



مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

يناير ٢٠١٥ م

العدد العاشر



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 جنيه 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) مستلزمات 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 رأى المجلة ، لكنها تعبر عن رأى الباحث .
- ١٠- يتم التواصل مع إدارة المركز عن طريق الهاتف

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

أو عن طريق البريد الإلكتروني lescz2012@yahoo.com

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. عادل عبد الله محمد
(عميد الكلية)

رئيس التحرير

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

هيئة التحرير

أ.د. ابراهيم السيد عطيه
أ.د. محمود عطا مسيل

أ.د. أبو المجد الشوربجي
أ.د. إيهاب الببلاوى

تنسيق إلكترونى
أ. محمود عبد القادر

المستول المالى والإدارى
أ. هيثم شبانه

الهيئة الاستشارية للمجلة

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

كلمة رئيس مجلس الإدارة

أحد الركائز المهمة التي يقاس عليها تقدم ورقي الأمم في العصر الراهن هو قدر اهتمامها بذوي الإعاقات والموهوبين، وذلك من خلال ما تقدمه لهم من خدمات ورعاية على كافة الأصعدة للسعي نحو تنمية قدراتهم العقلية ومهاراتهم البدنية والاجتماعية للوصول بهم لتحقيق التوافق والسعادة النفسية.

وتعد الدراسات والبحوث العلمية في مجال التربية الخاصة أحد المجالات التي تخطو بذوي الإعاقات والموهوبين نحو تحسين الخدمات المقدمة لهم بما تسلمه من ضوء على نقاط الضعف لديهم وسبل التغلب عليها وتحسينها وتنميتها، وإبراز جوانب القوة لديهم للانطلاق منها نحو تحسين اتجاهات الآخرين نحوهم وتيسير دمجهم في المجتمع، وإشراكهم في أنشطة الحياة المختلفة، للاستفادة منهم كأعضاء منتجين في المجتمع.

وتعد مجلة التربية الخاصة أحد أبرز المجالات العلمية المتخصصة التي أصبح لها الريادة على المستويين الإقليمي والمحلي؛ وذلك بما استطاعت أن تقدمه في وقت قصير للميدان من بحوث ودراسات متميزة أثرت مجال التربية الخاصة من خلال التنوع والتفرد فيما تم طرحه من موضوعات، مما جعلها تحظى باهتمام الباحثين والخبراء.

ويتناول العدد العاشر من المجلة الذي بين أيدينا العديد من البحوث المتميزة والمقدمة من العديد من الدول العربية البحث الأول منها يركز على تقييم دور برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الوالدين والمعلمين، فيما ركز كل من البحث الثاني والثالث على الاهتمام بفئة الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال التعرف على فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والتعرف على اتجاهات العاملين في التعليم نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد في ضوء بعض المتغيرات.

فيما ركز الباحثان الرابع والخامس على فئة ذوي صعوبات التعلم من خلال التعرف على فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم وأثره في تحصيلهم الدراسي، والتعرف على فعالية برنامج قائم على بعض آليات العلاج المعرفي والانفعالي لخفض اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

أما البحوث من السادس إلى الثامن فقد كان محور اهتمامها فئة الموهوبين من خلال تصميم التشارك الإلكتروني في ضوء أساليب التلمذة المعرفية وأثره على إنتاج المشروعات الإبداعية وتحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع، والتعرف على القلق الوالدي وعلاقته بالتفاؤل تجاه مستقبل الأبناء الموهوبين بالمرحلة المتوسطة من مدينة مكة المكرمة، والأخير استهدف التعرف على مستوى قدرات التفكير الابتكاري لدى معلمي الرياضيات بمرحلة الأساس دراسة على محلية القضارف بشرق السودان.

وأدعو من الله أن تكون مجلة التربية الخاصة ملجأً للباحثين يجدوا فيه ضالتهم كوعاء علمي متميز ومتفرد، وأن يستفيد منه طلاب العلم، والعاملين في ميدان التربية الخاصة.

رئيس مجلس الإدارة

أ.د/ عادل عبد الله محمد
عميد كلية التربية – جامعة الرقازيق

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	تقييم دور برامج التدخل المبكر فى تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الوالدين والمعلمات د/ سلهانة بنت فهد بن صبال بن طفله د/إبراهيم المعيدل	١
٢	فعالية برنامج تدريبي فى خفض القلق وأثره فى خفض السلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد د . أسامة فاروق مصطفى سالم	٦٣
٣	اتجاهات العاملين فى التعليم نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد فى ضوء بعض المتغيرات د/ أيمن سالم عبدالله حسه	١١٧
٤	تصميم التشارك الإلكتروني فى ضوء أساليب التلمذة المعرفية وأثره على إنتاج المشروعات الإبداعية وتحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع د/ حمدي أحمد عبدالعزيز د/ هدى سعود عبدالعزيز الهندال	١٦٢
٥	فعالية برنامج تدريبي فى تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم وأثره فى تحصيلهم الدراسى أ. د/ سليمان محمد سليمان د/ سليمان عبد الواحد يوسف	٢٢٣
٦	فعالية برنامج قائم على بعض آليات العلاج المعرفى والانفعالي لخفض اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية د/ سعيد أحمد اليماني د/ منصور عبدالله صبحا أ. د/ عادل محمد العبد	٢٦٢
٧	القلق الوالدي وعلاقته بالتفاؤل تجاه مستقبل الأبناء الموهوبين بالمرحلة المتوسطة من مدينة مكة المكرمة أ. د. محمد جعفر جمال الليل د. عبد الوهاب مشرب الأندرجاني	٣٠٥
٨	مستوى قدرات التفكير الابتكارى لدى معلمي الرياضيات بمرحلة الأساس (دراسة على محلية القصارف بشرق السودان) د. معتصم الرشيد غالب أ. عادل إدريس زرق الله	٣٣٩
٩	اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات بوادي الدواسر دراسة ميدانية . د.أحمد فوزي جنيدى د.سعيد عبدالرحمن محمد أ.هبه عطية التباع	٣٦٠

تقييم دور برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الوالدين والمعلمات إعداد

د/ سلطانة بنت فهد بن صالح بن طفله
د/ إبراهيم المعقل
أستاذ التربية الخاصة المشارك
كلية التربية - جامعة الملك سعود

مقدمة

تُعد مرحلة الطفولة من أخصب وأخطر مراحل العمر في حياة الإنسان، وهي مرحلة جوهريّة وتأسيسية تعتمد عليها مراحل النمو التالية، فهي مرحلة نمو اللغة، والعاطفة، والعلاقات الاجتماعية، وتتكوّن فيها بذور الشخصية، كما يتكوّن فيها الضمير والوازع الديني، وأيّ خلل يطرأ في هذه المرحلة ولا يكتشف؛ فيعالج في الوقت المناسب يقلل من قدرات الطفل العاجلة والآجلة.

والعناية بالطفل ضرورة، وأهمية تربيته في مرحلة الطفولة المبكرة لا يختلف عليها علماء النفس والتربية؛ وذلك لأنها مرحلة تكوين وبناء أساسية لشخصية الطفل وسلوكه في المستقبل، حيث ترتبط كثير من الإعاقات والجوانب غير السوية لدى الطفل بما يمكن أن يتعرض له من مشكلات صحية، ونفسية، واجتماعية في هذه المرحلة (السليطي، ٢٠٠٣).

ولذلك تهتم الدول في الوقت الحاضر برعاية ودعم ذوي الإعاقة والموهوبين، شأنهم في ذلك شأن أقرانهم، وذويهم من غير ذوي الإعاقة، ويأتي ذلك من خلال إتاحة الفرصة لهم للتعليم بالقدر الذي تؤهلهم له قدراتهم وإمكاناتهم، والتأكيد على حقهم في الحياة الطبيعية، والعمل في جوٍّ من المساواة وتكافؤ الفرص (علي، ٢٠٠٦).

وعلى الرغم من أن الإعاقة الفكرية تصنف على أنها من الإعاقات المؤثرة في النمو المعرفي والفكري؛ إلا أن الشخص الذي يعاني منها يبذل جهداً كبيراً في التعلم، وهو في حاجة إلى دعم من نوع خاص للتغلب على

العراقل والمعيقات التي تفرضها الإعاقة من جانب، وتفرضها -أيضاً- الأحكام الاجتماعية المسبقة، وكافة أشكال التمييز التي تمارس ضده من جانب آخر؛ فبدون هذا الدعم، وبدون تقديم العون المناسب، سوف يُواجه الشخص ذو الإعاقة الفكرية العديد من المشكلات في تفاعله مع البيئة المحيطة به (عبد الرحيم، ٢٠٠٥).

وقد كانت العناية بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية -قديمًا- لا يُعطى لها أي اهتمام، أما اليوم فقد أصبح الاهتمام بهم كبيرًا مقارنة مع ما مضى من الوقت، وذلك من خلال برامج التدخل المبكر. فقد أثير في العقدين الماضيين حركة فكرية، وعلمية واسعة في موضوع التدخل المبكر، وازداد التركيز على الأنشطة التربوية خلال مراحل الطفولة المبكرة (شديفات، ٢٠٠٩).

ولذلك تعد الخدمات التي يتم تقديمها للأطفال من خلال برامج التدخل المبكر، هي الأساس في مساعدة هؤلاء على تحسين أدائهم في الحياة المستقبلية الخاصة بهم، سواء أكانت داخل، أو خارج البيئة المدرسية. فعندما يتلقى الأطفال خدمات التدخل المبكر التعليمية يُساعدهم ذلك على اكتساب المهارات الأساسية التي يحتاجون إليها. (Reffert, 2008) وفي هذا الصدد، أكدت نتائج دراسة زيولكوسكا (Ziolkowska, 2007) على فعالية برنامج التدخل المبكر لمساعدة الطلاب ذوي الصعوبات الأكاديمية في القراءة والكتابة، كما أكدت دراسة منزييس ومهدوي ولويس (Menzies & Mahdavi and Lewis, 2008) على فعالية برنامج التدخل المبكر في تحسين مستويات الطلاب في القراءة.

إلا أنه لا يمكننا القول بأن الدور الخاص ببرامج التدخل المبكر يقتصر على تنمية الجوانب الأكاديمية التي يتمتع بها الطلاب فحسب؛ وإنما يمتد هذا الدور ليشمل تعزيز السلوكيات الاجتماعية المقبولة لدى الطفل. وهنا، تجدر الإشارة إلى أن مثل هذه البرامج التي تهتم بالنواحي السلوكية للطفل، ينبغي أن تتمتع بنوع من الشمول، بحيث تتضمن: الوالدين،

والبيئة المنزلية، والفصل الدراسي، والمعلمين، وأخيراً، جماعات الأقران (Diken & Rutherford, 2005).

ويتطلب هذا إعداد الطفل ذي الإعاقة الفكرية لمواجهة الحياة، وإكسابه أكبر قدر من الخبرات والمهارات التي تؤهله لها قدراته واستعداداته؛ حتى يكون عضواً مسؤولاً في المجتمع، ويخرج من حيز الإعاقة الشديدة إلى مجال الإنتاج والاعتماد على النفس جزئياً أو كلياً، أي أن تنمية المهارات الاجتماعية تمكن الطفل ذي الإعاقة الفكرية من الوصول إلى درجة معينة من الكفاءة الشخصية والاجتماعية تُساعده في التفاعل مع مواقف الحياة (الحميضي، ١٤٢٥ هـ).

ويرجع ذلك إلى أن الحياة الاجتماعية تشكل ركناً مهماً وأساسياً في حياة كل إنسان، وتتطلب العديد من المهارات التي يعد امتلاكها الأساس في النجاح والاندماج في المجتمع سواء لغير ذوي الإعاقة، أو ذوي الإعاقة الفكرية، وهو أكدت عليه العديد من الدراسات والبحوث؛ مثل: دراسة (سليمان، ٢٠١١)؛ ودراسة (المقداد وبطانية والجراح، ٢٠١١)؛ ودراسة (أبو مرق، ٢٠٠٨)؛ ودراسة (بهكلي، ٢٠٠٧)؛ ودراسة (Diken & Rutherford, 2005)، وغيرها من الدراسات في هذا المجال.

ومن هنا، جاء اهتمام الدراسة الحالية بالتعرف على مستوى الدور الذي تلعبه برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الوالدين والمعلمين.

مشكلة الدراسة:

تحتل برامج التدخل المبكر دوراً غاية في الأهمية في مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتقديم الدعم والمساندة اللازمة لهم في المجالات المختلفة. ويتضح دور هذه البرامج بصفة خاصة مع فئة ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك نظراً لأن ما يقرب من (٢٥-٣٥٪) من الأطفال الذين يعانون من الإعاقة الفكرية يتعرضون لعدد من المشكلات العقلية والنفسية، ويتعرضون لمجموعة

من القيود الغير الاعتيادية التي تجعلهم غير قادرين على قضاء أنشطة حياتهم اليومية بصورة طبيعية، كما يواجهون خلل واضح في نوعية علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين. كما تتعرض نسبة مقاربة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لمجموعة من المشكلات السلوكية التي تعوق قدرتهم على النمو النفسي والاجتماعي، بما يجعلهم غير قادرين على تكوين علاقات اجتماعية فعالة مع أقرانهم أو المحيطين، بما قد يعرضهم لخطر العزلة الاجتماعية، وهنا يأتي دور برامج التدخل المبكر في معالجة المشكلات ذات الصلة بصحة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية العقلية والنفسية، وإدراج آليات واضحة لمساعدة هؤلاء الأطفال على النمو النفسي والاجتماعي، بما يساعدهم على تنمية المهارات الاجتماعية لديهم، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين والوسط المحيط (Guralnick, 2005)

والى هذا الصدد، يشير (الحميضي، ٢٠٠٤) إلى أن نقص المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يترتب عليه الكثير من الآثار الخطيرة على الفرد والمجتمع، ولذلك فإن الأمر يتطلب ضرورة التصدي لهذه المشكلة، وذلك بالتدخل المباشر لتدعيم المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية.

وعلى الرغم من جملة التطورات التي يشهدها المجتمع السعودي في جميع المجالات؛ إلا أن الواقع الميداني لخدمات التدخل المبكر في المجتمع السعودي يتصف بالقصور، والذي يفتقر إلى الشمولية، ويتصف بالعشوائية (مرزا، ٢٠٠٥). كما توصلت دراسة (أبو العلا، ١٤٢٩) إلى أن هناك العديد من المعوقات التي تواجه ذوي الإعاقة الفكرية منها: قلة الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة لهم. كما أكدت أيضاً دراسة (الوهيب، ١٤٣٠) إلى أن العديد من فئات ذوي الإعاقة لا تحظى بخدمات التدخل المبكر بشكل فعال يساهم في تلبية احتياجاتهم في هذه الفترة.

وتأسيساً على ما سبق فقد تحددت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما دور برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الوالدين والمعلمين؟

ويتفرع منه التساؤلات التالية :

١. ما أهمية برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الوالدين والمعلمات؟
٢. ما مدى توفر خدمات التدخل المبكر ذات العلاقة بتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الوالدين والمعلمات؟
٣. ما المعوقات التي تحول دون تقديم برامج التدخل المبكر التي تساعد في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الوالدين والمعلمات؟

أهداف الدراسة:

ستحاول هذه الدراسة تحقيق الهدف الرئيس لها، وهو التعرف على تأثير برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الوالدين والمعلمات، ويتفرع منه عدة أهداف فرعية على النحو التالي:

١. التعرف على أهمية برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الوالدين والمعلمات.
٢. التعرف على مدى توفر خدمات التدخل المبكر ذات العلاقة بتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الوالدين والمعلمات.
٣. التعرف على المعوقات التي تحول دون تقديم برامج التدخل المبكر تساعد في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الوالدين والمعلمات.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية على النحو التالي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في كونها إضافة إلى المكتبة العربية في موضوع حيوي يخص فئة تحتاج إلى المزيد من الدراسات من أجل تمكينها من تحسين الظروف الحياتية التي تعيشها، واكتسابها نوع من الاستقلالية والاعتماد على الذات.
٢. قد تساعد هذه الدراسة في أن تكون قاعدة ينطلق منها باحثون آخرون؛ للكشف عن المزيد من الحقائق المعرفية التي تهتم بهذا المجال.
٣. يأمل الباحثان أن تكون هذه الدراسة -في ظل ندرة البحوث والدراسات على حد علم الباحثان- إضافة علمية للمعرفة وللمكتبة العربية في مجال دور التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

ثانياً: الأهمية العملية:

١. تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها دراسة ميدانية تقترب كثيراً من الواقع؛ لترصد تأثير برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الوالدين والمعلمين.
٢. ستحاول الدراسة الحالية لفت أنظار الخبراء والمختصين في هذا المجال حول دور التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
٣. ستحاول الدراسة الحالية اقتراح بعض التوصيات يمكن أن تساعد الجهات المختصة لتطوير سياسات وإجراءات وآليات تطبيق برامج التدخل المبكر؛ لتحسين مستوى ونوعية الاستفادة منها.
٤. ستحاول الدراسة الحالية اقتراح بعض البرامج؛ لتفعيل دور الوالدين والمعلمين في برامج التدخل المبكر.

٥. ستحاول الدراسة الحالية توفير معلومات حول برامج إعداد المعلمات والناشئين في وزارة التربية والتعليم، حول علاقة الخبرة والمؤهل الدراسي والدورات التدريبية ببرامج التدخل المبكر، ودورها في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

محددات الدراسة:

تمت الدراسة الحالية في إطار الحدود التالية:

أولاً: المحددات الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على تعرّف تأثير برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الوالدين والمعلمات.

ثانياً: المحددات المكانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية على عينة من الوالدين الذين يلتحق أطفالهم من (٤-٦) سنوات ببرامج ذوي الإعاقة الفكرية، وعينة من المعلمات في برامج ذوي الإعاقة الفكرية، بمراكز التدخل المبكر، وبرامج التربية الفكرية (فصول التهيئة) بمدينة الرياض.

ثالثاً: المحددات البشرية: محدودة بحيز المجتمع الذي ستسحب منه العينة، ويتمثل بأولياء الأمور والمعلمات.

رابعاً: المحددات الزمنية: تم تطبيق الأدوات والبرنامج في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٣٣-١٤٣٤هـ.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

الإعاقة الفكرية: يعرف دليل القواعد التنظيمية الخاصة بالتربية الخاصة (١٤٢٢) الإعاقة الفكرية على أنها «حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد، وتتصف الحالة بأداء عقلي أقل من المتوسط بشكل واضح يكون متلائماً مع جوانب قصور في مجالين أو أكثر من مجالات

د . سلطنة بنت فهد به صالح ——— تقييم دور برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال

المهارات التكيفية التالية: التواصل، العناية الذاتية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية الوظيفية، وقت الفراغ ومهارات العمل.»

ويعرفه الباحثان بأنه: انخفاض واضح في الأداء الوظيفي العقلي لدى الأطفال ينتج عنه حالة من القصور في المهارات الاجتماعية، الأمر الذي يجعلهم بحاجة إلى برامج التدخل المبكر، للمساهمة في التغلب على هذا القصور لديهم.

المهارات الاجتماعية: «امتلاك ذوي الإعاقة الفكرية لعدد من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تحقق لهم قدرًا من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين - الأسرة، والرفاق، والمعلمين، وأفراد المجتمع- وتؤدي إلى تقبل الآخرين لهم، والتي تمكنهم من التواصل الإيجابي الفعال مع الآخرين، ومع البيئة المحيطة به.»

برامج التدخل المبكر: يعرف دليل القواعد التنظيمية الخاصة بالتربية الخاصة (١٤٢٢هـ، ص٦) التأهيل بأنه «عملية منسقة لتوظيف الخدمات الطبية، والاجتماعية، والنفسية، والتربوية، والمهنية، لمساعدة المعوق في تحقيق أقصى درجة ممكنة من الفاعلية من التوافق مع متطلبات بيئته الطبيعية، والاجتماعية، وكذلك تنمية قدراته للاعتماد على نفسه وجعله، عضواً منتجاً في المجتمع ما أمكن.»

وتعرف إجرائياً على أنها تلك البرامج التي تقدم في مرحلة التهيئة (عامين قبل الصف الأول دراسي)، والتي تستهدف ذوي الإعاقة الفكرية، بهدف تقديم مجموعة من الإجراءات والممارسات التعليمية المنظمة الوقائية- العلاجية، التي تهدف إلى تنمية مهاراتهم، وتطوير احتياجات النمائية الخاصة.

الإطار النظري

(١) الخصائص الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية :

ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة الجوانب الاجتماعية، والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، لما لها من أهمية بالغة في التعرف على درجة القصور في المهارات الاجتماعية، وطبيعة التفاعل الاجتماعي لدى أفراد هذه الفئة مع الأفراد الآخرين، ودرجة تكيفهم مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه، وما إلى ذلك من الجوانب التي تسهم في تكوين الكفاءة الاجتماعية لديهم. (على، ٢٠٠٦).

إن التكيف الاجتماعي والانفعالي مرتبطان ارتباطاً كبيراً مع القدرة العقلية، ومن ثم يمكن القول: إن ذوي الإعاقة الفكرية يظهرون تدنياً واضحاً في التكيف الاجتماعي، ونقص في الميول والاهتمامات، وعدم تحمل المسؤولية، والانعزالية، والعدوانية مع تدني مفهوم الذات. (الفيلكاوي، ٢٠٠٧)، وفي هذا الصدد يشير (الطلال، ٢٠١٠) إلى معاناة المعاقين فكرياً من بعض المشكلات الاجتماعية، والانفعالية التي تعرضهم للكثير من مواقف الفشل منذ سن مبكرة، إذ يواجهون صعوبة في التصرف خلال المواقف الاجتماعية، والتعبير عن انفعالاتهم التي غالباً ما تتصف بالحدة، حيث يميلون إلى العدوانية، والانسحاب الاجتماعي، والنشاط الزائد، وعدم القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة، والميل نحو مشاركة الأصغر سناً، كما أنهم يكونون مفهوماً سلبياً عن الذات محوره الشعور بالدونية، وعدم الأمن، الأمر الذي يمكن إرجاعه إلى انخفاض مستوى قدراتهم العقلية، وقصور سلوكهم التكيفي، الأمر الذي يضعهم في موقف ضعيف للغاية بالمقارنة بأقرانهم العاديين، ومن ثم نجد أنهم يتوقعون في معظم الأحيان الفشل في أداء المهام المطلوبة دون محاولة التجريب، فيستسلمون أمام الصعوبات الأولى التي تواجههم.

كما يشير براي (Bray, 20037) إلى معاناة الأفراد ذوي الإعاقات الفكرية من مجموعة من الصعوبات التي تعوق قدرتهم على التفاعل والتواصل مع البيئة المحيطة جنباً إلى جنب مع الصعوبات التعليمية التي يواجهونها،

حيث يظهر أثر الإعاقة الفكرية في تعقيد درجة تفاعل الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بشكل فعال مع البيئة الاجتماعية والمادية.

ويضيف مسعود (٢٠١٢) أن ذوي الاحتياجات الخاصة لا يستطيعون وضع أهداف محددة لحياتهم الاجتماعية والتعليمية، بل يحتاجون إلى المساعدة من الآخرين؛ لتوعيتهم ومساعدتهم على تحديد أهدافهم، وذلك يعود إلى حالتهم النفسية، وضعف ارتباطهم بالمجتمع، الذي غالباً ما يكون سببه المجتمع نفسه.

وفي سياق متصل يشير (Chung & Carter, 2012) إلى افتقار الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية لمهارات التواصل الاجتماعي الفعالة التي تؤهلهم للتفاهم مع الأقران، والوسط المحيط، وتطوير عمليات التعلم لديهم خلال السنوات الدراسية، والحفاظ على مخرجات التعلم الأكاديمي الإيجابية، واكتساب الممارسات السلوكية، والانفعالية، والاجتماعية الفعالة، ومن ثم يعد ضعف مهارات التواصل لدى الأفراد ذوي الإعاقات الفكرية مؤشراً لتدني أدائهم المدرسي، وعلاقاتهم مع الأقران، والوسط المحيط، والانحرافات السلوكية، والعزلة الاجتماعية، والاكتئاب. كما يشير (McManus, 2007) إلى صغر حجم شبكة العلاقات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي الإعاقات الفكرية مقارنة بأقرانهم العاديين بدرجة ملحوظة؛ نظراً لتراجع مستوى تفاعلهم الاجتماعي إلى حد كبير، وعزوفهم عن تكوين العلاقات الاجتماعية والتفاعل مع الوسط المحيط بدرجة يصعب معها تكوين دائرة العلاقات الاجتماعية المتشابهة.

هذا، وتشير إدارة التعليم بولاية كونيتيكت Connecticut State Department of Education إلى تأثير الإعاقة الفكرية السلبي على الوظائف العقلية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، على نحو يتأثر معه التفاعل، والتواصل الاجتماعي لهؤلاء الأفراد مع الوسط المحيط، كما تتراجع مستوى كفاءاتهم الاجتماعية، ومن ثم يُعاني الأفراد ذوي الإعاقات الفكرية تبعاً من صعوبات في معالجة المواقف الاجتماعية، والتعامل معها والاستجابة لها بصورة صحيحة متكيفة.

ويذكر جاردنر (Gardner, 2012) أن الجوانب الاجتماعية للأفراد ذوي الإعاقات الفكرية تغلب عليها مجموعة من الاختلالات في الوظائف الاجتماعية والتفاعلية، تظهر في صورة مشكلات عدة في سلوكهم الاجتماعي مع الآخرين مثل العدوان، وصعوبة في التواصل الفعال، وتراجع مستوى مشاركتهم في الفعاليات الاجتماعية، والشعور بعدم الارتياح في ظل التواجد في التجمعات، أو المناسبات الاجتماعية، وغالباً ما ترتبط مثل هذه الانحرافات السلوكية لديهم بحال من التقيد في الحركة، وملزمة المنزل، ومن ثم تتضاءل فرصهم في الحصول على وظيفة مناسبة، أو إثبات كيانهم المجتمعي، كما أنهم يميلون نحو العزلة والانسحاب الاجتماعي، والرفض الاجتماعي سواء للأقران، أو الوسط المحيط، الأمر الذي يتأتى عنه تكوين منظور سلبي حول الحياة، وضعف مستوى الاعتقاد في جودتها، وتدني الحالة الصحية، والشعور بالقلق، والاكتئاب، وتراجع مستوى اختبارهم للانفعالات الإيجابية السارة.

ونتيجة للعجز الاجتماعي في عملية التواصل، فمن المرجح أن الأفراد ذوي الإعاقات الفكرية يشعرون بخبرات الفشل التواصلية أكثر من أقرانهم العاديين، وهناك عوامل تسهم في فشل عملية التواصل لذوي الإعاقة الفكرية في أثناء التفاعل الاجتماعي، منها ما يورده (خيال، ٢٠٠٧، ٦١٢) على النحو التالي:

قصور عملية التفاعل الاجتماعي:

خصوصاً مع الأشخاص، بالإضافة لقصور الانتباه للأشياء، أو المواقف؛ فمثل هذه السلوكيات تحد من القدرة على التركيز في الأشياء أو الأنشطة التي يرغبها أو يفضلها بالإضافة إلى غموض معنى إشارات الطفل، وقصور مهاراته في توجيه انتباه القائم على رعايته نحو الأشياء التي يريدها ويرغبها باستخدام التحديق البصري، أو الإشارات الجسمية.

قصور أشكال التواصل غير اللفظية:

بالإضافة إلى نقص أساليب التواصل الرمزية المناسبة، وهي ما تزيد من مخاطر سوء فهم وتفسير رسائل الطفل غير اللفظية، بل يستخدم

د . سلطنة بنت فهد بن صالح ——— تقييم دور برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال

بعض الأساليب التواصلية الغريبة غير المألوفة، كالعدوان، وجذب الملابس، أو التوجيه اليدوي نحو ما يريده، وهي سلوكيات غير مألوفة بالنسبة لأفراد الأسرة والمحيطين، ومن ثم قد تحدث محاولات ذوي الإعاقة العقلية لإصلاح عمليات التفاعل الاجتماعي، والتواصل مع الآخرين أشكالاً تواصلية سيئة أو غير مناسبة.

(٢) المهارات الاجتماعية

مفهوم المهارات الاجتماعية

يمكن النظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها قدرة الفرد على القيام بالعديد من السلوكيات الاجتماعية الضرورية؛ لتمكين الفرد على تحقيق الكفاءة الاجتماعية. وعادة ما تتضمن هذه المهارات مدى واسعاً من الاستجابات اللفظية، وغير اللفظية التي تؤثر على الاعتقادات، والاستجابات الخاصة بالأفراد الآخرين في أثناء عملية التفاعل الاجتماعي. وهنا ينبغي التأكيد على الدور الخاص بالاستجابات غير اللفظية المتمثلة في الاتصال بالعين، والإيماءات، والمسافة الاجتماعية. والتي تتغير بتغير المواقف الاجتماعية، كما تسهم الاستجابات اللفظية هي الأخرى والمتمثلة في نبرة الصوت، ووضوحه، ومعدله بالتأثير على عملية التفاعل الاجتماعي الخاص بالفرد (Spence, 2003).

كما يمكن تعريف المهارات الاجتماعية على أنها «مجموعة من المهارات الواجب توافرها لدى الطفل، والتي تتمثل في المهارات الاتصالية، ومهارات حل المشكلات، واتخاذ القرار، والإدارة الذاتية والتحكم، وغيرها من المهارات التي تمكن الطفل من التفاعل مع المجتمع المحيط، وتكوين علاقات مع الأقران، وجماعة الرفاق» (Spivey, 2007, 1).

وتعرف المهارات الاجتماعية على أنها «مجموعة السلوكيات المكتسبة الملائمة للموقف، والتي يتم تعلمها بما يُعزّز من مستوى الفعالية في العلاقات الشخصية» (Boase, 2009, 7). ويتفق مع التعريف السابق في شق الفعالية التعريف الذي تقدم به (Wu, 2008, 5) حيث عرف المهارات الاجتماعية

على أنها "أحد المكونات الفرعية للفعالية الاجتماعية التي تتمثل في القدرة على القراءة، والفهم، والتحكم في التفاعلات الاجتماعية". أما في شق كونها مهارات مكتسبة فيتفق التعريف السابق مع التعريف الذي تقدم به (Bailey & Ballard, 2006, 28) والذي عرف المهارات الاجتماعية على أنها "مجموعة من السلوكيات المكتسبة التي يتم تعلمها بصورة أولية من خلال الجماعات الحميمة المحيطة بالفرد".

وكذلك تعكس المهارات الاجتماعية مستوى البصيرة الشخصية، وقدرة الفرد على تكييف السلوك مع متطلبات مختلف المواقف الاجتماعية بقصد التأثير والتحكم الفعال في الاستجابات التي يصدرها الآخرين (Morgeson, Reider & Campion 2005).

كما تعرف المهارات الاجتماعية على أنها: «مجموعة من السلوكيات المقبولة اجتماعياً التي تمكن الفرد من التفاعل بكفاءة من الآخرين، وتجنب الاستجابات غير المرغوبة اجتماعياً من جانب الآخرين»، (Woodie, 2007, 5)، ويتفق مع ذلك التعريف ما تقدم به (Beheshtifar & Norozy, 2013, 75) حيث عرف المهارات الاجتماعية بأنها: «مجموعة من المهارات المستخدمة في التفاعل، والاتصال مع الآخرين، وترتكز تلك المهارات على المعايير الاجتماعية، وتعد هذه المهارات بمثابة المرشد والموجه للسلوكيات التي تعد طبيعية، ومقبولة، ومتوقعة في موقف اجتماعي بعينه».

خصائص المعارف الاجتماعية:

أولاً: ذو طبيعة تكاملية:

تتسم المهارات الاجتماعية بطبيعتها التكاملية؛ ذلك لأن المهارات الاجتماعية اللفظية يتم اكتسابها من خلال القنوات السمعية، في حين أن المهارات الاجتماعية غير اللفظية مثل: تعبيرات الوجه، والإيماءات الاجتماعية، يتم إنتاجها من خلال المخرجات الحركية، ويتم استقبالها من خلال المدخلات البصرية (Kim & Kim, 2011).

ثانياً: مهارات مكتسبة:

تعد المهارات الاجتماعية مهارات مكتسبة، ويتم تعلمها من خلال الوسط المحيط، وعليه فإنه يمكن القول بأن الأطفال في حاجة إلى أن يتعلموا المهارات الاجتماعية بصورة صريحة، وهو الأمر الذي يحدث من خلال الملاحظة، والنمذجة، ولعب الأدوار، والتأكيد على تلك المهارات من بيئة المنزل، والفصل الدراسي، والمدرسة، والمجتمع بأكمله، وقد يتطلب الأمر في كثير من الأحيان الاستعانة بعدد من برامج المهارات الاجتماعية المكثفة الإضافية من أجل تحسين مستوى المهارات التي يتمتع بها هؤلاء الأطفال (Wilson & Edge, 1999)، ويمكن تحديد ثلاث طرق أساسية يتم من خلالها تعلم المهارات الاجتماعية وهي: (١) تعلم المهارات الاجتماعية من خلال توجيهه، وإشرافه، وتشجيع الكبار، (٢) تعلمها من خلال مشاهدة السلوكيات الاجتماعية للآخرين، والتعرف على العقوبات التي تترتب عليها، (٣) من خلال الارتباط بالآخرين، وكذلك من خلال الجهود التعاونية على العمل من خلال المواقف الاجتماعية (Bailey & Ballard, 2006).

ولقد أشار (Cartledge and Milburn, 1996) كما ورد في (Golden, 2002) إلى عدد من الخصائص التي تتميز بها المهارات الاجتماعية وهي كونها مكتسبة، وموجهة نحو تحقيق الهدف، وسلوكيات خاصة بالمواقف التي يمر بها الفرد، وبالتالي فهي تتنوع وفقاً للمواقف من أجل تحقيق الاستجابة الإيجابية المرغوبة في نفوس الآخرين.

(٣) برامج التدخل المبكر

يرجع تاريخ التدخل الفعال مع المعاقين عقلياً إلى تجربة العالم الفرنسي "إيتارد" مع طفل "أفيرون" وعلى دراسات جامعة "إيوا" في الثلاثينات حيث تطلع الباحثين في مجال التدخل المبكر إلى تنمية قدرات ومهارات الطفل المعرض لخطر الإعاقة الفكرية عن طريق وجود بيئة غنية تتفاعل معه بطريقة صحيحة. فعلى الرغم من المشكلات العقلية والصحية التي يتعرض لها الطفل ذي الإعاقة الفكرية إلا أنه متعلم نشيط، لذلك فإن خلق بيئة مثيرة وداعمة للطفل يساعده كثيراً على التعلم (وشاحي، ٢٠٠٣)

يلعب برنامج التدخل المبكر باعتباره من أهم الخطوات الأولى في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة دوراً هاماً وريادياً في مجال رعاية المعاقين فكرياً. فقد كانت قديماً العناية بالأطفال المعاقين فكرياً لا يراعى لها أي اهتمام أما اليوم فقد أصبح الاهتمام بالأطفال المعاقين فكرياً كبيراً مقارنة مع ما مضى من الوقت، وذلك من خلال برنامج التدخل المبكر. فقد شهد العقدان الماضيان حركة فكرية وعلمية واسعة في موضوع التدخل المبكر وازداد التركيز على الأنشطة التربوية خلال مراحل الطفولة المبكرة، واتجه كثير من المعلمين وأخصائيي العلاج الطبيعي والعلاج الوظيفي والعلاج النطقي إلى المدرسة التمهيدية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لتقديم الدعم والخدمات اللازمة (شديفات، ٢٠٠٩)

وفكرة التدخل المبكر إنما تقوم على التدخل السريع والعاجل قبل تفاقم المشكلة لمساعدة الطفل على التطور. وهو نظام خدمات تربوي وعلاجي ووقائي يقدم للأطفال الصغار من عمر يوم حتى ٦ سنوات ممن لديهم احتياجات خاصة نمائية وتربوية والمعرضين لخطر الإعاقة لأسباب متعددة تقليلاً لنسبة حدوث أو درجة شدة ظروف الإعاقة أو العجز لديهم وتدعيم الكفاية الوظيفية لأسرهم (الشمرواني، ٢٠٠٩).

وذلك لأن السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل تعد من الفترات النمائية الحرجة التي تؤثر في استجاباته لخبرات التعلم، وأيضاً في اكتساب الكثير من المهارات والسلوكيات. (أمين، ٢٠٠٨)، حيث تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو في حياة الإنسان، ولا يختلف علماء النفس والتربية على ضرورة العناية بالطفل، وأهمية تربيته في هذه المرحلة؛ باعتبارها مرحلة التكوين، والبناء الأساسية لشخصية الطفل، وسلوكه في المستقبل، كما ترتبط كثير من الإعاقات والجوانب غير السوية لدى الطفل بما يمكن أن يتعرض له من مشكلات صحية، ونفسية، واجتماعية في هذه المرحلة، ومن ثم تأتي أهمية التدخل المبكر في هذه المرحلة؛ لتجنب الطفل العادي كثيراً من الإعاقات التي يمكن أن يتعرض لها (السليطي، ٢٠٠٣)؛ إلا أن الباحثان ترى أيضاً أن حالات الإعاقة التي تبدأ منذ الولادة تكون أيضاً في حاجة إلى برامج التدخل المبكر العلاجي؛ لزيادة خبراته، وإثراء معرفته.

ولعل من الملاحظ -خلال العقدين الحالي والسابق- أن خدمات وبرامج التدخل العلاجي والتربوي المبكر للأطفال دون سن السادسة، تنصدر قائمة اهتمام معظم دول العالم، ويعزى هذا الاهتمام المطرد إلى العديد من العوامل والمبررات، حيث يأتي في مقدمة هذه العوامل: زيادة الوعي بأهمية الخبرات المبكرة خلال المراحل الأولى للطفل في نموه وإثراء خبراته، إذ تتضاعف أهمية مثل هذا الإثراء المبكر بالنسبة لفئة الأطفال المعرضين للخطر، Risk at Children، أو التأخر النمائي Developmental Delays، أو ممن أمكن تشخيص وجود الإعاقة لديهم Established handicapping condition (مرزا، ٢٠٠٥).

ولذلك زاد الاهتمام بالتدخل المبكر في الوقت الحالي، إذ استطاع المتخصصون ملاحظة واكتشاف الطرق المحتملة لعلاج الأطفال المصابين بالاضطراب النمائي، وذلك يعني العمل مع الأطفال العاجزين منذ الولادة، أو فيما بعد ذلك، وبشكل مباشر، من خلال برامج التوعية، التي تركز على العائلة، والذين يعانون من قصور النمو (بدير، ٢٠٠٩)، حيث يهدف التدخل المبكر إلى إجراء معالجة فورية وقائية تسعى إلى تنمية قدرات الطفل المكتشف في مجالات متعددة: (الحركية، الاجتماعية، اللغوية، الرعاية الذاتية، وغير ذلك) من الإرشادات الطبية، والفحوصات المخبرية اللازمة (الشمrani، ٢٠٠٩).

يمكن النظر إلى خدمات التدخل المبكر على أنها: مجموعة من الخدمات الخاصة التي يتم تقديمها إلى الرضع، والأطفال الصغار المعرضين للخطر؛ بسبب التأخيرات الإنمائية، وهذه الخدمات يتم تصميمها للتعرف، والإيفاء بالاحتياجات الخاصة بالأطفال في خمس مجالات إنمائية وهي: الجسدية، والمعرفية، التواصلية والاجتماعية، أو النمو المعرفي، والحسية والنمو التكيفي، ويتضمن التدخل المبكر توفير عدد من الخدمات للأطفال، وأسرههم؛ بقصد تخفيف الآثار الخاصة بحالة المرضية، أو الإعاقة، وقد تكون برامج التدخل المبكر علاجية؛ لمعالجة الاضطرابات والمشكلات الإنمائية الموجودة فعلياً، أو قد تكون وقائية؛ لمنع حدوث المرض، أو الإعاقة (NIMH, 2008).

ماهية التدخل المبكر:

يعرف التدخل المبكر اصطلاحاً بأنه: «مجموعة من الخدمات، والإجراءات، أو الممارسات المنظمة الوقائية - العلاجية، التي تهدف إلى معالجة مشكلات الأطفال دون سن السادسة ممن لديهم احتياجات خاصة نمائية تربوية، وتقليل نسبة حدوث، أو درجة شدة ظروف الإعاقة، أو العجز لديهم، وتدعيم الكفاية الوظيفية لأسرهم» (الشمراني، ٢٠٠٩، ص ١١).

ويعرف التدخل المبكر على أنه: مجموعة من الخدمات التي يتم توفيرها من خلال الهيئات العامة والخاصة، ويتم تصميمها، وإدارتها من خلال القوانين، والتشريعات؛ لدعم الأطفال، والأسر في تعزيز النمو السليم الخاص بأطفالهم منذ الميلاد وحتى سن الثالثة، وعادة ما تتضمن تلك الخدمات تقييماً لنقاط القوة والضعف والتحديات التي يواجهها الفرد، واختيار الخبرات التعليمية المناسبة، واختيار البرامج العلاجية المناسبة؛ لمعالجة القصور على النواحي الجسدية، والوظيفية، والتخاطب واللغة (Kalek, 2008).

كما يعرف التدخل المبكر على أنه: مجموعة من الخدمات الإنمائية، التي يتم توفيرها في ضوء الإشراف العام، وتقديمها في البيئات الطبيعية للطفل، ويعد الهدف الأساسي من تقديم ذلك النوع من البرامج هو الإيفاء بالاحتياجات الإنمائية الخاصة بالأطفال، وكذلك مساعدة الوالدين من خلال توفير عدد من الإرشادات التي تحكم عمليتي النمو والتعلم. (The Family Guidelines Workgroup, 2011).

يعرف الشمراني (٢٠٠٩م، ص ١١) التدخل المبكر بأنه: «نظام خدمات تربوي، وعلاجي، ووقائي، يقدم للأطفال الصغار من عمر يوم حتى ٦ سنوات ممن لديهم احتياجات خاصة نمائية، وتربوية، والمعرضين لخطر الإعاقة لأسباب متعددة».

وتعرف برامج التدخل المبكر على أنها: «ذلك النوع من البرامج التي يتم تصميمها للأطفال المعرضين للدخول في مرحلة متطورة من اضطراب

د . سلطانة بنت فهد بن صالح ——— تقييم دور برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال

بعينه، أو يُعانون من أعراض مبكرة، أو متوسطة من ذلك الاضطراب» (Dadds& Seinen& Roth , Harnett et al., 2000, 8).

كما تعرف برامج التدخل المبكر على أنها: «تقديم لعدد من البرامج المخطط لها في وقت محدد، وتنظيمها بكيفية تسهم في إحداث التغيير المتوقع في السلوك، أو إحداث النمو المطلوب، ويتم تخطيط البرنامج بما يتفق مع مستوى الوظيفة وطبيعة حالة النمو». (NIMH, 2008, 15)

ويميل (Martin, 2009, 27) إلى تعريف برامج التدخل المبكر على اعتبار كونها «نهج متعدد التخصصات، وفيه يتم التعاون بين العديد من الأطباء والمعلمين من أجل تحسين التأخر في الحالة الإنمائية التي يمر بها الطفل».

أهداف التدخل المبكر :

يهدف التدخل المبكر إلى تنمية قدرات ومهارات الطفل ذوي الإعاقة الخاصة في نفس المجالات التي ينمو فيها الطفل العادي، وهي: المجال المعرفي، والاجتماعي، والانفعالي، والحركي، واللغوي، والدراسي، وإشباع حاجاته، وحاجات أسرته، والاستفادة من الطفل كعضو نافع في المجتمع، وتوفير الرعاية الصحية، والخدمة الاجتماعية والتربوية له، عن طريق فريق من الأخصائيين الاجتماعيين النفسيين، والمعلمين، والأطباء، وذلك من خلال التشخيص المبكر للحالات، وتقديم الرعاية المتكاملة، والبرامج المتخصصة. (وشاحي، ٢٠٠٣).

وكما سبقت الإشارة فإن برامج التدخل هي في الحقيقة «مكونة من عدد من التداخلات المتناسقة، والتي يتم تقديمها على مدار فترة معينة من الوقت، وقد يكون الهدف من تلك البرامج تعليمي، أو قد يكون بقصد الدعم، وصل مستوى المهارات التي يتمتع بها أولياء الأمور في التعامل مع الأبناء، وغيرها». (Moore, 2001, 4)، وهناك عدد من الأهداف الخاصة بخدمات التدخل المبكر وهي كما يلي:

العلاج Treatment: ويتضمن ذلك النوع من برامج التدخل توفير نوع من الرعاية / المساعدة من أجل الحد، أو تخفيف الآثار السلبية المترتبة على وجود اضطراب، أو إعاقة، أو مشكلة يُعاني منها الطفل، أو بعبارة أخرى يمكن القول بأن الهدف من برامج التدخل العلاجية هو معالجة، أو إصلاح العقبات التي خلفتها الإعاقة التي يُعاني منها الطفل.

الوقاية Prevention: وتتضمن الوقاية لردع، أو منع وقوع اضطرابات، أو مشكلات بعينها، وتتميز برامج التدخل الوقائية بكونها تتم بصورة مسبقة لحدوث الاضطرابات، أو النتائج السلبية؛ منعاً لانتشارها.

التعزيز Promotion: يتضمن مجموعة من الجهود التي تهدف إلى تعزيز النمو الإيجابي، وتحسين الأداء الوظيفي الخاص بالطفل، ويهدف ذلك النوع إلى تطوير القدرات والإمكانات التي يتمتع بها الفرد. (Moore, & Ochiltree, 2001). ويمكن توضيح أهداف برامج التدخل المبكر في النقاط التالية:

١. التعرف المبكر على الأطفال المعرضين للخطر.
٢. التعرف المبكر على التأخيرات الإنمائية.
٣. تعزيز النمو الطبيعي.
٤. تسريع معدل النمو.
٥. اكتساب المهارات السلوكية الجديدة.
٦. تحسين مستويات الاستقلال الوظيفي.
٧. الكشف المبكر للإعاقة، والوقاية من حدوث إعاقات ثانوية.
٨. تقليل الآثار الخاصة بطبيعة الإعاقة التي يُعاني منها الطفل.
٩. فعالية التكلفة.
١٠. توفير الدعم النفسي والاجتماعي للأسر. (NIMH, 2008).

كما يُمكن توضيح الأهداف الخاصة ببرامج التدخل المبكر في النقاط التالية :

١. تعزيز النمو الفردي للطفل.
٢. دعم مشاركة الأسرة في عملية التعلم الخاصة بالأطفال بما يسمح للأسرة الحصول على المعارف والمهارات، وتعزيز النمو الخاص بالطفل.
٣. إعداد الأطفال -المعرضين للخطر، أو الذين يعانون من اضطرابات إنمائية- للدمج في مدارس العصف في مرحلة ما قبل المدرسة، والتعليم الأساسي. (Education and Training Annual Report, 2006/ 2007).

وبالإضافة إلى ما سبق، فقد أشار (Wolery and Bredekamp, 1994) كما ورد في (Chippett, 1999) إلى عدد من الأهداف التي تسعى برامج التدخل المبكر إلى تحقيقها، والتي يمكن توضيحها في النقاط التالية :

١. دعم الأسر في تحقيق الأهداف الخاصة بها.
٢. تعزيز مشاركة الطفل، والاعتماد على الذات، وإتقان المهارات المختلفة.
٣. تعزيز نمو الطفل في المجالات الأساسية.
٤. بناء ودعم الكفاءة الاجتماعية الخاصة بالطفل.
٥. تعزيز ملكة توليد واستخدام المهارات في المواقف المختلفة لدى الأطفال.
٦. تزويد وإعداد الأطفال بما يسمح لهم مواجهة خبرات الحياة المختلفة.
٧. منع حدوث مشكلات مستقبلية، أو مضاعفات خاصة بالإعاقة الحالية التي يُعاني منها.

أنواع التدخل المبكر :

قد يكون التدخل المبكر ذا طبيعة علاجية، أو وقائية، فيعالج مشكلات نمائية موجودة، أو يقي من حدوثها، وقد يركز على الطفل فحسب، أو الطفل والأسرة معاً، في بيئة المركز، أو المنزل، أو المستشفى، أو المدرسة، أو خليط منهم جميعاً، وتتدرج الخدمات من تعرف الحالة بمعنى الكشف المبكر في المدرسة، أو المستشفى، وخدمات التحويل إلى البرامج التشخيصية، وبرامج التدخل

المباشر؛ وقد يبدأ التدخل المبكر في أي وقت بين فترة الميلاد وسن المدرسة؛ إلا أنَّ هناك العديد من المبررات للبدء فيه مبكراً (سليمان، ٢٠٠٢)، ويمكن تقسيم التدخل إلى نوعين:

أولاً: التدخل للوقاية من الإعاقة:

تشمل برامج الوقاية الوظائف التالية (حضي، ٢٠٠١):

- الوقاية من الأمراض التي تسبب أي نوع من أنواع الإعاقة.
- العمل على اكتشاف الإعاقات في وقت مبكر حتى يمكن تلافي مضاعفاتها.
- الاهتمام الطبي بمنع حدوث حالات الولادة المبكرة لعلاقتها بالاضطرابات الخلقية، والتخلف الذهني، والشلل المخي، والاضطرابات العصبية، التي تظهر بعد الولادة.
- العمل على منع الحوادث بكافة أشكالها.
- حماية المواليد الجدد من زيادة كمية الأوكسجين، أو نقصه.
- فحص الراغبين في الزواج.
- التعرف على العوامل البيئية المختلفة التي قد تحدث للجنين في رحم أمه، والتي لها أثر كبير في إحداث أي نوع من أنواع الإعاقات، خاصة في الشهور الأولى من الحمل.
- منع الأم الحامل من تناول أدوية دون استشارة الطبيب المعالج.
- الزواج في سن معتدل ليس قبل العشرين، ولا بعد الخمسة والثلاثين، حتى لا يحدث ولادة طفل معوق.
- علاج الأمراض الناتجة عن نقص الهرمونات، والتحصين ضد الأمراض المعدية.
- علاج الصفراء التي تحدث للمولود فور الولادة، والوقاية من الحمى الروماتيزمية.
- الاهتمام بتغذية الطفل.

ثانياً: التدخل العلاجي:

يقصد بمصطلح التدخل العلاجي: تطبيق المهارات المهنية المختصة؛ للحفاظ على قابليات الطفل، وقدراته على أداء الوظيفة وتحسينها، أو هو: الجهود التربوية التي توجه للطلاب؛ بهدف منع الإعاقة، أو معالجتها، أو التعويض عنها، أو بعبارة ثالثة: المدخلات المتخصصة الموجهة نحو إحداث التغيير، ويمكن أن نجد أكثر من برمجة تستخدم في نطاق التدخلات العلاجية، ومن ذلك المعالجة التي يقصد بها معالجة مرض، أو ظروف معيقة كالمعالجة الحركية، أو معالجة النطق، والتأهيل الذي يشير إلى الإجراءات والأساليب التي تسعى إلى إعادة الأفراد إلى الحالة السوية، أو القصوى، أما العلاج، فهو مصطلح تربوي يقصد به مساعدة الطفل على تجاوز عجز محدد، أو صعوبة معينة في التعلم والتطور، أو التعويض عنه. (الوقفي، ٢٠٠٤).

وكما يكون التدخل بهدف الوقاية من الإعاقة فإنه أيضاً يكون لتقديم الخدمات العلاجية والاجتماعية، وغيرها، والتي تساعد الأفراد على التعايش، والاندماج في المجتمع، وضمان حقوقهم، والتي تتمثل في الآتي:

١. توفير فرص الاندماج في الحياة العامة للمجتمع؛ أي يمارسون جميع حقوقهم في الحياة.
٢. توفير التربية والتعليم كل حسب قدراته؛ أي لا نستخف بالمعوق، والقيام على تدريبه وتعليمه حتى يصل إلى المستوى العلمي الذي يناسبه.
٣. مساعدتهم في التأهيل للعمل الذي يناسب قدراتهم، ومؤهلاتهم، وحققهم في الرياضة والترويح، وذلك من خلال توفير الأماكن المخصصة لهم، وتوفير العمل المناسب لكل واحد حسب قدراته.
٤. الوقاية الصحية، والعلاج الطبي، وتوفير الخدمات الصحية للمعوق.
٥. توفير بيئة مناسبة توفر لهم حرية الحركة والتنقل بأمن وسلامة، وذلك من خلال توفير الأدوات التي تناسبهم كل حسب إعاقته، مثل: توفير الأماكن المخصصة للمعوقين حركياً.

٦. الحصول على الأدوات، والأجهزة، والمواد التي تساعد على التعلم، والتدريب، والحركة، والتنقل.
٧. التعليم، والتدريب، والتأهيل، وذلك من خلال توفير المدارس الخاصة بهم، وتوفير مدرسين يستطيعون التعامل مع مثل هذه الفئات.
٨. المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بهم (شواهيـن وغريـفات وشنبور، ٢٠١٠م، ٣٠).

دراسات سابقة:

يشتمل هذا الجزء على الدراسات، والبحوث العربية، والأجنبية، المتصلة بموضوع الدراسة، والتي سعى الباحثان إلى الاطلاع عليها؛ وذلك بهدف الاستفادة منها في توضيح الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية وتحديد منهجها، هذا فضلاً عن معرفة أهم ما توصلت إليه من نتائج، قد تفيد في بناء الدراسة الحالية، وتأسيس إطارها النظري، وأخيراً، إبراز موقع الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة، وما يمكن أن تسهم به في هذا المجال، وفي تلك المرحلة.

المحور الأول: دراسات تناولت برامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:

أجرت وشاحي (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج للتدخل المبكر والتنبيه الذهني للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون، والتعرف على مدى فعالية هذا البرنامج في تحسين مجالات النمو المختلفة لهؤلاء الأطفال، ومنع تدهور نموهم العقلي، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وتم تقسيمها إلى مجموعتين، حيث اشتملت المجموعة التجريبية على (٥٠) طفلاً وطفلة، أما المجموعة الضابطة فقد اشتملت على (٤٠) طفلاً وطفلة، وكل مجموعة منهم مقسمة بالتساوي إلى مجموعتين من الذكور والإناث، وذلك من المترددين على قسم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمركز القومي للبحوث، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي في دراستها، وقد استخدم الباحثان برنامج بورتيدج للتربية المبكرة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها:

توجد فروق دالة إحصائياً عند (٠,٠١) بين درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في مجالات النمو المختلفة، لصالح التطبيق البعدي. ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في بعض مجالات النمو، وهي: المجال الإدراكي، الحركي، التنشئة الاجتماعية، اللغة. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في معدلات النضج الاجتماعي للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

أما البطوطي (٢٠٠٤) فقد أجرت دراسة بهدف محاولة التحقق من كفاءة وفعالية برنامج التدخل المبكر الذي أعد وطبق في هذا البحث، في تحسين نوع وكم المهارات الأساسية بصفة عامة لصغار الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وإمداد أسرهم بالدعم اللازم: (ألعاب تعليمية - أدوات مكتبية - أدوات نظافة شخصية - مواد وأدوات لإعداد وجبات خفيفة وعصائر)؛ لمساعدة أطفالهم في أثناء وبعد تطبيق البرنامج، وإعداد دليل مرشد للوالدين، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال، (٦) ذكور، (٤) إناث، من أطفال مركز معوقات الطفولة (وحدة التدخل المبكر) التابع لجامعة الأزهر، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي في دراستها، وقد استخدم الباحثان عدة أدوات، منها: استمارة البيانات الأولية الخاصة بالطفل، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي لأسرته، واختبار رسم الرجل (لجود انف- هاريس)، كذلك مقياس النمو النفسي لطفل ما قبل المدرسة، واستبيان تقييم (نموذج) الأسرة لبرنامج التدخل المبكر، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: كشفت مقارنة مستوى المهارات السبعة الأساسية للأطفال بالمجموعة التجريبية عند القياس القبلي والبعدي عن ارتفاع لا بأس به في مستوى هذه المهارات بالمجموعة التجريبية، حيث كان الارتفاع ذا دلالة إحصائية. وكشف البروفيل النفسي لكل طفل عن ارتفاع مستوى أطفال عينة البحث على المقاييس السبعة للمهارات الأساسية، ارتفاعاً تتفاوت قيمته باختلاف المهارات موضوع القياس.

وأجرت مرزا (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى وصف واقع خدمات التدخل المبكر لفئة الأطفال دون السادسة من العمر في المملكة العربية السعودية؛

بغرض تعريف متخذي القرار والمختصين بفعالية وجدوى هذا النوع من الخدمات، على الصعيد الصحي، والنفسي، والاجتماعي، والاقتصادي للفرد والأسرة، والمجتمع ككل، وكذلك جذب الاهتمام على المستوى النوعي لهذه الخدمات في المملكة، وبيان ضرورة، وسرعة تضامن قطاعات الدولة المعنية؛ لإعادة النظر فيما يمكن لكل قطاع عمله، لدعم الجوانب المضيئة، وتدارك السلبيات والأخطاء قبل استفحال تداعياتها، وذلك من خلال الاستفادة من برامج بعض الولايات الأمريكية في تطبيق هذا النوع من الخدمات، ومن خلال عرض نتائج الدراسات والبحوث التي تدعم فعالية وجدوى مثل هذه التجارب على المستوى العالمي، وتكوّن مجتمع الدراسة من (٢٢) مستشفى للأطفال، و(٢٣٤٤) من أطباء الأطفال، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي الاستطلاعي، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أن مستوى المخرجات الصحية لهذه الخدمات، إنما هو دون المستوى المتوقع ودون الفعالية التي يمكن بها الحد، أو على الأقل التخفيف من آثار الإعاقات بالدرجة المأمولة. وأن مثل هذا المستوى من المخرجات لا يتناسب وما يخصص من ميزانيات، ولا يعكس جهود الدولة وخططها التنموية، وتوجهاتها الإنسانية للرفقي بمستوى هذا النوع من الخدمات الصحية والتربوية.

أما دراسة ألويل وكوب (Cobb and Alwell, 2009) فقد هدفت إلى التعرف على أهمية برامج التدخل الاجتماعية والاتصالية وآثارها على نتائج الانتقال الخاصة بالشباب ذوي الإعاقات إلى المرحلة الخاصة بما بعد التعليم الثانوي، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المعتمد على استعراض الأدبيات السابقة بما يقرب من (٣٠) دراسة تمت في هذا المجال على (٣١٦) من الطلاب ذوي الإعاقات المختلفة، والتي تتراوح ما بين البسيطة والحادة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-٢٢) عاماً، وكذلك استعراض ما ورد في المجلات العلمية والدوريات حول طبيعة برامج التدخل التي تهدف إلى تحسين المهارات الاجتماعية، والاتصالية للطلاب في هذه المرحلة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: فعالية برامج التدخل القائمة على الاستعانة بالتدريب على المهارات الاجتماعية في اكتساب العديد من المهارات

د . سلطنة بنت فهد به صالح ——— تقييم دور برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال

الاجتماعية الإيجابية، والحد من السلوكيات الاجتماعية غير المقبولة للطلاب ذوي الإعاقات المختلفة. وانخفاض مستوى الفعالية الخاصة ببرامج التدخل المعززة، والبديلة في تحسين مهارات المحادثة، أو في الحد من السلوكيات الشاذة للمراهقين.

في حين هدفت دراسة أفسيوجلي (Avcioglu, 2012) إلى التعرف على فعالية برنامج التدريب على مهارات إدارة الذات القائمة على إستراتيجيات ضبط النفس بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقات الفكرية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩) طلاب من الطلاب الذين يعانون من الإعاقات الفكرية، ويتراوح أعمارهم ما بين (١٠-١٢) بجانب مجموعة من الأقران (٤) إناث، (٥) ذكور في إحدى المدارس الابتدائية، بجانب أخصائي التدخل القائم على البرنامج، ومجموعة من الملاحظين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على الملاحظات، وتسجيل استجابات الطلاب الصحيحة والخطئة، كأدوات للدراسة، وأوضحت نتائج الدراسة فعالية برنامج التدريب على مهارات إدارة الذات في إكساب الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية بعض المهارات الاجتماعية التي تعينهم في التواصل مع الآخرين، كتقليل حدة الانفعال والغضب بحيث لا يؤدي إلى إيذاء الآخرين، تسوية أوجه الاختلاف عن طريق الحوار، وحل الصراعات دون اللجوء إلى العراك مع غيرهم، كما أوضحت نتائج الدراسة فعالية اكتساب مهارات إدارة الذات في الحد من مشكلات السلوك، وتعزيز المهارات الأكاديمية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات الرعاية الذاتية.

هدفت دراسة قواسمة (٢٠١١) إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في التدخل المبكر في تنمية مهارات التواصل والانتباه لدي عينة من الأطفال ذوي التوحد في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً وطفلة من الأطفال المصابين باضطراب التوحد، والذين تتراوح أعمارهم بين (٤-٦) سنوات، وقد تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، في الأردن، وقد استخدم الباحث كل من المنهج التجريبي والوصفي؛ التجريبي القائم على البرنامج التدريبي في التدخل المبكر، والوصفي القائم على

مقياس مهارات التواصل، والانتباه للأطفال التوحيدين، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس مهارات الانتباه والتواصل بين المجموعتين التجريبية والضابطة؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية نتيجة للبرنامج التدريبي، وتشير النتائج إلى أن البرنامج التدريبي قد أسهم في استمرار فعالية البرنامج، وفي تحسين وتنمية مهارات الانتباه، والتواصل لدى الأطفال التوحيدين.

أما دراسة عبد الهادي وعبد الحميد (٢٠١١) فقد هدفت إلى محاولة التحقق من مدى فعالية برنامج التدخل المبكر في تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية في مدينة الطائف، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات التعلم النمائية، تتراوح أعمارهم من (٤-٦) سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (٢٠) طفلاً وطفلة، والضابطة (١٠)، في الروضة، الطائف، وقد استخدمت الدراسة كل من المنهج الوصفي والتجريبي؛ الوصفي المتمثل في استمارة بيانات أولية عن الحالة، مقياس ستانفورد بينيه لقياس الذكاء، مقياس تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية، والتجريبي القائم على الاختبارات القبلية والبعدية، اختبار رسم الرجل لجود انف هاريس لرسم الرجل والمرأة، وبرنامج التدخل المبكر لتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية للأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج تطابق المهارات المعرفية واللغوية لدى الأطفال (الذكور- والإناث) عينة الدراسة قبل تطبيق البرنامج، مما يلفت الانتباه إلى ارتفاع مستوى أداء المهارات المعرفية، واللغوية بعد انتهاء تطبيق البرنامج، مع استمرارية التحسن في متغيرات الدراسة، كما أظهرت النتائج استمرارية زيادة المهارات النمائية التي أدت إلى زيادة المهارات قبل الأكاديمية مما يؤدي إلى زيادة التحصيل في المراحل التعليمية المتلاحقة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج أهمية التدخل المبكر لما له من إفادة في تنمية وتحسين الجوانب المعرفية واللغوية فلا بد من التخطيط لهذه البرامج حيث تؤدي إلى التنمية الشاملة.

المحور الثاني : دراسات تناولت المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية :

استهدفت دراسة بخش (٢٠٠٢) التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي التوحد، وأقرانهم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ نظراً للعديد من نقاط التشابه التي تجمع بينهما كفتين من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال أدائهما على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في الدراسة، وهو ما يُعد مؤشراً لأدائهما الفارق على هذا المقياس، ويمثل في الوقت ذاته مؤشراً تشخيصياً يمكن الأخذ به عند اللجوء إلى البرامج التدريبية، أو العلاجية المختلفة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأطفال الملتحقين بمركز أمل للإثراء الفكري بجدة، تتكون المجموعة الأولى من (٢٥) طفلاً توحدياً، وتتكون المجموعة الثانية من (٢٥) طفلاً من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، الأطفال من الأعمار (٦ - ١٥) سنة، واستخدم الباحثان مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي التوحد، والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المهارات الاجتماعية المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين؛ لصالح الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي التوحد، والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال؛ لصالح الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي التوحد، والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية؛ لصالح الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

كما أجرت مرسي (٢٠٠٥) دراسة بهدف دراسة مهارات الاتصال والسلوك الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين فكرياً بمدارس التربية الفكرية بمدينة الإسكندرية، وبالمدارس المدمجة، تكونت عينة الدراسة من (٥٠) تلميذاً وتلميذة من مدارس التربية الفكرية، و(٤٠) تلميذاً وتلميذة من المدارس المدمجة، الذين تقع أعمارهم في الفئة العمرية من (٩-١٢) سنة، واستخدم

الباحثان عدة أدوات للدراسة، منها: الاستبانة، ومقياس مهارات الاتصال، ومقياس السلوك الاجتماعي. وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أن (٨٠٪) إلى (٩٢٪) من الأطفال في المدارس المدمجة، ومدارس التربية الفكرية يعيشون مع الوالدين. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الحالة التعليمية للوالدين - المستوى المهني - مستوى الدخل الشهري، العمر الحالي للأم، العمر عند الزواج، العمر عند إنجاب الطفل المبحوث؛ إضافة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأطفال المبحوثين لصالح الأطفال في المدارس المدمجة بالنسبة لمهارات الاتصال.

أما دراسة فراج (٢٠٠٧) فقد استهدفت هذه الدراسة تصميم أداة علمية تستخدم لقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال المعوقين عقلياً- العاديين، والكشف عن أبعاده ومكوناته، وتحديد الخصائص السيكومترية التي يتمتع بها مقياس التفاعل الاجتماعي المصور للأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة من الأطفال المعاقين فكرياً من الصفوف الأولى إلى الثالث الابتدائي (٦-٩) سنوات، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم الباحثان مقياس التفاعل الاجتماعي المصور للأطفال، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: سلامة الاتساق الداخلي للمقياس، وأن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات.

أما دراسة بيربيدج (2008) Burbidge فقد استهدفت التعرف على مدى مشاركة طلاب المدارس الثانوية سواء كانوا من ذوي الإعاقات الفكرية، أو من الطلاب الأسوياء في أنشطة التفاعلات الاجتماعية التي تتم في داخل البيئة المدرسية، والتطرق إلى معرفة مدى رضا الطلاب عن مستويات التفاعلات الاجتماعية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٧) من آباء وأمهات عدد من الطلاب الأسوياء وذوي الإعاقات الفكرية من عدد من بيئات الدمج المدرسية في كل من كينجستون، وأونتاريو بكندا، وقد بلغ متوسط العمر الخاص بأفراد العينة (٤٧,٩٦)؛ بالإضافة إلى مشاركة عدد من الطلاب (٥٧) طالباً منهم (١٩) إناثاً، (٣٨) ذكوراً، بمتوسط عمري بلغ (١٧,٥٦) عاماً، وقد

استخدم الباحث المنهج الوصفي المعتمد على الاستبيانات، والمقابلات الشخصية مع الطلاب وأولياء الأمور كأدوات للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: فيما يتعلق بالأنشطة غير المنظمة من جانب المدرسة فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حيث إن الطلاب الأسوياء أكثر مشاركة في مثل هذه الأنشطة مقارنة بالطلاب ذوي الإعاقات الفكرية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيما يتعلق بدرجة المشاركة في الأنشطة المدرسية المنظمة. وفيما يتعلق بدرجة الرضا عن المشاركة في الأنشطة والتفاعلات الاجتماعية، فقد أوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب الأسوياء هم أكثر رضا عن مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية مقارنة بالطلاب ذوي الإعاقات الفكرية.

استهدفت دراسة أمين (٢٠٠٨) الكشف المبكر عن ضعف مهارات الانتباه المشترك بين الأطفال ذوي التوحد، وهو ما يُمثل مؤشراً يدل على احتمالية تعرضهم لصعوبات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وصعوبات في اكتساب اللغة، وغيرها من الصعوبات التي تواجه هؤلاء الأطفال في تواصلهم مع البيئة الخارجية، ثم تقديم برنامج للتدخل المبكر يقوم على تعليم هذه المهارات لأولئك الأطفال وتدريبهم عليها، وتعرف فعالية هذا البرنامج في تنمية الانتباه المشترك لديهم، واختبار أثر ذلك على تحسن مستوى التفاعلات الاجتماعية لهم بعد تطبيق البرنامج، وكذلك تعرف استمرارية فعالية برنامج التدخل المبكر في تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى عينة الدراسة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وأثره - فترة المتابعة، وتكونت عينة الدراسة من (٦) أطفال توحيدين من الذكور، من إحدى مراكز التوحد في منطقة غرب محافظة الإسكندرية، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي، من خلال برنامج التدخل المبكر لتحسين وتنمية مهارات الانتباه المشترك للأطفال التوحيدين، وأثره في تحسين التفاعلات الاجتماعية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على قائمة تقييم مهارات الانتباه المشترك للأطفال التوحيدين في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، مما يدل على

ارتفاع مستوى مهارات الانتباه المشترك بعد تطبيق البرنامج. وتوجد فروق دالة إحصائية في مستوى التفاعلات الاجتماعية للمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي، وهذا يعني تحسين مستوى التفاعلات الاجتماعية بعينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج.

المحور الثالث: دراسات تناولت برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:

أجرى كومينج (Cumming, 2006) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برامج التدخل القائمة على الاستعانة بالتكنولوجيا في تحسين المهارات الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقات الانفعالية، وكذلك التعرف على آراء المعلمين، وأولياء الأمور تجاه هذه البرامج، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً من طلاب أحد المدارس المتوسطة، والذين تراوح أعمارهم بين (١١-١٤) عاماً تم توزيعهم على ثلاث مجموعات؛ بالإضافة على مشاركة (٣) من معلمات التربية الخاصة؛ بالإضافة إلى أولياء الأمور للطلاب المشاركين في الدراسة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على تعريض الطلاب لبرنامجين: الأول: يعتمد على تدريس المعلم للمهارات الاجتماعية، والثاني: يجمع ما بين عملية التدريس للمهارات الاجتماعية؛ بالإضافة إلى الاستعانة بالعديد من الوسائط المتعددة، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي المعتمد على القائمة المرجعية لتدقيق المهارات التي تم توجيهها لكل من المعلمين، وأولياء الأمور كأدوات للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها:

- فعالية كلا البرنامجين في تحسين المهارات الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقات الانفعالية، وتحسين المعرفة بالمهارات الاجتماعية، وأكد المعلمون، وأولياء الأمور على تحسن مستوى المهارات الاجتماعية للطلاب في أثناء التعرض للبرنامجين؛ إلا أن المعلمين قد أشاروا إلى أن البرنامج الذي يجمع بين التدريس والوسائط المتعددة هو أكثر فعالية من البرنامج القائم على التدريس من جانب المعلم فقط.

وأجرى جاميسون (Jamison, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فعالية التدخل العلاجي باللعب (الكتب القصصية في مرحلة الطفولة المبكرة) في تدريس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذين يعانون من الإعاقات النمائية، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال الذين يعانون من الإعاقات النمائية، ويتراوح أعمارهم ما بين (٢-٤) سنوات بمرحلة ما قبل المدرسة في إحدى المدارس الابتدائية الخاصة بولاية فيرجينيا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المعتمد على أدوات اللعب مثل: الكتب القصصية؛ لتقديم صورة حول طبيعة مشاركة الأطفال في اللعب الدرامي، باستخدام الأدوات الدقيقة، كما أنها تتضمن قصة قائمة على اللعب الموضوعي، نماذج للتعبير اللفظي، أو الأحداث في أثناء لعب الأدوار، وتأكيد إستراتيجيات الكفاءة الاجتماعية، كأدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: فعالية استخدام الكتب القصصية في زيادة سلوكيات اللعب الهرمي لدى الأطفال ذوي الإعاقات النمائية، والسلوكيات التفاعلية حيث زاد معدل مشاركتهم في اللعب الترابطي. كما أثبت التدخل العلاجي القائم على اللعب فعالتيته في الحد من معدل مشاركة الأطفال ذوي الإعاقات النمائية في اللعب غير التفاعلي، وزيادة اتجاههم نحو اللعب الترابطي والتعاوني، وتعزيز السلوكيات الاجتماعية لدى هذه الفئة من الأطفال.

وأجرى هاريس (Harris, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج التدخل القائم على الأقران في تعزيز المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقات، وكذلك التطرق إلى معرفة مدى فعالية برنامج التدخل في تعزيز المهارات الاجتماعية الإيجابية، والحد من الخبرات الاجتماعية السلبية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين؛ إحداهما: ضابطة، والأخرى: تجريبية، حيث تضمنت المجموعة التجريبية (٣) من الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة، والذين تم تعرضهم لبرنامج التدخل، أما المجموعة الثانية: وهي المجموعة الضابطة، فقد تضمنت (٣) من الأطفال ذوي الإعاقات، والذين لم يتم تعريضهم لأية برامج، وقد تم جمع العديد من البيانات الديموغرافية عن العمر، وتاريخ الميلاد، والجنس،

والحالة الاجتماعية والاقتصادية، أما عن طريق القائم بالرعاية الصحية لهؤلاء الأطفال، أو بواسطة الوالدين؛ بالإضافة إلى مشاركة (٣) من المعلمين بأحد دور رعاية الأطفال في أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على برنامج التدخل المبكر المعتمد على جماعات الأقران، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: فعالية برنامج التدخل القائم على الأقران في تعزيز المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقات المختلفة. ونجاح البرنامج في تنمية العديد من المهارات الاجتماعية الإيجابية، وبخاصة فيما يتعلق بالمبادرة، وتلقي التغذية الراجعة الإيجابية من جماعات الأصدقاء، والحد من السلوكيات الاجتماعية السلبية، وبخاصة فيما يتعلق بعدم التسامح مع جماعات الأصدقاء.

وأجرى هولمز (Holmes, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على الدور الذي يمكن أن تقوم به برامج التدخل المبكر في تحسين مستويات التفاعل الاجتماعي بين الطلاب ذوي الإعاقات وبين أقرانهم الأسوياء، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣) من طلاب المدارس العليا ذوي الإعاقات، وقد تم اختيارهم وفقاً لعدد من المعايير منها: أن يكون تم تشخيص الطالب على أنه من ذوي الإعاقات متوسطة، أو حادة الدرجة، أن يتم تشخيص الطالب من جانب المعلم على أنه نادراً ما يشترك في التفاعلات الاجتماعية مع جماعات الأصدقاء، وكذلك وجود خلل في إقامة علاقات اجتماعية سوية مع المحيطين، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي المعتمد على برنامج تدخل تعليمي، وبرنامج التدخل الخاص بالمهارات الاجتماعية، والتي سوف يتم تعريض الطلاب لها لمدة خمسين دقيقة على مدار عدة أسابيع في أحد مدارس التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: - فعالية برامج التدخل القائمة على التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقات، وكذلك تحسين إقامة العلاقات مع جماعات الأصدقاء عندما يتم تعريض الطلاب لبرامج تهدف إلى التعليم المباشر للمهارات التي يُعاني الطلاب من قصور فيها، وأهمية الدور الذي يمكن أن تقوم به جماعات الأقران في المساعدة في تحسين مستويات التفاعل

د . سلطنة بنت فهد بن صالح ——— تقييم دور برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال

الاجتماعي للطلاب ذوي إعاقات التعلم. ولا بد أن تتضمن برامج التدخل الخاصة بالمهارات الاجتماعية العديد من إستراتيجيات؛ مثل: النمذجة، والتغذية الراجعة التصحيحية؛ وذلك حتى نستطيع الحصول على نتائج فعالة على المستوى الاجتماعي.

أما دراسة بروفي (Brophy, 2011) فقد هدفت إلى التعرف على مدى فعالية برنامج التدخل الخاص بتعليم المهارات الاجتماعية على اكتساب المهارات الاجتماعية للطلاب الأفارقة الأمريكيين ذوي الإعاقات الفكرية البسيطة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣) من طلاب الصف العاشر الأفارقة الأمريكيين ذوي الإعاقات الفكرية البسيطة من أحد مدارس التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية، والذين تم اختيارهم بناءً على عدد من المعايير وهي: التاريخ الخاص ببدء ظهور الخلل في المهارات الاجتماعية، أو ظهور مستويات من السلوكيات العدوانية، والمستوى الذي يُحققه الطالب في مقاييس المهارات الاجتماعية، والتي ينبغي أن تكون أقل من المتوسط، والخلل في إقامة علاقات اجتماعية سوية كان ذلك مع المعلمين، أو الوالدين، أو جماعات الأصدقاء، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي المعتمد على تعريض هؤلاء الطلاب لبرنامج تعليم المهارات الاجتماعية، توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين البرنامج التعليمي، والسلوك الاجتماعي لعينة الدراسة حيث أشارت النتائج إلى وجود ارتباط وظيفي بين برنامج التدخل الخاص بتعليم المهارات الاجتماعية وبين مستويات الأداء الاجتماعي السليم للطلاب في مواقف تبادل الأدوار، والعلاقات مع جماعات الأصدقاء في البيئة المدرسية، حيث بلغت نسبة الاستجابة الصحيحة للطلاب في مواقف تبادل الأدوار بعض التعرض للبرنامج (٧٢٪). وفعالية البرنامج في تنمية العديد من المهارات الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقات الفكرية البسيطة مثل: مهارات التحكم الذاتي، حيث كانت نسبة الاستجابة الصحيحة قبل التعرض للبرنامج (١٧،٦٪)، بينما ازدادت هذه النسبة في أثناء التعرض للبرنامج لتصل إلى (٨١،٥٪).

أما دراسة عواد وقواسمة (٢٠١١) فقد هدفت إلى تنمية مهارات الحياة اليومية لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد في الأردن، من خلال الاستعانة ببرنامج التدخل المبكر (spectra)؛ لتنمية المهارات الحياتية لأطفال التوحد في المرحلة العمرية (٤-٦) سنوات. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً وطفلة، وقد تم تقسيمهم عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، في الأردن، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي القائم على برنامج (Spectra) وأشارت النتائج إلى استمرار وفعالية البرنامج في تحسين مهارات الحياة اليومية؛ نتيجة لاستخدام البرنامج الذي أسهم في تنمية تلك المهارات لدى الأطفال التوحدين، وتم توضيح أنه قد تم استخدام أسلوب التقليد مع الأطفال، بحيث كان الأخصائي يشجع الأطفال على تقليد ما يرونه أمامهم.

التعليق على الدراسات السابقة

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ الآتي:

- لم يجد الباحثان -من خلال تفحصها وبحثها- دراسات تناولت مقارنة بين وجهة نظر الوالدين والمعلمات في برامج التدخل المبكر على تنمية المهارات الاجتماعية للمعاقين فكرياً وهو ما يميز الدراسة الحالية.
- تنفرد الدراسة الحالية بالحدود المكانية حيث لم تجد أي دراسة محلية تناولت تأثير برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الوالدين والمعلمات بمدينة الرياض.
- معظم الدراسات السابقة دراسات تجريبية، حيث أجريت على عينات قليلة العدد، بينما الدراسة الحالية تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الأمور التالية:
 - إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية من خلال الاستفادة من الأطر النظرية، وأدبيات هذه الدراسات، والإفادة من بعض المراجع التي استندت إليها هذه الدراسات.
 - الاعتماد عليها في بناء أداة الدراسة.

د . سلطنة بنت فهد بن صالح ————— تقييم دور برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال

- تحديد منهج الدراسة، والأساليب الإحصائية المناسبة.
- تحليل وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة.
- الاطلاع على دراسات أجنبية وعربية في موضوع المشاركة بين التدخل المبكر والمهارات الاجتماعية للمعاقين فكرياً.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي: ”ويختص المنهج الوصفي على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها؛ بالإضافة إلى تحليلها التحليل الكافي الدقيق المتعمق؛ بل يتضمن أيضاً قدرًا من التفسير لهذه النتائج؛ لذلك يتم استخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير؛ بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة“ (صابر وخفاجة، ٢٠٠٢، ٨٧).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من عينة من الوالدين الملحق أطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية، ممن تتراوح أعمارهم بين (٤ - ٦) سنوات، والمعلمات العاملات بمراكز التدخل المبكر والمراكز هي:

١. جمعية الأطفال المعوقين مركز الملك فهد ومركز جنوب الرياض.
٢. مدينة الأمير سلطان بن عبدالعزيز للخدمات الإنسانية.
٣. جمعية دسكا لمتلازمة داون.
٤. جمعية صوت متلازمة داون.
٥. مركز عين الفرس لذوي الاحتياجات الخاصة والتدخل المبكر
٦. مركز التشخيص والتدخل المبكر التابع لإدارة التربية الخاصة.
٧. معهد التربية الفكرية شرق وغرب الرياض (بنات).

وبرامج التربية الفكرية (فصول التهيئة) بمدينة الرياض، بالمملكة العربية السعودية، للعام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، وسوف يتم اختيار عينة عشوائية لتمثيل مجتمع الدراسة. والبالغ عددهم (١١٢) فرداً.

أداة جمع البيانات الأولية، والتعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة :

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، قام الباحثان بتصميم استبانة موجهة لعينة من الوالدين الملحق أطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية، والمعلمات العاملات بمراكز التدخل المبكر، ولبناء الاستبانة قام الباحثان بالخطوات التالية :

- عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وفقاً لأبعاد الدراسة
- التأكد من مدى ملائمة الاستبانة وملائمة كل مفردة للبعد الذي تنتمي إليه
- عمل التعديلات التي أقرها المحكمون
- التأكد من صدق وثبات الاستبانة
- تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية للتأكد من صدق وثبات الاستبانة وذلك باستخدام عدة طرق منها : صدق المحكمين (الصدق الظاهري) – صدق الاتساق الداخلي – معامل ألفا كرونباخ – سبيرمان
- الاستبانة تشتمل على جزئين : الأول معلومات عامة عن عينة الدراسة (سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي، عدد الدورات التدريبية)
- الثاني محاور أداة الدراسة وهي أهمية البرامج التدخل المبكر ومدى توفرها والمعوقات التي تحول دون تقديمها
- خصائص أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي ، سنوات الخبر ، عدد الدورات التدريبية

واستخدم الباحثان مقياس ليكرت المتدرج ذي النقاط الخمس لقياس (البنود) المختلفة، ويأخذ هذا المقياس الشكل التالي: (١) غير موافق بشدة، (٢) غير موافق، (٣) موافق إلى حد ما، (٤) موافق، (٥) موافق بشدة، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية على النحو التالي:

د . سلطنة بنت فهد بن صالح ——— تقييم دور برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال

القسم الأول : معلومات عامة عن المستجيبين، والتي تمثلت في (المستجيب، المؤهل الدراسي، الدورات التدريبية التي تتعلق برعاية ذوي الإعاقة).

القسم الثاني : وتمثل في محاور وعبارات الاستبانة حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٥٤) عبارة موزعة على ثلاثة محاور:

- **المحور الأول:** أهمية برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وهو مكون من (١٣) عبارة.
- **المحور الثاني:** خدمات التدخل المبكر ذات العلاقة بتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وهو مكون من (٢٤) عبارة.
- **المحور الثالث:** المعوقات التي تحول دون تقديم برامج التدخل المبكر التي تساعد في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وهو مكون من (١٧) عبارة.

صدق أداة الدراسة وثباتها :

تم عرض أداة البحث من أجل التحقق من صدقها على مجموعة من المحكمين، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient)؛ لمعرفة الصدق الداخلي للأداة، كذلك سيتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach).

أ. صدق المحكمين :

تم إرسال الاستبانة لمجموعة من المحكمين لتحكيمها من حيث مناسبة العبارات، وانتمائها للمحاور التي أدرجت تحتها، والتحقق من درجة سلامتها اللغوية، ووضوح عباراتها. وبناءً على ملاحظات المحكمين، قام الباحثان بتعديل بعض عبارات الاستبانة، واستبعاد البعض الآخر، وإخراج الاستبانة في صورتها النهائية.

ب. صدق الاتساق الداخلي :

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قام الباحثان بتطبيق أداة الدراسة ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (٣٤) وعلى بيانات العينة الاستطلاعية قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه، وذلك على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول (١)

معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

الدرجة الكلية	المحور الثالث	المحور الثاني	المحور الأول		
٠,٦٤٠	٠,٠٥٣-	٠,٦٢٨	١,٠٠٠	Correlation	المحور الأول
٠,٠٠٠	٠,٧١٤	٠,٠٠٠	.	Sig. (2-tailed)	
١١٢	١١٢	١١٢	١١٢	N	
٠,٧٩٢	٠,٠٠١-	١,٠٠٠	٠,٦٢٨	Correlation	المحور الثاني
٠,٠٠٠	٠,٩٨٨	.	٠,٠٠٠	Sig. (2-tailed)	
١١٢	١١٢	١١٢	١١٢	N	
٠,٥٧٢	١,٠٠٠	٠,٠٠١-	٠,٠٥٣-	Correlation	المحور الثالث
٠,٠٠٠	.	٠,٩٨٨	٠,٧١٤	Sig. (2-tailed)	
١١٢	١١٢	١١٢	١١٢	N	
١,٠٠٠	٠,٥٧٢	٠,٧٩٢	٠,٦٤٠	Correlation	الدرجة الكلية
.	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	Sig. (2-tailed)	
١١٢	١١٢	١١٢	١١٢	N	

الارتباط دال عند مستوى معنوية ٠,٠١

يتضح من الجدول (١) أنَّ قيم معامل الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور الأول موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل مما يشير أنَّ عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق جيدة يمكن الاعتماد عليها في إجراء الدراسة.

د . سلطانة بنت فهد بن صالح ——— تقييم دور برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال

ثبات الاستبانة :

وقد تحقق الباحثان من ثبات استبانة الدراسة من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ Cranach's Alpha Coefficient كما هو مبين في الجدول (٥/٣)

جدول (٢)

حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول	١٣	٠,٦٠٥٩
المحور الثاني	٢٤	٠,٥٦٢٥
المحور الثالث	١٧	٠,٨٥٧٠
المجموع	٥٤	٠,٩١٦٠

من خلال الجدول السابق يتضح تمتع الاستبانة بمعامل ثبات عال حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ لجميع المحاور (٠,٩١٦٠)، وهي نسبة مرتفعة ومناسبة، مما يُطمئن الباحثان لاستخدام أداة الدراسة، كأداة لجمع المعلومات للإجابة عن أسئلة الدراسة، والوثوق بنتائج تطبيقها.

وبذلك يكون الباحثان قد تأكد من صدق وثبات استبانة الدراسة في صورتها النهائية، وأنها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

خطوات الدراسة:

- قام الباحثان بتصميم استبانة موجهة لعينة من الوالدين الملتحق أطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية، والمعلمات العاملات بمراكز التدخل المبكر وتحكيمها من قبل أعضاء هيئة التدريس في علم النفس والتربية الخاصة
- قام الباحثان بتحديد أفراد العينة (مجتمع الدراسة)
- تم عقد لقاء مع المعلمات والوالدين بهدف الاطلاع على الأداة ومناقشة فقراتها والتعرف على طريقة تعبئتها لتوحيد وفهم الفقرات مما يؤدي لمزيد من الموضوعية في البيانات

- قام الباحثان بتوزيع واسترجاع الاستبيانات المعبأة من قبل المعلمات والوالدين لتفريغها وإجراء المعالجة الإحصائية لها
- قام الباحثان بكتابة التوصيات والمقترحات

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول: والذي ينص على: «أهمية برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية»، تناول الباحثان الجدول (٣)، والخاص بال تكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لعبارات المحور الأول في الدراسة ينص على: «أهمية برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية».

جدول (٣)

التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لعبارات أهمية برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابة										العبارات	
			موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق بشدة			
			%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار		
الأولى	٠,٤٧	٤,٧٦	٧٧,٧	٨٧	٢٠,٥	٢٣	١,٨	٢	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	تساعد على تحفيز قدرات الطفل الاجتماعية خلال السنوات الأولى من عمره	١
الثانية عشرة	٠,٩١	٤,٣٧	٥٧,١	٦٤	٢٩,٥	٣٣	٨,٠	٩	٣,٦	٤	١,٨	٢	حصول الطفل على الخدمة المناسبة في داخل المنزل	٢
الرابعة	٠,٦٤	٤,٥٨	٦٥,٢	٧٣	٢٨,٦	٣٢	٥,٤	٦	٠,٩	١	٠,٠	٠,٠	تعزيز التعاون بين الوالدين ومقدمي الخدمات للطفل	٣

مناقشة نتائج المحور الأول :

حصل المحور الأول «أهمية برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية» على درجة استجابة (مرتفعة) حيث بلغ المتوسط العام للمحور (٤,٥٠) مما يدل على الاقتران التام لكل من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ومعلماتهم بأهمية تفعيل برامج التدخل المبكر بالنسبة للأطفال، والحفاظ على تطبيق تلك البرامج بشكل علمي، وبطريقة عملية تُساعد الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على تنمية مهاراتهم الاجتماعية، وتمكنهم من الحد من الاختلالات، والمشكلات المرتبطة بسلوكياتهم مع الآخرين المتمثلة في العدوانية، وصعوبة التواصل الفعال، وتراجع مستوى مشاركتهم في الفعاليات الاجتماعية، والشعور بعدم الارتياح في ظل التواجد في التجمعات، أو المناسبات الاجتماعية، وهذا يتفق مع ما قد أشارت إليه العديد من الدراسات منها دراسة Diken & Rutherford, 2005 حيث ذكرت أن برامج التدخل المبكر تعمل على تعزيز السلوكيات الاجتماعية المقبولة للطفل، وأن مثل هذه البرامج تهتم بالنواحي السلوكية للطفل، ودراسة (الحميضي، ١٤٢٥) التي أكدت على أهمية دور برامج التدخل المبكر في إعداد الطفل ذي الإعاقة الفكرية؛ لمواجهة الحياة، وإكسابه أكبر قدر من الخبرات والمهارات التي تؤهله لها قدراته واستعداداته من خلال تنمية المهارات الاجتماعية التي تمكنه من الوصول إلى درجة معينة من الكفاءة الشخصية والاجتماعية تُساعدهم في التفاعل مع مواقف الحياة.

وتمثلت أعلى المتوسطات في الفقرات التي تدور حول دور برامج التدخل المبكر في إثراء جوانب الطفل الحياتية؛ وهو ما يؤكد على أهمية الدور الكبير الذي تقوم به برامج التدخل المبكر مساعدة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على زيادة قدراتهم في التعامل مع المجتمع المحيط بهم، وبالتالي تنمية العديد من المهارات الشخصية الخاصة بهم خاصة في السنوات الأولى من عمر الطفل المعاق فكرياً.

وتتفق وجهة النظر السابقة مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات منها دراسة (أمين، ٢٠٠٨م)، حيث ذكرت أن السنوات الخمس الأولى من عمر

الطفل تُعدُّ من الفترات النمائية الحرجة التي تؤثر في استجاباته لخبرات التعلم، وأيضاً في اكتساب الكثير من المهارات والسلوكيات، ودراسة (الشمراني، ٢٠٠٩) حيث أشارت إلى أن برامج التدخل المبكر تهدف إلى إجراء معالجة فورية وقائية تسعى إلى تنمية قدرات الطفل المكتشف في مجالات متعددة (الحركية، الاجتماعية، اللغوية، الرعاية الذاتية، وغير ذلك)، ودراسة (Butler, 2007, 21) حيث ذكرت أن التدخل المبكر هو: توفير عدد من الخدمات التعليمية، أو الأسرية، أو الصحية، أو الاجتماعية للأطفال في الخمس سنين الأولى من حياتهم، وهذه البرامج عادة ما تكون موجهة إلى الأطفال الذين يعانون من قصور في النواحي الاجتماعية، أو البيئية، أو قد يعانون من إعاقات إنمائية. كما حصلت الفقرات؛ توعية الأسرة بالموضوعات المتعلقة بتربية وتعليم الطفل في النواحي الاجتماعية، وتعزيز التعاون بين الوالدين، ومقدمي الخدمات للطفل، وتلقي الطفل الخدمة المناسبة والضرورية بشكل مستمر على درجة استجابة (مرتفعة) بين أفراد العينة، ويُعزى ذلك إلى اهتمام كل من أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومعلماتهم على التعاون في تطبيق برامج التدخل المبكر بشكل دوري ومستمر على الأطفال المصابين بالإعاقة، لما لذلك من فاعلية كبيرة في علاج الكثير من مشكلاتهم الاجتماعية، واكتساب العديد من المهارات الاجتماعية التي تُساعدهم على التأقلم مع المجتمع المحيط بهم، والحد من العجز النمائي المصابين به، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (الصمادي والمكانين، ٢٠٠٨) حيث أكدت على ضرورة تواصل أسر الأطفال المعوقين، وتبادلها المعلومات المتعلقة بالطفل والخدمات المقدمة مع الأخصائيين، وبه أيضاً تتطلع الأسرة على خبرات الآخرين؛ لتضيف إلى مخزونها المعرفي معلومات أخرى تثري التعامل مع طفلها المعوق.

نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على: «خدمات التدخل المبكر ذات العلاقة بتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية»، تناول الباحثان الجدول (٤) والخاص بالتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لعبارات المحور الثاني في الدراسة ينص على: «خدمات التدخل المبكر ذات العلاقة بتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية».

جدول (٤)

التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لخدمات التدخل المبكر ذات العلاقة بتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابة										العبارات	
			موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق بشدة			
			%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار		
الثانية	٠,٦٤	٤,٥١	٥٨,٩	٦٦	٣٣,٠	٣٧	٨,٠	٩	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	١	تدريب الأطفال على الأنشطة التعاونية مع زملائهم داخل الصف الدراسي
الثامنة عشرة	٠,٨٠	٤,١٣	٣٨,٤	٤٣	٣٧,٥	٤٢	٢٣,٢	٢٦	٠,٩	١	٠,٠	٠,٠	٢	التحكم في المشاعر تجاه الآخرين
الرابعة عشرة	٠,٩٠	٤,٢٧	٥٢,٧	٥٩	٢٥,٩	٢٩	١٧,٠	١٩	٤,٥	٥	٠,٠	٠,٠	٣	الاستئذان قبل الدخول في الغرف المغلقة على الأم والإخوة في البيت
السادسة عشرة	٠,٧٩	٤,٢٣	٤٣,٨	٤٩	٣٧,٥	٤٢	١٧,٠	١٩	١,٨	٢	٠,٠	٠,٠	٤	تشجيع زيارة الأصدقاء والأقرباء
الحادية عشرة	٠,٧٧	٤,٣٠	٤٦,٤	٥٢	٤٠,٢	٤٥	١٠,٧	١٢	٢,٧	٣	٠,٠	٠,٠	٥	تركيز النظر إلى الآخرين عندما يتحدثون
الثانية عشرة	٠,٨٠	٤,٢٨	٤٦,٤	٥٢	٣٧,٥	٤٢	١٣,٤	١٥	٢,٧	٣	٠,٠	٠,٠	٦	الانتباه لنبرة الصوت عند الحديث مع الآخرين
الأولى	٠,٦٤	٤,٥٢	٥٧,١	٦٤	٣٩,٣	٤٤	٢,٧	٣	٠,٠	٠,٠	٠,٩	١	٧	مصافحة الآخرين بطريقة صحيحة
الثامنة عشرة	٠,٨٠	٤,٣٢	٤٨,٢	٥٤	٣٩,٣	٤٤	٩,٨	١١	١,٨	٢	٠,٩	١	٨	تناول الطعام بذوق خصوصًا في أثناء وجوده مع الآخرين
الثالثة عشرة	٠,٨١	٤,٢٧	٤٦,٤	٥٢	٣٦,٦	٤١	١٤,٣	١٦	٢,٧	٣	٠,٠	٠,٠	٩	عدم التحدث والطعام في فمه

د . سلطنة بنت فهد بن صالح ——— تقييم دور برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال

١٠	محاورة ومناقشة الآخرين	٢	١,٨	٤	٣,٦	٢١	١٨,٨	٤٥	٤٠,٢	٤٠	٣٥,٧	٤,٠٤	٠,٩٢	الحادية والعشرون
١١	التعبير للآخرين عن مشاعر المودة والمحبة لهم	٢	١,٨	٠,٠	٠,٠	١٨	١٦,١	٣٩	٣٤,٨	٥٣	٤٧,٣	٤,٢٦	٠,٨٦	الخامسة عشرة
١٢	التعاطف مع الآخرين الذين يتعرضون لمواقف عصبية	٠,٠	٠,٠	٣	٢,٧	٢٧	٢٤,١	٣٩	٣٤,٨	٤٣	٣٨,٤	٤,٠٩	٠,٨٥	العشرون
١٣	مشاركة الأصدقاء في ممارسة الأنشطة المختلفة	٠,٠	٠,٠	١	٠,٩	١٢	١٠,٧	٣٣	٢٩,٥	٦٦	٥٨,٩	٤,٤٦	٠,٧٢	الثالثة
١٤	مساعدة من يحتاج إلى مساعدة في أعمالهم	١	٠,٩	٥	٤,٥	٢٠	١٧,٩	٤١	٣٦,٦	٤٥	٤٠,٢	٤,١١	٠,٩١	التاسعة عشرة
١٥	التقليل من المشاحنات والمشاكرات مع الإخوة والأصدقاء	٠,٠	٠,٠	٢	١,٨	٢٢	١٩,٦	٤٢	٣٧,٥	٤٦	٤١,١	٤,١٨	٠,٨١	السابعة عشرة
١٦	تقديم الشكر والتقدير لمن يقدم له خدمة أو مساعدة	٠,٠	٠,٠	٢	١,٨	١٢	١٠,٧	٣٨	٣٣,٩	٦٠	٥٣,٦	٤,٣٩	٠,٧٥	السادسة
١٧	الابتسام في وجه الآخرين	٠,٠	٠,٠	١	٠,٩	٩	٨,٠	٤١	٣٦,٦	٦١	٥٤,٥	٤,٤٥	٠,٦٨	الرابعة
١٨	إنهاء المحادثة مع الآخرين بطريقة مناسبة	١	٠,٩	٧	٦,٣	٢١	١٨,٨	٤١	٣٦,٦	٤٢	٣٧,٥	٤,٠٤	٠,٩٥	الثانية والعشرون
١٩	الاهتمام بنظافة جسمه وشعره وأظافره بشكل مستمر	١	٠,٩	٢	١,٨	١٠	٨,٩	٣٥	٣١,٣	٦٤	٥٧,١	٤,٤٢	٠,٨٠	الخامسة
٢٠	المحافظة على التناسق والترتيب في مظهره ولباسه	١	٠,٩	٣	٢,٧	١٤	١٢,٥	٣٦	٣٢,١	٥٨	٥١,٨	٤,٣١	٠,٨٦	التاسعة
٢١	العفو والسماح عن أخطاء الآخرين في حقّه	٢	١,٨	٦	٥,٤	٢٤	٢١,٤	٣٧	٣٣,٠	٤٣	٣٨,٤	٤,٠١	٠,٩٩	الرابعة والعشرون

٢٢	التدريب على الالتزام بأنظمة المدرسة أو المؤسسة	١	٠,٩	٢	١,٨	١١	٩,٨	٣٩	٣٤,٨	٥٩	٥٢,٧	٤,٣٧	٠,٨١	السابعة
٢٣	الاستجابة للتلميحات أو الإشارات غير المباشرة في المحادثة	٢	١,٨	٦	٥,٤	٢١	١٨,٨	٤٠	٣٥,٧	٤٣	٣٨,٤	٤,٠٤	٠,٩٨	الثالثة والعشرون
٢٤	الاعتذار عن سلوكه الخاطئ أو عن لفظ خاطئ	١	٠,٩	٤	٣,٦	١٤	١٢,٥	٣٣	٢٩,٥	٦٠	٥٣,٦	٤,٣١	٠,٨٩	العاشرة
المتوسط العام للمحور														
			٠,٩	٤	٣,٦	١٤	١٢,٥	٣٣	٢٩,٥	٦٠	٥٣,٦	٤,٣٦	٠,٥٧	

يتضح من الجدول (٤) أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تجاه العبارات الخاصة بـ «خدمات التدخل المبكر ذات العلاقة بتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية»، تراوحت بين (٤,٥٢) و(٤,٠١) لجميع استجابات أفراد العينة والتي جاءت جميعها بدرجة مرتفعة .

مناقشة نتائج الفرض الثاني :

حصل الفرض الثاني على درجة استجابة (مرتفعة) حيث بلغ المتوسط العام للمحور (٤,٢٦)، ويدل ذلك على مدى وعي واهتمام أفراد العينة من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ومعلماتهم، ومعرفتهم بخدمات التدخل المبكر التي تُساعد الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على نمو وإثراء خبراتهم، وعلاجهم من الاضطراب النمائي، وذلك من خلال برامج التوعية، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات منها دراسة (مرزا، ٢٠٠٥) حيث ذكرت أنَّه خلال العقدين الحالي والسابق يُوحظ أنَّ خدمات وبرامج التدخل العلاجي، والتربوي المبكر للأطفال دون سن السادسة تنصدر قائمة اهتمام معظم دول العالم، ويُعزى هذا الاهتمام المطرد إلى العديد من العوامل والمبررات، حيث يأتي في مقدمة هذه العوامل: زيادة الوعي بأهمية الخبرات المبكرة خلال المراحل الأولى للطفل في نموه وإثراء خبراته؛ ودراسة (بدير، ٢٠٠٩)، التي أشارت إلى ازدياد الاهتمام بالتدخل المبكر في الوقت الحالي،

د . سلطنة بنت فهد به صالح ——— تقييم دور برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال

إذ استطاع المتخصصون ملاحظة، واكتشاف الطرق المحتملة لعلاج الأطفال المصابين بالاضطراب النمائي، من خلال العمل مع الأطفال العاجزين منذ الولادة، أو فيما بعد ذلك، وبشكل مباشر، من خلال برامج التوعية.

وتمثلت أعلى المتوسطات في فقرات مصافحة الآخرين بطريقة صحيحة، وتدريب الأطفال على الأنشطة التعاونية مع زملائهم داخل الصف الدراسي، ومشاركة الأصدقاء في ممارسة الأنشطة المختلفة حيث حصلت على درجة استجابة (مرتفعة) بين أفراد العينة، ويُعزى ذلك إلى أن خدمات التدخل المبكر تساعد الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على تخفيف الكثير من الآثار الخاصة بالحالة المرضية، أو الإعاقة، ويتم تصميم تلك الخدمات وفقاً لحالة الأطفال، فمن الممكن تسخير خدمات التدخل المبكر لذوي الإعاقات الفكرية كعلاج للاضطرابات والمشكلات السلوكية التي يعانون منها، ومن الممكن استغلالها كحاجز واقٍ يمنع تعرضهم لتلك الاضطرابات، مما يقلل نسبة حدوث إعاقات فكرية لهم، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات منها دراسة (NIMH, 2008) حيث ذكرت أن خدمات التدخل المبكر هي: مجموعة من الخدمات الخاصة التي يتم تقديمها إلى الأطفال الصغار المعرضين للخطر بسبب التأخيرات الإنمائية، وهذه الخدمات يتم تصميمها للتعرف والإيفاء بالاحتياجات الخاصة بالأطفال، ويقصد بها تخفيف الآثار الخاصة بالحالة المرضية، أو الإعاقة، وقد تكون برامج التدخل المبكر علاجية لمعالجة الاضطرابات والمشكلات الإنمائية الموجودة فعلياً، أو قد تكون وقائية لمنع حدوث المرض، أو الإعاقة.

ودراسة (الشمراني، ٢٠٠٩) التي ذكرت أن التدخل المبكر من خلال مجموعة من الخدمات والإجراءات، أو الممارسات المنظمة الوقائية والعلاجية، يهدف إلى معالجة مشكلات الأطفال دون سن السادسة ممن لديهم احتياجات خاصة نمائية تربوية، وتقليل نسبة حدوث، أو درجة شدة ظروف الإعاقة، أو العجز لديهم.

نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على: «المعوقات التي تحول دون تقديم برامج التدخل المبكر التي تُساعد في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية»، تناول الباحثان الجدول (٥) والخاص بالتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لعبارات المحور الثالث في الدراسة والذي ينص على: «المعوقات التي تحول دون تقديم برامج التدخل المبكر التي تساعد في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية».

جدول (٥)

التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لعبارات المعوقات التي تحول دون تقديم برامج التدخل المبكر التي تساعد في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستجابة										العبارات	
			موافق بشدة		موافق		موافق إلى حد ما		غير موافق		غير موافق بشدة			
			%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار		
السادسة	١,٢٥	٣,٨٥	٤٤,٦	٥٠	١٧,٠	١٩	٢١,٤	٢٤	١٢,٥	١٤	٤,٥	٥	١	عدم توافر الكوادر البشرية (التعليمية-الإدارية-المساندة) المدرية للتعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة
الثالثة عشرة	١,٢١	٣,٤٢	٢٥	٢٨	٢٠,٥	٢٣	٣٢,١	٣٦	١٦,١	١٨	٦,٣	٧	٢	مناهج المهارات الاجتماعية في برامج التدخل المبكر ضعيفة ولا ترتقي لمستوى الطموح
الحادية عشرة	١,٢٧	٣,٥٣	٢٨,٦	٣٢	٢٧,٧	٣١	١٧,٩	٢٠	١٩,٦	٢٢	٦,٣	٦,٣	٣	قلة الوقت المخصص في المدرسة لأنشطة تطوير المهارات الاجتماعية ببرامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية

د . سلطنة بنت فهد بن صالح ——— تقييم دور برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال

٤	المخصصات المالية المخصصة من وزارة التربية أو مؤسسات الرعاية لأنشطة تطوير المهارات الاجتماعية ببرامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية	٣	٢,٧	١٣	١١,٦	١١	٩,٨	٢٥	٢٢,٣	٦٠	٥٣,٦	٤,١٣	١,١٦	الأولى
٥	قناعة بعض المعلمات بعدم فائدة مناهج المهارات الاجتماعية في برامج التدخل المبكر	١٢	١٠,٧	٣٩	٣٤,٨	٢٤	٢١,٤	١٧	١٥,٢	٢٠	١٧,٩	٢,٩٥	١,٢٩	السابعة عشرة
٦	عدم تبصير أولياء الأمور بأنوارهم في المناهج بشكل مناسب	٠,٠	٠,٠	٢٣	٢٠,٥	١٦	١٤,٣	٣٧	٣٣,٠	٣٦	٣٢,١	٣,٧٧	١,١١	الثامنة
٧	عدم ملائمة إمكانات المدارس لأنشطة برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية	٣	٢,٧	١٣	١١,٦	٢٦	٢٣,٢	٢٠	١٧,٩	٥٠	٤٤,٦	٣,٩٠	١,١٨	الرابعة
٨	إغفال المعلمات لبعض أهداف برامج التدخل المبكر	٨	٧,١	٢٠	١٧,٩	٣٢	٢٨,٦	٢٩	٢٥,٩	٢٣	٢٠,٥	٣,٣٥	١,٢٠	السادسة عشرة
٩	عدم مواكبة مناهج المهارات الاجتماعية في برامج التدخل المبكر للتحديات المعاصرة	٦	٥,٤	١٦	١٤,٣	٣٦	٣٢,١	٢١	١٨,٨	٣٣	٢٩,٥	٣,٥٣	١,٢١	العاشرة
١٠	عدم وجود دراسات مسحية شاملة بالملكة العربية السعودية لاحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الطفولة المبكرة	٣	٢,٧	٩	٨,٠	٢٦	٢٣,٢	٢٧	٢٤,١	٤٧	٤٢,٠	٣,٩٥	١,١١	الثالثة
١١	ضعف دافعية القائمين على برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية	٥	٤,٥	٢٦	٢٣,٢	٢٩	٢٥,٩	٢٤	٢١,٤	٢٨	٢٥,٠	٣,٣٩	١,٢٢	الخامسة عشرة

١٢	ضعف دعم مؤسسات المجتمع المدني لبرامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية	٤	٣,٦	٨	٧,١	٢٢	١٩,٦	٢٨	٢٥,٠	٥٠	٤٤,٦	٤,٠٠	١,١٢	الثانية
١٣	الاعتقاد السائد لدى بعض أولياء الأمور بأن المدرسة هي المسؤولة وحدها عن برامج التدخل المبكر	١٥	١٣,٤	١٥	١٣,٤	١٢	١٠,٧	٢١	١٨,٨	٤٩	٤٣,٨	٣,٦٦	١,٤٨	التاسعة
١٤	عدم المعرفة الكافية لأولياء الأمور بمتطلبات مناهج المهارات الاجتماعية مما يجعلهم غير قادرين على التعامل مع هذه المتطلبات في برامج التدخل المبكر	٤	٣,٦	١٦	١٤,٣	١٩	١٧,٠	٢٦	٢٣,٢	٤٧	٤٢,٠	٣,٨٦	١,٢١	الخامسة
١٥	تدني وجود اللقاءات المباشرة بين الوالدين والمعلمات	٣	٢,٧	٢٠	١٧,٩	٣٤	٣٠,٤	٢٧	٢٤,١	٢٨	٢٥,٠	٣,٥١	١,١٣	الثانية عشرة
١٦	عدم اقتناع الأسرة بفائدة مناهج المهارات الاجتماعية لبرامج التدخل المبكر	٨	٧,١	٢١	١٨,٨	٣١	٢٧,٧	٢٠	١٧,٩	٣٢	٢٨,٦	٣,٤٢	١,٢٨	الرابعة عشرة
١٧	عدم استخدام تقنيات حديثة في مناهج المهارات الاجتماعية لبرامج التدخل المبكر	٧	٦,٣	١٠	٨,٩	٢٩	٢٥,٩	١٩	١٧,٠	٤٧	٤٢,٠	٣,٧٩	١,٢٥	السابعة
المتوسط العام للمحور													٣,٦٥	٠,٧٥

يتضح من الجدول (٥) أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تجاه العبارات الخاصة بـ«المعوقات التي تحول دون تقديم برامج التدخل المبكر التي تُساعد في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية»، تراوحت بين (٤,١٣) و(٢,٩٥) لجميع استجابات أفراد العينة والتي جاءت بدرجة مرتفعة ومتوسطة.

مناقشة نتائج المحور الثالث :

حصل الفرض الثالث على درجة استجابة (مرتفعة) حيث بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٦٥)، ويدل ذلك على وجود الكثير من المعوقات، والعقبات التي تحول دون قدرة كل من معلمات، وأولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية على تقديم برامج التدخل المبكر التي تساعد في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال، ويرى الباحثان أن تلك مشكلة يجب التغلب عليها حيث إن عدم تخطي تلك العقبات يؤثر سلباً على مهارات الأطفال الاجتماعية، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (الحميضي، ٢٠٠٤) حيث ذكرت أن نقص المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين يترتب عليه آثار خطيرة على الفرد والمجتمع معاً؛ ولذلك فإن الأمر يتطلب ضرورة التصدي لهذه المشكلة، وذلك بالتدخل المباشر لتدعيم المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية.

وتمثلت أعلى المتوسطات في فقرات؛ قلة المخصصات المالية المخصصة من وزارة التربية، أو مؤسسات الرعاية لأنشطة تطوير المهارات الاجتماعية ببرامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية، وضعف دعم مؤسسات المجتمع المدني لبرامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية حيث حصلت على درجة استجابة (مرتفعة) بين أفراد العينة، ويُعزى ذلك كونها أهم إحدى المعوقات التي تحول المعلمات وأولياء الأمور دون تقديم برامج التدخل المبكر التي تساعد في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، حيث إن تلك البرامج تحتاج إلى التمويل المالي من جانب الوزارة المختصة، أو مؤسسات المجتمع المدني التي من خلال تقديمهم لتلك الإعانات يصبح بمقدرة القائمين على وضع برامج التدخل المبكر التجديد والاستمرارية في تطبيق تلك البرامج على الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية، مما قد ينتج عنه آثار سلبية عدة على مهارات الأطفال الاجتماعية؛ وهذا يتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات منها دراسة (أبو العلا، ١٤٢٩) حيث ذكرت أن هناك العديد من المعوقات التي تواجه ذوي الإعاقة الفكرية منها: قلة الإمكانيات المادية، والبشرية المتاحة لهم؛ ودراسة (الوهيب، ١٤٣٠) التي أشارت إلى أن العديد من فئات ذوي الإعاقة لا تحظى

بخدمات التدخل المبكر بشكل فعّال يسهم في تلبية احتياجاتهم في هذه الفترة. وقد حصلت الفقرات؛ إغفال المعلمات لبعض أهداف برامج التدخل المبكر، وضعف دافعية القائمين على برامج التدخل المبكر لذوي الإعاقة الفكرية، وقناعة بعض المعلمات بعدم فائدة مناهج المهارات الاجتماعية في برامج التدخل المبكر على درجة استجابة (متوسطة)، بين أفراد العينة، ويُعزى ذلك إلى علم معظم أفراد العينة بأهمية مناهج المهارات الاجتماعية في برامج التدخل المبكر لفاعليتها في تحفيز الطلاب ذوي الإعاقة، والحد من المشكلات التي تواجههم في أثناء حياتهم التعليمية والاجتماعية على حد سواء، وأن عددًا قليلًا فقط منهم هم من يرون عدم أهمية تلك المناهج؛ ويرى الباحثان أن وجود بعض المعلمات غير المقتنعات بأهمية تلك المناهج إنما هي كارثة في حق المجتمع السعودي حيث يجعل منه مجتمعًا غير قادر على تلبية احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا يتفق مع ما قد أشارت إليه دراسة (مرزا، ٢٠٠٥) حيث ذكرت أنه على الرغم من جملة التطورات التي يشهدها المجتمع السعودي في جميع المجالات؛ إلا أن الواقع الميداني لخدمات التدخل المبكر في المجتمع السعودي يتصف بالوضع المساوي، والذي يفتقر إلى الشمولية، ويتصف بالعشوائية.

المراجع

أبو العلا، أماني محمود (١٤٢٩). معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال غير العاديين (تخلف عقلي بسيط) من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

أبومرق، جمال (٢٠٠٨). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالاتجاه نحو دمج المتفوقين والموهوبين في المدارس الحكومية من منظور طلبة جامعة الخليل. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٨ (١) ١١٤ - ١٥٠.

البطوطي، هالة محمد أحمد (٢٠٠٤). برنامج تدخل مبكر للأطفال ذوي التخلف العقلي الطفيف في سن ما قبل المدرسة وأسرهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

الحميضي، أحمد بن علي (١٤٢٥). فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

السليطي، حمدة حسن (٢٠٠٣). دور الأسرة في خدمات التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة التربية - قطر، ٣٢، ١٤٤، ٩٦ - ١٠٥.

الشمراي، مسفر بن سعد آل درباش (٢٠٠٩). التدخل المبكر للطلاب ذوي فرط الحركة واضطرابات الانتباه، القاهرة، مصر: شركة أمان للنشر.

الصمادي، جميل محمود والمكانين، هشام عبد الفتاح (٢٠٠٨). الاحتياجات التدريبية لأسر الأطفال المعوقين في سن ما قبل المدرسة الملتحقين ببرامج التدخل المبكر في الأردن، مجلة كلية التربية، عين شمس، مصر، ٣٢، ٣، ٩٩ - ١٢٥.

الطلال، نجوى بنت مسعود بن سعيد الفرج (٢٠١٠). واقع استخدام معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية للإنترنت ومدى استفادتهم منه في تطوير كفاياتهم المهنية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الفيلكاوي، محمد عيسى إسماعيل غريب محمد (٢٠٠٧). الفروق في أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين

وغير العدوانيين بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

المجموعة الاستشارية التخصصية للتخلف العقلي (٢٠٠٥). دليل الخطط والمناهج الدراسية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

المقداد، قيس، وبطانية، أسامة، والجراح، عبد الناصر (٢٠١١). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧ (٣)، ٢٥٣-٢٧٠.

النهدي، غالب بن حمد (٢٠٠٧). مدى تطبيق قواعد وأسس عملية التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في برامج ومعاهد التربية الفكرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الوقفي، راضي (٢٠٠٤). أساسيات التربية الخاصة. عمان: دار جبهة للنشر والتوزيع.

الوهيب، عادل بن سليمان (١٤٣٠هـ). خدمات التدخل المبكر للأطفال الصم وضعاف السمع أهميتها ومدى توفرها من وجهة نظر الاختصاصيين بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.

أمين، سهير أحمد (٢٠٠٨). فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية الانتباه المشترك للأطفال التوحيديين وأثره في تحسين مستوى التفاعلات الاجتماعية لديهم، العلوم التربوية - مصر، ١٦، ٣، ٩٢-١٤٨.

بخش، أميرة طه (٢٠٠٢). دراسة تشخيصية مقارنة في المهارات الاجتماعية للأطفال التوحيديين والأطفال المعاقين فكرياً، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، (٨٤)، ١١١-١٣٣.

بدير، كريم (٢٠٠٩). برامج التدخل المبكر في الطفولة. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع

بهكلي، هيام بنت أبو طالب (٢٠٠٧). العلاقة بين اكتساب الطفل المهارات الأساسية قبل التحاقه برياض الأطفال وتحقيقه للتكيف التربوي: دراسة ميدانية على بعض الروضات الحكومية في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

د . سلطنة بنت فهد به صالح ——— تقييم دور برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال

حفني، غادة أنور (٢٠٠١). دراسة بعض المشكلات النفسية للأطفال متعددي الإعاقة ودور الأخصائي الاجتماعي في التعامل معها، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

خيال، محمود أحمد محمد (٢٠٠٧). دراسة التواصل غير اللفظي لدى كل من متلازمة داون والشلل الدماغي والذاتوية ممن يعانون الإعاقة العقلية، المؤتمر الإقليمي لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ص ص ٥٩٩-٦٥٢.

سليمان، فريال خليل والأحمد، أمل (٢٠١١). بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين؛ دراسة ميدانية لدى عينة من أطفال الرياض من عمر (٥ و٤) سنوات في محافظة دمشق، مجلة جامعة دمشق، ٢٧، ١٣-٥٦.

سليمان، نجدة إبراهيم علي (٢٠٠٢). عمل الفريق وتقديم الخدمات العلاجية والتربوية المندمجة للأطفال المعوقين في التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة، العلوم التربوية - مصر، ١٠، عدد خاص، ٣٥ - ٧٤.

شديفات، حنان نايف (٢٠٠٩). مدخل إلى التدخل المبكر. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

شواهين، خير سليمان، وغريفات، سحر محمد، وشنبور، أمل عبد (٢٠١٠). إستراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

صابر، فاطمة عوض، وخفاجة، ميرفت علي (٢٠٠٢). أسس ومبادئ البحث العلمي. الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

عبد الرحيم، محمد السيد (٢٠٠٥). فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات حماية الذات لدى ذوي التخلف العقلي البسيط. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ١٥ (٦٣) ٢٣٠-٢٦٣.

علي، عبد الحميد (٢٠٠٦) الكفاءة الاجتماعية والقلق لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً في مدارس التربية الفكرية وأقرانهم في الفصول الملحقة بالمدارس العادية. دراسة مقارنة، مجلة الإرشاد النفسي. مصر، ٢٠، ١٦١-٢١٢.

عواد، أحمد وقواسمة، كوثر (٢٠٢١) أثر برنامج التدخل المبكر في تنمية مهارات الحياة اليومية لدى عينة من أطفال التوحد في: الأردن. مجلة الطفولة

- والتربية (كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية) - مصر، ٤، ٩، ١٧ - ٦٤.
- فراج، شيرين (٢٠٠٧). بناء وتقنين مقياس التفاعل الاجتماعي المصور للأطفال، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٢١)، ٢٦٩ - ٢٩٦.
- قواسمة، كوثر عبد ربه (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي في التدخل المبكر لتنمية مهارات التواصل والانتباه لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الأردن. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) - مصر، ٢٣، ٩١، ٢٩ - ٦٤.
- مرزا، هنية محمود (٢٠٠٥). خدمات التدخل المبكر للمواليد وصغار الأطفال دون ٦ سنوات: الواقع والمأمول دراسة نظرية، ندوة تطوير الأداء في مجال الوقاية من الإعاقة - السعودية، ٣٤١ - ٣٨٠.
- مرسي، عزة أحمد (٢٠٠٥). مهارات الاتصال والسلوك الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين فكرياً في مدارس التربية الفكرية والمدارس المدمجة بالإسكندرية، دراسات عربية في علم النفس، ٤ (١)، ١٧٣ - ١٨٤.
- موسى، فاروق (٢٠٠٥). دليل مقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال ما قبل المدرسة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- وشاحي، سماح نور محمد (٢٠٠٣). التدخل المبكر وعلاقته بتحسين مجالات النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث، جامعة القاهرة.

American Psychiatric Association (2013). Intellectual Disability. DSM-5 Intellectual Disability Fact Sheet. American Psychiatric publishing

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

Bailey, K.& Ballard, J.(2006). Social skills training: effects on behavior and recidivism with first-time adjudicated youth. Applied Psychology in Criminal Justice, 2(1), 26-42.

Beheshtifar, M. & Norozy, T.. (2013). Social skills: a factor to employees' success. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 3,3, 74-79.

- Boase, K. (2009). *Effective social skills training for improving educational conditions for students with learning disabilities. Master of arts in education. Northern Michigan University.*
- Bray, A. (2003). *Review of the literature prepared for the National Advisory committee on health and disability to inform its project on services for adults with an intellectual disability. National Advisory Committee on Health and Disability (National Health Committee). Wellington.*
- Brophy, A. (2011). *Effects of a social skill instruction program on the social skill acquisition of African American high school students with mild intellectual disabilities and challenging behaviors. Doctor of Philosophy in Special Education. The University of North Carolina at Charlotte.*
- Burbidge, J. (2008). *Social interaction and participation in activities for students with and without intellectual disabilities. Master of Science. Queen's University. Kingston, Ontario, Canada.*
- Butler, J. (2007). *A program evaluation of an early intervention program in an urban school district. Doctor of Psychology. The State University of New Jersey.*
- Chippett, D. (1999). *Early home based interventions with developmentally delayed young children. Master of Education in Educational Psychology. Memorial University of Newfoundland.*
- Chung, Y-C & Carter, E. & Sisco, L. (2012). *Social interactions of students with disabilities who use augmentative and alternative communication in inclusive classrooms. American Journal On Intellectual And Developmental Disabilities, (5), p349-367.*
- Cobb, B. & Alwell, M. (2009). *Social and communicative interventions and transition outcomes for youth with disabilities. Career Development for Exceptional Individuals, 32 (2), 94-107.*
- Connecticut State Department of Education. (2007). *Guidelines for identifying children with intellectual disability. Working Draft. Division of Teaching and Learning Programs and Services Bureau of Special Education*

- Cumming, T. (2006). *Social skills of students with emotional disabilities: A technology-based intervention*. Doctor of Philosophy in Special Education. University of Nevada Las Vegas.
- Dadds, M. & Seinen, A. & Roth, J. & Harnett, (2000). *Clinical approaches to early intervention in child and adolescent mental health. The australian early intervention network for mental health in young people*.
- Diken, I. & Rutherford, R. (2005). *First step to success early intervention program: a study of effectiveness with native-American children*. *Education & Treatment of Children*; 28, 4; 444-465.
- Education and Training Annual Report. (2007). *Performance and financial management reporting*. Chief Executive Review.
- Families Special Interest Research Group of IASSID. (2012). *Families supporting A child with intellectual or developmental disabilities: The Current State Of Knowledge*. Families SIRG Position Paper, 1-18.
- Gardner, C. (2012). *Contextual influences on peer acceptance and the social behavior of individuals with intellectual disabilities*. Doctor of Philosophy. The University of Mississippi
- Golden, L. (2002). *Evaluation of the Efficacy of a Cognitive Behavioral Program for Offenders on Probation: Thinking for a Change*. Doctor of Philosophy. University of Texas Southwestern Medical Center at Dallas.
- Guralnick, M. (2005). *Early Intervention for Children with Intellectual Disabilities: Current Knowledge and Future Prospects*. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, (18), p313-324.
- Harris, K. (2010). *The Effects Of Peer-Mediated Intervention In Promoting Social Skills For Children With Disabilities*. Doctor of Philosophy. Kent State University.
- Holmes, S. (2011). *Improving the social interactions between students with disabilities and their peers: a comparison of interventions*. Doctor of philosophy. Oklahoma State University.

- Jamison, K. (2010). *Effects of a social communication intervention for promoting social competence through play in young children with disabilities*. Doctor of Philosophy. University of Virginia.
- Kalek, D. (2008). *The effectiveness of a family-centered early intervention program for parents of children with developmental delays ages 0 through 3*. Doctor of Education in Organizational Leadership Pepperdine University.
- Kim, J.-J. & Kim, J. (2011). *Virtual reality-based assessment of social skills and its application to mental illnesses*. *Computer and Information Science» Human-Computer Interaction*, 1, 8, 485-500.
- Martin, N. (2009). *Art as an early intervention tool for children with autism*. Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia.
- McManus, M. (2007). *Quality of life and social relationships of individuals with intellectual disabilities*. Doctor of Philosophy. University Of Wisconsin.
- Medical and Behavioral Health Policy Manual. (2013). *Autism spectrum disorders: early intensive behavioral intervention (EIBI)*. Blue Cross Blue Shield of Minnesota. American Medical Association.
- Mental Health Special Interest Research Group (2001). *Mental Health And Intellectual Disabilities Addressing The Mental Health Needs Of People With Intellectual Disabilities*. International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities to the World Health Organization. Final version.
- Menzies, H. & Mahdavi, J. & Lewis, J. (2008). *Early intervention in reading: From research to practice*. *Remedial and Special Education*, 29 (2), 67-77.
- Moore, T. & Ochiltree, G. & Cann, W. (2001). *Best start effective intervention programs examples of effective interventions, programs and service models*. department of human services. Centre for community child health, royal children's hospital, Melbourne and the Victorian parenting centre, Melbourne.
- Morgeson, F. & Reider, M. & Campion, M. (2005). *Selecting individuals in team settings: the importance of social skills*,

- personality characteristics, and teamwork knowledge. Personnel psychology 58, 583-611.*
- National Dissemination Center for Children with Disabilities. (2011). Intellectual disabilities. NICHCY disability fact sheet. Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education.*
- NIMH: National Institute for the Mentally Handicapped. (2008). Organization of early intervention services. Ministry of Social Justice & Empowerment, Government of India.*
- Pennsylvania Early Intervention. (2009). An early education provider's guide to early intervention in pennsylvania. Pennsylvania Office of Child Development and Early Learning.*
- Reffert, L. (2008). Autism education and early intervention: What experts recommend and how parents and public schools provide. Doctor of Education Degree in Educational Administration and Supervision. The University of Toledo.*
- Spence, S. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. Child and Adolescent Mental Health ,8, 2, 84-96.*
- Spivey, B. (2007). Why is it hard for some children to learn social skills?. Super Duper® Publications. Number 144.*
- The Family Guidelines Workgrou (2011). A Family's guide to early intervention services in washington state: Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). Washington State Department of Early Learning.*
- The Rapid Review Team. (2009). Rapid review of the literature: community based interventions: short forum. Centre for Allied Health Evidence. University of South Australia.*
- Wilson, A. & Edge, L. (1999). Strategies for enhancing students' social development. Department of Education and Children's Services. Government of South Australia.*
- Woodie, K. (2007). The importance of social skills training as it relates to students with learning disabilities. Master of Science Degree. University of Wisconsin-Stout.*

د . سلطنة بنت فهد بن صالح ——— تقييم دور برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال

Wu, Y-H. (2008). *Social skill in the workplace: what is social skill and how does it matter? Doctor of Philosophy. University of Missouri – Columbia.*

Ziolkowska, R. (2007). *Early intervention for students with reading and writing difficulties. Reading Improvement, 44, (2), 76-86.*

فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .

إعداد

د . أسامة فاروق مصطفى سالم
الأستاذ المساعد قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الطائف

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى خفض القلق كعرض يعاني منه بعض الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال برنامج تدريبي (إعداد الباحث) مما قد يساهم في زيادة دمجهم بالمجتمع وتحسين مستوى المهارات الاجتماعية لديهم، وقد تكونت عينة الدراسة (٥) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٩-٦٩)، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١١) عاماً ونسبة اضطراب التوحد لديهم متوسطة، وجميع أفراد العينة ليس لديهم أي نوع من أنواع الإعاقات الأخرى المصاحبة لاضطراب التوحد غير الإعاقة العقلية، وقد تم اختيارهم من معهد التربية الفكرية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية حيث تم تطبيق البرنامج التدريبي على الأطفال التوحديين بهدف خفض السلوك النمطي التكراري الذي يعد سمة من سمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية : مقياس تقدير القلق ، AnxietyRating Scale، إعداد كل من هارتمن وآخرون

(Hartman, et al. , 2001)، مقياس تقدير السلوك النمطي

التكراري إعداد: الباحث، البرنامج إعداد: الباحث، مقياس تقدير التوحد الطفولي إعداد: (الشمري والسرطاوي، ٢٠٠٢)، مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة) إعداد: حنوره (٢٠٠١)، مقياس السلوك التكيفي إعداد: صادق (١٩٨٥).

د . أسامة فاروق مصطفي ——— فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري

وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس تقدير القلق والدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والبعدى فى اتجاه القياس البعدى ، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير القلق في القياسين البعدى والتتبعي . مما يوضح امتداد تأثير البرنامج الإرشادي وفعاليته في خفض مستوى القلق لدي الأطفال ذوى اضطراب التوحد . وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس تقدير السلوك النمطي التكراري والدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والبعدى فى اتجاه القياس البعدى مما يوضح انخفاض مستوى السلوك النمطي التكراري لديهم في القياس البعدى ، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي أداء مقياس تقدير السلوك النمطي التكراري والدرجة الكلية في القياسين البعدى والتتبعي .

The effectiveness of the training program for reducing anxiety and its impact for reducing Stereotypical Repetitive Behavior in children with autism spectrum disorder .

The study aims to reduce anxiety, as a symptom experienced by some children with autism spectrum disorder, through a training program (prepared by the researcher), which may contribute to further integrate them in the society, and improve their social skills. The study sample was composed of (5) autistic children, their IQ ranged between (59-69), and their chronicle ages ranged between (8-11) years and the proportion of autistic disorder they have is medium, and all the respondents do not have any other types of disabilities associated with autism, apart from mental retardation. They have been selected from the Institute of Intellectual Education in the city of Taif, Saudi Arabia, where the training program was

applied to autistic children in order to reduce the Iterative Typical Behavior which is characteristic of children with autism spectrum disorder attributes.

The study used the following tools: Anxiety Rating Scale, set up by (Hartman, et al., 2001), Iterative Typical Behavior Scale, prepared by the researcher, Counseling Program, prepared by researcher, Infantile Autism Estimation Scale prepared by (Al Shemmary& El Sarataui 2002), Stanford-Binet Arabs Intelligence Scale (fourth edition) prepared by Hannoura (2001), Adaptive Behavior Scale prepared by Sadek (1985).

The study resulted in a set of findings; There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members on the Anxiety Rating Scale, and the total score of the scale in the two, pre and post, measurements in favor of the post measurement, and there are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members on the Anxiety Rating Scale in the two, post and iterative, measurements, which explains the extension of the counseling program and its effectiveness in reducing the level of anxiety in the children with autism. There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members on the Iterative Typical Behavior Scale and the total score of the scale in the two, pre and post, measurements in favor of the pre measurement, which explains the low level of the iterative typical behavior by them in the post measurement, there are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members on the iterative typical behavior estimate and the total score in the two, post and iterative, measurements.

د . أسامة فاروق مصطفي ——— فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري

مقدمة :

يعتبر اضطراب التوحد من أعقد صيغ الإعاقة بل وأكثرها تعقيدا وخطورة في نفس الوقت على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد به وأسره، ويعد السلوك النمطي التكراري من الأبعاد الرئيسية في تشخيص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما يعد السلوك النمطي التكراري لدى الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات التي تؤثر سلبا على مظاهر نموه الطبيعي والتفاعل الاجتماعي ويشمل السلوك النمطي التكراري لدى هؤلاء الأطفال كلا من (هز الجسم إلى الأمام وإلى الخلف أثناء الجلوس)، والدوران حول النفس، والتلويح بالذراعين، والهمهمة وترديد ثلاث أو أربع كلمات أو جمل معينة لفترة طويلة من الوقت .

كما يعتبر اضطراب التوحد (AD) من الإعاقات التي تندرج تحت فئة اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder) بأنه ”اضطراب يتميز بعجز في بعدين أساسيين هما؛ عجز في التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومحدودية الأنماط والأنشطة السلوكية ويتضمن ثلاث مستويات، على أن تظهر الأعراض في فترة نمو مبكرة مسببة ضعف شديد في الأداء الاجتماعي حسب الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية في طبعته الخامسة (DSM-V, 2013) فمن السمات الرئيسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد به عدم القدرة على التفاعل مع الآخرين والتي تأخذ بعدا كبيرا في عملية التشخيص.

هذا وترتفع معدلات انتشار اضطرابات القلق لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد بسبب افتقارهم القدرة على استخلاص المغزى من المواقف التي يتعرضون لها ، وطرح الأسئلة المناسبة التي توضح لهم ما يمررون به. بطبيعة الحال ، من الصعب بمكان استثناء من هذا الأمر العوامل الأساسية للشعور بالقلق الشديد التي قد تظهر في ظروف عادية مشابهة (آرونز؛ جيتنس ، ٢٠٠٥ ، ٨٣).

يعتبر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد علي وجه الخصوص أكثر الأطفال عرضة للشعور بالقلق. فقد وجد أن ٥٥٪ من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم أحد اضطرابات القلق (De Bruin et al., 2006)

و يؤثر اضطراب القلق في مرحلة الطفولة على مجالات من الأداء تتضمن العلاقات الأسرية والاجتماعية والتحصيلية ، فتؤدي إلى العديد من المشكلات في بناء الصداقة ، وفي المبادأة ، كما تؤدي إلى إدراك سلبي للمعلم والأقران ، وإدراك سلبي لقيمة الذات (Shashi et al ., 2007)

توضح نظرية العقل مثل تلك الاضطرابات تؤدي إلي قصور النواحي الإدراكية والمعرفية لدي الطفل ، بالتالي يواجه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبة في التنبؤ بالنتائج والأحداث ، مما ينتج عنه شعور بالقلق وعدم الأمان ، وبالتالي يصبح من الطبيعي أن يستسلم هذا الطفل للسلوك التكراري الذي يعمل علي التقليل من حدة قلقه وتوتره كوسيلة للتعامل مع المواقف التي لا يتمكن من استيعابها ، وطالما يظهر هذا النوع من السلوك علي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، يصبح من الصعب بل قد يكون من المستحيل التخلص منه (آرونز؛ جيتنس ، ٢٠٠٥ ، ٨٣-٨٤).

وعندما تزداد حده السلوك النمطي التكراري لدي الطفل التوحدي يلجأ إلى التجنب الاجتماعي والعزلة ويعيش وحيدا في هذا العالم مع نفسه ، وينتابه الشعور بالخوف من مواجهة المواقف الاجتماعية.

وهنا تبرز أهمية التدخل في رعاية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد خاصة أن الدراسات والبحوث الميدانية قد أثبتت أن نسبة كبيرة من هؤلاء الأطفال يمكنهم التكيف النفسي والاجتماعي إذا ما أحسن رعايتهم وتوجيههم.

ومن خلال البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية يمكن خفض القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مما يساعد على خفض السلوك النمطي التكراري لهم مما قد يساهم في زيادة دمجهم بالمجتمع ، ويجعلهم أكثر توافقاً من الناحية النفسية والاجتماعية.

د . أسامة فاروق مصطفي ——— فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة الحالية مما لاحظته الباحثة من خلال زيارته الميدانية لفصول الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الإشراف الميداني على الطلاب مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد، وما انتهت إليه العديد من الدراسات النفسية والتربوية . حيث لاحظت الباحثة أن هناك الكثير من الأطفال التوحديين لديهم سلوك نمطي تكراري مما يحد من تفاعلهم وعزلتهم عن المجتمع الذي يعيشون فيه .

وهذا يوافق ما انتهت إليه نتائج دراسة كيم وآخرون (Kim et al ., 2000) إلى وجود علاقات سلبية بين اضطرابات القلق والعلاقات مع الأقران والأسرة والمعلمين.

وقد أكدت نتائج دراسة جلت وآخرون (Gillott et al., 2001) ارتفاع مستويات اضطرابات القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، وتراوح نسب اضطرابات القلق بين ٤٧٪ : ٨٤,١٪

وأشارت نتائج دراسة وايت وآخرون (White et al ., 2009) ارتفاع معدلات انتشار القلق المعمم لدى الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

وفي مراجعة لاضطرابات القلق توصل أندريا 9 , 2009 Andrea إلى أن العديد من الدراسات أظهرت العديد من الاضطرابات النفسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد شملت : اضطراب القلق المعمم وتراوح نسبته بين ٢ : ١٣ ٪ .

أسفرت نتائج دراسة دافيز وآخرون (Davis et al., 2010) عن ارتفاع في مستويات القلق الحاد ، الفوبيات ، القلق الاجتماعي ، الوسواس القهري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وقد لاحظ الباحث أن هناك الكثير من آباء الأطفال التوحيدين يسعون إلى عدم تعريض أبنائهم للمواقف الاجتماعية حتي لا يظهروا السلوكيات النمطية التكرارية لديهم ، حيث تحدث السلوكيات النمطية التكرارية بمعدل أكبر في أوقات مختلفة من حياة الطفل ، أو أثناء أوضاع اجتماعية مختلفة.

و على الرغم من أن السمات الاجتماعية والتواصل قد تتحسن أثناء مرحلة الطفولة المبكرة إلا أن السلوكيات النمطية المتكررة تبدو أكثر حدة وتعد من السلوكيات التي تستمر في أوقات لاحقة (Bishop et al.,2006).

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي :

ما فعالية البرنامج التدريبي في خفض القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

١. هل يوجد تأثير للبرنامج في خفض القلق لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد ؟
٢. هل يوجد تأثير للبرنامج في خفض السلوك النمطي التكراري لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد ؟
٣. هل يمتد تأثير البرنامج في خفض القلق لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد لما بعد التطبيق بفترة زمنية ؟
٤. هل يمتد تأثير البرنامج في خفض السلوك النمطي التكراري لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد لما بعد التطبيق بفترة زمنية ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى خفض القلق كعرض يعاني منه معظم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بإعداد برنامج تدريبي في خفض القلق لديهم

د . أسامة فاروق مصطفي ————— فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري

وأثره على خفض السلوك النمطي التكراري لديهم حيث تم اختيارهم من معهد التربية الفكرية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية ، مما قد يساهم في زيادة دمجهم بالمجتمع ، ويجعلهم أكثر توافقاً من الناحية النفسية والاجتماعية ، فالدراسة الحالية تعد بمثابة تدخل لخفض القلق مما يساعد على خفض السلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتصدى لدراسته حيث أنه يسعى للتحقق من فاعلية برنامج تدريبي لخفض القلق مما يساعد في خفض السلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد . ومما لاشك أن هذا الموضوع ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية .

١ - فمن حيث الناحية النظرية للدراسة :

أ . الموضوع الذي تتصدى له الدراسة هو خفض القلق مما يساعد في خفض السلوك النمطي والتكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال البرنامج التدريبي حيث يؤثر ارتفاع معدلات انتشار القلق لدى الأطفال التوحديين في بداية حياتهم سلباً على الجوانب الأكاديمية والمهنية وعلى أدائهم الاجتماعي ، لاسيما إذا علمنا أن القصور في المهارات الاجتماعية يمثل لب العجز في اضطراب التوحد (Howlin & Goode , 1998)

ب . بعد أن تتبع الباحث الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت القلق والسلوك النمطي والتكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد لاحظ - في حدود علمه - قلة الدراسات العربية التي تناولت ارتباط القلق بالسلوك النمطي والتكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد مقارنة بهذا الكم الهائل من الدراسات التي تناولت القلق لدى العاديين ، مما يؤكد أننا في أمس الحاجة إلى المزيد من الدراسات في هذا المجال .

- ج. تقديم إطار نظري شامل عن مفاهيم الدراسة لأهميتها وهي :- البرنامج التدريبي/ القلق / السلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بما يفيد الباحثين في المجال.
- د. إثراء وزيادة المعلومات التي تتعلق بالقلق والسلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مما يساعد الوالدين والعاملين مع هذه الفئة من الأطفال من التعامل الفعال معهم وتقديم أفضل الخدمات لهم.
- هـ. السعي إلى خفض السلوكيات النمطية التكرارية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، وما يترتب عليه من تخفيف حدة الضغوط التي يعاني منها هؤلاء الأطفال وأسرها.

٢- من حيث الناحية التطبيقية للدراسة :

- أ. تتضح أهمية الدراسة الحالية في تصميم برنامج تدريبي في خفض القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأثره على خفض السلوك النمطي التكراري لديهم .
- ب. - تطبيق البرامج على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والتحقق من تحسن أدائهم، ويشجع أولياء أمورهم على تهيئة البيئة لهم مما يساعد على خفض القلق لديهم وبالتالي إمكانية خفض السلوك النمطي التكراري.
- ج. -تسفر نتائج الدراسة في توجيه القائمين على رعاية هؤلاء الأطفال إلى أفضل الأساليب التي من شأنها أن تخفض القلق لدى هؤلاء الأطفال وتخفض السلوك النمطي التكراري .
- د. -تفيد نتائج الدراسة في إمكانية استخدامها مع حالات أخرى من اضطراب التوحد.
- هـ. -كما تفيد العاملين في المجال على إعداد برامج مماثلة تساعد في خفض السلوك النمطي التكراري أو تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها لديهم .

د . أسامة فاروق مصطفى ————— فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري

مصطلحات الدراسة:

١- البرنامج التدريبي:

برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة ؛ بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ، ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها ، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه . (زهران ، ٢٠٠٢ ، ٤٩٩)

٢- القلق Anxiety

يعرف (سبيلبيرجر وزملاؤه ، ١٩٩٢ ، ٦) القلق بأنه ” انفعال غير سار وشعور مكرر بتهديد أو هم مقيم أو عدم راحة أو استقرار مع الإحساس بالتوتر الشديد ، وخوف دائم لا مبرر موضوعي له ، وغالباً ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل والمجهول ، مع استجابة مسرفة لمواقف لا تتضمن خطراً حقيقياً ، والاستجابة لمواقف الحياة العادية كما لو كانت ضرورات ملحة أو طوارئ “ .

تحدد اضطرابات القلق إجرائياً بالدرجات التي يحصل عليها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس تقدير القلق في الدراسة الحالية .

٣- السلوك النمطي التكراري Repetitive Behavior

ومن أكثر أنواع السلوك المضطرب لدى هؤلاء الأطفال هو تكرار الأفعال أو القيام بأعمال نمطية مثل سلوك الاهتزاز (هز الجسم إلى الأمام وإلى الخلف أثناء الجلوس) ، والدوران حول النفس ، والتلويح بالذراعين ، والهمهمة وترديد ثلاث أو أربع كلمات أو مجل معينة لفترة طويلة من الوقت (القاسم ؛ عبيد؛ الزغبى، ٢٠٠١ ، ١٢٨-١٣٠) .

ويعرف الباحث السلوك النمطي التكراري بأنه هو مجموعة من السلوكيات التي تتضمن السلوك النمطي ، والسلوك الجامد ، والدوافع ، والهواجس ، والمحافظة ، والتكرار والنمطية في استخدام اللغة .

يتحدد السلوك النمطي التكراري إجرائياً بالدرجات التي يحصل عليها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس تقدير السلوك النمطي التكراري.

٤- اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum disorder

ويعرف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية 809 ، 2013 ، (DSM-5)

اضطراب طيف التوحد (ASD) Autism Spectrum Disorder بأنه ”اضطراب يتميز بعجز في بعدين أساسيين هما؛ عجز في التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومحدودية الأنماط والأنشطة السلوكية ويتضمن ثلاث مستويات، على أن تظهر الأعراض في فترة نمو مبكرة مسببة ضعف شديد في الأداء الاجتماعي والمهني (سليم، ٢٠١٤، ١٢).

يتحدد التوحد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس تقدير السلوك التوحدي من إعداد (الشمرى والسرطاوي، ٢٠٠٢).

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية:

المنهج المستخدم: هو المنهج التجريبي الذي يختبر فعالية برنامج تدريبي (متغير مستقل) في خفض القلق والسلوك النمطي التكراري (متغير تابع) لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

عينة الدراسة: وهي تتألف من (٥) من الأطفال الذكور ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٩ : ٦٩)، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٨ - ١١) عاماً وقد تم اختيارهم من معهد التربية الفكرية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية وجميع أفراد العينة ليس لديهم أي نوع من أنواع الإعاقات الأخرى المصاحبة لاضطراب التوحد غير الإعاقة العقلية

د . أسامة فاروق مصطفي ——— فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري ، حيث تم تطبيق البرنامج التدريبي لمعرفة أثره في خفض القلق وأثره على خفض السلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .

الأدوات المطبقة على أفراد العينة، وتشمل :

- مقياس تقدير القلق Anxiety Rating Scale، إعداد كل من هارتمن وآخرون (Hartman et al. , 2001)، تعريب وتقنين غنايم وآخرون
- مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة) (إعداد : حنوره، ٢٠٠١).
- مقياس تقدير التوحد الطفولي (إعداد : الشمرى ؛ السرطاوي، ٢٠٠٢)
- مقياس تقدير السلوك النمطي التكراري (إعداد : الباحث).
- البرنامج السلوكي التدريبي (إعداد : الباحث).

الإطار النظري

يمكن عرض متغيرات الدراسة تباعاً على النحو التالي :

أولاً : اضطرابات القلق

يحتل القلق مكانة بارزة في علم النفس الحديث ، فهو المفهوم المركزي في علم الأمراض النفسية والعقلية ، والعرض الجوهري المشترك في الاضطرابات النفسية ، بل في أمراض عضوية شتى ، فهو محور العصاب وأبرز خصائصه ، كما أنه السمة المميزة لعدد من الاضطرابات السلوكية والذهان .

تتعدد تعريفات القلق فقد عرفه كل من كابيلن وسادوك (Kaplan & Sadock , 1996) بأنه ” حالة مرضية تتسم بالشعور بالتوجس المصحوب بعلامات جسمية تشير إلى فرط نشاط الجهاز العصبي الذاتي ، ويختلف القلق عن الخوف بأن الأخير (أي الخوف) يمثل استجابة لسبب معروف . وعرفه عكاشة (٢٠٠٣) بأنه “ شعور غامض غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي ويأتي في نوبات متكررة ، مثل الشعور بالفراغ في المعدة أو السحبة في الصدر ، أو الضيق في التنفس ، أو الشعور بنبضات القلب أو الصراع ، أو كثرة الحركة... الخ “ .

ويعرف القريطي (١٩٩٨، ١٢١) القلق بأنه "حالة انفعالية مركبة غير سارة تمثل اثتلافاً أو مزيجاً من مشاعر الخوف المستمر والفرع والرعب والانقباض والهم نتيجة توقع شر وشيك الحدوث، أو الإحساس بالخطر والتهديد من شيء ما مبهم وغامض يعجز المرء عن تبينه أو تحديده علي نحو موضوعي".

يعرفه عبد الخالق (٢٠٠٠، ٣٦-٣٧) بأنه "شعور بخوف غامض مجهول المصدر وتوتر داخلي، وعدم القدرة على الاسترخاء والاستقرار، وصعوبة التركيز مع مشاعر مصاحبة بعدم الأمن، والاستغراق في أحلام اليقظة".

يرى الباحث أن القلق: "حاله مرضية تتسم بالشعور بالخوف والتوتر مما ينتج عنه زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي، والخوف من المستقبل أو المجهول".

اضطرابات القلق لدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

يعتبر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على وجه الخصوص أكثر الأطفال عرضة للشعور بالقلق آرونز؛ جيتنس (٢٠٠٥، ٨٣). وقد وجد أن ٥٥٪ منهم لديهم أحد اضطرابات القلق (De Bruin et al., 2006)

وتعد المخاوف منتشرة لدي الأطفال والمراهقين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والقلق المعمم، واضطرابات قلق الانفصال، والاضطراب الوسواسي القهري، والمخاوف الاجتماعية (White et al., 2009)

والأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم مخاطر مرتفعة للاضطرابات النفسية شملت الفوبيا، القلق، الاضطراب الوسواسي القهري (Matson & Schwler, 2007)

إن الاضطرابات النفسية لدي الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد كانت: الاكتئاب، والحركة الزائدة، وعدم الانتباه، والعدوان، والاضطراب الوسواسي القهري، والمخاوف، والقلق المعمم، واضطراب الهلع، وقلق الانفصال، والقلق الاجتماعي (Stewart et al., 2009)

د . أسامة فاروق مصطفي ——— فعالية برنامج تدريبي في خفضه القلق وأثره في خفضه السلوك النمطي التكراري

وفي مراجعه للتراث وجد لينهت (Lainhart, 1999) أن حدوث اضطرابات القلق وأعراض القلق تراوحت بين ٧٪ : ٨٤٪ لدى الأطفال والراشدين من ذوي اضطراب طيف التوحد.

وتتراوح انتشار اضطرابات القلق لدى التوحدين مرتفعي الأداء الوظيفي المرتفع ما بين ٤٧٪ إلى ٨٤,١٪ (Gillot et al., 2001) .

ويشير أندرو (Andrea , 2009 , 9) إلى أن العديد من الدراسات أظهرت مدى واسع من الاضطرابات النفسية لدى التوحدين شملت : اضطراب القلق المعمم والذي تراوح نسبته بين ٢ : ١٣٪ والاضطراب الوسواسي القهري والذي تراوح نسبته ما بين ١-٤٦٪ ، وقلق الانفصال وتراوحت نسبته من ٥ : ١٣٪ ، والمخاوف المحددة تراوحت نسبتها ٨,٥ : ٤٤٪ .

وانتهت نتائج دراسة كيم وآخرون (Kim et al ., 2000) والتي أُجريت علي ٥٩ طفل توحدي مرتفع الأداء الوظيفي ، تراوحت أعمارهم بين ٩ : ١٤ سنة ، إلى أن ١٣,٦٪ من الأطفال التوحيديون يحصلون علي درجات مرتفعة علي مقاييس القلق المعمم.

ثانياً: - السلوك النمطي التكراري Stereotypical Repetitive Behavior

يشير السلوك المتكرر عموماً بصفة عامة إلى مجموعة واسعة من السلوكيات بما في ذلك النمطية والسلوك الجامد ، والدوافع ، والهواجس ، والمحافظة ، التكرار والنمطية في استخدام اللغة (Watt et al., 2008).

ويؤثر السلوك المتكرر والمقيد على التفاعل بين الطفل والأسرة ، وأثبتت الدراسات أن هذا السلوك عندما يكون في مرحلة متطورة له آثاره المدمرة علي التأثير الوظيفي للأسرة والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. (Klin et al., 2007)

وتظهر أنماط من السلوك النمطي في الأنشطة التي يؤديها، وفي اهتماماته . وهذه الأنماط تشمل الانشغال بوحدة أو أكثر من الأنماط المقيدة للسلوك النمطي وتمسكه غير المرن بأعمال محددة أو طقوس، أو الانشغال بأجزاء من الموضوعات . (فاروق ، ٢٠١٤-ب، ٢٨٢)

إن هذه الأنماط السلوكية المختلفة للطفل ذوى اضطراب طيف التوحد، ربما يكون لها وظائف معينة فمثال على ذلك النشاط فقد يكون ممتع بحد ذاته لهم، أو يكون ناتج عن ضغط شديد وقلق. فانهم يظهرون نوع من الهدوء والاطمئنان عندما يعرفون أي نشاط سيقومون به في الحياة اليومية، أما عندما يفاجئون بنشاط جديد دون معرفتهم المسبقة له فإنهم يغضبون وربما يرجع ذلك إلي قصور الإدراك، وقدرتهم المحدودة في معالجة المعلومات الجديدة .

وتذكر الشامي (٢٠٠٤، ٣٧٤ – ٣٧٥)، الأسباب التي تؤدي بالأشخاص الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد الى ممارسة سلوكيات نمطية متكررة تتمثل في الآتي :-

- ١- التخفيف من شحنة مثيرات يصعب عليهم تحملها.
أن السلوكيات النمطية المتكررة تحدث عندما يتعرض الطفل التوحدي لشحنة ضخمة من المثيرات البيئية دون أن يتمكن من علاجها.
- ٢- الحركات السلوكية هي مصدر متعة للشخص الذي يمارسها.
أن الطفل قد يعكس أحاسيس ممتعة، وأن هذه الأحاسيس الممتعة تبقى الطفل منهمكا بذلك النوع من السلوك، ولا يكون سببها جذب انتباه الآخرين.

متي تحدث السلوكيات النمطية التكرارية لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد :

- في أوضاع السعادة.
- في أوضاع سكون النفس.
- في أوضاع التوتر والقلق . (الشامي ، ٢٠٠٤، ٣٧٧)

د . أسامة فاروق مصطفي ——— فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري

النظريات التي تفسر السلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

النظريات الحالية تشمل المعتقدات ، تنشأ السلوكيات النمطية المتكررة تنشأ نتيجة القصور المعرفي . وهي نتيجة الاشارات الإجرائي ، وترتبط بمستوي عال من الإثارة، وهي نتيجة للمزيج من الصعوبات الاجتماعية والمعرفية وتفسر هذه النظريات السلوكيات النمطية من خلال الفروض التالية: (Firth,1989).

- **الفرض الاول:** إن السلوكيات النمطية المتكررة تحدث نتيجة التماسك الضعيف للجهاز العصبي المركزي بالنسبة للأطفال التوحديين (خلل الجهاز العصبي المركزي)، ونتيجة لهذا التماسك الضعيف للجهاز العصبي المركزي مما يجعل الطفل التوحدي يركز علي أجزاء فردية أو جوانب ، أو سمات من الموقف ككل بدلاً من الانتباه للصورة الكلية. مما يجعله يركز على الجزء من الشيء وليس الشيء كله. وربما تفسر السلوك النمطي التكراري ، والإصرار علي التماثل ، والاهتمامات الضيقة ، والانتباه إلى التفاصيل الضئيلة، والتركيز على جانب واحد لموضوع من الموقف مما يقودنا إلى اهتمامات محددة موجودة لدي الأطفال التوحديين، ومع ذلك نتيجة التماسك الضعيف للجهاز العصبي المركزي لا نستطيع النظرية تفسير السلوكيات النمطية المتكررة مثل الحركات العضلية النمطية (Turner,1999;Firth&Happe,1994).

- **الفرض الثاني:** تكرارية السلوك نتيجة أعراض قصور التنفيذ. فالأفراد التوحديين لديهم قصور في التخطيط ، والتوليد ، أو السيطرة على السلوك ، مما يجعل الفرد التوحدي مقيد (حبس) لفكرة أو سلوك ، مما ينتج عنها لا حقا الأفكار والسلوكيات المتكررة، هذه النظرية ربما تفسر التنويع ، التفتشي (التغلغل) ، التكرار ، وجمود السلوكيات المتكررة لدى الأفراد التوحديين (Turner,1999).

- **فرضية أخرى:** إن السلوك النمطي التكراري يكون نتيجة الاشارات الإجرائي مع السلوكيات نفسها مما يعطي مكافأة للفرد :

- وهذه الفرضية تدعم من خلال حقيقة أن الكثير من السلوكيات النمطية (تمندنا) توفر الإثارة الحسية. مما يجعلها تجربة ممتعة للفرد التوحدي بالإضافة إلى ذلك . وقد وجد الباحثون أن هناك مصادر بديلة للاستثارة تستطيع أن تخفض السلوك التكراري ، وإجراءات الإنطفاء الحسي غالبا تنجح في خفض السلوكيات المتكررة.
- يمكن استخدام السلوكيات المتكررة لتدعيم السلوكيات الأخرى مثل السماح للطفل الانشغال في نقر الأصبع بعد أداء المهام للعمل المطلوب منه ، كما تدعم هذه الفرضية أن الأبحاث تشير إلى أن بعض السلوكيات المتكررة مثل سلوك إيذاء الذات ربما لا يعزز من خلال الحصول على الانتباه الاجتماعي أو تجنب المهمة (Lovass,Newsom&Hickman,1987).
- العديد من البحوث تدعم فرضية الاشرط الإجرائي: على الرغم من أن السلوك النمطي التكراري قد يكون بمثابة تعزيز للسلوكيات الأخرى ، فانه ليس من الواضح أن التواصل الحسي هو الذي يحافظ على السلوك ، وفي ظروف أخرى يكون التواصل الحسي للفرد التوحدي غير واضح (Turner,1999).
- السلوكيات النمطية المتكررة ربما تكون بمثابة وسيلة لخفض مستويات الإثارة العالية ، ولهذا فالسلوكيات النمطية المتكررة تمنع مزيد من المدخلات الحسية ، وبالتالي تقليل مستوى الإثارة الحسية للطفل التوحدي.
- إن الأطفال الذين يعانون من التوحد عندما يظهرون مستويات أعلى من السلوكيات النمطية كما تظهر عليهم فتصبح بيئتهم أكثر تعقيدا.
- **فرضية أخرى:** إن السلوكيات النمطية المتكررة مع الطفل التوحدي هي وسيلة للحد من القلق نتيجة صعوبات فهم حالات الأشخاص الآخرين (Baron-Cohen,1989).
- اقترح بارون كوهين في النموذج الاجتماعي المعرفي. «بأن السلوكيات النمطية المتكررة ناتجة عن قصور في فهم الحالات العقلية للآخرين

د . أسامة فاروق مصطفي ——— فعالية برنامج تدريبي في خفضه القلق وأثره في خفضه السلوك النمطي التكراري

، مما يؤدي إلى صعوبة التنبؤ، ويزداد القلق في المواقف الاجتماعية ،
فان السلوكيات النمطية المتكررة التي يمكن التنبؤ بها نتيجة التعرض
للمواقف الاجتماعية فأنها تحد من القلق لدى الفرد التوحدي
(Baron-Cohen, 1989).

جميع النظريات السابقة تقدم تفسيراً جزئياً لبعض السلوكيات النمطية
المتكررة ولا يوجد تفسير كاملاً للسلوك النمطي التكراري الملاحظ لدى
الأطفال التوحدين (Turner, 1999).

ومع عدم قدرة أي من النظريات تفسير السلوكيات النمطية المتكررة
تماماً لدى الأطفال التوحدين جعل بعض الباحثين يقترح نموذج العجز
المتعدد للسلوكيات المتكررة (Baron- Cohen & Swettenham, 1997).

هذا النموذج الاجتماعي المعرفي يتعرف بأنه لا يوجد عجزاً واحداً يمكن
أن يفسر على نحو وافي جميع السلوكيات المتكررة ، وأنه بدلاً من تفسير واحد
مستقل يعتمد على وجود عديد من العجز للأطفال التوحدين مثل القلق
بمفرده يستطيع أن يوضح هذا العجز وليس بالضرورة على الإطلاق يظهر
كل الأعراض، ومع ذلك فإن مجموع هذه النقائص (العجز) تفسر أعراض
السلوكيات النمطية المتكررة للطفل التوحدي.

السلوك النمطي التكراري وعلاقته بالقصور في العلاقات الاجتماعية :

يوجد اقتراح أن السلوكيات المتكررة هي وسيلة للانسحاب من المواقف
الاجتماعية التي يصعب فهمها ، هذه الفرضية تفسر الإصرار على تماثل
السلوك كمحاولة لكسب السيطرة على البيئة وتفسير أن الاهتمامات المحددة
تكون اهتمامات غير اجتماعية مما يحدث نتيجة القصور في الوظائف
الاجتماعية.

عندما يتم منع الأطفال التوحدين عن السلوك المتكرر والمقيد مما
يسبب لهم صعوبات نفسية وسلوكية (Klin et al., 2007)

إن السلوك المتكرر والمقيد يؤثر سلباً على التعلم الشامل ، والتنمية الاجتماعية ، وتكيف الفرد مع الكبار والأقران ، وأفراد الأسرة وفي مرحلة ما قبل المدرسة يقضي الأطفال معظم وقتهم في السلوك المتكرر والمقيد مما يجعل الطفل أكثر فقراً على التكيف في هذه المرحلة. (Zandt et al., 2007).

السلوك المتكرر والمقيد يؤثر على التفاعل بين الطفل والأسرة ، وأثبتت الدراسات أن هذا السلوك عندما يكون في مرحلة متطورة له آثار مدمرة على التأثير الوظيفي للأسرة والطفل (South et al., 2005).

اعتبارات هامة لخفض السلوك النمطي التكراري لدى اضطراب طيف التوحد

١. تعليم السلوك البديل ، والتزود بمختلف الخبرات الحسية أثناء النوم.
٢. عندما يحدث السلوك حاول جذب انتباه الطفل لشيء آخر.
٣. خفض التدريجي لمقدار الوقت المرتبط بالسلوك ، زيادة مقدار الوقت بين الأوقات المجدولة لسلوكيات التكرارية.
٤. استخدام السلوك التكراري لتحديد مستوى الضغوط لدى الطفل.
٥. وزع بين المهمات التي يعرفها الطفل التي لا يعرفها (صعب - سهل).
٦. أضف عنصراً ممتعاً إلى الخطة التعليمية ، ووازن بين المتعة ومهمات التعليم.
٧. لا تكثر من استخدام المعلومات اللفظية ، لا تطلب منهم كمية كبيرة من الإجابات اللفظية.
٨. ضرورة إشغال وقت فراغ الطفل بألعاب وبرامج هادفة من مثل الرياضة ، والفرن ، والسباحة ، ومشاهدة التلفاز.
٩. إبعاد الأشياء التي يقوم بها بشكل متكرر باستخدامها ، أو بتدويرها وذلك بالتقليل التدريجي.
١٠. إشراك الطفل بالأعمال المنزلية بتكليفه بترتيب الغرفة أو بنقل بعض الأشياء البسيطة من مكان إلى آخر.
١١. تشجيع الطفل على اللعب الجماعي مع الأقران بدلاً من العزلة واللعب الفردي ، ومن أمثلة اللعب الجماعي (السلم والثعبان ، وشد الحبل ، والكرة ، والمسابقات). (فاروق ، الشرييني ، ٢٠١٣ ، ١٥٨-١٥٩)

د . أسامة فاروق مصطفي ——— فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري

رابعاً : اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder :

وتعرف أبو السعود (٢٠٠٩، ٣٦) إلى أن اضطراب طيف التوحد يعد ارتقاء غير طبيعي مختل للجهاز العصبي المركزي يتضح قبل الثلاث سنوات من عمر الطفل ويتميز بفساد التفاعل الاجتماعي والاتصال الشعوري والنشاط التخيلي والأنشطة الاجتماعية مرتبطة مع أنواع مرضية من السلوك وبشكل خاص في تجنب الحملة والنشاط الزائد والنمطية والإصرار على الروتين والكثير من الحركات الآلية.

يعرف كل من (فاروق ؛ الشربيني، ٢٠١٤، ١- ٣٠) اضطراب طيف التوحد على أنه ” أحد اضطرابات النمو الارتقائي الشاملة تنتج عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي مما ينتج عنه تلف في الدماغ (خلل وظيفي في المخ) يؤدي إلى قصور في التفاعل الاجتماعي، وقصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي، وعدم القدرة على التخيل، ويظهر في السنوات الثلاثة الأولى من عمر الطفل “.

ويعرف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-5 ، 2013 ، 809)

اضطراب طيف التوحد (ASD) Autism Spectrum Disorder بأنه ” اضطراب يتميز بعجز في بعدين أساسيين هما؛ عجز في التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومحدودية الأنماط والأنشطة السلوكية ويتضمن ثلاث مستويات، على أن تظهر الأعراض في فترة نمو مبكرة مسببة ضعف شديد في الأداء الاجتماعي والمهني (سليم، ٢٠١٤، ١٢).

معدلات انتشار التوحد :

بينما كانت نسبة الإصابة باضطراب التوحد في عام ٢٠٠٨ هي ١:١٥٠ حالة ولادة، استيقظ العالم في اليوم العالمي للتوعية باللاوتيزم الموافق الثاني من نيسان/ابريل ٢٠١٢ على ان نسبة الاصابة باللاوتيزم تجاوزت حدود ١:٨٨ حالة ولادة بمعدل ١:٥٤ ذكر، ١:٢٥٢ انثي وأن هذه الاضراب يكلف الولايات

المتحدة بمفردها ما يربوا على ٣٩٤ مليون دولار سنوياً مقدمة كخدمات تتفق في تشخيص تأهيل المصابين بالاوتيزم في مرحلة الطفولة فقط (الخولي ؛ ابو الفتوح، ٢٠١٣، ٥١)

ويؤكد الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-V، 2013، 55) علي أن معدل انتشار طيف التوحد أصبح في زيادة مستمرة، وأن نسبة التقارير حول اضطراب طيف التوحد في جميع أنحاء الولايات المتحدة وبلدان غيرها اقتربت من (١٪) من نسبة السكان؛ مشيراً إلي أنه يظل من غير الواضح أسباب ارتفاع هذه النسب ما إذا كانت ترجع إلي التوسع الذي حدث في معايير التشخيص في الدليل الإحصائي الرابع المعدل (DSM-IV-TR) ليشمل حالات دون العتبة، أو زيادة الوعي، أو الاختلاف في منهجية الدراسة، أم وجود زيادة حقيقة في نسبة اضطراب طيف التوحد.

سمات اضطراب طيف التوحد

× السمات السلوكية :

يمكن تحديد السمات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فيما يأتي:

- السلوك النمطي والطقوس Stereotyped and Ritualistic Behavior السلوك النمطي والطقوسي من السلوكيات الملاحظة علي العديد من الأفراد المصابين بالتوحد، وقد يكون عدوانياً موجهاً للآخرين أو إيذاء الذات. وفي الحقيقة فإن المشكلات السلوكية المرتبطة بالتوحد هي مشكلات رئيسية، وفي الكثير من حالات التوحد الشديدة فإن المشكلات السلوكية تكون دائمة وتعيق بشدة الفرصة المتاحة للطفل للتعليم والتفاعل الاجتماعي (الزريقات، ٢٠١٠، ٣٩).
- أرجحه الجسم للأمام والخلف أو أرجحه يميناً أو يساراً بالارتكاز على احدي القدمين بالتناوب.
- الانشغال باللعب بالأصابع أو أحد أعضاء الجسم أو لوي خصلات الشعر.

د . أسامة فاروق مصطفي ——— فعالية برنامج تدريبي في خفضه القلق وأثره في خفضه السلوك النمطي التكراري

- حركات لا إرادية باليد لإثارة الذات ومنها رفرفة اليدين أو لف اليدين بانتظام بالقرب من العينين ، الطرق بإحدى اليدين على راس اليد الأخرى .
- السير علي أطراف الأصابع أو المشي بطريقة ما كأن يسير إلى الأمام خطوتين وإلى الخلف خطوتين ، أرجحه الأرجل أثناء المشي ، الضرب بالقدمين على الأرض ، الدوران حول نفسه باستمرار دون إحساس بالدوخة أو الدوار (السعد ، ١٩٩٢ ؛ عامر ، ٢٠٠٨ ، ٦٥ ؛ فراج ، ١٩٩٤) .
- التحديق في لمبة الكهرباء أو شيء في الغرفة ، ورعشة العين المتكررة ، وتحريك الأصابع أمام العين ، وتقليب الكتفين ، والنظر باستمرار أو صمت في الفضاء أمامه .
- إحداث صوت معين باستمرار ، سد الأذن بالإصبع .
- الحك ، مسح الجسم باليد أو بشيء محدد .
- دحرجة الجسم ، تقليب الجسم موضعياً من الرأس إلى القدمين ، تقليب الجسم من جانب إلى آخر .
- عض القلم أو الممحاة باستمرار ، وضع الإصبع أو شيء في الفم لحس أو لعق الأشياء .
- شم الأشياء أو شم الناس (زياد ، ٢٠٠١ ، ١١) .
- يظهر الطفل سلوكات لا إرادية مثل رفرفة اليدين ، وهز الجسم ذهاباً وإياباً .
- يظهر الطفل قصوراً واضحاً في دافعيته إزاء المثيرات الموجودة في البيئة المحيطة به .
- يميل التوحيديون إلى انتقاء مثير محدد بصورة مفرطة .
- يفضل التوحيديين أن تسير الأمور علي نمط محدد دون تغير ، ويشعرون بقلق زائد عند محاولة تغير نمط محدد قد تعودوا عليه .

بحوث ودراسات سابقة:

يقوم الباحث في حدود ما اطلع عليه بإيجاز عرض عدد من بحوث و دراسات السابقة كما يلي:

أولاً : دراسات تناولت القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

بينما تناولت دراسة شو (Chow, 2008) فحص القلق والاكتئاب لدى عينة من الأطفال التوحديين، بلغ قوامها (٣٢) طفلاً وآبائهم "مجموعة تجريبية"، (٣٢) طفلاً وآبائهم من العاديين "مجموعة ضابطة"، وتراوحت أعمارهم ما بين ٨-١٦ سنة ، وطبق عليهم مقياس الاكتئاب للأطفال من إعداد : Kovacs, 2003، ومقياس القلق متعدد الأبعاد من إعداد : March, 1997، وتوصلت النتائج إلى أن والدي الأطفال التوحديين قرروا وجود مستوى مرتفع من الأعراض الاكتئابية لدى أبنائهم مقارنة بنظرائهم بالأطفال العاديين، في حين لا توجد فروق بين المجموعتين من حيث عدد الأعراض الاكتئابية، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى القلق بين الأطفال والتوحيديين ونظرائهم العاديين حيث قرر والدي الأطفال التوحيديين وجود مستوى مرتفع للقلق المحدد لدى أطفالهم التوحيديين وذلك مقارنة بالأطفال العاديين.

تناولت دراسة كيمل وآخرون (Kimel, 2008) التعرف على القلق والاكتئاب لدى ذوي اضطراب طيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة من (١٩) طفل لديهم اضطراب طيف التوحد، و(١٨) طفلاً توحدياً، وتمت المضاهاة بينهم، وطبقت عليهم الأدوات التالية : مقياس القلق السلوكي للأطفال إعداد : Reynolds & Kamphaus, 1992، وقائمة مسح الاضطرابات الفصامية والانفعالية للأطفال من إعداد : Birmaher et al., 1983، وقائمة مسح المخاوف المحددة للأطفال، من إعداد : Ollendick, 1983، أبانت النتائج من خلال عقد المقارنات بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال التوحيديين عن وجود أنماط متشابهة لمستويات القلق، ووجود مشكلات شديدة في اضطراب الانتباه، وقصور واضح في المهارات الاجتماعية، كما أظهرت

د . أسامة فاروق مصطفى ——— فعالية برنامج تدريبي في خفضه القلق وأثره في خفضه السلوك النمطي التكراري

النتائج وجود مستويات متشابهة بين المجموعتين في المخاوف المحددة المتمثلة في المخاوف الاجتماعية ، والخوف من الفشل والنقد ، والخوف من المجهول .

كما هدفت دراسة ويتور (Witwer , 2009) الاضطرابات النفسية لدى عينة من ذوي اضطراب طيف التوحد ، مكونة من (٦١) تلميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد ، وتراوحت أعمارهم ما بين ٦-١٧ سنة ، وطبقت عليهم الأدوات التالية : قائمة الأعراض النفسية للأطفال والمراهقين كما يدركها الوالدين من إعداد: Weller et al., 1999 ، وقائمة الأعراض النفسية للطفل والمراهق من إعداد : Gadow & Sprafkin, 1994 ، وقائمة تقدير سلوك الطفل من إعداد آمن وآخرون : Aman et al., 1996 ، وأظهرت النتائج وجود نسبة تقدر بنحو ٦٧٪ للفوبيا المحددة ، ونسبة ٢٥٪ للقلق المعمم ، كما وجدت نسبة ١٦٪ من أفراد العينة يعانون من الفوبيا الاجتماعية .

استهدفت دراسة ليمن (Lehman, 2010) فحص القلق لدى الأطفال التوحديين ، على عينة تكونت من (٣١) طفلاً ومراهقاً ذوي اضطراب طيف التوحد ، تراوحت أعمارهم ما بين ٦-١٨ سنة ، وطبق على عينة الدراسة الأدوات التالية : مقياس القلق الظاهر للأطفال من إعداد : Reynolds & Richmond, 1985 ، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل ، وصورة تقارير المعلم ، وأسفرت النتائج عن أن تقارير الوالدين والمعلمين كانت غير مرتبطة بالدرجات المسجلة من قبل الوالدين والمعلمين ، ولكنها كانت دالة بدرجة أعلى من التقارير المقررة من قبل الأطفال ، وهذا يعني شيوع القلق لدى ذوي اضطراب طيف التوحد وأنه أعلى بكثير من انتشاره لدى العاديين .

واهتمت دراسة (Viecili , 2011) بفحص تأثير العلاج السلوكي المعرفي في علاج اضطرابات القلق لدى الأطفال باضطراب طيف التوحد من ذوي الأداء الوظيفي المرتفع (التوحد ، الأسبرجر) بلغ عددهم ١٨ طفلاً ، تراوحت أعمارهم ما بين ٨-١٢ سنة ، وبنسب ذكاء تراوحت ما بين ٩٤-١٣٣ ، وقد تم تطبيق مقياس وكسلر للذكاء Wechsler , 2003 ، وقائمة ملاحظة

الطفل إعداد 2001 , Achenbach ، ومقياس مسح القلق والاضطرابات الانفعالية المصاحبة إعداد Birmaher et al ., 1999 ، وتم تطبيق برنامج للعلاج المعرفي السلوكي الذي استغرق ١٢ أسبوعاً ، ومدة الجلسة ساعة ونصف الساعة ، وشملت فنيات : الاسترخاء ، النمذجة ، التعرض الواقعي) وأسفرت نتائج الدراسة عن خفض اضطرابات : الفرع ، القلق المعمم ، قلق الانفصال ، القلق الاجتماعي لدى عينة الدراسة بنسب تراوحت ما بين ٥٠-٧٢ % .

وقام غنايم وآخرون (٢٠١٢) الكشف عن معدلات انتشار اضطرابات القلق واضطرابات الاكتئاب لدى الأطفال التوحيديين ، تكونت عينة الدراسة من (٥٣) طفلاً ومراهقاً توحيدياً ، وتراوحت أعمارهم ما بين ٨-١٧ سنة ، وطبق عليهم قائمة الملاحظة التشخيصية للتوحد من إعداد : Cttamberset et al., 1985 وقائمة الاضطرابات الانفعالية والفصامية لدى الأطفال في عمر المدرسة ، من إعداد : Kauffman et al., 1997 ، وقائمة القلق والفوبيا الاجتماعية ، من إعداد : Beidel et al ., 1998 وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود ارتباطات دالة بين المهارات الاجتماعية والقلق المعمم ، والفوبيا الاجتماعية ، الاكتئاب الرئيس ، الاكتئاب المتكرر ، الاضطراب الاعتمادي ، وعدم وجود ارتباط بين المهارات الاجتماعية والمخاوف المحددة.

ثانياً : دراسات تناولت السلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

هدفت دراسة (Bosco et al., 2008) للكشف عن فاعلية برنامج قائم على أنشطة اللعب في خفض السلوك النمطي التكراري لدى طفل يعاني من الأوتيزم (دراسة حالة) وكان الطفل يقوم بالبصق على الآخرين ووضع أصبعه في فمه ، ويبلغ من العمر (١٠) سنوات ، تم تطبيق البرنامج القائم على أنشطته اللعب لمدة ستة عشر أسبوعاً ، أربع جلسات أسبوعياً ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج أنشطة اللعب في خفض السلوكيات النمطية لدى الطفل الأوتيزم .

د . أسامة فاروق مصطفي ——— فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري

بينما تناولت دراسة (Lang et al., 2009) الكشف عن فاعلية أنشطة اللعب المختلفة في خفض السلوك النمطي التكراري لدى طفلة قوقازية عمرها (٨) سنوات تعاني من الأوتيزم، وكانت تصرخ بصوت عالي، وتم عمل دورات مكثفة في غرفتها المدرسية من خلال الألعاب المختلفة (الدمي - الزينة - تصفيف الشعر - الطبخ - الأواني البلاستيكية) وتم تطبيق الجلسات ثلاث مرات أسبوعياً، وتراوحت مدة الجلسات من (٧-٢٥) دقيقة لمدة خمسة أسابيع متتالية، وتم استخدام النمذجة، والتعزيز المصاحب للأنشطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية الأنشطة المختلفة في خفض السلوك النمطي للطفلة .

تناولت دراسة (Russel & Mark, 2010) هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية التدريب على تنمية مهارات اللعب ودورها في خفض السلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي الأوتيزم، وتكونت عينة الدراسة من (٤) أطفال يعانون من سمات التوحد ولديهم سلوكيات نمطية شديدة، وتم تطبيق البرنامج التدريبي القائم على تنمية اللعب لدى الأطفال، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في خفض السلوكيات النمطية .

تناولت دراسة باترسون ستيفن وآخرون Stephanie Y Patterson et al., (2010). اختبار مدى فاعلية التدريبات السلوكية في التخفيف المبريقي للسلوك النمطي والتكراري للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد. وتكونت عينة الدراسة من ١٧ من ذوي اضطراب طيف التوحد ١٤ ذكور، ٣ إناث ولديهم السلوك النمطي والتكراري بصورة متزايدة . وتم خفض السلوك النمطي والتكراري لدي عينة الدراسة عن طريق التدريبات السلوكية مما ثبت مدى نجاحها في خفض السلوك النمطي والتكراري للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

هدفت دراسة جنيفر وآخرون JENNIFER RICHLER, et al., (2010). إلى كيفية تطور السلوك النمطي والطقوس واهتماماته لدي الأطفال التوحديين توصلت نتائج الدراسة وجود تضمينات توضح لنا أن

السلوك النمطي والتكراري لدى الأطفال التوحديين يكون ناتج عن عوامل جينية هي المسؤولة عنه . وينخفض هذا السلوك النمطي والتكراري مع التقدم في العمر.

بينما هدفت دراسة فاروق (٢٠١١). إلى فاعلية الإرشاد الأسري العقلاني الانفعالي في خفض السلوك التكراري والتعرف على اضطراب السلوك التكراري كعرض يعاني منه معظم أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، والتخفيف من حدة الاضطراب، وليس هذا فحسب بل وتنمية المهارات الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال توحديين وآبائهم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية الإرشاد الأسري العقلاني الانفعالي في خفض السلوك النمطي التكراري وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد .

هدفت دراسة كمال (٢٠١١) للكشف عن فاعلية أنشطة اللعب في خفض السلوك النمطي التكراري لدى عينة من الأوتيزم. تكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلاً منقسمين الى مجموعتي (٦) مجموعة تجريبية (٦) مجموعة ضابطة تراوحت أعمارهم الزمنية (٨-١٤) عاماً، ونسبة ذكائهم (٥٠-٧٠) وتكون البرنامج من عشرين جلسة تناولت الفنيات السلوكية (التعزيز - النمذجة - لعب الدور - الحث)، وأسفرت نتائج الدراسة الي فاعلية أنشطة اللعب في خفض السلوك النمطي لدى أطفال العينة التجريبية من الدراسة .

ثالثاً: دراسات تناولت القلق والسلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

قام درامي ميشيل (2009).MICHELLE K.DERAMUS..

هدفت هذه الدراسة إلى أن توضح أن السلوكيات المتكررة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، والسلوكيات المتكررة لدى الأطفال مضطربي القلق مثل اضطراب الوسواس القهري.

د . أسامة فاروق مصطفي ——— فعالية برنامج تدريبي في خفضه القلق وأثره في خفضه السلوك النمطي التكراري

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن السلوكيات المتكررة لدى الأطفال التوحديين تكون متزايدة وشديدة عن الأطفال ذوي اضطراب الوسواس القهري ، كذلك أن هذه السلوكيات التكرارية للأطفال التوحديين تؤدي إلى قصور واضح في التواصل والعلاقات الاجتماعية عن الأطفال ذوي اضطراب الوسواس القهري.

تعقيب عام على البحوث والدراسات السابقة: -

- يتضح من العرض السابق لتلك الدراسات أهمية فحص القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وجعله سمة من سمات التوحد كدراسة شو(Chow, 2008) ودراسة كيم وآخرون(Kim et al., 2008) ودراسة ليمن(Lehman, 2010) ودراسة بليني (Bellini, 2004)
- يتضح من العرض السابق لتلك الدراسات أهمية فحص وخفض القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد لخفض السلوك النمطي التكراري لديهم، وأهمية العلاقة بين القلق والسلوك النمطي التكراري وذلك كما جاء في دراسات شو(Chow, 2008) ودراسة كيم وآخرون(Kim et al., 2008) ودراسة ليمن(Lehman, 2010) ودراسة (Viecili, 2011) ودراسة غنايم؛ فاروق؛ الشربيني (٢٠١٢) ودراسة بليني (Bellini, 2004) ودراسة باترسون ستيفن وآخرون (Stephanie Y Patterson; Veronica Smith; Michaela Jelen, 2010). دراسة فاروق (٢٠١١). وقد اتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات علي أهمية فحص وخفض القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد لخفض السلوك النمطي التكراري مما يساهم في تحسين مستوي التفاعلات الاجتماعية لديهم .
- كما تناولت بعض الدراسات السلوك النمطي التكراري واعتبرت السلوك النمطي التكراري سمة من سمات التوحد كدراسة باترسون ستيفن وآخرون (Stephanie Y Patterson; Veronica Smith; Michaela Jelen, 2010). كما لاحظت بعض الدراسات كيف يمكن خفض السلوك النمطي التكراري عن طريق الإرشاد الأسري العقلاني الانفعالي لأطفال اضطراب التوحد كدراسة فاروق (٢٠١١).

- وهناك دراسات أكدت على أهمية خفض القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد لما له أثر في تحسين جميع جوانب النمو مثل دراسة (Vieicili , 2011). وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية من أهمية خفض القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .
- كما تراوحت أعداد أفراد العينة بين (٧-٦٥) إذ أجريت دراسة علي (٧) من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بينما تكونت أفراد عينة دراسة (٦٥) طفل من الأطفال ذوي اضطراب التوحد. فوجد الباحث ان الدراسات التي تناولت فحص ونسبة الانتشار للقلق أو السلوك النمطي التكراري تتزايد أعداد العينة لديها ، أما الدراسات التي تتناول برامج علاجية وتدريبية ينخفض العدد حتي يتم التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد من خلال التدخل بالبرنامج وهذا ما يتفق مع عينة الدراسة الحالية . وعينة الدراسة الحالية تقع في هذا المدى حيث بلغ عدد أفراد العينة (٥) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .

وفى ضوء ما سبق ، تم صياغة فروض البحث الحالي على النحو الآتي :

فروض الدراسة:

١. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير القلق في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير القلق في القياسين البعدي والتتبعي.
٣. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير السلوك النمطي التكراري في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي.
٤. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير السلوك النمطي التكراري في القياسين البعدي والتتبعي.

د . أسامة فاروق مصطفى ——— فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري

إجراءات الدراسة:

تتضمن إجراءات البحث التي قام بها الباحث لاختيار صحة فروض البحث ، والتي تتضمن ما يلي : منهج البحث ، عينة البحث، أدوات البحث. ، مصادر اختيار العينة ، إجراءات تطبيق البحث ، المعالجة الإحصائية.

أولاً : منهج الدراسة:

استخدم المنهج التجريبي باعتبار أن الهدف منة الكشف عن أثر تطبيق البرنامج التدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.

ثانياً : عينة الدراسة:

١ - عينة البحث الاستطلاعية المتعلقة بأدوات البحث :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٤٠) طفلاً من الأطفال ذوى اضطراب التوحد من معاهد ومدارس التربية الخاصة بمحافظة جدة والطائف بغرض تقنين أدوات البحث والتي تتضمن (مقياس تقدير القلق Generalized Anxiety Scale ، إعداد كل من هارتمن وآخرون (Hartman et al. , 2001) ، - مقياس تقدير السلوك النمطي التكراري) ، بالإضافة إلى الوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن تلافها عند تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة الأساسية.

٢ - عينة الدراسة الأساسية :

تألفت عينة الدراسة الأساسية من (٥) أطفال ذوى اضطراب طيف التوحد الذين تراوحت نسبة ذكائهم من (٥٩-٦٩) ، وتراوحت أعمارهم الزمنية من (٨-١١) سنة ونسبة اضطراب التوحد لديهم متوسطة، وجميع أفراد العينة ليس لديهم أي نوع من أنواع الإعاقات الأخرى المصاحبة للاضطراب التوحد غير الإعاقة العقلية، وقد تم اختيارهم من معهد للتربية الفكرية بمحافظة الطائف حيث تم تطبيق البرنامج التدريبي لمعرفة أثره في خفض القلق وخفض مستوى السلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد .

ثالثاً : أدوات الدراسة :

١ - مقياس تقدير القلق :

تم إعداد المقياس الحالي في ضوء اطلاع الباحثين على بعض المقاييس السابقة عدة استبيانات مبنية على معايير DSM-IV من قبل هارتمان وآخرون (Hartman et al. , 2001) (ترجمة ، غنايم وزملاؤه ، ٢٠١٢).

يتكون هذا المقياس من (٢٠) عبارة ويقوم بالإجابة على هذه الصورة من المقياس أكثر الأفراد تعاملًا وتفاعلاً مع الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد مثل مدرّس الفصل أو من هم معه في المنزل سواء كان من الأخوة أو الوالدين وذلك لتقدير مستوى القلق لديهم ، وقد تم بناء المقياس انطلاقاً من المعايير التشخيصية للقلق المعمم التي وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM-IV) عام (1994) .

حساب ثبات المقياس

وقد تم حساب ثبات المقياس عن طريق :

- معامل ألفا كرونباخ

لقد استخدم معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لجميع عبارات المقياس ، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٦) للمقياس ككل.

- طريقة إعادة الاختبار :

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار (إعادة التطبيق) بعد إعادة تطبيقه مرتين بفواصل زمنية قدره (١٦) يوماً على عينة قوامها (٤٠) طفلاً من الأطفال ذوي اضطراب التوحد من معاهد ومدارس التربية الخاصة بمحافظة جدة والطائف. وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين في التطبيق الأول ، ودرجاتهم في نفس المقياس عند التطبيق الثاني ، وكانت قيمة معامل الارتباط (ر) بين درجات أفراد عينة التقنين في التطبيق ٠,٧٨. مما يدل على أن هذا المقياس مازال يتمتع بنسبة ثبات عالية ، يمكن الاعتماد عليها علمياً في إجراء البحوث (غنايم وزملاؤه ، ٢٠١٢).

د . أسامة فاروق مصطفي ——— فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري

صدق المحكمين :

تم عرض المقياس على عدد من المحكمين بلغ عددهم ٩ محكمين من أعضاء هيئة التدريس ، تخصص علم النفس والتربية الخاصة ، وقد اختيرت العبارة التي وافق عليها بنسبة ٨٠٪ من المحكمين وقد تم استبعاد العبارات التي لم تصل إلى النسبة المطلوبة وهي ٨٠٪، وعددهم أربع عبارات أرقام (٦، ١٣، ٢٢) وبذلك يكون عدد عبارات المقياس (٢٠) عبارة.

صدق المحك :

تم حساب الصدق المرتبط بالمحك من خلال تطبيق هذا المقياس ومقياس القلق المعمم (Hartman , Hox, Mellenbergh , Gadown , Sprafkin , Boyle , et al. , 2001) على عينة مكونة من ٤٠ طفل توحدى بمعاهد التربية الفكرية بمحافظة جدة والطائف، وتم حساب معامل الارتباط بين المقياسين فبلغ (٠.٨٥). وهذا مؤشر قوى على صدق المقياس.

صدق الاتساق الداخلي :

تم حساب الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية كدليل على صدق البناء الداخلي للمقياس (صدق المفردات) والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية

رقم المفردة	الدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	الدرجة الكلية للمقياس
١	٠,٧١٣**	٢	٠,٥٧٧**
٣	٠,٦٥١**	٤	٠,٦٠٧**
٥	٠,٦١٣**	٦	٠,٦٩١**
٧	٠,٧٠١**	٨	٠,٥٩٩**
٩	٠,٦٨٩**	١٠	٠,٦٥٨**
١١	٠,٦٤٩**	١٢	٠,٧٣٣**
١٣	٠,٦٨٩**	١٤	٠,٥٧٧**
١٥	٠,٥٥٧**	١٦	٠,٦٨٢**
١٧	٠,٦٠١**	١٨	٠,٧٠٧**
١٩	٠,٦٦٥**	٢٠	٠,٨٠٥**

يتضح من الجدول السابق أن القيم دالة عند مستوى ٠,٠١

١ - مقياس تقدير السلوك التكراري Repetitive Behavior Scale

إعداد (الباحث)

• وصف المقياس :

يتكون هذا المقياس من (٣٠) عبارة ، ويقوم بالإجابة على هذه الصورة من المقياس أكثر الأفراد تعاملًا وتواجدًا مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد داخل المنزل سواء كان من الوالدين أو الأخوة أو غيرهم وذلك لتقدير مستوى السلوك التكراري لديهم ، وقد تم بناء المقياس انطلاقًا من المعايير التشخيصية لاضطراب طيف التوحد التي وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-V) عام (2013) .

• حساب ثبات المقياس

وقد تم حساب ثبات المقياس عن طريق :

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما :

- **طريقة إعادة التطبيق :** حيث طبق مقياس السلوك التكراري على عينة من (٤٠) طفلًا ثم أعيد تطبيقه بعد فاصل زمني مناسب بلغ أسبوعين ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس السلوك التكراري في المرة الأولى والثانية.

- طريقة ألفا كرونباخ .

وجاءت النتائج كما بجدول (٣) التالي :

جدول (٣)

معاملات الثبات لمقياس السلوك التكراري

المتغير	طريقة حساب الثبات	
	إعادة التطبيق	
	الارتباط	مستوى الدلالة
السلوك التكراري	٠,٦٩	٠,٠١
ألفا كرونباخ	٠,٦٧	

يتضح من جدول (٣) السابق أن قيمة معامل الثبات المحسوبة بطريقة إعادة التطبيق بلغت ٠,٦٩ بينما بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ٠,٦٧ وهي قيم مقبولة للثبات.

د . أسامة فاروق مصطفي ——— فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري

— صدق المقياس :

لحساب صدق المقياس قام الباحث بتطبيق المقياس على (٤٠) الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مستخدماً الطرق الآتية :

— الصدق المنطقي (صدق المحكمين) :

لقد تم عرض المقياس على عشرة محكمين من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس لإبداء الرأي في عبارات المقياس من حيث مدى مناسبتها لقياس السلوك التكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، وقد أسفر رأي المحكمين عن صلاحية المقياس لقياس السلوك التكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

— صدق الاتساق الداخلي :

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس السلوك النمطي التكراري وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وجاءت النتائج كما بجدول (٢) التالي:

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس السلوك النمطي التكراري .

(ن = ٤٠)

م	الارتباط	مستوى الدلالة	م	الارتباط	مستوى الدلالة	م	الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٤٤	٠,٠١	١١	٠,٣٧	٠,٠٥	٢١	٠,٣٢	٠,٠٥
٢	٠,٥١	٠,٠١	١٢	٠,٤٨	٠,٠١	٢٢	٠,٤٨	٠,٠١
٣	٠,٤٦	٠,٠١	١٣	٠,٣٢	٠,٠٥	٢٣	٠,٥٧	٠,٠١
٤	٠,٤٨	٠,٠١	١٤	٠,٤٥	٠,٠١	٢٤	٠,٤٨	٠,٠١
٥	٠,٣٢	٠,٠٥	١٥	٠,٤٤	٠,٠١	٢٥	٠,٣٢	٠,٠٥
٦	٠,٤٨	٠,٠١	١٦	٠,٤٦	٠,٠١	٢٦	٠,٤٧	٠,٠١
٧	٠,٣٧	٠,٠٥	١٧	٠,٤٢	٠,٠١	٢٧	٠,٤٤	٠,٠١
٨	٠,٤٥	٠,٠١	١٨	٠,٤٨	٠,٠١	٢٨	٠,٤٨	٠,٠١
٩	٠,٤٤	٠,٠١	١٩	٠,٣٢	٠,٠٥	٢٩	٠,٥١	٠,٠١
١٠	٠,٣٢	٠,٠١	٢٠	٠,٤٥	٠,٠١	٣٠	٠,٥٢	٠,٠١

يتضح من جدول (٢) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى $0,05$ & $0,01$ مما يعني أن العبارات تقيس ما يقيسه المقياس أي يوجد اتساق داخلي وهو مؤشر على الصدق.

٣- البرنامج التدريبي :

يهدف البرنامج التدريبي إلى خفض القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أهداف البرنامج :

الهدف العام :-

يستند البرنامج علي النظرية السلوكية ويعتبر الهدف العام والرئيسي للبرنامج هو خفض القلق مما يساعد على خفض السلوك النمطي التكراري بإعداد برنامج تدريبي لخفض القلق مما قد يساهم في زيادة تفاعلهم بالمجتمع ، ويجعلهم أكثر توافقاً من الناحية النفسية والاجتماعية .

الأهداف الإجرائية :-

- تتمثل الأهداف الإجرائية للبرنامج فيما يلي :-
- إكساب المعلم وولي الأمر الاستراتيجيات المناسبة للحد من القلق والتوتر .
- إكساب المعلم وولي الأمر الاستراتيجيات المناسبة للحد من السلوك النمطي التكراري .
- إكساب الطفل التوحدي متى يبدأ النشاط و متى ينتهي النشاط .
- إكساب الطفل لمفهوم الجداول اليومية التي ستطبق عليه خلال اليوم .

الأساس النظري للبرنامج :

يقوم البرنامج التدريبي على مبادئ المدرسة السلوكية :

الاستراتيجيات المتبعة في البرنامج :-

يستند البرنامج علي النظرية السلوكية ويحتوي البرنامج على بعض الفنيات والأساليب السلوكية وذلك لخفض القلق مما يساعد بدوره علي خفض

د . أسامة فاروق مصطفى ——— فعالية برنامج تدريبي في خفضه القلق وأثره في خفضه السلوك النمطي التكراري

السلوكيات النمطية التكرارية وذلك باستخدام بعض الفنيات وقد استخدم الباحث مجموعة من الاستراتيجيات التربوية المتنوعة والمتعددة للوصول إلى الهدف المنشود من البرنامج والتي تعتمد على أساليب تعديل السلوك مثل (التعزيز، التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى ، النمذجة ، اللعب، تنظيم البيئة ، الواجب المنزلي).

الزمن المحدد لتطبيق البرنامج :

تم تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣ / ٢٠١٤ ، استغرق تطبيق البرنامج الحالي (١٠) اسابيع بمعدل اربع جلسات في الأسبوع الواحد ، وبذلك بلغت جلسات البرنامج (٤٠) جلسة .

الملامح الأساسية البرنامج :

- مدة الجلسة : ٣٠ دقيقة باستثناء الجلسة الأولى والأخيرة .
- مكان تطبيق الجلسة : حجرة المرشد الطلابي ، وغرفة المصادر، ملعب المدرسة .
- قام الباحث بتطبيق القياس التتبعي بعد تطبيق البرنامج لمدة شهر .

تقويم البرنامج :

يعرف التقويم من وجهة النظر التربوية والنفسية بأنه إصدار حكم على مدي تحقيق الأهداف المنشودة بناءً على الأهداف التي تم تحديدها .
إن التقويم يتضمن عمليتين أساسيتين هما: عملية التشخيص حيث يتم فيها تحديد مواطن القوة والضعف في السلوك، ومن ثم يتبعها عملية العلاج وهي تتضمن علاج مواطن الضعف بغرض تعديل السلوك.

وهناك نوعان رئيسيان من التقويم :

تقويم ذاتي Subjective Evaluation: حيث يلجأ فيه الفرد إلى المقاييس الذاتية في عملية التقويم .

تقويم موضوعي Objective Evaluation: وهو يتضمن استخدام وسائل القياس السليمة التي تقوم على الملاحظات الكمية عن موضوع التقويم (خاطر، ٢٠١٢، ٨٧).

وقام الباحث بتقويم البرنامج لمعرفة مدي تأثير البرنامج لخفض القلق لدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك من خلال القياس القبلي والقياس البعدي وذلك من خلال تطبيق قياس تقدير القلق ومقياس تقدير السلوك النمطي التكرارى ، كما تم تقويم مدي استمرارية فعالية البرنامج التدريبي بمتابعة مستوي التطبيق وقياسه بعد مرور شهر من تمام تنفيذ البرنامج وتوقف إجراءاته، وذلك من خلال تطبيق مقياس تقدير السلوك النمطي التكرارى .

صدق البرنامج :

تم عرض البرنامج على عدد من المحكمين بلغ عددهم (١٠) محكمين أساتذة من قسم علم النفس والتربية الخاصة من أعضاء هيئة التدريس كلية التربية جامعة الطائف، وأساتذة من قسم التربية الخاصة والصحة النفسية في كلية التربية جامعة عين شمس ، وقد اختيرت الجلسات التي وافق عليها بنسبة ٨٠٪ من المحكمين وقد تم استبعاد الجلسات التي لم تصل الى النسبة المطلوبة وهي ٨٠٪، ولأخذ آرائهم حول:

- مدي ملائمة البرنامج للأطفال ذوي اضطراب التوحد الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١١) سنوات من ذوي مستوي التوحد المتوسط وتتراوح معاملات ذكائهم ما بين (٥٩-٦٩).
- مدي تسلسل وترابط خطوات البرنامج التدريبي.
- مدي مناسبة الإجراءات المستخدمة في البرنامج.

نتائج الدراسة مناقشتها وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول علي «توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير القلق في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي .»

د . أسامة فاروق مصطفي ——— فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري

جدول (٤)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس

تقدير القلق

الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدالة
الرتب السالبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠	٢,٠٣٢	٠,٠١
الرتب الموجب	صفر	٠,٠٠	٠٠٠		
الرتب المتساوية	صفر				

توجد فروق عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) أنه توجد فروق دالة بين متوسطي رتب عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير القلق في اتجاه القياس البعدي مما يوضح انخفاض مستوى القلق لديهم في القياس البعدي عند مستوى (٠,٠١) .

وعلى ضوء هذا الفرض يؤكد الباحث مدى أهمية البرنامج السلوكي التدريبي بهدف تغيير ملموس لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في خفض مستوى القلق لأن الإعاقة تسبب لهم اضطرابات سلوكية وانفعالية واجتماعية، مما يوضح أهمية الفنيات التي تم استخدامها في البرنامج السلوكي التدريبي على أنه يمكن أن يعدل بعض السلوكيات الغير مرغوب فيها الى سلوكيات مرغوب فيها بقدر الامكان .

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على «توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير القلق في القياسين البعدي والتتبعي»

جدول (٥)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس تقدير القلق

الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الرتب السالبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	٠,٩٦٦	لا توجد فروق
الرتب الموجب	٣	٣,٦٧	١١,٠٠		
الرتب المتساوية	صفر				

كما يتضح من الجدول (٥) أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطي رتب عينة البحث في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير القلق مما يوضح استمرار فاعلية البرنامج السلوكي التدريبي بعد انتهاء البرنامج واستمراره فاعلية.

وتشير النتائج أن نتيجة تدخل المعلمين والوالدين مع الأطفال اذوى اضطراب طيف التوحد ساعد ذلك على استمرار فاعلية البرنامج وذلك من خلال تنظيم البيئة للطفل التوحدي ، وكذلك استخدام فنية التعزيز لكل سلوك ايجابي ، وتنظيم الجدول اليومي للطفل وعدم تعرضه لمثيرات غير مرغوبة بالنسبة له مما نتجنب تعرضه للقلق.

ويؤكد الباحث على انه نتيجة القيام بعدد من ورش العمل مع أولياء أمور الأطفال التوحدين والمعلمين على أهمية تطبيق الفنيات التي يستخدمها الباحث مع الأطفال التوحدين ان يتم تعميمها بقدر الإمكان من خلال مهارات الحياة اليومية في المنزل ، ومن خلال ممارستها مع المعلمين في اليوم الدراسي داخل الفصل مما يساعد على استمرار فاعلية الفنيات وتعميمها مع أطفال العينة وكان لها الأثر الكبير في الحد من اضطرابات القلق لدى عينة البحث .

وتشير نتائج الفرض الثاني الى استمرار فاعلية البرنامج التدريبي بشرط أن تكون البيئة المحيطة بالطفل التوحدي تتسم بالشاركية مما يعني أن الفنيات التي تم تعلمها للطفل التوحدي فيها عملية تشاركية يسهم فيها المعلمون وأباء التلاميذ التوحدين معاً ، ويكون دور المعلم فيها دور المرشد وليس

د . أسامة فاروق مصطفي ——— فعالية برنامج تدريبي في خفضه القلق وأثره في خفضه السلوك النمطي التكراري

دور المصدر للمعلومات ، وأن تقوم البيئة كما أوصى الباحث (المعلمون وأولياء الأمور) على الضبط أو التسيير الذاتي ، ومعني ذلك أن يتعلم التلاميذ في هذه البيئة أن يضبطوا سلوكهم وتصرفاتهم بأنفسهم مما يساعدهم في خفض حدة القلق لديهم وبالتالي يخفض السلوكيات النمطية التكرارية .

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على «توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير السلوك النمطي التكراري في القياسين القبلي والبعدى في اتجاه القياس البعدى»

جدول (٦)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدى على مقياس تقدير السلوك التكراري

الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدالة
الرتب السالبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠	٢,٠٣٢	٠,٠١
الرتب الموجب	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠		
الرتب المتساوية	صفر				

كما يتضح من الجدول (٦) أنه توجد فروق دالة بين متوسطي رتب عينة البحث في القياسين القبلي والبعدى على مقياس تقدير السلوك التكراري لصالح القياس البعدى مما يوضح انخفاض مستوى السلوك التكراري لديهم في القياس البعدى عند مستوى (٠,٠١) .

وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في أن السلوكيات المتكررة ربما تكون بمثابة وسيلة لخفض مستويات الإثارة العالية ، ويرجع خفض الإثارة العالية للطفل التوحدي من خلال من السلوكيات المتكررة كثير من المدخلات الحسية ، وبالتالي تقليل مستوى الإثارة الحسية للطفل التوحدي.

لذلك يرى الباحث انه عندما يتم تنظيم البيئة نجد أن الأطفال الذين يعانون من التوحد ينخفض السلوك النمطي التكراري لديهم ، وعندما تصبح بيئتهم أكثر تنظيماً يحد من سلوكياتهم النمطية مما يظهرون مستويات أقل منها.

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على «توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير السلوك النمطي التكراري في القياسين البعدي والتتبعي».

جدول (٧)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس السلوك التكراري

الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدالة
الرتب السالبة	صفر	٠٠	٠٠	٢,٠٢٣	٠,٠١
الرتب الموجب	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
الرتب المتساوية	صفر				

توجد فروق عند ٠,٠١

كما يتضح من الجدول (٧) أنه توجد فروق دالة بين متوسطي رتب عينة البحث في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير السلوك التكراري لصالح القياس التتبعي مما يوضح ازدياد مستوى السلوك التكراري عن القياس البعدي لديهم عند مستوى (٠,١٠) .

لم يتحقق الفرض الرابع في الدراسة حيث يرى الباحث أن هناك عوامل كثيرة ساعدت على عدم ثبات القياس التتبعي للبرنامج .

تفسير النتائج

توصلت نتائج الدراسة الى أهمية البرنامج التدريبي في خفض القلق مما ترتب عليه خفض السلوك النمطي التكراري لدى أطفال ذوى اضطراب طيف التوحد .

العلاج السلوكي أسلوب من الأساليب الحديثة يقوم على أساس استخدام نظريات وقواعد التعلم ، ويشتمل على مجموعة كبيرة من الفنيات العلاجية التي تهدف إلى إحداث تغيير إيجابي بناء في سلوك الإنسان وبصفة

د . أسامة فاروق مصطفي ————— فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري

خاصة سلوك عدم التوافق. ويقصد بالسلوك في مجال العلاج السلوكي الاستجابات الظاهرة التي يمكن ملاحظتها، وكذلك الاستجابات غير الظاهرة مثل الأفكار والانفعالات (عبدالرحمن، الشناوى، ٢٠١٠، ١١).

كما يعزو الباحث نتائج الدراسة بشكل إجمالي إلى أن التدخل السلوكي من خلال البرنامج التدريبي كان له تأثير إيجابي في خفض القلق مما ساعد في خفض السلوك النمطي التكراري لدى عينة الدراسة، وقد كان محتواه متسقاً مع الغرض الذي صمم من أجله، وكانت تعليمات البرنامج التدريبي دقيقة وواضحة وموجزة، كما يركز البرنامج على فنيات سلوكية متعددة، ولعل هذه العوامل تجمعت معاً متفاعلة لتسهم بصورة إيجابية في تحسين أداء أفراد عينة الدراسة على (خفض القلق وما يترتب عليه خفض السلوك النمطي التكراري) في القياس البعدي .

مما يؤكد أهمية الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي مثل فنية التعزيز التفاضلي وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري، فيعد أفضل أنواع العلاجات المستخدمة مع السلوكيات النمطية يكون التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى، والتعزيز التفاضلي للسلوك النقيض (DRO/DRI) ودمجهما مع أسلوب الإقصاء Time-out.

مما يؤكد أهمية الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي مثل العلاج بالتدليك أو المساج Massage Therapy لمدة شهر، ومرتين أسبوعياً، وتبلغ مدة الجلسة الواحدة ٢٠ دقيقة، في خفض حدة السلوكيات النمطية التكرارية لدى الطفل التوحدي، وعلاج القصور في العلاقات الاجتماعية (Field et al., 1997).

كما أتفقت نتائج الفرض الأول مع نتائج دراسة كل من، Witwer، 2009، دراسة كيم وآخرون (Kim et al., 2008) هذه الدراسات استخدمت العلاج المعرفي السلوكي في خفض القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ذو الأداء الوظيفي العالي، أما الدراسة الحالية استخدمت البرنامج

السلوكي التدريبي مما يوضح أهمية وفعالية البرنامج في خفض القلق لدى الأطفال التوحدين في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي مما يتحقق الفرض الأول من الدراسة.

و يفسر الباحث انخفاض القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد انه يرجع لاستخدام الباحث فنيات بالبرنامج مثل فنية تنظيم البيئة ، الجداول اليومية ، التعزيز التفاضلي ، التعزيز الايجابي ، خفض التدريجي للاستشارات الحسية ، واثبتت هذه الفنيات فاعليتها في خفض القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ودراسات ربطت بين القلق والمهارات الاجتماعية للطفل التوحد. مثل دراسة هوايت وآخرون (White et al.,2009) بهدف فحص العلاقة بين القلق والوحدة وعلاقتهما بدرجة القصور في المهارات الاجتماعية لدى عينة من الشباب ذوي اضطراب طيف التوحد.

مما يوضح أهمية دراسة القلق لدى الطفل التوحد وما يترتب عليه من قصور في العلاقات الاجتماعية وكذلك زيادة السلوك النمطي التكراري وكلما تم خفض القلق والحد منه بقدر الامكان ساعد على خفض السلوكيات النمطية التكرارية وبالتالي تتحسن المهارات الاجتماعية للطفل ذوي اضطراب طيف التوحد مما يوضح أهمية خفض القلق لديهم وما يترتب عليه من خفض بعض الاضطرابات سلوكية المرتبطة به كما اثبتت الدراسات ارتباط القلق بالسلوك النمطي التكراري .

نتائج الفرض الثاني :تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة باترسون ستيفن وآخرون (Stephanie Y Patterson; Veronica Smith; Michaela Jelen.(2010). التدخل بالتدريبات السلوكية للسلوك النمطي والتكراري للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد. كما تتفق نتائج الفرض الثالث للدراسة مع دراسة جامسون (2007).Jamison.. حيث يعد تدخل الآباء والمعلمون للحد من السلوك التكراري له فاعلية في خفض حدة هذا السلوك .

د . أسامة فاروق مصطفي ——— فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري

ويؤثر السلوك المتكرر والمقيد على التفاعل بين الطفل والأسرة ، وأثبتت الدراسات أن هذا السلوك عندما يكون في مرحلة متطورة له آثار مدمرة على التأثير الوظيفي للأسرة والطفل (Klin et al., 2007; South et al., 2005; Mercier et al., 2000).

وعندما يمارس الطفل التوحدي السلوك المتكرر والمقيد فإن ذلك يسبب مستويات عالية من التوتر للوالدين (Gabriels et al., 2005).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية مثل (Witwer, 2009, (Viecili, 2011)، دراسة كيم وآخرون (Kim et al., 2008) في أهمية خفض القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات والبحوث السابقة على أن القلق يعد عرض يعاني منه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأنه نسبة منتشرة لدى هؤلاء الاطفال مثل دراسة غنايم ، وزملاؤه (٢٠١٢) ، دراسة ، و دراسة ليمن (Lehman, 2010) و دراسة ويتور (Witwer, 2009).

وتتفق النتيجة التي توصلت اليها الدراسة من ارتباط القلق بالسلوك النمطي التكراري مثل دراسة ميشيل درامي. MICHELLE K.DERAMUS (2009). بعنوان : السلوك التكراري ، والقلق لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Baron-Cohen, 1989) على أن هناك علاقة بين القلق والسلوكيات النمطية التكرارية للطفل التوحدي : أن هناك فرضية أخرى تفيد أن السلوكيات المتكررة مع الطفل التوحدي هي وسيلة للحد من القلق نتيجة صعوبات فهم حالات للأشخاص الآخرين

وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في أن السلوكيات المتكررة ربما تكون بمثابة وسيلة لخفض مستويات الإثارة العالية ، ويرجع خفض الإثارة العالية للطفل التوحدي من خلال من السلوكيات المتكررة كثير من المدخلات الحسية ، وبالتالي تقليل مستوى الإثارة الحسية للطفل التوحدي.

مما يؤكد أهمية تنظيم البيئة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المستخدمة في البرنامج التدريبي يذكر هالهان وكوفمان (٢٠٠٩) أن الطفل التوحدي ينشغل وينهمك بأشياء محددة وضيقه المدي ، يلعب بشكل طقوسي ونمطي بأشياء لساعات ، أو إظهار اهتمام مفرط في أشياء من ونوع محدد، وهم ينزعجون لأي تغير يحدث في البيئة (Hallahan & Kauffman, 2009).

يكون العلاج من خلال تنظيم البيئة المحيطة فمثلاً خلال اليوم الدراسي يجب أن يكون الطفل التوحدي على علم بما سيفعله اليوم ، أي تسلسل الأحداث خلال اليوم. وكذلك تسلسل الأحداث خلال الأسبوع ، وكيفية البدء بالنشاط ، والمشكلة التي تسبب ضيق وتوتر للطفل التوحدي هي فترة الانتقال من نشاط إلى نشاط آخر .

مما يوضح أن دور الأسرة في البرنامج بالقيام بعمل الواجب المنزلي كان له عظيم الأثر في خفض السلوك النمطي التكراري ، فساعدت نماذج استراتيجيات التدخل الأسري على تعلم المفاهيم ، وفهم اضطراب الطفولة مما يكون له الدور الإيجابي على الطفل التوحدي في خفض السلوكيات التكرارية التي تلازمه ، ويؤثر تدخل الوالدان في خفض السلوك التكراري والمقيد والتخفيف من حدته ، وكذلك في تحسين الحياة للطفل ولأسرته ، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة اتودد (٢٠٠٣) ، كما قد تلجأ بعض الأسر لاستيعاب أطفالهم التوحدين ذوي اضطراب السلوك المقيد والمتكرر للحد من مثل هذه التجارب السلبية (Attwood, 2003).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية في أن الآباء يشاركون أطفالهم التوحدين في أنشطة الأسرة ، وتحتاج إلى وقت كبير مع أطفالهم ، مما يجعل هذا السلوك النمطي التكراري والمقيد صعب للأطفال التوحدين لكي يتخلصوا منه ، وينتبهوا إلى الأنشطة التي تريد الأسرة منهم مشاركتهم فيها (South & et al., 2005)

د . أسامة فاروق مصطفي ——— فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري

والعلاج الأسري يكون مهم بالنسبة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، لأنه يسمح للآباء بالفرص المناسبة للتحسين المستمر عبر سياقات متنوعة ، وللتأكيد على تضمينات المساعدة ، وصدق استراتيجيات التدخل (Mc Conachie&Diggle ,2007) .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فعالية البرنامج السلوكي في خفض القلق وخفض السلوك النمطي التكراري .

مثل الدراسات التالية (Klin et al., 2007; South et al., 2005; Zandt et al., 2007) إلى أن التدخل الأسري يساعد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على المشاركة في الألعاب المتنوعة والأنشطة اليومية ، والمرونة السلوكية لها دوراً هاماً في النمو العاطفي . وفي خفض السلوكيات التكرارية.

وقد أوضحت تقارير الآباء بأن المشكلات التي يواجهونها مع أطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد ترتبط بنمط السلوك المقيد والتكراري ، وأطفالهم لديهم صعوبة في المرونة مع التغيرات في روتين الأسرة (Cheristie, 2010,8) .

لم يتحقق الفرض الرابع في الدراسة حيث يرى الباحث أن هناك عوامل كثيرة ساعدت على زيادة القلق لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد مما يساعد على بقاء السلوكيات النمطية التكرارية.

مما يوضح أن هناك عوامل تدخلت لم تساعد علي امتداد تأثير البرنامج السلوكي التدريبي وفعاليتها في خفض مستوى السلوك النمطي التكراري لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .

يرجع الباحث هذه الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي الى أن الفترة الزمنية لتدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على الفنيات التي تم

تدريبهم عليها في البرنامج المطبق تحتاج الى فترة زمنية كبيرة ، وهذه الفترة الزمنية الوجيزة بعد تطبيق البرنامج تعد غير كافية لتحقيق استمرارية فاعلية البرنامج ، لأن الزمن جزء من العلاج ، وخاصة وأننا نتعامل مع اضطراب طيف التوحد الذى يحتاج الى فترة زمنية طويلة للتحقق من فاعلية كل فنية مستخدمة معهم في البرنامج .

ويوضح الباحث عدم استمرارية فاعلية الفنيات في القياسين البعدى والتتبعي التي أستخدمها في البرنامج لعدم تطبيق هذه الفنيات بنفس الفاعلية أثناء تطبيق البرنامج مع المعلمين وأولياء الأمور ، وكان يتمنى الباحث من المعلمين وأولياء الأمور أن يستمروا على نفس النظام أثناء تطبيق البرنامج ، ولكن ورش العمل المستمرة التي كان يقوم بها الباحث معهم لم تكن قائمة بعد التطبيق مما حد عدم تطبيق الفنيات بنفس الجدية أثناء تطبيق البرنامج .

د . أسامة فاروق مصطفى ——— فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري

المراجع:

- أبو السعود، نادية (٢٠٠٩). الطفل التوحد في الأسرة. الإسكندرية : مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.
- أرونز، مورين؛ جيتنس، تيسا (٢٠٠٥). العلاج الأمثل لمرض التوحد المشكلة والحل . القاهرة : دار الفاروق للطباعة والنشر والتوزيع.
- الخولي، هشام؛ أبو الفتوح، محمد (٢٠١٣) . استراتيجيات تدريس وتعليم التلاميذ ذوي الأوتيزم (التوحد - الذاتوية) (دليل معلم التربية الخاصة الناجح) ، الرياض : دار الزهراء .
- الزريقات، إبراهيم (٢٠١٠). التوحد السمات والعلاج . عمان : دار وائل للطباعة والنشر.
- القاسم، جمال؛ عبيد، ماجدة؛ الزعبي، عماد (٢٠٠١). الاضطرابات السلوكية. عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
- السعد، سميرة (١٩٩٢). معاناتي والتوحد . الكويت : الشويخ.
- الشامي، وفاء (٢٠٠٤). سمات التوحد. الجمعية الخيرية النسوية : مركز جدة للتوحد.
- الشمري، طارق؛ السراطوي، زيدان (٢٠٠٢). صدق وثبات الصورة العربية لمقياس تقدير التوحد الطفولي. مجلة أكاديمية التربية الخاصة، (١٤) ، ٣٩-١.
- القريطي، عبد المطلب (١٩٩٨) . الصحة النفسية . القاهرة : الفكر العربي.
- القمش، مصطفى (٢٠١١). اضطرابات التوحد (الأسباب - التشخيص - العلاج - دراسات علمية)، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حنوره، مصري (٢٠٠١) . مقياس بينيه العرب للذكاء (المرشد العملي للتطبيق وحساب الدرجات وكتابة التقرير) (ط٤). القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- خاطر، احلام (٢٠١٢). فعالية استخدام التواصل الملفوظ في تنمية المهارات اللغوية وأثره على التوافق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قناة السويس.
- سبيليرجر، جورستش؛ فاج، لوشين، جاكوبز (١٩٩٢) . دليل تعليمات القلق (الحالة والسمة) (ط٢) (ترجمة : احمد عبد الخالق)، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

زهران ، حامد (٢٠٠٢). التوجيه والإرشاد النفسي. (ط٣). القاهرة : عالم الكتب.

زياد ، محمد (٢٠٠١). التوحد لدى الأطفال اضطرابه وتشخيصه وعلاجه. عمان : دار التربية الحديثة.

سليم ، دنيا (٢٠١٤). الضغوط النفسية لدى أسر الأطفال التوحديين وعلاقتها بالاتجاهات الوالدية نحو الطفل التوحد. رسالة ماجستير منشورة ، جامعة قناة السويس.

صادق، فاروق (١٩٨٥). دليل مقياس السلوك التكيفي (ط٢). الرياض : عمادة شئون المكتبات ، جامعة الملك سعود.

عامر، طارق (٢٠٠٨). الطفل التوحد. عمان : دار اليازوري .

عبد الخالق ، أحمد (٢٠٠٠). الدراسات التطورية للقلق. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

عبد الرحمن ، محمد ؛ الشناوي ، محمد (٢٠١٠). العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته. القاهرة : زهراء الشرق.

عبد الله ، عادل (٢٠١٠). قضايا معاصرة في التربية الخاصة . الرياض : دار الزهراء للطباعة والنشر .

عبد الله ، عادل ؛ خليفه ، منى . (٢٠٠٢). فعالية التدريب على استخدام جداول النشاط في تنمية السلوك التكيفي للأطفال التوحديين ، في الأطفال التوحديين- دراسات تشخيصية وبرامجية ، القاهرة : دار الرشاد ، ٣٦٥ - ٤٣٩ .

عدنان ، محمد (٢٠٠٧). الأطفال التوحديين . عمان : دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع .

عكاشة ، أحمد (٢٠٠٣) . الطب النفسي المعاصر . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

غنايم ، عادل ؛ الشربيني ، السيد ؛ فاروق ، أسامة (٢٠١٢). بعض اضطرابات القلق والاكتئاب وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى التوحديين. للعام الجامعي ١٤٣٢-١٤٣١ هـ / ٢٠١١-٢٠١٢ م كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة الطائف. مجلة دراسات تربوية ونفسية كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، (٧٤ ع)، يناير ، ٢٠٧ - ٢٨٦ .

د . أسامة فاروق مصطفي ——— فعالية برنامج تدريبي في خفض القلق وأثره في خفض السلوك النمطي التكراري

فاروق ، أسامة (٢٠١١-). أثر الإرشاد الأسري العقلاني الانفعالي في خفض السلوك التكراري وعلاج القصور في العلاقات الاجتماعية لدى الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد. (ج ١) من ٧٣٧ - ٧٨٨. المؤتمر العلمي لقسم الصحة النفسية بكلية التربية بجامعة بنها - الصحة النفسية : نحو حياة أفضل للجميع (العاديين - وذوي الاحتياجات الخاصة) من ١٧ - ١٨ يوليو.

فاروق ، أسامة (٢٠١٤). اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فاروق ، أسامة؛ الشربيني، السيد (٢٠١٤). التوحد (الأسباب - التشخيص - العلاج) (ط٢). عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فاروق ، أسامة؛ الشربيني، السيد (٢٠١٣). علاج التوحد، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فراج، عثمان (١٩٩٤). إعاقة التوحد أو الاجترار . النشرة الدورية لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين ، ديسمبر، العدد (٤٠) ، ٢-٨.

كاشف ، ايمان (٢٠١٣). العمل مع أسرة الأطفال ذوي الإعاقات، الرياض - مكتبة زهراء الشرق.

كمال ، سعيد (٢٠١١). فعالية أنشطة اللعب في خفض السلوك النمطي لدى عينة من أطفال الأوتيزم . المؤتمر العلمي لقسم الصحة النفسية بكلية التربية : جامعة بنها ، الصحة النفسية : نحو حياة أفضل للجميع (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة) ج ٢ ، ٧٣٧-٧٨٨.

American Psychiatric Association (APA) (2000). Diagnostic and statistical manual for mental disorders. (DSM – IV – TR)(4th ed.). Washington DC: Author.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual for mental disorders. (DSM – 5) (5th ed.). Washington DC: Author.

Andrea, S.(2009). Psychopathology in youngsters with autism spectrum disorders. PHD unpublished. The Ohio State University.

- Attwood, T. (2003). *Understanding and managing circumscribed interests*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Baron-Cohen, S. & Swettenham, J. (1997). *Theory of mind in autism: Its relationship to executive function and central coherence*. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed., pp.880-893). New York: Wiley.
- Baron-Cohen, S. (1989). *Do autistic children have obsessions and compulsions?* *British Journal of Clinical Psychology*, 28, 193-200.
- Bishop, S. L., Richler, J., & Lord, C. (2006). *Association between restricted and repetitive behaviors and nonverbal IQ in children with autism spectrum disorders*. *Child Neuropsychology*, 12, 247-267.
- Bosco m Kin, Amy., Glory Pui., Fung Yee (2008).A "Play – Love-Faith "Learning Program for Children with Profound and Multiple Learning Difficulties, presented at the 17th International Play Association World Conference in Hong Kong, 18 Jan .
- Chow ,S.(2008).*Depression and anxiety in children with high – functioning autism spectrum disorders :Examination of clinical symptoms assessment: methods and source differences*. .Phd Unpublished , Department of Counseling, School, and Educational Psychology.
- Christie Enjey Lin.(2010).*Parent-Implemented Intervention: Targeting Restricted Interests and Repetitive Behaviors in Children with Autism Spectrum disorders*. PhD. UNIVERSITY OF CALIFORNIA,SANTA BARBARA.
- Davis , T.. Fodstad,L.,Jenkins, K., Hess, H., Moree ,B., Dempsey,T, Matson ,J.(2010). *Anxiety and avoidance in infants and toddlers with autism spectrum disorders: Evidence for differing symptom severity and presentation*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4 ,305–313.
- De Bruin, E., Ferdinand, R. , Meester, S., De Nijs, P., &Verheij, F. (2006). *High rates of psychiatric co-morbidity in PDD-NOS*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 877–886.

- Field, T., Lasko, D., Mundy, P., Henteleff, T., Kabot, S., Talpins, S., & Dowling, M. (1997). Autistic children's attentiveness and responsivity improve after touch therapy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 333–338.
- Frith , U.(1989).Autism. Oxford :Basil Blackwell.
- Frith , U., & Happé, F. (1994). Autism: Beyond "theory of mind". *Cognition*, 50, 115- 132.
- Gillott ,A., Furnis,F., Salters , A.(2001).Anxiety in high functioning children with autism .*Autism* , 5, 277-286.
- Hallahan ,D, Kauffman,J, Pullen,P.(2009).Exceptional children : Introduction to Special Education,Boston: Allyn& Bacon.
- Hartman , C., Hox, J., Mellenbergh , A., Gadow , K., Sprafkin , J., Boyle , M., et al.(2001). DSM-IV Internal Construct Validity : When a Taxonomy Meets Data. *J. Child Psychol. Psychiatry*. 42(6) 817-836.
- Howlin, P., & Goode, S. (1998). Outcome in adult life for people with autism, Asperger's syndrome. In F. R. Volkmar (Eds.), *Autism and pervasive developmental disorders* (pp. 209– 241). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- JENNIFER RICHLER,et al.,(2010). Developmental trajectories of restricted and repetitive behaviors and interests in children with autism spectrum disorders. *Development and Psychopathology* 22, 55–69.
- Kaplan &Sadock . (1996). *Pocket Home book of clinical psychiatry*, London , Williams wilkins. Second ed.
- Kim , J., Szatmari, P., Bryson , S., Streiner , D., &Willson , F.(2000). The prevalence of anxiety and mood problems among children with autism and asperger syndrome .*Autism* , 4, 117-132.
- Kimel , L.(2008).Phenomenology of anxiety and fears in clinically anxious children with Autism spectrum Disorders .PHD unpublished the Faculty of Social Sciences , University of Denver.
- Klin, A., Danovitch, J.H., Merz, A.B., &Volkmar, F. (2007). *Circumscribed interests in higher functioning individuals with*

- autism spectrum disorders: An exploratory study. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 32(2), 89-100.*
- Lainhart , J.(1999). *Psychiatric problems in individual with autism , their parents and siblings. International Review of Psychiatry , 11 , 278-298.*
- Lang, Russellm Mark O'Reilly,Jeff Sigafoos Giulio E Lancionim et al.,(2009).*Enhancing the Effectiveness of A play intervention by Abolishing the reinforcing value of stereotypy: A pilot study. Journal of applied Behavior Analysis Lawrence : winter , Vol .42,Iss.4;889(6page).*
- Lehman ,C.(2010). *A nxiety in children with autism spectrum disorders an examination of reporting trends among children , parents and teacher .Phd Unpublished ,In School Psychology. University of Maryland,*
- Lovaas, O. I., Newsom, C., & Hickman, C. (1987). *Self-stimulatory behavior and perceptual development. Journal of Applied Behavior Analysis, 20, 45-68.*
- Matson, J., &Nebel -Schwalm, L. (2007). *Comorbid psychopathology with autism spectrum disorder in children: An overview. Research in Developmental Disabilities, 28, 341–352.*
- Mc Conachie, H., & Diggle, T. (2007). *Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. Journal of Evaluation in Clinical Practice, 13(\), 120-129.*
- MICHELLE K.DERAMUS.(2009) . *REPETITIVE BEHAVIORS AND ANXIETY IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER. PhD. The University of Alabama.*
- Russell Lang ,Mark O'Reilly ,Jeff Sigafoos, Wendy Machalicek ,et al.,(2010).*The Effects of an Abolishing Operation Intervention Component on play Skills, Challenging Behavior and Stereotypy Behavior Modification Beverly Hills:Jul.Vol,34,Iss,4-267.*
- Shashi , K., Bhatia , M .D., Subhash, C. Bhatia, M.D.(2007). *Childhood and adolescent depression , American Family Physician , 75,(1), 73 -80.*

- South, M., Ozonoff, S., & McMahon, W. (2005). Repetitive behavior profiles in asperger syndrome and high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(2), 145-158.
- Stephanie Y Patterson; Veronica Smith; Michaela Jelen.(2010). Behavioural intervention practices for stereotypic and repetitive behaviour in individuals with autism spectrum disorder. A systematic review. *Developmental Medicine and Child Neurology*; Apr; 52, 4; ProQuest Medical Library pg. 318.
- Stewart, M. , Barnard, L., Pearson, J., Hasan, R., & O'Brien, G. (2009). Presentation of depression in autism and Asperger syndrome: A review. *Autism*, 10, 103–116.
- Turner, M. (1999). Annotation: Repetitive behavior in autism: A review of psychological research. *Journal of Child Psychiatry*, 40(6), 839-849.
- Viechli , M.(2011).Effects of a modified cognitive behavior therapy program to treat anxiety in children with autism spectrum . Master degree in Psychology , YorkUniversity ,Toronto.
- Watt, N., Wetherby, A. Barber, A., & Morgan, L. (2008). Repetitive and stereotyped Behaviors in children with autism spectrum disorders in the second year of life .*Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1518-1533.
- White, S. , Oswald, D., Ollendick, T., &Scahill, L. (2009). Anxiety in children with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Review*, 29, 216–229.
- Witwer , A.(2009). Psychopathology in youngsters with autism spectrum disorders .PHD Unpublished , of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University.
- Zandt, F., Prior, M., &Kyrios, M. (2007). Repetitive behaviour in children with high functioning autism and obsessive compulsive disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 251-259.

اتجاهات العاملين فى التعليم نحو الأطفال ذوى اضطراب التوحد فى ضوء بعض المتغيرات إعداد

د/ أيمن سالم عبد الله حسن

مدرس التربية الخاصة

معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة - جمهورية مصر العربية
كلية التربية والآداب - جامعة الحدود الشمالية - المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات العاملين فى التعليم نحو الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وتأثير تلك الاتجاهات بعدد من المتغيرات. وتكونت العينة من فريق العمل مع اضطراب التوحد وعددهم (٩) من الذكور، بمدرسة ابن جبير الابتدائية فى مدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية فى المملكة العربية السعودية، للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، ٢٠١٤/٢٠١٥م. وتم استخدام المقابلة الشخصية المقننة ذات الأسئلة المفتوحة (إعداد الباحث). وكشفت النتائج عن وجود اتجاهات ايجابية بشكل عام لدى العاملين نحو الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وعدم وجود فروق دالة إحصائية فى اتجاهات العاملين تُعزى لمتغيرات المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة ونوع العمل والعمر الزمني.

مقدمة:

تلعب الاتجاهات دورا حاسما فى حياتنا، فكثير من المواقف اليومية التى نعيشها تتوقف ردود أفعالنا فيها، على المعلومات المتوفرة لدينا وما يصاحبها من مشاعر وانفعالات لتتكامل مع بعضها البعض وتدفعنا للتصرف بطريقة معينة تجاه هذه المواقف. وبالمقاييس على ذلك تشغل الاتجاهات حيزا هاما فى التربية، وخصوصا فى طريقة التعامل مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد، لأن مشاعر المعلمين والمتعلمين واتجاهاتهم تؤثر فى قدرتهم على تحقيق الأهداف

التعليمية، كما تؤثر في قدرتهم على التفاعل الاجتماعي والعمل المشترك وتحقيق ذواتهم كما تساهم بصورة كبيرة في ضبط السلوك الإنساني وتوجهه الوجهة السليمة.

ويعد اضطراب التوحد لغزا محيرا ومعقدا، لذلك حاول العديد من الباحثين حل هذا اللغز بإجراء العديد من الدراسات في مجالات مختلفة للوصول إلى فهم أفضل لهذا الاضطراب، وللطرق المناسبة في رعاية الأطفال المصابين به. فهو اضطراب نمائي عام منتشر Pervasive Developmental Disorder يتضمن قصورا حادا في النمو المعرفي والاجتماعي والانفعالي، يؤدي إلى حدوث تأخر عام في النمو، ويترك آثارا سلبية متعددة على الكثير من جوانبه المختلفة (Carpenter, M., Pennington, B. & Rogers, S. (2002). وقد عرفته الجمعية الأمريكية للتوحد (Autism Society of America (2003) بأنه إعاقة متعلقة بالنمو تظهر عادة خلال السنوات الأولى من عمر الطفل، وتنتج عن اضطراب في الجهاز العصبي، مما يؤثر على وظائف المخ، ولا يرتبط هذا الاضطراب بأية عوامل عرقية أو اجتماعية.

ومن جهة أخرى فإن اتجاهات القائمين على أمر تربية الأفراد كالأباء والمعلمين، نحو ذوي اضطراب التوحد لها اعتبارها الخاص، نظرا لما يسهمون به من دور فعال في تشكيل اتجاهات الأفراد أو مفاهيمهم أو معتقداتهم نحو هذا الاضطراب من خلال المعلومات والأفكار التي يزودونهم بها، وهو ما يبرر أهمية الكشف عن هذه الاتجاهات وتحديدها ومحاولة تعديلها إذا لزم الأمر، بحيث يزداد تقبلهم لهؤلاء الأطفال ومساعدتهم من جهة، وتأثيرهم على تلاميذهم من جهة أخرى، فتتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو اضطراب التوحد. ويرى كل من (Alexander, C. & Strain, P. (1978 أن اتجاهات المعلمين نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد مهمة لعدة أسباب: أولها، أن اتجاهات المعلمين يمكن أن تلعب دورا حاسما في دمج هؤلاء الأطفال في مؤسسات التعليم العادية. ثانيها، أن اتجاهات المعلمين يمكن أن تؤثر في توقعاتهم لطلابهم والتي من شأنها أن تؤثر على الصورة الذاتية والأداء الأكاديمي لطلابهم.

مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث في محاولة الكشف عن طبيعة اتجاهات العاملين في التعليم نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد، لما لهذه الاتجاهات من تأثيرات إيجابية أو سلبية في اتجاه الأطفال التوحديين نحو أنفسهم من ناحية، وفي نمط الخدمات والبرامج المقدمة لهم من ناحية أخرى. ونظرا لأن الاتجاهات تنعكس في سلوكياتنا مع احتوائها أبعاد معرفية ووجدانية، فإن المعاملة التي يتلقاها الأطفال ذوي اضطراب التوحد تساهم بشكل كبير في توافقهم مع المجتمع الذي يعيشون فيه، فكلما كانت المعاملة إيجابية ساهم ذلك بشكل كبير في توافق الطفل ذي اضطراب التوحد، وبالمقابل كلما كانت المعاملة سلبية نتيجة بعض الأفكار والمعتقدات السلبية ظهر تأثير ذلك في سلوك هذا الطفل. فالاتجاهات الإيجابية نحو المعوقين يمكن أن تهيئ المناخ لتخطيط البرامج اللازمة لرعايتهم وتطويرها وتحسينها، بينما يمكن أن تحول الاتجاهات السلبية نحوهم دون ظهور هذه البرامج إلى حيز الوجود (القريطي، ٢٠١٣، ١٩٩٢). وكشفت بعض الدراسات أن اتجاهات المعلمين نحو المعوقين وتوقعاتهم عنهم، تؤثر على الخدمات التربوية الخاصة بهذه الفئة، وأن تدنى اتجاهاتهم نحو المعوقين تنعكس بشكل سالب على أفراد هذه الفئات وعلى تحصيلهم الدراسي وتوافقهم الانفعالي والاجتماعي ومفهومهم عن ذواتهم. وهنا يرى كل من Hannah, M. & Pliner, S. (1983) أن المعلمين الذين لديهم اتجاهات سلبية تجاه الأطفال ذوي اضطراب التوحد قد تكون الآثار السلبية على هؤلاء الأطفال كبيرة. ويؤكد كل من McGregor, E. & Campbell, E. (2001) أن اتجاهات المعلمين هي واحدة من المتغيرات التي قد تؤثر على التنفيذ الفعال للتدخلات العلاجية مع اضطراب التوحد. ويضيف Horrocks, J., White, G. & Roberts, L. (2008) أنه من خلال اتجاهات المعلمين، تمر عليهم رسائل القبول أو الرفض، والتي قد تساهم في نجاح أو فشل بعض التدخلات مع التوحد، لذا فإن اتجاهات المعلمين عامل مهم قد يؤثر على نجاح أو فشل التدخلات العلاجية مع اضطراب التوحد.

ويشير كل من (Chitiyo, M. & Park, M. (2011) إلى أن اتجاهات المعلمين نحو الأطفال ذوي التوحد مهمة فقد توفر مصدرا قيماً للمعلومات تُستخدم في تطوير تدريب المعلمين وبرامج التطوير المهني، وأنه على الرغم من أهمية اتجاهات المعلمين نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مازال هناك نقصاً في البحوث التي تناولت اتجاهات المعلمين نحو اضطراب التوحد، فقد نُشرت دراسات قليلة حول هذا الموضوع. وانطلاقاً من هذا فإن من أهم الصعوبات والتي يجب التغلب عليها هي التعرف على الاتجاهات نحو اضطراب التوحد ورصدها، وبخاصة أولئك الذين يقومون بدور ريادي في التعامل مع هؤلاء الأطفال داخل المؤسسات التعليمية بما يشمل فريق العمل بداية من مدير المدرسة والوكلاء مروراً بالأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين حتى نصل إلى معلم الفصل، وعلى الرغم من ذلك فهناك ندرة في البحوث العربية (في حدود علم الباحث) التي تناولت بالدراسة والتحليل اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد، ومن ثم تظهر الحاجة للبحث الحالي. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما طبيعة اتجاهات العاملين في التعليم نحو اضطراب التوحد؟
- هل تختلف اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف المؤهل الدراسي العلمي؟
- هل تختلف اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف الخبرة التدريسية؟
- هل تختلف اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف نوع العمل؟
- هل تختلف اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف العمر الزمني؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- ١- الكشف عن طبيعة اتجاهات العاملين في التعليم نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

٢- الكشف عن الفروق في اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف متغيرات المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة ونوع العمل والعمر الزمني.

أهمية البحث:

- ١- رصد اتجاهات العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، بما يُمكن المهتمين الاسترشاد بها سواء في الجامعات أو صانعي السياسات في الميدان التربوي.
- ٢- الكشف عن مدى وجود اتجاهات سلبية نحو اضطراب التوحد واقتراح الاجراءات المناسبة لتعديلها.
- ٣- الخروج بنتائج قد تسهم في تقديم برامج وخدمات ودورات تدريبية للقائمين على رعاية الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

مصطلحات البحث الإجرائية:

يمكن تعريف مصطلحات البحث على النحو التالي:

- اضطراب التوحد:

تعرفه الجمعية الأمريكية للطب النفسي ١٩٩٤، "American psychiatric Association بأنه، أحد الاضطرابات النمائية المنتشرة، ويتصف بالخصائص التالية: قصور في التفاعل الاجتماعي، قصور في عمليات التواصل، وأنماط سلوك واهتمامات وأنشطة مقيدة نمطية وتكرارية.

- الاتجاه:

هو ميول الفرد للتفضيل أو عدم التفضيل في ضوء تقيّماته المعرفية، ومشاعره العاطفية، وميوله للتصرف تجاه بعض الموضوعات والمعلومات (Boone, L. & Kurtz, D., 2002, 281).

- العاملين في التعليم:

هم أفراد فريق العمل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد (الإداريين، والمعلمين، والأخصائيين) في مدارس وبرامج التربية الخاصة الابتدائية بمدينة عرعر بالحدود الشمالية.

الإطار النظري؛

أولاً: اضطراب التوحد:

يرجع الفضل إلى «كانر» في تحديد فئة اضطراب التوحد، ففي عام ١٩٤٣م، نشر «كانر» دراسة وصف فيها ١١ طفلاً اشتركوا في سلوكيات لا تتشابه مع أية اضطرابات عرفت آنذاك. ولذا اقترح إدراج هذه السلوكيات تحت وصف تشخيصي جديد ومنفصل أطلق عليه اسم التوحد الطفولي وبهذه الدراسة، وهذا التشخيص ابتداءً تاريخ التوحد (مصطفى؛ الشربيني، ٢٠١١، ٢٢). ويشير يوسف (٢٠٠٤، ١٣) إلى أن «كانر» لاحظ أن أهم ما يميز هؤلاء الأطفال هو الانعزال داخل نطاق عالمهم الخاص المطلق، لذا لجأ إلى الكلمة اليونانية (Autos) وتعني النفس للتعبير عن هذه الحالة. ومنذ عام ١٩٤٣ استخدمت تسميات كثيرة ومختلفة في محاولات تعريف هذه الإعاقة، إلا أن أكثر المصطلحات استخداماً في الآونة الأخيرة هو مصطلح ”اضطراب التوحد“.

ويمكن النظر إلى اضطراب التوحد على أنه اضطراب معقد وأنه اضطراب نمائي عام أو منتشر، يؤثر سلباً على العديد من جوانب شخصية الطفل، ويظهر على هيئة استجابات سلوكية قاصرة وسلبية في الغالب تدفع بالطفل إلى التوقع حول ذاته كما يتم النظر إليه على أنه إعاقة عقلية، وإعاقة اجتماعية، وعلى أنه إعاقة عقلية واجتماعية متزامنة أي تحدث في ذات الوقت، وكذلك على أنه نمط من أنماط اضطرابات طيف الاجترار يتسم بقصور في السلوكيات الاجتماعية، والتواصل، واللعب الرمزي، فضلاً عن وجود سلوكيات واهتمامات نمطية وتكرارية ومقيدة (محمد، ٢٠٠٨، ٢٥٠). وقد أثبتت الدراسات الحديثة أن اضطراب التوحد لا يندرج ضمن الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية وإنما هو اضطراب في النمو يرجع إلى خلل عصبي يؤثر في وظائف الدماغ وليس له علاقة بالظروف الاجتماعية أو الأسرية أو العرقية أو المستوى التعليمي (الشريف، ٢٠١٩، ٢١١). وتتصف الاضطرابات النمائية العامة بإعاقة نوعية في تطور التفاعلات الاجتماعية المتبادلة ونموها، وفي مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية، وفي القدرة على التخيل، وتختلف شدة هذه الإعاقات والتعبير عنها من طفل لآخر، وكثيراً ما يرافق هذه الإعاقات أشكالاً من تشوه أو تأخر في بعض جوانب النمو مثل القدرات العقلية (الدهمسي، ٢٠٠٦، ٢١٠).

وتقدر الجمعية الأمريكية لاضطراب التوحد A.S.A (2003)، انتشاره مع الأعراض المصاحبة له بنسبة ١ من بين ٢٥٠ شخص، وتزداد نسبة الإصابة بين الأولاد عن البنات بنسبة (٤ : ١). وتشير الجمعية الأمريكية للطب النفسي (A.P.A. 2013) إلى ارتفاع نسب انتشار اضطراب التوحد في الولايات المتحدة وغيرها من البلاد لتصل إلى ١٪ من السكان، ويبقى من غير الواضح ما إذا كان ارتفاع المعدلات تعكس التوسع في التشخيص في ضوء معايير الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع، لتشمل الحالات التي هي على عتبة طيف التوحد، وزيادة الوعي، والاختلافات في منهجية الدراسة. أم أن هناك زيادة حقيقية في وتيرة انتشار طيف اضطراب التوحد (D.S.M.5, 2013, 55) وعن مدى انتشار اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية فأوضحت رئيسة جمعية التوحد بالمملكة، أن عدد المصابين باضطراب التوحد في السعودية بلغ ٢٥٠ ألف مصاب، وفقا للإحصاءات التي أعدتها جامعة الملك سعود بالتعاون مع مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، وأن عدد الذين يتلقون العلاج والتأهيل خارج الوطن ٨٤٠٠ مصاب (طلبة، ٢٠١٢). ومن ثم يظهر من خلال هذا العرض أن اضطراب التوحد يتصف بخصائص تجعل البعض ينظر إليه على أنه إعاقة عقلية خالصة أو تغلب عليه الإعاقة أو اضطراب ومشكلة معقدة، مما يساهم بشكل أو آخر في تباين اتجاهات أفراد المجتمع عموما والعاملين معهم خصوصا نحو هذا الاضطراب وهو ما يسعى البحث الحالي للكشف عنه.

ثانيا: الاتجاه:

يعتبر مفهوم الاتجاه من المفاهيم الأساسية في علم النفس الاجتماعي لما للاتجاهات من أهمية في القدرة على التفسير والتنبؤ بالسلوك الإنساني، أما بالنسبة لتعريف مصطلح الاتجاه فشأنه شأن العديد من المصطلحات النفسية التي تتعدد تعريفاتها تبعا لتعدد المدارس النفسية، فيمكن تعريفه بأنه استعداد مكتسب ثابت نسبي يحدد استجابات الفرد حيال الأشخاص أو المبادئ أو الأفكار (ربيع، ٢٠١٣، ٢٠٦).

ويعرفه طه (٢٠٠٦، ٥٥٩) بأنه ميل الفرد نحو اتخاذ موقف معين تجاه أشخاص أو أشياء أو أحداث أو تبني فكرة، وذلك في صورة شعور بالترفض أو عدم التفضيل.

د . أيمنه سالم عبدالله حسه _____ اتجاهات العالميه في التعليم نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد

ويعرف (Schffman, L.& Kanuk, L. (2000,200)الاتجاه بأنه الاستعداد والتهيؤ للسلوك بشكل منسجم ومتوافق، سواء كان هذا السلوك ايجابيا أم سلبيا تجاه هدف معين.

ويعرفه خليفه (٢٠٠٢) بأنه الحالة الوجدانية للفرد التي تتكون بناء على ما يوجد لديه من معتقدات وتصورات فيما يتعلق بموضوع ما، وتدفعه هذه الحالة في معظم الأحيان إلى القيام بعدد من الاستجابات يتحدد من خلالها مدى رفض الفرد أو قبوله لهذا الموضوع.

ويعرف العنزي (٢٠٠٠،٢٣٢) الاتجاه، بأنه ميل نفسي لتقويم كيان معين بدرجة من التفضيل أو عدم التفضيل.

ويعرفه الحاروني؛ فراج(١٩٩٩،١٣٢) بأنه عبارة عن تنظيمات سلوكية يكتسبها الفرد خلال التنشئة الاجتماعية وعن طريق معايير ثقافية وخبرات انفعالية، وهى تشتمل ضمنيا على معايير تقويمية لخصائص الموضوعات والأشياء والأشخاص والمواقف المختلفة التى تشكلت نحوها.

ويعرفه القذايى(١٩٩٥،٤٨) بأنه حالة نفسية تبدو على شكل ردود أفعال تجاه قبول أو رفض موضوع ما أو أمر اجتماعي بطريقة مميزة للفرد.

ويعرفه خيرى، السيد محمد؛ الهوارى، ماهر؛ باشا، حسين؛ السباعي، أسامة؛ صفوت، عبد الحميد (١٩٨٦،٢٣) بأنه حالة من الاستعداد العقلي العصبي تتكون من خلال التجربة والخبرة، وتعمل على توجيه استجابات الفرد نحو الموضوعات والمواقف التى ترتبط بهذا الاتجاه.

ويرى عبدالفتاح (١٩٨٥،٥٧١) أن الاتجاه، مجموعة منظمة من المعتقدات والمشاعر تدفعنا إلى السلوك بطريقة معينة.

يتضح من خلال هذا العرض لتعريفات الاتجاه بأنه حالة من الاستعداد العقلي العصبي، ومجموعة منظمة من المعتقدات والمشاعر، يكتسبها الفرد خلال التنشئة الاجتماعية، وتدفعه إلى السلوك تجاه قبول أو رفض موضوع ما ويتسم بالثبات النسبي. ومن ثم يظهر أن للاتجاه ثلاثة مكونات هي:

الجانب المعرفي: ويرتبط بتوفر المعلومات المناسبة عن موضوع الاتجاه، مما يساعد على بناء اتجاهات تبدو على شكل معتقدات لدى الفرد. والجانب الانفعالي (الوجداني): وهو الاستجابة الوجدانية نحو تقبل أو رفض موضوع ما، ويبدو على شكل مشاعر تجاه أو ضد شئ ما. والجانب السلوكي: وهو سلوك الفرد نحو موضوع الاتجاه، ويبدو على شكل أداء (القناي، ٢٠٠٤، ٢٠١٠-٢٠٥)

أما تكوين الاتجاه فيمر أثناء تكوينه بالمراحل التالية:

١- **المرحلة الإدراكية المعرفية:** يدرك فيها الفرد المثيرات التي تحيط به ويتعرف عليها، ومن ثم تتكون لديه الخبرات والمعلومات التي تصبح إطارا معرفيا لهذه المثيرات والعناصر.

ب- **المرحلة التقييمية:** يقوم فيها الفرد بتقييم حصيلته تفاعله مع هذه العناصر والمثيرات، ويستند في عملية التقييم إلى الإطار الإدراكي المعرفي بما فيه من متغيرات موضوعية مثل خصائص الأشياء ومقوماتها، ومن متغيرات ذاتية مثل صورة الذات، وأبعاد التطابق والتشابه والتميز وهي جميعها تعتمد على ذاتية الفرد وأحاسيسه ومشاعره.

ج- **المرحلة التقريرية:** وهي مرحلة إصدار الحكم بالنسبة لعلاقة الفرد مع عنصر من عناصر البيئة، فإذا كان الحكم موجبا يكون الاتجاه موجبا لدى الفرد والعكس صحيح (سعد، ١٩٩٨، ٣٦١).

وهناك عدة عوامل على درجة كبيرة من الأهمية تؤثر في تكوين الاتجاهات وتدعم نموها منها:

١- تأثير التعلم، لأن التعلم يزود الفرد بمعلومات تساعد على نمو الاتجاهات، فكلما طالت فترة التعلم بدأت اتجاهات الفرد بالتححرر من نمط التقليد والتوارث في العادات.

د . أيمن سالم عبدالله حسة ————— اتجاهات العملية في التعليم نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد

- ٢- تأثير الأسرة، إذ أن اتجاهات الأسرة الخاصة وما تقدمه من تعزيز لبعض أساليب الصغار السلوكية، له تأثيراً عميقاً على تكوين اتجاهاتهم ونموها.
- ٣- تأثير الأصدقاء، ويعد عاملاً مهماً يساعد في تكوين الاتجاهات ونموها في وقت مبكر.

- ٤- تأثير وسائل الإعلام، والتي تساهم في تكوين أو تدعيم الاتجاهات.
- ٥- تأثير العمر، هناك بعض الآراء تقول أن الفترة الحاسمة لتكوين الاتجاهات تقع ما بين (١٢-٣٠) سنة حيث تتبلور وتستقر.

- ٦- الجاذبية الشخصية، والمقصود بها العوامل المتبادلة من زوايا الميل أو عدم الميل أو النفور بين الأفراد والتي تؤدي إلى تغيير الاتجاهات وهي العوامل والمؤثرات التي تمنح الفرد القابلية على تكوين أو تدعيم أو تغيير الاتجاهات لدى الآخرين (السامرائي، ١٦٥، ٢٠٠٦-١٦٦).

ومن أهم خصائص الاتجاهات أنها تمثل علاقة بين الشخص وموضوع معين، وأنها قابلة للتغيير والتطوير في ظل ظروف معينة، وقد تكون قوية أو ضعيفة نحو موضوع معين، كما يمكن قياسها والتنبؤ بها (الداهري، ٢٠٠٨، ٢٢٠). كما أنها تتصف بالثبات والاستمرارية النسبية، إذ تعد الاتجاهات بمثابة استعدادات وجدانية مكتسبة عن طريق الخبرة أو التجربة أو التعلم. وتعد الاتجاهات عملية معرفية ذهنية معقدة، لأنها ذات أنواع متعددة وكثيرة. كما أنها منظمة تنظيماً ديناميكياً، بمعنى أنها متصلة ببعضها البعض في التنظيم المعرفي للفرد. وأنها تحدد تقويم الفرد للمنبهات الاجتماعية. وقد تعدد الاتجاهات المتعلقة بموقف محدد. وأن الاتجاهات قد تكون سلبية أو ايجابية، ولكنها لا تكون محايدة (الصيرفي، ١١٢، ٢٠٠٥).

وتلعب الاتجاهات دوراً حيوياً في حياتنا فللاتجاهات أربع وظائف مهمة أولها: أن لها وظيفة تكيفية حيث تساعد الاتجاهات في تحقيق الكثير من أهداف الشخص وتزويده بالقدرة على التوافق مع المواقف الجديدة. وثانيها: أن لها وظيفة تنظيمية حيث تكسب الشخص معايير وأطر مرجعية لتنظيم

خبراته. وثالثها: أن لها وظيفة دفاعية من حيث أن الشخص عندما تتولد لديه اتجاهات جديدة تقوم بوظيفة دفاعية عن الذات عند إحداث تغيرات في البيئة. ورابعها: أن الاتجاهات تساعد الشخص على الحصول على المعرفة لاكتساب معان للعالم المحيط به (الداهري، ٢٢٠، ٢٠٠٨).

أما عن طرق قياس الاتجاهات تشير البحوث والدراسات النفسية، ومنها منصور (٢٠٠١)، إلى وجود طرق عديدة لقياس الاتجاهات النفسية منها: طرق تعتمد على التعبير اللفظي للفرد، وطرق تعتمد على الملاحظة البصرية لسلوك الفرد، وطرق تعتمد على قياس التعبيرات الانفعالية للفرد. ومن ثم يتضح من خلال هذا العرض أن الاتجاهات لها جوانب ثلاث وتتأثر بالعديد من العوامل والمتغيرات وهناك العديد من وسائل قياسها، وهو ما سوف يراعى في البحث الحالي للكشف عن الاتجاهات نحو اضطراب التوحد.

دراسات وبحوث سابقة:

اتيح للباحث عددا من البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث، وقد تم تقسيمها إلى محورين هما: دراسات تناولت اتجاهات العاملين مع ذوي الإعاقة عموما، ودراسات تناولت الاتجاهات مع ذوي اضطراب التوحد، وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات تناولت اتجاهات العاملين مع فئات الإعاقة:

هدفت دراسة جمعيان؛ الشهري (٢٠١٣) إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية، وعلاقتها بمتغيرات، الجنسية والجنس والمؤهل العلمي والتخصص الدراسي والخبرة التدريسية. وتم استخدام استبانة الاتجاهات وفقا لمقياس ليكرت (إعداد الباحثان). واختيرت العينة بطريقة عشوائية من المعلمين الأردنيين من المدارس الحكومية في مديرية الزرقاء بلغ عددها (١٥٠) معلما ومعلمة، وعينة مماثلة من المعلمين السعوديين في مديرية التربية والتعليم لمحافظة بيشة بلغ عددها (١٥٠) معلما ومعلمة. وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو دمج هؤلاء الأطفال كانت بشكل عام محايدة.

وهدفت دراسة العجمي (٢٠١٢) إلى الوقوف على اتجاهات المديرين والمعلمين العاملين بمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، ومدارس التعليم العام (المدارس العادية والمدارس التي بها فصول للمعاقين)، نحو الدمج التربوي. وبلغت عينة الدراسة (٩٧٤) من المديرين والمعلمين، واستخدم الباحث مقياسا من إعداده لقياس الاتجاهات نحو عملية الدمج. وتوصلت الدراسة إلى أن الاتجاه نحو الدمج كان ايجابيا، وأن الإعاقة الحركية أكثر فئات التربية الخاصة قبولا للدمج يتلوها كل من صعوبات التعلم، والتفوق العقلي، وبطء التعلم، واضطرابات النطق والكلام ثم الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية، ومن ثم كل من متلازمة داون، والتوحد، والإعاقة الذهنية، والشلل الدماغي.

وهدفت دراسة السوالمه؛ حموري (٢٠١٢) التعرف على الاتجاهات نحو تخصص التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة جدارا بالأردن. وشملت العينة جميع طلبة القسم وعددهم (٩٠) طالبا وطالبة منهم (٣٢) طالبا و(٥٨) طالبة. وتم استخدام مقياس اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مجال تخصصهم (إعداد الباحثان). وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة جدارا نحو مجال تخصصهم كانت متوسطة وعدم وجود فروق تُعزى للجنس. بالإضافة إلى نمو اتجاهاتهم نحو تخصصهم في السنوات الدراسية الثانية والثالثة والرابعة وبشكل يتناسب طرديا مع المستوى التحصيلي.

وهدفت دراسة عبد الحميد (٢٠١١) تحديد اتجاهات معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العامة نحو الموهبة لدى المعاقين عقليا. وتنوعت أدوات الدراسة بين قائمة من الرسومات قام برسمها أفراد معاقون عقليا، وقائمة استجابات على هذه الرسومات واستبانة اتجاهات المعلمين نحو الموهبة لدى المعاقين عقليا والمقابلة. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلما ومعلمة من مدرسة التربية الفكرية ومدرسة أحمد أمين الابتدائية بالإسماعيلية. وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة والتعليم العام نحو الموهبة لدى المعاقين عقليا كانت سلبية على قائمة الاستجابة على اللوحات. كما أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة على الاستبانة في القياس القبلي والبعدي لم تكن دالة. في حين

كانت اتجاهات معلمي التربية العامة على الاستبانة في القياس القبلي سلبية ولكنها تغيرت بعد المقابلة لتصبح دالة في القياس البعدي وأصبحت ايجابية.

وهدف دراسة مسعود (٢٠٠٩) التعرف على اتجاهات مدراء المدارس العادية نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. وشملت العينة مدراء المدارس الحكومية التي يوجد فيها برامج تربية فكرية في المستويات (ابتدائي-متوسط- ثانوي) وفي مناطق تعليمية مختلفة من المملكة العربية السعودية وبلغ عدد المدراء (٦٧) مديرا من أصل (١٣٥) مدرسة وجميعهم من الذكور فقط. وتوصلت إلى أن هناك تحسنا كبيرا في الاتجاهات الايجابية لدى المدراء نحو دمج ذوي الإعاقة الفكرية وأن الدمج له أثر ايجابي في مجال تحسين اتجاهات المعلمين والطلبة العاديين نحو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وهدف دراسة سليمان؛ منيب (٢٠٠٩) التعرف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب مع الأطفال في ميدان التربية الخاصة. وشملت الدراسة عينة من المعلمين والمعلمات في مجالات الإعاقات الثلاثة (العقلية-السمعية-البصرية). وشملت الأدوات مقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب (إعداد الباحثان). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو ما يستخدمونه من أشكال العقاب وبين الأسباب والدوافع التي تدفعهم لاستخدام العقاب، كما أكدت وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين اتجاهات المعلمين نحو أسباب استخدام العقاب ونتائج العقاب، ووجود فروق دالة بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو أسباب العقاب تعزى لمتغير الخبرة. ووجود فروق دالة نحو أشكال العقاب تعزى لمتغيرات نوع الإعاقة والخبرة والتفاعل بين متغيري الجنس والخبرة.

وهدف دراسة العتيبي (٢٠٠٨) التعرف على اتجاهات العاملين مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومدى تأثير تلك الاتجاهات بمتغيرات العمر، وسنوات الخبرة، والمستوى التعليمي، وفئة الإعاقة. وشملت العينة (١٤٢٣) من العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم

في المملكة العربية السعودية، وتم استخدام مقياس اتجاهات العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة (إعداد الباحث). وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات ايجابية يحملها العاملون في معاهد وبرامج التربية الخاصة نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وإن اختلفت باختلاف متغيرات الدراسة.

وهدفـت دراسة أبكر (٢٠٠٣) إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات المعلمـات في معاهد الأمل بالمملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس للصم، ومعرفة واقع معلمـات الصم من حيث الإعداد المهني والاحتياجات التدريبية. وبلغت العينة (١٦٧) معلمة من مسار سمعي. وتراوحت سنوات الخبرة بين (١٠ : ١) سنة، بجميع مراحل التعليم (تمهيدي- ابتدائي- إعدادي- ثانوي) وتم استخدام مقياس اتجاه معلمـات الصم نحو المهنة. وأسفرت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمـات نحو تدريس الصم بمعدل مرتفع، ووجود علاقة دالة بين الاتجاهات الإيجابية نحو تدريس الصم والاعداد المهني لهن. وهدفت دراسة خيرى (١٩٩٩) التعرف على أهم المشكلات التى يعانى منها المعاقون فى المجال التعليمي، واتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو هذه المشكلات، وأثر برنامج إرشادي جمعي- فردي فى تعديل الاتجاهات السلبية لدى المعلمين. وبلغت عينة الدراسة (١٣٦) من معلمي التربية الخاصة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي فى اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو المشكلات التى يقيسها المقياس.

وهدفـت دراسة الشخص (١٩٨٦) التعرف على اتجاهات بعض العاملين فى مجال التعليم نحو المعاقين، وذلك على عينة (١٤٤) وشملت نظراء ووكلاء مدارس ومعلمين وأخصائيين اجتماعيين ونفسيين (٩٨ ذكور- ٤٦ إناث) من العاملين فى مدارس التعليم العام ومدارس التربية الخاصة، وتم استخدام استبيان للاتجاه نحو المعاقين (إعداد الباحث). وأسفرت النتائج عن اتجاهات ايجابية نحو المعاقين لدى أفراد العينة، بينما اتضح أن العاملين مع التلاميذ العاديين فى مدارس لا تضم معاقين لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو المعاقين من أقرانهم العاملين مع المتخلفين عقليا، والعاملين مع المكفوفين

والصم كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية مقارنة باتجاهات أقرانهم العاملين مع المتخلفين عقليا.

تعقيب على دراسات المحور الأول:

تنوعت أهداف الدراسات في هذا المحور حيث ركزت بعضها على الاتجاهات من حيث التقبل أو عدم التقبل، بينما تناولت أخرى الاتجاهات من حيث دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين. كما تناولت الدراسات اتجاهات شرائح مختلفة ممن يتعاملون مع ذوي الإعاقة فتنوعت بين دراسة اتجاهات (الطلاب المعلم)، ومعلمي التربية الخاصة، والمديرين، والاختصاصيين. وتنوعت في المنهج المستخدم ما بين منهج تجريبي ببرامج لتعديل الاتجاهات، ومنهج وصفي للكشف عن طبيعة الاتجاهات. وشملت الأدوات: مقاييس الاتجاهات بالإضافة إلى الاستبانة والمقابلة الشخصية.

المحور الثاني: دراسات تناولت الاتجاهات مع اضطراب التوحد:

هدفت دراسة (Park, M.& Chitiyo, M.(2011) إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وشملت عينة الدراسة ١٢٧ معلما (١١٥ معلمة و١٢ معلما) تم اختيارهم من مدينة صغيرة في الغرب الأوسط بالولايات المتحدة، بها خمس مدارس ابتدائية ومدرسة متوسطة وأخرى ثانوية وإجمالي عدد المعلمين في هذه المدارس ٣٢٠، واستخدمت الدراسة مقياس الاتجاهات نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد إعداد Olley, J., DeVellis, B., Wall, A.& Long, C. (1981). وأشارت النتائج أن المعلمين كانت اتجاهاتهم ايجابية نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وأن أعلى الدرجات تم الحصول عليها تتعلق بعبارات دمج الأطفال ذوي التوحد في برامج المدارس العامة.

وهدف دراسة المبارك (٢٠١٠) التعرف على اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية العادية الملحق بها أطفال توحيدين بسيطين ومتوسطي الإعاقة في التوحد في المدارس العادية الحكومية للبنين وتحديد مدى اختلاف اتجاهات المعلمين وفقا لمتغيرات الدراسة. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستبانة لمعرفة

د . أيمنه سالم عبدالله حسه _____ اتجاهات العالميه في التعليم نحو الأطفال ذوى اضطراب التوحد

الاتجاهات وفقاً لطريقة ليكرت، وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين كانت ايجابية نحو دمج الأطفال التوحديين بالمدارس الابتدائية العادية الملحق بها أطفال توحديون إلا أن اتجاهاتهم على بنود الاستبانة الخاصة بالدمج داخل الفصول العادية كانت سلبية.

وهدفت دراسة Choi,Y.(2010) &Park,M., Chitiyo,M إلى دراسة اتجاهات الطلبة المعلمين (ما قبل الخدمة) نحو الأطفال ذوى اضطراب التوحد في الولايات المتحدة. وشملت العينة (١٣١) طالبا مسجلين في برنامج كلية التربية بجامعة الغرب الأوسط. واستخدمت الدراسة مقياس الاتجاهات نحو الأطفال ذوى اضطراب التوحد إعداد (Olley et al (1981) وتم توزيعه في الفصول أو إرساله إلى الطلاب المسجلين عبر البريد الإلكتروني. وأظهرت النتائج أن المشاركين أظهروا مستويات عالية من الاتجاهات الإيجابية نحو الأطفال ذوى اضطراب التوحد.

وهدفت دراسة Al-Shammari (2006) إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو الأطفال ذوى اضطراب التوحد في مدارس التوحد بالكويت. وشملت العينة اثنين من معلمي التربية الخاصة في مدارس التوحد بالكويت. واستخدم الباحث في جمع البيانات دراسة الحالة والمقابلات الشخصية والأسئلة المفتوحة. وأشارت النتائج إلى أن كلا المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية تجاه التلاميذ ذوى اضطراب التوحد، وأن معلمي التربية الخاصة في حاجة إلى دورات تدريبية ليتمكنوا من تعليم أفضل للأطفال ذوى اضطراب التوحد.

وهدفت دراسة حمام؛ البلال(٢٠٠٦) إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات طلاب وطالبات مرحلة التعليم الجامعي كلية التربية (رياض أطفال- علم نفس- تربية خاصة- خدمة اجتماعية) نحو اضطراب التوحد في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي والجامعي. وشملت العينة (٣٦١) من طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية للبنات بالرياض وطلاب وطالبات المستوى السابع بكلية التربية جامعة الملك سعود من الأقسام العلمية والأدبية والخدمة

الاجتماعية. وتم استخدام مقياس الاتجاهات نحو التوحد (إعداد الباحثان). وأسفرت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب تجاه اضطراب التوحد، وأن هناك فروق دالة لصالح البنات، ووجود فروق لصالح الأدبي، ووجود فروق دالة باختلاف التخصصات بالترتيب التنازلي التالي لصالح طلاب علم النفس- رياض أطفال- تربية خاصة- علوم ورياضيات- خدمة اجتماعية.

وهدفـت دراسة Jonathan, M.(2005) فحص تأثير أوضاع القياس الاجتماعي وآثار التفاعلات الاجتماعية والمعلومات على الانطباعات الأولية للأقران عن طفل توحدي غير معروف لديهم. تكونت العينة من (٥٧٦) طفلاً ينتمون إلى التعليم النظامي حيث قام هؤلاء بتعبئة استمارات عن وضعهم الاجتماعي وأبدوا استجابات على أشرطة فيديو مسجلة لطفل ذو سلوك توحدي. وقد تبينت متوسطات القياسات الاجتماعية، حيث كانت تقارير الأطفال المنبوذين اجتماعياً والذين تعرضوا للإهمال، اتجاهاتهم أكثر سلبية نحو الطفل التوحدي وأقل رغبة لمشاركته أو اندماجه في الأنشطة الدراسية. إلا أن تقارير هؤلاء الأطفال جاءت أكثر رغبة في الاندماج مع الطفل التوحدي في الأنشطة بعد تلقيهم معلومات إيضاحية عن الطفل التوحدي، مما يوضح أهمية المعلومات المقدمة لهم عن الطفل التوحدي في تغيير الاتجاهات السلبية إلى اتجاهات إيجابية.

تعقيب على دراسات المحور الثاني :

تمثلت أهداف الدراسات في هذا المحور في التعرف على الاتجاهات نحو اضطراب التوحد بمفهوم أوسع من القبول والرفض لتشمل المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية للاتجاهات، وقضايا الدمج، ورصد المشكلات الخاصة بالمعلمين والمنهج الدراسي المستخدم وأسر ذوي اضطراب التوحد، وتناولت شرائح مختلفة ممن يتعاملون مع اضطراب التوحد ما بين دراسة اتجاهات الأقران، و(الطلاب المعلم)، ومعلمي التربية الخاصة، واستخدمت المنهج الوصفي في الكشف عن طبيعة الاتجاهات، وتنوعت أدواتها ما بين مقاييس الاتجاهات والمقابلة الشخصية ودراسة الحالة والأسئلة المفتوحة.

تعقيب عام:

- بعد استعراض تلك المجموعة من البحوث والدراسات في مجال الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن استخلاص عدة استنتاجات وسوف تراعى في صياغة الفروض، أهمها:
- أن هناك الكثير من الدراسات التي تناولت الاتجاهات مع أغلب فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أن هناك دراسات قليلة تناولت الاتجاهات مع ذوي اضطراب التوحد وشملت اتجاهات طلاب الجامعة والمعلمين فقط، ولم توجد دراسة تناولت اتجاهات العاملين مع ذوي اضطراب التوحد.
- أن الاتجاهات نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام كانت ايجابية، وكانت اتجاهات الإناث أكثر ايجابية من الذكور.
- اختلفت الدراسات في تحديد تأثير متغيرات فئة الإعاقة والمؤهلات الدراسية وسنوات الخبرة ونوع العمل والعمر الزمني في تكوين الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة.

الفرضيات:

- ١- اتجاهات العاملين في التعليم - بصورة عامة- نحو اضطراب التوحد سلبية.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف المؤهل الدراسي.
- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف الخبرة التدريسية.
- ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف نوع العمل.
- ٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف العمر الزمني.

إجراءات البحث:**أولاً: منهج البحث:**

تم استخدام المنهج الوصفي، حيث اعتمد البحث على المقابلة المسحية المقننة بغرض الحصول على معلومات عن اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد.

ثانياً: عينة البحث:

شمل مجتمع البحث العاملين ببرامج التوحد في مدينة عرعر وعددهم مدرستين ابتدائيتين ونظرا لعدم وجود أطفال توحد بإحداها اقتصر البحث على برنامج واحد، ونظرا لعدم وجود برنامج للإناث اقتصر البحث على العاملين الذكور. وتكونت العينة من فريق العمل مع اضطراب التوحد وعددهم (٩) من الذكور، والذي يشمل مدير المدرسة والوكيل (إداريين)، ومعلمي التوحد ومعلمي التربية الفنية والبدنية والمشرف المقيم والاختصاصي النفسي والاجتماعي، بمدرسة ابن جبير الابتدائية بمدينة عرعر للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، ٢٠١٤/٢٠١٥م. وفيما يلي خصائص العينة:

٤- متغير المؤهل الدراسي:**جدول ١****توزيع عينة البحث وفقا لمتغير المؤهل الدراسي**

المؤهل الدراسي	ن	النسبة المئوية
بكالوريوس	٦	٦٦,٦٪
دراسات عليا (دبلوم)	٣	٣٣,٣٪

يتضح من الجدول أن أغلب أفراد العينة اكتفوا بالحصول على الشهادة الجامعية الأولى، بينما ثلث العينة استكمل دراساته العليا ممثلة في درجة الدبلوم.

ب- متغير سنوات الخبرة :

جدول ٢

توزيع عينة البحث وفقا لمتغير سنوات الخبرة في التربية الخاصة وفي التعليم عموما

سنوات الخبرة بالتربية الخاصة	ن	النسبة المئوية	سنوات الخبرة بالتعليم	ن	النسبة المئوية
٥ سنوات فأقل	٣	٣٣,٣٪	١٠ سنوات فأقل	٤	٤٤,٤
٦-١٠ سنوات	٤	٤٤,٤٪	١١-٢٠	٢	٢٢,٢
١١-١٥ سنة	٢	٢٢,٢٪	٢١-٣٠	٣	٣٣,٣

يتضح من الجدول أن هناك تباينا في سنوات الخبرة، ففي التربية الخاصة تظهر الأعداد الكبيرة في الفئة ٦-١٠ سنوات، وأغلب العاملين لديهم خبرة أقل من عشر سنوات، بينما تظهر الأعداد الكبيرة من حيث الخبرة بمجال التعليم في فئة ١٠ سنوات فأقل، وأغلب العاملين لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات، مما يعنى أن أغلب العاملين لديهم خبرات متوسطة بالتربية الخاصة وكبيرة بالتعليم عموما.

ج- متغير نوع العمل :

جدول ٣

توزيع عينة البحث وفقا لمتغير نوع العمل

نوع العمل	ن	النسبة المئوية
إداري (مدير- وكيل)	٢	٢٢,٢٪
معلم توحد	٢	٢٢,٢٪
مشرف تربوي	١	١١,١٪
معلم عادي (فنية بدنية)	٢	٢٢,٢٪
أخصائي اجتماعي/ مرشد اجتماعي	١	١١,١٪
أخصائي نفسي	١	١١,١٪

يتضح من الجدول السابق أن هناك تباينا في طبيعة عمل أفراد العينة وأن الأعداد الكبيرة تظهر في فئات المعلمين وعددهم خمسة أفراد، يليها الأخصائيين والإداريين وعدد كل منهما اثنان.

د- متغير العمر :

جدول ٤

توزيع عينة البحث وفقا لمتغير العمر الزمني

العمر الزمني	العدد	النسبة المئوية
٢٠-٣٠ سنة	٣	٣٣,٣٪
٣١-٤٠ سنة	٤	٤٤,٤٪
٤١-٥٠ سنة	٢	٢٢,٢٪

يتضح من الجدول أن هناك تباينا في الأعمار الزمنية وأن الأعداد الكبيرة تظهر في الفئات العمرية ما بين ٣٠-٤٠ سنة، بينما أقل الأعداد في الفئة العمرية ٤١-٥٠ سنة.

ثالثا : أداة البحث :

المقابلة الشخصية :

لتحقيق هدف البحث الحالي وهو الكشف عن طبيعة اتجاهات العاملين بالتعليم نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد، تم بناء مقابلة مقننة تعتمد على الأسئلة المفتوحة، ومما دفع الباحث لذلك أن هناك الكثير من بحوث الاتجاهات سواء مع العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة اعتمدت على المقاييس النفسية في ضوء مستويات ليكرت الخمسة للكشف عن الاتجاهات، إلا أنه تم ملاحظة بعض الأمور، وهي أنه لا يوجد مقياس للكشف عن متغيرات الدراسة الحالية وهي اتجاهات العاملين نحو أطفال التوحد، بالإضافة إلى أن عينة المنطقة المستهدفة بالدراسة (العاملين) قليلة لا تتجاوز عشرة أفراد لقلة برامج التوحد في المنطقة، بالإضافة إلى الرغبة في المواجهة المباشرة والحصول على معلومات حقيقية من الميدان ترصد الواقع، والتخلص من المرغوبية الاجتماعية التي قد تتم أثناء الإجابة على عبارات المقاييس النفسية في اتجاه الإجابة المثالية دائما، مما دفع الباحث إلى اختيار أسلوب المقابلة الشخصية كوسيلة لجمع المعلومات وأيضا اختيار المقابلة المقننة لإمكانية التعامل معها بطريقة إحصائية، واختيار الأسئلة المفتوحة للحصول على أكبر قدر من المعلومات الميدانية غير الموجهة للوقوف على طبيعة الاتجاهات بشكل حقيقي

د . أيمنه سالم عبدالله حسه _____ اتجاهات العاملين في التعليم نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد

مطمئن. وقام الباحث ببناء مقابلة لقياس الاتجاهات نحو اضطراب التوحد، والتي مرت بالمراحل التالية:

(١) الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والأطر النظرية المتعلقة بالاتجاهات النفسية واضطراب التوحد وعلى ما كتب حول المقابلة ومحتوياتها وفنياتها ومنهجية بنائها واستخدامها.

(٢) الاطلاع على المقاييس ذات الصلة، ومن المقاييس التي استعان بها الباحث في إعداد الأداة الحالية وفي حدود ما توفر لديه ما يلي:

- استبانة اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس الحكومية (جمعيان؛ الشهري، ٢٠١٣).
- مقياس اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مجال تخصصهم (السوالمه؛ حموري، ٢٠١٢).
- استبانة ومقابلة شخصية مفتوحة لمعرفة اتجاهات معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العامة نحو الموهبة لدى المعاقين عقليا (عبد الحميد، ٢٠١١).
- مقياس اتجاهات مدراء المدارس العادية نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (مسعود، ٢٠٠٩).
- مقياس اتجاهات العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة (العتيبي، ٢٠٠٨).
- دراسة الحالة والمقابلات الشخصية لمعرفة اتجاهات معلمي التربية الخاصة تجاه الطلاب ذوي اضطراب التوحد في مدارس التوحد بالكويت (Al-Shammari, 2006).
- مقياس اتجاهات طلاب التعليم الجامعي كلية التربية نحو اضطراب التوحد (حمام؛ البلال، ٢٠٠٦).
- مقياس الاتجاهات نحو الإعاقة والمعاقين (قاسم، ٢٠٠٢).
- استبانة اتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو المعاقين (الشخص، ١٩٨٦).
- مقياس اتجاهات المعلمين نحو اضطراب التوحد (Olley et al , 1981).

٣) تحديد أبعاد المقابلة، واستند الباحث في تحديد أسئلة المقابلة إلى ما تناولته مقاييس عديدة في قياسها للاتجاهات، وتم الاستقرار في صياغة أسئلة هذه المقابلة إلى الأسئلة المفتوحة والتي تعنى عدم وجود إجابة محددة صحيحة، وقد رُوعى فيها أن تقيس كافة جوانب البُعد الذي تقيسه وأن تكون واضحة وغير غامضة. وتم الحرص على أن تغطي هذه الأسئلة بعض الجوانب التي تم الاسترشاد بها من مقاييس الاتجاهات لتشمل جوانب الاتجاهات الثلاثة (المعرفية والوجدانية والمهارية)، ورصد الآراء حول قضايا دمج ذوي اضطراب التوحد وإعداد معلم التوحد، ودور أسر ذوي اضطراب التوحد، وتقييم البرنامج المستخدم، ونظرة المجتمع للاضطراب، والتعامل داخل المدرسة مع طفل التوحد، والنظرة المستقبلية لهؤلاء الأطفال.

٤) إعداد الصورة الأولية للمقابلة، حيث تضمنت التعليمات والتي توضح كيفية الإجابة على أسئلتها، من خلال قيام الشخص بالإجابة على السؤال بكل واقعية، كما اشتملت على بيانات أولية للتعريف بأفراد العينة من حيث المستوى التعليمي وسنوات الخبرة في التربية الخاصة ومجال التعليم عموماً والمستوى التعليمي والدراسات العليا ونوع العمل والعمر الزمني، وكذلك التعريفات الإجرائية لأبعاد المقابلة، وأصبحت الصورة الأولية تتكون من اثني عشر سؤالاً.

• ضبط المقابلة:

نظراً لصعوبة إجراء حساب ثبات لأداة الدراسة لقلة أفراد مجتمع الدراسة، تم التحقق من صدق الأداة من خلال إجراء صدق المحتوى، وإجراء صدق المحكمين، وذلك فيما يلي:

٥) **صدق البناء:** اشتقت بنود المقابلة وكذلك التعريفات الإجرائية في ضوء تحليل النظريات والدراسات والمقاييس السابقة، وبما يفيد معنى صدق البناء والتكوين.

ب) صدق المحكمين :

تم عرض الصورة الأولى من المقابلة على مجموعة من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة والعاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة (ن=٧)، للحكم على مدى مناسبة الأسئلة للأبعاد التي تقيسها وكذلك مدى مناسبتها لخصائص العينة موضوع البحث، بالإضافة للصياغة والأسلوب، وتم إدخال كافة التعديلات أو الحذف التي اتفق عليها المحكمين، وفي ضوء ما تقدم تصبح المقابلة صادقة من وجهة نظر المحكمين.

هـ) الصورة النهائية للمقابلة :

بعد الانتهاء من إعداد المقابلة وحساب الصدق، أصبحت في صورتها النهائية تتكون من عشرة أسئلة تشمل جوانب الاتجاهات الثلاثة (المعرفية والوجدانية والمهارية)، والدمج، وإعداد المعلم، ودور الأسرة، والبرنامج المستخدم، ونظرة المجتمع، والتعامل مع طفل التوحد، والنظرة المستقبلية. أما طريقة التصحيح فلن يتم تحويل هذه المعلومات إلى طريق كمية تم من خلال الحصول على إجابات عينة الدراسة ثم تصنيفها إلى (إيجابية - محايدة - سلبية) وإعطائها درجات (٣-٢-١) على الترتيب وبذلك يتراوح مدى المقابلة الكلي ما بين ٣٠ إلى ١٠ درجات في صورتها النهائية، وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من الاتجاهات الإيجابية والعكس صحيح. وبناء على ما تقدم يمكن القول إن هذه الإجراءات تدعو للثقة في استخدام هذه المقابلة.

جدول ٥

توزيع الفئات وفق وصف التدرج المستخدم في أداة البحث

مدى المتوسطات	وصف الاستجابة
٣ - ٢,٣٣	قوية
٢,٣٣ - ١,٦٧	متوسطة
١,٦٦ - ١	ضعيفة

رابعاً : خطوات البحث :

- اختيار أفراد العينة.
- بناء أداة البحث وتطبيقها على عينة الدراسة.
- تصحيح الاستجابات واستخلاص النتائج ومناقشتها وصياغة التوصيات.

خامساً : المعالجة الإحصائية :

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) الإحصائي والطرق الإحصائية التالية:

- التوزيع التكراري والوزن والمتوسط المرجح.
- اختبار Test Mann-Whitney .
- اختبار Kruskal-Wallis Test.

نتائج البحث :

في ضوء الفروض التي طرحها البحث الحالي تم عرض النتائج الخاصة بكل فرض، وذلك من خلال عرض صياغة الفرض، والأسلوب الإحصائي المستخدم للتحقق منه، ثم عرض نتائج التحليل الإحصائي والتعقيب عليه، ثم يلي ذلك تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة.

الفرض الأول :

ينص على « اتجاهات العاملين في التعليم – بصورة عامة – نحو اضطراب التوحد سلبية؟

للإجابة على هذا الفرض، تم استخدام المتوسطات الحسابية والتكرارات والوزن المرجح لبنود المقابلة لقياس اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول ٦

المتوسط الحسابي والتكرارات والوزن المرجح لمعرفة اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد

رقم السؤال	ايجابي	محايد	سلبي	التكرار المرجح	الوزن المرجح	المتوسط الحسابي	قوة الاستجابة	الترتيب
١	٩	٠	٠	٢٧	٤,٥٠٠	٣,٠٠٠	قوية	١
٢	٩	٠	٠	٢٧	٤,٥٠٠	٣,٠٠٠	قوية	١
٣	٩	٠	٠	٢٧	٤,٥٠٠	٣,٠٠٠	قوية	١
٤	٣	٠	٦	١٥	٢,٥٠٠	١,٦٦٧	ضعيفة	٤
٥	٣	٠	٦	١٥	٢,٥٠٠	١,٦٦٧	ضعيفة	٤
٦	٤	١	٤	١٨	٣,٠٠٠	٢,٠٠٠	متوسطة	٣
٧	٣	٣	٣	١٨	٣,٠٠٠	٢,٠٠٠	متوسطة	٣
٨	٩	٠	٠	٢٧	٤,٥٠٠	٣,٠٠٠	قوية	١
٩	٢	٠	٧	١٣	٢,١٦٧	١,٤٤٤	ضعيفة	٥
١٠	٧	٠	٢	٢٣	٣,٨٣٣	٢,٥٥٦	متوسطة	٢
الاجمالي	٥٨	٤	٢٨	٢١٠	٣٥,٠٠٠	٢٣,٣٣٣	قوية	

يتضح من الجدول السابق وجود اتجاهات ايجابية لدى العاملين نحو اضطراب التوحد، ذلك بأن المتوسط العام للاتجاهات (٢,٣٣٣) وهو يقع في مدى الاستجابة القوية جدول (٥)، حيث تراوحت قوة استجابات أفراد العينة على أسئلة المقابلة على الترتيب ما بين قوية- متوسطة- ضعيفة (٤-٣-٣).

الفرض الثاني :

ينص على « توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف المؤهل الدراسي.

للإجابة على هذا الفرض، تم استخدام اختبار مان ويتني للتعرف على دلالة الفروق في متوسط رتب الاتجاه نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر عينة البحث باختلاف متغير المستوى التعليمي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول ٧

اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف المؤهل

المؤهل	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	قيمة الدلالة	الدلالة
البكالوريوس	٦	٣,٨٣	٢٣,٠٠	٢,٠٠٠	١,٨٣٨	٠,٦٦	غير دالة
دراسات عليا	٣	٧,٣٣	٢٢,٠٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق في الاتجاه من وجهة نظر عينة البحث باختلاف متغير المستوى التعليمي نحو اضطراب التوحد.

الفرض الثالث :

ينص على «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف الخبرة التدريسية؟»

للإجابة على هذا الفرض، تم استخدام اختبار كروسكال واليز للتعرف على دلالة الفروق في متوسط رتب الاتجاه نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر عينة البحث باختلاف متغير سنوات الخبرة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول ٨

كروسكال واليز لدلالة الفروق في اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف سنوات الخبرة

الخبرة التدريسية	ن	متوسط الرتب	H	مستوى الدلالة	الدلالة
٥-٠ سنوات	٣	٤,١٧	١,٨٢٢	٠,٤٠٢	غير دالة
٦-١٠ سنوات	٤	٤,٥٠			
١١-١٥ سنوات	٢	٧,٢٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (H) غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق في الاتجاه من وجهة نظر عينة البحث باختلاف متغير سنوات الخبرة نحو اضطراب التوحد.

الفرض الرابع :

ينص على « توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف نوع العمل (إداريين، معلمين، إخصائيين)؟

للإجابة على هذا الفرض، تم استخدام اختبار كروسكال واليز للتعرف على دلالة الفروق في متوسط رتب الاتجاه نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر عينة البحث باختلاف متغير نوع العمل، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول ٩

كروسكال واليز لدلالة الفروق في اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف نوع العمل

نوع العمل	ن	متوسط الرتب	H	مستوى الدلالة	الدلالة
اداري	٢	٤,٥٠	٣,٨١٧	٠,١٤٨	غير دالة
معلم	٥	٣,٩٠			
إحصائي	٢	٨,٢٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (H) غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق في الاتجاه من وجهة نظر عينة البحث باختلاف متغير نوع العمل نحو اضطراب التوحد.

الفرض الخامس :

ينص على « توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف العمر الزمني؟

للإجابة على هذا الفرض، تم استخدام اختبار كروسكال واليز للتعرف على دلالة الفروق في متوسط رتب الاتجاه نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر عينة البحث باختلاف متغير سنوات الخبرة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول ١٠

كروسكال واليز لدلالة الفروق في اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف العمر

الزمني

العمر الزمني	ن	متوسط الرتب	H	مستوى الدلالة	الدلالة
٣٠-٢٠ سنة	٢	٢,٥٠	٢,٢٧٦	٠,٣٢٠	غير دالة
٤٠-٣١ سنة	٣	٦,٠٠			
٥٠-٤١ سنة	٤	٥,٥٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (H) غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق في الاتجاه من وجهة نظر عينة البحث باختلاف متغير نوع العمل نحو اضطراب التوحد.

المناقشة والتفسير:

أكدت نتائج البحث الحالي على وجود اتجاهات ايجابية لدى العاملين في التعليم نحو اضطراب التوحد بشكل عام، وعدم وجود فروق في طبيعة الاتجاهات باختلاف متغيرات المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة ونوع العمل والعمر الزمني، وذلك على النحو التالي:

فيما يخص الفرض الأول، والذي يركز طبيعة اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد. فقد أشارت النتائج إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى العاملين نحو اضطراب التوحد، وتتفق بذلك هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات، مثل دراسة العجمي، 2012؛ Park, & Chitiyo, 2011؛ Park, et al, 2010؛ المبارك، ٢٠١٠؛ العتيبي، ٢٠٠٨؛ حمام والبلال، ٢٠٠٦؛ الشمري، ٢٠٠٥؛ القحطان ي، ٢٠٠٣؛ أبكر، ٢٠٠٣؛ الحاروني وفراج، ١٩٩٩؛ عبدالغفور، ١٩٩٩؛ عبدالمؤمن وعبداللطيف، ١٩٩٣؛ القريطي، ١٩٩٣؛ حسين، ١٩٩٠؛ الشخص، ١٩٨٦.

ويمكن تفسير ذلك بأن العاملين لديهم قدر مناسب من التقبل لاضطراب التوحد كما أنهم يسعون لمساعدتهم على الرغم من وجود الكثير من أوجه القصور في برنامج التوحد الحالي والذي يظهر في طبيعة استجاباتهم على

د . أيمنه سالم عبدالله حسه _____ اتجاهات العملية في التعليم نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد

أسئلة المقابلة كما يوضحها جدول (٦)، والذي من خلاله يمكن تحليل تكرارات الاستجابات على أسئلة المقابلة العشر والتي تنوعت ما بين الاتجاه الايجابي والمحايد والسلبى وذلك على النحو التالي:

السؤال الأول، يهتم بالجانب المعرفي، والمتمثل في المعرفة والمعلومات عن اضطراب التوحد، فكانت الاستجابات أفراد العينة على الترتيب: ايجابي، محايد، سلبى (٩-٠)، والمتوسط (٣,٠٠) مما يؤكد قوة الاتجاه الايجابي على هذا السؤال والتي تنعكس من خلال إمام أفراد العينة بالمعلومات الكافية والصحيحة والتي تدعم الاتجاه الايجابي نحو هذا الاضطراب، بينما يظهر الاتجاه السلبى من خلال عرض معلومات مغلوطة عن الاضطراب والتي يترتب عليها فهم خاطئ عن اضطراب التوحد.

السؤال الثاني، يهتم بالجانب الوجداني والمتمثل في المشاعر نحو اضطراب التوحد، فكانت الاستجابات على الترتيب: ايجابي، محايد، سلبى (٩-٠)، والمتوسط (٣,٠٠) مما يشير إلى قوة الاتجاه الايجابي على هذا السؤال والتي تنعكس من خلال مشاعر التقبل والعطف والرحمة والحرص على مساعدة هؤلاء الأطفال، وأبدى جميع أفراد العينة تعاطفهم تجاه أطفال اضطراب التوحد.

السؤال الثالث، يهتم بالجانب المهاري والذي يحمل في طياته المعارف والمشاعر، ويتمثل في إمكانية إكساب هؤلاء الأطفال العديد من المهارات الاجتماعية والحياتية المختلفة، فكانت الاستجابات على الترتيب: ايجابي، محايد، سلبى (٩-٠)، والمتوسط (٣,٠٠) مما يشير إلى قوة الاتجاه الايجابي على هذا السؤال والتي تنعكس من خلال إمكانية إكسابهم مهارات الرسم والحساب والتآزر اليدوي والبصري والتعامل مع الناس والاستقلال المعيشي وغيرها.

السؤال الرابع، يهتم بتقييم البرنامج المستخدم في تعليم أطفال اضطراب التوحد، فكانت الاستجابات على الترتيب: ايجابي، محايد، سلبى (٣-٠)،

والمتوسط (١,٦٦) مما يشير إلى الاتجاه السلبي الموجه نحو البرنامج الحالي بالمدرسة، لعدم توافر مناهج وبرامج متخصصة لاضطراب التوحد مثل «تتش» أو «لوفاس» أو «بورتيج» أو «بيكس» وغيرها من البرامج التي تستخدم مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد بل يقدم لهم نفس مناهج التعليم الخاصة بذوى الإعاقة الذهنية ويتم بناء خطة فردية في ضوء هذه المناهج، بالإضافة إلى قلة الإمكانيات المتاحة مثل غرفة مخصصة ومناسبة ووسائل تعليمية من كمبيوتر وسبورة ذكية وألعاب وغيرها.

السؤال الخامس، يستوضح نظرة المجتمع لاضطراب التوحد، والمتمثل في وجود أعداد قليلة جدا من الأطفال ذوي اضطراب التوحد الملتحقين بالبرنامج على الرغم من وجود أعداد كبيرة في المجتمع المحلي مُشخصة على أنها توحد، فكانت الاستجابات على الترتيب: ايجابي، محايد، سلبي (٣-٠-٦)، والمتوسط (١,٦٦) مما يشير إلى الاتجاه السلبي على هذا السؤال والذي يظهر في عرض أفراد العينة العديد من المبررات ومنها: تهرب المجتمع من المشكلة لأن ذلك يؤثر عليهم في زواج أبنائهم في المستقبل، وفقدان الأمل في تحسن الطفل، وإخفاء إعاقة طفلهم لأموال اجتماعية كالمعيبة، وعدم القدرة على التشخيص الدقيق بأنه اضطراب توحد، وأن أغلب المُشخصين صغيري السن دون السادسة للالتحاق بالمدرسة، وبعضهم من الإناث ولا يوجد برنامج توحد للإناث، وأن الكثير منهم يذهب للأردن لوجود خدمات التعليم والعلاج معا وهو ما لا يتوفر هنا. ويلاحظ من هذه الأسباب أنها تعكس في مجملها أوجه القصور في البرنامج الحالي، بالإضافة إلى الخصوصية الاجتماعية من الإخفاء وفقدان الأمل في العلاج والخوف على مستقبل الأخوة وكلها أسباب تتسم بها الكثير من مجتمعاتنا.

السؤال السادس، يهتم بدور أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد، فكانت الاستجابات على الترتيب: ايجابي، محايد، سلبي (٤-١-٤)، والمتوسط (٢,٠٠) مما يشير التباين في طبيعة الاتجاه على هذا الدور، المتمثل في أن بعض الأسر من الصعب التواصل حتى معها ولا يوجد تفاعل مع المدرسة حتى في

الواجبات المنزلية والملاحظات اليومية، إلا أن بعضها مهتم ومتابع للواجبات والسلوكيات، ولديه الرضا على قضاء الله ويسعون لالتماس المساعدة لهؤلاء الأطفال ويبحثون دائماً في كل ما يخص التوحد.

السؤال السابع، فيما يخص إعداد معلم التوحد، فكانت الاستجابات على الترتيب: ايجابي، محايد، سلبي (٣-٣-٣)، والمتوسط (٢,٠٠) مما يشير إلى الحيادية في الاتجاه على هذا السؤال والتي تتراوح بين الايجابية نحو إعداد المعلم، مثل المعلمين الحاليين إعدادهم جيد وهم خريجي قسم التربية الخاصة مسار توحد ويدرون باحتياجات الفئة ويتقبلون الطفل بمشاكله. وبين الاستجابة المحايدة مثل لا أستطيع التقدير. وبين الاستجابة السلبية مثل أن الإعداد في الجانب العملي والتدريب على البرامج المتخصصة لعلاج اضطراب التوحد لم يكن كافياً، وأنهم في حاجة لمزيد من الخبرة. ويلاحظ هنا أن معلمي التوحد الاثنان كانت إجاباتهم في هذا الاتجاه مما يعطي مؤشراً خطيراً في عملية إعداد معلم التوحد يجب تداركه.

السؤال الثامن، يهتم بدمج ذوي اضطراب التوحد في مدارس العاديين، فكانت الاستجابات على الترتيب: ايجابي، محايد، سلبي (٩-٠-٠)، والمتوسط (٣,٠٠) مما يشير إلى قوة الاتجاه الايجابي على هذا السؤال والذي يظهر في توضيح عينة البحث لفوائد الدمج الكثيرة على مستوى المهارات الاجتماعية والتربوية والحياتية، حيث يكتسب الطفل التوحدي الكثير من السلوكيات المرغوبة من الأطفال العاديين ويقلدهم في عملية البيع والشراء والعمليات الحسابية في البيع. ويساعدهم على التواصل مع الآخرين والتقبل المتبادل والتفاعل الاجتماعي واللعب الجماعي.

السؤال التاسع، يرصد الملاحظات في التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، فكانت الاستجابات على الترتيب: ايجابي، محايد، سلبي (٢-٠-٧)، والمتوسط (١,٤٤) مما يشير إلى الاتجاه السلبي على هذا السؤال والذي يظهر في عرض مشاكلهم في التعامل مع أطفال هذا الاضطراب منها: تغيير طاقم

المعلمين كل سنة وتوقف بعض الطلاب من البرنامج نتيجة لذلك، نظرا لعدم وجود معلمين توحد من أبناء المنطقة، بالإضافة إلى بعض الاضطرابات السلوكية مثل العناد والصراخ والنشاط الزائد والهروب ومقاومتهم للتغيير والتمسك بالروتين، ومزاجية الطلاب في كثير من الأحيان والتي لا تساعد على العمل بشكل مناسب، وصعوبة استجابة الطفل والحاجة دائما إلى التكرار، ومشكلة التشخيص حيث يأتي التشخيص من المستشفى العسكري في الرياض ولا يوجد بالمنطقة آلية تشخيص هذا الاضطراب. وتعكس هذه الاستجابات صعوبة التعامل مع اضطراب التوحد مما يفرض إعدادا خاصا للعاملين معهم.

السؤال العاشر، يستوضح تصورات العاملين لمستقبل أطفال اضطراب التوحد، فكانت الاستجابات على الترتيب: ايجابي، محايد، سلبي (٧-٢٠)، والمتوسط (٢,٥٥) مما يشير إلى الاتجاه الايجابي على هذا السؤال، والذي يظهر من خلال استجابات أفراد العينة من أن طفل اضطراب التوحد يستطيع تعلم المهارات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة، ويستطيع الاعتماد على نفسه في المعيشة المنزلية، ويمكن أن يتعايش اجتماعيا ويمكن أن يحصل على وظيفة حرفية أو تقنية فهؤلاء الأطفال جيدين في التقنيات الإلكترونية فإذا تضافرت جهود التربية والتعليم ووزارة العمل ووفرت الإمكانيات المناسبة سوف يحصلون على فرص عمل مناسبة في المستقبل. بينما ظهرت الاستجابات السلبية في أن مستقبل هؤلاء الأطفال مبهم وسوداوي ولا يتصورون أي تقدم في التعليم أو العمل ما لم يتم إنشاء مركز خاص وأن تتكاتف مؤسسات المجتمع لتوفير فرص للعيش والتعليم والتدريب السليم، واعطائهم فرصة للمساهمة في بناء المجتمع.

يتضح من خلال هذا العرض وجود اتجاهات ايجابية نحو جوانب الاتجاه الثلاثة والدمج ومستقبل أطفال اضطراب التوحد، أما إعداد المعلم فكانت الاتجاهات محايدة، بينما ظهرت اتجاهات سلبية موجهة لعدة أمور وهي: البرنامج الحالي ونظرة المجتمع ودور الأسرة وطريقة التعامل مع ذوي التوحد، ومن ثم تعتبر اتجاهات العاملين عينة البحث بشكل عام ايجابية نحو اضطراب التوحد.

فيما يخص الفرض الثاني، عن وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات العاملين تعود للمؤهل الدراسي، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات عينة البحث نحو اضطراب التوحد باختلاف المؤهل الدراسي. وتتفق بذلك النتائج مع دراسة جمعيان؛ الشهري (٢٠١٣) التي لم تظهر فروقا دالة في اتجاهات المعلمين نحو الدمج تعزى إلى المؤهل العلمي. ودراسة سعود؛ البطاينة (٢٠١١) التي أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات والدي الأطفال التوحديين نحو أطفالهم في القياسات القبلية والبعدية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. ودراسة المبارك (٢٠١٠) التي توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات المعلمين تعزى للمؤهل الدراسي. ولم تظهر دراسة العتيبي (٢٠٠٨) فروقا بين العاملين في برامج التربية الخاصة وفقا لمتغير المستوى التعليمي. وكذلك دراسة القحطاني (٢٠٠٣) التي أكدت عدم وجود فروق دالة في اتجاهات المعلمين وفقا لمتغير المؤهل العلمي. بينما تتعارض النتائج مع دراسة العجمي (٢٠١٢) التي أظهرت فروقا ذات دلالة بالنسبة للاتجاه نحو الدمج حسب المؤهلات العلمية لصالح الجامعيين مقارنة بغير الجامعيين.

ويمكن تفسير ذلك، بأن العاملين على الرغم من اختلاف مستوياتهم التعليمية ما بين (بكالوريوس- دراسات عليا)، لوحظ أن اتجاهات أغلب أفراد العينة ايجابية، وإن كان الحاصلون على درجة الدبلوم (الوكيل والإخصائي النفسي والاجتماعي) اتجاهاتهم أكثر ايجابية، ولكن نظرا لصغر حجم العينة لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية، ومن ثم فإن أغلب العاملين حصلوا على الشهادات الجامعية وهو مستوى مناسب من التعليم وبالتالي كلما زاد مستوى التعليم زاد الاتجاه الايجابي نحو اضطراب التوحد. وتؤكد ذلك (السامرائي، ١٦٥، ٢٠٠٦) بأن التعليم يزود الفرد بمعلومات تساعد على نمو الاتجاهات، فكلما طالت فترة التعلم بدأت اتجاهات الفرد بالتححرر من نمط التقليد والتوارث في العادات.

فيما يخص الفرض الثالث، عن وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف الخبرة التدريسية، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات عينة البحث نحو اضطراب التوحد باختلاف

الخبرة التدريسية. وتتفق بذلك مع العديد من الدراسات، التي أكدت على محدودية عامل الخبرة التدريسية في تشكيل الاتجاهات نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أشارت دراسة جمعيان؛ الشهري (٢٠١٣) عدم وجود فروق دالة في اتجاهات المعلمين نحو الدمج تعزى للخبرة التدريسية. وأشارت دراسة Park, M. & Chitiyo, M. (2011) لعدم وجود اختلافات في اتجاهات المعلمين فيما يتعلق بطول فترة الخبرة وأنواع التعرض للأطفال غير العاديين. وأشارت دراسة Park, M. et al (2010) لعدم وجود اختلافات في اتجاهات المعلمين عبر مراحل برنامج الإعداد سواء في بداية البرنامج أو منتصفه أو نهايته وبين المعلمين أثناء الخدمة، فيما يتعلق بطول فترة الخبرة وأنواع التعرض للأطفال غير العاديين. وأكدت دراسة المبارك (٢٠١٠) بعدم وجود فروق دالة في اتجاهات المعلمين تعزى للخبرة. وكذلك دراسة القحطاني (٢٠٠٣) أكدت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الخبرة التدريسية. ودراسة أبكر (٢٠٠٣) التي أشارت لعدم وجود فروق دالة بين المعلمات ذوات الخبرة القصيرة والخبرة الطويلة في الاتجاه نحو الصم.

بينما تتعارض تلك النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على دور عامل الخبرة التدريسية في تشكيل الاتجاهات نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لصالح المعلمين الأكثر خبرة، كدراسة العتيبي (٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن هناك فروقا بين العاملين وفقا لسنوات الخبرة الأكثر. وأشارت دراسة Balboni, & Pedrabissi, (2000) إلى تأثير الخبرة التدريسية في تكوين الاتجاهات فكلما زادت سنوات التدريس للمعلم زاد الاتجاه الإيجابي نحو ذوي الاحتياجات الخاصة. وأيضا دراسة عبدالغفور (١٩٩٩) التي أكدت وجود اتجاهات ايجابية للمعلمين الذين سبق لهم العمل مع ذوي الاحتياجات ممن لم يسبق لهم العمل معهم. ودراسة حسين (١٩٩٠) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة لتشكل الاتجاهات لصالح المعلمين الأكثر خبرة. كما أكدت دراسة Harvey, & Green, (1985) أن المعلمين الذين قضوا فترة أطول في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة يحملون اتجاهات أكثر ايجابية نحو هؤلاء التلاميذ.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية بأنه على الرغم من أن خبرة بعض أفراد العينة تزيد عن ١٠ سنوات إلى ما يقرب من ثلاثين عاما في التعليم العام (٥ عاملين)، إلا أن أغلب العاملين لديهم خبرة أقل من عشر سنوات في ميدان التربية الخاصة (٧ عاملين) وبالتالي فإن خبراتهم متوسطة بالتربية الخاصة ومتساوية تقريبا، والتي أكسبت العاملين قدر من المعلومات عن خصائص واحتياجات هؤلاء الأطفال، وأيضا أكسبتهم العديد من مهارات التعامل مع هذه الفئة بشكل متقارب يعكس عدم وجود فروق دالة في تأثير عامل الخبرة التدريسية في تشكيل الاتجاهات.

فيما يخص الفرض الرابع، عن وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف نوع العمل، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في اتجاهات عينة البحث نحو اضطراب التوحد باختلاف نوع العمل (إداريين، معلمين، إخصائيين). وتتفق بذلك هذه النتيجة مع دراسة Park, & Chitiyo (2011) التي أشارت لعدم وجود فروق واضحة في اتجاهات المعلمين بالتعليم العام والتعليم الخاص. وأيضا دراسة المبارك (٢٠١٠) التي أشارت لعدم وجود فروق دالة في اتجاهات المعلمين تعزى لنوع العمل. في حين تتعارض بذلك مع دراسة العجمي (٢٠١٢) التي أظهرت فروقا بالنسبة للاتجاه نحو الدمج بحسب نوع الوظيفة لصالح المعلمين، ودراسة Park, M. et al (2010) التي أشارت إلى وجود فروق في اتجاهات المعلمين بالتعليم العام والتربية الخاصة لصالح التربية الخاصة. وأيضا دراسة العتيبي (٢٠٠٨) التي أكدت بأن هناك فروقا بين العاملين وفقا لنوع العمل لصالح معلمي التربية الخاصة والمشرفين التربويين وأخصائي النطق مقارنة بباقي أفراد العينة.

ويمكن تفسير ذلك بأن أغلب فئات الدراسة، من الإداريين والأخصائيين وبعض المعلمين الذين يقل لديهم التعامل المباشر مع هؤلاء الأطفال فيحكمون عليهم من خلال المظاهر الخارجية حيث يبدو أطفال التوحد بملامح كأطفال أسوياء مما يؤثر بشكل أو بآخر على اتجاهاتهم. في حين اقتصر التعامل المباشر مع هؤلاء الأطفال على معلمي التوحد الاثنين وما لديهم من استعداد ذهني ونفسي لما يقابلونه من ضغوط نفسية في التعامل مع الأطفال من حيث جذب

الانتباه وإمكانية التواصل والالتزام الصفي والتقدم في المهارات الأكاديمية ومن ثم اشترك الجميع في الاتجاه الايجابي ولم تكن الفروق دالة إحصائيا. ولا يوجد شك في الدور المهم الذي تلعبه اتجاهات الإداريين والإخصائيين في تعليم ذوي الاحتياجات فيشير (Cook, & Grebe, 1999) إلى أن الدعم والمساندة المطلوب تقديمها لمعلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لا يمكن أن تتحقق ما لم تكن اتجاهات الإداريين ايجابية نحو هؤلاء التلاميذ ونحو دمجهم. فالدعم لا يقتصر فقط على تسهيل الخدمات داخل المدرسة بل يمتد ليشمل التواصل مع القطاعات الأخرى خارج المدرسة من أجل توفير بيئة تعليمية وتدريبية مناسبة داخل وخارج محيط المدرسة. ويؤكد (Fullan, 2001)، أنه من أجل تغيير الاتجاهات نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، فإن دور الإداريين العاملين مع هؤلاء التلاميذ يشمل خلق بيئة تعليمية تساعد على تقديم البرامج والخدمات التعليمية المناسبة لهؤلاء التلاميذ. كما أن اتجاهاتهم الايجابية من أهم عوامل إنجاح فلسفة دمج هؤلاء التلاميذ في المدارس العادية، وذلك من خلال الدور الريادي الذي يقومون به من دعمهم للمعلمين بتوفيرهم للخدمات وربطهم للمدرسة بالمجتمع، وبالتالي من هذا المنطلق فالرؤيا التي يحملها الإداريون تنعكس على قراراتهم التي بدورها تؤثر على التلاميذ وأسرههم والمعلمين وأفراد المجتمع.

فيما يخص الفرض الخامس، عن وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات العاملين نحو اضطراب التوحد باختلاف العمر الزمني، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في اتجاهات عينة البحث نحو اضطراب التوحد باختلاف العمر الزمني. وتتفق بذلك مع دراسة (Park, M. et al, 2010) التي أشارت إلى عدم وجود اختلافات كبيرة في الاتجاهات عبر ثلاث فئات عمرية ٢٠-٣٥، ٣٦-٤٥، ٤٦-٥٥. بينما تتعارض مع دراسة (Park, & Chitiyo, 2011) التي توصلت إلى أن الفئة فوق ٥٦ سنة، أقل بكثير من اتجاهات الفئة العمرية ٢٠-٣٥ سنة والفئة من ٤٦-٥٥ سنة. ودراسة القحطاني (٢٠٠٣) التي أظهرت فروقا ذات دلالة وفقا لمتغير العمر لصالح الأعمار الصغيرة. بينما أشارت دراسة قاسم، (٢٠٠٢) إلى وجود فروق دالة لصالح كبار الدارسين في كلية المعلمين بالمدينة المنورة عن مجموعة الدارسين صغار السن.

ويمكن تفسير ذلك بأن هناك اختلاف في دور العمر الزمني في تشكيل اتجاهات الفرد نحو ذوي الاحتياجات، والتي قد تميل للكبار سناً لما يتمتع به هؤلاء من خبرات حياتية وأسرية وزوجية وتعليمية تفوق خبرات صغار السن. وعلى الرغم من أن هناك تبايناً في الأعمار الزمنية لعينة الدراسة إلا أنه يلاحظ أن أغلب العاملين (٧ أفراد) تتراوح أعمارهم بين ٢٠-٤٠ عاماً وهي فترة عمرية متقاربة وفترة عطاء وحيوية وأن عدد مماثل لديه خبرة لا تصل عشر سنوات في التربية الخاصة مما قد يؤدي إلى التقارب ويقلل من ظهور فروق دالة في طبيعة الاتجاهات تعود للعمر الزمني.

التوصيات:

من خلال هذا البحث ونتائجه يمكن اقتراح بعض التوصيات التي يمكن الاستفادة منها:

- ضرورة دعم الاتجاه الايجابي للعاملين ومحاولة التغلب على الاتجاهات السلبية التي تم رصدها.
- هناك حاجة ماسة لوجود مسار اضطراب التوحد بكلية التربية لتخريج معلمين توحد من أبناء المنطقة.
- ضرورة وجود برنامج توحد للإناث بالمدارس أسوة بالبنين.
- ضرورة وجود مركز متخصص ومتكامل يقدم الرعاية العلاجية والتربوية لذوي الاحتياجات الخاصة عموماً وذوي اضطراب التوحد خصوصاً.
- هناك حاجة ماسة لمنهج مصمم خصيصاً للأطفال ذوي اضطراب التوحد مع توظيف البرامج التربوية المستخدمة مع اضطراب التوحد مثل تيتش، وبيكس وغيرها.
- أن معلمي التربية الخاصة في حاجة إلى دورات تدريبية في الجانب العملي لاستخدام البرامج التربوية، ليتمكنوا من تعليم أفضل للأطفال ذوي اضطراب التوحد.

- ضرورة وجود برامج توعية وتعليم للوالدين بحيث يتكامل دورهم مع المدرسة فى رعاية هؤلاء الأطفال.
- ضرورة توفير خدمات الإرشاد الأسرى وتدعيم الاتجاهات الايجابية لدى أسر ذوى اضطراب التوحد.
- إعداد برامج توعية بتربية ذوى اضطراب التوحد من خلال الملتقيات ووسائل الأعلام المختلفة مما يسهم فى تدعيم الاتجاهات الايجابية لدى المجتمع.
- تدعيم وجود المؤسسات والجمعيات الأهلية التى تقدم خدمات لذوى اضطراب التوحد.

بحوث مقترحة:

- استكمالاً للجهد الذى بدئه البحث الحالى، يقترح الباحث بعض الموضوعات التى يرى أنها لا تزال فى حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة:
- اتجاهات طلاب التربية الخاصة بجامعة الحدود الشمالية نحو الأطفال ذوى اضطراب التوحد.
- برنامج إرشادي لتدعيم الاتجاهات الايجابية وتعديل بعض الاتجاهات السلبية لدى العاملين مع ذوى اضطراب التوحد.
- برنامج تدريبي لتعديل الاتجاهات لدى أسر(الوالدين والأخوة) ذوى اضطراب التوحد نحو أطفالهم.

المراجع:

- أبكر، سميرة حسن عبدالله (٢٠٠٣). اتجاهات معلمات الصم فى معاهد الأمل بالملكة العربية السعودية نحو المهن وحاجتيهن على الإعداد والتدريب المهني. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (١٧)، ٦١-٩٥.
- الجاروني، مصطفى محمد على؛ فراج، همان السيد (١٩٩٩). اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين وفاعلية برنامج في تنميتها. الجمعية المصرية العامة للكتاب، (٥٢)، ١٣٠-١٤٨.
- الداهري، صالح حسن أحمد (٢٠٠٨). علم النفس. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الدهمسي، محمد عامر (٢٠٠٦). دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.
- السامرائي، نبيهة صالح؛ أميمن، عثمان على (٢٠٠٦). مقدمة في علم النفس. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- السوالة، محمد على؛ حموري، بتول أكرم (٢٠١٢). الاتجاهات نحو تخصص التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة جدارا بالأردن. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١ (١٤٧)، ١٦١-١٨٦.
- الشخص، عبدالعزيز السيد (١٩٨٦). دراسة لاتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو المعوقين. دراسات تربوية، ١ (٤)، القاهرة: عالم الكتب.
- الشريف، عبدالفتاح عبدالمجيد (٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الصيرفي، محمد (٢٠٠٥). السلوك التنظيمي. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.
- العتيبي، بندر بن ناصر (٢٠٠٨). اتجاهات العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ١ (٣٨)، ٤٦٨-٥٢٨.
- العجمي، حمد (٢٠١٢). اتجاهات مديري ومعلمي مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس التعليم العام نحو الدمج التربوي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. المجلة التربوية، ١ (١٠٥)، ٩٦-٩٧.

العنزي، فلاح محروث (٢٠٠٠). علم النفس الاجتماعي. ط٣، الرياض: مكتبة الشذى.

القحطاني، عبدالله (٢٠٠٣). اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج الطلبة المكفوفين في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض مع أقرانهم العاديين. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

القذافي، رمضان محمد (١٩٩٥). علم النفس العام. المكتب الجامعي الحديث: الإسكندرية.

القذافي، رمضان محمد (٢٠١٠). علم النفس العام. المكتب الجامعي الحديث: الإسكندرية.

القريطي، عبدالمطلب أمين (١٩٩٢). دراسة لاتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين وعلاقتها ببعض المتغيرات. المؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالتعاون مع جامعة الأزهر، ٢٦٣-٢٩٦.

القريطي، عبدالمطلب أمين (١٩٩٣). اتجاهات طلاب كلية التربية نحو المعوقين، مجلة الطفولة

مجلة دورية لبحوث ودراسات ذوي الحاجات الخاصة ٢(١)، ١٠٣-١٤١.

المبارك، شوقي بن مهدي بن محمد (٢٠١٠). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية العادية الملحق بها أطفال توحديون نحو دمج الطلاب التوحديين بمدارس البنين بالمنطقة الشرقية بالسعودية. رسالة الخليج العربي، الرياض، السعودية، ٣١(١١٥)، ٢٣٣-٢٣٥.

جمعيان، إبراهيم فالح؛ الشهري، عبدالله أبوغراد (٢٠١٣). اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس الحكومية؛ دراسة عبر ثقافية في البيئتين الأردنية والسعودية. المجلة التربوية، الكويت، ٢٧(١٠٧)، ٢٧٣-٣٠٨.

حامد، خيري أحمد حسين (١٩٩٩). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو مشكلات تلاميذهم المعاقين وأثر برنامج إرشادي "جمعي- فردي" في تعديل تلك الاتجاهات. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (١١)، ١٣٣-١٤٩.

حسين، محمد (١٩٩٠). اتجاهات المعلمين والمعلمات في مديرية أربد نحو المعوقين حركيا. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

د . أيمن سالم عبدالله حسه ————— اتجاهات العالمية في التعليم نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد

حسين، محمد عبدالمؤمن؛ عبادة، أحمد عبداللطيف (١٩٩٣). اتجاهات طلاب مرحلة التعليم الجامعي نحو المتخلفين عقليا، دراسة تحليلية في ضوء الجنس والجنسية والتخصص والمرحلة العمرية. مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، ٢(١)، ٧٥-١٠٢.

حمام، فادية كامل؛ البلال، الهام سرور (٢٠٠٦). اتجاهات طلاب وطالبات الجامعة نحو اضطراب التوحد دراسة تحليلية في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي والجامعي. مجلة البحوث النفسية والتربوية. ٢(٢)، ١٢٩-١٧.

خيرى، السيد محمد؛ الهوارى، ماهر؛ باشا، حسين؛ السباعي، أسامة؛ صفوت، عبد الحميد (١٩٨٦). تغيير الرأي وعلاقته بالاتجاه نحو الجريمة. الرياض: المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.

خليفة، عبداللطيف (٢٠٠٢). سيكولوجية الاتجاهات (المفهوم- القياس- التغيير). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

ربيع، محمد شحاته (٢٠١٣). قياس الشخصية. ط٤، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سعد، عبدالرحمن (١٩٩٨). القياس النفسي: النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، عبدالرحمن سيد؛ منيب، تهاني محمد (٢٠٠٩). اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب مع الأطفال في ميدان التربية الخاصة. مجلة الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٣(٢)، ١٥٥-٢٤٤.

سعود، منى محمد أبو شعيب؛ البطاينة، أسامة محمد (٢٠١١). أثر برنامج تدريبي في تعديل اتجاهات والدي الأطفال التوحدين نحو أطفالهم. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٣٢(٢)، ٥٠٤-٥٢٥.

طلبة، منى حلمي عبدالحميد (٢٠١٢). تفعيل دور الجامعة في إنشاء مركز جامعي لأبحاث وعلاج التوحد. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ٢٨(٢٨)، ١٩٣-٢١٦.

طه، طارق (٢٠٠٦). السلوك التنظيمي في بيئة العولمة والانترنت. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

عبد الحميد، هالة رمضان (٢٠١١). اتجاهات معلمي التربية الخاصة والتربية العامة نحو الموهبة لدى المعاقين عقليا: دراسة استطلاعية مقارنة. مجلة كلية التربية، جامعة الإسماعيلية، (٢٠)، ٧٧-١٢٢.

عبد الغفور، محمد (١٩٩٩). دراسة استطلاعية لاتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام حول إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية. (١٥)، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

عبد الفتاح، فاروق (١٩٨٥). أسس السلوك الإنساني. القاهرة: عالم الكتب.
قاسم، نادر فتحي (٢٠٠٢). فاعلية دراسة مقرر التربية الخاصة في تغيير اتجاهات طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة كلية التربية، جامعة طيبة، ٤ (٢٧)، ٨٩-١٤٠.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٨). العلاج بالموسيقى للأطفال التوحيدين. القاهرة: دار الرشاد.

مسعود، وائل محمد (٢٠٠٩). اتجاهات مدراء المدارس نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس. ٤ (٣٣)، ٩٦-١٢٤.

مصطفى، أسامة فاروق؛ الشربيني، السيد كامل (٢٠١١). التوحد، الأسباب- التشخيص- العلاج. عمان: دار المسيرة الجامعية.

منصور، علي (٢٠٠١). التعلم ونظرياته. اللاذقية: منشورات جامعة تشرين.

يوسف، بشير شريف (٢٠٠٤). التوحد: علاج الذاتوية بين الأمل والعون. عمان: دار رؤى للنشر.

Alexander, C. & Strain, P.(1978). 'A review of educators' attitudes toward handicapped children and the concept of mainstreaming.' *Psychology in the Schools*, 15, 390-396.

American Psychiatric Association(1994). *Diagnostic and Statistical Manual of*

Adults Disorders.4th ed. DSM-IV, Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association(2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Adult Disorders*.5th ed. DSM-5, Washington, DC: Author.

Autism Society Of America (2003). *What Is Autism?* Usa, Bethesda, Md.

Balboni, G., & Pedrabissi, I. (2000). *Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of Experience. Education and training and developmental in mental retardation and disabilities.* 35(20), 148-158.

Boone, L. E. & Kurtz, D. L. (2002). *Contemporary Marketing.* Orlando, FL: Harcourt, Inc.

Carpenter, M., Pennington, B. & Rogers, S. (2002). *Interrelations among social-cognitive skills in young child with autism. Journal Of Autism And Developmental Disorders,* 32, 91-106.

Chambres, P., Auxiette, C., Vansingle, C. & Gil, S. (2008). *'Adult attitudes*

toward behaviors of a six year-old boy with autism.' *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 38, 1320–1327.

Cook, B., Semmel, M., & Greber, M. (1999). *Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities. Remedial and special education,* 20(40), 199-207.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change.* San Francisco : Jossey-Bass.

Jonathan, M. (2005). *Peers, Attitudes toward autism differ across sociometric*

groups: An Exploratory investigation department of education Psychology university of Georgia, 325 Aderholt Hall, Athens, GA, 20602, 281-289.

Harvey, D. & Green, K. (1985). *Attitudes of New Zealand teachers, teachers in training toward mainstreaming. New Zealand journal of educational studies,* 19, 34-44.

Hannah, M. & Pliner, S. (1983). *'Teacher attitudes toward handicapped children: a review and synthesis.'* *School Psychology Review,* 12, 12–25.

Horrocks, J., White, G. & Roberts, L. (2008). *'Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania*

- public schools.' Journal of Autism and Developmental Disorders, 38, 1462–73.*
- McGregor, E. & Campbell, E. (2001). 'The Attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools.' *Autism, 5*(2), 189–207.
- Olley, J. G., DeVellis, R. F., DeVellis, B. M., Wall, A. J. & Long, C. E. (1981). 'The Autism attitude scale for teachers.' *Exceptional Children, 47*, 371–372.
- Park, M., Chitiyo, M., Choi, Y. (2010). Examining pre-service teachers' attitudes towards children with autism in the USA. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10*(2), 107–114.
- Park, M. & Chitiyo, M. (2011). An Examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs. 11*(1), 70–78.
- Schffman, L. & Kanuk, L. (2000). *Consumer Behavior. Seventh Education. New Jerssy: Prentice- Hall.*
- Zaid Al-Shammari (2006). *Special education teachers' Attitudes toward autistic students in the autism school in the state of Kuwait: A case study. Journal of Instructional Psychology, 33*(3), 170-179.

تصميم التشارك الإلكتروني في ضوء أساليب التلمذة المعرفية وأثره على إنتاج المشروعات الإبداعية وتحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع إعداد

د/ حمدي أحمد عبد العزيز / د/ هدى سعود عبد العزيز الهندال
أستاذ المناهج وتصميم التعليم المشارك / أستاذ الإبداع وتربية الموهوبين المساعد
بجامعتي الخليج العربي وطنطا / جامعة الخليج العربي

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى تصميم التشارك الإلكتروني وفقاً لأساليب التلمذة المعرفية، وقياس أثر ذلك على إنتاج المشروعات الإبداعية وتحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع لدى طلبة برنامج تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي. لتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتصميم بيئة للتعليم الإلكتروني التشاركي عبر أدوات التشارك الإلكتروني في ضوء استراتيجية التلمذة المعرفية، تم استخدامها في تدريس مقرر الإبداع ببرنامج الماجستير في تربية الموهوبين. وقد احتوت البيئة المصممة على ستة أساليب للتلمذة المعرفية: النمذجة، التدريب، التسقيط، التأمل، التعبير، والاستكشاف، تم تقديمها من خلال ٣١ نشاطاً إلكترونياً تشاركياً بين الطلاب. اعتمد البحث على بطاقة لتقييم منتجات الطلاب في ضوء مكونات الإبداع، ومقاييس للمعتقدات التربوية نحو الإبداع، احتوى هذا المقياس على سبعة أبعاد ينتمي إليها ٤٩ مفردة. تم تطبيق البحث على عينة متاحة من طلبة برنامج تربية الموهوبين الدراسين لمقرر الإبداع، بلغ حجمها ٢٦ طالباً وطالبة. وبعد انخراط الطلاب في التشارك الإلكتروني القائم على أساليب التلمذة المعرفية، تبين أن للتشارك الإلكتروني القائم على أساليب التلمذة المعرفية أثراً ذا دلالة إحصائية وعملية في إنتاج مشروعات تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة والحيوية. كما أسفرت النتائج عن تحسناً ملحوظاً في شدة المعتقدات التربوية نحو الإبداع كمفهوم وممارسة. في ضوء هذه النتائج، قدم الباحثان عدة توصيات تربوية لتعميم نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: التشارك الإلكتروني، التلمذة المعرفية، الإبداع، المعتقدات التربوية، تربية الموهوبين.

Designing E-Collaboration According to Cognitive Apprenticeship Techniques and its Impact on Producing Creative Projects and Improving Educational Believes towards Creativity

Abstract: This research aimed to designing e-collaboration based on cognitive apprenticeship techniques and measuring its impact on producing creative projects and improving educational believes among students in gifted education program at Arabian Gulf University. To achieve this goal, the researchers developed an e-collaboration learning environment based on cognitive apprenticeship techniques. This environment has used in teaching creativity course delivered on the master level in gifted education program. The designed e-collaboration environment included six main techniques of cognitive apprenticeship, they are: Modeling, Coaching, Scaffolding, Reflecting, Articulating, and Exploration. These cognitive apprenticeship techniques have been delivered through 31 e-collaboration activities. To assess the dependent variables, the researchers developed a creative projects production scale based on creativity demotions and a scale of educational believes which consisted of 49 items. A convenient sample of 26 graduate students has applied the e-collaboration activities based on cognitive apprenticeship techniques while studying creativity course. The finding of this research revealed that e-collaboration designed based on cognitive apprenticeship techniques has a statistical and practical impact on producing creative projects and improving educational believes among students. Based on these findings, a set of educational recommendation has been provided to increase the generalizabilty of this research.

Keywords: e-collaboration, cognitive apprenticeship, creativity, educational believes, gifted education

مقدمة:

إن تقدم الأمم -حاضراً ومستقبلاً - سوف يحسب بمدى التقدم بمجال اكتشاف ورعاية الموهبين والمبدعين، لذلك فإن إعداد أجيال من المتعلمين القادرين على إنتاج وتوليد ونشر وتوزيع المعرفة التي تمثل رأس المال البشري Human Capital أصبح أولوية من أوليات الأنظمة التعليمية الدولية والإقليمية والمحلية على حد سواء. الأمر الذي جعل العديد من الأنظمة التعليمية تقوم برصد وتخصيص أموالاً وميزانيات طائلة للإنفاق على عملية اكتشاف ورعاية الموهبين من خلال برامج أكاديمية وغير أكاديمية. لذا، يعد «الإبداع» من أهم مواضيع تربية الموهبين، لأن أحد الأهداف المرتبطة بتربية الموهوبين هي مساعدتهم ليصبحوا أفراداً أكثر تحقيقاً للذات وأكثر إبداعية، وتمكينهم من تقديم إسهامات إبداعية لمجتمعهم كهدف آخر (عجيز، ٢٠١١).

إن الاهتمام بالإبداع كمفهوم وكعملية ليس وليد اللحظة فقد عني به منذ العصور القديمة بشكل أو آخر، وعلى الرغم من أهميته إلا إنه شابه أفكار ومعتقدات قد لا تتصل بالحقيقة، ولا تضيف عليه الأهمية التي يستحقها؛ فنجد أنه لم يهتم به في الجانب البحثي والتعليمي بصفة محددة وممنهجة إلا في العقود القليلة الماضية؛ هذا وقد تنوعت مجالات دراسة الإبداع، ويعود ذلك لتضاعف المعرفة والتطور العلمي، وتطور مجال التعلم والتعليم، والثورة المعلوماتية والاتصالات والتقنية، والذي يعود بدوره على الإبداع الإنساني (حنورة، ٢٠٠٣).

ولضمان استمرارية جودة برامج اكتشاف ورعاية الموهوبين والمبدعين فإنه ينبغي تطوير مهارات فرق العمل والباحثين والأكاديميين والعاملين في هذا المجال لاكتشاف المفاهيم والتعميمات في هذا التخصص، للتمكن من التوسع في تطبيقاتها الميدانية من ناحية، وتوليد استخدامات وتطبيقات معرفية جديدة من ناحية أخرى؛ وذلك يمكن أن يتم عن طريق تطوير استراتيجيات تعلم وتعليم جديدة تسير التوجهات الحديثة بمجال الإبداع، وتوظيف النماذج البيداغوجية والأدوات التكنولوجية اللازمة للتوسع في إنتاج المشروعات الإبداعية، وتبني معتقدات سليمة حول الإبداع كمفهوم وكممارسة.

ونظراً لانتشار التقنية الرقمية والتوسع في استخداماتها وتطبيقاتها الشخصية والتعليمية من قبل الأفراد، وجد التربويون بمجالي الإبداع والتعلم الإلكتروني تحديات لإيجاد حلول تتوافق مع خصائص واهتمامات الأجيال الحالية والقادمة من المتعلمين المبدعين والعاديين. لذا، فقد أصبح الاهتمام بالاستراتيجيات التي من خلالها يجعل التربويون الإنترنت، وأدوات الويب ٢,٠ بيئة تعليمية تشاركية جاذبة للطلاب لتحقيق التعلم النشط، من خلال البرمجيات والتطبيقات الإثرائية بمجال تنمية الإبداع كمفهوم وعملية؛ وأصبح تصميم بيئات تعليمية تدعم الأدوار الجديدة للمعلم والمرشد النفسي، وتجعل المتعلم محور الاهتمام في العملية التعليمية، أمراً يشغل بال التربويين وغير التربويين (عبدالعزيز والعلق، ٢٠١٤).

فلقد ساهمت التكنولوجيا الرقمية Digital Technology، متمثلة في الإنترنت وشبكة المعلومات الدولية، وأدوات التواصل الاجتماعي في تغيير ملامح النظام التعليمي بعناصره المختلفة. فعلى سبيل المثال، ساهمت تكنولوجيا المعلومات الرقمية في تغيير دور المعلم - كأحد عناصر النظام التعليمي - من مجرد ناقل للمعلومات إلى معلم قادر على القيام بدور الميسر، والموجه، والمقوم، والمرشد، والمدرّب. كما ساهمت التكنولوجيا الرقمية في تغيير دور المتعلم من مجرد متلق للمعارف إلى دور المستقصي، والباحث، والمكتشف، والمشارك في بناء وتوزيع المعرفة والخبرة. كل هذه المؤشرات والأدوار تؤكد على أن العصر الرقمي أدى إلى تغيير في الممارسات والمعتقدات التربوية التي كانت سائدة في الماضي القريب؛ حيث تتحدد ملامح الممارسات الاجتماعية والتعليمية عبر العصور بأشكال الاتصال السائدة، وأن الانتقال من شكل اتصال لآخر يحدث قلقاً هائلاً لدى المسؤولين عن التعليم، وخاصة المعلم (عبدالعزيز، ٢٠١٢).

وتشير الدراسات التي أجريت على أدوات التشارك الإلكتروني أو البعض منها بصفة عامة، أن هذه الأدوات وما يصاحبها من تطبيقات تربوية قد ساهمت في تنمية مهارات التفكير، ومهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الرياضي، ومهارات التشارك، والتواصل الإلكتروني، والدافعية

للتعلم، وفاعلية الذات، هذا فضلاً عن التحصيل الأكاديمي. من هذه الدراسات: دراسة آل سماح (٢٠٠٨)، ودراسة الكندري (٢٠٠٨) ودراسة النامي (٢٠١٢)، ودراسة اليامي (٢٠١٠)، ودراسة عبدالعزيز (Abdelaziz, 2013 a)، ودراسة ديلنبرج وتوشينكن (Dillenbourg & Tchounikine, 2007)، ودراسة هاموند (Hammond, 2005)، ودراسة كيفين (Kevin, 2009)، ودراسة بولهاوبر وشومين وكارسنتي (Poellhuber, Chomienne, & Karsenti, 2008). وأوصت غالبية هذه الدراسات بضرورة البحث عن وتضمين حلول بيداغوجية تصلح للتوسع في استخدام هذه الأدوات بشكل فعال في المواقف الصفية وغير الصفية.

ويعتقد الباحثان أن النجاح في توظيف أو استخدام تكنولوجيا التشارك الإلكتروني في التعلم لا يمكن أن يتم إلا إذا كانت هناك استراتيجية تعليمية واضحة تُستخدم في تصميم أنشطة التعلم أثناء التشارك الإلكتروني، بحيث تسبق الأسس البيداغوجية والنفسية للتعلم التطبيقات التكنولوجية Pedagogy must come first، ولقد نشأ هذا الاعتقاد نتيجة للتطور المذهل في مجال تكنولوجيا وأدوات التشارك الإلكتروني، إلا أن هذا التطور لم يصاحبه تصميماً تعليمياً دقيقاً ومرناً يسمح بالتوسع في استخدام التكنولوجيا بما يخدم في تنظيم ومراقبة العمليات والمهارات العقلية اللازمة لبناء وتوكيد التعلم ذو المعنى. لذا فيبغى البحث عن استراتيجيات ونماذج لتصميم التعليم عبر تلك الوسائط الإلكترونية سريعة الانتشار. وتعد استراتيجية التلمذة المعرفية أحد الاستراتيجيات التعليمية التي تساعد على عمق التعلم وتكوين واكتساب المهارات المعرفية (العقلية) وما وراء المعرفية.

ومن خلال فحص وتحليل الدراسات والأدبيات السابقة، تبين للباحثين أن غالبية الدراسات السابقة قد اهتمت بتصميم استراتيجيات تعليمية قائمة على أساليب التلمذة المعرفية في بيئات تعلم تقليدية، وبيئات تعلم قائمة على الويب، كما اهتمت هذه الدراسات بقياس بعض المتغيرات التابعة مثل التحصيل، والتفكير الرياضي، وعمق التعلم، وحل المشكلات والدافعية، وتوليد

الأسئلة؛ إلا إنها لم تعير أي اهتمام إلى التفكير الإبداعي، وإنتاج المشروعات الإبداعية، وتحسين المعتقدات لدى المتعلمين. لهذا يعتقد الباحثان أن البحث الحالي قد يقدم إضافة نوعية في مجال تصميم التعلم التشاركي القائم على أساليب التلمذة المعرفية، وبالتالي سيعالج البحث قضية من أهم القضايا في مجال تربية الموهوبين والمبدعين، وهي المعتقدات التربوية المصاحبة لهذا المجال، والتدريب على إنتاج المشروعات الإبداعية.

بالإضافة إلى ما سبق، يرى فضل الله وقناوي وطه (٢٠١٠) أن تحسين معتقدات الباحثين والمعلمين بمجال اكتشاف ورعاية الموهوبين والمبدعين، وقاعدة تصوراتهم العقلية يسهم بشكل ملحوظ في إعادة هيكلة هذه التصورات ومن ثم تحسن ممارستهم المهنية اليومية. ويمكن تحسين تلك المعتقدات والتصورات العقلية عن طريق تبني مداخل للتفكير التأملي والتنظيم الذاتي للتعلم؛ لأن - ووفقاً للدراسة المذكورة آنفاً - ٧٧٪ من تباين السلوك التدريسي الإبداعي للمعلم بمجال اللغة العربية يمكن أن يفسر عن طريق المدخل التأملي (فضل الله وقناوي وطه، ٢٠١٠).

ويعتبر مقرر الإبداع من أكثر المواد الدراسية حيوية ضمن مساقات دراسة الماجستير في تخصص تربية الموهوبين حيث أنه يرتبط كثيراً بما يعتقد الناس في الإبداع فالبعض يعتقد إن الإبداع قدرة فطرية عند الأشخاص المبدعين ولا يمكن أن تكتسب، وبالتالي فدراستنا لمقرر الإبداع بما يتضمنه من معلومات نظرية واستراتيجيات يمكن تطبيقها لا تعدو أن تكون للمعرفة العامة عند البعض ولا دور لها في تنمية القدرة الإبداعية، وحيث أن الطلبة الدارسين لمقرر الإبداع يأتون من تخصصات متنوعة يتعرضون جميعاً لدراسة نفس المقرر جاءت الدراسة الحالية لتنويع أسلوب تدريس المقرر ليكون أسلوباً إبداعياً ينمي قدرتهم على إنتاج المشروعات الإبداعية، وتحسين معتقداتهم التربوية نحو الإبداع كمفهوم وكممارسة ميدانية متوقعة لهم أو للبعض منهم، ومن ثم انتقال أثر هذا التعلم إلى مواقف التدريب الميداني بالمدارس ومراكز رعاية الموهوبين، ومواقف المسار الوظيفي للطلبة بعد تخرجهم.

مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق، تتحدد مشكلة البحث في اقتصار الأدب التربوي والدراسات السابقة - وخاصة الدراسات العربية - على تصميم التشارك الإلكتروني وفقاً لبرمجية أو بيئة تعليمية إلكترونية، دون محاولة تبني استراتيجية أو نموذج لتصميم التعليم في هذه البيئات، الأمر الذي قد يجعل الطالب غير نشطاً في استقبال ومعالجة وبناء وتكوين وتوظيف وتوزيع المعرفة بمجال الإبداع وتربية الموهوبين، مما قد يؤدي إلى تدني مستوى الإنتاجية الإبداعية، وتطبيقاتها الحياتية، وتكوين تصورات بديلة خاطئة حول المفاهيم الإبداعية لدى طلبة برنامج تربية الموهوبين أثناء وبعد التحاقهم بالبرنامج؛ نتيجة لاعتماد الطلبة على استراتيجيات الفهم السطحي للمفاهيم التي تقدم بمقررات برنامج تربية الموهوبين، دون محاولة اكتشاف استخدامات وتطبيقات بديلة ومتنوعة للمفهوم في المواقف والممارسات الفعلية أثناء برامج التدريب الميداني. ومن ثم فهناك حاجة إلى تصميم التشارك الإلكتروني في ضوء استراتيجيات ونماذج تعليم تتمركز حول التمكن المعرفي، وتجعل الطالب مشاركاً نشطاً في بناء المفهوم، واكتشاف تطبيقات تساهم في التطورات الحادثة في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين. وفي محاولة للتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي تصميم التشارك الإلكتروني في ضوء استراتيجية التلمذة المعرفية، التي ثبتت صلاحيتها في بناء التعلم ذو المعنى، لمساعدة الطلبة على المشاركة في توليد المعرفة الإبداعية بالتطبيق على مشروعاتهم التي يتطلبها مقرر الإبداع ببرنامج تربية الموهوبين؛ مما قد يساهم في تحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع كمفهوم وممارسة.

واستناداً إلى ما سبق سعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تصميم التشارك الإلكتروني في ضوء أساليب التلمذة المعرفية، وأثر ذلك إنتاج المشروعات الإبداعية وتحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع لدى طلبة برنامج تربية الموهوبين؟

أسئلة البحث:

ينبثق عن السؤال الرئيس للبحث الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما التصميم المقترح للتشارك الإلكتروني وفق أساليب التلمذة المعرفية؟
٢. ما أثر التشارك الإلكتروني وفق أساليب التلمذة المعرفية على إنتاج المشروعات الإبداعية لدى طلبة برنامج تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي؟
٣. ما أثر التشارك الإلكتروني وفق أساليب التلمذة المعرفية على تحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع لدى طلبة برنامج تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي؟

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تقديم تصور مقترح لتصميم التشارك الإلكتروني بمجال تعلم الإبداع في ضوء أساليب التلمذة المعرفية.
٢. الكشف عن أثر التشارك الإلكتروني وفق أساليب التلمذة المعرفية على إنتاج المشروعات الإبداعية لدى طلبة برنامج تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي.
٣. الكشف عن أثر التشارك الإلكتروني وفق أساليب التلمذة المعرفية على تحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع لدى طلبة برنامج تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي.

فرضيات البحث:

- في ضوء طبيعة أسئلة البحث ومحدداته فليس لسؤال البحث الأول فرضيات لطبيعته الوصفية البنائية (التطويرية)، ولإجابة عن أسئلة البحث (٢)، (٣) فقد تم التحقق من صحة الفرضيتين التاليتين:
١. يؤدي تصميم التشارك الإلكتروني وفق أساليب التلمذة المعرفية إلى إنتاج مشروعات إبداعية من قبل طلبة برنامج تربية الموهوبين.

٢. يؤدي تصميم التشارك الإلكتروني وفق أساليب التلمذة المعرفية إلى تحسين المعتقدات التربوية بمجال الإبداع لدى طلبة برنامج تربية الموهوبين.

أهمية البحث

- تنبثق أهمية البحث الحالي من كونه يسعى إلى الاستفادة من التطبيقات الحديثة بمجال التكنولوجيا الرقمية وتكنولوجيا التشارك الإلكتروني، وأدوات التواصل الاجتماعي في تنمية القدرات والمهارات المعرفية وما وراء المعرفية بمجال الإبداع، الأمر الذي قد يؤدي إلى عمق التعلم وتحسين المعتقدات التربوية حول مجال الإبداع بصفة عامة ومجال تربية الموهوبين بصفة خاصة.
- كما يسهم البحث الحالي في تطوير الممارسات التدريسية الصفية والميدانية بمجال اكتشاف ورعاية الموهوبين من خلال تجويد عملية إعداد أجيال من الممارسين والباحثين في هذا المجال، لديهم المقدرة على تطوير مشروعات تعبر عن استيعاب وتفسير ونقد المفاهيم العلمية بمجال الإبداع، والتوسع في تكوين إضافات نوعية تشاركية وفردية تساعد في حل المشكلات المصاحبة لعملية اكتشاف وتبني ورعاية الموهوبين.
- كما قد يفيد هذا البحث قطاع عريض من العاملين بمراكز ومؤسسات اكتشاف ورعاية الموهوبين، من خلال تزويدهم بالأساليب والاستراتيجيات الحديثة القائمة على أسس علمية نظرية وتطبيقية في مجال بناء وتكوين المفاهيم العلمية.
- كما تفيد نتائج هذا البحث في تطوير استراتيجيات تعليمية حديثة قائمة على مبادئ التعلم المعرفي والبنائي والاجتماعي، ومستفيدة من مداخل التلمذة المعرفية والتعلم الشبكي (الترابطي) في توصيف وتصميم النماذج التعليمية الإلكترونية التشاركية والفردية، اللازمة لبناء وتكوين المفهوم العلمي وعلاج المعتقدات الخاطئة حول بعض الممارسات البيداغوجية والسيكولوجية بمجال تربية الموهوبين.

- ويعد هذا البحث إضافة نوعية إلى الأدب والبحث البيداغوجي والتكنولوجي المتمركز حول المتعلم، ومداخل التعلم النشط، حيث تتمركز الاستراتيجية المقترحة حول أنشطة التعلم المتمركزة حول المتعلم، مما يساعده على النمذجة، والتدرب المعرفي، واكتشاف واستطلاع تطبيقات جديدة قائمة على التشارك.

مصطلحات البحث

□ مفهوم التعلم التشاركي

يعرف التعلم التشاركي بالبحث الحالي بأنه عبارة عن منظومة من التفاعلات الديناميكية المتزامنة وغير المتزامنة، تتم بين المتعلمين والمعلمين أو بين المتعلمين بعضهم البعض عبر أدوات التشارك الإلكتروني، أو من خلال التفاعل الصفي، ويهدف إلى توجيه وتدعيم عملية بناء وتوليد المعرفة والمشروعات النوعية بمجال الإبداع، وكذلك تحسين المعتقدات والممارسات الميدانية لهذا المجال.

□ التلمذة المعرفية

تعرف التلمذة المعرفية بالبحث الحالي بأنها استراتيجية لتصميم التعلم النشط عبر التشارك الإلكتروني، تساعد المتعلمين على توليد المعرفة وبناء المعاني، والتعبير عنها بشكل فردي أو جماعي، من خلال نماذج وأدلة عقلية وعملية، ويتم ذلك عبر عملية من التلمذ والتمهين قائمة على التدريب المكثف، والنمذجة العقلية، والتأمل، والتعبير والاستطلاع والاكتشاف. وتحتاج عملية التلمذة منظومة من التسقيط والتدعيم القائم على التوجيهات والتلميحات والأمثلة النظرية والعملية.

□ المشروعات الإبداعية

تعرف المشروعات الإبداعية بالبحث الحالي بأنها منتجات الطلاب اليدوية والفكرية التي تبرهن عن الأصالة والطلاقة والمرونة والحيوية في توليد تطبيقات حديثة لمفاهيم مقرر الإبداع ببرنامج تربية الموهوبين.

□ المعتقدات التربوية

تعرف المعتقدات في البحث الحالي بأنها المكون المعرفي للاتجاهات النفسية، اللازمة لتكامل بناء الشخصية معرفياً ووجدانياً وسلوكياً، وتمثل رافداً أساسياً من روافد الكفاءة التعليمية لدى المتعلم.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الآتي:

١. طلاب الفرقة الأولى الملتحقين ببرنامج تربية الموهوبين خلال العام الأكاديمي ٢٠١٣-٢٠١٤م.
٢. مقرر الإبداع دون غيره من مقررات برنامج تربية الموهوبين.
٣. أدوات جوجل درايف Google Plus للتشارك الإلكتروني.
٤. بيئة إد مودو EdModo الافتراضية لتقديم مواد التعلم اللازمة لدراسة مقرر الإبداع، من موضوعات وعروض إلكترونية، ومقاطع تعليمية إلكترونية.
٥. قياس المعتقدات التربوية نحو الإبداع كمفهوم وعملية وكممارسة دون غيرها من المعتقدات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

في الجزء التالي يقدم الباحثان عرضاً تفصيلياً للإطار النظري للبحث مصحوباً بالدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث. ويتطرق الإطار النظري إلى مفهوم ومزايا وخصائص وأدوات التعلم الإلكتروني التشاركي، ومفهوم واستراتيجيات وأساليب التلمذة المعرفية، والمعتقدات التربوية، وطرق تحسينها وقياسها.

التشارك الإلكتروني كمدخل لتنمية الإبداع

تبلور مفهوم التشارك والتعاون في التعلم نتيجة للبحوث في مجال البنائية الاجتماعية، وخاصة ما ذكر من خلال عالم النفس فيجوتسكي Vygotsky، حيث قدم فيجوتسكي مفهوم منطقة النمو المحتمل Zone of

Proximal Development (ZPD)، ومنذ ظهور مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، انتشرت التطبيقات التربوية الصفية وغير الصفية لمفهوم منطقة النمو المحتمل، التي تشير إلى المسافة الظاهرة بين مستوى النمو الفعلي، الذي يتحدد عن طريق التعلم بشكل مستقل، ومستوى النمو الكامن الذي يحدث عن طريق التشارك مع الزملاء أو الراشدين ممن لديهم المقدرة على مساعدة المتعلم (Lefrancois, 2000). وتطورت النظرية البنائية الاجتماعية إلى فهم ديناميات العلاقة بين التعلم والنمو المتوقع أو المحتمل، حيث إن التعلم والنمو بينهما ترابط متبادل وديناميكي، وغالباً ما يقود التعلم النمو (Brooks, 2002).

ويرى فيجوتسكي أن التعلم الاجتماعي يسبق النمو، فهو شرط لتحقيق النمو المحتمل، فالفاعل يقوم بدور أساسي في عملية النمو المعرفي (Gredler, 2008). ولهذا فإن التفاعل الاجتماعي والتواصل والتشارك ضروري لتوجيه وتدعيم منطقة النمو المحتمل ZPD. لذا فإن التعلم التشاركي عبر أدوات التواصل الاجتماعي يمكن أن يدعم ويوجه ويحسن منطقة النمو المحتمل، ومن ثم زيادة الانتاجية الإبداعية. كما يركز المنظور الاجتماعي في التعلم على أن المتعلم يخضع دائماً لمؤثرات من الإعداد الاجتماعي والثقافي، تتدخل هذه المؤثرات في تحديد طرق ونطاق اكتسابه للمعرفة، وتحديد نتائج تعلمه. وهذه النظرة تهتم بالطرق التي يتم بها توزيع وبناء المعرفة اجتماعياً، وعندما ينظر إلى المعرفة على أنها تحدث من خلال مجتمعات الممارسة، فإن نتائج التعلم تنطوي على قدرات المتعلم على المشاركة في تلك الممارسات بفاعلية (Dabbagh, 2005).

مفهوم التعلم التشاركي

يرى أوليفر وهيرنجتون وريفيز (Oliver, Herrington, & Reeves, 2007, 2) أن التعلم التشاركي يشير إلى "التفاعلات التي تعتمد على بعضها البعض، وتعزز في أنواع المساهمات المشتركة من الطلاب التي تتيح للنتائج أن تتجاوز ما يمكن أن يتحقق عادة من النشاط الفردي." وهذا ما أكد عليه كل

من روسيشل وتيسلي (Roschelle & Teasley, 1995) بأن التعلم التشاركي عبارة عن نشاط منظم ومتزامن لتكوين منتج من خلال التشارك المستمر.

واستناداً إلى ما سبق يرى الباحثان أن التعلم التشاركي عبارة عن منظومة من التفاعلات الديناميكية المتزامنة وغير المتزامنة، تتم بين المتعلمين والمعلمين أو بين المتعلمين بعضهم البعض عبر أدوات التشارك الإلكتروني، أو من خلال التفاعل الصفي، ويهدف إلى توجيه وتدعيم عملية بناء وتكوين المفاهيم والمبادئ والتعميمات العلمية بمجال تعلم ما، وكذلك تحسين الممارسات الميدانية لهذا المجال.

أهمية التعلم التشاركي :

ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان عن بقية مخلوقاته بأن جعله كائن اجتماعي يفكر ويتعلم، لهذا فعملية التشارك في التعلم تدعم خاصية أن الإنسان كائن اجتماعي. ويدعم التشارك في التعلم توجيه وتقوية منطقة النمو المحتمل (Hara, 2003)، حيث إن التشارك يزيد من صلابة الفكرة أو المفهوم، ويدعم عملية الممارسة البنائية لهذه الأفكار والمفاهيم في سياق اجتماعي، بطريقة ومنتجات أعلى جودة من السياق الفردي. بالإضافة إلى ما سبق، يمكن تلخيص أهمية التعلم التشاركي فيما يلي:

١. يساعد التشارك في التعلم في بناء منظومة من التفاعلات الدينامية بين مجموعات التعلم، الأمر الذي يقود إلى تقوية وتحسين نوعية مخرجات التعلم المتوقعة.
٢. يسهم التشارك في تكوين ما يسمى العقل الجمعي (Collective Mind)، الأمر الذي بدوره يؤدي إلى تقوية الذاكرة، والإنتاجية الجمعية والفردية لدى مجموعات التعلم.
٣. يسهم التشارك في انتقال أثر التعلم والتدريب، حيث إن الممارسات الجماعية الناتجة عن توليف للأفكار المشتركة بين المجموعات تكون قابلة للتعميم أكثر من الممارسات والمساهمات الفردية في بعض الأحيان.

٤. يساعد التشارك في التعلم إلى تدعيم مبادئ التعلم النشط، حيث يصبح كل فرد مشارك في التعلم مسئولاً عن البحث عن المعرفة، وتداولها مع الآخرين، لتدعيمها أو تصويبها أو اعتمادها.
٥. يساهم التشارك في التعلم إلى الاهتمام بنوع المنتجات وليس الكم فقط، حيث تبرهن المجموعات المشاركة في التعلم على أن الأفكار والمشاريع المنتجة نوعية في خصائصها ومرنة في استخداماتها.
٦. يساعد التشارك في التعلم على تدعيم الأفكار الإبداعية الجماعية مقابل الأفكار الفردية، الأمر الذي يؤدي إلى بقاء أثر التطبيقات الناتجة من التشارك لأطول فترة ممكنة.
٧. يؤدي التشارك في التعلم إلى فهم عميق لعمليات ومشكلات ومواقف التعلم، مقابل الفهم السطحي الذي قد يكون نتيجة الفردية في التعلم.

التعلم الإلكتروني التشاركي

صاحب ظهور أدوات التعلم الإلكتروني، والتعلم عبر الإنترنت، وأدوات التواصل الاجتماعي، وأدوات وتطبيقات الويب ٢.٠، مثل تويتر Twitter والفيس بوك Face Book والبلوج Blog والويكي Wikis وأدوات وتطبيقات محرك جوجل بلس Google Plus، صاحب ظهور هذه الأدوات التكنولوجية، بالإضافة إلى بيئات التعلم الافتراضي، وأنظمة إدارة التعلم والمحتوى الإلكتروني LCMS، ظهور وانتشار ما يسمى بالتعلم الإلكتروني التشاركي والتعاوني عبر هذه الأدوات.

ويعرف كوك (Kock, 2007, 5-6) التشارك الإلكتروني في التعلم بأنه التشارك في استخدام التقنيات والأدوات والبرامج الإلكترونية بين مختلف الأفراد في سياق تعليمي محدد بهدف إنجاز مهمة تعليمية مشتركة. كما حدد ستة عناصر رئيسية للتشارك الإلكتروني وهي: (١) المهمة التشاركية، (٢) تكنولوجيا التشارك الإلكتروني، (٣) الأفراد المشاركين في هذه المهمة، (٤) طريقة التفكير التي يمتلكها الأفراد، (٥) البيئة المادية المحيطة بالأفراد، ثم (٦) البيئة

الاجتماعية المحيطة بالأفراد. وهذا ما أكدت عليه دراسة منتراس وبافوتسو (Mentzas & Bafoutsou, 2004) حيث أشارت تلك الدراسة إلى أن الأبعاد الأساسية الثلاثة للتشارك الإلكتروني هي: التواصل، والتعاون، والتنسيق. ويشير مفهوم **التواصل** إلى التفاعلات الواضحة بين شخصين أو أكثر، إما أثناء المناقشة المتزامنة أو غير المتزامنة، أو من خلال تبادل الرسائل الإلكترونية. أما **التعاون** فيشار إليه بأنه العمل على الملفات والمستندات المشتركة بمختلف أشكالها، ومن أمثلته التعاون في استخدام أدوات الشرح الإلكترونية مثل Whiteboard، وغيرها من الأدوات التفاعلية النقالة والثابتة. بينما يشير **التنسيق** إلى البرمجة والجدولة الزمنية للأنشطة التي تقوم بها الجهات المعنية في عملية التشارك، ويتم توفيرها من خلال أدوات التقويم والتقييم الإلكتروني، وقوائم المهام، وأنظمة إدارة سير العمل والتعلم مثل أنظمة إدارة التعلم والمحتوى الإلكتروني التشاركي.

ويرى إلجورت وولسون (Elgort & Wilson, 2008) أن التعلم الإلكتروني التشاركي يعد نمط من أنماط التعلم، قائم على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، حيث إنهم يعملون في مجموعات صغيرة، يتشاركون في إنجاز مهمة أو تحقيق هدف مشترك، من خلال أنشطة جماعية، وجهد منسق باستخدام خدمات وأدوات التواصل والاتصال المختلفة عبر الويب، ومن ثم فهو يركز على توليد المعرفة وليس استقبالها ومعالجتها بشكل سطحي.

خصائص التعلم الإلكتروني التشاركي:

يرى الباحثان أن التعلم الإلكتروني التشاركي يتميز بالخصائص التالية:

١. يحقق التعلم الإلكتروني التشاركي فلسفة ومبادئ التعلم البنائي الاجتماعي، الذي يتركز حول المتعلم ككائن اجتماعي يحتاج إلى وسيط اجتماعي آخر لتقوية منطقة النمو المعرفي المحتمل.
٢. يسهم التعلم الإلكتروني التشاركي في عرض المواد التعليمية بصورة تفاعلية معتمدة على الوسائط المتعددة والفائقة، مما يثير حماس ودافعية المتعلمين المشاركين في مجموعات التعلم.

٣. يقوم التعلم الإلكتروني التشاركي على فكرة التعدد في الأدوات، والأدوار الإلكترونية، وطرق معالجة الأفكار والمعلومات معالجة عميقة، تسهم في توليد أو بناء معرفة جماعية أصيلة.

٤. يتمركز مفهوم التعلم الإلكتروني التشاركي على مبدأ التشارك التعاوني والمسئولية الجماعية عن التعلم، مما يؤدي إلى تقوية مفهوم التضامن في النجاح مقابل مفهوم الانفراد بالنجاح؛ حيث من المتوقع أن يصل كل الأفراد المشاركين في مهمة التعلم إلى مستوى مشترك من الفهم لمهام التعلم.

٥. يسهم التعلم الإلكتروني التشاركي القائم على أدوات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارة توزيع المعرفة التي تعد مكون أساسي من مكونات مهارات إدارة المعرفة، ومهارات القرن الحادي والعشرين.

مما سبق نستنتج أن التعلم الإلكتروني التشاركي يحتاج إلى عدة عناصر أساسية: متعلم، مهمة للتعلم، أدوات للتواصل والتشارك، أنظمة لإدارة محتوى التعلم، استراتيجية تعليمية لتنسيق وتدعيم وإدارة التشارك، طريقة لتقييم التعلم، ثم وسيط اجتماعي (معلم) يساعد في توجيه وتدعيم مسارات التعلم.

مبادئ التشارك الإلكتروني في التعلم

صاحب ظهور الإنترنت وأدوات الويب ٢,٠ وتكنولوجيا التواصل الاجتماعي (المعدات، والبرمجيات)، انتشار وتداول كثير من الأدوات، التي أدت بدورها إلى ظهور ثمانية مبادئ جديدة للتعلم (Eight Cs) عبر هذه الأدوات، سوف تغير من الممارسات التعليمية في العقود القادمة. وتلخص سولومون وشيرم (Solomon & Schrum, 2010) هذه المبادئ فيما يلي:

١. الاتصال Communication

٢. التشارك والتعاون Collaboration

٣. الترابط Connectedness

٤. بناء مجتمعات المتعلمين Communities of Learners
٥. الرؤية الوظيفية الجماعية لمهمة التعلم Convergence
٦. الارتباط بالسياق Contextualization
٧. حوسبة التعلم Cloud Computing
٨. التعلم بلا تكاليف Cost-Free Learning

ومن الجدير بالذكر أن المبادئ والتوجهات السابقة سوف تغير كثير من الممارسات التدريسية والتعليمية في التعليم الجامعي وقبل الجامعي على حد سواء، الأمر الذي يتطلب تجهيز الاستراتيجيات والأدوات التعليمية، وتدبير الزمن اللازم لتعظيم العائد من التعلم وفق هذه التوجهات والمبادئ وخاصة في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين، والقائمين على هذه المهمة، وهذا ما يسعى البحث الحالي إلى تحقيقه.

ومن الملاحظ أن المبادئ والتوجهات السابقة تدعم مفهوم التعلم وفقاً للنظرية الترابطية Connectivism Theory of Learning، حيث ترى هذه النظرية التعلم عبارة عن تكوين ترابط وشبكة من الانغماس والانخراط المعرفي، Cognitive Engagement يساهم في بناء شبكات من التعلم الشخصي Personal Learning Networks، تستخدم كجسور للتشارك المعرفي بين المتعلمين (Siemens, 2006)، عبر مجموعة من أدوات التشارك.

أدوات التعلم الإلكتروني التشاركي

يصنف الأدب التربوي في مجال التعلم الإلكتروني أدوات التشارك الإلكتروني إلى ستة تصنيفات رئيسية، هي (Johnson, 2011; Mason & Rennie, 2008; Solomon & Schrum, 2010):

- الأدوات الشخصية، مثل البلوج والميكرو بلوج Blog and Microblog، ومن أمثلتها تويتر Twitter.
- أدوات البث الإلكتروني المرئي والمسموع، مثل Podcasts and Vodcasts.
- أدوات الإنتاجية Productivity Applications مثل جوجل بلس Google Plus.

- شبكات التواصل الاجتماعي Social Networks مثل الفيس بوك Face Book.
- أدوات التعلم البصري Visual Learning Tools مثل جوجل إيرث Google Earth.
- بيئات التعلم الافتراضي Virtual Environments، مثل البلاك بورد Blackboard وموودل Moodle، والفصول الافتراضية Virtual Classrooms، والفصول المعكوسة Flipped Classrooms، والحوسبة السحابية Cloud Computing، وبيئات الحقيقة المدمجة Augmented Reality.

ويرى كلاً من الدباغ وكيثاسانتس (Dabbagh & Kitasants, 2004) أن الأدوات البيداغوجية للتشارك عبر الويب يمكن تصنيفها إلى أربعة تصنيفات رئيسية هي: (١) أدوات التواصل والتشارك، (٢) أدوات إنتاج وتوصيل المحتوى، (٣) أدوات إدارة محتوى التعلم، ثم (٤) أدوات تقييم محتوى التعلم.

وتشير الدراسات التي أجريت على هذه الأدوات أو البعض منها بصفة عامة، أن هذه الأدوات وما يصاحبها من تطبيقات تربوية قد ساهمت في تنمية مهارات التفكير، ومهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الرياضي، ومهارات التشارك، والتواصل الإلكتروني، والدافعية للتعلم، وفاعلية الذات، هذا فضلاً عن التحصيل الأكاديمي. من هذه الدراسات: دراسة آل سماح (٢٠٠٨)، ودراسة الكندري (٢٠٠٨) ودراسة النامي (٢٠١٢)، ودراسة الياامي (٢٠١٠)، ودراسة عبدالعزيز (Abdelaziz, 2013 a)، ودراسة ديلنبرج وتوشينكن (Dillenbourg & Tchounikine, 2007)، ودراسة هاموند (Hammond, 2005)، ودراسة كيفين (Kevin, 2009)، ودراسة بولهاوبر وشومين وكارسنتي (Poellhuber, Chomienne, & Karsenti, 2008). وأوصت غالبية هذه الدراسات بضرورة البحث عن وتضمين حلول بيداغوجية تصلح للتوسع في استخدام هذه الأدوات بشكل فعال في المواقف الصفية وغير الصفية.

ومن الجدير بالذكر أن البحث الحالي اعتمد على مزيج من الأدوات السابقة، خاصة أدوات الإنتاجية للتشارك الإلكتروني وفقاً لأساليب التلمذة المعرفية، وسيتم توصيف هذه الأدوات وكيفية استخدامها ودمجها في جزء لاحق من البحث الحالي.

ويعتقد الباحثان أن النجاح في توظيف أو استخدام تكنولوجيا التشارك الإلكتروني في التعلم لا يمكن أن يتم إلا إذا كانت هناك استراتيجية تعليمية واضحة تُستخدم في تصميم أنشطة التعلم أثناء التشارك الإلكتروني، بحيث تسبق الأسس البيداغوجية والنفسية للتعلم التطبيقات التكنولوجية Pedagogy must come first، ولقد نشأ هذا الاعتقاد نتيجة للتطور المذهل في مجال تكنولوجيا وأدوات التشارك الإلكتروني، إلا أن هذا التطور لم يصاحبه تصميماً تعليمياً دقيقاً ومرناً يسمح بالتوسع في استخدام التكنولوجيا بما يخدم في تنظيم ومراقبة العمليات والمهارات العقلية اللازمة لبناء وتوكيد التعلم ذو المعنى. لذا فيبغى البحث عن استراتيجيات ونماذج لتصميم التعليم عبر تلك الوسائط الإلكترونية سريعة الانتشار. وتعد استراتيجية التلمذة المعرفية أحد الاستراتيجيات التعليمية التي تساعد على عمق التعلم وتكوين واكتساب المهارات المعرفية (العقلية) وما وراء المعرفية.

التلمذة المعرفية

إن المتأمل لممارسات التعليم والتعلم عبر العصور القديمة، يجد أنها كانت عبارة عن عملية مستمرة من التلمذ (التمهين)؛ حيث يتم من خلالها تقديم معرفة أو مهارة من قبل شخص أكثر خبرة مثل المعلم (الخبير)، لشخص أو أشخاص أقل خبرة (التلميذ) في سياق رسمي أو غير رسمي للتعليم. وقد استمر هذا المدخل حتى العصر الحديث. إلا أن التقدم في وسائط التعليم وأدوات الاتصال وتكنولوجيا المعلومات، أسهم في تغيير خصائص المعلم (الخبير)، حيث أمكن إحلال أنظمة الحاسوب الذكية كبديل للمعلم الخبير، التي تساعد التلميذ على استدعاء المعلومات وتكرار ملاحظتها مرات متعددة عبر برمجيات للتعلم والاتقان الفردي. ورغم مزايا التلمذ على يد خبير في اتقان التعلم، إلا أن مخرجات التعلم ربما تتلاشى بمرور الزمن لعدم وجود

استراتيجية واضحة لتدعيم عملية بقاء أثر التعلم والتدريب؛ لذا ظهرت استراتيجية التلمذة المعرفية مع أواخر الثمانينات من القرن الماضي على يد كولنز وآخرون (Collins et al., 1987)، وتقوم هذه الاستراتيجية على عدة أساليب من شأنها المساهمة في إتقان التعلم وانتقال أثر التدريب والتلمذ، والاستفادة منه طيلة الحياة.

مفهوم التلمذة المعرفية

يعرف الأدب التربوي والنفسي التلمذة المعرفية بأنها أحد مداخل التعلم البنائي التي تجعل المتعلم نشطاً في بناء وتكوين المعرفة، واكتساب مهارات معالجة الأفكار والمعلومات من خلال تنمية المهارات المعرفية وما وراء المعرفية، حيث يقوم شخص خبير بمساعدة الأفراد الأقل خبرة بتبني عدة أساليب لتقديم وعرض وتمثيل واكتشاف المعرفة، والتدريب على استخدامها، وتقديم الدعم والتوجيه اللازم لبناء أطر وميكانيزمات التعلم الفعال (Dennen & Burner, 2004, 2003; Ghefaili, 2003; Lefrancois, 2000).

وترى ياركندي (٢٠١٠) أن التلمذة المعرفية تستمد أصولها من التعلم البنائي المواقفي Situated Learning، وتعتبر نموذجاً تعليمياً للتعلم القائم على الأدلة Evidence-based Learning، حيث ينخرط المتعلم في التلمذ والتمهين على يد خبير، ربما يكون الأخير هو المعلم أو ممارس محترف في الميدان، أو من خلال الزملاء، في توليد المعرفة والبرهنة على صحتها استناداً إلى نماذج ومؤشرات معيارية للأداء.

ومما سبق يتضح لنا أن التلمذة المعرفية عبارة عن نموذج لتصميم التعلم النشط، يساعد المتعلم على توليد المعرفة وبناء المعاني، والتعبير عنها بشكل فردي أو جماعي، من خلال نماذج وأدلة عقلية وعملية؛ ويتم ذلك عبر عملية من التلمذ والتمهين قائمة على التدريب المكثف، والنمذجة العقلية، والتأمل، والتعبير والاستطلاع والاكتشاف. وتحتاج عملية التلمذة منظومة من التسقيط والتدعيم القائم على التوجيهات والتلميحات والأمثلة النظرية والعملية.

مزايا التلمذة المعرفية:

قدم الأدب التربوي والدراسات السابقة عدة مزايا للتلمذة المعرفية كنموذج بنائي لتصميم التعلم النشط، (De Jager, 2002; Cave, 2010; Ghefaili, 2003; Lin, Chiu, & Liu, 2007; Lefrancois, 2000; Parscal & Hencmann, 2008; Yang, 2007؛ من هذه المزايا ما يلي:

- تعد نموذج تعليمي لتبسيط تعلم مهام التعلم والمشكلات المعقدة (محكمة البناء).
- تساعد على تعلم مهارات التفكير العليا وبناء مسارات عقلية للتحقق من الفرضيات والمفاهيم التي تقدمها النظريات العلمية.
- تشجع على الفهم العميق أثناء معالجة وتمثيل المعلومات والأفكار، فالمتعلم -وفقاً لهذا النموذج- يكون نشطاً في توليد المعرفة ومعالجة الأفكار بعمق.
- تعزز الدافعية الداخلية للمتعلم، من خلال تمكنه من طرق التعبير الذاتي عن التعلم، وتحليل وتقييم الممارسات الشخصية.
- تدعم بناء مجتمعات الممارسة Communities of Practice من خلال التشارك الرسمي وغير الرسمي في توليد المعرفة ومعالجة الأفكار، وإيجاد حلول إبداعية للمشكلات.
- تزيد من الاستعداد والوعي المهني لدى المتعلمين، مما يجعلهم أكثر استعداداً للوظائف المستقبلية في التخصصات التي يرغبون فيها.
- تنمي مهارات اتخاذ القرارات اللازمة للاستمرار في التعلم مدى الحياة، حيث يصبح المتعلم في سياق التلمذة المعرفية قادراً على تكوين رؤية مهنية محكمة البناء ناتجة من الانغماس في بناء المعرفة وتحسين الممارسات الميدانية لها.
- تساعد التلمذة المعرفية على ضبط الإيقاع المعرفي والانتقال من حالة التبعية في التعلم إلى حالة الاستقلال وتكوين نمط عقلي شخصي للتعلم.

أساليب التلمذة المعرفية

إن أحد أهم أهداف تصميم التعليم هو توفير مجموعة متجانسة من الأساليب والاستراتيجيات والنماذج والأدوات التعليمية التي تجعل المتعلم نشطاً في اكتساب وتكوين المعرفة، ومعالجة الأفكار المقدمة في سياق التعلم بشكل إبداعي، يعبر عن عمق التعلم. ولكي نضمن الانغماس والانخراط التام للمتعلم في تكوين المعرفة والمعاني الإبداعية للتعلم، فيجب تبني الأساليب التي تساعد المتعلم على قوة الملاحظة، والاستقراء والاكتشاف، وبناء النماذج العقلية Mental Models التي من شأنها مساعدة المتعلم على الاستمرار في التعلم مدى الحياة.

ويقدم الأدب البيداغوجي والسيكولوجي ستة أساليب للتلمذة المعرفية هي: النمذجة، التدريب، التسقييل، التعبير، التأمل، الاستكشاف (Collins et al., 1987; Darling et al., 2001, De Jager, 2002, Dennen & Burner, 2004; Ghefaili, 2003; Lefrancois, 2000) أن التلمذة المعرفية يمكن تجميعها في ثلاثة أساليب أساسية هي: النمذجة، والتدريب، والتسقييل؛ تهدف إلى مساعدة المتعلم (المتهم) على اكتساب المهارات المعرفية (العقلية) وما وراء المعرفة، من خلال سلسلة من عمليات الملاحظة، والتأمل، والتعبير الذاتي عن عمق التعلم، والممارسة الفعالة. ونظراً لتركيز البحث الحالي على استخدام أساليب التلمذة المعرفية في بيئات التعلم التشاركي، يقدم الباحثان فيما يلي شرح مختصر لكل أسلوب من هذه الأساليب.

(١) النمذجة Modeling

تشير النمذجة كأسلوب من أساليب التلمذة المعرفية إلى عملية عرض وتمثيل الأفكار والمعلومات والمهارات من قبل المعلم (الخبير) بحيث يمكن للتلميذ (المتهم) ملاحظة أداء الخبير لهذه المهارات، والعمليات، وتنفيذها بإتقان من أجل بناء نموذج عقلي مفاهيمي وإجرائي Cognitive Conceptual Model. يستخدم بعد ذلك في عمليات مستمرة من الاستدلال والبرهان. ولضمان حسن وعمق التعلم من خلال النمذجة، ينبغي على المعلم التنوع في

أساليب عرض وتمثيل المعلومات، عبر تقسيم خطوات وإجراءات تكوين المفهوم، أو المهارة، وتبني صيغ متعددة للتفكير في إنجاز المهام مثل استخدام الخرائط العقلية Cognitive Maps التي تعبر عن الربط بين المفاهيم، وصيغ أخرى مثل التفكير بصوت مسموع، واستخدام الفيديو التعليمي، Video Modeling، والتنظيم والسلسلة الهرمية لمهام التعلم.

(٢) التدريب Coaching

إن التدريب والتدريب Training and Coaching مكون أساسي من مكونات استراتيجية التلمذة المعرفية، حيث يمارس فيه المعلم (الخبير) دور المدرب الذي يضع الخطة ويختار المهام وتوزيعها على المتعلمين (المتعلمين). ويسهم التدريب في دعم الأنشطة المعرفية العقلية لدى المتعلم: وهو عنصر أساسي للبرهنة على تكوين النموذج والاعتقاد العقلي السليم، ويكون فعالاً عن طريق تقديم التلميحات والتغذية الراجعة المكثفة أثناء قيام المتعلم (المتعلم) بتنفيذ المهام أو أداء المهارة أو التدريب على اكتساب مكون معرفي جديد أو مهارة ناشئة في الموقف التعليمي. ويساعد التدريب المتعلم على دمج مصادر التعلم وتوظيفها في تجسير وتجسيد المعرفة المكتسبة.

(٣) التسقيـل Scaffolding

التسقيـل عبارة عن شكل من أشكال المساعدة التي تقدم للمتعلم من قبل معلم أو زميل (قرين)، ومن شأنه مساعدة المتعلم على إجراء وتنفيذ مهمة التعلم بشكل تدريجي، بما يؤهله من مواصلة تعلم بقية المهام بشكل فردي (Mchoughlin & Oliver, 1998). كما تعرف السقالات التعليمية بأنها تقديم العون الوقتي (المتزامن) الذي يقدمه المعلم ويحتاجه المتعلم لكي يكتسب بعض المعارف والمهارات، وتمكنه من مواصلة التعلم بالاعتماد على نفسه (زيتون، ٢٠٠٣).

ووفقاً لنظرية التسقيـل لبرونر (Bruner, 1983) فإن السقالات التعليمية بكافة أنواعها تسهم في مساعدة المتعلم على بناء وتكوين أنماط

شخصية للتعليم، تساعد المتعلم على اختيار واستخدام مواد التعلم التي يحتاج إليها لدراسة محتوى التعلم، وتقوية أنماط التعلم بشكل تدريجي حتى يتلاشى تأثير السقالات في مواقف تعلم تالية.

وتعد السقالات التعليمية أحد التطبيقات التربوية للنظرية البنائية وخاصة البنائية الاجتماعية، وظهرت نتيجة للتوسع في تطبيقات مفهوم منطقة النمو المحتمل، حيث تعد السقالات أداة تحليلية لوصف تفاعلات المتعلمين مع المعلمين والقرناء في ضوء تنمية منطقة النمو المحتمل للاختلافات بين المستوى الأدائي الموجود لدى المتعلم والمستوى الأدائي المحدد بهدف أو مهمة التعلم، وتستمد السقالات قوتها من عمليات التوجيه والتحليل والمساعدة والدعم الوقتي للمتعلم (عبدالكريم، ٢٠٠٠). فكل ما يقدم للمتعليم من تلميحات وتوجيهات ومعلومات إرشادية مقروءة أو مصورة، تساعد على التفكير بصورة أفضل مما لو ترك بمفرده.

مما سبق يتضح لنا أن الفكرة الرئيسية للسقالات التعليمية تتبلور في حاجة المتعلم إلى الدعم والمساندة في بداية أو أثناء تعلم أي مهمة أو عنصر من عناصر محتوى التعلم، يقدم هذا الدعم بشكل لحظي (وقتي)، يتزامن مع نوع وكم الحاجة إلى المساعدة؛ كما أن سقالات التعلم تقدم في سياق اجتماعي يعبر عن التفاعل (الظهور) التدريجي بين المتعلم والمعلم، ثم يتلاشى هذا التفاعل أو الحاجة إلى الدعم والمساندة كلما زاد انغماس المتعلم في اجتياز مهمة التعلم، وهذا ما يطلق عليه الانطلاق التدريجي نحو الاستقلالية Autonomous.

(٤) التعبير Articulation

التعبير يشير إلى قدرة المتعلم على ترجمة ما تم التدريب عليه وما تتلمذ عليه في صورة جديدة معبرة عن مدى هضم وتمثيل الأفكار والمعلومات التي تم عرضها في الموقف التعليمي، إنه يشبه عملية التكامل الإدراكي وفقاً لنظرية بياجيه للنمو المعرفي، حيث يقوم المتعلم بوضع النتائج والتفاصيل والمفاهيم التي تم بنائها في كلمات تعكس القدرة على التعبير والتنظيم الذاتي للتعلم

Self-regulated Learning، كما إن التعبير عن التعلم يعكس القدرة على إنتاج وتنظيم المعرفة العميقة. وينحصر دور المعلم (الخبير) في هذا الأسلوب على توجيه وتصحيح المسار وتعديل التصورات البديلة التي ربما تكون قد تكونت لدى المتعلم.

(٥) التأمل Reflection

التأمل كأحد أساليب التلمذة المعرفية يشير إلى القدرة على رؤية الممارسات الجيدة، وعزلها عن الممارسات غير الصحيحة، سواء أكانت ممارسات عقلية كال تفكير، أو ممارسات عملية مثل حل المشكلة وإنتاج المشاريع. ويعد التأمل أحد الأساليب الداعمة للنمو المعرفي اللازم لبناء المعاني. والتأمل هو حوار ذاتي يقوم به المتعلم (المتمهن) أو يشارك فيه أثناء إنجاز مهمة معينة، أو حل تحدياً ما. وهو عبارة عن اكتشاف الذات، ويؤثر في المستوى الوجداني والمعرفي والمعتقدات لدى المتعلم. وقد يكون المعلم (الخبير) حاضراً أو غير حاضر للحدث أو قد يكون مشاركاً فيه. ويستند الحوار التأملي إلى خمس عمليات رئيسية يتوسط فيها المعلم (الخبير) بأن يجعل المتعلم (المتمهن) يتأمل فيها وهي: (١) تلخيص الانطباعات واسترجاع المعلومات الداعمة، (٢) تحليل العوامل السببية؛ والمقارنة بين علاقات السبب والنتيجة، (٣) تبني تعلماً وتطبيقات جديدة، (٤) التنويع في التطبيقات، (٥) التأمل في عملية التدريب وتقصى التحسينات (عبدالعزيز، ٢٠١٤).

(٦) الاستكشاف Exploration

ويعبر الاستكشاف عن عملية بناء وتشكيل الافتراضات الفردية للبرهنة عن التعلم الذي نتج عن عملية التلمذة. كما إنه يشبه عملية الثبات الإدراكي وفقاً لنظرية بياجيه للنمو المعرفي. كما يعبر الاستكشاف عن القدرة على إنتاج أفكار ومشاريع جديدة وتستفيد من الخبرة المتعلمة في توليد أفكار نوعية، يمكن تطبيقها في مواقف وسياقات تعليمية أخرى. ويقوم المعلم بتوظيف هذا الأسلوب في مساعدة المتعلمين على تجربة استراتيجيات وأنماط تفكير جديدة وفرضيات متنوعة وملاحظة نتائجها عن طريق أنشطة ومشكلات معقدة (محكمة البناء)، ومواقف مفتوحة النهاية.

التشارك الإلكتروني والتلمذة المعرفية

تبلور مفهوم التشارك الإلكتروني القائم أساليب التلمذة المعرفية من فكر النظرية البنائية الاجتماعية؛ حيث يركز المنظور الاجتماعي في التعلم على أن المتعلم يخضع دائماً لمؤثرات من الإعداد الاجتماعي والثقافي، تتدخل هذه المؤثرات في تحديد طرق اكتسابه للمعرفة، وتحديد نتائج تعلمه. وهذه النظرة تهتم بالطرق التي يتم بها توزيع وبناء المعرفة اجتماعياً، وعندما ينظر إلى المعرفة على أنها تحدث من خلال مجتمعات الممارسة، فإن نتائج التعلم تنطوي على قدرات المتعلم على المشاركة في تلك الممارسات بفاعلية (Dabbagh, 2005). وهذا ما قد توفره أساليب التلمذة المعرفية التي تم استخدامها في البحث الحالي.

ومع التوسع في الاعتماد على أنظمة التعلم الإلكتروني، وأدوات التواصل الاجتماعي التي تتيح التشارك الفعال والنشط في بناء مجتمعات التعلم التعاونية، أصبح لأساليب التلمذة المعرفية دوراً حيوياً في اكتساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً، والتفكير الإبداعي، وزيادة عمق التعلم وعلاج الفهم الخاطئ وصعوبات تعلم المفاهيم العلمية، وذلك لأن التشارك في التعلم عبر أدوات التواصل الاجتماعي يمكن المتعلم من تبادل الأفكار والحلول والاستراتيجيات والأنماط التي يتم استخدامها في تقصي وتصنيف بنية محتوى التعلم، ومن ثم التوسع في تطبيقات مخرجات التعلم، وتعديل أو تحسين المعتقدات (Magana & Marzano, 2014).

وفي هذا السياق قدمت دراسة لي (Lee, 2012) دليلاً على أن السقالات التعليمية التشاركية - كأحد أساليب التلمذة المعرفية - ساعدت الطلبة على التفكير بشكل منظم وإبداعي، حيث استخدمت الدراسة السقالات التعليمية القائمة على الأمثلة والنماذج لمساعدة الطلبة على توليد أفكارهم الخاصة، والنظر في بدائل مختلفة، وقد كانت نتائج الدراسة إيجابية حيث أشارت إلى تطور قدرات الطلبة على التأمل والتقييم وصنع القرار المنهجي المبدع. وتوصلت دراسة الجندي وأحمد (٢٠٠٤) إلى أن التفاعل بين بعض أساليب

التعلم والسقالات التعليمية يؤدي إلى تنمية التحصيل والتفكير التوليدي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية.

ووفقاً لدراسة عفيفي (٢٠١٠) فإن سقالات التعلم التي استخدمت كمدخل لتصميم وتطوير المقررات الإلكترونية قد حسنت من أداء الطلاب في التعلم القائم على المشروعات. كما توصلت دراسة جادجيل وونوكس (Gadgil & Nokes, 2009) إلى أن السقالات التشاركية تؤدي إلى تنمية مهارات حل المشكلة بمجال تعلم الفيزياء، واستخدمت هذه الدراسة نوعان من السقالات التشاركية: تلميحات تناظرية Analogical Prompts للمقارنة بين الأمثلة، وتلميحات متتابعة Sequential Prompts حول مثال واحد، ولقد أدى التفاعل بين هذين النوعين من التلميحات إلى تنمية مهارات حل المشكلة.

وفي هذا الصدد توصلت دراسة شي وشن وشانج وكوا (Shih, Chen, Chang, & Kao, 2010) إلى أن سقالات التعلم المنظمة ذاتياً المقدمة عبر أنظمة التعلم الإلكتروني النقال قد أدت إلى تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتياً Self-regulated Learning؛ فقد ساعدت السقالات التعليمية في زيادة قدرة المتعلمين على وضع خطط التعلم الشخصي، وترتيب أولويات التعلم خلال زمن التعلم، ومشاهدة إنجازات المتعلمين الآخرين المشاركين في التعلم. كما توصلت دراسة لي (Lee, 2008) إلى أن أنظمة التفاوض الإلكتروني التشاركي القائمة على السقالات التعليمية التفاوضية بين الخبير – والجديد، والموجهة بالمهام والأسئلة المفتوحة والألعاب التعليمية، وأنشطة اكتشاف الاختلافات، أدت إلى تخفيض معدل أخطاء تعلم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، والناطقين بها أيضاً.

كما توصلت دراسة الجبر (٢٠١٣) إلى أن استراتيجيات التلمذة المعرفية الإلكترونية قد ساعدت على تنمية الدافعية لتعلم الرياضيات بالتطبيق على مقرر التفاضل والتكامل بالمرحلة الجامعية. كما أشارت دراسة عبدالعزيز (٢٠١٤) إلى أن الحوار التأملي – كأحد أساليب التلمذة المعرفية – إذا أُستخدم

كأسلوب للتدريب المعرفي، يساهم في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني، وتحسين المعتقدات التربوية لدى طلبة كلية التربية. وتوصلت دراسة كيو وهوانج وشين وشين (Kuo1, Hwang, Chen1 & Chen, 2012) ودراسة إلياس (Alias, 2012) ودراسة هانج ووي وشين (Huang, Wu, & Chen, 2012) إلى أن التلمذة المعرفية المستخدمة في بيئة تشاركية معتمدة على الويب تقدم منافع كثيرة، وخاصة فيما يتعلق ببناء النمط المعرفي المستقل لحل المشكلات في معالجة المعلومات المدعة بسقالات التعلم. وأشارت دراسة يوبان (Yu & Pan, 2014) إلى أن التلميحات الإلكترونية قد ساعدت في تنمية مهارات توليد الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؛ حيث استخدمت التلميحات كسقالات تعليمية للمساعدة في بناء أسئلة من قبل مجموعات التعلم. ووفقاً لدراسة جهافلي (Ghefaily, 2003) فإن تخطيط وتصميم التدريس وفق أساليب التلمذة المعرفية في سياق تكنولوجي مدعم بحالات ومواقف حياتية أصيلة قد ساهم في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات الرياضيات.

المعتقدات التربوية

إن العقل البشري يستطيع إعادة تنظيم ما مر به من خبرات خارجية وفقاً للنظرية البنائية للتعلم، ونتيجة لذلك فإنه يخرج بفهم أوسع وأشمل من ذلك الفهم الذي توحى به الخبرات التي مر بها. فيتكون الانطباع العقلي الذي يقسم إلى نوعين؛ النوع الأول من الانطباع العقلي: يعرف بأنه فكرة (صورة منسوخة - Copy View) ويعرف النوع الثاني بأنه فكرة (صورة مبدعة - Creative View). وهاتان الفكرتان المتعلقتان بالتعلم عند الإنسان ظلاً موضع جدل حتى الآن. وهذا ما يقودنا إلى موضوع المعتقدات التي تتكون لدى الأفراد تجاه كثير من القضايا، ومنها قضية الإبداع كمفهوم وعملية، وك ممارسة.

مفهوم المعتقدات

تعرف المعتقدات بأنها مجموعة من الأفكار والافتراضات العقلية، التي يمكن أن ينظر إليها على أنها نسق متكامل؛ تلك المعتقدات يؤمن بها الفرد

ويستخدمها كمعيار ومرشد لسلوكه ونظرته إلى الأمور الحياتية المختلفة وفي تفاعله مع الآخرين، وتتأثر المعتقدات بخلفية الفرد العلمية والثقافية والاجتماعية والمهنية والخبرات السابقة، السمات الشخصية، وقد تتغير نتيجة التعليم والدوافع الذاتية (اللوغاتي والهولي وجوهر، ٢٠٠٩). ويضيف كلا من فيلان وماكلوجلين (Phelan & Mclaughlin, 1995) أن المعتقد حكم فردي للحقيقة أو الزيف في القضية، وهذا الحكم مستنتج من الفهم المعرفي التراكمي لما تقوله الكائنات البشرية وما تفعله وما تعنيه (ورد في: حمدان، ٢٠٠٣).

مما سبق نستنتج أن المعتقدات بصفة عامة تشير إلى المكون المعرفي للاتجاهات النفسية، وتساهم في تكامل الشخصية السليمة للفرد المتأثر بتلك بالمعتقدات، والاتجاهات، والقيم التي يتبناها أو يرفضها. وبالتالي فمعتقدات الفرد تعتبر لبنة أساسية في بناء شخصيته، وهي بالتالي تمثل رافداً أساسياً من روافد الكفاءة المعرفية والعلمية لديه. وبهذا تعد المعتقدات عاملاً مهماً لدفع الطلاب إلى تبني الطرق والأساليب الجديدة لتطوير الأداء، أو التخلي عن الأساليب التقليدية، وهي بذلك من الجوانب الضرورية التي يجب قياسها من أجل تعديلها، أو تحسينها في حالة تأثر الطالب بهذه المعتقدات. فمعتقدات الطالب هي تلك العوامل الوجدانية التي تقود وتحرك معرفته ومهاراته، وتجعله يتصرف بشكل تلقائي استجابة لهذه المعتقدات، وهي بمثابة الدليل ما وراء المعرفي Metacognitive-Guide الذي يدفعه إلى تبني أو البحث عن تطبيق جديد للمفاهيم التي يتعلمها أو التخلي عنها لعدم صحتها.

وتختلف المعتقدات التربوية عن الأفكار الجامدة Stereotypes، حيث تشير الأخيرة إلى تلك المعتقدات الموجودة لدى أصحاب الثقافة الواحدة، التي تظهر في اقتصاديات النشاط النفسي للفرد؛ بينما تشير المعتقدات التربوية إلى عوامل العزو الفكري للمتعلم حول نفسه (فعالية الذات) وحول ممارساته التربوية، والسياق التربوي، وطبيعة المواد والأدوات التي تستخدم في التعليم والتعلم.

أهمية المعتقدات التربوية

يرى ستوارت وثورلو (Stuart & Thurlow, 2000) أن فهم المعتقدات التي تشكل عملية اتخاذ القرار للطالب، خطوة أساسية في عملية إعداد الطالب وتكوينه معرفياً ومهارياً ووجدانياً، مما جعل العديد من الباحثين التربويين يركزون على المعتقدات والتصورات التي تتشكل لدى الطالب وتؤثر على توجيه عملية التعلم، وتحث المتعلمين على استخدام استراتيجيات تعلم أو تكنولوجيا معينة - دون غيرها، لاسيما أن تلك المعتقدات غالباً ما تتشكل في وقت مبكر لدى العديد من المتعلمين، وتكون صعبة التغيير، وربما تكون خاطئة وتحتاج إلى تعديل في بعض الأحيان.

وتنبثق أهمية المعتقدات التربوية من كونها تمثل عوامل للدفع المستمر حول التبني أو التخلي عن سلوك محدد، يظهر قبل أو أثناء أو بعد الموقف التعليمي، وتستمد المعتقدات التربوية أهميتها أيضاً من كونها محركات للسعي لتحقيق الإدارة الفعالة لنفس المتعلم والبيئة التعليمية والتفاعل مع الآخرين. ويرى راثز (Raths, 2001) أنه كثيراً ما يتوقع المعلمون وجود صفات معينة لدى طلابهم، ويكون الطلاب في تلك الحالات ضحايا لأنظمة معتقدات المعلمين، الذين يتأثرون بمعتقداتهم تلك عندما يتخذون قرارات مهمة، وعند تفاعلهم مع طلابهم. كما أن معتقدات المتعلمين للأداء المستقبلي لهم قد تؤثر في تفاعلهم مع المعلم، وبالتالي يمكن أن تؤثر على كم وكيف التعلم لدى الطالب (حمدان، ٢٠٠٣).

وتتجلى أهمية دراسة المعتقدات التربوية بمجال الإبداع للمساهمة في حل وتفسير كثير من القضايا ووجهات النظر حول الذكاء وعلاقته بالإبداع، حيث يعتقد الكثير أن الذكاء المرتفع قد يعبر عن الإبداع، في حين يعتقد البعض الإبداع ليس له علاقة بالذكاء لدى الفرد. وفي هذا الصدد توصلت دراسة اللوغاتي والهولي وجوهر (٢٠٠٩)، أنه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث فيما يخص العلاقة بين الذكاء والإبداع - كأحد المعتقدات السائدة بين الذكاء والإبداع. وهذه النتيجة لا تعكس ما ورد في الأدب النفسي والتربوي، الذي

يشير أن هناك فرق بين الذكاء والإبداع، لأن الإبداع والذكاء نوعان مختلفان من النشاط العقلي، وأن هناك مبدعين لا يتمتعون بمستوى رفيع من الذكاء، كما أن هناك من هم شديد الذكاء ولكنهم ليسوا مبدعين.

لهذا يرى الباحثان أنه توجد أهمية لدراسة المعتقدات المعرفية والتربوية حول الإبداع، وخاصة في مجال الدراسات العليا التي تعتبر رافداً أساسياً من روافد البحث العلمي في مجال الموهبة والذكاء والإبداع. ويمكن تلخيص أهمية دراسة المعتقدات حول الإبداع فيما يلي:

- التوظيف الأمثل للمثيرات والعناصر والمصادر المحيطة سواء أكانت ظواهر، انفعالات، علاقات إنسانية في توضيح وتفسير وتنمية مفهوم الإبداع.
- تقديم كل ما يمكن من المعلومات اللازمة لتنمية قدرات التفكير الإبداعي، الذي يؤدي بدوره إلى اكتشاف وتوظيف الطاقات الإبداعية لدى المتعلمين.
- تبني مداخل أصيلة ودينامية في اكتشاف ورعاية الموهوبين والمبدعين.
- تنمية عادات العقل السليمة، والتفكير المنظومي لدى المتعلمين.
- تهيئة المناخ المناسب لتكوين وصناعة أجيال مستقلة في الممارسات الإبداعية.

بالإضافة إلى ما سبق، يرى فضل الله وقناوي وطه (٢٠١٠) أن تحسين معتقدات الباحثين والمعلمين بمجال اكتشاف ورعاية الموهوبين والمبدعين، وقاعدة تصوراتهم العقلية يسهم بشكل ملحوظ في إعادة هيكلة هذه التصورات ومن ثم تتحسن ممارستهم المهنية اليومية. ويمكن تحسين تلك المعتقدات والتصورات العقلية عن طريق تبني مداخل للتفكير التأملي والتنظيم الذاتي للتعلم؛ لأن - ووفقاً للدراسة المذكورة آنفاً - ٧٧٪ من تباين السلوك التدريسي الإبداعي للمعلم بمجال اللغة العربية يمكن أن يفسر عن طريق المدخل التأملي (فضل الله وقناوي وطه، ٢٠١٠).

طرق قياس وتحسين المعتقدات التربوية :

يرى باندورا (Bandura, 1997) أن هناك عمليات أربع يتم من خلالها فهم تأثير المعتقدات الذاتية عن الكفاءة على سلوك الإنسان، ومن ثم حياته وهي:

١. العمليات المعرفية (A): ذلك أن كل الأعمال تبدأ بأفكار ومعتقدات الفرد عن قدرته وتوقعاته حول ما سيحدث حتى تتحقق الأهداف.
٢. العمليات المحفزة (B): تلعب المعتقدات الذاتية للكفاءة دوراً مهماً في تحقيق الضبط الذاتي للحماس والدافعية. وهذا الدافع في الأصل معرفي حيث يصيغ الأفراد معتقداتهم حول ما يمكن لهم أن يفعلوه.
٣. عمليات الفعل ذات الأثر (C): وفقاً لهذه العمليات ينقسم الأفراد إلى نوعين: النوع الأول يرى أن لديه كفاءة ذاتية تمكنه من السيطرة على التهديدات، والمواقف الصعبة، ولذلك لا يثيرون أنماطاً معقدة من الأفكار، وهم بذلك متحررون من المخاوف المرضية، أو التوتر المؤثر سلباً على الأفعال. والنوع الثاني يرى أن كفاءته الذاتية محدودة، ومن ثم يعتقدون أنهم لا قبل لهم بالتهديدات، أو المصاعب وهنا تثار التوترات، ويتسم تفكيرهم بالمبالغة في توقع التهديدات، ويقلقون من أشياء ربما من النادر أن تحدث، وهنا يشعرون بنقص الكفاءة وقلة الفعالية ومن ثم عدم الإنجاز.
٤. عمليات الاختيار (D): فإذا كان من المعلوم أن الأفراد هم ثمرة لظروف بيئية ووراثية؛ فإن معتقداتهم عن كفاءتهم الذاتية مرتبطة بالكفاءة الشخصية لديهم والتي تم اكتسابها من البيئة المحيطة، ومن شبكة العلاقات الاجتماعية، والتعلم بالنموذج، ومن هنا فإن اختيار الأفراد للأنشطة، والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يعتقدونه من كفاءة ذاتية لديهم في تحقيق النجاح في هذا العمل دون غيره (Bandura, 1998, 50-52).

كما قدمت دراسة سالم وزكي (٢٠٠٩) دليلاً على أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات المعرفية السليمة يمكن أن تحسن من أساليب التعلم لدى طلاب التعليم الجامعي وخاصة الطلاب ذوو أسلوب التعلم تحصيلي الوجهة مقابل أسلوب التعلم السطحي. كما أشارت دراسة بركات (٢٠٠٧) إلى أن تدريب الطلبة المعلمين على دمج مصادر تعلم العلوم المتاحة بالإنترنت في التدريس قد ساهم في تحسين معتقدات وكفاءة الطلاب المعلمين بكلية التربية؛ حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج تدريبي لاستخدام مصادر التعلم المتاحة بالإنترنت في تدريس العلوم، والمجموعة الضابطة التي لم تستخدم هذه المصادر، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

واستناداً إلى ما سبق، يمكننا القول أن المعتقدات الذاتية للطلبة حول التعلم في مجال دراسي محدد يمكن قياسها عن طريق تحديد مقدار فعالية الطالب حول نفسه، وحول التعامل مع الآخرين، وحول سياق الموقف التعليمي بصفة عامة وذلك من خلال تحديد العوامل المعرفية، والعوامل المحفزة للأداء، وعوامل الاختيار والتوظيف السليم للمفاهيم المقدمة في الموقف التعليمي. ومن الجدير بالذكر أن هذه العوامل قد روعيت أثناء إعداد مقياس المعتقدات التربوية للطلبة نحو الموهبة والإبداع في البحث الحالي. كما يمكن تحسين تلك المعتقدات عن طريق تبني مداخل واستراتيجيات تعليمية تدعو إلى التأمل في الممارسات، والتنظيم الذاتي للتعلم؛ وهذا ما يمكن أن تقدمه أساليب التلمذة المعرفية السابق الإشارة إليها.

المنهجية والإجراءات

منهج البحث: في ضوء طبيعة متغيرات البحث، فقد تم استخدام منهج البحث التجريبي، بتصميم شبه تجريبي، وذلك للتحقق من صلاحية تصميم التشارك الإلكتروني القائم على أساليب التلمذة المعرفية لتنمية مهارات إنتاج مشروعات إبداعية، وتحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع كمفهوم وعملية وممارسة.

مجتمع البحث: مجتمع البحث هو جميع طلبة برنامج تربية الموهوبين، بكلية الدراسات العليا - جامعة الخليج العربي، خلال العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤م. **عينة البحث:** اقتصر عينة البحث على المتاح من طلبة الفرقة الأولى المقيدين بدرجة البكالوريوس والماجستير في تربية الموهوبين، ببرنامج تربية الموهوبين خلال العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤م، وقد بلغ حجم عينة البحث ٢٦ طالبا وطالبة، وهم كافة الطلبة المسجلين بمقرر الإبداع خلال العام المذكور.

بيئة التشارك الإلكتروني

تم توظيف كل من بيئة التعلم الافتراضية EdModo لإدارة أنشطة التعلم، وهي عبارة عن نظام لإدارة المحتوى الإلكتروني (CMS) Content Management System، يتيح للمتعلم التفاعل مع المحتوى والمعلم، وإبحار المقاطع التعليمية والروابط الإلكترونية التي تم تزويد الطلاب بها من خلال رفعها على هذا النظام. كما تم توظيف أدوات ومستندات جوجل بلس Google Plus، للتشارك الإلكتروني في إدارة استراتيجية التلمذة المعرفية وما ينتمي إليها من أساليب للتعليم والتعلم (التفاعل). ويعد محرك جوجل أداة إلكترونية واسعة الانتشار في مجال التشارك الإلكتروني، وتحتوي هذه الأداة على مجموعة أدوات للتشارك التبادلي والتفاعلي بين المستخدمين لها، مثل: المستندات Documents بكافة أنواعها، العروض الإلكترونية التفاعلية Presentations، أوراق العمل التفاعلية Spreadsheets، الأشكال والنماذج Forms، الرسومات الإلكترونية Drawings. ويمكن لمستخدم هذه الأدوات إنشاء وتوزيع المستندات وتبادلها عبر حساب إلكتروني، أو عبر بيئة جوجل نفسها.

وقد تم توظيف الأدوات السابقة في تدعيم التشارك في بناء النماذج والتدريب، والتعبير، والتسقيط والتأمل، والاكتشاف بين الطلاب أثناء دراسة المقرر الإبداع، الذي يعد من المقررات الرئيسية Core Courses ببرنامج تربية الموهوبين، بجامعة الخليج العربي. ويحتوي هذا المقرر على عدة موضوعات تهدف إلى تنمية المعارف والمهارات المرتبطة بالإبداع كمفهوم

وكعملية، وهذه الموضوعات هي: العملية الإبداعية؛ والشخص المبدع؛ وبيئة الإبداع، وأسس وعناصره ونماذجه واتجاهات دراسته وأساليب وأدوات قياسه، والعوامل المؤثرة فيه؛ والقضايا والمشكلات الرئيسة المرتبطة بالإبداع؛ والدور الاجتماعي للموهوبين. ومن متطلبات اجتياز هذا المقرر، أن يقوم كل طالب بتقديم مشروع نوعي يعبر عن الاستفادة من دراسة المقرر.

تصميم البحث: اعتمد البحث الحالي على تصميم المجموعة الواحدة مع قياس قبلي وبعدي One-group pre-post- test only، وذلك نظراً لصغر حجم عينة البحث المتاحة.

أدوات البحث: لقياس المتغيرات التابعة بالبحث، تم تصميم أداتين هيم: بطاقة تقييم منتجات الطلاب من المشروعات ومقياس المعتقدات التربوية نحو الإبداع كمفهوم وعملية وممارسة. وفيما يلي وصف مختصر لكل أداة من هذه الأدوات، وخصائصها السيكمترية.

(١) بطاقة تقييم مشروعات الطلبة

الهدف من البطاقة: هدفت بطاقة تقويم المنتج من مشروعات الطلبة إلى تحديد مدى جودة ودقة تصميم المشروعات المقدمة قبل الطلبة، وتعكس مدى توافر أبعاد الإبداع في المشروعات المنتجة بالتطبيق على دروس ومواقف تعليمية بمقرر الإبداع.

وصف البطاقة: اشتملت البطاقة على أربعة أبعاد رئيسية تعكس أبعاد الإبداع. وتمثلت الأبعاد الرئيسية لبطاقة تقويم المنتج في: الطلاقة، والمرونة والأصالة والحيوية. تم وضع هذه الأبعاد كمعايير رئيسية ينتمي إلى كل منها مجموعة مؤشرات ينبغي توافرها في المنتج. وتم تخصيص ١٥ درجة لكل معيار (بمثابة ٥ درجات لكل مؤشر)، وتخصيص ١٥ درجة أخرى لمدى تمكن الطالب من عرض المشروع أمام نخبة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الخليج العربي بمجال تربية الموهوبين؛ وبالتالي تصبح الدرجة

الإجمالية على بطاقة تقييم منتجات الطلاب من المشروعات الإبداعية ٧٥ درجة. ويحتوي جدول ١ على قائمة معايير ومؤشرات بطاقة تقدير المنتج المستخدمة في تقييم مشروعات الطلاب.

صدق البطاقة: تم عرض البطاقة ومقياس التقدير المقترح لها على عينة من المتخصصين في القياس والتقييم وتربية الموهوبين، وذلك للتحقق من مدى صلاحية البطاقة للاستخدام ومن ثم تحقيق الهدف من تصميمها، وقد كانت نسبة الاتفاق بين المحكمون على البطاقة ٩٥،٠ تقريباً، وأدخلت بعض التعديلات خاصة على معيار الحيوية ليعكس الاستخدام والتطبيق الميداني للمشروع، وفي ضوء ما أشار إليه السادة المحكمون من آراء ومقترحات حول البطاقة، وما تم إدخاله من تعديلات عليها، أصبح البطاقة صالحة للاستخدام، وتحقيق الهدف من تطويرها.

جدول ١

قائمة معايير ومؤشرات إنتاج المشروعات الإبداعية

أبعاد الإبداع (المعايير)	المؤشرات الدالة
الطلاقة	١. توظيف واستخدام أكبر عدد ممكن من مفاهيم مقرر الإبداع التي تم دراستها.
	٢. توظيف أكبر عدد ممكن من مستويات المعرفة بالمحتوى العلمي للمقرر.
	٣. دمج أكبر عدد ممكن من الأدوات الإبداعية في المنتج.
المرونة	١. يحتوي المشروع على استخدامات متنوعة تحفز على تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي.
	٢. يحتوي المشروع على أدوات متنوعة تعكس سياق التعلم بمقرر الإبداع.
	٣. يحتوي المشروع على أفكار وبدائل متنوعة يمكن تعميمها في الميدان.
الأصالة	١. يحتوي المشروع على منتجات فريدة من نوعها لم يسبق للطلبة/الطالب إنتاجها من قبل على المستوى الفردي والمستوى الجماعي.
	٢. يعكس المشروع تفرداً في توظيف المفاهيم العلمية بالمقرر.
	٣. يسهم المشروع في إيجاد إضافات جديدة لتوليد وتوزيع المعرفة بمجال الإبداع.
الحيوية	١. يعبر المشروع عن أفكار ومواقف حقيقية من حياة الطلبة/الطالب.
	٢. يوظف المشروع أدوات وخامات من البيئات المحيطة.
	٣. يعبر المشروع عن فكرة ملموسة دائمة الفائدة.

ثبات البطاقة: لحساب الثبات لبطاقة تقييم منتجات مشروعات الطلاب تم استخدام طريقة التجزئة النصفية بعد تطبيق البطاقة على مشروعات الطلبة من قبل أستاذة المقرر، وقد كانت قيمة معامل الارتباط الناتج مساوية لـ ٠،٨١، وهي تعد قيمة مرتفعة، وبهذا تُعد بطاقة تقويم المنتج صالحة للاستخدام.

(٢) مقياس المعتقدات التربوية نحو الإبداع

الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى تحديد طبيعة المعتقدات التربوية نحو الإبداع كمفهوم وعمليّة والكفاءة المعرفية اللازمة لتحسين الممارسات الميدانية في ضوء منظومة المعتقدات لدى طلبة برنامج تربية الموهوبين.

وصف المقياس: اشتمل المقياس على سبعة أبعاد رئيسية تعكس المعتقدات التربوية للطلاب نحو الإبداع كمفهوم وعمليّة والكفاءة الذاتية اللازمة لتحسين الممارسات الميدانية، حيث يعكس المقياس المعتقدات حول المتعلمين في الموقف التعليمي، والمعتقدات حول سياق تطبيقات مفاهيم الإبداع بصفة عامة. وقد اشتملت هذه الأبعاد على ٥٢ مفردة يستجيب عليها الطالب استجابة ذاتية Self-Reporting. وقد تم إعداد مقياس متدرج رباعي وفقاً لطريقة ليكرت بحيث تعكس مدى انطباق أو عدم انطباق المفردة على الطالب. وتم تخصيص ٤ درجات في حالة الانطباق بشدة، و ٣ درجات للانطباق فقط، ٢ للانطباق إلى حد ما، ١ لعدم الانطباق على الإطلاق. وقد أعد هذا المقياس في ضوء نماذج لمقاييس المعتقدات التي قدمتها بعض الدراسات مثل دراسة الشافعي (١٩٩٦)، ودراسة حمدان (٢٠٠٣) ودراسة إبراهيم (٢٠٠٥)، كما تم مراجعة توصيات دراسة باندورا (Bandura, 1998)

ودراسة منجز (Menges, 2001) في هذا الشأن. ويوضح جدول ٢ على تسمية لأبعاد مقياس المعتقدات التربوية نحو الإبداع، وعدد الفقرات (المفردات) المقترحة لكل بعد.

جدول ٢

أبعاد مقياس المعتقدات التربوية نحو الإبداع، وعدد المفردات لكل بعد

عدد المفردات	البعد
٧	البعد الأول: المعتقدات حول صعوبة توظيف واستخدام بعض مفاهيم الإبداع
٨	البعد الثاني: المعتقدات حول القدرات الإبداعية المنخفضة لدى الطلبة
٧	البعد الثالث: المعتقدات حول القدرات الإبداعية المرتفعة لدى الطلبة
٨	البعد الرابع: المعتقدات حول الممارسات الميدانية بمجال الإبداع
٩	البعد الخامس: المعتقدات حول انتقال أثر التعلم بمجال الإبداع
٦	البعد السادس: المعتقدات حول تفسير أسباب النجاح بمجال الإبداع
٧	البعد السابع: المعتقدات حول صعوبة الدراسة بمجال الإبداع

صدق المقياس: تم عرض المقياس بعد تصميمه في صورته المبدئية على عينة من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في تربية الموهوبين، والقياس والتقويم. وقد أشار معظم المحكمون إلى أن المقياس يحتوي على بعض الفقرات (المفردات) المتكررة الظهور في بعض الأبعاد، واقترح المحكمون إلغائها وإعادة صياغة بعض المفردات، وإعادة توزيع البعض منها بحيث تنتمي إلى كل بعد خاص بها، كما اقترح المحكمون توحيد عدد البدائل بحيث تكون متساوية تحت كل بُعد بحيث يتم معالجتها إحصائياً بطريقة أكثر دقة. وتم إجراء هذه التوصيات بحيث أصبح المقياس في شكله النهائي يحتوي على ٤٩ مفردة فقط تمثل أبعاد المقياس السبعة، وبهذا يعد المقياس صالح لتحقيق الهدف من تطويره.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس للتأكد من مدى الاتساق الداخلي بين العبارات وذلك من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، بلغت ١٥ طالباً وطالبة من المجتمع المتاح للبحث، وقد تبين أن المقياس يتصف بثبات مرتفع، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٨٨). وبهذا يعد المقياس صالحاً للاستخدام والتطبيق على العينة المستهدفة.

إجراءات تصميم التشارك الإلكتروني القائم على أساليب التلمذة المعرفية

لتصميم التشارك الإلكتروني القائم على أساليب التلمذة المعرفية، أعد الباحثان مخطط Framework تنظمي لإدارة أنشطة التعليم والتعلم اللازمة لكل أسلوب من أساليب التلمذة المعرفية، بحيث تعكس المهام المطلوب من الطلاب القيام بها أثناء النمذجة، والتدرب، والتسقييل، والتعبير، والتأمل، والاستكشاف؛ كما تعكس الأدوات التكنولوجية المتوقعة استخدامها أثناء تنفيذ النشاط التشاركي عبر بيئة إدارة المحتوى الإلكتروني Edmodo، وعبر أدوات التشارك بمحرك جوجل بلس، Google Plus وأنماط التفاعل اللازمة لأداء النشاط. ويوضح جدول ٣ مطابقة بين أنشطة التعليم والتعلم وأساليب التلمذة، وأدوات التشارك الإلكتروني اللازمة، وكذلك نمط التفاعل المناسب لكل أسلوب من أساليب التلمذة المعرفية أثناء تنفيذ الأنشطة المقترحة. وقد تم تصميم هذا المخطط التنظيمي لإدارة التفاعل أثناء قيام كل من المعلم والمتعلم وبقية مجموعات التعلم بكل مجموعة تشارك. وقد تم الاهتمام بالدراسات والأدبيات التربوية بمجال نماذج تصميم التعلم الإلكتروني، وخاصة نماذج ضمان جودة تصميم أنشطة التشارك الإلكتروني (Abdelaziz, 2013 b)، ومعايير تصميم التشارك في المناقشات الجماعية الإلكترونية (صوفي وخميس والشاعر، ٢٠٠٨) والتلمذة المعرفية الإلكترونية (الجبر، ٢٠١٣).

ومن الجدير بالذكر أن مهام التعليم والتعلم (أنشطة التعليم والتعلم) الواردة بالمخطط التنظيمي تم تبنيها خلال تدريس كل وحدة من وحدات مقرر الإبداع، مع دمج مكثف لكل أداة من أدوات التكنولوجيا؛ وذلك لضمان التشارك بين الطلاب بعضهم البعض، وبين أستاذة المقرر وبين بعض الخبراء بمجال تربية الموهوبين، حيث تم إجراء محادثات متزامنة، ومناقشات غير متزامنة حول بعض مفاهيم مقرر الإبداع، وخصائص المبدعين، وبعض القضايا الأخرى ذات الاختصاص، مع بعض الخبراء في الميدان وذلك كنوع من التدرب والتسقييل وفقاً للتلمذة المعرفية.

واستناداً إلى ما سبق من إجراءات، يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول

بالبحث الحالي، والذي ينص على الآتي: ”ما التصميم المقترح للتشارك الإلكتروني وفق أساليب التلمذة المعرفية“ .

جدول ٣

مخطط تنظيمي لإدارة التشارك والتفاعل الإلكتروني القائم على أساليب التلمذة المعرفية

أساليب التلمذة المعرفية	أنشطة التعليم والتعلم	أدوات التشارك الإلكتروني	أنماط التفاعل
النمذجة	- ابحث، فكر، زواج - اقرأ ، دون، ارسـم - لاحظ، دون، شارك - وجهة نظر الخبراء - قائمة المختصرات والأبجديات	- استطلاع المواقع الإلكترونية الافتراضية - أدوات جوجل (المستندات، والأشكال، والنماذج، والعروض التشاركية) - ويكي سبيس - البريد الإلكتروني - أدوات التفاعل غير المتزامن (المناقشات)	- التفاعل مع المحتوى Interface Interaction - التفاعل مع الزملاء - التفاعل مع الخبراء
التدرب	- تحليل البيانات التجريبية - تصنيف المهام وترتيب الأولويات - طرح الأسئلة - استكمال مجموعة الإجراءات أو العمليات - حل المشكلات الموازي	- قواعد البيانات الإلكتروني - المستندات الإلكترونية - العروض الإلكترونية - إعداد خرائط المفاهيم التشاركية - إنشاء النماذج الإلكترونية عبر جوجـل بلس - التدرب الإلكتروني البديل Avatar-based Coaching	- التفاعل مع المعلم - التفاعل مع الزملاء - التفاعل مع المحتوى
التسقيـل	- أنشطة ترتيب الخطوات الموجهة - أنشطة إيجاد الاختلافات - قصة مبنية على سؤال - ما الخطأ الشائع (في جملة، في صورة،...) - المناظرات الثنائية حول مفهوم	- العروض الإلكترونية - المستندات الإلكترونية - إنشاء قواعد البيانات عبر جوجـل بلس - التواصل الإلكتروني المتزامن عبر بيئة Edmodo. - المناظرات الإلكترونية E-Debates	- الفاعل مع المعلم - التفاعل مع الزملاء - التفاعل مع سياق التعلم
التأمل	- اقرأ - شاهد وتأمل - قصة واحدة وأكثر من نهاية - ما الفكرة الرئيسية Big Idea - شيء ما يصفني - رؤية نقدية - من نحن	- أوراق العمل التشاركية. - مستندات جوجـل التشاركية - التواصل غير المتزامن (المناقشات والمنشآت) - البلوج الشخصي - المناظرات الإلكترونية E-Debates	- التفاعل مع الزملاء - التفاعل مع المعلم - التفاعل مع الخبراء

التعبير	- دعني أعرف نفسي - ما يعجبني وما لا يعجبني - يستحق ألف كلمة - السيرة الذاتية لشخص أعرفه - الخريطة الذهنية - كتابة التقارير	- مستندات جوجل - إنشاء نماذج عبر جوجل بسل - إنشاء وتبادل قواعد البيانات الشخصية - التفاعل عبر ويكي سبيس - تمثيل الدور الافتراضي Avatar	- التفاعل مع المحتوى - التفاعل مع الزملاء
الاستكشاف	- قبل، حالياً، وبعد - الرؤية والرسالة - تطوير الأهداف الاستراتيجية - ماذا لو؟	- الخرائط الإلكترونية التشاركية - الاستبيانات الإلكترونية - المناقشات المتزامنة - المناقشات غير المتزامنة	- التفاعل مع الزملاء - التفاعل مع المعلم

إجراءات تنفيذ وتقييم التشارك الإلكتروني وفقاً لأساليب التلمذة المعرفية :

لتنفيذ وتقييم التشارك الإلكتروني وفقاً لأساليب التلمذة المعرفية، قام الباحثان بالإجراءات التالية:

(١) إجراء جلسة تمهيدية مع كافة الطلاب، تم فيها عرض الهدف من إجراء البحث، ومتطلبات دراسة مقرر الإبداع عبر نظام إدارة المحتوى المقترح، وأدوات جوجل للتشارك الإلكتروني، ومخطط الجلسات الصفية مع أستاذة المقرر.

(٢) الطلب من كل طالب إنشاء بريد إلكتروني على Gmail، حتى يستطيع التفاعل مع المحتوى الإلكتروني للمقرر، عبر الأدوات الإلكترونية المستخدمة.

(٣) تقديم شرح توضيحي لأساليب التلمذة المعرفية وكيفية استخدامها عبر أدوات التشارك الإلكتروني التي يوفرها المقرر.

(٤) تقديم شرح توضيحي مع أمثلة وتطبيقات لأدوات التشارك الإلكتروني عبر بيئة Edmodo، وعبر جوجل بلس، والدور المتوقع من كل طالب في مجموعة التشارك القيام به، ودور المعلم (أستاذة المقرر) في تزويدهم بالتغذية الراجعة المرتبطة بكل نشاط / مهمة تعلم.

(٥) تسمية وتقسيم الطلاب إلى مجموعات تعلم تشاركي، بلغ حجم كل مجموعة ٤ طلبة.

(٦) شرح وتوضيح مواصفات المشروع المتوقع من كل طالب القيام به وتقديمه بعد الانتهاء من دراسة المقرر، وفق قائمة معايير تقييم كل منتج من المشروعات.

(٧) تطبيق مقياس المعتقدات التربوية نحو الإبداع تطبيقاً قبلياً.

(٨) تقديم المقرر بنظام التعلم المدمج عبر الفصول الإلكترونية المعكوسة Flipped Classrooms، الذي يجمع بين الجلسات الصفية المركزة، وجلسات التشارك الإلكتروني عن بعد. وقد تم تقديم المقرر على مدار ١٢ أسبوعاً مستمراً.

(٩) قيام أستاذة المقرر بمتابعة التشارك بين الطلاب وفقاً لكل أسلوب من أساليب التلمذة المعرفية، وتوجيه النصائح والتغذية الراجعة المناسبة لتفعيل التشارك، وقياس مدى التقدم في استخدام أساليب التلمذة بين الطلاب.

(١٠) تطبيق مقياس المعتقدات التربوية نحو الإبداع تطبيقاً بعدياً في نهاية الأسبوع الثالث عشر.

(١١) تقييم مشروعات الطلاب وفق بطاقة التقدير وقائمة المعايير المعدة لهذا الغرض.

(١٢) جمع البيانات اللازمة لتحليل استجابات وإجابات الطلبة على أدوات البحث.

(١٣) إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة فرضيات البحث.

نتائج البحث

فيما يلي يقدم الباحثان نتائج اختبار صحة فرضيتي البحث، وذلك كخطوة للإجابة عن السؤال الثاني والثالث من أسئلة البحث، علماً بأنه قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث فيما سبق.

أولاً: اختبار صحة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى بالبحث الحالي على الآتي: « يؤدي تصميم التشارك الإلكتروني وفق أساليب التلمذة المعرفية إلى إنتاج مشروعات إبداعية من قبل طلبة برنامج تربية الموهوبين ». لاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبارات للمجموعة الواحدة One-sample t-test وذلك بعد تحديد الدرجة ٦٠ كنقطة قطع Cut Point نظرية تعكس مدى جودة إنتاج المشروع، وتم استشارة بعض المتخصصين حول هذه القيمة لاستخدامها كمحك للمقارنة بينه وبين درجة كل طالب على بطاقة التقدير، وقد أقر المتخصصون بأن هذه القيمة مناسبة ويمكن اعتمادها في تحليل نتائج الطلاب على المشروعات المنتجة. ويلخص جدول ٤ تحليل أداء الطلاب وفقاً لاستخدام اختبارات للعينات الواحدة.

جدول ٤**نتائج تحليل أداء الطلاب على بطاقة تقييم المشروعات الإبداعية**

المتوسط	الانحراف المعياري	نقطة القطع	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
٦٣,٨١	٧,٤٧	٦٠	٢,٦٠	٢٥	٠,٠١٥

ويتضح من جدول ٤ أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلاب ونقطة القطع النظرية التي استخدمت كمحك للمقارنة، وهذا الفرق لصالح متوسط أداء الطلاب في إنتاج المشروعات الإبداعية، وهذه النتيجة تدعم قبول فرضية البحث الأولى؛ وتجب أيضاً على سؤال البحث الثاني، الذي ينص على الآتي: ما أثر التشارك الإلكتروني وفق أساليب التلمذة المعرفية على إنتاج المشروعات الإبداعية لدى طلبة برنامج تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي؟ بمعنى أنه يوجد أثر للتشارك الإلكتروني القائم على أساليب التلمذة المعرفية إنتاج مشروعات تتسم بإبداعية من قبل طلاب برنامج تربية الموهوبين (عينة البحث).

بالإضافة إلى ما سبق ولمعرفة كيف تتأثر أبعاد الأبداع من أصالة ومرونة وطلاقة وحيوية بالتشارك الإلكتروني القائم على أساليب التلمذة

المعرفية، فقد قام الباحثان بتقدير قيم المتوسط والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد الإبداع وفقاً لأداء الطلاب على المؤشرات التي احتوت عليها بطاقة تقييم المنتج. ويخلص جدول ٥ قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية الناتجة من هذا الإجراء.

جدول ٥

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الإبداع ببساطة تقييم المنتج

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري
الطلاقة	١٢,٨١	٢,٧٦
المرونة	١٠,٦٢	٢,٤٣
الأصالة	١٢,٦٩	١,٩٥
الحيوية	١٢,٨١	٣,٠١

ويتضح من جدول ٥ تساوى متوسطات كل من بعدي الطلاقة والحيوية مع وجود اختلافات ظاهرة بينهما في تشتت الدرجات حيث تبين أن الانحراف المعياري لبعد الحيوية ٣,٠١، مقابل ٢,٧٦ لبعد الطلاقة، وأن أقل المتوسطات هو متوسط بعد المرونة (م = ١٠,٦٢).

ثانياً: اختبار صحة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية بالبحث الحالي على الآتي: « يؤدي تصميم التشارك الإلكتروني وفق أساليب التلمذة المعرفية إلى تحسين المعتقدات التربوية بمجال الإبداع لدى طلبة برنامج تربية الموهوبين. » تم اختبار صحة هذه الفرضية من خلال إجراءات ثلاثة وهي:

- (١) حساب المتوسط العام لدرجة الشدة لكل مفردة من مفردات مقياس المعتقدات التربوية نحو الإبداع، وذلك من خلال استشارة لجنة ثلاثية
- (٢) أستاذ دكتور من برنامج تربية الموهوبين والتربية الخاصة، وأستاذ دكتور متخصص في القياس والتقويم)، وقد عُرض عليهم المقياس لترتيب درجة أولوية كل مفردة في ضوء درجة الشدة المرتبطة بالاعتقاد الإيجابي في مقابل الاعتقاد السلبي من وجهة نظرهم)، وقد كان هذا الإجراء ضرورياً لضمان الموضوعية في تحليل استجابات الطلاب على المقياس. ويحتوي جدول ٤ على نتائج حساب متوسط درجة الشدة لكل

بعد من الأبعاد السبعة بمقياس المعتقدات التربوية نحو الإبداع. وقد تم حساب متوسط درجة الشدة عن طريق قسمة المتوسط العام لتقدير المحكمين على الدرجة القصوى في المقياس وهي ٤ درجات.

ويتضح من جدول ٦ أن متوسط درجة الشدة المتوقع لكل بعد قد تخطى المتوسط النظري العام لمقياس (سلم) التقدير الرباعي المستخدم، حيث يبلغ المتوسط النظري وفقاً لسلم التقدير العام ٢,٥ درجة، وهي القيمة الناتجة من قسمة إجمالي الدرجات على سلم التقدير وهي ١٠ على العدد المقترح لفئات الاستجابة وهو ٤، ليكون الناتج ٢,٥ درجة.

جدول ٦

متوسط درجة شدة الاعتقاد لمفردات أبعاد مقياس المعتقدات من وجهة نظر لجنة الخبراء في التخصص.

البعد	المتوسط العام للمفردات من وجهة نظر الخبراء	متوسط درجة الشدة لكل بعد
البعد الأول: المعتقدات حول صعوبة توظيف واستخدام بعض مفاهيم الإبداع	١٠,٥	٢,٦٣
البعد الثاني: المعتقدات حول القدرات الإبداعية المنخفضة لدى الطلبة	١٢,٥	٣,١٣
البعد الثالث: المعتقدات حول القدرات الإبداعية المرتفعة لدى الطلبة	١١,١٤	٢,٧٩
البعد الرابع: المعتقدات حول الممارسات الميدانية بمجال الإبداع	١٠,٥٧	٢,٦٤
البعد الخامس: المعتقدات حول انتقال أثر التعلم بمجال الإبداع	١١,٢٩	٢,٨٢
البعد السادس: المعتقدات حول تفسير أسباب النجاح بمجال الإبداع	١١,٦٣	٢,٩١
البعد السابع: المعتقدات حول صعوبة الدراسة بمجال الإبداع	١٢,٤٣	٣,١١

(٢) مقارنة متوسط الاستجابة القبلي والبعدي لعينة البحث على أبعاد المقياس بمتوسط الشدة المتوقع للاعتقاد. وهذا الإجراء يضمن تحديد إلى أي مدى وجد بعد أو قرب متوسط استجابات الطلاب على المقياس من متوسط درجة الشدة كما يراها الخبراء في التخصص. ويحتوي جدو ٧ على مقارنة بين متوسط درجة شدة كل بعد من أبعاد المقياس مع متوسط استجابة الطلاب على كل بعد.

جدول ٧

المقارنة الوصفية بين متوسط درجة اعتقاد ومتوسط استجابة الطلاب على كل بعد

في القياس القبلي والبعدي

البعد	متوسط درجة الشدة لكل بعد من وجهة نظر الخبراء	المتوسط القبلي لاستجابات الطلاب على أبعاد المقياس	المتوسط البعدي لاستجابات الطلاب على أبعاد المقياس
البعد الأول: المعتقدات حول صعوبة توظيف واستخدام بعض مفاهيم الإبداع	٢,٦٣	٢,٤٩	٢,٩٣
البعد الثاني: المعتقدات حول القدرات الإبداعية المنخفضة لدى الطلبة	٣,١٣	٢,٨٦	٣,٢٤
البعد الثالث: المعتقدات حول القدرات الإبداعية المرتفعة لدى الطلبة	٢,٧٩	٢,٥٦	٣,١٣
البعد الرابع: المعتقدات حول الممارسات الميدانية بمجال الإبداع	٢,٦٤	٢,٧٥	٣,٤٠
البعد الخامس: المعتقدات حول انتقال أثر التعلم بمجال الإبداع	٢,٨٢	٢,٦٠	٣,٠١
البعد السادس: المعتقدات حول تفسير أسباب النجاح بمجال الإبداع	٢,٩١	٢,٩١	٣,٦٣
البعد السابع: المعتقدات حول صعوبة الدراسة بمجال الإبداع	٣,١١	٢,٥١	٣,١٣

ويتضح من جدول ٧ أنه يوجد تحسن نظري ملحوظ في اعتقادات عينة البحث حول الإبداع، حيث يوجد ارتفاع ملحوظ في قيم المتوسطات البعدية لاستجابات الطلاب على أبعاد المقياس، مقارنة بكلاً من المتوسطات القبلي لاستجابات الطلاب على مفردات كل بعد، ومتوسط درجة الشدة لكل بعد من وجهة نظر الخبراء.

(٣) المقارنة بين المتوسط القبلي والبعدي العام لاستجابات الطلاب على مفردات مقياس المعتقدات نحو الإبداع. لإجراء المقارنة بين المتوسطات القبلي والبعدي لاستجابات الطلاب على مقياس المعتقدات تم استخدام اختبارات للعينات المرتبطة Paired-sample t-test، حيث يناسب هذا الأسلوب طبيعة التصميم التجريبي في البحث الحالي. ويلخص جدول ٨ نتائج تحليل البيانات الخاصة بمقياس المعتقدات وفقاً لهذا الأسلوب.

جدول ٨

نتائج المقارنة بين المتوسط القبلي والبعدي العام لاستجابات الطلاب على مقياس المعتقدات

نحو الإبداع

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
القبلي	١٤١,٥٤	٢٣,٢٧	٣,٤٩	٢٥	٠,٠٠٢	٠,٣٣
البعدي	١٥٧,٢٧	١٨,٦٩				

ويتضح من جدول ٨ أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط البعدي العام (الكلية) والمتوسط القبلي العام (الكلية)، لاستجابات الطلاب على مقياس المعتقدات، وهذا الفرق لصالح المقياس البعدي، مما يشير إلى أن معتقدات الطلاب قد تأثرت تأثيراً إيجابياً نتيجة لاستخدام التشارك الإلكتروني القائم على أساليب التلمذة المعرفية.

(٤) بالإضافة إلى ما سبق، فقد تم المقارنة بين المتوسطات القبلية والمتوسطات البعدية لعينة البحث على كل بعد من أبعاد مقياس المعتقدات نحو الإبداع، وذلك لتحديد مدى الكسب والتحسين في استجابات الطلاب على كل بعد من أبعاد المقياس. يلخص جدول ٩ نتائج المقارنة بين المتوسطات القبلية والبعدية لكل بعد من أبعاد المقياس.

ويتضح من جدول ٩ أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين المتوسطات البعدية والمتوسطات القبلية في كافة أبعاد مقياس المعتقدات فيما عدا البعد الثاني، وهذه النتيجة تشير إلى تحسن عام في معدل الكسب Gain Score بين الأداء البعدي والأداء القبلي، لصالح الأداء البعدي في كافة أبعاد مقياس المعتقدات نحو الإبداع، فيما عدا البعد الثاني الخاص بالمعتقدات حول القدرات الإبداعية المنخفضة. واستناداً إلى هذه النتيجة، والنتيجة المعروضة بجدول ٨ يمكن قبول فرضية البحث الثانية، ومن ثم الإجابة عن سؤال البحث الثالث الذي ينص على الآتي: ”ما أثر التشارك الإلكتروني وفق أساليب التلمذة المعرفية على تحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع لدى طلبة برنامج تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي؟“

جدول ٩

نتائج المقارنة بين المتوسطات القبلية والبعدي لاستجابات الطلاب على أبعاد مقياس

المعتقدات نحو الابداع

البعد	الأداء القبلي		الأداء البعدي		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
البعد الأول: المعتقدات حول صعوبة توظيف واستخدام بعض مفاهيم الإبداع	١٧,٤٢	٢,٦٦	٢٠,٥٠	٢,٤٠	٢,٣٥	٢٥	٠,٠٢
البعد الثاني: المعتقدات حول القدرات الإبداعية المنخفضة لدى الطلبة	٢٠,٠٤	٢,٩٥	٢٢,٦٩	٢,٢٤	١,٦٦	٢٥	٠,١١
البعد الثالث: المعتقدات حول القدرات الإبداعية المرتفعة لدى الطلبة	١٧,٩٢	٣,١١	٢١,٨٨	٢,٣٦	٢,٦٦	٢٥	٠,٠١
البعد الرابع: المعتقدات حول الممارسات الميدانية بمجال الإبداع	١٩,٢٧	٢,٤٣	٢٣,٨١	٣,٣١	٣,٠٠	٢٥	٠,٠١
البعد الخامس: المعتقدات حول انتقال أثر التعلم بمجال الإبداع	١٨,١٩	٢,٨٣	٢١,٠٨	٣,٦١	٢,٠٩	٢٥	٠,٠٥
البعد السادس: المعتقدات حول تفسير أسباب النجاح بمجال الإبداع	٢٠,٣٨	٣,١٥	٢٤,٢٣	٣,٠٠	٢,٤٧	٢٥	٠,٠٢
البعد السابع: المعتقدات حول صعوبة الدراسة بمجال الإبداع	١٧,٥٤	٣,٥١	٢١,٩٢	٤,٦٦	٢,٩٤	٢٥	٠,٠١

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج البحث الحالي أن تصميم التعلم التشاركي ببيئات التعلم الإلكتروني وفقاً لمداخل واستراتيجيات تعليم بنائية مثل استراتيجية التلمذة المعرفية، وما ينتمي إليها من أساليب لنمذجة التعلم والتدرب والتسقييل والتأمل والتعبير والاستكشاف يعد أمراً حيوياً وجوهرياً للتوجه لتنمية القدرات الإبداعية الخاصة بإنتاج المشروعات بمجال تربية الموهوبين، وكذلك تحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع كمفهوم وكممارسة ميدانية؛ الأمر الذي يعزز ضرورة التوجه بالبيداغوجيا قبل التوجه بالتكنولوجيا Pedagogy Must Come First، لأنه من المفيد أن يحدث التعلم ذو المعنى سواء قدمت أنشطة التعليم والتعلم بالشكل المعتاد أو تم دمجها عبر أدوات التشارك الإلكتروني؛ فالتكنولوجيا في حد ذاتها وسيلة لتحسين التعلم

بشرط إذا تم توظيفها توظيفاً بيداً جوجياً سليماً. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى ضرورة الاهتمام بالأسس البيداغوجية عند تقديم المقررات الإلكترونية، قبل الاهتمام بالأنظمة التكنولوجية لتقديم هذه المقررات مثل أنظمة التعلم المدمج Blended Learning أو أنظمة الفصول المعكوسة Flipped Classrooms أو أنظمة التعلم عن بعد Distance Learning، ومن هذه الدراسات: دراسة عبدالعزيز (Abdelaziz, 2013 b)، ودراسة الجبر (٢٠١٣) ودراسة الدباغ (Dabbagh, 2005).

كما أظهرت نتائج البحث الحالي أن تصميم التعلم التشاركي وفق أساليب التلمذة المعرفية أمراً من شأنه زيادة الإنتاجية الإبداعية لدى طلاب برنامج تربية الموهوبين، حيث تبين تمكن غالبية الطلاب الذين أجري عليهم البحث من إنتاج مشروعات تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة والحيوية، وأن الاعتماد على أساليب التلمذة المعرفية الست جعل كل طالب قادراً على رؤية وتفسير المفاهيم المرتبطة بمقرر الإبداع، واستخدامها في إنتاج مشروعات فريدة لحل مشكلات بشرية قائمة، أو تحسين الظروف البشرية عبر تطبيقات الإبداع ونظرياته تطبيقاً حيوياً مستقبلياً، انعكس في المشروعات التي قدمها الطلاب. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة كل من: دي جار (De Jager, 2002) ودراسة جيفالي (Ghefaily, 2003) ودراسة كيو وزملائه (Kuo, 2012)، ودراسة لي (Lee, 2008)، حيث أشارت تلك الدراسات - بصفة عامة - إلى أن استخدام التلمذة المعرفية في بيئات إلكترونية يؤدي إلى نتائج إيجابية في توليد المعرفة الفردية، وتبني حلولاً إبداعية للمشكلات، هذا فضلاً على تنمية مهارات التفكير العليا.

وعلى الرغم من تمكن الطلاب من إنتاج مشروعات إبداعية تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة والحيوية بصفة عامة، إلا أن مكون المرونة كسمة في المشروعات المنتجة قد حصل فيه الطلاب على أقل متوسط (م = ١٠،٦٢)، مقارنة بمتوسطات الأبعاد الأخرى. وقد يعود ذلك إلى طبيعة هذا المكون الإبداعي، حيث إنه يحتاج أحياناً لفترة أطول ليتمكن الطالب من دمج الأفكار،

والنظر إليها من زوايا جديدة، قد لا تسمح فترة التدريب والتدريس بها؛ كما يمكن عزو هذا أيضاً إلى المعتقدات نحو الإبداع، حيث إن الكثير من الأشخاص يرون أن الإبداع هو فقط توافر الأصالة في المنتج على حساب مكون المرونة والمكونات الأخرى للإبداع.

وتبين من تحليل نتائج البحث الخاصة باستجابات الطلاب على مقياس المعتقدات التربوية نحو الإبداع كمفهوم وممارسة وجود تحسن ملحوظ وذا دلالة إحصائية، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ٠،٠٥، في أبعاد مقياس المعتقدات، وكانت هذه الفروق لصالح المتوسط البعدي لاستجابات الطلاب على المقياس، فيما عدا البعد الخاص بالمعتقدات حول القدرات الإبداعية المنخفضة. وتفسر هذه النتيجة أهمية استراتيجية التلمذة المعرفية في تكوين نموذج عقلي Mental Model لدى الطلاب حول كل مفهوم ورد بالمقرر، وقدرة الطلاب في استخدام هذا المفهوم عبر أساليب من التدريب، والتسجيل والتعبير التشاركي، وفرته بيئة وأدوات التعلم الإلكتروني التشاركي التي اعتمد عليها البحث الحالي؛ حيث شارك كل الطلاب في تنفيذ حزمة مخططة من مهام وأنشطة التعليم والتعلم النشاط عبر بيئة التشارك الإلكتروني، وبلغ عدد مهام (أنشطة) التعليم والتعلم التي استخدمت عبر أساليب التلمذة المعرفية الستة ٣١ نشاطاً، كانت جديرة بتحفيز الطلاب على التعبير والتأمل والاستكشاف البناء، هذا فضلاً عن بناء النماذج العقلية التي تحسن من الممارسات، ومن ثم تكوين معتقدات إيجابية نحو مجال تخصص تربية الموهوبين.

وحيث أن المعتقدات تعبر عن رؤية الشخص لكفاءته الذاتية المبنية على كفاءة معرفية مصحوبة بممارسات ميدانية، أمراً من شأنه تكوين وتوليد ميكانيزمات السلوك الإيجابي المستمر لاكتشاف ورعاية الموهوبين والمبدعين، الذين يمثلون رأس المال البشري في تنمية المجتمعات العربية، والخليجية على وجه الخصوص.

وأظهرت النتائج وجود تأثير دال لتصميم التشارك الإلكتروني وفق أساليب التلمذة المعرفية في إنتاج مشروعات تتسم بالطلاقة والحيوية، وتحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع كمفهوم وعملية وكممارسة. وهذه النتيجة تدعم مبادئ التعلم التشاركي، وما قدمته النظرية البنائية الاجتماعية في هذا الخصوص، وخاصة ما يتعلق بمفهوم منطقة النمو المحتمل ZPD، كما تدعم هذه النتيجة التوجهات الحديثة في تصميم التشارك المعتمد على أدوات التعلم الإلكتروني، والاستفادة من الإمكانيات التكنولوجية مثل تطبيقات العالم الافتراضي Virtual World والحقيقة المدمجة Augmented Reality والحوسبة السحابية Cloud Computing في تكوين وتشكيل العقل الجمعي Collective Mind الذي يعبر عن قوة الفكرة والنموذج العقلي الناتج من المشاركة في التعلم.

وتشير نتائج البحث الحالي إلى أن أساليب التلمذة المعرفية إذا ما تم تقديمها في بيئات تعلم تشاركية لها أثر إيجابي في تكوين سقالات للتعلم البناء الذي يحدث عبر مزيج من التفاعل بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين بعضهم البعض وبين المتعلمين والخبراء في التخصص؛ حيث يدعم التفاعل الإلكتروني تكوين منظومة من الحضور التعليمي مثل الحضور الاجتماعي Social Presence، والحضور العقلي Mental Presence، والحضور البيداغوجي Pedagogical Presence، والحضور الانفعالي Affective Presence في مواقف التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع توصلت إليه نتيجة دراسة عبدالعزيز (Abdelaziz, 2013 a) ونتيجة دراسة إلياس (Alias, 2012).

التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، وفي ضوء المناقشة السابقة، يقدم الباحثان التوصيات التالية لتعميم نتائج البحث الحالي، وتدعيم القيمة المضافة للبحث:

١. تدعيم كافة مقررات قسم تربية الموهوبين بمقاطع تعليمية وكائنات تعلم إلكتروني Learning Objects تساعد على التشارك بين الطلاب في استنباط المفاهيم والتوسع في تطبيقاتها الميدانية.

٢. تصميم منظومة للتعليم الإلكتروني والتعلم النقال والاستفادة منها في الربط بين مراكز اكتشاف ورعاية الموهوبين وبرنامج تربية الموهوبين لتدعيم الاستخدام الأمثل لنظريات التعلم ونظريات الإبداع عن طريق الاستشارات المستمرة بين الأكاديميين والممارسين بالميدان وبين الطلاب أثناء دراستهم، وأثناء برامج التدريب الميداني بمجال تربية الموهوبين.
٣. التوسع الأفقي والرأسي في البرامج والمناهج النوعية التي تغطي كافة متطلبات عملية اكتشاف ورعاية الموهوبين، وتدعيم هذه البرامج والمناهج بأنشطة إثرائية لا صفية عبر أنظمة التشارك الإلكتروني.
٤. تقديم البرامج النوعية الخاصة بدمج وانخراط أولياء الأمور في اكتشاف ورعاية أبنائهم المبدعين، عبر ما يسمى بالحضانات الإلكترونية التشاركية بين الأكاديميين وأولياء الأمور، حيث يمكن الاستفادة من أنظمة وأدوات التعلم النقال Mobile Learning Systems في تقديم استشارات فورية لتوجيه ورعاية الأطفال المبدعين.
٥. تطوير الممارسات التدريسية بمجال تربية الموهوبين من خلال الدمج الصريح لاستراتيجية التلمذة المعرفية وما يندرج تحتها من أساليب مثل التسقيط والتأمل والتعبير والاستكشاف في كافة المقررات الدراسية، لتحسين التدريس والتقييم بهذا المجال.

ثانياً: المقترحات :

- في ضوء التوصيات السابقة، يقترح الباحثان الموضوعات التالية لتكون نواة لبحوث مستقبلية امتداداً للبحث الحالي:
١. تصميم برنامج تدريبي في التدريس الشاركي وفق أساليب التلمذة المعرفية وأثره في تنمية كفايات التدريس الإبداعي لدى المعلمين والممارسين بمراكز اكتشاف ورعاية الموهوبين بدول الخليج العربي.
 ٢. تصميم بيئة تدريب إلكتروني تشاركي وفق موجهات النظرية البنائية الاجتماعية وأثره على تنمية مهارات توكيد الذات والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٣. إجراء دراسة لقياس أثر استخدام استراتيجيات التلمذة المعرفية على تنمية مهارات التفكير العليا، ومهارات توليد وتنظيم المعرفة لدى طلاب برنامج تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي.
٤. إجراء دراسة لقياس أثر التشارك الإلكتروني الثنائي Pair Collaboration وعبر المجموعات Peer Collaboration في تنمية مهارات إنتاج المشروعات الإبداعية.
٥. إجراء دراسة لقياس فاعلية الإرشاد الجمعي التشاركي Group Counseling مقابل الإرشاد الفردي Individual Counseling عبر أنظمة التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد في تعديل السلوك لدى الطلاب ذوي فرص النشاط.

المراجع العربية:

- إبراهيم، إبراهيم الشافعي. (٢٠٠٥). «الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالملكة العربية السعودية». المجلة التربوية، ١٩ (٧٥)، ١٣١-١٩٣.
- الجبر، بسمة عبداللطيف (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية الإلكترونية على تنمية حل المشكلات الرياضية والدافعية للتعلم لدى طالبات السنة التحضيرية بالملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليج العربي.
- الجندي، أمينة السيد وأحمد، نعمة حسن (٢٠٠٤). دراسة التفاعل بين بعض أساليب التعليم والسقالات التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير التوليدي والاتجاه نحو العلوم لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. المؤتمر العلمي السادس عشر «تكوين المعلم». الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثاني، ٦٨٨-٧٢٨، ٢١-٢٢ يوليو ٢٠٠٤.
- السلامي، زينب حسن (٢٠٠٨). أثر التفاعل بين نمطين من سقالات التعلم وأسلوب التعلم عند تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على التحصيل وزمن التعلم ومهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات المعلمات. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- الشافعي، محمد الدسوقي عبدالعزيز. (١٩٩٦). المعتقدات التربوية للمعلمين في علاقتها بفاعلية التدريس. المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٢٣-٢٥ ديسمبر، ١٨٣-٢٠٣.
- آل سماح، ليل (٢٠٠٨). أثر استخدام بيئة التعلم الافتراضية على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي في مقرر علم الاجتماع للمرحلة ما قبل الطبية بجامعة الخليج العربي. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الخليج العربي. مملكة البحرين.
- الكندري، بدرية (٢٠٠٨). أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية في التعلم المدمج على التحصيل الدراسي ورضا الطلاب في مقرر التربية البيئية في جامعة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

اللوغاتي، أحمد عيسى والهولي، عبير عبد الله وجوهر، سلوى باقر (٢٠٠٩).
معتقدات طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت عن الإبداع.
مجلة مستقبل التربية، ١٣ (٤٤)، ٤١-٨٨.

النامي، منيرة أحمد (٢٠١٢). أثر التعلم التشاركي الإلكتروني على بعض مهارات التفكير الرياضي واتجاهات الطالبات نحو دراسة الرياضيات بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

اليامي، شيخة مهدي (٢٠١٠). أثر التعلم التشاركي في بيئة التعلم الافتراضية على التحصيل الدراسي ورضا الطلاب عن التعلم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

بركات، مصطفى على السيد. (٢٠٠٧). أثر التدريب على دمج مصادر تعلم العلوم المتاحة بالإنترنت في التدريس على معتقدات الطلاب المعلمين بكلية التربية بشبين الكوم في كفاءتهم في تدريس العلوم. مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد الأول (٢٠٠٧)، ١٥-٥٤.

حمدان، ميساء محسن. (٢٠٠٣). "مهارات الاتصال الشخصية والمعتقدات حول التدريس وعلاقتها بالكفاءة التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية". (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

حنورة، مصري (٢٠٠٣). الإبداع وتنميته من منظور تكاملي (ط.٣). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

خميس، محمد عطية (٢٠٠٧). الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة. القاهرة: دار السحاب.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠١). تصميم التدريس: رؤية منظومية. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.

سالم، محمود عوض الله وزكي، أمل عبدالمحسن (٢٠٠٩). المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣(٣)، ١٥٧-٢١٣.

صوفي، شيماء يوسف وخميس، محمد عطية والشاعر، حنان محمد (٢٠٠٨). معايير تصميم المناقشات الجماعية في بيئة المقررات الإلكترونية القائمة على الويب. مجلة تكنولوجيا التعليم، مصر، ١٨(٣)، ١٠١-١٤٢.

عبدالعزيز، حمدي أحمد (٢٠١٢). التعلم الإلكتروني: الفلسفة - المبادئ - الأدوات - التطبيقات (ط ٢). الأردن: دار الفكر.

عبدالعزيز، حمدي أحمد والعلق، فاتن أحمد (٢٠١٤). تصميم أنشطة التعلم الإلكتروني: الأسس والنماذج والتطبيقات. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدالكريم، سحر محمد (٢٠٠٠). فاعلية التدريس وفقاً لنظرية بياجيه وفيجوتسكي في تحصيل المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. المؤتمر العلمي الرابع "التربية العلمية للجميع"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية، المجلد الأول، ٢٠٣-٢٥٣، ٣١ أغسطس ٢٠٠٠.

عجيز، عادل (٢٠١١). فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وقدرات التفكير الابتكاري لدى الطلبة الموهوبين الفائقين بالمرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة بمصر، ١٣٦(١)، ١٤٥-١٩٩.

عفيفي، محمد كمال (٢٠١٠). سقالات التعلم كمدخل لتصميم وتطوير المقررات الإلكترونية ومدى فاعليتها على كل من أداء الطلاب في التعلم القائم على المشروعات والرضا عن التعلم في البيئة الإلكترونية. تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، مصر، ٦٣-١٠٧، ديسمبر ٢٠١٠.

فضل الله، محمد رجب وقناوي، شاكر عبدالعظيم وطه، شحاته محروس (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطلاب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي. المؤتمر العلمي السادس عشر "مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي، ٢٨-٢٩ مارس ٢٠١٠، ١٤٣-٢٠٦.

ياركندي، آسيا حامد (٢٠١٠). أثر برنامج تعليمي مقترح باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر في تنمية القدرة على توظيف نموذج التلمذة المعرفية في التدريس لدى الطالبة المعلمة. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، ٧٤ (٢)، ١٣٨-١٧٨.

المراجع الأجنبية:

- Abdelaziz, H. A. (2013 a). Avatar-based Coaching: Using Virtual World to Develop Sales Skills and Learning Satisfaction among Commercial Secondary School Students. *International Journal of Online Marketing*, 3(1): 1-13.
- Abdelaziz, H. A. (2013 b). STEPP: A grounded model to assure the quality of instructional activities in e-Learning environments. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 14(3), 56-77.
- Alias, N. A. (2012). Design a motivational scaffold for the Malaysian e-learning environment. *Educational Technology & Society*, 15(1), 137-151.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H Freeman and Company: NY.
- Bandura, A. (1998). "Self-efficacy". In H. Fridman (ed.) *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press.
- Brooks, M. L. (2002). *Drawing to learn*. Unpublished Ph.D. Alberta: University of Alberta, Canada.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. NY: W.W. Norton.
- Collins, A., et al, (1987). *Cognitive apprenticeship and instructional technology: Technical report*. Cambridge, MA: BBN Labs Inc. (ERIC Document ED 331465)
- Dabbagh, N. (2005). "Pedagogical models for e-learning: A theory-based design framework". *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(1), 25-44.

- Dabbagh, N., & Kitsants, A. (2004). *Supporting self-regulation in student-centered web-based learning environments. International Journal on E-Learning*, 3(1), 40-47.
- Darling-Hammond, L., Austin, K., Lit, I., & Martin, D. (2001). *Session 8: Watch it, do it, know it: Cognitive apprenticeship. The Learning Classroom: Theory Into Practice. Telecourse for Teacher Education and Professional Development, Stanford University*, 134-156.
- De Jager, B. (2002). *Teaching reading comprehension: The effect of direct instruction and cognitive apprenticeship on comprehension skills and metacognition. (Unpublished Doctoral Dissertation). Rijks university Groningen, The Netherlands.*
- Dennen, V., & Burner, K. J. (2004). *Cognitive Apprenticeship in Educational Practice: Research on Scaffolding, Modeling, Mentoring, and Coaching as Instructional Strategies. In Jonassen, D. (Ed.), Handbook of research on educational communications and technology (2nd ed.), (pp. 813-828). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.*
- Dillenbourg, P., & Tchounikine, P. (2007). *Flexibility in macro-scripts for computer-supported collaboration learning. Journal of Computer Assisted Learning*, 23(1), 1-13.
- Elgort, I., & Wilson, T. (2008). *E-collaboration in learning, teaching and research: Literature review. A literature review report on studies of academic collaborations and e-collaborations. Victoria University of Wellington.*
- Gadgil, S., & Nokes, T. J. (2009). *Analogical scaffolding in collaborative learning. In N. Taatgen, H. van Rijn, L., Shoemaker, and J. Nerbonne (Eds.), Proceedings of the Thirty-First Annual Conference of the Cognitive Science Society (pp. 3115-3120). Amsterdam, Netherlands: Cognitive Science Society.*
- Ghefaili, A. (2003). *Cognitive apprenticeship, technology, and contextualization of learning environments. Journal of Educational Computing, Design & Online Learning*, 4(Fall), 1-27.

- Gredler, M. E. (2008). *Learning and instruction: Theory into practice*. (6th ed.). NY: Pearson.
- Hammond, M. (2005). A review of recent papers on online discussion in teaching and learning in higher education. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 9(3), 9-23.
- Hara, N. (2003). An emerging view of scientific collaboration: Scientists' perspectives on collaboration and factors that impact collaboration. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 54(10), 952-965.
- Huang, H., Wu, C., & Chen, N. (2012). The effectiveness of using procedural scaffoldings in a paper-plus-smartphone collaborative learning context. *Computer & Education*, 59(2), 250-259.
- Johnson, S. (2011). *Digital tools for teaching: 30 e-tools for collaborating, creating, and publishing across the curriculum*. Gainesville, FL. Maupin House Publishing, Inc.
- Kevin, C. (2009). The effect of web-based collaborative learning methods to the accounting courses in technical education. *College Student Journal*, 43(3), 755-765.
- Kock, N. (2007). *Emerging e-collaboration concepts and applications*. Hershey, Pennsylvania: Cybertech.
- Kuo, F.-R., Hwang, G.-J., Chen, S.-C., & Chen, S. Y. (2012). A cognitive apprenticeship approach to facilitating Web-based collaborative problem solving. *Educational Technology & Society*, 15 (4), 319-331.
- Lee, C. (2012). Scaffolding systemic and creative thinking: A hybrid learning sciences-decision support approach. *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 5(1), 47-58.
- Lee, L. (2008). Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction. *Language Learning & Technology*, 12(3), 53-72.
- Lefrancois, G. R. (2000). *Psychology for teaching*. (10th ed.). Stamford, CT: Wadsworth, Thomson Learning.

- Magana, S., & Marzano, R. (2014). *Enhancing the art & science of teaching with technology*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- Mason, R., & Rennie, F. (2008). *E-learning and social networking handbook: Resources for higher education*. NY: Routledge.
- Mchoughlin, C. (2002). *Learner support in distance & networked learning environments: Ten Dimensions for successful design*. *Distance Education*, 23(2), 149-162.
- Mchoughlin, C., & Oliver, R. (1998). *Scaffolding higher order thinking in a tele-learning environment*. Paper presented at the ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 conference, Freiburg, Germany, June 20-25, 1998.
- Menges, R. (2001). *Teaching: Beliefs and behaviors. Essay on teaching Excellence-Toward the best in the Academy-center for teaching excellence*. University of Maryland.
- Mentzas, G., & Bafoutsou, G. (2004). *Electronic collaboration, communication and cooperation: A taxonomy and a prototype*. In E. Y. Li & T. C. Du (Eds.), *Advances in Electronic Business*, (1), 19-52. Idea Group Publishing.
- Oliver, R., Herrington, J., & Reeves, T. (2007). *Representing authentic learning designs: Supporting the development of online communities of learners*. *Journal of Learning Design*, 2(2), 1-21.
- Phelan, A., & Mchoughlin, H. (1995). "Educational discourses: The nature of the child and the practice of new teachers". *Journal of Teacher Education*, 46(3), 165-174.
- Poellhuber, B., Chomienne, M., & Karsenti, T. (2008). *The effect of peer collaboration and collaborative learning on self-efficacy and persistence in a learner-paced continuous intake model*. *Journal of Distance Education*, 22(3), 41-62.
- Raths, J. (2001). "Teachers' beliefs and teaching beliefs". *ECRP Early Childhood Research & Practice*, 13(1), 1-11.
- Roschelle, J., & Teasley, S. (1995). *The construction of shared knowledge in collaborative problem solving*. In C. O'Malley

- (Ed.), *Computer-supported collaborative learning* (pp. 69-79). New York: Springer-Verlag.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning* 1(1).
- Shih, K., Chen, H., Chang, C., & Kao, T. (2010). The development and implementation of scaffolding-based self-regulated learning system for e/m-learning. *Educational Technology & Society*, 13(1), 80-93.
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Retrieved May 20, 2014, from [http://www.elearnspace.org/ KnowingKnowledge_LowRes.pdf](http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf)
- Solomon, G., & Schrum, L. (2010). *Web 2.0: How-to for educators*. Washington: International Society for Technology in Education (iste).
- Stuart, C., & Thurlow, D. (2000). "Making it their own: Pre-service teachers, experience, beliefs and classroom practices". *Journal of Teacher Education*, 51(29), 113-121.
- Yu, F.-Y., & Pan, K.-J. (2014). The Effects of Student Question-Generation with Online Prompts on Learning. *Educational Technology & Society*, 17 (3), 267-279.

فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم وأثره في تحصيلهم الدراسي إعداد

أ.د/ سليمان محمد سليمان د/ سليمان عبد الواحد يوسف
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي دكتوراه علم النفس التربوي وصعوبات التعلم
كلية التربية - جامعة بني سويف كلية التربية - جامعة قناة السويس

المخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، وأثر ذلك في تحسين تحصيلهم الدراسي.

وتكونت عينة الدراسة النهائية من (٢٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ممن يعانون من صعوبات التعلم في مادة العلوم ولديهم انخفاض في الذكاء الانفعالي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة وقوام كل منهما (١٠) تلاميذ وتلميذات من تلاميذ المرحلة الإعدادية ممن يعانون من صعوبات التعلم في مادة العلوم ولديهم انخفاض في الذكاء الانفعالي بمدرسة السلام الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٤,٠١) سنة بانحراف معياري قدره (٠,٥٧) سنة.

وبتطبيق أدوات تشخيص ذوي صعوبات التعلم، وكذا مقياس الذكاء الانفعالي، وبرنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي وهما من إعداد الباحثان، توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي وكذا تحسن التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم وقد تحقق ذلك من خلال:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم في القياس البعدي في الذكاء الانفعالي، والتحصيل الدراسي لصالح القياس البعدي.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الذكاء الانفعالي، والتحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

The effectiveness of the training program in the development of emotional intelligence among junior high school students with learning disabilities and its impact on academic achievement

Prepared by

Prof Dr. Soliman Mohamed Soliman

Dr. Soliman AbdEl-Wahed Yousef

Summary

The present study aimed to reveal the effectiveness of the training program in the development of emotional intelligence among junior high school students with learning disabilities, and its impact in improving academic achievement.

The study sample consisted of final (20) students of preparatory school students who suffer from learning disabilities in science and have low emotional intelligence, were divided into two groups, one experimental and the other officer and the strength

of each (10) students of preparatory school students who suffer difficulties in learning science and have low emotional intelligence peace prep school joint of the Department of educational big hill in Ismailia governorate, the average age of the time (14.01) years with a standard deviation of (0.57) years.

And the application of diagnostic tools with learning disabilities , as well as a measure of emotional intelligence, and a training program for the development of emotional intelligence are two of the promising researchers , the study found the effectiveness of the training program in the development of emotional intelligence, as well as improved academic achievement among students in the preparatory phase with learning disabilities has been achieved through:

1- There are statistically significant differences at the level (0.01) between the average grade scores of the experimental group in the measurement and tribal average grade scores in dimensional measurement in emotional intelligence, and academic achievement in favor of dimensional measurement .

2- The presence of statistically significant differences at the level (0.01) between the average grade scores of the experimental group and the average grade scores in the control group members emotional intelligence, and academic achievement in the dimensional measurement in favor of the experimental group.

مقدمة:

يعد مفهوم الذكاء الانفعالي من المفاهيم التي فرضت نفسها في الآونة الأخيرة على ساحة البحوث النفسية، وذلك ليؤكد الباحثين من خلاله على أن الذكاء بمفهومه التقليدي ليس كافياً للتنبؤ بنجاح الفرد في حياته العملية، وان المتميزون في المجالات المختلفة ليس بالضرورة أن يكونوا من أصحاب القدرات العقلية المرتفعة بل أولئك الأذكاء انفعالياً، ومن هنا تولت الدراسات لمحاولة سبر اغوار ذلك المفهوم الحديث.

وقد أشارت بعض الدراسات السيكلوجية إلى أن الذكاء الانفعالي مُنبئ جيد للنجاح في الحياة، حيث يشير كل من: سُليمان محمد وعبد الفتاح مطر (٢٠٠٤)، بيروكال ورويز (Berrocal & Ruiz, 2008)، أسماء عبد الحميد (٢٠٠٩)، وويليامز وآخرين (Williams et al, 2010) إلى أن الذكاء الانفعالي يسهم بشكل أساسي في تحسين الأداء الأكاديمي والعلاقات الشخصية مع الآخرين وتحقيق السعادة للفرد.

ومن ثم فيجب الاهتمام بالذكاء الانفعالي على مستوى المؤسسات التربوية لإسهامه في التنبؤ بالنجاحات الاجتماعية والأكاديمية وبخاصة التحصيل الدراسي أكثر من الوسائل التقليدية مثل: (المعدل التراكمي، أو معامل الذكاء ودرجات الاختبارات المعيارية المقننة الأخرى). (سُليمان عبد الواحد، ٢٠١٢ ب: ١٢٢)

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في أن تدنى المهارات الوجدانية يؤدي إلى حدوث الخجل والقلق الاجتماعي في حين أن التزود بالمهارات الوجدانية يؤدي إلى ضبط السلوك عند التفاعل الاجتماعي. فالمهارة الوجدانية بصورة عامة لها أثر كبير فعال في إدارة المواقف الاجتماعية، كما أن الفرد الذي ليس لديه مهارة وجدانية يكون أقل ميلاً لانسحاب من المواقف الاجتماعية وبالتالي يكون أكثر ميلاً للشعور بالوحدة والخجل والانزواء

(كريمة عبد الامام، ١٩٩٦: ١٦ - ١٧). ومن الجدير بالذكر أن الذكاء الوجداني يُعد أحد المتغيرات المهمة التي يمكن أن تؤثر في تحصيل التلاميذ، كما أنه ينبئ ويسهم إسهاماً كبيراً في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٢ ب: ١٢٠) لذا ظهرت الحاجة الملحة إلى أهمية التدخل السيكولوجي متمثلاً في تقديم برنامج تدريبي لتلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم لعله يسهم في تنمية الذكاء الانفعالي الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي لديهم، ويمكن صياغة وتحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلين التاليين:

١. هل يؤدي التدريب على البرنامج التدريبي الحالي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم؟.
٢. هل تؤدي تنمية الذكاء الانفعالي من خلال البرنامج التدريبي إلى تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم؟.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في:

١. الكشف عن فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.
٢. الكشف عن أثر تنمية الذكاء الانفعالي في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

تحدد أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- ١- تعتبر الدراسة الحالية واحدة من دراسات التدخل السيكولوجي مع فئة من فئات التربية الخاصة ألا وهي فئة صعوبات التعلم. حيث تقدم الدراسة برنامجاً تدريبياً لتنمية الذكاء الانفعالي والتعرف على أثره في تحسين التحصيل الدراسي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

د . سُليمان مُحمد سُليمان & د . سُليمان عبد الواحد يُوُسُف _____ فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي

٢- تبرز الدراسة الحالية أهمية استخدام البرامج التدريبية في تعديل بعض خصائص السلوك الانفعالي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وما يترتب على ذلك من تخفيف مشكلاتهم الانفعالية داخل حجرات الدراسة وخارجها وزيادة تحصيلهم الدراسي.

مصطلحات الدراسة:

١- الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence:

يُعرف الذكاء الانفعالي بأنه ”قدرة الفرد على التفهم الوجداني لمشاعر الآخرين، والتواصل معهم من خلال الإدراك العميق لانفعالاتهم للدخول معهم في علاقات اجتماعية إيجابية، وإدارة الانفعالات بشكل جيد بحيث يمكن للفرد استدعاء الانفعالات الإيجابية بسهولة ويسر، ومقاومة الانفعالات السلبية في المواقف الحياتية الضاغطة“. (سُليمان عبد الواحد، ٢٠١٢ ب: ١٢٧)

ويُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه ”مجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم على مقياس الذكاء الانفعالي المُعد لهذه الدراسة“.

٢- صعوبات التعلم Learning Disabilities:

يرى السيد عبد الحميد (٢٠٠٣: ١٢٦) أن صعوبات التعلم تشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطراباً في العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية لفهم و/أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا إلى حرمان بيئي سواء كان يتمثل في الحرمان الثقافي، أو الاقتصادي أو نقص فرصة التعلم، كما لا ترجع إلى الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

ويعرف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم إجرائياً في الدراسة الحالية بأنهم «مجموعة التلاميذ ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، والذين يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع (كما يقاس باختبار كاتل للذكاء) وبين أدائهم الفعلي (كما يقاس بالاختبار التحصيلي في مادة العلوم)، ويكون ذلك في صورة قصور في أدائهم في اختبار العلوم بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني ومستوى الذكاء والصف الدراسي، كما أن هؤلاء التلاميذ لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية أم بصرية أم حركية) أو بدنية وأنهم ليسوا متخلفين عقلياً ولا يعانون من حرمان بيئي أو اعتلال صحي».

٣- التحصيل الدراسي :

يُعرف إمام مصطفى (٢٠٠٠ : ٦٧) التحصيل الدراسي بأنه «كم المعلومات والخبرات الدراسية التي أكتسبها المتعلم نتيجة لدراسته مواد دراسية ويقدر بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار التحصيلي». وتعتبر نتيجة التقييم الأول بالفصل الدراسي الأول في مادة العلوم للعام الدراسي (٢٠١٤ - ٢٠١٥م) هي درجات القياس القبلي في التحصيل الدراسي، ونتيجة التقييم الثاني بنفس الفصل الدراسي الأول هي درجات القياس البعدي.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أولاً: الذكاء الانفعالي :

لقد أصبح العديد من الباحثين غير راضين عن المفهوم التقليدي الضيق للذكاء والذي يؤكد على الاداء اللفظي الأكاديمي، ومن ثم يشير الباحثون حديثاً إلى ضرورة ان يتسع مفهوم الذكاء ليشمل الذكاء الانفعالي والذي يُعد بار-أون Bar-On من أوائل من عرفوه بأنه ”القدرة على التعامل بنجاح مع المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين“ (Abi-Samra, 2000)

د . سُليمان مُحمد سُليمان & د . سُليمان عبد الواحد يُوُسُف _____ فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي

كما يُعتبر ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) رائدين في تقديم تعريفات متعددة لهذا المفهوم. وقد اعتمدت كثير من التعريفات فيما بعد على أفكارهما عن هذا المفهوم ، وقد عرفا الذكاء الانفعالي بأنه ”التعبير والتحليل الدقيق للانفعالات الشخصية وانفعالات الآخرين والقدرة على تحديد مشاعر الفرد الخاصة وتصنيفها والتعبير اللفظي والوجهي عنها“ .

وقد عرف جولمان (Golman, 1995) الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على ضبط الانفعالات الوجدانية وقراءة الانفعالات الداخلية للآخرين، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين وقد قدم عديد من الباحثين تعريفات مشابهة، واعتبروا الذكاء الانفعالي مجموعة من القدرات، حيث يرى بيرنت (Bernet, 1996) أنه القدرة على المراقبة والمتابعة السريعة الدقيقة - دون جهد - للانفعالات التي يمر بها الفرد، والمهارة العالية في تحديد الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين وتنظيمها وتوجيهها.

كما يرى كوبر وسواف (Cooper & Sawaf, 1997) أنه القدرة على الإحساس أو الشعور والفهم والتطبيق الفعال بقوة وفطنة الانفعالات بوصفها مصدراً للطاقة والمعرفة والتأثير في الروابط الإنسانية.

كما عرفه كل من فاروق عثمان ومحمد رزق (١٩٩٨) بأنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والوجداني والمهني أو تعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة.

ويعرف ماير وآخرين (Mayer et al., 2002) الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على إدراك واستخدام ونتاج الانفعالات لدعم التفكير وتوجيه النمو العقلي والانفعالي.

وتشير مديحة عثمان وأمل أنور (٢٠٠٨: ٨٦) إلى أن الذكاء الاجتماعي هو قدرة الفرد على تعرف وفهم انفعالاته الذاتية ووعيه بمشاعله والتعبير عنها وتحديد مصدرها، والثقة بالنفس وضبط الذات ومثابرة وتقدير مشاعر الآخرين من أجل تحقيق التوافق والتواصل مع الآخرين، والتعامل مع المواقف الصعبة والضاغطة.

وعرفه مدحت الفقى (٢٠١٠: ٢٣٩) بأنه القدرة على الوعى والفهم لجيد للانفعالات الذاتية، والتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، مع تحفيز الذات والثقة بها، والقدرة على الوعى بانفعالات الآخرين وتوجيهها التوجه الإيجابى.

ويتضح من مجموعة التعريفات السابقة أنها تركز على الذكاء الانفعالي بوصفه قدرة على تحديد المشاعر والانفعالات الخاصة وتحليلها وتنظيمها وضبطها وقراءة انفعالات الآخرين وفهمها واختيار الاستجابات التكيفية للتعامل معها بنجاح، وتحسين النضج الوجداني والعقلي والقدرة على استخدام المعرفة الوجدانية في اتخاذ قرارات صائبة إلا أن بعض العلماء اعتبروا الذكاء الانفعالي مجموعة من سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية والوجدانية.

ويشير سليمان محمد وعبد الفتاح مطر (٢٠٠٤: ٣٨٠ - ٣٨١) إلى أن الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة أبعاد عرضها جولان في كتابه «العمل مع الذكاء الوجداني» عام (١٩٩٥) وهى:

١- الوعي بالذات: ويشير إلى ثقة الفرد بنفسه، وقدرته على إدارتها، ومعرفة انفعالاته، وانفعالات الآخرين، ومراقبتها من وقت لآخر، ومعرفة مواطن القوة والضعف فيها.

٢- تنظيم الانفعالات وإدارتها: وهى قدرة الفرد على التحكم في ردود أفعاله الانفعالية وضبط دوافعه، والتعامل مع المشاعر لتكوين مشاعر ملائمة،

د . سُليمان مُحمد سُليمان & د . سُليمان عبد الواحد يُوُسُف _____ فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي

وفهم ما وراء الشعور، وكسب الوقت لضبط الانفعالات السالبة وتحويلها إلى انفعالات موجبة، واتخاذ طرق للتكيف مع متطلبات الحياة.

٣- دافعية الذات: وتعنى توجيه الانفعالات لدفع الذات لتحقيق هدف ما، واستخدام الانفعالات لحشد الطاقة لبلوغه، وبذل الجهد والمثابرة من أجل بلوغ الغايات.

٤- التعاطف مع الآخرين: ويقصد به مهارة الفرد في فهم ومعرفة انفعالات ومشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم أو من نبرات أصواتهم، والتعامل معهم بصورة إيجابية من خلال إظهار الحب والمودة والاهتمام بهم.

٥- المهارات الاجتماعية: وتشير إلى قدرة الفرد على التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، ومشاركتهم الاجتماعية، وحسن الاستماع إليهم، والتخفيف عنهم.

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث والتي تناولت تنمية الذكاء الانفعالي أو بعض أبعاده منها دراسة جرينبرج وكوشيه (Greenberg & Kocha , 1996) والليزان قدما برنامجاً يهدف إلى تنمية مهارات التحكم في الانفعالات وتنمية الوعي بالذات كإحدى مكونات الذكاء الانفعالي، وطُبق البرنامج على عينة قوامها (١٨) طالباً جامعياً بمتوسط عمري (٢٠,٩) سنة، وقد أظهرت نتائج التطبيق البعدي وجود تحسن دال في الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ.

وبالمثل قدم كل من هنلي ولونج (Henley & Long , 1999) برنامجاً إرشادياً لتعليم الذكاء الانفعالي لتلاميذ الجامعة، طُبق البرنامج على عينة قوامها (٣١) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الجامعة، وأظهرت النتائج تحسن دال إحصائياً في الذكاء الانفعالي للتلاميذ.

وقامت كل من أمل حسونة ومنى أبوناشي (٢٠٠١) بإجراء دراسة هدفت إلى إكساب طفل ما قبل المدرسة بعض أبعاد الذكاء الانفعالي وهما بعدي التعاطف والتعرف على انفعالات الذات وانفعالات الآخرين، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طفلاً وطفلة، وقد أكدت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية التعاطف والتعرف على انفعالات الذات وانفعالات الآخرين.

وبالمثل، قام إسماعيل بدر (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تحسين مستوى الذكاء الانفعالي للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي على الإنجاز ودافعية الذات وتقدير الذات والتحصيل الدراسي لهم، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية قوامها (١٠) تلاميذ وتلميذات من تلاميذ كلية التربية ببناها ممن صنفوا على أنهم موهوبون منخفضي التحصيل الدراسي، وكشفت النتائج عن وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار الذكاء الانفعالي عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد على فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين الذكاء الانفعالي بأبعاده الخمسة لدى أفراد عينة الدراسة.

وفي نفس الاتجاه، قامت سميرة أبو الحسن (٢٠٠٣) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج للذكاء الوجداني في خفض بعض الاضطرابات وتغيير الاتجاهات لدى عينات من الأسوياء والمعاقين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) مراهقاً توزعوا على مجموعتين: تجريبية (١٢٠) مراهقاً وضابطة (١٢٠) مراهقاً، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال للبرنامج المستخدم في الدراسة في تنمية الذكاء الانفعالي للأسوياء والمعاقين حركياً وبصرياً.

وأجرت أماني صالح (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي للمراهقات ومعرفة تأثيره على فعالية الذات والدافع للإنجاز والتوافق النفسي لهن، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من تلميذات الصف الأول الثانوي، وكشفت النتائج عن حدوث

د . سُليمان مُحمد سُليمان & د . سُليمان عبد الواحد يُوُسُف _____ فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي

تحسن دال في مستوى الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة للمراهقات مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي.

وقامت إيمان شاهين (٢٠٠٥) بإجراء دراسة هدفت إلى تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من التلميذات المراهقات بالمرحلة الثانوية، وذلك على عينة الدراسة والتي قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عدد كل منهما (٥٢) طالبة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد الذكاء الانفعالي (التعاطف، الوعي بالذات، الدافعية الذاتية) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وفي نفس الاتجاه، قامت نهى الزيات (٢٠٠٦) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي على خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى طفل الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء الانفعالي، مما يؤكد فاعلية استخدام البرنامج القائم على استخدام أنشطة اللعب في تنمية الذكاء الانفعالي.

كما أجرت أسماء عبد الحميد (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير استخدام برنامج مقترح في تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ كلية التربية بالمنيا، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالب وطالبة تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منا (٤٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج في تنمية الذكاء الانفعالي.

وقام كل من مصطفى حفيضة ورضا الأدغم (٢٠٠٨) بدراسة هدفها التحقق من فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ المعلمين، وذلك على عينة قوامها (٣٦) من التلاميذ المعلمين بكلية التربية بنزوى (سلطنة عُمان)، وكشفت النتائج عن وجود تأثير متوسط للبرنامج المقترح في مهارات الذكاء الانفعالي.

وبالمثل، قامت فاطمة بركات (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي نفسى دينى لتنمية الذكاء الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية قوامها (٨) تلميذات من الفتيات المراهقات، وانتهت النتائج إلى وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى الذكاء الانفعالي.

وفي نفس الاتجاه، قام أحمد بديوى (٢٠١١) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج إثرائى فى تنمية مهارات الذكاء الوجدانى لدى المتفوقين دراسياً، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) من تلاميذ الصفين لثانى والثالث لإعدادى تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منها (٦٠) تلميذاً وتلميذة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن إحداث البرنامج الإثرائى تأثيراً دالاً وواضحاً على أفراد المجموعة التجريبية.

كما أجرى محمد غنيم وآخرين (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي، وذلك على عينة قوامها (٤٦) طالب وطالبة بالصف الثانى الإعدادى بمحافظة القليوبية، وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي فى تنميته.

وأخيراً قام أحمد حنتول (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادى فى تنمية الذكاء الوجدانى لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وذلك على عينة قوامها (٢٠) طالباً من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدارس منطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي فى تنمية الذكاء الانفعالي.

ومع اعتبار التحصيل الدراسى ولفترة طويلة من الزمن مؤشراً لصدق الاختبارات المختلفة للذكاء اهتم الباحثون بدراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسى، وقد توصلت مجموعة من الدراسات إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسى منها دراسات:

د . سُليمان مُحمد سُليمان & د . سُليمان عبد الواحد يُوُسُف _____ فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي

سوارت (Swart, 1996)، سكوت وآخرين (Schutt et al., 1998)، بليتييري (Pelletteri, 2002)، باركر وآخرين (Parker et al., 2004)، وأسماء عبد الحميد (٢٠٠٩).

مما سبق يستخلص الباحثان من نتائج هذه الدراسات أن التدريب علي الذكاء الانفعالي التي قامت بها العديد من الدراسات في محاولة لزيادة المهارات الوجدانية في مواقف التفاعل المختلفة، جاءت النتائج بتحسّن ملحوظ في تنمية ذلك كما يستخلص أيضاً وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي.

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها، ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الذكاء الانفعالي، والتحصيل الدراسي لصالح القياس البعدي.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الذكاء الانفعالي، والتحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

إجراءات الدراسة:

١- منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي نظراً لأنه المنهج الملائم لموضوع الدراسة وفقاً للتصميم التجريبي التالي:

٠ متغير مستقل: ويتمثل في البرنامج التدريبي الذي يهدف إلى تنمية الذكاء الانفعالي لذوى صعوبات التعلم.

ب- متغيرات تابعة: وتتمثل في أبعاد الذكاء الانفعالي لذوى صعوبات التعلم المراد تنميتها والمتمثلة فى: (الوعى بالذات، ضبط الانفعالات، التعاطف، إدارة العلاقات، الدافعية الذاتية)، وأيضاً التحصيل الدراسى المراد معرفة مدى تأثره بتنمية هذا الذكاء.

٢- عينة الدراسة:

أ- عينة استطلاعية:

تكونت العينة الإستطلاعية من (٦٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرستى التل بنين الإعدادية، والتل الكبير الإعدادية بنات بإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية منهم (٣٠) ذكور، (٣٠) إناث، بمتوسط عمر زمني (١٣) سنة وانحراف معياري قدره (٠,٦٨) سنة، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

ب- عينة أساسية:

تكونت عينة الدراسة النهائية من (٢٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ممن يعانون من صعوبات التعلم فى مادة العلوم ولديهم انخفاض فى الذكاء الانفعالي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة وقوام كل منهما (١٠) تلاميذ وتلميذات بالمرحلة الإعدادية ممن يعانون من صعوبات التعلم فى مادة العلوم ولديهم انخفاض فى الذكاء الانفعالي بمدرسة السلام الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٤,٠١) سنة بانحراف معياري قدره (٠,٥٧) سنة.

خطوات اختيار العينة النهائية:

١- تم الحصول على درجات التلاميذ في مادة العلوم في التقييم الأول للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥م، وذلك للعينة الأولية للدراسة والتي بلغت (١٨٠) تلميذاً وتلميذة يقعون في خمسة فصول دراسية بمدرسة السلام الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية.

٢- تم تحديد التلاميذ الراسبين (منخفضي التحصيل الدراسي) في مادة العلوم وعددهم (٥٥) تلميذاً وتلميذة وذلك وفقاً لمجموع الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في مادة العلوم كما تتضح في نتيجة التقييم الأول للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥م.

٣- تم تطبيق اختبار كاتل للذكاء إعداد/ أحمد سلامة وعبد السلام عبد الغفار (١٩٧٠) وذلك على التلاميذ الراسبين (منخفضي التحصيل الدراسي) في مادة العلوم وعددهم (٥٥) تلميذاً وتلميذة وذلك وفقاً لمجموع الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في مادة العلوم كما تتضح في نتيجة التقييم الأول للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥م، من أجل تحديد التباعد الخارجي حيث تم تصحيح ورصد درجات التلاميذ واستبعد (٣) تلاميذ ليصبح حجم العينة (٥٢) تلميذاً وتلميذة.

٤- تم رصد درجات أفراد العينة السابقة في اختبار كاتل للذكاء ودرجات التقييم الأول للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥م، ثم تم استبعاد (١٢) تلميذاً وتلميذة من هذه العينة وذلك لأن لديهم ذكاء أقل من المتوسط وهم ممن حصلوا على نسب ذكاء تقل عن (٩٠)، كما تم اختيار التلاميذ الذين لديهم ذكاء متوسط أو فوق المتوسط وهم ممن حصلوا على نسبة ذكاء تزيد عن (٩٠) ولديهم تباعد مقداره انحراف معياري واحد على الأقل بين درجاتهم في التقييم الأول للفصل الدراسي الأول والذكاء لصالح درجاتهم في الذكاء واعتبارهم يمثلون العينة المبدئية لصعوبات التعلم وبلغ عددهم بعد هذا الإجراء (٤٠) تلميذاً وتلميذة.

٥- تم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من أية إعاقة حسية أو جسدية واضحة (مثل ضعف السمع والبصر «كالحول مثلاً») أو الإعاقات البدنية كحالات شلل الأطفال، بالاعتماد على طبيب المدرسة والزائرة الصحية الموجودة بالمدرسة، وفي ضوء هذا الإجراء تم استبعاد (١) حالة واحدة ليصل عدد أفراد العينة إلى (٣٩) تلميذاً وتلميذة، وكذا من خلال أسئلة مباشرة للتلاميذ وللمدرسين وللأخصائي الاجتماعي بالمدرسة باعتبارهم أكثر التصاقاً بالتلاميذ والتلميذات، ويعرفونهم جيداً، كما تم استبعاد (٤)

حالات لديهم ظروف أسرية صعبة تتمثل في الفقر الشديد وانفصال بين الأب والأم و وفاة أحد الوالدين، وبلغ عدد تلاميذ العينة بعد هذا الإجراء (٣٥) تلميذاً وتلميذة، كما تم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات نفسية أو انفعالية شديدة، وذلك بالاعتماد على الأخصائي النفسي بالمدرسة ومن ثم تم استبعاد (٣) حالات وبذلك أصبح عدد أفراد العينة (٣٢) تلميذاً وتلميذة.

٦- استناداً إلى محك الخصائص السلوكية المميزة لذوى صعوبات التعلم، قام الباحث بإعطاء معلمي الفصول التي بها أفراد العينة مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد/ سليمان عبدالواحد (٢٠١٤) وشرح لهم كيفية استخدام المقياس، ومن خلال تطبيقه تم استبعاد (٣) حالات حصلت على درجة أقل من (١٠٠) في المقياس الكلى فأصبح أفراد العينة (٢٩) تلميذاً وتلميذة.

٧- تم التحقق من صدق تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واستناداً إلى محك المؤشرات العصبية النيورولوجية التي ترتبط غالباً بالأنماط السلوكية التي تصدر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم (سليمان عبدالواحد، ٢٠١٢ أ: ٨٩)، فقد تم تطبيق اختبار الفرز العصبي السريع لفرز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد/ مصطفى كامل (٢٠٠٨)، وذلك بطريقة فردية على أفراد العينة السابقة وفي ضوء النتائج التي تم الحصول عليها من تطبيق الاختبار تم استبعاد (٤) حالات لحصولهم على درجات كلية على الاختبار تقع في نطاق الدرجة العادية والتي تتراوح من (صفر - ٢٥) مما يشير إلى أن ليس لديهم صعوبات تعلم وأنهم أسوياء من الناحية العصبية، وتم الإبقاء على أفراد العينة الذين حصلوا على درجات كلية على الاختبار تقع في نطاق درجة الشك أو الاشتباه وهى التي تتراوح من (٢٦ - ٥٠) مما يشير إلى أن هؤلاء التلاميذ لديهم عرض عصبي أو أكثر ويعانون فعلاً من صعوبات تعلم. وبذلك أصبحت عينة صعوبات تعلم العلوم المشاركين في الدراسة الحالية (٢٥) تلميذاً وتلميذة.

د . سُليمان مُحمد سُليمان & د . سُليمان عبد الواحد يُوُسُف _____ فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي

٨- تم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي إعداد/ الباحثان علي عينة ذوي صعوبات تعلم العلوم الذين تم اختيارهم من قبل وعددهم (٢٦) تلميذاً وتلميذة، وتم استبعاد (٥) حالات لديهم ذكاء انفعالي مرتفع، ليصبح عدد أفراد العينة النهائية (٢٠) عشرون تلميذاً وتلميذة ذوى صعوبات تعلم العلوم ومنخفضى الذكاء الانفعالي.

٩- تم تقسيم عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في مادة العلوم ولديهم قصور في الانفعالي إلى مجموعتين متجانستين بالنسبة لمتغيرات الدراسة أحدهما ضابطة لن تتعرض للتدخل والمعالجة التجريبية وعددها (١٠) تلاميذ وتلميذات والأخرى تجريبية سوف تتعرض للبرنامج التدريبي وعددها (١٠) تلاميذ وتلميذات. ويوضح الجدول التالي تجانس المجموعتين في القياس القبلي على متغيرات الدراسة:

جدول (١)

تجانس المجموعتين في القياس القبلي على متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	المجموعة التجريبية قبلي ن=١٠		المجموعة الضابطة قبلي ن=١٠		قيمة "Z"	مستوى الدالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الذكاء الانفعالي	١١	١١٠	١٠	١٠٠	٠,٣٧٩-	غير دالة
التحصيل الدراسي	١٥,٩	٢٣٨,٥٠	١٥,١	٢٢٦,٥٠	٠,٢٥١-	غير دالة

٣- أدوات البحث :

(أ) مقاييس تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتشمل :

١- اختبار كاتل للذكاء (المقياس الثاني):

إعداد/ أحمد عبد العزيز سلامة وعبد السلام عبد القادر عبد الغفار (١٩٧٠).

يعد هذا الاختبار من أفضل الاختبارات التي تقيس ذكاء تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية والتي تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-١٨ سنة) وذلك بطريقة تبعد العوامل الثقافية وآثار الخبرة التحصيلية على أداء الفرد في الاختبار.

ويتكون هذا الاختبار من جزئين ، يشتمل كل جزء على أربعة اختبارات ، تغطي هذه الاختبارات أربعة أنواع من استنباط العلاقات وهى: اختبار المسلسلات وعدد بنوده ١٢ والزمن المحدد له ثلاث دقائق، واختبار التصنيف عدد بنوده ١٤ والزمن المحدد له أربع دقائق، واختبار المصفوفات عدد بنوده ١٢ والزمن المحدد له ثلاث دقائق، واختبار الظروف وعدد بنوده ٨ والزمن المحدد له ثلاث دقائق، ويتم إجراؤه بصورة جماعية.

الخصائص السيكومترية للاختبار :

- **صدق الاختبار :** تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام منهجين أساسيين:
ـ أولهما : المقارنة بين النتائج التي يتم التوصل إليها عن طريق هذا الاختبار، والنتائج التي نحصل عليها من استخدام اختبار مصور للذكاء، إعداد/ أحمد زكي صالح.

ـ ثانيهما : المقارنة بين التقديرات التي يحصل عليها التلاميذ في اختبار كاتل ومجموع الدرجات التي يحصلون عليها في امتحان الشهادة الإعدادية العامة. وعند حساب معاملات الارتباط باستخدام المنهج الأول كانت ٠,٥٢، وباستخدام المنهج الثاني كانت معاملات الارتباط ٠,٧٠. (أحمد سلامة وعبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٤ : ١٤)

• ثبات الاختبار :

أجريت دراستان للتحقق من ثبات اختبار كاتل للذكاء في البيئة المصرية وكانت قيمة معاملات الارتباط بين تقديرات التلاميذ في الجزء الأول من الاختبار من ناحية وتقديراتهم في الجزء الثاني من ناحية أخرى، وقد بلغ معامل الثبات في الدراسة الأولى ٠,٨٩ وذلك على عينة قوامها (١٥٠) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الثانوية العامة، وفي الدراسة الثانية بلغ معامل الثبات (٠,٨٢) وذلك على عينة قوامها (٧٤٠) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الجامعية. (أحمد سلامة وعبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٤ : ١٥)

د . سُليمان مُحمد سُليمان & د . سُليمان عبد الواحد يُوُسُف _____ فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي

وللتحقق من ثبات الاختبار في الدراسة الحالية تم تطبيق الاختبار على أفراد العينة الإستطلاعية وبلغ الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (٨٠,٠) للجزء الأول، (٧٧,٠) للجزء الثاني، (٨٣,٠) للاختبار ككل، أما بطريقة التجزئة النصفية فكانت القيم المحصلة هي (٨٧,٠) للجزء الأول، (٧٩,٠) للجزء الثاني، (٨٩,٠) للاختبار ككل. وتعتبر هذه القيم مناسبة للاختبار وتجزئ استخدامه في الدراسة الحالية.

٢- اختبار التحصيل الدراسي في مادة العلوم :

أعتمد الباحثان على مجموع الدرجات التي حصل عليها تلاميذ عينة الدراسة الأساسية في التقييمين الاول والثاني بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥م في مادة العلوم لتعبر تلك الدرجات في هذه المادة عن التحصيل الدراسي. حيث أعتبر نتيجة اختبار التقييم الأول بالفصل الدراسي الأول في مادة العلوم للعام الدراسي (٢٠١٤ - ٢٠١٥م) هي درجات القياس القبلي في التحصيل الدراسي، ونتيجة اختبار التقييم الثاني بنفس الفصل الدراسي الأول هي درجات القياس البعدي.

٣- مقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية :

إعداد/ سُليمان عبدالواحد (٢٠١٤)

يهدف هذا المقياس إلي تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. ويتكون المقياس من (٤٠) عبارة تقيس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم والتي تتحدد بتقدير المعلم/ المعلمة لمدى تواتر وتكرار هذه الخصائص والإجابة عليه لها ثلاث مستويات هي (غالباً - أحياناً - نادراً) والدرجة (٣ - ٢ - ١).

الخصائص السيكمترية للمقياس :

□ صدق المقياس :

قام معد المقياس بحساب الصدق البنائي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس،

وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بين (٠,٧٦ - ٠,٨٩) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١).

□ ثبات المقياس :

قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا - كرونباخ وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية وتم التوصل من خلالها إلى معامل ثبات قدرة (٠,٨٤) وهو معامل ثبات مرتفع يجعلنا نثق فى نتائج المقياس.

٤- اختبار الفرز العصبي السريع (لفرز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم) :
إعداد/ موتى وآخرين (Mutti et al., 1978) وترجمة/ مصطفى كامل (٢٠٠٨).

ويتألف الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، ويستغرق تطبيقه عشرون دقيقة، وتصنف الدرجة الكلية إلى ثلاثة مستويات هي:-

- الدرجة المرتفعة: وهى درجة تزيد عن (٥٠)، وتوضح معاناة الطالب من مشكلات التعلم.
- درجة الشك: وهى درجة من (٢٦ - ٥٠)، وتوضح معاناة الطالب من صعوبات التعلم
- الدرجة العادية: وهى درجة من (صفر - ٢٥) وتشير إلى حالة السواء العصبي وعدم وجود صعوبات تعلم. (مصطفى كامل، ٢٠٠٨: ٦ - ٧)

الخصائص السيكومترية للاختبار :

□ صدق الاختبار :

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات (١٦١) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل (١٩٩٠) فكان مقداره (٠,٦٧٤ : - ٠,٨٧٤) بدلالة إحصائية (٠,٠١).

د . سُليمان مُحمد سُليمان & د . سُليمان عبد الواحد يُوُسُف _____ فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من التجانس الداخلي للاختبار وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، فكانت معاملات الارتباط ما بين (٠,٤٢ - ٠,٨٨) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

□ ثبات الاختبار:

قام معرب الاختبار بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على (٢٩) طفلاً في الصف الرابع الابتدائي بفاصل زمني قدره ٤١ يوماً، وكان معامل الثبات (٠,٥٢).

وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات هذا الاختبار بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية وتم التوصل إلى معامل ثبات قدرة (٠,٨٦).

(ب) مقاييس التجربة وتشمل:

١ - مقياس الذكاء الانفعالي لذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية: إعداد/ الباحثان

يهدف هذا المقياس إلى قياس أبعاد الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم، وذلك للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية أبعاد الذكاء الانفعالي لدى هؤلاء التلاميذ.

وتم بناء المقياس من خلال الاطلاع على العديد من الأدبيات والمراجع التي تناولت موضوع الذكاء الانفعالي وأبعاده. وكذلك الإطلاع على بعض الدراسات التي اهتمت بإعداد مقاييس لقياس الذكاء الانفعالي. ومن المقاييس الأجنبية التي تم الاطلاع عليها مقياس جولمان (Goleman, 1995)، ومقياس ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997)، ومن المقاييس العربية (فاروق عثمان ومحمد رزق، ٢٠٠١؛ محسن أحمد، ٢٠٠١؛ سُليمان محمد وعبد الفتاح مطر، ٢٠٠٢، ٢٠٠٤؛ عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٤؛ وسُليمان عبد الواحد، ٢٠١٢ أ) وفي

ضوء الأدبيات والدراسات والمقاييس السابقة تم تحديد أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي فى خمسة أبعاد هي: (الوعي بالذات - إدارة الانفعالات - الدافعية الذاتية - التعاطف - المهارات الاجتماعية) وفى ضوء ذلك تم صياغة الصورة الاولى للمقياس مكونة من (٦٠) عبارة من عبارات التقرير الذاتى بواقع (١٢) عبارة لكل بعد من الأبعاد الفرعية للذكاء الانفعالى.

الخصائص السيكومترية للمقياس :

□ صدق المقياس :

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الأساليب التالية:

١- صدق المحكمين :

تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين ملحق (١) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى علم النفس التربوى والصحة النفسية، وذلك لإبداء آرائهم والحكم على مدى صدق مضمون العبارات ومدى فعالية ما وضعت لقياسه، وتم تعديل بعض المفردات وحذف البعض الآخر (٤ مفردات) وبذلك عدد مفردات المقياس (٥٦) مفردة كما هو فى صورته النهائية ملحق (٢).

٢- الصدق البنائى (صدق التكوين الفرضي) :

تم التحقق من صدق التكوين الفرضي (الصدق البنائى) للمقياس من خلال إيجاد قيمة تجانس الاختبار Test Homogeneity (على ماهر خطاب، ٢٠٠٨: ١٣٥ - ١٣٦)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بين (٠,٥٧ - ٠,٩٢) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس.

□ ثبات المقياس :

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٩) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١).

د . سُليمان مُحمد سُليمان & د . سُليمان عبد الواحد يُوُسُف _____ فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي

ويتضح من الإجراءات السابقة أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات ويمكن الاعتماد عليه في قياس الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

٢- برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي لذوى صعوبات التعلم

إعداد/ الباحثان

يتناول هذا الجزء عرضاً لأداة المعالجة التجريبية (البرنامج)، حيث قام الباحثان ببناء برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم.

- أهداف البرنامج :

أولاً: الهدف العام :

تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة العمرية من (١٢ - ١٤) سنة.

ثانياً: الأهداف الإجرائية للبرنامج :

١. تنمية المهارات الانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وذلك من خلال التفاعل الإيجابى بين التلاميذ، وإدراكهم لمدى أهمية المشاعر والانفعالات، وذلك من خلال ممارسة التلاميذ لمهارات الذكاء الانفعالي المتعلمة فى مختلف المواقف الحياتية.
٢. أن يتعرف الطالب على المشاعر السارة والمشاعر غير السارة.
٣. أن ينظم الطالب المشاعر السلبية والمزعجة والسيطرة عليها كالغضب والاندفاع.
٤. أن يستخدم الطالب المشاعر المناسبة التى تساعد الفرد على حل مشكلة عقلية.
٥. أن يستخدم الطالب الحالات الانفعالية فى تيسير حل المشكلات والابداع.
٦. أن يكتسب الطالب قدراً من الثقة الانفعالية كأحد مصادر التحفيز الذاتى.
٧. أن يكتسب الطالب تنمية الوعى بالذات، إدارة الانفعالات.
٨. أن يكتسب الطالب تنمية التعاطف الوجدانى، تنمية الدافعية الذاتية.

وقد تم بناء البرنامج التدريبي كما يلي:

(١) تحديد محتوى البرنامج :

من خلال ما تم تناوله في الاطار النظري من الدراسة الحالية؛ وبعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، والبرامج المرتبطة بموضوع الدراسة تم استخلاص مجموعة من الأسس التي تم الاستناد بها في بناء برنامج الدراسة الحالية؛ تتمثل فيما يلي:

١. مفهوم الذكاء الانفعالي؛ وما يشمل من أبعاد ومكونات فرعية، واستراتيجيات تنميته.
٢. تحديد الفنيات ذات الفعالية في تنمية الذكاء الانفعالي، العمل علي تضمينها في الأساليب والفنيات المستخدمة خلال الجلسات، وتلك الفنيات تتمثل في: (المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التعلم التعاوني، التعزيز، التغذية المرتدة، والواجبات المنزلية).
٣. تحديد عدد الجلسات.
٤. تحديد زمن كل جلسة.
٥. الأساليب المستخدمة في تنفيذ البرنامج وتتمثل في (استخدام أسلوب التدريب الفردي، والجماعي في تنفيذ البرنامج).

(٢) وصف البرنامج :

البرنامج يستند إلى استراتيجيات محددة؛ ويتضمن عدداً من التدريبات، الأنشطة المناسبة للفئة العمرية من (١٢ - ١٤) سنة، لتلاميذ المرحلة الإعدادية؛ حيث تضمن البرنامج مجموعة من القصص والمواقف المصورة من واقع خبرات التلاميذ الحياتية؛ ويتم مناقشة التلاميذ في كل المواقف؛ ويقوم التلاميذ بتقليد؛ ومحاكاة بعض النماذج من الانفعالات وشعورها بالأحاسيس المصاحبة لها؛ وكذلك لعب الأدوار لبعض المواقف؛ بعد التدقيق في كتالوج المشاعر بما فيه من نماذج انفعالية مختلفة؛ كتابة المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ؛ العمل على كيفية مواجهة أى مشكلة يتعرض لها التلاميذ؛ كذلك إدارة انفعالات التلاميذ عن طريق عملية الإسترخاء للتخلص من الغضب والقلق عند الشعور بالخوف.

(٣) الأدوات المستخدمة في تنفيذ البرنامج :

تم استخدام الأدوات الآتية :

- ١- كمبيوتر، CD بها مجموعة من صور لنماذج الانفعالات المختلفة؛ قصص بها مواقف مصورة.
- ٢- كتالوج المشاعر؛ وهو يشتمل على مجموعة من الصور الملونة الجذابة؛ وبه صور لنماذج الانفعالات المختلفة من فرح؛ حزن؛ غضب، قلق؛ خجل.
- ٣- استمارة تقييم لكل جلسة لتوضيح مدى تعلم التلاميذ لمهارات الذكاء الانفعالي؛ وقد تم تقييمها بناء على الدراسات السابقة، وآراء المحكمين للبرنامج.
- ٤- كاميرا فيديو لتسجيل بعض المشاهد من الجلسات.
- ٥- كاميرا فوتوغرافية لتسجيل بعض المشاهد من الجلسات؛ لجذب انتباه التلاميذ.

(٤) تحديد المدى الزمني للبرنامج وعدد جلساته :

فى ضوء الهدف من البرنامج، وفى ضوء الدراسات السابقة، وبعد عرض محتوى البرنامج على مجموعة من المحكمين من اساتذة علم النفس والمتخصصين ملحق (١) فقد تم تحديد مدى زمني مقداره (٥ أسابيع)؛ بحيث تصل عدد جلسات البرنامج إلى (١٠) عشرة جلسات تدريبية، على أن يكون تتابع الجلسات جليستان (٢) أسبوعياً، حتى يتحقق مبدأ التدريب الموزع، والذي يحقق الأهداف المرجوة من البرنامج، على أن يكون زمن كل جلسة يتراوح بين (٤٠-٥٠) دقيقة، وذلك حتى لا يمل التلاميذ؛ وتم تطبيق المقياس فى الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى (٢٠١٤ - ٢٠١٥م)، والذي طبق بشكل جماعى على كل التلاميذ فى مجموعتى الدراسة.

(٥) مكان تطبيق البرنامج :

تم تطبيق البرنامج التدريبى فى قاعة الأوساط المتعددة داخل مدرسة السلام الإعدادية المشتركة التابعة لإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، لما يتوفر بهما من جو هادىء وستائر وإضاءة ومقاعد ووسائل

سمعية وبصرية تساعد الباحث والمشاركين فى تحقيق الهدف المراد الوصول إليه. ولما كان المنزل من المواقع الهامة التى يرتبط المشارك بها عاطفياً فقد تم استثماره من خلال إعطاء المشاركين بعض الواجبات للقيام بها فى المنزل.

(٦) إجراءات تقويم البرنامج :

لقد مرت إجراءات تقويم البرنامج التدريبى بثلاثة مراحل هى:

أ - مرحلة تحكيم البرنامج التدريبى: وذلك من خلال عرض البرنامج التدريبى فى صورته الاولى على مجموعة من السادة المحكمين ملحق (١) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى علم النفس التربوى والصحة النفسية بكليات التربية بالجامعات المصرية، وذلك بهدف التحقق من ملاءمة البرنامج التدريبى لأفراد عينة الدراسة، وفى ضوء توجيهات السادة المحكمين، أجريت التعديلات المطلوبة ومن ثم أعدت الصورة النهائية للبرنامج التدريبى ملحق (٣)، والذى تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم.

ب - مرحلة التقويم المستمر خلال الجلسات التدريبية: وذلك من خلال تطبيق فنية التغذية المرتدة لردود أفعال التلاميذ تجاه المواقف المختلفة، وما يقوم به أثناء تنفيذه للبرنامج.

ج - مرحلة التقويم البعدى: وذلك من خلال معرفة أثر البرنامج التدريبى فى تنمية الذكاء الانفعالى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وذلك عن طريق القياسين القبلى والبعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة ومقارنتهما ببعضهما على مقياس الذكاء الانفعالى لذوى صعوبات التعلم واختبار التحصيل الدراسى.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

١ - نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى

د . سُليمان مُحمد سُليمان & د . سُليمان عبد الواحد يُوُسُف _____ فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي

القياسين القبلي والبعدي فى الذكاء الانفعالي، والتحصيل الدراسى لصالح القياس البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكسون Wilcoxon Signed Rank Test لحساب دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين، كما يلي:

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم فى القياس البعدي على متغير الذكاء الانفعالي .

الفروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة الإحصائية
الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٨٠٣-	دالة ٠,٠١
الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥		
المحايد	صفر				
المجموع الكلى	١٠				

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلي ومتوسط رتب درجاتهم فى القياس البعدي على متغير التحصيل الدراسى .

الفروق	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة الإحصائية
الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٨٠٥-	دالة ٠,٠١
الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥		
المحايد	صفر				
المجموع الكلى	١٠				

يتضح من الجدولين السابقين ما يلى :

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي لذوى صعوبات التعلم، وهو ما يعنى فعالية البرنامج التدريبى فى تنمية الذكاء الانفعالي.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلى ومتوسط رتب درجاتهم فى القياس البعدى فى التحصيل الدراسى، وهو ما يعنى حدوث تحسن ذو دلالة إحصائية فى التحصيل الدراسى لدى أفراد المجموعة التجريبية نتيجة لتنمية الذكاء الانفعالى.

٢- نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة فى الذكاء الانفعالى، والتحصيل الدراسى فى القياس البعدى لصالح أفراد المجموعة التجريبية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test لحساب دلالة الفروق بين عينتين غير مرتبطتين، كما يلى:

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرى الذكاء الانفعالى والتحصيل الدراسى فى القياس البعدى.

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة الإحصائية
الذكاء الانفعالى	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥	٣,٧٨١-	دالة ٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥		
التحصيل الدراسى	التجريبية	١٠	١٥,٥٠	١٥٥	٣,٧٨٥-	دالة ٠,٠١
	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥		

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الانفعالى لذوى صعوبات التعلم فى القياس البعدى، وهذا يعنى فعالية

البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي من خلال استجابة أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي لذوى صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهو ما يعنى حدوث تحسن ذو دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى افراد المجموعة التجريبية نتيجة لتنمية الذكاء الانفعالي.

مناقشة وتفسير النتائج؛

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى فعالية التدريب من خلال برنامج تدريبي تضمن تدريباً على خمس مهارات أساسية وهي: (الوعي بالذات - إدارة الانفعالات - الدافعية الذاتية - التعاطف - المهارات الاجتماعية) في تنمية هذه المهارات الوجدانية لأفراد المجموعة التجريبية، وكذلك تحسين التحصيل الدراسي لديهم حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي، واختبار التحصيل الدراسي سواء بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة أو بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة ما مع أشارت إليه نتائج دراسات: جرينبرج وكوشيه (Greenberg & Kocha, 1996, هنلي ولونج Henley & Long 1999), أمل حسونة ومنى أبو ناشي (٢٠٠١)، إسماعيل بدر (٢٠٠٢)، سميرة أبو الحسن (٢٠٠٣)، أماني صالح (٢٠٠٤)، إيمان شاهين (٢٠٠٥)، نهي الزيات (٢٠٠٦)، أسماء عبد الحميد (٢٠٠٧)، مصطفى حفيضة ورضا الأدغم (٢٠٠٨)، فاطمة بركات (٢٠١٠)، أحمد بديوى (٢٠١١)، ومحمد غنيم وآخرين (٢٠١٢) والتي استخدم فيها برامج تدريبية تم تصميمها لتنمية الذكاء الانفعالي، حيث أشارت نتائجها إلى تنمية الذكاء الانفعالي لأفراد المجموعة التجريبية.

كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما أشارت إليه نتائج دراسات: سوارت، (Swart, 1996) سكوت وآخرين (Schutt et al., 1998)، بليتييري (Pelletteri, 2002)، باركر وآخرين (Parker et al., 2004)، وأسماء عبد الحميد (٢٠٠٩) حيث أشارت نتائجها إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي.

ويُفسر الباحثان نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بفعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية الذكاء الانفعالي (المهارات الوجدانية) في ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة من أن كثير من المتعلمين يعانون من الافتقار للوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية الذاتية، التعاطف، التواصل الاجتماعي، وقصور المهارات الاجتماعية وأن التدريب على هذا البرنامج قد ساهم في تعليم المهارات الوجدانية التي تسمح للمتعلمين بمسيرة البيئة الاجتماعية بشكل أكثر فعالية، وزاد من تقبلهم، مما أدى إلى تحسن أفراد المجموعة التجريبية لذكاءهم الانفعالي.

كما يُعزى الباحثان أيضاً فعالية البرنامج التدريبي المستخدم إلى ما تضمنه من أنشطة وخبرات تفاعل راعت من حيث محتواها وتنظيمها وتتابعها العوامل المؤثرة في طرق تعبير المشاركين عن انفعالاتهم ومشاعرهم، وأهمها ما أشار إليه زيمان (2: 1998, Zeman) الحساسية الشديدة لتقييمات الآخرين، وهي حساسية تنتج إدراكاً ووعياً مضطرباً بالذات وتمركزاً حولها أثناء محاولة الاندماج في البناء الاجتماعي القائم، حيث تصور حالة الأفراد بأنهم أشخاص يتصورون أنفسهم دائماً أمام جمهور متخيل يقوم بملاحظة وتقييم كل حركة وكل فعل بتفاصيله الدقيقة، ونتيجة لذلك يفترض أن يكون الأفراد على درجة عالية من الإدراك لتأثيرات تعبيراتهم الانفعالية على تفاعلاتهم الاجتماعية مع الآخرين، وهم مندفعون للحصول على استحسان أقرانهم.

كما تعود فعالية البرنامج التدريبي الحالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ترجع في جزء منها إلى صغر حجم عينة الدراسة - تلاميذ وتلميذات

د . سُليمان مُحمد سُليمان & د . سُليمان عبد الواحد يُوُسُف _____ فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي

المجموعة التجريبية - وكونها مناسبة لإيجاد التفاعل المستمر بين أفرادها أثناء جلسات البرنامج، وإمكانية قيام كل فرد فيها بلعب الدور وعكسه مرة ثانية، إلى جانب إتاحة الفرصة لكل فرد للمشاركة فيما جرى من مناقشات عقب كل موقف، ومن ثم فقد حدث تفاعل وتواصل بين التلاميذ، وأصبح لكل منهم دور إيجابي في جلسات البرنامج مما زاد من تقبلهم لأنفسهم وإقبالهم على التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم.

وأخيراً فإن مناسبة عدد جلسات البرنامج، وتقاربها وعدم وجود فاصل زمني كبير بينها كان له أثراً كبيراً لمسح الباحثان في جعل تأثيرات الجلسات أبقي أثراً وامتزانتقالاً لأثر التدريب خاصة وأن البرنامج تضمن تدريبات وواجبات منزلية جعلت المشاركين ذوي صعوبات التعلم على اتصال دائم بمتضمنات البرنامج، مما أدى إلى إثارة مناقشات عميقة ومطولة بين المشاركين بعضهم البعض أفضت إلى تثبيت التعلم، وزيادة التفاعلات الاجتماعية الإيجابية.

ويود الباحثان أن يؤكدوا على دور كل من التعزيز الإيجابي، النمذجة، المناقشة، الحوار، لعب الدور، والتغذية المرتدة في تحقيق فعالية هذا البرنامج التدريبي حيث تم الاعتماد على تلك الفنيات خلال جلسات البرنامج التدريبي والتي يعتبرها الباحثان "محور نجاح البرنامج التدريبي".

توصيات الدراسة:

- ١- توفير المدرسة لفرص التفاعل الاجتماعي وتنمية الذكاء الانفعالي بين المتعلمين حيث يساعدهم ذلك على إقامة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بينهم.
- ٢- التأكيد على ضرورة تفعيل العلاقة بين المدرسة والأسرة إلى أقصى حد ممكن حيث يضمن ذلك التغذية المرتدة وتجنب تعقيد المشكلات والحل السريع لها.
- ٣- الاهتمام بالتدخل السيكلوجي متمثلاً في البرامج التدريبية والاقتناع بدور هذه البرامج في تغيير الواقع التربوي للمتعلمين فيما تواجه من مشكلات.

بحوث مقترحة:

- ١- فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الانفعالي في تنمية التفكير الناقد لذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.
- ٢- البنية العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.
- ٣- نمذجة العلاقة السببية بين بعض المتغيرات النفسية والذكاء الانفعالي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

المراجع العربية:

أحمد عبد العزيز سلامة، وعبد السلام عبد القادر عبد الغفار (١٩٧٠): اختبار كاتل للذكاء (المقياس الثاني، الجزء الأول والثاني)، القاهرة: دار النهضة العربية.

أحمد عبد العزيز سلامة، وعبد السلام عبد القادر عبد الغفار (١٩٧٤): اختبار كاتل للذكاء (كراسة التعليمات)، القاهرة: دار النهضة العربية.

أحمد على بديوى (٢٠١١): أثر برنامج إثرائى فى تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين دراسياً فى المرحلة العمرية (١٢ : ١٥) فى ضوء نموذج دانيال جولمان Danial Goleman، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ١٧، العدد ٢، إبريل، ص: ٤٣٣ - ٤٨١.

أحمد موسى حنتول (٢٠١٣): أثر برنامج إرشادى لتنمية الذكاء الوجدانى فى تحسين المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢٣، العدد ٨٠، الجزء الأول، يولييه، ص: ٦٣ - ١٠٢.

أسماء محمد عبد الحميد (٢٠٠٧): أثر استخدام برنامج مقترح فى تنمية الذكاء الانفعالى لدى تلاميذ كلية التربية بالمنيا، مجلة سلسلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، المجلد ١، العدد ٢، مارس، ص: ٩٩ - ١٣١.

أسماء محمد عبد الحميد (٢٠٠٩): علاقة الذكاء الانفعالى بالذكاء العام والتحصيل الدراسى والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٩، العدد ٦٣، إبريل، ص: ٢٥ - ٦١.

إسماعيل إبراهيم بدر (٢٠٠٢): الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لديهم، مجلة الإرشاد النفسي، العدد ١٥، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣): صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، ط ٢، القاهرة: دار الفكر العربى.

إمام مصطفى سيد (٢٠٠٠): أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية: متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ كلية التربية، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد ٣٣، الجزء الأول، ص: ٦٣ - ٩٢.

أماني صالح (٢٠٠٤) : فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي على بعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

أمل حسونة، مني أبوناشي (٢٠٠١) : برنامج لإكساب أطفال الروضة بعض أبعاد الذكاء الانفعالي (دراسة تجريبية)، مجلة دراسات الطفولة، المجلد ٤، العدد ١٣، ص ص : ٧١ - ٨٧.

إيمان على شاهين (٢٠٠٥) : أثر برنامج تدريبي لحل المشكلات على تنمية بعض مهارات الذكاء الانفعالي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث و الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٢ أ) : التحليل البعدي لبعض البحوث والدراسات العربية في مجال صعوبات التعلم خلال ربع قرن في إطار محركات التعرف والتشخيص وبرامج التدخل السلوكي "دراسة مسحية تحليلية في اثني عشرة دولة عربية"، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ٢٣، العدد ٩٢، الجزء الثالث، ص ص : ٦٩ - ١٣٨.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٢ ب) : أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني ومهارات ما وراء المعرفة من تلاميذ التعليم الثانوي الفني الزراعي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢٢، العدد ٧٥، إبريل، ص ص : ١١٩ - ١٦٨.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٤) : الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنساني، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، تصدرها : رابطة التربويين العرب، العدد ٤٧، الجزء الأول، مارس، ص ص : ١٤٥ - ١٨٦.

سليمان محمد سليمان، وعبد الفتاح رجب مطر (٢٠٠٢) : أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الأبناء، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١١١، سبتمبر، ص ص : ٨٩ - ١٢٨.

سليمان محمد سليمان، وعبد الفتاح رجب مطر (٢٠٠٤) : تقنين مقياس للذكاء الوجداني عبر مراحل عمرية مختلفة، المؤتمر العلمي الثاني «الطفولة والإبداع في عصر المعلومات»، كلية التربية بني سويف جامعة القاهرة، في الفترة من ٢٧ - ٢٨ إبريل، الجزء الأول، ص ص : ٣٧٥ - ٤٢٠.

د . سُليمان مُحمد سُليمان & د . سُليمان عبد الواحد يُوُسُف _____ فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي

سميرة أبو الحسن عبد السلام (٢٠٠٣) : فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي في خفض بعض الاضطرابات وتغيير الاتجاهات لدى عينات متباينة من الأسوياء والمعاقين، بحوث المؤتمر السنوي العاشر لمرکز الإرشادي النفسي، جامعة عين شمس.

عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤) : دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، الجزء الأول، القاهرة : عالم الكتب.

على ماهر خطاب (٢٠٠٨) : القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط ٧ مزيده ومنقحة، القاهرة : المكتبة الأكاديمية.

فاروق السيد عثمان، ومحمد عبد السميع رزق (١٩٩٨) : الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٣٨، ص ص: ٣ - ٣١.

فاروق السيد عثمان، ومحمد عبد السميع رزق (٢٠٠١) : الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه، مجلة علم النفس، العدد ٥٨، السنة ١٥، ص ص: ٣٢ - ٥٠.

فاطمة سعيد بركات (٢٠١٠) : فعالية برنامج إرشادي نفسي ديني لتنمية اذكاء الوجداني في ضوء نموذج بار - أون لدى مجموعة من الفتيات المراهقات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها : الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢٠، العدد ٦٨، يوليو، ص ص: ٣٨٥ - ٤١٠.

كريمة عيد الإمام (١٩٩٦) : مدى فعالية برنامج للمهارات الاجتماعية في تخفيف الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقات في دولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محسن محمد أحمد (٢٠٠١) : العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للتلميذات الجامعيات السعوديات، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد ٣، السنة ١٦، ص ص: ١٢٩ - ١٦٦.

محمد إبراهيم غنيم، هويدا محمد أنور، وهناء محمد زكي (٢٠١٢) : فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الانفعالي في تنمية الحساسية الاخلاقية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ٢٣، العدد ٨٩، يناير، ص ص: ١٣٤ - ١٧٣.

مدحت عبد المحسن الفقى (٢٠١٠) : الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي وفاعلية الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلتين الابتدائية والثانوية

بمصر والسعودية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ٢١، العدد ٨٣، يوليو، ص ص: ٢٣٣ - ٣١٥.

مديحة عثمان عبدالفضيل، وأمل أنور عبدالعزيز (٢٠٠٨): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأداء المعلم كما يدركه تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد ٢١، العدد ٤، إبريل، ص ص: ٨٠ - ١٤٦.

مصطفى حفيضة سليمان، ورضا أحمد الأدغم (٢٠٠٨): فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ المعلمين، مجلة دراسات نفسية، تصدرها: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد ١٨، العدد ٤، أكتوبر، ص ص: ٧٣٥ - ٧٩٥.

مصطفى محمد كامل (٢٠٠٨): اختبار الفرز العصبى السريع (QNST) لفرز التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم، ط ٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
 نهى محمود الزيات (٢٠٠٦): تنمية الذكاء الانفعالي - باستخدام أنشطة اللعب - وأثره على خفض الاضطرابات السلوكية لدي طفل الروضة، دكتوراه غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

المراجع الأجنبية:

- AbiSamra, N. (2000): *The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement in Eleventh Graders*, <http://members.fortunecity.com/nadabs/researchintell2.html>.
- Bernet, M. (1996): *Emotional intelligence components and correlates; paper presented at the annual meeting of the APA, Toronto, Canada.*
- Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008): *Emotional intelligence in education. Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (15), 421 - 436.
- Cooper, K. & Sawaf, A. (1997): *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organization*. New York: The Berkley Publishing Group.
- Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence: Why It can Matter more than IQ*, New York, Bantam Books.

- Greenberg, M. & Kocha, C. (1996): *Explanatory style and achievement for youth*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 12 (9), 203 –233.
- Henley, M. & Long, N. (1999): *Teaching emotional intelligence: Making informed choices*, *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 11 (4), 224 – 229
- Mayer, J. & Salovey, P. (1990): *Emotional Intelligence*”, *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185 – 211.
- Mayer, J. and Salovey, P. (1997): *What is Emotional Intelligence?* In P. Salovey and D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (P. 3-31), New Yourk , Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2002): *Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality*, *Journal of Personality Assessment*, 79 (2) , 306 –320.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. & Majeski, S. (2004): *Emotional intelligence and academic Success examining the transition from high School to university*, *Personality and Individual Differences*, 36, 163 – 172.
- Pellitteri, J. (2002): *The relationships between emotional intelligence and ego defense mechanisms*”, *Journal of psychology*, 136 (2), 182 – 194.
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. & Dornheim, L.(1998): *Development and validation of measure of emotional intelligence*, *Personality and Individual Differences*, 25, (2), 165 – 177.
- Swart, A. (1996): *The relationship between well – being and academic performance*, *Unpublished Masters Thesis*, University of Protoria, South Africa.
- Williams, C., Daley, D., Burnside, E. & Hammond, S. (2010): *Can trait emotional intelligence and objective measures of emotional ability predict Psychopathology across the transition to secondary school?*, *Personality and Individual Differences*, 48 (2), 161 – 165.

Zeman, G. (1998): *Emotional Development*, Gale Encyclopedia of Childhood, available at: www.findarticles.com/p. articles/mi_g2002.

فعالية برنامج قائم على بعض آليات العلاج المعرفى والانفعالي لخفض اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية

إعداد

دكتور/ سعيد أحمد اليماني دكتور/ منصور عبد الله صياح أ.د. عادل محمد العدل
جامعة الخليج العربي

مقدمة:

لم تعد البرامج العلاجية في مجال صعوبات التعلم مقتصرة على المجالات الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الرياضيات)، لكنها امتدت لتتعامل مع المشكلات الاجتماعية والانفعالية التي تظهر على البالغين من ذوي صعوبات التعلم (من هم في المراحل الدراسية المتقدمة الثانوية وما بعدها)، حيث تنوعت البرامج العلاجية القائمة على مبادئ وأسس نظرية مختلفة في مجال علم النفس، والتي من بينها آليات العلاج المعرفي والانفعالي. إن العلاج المعرفي كما يراه «بيك» يساعد الفرد التعرف على تفكيره الشخصي وتعليمه طرقاً أكثر واقعية لصياغة خبراته، فقد يفكر الفرد على أساس تفسيرات خاطئة لمواقف الحياة، ويصدر أحكاماً قاسية على نفسه أو يقفز إلى نتائج خاطئة أو قاسية على نفسه بحيث يعجز عن التخطيط لمواجهة مشكلاته اليومية، فالأساليب العلاجية المعرفية تساعد في التعرف على التصورات المحرفة أو المعتقدات الخاطئة ومن ثم تصحيحها (عبدالله، ٢٠١٢) ..

يتفق معظم علماء النفس على أن مجال صعوبات التعلم من أهم المجالات التي كان إيقاع التطور فيه مطرداً ومتعاضداً خلال النصف الثاني من القرن العشرين، ومن المسلم به أن مجال صعوبات التعلم لم يكن -كغيره من المجالات الأخرى للتربية الخاصة - معروفاً لمعظم المربين قبل عام ١٩٦٥م، على الأقل

من حيث التراكم الكمي للمعرفة التراثية المرتبطة به، حيث تداخل مع عدد من المفاهيم التي ظهرت خلال ستينيات القرن الماضي مثل (المعاقون إدراكياً - المعاقون تعليمياً - ذوو العجز أو القصور اللغوي - ذوو الاضطرابات المخية البسيطة)، ومع بداية السبعينيات بات هذا المفهوم - صعوبات التعلم - مألوفاً للكثير من المشتغلين بالتربية الخاصة (الزيات، ١٩٩٨).

ويرى كل من (Peixoto and Almeid (2010 إلى أن ذوي صعوبات التعلم يشعرون أنهم غير قادرين على النجاح، وكلما زادت عدد محاولاتهم الفاشلة ازداد شعورهم في الإحباط، فيقل تقديره لذاته، ويصبح عندئذ ضعيف الثقة في نفسه، وسلبى الاتجاه نحو ذاته، وبالتالي لا يتوقع منه أن يكون فعالاً في مجتمعه كما يجب.

ويعتبر الإلتباه من أكثر العمليات المعرفية أهميه عند التعلم، وقد لاحظ عدد من التربويين أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين تدني الأداء المدرسي للتلاميذ وبين مستويات الإلتباه لديهم، فضعف كفاءة الإلتباه أثناء تقديم المعلم للمعلومات يؤدي إلى الفشل في امكانية الاستمرار بالمهام المناطة إليهم، ولكون الإلتباه عملية معرفية فلا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة وإنما يمكن ملاحظة النتائج التي تحدث نتيجة لنقص الإلتباه، فالفشل في إتباع التعليمات أو عدم القدرة على الاستمرار في المهام أو عدم القدرة على إكمال الواجبات وغيرها إنما هي نتيجة من نتائج تشتت الإلتباه عند التلاميذ (Melissa, B. (2011 .

مشكلة البحث :

اهتم الباحثون والمختصون في مجال علم النفس والتربية الخاصة باستخدام العديد من البرامج الإرشادية والعلاجية لعلاج أو خفض مشكلات اضطرابات الإلتباه مع فرط النشاط لمن يعاني منها في جمع المراحل الدراسية والعمرية، منها العلاج المعرفي والانفعالي، الذي يصلح ليس فقط لمن يعاني من مشكلات نفسية وعقلية، إنما للأسوياء أيضاً في إطار مقاربة وقائية للصحة النفسية، فهو يهدف إلى تغيير مدركات الفرد، والعادات

السيئة، والأفكار السلبية وأنماط الممارسات التي تعود عليها الإنسان في حياته اليومية، والتي قد تعيق مسار حياته، وتعطل نشاطه وحيويته وتقدمة (McConaughy et al 2011)

بدأ الاهتمام بالعلاج المعرفي مع بداية النصف الأخير القرن الماضي، وإن كان البعض من الرواد قد تزامنوا في تقديم نماذجهم في نفس الفترة، ويشمل مفهوم العلاج المعرفي مناهج عديدة تتشابه في جوهرها وتختلف في فنيات تطبيقها، وعلى الرغم من أن هناك أكثر من عشرين نوعاً منها ولكن أشهرها : منهج ”بيك“ في العلاج المعرفي، ومنهج ”البرت آليس“ في العلاج العقلاني الانفعالي، وتأتي بعد ذلك مناهج أخرى أقل شهرة مثل منهج ”ميكينبوم“ في تعديل السلوك المعرفي، ومنهج ”ويسلر وهانكين“ Cognitive Appraisal Therapy العلاج التقويمي المعرفي الذي حاول فيه الجمع بين العلاج العقلاني الانفعالي ومكتشفات التعلم الاجتماعي وعلم النفس الاجتماعي المعرفي، ومنهج ”كيلي“ للتصورات الشخصية، ومنهج ”البرت باندورا“ في التعليم الاجتماعي، ومنهج ”لازاروس“ Multi-Modal Therapy في العلاج متعدد النماذج، ومنهج ”ماهوني“ Cognitive Learning Therapy في علاج التعلم المعرفي، وأسلوب حل المشكلات لـ ”قولد فرايد“ و ”قولد فرايد“، وكان لـ ”بيك“ فضل السبق فيها بعد أن نشر مقالا عام ١٩٥٢ حول تطبيق العلاج المعرفي على حالة فصام مزمن، أشار فيه إلى أنه قام بإضفاء طريقة مقبولة وطبيعية على الأعراض ثم طلب منه القيام بفحص منظم لمعرفة دقتها، وقد لاحظ أن أعراض الفصام بدأت تختفي بالتدريج. (في: العدل عادل، تحت الطبع).

بناءً على ذلك، فإن دراسة إمكانية استخدام آليات العلاج المعرفي والانفعالي في خفض مشكلات اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم يعد أمراً مهماً، وخاصة في ضوء ندرة الدراسات العربية التي تتناول فاعلية آليات العلاج المعرفي والانفعالي في خفض اضطرابات الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية.

أسئلة البحث:

يحاول هذا البحث الإجابة على السؤال الرئيس التالي :

هل يوجد تأثير للبرنامج القائم على بعض آليات العلاج المعرفي والانفعالي لخفض مشكلات اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط لدى ذوات صعوبات التعلم من طالبات المرحلة الثانوية؟

وينتفع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الاحصائية التالية :

١. هل توجد فروق دالة احصائية بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مشكلات اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط ؟
٢. هل توجد فروق دالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مشكلات اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط ؟
٣. هل توجد فروق دالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس مشكلات اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط ؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى مايلي:

١. التحقق من أثر بعض آليات العلاج المعرفي والانفعالي في خفض مشكلات اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط لدى ذوات صعوبات التعلم من طالبات المرحلة الثانوية.
٢. التحقق من بقاء أثر بعض آليات العلاج المعرفي والانفعالي في خفض مشكلات اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط لدى ذوات صعوبات التعلم من طالبات المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

تبرز أهمية هذه البحث من خلال الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وهي:

١. التعرف على أثر بعض آليات العلاج المعرفي والانفعالي في خفض مشكلات اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط لدى ذوات صعوبات التعلم من طالبات المرحلة الثانوية، ومن ثم الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في وضع البرامج الإرشادية اللازمة من قبل المتخصصين، وذلك بهدف مواجهة المشكلات التي يواجهها الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.
٢. الحاجة إلى دراسات عربية تتناول آليات العلاج المعرفي والانفعالي، ودورها الكبير والفعال في مجال صعوبات التعلم خاصة في المرحلة الثانوية وذلك لندرة الدراسات العربية في هذا المجال.
٣. كشف للمسؤولين بشكل عام والمختصين في الخدمات النفسية والاجتماعية بشكل خاص في وزارة التربية عن وجود وانتشار صعوبات التعلم وما يصاحبها من مشكلات قد تتفاقم بشكل كبير إن لم يتم مواجهتها والاستعداد للتعامل معها .
٤. هذا البحث قد يفتح المجال أمام البحوث والدراسات الأخرى في إعداد برامج ونماذج أخرى تشخيصية وعلاجية للمشكلات التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم.

الاطار النظري والدراسات السابقة؛

يمكن تناول صعوبات الانتباه من خلال مدخلين مختلفين يعكسان تبايناً بين كل منهما إلى حد ما في النظرة إلى الانتباه، حيث تقوم التوجهات البحثية لأحد هذين المدخلين على افتراض أن صعوبات التعلم هي نتيجة قصور أو اضطراب في واحد أو أكثر من مكونات الانتباه (اليقظة العقلية، الانتقاء، الجهد، السعة، المدى، الديمومة)، وفي هذا الإطار توصلت العديد من الدراسات إلى وجود فروق جوهرية دالة في الأداء بين ذوي أنماط صعوبات التعلم المختلفة (النمائية والأكاديمية) وبين أقرانهم من العاديين على مختلف مقاييس الانتباه الانتقائي (Pastor, P. N., & Reuben, C. A. (2008).

أما التوجهات البحثية للمدخل الثاني في دراسة الانتباه فتتعلق بالأطفال ذوي اضطراب الانتباه مع فرط في النشاط (ADHD) Attention Deficit Hyperactivity Disorder ، والذي يتميز بالأعراض الأولية التالية: Chuang, T., Lee, I., & Chen, W. (2010).

Inattention	قصور الانتباه
Impulsivity	الاندفاعية
Hyperactivity	فرط النشاط

وقد ارتبطت هذه الاضطرابات بصعوبات التعلم إلى حد أن العديد من الدراسات تنظر إليهما كوجهين لعملة واحدة، مع أن كلا منهما نشأ في ظل نظم تصنيفية مختلفة: فاضطرابات الانتباه مع فرط النشاط وجدت في الدليل الإحصائي التشخيصي للاضطرابات العقلية Manual Diagnostic and Statistical of Mental Disorders (DSM-III-R) والطبعتين الثالثة والرابعة (DSM-IV) المنقحتين بمعرفة رابطة الصحة النفسية الأمريكية عامي ١٩٨٧ و ١٩٩٤، بينما ظهر مفهوم صعوبات التعلم على المستوى الرسمي بموجب القانون العام (١٤٢-٩٤)، ولم تظهر ضمن فئات هذا القانون صعوبات الانتباه مع فرط النشاط، ومع ذلك فقد كشفت الممارسة الفعلية ونتائج البحوث والدراسات عن الارتباط الوثيق بين مختلف أنماط صعوبات التعلم وصعوبات عمليات الانتباه مع فرط النشاط (الزيات، ٢٠٠٨).

وتختلف التقديرات حول أعداد أو نسبة انتشار صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، ففي الولايات المتحدة الأمريكية وجدوا أن نسبة الإلتشار لدى طلاب المرحلة الثانوية (٢١٪) (عبيد، ٢٠١٣). وأوضح الديب (٢٠٠٠) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية بمختلف المراحل الدراسية هي (٢٠-٢٠٪) (كما ورد في يوسف، ٢٠١١). ومع الأسف الشديد وجد بأن هناك نسبة كبيرة من ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الثانوية يتسربون من الدراسة، ففي الولايات المتحدة الأمريكية وجود بأن ٣٠٪ من طلاب ذوي صعوبات التعلم لا يكملون الدراسة في هذه المرحلة (Balint et al (2009).

يمر المراهق العادي بفترة حرجة من التغيرات النفسية وهو أمر طبيعي لما ينشأ عنه من طاقات واستعدادات وقدرات تتفاعل فيما بينها لتشكيل شخصية المراهق، ومن هذه التغيرات: حدة الانفعال، يغضب ويثور لأسباب بسيطة، يمتاز الانفعال بالتقلب وسرعة التغير، الحساسية الشديدة، الانسحاب من الحياة الاجتماعية، الخوف من العلاقات الاجتماعية، ارتباط الذات بشكله الخارجي وجذب انتباه الآخرين إليه، الرغبة في الاستقلال عن الأسرة في اتخاذ القرارات المناسبة له دون تدخل الأسرة (عبدالله، ٢٠١٢). وهذه التغيرات النفسية والاجتماعية لا يخلو منها مراهقي ذوي صعوبات التعلم، ولكن قد يعاني منها بصورة أكبر بسبب وجود صعوبات التعلم مالم يكن هناك كشف وعلاج لها يخفف من حدتها. (Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2000).

وقد يصاب البالغون من ذوي صعوبات التعلم ببعض المشكلات النفسية نظراً لخبرات الفشل المؤلمة التي مروا بها خلال سنوات دراستهم، ومن تدني مفهوم الذات، ومن التشوهات المعرفية التي تصيب طريقة تفكيرهم، ومن ضعف تواصلهم الاجتماعي. (Pamela & Susan, 1998, 657)

وقد قدم "كلي" Kelly عام ١٩٥٥م أفكاره حول التصورات الشخصية Psychology of personal وكان له كبير الأثر على بداية العلاج النفسي المعرفي، لأنه ركز على أهمية الطرق الذاتية التي ينظر ويفسر من خلالها الفرد لما يدور حوله في تغيير السلوك، حيث يرى في نظريته، نظرية التصورات الشخصية personal construct theory أن الشخص يقوم بصياغة تصورات (توقعات) حول ما يجري من حوله، ثم يتفحص هذه التصورات، وبناء على النتائج التي يتوصل إليها يقوم بتصحيح أو تعديل هذه التصورات، أي أنه يقوم بإعطاء معاني للظواهر لكي يستطيع فيما بعد توقع ما قد يحدث ويحاول التحكم به.

وبذلك يرى "كلي" أن الطريقة التي ينظر بها الناس للعالم من حولهم قد تخلق لهم الاضطرابات النفسية، حيث أن لدى كل فرد مجموعة من

التصورات الأساسية التي يكون من خلالها هوية لنفسه واضطرابه للابتعاد عن هذه الهوية في سبيل استيعاب خبرات جديدة قد يؤدي إلى شعوره بالذنب، وقد يشعر الفرد بالقلق في حالة عدم قدرته على التوقع بما سيؤول إليه موقف معين وعدم استطاعته بالتالي على القيام بسلوكيات ملائمة، وقد تظهر المشكلات النفسية عندما يعجز النظام التصوري Construct system لدى الفرد في توقع الحوادث أو احتوائها ضمن الخبرات السابقة بطريقة تكفل القيام بسلوك منظم، الأمر الذي يؤدي إلى أحداث تشويه في النظام التصوري للفرد وهذا بدوره يقود إلى التوتر، ومع كل ذلك لم تلق نظرية "كلي" قبولاً كبيراً من قبل المشتغلين بالعلوم المعرفية لصعوبة فهمها، ولكثرة تفاصيلها مع قلة المنشور حولها من كتب ودراسات.

وتزامن في نفس هذه الفترة ظهور العلاج العقلاني الانفعالي لـ "ألبرت آليس" Albert Ellis قبل التطورات الأساسية في علم النفس المعرفي وكانت نظرية علاج الاكتئاب لـ "بيك" في مراحلها الأولى، حيث كان "آليس" يصدد التحلي عن التحليل النفسي وتطوير نظرية معرفية سلوكية خاصة به، وفي الوقت الذي كان فيه "بيك" Beck يبتعد بالتدريج عن التحليل النفسي ويبني نظريته في العلاج المعرفي، كما كان "كلي" Kelly أيضاً يبلور أفكاره حول دور الجوانب المعرفية في تكيف الإنسان مع بيئته، وقد بدأ "بيك" أيضاً معالجا وفق مدرسة التحليل النفسي في فيلادلفيا، غير أنه قام بالتخلي عن الفنيات التحليلية وعمل على تطوير نوع من العلاج المعرفي (Sibusiso, N., & Andile, M. (2008).

وقد توصل "آليس" في يناير ١٩٥٥ إلى ما أسماه العلاج العقلاني Rational Therapy وغير اسمه لاحقاً في عام ١٩٦١ إلى العلاج العقلاني الانفعالي Rational Emotive Therapy. ويرجع "آليس" نشوء الاضطرابات النفسية إلى ما تم تعلمه من الأفكار غير العقلانية من الناس المهمين خلال فترة الطفولة بالإضافة إلى ما يبتدعه الأطفال أنفسهم من اعتقادات غير منطقية وخرافات، وبعد ذلك يقوم الناس بإعادة تنشيط هذه الاعتقادات

غير الفعالة من خلال الإيحاء الذاتي والتكرار، وتنتج معظم الانفعالات من التفكير ويشكل اللوم (blame) للنفس وللآخرين حجر الأساس في معظم الاضطرابات الانفعالية، وهكذا فإن التطبيقات الإكلينيكية للمنظور المعرفي Cognitive perspective بصورة عامة سبقت النظرية والبحوث المنهجية المرتبطة بعلم النفس المعرفي.

ويعتبر نموذج العلاج المعرفي لآرون بيك Back من أبرز وأشهر النماذج والطرق العلاجية في الاتجاه المعرفي، ويركز فيه على معارف ومعتقدات الفرد كسبب في اضطراب الشخصية، ويتضمن نموذج بيك اتجاهًا تجريبيًا وآخر عقلانيًا وثالث سلوكيًا، ويرى أن الشخصية تتكون من أبنية معرفية تتضمن معلومات الشخص، ومعارفه، ومفاهيمه، وافتراضاته خلال مراحل نموه (علام، ٢٠١٢). ويرتبط البنيان النظري لهذه الطريقة العلاجية بعلم النفس المعرفي وخاصة نظرية معالجة المعلومات وعلم النفس الاجتماعي، وهو علاج يتسم بأنه نشط محدد البنيان والتوقيت، وقد استخدمت بنجاح في علاج العديد من الاضطرابات النفسية مثل: القلق، والاكتئاب، والمخاوف المرضية، والسيكوسوماتية، ومشكلات الألم، ويقوم العلاج المعرفي على أساس نظري عقلاني معرفي، وهو أن الطريقة التي يحدد بها الأفراد التراكيب المعرفية لخبراتهم، تحدد كيف يشعرون وكيف يسلكون، فإذا فسروا موقفًا على أنه خطر ومهدد، يشعرون بالقلق ويتجهون نحو سلوك الهرب، وتستمد معارفهم (أي الأحداث اللفظية والمصورة في مجرى الشعور) من الاعتقادات والاتجاهات والافتراضات، وقد استخدم مصطلح "العلاج المعرفي" بسبب ما وجد من الاضطرابات النفسية التي تنبع غالبًا من أخطاء معينة في عادات التفكير، فقد يفكر الفرد على أساس تفسيرات خاطئة لمواقف الحياة، ويصدر أحكامًا أو يقفز إلى نتائج خاطئة أو قاسية عن نفسه بحيث يعجز عن التخطيط لمواجهة مشكلاته اليومية، وتستخدم الأساليب العلاجية المعرفية التي تشمل مزيجًا من الإجراءات اللفظية، وأساليب تعديل السلوك، بقصد مساعدة الفرد التعرف على التصورات المحرفة والمعتقدات غير الوظيفية الكامنة وراء هذه المعارف، واختبار مدى واقعيته وتصحيحها.

كما حاول ألبرت ألس Albert Ellis في نموذج العلاج العقلاني الانفعالي الربط بين العاطفة (المشاعر)، والعقل (التفكير)، والسلوك. حيث يركز العلاج العقلاني الانفعالي على أن البشر يفكرون ويشعرون ويتصرفون بشكل متزامن، وهم نادراً ما يشعروا دون أن يفكروا، لأن المشاعر تستثار عن طريق إدراك موقف معين. ويقول أليس ”عندما ينفعل الإنسان فإنه يفكر ويتصرف، وحين يتصرف فإنه يفكر وينفعل، وحين يفكر فإنه ينفعل ويتصرف“. فهناك عدة افتراضات للنظرية التي وضعها ألس لوصف طبيعة الإنسان والاضطرابات النفسية لدية وهي:

- الإنسان كائن عاقل متفرد في كونه عقلاً نياً وغير عقلاًني، وهو حين يفكر ويتصرف بطريقة عقلانية يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة والكفاءة.
- الاضطراب والمشكلات الانفعالية هي نتيجة التفكير اللاعقلاني وغير المنطقي، ويصاحب الانفعال التفكير، والانفعال هو تفكير متحيز ذو طبيعة ذاتية وغير منطقية.
- ينشأ التفكير غير العقلاني في التعلم غير المنطقي المبكر، ويكون الفرد مهيماً له بيولوجياً، ويكتسبه من والديه ومن مجتمعه. وخلال النمو يتعلم الطفل ويفكر ويشعر بأشياء معينة بالنسبة لنفسه وللآخرين، وترتبط بعض هذه الأشياء بفكرة ”هذا حسن“، فتكون انفعالات موجبة وجيدة كالحب والفرح، بينما تلك التي ترتبط بفكرة ”هذا سيء“، تكون انفعالات سلبية كالغضب والخوف والحزن.
- البشر كائنات ناطقة، ويتم التفكير عن طريق استخدام الرموز واللغة، وبما أن التفكير يصاحب الانفعال، فإن التفكير غير المنطقي يستمر إذا استمر الخلل الانفعالي، ويبقى الشخص المضطرب محافظاً على اضطرابه وعلى سلوكه غير المنطقي عن طريق الكلام الذاتي والأفكار غير المنطقية التي تسيطر على تفكيره.
- إن استمرار حالة الاضطراب الانفعالي نتيجة لحديث الذات والحوار الداخلي مع النفس لا يتحدد بفعل الظروف والأحداث التي تحيط بالفرد (الأحداث الخارجية) فقط، بل يتحدد بفعل إدراكات الفرد لهذه الأحداث واتجاهاته ومعتقداته حولها.

- يجب مهاجمة الأفكار والانفعالات السلبية والمهددة للذات عن طريق تنظيم الإدراك، والتفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقيًا وعقلانيًا. والهدف من ذلك هو أن يوضح للفرد أن حديثه مع ذاته (الحوار الداخلي) هو مصدر الخلل أو المشكلة أو الاضطراب، وأن أحاديثه الذاتية غير منطقية، والعمل على تعديلها كي يصبح أكثر عقلانيًا، وبالتالي تقل الانفعالات السلبية والمهددة للذات. (Selgiman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000).

ويعد النموذج الذي قدمه ”بيك“ من أبرز النماذج العلاجية في هذا الاتجاه وأكثرها شيوعاً، ففي الوقت الذي يركز فيه على معارف واعتقادات الفرد كسبب في اضطراب الشخصية، فإنه يستعين أيضاً ببعض الفنيات السلوكية لتعليم الفرد المهارات التي يجب أن تتغير بتغير معارفه ومدركاته عن ذاته وعن العالم والمستقبل، ويرى بيك أن الشخصية تتكون من مخططات معرفية Schemas تشمل على المعلومات والاعتقادات والمفاهيم والافتراضات والصيغ الأساسية لدى الفرد والتي يكتسبها خلال مراحل النمو، ويرى أن الناس تنفعل بالأحداث وفقاً لمعانيها لديهم، ويهتم بيك بالأفكار التلقائية السلبية التي تظهر وكأنها منعكسات آلية وتبدو من وجهة نظر المضطرب سلوكياً بأنها معقولة جداً، ويذهب بيك إلى أن الأفكار الأوتوماتيكية تؤدي إلى التشويه المعرفي الذي يعد نتيجة لها، ومن أمثلة التمثيل الشخصي Personalization أي تفسير الأحداث من وجهة النظر الشخصية للمضطرب، والتفكير المستقطب Polarized أي المتمركز عند أحد طرفين متناقضين إما أبيض أو أسود، والاستنتاج التعسفي أي الاستدلال اللا منطقي، والمبالغة في التعميم أي تعميم نتيجة معينة على كل المواقف على أساس حدث منفرد، والتضخيم والتجسيم، والعجز المعرفي، وإذا كان العلاج وفقاً لهذا النموذج يهدف إلى التعامل مع التفكير اللا منطقي الخاطئ والتشويهات المعرفية، والتعامل مع المشكلات المختلفة والسعي إلى تخفيضها، فإنه يعتمد على عدة أسس أو مبادئ هي المشاركة العلاجية، وتوطيد المصادقية مع المضطرب، وتقليل أو اختزال المشكلة reduction أي تقسيمها إلى وحدات يسهل تناولها، ومعرفة كيفية العلاج وذلك باستخدام فنيات عديدة بعضها معرفي مثل المناقشة، والمراقبة الذاتية، والتباعد الذي يجعل تفكيره وتقييمه

د . سعيد أحمد البماي وآخرون ————— فعالية برنامج قائم على بعض آليات العلاج المعرفي والانفعالي

للواقع موضوعياً، وإعادة التقييم المعرفي، والعلاج البديل (مناقشة الأسباب). وبعضها تجريبي إمبريقي كالاستكشاف الموجه، والتعريض، وبعضها الآخر سلوكي كالواجبات المنزلية، والإقضاء، والتخيل، ولعب الدور. ويرى "بيك" أن التكنيكات السلوكية ذات فاعلية لأنها تؤدي إلى تغييرات إتجاهية ومعرفية لدى الحالات المختلفة (العدل عادل، ٢٠١١).

هدفت دراسة (Sterr, 2003) إلى التعرف على الفروق الفردية في الانتباه بين عينة قوامها (٨) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم وأخرى ضابطة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٧ و ١٨ سنة من تلاميذ المدرسة في المملكة المتحدة. أشارت النتائج إلى أن هناك ضعف دال للأداء على اختبار الانتباه لدى مجموعة صعوبات التعلم مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وهدف دراسة (Faye & Barbara, 2004) إلى التعرف على تأثير البرنامج الجماعي على ذوي صعوبات التعلم المراهقين لمواجهة المشكلات التي يعانون منها، تكونت عينة الدراسة من ٣ مجموعات، المجموعة الأولى تكونت من (٨) ذكور يتراوح أعمارهم بين ١٥-١٦ سنة، والمجموعة الثانية تكونت من (٨) إناث تتراوح أعمارهن بين ١٥-١٣ سنة، والمجموعة الثالثة تكونت من (٦) ذكور تتراوح أعمارهم بين ١٠-١٢ سنة، جميعهم يعانون من صعوبات التعلم، واستخدمت الباحثتان في الدراسة نموذج العلاج الجماعي، الذي يتضمن سيكولوجية الذات، المساعدات المتبادلة، العلاج الجماعي للأفراد، واعتمدت الدراسة على الجلسات العلاجية التي من خلالها يتحدث فيها أفراد العينة عن خبراتهم المؤلمة وعن مشكلاتهم الانفعالية والاجتماعية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية العلاج الجماعي، والتقليل من شعور العزلة، وبناء تقدير الذات من خلال قبول الأقران ومساعدة الآخرين، وتوصلت الباحثتان على أن ٤٠٪ من ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات اجتماعية وانفعالية، وأن ضعف الأداء الأكاديمي لديهم والاحساس بالفشل يرتبط بالعديد من مشكلات سوء التكيف، وقد يكون من بينها الجنوح والمشكلات النفسية، كما تظهر على ذوي صعوبات التعلم أعراض الاكتئاب والقلق، تدني تقدير الذات، الإحساس بالوحدة والعزلة.

وهدفت دراسة Sarah, Katherine & Chris (2007) إلى التعرف على فاعلية التدخل المعرفي السلوكي في خفض وإدارة القلق لدى البالغين من ذوي صعوبات التعلم، من خلال الاستعانة ببعض الاستراتيجيات المعرفية السلوكية للتعرف على القلق، ومواجهته عند شعورهم بتهديد القلق، تكونت عينة الدراسة من (٦) بالغين من ذوي صعوبات التعلم، منهم (٤) إناث و (٢) ذكور، تتراوح أعمارهم من ٢٢-٦٠ عاماً، واستخدم الباحثون في دراستهم مقياس قلاسكو للقلق، الذي يتكون من (٢٧) مفردة، والتي تعتمد على التقديرات الذاتية، ويتمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق والثبات، ويحتوي البرنامج على مقابلات اكلينيكية منظمة على أن يحضر كل متعالج شخص معه ليشاركة هذه الجلسات العلاجية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى القلق لدى أفراد العينة، وتطور في استخدام الأفراد لاستراتيجية مواجهة القلق، وأن الأنشطة والأساليب التفاعلية تفيد في خفض القلق كلعب الأدوار، مع أهمية إشراك الأشخاص المهتمين في حياة ذوي صعوبات التعلم لحضور مثل هذه البرامج العلاجية التي تساعد على زياده فهمهم وقدراتهم في تقديم العون والدعم بفاعلية أكثر.

وهدفت دراسة Anne, Pennie & Scott (2009) إلى استخدام العلاج المعرفي السلوكي لتحسين تقدير الذات لدى البالغين من ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٥) بالغين من ذوي صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم بين ٢٠-٥٧ عاماً، واستخدم الباحثون في دراستهم نموذج فينيل المعرفي لتقدير الذات (Fennell, 1997) للمساعدة في صياغة وفهم تقدير الذات المتدني لدى العينة، ومقياس روزينبرج لتقدير الذات (Rosenberg, 1965)، واعتمدت الدراسة على الجلسات العلاجية الجماعية لذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من مشكلات صحية خطيرة، حيث قامت المشكلات الصحية بتكوين أفكار ومعتقدات وصور سلبية عن الذات، فتسعى هذه الجلسات إلى تكوين صورة إيجابية عن الذات، وتحسين تقدير الذات، والعمل على اشباع رغباتهم واحتياجاتهم بأنفسهم، وأظهرت نتائج الدراسة إيجابية العلاج المعرفي السلوكي على أفراد العينة.

وهدفت دراسة (Haydicky, 2011) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لمراهقين ذوي صعوبات التعلم القائم على أساس العلاج المعرفي السلوكي وعلاج الانتباه واليقظة، فالعلاج المعرفي السلوكي يهدف إلى تعليم المراهقين من ذوي صعوبات التعلم كيفية تسمية الأفكار والتعبير عن الانفعالات، وتفسير الأفكار والانفعالات الذاتية، مع فهم مدى تأثير الأفكار والانفعالات على العلاقات مع الآخرين. ويهدف العلاج القائم على الانتباه واليقظة إلى تدريب ذهن مراهقي ذوي صعوبات التعلم على خفض المشكلات السلوكية التي يعانون منها، زيادة الوعي الذاتي مع ضبط النفس، القدرة على التكيف، اكتساب مهارات الدفاع عن النفس، واكتساب مهارات اجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٩) مراهقا من ذوي صعوبات التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة الضابطة التي تتكون من (٢٨) مراهقا لم تتعرض للبرنامج، والمجموعة التجريبية والتي تتكون من (٢١) مراهقا تعرضوا للبرنامج التجريبي، والتي تتراوح أعمارهم من ١٢ إلى ١٨ عامًا، حيث جرت الدراسة بمدينة تورنتو في كندا، استخدم الباحث في دراسته مقياس وكسلر للذكاء، اختبار رويدكور-جونسون للتحصيل الطبعة الثالثة، مقياس كورنر للتقدير المعدل، قائمو تقدير السلوك للوظيفة التنفيذية-صورة الأبوين، قائمة تقدير سلوك الطفل، قائمة التقدير الذاتي للشباب، مقياس الوعي والانتباه واليقظة المعدل. وتوصلت النتائج إلى تحسّن في السلوك الصادر من مراهقين المجموعة التجريبية طبقاً لتقديرات الأبوين، وانخفاض في المشكلات الاجتماعية، مع انخفاض ملموس في القلق لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (Samantha, Richard, Douga & David, 2013) إلى استخدام علاج البناء الشخصي في التعرف على صورة الذات لدى المراهقين من ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (٥٩) مراهقا ومراهقة من ذوي صعوبات التعلم، منهم (٣٥) ذكورا و (٢٤) إناثا، يقل أعمارهم عن ١٨ سنة، حيث بلغ متوسط العمر ١٥ سنة و ٤ شهور، وجرت الدراسة في المملكة المتحدة، استخدم الباحثون في دراستهم نظرية البناء الشخصي (PCT)، والذي يهدف إلى معرفة وجهة نظر ذوي صعوبات التعلم عن ذاتهم بشكل مباشر من

خلال أبعاد الشخصية، والذي يحتوي على جوانب بصرية، جوانب اجتماعية، وجوانب انفعالية. حيث لاحظ الباحثون أن كل أفراد العينة يعانون من انخفاض في قدراتهم الاجتماعية والانفعالية ودونية في صورة الذات، والذي يعاني من قصور في الناحية اللغوية يعاني من صعوبة في التعبير عن صورهم الذاتية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى أساليب الدعم المختلفة الاجتماعية والانفعالية، وبخاصة إلى الاستماع إلى وجهات نظرهم وآرائهم، بدلاً من تجاهلهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة، تنوع وتعدد أهدافها، واختلاف العينات التي أجريت عليها، والبيئات الجغرافية، والنتائج التي أسفرت عنها، ويمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي:

١. عدم وجود دراسات عربية تناولت موضوع صعوبات التعلم لدى المرحلة الثانوية أو المراهقين، والمشكلات الاجتماعية والانفعالية التي تتعلق بهم.
٢. تركيز الدراسات السابقة على مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية مع التطرق للمشكلات المعرفية والانفعالية والاجتماعية.
٣. توجه الدراسات الأجنبية في الاهتمام بذوي صعوبات التعلم المراهقين والبالغين، والنظر نحو مشكلاتهم، واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية.
٤. أكدت بعض الدراسات على انخفاض الوظائف المعرفية، ومفهوم الذات، وطريقة حل المشكلات لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين.
٥. اتفقت الدراسات التي تناولت موضوع العلاج المعرفي والانفعالي على فاعليتها في خفض العديد من المشكلات المعرفية والانفعالية لمن هم في المرحلة الدراسية الثانوية وما بعدها .
٦. اتفقت الدراسات التي تناولت العلاج المعرفي والعقلاني الانفعالي على تعديل طريقة تفكير ذوي صعوبات التعلم وإدراكهم لمشكلاتهم والتعامل معها، مع استبدال أفكارهم اللاعقلانية السلبية بالإيجابية خاصة عن ذاتهم.

د . سعيد أحمد البماني وآخرون ————— فعالية برنامج قائم على بعض آليات العلاج المعرفي والانفعالي

٧. أغلب البرامج العلاجية القائمة على العلاج المعرفي والعلاج العقلاني الانفعالي تم تطبيقها على على طلبة المرحلة الثانوية وما بعدها .

فروض البحث :

مما تقدم يمكن صياغة الفروض التالية كإجابات محتملة لما أثير من تساؤلات في مشكلة البحث:

١. توجد فروق دالة احصائية بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مشكلات اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط .
٢. توجد فروق دالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مشكلات اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط .
٣. لا توجد فروق دالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس مشكلات اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط .

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلم :

ينص تعريف اللجنة الوطنية الامريكية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD, 1994) على أن صعوبات التعلم ”هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث والقراءة والكتابة والاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتية - داخلية المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تكون ولا تنشأ بذاتها صعوبات تعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع ظروف الإعاقة الأخرى (مثل القصور الحسي أو التأخر العقلي أو اضطراب انفعالي جوهري، أو مع مؤثرات خارجية (مثل: فروق ثقافية أو

تدريس وتعليم غير كاف أو غير ملائم) إلا أنها أي صعوبات التعلم __ ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات“ (في: الزيات، ١٩٩٨).

العلاج المعرفي :

أشار مليكه (١٩٩٠، ١٧٤) إلى تعريف العلاج المعرفي على أنه ”منهج علاجي يحاول تعديل السلوك الظاهر من خلال التأثير في عمليات التفكير لدى العميل “.

كما يعرف كل من فضة وأحمد (٢٠٠٧، ٧١٣) العلاج المعرفي على أنه ”علاج يعدل المدركات العقلية الخاطئة التي تكونت لدى الفرد، التي تجعله يبني اتجاهات عقلية وأساليب معرفية تثير لديه سلوكه الانفعالي “.

ويعرف علام (٢٠١٢، ١٠) العلاج المعرفي على أنه ”العلاج الذي يهدف إلى تعديل البنية المعرفية والأفكار لدى الفرد، ومساعدته على الإدراك الصحيح للواقع دون تحريف “.

العلاج العقلاني الانفعالي :

هو علاج مرتبط بألبرت ألس المعتمد على فكرة الاضطرابات النفسية ماهي إلا نتيجة لأفكار خاطئة وغير عقلانية مصاحبة لتأثيرات على مشاعر الفرد (الظاهر، ٢٠٠٤، ٢٣١).

و يعرف أبو أسعد (٢٠١٤، ٣٠٠) العلاج العقلاني الانفعالي على أنه ”علاج مباشر موجه، يستخدم فنيات انفعالية ومعرفية لمساعدة الفرد لتصحيح معتقداته الا عقلانية التي يصاحبها خلل انفعالي سلوكي، إلى معتقدات عقلانية يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي “.

صعوبات الانتباه مع فرط النشاط :

تعرف اضطرابات أو صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وفقاً للدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة، ١٩٩٤ بأنها: ”

د . سعيد أحمد البماي وآخرون _____ فعالية برنامج قائم على بعض آليات العلاج المعرفي والانفعالي

نمط دائم لعجز أو صعوبة في الانتباه و/أو فرط النشاط - الإندفاعية يوجد لدى البعض، ويكون أكثر تكراراً، وتواتراً، وحدة، مما يلاحظ لدى الأفراد العاديين من الأقران من نفس مستوى النمو“ (الزيات، ٢٠٠٨).

فرط النشاط : Hyperactivity

توجد ثلاثة مكونات رئيسية لفرط النشاط، فالعصر الحركي يشيع بين التلاميذ من الميلاد وحتى سن الخامسة، أما العنصر الثاني والذي يتمثل في الجانب المعرفي فيظهر في المرحلة الابتدائية، حيث لا يستطيع التلميذ الاستمرار في أداء المهارات الأكاديمية أو إتمام الواجبات المدرسية، أما العنصر الثالث الذي يتمثل في الجانب الاجتماعي فيظهر بشدة في مرحلة المراهقة

يقصد بعجز الانتباه عدم قدرة التلاميذ على اختيار المثيرات ذات العلاقة بالمهارات المطلوبة والتي تساعدهم في الاستمرار والمتابعة لتلك المهارة حيث يتشتت انتباه التلميذ بسهولة للمنبهات الدخيلة حتى لو كانت قوة تنبيهها ضعيفة.

الإندفاعية : Impulsive

يقصد بها عدم الكبح حيث يقوم التلاميذ بتقديم استجابات سريعة لجميع المثيرات والمشتتات الخارجية والداخلية وبالتالي يتم صرف وتحويل انتباههم عن الجهة الرئيسية إلى تلك المثيرات

الطريقة والإجراءات :

عينه البحث :

تم اتباع الإجراءات التالية في فرز واختيار العينة النهائية للدراسة:

أولاً: تطبيق اختبار الذكاء على جميع أفراد العينة الأولية المكونة من (٥٧٨) تلميذة من صف الحادي عشر ثانوي.

ثانياً: رصد درجات التحصيل الدراسي لنهاية الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٢-٢٠١٣ لجميع طالبات العينة الأولية في المدارس التي اختيروا منها

لجميع المواد الأساسية (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، التربية الإسلامية، المواد الاجتماعية، كيمياء، فيزياء، أحياء).

ثالثاً: حساب متوسطات نسب الذكاء ومتوسطات درجات التحصيل الدراسي لعينة الدراسة وتحديد التباعد بينهما، حيث تم استبعاد بعض الطالبات اللاتي حصلن على نسب ذكاء ودرجات تحصيل مرتفعة جداً أو منخفضة جداً (درجات متطرفة) كي لا تؤثر درجاتهم على المتوسط العام لمتوسطات الذكاء والتحصيل الدراسي، حيث تم استبعاد (٤٩٣) طالبة لتصبح العينة (٨٥) طالبة.

رابعاً: استبعاد (١٣) طالبة يرجع التباعد بين التحصيل الدراسي والذكاء لديهن لأسباب تتعلق بالاضطرابات الحركية أو سوء الظروف البيئية، وذلك بعد الاطلاع على المعلومات والبيانات الأولية الطبية في سجلات المدرسية للطالبة، فأصبحت العينة (٧٢) طالبة.

خامساً: تطبيق مقياس التقدير التشخيصي (الزيات، ٢٠٠٨) في القراءة والكتابة والرياضيات، حيث تم استبعاد (٥) طالبات، لتصبح العينة (٦٧) طالبة.

أدوات الدراسة:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة: إعداد جون رافن (John Raven)، تقنين وتعريب (عبدالرؤوف، ٢٠١١).

وصف الاختبار: يعتبر اختبار المصفوفات المتتابعة من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، لأنه لا يعتمد على النواحي اللفظية في قياس الذكاء بل على الأداء العملي، وقد أعده (Raven) سنة ١٩٣٨. ويتكون الاختبار من (٤٨) مصفوفة، كل مصفوفة تتكون من شكل كبير حذف منه جزء وعلى المفحوص أن يحد الجزء الناقص من بين (٦) أو (٨) أشكال معروضة. وهذه المصفوفات مقسمة إلى أربعة مجموعات، كل مجموعة تحتوي على (١٢) مصفوفة متدرجة في الصعوبة، من دقة الملاحظة وحتى الوصول إلى قياس

د . سعيد أحمد البماهي وآخرون ————— فعالية برنامج قائم على بعض آليات العلاج المعرفي والانفعالي

إدراك العلاقات العامة التي تتصل بالجوانب العقلية. وقامت عبدالرؤوف بإيجاد صدق وثبات هذا الاختبار على عينة استطلاعية، حيث تم إيجاد الصدق التنبؤي ب (٠،٦١) وتم حساب معاملات ثبات الاختبار بعدة طرق:

أ. التطبيق وإعادة التطبيق، وقد بلغ معامل الثبات (٠،٧٨)

ب. طريقة التجزئة النصفية، وقد كان معامل الثبات (٠،٩٠)

ج. طريقة الاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل الثبات (٠،٨٩)

ويتضح من ذلك أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات.

٢- رصد الدرجة النهائية للتحصيل الدراسي لجميع طالبات العينة الأولية في جميع المواد الأساسية (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، التربية الإسلامية، المواد الاجتماعية، كيمياء، فيزياء، أحياء) لنهاية الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٢-٢٠١٣

٣- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم (إعداد: الزيات، ٢٠٠٨)

تم إعداد بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم لاستخدامه في الكشف والتشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم من التلاميذ، بدءاً من الصف الثالث حتى التاسع، وهي مقياس تقديرية ثابتة وصادقة من النوع محكي المرجع. وتتكون من ستة عشر مقياساً مستقلة، منها خمسة مقياس تتناول اضطراب العمليات المعرفية أو صعوبات التعلم النمائية المتمثلة في: الانتباه، الإدراك السمعي، الإدراك البصري، الإدراك الحركي، الذاكرة، وثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية: القراءة، الكتابة، والرياضيات، والمقياس التاسع يشمل ثمان مقياس فرعية تتناول صعوبات السلوك الانفعالي والاجتماعي.

ويتكون كل مقياس من ٢٠ بند (فقرة) تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم في المجال النوعي موضوع التقدير، وعلى القائم بالتقدير قراءة كل بند واختيار البند الذي يصف على أفضل نحو ممكن مدى انطباق السلوك الذي يصفه البند على التلميذ موضوع التقدير ما بين: غالباً، أحياناً، نادراً،

ولا ينطبق. ويتم حساب درجات الخام لكل مقياس عن طريق جمع تقديرات المعلمين أو الآباء لجميع البنود (أنماط السلوك المتمثلة لهذه البنود) وهذه الدرجات الخام يتم تحويلها بعدئذ إلى مئينيات وفقاً لأسس إعداد المئينيات. وبما أن المقياس يقتصر على المرحلة الابتدائية والمتوسطة، قامت الباحثة بإضافة بعض التعديلات على مقياس التقدير التشخيصي الذي يكشف ويشخص صعوبات التعلم الأكاديمية وهي القراءة والكتابة والرياضيات.

٤- مقياس صعوبات الانتباه مع فرط النشاط ADHD Symptoms Rating Scale (ADHD-SRS) (Holland, Gimple & Merrell, 2001)

يعد مقياس ADHD-SRS من المقاييس الرائدة في تشخيص ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط، وقد صمم هذا المقياس خصيصاً لفئة ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٥-١٨ سنة، حيث من الممكن الاجابة عن عبارات المقياس من خلال أولياء الأمور أو المعلمين، وذلك بشكل مرونة أكبر للباحثين أو المتخصصين في مجال تشخيص صعوبات الانتباه مع فرط النشاط.

يتوفر مقياس ADHD-SRS بكل من اللغتين الإنجليزية والأسبانية، وهو يتكون من (٥٦) عبارة تتوزع في بعدين اثنين هما (الأول: فرط النشاط والاندفاعية، والثاني: عجز الانتباه)، حيث يتكون البعد الأول من (٣٤) عبارة، والبعد الثاني يتكون من (٢٢) عبارة، ويشترط المقياس على الأفراد القائمين على الكشف والتشخيص من خلاله أن يكونوا على مستوى عالٍ من التدريب الأكاديمي المناسب في تطبيق أساسيات العمل البحثي، واستخدام وتفسير المقاييس والاختبارات التعليمية والنفسية، إضافة إلى الإلمام بخصائص ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والأعراض المتواترة لديهم.

يتوافق المقياس مع المحك التشخيصي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط DSM-IV، ويعد المقياس من المقاييس التي تكون جهة التقييم فيها متعددة، حيث أنه يمكن تقييم الطفل من داخل المنزل، فيجب أي من الأب

أو الأم أو كلاهما على عبارات المقياس ومدى تواترها لأنهما على دراية كافية بسلوك طفلهما، كذلك من الممكن أن يكون التقييم من داخل المدرسة وعادةً ما يكون المعلم هو الأنسب للإجابة عن عبارات المقياس، ويجب أن يكون من المعلمين الذين لا تقل عدد حصصهم الأسبوعية عن (٤) حصص للفصل المدرسي المراد تقييمه، وذلك ليكون المعلم مؤهل للتعرف على السلوكيات المتواترة لجميع تلاميذ الفصل المدرسي، وذلك الشرط ينطبق على معلمي المواد الأساسية الذين يكون معدل الحصص الأسبوعي لديهم مرتفعاً مقارنة بالمعلمين الآخرين.

يستخدم مقياس ADHD-SRS لأغراض التشخيص العيادي للأطفال والمراهقين الذين يعانون من صعوبات الانتباه مع فرط النشاط، حيث يفصل المقياس بعباراته بين أعراض فرط النشاط والاندفاعية كبعد أول، وأعراض عجز الانتباه (التشتت) كبعد ثاني، وهذا الفصل يسهل على القائمين بالتشخيصات الدورية للكشف المبكر في عملية التشخيص، بينما يمكن استخدام المقياس لأغراض البحث العلمي كأداة تقييم وتشخيص للتعرف على ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط، وقد قام الباحث بترجمة مقياس ADHD-SRS إلى اللغة العربية.

طريقة تطبيق المقياس وتصحيحه :

يجب على القائم على التقييم (المعلم، ولي الأمر) أن تكون لديه المعرفة التامة بالطفل أو المراهق الذي يتم تقييمه، يبدأ التطبيق في الإجابة عن البيانات الأولية في الصفحة الأولى كالإسم والعمر ونوع التلميذ وإسم المدرسة، ثم يقوم الشخص القائم بالتقييم بالإجابة عن (٥٦) عبارة في المقياس (ويشترط الإشارة في صندوق التعليمات إلى قراءة كل عبارة بحرص والتفكير ملياً قبل الإجابة عن العبارة، والتنبيه بأنه إذا لم يكن الشخص القائم بالتقييم على دراية كافية في ملاحظة سلوك الطفل في أي من العبارات يرجى وضع علامة (X) على "السلوك لا يحدث"). ويمتاز مقياس ADHD-SRS بتوفيره للوقت والجهد على القائم بالتقييم، حيث تستغرق الإجابة على جميع

عبارات المقياس من ١٠-١٥ دقيقة سواء كان القائم بالتقييم المعلم أو ولي الأمر. يجب على المصحح أن يقوم بتصحيح جميع العبارات للحصول على الدرجات الخام، كما يتضح بالجدول التالي:

جدول (١)

كيفية حساب الدرجات الخام لمقياس ADHD-SRS

الدرجة الخام	الاختبار
٠	السلوك لا يحدث
١	يحدث السلوك مرة إلى عدة مرات بالشهر
٢	يحدث السلوك مرة إلى عدة مرات بالأسبوع
٣	يحدث السلوك مرة إلى عدة مرات باليوم
٤	يحدث السلوك مرة إلى عدة مرات بالساعة

ثم يقوم المصحح بوضع الدرجة الخام في المربع غير المظلل الذي يكون مقابل كل عبارة، حيث يوجد أمام جميع العبارات عمودان يرمز للأول (HI)، ويدل على البعد الأول وهو فرط النشاط والاندفاعية، أما العمود الثاني يرمز (IN) ويدل على البعد الثاني وهو عجز الانتباه، ويكون المربع غير المظلل في أي من العمودين أمام العبارة هو الدال على البعد المراد تقييمه.

ثم يقوم المصحح بجمع درجات العبارات في كل عمود على حدة من استمارة التقييم، ثم يقوم المصحح بنقل الدرجات إلى صندوق ملخص الدرجات الخام في الجزء السفلي من الصفحة الأخيرة، ثم جمع الدرجات الخام للبعدين ووضعه بمربع الدرجة الكلية.

التعامل مع العبارات المتروكة (Missing Items):

يتم التعامل مع العبارات المتروكة في النقاط التالية:

١. عندما يترك القائم بالتقييم (٥) عبارات أو أكثر فإنه يجب على المصحح أن لا يعتمد أي درجة في الاستبانة سواء كانت في أحد الأبعاد أو الدرجة الكلية.

د . سعيد أحمد البهاني وآخرون ————— فعالية برنامج قائم على بعض آليات العلاج المعرفي والانفعالي

٢. إذا كانت العبارات المتروكة (٤) عبارات أو أقل، يمكن للمصحح أن يضع متوسط معدل درجات العبارات التي تم إكمالها في البعد الذي تنتمي إليه العبارات المتروكة.

٥. البرنامج العلاجي القائم على بعض آليات العلاج المعرفي والانفعالي في خفض المشكلات الاجتماعية والانفعالية لدى ذوات صعوبات التعلم .

الهدف العام من البرنامج : خفض مشكلات اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط لدى ذوات صعوبات التعلم من طالبات الصف الحادي عشر من خلال استخدام بعض آليات العلاج المعرفي والانفعالي.

إعداد البرنامج : تم اتباع الإجراءات التالية من أجل إعداد البرنامج العلاجي: تطبيق دراسة استطلاعية على المعلمات والمدرسات والمديرات المساعداً والباحثات النفسيات والاجتماعيات في المرحلة الثانوية والتي لا تقل خبرتهن عن (٥) سنوات، لتحديد أكثر المشكلات المعرفية والانفعالية شيوعاً لدى طالبات المرحلة الثانوية.

تم الاطلاع على المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية لإعداد مقياس مبني على نتيجة الدراسة الاستطلاعية، والذي يهدف إلى التعرف على المشكلات المعرفية والانفعالية التي تعاني منها الطالبة ذات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، حيث قد تتداخل المشكلات المعرفية والانفعالية لطالبات صعوبات التعلم مع المشكلات المعرفية والانفعالية للطالبات العاديات بسبب المشكلات المتعلقة والمرتبطة بالمرحلة العمرية، وعلى ذلك جاء هذا المقياس للتمييز بين المشكلات المعرفية والانفعالية الشائعة بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

تم الاطلاع على بعض الكتب والدراسات التي تناولت بعض آليات العلاج المعرفي والانفعالي التي تعمل على علاج أو خفض أو الوقاية من المعرفية الاجتماعية والانفعالية، واختيار الإجراءات التي تناسب مع أفراد العينة وطبيعة مشكلاتهن، ووضعها ضمن البرنامج.

إعداد البرنامج بناء على أسس العلاج المعرفي والانفعالي، حيث عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين، وذلك بهدف التحقق من مدى ملائمة الجلسات لأسس العلاج المعرفي والانفعالي، ومدى ملائمة الجلسات للمرحلة العلمية (طالبات الصف الحادي عشر من المرحلة الثانوية) بالإضافة إلى قدرة البرنامج على تحقيق أهدافه.

وصف البرنامج: يتكون البرنامج من (١٨) جلسة مقسمة إلى :

. جلسة الاختبار القبلي لمقياس اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط .
جلسة واحدة تمهيدية.

. (١٤) جلسة علاجية لذوات صعوبات التعلم من الصف الحادي عشر، تم تطبيق الجلسات خلال ستة أسابيع، بواقع (٣ أو ٤ أيام أسبوعياً) بمعدل جلسة أو جلستين في اليوم.

. جلسة الاختبار البعدي لمقياس اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط .
جلسة الاختبار التبعي لمقياس اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط .

مدة الجلسة: بلغت مدة الجلسة الواحدة (٤٠ دقيقة)، بحيث تمثل الجلسة حصة دراسية كاملة، وأحياناً تكون الجلسة عبارة عن جلستين بحيث تشمل حصتين دراسيتين مع إعطاء الطالبات وقت استراحة بين الحصتين لمدة (١٠ دقائق).

عناصر الجلسة:

- ١- **عنوان الجلسة:** يمثل عنوان المشكلة المراد تعديلها وتحسينها.
- ٢- **الهدف العام:** يعبر عما يتوقع من الطالبة أن تقوم به وتنجزه بعد الانتهاء من النشاط التدريبي للجلسة.
- ٣- **الإجراءات المستخدمة:** وهي إجراءات يتم استخدامها لتحقيق أهداف الجلسة، ومن الإجراءات التي تم استخدامها في البرنامج:

- **لعاب الأدوار Role playing:** هو طريقة تتضمن ألعاب ومحاكاة وتمثيل،

د . سعيد أحمد البماي وآخرون _____ فعالية برنامج قائم على بعض آليات العلاج المعرفي والانفعالي

وتتصل هذه الطريقة اتصالاً مباشراً بحياة الطالب، وتعمل على إنماء شخصيته وتكوين سلوكه، وتستخدم هذه الطريقة بغرض إنماء العقل عند الطالبة كما يرى بياجيه، وتسهل محتوى التعلم، وفهمه من قبلهم، حيث يصبح اللعب والتمثيل من الأفعال أو الأدوار المتبادلة بين الطالب ورفاقه، وهذه المشاركة تكسب الطالب قواعد وضوابط السلوك ذات الصلة بهذه الأدوار.

- التغذية الراجعة Feed Back : وهو عبارة عن معرفة النتائج ومدى النجاح في أداء العمل المطلوب، وعادة ما تعطى في نهاية الأداء، أي بعد أن تنتهي الطالبة من القيام بالاستجابة. ويستخدم مفهوم التغذية الراجعة لوصف نوع من التفاعل المتبادل بين نوعين أو أكثر من الأحداث، حيث يستطيع حدث معين (استجابة المتعلم) أن يبعث نشاطاً لاحقاً (تقييم الاستجابة)، وهذا يؤثر بدوره بطريقة راجعة أو بأثر رجعي على الاستجابة السابقة أو النشاط، فيعيد توجيهه إذا انحرف عن الهدف.

التعزيز الإيجابي Positive Reinforcement: وهو عبارة عن إضافة أو ظهور مثير محبب بعد السلوك مباشرة، مما يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل بالمواقف المماثلة، وهناك أنواع من المعززات الإيجابية وهي: المعززات الأولية: الأطعمة، الحلويات، المشروبات.

المعززات الاجتماعية: كالمعززات اللفظية وهي المدح والثناء، والمعززات غير اللفظية وهي الابتسامات، تعبيرات الوجه، حركة الرأس التي تدل على الموافقة. **التعلم التعاوني Cooperative Learning:** يعتبر التعلم التعاوني من المتطلبات الرئيسية لتعلم طلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية، فمن خلاله تعمل الطالبات كمجموعة يعمل أعضاؤها بعضاً مع بعض .

المهام المنزلية Homework Assignments: لكي تكون المهارات والسلوكيات الجديدة التي اكتسبتها الطالبة من خلال الجلسات العلاجية ذات فاعلية في حياتها، فمن المهم تركيز الاهتمام على المهام المنزلية، فهي التي

تضمن تعميم ممارستها لما اكتسبته حديثاً من المعارف والاتجاهات في مختلف المجالات، فالمعالج يساعد الطالب في تقييم مدى قدرة الطالب على القيام بتعميم ما تعلمته في مجالات حياتها المختلفة، فقد يكون أداء الطالبة أو الفرد جيداً في الجلسة، ولكن ليس بالضرورة أن يكون بنفس المستوى عند ممارستها في حياتها اليومية

حل المشكلات Problem Solving: أسلوب حل المشكلات يعتبر من أساليب تعديل السلوك المعرفي، فهو يشمل تنمية مهارات حل المشكلات من خلال تطوير استراتيجيات عامة مناسبة للتعامل مع المشكلات وإيجاد حلول لها في حال مواجهتها.

التخيل: عملية عقلية تقوم على انشاء علاقات جديدة بين الخبرات وتنظيمها في صور وأشكال ليس للفرد خبرة بها من قبل. ويعتمد على استرجاع المتعلم للصور الحسية المختلفة. "ويعتبر إثارة إرادية واعية لانطباعات الشعور العقلي من أجل تغيير الذات، فالتخيل يتضمن ثلاث خطوات أساسية وهي: استرخاء الجسم، تصفية الذهن من التشويشات والاضطرابات، وإثارة صور عقلية إيجابية. ويساعد التخيل في خلق صورة ذاتية إيجابية، والتخلص من الأفكار السلبية، كما أنه يعزز فرصة الفرد في الاستفادة القصوى من طاقاته وامكانياته.

الحوار والنقاش: الحوار عبارة عن حديث يتناوله طرفان أو أكثر عن طريق السؤال والإجابة حول موضوع معين، فيتبادلان الكلام والنقاش حوله، وقد يؤدي إلى نتيجة أو قد لا يقتنع بما قيل في هذا الموضوع. والنقاش عبارة عن فهم وتحليل وتفسير موضوع أو فكرة أو مشكلة بين شخصين أو أكثر، وبيان موطن الاختلاف والاتفاق فيما بينهم عن الموضوع الذي يتم مناقشته. فالحوار والنقاش يساعد على تحدث الطالبات في المواضيع التي تهمهم، والمشاكل التي تشغلهم، فهي تساعد الطلاب على تفهم مشكلاتهم والتعامل معها، وتساعد على اكتساب وتمكين مهارات الاتصال، خاصة مهارات الاستماع والتحدث.

المناقشة الجماعية: المناقشة الجماعية هي مناقشة متحكم بها، تحدث في مكان معين (قاعة أو صف دراسي) بقيادته أحد الأفراد، بغرض إثارة تفكير الطلبة عن المعلومات والأفكار والآراء والمشكلات المطروحة، في إطار تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية. كما أنها تخدم في توجيه تفكير الطلبة للوجهة الصحيحة عند الإجابة، وإثارة دافعتهم نحو التعلم، وتثبيت ومراجعة معارفهم السابقة. والأداة الأساسية للمناقشة الجماعية هي الأسئلة بمستوياتها المعرفية المختلفة، وكذلك الحوافز اللفظية والغير لفظية.

كما تم استخدام الفنيات التالية في البرنامج :

١ - جدولة النشاطات : ويتم ذلك بأن يطلب المعالج من المتعالج أن يسجل في سجل أداء يومي أو أسبوعي ما قام به في كل ساعة من اليوم، وأن يعطي نسبة لكل فعالية من حيث الإتقان والرضا بمقياس من صفر إلى عشرة، حينما يقدم سجل النشاط لأول مرة، يُطلب من المتعالج عادة أن يعد سجلاً للنشاطات الأساسية دون محاولة إجراء أي تغيير وتتم :مراجعة المعطيات في جلسة العلاج التالية .

٢ - نسبة الإتقان والرضا : ويتم ذلك بأن يطلب المعالج من المتعالج تسجيل درجة الإتقان والرضا على الاستمارة بمقياس مئوي مؤلف من خمس أو عشر درجات لكل منهما، وهذا ما يساعد المتعالج على دفع نحو إدراك النجاحات الجزئية والدرجات القليلة من المتعة

٣ - المقياس المزدوج : تساعد هذه التقنية في رؤية تفكير المتعالج من منظور مختلف، كما تكشف عن عدم واقعية أفكاره . فالإنسان غالباً ما يضع لنفسه مقاييس عالية، غير مشجعة تشعره بالرغبة بالانسحاب والإقرار بالعجز. عكس ما يضعه للآخرين من تسهيلات ومساندة.

٤ - المهام المتدرجة : وتستخدم هذه التقنية عندما يواجه المتعالج عملاً يبدو له صعباً، ويتم ذلك بتجزئة الهدف السلوكي إلى خطوات صغيرة متتابعة،

يمكن تنفيذها خطوة واحدة في كل مرة وصولاً إلى الهدف المرجو، ويُستخدم تعيين الواجبات المتدرجة مع الأشخاص المضطربين على نحو نموذجي كأسلوب لحل المشكلات، ويمكن لهذه الطريقة التدريجية فضلاً عن الأساليب المعرفية مثل أسلوب طرح الأسئلة السقراطي وتسجيل الأفكار أن تجدد نشاط المتعالج وتركز طاقته بصورة منتجة، وبالتالي ترفع من مزاجه.

٥- التدريب على المهارات الاجتماعية: إذا كان اختبار الواقع مهماً، وكان بعض المتعالجين يفتقرون إلى مهارات محددة فإن من واجب المعالج مساعدة هؤلاء المتعالجين على اكتساب هذه المهارات، والتي قد تبدأ من إلقاء التحية بالشكل المرغوب حتى التدريب على مهارات الحوار والتواصل.

٦- التدريب على توكيد الذات: وتفيد هذه التقنية مع المتعالجين المضطربين والقلقين، وذلك بالتركيز على التعبير عن مشاعرهم، وآرائهم تعبيراً مباشراً وبأسلوب مقبول اجتماعياً، وتساعد التوكيدية على تحقيق أكبر قدر ممكن من الفاعلية والنجاح عندما يدخل الإنسان في علاقات اجتماعية مع الآخرين، فلا يكون ضحية لموقف خاطئ من صنع الآخرين، ودوافعهم في مثل هذه المواقف.

٧- تشتت الانتباه: يعتبر الإلهاء مهارة إزاحة وليس منهجاً لتغيير التفكير غير الواقعي، لذلك هو من النشاطات البديلة (مثل الاستماع إلى المذياع، الاستماع إلى الفكاهات، حل كلمات متقاطعة، لعبة رياضية، تسلية ما) التي يمكنها بشكل مؤقت أن تلهي المتعالج عن الأفكار الاقترامية أو التأملات أو أية معرفيات أخرى مختلفة وظيفياً.

٨- استخدام الدعابة (Humor): ويتم ذلك عن طريق المغالاة فيما يقوله المتعالج إلى درجة مضحكة، أو تمرير فكاهة، أو تعليقات فكاهية، وتم استخدام هذه التقنية في هذا البرنامج مع بعض المتعالجين، على اعتبار أن الدعابة وسيلة لها أكثر منها وسيلة لمواجهة المشكلة.

٩- مواجهة الواقع: هنالك أحيان لا بد من توسيع بعض التدريبات السلوكية إلى خارج غرفة العلاج، وبإمكان المعالج هنا أن يذهب مع المتعالج إلى موقع الحالات التي يخشاها، فيمكن الذهاب مثلاً إلى مطعم أو أن يذهب معه إلى موقع تسوق يخشاه، إن التعرض للحياة العملية يمكن أن يربط بين التدريب داخل المدرسة وخارجها وبين الواجب المنزلي والتجربة العملية.

١٠- التدريب على الاسترخاء: ويتم ذلك بتعليم المتعالج تمرينات الاسترخاء خلال الجلسة العلاجية، أو إعطائه شريطاً مسجلاً صوتياً مناسباً له يمكنه من ممارسة هذه التدريبات لوحده.

١١- حل المشكلات: تفيد هذه التقنية المتعالجين الذين يفتقرون لمهارات في حل مشكلاتهم، عن طريق تعليمهم سلسلة من الخطوات تساعد على المضي في التفكير في المشكلات والحلول، ولمساعدهم على التأقلم مع مشكلاتهم بطريقة بناءة أكثر ويمكن أن يشرح المعالج للمتعالج خطوات حل المشكلات.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: « توجد فروق دالة احصائية بين القياس البعدي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مشكلات اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لمعرفة دلالة الفروق الحاصلة بين متوسطات المجموعتين، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢)

نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين درجات المجموعتين على مقياس اضطرابات الانتباه

مع فرط النشاط (المقياس البعدي)

البعد	المجموعة الضابطة ($n=12$)		المجموعة التجريبية ($n=10$)		قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
فرط النشاط والاندفاعية	٢٠٠,٥٠	١٥,٤٢	٧٥,٥٠	٧,٥٥	٢٠,٥٠	٧٥,٥٠	٢,٨١-	٠,٠٠٤
عجز الانتباه	١٩١	١٤,٦٩	٨٥	٨,٥٠	٣٠	٨٥	٢,١٧-	٠,٣٠
الدرجة الكلية	٢٠٩,٥٠	١٦,١٢	٦٦,٥٠	٦,٦٥	١١,٥٠	٦٦,٥٠	٣,٣٢-	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائية بين المجموعتين في أبعاد مقياس اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط والدرجة الكلية وذلك المجموعة الضابطة، حيث أن الدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع مستوى اضطراب الانتباه مع فرط النشاط.

نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه: توجد فروق دالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مشكلات اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار اختبار ولكوكسون للعينات المرتبطة للفروق بين متوسطات رتب الطالبات من المجموعة التجريبية على موقفي القياس القبلي والبعدي لمقياس اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٣)

نتائج اختبار ولكوكسون للعينات المرتبطة للفروق بين متوسطات رتب الطالبات من المجموعة التجريبية على موقفي القياس القبلي والبعدي لمقياس اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط

مستوى الدلالة	قيمة Z	متوسط الرتب	مجموع الرتب	العدد	البعد	
.٠٢٠	٢,٣٢-	٦	٤٢	٧	الرتب السالبة*	فرط النشاط والاندفاعية
		١,٥٠	٣	٢	الرتب الموجبة**	
				١	المتساوية***	
.٠٠٥	٢,٨٢-	٥,٥	٥٥	١٠	الرتب السالبة*	عجز الانتباه
		٠	٠	٠	الرتب الموجبة**	
				٠	المتساوية***	
.٠٠٧	٢,٧٠-	٦	٥٤	٩	الرتب السالبة*	الدرجة الكلية
		١	١	١	الرتب الموجبة**	
				٠	المتساوية***	

*** البعدي = القبلي

** البعدي < القبلي

* البعدي > القبلي

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي لابعاد مقياس اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط والدرجة الكلية وذلك لصالح القياس القبلي.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه : لا توجد فروق دالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس مشكلات اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ولكوكسون للعينات المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق الحاصلة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط في القياسين البعدي والتتبعي، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج اختبار ولكوكسون للعينات المرتبطة للفروق بين متوسطات رتب الطالبات من المجموعة التجريبية على موقفي القياس البعدي والتتبعي لمقياس اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط.

مستوى الدلالة	قيمة Z	متوسط الرتب	مجموع الرتب	العدد	البعد	
١١١.	١,٥٩-	٣,٦	١٨	٥	الرتب السالبة*	فرط النشاط والانفعالية
		٣	٣	١	الرتب الموجبة**	
				٤	المتساوية***	
٤٣٩.	٧٧-	٣,٧	١٨,٥	٥	الرتب السالبة*	عجز الانتباه
		٤,٧٥	٩,٥	٢	الرتب الموجبة**	
				٣	المتساوية***	
٢٥١.	١,١٣-	٢	٢	١	الرتب السالبة*	الدرجة الكلية
		٢,٦٧	٨	٣	الرتب الموجبة**	
				٦	المتساوية***	

*** البعدي = القبلي

** البعدي < القبلي

* البعدي > القبلي

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط والدرجة الكلية.

مناقشة النتائج:

يظهر التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم قصوراً نمائياً واضحاً في العمليات المعرفية عند مقارنتهم بالتلاميذ العاديين، وقد يرجع ذلك إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، الذي يؤثر بدوره على العمليات المعرفية كالانتباه والإدراك والذاكرة، ونتيجةً للقصور في العمليات المعرفية يواجه التلميذ العديد من الصعوبات التي تعيق اكتسابه للمدخلات التدريسية بطريقة ملائمة، وهذه الصعوبات والمشكلات تؤدي بدورها إلى صعوبات أكاديمية تؤثر على التحصيل الأكاديمي للتلميذ، ومن ثم لابد من استدراك ومعالجة الصعوبات الأكاديمية من خلال الكشف على الصعوبات النمائية

في وقت مبكر من المراحل المدرسية للتلميذ، وقبل استفحال هذه الصعوبات وتأثيرها على امكانيات وقدرات التلميذ، وأن توضع الحلول المناسبة والبرامج العلاجية قبل أن يتعرض التلميذ بالإحباط من تكرار فشله وتأثير ذلك سلباً على مفهوم وتقدير الذات لديه.

حيث تشير نتائج الدراسات السابقة والأطر النظرية في مجال صعوبات التعلم بأن أي خلل في عملية الانتباه يؤدي إلى صعوبات تعلم أكاديمية، حيث يتطلب من التلميذ لاكتساب المدخلات التدريسية بذل جهداً عقلياً للتركيز لما يقوم المعلم بشرحه، وأي خلل في وظائف الانتباه يؤدي إلى انحراف التركيز نحو التشتت والاندفاعية، مما يترتب عليه مشكلات في مهارات التعلم تقود إلى صعوبات التعلم. فإن العلاقة بين صعوبات التعلم والانتباه علاقة وثيقة، حيث تحتل صعوبات الانتباه موقعاً مركزياً بين صعوبات التعلم، إلى حد أن الكثير من المشتغلين بميدان التربية الخاصة بصفة عامة، وصعوبات التعلم بصفة خاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم، وقد يرجع ذلك إلى أن العجز في الانتباه يمثل أهم المشكلات المعرفية التي تؤثر سلباً على عمليتي الإدراك والذاكرة، وذلك يتوافق مع دراسة (McConaught et al., 2011)، التي تشير إلى أن قصور الانتباه مع فرط النشاط هو سبب رئيس في ضعف الأداء الأكاديمي للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

إن الكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يسهل على الأخصائيين التربويين والنفسيين التعامل مع الصعوبات الأكاديمية والنمائية التي يعاني منها التلميذ، فالكشف المبكر عن الصعوبات النمائية يتيح الفرصة لوضع البرامج التعليمية التي تعتمد على استراتيجيات تعويضية تتناسب مع القدرات الفردية للتلميذ، وتمكنه من اكتساب المادة التعليمية بطريقة تتجنب مواطن القصور لديه، ومن ثم فعدم التعرف على التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في مراحل عمرية مبكرة قد يؤدي إلى صعوبات أكثر تشعباً وتعقيداً، وتجعل من مهمة أخصائي صعوبات التعلم أكثر صعوبة، ففي مراحل ما قبل المدرسة يمكن أن يعاني الطفل من صعوبات نمائية قد تؤدي إلى صعوبات

أكاديمية، كصعوبات الانتباه مع فرط النشاط التي تؤدي عادةً إلى صعوبات التعلم الأكاديمية، وهذا يتطلب وضع البرامج العلاجية قبل فوات الفرص العلاجية المتاحة، وقد قامت الدراسة الحالية بإعتماد مقياس ADHD-SRS لتشخيص ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط في التنبؤ بذوي صعوبات التعلم، ويمكن للمقياس أن يتعرف على التلاميذ من ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط في مراحل عمرية مبكرة ابتداءً من سن الخامسة إلى سن الثامنة عشر دون الحاجة للحصول على درجات التحصيل الأكاديمي أثناء التشخيص، وعلى أساس أن من خلال صعوبات الانتباه مع فرط النشاط يمكن تشخيص صعوبات التعلم استناداً للعلاقة بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية (علاقة سبب ونتيجة)، واستناداً لنتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة، كما أشارت دراسة (Gau et al, 2010)، للعلاقة بين صعوبات الانتباه مع فرط النشاط والأداء الأكاديمي، حيث أشارت الدراسة التي أقيمت في تايوان على تلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين ٦-١٥ سنة، إلى أن التلاميذ من ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط لديهم معدل أكبر من المشكلات السلوكية والعاطفية وقصور أكاديمي واضح ودال عند مقارنتهم بالتلاميذ الذين لا يعانون من صعوبات الانتباه مع فرط النشاط.

كما يمكن مناقشة النتائج في ضوء استخدام البرنامج المناسب حيث تم الاعتماد على مجموعة من آليات العلاج المعرفي والانفعالي في خفض مشكلات الانتباه وفرط النشاط لدى المجموعة التجريبية، والذي أدى بدوره إلى وجود فروق دالة احصائية بين المجموعتين، فنلاحظ وجود انخفاض ملموس في النشاط الزائد وفرط الحركة، وكذلك في الاندفاعية كما امتد تأثيره في زيادة الانتباه من حيث المدى والتركيز، وقد يفسر امتداد أثر البرنامج الإيجابي على هذه المشكلات إلى أن الآليات التي تم استخدامها فقد استفادت منها الطالبات في تصحيح مدركاتهن وأفكارهن ومعارفهن، وبالتالي أصبحن قادرات على تعميم هذه الأسلوب المتبع في تعديل الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية صحيحة أدى إلى التحسن من خلال انخفاض بعض مشكلات الاندفاعية وفرط النشاط التي تعاني منها الطالبات ذوات صعوبات التعلم. ويرى

Lopez (2002) إن التدخلات العلاجية المناسبة تساعد على تركيز الطالب بقدراته وأفكاره الايجابية بدلاً من خبرات الفشل والاحباط، وتأثيراتها السلبية على السلوكيات المعرفية والانفعالية، وهذا ما ركزت عليه الدراسة الحالية، فظهرت الفروق الواضحة بين المجموعتين التجريبيية والضابطة التي لم تقدم لها آليات العلاج المعرفي والانفعالي.

ويشير العدل عادل (٢٠١٢) إلى بعض الخصائص والمشكلات السلوكية التي هدف البرنامج العلاجي الحالي في خفضها مثل التسرع والتهور في الإجابات دون تفكير، وعلى ذلك جاء البرنامج لتحسين مهارات الطالبات في التروي والهدوء من خلال الانصات والتركيز الجيد عند الاستماع والتفكير قبل التسرع في الحديث والاجابة، مع اكتساب عادات الانصات الجيدة.

إن البرنامج لم يقتصر على الطالبات فقط، انما اهتم في اشراك الأسرة والمعلمات في المدرسة على مساعدة الطالبات في الاستفادة من هذه الجلسات العلاجية، حيث تم تفعيل مبدأ تحمل المسؤولية من خلال اشراك الطالبة في بعض المهام المنزلية أو المدرسية بالتعاون مع الأسرة والهيئة التعليمية، والمتابعة معهم على مدى استجابة الطالبة لهن، ومدى تقدمها، والمهم في هذه المشاركة، تأصيل هذا المبدأ لدى الطالبة لخفض مشكلة فرط النشاط والحركة، وتم تحقيق هذه الهدف، ولم تكن الاستفادة مقتصورة على الطالبات فقط، انما امتدت إلى الأسرة والمعلمات، حيث اكتسبوا عدة أساليب يمكن استخدامها مع الطالبات للتعرف على مشكلاتهم وكيفية التعامل معها بطريقة إيجابية وجاذبة تسهل تعامل الطالبة معهم والاستجابة لهم.

إن التلاميذ من ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط يعانون من قصور واضح في المهارات الأكاديمية والذي يؤدي بهم إلى صعوبات في التعلم، وقد أشارت دراسة (Volpe et al., 2006)، التي قامت على عينة مكونة من (١٤٦) تلميذاً من ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط من المرحلة الابتدائية، كان منهم عدد (١٠٣) تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم، وأشارت النتائج أن نقص

الدافعية للتعليم لدى التلاميذ من ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط يؤدي إلى قصور واضح في التحصيل الأكاديمي ، حيث أن نقص الدافعية للتعليم من مظاهر ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط، وهذا النقص في الدافعية يؤثر على مهارات الدراسة والمشاركة مع الآخرين (Bender, W. (2002).

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما يتعلق بجانب الاعداد للجلسات العلاجية وخصائص ومميزات البرنامج العلاجي القائم على آليات العلاج المعرفي والانفعالي لذوات صعوبات التعلم، تم تطبيق بعض الآليات والاستراتيجيات في مواقف وجلسات حدد لها عنوان، وهدف عام، وأهداف خاصة، وآليات واجراءات العلاج، والأنشطة التدريبية، والنشاط التقويمي لكل جلسة، بالإضافة إلى ذلك، معرفة الطالبات بالهدف المراد تحقيقه في كل جلسة بوضوح وبأسلوب مبسط ومقنع، كما أن استخدام بعض المعززات المعنوية أثناء تطبيق الجلسات قد يكون عنصراً مؤثراً في تشجيع الطالبة بالاستمرار على التقدم، فأن استخدام الثناء والتعزيز الايجابي وتقبل المعلمة لمشاعر الطلبة وتقدير مشاعرهن بالإضافة إلى استخدام الحوافز أثناء تطبيق الجلسات، يزيد من كفاءة الطلبة وبالتالي ينعكس على أدائهن، ومن بين الاجراءات التي تم استخدامها أيضا في البرنامج لعب الأدوار حيث أنها طريقة تتصل بحياة الطالب اتصالاً مباشراً، وتعمل على نمو شخصيته، وتكوين سلوكه، وتكسبه قواعد وضوابط ضبط السلوك الصادر منه والموجه للآخرين، كما ان استخدام التعلم التعاوني الذي يعتبر من أحد المتطلبات الرئيسة لتعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية، فمن أهداف البرنامج تعديل السلوك الاندفاعي للطالبة من خلال تقديم المساعدة للآخرين وبناء علاقات جيدة معهم، فالتعلم التعاوني يجعل الطالبة تتشارك وتتعاون مع زميلاتها، وقد يطور هذا الأسلوب سلوك الطالبة اتجاه زميلاتها من حيث تفهمها لمشاكلهن واحتياجاتهن والقدرة على دعمهن، مما يساعدها على تكوين وبناء علاقات جيدة، بالإضافة إلى أسلوب حل المشكلات الذي يعتبر من أساليب تعديل السلوك المهمة في حياة ذوي صعوبات التعلم نتيجة افتقارهم لها .

وتجدر الإشارة إلى أنه من الآليات المهمة التي اعتمدت عليها الجلسات هو التركيز على المدركات، وتحليلها وتفسيرها حتى تستطيع الطالبة التمييز بين ما هو خاطئ وسلبى، وعلى التفكير بشكل عقلائي واستبدال الأفكار اللاعقلانية بالعقلانية عن قناعة تامة بعد اكتشافها والتعرف عليها بوضوح بعيداً عن التشويشات التي قد تتحكم بأسلوب التفكير، وهذا أساساً ما يقوم عليه أسلوب ”بيك“ في علاجه المعرفي و”ألبرت ألس“ في علاجه العقلاني الانفعالي، فهناك تنوع باستخدام الآليات والاجراءات لما يخدم هدف الجلسة.

إن استخدام آلية التعليمات الذاتية المتعلقة في حديث الذات، ساعد كثيراً في تحسين نظرة الطالبة لذاتها، وذلك من خلال الحديث الذاتي الايجابي، فيتم تدريب الطالبة على تبديل افكارها السلبية بالإيجابية عن طريق حديثها لذاتها، ومن ثم إدراك تأثير هذه الأفكار عليها، وغالباً ما يدركن الطالبات أن الحديث الذاتي الايجابي يعمل على تقليل المشاعر السلبية التي يحملنها اتجاه أنفسهن واتجاه الغير أيضاً، فالحديث السلبى المبني على أفكار ومعتقدات سلبية يجعلهن سجينات ذواتهن، وغير قادرات على الانفتاح بالعالم الخارجى، وتكوين علاقات جيدة مع الآخرين Samantha, T., Richard, ..B., Dougal, J. H., & David, G. (2011)

كما أسهمت بعض الاجراءات المستخدمة في البرنامج العلاجي كقاعدة ”ستيفن كوفي“ على تدريب الطالبات في كيفية التعامل مع المواقف المختلفة التي يتعرضن لها بشكل شبه يومي بدلاً من الاستسلام للأحداث الخارجة عن الإرادة بل التعامل معها بطريقة ايجابية نابعة عن طريقة التفكير الصحيح . ومن الاجراءات الفعالة في الجلسات العلاجية استخدام التخيل، فجعل الطالبة تستخدم التخيل لبعض سلوكياتها الموجهة للغير، على أنه سلوك صادر من الغير وموجه لها جعلها تعي وتتفهم مدى تأثير سلوكها على مشاعر وأحاسيس الآخرين والذي ساهم في خفض السلوك الاندفاعي لدى الطالبات، كما أسهم التخيل أيضاً مساعدة الطالبة على الاسترخاء وتصفية الذهن وتركيز الانتباه وإثارة العقل بصورة ايجابية، فقد ساعد التخيل الطالبات في

خلق صورة ايجابية عن الذات والتخلص من الأفكار السلبية التي كانت تقف وراء انعدام ثقتهم لذواتهم، فقد أشار مالهي وريزنز (٢٠٠٥) إلى أن التخيّل له العديد من المكاسب حول الذات أهمها التغلب على القيود والأفكار والعوائق التي تمنع تطور الذات، كما أن تقديم التقويم باستخدام التغذية الراجعة للطالبات للتأكد من مدى نجاح الجلسة وتحقيق أهدافها، وعادة ماتعطى في نهاية الأداء، أي بعد أن تنتهي الطالبة من القيام بالاستجابة.

كما أسهمت الواجبات المنزلية على تدرب الطالبة على المهارات والسلوكيات الجديدة التي اكتسبتها داخل الجلسات العلاجية في مختلف حياتها الفعلية، وتطبيقها عملياً، فقد أشارت العديد من الدراسات أن للانتباه أثر كبير على الكثير من المهارات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، بل في بعض الأحيان يرجع القصور في هذه الخصائص أساساً إلى القصور والعجز في وظائف الانتباه، ونظراً لاهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة بصعوبات الانتباه مع فرط النشاط والقيام بالعديد من الدراسات البحثية للتعرف على خصائص هؤلاء التلاميذ والسلوكيات المتواترة التي تؤثر على المهارات الأكاديمية والسلوكية لديهم، فقد أشارت بعض الدراسات أن سلوكيات ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط تشكل عائقاً كبيراً في اكتساب المدخلات التدريسية بحيث تحد من قدرتهم في الحصول على تحصيل أكاديمي يتناسب مع تحصيل أقرانهم من العاديين، بل هذه الخصائص والمشكلات المعرفية تقود إلى صعوبات التعلم، لاسيما صعوبات تعلم الأكاديمية التي تتطلب قدراً عالياً من التركيز والانتباه لاستقبال المفاهيم بشكل سليم، وتحتاج إلى التروي والمحافظة على الهدوء عند الإجابة على المهام الأكاديمية، حيث يعجز التلاميذ من ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط الحفاظ على تركيزهم لفترة مناسبة وعدم الاستعجال عند القيام بالواجبات المدرسية أو الاختبارات التحصيلية بدرجة تؤثر سلباً في أدائهم الأكاديمي.

التوصيات التربوية:

بناءً على النتائج التي أنهى إليها البحث، يمكن كتابة بعض التوصيات التي قد تفيد المتخصصين والقائمين على العملية التعليمية عامة، والتلاميذ ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط، خاصة، منها:

١. أهمية توعية القائمين على العملية التعليمية بعمل اختبارات تشخيصية مسحية لذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط، من أجل تحديدهم والتدخل العلاجي لهم.
٢. ضرورة عمل برامج إرشادية أسرية مبنية على العلاج المعرفي الانفعالي لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط تساهم في الحد من صعوبات التعلم المتوقع حدوثها.
٣. أهمية عقد مؤتمرات ودورات للمعلمين وأولياء الأمور وذوي العلاقة في كيفية التعامل مع التلاميذ من ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط، وفهم خصائصهم وحاجاتهم وطبيعة الصعوبات التي لديهم .
٤. تفعيل آليات العلاج المعرفي والانفعالي ضمن الخطط العلاجية لدى الباحثين النفسيين والاجتماعيين لمواجهة المشاكل التي يعاني منها الطلبة في المدارس.
٥. تدريب الباحثين النفسيين والاجتماعيين والمعلمين على العلاج المعرفي والانفعالي، وكيفية تطبيقه.

المراجع:

- أبو أسعد، أحمد. (٢٠١٤). تعديل السلوك الإنساني. عمان: دار الميسرة.
- الزيات، فتحي. (١٩٩٨). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر الجامعات.
- الزيات، فتحي. (٢٠٠٨). مقاييس التقدير التشخيصية. القاهرة: دار النشر الجامعات.
- الظاهر، قحطان. (٢٠٠٤). تعديل السلوك (ط.٢). عمان: دار وائل.
- العدل، عادل. (٢٠١١). صعوبات التعلم والتدريس العلاجي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- العدل عادل (٢٠١٢). مدخل إلى التربية الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- العدل، عادل. (تحت الطبع). قضايا معاصرة في علم النفس وصعوبات التعلم. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عبد الرؤوف، فتحية. (٢٠١١). اختبار المصفوفات المتتابعة (ط.٥). الكويت: وزارة التربية- إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية.
- عبدالله، محمد. (٢٠١٢). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: دار الفكر.
- عبيد، ماجده. (٢٠١٣). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها (ط.٢). عمان: دار صفاء.
- علام، منتصر. (٢٠١٢). الارشاد النفسي العقلاني الانفعالي السلوكي. القاهرة: دار الكتب والوثائق
- فضة، حمدان وأحمد، سليمان. (٢٠٠٧). العلاج المعرفي السلوكي لصعوبات التعلم. المؤتمر الإقليمي لعلم النفس. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مصر.
- ٢٠-١٨ / نوفمبر/ ٢٠٠٧.
- مالهي، رانجيت وريزنز، روبرت. (٢٠٠٥). تعزيز تقدير الذات. الرياض: مكتبة جرير.
- مليكة، لويس. (١٩٩٠). العلاج السلوكي وتعديل السلوك. الكويت: دار القلم.
- يوسف، سليمان. (٢٠١١). ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم ومشكلاتهم. عمان: دار الميسرة.

- Anne, W., Pennie, H., & Scott, G. (2009). Low self-esteem: Group cognitive behavior therapy. *British Journal of Learning Disabilities*, 35, 125-130
- Balint, S., Czobor, P., Komlosi, S., Meszaroz, A., Simon, V., & Bitter, I. (2009) Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Gender and age-related differences in neurocognition. *Psychological Medicine*, 39(6), 1337-1345.
- Bender, W. (2002). *Differentiation for students with learning disabilities*. California: Corwin Press.
- Chuang, T., Lee, I., & Chen, W. (2010). Use of digital console game for children with attention deficit hyperactivity disorder. *US-China Education Review*, 7 (11), 99-105.
- Faye, M., & Barbara, M. (2004). I'm not the only one: Group therapy with older children and adolescents who have learning disabilities. *International Journ of Group Psychotherapy*, 54(4), 455-476.
- Gau, S. S., Lin, Y., Shang, C., Liu, S., Chiu, Y., & Soong, W. (2010). Emotional/ behavioral problems and functional impairments in clinic and community based children with attention deficit hyperactivity disorder in Taiwan. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38 (7), 521-532.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2000). *Exceptional learners: Introduction to special education* (8th ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Haydicky, J. A. (2011). *Mindfulness training for adolescents with learning disabilities*. (Master's thesis, Toronto University). Retrieved from https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/24228/6/Haydicky_Jillian_A_201003_MA_thesis.pdf
- Holland, L. M., Gimpel, A. G., & Merrell, W. K. (2001). *ADHD-SRS: ADHD symptoms rating scale*. Delaware, USA.: Wide Range.
- Lopez, S. J. (2002). *The handbook of positive psychology*. New Yourk, NY: University Press.

- McConaughy, S. H., Volpe, R. J., Antshel, K. M., Gordon, M., & Eiraldi, R. B. (2011). Academic and social impairments of elementary school children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 40 (2), 200-225.
- Melissa, B. (2011). Psychological distress of adolescents with learning disabilities: The moderating effects of age, gender, and social support. (Master's thesis, Memorial University of Newfoundland). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/902448940?accountid=26303>.
- Pamela, B., & Susan. A. (1998). *Learning about learning disabilities* (second edition). London: Academic Press.
- Pastor, P. N., & Reuben, C. A. (2008). Diagnosed attention deficit hyperactivity disorder and learning disability. *Vital and Health Statistics*, 10 (237), 1-22.
- Samantha, T., Richard, B., Dougal, J. H., & David, G. (2013). Using personal construct theory to explore self-image with adolescents with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 39, 225-232.
- Sarah, D., Katherine, P., & Chris, O. (2007). Experiences of running an anxiety management group for people with learning disabilities using a cognitive behavioral intervention. *British Journal of Learning Disabilities*, 35, 245-252.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologists*, 55, 4-5.
- Sibusiso, N., & Andile, M. (2008). A comparative study of the self-esteem of adolescent boys with and without learning disabilities inclusive school. *International Journal of Special Education*, 23(2), 75-84.
- Sterr, M. A. (2003). Attention performance in young adults with learning Disabilities (unpublished master thesis). University of Surrey, United Kingdom.
- Volpe, R. J., DuPaul, G. J., DiPerna, J. C., Jitendra, A. K., Lutz, J. G., Tresco, K., & Junod, R. V. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder and scholastic achievement: A model of mediation via academic enablers. *School Psychology Review*, 35 (1), 47-61.

القلق الوالدي وعلاقته بالتفاؤل تجاه مستقبل الأبناء الموهوبين بالمرحلة المتوسطة من مدينة مكة المكرمة إعداد

د. عبد الوهاب مشرب الأنديجاني
قسم التربية وعلم النفس
جامعة الباحة

أ. د. محمد جعفر جمل الليل
برنامج تربية الموهوبين
جامعة الخليج العربي

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفرق بين الآباء والأمهات في القلق الوالدي والتفاؤل تجاه مستقبل الأبناء الموهوبين والفرق بين القلق الوالدي والتفاؤل طبقاً لعدد الأبناء والعلاقة بينهما، والتعرف على أكثر مظاهر كل من القلق الوالدي والتفاؤل انتشاراً لدى كل من الآباء والأمهات، بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ٤٧ أب و٤٦ أم من آباء وأمهات الموهوبين في المرحلة المتوسطة من الدراسة. وقد قام الباحثان ببناء مقياس القلق الوالدي والاستعانة بمقياس التفاؤل لعبد الخالق (١٩٩٠م)، كما تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام المتوسطات الحسابية واختبارات وتحليل التباين.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء والأمهات في كل من القلق الوالدي والتفاؤل، وعدم وجود فروق دالة فيهما طبقاً لعدد الأبناء في الأسرة، كذلك جاءت العلاقة سالبة بين القلق الوالدي والتفاؤل. جاء الخوف من الكوارث والفتن أكثر مظاهر القلق الوالدي تكراراً لدى الآباء والأمهات على حد سواء، كما كانت الرؤية المشرقة والمتفائلة أكثر انتشاراً لدى الآباء ولم تكن النظرة التفاؤلية تختلف كثيراً لدى الأمهات حيث تركز أكثر المظاهر لديهن في توقع المزيد من السعادة في المستقبل.

الكلمات المفتاحية: القلق الوالدي تجاه مستقبل الأبناء - التفاؤل - الكلية الموهوبين.

Parental Anxiety and Optimism among talented Students Future in middle school in Makkah

Prof. Mohammed J. Jamalallail
Gifted Students Education
Arabian Gulf University

Dr. Abdulwahab M. Andejani
Psychology Department
AlBaha University

Abstract

The main objective of this study was to investigate the difference between fathers and mothers of gifted students in anxiety and optimism towards their children, and the relationship between parental anxiety and optimism. The sample of the study was 47 father and 48 mothers. Parental anxiety and optimism scales were administered. Data is then analyzed using mean, t-test, and ANOVA. The results indicated no significance between fathers and mothers in both parental anxiety and optimism, and no difference in terms of number of children. The results also show a negative relationship between parental anxiety and optimism. Finally, results indicate that fear of future crisis was most frequent among parents, and yet, parents were highly optimistic.

Key Words: Parental future anxiety, Optimism, Gifted Students.

مقدمة:

إن تطلع الشخص إلى المستقبل يعتبر أمراً حيوياً، ذلك أن هذا المستقبل هو في حد ذاته مصدراً لقلق الإنسان، تجاه عدة أمور، فيها السار وفيها المحزن، وفيها النجاح وفيها الإخفاق، وفيها النافع وفيها الضار، وفيها ما يبعث على التفاؤل ومنها ما يبعث على التشاؤم، كل ذلك يؤثر سلباً في تخطيطه لمستقبله ومستقبل من حوله من أفراد أسرته خاصة إذا كان في حالة دائمة من القلق تجاه مستقبل الأمور.

يمثل مستقبل الأبناء هاجساً لكل أب وأم اللذان يريان في أبنائهما وبناتهما الأمل والمستقبل والتعويض لما فقدها أو لم يحظيان - أحدهما أو كلاهما - من علم أو مهنة أو مكانة، لاسيما وإن كان الابن أو الابنة ممن من الله عليه من موهبة ميزته عن باقي إخوته وعن البعض الآخرين. هنا يصبح الوالدين في قلق دائم وخوف مستمر مما قد يحدث لأبنائهما في المستقبل ويعوق سيرهم المأمول في الحياة.

إن الأسرة بوجه عام والوالدين على وجه الخصوص يقومان بوظائف متعددة من أجل إشباع حاجات أبنائهم، فهما على سبيل المثال يقدمان الحماية المستمرة للأبناء والبنات وتقديم الطعام والشراب والملبس والمأوى ويسهمان في تنشئة الأبناء وتربيتهم ويسهمان في وضعهم في أفضل مكانة اجتماعية واقتصادية ومهنية ممكنة، ولهذا فهما في خوف مستمر من الفشل من تحقيق آمالهما في هؤلاء الأبناء مستقبلاً، ويزداد الأمر خوفاً إذا كانت هذه الآمال تتعلق بالموهوبين منهم، إضافة إلى أن الطفل الموهوب يتعرض أحياناً إلى بعض الصراعات والإحباطات الناتجة عما يسود علاقته بوالديه وبإخوته، وقد يكون ذلك واضحاً في ظل تعدد الأبناء أو ترتيب الطفل الموهوب بين أخواته، إضافة إلى ذلك ما يعتري هذه العلاقة من تنافس ونفور (محمد، ١٤٢٣هـ).

إن موضوع القلق يعتبر من الموضوعات التي تهم كل إنسان طالما هو يتفاعل مع المحيط الذي يعيش فيه وما في هذا المحيط من مؤثرات تختلف من زمان ومكان وتزداد من وقت لآخر. وتبرز أهمية الموضوع في كون القلق مصدر لأمراض العصبية أو نتاجاً أو رد فعل لأمراض واضطرابات ومشكلات ومواقف متنوعة تواجه الإنسان، إذ لا يخلو كل مرض من الأمراض النفسية أو مشكلة من المشكلات التي تواجه الفرد أو أينشاط مهم يقدم عليه، إلا وكان يشعر بالقلق. وقد عالجت الاتجاهات النظرية الأساسية موضوع القلق خاصة فيما يتعلق بأسبابه، فمثلاً اعتبر فرويد أن مصدر القلق غالباً ما يكون حدوث الصراع بين الدوافع اللاشعورية الملحة وبين مطالب الواقع (المجتمع) في حين اعتبر ثورانكالا انفصال الذي يتعرض له الفرد في كثير من المواقف

سبباً لحدوث القلق، أما أدلر فيرجع القلق إلى المشاعر التي كَوْنها الشخص في مرحلة الطفولة الأولى وكيفية تفاعله مع البيئة أثناء ذلك، خاصة الشعور بالنقص سواء كان هذا النقص عضوياً أو اجتماعياً أو عقلياً. أما أصحاب الاتجاه السلوكي فيعتبرون القلق سلوكاً متعلماً يتمثل في استجابات الخوف المكتسبة من خلال حدوث مواقف للفرد تجعله عرضة للقلق، في حين تتفق أغلب آراء أصحاب المذهب الوجودي والإنساني على أن القلق يحدث نتيجة لخوف الإنسان من المستقبل والذي عادة ما يكون مجهولاً بالنسبة له، وقد يخفي وراءهم المشكلات والمواقف الصعبة أو كما يراها على هذا النحو، ومن ناحية أخرى تم تفسير حدوث القلق من الناحية الفيزيولوجية بتأثير الجهاز العصبي اللاإرادي (السمبثاوي والباراسمبثاوي) في أعضاء الجسم أثناء قيام الفرد بأي نشاط من الأنشطة، بحيث تزداد نسبة الإدرينالين والنورادرينالين في دمه مما يؤدي إلى ارتفاع ضغط الدم والسكر وازدياد إفراز العرق وجفاف الحلق واضطراب التنفس وشحوب الجلد وارتجاف الأطراف وتجيظ العينين ... وغير ذلك من أعراض تحدث للفرد بسبب هذا الخلل في الإفرازات والخلل في توازنات الجسم. إن الأساس الفيزيولوجي للقلق يكمن في إثارة القشرة المخية يشكل تزايد من المنبهات الآتية من التكوين الشبكي بحيث يقابله بطء وصعوبة تكيف معها (عكاشة، ١٩٨٦م) (عبد الغفار، ب ت) (نجاتي ١٩٨٩م) (الطحان، ١٩٩٠م).

يتضح مما سبق أن العامل المشترك بين تفسير القلق من قبل النظريات النفسية أن جميع أنواعه تتجه صوب المستقبل بشكل أو بآخر ففي حين كان أصحاب الاتجاهين التحليلي والسلوكي يرون ما في الفرد سبباً في شعوره بالقلق، إلا أن القلق في رأيهم موجه إلى خوف الإنسان مما قد يحدث له حاضراً ومستقبلاً بسبب ما تعرض له في الماضي البعيد أو الماضيا القريب. أما أصحاب الاتجاه للإنساني وخاصة الوجوديين فهم يرون القلق خوفاً من اللاوجود ومن كل شيء من مظاهر اللاوجود، أي الخوف مما قد يحدث للفرد في المستقبل ويؤدي إلى تهديد وجوده من موت أو كوارث اقتصادية، أو اجتماعية أو يؤدي إلى سلب ما لديه من تميز في الانجاز أو في المكانة أو في أي شيء يعتز ويفتخر به.

وبالنظر إلى مجموعة من الدراسات السابقة التي أتيح للباحثين يمكن القول إن أغلبها أنصب على معالجة القلق بوجه عام وارتباطها بمجموعة من المتغيرات المختلفة، فقد أجرى أحمد (١٩٨٩م) دراسة في مصر هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القلق والأداء التحصيلي للطلبة الجامعيين والتنبؤ بتأثير القلق على التحصيل الدراسي وكان من أهم نتائج هذه الدراسة وجود علاقة بين القلق والتحصيل الدراسي. كذلك قام كل من عبد الخالق وآخرون (١٩٨٩م) بدراسة عن الفروق بين القلق والاكْتئاب بين طلاب وطالبات الجامعة بالإسكندرية بمصر، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق بين هاتين المجموعتين في كل من القلق والاكْتئاب.

وفي دراسة لفوقية رضوان (١٩٩١م) أجرتها على مجموعة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الزقازيق بمصر وكان من نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات، وأخيراً جاءت دراسة هالة دحلان (١٤٢٣هـ) لتؤكد نتائجها وجود علاقة بين القلق وظهور الأعراض السيكوسوماتية لدى عينة من الأطفال المراجعين للمراكز الصحية بمكة المكرمة، وأما الدراسات التي تناولت قلق المستقبل فقد أتيح للباحثين بعضاً منها، فقد أجرى حمزة (٢٠٠٥م) دراسة حول قلق المستقبل لدى أبناء العاملين بالخارج وذلك للتعرف على الفرق في هذا القلق بين الأبناء الذين سافروا بآبائهم للعمل بالخارج والأبناء الذين لم يسافروا بآبائهم للعمل خارج مصر. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين المجموعتين في الجوانب الفيزيولوجية والانفعالية والعقلية والاجتماعية التي يتضمنها المقياس المستخدم في هذه الدراسة، وذلك لصالح أبناء العاملين بالخارج، إذ كان شعورهم بالقلق للمستقبل أكثر من ذويهم من أبناء المقيمين في البلاد. وفي دراسة للشربيني (٢٠٠٦م) حول ارتباط بعض المتغيرات بالخوف من المستقبل والفعالية العامة للذات والاحتياجات لدى أمهات الأطفال المتخلفين عقلياً في مصر، أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين أمهات الأطفال المتخلفين عقلياً الملحقاً بأبنائهم بالقسم الخارجي، وأمهات الأطفال المتخلفين عقلياً المقيم أبنائهم بالقسم الداخلي لمدارس التربية الفكرية، وأمهات الأطفال المتخلفين عقلياً الملحق

أبنائهن بالفصول الملحقه بالمدارس العادية في الخوف من المستقبل وذلك طبقاً لمتغير عمر الأمهات و لمتغير عمر الطفل ، في حين لم تظهر فروق دالة من الخوف من المستقبل تبعاً لاختلاف عدد الأبناء وتبعاً لاختلاف جنس (نوع) الطفل ، وحول قلق المستقبل لدى بعض أفراد الجالية العربية . ممن يقيم في النرويج قام بلكيلاني (٢٠٠٨م) بدراسة حول تقدير الذات وعلاقة بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة في مدينة اوسلو بالنرويج، حيث أشارت نتائج الدراسة ارتفاع درجة قلق المستقبل لدى أفراد العينة ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين ارتفاع درجة تقدير الذات وانخفاض درجة قلق المستقبل لديه أفراد العينة.

أما على الصعيد الجامعي فقد أجريت عدة دراسات تناولت قلق المستقبل وارتباطه ببعض المتغيرات ، حيث قامت فضيلة السبعاوي (٢٠٠٧م) بدراسة مسحية عن قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة وكان الطالبات أكثر قلقاً من الملتحقين بالتخصصات الإنسانية . كما قام المشيخي (١٤٣٠هـ) بدراسة حول قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف ، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين ارتفاع قلق المستقبل وانخفاض درجة كل من فاعلية الذات ومستوى الطموح ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في قلق المستقبل طبقاً لمتغيري التخصص والسنة الدراسية لصالح طلاب كلية الآداب ، حيث كان قلق المستقبل لديه أعلى من طلاب كلية العلوم ، أما الثنيان (١٤٣٠هـ) فقد قام بدراسة عن جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية في مدينة الرياض وقد أظهرت النتائج هذه الدراسة فروقا دالة إحصائية بين طلاب وطالبات الجامعات في قلق المستقبل تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص الإنساني، كما أظهرت النتائج عن وجود فروق دالة في قلق المستقبل تبعاً لمتغير نوع الجامعة (حكومية وأهلية)، كذلك أظهرت النتائج عن وجود تفاعل بين نوع الجامعة ونوع الكلية (ذكور وإناث)، كذلك أجرى العنزي (١٤٣١هـ) دراسة حول إدراك القبول والرفض الوالدي والأفكار

العقلانية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الحدود الشمالية ومن بين النتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في قلق المستقبل طبقاً للتخصص والسنة الدراسية ، وكذلك إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل من خلال إدراك القبول والرفض الوالدي. وجاءت دراسة عبد الحليم (٢٠١٠م) حول قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة والضغوط النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة بمصر لتؤكد نتائجها على عدم ارتباط قلق المستقبل بالضغوط النفسية وكذلك عدم ارتباط قلق المستقبل بمعنى الحياة في حين كان هناك ارتباط عكسي بين الضغوط النفسية ومعنى الحياة، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب وطالبات في كل من قلق المستقبل والضغوط النفسية في حين ظهرت فروق دالة بين المجموعتين في معنى الحياة في اتجاه الطالبات.

يتضح مما سبق أن القلق بوجه عام وسواءً كان حالة أم سمة هو عامل مؤثر في حدوث اضطرابات أو مشكلات نفسية لدى الفرد أو يكون مرضاً من أمراض تلك الاضطرابات أو المشكلات مع الأخذ الاعتبار منشأ هذا القلق ، في حين أن الدراسات التي تناولت موضوع قلق المستقبل فقد اهتمت بالتحقق من الفرق في قلق المستقبل بين أفراد من عينات مختلفة أغلبها من طلاب وطالبات الجامعات وفي إطار بعض المتغيرات الديموغرافية إلا أن الدراسة الحالية تحاول إلقاء الضوء على القلق الوالدي تجاه مستقبل أبنائهم، بحيث تكون أسباب القلق هنا تتعلق بمستقبل الأبناء وليس بالوالدين، بحكم العلاقات الأبوية وما يتخللها من مشاعر الأبوة ومشاعر الأمومة تجاه الأبناء وما قد يحدث لهم في المستقبل.

ولإلقاء الضوء على الجانب المضيء من حياة الفرد وهو التفاؤل تحاول الدراسات الحالية أن تتعرف على درجة هذا التفاؤل لدى عينات من الطلبة والآباء، لهذا يتم عرض بعض الدراسات التي أتيحت للباحثين في هذا الجانب. فقد أجرى شانخ (Cheing, 1996) دراسة حول الفروق في كل من التفاؤل والتشاؤم ومعايشتها بين مجموعة من الأمريكيين من أصول آسيوية

وأوربية والأمريكان من أصول قاقازية وذلك من طلبة الجامعة وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (١١١) من كل مجموعة من المجموعتين. وقد أظهرت نتائجها أن الأمريكيين من أصول آسيوية كانوا أكثر تشاؤماً وأكثر استخداماً للطرق التجنبية والأنسحابية أثناء مواجهتهم للعوامل المؤدية إلى التشاؤم، أما المجموعة الأخرى فعلى الرغم من انخفاض درجة التشاؤم لديها مقارنة بالمجموعة الأولى إلا أن الأعراض الجسمية كانت أكثر ظهوراً لديها أثناء معاشة ومواجهة أفرادها للعوامل المؤدية إلى التشاؤم. وفي محاولة لمعرفة القلق المستقبل والتفاؤل غير الواقعي قام ديوبيري (Dewberry, 1990) بالتحقق من العلاقة بين كل من التفاؤل والتشاؤم والقلق، على عينة من الطلاب والطالبات في إنجلترا حيث أشارت نتائج الدراسة أن هناك علاقة عكسية بين مشاعر الطالبات نحو بعض الأحداث السلبية التي واجهتهن وبين ما كن عليه من تفاؤل غير واقعي أثناء حدوث تلك المواقف، وقد استنتج صاحب الدراسة أن درجة القلق تجاه الحدث السلبي يؤثر في الغالب على درجة التفاؤل والتشاؤم تجاه هذا الحدث. ولمعرفة تأثير كل من التفاؤل والعصابية على التوافق لدى النساء المسنات فقد قام كل من بولاند وكابيليز (Boland and Cappelliez, 1997) دراسة حاولت التحقق من العلاقة بين التفاؤل وبعض المتغيرات الديموغرافية، حيث بلغت عينة الدراسة ١٠٩ من النساء اللاتي تعدين السنتين سنة من العمر، وقد تمت مقابلتهن لمدة ٣ شهور، وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة بين التفاؤل وتلك المتغيرات، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بمعاشة الضغوط والرضا عن الحياة من خلال ارتفاع تفاؤل المرأة وانخفاض الحالة العصابية لديها.

كما قام كل من مايرسوسايد (Myers and Steed, 1990) بدراسة للتأكد من مدى العلاقة بين مزاجية التفاؤلية والمزاجية التشاؤمية والقمع وقلق السمة. وقد تمت الدراسة على ١٤٣ فرد تراوحت أعمارهم ما بين ١٨ و٤٧ سنة في بريطانيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً في درجة القلق لدى الأفراد الأكثر تفاؤلاً، كذلك أظهرت نتائج دراسة كل من شزوايزر وزملاؤه (Schweizer et al, 1999) وجود ارتباط بين التوقعات الإيجابية والتفاؤل

الاجتماعي والسعادة النفسية، وذلك من خلال دراسة أجريت على ٢٠٠ فرداً في ألمانيا. ولذا يمكن اعتبار التفاوض توقع عام لكل نتيجة إيجابية يحصل عليها الفرد في الحياة، وفي دراسة بالبيد (١٤٢٨هـ) والتي هدفت إلى التعرف على علاقة بين التفاوض والتشاؤم والرضا والوظيفي لعينة من المرشد بين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظة القنفذة بالمملكة العربية السعودية ، بلغ عدد أفرادها ١٠٧ ، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفاوض والرضا الوظيفي ، بينما كانت العلاقة سالبيه بين التشاؤم والرضا الوظيفي، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في كل من التفاوض والتشاؤم بين المرشدين طبقاً لمكان العمل والخبرة ، في حين وجدت فروق لهذه المتغيرين حسب متغير الدخل الشهري حيث كان الفرق في التفاوض لصالح المجموعات ذات الدخل الشهري أكثر من عشرة آلاف ريال، وفي دراسة أخرى حول أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بكل من التفاوض والتشاؤم لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة جازان ، قام الحربي (١٤٢٩هـ) بدراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية وكل من التفاوض والتشاؤم وإمكانية التنبؤ بكل من التفاوض والتشاؤم من خلال أساليب المعاملة الأسرية ذلك على عينة بلغت ٢٧٣ طالبة و ٣٥٦ طالباً . وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفاوض ونوع معاملة الأب والأم في أبعاد المقياس المستخدم: الإيذاء الجسدي والحرمان، والقسوة، والإذلال، والإشعار بالذنب، وتفضيل الأخوة والتدليل. كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في كل من التفاوض والتشاؤم حيث كان الذكور أكثر تفاؤلاً، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود علاقة بين بعض نوعية المعاملة الأسرية والتفاوض والتي يمكن على ضوءها التنبؤ بالتفاوض والتشاؤم طبقاً لسلبية المعاملة ومن حيث أثر التفاوض على جسم الفرد فقد قام كل من ليه وزملاؤه (lai et al,2005) بدراسة هدفت التعرف على ما تخلقه الحالة التفاوضية لدى الفرد على جسمه، وذلك من خلال معرفتهم مقدار ما يؤدي التفاوض إلى إفراز هرمون الكرتيزون اللعابي ، حيث أجريت بأخذ عينة من الكرتيزون اللعابي من ٨٠ من الصينيين (هونج كونج) على مدار اليوم وخلال يومين متتابعين، وقد أظهرت نتائج

الدارسة أن الحاصلين على درجات مرتفعة في التفاؤل كان إفراز الكريتزون لديهم أقل في حالات اليقظة وعندما تكون هناك سيطرة على الحالة المزاجية والتشاؤم من قبل الأفراد، وخاصة لدى الذكور من أفراد العينة الذين كانوا مستوى الإفراز لديهم مرتفعاً في حالات اليقظة، وتوصل الباحثون إلى أن الجوانب النفسية الفاعلة مضاف إليها التفاؤل والمؤثرات الايجابية العامة كل ذلك له تأثير كبير على إفراز هرمون الكريتزون لدى الإنسان. وخلاصة القول يصبح الأمر ضرورياً للتعرف على الفرق في مظاهر القلق الوالدي ومظاهر التفاؤل الناتجة عن قلق المستقبل والتفاؤل لدى بقاء وأمهات الموهوبين من طلاب المرحلة المتوسطة تلك المظاهر التي تنتج عن تصورات ذهنية أو أفكاراً سلبية تعكس قلق الوالدين على مستقبل أبنائهم وبتفاؤلهم تجاه هذا المستقبل وما قد يترتب على ذلك من سلوك.

مشكلة الدراسة:

إن اقتصار الاهتمام بالموهوب فقط دون أخذنا في الاعتبار المحيط الذي يعيش فيه - وخاصة أسرته وأبويه - أمراً لا ينسجم مع إجراءات رعاية الموهوبين وارشادهم، كذلك كان الاهتمام بالعوامل المختلفة التي تسهم في تربية الموهوب وتنميته أن نأخذ في اعتبارنا محيطه الأسري. ووالديه على وجه الخصوص (محمد، ١٤٢٣هـ). وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التعرف على مظاهر قلق المستقبل والتفاؤل لدى آباء وأمهات الموهوبين في المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية حيث يترتب على الخوف على مستقبل الأبناء والتشاؤم مما قد يتعرضون إليه من ضغوط ومعوقات، الشعور بخيبة الأمل المستقبلية والإحباط المسبق والعكس بالعكس بطبيعة الحال.

أسئلة الدراسة:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء والأمهات في كل من القلق الوالدي والتفاؤل نحو مستقبل أبنائهما الموهوبين في المرحلة المتوسطة؟

٢. هل توجد فروق بين الآباء والأمهات في كل من القلق والتفاؤل تجاه مستقبل أبنائهم الموهوبين طبقاً لعدد الأبناء؟
٣. هل هناك علاقة بين القلق الوالدي تجاه الأبناء الموهوبين والتفاؤل لدى الآباء والأمهات؟
٤. ما أكثر مظاهر القلق الوالدي تجاه مستقبل الأبناء الموهوبين لدى كل من الأب والأم؟
٥. ما أكثر مظاهر التفاؤل لدى كل من الآباء والأمهات نحو مستقبل أبنائهم الموهوبين؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على أكثر المظاهر شيوعاً لكل من القلق الوالدي والتفاؤل تجاه مستقبل الطلاب الموهوبين.
٢. تحديد الفروق بين الآباء والأمهات في القلق الوالدي تجاه مستقبل كل من الأبناء.
٣. التعرف على العلاقة بين كل من القلق الوالدي والتفاؤل لآباء وأمهات الطلاب الموهوبين.
٤. اقتراح بعض التوصيات التي يمكن أن تسهم في تقليل درجة القلق الوالدي وتحسين درجة التفاؤل لدى الوالدين تجاه مستقبل أبنائهم الموهوبين.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى أهمية شريحة الموهوبين من الطلبة في المرحلة المتوسطة ودورها المستقبلي في تطور المجتمع الذي ينتمون إليه ويعيشون فيه. وبما أن مظاهر قلق المستقبل تعاني منها شرائح عديدة في كل مجتمع وكذلك الأمر بالنسبة للتشاؤم، فإن من الضروري القيام بدراسة لرصد شعور الوالدين تجاه مستقبل أبنائهم الموهوبين وما يصاحبه من تفاؤل أو تشاؤم نحو هذا المستقبل، الأمر الذي بفسح المجال لدراسات أخرى تسهم في البحث عن الأسباب وطرق المواجهة المناسبة.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: القلق الوالدي:

يعرف الباحثان لقلق الوالدي: بأنها الخشية المستمرة نسبياً من قبل الوالدين أو أحدهما على مستقبل أبنائهم، نتيجة خبرات مباشرة أو غير مباشرة أو وهمية، فهو شعور الوالدين أو أحدهما بالتوتر والترقب والانزعاج على مستقبل أبنائهم الموهوبين وبناتهم الموهوبات في مجالات عديدة مثل الجانب الدراسي والجانب الأسري والعلمي، وفقاً لمعطيات الظروف الحالية التي يعيش فيها الطلبة وخاصة الموهوبين منهم.

التعريف الإجرائي للقلق الوالدي:

يمكن تحديد التعريف الإجرائي للقلق الوالدي بأنه الدرجة التي يحصل عليها الوالدين أو أحدهما على مقياس القلق الوالدي المستخدم في هذه الدراسة.

ثانياً: التفاؤل:

ويعرف الباحثان بأنه النظرة الايجابية للشخص تجاه المواقف أو الانجاز بحيث يتبعها أمل واستبشار وتوقع خير نحوه أو نحو الآخرين من حوله.

التعريف الإجرائي للتفاؤل:

يمكن تحديده بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب لمقياس التفاؤل المستخدم في هذه الدراسة من الوالدين أو أحدهما.

ثالثاً: الموهوب:

هو الطالب الذي يقدم إنتاج سواء كان فكرياً أو فنياً أو هندسية أو طبياً أو في أي مجال أخرى وهذا الإنتاج سواء كان إبداعياً جديداً أو تطويراً بإضافة أو حذفاً في المنتج أو تغيير استخدامه، فالطالب الموهوب هو الذي يستطيع أن يعطي دليلاً على أدائه الرفيع في كل من المجال العقلي والإبداعي والنفسي والأكاديمي والقيادي؛ بحيث يتطلب ذلك توفر برامج وجهود من أجل تلبية احتياجاته. (جروان، ٢٠٠٢).

التعريف الإجرائي للموهوب :

هو الطالب الذي ترشحه إدارة الموهوبين بإدارة التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة بعد أن طبقت عليه أدواتها الخاصة بالكشف عن الموهوبين من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

مقياس الدراسة :**أولاً : مقياس القلق الوالدي : من إعداد الباحثين :**

مرحلة إعداد المقياس :

تم الإطلاع عل ما أتيح للباحثين من تراث نفسي بالإضافة إلى الإطلاع على مجموعة من المقاييس التي تناولت موضوع القلق العام وقلق المستقبل (عبد الغفار، ب.د.) (عكاشة ١٩٨٦م) (نجاتي ١٩٨٩م) (جمل الليل ١٤١٥هـ) (زيليسكي Zaleski ١٩٩٦م) (الثنيان ١٤٣٠هـ) فوجدا أن القلق بوجه عام يتكون في الغالب من مجموعة من الأبعاد أو المحاور مثل: البعد الانفعالي والبعد الجسمي والبعد العقلي، البعد السلوكي التي تتضمن مجموعة من المظاهر التي تعبر عن القلق. (نجاتي ١٩٨٩م) (جمل الليل ١٤١٥هـ). يتصف قلق المستقبل بالخوف نحو ما قد يحدث للفرد من مشكلات وأزمات وغير ذلك من أحداث تؤدي إلى إعاقة الفرد من إشباع حاجاته وقد تعرضه للخطر المادي والمعنوي وغيره وهذا ما يشترك فيه جميع أنواع القلق بوجه عام، وهو توجه الخوف نحو ما قد يحدث للإنسان سواء كان ذلك في المستقبل القريب أو المستقبل البعيد. ولقد تم بناء المقياس وفق الخطوات التالية:

١. تعريف قلق المستقبل على أنه الخوف من المستقبل، إذ يعتبر حالة من الخوف والشك والقلق مما قد يحدث من تغيرات على الفرد في المستقبل.
٢. تم استخلاص مجموعة من الأبعاد يشمل كل منها مجموعة من المظاهر أو المؤثرات التي تعبر عن قلق الوالدين تجاه مستقبل أبنائهم، وهذه الأبعاد هي: التشاؤم من المستقبل، واليأس من المستقبل، وتوقع الضرر، والمشاعر السلبية، حيث تعبر بنود هذه الأبعاد عن مخاوف الوالدين تجاه مستقبل أبنائهم في الجوانب التي تم ذكرها في تعريف القلق الوالدي في هذه الدراسة.

صدق المحكمين :

تم عرض عبارات المقياس على المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والإرشاد النفسي فيللتأكد من صدق العبارات التي تمثل القلق الوالدي تجاه مستقبل أبنائهم الموهوبين وبناء على رأيهم أبقيت الفقرات التي اتفق على مناسبتها مع أبعاد المقياس، حيث أصبح عدد عبارات المقياس في الصورة ما قبل النهائية له هو (٣٦) عبارة كما تم تعديل بعض العبارات أو تحويلها إلى أبعاد أخرى .

تجربة المقياس في صورته الثانية :

طبق المقياس في صورته الثانية على ٣٦ (أب) و (أم) منوالدي الموهوبين في المنطقة التعليمية بمدينة مكة المكرمة، وتشير الجداول ١ و ٢ و ٣ إلى طبيعة الاتساق الداخلي لعبارات المقياس.

جدول (١)

معامل الارتباط لعبارات المقياس بالمجموع الكلي

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٢٦	١٩	٠,٦٨**
٢	٠,٥٩**	٢٠	٠,٤٠*
٣	٠,٥٨**	٢١	٠,٥٨**
٤	٠,٣١	٢٢	٠,٦٧**
٥	٠,٥٤**	٢٣	٠,٣٩*
٦	٠,٤٥**	٢٤	٠,٥٧**
٧	٠,٣٣	٢٥	٠,٦١**
٨	٠,٦٢**	٢٦	٠,٦٤**
٩	٠,٣٦*	٢٧	٠,٤٠*
١٠	٠,٥٣**	٢٨	٠,٦٧**
١١	٠,٣٧*	٢٩	٠,٧٢**
١٢	٠,٥٢**	٣٠	٠,٦٨**
١٣	٠,٣٩*	٣١	٠,٧٣**
١٤	٠,٤٧**	٣٢	٠,٥٦**
١٥	٠,٦٢**	٣٣	٠,٥٩**

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
٠,٦٤**	٣٤	٠,٥٢**	١٦
٠,٧١**	٣٥	٠,٤٧**	١٧
٠,٧٥**	٣٦	٠,٥٤**	١٨

تشير علامة (**) أن معامل الارتباط دالة عند (٠,٠١).
كما تشير علامة (*) أن معامل الارتباط دالة عند (٠,٠٥).

ويلاحظ من خلال الجدول (١) أن معامل الارتباط للعبارة الأولى (٠,٢٦) وهي غير دالة لذلك تم حذف هذه العبارة. وأما بالنسبة للعبارتين رقم (٤) حيث كان معامل الارتباط (٠,٣١) والعبارة رقم (٧) معامل الارتباط (٠,٣٣) فهما على الرغم من عدم دلالتهم إحصائياً إلا أن الباحثين يعتقدان أنهما من العبارات المهمة والتي تعبر عن مظاهر القلق الولدي لذلك لم يتم حذفها كما أنهما قريبتين من معامل الارتباط الدال (٠,٣٥).

جدول (٢)

معامل الارتباط للمحاور مع بعضها ومع المجموع الكلي

مجموع المحاور	محور ٤	محور ٣	محور ٢	محور ١	
٠,٧٩**	٠,٧٠**	٠,٥١**	٠,٤٧**		محور ١
٠,٨٥**	٠,٦٩**	٠,٨١**			محور ٢
٠,٩١**	٠,٨٠**				محور ٣
٠,٩١**					محور ٤
					مجموع المحاور

تشير علامة (**) أن معامل الارتباط دالة عند (٠,٠١)
كما تشير علامة (*) أن معامل الارتباط دالة عند (٠,٠٥)

يلاحظ أن معامل ارتباط المحاور مع بعضها كان دالاً إحصائياً وكذلك ارتباط المحاور مع المجموع الكلي.

جدول (٣)

معامل ارتباط العبارة بالمحور التي تنتمي إليه

المحور الأول محور التشاؤم		المحور الثاني اليأس		المحور الثالث توقع الشر		المحور الرابع المشاعر السلبية	
رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط
٢	٠,٧٨**	١٠	٠,٦٠**	١٩	٠,٦٩**	٢٩	٠,٧٧**
٣	٠,٨٢**	١١	٠,٤٢**	٢٠	٠,٥٠**	٣٠	٠,٧٢**
٤	٠,٦٨**	١٢	٠,٥٩**	٢١	٠,٦٤**	٣١	٠,٨٣**
٥	٠,٦٩**	١٣	٠,٤٤**	٢٢	٠,٧١**	٣٢	٠,٦١**
٦	٠,٤١*	١٤	٠,٤٥**	٢٣	٠,٣٩*	٣٣	٠,٦٧**
٧	٠,٤٠**	١٥	٠,٧١**	٢٤	٠,٦٧**	٣٤	٠,٦٦**
٨	٠,٥١**	١٦	٠,٧٧**	٢٥	٠,٦٧**	٣٥	٠,٧٨**
٩	٠,٤٣**	١٧	٠,٦٨**	٢٦	٠,٥٧**	٣٦	٠,٨٥**
		١٨	٠,٦٦**	٢٧	٠,٥٤**		
				٢٨	٠,٦٧**		

تشير علامة (**) أن معامل الارتباط دالة عند (٠,٠١).

كما تشير علامة (*) أن معامل الارتباط دالة عند (٠,٠٥).

يلاحظ أن معامل ارتباط العبارات بالمحور التي تنتمي إليها كانت ارتباطات ذات دلالة إحصائية.

ثبات المقياس :

تمت الاستفادة من معادلة كرونباخ (معامل ألفا) حيث بلغ معاملها (٠,٩٣) كذلك تم حساب ثبات التجزئة النصفية لاستجابات عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث بلغ معاملها (٠,٨٢) الأمر الذي طمئن الباحثين حول استخدام المقياس.

ثانياً – مقياس التفاؤل : من إعداد عبد الخالق (١٩٩٦م) :

يعتبر مقياس التفاؤل أحد جزأي القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم التي قام بأعدادها عبد الخالق سنة ١٩٩٦م، حيث يقيس هذا الجزء الصفات المختلفة أو أغلبها للتفاؤل والتي يعبر المفحوص عن وجود هذه الصفات لديه

أو العكس بطريقة التقرير الذاتي ، وقد أستخدم هذا المقياس بعضالدارسات في المجتمع السعودي مثل : دراسة كل من بالبيد (١٤٢٩هـ) والحربي (١٤٣٠ هـ) وقد توصل معدالمقياسإلى الحصول على درجات جيدة في كل من الصدق التلازمي والصدق التقاربي والصدق العاملي للمقياس ، كذلك أطمئن إلى ثباته عن طريق استخدام معادلة كرونباخ (معامل ألفا) وكانت ٠,٩٣ .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ٤٧ أب و٤٦ أم من آباء وأمهات الطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، والذين تم تشخيصهم بالموهوبين وفق المعايير المتبعة في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

نتائج الدراسة :

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول: ما الفرق بين الآباء والأمهات في كل من القلق الوالدي والتفاؤل تجاه مستقبل أبنائهم الموهوبين؟ تم إجراء اختبارات للتعرف على الفرق بين المجموعتين في كل من القلق الوالدي والتفاؤل، ويوضح الجداول (٤و٥) الفرق بين المجموعتين في كل من القلق الوالدي والتفاؤل على التوالي:

جدول (٤)

الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطات الآباء والأمهات في القلق الوالدي

اسم المجموعة	ت	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة الإحصائية
الآباء	٤٧	٢,٠٦	٠,٤٧		
				٠,١٢	لا توجد دلالة
الأمهات	٤٦	٢,٠٥	٠,٤٢		

يتضح من الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء والأمهات في القلق الوالدي تجاه مستقبل أبنائهم الموهوبين.

وسبب عدم وجود دراسات سابقة مباشرة تشترك مع الدراسة الحالية في المتغيرات على حد علم الباحثين - يتم إلقاء بعض الضوء على بعض الدراسات المتاحة وفي حدود بعض الجوانب المشتركة من الدراسة الحالية، فعلى سبيل المثال تتفق نتائجها مع نتيجة دراسة كل من عبد الخالق وآخرون (١٩٨٩م)، وعبد الحليم (٢٠١٠م) التي أظهرت نتائج دراستيهما عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في القلق، في المقابل أظهرت نتائج بعض الدراسات فروقاً دالة إحصائية في القلق بين الطلبة طبقاً لمتغير الجنس، وذلك مثل دراسة كل من فوقية رضوان (١٩٩١م) والثنيان (١٤٣٠هـ) بهذا القدر البسيط من الاختلاف في نتائج بعض الدراسات المتاحة وفي حدود متغير الجنس يلاحظ تفاوت العوامل المثيرة لقلق أفراد عينات تلك الدراسات، أما في الدراسة الحالية فقد كانت العينة مكونة من الآباء والأمهات الذين يكافحون من أجل مستقبل مشرق لأبنائهم وعلى وجه الخصوص من أنعم الله عز وجل عليهم بالموهبة، كان متوقعاً أن يحتل الخوف مكاناً في قلوب هؤلاء على مستقبل الموهوبين من أبناءهم بسبب عدم وضوح آلية التوجيه التربوي والتوجيه المهني لديهم.

إن عدم وجود فروق دالة بين الآباء والأمهات حسب ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية وطبقاً ما جاء في التراث النظري (عكاشة، ١٩٨٦م)، (الطحان، ١٩٩٠م) حول الأسباب العامة للقلق، إضافة إلى ما ذكره حموده (١٩٩٠م) بشأن مصادر القلق وتركيزاً على جميع ما يهدد سلامة الفرد وسلامة الأشخاص المهمين بالنسبة له وكذلك المواقف المحيطة، يؤكد اطمئنان الوالدين لمسيرة أبناءهم الموهوبين العلمية واطمئنانهم وقناعتهم بالجهود التي تبذل من ساعدتهم على النمو في الجوانب وتلبية احتياجاتهم من قبل المسؤولين في وزارة التربية والتعليم.

جدول (٥)

الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الآباء والأمهات في التفاؤل

اسم المجموعة	ت	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة الإحصائية
الآباء	٤٧	٤,٢٠	٠,٧٠		
				١,٥٩	غير دالة
الأمهات	٤٦	٣,٩٨	٠,٦٨		

يتضح من الجدولين (٤، ٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء والأمهات في التفاؤل تجاه مستقبل أبنائهم الموهوبين.

بالنظر إلى النتيجة التي تتعلق بالشق الأول من السؤال نرى أنها تتفق مع نتيجة الشق الثاني منه والتي تؤكد على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الآباء والأمهات في التفاؤل تجاه مستقبل أبنائهم، وهذا يؤكد أيضاً انخفاض الاستعداد للتشاؤم لدى أفراد العينة في الأهل، وعدم تعرضهم لما يثير التشاؤم والخوف والقلق تجاه مستقبل أبنائهم الموهوبين، بالإضافة إلى اطمئنانهم بوجود مجموعة من السمات الإيجابية لديهم والتي تساعدهم على تجاوز الكثير من العقبات التي قد يتعرضون لها في مستقبلهم، على سبيل المثال ما يتمتعون به من صفات عقلية تتمثل في سرعة التعلم والقدرة على التركيز والقدرة على التأمل والقدرة على التفكير الإبداعي وحب الاستطلاع العقلي، وكذلك ما يحملونه من سمات شخصية مثل قوة البصيرة والفهم والمثابرة.

إن كلا النتيجةين تشيران إلى أن متوسط القلق لدى الآباء والأمهات كان أقل من المتوسط الافتراضي حيث بلغ لدى الآباء ٢,٠٦ ولدى الأمهات ٢,٠٥ من ٥ درجات، في حين كان متوسط التفاؤل لدى المجموعتين أعلى من المتوسط الافتراضي وفقاً لمقياس التفاؤل، وهذا مؤشراً إلى أن أفراد المجموعتين مطمئنون إلى حد كبير نحو مستقبل أبنائهم الموهوبين.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية في القلق والتفاؤل تجاه مستقبل الأبناء الموهوبين طبقاً لعدد الأبناء في الأسرة؟

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفرق بين المجموعات في كل من القلق الوالدي والتفاؤل كما يظهر في جدول (٦ و٧).

جدول (٦)

الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الآباء والأمهات في القلق الوالدي طبقاً لعدد الأبناء في الأسرة

عدد الأبناء	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٤٨	٢	٠,٠٧٤		
داخل المجموعات	١٨,١٥	٩٠	٠,٢٠	٠,٣٦	لا توجد دلالة
المجموع	١٨,٢٩	٩٢	٠,٤٢		

يتضح من جدول رقم (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى الآباء والأمهات في القلق الوالدي تجاه مستقبل الأبناء الموهوبين طبقاً لعدد الأبناء في الأسرة.

جدول (٧)

الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الآباء والأمهات في التفاؤل تجاه مستقبل الأبناء الموهوبين حسب عدد الأبناء

عدد الأبناء	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٤٨٨	٢	٠,٢٣٤		
داخل المجموعات	٤٥,٠٩	٩٠	٠,٥٠١	٠,٤٧	لا توجد دلالة
المجموع	٤٥,٥٦	٩٢			

يتضح من الجدول (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى الآباء والأمهات في التفاؤل تجاه مستقبل الأبناء الموهوبين طبقاً لعدد الأبناء في الأسرة.

من خلال النظر إلى الجدولين (٦ و ٧) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة في كل من القلق الوالدي والتفاؤل طبقاً لعدد الأبناء والبنات في الأسرة، بالرغم أن عدد الأبناء في الأسرة لا يخضع للتوجه النظري حول أهمية الترتيب الميلاي للطفل، إلا أنه وبشكل ضمني يمكن الاستدلال من العدد الموجود من الأبناء داخل الأسرة الواحدة قد يجعل

من هذا الترتيب أمراً لا مفر منه، حيث تتضح أحياناً المميزات التي يحظى بها الطفل حسب موقعه من الترتيب الميلادي من عناية شديدة واهتمام ورعاية للابن الوحيد والابن الأصغر، على عكس ما قد يواجهه الابن الأوسط من ضغوط، وما يلقى على الابن الأكبر من مسؤوليات (الحريري والإمامي، ١٤٣٢هـ). إن عدم وجود فروق في كل من القلق الوالدي والتفاؤل طبقاً لعدد الأبناء في الدراسة الحالية إشارة إلى اختلاف النتيجة عما هو متوقع حسب الاتجاه النظري الذي يعطي أهمية كبيرة لترتيب الأبناء داخل الأسرة وموقع كل طفل في هذا الترتيب وكيف بالأمر إذا كان هذا الطفل من الموهوبين، إن هذا يشير إلى اهتمام الوالدين بجميع الأبناء بشكل متساو ودون استثناء أثناء معاملتهم لأبنائهم وتقديم الرعاية لهم.

ثالثاً: هل توجد علاقة ارتباطية بين القلق الوالدي والتفاؤل لدى كل من الآباء والأمهات؟

تم استخدام معامل بيرسون للارتباط للتحقق من درجة العلاقة بين كل من القلق الوالدي والتفاؤل ونوعية هذه العلاقة كما يظهر في جدول ٨.

جدول (٨)

يوضح الارتباط بين القلق الوالدي والتفاؤل لدى أفراد العينة

متغيري الدراسة	ف	درجة الارتباط	الدالة الإحصائية
القلق الوالدي	٩٣	-٠,٤١	دالة عند مستوى ٠,٠١
التفاؤل			

يتضح من الجدول رقم (٨) أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين كل من القلق الوالدي والتفاؤل بلغت درجتها -٠,٤١- كما كانت دلالتها عند مستوى ٠,٠١. لقد كانت هذه النتيجة طبيعية طبقاً لعلامات ومظاهر القلق عند الإنسان والمتمثلة في الشعور باليأس وتوقع الفشل وتوقع الشر، وهذا يتفق مع عينة الدراسة الحالية التي حصلت على متوسطات منخفضة في القلق الوالدي ومتوسطات مرتفعة في التفاؤل، كما هو مبين في الجداول السابقة

التي تتضمن تلك المتوسطات، إضافة إلى ذلك أن الجزء الطرقي الآخر والمقابل للتفاؤل والمقصود به التشاؤم هو مكون رئيس من مكونات القلق، ولهذا كانت نتيجة هذا السؤال طبيعية وإن كان ذكرها من خلال سؤال من أسئلة الدراسة الحالية يراد به التحقق من هذه النتيجة التي طبقت الدراسة فيها على الوالدين وليس على الأبناء.

رابعاً: عرض نتائج السؤال الرابع: ما أكثر مظاهر القلق الوالدي انتشاراً لدى كل من الآباء والأمهات؟ بالاضطلاع على جدول ٩ يظهر أن:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب مظاهر القلق الوالدي

أ	(الآباء) عبارة مظهر القلق الوالدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أ	(الأمهات) عبارة مظهر القلق الوالدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أخشى على ابني/ ابنتي من الكوارث والفتن التي تحدث من وقت لآخر في هذا العالم.	٢,٧٢	١,٠٥٧	١	أخشى على ابني/ ابنتي من الكوارث والفتن التي تحدث من وقت لآخر في هذا العالم.	٢,٩١	٠,١٠٠٧
٢	حتماً يعاني العالم من مشكلات اقتصادية وغيرها سيكون لأبنائي وبناتي نصيب منها.	٢,٤٩	٠,٨٣١	٢	حتماً يعاني العالم من مشكلات اقتصادية وغيرها سيكون لأبنائي وبناتي نصيب منها.	٢,٧٦	٠,٦٧٣
٣	أنا قلق بشأن ما قد يحدث لأبنائي وبناتي بسبب عدم المساندة الاجتماعية لهم في المستقبل.	٢,٤٣	٠,٨٢٧	٣	أنا قلق بشأن ما قد يحدث لأبنائي وبناتي بسبب عدم المساندة الاجتماعية لهم في المستقبل.	٢,٥٠	٠,٨٦٣
٤	أشعر بالتوتر عندما أفكر في مستقبل أبنائي/ بناتي.	٢,٣٦	٠,٨٧٠	٤	أشعر بالتوتر عندما أفكر في مستقبل أبنائي/ بناتي.	٢,٤٦	٠,٨٣٦
٥	أستبعد أن يجد ابني/ ابنتي الفرص الوظيفية المناسبة لموهبته.	٢,٣٤	٠,٨٩١	٥	عدم حصول أبنائي وبناتي لما يحتاجونه من انفتاح ذهني في المستقبل أمرٌ يقلقني.	٢,٣٩	٠,٨٥٦

أ	(الآباء) عبارة مظهر القلق الوالدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أ	(الأمهات) عبارة مظهر القلق الوالدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦	أشعر بالانقباض عندما أتذكر أن الحياة تسير في غير صالح أبنائي وبناتي.	٢,٢٦	٠,٨٢٦	٦	تزداد مشاعر الخوف على مستقبل أبنائي/ بناتي عاماً بعد عام.	٢,٢٦	٠,٩٦٣
٧	أخاف على أبنائي وبناتي أن يصبحوا عائلة على الأخرين عند قضاء حاجاتهم في المستقبل.	٢,٢١	٠,٨٣٢	٧	أستبعد أن يجد ابني/ ابنتي الفرص الوظيفية المناسبة لموهبته.	٢,٢٦	٠,٨٠٠
٨	عدم حصول أبنائي وبناتي لما يحتاجونه من انفتاح ذهني في المستقبل أمرٌ يقلقني.	٢,١٣	٠,٩٦٩	٨	أبنائي/ بناتي غير قادرين على التخطيط لمستقبلهم.	٢,٢٦	٠,٨٥٥
٩	خيبة أمل كبيرة في عدم الاستفادة من طاقات وقدرات ابني/ ابنتي في المستقبل.	٢,١٣	٠,٩٦٩	٩	أشعر بالانقباض عندما أتذكر أن الحياة تسير في غير صالح أبنائي وبناتي.	٢,٢٢	٠,٨٩٢
١٠	حياة أبنائي وبناتي ستكون ملينة بالصراع مع الأخرين.	٢,٠٩	٠,٧١٧	١٠	أخاف على أبنائي وبناتي أن يصبحوا عائلة على الأخرين عند قضاء حاجاتهم في المستقبل.	٢,٢٠	٠,٨٥٩
				١١	أخشى أن يحدث مكروه لأبنائي وبناتي بعد رحيلي عن هذه الدنيا.	٢,١٧	٠,٩٩٦

يشير الجدول رقم (٩) إلى ترتيب العشرة الأولى من مظاهر القلق

لدى كل من الآباء والأمهات، حيث جاءت الخشية على الابن من الضنن والحوادث في أول مظاهر القلق الوالدي بمتوسط قدره ٢,٧٢ لدى الآباء، و٢,٩١ لدى الأمهات. يلاحظ على المتوسطين أنهما أعلى بقليل عن المتوسط الافتراضي لهذه العبارة والذي يقدر بـ ٢,٥٠. إن نوعية القلق هنا أقرب إلى القلق الواقعي الذي أشارت إليه نظرية التحليل النفسي، وذلك في ظل الأزمات والكوارث الطبيعية التي يعيشها العالم في الوقت الحاضر، حتى أن جزءاً من المناطق السعودية لم يكن بمنأى من بعض الكوارث الطبيعية والمتمثلة في نزول الأمطار وتدفق السيول في بعض الأجزاء من المملكة وما أعقب ذلك من أضرار،

إضافة إلى ذلك ما يحدث في العالم أجمع من أزمات كان له بالغ الأثر في جميع الأفراد من كل مجتمع انسجماً مع المقولة بأن العالم أصبح قرية صغيرة. إن القلق عنا يمتد من الحاضر إلى المستقبل، حيث أصبح الجيل الحالي من الآباء والأمهات في حالة من الخوف الشديد على ما قد يحدث للأبناء من أضرار ومشكلات.

جاء الترتيب الثاني من العبارات متمثلاً في الخوف من المشكلات الاقتصادية، حيث يعتبر العامل الاقتصادي من العوامل المؤثرة في حياة الإنسان في أي زمان ومكان، لا سيما في الوقت الحاضر الذي نشعر بأهميته ونخشى آثاره السلبية على حياتنا، وإن كان هناك تفاوت بين كل من متوسط الآباء ومتوسط الأمهات في درجة القلق تجاه العامل الاقتصادي، إلا أن كونه الترتيب الثاني لدى المجموعتين إشارة إلى منطوقية الترتيب، فحدوث الكوارث أياً كان نوعها غالباً ما يكون حدوثاً فجائياً يلحق الضرر ويبعث على الفزع، حتى ولو كان ذلك من قبيل التخيل، حيث أن المشكلات الاقتصادية أو المعاناة من الأوضاع الاقتصادية غالباً ما يحدث تدريجياً، يقوم الشخص أثناءها بعدة جهود تتجلى في التفاعل مع المعاناة الاقتصادية ثم دخوله في كروفر محاولاً مواجهتها، يكون بعدها قد ألف هذه المعاناة، حتى وإن فشل في معركته ضدها؛ وبالرغم من هذا فإن الوالدين لا يتقبلا حدوث مثل هذه المواقف لأبنائهما بطبيعة الحال.

جاءت العبارة الثالثة والمتمثلة في القلق والخوف من عدم تلقي الأبناء المساندة الاجتماعية في المستقبل، سواء كانت من أفراد الأسرة نفسها أو من المجتمعين القريب والبعيد على حد سواء.

إن تجزئة الأسرة وتفتتها ودخولها في نطاق ما يسمى بالأسر الذرية يشكل هاجساً للجيل الحالي من الآباء والأمهات. إن التباعد والتنافر بين أفراد الأسرة الواحدة أمراً مقلقاً لدى البعض الذي يلمس بنفسه ما يحدث من خلافات وقطيعة بين الإخوة والأخوات، لا سيما وإن كان البعض من هؤلاء

الأبناء من الموهوبين، إن الطفل الموهوب عادة ما يعاني من الوحدة والعزلة، بل ويعاني من عدم القبول ممن حوله أحياناً، وهذا يسهم في ازدياد مسافة التباعد بينه وبين إخوته، وقد يمتد الأمر إلى الأسوأ يتمثل في عدم تقديم المساعدة التي يحتاجها في المستقبل من هؤلاء. إن ما قد يتعرض إليه الابن الموهوب من إهمال وعدم قبول من إخوته، وعدم مساندتهم له في المستقبل قد يحدث أيضاً من الآخرين الذين لا يرحبون بموهبته بداعي الغيرة والحسد (محمد، ١٤٢٣هـ)، لذلك كان احتمال عدم توفر المساعدة للأبناء بوجه عام والموهوبين منهم على وجه الخصوص عاملاً مثيراً للقلق لدى كل أب وكل أم.

يأتي الترتيب اللاحق للعبارات المعبرة عن قلق الوالدين متضمناً التفكير المستمر في مستقبل الأبناء والخشية من عدم تلبية احتياجات الأبناء في كافة المجالات وخاصة المجالات الإثرائية التي تساعد الموهوب على النمو المناسب والتي تساعد على التخطيط السليم لمستقبله، يأتي بعد ذلك من عبارات معبراً عن قلق الوالدين الخوف من عدم الأمن الوظيفي والذي يتضمن الحصول على العمل المناسب والاستمرار فيه. إن الاستقرار الوظيفي وخاصة في العمل المناسب نعمة من الله عز وجل، فإذا ما تحققت يصبح الشخص في مأمن من الأزمات الاقتصادية ويصبح قادراً على تحقيق ذاته، خاصة بالنسبة للموهوب الذي لديه الكثير من الآمال والتطلعات.

ويأتي ترتيب العبارات المعبرة عن الخوف من حدوث المكروه للأبناء الموهوبين وحدوث الصراع بينهم وبين غيرهم من الأفراد في آخر العبارات العشرة المذكورة في الجدول (٩). إن هذا الخوف شيء طبيعي يحمله كل أب وكل أم خاصة في ظل التغيرات الاجتماعية والعوامل الاقتصادية وازدياد التنافس بين الإخوة وازدياده بينهم وبين الآخرين ممن يتعاملون معهم في المدرسة وفي العمل وفي المجتمع بوجه عام.

خامساً: عرض نتائج السؤال الخامس: ما أكثر مظاهر التفاؤل انتشاراً لدى كل الآباء والأمهات؟ بالاضطلاع على جدول ١٠ يظهر أن:

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب مظاهر التفاؤل

أ	(الآباء) عبارة مظهر التفاؤل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أ	(الأمهات) عبارة مظهر التفاؤل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أرى الجانب المشرق المضيء من الأمور.	٤,٤٠	٠,٦٨١	١	ستكون حياتي أكثر سعادة.	٤,٣٠	٠,٧٨٥
٢	أشعر أن الغد سيكون يوماً مشرقاً.	٤,٣٤	٠,٨١٥	٢	لا يأس مع الحياة ولا حياة مع اليأس.	٤,٢٦	٠,٨٨٠
٣	لا يأس مع الحياة ولا حياة مع اليأس.	٤,٣٤	٠,٩٦٢	٣	أرى الجانب المشرق المضيء من الأمور.	٤,١٣	١,٠٤٦
٤	يخبئ لي الزمن مفاجآت سارة.	٤,٣٤	٠,٩٨٤	٤	يخبئ لي الزمن مفاجآت سارة.	٤,١١	٠,٩٧١
٥	ستكون حياتي أكثر سعادة.	٤,٣٢	٠,٨٦٢	٥	أشعر أن الغد سيكون يوماً مشرقاً.	٤,٠٩	٠,٨٦٥
٦	تبدو لي الحياة جميلة.	٤,٤٠	٠,٦٨١	٦	تبدو لي الحياة جميلة.	٤,٠٧	٠,٩٧٥
٧	انظر إلى المستقبل على أنه سيكون سعيداً.	٤,٢٣	٠,٩٨٤	٧	أتوقع أن تتحسن الأحوال مستقبلاً.	٤,٠٢	٠,٩٥٤
٨	أفكر بالمستقبل بكل تفاؤل.	٤,٢١	١,٠٢٠	٨	أرى أن الفرج سيكون قريباً.	٣,٩٦	٠,٦٩٨
٩	إن الآمال أو الأحلام التي لم تتحقق اليوم ستتحقق غداً.	٤,١٧	١,٠٠٧	٩	إن الآمال أو الأحلام التي لم تتحقق اليوم ستتحقق غداً.	٣,٩٨	١,٠١٦
١٠	أرى أن الفرج سيكون قريباً.	٤,٠٠	٠,٩٠٩	١٠	أفكر بالمستقبل بكل تفاؤل.	٣,٩٦	٠,٨٦٨

بالنظر إلى جدول رقم (١٠) وما يتضمنه من ترتيب لعبارات التفاؤل يتضح أن هناك تشابهاً كبيراً بين الآباء والأمهات في ترتيب العبارات المعبرة عن تفاؤلهم تجاه مستقبل أبنائهم الموهوبين، فقد جاءت رؤية الجانب المشرق من الأمور في المرتبة الأولى لدى الآباء وبمتوسط قدره ٤,٤٠، وهو يعبر عن ارتفاع درجة التفاؤل في هذا المظهر، في حين كانت العبارة المتضمنة توقع السعادة من أكثر العبارات انتشاراً لدى الأمهات. جاء توقع الخير في الأيام المقبلة في الترتيب الثاني من العبارات لدى الآباء وبمتوسط قدره ٤,٣٤، تلتها عبارة: لا يأس مع الحياة، ولا حياة مع اليأس، في المرتبة الثالثة لدى الآباء بمتوسط

٤,٣٤ أيضاً، في حين كانت هذه العبارة في الترتيب الثاني لدى الأمهات، ورؤية الجانب المشرق من الحياة في المرتبة الثالثة لديهم، بعد ذلك توالى عرض العبارات في الجدول (١٠) مشيراً إلى وجود اختلاف بسيط في ترتيبها من مجموعتي الآباء والأمهات. إن أهم ما يشار إليه هنا أن المتوسطات جميعها كانت أعلى من المتوسطات الافتراضية للتفاوتل والذي يقدر المتوسط الحسابي الافتراض بـ ٢,٥٠.

خلاصة القول إن محاولة الدراسة هذه تركزت في التحقق من الفرق في القلق الوالدي والتفاوتل تجاه مستقبل الأبناء الموهوبين، بحيث تعطي رؤية عن مدى ما يشعر به الوالدان من قلق وما يشعرون به من تفاوتل تجاه مستقبل الأبناء، خاصة الموهوبين منهم، على اعتبار أن الأسرة جزء مهم من المنظومة التربوية والإرشادية لهؤلاء الأبناء، كذلك يلقي هذا الجزء الفرق بين الوالدين في القلق في تفاوتلها تجاه المستقبل وذلك من حيث الفرق بين المجموعتين في هذين المتغيرين طبقاً لعدد الأبناء في الأسرة.

إن نتائج هذه الدراسة نتائج إيجابية ومشجعة ويحيطها الحذر في الوقت نفسه، فهي ولا شك تعبر عن الرؤية الوالدية التي تنظر إلى الأمور من زاويتي الخوف والأمل.

ويمكن للباحثين الخروج بتوصيات على ضوء نتائج الدراسة الحالية أهمها تدعيم الرؤيا الوالدية تجاه مستقبل الأبناء الموهوبين أثناء الإرشاد الأسري وعن طريق إعداد البرامج الوقائية المناسبة في المدارس وعن طريق وسائل الإعلام، تلك البرامج التي يمكن أن تسهم في إعداد الآباء والأمهات والموهوبين من الأبناء والعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة أيضاً، ذلك إن الجميع أصبح في حاجة للوقاية والتحصين النفسي ضد الأزمات النفسية وضد الكوارث بأشكالها المتعددة، بعد حفظ الله تعالى ورعايته، كما يرى الباحثان إجراء المزيد من الدراسات عبر شرائح مختلفة من آباء وأمهات الموهوبين، لا سيما والتي تختلف مواهبهم، وكذلك تختلف العوامل الديموغرافية لديهم. والحمد لله رب العالمين.

المراجع:

- أحمد، شكري سيد. ١٩٨٩م. قلق التحصيل في الرياضيات، رسالة الخليج العربي عدد، ص ٣٠. مكتبة التربية العربية، الرياض.
- أحمد، مصطفى حسن. ١٩٩٦م. الإرشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين. علم الكتب- القاهرة.
- بالبيد، مفرح عبد الله أحمد. ١٤٢٩هـ. التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالرضا الوظيفي لدى عينة من الراشدين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظة القنفذة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية- جامعة أم القرى بمكة المكرمة.
- بلكيلاني، إبراهيم محمد. ٢٠٠٨م. تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى العربية المقيمة بمدينة أو سلوك الترويج، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمرك.
- الثنيان، أحمد عبد الله. ١٤٣٠هـ. جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية- جامعة أم القرى بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- جروان، فتحي. ٢٠٠٢. الموهبة والتفوق والإبداع، دار الكتاب الجامعي، عمان: الأردن. جمل الليل، محمد جعفر. ١٤١٥هـ. مقياس القلق العام للراشدين، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، العدد الرابع جامعة الأزهر بمصر وغزة.
- الحربي، عبد الله محمد هادي. ١٤٢٩هـ. أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بكل من التفاؤل والتشاؤم لدى عينة من كلا من المرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة جازان. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية- جامعة أم القرى، مكة المكرمة
- الحريري، رافده والإمامين، سمير. ١٤٣٢هـ. الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية. دار المسيرة. عمان، الأردن.
- حمزة، جمال مختار. ٢٠٠٥م. قلق المستقبل لدى أبناء العاملين بالخارج، مجلة العلوم السلوكية، جامعة القاهرة عدد الأول يناير، ص ٩١-١١٠.
- حمودة، محمود. ١٩٩٠م. الطب النفسي، مكتبة الضجالة، القاهرة.
- دحلان، هالة صادق. ١٤٢٣هـ. القلق والاكتئاب وعلاقتها بأمراض السيکوسوماتية لدى عينة من الأطفال المراجعين بأخذ مراكز الرعاية الصحية الأولية

- بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية- جامعة أم القرى بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- رضوان، فوقيّة حسن عبد الحميد. ١٩٩١م. المكونات الإدراكية للقلق الموضوعي، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
- السباعوي، فضيلة عرفات. ٢٠٠٧م. قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعة الموصل-العراق.
- الطحان، محمد خان. ١٩٩٠م. مبادئ الصحة النفسية، دار القلم، دبي-الامارات العربية المتحدة.
- عبد الحليم. ٢٠١٠م، قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة والضغوط النفسية لدى عينة من الشباب. المؤتمر الخامس عشر مركز الإرشاد النفسي، جامعة عبد شمس، القاهرة في أكتوبر، ص ص ٣٣٥-٣٦٨.
- عبد الخالق، أحمد و دويدار، عبد الفتاح كريم والنيال، مایسة وعبد الغني، السيد. ١٩٨٩م. الفروق في القلق والاكتئاب بين مجموعات عربية مختلفة من الجنسين. مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، ص ص ٢٢-٢٣ يناير-القاهرة.
- عبد الخالق، أحمد. ١٩٩٦م. القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- عبد الغفار، عبد السلام. ب. ت. مقدمة في الصحة النفسية، دار النهضة العربية، القاهرة.
- عكاشة، أحمد. ١٩٨٦م. الطب النفسي المعاصر مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- العنزي، خالد بن الحميدي. ١٤٣١هـ. إدراك الرفض أوالدي والأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الحدود الشمالية، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية- جامعة أم القرى مكة المكرمة المملكة العربية السعودية.
- محمد، عادل عبد الله. ١٤٢٣هـ. رعاية الموهوبين، إرشادات للأباء والمعلمين، دار الرشد، القاهرة.
- المشيخي، غالب محمد. ١٤٣٠هـ. قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى بمكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

منصور، السيد والشربيني، كامل. ٢٠٠٦م. بعض المتغيرات المرتبطة بالخوف من المستقبل والفعالية العامة للذات والاحتياجات لدى أمهات الأطفال المتخلفين عقلياً، المؤتمر السنوي الثالث عشر لمركز الإرشاد النفسي جامعة عبد شمس، القاهرة، ديسمبر ص ٢٥٩-٢٠٩.

نجاتي، محمد عثمان. ١٩٨٩م. الكف العرض والقلق، دار الشروق، القاهرة.

- Boland, A. and Cappeliez, P.1997. Optimism and Neuroticism as predictors of Coping and Adaptation in older Women. *Personality and Individual Differences*. 22. 6. 909-919.
- Chang, E. 1996. Cultural Differences in optimism pessimism, and coping predictor of subsequent adjustment in Asian American and Caucasian American college students *Journal of counseling Psychology*. 43 (1) 113 – 123.
- Dewberry, C., Ing, M., James, S., Nixon, M., and Richardson, S.1999. Anxiety and Unrealistic optimism. *The journal of social psychology*. 130, 2, 151 – 156.
- Goodwing D.W. 1986. Anxiety Ballantine Book New York. *Diagnostic and manual of mental Disorders I DSMIV – TR*. 4th Ed. American psychiatric Association, Washington.
- Lai, J., Evans, P., Ng, S., Chong, A., Siu, O., Chan, C., Ho, S., Ho, R., Chan, P., and Chan, C. 2005. Optimism, Positive affectivity, and Salivary, cortisol. *British journal of Health Psychology*. 10. 4. 467-484.
- Myers, L. and Steed, L.1999. The Relationship between Dispositional Optimism, Dispositional Pessimism, Repressive coping and Trait. *Personality and individual Differences*. 27. 6. 1261- 127.
- Schweizer, k., Seyffer, A., and Schneider, R.1999. Cognitive Bias of optimism and its influence on Psychological well-Being. *Psychology Reports*. 84. 2. 627 – 636.
- Zaleski, Z.1996. Future Anxiety: Concept, measurement, And Preliminary research, *personality and individual Differences*. 2. 165-174.

ملحق: مقياس دراسة القلق الوالدي

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرم ولي أمر الطالب / الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

يقوم الباحثان بدراسة حول (القلق الوالدي تجاه مستقبل أبنائهم/بناتهم الموهوبين) وحيث أن أبنكم ضمن فئة الطلاب الموهوبين. نأمل من منكم التكرم بقراءة كل عبارة ومن ثم اختيار ما تراه مناسباً لك وذلك بوضع علامة (✓)، علماً بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما هي وجهة نظرك الخاص بك.

كما نود أن نشير إلى أن جميع المعلومات التي يحصل عليها الباحثان هي موضع السرية التامة وتستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

واليك مثال يوضح كيفية الإجابة عن العبارات :

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق
	أرى أن المستقبل التعليمي لابني/لابنتي غير مطمئن.	✓			

شاكرين لسعادتكم ما تبذلونه من جهد ووقت من أجل هذا التحكيم.

الباحثان:**د. عبد الوهاب مشرب أنديجاني****أ.د. محمد جعفر جمل الليل**

ويأمل الباحثان التكرم بالإجابة عن الأسئلة التالية قبل البدء في الإجابة على أسئلة الأداة:

أ. د. محمد جعفر & د. عبد الوهاب مشرب _____ القلق الوالدي وعلاقته بالتفاؤل تجاه مستقبل الأبناء الموهوبين

العمر: (٣٥ - ٤٥) () (٤٦ - ٣٦) () (٥٧ - ٤٧) () (٥٨ - فأكثر) ()
عدد الأبناء: (٣ - ١) () (٤ - ٦) () (٧ - فأكثر) ()
المستوى التعليمي: ابتدائي () متوسط () ثانوي ()
جامعي () ماجستير () دكتوراه () غير ذلك ()

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق بشدة	غير موافق
١	سعادة ابني/ابنتي الزوجية أمراً أشك في حدوثه في المستقبل.				
٢	مستقبل ابني/ابنتي غير مطمئن.				
٣	أرى أن موهبة ابني/ابنتي أمراً غير مستقر.				
٤	أنا غير مرتاح بما سوف تأتي به الأيام لابني/لابنتي.				
٥	أفكار ابني/ابنتي حول المستقبل المهني لا تبشر بالخير.				
٦	خيبة أمل كبيرة في عدم الاستفادة من طاقات وقدرات ابني/ابنتي في المستقبل.				
٧	أخشى من اللحظة التي يضطر فيها أبنائي وبناتي دفع ثمن ما يفعلونه حالياً من أجل مستقبلهم.				
٨	أتشأع مما عليه ابني/ابنتي من تفوق.				
٩	أستبعد أن يجد ابني/ابنتي الفرص الوظيفية المناسبة لموهبته.				
١٠	أخشى على ابني/ابنتي من الكوارث والفنن التي تحدث من وقت لآخر في هذا العالم.				
١١	وصول ابني/ابنتي إلى ما يطمح إليه في المستقبل أمر مستحيل.				
١٢	أبنائي/بناتي غير قادرين على التخطيط لمستقبلهم.				
١٣	أرى أن ابني/ابنتي غير قادر على مواجهة صعوبات الحياة.				
١٤	أتوقع استمرار ما يواجه أبنائي وبناتي من مشكلات دون حل لها.				
١٥	يبدو لي أنه مقدر على أبنائي وبناتي العيش في معاناة طيلة العمر.				
١٦	أتوقع تعرض أبنائي وبناتي لسوء المعاملة بسبب ما هم عليه من تميز.				
١٧	من المؤكد أن يكبح ابني/ابنتي ويعمل، ولكن دون مكافأة.				
١٨	أخشى أن يحدث مكروه لابني/لابنتي بسبب ما يتميز به من تفوق.				
١٩	سوف يلحق الشر بمستقبل أبنائي/بناتي بسبب ما لديهم من قدرات عالية.				
٢٠	أخشى أن يحدث مكروه لأبنائي وبناتي بعد رحيلي عن هذه الدنيا.				

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
٢١	أخشى إصابة أبنائي وبناتي بالأمراض بسبب ما يولونه من اهتمام زائد بدراساتهم.				
٢٢	أتوقع انخفاض المستوى الدراسي لابني أو لابنتي.				
٢٣	أرى أن العالم سوف يُسئ استغلال أبنائي – وبناتي الموهوبين والموهوبات في المستقبل.				
٢٤	حتمًا يعاني العالم من مشكلات اقتصادية وغيرها سيكون لأبنائي وبناتي نصيب منها.				
٢٥	حياة أبنائي وبناتي ستكون مليئة بالصراع مع الآخرين.				
٢٦	عدم حصول أبنائي وبناتي لما يحتاجونه من انفتاح ذهني في المستقبل أمرٌ يقلقني.				
٢٧	أنا قلق بشأن ما قد يحدث لأبنائي وبناتي بسبب عدم المساندة الاجتماعية لهم في المستقبل.				
٢٨	أشعر بالتوتر عندما أفكر في مستقبل أبنائي/بناتي.				
٢٩	أشعر أن ابني/ابنتي غير قادر على توفير حياة سعيدة لأسرته في المستقبل.				
٣٠	تزداد مشاعر الخوف على مستقبل أبنائي/بناتي عاماً بعد عام.				
٣١	أشعر بعدم قدرة أبنائي/بناتي على حل مشكلاتهم في المستقبل.				
٣٢	أشعر بالانقباض عندما أتذكر أن الحياة تسير في غير صالح أبنائي وبناتي.				
٣٣	أخاف على أبنائي وبناتي أن يصبحوا عائلة على الآخرين عند قضاء حاجاتهم في المستقبل.				
٣٤	أشعر بخيبة الأمل كلما فكرت في مستقبل أبنائي/بناتي.				
٣٥	يصعب على الشعور بمتعة في هذه الحياة ما قد يلاقي أبنائي/بناتي في زمانهم.				

مقياس التفاؤل أحمد عبد الخالق

م	العبارات	لا	قليلاً	متوسط	كثيراً	كثيراً جداً
١	تبدو لي الحياة جميلة.					
٢	أشعر أن الغد سيكون يوماً مشرقاً.					
٣	أتوقع أن تتحسن الأحوال مستقبلاً.					
٤	أنظر إلى المستقبل على أنه سيكون سعيداً.					
٥	أنا مقبل على الحياة بحب وتفاؤل.					
٦	يخبئ لي الزمن مفاجآت سارة.					
٧	سأكون حياتي أكثر سعادة.					
٨	لا يأس ولا حياة مع اليأس.					
٩	أرى أن الفرج سيكون قريباً.					
١٠	أتوقع الأفضل.					
١١	أرى الجانب المشرق المضيء من الأمور.					
١٢	أفكر في الأمور البهيجة المفرحة.					
١٣	إن الآمال أو الأحلام التي لم تتحقق اليوم ستتحقق غداً.					
١٤	أفكر بالمستقبل بكل تفاؤل.					
١٥	أتوقع أن يكون الغد أفضل من اليوم.					

مستوى قدرات التفكير الابتكاري لدى معلمي الرياضيات بمرحلة الأساس (دراسة على محلية القضارف بشرق السودان) إعداد

د . معتصم الرشيد غالب أ . عادل إدريس زرق الله
قسم التربية الخاصة كلية التربية وزارة التربية والتعليم - ولاية القضارف . جامعة حائل

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى التفكير الابتكاري لدى معلمي مرحلة الأساس بولاية القضارف في شرق السودان ن استخدم الباحثان المنهج الوصفي ، وتم تصميم استبانته لجمع بيانات الدراسة ،، تم اختيار عينة عشوائية من محلية القضارف قوامها (٧٠) معلما ومعلمة ، وتم تحليل بيانات الدراسة إحصائيا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية . أسفرت نتائج الدراسة عن اتصاف معلمي الرياضيات بمرحلة الأساس بدرجة متوسطة من التفكير الابتكاري ، وعن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين معلمي الرياضيات في أبعاد الطلاقة والأصالة والمرونة والحساسية للمشكلات ، وعدم وجود علاقة دالة إحصائية بين معلمي الرياضيات تعزى إلى النوع في مستوى التفكير الابتكاري .

This study aimed at measuring the level of mathematics basic level teachers , abilities of creative thinking in Gedaref State in Eastern Sudan , to achieve this aims , the study adopted the descriptive method , the questionnaire used as a tool for data collection relevant to the research topic: A sample were randomly chosen from mathematics teachers in basic level (seventy teachers of both sexes). The data was analyzed by using statistical packages for social sciences (SPSS) : The result show that basic level mathematics teachers are classified

as of moderate creative thinking . and there were relationship between the target teachers and fluency , originality, flexibility , and sensitive to tackling the problems. No effect of sex between male and female teachers in creative thinking .

مقدمة

يعد التفكير الابتكاري صورة فريدة من صور النشاط العقلي ، ويعتمد على التميز على درجة عالية من النشاط ، والطلاقة ، والمرونة ، والأصالة ، في التفكير والقدرة على حل المشكلات .

لقد أدرك الباحثون ضرورة التحرر من القيود التي تفرضها الأهمية المنسوبة للذكاء واختباراته، لأن هذه الاختبارات مشبعة بعوامل عقلية معينة كالقدرة اللفظية والعديدية والمكانية ، والقدرة على الاستدلال وإدراك العلاقات في حين تهمل قدرات عقلية أخرى كالأصالة ، والطلاقة الفكرية ، والمرونة ، والتلقائية ، والحساسية للمشكلات ، وهي قدرات أثبتت بحوث عديدة وجودها وارتباطها بالنتاج التحصيلي والابتكاري ببعض سمات الشخصية عند الأطفال والمراهقين والراشدين (نشواتي : ١٩٨٥ ، ١٣٤).

وتعد كفايات المعلم وتطور قدراته مؤشرا على جودة التعليم والتعلم وارتفاع التحصيل ، كما يساعد ارتفاع أداء المعلم على تحقيق الأهداف التربوية وأحداث التغييرات المرغوبة في سلوك طلابه. ولا يحدث كل ذلك إلا إذا طور المعلم قدراته الذاتية، عن طريق التوجه الابتكاري والابداعي.

إن الطرق التي يتبعها المعلم في التدريس ، وخاصة تدريس الرياضيات ومستوى التفكير الابتكاري لديه يتطلب التدريس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات ، والميل إلى استخدام طرق مبتكرة وتحسين طرق التدريس التقليدية في ظل ارتفاع عدد الطلاب في الفصول ، والانفجار المعرفي في شتى ضروب المعرفة.

مشكله البحث:

تشير نتائج مرحلة الأساس بولاية القضايف إلى تدنى مستوى تحصيل الرياضيات، والتي لم تتجاوز نسبة (٣٢ %) في العشر سنوات الأخيرة، واحد طرق قياس مستوى أداء المعلم والذي يعتبر حجر الزاوية في العملية التعليمية أساليب التدريس التي يتبعها، وأنماط التفكير الرياضي التي يستخدمها ومدى إتباع طرق خلاقة ومبدعة لتحسين أداء الطلاب. مما دعي إدارة التربية والتعليم بالولاية إلى ابتعاث عدد من معلمي الرياضيات إلى كليات التربية بالجامعات للحصول على البكالوريوس والماجستير وعقد دورات تدريبية لهم، وقياس نواتج التعلم وطرق تطوير الأداء وقياس مستوى التفكير الابتكاري والذي يشمل على: الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والحساسية للمشكلات يكشف لنا مستوى التفكير الابتكاري لدى معلمي الرياضيات.

أهمية البحث:

قياس مستوى قدرات التفكير الابتكاري لدى معلمي الرياضيات بمرحلة الأساس سيكشف عما إذا كانت تلك القدرات الابتكارية عاملا من عوامل ارتقاء المخرجات التعليمية في مادة الرياضيات، ونتائج هذه الدراسة قد يكون عوناً للقائمين على أمر التعليم في الولاية من أجهزة فنية وإدارية في حل المشكلات التي تواجه التلاميذ في مادة الرياضيات، ولزيادة مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

أهداف البحث:

تحقق الدراسة الأهداف الآتية:

١. معرفة مستوى التفكير الابتكاري لدى معلمي الرياضيات بمرحلة الأساس.
٢. التعرف على العلاقة بين معلمي الرياضيات في أبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة - الأصالة - المرونة - الحساسية للمشكلات).
٣. التعرف على فروق قدرات التفكير الابتكاري لدى معلمي الرياضيات بمرحلة الأساس بيت الذكور والاناث.

فروض البحث:

سيقوم البحث بالإجابة على الفروض الآتية:

١- يتصف معلم الرياضيات بمرحلة الأساس بمنطقة القضارف بشرق السودان بالتفكير الابتكاري بدرجة مرتفعة.

٢- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معلمي الرياضيات بمرحلة الأساس في أبعاد التفكير الابتكاري الآتية:

أ- الطلاقة في التفكير.

ب- الأصالة في التفكير.

ج- المرونة في التفكير.

د- الحساسية للمشكلات.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مستوى قدرات التفكير الابداعي الذي يمارسه معلم الرياضيات بمرحلة الأساس بمنطقة القضارف يعزى إلى النوع (ذكر - أنثى).

منهج البحث:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف الظاهرة موضوع البحث بقصد تشخيصها وكشف جوانبها.

حدود البحث:

حدود البحث تتمثل في معرفة مستوى التفكير الابتكاري لدى معلمي الرياضيات بمرحلة الأساس بمنطقة القضارف بشرق السودان. الحدود الجغرافية للبحث : تتمثل في منطقة القضارف ولاية القضارف - بشرق السودان. الحدود الزمانية للبحث: العام الدراسي ٢٠١٣- ٢٠١٤.

مصطلحات البحث:

١. التفكير الابتكاري: هو نشاط عقلي مركب وهدف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة

سابقا. ويتميز التفكير الابداعي بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة (الجروان: ٢٠٠٨، ٨٣).

٢. **معلم الرياضيات**: هو المعلم المؤهل علميا لتدريس مادة الرياضيات فى مرحلة الأساس من الصف الأول إلى الصف الثامن (الصائغ: ٢٩١، ١٩٩٤).

٣. **مرحلة الأساس**: هي مرحلة تمتد لثمانى سنوات للفئة العمرية من ست سنوات حتى الرابعة عشر، وهى مرحلة تضم المرحلة الابتدائية والمتوسطة السابقتين بالسودان (أبو شنب : ١٩٩٣ ' ٣٥).

٤. **القضارف**: إحدى ولايات السودان وتقع في الجزء الشرقي منه بين خطي عرض ١٢ و ١٧ درجة شمالاً، وخطي طول ٣٤ و ٣٦ درجة شرقاً. تحدّها من الناحيتين الشمالية والغربية ولايتى الخرطوم والقضارف ومن الناحية الشرقية ولاية كسلا والحدود السودانية الإثيوبية ومن الجنوب ولاية سنار . وتتميز بمساحاتها الزراعية الواسعة وترتبطها الخصبة وتعتبر واحدة من أكبر مناطق الإنتاج الزراعي في السودان. (الموسوعة العربية : ٢٠١٣).

الإطار النظري:

أصبحت عملية تنمية التفكير وخاصة التفكير الابتكارى هدفا أساسيا وتعمل النظم التعليمية المتقدمة على تحقيقه ، ويكون ذلك بوضع الخطط والبرامج والوسائل المتنوعة ، وتوفير الإمكانيات البشرية والمادية ، وتطبيق ذلك من خلال البرامج التعليمية المتعددة المصاحبة للمنهج الدراسي ، أو من خلال أسلوب معالجة محتوى المنهج الدراسي وإعداد المعلم ومن خلال تنمية مهارات الطلاب .

والتفكير كما يعرفه دى بونو (1976) De Bono بأنه استكشاف للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف الذي قد يكون اتخاذ قرار أو فهم مسألة أو حل مشكلة أو إصدار حكم. ويضيف كروبل (2001) Cropely التفكير بأنه تراكيب معرفيه واليات ضبط تتفاعل جميعها مع العالم الخارجي لإنتاج التفكير.

والتفكير الابتكاري هو التفكير المتشعب الذي يفكر صاحبه في اتجاهات متعددة ولا يختصر على اتجاه واحد ، وهو إعادة ترتيب الأشياء المألوفة بطريقة غير مألوفة ، وهو القدرة على رؤية ما لا يراه الآخرون . ويحدد الجروان (٢٠٠٨) أهم مهارات الإبداع في الاتي:

١- الطلاقة Fluency: وتعنى القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين والسهولة والسرعة في توليدها عن طريق التحليل العاملى تم التوصل إلى أنواع متعددة ممن الطلاقة مثل الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات ، وطلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية وطلاقة الأشكال وهي القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة أو التعديلات في الاستجابة لمثير وضعي أو بصري مثل : رسم الأشكال الهندسية في الرياضيات والتطبيقات المختلفة عليها.

٢- المرونة Flexibility: هي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة ، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف ، والمرونة هي عكس الجمود الذهني الذي يعنى أنماط ذهنية محددة سلفا وغير قابلة للتغير حسب ما تستدعي الحاجة ، ومن أشكال المرونة : المرونة التلقائية ، والمرونة التكيفية ، ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة.

٣- الأصالة Originality: هي أكثر الخصائص ارتباطا بالإبداع والتفكير الابداعي ، والأصالة هي الجدة والتفرد ، وهى العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الابداعية كمحرك للحكم على مستوى الإبداع .

٤- الإفاضة Elaboration: هي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل مشكلة أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها واثرائها وتنفيذها.

٥- الحساسية للمشكلات : ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف ويعنى ذلك قدرة بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف ، ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الأشياء غير العادية أو الشاذة أو المحيرة في محيط الفرد، أو إعادة توظيفها أو استخدامها أو إثارة تساؤلات حولها. (الجروان: ٢٠٠٨، ص ٨٥-٨٦).

ويحدد الحارثي ٢٠١٢ مهارات التفكير الابتكاري في ما يلي :

- ١- تشجيع الأسئلة التشعبية والأسئلة ذات البدايات والنهايات المفتوحة.
- ٢- طرح الأفكار ومناقشتها مع الآخرين.
- ٣- الإصغاء بانتباه إلى الآخرين .
- ٤- التمييز بين الأفكار المختلفة.
- ٥- تحمل مسؤولية المخاطرة بالفشل.
- ٦- سعة الأفق والنظرة الشمولية للأمور.
- ٧- اخذ البدائل المتعددة للحل في الحسبان.
- ٨- تحديد الأولويات.
- ٩- تفهم وجهات نظر الآخرين.
- ١٠- توليد الأفكار متعددة لشيء واحد.
- ١١- توليد استعمالات متعددة لشيء واحد.
- ١٢- سرعة التكيف مع المواقف الجديدة.
- ١٣- إنتاج أشياء جديدة غير مألوقة .
- ١٤- إضافة أفكار جديدة لفكرة بسيطة.
- ١٥- دقة الملاحظة لما يرى أو يسمع. (الحارثي : ٢٠١٢، ص٦٧).

ورغم تطور أساليب التفكير الابتكاري واستخدامها في مجالات التعليم عن طريق تنمية التفكير الابداعي وطرق التدريس الإبداعية إلا أن المناهج التقليدية لا زالت تركز على المحتوى المعرفي، والتركيز على الحفظ والاستظهار، والتركيز على المستويات العقلية الدنيا. وعندما يتحدث المعلمون عن التفكير

فإنهم يقصدون أداء الطلاب في حل المسائل في الرياضيات، فتنمية التفكير عندهم هي زيادة معرفة الطلاب في الموضوعات الجزئية ولكن هناك أنواع أخرى من التفكير لا يركز عليها المعلم ولا المنهج في مدارسنا مثل التفكير الابتكاري الذي يركز على توليد الأفكار الجديدة، والتفكير الناقد الذي يركز على النظرة الثاقبة وعلى التقويم وإصدار الأحكام وتفكير صناعة اتخاذ القرار، وحل المشكلات.

ولكي تسهم المناهج الدراسية في تنمية التفكير الابتكاري ينبغي أن تصمم بأسلوب يدعو إلى انطلاق أفكار الطلاب وتحدي قدراتهم الإبداعية، وإثارة دوافعهم نحو التجديد والابتكار، وتبرز من بين المناهج الدراسية منهج الرياضيات كوسيط لتنمية التفكير بأنواعه المختلفة بالإضافة إلى كون الرياضيات إحدى الركائز الأساسية للتطور العلمي التكنولوجي، وبالتالي فإن طبيعة بنائها ومحتواها وطريقة معالجة الموضوعات فيها يجعل منها ميدانا خصبا للتدريب على أساليب التفكير السليمة، فالرياضيات بناء استدلالي يبدأ من مقدمات مسلم بصدقها، وتشتق منها النتائج باستخدام قواعد منطقية، وهذا يعتبر أساسا للتفكير المنطقي السليم، واللغة التي تستخدم في الرياضيات تتميز بالدقة والإيجاز في التعبير، وهذا يعتبر عاملا مساعدا على وضوح الأفكار التي تستخدم كمادة للتفكير بمختلف أساليبه وتعمل على توجيهه في مسارات سليمة (المالكي: ٢٠١١، ٢٦٧).

كما أن الرياضيات تعد أهم المجالات التي يمكن أن تساهم في تنمية التفكير، نظرا لطبيعتها التي يمكن أن تساهم في تنمية التفكير، نظرا لطبيعتها التي ترتبط بالاستقراء والاستنباط والابتكار، ونظرا لما تتطلبه حل المسائل كمكون أساسي يتطلب من المتعلم أن يعمل تفكيره في تجديد خطط الحل وما تتطلبه المعلومات السابقة وطرق الربط بينها للتوصل إلى الحل الصحيح.

توضح دراسة رينزولي (1981) Renzuly إن المعلم يحتل المركز الأول من حيث أهميته في نجاح البرامج التربوية للطلاب الموهوبين بين خمسة عشر

عاملا أساسيا ، وجاءت المناهج في المرتبة الثانية ، والموارد المالية في المركز العاشر. فالمواقف التي يكونها المعلم أثناء التدريس في الحجرة الدراسية التي تحدث التفاعل وتؤثر في اتجاهات الطلاب وإدراكهم لذاتهم كما أنها تساعد على الاستقصاء والبحث والتجريب ، وتعطى الفرصة للطلاب على حسن الاختبار ، فالمعلم هو المسئول عن خلق جو تعليمي جديد من خلال ورش العمل ، والمحتوى الذي يعمل على تنمية التفكير لدى الطلاب.

غير أن دراسة تورانس (Torrance (1970) واوزوبل (Ausubel (1978) ودراسة سعد الله (١٩٨٦) تؤكد على ضرورة توافر مجموعة من المهارات التدريسية المرتبطة بتنمية التفكير الابتكاري لدى المعلمين ، لكي يتم تنمية التفكير الابتكاري لدى طلابهم. غير أن الواقع في كثير من صوره يؤكد أن واقع التدريس الصفي للمعلمين وعدم توفر مهارات التفكير الابتكاري لدى المعلمين ، واستمرار المعلمين في الاعتماد على الطرق التقليدية في معالجة المادة موضوع التعلم وهو ما يعيق عملية الابتكار.

تظهر نتائج دراسة الباقر (١٩٩٣) أن الوزن النسبي للأداء الكلى لمعلمات الرياضيات في مجال تنمية التفكير الابتكاري بلغت (٠,٤) من اصل (٤) وهى نسبة تدل على انعدام هذه المهارات الادائية لدى المعلمات ، كما دلت دراسة الكرش (١٩٩٧) أن النسبة المئوية لدى معلمي الرياضيات متوسطة بالنسبة للمهارات الأساسية التي تيسر عملية الابتكار داخل الفصل من قبل المعلمين . ويركز كاندემير (Kandeemir (2014) في تصميم برنامج تدريبي لحل المشكلات نموذج ابداعى لمعلمي الرياضيات ، ويهدف البرنامج إلى تحسين مستوى التحصيل في الرياضيات من خلال استخدام طرق إبداعية في التدريس ، مما يحسن أدائهم التدريسي ويرقى أدائهم ابداعى وطرق التدريس الإبداعية في حل المشكلات. حيث يمر المشاركون بمواقف ملاحظة ومقابلة خلال إحدى عشر أسبوعا وتسجيل وتحليل أدائهم ورصد المواقف الإبداعية من خلال تنمية القدرات الاداركية لحلول المشكلات في الرياضيات من خلال تنمية أنواع التفكير الإبداعية .(Kandemir ,2014).

وتؤكد دراسة الغنام (١٩٩٨) أن المعلمين يركزون على الشرح والتلقين واستخدام الأسئلة ذات الإجابات المحدودة التي لا تسمح للطلاب بتقديم الأفكار الجديدة وغير المألوفة ، مما يؤدي إلى ضعف قدرتهم الابتكارية ، وتشير نتائج دراسة خالد (١٩٩٩) إلى ضعف مستوى أداء مهارات الرياضيات في مرحلة الإعدادية التي تيسر عملية الابتكار داخل حجرة الدراسة. غير أن دراسة انيسة احمد فخرو (١٩٩٣) عن ابرز مهارات التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الابتدائية وطبيعة اتجاهاتهم نحو الابتكار لعينة مكونة من (٥٠) معلما وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ابرز السمات الابتكارية يتمثل في : المبادرة والاستفادة من الخبرات ، التأمل في الأفكار ، التنظيم والرغبة في التفوق ، توليد الأفكار الجديدة ، المناورة. بينما تشير نتائج دراسة البلوشى (٢٠٠٦) لمعوقات التفكير الابتكاري في الرياضيات لعينة مكونة من ٦٦ معلما في منطقة الباطنة شمال وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات حسب الترتيب هي كما يلي:

- ١- الأسرة والمجتمع.
- ٢- الإمكانيات المادية والبشرية.
- ٣- محتوى المنهج.
- ٤- التقويم المعلم.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس أو التدريب. وتحدد دراسة حمود (١٩٩٥) معوقات الابتكار في المدرسة في الاتي : طرائق التدريس التقليدية ، وأساليب التقويم المعتمدة على الحفظ والاسترجاع للمعلومات ، والمناخ التقليدي السائد ، والمعلم المتسلط الأمر النهائي. وتتفق مع هذه الدراسة دراستي كل من التودى (٢٠٠٢) والمالكى (٢٠٠١) والتي تؤكد نتائجهما إلى عدم توفر مهارات التدريب الابداعي لدى المعلمين واستمرارهم في الطرق التقليدية في معالجة موضوع التعلم والمتمركزة حول المعلم . مع التركيز على الضبط الصفي بصورة تعيق إبداع الطلاب.بينما تشير دراسة عدنانة سعيد المقبل (٢٠٠٣) والتي هدفت إلى التعرف على مدى استخدام معلمي المرحلة الابتدائية مهارات التفكير العامة والتفكير التمهيدي ، لعينة مكونة من ٢٣٠ معلما في مدينة الدوحة بقطر ، وقد أظهرت نتائج الدراسة تدنى

استخدام مهارات التفكير ألعامه (المستوى التمهيدي) ومستوى والتفكير الابتكارى عن المتوسط ، كما لم تظهر فروق تعزى إلى الخبرة بين المعلمين ، ولكن توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٥٠) بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات ، ولم توجد فروق تعزى إلى التدريب بين المعلمين .

وقد توصلت دراسة عبد السميع (٢٠٠٥) بعنوان فعالية توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة بالحاسب في تدريس هندسة الصف الثالث الإعدادي على تحصيل التلاميذ وتنمية التفكير الابتكار لديهم الى النتائج التالية :

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) فى مستوى التحصيل فى الهندسة لصالح المجموعة التجريبية يرجع إلى نمط البرنامج المستخدم القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) فى اختبار التفكير الابتكارى فى هندسة الدائرة لصالح المجموعة التجريبية يرجع إلى نمط البرنامج المستخدم القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية عند مستوى دلالة ٠,٠١ وهذا بالنسبة لكل مهارة على حدة وكذلك بالنسبة للاختبار ككل .

(٣) البرنامج المستخدم له فعالية فى تنمية مهارات التفكير الابتكارى فى الهندسة لدى التلاميذ حيث كانت قيمة مربع إيتا 2 في اختبار التفكير لكل مهارة على حدة أكبر من القيمة (٠,١٤) ، وكذلك بالنسبة للاختبار ككل .

(٤) كفاءة البرنامج ٧٢٪ فى تنمية التحصيل فى الهندسة لدى التلاميذ كما أن كفاءة البرنامج ٧١٪ فى تنمية مهارات التفكير فى الهندسة .

(٥) حدى الكفاءة للبرنامج المقترح هما (٧٢ / ٦٠) أى أن ٧٢٪ من مجموع التلاميذ اللذين درسوا البرنامج حصلوا على ٦٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية فى اختبار التحصيل فى الهندسة .

د . معنعم الرشيد غالب & أ . عادل إدريسه زرق الله _____ مستوى قرارات التفكير الابتكاري لدى معلمي الرياضيات بمرحلة الأساس

(٦) مدى الكفاءة للبرنامج المقترح هما (٧٢ / ٦٠) أى أن ٧٢٪ من مجموع التلاميذ اللذين درسوا البرنامج حصلوا على ٦٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية فى إختبار التفكير فى الهندسة

من الدراسات السابق نجد أن معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي واستخدمت أدوات متعددة ، وعينات متباينة ، ومن بيانات عربية مختلفة ، كما تباينت نتائج الدراسات عن استخدام التفكير الابتكاري ، فبينما أظهرت بعضها ضعف استخدام التفكير الابتكاري في الحجرة الصفية ، نجد بعضها قد وجد استخدام متوسط أو استخدام بعض أنواع التفكير الابتكاري .

إجراءات البحث : قام الباحثان في هذا الجزء من البحث بتناول الاتى :

- ١- منهج الدراسة
- ٢- ووصف مجتمع الدراسة
- ٣- وعينة الدراسة
- ٤- وأداة الدراسة .
- ٥- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

منهج الدراسة : استخدم الباحثان المنهج الوصفي عن طريق وصف الظاهرة ، وجمع البيانات وصفيا وكميا وتحليلها .

مجتمع البحث :

استهدفت الدراسة معلمي الرياضيات من حملة بكالوريوس التربية تخصص رياضيات وعددهم (١٠٢) معلما ومعلمة بمحلية القضايف بشرق السودان .

جدول رقم (١)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة،

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	٣٠	٢٩,٤٪
أنثى	٧٢	٧٠,٦٪
العدد الكلى	١٠٢	١٠٠٪

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية قوامها (٧٠) معلما، بنسبة (٦٨,٧ %) منهم (٣٠) معلما بنسبة (٤٢,٩ %)، و (٤٠) معلمة بنسبة (٥٧,١ %) من المجتمع الكلى.

أدوات الدراسة:

اعتمد الباحثان الاستبانة بما يتناسب مع فرضيات البحث ومتغيراته ، وقد استعان الباحثان بالاختبارات الآتية في تصميم الاستبانة:

١- اختبار القدرة على التفكير الابتكارى اعداد خير الله وتقنين الطالب (٢٠٠١).

٢- مقياس الأصالة لموسى والحطاب (٢٠٠٤).

٣- مقياس ليكرت لقياس الاتجاهات الحديثة فى تدريس الرياضيات تقنين حمد (٢٠٠٣).

٤- تتكون الاستبانة من (٤٤) سؤالاً موزعة على أربعة محاور هي:

١- محور الطلاقة : ويشتمل على ١٠ عبارات.

٢- محور الأصالة: ويتكون من (١١) عبارة.

٣- محور المرونة ويشمل (١٣) عبارة.

٤- محور الحساسية للمشكلات (١٠) عبارات.

صدق وثبات الاستبانة:

تم حساب صدق الاستبانة بدائا بالصدق الظاهرى عن طريق خمسة من المختصين في مجال الموهبة والتفوق. تم تطبيق عينة استطلاعية تم اختيارها بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة وعددها (٤٠) معلما وقد بلغ حساب الصدق الذاتى بعد إيجاد معامل الثبات ٠,٩٠. ولحساب ثبات الاستبانة تم حساب التجزئة النصفية عن طريق معادلة بيرسون Person وقد بلغ ثبات الاختبار ٠,٨١.

طريقة تصحيح الاستبانة:

تتضمن خيارات المفحوص للإجابة ثلاثة خيارات هي (دائما – أحيانا – لا يحدث)
في حالة العبارات الايجابية تعطى الاستجابة دائما درجتين ، وأحيانا درجة واحدة ، ولا يحدث لا تعطى درجة (صفر).

الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات:

تم تحليل البيانات عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences (SPSS) وتم استخدام الطرق الإحصائية الآتية: النسب المئوية ، المتوسطات ، مربع كا (Chi- square)، اختبارات (T.Test).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

اتبع الباحثان نتائج الدراسة حسب تسلسل الفروض حيث نص الفرض الأول على:

١- يتصف معلم الرياضيات بمرحلة الأساس بمنطقة القضايف بشرق السودان بالتفكير الابتكاري بدرجة مرتفعة.

جدول رقم (٢)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسط العام لاستجابات أفراد العينة لمعرفة

درجة التفكير الابتكاري لديهم:

دائما		أحيانا		لا يحدث		المتوسط
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	
١٩٢٦	٦٢,٥	٨١٩	٢٦,٦	٣٣٥	١٠,٩	١,٥١

الجدول أعلاه يوضح استجابات أفراد العينة ومدى تمتعهم بقدرات التفكير الابتكاري حيث تظهر مجموع التكرارات على الاستجابات (دائما) على العبارات الموجبة والتي بلغت في مجملها (١٩٢٦) من مجموع التكرارات الكلية (٣٠٨٠) بنسبة (٦٢,٥ %) مما يدل على أن معلمي مرحلة الأساس يتمتعون بدرجة فوق

المتوسط من التفكير الابتكاري .وتظهر متوسط العبارات على محور الطلاقة تدنى بعض أفراد العينة في استخدام طرائق التدريس المشجعة للابتكار، وضعف القدرة على توليد أفكار مبتكرة ، والتقييد المطلق بما هو متاح في الكتاب المدرسي فقط. وتظهر دراسة الكرش (١٩٩٧) أن النسبة المئوية لدى معلمي الرياضيات متوسطة بالنسبة للمهارات الأساسية التي تيسر عملية الابتكار داخل الفصل من قبل المعلمين . وعدم ارتفاع نسبة قدرات التفكير الابتكاري يعود إلى طرق التدريس التقليدية ، وطرق التقويم التي تعتمد على الاستظهار والتذكر ، وترى لاند (2014) أن تنمية استراتيجيات التفكير من العوامل المؤثرة في نجاح المعلم في بناء التفكير الابتكاري لدى طلابه خاصة في الرياضيات ، ويزداد الأمر أهمية في برامج الإثراء للموهوبين ، حيث أنهم يتقدمون بسرعة كبيرة في إجادة القدرات الحسابية، ويستطيعون تنمية خبراتهم الذاتية في حل المشكلات من خلال طرق متعددة ، وعلى معلم الرياضيات أن يعمق هذه الخبرات من خلال مواقف التعلم ، ومن خلال حل المسائل الرياضية ، مما يجعلهم أكثر قدرة على الإبداع في حل المشكلات وتشخيص المسببات (Land , 2014,p3). ومن العوامل التي تقلل من ارتفاع قدرات التفكير الابتكاري في تدريس الرياضيات الخطة الدراسية التي تعتمد على مدى زمني لا يسمح بتعدد الأفكار وتبادل الآراء بين المعلم وطلابه في ظل منهج دراسي مثقل بمحتوى كبير يجهد المعلم في الانتهاء منه قبل نهاية العام الدراسي. بينما يرى بدر (١٩٨٥) أن توافر الخصائص الابتكارية في البيئة المدرسية داخل الفصل الدراسي بمقدار متوسط ، يؤدي إلى ارتفاع القدرات الابتكارية لدى التلاميذ مقارنة بالبيئات المدرسية التي تتوافر فيها هذه الخصائص بمقادير قليلة.

الفرض الثاني: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معلمي الرياضيات بمرحلة الأساس في أبعاد التفكير الابتكاري الآتية:

- أ- الطلاقة في التفكير.
- ب- الأصالة في التفكير.
- ج- المرونة في التفكير.
- د- الحساسية للمشكلات

أ – بعد محور الأصالة : يقيس هذا البعد مدى تمتع أفراد العينة بالمرونة كواحدة من مكونات التفكير الابتكاري :

جدول رقم (٣)

يوضح قيمة مربع كاي لدى تمتع المعلمين بمرحلة الأساس بالمرونة

المرونة	القيمة الجدولية	درجة الحرية	القيمة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
مربع كاي	٢١,٣	١٢	٢٤,٣٤	٠,٠٥	دالة
عدد المستجيبين	٧٠				

يوضح الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (٠,٠٥) في بعد المرونة بين أعضاء هيئة التدريس، مما يعنى قدرة معظم المعلمين على إعطاء أفكار مختلفة ومتنوعة وبسهولة وقدرتهم على مواجهة المواقف بأنماط وأساليب عقلية متنوعة. حيث نجد ارتفاع نسب استجابات المفحوصين على بعد المرونة ومثال ذلك استخدام المعلم لأساليب تفكير ونقل التعلم إلى أحوال أخرى أثناء التدريس (٦٠٪)، مساعدة الطلاب على إيجاد الحلول للمشكلات الرياضية بأنفسهم (٧٠,٤٪)، وقدرة المعلم على عرض مجموعة من الأمثلة على التلاميذ للوصول للقاعدة الرياضية التي تحكم حل المسألة (٧٧,٢٪)، وقدرة المعلم على الاستنتاج للوصول إلى الهدف عن طريق الأسئلة المهادفة التي اطرحها عليهم (٨٧,١٪)، وقدرة المعلم على تشجيع التلاميذ على تجريب وتطبيق مقترحاتهم في حل المشكلات الرياضية بمختلف الطرق (٥٥,٧٪). وتدل نسب العبارات السابقة على إدراك المعلم للمتغيرات والعوامل التي تعيق وتيسر العملية التعليمية داخل الفصل. وقيامه بدور الموجه والمرشد والمنظم والمحلل في العملية التعليمية بدلا من دور المسيطر على كافة العملية التعليمية، وميل المعلم إلى تقبل ابتكارات الطلاب واحترامها باعتبارها تعبيرا عن أفكارهم دون أن يفرض معايير خبراته الشخصية وحرصه على المشاركة الفعالة والايجابية من التلاميذ. وفى دراسة فخرو (١٩٩٣) عن ابرز مهارات التفكير الابتكاري لدى معلمي المرحلة الابتدائية وطبيعة اتجاهاتهم نحو الابتكار لعينة مكونة من (٥٠) معلما تظهر

أن ابرز السمات الابتكارية يتمثل في : المبادرة والاستفادة من الخبرات ، التأمل في الأفكار ، التنظيم والرغبة في التفوق ، توليد الأفكار الجديدة ، المثابر . ويرى لايتون (Lyttton, 1986) أن الابتكار يزدهر في البيئة الحديثة التي فيها حرية ومرونة ، وتضيف سمات الانبساط والحماس ، والاتزان الانفعالي ، إضافة للمرونة تزيد التفكير الابداعي لدى التلميذات.

ب. بعد الأصلة :

الجدول رقم (٤)

يوضح قيمة (مربع كا) لدى تمتع أفراد العينة الأصلة كمكون من مكونات التفكير الابتكاري.

الأصلة	القيمة الجدولية	درجة الحرية	القيمة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
مربع كا	١٨,٣١	١٠	٢٤,٢٩	٠,٠٥	داله
عدد المستجيبين	٧٠				

يوضح الجدول أعلاه وجود علاقة دالة إحصائية في بعد الأصلة لدى معلمي مرحلة الأساس بولاية القضايف ، مما يدل على إعطاء المعلمين حلول جديدة لبعض نماذج تطبيق المسائل الرياضية . وتظهر استجابات أفراد العينة على بعد الأصلة تشبع تلك الاستجابات بعدد من نماذج الأصلة بدرجة متوسطة من خلال استجابات أفراد العينة مثل : القدرة على الحصول على أفكار وعلاقات جديدة عند الاطلاع على الكتب والمصادر الخاصة بالرياضيات (٥٢,٩ %) ، الميل إلى اكتشاف الجديد في مجال التخصص (٨٠ %) ، ولكن هناك بعض العبارات تدل على ضعف بعد الأصلة لدى بعض أفراد العينة مثل القدرة على استخدام أفكار جديدة في حل المسائل الرياضية (٤٤,٣ %). ويؤكد عبيدات (١٩٨٨) حسب اقتراحات Max Sobel (1988) انه يجب تشجيع أصالة التفكير وذلك من خلال تشجيع الطلاب على تقديم واقتراح حلول جديدة للمسائل الرياضية أو تطبيق القوانين (عبيد، ١٩٨٨ ، ص ١٤٤). ويمكن تنمية الأصلة لدى الطالب بتعويده على إعطاء حلول مختلفة ومتنوعة للموقف الرياضي الذي يتعرض

د . معنصم الرشيد غالب & أ . عادل إدريسه زرق الله _____ مستوى قرارات التفكير الابتكاري لدى معلمي الرياضيات بمرحلة الأساس

له ، ويتم ذلك في الرياضيات من خلال إعطاء الطلاب فرصة لحل التمرينات الرياضية بأكثر من طريقة وإعطائهم مواقف رياضية تجعلهم يتواصلون بها إلى عدة حلول مختلفة . يمكن أن تكون مبتكرة وبعيدة عن الأفكار العادية .

ج . بعد الحساسية للمشكلات :

الجدول رقم (٥)

يوضح قيمة (مربع كا) للعلاقة الإحصائية بين معلمي الرياضيات بمرحلة الأساس في الحساسية للمشكلات ،

الحساسية للمشكلات	القيمة الجدولية	درجة الحرية	القيمة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
مربع كا	١٩,٦٨	١١	٢٩,٧٧	٠,٠٥	دالة
عدد المستجيبين	٧٠				

توجد علاقة إحصائية بين معلمي الأساس في ولاية القضايف في بعد الحساسية للمشكلات ، مما يدل على قدرتهم كشف أوجه الشبه والاختلاف التي يراها الناس أنها متشابهة ، والقدرة على جوانب النقص ونقاط الضعف ، والتغلب على المشكلات . وتدل عبارات هذا البعد على قدرة أفراد العينة على الحساسية للمشكلات مثل : عدم الاعتماد على الإملاء وحفظ نماذج حل المسائل الرياضية (٨١,٤) ، وعدم الاعتماد على التلقين والمحاضرة في تدريس الرياضيات (٧٨,٦) % ، ويقف حجم المقرر دون استخدام الأساليب الابتكارية (٦٠,٠) % ، وعدم الاعتماد فقط على نماذج الكتاب المدرسي في حل المسائل الرياضية (٥٠,٠) % مما يدل على أن نصف أفراد العينة يعتمدون على مصادر مختلفة في حل المسائل الرياضية . ويرى كازنز وآخرون Cussans & Others ان أسلوب تدريس حل المشكلات يعد طريقة فعالة لتنمية المهارات العلمية ، والعمليات المعرفية والإبداع العلمي ، حيث أن هذه الاستراتيجيات التدريسية تعمل على تنمية الابتكار ، وتتفق مع طبيعة الرياضيات ، لان استخدامها يضع الطلاب في مواقف تجعلهم يمرون بمراحل قريبة الشبه بمراحل العملية الابتكارية ، مما يساعد الطالب على حل المشكلات التي تواجهه .

الفرض الثالث - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قدرات التفكير الابتكاري الذي يمارسه معلم الرياضيات بمرحلة الأساس بمنطقة القضايف تعزى إلى النوع (ذكر ؟ أنثى).

جدول رقم (٦)

يوضح قيمة (ت) والفروق بين المعلمين والمعلمات في قدرات التفكير والابتكار

النوع	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	درجة الحرية	ت الجدولية	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
ذكر	٣٠	٦,٨٢	٦٦,٤٧	٦٨	٢,٠٠	٠,٢٧	غير دالة
أنثى	٤٠	٧,١٢	٦٦,٩٣				
العدد الكلي	٧٠						

الجدول أعلاه يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الرياضيات في مرحلة الأساس في قدرات التفكير الابتكاري. ويعزى الباحثان هذه النتيجة إلى تماثل أعداد المعلمين من الجنسين في مرحلة الدراسة الجامعية، والدورات التدريبية التي تقيمها وزارة التربية والتعليم. وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة البلوشى (٢٠٠٦) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التفكير الابتكاري، واختلفت مع دراسة جمعة (٢٠٢٩) ودراسة البنعللى (٢٠٠٣) والتي أكدت على وجود فروق في قدرات التفكير الابتكاري بين الذكور والإناث. غير أن نتائج دراسة الباقر (١٩٩٣) أن الوزن النسبي للأداء الكلي لمعلمات الرياضيات في مجال تنمية التفكير الابتكاري بلغت (٠,٤) من أصل (٤) وهى نسبة تدل على انعدام هذه المهارات الأدائية لدى المعلمات. بينما تشير دراسة المقبل (٢٠٠٣) والتي هدفت إلى التعرف على مدى استخدام معلمي المرحلة الابتدائية على مهارات التفكير العامة والتفكير التمهيدي، لعينة مكونة من ٢٣٠ معلما في مدينة الدوحة بقطر، وقد أظهرت نتائج الدراسة تدنى استخدام مهارات التفكير العامه (المستوى التمهيدي) ومستوى التفكير الابتكاري عن المتوسط، كما لم تظهر فروق تعزى إلى الخبرة بين المعلمين، ولكن توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٥،) بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات، ولم توجد فروق تعزى إلى التدريب بين المعلمين.

المراجع:

أبو شنب، محمد الحسن (١٩٩٣): أضواء على الاستراتيجية القومية الشاملة للتعليم العام بالسودان، مؤسسة التربية للطباعة والنشر، الخرطوم.
البلوشى، محمد عبد الله (٢٠٠٦): معوقات التفكير الابتكاري في مادة الرياضيات في مدارس التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

المقبل، عدنانة سعيد مقبل (٢٠٠٣): مهارات التفكير في تدريس مناهج الدراسات الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة قطر.
المالكي، عوض بن صالح (٢٠١١): سلوكيات معلم الرياضيات الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري، اطفال الخليج مركز دراسات وبحوث المعوقين، البحرين.

WWW.gulfkids.com

الحارثي، ابراهيم احمد (٢٠١٢): تعليم التفكير. مدارس الرواد، الرياض.
الطالب، محمد عبد العزيز (٢٠٠١): علاقة القدرة على التفكير الابتكاري ببعض سمات الشخصية والتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم من رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الخرطوم.
اللهيبي، ناصر بن حامد (١٩٩٩): أساليب التفكير المفضلة لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الصائغ، محمد بن حسين (١٩٩٤): أنماط القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية وولاء المعلم لعمله في المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد السادس.

الباقر، نصرة رضا (١٩٩٣): كفايات معلم الرياضيات الخاصة بتنفيذ الدرس ومدى توفرها في معلمات المرحلة الابتدائية بقطر، مجلة دراسات تربوية، الجزء ٥٢، المجلد الثامن.

البلوشى، محمد عبد الله (٢٠٠٦): معوقات التفكير الابتكاري في مادة الرياضيات في مدارس التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، أم القرى.
البنعلی، عدنانة سعيد المقبل (٢٠٠٣): مهارات التفكير في تدريس مناهج الدراسات الاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قطر.

بن جمعة، وداد بنت عبد الله (٢٠٠٢) : قياس مستوى التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

بدر، فائقة محمد (١٩٨٥) : العلاقة بين خصائص البيئة المدرسية وقدرات التفكير الابتكاري عند تلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٣) : الموهبة والتفوق، دار الفكر، عمان، الأردن.
جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٨) : التفكير والابداع، دار الفكر، عمان، الأردن.
عبيدات، سليمان (١٩٨٨) : القياس والتقييم التربوي، عمان، جمعية عمال المطابع الاردنية.

فخرو، عبد الناصر (٢٠٠٣) : تنمية مهارات التفكير، قطر، مركز البحوث التربوية.
نشواتي، عبد المجيد (١٩٨٥) : علم النفس التربوي، دار الفرقان، بيروت، لبنان.
موسى، رشاد على عبد العزيز والحطاب، سهام احمد (٢٠٠٤) : الابتكار، القاهرة، دار الفكر العربي، القاهرة.

Cropley , A(2001): More Ways Than one .Fostering Creativity in Class Room . Creativity Research Journal , Vol.45.p3-23

Kannemir.m (2014):Creative Training in Problem Solving : A Model of Creative in Mathematics e Teacher Education , Balkesir University, Turkey, WWW.Creativ Mathematics.com

Lana Gundy(2013): Boosting Creative Thinking in Math Class, Education Week,www.edweek.org.

Rogers ,C,R(1970): Towards A Theory of Creativity ,Penguin Books, London.

Torrance, E.P(1960): Guiding To Creative and Talent, Prenoi Hall, New Delhi , India.

اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء

بعض المتغيرات بوادي الدواسر "دراسة ميدانية" (١)

إعداد

د. أحمد فوزي جنيدي
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية بوادي الدواسر -
جامعة سلمان بن عبدالعزيز

د. سعيد عبدالرحمن محمد
أستاذ التربية الخاصة المشارك
كلية التربية - جامعة الملك سعود

أ. هبه عطية التباع

محاضر بقسم التربية الخاصة
كلية التربية بوادي الدواسر - جامعة سلمان بن عبدالعزيز

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أكثر أنواع اضطرابات النطق والكلام انتشاراً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر. والتعرف على اختلاف نسبة انتشارها وفقاً لاختلاف متغير الجنس، ونوع الاضطراب، والعمر، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٨٨) تلميذ وتلميذة (٨٤٢ تلميذ، ٧٤٦ تلميذة) ممن تراوحت أعمارهم ما بين ٦ - ١٢ عام من إحدى عشر مدرسة ابتدائية بمحافظة وادي الدواسر بالمملكة العربية السعودية. واستخدم الباحثين الأدوات التالية (استمارة دراسة حالات اضطرابات النطق والكلام، مقياس شدة التلعثم)، وتحليل النتائج توصلت الدراسة إلى أن اضطراب الإبدال يعتبر أكثر الاضطرابات شيوعاً مقارنة بأنواع اضطرابات النطق والكلام الأخرى، واختلفت نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام بين تلاميذ المرحلة الابتدائية (أفراد العينة) باختلاف الجنس، وذلك لصالح الذكور، ووجد اختلاف نسبة الانتشار وفقاً لاختلاف متغيري نوع الاضطراب، والجنس. وأخيراً وجد اختلاف في اضطرابات النطق والكلام لدى أفراد العينة باختلاف

١ (شكر وتقدير يتقدم الباحثون بجزيل الشكر وعظيم التقدير إلى عمادة البحث العلمي بجامعة سلمان بن عبد العزيز على تمويلها لهذا المشروع البحثي رقم (١٠٢/أ/٢٣) للعام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

د . أحمد فوزي جندبي & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

متغيري نوع الاضطراب والعمر، حيث ترتفع نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام في المراحل الأولى من المرحلة الابتدائية، ويقل تدريجياً بتقدم المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: اضطراب الإبدال، اضطراب الحذف، اضطراب التشويه، اضطراب الإضافة، التلعثم.

Speech and Articulation disorders in primary School Pupils in light of Some of Variables in Wady Al-Dawaser "Field Study

Abstract:

The present Study aimed to identify the most common types of Speech and Articulation disorders prevalent among primary school pupils in Wady Al-Dawaser. And to identify the difference in penetration, according to the different variable sex, and type of the disorder, age, and the study sample consisted of (1588) pupils (842 pupils 0.746 schoolgirl) who ranged in age from 6-12 years of eleven school elementary Wady Al-Dawaser in Saudi Arabia . And use the researchers following tools (case studies form Articulation disorders and speech, severe stuttering) measure, analyze the results study found that substitution disorder is more common disorders compared to the types of Articulation disorders and other speech, and varied prevalence of speech and language among primary school pupils disorders (respondents) according to sex, in favor of males, and found differing prevalence according to the different variables of the type of the disorder, and sex. Finally, there is a difference in the pronunciation and speech disorders among individuals depending on the sample type variables of turmoil and age, where a greater prevalence of speech and speech disorders in the early stages of the primary stage, and gradually progress at least primary school.

Key words: Substitution disorder, Omission disorder, Distortion disorder, Addition disorder, Stuttering.

مقدمة:

إن موضوع اللغة Language من الموضوعات المهمة التي شغلت القدماء والحديثين من علماء وباحثين؛ في اللغة والطب وعلم النفس والتربية الخاصة وعلم الاجتماع وغيرهم من المتخصصين في مجالات العلوم الأخرى؛ باعتبارها سمة إنسانية بل أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والتفرد؛ كما تتيح اللغة له عملية التعلم ونقل التراث والقيم والتقاليد من جيل إلى جيل، وتتركز حول فعالياته الفكرية والحركية والاجتماعية والنفسية والتكيفية؛ وتنقله من عالم الماديات إلى عالم الخيالات واللمحسوسيات (الزباد، ١٩٩٠)، ولهذا يُعد غياب قدرة الفرد على التعبير فقداناً أو ضعافاً في أحد أوجه القصور في البشر، وتُعد اللغة أهم وسائل التواصل بين البشر.

وبالرغم من أن الإنسان يستخدم أساليب وطرق مختلفة للتواصل، إلا أن اللغة تعد أحد هذه الأساليب، بما تمثله من نظام من الرموز المتفق عليها بين فئة معينة من البشر، وتعدد صور اللغة وأساليبها بين البشر إلا أن الشائع منها هي اللغة الشفهية أو الجانب المنطوق منها أو الفعل الحركي لها وهو ما يسمى بالكلام، وتعتمد عملية الكلام على نمو وتكامل مجموعة من الأجهزة الحسية والحركية والعصبية (الشخص، ١٩٩٧).

واتفق الكثير من الباحثين على أن نمو النطق والكلام عند الطفل يكتمل في سن دخول المدرسة. أما إذا ظهر أي انحراف عن المألوف فيمكن اعتبار ذلك دلالة على وجود اضطراب لديه في اللغة. وتعد اضطرابات النطق والكلام أهمها وأكثرها انتشاراً بين أطفال المرحلة الأولى من التعليم الأساسي (عبدالرحمن، ٢٠٠٤).

وبيين توميك وآخرون (Tomic, et., al., 2009) أن النطق هو الصورة التي تعبر عن اللغة، ويستطيع بها الإنسان أن يتواصل مع الآخرين، واضطرابات النطق تحدث نتيجة وجود أخطاء في إخراج الصوت وحروف الكلام ومخارجها

د . أحمد فوزي جندي & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

وعدم تشكيلها بصورة واضحة وصحيحة، وتتعدد أسباب هذا الاضطراب، كما تختلف درجات اضطرابات النطق من البسيطة إلى الحادة حيث يخرج الكلام غير مفهوم نتيجة الحذف والإبدال والتشويه والإضافة.

ويشير كيجسترا وآخرون (keegstra, et., al.(2010 إلى أن اضطرابات النطق هي أخطاء كلامية تنتج عن أخطاء في حركة الفك واللسان، أو عدم تسلسلها بشكل مناسب بحيث يحدث تشوه أو إضافة أو حذف وقد لا يكون لهذه الاضطرابات أسباب عضوية واضحة، وفي هذه الحالة تعزى اضطرابات النطق للحرمان البيئي والسلوك الطفولي والمشكلات الانفعالية وبطء النمو. وتتمر عملية الكلام بمراحل ثلاث أساسية تتضمن الأولى: استقبال الكلام من المحيطين به كالآباء والأقارب من خلال حاسة السمع وتحويلها إلى نبضات عصبية ترسل إلى المخ عبر العصب السمعي، حيث تبدأ المرحلة الثانية لعملية الكلام وهي معالجة الكلام المسموع، حيث يصل الصوت إلى منطقة الاستقبال السمعي المعروفة باسم منطقة برودمان Brodman's area، ومنها إلى منطقة فيرنكي Fernike's area المسؤولة عن فهم الكلام وإعداد المعاني وتفسير المفردات واختيارها بهدف إنتاج الجمل، ومنها إلى منطقة بروكا Broca's area المسؤولة عن إنتاج الكلام وتنظيم أنماط النطق والكلمات والجمل، ومن هنا يرسل الأمر المناسب إلى المنطقة المسؤولة عن حركة الجهاز الصوتي وأعضاء النطق لتأخذ الحركات المناسبة لإنتاج الأصوات المطلوبة، وهي المرحلة الثالثة والأخيرة والمسماة بمرحلة إنتاج الكلام (السرطاوي، أبو جودة، ٢٠٠٠).

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن حدوث خلل في أي من المراحل الثلاث لعملية الكلام يترتب عليه بالطبع خلل في عملية النطق وإنتاج الكلام، بل إن العملية المحورية في عملية النطق والكلام هي المرحلة الثانية والمنوط بها المخ ومراكز اللغة فيه استقبالا وفهماً وإنتاجاً، فبدون سلامة هذه المناطق في المخ لن يستطيع الإنسان نطق الأصوات، حتى لو تمتع الفرد بحاسة سمع قوية، وجهاز نطق، وجهاز صوت طبيعياً.

ولذا يؤكد كل من برنستين وتيجرمان Bernstein & Tiegerman (١٩٩٣) على ضرورة تعليم أصوات حروف الكلام، باعتبارها المميّزة للكلام، فلكل لغة أصوات محددة لرموزها، تتجمع هذه الأصوات لتعطي مقاطع، ثم كلمات، ثم جمل، والأصوات هي المادة الخام للكلام، لذا فهي النقطة الهامة التي يجب تدريب أطفالنا عليها.

ويضيف فان ريبير Van riper (1982) أن ما يتعرض له الطفل داخل الأسرة من نماذج للنطق، ممثلة في الأب أو الأم، سواء في النطق المعيب أو ما يصاحبه من لزمات، هو أحد العوامل المسببة لاضطرابات النطق، كما أن عدم رغبة الأسرة في الطفل وإهماله وعدم استثارته لغوياً يؤدي إلى الكثير من المشكلات النطقية، وأيضاً الاهتمام الزائد بالطفل وبالأخص بطريقة نطقه وكلامه وحرص الوالدين على نطقه لأصوات الحروف كما ينطقها الكبار، مما يزيد من الاضطراب لديه، أو يحدث نوع من العناد لدى الطفل ويرفض تصحيح نطقه المعيب والاستمرار في النطق الخطأ.

وما يعانيه الطفل من مشكلات في النطق والكلام قد يكون رد فعل لما يدور حوله في المنزل من صراعات وسوء توافق، وما يعانيه من مشكلات نفسية من جراء ذلك، ومن هنا كان معرفة الظروف الأسرية التي يعيش فيها الطفل مضطرب النطق من الأمور الحيوية لفهم مشكلته وعلاجها. فالبيت المضطرب يجعل من تصحيح النطق لدى طفله أمراً صعباً (الزباد، ١٩٩٠).

وتختلف اضطرابات النطق والكلام في درجة شدتها من الخفيفة التي تزول بمرور الوقت، إلى المتوسطة والحادة جداً، التي تحتاج إلى متابعة ومعالجة من قبل الاختصاصيين في المراكز بتصحيح النطق والكلام (الطاهر والموسوي، ١٩٩٥). واتفقت نتائج الدراسات على أن اضطرابات النطق لدى الأطفال، أعلى أنواع اضطرابات التواصل انتشاراً لديهم، وتنتشر لديهم كافة مظاهر الاضطراب كالإبدال، والحذف، والإضافة، والتشويه، وإن اختلفت نسبة الانتشار من صورة إلى أخرى، وأن اضطرابات النطق هي أكثر اضطرابات التواصل انتشاراً لدى الأطفال، يليها اضطرابات الصوت، ثم اضطرابات طلاقة الكلام

د . أحمد فوزي جندي & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

كالتلعثم والسرعة الزائدة في الكلام (الشخص، ١٩٩٧، Rondal & Edwards، 1997؛ الوابلي، ٢٠٠٣). بينما أشار روتسالنن (2008) Ruotsalainen إلى أن اضطرابات طلاقة الكلام هي الاضطرابات التي تؤثر على طلاقة الكلام وأشهرها ما يعرف بالتلعثم الذي يكون على شكل ترديد أو توقف أو إطالة للكلام.

وأضاف كيسترال وآخرون (2010) Keeastral, et.,al., أن أعراض اضطرابات الكلام والتي تتمثل في عدم وضوح الكلام، وقلة عدد المفردات، ونقص القدرة على التعبير بالكلام، والقصور على فهم معاني الكلمات أو نطقها، والكلام الطفلي والكلام التشنجي والثأأة وعيوب الطلاقة في الكلام والتعبير مثل التلعثم (اللججة أو التهتة أو التأتأة)، كما تصاحبها في بعض الأحيان اضطرابات حركية مثل تحريك اليدين أو الضغط بالقدمين على الأرض وارتعاض رموش العين أو الجفون أو إخراج اللسان أو ميل الرأس، والسرعة الزائدة في الكلام، وعيوب النطق والكلام مثل الخمخمة (الخنف) .

مشكلة الدراسة:

تكمّن مشكلة الدراسة في ازدياد أعداد الأطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام ممن لا يعانون من أية إعاقة مما يؤثر في شخصياتهم، فتؤدي إلى إحداث اضطراب في سلوكيات الأطفال، فتجعلهم يشعرون بنقص الكفاية الذاتية التي تترك بصمتها على جُل شخصية الطفل في المستقبل، فيشير البعض إلى أن درجة انتشار هذه الاضطرابات تختلف باختلاف المرحلة العمرية، فتكون مرتفعة تصل إلى ٨٦٪ من الأطفال في مرحلة ما قبل اكتمال النمو اللغوي (سن السادسة)، وتنخفض إلى ٨٪-١٠٪ من الأطفال بعد سن الثامنة (Sunderland, 2004)

كما توصلت دراسة لويس وآخرون (2006) Lewis, et al. إلى أن نسبة ٧٥٪ من بين الأطفال الذين يعانون من اضطرابات النطق والكلام وإعاقة لغوية يعانون من مشكلات في القراءة، وأن اضطرابات النطق والكلام تعوق عملية التعلم.

وفي الواقع قد تظهر اضطرابات النطق والكلام لدى بعض الأطفال أثناء نموهم، وهذا أمر طبيعي، وهذه الاضطرابات تختفي عادة مع النمو، أما إذا استمرت وظهرت في شكل مرضي، فقد تحد من قدرة الطفل على التحصيل الدراسي في المستقبل، وهنا يجب التدخل العلاجي. وأكد ذلك دراسة كارسس وآخرون (Karrass; Walden; Conture; Graham; Arnold; Hartfield & Schwenk (2006) بأن اضطرابات النطق والكلام لا تؤثر فقط على تحصيل اللغة بل تؤثر على تحصيل المواد الدراسية الأخرى، ويرجع السبب في ذلك إلى أن اللجاجة تؤدي إلى نقص التحكم في الانفعالات وتؤدي أيضاً إلى ضعف الانتباه. وفي نفس السياق أسفرت نتائج العديد من الدراسات عن خصائص الأفراد الذين يعانون من اضطراب النطق والكلام، منها: نتائج دراسة كوتبي Kotbi (1992) والتي أسفرت عن ظهور مفهوم الذات السالب مع ارتفاع الأعراض الاكتئابية، بينما أظهرت نتائج دراسة فيتزجيرالد (Fitzgerald (1992 ارتفاع مستوى الضغوط النفسية والعزلة الاجتماعية، وكذلك توصلت نتائج دراسة كرايج (Craig (1994 إلى ارتفاع مستوى القلق لديهم، وارتفاع مستوى الخجل وضعف مستوى الطموح (Patrakea, 1998)، وضعف الوعي بالذات (Tellis, 1998)، وضعف مستوى تقدير الذات (خليل، ٢٠٠٠)، وضعف في التكيف مع متطلبات الحياة الاجتماعية (Giffin, 2006).

ويضيف الشربيني (٢٠٠١) أن حالات اضطرابات النطق والكلام عادة ما يصاحبها مشكلات عديدة مثل: القلق، والارتباك، والشعور بالنقص، والانطواء، وعدم القدرة على التوافق.

وفي ضوء ما سبق نجد أن وجود اضطرابات النطق والكلام لدى التلميذ داخل الفصل قد يجعله موضع سخريه من قبل زملائه، مما قد يؤدي إلى مشاحنات بين التلاميذ في الفصل أو يؤدي إلى عزوف التلميذ عن الدراسة، ونظراً لوجود اضطرابات نطق وكلام لدى الطفل يجعله يعزف عن التواصل مع الآخرين، مما يؤدي إلى مشكلات نفسية لدى الفرد وشعوره بالاكتئاب ومن هنا تعد مشكلة البحث لها عائد على الشخص نفسه وتخلصه من المشكلات النفسية

د . أحمد فوزي جندي & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

المصاحبة لاضطرابات النطق والكلام بالإضافة إلى زيادة التحصيل الدراسي، ونظراً إلى أن اضطرابات النطق والكلام تعد واحدة من أكثر المشكلات شيوعاً بين الأطفال، الأمر الذي جعل بعض الدول تخصص لمثل هؤلاء الأطفال برامج تعليمية خاصة بهم.

ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة بالوقوف على نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ”ما هي اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر في ضوء بعض المتغيرات؟. ومن خلال هذا التساؤل تتفرع التساؤلات الآتية :

ويمكن صياغة مشكلة المشروع الحالي في التساؤلات الآتية :

- ١- ما أكثر أنواع اضطرابات النطق والكلام انتشاراً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر؟.
- ٢- هل تختلف نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر وفقاً لاختلاف متغير الجنس (ذكو، إناث)؟.
- ٣- هل تختلف نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر وفقاً لاختلاف متغيري نوع الاضطراب (الإبدال، الحذف، التشويه، الإضافة، التلعثم)، والجنس (ذكو، إناث)؟.
- ٤- هل تختلف نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر وفقاً لاختلاف متغيري نوع الاضطراب (الإبدال، الحذف، التشويه، الإضافة، التلعثم)، والعمر (٦-٧ سنوات، أكثر من ٧-٨ سنوات، أكثر من ٨-٩ سنوات، أكثر من ٩-١٠ سنوات، أكثر من ١٠-١١ سنة، أكثر من ١١-١٢ سنة)؟.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى :

- ١- التعرف على أكثر أنواع اضطرابات النطق والكلام انتشاراً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر.
- ٢- التعرف على اختلاف نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر وفقاً لاختلاف متغير الجنس (ذكور، إناث).
- ٣- التعرف على اختلاف نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر وفقاً لاختلاف متغيري نوع الاضطراب (الإبدال، الحذف، التشويه، الإضافة، التلعثم)، والجنس (ذكور، إناث).
- ٤- التعرف على اختلاف نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر وفقاً لاختلاف متغيري نوع الاضطراب (الإبدال، الحذف، التشويه، الإضافة، التلعثم)، والعمر (٦-٧ سنوات، أكثر من ٧-٨ سنوات، أكثر من ٨-٩ سنوات، أكثر من ٩-١٠ سنوات، أكثر من ١٠-١١ سنة، أكثر من ١١-١٢ سنة).

أهمية الدراسة:

- تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:-
- دراسة فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي فئة ذوي اضطرابات النطق والكلام في ضوء بعض المتغيرات لأول مرة - في حدود علم الباحثين - في هذه المنطقة من المملكة العربية السعودية (وادي الدواسر).
- التعرف على اضطرابات النطق والكلام المنتشرة ومعدل انتشارها ومظاهرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بوادي الدواسر.
- قد تسهم النتائج التي تتوصل إليها الدراسة في وضع تلاميذ هذه الفئة في بؤرة الاهتمام من قبل المختصين والمهتمين ، حتى لا تتفاقم الآثار المترتبة مما يؤدي ذلك إلى ظهور العديد من المشكلات النفسية والسلوكية، وكذلك قد تؤثر بالسلب على تحصيلهم الدراسي.

د . أحمد فوزي جندبي & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

مصطلحات الدراسة :-

١- اضطرابات النطق : Articulation Disorders

يعرف عبدالرحمن (٢٠٠٤) بأنه ” الاضطراب المعبر عن افتقاد الفرد للقدرة على التواصل اللفظي الجيد مع الآخرين، بما يتناسب مع عمره الزمني والعقلي؛ وذلك ، نتيجة إبدال بعض الحروف محل الأخرى ، أو حذف بعضها، أو حدوث تشويه في الكلام ، مما يؤدي إلى عدم نطق الكلام سليماً، وبالتالي إعاقة فهم الآخرين لهذا الكلام .

يقصد بها بها إجرائياً «عدم قدرة الطفل على نطق بعض الأصوات اللغوية، والذي يبدو في واحد أو أكثر من الاضطرابات التالية: إبدال نطق صوت بدلاً من صوت آخر، أو حذف صوت أو أكثر من الكلمة، أو تحريف (تشويه) الصوت بصورة تقربه من الصوت الأصلي غير أنه لا يماثله تماماً، أو إضافة حرف أو أكثر للكلمة المنطوقة، وتتمثل هذه المظاهر في اضطرابات النطق (الإبدال- الحذف- التشويه- الإضافة).

٢- اضطرابات الكلام : Speech Disorders

ويقصد بها خلل في تنظيم الكلام ومدته وسرعته ونغمته وطلاقته، بما لا يتلاءم مع عمره، يظهر في صورة التكرار أو التطويل أو التوقف أثناء الكلام أو سرعة الكلام الزائدة أو بطئه الشديد (مطر، ٢٠١١).

ويقصر التعرف الإجرائي على أحد مظاهر اضطرابات الكلام وهو التلعثم أو اللججة وهو اضطراب في طلاقة الكلام وإيقاعه وسرعته ويمتاز بالوقفات الإجبارية أثناء الكلام أو توقف ملحوظ غير طبيعي قبل النطق والكلام، ويتمثل في الدرجة التي يحصل عليها التلميذ / التلميذة في مقياس شدة التلعثم.

٣- تلاميذ المرحلة الابتدائية :

وهم الأطفال التي تتراوح أعمارهم ما بين ٦- ١٢ عاماً بالمدارس الابتدائية والخالين من الإعاقة الحسية أو الحركية أو العقلية والمتحقيين بالمدارس الابتدائية والموجودين في الصف الأول أو الثاني أو الثالث أو الرابع أو الخامس ، أو السادس.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد:

لقد أوضحت البحوث العلمية أن اللغة عند الإنسان تبدأ مع بكاء الطفل ساعة ولادته، ويتطور بكاء الطفل بعد الشهر الخامس أو السادس إلى أصوات يمكن أن نسميها أصوات اللعب، ويستخدمها لإثارة الانتباه إليه، والتعبير عن نفسه، وإحداث استجابة الغير نحوه. ودلت البحوث والدراسات على أن الطفل في سن عشرة شهور يصبح قادراً على نطق كلمة واحدة ذات معنى، ثم تصبح حصيلته من ثلاثة إلى أربع كلمات، عند نهاية السنة الأولى، وفي سن الثالثة يكون لدى الطفل حوالي ٨٩٠ كلمة، وعند سن الرابعة يمكن للطفل العادي أن يقص جملة كاملة تتكون من ٦-٨ كلمات، وما أن يصل عمره إلى خمس سنوات حتى تكون حصيلته من الكلمات تتفاوت بين ٢-٣ آلاف كلمة، بما ينبغي أن يكون حديثه مع الغير مفهوماً، أما الأطفال المختلفين عن الطفل العادي، سواءً في حصيلتهم من كلمات اللغة، أو من حيث عدم القدرة على الكلام بطلاقة؛ أو يعانون من التأثأة، واللججة، والخمخمة، إلى غير ذلك من اضطرابات الكلام، فيحتاجون إلى تدخل علاجي. (علي، ١٩٩١).

لا شك أن التواصل بين البشر يتطلب توافر قدر من الكفاية التواصلية اللغوية بنوعيتها: الكتابي والكلامي، والكلام أكثر استخداماً من الكتابة. ويمر طلاب المرحلة الابتدائية بمرحلتين نمائيتين متميزتين هما: مرحلتا الطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة، ويحتاج التلاميذ في هاتين المرحلتين لمهارات التواصل مع الآخرين بالمدرسة وخارجها ويؤدي القصور في النطق والكلام إلى الحد من مقدرة التلميذ على تحقيق حاجاته النفسية والاجتماعية في التفاعل الاجتماعي الناجح، وتسهم بعض خصائص الشخصية في تكريس المشكلة أو التغلب عليها حسب نوع الشخصية ومحدداتها. ومن هذه الخصائص الخوف الكلامي، وما ينتج عنه من تجنب المواقف المرتبطة بالكلام (Mahr & Terosian, 1999) والقلق والاكتئاب (Goldman et al., 1996)، والمعاملة الوالدية من جانب الأم ببعديها القبول/الرفض الوالدي. (Jamieson, 1995). وفيما يلي يتم إلقاء الضوء على اضطرابات النطق والكلام من خلال ثلاث مباحث أساسية:

د . أحمد فوزي جندبي & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

المبحث الأول اضطرابات النطق :

يُعد النطق عملية معقدة للغاية يشترك فيها أكثر من جهاز، وخلال هذه العملية يتم تشكيل أصوات الكلام الصادرة عن الجهاز الصوتي، والمتمثل في الحنجرة والأحبال الصوتية، والمنقول خلالها هواء الزفير إلى الجهاز النطقي، الذي يتولى معالجة هذه الأصوات لتصبح فيما بعد متميزة، ويعبر كل منها عن صوت حرف معين، ويستطيع السامع أن يفهمه، فالصوت يظل عديم المعنى وغير مفهوم حتى يتشكل في جهاز النطق ليعطي الصوت المميز للحرف المراد نطقه، وفقاً لما جرى عليه من معالجة في جهاز النطق، وهو ما يعرف بمخارج أصوات الحروف، وعندما يكون هناك صعوبة يواجهها الشخص في استخدام جهازه النطقي لتشكيل وإخراج الأصوات، فتتسبب اضطرابات النطق.

ويتضمن هذا المبحث مفهوم اضطرابات النطق، مظاهر اضطرابات النطق، أسباب اضطرابات النطق، وأساليب تشخيصها وطرق علاجها، وبيان ذلك فيما يلي:

١ - مفهوم اضطرابات النطق :

يعرف النطق هنا بـ Articulation العملية الحركية الكلية المستخدمة في تخطيط ونتاج الكلام. ويعبر عن اختلال النطق بعدة مصطلحات منها: اضطراب، أو عيب، أو غير العادي، أو انحراف عن الطبيعي، أو تشوه، إلا أن الشائع والأعم استخدام مصطلح اضطرابات الذي يشير إلى أي خلل في الأداء العادي لعملية النطق.

بينما تُعرف اضطرابات النطق Articulation Disorder في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية - الطبعة الرابعة (DSMIV, 1994) بأنها فشل الفرد في استخدام أصوات الكلام المتوقعة نمائياً، والتي تكون مناسبة لعمره وذكائه ولهجته، ويتضح في إصدار صوتي رديء، أو تلفظ غير مناسب، ويتمثل الاضطراب اللفظي في أخطاء في إصدار الصوت أو إبدال صوت مكان صوت آخر، أو حذف أصوات كالحروف الساكنة في آخر الكلمة، أو تشويه وتحريف الكلمة مما يعطى انطباعاً بأنه كلام طفلي.

وقد عرفها الوابلى (٢٠٠٣) بأنها ذلك الخلل الذي تخرج من خلاله أصوات الكلام بصورة شاذة وغير عادية بحيث تكون على شكل حذف، أو إبدال، أو إضافة، وكذلك تحريف في عناصر الكلمة

وأضاف فاليري (2008) Valerie بأن اضطرابات النطق هي وجود صعوبات في مظاهر الإنتاج الحركي للكلام، أو عدم القدرة على إنتاج أصوات كلامية محددة، أي أن الإعاقة التواصلية ناتجة عن العمليات المؤدية للنطق وليس بالقدرات اللغوية المركزية.

بينما ركز تعريف باومان - واينجلير (2008) Bauman-Waengler على عدم قدرة الفرد على إصدار أصوات اللغة بصورة سليمة، نتيجة لمشكلات في التناسق العضلي أو عيب في مخارج أصوات الحروف، أو فقر في الكفاءة الصوتية، أو خلل عضوي، أو مجموعة من المسببات النفسية والبيئية .

٢- أسباب اضطرابات النطق:

تحدث اضطرابات النطق عندما يقوم المتكلم بحذف أو إضافة أحد الأصوات اللغوية أو أكثر، أو عندما يستبدل أحد الأصوات اللغوية بصوت أو أصوات لغوية أخرى، مما ينتج عن كل ذلك عدم تأدية الصوت المعنى المطلوب أو أن يكون كلام الطفل غير مفهوم، ويجب الأخذ بعين الاعتبار أن الأطفال الذين تقل أعمارهم عن خمس سنوات يحدث لديهم الإبدال أو الحذف في أحد الأصوات اللغوية، وذلك قبل اكتمال النمو اللغوي لديهم، أما إذا حدث اضطراب النطق في أعمار متقدمة، فإن ذلك يعطي دليلاً على الحاجة إلى التدخل العلاجي، ومن أهم الأسباب التي تؤدي إلى اضطرابات النطق أسباب عضوية أو وظيفية، أو اجتماعية أو نفسية ونوضح ذلك فيما يلي:

أ- أسباب عضوية:

اتفق كل من السعيد (٢٠٠٨)، وشربيرج وكواتكوسكي Shriberg & Kwiatkowski (1994) أن الأسباب العضوية لاضطرابات النطق تتمثل في

د . أحمد فوزي جندي & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

ضعف السمع، أو الصمم، والصعوبة في التمييز بين المثيرات الصوتية، ورابطة اللسان، وكبر وصغر حجمه، وخروجه خارج الفم أثناء الكلام، وتظهر مشاكل اللسان في اضطراب نطق الحروف (ت، ذ، ط، ز، ر)، وعدم تطابق الفكين، وشلل بعض الأجهزة المسؤولة عن النطق، وتشوهات الأسنان، وعدم تناسقها، وتظهر مشاكل اللسان في اضطراب نطق الحروف (ز، س، ف، ذ، ش) والشفة الشرماء، وسقف الحلق المفتوح، حيث تظهر مشكلة في نطق الحروف (ح، ت، ق، ك، ط، ب).

ب- أسباب غير عضوية (وظيفية):

تتمثل في التنشئة الأسرية، والتعليم الخاطئ، ونقص الحافز، والتقليد لأحد أفراد الأسرة، وعدم تعرض الطفل للخبرات اللفظية الصحيحة، والضغط الذي يواجه الطفل داخل الأسرة والمشاكل الأسرية وترتيب الطفل في الأسرة (السعيد، ٢٠٠٨).

وأضاف شربيرج وكواتكوسكي (1994) Shriberg & Kwiatkowski أن هذه الأسباب تكون غير محددة بالضبط، فأعضاء النطق سليمة ولكن تتمثل في: إتباع الأسلوب الخاطئ في تعليم التحدث والكلام والنطق، وأسباب ذات طابع نفسي تربوي ترجع إلى الأسرة والتربية وعوامل التنشئة الاجتماعية أو ترجع إلى عوامل نفسية ووجدانية عميقة مثل الانفعالات الحادة والصدمات النفسية مثلاً وجميع هذه الأسباب متداخلة ومتفاعلة مع بعضها البعض وقد ترجع الحالة الواحدة إلى أكثر من سبب أو عامل من العوامل المذكورة.

ج- أسباب اجتماعية:

وتتمثل في فقر البيئة الثقافية بالحديث الرفيع وبالكلام الموجه وبالتدريب المناسب للطفل كما هو الحال لدى أطفال الملاجئ ودور الأيتام الذين لا تتوفر لديهم عوامل التربية والتدريب والتنشئة الاجتماعية والتربوية الجيدة بما في ذلك تقليد الأطفال للكلام المضطرب أو المضحك وإيجاد الأهل والأقرباء بأن الطفل لديه عاهة واضطراب في كلامه، وسوء التوافق المدرسي أو الاجتماعي أو الأسري في جميع النواحي (Shriberg & Kwiatkowski, 1994)

د- أسباب عضوية ونفسية معاً:

وقد يكون سبب هذا الاضطراب عضوي ونفسي معاً، فضعف الثقة بالنفس وعدم القدرة على تأكيد الذات وتصعد الأسرة ومشكلاتها الحادة، والحرمان العاطفي للطفل من الوالدين، والرعاية الزائدة، والدلال المفرط، والتعليق السلبي على اضطراب النطق في حالة الحديث مع غيره أو مع جنس آخر أو أمام جماعة، من أهم الأسباب النفسية الوجدانية (Porter & Hodson, 2001)

وأكدت نتائج دراسة هياثير وفان دير ليلي Heather & Van Der Lely (1993) على أن الشعور بالنقص، وفقدان الحنان من أحد الأبوين، والتدليل الزائد والاستجابة لرغباته دون أن يتكلم فيكفي أن يشير أو أن يعبر بحركة ما أو بكلمة مبتورة فتلبى رغبته من الأسباب النفسية التي قد تؤدي إلى اضطرابات النطق، والتأخر الدراسي والإخفاق في التحصيل، والإنطوائية والكسل.

٣- مظاهر اضطرابات النطق :

اتفق كل من عبدالرحمن (٢٠٠٤)، والسعيد (٢٠٠٨)، (الببلاوي، ٢٠١٣) على أن مظاهر (أنواع) اضطرابات النطق تتمثل في أربع أنواع أساسية هي الإبدال، والحذف، والإضافة، والتشويه، بالإضافة إلى الضغط، والتقديم، وفيما يلي بيان بذلك:

أ - الإبدال Substitution: ويحدث عندما يستبدل فوينم (صوت) بأخر غير مناسب في الكلمة ويغير معناها مثل (تاس) بدلاً من (كاس)، و(لاجل) بدلاً من (راجل)، و(دمل) بدلاً من (جمل)، وهذا الإبدال غير المعنى.

ب- الحذف Omission: وفيه يتم حذف صوت أو مقطع من بداية الكلمة أو منتصفها أو نهايتها، مما يجعل الكلمة غير مفهومة أو غير معروفة وقد يغير معناها مثل (بي.....) هل يقصد به (بيت) أم (بيض) لأن الحرف الأخير هو الذي يحدد معنى الكلمة هنا، وتميل عيوب الحذف لأن تحدث لدى الأطفال الصغار بشكل أكثر شيوعاً من الأطفال الأكبر سناً، وتظهر في نطق الحروف الساكنة التي تقع في نهاية الكلمة أكثر مما تظهر في الحروف الساكنة في بداية الكلمة، أو في وسطها مثل: دار- دا ، أكلت - كت.

د . أحمد فوزي جندبي & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

ج- الإضافة Addition: وذلك بأن يضيف الطفل للكلمة صوتاً أو مقطعاً في مكان ما منها يغير معناها مثل (أنا أريد سكر) بدلاً من (أنا أريد سكر)، و(سيارة) بدلاً من (سيارة)، و(أبابا) بدلاً من (بابا)، ويعتبر هذا العيب أقل عيوب النطق انتشاراً.

د - التشويه أو التحريف Distortion: حيث ينطق الطفل الصوت بشكل غير واضح المعالم، إلا أن الصوت الجديد يظل قريباً من الصوت الصحيح، ولكن لا يمكن تمييزه أو مطابقته مع الأصوات المعروفة في اللغة، كنطق السين مصحوبة بصفير، والشين من جانب الفم واللسان، لذلك لا تصنف على أنها عيوب إبدالية فالصوت لم يستبدل، ولم يحذف، ولكن الاختلاف لا يؤدي إلى تغير الانتاج الصوتي إلى فونيم آخر مثل (أثمى) بدلاً من (أسمي) أو (حثان) بدلاً من (حصان) الصوت المنتج هنا ليس ثاء أو صاد واضحة بل الصوت مشوه حيث يكون الهواء الخارج مع الصوت أكثر من المطلوب لأننتاجه مما يشوهه .

هـ- الضغط Pressure: بعض الحروف تتطلب من الفرد لنطقها أن يضغط بلسانه على أعلى سقف الحلق وإلا بطريقة غير صحيحة مثل حرف الراء واللام، وذلك لعيب خلقي في سقف الحلق الصلب أو في اللسان والأعصاب المحيطة به (الزباد، ١٩٩٠).

و- التقديم: وذلك بتقديم حرف على آخر مثل: (نبوية - بنوية، رز- زر، بامية- بايمة)، ويظهر بعد الثانية ويختفي بعد الخامسة (شقيز، ٢٠٠٥). ويمكن أن يحدث أي نوع من عيوب النطق - التي سبقت الإشارة إليها وبأي درجة من التكرار، وبأي نمط من الأنماط، وقد يتضمن كلام الطفل عيباً واحداً، أو مجموعة من هذه العيوب، كما أن عيوب النطق عند الأطفال كثيراً ما تكون غير ثابتة وتتغير من مرحلة نمو إلى مرحلة أخرى، وقد ينطق الطفل الصوت الواحد صحيحاً في بعض الأوقات أو المواقف، لكنه يحذف أو يبدل أو يحرف نفس الصوت في أوقات أو مواقف أخرى .

٤- تشخيص اضطرابات النطق

إن أصوات الإنسان تصاحبه منذ لحظة ميلاده، حيث تمر بعدة مراحل تتحول فيها من أصوات انعكاسية، إلى أصوات إرادية لغوية موجهة تواصلية، يعتمد عليها الإنسان العادي في تفاعله اليومي، ونشاطاته، والتعبير عن أفكاره واحتياجاته، وعلى هذا فإن اضطراب نطق الأصوات (الفونولوجي) الذي يعتبر انحرافاً في مجرى الكلام وتشويهاً للكلام يغير ويعيق الفرد ويحرمه من أهم سبل الاتصال النفسي مع الآخرين (أمين، ٢٠٠٥).

وعند الحكم على اضطرابات النطق يجب الأخذ بعين الاعتبار عمر الطفل الذي يظهر لديه الاضطراب، فمن المألوف، على سبيل المثال، حدوث اضطرابات في إبدال أو حذف الأصوات اللغوية في الأعمار التي تقل عن ٥-٦ سنوات قبل اكتمال نمو اللغة عند الطفل، ولكن بعد هذا السن، فإن التقييم يصبح أكثر دلالة على وجود الاضطرابات خاصة إذا تأثر صوت لغوي ما أو مجموعة من الأصوات اللغوية بحيث تصل الرسالة اللفظية إلى المستمع بطريقة مشوهة وغير مفهومة (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠٢). ويؤكد كل من الشخص (١٩٩٧) والبيبلاوي (٢٠٠٣) على أن العمر الزمني للفرد قد يجعل اضطرابات النطق نمائية ثم تختفي مع اكتمال النمو اللغوي عند الطفل، أو عند دخوله المدرسة أو بعدها بقليل، فلا يعد ذلك اضطراباً إلا إذا استمر بعد سن السابعة، وهنا يحتاج إلى التدخل العلاجي. وأشار الشخص (١٩٩٧) إلى أن اضطرابات النطق قد تؤدي إلى فشل الفرد في التواصل مع المحيطين به، مما يسبب معاناة نفسية وسوء توافق لدى الفرد.

وهنا تظهر الفروق الفردية بين الأطفال حيث يستطيع بعض الأطفال نطق جميع الأصوات الصامتة (الساكنة) في عمر الرابعة، بينما يلاحظ بعضاً آخر يتأخر إلى ما بعد ذلك، حتى سن الثامنة، وحتى ذلك العمر الزمني لا يعتبر مشكلة ولا يشخص على أنه اضطراب، إذ أن نضج أجهزة النطق والجهاز العصبي قد تتفاوت من طفل إلى آخر، ولكن المشكلة تحتاج إلى تدخل بعد هذا العمر الزمني (البيبلاوي، ٢٠٠٣).

د . أحمد فوزي جندي & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

ويُعد تأخر نطق الطفل لبعض الأصوات الهجائية إلى عمر ما بعد الثامنة مؤشراً بأن المشكلة ليست نتيجة تأخر طبيعي في النمو ولا تتعلق بنضج أي من الأجهزة النطقية، وإنما هي مشكلة وظيفية تحتاج لإعادة التأهيل وتدريب الطفل على النطق الصحيح لبعض الأصوات الهجائية التي يخطئ في نطقها (Caroline, 1998)، إن الفرق بين الصوت اللغوي والحرف واضح؛ لأن الحرف يكتب ويقرأ بينما الصوت ينطق ويسمع لأنه عندما نقول // ب // فإننا نعني بذلك صوت الباء وليس حرف الباء.

ومن المعروف أن كل لغة لها قواعدها الخاصة التي تحكم طريقة نطق أصوات الحروف وارتباط الأصوات ببعضها البعض لتكوين كلمة ذات معنى، وإذا لم يستخدم الطفل هذه القواعد المتعارف عليها واستخدم قواعد شاذة خاصة به، نقول أن الطفل يعاني من اضطراب نطقي (فونولوجي) (Patricia, 2005).

كما حدد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية – الطبعة الرابعة (DSMIV, 1994) عدداً من المحكات التشخيصية التالية لاضطرابات النطق، وهي:

- فشل الفرد في استخدام أصوات كلامية متوقعة طبقاً لمرحلة نموه أو مناسبة لعمره ولهجته، مثل: الأخطاء في نطق الصوت، أو في استخدام التمثيل أو التنظيم مثل: إبدال صوت بأخر، أو حذف الأصوات، أو تعريف الأصوات في الكلمة.
- تتداخل الصعوبات في إصدار الصوت الكلامي مع التحصيل الأكاديمي، أو الإنجاز المهني، أو مع التواصل الاجتماعي.
- لو وجد تخلف عقلي أو عجز حركي كلامي أو عجز حسي أو حرمان بيئي فإن صعوبات الكلام تزداد باقترانها بهذه المشكلات.

وأضاف كل من الزرادي (١٩٩٠)؛ الشخص (١٩٩٧)؛ الروسان (٢٠٠١) عدداً من المحكات التي يمكن من خلالها التعرف على اضطرابات النطق، وهي:

١. تعتبر الملاحظة من أساليب التقييم المبدئي .
٢. تقييم أعضاء النطق.
٣. تقييم كفاءة النطق: ويتم ذلك على ثلاث مستويات كما يلي:
 - أ. إعادة نطق الصوت منفرد: أ، ب، ت، ث الخ.
 - ب. إعادة الصوت في مقطع: (ب) با بى بو (ت) تا تى تو الخ.
 - ج. إعادة الصوت في كلمات: (ب) في أول الكلمة باب ، ووسط طبل ، وآخر دب.
- ٤- اختبار القابلية للاستشارة : ويكون ذلك على عدة مستويات :
 - أ. حث الطفل على نطق الصوت المضطرب بصورة صحيحة تلقائياً.
 - ب. إذا لم يستطيع ينطق المعالج الصوت صحيحاً (سمعي) ويطلب من الطفل تكراره بعده.
 - ج. إذا لم يستطيع يقوم المعالج بتنبيه الطفل ليركز على شكل الشفاه أو وضع اللسان عند النطق، (بصري).
 - د. إذا أخفق يطلب منه نطق الصوت المضطرب منفصلاً أو متصلاً بحرف متحرك (تا- تا- تا) ، ويمكن إضافة تنبيهات لمسية مثل وضع يد الطفل على الحلق أو وضع ظاهر اليد أمام الفم للإحساس بخروج الهواء عند نطق حرف (الباء) مثلاً وهكذا.
- ٥- الاختبار المتعمق للنطق.
- ٦- تقييم السمع والتمييز السمعي.
- ٧- تقييم القدرات العقلية.
- ٨- دراسة تاريخ الحالة .

٥- علاج اضطرابات النطق :

تعتبر عملية العلاج والتدريب على النطق السليم من العمليات الرئيسية في مواجهة هذا الاضطراب لأنها تعيد صياغة الإنسان الذي أعيق جزئياً في بعض قدراته التواصلية حتى يظل إسهامه نشط في المجتمع بما يحفظ له ثقته بنفسه واحترام الآخرين له (كامل، ٢٠٠٣)، وينظر إلى العلاج في اضطرابات النطق من منظور مبادئ التعلم، فهو تدريب على تعلم مهارات الحركة ومهارات

د . أحمد فوزي جندي & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

التمييز واستجابات نطقية والقواعد الفونولوجية فالتعلم جزء أساسي خلال عملية العلاج.

وهناك اتجاهات مختلفة في علاج اضطرابات النطق، وفيما يلي بيان ذلك:

- ١- الاتجاه الذي يعتمد على مكان نطق صوت الحرف.
- ٢- اتجاه التدريب السمعي: تقسم هذه الطريقة إلى مرحلتين :
 - أ- الإعداد السمعي.
 - ب- إنتاج الصوت.
- ٣- الاتجاه الحسي الحركي.
- ٤- اتجاه التغذية الراجعة.
- ٥- الاتجاه السلوكي (الشخص، ١٩٩٧؛ السرطاوي، وأبوجودة، ٢٠٠٠).

وبصفة عامة ليس هناك مدخل مثالي ولكن على المعالج أن يستخدم من أي من المداخل ما يفيد الحالة التي أمامه.

كما يتضمن العلاج مرحلتين رئيسيتين هما الاكتساب والتعميم، ويرى البعض أن العلاج قد ينقسم إلى ثلاث مراحل هي الاكتساب، والتعويد، والتعميم. وفي العموم فإن العلاج في المرحلة الأولى يركز على إدراك الشخص ووعيه بكيفية إنتاج الأصوات بشكل صحيح من خلال تدريبيه على مستوى واعي أما المرحلة الثانية فهي التركيز على كيفية إنتاج الشخص للأصوات في سياقات متنوعة. (McReynolds, 1994)

ويشتمل التدريب على اكتساب خطوات تدريبية يتعلم من خلالها الشخص المضطرب نطقاً على إنتاج الصوت المستهدف بشكل واعي ومدرك. وخلال التدريب ينتقل الشخص عبر خطوات متسلسلة موجهة من الإنتاج غير الصحيح إلى تقريب الاستجابة المستهدفة وفي النهاية إلى الاستجابة الصحيحة. وبعد تطور الاستجابة المحددة بشكل تدريجي فإن التمارين تعمم إلى مواقف أخرى متنوعة. بمعنى إذا أنتج الصوت في وضع منعزل فإنه ينتقل إلى إنتاجه في وحدات أكثر تعقيداً في سلسلة من المقطع إلى الكلمة إلى شبه الجملة إلى الجملة. ففي البداية يقدم نموذج للمريض ومن ثم يطلب منه

أن يقلد النموذج المقدم له من قبل الأخصائي وعندما يتقن التقليد فإن المعالج ينتقل إلى إنتاجه في شكل كلام عضوي. وقد ينفذ بطرق متعددة ومن أكثرها شيوعاً استخدام الصور المعبرة عن الأصوات المستهدفة والتي يطلب من الطفل الاستجابة لها. وبعدها ينتقل من إجراء تسمية الصورة إلى إنتاج كلمة بالصوت المستهدف في جملة مكتملة الشكل في القراءة إذا كان الطفل قادراً على القراءة، وفي حالة الكبار فإنه ينتقل مباشرة من النموذج إلى القراءة (Hedge and Davis, 2009).

ويوصف هؤلاء الأطفال بأنهم لا يمتلكون مهارات تواصل فعالة، ويميلون إلى تجنب المواقف الاجتماعية بسبب شعورهم بعدم الطمأنينة، كما أن محاولاتهم لابتداء المحادثة قليلة ما أمكن ولا يشاركون المواقف التواصلية، ويعتمدون كثيراً على من هم أكبر منهم، سناً في تفاعلهم اللفظي، ويوصف السلوك الاجتماعي لهؤلاء الأطفال بأنه متدني ومتجاهل ومرفوض (الزريقات، ٢٠٠٥) ومما سبق يستدل على ارتباط الجو النفسي الأسري وما يتضمنه من ظلال سلبية للوالدين (ضعف الاهتمام والرعاية) باضطرابات نطق الأصوات، كما أن الإفراط في الحب لا يقل في آثاره السلبية عن نقص مشاعر الحب والعواطف التي يحتاجها الطفل لينمو نمواً نفسياً واجتماعياً سليماً.

المبحث الثاني : اضطرابات الكلام :

يتطلب الحديث عن اضطرابات الكلام معرفة أسبابها والعوامل المؤثرة عليها، ومن هذه العوامل والمتغيرات العوامل النفسية الانفعالية كمفهوم الفرد عن ذاته ومدى كفاءته اللغوية وكفاءته العامة، والقلق والتوتر من الحديث أمام الآخرين أي ما يعرف برهاب الكلام، وفي الآونة الأخيرة أصبح الوعي بالبعد الانفعالي الاجتماعي Socioemotional في القضايا المتعلقة بالطفولة لا سيما اضطرابات الكلام أمراً بالغ الأهمية، ومن ثم أصبح هناك تزايد في الاهتمام بالعوامل النفسية والاجتماعية، وكذلك الاهتمام بمظاهر اضطرابات طلاقة الكلام (التكرار - الإطالة - التوقف)، وتقصد باضطرابات طلاقة الكلام حدوث تقطعات غير منتظمة في الكلام وكلاماً غير مناسب،

- ۳۸۲ -

د . أحمد فوزي جندي & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

– **الإطالة** : هي محاولة من جانب المتلجلج لإطالة نطق المقاطع والكلمات للخروج من مأزق التلجلج أثناء الكلام، ويمكن أن يضاف إلى الإطالة كخاصية من الخصائص المميزة للجلجة – إدخال حرف أو صوت غريب أو دخيل على الكلمة، ويستهدف المتلجلج من ورائه استهلاك الوقت وذلك عن طريق الإطالة في أي حرف وقد تكون هذه التكرارات عبارة عن تزايد أو تناقص في تدفق الهواء من وإلى الحنجرة.

– **التوقف** : ويعني الامتناع عن الكلام للحظة – انغلاقاً في مكان ما بالأحبال الصوتية مع توقف جمود الحركة الآلية، بالإضافة إلى ضغط مستمر من جانب الهواء الموجود خلف منطقة الإعاقة مصحوباً بتوتر عضلي في هذه المنطقة من جهاز الكلام.

ومع تفاقم الاضطرابات فإن التوقيفات قد تطول أو تقصر في مدتها كما قد يقوم المتلجلجون بتأدية بعض السلوكيات التي تساعدهم على الخروج من هذا التوقف مثل التعبير بهزة الرأس أو الذراعين ويطلق على هذه الأنماط من السلوك مصاحبات التوقف.

أعراض التلعثم الظاهرية :

هناك بعض الأعراض أو المصاحبات الظاهرية التي تحدث على المتلعثم أثناء الكلام نوجزها فيما يلي:

- النشاط العضلي المرافق: وهى شدة عضلات الوجه، تحريك الرأس، رمش العين، تعب مفاجئ في التنفس إلخ.
- مقاطع كلامية دخيلة: مثل «شاييف» «أيوه» «آه» ... إلخ.
- تغيرات غير طبيعية في الصوت: السرعة أو البطء في الحديث، تغير في نوعية الصوت، تغير مفاجئ في نغمة ورنه الصوت (تتم هذه التغيرات رغبة في إخفاء التلعثم).
- ردود فعل الجلد: مثل الاحمرار، الشحوب، التعرق. (Rothstein, 1990؛ الزراد، ١٩٩٠؛ الشخص، ١٩٩٧؛ السرطاوى، أبو جودة، ٢٠٠٠)

المبحث الثالث : اضطرابات النطق والكلام :

يعرف الشخص والدماغى (١٩٩٢) اضطراب النطق والكلام بأنه : عدم القدرة على إصدار أصوات اللغة بصورة سليمة نتيجة مشكلات في التناسق العضلي أو عيب في مخارج أصوات الحروف أو لفقر في الكفاءة الصوتية أو خلل عضوي، ولا اعتبار ذلك اضطراباً يجب أن يعوق عملية التواصل، وأن يسترعى انتباه المتحدث، وأن يفضى إلى معاناة الشخص المتحدث .

وبالنسبة لمدى انتشار اضطرابات النطق والكلام: فقد حدد المعهد الوطني للأمراض العصبية بأمريكا نسبة (٥ ٪) لانتشار اضطرابات النطق والكلام المختلفة، وتمثل اضطرابات النطق وحدها (٣ ٪) منها، وتنتشر لدى الذكور أكثر من الإناث (الشخص، ١٩٩٧) .

هدفت دراسة السعيد (١٩٩٩) إلى معرفة العيوب الإبدالية عند الأطفال الطبيعيين ما بين ٣- ٧ سنوات وأثر كل من الجنس والعمر وموقع الصوت في الكلمة والترتيب الولادي في الأسرة، واستخدم اختبار تسمية الصور كأداة دراسة، وأشارت النتائج إلى أن (٢٠) صوتاً تم استبدالها أي بنسبة ٧١,٤٢ ٪ من مجموع الأصوات الساكنة، ولم يوجد أثر لموقع في الكلمة ولم يوجد أثر للجنس. ووجدت فروق في العمر لصالح الفئات العمرية الكبيرة ولم يوجد أثر لترتيب الطفل في الأسرة.

بينما أسفرت نتائج دراسة الفقي (١٩٩٧) عن أن نسبة شيوع التلعثم بين الذكور والإناث تتراوح من ١ : ٢ لصالح الذكور، وأن نسبة انتشار التلعثم تزيد إلى حد كبير داخل المدارس الابتدائية. ويؤكد هذا الكلام «جونز Jones (2002) أن التلعثم يمكن أن يظهر في أي عمر ويظهر بنسبة ٥٠ ٪ في المرحلة الابتدائية .

وتشير التقديرات إلى أن الأطفال ذوي اضطرابات التواصل يشكلون ٢ ٪ من جملة الطلاب في عمر المدرسة، وتعتبر اضطرابات التواصل ثان الإعاقات الأكثر انتشاراً، وتمثل هذه الإعاقة حوالي خمس تقريباً من الطلاب الذين

د . أحمد فوزي جندبي & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

يتم خدمتهم من قبل التربية الخاصة. وتعتبر اضطرابات النطق واضطرابات اللغة من الأنواع الاعتيادية لاضطرابات التواصل (Smith,2004).

كما أظهرت العديد من الدراسات أن نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام تتزايد في سن الطفولة المبكرة، وتتلاشى تدريجياً مع مرور الزمن، إلا أن قدرأ لا يستهان به من هذه النسبة يظل يعاني من هذه الاضطرابات، مما يتطلب تقديم خدمات علاجية ونفسية للتخلص منها.

وتختلف الدراسات المسحية والوبائية في تقدير هذه النسب حسب حجم العينة والعمر الزمني للأفراد ونوع الاضطرابات المعني بدراسته وجنس أفراد العينة، فمثلاً أظهرت دراسة قام بها الشخص (١٩٩٧) أن نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام لدى الإناث ٥,٤٧% وأن نسبة انتشارها لدى الذكور كانت ٧,٥%، وأظهرت دراسة مانسون (2000) أن نسبة انتشار أحد اضطرابات الكلام وهو التلعثم كانت ٥,١٩% في سن ٣-٥ سنوات. وأظهرت دراسة السعيد (٢٠٠٦) أن هناك فروقاً في نسب مظاهر التأتأة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية السوريين فالتكررات ٣٨,٩%، والتوقفات ٢٩,٧٢%، والإطلاات ٢٠,٥٤%. كما أظهرت دراسة عواد (٢٠٠٨) أن نسبة الاضطرابات النطقية بشكل عام بين طلاب المدارس الابتدائية في مدينة جدة ٩,٥٥%. وأن أعلى أشكال اضطرابات النطق انتشاراً كان اضطراب الحذف (٣,٢٨%)، ثم الابدال (٣,١٧%)، ثم التشويه للحروف (٢,٧١%)، وأخيراً اضطراب إضافة حروف فكانت نسبته (٠,٤%).

كما هدفت دراسة هويل (2007) Howell إلى التعرف على علامات التلعثم النمائي من عمر ٨-١٢ سنة، ويختلف عدم الطلاقة من مرحلة عمرية إلى أخرى فمثلاً في سن الثامنة يكون عدم الطلاقة بتكرار كلمة أو أكثر، بينما يكون عدم الطلاقة في عمر ١٢ سنة وأكثر عدم الطلاقة في محتوى الكلمات، ومن نتائج الدراسة أنه على الرغم من الاضطراب ينتقل جينياً إلا أن طريقة الانتقال ليست معروفة في الوقت الحاضر، في العمر المبكر يقل تأثير التأثيرات البيئية الاجتماعية العبر ثقافية.

بينما تناولت دراسة بلودستين (2007) Bloodstein والتي تناولت التلعثم المبكر وعلاقته بنمو اللغة، يحدث التلعثم عندما يتعلم الطفل بعض الكلمات في سن ١٨ شهراً، ولذا يمكن تشخيص التلعثم في سن مبكرة ٢-٥ سنوات وهي المرحلة العمرية التي يستطيع تكوين الجمل، ومن نتائج الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من التلعثم يعانون من نقص في مهارات اللغة وأن التلعثم لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث

ويستفيد الباحثين من الدراسات والبحوث السابقة للتأكيد على مظاهر اضطرابات النطق والكلام من حيث نسبة انتشارها سواء كان بالاتفاق مع نتائج بعض الدراسات والاختلاف عن نتائج بعض الدراسات الأخرى وهذا ما كشفت عنه الدراسة الحالية

ومما سبق يتضح أن نسبة اضطرابات النطق تختلف باختلاف العديد من العوامل والمتغيرات الديمغرافية، أو الاجتماعية، أو النفسية، إلخ. ولذلك وجد الباحثين ضرورة الكشف عن هذه الاضطرابات من حيث نسبة انتشارها، وأنواعها، ومن ثم قيام الجهات المعنية بالتدخل اللازم لحل هذه المشكلة.

فروض الدراسة:

بناءً على ما تقدم من الإطار النظري للدراسة ونتائج الدراسات السابقة، وبالرجوع إلى مشكلة الدراسة وهدفها افترض الباحثين الفروض الآتية :

١. يُعد الإبدال من أكثر أنواع اضطرابات النطق والكلام انتشاراً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر.
٢. تختلف نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر باختلاف متغير نوع الاضطراب والجنس (ذكور، إناث).
٣. تختلف نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر باختلاف متغيري نوع الاضطراب (الإبدال، الحذف، التشويه، الإضافة، التلعثم)، والجنس (ذكور، إناث).

د . أحمد فوزي جندي & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

٤. تختلف نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر باختلاف متغيري نوع الاضطراب (الإبدال، الحذف، التشويه، الإضافة، التلعثم)، والعمر (٦-٧ سنوات، أكثر من ٧-٨ سنوات، أكثر من ٨-٩ سنوات، أكثر من ٩-١٠ سنوات، أكثر من ١٠-١١ سنة، أكثر من ١١-١٢ سنة).

الطريقة والإجراءات:

— **منهجية الدراسة:** استخدم الباحثين المنهج الوصفي التحليلي للملائمة لطبيعة الدراسة ومتغيراتها، واعتمد الباحثين في هذه الدراسة على آراء المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين لتحديد الأطفال الذين يعانون مظهراً أو أكثر من مظاهر اضطرابات النطق والكلام (التلعثم)، وتحديد هذا المظهر.

- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٥٨٨) تلميذ وتلميذة (٨٤٢ تلميذ، ٧٤٦ تلميذة) تراوحت أعمارهم ما بين ٦-١٢ عام، تم أخذهم من إحدى عشر مدرسة ابتدائية (٦ مدارس للبنين، ٥ مدارس للبنات) ممثلة للمناطق المختلفة بمحافظة وادي الدواسر، وجميعهم من الأطفال العاديين في مختلف الجوانب الشخصية كما هو موضح بالجدول التالي .

جدول (١)

بيان بالمدارس وموقعها وعدد الفصول وعدد التلاميذ (بنين - بنات) التي طبقت عليها

أدوات الدراسة

النوع	المدارس المطبق عليها الدراسة	الموقع	عدد الفصول	عدد التلاميذ
بنين	ابتدائية الإمام أحمد بن حنيفة	جنوب	٧	١٣٤
	ابتدائية القادسية	غرب	٦	٩١
	ابتدائية علي بن أبي طالب	شمال	١٢	١٨١
	ابتدائية الملك عبدالعزيز	شرق	٧	١٢٩
	ابتدائية الإمام الترمذي	وسط	٦	١٠٢
	ابتدائية قرطبة	وسط	١٢	٢٠٥

النوع	المدارس المطبق عليها الدراسة	الموقع	عدد الفصول	عدد التلاميذ
بنات	مدرسة اللدام الثانية الابتدائية	جنوب	١١	١٤٧
	مدرسة الفرعة الأولى الابتدائية	غرب	٦	١١٠
	مدرسة اللدام الأولى الابتدائية	شمال	٧	١٤٣
	مدرسة الشرفاء الأولى الابتدائية	شرق	٤	٤٣
	مدرسة الخماسين الرابعة الابتدائية	وسط	١٢	٣٠٣
المجموع	١١ مدرسة		٩٠	١٥٨٨

- أدوات الدراسة: تكونت أدوات الدراسة مما يلي:

١ - استمارة دراسة حالات اضطرابات النطق والكلام (إعداد الشخص، ١٩٩٧) × **وصف الاستمارة وهدفها:** تهدف الاستمارة إلى تشخيص وتقييم حالات اضطرابات النطق لدى الأطفال، والتعرف على أخطاء عملية تشكيل أصوات الكلام، وكذلك موضع الصوت الخطأ في الكلمة (البداية، الوسط، النهاية)، ونوع الاضطراب (حذف، إبدال، تحريف، إضافة). وبذلك تعطي فكرة وصفية عن اضطرابات النطق لدى الأطفال؛ ثم يتم تحويل هذه الصورة الوصفية إلى تقديرات كمية توضح مقدار الاضطراب ومعدله. والاستمارة عبارة عن قائمة من الكلمات أو قائمة من الصور المرافقة بالبطاقة، ويحاول الطفل نطق هذه الكلمات، وبجانب القوائم توجد ورقة لتسجيل نتائج التقييم.

× **إجراءات تطبيق الاستمارة وتصحيحها:** يقوم المعالج بعرض قائمة الكلمات أو قائمة الصور المرفقة بالبطاقة على الأطفال، ويطلب المعالج منهم نطقها وتسميتها، مع تحديد قدراتهم على نطق أصوات الحروف المختلفة من خلال ذلك. ويراعى تكرار هذا الأمر مع عدة كلمات أو صور، أو استخدام القائمتين معاً في نفس الوقت؛ مما يتيح للأطفال فرصة نطق أصوات الحروف في مواضع مختلفة من الكلمات، ويتم تسجيل نتائج ذلك في ورقة الإجابة الخاصة بنتائج تقييم النطق.

٢ - مقياس شدة التلعثم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. (إعداد الباحثون)

د . أحمد فوزي جندبي & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

استعرض الباحثين بعض المقاييس والاختبارات التي تم تصميمها بهدف قياس شدة التلعثم عند التلاميذ في المرحلة الابتدائية، مثل: مقياس تقييم النطق (الشخص، ١٩٩٧)، ومقياس تقييم النطق (مطر، ٢٠٠٦)، ومقياس النطق للأطفال المعاقين عقلياً (خطاب، ٢٠١١)، ومن خلال استعراض الإطار النظري والدراسات السابقة والمقاييس والاختبارات السابقة أمكن تحديد ثلاث عناصر رئيسية للمقياس (التوقف- التكرار- التطويل)، ثم تمت صياغة العبارات الخاصة بالمقياس وعددها (٣٠) عبارة في صورتها الأولية والتي تم عرضها على (٥) محكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة والمتخصصين في مجال التخاطب، وذلك للتعرف على مدى انتماء كل عبارة للمقياس، وبعد حذف العبارات التي لم تلق قبولاً أو نسبة اتفاق تزيد عن ٨٠٪ بين المحكمين وأصبح عدد عبارات المقياس (٢٧) عبارة. ثم تم تطبيق مقياس شدة التلعثم على عدد من تلاميذ المرحلة الابتدائية كعينة استطلاعية قوامها (١٠٠) تلميذاً وتلميذة، من مدرستي الإمام الشافعي الابتدائية (بنين)، وآل قرنين الابتدائية (بنات) بوادي الدواسر - المملكة العربية السعودية، ممن تراوحت أعمارهم ما بين « ٦ ، ١٢ » عاماً، من خلال استجابة المعلمين والمعلمات على عبارات المقياس، وذلك بغرض حساب الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق - الثبات)، وبيان ذلك فيما يلي:

أ - حساب صدق المقياس : -

قام الباحثين بالتحقق من مدى صدق مقياس شدة التلعثم من خلال حساب معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس: تم التحقق من ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس: جاءت قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس على النحو التالي:

جدول (٢)

يبين معامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	***,٤٥٩	١٠	**٠,٦٨٠	١٩	٠,١٨١
٢	***,٤١٥	١١	**٠,٤٢١	٢٠	**٠,٥٣١
٣	***,٣٨٤	١٢	**٠,٣٧٦	٢١	**٠,٤٣٧
٤	***,٥٢٠	١٣	**٠,٤٠٠	٢٢	**٠,٦٥٣
٥	***,٣٧٠	١٤	**٠,٥٨٩	٢٣	**٠,٥٤٨
٦	***,٣٦٤	١٥	**٠,٥٧٩	٢٤	**٠,٣٥٠
٧	٠,١٩٠	١٦	**٠,٤١٦	٢٥	**٠,٤٤٦
٨	***,٣٦٢	١٧	**٠,٣٥٧	٢٦	**٠,٦٠٥
٩	*٠,٣١٤	١٨	**٠,٤٠١	٢٧	**٠,٤٤٤

× دال عند مستوى ٠,٠٥ ×× دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً، باستثناء العبارتين رقم (٧)، (١٩) غير دالة إحصائياً، وتم حذفهما، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق، ليصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٢٥) عبارة.

ب- الثبات: وللتحقق من ثبات الدرجة الكلية للمقياس، قام الباحثين بحساب معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٣)

معاملات ثبات الدرجة الكلية للمقياس

المتغير	معامل ألفا كرونباخ	جتمان
الدرجة الكلية	٠,٥٨٧	٠,٥٨٧

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات الثبات مرتفعة، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات.

ج- الصورة النهائية للمقياس: وتضمنت الصورة النهائية للمقياس (٢٥) عبارة. وتكون الإجابة على المقياس من خلال وضع المعلم / المعلمة علامة (١) أو (٠).

د . أحمد فوزي جندي & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

(أمام العبارة التي يلاحظها/ تلاحظها وتنطبق على التلميذ/ التلميذة التي يقوم بالتدريس لهم والتعامل معهم في المواقف الدراسية المختلفة من خلال الاختيارات الآتية (تلاحظ بدرجة كبيرة، تلاحظ بدرجة متوسطة، نادرة الحدوث) وتصحح (١، ٢، ٣) بالترتيب لكل عبارات المقياس، وبالتالي تعتبر الدرجة العليا للمقياس (٧٥) درجة وتدل على شدة التلعثم لدى الطفل، وتعتبر الدرجة الدنيا (٢٥) وتدل على عدم وجود اضطراب التلعثم لدى الطفل.

نتائج الدراسة ومناقشتها

وتم الحصول على المعلومات الخاصة بأدوات الدراسة من خلال آراء المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس الابتدائية للتعرف على الحالات التي تعاني من اضطرابات النطق (الإبدال، الحذف، التشويه، الإضافة)، واضطرابات طلاقة الكلام (التلعثم). ثم قام الباحثين بتحليل النتائج التي تم الحصول عليها من المدارس من خلال تفريغ بيانات أدوات الدراسة، وحساب النسبة المئوية لكل اضطراب مقارنة بالعدد الكلي للتلاميذ الذين تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم وفقاً لمتغير نوع الاضطرابات، والجنس، ونوع الاضطراب والجنس معاً - نوع الاضطراب والعمر الزمني معاً.

نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه « يُعد الإبدال من أكثر أنواع اضطرابات النطق والكلام انتشاراً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر، وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثين التكررات والنسب المئوية، وجاءت النتائج كما يلي:-

جدول (٤)

يبين توزيع حالات اضطرابات النطق والكلام وفقاً لنوع الاضطراب

نوع الاضطراب	عدد الحالات	النسبة المئوية
الإبدال	٩٢	٩١,٠٨
الحذف	٣٥	٣٤,٦٥
التشويه	٢٧	٢٦,٧٣
الإضافة	١٣	١٢,٨٧
التلعثم	٦	٥,٩٤

يتضح من جدول رقم (٤) أن النسبة المئوية لانتشار اضطراب الإبدال بلغت ٩١,٠٨٪ وهي أكبر نسبة انتشار مقارنة بأنواع اضطرابات النطق والكلام الأخرى، وجاءت اضطرابات طلاقة الكلام (التعلثم) أقل نسبة انتشار، مما يحقق صحة الفرض الأول للدراسة.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن العديد من الدراسات أكدت على أن اضطراب الإبدال هو أكثر أنواع اضطرابات النطق والكلام شيوعاً بين الأطفال في المرحلة الابتدائية، حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من الشخص (١٩٩١)، ودراسة السعيد (٢٠٠٢) التي أكدت على أن اضطراب الإبدال هو أعلى أنواع اضطرابات النطق انتشاراً حيث بلغت نسبة انتشار اضطراب الإبدال ٤٥,٧١٪، ثم يليها اضطراب الحذف بنسبة انتشار ١٤,٢٧٪، ثم اضطراب التشويه بنسبة ١٢,٢٧٪، وفي الأخير جاء اضطراب الإضافة بنسبة انتشار ٩٢,٦٧٪.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عواد (٢٠٠٨) التي طبقت على عينة من التلاميذ بمدينة جدة بالملكة العربية السعودية التي أكدت على أن اضطراب الحذف (٣,٢٨٪) جاء في الترتيب الأول، بينما اضطراب الإبدال (٣,١٧٪) جاء في الترتيب الثاني. وقد يرجع هذا الاختلاف إلى الاختلاف في العوامل الديموغرافية، والاجتماعية،.

وتحتل اضطرابات النطق - حسب رأي العلماء والباحثين - النسبة الأكثر شيوعاً بين اضطرابات اللغة والكلام حيث تقدر الرابطة الأمريكية للسمع والنطق واللغة أن (١٠٪) من الأفراد في المجتمع الأمريكي يعانون من أحد أشكال اضطرابات التواصل، وأن اضطرابات النطق تمثل الحد الأعلى من هذه الاضطرابات بنسبة تصل إلى (٥٠٪) (فارغ وآخرون، ٢٠٠٠).

نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه « تختلف نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر باختلاف

د . أحمد فوزي جندبي & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

متغير الجنس (ذكور- إناث)». وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثين التكررات والنسب المئوية، وجاءت النتائج كما يلي:-

جدول (٥)

يبين نسب انتشار اضطرابات النطق والكلام بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)

عدد الحالات الجنس	المطبق عليها	المضطرب فيها	النسبة المئوية لاضطرابات النطق والكلام
ذكور	٨٤٢	٦١	٧,٢٤
إناث	٧٤٦	٤٠	٥,٣٦
العينة الكلية	١٥٨٨	١٠١	٦,٣٦

يتضح من جدول رقم (٥) أن نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام بين تلاميذ المرحلة الابتدائية (أفراد العينة) بمحافظة وادي الدواسر اختلفت بين الذكور والإناث، حيث بلغت ٧,٢٤ % لدى الذكور، وبلغت ٥,٣٦ % لدى الإناث، وبالتالي يتضح أن نسبة انتشار اضطرابات النطق لدى الذكور أعلى من نسبتها لدى الإناث، وهذا يحقق صحة الفرض الثاني للدراسة، ويتفق مع نتائج دراسة كل من الشخص (١٩٩١)، وزيميرمان وآخرون Zimmerman, et al. (2007)، بينما نتائج دراسة السعيد (٢٠٠٢) أكدت على عدم وجود تأثير للجنس على اختلاف نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام.

ويمكن تفسير ذلك وفقاً لما أكدته نتائج دراسة كاترين نيلسون بأن البنات يسبقن البنين في نمو الكلمات خاصة في السنوات الأولى، حيث أكدت على أن البنات في عينة الدراسة التي قامت بها يسبقن البنين بأربعة أشهر في تنمية الخمسين كلمة الأولى، كما أن البنات يتفوقن على البنين في هذه المرحلة العمرية في كل مواقف اللغة كبداية الكلام وعدد المفردات، كما أنهن أكثر تساؤلاً وأحسن نطقاً (في: الببلاوي، ٢٠١٣)

نتائج الفرض الثالث:

وينص الفرض الثالث على أنه «تختلف نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر باختلاف

متغيري نوع الاضطراب (الإبدال - الحذف - التشويه - الإضافة - التلعثم)، والجنس (ذكور - إناث). وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثين التكررات والنسب المئوية، وجاءت النتائج كما يلي:-

جدول (٦)

يبين نسب انتشار اضطرابات النطق والكلام وفقاً لمتغيري نوع الاضطراب والجنس

عدد الحالات والنسبة المئوية نوع الاضطراب		البنين (ن=٨٤٢)		البنات (ن=٧٤٦)		العينة الكلية (ن=١٥٨٨)	
نوع الاضطراب	النسبة المئوية	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الإبدال		٤٣	٥,١٠	٤٩	٦,٦٠	٩٢	٥,٧٩
الحذف		٢٢	٢,٦١	١٣	١,٧٤	٣٥	٢,٢
التشويه		١٥	١,٧٨	١٢	١,٦٠	٢٧	١,٧٠
الإضافة		٣	٠,٣٥	١٠	١,٣٤	١٣	٠,٨١
التلعثم		٤	٠,٤٧	٢	٠,٢٦	٦	٠,٣٧

يتضح من جدول رقم (٦) أن اضطرابات النطق والكلام بين تلاميذ المرحلة الابتدائية (عينة الدراسة) بمحافظة وادي الدواسر تختلف باختلاف نوع الاضطراب حيث نسبة انتشار اضطراب الإبدال لدى الإناث (٦,٦٠%) أعلى منها لدى الذكور (٥,١٠%)، وكذلك نسبة انتشار اضطراب الإضافة لدى الإناث إلى منها لدى الذكور (٠,٣٥%). أما باقي أنواع الاضطرابات الأخرى فنسبة انتشارها لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، حيث يكون مجمل نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام لدى الذكور أعلى من نسبة انتشارها لدى الإناث. وبالنظر إلى نوع الاضطراب بشكل عام نجد أن اضطراب الأبدال يأتي في المرتبة الأولى، مما يتفق مع نتائج الجدولين رقم (٤)، (٥).

نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه «تختلف نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر باختلاف متغيري نوع الاضطراب (الإبدال - الحذف - التشويه - الإضافة - التلعثم)، والعمر (٦-٧ سنوات، أكثر من ٧-٨ سنوات، أكثر من ٨-٩ سنوات، أكثر من ٩-١٠ سنوات، أكثر من ١٠-١١ سنة، أكثر من ١١-١٢ سنة)». وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحثين التكررات والنسب المئوية، وجاءت النتائج كما يلي:-

د . أحمد فوزي جندي & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

جدول (٧)

يبين نسب انتشار اضطرابات النطق والكلام وفقاً لمتغيري العمر ونوع الاضطراب

العمر نوع الاضطراب	٦- أقل من ٧ سنوات		٧ - أقل من ٨ سنوات		٨- أقل من ٩ سنوات		٩- أقل من ١٠ سنوات		١٠- أقل من ١١ سنوات		١١- أقل من ١٢ سنة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الإبدال	١٨	١٨,٢١	١٣	١٣,٢٥	-	١٠,١٠	٧	٧,٣٣	٥	٥,٥٢	٢	٢,١٥
الحذف	١١	١١,٣٥	٥	٤,٢٤	-	٣,٦٥	٣	٢,٩٣	١	٠,٧٥	-	-
التشويه	٥	٤,٣٨	٢	٢,٢٤	-	١,٢٠	-	-	٢	٢,٢١	-	-
الإضافة	٢	١,٨٠	١	١,٠٦	-	-	-	-	-	-	-	-
التلعثم	-	-	-	-	-	-	-	-	١	٠,٥١	٣	٢,٨٠
الدرجة الكلية	٣٦	٣٥,٦٤	٢١	٢٠,٧٩	١٥	١٤,٨٥	١٢	١١,٨٨	٩	٨,٩١	٥	٤,٩٥

يتضح من جدول بقم (٧) أنه يوجد اختلاف بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحاظلة وادي الدواسر وفقاً لاختلاف متغيري نوع الاضطراب والعمر، حيث ترتفع نسبة انتشار اضطرابات النطق والكلام في الفترة من ٦- أقل من ٧ سنوات حيث وصلت النسبة المئوية لاضطرابات النطق والكلام بأنواعها المختلفة إلى ٣٥,٦٤ ٪ وجاء ذلك في الترتيب الأول، ثم يليها الفترة من ٧ إلى أقل من ٨ وبلغت (٢٠,٧٩ ٪)، ومن الملاحظ أن نسبة الاضطرابات لأخرين مما يحقق صحة الفرض الرابع.

ويمكن أن نستخلص بشكل عام من جدول رقم (٧) أن اضطرابات النطق تنتشر بين تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بنسبة كبيرة تقل تدريجياً ولكن لا تختفي في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وهذا يتضح جلياً في اضطراب التشويه واضطراب الإضافة التي تختفي مع التقدم في الصفوف العليا، بينما اضطراب الإبدال واضطراب الحذف لا يختفي ولكن تقل نسبة انتشاره تدريجياً.

وهذا ما أكده عبد الرحمن (٢٠٠٤) على أن اضطرابات النطق من أهم اضطرابات التواصل وأكثرها انتشاراً بين أطفال المرحلة الأولى من التعليم الأساسي

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الشخص (١٩٩٧) التي أكدت على أن اضطرابات النطق والكلام تنتشر بنسبة مرتفعة بين الأطفال في الأعمار الزمنية ٦ سنوات فأقل، وتقل بعد ذلك حتى تصل لأدنى نسبة بين الأطفال في الأعمار ١٢ سنة فأكثر، وقد لوحظ ارتفاعها قليلاً بين الأطفال من ١٠-١١ سنة بعد انخفاضها في سن ٩ سنوات وقد ارجع ذلك إلى دخول بعض أفراد العينة في سن المراهقة (خاصة الإناث)؛ وما يقترن بها من تغيرات فسيولوجية تنعكس آثارها بصورة واضحة على كلام الطفل، وكذلك تتفق نتائج دراسة السعيد (٢٠٠٢) على أن الأخطاء النطقية تكثر في الفئات العمرية الصغيرة، ثم تقل هذه الأخطاء في الفئات العمرية الكبيرة، وهذا يتفق مع نتائج الدراسة الحالية.

وتتراوح شدة اضطرابات النطق بين البسيط والشديد، فمنها ما يختفي بتنبیه بسيط من الوالدين أو المعلمين، ومنها ما يحتاج إلى متابعة ومعالجة من قبل اختصاصيي معالجة النطق في المراكز الخاصة (الطاهر والموسوي، ١٩٩٥)، وعلى الرغم من قلة الدراسات العربية حول الاضطرابات النطقية، إلا أن ظاهرة شيوعها بين الأطفال في العديد من المجتمعات أمر لا يمكن تجاهله، وقد أصبحت ظاهرة تستحق الاهتمام خصوصاً عند الأطفال الذين بلغوا سن المدرسة (Angew, 2004).

التوصيات التربوية: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من النتائج يمكن تقديم التوصيات التربوية التالية:

١. تقديم الخدمات التربوية التي تناسب التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في النطق والكلام.
٢. الاهتمام ببرامج تشخيص اضطرابات النطق والكلام في مرحلة رياض الأطفال والمدارس الابتدائية بصفة عامة.
٣. ضرورة العمل على استخدام برامج تدريبية متعددة من خلال الوسائط المتعددة لخفض حدة

د . أحمد فوزي جنيدى & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

٤. اضطرابات النطق والكلام لدى هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في النطق.

٥. العمل على توفير كوادر متخصصة ومدرّبة في التعامل مع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات النطق والكلام.

٦. إجراء فحوصات واختبارات دورية تتناول مستوى السمع والإبصار و القدرة العقلية العامة والقدرة اللغوية .

٧. التأكيد على الجانب النفسي للطالب و ضرورة مراعاة صحته النفسية في كل شيء.

المراجع

- الببلاوي، إيهاب عبد العزيز (٢٠٠٣). اضطرابات النطق / دليل أخصائي التخاطب والمعلمين والوالدين. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية
- الببلاوي، إيهاب عبد العزيز (٢٠٠٣). فعالية برنامج علاجي لتصحيح بعض اضطرابات النطق لدى أطفال المدرسة الابتدائية، مجلة كلية التربية بنها، عدد أكتوبر ص ٢٦٧ - ٣١٥.
- الروسان، فاروق (٢٠٠١). مقدمة في الاضطرابات اللغوية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- الزباد، فيصل محمد (١٩٩٠). اللغة واضطرابات النطق والكلام. الرياض: دار المريخ.
- الزريقات، إبراهيم عبد الله (٢٠٠٥). اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر.
- السرطاوي، عبد العزيز؛ أبو جودة، وائل موسي (٢٠٠٠). اضطرابات اللغة والكلام، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- السرطاوي، عبد العزيز؛ والقريوتي، يوسف؛ والقادسي، جلال (٢٠٠٢). معجم التربية الخاصة. دبي: دار القلم.
- السعيد، حمزة (٢٠٠٨). اضطرابات التواصل. مجلة التربية، قطر، ع ١٦٦، ص ٣٧، ص ص ١٩٤ - ٢٠٥.
- السعيد، حمزة (١٩٩٩). العيوب الإبدالية عند الأطفال الطبيعيين ما بين ٣ - ٧ سنوات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- السعيد، خالد حمزة (٢٠٠٢). اضطرابات النطق عند الأطفال. مجلة الطفولة والتنمية، ع ٥، مج ٢، ص ص ٧٩ - ١٠٠.
- السعيد، خالد حمزة (٢٠٠٦). مظاهر التأخر عند الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية - سوريا، ع ١، ص ٢٢، ص ص ٢٩٣ - ٣٢٦.
- الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٩٧). اضطرابات النطق والكلام. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية المحدودة.
- الشخص، عبد العزيز السيد؛ الدماطي، عبد الغفار (١٩٩٢). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

د . أحمد فوزي جندي & وآخرون — اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات

الشربيني، زكريا أحمد (٢٠٠١). المشكلات النفسية عند الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.

الفقي، آمال (١٩٩٧). ضغوط الوالديه وعلاقتها ببعض اضطرابات النطق لدى عينة من تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية بينها، جامعة الزقازيق.

الوابلي، عبد الله محمد (٢٠٠٣). طبيعة المشكلات الكلامية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، مجلة الإرشاد النفسي، ع (١٦)، مجلة الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ٥٣-٨٩.

أمين، سهير محمود (٢٠٠٥). اضطرابات النطق والكلام والتشخيص والعلاج، القاهرة: عالم الكتب.

خليل، عفراء (٢٠٠٠). بعض المتغيرات الأسرية والنفسية لدى عينة من الأطفال المضطربين في الكلام. رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

شكير، زينب محمود (٢٠٠٥). طرق التواصل والتخاطب للصامتين والمتعثرين في الكلام والنطق. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

عبدالرحمن، سعيد (٢٠٠٤). فاعلية استخدام السيكدوراما في تعديل بعض جوانب السلوك غير التكيفي لدى الأطفال ضعاف السمع. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بنها.

عطية، عبدالرحيم (١٩٨٨). عيوب النطق، برامج في تعديل السلوك- منشورات وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

علي، فتحي حسين (١٩٩١). صعوبات النطق واضطرابات الكلام عند الأطفال. مجلة التربية، الإمارات، س ١٣، ع ٩٣، ص ص ١٠١-١٠٩.

عواد، عصام نمر (٢٠٠٨). اضطرابات النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية المعلمين بجدة، جامعة الملك عبدالعزيز.

فارع، شحدة؛ العميرة، موسى؛ حمدان، جهاد؛ العناني، محمد (٢٠٠٠). مقدمة في اللغويات المعاصرة. عمان: دار وائل للنشر.

- محمد علي كامل (٢٠٠٣). أخصائي النطق والتخاطب ومواجهة اضطرابات اللغة عند الأطفال. القاهرة: مكتبة ابن سينا.

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4th ed., DSM-IV, Washington, DC, author.
- Bauman-Waengleer, J. (2008). *Articulatory and Phonological Impairments: A Clinical Focus*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bernstein, D. & Tiegerman, E. (1993). *Language and Communication Disorders in Children, Third Edition*, New York, Macmillan Publishing Company.
- Caroline, B. (1998). A tested phonological therapy in practice Macquarie University Child Language Teaching and Therapy, 14, (1), 29-50 DOI: 10.1177/ 026565909801400102 © SAGE Publications.
- Craig, A. (1994). Anxiety Levels in Persons Who Stutter, *Journal of speed, Language, and Hearing Research*, 37, 90-92.
- Fitzgerald, H. (1992). Assessment of Sensitivity to Interpersonal Stress, *Journal of Communication Disorder*, 25, 31-42.
- Giffin, K. (2006). A theory of self- confidence in interpersonal communication. Research monograph, K/8, 24-30.
- Haynes, W. (1990). *Communication Disorders in Classroom*, Kendall Hunt Iowa, USA.
- Heather K. J. van der Lely, (1993). Children with specific language impairment: linguistic impairment or short term memory deficit», David Howard, Department of Psychology.
- Hedge, M. & Davis, D. (2009). *language and communication disorders in children*, san Diego: Singular Publishing Group, INC.
- Hegde, M. (1995). *Introduction to Communicative Disorders*, PRO-ED1, Inc.
- Karrass, J.; Walden, T.; Conture, E.; Graham, C.; Arnold, H.; Hartfield, K. & Schwenk, K. (2006). Relation of emotional reactivity and regulation to childhood stuttering. *Journal of Communication Disorders*, 39 (6), 402-423.
- keegstra, L; Post, W. & Brouwer, M. (2010). The discrepancy hypothesis in children with Language disorders : Does it work? *International Journal of pediatric Otorhinolaryngology*. 74, 183-187.

- Kotbi, N. (1992). *Comparison Between Stuttering and Nonstutterer in: Intelligence, Self- Concept, Anxiety, and Depression, Journal of Psychological Studies*, B2, 337-349.
- Lewis, B; Freebairn, L; Hansen, A; Stein, C; Shriberg, L; Iyengar, S. & Taylor, H. (2006). *Dimensuons of Early Speech Sound Disorders: A Factor Analytic Study. Journal of Communication Disorders*, 39, 139-157.
- Mahr, A. & Torosian, T. (1999). *Social phobia in stuttering. Journal of Fluency Disorders*, 24 (2), 119 – 126.
- McCreynolds, L. (1994). *Functional articulation problems. In: George H. Shames and Elisabeth H. Wiig (eds.), Human communication disorders: An introduction . Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.*
- Patrakea, A., (1998). *Shame, Self-Consciousness, Locus of Control and perception of Stuttering Among People who Stutter. Ph.D. Thesis Columbia University, Dissertation Abstracts international*, 58, 6820.
- Patricia, K. (2005). *Early Speech Perception and Late Language Development: Implications for the Critical Period, Institute for Learning and Brain Sciences, Department o Speech and Hearing Sciences, University of Washington, Seattle Language Learning and Development*. 3(4), 237 – 264.
- Porter, J. & Hodson, B. (2001). *collaborating to Obtain phonological acquisition data for local schools. Language, Speech, and Hearing Services in Schools», Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 32 (3).
- Rondal, J. & Edwards, S.(1997). *Language in retardation ,San Diego, CA Singular Publishing Group, Inc.*
- Rothstein, P.(1990). *Educational Psychology . New York ,McGraw-Hill, Inc.*
- Ruotsalainen, J. & Sellman. J.(2008). *Systematic review oh the treatment. Of functional dysphonia and prevention of voice disorders, Otolaryngology–HeadandNeck Surgery* 138, 557-565.

- Shriberg, L., Kwiatkowski, J. & Gruber, F.(1994). *Developmental phonological disorders: I. Short-term Speech-sound normalization. Journal of speech and Hearing Research*, 37, 1127.
- Smit, A.(1993). *Phonologic error distributions in the Iowa- Nebraska articulation norms project. Consonant singletons. Journal of Speech and Hearing Reseach*, 36, 3, 555-597.
- Smith, D.(2004). *Introduction to Special to Special Education*, (5th ed.), Boston: Pearson Education Ink.
- Sunderland, L. (2004). *speech, language and audio logy services in public Schools. Intervention in school and clinc*, 39 (4), 209-217.
- Tellis, G. (1999). *Hispanic American College Students Perception About Stuttering. Ph.D. Thesis the Pennsylvania University, Dissertation Abstracts International*, 60, 3898.
- Tomic, G; Stojanovlc, M. & Pavovlc, A. (2009). *Speech language disorders secondary to diffuse sub cortical vascular lesions: Neurolinguistic and acoustic analysis. A case report Journal of the Neurological Sciences*. 283, 163- 169.
- Valerie, M. (2006). *Articulation Disorder (Aos) And Specific Emotional Therapy In Elementary Grade Students'*, PhD. Of Philosophy Capella University.
- Van Riper , C. (1982). *Speech Correction: Principles and Methods* ,7th ed N.J. Prentice Hull , Engllewood Chiffs.

مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
كلية التربية - جامعة الزقازيق
iescz2012@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقع الإيداع 2012 / 18640
الترقيم الدولي: 7996 - 2356 ISSN