تعرضهم له. فمن الأفراد من يتعرض للضغط بشكل متكرر، ومنهم من لا يتعرض له إلا بشكل قليل، ومنهم من يكون مستوى الضغط لديه مرتفعاً، وآخرون يكون مستوى الضغط لديهم منخفضاً ومحدوداً، ولعل ذلك قد يرجع إلى عدة أسباب منها: دور الفرد والتوقعات ونوع الإعاقة.

ومن خلال تعامل الباحث مع الطلاب ذوي الإعاقة بالمرحلة الجامعية فوجد أنهم بحاجة إلى التعرف على الأساليب اللازمة لحل المشكلات ومواجهة الأزمات والتصدي لها بهدف تحقيق الصحة النفسية لهم. وذلك من أجل الوصول إلى تنمية مهاراتهم في مواجهة المواقف الضاغطة، والتعامل معها، والسيطرة عليها والحد من الاضطرابات الانفعالية التي قد تنتج عنها. حتى يتمكن الطالب المعوق في النهاية من الإدارة الناجحة للضغوط التي يعاني منها. وهذا ما أكدته الدراسة التي أجرتها النيال وعبد الله (١٩٩٧) حيث أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعض أساليب مواجهة ضغوط الحياة (أسلوب التوجه الانفعالي- أسلوب التوجه التجنبي- أسلوب التوجه نحو الأداء) وبين القلق والاكتئاب والوسواس القهري. ولا يوجد أثر

د . سعيد عبد الرحيم محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي والعمر على أغلب هذه الأساليب، وكانت مجموعة مرتفعي الضغوط أكثر ميلاً لاستخدام أسلوب التوجه الانفعالي بينما كانت مجموعة منخفضة الضغوط أكثر ميلاً لاستخدام أسلوب التوجه نحو الأداء. وقد أشارت نتائج دراسة أجراها هيبرت وآخرين Hebert, et al. (2009). إلى فعالية برنامج إدارة الضغوط باستخدام مدخل العلاج السلوكي المعرفي، وتعديل وتقليل التوتر لدى المراهقين.

ويتضح مما سبق أن أساليب مواجهة الضغوط تُعد مؤشراً لما يتمتع به الفرد من كفاءة وفاعلية وقدرة على المواجهة بما يحقق له التوازن النفسي، ويقلل من التأثير السلبي للضغوط. ولذا يجب الكشف عن الأساليب التي يستخدمها المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً لمواجهة الضغوط النفسية التي تواجههم، وكيفية الحد من هذه الضغوط.

### ثانياً: تقدير الذات: Self-Esteem

يشير الأدب النظري إلى أن تقدير الذات Self-Esteem أحد جوانب مفهوم أوسع هو مفهوم الذات Self-concept ويشير مفهوم الذات إلى تنظيم متعدد الأوجه ومعقد لإدراكات الفرد التي تتعلق بذاته، بينما يشير تقدير الذات إلى اتجاه كلي معمم لدى الفرد نحو ذاته، يتضمن هذا الاتجاه التقييم الذي يعطيه الفرد لذاته في كليتها وخصائصها، والذي يسهم في توجيه مشاعره نحو ذاته (Feshbach and Weiner, 1991). ويرى كالور وأوكيلا Calhour & Aocella (1990) أن مفهوم الذات هو وجهة نظر الشخص في ذاته، وهو يتضمن ثلاثة أبعاد هي معرفة الفرد لذاته وتوقعاته منها وتقييمه لها.

بينما عرف عبد الحافظ (١٩٨٤) تقدير الذات بأنه التقييم الذي يضعه الفرد لذاته ويتضمن استجابات القبول أو الرفض تجاه ذاته، ويمثل مدى اعتقاده عن صلاحية ذاته، ناجح.. هام أو رديء فهو حكم شخصي عن صلاحية معبراً عنها باتجاهاته نحو ذاته.

كما يرى سيمونز وآخرون (1994) Simons, et al. أن تقدير الذات يتضمن عمليتين هما تقييم الذات والشعور بجدارة الذات، حيث تشير الأولى إلى عملية القيام بحكم شعوري على الأهمية الاجتماعية للذات استناداً إلى الانجازات الشخصية. بينما تشير الثانية إلى المدى الذي يشعر فيه الفرد بقيمته الشخصية، وفي سياق النمو يؤدي التقييم الايجابي للذات في مواقف متعددة إلى شعور بالأهمية والجدارة.

والمتتبع للتعريفات العديدة لتقدير الذات يمكن أن يخرج بعدة ملاحظات واستنتاجات حول مفهوم تقدير الذات منها:

- أن الاتجاه نحو الذات يعكس إحساس الفرد بذاته إما إيجاباً أو سلباً.
- أن الايجابية في تقدير الذات تعكس إحساس الشخص بقيمته، وأهميته، ورضاه عن نفسه، وأن السلبية في تقدير الذات تعكس رفضه لذاته.
- أن كلا الاتجاهين - الايجابي والسلبي - يؤثر بلا شك على سلوك الفرد الحالي.

أما عن الخلفية النظرية لتقدير الذات فيعتبر تقدير الذات من المفاهيم الأساسية المستخدمة في الحديث عن الذات Self، باعتبارها أحد أنظمة الشخصية في علم النفس الحديث، ولقد بذلت كثير من المحاولات لإلقاء الضوء على هذا المفهوم، وفيما يلي عرض لبعض النظريات المفسرة لتقدير الذات، وبيان ذلك كما يلي:-

### ١ - نظرية روزنبرج Rosenberg Theory

وفيها حاول روزنبرج Rosenberg دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد. اهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته. وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد.

## ٢ - نظرية كوبر سميث Coopersmith Theory

أما كوبر سميث Cooper smith فيرى أن تقدير الذات هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه، متضمناً الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق. ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى نوعين، أولهما: التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، وثانيهما: التعبير السلوكي ويشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته، التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية، ويعبر تقدير الذات عند كوبر سميث عن اتجاه القبول أو الرفض، ويشير إلى معتقدات الفرد تجاه ذاته، لذلك يمكن تعريف تقدير الذات بأنه الحكم على صلاحية الفرد من خلال اتجاه تقييمي نحو الذات في المجالات الاجتماعية، والأكاديمية، والعائلية، والشخصية.

## ٣- نظرية زيلر Ziller Theory

أما زيلر Ziller فيعتبر تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات. وينظر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، وهو يؤكد أن تقييم الذات لا يحدث - في معظم الحالات- إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي. ويصف زيلر تقدير الذات بأنه يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط؛ وأنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي. وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك. ويفترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من تقدير الذات، تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه. كما أن تأكيده على العامل الاجتماعي جعله يسمى مفهوم بأنه تقدير الذات الاجتماعي (جبريل، ١٩٩٨).

أما عن الدراسات والبحوث التي تناولت تقدير الذات لدى المعوقين حسيّاً، فقد أسفرت نتائج دراسة الطحان (١٩٩٥) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الصم والعادين في تقدير الذات، وذلك لصالح الأفراد العادين. أما نتائج الدراسة التي قام بها شعبان (١٩٩٨) فكشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الصم وضعاف السمع في تقدير الذات لصالح ضعاف السمع من

ناحية وضعاف السمع والعادين في تقدير الذات لصالح العادين من ناحية أخرى. وتوصلت نتائج دراسة الصايغ (٢٠٠١) إلى نفس نتائج الدراسة السابقة فأسفرت عن وجود تدني في تقدير الذات لدى الصم عنه لدى العادين، وكذا تدني تقدير الذات لدى الصم عنه لدى ضعيفي السمع.

وفي نفس السياق أكدت نتائج دراسة فريديبرج (2003) Friedburg على وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات وتكيف الصم وضعاف السمع مع أقرانهم العادين.

ومن وجهة نظر أخرى كشفت نتائج الدراسة التي قامت بها كاشف (٢٠٠٤) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقدير الذات لدى الطلاب المعوقين سمعياً وسلوك الانسحاب والسلوك النمطي واللمزمات.

كما أجرى جامبور وإليوت (2005) Jambor & Elliott دراسة هدفت إلى فحص تقدير الذات والقدرة على التحمل لدى الصم، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط بين تقدير الذات والحالة السمعية ودرجة الإعاقة، وأنماط التواصل الأسري لدى الصم، كما أوضحت النتائج تأثير فهم الآخرين الإيجابي لهم على تقديرهم لذواتهم. لقد أشار (2002) Teri & James إلى أن الإعاقة ترتبط سلبياً بتقدير الذات، حيث أن المعوق لديه تصور سلبي عن نفسه، مما يؤثر على كفاءته الاجتماعية ويعيقها، وكذلك على تحصيله الدراسي.

وقامت السبع (٢٠٠٧) بإجراء دراسة استهدفت التعرف على أنماط التواصل داخل أسر الأطفال ضعاف السمع وعلاقتها بكل من تحصيلهم الدراسي وتقديرهم لذواتهم، وأوضحت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أنماط التواصل وتقدير الذات لدى الأفراد ضعاف السمع. وأظهرت نتائج دراسة إدواردز، ووروميرو (2008) Edwards & Romero وجود ارتباط إيجابي بين استراتيجيات مواجهة الضغوط وتمييز الضغوط، كما أظهرت النتائج أن تقدير الذات ينبئ بالتفاعل بين تمييز الضغوط

د . سعيد عبد الرحمن محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

واستراتيجيات المواجهة، كما أشارت النتائج إلى أن الأفراد مرتفعي تقدير الذات يستخدمون استراتيجية المواجهة أكثر من منخفضي تقدير الذات.

### ثالثاً: المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

#### ١- المعوقين سمعياً:

يرى الباحث أن الإعاقة السمعية ليست مجرد قصور في قدرة الفرد على الكلام، وإنما هذا القصور هو أضعف الآثار التي تخلفها الإعاقة السمعية عليه، كما أن خصائص المعاقين سمعياً تختلف فيما بينهم، بل وتزداد سلباً هذه الخصائص بزيادة درجة الإعاقة السمعية على الفرد.

وحيث أن الإعاقة السمعية للفرد تعد المصدر الرئيسي للضغوط النفسية التي تقع عليه، كما تزداد التأثيرات السلبية للإعاقة السمعية على الخصائص النمائية للفرد بزيادة شدة الإعاقة، فإنه بالتالي تزداد الضغوط النفسية الواقعة عليه، ولذا يجب على المعوقين سمعياً اختيار أنسب أساليب مواجهة هذه الضغوط، بما يتناسب مع درجة الإعاقة السمعية، وذلك من أجل خفض حدة هذه الضغوط، مما ينعكس إيجابياً على أدوارهم في المجتمع، بما يكفل لهم بناء الخصائص النمائية السوية لهؤلاء الأفراد.

وبالنظر إلى الإعاقة السمعية فهي تؤدي إلى إعاقة النمو الاجتماعي للفرد حيث تحد من مشاركاته وتعاملاته مع الآخرين واندماجه في المجتمع نتيجة لعدم قدرته على التواصل بشكل جيد، مما يؤثر على توافقه الاجتماعي (القريطي، ٢٠٠١)، وقد أكدت دراسة عبيدات (٢٠٠٩) على أن هذا الأمر ينعكس سلباً على تقدير الفرد لذاته، كما أشارت دراسة يتمان (2000) Yetman إلى أن المعوقين سمعياً يعانون من تقدير ذات سلبي ومدن مقارنة بأقرانهم العاديين.

وفي هذا الصدد أشارت دراسة هينترماير (2008) Hintermair إلى أن تقدير الأصم وضعيف السمع لذاته يكمن في ارتباطه بالإنجاز وممارسة أنشطة التعلم في بيئة اجتماعية داخل حجرة الدراسة، حيث يشعر بأن له دوراً مع بقية المتعلمين وهذا بدوره يحقق التواصل الفعال، ومن ثم ينمي تقدير

الذات والتحصيل الأكاديمي في المواد الدراسية المختلفة وبالتالي يتكيف الأصم وضعيف السمع مع إعاقته ويتقبلها ويتكون لديه رضا عن نفسه وعن الحياة. وأجرى دولان ومككاسلاين (2008) Dolan and Mc Caslin دراسة على (١٧٤) طالبة جامعية لديهم إعاقات سمعية متفاوتة، وكشفت عن وجود ارتباط موجب دال بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات لديهم.

## ٢- المعوقين بصرياً

تعد حاسة الإبصار نعمة كبرى من نعم الله التي لا تحصى والتي منحها للإنسان كي تستقيم حياته، فالعين أو الأبصار عامة أساس الإدراك الحسي البصري، وتكوين الصور الذهنية البصرية، واسترجاعها، وإنتاج أنساق جديدة منها اعتماداً على خبرة الفرد وهي الأساس في الحركة والتنقل، والتواصل، والأداء وغير ذلك (محمد، ٢٠٠٤).

وقد تعددت مفاهيم الإعاقة البصرية لتشمل مفاهيم لغوية، واجتماعية، وطبية، وقانونية، وتربوية، وذلك وفقاً لرؤية كل علم، ومجال اهتمامه، وتختلف وجهات النظر حول تحديد مفهوم الإعاقة، وذلك قد يرجع إلى أسباب عديدة منها نوع الإعاقة، وتعدد أسبابها، فهناك تعريفات طبية، وأخرى قانونية، وأخرى تربوية، وأخرى اجتماعية لمصطلح الإعاقة.

كما يعد كف البصر أحد أنواع الإعاقة الحسية التي لها أكبر الأثر في حياة الفرد الكفيف؛ لأنها تفرض عليه نوعاً من البيئة الخاصة التي يجد صعوبة في معالجتها؛ ذلك لاختلال أدائه الوظيفي بجوانبه المختلفة؛ مما يؤثر عليه من النواحي العقلية، والأكاديمية، والاجتماعية، والانفعالية، والحركية، كما قد يؤثر على شخصيته ككل من حيث إدراكه لذاته، وتقديره لها، وثقته بنفسه، وشعوره بالأمن والطمأنينة، وقدرته على الإنجاز.

وترى كونارسكا (2003) Konarska أن الأفراد المعوقين بصرياً تنقصهم الثقة بالنفس، وينخفض لديهم تقدير الذات، ويصعب عليهم تحمل المسؤولية،

د . سعيد عبد الرحمن محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

كما أن أساليب المعاملة الوالدية المتمثلة في الحماية الزائدة من قبل الآباء لها تأثيراتها السلبية على الأبناء فيشعرون بالعداء وعدم الرضا عن الذات. بينما قام بون (2010) Bowen بدراسة هدفت إلى التحقق من مستويات تقدير الذات على عينة من ضعاف البصر في المرحلة الابتدائية والثانوية، وتوصلت إلى أن ٧٠٪ من عينة الدراسة لديهم مستويات متوسطة ومرتفعة من تقدير الذات، وأن درجة ضعف البصر قد تكون عاملاً في تحديد تقدير الذات لديهم.

### فروض الدراسة :

١. يعد أسلوب التوجه نحو التجنب أكثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية استخداماً لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً.
٢. يوجد ارتباط دال إحصائياً بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية وتقدير الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً على مقياسي أساليب مواجهة الضغوط النفسية، وتقدير الذات وفقاً لمتغير الجنس، ونوع الإعاقة، ودرجتها، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي.

### الطريقة والإجراءات

**أولاً: منهجية الدراسة:** استخدم الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي-المقارن) الذي يقوم على وصف أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً، وعلاقتها بتقدير الذات لديهم، وكذلك الفروق في أساليب المواجهة وتقدير الذات والتي تعزى إلى عدد من المتغيرات.

**ثانياً: عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (١٣٢) طالباً وطالبة من المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بمرحلة البكالوريوس بكليات التربية والآداب واللغات والترجمة والسنة التحضيرية - جامعة الملك سعود بالرياض، حيث

تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وذلك من خلال توزيع أدوات الدراسة بطريقة عشوائية، وقد تم حذف (٩) استجابات لعدم اكتمال المعلومات المتعلقة بالطلبة وعدم اكتمال الإجابة عليها، وعليه فقد بلغ عدد أفراد العينة في صورتها النهائية (١٢٣) طالباً وطالبة، موزعين وفق الخصائص التالية:

### جدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المستقلة في الدراسة

المتغير	ت	%	المتغير	ت	%	
الجنس	ذكر	٥٤	كلي	٤٧	٣٨,٢	
	أنثى	٦٩	جزئي	٧٦	٦١,٨	
نوع الإعاقة	سمعي	٦٢	الأول	٢٥	٢٠,٣	
	بصري	٦١	الثاني	٣٦	٣٩,٣	
نوع الكلية	التربوية	٣٦	الثالث	٤	٣,٣	
	الأدب	٢٠	الرابع	٢١	١٧,١	
	اللغات والترجمة	١٨	الخامس	٥	٤,١	
	السنة التحضيرية	٤٩	السادس	٢٠	١٦,٣	
				السابع	٥	٤,١
				الثامن	٧	٥,٧

### ثالثاً: أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة على أداتين هما:-

١. مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية للمعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً (إعداد الباحث).
٢. مقياس تقدير الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً (إعداد الباحث).

ولإعداد وبناء أبعاد وعبارات المقاسين، تم مراجعة أدبيات التربية الخاصة، والصحة النفسية، وعلم النفس والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة. ثم إجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها (١٣) طالباً وطالبة من الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بجامعة الملك سعود، للإفادة منها

د . سعيد عبد الرحمن محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

في تحديد بعض أساليب مواجهة الضغوط النفسية التي يستخدمها الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالجامعة في مواجهة المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية، وكذلك تحديد أبعاد تقدير الذات لديهم. ومراجعة المقاييس والاختبارات ذات العلاقة. ثم قام الباحث بالتأكد من الخصائص السيكومترية لكل مقياس على حدة بما يخدم أهداف الدراسة الحالية، بتطبيق أدوات الدراسة على عينة التقنين وقوامها (٤٥) طالباً وطالبة من المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بجامعة الملك سعود.

### **بالنسبة لمقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية، جاءت الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي :**

**أ- صدق المحكمين:** عرض الباحث المقياس في صورته الأولى (٤٨) عبارة (موزعة على ثلاثة أبعاد) على (٧) محكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس بكلية التربية، وتم إجراء التعديلات المطلوبة، وحذف (٦) عبارات لم تصل نسبة الاتفاق عليها ٨٠ %، وقد أصبح المقياس بعد الحذف والتعديل (٤٢) عبارة. وللتأكد من صدق وثبات المقياس (٤٢) عبارة تم تطبيقها على عينة التقنين التي تكونت من (٤٥) طالباً وطالبة من المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية.

**ب- الصدق البنائي (صدق التكوين الفرضي):** تم التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد تجانس المقياس، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية ما بين (٠,٦٥ - ٠,٢٩) وكانت قيم جميع معاملات ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً، باستثناء العبارتين رقم (٨)، (٤٢) غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق، ليصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٤٠) عبارة.

**جـ - معامِل ارتباط درجة كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس :** وجاءت جميع معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، حيث كانت قيمة معامِل ارتباط بُعد أسلوب التوجه النشط نحو الأداء (٠,٥٥)، ومعامِل ارتباط بُعد أسلوب التوجه الانفعالي (٠,٨٨)، ومعامِل ارتباط بُعد أسلوب التوجه نحو التجنب (٠,٨٥)، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

**د- الثبات :** وللتحقق من ثبات أبعاد المقياس، وكذلك الدرجة الكلية، قام الباحث بحساب معامِل ألفا كرونباخ، وجاءت جميع معاملات الثبات مرتفعة ودالة تراوحت ما بين (٠,٥٤ - ٠,٧٩)، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة من الصدق والثبات.

**ـ الصورة النهائية للمقياس :** وتضمنت الصورة النهائية للمقياس (٤٠) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد بيانها كالتالي: بُعد أسلوب التوجه النشط نحو الأداء، ويتضمن (١٣) عبارة، بُعد أسلوب التوجه الانفعالي، ويتضمن (١٤) عبارة، بُعد أسلوب التوجه نحو التجنب، ويتضمن (١٣) عبارة. وتكون الإجابة على المقياس من خلال وضع الطالب/ الطالبة علامة ( نأ ) أمام العبارة التي تتفق مع أسلوبه/ أسلوبها في مواجهة المشكلات التي تواجهه في المواقف الحياتية المختلفة من خلال الاختيارات الآتية (تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق) وتصحح (١، ٢، ٣) بالترتيب لكل عبارات المقياس.

**وبالنسبة لمقياس تقدير الذات، جاءت الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي :**

**أ- صدق المحكمين :** قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية (٣٠) عبارة ( موزعة على ثلاثة أبعاد ) على (٧) محكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس، وتم إجراء التعديلات المطلوبة، وحذف ثلاث عبارات لم تصل نسبة الاتفاق عليها ٨٠٪، وقد أصبح المقياس بعد الحذف والتعديل (٢٧) عبارة. وللتأكد من صدق وثبات

د . سعيد عبد الرحمن محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

المقياس (٢٧) عبارة تم تطبيقها على عينة التقنين التي تكونت من (٤٥) طالباً وطالبة من المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية.

**ب- الصدق البنائي (صدق التكوين الفرضي):** تم التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد تجانس المقياس، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لكل بعد، وتراوحت قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٧١ - ٠,٣٨)، وكانت قيم جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً باستثناء العبارة رقم (٢) غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق، ليصبح عدد عبارات المقياس في صورتها النهائية (٢٦) عبارة.

**ج- معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس:** وجاءت جميع معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، حيث كانت قيمة معامل ارتباط بعد تقدير الذات الشخصية (٠,٨٨) معامل ارتباط بعد تقدير الذات الأسرية (٠,٨٥) معامل ارتباط بعد تقدير الذات الاجتماعية (٠,٨٦)، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

**د- الثبات:** وللتحقق من ثبات أبعاد المقياس، وكذلك الدرجة الكلية، قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ، وجاءت جميع معاملات الثبات مرتفعة ودالة تراوحت ما بين (٠,٦٩ - ٠,٧٦)، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة من الصدق والثبات.

**الصورة النهائية للمقياس:** تضمنت الصورة النهائية للمقياس (٢٦) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد بيانها فيما يلي: بعد تقدير الذات الشخصية، ويتضمن (٨) عبارات، وبعد تقدير الذات الأسرية، ويتضمن (٩) عبارات، وبعد تقدير

الذات الاجتماعية، ويتضمن (٩) عبارات. وتكون الإجابة على المقياس من خلال وضع الطالب / الطالبة علامة (ن) أمام العبارة التي تتفق مع تقييم الفرد لذاته وإدراكه الإيجابي أو السلبي نحو ذاته من خلال الاختيارات الآتية (تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق) وتصحح (٣، ٢، ١) بالترتيب.

#### رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

١. معاملات الارتباط لأغراض التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.
٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط لمعرفة أكثر الأساليب استخداماً عند الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً.
٣. اختبار «ت» للكشف عن دلالة الفروق في أساليب مواجهة الضغوط النفسية وتقدير الذات التي تعزى إلى متغير الجنس، ونوع الإعاقة، ودرجتها.
٤. تحليل التباين للكشف عن دلالة الفروق في أساليب مواجهة الضغوط النفسية وتقدير الذات التي تعزى إلى متغيري نوع الكلية، والمستوى الدراسي، واستخدم الباحث اختبار توكي للمقارنات البعدية للكشف عن اتجاه الفروق بين مجموعات البحث.

#### نتائج الدراسة ومناقشتها:

**نتائج الفرض الأول:** ينص الفرض الأول على «يعد أسلوب التوجه نحو التجنب أكثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية استخداماً لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً». وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد جاءت النتائج كما يلي:

## جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأساليب مواجهة الضغوط النفسية

م	أبعاد المقياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أسلوب التوجه النشط نحو الأداء	٣١,٨٧	٤,٢٠	الثالث
٢	أسلوب التوجه الانفعالي	٣٣,٩٩	٤,٩٢	الثاني
٣	أسلوب التوجه نحو التجنب	٣٤,٣٤	٥,٠٥	الأول

يتضح من الجدول رقم (٢) أن "أسلوب التوجه نحو التجنب" هو أكثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية استخداماً لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً، حيث بلغ متوسط استجابات الطلبة (م=٣٤,٣٤) وجاء في المرتبة الأولى، مما يدل على أن الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً عند تعرضهم لمواقف حياتية ضاغطة فإنهم يفضلون التوجه نحو التجنب، والبعد عن الآخرين، وينتظرون ما سيؤول إليه الموقف ويتمنون تغيير الحال وتحسين الموقف وزوال المشكلة. وقد جاء "أسلوب التوجه الانفعالي" المرتبة الثانية حيث بلغ متوسط استجابات الطلبة (م=٣٣,٩٩) مما يعني أن الطلبة يلجأون إلى التنفيس الانفعالي، أي يلجأون إلى تفرغ انفعالاتهم والتعبير عن مشاعرهم بشتى الوسائل. وأخيراً جاء "أسلوب التوجه النشط نحو الأداء" في المرتبة الثالثة والأخيرة حيث بلغ متوسط استجابات الطلبة (م=٣١,٨٧)، مما يشير إلى ضعف استخدام هذا الأسلوب الذي يعني أن الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً يميلون إلى القيام بأفعال نشطة مباشرة لمواجهة الموقف.

ويمكن تفسير ذلك بأن أسلوب التوجه نحو التجنب والبعد عن الآخرين إلى أنه بالرغم من الجهود المبذولة في المملكة العربية السعودية لرعاية ودعم الأشخاص ذوي الإعاقة، وتطبيق اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٠٧)، وعمل العديد من الورش لوضع أساليب وآليات لتفعيل الاتفاقية. بالإضافة إلى الخطوات التي تخطوها المملكة العربية السعودية في مجال دمج وحق الطلبة ذوي الإعاقة في مواصلة التعليم العالي. مازال الشعور بالتجنب يسيطر على كثير من الطلبة ذوي الإعاقة، لذلك يؤكد حنفي (٢٠١٣) على دور توعية الأهل وأفراد المجتمع بمشكلات المعوقين وحاجاتهم، وأهمية احتكاك

المعوقين بمجموعات أخرى من أقرانهم العاديين لما لهذه المجموعات من إمداد الفرد بالأمان والشعور بالانتماء الذي افتقده مع مجموعة المعوقين بسبب الإعاقة وآثارها.

**نتائج الفرض الثاني:** ينص الفرض الثاني على أنه «يوجد ارتباط دال إحصائياً بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية وتقدير الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً»، وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

### جدول (٣)

#### معامل ارتباط بيرسون

أبعاد تقدير الذات				أبعاد المقياس
الدرجة الكلية	الاجتماعية	الأسرية	الشخصية	
٠,١١٥	٠,١٢٣	٠,١٦٣	٠,١٢٥	التوجه النشط نحو الأداء
*٠,٢٣١	*٠,١٩٧	**٠,٤٦٣	**٠,٢٤٩	التوجه الانفعالي
**٠,٣٧٢	**٠,٣٦٦	*٠,٢٣٠	**٠,٣٨٢	التوجه نحو التجنب
**٠,٢٩٩	**٠,٢٨٥	*٠,١٨٧	**٠,٣١٤	الدرجة الكلية

\*دالة عند مستوى (٠,٠٥) \*\* دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين بُعدي «أسلوب التوجه الانفعالي»، و«أسلوب التوجه نحو التجنب»، وأبعاد تقدير الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً.

ويتضح من ذلك أن الإعاقة لها دور واضح في تحديد أسلوب مواجهة الضغوط النفسية التي يمكن أن يستخدمها الفرد المعوق في حياته دون أساليب أخرى، والتي على أساسها يستطيع أن يكون مفهوم ذات موجب، والذي ينعكس على تقديره لذاته.

ومن الدراسات التي أكدت ذلك، دراسة إدواردز، وروميرو & Edwards (2008) التي أوضحت أن هناك ارتباط إيجابي بين أساليب مواجهة

د . سعيد عبد الرحيم محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

الضغوط وتمييز الضغوط، وأن تقدير الذات ينبئ بالتفاعل بين تمييز الضغوط وأساليب المواجهة، وأن الأفراد مرتفعي تقدير الذات يستخدمون أساليب المواجهة أكثر من الأفراد منخفضي تقدير الذات. وفي هذا الصدد أشار تيري وجاميز (2002) Teri & James إلى أن الإعاقة ترتبط سلبياً بتقدير الذات، حيث أن الفرد المعوق لديه تصور سلبي عن ذاته، مما يؤثر على كفاءته الاجتماعية ويعيقها، وكذلك على تحصيله الدراسي.

ولذا، فإن قدرة الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً على استخدام أساليب مواجهة الضغوط المناسبة تساعد في تعديل هذه العلاقة السلبية بين الإعاقة وتقدير الذات. حيث كشفت نتائج دراسة يتمان (2004) Yetman إلى أن المعوقين سمعياً يعانون من تقدير ذات سلبي ومتمدن مقارنة بأقرانهم العاديين. ويتضح أيضاً من جدول (3) أن هناك ارتباط سالب بين بُعد التوجه نحو الأداء والنشط وأبعاد تقدير الذات والدرجة الكلية، وهذا ما أكدته نتائج دراسة هينتيرماير (2008) Hintermair .

**نتائج الفرض الثالث:** ينص الفرض الثالث على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً وفقاً لمتغير الجنس، ونوع الإعاقة، ودرجتها، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي»، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (T test)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:-

#### **أولاً: بالنسبة لأساليب مواجهة الضغوط**

١- بالنسبة للفروق بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً في درجة أساليب مواجهة الضغوط النفسية وفقاً لمتغير الجنس، ونوع الإعاقة، ودرجتها، استخدم الباحث اختبار (T) للتحقق من صحة هذا الفرض، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:-

## جدول (٤)

قيمة (ت) ودالاتها للفروق بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية

البعد	المتغير	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	الدلالة
التوجه النشط نحو الأداء	ذكر	٣١,٦١١	٤,٤١	٠,٦٢١	غير دالة إحصائياً
	أنثى	٣٣,٠٨٧	٤,٠٦		
التوجه الانفعالي	ذكر	٣٣,٦١١	٥,٢٧	٠,٧٥٧	غير دالة إحصائياً
	أنثى	٣٤,٢٨٩	٤,٦٤		
التوجه نحو التجنب	ذكر	٣٣,١٦٦	٤,٦٦	*٢,٣٥٢	دالة إحصائياً
	أنثى	٣٥,٢٦٠	٥,١٨		
الدرجة الكلية	ذكر	٩٨,٣٨٨	١٢,٢٥٥	١,٥٣٥	غير دالة إحصائياً
	أنثى	١٠١,٦٣٧	١١,١٥		
التوجه النشط نحو الأداء	سمعي	٣٠,٤١٩	٣,٧٧	**٤,١٢٣	دالة إحصائياً
	بصري	٣٣,٣٦٠	٤,١٢		
التوجه الانفعالي	سمعي	٣٣,٢٤١	٤,١٢	١,٧١٦	غير دالة إحصائياً
	بصري	٣٤,٧٥٤	٥,٥٦		
التوجه نحو التجنب	سمعي	٣٤,٤٠٣	٤,٨٨	٠,١٣٦	غير دالة إحصائياً
	بصري	٣٤,٢٧٨	٥,٢٦		
الدرجة الكلية	سمعي	٩٨,٠٦٤	٩,٨٥	*٢,٠٧٧	دالة إحصائياً ج
	بصري	١٠٢,٣٩٣	١٣,٠٧		
التوجه النشط نحو الأداء	كلي	٣١,٦٣٣	٤,٣٥	١,١٤١	غير دالة إحصائياً
	جزئي	٣٢,٥٤٥	٣,٧٥٩		
التوجه الانفعالي	كلي	٣٣,٨٠٠	٤,٨٧	٠,٧١٢	غير دالة إحصائياً
	جزئي	٣٤,٥١٥	٥,١١		
التوجه نحو التجنب	كلي	٣٤,٠٣٣	٥,٢٩	١,٢٣٧	غير دالة إحصائياً
	جزئي	٣٥,١٨١	٤,٢٧		
الدرجة الكلية	كلي	٩٩,٤٦٦	١١,٨٣	١,١٩١	غير دالة إحصائياً
	جزئي	١٠٢,٢٤٢	١١,٣١		

\*\* دالة عند مستوى (٠,٠١)

\* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

د . سعيد عبد الرحمن محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

#### يتضح من جدول (٤) ما يلي :-

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً في بُعد أسلوب التوجه نحو التجنب لصالح الإناث، والدرجة الكلية لصالح الطلبة المعوقين بصرياً.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً في بُعد أسلوب التوجه النشط نحو الأداء لصالح الطلبة المعوقين بصرياً.

ج- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً على جميع أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية والدرجة الكلية وفقاً لمتغير درجة الإعاقة.

د- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً على بُعد التوجه النشط نحو الأداء، وبُعد التوجه الانفعالي، والدرجة الكلية للمقياس وفقاً لمتغير الجنس، وبُعد التوجه الانفعالي، وبُعد التوجه نحو التجنب للمقياس، وفقاً لمتغير نوع الإعاقة.

في ضوء ما سبق نجد أن متغير الجنس له أثر في استخدام بعض أساليب مواجهة الضغوط النفسية دون الأخرى، حيث أن الإناث أكثر استخداماً لأسلوب التوجه نحو التجنب، وترجع هذه النتيجة إلى تأثير الإعاقة، وطبيعة المجتمعات العربية في العادات والتقاليد، وأكدت ذلك نتائج دراسة كومار ورامامورتى (1990) Kumar & Ramamurti على أن الإناث أكثر استخداماً لأسلوب طلب النصيحة، وأسلوب التحليل المنطقي، وأسلوب الحصول على المعلومات أكثر من الذكور، وأن الذكور أكثر استخداماً لأسلوب إعادة التقييم المنطقي أكثر من الإناث. وأن ذلك راجع إلى الأدوار التقليدية وأساليب التنشئة الاجتماعية لكل من الذكور والإناث.

ويمكن تفسير نتيجة البحث الحالي بأن الطالبات تميلن إلى أسلوب الإحجام بدلاً من المواجهة، وذلك لطبيعة تكوين الفتاة في المجتمعات الشرقية، حيث تتجنب الفتاة المواجهة وتميلن إلى الانسحاب المعرفي الذي يتمثل في الاستغراق في أحلام اليقظة والتفكير في موضوعات بعيدة عن المشكلة.

وبالنسبة لمتغير نوع الإعاقة، يمكن تفسير ذلك بشيوع ثقافة المجتمع التي تنظر إلى المعوق سمعياً على أنه صاحب إعاقة حتى ولو تمثلت في مشكلة التواصل، في حين أن هذه النظرة تكون بشكل جزئي نحو المعوق بصرياً، والذي يسيطر على كثير، مما تنعكس على خصائصه سمة التحدي وانجاز الأعمال. وأكدت دراسة ليفين وويلسون (2003) Livneh & Wilson على وجود تباين في اختيار أي من أساليب المواجهة وفقاً لنوع الإعاقة، وأوصى بأهمية برامج إعادة تأهيل المعاقين وتطويرها.

كما يعد استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية مؤشراً لما يتمتع به الفرد من كفاءة وفاعلية وقدرة على المواجهة بما يحقق له التوازن النفسي، ويقلل من التأثير السلبي للضغوط. فكشفت نتائج دراسة محمود (٢٠٠٩) عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المكفوفين والصم والعادين في جميع أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط والدرجة الكلية، لصالح العادين، فيما عدا بُعد (التنفس الانفعالي).

٢- بالنسبة للفروق بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية وفقاً لمتغيري نوع الكلية، والمستوى الدراسي، استخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، للتحقق من هذا الفرض، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:-

د . سعيد عبد الرحمن محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

### جدول (٥)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية

البعد	المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
أسلوب التوجه النشط نحو الأداء	نوع الكلية ( التربية - الآداب - اللغات والترجمة - السنة التحضيرية )	بين المجموعات	٢٠٥,١٣٨	٣	٦٨,٣٧٩	**٤,١٦٤
		داخل المجموعات	١٩٥٤,٠٣٣	١١٩	١٦,٤٢٠	
		الكلية	٢١٥٩,١٧١	١٢٢	-	
أسلوب التوجه الانفعالي	نوع الكلية ( التربية - الآداب - اللغات والترجمة - السنة التحضيرية )	بين المجموعات	٤٣,٥٦٩	٣	١٤,٥٢٣	٠,٥٩٢
		داخل المجموعات	٢٩١٧,٤٢٢	١١٩	٢٤,٥١٦	
		الكلية	٢٩٦٠,٩٩٢	١٢٢	-	
أسلوب التوجه نحو التجنب	نوع الكلية ( التربية - الآداب - اللغات والترجمة - السنة التحضيرية )	بين المجموعات	٣٧,٤٥٩	٣	١٢,٤٨٦	٠,٤٨٣
		داخل المجموعات	٣٠٧٦,٢٠٠	١١٩	٢٥,٨٥٠	
		الكلية	٣١١٣,٦٥٩	١٢٢	-	
الدرجة الكلية	نوع الكلية ( التربية - الآداب - اللغات والترجمة - السنة التحضيرية )	بين المجموعات	٣٩٣,١٦٥	٣	١٣١,٠٥٥	٠,٩٥٤
		داخل المجموعات	١٦٣٤٥,٣٣٩	١١٩	١٣٧,٣٥٦	
		الكلية	١٦٧٣٨,٥٠٤	١٢٢	-	
أسلوب التوجه النشط نحو الأداء	المستوى الدراسي (الأول -الثاني- الثالث- الرابع- الخامس- السادس - السابع - الثامن)	بين المجموعات	٣٥٨,٥٨٢	٧	٥١,٢٢٦	**٣,٢٧٢
		داخل المجموعات	١٨٠٠,٥٨٩	١١٥	١٥,٦٥٧	
		الكلية	٢١٥٩,١٧١	١٢٢	-	
أسلوب التوجه الانفعالي	المستوى الدراسي (الأول -الثاني- الثالث- الرابع- الخامس- السادس - السابع - الثامن)	بين المجموعات	٢٩١,٠١٥	٧	٤١,٥٧٤	١,٧٩١
		داخل المجموعات	٢٦٦٩,٩٧٧	١١٥	٢٣,٢١٧	
		الكلية	٢٩٦٠,٩٩٢	١٢٢	-	
أسلوب التوجه نحو التجنب	المستوى الدراسي (الأول -الثاني- الثالث- الرابع- الخامس- السادس - السابع - الثامن)	بين المجموعات	٤٠٤,١٩٥	٧	٥٧,٧٤٢	*٢,٤٥١
		داخل المجموعات	٢٧٠٩,٤٦٤	١١٥	٢٣,٥٦١	
		الكلية	٣١١٣,٦٥٩	١٢٢	-	
الدرجة الكلية	المستوى الدراسي (الأول -الثاني- الثالث- الرابع- الخامس- السادس - السابع - الثامن)	بين المجموعات	٢٤٦٨,٤٧٣	٧	٣٥٢,٦٣٩	**٢,٨٤٢
		داخل المجموعات	١٤٢٧٠,٠٣١	١١٥	١٢٤,٠٨٧	
		الكلية	١٦٧٣٨,٥٠٤	١٢٢	-	

\*\* دالة عند مستوى (٠,٠١)

\* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

**يتضح من الجدول (٥) ما يلي :**

أ. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً في بُعد التوجه الانفعالي، بُعد التوجه نحو التجنب، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وفقاً لمتغير الكلية، وبُعد التوجه الانفعالي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي.

ب. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً في بُعد التوجه نحو التجنب، وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

ج. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً في بُعد التوجه النشط نحو الأداء وفقاً لمتغير الكلية، بُعد التوجه النشط نحو الأداء، وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، وللتعرف على اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار توكي، وجاءت النتائج كما يلي:-

**— متغير نوع الكلية :**

بالنسبة لبُعد التوجه النشط نحو الأداء: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بكلية الآداب بمتوسط مقداره (م=٣٣,٨٠)، والطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بكلية اللغات والترجمة بمتوسط مقداره (م=٢٩,٨٣)، في بُعد التوجه النشط نحو الأداء، وذلك لصالح الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بكلية الآداب.

مما سبق يتضح أن طلاب كلية الآداب لديهم توجه نشط نحو الأداء والانجاز للمهام، وقد يرجع ذلك إلى أن طلاب كلية الآداب يدرسون بعض المقررات ذات الطابع الإنساني (الديني) الذي ينعكس بشكل أو بآخر على وعيهم باستخدام بعض أساليب المواجهة نحو الضغوط منها أسلوب التوجه النشط نحو الأداء. أما عن اختلاف أساليب التعامل باختلاف نوع الكلية، فقد أوضحت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في استخدام أساليب التعامل مع الضغوط، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العويضة (٢٠٠٣) والتي توصلت إلى ضعف تأثير الكلية على تحديد أساليب معينة في التعامل.

### – متغير المستوى الدراسي

#### بالنسبة لبُعد التوجه النشط نحو الأداء

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الأول بمتوسط مقداره (م=٢٩,٠٠)، والطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الدراسي بمتوسط مقداره (م=٣٣,٢٥)، في بُعد التوجه النشط نحو الأداء، وذلك لصالح الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى السادس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الأول بمتوسط مقداره (م=٢٩,٠٠)، والطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى السابع بمتوسط مقداره (م=٣٣,٤٠)، في بُعد التوجه النشط نحو الأداء، وذلك لصالح الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى السابع.

يتضح أن طلاب المستويات العليا السادس، والسابع أكثر تعايشاً مع البيئة الجامعية من خلال استخدام بعض أساليب مواجهة الضغوط المختلفة التي تسهم في تحسين حياتهم الجامعية وتوافقهم مع أقرانهم العاديين.

**بالنسبة لبُعد التوجه نحو التجنب:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الأول بمتوسط مقداره (م=٣٢,٤٨)، والطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الثاني بمتوسط مقداره (م=٣٦,٤١)، في بُعد التوجه نحو التجنب، وذلك لصالح الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الثاني.

**الدرجة الكلية للمقياس:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الأول بمتوسط مقداره (م=٩٣,٣٢)، والطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الثاني بمتوسط مقداره (م=١٠٣,١١)، في الدرجة الكلية للمقياس، وذلك لصالح الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الثاني.

يتضح مما سبق تقارب المستوى الأول والمستوى الثاني بالرغم من وجود فروق بالنسبة لاستخدام أسلوب التوجه نحو التجنب لصالح طلبة المستوى الثاني حيث مازال طلاب المستويات الدراسية الأولى يميلون إلى التجنب حتى يتم اكتشاف العالم الجديد (البيئة الجامعية) التي انتقلوا إليها بدون تهيئة كاملة أو إرشاد. ولذا، يختلف أسلوب المواجهة المستخدم من قبل المعاقين باختلاف أثر المستوى الدراسي، فقد اتضح أنه لا توجد فروقاً دالة إحصائياً في معظم أساليب التكيف مما يشير إلى ضعف المعدل التراكمي والمستوى الدراسي نتيجة اختلاف أساليب التكيف. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النبال وعبدالله (١٩٩٧) والعويضة (٢٠٠٣).

### ثانياً: بالنسبة لتقدير الذات

١- بالنسبة للفروق بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير الجنس، ونوع الإعاقة، ودرجتها، استخدم الباحث اختبار (ت) للتحقق من هذا الفرض، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:-

### جدول (٦)

قيمة (ت) ودالاتها للفروق بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

#### بالمرحلة الجامعية على تقدير الذات

الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف	المتوسط	المتغير	البعد
غير دالة إحصائياً	١,٠٨٢	٢,٧٥	٢٤,٥٣٧	ذكر	تقدير الذات الشخصية
		٢,٥٩	٢٤,٠١٤	أنثى	
غير دالة إحصائياً	١,٧٠١	٢,٩٧	٢٤,٨٧٠	ذكر	تقدير الذات الأسرية
		٢,٦٩	٢٤,٠٠٠	أنثى	
غير دالة إحصائياً	١,٧٦٥	٢,٦٤	٢٤,٦٦٦	ذكر	تقدير الذات الاجتماعية
		٣,٢٩	٢٣,٧٢٥	أنثى	
غير دالة إحصائياً	١,٧٤٨	٧,١٣	٧٤,٠٧٤	ذكر	الدرجة الكلية
		٧,٦٢	٧١,٧٣٩	أنثى	

د . سعيد عبد الرحمن محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

البعد	المتغير	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	الدلالة
تقدير الذات الشخصية	سمعي	٢٤,٧٧٤	٢,٢٦	**٢,٢٦٧	دالة إحصائياً
	بصري	٢٣,٧٠٤	٢,٩٣		
تقدير الذات الأسرية	سمعي	٢٥,١٢٩	٢,١٦	**٣,٠٤٠	دالة إحصائياً
	بصري	٢٣,٦٢٣	٣,٢٤		
تقدير الذات الاجتماعية	سمعي	٢٥,٠٨٠	٢,٣١	**٣,٦٢٦	دالة إحصائياً
	بصري	٢٣,٢٨٠	٣,٤١		
الدرجة الكلية	سمعي	٧٤,٩٨٣	٦,٠٦	**٣,٤٦٧	دالة إحصائياً
	بصري	٧٠,٥٠٨	٨,١٢		
تقدير الذات الشخصية	كلي	٢٤,١٧٠	٢,٣٩	٠,٢٥٠	غير دالة إحصائياً
	جزئي	٢٤,٢٨٩	٢,٨٢		
تقدير الذات الأسرية	كلي	٢٣,٩١٤	٣,٠٧	٠,١,٤٤٢	غير دالة إحصائياً
	جزئي	٢٤,٦٧١	٢,٦٦		
تقدير الذات الاجتماعية	كلي	٢٤,٢١٢	٣,٠١	٠,٢١٤	غير دالة إحصائياً
	جزئي	٢٤,٠٩٢	٣,٠٩		
الدرجة الكلية	كلي	٧٢,٢٩٧	٧,٢٢	٠,٥٥٠	غير دالة إحصائياً
	جزئي	٧٣,٠٥٢	٧,٦٥		

\*\* دالة عند مستوى (٠,٠١)

\* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

### يتضح من جدول (٦) ما يلي :-

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً في بُعد تقدير الذات الشخصية من أبعاد مقياس تقدير الذات، وذلك لصالح الطلبة المعوقين سمعياً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً في بُعد تقدير الذات الأسرية، وبُعد تقدير الذات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس لصالح الطلبة المعوقين سمعياً.

ج. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً على جميع أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية تعزى إلى متغير الجنس، ودرجة الإعاقة.

وتعد هذه النتيجة محصلة الجهود التي بذلتها جامعة الملك سعود في استحداث برنامج التعليم العالي للصم وضعاف السمع، الذي ساعد بدوره في تكوين صورة إيجابية عن ذواتهم لشعورهم بأنهم جزء من المجتمع، حيث أصبح لهم من الفرص والحقوق في التعليم ما لأقرانهم من السامعين، وبـ أكثر من ذلك وفرت الجامعة لهم الخدمات المساندة لهم (مترجم لغة إشارة- مدون ملاحظات- دعم مادي- توفير السكن والإقامة، ..إلخ)، والتي ساهمت بدورها في ضمان استمرارهم في التعليم الجامعي أسوة بأقرانهم السامعين.

واتفقت الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الصايغ (٢٠٠١) على وجود فروق دالة إحصائية بين الصم والعادين في تقدير الذات، وذلك لصالح الأفراد العادين. وبين الصم وضعاف السمع في تقدير الذات لصالح ضعاف السمع من ناحية وضعاف السمع والعادين في تقدير الذات لصالح العادين من ناحية أخرى.

وأسفرت نتائج دراسة جامبور وإليوت (2005) Jambor & Eliolt عن وجود ارتباط بين تقدير الذات والحالة السمعية ودرجة الإعاقة، وأنماط التواصل الأسري لدى الصم، كما أوضحت النتائج تأثير فهم الآخرين الإيجابي لهم على تقديرهم لذواتهم.

والسبب في عدم إدراك الطلبة المعوقين سمعياً أو المعوقين بصرياً سواء كانت الإعاقة كلية أم جزئية أن البيئة الجامعية وفرت لجميع الطلبة ذوي الإعاقة الخدمات (التعليمية- المساندة) التي تتلاءم مع قدراتهم وإمكاناتهم، والتي تعمل على تلاشي الفروق الفردية بينهم.

- ٢ بالنسبة للفروق بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً على مقياس تقدير الذات، وفقاً لمتغيري نوع الكلية، والمستوى الدراسي،

د . سعيد عبد الرحمن محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

استخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، للتحقق من صحة هذا الفرض، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

### جدول (٧)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية على مقياس تقدير الذات

البيد	المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
تقدير الذات الشخصية	نوع الكلية (التربوية - الأدياب - اللغات و الترجمة - السنة التحضيرية)	بين المجموعات	٣٤,١٣٠	٣	١١,٣٧٧	١,٦٣٤
		داخل المجموعات	٨٢٨,٥٥٣	١١٩	٦,٩٦٣	
		الكلي	٨٦٢,٦٨٣	١٢٢	-	
تقدير الذات الأسرية	المستوى الدراسي (الأول - الثاني - الثالث - الرابع - الخامس - السادس - السابع - الثامن)	بين المجموعات	٧٩,١٥٧	٣	٢٦,٣٨٦	**٣,٤٧٤
		داخل المجموعات	٩٠٣,٨٨٣	١١٩	٧,٥٩٦	
		الكلي	٩٨٣,٠٤١	١٢٢	-	
تقدير الذات الاجتماعية	المستوى الدراسي (الأول - الثاني - الثالث - الرابع - الخامس - السادس - السابع - الثامن)	بين المجموعات	٨١,٢٣٨	٣	٢٧,٠٧٩	*٣,٠٦٥
		داخل المجموعات	١٠٥١,٤١٢	١١٩	٨,٨٣٥	
		الكلي	١١٣٢,٦٥٠	١٢٢	-	
الدرجة الكلية	المستوى الدراسي (الأول - الثاني - الثالث - الرابع - الخامس - السادس - السابع - الثامن)	بين المجموعات	٥١٠,٧٨٠	٣	١٧٠,٢٦٠	*٣,٢١٣
		داخل المجموعات	٦٣٠٥,٧٨٠	١١٩	٥٢,٩٨٦	
		الكلي	٦٨١٦,١٦٣	١٢٢	-	
تقدير الذات الشخصية	المستوى الدراسي (الأول - الثاني - الثالث - الرابع - الخامس - السادس - السابع - الثامن)	بين المجموعات	١٥٠,٤٧٥	٧	٢١,٤٩٦	**٣,٤٧١
		داخل المجموعات	٧١٢,٢٠٨	١١٥	٦,١٩٣	
		الكلي	٨٦٢,٦٨٣	١٢٢	-	
تقدير الذات الأسرية	المستوى الدراسي (الأول - الثاني - الثالث - الرابع - الخامس - السادس - السابع - الثامن)	بين المجموعات	١٧٧,٦٤٢	٧	٢٥,٣٧٧	**٣,٦٢٤
		داخل المجموعات	٨٠٥,٣٩٩	١١٥	٧,٠٠٣	
		الكلي	٩٨٣,٠٤١	١٢٢	-	
تقدير الذات الاجتماعية	المستوى الدراسي (الأول - الثاني - الثالث - الرابع - الخامس - السادس - السابع - الثامن)	بين المجموعات	٢٦٤,٠٢٢	٧	٣٧,٧١٧	**٤,٩٩٣
		داخل المجموعات	٨٦٨,٦٢٩	١١٥	٧,٥٥٣	
		الكلي	١١٣٢,٦٥٠	١٢٢	-	
الدرجة الكلية	المستوى الدراسي (الأول - الثاني - الثالث - الرابع - الخامس - السادس - السابع - الثامن)	بين المجموعات	١٥٩٨,٩٩٤	٧	٢٢٨,٤٢٨	**٥,٠٣٥
		داخل المجموعات	٥٢١٧,١٦٩	١١٥	٤٥,٣٦٧	
		الكلي	٦٨١٦,١٦٣	١٢٢	-	

\*\* دالة عند مستوى (٠,٠١)

\* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

**يتضح من جدول (٧) ما يلي :**

- أ. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً في بُعد تقدير الذات الشخصية وفقاً لمتغير الكلية.
- ب. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً في بُعد تقدير الذات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس، وفقاً لمتغير الكلية.
- ج. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً في بُعد تقدير الذات الأسرية وفقاً لمتغير الكلية، وجميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، وللتعرف على اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار توكي، وجاءت النتائج كما يلي:-

**— متغير نوع الكلية**

**بالنسبة لبُعد تقدير الذات الأسرية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بكلية التربية بمتوسط مقداره (م=٢٣,٣٠)، والطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بكلية اللغات والترجمة بمتوسط مقداره (م=٢٥,٥٥)، في بُعد تقدير الذات الأسرية، وذلك لصالح الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بكلية اللغات والترجمة.

يتضح مما سبق أن طموح أسر الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً يؤثر بشكل واضح على تقدير الذات الأسرية لأبنائهم من ذوي الإعاقة، حيث أن الأبناء يحاكون الآباء، وبما أن طموح أسر الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بكلية التربية محدود، لوعيهم بأن أبنائهم عند تخرجهم في نهاية المرحلة الجامعية لا يوجد لهم إلا وظيفة واحدة بأن يكون معلماً بأحد معاهد/ برامج التربية الخاصة، كلاً حسب تخصصه، وهذا الأمر قد انعكس على مستوى تقدير الذات لهؤلاء الطلبة بشكل أو بآخر. فأصبح لديهم مستوى تقدير الذات أقل مقارنة بالطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بكلية

د . سعيد عبد الرحمن محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

اللغات والترجمة. لأن طموح أسرار الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بكلية اللغات والترجمة نحو أبنائهم كبير لأن منهم من قد يتخرج ويتاح له العمل في أكثر من وظيفة ( ترجمة - علاقات عامة - تدريس،... إلخ)، على حسب قدرات وإمكانات كل منهم، وهذا أنعكس على مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بكلية اللغات والترجمة، وبناءً على ذلك يكون مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بكلية اللغات والترجمة أعلى من مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بكلية التربية.

### - متغير المستوى الدراسي

بالنسبة لبُعد تقدير الذات الشخصية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الأول بمتوسط مقداره (م=25,56)، والطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الرابع بمتوسط مقداره (م=22,76)، في بُعد تقدير الذات الشخصية، وذلك لصالح الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الأول.

### بالنسبة لبُعد تقدير الذات الأسرية

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الأول بمتوسط مقداره (م=26,24)، والطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الثالث بمتوسط مقداره (م=21,50)، في بُعد تقدير الذات الأسرية، وذلك لصالح الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الأول.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الأول بمتوسط مقداره (م=26,24)، والطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الرابع بمتوسط مقداره (م=23,14)، في بُعد تقدير الذات الأسرية، وذلك لصالح الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الرابع.

**بالنسبة لبُعد تقدير الذات الاجتماعية**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الأول بمتوسط مقداره (م=٢٥,٧٢)، والطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الثالث بمتوسط مقداره (م=١٩,٥٠)، في بُعد تقدير الذات الاجتماعية، وذلك لصالح الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الأول.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الأول بمتوسط مقداره (م=٢٥,٧٢)، والطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الرابع بمتوسط مقداره (م=٢٢,٢٣)، في بُعد تقدير الذات الاجتماعية، وذلك لصالح الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الأول.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الثاني بمتوسط مقداره (م=٢٥,٠٢)، والطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الثالث بمتوسط مقداره (م=١٩,٥٠)، في بُعد تقدير الذات الاجتماعية، وذلك لصالح الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الثاني.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الثاني بمتوسط مقداره (م=٢٥,٠٢)، والطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الرابع بمتوسط مقداره (م=٢٢,٢٣)، في بُعد تقدير الذات الاجتماعية، وذلك لصالح الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الثاني.

**بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس :**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الأول بمتوسط مقداره (م=٧٧,٥٢)، والطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الثالث بمتوسط مقداره (م=٦٢,٧٥)، في الدرجة الكلية للمقياس، وذلك لصالح الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الأول.

د . سعيد عبد الرحمن محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الأول بمتوسط مقداره (م=٧٧,٥٢)، والطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الرابع بمتوسط مقداره (م=٦٨,١٤)، في الدرجة الكلية للمقياس، وذلك لصالح الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الأول.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الثاني بمتوسط مقداره (م=٧٤,١٦)، والطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الثالث بمتوسط مقداره (م=٦٢,٧٥)، في الدرجة الكلية للمقياس، وذلك لصالح الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الثاني.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الثاني بمتوسط مقداره (م=٧٤,١٦)، والطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الرابع بمتوسط مقداره (م=٦٨,١٤)، في الدرجة الكلية للمقياس، وذلك لصالح الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستوى الثاني.

مما سبق يتضح أن مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستويات الدراسية الأولى (المستوى الأول) أعلى من مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمستويات الدراسية الأعلى (المستويين الثالث والرابع)، ويفسر ذلك بأن الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً عند التحاقهم بالتعليم الجامعي يجدوا نوع من الحب والتعاون والتشجيع لهم من جميع أفراد الأسرة، وجميع أفراد المجتمع بأنهم مثل العاديين لهم نفس الحقوق والواجبات في التعليم الجامعي، فيشعروا بنوع من الرضا عن الحياة، والثقة بالنفس، وهذا الأمر قد ساعد في أن يكون مستوى تقدير الذات لدى الطلبة بمستويات الدراسية الأولى (الأول) مرتفع، ودال إحصائياً مقارنة بالطلبة بالمستويات الدراسية الأعلى (الثالث والرابع)، ويمكن تفسير ذلك أيضاً بأن الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً في المستويات الأعلى تواجههم معيقات وصعوبات واحباطات تؤدي بهم إلى عدم الرضا عن

الذات، والذي ينعكس بدوره على تقديرهم لذواتهم، ثم يحاولون التكيف مع الوضع الجديد مرة أخرى.

### التوصيات التربوية:

- إعادة دراسة موضوع الدراسة الحالية على نفس العينة في مراحل التعليم قبل الجامعي.
- عمل دراسات «عبر ثقافية» بنفس الموضوع الدراسي.
- إنشاء مراكز الاستشارات النفسية ينضم إليها عناصر مؤهلة ومن ذوي الخبرة القادرين على تقديم الخدمات النفسية والمساعدة في التعامل مع الضغوط النفسية ومواجهتها وخاصة للطلبة ذوي الإعاقة في جامعة الملك سعود.
- تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي والنفسي للطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً بالمرحلة الجامعية.
- عقد دورات تدريبية وإرشادية للطلبة ذوي الإعاقة في مواجهة الضغوط النفسية لديهم

د . سعيد عبد الرحيم محمد \_\_\_\_\_ أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة المعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً

## أولاً: المراجع العربية:

- إسماعيل، بشرى (٢٠٠٤). ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- البهاص، سيد أحمد (٢٠٠٦). دراسة المساندة الاجتماعية من حيث علاقتها بتقدير الذات وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس، ٢٠، ٢٧٣ - ٢٩٠.
- السبع، سها (٢٠٠٧). أنماط التواصل داخل أسر الأطفال ضعاف السمع وعلاقتها بكل من تحصيلهم الدراسي وتقديرهم لذواتهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الصايغ، نجاح (٢٠٠١). تقدير الذات لدى المراهقين المعاقين من فئات الصم وضعاف السمع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الطحان، لبنى (١٩٩٥). تقدير الذات وعلاقته ببعض المخاوف لدى الطفل الأصم، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- القذايفي، رمضان (١٩٩٨). سيكولوجية الإعاقة. ليبيا: منشورات الجامعة المفتوحة .
- القريطي، عبد المطلب (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.
- النيال، مایسة؛ وعبد الله، هشام (١٩٩٧). أساليب مواجهة ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها ببعض الاضطرابات الانفعالية لدى عينة من طلاب جامعة قطر، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد والإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة.
- جبريل، موسى (١٩٩٨). تقدير الذات ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الابتدائية الأساسية والثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢ (٤)، ٤٣-٦٢.
- حنفي، علي (٢٠١٣). العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة، الرياض، دار الزهراء.

- شعبان، عرفات (١٩٩٨). تقدير الذات والقدرة على التفكير الابتكاري لدى الأطفال الصم وضعاف السمع من تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- شلبي، سوسن؛ مصطفى، أسماء (٢٠٠٩). الانفعالات المسيطرة على الحياة لكل من استراتيجيات المواجهة والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. الندوة الإقليمية لعلم النفس، علم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية.
- عبد الحافظ، ليلي (١٩٨٤). مقياس تقدير الذات للصغار والكبار (كراسة التعليمات)، القاهرة، دار النهضة المصرية.
- عبد الله، هشام (٢٠٠١). العلاقة بين أساليب مواجهة ضغوط الحياة والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المسنين، المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي (الأُسرة في القرن ٢١)، جامعة عين شمس، ١، ٣٥٥ - ٢٩٩.
- عبيدات، روجي (٢٠٠٩). مستوى تقدير الذات عند الأشخاص المعوقين العاملين وغير العاملين في دولة الإمارات العربية المتحدة، المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل بالمملكة العربية السعودية.
- عجاجة، صفاء (٢٠٠٧). النموذج السببي للعلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- كاشف، إيمان (٢٠٠٤). المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى المعاق سمعياً في ظل نظامي العزل والدمج. مجلة دراسات نفسية، ١٤ (١)، ٦٩ - ١٢١.
- محمد، سعيد (٢٠٠٨). فاعلية استخدام العلاج المعرفي السلوكي في تحسين التقبل الاجتماعي لدى المراهقين ضعاف السمع، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- محمد، عادل (٢٠٠٤). الإعاقات الحسية، سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، دار الرشاد.
- محمود، هاله (٢٠٠٩). الحاجات النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (المكفوفين والصم والعابدين)، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Allen, B. (1990). *Personality, social and biological perspectives on personal adjustment*, Books Role, California.
- Bootzin, R . (1991). *Psychology today: an introduction*. 7th, ed. McGraw- Hill, Inc.
- Bowen, J. (2010). *Visual impairment and its impact on Self – esteem and emotional Intelligence*, *British Journal of Visual impairment*, 8(1), 47 -56.
- Calhour, J. & Acocella, J. (1990). *Psychology of adjustment and human*
- Dolan, A; McCaslin, M. (2008). *Student Perceptions of teacher Support*, *Teachers College, Record*. 110(11),2423 -2437.
- Edwards, L. & Romero, A.(2008). *Coping with discrimination among Mexican descent adolescents*. *Hispanic. Journal of Behavioral sciences*, ,30(1), 24 -39.
- Feshbach, S. & Weiner, B. (1991). *Personality D. C health and company*, Lexington.
- Folkman, S. & Lazararus, R. (1985). *If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a coiiage examination*. *Journal of Personality and Social Psychology*,48, 1, 150 – 170.
- Fredenberg, E .(1999). *boys play sport and girls Turn to 100 others : age, gender and ethnicity as determinants of Coping*, *Journal of adolescence* ,16, 256 – 266.
- Friedburg, E. (2003). *Reference group orientation and self Esteem of deaf and hard of hearing college Students*, *Dissertation Abstract. International*, 26,(12),.59 -61
- Herbert, R.; Zdaniuk, B.; Schulz, R.; and Scheier, M. (2009). *Positive and negative religious Coping and Well – being in women with breast cancer*. *Journal of Palliative Medicine*, 12(6),537 -545.
- Higgins, J.& Endler, N.(1995). *Coping life Stress, and psychological and somatic distress*. *European Journal of Personality*,9(4), 253 -270.

- Hintermair, M. (2008). "Self- Esteem and Satisfaction with life of Deaf and Hard –of- hearing people- A Resource Oriented Approach to Identity Work". *Journal of Deaf Studies and deaf Education*, 13(2), 278-300.
- Jambor, E.& Elliott, M. (2005). *self - esteem and coping strategies among deaf students; Journal of Deaf Studies and Deaf Education* . 10(1), 63- 81.
- Kaplan, M. & Sallis, J, James, F; Patterson, L. (1993). *Health and human behavior. The United States: McGaw – Hill, Inc.*
- Kisker, G. (1977). *The disorganized personality (3rd ed.) Mc Graw-Hill Company, USA.*
- Konarska, J. (2003). *Childhood experiences and Self- acceptance of teenagers with visual impairment. International Journal*
- Kumar, R.& Ramamourti, P.(1990). *Stress and coping strategies of the rural aged. Journal of personality and clinical studies*, 6(2), 171-175.
- Lazarus, R.& folkman, S. (1988). *coping as Mediator of emotion. Journal of personality and social psychology*, 54(3), 466-475.
- Leonhardt ,M. (1998). *The relationship of parental stress to behavior problems in young children. Dissertation Abstracts International* , 50, 8 (B) , 1650.
- MacDonald, C.(1993). *Coping with Stress during the teaching practicum: The Student Teacher's Perspective. Alberta Journal of Educational Research*, 39(4), 407-418.
- Martin, P.; Poon, L.; Clayton, G.; Lee, H.; Fulks, J.; and Johson, M. (1992). *Personality, life events and coping in the oldest- old. International Journal of Aging and human development*, 34 (1), 19-30.
- Mitchell, D & Hauser , P.(2010). *Early Childhood predictors of mother's and father's relationships with adolescents with developmental disabilities. Journal of Intellectual Disability Research*, 54(6), 487 -500.
- Patterson, J.& Mc Cubbin, H.(1987). *Adolescent coping style and behaviors. Journal of adolescence*, 10, 163-186.

- persons, S & Rao, M. (1985) *counseling: Theory and process (2rded)* Boston: Allyn and Bacon
- Romano, J. (1984). *stress management and wellness. The personal and guidance Journal*, 62 (4) , 532-534.
- Rosenthal, M . (2000) *Key Issues for counseling in Action* , London: sage
- Simons, J. Kalichman, S. & Santrock, J. (1994). *Human Adjustment, Brown and Benchmark, Madison. Relationship, McGrew – Hill, New York.*
- Taylor, H. (1995). *Health Psychology. 3rd, ed., McGraw Hill, Inc.*
- Teri, R. & James, O. (2002). *Self - Esteem and Self- Efficacy of College Students with Disabilities, British Journal of Psychiatry*, 15(15), 476 -488.
- Yetman, M. (2004). *Peer Relation and Self- Esteem Among Deaf A Children in a Mainstream School Environment, Dissertation Abstract International*, 62(12),5984-5993.

## التشخيص الفارق لذوى الاعاقة العقلية واضطراب التوحد في ضوء

## محكات التشخيص فى DSM-IV-TR

## إعداد

أ.د. إيمان فؤاد كاشف

أستاذ التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة الزقازيق

## مقدمة الدراسة:

يعد موضوع التشخيص وأدواته حجر الزاوية في علم نفس الأمراض بصفة عامة وفي التربية الخاصة بشكل خاص فعملية التشخيص هي العنصر الأساسى في منظومة خدمات التربية الخاصة. والتي يترتب عليها العديد من الخدمات الأخرى سواء الطبية أو النفسية أو التربوية والتعليمية. والتشخيص هو عملية تحديد نمط الاضطراب الذي يعاني منه الشخص على أساس الأعراض والعلامات والاختبارات والفحوص. وكذلك تصنيف الأفراد على أساس زملة الأعراض أو الخصائص (جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافى، ١٩٩٠: ٩٥) وتعتمد عملية التشخيص على مجموعة من العمليات مثل الملاحظة والمقابلة مع الطفل والوالدين والمعلمين أو مقدمى الرعاية، وأيضا على كم من المقاييس والاختبارات المتنوعة التي تقيس جميع مظاهر النمو وخصائص الطفل المنفردة.

ويهدف التشخيص إلى الحصول على أساس قوى يسمح بتحديد مواطن القوة والضعف لدى الطفل، مما يساعد على وضع البرامج الفردية الملائمة للطفل ومن هنا لا بد من الاهتمام بتحقيق التكامل في أنشطة التشخيص المقدمة. حيث يؤدي عدم التكامل إلى حدوث أخطاء في التشخيص قد تؤدي إلى إصدار أحكام خاطئة على الطفل وتحول الطفل من معاق فكريا إلى مضطرب انفعالياً أو طفل توحدى وهكذا. والتشخيص الفارق هو العملية العلمية المنظمة التي تقوم على التفرقة المنهجية بين أعراض مرضين أو أكثر (حامد عبد السلام زهران، ١٩٩٧: ١٧٣).

**صعوبات التشخيص :**

ترجع صعوبة تشخيص الأطفال الذين يظهرون تأخراً في أى مظهر من مظاهر النمو إلى:

- عدم خبرة الوالدين الكافية لاكتشاف معاناة الطفل.
- نمو الطفل في مراحل المبكرة يصاحبه تغيرات في مظاهر النمو المختلفة فقد تظهر بعض الأعراض لفترة ثم تختفى تلقائياً.
- التداخل في العديد من الاعاقات مثل الاعاقة العقلية واضطراب التوحد والفصام الطفولى.
- التأثير الواضح للبيئة الحضارية التي يعيش فيها الطفل.
- تشابه المشكلات التي يعانى منها الأطفال فالقصور اللغوى مثلاً يعانى منه الطفل ضعيف السمع والمعاق فكراً والطفل التوحدى.
- قصور أى مقياس مستخدم في تحديد جميع قدرات الطفل مما يتطلب اجراء وتطبيق عدد كبير من المقاييس والاختبارات حتى يمكن تحديد حالة الطفل بدقة.
- عدم تحديد الاسباب المؤدية للاعاقات المختلفة بدقة حيث تتداخل الاسباب الطبية والوراثية والبيئية بشدة مما يضع القائم بعملية التشخيص في مشكلة وحيرة.
- عدم تشابه الاشخاص داخل الاعاقة الواحدة. فكل حالة فريدة في ذاتها، متميزة بقدراتها الخاصة وكذلك مشاكلها النوعية مما يضع الاختصاصيين والوالدين في حيرة كبيرة عند اجراء التشخيص وأيضاً عند وضع الخطة الفردية التربوية للطفل.
- عدم وجود تعريفات محددة لكل اعاقة تتفق عليها كل الهيئات البحثية والجهات المقدمة للرعاية. فلا يوجد فصل واضح بين الأصم وضعيف السمع، أو تعريفاً جامعاً لصعوبات التعلم تتفق عليه كل الجهات المعنية، وأيضاً الاعاقة العقلية أو اضطراب التوحد.

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة النظرية إلى التعرف على جهود الباحثين المبذولة من أجل التعرف على التشخيص الفارق للاعاقات العقلية واضطراب التوحد وهما من الاعاقات المتداخلة والمتلازمة مع الكثير من الاعاقات الأخرى من خلال الاجابة على عدة تساؤلات وهي:

- × هل اضطراب التوحد إعاقة عقلية أم إعاقة اجتماعية؟
- × هل لدى الطفل التوحدي ادراك لمشاعر وانفعالات الآخرين؟
- × هل يتشابه القصور في التواصل لدى المعاق عقليا وطفل الاوتزم؟
- × هل يتميز طفل الاوتزم ذو متلازمة داون بأعراض خاصة تميزه عن قرينه التوحدي؟

**أهمية الدراسة:**

تعود أهمية الدراسة إلى أهمية التشخيص الفارق لكل من الوالدين والقائمين برعاية الطفل. كما تعود أيضا إلى أهمية المعرفة السيكولوجية لكل حالة على حدة. فالسلوك الانساني متشابه ولكنه ليس متطابقاً وبالتالي فكل سلوك انساني هو سلوك فردي خاص بالشخص ذاته، وإن كانت كيفية قياس هذه الفروق بين الأفراد في الصفات الجسمانية كما هو الحال في الظواهر الطبيعية ممكنا. فأن الظواهر النفسية والسمات والقدرات لا توجد لها حتى الآن مقاييس يتم فيها القياس بشكل مباشر بل يتم القياس من خلال ملاحظة سلوك الشخص حتى مقاييس الذكاء تتداخل فيها ذاتية الفاحص وخبرته في القياس ومدى الألفة بينه وبين الطفل. (ايمان كاشف، ٢٠١٢، ٢).

وعلى ذلك تهتم الدراسة الحالية بتحديد الفروق التشخيصية لكل من الاعاقة العقلية واضطراب التوحد ومتلازمة داون.

**أولاً: التشخيص الفارق للتوحد والاعاقة العقلية :**

يعرف التوحد على أنه اضطراب معقد تصاحبه الاعاقة العقلية (رابطة الأطباء النفسيين في الولايات المتحدة الأمريكية APA، ٢٠٠٠، كرايجر Kraijer، ٢٠٠٠) فالشواهد البحثية تؤكد أن التشابه في الأعراض بين الاعاقتين تتسبب في مشكلة عند التشخيص الفارق فعلى سبيل المثال أكد

سكوز، (Skuse، ٢٠٠٧) على أن التداخل بين الاعاقتين قد لا تكون بسبب النشأة المرضية المشتركة بينهما، ولكن بسبب أن وجود كليهما سيزيد من احتمالية تشخيصهما معا والخلط بين أعراضهما.

وفي حالة الاعاقات العقلية الشديدة تصبح الأعراض أكثر تطابقاً مع أعراض التوحد، مسببة مشكلة كبيرة في التشخيص الفارق بينهما. وعلى الرغم من أن الدليل التشخيصي والاحصائي في طبعته الرابعة المعدلة (DSM-IV-TR) يؤكد على وجود سلوك تنميطي كسمة للتمييز بين التوحد والاعاقة العقلية (APA, 2000) كما تم اكتشاف السلوك التنميطي في الاشخاص الذين يعانون أو لا يعانون التوحد، مما زاد من صعوبة تقرير ما إذا كان هذا إشارة على وجود اضطراب التوحد أو بسبب مستوى الأداء الوظيفي المنخفض وبالمثل صعوبات اللغة والخطاب الموجودة في التوحد قد لا تكون موجودة في الاعاقة العقلية مما يثير الكثير من الخلط في التشخيص (كرايجر، بليدت Kraijer & Bidt، ٢٠٠٥).

والتعرف على اضطراب التوحد في مرحلة مبكرة من الامور الحاسمة وله آثار كبيرة على التشخيص المبدئى للطفل (دوسون، اوسترنج Dawson & Osterling، ١٩٩٧، ربيكا Rebecca، ٢٠٠٧) ويؤخر الاختلاط في التشخيص الفارق من التعرف الصحيح على المشكلة، وبالتالي يهدر أكثر الأوقات أهمية في حياة الطفل، ويؤكد (فولكر، لوباتا Volker & Lopata ٢٠٠٨) أن التعقيد التشخيصي والتباين في اضطراب التوحد والاعاقة العقلية يمثلان تحدياً في تعيين الصف الدراسي المناسب لهؤلاء الاطفال.

ويعد اضطراب التوحد Autism اضطراب نمائى عام، كما يعد فى نظر الكثيرين شكلاً من أشكال الإعاقة العقلية حيث يتأثر الأداء الوظيفى العقلى للطفل سلباً بسبب هذا الاضطراب. ووفقاً للأحصاءات التى نشرها الاتحاد القومى لدراسات وبحوث اضطراب التوحد بالولايات المتحدة الامريكية عام (٢٠٠٣) فإن نسبة انتشاره قد اختلفت تماما عن العقود السابقة. فقد ارتفعت

معدلات الانتشار في الألفية الجديدة لتصل إلى ٢٥٠:١ حالة ولادة في المتوسط. بعد أن كانت في التسعينيات من القرن الماضي تصل إلى (٤-٥) حالة لكل عشرة آلاف حالة (عادل عبد الله: ٢٠٠٢).

وقد مر تشخيص اضطراب التوحد بالعديد من المراحل منذ أشار إليه ليو كانر Leo Kanner عام (١٩٤٣) وملاحظاته عن الفروق بين الأطفال ذوي الأعاقة الفكرية وأطفال اضطراب التوحد، ثم نظر إليه البعض على أنه نمط من أنماط فصام الطفولة، ثم اكتشف الطبيب النمساوي هانز اسبرجر Hans Asprger عام (١٩٤٤) متلازمة أعراض مرضية تمثل نمط من أنماط اضطراب التوحد وهي التشابه في القصور في الجانب الاجتماعي للطفل مع بعض القصور اللغوي مع ارتفاع معدل الذكاء.

ثم ظهر أول إشارة لاضطراب التوحد في الدليل التصنيفي التشخيصي والاحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية خلال الطبعة الثالثة ثم الرابعة حيث تم النظر إليه كاضطراب سلوكي. ومع التقدم في الدراسات والبحوث تم التعديل في النسخة الرابعة المعدلة من الدليل واعتباره اضطراب نمائى عام أو منتشر Pervasive developmental disorder والذي تنعكس مشاكله على كل جوانب النمو العقلي المعرفي والحركي والاجتماعي واللغوي.

### ولكن هل يمكن التسليم بأن اضطراب التوحد هو إعاقة عقلية؟

يشير عادل عبد الله (٢٠٠٤) إلى أن اضطراب التوحد كاضطراب نمائى عام يؤثر بشكل سلبي على العديد من جوانب النمو الأخرى لدى الطفل وعلى رأسها الجانب العقلي المعرفي وأنه هناك قصور ملحوظ في الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، التجهيز المعرفي للمعلومات، وانخفاض نسب الذكاء إلى حدود التخلف العقلي.

بينما يرى بومنجر، كاساري Bauminger & Kasari (١٩٩٩) أن العديد من الدراسات الحديثة تشير إلى أن ٧٥٪ تقريباً من أطفال اضطراب التوحد لديهم نسب ذكاء في حدود التخلف العقلي البسيط أو المتوسط،

والنسبة الباقية وهى ٢٥٪ لديهم مستوى ذكاء متوسط وقد نشر الاتحاد القومى الأمريكى لاضطراب التوحد (NAAR 2003) عدداً من الحقائق وهى:

- أن نسبة حوالى ٩٠٪ على الأقل من الأطفال ذوى اضطرابات التوحد يقع مستوى ذكائهم فى حدود التخلف العقلى البسيط أو المتوسط.
- أنه نادراً ما نجد أطفالاً من ذوى اضطرابات التوحد يقل معدل ذكائهم عن مثل هذا المستوى
- أن نسبة ٥-١٠٪ تقل مستويات ذكائهم عن تلك الحدود. وهم من ذوى اضطرابات التوحد الشديد.
- أن بعض من النسبة السابقة يتميزون بمستويات ذكاء مرتفعة. أو قد يكون بعضهم موهوباً حيث يمثلون متلازمة اسبرجر.

وقد ينظر البعض إلى اضطراب التوحد كإعاقة إجتماعية حيث السمة الأساسية والأكثر ظهوراً للكافة وجود قصور إجتماعى شديد لديهم سواء فى القدرة على تنمية علاقات إجتماعية أو تنمية مهارات إجتماعية سواء لفظية أو غير لفظية مما يؤثر على قدرتهم على المشاركة أو التفاعل الاجتماعى فى المواقف الاجتماعيه المختلفه.

ويشير جيلسون (2000) Gillson إلى ثلاثة اختلالات اجتماعية

رئيسية وهى:

- ١- عدم القدرة على فهم الآخرين مشاعرهم وأفكارهم.
- ٢- عدم القدرة على التنبؤ بالسلوك فى المواقف الاجتماعيه المتشابهة.
- ٣- القصور فى تنمية لغة اجتماعية.

وهذا ما يجعل الطفل التوحدى قاصراً عن الاندماج مع البيئته المحيطة به. أنه لا يستطيع أن يعبر عن رغباته او احتياجاته بلغة اجتماعية مقبولة، ولا يستطيع أن يتضمن الآخرين مع ذاته. فهو يدرك ذاته فقط، ولا يستطيع أن يفهم أن هناك أنا، وهو، وأنت إنه لا يستطيع أن يدرك الضمائر. ولغته قاصرة عن تكوين الجمل الاجتماعيه.

كما يفتقد إلى القدرة على التقليد والتعميم للمواقف الاجتماعية المتشابهة وبالتالي فإن كل موقف اجتماعي هو موقف جديد بالنسبة له يحتاج إلى تعلم وممارسة. كما أنه يستخدم الكلمات دون هدف محدد. فقد يستطيع أن يتلفظ بعض الكلمات ويكررها ولكنه لا يستطيع توظيفها توظيفاً اجتماعياً صحيحاً. ولا يستطيع استخدام الكلمات ومعانيها كي تساعده على استرجاع المعلومات، كما لا يمكنه أن يعيد ترتيب تلك المعلومات التي يستقبلها وهذا ما يطلق عليه التردد المرضي للكلام.

وبالتالي يمكن النظر إلى اضطراب التوحد على أنه اضطراب يتضمن الجانب العقلي والاجتماعي معاً. فهو يختلف عن الإعاقة العقلية في العديد من المظاهر مثل:

- أن غالبية أطفال اضطراب التوحد لا تظهر عليهم علامات الاضطراب إلا خلال السنة الثانية أو الثالثة.
- أن بعض الأطفال يولد طبيعياً ويظل كذلك خلال السنة الأولى والثانية ثم يبدأ تدهور القدرات التي تم اكتسابها.
- أن الطفل المعاق عقلياً لديه إدراك للآخرين من أول يوم فهو يبتسم لهم، ويفهم تعبيرات الوجه والأصوات الغاضبة، بعكس الطفل التوحدي.
- أن الطفل المعاق عقلياً لديه جميع القدرات العقلية مثل الانتباه، التذكر، الإدراك ولكنها تكون ضعيفة أو قاصرة. بعكس طفل اضطراب التوحد الذي يمتلك هذه القدرات بصورة جيدة ولكنه لا يستطيع توظيفها.
- أن طفل الإعاقة العقلية يستطيع في بعض الأحيان تطوير اللغة لديه بما يتناسب مع سياقها الاجتماعي ولديه إدراك للأصوات المختلفة بعكس الطفل التوحدي.
- أن طفل الإعاقة العقلية يستطيع اكتساب السلوكيات الاجتماعية بعد التدريب عليها والاحتفاظ بها لأنه يمتلك القدرة على التقليد وأن كانت ضعيفة.
- بينما طفل اضطراب التوحد يفتقر إلى التقليد وبالتالي لا تصلح معه البرامج التدريبية الجماعية ويحتاج إلى التدريب الفردي المكثف.

- أن الطفل التوحدي يفشل فى فهم معانى اللغة أو الإيماءات كوسيلة من وسائل التواصل ويحتاج إلى تدريب. وقد لا يستطيع البعض منهم تطوير أى لغة على الإطلاق.

وعلى ذلك يمكن القول أن هناك فروقاً كثيرة واضحة بين ذوى الإعاقة العقلية واضطرابات التوحد تؤكد لنا أننا أمام اضطراب خاص بفئة محددة لديها زملة من الأعراض المتباينة والتي تظهر لدى كل فرد من أفراد هذه الفئة بنسبة معينة وقدرة محددة تختلف عن باقى أفراد الفئة.

### ثانياً: اضطراب التوحد وإدراك العقل

وإذا كنا قد ذكرنا من قبل إن هؤلاء الأشخاص ليس لديهم القدرة على فهم مشاعر وانفعالات الآخرين فإن هذا يقودنا إلى نظرية حديثة بدأت فى الانتشار فى السنوات الأخيرة لتفسير مشكلة الأشخاص التوحديين فى تطوير اللغة وهنا نحاول الأجابة على التساؤل الثانى وهو هل لديهم إدراك للعقل؟ فإذا كانت اللغة هى الأساس ليشكل الإنسان معارفه الاجتماعية والنفسية والثقافية. فإن الأطفال عند اكتسابهم لغة يواجهون صعوبة فى اكتساب اساسيات النظام اللغوى مثل (الفونولوجى، المورفولوجى، والتراكيب اللغوية) والتي يكتسبها الطفل خلال الخمس سنوات الأولى من عمره.

كما يحتاج الطفل إلى معرفة كيفية استخدام اللغة لتنمية عملية التواصل ولنجاح التواصل فإن الطفل يحتاج إلى تنمية وتطوير مهارات الاستخدام الاجتماعى للغة.

وهناك بعض المهارات الاجتماعية اللازم اكتسابها للاستخدام الملائم للغة مثل: متى تتكلم، وما الذى تتكلمه؟ ولمن تتكلم؟ وكيف؟ وهذا يتطلب اكتساب مهارات الحوار والكلام والتي يكتسبها الطفل ويتعلمها من خلال ملاحظة التفاعلات الاجتماعية وقواعد السلوك الاجتماعى لأى مجتمع أو جماعة. كما يحتاج نجاح التواصل كذلك إلى القدرة على فهم الاستنتاجات والاستدلالات عن الآخرين وعن المعنى الذى يقصدونه فى كلامهم أو سلوكهم.

وتؤكد دراسات (كولومبينو Colombino، ٢٠٠٤، لودر وآخرون، Leudar et al، ٢٠٠٤، شانكر Shanker، ٢٠٠٤، ويليامز Williams، ٢٠٠٤، لودر، كوستال Leudar & Costall، ٢٠٠٤) على أن القدرة على قراءة وفهم مشاعر وأفكار الآخرين تختلف لدى الأطفال ذوي اضطراب الاوتزم عن الطفل العادى وأنها قد تكون مسئولة عن قصور التواصل لديهم وأول من تكلم عن نظرية العقل هو بيرماك وودرووف (١٩٧٨) وتشير إلى القدرة على نمو الحالة الذهنية أو العقلية المستقلة للذات أو للآخرين من أجل التنبؤ وتفسير السلوك (تواصلى أم لا؟) ثم قام ويلمان Wellman (١٩٩٠) بتفسير دور نظرية العقل فى التنبؤ بالسلوك لدى الأطفال.

وبالرغم من أن نظرية العقل ضرورية لتفسير القدرة على تشكيل الحالة الأنفعالية من الإشارات الطبيعية مثل تعبيرات الوجه، حملىة العين، والتلميحات الوجدانية غير اللفظية الأخرى مثل وضع الجسم، والإيماءات ونغمة الصوت فإن دورها الاجتماعى هو الترابط مع الآخرين (وارتون Wharton ٢٠٠٣).

وتختلف تفسيرات الباحثين لنظرية العقل فالبعض نظر إليها من خلال تشكيل الحالات العقلية أو الذهنية. حيث تناولها جيلمان Gelaman (٢٠٠٣) كضرورة للعمليات المعرفية مثل تحقيق ترابط الانتباه وحل المشكلات التعاونى والتعرف على المقاصد والرغبات والمعتقدات وأفكار الآخرين والذات بغرض التواصل.

بينما يحللها البعض على أنها حالة من التأمل والوعى وجزء من الهدف العام للقدرات الاستدلالية والقدرات الخاصة بالتفكير وهى عملية أساسية للأحساس. ليلارد Lillard (١٩٩٨) بينما يصنفها سبيربر، ويلسون Sperber & Wilson (٢٠٠٢) بأنها الامتلاك المحتمل للمثيرات الخارجية مثل الكلام والسلوكيات والعمليات الداخلية مثل الأفكار والذكريات التى تقدم وتوفر مدخلات للعمليات المعرفية.

وهناك بعض الأعراض التى تدعم فكرة افتقاد نظرية العقل أو الافتقار إلى القدرة على القراءة الذهنية لدى أطفال اضطراب التوحد بمستويات مختلفة. (بارون كوهين Barn – Cohen، ١٩٩٥). وهناك عدد من الإعزات التى يمكن اختيارها لعرض وتقديم المستويات المختلفة لدى الأشخاص ذوى اضطراب التوحد.

ومن خلال دراسات وبحوث مجلس الأبحاث الطبية للاوتزم CMRC (٢٠٠١) يظهر أن الأطفال الأوتيزم لا يمكنهم تحقيق الانتباه المشترك، ولا يمكنهم اللعب التخيلى، ويبدون حذريين يفتقرون إلى الضحك والابتسام أو الاستجابة للوجه الباسم، ولكنهم يضحكون بطريقة غريبة وفى مواقف لا يمكن تفسيرها. كما أنهم لا يمرحون أو يفرحون بما حولهم، ولا يمكنهم الاحتفاظ بالأسرار ولا لديهم الرغبة فى الاجتماعية حتى لو كانت حوارات بسيطة ولا يحبون الضحك المشترك كما يفتقرون إلى التواصل الهادف وأحياناً ما يبدو عليهم أنهم كالصم أو ينتجون لغة نمطية متكررة وأصوات تبدو فى صورة قوالب ويواجهون صعوبة فى فهم بعض التعبيرات البيانية أو المجازية كما أنهم غير قادرين على فهم التهكم أو النكت.

وهذا كله يمكن تفسيره وتشخيصه فى إطار انخفاض قدرات قراءة العقل. حيث يكون العقل فيها موجهاً ومتمركزاً نحو ذاته (هابى Happe، ٢٠٠٣) وليس نحو التفاعل مع العالم الخارجى هذا ما يبدو أنه يحدث لدى بعض الأشخاص الذين تم تشخيصهم كحالات أوتزم ويرى فريث Frith (٢٠٠٣) أن أطفال الاوتزم ربما يفتقرون إلى الرغبة الفطرية التى يمتلكها الأطفال العاديين للتواصل. كما أنهم لا يشاركون فى الأهداف العامة مع العالم الخارجى، وربما يفتقرون إلى الرغبة الدقيقة لتقديم والحصول على المعلومات والتأثير فى الآخرين والتأثر بهم بمعنى أنهم يفتقرون إلى الرغبة فى التفاعل مع العالم الخارجى.

### ثالثاً: مشكلات التواصل لدى الطفل التوحدي والمعاق عقلياً؛

هناك عدد كبير من الدراسات التي تعزو أو ترجع أعراض الاوتزم إلى مشكلات فى التوافق الأنفعالي، وكذلك مشكلات فى التوافق الاجتماعي (كولومبينو Colombino ٢٠٠٤، شانكر Shanker ٢٠٠٤، ويليامز Williams ٢٠٠٤) حيث ارجعت سبب هذه المشكلات إلى عدم القدرة على تفسير تعبيرات الوجه الخاصة بالانفعالات وخاصة تلك التي يتم التعبير عنها من خلال العيون أو من خلال المشاعر الوجدانية غير اللفظية الأخرى (كأظهار الغيظ أو الغضب، أو تعبيرات الحب والحنان) والتي ربما ترجع إلى مشكلات حسية مبكرة مثل عدم القدرة على الانتقال بين المواقف البصرية أو السمعية أو المشاعر البصرية والسمعية. هذه المشكلات الحسية المبكرة تؤدي إلى القصور فى القدرة على المشاركة فى التفاعلات الاجتماعية المشتركة والمنظمة مما يخلق حلقة مفرغة وبالتالي فإن معظم مقدمى الرعاية الأكفاء قد يتوقفون عن التفاعل مع الطفل الذى لا يستجيب لهم بعد وهلة. وتلك المشكلات الحسية المبكرة لدى الأطفال تجعلهم يفتقرون إلى النافذة الضرورية للحصول على فرص معايشة تلك الخبرات الخاصة بالتفاعل. تلك النافذة الحسية يعتقد أنها تُلغى فى نهاية عمر ٢٤ شهراً (شانكر Shanker ٢٠٠٤).

وفى محاولة للتعرف على مدى فهم أطفال الأوتزم للسلوكيات الكلامية المختلفة مثل الابتسام، المجاز والفكاهة والتهكم توصل بارا وآخرون Par et al (٢٠٠٣) وبوسيرلى وآخرون Bucciarelli et al (٢٠٠٥) إلى هرم السلوكيات الكلامية وهو:

- × سلوكيات الكلام المباشر والموجه . × سلوكيات الكلام غير المباشر والبسيط
- × الكلام غير المباشر المعقد × الكذب البسيط
- × الكذب والمخادعة المعقدة × التهكم البسيط (مثل المزاح)
- × التهكم المعقد.

وقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن أطفال الاوتزم مرتفعى الأداء اللغوى (متلازمة أسبرجر) يمكنهم الوصول إلى المستوى الثانى أو الثالث.

بينما لا يستطيع ذوى الأداء المخفض من أطفال الاوتزم تجاوز المستوى الأول وهذا تم إرجاعه إلى افتقارهم إلى القدرات الخاصة بقراءة العقل أو نظرية العقل.

يظهر مما سبق أن مشكلة ذوى اضطراب التوحد لا تكمن فى الافتقار إلى اللغة فقط ولا إلى القدرة على اكتساب المهارات والتفاعل الاجتماعى فقط وإنما هى مشكلة معقدة. فنحن أمام ظاهرة فريدة تختلف عن أى شكل آخر من أشكال الإعاقات. وإذا كان طفل الأوتزم لا يستطيع أكتساب أدوات التواصل اللازمة لأندماجه مع البيئة وهى السلوكيات اللغوية والكلام والمهارات الاجتماعية فهو يعانى أيضاً من مشكلة أخرى تحتاج إلى العديد من الدراسات ومزيد من الفهم وهى مشكلة التكامل الحسى Sensory integration.

فعندما يحاول البعض التواصل مع أطفال الأوتزم يكون سلوك الطفل مختلف ورد فعله غير متوقع وهذا ما يثير حفيظة البعض ويجعله يعزف عن إجراء مزيد من محاولات التواصل مع الطفل. وهو لا يعلم أن هذا السلوك وردود الأفعال الصادرة عن الطفل هى بسبب مشكلة لديه وهى التكامل الحسى. ويعنى بالتكامل الحسى عملية أخذ وأستقبال المعلومات من البيئة من خلال أجهزة الأحساس المختلفة (اللمس، التذوق، الرؤية، الحركة، الجاذبية الأرضية للجسم).

ويتم إستقبال المعلومات وإدخالها إلى العقل، ومن ثم يترجم العقل وينظم هذه المعلومات ثم يوجه الجسم للاستجابة بشكل مناسب لهذه المعلومات الحسية. وتزداد الخبرة الحسية باستمرار وكلما زادت الخبرة الحسية تعلم الطفل واستجاب للبيئة بطرق أكثر وضوحاً.

وتتطور هذه المعلومات الحسية منذ ولادة الطفل (مثال: عندما يحاول الطفل الصغير أن يرفع رأسه أو يحركها نحو صوت اللعبة وهو نائم على بطنه، وهى حركة صعبة على الطفل ولكن فضول الطفل الفطرى يدفعه

ليرفع رأسه، أو يحركها وسوف تتحرك زراعيه ورجليه للمساعدة فى رفع رأسه ليرى اللعبة. وهنا ينظم العقل كل المعلومات والأشارات الحسية الصادرة من الأذرع والأرجل والعضلات للمساعدة فى تحقيق الهدف من رؤية اللعبة. ومع كل استجابة تلقائية يبدأ فى تهذيب مهاراته، وعندما يتحقق مستوى معين من النجاح سوف يستمر بنفس الحركة حتى يحرز تقدماً أكبر ويلمس الكرة ويجعلها تتحرك ثم يجذبها ليلعب بها.

فالجهاز الحسى عند الطفل ينظم المعلومات لكى يجعله يتعلم ويخضع البيئة له بشكل ملحوظ وناجح. ومن خلال الحركة وتكرار الخبرات يتعلم كيفية التحرك من جذب الجاذبية الأرضية ويشعر بالراحة لإدراك جسمه ويبدأ فى تنمية صورة عقلية لأماكن أجزاء جسمه وكيفية ارتباطهم به. وعندما نشاهد طفلاً صغيراً يتعلم مهمة جديدة سنلاحظ كما كبيراً من التركيز والمجهود والمحاولات الخاطئة قبل أن ينجح ولكنه سوف يستمر فى المحاولة وسوف يقوم بالمهمة ويكتسبها بمهارة أكثر (كوفمان Kauffman, ٢٠٠١).

ولكن قد يعانى البعض من الأطفال من عدم انتظام المعالجة الحسية، والطفل الذى يعانى من ذلك يجمع معلوماته من الرؤية، والصوت، واللمس، والحركة، والجاذبية الأرضية كأي طفل آخر ومع ذلك عندما يتم إدخال المعلومات للمخ لا يتم تنظيمها أو معالجتها بشكل صحيح وبالتالي تكون النتيجة أن المخ يرسل استجابة غير مناسبة، فالتعلم يعتمد على هذه المعلومات والاستجابة غير الطبيعية والسلوك عادة ما يتم معالجته بأحدى الطريقتين: × إما استجابة ضعيفة على الرغم من كمية المعلومات الحسية للمدخلات حيث يفشل المخ فى تسجيلها ولا يستجيب لها.

× الاستجابة السريعة: يتم تسجيل المعلومات الحسية بصورة سريعة جداً بحيث لا يستطيع المخ تنظيمها والاستجابة لها بصورة طبيعية. (ولسون Wilson, ٢٠٠٥).

فمثلاً يستمتع الأطفال بلمس أبائهم لهم، وتجعل الطفل يستجيب بشكل إيجابى لهذا السلوك. ولكن قد يرى بعض الأطفال هذه اللمسة كأنها مشاجرة أو خطر. وهذا النوع يعد استجابة سريعة ويسجل المخ هذه الاستجابة كخطر ويكون رد الفعل للمس الصراخ أو محاولة الابتعاد.

ويمكن تشبيه هذا الموقف بالإنسان الذى يمشى فى مكان مظلم موحش غريب عليه لم يمش فيه من قبل هنا سيكون فى حالة من الخوف والترقب وفى نفس الوقت تصبح جميع أجهزة الاستقبال أو الاحساس متحفزة لتجنب الخطر كالتلفظ حوله أو المشى بسرعة أو حتى الجرى. والبعض الآخر من الأطفال يتجنب أى شكل من أشكال المدخلات الملموسة وهؤلاء هم ذوى الاستجابة السريعة (فالمس، والترتب على الكتف) تترجم فى المخ كإشارات خطر لا يجب الاقتراب منها أو العمل على تجنبها حتى يشعر بالراحة.

وهذا الطفل عادة يفضل مواضع معينة ويصرخ عند حدوث أى نوع من أنواع التغيير أو الانتقال فى روتينه اليومى. ويمكن أن ينجذب إلى نوع واحد من الملابس لا يغيره أو نوع محدد من الطعام لا يأكل غيره ويميل إلى تكرار تصرفاته الأمنة مراراً وتكراراً وذلك لتهدئة جهازه الحسى العصبى بينما الطفل ذو الاستجابة الضعيفة على النقيض تماماً.

فهو يظهر كطفل يرهق نظامه الحسى بالكثير من التساؤلات للحصول على المعلومة الحسية المناسبة، وهذا الطفل يستمر فى لمس الأشياء، يتحدث مع كل شئ حوله، يصطدم بالحائط أو يسقط بشكل متكرر وربما يسقط ويجرح نفسه ولكنه لا يستجيب للألم كما هو متوقع بالبكاء.

أيضاً لا يعالج المعلومات بشكل صحيح فقد يصطدم بنفس الشئ مرات عديدة عكس الطفل العادى الذى يمكنه أن يركض ويقفز وسط الأشياء دون أن يصطدم بها. فالأول يكتشف جسمه من خلال الركض والوقوع مثل الإنسان الذى يوجد فى غرفة مظلمة فهو يحاول أن يستجمع جميع حواسه

لكى يخرج منها. فقد يصطدم بالحائط أو بالأثاث ويركز سمعه على الذبذبات الأرضية فهو يستنفر جميع حواسه لكى يكتشف الأشياء وإذا كانت هذه كلها تصرفات غريبة تصدر من الطفل الاوتزم فى نظر الآخرين إلا أنها بالنسبة له استشعار لمعطيات يراها هو ويدركها هو فهو يحاول أن يستجيب كما يدرك عقله. وعلى ذلك يمكن وصف اضطراب التوحد بأنه اضطراب فى التنظيم العصبى وطريقة معالجة المعلومات المعقدة مثل اللغة والمهارات الاجتماعية (نيوسوم، هفانتز Newsom & Hovantiz، ٢٠٠٣، (لاشنو Lashno، ٢٠٠٧).

وقد حاول (ساجد، زاهد Sajjad & Zahid، ٢٠١١) وضع قائمة تشخيصية لتحديد السمات الرئيسية التي تفصل بين الحالتين والحالات المتداخلة تضمنت احدى عشر مجالاً رئيسياً وهي (الاجتماعية، التواصلية، الحركات المكررة، المعارف، الرعاية الذاتية، المشاكل السلوكية، الاهتمامات، الروتين، القضايا الحسية، السمات العصبية، والاحداث المائية، وتضم القائمة (٦٦) سمة تم تطبيقها على عينة بلغ عددها (٤٠) طفلاً يعانون اضطراب التوحد والاعاقة العقلية (٢٠ لكل منهما). وقد أظهرت المعاملات الاحصائية أن هناك (٣١) سمة من السمات تعد متداخلة تشخيصياً لكل منهما وفيما يلى عرض لهذه السمات المتداخلة عند تشخيص الاعاقة العقلية واضطراب التوحد.

١- يظل يبكي حتى تتحقق مطالبه	٢- لا يبدأ المناغاة حتى عمر سنه
٣- لا يجب أن يحمله الآخرون	٤- يستخدم لغة لا تتناسب مع عمره الزمنى
٥- اهتماماته محدودة	٦- ضعيف في التعلم
٧- يظهر العدوان بشكل غير معتاد	٨- أقل من عمره في المذاكرة والدراسة
٩- الرفرفة باليد بدون سبب واضح	١٠- يؤلم جسمه بالوخز دون سبب
١١- يضرب جسمه وظهره بدون سبب	١٢- يستخدم كلام يضم كلمتين إلى ثلاث كلمات للتعبير عن احتياجاته
١٣- لا يتحدث بجمل ذات معنى	١٤- يصبر على أداء أشياء لا يقوم بها من هم في مثل عمره

١٥- لديه ذاكرة بصرية خارقة	١٦- غير قادر على تقديم الابتسامة خلال ٣ شهور الأولى
١٧- يؤذى ذاته بالضرب أو العض	١٨- لا يجلس هادئاً أكثر من دقائق قليلة
١٩- لا يبدأ في استخدام كلمتين لهم معنى حتى يبلغ عمر سنتين ونصف	٢٠- يكون عنيد حرون وغير صبور
٢١- لا ينتبه إلى الأشياء	٢٢- يأتي إلى الكبار فقط عندما يحتاج شئ ما
٢٣- يظهر لديه مشكلات في اللغة قبل عمر ٣ سنوات	٢٤- يمشى بخط مستقيم ويستمر في اللعب بنفس اللعب والأشياء
٢٥- أقل من عمره في فهم المفاهيم العامة	٢٦- أقل من عمره في فهم اللغة
٢٧- نطقه للكلمات غير واضح	٢٨- أضعف بدنياً عن الأطفال في مثل عمره
٢٩- لا يتدرب على الحمام حتى ٣ سنوات	٣٠- يعاني من الحركات النمطية
٣١- يعاني من نوبات	

وفي دراسة أخرى قامت بها فتحية مساعد (٢٠٠٨) لتحديد التشخيص الفارق للطفل التوحدي والمعاق عقلياً باستخدام مقياس جيليام الرتبى (GARS-2) توصلت إلى أن هناك فروق بين اضطراب التوحد والاعاقة العقلية نستعرضها في الجدول التالي رقم (١).

اضطراب التوحد	الاعاقة العقلية
* قصور عام في مهارات السلوك التكيفي	* يظهر نمو للسلوك التكيفي في جميع المجالات وفي جميع المراحل العمرية ولكن بعد التدريب
* قصور في التفاعل الاجتماعي والمهارات الاجتماعية (الانسحاب - الاحتكاك)	* لا يوجد لديه قصور في التفاعل الاجتماعي وأن وجد يكون نتيجة لفقدان بعض المهارات اللفظية
* قصور في مهارات التواصل اللفظي ولا يستخدم كلمات مترابطة	* أدائه أفضل في مهارات التواصل

* في مرحلة الطفولة المبكرة يكون أقل استجابة للأشياء المرئية وأكثر استخداماً للأشياء التي توضع في الفم	* في مرحلة الطفولة المبكرة يجد صعوبة في الانتباه باستخدام أعضاء الحس والادراك في الإطار الاجتماعي
* حدوث السلوك النمطي والروتيني بشكل واضح	* يحدث بدرجة أقل وتختلف نوعية السلوك النمطي حيث يكون أكثر وضوحاً في حركات الذراع، اليد أمام العينين وحركات من نوع أكبر كالتأرجح
* لديه مستوى أعلى في النشاط الزائد وابعاده (التشتت، نقص الانتباه، الاندفاعية)	* النشاط أقل

### ثالثاً: التشخيص الثنائي متلازمة داون واضطراب التوحد:

تعد متلازمة داون (DS) هي السبب الوراثي الأكثر شيوعاً للإعاقة العقلية التي تفسر ما يقرب من ١٥-٣٠٪ من الحالات. وتنتج متلازمة داون من شذوذ الكروموسوم (٤٧) وتؤثر تقريباً على ١ من كل ٦٠٠ إلى ١٠٠٠ من المواليد، ورغم ارتباط متلازمة داون بالعديد من الاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والقلق والوسواس القهري إلا إنه هناك نقاش متواصل ومتزايد حول الحالة المرضية لمتلازمة داون (DS) واضطراب طيف التوحد ASD (كابون Capone، ٢٠٠١) فكل منهما يعتبر من أكثر الأشكال شيوعاً وانتشاراً من الإعاقات النمائية التي تم ملاحظتها ورغم ذلك تتباين معدلات الانتشار لمتلازمة داون المصحوبة بالتوحد بسبب المعايير التشخيصية المتعددة التي يتم استخدامها. فاختلفت نسب الانتشار وتراوحت بين ١٪ إلى ٩٪ (مايرز وبوشيل Myers & Puesche، ١٩٩١، هورد وآخرون lloward et al، ٢٠٠٦).

### المعوقات التي تواجه التشخيص الفارقى:

يُعد التشخيص الثنائي مهماً للغاية عند تواجد متلازمة داون مع اضطراب التوحد وذلك لخدمات التدخل المبكر وكذلك لتحديد المتطلبات التعليمية والتربوية المستقبلية. وهناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على التشخيص الثنائي مثل:

- ا يرغب بعض الاخصائيين في تحميل الوالدين أعباء تشخيص إضافة فهم يعرفون أنه ذو متلازمة داون وهذا يكفيهم.
- إن الاعاقة العقلية من شأنها أنها تشيع نوع من الفهم الخاطئ الرديء عن ذوى الاعاقة وأن أي تدخل معها لا يفيد.
- ن هناك قوالب نمطية متصورة لدى الناس عن الاشخاص ذوى متلازمة داون وهي أنهم اشخاص اجتماعيين وعاطفيين وسعداء بغض النظر عن قدراتهم المعرفية الضئيلة وهذه الافتراضات تؤثر على سلامة التشخيص.
- طبيعة التشخيص الطبى لمتلازمة داون تطفى على التشخيص النفسى مما يؤدي لافتقار الملاحظات التطويرية للمظاهر المرضية المرتبطة باضطراب التوحد. فالاهتمام الاكبر من الوالدين ومقدمى الرعاية يكون على متلازمة داون ويتم اكتشاف اضطراب التوحد بالصدفة.

وفي دراسة متعمقة قام بها جورج كابون وآخرين خلال أعوام (١٩٩١ ثم ٢٠٠١ ثم ٢٠٠٦) لجمع البيانات وتحليلها حول متلازمة داون واضطراب التوحد (DS. ASD) في معهد (Kemmely Krieger) وتطبيق العديد من الاختبارات النفسية والسلوكية على (٣٠) طفلاً في دراسة تتبعية لأهم الاعراض والخصائص المميزة لهذه الفئة فئة الأطفال ذوى متلازمة داون وأعراض التوحد (DS-ASD).

وقد توصلت النتائج إلى بعض الاشارات الهامة في فترة الرضاعة ومرحلة الطفولة المبكرة منها:

- تكرار السلوكيات إلى (الاصبع في الفم، اليد تلوح).
- الانبهار بالضوء والتركيز الشديد عليه أو على المروحة عند الدوران.
- الرفض الشديد للطعام خاصة الاطعمة ذات المذاق والقوام المميز.
- صعوبات في تلقى اللغة (ضعف الفهم وعدم استخدام أو فهم الایماءات).
- التردد والتكرار عند استخدام اللغة أو غياب استخدام اللغة.
- انعدام التوافق الوظيفى عند البلع.

- الحركة المستمرة للعين والضعف العضلي مع تأخر في مهارات الحركة.
- استجابات غير معتادة للمثيرات الحسية (خاصة الاصوات، الضوء، اللمس، الالتم).
- اللعب بشكل غير معتاد بالالعب والادوات المختلفة.
- صعوبة تغيير روتين الحياة والمحيط المألوف للطفل.
- تواصل بصعوبة أو بشكل لا يؤدي لمعنى محدد.
- سلوكيات غير متوازنة مشتتة (عدوان، نوبات غضب - عدم الطاعة).
- سلوك ايداء الذات، والنشاط الزائد.
- أظهرت التحليلات الدقيقة للوظائف العقلية باستخدام الرنين المغناطيسى والمسح الذرى وجود عدة مناطق في المخ مسئولة عن هذه الاعراض.

ويظهر من نتائج الدراسات أيضا أن هناك سلوكيات شائعة لدى اطفال (DS-ASD) نلخصها في:

- تاريخ من العنف المتزايد مع ضعف وفقدان المهارات اللغوية والاجتماعية.
- مهارات اتصال ضعيفة (كثير منهم لا يكون هناك معنى لكلامهم و اشاراتهم).
- ايداء الذات وسلوكيات تفتقد للاحترام (العض - الضرب - قرص الجلد).
- سلوكيات تكرارية تكوينية (الضغط على الاسنان - الارجحة).
- أصوات غير معتادة (التركيز بالنظر في الضوء - الحساسية لاصوات معينة).
- مشاكل في التغذية (رفض الطعام أو الاصرار على طعام محدد).
- القلق المتزايد وعدم التوافق وصعوبة في الانتقال ونشاط حركى متزايد وصعوبة في الانتباه ونوم متقطع بشكل ملحوظ.
- تكون لديهم العديد من المتاعب الصحية مثل أمراض القلب، نوبات أو تشنجات، مشاكل في التنفس.

ويؤكد كابون وزملاؤه على أهمية مراقبة الطفل عن كثب وملاحظته جيداً لفترة طويلة قبل تشخيصه بـ DS-ASD.

بينما حاول كارتر وآخرين (Carter et al., ٢٠٠٨) مقارنة أطفال DS-ASD بأطفال متلازمة داون. وقد أظهرت الدراسة أن أطفال DS-ASD يكون لديهم قدرة معرفية أقل بشكل واضح، ويظهرون تأخراً أكثر في التواصل، وأبطأ بوجه عام في إتقان المزيد من المهارات الحركية المتقدمة مثل نزول السلالم، أو القفز على الأرجل.

### الاستنتاج:

يتضح من العرض السابق أن التشخيص الفارق للإعاقة العقلية واضطراب التوحد هو محور ومركز للجدل والبحث لسنوات قادمة. فتتداخل الاعراض سواء بين الإعاقة العقلية واضطراب التوحد أو بين اضطرابات طيف التوحد المتداخلة مع إعاقات أخرى كإطفال متلازمة داون يتطلب الكثير من بذل الجهد لتعميم المقاييس التشخيصية الملائمة، كما يتطلب تضافر جهود فريق التشخيص من أطباء معالجين وتربويين وإخصائين نفسيين وذلك لإجراء جميع العمليات التشخيصية المناسبة لتحديد المشكلة بصورة دقيقة. كما سيظل اضطراب التوحد لسنوات قادمة هو أكثر الاضطرابات غموضاً وذلك بسبب التداخل الشديد لاعراضه مع الإعاقة العقلية وايضا للاضطرابات النوعية له مثل اضطراب اسبرجر، واضطراب ريت، واضطراب الطفولة التفككي.

كما أن هناك قضية هامة لا يجب أن نغفلها هنا وهي الارتباك الشديد والحيرة التي يقع فيها الوالدين عند تشخيص الطفل بأنه من ذوى اضطراب التوحد فالإعاقة العقلية رغم قسوتها أصبح لها صورة ذهنية لدى الكثير من الآباء والأمهات نتيجة الوعي الثقافى والمجتمى للتوعية لهذه الإعاقة وطرق الوقاية منها خلال فترة الحمل أو بعد الولادة.

ولكن يظل اضطراب التوحد هو الأكثر غموضاً لدى الآباء وأيضاً لدى الاخصائيين الذين يعملون على تقديم الخدمات المتنوعة لهذه الفئة وهذا يتطلب منا أن نوصى بضرورة اعداد فريق التقييم والتشخيص اعداداً جيداً حتى يمكنه القيام بهذه المهمة الصعبة بصورة سليمة، وحتى لا يتم تشخيص الطفل بصورة خاطئة كما نوصى بضرورة اعداد مقاييس عربية مقننة لتشخيص اضطراب التوحد والاعاقات العقلية في البيئات العربية وتقنينها داخل دول الوطن العربي، كما نوصى بضرورة تطوير البرامج العلاجية العالمية التي تم وضعها لهذه الفئة لتتناسب مع ثقافتنا العربية وتدريب القائمين بالرعاية عليها جيداً، واخيراً نوصى بضرورة ارشاد الوالدين وتوفير الرعاية النفسية والاجتماعية لهم بعد تشخيص الطفل.

المراجع العربية

- ١- إيمان فؤاد كاشف (٢٠١٢). نمو فهم أكثر عمقاً لاضطراب التوحد، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمى الثانى لاضطراب التوحد من ٢٣-٢٤ يناير، مؤسسة حنان درويش للخدمات اللوجستية، القاهرة، ج.م.ع.
- ٢- جابر عبدالحميد، علاء الدين لطفى (١٩٩٠). معجم علم النفس والطب النفسى، دار النهضة، القاهرة.
- ٣- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٧). قاموس علم النفس، عالم الكتب، القاهرة.
- ٤- عادل عبدالله (٢٠٠٢). الأطفال التوحديون، دراسات تشخيصية وبرامجية، القاهرة، دار الرشاد.
- ٥- عادل عبدالله (٢٠٠٤). الإعاقات العقلية، القاهرة، دار الرشاد.
- ٦- فتحية مساعد عبدالله (٢٠٠٨). التشخيص الفارق للطفل التوحدى والمعاق عقلياً باستخدام مقياس جيليام الرتبى (GARS-Z) دراسة سيكومترية-كلىنيكية. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة أسيوط.

**References**

- Bara, B.G., Bosco, F.M., & Bucciarelli, M. (2003). Developmental pragmatics in normal and abnormal children. *Brain and Language*, 68, 507-528.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mind blindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bauminger, N. & Kasari, (1999). *Theory of mind in high – Functioning children with autism*. *J. Autism and Developmental Disabilities*. V2,nl.
- Bucciarelli. M., Colle, L., & Bara, B.G. (2005). How children comprehend speech acts and communicative gestures. *Journal of Pragmatics*, 35, 207-241.
- Capone, G. (2001). *Down's syndrome and autistic spectrum disorder: a look at what we know*. *Down's Syndrome Association Journal*, 97, 6-13.

- Carter, J.C., Capone, G.T., and Kaufmann, W.E. (2008). *Neuroanatomical correlates of autism and stereotype in children with down syndrome*. *Neuro Report*, 19, 6, PP. 653-656.
- Carter, J.C., Capone, G.T., Gray, R.M., Cox, C.S., Kaufmann, W.E. (2006). *Autistic spectrum disorders in down syndrome: further delineation and distinction from other behavioural abnormalities*. *American Journal of Medical Genetic Neuropsychiatry Part B*.
- Colombino, T. (2004). *Theory of mind and the practical management of autistic behavior in the classroom environment*. *Theory & Psychology*, 14, 725-737.
- Dawson, G. & Osterling, J. (1997). *Early intervention in autism: Effectiveness and common elements of current approaches*. In Guralnick (Ed.) *The effectiveness of early intervention: Second generation research*. (pp. 307-326) Baltimore: Brookes.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma (2nd ed.)*. Oxford: Blackwell.
- Gelmian, S.A. (2003). *The essential child: Origins of essentialism in everyday thought*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Gillson, S. (2002): *Autism and social behaviour*. Bethesda, MD., Autism Society of America.
- Happe, F. (2003). *Theory of Mind and the self*. *Annals of New York Science*, 100, 134-144.
- Howard, J., Molloy, C., Patterson, B., Hickey, F., Castillo, H. (2006). *Age of development regression in children with autism and with and without down syndrome*. Kentucky Junior Academy of Science Psychology Undergraduate Research Competition.
- Kauffman, F. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* Upper saddle River, Nj: Prentice-hall.
- Kraijer, D. (2006). *Psychological Instruments, Tests and Services*. Retrieved August 16, 2010, from <http://www.pits-online.nl/en/PDD-MRS.html>

- Kraijer, D., & Bildt, d.A. (2005). *The PDD-MRS: an instrument for identification of autism spectrum disorders in persons with mental retardation. Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35 (4), 499-513.
- Lashno, M. (2007). *Sensory Integration: observations of children with Down Syndrome and Autistic. Spectrom Disorders. Disabilitiy, Solutions*, 3, p. 56-70.
- Leudar, I. & Costall, A. (Eds.). (2004). *Theory of Mind. Theory & Psychology*, 14(5) (Special Issue).
- Leudar, I., Costall, A., & Francis, D. (2004). *Theory of Mind: A critical assessment. Theory & Psychology*, 14, 571-578.
- Lillard, A. (1998). *Ethnopsychologies: Cultural variations in theories of mind. Psychological Bulletin*, 123(1), 3-32.
- Medical Research Council. (2001). *MRC Review of Autism Research: Epidemiology and causes. Retrieved 2 March 2005, from <http://www.mrc.ac.uk>*.
- Myers B.A., Pueschel, S.M. (1991). *Psychiatric disorders in a population with down syndrome. Journal of Nervous & Mental Disease*; 179: 609-13.
- National Alliance for Autism Research (NAAR) (2003). *Washington, DC. January.*
- Newsom & Hovantiz (2003). *Autistic disorder, In behaviour (Assessment of childhood Disorders, Mashel, Terdale (ed.) NewYork.*
- Rebecca, L. (2007). *Early communication development and intervention for children with autism. Mental Retardation and Developmental Disorders Research Reviews*, 13 (1), 16-25.
- Shanker, S. (2004). *The roots of mindblindness. Theory & Psychology*, 14, 685-703.
- Skuse, D. (2007). *Rethinking the nature of genetic vulnerability to austistic spectrum disorders. Trends Genet*, 23 (8), 387-95.
- Sperber, D. & Wilson, D. (2002). *Pragmatics, modularity and mindreading. Mind & Language*, 17, 3-23.

- Volker, M.A. & Lopata, C. (2008). *Autism: A Review of Biological Bases, Assessment, and Intervention*. *School Psychology Quarterly*, 23 (2), 258-270.
- Wellman, H.M. (1990). *The child's theory of mind*. London/ Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Wharton, T. (2003). *Natural pragmatics and natural codes*. *Mind and Language*, 18, 447-477.
- Williams, E. (2004). *Who really needs a 'theory' of mind? An interpretative phenomenological analysis of the autobiographical writings of ten high functioning individuals with an Autism Spectrum Disorder*. *Theory & Psychology*, 14, 704-724.
- Wilson, D (2005). *Language and communication*. *Disability Solutions*. Septem.P.20-26.

## الضغوط النفسية لدي آباء وأمّهات التلاميذ المعاقين انفعاليا واستراتيجيات تعاملهم معها وحاجاتهم الإرشادية

### إعداد

د . محمود مندوه محمد سالم  
أستاذ الصحة النفسية المساعد  
قسم الصحة النفسية  
كلية التربية — جامعة المنصورة

### ملخص الدراسة :

استهدفت الدراسة التعرف علي الضغوط النفسية لدي آباء وأمّهات التلاميذ المعاقين انفعاليا واستراتيجيات تعاملهم معها وحاجاتهم الإرشادية ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) من آباء وأمّهات التلاميذ المعاقين انفعاليا والعاديين ، منهم (٣٥) أبا ، (٣٥) أما من والدي التلاميذ المعاقين انفعاليا ، (٣٥) أبا ، (٣٥) أما من والدي التلاميذ العاديين ، وقد بلغ متوسط العمر الزمني لعينة آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا (٤٧،٢٨٦) ، وانحراف معياري (٤،٣٣٦) ، كما بلغ متوسط العمر الزمني لعينة أمّهات التلاميذ المعاقين انفعاليا (٣٩،٨٨٦) ، وانحراف المعياري (٤،٠٧٨) ، كما بلغ متوسط العمر الزمني لعينة آباء التلاميذ العاديين (٤٥،٦٢٩) ، وانحراف المعياري (٣،٨٠٤) ، كما بلغ متوسط العمر الزمني لعينة أمّهات التلاميذ العاديين (٤٠،٤٠٠) ، وانحراف المعياري (٤،٥٣٩) ، وقد طبق الباحث الأدوات التالية : مقياس الإعاقة الانفعالية ، قائمة ملاحظة المعلم للمعاقين انفعاليا ، مقياس الضغوط النفسية ، مقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية ، قائمة الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية ، وقد أشارت النتائج إلي ما يلي :

- ١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات (آباء - أمّهات) التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسط درجات (آباء - أمّهات) التلاميذ

- العاديين علي مقياس الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة في اتجاه آباء وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا .
- ٢- وجود ضغوط نفسية أكثر شيوعا عند كلا من آباء - أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا .
- ٣- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسط درجات أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا على مقياس الضغوط النفسية في بعد (القلق ) في اتجاه أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا ، في حين كانت الفروق دالة إحصائيا في بعد (الاكتئاب) في اتجاه آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا .
- ٤- وجود إستراتيجيات للتعامل مع الضغوط النفسية أكثر شيوعا عند كلا من آباء - وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا .
- ٥- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات آباء ومتوسط درجات أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا في ( أسلوب الفكاهة والترفيه ) لصالح أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا .
- ٦- وجود بعض الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية أكثر شيوعا عند كلا من آباء وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا .
- ٧- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات آباء ومتوسط درجات أمهات التلاميذ المعاقين علي قائمة الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية في بعدي ( المساندة الاجتماعية - المناقشة والحوار ) وذلك لصالح أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا .

وقدم الباحث في ضوء نتائج دراسته بعض التوصيات والبحوث المقترحة التي يمكن أن تسهم في خفض الضغوط النفسية لدي آباء وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا ، كما يمكن أن يتم إتباع بعض استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية ، وتحقيق بعض الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية لآباء وأمهات المعاقين انفعاليا .

***Psychological Stress That Fathers And Mothers of Emotionally Handicapped Students Have And Their Strategies For Dealing With It And Their Guidelines Needs.***

***Dr. Mahmoud Mandouh Mohamed Salem  
Assistant Professor of Mental Health  
Faculty of Education - Mansoura University***

***Abstract :***

This study aimed to identify the psychological stress that fathers and mothers of Emotionally handicapped students have and their strategies for dealing with it and their guidelines needs.

The sample of the study has consisted of (140) fathers and mothers of emotionally handicapped students and ordinary students , including ( 35) father and (35)mother of emotionally handicapped students, ( 35) father and(35)mother of ordinary students .The average chronological age of the fathers sample of emotionally handicapped students has reached ( 47,286 ) , and the standard deviation ( 4,336 ) , the average chronological age of the mothers sample of emotionally handicapped students has reached ( 39,886 ) , and the standard deviation ( 4,078).The average chronological age of the fathers sample of ordinary students has reached ( 45,629 ) , and the standard deviation ( 3,804 ) , The average chronological age of the mothers sample of ordinary students has reached ( 40,400 ) , and the standard deviation (4,539).The researcher has applied some tools including : measure of emotional handicap , list of teacher's notes for emotionally handicapped students, a measure of psychological stress, a measure of strategies for dealing with psychological stress ,and a list of guidelines needs to reduce the psychological stress.

***The results showed the following :***

- 1- There are statistically significant differences between the average of( fathers -mothers) of emotionally handicapped students and the average of( fathers –mothers) of ordinary students in the psychological stress measure in favor of fathers and mothers of emotionally handicapped students
- 2- The presence of psychological stress is more common in fathers and mothers of emotionally handicapped students
- 3- There are statistically significant differences between the average of fathers of emotionally handicapped students and mothers of emotionally handicapped students in the measure of psychological stress in the dimension of ( anxiety) for the benefit of mothers of emotionally handicapped students , while the differences were statistically significant in the dimension of ( depression ) in favor of fathers of emotionally handicapped students .
- 4- There is an availability of strategies for dealing with psychological stress that are more common for fathers and mothers of emotionally handicapped students.
- 5- There are statistically significant differences between the average of fathers of emotionally handicapped students and mothers of emotionally handicapped students in (the style of humor and entertainment ) for the benefit of mothers of emotionally handicapped students .
- 6-There are some guidelines needs to reduce psychological stress that are more common for fathers and mothers of emotionally handicapped students.

7- There are statistically significant differences between the average of fathers of emotionally handicapped students and mothers of emotionally handicapped student in the list of guidelines needs to reduce the psychological stress in the two dimensions of ( social support, discussion and conversation, ) for the benefit of mothers of emotionally handicapped students.

In the light of the results of this study, the researcher has presented some of the recommendations and proposed researches that could contribute to the reduction of psychological stress of fathers and mothers of emotional handicapped students .There are also some strategies that can be followed to deal with psychological stress and to achieve some of the guidelines needs to reduce psychological stress of fathers and mothers of emotional handicapped persons .

### مقدمة :

إن المعاقين انفعاليا يصدر عن الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية ، كما أن سلوكهم يؤثر على الصحة النفسية للمحيطين بهم ، فقد أوضحت دراسة تمت على عدد كبير من الأطفال المعاقين انفعاليا وتأثير هذه الإعاقة على الصحة النفسية للأمهات ، فقد تبين أن زيادة درجة الإعاقة الانفعالية للأبناء تتأثر تبعاً لها الصحة النفسية للأمهات.

(Vasiliki ;Richard ;Eric ;Lancaster &Berridge ,2011:91-99)

ويعاني آباء وأمهات المعاقين انفعاليا من الشعور بالضغط النفسية والتي تعد أحد العلامات الواضحة التي تميز والدي المعاقين انفعاليا ، فالمعاقون انفعاليا يمثلون عبئا على أسرهم ، ومن ثم فقد يسبب هذا ضغطا على الأسرة لمحاولة التكيف معهم ، وتحقيق رغباتهم ، حيث أن الأحداث والمواقف الحياتية الضاغطة تؤثر على البناء النفسي للفرد مما يجعل الوالدين يشعرون بالضيق

، والإحباط ، والتوتر والاكئاب ، فالصدمات النفسية والعنف ووجود إعاقة انفعالية يزيد من الضغوط النفسية لوالدين ، وتجعلهم غير مهئين للتعامل الايجابي معهم. (Gary,2010:43-48)

فالمعاق انفعاليا لا يستطيع التحكم فى المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية ، ويعانى المعاق انفعاليا من حالة من التناقض الوجدانى ، مما يمثل عبئا وضغطا نفسيا علي والديهم ( حامد زهران ، ١٩٩٥ : ٣٨٣ - ٣٨٤ ) . إن ضغوط الحياة المتباينة وشدة معوقاتهما ومدى قدرة الفرد على الاستجابة لها ومدى الاستسلام أو التغلب عليها يتطلب العديد من الفعاليات النفسية من أساليب دفاعية وإجراءات وقائية تحمي الشخصية الإنسانية من الضغط النفسي والانهيال ( عبد الناصر إسماعيل القرالة ، ١٩٩٨ : ١١ ) .

ومما يزيد من هذه الضغوط النفسية علي والدي المعاقين انفعاليا هو أن الإعاقة الانفعالية لأبنائهم قد ترتبط بوجود إعاقات أخرى جسدية أو إعاقات فكرية ، ففى دراسة استهدفت التعرف علي المشاكل السلوكية والإعاقات الانفعالية عند المعاقين فكريا ، تبين أن المعاقين انفعاليا يعانون من أعراض مزمنة من المشاكل السلوكية والانفعالية مقارنة بأقرانهم من العاديين ، كما وجدت علاقة ارتباط إيجابية بين ارتفاع درجة الإعاقة الجسدية ، والفكرية وزيادة المشكلات السلوكية والانفعالية ، وأوضحت نتائج الدراسة أن والدي المعاقين انفعاليا يعانون من الضغوط النفسية من جراء سلوك أبنائهم .  
Oeseburg;Jansen;Groothoff;Dijkstra;Reijneveld,2010:81-89

ومما يزيد من الأعباء الأسرية والضغوط النفسية بوالدي المعاقين انفعاليا ، وهي أن المعاقين انفعاليا قد يأتون بأساليب سلوكية مناهضة للمجتمع ، والقيام بسلوكيات عدوانية وظهور العديد من المشكلات السلوكية مما يمثل ضغطا نفسيا علي أسرهم ( رونالد كولاروسو ؛ كولين أورورك ، ٢٠٠٣ : ١٠٠ ) . ونتيجة لخطورة تأثير الإعاقة الانفعالية علي الصحة النفسية لوالدي المعاقين انفعاليا ، فقد تعددت إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية ، فقد قام معاذ العارضة (١٩٩٨) بدراسة تهدف إلي التعرف على إستراتيجيات

تكيف المعلمين مع الضغوط النفسية التي تواجههم في المدارس الثانوية ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤١) معلماً ومعلمة وأظهرت النتائج أن إستراتيجية البعد الديني احتلت المرتبة الأولى ، كما تبين أن كل من آباء - وأمهات المعاقين انفعاليا يحتاجون إلي بعض الحاجات الإرشادية للتعامل الفعال مع أبنائهم المعاقين انفعاليا ، وذلك بهدف تقليل إعاقتهم الانفعالية ومن ثم تخفيف الضغوط النفسية التي يعاني منها آباء - وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا ، وهذا ما تهتم به الدراسة الحالية وتسعي إلي تحقيقه .

يتبين مما سبق أهمية دراسة الضغوط النفسية وإستراتيجيات التعامل معها ، والحاجات الإرشادية لآباء وأمهات المعاقين انفعاليا لخفض الضغوط النفسية ، نظرا لتأثير الضغوط النفسية علي الصحة النفسية لآباء وأمهات المعاقين انفعاليا .

### مشكلة الدراسة :

الضغوط النفسية التي يعاني منها آباء - وأمهات المعاقين انفعاليا نتيجة صعوبة التعامل معهم ، فالمعاقين انفعاليا يميلون للاكتئاب والعزلة ، وعدم التفاعل مع الآخرين ، وصعوبة توافقتهم مع المحيطين به ، فالمشكلات السلوكية التي يثيرها المعاق انفعاليا داخل المدرسة تؤدي إلي وجود ضغوط نفسية تقع علي عاتق والديه ، ومن ثم ينبغي أن يقوم الآباء والأمهات بتعديل سلوكيات أبنهم المعاق انفعاليا ، وفي ذات الوقت تحاول دمجهم داخل المجتمع ، ومن ثم تختلف الأسر في إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية التي تتعرض لها من جراء وجود ابن معاق انفعاليا ، وكذلك كل أسرة تحتاج إلي مجموعة من الحاجات الإرشادية تعينها علي كيفية التعامل الفعال مع المعاقين انفعاليا .

ويري الباحث أن الأفراد يتعرضون في جميع مراحل حياتهم إلى مواقف ضاغطة من مصادر عديدة كالبيت والعمل والمجتمع ، ويعود ذلك إلى تعقيد أساليب الحياة ، والمواقف الأسرية الضاغطة وبيئة العمل ، وطبيعة الحياة الاجتماعية ، فالأهداف كثيرة والأمانى والتطلعات عالية ولكن الاحباطات والعوائق كثيرة .

فالعصر الذي نعيش فيه يزخر بالصراعات والتناقضات والمشكلات وتزداد فيه مطالب الحياة، وتتسارع فيه التغيرات التكنولوجية والثقافية، مما ينتج عنه مواقف ضاغطة شديدة ومصادر للقلق والتوتر وعوامل الخطر والتهديد ( نادر فهمي الزيود، ٢٠٠٥ : ٣ ) .

كما أن أحداث الحياة الضاغطة تزيد من التوتر، والشعور بالاغتراب ووجود اضطرابات في أجهزة الجسم، ففي دراسة علي (٢٠٠) طالب من جامعة موستار، تم استخدام مقاييس الأحداث الضاغطة في الحياة، الاغتراب الاجتماعي، ضغط الوقت، الفشل الدراسي، والصراعات الاجتماعية اليومية، وقد أوضحت النتائج وجود أعراض نفسية وجسدية مزمنة نتيجة هذه الضغوط منها: أعراض مرضية في الجهاز الهضمي، الجهاز العضلي، ووجود أمراض جلدية، وأعراض مرضية في القلب، والأنفلونزا، وأن التعرض للأحداث الحياتية الضاغطة تنبئ بالضغوط النفسية . Dodaj & Simic, 2012: (14-24)

كل هذه المتغيرات تمثل ضغوط علي والدي التلاميذ المعاقين انفعاليا بالإضافة للضغوط الناتجة عن الإعاقة الانفعالية لأبنائهم، ويشير أسامة حمدان الرقب (٢٠١٠) إلي أن المضطربين انفعاليا لا يجدون العون المناسب للتعامل مع هذه المشكلات بنجاح، الأمر الذي قد تزيد معه هذه المشكلات وتتطور وتتزايد في تأثيرها علي الشخصية وانحرافها عن معايير السواء، وإلى مشكلات واضحة في التعلم والمشكلات السلوكية مما يزيد من الضغوط النفسية علي الوالدين من جراء سلوك أبنائهم .

وقد تبين أن تأثير الضغوط النفسية يكون أشد تأثيرا علي النساء من الرجال، وأتضح أن شدة الضغوط تؤثر علي النواحي الانفعالية للوالدين . (Copur & Koropeckyj, 2010: 1481-1506)

وفي دراسة ريتز، ٢٠٠٢ (Raetz, 2002) عن الضغوط ووسائل التكيف معها علي عينة مكونة من (٢٠٩) من الجنسين، تبين عدم وجود فروق بين الجنسين

بخصوص إدراكهم للضغوط ، كما وجدت فروق جوهرية بين الجنسين في استخدام وسائل التكيف مع الضغوط .

وهذا ما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة لمعرفة تأثير الضغوط النفسية علي آباء وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا ، ومحاولة إيجاد إستراتيجيات للتعامل مع ضغوطهم النفسية ، ومعرفة حاجاتهم الإرشادية لخفض ضغوطهم النفسية الناتجة عن الإعاقة الانفعالية لأبنائهم ، وذلك باختلاف نوع الوالدين ( آباء - أمهات ) ، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية :

- ١- هل توجد فروق بين ( آباء - أمهات ) التلاميذ المعاقين انفعاليا ، و ( آباء - أمهات ) التلاميذ العاديين علي اختبار الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة ؟
- ٢- ما الضغوط النفسية الأكثر شيوعا لدى ( آباء - أمهات ) التلاميذ المعاقين انفعاليا ؟
- ٣- هل توجد فروق بين آباء وأمّهات التلاميذ المعاقين انفعاليا علي اختبار الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة ؟
- ٤- ما استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية الأكثر شيوعا لدى ( آباء - أمهات ) التلاميذ المعاقين انفعاليا ؟
- ٥- هل توجد فروق بين آباء وأمّهات التلاميذ المعاقين انفعاليا علي مقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة ؟
- ٦- ما الحاجات الإرشادية الأكثر شيوعا لدي ( آباء - أمهات ) التلاميذ المعاقين انفعاليا ؟
- ٧- هل توجد فروق بين آباء وأمّهات التلاميذ المعاقين انفعاليا علي قائمة الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة ؟

**أهداف الدراسة :** تهدف الدراسة الحالية إلي ما يأتي :

١. التعرف علي الفروق بين ( آباء - أمهات ) التلاميذ المعاقين انفعاليا و ( آباء - أمهات ) التلاميذ العاديين علي اختبار الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة .

٢. التعرف على الضغوط النفسية الأكثر شيوعا لدي (آباء - وأمهات) التلاميذ المعاقين انفعاليا .
٣. التعرف علي الفروق بين آباء وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا في الشعور بالضغوط النفسية .
٤. التعرف علي إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية الأكثر شيوعا لدى (آباء - وأمهات) التلاميذ المعاقين انفعاليا .
٥. التعرف علي الفروق بين آباء وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا في إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية .
٦. التعرف علي الحاجات الإرشادية الأكثر شيوعا لدي (آباء - أمهات) التلاميذ المعاقين انفعاليا.
٧. التعرف علي الفروق بين آباء وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا في الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية .

### أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في دراسة الضغوط النفسية وإستراتيجيات التعامل معها ، وحاجتهم الإرشادية ، حيث أن المعاقين انفعاليا يؤثرون تأثيرا سلبي علي والديهم ، مما يكون له مردودة علي طبيعة التواصل مع المجتمع ، ومن ثم كانت الحاجة للقيام بهذه الدراسة كمحاولة لتقديم عدة إستراتيجيات للتعامل مع الضغوط النفسية لآباء - أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا ومعرفة حاجتهم الإرشادية ، وتوضح أهمية الدراسة في عدة نقاط هي :

١. ندرة الدراسات العربية ذات الصلة بموضوع البحث - في حدود علم الباحث - فيما يتعلق بالضغوط النفسية لآباء - أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا .
٢. الاهتمام بأسر التلاميذ المعاقين انفعاليا باعتبارهم مؤثرين في سواء أو اضطراب أبنائهم .
٣. تناول متغير الضغوط النفسية والذي يتزايد تأثيره علي الأسر بشكل عام وآباء - وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا بشكل خاص .

٤. تصميم عدة أدوات يمكن أن تفيد من الناحية التشخيصية والدي المعاقين انفعالياً، والباحثين، والعاملين في الميدان، والتي تتمثل في: مقياس للضغوط النفسية، ومقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية، وقائمة الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية.
٥. تقديم أفضل إستراتيجيات للتعامل مع الضغوط النفسية لدي آباء- وأمهات التلاميذ المعاقين انفعالياً.
٦. تقديم بعض الإرشادات لتقليل الآثار السلبية الناجمة عن الضغوط النفسية لدي آباء- وأمهات التلاميذ المعاقين انفعالياً، وكيفية التعامل الفعال مع أبنائهم المعاقين انفعالياً للحد من إعاقتهم.

### المفاهيم الإجرائية للدراسة :

**– الإعاقة الانفعالية : emotionally handicapped :** يعرف الباحث الإعاقة الانفعالية تعريفاً إجرائياً بأنها : اضطراب يصيب الناحية الوجدانية وتتسم باستجابات متميزة تختلف من فرد إلى آخر، وتجعل سلوك الفرد مضطرباً أنانياً، يتسم بالكذب، يشعر بالاكئاب، ويتميز بتشتت الانتباه، والقلق، كما يتسم سلوك المعاق انفعالياً بالخل والنعف.

**– الضغوط النفسية :** يعرف الباحث الضغوط النفسية بأنها : الشعور بأعباء نفسية داخلية يترتب عليها مشاعر القلق، والإحباط، والتهديد، والاكئاب، وذلك بفعل عوامل خارجية (خارج الأسرة) أو داخلية (داخل الأسرة) مما قد يعرقل بعض أدوارهم التربوية داخل الأسرة.

ويمكن قياس الضغوط النفسية وما يترتب عليها إجرائياً من خلال الأبعاد التالية : القلق – الإحباط – التهديد – الاكئاب، ويمكن تعريف كل بعد من هذه الأبعاد علي النحو التالي :

**– القلق :** هو حالة من الخوف غير المحدد الهائم، والشعور بالتوتر، وعدم الاستقرار، والضيق.

ـ **الإحباط :** هو شعور الفرد بالعبء وانخفاض في الروح المعنوية نتيجة مثيرات بعينها ، وعدم الإقبال علي الحياة .

ـ **التقديد:** هو شعور الفرد بعدم الأمن والإحساس ببعض المخاطر التي تكتنف حياة البعض ، والشعور بوجود مخاطر تحيط بالفرد مما قد يعرقله عن أداء بعض الأعمال التي يقوم بها .

ـ **الاكتئاب:** هو حالة نفسية سيئة يكون الفرد فيها منزويا ، وقليل العلاقات، والتفاعلات الاجتماعية ، مع الشعور بالحزن والكآبة .

ـ **إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية :** تعرف إستراتيجيات التعامل مع الضغوط بأنها مجموعة من الطرق والنشاطات الدينامية والسلوكية والمعرفية التي يستخدمها الفرد في مواجهة الموقف الضاغط لحل المشكلة وتخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليها (محمود حسين ، نادر الزويد، ١٩٩٩: ٥) .

ويعرف الباحث استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية تعريفا إجرائيا بأنها : الطرق المختلفة التي يتبعها آباء - وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا في حل مشاكلهم وخفض ضغوطهم النفسية ويمكن الحصول عليها من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها آباء - أمهات على كل إستراتيجيه متضمن في المقياس المستخدم .

ويمكن قياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية من خلال الأبعاد التالية :

ـ **إستراتيجيه المواجهة :** هو مواجهة الموقف الضاغط والتعرف علي أسبابه ومصادره ومواجهتها ومحاولة حلها بإيجابية ، ومحاولة تعديل الظروف الضاغطة ، وتجنب الصراعات التي قد تؤدي لمزيد من الضغوط النفسية .

ـ **الاستراتيجيه المعرفية :** وتعني محاولة الفرد إعادة تفسير الموقف والتحليل المنطقي والتفكير في المشكلة والسعي لحلها من خلال تحليل مسبباتها للوصول لنتائج حلها .

– **استراتيجيه الرجوع للدين** : وتعني الرجوع للدين والإكثار من العبادات للتدعيم الروحي للتعامل مع الموقف الضاغط .

– **إستراتيجية الفكاهة والترفيه** : وتعني التعامل مع الضغوط بروح الفكاهة والبساطة أو الترفية والخروج للنزهة وتغيير الجو أو ممارسة أي نشاط للحد من التوتر الناتج من الموقف الضاغط .

– **الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية** : ويعرفها الباحث تعريفا إجرائيا بأنها: الاحتياجات الأساسية التي تتطلبها الأسرة للحد من الضغوط النفسية ، ورفع الروح المعنوية مما يساعد علي التعامل مع هذه الضغوط النفسية ، ويمكن قياس الحاجات الإرشادية لآباء – وأمهات المعاقين انفعاليا من خلال الأبعاد التالية :

– **المساندة الاجتماعية** : وتعني لجوء الأسرة إلي المعلمين أو أحد المتخصصين من المعالجين النفسيين أو ذوي الخبرة لأخذ النصح ، وتوجيههم لكيفية التعامل مع أبنائهم وكيفية الحد من ضغوطهم وتقليل مستوي الإعاقة الانفعالية لأبنائهم .

– **التوجيه والإرشاد للأبناء** : وهي اتخاذ أساليب إرشادية يتم تطبيقها علي الأبناء لتقليل إعاقتهم ، وتدريب الأسر علي برامج فردية للضبط الذاتي للتعامل الفعال مع الضغوط النفسية وتقليلها .

– **المناقشة والحوار** : وتعني تكثيف الجلسات الفردية بين الوالدين وأبنائهم لمعرفة ما يدور بتفكيرهم ومساعدتهم علي تجاوز إعاقتهم الانفعالية ، ومن ثم يتم تقليل ضغوط الوالدين النفسية .

## الإطار النظري والدراسات السابقة :

### الإعاقة الانفعالية : emotionally handicapped :

تعرف الإعاقة الانفعالية بأنها عدم مناسبة الانفعال ، سواء من حيث شدته أو من حيث نوعه للموقف الذي يعايشه الفرد ، فالفرد السوي يكون انفعاله مناسباً للموقف الذي يستثير الانفعال ، سواء من حيث الانفعال أو شدته ( صالح الداھري ، ٢٠٠٨ : ٢٣٧ ) .

- إن مفهوم الإعاقة الانفعالية يشير إلى وجود صفة أو أكثر من الصفات التالية :
- صعوبة القدرة على التعلم والتي لا تعود لأسباب عقلية أو جسمية أو حسية .
- صعوبة في القدرة على إقامة علاقات اجتماعية والاحتفاظ بها .
- ظهور أنماط غير ملائمة من السلوك في الظروف العادية .
- إظهار أعراض جسمية مرضية ومخاوف شخصية ومدرسية
- شعور عام بعدم السعادة والاكتئاب ( خولة أحمد يحي ، ٢٠٠٠ : ١٦ - ١٧ ) .

فالمعاقين انفعاليا لديهم اضطرابات عديدة ، ففي دراسة طولية لمدة (١١) عام لعينة من الأطفال والمراهقين الاستراليين ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠٦) من المعاقين انفعاليا ، وأوضحت النتائج أن المعاقين انفعاليا كانت سلوكياتهم تميل إلى السلوك العدواني والتخريبي ، وتبين الارتباط بين الإعاقة الانفعالية ووجود سمات للاضطرابات النفسية من مرحلة الطفولة . (Scott,et.al.,2009:307-321) فشخصية المعاقين انفعاليا تحدث العديد من المشكلات السلوكية لهم وللمحيطين بهم ، كما أن وجود إعاقة جسدية عند الفرد قد تحدث مشكلات انفعالية ، وتبين أن ممارسات الوالدين السلبية تجاه أبنائهم ذوي التشوهات الخلقية قد أفرزت مشاكل سلوكية وإعاقات انفعالية عندهم ، وقد حاولت الدراسة تعديل سلوك هؤلاء الآباء تجاه أبنائهم من خلال برنامج إرشادي للأبوة الإيجابية لتعليم هؤلاء الآباء السلوك السوي تجاه أبنائهم ، وأوضحت النتائج أن سلوك الآباء قد تعدل تجاه أبنائهم مما كان له الأثر في تحسين حالتهم وتقليل مشاكلهم السلوكية ومن ثم انخفضت درجة الإعاقة الانفعالية . ( Trevor & Matthew,2011:2148-2156 )

ولتقليل التأثير السلبي للمعاقين انفعاليا علي الأشخاص المحيطين بهم ، فإنه يجب تعليم المعاقين انفعاليا و تثقيفهم ، وإقناعهم بأن لديهم القدرة علي التغلب علي إعاقتهم الانفعالية ومشاكلهم السلوكية ، ويتم ذلك بالتنسيق مع المعلمين وإعداد برنامج لوضع مجموعة من التوجيهات للمعلمين بإيجاد بيئة داخل الفصل تساعد علي تعزيز السلوكيات الايجابية للطلاب المعاقين انفعاليا . (Thomas,1986:77-86) .

والمعاقين انفعاليا يحتاجون لتغيير الظروف المحيطة بهم ، لذا يجب أن تعمل المدارس علي تصميم برامج ترفيهية منظمة بالمدارس ، وتصميم هذه البرامج الترفيهية تكون لغرض علاج الإعاقات الانفعالية ، ومن ثم تهدف هذه البرامج إلى تحقيق سبعة أهداف لتلبية احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الانفعالية وهي :

- ١ . تقديم أنشطة منظمة خارج اليوم الدراسي العادي .
- ٢ . التعليم الفردي لتعزيز السلوكيات الايجابية .
- ٣ . تنمية احترام الذات عند الطلاب .
- ٤ . توفير فرص لزيادة التفاعل مع الأقران .
- ٥ . زيادة مستويات المهارة من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة الترفيهية .
- ٦ . تحفيز استخدام النشاط الترفيهي كمتنفس لطاقة الطلاب .
- ٧ . زيادة الوعي والمشاركة في برامج الترفيه في المجتمع لتحقيق مصالح فردية وجماعية .

ويسعى البرنامج إلي التقييم المستمر للسلوك وللحالة الانفعالية ، والتفاعل بين الطلاب والمعلمين والتقييم الفردي وتصميم مجموعات للنشاط لزيادة التفاعل داخل الفصل ، كما أوضحت الدراسة بعض العوامل التنبؤية لنجاح البرامج العلاجية في خفض الاضطرابات الانفعالية من خلال تحسين الخدمات والتنسيق في تقديم البرامج العلاجية للمعاقين انفعاليا . (Nienke ; Robert & Hans,2011:142-149).

كذلك ينبغي تثقيف الأفراد المحيطين بالتلاميذ المعاقين انفعاليا في المدارس العامة ، وتعليمهم طرق وإستراتيجيات التعامل مع المعاقين انفعاليا وذلك بهدف التغلب علي السلوكيات المضطربة ومشاكل السلوك التي يثيرونها مع الأشخاص المحيطين بهم . (Scot,2007:8-27)

ويرى الباحث أن المعاقين انفعاليا تصدر عنهم سلوكيات غير مناسبة تحدث مشكلات سلوكية لهم وللمحيطين بهم خاصة والديهم مما يكون له أشد التأثير في إحداث ضغوط نفسية علي الوالدين ، مما يكون له تأثيره علي تعاملهم مع أبنائهم ، ومن ثم بالإضافة لاحتياج المعاقين انفعاليا لبرامج إرشادية ، فإن آباء - وأمهات المعاقين انفعاليا يعانون من الضغوط النفسية ، ومن ثم يحتاجوا لإستراتيجيات للتعامل مع الضغوط النفسية ، كما أن آباء - وأمهات المعاقين انفعاليا بحاجة لبعض الاحتياجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية وهو ما تهتم به الدراسة الحالية .

### الضغوط النفسية لدي والدي المعاقين انفعاليا :

إن كلمة الضغط تعني المجهود الذي يؤدي للإجهاذ أو الانفعال، وتظهر عندما يتعرض الفرد لصعوبات مادية أو معنوية أو جسمية أو نفسية ، ويحاول الفرد فيها التغلب على هذه الصعوبات بوسيلة من وسائل التكيف مع الظروف البيئية للحفاظ علي حالة الاستقرار، وتشكل هذه الصعوبات إجهاذ على الفرد لا يمكن التغلب عليه وإعادة التوافق له ( وليم الخولى، ١٩٧٦ : ٤٢٦ ) .

فالضغوط النفسية هي ردود فعل انفعالية وعضوية وعقلية تتضمن مشاعر سلبية ، وأعراض فسيولوجية نتيجة لما يتعرض إليه الشخص من مواقف وأحداث يصعب عليها مواجهة متطلباتها .  
(عبد العزيز الشخص ؛ زيدان السرطاوي ، ١٩٩٨ : ١٥ ) .

فالضغوط النفسية هي حالة من عدم التوازن الناجم عن تعرض الفرد لانفعالات نفسية سيئة تتسم بالقلق والتوتر والضييق والتفكير المرهق في أحداث وخبرات حياتية تعرض لها في الماضي أو يعيشها حاضراً أو يخشى

حدوثها مستقبلاً، وتسبب اضطرابات فسيولوجية ضارة ( جميل حسن الطهراوي، ٢٠٠٨: ٤٥٠) .

كما تعرف الضغوط النفسية بأنها مجموعة من المواقف والأحداث والأفكار التي تؤدي إلى الشعور بالتوتر، وتستشف عادة من إدراك الفرد بأن المطالب المفروضة عليه تفوق قدراته وإمكاناته (نبيل دخان ؛ بشير الحجار: ٢٠٠٦، ٣٧٢) .

ولمعرفة مدى تأثير الضغوط النفسية قام ساجاد، (٢٠١١ Sajjad, 2011) بدراسة للتعرف على تأثير الضغوط النفسية على حياة الأمهات، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من أمهات المعاقين اللاتي تعانين من كثرة الضغوط النفسية، وقد تم إتباع إجراء المقابلة، وقد أوضحت النتائج أن أمهات الأطفال المعاقين تواجهن مستوى عالي من التوتر والضغوط، وقد عانت أمهات المعاقين انفعالياً من وجود أعراض القلق والاكتئاب والمشاعر العاطفية السلبية، وأوصت الدراسة انه لتقليل الضغوط النفسية بين آباء- وأمهات المعاقين من خلال عدة إستراتيجيات للتعامل مع هذه الضغوط منها: الصلاة، ومشاهدة التلفزيون، والدراسة مع الأصدقاء .

وتحدث الضغوط النفسية نتيجة الأحداث أو المثيرات المؤلمة التي يتعرض لها الفرد في حياته، وينتج عنها ضعف في قدرته على إحداث الاستجابة المناسبة، وما يصاحبها من آثار نفسية وفسولوجية سلبية ( كريم منصور محمد عسران، ٢٠١٢: ٢٩-٣٠) .

فالضغوط النفسية تعني وجود ضغوط خارجية على الفرد سواء بصورة كلية أو بصورة جزئية تولد الإحساس بالتوتر، ومع تزايد هذه الضغوط يفقد الفرد قدرته على التوازن ( فرج عبد القادر طه، ١٩٩٣: ٢٥٦) .

فالضغوط النفسية تعني المواقف والأحداث غير سارة التي تؤدي للشعور بعدم الارتياح والقلق والخوف، وقد تتجاوز قدرة الفرد على التوافق معها (ذكرى يوسف جميل الطائي، ٢٠٠٠: ٧) .

كما تعبر الضغوط النفسية عن المثيرات الداخلية أو البيئية ، والتي تكون على درجة من الشدة والدوام بما يُثقل القدرة التوافقية للفرد ( حسن عبد المعطي، ٢٠٠٦: ٢٣ ) .

فالضغوط النفسية تؤثر على الصحة النفسية لآباء- وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا والمصابين بمرض التوحد ، وتبين أنهم يتعرضون للإجهاد وأعراض الاكتئاب ، وأنه باستخدام إستراتيجية الدعم الاجتماعي العاطفي تم خفض الضغوط النفسية بوالدي المعاقين انفعاليا .  
( Zablotsky; Bradshaw & Stuart , 2013 : 1380-1393 )

ولمعرفة تأثير الضغوط النفسية على الصحة النفسية والشخصية استهدفت دراسة حسن عبد المعطي (١٩٩٢) التعرف على علاقة الضغوط بالصحة النفسية وبعض متغيرات الشخصية ، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٨) فرداً من الجنسين ، وأوضحت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً بين الضغوط النفسية وجميع الأعراض المرضية .

ففي دراسة تتبعه بوالدي تلاميذ معاقين انفعاليا مما يعانون من الضغوط النفسية ، ومن خلال المقابلة شبه المنظمة ، أوضحت النتائج أن الضغوط النفسية لهذين الوالدين أثر على تكيفهما في الحياة الاجتماعية كما أثر على صحتهما النفسية . (Janet,2005: 75-84)

وفي دراسة علي آباء- وأمهات المعاقين انفعاليا ، وتم تطبيق المقابلة شبه المنظمة بشكل فردي ، وباستخدام أسلوب تحليل المحتوي تبين أن الضغوط التي يتعرض لها آباء- وأمهات المعاقين انفعاليا تؤثر سلبا على تواصلهم مع الآخرين ، وأن علاقاتهم بالمحيطين بهم كانت غير جيدة نتيجة الضغوط التي يعانون منها ، وأنهم كانوا مثقلين انفعاليا ، وأكدت الدراسة على أهمية زيادة المشاركة في الحياة الاجتماعية مما سيكون له تأثير في تقليل الضغوط ، وتحسين عملية التواصل مع الآخرين .

(Hartelius ; Hartelius ; Rickeberg & Laakso, 2010: 381- 393)

كما أن الضغوط النفسية علي علاقة وثيقة بالاضطرابات السيكوسوماتية مثل ارتفاع ضغط الدم ، والإصابة بالسكر والقولون العصبي والصداع، وقد تؤدي إلي ضعف التركيز والذاكرة وعدم القدرة على حل المشكلات ، إضافة إلي أنها تؤدي إلى بعض الاضطرابات الاجتماعية مثل الانسحاب الاجتماعي والشك والعجز عن التوافق الاجتماعي (محمود حسين، ٢٠٠٠ : ٤) .

وتبين تأثير الضغوط التي يعاني منها الكبار والتي تنتقل أثارها إلى الصغار سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ( مديحة العزبي ، ١٩٨٥ : ٢٠ ) .

وتجدر الإشارة إلي أن الضغوط النفسية ليست سلبية أو ضاره على الدوام ، بل قد تمثل الضغوط النفسية محفز لأداء الفرد ودفعه للتقدم والنجاح ، وهذا ما يطلق عليه الجانب الإيجابي للضغوط النفسية (جمعه يوسف ، ٢٠٠١ : ١٥٠) .

فالإنسان يتعرض للضغوط النفسية في مواقف مختلفة تتطلب منه توافق مع البيئة ، وليس بالضرورة أن تكون الضغوط ظاهرة سلبية (Kabasa, 1979:8) .

ويرى الباحث أن الضغوط ما يجعلها محفزة هو طريق التعامل مع هذه الضغوط ، وإستراتيجية التعامل معها ، فإذا كانت إستراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية فاشلة كان هذا مؤشر علي التأثير السلبي للضغوط ، أما لو كانت فعالة فهنا يبرز الجانب الإيجابي للضغوط .

### إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية :

إن إستراتيجية مواجهة الضغوط Coping Strategies : تعني مجموعة من السياسات والمبادئ والإجراءات التي يستخدمها المعلم في حل مشكلة ما أو هي الاستجابات التي يظهرها الفرد نحو موقف ما وتكون له آثار مؤلّة (محمد مقداد ؛ فاضل عباس خليفة ، ٢٠١٢ : ١٨١) .

فإستراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية هي عملية تبني أفكار واستجابات معرفية تهدف إلي تحديد مصادر الضغوط ، ويوجد عدة إستراتيجيات للتعامل مع الضغوط النفسية ، ويمكن تقسيمها إلي :

- **التفكير العقلاني Rational Thinking** : أي التفكير المنطقي بحثاً عن مصادر القلق وأسبابه .
- **حل المشكلة Problem Solving** : وتعني استخدام أفكار جديدة ومبتكرة لمواجهة المشكلة وحلها.
- **التخيل Imagining** : يتم التفكير في المستقبل وتخيل ما قد يحدث مستقبلاً .
- **الإنكار Denial** : ويتمثل في إنكار الضغوط وكأنها لم تحدث أو يتجاهلها Ignoring.
- **الفكاهة Humor** : أي التعامل مع الضغوط ببساطة وروح الفكاهة والانفعالات الإيجابية أثناء المواجهة.
- **الرجوع إلى الدين Turning to religion** : أي رجوع الفرد إلى الدين والإكثار من العبادات كمصدر للدعم الروحي والانفعالي في مواجهة المواقف المضاعفة . (Cohen, 1994: 120)

ففي دراسة دلال العلمي (٢٠٠٣) عن التوتر والضغط النفسي والاكئاب ومهارات التعامل مع الضغوط النفسية ،

أوضحت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارة التعامل مع الضغوط لصالح الذكور ، وأتضح أن أكثر مهارات التكيف استخداماً هي الرجوع للدين، واللجوء لله ، والمواجهة النشطة ، والدعم الاجتماعي ، الضبط الذاتي .

ولتحديد فاعلية إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية قامت رسمية حنون (٢٠٠١) بإجراء دراسة حول ” إستراتيجيات التكيف مع الضغوط النفسية لدى الأمهات ، وأوضحت النتائج أن إستراتيجية البعد الديني كانت أكثر الإستراتيجيات شيوعاً وأن إستراتيجية ” التمارين الرياضية ” أقل الإستراتيجيات استخداماً .

(Carver , Seheier & Weintraub ,1989 : 267- 283)

وفي نفس السياق لتحديد أفضل إستراتيجيات للتعامل مع الضغوط النفسية ، فقد استهدفت دراسة محمد مقدار ؛ فاضل عباس خليفة (٢٠١٢) التعرف علي تحديد مظاهر ومصادر الضغوط النفسية ، وتحديد أنواع الإستراتيجيات المستخدمة لمواجهة هذه الضغوط ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٦) معلما ومعلمة ، وتم إعداد استبيان للضغوط النفسية مظاهرها ومصادرها وإستراتيجيات مواجهتها ، وقد أوضحت النتائج أن معلمي الفصل يستخدمون إستراتيجيات لمواجهة الضغوط النفسية أهمها الإستراتيجيات المعرفية ، إستراتيجية الضبط الذاتي ، الإستراتيجيات الدفاعية ، الإستراتيجيات الدينية ، إستراتيجيات الانسحاب والانعزال ، الإستراتيجيات السلوكية ، الإستراتيجيات الاجتماعية ، الإستراتيجيات الرياضية .

كما استهدفت دراسة نادر فهمي الزيود (٢٠٠٥) التعرف على أكثر الإستراتيجيات استخداما للتعامل مع الضغوط النفسية ، وقد أوضحت النتائج أن أكثر الإستراتيجيات شيوعا هي التفكير الإيجابي ، اللجوء إلى الله ، والتنفيس الانفعالي .

ويرى وينموب ، ١٩٩٧ (Weinmub,1997:82) أن إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية هي عبارة عن مجهود بذله الشخص من أجل تعديل الظروف الضاغطة التي يتعرض لها مثل تغيير منظمة بيئة العمل ، وذلك بتحسين ظروف العمل الذي يعمل فيه ، وكذلك تحسين مستوى الإنتاج كما وكيفا .

فإستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية تعني سعي الفرد من خلالها إلي خفض أو تجنب الصراعات النفسية التي يتعرض لها كالقلق ، الاكتئاب ، ومن ثم فإستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية تتوسط بين الأحداث الضاغطة التي يتعرض لها الفرد ، واستجابة الفرد لهذه الأحداث الضاغطة (جمعة يوسف ، ٢٠٠١ : ٣٠) .

وتتعدد إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية ، فقد قام معروف الشايب (١٩٩٤) بدراسة للتعرف على الإستراتيجيات التي يستخدمها المرشدون في

المدارس الأردنية للتعامل مع ضغوطهم النفسية ، وقد تألفت عينة الدراسة من ( ١٥٠ ) مرشداً ومرشدة ، طبق عليهم استبيان « إستراتيجيات التكيف للضغوط النفسية ، وقد أوضحت النتائج أن إستراتيجية حل المشكلات احتلت المرتبة الأولى من حيث الاستخدام ، كما تبين وجود فروق بين الجنسين في استخدام إستراتيجيات وسائل الدفاع والتمارين الرياضية والترفيه لصالح الذكور.

ويري سيوارد ، ١٩٩٩ ( Seaward,1999:345) أن إستراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية هي عبارة عن طرق يستخدمها الفرد الذي يعاني من الضغط النفسي الذي يفوق احتمال الفرد وقدراته ، وذلك بهدف التعايش مع الموقف الضاغط الذي يتعرض له .

في حين يري ( علي عسكر ، ٢٠٠٣ : ١٥٠ ) أن استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية تعني مساعدة الفرد علي التمكن من مقاومة الضغوط النفسية .

وفي دراسة مايسه النبال ؛ هشام عبد الله ( ١٩٩٧ ) لمعرفة العلاقة بين بعض إستراتيجيات التعامل مع ضغوط الحياة وبعض الاضطرابات النفسية ، أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين بعض إستراتيجيات التعامل مع ضغوط الحياة منها إستراتيجية التوجه الانفعالي ، والتوجه التجنبي ، والتوجه نحو الأداء وبين القلق والاكتئاب والوسواس القهري ، وتبين أن مجموعة مرتفعي الضغوط أكثر ميلاً لاستخدام أسلوب التوجه الانفعالي ، في حين كانت مجموعة منخفضي الضغوط أكثر ميلاً لاستخدام أسلوب التوجه نحو الأداء.

وأكد مارتن وآخرون،(Martin,et.al.,1992:19-30) ١٩٩٢ على إستراتيجيتين من إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية هما: الإستراتيجيات الانفعالية في المواجهة Emotional Coping Strategies وتتمثل في ردود انفعالية في مواجهة المواقف الضاغطة مثل الغضب والقلق ، الإستراتيجيات المعرفية في المواجهة Cognitive Coping Strategies وتتمثل في إعادة تفسير وتقويم الموقف والتحليل المنطقي والنشاط العقلي .

إن إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية هي استجابات الفرد لمواجهة ما يحيطه من أحداث حياتية ضاغطة ، ومؤلمة قد تدفع به أن يكون إقداميا إيجابيا كالتركيز علي حل المشكلة ، تنمية الكفاءة الذاتية ، إيقاف التفكير الخاطئ ، وإعادة تغيير الموقف ، واللجوء إلي الدعم الروحي ، وطلب المساندة الاجتماعية أو يكون إجماعيا سلبيا كالتجنب ، الإنكار ، الالتفات إلي أنشطة أخرى ، والتنفيس الانفعالي ( كريم منصور محمد عسران ، ٢٠١٢ : ٦١ ) .

كما وضع كابتين ؛ وينمان ، ٢٠٠٤ ( Kaptin & Weinman ,2004 :120 ) أن إستراتيجيات التعامل مع الضغوط هي تغير ثابت وشبه دائم يحدث للفرد ببذل جهود معرفية أو سلوكية لحل الموقف الضاغط .

كما أن إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية تركز علي المشكلة ، والتي تتضمن قيام الفرد بمجموعة سلوكيات تسعى لمحو الموقف الضاغط والتعامل معه بكفاءة أو الاعتماد علي إستراتيجيات تركز علي الجانب الانفعالي ( طه عبد العظيم حسين ؛ سلامة عبد العظيم حسين ، ٢٠٠٦ : ٩٥ ) .

وقد سعت دراسة نوره إبراهيم السليمان (٢٠١١) إلي التعرف على إستراتيجيات التعامل مع الضغوط الحياتية اليومية ، وقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات في إستراتيجية المواجهة بالتخطيط لصالح الطالبات المتفوقات ، في حين كانت إستراتيجية المواجهة ( الاستسلام والقبول – الإنكار – عدم المبالاة – صرف الانتباه ) كانت لصالح الطالبات غير المتفوقات .

### — الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية :

فالضغوط النفسية يمكن أن تتفاقم إذا لم يعالجها مرشدي المدرسة ، أو أنهم غير مهئين للتعامل معها ، وتوضح الدراسة أهمية الإرشاد في خفض الضغوط النفسية . ( Gary,2010:43-48)

إن الاحتياجات الأساسية التي تتطلبها الأسرة للتقليل من حدة الضغوط التي تقع علي كاهلهم وتمثل عبء عليهم ، وكذلك المساعدات اللازمة للأسر للتغلب على ضغوطهم ، ودعم روحهم المعنوية ، وطلب المساندة الاجتماعية لهم ، واتخاذ إستراتيجيات للتعامل مع الضغوط النفسية بدلا من الإستراتيجيات الاحجامية في مواجهة الضغوط . ( Niikko & Ugaste , 2012 : 481-495 )

وقد تناولت دراسات عدة بعض البرامج العلاجية للتقليل من الضغوط النفسية لذوي الإعاقة الانفعالية ، وتبين أن التدخل المبكر والتدريب علي بعض الأساليب التوافقية يقلل من الشعور بالضغوط النفسية .  
( Johnson & Wittenborn , 2012 : 18-22 )

إن تقديم خدمات الإرشاد الفردي لوالدي المعاقين انفعاليا ، وذلك بإدارة غضب المعاقين انفعاليا ، كما شملت بعض البرامج العلاجية الفعالة إكساب وتدريب الأسر مهارات التعامل مع المعاقين انفعاليا ، وتنمية الجوانب الإيجابية لأبوة وأمومة سليمة ، وانتهت الدراسة بضرورة زيادة تواصل الأسر مع المعاقين انفعاليا ، وتبادل الخبرات معهم ، مما سيكون له تأثيره في تحسين حالة المعاقين انفعاليا وتخفيف إعاقتهم ، ومن ثم تقليل الضغوط النفسية الواقعة علي أسر المعاقين انفعاليا . ( Manders & Stoneman , 2009 : 229-237 )  
ففي دراسة تجريبية علي ( ٦٩٨ ) فرد يعانون من إعاقات انفعالية ، تبين أن المشاركين في الدراسة كانوا يعيشون في مناخ أفضل من أقرانهم في المجموعات الأخرى ، وزاد عندهم الشعور بالرضا عن الحياة ، وتنبأت الدراسة بأن الذين يعيشون في مناخ أفضل يزيد عندهم التركيز وتحسن قدرتهم علي الانتباه ويصبح سلوكهم أكثر تكيفا عن ذي قبل ، وأن أسرهم كانوا أكثر توافقا وأقل في الشعور بالضغوط النفسية وزاد عندهم الشعور بالرضا والتقبل لأبنائهم .  
( Peter ;George &Christopher,2005:111-123 )

ولتخفيف الضغوط النفسية ينبغي إدراك مدي أهمية جودة الحياة علي تنمية الجوانب الايجابية ، فقد أوضحت النتائج أهمية توفير خدمات للأسر للتعامل

مع أبنائهم المعاقين انفعالياً ، وتم قياس تأثير دعم الأسرة الانفعالي والعاطفي للمعاقين، وبينت مدى تأييد الأسر لجودة الحياة ، وأن الدعم الانفعالي له تأثير أكبر من الدعم المالي في تحسين حالة المعاقين انفعالياً ، كما كان له تأثير في شعور الأسر بالرضا عن الحياة وتقليل الضغوط النفسية الواقعة علي عاتقهم . ( 43 : 2012 , Rillotta ; Kirby ; Shearer & Nettelbeck ) وتجدر الإشارة إلي أهمية التواصل الوجداني في تخفيف الضغوط النفسية للوالدين ، وهذا ما أوضحته دراسة تمت علي (٦٧٨) معاق انفعالياً ومن خلال إتباع منهج الدراسة الطولية معهم ، وأوضحت النتائج أن التواصل الوجداني من خلال التنشئة الاجتماعية ، والدور الايجابي للوالدين في حياة أبنائهم يحدث تغييرات إيجابية انفعالية في حياة المراهقين المعاقين انفعالياً ، ومن ثم يقلل من الشعور بالضغوط النفسية لأسر المراهقين المعاقين انفعالياً . (Miklikowska ; Duriez & Soenens ,2011:1342-1352)

ففي دراسة لخفض الضغوط النفسية لوالدي المعاقين انفعالياً ، وذلك بالحد من الأسباب التي تزيد هذه الضغوط النفسية ، وأوضحت النتائج أهمية الجوانب العاطفية والانفعالية في تطوير القدرات المعرفية والاجتماعية ، وكذلك تنمية القدرة علي التكيف ، وتبين دور الجانب الوجداني في تقليل الاضطرابات والضغوط النفسية عند والدي المعاقين انفعالياً ، وكذلك تحسين حالتهم .

(Giampaolo; Stefano; Marco; Giorgio& Anton,2009: 1406-1412)  
يتبين مما سبق أهمية وجود برامج إرشادية لوالدي المعاقين انفعالياً تقلل من ضغوطهم ، وتحسن حال المعاقين انفعالياً ، مما يكون له تأثيره في التفاعلات داخل الأسرة .

### تعقيب علي الإطار النظري والدراسات السابقة :

يري الباحث أن الإطار النظري والدراسات السابقة تتفق مع وجود تأثير للإعاقة الانفعالية علي آباء وأمهات المعاقين انفعالياً ، وأن الضغوط النفسية للآباء والأمهات نتيجة وجود أبناء معاقين انفعالياً ، وأنه لا بد من وجود

استراتيجيات للتعامل مع الضغوط النفسية، وان الآباء والأمهات بحاجة لوجود بعض الإرشادات لتقليل من الضغوط النفسية الواقعة عليهم، ويستخلص الباحث أهم النتائج التي تم التوصل إليها في عدة نقاط هي :

١. إن مفهوم الإعاقة الانفعالية يشير إلى وجود صفة أو أكثر من هذه الصفات مثل ( صعوبة القدرة علي التعلم، وجود أعراض جسمية مرضية ومخاوف شخصية ومدرسية، شعور عام بعدم السعادة والاكتئاب ) ( خولة أحمد يحي، ٢٠٠٠: ١٦ - ١٧ ) .

٢. أن المعاقين انفعاليا يحتاجون لتغيير الظروف المحيطة بهم، لذا يجب أن تعمل المدارس علي تصميم برامج ترفيهية منظمة بالمدارس، وتصميم هذه البرامج الترفيهية تكون لغرض علاج الإعاقات الانفعالية .  
( Nienke ; Robert & Hans,2011:142-149 )

٣. تبين أن الضغوط النفسية هي ردود فعل انفعالية وعضوية وعقلية تتضمن مشاعر سلبية، وأعراض فسيولوجية نتيجة لما يتعرض إليه الشخص من مواقف وأحداث يصعب عليها مواجهة متطلباتها  
( عبد العزيز الشخص ؛ زيدان السرطاوي، ١٩٩٨ : ١٥ ) .

٤. كما أتضح أن الضغوط النفسية لها تأثير علي الصحة النفسية لآباء - وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا والمصابين بمرض التوحد، وتبين أنهم يتعرضون للإجهاد وأعراض الاكتئاب، وأنه باستخدام إستراتيجية الدعم الاجتماعي العاطفي تم خفض الضغوط النفسية لأسر المعاقين انفعاليا .  
( Zablotsky; Bradshaw & Stuart , 2013 : 1380 -1393 )

٥. وتبين أن الضغوط النفسية التي يتعرض لها آباء - وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا تؤثر سلبا علي تواصلهم مع الآخرين، وأن علاقاتهم بالمحيطين بهم كانت غير جيدة نتيجة الضغوط التي يعانون منها، وأنهم كانوا مثقلين انفعاليا، وأكدت الدراسة علي أهمية زيادة المشاركة في الحياة الاجتماعية مما سيكون له تأثير في تقليل الضغوط، وتحسين عملية التواصل مع الآخرين .

(Hartelius ; Hartelius ; Rickeberg & Laakso, 2010: 381- 393)

٦. كما اتضح أن لضغوط النفسية علي علاقة وثيقة بالاضطرابات السيكوسوماتية مثل ارتفاع ضغط الدم ، والإصابة بالسكر والقولون العصبي والصداع، وقد تؤدي إلي ضعف التركيز والذاكرة وعدم القدرة على حل المشكلات (محمود حسين، ٢٠٠٠: ٤).
٧. إن مفهوم إستراتيجية مواجهة الضغوط Coping Strategies : تعني مجموعة من السياسات والمبادئ والإجراءات التي يستخدمها المعلم في حل مشكلة ما أو هي الاستجابات التي يظهرها الفرد نحو موقف ما وتكون له آثار مؤلمة ( محمد مقداد ؛ فاضل عباس خليفة، ٢٠١٢: ١٨١ ) .
٨. إن إستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية تعني ما يبذلها الفرد من مجهود في مواجهته للمواقف والأنشطة التي يسعى الفرد من خلالها للتعامل مع الموقف الضاغظ لحلها أو التقليل من أثارها .  
(Carver , Seheier & Weintraub ,1989 : 267- 283)
٩. إن إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية تعني سعي الفرد من خلالها إلي خفض أو تجنب الصراعات النفسية التي يتعرض لها كالقلق ، الاكتئاب ، ومن ثم فإستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية تتوسط بين الأحداث الضاغطة التي يتعرض لها الفرد ، واستجابة الفرد لهذه الأحداث الضاغطة ( جمعة يوسف ، ٢٠٠١ : ٣٠ ) .
١٠. تبين وجود بعض الاحتياجات الأساسية التي تتطلبها الأسرة للتقليل من حدة الضغوط التي تقع علي كاهلهم وتمثل عبء عليهم ، وكذلك المساعدات اللازمة للأسر للتغلب على ضغوطهم ، ودعم روحهم المعنوية ، وطلب المساندة الاجتماعية لهم ، واتخاذ إستراتيجيات للتعامل مع الضغوط النفسية بدلا من الإستراتيجيات الاحكاميه في مواجهة الضغوط النفسية . (Niikko & Ugaste , 2012 : 481-495)
١١. ولتخفيف الضغوط النفسية ينبغي إدراك مدي أهمية جودة الحياة علي تنمية الجوانب الايجابية بوالدي المعاقين انفعاليا ، وأن جودة الحياة مرتبطة بالدعم النفسي والانفعالي ، وأن الدعم الانفعالي له تأثير أكبر

من الدعم المالي في تحسين حالة المعاقين انفعاليا ، كما كان له تأثير في شعور الآباء - والأمهات بالرضا عن الحياة وتقليل الضغوط النفسية الواقعة علي عاتقهم .

( Rillotta ; Kirby ; Shearer & Nettelbeck , 2012 : 43 )

١٢ . وقد تبين أهمية التواصل الوجداني في تخيف الضغوط النفسية للوالدين ، إن الدور الايجابي للوالدين في حياة أبنائهم يحدث تغييرات إيجابية انفعالية في حياة المراهقين المعاقين انفعاليا ، ومن ثم يقلل من الشعور بالضغوط النفسية لآباء وأمهات المعاقين انفعاليا .

( Miklikowska ; Duriez & Soenens , 2011:1342-1352 )

ومن خلال استعراض الباحث لأهم النتائج التي توصلت لها الأطر النظرية والدراسات السابقة ، تبين وجود دراسات تناولت الإعاقة الانفعالية وتأثيرها في إحداث ضغوط نفسية علي الوالدين ، واستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية والحاجات الإرشادية للوالدين للتقليل من الضغوط النفسية ، غير أنه في حدود علم الباحث لم تتناول دراسة هذه المتغيرات مجتمعة عند طلاب المرحلة الابتدائية ، خاصة أن الدراسة تضع مجموعة من الحاجات الإرشادية التي تساعد الوالدين في التخفيف من ضغوطهم النفسية ، وهو ما تهتم به الدراسة الحالية ،

وقد تمت صياغة فروض الدراسة لتتسق مع نتائج الدراسات السابقة ، ومع الأطر النظري وذلك علي النحو التالي:

**فروض الدراسة :** بناء علي ما سبق الإشارة إليه من إطار نظري ودراسات سابقة ، يمكن صياغة الفروض الآتية :

- ١ . توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطات درجات آباء - أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات آباء - أمهات التلاميذ العاديين علي مقياس الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة .
- ٢ . يزداد شيوع بعض الضغوط النفسية دون غيرها لدي آباء وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا .

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطات درجات آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا علي مقياس الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة .
٤. توجد بعض استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية الأكثر شيوعا لدى آباء - وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا .
٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطات درجات آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا علي مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة .
٦. توجد بعض الحاجات الإرشادية الأكثر شيوعا لدى آباء - أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا.
٧. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطات درجات آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا علي قائمة الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة .

### إجراءات الدراسة :

#### أولا : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) من آباء وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا والعاديين منهم (٣٥) أبا ، (٣٥) أما من والدي التلاميذ المعاقين انفعاليا ، (٣٥) أبا ، (٣٥) أما من والدي التلاميذ العاديين ، وتم اختيار العينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدرسة الأمام محمد عبده الابتدائية التجريبية بالمنصورة ، وقد تم تحديد التلاميذ المعاقين انفعاليا من خلال المعلمين فقد تم تصميم استمارة ملاحظة المعلم للمعاقين انفعاليا (إعداد : محمود مندوه محمد سالم ، ٢٠١٣) ، فعلي أساسها أختار المعلمين الطلاب الذين تنطبق عليهم المفردات الموجودة بالاستمارة ، وذلك في عدد من فصول تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي ، ثم تم تطبيق مقياس الإعاقة الانفعالية ( إعداد : محمود مندوه محمد سالم ، ٢٠١٣ ) علي التلاميذ

الذين تنطبق عليهم المضدرات الموجودة باستمرار الملاحظة ، وتم أخذ التلاميذ الذين حصلوا علي أعلى الدرجات في مقياس الإعاقة الانفعالية (٣٥) تلميذ ، وتم أخذ أعداد مناظرة من التلاميذ العاديين من نفس الفصول بناء علي اختيار المعلمين (٣٥) تلميذ من العاديين ، وذلك لضمان التكافؤ بين المجموعتين ، شريطة أن يكون الأب والأم علي قيد الحياة ، وأن يكونا الأب والأم علي قدر من التعليم حتي يسهل تطبيق أدوات الدراسة ، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة علي آباء — وأمهات. التلاميذ المعاقين انفعاليا - العاديين من خلال استدعائهما من قبل إدارة المدرسة ، وفي أحيان أخرى من خلال خطاب مع التلميذ بطلب قدوم ولي الأمر للمدرسة ، وقد تم أخذ آباء — وأمهات التلاميذ العاديين في عينة الدراسة بهدف ضمان أن الضغوط النفسية لأسر المعاقين انفعاليا تعود إلي تأثير الإعاقة الانفعالية لأبنائهم وليس لأي أسباب أخرى ، وقد تراوحت أعمار عينة آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا بين (٣٧-٥٥) عام ، وقد بلغ متوسط العمر الزمني لعينة آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا (٤٧،٢٨٦) ، والانحراف المعياري (٤،٣٣٦) ، كما تراوحت أعمار عينة أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا بين (٣٣-٤٨) عام ، وقد بلغ متوسط العمر الزمني لعينة أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا (٣٩،٨٨٦) ، والانحراف المعياري (٤،٠٧٨) ، كما تراوحت أعمار عينة آباء التلاميذ العاديين بين (٣٨-٥٣) عام ، وقد بلغ متوسط العمر الزمني لعينة آباء التلاميذ العاديين (٤٥،٦٢٩) ، والانحراف المعياري (٣،٨٠٤) ، كما تراوحت أعمار عينة أمهات التلاميذ العاديين (٣١-٤٩) عام ، وقد بلغ متوسط العمر الزمني لعينة أمهات التلاميذ العاديين (٤٠،٤٠٠) ، والانحراف المعياري (٤،٥٣٩) ، مما سبق يتضح تقارب المتوسطات ، والانحرافات المعيارية بين العينتين مما يشير إلي تجانس العمر الزمني بين العينتين .

## ثانيا أدوات الدراسة :

- ١- مقياس الإعاقة الانفعالية ( إعداد : محمود مندوه محمد سالم ، ٢٠١٣ )
- ٢- قائمة ملاحظة المعلم للمعاقين انفعاليا
- ( إعداد : محمود مندوه محمد سالم ، ٢٠١٣ )
- ٣- مقياس الضغوط النفسية (إعداد : الباحث)

- ٤- مقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية (إعداد : الباحث)  
٥- قائمة الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية (إعداد : الباحث)

وفيما يلي وصف لأدوات الدراسة وطرق حساب المؤشرات السيكومترية لها :

### الأداة الأولى : مقياس الإعاقة الانفعالية مر إعداد المقياس بالخطوات التالية :

١- أطلع الباحث على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإعاقة الانفعالية مثل دراسات كل من : ( خولة أحمد يحيى ، ٢٠٠٠ ؛ رونالد كولاروسو ، كولين أورورك ، ٢٠٠٣ ؛ صالح الداھري ، ٢٠٠٨ ؛ نائل محمد عبد الرحمن أخرس ، ٢٠٠٩ ؛ أحمد عواد ، عاكف عبد الله الخطيب ، ٢٠١٠ ؛ أسامة حمدان الرقب ، ٢٠١٠ ؛ محمد أحمد عبد اللطيف ، ٢٠١٠ ؛ محمود مندوه محمد سالم ، ٢٠١٢ ) ، ودراسة كل من :

(Matthew, Martin& Bonnie,2006 ;Hogue, et.al.2007; Forster, Gray,Taffe,Einfeld& Tonge,2011 ; Michelle, Andrew, Kevin& Conti-Ramsden,2011; Nienke, Robert& Hans,2011; Francis, . Chad&Bruce, 2012 ; Theodore,Tammy& Stephanie,2012)

٢- من خلال إطلاع الباحث على الدراسات والمقاييس النفسية المرتبطة بموضوع الإعاقة الانفعالية مثل مقاييس ودراسات كل من : ( رونالد كولاروسو ، كولين أورورك ، ٢٠٠٣ ؛ أحمد عبد الكريم حمزة ، ٢٠١٠ ، وكذلك دراسة كل من : ( Scot ,2007; Robe,;Petri,Toorn,Mirjam&Laarhoven,2009; Ernest , 2011 ; Geoff&Dockrell,2012 ; Jill ,2012 )

والمقياس يتكون من (٥٠) مفردة ، حيث يختار المفحوص أحد البدائل الثلاثة والتي تحدد درجة انطباق المفردة على المفحوص (غالبا - أحيانا - نادرا ) ، وتعطى هذه الاستجابات الدرجات من ٣ - ١ حسب اتجاه المفردة ، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلي أن الطالب لديه إعاقة الانفعالية ، وقد قام الباحث بإعادة تقنين المقياس علي تلاميذ الصفين الخامس والسادس بالمرحلة

د . محمود مندوه محمد سالم — الضغوط النفسية لدي آباء وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا

الابتدائية ، (ن=٣٠) ، حيث أن المرحلة العمرية للعينة مختلطة ، وتم حساب المؤشرات السيكومترية للمقياس .

٣- قام الباحث بحساب المؤشرات السيكومترية للمقياس كما يلي :  
**أولا : الصدق** : تم حساب صدق المقياس بالطريقتين التاليتين :

**أ - الصدق التنبؤي** : يتم حساب الصدق التنبؤي من خلال الارتباط بين الدرجات التي سجلها المعلمين من خلال ملاحظتهم للطلاب المعاقين انفعاليا ، وذلك على قائمة ملاحظة المعلم للمعاقين انفعاليا ، واستجابات نفس الطلاب الذين تم تسجيل استجاباتهم على مقياس الإعاقة الانفعالية المستخدم في الدراسة الحالية وذلك على عينة من (٥٠) تلميذ معاق انفعاليا ، وقد بلغ معامل الارتباط ٠,٦٦٢ ، وهو معامل دال عند مستوى ٠,٠١ مما يشير لصدق مقياس الإعاقة الانفعالية .

**ب - الصدق التمييزي** : قام الباحث بحساب الصدق التمييزي لمقياس الإعاقة الانفعالية ، وذلك عن طريق مقارنة متوسط الدرجة الكلية لمقياس الإعاقة الانفعالية لدى فئتين من التلاميذ هما :

فئة التلاميذ المعاقين انفعاليا (ن=٥٠) بناء على اختيار المعلمين لهم وفق قائمة ملاحظة المعلم للمعاقين انفعاليا ، وفئة من الطلاب العاديين (ن=٥٠) وفق اختيار المعلمين للعاديين من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي من نفس الفئة العمرية ، ويوضح جدول (١) قيم «ت» ومستوى دلالتها .

### جدول (١)

قيمة «ت» ودالتها الإحصائية بين متوسطات درجات المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات العاديين على مقياس الإعاقة الانفعالية .

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	العاديين (ن = ٥٠)		المعاقين انفعاليا (ن = ٥٠)		العينة المقياس
		ع	م	ع	م	
٠,٠١	٨,٤٢٢	٨,٦٦٣	٦٧,٣١٤	١٨,٦٨٢	٩٦,٦٢٩	الدرجة الكلية لمقياس الإعاقة الانفعالية

يتضح من جدول (١) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المعاقين انفعالياً ، والعادين في الدرجة الكلية لمقياس الإعاقة الانفعالية مما يشير إلى صدق المقياس .

**ثانياً الثبات :** تم حساب معامل ثبات المقياس على عينة بلغت (٥٠) تلميذ معاق انفعالياً بمدرسة الأمام محمد عبده الابتدائية التجريبية بالمنصورة ، وقد تم حساب الثبات بطريقتين هما :  
طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين ، وطريقة ألفا لكرونباخ وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

### جدول (٢)

معاملات ثبات مقياس الإعاقة الانفعالية

إعادة التطبيق		ألفا لكرونباخ		المقياس
مستوي الدلالة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	معامل الارتباط	
٠,٠١	٠,٨٦٣	٠,٠١	٠,٩٢٣	الدرجة الكلية لمقياس الإعاقة الانفعالية

يتضح من الجدول السابق أن مقياس الإعاقة الانفعالية يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات .

**الأداة الثانية : قائمة ملاحظة المعلم للمعاقين انفعالياً ( إعداد: الباحث )**  
مر إعداد القائمة بالخطوات التالية :

١- إطلاع الباحث على الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس التي تناولت المشكلات السلوكية ، الإعاقات الانفعالية للمراهقين مثل دراسات كل من : ( آمال صادق ، فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٥ ؛ حامد زهران ، ١٩٩٥ ؛ رونالد كولاروسو ؛ كولين أورورك ، ٢٠٠٣ ؛ عبد الرحمن سليمان ، أشرف عبد الحميد ، إيهاب البيللاوي ، ٢٠٠٩ ؛ أحمد عواد ؛ عاكف عبد الله الخطيب ، ٢٠١٠ ؛ أسامة حمدان الرقب ، ٢٠١٠ ) ، ودراسة كل من :

(Alexander, Green, Mahony, Gunaratna, Gangadharan& Hoare,2010 ; Lori , Moody, Laura& Anita, 2010 ; Mackie& James, 2010; Oeseburg, Jansen, Groothoff, Dijkstra& .Reijneveld, 2010 ; Nienke, Robert& Hans,2011)

وقد قام الباحث بصياغة مجموعة من المفردات لإعداد قائمة ملاحظة للمعلم للطلاب المعاقين انفعاليا ، وتكونت القائمة من (٤٠) مفردة ، حيث يشير المعلم علي احدي البدائل (تنطبق - لا تنطبق ) وفق كل مفردة علي كل طالب ، والتي تحدد درجة انطباق المفردة على الموضوع ، وتعطى هذه الاستجابات الدرجات من ٢ أو ١ ، وقد تم صياغة جميع المفردات بشكل ايجابي حتى لا يحدث خلط عند المعلم في تقرير ملاحظاته عن التلاميذ ، وتشير الدرجة المرتفعة على القائمة إلي أن التلميذ من فئة التلاميذ المعاقين انفعاليا وفق قائمة ملاحظة المعلم للمعاقين انفعاليا .

٢- قام الباحث بحساب المؤشرات السيكومترية للقائمة كما يلي :

**أولاً : الصدق :** تم حساب صدق القائمة من خلال:

**أ - صدق المحكمين<sup>١</sup> :** وفيه تم عرض القائمة في صورتها الأولية على عدد من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، لإبداء الرأي حول مدى مناسبة القائمة لفرز الطلاب المعاقين انفعاليا ، وقد أستقر الرأي حول صلاحية هذه القائمة في تحديد المعاقين انفعاليا ، وقد كانت نسبة الاتفاق على مفردات القائمة ١٠٠% ، مما يشير لصدق قائمة ملاحظة المعلم للمعاقين انفعاليا .

**ثانياً الثبات :** تم حساب ثبات القائمة على عينة بلغت (٣٠) معلم بمدرسة الأمام محمد عبده الابتدائية التجريبية بالمنصورة بطريقتين هما طريقة إعادة التطبيق بفواصل زمني أسبوعين وحساب الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني، وطريق ألفا لكرونباخ وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

١ - أ.د.سيد خير الله: أستاذ علم النفس المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.  
أ.د. فاروق السعيد جبريل: أستاذ علم النفس المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.  
أ.د. فؤاد حامد المواهي: أستاذ الصحة النفسية المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.  
أ.د. إسعاد البنا: أستاذ الصحة النفسية المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.  
د.نبيل على محمود: مدرس الصحة النفسية المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.

**جدول (٣)**

معاملات ثبات قائمة ملاحظة المعلم للمعاقين انفعاليا

إعادة التطبيق		ألفا كرونباخ		المقياس
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	
٠,٠١	٠,٧٦٨	٠,٠١	٠,٨٦٨	الدرجة الكلية لقائمة ملاحظة المعلم للمعاقين انفعاليا

يتضح من الجدول السابق أن قائمة ملاحظة المعلم للمعاقين انفعاليا تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات .

**الأداة الثالثة : مقياس الضغوط النفسية**

( إعداد: الباحث )

مر إعداد المقياس بالخطوات التالية :

١- أطلع الباحث علي الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الضغوط النفسية مثل دراسة كل من (محمود حسين ، ٢٠٠٠ ؛ دلال العلمي ، ٢٠٠٣ ؛ نبيل دخان ؛ بشير الحجار ، ٢٠٠٦ ؛ سليمان بن صالح الجمعة ، بنيان الرشيدى ، ٢٠٠٦ ؛ محسن محمود أحمد الكيكي ، ٢٠٠٧ ؛ جميل حسن الطهراوي ، ٢٠٠٨ ؛ نائل محمد عبد الرحمن أخرس ، ٢٠٠٩ ؛ كريم منصور محمد عسران ، ٢٠١٢ ) ، ودراسة كل من :

(Raetz, 2002 ; Margetts, 2005; Hogue, et.al. 2007 , Ernest, 2011 ; Forster , Gray , Taffe , Einfeld & Tonge, 2011 ; Sajjad , 2011; Vasiliki , Richard , Eric , Lancaster & Berridge , 2011 ; Dodaj , . & Simic , 2012 ; Francis , Chad & Bruce, 2012 ; Jill , 2012 )

٢- من خلال إطلاع الباحث علي الدراسات والمقاييس النفسية المرتبطة بموضوع الضغوط النفسية مثل مقاييس ودراسات كل من : (حسن عبد المعطي، ١٩٩٢ ؛ عبد العزيز الشخص ، زيدان السرطاوي ، ١٩٩٨ ؛ رسمية حنون ، ٢٠٠١ ؛ مني توكل ، ٢٠٠٢ ؛ دلال العلمي ، ٢٠٠٣ ؛ أسامة حمدان الرقب ، ٢٠١٠ ) ، وكذلك دراسة كل من :

(Janet , 2005 ; Matthew , Martin & Bonnie , 2006 ; Copur & Koropecjy , 2010 ; Nienke , Robert & Hans , 2011 ; Geoff & Dockrell , 2012 ; Zablotjy , Bradshaw & Stuart , 2013 ) .

وقد قام الباحث بصياغة مجموعة من المفردات التي تقيس الضغوط النفسية ، وتكون المقياس بأبعاده المختلفة في مرحلته الأولى من (٧٧) مفردة موزعة على أبعاد المقياس (القلق - الإحباط - التهديد - الاكتئاب) ، وذلك قبل فحص المفردات والوصول للعدد النهائي للمقياس بأبعاده المختلفة ، بالإضافة للدرجة الكلية للمقياس ويختار المفردات من أحد البدائل الثلاثة والتي تحدد درجة انطباق المفردة على المفردات (غالبا - أحيانا - نادرا) ، وتعطى هذه الاستجابات الدرجات من (٣ - ١) حسب اتجاه المفردة ، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع درجة الضغوط النفسية .

٣- قام الباحث بحساب المؤشرات السيكومترية للمقياس كما يلي :

**أولا : الصدق :** تم حساب صدق المقياس بعدة طرق كالتالي :

**أ - صدق المحكمين<sup>١</sup> x:** وفيه تم عرض المقياس في صورته الأولى على عدد من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، لإبداء الرأي حول مدى مناسبة المقياس لقياس الضغوط النفسية لأسر المعاقين انفعاليا ، وقد أسفر ذلك الإجراء عن تعديل في صياغة بعض المفردات وحذف بعض المفردات ، والتوصية بضرورة تقليل عدد المفردات ، وقد تراوحت نسبة الاتفاق على مفردات المقياس من ٩٠٪ : ١٠٠٪ .

**ب - الصدق التمييزي :** قام الباحث بحساب الصدق التمييزي لمقياس الضغوط النفسية لآباء وأمهات المعاقين انفعاليا ، وذلك عن طريق مقارنة متوسط درجات مقياس الضغوط النفسية بأبعاده الفرعية بالإضافة للدرجة الكلية

٢- أ.د. سيد خير الله: أستاذ علم النفس المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.  
أ.د. فاروق السعيد جبريل: أستاذ علم النفس المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.  
أ.د. فؤاد حامد المواقي: أستاذ الصحة النفسية المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.  
أ.د. إسعاد البنا: أستاذ الصحة النفسية المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.  
د. نبيل على محمود: مدرس الصحة النفسية المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.

، وقد تم تطبيق المقياس علي فئتين أعلي ٢٧٪ من (أباء- أمهات) التلاميذ المعاقين انفعاليا ( ن = ٣٠ )، وأقل ٢٧٪ من (أباء- أمهات) التلاميذ المعاقين انفعاليا ( ن = ٣٠ )، وذلك وفق مقياس الإعاقة الانفعالية ، وفق قائمة ملاحظة المعلم للمعاقين انفعاليا ( إعداد : محمود مندوه محمد سالم ، ٢٠١٣ ) ،

وتم تطبيق المقياس علي (٣٠) من آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ، (٣٠) من أمهات التلاميذ الأكثر- والأقل إعاقة انفعالية ، وتم حساب الفروق بينهما ، ويوضح جدول (٤) قيم «ت» ومستوى دلالتها .

#### جدول (٤)

قيمة «ت» ودالتها الإحصائية بين متوسطات درجات أعلي ٢٧٪ — وأقل ٢٧٪ من آباء- أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا علي مقياس الضغوط النفسية .

مستوي الدلالة	قيمة ت	أقل ٢٧٪ من أمهات المعاقين انفعاليا (ن=٣٠)		أعلي ٢٧٪ من أمهات المعاقين انفعاليا (ن=٣٠)		مستوي الدلالة	قيمة ت	أقل ٢٧٪ من آباء المعاقين انفعاليا (ن=٣٠)		أعلي ٢٧٪ من آباء المعاقين انفعاليا (ن=٣٠)		العينة	أبعاد المقياس
		ع	م	ع	م			ع	م	ع	م		
		٠,٠١	٦,٠٥	٣,٧٥	٢٣,٠٣			٤,٨٠	٢٩,٧٠	٠,٠١	٧,٧٠		
٠,٠١	٦,٨١	٣,٧٠	٢٤,٢٠	٥,٧٨	٣٢,٧٣	٠,٠١	٦,٣٥	٥,٢٢	٢٣,٥٧	٦,٠٦	٣٢,٨٢	الإحباط	
٠,٠١	١٠,٤٦	٣,٢٣	١٩,٤٠	٤,١٨	٢٩,٥٠	٠,٠١	٩,٨٣	٣,٥٦	١٧,٥٣	٤,٦٠	٢٧,٩٧	التهديد	
٠,٠١	٦,٦٨	٣,٧٣	٢٢,٢٣	٤,٩٢	٢٩,٧٧	٠,٠١	٧,٥٩	٥,٠٦	٢٢,٣٧	٤,١٤	٣١,٤٣	الاكتئاب	
٠,٠١	١٣,٨٥	٧,٨٦	٨٨,٧٧	١٠,٣٦	١٢١,٧٧	٠,٠١	١٤,١٧	١١,٠٥	٨٦,٨٧	١٠,٠٢	١٢٥,٤٧	الدرجة الكلية	

يتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أعلي ٢٧٪ من آباء المعاقين انفعاليا ، وأقل ٢٧٪ من آباء المعاقين انفعاليا في مقياس الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة ، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أعلي ٢٧٪ من أمهات المعاقين انفعاليا ، وأقل ٢٧٪ من أمهات المعاقين انفعاليا في مقياس الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة ، مما يشير إلى صدق المقياس .

**ثانياً : الثبات :** تم حساب ثبات المقياس علي عينة بلغت (٣٠) من والدي التلاميذ المعاقين انفعالياً من مدرسة الأمام محمد عبده الابتدائية التجريبية بالمنصورة ، وذلك وفق مقياس الإعاقة الانفعالية ، ووفق قائمة ملاحظة المعلم للمعاقين انفعالياً ( إعداد : محمود مندوه محمد سالم ، ٢٠١٣ ) ، وقد تم حساب الثبات بطريقتين هما : إعادة التطبيق بفواصل زمني أسبوعين ، وطريقة ألفا لكرونباخ ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

### جدول (٥)

#### معاملات ثبات مقياس الضغوط النفسية

ألفا لكرونباخ		إعادة التطبيق				العينة		أبعاد المقياس
أمهات المعاقين (ن=٣٠)		آباء المعاقين (ن=٣٠)		أمهات المعاقين (ن=٣٠)		آباء المعاقين (ن=٣٠)		
مستوي الدلالة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	معامل الارتباط	
٠,٠١	٠,٨٩٩	٠,٠١	٠,٨٣٠	٠,٠١	٠,٨٢١	٠,٠١	٠,٧٠٩	القلق
٠,٠١	٠,٩٨٩	٠,٠١	٠,٩٥١	٠,٠١	٠,٩٧٩	٠,٠١	٠,٩١٣	الإحباط
٠,٠١	٠,٩٠٦	٠,٠١	٠,٩٠٥	٠,٠١	٠,٨٣٤	٠,٠١	٠,٨٤٥	التهديد
٠,٠١	٠,٨٩٧	٠,٠١	٠,٩٣٩	٠,٠١	٠,٨١٣	٠,٠١	٠,٨٨٦	الاكتئاب
٠,٠١	٠,٨٨١	٠,٠١	٠,٩٠٢	٠,٠١	٠,٧٨٨	٠,٠١	٠,٨٢٦	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول السابق أن مقياس الضغوط النفسية لوالدي المعاقين انفعالياً يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات ، وقد استقر العدد النهائي للمقياس على (٥٥) مفردة ، موزعة علي أبعاد المقياس علي النحو التالي :

القلق (١٥) مفردة ، الإحباط (١٥) مفردة ، التهديد (١٢) مفردة ، الاكتئاب (١٣) مفردة .

#### الأداة الرابعة : مقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية

(إعداد : الباحث)

مر إعداد المقياس بالخطوات التالية :

١- أطلع الباحث علي الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية مثل دراسة كل من : (معروف

الشايب، ١٩٩٤؛ معاذ العارضة، ١٩٩٨؛ رسمية حنون، ٢٠٠١؛ علي عسكر، ٢٠٠٣؛ نادر فهمي الزيود، ٢٠٠٥؛ حسن عبد المعطي، ٢٠٠٦؛ جميل حسن الطهراوي، ٢٠٠٨؛ أسامة حمدان الرقب، ٢٠١٠؛ نوره إبراهيم السليمان، ٢٠١١؛ كريم منصور محمد عسران، ٢٠١٢؛ محمد مقداد، فاضل عباس خليفة ( ٢٠١٢ ) ؛ وكذلك دراسة كل من :  
(Weinmub , 1997 ; Seaward , 1999 ; Raetz , 2002 ; Margetts , 2005 ; Hogue , et.al., 2007; Manders & Stoneman , 2009 ; Alexander , Green, Mahony, Gunaratna, Gangadharan & Hoare , 2010 ; Nienke , Robert & Hans , 2011 ; Sajjad , 2011; . Zablotsky , Bradshaw & Stuart ,2013)

٢- من خلال إطلاع الباحث علي الدراسات والمقاييس النفسية المرتبطة بموضوع استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية مثل مقاييس ودراسات كل من : ( مايسه النيال ، هشام عبد الله ، ١٩٩٧؛ عبد العزيز الشخص ، زيدان السرطاوي ، ١٩٩٨؛ دلال العلمي ، ٢٠٠٣ ؛ طه عبد العظيم حسين ، سلامة عبد العظيم حسين ، ٢٠٠٦ ؛ عبد الرحمن سليمان ، أشرف عبد الحميد ، إيهاب الببلاوي ، ٢٠٠٩ ؛ كريم منصور محمد عسران ، ٢٠١٢ ؛ محمد مقداد ، فاضل عباس خليفة ، ٢٠١٢ ) ، و كذلك دراسة كل من :  
Peter , George & Christopher , 2005 ; Rober , Petri , ( Carver , Seheier & Weintraub ,1989 ; Toorn , Mirjam & Laarhoven , 2009 ; Niikko & Ugaste 2012 ; Kozlowski & Warber , 2013 )

وقد قام الباحث بصياغة مجموعة من المفردات التي تقيس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية ، وتكون المقاييس بأبعاده المختلفة في مرحلته الأولى من (٨٠) مفردة موزعة علي أبعاد المقاييس ( إستراتيجية المواجهة - الإستراتيجية المعرفية - إستراتيجية الرجوع للدين - إستراتيجية الفكاهة والترفيه ) ، وذلك قبل فحص المفردات والوصول للعدد النهائي للمقياس بأبعاده المختلفة ، ويختار المفحوص أحد البدائل الثلاثة والتي تحدد درجة

انطباق المفردة على المفحوص (غالبا - أحيانا - نادرا) ، وتعطى هذه الاستجابات الدرجات من ( ٣ - ١ ) حسب اتجاه المفردة .

٣- قام الباحث بحساب المؤشرات السيكومترية للمقياس كما يلي :

**أولا : الصدق :** تم حساب صدق المقياس بعدة طرق كالتالي :

**أ - صدق المحكمين<sup>٣</sup> ×:** وفيه تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، لإبداء الرأي حول مدى مناسبة المقياس لقياس الضغوط النفسية لوالدي المعاقين انفعاليا ، وقد أسفر ذلك الإجراء عن تعديل في صياغة بعض المفردات وحذف بعض المفردات ، والتوصية بضرورة تقليل عدد المفردات ، وقد تراوحت نسبة الاتفاق على مفردات المقياس من ٨٠% : ١٠٠% .

**ب - الصدق التمييزي :** قام الباحث بحساب الصدق التمييزي لمقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية ،

وذلك عن طريق مقارنة متوسط درجات مقياس إستراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية بأبعاده الفرعية ، وقد تم تطبيق المقياس علي فئتين هي أعلي ٢٧% من (أباء- أمهات) التلاميذ المعاقين انفعاليا ( ن = ٣٠ ) ، وأقل ٢٧% من (أباء- أمهات) التلاميذ المعاقين انفعاليا ( ن = ٣٠ ) ، وذلك وفق مقياس الإعاقة الانفعالية ، ووفق قائمة ملاحظة المعلم للمعاقين انفعاليا ( إعداد : محمود مندوه محمد سالم ، ٢٠١٣ ) ، وتم تطبيق المقياس علي كل من آباء وأمهات التلاميذ الأكثر - والأقل إعاقة انفعالية ، وتم حساب الفروق بينهم ، ويوضح جدول (٦) قيم «ت» ومستوى دلالتها .

---

٣- أ.د. سيد خير الله: أستاذ علم النفس المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.  
أ.د. فاروق السعيد جبريل: أستاذ علم النفس المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.  
أ.د. فؤاد حامد المواهي: أستاذ الصحة النفسية المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.  
أ.د. إسعاد البنا: أستاذ الصحة النفسية المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.  
د.نبيل على محمود: مدرس الصحة النفسية المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.

## جدول (٦)

قيمة « ت » ودلالاتها الإحصائية بين متوسطات درجات أعلى ٢٧٪ — وأقل ٢٧٪ من آباء — أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا على مقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية .

مستوي الدلالة	قيمة ت	أقل ٢٧٪ من أمهات المعاقين انفعاليا (ن=٣٠)		أعلى ٢٧٪ من أمهات المعاقين انفعاليا (ن=٣٠)		مستوي الدلالة	قيمة ت	أقل ٢٧٪ من آباء المعاقين انفعاليا (ن=٣٠)		أعلى ٢٧٪ من آباء المعاقين انفعاليا (ن=٣٠)		العينة	أبعاد المقياس
		ع	م	ع	م			ع	م	ع	م		
		٠,٠١	١٠,١٩-	٤,٢٩	٣٥,٩			٣,٩٤	٢٥,٠٧	٠,٠١	٩,٥٧-		
٠,٠١	٣,٩٥-	٤,٦٩	٣٠,٣٧	٥,٥٩	٢٥,١٠	٠,٠١	٨,٢٧-	٣,٤٧	٢٩,٩٧	٤,٢٤	٢١,٧٠	الإستراتيجية المعرفية	
٠,٠١	٤,٤٥-	٢,٥٩	٢٣,٧٣	٣,٧٦	٢٠,٠٣	٠,٠١	٥,٧٧-	٢,٩١	٢٣,٦٣	٣,٠٠	١٩,٢٣	إستراتيجية الرجوع للذنين	
٠,٠١	٥,٢١-	١,٧٠	٢٧,٨٧	٣,٧٢	٢٢,١٧	٠,٠١	٦,٧١-	٤,٨٤	٢٧,٩٣	٣,٢٨	٢٠,٧٧	أسلوب الفكاهة والترفيه	

يتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أعلى ٢٧٪ من آباء المعاقين انفعاليا ، وأقل ٢٧٪ من آباء المعاقين انفعاليا على مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة ، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أعلى ٢٧٪ من أمهات المعاقين انفعاليا ، وأقل ٢٧٪ من أمهات المعاقين انفعاليا على مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة ، مما يشير إلى صدق المقياس .

**ثانياً : الثبات :** تم حساب ثبات المقياس على عينة بلغت (٣٠) من آباء ، (٣٠) من أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا من مدرسة الأمام محمد عبده الابتدائية التجريبية بالمنصورة ، وذلك وفق مقياس الإعاقة الانفعالية ، ووفق قائمة ملاحظة المعلم للمعاقين انفعاليا ( إعداد : محمود مندوه محمد سالم ، ٢٠١٣ ) ، وقد تم حساب الثبات بطريقتين هما : إعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين ، وطريقة ألفا لكرونباخ ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

## جدول (٧)

## معاملات ثبات مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية

ألفا كرونباخ		إعادة التطبيق				العينة		أبعاد المقياس
أمهات المعاقين (ن=٣٠)		آباء المعاقين (ن=٣٠)		أمهات المعاقين (ن=٣٠)		آباء المعاقين (ن=٣٠)		
مستوي الدلالة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	معامل الارتباط	
٠,٠١	٠,٩٠٧	٠,٠١	٠,٩٠١	٠,٠١	٠,٨٣٨	٠,٠١	٠,٨٣٩	إستراتيجية المواجهة
٠,٠١	٠,٨٣٥	٠,٠١	٠,٨٧٣	٠,٠١	٠,٧٣٣	٠,٠١	٠,٧٧٧	الإستراتيجية المعرفية
٠,٠١	٠,٩٣٠	٠,٠١	٠,٨٣٦	٠,٠١	٠,٨٧٧	٠,٠١	٠,٧٢٠	إستراتيجية الرجوع للدين
٠,٠١	٠,٨٦٤	٠,٠١	٠,٨٤١	٠,٠١	٠,٧٦٦	٠,٠١	٠,٧٢٦	أسلوب الفكاهة والترفيه

يتضح من الجدول السابق أن مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات ، وقد استقر العدد النهائي للمقياس على (٥١) مفردة ، موزعة على أبعاد المقياس علي النحو التالي :

إستراتيجية المواجهة (١٦) مفردة ، الإستراتيجية المعرفية (١٣) مفردة ، إستراتيجية الرجوع للدين (١٠) مفردات ، إستراتيجية الفكاهة والترفيه (١٢) مفردة .

### الأداة الخامسة : قائمة الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية (إعداد :الباحث )

مر إعداد القائمة بالخطوات التالية :

١- أطلع الباحث علي الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الحاجات الإرشادية التي تقلل من الضغوط النفسية مثل دراسة كل من : ( خولة أحمد يحيى ، ٢٠٠٠ ؛ ذكري يوسف جميل الطائي ، ٢٠٠٠ ؛ محمود حسين ، ٢٠٠٠ ؛ علي عسكر ، ٢٠٠٣ ؛ سليمان بن صالح الجمعة ، بنيان الرشدي ، ٢٠٠٦ ؛ عبد الرحمن سليمان ، أشرف عبد الحميد ، إيهاب الببلاوي ، ٢٠٠٩ ؛ محمود مندوه محمد سالم ، ٢٠١٣ ) وكذلك دراسة كل من :

( Weinmub , 1997 ; Manders & Stoneman ,2009 ; Lori , Moody , Laura & Anita ,2010 ; Forster , Gray , Taffe , Einfeld &

Tonge, 2011 ; Nienke , Robert & Hans,2011; Dodaj & Simic , 2012 ; Jill , 2012 ; Johnson, & Wittenborn , 2012 ; Kozlowski & Warber ,2013 )

٢- من خلال إطلاع الباحث على الدراسات والمقاييس النفسية المرتبطة بموضوع الحاجات الإرشادية التي تقلل من الضغوط النفسية مثل مقاييس ودراسات كل من : ( معروف الشايب ، ١٩٩٤ ؛ رونالد كولاروسو ، كولين أورورك ، ٢٠٠٣ ؛ صالح الداھري، ٢٠٠٨ ؛ كريم منصور محمد عسران ، ٢٠١٢ ؛ محمد مقداد ؛ فاضل عباس خليفة، ٢٠١٢) و كذلك دراسة كل من :

( Cohen , 1994 ; Giampaolo , Stefano , Marco , Giorgio & Anton , 2009 ; Mackie & James, 2010 ; Ernest , 2011; Francis , Chad & Bruce, 2012; Zablotsky , Bradshaw & Stuart , 2013 )

وقد قام الباحث بصياغة مجموعة من المفردات التي تقيس الحاجات الإرشادية التي تقلل من الضغوط النفسية ، وتتكون القائمة بأبعادها المختلفة في مرحلتها الأولى من (٤٧) مفردة موزعة على أبعاد المقاييس ( المساندة الاجتماعية - التوجيه والإرشاد - المناقشة والحوار ) ، وذلك قبل فحص المفردات والوصول للعدد النهائي للقائمة بأبعادها المختلفة ، ويختار المفردات الملائمة للثلاثة والتي تحدد درجة انطباق المفردة على المفردات ( غالباً - أحياناً - نادراً ) ، وتعطى هذه الاستجابات الدرجات من ( ٣ - ١ ) حسب اتجاه المفردة .

٣- قام الباحث بحساب المؤشرات السيكمترية للقائمة كما يلي :

**أولاً : الصدق :** تم حساب صدق القائمة بعدة طرق كالتالي :

**أ - صدق المحكمين<sup>٤</sup> :** وفيه تم عرض القائمة في صورتها الأولية على عدد من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة ، لإبداء

٤- أ.د. سيد خير الله: أستاذ علم النفس المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.

أ.د. فاروق السعيد جبريل: أستاذ علم النفس المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.

أ.د. فؤاد حامد الموفى: أستاذ الصحة النفسية المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.

أ.د. إسعاد البنا: أستاذ الصحة النفسية المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.

د. نبيل على محمود: مدرس الصحة النفسية المتفرغ، كلية التربية - جامعة المنصورة.

الرأي حول مدى مناسبة القائمة لمعرفة المتطلبات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية لأسر المعاقين انفعاليا، وقد أسفر ذلك الإجراء عن تعديل في صياغة بعض المضردات، وحذف بعض المضردات، وقد تراوحت نسبة الاتفاق على مضردات القائمة من ٩٠٪ : ١٠٠٪ .

**ب - الصدق التمييزي :** قام الباحث بحساب الصدق التمييزي لقائمة الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية، وذلك عن طريق مقارنة متوسط درجات مقياس الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية بأبعاده الفرعية، وقد تم تطبيق المقياس على فئتين أعلى ٢٧٪ من ( أباء - أمهات ) التلاميذ المعاقين انفعاليا ( ن = ٣٠ )، وأقل ٢٧٪ من ( أباء - أمهات ) التلاميذ المعاقين انفعاليا ( ن = ٣٠ )، وذلك وفق مقياس الإعاقة الانفعالية، ووفق قائمة ملاحظة المعلم للمعاقين انفعاليا ( إعداد : محمود مندوه محمد سالم، ٢٠١٣ )، وتم تطبيق المقياس على كل من أباء وأمهات التلاميذ الأكثر - والأقل إعاقة انفعالية، وتم حساب الفروق بينهم، ويوضح جدول (٨) قيم «ت» ومستوى دلالتها .

### جدول (٨)

قيمة « ت » ودلالاتها الإحصائية بين متوسطات درجات أعلى ٢٧٪ - وأقل ٢٧٪ من أباء - أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا على قائمة الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية .

مستوي الدلالة	قيمة ت	أقل ٢٧٪ من أمهات المعاقين انفعاليا (ن=٣٠)		أعلى ٢٧٪ من أمهات المعاقين انفعاليا (ن=٣٠)		مستوي الدلالة	قيمة ت	أقل ٢٧٪ من أباء المعاقين انفعاليا (ن=٣٠)		أعلى ٢٧٪ من أباء المعاقين انفعاليا (ن=٣٠)		العينة أبعاد القائمة
		ع	م	ع	م			ع	م	ع	م	
		٠,٠١	٥,٤٤-	٤,٦١	٣٥,٦٠			٥,٠٥	٢٨,٨٠	٠,٠١	٦,٣٤-	
٠,٠١	٩,٧٤-	٢,٦٦	٣٤,٠٧	٤,٠٨	٢٥,٤٠	٠,٠١	٧,٧٤-	٤,٤٢	٣٤,٤٧	٣,٧٦	٢٦,٢٧	التوجيه والإرشاد
٠,٠١	١٠,٨٦-	٣,٨١	٣١,٤٣	٢,٧٩	٢٢,٠٧	٠,٠١	١١,٤١-	٣,٤٧	٣٢,٤٠	٣,٥٩	٢٢,٠٠	المناقشة والحوار

يتضح من جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أعلى ٢٧٪ من آباء المعاقين انفعالياً ، وأقل ٢٧٪ من آباء المعاقين انفعالياً علي قائمة الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة ، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أعلى ٢٧٪ من أمهات المعاقين انفعالياً ، وأقل ٢٧٪ من أمهات المعاقين انفعالياً علي قائمة الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة ، مما يشير إلى صدق المقياس .

**ثانياً : الثبات :** تم حساب ثبات المقياس علي عينة بلغت (٣٠) من آباء - وأمهات التلاميذ المعاقين انفعالياً من مدرسة الأمام محمد عبده الابتدائية التجريبية بالمنصورة ، وذلك وفق مقياس الإعاقة الانفعالية ، ووفق قائمة ملاحظة المعلم للمعاقين انفعالياً ( إعداد : محمود مندوه محمد سالم ، ٢٠١٣ ) ، وقد تم حساب الثبات بطريقتين هما : إعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين ، وطريقة ألفا لكرونباخ ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

### جدول (٩)

معاملات ثبات قائمة الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية

ألفا كرونباخ		إعادة التطبيق				العينة		أبعاد القائمة
أمهات المعاقين (ن=٣٠)		آباء المعاقين (ن=٣٠)		أمهات المعاقين (ن=٣٠)		آباء المعاقين (ن=٣٠)		
مستوي الدلالة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	معامل الارتباط	
٠,٠١	٠,٨٠٢	٠,٠١	٠,٨٩٩	٠,٠١	٠,٦٧٠	٠,٠١	٠,٨١٨	المساندة الاجتماعية
٠,٠١	٠,٨٦٦	٠,٠١	٠,٨٣٥	٠,٠١	٠,٧٦٤	٠,٠١	٠,٧١٩	التوجيه والإرشاد
٠,٠١	٠,٩١٣	٠,٠١	٠,٨٧٦	٠,٠١	٠,٨٤٥	٠,٠١	٠,٧٨١	المناقشة والحوار

يتضح من الجدول السابق أن قائمة الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية لآباء - وأمهات المعاقين انفعالياً يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات ، وقد استقر العدد النهائي للمقياس على (٣١) مفردة ، موزعة علي أبعاد المقياس علي النحو التالي: المساندة الاجتماعية (١٠) مفردات ، التوجيه والإرشاد (١٢) مفردة ، المناقشة والحوار (٩) مفردات .

**نتائج الدراسة : وصفها وتفسيرها :**

**نتائج الفرض الأول :** الذي نصه : « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات آباء - أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات آباء - أمهات التلاميذ العاديين علي مقياس الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة » .

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار «ت» T.test للمقارنة بين متوسطات درجات آباء - أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات آباء - أمهات التلاميذ العاديين علي اختبار الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

**جدول (١٠)**

قيمة « ت » ودلالاتها الإحصائية بين متوسطات درجات آباء - أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسط درجات آباء - أمهات التلاميذ العاديين علي مقياس الضغوط النفسية .

العينة	آباء المعاقين (٣٥=ن)		آباء العاديين (٣٥=ن)		قيمة ت	مستوي الدلالة	آباء المعاقين (٣٥=ن)		آباء العاديين (٣٥=ن)		قيمة ت	مستوي الدلالة
	ع	م	ع	م			ع	م				
القلق	٣٢,٩٤	٤,٤٥	٢٨,١٧	٥,٤٨	٤,٥٠	٠,٠١	٣٤,٧٧	٣,٥٨	٢٦,٨٩	٤,٧٠	٧,٩٠	٠,٠١
الإحباط	٣٢,٨٩	٤,٩٠	٢٧,٢٠	٤,٧٣	٤,٩٤	٠,٠١	٣٤,٢٦	٤,٧١	٣٠,٤٣	٤,١٠	٣,٦٣	٠,٠١
التهديد	٣١,٤٦	٤,١٨	٢٤,٦٩	٤,٨٧	٦,٢٤	٠,٠١	٣٠,٣٧	٤,٣٠	٢٤,٧١	٤,٤٩	٥,٣٩	٠,٠١
الاكتئاب	٢٥,٤٩	٣,٢٧	٢١,٨٠	٣,٦٥	٤,٤٥	٠,٠١	٢٣,٦٠	٣,٧٤	٢١,٤٦	٣,٧٧	٢,٣٩	٠,٠٥
الدرجة الكلية	١٢٢,٧٧	٨,٩١	١٠١,٨٦	١١,٩٧	٨,٣٠	٠,٠١	١٢٣,٠٠	١٠,٥٩	١٠٣,٤٩	١٠,٩٥	٧,٥٨	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات آباء المعاقين انفعاليا ومتوسط درجات آباء العاديين في مقياس الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة وذلك في اتجاه آباء المعاقين انفعاليا ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات أمهات المعاقين انفعاليا ومتوسط درجات أمهات العاديين في مقياس الضغوط النفسية بأبعاد (القلق ، الإحباط ، التهديد - الدرجة الكلية ) ، في حين كانت

الضغوط دالة عند مستوى ٠,٠٥ في بعد (الاكتئاب) ، وجميع هذه الضغوط كانت في اتجاه أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا ، وتتفق هذه النتيجة مع ما تم التوصل له من خلال دراسة كلا من :

( فرج عبد القادر طه، ١٩٩٣؛ حسن عبد المعطي، ٢٠٠٦؛ كريم منصور محمد عسران، ٢٠١٢ )

ودراسة كل من ( Lee & Rojewski , 2013; Zablotsky , Bradshaw & Stuart , 2013 )

فوالدي المعاقين انفعاليا يعانون من الضغوط النفسية نتيجة الصعوبات التي تواجههم ، وتتطلب منهم مطالب تفوق قدراته ، مما يؤدي إلى وقوعهم تحت الضغط النفسي ، وتنحصر مصادر الضغط النفسي في الإحباط ، والصراع والضغوط الاجتماعية ( انتصار يونس، ١٩٧٨ : ٣٠٧ ) .

كما توصل كل من بيرسون، ورو، ( Persons & Rao 1985 ) ١٩٨٥ لوجود علاقة موجبة بين شدة الضغوط النفسية والاكتئاب والقلق .

فالضغوط النفسية تتزايد عند والدي المعاقين انفعاليا مما يؤثر علي مفهوم الذات للوالدين ولها تأثيرها السلبي علي البناء المعرفي للوالدين (Patterson & MC cubbin, 1987:163-186).

كما تبين أن آباء وأمهات المعاقين انفعاليا يعانون من الضغوط النفسية مما يؤثر علي تعلمهم المهارات المتعلقة بعملهم . ( Lee & Rojewski , 2013:233-239)

ويري الباحث أن شعور الآباء والأمهات بعدم قدرتهم علي تعديل مسار أبنائهم يزيد من الشعور بالضغوط النفسية ويزيد من القلق والإحباط والشعور بالاكتئاب ، بل ويشعرون بالتهديد نحو مستقبل أبنائهم ، بل ويشعر الوالدين بالعجز عن تحقيق أهدافهم ، ويعرقل أدائهم ، فالأبناء امتداد لوجود الآباء ،

ومن ثم فوجود إعاقة انفعالية عند الأبناء يؤثر علي نفسية الآباء والأمهات ، وتشعرهم بزيادة الأعباء علي عاتقهم ، وتزيد من الضغوط النفسية مقارنه بوالدي التلاميذ العاديين ويتفق هذا مع ما تم التوصل له في نتيجة الفرض الأول .

**نتائج الفرض الثاني : الذي نصه : « يزداد شيوع بعض الضغوط النفسية دون غيرها لدي آباء وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا » .**

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث النسب المئوية للتعرف علي أكثر الضغوط النفسية شيوعا لدي آباء- أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

### جدول (١١)

النسب المئوية لمقياس الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة لدي آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا (ن = ٣٥)

درجات الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة										آباء المعاقين انفعاليا (ن = ٣٥)
النسبة	الدرجة الكلية	النسبة	الاكتئاب	النسبة	التهديد	النسبة	الإحباط	النسبة	القلق	
٪٧٢,٧٣	١٢٠	٪١٥,١٥	٢٥	٪١٩,٣٩	٣٢	٪٢٠	٣٣	٪١٨,١٨	٣٠	١
٪٧٥,٧٦	١٢٥	٪١٣,٣٣	٢٢	٪٢٠	٣٣	٪٢١,٢١	٣٥	٪٢١,٢١	٣٥	٢
٪٨٠,٦٠	١٣٣	٪١٨,١٨	٣٠	٪١٨,١٨	٣٠	٪٢٤,٢٤	٤٠	٪٢٠	٣٣	٣
٪٧٥,١٥	١٢٤	٪١٦,٩٧	٢٨	٪٢٠,٦٠	٣٤	٪١٨,١٨	٣٠	٪١٩,٣٩	٣٢	٤
٪٧١,٥٢	١١٨	٪١٥,٧٦	٢٦	٪١٩,٣٩	٣٢	٪١٨,٧٩	٣١	٪١٧,٥٨	٢٩	٥
٪٦٦,٠٦	١٠٩	٪١٤,٥٥	٢٤	٪١٣,٩٤	٢٣	٪٢٠,٦٠	٣٤	٪١٦,٩٧	٢٨	٦
٪٧٢,١٢	١١٩	٪١٦,٩٧	٢٨	٪١٧,٥٨	٢٩	٪٢١,٨٢	٣٦	٪١٥,٧٦	٢٦	٧
٪٦٨,٤٨	١١٣	٪١٧,٥٨	٢٩	٪١٦,٩٧	٢٨	٪١٩,٣٩	٣٢	٪١٤,٥٥	٢٤	٨
٪٧٦,٩٧	١٢٧	٪١٨,١٨	٣٠	٪٢٠	٣٣	٪١٦,٩٧	٢٨	٪٢١,٨٢	٣٦	٩
٪٨٠,٦٠	١٣٣	٪١٤,٥٥	٢٤	٪٢٤,٢٤	٤٠	٪١٧,٥٨	٢٩	٪٢٤,٢٤	٤٠	١٠
٪٦٩,٠٩	١١٤	٪١٥,١٥	٢٥	٪١٨,١٨	٣٠	٪١٤,٥٥	٢٤	٪٢١,٢١	٣٥	١١
٪٧٣,٩٤	١٢٢	٪١٥,٧٦	٢٦	٪٢١,٢١	٣٥	٪١٥,١٥	٢٥	٪٢١,٨٢	٣٦	١٢

٪٧٠,٣٠	١١٦	٪١٨,١٨	٣٠	٪١٦,٩٧	٢٨	٪١٥,٧٦	٢٦	٪١٩,٣٩	٣٢	١٣
٪٧٣,٣٣	١٢١	٪١٨,٧٩	٣١	٪١٥,٧٦	٢٦	٪١٨,١٨	٣٠	٪٢٠,٦٠	٣٤	١٤
٪٦٧,٨٨	١١٢	٪١٥,١٥	٢٥	٪١٤,٥٥	٢٤	٪١٦,٣٦	٢٧	٪٢١,٨٢	٣٦	١٥
٪٦٨,٤٨	١١٣	٪١٦,٣٦	٢٧	٪١٥,١٥	٢٥	٪١٥,٧٦	٢٦	٪٢١,٢١	٣٥	١٦
٪٨٧,٢٧	١٤٤	٪١٦,٩٧	٢٨	٪٢١,٨٢	٣٦	٪٢٤,٨٥	٤١	٪٢٣,٦٤	٣٩	١٧
٪٧٢,١٢	١١٩	٪١٥,٧٦	٢٦	٪١٦,٩٧	٢٨	٪١٨,١٨	٣٠	٪٢١,٢١	٣٥	١٨
٪٨٠	١٣٢	٪١٣,٣٣	٢٢	٪٢١,٨٢	٣٦	٪٢٤,٢٤	٤٠	٪٢٠,٦٠	٣٤	١٩
٪٧٨,١٨	١٢٩	٪١٢,١٢	٢٠	٪١٦,٩٧	٢٨	٪٢٠	٣٣	٪٢٣,٠٣	٣٨	٢٠
٪٧١,٥٢	١١٨	٪١١,٥٢	١٩	٪١٨,١٨	٣٠	٪٢١,٨٢	٣٦	٪٢٠	٣٣	٢١
٪٧٥,٧٦	١٢٥	٪١٥,١٥	٢٥	٪٢٠	٣٣	٪٢١,٢١	٣٥	٪١٩,٣٩	٣٢	٢٢
٪٦٩,٠٩	١١٤	٪١٢,٧٣	٢١	٪١٨,١٨	٣٠	٪٢٣,٠٣	٣٨	٪١٥,١٥	٢٥	٢٣
٪٦٧,٨٨	١١٢	٪١٠,٩١	١٨	٪١٧,٥٨	٢٩	٪١٨,١٨	٣٠	٪٢١,٢١	٣٥	٢٤
٪٦٩,٠٩	١١٤	٪١٢,٧٣	٢١	٪١٦,٩٧	٢٨	٪٢٤,٢٤	٤٠	٪١٥,١٥	٢٥	٢٥
٪٧٣,٩٤	١٢٢	٪١٤,٥٥	٢٤	٪١٨,١٨	٣٠	٪٢١,٢١	٣٥	٪١٣,٩٤	٢٣	٢٦
٪٧٥,٧٦	١٢٥	٪١٥,٧٦	٢٦	٪٢٠	٣٣	٪٢١,٢١	٣٥	٪١٨,٧٩	٣١	٢٧
٪٧٤,٥٥	١٢٣	٪١٥,١٥	٢٥	٪٢٠	٣٣	٪٢١,٨٢	٣٦	٪١٧,٥٨	٢٩	٢٨
٪٧٢,٧٣	١٢٠	٪١٥,٧٦	٢٦	٪١٩,٣٩	٣٢	٪١٧,٥٨	٢٩	٪٢٠	٣٣	٢٩
٪٦٩,٧٠	١١٥	٪١٦,٩٧	٢٨	٪٢١,٢١	٣٥	٪١٤,٥٥	٢٤	٪١٦,٩٧	٢٨	٣٠
٪٨٣,٦٤	١٣٨	٪١٨,١٨	٣٠	٪٢١,٨٢	٣٦	٪٢١,٨٢	٣٦	٪٢١,٨٢	٣٦	٣١
٪٧١,٥٢	١١٨	٪١٤,٥٥	٢٤	٪١٧,٥٨	٢٩	٪٢٠,٦٠	٣٤	٪١٨,٧٩	٣١	٣٢
٪٨٦,٠٦	١٤٢	٪١٥,١٥	٢٥	٪٢٤,٢٤	٤٠	٪٢١,٢١	٣٥	٪٢٥,٤٥	٤٢	٣٣
٪٧٣,٣٣	١٢١	٪١٥,٧٦	٢٦	٪١٦,٩٧	٢٨	٪٢١,٢١	٣٥	٪١٩,٣٩	٣٢	٣٤
٪٨٣,٠٣	١٣٧	٪١٦,٩٧	٢٨	٪٢١,٢١	٣٥	٪٢٠	٣٣	٪٢٤,٨٥	٤١	٣٥

والجدول التالي يوضح النسب المئوية لمقياس الضغوط النفسية لدى أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا كما بالجدول التالي :

## جدول (١٢)

النسب المئوية لمقياس الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة

لدى أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا (ن=٣٥)

درجات الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة									أمهات المعاقين انفعاليا (ن=٣٥)	
النسبة	الدرجة الكلية	النسبة	الاكتئاب	النسبة	التهديد	النسبة	الإحباط	النسبة	القلق	
٪٦٩,٧٠	١١٥	٪١٣,٣٣	٢٢	٪١٨,١٨	٣٠	٪١٨,١٨	٣٠	٪٢٠	٣٣	١
٪٦٦,٠٦	١٠٩	٪١٢,٧٣	٢١	٪١٥,١٥	٢٥	٪٢١,٢١	٣٥	٪١٦,٩٧	٢٨	٢
٪٧٠,٩١	١١٧	٪١٥,١٥	٢٥	٪١٥,٧٦	٢٦	٪٢١,٨٢	٣٦	٪١٨,١٨	٣٠	٣
٪٧٦,٩٧	١٢٧	٪١٦,٩٧	٢٨	٪١٦,٩٧	٢٨	٪٢١,٢١	٣٥	٪٢١,٨٢	٣٦	٤
٪٨٣,٠٣	١٣٧	٪١٨,١٨	٣٠	٪٢١,٢١	٣٥	٪٢٣,٠٣	٣٨	٪٢٠,٦٠	٣٤	٥
٪٧٩,٣٩	١٣١	٪١٥,١٥	٢٥	٪٢١,٨٢	٣٦	٪٢١,٢١	٣٥	٪٢١,٢١	٣٥	٦
٪٧٨,٧٩	١٣٠	٪١٥,٧٦	٢٦	٪١٨,١٨	٣٠	٪٢٣,٠٣	٣٨	٪٢١,٨٢	٣٦	٧
٪٨١,٨٢	١٣٥	٪١٤,٥٥	٢٤	٪٢٤,٢٤	٤٠	٪٢٤,٢٤	٤٠	٪١٨,٧٩	٣١	٨
٪٧٨,٧٩	١٣٠	٪١٣,٩٤	٢٣	٪١٩,٣٩	٣٢	٪٢٤,٨٥	٤١	٪٢٠,٦٠	٣٤	٩
٪٨١,٢١	١٣٤	٪١٥,١٥	٢٥	٪٢١,٢١	٣٥	٪٢١,٨٢	٣٦	٪٢٣,٠٣	٣٨	١٠
٪٧٨,١٨	١٢٩	٪١٥,٧٦	٢٦	٪٢١,٨٢	٣٦	٪١٦,٩٧	٢٨	٪٢٣,٦٤	٣٩	١١
٪٧٥,١٥	١٢٤	٪١٨,١٨	٣٠	٪٢٠	٣٣	٪١٥,٧٦	٢٦	٪٢١,٢١	٣٥	١٢
٪٦٤,٨٥	١٠٧	٪١٠,٩١	١٨	٪١٨,١٨	٣٠	٪١٦,٣٦	٢٧	٪١٩,٣٩	٣٢	١٣
٪٧٥,١٥	١٢٤	٪١٥,١٥	٢٥	٪٢٠,٦٠	٣٤	٪٢١,٢١	٣٥	٪١٨,١٨	٣٠	١٤
٪٧٣,٣٣	١٢١	٪١٢,٧٣	٢١	٪١٦,٩٧	٢٨	٪٢١,٨٢	٣٦	٪٢١,٨٢	٣٦	١٥
٪٧٣,٣٣	١٢١	٪١١,٥٢	١٩	٪٢٠,٦٠	٣٤	٪٢٠	٣٣	٪٢١,٢١	٣٥	١٦
٪٦٩,٠٩	١١٤	٪١٢,١٢	٢٠	٪١٥,٧٦	٢٦	٪١٨,١٨	٣٠	٪٢٣,٠٣	٣٨	١٧
٪٧١,٥٢	١١٨	٪١٤,٥٥	٢٤	٪١٥,١٥	٢٥	٪١٧,٥٨	٢٩	٪٢٤,٢٤	٤٠	١٨
٪٦٢,٤٢	١٠٣	٪١٢,٧٣	٢١	٪١٤,٥٥	٢٤	٪١٥,٧٦	٢٦	٪١٩,٣٩	٣٢	١٩
٪٦٣,٠٣	١٠٤	٪١٢,٧٣	٢١	٪١٣,٩٤	٢٣	٪١٨,٧٩	٣١	٪١٧,٥٨	٢٩	٢٠
٪٧٢,١٢	١١٩	٪١٥,١٥	٢٥	٪٢١,٢١	٣٥	٪١٤,٥٥	٢٤	٪٢١,٢١	٣٥	٢١
٪٦٩,٠٩	١١٤	٪١٢,١٢	٢٠	٪١٨,١٨	٣٠	٪١٦,٩٧	٢٨	٪٢١,٨٢	٣٦	٢٢

٪٧٩,٣٩	١٣١	٪١٢,٧٣	٢١	٪١٦,٩٧	٢٨	٪٢٥,٤٥	٤٢	٪٢٤,٢٤	٤٠	٢٣
٪٧٧,٥٨	١٢٨	٪١٥,١٥	٢٥	٪١٧,٥٨	٢٩	٪٢٤,٨٥	٤١	٪٢٠	٣٣	٢٤
٪٨٦,٦٧	١٤٣	٪١٧,٥٨	٢٩	٪٢١,٢١	٣٥	٪٢٤,٢٤	٤٠	٪٢٣,٦٤	٣٩	٢٥
٪٦٩,٧٠	١١٥	٪١١,٥٢	١٩	٪١٥,٧٦	٢٦	٪٢١,٢١	٣٥	٪٢١,٢١	٣٥	٢٦
٪٧٠,٣٠	١١٦	٪١٢,١٢	٢٠	٪١٥,١٥	٢٥	٪٢١,٨٢	٣٦	٪٢١,٢١	٣٥	٢٧
٪٨٠,٦٠	١٣٣	٪١٨,٧٩	٣١	٪١٨,٧٩	٣١	٪٢١,٢١	٣٥	٪٢١,٨٢	٣٦	٢٨
٪٨١,٢١	١٣٤	٪١٢,١٢	٢٠	٪٢١,٨٢	٣٦	٪٢١,٨٢	٣٦	٪٢٥,٤٥	٤٢	٢٩
٪٧٤,٥٥	١٢٣	٪١٠,٩١	١٨	٪٢٣,٠٣	٣٨	٪٢٣,٠٣	٣٨	٪١٧,٥٨	٢٩	٣٠
٧٠,٣٠	١١٦	٪١٢,١٢	٢٠	٪٢٠,٦٠	٣٤	٪٢٠,٦٠	٣٤	٪١٦,٩٧	٢٨	٣١
٪٧٦,٩٧	١٢٧	٪١٢,٧٣	٢١	٪٢١,٢١	٣٥	٪٢١,٢١	٣٥	٪٢١,٨٢	٣٦	٣٢
٪٨٤,٨٥	١٤٠	٪١٥,٧٦	٢٦	٪٢٣,٠٣	٣٨	٪٢٣,٠٣	٣٨	٪٢٣,٠٣	٣٨	٣٣
٪٨٠	١٣٢	٪١٦,٩٧	٢٨	٪٢٠,٦٠	٣٤	٪٢٠,٦٠	٣٤	٪٢١,٨٢	٣٦	٣٤
٪٨٥,٤٥	١٤١	٪١٧,٥٨	٢٩	٪٢٣,٠٣	٣٨	٪٢٣,٠٣	٣٨	٪٢٣,٠٣	٣٨	٣٥

كما يبين الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الضغوط النفسية لدى آباء - أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا كما بالجدول التالي :

### جدول (١٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة لدى آباء — أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا (ن = ٣٥)

أمهات المعاقين انفعاليا			آباء المعاقين انفعاليا			مقياس الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة	العينة
النسبة	ع	م	النسبة	ع	م		
٪٢١,٠٧	٣,٥٨	٣٤,٧٧	٪١٩,٧٩	٤,٧٦	٣٢,٦٦	القلق	
٪٢٠,٧٦	٤,٧١	٣٤,٢٦	٪١٩,٧٦	٤,٧٠	٣٢,٦٠	الإحباط	
٪١٩,٠٨	٤,٦٩	٣١,٤٩	٪١٩,٠٧	٤,١٨	٣١,٤٦	التهديد	
٪١٤,٣٠	٣,٧٤	٢٣,٦٠	٪١٥,٤٥	٣,٢٧	٢٥,٤٩	الاكتئاب	
٪٧٥,١٩	١٠,٤٩	١٢٤,٠٦	٪٧٤,٤١	٨,٩١	١٢٢,٧٧	الدرجة الكلية للمقياس	

يتضح من جدول (١١)، و جدول (١٢)، و جدول (١٣) وجود ضغوط نفسية أكثر شيوعا عند كلا من آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا، وأمّهات التلاميذ المعاقين انفعاليا، كما تبين أن بعض أبعاد مقياس الضغوط النفسية أكثر شيوعا وانتشارا عند كلا من آباء وأمّهات التلاميذ المعاقين انفعاليا، فكان (القلق، والإحباط، والتهديد، والدرجة الكلية) لمقياس الضغوط النفسية أكثر انتشارا عند أمّهات المعاقين انفعاليا، في حين كان (الاكتئاب) أكثر انتشارا عند آباء المعاقين انفعاليا، وتتفق هذه النتيجة من أن الشعور العام بالضغط النفسي عند الإناث أكثر من الذكور وهم ما يتفق مع نتيجة هذا الفرض، وقد ظهر شيوع الضغوط النفسية عند والديّ التلاميذ المعاقين انفعاليا، وتتفق هذه النتيجة مع ما تم التوصل له من وجود الضغوط في حياة البشر بشكل عام فمكابدة المعيشة وضغوط الحياة تؤدي لمزيد من الضغوط النفسية (جميل حسن الطهراوي، ٢٠٠٨ : ٤٤٨).

ويري الباحث إذا كان هذا حال الإنسان علي وجه العموم فما بالنا بحياة والديّ التلاميذ المعاقين انفعاليا فهم علي الدوام في حالة قلق وإحباط نتيجة تصرف أبنائهم، كما أنهم يعانون من الشعور بالتهديد من جراء سلوك أبنائهم ولديهم حالة من الاكتئاب وهو ما يتماش مع ما تم التوصل له من نتيجة هذا الفرض، فقد تبين أن الأشخاص الذين يقدمون الرعاية للمعاقين هم يعانون من الضغوط نتيجة احتكاكهم بهؤلاء المعاقين، مما يؤثر علي أعراضهم الإدراكية والعاطفية والحركية . (Rickeberg ; Hartelius ; Hartelius & Laakso, 2010: 381- 393)

ويري الباحث أن الإناث أكثر حساسية للضغوط النفسية، وهو ما تبين من نتيجة الفرض من زيادة الضغوط النفسية عند أمّهات التلاميذ المعاقين انفعاليا مقارنة بأبنائهم، وان وجود أبناء معاقين انفعاليا يزيد من المهام الموكلة علي الوالدين ولذا نجد انتشار الضغوط النفسية لدي والديّ التلاميذ المعاقين انفعاليا.

**نتائج الفرض الثالث : الذي نصه :** « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطات درجات آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا علي مقياس الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة » .

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار «ت» T.test للمقارنة بين متوسطات درجات آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا علي مقياس الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

### جدول (١٤)

قيمة « ت » ودلالاتها الإحصائية بين متوسطات درجات آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا في مقياس الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة .

مستوي الدلالة	قيمة ت	أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا (ن=٣٥)		آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا (ن=٣٥)		العينة
		ع	م	ع	م	
٠,٠٥	٢,١٠	٣,٥٨	٣٤,٧٧	٤,٧٦	٣٢,٦٦	القلق
غير دال	١,٤٧	٤,٧١	٣٤,٢٦	٤,٧٠	٣٢,٦٠	الإحباط
غير دال	٠,٠٣	٤,٦٩	٣١,٤٩	٤,١٨	٣١,٤٦	التهديد
٠,٠٥	٢,٢٥	٣,٧٤	٢٣,٦٠	٣,٢٧	٢٥,٤٩	الاكتئاب
غير دال	٠,٥٥	١٠,٤٩	١٢٤,٠٦	٨,٩١	١٢٢,٧٧	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطات درجات آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا في مقياس الضغوط النفسية في بعد (القلق) ، وذلك في اتجاه أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا ، في حين كانت الفروق دالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ في بعد (الاكتئاب) في اتجاه آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ، بينما لم توجد فروق بينهما في أبعاد

( الإحباط - التهديد - الدرجة الكلية للمقياس ) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الأمهات أكثر احتكاكا بأطفالهم في مثل هذه المرحلة ، ومن ثم يشعرون بمشاكلهم ويكون أكثر قلقا عليهم ، في حين يكون الرجال الأكثر انشغالا بمصاريف المنزل وتكاليف المعيشة ويرون مشقة الحياة وضغوطها فيكونوا أكثر حزنا واكتئابا علي مستقبل أبنائهم ، وأن هذه النتيجة تتماشى مع طبيعة مجتمعاتنا العربية ، وكذلك مع ما توصل إليه كل من بيرسون، ورو، (Persons & Rao 1985) ١٩٨٥ من أن الضغوط النفسية تسببت في ظهور أعراض مرضية عند الإناث أعلي من الذكور .

كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصل إليه كلا من ( حسن عبد المعطي ، ١٩٩٢ ) ؛ جانيت ، ٢٠٠٥ (Janet,2005) ، من التأثير السلبي للضغوط النفسية علي الصحة النفسية وطبعها بطابع مرضي عند كلا الجنسين ، ولها تأثيراتها علي التكيف العام للشخصية .

ويري الباحث أن نتيجة هذا الفرض تشير إلي أن الأمهات أكثر شعورا بالقلق ، وأقل قدرة علي تحمل الضغوط النفسية ، وهو ما يتفق مع نتيجة الدراسات والأبحاث السابقة ، فالأمهات أكثر احتكاكا بالأبناء وأكثر معرفة بهم ، ولذا الشعور بالقلق يتضمن الخوف علي مستقبل حياتهم ، وعلاقاتهم ، وطبيعة تعاملاتهم مع المحيطين بهم وأكثر تأثرا من جراء سلوكهم في حين أن الآباء يكونون أكثر اكتئابا نتيجة مقارنة الآباء بين سلوك أبنائهم وسلوك الآخرين ، فالآباء أكثر احتكاكا بالعالم الخارجي ، واكتئابهم نتيجة أن أبنائهم لا يقدرسون المسؤولية وكثيري المشاكل مما يضيع جهودهم .

**نتائج الفرض الرابع : الذي نصه :** « توجد بعض استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية الأكثر شيوعا لدى آباء - وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا . »

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث النسب المئوية للتعرف علي أكثر إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية الأكثر شيوعا لدى آباء - أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

## جدول (١٥)

النسب المئوية لمقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية  
بأبعاده المختلفة لدي آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا (ن=٣٥)

درجات إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة							إستراتيجية المواجهة	إستراتيجية المواجهة (ن=٣٥)
النسبة	إستراتيجية الفكاهة والترفيه	النسبة	إستراتيجية الرجوع للدين	النسبة	الإستراتيجية المعرفية	النسبة		
٪١٣,٠٧	٢٠	٪١٤,٣٨	٢٢	٪١٦,٣٤	٢٥	٪٢٦,١٤	٤٠	١
٪١٩,٦١	٣٠	٪١٦,٣٤	٢٥	٪٢٠,٢٦	٣١	٪٢٣,٥٣	٣٦	٢
٪١٨,٣٠	٢٨	٪١١,٧٦	١٨	٪١٨,٣٠	٢٨	٪٢٤,٨٤	٣٨	٣
٪١٨,٩٥	٢٩	٪١٥,٠٣	٢٣	٪١٨,٩٥	٢٩	٪١٨,٣٠	٢٨	٤
٪١٩,٦١	٣٠	٪١٣,٠٧	٢٠	٪١٧,٦٥	٢٧	٪٢٤,١٨	٣٧	٥
٪١٨,٣٠	٢٨	٪١٥,٦٩	٢٤	٪١٨,٣٠	٢٨	٪٢٤,٨٤	٣٨	٦
٪١٦,٩٩	٢٦	٪١٨,٣٠	٢٨	٪١٥,٦٩	٢٤	٪٢٦,٨٠	٤١	٧
٪٢٠,٢٦	٣١	٪١٥,٦٩	٢٤	٪١٨,٣٠	٢٨	٪٢٧,٤٥	٤٢	٨
٪١٣,٣٣	٢٢	٪١٦,٣٤	٢٥	٪١٥,٠٣	٢٣	٪٢٦,١٤	٤٠	٩
٪١٦,٩٩	٢٦	٪١٦,٩٩	٢٦	٪١٢,٤٢	١٩	٪٢٣,٥٣	٣٦	١٠
٪١٦,٣٤	٢٥	٪١٣,٧٣	٢١	٪١٩,٦١	٣٠	٪٢٢,٨٨	٣٥	١١
٪١٧,٦٥	٢٧	٪١٣,٣٣	٢٢	٪٢٠,٩٢	٣٢	٪٢١,٥٧	٣٣	١٢
٪٢٠,٩٢	٣٢	٪١١,٧٦	١٨	٪١٨,٣٠	٢٨	٪٢٤,٨٤	٣٨	١٣
٪١٩,٦١	٣٠	٪١٢,٤٢	١٩	٪١٨,٩٥	٢٩	٪١٨,٩٥	٢٩	١٤
٪١٣,٧٣	٢١	٪١٣,٠٧	٢٠	٪١٩,٦١	٣٠	٪١٣,٠٧	٢٠	١٥
٪١٨,٣٠	٢٨	٪١١,١١	١٧	٪١٦,٣٤	٢٥	٪١٥,٦٩	٢٤	١٦
٪١٩,٦١	٣٠	٪١١,٧٦	١٨	٪١٨,٣٠	٢٨	٪٢٢,٢٢	٣٤	١٧
٪١٧,٦٥	٢٧	٪٩,٨٠	١٥	٪١٥,٠٣	٢٣	٪٢٠,٩٢	٣٢	١٨
٪٢١,٥٧	٣٣	٪١١,١١	١٧	٪١٣,٠٧	٢٠	٪١٦,٩٩	٢٦	١٩
٪١٩,٦١	٣٠	٪١٣,٠٧	٢٠	٪٢٠,٢٦	٣١	٪١٥,٦٩	٢٤	٢٠
٪١٨,٩٥	٢٩	٪١٤,٣٨	٢٢	٪١٩,٦١	٣٠	٪٢٠,٩٢	٣٢	٢١

٪١١,٧٦	١٨	٪١٥,٠٣	٢٣	٪٢١,٥٧	٣٣	٪٢٢,٨٨	٣٥	٢٢
٪١٩,٦١	٣٠	٪١٥,٦٩	٢٤	٪٢٠,٢٦	٣١	٪٢٦,١٤	٤٠	٢٣
٪١٨,٩٥	٢٩	٪١٧,٦٥	٢٧	٪١٦,٣٤	٢٥	٪١٦,٩٩	٢٦	٢٤
٪١٨,٣٠	٢٨	٪١٨,٣٠	٢٨	٪٢٠,٢٦	٣١	٪٢٠,٢٦	٣١	٢٥
٪١٦,٩٩	٢٦	٪١٦,٣٤	٢٥	٪١٩,٦١	٣٠	٪١٩,٦١	٣٠	٢٦
٪١٧,٦٥	٢٧	٪١٥,٦٩	٢٤	٪١٦,٩٩	٢٦	٪٢٢,٨٨	٣٥	٢٧
٪١٣,٣٣	٢٢	٪١٢,٤٢	١٩	٪١٥,٦٩	٢٤	٪٢٤,٨٤	٣٨	٢٨
٪١٩,٦١	٣٠	٪١٣,٠٧	٢٠	٪١٦,٣٤	٢٥	٪١٩,٦١	٣٠	٢٩
٪١٨,٣٠	٢٨	٪١١,٧٦	١٨	٪١٥,٠٣	٢٣	٪١٦,٣٤	٢٥	٣٠
٪١٦,٩٩	٢٦	٪١١,١١	١٧	٪١١,٧٦	١٨	٪١٨,٣٠	٢٨	٣١
٪١٩,٦١	٣٠	٪١٣,٠٧	٢٠	٪١٣,٠٧	٢٠	٪١٥,٠٣	٢٣	٣٢
٪١٧,٦٥	٢٧	٪١٤,٣٨	٢٢	٪١٥,٠٣	٢٣	٪١٩,٦١	٣٠	٣٣
٪١٦,٩٩	٢٦	٪١١,١١	١٧	٪١٧,٦٥	٢٧	٪٢٧,٤٥	٤٢	٣٤
٪١٢,٤٢	١٩	٪١٤,٣٨	٢٢	٪١٤,٣٨	٢٢	٪٢٦,٨٠	٤١	٣٥

والجدول التالي يوضح النسب المئوية لمقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة لدي أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا كما بالجدول التالي :

### جدول (١٦)

النسب المئوية لمقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة لدي أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا (ن=٣٥)

درجات إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة							أمهات المعاقين انفعاليا (ن=٣٥)	
النسبة	إستراتيجية الفكاهة والترفيه	النسبة	إستراتيجية الرجوع للدين	النسبة	الإستراتيجية المعرفية	النسبة		
٪١٩,٦١	٣٠	٪١٣,٧٣	٢١	٪١٥,٠٣	٢٣	٪٢٢,٨٨	٣٥	١
٪٢١,٥٧	٣٣	٪١٥,٠٣	٢٣	٪١٩,٦١	٣٠	٪١٩,٦١	٣٠	٢
٪١٨,٩٥	٢٩	٪١١,٧٦	١٨	٪١٦,٣٤	٢٥	٪٢١,٥٧	٣٣	٣
٪٢٢,٢٢	٣٤	٪١٥,٠٣	٢٣	٪١٨,٣٠	٢٨	٪١٦,٣٤	٢٥	٤
٪١٨,٣٠	٢٨	٪١٢,٤٢	١٩	٪١٧,٦٥	٢٧	٪٢٠,٢٦	٣١	٥

%١٨,٩٥	٢٩	%١٥,٦٩	٢٤	%١٩,٦١	٣٠	%٢٦,٨٠	٤١	٦
%١٦,٩٩	٢٦	%١٨,٣٠	٢٨	%١٥,٦٩	٢٤	%٢٦,١٤	٤٠	٧
%٢٢,٢٢	٣٤	%١٥,٦٩	٢٤	%١٨,٣٠	٢٨	%٢٤,٨٤	٣٨	٨
%١٩,٦١	٣٠	%١٦,٣٤	٢٥	%١٤,٣٨	٢٢	%١٨,٩٥	٢٩	٩
%٢٢,٢٢	٣٤	%١٥,٦٩	٢٤	%١٢,٤٢	١٩	%٢٠,٢٦	٣١	١٠
%١٦,٣٤	٢٥	%١٣,٧٣	٢١	%١٩,٦١	٣٠	%١٧,٦٥	٢٧	١١
%١٦,٩٩	٢٦	%١٤,٣٨	٢٢	%٢٠,٢٦	٣١	%٢٠,٩٢	٣٢	١٢
%٢٠,٢٦	٣١	%١٢,٤٢	١٩	%١٨,٣٠	٢٨	%١٩,٦١	٣٠	١٣
%١٨,٩٥	٢٩	%١٤,٣٨	٢٢	%١٨,٩٥	٢٩	%٢٠,٢٦	٣١	١٤
%١٥,٦٩	٢٤	%١٣,٠٧	٢٠	%١٩,٦١	٣٠	%١٦,٣٤	٢٥	١٥
%١٩,٦١	٣٠	%١١,٧٦	١٨	%١٩,٦١	٣٠	%١٨,٩٥	٢٩	١٦
%١٨,٣٠	٢٨	%١٣,٠٧	٢٠	%١٨,٣٠	٢٨	%٢٠,٩٢	٣٢	١٧
%١٨,٩٥	٢٩	%١١,٧٦	١٨	%١٥,٠٣	٢٣	%٢٠,٩٢	٣٢	١٨
%١٩,٦١	٣٠	%١١,١١	١٧	%١٣,٠٧	٢٠	%١٦,٩٩	٢٦	١٩
%١٨,٩٥	٢٩	%١٣,٠٧	٢٠	%٢٠,٢٦	٣١	%١٥,٦٩	٢٤	٢٠
%٢٠,٩٢	٣٢	%١٤,٣٧	٢٢	%١٩,٦١	٣٠	%٢٠,٩٢	٣٢	٢١
%١٩,٦١	٣٠	%١٣,٠٧	٢٠	%٢١,٥٧	٣٣	%١٥,٦٩	٢٤	٢٢
%١٨,٣٠	٢٨	%١٥,٦٩	٢٤	%٢٠,٢٦	٣١	%٢٦,١٤	٤٠	٢٣
%٢٠,٢٦	٣١	%١٣,٠٧	٢٠	%١٦,٣٤	٢٥	%١٦,٩٩	٢٦	٢٤
%١٦,٣٤	٢٥	%١٣,٧٣	٢١	%٢٠,٢٦	٣١	%١٩,٦١	٣٠	٢٥
%١٩,٦١	٣٠	%١٦,٣٤	٢٥	%١٩,٦١	٣٠	%١٩,٦١	٣٠	٢٦
%١٨,٩٥	٢٩	%١٥,٦٩	٢٤	%١٦,٩٩	٢٦	%٢٢,٨٨	٣٥	٢٧
%٢٠,٢٦	٣١	%١١,٧٦	١٨	%١٥,٦٩	٢٤	%٢٤,٨٤	٣٨	٢٨
%٢٠,٩٢	٣٢	%١٣,٠٧	٢٠	%١٦,٣٤	٢٥	%١٩,٦١	٣٠	٢٩
%١٦,٣٤	٢٥	%١١,٧٦	١٨	%١٩,٦١	٣٠	%٢٠,٢٦	٣١	٣٠
%٢١,٥٧	٣٣	%١١,١١	١٧	%١١,٧٦	١٨	%١٨,٣٠	٢٨	٣١
%١٦,٣٤	٢٥	%١٣,٠٧	٢٠	%١٣,٠٧	٢٠	%١٦,٣٤	٢٥	٣٢
%١٩,٦١	٣٠	%١٦,٣٤	٢٥	%١٥,٠٣	٢٣	%١٨,٩٥	٢٩	٣٣
%١٨,٣٠	٢٨	%١١,١١	١٧	%١٨,٣٠	٢٨	%٢٢,٢٢	٣٤	٣٤
%١٨,٩٥	٢٩	%١٤,٣٧	٢٢	%١٤,٣٧	٢٢	%٢٦,١٤	٤٠	٣٥

كما يبين الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدي آباء- أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا كما بالجدول التالي :

### جدول (١٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة لدي آباء - أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا (ن = ٣٥)

أمهات المعاقين انفعاليا		آباء المعاقين انفعاليا			العينة	درجات إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة
النسبة المئوية	ع	م	النسبة المئوية	ع		
٪٢٠,٤٣	٤,٨١	٣١,٢٦	٪٢١,٦١	٦,١٣	٣٣,٠٦	إستراتيجية المواجهة
٪١٧,٢٧	٤,٠٢	٢٦,٤٣	٪١٧,٢٩	٣,٩٥	٢٦,٤٦	الإستراتيجية المعرفية
٪١٣,٨٠	٢,٧٧	٢١,١١	٪١٤,٠١	٣,٤٢	٢١,٤٣	إستراتيجية الرجوع للدين
٪١٩,١٦	٢,٧٢	٢٩,٣١	٪١٧,٧١	٣,٦٦	٢٧,٠٩	إستراتيجية الفكاهة والترفيه

يتضح من الجداول (١٥)، (١٦)، (١٧) وجود إستراتيجيات للتعامل مع الضغوط النفسية أكثر شيوعا عند كلا من آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ، وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا ، كما تبين أن بعض أبعاد مقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية أكثر شيوعا وانتشارا عند كلا من آباء وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة كريم منصور محمد عسران (٢٠١٢: ٤) من اختلاف إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية باختلاف إستراتيجية الوالدين فمنهم من يتخذ إستراتيجية المناقشة والحوار أو إستراتيجية تجاهل المشكلة ومنها من يلجأ إلي الإستراتيجية الدينية أو إستراتيجية طلب المساندة الاجتماعية ، ومنهم من يلجأ إلي إستراتيجية تحويل النظر لمشاكل أخرى ، فالفرد عندما يواجه حدث مؤلم يسبب له الشعور بالقلق والتوتر ويسلك سلوكا ما للتخفيف من حدة الضغوط ، وبالطبع تزداد الآثار السلبية للضغوط عندما يواجهها الفرد بإستراتيجيات إحصامية ، والعكس فمع إستراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية بطريقة إقداميه تقلل الآثار السلبية لها .

ففي دراسة استهدفت وضع إستراتيجيات للحد من الضغوط النفسية لدي الوالدين المهتمين برعاية الأطفال الرضع وتلبية احتياجاتهم ، وذلك بوضع إستراتيجيات للترويج والترفيه للتقليل من الضغوط الواقعة عليهم ، وتدعيم العلاقات الأسرية ، مما يجعل الوالدين يتكيفون مع هذه الضغوط الواقعة عليهم . ( Margetts , 2005 : 77-84 )

ويري الباحث أن تبني الآباء أو الأمهات لإحدى إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية تتوقف علي عوامل كثيرة منها شخصية الآباء أو الأمهات وإدراكهم لمدي فاعلية هذه الإستراتيجية والأسلوب الذي يتبناه أحد أو كلا الوالدين ، كما يتوقف علي شخصية كلا من الآباء أو الأمهات ، ومدي نجاح الأسلوب المستخدم من قبل أحد أو كلا الوالدين ، وهذا ما اتضح من أن الآباء كانوا الأكثر في استخدام إستراتيجية المواجهة إذ أن الآباء بطبيعتهم الخشنة يكونوا أميل لاستخدام المواجهة لتعديل سلوك أبنائهم في حين أن الأمهات كانوا أميل لاستخدام إستراتيجية الفكاهة والترفيه لتحقيق هدفهم في تعديل سلوك أبنائهم وهذا ما تؤكد نتيجة هذا الفرض .

**نتائج الفرض الخامس : الذي نصه :** « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطات درجات آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا علي مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة » .

للتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار «ت» T.test للمقارنة بين متوسطات درجات آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا في إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

## جدول (١٨)

قيمة « ت » ودلالاتها الإحصائية بين متوسطات درجات آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا في مقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة .

مستوي الدلالة	قيمة ت	أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا (ن=٣٥)		آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا (ن=٣٥)		العينة	أبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة
		ع	م	ع	م		
غير دال	١,٣٧	٤,٨١	٣١,٢٦	٦,١٣	٣٣,٠٦	إستراتيجية المواجهة	
غير دال	٠,٠٣	٤,٠٢	٢٦,٤٣	٣,٩٥	٢٦,٤٦	الإستراتيجية المعرفية	
غير دال	٠,٤٢	٢,٧٧	٢١,١١	٣,٤٢	٢١,٤٣	إستراتيجية الرجوع للدين	
٠,٠١	٢,٨٩	٢,٧٢	٢٩,٣١	٣,٦٦	٢٧,٠٩	إستراتيجية الفكاهة والترفيه	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا في مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية في بعد ( إستراتيجية الفكاهة والترفيه ) لصالح أمهات المعاقين انفعاليا ، بينما لم توجد أي فروق بينهما في بقية أبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية ( إستراتيجية المواجهة - الإستراتيجية المعرفية - إستراتيجية الرجوع للدين ) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أوضحته نتيجة دراسة ( نادر فهمي الزيود ، ٢٠٠٥ ) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعامل مع الضغوط تعزى إلى متغير الجنس وهذا ما أوضحته نتيجة الدراسة من استخدام الأمهات لإستراتيجية الفكاهة والترفيه ، كما اتضح من دراسة كابتين ؛ وينمان ، ٢٠٠٤ (Kaptin & Weinman, 2004) :120. أنه يمكن التمييز بين أكثر من نوع من إستراتيجية المواجهة وهما أن إستراتيجية المواجهة تركز على الجوانب الوجدانية والانفعالية ، ومنها من تركز على المشكلة ذاتها ، وقد أوضحت النتائج أن إستراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية المرتكزة على الجوانب الوجدانية تميزت به أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا عن الآباء .

ويري الباحث أن كلا الوالدين يحاول اتخاذ كافة الاستراتيجيات للتعامل مع ضغوطهم النفسية إلا أن الأمهات يركزن علي الجوانب الوجدانية حيث طبيعة العلاقة الوثيقة والخاصة بين الأمهات وأبنائهن ، مما يجعل الأمهات الأكثر تأثيرا علي الجوانب الوجدانية عند أبنائهم ، في حين أن الآباء يتعاملن بطريق أكثر خشونة مع أبنائهم إذا ما قورنوا بأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا ، فالأمهات تتخذ طرقا تقربها من أبنائها عن طريق أشياء محببة لهم وهي هنا ( إستراتيجية الفكاهة والترفيه ) لتحقيق الهدف وتعديل السلوك وهو ما أكدته نتيجة هذا الفرض من استخدام الأمهات لإستراتيجية الفكاهة والترفيه بشكل دال إحصائيا عن آباء المعاقين انفعاليا .

**نتائج الفرض السادس : الذي نصه : « توجد بعض الحاجات الإرشادية الأكثر شيوعا لدي آباء - أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا » .**

للتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث النسب المئوية للتعرف علي أكثر الحاجات الإرشادية شيوعا لدي آباء - أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

### جدول (١٩)

النسب المئوية لقائمة الحاجات الإرشادية بأبعاده المختلفة  
لدي آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا (ن = ٣٥)

درجات قائمة الحاجات الإرشادية بأبعاده المختلفة						آباء المعاقين انفعاليا (ن = ٣٥)
النسبة	المناقشة والحوار	النسبة	الإرشاد والتوجيه للأبناء	النسبة	المساندة الاجتماعية	
٪٢٠,٤٣	١٩	٪٢٦,٨٨	٢٥	٪١٦,١٣	١٥	١
٪١٩,٣٥	١٨	٪٣٠,١١	٢٨	٪١٥,٠٥	١٤	٢
٪١٢,٩٠	١٢	٪٢٥,٨١	٢٤	٪٢١,٥١	٢٠	٣
٪١٦,١٣	١٥	٪٢٧,٩٦	٢٦	٪١٥,٠٥	١٤	٤
٪٢٢,٥٨	٢١	٪٢١,٥١	٢٠	٪١٨,٢٨	١٧	٥
٪٣٢,٦٦	٢٢	٪٢٠,٤٣	١٩	٪٢٢,٥٨	٢١	٦

%١٩,٣٥	١٨	%١٩,٣٥	١٨	%١٩,٣٥	١٨	٧
%١٨,٢٨	١٧	%٢٤,٧٣	٢٣	%٢٠,٤٣	١٩	٨
%١٥,٠٥	١٤	%٢٦,٨٨	٢٥	%٢٢,٥٨	٢١	٩
%١٧,٢٠	١٦	%٢٦,٨٨	٢٥	%٢٢,٦٦	٢٢	١٠
%١٦,١٣	١٥	%٣٠,١١	٢٨	%٢٥,٨١	٢٤	١١
%٢٠,٤٣	١٩	%٣٢,٢٦	٣٠	%١٨,٢٨	١٧	١٢
%١٥,٠٥	١٤	%٢٦,٨٨	٢٥	%١٩,٣٥	١٨	١٣
%١٨,٢٨	١٧	%٢٤,٧٣	٢٣	%٢٠,٤٣	١٩	١٤
%١٣,٩٨	١٣	%٢٦,٨٨	٢٥	%٢١,٥١	٢٠	١٥
%٢١,٥١	٢٠	%٢٧,٩٦	٢٦	%٢٢,٥٨	٢١	١٦
%٢٥,٨١	٢٤	%٣٠,١١	٢٨	%٢٢,٦٦	٢٢	١٧
%١٩,٣٥	١٨	%٢٧,٩٦	٢٦	%٢٦,٨٨	٢٥	١٨
%٢٠,٤٣	١٩	%٢٤,٧٣	٢٣	%١٩,٣٥	١٨	١٩
%٢١,٥١	٢٠	%٢٦,٨٨	٢٥	%٢١,٥١	٢٠	٢٠
%٢٢,٥٨	٢١	%٢٧,٩٦	٢٦	%٢٢,٥٨	٢١	٢١
%١٩,٣٥	١٨	%٢٠,٤٣	١٩	%٢٦,٨٨	٢٥	٢٢
%١٧,٢٠	١٦	%١٩,٣٥	١٨	%٢١,٥١	٢٠	٢٣
%١٥,٠٥	١٤	%٢١,٥١	٢٠	%٢٢,٥٨	٢١	٢٤
%١٦,١٣	١٥	%٢٥,٨١	٢٤	%٢٥,٨١	٢٤	٢٥
%٢٠,٤٣	١٩	%٣٢,٢٦	٣٠	%١٦,١٣	١٥	٢٦
%٢٢,٦٦	٢٢	%٣٣,٣٣	٣١	%١٩,٣٥	١٨	٢٧
%٢٢,٥٨	٢١	%٣٤,٤١	٣٢	%١٧,٢٠	١٦	٢٨
%٢٤,٧٣	٢٣	%٢٦,٨٨	٢٥	%١٨,٢٨	١٧	٢٩
%٢٦,٨٨	٢٥	%٢٧,٩٦	٢٦	%٢١,٥١	٢٠	٣٠
%٢٠,٤٣	١٩	%٣٠,١١	٢٨	%٢٥,٨١	٢٤	٣١
%١٩,٣٥	١٨	%٢١,٥١	٢٠	%٢٢,٥٨	٢١	٣٢
%٢٢,٥٨	٢١	%٢٥,٨١	٢٤	%٢٢,٦٦	٢٢	٣٣
%٢١,٥١	٢٠	%٢٦,٨٨	٢٥	%٢٢,٥٨	٢١	٣٤
%٢٥,٨١	٢٤	%٢٤,٧٣	٢٣	%٢٦,٨٨	٢٥	٣٥

والجدول التالي يوضح النسب المئوية لقائمة الحاجات الإرشادية بأبعاده المختلفة لدي أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا كما بالجدول التالي :

## جدول (٢٠)

النسب المئوية لقائمة الحاجات الإرشادية بأبعاده المختلفة

لدى أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا (ن=٣٥)

درجات قائمة الحاجات الإرشادية بأبعاده المختلفة						أمهات المعاقين انفعاليا (ن=٣٥)
النسبة	المناقشة والحوار	النسبة	الإرشاد والتوجيه للأبناء	النسبة	المساندة الاجتماعية	
%٣٢,٦٦	٢٢	%٢٦,٨٨	٢٥	%٣٢,٦٦	٢٢	١
%٢٤,٧٣	٢٣	%٢٩,٠٣	٢٧	%٢٥,٨١	٢٤	٢
%٢٥,٨١	٢٤	%٣٥,٤٨	٣٣	%٢٦,٨٨	٢٥	٣
%٢٦,٩٦	٢٦	%٢٩,٠٣	٢٧	%٢٢,٥٨	٢١	٤
%٢١,٥١	٢٠	%٢٢,٥٨	٢١	%٢٠,٤٣	١٩	٥
%١٩,٣٥	١٨	%١٩,٣٥	١٨	%٢١,٥١	٢٠	٦
%٢٠,٤٣	١٩	%٢١,٥١	٢٠	%٢٥,٨١	٢٤	٧
%٢٥,٨١	٢٤	%٣٢,٦٦	٢٢	%٢٦,٨٨	٢٥	٨
%٣٢,٦٦	٢٣	%٢٩,٠٣	٢٧	%٢٥,٨١	٢٤	٩
%٢٦,٨٨	٢٥	%٢٩,٠٣	٢٧	%٢٥,٨١	٢٤	١٠
%٢٦,٩٦	٢٦	%٢٦,٨٨	٢٥	%٢٠,٤٣	١٩	١١
%٢١,٥١	٢٠	%٢٥,٨١	٢٤	%١٩,٣٥	١٨	١٢
%٢٥,٨١	٢٤	%٢٥,٨١	٢٤	%٢٤,٧٣	٢٣	١٣
%١٩,٣٥	١٨	%١٩,٣٥	١٨	%٢٦,٨٨	٢٥	١٤
%٢٠,٤٣	١٩	%٢٦,٨٨	٢٥	%٢٦,٩٦	٢٦	١٥
%٢١,٥١	٢٠	%٢٦,٩٦	٢٦	%٢٥,٨١	٢٤	١٦
%٢٥,٨١	٢٤	%٣٢,٦٦	٣٠	%٢١,٥١	٢٠	١٧
%٢٤,٧٣	٢٣	%٢٦,٩٦	٢٦	%١٦,١٣	١٥	١٨
%٢٦,٨٨	٢٥	%٢٤,٧٣	٢٣	%١٩,٣٥	١٨	١٩
%٢٦,٩٦	٢٦	%٢٦,٨٨	٢٥	%٢٢,٥٨	٢١	٢٠
%٢٦,٨٨	٢٥	%٢٩,٠٣	٢٧	%٢٥,٨١	٢٤	٢١
%٢٥,٨١	٢٤	%١٧,٢٠	١٦	%٢٦,٨٨	٢٥	٢٢
%٣٢,٦٦	٢٢	%١٩,٣٥	١٨	%٢٤,٧٣	٢٣	٢٣
%٢٥,٨١	٢٤	%١٨,٢٨	١٧	%٢٥,٨١	٢٤	٢٤
%٢٦,٨٨	٢٥	%٢٥,٨١	٢٤	%٢٦,٨٨	٢٥	٢٥
%٢٤,٧٣	٢٣	%٣٢,٦٦	٣٠	%٢٤,٧٣	٢٣	٢٦
%٢١,٥١	٢٠	%٣١,١٨	٢٩	%٢٦,٨٨	٢٥	٢٧

٪١٩,٣٥	١٨	٪٣٢,٢٦	٣٠	٪٢٦,٩٦	٢٦	٢٨
٪١٦,١٣	١٥	٪٢٦,٨٨	٢٥	٪٢٩,٠٣	٢٧	٢٩
٪٢١,٥١	٢٠	٪٢٦,٩٦	٢٦	٪٢٦,٨٨	٢٥	٣٠
٪٣٢,٦٦	٢٢	٪٢٩,٠٣	٢٧	٪٣٢,٦٦	٢٢	٣١
٪٢٦,٨٨	٢٥	٪٢١,٥١	٢٠	٪٢٠,٤٣	١٩	٣٢
٪٢٥,٨١	٢٤	٪٢٥,٨١	٢٤	٪١٩,٣٥	١٨	٣٣
٪٢٤,٧٣	٢٣	٪٣٢,٦٦	٢٢	٪٢٤,٧٣	٢٣	٣٤
٪٢٠,٤٣	١٩	٪٣٠,١١	٢٨	٪٢٦,٨٨	٢٥	٣٥

كما يبين الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لقائمة الحاجات الإرشادية بأبعاده المختلفة لدي آباء- أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا كما بالجدول التالي :

### جدول (٢١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لقائمة الحاجات الإرشادية بأبعاده المختلفة لدي آباء- أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا (ن=٣٥)

أمهات المعاقين انفعاليا			آباء المعاقين انفعاليا			درجات قائمة الحاجات الإرشادية بأبعاده المختلفة
النسبة المئوية	ع	م	النسبة المئوية	ع	م	
٪٢٢,٩٦	٢,٨٨	٢٢,٦٠	٪٢١,٣٥	٣,٠٩	١٩,٨٦	المساندة الاجتماعية
٪٢٧,٦٨	٩,٠١	٢٥,٧٤	٪٢٦,٥٢	٣,٥٨	٢٤,٦٦	الإرشاد والتوجيه للأبناء
٪٢٣,٩٠	٢,٨١	٢٢,٢٣	٪١٩,٨٨	٣,٢٩	١٨,٤٩	المناقشة والحوار

يتضح من الجداول (١٩)، (٢٠)، (٢١) وجود بعض الحاجات الإرشادية أكثر شيوعا عند كلا من آباء وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة بيتر، جورج، كريستوفر، (٢٠٠٥ Peter, George & Christopher, 2005: 111-123) من أهمية تحسين نوعية الحياة ومساندة المعاقين انفعاليا وإجراء حوار معهم، مما يكون له تأثيره علي تقليل إعاقتهم ومن ثم يكون له أثر في تقبل الوالدين لأبنائهم ومن ثم خفض الضغوط النفسية لآباء— وأمهات المعاقين انفعاليا، وهو ما أكدته نتيجة الفرض .

ويرى الباحث أن تحقيق هذه الحاجات الإرشادية سيكون له تأثير فعال في تخفيف الإعاقة الانفعالية للأبناء ومن ثم تقليل الضغوط النفسية للوالدين ، فالأمهات بحكم التواجد مع الأبناء في معظم الأحيان فهن أكثر مساندة اجتماعية للأبناء وأكثر في تقديم النصيحة والإرشاد ، وبحكم أنهن يقضينا وقت أكثر مع أبنائهن فهن أكثر مناقشة وحوارا ، وهذا ما أثبتته نتيجة هذا الفرض من شيوع بعض الحاجات الإرشادية مثل المساندة الاجتماعية ، والإرشاد والتوجيه ، والمناقشة والحوار عند أمهات المعاقين انفعاليا عن آبائهم .

**نتائج الفرض السابع : الذي نصه :** « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطات درجات آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا علي قائمة الحاجات الإرشادية لخفض الضغوط النفسية بأبعاده المختلفة . »

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار «ت» T.test للمقارنة بين متوسطات درجات آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا علي قائمة الحاجات الإرشادية بأبعاده المختلفة ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

### جدول (٢٢)

قيمة « ت » ودلالاتها الإحصائية بين متوسطات درجات آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا علي قائمة الحاجات الإرشادية بأبعاده المختلفة .

مستوي الدلالة	قيمة ت	أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا (ن=٣٥)		آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا (ن=٣٥)		العينة قائمة الحاجات الإرشادية بأبعاده المختلفة
		ع	م	ع	م	
٠,٠١	٣,٨٤	٢,٨٨	٢٢,٦٠	٣,٠٩	١٩,٨٦	المساندة الاجتماعية
غير دال	٠,٦٦	٩,٠١	٢٥,٧٤	٣,٥٨	٢٤,٦٦	الإرشاد والتوجيه للأبناء
٠,٠١	٥,١٢	٢,٨١	٢٢,٢٣	٣,٢٩	١٨,٤٩	المناقشة والحوار

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي ٠,٠١ بين متوسطات درجات آباء التلاميذ المعاقين انفعاليا ومتوسطات درجات أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا في قائمة الحاجات الإرشادية أبعاد ( المساندة الاجتماعية - المناقشة والحوار ) ، وذلك لصالح أمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا ، بينما لم توجد فروق بينهما في بعد ( الإرشاد والتوجيه للأبناء ) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الأمهات أكثر احتكاكا بالأبناء ، ومتابعة لسلوكهم ، ومن ثم فإن الأمهات يقضون وقتا أطول مع أبنائهم مقارنة بالآباء ، ولذا فهم أكثر مساندة اجتماعية لأبنائهم وأكثر حوارا معهم وأن الأبناء ينفسون عن انفعالاتهم مع أمهاتهم أكثر من آباءهم ، كما تبين من خلال نتيجة الفرض السابق أن كلا من الآباء والأمهات في ضوء سلوكيات أبنائهم المعاقون انفعاليا في حاجة إلي من يقدم الإرشاد والتوجيه للأبناء .

فالآباء والأمهات يتبعون طرقا لتقليل الضغوط النفسية من خلال تحسين حالة المعاقين أنفسهم وذلك بزيادة المشاركة في الحياة الاجتماعية مما سيكون له تأثيره في تقليل الضغوط النفسية للآباء - والأمهات ، وتحسين عملية التواصل مع الآخرين . ( Rickeberg & Hartelius ; Hartelius ) (Laakso, 2010- 393)

ويري الباحث أن التواصل الوجداني مع الأبناء يوجد حالة من التفاهم والود ومن ثم يكون له تأثيره في تحسين الحالة النفسية للوالدين ، ومن ثم يقلل من ضغوطهم النفسية ، ويحسن تعاملهم مع أبنائهم .

### توصيات وبحوث مقترحة :

وفي ضوء النتائج السابقة يقدم الباحث التوصيات التالية لآباء - وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا ،

ومن يتعامل مع المعاقين انفعاليا مع مراعاة النقاط التالية في التعامل مع تلك الفئة :

- لجوء والديّ المعاقين انفعاليا للتنفيس الانفعالي لتقليل ضغوطهم النفسية .
- التوسع في الحوار والمناقشة بين الوالدين وأبنائهم المعاقين انفعاليا .
- لجوء الوالدين للمتخصصين من ذوي الخبرة لمساعدتهم علي تجاوز ضغوطهم النفسية .
- الاهتمام بالتواصل الوجداني بين الوالدين وأبنائهم المعاقين انفعاليا .
- التشخيص المبكر لأعراض الضغوط النفسية لوالديّ المعاقين انفعاليا .
- وضع برامج إرشادية لخفض الضغوط النفسية لوالدي المعاقين انفعاليا .
- العمل علي تحسين البيئة المحيطة بالمعاقين انفعاليا وأسرههم .
- عقد ندوات توعية مشتركة لكلا من التلاميذ المعاقين انفعاليا ووالديهم لتحسين التواصل بينهما .

### كما يقدم الباحث بعض البحوث المقترحة في هذا المجال :

- مدي فعالية برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية لأسر المعاقين انفعاليا .
- جودة الحياة عند أسر المعاقين انفعاليا مقارنة بأسر العاديين .
- الضغوط النفسية عند أخوة المعاقين انفعاليا واستراتيجيات التعامل معهم .
- تأثير الضغوط النفسية لأسر المعاقين انفعاليا علي التواصل الفعال مع أبنائهم .
- دراسة إكلينيكية لسمات شخصية الوالدين المضغوطين نفسيا مقارنة بوالديّ العاديين .

## المراجع

- ١- آمال صادق، فؤاد أبو حطب ( ١٩٩٥ ) : نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين ، ط (٣) . القاهرة : الأنجلو المصرية ، ط (٣) .
- ٢- أحمد عبد الكريم حمزة (٢٠١٠) : مقدمة في التربية الخاصة . الرياض ، مكتبة الرشد .
- ٣- أحمد عواد ؛ عاكف عبد الله الخطيب (٢٠١٠) : الاضطرابات السلوكية والانفعالية : النظرية والتشخيص والعلاج . الاردن ، المجلس الأعلى لشئون الأشخاص المعاقين .
- ٤- أسامة حمدان الرقب (٢٠١٠) : الاضطرابات الانفعالية وخصائص الأطفال المضطربين انفعالياً وكيفية التعامل مع أسرهم والأساليب الحديثة المستخدمة معهم ، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والدراسات الإنسانية ، جامعة العلوم الإسلامية العالمية . الأردن .
- ٥- انتصار يونس (١٩٧٨) : السلوك الإنساني . القاهرة ، دار المعارف .
- ٦- جمعة يوسف (٢٠٠١) : النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية . القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر .
- ٧- جميل حسن الطهراوي (٢٠٠٨) : الضغوط النفسية وطرق التعامل معها في القرآن الكريم . فلسطين ، غزة ، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي الأول عن القرآن الكريم ودوره في معالجة قضايا الأمة الذي ينظمه مركز القرآن الكريم والدعوة الإسلامية ، كلية أصول الدين ، الجامعة الإسلامية .
- ٨- حامد زهران ( ١٩٩٥ ) : علم نفس النمو ( الطفولة والمراهقة ) ، ط (٥) . القاهرة ، عالم الكتب .
- ٩- حسن عبد المعطي (١٩٩٢) : ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية وبعض متغيرات الشخصية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (١٩) .
- ١٠- حسن عبد المعطي (٢٠٠٦) : ضغوط الحياة ؛ وأساليب مواجهتها والصحة النفسية ، ط (١٦) . القاهرة ، مكتبة زهران الشرق .
- ١١- خولة أحمد يحيى (٢٠٠٠) : الاضطرابات السلوكية والانفعالية . الأردن ، عمان ، دار الفكر .

- ١٢— دلال العلمي (٢٠٠٣) : دراسة مقارنة في متغيرات التوتر والضغط النفسية والاككتاب ومهارات التعامل مع الضغوط بين طلبة الجامعات الفلسطينية والأردنية، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان .
- ١٣— ذكري يوسف جميل الطائي (٢٠٠٠) : الضغوط النفسية التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة نينوى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الموصل .
- ١٤— رسمية حنون (٢٠٠١) : إستراتيجيات التكيف للضغوط النفسية لدى أمهات الشهداء والسجناء الفلسطينيين في السجون الإسرائيلية، رسالة ماجستير، جامعة النجاح .
- ١٥— رونالد كولاروسو؛ كولين أورورك (٢٠٠٣) : تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ( كتاب لكل المعلمين ) . ترجمة : أحمد الشامي ؛ أيمن كامل ؛ عادل الدمرداش ؛ علي عبد العزيز . القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ج (١) .
- ١٦— سليمان بن صالح الجمعة ؛ بنيان الرشيد (٢٠٠٦) : الضغوط النفسية التي يواجهها طلاب كليات المعلمين وعلاقتها بكل من المستوى الدراسي وتخصص الطالب، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (١٦)، العدد (٦٥)، ١٩٧-٢٢٢ .
- ١٧— صالح الداھري (٢٠٠٨) : أساسيات التوافق والاضطرابات الانفعالية والسلوكية . الأردن، دار صفاء .
- ١٨— طه عبد العظيم حسين ؛ سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٦) : استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية . عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع .
- ١٩— عبد الرحمن سليمان ؛ أشرف عبد الحميد ؛ إيهاب الببلاوي (٢٠٠٩) : التقييم والتشخيص في التربية الخاصة . ط (٢) الرياض، دار الزهراء .
- ٢٠— عبد العزيز الشخص ؛ زيدان السرطاوي (١٩٩٨) : بطارية قياس الضغوط النفسية، وأساليب المواجهة والاحتياجات لأولياء أمور المعوقين . الإمارات، دار الكتاب الجامعي .
- ٢١— عبد الناصر إسماعيل القرالة (١٩٩٨) : التوافق للحياة الجامعية لدى الطلبة الأردنيين الدارسين في الجامعات العراقية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة البصرة .

د . محمود مندوه محمد سالم ————— الضغوط النفسية لدي آباء وأمهات التلاميذ المعاقين انفعاليا

٢٢— علي عسكر (٢٠٠٣) : ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها (الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق) . الكويت ، ط (٣) دار الكتاب الحديث .

٢٣— فرج عبد القادر طه (١٩٩٣) : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي . القاهرة ، دار سعاد الصباح .

٢٤— كريم منصور محمد عسران (٢٠١٢) : الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى المراهقين مكفوفي

البصر والحاجات الإرشادية لرعايتهم ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٢٥— لويس مليكة (١٩٩٠) : اختبار الشخصية المتعدد الأوجه : دليل الاختبار . القاهرة ، النهضة المصرية .

٢٦— مایسة النیال ؛ هشام عبد الله (١٩٩٧) : أساليب مواجهة ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها ببعض الاضطرابات الانفعالية لدى عينة من طلاب جامعة قطر، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس .

٢٧— محسن محمود أحمد الكيكي (٢٠٠٧) : الضغوط النفسية التي تواجه طلبة ثانويي المتميزين والتميزات في مركز محافظة نينوى . العراق ، مجلة التربية والعلم ، معهد إعداد المعلمين ، نينوي ، المجلد (١٤) ، العدد (٤) .

٢٨— محمد أحمد عبد اللطيف (٢٠١٠) : مقدمة في التربية الخاصة . الرياض ، مكتبة الرشد .

٢٩— محمد مقداد ؛ فاضل عباس خليفة (٢٠١٢) : الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدي معلمي نظام الفصل بمملكة البحرين ، دراسات نفسية وتربوية ، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية ، العدد (٩) .

٣٠— محمود حسين (٢٠٠٠) : الضغوط النفسية وآثارها الفسيولوجية والنفسية والعقلية والسلوكية . ورقة عمل . عمان ، جامعة البترا .

٣١— محمود حسين؛ نادر الزيود (١٩٩٩) : مشكلات طلبة الجامعة ومستوى الاكتئاب لديهم في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة البصائر . عمان ، جامعة البترا ، مجلد (٣) ، عدد (٢) . ٣٢— محمود مندوه محمد سالم (٢٠١٢) : النمو الإنساني من بداية التكوين إلى مرحلة المسنين . الرياض ، مكتبة الرشد .

- ٣٣— محمود مندوه محمد سالم (٢٠١٣) : خصائص شخصية المعاقين انفعاليا من طلاب المرحلة الثانوية (دراسة سيكومترية — إكلينيكية ) ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد (٨٣) ، المجلد (١) ، ٢ - ٦٦ .
- ٣٤— مديحة العزبي (١٩٨٥) : مكانة الدراسات التربوية والدور الذي يجب أن تقوم به كليات التربية في تطوير التعليم العالي ، حوليات كلية التربية ، جامعة القاهرة .
- ٣٥— معاذ العارضة (١٩٩٨) : إستراتيجيات تكيف المعلمين مع الضغوطات النفسية التي تواجههم في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة نابلس ، رسالة ماجستير ، جامعة النجاح . فلسطين .
- ٣٦— معروف الشايب (١٩٩٤) : الإستراتيجيات التي يستخدمها المرشدون في المدارس الثانوية للتعامل مع الضغوط النفسية لديهم ، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية ، عمان .
- ٣٧— مني توكل (٢٠٠٢) : الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المصريين المغتربين ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
- ٣٨— نائل محمد عبد الرحمن أخرس (٢٠٠٩) : مدخل إلي التربية الخاصة . ط (٢) الرياض ، مكتبة الرشد .
- ٣٩— نادر فهمي الزيود (٢٠٠٥) : إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة رسالة الخليج العربي ، قسم العلوم النفسية ، كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد (٩٩) .
- ٤٠— نبيل دخان ؛ بشير الحجار (٢٠٠٦) : الضغوط النفسية لدي طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها الصلابة النفسية لديهم ، مجلة الجامعة الإسلامية ، سلسلة الدراسات الإنسانية ، العدد (٢) ، ٣٦٩ - ٣٩٨ .
- ٤١— نوره إبراهيم السليمان (٢٠١١) : أساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات بالمرحلة الجامعية ، المؤتمر العلمي لقسم الصحة النفسية نحو حياة أفضل للجميع ( العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ) ، كلية التربية ، بجامعة بنها .
- ٤٢— وليم الخولي (١٩٧٦) : الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب النفسي . القاهرة ، دار المعارف .

43. Alexander, R.; Green, F.; Mahony, B.; Gunaratna, I.; Gangadharan, S. & Hoare, S. (2010): *Personality Disorders in Offenders with Intellectual Disability: A Comparison of Clinical, Forensic and Outcome Variables and Implications for Service Provision*, *Journal of Intellectual Disability Research*, vol(54), No(7), p.p650-658.
- 44- Carver, C.; Scheier, M. & Weintraub, J. (1989): *Assessing coping strategies : A theoretically based approach*, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol (56), No( 2 ), p.p. 267-283.
- 45- Cohen, R. (1994): *Psychology & Adjustment, values, culture and changes*, Boston Allyn and Bacon. U.S.A.
- 46- Copur, Z. & Koropecykj, T. (2010) : *University Students' Perceptions of Childless Couples and Parents in Ankara, Turkey*, *Journal of Family Issues*, vol(31), No(11), p.p 1481-1506.
- 47- Dodaj, A. & Simic, N. (2012) : *Stressful Life Events and Psychosomatic Symptoms among Students Smokers and Non-smokers*, *Online Submission, Psychology Research*, vol(2), No(1), p.p14-24.
- 48- Ernest, S. (2011): *Prove Them Wrong: Be There for Secondary Students with an Emotional or Behavioral Disability*, *TEACHING Exceptional Children*, vol(44), No(1), p.p40-45.
- 49- Forster, S.; Gray, K. ; Taffe, J.; Einfeld, S. & Tonge, B. (2011): *Behavioural and Emotional Problems in People with Severe and Profound Intellectual Disability*, *Journal of Intellectual Disability Research*, vol(55), No(2), p.p190-198.
- 50- Francis, E.; Chad, S. & Bruce, F. (2012): *Differences in Levels of Functional Impairment and Rates of Serious Emotional Disturbance between Youth with Internalizing and Externalizing Disorders When Using the CAFAS or GAF to Assess Functional Impairment*, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, vol(20), No(4), p.p226-240.
- 51- Gary, J. (2010) : *A Mouse Click Away: Internet Resources for Students in Crisis in Geographically Isolated or Self-Sequestered Communities*, *Journal of School Counseling*, vol(8), No(1), p.p 43-48.

- 52-Geoff,L.& Dockrell,J.(2012): *Longitudinal Patterns of Behavioral, Emotional, and Social Difficulties and Self-Concepts in Adolescents with a History of Specific Language Impairment, Language, Speech, and Hearing Services in Schools*,vol(43),No(4),p.p445-460.
- 53- Giampaolo,L.; Stefano,L.; Marco,M.; Giorgio,A.;Anton,D.(2009): *Emotional Development and Adaptive Abilities in Adults with Intellectual Disability. A Correlation Study between the Scheme of Appraisal of Emotional Development (SAED) and Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS), Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, vol(30) ,No(6) p.p1406-1412 .
- 54-Hartelius , L. ; Hartelius ,M. ; Rickeberg , A.& Laakso ,K.(2010) : *Communication and Huntington's Disease: Qualitative Interviews and Focus Groups with Persons with Huntington's Disease , Family Members, and Carers , International Journal of Language & Communication Disorders* ,vol(45),issue( 3) ,p.p381- 393.
- 55-Hogue; et.al. (2007): *Emotional and Behavioural Problems in Offenders with Intellectual Disability: Comparative Data from Three Forensic Services, Journal of Intellectual Disability Research*, vol(51),No(10), p.p778-785 .
- 56- Janet ,c.(2005):*Families of 30-35-Year Olds with Down's Syndrome, Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* , vol (18) , 1Issue(1),p.p75-84 .
- 57-Jill,B.(2012): *Putting Theory of Mind in Its Place: Psychological Explanations of the Socio-Emotional-Communicative Impairments in Autistic Spectrum Disorder, Autism: The International Journal of Research and Practice*, vol(16),No(3), p.p226-246 .
- 58- Johnson, S. & Wittenborn , A. (2012): *New Research Findings on Emotionally Focused Therapy: Introduction to Special Section, Journal of Marital and Family Therapy* ,Vol( 38) , Issue Supplement( s1) , p.p 18-22 .
- 59-Kabasa , S. (1979) : *Stress Full Life Events Personality and Health Aninguiry into Hardiness , Journal of Personality and Social Psychology* , Vol ( 37) ,No ( 5) , p.p1-11.

- 60- Kaptin , A .& Weinman , J. (2004) : *Health psychology* .,U.S.A.,Oxford University, Blackweel Publishing,p.120 .
- 61- Kozlowski , K. & Warber , M.(2013) : *A Typology of Retaliation Strategies against Social Aggression among Adolescent Girls, Journal of Ethnographic & Qualitative Research, vol(5 ) ,No(2) , p.p113-126.*
- 62- Lee, H.& Rojewski , J .(2013) : *Brief Report: A Growth Mixture Model ofOccupational Aspirations of Individuals with High-Incidence Disabilities, Journal of Adolescence, vol(36),No(1), p.p233-239 .*
- 63-Lori, E.; Moody,A.;Laura,M.&Anita,S.(2010): *Socio-Emotional Climate of Storybook Reading Interactions for Mothers and Preschoolers with Language Impairment, Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal,vol(23),NO(1),p.p53-71.*
- 64-Mackie, L.&James,L.(2010):  *Pragmatic Language and the Child with Emotional/Behavioural Difficulties (EBD): A Pilot Study Exploring the Interaction between Behaviour and Communication Disability International Journal of Language & Communication Disorders, vol(45),No(4), p.p397-410.*
- 65- Manders , J. & Stoneman , Z . (2009) : *Children with Disabilities in the Child rotective Services System : An Analog Study of Investigation and Case Management , Child Abuse & Neglect: The International Journal ,vol(33), No(4), p.p229-237 .*
- 66- Margetts , K.(2005) : *Responsive Caregiving: Reducing the Stress in Infant Toddler Care , International Journal of Early Childhood, vol(37), No(2), p.p77-84 .*
- 67-Martin,p.;et,al.(1992):*Personality, life events and coping, International Journal of Aging and human development, vol (34),No(1), p.p 19-30.*
- 68-Matthew P.; Martin,F.& Bonnie,B.(2006):  *Understanding Emotions in Context: The Effects of Language Impairment on Children’s Ability to Infer Emotional Reactions, International Journal of Language and Communication Disorders,vol(41),No(2),p.p173-188 .*

- 69- Michelle,C.; Andrew,p.;Kevin,D.&Conti-Ramsden,G.(2011): *A Longitudinal Study of Behavioral, Emotional and Social Difficulties in Individuals with A History of Specific Language Impairment (SLI)*, *Journal of Communication Disorders* ,vol (44)No(2),p.p186-199.
- 70- Miklikowska , M.; Duriez, B.& Soenens , B.(2011):*Family roots of empathy- Related Characteristics : The Role of Perceived Maternal and Paternal Need Support in Adolescence*, *Developmental Psychology* , vol (47), No(5) ,p.p1342-1352 .
- 71- Nienke,T.; Robert,D.& Hans,M. (2011) : *Predicting Change in Emotional and Behavioural Problems during Inpatient Treatment in Clients with Mild Intellectual Disability* , *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, vol(24),No(2), p.p142-149.
- 72- Niikko , A . & Ugaste , A.(2012) : *Conceptions of Finnish and Estonian Pre-school Teachers' Goals in Their Pedagogical Work* ,vol (56) , issue( 5) , p.p. 481-495.
- 73- Oeseburg,B.; Jansen,D.;Groothoff, J.; Dijkstra,G.& Reijneveld,S. (2010): *Emotional and Behavioral Problems in Adolescents with Intellectual Disability with and without Chronic Diseases*, *Journal of Intellectual Disability Research*, vol(54), No(1) , p.p81-89.
- 74- Patterson , J.& Mc cubbin , H. (1987): *Adolescent coping style and behaviors*, *Journal of adolescence* vol(10) , p.p.163-186.
- 75- persons ,P. &Rro, A.(1985): *counseling Theory and process*,(2rded),U.S.A., Boston : Allyn and Bacon .
- 76-Peter, A.;George,L. & Christopher,J.(2005) : *Disability and Sunshine : Can Hedonic Predictions Be Improved by Drawing Attention to Focusing Illusions or Emotional Adaptation?*, *Journal of Experimental Psychology : Applied*, vol(11),No(2), p.p111-123.
- 77-Raetz, W. (2002) : *stress coping in the first year student and gender schema* ph.D. university of Georgia ,p. 454.

- 78- Rillotta , F.; Kirby, N.; Shearer, J.& Nettelbeck , T. (2012) : *Family Quality of Life of Australian Families with a Member with an Intellectual / Developmental Disability* , *Journal of Intellectual Disability Research* , P.43 .
- 79- Rober,D.; Petri,E.; Toorn,V.; Mirjam & Laarhoven, (2009): *Substance Abuse, Coping Strategies, Adaptive Skills and Behavioral and Problems in Clients with Mild to Borderline Intellectual Disability Admitted to A Treatment Facility: A Pilot Study*, *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, vol(30),No(5) p.p927-932 .
- 80- Sajjad , S.(2011) :*Stress Faced by Pakistani Mothers of Children with Intellectual Disabilities and Its Impact on Their Family Life* , *Journal of the International Association of Special Education*, vol (12) , No(1) p.p71-78.
- 81-Scot,D.(2007): *Disability as Metaphor: Examining the Conceptual Framing of Emotional Behavioral Disorder in American Public Education*, *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, vol(42),No(1), p.p8-27.
- 82-Scott , M. ;et.al. (2009): *Correlated and Coupled Within-Person Change in Emotional and Behavioral Disturbance in Individuals with Intellectual Disability* *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, vol(114),No(5), p.p307-321 .
- 83- Seaward ,B.(1999):*Development and Psychometric Proprieties of the school's coping strategies*, *Nursing Research* ,Vol (39), No(6), p.p344-349.
- 84-Theodore,S.;Tammy,D.&Stephanie, H.(2012):*Are Typically-Developing Siblings of Children with an Autism Spectrum Disorder at Risk for Behavioral, Emotional, and Social Maladjustment?*, *Research in Autism Spectrum Disorders*, vol(6),No(1), p.p508-518 .
- 85-Thomas,G.(1986) : *Teaching Emotionally Handicapped Adolescents*, *Exceptional Child*, vol(33), No(1), p77-86 .
- 86- Trevor G.& Matthew R.(2011): *Preventing Behavioural and Emotional Problems in Children Who Have a Developmental*

- Disability: A Public Health Approach, Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal, vol(32), No(6) p.p2148-2156.*
- 87- Vasiliki, T. ; Richard P.; Eric, E.; Lancaster, A. & Berridge, M. (2011): *A Population-Based Investigation of Behavioural and Emotional Problems and Maternal Mental Health: Associations with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability, Journal of Child Psychology and Psychiatry, vol(52) , No(1), p.p91-99 .*
- Of children with 88 -Weinmub , G. (1997): Perception of control and coping mechanisms learning disabilities, Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of ph.D in Educational psychology . McGill University , Montreal.*
- 89- Zablotsky, B. ; Bradshaw , C. & Stuart , E. (2013) : *The Association between Mental Health, Stress, and Coping Supports in Mothers of Children with Autism Spectrum Disorders ., Journal of Autism and Developmental Disorders , vol (43) , No(6) , p.p 1380 -1393.*

## فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية من تلاميذ المرحلة الإعدادية إعداد

د/ محمد إبراهيم عطا الله  
كلية التربية - جامعة المنصورة

### الملخص :

استهدفت الدراسة الحالية فحص فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية من تلاميذ المرحلة الإعدادية . تكونت عينة الدراسة من مجموعتين ، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، عدد كل منهما (١٥) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، طبق عليهم الأدوات الآتية : قائمة تقدير الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، مقياس مهارات التواصل ، وباستخدام اختبار فريدمان للقياسات المرتبطة ، واختبار مان ويتني للقياسات المستقلة تمت معالجة فروض الدراسة ، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية : وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، ومقياس مهارات التواصل في القياسات الثلاثة : القبلي والبعدي والمتابعة . وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، ومقياس مهارات التواصل لصالح المجموعة التجريبية . فعالية البرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات التواصل وتخفيف الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى أفراد المجموعة التجريبية . وفى ضوء نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات والبحوث المقترحة .

***The Effectiveness of a Training Program for developing  
Some Communication skills for Emotional and behavior  
Disorders Students in the Preparatory stage***

***DR .Mohamed Ibrahim Atallah  
Faculty of Education , Mansoura University***

***Abstract:***

The present study aims to investigate the effectiveness of a Training program for developing Some Communication skills for Emotional and behavioral Disorders Students in the Preparatory stage. The study sample consisted of two groups, one experimental and control group, the number of each (15) students from the second grade. Instrument used to collect data includes Emotional Behavioral Disorders scale, Communication skills scale , The study implemented a program to develop Some Communication skills. Friedman Test, Mann-Whitney Test used to analyze the hypothesis. The results showed that: There were significant differences between means Rank of the experimental group in the three measurements: pre , post, Follow up on Communication skills scale, Emotional and Behavioral Disorders scale. There were significant differences between means Rank of the experimental group and control group on Communication skills scale, Emotional and Behavioral Disorders scale for experimental group. The effectiveness of the training program in the development of some communication skills and reduce the emotional and behavioral disorders among the members of the experimental group. In light of the findings of the study was to provide a number of recommendations and proposed research.

**مقدمة :**

تعد الاضطرابات الانفعالية والسلوكية من أكثر المشكلات التي تشغل الآباء والمعلمين والباحثين لما لها من تأثيرات بالغة الخطورة على التلميذ وعلى المحيطين به ، ويستخدم مصطلح الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لوصف زملة من الأعراض والسلوكيات غير السوية لدى التلميذ .

ويشير كازدين (٢٠٠٣ : ٦٢ ، ٦٤) وهارتاس ( Hartas , 2011 , 83 ) إلى ارتفاع معدلات الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بين المراهقين حيث تصل نسبتها إلى (٧٪) وذلك للأعمار من (١٢-١٦) قياسا بالأطفال أعمار من (٤-١١) والذين تصل النسبة لديهم إلى (٤٪) ، كما ترتفع معدلات الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بين الذكور مقارنة بالإناث، حيث يتضاعف الاضطراب من ثلاث إلى أربع مرات لدى الذكور قياسا بالإناث ، ومع ذلك فإن النسب الدقيقة لا يزال من الصعب تحديدها بسبب تباين المحكات المستخدمة ، إلى جانب تباين المقاييس المستخدمة .

وفى الدول العربية - وخاصة مصر- لا توجد إحصاءات دقيقة عن تلك الفئة ، ونسبة انتشارها ، ولذلك لا تقدم لهم الخدمات الخاصة بالاكشاف والتعرف والتشخيص والرعاية النفسية والاجتماعية والتربوية والتعليمية والتدخلات الإرشادية والعلاجية المناسبة .

وتؤثر الاضطرابات الانفعالية والسلوكية على حياة التلميذ بشكل كبير، وعلى علاقته بأفراد أسرته وأصدقائه وتحصيله الأكاديمي ؛ فالمضطرب انفعاليا وسلوكيا ينظر إلى نفسه على أنه شخص غير كفاء وغير فعال، وينظر إلى ذاته وإلى الآخرين نظرة مشوهة ، ويعيش في أوهامه وأحلام يقظته ، وكلما زاد شعوره بالإحباط ازدادت لديه أحلام اليقظة وانفصل عن الواقع، ويسلك سلوكا منحرفا ، فيعتدى على حقوق زملائه بما يترتب عليه إعاقة نموه أو نمو زملائه ، ويغلب على سلوكه الانسحاب في مواقف التعلم ، فهؤلاء التلاميذ لم يخبروا في حياتهم سوى الفشل المتكرر ، والإحباط ، والشعور بعدم الكفاءة

د . محمد إبراهيم عطا الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوي الاضطرابات

، فيقعون في حلقة مفرغة تدفعهم إلى مزيد من الإخفاق ليصبحوا عاجزين عن استخدام قدراتهم ومواهبهم على نحو فعال ومثمر وإيجابي إلا بجهد خارجي مقصود (شاكر عطية قنديل ، ١٩٨١ : ٥ ؛ خولة أحمد يحيى، ٢٠٠٠ : ٢٠ ؛ عبدالرحمن سيد سليمان ، ٢٠٠١ ب : ٢٩١) .

وقد أشارت دراسة دورثي وألان (Dorothy & Alan , 2005) إلى معاناة المعاقين انفعاليا من الانخفاض في تقدير الذات والاندفاعية والميل للمخاطرة والتحكم الخارجي وعدم القدرة على احتمال تأجيل الاشباع . كما أشارت دراسة ثوين وبرو (Thuen & Bru , 2009) إلى وجود ارتباط بين عوامل بيئة التعلم المدركة والعجز الانفعالي والسلوكي ، وأن التغيير في العجز الانفعالي والسلوكي يرجع للتغيير في عوامل بيئة التعلم المدركة . بينما أشارت دراسة لوند (Lund , 2012) إلى وجود علاقة بين التسرب من المدرسة ومعاناة ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية من البيئة الصفية غير الداعمة ، كما أنهم يفتقرون إلى دعم المعلمين والآباء، إضافة إلى المشكلات العائلية ، كما أشارت دراسة محمود مندوه سالم (٢٠١٣) إلى وجود فروق دالة بين المعاقين انفعاليا والعاديين في السمات الآتية: الكذب- توهم المرض- الهستيريا- السيكاثينيا- الفصام- الهوس الخفيف- الانطواء الاجتماعي- الانحراف السيكوباتي- البارانويا) لصالح المراهقين المعاقين انفعاليا .

ومن الخصائص التي يتصف بها ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ما يأتي: السلوك العدواني ، والسلوك الانسحابي ، تدنى التحصيل الأكاديمي ، المشكلات اللغوية المتمثلة في التأتأة واللججة في الكلام أو السرعة الزائدة فيه ، التلعثم ، الأعراض الجسمية كالتهرق ، وجفاف الحلق والشفتين ، واصفرار الوجه أو احمراره ، كما أنهم غير قادرين على إقامة علاقات صداقة ناجحة ، كما أنهم يخفقون في تكوين روابط عاطفية مرضية ومقنعة مع الآخرين ، كما أنهم انسحابيون وانطوائيون ، وعادة ما يحصل هؤلاء التلاميذ على درجات منخفضة في المدرسة ، وتزداد معدلات التسرب بينهم (فاروق الروسان ، ٢٠٠٠ : ٨٦ ؛ أسامة البطينة وزملائه ، ٢٠٠٧ : ٤٥٣ ؛ دانيال هالاهاان وجيمس كوفمان ، ٢٠٠٨ : ٤٥٥) .

ويفتقر التلاميذ ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية للمهارات الاجتماعية، نظرا لما يتصفون به من أنماط سلوكية غير مرغوبة، فهم مرفوضين وغير مرحب بهم من قبل الآخرين، وبالتالي لا يستطيعون تكوين علاقات اجتماعية مع الآباء والمعلمين والأقران (عماد عبدالرحيم الزغول، ٢٠٠٦ : ٣٦) .

وتوجه دراسة فوفت (Fovet, 2011) النظر إلى أن الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ينبغي أن ينظر إليهم على أنهم غير قادرين أو غير راغبين في إجراء تمييز مقبول اجتماعيا بين عالمهم الخاص والسياق الاجتماعي المحيط بهم .

قد أشارت نتائج دراسة سونسون (Swinson, 2008) والتي أجريت على (٦٠) تلميذا في (٤) مدارس خاصة بالتلاميذ الذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية إلى انخفاض تقدير الذات لديهم . فهم ينظرون إلى ذواتهم نظرة سلبية، وأنها غير ذات قيمة؛ مما ينعكس على تقديرهم لذاتهم واحترامهم لها (عماد عبدالرحيم الزغول، ٢٠٠٦ : ٣٦)، كما أنهم يعانون من النضور العاطفي من المدرسة، ولديهم اتجاهات سلبية نحو المدرسة والدراسة وزملائهم ومعلميهم (Mackie & Law, 2010) .

واستنادا إلى نتائج دراسة أولميديا وكوفمان (Olmeda & Kauffman, 2003)، ودراسة شن وزملائه (Chun, et.al., 2009) ودراسة ناجاجون وزملائه (Nahgahgwon, et.al., 2010) والتي أشارت إلى أهمية التدخل الإرشادي الوقائي والعلاجي في التخفيف مما يعانيه ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية من عدوانية، وتشويه للذات والآخرين، وانخفاض في كفاءة الذات، وتدنى مفهوم الذات، وقصور في المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، وفرط النشاط، وصعوبات التوافق.

ومن خلال تقديم الخدمات المناسبة يمكن مساعدة هؤلاء التلاميذ في تقوية علاقاتهم والوصول إلى علاقات أفضل مع الآخرين، وتدريبهم على

د . محمد إبراهيم عطا الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوى الاضطرابات

المهارات الحياتية المتنوعة والاستراتيجيات التوافقية التي تمكنهم من التعايش وتطوير إمكاناتهم ، وتساهم في التخفيف من معاناتهم ( خولة أحمد يحيى ، ٢٠٠٠ : ٢٠).

وفى هذا الإطار أشارت دراسة ولهيت(2010, Wilhite) إلى أهمية التدخل العلاجي من خلال التدريب على تنمية المهارات التواصلية والاجتماعية لدى التلاميذ ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية خاصة وأنهم يفتقرون للتفاعل مع زملائهم ومعلميهم . كما أشار أسامة البطينة وزملائه (٢٠٠٧ : ٥٠٤) أن أحد أهم أهداف البرامج التعليمية الخاصة تعزيز ممارسة وتطبيق السلوك المقبولة اجتماعيا ، فكثير من هؤلاء التلاميذ لا يوجد لديهم مهارات اجتماعية إيجابية تمكنهم من إعادة تأسيس روابط اجتماعية مع رفاقهم في الصف ، خاصة أنهم يعانون من قلة الأصدقاء في المدرسة وفى المجتمع المحلى .

من هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية من تلاميذ المرحلة الإعدادية .

### مشكلة الدراسة :

يتصف سلوك ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بصفات متباينة منها : الصراع مع المعلمين والأقران، والاندفاعية ، وعدم التنظيم ، وعدم المثابرة ، والعدوان ، والتمرد ، والانطواء ، والانسحاب من الجماعة ، ويعيشون في أوهامهم وأحلام يقظتهم ، وكلما ازداد شعورهم بالإحباط ازدادت لديهم أحلام اليقظة وانفصلوا عن الواقع ( عبدالرحمن سيد سليمان، ٢٠٠١ ب : ٢٩١ ؛ Thuen & Bru, 2009 : 117).

وجدير بالذكر أن التلاميذ ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لا يتسمون بالقدرة على إقامة علاقات اجتماعية مشبعة مع الآخرين ، وينسحبون من المواقف والتفاعلات الاجتماعية ، وعادة ما يبدو وكأنهم في

معركة مستمرة مع من حولهم ؛ مما يجعل الآخرين ينسحبون بعيدا عنهم ، مما يحرمهم من أي فرصة يمكن من خلالها أن يتعلموا كيف يصرفون على نحو مقبول ( هالاهان وكوفمان وبولين ، ٢٠١٣ ، ١٨١ ) .

كما يعاني ذوو الاضطرابات الانفعالية من تدنى مفهوم الذات ويملكهم شعور بعدم الكفاءة ، كما أن فكرتهم عن ذاتهم تأتي دائما سلبية ، فهم يعبرون عن ذوات خالية من الداخل، عاجزة عن مواجهة الحياة ومشكلات الواقع الخارجي ( شاكر عطية قنديل ، ١٩٨١ : ١١ ؛ Dorothy & Alan , 2005 , 281 ) .

وتتصف شخصية هؤلاء التلاميذ بسمات تجعلهم يختلفون عن شخصية أقرانهم من العاديين، فهم أكثر حزنا، وغير متكيفين، وأكثر شعورا بالغضب، كما كانوا أكثر خوفا، ولديهم عجز في التواصل الاجتماعي ( محمود مندوه سالم ، ٢٠١٣ : ١٩ ) .

ويشير رينالدي وكاتز وويلتون (Rinaldi , Kates & Welton, 2008 , 127 ) إلى معاناة التلميذ المضطرب انفعاليا وسلوكيا من النظرة السلبية لذاته وانخفاض تقديره لها ، وتعميم خبرات الفضل ، والإفراط في لوم الذات ، والاعتماد الزائد على الآخرين ، وإساءة تفسير الأحداث والمواقف ، وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين ، وليست لديه القدرة على حل المشكلات التي تواجهه ، كما أنه أقل كفاءة من أقرانه

وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في خطورة الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، وما يتصل بها من تدنى في مهارات التواصل ؛ مما يستدعي التدخل الإرشادي لتنمية بعض مهارات التواصل بما يؤدي إلى تخفيف الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

### ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالية :

ما فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية من تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟

### وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية :

- ١- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في القياسات الثلاثة : القبلي والبعدي والتتابعي؟
- ٢- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل في القياسات الثلاثة : القبلي والبعدي والتتابعي؟
- ٣- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في القياس البعدي؟
- ٤- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التواصل في القياس البعدي؟

### أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية من تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وتحديد حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات التواصل ، وتخفيف الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى التلاميذ.

### أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي :

- ١- تستمد الدراسة أهميتها الأكاديمية من تناولها لموضوع يعد - في حدود علم الباحث - واحدا من الموضوعات المهمة في مجال دراسات الإرشاد النفسي للتلاميذ ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، فالجهود البحثية - خاصة العربية - لا تزال قليلة في هذا المجال.
- ٢- أهمية الفئة العمرية التي تتعرض لها الدراسة وهم تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وما تنطوي عليه تلك المرحلة من تغيرات جسمية وعقلية

ووجدانية وبما تنطوي عليه من أزمات يعيشها المراهق؛ مما يحتم ضرورة إعداد برامج إرشادية وعلاجية لمساعدة هؤلاء الأبناء على مواجهة ما يواجهونه من تناقضات وجدانية وسلوكيات عدوانية وأعراض اكتئابية وتدنى مهارات التواصل.

٣- وتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في الاستفادة من البرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات التواصل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية؛ مما ينعكس إيجابيا على هؤلاء التلاميذ ويساعد في تحسين توافقهم وصحتهم النفسية.

٤- توجيه أنظار المعلمين وأولياء الأمور والمهتمين بالعملية التعليمية إلى ضرورة الاهتمام بالتلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وأهمية إكسابهم مهارات التواصل.

٥- إعداد المقاييس النفسية الآتية : قائمة تقدير الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، مقياس مهارات التواصل .

### المفاهيم الإجرائية للدراسة :

١- الاضطرابات الانفعالية والسلوكية : وتشير إلى: شعور التلميذ بالعزلة ، والوحدة ، والاكتئاب ، وعدم السعادة ، والإحباط ، وال فشل ، وخيبة الأمل ، والعدائية الزائدة تجاه الأشياء والأشخاص ، وتدنى تقدير الذات ، وقصور التعلم ، والعجز عن التفاعل الاجتماعي مع المحيطين به . وتتحدد إجرائيا بالدرجة على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ( إعداد الباحث ) ، ويتضمن المقياس الأبعاد الخمسة التالية :

(١) قصور التعلم : ويشير إلى تشتت انتباه التلميذ ، ونسيانه المستمر لما يتعلمه ، وإهماله لأداء واجباته المدرسية ، وعدم التزامه بالنظام المدرسي ، وغيبابه المتكرر عن المدرسة دون أعذار حقيقية .

د . محمد إبراهيم عطا الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوي الاضطرابات

- (٢) الأعراض الاكتئابية : وتشير إلى شعور التلميذ بالحزن ، والتشاؤم ، والمشكلات الجسمية والبكاء بسهولة ، وكره الذات .
- (٣) تحقير الذات : ويشير إلى شعور التلميذ بالفشل ، وعدم الأهمية ، وكرهية الذات ، الرغبة في تغييرها .
- (٤) السلوك الانسحابي: ويشير إلى تضاؤى التلميذ إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين ، وشعوره بالوحدة ، والإهمال ، والتجنب من الآخرين .
- (٥) العدوانية : ويشير إلى إلحاق التلميذ الأذى بالآخرين ، والاستمتاع بتحطيم أشياءهم وممتلكاتهم ، والرغبة في الاعتداء عليهم ، وعدم القدرة على التحكم في تصرفاته عند الغضب .

**٢- مهارات التواصل:** وتشير إلى قدرة الفرد على التعبير عن ذاته بطريقة سليمة ومناسبة ، وتتضمن مهارات: فهم الذات وتقبلها ، الحديث والحوار الفعال ، إدارة الذات والتحكم في الانفعالات ، توكيد الذات ، التعاون والمشاركة الوجدانية والاجتماعية للآخرين . وتتحدد إجرائيا بالدرجة المرتفعة على مقياس مهارات التواصل ( إعداد الباحث ) ، ويتضمن المقياس المهارات الخمس التالية :

- (١) مهارة فهم الذات وتقبلها : وتشير إلى قدرة التلميذ على تحديد أهداف يمكن تحقيقها ، والقدرة على حل المشكلات ، واتخاذ القرار المناسب ، وتقبل التلميذ لذاته بمميزاتها وعيوبها ، والشعور بالقدرة على تحقيق النجاح .
- (٢) مهارة الحديث والحوار الفعال : وتتضمن قدرة التلميذ على المبادرة في الحديث، واهتمامه بالمتحدث ، وتقبله للنقد ، وقدرته على الحديث بطلاقة .
- (٣) مهارة إدارة الذات والتحكم في الانفعالات : وتشير إلى قدرة التلميذ على السيطرة على انفعالاته خاصة عند الغضب ، والقدرة على تنظيم أفكاره وانفعالاته .

٤) مهارة توكيد الذات : وتتضمن التعبير عن الرأي بحرية أمام الآخرين ، والثقة بالنفس وتقبل النقد ، والرفض المبرر لطلبات الآخرين ، وتقديم الأدلة والبراهين على وجهة نظره

٥) مهارة المشاركة الاجتماعية وتكوين الصداقات : وتشير إلى مراعاة التلميذ لمشاعر الآخرين ، ومشاركتهم اهتماماتهم ، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم ، والتعامل معهم بأسلوب مهذب ، وتكوين علاقة طيبة معهم .

٣- برنامج مهارات التواصل : ويشير إلى مجموعة من الإجراءات والأنشطة المخططة والأساليب والفنيات الإرشادية لتلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، بهدف تنمية بعض مهارات التواصل لديهم وتخفيف ما يواجهونه من اضطرابات انفعالية وسلوكية ، لتحقيق النمو السوي والتوافق النفسي باستخدام أساليب وفنيات إرشادية متعددة مثل : المحاضرة والمناقشة والنمذجة والاسترخاء والحديث الذاتي الايجابي والتكليفات المنزلية.

### الإطار النظري :

أولاً : الاضطرابات الانفعالية والسلوكية: Emotional And Behavioral Disorders

تعددت وتنوعت التسميات المستخدمة لوصف ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، كمصطلحات الاضطرابات الانفعالية Emotionally Disturbances ، الاضطرابات السلوكية Behavioral Disorders ، الإعاقة الانفعالية Emotionally Handicap ، ولذلك لا يوجد تعريف عام مقبول للاضطرابات الانفعالية والسلوكية، ويعود ذلك لعدة أسباب منها : عدم توفر تعريف محدد ومتفق عليه للصحة النفسية ، صعوبة قياس السلوك والانفعالات ، تباين السلوك والعواطف، تنوع الخلفيات النظرية والأطر الفلسفية المستخدمة ، تباين التوقعات الاجتماعية الثقافية المتعلقة بالسلوك ، تباين الجهات والمؤسسات التي تصنف الأطفال المضطربين وتخدمهم ( خولة أحمد يحيى ، ٢٠٠٠ : ١٦ ) .

د . محمد إبراهيم عطا الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوي الاضطرابات

**ويمكن تعريف الاضطرابات الانفعالية والسلوكية من خلال خمس خصائص هي :**

١- عدم القدرة على التعلم والذي لا يمكن تفسيره بسبب قصور عقلي أو عضوي أو عصبي.

٢- عدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مشبعة مع أقرانه ومعلميه.

٣- ظهور أنماط من المشاعر والسلوك غير المناسب حتى في الظروف الاجتماعية العادية.

٤- حالة عامة من مشاعر عدم السعادة والاكتئاب .

٥- أعراض ومظاهر جسمية ونفسية مثل : الشعور بالخوف المرتبطة بمشكلات شخصية ومدرسية ( Visser, Daniels & Macnab, 2005, 45 ).

ويعرف عبدالرحمن سيد سليمان (٢٠٠١ : ١٧٥) المعاق انفعاليا بأنه ذلك الشخص الذي يعجز عن التوافق مع بيئته ، وتظهر تلك الإعاقة في صورة سلوك غير مرغوب فيه بصورة مستمرة .

ويشير سعيد عبدالعزيز (٢٠٠٥ : ٣٢٨) أنه يمكن تعريف الإعاقة الانفعالية بأنها : سلوك متطرف ومتكرر يتصف بالديمومة ، بحيث ينحرف هذا السلوك عن توقعات المجتمع ومعاييره وثقافته .

وتعرف آمال عبدالسميع باظلة (٢٠١٠ : ٦-٧) الاضطرابات السلوكية والوجدانية بأنها : مجموعة من الاضطرابات في علاقة الطفل مع الآخرين أو مع ذاته ، وتشمل سبعة أبعاد هي : الاضطرابات السلوكية ، الاكتئاب ، القلق ، اضطراب التفكير ، النشاط الزائد ، الانسحاب الانفعالي ، اضطراب الكلام .

ويشير أسامة البطاينة وزملائه (٢٠٠٧ : ٤٥٤) إلى وجود اتفاق عام على أن الاضطرابات الانفعالية والسلوكية تشير إلى ما يأتي :

١- السلوك المتطرف : أي أن السلوك يختلف كثيرا عن السلوك العادي.

٢- المشكلة المزمنة : أي التي لا تختفي بسرعة .

٣- السلوك غير المقبول : وذلك بسبب التوقعات الاجتماعية أو الثقافية.

ويشير مصطلح الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لمجموعة من الصعوبات التي تتراوح بين سوء التكيف الاجتماعي إلى الضغوط الانفعالية غير العادية، وتكون هذه الأعراض ثابتة وتشكل صعوبات التعلم، ويمكن أن تكون متعددة وتعبر عن نفسها في أشكال مختلفة وحادة، وقد تصبح واضحة من خلال: الانسحاب، العدوانية أو إيذاء الذات، الاتجاهات . (Evans, Harden & Thomas, 2004, 2)

ويعرض جمعة سيد يوسف (٢٠٠٠ : ٣٥) المحددات التي ينبغي مراعاتها عند الحكم على الاضطرابات السلوكية كما يأتي: أن تظهر هذه الاضطرابات في مرحلة مبكرة من حياة الفرد خاصة مرحلة الطفولة والمراهقة، أن تكون وظيفية وليست عضوية، أن تكون أولية وليست ثانوية كأعراض لاضطرابات أخرى، أن تكون ذات ثبات وبقاء نسبي، ألا تقتصر على الأشكال العدوانية والعنيفة، ألا تحدد بانتهاكها للقيم والمعايير السائدة، أن تكون قابلة للملاحظة والقياس، أن تكون من أشكال السلوك الإرادي الخاضع للتحكم .

وتقسم آمال عبدالسميع باظة (٢٠١٠ : ١٣-١٤) الاضطرابات السلوكية والوجدانية إلى:

- ١- الاضطرابات السلوكية: وتشتمل على: العدوانية، عدم التعاون، السلبية، المقاومة للتعامل، الغضب، المعارضة أو المخالفة .
- ٢- الاكتئاب الأساسي: ويشتمل على: الاكتئاب المزاجي، الأفكار الانتحارية، الشعور بالنقص، اضطرابات الشهية، انخفاض الثقة بالنفس، اضطرابات النوم .
- ٣- اختلال التفكير: ويشتمل على: الهلوس (الإدراكات والخبرات السمعية والبصرية غير الواقعية)، الهذات (الأفكار والإدراكات الخاصة بالعظمة والذات)، التخيلات الخاصة .
- ٤- النشاط الزائد: ويشتمل على تشتت الانتباه وضعف تركيز الانتباه وقصر مداه وانخفاض مستوى الاستجابة اللفظية.

د . محمد إبراهيم عطا الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوي الاضطرابات

٥- الانسحاب الانفعالي: ويشتمل على فتور العاطفة واضطراب التجنب والصمت الاختياري.

٦- القلق: ويشتمل على: التوتر وصعوبات النوم واضطراب الهوية وفقدان الشهية والخوف المستقبلي.

٧- اضطراب الكلام: ويشتمل على: انخفاض المستوى اللغوي وأخطاء النطق وانخفاض المحصول اللغوي وارتفاع الصوت أو انخفاضه والإقلال من التحدث أو الزيادة في الاستجابة اللفظية.

وتغطي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية مجالين: العالم الداخلي للطفل Inner World وأوله العاطفة، والعالم الخارجي للسلوك Outer World (Mackie & Law, 2010).

ويصنف هالاهان وكوفمان (١٩٨١) ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية إلى فئتين:

١- فئة الأفراد ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية البسيطة والمتوسطة : ويتصفون بالعناد المستمر، عدم الطاعة، المشاجرة مع الآخرين، إيذاء الذات، المزاج الحاد، صعوبة تحمل المسؤولية، الغيرة المبالغ فيها، سرعة الغضب، الميل للقيادة، جذب انتباه الآخرين، سرعة الانسحاب من المواقف والانطواء المبالغ فيه، النشاط الزائد، الخجل الشديد، الحساسية الزائدة، سرعة التشتت الانتباه، الأنانية المفرطة، القلق، الحزن والكآبة، زيادة أحلام اليقظة، الكسل الزائد، الجنوح .

٢- فئة الأفراد ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية الشديدة : ويتصفون بانفصام الشخصية، فصام الطفولة، وقد ترتبط بحالات أخرى من الإعاقة كالإعاقة العقلية ( في: فاروق الروسان، ٢٠٠١ : ٢٣١ - ٢٣٣ ) .

ويتصف ذوي الصعوبات الانفعالية والسلوكية بالنشاط الحركي الزائد، والميل إلى العنف، وسلوك إيذاء الذات، والانسحاب الاجتماعي وعدم القدرة

على المبادرة بالتفاعل الاجتماعي، وسلوكيات غريبة، ونوبات مزاجية شاذة (Thuen & Bru , 2009 :117).

وجدير بالذكر أن العديد من الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والذين عادة ما يعزلون عن الآخرين ليس بسبب انسحابهم من مختلف المواقف الودية فحسب، ولكن أيضا لما يبدو منه من عدائية تجاه الآخرين إذ أنهم يتسمون بسمات لا تشجع أحدا على التقرب منهم مطلقا، ومن تلك السمات: الأذى الجسدي، التدمير، عدم المسئولية، الميل للسيطرة، الميل للشجار وإثارة المشاكل، الغيرة، الانحراف (دانيال هالاهان وجيمس كوفمان، ٢٠٠٨ : ٤١٨ - ٤١٩).

ويرصد عبدالرحمن سيد سليمان (٢٠٠١، ج، ٢٤٥، ٢٤٦) وسعيد عبدالعزيز (٢٠٠٥ : ٣٣٢، ٣٣٣) وحسن عبد المعطى وزين ردادى وسهير شاش (٢٠١٢ : ٤٦٨ - ٤٦٩) وعلى أحمد مصطفى ومحمد محمود محمد (٢٠١٣ : ٤٥) خصائص ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية كما يأتي :

### ١- الخصائص الاجتماعية:

- **السلوك العدواني:** يعد السلوك العدواني أهم سمة لذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وتبدو أشكال السلوك العدواني في العدوان اللفظي والمادي. ونادرا ما يشعرون بالذنب أو الندم تجاه تصرفاتهم القاسية، ويحاولون إلقاء اللوم على الآخرين، كما أنه أكثر حدوثا لدى الذكور عن الإناث.
- **السلوك الانسحابي:** ويعبر عن فشل التلميذ في التكيف مع المتطلبات الاجتماعية، ومن مظاهر السلوك الانسحابي: الانطواء على الذات، والقلق الزائد، والخاوف المرضية، الاستغراق في أحلام اليقظة، الكسل والخمول، كما يفشل هؤلاء الأطفال في تنمية صداقات وصعوبة إقامة علاقات ندية مع الأقران، وعادة ما يعزل هؤلاء الأطفال اجتماعيا، وأغلبهم غير واثقين من أنفسهم بالرغم من ظهورهم بشكل خارجي صلب.

د . محمد إبراهيم عطا الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوى الاضطرابات

- **السلوك غير الناضج** : ويشير إلى ما يصدر عن ذوى الاضطرابات الانفعالية من مواقف انفعالية لا تتناسب وطبيعة الموقف الانفعالي مثل : الضحك أو اللامبالاة في المواقف المحزنة أو العكس ، ويعد النكوص أهم سمة لسلوك غير الناضج لدى المعاقين وجدانيا ، ويقصد به أن يسلك الفرد بطريقة طفولية أو بأساليب طفولية كانت ناجحة فيما مضى إزاء المواقف الانفعالية ، مثل : البكاء ، الاعتماد على الآخرين ، التخلي عن المسؤولية .

## ٢- الخصائص العقلية والأكاديمية :

- تقع قدرات هؤلاء الأفراد في حدود متوسط الأداء العقلي على مقاييس الذكاء ، كما أن هناك نسبة من ذوى الصعوبات الانفعالية تزيد نسبة ذكائهم عن المتوسط .

- تدنى أداء ذوى الاضطرابات الانفعالية من الناحية التحصيلية .

ولا ينحصر تدنى المستوى الأكاديمي وضعفه في مادة دراسية واحدة وإنما يمتد ليشمل كافة المواد والأنشطة الأكاديمية ( عماد عبدالرحيم الزغول ، ٢٠٠٦ : ٣٦ ) .

ومن المظاهر التي يتصف بها ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية : ممارسة سلوكيات غير لائقة أو غير مناسبة اجتماعيا أو غريبة وشاذة ، ممارسة سلوك يتعارض مع تعلم التلميذ أو أقرانه مثلا : ينادى في الصف بصوت مرتفع ، يرفض العمل ، يسبب إزعاجا مستمرا لزملائه . ومن علامات الاضطراب الانفعالي : البكاء غير العادي ، الانسحاب من المواقف الاجتماعية . وجود صعوبات في تشكيل والحفاظ على العلاقات الإيجابية مثل : الانعزال عن أقرانه ، العدوانية تجاه أقرانه والكبار ( 2 , Evans , et.al, 2004 ) . وتتعدد العوامل المسؤولة عن الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى التلاميذ فمنها ما يرتبط بالأسرة ومنها ما يرتبط بالمدرسة ومنها ما يرتبط بالأوضاع الاجتماعية والثقافية بصفة عامة كالآتي :

**أولاً : عوامل ترجع إلى التلميذ : ومنها :**

- الحالة المزاجية للتلميذ: يشير المزاج إلى الجوانب السائدة في الشخصية ، والتي تظهر بعض الثبات أو الاتساق عبر المواقف المختلفة وعبر الزمن. ويعد أساس تلك السمات وراثيا ، وغالبا ما ترتكز الفروق بين الأطفال في المزاج على بعض السمات مثل : مستويات النشاط، والاستجابات الانفعالية، ونوعية الطباع، والقابلية للتكيف الاجتماعي (ألان كازدين، ٢٠٠٣ : ١٠٩).
- الأداء الأكاديمي للتلميذ ومستوى ذكائه: يرتبط القصور الأكاديمي وانخفاض مستوى الأداء الوظيفي للذكاء بالاضطراب السلوكي، وتوضح هذه العلاقة من خلال تطبيق مقاييس عديدة للذكاء والأداء المدرسي مثل: اختبارات الذكاء اللفظية وغير اللفظية، والدرجات التي يحصل عليها التلميذ في المدرسة، واختبارات التحصيل، وكذلك من خلال تطبيق مقاييس مثل : التقرير الذاتي للمراهقين، تقارير المعلمين، إلا أن هذا الارتباط لا يعنى بالضرورة أن اختلال الأداء الأكاديمي يمثل عاملا مساعدا على حدوث الاضطراب السلوكي (ألان كازدين، ٢٠٠٣ : ١١٢).

**ثانيا : العوامل الأسرية :**

يعزى أخصائيو الصحة النفسية أسباب الإعاقة الانفعالية إلى علاقة الطفل بوالديه، حيث يعاني هؤلاء التلاميذ من عدم اتساق وتماسك علاقاتهم مع والديهم، كما يعانون من التفاعلات الأسرية غير الصحية مثل : الضرب، الإهمال، التفاعلات السلبية (خولة أحمد يحيى، ٢٠٠٠ : ٣٣).

**ثالثا : العوامل المدرسية :**

تؤثر توقعات المعلمين على الأسئلة التي يوجهونها للتلاميذ ، والتعزيز الذي يقدمونه لهم ، وعدد مرات التفاعل معهم ونوعيته (خولة أحمد يحيى، ٢٠٠٠ : ٣٤). وغالبا ما لا يعطى هؤلاء التلاميذ التسمية المناسبة لحالاتهم داخل المدرسة (Fovet, 2011) ومن العوامل المدرسية التي تسبب حدوث الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ما يلي : المعلم غير الكفء ، وطريقته في إعداد الدروس وطريقة تدريسه ، وسوء معاملته للتلاميذ ، وعقابهم البدني ، والمناخ المدرسي ، ونظام الامتحانات والدراسة ( على أحمد مصطفى ومحمد

د . محمد إبراهيم عطا الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوى الاضطرابات

محمود محمد ، ٢٠١٣ : ٦٨-٧٠ ) كما تساهم المدرسة في ظهور الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى التلاميذ من خلال : عدم الحساسية للفروق الفردية بين التلاميذ ، التوقعات غير المناسبة ، الإدارة غير المتسقة للسلوك ، تدريس المهارات غير الوظيفية وغير ذات العلاقة باهتمامات التلاميذ ، التدريس غير الفعال للمهارات الحرجة أو الحاسمة في النجاح ، التعاقدات السلوكية التعزيزية غير البناءة ، نماذج مدرسية من السلوكيات غير المرغوب فيها ( كوفمان ولاندروم ، ٢٠١٢ : ٣٣٥ ) .

#### رابعاً : العوامل المجتمعية :

فالفقر الشديد ، وسوء التغذية ، والعائلات المفككة ، والشعور بفقدان الأهل ، كلها من العوامل المسببة لحدوث الإعاقة الوجدانية ( خولة أحمد يحيى ، ٢٠٠٠ : ٣٤ ) .

ولتشخيص الاضطرابات الانفعالية والسلوكية يمكن الاعتماد على دليل التشخيص الدولي العاشر للأمراض ICD-10 الصادر عن منظمة الصحة العالمية (١٩٩٢) ، ودليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية في طبعته الرابعة DSM-IV الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (١٩٩٤) فضلاً عن المراجعة النصية لذات الطبعة وذات الدليل DSM-IV-TR ( عادل عبدالله محمد ، ٢٠١٠ : ٢٢٥ ) .

وتتطلب رعاية ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية إعداد البرامج التربوية والإرشادية والعلاجية التي تتضمن تقديم كافة أشكال الدعم النفسي لهؤلاء التلاميذ ، واستخدام أساليب تعديل السلوك التي تهدف إلى تعليمهم المهارات المختلفة ، وإقامة علاقات ألفة ومودة مع التلميذ ليشعر بالراحة والطمأنينة ، وتزويد التلاميذ بحقائق عن مواقف الحياة اليومية ، وتقبل التلميذ بالرغم من كل سلبياته ، وتسهيل عملية التواصل مع التلميذ ، وإفهام التلميذ بأن سلوكه قابل للتغيير نحو الأفضل ، وتحسين مفهوم التلميذ عن ذاته ، وعدم تعريضه وتذكيره بتجاربه فشله ، واستحسان جهوده نحو التحسن مهما كانت بسيطة ، وإفساح الفرصة أمامه للتغيير ( سعيد عبدالعزيز ، ٢٠٠٥ : ٣٣٩ ) .

## ومن أهم أساليب التدخل المستخدمة مع ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ما يلي :

**أولاً : الإرشاد النفسي الفردي :** ويركز على الأسس النفسية الداخلية للسلوك المضطرب وخاصة الصراعات والعمليات النفسية ، ويوفر العلاج خبرة انفعالية تصحيحية أو تعديلية من خلال الاستبصار واكتشاف أساليب جديدة للسلوك .

**ثانياً : الإرشاد السلوكي :** ويهدف إلى تعليم التلميذ سلوكيات جديدة من خلال التدريب المباشر، من خلال مجموعة من الأساليب السلوكية منها : النمذجة ، والتعزيز ، والممارسة ، ولعب الدور، والتشكيل ، والتسلسل، وغيرها .

**ثالثاً : الإرشاد النفسي الجمعي :** ويتم التركيز فيه على العمليات الجماعية كالتماسك ، والقيادة، والتعاون، وتزود تلك العمليات الجماعية التلاميذ بخبرات ومشاعر الآخرين، كما توفر لهم الفرصة اللازمة لاختبار نظرائهم وأنماطهم السلوكية.

**رابعاً : منحنى الاستراتيجيات المعرفية :** ويركز على العمليات والمهارات المعرفية اللازمة لحل المشكلات بين الشخصية التي تركز على السلوك الاجتماعي .

**خامساً : التدريب على المهارات الاجتماعية :** يستند هذا التوجه إلى الاعتراف بأن المهارات الاجتماعية قد تحتل الأهمية نفسها التي تحتلها المهارات الأكاديمية في تحقيق النجاح سواء في المدرسة أو في غيرها من المواقف البيئية المختلفة ، وتنطوي عملية التدريب على المهارات الاجتماعية على تركيبة تضم بعض التوجهات النفسية التربوية التقليدية حول التأثيرات المعرفية الوجدانية على السلوك ، إضافة إلى بعض فنيات تعديل السلوك الحديثة ( جوزيف ريز وروبرت زابل، ١٩٩٩ ب : ١٢٨ - ١٢٩ ؛ أسامة البطاينة وزملائه ، ٤٨٨ - ٤٨٩ ) .

**سادساً : استراتيجيات تستند إلى النظام أو البيئة :** بافتراض أن العوامل الاجتماعية الهيكلية أكثر تأثيراً من العوامل الفردية في تحديد السلوك ، وتؤكد على أهمية فهم سياق الموقف لأي سلوك يحدث . فالسلوك يحدث كنتيجة للتفاعل بين الفرد والنظام، فقد يحدث السلوك المضطرب في الفصل الدراسي نتيجة لتخطيط ذلك الفصل (5 , Evans, et.al, 2004).

د . محمد إبراهيم عطا الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوي الاضطرابات

**سابعاً : أساليب مساعدة :** قد تستخدم بعض الأساليب العلاجية المساعدة ضمن البرامج التربوية المقدمة لهؤلاء التلاميذ ويشتمل ذلك على أساليب العلاج بالفن والموسيقى والقراءة والاسترخاء والتمارين البدنية ( جوزيف ريز وروبرت زابل ، ١٩٩٩ ب: ١٥٣ - ١٥٤ ) .

### **ثانياً : مهارات التواصل Communication Skills :**

يعرف التواصل بأنه تلك العملية التي تتضمن تبادل المعلومات والمشاعر والأفكار والمعتقدات بين البشر، ويتضمن التواصل كل من الوسائل اللفظية كاللغة المنطوقة والمسموعة والمكتوبة، والرسائل غير اللفظية كالإيماءات وتعبيرات الوجه ولغة العيون وحركات اليدين.. وغيرها ( أماني عبدالفتاح على، ٢٠١٢: ١٤١) .

ويمكن تعريفه بأنه عملية اجتماعية تفاعلية متبادلة بين الأطراف المشتركة بها ( المرسل والمستقبل) ومن خلالها يتم التعبير عن الذات والأفكار والمشاعر ونقل وتبادل الأفكار والمعلومات والانطباعات والخبرات وتؤدي إلى إشاعة الفهم والتعاطف وتطوير العلاقات وتحقيق الأهداف المنشودة ( سناء محمد سليمان ، ٢٠١٤ : ٢٣ ) .

وتعرف منال جاب الله وشادية علام (٢٠١٠ : ٢١٤) مهارات التواصل بأنها : قدرات تجعل من التواصل علاقة تبادلية لا تقتصر على تبادل المعلومات والرسائل ، وإنما تنطوي على تبادل المعاني بما تولده من خلق وابتكار وإبداع ، فتكون قصدية لا عضوية ، من غير نقطة بداية ولا نهاية ، وإنما استمرارية وتدفق ومن مهارات التواصل : مهارة تبادل الحوار ، مهارة الدقة ووضوح العبارة ، مهارة الفهم ، مهارة الإصغاء الجيد ، مهارة اعتبار الآخر ، مهارة التوكيدية ، مهارة تقديم نقد بناء ، مهارة الكشف عن الذات ، مهارة التعاطف والمساندة.

ويعد التواصل مهارة فريدة متعلمة تتطور من خلال مرحلة المراهقة ، ولا تقتصر على اللغة المنطوقة ، ولها أهمية كبيرة فلا غنى عنها ، لكنها تتطلب

عددا من المهارات التي تضمن وصول الرسالة بشكل صحيح وتحقيق الهدف من عملية التواصل ( وليد محمد أبو المعاطي، ٢٠١٢: ٣٣١ )

وتحدد آمال عبدالسميع باظة ( ٢٠١٢ : ١٨٧ - ١٨٨ ) أهمية عملية التواصل فيما يأتي: تحقيق مشاعر الانتماء لجماعة ما أو لمجتمع معين، وتحقيق الفرد لذاته وتأكيداتها في تفاعله مع الآخرين من خلال التعبير عن ذاته ومشاعره واحتياجاته وقيمه واتجاهاته، واكتساب أفكار ومعارف جديدة أو تعديل ما سبق اكتسابه من خبرات، ووعي الفرد بذاته وقدراته وحكمه على عمله من خلال آراء الآخرين واستجاباتهم نحوه، وخفض التوتر وانسجام علاقاته الاجتماعية مع الآخرين، ونقل الأفكار الابتكارية بين الأفراد والجماعات، وتنمية المهارات اللغوية المسموعة والمقروءة والمهارات الاجتماعية، وتنمية العمليات العقلية كالإدراك والانتباه والتفكير والتخيل والتذكر.

**ويمكن تصنيف التواصل من حيث الوسائل المستخدمة إلى نوعين :**

**أولاً : التواصل اللفظي :** ويشمل الاستماع والمحادثة والمناقشة والتميز والإدراك السمعي والبصري . ويتميز التواصل اللفظي بالاقتصاد في الوقت والسرعة في الأداء، ومواجهة المواقف وجها لوجه، والمشاركة في الفهم والمشاعر ( آمال عبدالسميع باظة، ٢٠٠٣ : ١٩؛ أماني عبدالفتاح على، ٢٠١٢ : ١١٨ ) .

**ثانياً : التواصل غير اللفظي :** ويمكن تصنيف التواصل غير اللفظي إلى ثلاث فئات هي:

- ١- لغة الإشارة : سواء أكانت إشارات بسيطة أو معقدة تستخدم في التواصل بالآخرين.
- ٢- لغة الحركة : وتتضمن جميع الحركات التي يقوم بها الفرد لينقل أفكاره ومشاعره للآخرين.
- ٣- لغة الأشياء : ويقصد بها ما يستخدمه الفرد، بخلاف الإشارة والحركة للتعبير عن معان أو أحاسيس كارتداء ملابس معينة بألوان محددة ( سليمان عبدالواحد إبراهيم، ٢٠١٠ : ١٨٠ ) .

## كما يمكن تصنيف التواصل حسب المشاركين فيه إلى نوعين :

١ - **التواصل الداخلي الفردي** : ويكون بين الفرد وذاته ، حيث يعمل الفرد على تقييم قدراته وامكانياته، وتحديد الدقيق لجوانب القوة والضعف التي يملكها .

٢ - **التواصل بين الفرد والآخرين** : ويعتمد على نجاح الفرد في التواصل البينشخصي ، كما يعتمد التواصل الجيد مع الآخرين على وجود الاحترام الكافي للآخرين والقدرة على توصيل المعلومات ( زينب محمود شقير ، ٢٠٠٢ : ٣١ - ٣٣ ؛ سناء محمد سليمان ، ٢٠١٤ : ٧٦ - ٧٨ ) .

وتتوقف كفاءة عملية التواصل على عدة عوامل منها : السرعة في التواصل ، ملائمة أساليب الاتصال سواء اللفظية أو الحركية ، الوضوح في الألفاظ والرسائل المستخدمة ، التبسيط والبعد عن استخدام الكلمات الفنية المعقدة ، التركيز على الهدف من التواصل ، الإنصات والتجاوب الإيجابي للطرف الآخر ، الاقتناع بالحجج والبراهين بدلا من الانفعال ، التحقق من مدى تفهم الطرف الآخر للرسائل الموجهة إليه (آمال عبدالسميع باظة ، ٢٠١٢ : ١٨٨ - ١٨٩ )

وتتضمن مهارات التواصل العديد من المهارات ومنها : الاستماع للآخرين ، الحديث كل في دوره أثناء الحوار ، تحية الآخرين ، المشاركة في الأحداث الجارية ، الإطراء ، التعبير عن الغضب بطريقة مقبولة اجتماعيا ، عرض تقديم المساعدة للآخرين ، اتباع التعليمات والقواعد ، التركيز والترتيب المناسبين . ويحتاج التلاميذ ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية إلى مهارات اجتماعية ولغوية منها : مهارات التعبير عن الاحتياجات والرغبات والمشاعر ، مهارات وصف وتفسير المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين ، إدراك المشاعر الأولية والتحكم فيها ، ودمجها في السلوك الاجتماعي المناسب ( كوفمان ولاندروم ، ٢٠١٢ : ٣٢٧ - ٣٢٨ ) .

ومن معوقات التواصل الجيد : عدم القدرة على التعبير بوضوح عن مضمون الرسالة ، والحالة النفسية لمستقبل الرسالة ومدى استعداده لتقبلها ،

وميل الأفراد لرفض الأفكار الجديدة خاصة إذا تعارضت مع معتقداتهم ، سوء العلاقات وفقدان الثقة بين المشاركين في عملية التواصل ( سليمان عبدالواحد إبراهيم ، ٢٠١٠ : ٢٠٥ - ٢٠٦ ) .

يتضح مما سبق أنه يمكن تنمية مهارات التواصل لدى التلاميذ لما له من أهمية كبيرة في فهم الرسائل اللفظية وغير اللفظية التي يطرحها الآخرون من خلال الكلمات والإيماءات والإشارات والاستماع الفعال ، والانتباه الجيد ، والقدرة على المناقشة والإقناع ، وتقديم الحجج والأدلة والبراهين ، والاهتمام بالتواصل البصري والموضوعي مع المتحدث ، وعدم الانشغال عنه .

### دراسات سابقة:

قام ديسبينس وروير ( Desbiens & Royer , 2003 ) بدراسة استهدفت تقويم تأثير برنامج لتلاميذ المرحلة الابتدائية المشكلين انفعاليا وسلوكيا في الفصل المدرسي العادي حيث تم تدريب التلاميذ على المهارات الاجتماعية والأنشطة التربوية الخاصة مع الأقران ، وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في تحسين السلوك الاجتماعي للتلاميذ .

كذلك قام فاريل وبولتا ( Farrel & Polta , 2003 ) بدراسة استهدفت التعرف على فعالية إلحاق التلاميذ المضطربين انفعاليا بمدارس متخصصة حيث تم مقابلة (٢٦) تلميذا من الملتحقين بمدارس الرعاية المتخصصة كي يوضحوا كيف أصبحوا أكثر تحكما وإدارة لسلوكهم منذ إحالتهم لتلك المدارس ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تمتع التلاميذ بذاكرة أكثر إيجابية ، كما أنهم تلقوا مزيدا من الدعم بعد التحاقهم بمدارس الرعاية المتخصصة .

أما دراسة كولين باول وبارلو ( Cullen-Powell & Barlow, 2005 ) فقد استهدفت فحص فعالية برنامج اكتشاف الذات للأطفال المضطربين اجتماعيا وانفعاليا وسلوكيا من (٦-٧) سنوات بالمدرسة الابتدائية ، تكونت عينة الدراسة من (١٨) تلميذا تم انتقاؤهم من خلال ترشيحات المعلمين ،

د . محمد إبراهيم عطا الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوي الاضطرابات

تم تقسيمهم لمجموعتين إحداهما تجريبية تعرض التلاميذ فيها لبرنامج اكتشاف الذات ، ومجموعة ضابطة لم تتعرض للبرنامج ، وقد أظهرت النتائج تحسن الثقة بالنفس وتقدير الذات والإيجابية نحو الذات والأقران وانخفاض ممارسة السلوكيات العدوانية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

بينما استهدفت دراسة كولين باول وبارلو وياج (Cullen-Powell , Barlow , 2005) & Bagh فحص فعالية برنامج اكتشاف الذات المصمم للتلاميذ المضطربين انفعاليا في مدارس الدمج . وقد هدف برنامج اكتشاف الذات إلى تزويد الأطفال بمهارات الاسترخاء العملية ، والتي تزيد من سعادتهم النفسية ، وتسهم في زيادة وعيهم الذاتي وعنايتهم بأنفسهم ، تكونت عينة الدراسة من (٣٤) تلميذا وتلميذة ، تراوحت أعمارهم بين (١٠ - ١٣) عاما من المعاقين انفعاليا ، وقد أشارت النتائج إلى تحسن التلاميذ الذين شاركوا في البرنامج ومارسوا فنيات الاسترخاء في متغيرات تقدير الذات، والمشاركة الاجتماعية ، ومهارات التواصل ، والسلوك الإيجابي ، والحضور للمدرسة .

وفى دراسة هاريس وبارلو ومولى (Harriss , Barlow & Moli , 2008) تم اقتراح مدارس الرعاية المتخصصة كمدخل علاجي وثيق الصلة بالتلاميذ المضطربين انفعاليا، وقد استهدفت الدراسة فحص مدركات الأطراف المختلفة لفائدة ومميزات التحاق هؤلاء التلاميذ بتلك النوعية من المدارس ، حيث تم إجراء مقابلات مع (٥) تلاميذ ، (٦) آباء ، (١٢) من العاملين بالمدرسة . وقد أشارت النتائج إلى تحسن قدرة المضطربين انفعاليا على التعامل مع ما يواجهونه من مشاعر، لديهم تقدير مرتفع للذات ، طوروا علاقات إيجابية مع الآخرين، تحسن مستوى التحصيل الأكاديمي .

وفى دراسة جيفرى وزملائه (Jeffery et.al.,2009) تم اختبار فعالية برنامج التدخل السلوكي الإيجابي مع الطلاب المضطربين انفعاليا في المدارس الإعدادية والثانوية ، أشارت النتائج إلى نمو وتحسن حالة التلاميذ بعد تطبيق البرنامج .

هذا وقد قام مووت (Mowat , 2012) بدراسة ركزت على تطوير التنظيم الذاتي لدى (٦) حالات يعانون من اضطرابات انفعالية وسلوكية بإحدى المدارس الاسكتلندية الثانوية، وتطوير قدرة المشاركين على تنظيم سلوكهم من خلال الحكم الجيد من خلال مجموعة من السياقات مع تحديد المتغيرات التي تعزز أو تعوق تقدمهم ، أشارت النتائج إلى أن التدخل مع هؤلاء الطلاب أثر بشكل إيجابي على قدرتهم على تنظيم سلوكهم الذاتي .

أما دراسة بورتر وزملائه (Porter et.al. , 2012) فقد هدفت إلى تعرف فعالية العلاج بالموسيقى في تحسين مهارات التواصل وتقدير الذات والاكْتئاب والأداء الأسرى والاجتماعي للطلاب الذين يعانون من اضطرابات اجتماعية وانفعالية وسلوكية ، وقد أجريت الدراسة على (٢٠٠) طالب تتراوح أعمارهم بين (٨-١٦) سنة ، من ستة مراكز للصحة النفسية للأطفال والمراهقين ، وقد أشارت النتائج إلى فعالية العلاج بالموسيقى في تحسين مهارات التواصل والتفاعل وتقدير الذات والاكْتئاب والأداء الأسرى والاجتماعي .

تعليق على الدراسات السابقة : اهتمت الدراسات السابقة بإعداد برامج إرشادية للمضطربين انفعاليا قائمة على تنمية المهارات الاجتماعية ( Desbiens & Royer , 2003) ، وفعالية برنامج اكتشاف الذات ( Cullen-Powell & Barlow, 2005) ، وفعالية إحاق التلاميذ المضطربين انفعاليا بمدارس متخصصة (( Cullen-Powell , Barlow & Bagh , 2005) ، وفعالية العلاج بالموسيقى في تحسين مهارات التواصل وتقدير الذات والاكْتئاب والأداء الأسرى والاجتماعي للطلاب الذين يعانون من اضطرابات اجتماعية وانفعالية وسلوكية (Porter et.al., 2012) ، كما يتضح عدم وجود دراسات عربية ، وندرة الدراسات الأجنبية في هذا المجال ، حيث لم تتطرق الدراسات السابقة لتنمية مهارات التواصل لدى ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية من تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لتنفيذه . وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء أدوات الدراسة وتفسير نتائجها .

## فروض الدراسة:

- ١- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في القياسات الثلاثة : القبلي والبعدي والتتبعي.
- ٢- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياسات الثلاثة : القبلي والبعدي والتتبعي.
- ٣- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- ٤- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التواصل (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

## إجراءات الدراسة :

**أولا : عينة الدراسة :** تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وذلك من عينة كلية عددها (٤٥٠) تلميذا ، يمثلون (١٢) فصلا بمدرسة جمال سليم الإعدادية للبنين ، بإدارة غرب المنصورة التعليمية ، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١٣) ، وقد بلغ متوسط العمر الزمني للتلاميذ (١٤،٥٣٣) ، بانحراف معياري (٠،٥٠٧) . وقد تم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية أو بدنية ، كما تم استبعاد التلاميذ الراسبين أو الذين تكرر رسوبهم ، كذلك تم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من حالات اجتماعية معينة كوفاة أحد الوالدين أو كليهما أو انفصال الوالدين .

وقد تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي نظرا لارتفاع معدلات الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بين هؤلاء التلاميذ، حيث تصل نسبتها إلى (٧٪) وذلك للأعمار من (١٢-١٦) قياسا بالأطفال

أعمار من (٤-١١) والذين تصل النسبة لديهم إلى (٤%) كما ترتفع معدلات الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بين الذكور مقارنة بالإناث ، حيث يتضاعف الاضطراب من ثلاث إلى أربع مرات لدى الذكور قياسا بالإناث (ألان كازدين، ٢٠٠٣: ٦٢، ٦٤؛ 83 ، Hartas , 2011). وقد تزيد النسبة بين الذكور لتصل من (١:٥) لدى الإناث ، كما تكون الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الذكور موجهة للخارج كإيذاء الآخرين ، كما أن الاضطرابات تكون قليلة في الصفوف الابتدائية بينما تزداد في الصفوف المتوسطة ثم تميل إلى الانخفاض في الصفوف العليا ( أم هاشم خلف مرسى ، ٢٠١٢ : ١٧ ؛ مصطفى نوري القمش و خليل عبدالرحمن المعايطة ، ٢٠١٤ : ٢١٨ ) .

**تكافؤ العيننة :** قام الباحث بإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجموعة من المتغيرات وهي: العمر الزمني ، المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة ، الذكاء ، الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، مهارات التواصل ، باستخدام اختبار « مان ويتني» Mann-Whitney Test لحساب الفرق بين متوسطي رتب الدرجات المستقلة (عزت عبدالحميد حسن، ٢٠١١ : ٤٩٩)، ويوضح جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تلك المتغيرات كالآتي :

### جدول (١)

قيمة ( Z ) ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية

#### والضابطة في متغيرات الدراسة

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٥	١٣,٥٠	٢٠٢,٥٠	١,٤٣٩	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٧,٥٠	٢٦٢,٥٠		
الذكاء	التجريبية	١٥	١٦,٩٠	٢٩٨,٠٠	٠,٨٩٩	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٤,١٠	١٦٧,٠٠		
المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي	التجريبية	١٥	١٥,٥٣	٢٣٢,٠٠	٠,٠٢١	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٥,٤٧	٢٣٣,٠٠		

غير دالة	٠,٨٥٤	٢٥٣,٠	١٦,٨٧	١٥	التجريبية	الاضطرابات الانفعالية والسلوكية
		٢١٢,٠	١٤,١٣	١٥	الضابطة	
غير دالة	١,٠٨٧	٢٠٦,٥٠	١٣,٧٧	١٥	التجريبية	مهارات التواصل
		٢٥٨,٥٠	١٧,٢٣	١٥	الضابطة	

يتضح من جدول (١) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني ، الذكاء، المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي ، الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، مهارات التواصل وذلك قبل تطبيق البرنامج التدريبي .

**ثانيا : منهج الدراسة :** تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي ، حيث يعتمد التصميم التجريبي للدراسة على مجموعتين تجريبية وضابطة وإجراء قياس قبلي وبعدي ومتابعة لمعرفة مدى تأثير المتغيرات التابعة ( الاضطرابات الانفعالية والسلوكية - مهارات التواصل) بالمتغير المستقل (البرنامج التدريبي) .

**ثالثا : أدوات الدراسة:** استخدم الباحث لاختبار فروض الدراسة الأدوات التالية : استمارة جمع البيانات (إعداد الباحث ) - مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة (إعداد محمد بيومي خليل، ٢٠٠٣) - مقياس القدرة العقلية العامة (إعداد فاروق عبدالفتاح موسى، ١٩٨٥) - قائمة تقدير الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (إعداد الباحث) - مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (إعداد الباحث) - مقياس مهارات التواصل (إعداد الباحث) . وفيما يلي وصف لهذه الأدوات وطرق تقنيها .

**١ - استمارة جمع بيانات (إعداد الباحث) :** قام الباحث بإعداد استمارة لجمع بيانات عن الإعاقات أو الأمراض التي يعاني منها التلميذ ، الصفوف التي رسب فيها وعدد مرات الرسوب، المستوى التعليمي للوالدين ، الحالة الاجتماعية للوالدين وهل الزواج مستقر أم حدث انفصال أو طلاق.

**٢- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية**

(إعداد: محمد بيومي خليل، ٢٠٠٣): تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس بين أفراد عينة الدراسة في المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافى، ويقاس هذا المقياس ثلاثة أبعاد أساسية هي: المستوى الاجتماعي من خلال: الوسط الاجتماعي، حالة الوالدين، العلاقات الأسرية، المناخ الأسرى السائد، حجم الأسرة، المستوى التعليمي لأفراد الأسرة ونشاطهم الاجتماعي، المكانة الاجتماعية لمهنتهم، أما البعد الثاني فيتمثل في المستوى الاقتصادي للأسرة، ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة، ومستوى معيشة الأسرة، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة، والتغذية، والرعاية الصحية، والعلاج الطبي، ووسائل النقل والاتصال للأسرة، ومعدل انفاق الأسرة على التعليم، والخدمات الترويحية والحفلات والاحتفالات والخدمات المعاونة والمظهر الشخصي والهندام لأفراد الأسرة. ويتمثل البعد الثالث في المستوى الثقافى للأسرة ويقاس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة والمواقف الفكرية للأسرة، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة ودرجة الوعى الفكرى والنشاط الثقافى لأفراد الأسرة. ويعطى هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد، كما يعطى درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات وهى: مرتفع جدا، مرتفع، فوق المتوسط، متوسط، دون المتوسط، منخفض، منخفض جدا.

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة، حيث تراوحت قيم "ت" الدالة على الصدق التمييزي بين (١٢،٦ - ٢٣،٨) وذلك للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية، كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من التطبيق الأول، وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين (٠،٩٢ - ٠،٩٧) وهى جميعا دالة عند مستوى (٠،٠١).

د . محمد إبراهيم عطا الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوي الاضطرابات

### ٣- مقياس القدرة العقلية العامة ( إعداد : فاروق عبدالفتاح موسى ، ١٩٨٥ ) :

تم بناء اختبار القدرة العقلية في ضوء عدة قدرات هي :

١. القدرة اللغوية : المرادف - العكس - معنى المفهوم - تمييز المفهوم - واستخدامه .
٢. القدرة العددية : العمليات الحسابية الأربع - علاقة الأعداد ببعضها في مسألة تتضمن اللغة - الاستدلال الحسابي .
٣. القدرة المكانية : تمييز الأشكال - وضع الأشكال - علاقة الأشكال ببعضها - مقارنة الأشكال - أحجام الأشكال .
٤. الاستدلال : الحسابي واللغوي والمكاني .
٥. إدراك العلاقات : بين الألفاظ والأعداد والأشكال .

**أولاً : صدق المقياس :** قام الباحث الحالي بحساب الصدق لمقياس القدرة العقلية ، باستخدام أسلوب الصدق التنبؤي من خلال تطبيق المقياس على ٥٠ تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وتم حساب الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس القدرة العقلية ودرجاتهم التحصيلية ، فبلغت قيمة الارتباط (٠،٧٢) ، وهذا يشير إلى تحقق الصدق التنبؤي لمقياس القدرة العقلية .

**ثانياً : ثبات المقياس :** قام الباحث الحالي بحساب الثبات لمقياس القدرة العقلية بحساب معامل ألفا كرونباخ ، من خلال تطبيق المقياس على مجموعة من التلاميذ ، تكونت من (٥٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وقد بلغت قيمة معامل ألفا (٠،٧١) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس .

### ٤- قائمة تقدير الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ( إعداد الباحث ) : مراد إعداد

القائمة بالخطوات التالية :

- ١) اطلع الباحث على بعض الدراسات والأطر النظرية التي تناولت الاضطرابات الانفعالية والسلوكية مثل: دراسة شاكر عطية قنديل (١٩٨١) ، خولة أحمد يحيى (٢٠٠٠) ، عبدالرحمن سيد سليمان (٢٠٠١) ، ب ، ج) ، ودراسة سعيد عبدالعزيز (٢٠٠٥) ، مقياس الاضطرابات السلوكية

والوجدانية (أمال عبدالسميع باظة، ٢٠١٠)، وفي ضوء قراءات الباحث لخصائص ذوى الصعوبات الانفعالية والسلوكية وضع تصورا مبدئيا للمقياس يتكون من (٣٢) مفردة، ويقرر المعلم من خلالها درجة موافقته على مدى انطباق محتوى هذه العبارة على التلميذ، من خلال اختيار البديل المناسب من أربعة بدائل هي (تنطبق بدرجة عالية- تنطبق بدرجة متوسطة- تنطبق بدرجة منخفضة- لا تنطبق نهائيا) وتأخذ البدائل الدرجات (٤-٣-٢-١) حسب اتجاه العبارة، وتدل الدرجة الأعلى على الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى التلميذ، وللمقياس درجة كلية .

(٢) قام الباحث بحساب المؤشرات السيكومترية للمقياس كما يلي:

#### أولاً- الصدق : تحقق الباحث من صدق المقياس من خلال :

• **الصدق الظاهري :** عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية لإبداء الرأي في مدى صلاحية المقياس للاستخدام مع عينة الدراسة الحالية من تلاميذ المرحلة الإعدادية، ومدى دقة العبارات، وبناء على توجيهات المحكمين قام الباحث بحذف عبارتين غير مناسبتين.

• **صدق المحك :** قام الباحث بحساب الارتباط بين تقديرات المعلمين للاضطرابات الانفعالية والسلوكية من خلال قائمة تقدير الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (إعداد الباحث ) ، وتقديراتهم على قائمة الاضطرابات السلوكية والوجدانية ( إعداد: أمال عبدالسميع باظة ، ٢٠١٠ ) على (٤٠) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، فبلغت قيمة الارتباط (٠,٧٥) ، وهذا يشير إلى تحقق صدق المحك لقائمة تقدير الاضطرابات الانفعالية والسلوكية .

١ يتقدم الباحث بخالص الشكر والتقدير للسادة المحكمين أ.د/ سيد محمد خيرالله أ.د/ فؤاد حامد الموافق أ.د/ السيد عبدالمجيد عبدالعال أ.م. د/ مصطفى السعيد جيريل أ.م.د/ وليد أبو المعاطي د/ نبيل على محمود

د . محمد إبراهيم عطا الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوى الاضطرابات

**ثانياً: الثبات:** قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق وبلغ معامل الثبات (٠,٧٦)، وطريقة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات (٠,٧٤) وكلاهما دال ومرتفع؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

**0- مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (إعداد الباحث) :** مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:

١- اطلع الباحث على بعض الدراسات والأطر النظرية التي تناولت الاضطرابات الانفعالية والسلوكية مثل: دراسة شاكر عطية قنديل (١٩٨١) ، ودراسة خولة أحمد يحيى (٢٠٠٠)، ودراسة (عبدالرحمن سيد سليمان ٢٠٠١، ب، ج)، ودراسة سعيد عبدالعزيز (٢٠٠٥)، مقياس الاضطرابات السلوكية والوجدانية ( آمال عبدالسميع باظة ، ٢٠١٠) ، مقياس ( Saleem & School Children's Problem Scale, ( Mehmood , 2011)

وفي ضوء قراءات الباحث لخصائص ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وضع تصورا مبدئيا للمقياس يتكون من (٣٩) مفردة، موزعة على خمسة أبعاد هي :

## جدول (٢)

أرقام مفردات مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية موزعة على الأبعاد الخمسة

الأبعاد	أرقام المفردات
١- قصور التعلم	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣٢
٢- لأعراض الاكتئابية	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٣
٣- تحقير الذات	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٤
٤- السلوك الانسحابي	٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣١، ٣٥، ٣٧
٥- العدوانية	٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٦، ٣٨، ٣٩

ويقرر التلميذ من خلالها درجة موافقته على محتوى هذه المفردات من خلال اختيار البديل المناسب من ثلاثة بدائل هي (غالباً، أحياناً، نادراً) وتأخذ البدائل الدرجات (٣-٢-١) حسب اتجاه المفردة، وتدل الدرجة الأعلى على الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى التلميذ، وللمقياس درجة كلية .

٢- حسب الباحث المؤشرات السيكومترية للمقياس كما يلي:

### أولاً- الصدق: تحقق الباحث من صدق المقياس من خلال:

- **الصدق الظاهري:** حيث عرض الباحث المقياس في صورته الأولى على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية لإبداء الرأي في مدى صلاحية المقياس للاستخدام مع عينة الدراسة الحالية من تلاميذ المرحلة الإعدادية، ومدى دقة العبارات وملائمتها.
- **الصدق التنبؤي:** من خلال تطبيق المقياس على (٥٠) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم حساب الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ودرجاتهم على مقياس الاكتئاب (د) للصفار (إعداد: غريب عبدالفتاح، ١٩٩٥)، فبلغت قيمة الارتباط (٠،٧٧)، وهذا يشير إلى تحقق الصدق التنبؤي لمقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

**ثانياً: الثبات:** قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس بطريقتين: طريقة إعادة التطبيق حيث بلغ معامل الثبات للبعد الأول (٠،٧٧) والبعد الثاني (٠،٧٨)، والبعد الثالث (٠،٨٠)، والبعد الرابع (٠،٧٩)، والبعد الخامس (٠،٧٦)، والدرجة الكلية (٠،٨١)، كما تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات للبعد الأول (٠،٧٤)، والبعد الثاني (٠،٧٦)، والبعد الثالث (٠،٧٧)، والبعد الرابع (٠،٧٨)، والبعد الخامس (٠،٨٠) والدرجة الكلية (٠،٨٠)، وهى معاملات ثبات دالة ومرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

**ثالثاً: الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على عينة بلغت (٥٠) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وكذلك حسب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس،

٢ يتقدم الباحث بخالص الشكر والتقدير للسادة المحكمين أ.د/ سيد محمد خيرالله  
أ.د/ فؤاد حامد الموافي  
أ.د/ السيد عبدالمجيد عبدالعال أ.م.د/ مصطفى السعيد جبريل أ.م.د/ وليد أبو المعاطي  
د/ دنيل على محمود

د . محمد إبراهيم عطا الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوي الاضطرابات

وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠،٤٥ - ٠،٧١) للبعد الأول ، وبين (٠،٣٧ - ٠،٦٤) للبعد الثاني ، وبين (٠،٣٨ - ٠،٥٤) للبعد الثالث ، وبين (٠،٣٨ - ٠،٥١) للبعد الرابع ، وبين (٠،٣٣ - ٠،٥٨) للبعد الخامس ، وهي قيم دالة ؛ مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين مفردات الاختبار وأبعادها، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس بين (٠،٧٥ - ٠،٨٩) وهي قيم دالة ؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

## ٦ - مقياس مهارات التواصل (إعداد الباحث): مرإعداد المقياس بالخطوات التالية:

- ١- اطلع الباحث على بعض الدراسات والأطر النظرية التي تناولت مهارات التواصل مثل: دراسة وليد محمد أبو المعاطي (٢٠١٢) ، ودراسة ( Nakatani , 2006)
- ٢- اطلع الباحث على عدد من المقاييس التي تناولت قياس مهارات التواصل ، مثل : مقياس التواصل الشفهي لطلاب الجامعة ( إعداد : وليد محمد أبو المعاطي ، ٢٠١٢)
- ٣- وفي ضوء قراءات الباحث وضع تصورا للمقياس يتكون من (٦٠) مفردة ، موزعة على خمسة أبعاد هي :

### جدول (٣)

#### أرقام مفردات مقياس مهارات التواصل موزعة على المهارات الخمس

الأبعاد	أرقام المفردات
١- فهم الذات وتقبلها .	٥٦ ، ٥١ ، ٤٦ ، ٤١ ، ٣٦ ، ٣١ ، ٢٦ ، ٢١ ، ١٦ ، ١١ ، ٦ ، ١
٢- الحديث والحوار الفعال.	٥٧ ، ٥٢ ، ٤٧ ، ٤٢ ، ٣٧ ، ٣٢ ، ٢٧ ، ٢٢ ، ١٧ ، ١٢ ، ٧ ، ٢
٣- إدارة الذات والتحكم في الانفعالات	٦٠ ، ٥٣ ، ٤٨ ، ٤٣ ، ٣٨ ، ٣٣ ، ٢٨ ، ٢٣ ، ١٨ ، ١٣ ، ٨ ، ٣
٤- توكيد الذات .	٥٨ ، ٥٤ ، ٤٩ ، ٤٤ ، ٣٩ ، ٣٤ ، ٢٩ ، ٢٤ ، ١٩ ، ١٤ ، ٩ ، ٤
٥- المشاركة الاجتماعية وتكوين الصداقات .	٥٩ ، ٥٥ ، ٥٠ ، ٤٥ ، ٤٠ ، ٣٥ ، ٣٠ ، ٢٥ ، ٢٠ ، ١٥ ، ١٠ ، ٥

ويقرر التلميذ من خلالها درجة موافقته على محتوى هذه المفردة من خلال اختيار البديل المناسب من ثلاثة بدائل هي (غالبا، أحيانا، نادرا) وتأخذ البدائل الدرجات (٣ - ٢ - ١) وتدل الدرجة الأعلى على التواصل الجيد، وللمقياس درجة كلية.

٤- حسب الباحث المؤشرات السيكومترية للمقياس كما يلي:

**أولاً- الصدق:** تحقق الباحث من صدق المقياس من خلال :

**الصدق الظاهري :** حيث عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية<sup>٣</sup> لإبداء الرأي في مدى صلاحية المقياس للاستخدام مع عينة الدراسة الحالية من تلاميذ المرحلة الإعدادية، ومدى دقة المفردات وملائمتها .

**الصدق التنبؤي :** من خلال تطبيق المقياس على (٥٠) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم حساب الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس مهارات التواصل ودرجاتهم على مقياس القدرة التعبيرية (إعداد : صلاح فؤاد مكاوي، ٢٠٠٠)، فبلغت قيمة الارتباط (٠,٧٢)، وهذا يشير إلى تحقق الصدق التنبؤي لمقياس مهارات التواصل.

**ثانيا : الثبات :** قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس بطريقتين : طريقة إعادة التطبيق حيث بلغ معامل الثبات للبعد الأول (٠,٧٦) والبعد الثاني (٠,٧٨)، والبعد الثالث (٠,٧٧)، والبعد الرابع (٠,٧٦)، والبعد الخامس (٠,٧٦)، والدرجة الكلية (٠,٨٠)، كما تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات للبعد الأول (٠,٧٤)، والبعد الثاني (٠,٧٧)، والبعد الثالث (٠,٧٨)، والبعد الرابع (٠,٧٦)، والبعد الخامس (٠,٧٩) والدرجة الكلية (٠,٨٠)، وهي معاملات ثبات دالة ومرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

٣ يتقدم الباحث بخالص الشكر والتقدير للسادة المحكمين أ.د/ سيد محمد خيرالله أ.د/ فؤاد حامد المواقى

أ.د/ السيد عبدالمجيد عبدالعال أ.م. د/ مصطفى السعيد جبريل أ.م.د/ وليد أبو المعاطي د/ نبيل على محمود

**ثالثا : الاتساق الداخلي :** تم حساب معاملات الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على عينة بلغت (٥٠) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وكذلك حسب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠،٣٣-٠،٧٦) للبعد الأول ، وبين (٠،٣٧-٠،٥٤) للبعد الثاني ، وبين (٠،٣٦-٠،٥٦) للبعد الثالث ، وبين (٠،٣٨-٠،٥٨) للبعد الرابع وبين (٠،٤٤-٠،٥٨) للبعد الخامس ، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس بين (٠،٧٧-٠،٨٧) وجميعها قيم دالة ؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس .

#### **٧- البرنامج التدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل (إعداد الباحث) :**

**أسس بناء البرنامج :** قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي في ضوء الأسس التربوية والنفسية التالية : مراعاة ميول واهتمامات التلاميذ ، مراعاة الخصائص العقلية والانفعالية والاجتماعية للتلاميذ عينة الدراسة ، أن يكون محتوى البرنامج منظما ومرتباً ومتصلاً في جميع مراحلها ، توفير الزمن المناسب والكا في لكل جلسة من جلسات البرنامج ، إعطاء قدر من الحرية للتلميذ لطرح تساؤلاته واستفساراته ، كما يعتمد البرنامج على التفاعل والمشاركة بين الباحث والتلاميذ ، وكذلك بين التلاميذ بعضهم البعض .

**إعداد محتوى البرنامج :** بعد تحديد أهداف البرنامج ، قام الباحث بتحديد محتواه ، والذي يمكن من خلاله تحقيق هذه الأهداف ، ولتحديد هذا المحتوى اتبع الباحث ما يلي : الاطلاع على الإطار النظري الخاص بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية ( شاكر عطية قنديل، ١٩٨١؛ جوزيف ريزو وروبرت زابل ، ١٩٩٩ أ ، ب ؛ خولة أحمد يحيى ، ٢٠٠٠ ؛ جمعة سيد يوسف ، ٢٠٠٠ ؛ عماد عبدالرحيم الزغول ، ٢٠٠٦ ؛ ألان كازدين ، ٢٠٠٣ ؛ آمال عبدالسميع باظة ، ٢٠١٠ ؛ كوفمان ولاندروم ، ٢٠١٢ ؛ هالاهان وزملائه ، ٢٠١٣ ؛ عادل عبدالله محمد ، ٢٠١٠ ؛ Olmeda& Kauffman , 2003 ; Powell , et.al . 2005 ; Chun, et.al ( 2010 ) , Nahgahgwon ,et.al . , 2009 . . بهدف الوقوف على خصائص

ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، وذلك لوضع أنشطة ومهام تتفق وخصائصهم، الاطلاع على ما توافر من دراسات سابقة في مجال مهارات التواصل وطرق تنميتها والبرامج الإرشادية والعلاجية لذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ( نعومي ريتشمان ، ١٩٩٩ ؛ عبد الخالق البهادلى وعلى كاظم، ٢٠٠٢ ؛ أمال عبدالسميع باظة ، ٢٠٠٣ ؛ عازة سلام ، ٢٠٠٧ ؛ سليمان عبدالواحد ، ٢٠١٠ ؛ كريس كول ، ٢٠١٠ ؛ ألان بيس وبربارا بيس ، ٢٠١١ ؛ أمال عبدالسميع باظة ، ٢٠١٢ ؛ سناء محمد سليمان ، ٢٠١٣ ؛ سناء محمد سليمان ، ٢٠١٤ ).

**وصف البرنامج:** يتكون البرنامج من (٢٦) جلسة، يتم تقديمها إلى التلاميذ، بواقع (٣) جلسات أسبوعياً، ومدة الجلسة (٤٥) دقيقة.

**صدق البرنامج:** قام الباحث بعرض البرنامج بصورته الأولية ، على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مجالي علم النفس التربوي والصحة النفسية . وذلك بهدف التحقق مما يلي: دقة الصياغة اللفظية والعلمية لمحتوى البرنامج ، مناسبة الأنشطة المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج ، مناسبة أنشطة ومهام كل جلسة لتحقيق أهداف الجلسة ، مناسبة الفترة الزمنية المحددة لكل جلسة من جلسات البرنامج ، مناسبة الأدوات المستخدمة لتنفيذ الجلسات ، أية تعديلات أو مقترحات يراها السادة المحكمين . وقد قام الباحث بحصر آراء السادة المحكمين ، ومقترحاتهم ثم تم تعديل البرنامج حسب هذه الآراء والمقترحات ، وبذلك تم وصول البرنامج إلى صورته النهائية.

**الهدف العام للبرنامج:** تنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوى الصعوبات الانفعالية والسلوكية من تلاميذ المرحلة الإعدادية .

**الأهداف الفرعية للبرنامج:** إمام التلاميذ بمفهوم مهارات التواصل ، التدريب على مهارات: فهم الذات وتقبلها ، الاستماع الجيد ، الحديث والحوار الفعال ،

٤ يتقدم الباحث بخالص الشكر والتقدير للسادة المحكمين أ.د/ سيد محمد خيرالله أ.د/ فؤاد حامد الموافق أ.د/ السيد عبدالمجيد عبدالعال أ.م. د/ مصطفى السعيد جبريل أ.م.د/ وليد أبو المعاطي د/ نبيل على محمود

د . محمد إبراهيم عطا الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعضه مهارات التواصل لدى ذوي الاضطرابات

استخدام لغة الجسم ، توكيد الذات ، إدارة الذات ، المشاركة الاجتماعية وتكوين الصداقات .

## جدول (٤)

### بروتوكول البرنامج

عدد الجلسات	موضوع الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
١	. تعارف و تمهيد		٤٥ دقيقة
٢	مهارات التواصل(مفهومها-أهميتها- (. أنواعها- معوقات التواصل	.المحاضرة-المناقشة	٤٥ دقيقة
٣	التدريب على مهارة فهم الذات وتقبلها	. المناقشة - التكاليف المنزلية	٤٥ دقيقة
٣	. التدريب على مهارة الاستماع الفعال	. المحاضرة- المناقشة- التكاليف المنزلية	٤٥ دقيقة
٣	.التدريب على مهارة الحديث والحوار الفعال	المناقشة لعب الدور -النمذجة - . التكاليف المنزلية	٤٥ دقيقة
٣	.التدريب على مهارة استخدام لغة الجسم	المناقشة - التكاليف المنزلية	٤٥ دقيقة
٣	.التدريب على مهارة توكيد الذات	لعب الدور - المناقشة - التكاليف المنزلية	٤٥ دقيقة
٣	التدريب على مهارة إدارة الذات والتحكم في . الانفعالات	. الاسترخاء - الحديث الذاتي الايجابي	٤٥ دقيقة
٣	التدريب على مهارة المشاركة الاجتماعية . وتكوين الصداقات	. المناقشة - النمذجة - التكاليف المنزلية	٤٥ دقيقة
١	إعادة التدريب على مهارات التواصل	المناقشة والحوار	٤٥ دقيقة
١	.الجلسة الختامية		٤٥ دقيقة

## نتائج الدراسة :

**الفرض الأول :** « توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في القياسات الثلاثة : القبلي والبعدي والنتابعي» وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب كل من : قيم المتوسطات ، والانحرافات المعيارية ومتوسطات رتب درجات التلاميذ عينة الدراسة على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ثم حساب دلالة

الفروق باستخدام اختبار « فريدمان » Friedman Test لحساب الفرق بين رتب أزواج الدرجات المرتبطة (عزت عبدالحميد حسن، ٢٠١١ : ٥٠٢)، كما هو موضح بجدول (٥).

### جدول (٥)

كأومستوى دلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية (ن=١٥) على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في القياسات القبلي والبعدى والتتابعي

المتغيرات		المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	كا	مستوى الدلالة
الاضطرابات الانفعالية والسلوكية	قبلي	٩٦,٢٦٧	٥,٨٧٣	٣,٠٠	٣٠,٠٠	٠,٠٥
	بعدي	٦٢,٠٠٠	٢,٣٩٠	٢,٠٠		
	متابعة	٥٧,٤٠٠	٢,٣٨٤	١,٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (كا) تساوى (٣٠,٠٠) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥). وكان متوسط الرتب في القياس القبلي (٣,٠٠) بينما كان متوسط الرتب في القياس البعدي (٢,٠٠) في حين كان متوسط الرتب في القياس التتابعي (١,٠٠)، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسات الثلاثة، كما يتضح أن درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية قد انخفضت وذلك في القياسين البعدي والتتابعي مقارنة بالقياس القبلي؛ مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في خفض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وللكشف عن قوة العلاقة (حجم التأثير) عند استخدام اختبار فريدمان، يتم استخدام المعادلة التي تعبر عن مقدار الاتفاق أو الاختلاف بين القياسات المتكررة أو ما يعرف بحجم التأثير من خلال المعادلة التالية:

$$\chi^2 \text{ Friedman} = \frac{n(k-1)}{E.S}$$

حيث: حجم التأثير = E.S مربع كاي لفريدمان  
 عدد الأفراد = n عدد مرات القياس = k

د . محمد إبراهيم عطا الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعضه مهارات التواصل لدى ذوي الاضطرابات

وأقصى قيمة لحجم التأثير E.S هي الواحد الصحيح وأقل قيمة هي الصفر، ولذلك كلما اقتربت قيمة E.S من الواحد الصحيح كان حجم التأثير مرتفعا، وكلما اقتربت تلك القيمة من الصفر انخفض حجم التأثير (عزت عبدالحميد حسن، ٢٠١١ : ٥٠٨ ) ، وبالتعويض في المعادلة السابقة

$$\frac{30}{15(3-1)} = 1 = \frac{\chi^2 \text{ Friedman}}{n(k-1)} = E.S$$

فإن قيمة E.S تساوى (١) ؛ مما يدل على قوة حجم تأثير البرنامج في تخفيف الاضطرابات الانفعالية والسلوكية .

وقد قام الباحث باستخدام اختبار « ويلكوكسون » Wilcoxon Signed Ranks للتحقق من دلالة الفروق بين كل قياسين على حده كما يأتي :

### جدول (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (الأبعاد والدرجة الكلية) للمجموعة التجريبية في القياسات الثلاثة القبلي والبعدى

#### والتابعي

القياس	الاضطرابات الانفعالية والسلوكية	المتوسط	الانحراف المعياري
القبلي	قصور التعلم	١٨,١٣٣	١,٤٠٧
	الأعراض الاكتئابية	١٧,٦٠٠	١,٥٤٩
	تحقير الذات	١٧,٣٣٣	١,٥٤٣
	السلوك الانسحابي	٢١,٧٢٣	٢,٢٥٠
	العنوانية	٢١,٤٦٧	٢,١٠٠
	الدرجة الكلية	٩٦,٢٦٧	٥,٨٧٣
البعدى	قصور التعلم	١١,٧٣٣	١,٣٣٤
	الأعراض الاكتئابية	١٠,٨٦٧	٠,٩١٥
	تحقير الذات	١٠,٧٣٣	٠,٧٠٣
	السلوك الانسحابي	١٤,٤٠٠	١,٢٩٨
	العنوانية	١٤,٢٦٧	٠,٨٨٤
	الدرجة الكلية	٦٢,٠٠٠	٢,٣٩٠

١,٠٥٦	١١,٤٠٠	قصور التعلم	المتابعة
٠,٧٧٥	١٠,٨٠٠	الأعراض الاكتئابية	
٠,٧٣٧	١٠,٤٠٠	تحقير الذات	
١,٣٤٥	١٢,٣٣٣	السلوك الانسحابي	
١,٦٨٥	١٢,٤٦٧	العوانية	
٢,٣٨٤	٥٧,٤٠٠	الدرجة الكلية	

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في القياسين : القبلي والبعدي .

### جدول (٧)

قيمة Z ودالاتها للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية

مستوى الدلالة	Z قيمة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب	الصعوبات الانفعالية والسلوكية
٠,٠٠١	٣,٤٣٠ -	١٢٠,٠٠	٨,٠٠	١٥	السالبة	قصور التعلم
				صفر	الموجبة	
				صفر	المتساوية	
				١٥	المجموع	
٠,٠٠١	٣,٤٢٦ -	١٢٠,٠٠	٨,٠٠	١٥	السالبة	الأعراض الاكتئابية
				صفر	الموجبة	
				صفر	المتساوية	
				١٥	المجموع	
٠,٠٠١	٣,٤٣٧ -	١٢٠,٠٠	٨,٠٠	١٥	السالبة	تحقير الذات
				صفر	الموجبة	
				صفر	المتساوية	
				١٥	المجموع	

٠,٠٠١	٣,٤٢١ -	١٢٠,٠٠	٨,٠٠	صفر	السالبة	السلوك الانسحابي
				١٥	الموجبة	
				صفر	المتساوية	
				١٥	المجموع	
٠,٠٠١	٣,٤٢٦ -	١٢٠,٠٠	٨,٠٠	صفر	السالبة	العدوانية
				١٥	الموجبة	
				صفر	المتساوية	
				١٥	المجموع	
٠,٠٠١	٣,٤١٠ -	١٢٠,٠٠	٨,٠٠	صفر	السالبة	الدرجة الكلية
				١٥	الموجبة	
				صفر	المتساوية	
				١٥	المجموع	

تضح من جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في كل من (قصور التعلم، الأعراض الاكتئابية، تحقير الذات، السلوك الانسحابي، العدوانية، الدرجة الكلية)، حيث بلغت قيم  $Z$  على التوالي (-٣,٤٣٠، -٣,٤٢٦، -٣,٤٣٧، -٣,٤٢١، -٣,٤٢٦، -٣,٤١٠) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١، وهو ما يدل على وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اتجاه القياس البعدي، حيث كان عدد الرتب السالبة أكبر من الرتب الموجبة (اتجاه التحسن)؛ مما يعني انخفاض درجات التلاميذ على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وهذا يشير إلى كفاءة البرنامج التدريبي؛ مما يشير إلى تحقق الفرض الأول.

وقد قام الباحث بحساب حجم تأثير البرنامج في تخفيف الاضطرابات الانفعالية والسلوكية من خلال حساب معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة الذي يتم حسابه من المعادلة الآتية:

$$r_{prb} = \frac{4(T_1)}{n(n+1)} - 1$$

حيث  $r_{prb}$  = قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة)  
 $T_1$  = مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة .  $n$  = عدد أزواج الدرجات .

ويتم تفسير ( $r_{prb}$ ) كما يلي :

- إذا كان ( $r_{prb}$ )  $> 0,4$  فيدل على علاقة ضعيفة أو حجم تأثير ضعيف .
- إذا كان ( $r_{prb}$ )  $\geq 0,7$  فيدل على علاقة متوسطة أو حجم تأثير متوسط .
- إذا كان ( $r_{prb}$ )  $\geq 0,9$  فيدل على علاقة قوية أو حجم تأثير قوى .
- إذا كان ( $r_{prb}$ )  $\leq 0,9$  فيدل على علاقة قوية جدا أو حجم تأثير قوى جدا (عزت عبدالحميد حسن، ٢٠١١ : ٢٨٠) .

$$r_{prb} = \frac{4(\text{صفر})}{15(16)} - 1 = -0,983$$

مما يدل على قوة حجم تأثير البرنامج في تخفيف الاضطرابات الانفعالية والسلوكية .

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في القياسين: البعدي والتتابعي (بعد مرور ثلاثة أسابيع). وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي :

### جدول (٨)

قيمة Z ودلالاتها للفروق بين القياسين البعدي والتابعي  
للمجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية

مستوى الدلالة	Z قيمة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب	الاضطرابات الانفعالية والسلوكية
غير دالة	١,٤٦٥ -	٢٨,٠٠	٤,٠٠	٧	السالبة	قصور التعلم
					الموجبة	
					المتساوية	
					المجموع	
غير دالة	٠,٥٧٧ -	٤,٠٠	٢,٠٠	٢	السالبة	الأعراض الاكتئابية
					الموجبة	
					المتساوية	
					المجموع	
غير دالة	١,٦٦٧ -	٣٥,٠٠	٥,٠٠	٧	السالبة	تحقير الذات
					الموجبة	
					المتساوية	
					المجموع	
٠,٠٠١	٣,٢١١ -	٩١,٠٠	٧,٠٠	١٣	السالبة	السلوك الانسحابي
					الموجبة	
					المتساوية	
					المجموع	
٠,٠٠١	٣,٢١١ -	٩١,٠٠	٧,٠٠	١٣	السالبة	العدوانية
					الموجبة	
					المتساوية	
					المجموع	
٠,٠٠١	٣,٤٢٥ -	١٢٠,٠٠	٨,٠٠	١٥	السالبة	الدرجة الكلية
					الموجبة	
					المتساوية	
					المجموع	

يتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي على أبعاد : (قصور التعلم، الأعراض الاكتئابية، تحقير الذات) حيث بلغت قيم  $Z$  على التوالي (-١،٤٦٥، -٠،٥٧٧، -١،٦٦٧)، بينما وجدت فروق دالة إحصائية على أبعاد : (السلوك الانسحابي، العدوانية، الدرجة الكلية) حيث بلغت قيم  $Z$  على التوالي (-٣،٢١١، -٣،٢١١، -٣،٤٢٥) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٠١، وهو ما يدل على وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتابعي للمجموعة التجريبية في اتجاه القياس البعدي، حيث كان عدد الرتب السالبة أكبر من الرتب الموجبة (اتجاه التحسن)؛ مما يعني انخفاض درجات التلاميذ على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وهذا يشير إلى كفاءة البرنامج التدريبي؛ مما يشير إلى تحقق الفرض الأول جزئياً، وهو ما يدل على وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتابعي للمجموعة التجريبية في اتجاه القياس التتابعي؛ حيث كان عدد الرتب السالبة أكبر من الرتب الموجبة (اتجاه التحسن)؛ مما يعني استمرار تأثير البرنامج التدريبي بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق على أفراد المجموعة التجريبية.

### تفسير نتائج الفرض الأول :

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما أشار إليه ( شاكر عطية قنديل ، ١٩٨١ : ٥ ؛ عبدالرحمن سيد سليمان ، ٢٠٠١ ب : ٢٩١) من أن هؤلاء التلاميذ يصبحون عاجزين عن استخدام قدراتهم ومواهبهم على نحو فعال ومثمر وإيجابي إلا بجهد خارجي مقصود.

كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة شن وزملائه (Chun,et.al,2009)، ودراسة ناجاجون وزملائه (Nahgahgwon,et.al,2010)، ودراسة ديسبينس وروير (Desbiens&Royer,2003) ، والتي أشارت إلى أهمية التدخل الإرشادي الوقائي والعلاجي في التخفيف من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ومصاحباتها، وما أشارت إليه دراسة فوفت (Fovet,2011) من أن الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ينبغي أن ينظر إليهم على أنهم غير قادرين أو غير راغبين في إجراء تمييز مقبول اجتماعياً بين عالمهم الخاص والسياق الاجتماعي المحيط بهم .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية، حيث أتاحت أنشطة وجلسات البرنامج الفرصة أمام التلاميذ للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بحرية دون قيود، والتفاعل الإيجابي مع بعضهم البعض، كما تعرفوا على مهارات التواصل (مفهومها-أهميتها-أنواعها - معوقات التواصل) والتدريب على مهارة الحديث والحوار بأسلوب يتناسب مع طبيعة الموقف الذي يتعرض له، النظر إلى المتحدث والإنصات له والتجاوب معه، المبادأة في الحديث، التدريب على مهارة الاستماع الفعال، استخدام لغة الجسم، التدريب على مهارة توكيد الذات، والاعتراض الفعال، إدارة الذات، مشاركته لزملائه في الأنشطة المدرسية والاجتماعية، تكوين علاقات وصدقات جديدة مع زملائه .

**الفرض الثاني:** « توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياسات الثلاثة : القبلي والبعدى والتتابعي». وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب كل من : قيم المتوسطات، والانحرافات المعيارية ومتوسطات رتب درجات التلاميذ عينة الدراسة على مقياس مهارات التواصل ثم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار « فريدمان» Friedman Test لحساب الفرق بين رتب أزواج الدرجات المرتبطة ( عزت عبدالحميد حسن، ٢٠١١ : ٥٠٢)، كما هو موضح بجدول (٩) :

### جدول (٩)

كأومستوى دلالتها للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة

التجريبية على مقياس مهارات التواصل في القياسات القبلي والبعدى والتتابعي

المتغيرات		المتوسط	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	كا	مستوى الدلالة
مهارات التواصل	قبلي	٧٨,٠٦٧	٥,٤٠٥	١,٠٠	٣٠,٠٠٠	٠,٠٥
	بعدى	١٢٢,١٣٣	٦,٣٩٠	٢,٠٠		
	متابعة	١٣١,٣٣٣	٥,١٦٤	٣,٠٠		

يتضح من جدول (٩) أن قيمة (كأ) تساوى (٣٠،٠٠) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥). وكان متوسط الرتب في القياس القبلي (١،٠٠) بينما كان متوسط الرتب في القياس البعدي (٢،٠٠) في حين كان متوسط الرتب في القياس التتابعي (٣،٠٠)، مما يدل على وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسات الثلاثة، كما يتضح أن درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل قد ارتفعت وذلك في القياسين البعدي والتتابعي مقارنة بالقياس القبلي؛ مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية مهارات التواصل لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وللكشف عن قوة العلاقة (حجم التأثير) عند استخدام اختبار فريدمان، تم استخدام المعادلة التي تعبر عن مقدار الاتفاق أو الاختلاف بين القياسات المتكررة، حيث بلغت قيمة معامل التأثير (١)؛ مما يدل على قوة حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات التواصل.

### جدول (١٠)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لمهارات التواصل (الأبعاد والدرجة الكلية) في كل من القياس القبلي والبعدي والتابعي

الانحراف المعياري	المتوسط	مهارات التواصل	القياس
١,١١٢	١٤,٦٦٧	فهم الذات وتقبلها	القبلي
١,٨٣١	١٥,٩٣٣	الحديث والحوار الفعال	
١,٨١٣	١٦,٠٠٠	إدارة الذات والتحكم في الانفعالات	
١,٣٦٣	١٦,٠٠٠	توكيد الذات	
٢,٢٦٤	١٥,٤٦٧	المشاركة الاجتماعية	
٥,٤٠٥	٧٨,٠٦٧	الدرجة الكلية	
٢,٦٧٣	٢٦,٠٠٠	فهم الذات وتقبلها	البعدي
٢,٢٦٤	٢٤,٥٣٣	الحديث والحوار الفعال	
١,١٨٧	٢٣,٨٦٧	إدارة الذات والتحكم في الانفعالات	
١,٧٩٢	٢٣,٩٣٣	توكيد الذات	
١,٨٥٩	٢٣,٨٠٠	المشاركة الاجتماعية	
٦,٣٩٠	١٢٢,١٣٣	الدرجة الكلية	

٢,٤٧٨	٢٨,٠٠٠	فهم الذات وتقبلها	المتابعة
١,٧٥٩	٢٦,٣٣٣	الحديث والحوار الفعال	
٠,٨١٦	٢٥,٣٣٣	إدارة الذات والتحكم في الانفعالات	
١,٦٤٢	٢٥,٥٣٣	توكيد الذات	
١,٥٥٢	٢٦,١٣٣	المشاركة الاجتماعية	
٥,١٦٤	١٣١,٣٣٣	الدرجة الكلية	

وقد قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون للتحقق من دلالة الفروق بين كل قياسين على حده كالتالي:

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل ( الأبعاد والدرجة الكلية ) في القياسين : القبلي والبعدي .

### جدول (١١)

قيمة Z ودلالاتها للفروق بين القياسين القبلي والبعدي

للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل ( الأبعاد والدرجة الكلية )

مستوى الدلالة	Z قيمة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب	مهارات التواصل
٠,٠٠١	٣,٤٢٧ -	٠,٠٠	٠,٠٠	صفر	السالبة	فهم الذات وتقبلها
				١٥	الموجبة	
				صفر	المتساوية	
				١٥	المجموع	
٠,٠٠١	٣,٤١٨ -	٠,٠٠	٠,٠٠	صفر	السالبة	الحديث والحوار الفعال
				١٥	الموجبة	
				صفر	المتساوية	
				١٥	المجموع	
٠,٠٠١	٣,٤٢١ -	٠,٠٠	٠,٠٠	صفر	السالبة	إدارة الذات والتحكم في الانفعالات
				١٥	الموجبة	
				صفر	المتساوية	
				١٥	المجموع	

٠,٠٠١	٣,٤٢٢ -	٠,٠٠	٠,٠٠	صفر	السالبة	توكيد الذات
		١٢٠,٠٠	٨,٠٠	١٥	الموجبة	
				صفر	المتساوية	
				١٥	المجموع	
٠,٠٠١	٣,٤١٦ -	٠,٠٠	٠,٠٠	صفر	السالبة	المشاركة الاجتماعية
		١٢٠,٠٠	٨,٠٠	١٥	الموجبة	
				صفر	المتساوية	
				١٥	المجموع	
٠,٠٠١	٣,٤١٤ -	٠,٠٠	٠,٠٠	صفر	السالبة	الدرجة الكلية
		١٢٠,٠٠	٨,٠٠	١٥	الموجبة	
				صفر	المتساوية	
				١٥	المجموع	

يتضح من جدول (١١) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التواصل في مهارات : ( فهم الذات، الحديث والحوار الفعال ، إدارة الذات والتحكم في الانفعالات ، توكيد الذات ، المشاركة الاجتماعية ) ، وفي الدرجة الكلية ، وجميعها معاملات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ ، وهو ما يدل على وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتابعي للمجموعة التجريبية في اتجاه القياس البعدي ، حيث كان عدد الرتب الموجبة أكبر من الرتب السالبة (اتجاه التحسن) ؛ مما يعنى ارتفاع درجات التلاميذ على مقياس مهارات التواصل ، وهذا يشير إلى كفاءة البرنامج التدريبي ؛ مما يشير إلى تحقق الفرض الثاني. وقد قام الباحث بحساب حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات التواصل من خلال حساب معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة الذي يتم حسابه من المعادلة الآتية:

$$r_{prb} = -1 = 1 \quad r_{prb} = \frac{480}{240} = 2$$

$$r_{prb} = \frac{4(120)}{15(16)}$$

مما يدل على قوة حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات التواصل .

د . محمد إبراهيم عطما الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوي الاضطرابات

توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل ( الأبعاد والدرجة الكلية ) في القياسين : البعدي والمتابعي .

### جدول (١٢)

قيمة Z ودلالاتها للفروق بين القياسين البعدي والمتابعة للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل ( الأبعاد والدرجة الكلية )

مستوى الدلالة	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب	مهارات التواصل
٠,٠٠١	٣,٤٥٠ -	٠,٠٠	٠,٠٠	صفر	السالبة	فهم الذات وتقبلها
				١٥	الموجبة	
				صفر	المتساوية	
				١٥	المجموع	
٠,٠٠١	٣,٠٩٣ -	٠,٠٠	٠,٠٠	صفر	السالبة	الحديث والحوار الفعال
				١٢	الموجبة	
				٣	المتساوية	
				١٥	المجموع	
٠,٠٠١	٣,٤٠٢ -	٠,٠٠	٠,٠٠	صفر	السالبة	إدارة الذات والتحكم في الانفعالات
				١٤	الموجبة	
				١	المتساوية	
				١٥	المجموع	
٠,٠٠١	٣,٤٨٢ -	٠,٠٠	٠,٠٠	صفر	السالبة	توكيد الذات
				١٥	الموجبة	
				صفر	المتساوية	
				١٥	المجموع	
٠,٠٠١	٣,٤٥٧ -	٠,٠٠	٠,٠٠	صفر	السالبة	المشاركة الاجتماعية
				١٥	الموجبة	
				صفر	المتساوية	
				١٥	المجموع	
٠,٠٠١	٣,٤١٧ -	٠,٠٠	٠,٠٠	صفر	السالبة	الدرجة الكلية
				١٥	الموجبة	
				صفر	المتساوية	
				١٥	المجموع	

يتضح من جدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التواصل في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، مما يدل على وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في اتجاه قياس المتابعة، حيث كان عدد الرتب الموجبة أكبر من الرتب السالبة (اتجاه التحسن)؛ مما يعنى ارتفاع درجات التلاميذ على مقياس مهارات التواصل، وهذا يشير إلى استمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج بعد مرور (ثلاثة أسابيع) فترة المتابعة؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي؛ مما يشير إلى تحقق الفرض الثاني.

**تفسير نتائج الفرض الثاني؛** تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه خولة أحمد يحيى (٢٠٠٠ : ٢٠) أنه من خلال تقديم الخدمات المناسبة يمكن مساعدة هؤلاء التلاميذ على تقوية علاقاتهم والوصول إلى علاقات أفضل مع الآخرين، وتدريبهم على المهارات الحياتية المتنوعة والاستراتيجيات التوافقية التي تمكنهم من التعايش وتطوير إمكاناتهم، وتساهم في التخفيف من معاناتهم.

كما أشار أسامة البطاينة وزملائه (٢٠٠٧ : ٥٠٤) أن أحد أهم أهداف البرامج التعليمية الخاصة تعزيز ممارسة وتطبيق السلوك المقبول اجتماعياً، فكثير من هؤلاء التلاميذ لا يوجد لديهم مهارات اجتماعية إيجابية تمكنهم من إعادة تأسيس روابط اجتماعية مع رفاقهم في الصف، خاصة أنهم يعانون من قلة الأصدقاء في المدرسة وفي المجتمع المحلي.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كولين باول وبارلو وباج (Cullen-Powell , Barlow & Bagh , 2005) والتي أشارت إلى فعالية برنامج اكتشاف الذات في التخفيف من حدة الاضطرابات الوجدانية، ويعد اكتشاف الذات أحد الجوانب المهمة في التواصل مع الذات والآخرين، كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ولهيت (Wilhite, 2010) والتي أشارت إلى

د . محمد إبراهيم عطا الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوي الاضطرابات

أهمية التدخل العلاجي من خلال التدريب على تنمية المهارات التواصلية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية خاصة وأنهم يفتقرون للتفاعل مع زملائهم ومعلميهم .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية، حيث أتاحت أنشطة وجلسات البرنامج الفرصة أمام التلاميذ للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بحرية دون قيود، والتفاعل الإيجابي مع بعضهم البعض، كما تعرفوا على مفهوم مهارات التواصل وأهميتها وأنواعها وأهم معوقات التواصل، التدريب على مهارات : الاستماع الفعال، الحديث والحوار الفعال، الصمت الفعال، الاعتراض الفعال، استخدام لغة الجسم.

**الفرض الثالث:** « توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ». ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار « مان ويتني » Mann-Whitney Test لحساب الفرق بين متوسطي رتب الدرجات المستقلة ( عزت عبدالحميد حسن ، ٢٠١١ : ٤٩٩ ) ، وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي :

### جدول (١٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين

التجريبية والضابطة على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		الصعوبات الانفعالية والسلوكية
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
١,٦١٢	١٦,٨٠٠	١,٣٣٤	١١,٧٣٣	فصول التعلم
١,٩١٥	١٧,٣٣٣	٠,٩١٥	١٠,٨٦٧	الأعراض الاكتئابية
١,٩٢٢	١٧,١٣٣	٠,٧٠٣	١٠,٧٣٣	تحقير الذات
٢,٥٩٧	١٩,٢٠٠	١,٢٩٨	١٤,٤٠٠	السلوك الانسحابي
٢,٤١٦	٢١,٤٦٧	٠,٨٨٤	١٤,٢٦٧	العدوانية
٤,٠٤٤	٩١,٩٣٣	٢,٣٩٠	٦٢,٠٠٠	الدرجة الكلية

## جدول (١٤)

قيمة U ودالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في القياس البعدي

مستوى الدلالة	U اقيمة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	المجموعة	الصعوبات الانفعالية والسلوكية
٠,٠٥	٤,٦٩٩ -	٣٤٥,٠٠	٢٣,٠٠	١٥	التجريبية	قصور التعلم
		١٢٠,٠٠	٨,٠٠	١٥	الضابطة	
٠,٠٥	٤,٧٠٣ -	٣٤٥,٠٠	٢٣,٠٠	١٥	التجريبية	الأعراض الاكتئابية
		١٢٠,٠٠	٨,٠٠	١٥	الضابطة	
٠,٠٥	٤,٧٤٢ -	٣٤٥,٠٠	٢٣,٠٠	١٥	التجريبية	تحقير الذات
		١٢٠,٠٠	٨,٠٠	١٥	الضابطة	
٠,٠٥	٤,٠٦٣ -	٣٢٩,٥٠	٢١,٩٧	١٥	التجريبية	السلوك الانسحابي
		١٣٥,٥٠	٩,٠٣	١٥	الضابطة	
٠,٠٥	٤,٧٠٩ -	٣٤٥,٠٠	٢٣,٠٠	١٥	التجريبية	العوانية
		١٢٠,٠٠	٨,٠٠	١٥	الضابطة	
٠,٠٥	٤,٦٧٥ -	٣٤٥,٠٠	٢٣,٠٠	١٥	التجريبية	الدرجة الكلية
		١٢٠,٠٠	٨,٠٠	١٥	الضابطة	

يتضح من جدولتي (١٣، ١٤) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وهو ما يدل على وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان مجموع رتب المجموعة التجريبية أكبر من مجموع رتب المجموعة الضابطة؛ مما يعني تحسن درجات التلاميذ على مقياس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وهذا يشير إلى كفاءة البرنامج الإرشادي؛ مما يشير إلى تحقق الفرض الثالث.

د . محمد إبراهيم عطا الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوي الاضطرابات

**تفسير نتائج الفرض الثالث :** تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة ديسبينس وروير ( Desbiens & Royer , 2003 ) والتي أشارت إلى فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في تحسين السلوك الاجتماعي للتلاميذ المشكلين انفعاليا وسلوكيا .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية، حيث أتاحت أنشطة وجلسات البرنامج الفرصة أمام التلاميذ للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بحرية دون قيود ، والتفاعل الإيجابي مع بعضهم البعض، كما تعرفوا على مفهوم التواصل ومهاراته والتدريب عليها .

**الفرض الرابع :** « توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التواصل (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية » . ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار « مان ويتني » ، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

### جدول (١٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين  
التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التواصل

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		مهارات التواصل
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
١,١٣٤	١٥,٠٠٠	٢,٦٧٣	٢٦,٠٠٠	فهم الذات وتقبلها
١,٢٩١	١٦,٦٦٧	٢,٢٦٤	٢٤,٥٣٣	الحديث والحوار الفعال
١,٣٥٦	١٦,٨٨٦	١,١٨٧	٢٣,٨٦٧	إدارة الذات والتحكم في الانفعالات
١,٤٠٧	١٦,٥٣٣	١,٧٩٢	٢٣,٩٣٣	توكيد الذات
٢,٣٢٦	١٥,١٢٣	١,٨٥٩	٢٣,٨٠٠	المشاركة
٥,٥٥٧	٨٠,٢٠٠	٦,٣٩٠	١٢٢,١٣٣	الدرجة الكلية

## جدول (١٧)

قيمة U ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التواصل (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياس البعدي

مهارات التواصل	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U قيمة	مستوى الدلالة
فهم الذات وتقبلها	التجريبية	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٤,٦٩٦ -	٠,٠٥
	الضابطة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
الحديث والحوار الفعال	التجريبية	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٤,٦٩٠ -	٠,٠٥
	الضابطة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
إدارة الذات والتحكم في الانفعالات	التجريبية	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٤,٧٠٧ -	٠,٠٥
	الضابطة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
توكيد الذات	التجريبية	١٥	٢١,٩٧	٣٢٩,٥٠	٤,٦٩٦ -	٠,٠٥
	الضابطة	١٥	٩,٠٣	١٣٥,٥٠		
المشاركة الاجتماعية	التجريبية	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٤,٦٩٠ -	٠,٠٥
	الضابطة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٤,٦٧٧ -	٠,٠٥
	الضابطة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		

يتضح من جدولي (١٦، ١٧) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات التواصل في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠٥، وهو ما يدل على وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان مجموع رتب المجموعة التجريبية أكبر من مجموع رتب المجموعة الضابطة؛ مما يعني تحسن درجات التلاميذ على مقياس مهارات التواصل، وهذا يشير إلى كفاءة البرنامج الإرشادي وتحقيق الفرض الرابع.

**تفسير نتائج الفرض الرابع:** تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة كولين باول وبارلو وباج (Cullen-Powell , Barlow & Bagh , 2005) والتي أشارت إلى فعالية برنامج اكتشاف الذات في تنمية تقدير الذات والمشاركة الاجتماعية ومهارات الاتصال والسلوك الإيجابي . وكما تشير سناء محمد سليمان (٢٠١٤ : ٧٣) إلى أن التواصل يؤدي دوراً أساسياً في حياة الإنسان بداية من إشباع حاجاته الطبيعية وانتهاء بتقدير الذات ، إلا أن تقدير الذات لا يتم إلا من خلال التفاعل مع الآخرين في الأسرة والمدرسة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء فعاليات البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية، حيث أتاحت أنشطة وجلسات البرنامج الفرصة أمام التلاميذ للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بحرية دون قيود . والتفاعل الإيجابي مع بعضهم البعض، كما تعرفوا على مفهوم مهارات التواصل وأهميتها وأنواعها وأهم معوقات عملية التواصل- التدريب على مهارة الاستماع الفعال ، الحديث الفعال ، الصمت الفعال ، الاعتراض الفعال ، واستخدام لغة الجسم .

### **توصيات الدراسة :**

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

- ضرورة تدريس مقرر معين وليكن مسماه (مهارات التواصل) يتناول المهارات التي تساعد التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة على التفاعل بإيجابية مع المواقف الحياتية التي يمرون بها .
- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتعريفهم بمفهوم الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وخصائص ذوى الاضطرابات الانفعالية، وطرق التعامل معهم ، والمهارات التي يمكن أن يكسبونها لتلاميذهم .
- إعداد برامج إرشادية للوالدين لتعريفهم بالأساليب الصحيحة والمناسبة للتواصل المتبادل مع أبنائهم ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية . وتوفير الخدمات الإرشادية اللازمة من خلال مجموعة من المرشدين النفسيين المدربين على استخدام الأساليب الإرشادية المختلفة .

### بحوث مقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يمكن اقتراح إجراء الدراسات التالية:

- إعداد برامج إرشادية وعلاجية لذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية باستخدام أساليب وفتيات إرشادية أخرى .
- دراسة متغيرات أخرى مثل: سلوك إيذاء الذات وقصور الانتباه وفرط النشاط لدى ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية .
- إعداد دراسات سيكومترية كإشادية للتعرف على الديناميات النفسية لذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية .

د . محمد إبراهيم عطا الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوي الاضطرابات

## المراجع

- أبو بكر محمد مرسى (٢٠٠٢). أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي. القاهرة: النهضة المصرية .
- أسامة البطاينة وعبد الناصر الجراح ومأمون غوانمة (٢٠٠٧). علم نفس الطفل غير العادي. عمان: دار المسيرة .
- أسامة فاروق سالم (٢٠١٤). اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق. القاهرة : دار المسيرة .
- ألان بيس وبربارا بيس (٢٠١١). لغة الجسد. القاهرة: دار الضجر .
- ألان كازدين (٢٠٠٣). الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين. ط ٢، ترجمة: عادل عبدالله محمد، القاهرة: دار الرشد.
- أم هاشم خلف مرسى (٢٠١٢). الاضطرابات السلوكية والانفعالية واستراتيجيات التدريس. الرياض: دار الزهراء .
- آمال عبدالسميع باظة (٢٠٠٣). اضطرابات التواصل وعلاجها. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- آمال عبدالسميع باظة (٢٠١٠). مقياس الاضطرابات السلوكية والوجدانية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين. كراسة التعليمات، ط ٢، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- آمال عبدالسميع باظة (٢٠١٢). جودة الحياة النفسية. القاهرة: الأنجلو المصرية .
- أماني عبدالفتاح على (٢٠١٢). مهارات الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية. القاهرة: الأنجلو المصرية .
- جمعة سيد يوسف (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية وعلاجها. القاهرة: دار غريب.
- جوزيف ريزو وروبرت زابل (١٩٩٩). تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا (النظرية والتطبيق). ج ١، ترجمة: عبدالعزيز الشخص وزيدان السرطاوي . العين: دار الكتاب الجامعي .
- جوزيف ريزو وروبرت زابل (١٩٩٩ب). تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا (النظرية والتطبيق). ج ٢، ترجمة: عبدالعزيز الشخص وزيدان السرطاوي . العين: دار الكتاب الجامعي.

- جيمس كوفمان وتيموثى لاندروم (٢٠١٢). خصائص الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية للأطفال والمراهقين . ترجمة : الحيارى . عمان : دار الفكر.
- حسن عبد المعطى وزين ردادى وسهير شاش (٢٠١٣). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.
- خولة أحمد يحيى (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية والانفعالية . عمان : دار الفكر .
- دانيال هالاهان وجيمس كوفمان (٢٠٠٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم. ترجمة : عادل عبدالله . عمان : دار الفكر .
- زينب محمود شقير (٢٠٠٢). اضطرابات اللغة والتواصل ، ط٣ ، القاهرة : دار النهضة المصرية .
- سعيد عبدالعزيز (٢٠٠٥) . إرشاد ذوى الاحتياجات الخاصة . عمان : دار الثقافة .
- سليمان عبدالواحد إبراهيم (٢٠١٠) . المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية . رؤية سيكوتربوية . القاهرة . إيتراك للطباعة والنشر .
- سناء محمد سليمان (٢٠١٣) . فن وأدب الحوار بين الأصالة والمعاصرة . القاهرة : عالم الكتب .
- سناء محمد سليمان (٢٠١٤) . سيكولوجية الاتصال الإنساني ومهاراته . القاهرة : عالم الكتب .
- شاكر عطية قنديل (١٩٨١) . تربية الأطفال المعوقين انفعالياً والمشكلين سلوكياً . مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ع ٤ ، ١ - ٢٥ .
- صلاح فؤاد مكاوي (٢٠٠٠) . مقياس القدرة التعبيرية . القاهرة : الأنجلو المصرية .
- عادل عبدالله محمد (٢٠١٠) . مدخل إلى اضطراب التوحد والاضطرابات السلوكية والانفعالية . القاهرة : دارالرشاد .
- عازة سلام (٢٠٠٧) . مهارات الاتصال . مشروع الطرق المؤدية للتعليم العالي . مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث ، كلية الهندسة ، جامعة القاهرة .
- عبدالخالق البهادلى وعلى كاظم (٢٠٠٢) . أثر البعد الاجتماعي في التقاربية وصيغ التلامس لدى طلبة الجامعة ( دراسة شبه تجريبية في الاتصال غير اللفظي ) ، مجلة علم النفس ، ٣٦ ، ١٦ ، ٩٨ - ١٢٣ .

د . محمد إبراهيم عطا الله \_\_\_\_\_ فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التواصل لدى ذوى الاضطرابات

- عبدالرحمن سيد سليمان ( ٢٠٠١ أ ) . سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة . ذوو  
الحاجات الخاصة ( المفهوم والفئات) . ج١ . القاهرة : زهراء الشرق .  
عبدالرحمن سيد سليمان ( ٢٠٠١ ب ) . سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة . أساليب  
التعرف والتشخيص . ج٢ . القاهرة : زهراء الشرق .  
عبدالرحمن سيد سليمان ( ٢٠٠١ ج ) . سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة  
الخصائص والسمات . ج٣ . القاهرة : زهراء الشرق .  
عزت عبدالرحيم حسن ( ٢٠١١ ) . الإحصاء النفسي والتربوي . القاهرة : دار الفكر  
العربي .  
على أحمد مصطفى ومحمد محمود محمد ( ٢٠١٣ ) . الاضطرابات السلوكية  
والانفعالية . الرياض : دار الزهراء .  
عماد عبدالرحيم الزغول ( ٢٠٠٦ ) . الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى  
الأطفال . عمان : دار الشروق .  
غريب عبدالفتاح غريب ( ١٩٩٥ ) . مقياس الاكتئاب (د) للصغار . القاهرة : الأنجلو  
المصرية  
فاروق الروسان ( ٢٠٠٠ ) . مقدمة في الاضطرابات اللغوية . الرياض : دار الزهراء .  
فاروق الروسان ( ٢٠٠١ ) . سيكولوجية الأطفال غير العاديين . مقدمة في التربية  
الخاصة . ط ٥ ، عمان : دار الفكر .  
فاروق الروسان ( ٢٠٠٦ ) . أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة . ط ٢ ،  
عمان : دار الفكر .  
فاروق عبدالفتاح موسى ( ١٩٨٥ ) . اختبار القدرة العقلية . القاهرة : الأنجلو المصرية .  
كريس كول ( ٢٠١٠ ) . التواصل بوضوح وشفافية . الرياض : مكتبة جرير .  
محمد بيومي خليل ( ٢٠٠٣ ) . مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافى المطور  
للأسرة المصرية . في : محمد بيومي خليل ( ٢٠٠٣ ) : انحرافات الشباب في عصر  
العولمة . القاهرة : دار غريب .  
محمد عبدالرحيم ( ٢٠٠٧ ) . حل المشكلات وصنع القرار . مشروع الطرق المؤدية  
للتعليم العالي . مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث ، كلية الهندسة ،  
جامعة القاهرة .

محمود مندوه سالم (٢٠١٣). خصائص شخصية المعاقين انفعاليا من طلاب المرحلة

الثانوية (دراسة سيكومترية إكلينيكية). مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة

، ٨٣ع، ١ج، ٣-٦٥.

مصطفى نوري القمش و خليل عبدالرحمن المعايطه (٢٠١٤). سيكولوجية الأطفال

ذوى الاحتياجات الخاصة . مقدمة في التربية الخاصة . ط ٦ ، عمان : دار

المسيرة

منال جاب الله وشادية علام (٢٠١٠). الثقة بالذات - بالآخر وعلاقتها بمهارات

التواصل.

دراسة في سيكولوجية العلاقات الاجتماعية . مجلة كلية التربية بينها . ٨٢ع ،

٢٠٩-٢٧١.

نعومي ريتشمان (١٩٩٩). التواصل مع الأطفال في ظروف الضيق والنزاعات.

ترجمة: عفيف الرزاز. قبرص : ورشة الموارد العربية وغوث وبيسان للنشر

والتوزيع.

هالاهان وكوفمان وبولين (٢٠١٣). الطلبة ذوى الحاجات الخاصة . مقدمة في

التربية الخاصة . ترجمة : جروان وآخرين . عمان : دار الفكر .

وليد محمد أبو المعاطي (٢٠١٢). سعة تجهيز المعلومات وما وراء الذاكرة وعلاقتها

بالتواصل الشفهي لدى طلاب الجامعة . المجلة الدولية للأبحاث التربوية .

جامعة الإمارات العربية المتحدة. ٣١ ، ٣٢٤-٣٦١.

Burke, R., Kuhn, B., Peterson, J., Peterson, R. & Bandrua, B. (2010).

*Don't kick me out: day treatment for two preschool children with severe behavioral problems. Clinical Case Studies. 9(1), 28-40.*

Chun, V., Newman, E., Reddy, L. & Thomas. A. (2009). Effectiveness

*of school-based prevention and intervention programs for children and adolescents with emotional disturbance: A meta-analysis. Journal of School Psychology. 47(2), 77-99.*

Cooper. P. & Cefai. C., (2013). *Understanding and Supporting Student with Social, Emotional and Behavioural Difficulties A Practical*

- Guide for Staff in Schools. European Centre for Educational Resilience and Socio-Emotional Health .University of Malta.*
- Cross .M., (2004). Children with Emotional and Behavioural Difficulties and Communication Problems . London: Jessica Kingsley Publishers.*
- Cullen-Powell, L . & Barlow. J. (2005) . Promoting inner stillness: the value of a self- discovery programme for children with social emotional and behavioural difficulties .British Journal of Special education, 32 ,(3),138 – 144.*
- Cullen-Powell.L.,Barlow.J.&Bagh.J.(2005).Theself-discovery programme for children with special educational needs in mainstream Primary and secondary schools. An exploratory Study. Emotional and Behavioural Difficulties .10(3),189–201.*
- Desbiens .N.& Royer .E.(2003).Peer groups and behavior problems . Emotional and Behavioural Difficulties .8(2), 120 - 139.*
- Dorothy.A&Alan.J.(2005).Self-concept in Educable Mentally retarded and Emotionally Handicapped children .Journal of Abnormal Child Psychology. 2(4), 281-292.*
- Emerson, E& Einfeld .S. (2010). Emotional and behavioural difficulties In young Children with and without developmental delay: abinational perspective. Journal of Child Psychology and Psychiatry,51, (5) , 583–593.*
- Evans, J, Harden, A &Thomas (2004). What are effective strategies to support pupils With emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary schools? Findings from a Systematic review of research. Journal of Research in Special Educational Needs, 4,(1),2-16 .*
- Farrell .P.& Polta .F. (2003) . The long – term impact of residential Provision for pupils With emotional and behavioural difficulties. Eur.J.of Special Needs Education.18,(3),277- 292.*

- Fovet . F. ( 2011) *Towards a new construct of social, emotional and Behavioural Difficulties . Emotional and Behavioural Difficulties. 16 ,3, Special Issue : Transforming Troubled Lives. 249- 262.*
- Gloria A., Simpson , Robin A .Cohen ,Barbara Bloom &Stephen J. Blumberg(2009). *The impact of children's emotional and behavioural difficulties on their lives and their use of mental health services. Paediatric and Perinatal Epidemiology, 23,472– 481.*
- Hallahan & Kauffman, (1987). *Exceptional children; Introduction to special education (4nded) Englewood cliffs, N, J, Prince Hall.*
- Harriss.L., Barlow .J.& Moli.P.(2008 ). *Specialist redential education for children with severe emotional and behavioural Difficulties: pupil ,parents , and staff perspectives. Emotional and Behavioural Difficulties .13(1), 31 - 47.*
- Hartas. D. (2011). *Children's language and behavioural , social and Emotional difficulties and prosocial behavior During the toddler years and at school entry. British Journal Of Special Education .38 , (2), 83- 91 .*
- Hornby . G. & Witte .C.(2008).*Looking back on school—the views of adult Graduates of a residential special school for children with emotional and behavioural difficulties. British Journal of Special Education .35, (2) , 102-107.*
- Jeffrey, J. McCurdy. B, Ewing, S.&Polis. D.(2009). *Class wide PBIS for students with EBD: initial evaluation of an integrity tool. Education and Treatments of Children. 32(4),537-550.*
- Lund , I. (2012) . *Dropping out of school as a meaningful action for Adolescents with social ,emotional and Behavioural Difficulties. Journal of Research in Special Educational Needs, 1-9 .*

- Mackie. L. & Law . J. (2010) . *Pragmatic language and the child with Emotional /behavioural difficulties (EBD): a pilot study exploring the interaction between behaviour and communication disability . International Journal of Language & Communication Disorders .45, (4) , 397– 410.*
- Mowat .J.G. (2010). *Towards the development of self-regulation in pupils Experiencing social and emotional behavioural difficulties(SEBD).Emotional and Behavioural Difficulties ,15, (3) , 189-206 .*
- Nahgahgwon. K., Umbreit. J., Liaupsin, C. &Turton, A.(2010). *Function -based planning for young children at risk for emotional and behavioral disorders. Education and Treatment of Children.33(4),537 – 559.*
- Nakatani .Y.(2006). *Developing an Oral Communication Strategy Inventory .The Modern Language Journal, 90 , 151– 168.*
- Olmeda, R.& Kauffman, j.(2003). *Socio cultural Considerations in Social Skills Training Research With African American Students With Emotional or Behavioral Disorders . Journal of Developmental and Physical Disabilities,15, (2) . 101-121 .*
- Pearce, L. R.(2009). *Helping children with emotional difficulties: A Response to intervention investigation . The Rural Educator, 30(2),34-46.*
- porter.s.,holmes. v., mclaughlin.k.,lynn. f., cardwell. c., braiden.J, doran j. &rogan s.( 2012). *Music in mind, a randomized controlled trial of music therapy for young people with behavioural and Emotional problems:study protocol. Journal of Advanced Nursing 68(10), 2349–2358.*
- Rinaldi .C.,Kates .A. & Welton.C.(2008 ).*Understanding students interactions: why varied social tasks matter . Emotional and Behavioural Difficulties .13(2), 127 - 140.*

- Saleem . S.,& Mehmood .Z .(2011). *Development of a Scale for Assessing Emotional and Behavioral Problems of School Children. Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology. 9, 73-78.*
- Simpson .A , Cohen A , Bloom. B & Blumberg ,J.( 2009). *The impact of children's emotional And behavioural difficulties on their lives and their use of mental health services. Paediatric and Perinatal Epidemiology, 23, 472-481.*
- Swinson . , J . (2008) . *The self-esteem of pupils in schools for pupils With Social ,emotional and behavioural difficulties : myth and reality. British Journal of Special Education . 35. (3). 165- 172.*
- Thuen.E. &Bru.E.(2009).*Are Changes in Students' Perceptions of the Learning Environment Related to Changes in Emotional and Behavioural Problems ? School Psychology International . 30(2),115- 136.*
- Visser, J., Daniels, H. &Macnab, N.( 2005 ). *Missing : children and young people with SEBD . Emotional & Behavioural Difficulties , 10 (1) , 43- 54 .*
- Wilhite, s . ( 2010) . *Effects of the why Try Social Skills Program Students With Emotional and Behavioral Disorders at an Alternative Campus . PhD. University of North Texas .*

مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية  
كلية التربية - جامعة الزقازيق  
iescz2012@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة  
رقع الإيداع 2012 / 18640  
الترقيم الدولي: 7996 - 2356 ISSN