مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

يصدرها مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

العدد الثانى عشر

اغسطس ٢٠٢٥ م

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. عادل عبد الله محمد

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. ابو المجد إبراهيم الشوربجي

(وكيل الكلية لشؤون خدمة المجتمع وتنمية البيئة)

رئيس التحرير

أ.د. إيهاب عبد العزيز الببلاوى

(مدير مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية)

هيئة التحرير

أ.د. إبراهيم السيد عطية أ.د. فوقية حسن عبدالحميد

أ.د. أحمد الرفاعي بهجت أ.د. محمود عطا مسيل

أ.د. إيمان فؤاد كاشف أ.د. نبيل محمد زايد

المسئول المالى

أ. هيثم شبانة

تنسيق إلكترونى

أ. محمود عبد القادر

اللجنـــة الاستشـــاريـــة (*)

أ.د/أحمد أحمد عواد
جامعة قناة السويس - مصر

أ.د/أشرف أحمد عبد القادر
جامعة بنها- مصر

أ.د/جمال محمد الخطيب
الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د/صلاح الدين فرح بخيت
جامعة الخرطوم- السودان

أ.د/عبد العزيز العبد الجبار
جامعة الملك سعود- السعودية

أ.د/عبد العزيز السيد الشخص
جامعة عين شمس- مصر

أ.د/عبد الرقيب أحمد البحيري
جامعة أسيوط- مصر

أ.د/عبد الله محمد الوابلي
جامعة الملك سعود-السعودية

أ.د/فاروق محمد صادق
جامعة الأزهر- مصر

أ.د/فتحي مصطفي الزيات
جامعة المنصورة- مصر

(*) ملحـــوظـــة:
الأسماء تم ترتيبها أبجديًا.

اللجنـــة العلميـــة (*)

أ.د/ إبراهيم عبدالله الزريقات (الجامعة الأردنية – الأردن)
أ.د/ أحمد عبد العزيز التميمي (جامعة الملك سعود)
أ.د/ إسماعيل إبراهيم بدر (جامعة بنها– مصر)
أ.د/ الشناوي عبد المنعم الشناوي (جامعة الزقازيق – مصر)
أ.د/ آمال عبد السميع باظة (جامعة كفر الشيخ – مصر)
أ.د/ آمال عبد السميع باظة (جامعة كفر الشيخ – مصر)
أ.د/ بهاء الدين السيد النجار (جامعة الزقازيق – مصر)
أ.د/ حجازي عبد الحميد حجازي (جامعة الزقازيق – مصر)
أ.د/ حسن مصطفي عبد المعطي (جامعة الزقازيق – مصر)
أ.د/ حمد بليه العجمي (كلية التربية الأساسية- الكويت)
أ.د/ خالد عبد الرازق النجار (جامعة القاهرة – مصر)
أ.د/ زيد محمد البتال (جامعة الملك سعود – السعودية)
أ.د/ زيدان أحمد السرطاوي (جامعة الملك سعود - السعودية)
أ.د/ زينب محمود شقير (جامعة طنطا– مصر)
أ.د/ سامية لطفي الأنصاري (جامعة الإسكندرية – مصر)
أ.د/ سعيد طه أبو السعود (جامعة الزقازيق – مصر)
أ.د/ سليمان محمد سليمان (جامعة بني سويف – مصر)
أ.د/ سميرة أبو الحسن أبو زيد (جامعة القاهرة – مصر)
أ.د/ صالح عبد الله هارون (جامعة الخرطوم – السودان)
أ.د/ صلاح شريف وردة (جامعة الزقازيق – مصر)
أ.د/ صلاح فؤاد مكاوي (جامعة قناة السويس - مصر)
أ.د/ عادل محمد العدل (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ عبد الباسط خضر (جامعة الزقازيق – مصر)
أ.د/ عبد الرحمن سيد سليمان (جامعة عين شمس- مصر)
أ.د/ عبد الصبور منصور محمد (جامعة قناة السويس - مصر)
أ.د/ عبد العظيم عبد السلام العطواني (جامعة الزقازيق – مصر)
أ.د/ عبد الله الوابلي (جامعة الملك سعود – السعودية)
أ.د/ عطية عطية سيد أحمد (جامعة الزقازيق – مصر)
أ.د/ علي مهدي كاظم (جامعة السلطان قابوس – عمان)
أ.د/ عماد محمد مخيمر (جامعة الزقازيق – مصر)
أ.د/ فاتن فاروق عبد الفتاح (جامعة الزقازيق – مصر)
أ.د/ فاروق السعيد جبريل (جامعة المنصورة – مصر)
أ.د/ فؤاد حامد موافى (جامعة المنصورة – مصر)
أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم (جامعة عين شمس- مصر)
أ.د/ محمد أحمد الدسوقي (جامعة الزقازيق – مصر)
أ.د/ محمد أحمد سعفان (جامعة الزقازيق – مصر)
أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن (جامعة الزقازيق – مصر)
أ.د/ محمد المري إسماعيل (جامعة الزقازيق – مصر)
أ.د/ محمد بيومي خليل (جامعة الزقازيق – مصر)
أ.د/ محمد صبري الحوت (جامعة الزقازيق – مصر)
أ.د/ محمد محمد شوكت (جامعة قناة السويس– مصر)
أ.د/ مشيرة عبد الحميد اليوسفي (جامعة المنيا- مصر)
أ.د/ منال عبد الخالق جاب الله (جامعة بنها– مصر)
أ.د/ هشام عبد الرحمن الخولي (جامعة بنها– مصر)

(*) ملحـــوظـــة:

الأسماء تم ترتيبها أبجديًا. والأساتذة الوارد أسماؤهم من تخصصات متنوعة في الآداب والتربية للتداخل بين التربية الخاصة وفروع العلوم الأخرى.

سياسات وشروط وقواعد النشر

سياسات النشر:

١. تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية ذات الصلة بالتربية الخاصة، والتي لم يسبق نشرها أو تقييمها في جهة أخرى.
٢. تُعبِّر الأعمال التي تنشرها المجلة عن آراء كاتبيها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
٣. تخضع البحوث والدراسات للتحكيم العلمي من قبل نخبة من الأساتذة المختصين في موضوعات هذه البحوث.
٤. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات النشر للأبحاث المقدمة للمجلة حسب معاييرها، وترتب البحوث والدراسات بالمجلة وفق اعتبارات تنظيمية وفنية خاصة، ولا علاقة لها بمكانة البحث أو الباحث.
٥. يعد إرسال البحث للمجلة تعهداً من الباحث / الباحثين يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة.
٦. لا يجوز نشر البحث في أي منفذ آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة وبعد مرور سنة على الأقل من تاريخ صدور العدد، ويشار إلى هذه الموافقة عند إعادة النشر.
٧. تحتفظ المجلة بحقها في أن تختزل أو تعيد صياغة بعض الجمل والعبارات لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
٨. يعطي الباحث (الباحثون) نسخة واحدة من العدد المنشور فيه البحث، و(٥) مستلات منه.
٩. تؤول كل حقوق النشر للمجلة في حالة قبول البحث للنشر، حيث يتم تحويل ملكية النشر من المؤلف إلى المجلة، كما يحق للمجلة إعادة نشر البحث إلكترونيا.

شروط وقواعد النشر بالمجلة

أ. الشروط اللازمة لقبول البحث في المجلة (الشروط الفنية) :

١. ترسل البحوث والدراسات مكتوبة على الكمبيوتر من عدد (٢) نسخة ورقية، ونسخة واحدة إلكترونية على CD باسم رئيس تحرير مجلة "التربية الخاصة".
٢. يعد الباحث/الباحثين ملخصين للبحث: أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية لا يزيد عدد كلمات كل منهما عن (٢٠٠) كلمة.
٣. يكون في أسفل الصفحة للملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على ست كلمات، تعبر عن محاور البحث بدقة.
٤. يرفق بالعمل المرسل للنشر بيان يتضمن اسم الباحث وجهة عمله وأرقام الاتصال والبريد الإلكتروني ، وعنوانه كاملاً.

ب - قواعد الكتابة:

الصفحات والخطوط:

١. يكون مقاس الصفحة A4، أن تكون مساحة الكتابة على الورق بمقاس ١٢ × ١٩ سم.
٢. كتابة متن البحث بخط Traditional Arabic مقاس (١٦)، المسافة مفردة بين السطور، ومرة ونصف بين الفقرات.
٣. كتابة العناوين الرئيسة بخط PT Bold Heading مقاس (١٤)، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢. والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس (١٠) مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها.
٤. كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس (١٢) وكتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس (١٢).
٥. كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس (١٠) على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس (٩) إذا لزم الأمر.
٦. كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية .إن وجدت .باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
٧. يلتزم الباحث/الباحثين باستخدام الأرقام العربية (١-٢-٣....Arabic) سواء في متن البحث، أو الجداول والأشكال، أو المراجع، ولا تقبل الأرقام الهندية، أو غيرها.
٨. يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي، وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعه.
٩. استخدام الترقيم التلقائى بدلا من الترقيم اليدوى .
١٠. استخدام Table بدلا من Textbox .

المـــراســـلات

- ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى البريد الالكترونى للمجلة: iescz2012@yahoo.com

- أو إلى العنوان التالى: مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية - كلية التربية جامعة الزقازيق – الزقازيق – جمهورية مصر العربية

- أو عن طريق رقم الهاتف : ٠١٢٧٥٧٦٧٥٧٢

- لمتابعة الجديد في المجلة يرجي الدخول إلى الموقع الالكتروني للمجلة

www1.zu.edu.eg/foecenter

محتـــويـــات العـــدد

فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القبعات الست للتفكير فى خفض مستوى الدوجماتية لدى المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم ١
د.بديعة حبيب بنهان

العنف الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني واضطراب اللغة التعبيرية لدى طالبات جامعة الطائف ٧٥
د.سهير محمد محمد توفيق عبد الهادي

المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية والتحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال ذوي العناد المتحدي وأقرانهم العاديين ١٥٢
د. عادل محمد الصادق

عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل للطلاب المكفوفين وعلاقتها ببعض المتغيرات ١٩٨
د. حمادة علي عبد المعطي علي

فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعى الفونولوجى ـ البصرى وأثره في تحسين اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ٢٣٩
د. صالح عبدالمقصود السواح

الذكاء الوجداني وعلاقته بنمو الأحكام الأخلاقية لدى عينة من طلاب الجامعات الفائقين دراسيًا والعاديين" دراسة مقارنة" ٣٠١
د. محمد عبد القادر على متولي د. محمد سيد محمد عبد اللطيف

فعالية العلاج بالمعني في إدارة قلق المستقبل وأثره في تحسين تقدير الذات وتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب الصم ٣٦١
د. رأفت عوض السعيد خطاب

فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القبعات الست للتفكير فى خفض مستوى الدوجماتية لدى المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم

د . بديعة حبيب بنهان
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

ملخص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القبعات الست للتفكير فى خفض مستوى الدوجماتية لدى المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة البحث من (٢٤) طالباً وطالبة من المتفوقين ذوي صعوبات التعلم تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد الأدوات الآتية: البرنامج التدريبى على القبعات الست للتفكير والذى يشتمل على (١٩) جلسة، ومقياس الدوجماتية وتكون من (٢٤) موقف، ومقياس خصائص المتفوقين ذوي صعوبات التعلم وتكون من من (٤٨) فقرة، وأظهرت نتائج البحث الآتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي للدوجماتية لصالح القياس البعدي. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدوجماتية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعى للدوجماتية.

The Effectiveness Of The Training Program onSix HatsThinking In Lower Level Dogmatism OF Gifted With Learning Disabilities

Dr. Badea Habib Banhan

The current study aimed to detection the effect of a training program on six hats thinking In Lower Level Dogmatism of gifted with learning disabilities in Ismailia. The study sample consisted of (20) students of gifted with learning disabilities enrolled in resource rooms. To achieve the objectives of the study, the researcher prepared the study tools as follows: the training program in six hats thinking included in (19) study units, a Dogmatism scale which consisted of (24) situation,Propertes of gifted with learning disabilities scale which consisted of (48) items. The results showed that:- There are statistically significant differences between the rank means of pre- and post – administration of the experimental group on the Dogmatism scale in favor of the post – administration. there are statistically significant differences between the rank means of post – administration of the experimental and control groups on the dimension of Dogmatism in favor of the experimental group. There are no statistically significant differences between the rank means of post and follow -up administration of the experimental group on the Dogmatism scale and successive test of the social skills.

مقدمة:

الموهوبون والمتفوقون هم الثروة القومية الحقيقية لأي مجتمع، والرصيد الإستراتيجي للتطور والتقدم لحضارات الأمم؛ فعن طريقهم ازدهرت الحضارة الإنسانية وتقدمت، وبفكرهم وإبداعهم صنعوا سعادة البشرية ورفاهيتها، لهذا فإن رعايتهم وحسن توجيههم يعد أفضل أنواع الاستثمار في رأس المال البشري، ومن ناحية أخرى فإن إهمالهم يعد امتهانًا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

ولقد أثبتت العديد من الدراسات أن حاجة الطلاب المتفوقين للرعاية والاهتمام لا تقل عن حاجة الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم وأن الإخفاق في مساعدتهم لبلوغ أقصى استفادة من طاقاتهم ربما يعد مأساة لهم وللمجتمع على حد سواء (فتحي جراون، ١٩٩٩، ص ٢).

وفى ظل الانفجار المعلوماتي الذى يشهده العالم اليوم، ومع التقدم المعرفى والتقنى الهائل، يسعى العالم ومع مطلع الألفية الثالثة إلى الاهتمام بالموارد البشرية وتنميتها إلى أقصى حد ممكن فالموارد البشرية تعد من أهم المرتكزات التى تقوم عليها حضارة الأمم والثروة الحقيقية لأى مجتمع وذلك يقتضى أن يعد الإنسان عدته لمواجهة كل التحديات من خلال وضع الخطط المبنية على أسس علمية لمواكبة هذا التقدم فى عالم التعليم والتدريس والعمل على تمكين الطلاب من مواكبة مستجدات العصر واستيعابها من خلال التصدى للتغيرات المتسارعة بما يحقق التنمية الشاملة والتى تعد إستراتيجيات القبعات الست من أهم مرتكزاتها ومن خلالها يتم تحسين بعض سمات الشخصية.

ويرى روكيتش (Rokeach (1960 أن الأشخاص المتطرفين فى التفكير هم من ذوي العقول المنغلقة التى لا تقبل بأفكار جديدة، أو تحسينات أى أن أفكارهم ثابتة وجازمة، ونجد بعض الطلاب الذين يظهرون تفوقًا عقليًا، أو قوة في جوانب عقلية معينة، وفي نفس الوقت يعانون من ضعف وصعوبة في جوانب تعليمية أخرى.

والطالب الموهوب ذو صعوبات التعلم يتميز بأدائه العقلي العالي؛ إلا أنه يعاني من قصور أكاديمي معين قد يصاحبه قصور في المعالجة الذهنية التنفيذية Executive processing deficit وقد يشمل هذا القصور عملية التذكر، أو الفهم، أو الإدراك البصري، أو السمعي بالرغم من وجود ارتفاع فى مستوى الأداء العقلي.

وأشار روبنسون (Robinson,1999, p. 20) إلى أنهم يظهرون عدم المرونة ومقاومة التغيير.

لقد أدت الظروف السياسية فى العالم دورًا مهمًا فى ظهور مفهوم الدوجماتية، خاصة بعد ظهور النازية والفاشية فى العالم. إن الدوجماتية ظاهرة إنسانية، وأن البحث فى مظاهرها يعنى البحث فى جذور التعصب والانغلاق وجمود العقل، وثنائية التفكير القطعى والعدوانية والتسلطية وأنها قد تبدو فى حياة الإنسان العادى وفى أسلوب تفكيره وكيفية تناوله للموضوعات والأفكار؛ فالإنسان المنغلق على نفسه، أو على ما يعتقده والذى يرى فى أسرته عالمه الأوحد، والذى يعيش نهبًا لمشاعر الخوف وفقدان الأمن، ويرى فى أفكاره قيمة قصوى ومن ثم ليس بمقدوره أن يتعايش مع أفكار الآخرين فهو لا يجد بين أفكاره وأفكار الآخرين أى وجه من أوجه التواصل والالتقاء.

الجمود الذهني ونقص المرونة والانطلاق هى من سمات الشخصية الإنسانية التى لا يرثها الإنسان؛ بل يكتسبها تدريجيًا مع مرور الأيام والسنين بالتربية والتنشئة الاجتماعية، وتسهم الأسرة والمدرسة والمجتمع معًا فى زرع بذور هذه السمات الشخصية، ومع إمكانية اتفاق هذه المؤسسات الاجتماعية فى أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية؛ إلا أنها يمكن أن تخالف بعضها البعض، أيضا تبدأ البذرة الأولى فى العائلة على شكل تدريب الأطفال لكسب بعض العادات، وتسهم المدرسة فى دعم هذه العادات وتقويمها على الأكثر، وبحكم أدوار المدرسة والمجتمع تتخذ هذه العادات شكلا من أشكال التقاليد والأعراف والقيم، وتستخدم أساليب الاستحسان والاستهجان فى إكساب أفراد المجتمع مثل هذه العادات والتقاليد والأعراف والقيم.

لدى كل واحد منا درجة من التصلب الفكري، وذلك يعود إلى أمرين الأول أن من تحليلات القصور الذاتى للعقل البشرى أن يظل فى حركته متأخرًا عن متطلبات الواقع، فهو أثناء عمله يرتكب أخطاء، ويواجه مشكلات، ولكن حركته فى معالجة تلك الأخطاء والمشكلات تظل بطيئة، وتأتى متأخرة بسبب نقص ما يتطلب ذلك من ثقافة ومرونة. والثانى أن الفرد لا يستطيع أن يعثر على نحو مستمر على الحواجز التى يقيمها بين التصلب الممدوح الذى يتمثل فى استقرار العقائد والمبادئ والمفاهيم الكبرى، والتصلب الذهني المذموم الذى يتمثل فى نقص المرونة الذهنية، وفى اعتناق بعض المفاهيم الخاطئة التى تجعل المرء فاقدًا للرشد الفكري (عبد الكريم بكار، ٢٠٠٣، ص ٦٥).

لقد أصبح موضوع التفكير الأداة الحقيقية التى يواجه بها الإنسان متغيرات العصر، ولذلك أصبح بالغ الأهمية فى التربية المعاصرة التى تؤكد على ضرورة

تنمية قدرة الأفراد على التفكير، ليكونوا قادرين على النجاح فى المستقبل والإسهام فى تنمية المجتمع.

ومن خلال التفكير تتكون معتقدات الفرد، وميوله، ونظرته لما حوله وبناء عليه كان لزامًا على القائمين على التعليم أن يضعوا هدفًا أسمى يتمثل فى تعليم وتنمية عمليات ومهارات التفكير لدى طلاب جميع مراحل التعليم حتى يتمكن هؤلاء المتعلمون من تطوير كفاءاتهم التفكيرية بحيث يكونوا قادرين على مواجهة أية مشكلات غير متوقعة، والتعامل بشكل فعال مع عالم متغير والإسهام فى خلق الجديد (فتحى جروان، ٢٠٠٢، ص ص٥-٩).

ولذا يصبح الشروع فى تعليم التفكير مطلبًا ملحًا يتم من خلاله إتاحة الفرصة لاستثارة وتوظيف الإمكانات المعرفية والوجدانية لدى الفرد، وتنمية قدرة الفرد على أن يتعايش ويتفاعل مع كل ما يحيط به، وبالتالى يكتسب التعليم من أجل التفكير وتعلم مهاراته أهمية متزايدة كأساس لنجاح الفرد وتطور المجتمع (Erickson, 2001, p. 176).

وفى مجال تعليم التفكير قدم "دى بونو DeBono" برنامج قبعات التفكير الست Six Thinking Hat والذى يهدف إلى التدريب على ستة نماذج مختلفة من التفكير ويعطى كل قبعة لونا يعكس طبيعة التفكير المستخدم، بحيث يستطيع المفكر، أو المبدع، أو المحلل أن يستخدم أى نموذج، أو نمط من الأنماط الستة متى شاء، أو أن يحلل طريقة تفكير المتحدثين أمامه بناء على نوع القبعة التى يرتدونها (دى بونو، ١٩٩٩، ص١٥٠).

وأشارت نتائج بعض الدراسات الأجنبية والعربية إلى أن هذه الطريقة تكسب الطالب فى وقت قصير قدرة كبيرة على التفوق والنجاح فى المواقف العملية والشخصية وتجعله إيجابيا ومبدعا (جمال كامل، ٢٠١٠، ص ٧٥).

مشكلة البحث:

بعد قيام كل مجتمع بثورة يمر بمرحلة انتقالية وتغير سريع فى مختلف نواحى الحياة، ومن هذه المجتمعات مجتمعنا المصرى الذى يمر بتغير فى الحياة الثقافية، والسياسية، والاجتماعية والاقتصادية، وحدوث تغيير يتطلب مواطن لديه عقلية مرنة ومتفتحة لتتقبل الأوضاع الجديدة وتتكيف مع التغييرات المختلفة فى المجتمع وتتوافق مع أنماطه الجديدة نفسيًا واقتصاديًا وفكريًا واجتماعيًا، ومن

هنا نجد أن العقلية المتفتحة ضرورة تحتمها التغييرات وظروف مجتمعنا المعاصر ولذلك فمن الضرورى أن تتضافر جهود القائمين على التربية والإعلام والتربية الدينية لتشكيل عقلية متفتحة، مرنة، مستقلة؛ لأن التصلب الفكري والانغلاق العقلي يؤثران على حياة هذه الشخصية المنغلقة التى تقاوم التغيير والتطور والتكيف مع متطلبات هذا العصر.

كما يشهد مجتمعنا فى الوقت الحاضر مرحلة تغيير سريع فى جوانب الحياة المختلفة وهذا التغيير يتطلب أن يكون الفرد على قدر كبير من المرونة والتفتح الفكري والبحث عن التحديث والاستفادة من الخبرات والتنقيب عن كل جديد، حتى يستطيع مواكبة حركة التغيير السريع فى العالم، ولكن هناك بعض الدراسات التى تناولت الدوجماتية وأكدت نتائجها أن بعضا من أفراد مجتمعنا لديهم انغلاق معرفي أودوجماتية كما فى دراسة كل من: (Adam, 2013; Bonnie, 2002; Bressel, 2003; Cronkhit, 2006; Daniel, 2014; Drakeford, 2011; Eagle, 2004; Endo, 2000; Ewing, 2010; Heyman, 2006; Kourrette, 1999; Shaheen & Thomas, 2013; Torry, 2003; Zimmerman, 2001 ؛ زياد بركات، ٢٠٠٧؛ على جابر وأسماء أحميد، ٢٠١٢؛ نادية غنى، ٢٠٠٥).

لذا فإن اتخاذ الفرد لأسلوب معرفي حياتى خاص به هو أمر خاضع لظروف وأسباب معرفية ونفسية واجتماعية معينة، فيختار إما أن يكون فردًا يبقى ذهنه منفتحًا نحو العالم الخارجى محاولاً الإفادة من خوض التجارب مهما كانت غامضة فيما يخصه، وذلك سعيًا وراء المعرفة، وإما أن يختار أسلوبًا حياتيًا يتسم بالتفكير المنغلق نحو كل ما هو جديد، أو مخالف لمعتقداته الخاصة التى تعد نوعًا من الثوابت التى لا تتغير، أو تتبدل (محمد مهدى، ٢٠٠٢، ص ٣٥).

والناظر اليوم إلى واقعنا المعاصر فى كثير من منتدياته الفكرية، والثقافية، والاجتماعية والسياسية، يلاحظ أن الأسلوب المعتمد فى الحوار يأخذ صورًا متعددة من الجمود والتصلب والتعصب؛ مما يجعلها تدار بلغة صراع لا بلغة حوار وأنها تعمل وفق منظومة الرأى الواحد ومتخذة من القول السائد "إذا لم تكن معى فأنت ضدي" قاعدة للحوار والمناقشة وتكريسًا لمفهوم التفكير القطعى الذى يرى فى الآراء المخالفة تهديدًا يجب أن تزاح تجاهه مشاعر العداء والنبذ والتسلط.

لذا ترى الباحثة أن على التربية والتعليم دورًا حيويًا وأساسيًا من أجل إيجاد منهجية أخرى للتفكير تكون أكثر موضوعية وانفتاحا تسهم فى اكتساب أفرادها للمرونة والتقبل والاستعداد الذهني لمقابلة الأفكار الأخرى والتعامل معها وفق نظام معرفي يعتمد فى بنيته على إستراتيجيات منطقية وموضوعية حتى فى حالة وجود الاختلاف بشتى صوره وأشكاله؛ لأننا بحاجة إلى أن ننمى فى الأفراد القدرة على الانتقائية فى التفكير والاستفادة مما لدى الآخر.

وبما أننا نعيش اليوم فى عالم متغير مليء بالمؤثرات والمتغيرات متمثلاً فى نمط الحياة المتسارع نحو التغيير، وبما أحدثته وسائل الاتصال والمواصلات والفضائيات من طرح لأفكار جديدة محتوية على ثورات معرفية ومعلوماتية متمثلة فى تيارات العولمة، واستخدام الشبكات المعلوماتية مثل الإنترنت وغيرها؛ مما جعل البعض يرى أن العالم أصبح عبارة عن قرية صغيرة وأن المعلومة أصبحت سلعة تباع وتشتري، كل هذه المؤثرات أصبحت تتطلب نوعية راقية من التفكير والاستجابة المقننة يستطيع من خلالها الفرد تحقيق التواؤم والتكيف والتوافق مع هذه الأحداث والمتغيرات، وما يحمله فى داخله من ثوابت ومبادئ مستمدة من الهوية الإسلامية لإنسان هذا المجتمع.

ومن خلال الإطلاع على الدراسات السابقة ومن الواقع الميدانى لاحظت الباحثة أن طلاب المرحلة الثانوية لديهم معتقدات وعادات ذهنية خاطئة، أى نسق من الاعتقاد فيه شى من الجمود فضلاً عن تقليص التسامح فى تفكيرهم والمغالاة فى مدح ذواتهم، يعتدون بآرائهم والمساس بها يعد مساسًا بكرامتهم وكبريائهم، وموقفهم من الآخرين معنا، أو ضدنا وهذا يولد الكثير من المشكلات السلوكية والمعرفية كتقديم الحجج والتبريرات للسلوك غير المقبول اجتماعيًا والدفاع عنه وإصدار الأحكام الخاطئة والتعصب ضد الثقافات الآخرى بدون مبرر فضلاً عن ذلك قد يفضي إلى تكوين تجمعات، أو صداقات مغلقة بسبب الاتفاق فى الآراء والمعتقدات وقد ينسحب هذا على كل من يختلف معهم بالرأى والمعتقدات وقد ينسحب هذا على كل من يختلف معهم بآراء سواء داخل الجامعة، أو المجتمع وتكوين مشاعر البغض والكراهية من جانب ونبذ الخصائص الحسنة كالتسامح وتبنى أساليب التفكير الصحيحة؛ مما يشعر بالأسى وسوء التوافق، والهزيمة، وعدم القدرة على إدارة أمور الحياة بشكل صحيح من جانب آخر، بمعنى آخر فان الانغلاق المعرفى يؤدي إلى فقدان علاقات التواد والتسامح والتضامن وينمى العلاقات النفعية والمادية والشعور بالعزلة الوجدانية وخيبة الأمل الذى يؤدي إلى العدائية تجاه الذات وتجاه الآخرين والمجتمع.

وكمربين في المقام الأول تقع علينا مسؤولية أكبر عندما يكون الطلاب منغلقين فكريًا لما قد يترتب على ذلك من مظاهر سلوكية سلبية يعتمدها هؤلاء الطلاب كالعدوان بأشكاله المختلفة، والسلوك النمطى، والانسحاب الاجتماعي وهذه من الأسباب المهمة وراء الفشل فى التكيف على المستويين الشخصى والاجتماعي، ولما كانت هذه المشكلات تشكل مصدر خطر على الطلاب وعلى المحيطين بهم ولما كان الهدف من البحوث والدراسات العلمية هو إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المختلفة لذلك تأتى هذه البحث كمحاولة لخفض مستوى الدوجماتية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.

ولقد أشار بوم (Baum,1988, p. 30) إلى أن الطلاب المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم لديهم عدة خصائص مميزة فى شخصياتهم تتمثل فى عدم المرونة، أو الجمود ومقاومة التغيير. كما أشار روبنسون (Robinson,1999, p. 20) إلى أنهم يظهرون عدم المرونة ومقاومة التغيير. لذلك هم بحاجة إلى تعلم التفكير وكيفية استخدام إستراتيجياته لتسهيل الاستيعاب لديهم، والعمل على نقل أثر التدريب إلى مواقف جديدة، حيث أن إتاحة الفرص الكافية أمام هؤلاء الطلاب لممارسة مواقف التفكير مع تقديم الدعم اللازم يزيد من ثقتهم بأنفسهم مما يؤدي إلى زيادة فرص النجاح فى التعليم وبالتالى النجاح فى الحياة بصفة عامة.

وتعد استراتيجيات القبعات الست من التقنيات العالمية المتطورة ولها فاعلية وقوة وسرعة فى التأثير فضلا عن ضمان الجودة فى التفكير، إذ يقول مبتكر هذه الإستراتيجيات (دى بونو) أن نظام القبعات الست فى التفكير هو نظام للتفكير سهل جدًا، ولكنة فعال وبناء وأكثر إنتاجًا ويساعد الجميع على ضبط مسارات التفكير لديهم لتنعكس على جودة أدائهم، وتعمل إستراتيجيات القبعات الست على توجيه التفكير، وتحرير العقل من النمطية والرتابة والتقليدية السائدة فى التفكير، وتوصيله إلى مسارات ذات جودة عالية واستنادًا إلى ذلك جاء هذا البحث كمحاولة للتوصل إلى معرفة أثر التدريب على القبعات الست للتفكير فى خفض مستوى الدوجماتية للمتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم.

لذا فإنه يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس:

ما أثر التدريب على برنامج لتعليم التفكير قائم على استراتيجية قبعات التفكير الست فى خفض مستوى الدوجماتية للمتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم.

ويتفرع من هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات هى:

(١) هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية فى الدوجماتية فى القياسين القبلى والبعدى؟.

(٢) هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الدوجماتية فى القياس البعدى؟.

(٣) هل توجد فروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية فى الدوجماتية فى القياسين البعدي والتتبعى؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

(١) تصميم برنامج يستهدف تدريب وإكساب المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم أنواع التفكير الذى تشير إليه القبعات الست.

(٢) الكشف عن أثر التدريب على البرنامج لخفض الدوجماتية لدى المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

أولا: الأهمية النظرية:

(١) تهتم الدراسة بفئة الشباب من طلاب المرحلة الثانوية الذين يعانون من ارتفاع مستوى الدوجماتية نظراً لما تتركه من آثار سلبية على تفكيرهم وسلوكياتهم.

(٢) تكمن أهمية دراسة الدوجماتية فى كونها عامل لتكوين طريقة التفكير وتكوين شخصية خاصة.

(٣) تسهم الدوجماتية فى تفسير العمليات المعرفية المكونة والمؤدية للتطرف فى التفكير ومدى وجود هذا النمط المضطرب من التفكير لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

(٤) يأتى هذا البحث فى إطار الاستجابة للاتجاهات الحديثة للبحوث التى نادت بضرورة وجود برامج خاصة لتعليم التفكير للمتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم لخقض حده صعوبات التعلم لديهم.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

(١) يسهم هذا البحث فى تقديم برنامج تدريبى قائم على ممارسة التفكير من خلال استراتيجية قبعات التفكير القبعات الست بما يوفره من خصائص المرونة فى تفكير المتدربين وتوسيع إمكاناتهم الذهنية.

(٢) يسهم البحث فى تقديم أدوات ومقاييس جديدة تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة ترتبط بموضوع الدراسة وهى: مقياس الدوجماتية ومقياس التفكير، وبرنامج التدريب على أنواع التفكير الذى تشير إليه القبعات الست.

(٣) قد يستفيد من هذا البحث القائمين على العملية التعليمية التربوية، حيث تتيح لهم الفرصة لمعرفة دور قبعات التفكير الست كأحد برامج تعليم التفكير لخفض الدوجماتية.

(٤) قد يساعد هذا البحث فى إكساب الطلاب الثقة بالنفس وتعويدهم على تقبل نقد الآخرين، وكيفية نقد ذواتهم، وحل مشكلاتهم وتوجيههم وبالتالى مساعدتهم على تغيير نمط تفكيرهم كى يستطيعوا التكيف مع مجتمعهم المعاصر، لذلك تعد بمثابة إضافة وإثراء إلى الأدب والتراث التربوى.

(٥) قد يسهم البرنامج فى تحقيق التفكير المتوازى الذى يوفر بدائل عملية، أو تطبيقية حيث يعمل على تشجيع التعاون بين الطلاب وذلك عند التعرض إلى مشكلة ما يقوم الطلاب المشاركين بتغيير نمط أو أسلوب التفكير الذى يمارسونه تبعا لتغير الموقف والابتعاد عن التمركز حول نقطة معينة.

(٦) قد يسهم البرنامج فى تنمية التفكير بجميع أشكاله وأنواعه وتزويد الطلاب بطرق إيجابية فى مواجهة المواقف المختلفة.

مصطلحات البحث الإجرائية:

ـ **القبعات الست للتفكير** Six Thinking Hats: "هى أحد البرامج المبتكرة لتعليم التفكير والذى يهدف إلى إكساب الفرد لمهارات معينة تتيح له نوعًا من التنظيم الذاتى لقدراته المعرفية بشكل يسهم فى تقديم استجابات أكثر ملاءمة لمتطلبات الموقف، أو المعطيات المقدمة".

ـ **الدوجماتية** : Dogmatism: "هى أسلوب معرفي يتسم بالانغلاق فى التفكير تنتظم حوله مجموعة مركزية من المعتقدات والأفكار والآراء التى تؤدي بشكل من أشكال التفكير الجامد، أو نموذج للتعصب لوجهة نظر معينة".

ـ **المتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم** Gifted student with Learning Disabilities: "هم أولئك الطلاب الذين يتمتعون بإمكانيات وقدرات عقلية عالية جدًا، ولا يستطيعون الأداء الأفضل بسبب صعوبات التعلم (هم الذين يظهرون عدم توازن، أو تناقض بين القدرة والأداء)".

الإطار النظرى:

أولا: المتفوقين عقليًا ذوو صعوبات التعلم:

أسهمت التعريفات التى وضعت لمفهوم صعوبات التعلم فى التعرف على المتفوقين ذوي صعوبات التعلم، حيث أتاحت هذه التعريفات تزامن حدوث التفوق مع حدوث صعوبات التعلم؛ إلا أنها لم تضع حدودًا سقفية للذكاء العام، أو للقدرات الخاصة في واحد، أو أكثر من المجالات.

تعريف المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم Gifted Learning Disabilities

تعرف كونيفر (Conniver, 1996, p. 14) المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم بأنهم: "أطفال ذو أداء عقلي عالي لكنهم يعانون من قصور أكاديمي معين يصاحبه قصور في المعالجة الذهنية وغالبًا ما تشتمل أوجه القصور في الذاكرة، أو الفهم، وما ينتج عنه من قصور في القراءة، أو الكتابة، أو الحساب".

وعرفهم برودى وميلز (Broody&Mills,1997, p. 285) بأنهم: "الطلاب الذين يملكون موهبة ظاهرة، أو قدرة بارزة تؤهلهم للأداء العالي، ولكنهم في الوقت نفسه يعانون صعوبات تجعل واحدًا، أو أكثر من مظاهر التحصيل الأكاديمي صعبًا".

ويعرف مشروع مدارس مدينة ماريلاند مونتجمرى العامة (١٩٩٨، ص ٢) MCPS – Montgomery Country Public School هذه الفئة بأنهم: "الطلاب الذين يمتلكون تفوقًا عقليًا بارزًا، أو مواهب ظاهرة ويتوقع منهم أداء عاليًا؛ إلا أنهم في نفس الوقت لديهم عدم قدرة تعليمية تجعل من بعض جوانب التحصيل الأكاديمي صعبة".

وعرفهم قسم التربية ولجنة التوظيف (DFEE, 1999) بأنهم: "الطلاب الذين لديهم قدرات متعددة ومتنوعة في المجالات كافة يمكن أن تتوافر للطلاب الموهوبين إذ يمكن أن يظهر الطلاب مثلا موهبة موسيقية، أو قيادية في حين لا تظهر لديه قدرات أكاديمية متميزة" (Broody & Mills, 1997, p. 285).

وتعرفهم والتر- توماس، وبرونيل (Walther-Thomas and Brownell 1999, p. 246) بأنهم: "هؤلاء الطلاب الذين يتمتعون بإمكانيات وقدرات عقلية عالية جدًا ولكن أداءهم لا يتناسب، أو ينخفض عن هذه الإمكانيات، وهم بذلك يختلفون عن الطلاب الذين يكون أداؤهم منخفضًا وليس لهم قدرات، أو إمكانات عالية، لذلك نطلق على هؤلاء الأطفال منخفضى التحصيل، أو لديهم إعاقة فكرية".

ويعرفهم فتحي الزيات (٢٠٠٢، ص ٢٤٧) بأنهم: "الذين يملكون مواهب، أو إمكانات عقلية غير عادية، أو متميزة تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، لكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل بعض مظاهر التحصيل، أو الإنجاز الأكاديمي وأداؤهم فيها منخفضا انخفاضًا ملحوظًا".

كما تعرفهم نصرة جلجل (٢٠٠٢، ص ٣٥) بأنهم: "الطلاب الذين يملكون ذكاء بارزًا وقادرون على الأداء المرتفع ولكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات في التعلم تجعل تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمرًا صعبًا".

ويشير عادل عبد الله (٢٠٠٣، ص ص ٢-٣) إلى أنهم: "الطلاب الذين يكون لديهم تفوقًا بارزًا في مجال واحد، أو أكثر من المجالات المتعددة للتفوق كالقدرة العقلية العامة، الإستعداد الأكاديمي الخاص، التفكير الابتكاري، أو الإبداعي، القدرة على القيادة، الفنون البصرية والأدائية، والقدرة الحس حركية، ومع ذلك فإنهم يعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم يكون لها مردود سلبى عليهم حيث يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم المدرسي ووجود صعوبة واضحة فيه وذلك في أحد المجالات الدراسية".

ويعرفهم نبيل شرف الدين (٢٠٠٣، ص٣٢٤) بأنهم: "هؤلاء الذين تكبح صعوبات تعلمهم النوعية الأصلية (الأكاديمية – النمائية)، أو المصاحبة توظيف إمكانات الموهبة لديهم وهي ما تعوق تحقيق إمكانات هذه الثروة الإنسانية، وتحويلها إلى واقع ف على مستمر؛ مما يهدر جهود الطلاب، ويشعرهم بعدم الفعالية والتقدم والأمل والثقة في النفس والآخرين؛ وبالتالي مفهومهم عن أنفسهم وعن الآخرين، وتطوير علاقاتهم الاجتماعية بما يؤدي إلى سوء التوافق الدراسي والاجتماعي والنفسي العام".

وتعرفهم تهاني عثمان (٢٠٠٧، ص ٤٩٨) بأنهم: "الذين يتمتعون بقدرات عقلية عالية لكنهم يعانون من صعوبات في التعلم تجعل أدائهم التحصيلي لا يتناسب مع هذه القدرات العالية فينخفض بدرجة ملحوظة.

وتعرفهم هاجر محمد (٢٠١١، ص ٦) بأنهم: "الطلاب الذين يحصلون على مستوى ذكاء عالي عن طريق اختبارات الذكاء المقننة ورغم ذلك يعانون من صعوبات تعلم تجعل من تحقيق الإنجاز الأكاديمي أمرًا في غاية الصعوبة".

كما عرفهم صلاح الدين فرح، ويسرى عيسي (٢٠١٢، ص ١٠) بأنهم: "أولئك الطلاب الذين لديهم واحدة من صعوبات التعلم الأكاديمية، أو أكثر (قراءة – كتابة – حساب) ويحصلون على المئين ٩٥ ٪ في اختبار الذكاء، ودرجة معيارية فوق المتوسط في اختبار الإبداع، ودرجة معيارية فوق المتوسط في قائمة تقدير الخصائص السلوكية للأطفال الموهبين ذوي صعوبات التعلم".

خصائص الطلاب المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم وأوجه القصور لديهم:

على الرغم من أن الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم يجمعون بين خصائص كل من المتفوقين عقليًا من جانب وذوي صعوبات التعلم من جانب آخر؛ إلا أن الدراسات أثبتت أن لهم خصائصهم التي تميزهم عن تلك الفئتين رغم اشتقاق هذه الخصائص منهم، أو يمكن تحديد هذه الخصائص فيما يلي:

أ) **الخصائص المعرفية والتعليمية:**

(١) يمتلكون قدرة عقلية عامة عالية في مجالات قد لا تتصل بالمعارف الأكاديمية في المدرسة.

(٢) يظهرون تفوقًا في المجالات البصرية والمكانية وقد يظهرون تفوقًا في المجالات غير اللفظية والتصور البصري.

(٣) التصور البصري Visualization هو مفتاح عملية التفكير لديهم.

(٤) دافعية عالية لمجالات اهتمامهم ودافعية أقل للمجالات الأكاديمية.

(٥) أداؤهم يدل على ضعف انتباههم وضعف متابعتهم.

(٦) لديهم قدرة لغوية وقدرة لتجريد المفاهيم ومعلوماتهم العامة ثرية.

(٧) يستخدمون إستراتيجيات كلية بدلاً من استخدام الإستراتيجيات التتابعية عند تجهيز معلوماتهم، أو أثناء عملية التفكير.

(٨) يظهرون تفكيرًا إستدلاليًا ويتعلمون وفقا لبرنامجهم الذاتي.

(٩) يتعلمون اعتمادًا على أنماط الفهم وليس على أنماط الحفظ والاستظهار.

(١٠) تظهر جوانب قوتهم في الفهم القرائي والتعبير الشفاهي من التعبير الكتابي.

ب) **الخصائص النفسية والاجتماعية:**

(١) **ضعف مفهوم وتقدير الذات:**

يظهر أولئك الطلاب مفهومًا ضعيفًا عن ذواتهم Poor Self Concept وكذلك يقل تقديرهم لذواتهم، ويعزى ذلك إلى تأثر مفهومهم عن ذواتهم بنمط تعلمهم الذي اكتسبوه (Fetzer, 2000, p. 45). مقارنة بنظرائهم، و بما هو متوقع

منهم في مدارسهم، أو كلياتهم ومن قبل والديهم، ومن جانب آخر حيث يتوقع هؤلاء الطلاب أثناء تعلمهم أن يتم تقدير تفوقهم العقلي، أو اكتشاف تفوقهم العقلي بدلاً من التعرف فحسب على صعوبات تعلمهم (Baum, Owen & Dixon, 2004, p. 33). ولاشك أن إدراك الآخرين لصعوبات تعلمهم وتجاهل قدراتهم الفائقة يهدد تقديرهم لذواتهم فينغلقون على أنفسهم حيث يرى معلموهم أنهم غير اجتماعيين وهادئين وغير جذابين اجتماعيا وأقل قبولاً في الوسط الطلابي مقارنة بالطلاب المتفوقين عقليًا فقط (Munro, 2002, p. 12).

(٢) **ضعف الكفاءة الذاتية**: Poor Self Efficancy

كذلك يظهر أولئك الطلاب ضعفًا في الكفاءة الذاتية، فقد أكد مونرو (Munro, 2002, p. 11) أن الكفاءة الذاتية لديهم أقل من نظرائهم المتفوقين والعاديين، أيضًا لديهم حساسية زائدة، ضعف البناء النفسي، الإنفعالية، التوتر، القلق، الإكتئاب، الشعور بالإحباط.

(٣) **عدم المرونة ومقاومة التغيير**: Law Resilience

تشير المرونة إلى عوامل الحماية التي يستخدمها الفرد ضد أحداث الحياة الضاغطة وتسمح عوامل الحماية لبعض الأفراد باستمرارية مفهوم الذات الإيجابي وتقدير الذات والكفاءة الذاتية عندما يواجهون مواقف مثلهم مثل الآخرين. وقد أشار بوم واوين وديكسون (Baum, Owen and Dixon, 2004, p. 13) إلى أن الطلاب المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعليم لديهم عدة خصائص مميزة في شخصياتهم تتمثل في عدم المرونة، أو الجمود ومقاومة التغيير.

لا شك أن التفاعل الاجتماعي الإيجابي عنصر من عناصر نجاح العملية التعليمية وتوفير فرص التعلم التعاوني لأولئك الطلاب بطريقة طبيعية ومقدمة وسريعة يحقق لهم النجاح ذلك لأن علاقاتهم مع رفاقهم غالبًا ما تكون سلبية، وعدم الاتساق بين قدراتهم الخاصة وتدني تحصليهم يؤدي إلى عدم شعورهم بالسعادة والإحباط؛ لذا ينسحبون من المواقف الاجتماعية فيشعرون بالوحدة (Ries & Mcguire, 1997, p. 44).

وتنعكس مشاعر الإحباط وكذلك عدم الاتساق بين القدرات على عدم القدرة على ضبط الغضب والاندفاعية الذي يؤدي إلى عدوانهم على الآخرين والتفاعل السلبي مع رفاقهم في المدرسة، أو مع أفراد أسرهم في المنزل، كما أنهم يجدون صعوبة في مسايرة أقرانهم ويعانون من جوانب ضعف في تجهيز المعلومات، والإحباط، وانخفاض تقدير الذات لديهم (Baska, 1991, p. 247; Beckley, 2000, p. 5).

ويضيف روبنسون (Robinson, 1999, p. 196) مجموعة أخرى من الخصائص وأوجه القصور التي تميزهم وهي: الإتقان، وفرط الحساسية، وقصور المهارات الاجتماعية، والعزلة الاجتماعية، وتوقعات غير واقعية، وتقدير ذات منخفض، ونشاط زائد، وتشتت انتباه، وعدم كفاءة نفس – حركية، والانتباه غير متواصل، والنقد المفرط للذات، والإحباط من متطلبات الفصل الدراسي.

وترى علا الطيباني (٢٠٠٤، ص ٥٣) أن الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في اللغة، ونقص في سرعة رد الفعل وخاصة في مجالات اللغة، والجمود وعدم المرونة في التفاعل مع المواقف والمشكلات، وصعوبة في التعامل مع المواقف التي تبعد عن تصوراتهم الشخصية، واستخدام ميكانزمات الدفاع بكثرة.

محددات التعرف على المتفوقين ذوي صعوبات التعلم:

يذكر شكري أحمد (٢٠٠٢، ص ٤٨٣) ثلاثة محددات رئيسة للتعرف على المتفوقين ذوي صعوبات التعلم هي:

(١) دليل على وجود قدرة، أو إمكانية عالية.
(٢) دليل على وجود تعارض بين المستوى التحصيلي الدراسي المتوقع منه ومستواه التحصيلي الدراسي الفعلي.
(٣) دليل على وجود خلل تشغيلي ما.

أما برودي ومايلز (Mills and Brody, 1997, p. 66) فيقدمان نفس الثلاثة محددات ولكن بتعبيرات أخرى:

(١) وجود أدلة على قدرات عقلية، أو مواهب بارزة.
(٢) وجود أدلة على تباين، أو تباعد بين التحصيل الف على والتحصيل المتوقع.
(٣) وجود أدلة على قصور في عمليا تجهيز ومعالجة المعلومات.

وتحتاج عملية الكشف، أو التشخيص الناجحة إلى تجميع أدلة حول (التفوق العقلي) والتي تتركز في (القدرات العقلية – قدرات السببية – الاستعداد التحصيلي – الابتكارية – مستوى دافعية – التعلم في مجالات الاهتمامات والهوايات).

كما يمكن تجميع أدلة حول جوانب صعوبات التعلم التي يظهرها الطلاب مقارنة بالتحصيل المنخفض في واحد، أو أكثر من مجالات التعلم الأكاديمي.

تصنيف ثنائي غير العادية: الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

المجموعة الأولى: تتضمن الطلاب الذين صنفوا على أنهم متفوقون لكنهم يواجهون صعوبات في المدرسة وهؤلاء الطلاب غالبًا ما يعدون أقل تحصيلاً، أو منخفضي التحصيل ويواجهون تحديات مدرسية بأن صعوباتهم التعليمية ربما تتزايد إلى درجة سقوط كفاءتهم أمام زملائهم الذين يعدونهم، أو يشكون في قدراتهم.

المجموعة الثانية: تتضمن الطلاب، أو الطلاب الذين تعد صعوبات تعلمهم شديدة لدرجة أنهم يصنفون على أنهم ذوو صعوبات تعلم، ولا يتم التعرف على قدراتهم العقلية.

المجموعة الثالثة: وهم الذين لا يحصلون على الخدمات وهم الذين تخفي قدراتهم العقلية صعوباتهم التعليمية، وتخفي صعوباتهم التعليمية تفوقهم العقلي (Baum, Owen & Dixon, 2004, p. 58).

ويترتب على هذا حدوث نتائج، أو تبعات نفسية اجتماعية لدى الثلاث مجموعات وذلك لامتلاكهم قدرات عقلية عالية وصعوبات تعليمية في نفس الوقت، وفي كلتا الحالتين لا يتم التعرف عليهم، كما أنه من الصعب تحديد إن كان تشخيصهم مناسبًا أم لا كما أن إخضاعهم لبرامج يكون صعبًا، حتى يصلوا لمرحلة المراهقة.

النماذج النظرية والتطبيقية المقدمة لرعاية وتعليم المتفوقين عقليا:

قدم ميلجرام (Milgram, 1989) نموذجًا لبناء التفوق أطلق عليه نموذج ٤ × ٤ يتضمن (٤) فئات للتفوق و (٤) مستويات يصل إليها المتفوق وتكون من هذه الفئات الأربع: القدرة العامة للذكاء، والقدرة الخاصة للذكاء، والتفكير الابتكاري العام، التفكير الابتكاري للمتفوق، بينما تشتمل المستويات الأربع مستويات القدرة التي يمتلكها المتفوق ووصل إليها في كل الفئات الأربع السابقة (Fetzer, 2000, p. 50).

أما في نموذج رينزولى Rensulli الثلاثي إفترض رينزولي (١٩٧٨) أن التفوق، أو الموهبة هو حصيلة تفاعل بين ثلاث خصائص، أو سمات بشرية هي قدرة عقلية عامة أعلى من المتوسط، مستوى عال من الإبداع، مستوى عال من الالتزام بأداء المهمة.

واهتم رينزولي (١٩٨٥) بالاعتبارات التطبيقية الممثلة لنموذج إثراء البيئة المدرسية وبرامج تعليم الموهوبين حيث يتلقى الموهوب برامج لكي يكون منتجًا بدلاً من أن يكون مستهلكًا، وقد حدد رينزولى كيف يمكن للطلاب أن يكونوا منتجين محددًا لهم خبرات تعليمية وقدم لهم مواد عملية استراتيجية تلبي حاجاتهم العقلية على أساس أن برامجهم تعتمد على الإثراء.

وقد اشتمل نموذجه الإثرائي هذا على ثلاث مراحل متتابعة ومتدرجة تبدأ بالمرحلة الاستكشافية وتكون من أنشطة استكشافية للتعرف على ميول الطلاب واحتياجاتهم، حيث يتعرضون لأنواع ونماذج من الأنشطة والخبرات يختارون منها حسب اهتماماتهم وميولهم.

ثم المرحلة الثانية تدريبية يتم فيها تدريب الطلاب المتفوقين على أنواع من المهارات كمهارة حل المشكلة والتفكير التباعدي والتفكير الابتكاري وغيرها.

وتأتي المرحلة الثالثة المتسمة بالأنشطة البحثية بعد ما أتيح للطلاب أنشطة إثرائية تؤهلهم هذه المرحلة لأن يكونوا باحثين حقيقيين فيبحثون في مشكلات علمية حقيقية للوصول إلى حلول واقعية لتلك المشكلات (Renzyllui & Reis, 1985, p. 44).

ثانيا: التفكير

هو مفهوم فرضى نستدل عليه من نتائجه وآثاره، وهو مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل فى العمليات المعرفية (الانتباه – الإدراك - الشعور) ومعرفة خاصة بمحتوى الموضوع، مع توافر الاستعدادات والعوامل الشخصية منها الدوافع والاتجاهات والميول. وتتحدد قدرة الفرد على التفكير بقدرته على إحداث التكامل بين هذه المكونات وما تؤديه من وظائف معرفية.

ويعرفه دى بونو (١٩٩١، ص ٢٥) بأنه: «المهارة العملية التى يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة».

وتعرفه نايفة قطامى (٢٠٠١، ص ٣٧٥) بأنه: «العملية الذهنية التى يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهة من خبرات ومواقف، ويولد فيها الأفكار ويحللها ويحاكمها ويعيد تنظيمها وترميزها بهدف إدماجها فى بنائه المعرفى».

ويرى فتحى جروان (٢٠٠٢، ص ٣٣) أن التفكير هو: «سلسلة من النشاطات العقلية التى تقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير عن طريق واحدة، أو أكثر من الحواس الخمس».

ويرى سعيد عبد العزيز (٢٠٠٩، ص ٢١) أن التفكير «يمثل أعقد نوع من أشكال السلوك الإنسانى ويأتى فى أعلى مرتبة من مراتب النشاط العقلي وهو نتاج الدماغ بكل ما فيه من تعقيد».

وتعرفه حنان المدهون (٢٠١٢، ص ١٤) بأنه: «نشاط عقلي يقوم به الفرد عندما يواجه موقف ما يحتاج إلى تفسير للوصول إلى الحل السديد من خلال تنظيم خبراتة بطريقة جديدة».

الخصائص العامة للطالب المفكر:

هناك عدد من الخصائص التي تميز الطالب المفكر أهمها:

(١) يطرح أسئلة ذكية ومناسبة فى ضوء الخبرة التى يمتلكها عن الظاهرة، أو الموقف.

(٢) متسامح مع ما يعرض عليه من نماذج غامضة وجديدة، ومرحبا بالخبرات الصعبة التى تتحدى تفكيره.

(٣) مترويًا ومتزنًا فى الوصول إلى الاستنتاجات والأحكام.

(٤) يحسن الاستماع ويعطى فرصة للآخرين لإبداء الرأى (دى بونو، ١٩٨٦، ص ٦٢؛ فتحى جروان، ٢٠٠٢، ص ١٤٧).

برامج تعليم التفكير:

من أبرز برامج التعليم المباشر للتفكير التى ظهرت خلال القرن الميلادي العشرين برنامج كورت لتعليم مهارات التفكير، و برنامج القبعات الست، وبرنامج الحل الإبداعى للمشكلات لاوبسون، ومهارات التفكير لتابا، وبرنامج المواهب غير المحدودة، وبرنامج بيردو، وبرامج العمليات المعرفية، وبرامج العمليات فوق المعرفية، وبرامج المعالجة اللغوية والرمزية، وبرامج التعلم بالاكتشاف، وبرامج تعليم التفكير المنهجى.

استراتيجية القبعات الست للتفكير Six Thinking Hats:

ابتكرها وطورها "دى بونو" وفى هذه الاستراتيجية قسم "دى بونو" التفكير عند الإنسان إلى ستة أنماط واعتبر كل نمط كقبعة يلبسها الإنسان، أو يخلعها حسب طريقة تفكيره فى تلك اللحظة وأعطى كل قبعة لونا مميزًا، وتمثل كل قبعة جانبًا من جوانب التفكير، كما أن أسلوب القبعات يتمتع بإمكانية التنقل فى التفكير، وبذلك يسمح استخدام مفهوم القبعات الست بوجود لغة مباشرة وغير هجومية بين الأشخاص، وتحويل الحوار والتفكير إلى ما يشبه اللعبة، أو لعب الأدوار وطلب نوع محدد من التفكير فى أوقات محددة (Belfer, 2001, p. 102).

وقد عرفها زكريا الغزو (٢٠٠٥، ص ٢) بأنها: "أداة تفكير فعالة تشجع التفكير المتوازى وبرنامج تدريبى يمنح متلقية المعرفة والمهارة لاستعماله والاستفادة منه".

وعرفة فهيم مصطفى (٢٠٠٧، ص ١٩٦) بأنه: "أداة تفكير فعالة تشجع على التفكير المتوازى".

وعرفتها نيفين البركاتى (٢٠٠٨، ص ١٥) بأنها: "استراتيجية تهدف إلى تبسيط التفكير وزيادة فاعليته، وتسمح للمفكر بتغير النمط والتنقل؛ فالقبعات الست هى وسيلة يستخدمها الفرد فى معظم لحظات حياته، وتركز هذه القبعات على أن التفكير عملية نظامية منظمة.

وقد ذكر عاصم إبراهيم (٢٠١٠، ص ٣٣٣) بأنه: "يجب البدء بالقبعة البيضاء لجمع المعلومات المرتبطة بالموضوع ثم يليها القبعة الحمراء للكشف عن المشاعر والميول والاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو المواقف والسلوكيات المختلفة، ثم القبعة السوداء بالتعرف على العواقب والأخطاء والمخاطر المترتبة على المعلومات الواردة خلال الموضوع، ثم يليها القبعة الصفراء باستكشاف وتحديد الفوائد والإيجابيات فى ضوء ما تم جمعة من معلومات ثم القبعة الخضراء لاقتراح بدائل وحلول جديدة للمشكلات فى ضوء المعلومات الواردة، وأخيرا الانتهاء بالقبعة الزرقاء بالتحكم فى التفكير وتقويم نتائج عمل القبعات السابقة لها. كما يمكن تكرار أى قبعة من القبعات السابقة إذا لزم الأمر".

وعرفتها حنان المدهون (٢٠١٢، ص ١٠) "هو أحد برامج تعليم التفكير الحديثة وصفة الطبيب البريطانى ادوارد دى بونو حيث قسم التفكير عند الإنسان إلى ستة أنماط، واعتبر كل نمط كقبعة خيالية يلبسها الإنسان، أو يخلعها حسب طريقة تفكيره فى تلك اللحظة، بحيث ينتقل الفرد من أسلوب معين إلى أسلوب آخر حسب الموقف الذى يتعرض له، وقد أعطى (دى بونو) لونا مميزًا لكل قبعة حتى يمكن تمييزه وحفظة بسهولة".

أهمية استراتيجية تفكير القبعات الست:

(١) توضيح وتبسيط التفكير والسماح للمفكر بالانتقال أو تغيير نمط تفكيره بما يكسبه المرونة فى التفكير.
(٢) إكساب المشاركين مهارات إدارة التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات والإسهام فى تشكيل الشخصية القيادية.
(٣) يساعد فى التركيز على أهمية المعلومات والتدقيق الواعى فى مصداقيتها.

(٤) يوفر بيئة خصبة لتنشئة هذه المهارة والاهتمام بها والتحليق بها بعيدا عن حدود التفكير التقليدى.
(٥) الموازنة بين أنواع التفكير.
(٦) تجعل الفرد ملمًا بجميع جوانب الموضوع فلا ينظر لها من جانب واحد.
(٧) تجعل الفرد يشعر ويتعاطف مع الآخرين ويتفهم طريقة تفكيرهم واحتوائهم والمرونة فى التفكير مما يجعل الفرد منفتحًا على آراء الآخرين.
(٨) تشجع على التواصل وبناء علاقات عامة
(٩) تشجع على الإبداع.
(١٠) تقلل من الصراعات والخلافات والنزاعات (دى بونو، ٢٠٠١، ص ص ٢٧-٣١).

تطبيق إستراتيجية عمل القبعات الست:

للقبعات الست استخدامين أساسين بشكل عام (دى بونو، ٢٠٠١، ص ٩٣):

(١) **استخدام فردى للقبعات**: تستخدم قبعة واحدة ولفترة محددة من الوقت لتبنى نمط تفكير معين وذلك لأغراض كتابة تقرير، أو تيسير أعمال اجتماع، أو محادثة، أو موقف، أو إعطاء محاضرة.

(٢) **استخدام تسلسلى وتتابعى للقبعات**: تستخدم القبعات الواحدة تلو الأخرى بهدف بحث، أو استكشاف موضوع معين مثلا القبعة البيضاء ثم الحمراء، ويستخدم هذا الأسلوب عندما يكون الوقت قصير، التفكير عشوائى وغير موجة. وهناك معتقدات وأفكار مختلفة ومتقاربة، ولا يوجد تسلسل واحد صحيح بعينة، وليس من الضرورى استخدام كل القبعات فى كل تسلسل. وهكذا يتم دراسة المشكلة باستخدام جميع القبعات، مع التأكيد على لبس القبعة البيضاء فى بداية الجلسة ولبس القبعة الزرقاء فى نهاية الجلسة وهكذا، يمكن النظر إلى أى موضوع من الموضوعات نظرة متزنة من خلال ستة جوانب يقابل بعضها بعضًا، بدلا من التحيز لرأى، أو لموضوع والنظر إليه من جانب واحد فقط، ويتم استخدام هذه القبعات من خلال لعب الأدوار، فالشخص من خلال استخدامه لهذه القبعات، يضع القبعة التى يراها مناسبة لكى يلعب الدور المناسب.

خصائص القبعات الست:

إن القبعات الست للتفكير ليست قبعات حقيقية وإنما فكرة معنوية نفسية، وهى توفر الفرصة لتوجيه المتعلم إلى أن يفكر بطريقة معينة ثم يتحول إلى طريقة أخرى بيسر وسهولة وهذه مهارات يمكن تعلمها والتدريب عليها. وتشمل الآتي:

(١) **القبعة البيضاء** :White Hat (معلومات- بيانات-وصف للأحداث-حياد-تجرد) وترمز إلى التفكير الحيادى، القائم على أساس التساؤل من أجل الحصول على حقائق، أو أرقام، وتستخدم دائما تلك القبعة فى بداية الجلسة، وتهتم بجمع وسرد المعلومات والحقائق المتعلقة بالموضوع بلا تحليل، فهى معلومات محايدة لا إيجابية ولا سلبية، والذى يرتدى هذه القبعة يسأل: ما المعلومات؟ كيف نحصل عليها؟ ما الأسئلة التى تريد طرحها؟ ومن يرتدى هذه القبعة يتميز بالآتي: الحيادية، والموضوعية، ويجيب إجابات مباشرة ومحددة على الأسئلة، ويهتم بالوقائع والأرقام، ويمثل دور الكمبيوتر فى إعطاء المعلومات، أو تلقيها، ويستمع وينصت، ومتجرد من العواطف، والفضول (دى بونو، ٢٠٠٨، ص ص ٤٤-٤٥).

(٢) **القبعة الحمراء** Red Hat: (مشاعر-عواطف-أحاسيس-حدس) وترمز إلى التفكير العاطفى، فهى قبعة قائمة على ما يكمن فى العمق من عواطف ومشاعر، وتقوم على الحدس والتخمين دون الحاجة لتقديم الأدلة المنطقية والبراهين، وعند استخدامها يمكن طرح بعض الأسئلة: بماذا أشعر؟ ما طبيعة مشاعرى تجاه؟. هل تحب؟. ومن يرتدى هذه القبعة يتميز بالآتى: دائما يظهر مشاعره وانفعالاته بسبب، أو بدون سبب، ويهتم بالمشاعر حتى ولم تدعم بالحقائق والمعلومات، ويميل للجانب الإنسانى، أو العاطفى وليس المنطقى، واستكشاف مشاعر الآخرين، ويتميز بالتحيز، أو التخمينات (منال السماك وبشار السماك، ٢٠١٢، ص ٥٤؛ نايفة قطامى ومعيوف السبيعى، ٢٠٠٨، ص ٦٩).

(٣) **القبعة الصفراء** Yellow Hat: (التفاؤل- الإيجابيات-الفوائد) وهى ترمز للتفكير الإيجابى، فالتفكير بهذه القبعة فيه نظره طموحة للمستقبل، والتفكير بهذه القبعة يتراوح بين ما هو منطقى وعملى من جهة وما هو أحلام وخيال من جهة أخرى، وهذا النوع من التفكير يبحث عن الجوانب الإيجابية وعوامل النجاح والفوائد ويحتاج إلى حجج قوية حتى لا ينقلب إلى نوع من التخمين، ومجالاته الأساسية هى حل المشكلات واقتراح التحسينات واستغلال الفرص وعمل التصميمات وعند استخدامها يمكن طرح بعض الأسئلة مثل: ما الجوانب الإيجابية؟ ما الفوائد؟ لماذا نقوم بهذا؟ هل يمكن تطبيق هذا؟. ومن يرتدى هذه القبعة يتميز بالآتي: يكون متفائلاً وإيجابيًا ومستعد للتجربة، ويركز على احتمالات النجاح وتقليل احتمالات الفشل، ولا يستعمل المشاعر والانفعالات بوضوح؛ بل يستعمل المنطق بصورة إيجابية

ويهتم بالفرص المتاحة ويحرص على استغلالها. ويفضل استغلال هذه القبعة قبل وبعد القبعة السوداء عند مناقشة أى موضوع لإحداث نوع من التوازن (نايفة قطامى ومعيوف السبيعى، ٢٠٠٨، ص ٧٢).

(٤) **القبعة السوداء** Black Hat: (الحذر-المخاطر-المصاعب-نقد الأفكار) وهى ترمز إلى التفكير السلبى، أو النقدى، وهى من أكثر القبعات استخدامًا؛ لأنها تركز على أماكن الضعف فى طريقة تفكيرنا، وتبرز لنا علامات التحذير، وتمنعنا من ارتكاب الأخطاء وتساعدنا على مواجهة كل الصعاب المحتملة وعند استخدامها يمكن طرح بعض الأسئلة مثل: ما الصعوبات؟ما المخاطر؟ما المشكلات المتوقعة؟ ما الأشياء التى تستوجب الحذر؟ ومن يرتدى هذه القبعة يتميز بالآتي: التشاؤم وعدم التفاؤل باحتمالات النجاح - ينتقد الأداء - يركز على العوائق والتجارب الفاشلة (منال السماك وبشار السماك، ٢٠١١، ص ٥٩٠؛ نايفة قطامى ومعيوف السبيعى، ٢٠٠٨، ص ٧٠).

(٥) **القبعة الخضراء**:Green Hat (أفكار-مقترحات-جديدة-إبداع) وهى ترمز إلى التفكير الإبداعى، والخروج من الأفكار القديمة ويرى فيها حلاً للمشكلات ووضع البدائل والاقتراحات لشيء ما، وهذا النوع من التفكير له أهمية فى تقدم ورقى الأفراد والمجتمعات. وعند استخدامها يمكن طرح بعض الأسئلة مثل: اقترح آراء؟ نبحث عن فكرة جديدة؟ ما الحلول المقترحة؟ماذا يحدث لو؟. ومن يرتدى هذه القبعة يتميز بالآتي: يستعمل وسائل وعبارات إبداعية؛ مثل: (ماذا - لو – هل-كيف- ربما)، ويحرص على كل جديد من أفكار وتجارب، ومستعد لتحمل المخاطر والنتائج المترتبة عليها، ويسعى للتطوير والعمل على التغيير، ويعطى من الوقت والجهد للبحث عن الأفكار والبدائل الجديدة (منال السماك وبشار السماك، ٢٠١١، ٥٩٠؛ نايفة قطامى ومعيوف السبيعى، ٢٠٠٨، ٧٣).

(٦) **القبعة الزرقاء**:Blue Hat (تنفيذ- تطبيق- بدء العمل) وهى ترمز إلى التفكير الشمولى، فهى تغطى كل شيء وتشمل تحتها كل شيء، ويكون هذا النوع من التفكير بمثابة الضابط والموجة والمرشد الذى يتحكم فى توجيه أنواع التفكير الخمسة السابقة، وهو يعنى تفكير التحكم فى أنواع التفكير الأخرى، ومن يلبس هذه القبعة يقوم بدور القائد لجلسة الحوار والتفكير ومهمته ضبط عمليات التفكير وتوجيهها، فهو يهتم بالبرامج والخطط وتلخيص الأفكار والتحكم فى عمليات التفكير. وعند استخدامها يمكن طرح

بعض الأسئلة؛ مثل: ما أولويات العمل؟ كيف نلخص؟ ما أهم القرارات؟ يبرمج ويرتب خطواته بشكل دقيق، ويتقبل جميع الآراء ويحللها ثم يقتنع بها، ويستطيع أن يبرمج قبعات الآخرين ويحترمهم ويميزهم، ويقوم بدور مخرج سينمائى (منال السماك وبشار السماك، ٢٠١١، ٥٩١؛ نايفة قطامى ومعيوف السبيعى، ٢٠٠٨، ٧٣).

كيفية استخدام قبعات التفكير الست:

يمكن استخدام قبعات التفكير الست إما بشكل منفرد، أو وفق تسلسل معين أى بشكل نظامى، أو بشكل عرضى على النحو التالي:

(١) **الاستخدام العرضى لقبعات التفكير الست**: ويكون ذلك عند استخدام قبعات التفكير الست كل على حده، ويستخدم هذا النمط عندما يواجه الفرد، أو الجماعة موقفًا، أو مشكلة ما، ففى هذه الحالة يجب استخدام نمط التفكير المحدد من خلال القبعة التى ترمز إلى نوع التفكير.

(٢) **الاستخدام النظامى لقبعات التفكير الست**: ويعنى ذلك الاستخدام تحديد تسلسل بالقبعات ومن ثم التنقل بين هذه القبعات واحدة تلو الأخرى من أجل اكتشاف الموضوع بشكل كامل خلال فترة قصيرة من الوقت، مع العلم بأنه لا يوجد تسلسل واحد ولكن هذا التسلسل يختلف على حسب الموضوع والأشخاص المفكرين بهذا الموضوع كما هو فى البحث الحالي.

طريقة تنفيذ القبعات الست:

تتلخص طريقة القبعات الست في عرض مشكلة، أو موقف ما من قبل المدرب، أو المعلم وتحديد نوع القبعة المطلوب ارتداؤها والتفكير بها فى الوقت المسموح لها، ثم يتم الانتقال إلى قبعة أخرى وهكذا حتى يتم دراسة المشكلة باستخدام جميع القبعات مع التأكيد على لبس القبعة البيضاء فى بداية الجلسة والقبعة الزرقاء فى نهاية الجلسة، وهكذا يمكن النظر إلى أى موضوع من الموضوعات نظرة متزنة من خلال ستة جوانب يقابل بعضها بعضًا، بدلاً من التحيز لرأى، أو لموضوع (دى بونو، ٢٠٠٨، ص ص٤٤-٤٥).

ويتم استخدام هذه القبعات الست من خلال الأدوار، حيث يفترض دى بونو أن التفكير الواسع يحتوى على قبعة كبيرة للتفكير، وهذه القبعة قسمت إلى ست قبعات، أو ستة أدوار مختلفة، فالشخص من خلال استخدامه لهذه القبعات، يضع القبعة التى يراها مناسبة لكى يلعب الدور المناسب (دى بونو، ٢٠٠١، ص ص٢٧-٣٣).

ثالثا: الدوجماتية : Dogmatism

اشتقت كلمة Dogmatism من كلمة Dogma بمعنى (الرأى الذى يبدو أنه صحيح، أو الرأى الثابت، أو الاعتقاد)

ويرى شوقى الجميل (١٩٩٦، ص٥١) أن الدوجماتية مشتقة من دوجما وهذا اللفظ أصلة يونانى مشتق من الفعل (Dokeo) بمعنى التفكير، أو الظن، حيث أنه قابل للتغير؛ لأنه لا يستند إلى حجج وبراهين منطقية وعلمية، ويرى أن هذه الأفكار، أو الظنون مشتقة من سلطة خارجية لا تأتى عن طريق البحث والتجريب والبرهان والاقتناع.

وهو أسلوب معرفي ثنائى القطب يتراوح ما بين الانغلاق التام للذهن إلى الانفتاح الذهني للأفكار والتجارب والخبرات الجديدة وطريقة تفكير تتسم بها أى فرقة، أو مذهب، أو فلسفة تزعم امتلاك الحقيقة المطلقة بشكل شامل وتقطع بأن ما تحوزه من معارف لا يقبل النقاش والتغيير حتى وأن تغيرت الظروف التاريخية، أو السياقات المكانية والاجتماعية وعدم إخضاع هذه المعتقدات لفحص نقدي، أو تحليلى يراجع الأسس التى تقوم عليها ودون بحث فى حدود وقدرات العقل المعرفية.

والدوجماتية تعنى الاعتقاد الجازم واليقين المطلق دون الاستناد إلى براهين يقينية وإنكار الآخر ورفضه باعتباره على باطل مطلق فالعقل الدوجماتى عقل منغلق على نفسه يعد أفكاره ومعتقداته ثابتة لا تقبل المناقشة ومؤكدة بشكل نهائى.

تعريف الدوجماتية :

ويعرف قاموس وبستر Webster الدوجماتية بأنها: "نظام من التفكير التأملى القائم على مبادئ قبلية معينة، أو على حقائق مثبتة ذاتيًا، أو واضحة بذاتها وهى مضادة للريبة، أو الشك".

جاء فى المعجم الفلسفى أن الدوجماتية اتجاه يذهب إلى إثبات قيمة العقل وقدرته على المعرفة وإمكان الوصول إلى اليقين (مجمع اللغة العربية، ١٩٧٩، ص ٨٥).

ويذكر روكيتش (Rokeach (1960, p. 32 أن الدوجماتية: "أسلوب عقلي يتسم بالتفكير الجامد وتمتد فى الشخصية على متصل بين قطبين، أحدهما هو الانغلاق فى أعلى درجاته والآخر هو الانفتاح".

كما يرى فاروق عبد السلام (١٩٧٨، ص ٤٦) أن وصف الفرد بأنه دوجماتى، أو منغلق العقل لا يكون على أساس إيمانه بمجموعة معينة من المعتقدات، وإنما على أساس أسلوبه فى التعامل مع هذه المعتقدات من خلال نظام عقلي منفتح أم منغلق.

ويرى كمال دسوقى (١٩٨٨، ص٧٠) أن الدوجماتية صفة الأفراد الذين يسعون إلى فرض آرائهم بالسلطة، أو بالنفوذ، أو التعليم الذى يطالب الطلاب بقبول الأفكار من غير دراسة للبرهان.

أما جميل الطهراوى (٢٠٠٥، ص ١٩) فيعرفها بأنها: "طريقة تفكير مغلقة تتصف بالجمود وعدم التسامح وضيق الأفق والتفكير القطعى، وتكون الأمور لدى صاحبها إما بيضاء، أو سوداء، ويتسم الشخص مرتفع الدوجماتية بالتشدد مع أصحاب الأفكار المناهضة له، دون محاولة للتعرف على تلك الأفكار".

وعرفها محمد القحطانى (٢٠٠٧، ص ١٧) بأنها: "التنظيم المعرفى الكلى للأفكار والمعتقدات الشخصية نتيجة لأسباب عقلية وجدانية بنيوية تؤثر فى استجابات وسلوك الفرد تجاه الآخرين".

ويعرفها على جابر (٢٠٠٨، ص ٢٣٠) بأنها: "مقاومة الأفكار الجديدة وتقويمها بمعايير مسبقة مصحوبة بالحاجة للقوة وخفض القلق والغموض ورفض كراهية الأشخاص والجماعات التى لا تشاركه أفكاره".

ويعرفها زياد بركات (٢٠٠٩، ص ١٢) بأنها: "عجز الفرد عن تغيير وجهة نظرة ووضع نفسه مكان الآخر لفهمه وفهم وجهة نظره، والنقص فى المرونة الفكرية والثبات فى الرأى والمبادئ، والانغلاق على الآخر والذاتية والمركزية فى اتخاذ القرار".

وتعرفة سمية لمبارك (٢٠٠٩، ص ٣٧) بأنه: "مفهوم يشير إلى عدة خصائص: طريقة منغلقة فى التفكير يرتبط بايديولوجية معينة بصرف النظر عن مضمونها – نظرة تسلطية فى الحياة – عدم تحمل الأشخاص الذين يختلفون، أو يعارضون المعتقدات الخاصة بأصحابها، وتسامح مع الأشخاص الذين يعتنقون معتقدات مشابهة".

كما يعرفها محمد غانم (٢٠٠٩، ٢٤) بأنها: "نشاط فكري قائم على الرفض والفوضى والاضطراب وتدنى فى العمليات الذهنية وتغير فى عادات الإدراك الحسى وعادات التفكير يؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس والعلاقات الاجتماعية والتمركز حول الذات".

ايضا يعرفها على جابر وأسماء احميد (٢٠١٢، ص ١٦٣) بأنها: "تنظيم معرفي خاص بمعتقدات ولا معتقدات الشخص عن الحقائق والوقائع والسلطة المطلقة والتى تؤكد على الجانب الزمنى وتنتظم حول قاعدة مركزية، أو محيطية للمعتقدات من خلالها يعمل الفرد نماذج غير متسامحة فى مقابل النماذج المتسامحة مع الآخرين".

مستويات الدوجماتية:

هناك ثلاثة مستويات للدوجماتية:

(١) المستوى العقلي، أو المعرفي: والمتمثل فى انعدام القدرة على التأمل والتفكير.
(٢) المستوى الوجداني: والمتمثل بالاندفاعية فى السلوك.
(٣) المستوى السلوكي: والمتمثل فى ممارسة العنف ضد الآخرين.

خصائص الشخص الدوجماتى (Ray,1980)

من خصائص الشخص الدوجماتى ما يلي:

(١) التقليدية-معارضة التفكير التأملى-التمسك بالخرافية والنمطية.
(٢) الالتزام بقيم الطبقة الوسطى المحافظة-الافتنان بالقوة.
(٣) القبول غير النقدى بالسلطات –إسقاط الدوافع الانفعالية واللاشعورية على الخارج.
(٤) رفض ومعاقبة الخارجين على القيم التقليدية-التركيز المفرط على القضايا الجنسية.
(٥) الرفض السريع لأي دليل، أو مناقشة تتعارض مع معتقدات الفرد.
(٦) عدم الرغبة فى اختبار البرهان الجديد إذا ما تكون الرأى فعلا.
(٧) معاداة أصحاب المعتقدات المخالفة.
(٨) النظر إلى الأمور الجدلية على أنها أبيض وأسود فقط.
(٩) اللغة التى يستخدمها تميل إلى المغالاة والقطعية.
(١٠) حساسيته لمشاعر الآخرين ضعيفة.
(١١) يخسر انسجامه الذاتى.

(١٢) لديه نظرة سوداوية وذات بعد واحد يتصف بالتعقيد وضيق الأفق (عبد الرحمن عيسوى، ٢٠٠٣، ص ٢٥؛ عبد الكريم الكيال، ٢٠٠٣، ص ٦٦؛ محمد سلامة، ١٩٨٤، ص ١٢).

علاقة الدوجماتية ببعض المتغيرات:

مفهوم الدوجماتية يرتبط ارتباطا وثيقًا ببعض المفاهيم التى تعد غير بعيدة عنة كالجمود الذهني، والتعصب، والتسلطية، والتصلب، والنفور من الغموض

١ـ الدوجماتية والجمود Dgmatism& Rigidity

يميز روكيتش بين الفكر الدوجماتى والتفكير الجامد بأن التفكير الجامد يشير إلى مقاومة تغيير اعتقادات مفردة أو وجهه، أو عادة بينما الدوجماتية تغيير إلى مقاومة تغيير أنساق من المعتقدات المنظمة فى نسق مغلق نسبيًا (في فاطمة خفاجى، ١٩٩٠، ص ٦٤)

٢ـ الدوجماتية والتعصب: Dogmatism & Prea Judicism

مفهوم التعصب يرجع إلى الكلمة اللاتينية التى تعنى الحكم المسبق وهو حكم لا أساس له من الصحة ويحدثدون توفر الدلائل الموضوعية، ومشاعر سلبية تتسق مع هذا الحكم، وتوجهات سلوكية حيال أعضاء الجماعات موضوع الكراهية. بينما الدوجماتية هى عبارة عن نسق معرفي وتركيب معرفي معقد.

٣ـ الدوجماتية والتسلطية : Dogmatism &Authoritarianism

التسلطية نمط من أنماط الشخصية تعتمد على الشدة وكبت العداء الموجة إلى أحد الوالدين، أو صور السلطة الأخرى. أما الدوجماتية هى أسلوب للعقل يتسم بالتفكير الجامد والتشدد مع أصحاب المعتقدات المختلفة لفكيرهم، أو معتقداتهم (Ray, 1980, p. 26).

٤ـ الدوجماتية والتصلب:

يشير مفهوم التصلب إلى العجز النسبى عن تغيير الشخص لسلوكه، أو اتجاهاته عندما تتطلب الظروف الموضوعية ذلك والتمسك بطرق غير ملائمة للسلوك والشعور ويشترك مفهوم الدوجماتية ومفهوم التصلب فى خاصية مهمة هى مقاومة التغيير لكنهم ليسوا منغلقي الذهن (معتز عبد الله، ١٩٩٧، ص ٣٢).

٥ـ الدوجماتية وعدم تحمل الغموض:

يقصد بعدم تحمل الغموض: الرغبة فى مواجهة مشكلات قابلة لتفسيرات محددة، أو الشعور بالضيق حينما يواجهه موضوعات اجتماعية

معقدة. والدوجماتية تظهر فى عدم تحمل الغموض. بمعنى أن عدم تحمل الغموض هو مظهر من مظاهر الدوجماتية التى يتم تصنيف الأفراد على أساسها (معتز عبد الله، ١٩٩٧، ص ٣٢).

النظريات التى فسرت الدوجماتية:

١ـ نظرية السلوك بين الجماعات: تعد واحدة من النظريات المعرفية التى تعنى بدور العمليات المعرفية فى ظهور الدوجماتية كأسلوب عقلي وقد وضع ملامح هذه النظرية (تافيل وزملاؤه). ويرى تافيل أنه يمكن تحديد المظاهر المعرفية للعلاقات بين الجماعات من خلال ثلاث عمليات وهى (التصنيف إلى فئات – التمثل-البحث عن الاتساق) وتظهر هذه العمليات من خلال نظريتين هما: نظرية التصنيف إلى فئات والهوية الاجتماعية.

أـ نظرية التصنيف إلى فئات: تفترض هذه النظرية أن الفرد أثناء تعامله فى المجتمع يقوم بعملية تصنيف الأشياء وفق الأفراد من خلال قوالب نمطية، وتفترض النظرية الآتي:

- يمكن التعامل مع سمات الشخصية على أنها أبعاد متصلة تشبه الأبعاد التى ننظر من خلالها إلى الطول والوزن.
- الأبعاد مثل الكسل والذكاء ترتبط بالخبرات الشخصية والثقافية فى تصنيف الأشخاص إلى جماعات، وهذا يعنى أنه فى المواقف الاجتماعية المختلفة التى تتسم بالغموض النسبى يميل الفرد إلى إيجاد أدلة مدعمة لخصائص الفئة المفترضة، كما أنه عندما يواجه الفرد الحاجة إلى تفسير سلوك ما عن شخص معين فهو يميل إلى نسب الخصائص التى تميز الجماعة التى ينتمى إليها ذلك الفرد فيصبح من السهل الحكم على سلوكياته وأسلوب تفكيره (معتز عبد الله، ١٩٩٧، ص ٩٢).

بـ نظرية الهوية الاجتماعية:

تقوم هذه النظرية على افتراض أن الأفراد يكتسبون هويتهم الاجتماعية من خلال عضويتهم فى جماعة معينة، ويهتم أصحاب هذه النظرية بدور العمليات المعرفية والدافعية عند استجابة أفراد الجماعات للمثيرات المختلفة، وكذا علاقتهم وآرائهم بالنسبة للجماعات المختلفة عنهم. وعبر تافيل وفورجاز عن هذه النظرية من خلال الصياغة التالية:

دور عضوية الفئة الاجتماعية التى تسهم فى صياغة القيم والثقافة والتصورات الاجتماعية والمقارنة التى تتم بين الفئات فى الاستمرارية للهوية الاجتماعية للشخص، ويتم نقل الأفكار بين الجماعات من خلال عملية عقلية هى عملية التمثل، أى تمثل مضمون الفئات فى هوية الأفراد الاجتماعية، ومن خلال عملية التمثل يتكون لدى الأفراد صورة إيجابية عن مجموعتهم. ويبدأون في بالبحث عما يعزز هذه الصورة الإيجابية وذلك من خلال المقارنة مع جماعات أخرى وبالتالى إيجاد فروق إيجابية لصالح جماعتهم وكل هذا قد يؤدي إلى تحيزات معرفية وسلوكية، بمعنى أن إيجاد الفروق الإيجابية لصالح جماعتهم قد يؤدي إلى التفكير الدوجماتى وانغلاق ذهني.

حيث أن التوحيد بين الهوية والعضوية يؤدي بهم إلى تبنى إستراتيجيات خاصة فى تعاملهم مع الأشخاص الآخرين، كما أنه يهتم بالتفاعل الدقيق والمبكر الذى يحدث فى حياة الطفل من خلال توحده بافكار الجماعة التى ينتمى إليها، وبالتالى يتضح أن هناك تكاملاً بين عملية التصنيف إلى فئات والهوية الاجتماعية من خلال أعطاء شكل للاتجاهات بين الجماعات ودور القيم الاجتماعية والمعايير السائدة على إعطائها المضمون (معتز عبد الله، ١٩٩٧، ص ٩٤).

٢ـ نظرية أنساق المعتقدات:

تناول روكيتش Rokeach هذه الظاهرة بدراسات عديدة أثمرت نظرية متكاملة أطلق عليها اسم الدوجماتية وتناول العقل المنفتح والعقل المنغلق، وبناء على هذه النظرية يمكن القول بان الأفراد منفتحى العقول (غير الدوجماتيين) هم الذين يقبلون التخلى عن بعض معتقداتهم اذا ما اقتنعوا بخطأها، ويقبلون الأفكار الجديدة اذا ما ساندتها أدلة قوية، أما الأفراد منغلقى العقول (الدوجماتيين) فهم الذين يرفضون الأفكار الجديدة مهما كانت قوة الأدلة التى تساندها، ويتشبثون بمعتقداتهم القديمة حتى أن ثبت خطأها؛ فالفرد يعمل ويتصرف تبعا لأفكاره وأعماله كلها موجهة بفكره واعتقاداته وتوقعاته، ومن ثم يتوقف على مدى انفتاحه، أو انغلاقه العقلي، ويمكن أن يؤثر هذا الانفتاح، أو الانغلاق على تفكيره ومفهوم ذاته. وتناول روكيتش Rokeach التنظيم المعرفى للشخصية من خلال ثلاثة أبعاد رئيسة هى: بعد المعتقدات واللامعتقدات والبعد المركزى المحيطى وبعد منظور الزمن وفيما يلى أبعاد هذه النظرية:

(أ) **المعتقدات واللامعتقدات**: يمثل نسق المعتقدات كل المعتقدات والاتجاهات والتوقعات، أو الفروض الشعورية واللاشعورية التى يقبلها الشخص فى وقت معين، بينما يتكون نسق اللامعتقدات من سلسلة من الأنساق الفرعية أكثر من كونة

مجرد نسق واحد ويحتوى على كل اللامعتقدات والاتجاهات والتوقعات الشعورية واللاشعورية التى يرفضها شخص ما فى زمن معين بوصفها زائفة. يمكن تلخيص هذا البعد من خلال الجدول التالي:

جدول (١)

الفرق بين المعتقدات واللامعتقدات

النظام المفتوح (غير الدوجماتى)	النظام المنغلق (الدوجماتى)
١-درجة رفض هذا النظام للمعتقدات صغيرة.	١-درجة رفض هذا النظام للمعتقدات كبيرة.
٢-يوجد اتصال داخل وبين أجزاء المعتقدات واللامعتقدات.	٢-توجد عزلة داخل وبين أجزاء المعتقدات واللامعتقدات.
٣-يوجد تمايز كبير داخل نظام اللامعتقدات.	٣-يوجد تمايز صغير داخل نظام اللامعتقدات.
٤-يوجد تناقض قليل بين درجات تمايز المعتقدات واللامعتقدات.	٤-يوجد تناقض كبير بين درجات تمايز المعتقدات واللامعتقدات.

(ب) **البعد المركزى المحيطى**:

تعرف المركزية بأنها التضمينات لمعتقدات ما مع معتقدات أخرى، مما يعنى أن المعتقدات الأكثر أهمية تتصل ببعضها وبالتالى تكون أقرب إلى المركز، على عكس المعتقدات الأقل أهمية فهى معتقدات محيطية، أو بعيدة عن المركز (عبد الرقيب البحيرى، ١٩٨٩، ص ١٣).

جدول (٢)

الفروق بين النظام المفتوح والنظام المنغلق في البعد المركزى

النظام المفتوح (غير الدوجماتى)	النظام المنغلق (الدوجماتى)
١-يتأسس المحتوى الخاص بالمعتقدات الأولية (معتقدات المنطقة المركزية) الذى يعيش فيه الفرد وما يواجهه من مواقف كل ذلك يعمل على تشجيعه.	١-يتأسس المحتوى الخاص بالمعتقدات الأولية (معتقدات المنطقة المركزية) على أن العالم الذى يعيش فيه الفرد وما يواجهه من مواقف كل ذلك يهدده.
٢-يتأسس المحتوى الشكلى لمعتقدات الفرد عن السلطة وعن الناس (معتقدات المنطقة الوسطى) على أن السلطة مطلقة وأنة يجب ألا ينظر إلى الناس طبقا لا تفاقهم، أو تعارضهم مع السلطة.	٢-يتأسس المحتوى الشكلى لمعتقدات الفرد عن السلطة وعن الناس (معتقدات المنطقة الوسطى) على أن السلطة مطلقة وأنة يجب تقبل الأفراد، أو رفضهم طبقا لا تفاقهم، أو تعارضهم مع السلطة.
٣-يوجد اتصال مستمر بين أجزاء المعتقدات المنبثقة عن السلطة (المنطقة الهامشية).	٣-توجد عزلة نسبية بين أجزاء المعتقدات واللامعتقدات المنبثقة عن السلطة (المنطقة الهامشية).

(ج) بعد منظور الزمن:

يرى روكيتش Rokeach أن هذا البعد يشير إلى معتقدات الشخص عن الماضى والحاضر والمستقبل، والطريقة التى ترتبط بها هذه المعتقدات كل منها مع الأخرى، كما أن أبعاد معتقدات الزمن تتفاوت من الضيق إلى الاتساع، حيث يتميز بالاتساع النسبى فى حالة النظم المنفتحة (غير الدوجماتى) والضيق النسبى فى حالة النظام المنغلق (الدوجماتى)، إذا تمثل الحاضر والمستقبل والماضى للفرد داخل نسق المعتقد-اللامعتقد، وأدرك هذا الفرد الاتصال، أو الاستمرار بينهم نقول أن البعد الزمنى لهذا الفرد متسع. أما اذا كان الفرد يفرط فى التأكيد على أحد الأزمنة سواء كان الماضى، أو الحاضر، أو المستقبل فيمكن القول أن هذا المنظور ضيق.

هناك خاصية مهمة يمكن من خلالها تحديد مدى دوجماتية الفرد؛ فالإنسان فى بيئته يستقبل المعلومات من مؤثرات خارجية وداخلية تؤثر على كيفية معالجة المعلومات وإدراكها واتخاذ القرارات، فإذا كان الفرد يستطيع أن يعرف حقائق موضوعية بعيدًا عن المؤثرات والضغوط الخارجية (كالسلطة الوالدية، جماعة الرفاق، المعايير الاجتماعية) والداخلية (العادات والدوافع) كان أقل دوجماتية، أو أكثر انفتاحا عقليًا، أما الإخفاق فى التمييز بين الحقائق والتأثير بمؤثرات معينة صادرة من داخل، أو خارج الفرد، يمكن أن نقول عنة أنه دوجماتى بقدر ذلك الإخفاق فى التمييز بين الحقائق.

ويذكر روكيتش أن الفرد المنفتح عقليًا يستطيع أن يقاوم الضغوط الناشئة عن مصادر السلطة الخارجية التى تعمل على توجيهه وفقًا لرغباته، أما المنغلق عقليًا فإنه ينساق إلى رغبات وأهواء هذه المصادر ويعمل وفقا لها (في عبد الرقيب البحيرى، ١٩٨٩، ص ٢٨).

العقل المنفتح والعقل المنغلق:

إن اتخاذ الفرد لأسلوب معرفي حياتى خاص به هو أمر خاضع لظروف وأسباب معرفية ونفسية واجتماعية معينة، فيختار أما أن يكون فردا يبقى ذهنه منفتح نحو العالم الخارجى ومحاولة الاستفادة من خوض التجارب مهما كانت غامضة بالنسبة إليه وذلك سعيًا وراء المعرفة، أو يختار أسلوب حياتى يتسم بالانغلاق نحو كل ما هو جديد، أو مخالف لمعتقداته الخاصة التى تعد نوع من الثوابت التى لا تتغير، أو تتبدل. لذلك فإن الانغلاق، أو الانفتاح سمتان يكتسبهما الفرد تدريجيا مع مرور الأيام بالتربية والتنشئة الاجتماعية، حيث تسهم الأسرة والمدرسة والمجتمع معا فى زرع بذور هذه المعتقدات.

فالتربية التى تستخدم الأسلوب السمح المبنى على الأخذ والعطاء ينشئ أفرادا يتسمون بالانفتاح، بينما تنشئ التربية التى تستخدم الأسلوب القاسى المبنى على فرض الرأى أفرادا يتسمون بالانغلاق وبين هذين الطرفين النقيضين توجد درجات متفاوتة من الانغلاق والانفتاح (محمد مهدى، ٢٠٠٢، ص ١٥).

كما أن الفرد عند انغلاقه على أفكار ومعتقدات معينة، بحيث لا يسمح لأي أفكار أخرى دخول مجال وعيه، فإن أى محاولة إدخال أفكار جديدة يؤدي إلى نفور وفرار بمعنى أن المستويين العاطفى والسلوكى هما نتيجة للمستوى المعرفى، الذى هو جمود للفكر فى اتجاه واحد وسد الطريق أمام الاتجاهات الأخرى (محمد مهدى، ٢٠٠٢، ص ١٥).

ويكون نسق المعتقد – اللامعتقد منغلق اذا كان يحتوى على ما يلى: يبنى عالم منظم على أساس أنه عدائي إدراكه للأفراد يكون على أساس النبذ- تأكيد على الماضى والمستقبل وإنكار للحاضر-المستقبل غامض –نبذ للذات (عبد الرقيب البحيرى، ١٩٨٩، ص٣٠).

فإذا كان الانغلاق يتضمن الجمود والركود والعيش فى إطار معرفي نفسى خاص ورفض كل ما هو جديد، فالانفتاح يتضمن المرونة وكسر طوق الانغلاق والاستفادة من خبرات الآخرين وتوسيع الافق وتقبل ما هو جديد وجيد حتى وان كان يناقض أفكارنا (عبد الكريم بكار، ٢٠٠٥، ص ٣٩).

دراسات سابقة:

أولا: دراسات تناولت الدوجماتية:

تناولت دراسة عبد الرقيب البحيرى (١٩٨٩) الدوجماتية والتسلطية وعلاقتهما بالوعى الدينى لدى طلاب الجامعة، وقد اشتملت الدراسة على عينة قوامها (١٧٢) طالبًا وطالبة من جامعة أسيوط من المسلمين والمسيحيين، واستخدم مقياس الوعى الديني، واستفتاء ادورنو للتسلطية، مقياس الدوجماتية صورة (E) من ترجمة واعداد الباحث، وأظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الوعى الدينى وسمتى الدوجماتية والتسلطية، ولا توجد فروق دالة فى متوسطات درجات الدوجماتية والتسلطية والوعى الدينى بين الذكور والإناث وبين المسلمين والمسيحيين.

وهدفت دراسة كوريت (Kourrette,1999) إلى التعرف على العوامل المؤثرة على المرونة العقلية لدى عينة مكونة من (٩٠) طالبًا وطالبة من مرحلة

التعليم الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى أن الاستقلالية والمثابرة ووجود الحوافز هى العوامل التى تؤثر على الجمود الذهني، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة دالة بين الجمود الذهني والجنس والتحصيل والعمر فى اتجاه الإناث والتحصيل المنخفض وكبار السن.

كما هدفت دراسة اندو (Endo,2000) إلى التعرف على الخصائص الشخصية للجامدين ذهنيا والمبدعين من بين طلاب المرحلة الثانوية لدى عينة مكونة من (٢١٤٤) طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن الطالب الجامد ذهنيا يتصف بعدد من الخصائص منها انخفاض التحصيل وعدم المرونة وانخفاض الذكاء وقدرة أقل على حل المشكلات، وأن هذه الخصائص تميز بها كلا الجنسين، كما أظهرت النتائج أن نسبة الجامدين ذهنيا فى عينة الدراسة يمثلون (٤,٣١٪).

وأجرى زيمرمان (Zimmerman,2001) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر العمليات الذهنية على التفاعل الاجتماعي بين الأفراد وقدرتهم على بناء الثقة مع الآخرين لدى عينة مكونة من (١٠٨) شخاصًا ممن هم أصحاب الجمود العقلي، وتوصلت الدراسة إلى أن الأفراد أصحاب الجمود الذهني يصعب بناء علاقات اجتماعية معهم، أيضا عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى مستوى الجمود الذهني وعدم وجود فروق فى التحصيل تعزى للجمود.

وقام بونى (Bonnie,2002) بدراسة كان من بين أهدافها التعرف على العلاقة بين الجمود الذهني وبعض المتغيرات: الجنس والدخل ومكان السكن والمعدل الدراسي لدى عينة مكونة من (٥٣) طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين الجمود الذهني ومتغيرى الجنس والمستوى الاقتصادي في اتجاه الذكور وذوى الدخل المنخفض، بينما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة بين الجمود الذهني ومتغيرى مكان السكن والمعدل الدراسي.

وقام بريسل (Bressel, 2003) بدراسة بعنوان تحليل الجمود الذهني بهدف المقارنة بين الأفراد المصابين بالجمود الذهني وغيرهم من الأفراد العاديين، أجريت الدراسة على (١٥٧) طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق فى الجمود الذهني تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، والتحصيل فى اتجاه التحصيل المنخفض، وأن نسبة الطلاب الذين يعانون من مشكلة الجمود الذهني أعلى من غيرهم ممن يتصفون بالتفكير المرن.

وهدفت دراسة توري (Torry, 2003) إلى مقارنة الطلاب المبدعين والطلاب الجامدين ذهنيا في استخدام أساليب ووسائل متطورة في التعلم وإنعكاس ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلتين الأساسية والثانوية لدى عينة مكونة من (٨٦) جامد ذهنيًا، (٦٧) مبدعًا، وتوصلت الدراسة إلى أن الجامدين ذهنيا غير قادرين إلا على استخدام الوسائل التقليدية والمعروفة وغير قادرين على الابتكار والتحديث وأن الطلاب الجامدين ذهنيا أقل تحصيلا من الطلاب المبدعين.

كما هدفت دراسة إيجل (Eagle, 2004) إلى التعرف على علاقة التفكير المرن والتفكير الجامد بالتحصيل الدراسي وحل المشكلات المختلفة، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٥٩٩) طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة الاولى على المجموعة الثانية في نوعية الافتراضات والأفكار التي يقترحونها لحل المشكلات المتنوعة وفي القدرة على التحصيل الدراسي، كما توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الجمود الذهني والجنس.

واستهدفت دراسة نادية غنى (٢٠٠٥) معرفة أثر الأسلوب المعرفى فى خفض الجزمية لدى طالبًات المرحلة الإعدادية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسيين القبلى والبعدى على مقياس الجزمية بعد تطبيق الأسلوب المعرفى.

وتناولت دراسة هيمان (Heyman,2006) دراسة العلاقة بين الدوجماتية والعدائية والعدوان لدى لذكور والإناث من طلاب الجامعة لدى عينة مكونة من ١٨٣ طالبًا وطالبة، وأظهرت الدراسة وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الدوجماتية والسيطرة على العدائية، بينما وجدت علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدوجماتية والعدائية والعدوان لكل من الذكور والإناث.

وحاولت دراسة كرونكت (Cronkhit,2006) فحص العلاقة بين الدوجماتية والقدرة على الإقناع واتجاهات عدم الاستقرار لدى (٣٧) من طلاب الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن الدوجماتية وعدم الاستقرار هما من الخصائص التى تميل لملازمة القدرة على الإقناع العامة.

كما هدفت دراسة زياد بركات (٢٠٠٧) إلى معرفة مستوى الجمود الذهني لدى طلاب المرحلتين الأساسية والثانوية وتأثير ذلك فى قدرتهم على حل المشكلات والتحصيل الدراسي، وتم استخدام مقياس الجمود الذهني، ومقياس حل المشكلات لدى عينة مكونة من (٢٤٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن ما نسبته (٢,٢٤٪)

من الطلاب قد أظهروا مستوى مرتفعا من الجمود الذهني، بينما أظهر ما نسبته (١,٤٧٪) منهم مستوى منخفضا من الجمود الذهني، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا فى مستوى الجمود الذهني تعزى لمتغير الجنس والمرحلة التعليمية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات التحصيل الدراسي تعزى لمستوى الجمود الذهني وذلك فى اتجاه فئة الطلاب ذوي المستوى المنخفض من الجمود الذهني.

واستهدفت دراسة ايونج (Ewing, 2010) فحص العلاقة بين اللاسواء والدوجماتية واختيار المتغيرات والعوامل الشخصية والاجتماعية لدى المراهقين البنين من السود المكسيكيين والبيض الأمريكيين، وأشارت الدراسة إلى أن الأولاد المنغلقين يكونوا اكثر عرضة من نظرائهم لمتابعة أهداف غير مشروعة من أجل الحد من حالة اللاسوية لديهم، كما لوحظ ارتفاع واضح للدوجماتية واللاسوية وتقرير المصير الاجتماعي لدى الأولاد الذين يظهرون سلوك اجتماعي واضح.

وهدفت دراسة دراك فورد (Drakeford, 2011) استكشاف العلاقات بين برنامج التحصين الموسع ومقياس ايزنك للشخصية ومقياس روكيتش للدوجماتية ومقياس الجمود، لوحظ عدم وجود فروق جوهرية عندما تمت مقارنة أربع مجموعات معزولة على أساس برنامج التحصين الموسع على مقياس الصلابة، وأظهرت المقارنة على مقياس الدوجماتية تأثير تفاعلى كبير، وقد نوقشت التطبيقات النظرية لهذه النتائج فى ضوء التوقعات التى كتبها روكيتش وايزنك.

وهدفت دراسة علي جابر وأسماء أحميد (٢٠١٢) إلى الكشف عن الانغلاق المعرفى لدى معلمى المرحلة الابتدائية لدى عينة مكونة من (٤٠٠) من معلمى المرحلة الابتدائية من الذكور والإناث، وتم بناء مقياس للانغلاق المعرفى مكون من (٣٦) فقرة، وأظهرت النتائج أن معلمى المرحلة الابتدائية ليس لديهم انغلاق معرفي، أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الانغلاق المعرفى وفي اتجاه الإناث.

وتناولت دراسة آدم (Adam,2013) الكشف عن العلاقة بين الذاكرة العاملة اللفظية والدوجماتية لدى (٢٠٠) طالب من طلاب الجامعة، وأظهرت الدراسة ارتباط سلبى بين الدوجماتية والذاكرة العاملة، حيث أن الطلاب الذين لديهم سعة أكبر للذاكرة العاملة سوف تظهر لديهم مستويات أقل من المعتقدات العقائدية من المشاركين الذين لديهم سعة ذاكرة عاملة أصغر.

وتناولت دراسة شاهين وتوماس (Shaheen and Thomas, 2013) الدوجماتية والاستهلاك على الانترنت، حيث تناولت الدراسة دور الثقة والقيمة للنتائج المتبادلة، حيث أصبح استخدام الإنترنت فى السوق فى كل مكان على نحو متزايد فى العقد الماضى مع تزايد من جانب الشركات والأفراد الذين يستخدمون الانترنت، وتوصلت الدراسة إلى أن هذه الزيادة دفعت إلى زيادة الاستهلاك عبر الإنترنت بشكل خاص من البالغين فى الولايات المتحدة الأصغر سنا وأن ٣١٪من السكان بين ١٥-٣٩ عاما تفضل أن تستهلك على الانترنت بينما ١٦٪فقط من السكان فوق ٦٥ تفضل الانخراط فى استهلاك الإنترنت.

كما تناول دانييل وآخرون (Daniel, et al. 2014) فى دراستهم التي سعت إلى استكشاف العلاقة بين الدوجماتية والانفتاح داخل عينات دينية وغير دينية لدى عينة مكونة من (١٠٣) من الأفراد غير المتدينين (٣٦٪ ملحدين، ٦٤٪ غير ملحدين مع عدم وجود معتقدات معينة)، وأظهرت النتائج أن الذين ليس لهم معتقدات يوجد ارتباط سلبى تقليدى بين الانفتاح والدوجماتية فى حين أن هذه المتغيرات ارتبطت ارتباطا إيجابيا لدى الملحدين، وتعد هذه الدراسة أن الهوية والمعتقدات من أهم المساهمين فى الفروق الملحوظة بين مجموعة من الأفراد غير المتدينين.

ثانيا: دراسات تناولت التدريب على القبعات الست للتفكير

هدفت دراسة كينى (Kenny,2003) إلى توظيف برنامج القبعات الست لتشجيع التأمل والتفكير الناقد فى غرفة الصف، لدى عينة من طلاب كلية التمريض، وطبق عليهم برنامج القبعات الست وقد كشفت النتائج عن أن البرنامج له فعالية في تنمية التفكير التأملى والتفكير الناقد، كما أنه يساعد على تقليل التوتر والاحتراق النفسى.

وأجرى كل من إبراهيم فودة وياسر عبده (٢٠٠٥) دراسة استهدفت التعرف على أثر فنية دى بونو للقبعات الست فى تنمية نزعات التفكير الناقد ومهاراته لدى عينة مكونة من (١٤٦) طالب وطالبه تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (٧١) وضابطة (٧٥) من طلاب المرحلة الإبتدائية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى نزعات التفكير الإبداعى ومهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

كما تناولت نيفين البركاتى (٢٠٠٨) أثر التدريس بإستعمال إستراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست وK. W. L فى التحصيل والتواصل والترابط الرياضى لدى طالبًات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، لدى عينة مكونة من (٩٥) طالبة وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة وتم تدريس المجموعة التجريبية الأولى باستعمال إستراتيجيات الذكاءات المتعددة، والمجموعة الثانية باستعمال استراتيجية القبعات الست، والمجموعة الثالثة باستعمال استراتيجية K. W. L والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة، وتفوق كل مجموعة من المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة من حيث التحصيل الدراسي.

ايضا هدفت دراسة كاراداج وارجنر (Karadag &Erginer ,2009) اختبار استخدام قبعات التفكير الست فى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب مدرسة التمريض، تكونت عينة الدراسة من (١٠) طلاب، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام القبعات الست فى التفكير فى تحسن مهارات التفكير الناقد والإبداعى لدى أفراد المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة جبار الحارثى وخضير جرى (٢٠١٠) فحص أثر تدريس التاريخ باستخدام قبعات التفكير الست فى تنمية التفكير الناقد لدى طالبًات الصف الخامس من معاهد إعداد المتعلمات لدى عينة الدراسة المكونة من (٦٢) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (٣٢) وضابطة (٣٢)، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية الاستراتيجية فى تنمية التفكير الناقد.

كما هدفت دراسة عاصم إبراهيم (٢٠١٠) إلى اختبار فاعلية استخدام قبعات التفكير الست فى تدريس العلوم فى تنمية كل من التحصيل المعرفى والوعى الصحى ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي لدى عينة من (٦٠) طالبًا وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج قبعات التفكير فى تنمية متغيرات الدراسة التابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وحاولت دراسة هدى محمد (٢٠١٠) الكشف عن مدى فاعلية استخدام استراتيجية القبعات الست فى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوى، لدى عينة مكونة من (٣٠) طالبًا، وأشارت النتائج إلى فاعلية استخدام استراتيجية تنمية التفكير باستخدام القبعات الست فى تدريس القراءة فى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

كما حاولت دراسة ايمان عصفور (٢٠١٠) الكشف عن أثر استخدام طريقة قبعات التفكير الست فى تجنب أخطاء التفكير وتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلاب الصف الثالث الثانوى فى مادة علم الاجتماع لدى عينة مكونة من (٣٠) طالبًا، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية قبعات التفكير الست فى تجنب أخطاء التفكير وتنمية مهارة اتخاذ القرار.

وهدفت دراسة رضا منصور (٢٠١٠) إلى معرفة فعالية استخدام استراتيجية القبعات الست فى تدريس التاريخ لتنمية التفكير التاريخى لدى الطلاب المعلمين لدى عينة مكونة (٣٣ طالبًا وطالبة)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى دراسات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير التاريخى لصالح التطبيق البعدى وهذا يرجع إلى أسلوب التدريس المتبع وفقا للقبعات الست الذى أعطى الفرصة الكافية أمام الطلاب المعلمين لممارسة التفكير بمستوياته الأساسية والعليا.

كما هدفت دراسة سحر عز الدين (٢٠١٠) إلى التعرف على مهارات الحل الإبداعى للمشكلات المرتبطة بدراسة الكيمياء لدى طلاب الفرقة الثانية شعبتى الطبيعة والكيمياء والبيولوجى بكلية التربية ببنها وأثر استخدام فنية قبعات التفكير الست على تنمية هذه المهارات، لدى عينة مكونة من (٤٣) طالبًا، وأشارت النتائج إلى تحسن أداء الطلاب بعد المعالجة بالبرنامج المعد فى إكساب الطلاب مهارات الحل الإبداعى فى المشكلات المرتبطة بدراسة الكيمياء.

وحاولت دراسة كاى (Kaye, 2011) الكشف عن أثر تقنية قبعات التفكير الست على إنجاز الطلاب فى المواد التعليمية المرتبطة بالتقويم المستمر فى مادة الجغرافيا، لدى عينة مكونة من (٦٥٠) طالبًا، وكشفت نتائج الدراسة عن أن استخدام تقنية قبعات التفكير الست كان لها نتائج إيجابية في حال مقارنتها بالتقنيات التقليدية الأخرى المستخدمة فى المنهج الدراسي لتطوير التقويم المستمر لمادة الجغرافيا.

كما تناولت منال السماك وبشار السماك (٢٠١٢) فاعلية إستراتيجيات القبعات الست فى تحسين جودة الأداء لعضو هيئة التدريس فى التعليم العالى، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية وأثر معنويين بين بعدى القبعات الست مجتمعة وتحسين جودة أداء عضو هيئة التدريس فى المنظمة المبحوثة.

كما هدفت دراسة مها العتيبى (٢٠١٣) إلى التعرف على أثر التدريس باستراتيجية قبعات التفكير الست فى التحصيل العلمى والميول نحو مادة الأحياء لدى طالبًات الصف الأول الثانوى بمدينة مكة، وقد طبق البحث على عينة حجمها (٦٢) طالبة من طالبًات الصف الاول الثانوى، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين وتم إعداد دليل المعلمة متضمنًا أنشطة التفكير وأوراق العمل وخطة إعداد الدروس وفق استراتيجية التفكير بالقبعات الست، وتم تطبيق الاختبار التحصيلى البرنامج، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مادة الأحياء لصالح طالبًات المجموعة التجريبية.

كما حاولت دراسة مها عباس (٢٠١٣) إكتشاف أثر استخدام قبعات التفكير الست على إكتساب المفاهيم التاريخية وإستبقائها لدى طالبًات الصف الرابع الأدبى فى مادة التاريخ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبًات اللاتى درسن بإستعمال استراتيجية القبعات الست ومتوسطات درجات الطالبات اللاتى درسن بالطريقة التقليدية فى الاختبار التحصيلى البعدى.

وهدفت دراسة دانابال (Dhanal, 2013) إلى الكشف عن مدى فعالية طريقة قبعات التفكير الست لتطوير مهارات التفكير النقدى فى مادة الدراسات البيئية لدى طلاب السنوات الست فى مراحلهم الطفولية والمتوسطة، لدى عينة مكونة من (٢٠) طالبًا تتراوح أعمارهم ما بين (١٠-١٢سنة)، وأظهرت النتائج فعالية طريقة القبعات الست.

وكشفت دراسة سينيم (Sinem, 2013) عن مدى فعالية استخدام التصميم التجريبى الذى أعد من خلال تقنيتى الفهم السريع وقبعات التفكير الست على وحدات منهج الصف السابع لدى طلاب الصف السابع على عينة مكونة من (٢٠ طالبًا)، وأظهرت الدراسة تحسن ملحوظ فى فهم الطلاب خاصة فى وحدات تنوع الكائنات الحية والصفات المناخية.

وحاولت دراسة أحمد الكامل وإيمان سالمان (٢٠١٣) الكشف عن أثر استخدام قبعات التفكير الست في إدارة المقابلات بفاعلية وقد هدفت طريقة قبعات التفكير الست إلى تشجيع التفكير المتوازى وتشجع التفكير الخلاق والهدف الأكبر هو فصل الأنا عن الأداء، وأظهرت النتائج أن غالبية المستشفيات التعليمية أظهروا معدلات

مرتفعة في كل من التفكير المتوازى والخلاق بعد استخدام طريقة القبعات الست، حيث طبقت الدراسة بمستشفى دار الشفاء وكيلوباترا بالقاهرة.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري وما تضمنته الدراسات السابقة صاغت الباحثة فروض البحث كما يلي:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير الدوجماتية لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الدوجماتية لصالح القياس البعدى.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس تقدير الدوجماتية.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، حيث تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، كما تم استخدام أسلوب القياس القبلي والقياس البعدي لبحث تأثير المتغير المستقل (البرنامج) على المتغير التابع (الدوجماتية).

ثانيًا: عينة البحث:

أ= عينة التقنين:

اختيرت عينة التقنين من طلاب المرحلة الثانوية بمدرسة ٢٤ أكتوبر التجريبية لغات بمحافظة الإسماعيلية بواقع (٤٠) طالبًا وطالبة من المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.

بـ العينة الأساسية:

تكونت عينة البحث من (٢٤) طالبًا وطالبة من المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بمدرسة ٢٤ أكتوبر التجريبية لغات الإعدادية بمحافظة الإسماعيلية،

تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية (١٢) طالبًا وطالبة، والأخرى مجموعة ضابطة (١٢) طالبًا وطالبة، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٣-١٥) سنة بمتوسط(١٣,٩٦) سنة، وانحراف معيارى (١,٠٨) ، وهؤلاء الطلاب تم اختيارهم فى ضوء الشروط التالية:

- مستوى التحصيل الدراسي: حيث اعتمدت النسبة ٩٠ ٪ فما فوق كمؤشر لارتفاع مستوى التحصيل.
- معامل ذكائهم (١٢٠) فأكثر على اختبار ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الرابعة) (ترجمة وتعريب/ لويس كامل مليكة، ١٩٩٨).
- لديهم قدرة ابتكارية عالية على اختبار التفكير الابتكاري المصور (صورة ب) (إعداد/ تورانس، ١٩٧١)، والطلاب الحاصلين على الدرجة (١٣٦) فما فوق كمؤشر لارتفاع تفكيرهم الابتكاري حيث أن درجة القطع (١٣٦) تقابل المئينى ٨٧ لفرز الطالب الموهوب.

وقد قامت الباحثة بالتكافؤ بين مجموعتي العينة (التجريبية والضابطة) من حيث المتغيرات الآتية:

- العمر الزمني: من (١٣-١٥) سنة
- معامل الذكاء: متوسط، أو فوق متوسط.
-المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي: من المستوى المتوسط
-الدوجماتية: تعاني العينة من الدوجماتية
-صعوبات التعلم: تعاني الفئة من الصعوبات الأكاديمية.
-التفكير الابتكاري: لديهم قدرة ابتكارية عالية.

وللتأكد من تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات: الدوجماتية - صعوبات التعلم – التفكير الابتكاري- العمر الزمني- الذكاء- المستوى الاجتماعي الاقتصادي. استخدمت الباحثة اختبار مان- ويتني Mann - Whitney لحساب دلاله الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين (التجريبية- الضابطة) في المتغيرات السابقة والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

المتغيرات	قياس قبلي للمجموعةالتجريبية			قياس قبلي للجموعة الضابطة			قيمة U	قيمة W	قيمة Z	الدلالة
	ف١	متوسط الرتب	محموع الرتب	ف٢	متوسط الرتب	محموع الرتب				
الدوجماتية	١٢	١٢. ٥٢	١٥٠. ٤	١٢	١٢. ٤٢	١٤٧. ٥	٧٢. ٥	١٤٦. ٥	٠. ٢٨-	٠. ٩٦٦
صعوبات التعلم	١٢	١٢. ٦١	١٥١. ٥	١٢	١٢. ٢٧	١٤٦. ٥	٦٩. ٥	١٤٧. ٥	٠. ١٤٥-	٠. ٨٨٢
التفكير البتكارى	١٢	١٣. ٧٥	١٦٥. ٦	١٢	١١. ١٢	١٣٢. ٥	٥٥. ٥	١٣٢. ٥	٠. ٩٦٩-	٠. ٣٤٥
العمر الزمني	١٢	١٠	١٢٠	١٢	١٥	١٨٠	٤١	١٢٠	١. ٨١-	٠. ٠٨٨
الذكاء	١٢	١٣. ٥	١٦٢	١٢	١١. ٥	١٣٧	٦٠	١٣٥	٠. ٦٩٧-	٠. ٥١٣
المستوى الاجتماعي الاقتصادي	١٢	١٣. ٠٦	١٥٧. ٥	١٢	١١. ٩٥	١٤٧. ٥	٦٤. ٥	١٤٢. ٥	٠. ٣٨٥-	٠. ٧١٢

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمتغيرات البحث.

حيث أن قيم (Z) كانت جميعها غير دالة مما يدل على تجانس أفراد المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

ثالثًا: أدوات البحث:

شملت أدوات البحث:

(١) اختبار ستانفورد بينية للذكاء (الصورة الرابعة) (ترجمة وتعريب/ لويس مليكه، ١٩٩٨)

(٢) اختبار المسح النيورولوجي (QNST) للتعرف على ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ مارجريت موتي وآخرون، تعريب/ عبد الوهاب كامل، ١٩٩٩).
(٣) استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي (إعداد/ عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦).
(٤) اختبار التفكير الابتكاري المصور (صورة ب) (إعداد/ تورانس، ١٩٧١).
(٥) مقياس الدوجماتية للمتفوقين ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة).
(٦) مقياس الخصائص السلوكية للمتفوقين ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة).
(٧) البرنامج التدريبى لخفض مستوى الدوجماتية للمتفوقين ذوي صعوبات التعلم (إعداد /الباحثة).

(١) **مقياس ستانفورد بينية للذكاء – الصورة الرابعة**
(تعريب / لويس مليكة، ١٩٩٨)

استخدمت الباحثة مقياس ستانفورد بينية للذكاء على الأطفال والذي يعد من أكثر الاختبارات شمولاً وأوسعها انتشارًا لقياس وتقييم القدرات العقلية من سن سنتين حتى سبعين سنه.

أجريت دراسات عديدة لحساب صدق و ثبات المقياس فأعطت نتائج مرتفعة للصدق والثبات تراوحت معاملات الثبات من (٠,٨٢) لتذكر الأرقام، (٠,٨٥) للعلاقات اللفظية إلى (٠,٩٧) لتذكر الموضوعات، (٠,٩٥) لكل من تحليل النمط و الفهم، (٠,٩٤) للمفردات وذلك على عينات تراوحت أحجامها من (٣٨٠) طالبا إلى (٦٦٠) طالبا، وكانوا جميعا تحت سن (٢٣ سنة).

(٢) **اختبار المسح النيورلوجي (تعريب/ عبد الوهاب كامل، ١٩٩٩)**

تم استخدام هذا الاختبار للتحقق من أن الطلاب ليس لديهم أي اضطراب في المخ والقشرة المخية، حيث قام معد المقياس بتقنية على عينة من أطفال البيئة المصرية فبلغ معامل الصدق التلازمي (٠,٥٦)، وبلغ معامل الثبات (٠,٦٨) وهي قيم دالة (٠,٠١).

وتشير الدرجة من (٢٥ فأقل) إلى أن هذا الطفل في مستوى السواء ولا يعاني من مشكلات نيورولوجية، ومن (٢٦ - ٥٠) فتشير هذه الدرجة إلى وجود احتمال تعرض الطفل إلى إضطرابات في المخ، أو القشرة المخية ويزداد بزيادة هذه الدرجة، ومن (٥٠ فأكثر) فتدل على ارتفاع درجة معاناة الطفل.

(٣) **مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة**

(إعداد/عبدالعزيزالشخص، ٢٠٠٦)

يهدف المقياس إلى تحديد المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة في ظل الظروف الراهنة. كما قام عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦) بحساب الصدق والثبات لهذا المقياس والذي يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق بلغت (٠,٩٦) كما تحقق من الثبات الذي بلغ (٠,٧٣) باستخدام معاملات التنبؤ وبالتالي يتمتع بدرجة ثبات مقبولة.

(٤) **اختبار التفكير الابتكاري المصور لتورانس الصورة (ب) (١٩٧١)**:

قام كل من فؤاد أبو حطب وعبد الله سليمان بتجربته وتقنينه على البيئة المصرية عام (١٩٧٦) ويهدف إلى قياس التفكير الابتكاري ويتكون من ثلاثة أنشطة (النشاط الأول: تكوين الصورة) (النشاط الثاني: تكملة الخطوط) (النشاط الثالث: الدوائر)، وقام تورانس بتجربتين لاختبار ثبات اختباراته بإعادة الاختبار وحصلا على معاملات ثبات تمتد ما بين ٠,٩٧ للتفاصيل و ٠,٩٩ للأبعاد الأخرى (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الدرجة الكلية).

وفي البحث الحالي تم حساب ثبات النشاطين الثاني والثالث على (٣١) طالب وطالبة بطريقة الفاكرونباخ، والنتائج أوضحت أن معاملات الثبات (٠,٩٦)، كما قام توارنس بحساب صدق الاختبار باستخدام عدة طرق في الصدق التلازمي وصدق المحتوى والصدق التكويني والصدق التنبؤي.

وفي البحث الحالي تم حساب صدق التمييز للنشاطين الثاني والثالث، وأوضحت النتائج أن معاملات التمييز لأبعاد التفكير الابتكاري الأربعة في النشاطين جاءت مرتفعة مما يدل على قدرة الاختبار على التمييز بين ذوي مستويات التفكير الابتكاري المنخفضة والمرتفعة.

(٥) **مقياس الدوجماتية للمتفوقين ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة)**

هدف المقياس: قياس الدوجماتية لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.

إعداد الصورة الاولية للمقياس:

١- قامت الباحثة في سبيل تصميم هذا المقياس باستعراض التراث السيكولوجي والإطلاع على بعض الدراسات و المقاييس التي صممت لقياس الدوجماتية كالتالي:

-مقياس الدوجماتية لطلاب الجامعة (إعداد/شوقى عبد الحميد، ١٩٩٦) فى الفترة العمرية (١٨-٢٥سنة) ويتكون من (٥٠) عبارة، ومقياس الدوجماتية لطلاب الجامعة (إعداد/على جابر، ٢٠٠٨) فى الفترة العمرية (١٨-٢٢سنة) وتكون من (٤٤) عبارة، ومقياس الدوجماتية لمعلمى المرحلة الإبتدائية (إعداد/ على جابر وأسماء احميد، ٢٠١٢) وتكون من (٣٦) عبارة، ومقياس الدوجماتية (إعداد/ ايزنك وولسون Eysenck & Wilson 1976) فى الفترة العمرية (١٢-١٧سنة) وتكون من (٣٠) فقرة.

٢-وبعد استعراض هذه المقاييس وكيفية صياغة عباراتها أمكن صياغة العبارات من خلال الإطلاع على الأطر النظرية والمقاييس السابقة وقد بلغ عدد العبارات في المقياس في صورته الاولية (٢٥) عبارة.

٣- تمت صياغة عدد من المفردات فى صورة مواقف، يعقب كل موقف أربعة بدائل تمثل درجات مختلفة للتعبير عن الرأى هي: (التصميم على – يستجيب فى حالة تعصب – يستجيب فى حالة غضب-يستجيب فى حالة مناقشة) وعلى الطالب ان يختار بديل واحد يعبر عن رأيه، والدرجات موزعة بالترتيب من (٤) إلى (٣) إلى (٢) الى (١). كما تميزت تعليمات للمقياس بالسهولة والوضوح لتناسب مستوى الطلاب.

الخصائص السيكومترية للمقياس:ـ

تم تطبيق المقاييس على عينة قوامها (٤٠) طالبًاوطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين (١٣-١٥) سنة بمتوسط (١٣,٩٨) سنة، وإنحراف معيارى (٢,٠٦) وملتحقين بالصفوف الأول والثاني والثالث الإعدادى وتم إختيارهم من مدرسة ٢٤ أكتوبر بمحافظة الإسماعيلية.

حساب ثبات المقياس: تم تقدير ثبات المقياس باستخدام طريقة الفاكرونباخ، وبلغ معامل الثبات ألفا = ٠,٨٥وهى نسبة عالية ودالة إحصائيًا.

حساب صدق المقياس:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، بهدف تحديد ارتباط كل فقرة بالبعد الذى تقيسه، ومناسبة صياغة الفقرة، وملحق رقم (١) يوضح استمارة التحكيم على مقياس الدوجماتية.

وبناءًا على إحصائية تفريغ آراء السادة المحكمين وملاحظاتهم على مفردات المقياس، تم الآتي: تغيير صيغ الاختيارات المتعددة حسب طبيعة الموقف.

ب- تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات لتكون أكثر وضوحًا.

حساب الإتساق الداخلي: تم تقدير معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويتضح ذلك في جدول (٤).

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الدوجماتية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٤٥*	٥	٠.٥٦*	٩	٠.٦٥*	١٣	٠.٦٩*	١٧	٠.٦٨*	٢١	٠.٤٩*
٢	٠.٥٢*	٦	٠.٥٨	١٠	٠.٧٦*	١٤	٠.٦٣*	١٨	٠.٦٦*	٢٢	٠.٦٥*
٣	٠.٥٦*	٧	٠.٦٦	١١	٠.٥٤*	١٥	٠.٥٨*	١٩	٠.٧٧*	٢٣	٠.٦٦*
٤	٠.٥١*	٨	٠.٤٩	١٢	٠.٥٢*	١٦	٠.٥١*	٢٠	٠.٥٤*	٢٤	٠.٦٢*

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠.٤٥ – ٠.٧٧) وهى معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًا عند (٠,٠٥) مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة معقولة من الصدق.

الصورة النهائية لمقياس الدوجماتية: تكون المقياس فى صورته النهائية بعد حذف العبارات غير الدالة من (٢٤) عبارة

مفتاح التصحيح: يحصل الطالب على درجة واحدة عندما يختار البديل الذى يعبر عن رأية بالنسبة لكل بند من بنود مقياس الدوجماتية، وتتألف الدرجة الكلية التى يحصل عليها الطالب فى هذا الاختبار من حاصل جمع الاستجابات المعبرة عن رأية، حيث أن الدرجة المرتفعة تعكس مفهوم الدوجماتية بينما الدرجة المنخفضة تعكس المرونة فى التفكير.

(٦) مقياس خصائص المتفوقين ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة)

يهدف المقياس إلى تقدير خصائص المتفوقين ذوي صعوبات التعلم. نظرا لصعوبة تحديد هذه الفئة في المدارس الإعدادية والثانوية على الرغم من وجودها بكثرة؛ بالإضافة إلى ضعف الاختبارات التشخيصية والتصنيفية المعمول بها (كاختبارات الذكاء المستخدمة في تصنيفهم لفئة الموهوبين) والتي تبخسهم حقوقهم وتمنعهم من إلحاقهم ببرامج الموهوبين ويظلون هكذا لفترات عقلية طويلة دون اكتشاف حتى إصابتهم بالعجز التعليمي، أيضا دعوة المتخصصين إلى أدوات تشخيص دقيقة ومقاييس متخصصة في هذا المجال؛ بالإضافة إلى ندرتها بالتراث السيكولوجي لحداثة الاهتمام الجدى بهذه الفئة التي تم تجاهلها لفترة زمنية طويلة. حيث أن الباحثة لم تجد مقاييس إلا مقياس واحد فقط (مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (اعداد/نبيل شرف الدين، ٢٠٠٣) فى المرحلة الجامعية، وتضمن ٦٨ عبارة تمثل ست ابعاد)، كما أنه لا يتناسب مع طبيعة العينة، لذلك وجدت الباحثة ضرورة إعداد مقياس لتقدير خصائص المتفوقين ذوي صعوبات التعلم سواء (كانت سلوكية – أكاديمية – اجتماعية – وجدانية – عقلية) بما يحقق الغرض منه، ويمكن استخدامه في البيئة العربية.

كذلك هدفت الباحثة إلى تعميم هذا المقياس في ظل عدم توافر إمكانية الحصول على مقاييس عربية، أو أجنبية) متاحة لإمكانية الاستفادة منها ولذلك قامت الباحثة بمراجعة البحوث والدراسات والمقالات النظرية المتنامية مؤخرًا، ثم قامت الباحثة بتحديد الخصائص الأكثر شيوعًا وتكرارًا بالتراث السيكولوجي والمرتبطة بهذه الفئة مع الاستعانة ببعض القراءات في مجالي الموهبة وصعوبات التعلم ومقاييسها ذات التقدير الشخصي.

الخصائص السيكومترية للمقياس:ـ

ثبات المقياس:تم تقدير ثبات المقياس باستخدام طريقة الفاكرونباخ، ويوضح جدول (٧) قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس، وللمقياس ككل.

جدول (٧)

قيم معاملات ثبات مقياس خصائص المتفوقين ذوي صعوبات التعلم

الأبعاد	معامل ألفا
الخصائص الاكاديمية	٠.٧٣*
الخصائص العقلية المعرفية	٠.٧٦*
الخصائص الوجدانية	٠.٨٠*
الخصائص الاجتماعية	٠.٧٩*
الدرجة الكلية	٠.٨١*

يتضح من الجدول (٧) ارتفاع قيم معاملات الثبات حيث تراوحت تلك القيم بين (٠.٧٣ إلى ٠.٨١)، وبلغ معامل الثبات ألفا = ٠.٨١ وهى نسبة عالية ودالة إحصائيًا.

صدق المقياس :ـ

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، بهدف تحديد ارتباط كل فقرة بالبعد الذى تقيسه، ومناسبة صياغة الفقرة. وبناءًا على إحصائية تفريغ آراء السادة المحكمين وملاحظاتهم على مفردات المقياس، تم الآتي:

أ) تم حذف المفردة رقم (٩) من بعد الخصائص الأكاديمية، وحذف المفردة رقم (١١) من بعد الخصائص العقلية المعرفية.

(ب) تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات لتكون أكثر وضوحًا.

حساب الإتساق الداخلي:

تم تقدير معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويتضح ذلك في جدول (٥). كما تم تقدير معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد المقياس، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل، ويتضح ذلك في جدول (٦).

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس خصائص المتفوقين ذوي صعوبات التعلم

الخصائص الأكاديمية		الخصائص العقلية المعرفية		الخصائص الوجدانية		الخصائص الاجتماعية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٤٦*	١	٠.٥٤*	١	٠.٥٣*	١	٠.٦٥*
٢	٠.٥٣*	٢	٠.٦٤	٢	٠.٥٠*	٢	٠.٦١*
٣	٠.٥٧*	٣	٠.٤٨	٣	٠.٥٦*	٣	٠.٥٠*
٤	٠.٦٦*	٤	٠.٦٩	٤	٠.٤٩*	٤	٠.٥٨*
٥	٠.٥٣*	٥	٠.٦١*	٥	٠.٤٩	٥	٠.٦٥
٦	٠.٦٥*	٦	٠.٥٠*	٦	٠.٥٣*	٦	٠.٤٢
٧	٠.٥١*	٧	٠.٥٤*	٧	٠.٥٠*	٧	٠.٤٤*
٨	٠.٤٩	٨	٠.٦٢*	٨	٠.٦٢*	٨	٠.٥٥*
٩	٠.٦٤	٩	٠.٦٠	٩	٠.٦٠	٩	٠.٦٠*
١٠	٠.٥٤*	١٠	٠.٥١*	١٠	٠.٦١*	١٠	٠.٤٥*
١١	٠.٤٩*	١١	٠.٦٣*	١١	٠.٤٣*	١١	٠.٥٠*
١٢	٠.٤٨	١٢	٠.٤٦*	١٢	٠.٤٨*	١٢	٠.٤٩*

*** دالة عند مستوى ٠.٠٥**

يتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه تراوحت بين (٠.٤٢ – ٠.٦٩) وهى معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًا عند (٠.٠٥) مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة معقولة من الصدق.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس خصائص المتفوقين ذوي صعوبات التعلم

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثانى	البعد الثالث	البعد الرابع	الدرجة الكلية
الخصائص الاكاديمية	—	٠.٧٩٦*	٠.٧٥٦*	٠.٨١٢*	٠.٩١١*
الخصائص العقلية المعرفية	٠.٧٥٦*	—	٠.٦٢٣*	٠.٧٣٥*	٠.٨٤١*
الخصائص الوجدانية	٠.٨١٢*	٠.٦٨٣*	—	٠.٨٣٥*	٠.٨٢٣*
الخصائص الاجتماعية	٠.٦٢٣*	٠.٨٠٦*	٠.٦٥٦*	—	٠.٧٩٣*
الدرجة الكلية	٠.٩١١*	٠.٨٤١*	٠.٨٢١*	٠.٧٩٣*	—

* دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٥)

الصورة النهائية لمقياس خصائص المتفوقين ذوي صعوبات التعلم:

تكون المقياس فى صورته النهائية بعد حذف العبارات غير الدالة من (٤٨) عبارة على الأبعاد وذلك على النحو التالى:

١ـ الخصائص الاكاديمية: وهى الخصائص المتمثلة فى خصائص طريقة التدريس والمقررات الدراسية وظروف الامتحانات والمهارات الدراسية الأساسية والتحصيل الدراسي الفعلى دون المتوقع. ويتكون من (١٢) عبارة.

٢ـ الخصائص العقلية المعرفية: وهى الخصائص المتمثلة فى الإمكانيات العقلية، أو المعرفية العامة والابتكارية وطبيعة الذاكرة والقدرة على الإنتباه والصعوبات الإدراكية والقدرة على التفكير بأنواعه. و يتكون من (١٢) عبارة.

٣ـ الخصائص الوجدانية: وهى الخصائص المتمثلة فى فهم الفرد لذاته وثقته بنفسه وإثارة الدافعية والمثابرة والعمل الجاد ومدى الاهتمامات والميول والحساسية للانتقادات والقدرة على مواجهة المواقف الضاغطة وضبط التهور والاندفاعية. و يتكون هذا البعد من (١٢) عبارة.

٤ـ الخصائص الاجتماعية: وهى الخصائص المتمثلة فى القدرة على التعامل مع الآخرين وتكوين صداقات والقدرة على مواجهة المشكلات وانتقادات الآخرين، ويتكون هذا البعد من (١٢) عبارة

مفتاح التصحيح: يحصل الطالب على درجة واحدة عندما يختار الاستجابة الأكثر إيجابية بالنسبة لكل بند من بنود مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتتألف الدرجة الكلية التى يحصل عليها الطالب فى هذا الاختبار من حاصل جمع الاستجابات الإيجابية التى حققها، حيث أن الدرجة المرتفعة تعكس مفهوم أكثر إيجابية عن خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعكس صحيح.

(٧) **البرنامج التدريبى لخفض مستوى الدوجماتية لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم** (إعداد /الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريبى لتعليم التفكير باستخدام القبعات الست للتفكير.

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية المرونة فى التفكير والتدرب على ممارسة تحول عمليات التفكير فى الموقف الواحد وإكساب طلاب المجموعة التجريبية أدوات تفكير متنوعة تناسب مواقف الحياة المختلفة.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

(١) أن يتعرف الطلاب على مفهوم التفكير ويدركون أهميته والفوائد المترتبة علية.
(٢) أن يدرك الطلاب أهمية القبعات الست للتفكير كإحدى إستراتيجيات تعليم التفكير.
(٣) أن يميز الطلاب بين القبعات المختلفة.
(٤) أن يتعرف الطلاب على أنواع القبعات المختلفة للتفكير.
(٥) أن يطبق الطلاب القبعات البيضاء، الحمراء، الصفراء، السوداء، الخضراء، الزرقاء على مواقف عامة.
(٦) أن يمارس الطلاب استخدام القبعات فرديًا وتتابعيًا.
(٧) تزويد الطلاب بطرق مختلفة للتفكير فى مواجهة المواقف المختلفة.

المسلمات التى يقوم عليها البرنامج:

يقوم البرنامج الحالي على العديد من المسلمات، كما يلي:

(١) التفكير يمكن التدريب عليه وتنميته.
(٢) التدريب على التفكير يساعد فى التغلب على جوانب القصور الموجودة لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.

(٣) التدريب على القبعات الست يعمل على تنمية المرونة فى التفكير
(٤) التدريب على القبعات الست يعمل على حل المشكلات التعليمية والحياتية.
(٥) التدريب على القبعات الست يعمل على زيادة الثقة بالنفس وتحقيق الصحة النفسية.
(٦) حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار التى يقترحها الطلاب.
(٧) تعميق أفكار الطلاب وتطويرها من خلال إثارة الحماس لإضافة أفكار جديدة.
(٨) الإبتعاد عن التمركز حول نقطة معينة.
(٩) توجية الإنتباه نحو الأوجة المختلفة للمشكلة مجال البحث.
(١٠) توضيح وتبسيط التفكير حتى تزداد فعاليته.
(١١) حماية الذات من خلال التعبير عن الإنفعالات دون تقييد.
(١٢) التركيز على إيجابية المتعلم وفعاليتة ونشاطة أثناء استخدام القبعات.

الأساس النظرى للبرنامج:

١- يستند البرنامج إلى نموذج دى بونو فى تفكير القبعات الست، حيث قسم التفكير إلى ستة أنواع بهدف تبسيط التفكير والسماح للمفكر بتغير نمط تفكيره، وإكساب الأفراد أدوات تفكير مرنة تعمل بشكل جيد فى جميع المواقف الحياتية المختلفة وذلك على النحو التالى:

القبعة البيضاء: التفكير المحايد
القبعة الحمراء:التفكير العاطفى (الانفعالي)
القبعة الصفراء: التفكير الإيجابى
القبعة السوداء: التفكير الناقد
القبعة الخضراء:التفكير الابداعى (الابتكاري)
القبعة الزرقاء: التفكير الشمولى

٢- استفادت الباحثة بما ورد في الدراسات والبحوث السابقة والبرامج التي سبق تطبيقها مثل: (كينى Kenny، 2003؛ إبراهيم فودة وياسر عبده، ٢٠٠٨؛ كاراداج واريجنر Karadag&Erginer، 2009؛ سحر عز الدين، ٢٠١٠؛ عاصم إبراهيم، ٢٠١٠؛ هدى محمد، ٢٠١٠؛ ايمان عصفور، ٢٠١٠؛رضا منصور٢٠١٠؛ كاى Kaye، 2011؛ بشار السماك ومنال السماك، ٢٠١٢؛ مها العتيبى، ٢٠١٣؛ دانيل Dhanal، 2013؛ مها عباس، ٢٠١٣؛ سينيم Sinem، 2013).

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

فنية النمذجة Modeling: حيث يتم في كل جلسة نمذجة موقف من الممكن أن يتعرض له الطالب في حياته اليومية مرتان أحدهما نمذجة إيجابية للموقف والأخرى نمذجة سلبية لإظهار أهمية إكتساب كل مهارة من مهارات التفكير الست التي يتم تدريب الطلاب عليها بغرض إكساب هذه المهارة، ومعرف أن النمذجة أحد فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي التي تهدف إلى تعديل سلوك الفرد، وهي تستند إلى أن الإنسان قادر على التعلم عن طريق الملاحظة بتعرضه بصورة منتظمة للنماذج وهناك ثلاثة أساليب لتقديم النموذج السلوكي: الأفلام وأشرطة التسجيل والنماذج الحية.

فنية لعب الدور Role playing: حيث يختار الطلاب في كل جلسة عقب نمذجتها موقف يساعدهم على إكتساب المهارة التي يتم التدريب عليها من جانب طالبين، أو ثلاثة حسب عدد الشخصيات الموجودة في الموقف ليقوموا بتمثيل أدوار تلك الشخصيات، ويتم التدخل في حال خروج الطلاب عن سياق الموقف وتنبيههم لذلك، ويطلب من باقي الطلاب التركيز مع زملائهم والإنصات إليهم لكي يناقشوا زملائهم بعد إنتهائهم من لعب الدور مع ملاحظة هذه المناقشة والتركيز على النقاط المهمة المرتبطة بالمهارة موضع التمثيل وكذلك تلخيص النتائج النهائية للمناقشة.

فنية التعزيز Reinforcement: حيث يستخدم التعزيز عقب كل سلوك إيجابي يصدر من الطلاب وقد يكون هذا التعزيز معنويًا؛ مثل: مدح الطالب والثناء عليه وقد يكون ماديًا؛ مثل: مكافأة الطالب بقطعة من الحلوى، أو إعطائه قلم، أو مسطرة ويتم ذلك أثناء المناقشة حول أهمية المهارة وخطواتها وكذلك عقب لعب الطلاب الأدوار المطلوب منهم في سياق التدريب على إكتساب المهارة، وعقب كل نشاط؛ مما يشجع الطلاب على التعاون والتفاعل مع بعضهم البعض أثناء الجلسة.

فنية المناقشة الجماعية Group discussion: تستخدم مع الطلاب أثناء الجلسة عقب كل سؤال وعقب الإنتهاء من نمذجة الموقف بالطريقتين الإيجابية والسلبية لمعرفة أوجه الإختلاف بين النموذجين وأيهما الواجب إتباعه، وعقب الإنتهاء من لعب الدور، وعقب كل نشاط، وكل هذا بغرض تشجيع الطالب على التفاعل الاجتماعي والمشاركة في الحوارات مع الآخرين، مما يزيد من ثقته بنفسه ويشجعه على التعبير عن رأيه في المواقف الاجتماعية المختلفة.

التغذية الراجعة والتدعيم Feedback and Support: حيث تستخدم لتقييم أداء الطالب من قبل الباحثة أثناء النشاط وبعد الإنتهاء منه لإبراز نقاط القوة ونقاط الضعف وبعد ذلك تقوم الباحثة بتقديم تدعيم اجتماعي إيجابي في النواحي الجيدة في الأداء.

حل المشكلات problem solving: وذلك عن طريق إثارة مشكلة تدفع إلى التفكير والتأمل والعمل للتوصل إلى حلها.

الواجبات المنزلية Home works: وهي تعطي في نهاية الجلسة لكل طالب يقوم بممارسة المهارات التي تعلمها في الحياة الواقعية وذلك لضمان استمرار التحسن في الأداء (عبد الستار إبراهيم، ١٩٩٤، ص ١٦٥).

المحاضرة lacture: وهي من أساليب الإرشاد الجماعي، وتهدف إلى تغيير الاتجاهات لدى الأفراد، وقد استخدمت الباحثة أسلوب المحاضرات العلمية، لشرح الجلسات التي تتضمن بعض المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالبرنامج.

العصف الذهني Brainstorming: تهدف تلك الفنية إلى تنمية وتحسين القدرات العقلية والمعرفية بالإضافة إلى المساعدة على التعاون والتفكير الجماعي، فهو يجعل المسترشد على درجة عالية من الإندماج في العمل، والإرتباط به والسعي إلى أدائه بكفاءة عالية، كما يساعد على دفع المسترشدين للعمل والإنتاج باستمرار (رضا إبراهيم، ٢٠٠٣، ص ٨٥).

إجراءات تقويم البرنامج: تم الإعتماد على نوعين من التقويم هما:

١. **التقويم البنائي**: وهو عبارة عن تقويم البرنامج عن طريق تحديد إيجابياته وسلبياته وهو قيد التطبيق، وهنا قامت الباحثة بعمل تقويم في نهاية كل مرة للتأكد من إتقان الطلاب لها.

٢. **التقويم النهائي**: قامت الباحثة بتقويم نهائي لمهارات التفكير التي تم التدريب عليها سابقا، أو مقارنة متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي لمتوسطات درجاتهم في التطبيق القبلي للوقوف على مدى التقدم الذي أحرزه الطلاب ومعرفة جدوى وفاعلية البرنامج الذي تعرضوا له.

٣. **التقويم التتابعي**: الهدف الرئيس منه هو تحديد الآثار المستمرة للبرنامج، ويتضمن إعادة تقويم مهارات التفكير للمتفوقين ذوي صعوبات التعلم

بعد مرور شهر من نهاية التدريب على هذه المهارات من خلال إعادة تطبيق مقياس الدوجماتية مرة أخرى.

تحكيم البرنامج الإرشادي:

تم عرض البرنامج على أربعة من المحكمين المتخصصين في ميدان الصحة النفسية

المدى الزمني للبرنامج وعدد الجلسات الإرشادية:

في ضوء أهداف البرنامج وظروف العينة المختارة للعملية التدريبية وفي ضوء الدراسات السابقة يمكن تحديد مدي زمني للبرنامج مقداره شهر ونصف، بحيث يصل عدد جلسات البرنامج (١٩) جلسة على أن يكون هناك تتابع في الجلسات، ثلاث جلسات أسبوعيًا، وقد استغرقت عملية التطبيق حوالى (٧) أسابيع وقد تراوح زمن كل جلسة ما بين (٦٠ - ٩٠) دقيقة. وبعد مرور شهر من تطبيق الجلسات تم التطبيق التتبعي لأدوات البحث.

الأسلوب الإرشادي المستخدم في تنفيذ البرنامج:

تم استخدام أسلوب الإرشاد الجماعي في تنفيذ البرنامج لما يتميز به من تفاعل اجتماعي ومشاركة إيجابية في المواقف المختلفة، كما تخللت الجلسات الجماعية لقاءات فردية لإعطاء فرصة لكل فرد للتحدث والتعبير بحرية عن المشاعر التي يخجل من التعبير عنها وسط الجماعة.

فوائد قبعات التفكير الست:

(١) توجيه الإنتباه نحو مناحى متعددة للقضية، أو المشكلة.
(٢) تركيز التفكير لدى الفرد نحو حل المشكلة، أو توليد مجموعة من الحلول.
(٣) تقود القبعات الفرد إلى أكثر الحلول إبداعية.
(٤) تحسن من عملية التواصل بين الأفراد المشاركين.
(٥) تحسن من عملية اتخاذ القرار لدى الأفراد.
(٦) تنمى التفكير التعاونى بين المتعلمين، ومراقبة الأنا.
(٧) تسمح باستخدام طرق مختلفة من التفكير.
(٨) تخلق التفكير المتوازى.
(٩) تسهم فى تنمية القدرات الإبداعية لدى الأفراد.
(١٠) تمكن من التعبير عن المشاعر والحدس دون اعتذار، أو تبرير.
(١١) تضفى جوا من المرح والبهجة والسرور أثناء عملية التعلم.
(١٢) تساعد الطلاب على ممارسة التقييم الذاتى لأنفسهم.

جلسات البرنامج:

- **وفيما يلي تلخيص لتوزيع الجلسات وموضوعاتها وأهدافها ومحتواها ونوع الإرشاد والفنيات والأساليب المستخدمة فيها:**

جدول (٨)

يوضح جلسات البرنامج

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات والأساليب الإرشادية	زمن الجلسة
الجلسة الأولى	تعارف وتمهيد	١-تكوين جو من الألفة والمودة بين الباحثة والطلاب من أفراد المجموعة التجريبية ٢-التعرف على طبيعة البرنامج والأهداف التى يسعى لتحقيقها. ٣-الاتفاق على مواعيد الجلسات.	المحاضرة والمناقشة والحوار – إرشاد جماعي –	٦٠-٩٠ دقيقة
الجلسة الثانية	التعريف بالمفاهيم	١-تعريف الطلاب بمفهوم التفكير وبرامج تعليم وتنمية التفكير.	المحاضرة والمناقشة والحوار – إرشاد جماعي	٦٠-٩٠ دقيقة
الجلسة الثالثة	قبعات التفكير الست	١-ان يتعرف الطلاب على قبعات التفكير الست. ٢- ان يميز الطلاب بين القبعات المختلفة.	المحاضرة والمناقشة والحوار – إرشاد جماعي	٦٠-٩٠ دقيقة
الجلسة الرابعة	قبعات التفكير الست	١- ان يدرك الطلاب اهمية القبعات الست للتفكير. ٢- ان يطبق الطلاب استراتيجية قبعات التفكير الست.	المحاضرة – المناقشة – الحوار – إرشاد جماعي	٦٠-٩٠ دقيقة
الجلستان الخامسة والسادسة	القبعة البيضاء	١-ان يعرف الطلاب القبعة البيضاء. ٢-ان يدرك الطلاب اهمية القبعة البيضاء. ٣-ان يطبق الطلاب القبعة البيضاء.	المحاضرة – المناقشة – الحوار – عصف ذهني- تعزيز-تغذية راجعة-نمذجة	٦٠-٩٠ دقيقة
الجلستان السابعة والثامنة	القبعة الحمراء	١-ان يعرف الطلاب القبعة الحمراء. ٢-ان يدرك الطلاب اهمية القبعة الحمراء. ٣-ان يطبق الطلاب القبعة الحمراء.	المحاضرة – المناقشة – الحوار – عصف ذهني- تعزيز-تغذية راجعة-نمذجة.	٦٠-٩٠ دقيقة
الجلستان التاسعة والعاشرة	القبعة الصفراء	١-ان يعرف الطلاب القبعة الصفراء. ٢-ان يدرك الطلاب اهمية القبعة الصفراء. ٣-ان يطبق الطلاب القبعة الصفراء.	المحاضرة – المناقشة – الحوار – عصف ذهني- تعزيز-تغذية راجعة-نمذجة.	٦٠-٩٠ دقيقة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات والأساليب الإرشادية	زمن الجلسة
الجلستان الحادية عشر والثانية عشر	القبعة السوداء	١-ان يعرف الطلاب القبعة السوداء. ٢-ان يدرك الطلاب اهمية القبعة السوداء. ٣-ان يطبق الطلاب القبعة السوداء.	المحاضرة – المناقشة – الحوار – عصف ذهني- تعزيز-تغذية راجعة-نمذجة.	٦٠-٩٠ دقيقة
الجلستان الثالثة عشر والرابعة عشر	القبعة الخضراء	١-ان يعرف الطلاب القبعة الخضراء. ٢-ان يدرك الطلاب اهمية القبعة الخضراء. ٣-ان يطبق الطلاب القبعة الخضراء.	المحاضرة – المناقشة – الحوار – عصف ذهني- تعزيز-تغذية راجعة-نمذجة.	٦٠-٩٠ دقيقة
الجلستان الخامسة عشر والسادسة عشر	القبعة الزرقاء	١-ان يعرف الطلاب القبعة الزرقاء. ٢-ان يدرك الطلاب اهمية القبعة الزرقاء. ٣-ان يطبق الطلاب القبعة الزرقاء.	المحاضرة – المناقشة – الحوار – عصف ذهني- تعزيز-تغذية راجعة-نمذجة.	٦٠-٩٠ دقيقة
الجلستان السابعة عشر والثامنة عشر	تطبيقات شاملة للقبعات	١- ان ياتى الطلاب بتطبيقات شاملة للقبعات الست من موضوعات عامة.	المحاضرة – المناقشة – الحوار – عصف ذهني- تعزيز-تغذية راجعة-نمذجة.	٦٠-٩٠ دقيقة
الجلسة التاسعة عشر والختامية	مراجعة وتلخيص للجلسات السابقة	١-ان يقيم الطلاب البرنامج من خلال نموذج التقييم. ٢-تطبيق القياس البعدى لمقاييس البحث وتحديد موعد القياس التتبعى.	المحاضرة – المناقشة – الحوار – عصف ذهني- تعزيز.	٦٠-٩٠ دقيقة

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: نتائج الفرض الأول ومناقشتها والذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي فى الدوجماتية لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدوجماتية كما هو موضح بالجدول (٩).

جدول (٩)

الفروق بين متوسطى رتب القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية على مقياس الدوجماتية (ن=١٢).

المتغيرات	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة	حجم التأثير
الدوجماتية	سلبي أيجابي محايد	- ١٢ -	- ٦.٥ -	- ٦٨ -	٢.٤٤	٠.٠٠٢*	١.٠٠٠

*** دالة عند مستوى ٠.٠٥**

ويتضح من جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدوجماتية وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على تحسن أفراد المجموعة التجريبية بانخفاض مستوى الدوجماتية بعد تطبيق البرنامج

كما بلغ حجم تأثير البرنامج على الدوجماتية (١.٠) وهو يعنى أن (١٠٠٪) من تباين درجات الطلاب فى الدوجماتية تعزى إلى فعالية التدريب على القبعات الست وهذا يعنى أن الطلاب الذين تلقوا البرنامج أصبحوا أكثر قدرة على استخدام وتفعيل تفكير هذه القبعات، هذا ما يؤكده ارتفاع درجاتهم فى القياس البعدى بالمقارنة بدرجات القياس القبلى فى الدوجماتية.

وترجع الباحثة التحسن الذى طرأ على انخفاض مستوى الدوجماتية لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى أن برنامج قبعات التفكير الست أسلوب جديد فى التفكير أدى إلى الإهتمام المتزايد من قبل الطلاب بالموضوعات والمشكلات التى تم طرحها، حيث أنهم لم يألفوا هذا الأسلوب ولم يتعرفوا عليه من قبل مما أدى إلى جذب إنتباهم إلية، حيث أن المعلومات وفق هذا الأسلوب لا تقدم جاهزة إلى الطلاب، حيث أنهم يقومون بالتفكير حتى يتم التوصل إلى المعلومات.

كما أن برنامج قبعات التفكير الست يتطلب من الطالب أن يكون مشاركا فاعلا متحملا زمام المسئولية فى طرح الأسئلة والتحقق من المعلومات ومناقشة أفكارة وأفكار الآخرين من أجل توليد معارف وأفكار جديدة.

كما أن هذا البرنامج قائم على إفتراض حرية التفكير وتنوع الأفكار وخروجها عن المألوف وإتسامها بالطلاقة والمرونة، وهذا الإفتراض يسمح للطلاب بتغيير نمط تفكيرهم لتحقيق التفكير المتوازى.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا فى ضوء ما يتطلاب تنفيذ البرنامج من توفير الأجواء النفسية المرنة والمرحة، ومناخ التعلم الممتع المصاحب لألوان التفكير والتنقل بين القبعات المختلفة وحرية التعبير عن الرأى وإحترام آراء الطلاب، بما ينعكس على بناء وتطوير الثقة بالنفس لدى الطلاب المشاركين بالبرنامج، وهيأت لهم الفرصة لتقديم أفضل ما لديهم من قدرات على التفكير.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التى إهتمت ببرنامج قبعات التفكير الست مثل (كينى Kenny، 2003؛ إبراهيم فودة وياسر عبده، ٢٠٠٨؛ كاراداج واريجنر Karadag&Erginer، 2009؛ سحر عز الدين، ٢٠١٠؛ عاصم إبراهيم، ٢٠١٠؛ هدى محمد، ٢٠١٠؛ ايمان عصفور، ٢٠١٠؛رضا منصور٢٠١٠؛ كاى Kaye، 2011؛ منال السماك وبشار السماك، ٢٠١٢؛ مها العتيبى، ٢٠١٣؛ دانيل Dhanal، 2013؛ مها عباس، ٢٠١٣؛ سينيم Sinem، 2013؛ احمد الكامل وايمان سالمان، ٢٠١٣).

وكذلك يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء ما أشار إليه مارازانو واخرون (١٩٩٨) إلى أن أكثر الفئات حاجة إلى تعليم مهارات التفكير والتدريب عليها هم الفئات الأقل حظا فى الحصول عليها والطلاب ذوي صعوبات التعلم من أكثر الفئات حاجة إلى التدريب على إستراتيجيات التفكير.

ثانيا: عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني والذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الدوجماتية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان وتني للكشف في مدي دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الدوجماتية

المتغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة u	قيمة w	قيمة z	الدلالة	حجم التأثير
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب					
الدوجماتية	١٨.٥	٢٢٢	٦.٥	٧٨	٠.٠٠	٧٨	-٤.١٦٣	٠.٠٠٠*	١.٠٠٠

*دالة عند مستوي ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الدوجماتية لصالح المجموعة التجريبية وذلك عند مستوي دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى تحسن أفراد المجموعة التجريبية وخفض مستوى الدوجماتية لديهم بعد تطبيق البرنامج التدريبى.

كما بلغ حجم تأثير البرنامج التدريبى على مستوى الدوجماتية (١. ٠)، وهو يعني أن (١٠٠٪) من تباين درجات الطلاب في الدوجماتية تعزي إلى البرنامج التدريبى المستخدم في هذه البحث، مما يشير إلى فعالية هذا البرنامج من الناحية العملية التطبيقية في خفض مستوى الدوجماتية بدرجة مرتفعة لدي طلاب المرحلة الثانوية وهذا يحقق صحة الفرض الثاني.

وتفسر الباحثة ذلك بأن أفراد المجموعة الضابطة لم يتعرضوا لأي خبرات، أو أنشطة قد يكون من شأنها إحداث أي أثر بالنسبة لهم. ومن ثم يمكن القول أن هذا التغيير لأفراد المجموعة التجريبية يرجع إلى فعالية البرنامج التدريبى.

بالإضافة إلى أن برنامج التدريب على قبعات التفكير الست بداية من القبعة البيضاء التى تعتنى بالبرامج والخطط وتلخيص الأفكار والتحكم فى عمليات التفكير فهى تقوم بتلخيص الأفكار ومرورا بباقى القبعات حيث التعبير عن المشاعر من خلال القبعة الحمراء، ثم التحذير من الأخطاء والسلبيات من خلال القبعة السوداء إلى البحث عن الفوائد والإيجابيات من خلال القبعة الصفراء، إلى إيجاد الحلول والبدائل من خلال القبعة الخضراء، وتنتهى هذه المرحلة بالقبعة الزرقاء فمن خلال هذه القبعة يتم تحليل الموقف وتقييم ما يتم التوصل إليه من معارف وحقائق وأهمية ومخاطر ومحاذير ومشاعر ومقترحات من استخدام باقى القبعات وتأتى القبعة الزرقاء لتختار الحلول للمشكلة، أو الموقف والتى يكون لها دور كبير فى تنمية مهارة حل المشكلات. هذه العمليات أتاحت الفرصة لأفراد المجموعة التجريبية لإستثارة وإستغلال نقاط القوة لديهم.

كما أن ما إشتمل عليه البرنامج من مجموعة من المواقف والمشكلات الحياتية المرنة والمتنوعة والشيقة كان مناسبًا لمستوى قدرات الطلاب ومراعاة الفروق الفردية بين أفراد المجموعة التجريبية.

هذا بالإضافة إلى الأنشطة والأدوات والتمارين والمناقشات الجماعية المتنوعة التى ترتبط ببرنامج قبعات التفكير الست والواقع الذى يعيش فيه الطلاب

والأحداث الجارية مما أتاح الفرصة لهم لعرض أفكارهم بحرية والاستفادة من آراء الآخرين؛ مما أثار لديهم الرغبة فى تطبيق الأنشطة بإهتمام ودافعية عاليتين، بالإضافة إلى فنيات التدريب المتنوعة كالعصف الذهني والحوار والمناقشة والتمثيل ولعب الأدوار والعمل التعاونى والنمذجة والتعزيز المناسب واستخدام أساليب أخرى ساعدت فى إثارة إهتمام وتفكير الطلاب من خلال عرض مواقف ترتبط بالواقع والأحداث الجارية مما أدى إلى إطلاق العنان لقدراتهم الإبداعية وإثارة التنافس فى طرح الأفكار والحلول والمقترحات، الأمر الذى كان لة الأثر الواضح على نجاح البرنامج وظهور فعاليته واستمرارها.

ثالثًا: عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث والذي ينص على أنه: «**لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الدوجماتية**». وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون للكشف عن مدي دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

قيم (Z) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الدوجماتية.

المتغيرات	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الدوجماتية	سلبي	٨	٣. ٤٢	٢٢	١. ٢٦٥-	٠. ٨٤٦
	ايجابي	٢	٤. ٣٠	٢٨		
	محايد	٢	-			

يتضح من جدول (١١) قبول الفرض حيث لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الدوجماتية، حيث لم تصل قيمة (Z) إلى مستوي الدلالة، مما يشير إلى إستمرارية تأثير البرنامج التدريبى بعد فترة المتابعة والتي بلغت شهرًا، وهذا يعني أن فعالية البرنامج التدريبى في خفض مستوى الدوجماتية مستمرة وممتدة ولم يحدث إرتداد لما أظهره الطلاب من تحسن في القياس البعدي بعد إنتهاء تدريبهم على البرنامج التدريبى وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثالث.

هذا بالاضافة إلى ما أشارت إليه دراسة تايلور وويلسون (Taylor&Wilson,1998) من أن التغيير فى بناء البرامج وفى إعدادات البيئة

المحيطة، يمكن أن يستثير القدرة على التفكير لدى المتدربين بالإضافة إلى الفنيات المختلفة كالعصف الذهني والحوار والمناقشة ولعب الدور ساعدت فى إثارة إهتمام وتفكير الطلاب من خلال عرض مواقف عامة مما أدى إلى إطلاق العنان لقدراتهم الإبداعية وإثارة التنافس فى طرح الأفكار والحلول والمقترحات، مما أسهم بشكل فعال فى جذب الطلاب للتدريب وإثارة رغبتهم المستمرة فى إنجاز الأنشطة المختلفة، الأمر الذى كان لة الأثر الواضح في نجاح البرنامج وظهور فعاليته (فى: حنان المدهون، ٢٠١٢، ٩٩).

وهذا يؤكد فعالية التدريب على القبعات الست فى إكساب الطلاب مهارات ومعارف مختلفة، تجعلهم أكثر قدرة على إستثمار طاقتهم وإمكاناتهم الذاتية لأقصى الحدود.

كما ذكر (دى بونو) فى كتابه القبعات الست أن استراتيجية القبعات الست تجعل الفرد أكثر فعالية فى تحديد الأدوار، وتوجيه الإنتباه، والملاءمة، وتخطى المعارف الحالية، ووضع قواعد اللعبة، أو الموقف.

وقد يرجع السبب إلى ممارسة أفراد المجموعة التجريبية لبعض العمليات العقلية أثناء التعرف على الفوائد والمزايا وكذلك المخاطر والسلبيات وإظهار المشاعر الإيجابية مع إقتراح البدائل والتقييم أثناء إرتدائهم لقبعات التفكير الأخرى مما أدى إلى فهمهم للمعلومات والإحتفاظ بها وإستغلال نقاط القوة لديهم مما كان لة أفضل الأثر على البرنامج.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج، توصي بما يلي:

(١) إعداد المحتوى الدراسي بحيث يشتمل على مهارات تفكير القبعات الست.

(٢) عقد دورات تدريبية للمعلمين على تطبيق الأنشطة التى تنمى مهارات التفكير لدى جميع الطلاب فى كافة المراحل التعليمية وحثهم على استخدام أساليب وإستراتيجيات حديثة فى التدريس مثل برنامج قبعات التفكير الست.

(٣) الإهتمام بدراسة العوامل المؤثرة فى الدوجماتية لدى الطلاب والعمل على معرفة أنسب الوسائل والأساليب الى يمكن إتباعها لتحقيق أعلى درجات الانفتاح المعرفى.

(٤) تبنى المؤسسات الإعلامية والتربوية برامج تنمية الأسر بضرورة التنشئة الأسرية المتسامحة بعيدا عن التسلط والانغلاق.

بحوث مقترحة:

(١) فعالية التدريب على تفكير القبعات الست في رفع الكفاءة المهنية لدى المعلمين وأثره على التحصيل الدراسي للطلاب.

(٢) إجراء دراسات أخرى مماثلة على مراحل دراسية أخرى.

(٣) علاقة الدوجماتية بتشكيل هوية الأنا لدى طلاب الجامعة.

(٤) علاقة الدوجماتية بالسلوك العدوانى وأساليب التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية.

المراجع

إبراهيم فودة، وياسر عبدة (٢٠٠٥). أثراستخدام فنية دى بونو للقبعات الست فى تدريس العلوم على تنمية نزعات التفكير الإبداعى ومهاراتة لدى طلاب الصف الإبتدائى. **مجلة التربية العلمية**، جامعة عين شمس، ٨ (٤)، ٨٣-١١٧.

إدوارد دى بونو (١٩٩٨). **برنامج كورت لتعليم التفكير** (ترجمة ناديا السرور وآخرون). عمان: دار الفكر العربى.

إدوارد دى بونو (١٩٩٩). **التفكير العلمى** (ترجمة:ايهاب محمد). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

إدوارد دى بونو (٢٠٠١). **قبعات التفكير الست** (ترجمة خليل الجيوشى). أبو ظبى: مطابع المجمع الثقافى.

إدوارد دى بونو (٢٠٠٨). **قبعات التفكير الست** (ترجمة شريف محسن). القاهرة: مكتبة نهضة مصر.

إيمان حسين محمد عصفور (٢٠١٠). استخدام طريقة قبعات التفكير الست فى تجنب أخطاء التفكير وتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلاب الصف الثالث الثانوى فى مادة علم الإجتماع. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، القاهرة، (٣٠)، ٦٨-١٤٤.

تهانى محمد عثمان منيب (٢٠٠٧). فاعلية برنامج إرشادى لمساعدة الطلاب المتفوقين عقليًا من ذوي صعوبات التعلم فى المرحلة الجامعية. **المؤتمر السنوى الرابع عشر، مركز الإرشاد النفسى**، جامعة عين شمس.

جمال محمد كامل (٢٠١٠). فاعلية برنامج تعليمى قائم على تقنية القبعات الست فى تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة. **مجلة كلية التربية بدمنهور**، ٢، ٧٠- ١٦٣.

جميل حسن الطهراوى (٢٠٠٥). الاتجاهات التعصبية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية فى إطار عملية السلام. **رسالة دكتوراه غيرمنشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

حنان خليل محمد المدهون (٢٠١٢). أثر استخدام برنامج قبعات التفكير الست فى تنمية مهارات التفكير الإبداعى فى مبحث حقوق الإنسان لدى طلاب الصف السادس بغزة. **رسالة ماجيستيرغيرمنشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

رضا السيد إبراهيم (٢٠٠٣). برنامج إرشادي لتحسين بعض الجوانب الوجدانية وعلاقتها بالأداء المهاري لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي. **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

رضا منصور السيد منصور (٢٠١٠). فعالية استخدام استراتيجية القبعات الست فى تدريس التاريخ لتنمية التفكير التاريخى لدى الطلاب المعلمين. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، القاهرة، (٣١)، ١٨٣-١٥٦.

زكريا إبراهيم الغزو (٢٠٠٥). **قبعات التفكير الست**. دبي: مطابع وزارة التربية والتعليم والشباب.

زياد بركات (٢٠٠٧). الجمود الذهني وعلاقتة بالقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي والجنس لدى طلاب المرحلتين الأساسية والثانوية. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٢٣ (٣)، ١٧٣-١٩٤.

زياد بركات (٢٠٠٩). الجمود الذهني وعلاقتة بالقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي والجنس لدى طلاب المرحلتين الاساسية والثانوية. **رسالة دكتوراه منشورة**، منطقة طولكرم التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

سحر عز الدين (٢٠١٠). أثر استخدام فنية دى بونو لقبعات التفكير الست على تنمية مهارات الحل الإبداعى للمشكلات فى الكيمياء لدى طلاب الشعب العلمية بكليات التربية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، القاهرة، ٢٠ (٨١)، ٣٥٩.

سعيد عبد العزيز (٢٠٠٩). **تعليم التفكير ومهاراته – تدريبات وتطبيقات عملية** (ط٢). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سمية بن لمبارك (٢٠٠٩). أسلوب الدوجماتية لدى الطلاب الجامعيين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الاداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

شكرى سيد احمد (٢٠٠٢). الموهوبون ذوو الحتياجات الخاصة (ورقة عمل). **المؤتمر العلمى الخامس (تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل الى عصر التميز والابداع)**، كلية التربية، جامعة اسيوط.

شوقى سامى عبده الجميل (١٩٩٦). الدوجماتية وتقدير الذات واتجاهات الشباب نحو الاسرة. **رسالة ماجيستير غير منشورة**، كلية الاداب، جامعة الزقازيق.

صلاح الدين فرح، ويسري أحمد عيسي (٢٠١٢). دراسة مسحية للكشف عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. ١٣ (٤) ٨ -٤٨.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٣). الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، (٤٣)، ١-٣٥.

عاصم إبراهيم (٢٠١٠). فاعلية استخدام قبعات التفكير الست فى تنمية التحصيل المعرفى والوعى الصحى ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الصف الخامس الإبتدائى. **المجلة التربوية، جامعة سوهاج**، (٢٨)، ٣١١-٣٨٥.

عبد الرقيب البحيرى (١٩٨٩). الدوجماتية والتسلطية وعلاقتها بالوعى الدينى لدى طلاب الجامعة. **بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، جامعة القاهرة.

عبد الرحمن العيسوى (٢٠٠٣). **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبد الستار إبراهيم (٢٠٠٢). **الإبداع قضاياه وتطبيقاته**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عبد الستار إبراهيم (١٩٩٤). **علم النفس الاكلينيكى، مناهج التشخيص والعلاج النفسى**. الرياض: دار المريخ.

عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦). **مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للاسرة** (ط٣). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عبد الكريم بكار (٢٠٠٣). **فن التأمل** http//links. islammemo. E:c/kashaf/ one-news.

عبد الكريم بكار (٢٠٠٥). **الجمود الذهني**. www. Kwtanweer. com/articles /readarticle. php?article Id=1950

على صكر جابر (٢٠٠٨). محددات أداء مهام حل المشكلات لدى طلاب الجامعة من ذوي الانغلاق المعرفى (الدوجماتية)، **مجلة القادسية فى الأداب والعلوم التربوية**، العراق، ٧ (١)، ٢٣ -٦٧.

علي صكر جابر وأسماء تركى احميد (٢٠١٢). الانغلاق المعرفى لدى معلمى المرحلة الإبتدائية. **مجلة القادسية فى الأداب والعلوم التربوية**، ١١ (١)، ١٦٠-١٨٧.

علا محمد زكي الطيبانى (٢٠٠٤). فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين. **رسالة ماجيستيرغير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

فاروق عبد السلام (١٩٧٨). **التنظيم المعرفى للشخصية عند روكيتش**. القاهرة: دار الثقافة.

فاطمة احمد خفاجى (١٩٩٠). الصحة النفسية والتصلب للعاملات وغير العاملات. **رسالة ماجيستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٢). **المتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحى جروان (١٩٩٩). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. بيروت: دار الكتاب.

فتحى جروان (٢٠٠٢). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الكتاب الجامعى.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢). **المتفوقين عقليًا ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج**. سلسلة علم النفس المعرفي (٧)، القاهرة: دار النشر للجامعات.

فهيم مصطفى (٢٠٠٧). **تعليم التفكير الإبداعى من الطفولة إلى المراهقة : منهج تطبيقى شامل لتنمية التفكير فى مراحل التعليم العام**. القاهرة: دار الفكر العربى.

كمال دسوقى (١٩٨٨). ذخيرة علوم النفس (مج١). القاهرة: الدار الدولية للنشر.

مارزانو واخرون (١٩٩٨). **أبعاد التعلم: دليل المعلم** (ترجمة جابر عبد الحميد وصفاء الأعصر ونادية شريف). القاهرة: دار قباء للنشر.

محمد بن على القحطانى (٢٠٠٧). الدوجماتية بين الماهية وإمكانية القياس لدى الإسترهابين. **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، علوم اجتماعية، جامعة نايف الأمنية.

محمد حسن غانم (٢٠٠٩). المساندة الاجتماعية المدركة وعلاقتها بالوحدة النفسية والإكتئاب لدى المسنيين المقيمين فى إيواء الدولة. **مجلة دراسات عربية فى علم النفس**، ١، ٣٦ -٥٦.

محمد سلامة (١٩٨٤). علاقة الدوجماتية بمستوى التعليم والتحصيل الدراسي لدى المراهقين القطريين. **حولية كلية الشريعة**، جامعة قطر، (٣)، ٦٧-١٢٣.

محمد مهدى (٢٠٠٢). سيكولوجية التطرف. **مجلة النفس المطمئنة**،، العدد٧٠، جامعة القاهرة.

معتز السيد عبدالله (١٩٩٧). **التعصب** (ط٢). القاهرة: دار غريب.

منال السماك وبشار السماك (٢٠١٢). فاعلية إستراتيجيات القبعات الست فى تحسين جودة الاداء لعضو هيئة التدريس فى التعليم العالى. دراسة إستطلاعية لآراء عينة من تدريس جامعة الموصل. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، ١١(١)، ٥٨٣-٦١٠.

مها فاضل عباس (٢٠١٣). أثر استخدام قبعات التفكير الست على إكتساب المفاهيم التاريخية وإستبقائها لدى طالبًات الصف الرابع الأدبى فى مادة التاريخ. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، جامعة بغداد، (٣١)، ٥٦ -٨٧.

مها محمد العتيبى (٢٠١٣). أثر التدريس باستراتيجية قبعات التفكير الست فى التحصيل العلمى والميول نحو مادة الأحياء لدى طالبًات الصف الأول الثانوى بمدينة مكة المكرمة. **مجلة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ٥ (١)، ١٤٤-١٦٥.

نادية تعبان محمد غنى (٢٠٠٥). أثر الأسلوب المعرفى فى خفض الجزمية لدى طالبًات المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

نادية قطامى ومعيوف السبيعى (٢٠٠٨). **تفكير القبعات الست للمرحلة الأساسية**. عمان:دار العلوم.

نايفة قطامى (٢٠٠١). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. عمان:دار الفكر.

نبيل شرف الدين (٢٠٠٣). فعاليات فنيات تقوية الذاكرة عن طريق المعرفة بكيفية حدوثها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، (٤١)، ٣٠٧ – ٤١٥.

نصرة محمد جلجل (٢٠٠٢). **قراءات حول الموهوبين من ذوي العسر القرائى الديسلكسيا**. القاهرة: النهضة المصرية.

نيفين حمزة البركاتى (٢٠٠٨). أثر التدريس باستخدام إستراتيجيات الذكاء المتعددة والقبعات الست وK. W. L فى التحصيل والتواصل والترابط الرياضى لدى طالبًات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، الرياض.

هاجر سيد محمد (٢٠١١). فاعلية التعلم التعاوني في علاج الطلاب المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات القراءة. **رسالة ماجيستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

هدى وزير محمد (٢٠١٠). فعالية استخدام استراتيجية القبعات الست فى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الاول الثانوى. **رسالة ماجيستير منشورة**، كلية التربية بدمياط، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة المنصورة، (١٠٢)، ٣٨-٥٧.

Adam,M.,(2007).Acognitiveapproachtodogmatism:Aninvestigation into the relationship of verbal working memory and dogmatism. *Journal of Research in Personality*. 946-952.

Baska, V. (1991). Serving the disabled gifted through Educational collaboration *journal for the education of the gifted,* 14, 246-266.

Baum, S. Owen, s. & Dixon, J (2004). *To be gifted and learning disabled*. Creative learning press,Inc.

Baum,S. (1988). An Enrichment program for gifted disabled students. *Gifted Child Quarterly*,*32* (1) ,174-206.

Beckley, D. (2000). Gifited and learning disabled: twice exceptional students. University of Connecticut storrs, CT.

Belfer,K. , (2001). *De Bono six thinking hats technique:A metaphorical model of communication in computer mediated classrooms*. In proc. ED. MEDIA.

Bonnie,S. (2002). The einstellung test of rigidity, its relation to concreteness of thinking. *Journal of consoling Psychology*, *115* (3) ,303-310.

Bressel,E. , (2003). Aneuromechanical analysis of anovel leg movement trajectory. *Dissertatio Abstracts International*,59 (3) ,6763.

Conniver, L. (1996). Gifted and learning disabled it is possible, Virginia Association for the education of the gifted, *newsletter 17* (3) 345- 356.

Cronkhite (2006). Dogmatism,persuasibility and attitude instability. *Journal of Communication* ,*21* (4)34- 42.

Daniel,Qurney,Shelly Jamie,Churchyard,Neil (2014). Believe it or not:Exploring the relationship between dogmatism and openness within non-religious samples. *Personality and Individual Differences*,*55* (9) ,36-94.

De Bono,E. , (1986). *Six think hats: Its Ediction Miea management resources*. Ine, United States Of America.

De Bono,E. , (1991). The Direct teaching of thinking in education and cort method. Ins. moculure&pdavis (Eds) ,*learning to thinking to learn*, oxford,uk:pregaman press PIc.

Dhanapal,S. , (2013). A study to Investigate how six thinking hats enhance the learning of environmental studies. *Journal of Research& Method in Educatio (IOSR-JRME)* ,1 (6) ,20-29

Dheeraj, Sharma, Beyaz, Uludag, Shaheen, Borna, Thomas, Dobbelstein (2011). Dogmatism and online consumption:Examining the moderating role of trust and value of exchange outcome. *Proceeding of the Academy of Marting Science (AMS) Conference*.

Drakeford (2011). The EPIand scales of Rigidity and Dogmatism. *British Journal of Social and clinical psychology*.

Eagle,L. , (2004). Education reforms:the marketisation of education in New Zealand. Human Capital theory and student investment decisions. Dissertation Student Investment Decisions. *Dissertation Abstracts International*, *60*, (11) ,754.

Eman,S. ,&Ahmad,K. , (2013). Six thinking hats as a creative approach in managing meetings in hospitals. *Journal of Nursing Educatio and Practice*, *3* (9) ,187.

Endo,P. (2000). General mental rigidity as a factor in ethnocentrism. *Journal of Abnormal Psychology*,89 (3) ,259-277.

Erickson,H. , (2001). Stirring the head,heart and soul,rede finding curriculum and instruction,U. K. Kron,Press,Inc.

Ewing ,D. , (2010). The relations among anomie,dogmatism,and selected personal social factors in asocial addescent boys. *Journal of Social Issues*, 27, 4.

Fetzer,E. , (2000). The gifted/Learning disabled child Aguide for teachers and parents,*Gifted Child Today*,23. 44-53.

Heyman (2006). Dogmatism,hostility,aggression and gender roles. Journal of Clinical Psychology,33 (3) 56-65.

Karadag,M. ,& Erginer,E. , (2009). Using the "six thinking hats"model of learning in a surgical nursing class:sharing the experience and student opinios. *Australian Journal of Advanced Nursing*. *26* (3) ,59-69.

Kaya,M. (2011). The Effect of six thinking hats on student success in teaching subjects related to sustainable development in geography classes. *General Education Journals*,*13* (2) ,214.

Keeny,L. , (2003). Using Edward de bono six hats game to aid critical thinking and reflection in palliative care, retrieved. *International Journal of Palliative Nursing*,*9* (3) ,59-69.

Kourrette,T. (1999). Ower extremity inertial manipulations produce predictable esponses in gait mechanics and energetic. ERIC. AAC9937421.

McCann (2006). The interaction of student satisfaction, dogmatism and the structure dimension of teacher directivenoss. *Educational &School Psychology*, *15* (2) 34 -44.

Mills, C. &Brody, L. (1997) Gifted children with learning disabilities, *J. of learning disabilities*, 282-286.

Montgomery Country Public Schools (1998). *State of the Art Montgomery Country* Public School:Rockwill MD.

Munro, J. (2002). The reading characteristics of gifted literacy disabled students. *Austration journal of learning disabilities*, *7* (2) , 4-12.

Ray, J. , (1980). *Libertarians and authoritarian,school of sociology university*, Australia.

Renzyllui,J&Reis,S. , (1985). *The school wide enrichment model: Acomprehensive plan for educational excellence Mansfield center*, Creative Learning Press.

Robinson, S. (1999). Metting the needs students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in school and clinic*, *34* (4) , 195-204.

Rokeach, M. , (1960). *The open and closed mind*, New York,Basic Book,Inc.

Rzies,S. ,& McGuire (1997). Case studies in high ability students with learning disabilities who have achieved, *Exceptional Children*,63.

Shaheen,B,. &Thomas,D,. (2013). *Dogmatism and online consumption: Examining the moderating role of trust and valueof exchange outcome*.

Sinem,T. , (2013). Application of the six thinking hats and SCAMPER techniques on the7th grade course unit"Human and Environment":An Exemplary case study. *Mevlana International Journal of Education*,*3* (4) ,166-185.

Torry,M. , (2003). Comparison of center of pressure and center of gravity path variability between younger and older adult men during single support gait. ERIc. AAC 9738090.

Walther-Thomas, C,. & Brownell, M. (1999). Mara sapon-shevin: Implication for students as learning disabled, *Gifted Interventio in School & Clicin*, *34* (4) ,244-248.

Zimmerman,G. (2001). The effectiveness of focusing and Christian contemplative meditation on trust development in intimate relationships. *Education Record*,*97* (313) ,322-39.

العنف الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني واضطراب اللغة التعبيرية لدى طالبات جامعة الطائف

د. سهير محمد محمد توفيق عبد الهادي
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الطائف
واستشاري سمع وتخاطب بمركز معوقات الطفولة
جامعة الازهر
soher.Tawfik@yahoo.com

ملخص البحث:

هدف البحث التعرف على العلاقة بين العنف الأسري، والسلوك العدواني، واضطراب اللغة التعبيرية لدى طالبات جامعة الطائف، والكشف عن الفروق بين المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي في درجة العنف الأسري، ودرجات كل من السلوك العدواني واضطراب اللغة التعبيرية لدى طالبات جامعة الطائف، تكونت عينة البحث من (١٥٠) طالبة، طبق على العينة مقياس العنف الأسري الموجة نحو الإناث، ومقياس السلوك العدواني، ومقياس اضطراب اللغة التعبيرية «إعداد الباحثة». وكشفت النتائج عن: وجود علاقة ارتباطية موجبة، دالة إحصائيا، عند مستوى (٠,٠١)، بين درجات طالبات جامعة الطائف على مقياس العنف الأسري المتمثل في العنف البدني والعنف النفسي، ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني. كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة، دالة إحصائيا، بين درجات طالبات جامعة الطائف على مقياس العنف الأسري الموجة المتمثل في العنف البدني والعنف النفسي، ودرجاتهم على مقياس اضطرابات اللغة التعبيرية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية،بين متوسطي درجات الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي بجامعة الطائف على مقياس العنف الأسري المتمثل في العنف البدني والعنف النفسي لصالح الطالبات المنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي.كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي بجامعة الطائف على مقياس السلوك العدواني لصالح الطالبات المنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي. وأخيرا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي بجامعة الطائف على مقياس اضطرابات اللغة التعبيرية لصالح الطالبات المنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

الكلمات المفتاحية :العنف الأسري - السلوك العدواني -اضطراب اللغة التعبيرية- طالبات جامعة الطائف.

Domestic Violence And Its Relationship To Aggressive Behavior And Expressive Language Disorder Students at the University Of Taif

Dr. Sohier Mohamed Tawfik Abdel Hadi

Summary

The study aimed at identifying the relationship between family violence of psychological and physical violence and aggressive behavior, and disorder of expressive language among students Taif University, and disclosure of the differences between the highlands and lowlands in the economic and social degree of domestic violence level, and grades each of aggressive behavior and disorder expressive language of students at Taif University, The study sample consisted of 150 students, was applied to the sample scale wave of domestic violence towards females, and the measure of aggressive behavior, and scale expressive language disorder, «prepared by the researcher."

The study reached the following findings.

1. The existence of a positive correlation, statistically significant, at the level of (0.01), between the scores of students of Taif University of domestic violence on a scale of psychological and physical violence, and their scores on a scale of aggressive behavior.
2. The presence of positive correlation, statistically significant, at the level of (0.01), between the scores students Taif of University on a scale of domestic violence wave of psychological violence and physical violence, and their scores on a scale expressive language disorders.

3. The presence of Statistically significant differences, at the level of (0.01), the mean scores of the students in the highlands and lowlands, the Economic and Social Taif University level on a scale of domestic violence and psychological violence, physical violence for the benefit of students depressions in the economic and social level.
4. The presence of statistically significant differences, at the level of (0.01), between the average scores of the students in the highlands and lowlands, the Economic and Social Taif University level on a scale of aggressive behavior for the benefit of students depressions in Almistoyalaguetsada and social.
5. The existence of significant differences, at the level of (0.01), between the average scores of the students in the highlands and lowlands in the Economic and Social level of Taif University level expressive language disorders for the benefit of students depressions scale in the economic and social level.

Key words: domestic violence - aggressive behavior -adtarab expressive language - Students Taif University.

مقدمة:

تعد مشكلة العنف ضد الإناث، والذي يتخذ ألوانًا مختلفة، أحد أبرز المشكلات الاجتماعية التي باتت تحيط بحياة معظم الفتيات والنساء بغض النظر عن السن وفى مختلف حدود الدخل والطبقة الاجتماعية والثقافية (Kishore & Johnson, 2004; Levinsn,1989; Yount, 2007) فهي مشكلة واسعة الانتشار وقائمة ومستمرة ليس على المستوى المحلى فقط؛ بل في جميع أنحاء العالم (خوجة،٢٠٠٦، ص٢٣). حيث تمثل أحد أبرز الانتهاكات الصارخة لحقوق الإنسان، وأشار عبد العظيم (٢٠٠٨) إلى أن العنف الأسري، ونقص مهارات التواصل الوالدية مع الأبناء يزيد من خطورة إساءة معاملاتهم لأبنائهم، وأوضح الباحثون كيف يصبح الأبناء عدوانيين من خلال تقليدهم للسلوك المشاهد للعنف بين والديهم؛ مما يشجعهم على تقبل السلوك العدواني كوسيلة للتفاعل نتيجة افتقارهم لنماذج والدية ملائمة (داود،٢٠٠٧، ص٣٢).

ويشير كل من دمار(1993) Demare؛ وأبو نواس (٢٠٠٣) إلى أثر خبرات الإساءة الوالدية لدى الأبناء وارتباطها بانخفاض مستوى تقدير الذات ونقص المهارات الاجتماعية واللغوية، كما كشفت بعض الدراسات العلمية وجود علاقة بين مظاهر الاضطرابات اللغوية وأساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة (الروسان، ١٩٩٦، ص ٢٢٧).

وقد شهدت الأبحاث العلمية في مجال سيكولوجية العنف والعدوانية واضطرابات اللغة التعبيرية تطورًا اجتماعيا وثقافيًا وتربويًا وتنمويًا سريعًا ومطردًا في الآونة الأخيرة للحد من سلوك العنف والعدوانية واضطرابات اللغة التعبيرية؛ إلا أنها شهدت تراجعًا في الدراسات التحليلية ذات الطابع الدينامي خاصة في مشكلة العنف والعدوانية لدى المرأة (خطاب، ٢٠٠٨، ص ٩) وأعطت المؤتمرات العالمية كالمؤتمر العالمي لحقوق الإنسان في فينا/النمسا عام ١٩٩٣، والمؤتمر العالمي الرابع المعنى بالمرأة في بكين عام ١٩٩٥، الأولوية لتلك المشكلات حيث تؤثر على وضع المرأة التعليمي والاجتماعي والمساواة الاقتصادية، والصحة البدنية والعقلية والرفاهية والأمن الاقتصادي (Statistics Canada, 2006) وذلك لأن دور المرأة في إصلاح المجتمع والنهوض به دورًا له أهميته الكبرى النابعة من تعدد الأدوار التي تقوم بها سواء على مستوى الأسرة، أو المجتمع فهي المسئولة عن تنشئة الأجيال، إضافة إلى الحيز الذي تشغله في المجتمع كفرد منتج وفى إطار الاهتمام بقضية التنمية الشاملة، وانطلاقا من أن التمييز يرتكز على حشد الطاقات البشرية الموجودة في المجتمع دون تمييز بين النساء والرجال، يصبح الاهتمام بالإناث ودورهم في تنمية

المجتمع جزءًا أساسيًا في عملية التنمية (علي، ٢٠١١، ص ١). ولكن تلك الأدوار المهمة التي باتت تؤديها المرأة على كافة المستويات والتي تسعى الجهود الدولية والمحلية إلى رسم صورتها على الوجه الأكمل ومازال الواقع الفعلي يشير إلى افتقارها للبيئة الملائمة التي يجب أن تحيط بها، والتي يؤدي توفرها إلى تحقيق المرأة لكامل طاقاتها وأداء الأدوار المناط بها على الوجه الأكمل، وانطلاقًا من أهمية الدور الذى تؤديه المرأة في الأسرة، كانت الحاجة لتسليط الضوء على تلك المشكلة باعتبارها أنها أحد أنماط السلوك العدواني واضطراب اللغة التعبيرية حيث أنهما من المشكلات الاجتماعية التي تواجه المجتمعات خاصة عندما يسود الجو الأسري جو من العنف والقسوة وسوء المعاملة الوالدية؛ مما قد يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني، وعجز بعض الأبناء عن التعبير اللفظي عما يريدون تعبيرا سليم من حيث التركيب والمعني والنحو إلى جانب الصعوبة في استخدام الكلمات، أو الجمل استخداما سليما من حيث التركيب والصرف والنحو والاستخدام والمعني (مطر، ٢٠١١، ص ٢٨٥) وقد أكدت الدراسات والبحوث العلمية على أن معرفة الأسباب والدوافع الكامنة للعنف والعدوان واضطراب اللغة يساعد الباحثين وبشكل جيد على تشخيص العنف وكيفية التدخل المبكر للحد منه، الأمر الذي يتطلب تخطيطًا وتنظيمًا لخبرات هؤلاء الفتيات مع المرحلة العمرية التي يواكبونها وخصائصها ومعدلاتها النمائية ومشكلاتها السلوكية والانفعالية (Matranga,1976; Crainm,1981 ؛ خطاب، ٢٠٠٨، ص ٩) وذلك لاستخدام الفتيات ممن يتسم سلوكهم بالعدوانية الناتجة عن العنف الأسري ميكانيزمات بدائية كالإسقاط والإنكار والتبرير والعزل والتحويل والنكوص؛ مما أدى إلى وجود أعراض سيكوباثولوجية خطيرة لدى هؤلاء الفتيات خاصة في سن الجامعة؛ لذا أشار القاسم وعبيد، والزغبي (٢٠٠٠)؛ وديفيد وولف (٢٠٠٥) إلى مدى ارتباط الإساءة خلال مرحلة الطفولة والسلوك العنيف والمعادي للمجتمع في أثناء مراحل العمر الأخرى، وحلول هذه المشكلات غالبًا لا تأتى فجأة؛ بل يسبقها خطوات متتالية من التفكير العلمي السليم حيث تتميز القدرة على حل المشكلات بأنها أحد العناصر الجوهرية في تطوير ونمو التفكير فتشجع الأفراد على حل مشكلاتهم خاصة الاجتماعية وتحديد احتياجاتهم واتخاذ قراراتهم في مراحل عمرهم التالية (Frey, Hochstein, & Guzzo, 2000, p, 57)، كما كشفت دراسة دودج وزملائه (Dodge, Price Bachorowski, & Newman, 1990) أن الاتجاهات العدائية لدى المراهقين ترتبط بأساليب الاتجاهات الوالدية التي تتسم بالقسوة والعنف في التنشئة الاجتماعية مما يدفع المراهق إلى السلوك العدواني.

من هنا يهدف البحث الحالي إلى محاولة التعرف على العلاقة الارتباطية بين العنف الأسري، والسلوك العدواني، واضطراب اللغة التعبيرية لدى عينة البحث، فقد استخدم الباحثين كلاً من مفهوم العنف Violence والعدوان Aggression بوصفهما مترادفين لكن التصور الأقرب إلى الدقة والمجتمع عليه من جمهور الباحثين والقائم على المقارنة بين التعريف الإجرائي لكل منهما يشير إلى أن العلاقة بينهما علاقة العام بالخاص، فالعدوان يعرف أنه سلوك يصدره طرف صوب طرف آخر، أو صوب ذاته، لفظيًا كان، أو بدنيًا، إيجابيًا، أو سلبيًا، مباشر، أو غير مباشر، ويترتب عليه إلحاق الأذى بدني، أو مادي، أو نفسي بصورة معتمدة بالطرف الآخر، فالعدوان يعد أكثر عمومية من العنف فهو يتضمن جانبين إيجابي وسلبي في حين أن العنف يقتصر على الاعتداء البدني، أو النفسي على الآخرين، أي أنه يعد شكلاً من أشكال العدوان؛ لذا فكل عنف يعد عدوانًا بدنيًا، أو لفظيا ولكن كل عدوان لا يعد عنف بالضرورة فالعنف هو الجانب المادي المباشر للعدوان وبذلك يصبح العدوان أكثر عمومية من العنف (بارومة، ٢٠٠٧، ص ٢٩) لذلك كان من الضروري أن تهتم البحوث والدراسات بهذا السلوك السلبي الذي يكشف عن الأفراد في تفاعلهم مع بعضهم البعض والذى يمثل مشكلة اجتماعية خطيرة حيث يعد عملية استنزاف للطاقة البشرية سواء للمعتدى، أو المعتدى عليه (حنا، ١٩٩٨، ص ٣)، من هنا بدأت فكرة البحث لظاهرة العنف الأسري والتي انتشرت في جميع المجتمعات مع تفاوتها في درجات التحضر لجميع الدول، وذلك للتوصل إلى مهام ووظائف وأساليب جديدة للحد من السلوكيات الخطيرة لمواجهة المشكلات المعاصرة للمجتمع التي تنتج عن هذه الظاهرة.

مشكلة البحث:

يعد العنف لدى طالبات الجامعة من المشكلات التي تؤثر على حياتهم،وعلى الرغم من أن مشكلة العنف الأسري الممارس ضد الإناث ليست أمرًا طارئًا وجديدًا؛ إلا أن هناك ارتفاع في نسبة وقوعه في المجتمع السعودي، وتعدد الأنواع التي يأخذها (الأسري – المؤسسي – المجتمعي) والآثار السلبية التي يتركها على الإناث والأسرة والمجتمع باتت من الأمور التي يتم لفت الانتباه إليها من قبل كافة شرائح المجتمع بوجه عام والمعنيين بقضايا الفتيات بوجه خاص، وأوضح تقرير صادر عن منظمة الصحة العالمية أن العنف يكيد الدول خسائر مادية ضخمة، وتشير الإحصاءات إلى أن الإصابات التي تنجم عن العنف تكلف الدول ما لا يقل عن ٤٪ من الناتج المحلى الإجمالي (مركز أبناء الأمم المتحدة، ٢٠٠٤) كما يعد السلوك العدواني من أخطر مظاهر السلوك السلبي التي تفرضها بعض الأحداث الناتجة عن العنف فقد

يظهر العدوان خلال مواقف التفاعل الاجتماعي حينما تستجيب الإناث في المرحلة الجامعية للغضب وتعبر عن غضبها تعبيرًا مباشرًا في شكل مظاهر مركبة كالعدوان والضرب والهجوم، ومظاهر لفظية كالصياح، والوعيد، والتهديد، والشتائم، ومظاهر تعبيرية فيها عبوسًا معطب (زهران، ١٩٧٧، ص ٦٥) وهذا يستدعي تضافر كافة الجهود والمؤسسات العاملة في رعاية الشباب والتنشئة الاجتماعية للحد من تأثير المظاهر السلوكية العدوانية بما يضمن للمجتمع أمنة وسلامته ويحافظ على درعه الواقي وهم الطلاب والطالبات من مخاطر السلوكيات العدوانية (حنا، ١٩٩٨، ص٣)، وما يترتب عليها من نمو وتطور بعض الاضطرابات في اللغة التعبيرية، وبالتالي تتمثل مشكلة البحث في أن الأسرة باعتبارها محور الحياة الاجتماعية في المملكة العربية السعودية والمرأة محور الحياة الأسرية ولها تأثيرات متشعبة على باقي عناصر الموارد البشرية للدولة (الأطفال – المراهقين - الشباب – الرجال) فهي تعد قوة اجتماعية واقتصادية وتربوية يجب الاهتمام بها وتسليط الضوء عليها من كافة جوانب حياتها، حيث أن أي قضية تؤثر على عطائها وأدوارها ستؤثر بالتالي على حياتها الزوجية والأسرية وتنشئة أبنائها، وهناك العديد من البحوث والدراسات التي تناولت أثر بعض العوامل في ظهور العنف الأسري، حيث حاولت هذه الدراسات الكشف عما إذا كان العنف الأسري ينتقل عبر الأجيال داخل الأسرة، والعامل الاجتماعي الاقتصادي، وهل ينحصر في مستويات محددة، والضغط الذي تتعرض له الأسرة وخصائص الوالدين؛ إلا أن النتائج أشارت إلى تعدد الظاهرة، حيث لم يفسر ظهور العنف الأسري وجود، أو غياب واحد من هذه العوامل (سالم، ٢٠١٤، ص١٥٧).

ولكن أكد ستيبونوفا(Steponova, 1996) إلى أن هناك ظروف بيئية ملائمة وغير ملائمة تؤثر على نمو مهارات الأطفال، وتتضح مجالات السيطرة السلوكية في البيئة الصناعية مما ينعكس في العدوانية وشدة الانفعال وحدته واضطراب اللغة التعبيرية، وذكر تيبريزا (Terrisse, 1998) أن للممارسات الأبوية ووضعها الاقتصادي والاجتماعي أثر على نمو مهارات الطفل حيث أكدت الدراسة على أن الأمهات المرتفعات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي مارسن تأثيرا ملحوظا على نمو المهارات اللغوية، بينما اتضح تأثير الآباءعلي النمو الاجتماعي والحركي للطفل. وأشارت دراسة إسماعيل (١٩٩٩) إلى أن العنف الأسري من وجهة نظر نظرية التعلم الاجتماعي يتم تعلمه داخل الأسرة والمدرسة ومن وسائل الإعلام، كما أن الأفعال العنيفة الأبوية لمحاولة التأديب والتهذيب تؤدي دورًا في عنف الأبناء، والعلاقات المتبادلة بين الآباء والأبناء والخبرات التي مر بها

الطفل من علاقات أسرية عنيفة، تشكل شخصية الطفل عند البلوغ، كما كشفت دراسة فليس وكيمبيرلي (Phyllis & Kimberly, 2000) أن أزمة الثقة بالنفس هي عامل رئيس من العوامل المؤدية إلى العنف خاصة لدى الطلاب والطالبات في مرحلة المراهقة.

وأجرى الفقهاء (٢٠٠١) دراسة عن صور العنف الطلابي، وأهداف العنف الشخصية عند الطلاب، من خلال نتائج استبانة طبقت على طلاب جامعة فيلادلفيا في الأردن، ذاكرًا أهم السمات التي تصطبغ بها شخصية الفرد، وتوصلت الدراسة إلى خطوات إصلاح السلوك لدى طلاب الجامعة، كما ذكرت دراسة كلارك (Klark, 2002) أن أكثر من نصف الطلاب من الجنسين (ذكور وإناث) قد تعرضوا إلى العنف داخل الحرم الجامعي، حيث كانت نسبة العنف الجسدي أعلى من نسب أشكال العنف الأخرى ولصالح الإناث أكثر من الذكور.

وأجرى بيورديز (Beordez, 2004) دراسة أسفرت عن أن نسبة العنف في الجامعات الهندية بلغت (٥٨,١٧٪) وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة العنف بين الديانات المختلفة، كما بينت الدراسة أن مواقف الطلاب من العنف تعزى بشكل رئيس إلى اختلاف المعتقدات الدينية.

وأشارت نتائج ايرنيستين (Ernestine, 2004) إلى أن الدخل المتدني والإهمال الأسري وعدم واقعية التوقعات من الوالدين للأبناء كانت من الأسباب الرئيسة للعنف في المدارس. وأوضحت نتائج الحوامدة (٢٠٠٦) أن أهم العوامل وراء العنف الشعور بالكبت، وإهمال بناء الشخصية، والتركيز على الجوانب الأكاديمية، والتعصب القبلي، والانطواء وعدم التكيف مع الحياة الجامعية، والشعور بعدم المساواة في تطبيق قوانين الجامعة، ومضايقات صادرة من المدرسين، والحمية والغيرة على الصديقة، أو الصديق.

وأكدت دراسة سيباستيان (Sebastian, 2006) أن طلاب الجامعات الخاصة أكثر ارتكابًا للتهديد بالعنف من طلاب الجامعات الحكومية، كما بينت الدراسة أن طلاب الجامعات الخاصة أكثر ارتكابا للسلوكيات التي تمثل إخلالا بقواعد الانضباط وخاصة بعد تعرضهم للعقوبات التي ينص عليها قانون الجامعة. وهناك دراسة الصباغ (٢٠٠٧) كشفت عن وجود مفاهيم خاطئة لدى الطلاب مثل العصبية والقبلية هي من أكثر مسببات العنف، إضافة إلى انتقال أثر المشكلات الاجتماعية للطالب إلى داخل الحرم الجامعي، كما بينت الدراسة أن الانتخابات

الطلابية أيضًا هي من مسببات العنف الطلابي داخل الجامعات الأردنية. وذكر إفرن (Evren,2009) أن معظم الطلاب العنيفين هم من الطلاب الذين تلقوا عقوبات أثناء الدراسة في المدرسة، و أن أكثر من نصف أفراد العينة كانوا يتغيبون عن المدرسة، أو تلقوا عقوبات مختلفة بسبب سلوكيات خطأ، وانطلاقا من أهمية الدور الذي تؤديه المرأة في الأسرة والآثار السلبية الوخيمة للعنف الممارس ضدها كانت الحاجة لتسليط الضوء على تلك المشكلة وتحليلها وتحديد المتغيرات التي تسهم في وقوعها وإسهاماتها في إحداث العنف، وانعكاسات تلك المشكلة على بعض المستويات، كمساهمة لإيجاد آلية فعالة تعالج جذور المشكلة ولا تتعامل فقط مع مظاهرها، كما نبعت المشكلة من كثرة ما قابلت الباحثة وتلقت العديد من شكوى الطالبات من مظاهر العنف الأسري اللاتي تعرضت له الغالبية خاصة من الأب، وما تعرضته العديد من الطالبات من الإهانة والضرب والتي وصلت في النهاية إلى بعض اضطرابات اللغة التعبيرية لدي بعض الطالبات، وما تبع ذلك من ظهور السلوك العدواني لديهن، لذا جاءت تلك الدراسة كحاجة ملحة وماسة للحد من مشكلة العنف الأسري وما ينتج عنة من سلوك عدواني واضطراب اللغة التعبيرية لدى طالبات الجامعة، وكذلك كل ما يرتبط بهذا السلوك من متغيرات أسرية، أو مجتمعية. وقد صاغت الباحثة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

(١) هل توجد علاقة بين العنف الأسري المتمثل في العنف البدني والعنف النفسي الموجه نحو الإناث وبين السلوك العدواني لديهن؟.

(٢) هل توجد علاقة بين العنف الأسري المتمثل في العنف البدني والعنف النفسي الموجه نحو الإناث وبين اضطراب اللغة التعبيرية لديهن؟.

(٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي بجامعة الطائف على مقياس العنف الأسري الموجة نحو الإناث؟.

(٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي بجامعة الطائف على مقياس السلوك العدواني؟.

(٥) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي بجامعة الطائف على مقياس اضطراب اللغة التعبيرية ؟ .

أهداف البحث:

استهدفت البحث الحالي ما يلي:

(١) تحديد مستوى العنف الأسري ضد الإناث من طالبات الجامعة في المجتمع السعودي وأشكال العنف المختلفة، وأكثرها انتشارًا وممارسة في المجتمع.

(٢) التعرف على أسباب ممارسة العنف الأسري وأكثرها انتشارا ومدى إسهام كل منها في إحداث كل نوع من أنواع العنف الأسري.

(٣) التعرف على الآثار المترتبة على ممارسة العنف الأسري وأكثرها انتشارًا وعلى العلاقة بين ممارسة العنف وبعض العوامل الديموجرافية والثقافية في المجتمع السعودي.

(٤) الكشف عن العلاقة بين العنف الأسري الموجه نحو الإناث، والسلوك العدواني واضطراب اللغة التعبيرية لدى بعض طالبات جامعة الطائف.

(٥) الكشف عن الفروق بين المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي في درجات كل من العنف الأسري، والسلوك العدواني، واضطراب اللغة التعبيرية لدى طالبات جامعة الطائف.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث من ناحيتين:

أولاً: الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الآتي:

(١) تقديم إطار نظري شامل عن العنف عامة والعنف الأسري الموجة للإناث بصفه خاصة (المفاهيم – النظريات – الأنواع – الأسباب – برامج التدخل)، والسلوك العدواني (تعريفة –نظريات – كيفية مواجهته)، واضطراب اللغة التعبيرية (تعريفها – أسبابها – كيفية مواجهتها).

(٢) ترجع أهمية البحث في أحد جوانبها إلى أهمية الموضوع الذى يتصدى لدراسته، حيث تتطرق لأحد أهم المشكلات الإنسانية والاجتماعية في عصرنا الحاضر، والتي تعانى منها الفئة الأكبر من الإناث في المجتمع السعودي، ومعظم المجتمعات الأخرى؛ إلا وهى مشكلة العنف الأسري الممارس ضد الفتيات من الإناث؛ وما يترتب عليه من تبعات وخسائر مادية، واجتماعية، وصحية، وديموجرافية خطيرة تلحق بالفتاة نفسها، أو بأبنائها، أو بالمجتمع ككل.

(٣) تتجلي أهمية البحث في محاولة الكشف عن العلاقة بين العنف الأسري والسلوك العدواني واضطرابات اللغة التعبيرية، وعلى الرغم من وجود دراسات وبحوث علمية تناولت العنف الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني؛ إلا انه لا توجد بحوث، أو دراسات عربية وأجنبية تصدت للعنف الأسري وعلاقته باضطرابات اللغة التعبيرية؛ لذا تعد هذا البحث إضافة علمية تساعدنا على الكشف عن أي من هذه المتغيرات أكثر تأثرا بالعنف الأسري.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية في الآتي:

(١) محاولة القضاء على المشكلات المحيطة بالفتاة السعودية والتي هي محل اهتمام البحث وهذه هي الخطوة الأولى نحو الارتقاء بحياة أفراد المجتمع السعودي كافة.

(٢) أن النتائج التي تسفر عنها البحث يمكن أن تعمل على توجيه أنظار المسئولين المعنيين بقضايا الأنثى في المجتمع السعودي من جهات حكومية وغير حكومية، والمعنيين بقضايا العنف الموجه ضدها بشكل خاص، إلى حجم المعاناة التي يتكبدها الفئة الأكبر من الإناث في المجتمع وإبراز كم الخسائر الصحية والمادية والاجتماعية المترتبة على وجود تلك المشكلة، ومن ثم إعطائها أولوية لسرعة التصدي لتلك المشكلة.

(٣) إن النتائج التي تخرج بها البحث سوف يستفاد منها من حيث التعرف على العوامل التي تسهم في النتائج السلبية لبعض القضايا الاجتماعية والديموجرافيا والصحية، ومن ثم محاولة التوجه لتلك العوامل وتصفيتها.

مصطلحات البحث الإجرائية:

العنف الأسري: «سلوك يصدره فرد من الأسرة صوب فرد آخر، ينطوي على الاعتداء بدنيًا، أو نفسيا عليه، بدرجة بسيطة، أو شديدة بشكل متعمد لدى كل من الأسرة الفقيرة والأسرة الغنية، لإجباره على إتيان أفعال معينة، أو منعة من إتيانها، وقد يترتب على ذلك ظهور السلوك العدواني واضطراب اللغة التعبيرية لدى الفرد الآخر».

السلوك العدواني: «هو السلوك الذى ينجم عنة أذى نفسي، أو جسمي قائم على الحاق الضرر بالآخرين وتبدو فيها أفعال الفرد غير مرغوبة ومزعجة إلى حد قد يعوق اللغة التعبيرية لديه؛ مما يجعله بحاجة إلى خدمات خاصة لمواجهتها».

اضطراب اللغة التعبيرية: «صعوبة، أو قصور لدى بعض الطالبات في استخدام لغة الحوار مع الآخرين عما تريد؛ مما يعوقها عن التواصل السوى معهم، وتتراوح في الدرجة من البسيطة إلى الشديدة وتكون في مستويات اللغة المستخدمة والمعاني لدى بعض الطالبات في المرحلة الجامعية».

إطار نظري ودراسات سابقة:

اتسم القرن العشرون بظاهرة العنف الأسري، ولم تسلم من هذه الظاهرة منطقة، ولاشك أن هذه الظاهرة لها انعكاساتها المجتمعة النفسية الاجتماعية فهي لا تمثل فقط تهديدًا لمنجزات الإنسان المادية والنفسية والاجتماعية، ولكنها أيضًا تهدد الوجود الإنساني المتمثل في فكرة وفلسفته (السحيمي، ١٩٩٨، ص٥).

وتكمن خطورة العنف الأسري في أنه ليس كغيرة من أشكال العنف ذات نتائج مباشرة، تظهر في إطار العلاقات الصراعية بين السلطة، وبعض الجماعات السياسية، أو الدينية؛ بل إن نتائجه غير المباشرة المترتبة على علاقات القوة غير المتكافئة داخل الأسرة وفي المجتمع بصفة عامة، غالبًا ما تحدث خللا في نسق القيم واهتزازًا في نمط الشخصية خاصة عند الأطفال والمراهقين؛ مما يؤدي في النهاية إلى خلق أشكال مشوهة من العلاقات والسلوك وأنماط الشخصية المهتزة نفسيًا وعصبيًا (عبد الوهاب، ١٩٩٤، ص ٩٠)، فهي من أخطر القضايا التي شغلت المسئولين والرأي العام لعقود عدة وما تزال تؤرق ضمير المجتمع لاسيما في الآونة الاخيرة التي شهدت تصاعد حدته على كافة الأصعدة وبات يهدد حقا مستقبل وحرية الأبناء (حفني، ٢٠١٠)؛ لذا نجد أن أنواع كثيرة من المشكلات السلوكية لدى الأطفال داخل الأسرة تكون نتيجة قصور واضح في المعاملة الأسرية؛ مما يؤدي إلى قصور في المهارات الاجتماعية واللغوية بما فيها العجز عن تبادل الحوار وعدم الاستجابة للتفاعل الاجتماعي (إبراهيم، والدخيل، وإبراهيم، ١٩٩٣، ص ٢٠) فقد كشفت دراسة كل من: (Brinton Fujiki & McKee, 1998; Rice, Hadley, & Gertner 1991; Liiva & Cleave, 2005) أن الأفراد الذين يعانون من اضطرابات لغوية يجدون صعوبات جمة في قدراتهم على أداء المهام الاجتماعية مثل الاستجابة لإجراء محادثات مع الآخرين، وإلى قصور في الاستمرار في التفاعلات الاجتماعية وقصور في المناقشات الجماعية، ويحققون مستويات منخفضة من القبول الاجتماعي، وقلة الأصدقاء ويشعرون بالإحباط، والفشل، والنقص، كما يؤدي الوالدان دورًا بارزًا في تنمية الميول العدوانية عند الأطفال من خلال تفضيلهم للنظام الصارم في معاملة أبنائهم (الغرباوي، ٢٠٠٦، ص٤٠). وهذا يجعل الطفل ذي اتجاهات هدامة، وأكد ذلك دراسات بعض الباحثين والتي أسفرت عن وجود نماذج متوارثة من الإساءة

إلى الأطفال؛ فالطفل ذو الاتجاهات الهدامة كثيرًا ما يصبح في المستقبل أبا هدامًا (فهمي، ٢٠٠٧، ص٢٣٢).

مفاهيم البحث:

على الرغم من أن العنف ظاهرة تمس حياتنا اليومية، وعلى الرغم من تأثيره الجسمي والاجتماعي والنفسي على الفرد والمجتمع؛ إلا أنه يصعب على العلماء وضع تعريف موحد له منفصل عن مفهوم العدوان، وسوف تتناول الباحثة عرضا لبعض هذه المفاهيم.

تعريف العنف الأسري :

يعرف سالم (٢٠١٤) العنف الأسري أنه: "هو الافعال التي يقوم بها أحد اعضاء الأسرة، ويعني بالتحديد الضرب بأنواعه، وحبس الحرية، والحرمان من حاجات اساسية / والارغام على القيام بفعل ضد رغبة الفرد؛ مما يؤدي إلى التسبب في حدوث إصابة، أو اعاقة" (ص١٥٥).

وعرفه عبد الجواد، والبطاينة (٢٠٠٤) بأنه: "الاعتداء البدني، أو النفسي الواقع على الأشخاص، والذي يحدث تأثيرًا، أو ضررًا ماديًا، أو معنويا مخالفًا ويعاقب عليه القانون".

وعرفته منظمة الصحة العالمية بأنه: "الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية سواء بالتهديد، أو بالاستعمال المادي ضد الذات، أو ضد شخص آخر، أو مجموعة" (في الخولي،٢٠٠٦).

وعرفه هورسين (Horensin, 2007) بأنه: "سلوك موجه لابتلاء الآخرين بأضرار مادية، أو معنوية، وذلك بتدمير كيانهم، أو ممتلكاتهم".

وعرفه البشرى (٢٠٠٤) بأنه: "كل فعل، أو تهديد يتضمن استعمال القوة بهدف إلحاق الضرر بالنفس، أو الآخرين" (في عبدي، ٢٠١١، ص ١١).

تعريف السلوك العدواني.

يعرف السلوك العدواني بأنه: «هو هجوم، أو فعل معادي موجه نحو شخص ما، أو شيء ما وهو إظهار التفوق على الأشخاص الآخرين)، ويعد استجابة للإحباط، كما يعني الرغبة في الاعتداء على الآخرين والاستخفاف بهم، أو السخرية منهم (العيسوي، ١٩٩٧، ص ١٠٣).

كما يعرف بأنه: «السلوك الموجه ضد الآخرين، والذي يكون القصد منه إيذاء الذات، أو الآخرين، أو الممتلكات بشكل مباشر، أو غير مباشر. والعدوانية هي ميل للقيام بالعدوان، وهي فرض لمصالح المرء وأفكاره رغمًا عن الآخرين، والسعي للسيطرة والتسلط في الجماعة» (الزعبي، ١٩٩٧).

فيما عرفه جيرسلد وآخرون (Jersild, et al ,1978) بأنه: "سلوك عنيف يتمثل في قول لفظي، أو فعل مادي موجهًا نحو شخص معين، أو شيء ما، ويقصد بالعدوان اللفظي إلحاق الأذى بشخص آخر عن طريق سبه، أو لومه، أو نقده، أو السخرية منه، أو التهكم عليه، أو ترويج الإشاعات ضده، أما العدوان المادي: فيقصد به إلحاق الألم، أو الضرر بشخص آخر، أو ممتلكاته، أو بأشياء ذات قيمة لديه" (في بخش، ١٩٩٨، ص ١٦٦).

كما يعرف السلوك العدواني بأنه: "هو حالة تبدو فيها افعال الفرد غير مرغوبة ومزعجة إلى حد قد يعوق عملية التعليم؛ مما يجعله بحاجة إلى خدمات خاصة لمواجهتها" (الشخص، والدماطي، ١٩٩٢، ص٦٠)

وعرفه فايد (١٩٩٦) بأنه: "أي سلوك يصدره الفرد بهدف إلحاق الأذى، أو الضرر بفرد آخر، أو مجموعة من الأفراد، يحاول أن يتجنب هذا الإيذاء سواء كان بدنيًا، أو لفظيًا، وسواء تم بصورة مباشرة، أو غير مباشرة، أو أفصح عن نفسه في صورة الغضب، أو العداوة التي توجه إلى المعتدى عليه" (في عبد المعطى، ٢٠٠١، ص ٤٤٥).

تعريف اضطراب اللغة التعبيرية:

تعرف اضطراب اللغة التعبيرية بأنها: «عجز الفرد عن التعبير اللفظي عما يريد تعبيرًا سليمًا من حيث التركيب والمعني والنحو، إما لفقده اللغة تماما، أو قلة ثروته اللغوية (مطر، ٢٠١١، ص ٢٨٥).

كما تعرف اضطراب اللغة التعبيرية بأنها: «عدم القدرة على الفهم، أو وجود اضطراب في الوعي الصوتي للغة لأحد المقاطع اللغوية، أو المعاني، أو القواعد اللغوية المرتبطة بالنظام اللغوي» (منصور، ٢٠١٣، ص ١٣٣).

كما تعرف بأنها: «صعوبات، أو مشكلات في الكلام واللغة تجعل كلام الفرد يختلف عن الكلام العادي؛ مما يعوقه عن الكلام والتواصل مع الآخرين، الأمر الذى يؤدي إلى معاناته من مشكلات اجتماعية، ونفسية، وسلوكية، وأكاديمية تحول دون قدرته على التواصل السوى مع الآخرين (محمد، ٢٠٠٨، ص ٨).

أسباب العنف الأسري:

يرجع أسباب العنف الأسري إلى الأسباب التالية:

١) دواعي التأديب والتربية: ووسيلتهم غالبًا الضرب الذي تتفاوت درجاته من المبرح إلى الخفيف.

٢) الوضع الاقتصادي الصعب لبعض الأسر: الأمر الذي يترتب عليه عدم مقدرة الأسرة، أونقص إمكاناتها في توفير حاجات أفرادها.

٣) بعض عناصر الثقافة السائدة التي تميِّز بين الذكور والإناث: وتؤيِّد فكرة الضرب والتعنيف.

٤) عدم التحكم في مشاعر الغضب وسرعة الانفعال.

٥) وجود نوع من صراع القيم بين الأجيال داخل الأسرة الواحدة: حيث يتبنى الآباء قيمًا محافظة، في حين يميل الأبناء إلى تبني قيم متحررة،ومن ثم يميلون إلى التمرد ورفض قيم الآباء؛ الأمر الذي يؤدي إلى نشوب الكثير من الخلافات التي قد ينجم عنها ممارسات عنيفة ضدا لأبناء في الأسرة

٦) يتسبب تعاطي الأبوين للخمور والمخدرات وإدمانها في الكثير من المشاجرات العنيفة، والاعتداء بالضرب نتيجة لتأثير المادة المسكرة والمخدرة.

٧) شخصية الوالدين وخلفيتهما النفسية، ودرجة الحرمان الاجتماعي الذي يعانونه، والخبرات السابقة المرتبطة بإساءة معاملتهم من جانب والديهم، أو من قام على رعايتهم.

٨) المشكلات الأسرية كالطلاق، أو الانفصال، أو الخلافاتالزوجية، أو موت أحد أفراد الأسرة.

٩) عدم توافر برامج المساعدات والخدمات الإرشادية التي يمكن أن تلجأ إليها الأسر وقت الأزمات (المطوع،٢٠٠٨، ص ١٠).

أنواع العنف الأسري الموجه نحو الأبناء :

يصنف القبانجي العنف على أساس نوعي إلى ثلاثة أنواع هي: العنف البدني، والعنف اللفظي، والعنف النفسي (في المطوع، ٢٠١٠، ص ٢). وترى الباحثة أن العنف اللفظي يصنف تحت العنف النفسي الذي يتضمن أيضًا التهديد، والتخويف، والسخرية، والاحتقار، وتوجيه العبارات الجارحة للأبناء؛ لذا يختلف تأثير العنف الأسري حسب شخصية الفرد، وجنسه، ونوعية العنف الممارس، كما يؤدي إلى ردود أفعال تتمثل في حالات الاكتئاب، والانتحار والإجرام.

وعن أنواع العنف الذي تتعرض له المرأة كشفت دراسة كل من (الفايز،٢٠٠٧ ؛ Chenault,2005) أن المرأة السعودية تتعرض للعنف النفسي بنسبة ٩٥,٥٪، والعنف البدني بنسبة ٩,٥٪، وسوف يتم توضيح كل نوع على حدة.

أ. العنف البدني:

يشير الاعتداء، أو سوء المعاملة الجسدية عامة إلى الأذى الجسدي الذي يلحق بالطفل على يد أحد والديه، أو ذويه. وهو لا ينجم بالضرورة عن رغبة متعمدة في إلحاق الأذى بالطفل؛ بل إنه في معظم الحالات ناتج عن أساليب تربوية قاسية، أو عقوبة بدنية صارمة أدت إلى إلحاق ضرر مادي بالطفل، أو كادت. وكثيرًا ما يرافق الاعتداء البدني على الطفل أشكال أخرى من سوء المعاملة، ومن الأمثلة الشائعة على ذلك الضرب المبرح؛ مثل: ضرب أحد الوالدين لطفله بقبضة اليد، أو بأداة ما في الوقت الذي ينهال عليه بسيل من الإهانات والشتائم، أو الصفع، أو العض، أو القرص، أو الرفس، أو اللطم، أو الخض، كما يشمل الاعتداء البدني على الطفل الرضوض، والكسور، والجروح، والخدوش، والقطع، وأية إصابة بدنية أخرى. وكذلك كل عنف يمارسه أحد والدي الطفل، أو ذويه إذا تسبب في الأذى الجسدي بالطفل. فكل هذه الممارسات وإن لم تسفر عن جروح، أو كسور بدنية ظاهرة ولكنها تعد اعتداءً في حدّ ذاتها (مجيد، ٢٠٠٨، ص٢٧٧). وفي هذه الحالة يعد الطفل ضحية اعتداء جسدي وعاطفي في آن واحد، وقد توصلت بعض الدراسات السابقة إلى أن أشكال الإساءة إلى الطفل لا تحدث مستقلة عن بعضها بعضًا؛ إلا بنسب قليلة من الحالات، والأغلب أنها تحدث بالتسلسل، لذا وجد أن الإساءة اللفظية يتبعها عادة إهمال عاطفي،كما أن الإساءة اللفظية مرتبطة بشكل عال بالإساءة البدنية، أو الجسدية (المطوع، ٢٠٠٨، ص١١)؛ لذا أشارت دراسة ليهرر(Lehrer, 2009) إلى أن أكثر أشكال العنف لدى الطلاب هو العنف الجسدي، ثم العنف النفسي.

ب. العنف النفسي:

تتراوح إساءة المعاملة الانفعالية بين رفض الأهل الابتسام للطفل، أوالردعلى كلماته بالإهمال، ومعاقبة السلوكيات العادية، وخاصة ما يتعلق بتقدير الذات عند الطفل: وهي تعني منع الطفل من أن يصبح اجتماعيا ونفسيا، ورفضا لأهل للطفل ذي الآثار السلبية الانفعالية الكثيرة، ويمكن أن يؤدي إلى مفهوم الذات المنخفض، كما يمكن أن يؤدي رفض الأهل إلى العداء، والاعتمادية وتكوين مفهوم الذات السلبي، ويتحدد العنف النفسي في: الخذلان، والوصم، والتحقير، والإهمال (جسديًا، وتربويًا، وعاطفيًا، أو نفسيًا)، والحماية الزائدة والتجاهل، والتخويف، وعدم الاتساق، والتوقعات غير الواقعية والتهديد بالتخلي عنه، وعزله

عمن يحبهم يعد الإهمال بالنسبة للطفل أكبر مهدد اجتماعي له، وتشير العوامل النفسية إلى أن العنف ينتج من الشعور بالتحيز والتعصب من الآخرين نحو الفرد والضغينة والحقد الذى يحمله تجاه من يعايشه من أهلة (المطيرى،٢٠٠٧، ص ٢٩ ؛ ولإل، ٢٠٠٧، ص ٢٧٨).

انعكاسات العنف الأسري على الأبناء:

يختلف تأثير العنف الأسري حسب شخصية الفرد وجنسه ونوعية العنف الممارس، كما يؤدي إلى ردود أفعال تتمثل في حالات اضطرابات اللغة التعبيرية والاكتئاب والانتحار والإجرام وتتمثل في.

- عدم الشعور بالرضا عن الحياة الأسرية والدراسية.
- لا يستطيع الشعور بتقبل ذاته.
- عدم القدرة على مواجهة التوتر والضغوط بطريقة ايجابية.

العوامل المؤدية إلى العنف الأسري :

توجد عوامل متعددة تؤدى إلى العنف الأسري الموجه نحو الأبناء منها.

العوامل النفسية:

وهي أسباب ذات أصل ومنشأ نفسي تتعلق بالنمو النفسي المضطرب في الطفولة، وعدم إشباع الحاجات الضرورية للفرد، واضطرابات العلاقات الشخصية والاجتماعية. وقد تظهر بعض الاضطرابات السلوكية في الشخصية بشكل أساسي نتيجة التطور غير السليم في الشخصية ويتمثل هذا في عدم النضج الانفعالي والعجز عن تحمل المسؤولية، ومن بين العوامل النفسية المهمة حرمان الطفل من حنان الأم في مرحلة الطفولة المبكرة حيث أشارت الدراسات إلى أن النشأة بعيدًا عن الجو الأسري يساعد على نشوء الاضطرابات السلوكية، وإحداث خلل البيئة النفسية فعدم القدرة على مواجهة الظروف الطارئة، والنظر إلى البيئة النفسية على اعتبار أنها أحد العوامل المهيئة لممارسة العنف وهذا يعني بأن هناك إمكانية في تغيير البيئة النفسية الضعيفة بعد توجيهها لتصبح أكثر قوة وتعديلها نحو الأفضل (العيسوي، ٢٠٠١؛ عبد الرحمن، ٢٠٠٠).

ويؤكد كياسكار(Kiaskar, 1997) على أن طلاب الجامعة هم في مرحلة انتقالية بين مرحلتي المراهقة والرشد ولهم أنماط خاصة من الضغوط النفسية التي يواجهونها في حياتهم، وتتمثل في مواجهة ضغوط الامتحانات والمنافسة من أجل النجاح، وبعض المشكلات الجنسية، وإقامة الطلاب مع الأصدقاء، وتعرضهم

للعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية دون وجود مساندة اجتماعية، أو عاطفية كافية من أسرهم، كل هذه الأشكال تجعل لدى هؤلاء الطلاب مستويات مرتفعة من الضغوط المؤدية إلى ارتكاب العنف.

وترجع الأسباب النفسية للعنف الأسري إلى عدة أمور من أهمها:

أولاً: العدوان

يمثل العدوان الاستجابات التي تتميز بالعنف والمهاجمة، وتتضمن الشعور بالغضب والعداء. ويعد من الأعراض الأولية للاضطراب النفسي، أو يكون وسيلة لتعويض الشعور بالنقص وعدم الأمن، أو كعملية لفقدان احترام الذات، هذا مع العلم أن كثيرًا من النزعات العدوانية ترجع إلى تقمص الفرد للسلطة الوالدية نتيجة عنف وقسوة الوالد وسوء معاملته (يونس، ٢٠٠١).

ويظهر هذا الدافع في سلوك الإنسان العدواني تجاه الآخرين، بهدف إلحاق الأذى بهم، سواء أكان ذلك في صورة عدوان بدني، أو في صورة عدوان لفظي. كما أن اختيار الإنسان لطريق الخير ومعاملة الناس بالحسنى، أو اختياره لطريق الشر، والظلم والعدوان، إنما يرجع إلى كثير من العوامل التي يتأثر بها، كنوع التربية التي يتلقاها الفرد والظروف الثقافية والاجتماعية التي ينشأ فيها، وخبراته وتجاربه الشخصية (الزهراني، ٢٠٠٠).

ثانيًا: الإحباط

يعد الإحباط أحد الاضطرابات النفسية السلوكية، التي تحدث حينما يواجه الفرد عائقًا ما يحول دون إشباع دافع لديه. وتتنوع العوائق التي يمكن أن تسبب الإحباط للفرد؛ فبعضها يتعلق بالفرد ذاته أكثر من ارتباطها بما يحيط به من ظروف بيئية، وبعضها يرتبط بالبيئة التي يعيش فيها الفرد أكثر من ارتباطها بالفرد نفسه (الهنداوي والزغلول، ٢٠٠٢).

ثالثًا: الاضطراب النفسي

هو اضطراب في السلوك الإنساني الذي يدل بدوره على اختلال توافقه النفسي الانفعالي مع الذات، أو مع من حوله من أركان بيئته الإنسانية ومحتوياتها (الهاشمي، ١٩٨٧). وقد أشارت دراسات وبحوث علم النفس والطب النفسي أن الشخصية المعنّفة شخصية مريضة، وأن هناك خصائص مشتركة بين المعنف والمريض عقليًا (اللويحق، ١٩٩٢).

وأشار منيب، وسليمان (٢٠٠٧) أن أبرز العوامل النفسية المؤدية إلى العنف الجامعي هي: عجز الطلاب عن ممارسة السلوكيات الإيجابية، والشعور بالحرمان وفقدان الأمن ، واضطراب العلاقات بين الجنسين في إطار الجامعة، والشعور بالفشل والدونية، وفقدان الثقة في النفس، وتقمص الطلاب لأبطال العنف في المادة الإعلامية المعروضة عليهم، والنظرة التشاؤمية نحو المستقبل، والنبذ والرفض الوالدي لبعض الطلاب، والعجز عن تكوين علاقات اجتماعية سوية. عدم الشعور بالرضا عن الحياة الأسرية والدراسية، وعدم القدرة على مواجهة التوتر والضغوط بطريقة ايجابية، والعجز عن اللغة التعبيرية السليمة.

رابعًا: العوامل الاجتماعية والاقتصادية

يشكل العنف الاجتماعي والاقتصادي مشكلات تتداخل وتتفاعل معا، ويقضي بعضها إلى البعض الاخر ليشكل خطرًا فعليًا وجسيمًا يهدد البنية الاجتماعية والاقتصادية للأسرة والمجتمع على حد سواء، ولعل أهم هذه الاثار يتمثل في تهديد وإعاقة سياسات التنمية والتغير الاجتماعي؛ لذا قد يتعثر تقدم المجتمع إلى الأمام، وتتعثر عملية التنمية الاجتماعية ما لم يتم مكافحة كافة أنواع العنف ضد المرأة (موسي، ٢٠٠٨، ص ٣٠). وبالتالي أكدت دراسة كل من القرني (٢٠٠٥)؛ والغريب (٢٠٠٩) أن العوامل الاجتماعية والاقتصادية وأساليب التنشئة الاجتماعية غير السوية لهما تأثير على زياده ظاهرة العنف ضد الأطفال في الأسر، إلى جانب طبيعة مهنة الأب تؤثر في أسلوب المعاملة الوالدية إضافة إلى التركيبة الأسرية ومستوى التعليم للوالدين، وأوضحت دراسة الغامدي (٢٠٠٩) زيادة نسبة العنف من قبل الوالدين الذين نشأوا في مدينة كبيرة، وهذا يشير إلى طبيعة الضغوط الحياتية في المدينة التي تنعكس سلبًا على أساليب معاملة الأبناء.

كما كشفت دراسة ديفيد(David ,2005) مدى تأثير سوء العوامل الاقتصادية والاجتماعية على تفشي ظاهرة العنف لدى الفتيات، بجانب أساليب التنشئة الاجتماعية غير السوية وعوامل الاحباط التي تتعرض لها الفتيات في الأسرة والترتيب في الأسرة، والأسلوب الاستبدادي الذى يفرض عليهم قضاء معظم وقتهم صامتين يحرمهم من الاثارة للكلام، وبذلك يعيقهم من اكتساب اللغة (علي، وسليم، ٢٠١٣، ص٢٥)؛ فالآباء في الأسرة الفقيرة يعانون من قهر الفقر وإحباطه وليسوا على استعداد لتحمل المزيد من ضغوط الأبناء، فيرفضون طلبات أبنائهم بعنف قد يصل لحد الإيذاء البدني، وحيث أن العنف يولد العنف فإن رواسب الإحباط والكبت والضيق والقلق تتراكم داخل الأبناء لتنفجر بعد ذلك

في عنف وعدوان (شقير وكردى، وعماشة، والقرشي، ٢٠١٤، ص ٢٠)، ولعل غياب الرؤيا السليمة وعدم وجود هدف منشود من أبرز الأسباب التي تدفع الطالب إلى القيام بسلوك خطأ، غير سوي. حيث إنه لا يدرك، أو لا يكترث لما سيترتب على هذا التصرف من تبعات سيئة قد تؤدي إلى حرمانه من الحصول على مؤهل علمي، يضمن له عيشًا كريمًا (رضوان، ٢٠٠٢). إلى جانب العوامل البيئية والثقافية والأسرية المضطربة فقد تؤدى إلى الاضطرابات اللغوية (الخطيب، ٢٠٠١، ص ٤٣)، لذا حاولت دراسة أرمسترونج (Armstrong,1999) فهم العلاقة بين الضغوط والعنف لدى الامريكيين من أصل افريقي من منخفضي الدخل وافترضت الدراسة أن الفقر وأحداث الحيلة السلبية والتعرض للعنف سوف يرتبط بارتكاب العنف لدى عينة الدراسة وأوضحت النتائج صحة هذا الفرض. وكشفت دراسة براون (Brown,2000) أثار بعض المتغيرات الديموغرافية والنفسية الاجتماعية على العنف الأسري، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر للنوع (الذكور والإناث) حيث يزيد من احتمالية العنف الأسري، كما أوضحت النتائج إلى وجود أثر للمستوى الاقتصادي الاجتماعي على زيادة احتمالية حدوث العنف الأسري.

دوافع العنف الأسري:

يمكن تقسيم الدوافع التي يندفع الفرد بمقتضاها نحو العنف الأسري إلى ثلاثة أقسام هي :

١ـ الدوافع الذاتية :

التي تكونت في نفس الإنسان نتيجة ظروف خارجية من قبل الإهمال وسوء المعاملة والعنف الذي تعرض له الإنسان منذ طفولته إلى غيرها من الظروف التي ترافق الإنسان والتي أكدت إلى تراكم نوازع نفسية مختلفة لقد أثبتت الدراسات الحديثة بأن الطفل الذي يتعرض للعنف إبان فترة طفولته يكون أكثر ميلاً نحو استخدام العنف من ذلك الطفل الذي لم يتعرض للعنف فترة طفولته، وبالتالي فغياب الرؤيا السليمة وعدم وجود هدف منشود من أبرز الأسباب التي تدفع الأبناء إلى القيام بسلوك خطا غير سوي، حيث إنهم لا يدركون، أو لا يكترثون لما سيترتب على هذا التصرف من تبعات سيئة قد تؤدي إلى حرمانهم من الحصول على مؤهل علمي، يضمن لهم عيشًا كريمًا (رضوان، ٢٠٠٢).

٢ـ الدوافع الاقتصادية:

هذه الدوافع تشترك معها ضروب العنف الأخرى مع العنف الأسري؛ إلا أن الاختلاف بينهما يكون في الأهداف التي ترمي من وراء العنف بدافع اقتصادي ففي

محيط الأسرة لا يروم الأب للحصول على منافع اقتصادية من وراء استخدامه العنف إزاء أسرته، وإنما يكون ذلك تعريفًا لشحنة الخيبة والفقر الذي تنعكس آثاره بعنف من قبل الأب نحو الأسرة أما في غير العنف الأسري فإن الهدف من وراء استخدام العنف إنما هو الحصول على النفع المادي،اما فيما يتعلق بسلوك العنف عند الطلاب والطالبات أشارت دراسة ويليام التي أجريت في مؤسسات التعليم المدرسي ومؤسسات التعليم العالي، أن معظم سلوكيات العنف تنتج عن طلاب وطالبات يأتون من أسرة تعاني من درجة عالية من الإدمان، أو الضغوط الاقتصادية، أو الاجتماعية، أو السلوك الإجرامي، كما يظهر بعض أفرادها سلوكا لا اجتماعيا (William, 2006 ,64).

وقد أشارت دراسة (الظاهر،٢٠٠٣) إلى أن اختلاف المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة من العوامل التي تؤثر على السلوك العدواني، حيث أثبتت بعض الدراسات أن الأطفال الذين ينتمون لأسر ذات مستوى اجتماعي واقتصادي منخفض أكثر عدوانية من الأطفال الذين ينتمون لأسر ذات مستوى اجتماعي اقتصادي مرتفع إلى جانب أن الفئات الاجتماعية الفقيرة تكون أكثر عرضة من غيرها للضغوط والمعاناة، وأقل مقاومة للمشكلات (حنفي، ٢٠١٣، ص ٧٣)؛ لذا فالعنف الاقتصادي يحدث خلل واضطرابات في البنية الاقتصادية حيث يفوت هذا العنف على الأفراد فرص تدريبهم وأعدادهم لسد ثغرات العمل من جهة واستيعابهم في سوق العمل بشروط أفضل من جهة ثانية، ولعل من أخطر الاثار السلبية التي يتركها العنف الاقتصادي على الأسرة والمجتمع هو إعاقة متطلبات التنمية الاقتصادية حيث أن العنف مسئول عن دفع أعداد من الأيدي العاملة غير الماهرة ذكورًا وإناثا إلى سوق العمل وخضوعهم للظلم الاجتماعي والمعاملة المرجفة بحقهم (موسي، ٢٠٠٨، ص٢٩).

٣ـ الدوافع الاجتماعية:

يتمثل هذا النوع من الدوافع في العادات والتقاليد التي اعتادها المجتمع والتي تتطلب من الرجل حسب مقتضيات هذه التقاليد قدرًا من الرجولة بحيث لا يتوسل في قيادة أسرته بغير العنف والقوة وذلك أنهما المقياس الذي يمكن من خلاله معرفة المقدار الذي يتصف به الإنسان من الرجولة، وإلا فهو ساقط من عند الرجال، من خلال الاطلاع على الدراسات ذات الصلة والنظريات ذات الصلة ترى الباحثة أن العنف هو كل فعل، أو رد فعل لسلوك عدواني يؤدي إلى إلحاق أذى نفسي، أو جسدي بالآخرين، أو بالممتلكات الخاصة، أو العامة، فالعنف تعبير عن غريزة متأصلة في الطبيعة الإنسانية تعمل العوامل الاجتماعية المحيطة، والتنشئة

على تعزيز هذه الغريزة، أو الحد منها، وكما تؤدي العوامل النفسية والفسيولوجية التي يمر بها الفرد دورًا في إبراز هذه الغريزة وظهور أثرها في المحيط كشعور الفرد بالإحباط، أو بالصدمة التي يتعرض لها خلال خوضه لتجربة ما.

وبالتالي يرى الشرقاوي (١٩٩٠) أن الوالدين يؤديان دورًا جوهريًا في عملية التنشئة الاجتماعية بالنسبة للفرد خاصة في سنوات حياته الأولى فمن خلالهما تتحقق رغبات الطفل ويساعدانه في التخلص من التوترات والقلق والصراعات وذلك بدوره يساعد على تكوين علاقة حميمة (الشرقاوي، ١٩٩٠، ص ٣٤).

كما يرى ماركس(Marks, 1996, p.4132) وريبل(Ruble, 1978, p.45) أن أساليب المعاملة الوالدية كالإيذاء الجسدي والإهمال والحرمان والقسوة والتدخل الزائد والإذلال والرفض والتفرقة في المعاملة، هي أساليب خاطئة من شأنها أن تؤدي إلى اضطراب الشخصية وتجعل الأبناء يشعرون بعدم القيمة وعدم الكفاية وعندما يواجهون الضغوط سيتوقعون الفشل وعدم القدرة على المواجهة مما يؤدي إلى ظهور العنف والعدوانية لديهم.

×**البيئات التي مارس فيها العنف**:

أشارت العديد من الدراسات أن جميع طبقات المجتمع تستخدم أساليب العنف المختلفة، وبدرجات مختلفة، فالأسرة الفقيرة في الغالب تستخدم العنف البدني بمعدلات أكبر من غيرها من الأسر في الفئات الأخرى، وتمارس العنف البدني في كثير من الأسر ممارسة خاطئة، قد يصاب العنف فيها إلى درجة والي حد تعرض الطفل لإصابات خطيرة (فهمي ٢٠٠٧، ص ٢٣٥)، والبيئات التي يمارس فيها العنف هي.

(١) العنف في المنزل.
(٢) العنف في المدارس والأوساط التعليمية.
(٣) العنف في أماكن العمل.
(٤) العنف في مراكز الرعاية والمؤسسات الحكومية والقانونية.
(٥) العنف في المجتمع (داوي، ٢٠٠٨).

وتشهد الجامعات بشكل عام العديد من التحديات التي من أبرزها العنف الطلابي، الأمر الذي يحتم إيلاء هذه الشريحة جل الاهتمام، لإكسابهم العديد من المهارات الحياتية ليتمكنوا من العيش بإيجابية في هذا المجتمع، مع ضرورة الانتباه إلى أن هناك العديد من العوامل النفسية، والاجتماعية، المؤثرة في الطالب

الجامعي، والمتفاعلة مع بعضها، مبلورة سلوكًا منشقًا عن المعايير الاجتماعية في معظم الأحيان (الشريفين، ٢٠٠٨).

وأشارت دراسة ويليام (William, 2006) التي أجريت في مؤسسات التعليم المدرسي ومؤسسات التعليم العالي، أن معظم سلوكيات العنف تنتج عن طلاب وطالبات يأتون من أسرة تعاني من درجة عالية من الإدمان، أو الضغوط الاقتصادية، أو الاجتماعية، أو السلوك الإجرامي، كما يظهر بعض أفرادها سلوكا لا اجتماعيًا.

السلوك العدواني: Aggressive Behavior

يعد السلوك العدواني ظاهرة عامة بين البشر يمارسها الأفراد بأساليب مختلفة ومتنوعة، وتأخذ صورًا عديدة مثل التنافس في العمل، وفي التجارة، وفي التحصيل المدرسي؛ بل وفي اللعب. كما يتخذ العدوان صورًا أخرى مثل التعبير باللفظ، أو العدوان البدني، وقد يتخذ العدوان صورا الحرق، أو الإتلاف لما يحب البشر. فالأفراد يتصارعون والعائلات، أو القبائل تعتدي على جارتها، والدول تتصارع فيما بينها، فالعدوان البشري حقيقة قائمة عرفه الإنسان منذ وجوده على الأرض. وأول عدوان وقع في حياة البشر هو عدوان ابن آدم هابيل وأخيه قابيل (الهمشري، ٢٠٠٧).

وكشفت دراسة الحميدي (٢٠٠٤) عن العلاقة بين السلوك العدواني وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بدولة قطر وتوصلت الدراسة إلى ازدياد السلوك العدواني لدى من يخبرون أساليب معاملة والدية سالبة عن نظرائهم الذين يخبرون أساليب معاملة والدية موجبة، ويرى ابتزوني (Aetzioni, 2006) أن هناك تداخلاً بين العنف والعدوان؛ فالعنف هو الفعل الذي يسبب الإيذاء للأفراد، وأحيانا الممتلكات فقط. أما العدوان فيدخل في نطاقه الاعتداء على الآخرين، ومهاجمتهم متضمنًا الاعتداء الواضح والخفي، مثل تشويه السمعة، وأفعال التهكم، والهجوم المباشر على الذات، والسلوك المسيطر وغيرها.

أسباب السلوك العدواني:

هناك العديد من أسباب السلوك العدواني من بينها: الرغبة في التخلص من السلطة، والشعور بالفشل والحرمان، والحب الشديد والحماية الزائدة، وثقافة الأسرة التي تدعم العدوان، وشعور الطفل بالغضب، والشعور بالنقص، والرغبة في جذب الانتباه، واستمرار الإحباط، والعقاب الجسدي.

أنواع السلوك العدواني:

ينقسم السلوك العدواني الذي يوجهه الطلاب نحو الآخرين إلى نوعان وهما:

(١) **العدوان الجسمي:** وهو اعتداء الفرد على الآخرين بأعضاء جسمه؛ مثل: الضرب والركل، والعض، مستخدمًا يديه ورجليه وأظافره وأسنانه.

(٢) **العدوان اللفظي:** وهو السلوك العدواني الذي يقف عند حدود الكلام؛ مثل: السب، والشتم، والتوبيخ، ووصف الآخرين بعيوب وصفات سيئة، كما يشمل أيضًا الكذب الذي يوقع الفتنة بين الآخرين (الشربيني، ٢٠٠١، ص ٧٥؛ المطوع، ٢٠٠٨، ص٤٥).

نظريات العنف الأسري والسلوك العدواني واللغة:

النظرية البيولوجية:

تدل الأبحاث الحديثة على أن اللوزة في المخ والجهاز الطرفي في السطح الإنسي في المخ من التنبيهات الكهربائية لأجزاء من الهيبوثلاموس لها علاقة بالعنف والعدوان (أحمد، ٢٠٠٥، ص ٢٠٦) كما ترى هذه النظرية أن العنف متأصل في الطبيعة الإنسانية، وينتج عن وجود غريزة فطرية، يولد الإنسان مزودًا بها؛ فالطبيعة الإنسانية ذات نزعة أنانية، تحمل الإنسان على تقديم مصالحه على حساب الآخرين، وتدفعه إلى العنف تجاه من يعترض تحقيق تلك الرغبات (Violet, 2007, p.42 ؛ حسن، ٢٠٠٩، ص ٥٨)، ويعد العنف محصلة للخصائص البيولوجية للإنسان، فهناك علاقة بين العنف والجهاز العصبي المركزي؛ فالعنف في تصور هذه النظرية حاجة أساسية لا يمكن استمرار المجتمع الإنساني دون التعبير عنها، لأن كل العلاقات الإنسانية ونظم المجتمع، وروح الجماعة، يحركها من الداخل هذا الشعور بالعنف والعدوان (العقاد، ٢٠٠٥، ص ١٠٩).

كما تشير النظرية البيولوجية إلى أن العنف يرجع إلى عوامل بيولوجية في تكوين الشخص، ويؤكد أصحاب هذه النظرية أن هرمون الذكورة (الأندروجين) هو السبب المباشر لوقوع العنف بدرجات كبيرة بين الرجال، وأن هذا الهرمون يفرز بنسبة عالية أوقات النهار؛ مما يزيد من حدة الغضب لدى الشباب وينمي مشاعر الانفعال لديهم بينما ينخفض إفرازه في المساء (السمري، ٢٠٠١).

كما تركز هذه النظرية أيضًا على وظيفة الجهاز العصبي المركزي بالنسبة لعملية الكلام. حيث استنتج الباحثون أن نصف المخ الأيسر أكثر تحكمًا في الكلام

من النصف الأيمن، حيث إن الطفل يولد وخلاياه العصبية في مكانها الطبيعي (الشخص، ١٩٩٧، ص ١٢٥)؛ لذا تؤدى العلاقة السوية والحميمة بين الآباء والأبناء إلى النمو اللغوي السليم، في حين أن أساليب القمع والنبذ وعدم التقبل والتسلط تؤدى إلى ضعف النمو اللغوي (مطر، ٢٠١١، ص ٦٩).

نظرية التحليل النفسي:

وترى نظرية التحليل النفسي بأن غريزة الموت توجد منذ لحظة الولادة، ويرى فرويد بأن الإنسان مزود بغرائز للموت وأخرى للحياة، وأن غرائز الموت تسعى لتدمير الإنسان وعندما تتحول إلى الخارج فإنها تصبح عدوانا على الآخرين كما يرى فرويد أن السلوك البشرى عدواني بالفطرة وأن العنف ينتج عن دافع بيولوجي،فهناك غريزتان أساسيتان هما غريزة الحياة وغريزة الموت، وغريزة الحياة هي منبع الطاقة الحسية المسؤولة عن كل الروابط الإيجابية مع الآخرين، والعلاقات العاطفية والتقارب، وعلى العكس من ذلك فغريزة الموت تهدف إلى التدمير (العقاد، ٢٠٠٥، ص ١١٠). وهي تؤدي إلى فناء الكائن الحي حين تتوجه إلى ذاته، بينما إذا توجهت إلى الخارج تأخذ شكل العنف، وقد أعطى فرويد الأولوية لغريزة الموت، والعدوان تعبير عن غريزة التدمير، فالشخص الذي يقاتل الآخرين، وينزع نحو التدمير يعود بذلك إلى رغبة في الموت قد عاقتها غرائز الحياة. وهذه النظرية لم تلق قبولاً من علماء النفس لأنه يصعب في ضوئها تعديل السلوك العدواني باعتباره شيئًا فطريًا في الفرد (صالح،١٩٩٣، ص ٢).

ويمثل هذا التيار من تلاميذ فرويد (ميلاني كلاين)، حيث أسهمت بدراساتها في تحليل العنف وديناميته وتفاعله مع نزعة الحب. وترى كلاين أن هذه الغريزة إذا بقيت على حالها فإنها تهدد حياة الشخص بالتدمير من الداخل، وهذا يولد حالة من الإحساس بالاضطهاد، لذا يتسلح بعدة آليات دفاعية منها الإسقاط حيث تنكر الذات العنف وتسقطه إلى الخارج في موضوع مكروه هو رمز الشر، وبذلك نتهرب من مساؤنا، وفي هذا الإسقاط راحة مزدوجة يتمثل تصريف العدوان وتفريغ الطاقة، وأيضًا إثبات البراءة الذاتية. وذلك ما يحدث في التعصب الديني والسياسي (حجازي،١٩٨٤، ص٥٥). كما يعزو فرويد السلوك العدواني إلى تعرض الأنا للأساليب الوالدية التي تتسم بالقوة والتهديد وتنمو في مسار غير محدد، أي أن البيئة في الطفولة المبكرة تؤدي دورا كبيرا في تكون الأنا الأعلى، ثم ينعكس هذا على سلوك الطفل (العيسوي، ٢٠٠١؛ وحسن، ٢٠٠٩، ٦٠).

نظرية تزايد العنف في مرحلة المراهقة:

يشير ايليونوتولان، وبلوبر وسلابي Aaleonotulan, Blobr and Slaby إلى تزايد العنف بصورة كبيرة في العقد الثاني من حياة الإنسان أي أثناء مرحلة المراهقة، ثم يتناقص مرة أخرى في بداية العشرينيات، وبعض الشباب من ذوي السلوكيات العنيفة يبدأون هذا العنف في الطفولة، ثم يتصاعد معدل العنف خلال سن المراهقة، ولكن أكثر من نصف الشباب يبدو سلوكهم العدواني من منتصف مرحلة المراهقة إلى آخرها، حيث يصاحب النمو والبلوغ تغيرات جسمية وحسية ولغوية تؤدي إلى تغير علاقات المراهق وتفاعله مع الآخرين، ومن ثم يتبع ذلك الاستقلالية عن الآباء والحاجة إلى تكوين هوية شخصية ومهارات وقيم ومنافسات تمهد له الوصول إلى مجتمع الراشدين (في العقاد، ٢٠٠٥).

نظرية التعلم الاجتماعي:

يفترض أصحاب هذه النظرية أن الأشخاص يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى، وأن عملية تعلم العنف تتم داخل الأسرة سواء في الثقافة العامة، أو الفرعية. فبعض الأسر تشجع أبناءها على استخدام العنف مع الآخرين، وتطالبهم بألا يكونوا ضحايا للعنف في مواقف أخرى، والبعض ينظر إلى العنف كوسيلة للحصول على حاجاتهم؛ بل أن بعض الأسر يشجعون أفرادها على التصرف بعنف عند الضرورة، كما يؤثر عملية التعلم وما يتلقاه الطفل من تعليم وما يتضمنه من قوانين التعزيز والإهمال دورًا مهمًا في تعلم اللغة (السحيمي، ١٩٩٨، ٢٤؛ وعلي، وسليم، ٢٠١٣، ص ٣٦) ومن أهم الفرضيات التي تقوم عليها هذه النظرية.

(١) إن العنف يتم تعلمه داخل الأسرة والمدرسة، ومن وسائل الإعلام.

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

(٣) إن إساءة معاملة الطفل تؤدي إلى سلوك عدواني تبدأ بدوره في حياته المبكرة، وتستمر في علاقته مع أصدقائه وإخوته ووالديه ومدرسيه (السمري،٢٠٠١ ؛ والعقاد،٢٠٠٥).

(٤) إن اللغة والاتصال تنمو كجزء متكامل من النمو الكلي للطفل، وهذا يعني أن اكتساب اللغة والاتصال هو من الاهمية للتعلم الاجتماعي (قاسم، ١٩٩٩، ص ١٧٦).

نظرية الإحباط العدواني:

يوصف الإحباط بأنه شعور ذاتي يمر به الفرد عندما يواجه عائق ما يحول دون تحقيق هدف مرغوب، أو نتيجة يتطلع إليها. والإحباط يؤدي إلى الغضب ومن ثم في الغالب إلى العدوان والنظرية في مجملها تشير إلى: إذا وجد إحباط وقع عدوان، العدوان دائما يسبقه الاحباط وتزداد شدته كلما اشتد الشعور بالإحباط (الغرباوي، ٢٠٠٦، ص٣٠). وفسر دولارد وآخرون (Dollard et al,1993) العدوان في ضوء حدوث الاحباط لدى الفرد، وتعرف نظريتهم بنظرية الإحباط – العدوان Frustration – Aggression Theory حيث افترضوا أن السلوك العدواني يظهر كنتيجة طبيعية وحتمية للإحباط، وأن الإحباط غالبًا ما يؤدي إلى شكل من أشكال السلوك العدواني (في حمام، ٢٠٠٠، ص ١١٩).

وأشار بلوبي(Bowlby, 1980) أن العدوان ينشأ نتيجة حالات القلق الذي يحدث في المرحلة الأولى من حياة الطفل، ويكون نتيجة فقدان الطفل لمشاعر الحب والعطف الوالدي، فالأطفال الذين لا يشعرون بالعطف والحنان في السنوات الأولى من العمر يميلون إلى الشعور بالعدوان والكراهية نحو والديهم ونحو الآخرين، فالعدوان هو أحد ردود الأفعال الطبيعية للإحباط، وبالتالي يرى أصحاب هذه النظرية أيضًا أن العدوان لا يصدر عن غريزة؛ بل يكون في العادة نتيجة إحباط سابق، أو توقع لهذا الإحباط. كما تستند هذه النظرية إلى فرضية مهمة هي أن العدوان يحدث دائمًا نتيجة للإحباط، كما أن الإحباط لا يؤدي دائمًا إلى العدوان. واقترح بيركوتز Brekowitz أن الإحباط واحد من مسببات كثيرة أخرى للعدوان (Cole, 2005, p.45).

النظرية اللغوية:

من المعروف أن التأخر اللغوي للفرد ينتشر في البيئة التي يضمحل فيها المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة، ويجب ان نضع في الحسبان أن الفرد لا يحتاج اللغة في البيئة المحيطة فقط ولكنة يحتاج أيضًا إلى العلاقة العاطفية مع الوالدين، والفرد الذى يعاني من سوء المعاملة من الوالدية يظل متخلفا في كلامه طوال حياته (عزام، ٢٠٠٤، ص ١٩)؛ لذا يرى أصحاب هذه النظرية أنها عبارة عن توفيق بين النظرية السلوكية والنظرية الفطرية، إذ تفترض أن العوامل الفطرية البيولوجية تؤثر في اكتساب اللغة، ولكنها ترى أن التفاعل بين الأطفال والراشدين، أي تأثير البيئة والخبرة شيء ضروري إذا ما أريد للمهارات اللغوية أن تنمو، والميكانيزمات الفطرية وحدها لا يمكن أن تفسر إتقان الطفل للغة، وأن هذا الاتقان يتضمن ما هو أكثر من الأشراط والتقليد (قاسم، ١٩٩٩، ص ٦٥).

ويتفق أغلبية علماء اللغة على أن وظيفة اللغة هي التعبير، أو التواصل، أو التفاهم، والتواصل من خلال اللغة يحدث من خلال نشاطين رئيسين هما الكلام والاستماع، ويبدأ أساسا من المتحدثين فهم يقررون اصدار بعض المعلومات بطريقة معينة (جملة لغوية) يعتقدون ملاءمتها ثم ينطقونها فيستقبل المستمعون هذه الجملة ثم يستعملونها مباشرة، أو تخزن في مخزن للذاكرة، وبهذا تكتمل إحدى مراحل الاتصال، ومن هذا يتضح أن وظيفة اللغة تتصل بالأنشطة العقلية للمتحدثين والمستمعين أثناء عملية التواصل (محمد، ٢٠٠٨، ص ص ٥٩-٦٠)؛ وبالتالي تؤكد الباحثة أن هناك علاقة وطيدة بين اللغة والتواصل وإذا حدث خلل في أي شكل من أشكال التواصل نتيجة للمشكلات المحيطة بالفرد كان له أثرة السلبي على حدوث اضطراب اللغة التعبيرية كما أن المعاملة الوالدية الخاطئة ومدى قوة هذه المعاملة وتأثيرها على الفرد قد تتسبب في عدم قدرة الفرد على التعبير اللغوي السليم، ويرجع ذلك إلى أساليب القمع والنبذ والتسلط التي تؤثر سلبيا على نموه اللغوي رغم سلامة حواسه (مطر، ٢٠١١، ص ٧٢)؛ لذا يرى لفينسون(Levinson, 2003) أن أي اضطراب في البيئة الأسرية يعد من أهم أسباب اضطراب التواصل اللفظي، حيث أنه عندما تتسم هذه البيئة بالمشكلات والخلافات فإن هذا ينعكس على شعور الطفل بالأمن فيشعر بنقص الأمن كما يقلل من قدرته على التركيز والتحصيل بل ويؤثر على كل عملياته المعرفية والانفعالية واللغوية مستقبلا (Levinson, 2003, p. 239)، والتبادل اللغوي مع الآباء، والأخوة والأقران يؤثر في مستوى المهارة اللغوية للطفل مستقبلا، ووفق هذه النظرية، فإن الطفل يتلفظ الكلام، والجمل والعبارات مباشرة عن طريق التقليد، وبعد ذلك تتأكد من خلال التدعيم (علي، والخريبي، ٢٠٠٦، ص ٣٥؛ وقاسم، ١٩٩٩، ص ٦٨؛ ويوسف، ١٩٩٠، ص ١٤٤؛ وكرم الدين، ١٩٩٣، ص ١١٥؛ ومطر، ومسافر، ٢٠١٠)، ونظرًا للمشكلات الكثيرة والمتنوعة التي يتعرض لها الفتيات الذين يعانون من العنف الأسري في جوانب اللغة التعبيرية وممارسة السلوك العدواني، فقد أكدت الاتجاهات الحديثة على ضرورة التدخل المبكر لتفادى الآثار السلبية الناتجة عن هذا العنف، قبل أن تصبح هذه المشكلات مزمنة وراسخة لديهم، وقد أكدت على ذلك نتائج العديد من الدراسات حيث أشارت إلى فاعلية التدخل المبكر في علاج المشكلات الخاصة بالعنف الأسري، وبالتالي يتم تلافي الآثار النفسية السلبية، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: Adams, Nightingale, Hesketh & Hall, (2000); Crosbie, Holm, & Dodd, (2005); Ezrati, Platzky, & Yaris, (2001); Franken, Schalk, & Boelens, (2005); Grawburg, (2004); Harris, Menzies, Onslow, Packman, & Harrison, (2002); Jones, white,

Lawson, & Anderson (2002); Oxford & Spieker, (2006); Robin, (2005); Tomblin, Zhang, Buck-Walter, & Brien, (2003); Topbas, Mavis, & Reba's, (2004); Varycheghem, Hylebos, Brutten, & Peleman, (2001); Woods, Shearsby, Onslow, & Burnham, (2002)

النظرية السلوكية:

يرى أصحاب النظرية أن التنشئة الاجتماعية التي تطبق على الفرد تتضمن تغيرات في السلوك تنشأ عن التجربة، أو الخبرة، أو نتيجة لارتباط المثير بالاستجابة (جادو، ٢٠٠٨، ص ٤٣). ويرى سكنر أن السلوك يتعلمه الإنسان عن طريق الثواب والعقاب وذلك من خلال ملاحظة أعمال الكبار وتقليدهم ثم ممارسته. فهو يرى أن مكافأة السلوك العدواني (العنف) يؤيد هذا السلوك حتى ولو كان كانت هذه المكافأة غير منتظمة (حمام، ٢٠٠٠، ص ١١٩)، وأشار باندورا (Bandura, 1973) إلى أن العدوان هو سلوك يهدف إلى العنف وإحداث نتائج تخريبية، أو مكروهة، أو السيطرة من خلال القوة الجسدية، أو اللفظية على الآخرين، وينتج عنه إيذاء شخص، أو تحطيم الممتلكات (أحمد، ١٩٩٥، ص ١٤)، كما أوضحت بعض دراسات المحللين النفسيين إلى أن السلوك العدواني سلوك متعلم عن طريق ملاحظة الآباء، والأخوة والأقران وأولئك الذين يظهرون على شاشات التلفاز ويؤدون أدوارا تحمل العدوانية ؛ مما يؤدي بالأطفال إلى نمزجه مثل هذه السلوكيات (السرطاوي، وعواد، ٢٠١١) ويرى سكنر أن السلوك يتعلمه الإنسان عن طريق الثواب والعقاب وذلك من خلال ملاحظة أعمال الكبار وتقليدهم ثم ممارسته. فهو يرى أن مكافأة السلوك العدواني (العنف) يؤيد هذا السلوك حتى ولو كانت هذه المكافأة غير منتظمة (حمام، ٢٠٠٠، ص ١١٩) كما يرى أصحاب هذه النظرية أن اللغة متعلمة وفقًا لمبادئ التعلم: التعزيز، والتقليد، والأشراط كما يلي:

(١) الإشراط: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الكلام يمكن تعلمه عن طريق الإشراط، فعلى سبيل المثال يتعلم الطفل إصدار صوت معين للوالدين، أو المحيطين به عندما يسمع أصواتهم وينظر إليهم، حيث يشعر بالراحة والسرور والأمن (تعزيز). وبالتالي يميل إلى تكرار ذلك مرة ثانية نتيجة للتعزيز (الشخص، ١٩٩٧، ص ص ١١٣ – ١١٤).

(٢) التقليد: فالتقليد يؤدي دورًا مهمًا في اكتساب اللغة، حيث يقلد الطفل المحيطين به في ما ينطقون به من نماذج لغوية وقواعد وتراكيب لغوية.

وأحيانًا يتم تعزيز الطفل على هذا التقليد مما يقوي أثره ويزيد أثر التقليد في تعلم اللغة (قاسم، ١٩٩٨، ص ٤٧؛ وعبد العظيم، ٢٠٠٣، ص ٢٠٨).

(٣) التشكيل: يؤدي التشكيل دورًا أساسيًا في اكتساب الطفل اللغة من المحيطين به، حيث يتم تدعيم السلوكيات اللغوية التي يصدرها الطفل، والتي تكون أقرب إلى السلوك اللغوي الصحيح، وشيئًا فشيئًا يصل الطفل إلى السلوك اللغوي الجيد (فراج، ٢٠٠٣، ص ١٢٣؛ والشناوي، ١٩٩٧، ص ٣٣٧).

النظرية المعرفية :

يرجع السلوك العدواني إلى كيفية إدراك العقل الإنساني لوقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي مما يؤدي إلى تكوين مشاعر الغضب والكراهية، وكيف أن هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود الفرد إلى ممارسة السلوك العدوان، وأطلق على هذه النظرية اسم النظرية المعرفية لاعتقاد بياجيه أن اللغة تنتج مباشرة من خلال النمو المعرفي،وأن قدرة الطفل على التصور العقلي تنبثق في نهاية مرحلة النمو الحسي الحركي لذلك تنبثق اللغة في هذه الفترة حوالي السنة الثانية من عمر الطفل. ويرى بياجيه أن اكتساب اللغة ليس عملية تشريطيه بقدر ما هو عملية وظيفية إبداعية، وأن النمو اللغوي للطفل هو انعكاس لنموه العقلي والمعرفي الذي يسير في مراحل متتابعة، وأن النمو المعرفي ضرورة ومطلب سابق للنمو اللغوي، في حين أن اللغة ليست شرطًا ضروريًا للنمو المعرفي؛ بل هي انعكاس له (لشخص، ١٩٩٧، ص ١١٧؛ ومرضي، ١٩٩٤، ص ٤٦؛ وقاسم ١٩٩٩، ص٨٠) والعنف الأسري يؤثر بشكل سلبي على تنمية لغة الطفل التعبيرية.

في ضوء هذا الصدد اهتمت كثير من الدراسات والبحوث بظاهرة العنف الأسري، والسلوك العدواني؛ إلا انه من الملاحظ في معظم الدراسات والبحوث السابقة صعوبة الحصول على المعلومات، والبيانات المرتبطة خاصة بظاهرة العنف الأسري نتيجة لحساسية هذه القضية، وعزوف كثير من مرتكبي العنف وضحاياه عن الخوض في تجاربهم، وما مروا به من خبرات مؤلمة لبعضهم ومعيبة للبعض الآخر وسوف يتم استعراض بعض الدراسات المتعلقة بالعنف الأسري، ومن أهمها دراسة والفجانج (Wolfgang,1980) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة جرائم العنف التي ترتكبها الفتيات وطبيعة الوسائل التي تستخدمها الفتاة في ارتكاب جرائم العنف ومنها الضرب والجرح وتوصلت نتائجها إلىأن الفتيات أكثر عدوانية من حيث ارتكاب جرائم الاعتداء على الأشخاص بالضرب والجرح ويرجع ذلك إلى عوامل اجتماعية منها فقد الشعور بالأمان وأسلوب التنشئة الاجتماعية الخاطئة

داخل الأسرة وأصبحت الفتيات أكثر استخداما لوسائل العنف مثل استخدام قائمة خشبية، موس حلاقة.

وقام سباكاريللى (Spaccarelli, et al., 1995) بدراسة العلاقة بين تعرض الأبناء للعنف الأسري ومستويات السلوك الإجرامي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٣) من المراهقين الجانحين، متوسط أعمارهم ١٦ سنة، وقسِّموا إلى أربع فئات: مجرم عتيد الإجرام (عنيف)، ومجرم لم تكتشف جريمته، ومنكر لارتكابه الجريمة، ومضبوط. كان أعلاهم تعرضًا للعنف الأسري وسوء المعاملة الوالدية هما المجرم العنيف والذى لم تكتشف جريمته.

وقام أندرسون (Anderson, 1997) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين كل من الجنس والمستوى الاجتماعي وبين العنف الأسري المتمثل في التسلط على عيِّنة من الإناث، وأشارت النتائج إلى أن الجنس والمستوى الاجتماعي لعينة الإناث تُعَد مؤشرات لتصاعد العنف داخل الأسرة.

وأجرت السيد (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى دراسة تأثير التنشئة الاجتماعية من حيث سوء العلاقات والخلافات الأسرية؛ مما يؤدي إلى التأثر السيئ على الأطفال الإناث في مرحلة الطفولة المتأخرة والمتمثلة في صورة العنف واستخدمت الباحثة استبار لجمع البيانات مع المقابلة الشخصية للمبحوثات، وتوصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين النبذ من الوالدين والعنف عند الأبناء وبين رفض الأب وعدوان الفتاة نحو الأشياء، وبين تباعد الأم وعدوان البنت نحو الأشياء.

كما أجرى جيرشوف وتومسون (Gershoff & Thompson, 2002) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين استخدام الآباء العقاب البدني وبين سلوكيات الطفل، وبلغت عينة الدراسة (١١) طفلاً، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة بين عقاب الوالدين وكل من تحصيل الطفل دراسيًا وصحته النفسية، ووجود علاقة بين العقاب البدني وعدوانية الأبناء.

وهدفت دراسة السحيمي (٢٠٠٢) إلى تصميم برنامج لتخفيض سلوك العنف لدى المراهقين الذكور من طلاب التعليم الثانوي الصناعي وتدريبهم على تخفيض سلوك العنف، تكونت العينة من (٢٤) فرد مقسمين إلى مجموعتين بالتساوي تراوحت اعمارهم ما بين (١٦ -١٧) عاما تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة واشتملت الأدوات على استخدام مقياس العنف الأسري وبرنامج سلوكي معرفي مقترن ببعض فنيات السيكو دراما، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج حيث قل سلوك العنف لديهم.

وقام القرني (٢٠٠٥) بدراسة استهدفت التعرف على مدى تأثير العنف الأسري على سلوك الانحراف لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، وأسفرت نتائج الدراسة أن الطالبات اللاتي تعرضن لنمط أكثر من أنماط العنف الأسري أظهرن أنواع من السلوك الانحرافي بلغ متوسط أعلي من المتوسط النظري، وتراوحت السلوكيات الانحرافية لديهم ما بين المشاجرات والغش والكذب والشتم ومخالفة النظام.

وقام شانلت (Chennault, 2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على ظاهرة العنف والإساءة ضد المرأة باستخدام اطار قائم على الثقافة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) امرأة جامعية تعرضن للعنف والإساءة وكان أكثر أنواع الإساءة شيوعا الإساءة الوجدانية، ثم العنف الجسدي وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود درجات منخفضة في تقدير الذات لدى النساء اللاتي يتعرضن للعنف خلال مرحلة المراهقة والرشد.

وأجرى قشطة، وثابت (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى بحث العنف الأسري وأثره على الصحة النفسية للطفل، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٧٠) من الأمهات وأبنائهن من طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والإعدادية في بعض المدارس الحكومية جنوبي غزة تراوحت أعمارهم ما بين ١٢-١٥ سنة وقد أظهرت النتائج وجود فروق في التعرض للعنف الجسدي الموجه حسب الإقامة في الريف، أو المدن، وحسب الجنس حيث أن الأطفال الذكور تعرضوا للعنف الجسدي أكثر من الإناث، وحسب المستوى الاقتصادي فأصحاب الدخل المرتفع أقل تعرضًا للعنف الجسدي الموجه من أصحاب الدخل المنخفض.

وقام المطوع (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العنف الأسري تجاه الأبناء والسلوك العدواني لديهم في مدارسهم الثانوية، وكذلك الكشف عن العلاقة بين المتغيِّرات الديموغرافية والعنف الأسري تجاه الأبناء، وإذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العدوانيين وغير العدوانيين تبعًا لمستوى العنف الأسري، وقد تكونت عينة الدراسة من (١١١٢) طالبًا سعوديًا من طلاب المرحلة الثانوية الذكور (المستويات الثلاثة: الأول، والثاني، والثالث) في مدينة الرياض، منهم (٨٥١) طالبًا ممن صنفهم المرشدون الطلابيون والمعلمون على أنهم عدوانيون، والباقون (٢٦١) طالبًا من الطلاب العاديين اختيروا عشوائيًا وكان من أهم النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري والسلوك العدواني لدى الأبناء في مدارسهم، كما وجدت فروق ذات دلالة

إحصائية بين الأبناء العدوانيين وغير العدوانيين في العنف الأسري لصالح الأبناء العدوانيين، وبيَّنت الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين بعض المتغيَّرات الديموغرافية والعنف الأسري وهي تعليم الأب ودخله؛ إلا أن الدراسة لم تجد علاقة ارتباطية بين كل من مستوى تعليم الأم ودخلها، عمل الأبوين (الأب والأم) والعنف الأسري تجاه الأبناء.

وهدفت دراسة الشهري (٢٠٠٩) إلى معرفة العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية في مدينة جدة، تكونت عينة الدراسة من (٥٣٠) طالبًا بالمرحلة المتوسطة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس العنف ودرجات مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء، توجد فروق في درجات العنف تبعًا لاختلاف المستوى الاقتصادي للوالدين لدى أفراد العينة.

وأجرى الغامدي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى معرفة العوامل الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بأنماط العنف الأسري فقد دلت نتائجها على أن لمنطقة منشأ الوالدين دورًا في ممارسة العنف، وأوضحت النتائج زيادة نسبة العنف من قبل الوالدين الذين نشأوا في مدينة كبيرة، ويرجع ذلك إلى الضغوط الحياتية في المدينة والتي تنعكس سلبًا على أساليب معاملة الأبناء.

كما هدفت دراسة بشرى (٢٠١٠) إلى التعرف على نسبة انتشار العنف في المدارس وعلاقته بالعنف الأسري وبعض أنواع أخرى من العنف والفروق بين الطلاب والطالبات في العنف المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة الاسكندرية وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في العنف الأسري، ووجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين العنف الأسري وعنف الطالب ضد الطالبة وعنف الطالب ضد المعلم.

وكشفت دراسة (محمد، ٢٠١٢) تعرض المرأة المصرية للعديد من مظاهر العنف في أماكن العمل وأن اختلف طبيعة العنف وشدته باختلاف (العمر- خبرة العمل- المستوى الإداري- طبيعة قطاع العمل).

وأجرت شقير وآخرون (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العنف الأسري والامن النفسي والاغتراب النفسي لدى الطلاب والطالبات مرتفعي ومنخفضي العنف الأسري، تكونت العينة من (٤٠٠) طالب وطالبة بكليات جامعة

الطائف، واشتملت الأدوات على بطارية تشخيص العنف الأسري ومقياسي الامن والاغتراب النفسي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين العنف الأسري والاغتراب النفسي، ووجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين العنف الأسري والأمن النفسي وبين الأمن النفسي والاغتراب النفسي.

وأجرى إبراهيم (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات السلوكية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلاب ذوى الاعاقة البصرية في ضوء بعض المتغيرات السلوكية بمنطقة القصيم، وأسفرت نتائج الدراسة عن انتشار المشكلات السلوكية بدرجة متوسطة لدى الطلاب ذوى الاعاقة البصرية، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى لاختلاف المستوى التعليمي لدى الأم، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لاختلاف المستوى التعليمي للأب.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت السلوك العدواني:

هناك العديد من الدراسات تناولت ظاهرة السلوك العدواني، من أهمها دراسة صغير (١٩٨٧) والتي هدفت إلى دراسة علاقة السلوك العدواني ببعض المتغيرات العائلية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٢) تلميذ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين السلوك العدواني وبعض المتغيرات الاتية (وفاة احد الوالدين، طلاق الوالدين، مستوى تعليم الأب والام، دخل العائلة، حجم المسكن، ترتيب التلميذ بين أخوته).

وأشارت حمام (٢٠٠٠، ص ١٣٤) إلى أن أطفال الأسر ذوى الأمهات العدوانيات يميلون إلى السلوك العدواني البدني واللفظي.

كما أجرت هارود (Harwood, 2002) دراسة بعنوان "الاستبداد الأبوي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى الذكور ذوى صعوبات التعلم واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة"، توصلت الدراسة إلى أن السلوك العدواني والسلوك المضاد للمجتمع في الطفولة له صلة وثيقة بممارسة الاستبداد الأبوي أي أن التدخلات الأبوية الصارمة والمزعجة والقاسية في نفس الوقت، والجمل اللفظية العدائية، والسبب الأساسي الذى يوقف هذه السلوكيات العقاب البدني واستراتيجيات أخرى من التأديب، كما أن تطور السمات العدوانية يكون أعظم لدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة مع وجود تفاعلات سلبية بين الوالدين وأطفالهم مما يدعم ويقوى السلوك العدواني مع مرور الزمن (في، عبد الفتاح، ٢٠٠٧).

وهدفت دراسة الغرباوي (٢٠٠٦) إلى الكشف عن السلوك العدواني لدى الجنسين في العدوانية وأبعادها في المراحل (الابتدائية – الاعدادية – الثانوية) ومدى تأثير الترتيب الميلادي واختلاف المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة في السلوك العدواني وتكونت عينة الدراسة من (١٢٤٣) حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العدوان السلبي ووجود فروق بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلاب المرحلة الثانوية في العدوان (البدني – على الممتلكات – على الذات) لصالح تلاميذ المرحلة الابتدائية ووجود فروق في العدوان على الممتلكات لصالح ذوى المستوى الاجتماعي الثقافي المتوسط.

وأجرى عمر (٢٠٠٧). دراسة مقارنة لمستوى العدوانية لدى الأطفال (المساء إليهم – والمهملين- والعاديين) وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) تلميذا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١١) عامًا، وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال المساء إليهم بدنيا والأطفال المهملين في السلوك العدواني. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال المساء إليهم بدنيا والأطفال العاديين في السلوك العدواني وذلك لصالح الأطفال المساء إليهم بدنيًا، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال العاديين والأطفال المهملين في السلوك العدواني وذلك لصالح الأطفال المهملين.

وقام بزدجيان (Bezdjian, 2008) بدراسة هدفت إلى تقصي الأسباب الوراثية والبيئية لسمات الشخصية المضادة للمجتمع والتي لديها سمات السلوك العدواني بنوعية الظاهر والباطن وبالتحديد تم قياس الخواص النفسية لسمات الشخصية السيكوباتية من خلال التركيب العاملي لهذه السمات وعلاقتها بالسلوكيات المضطربة التي تظهر في مرحلة الطفولة، وتم فحص التأثيرات الوراثية والبيئية لهذه السمات، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال من جنوب ولاية كاليفورنيا بلغ قوامها (١٢١٩) طفلاً من التوائم، تم بعد ذلك تقييم سمات الشخصية السيكوباتية من خلال تقارير القائمين على رعاية هؤلاء الأطفال ذوى السلوكيات المضطربة، وأسفرت النتائج عن وجود تأثير دال للعوامل الوراثية والأسباب البيئية في سمات الشخصية السيكو باتية لدى الذكور وإناث التوائم في الأطفال في عمر تسع سنوات وعشر سنوات، واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت العنف الأسري والسلوك العدواني:

أجرى عبد الغني (١٩٨٣) دراسة عن أساليب التنشئة الوالدية غير المناسبة وعلاقتها بالسلوك العدواني، تكونت العينة من (٥٠٥) طالبًا وطالبة - من طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن أساليب التنشئة الوالدية غير المناسبة ترتبط إيجابيًا بزيادة السلوك العدواني عند الأبناء في حين أن الأساليب المناسبة ترتبط سلبيًا بالسلوك العدواني، كما توصلت الدراسة إلى أن الأسلوب الوالدي في التنشئة الذي يقوم على التقبل يرتبط ارتباطًا سالبًا بالعدوان، أي كلما قل التقبل من الوالدين زاد العدوان عند الأبناء، كما يرتبط التسلط والتفرقة في المعاملة، ارتباطًا موجبًا بالعدوان، أي كلما زاد التسلط الوالدي زاد عدوان الأبناء وكلما زادت التفرقة في تعامل الآباء مع الأبناء زاد عدوانهم (في المطوع، ٢٠٠٨).

وقامت يكسلى وآخرون (Yaxley, et al., 2002) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين العنف البدني الذى يمارسه الوالدان داخل الأسرة وبين السلوكيات العدوانية تجاه الذات وتجاه الآخرين في المدرسة، وبلغت (١٣٣,٧٩٤) من الطلاب والطالبات بالمدارس العامة بولاية مينيسوتا الأمريكية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين العنف البدني داخل الأسرة بزيادة مستويات العنف تجاه الذات، أو الآخرين.

وأسفرت دراسة الحميدي (٢٠٠٤)عن اختلاف أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها اطلاب والطالبات بالمرحلة الإعدادية بدولة قطر باختلاف متغيرات (الجنس / الصف الدراسي / الحالة الاجتماعية / مستوى تعليم الأب) والتفاعل بين هذه المتغيرات، ازدياد السلوك العدواني لدى كل من الطلاب والطالبات عينة البحث الحالي بالمرحلة الإعدادية بدولة قطر ممن يخبرون أساليب معاملة والدية سالبة عن نظرائهم ممن يخبرون أساليب معاملة والدية موجبة وذلك فى بعض أبعاد مقياس السلوك العدواني.

وأجرى سالم (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين العنف الأسري والسلوك العدواني لدى التلاميذ الصم في معاهد وبرامج التربية الخاصة، تكونت العينة من (٥٨) تلميذًا أصم منهم (٣٠) تلميذًا أصم بمعهد شرق الرياض، و(٢٨) تلميذًا أصم في برنامج الامل للصم، واستخدمت الدراسة مقياسي العنف الأسري والسلوك العدواني، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ على مقياس العنف الأسري ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات

التلاميذ على مقياس السلوك العدواني تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب والأم ومتغير البيئة التعليمية والمرحلة العمرية وطرق التواصل.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت اضطرابات اللغة التعبيرية.

أكدت العديد من الدراسات الاجنبية أن الآباء هم الأقرب تعبيرًا عن الاحتياجات الحقيقية لدى الأطفال، وهم الأكثر استعدادًا لمتطلبات الأطفال في تنمية اللغة التعبيرية للقراءة، فالأطفال الذين ينشئون في بيئات منزلية حسنة وتقر القراءة يكونون الأنجح في تعلم القراءة عندما يذهبون إلى المدرسة، بينما هناك أسر تمثل عائقًا في تنمية استعداد أطفالها للقراءة ويرجع ذلك لعدم توافر الأسرة ذات القدوة الحسنة لديهن (جودة، ٢٠١١، ص ١٣٦).

وأكد على ذلك دراسة محمد (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى الكشف عن أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الشخصية لدى الأطفال، والفروق بين متوسط درجات أفراد العينة من الأطفال الذين يعانون من اضطراب في القراءة والأطفال الذين لا يعانون من اضطراب القراءة، تكونت العينة من ٨٠ طفل من الأطفال (٤٠) يعانون من اضطراب القراءة و(٤٠) طفل من الأطفال العاديين لا يعانون من اضطراب القراءة تراوحت أعمارهم ما بين(٩-١٢) سنة، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق بين الأطفال ذوى اضطرابات القراءة والعاديين في أبعاد الشخصية لصالح العاديين.

وأجرى ماركس (Marks,1996) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين العنف الزواجي وفعالية أساليب المعاملة الوالدية والكشف عن العوامل التي تحدد مشكلات التوافق النفسي لدى أطفالهن، تكونت عينة الدراسة من ٢٣ امرأة من اللاتي يمارسن ضدهن العنف ولديهن أطفال تتراوح اعمارهن ما بين (٤-٦) سنوات، واشتملت الأدوات على قياس مدى الصراع في المنزل والمشكلات الانفعالية السلوكية، توصلت الدراسة إلى أن ٣٨٪ من الأطفال يعانون من مشكلات سلوكية وقصور في خصائصهم النمائية اللغوية والاجتماعية.

وقام ين وآخرون (Yen, etal ،2005) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين خبرات العنف والإساءة في مرحلة الطفولة، وبين اضطرابات الشخصية، والسلوك غير السوى، توصلت الدراسة إلى أن خبرات العنف والإساءة في مرحلة الطفولة تنبأ الشخصية بالاضطراب في بعض الخصائص النمائية اللغوية والاجتماعية والانفعالية والسلوك الإجرامي، خاصة لو تعرض الفرد المساء إلية لضغوط وأزمات في الرشد.

فروض البحث:

(١) توجد علاقة ارتباطية موجبة، دالة إحصائيا، بين درجات طالبات جامعة الطائف على مقياس العنف الأسري المتمثل في العنف البدني والعنف النفسي الموجة نحو الإناث، ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني.

(٢) توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات طالبات جامعة الطائف على مقياس العنف الأسري المتمثل في العنف البدني والعنف النفسي الموجة نحو الإناث، ودرجاتهم على مقياس اضطرابات اللغة التعبيرية.

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي بجامعة الطائف على مقياس العنف الأسري المتمثل في العنف البدني والعنف النفسي لصالح الطالبات المنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي بجامعة الطائف على مقياس السلوك العدواني لصالح الطالبات المنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي بجامعة الطائف على مقياس اضطرابات اللغة التعبيرية لصالح الطالبات المنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

إجراءات البحث :

أولا: منهج البحث:

استخدمت الباحثة في البحث المنهج الوصفي لمناسبته لموضوع البحث وطبيعتها، حيث لا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتبويبها فقط، انما يتخطى ذلك ويلجأ إلى تفسير البيانات بعد تحليلها واستخراج الاستنتاج ذات العلاقة والمغزى لمشكلة البحث (جابر، وكاظم، ٢٠١٠).

ثانيا: عينة البحث: انقسمت عينة البحث إلى الاتي:

(١) عينة البحث الاستطلاعية: اشتملت على (٥٠) طالبة من طالبات كليات جامعة الطائف وذلك لتقنين مقاييس الدراسة الثلاثة.

(٢) عينة البحث الأساسية: اشتملت على (٢٠٠) طالبة من طالبات مرحلة البكالوريوس، كلية التربية / جامعة الطائف، وقد تم اختيارهن بطريقة عشوائية، تتراوح أعمارهن ما بين (٢٠ -٢٢) عامًا، وتراوح متوسط العمر الزمني لمجموعتي البحث (٢١) عامًا، تم انتقاء عينة أساسية للدراسة تتكون من (١٥٠) من الطالبات المنتظمات في البحث بشرط عدم غياب الأب بسبب السفر للعمل بالخارج، أو الوفاة، وقسمت هذه العينة إلى مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع – ومستوى اقتصادي اجتماعي منخفض، وتم رفض (٥٠) استمارة للطالبات لعدم انتظامهن في البحث رغم انتمائهن للمستوى الاقتصادي الاجتماعي المرتفع.

ثالثًا: أدوات البحث: استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

أ- استمارة جمع المعلومات عن الطالبات في المرحلة الجامعية، ووالديهم (إعداد/ الباحثة)، تتكون من البيانات الأساسية عن الطالبة، من حيث عمرها الزمني والمرحلة الدراسية، التي تدرس فيها، وايضا معلومات خاصة بالآباء؛ مثل: العمر الزمني، والجنس، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والمستوى التعليمي، ووجود الأب والأم معا، أو لا، وأسلوب التعامل مع الطالبة في المنزل.

ب. مقياس العنف الأسري الموجة نحو الإناث (إعداد الباحثة)

ويحتوى مقياس العنف الأسري الموجة نحو الإناث على بعدين رئيسين هما العنف البدني، والعنف النفسي ويحتوى كل بعد منهما على (٣٠) عبارة. ولإعداد المقياس قامت الباحثة بالخطوات الاتية:

١. الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة.
٢. الاطلاع على ما توفر لها من مقاييس للعنف الأسري.
٣. استفادت الباحثة من هذه المقاييس في كيفية صياغة عبارات المقياس وتحديدها تحديدًا دقيقًا.

- مقياس أساليب المعاملة الوالدية (إعداد: جبريل، ١٩٨٩)
- مقياس العنف لدى المراهقات (اعداد: عاشور ١٩٩٣)
- مقياس سوء معاملة الطفل (إعداد: برشتين ١٩٩٥. ترجمة د. أبوا لعزائم)
- مقياس العنف لدى الشرائح المختلفة (إعداد: عبد الغفار، ١٩٩٥)
- مقياس إساءة معاملة الطفل البدنية وإهماله. (إعداد: إسماعيل، ١٩٩٦)
- مقياس الإساءة والإهمال للأطفال العاديين وغير العاديين. (إعداد: أباظة، ٢٠٠٠)

- مقياس العنف (إعداد: شقير، ٢٠٠٥أ)
- مقياس العنف الطلابي (إعداد: لإل، ٢٠٠٧)
- بطارية تشخيص العنف الأسري (إعداد: شقير ؛ وكردى، ٢٠١٣)
- مقياس العنف لدى المراهقين (إعداد : جمال الدين، ٢٠١٣).

٤. عرض الصورة الاولية للمقياس على السادة المختصين للحكم على مدى ملائمة العبارات، والهدف من المقياس، وإجراء التعديلات الملائمة.

٥. اصبح المقياس في صورته النهائية (٦٠) عبارة، وتم تحديد طريقة الاستجابة على العبارات.

طريقة تصحيح المقياس:

يضم المقياس (٦٠) عبارة بصورته النهائية، ويتضمن بُعدين هما العنف البدني، والعنف النفسي، ويحتوى كل بعد منهما على (٣٠) عبارة، تم تحديد الدرجات الخام للمقياس وفق تدرج خماسي العدد يعكس درجة العنف الأسري، والمتمثلة في الاستجابات التالية (اوافق بشدة – اوافق- لا ادرى – لا اوافق – لا اوافق بالمرة) وتأخذ الدرجات (٥،٤،٣،٢،١) على التوالي بشرط درجة (٥) اعلي درجات العنف الأسري الموجة نحو الإناث، و درجة (١) اقل درجات العنفالأسري الموجة نحو الإناث.

الخصائص السيكو مترية للمقاييس:

تم تقنين المقاييس الثلاث على عينة استطلاعية اشتملت على (٥٠) طالبة من طالبات مرحلة البكالوريوس بكلية التربية جامعة الطائف، وذلك للتحقق من الكفاءة السيكومترية فيما يلي:

- حساب معامل صدق المقاييس.
- حساب معامل ثبات المقاييس.

وفيما يلي بيان لذلك:

ـ الصدق الظاهري للمقاييس:

وهو الصدق المتعلق بالمظهر العام لكل مقياس، من حيث نوع العبارات ومدى وضوحها كذلك تعليمات المقياس والدرجة التي يتمتع بها من موضوعية. ومدى مناسبة المقياس لطالبات الجامعة، وقد تم التأكد من صلاحية كل ما سبق من خلال ملاحظات المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية

ـ صدق المحتوى للمقاييس:

يتناول صدق المحتوى دراسة عبارات كل مقياس ومحتوياته ومادته، والمقياس الصادق هو الذي يمثل تمثيلا سليما المجالات المراد قياسها، وللتحقق من هذا الصدق عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال رياض الأطفال، وعلم النفس، والتربية الخاصة جامعة الطائف لدراسة كل عبارة على حدة والتأكد من صدقها وصلاحيتها وسلامة صياغتها، وأرفق بالمقياس استمارة للحكم على عباراته ومدى مناسبتها لما وضعت لقياسه، وطلب من المحكم وضع علامة (صح) في استمارة التحكيم أمام رقم العبارة إذا كانت تقيس نفس المجال الموضح إمامها، كما طلب منهم إبداء أي ملاحظة، أو توجيه يرونه مناسبا ويمكن أن يفيد البحث في الشأن، وفي ضوء أراء المحكمين وملاحظاتهم تم تعديل المقياس ووضعه في صورته النهائية وأسفرت النتائج عن معاملات ارتباط دالة.

ـ صدق الاتساق الداخلي لمقياس العنف الأسري (اعداد الباحثة).

قامت الباحثة بإجراء معاملات ارتباط العبارات والدرجة الكلية لكل بُعد من بُعدي مقياس العنف الأسري، وجاءت قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس على النحو التالي:

جدول (١)

معامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لكل بُعد من بُعدي مقياس العنف الأسري

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٨٢	٢١	**٠,٥٧٦	٤١	**٠,٥٢٤
٢	**٠,٧٦٦	٢٢	*٠,٣٠٩	٤٢	**٠,٥٢٧
٣	**٠,٨٢٧	٢٣	**٠,٧٢٥	٤٣	**٠,٤٧٥
٤	**٠,٧٤٥	٢٤	*٠,٢٨٠	٤٤	**٠,٦٥٩
٥	**٠,٦٣٩	٢٥	**٠,٧١٩	٤٥	**٠,٥٣٥
٦	**٠,٩٠١	٢٦	**٠,٦٦١	٤٦	**٠,٤١٥
٧	**٠,٦٦٥	٢٧	**٠,٤٤٤	٤٧	**٠,٣٦٨
٨	**٠,٧٦٩	٢٨	**٠,٦٧٣	٤٨	*٠,٣٥٤
٩	**٠,٦١٠	٢٩	*٠,٤٠٢	٤٩	*٠,٢٩٥
١٠	**٠,٧٩٦	٣٠	**٠,٦١٠	٥٠	**٠,٤٤٦
١١	**٠,٧٧٢	٣١	**٠,٤١٨	٥١	**٠,٥٣٣
١٢	**٠,٨٢١	٣٢	**٠,٤٧٢	٥٢	*٠,٣٠٣
١٣	**٠,٦٦٦	٣٣	**٠,٤٠٣	٥٣	*٠,٣١٢
١٤	**٠,٧٠٥	٣٤	**٠,٣٢٣	٥٤	**٠,٣٨٠
١٥	**٠,٤٩٩	٣٥	**٠,٥٢٧	٥٥	**٠,٦٢٧
١٦	**٠,٦٢٥	٣٦	**٠,٤٣٧	٥٦	**٠,٥٤٦
١٧	**٠,٦٣٠	٣٧	*٠,٣١٤	٥٧	*٠,٢٩٦
١٨	**٠,٥٨١	٣٨	**٠,٥٨٨	٥٨	**٠,٤٥٠
١٩	**٠,٦١١	٣٩	**٠,٥٣٩	٥٩	**٠,٤٣٦
٢٠	*٠,٦٠٧	٤٠	**٠,٤٧٤	٦٠	**٠,٤٥٤

*** دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول رقم (١) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لكل بُعد من بُعدي المقياس دالة إحصائيا، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

قامت الباحثة بإجراء معاملات ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس في جدول (٢) على النحو التالي:

جدول (٢)

معامل ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية لمقياس العنف الأسري

البعد	معامل الارتباط
العنف البدني	٠,٩٣٢**
العنف النفسي	٠,٨٦٥**

ـ ثبات مقياس العنف الأسري:

للتحقق من ثبات الدرجة الكلية للمقياس، قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرو نباخ، وجتمان، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٣)

معاملات ثبات بُعدي مقياس العنف الأسري

البعد	معامل ألفا كرو نباخ	جتمان
العنف البدني	٠,٨٤٥	٠,٨٤٥
العنف النفسي	٠,٧٦٥	٠,٧٦٥

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات ثبات بُعدي المقياس مرتفعة، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات.

ج. مقياس السلوك العدواني (إعداد الباحثة)

يحتوى المقياس على أربع أبعاد هي: العدوان اللفظي، العدوان غير اللفظي، الإيذاء الموجه نحو الزميلات، وتخريب ممتلكات الأخريات. ويحتوى كل بعد على ١٠ عبارات.

لاعداد المقياس، قامت الباحثة بالخطوات الاتية:

١. **الاستفادة من الاطار النظري والدراسات السابقة.**
٢. **الاطلاع على المقاييس ذات العلاقة.**
٣. **استفادت الباحثة من هذه المقاييس في كيفية صياغة عبارات المقياس وتحديدها تحديدًا دقيقًا.**

- **مقياس السلوك العدواني لدى المراهقين الجانحين) أعداد: زكى، عزة حسين، ١٩٨٩)،**
- **مقياس مراتب العدوانية (أعداد: مرجان، عبلة رشدي، ١٩٩٠)**

- مقياس السلوك العدواني للمراهقات الكفيفات (إعداد:سليمان، ١٩٩٣)
- مقياس السلوك العدواني لدى التلاميذ (إعداد:الباهي، على، ١٩٩٥)
- مقياس السلوك العدواني (إعداد: صالح، ١٩٩٣)
- مقياس السلوك العدواني لتلاميذ المرحلة الإعدادية (إعداد: محمد، ٢٠٠٣)
- مقياس السلوك العدواني لجماعات المراهقين بمراكز الشباب من (١٦ – ١٨) (إعداد: ثابت، ٢٠٠٣)
- مقياس السلوك العدواني لدى أطفال الروضة (إعداد: علي، ٢٠٠٧).
- مقياس السلوك العدواني لدى أطفال مرحلة التعليم الأساسي (إعداد: أحمد، ٢٠٠٨)
- مقياس السلوك العدواني لدى أطفال المرحلة الأولى من التعليم الأساسي(إعداد: عمودي، وفواز،٢٠١٢)

٤. عرض الصورة الأولية للمقياس على السادة المختصين من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بقسم رياض الأطفال وعلم النفس والتربية الخاصة بجامعة الطائف للحكم على مدى ملائمة العبارات، والهدف من المقياس، وإجراء التعديلات الملائمة.

٥. اصبح المقياس في صورته النهائية (٤٠) عبارة، وتم تحديد طريقة الاستجابة على العبارات.

ـ طريقة تصحيح المقياس.

تم تحديد الدرجات الخام للمقياس وفق تدرج خماسي العدد يعكس درجة العنف الأسري، والمتمثلة في الاستجابات التالية (اوافق بشدة – اوافق- لا ادرى – لا اوافق – لا اوافق بالمرة) وتأخذ الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي بشرط درجة (٥) اعلي درجات السلوك العدواني، و درجة (١) اقل درجات السلوك العدواني.

ـ صدق الاتساق الداخلي لمقياس السلوك العدواني (إعداد الباحثة)

- معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني على النحو التالي:

جدول (٤)

معامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
العدوان اللفظي	١	**٠,٦٢٠	الإيذاء الموجه نحو الزميلات	٢١	**٠,٧٣٧
	٢	**٠,٨٣٩		٢٢	**٠,٩٥٣
	٣	**٠,٨٤٤		٢٣	**٠,٩٤٨
	٤	**٠,٨٩٠		٢٤	**٠,٩٥٠
	٥	**٠,٧٩٧		٢٥	**٠,٨٤٦
	٦	**٠,٤٥٨		٢٦	**٠,٩٠٥
	٧	**٠,٨٥٦		٢٧	**٠,٨٤٤
	٨	**٠,٨٨٦		٢٨	**٠,٩٢٥
	٩	**٠,٨١١		٢٩	**٠,٩٤٧
	١٠	**٠,٧٩١		٣٠	**٠,٨٣٤
العدوان غير اللفظي	١١	**٠,٧٩٢	تخريب الممتلكات	٣١	**٠,٨٦٤
	١٢	**٠,٨١٣		٣٢	**٠,٩٠٠
	١٣	**٠,٧٠٢		٣٣	**٠,٨٤٧
	١٤	**٠,٨٣٨		٣٤	**٠,٨٧٩
	١٥	**٠,٧٥٠		٣٥	**٠,٥٢١
	١٦	**٠,٤٩٧		٣٦	**٠,٧٨٩
	١٧	**٠,٨٦٢		٣٧	**٠,٩٣٧
	١٨	**٠,٧٦٧		٣٨	**٠,٩٤١
	١٩	**٠,٦٧٢		٣٩	**٠,٨٧٩
	٢٠	**٠,٧٨٣		٤٠	**٠,٨٦٢

*** دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

- معاملات ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياسفي جدول (٥)على النحو التالي:

جدول (٥)

معامل ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني

البعد	معامل الارتباط
العدوان اللفظي	**٠,٩١٣
العدوان غير اللفظي	**٠,٩٢٦
الإيذاء الموجه نحو الزميلات	**٠,٩٤٢
تخريب ممتلكات الاخريات	**٠,٩٤٥

ـ ثبات مقياس السلوك العدواني:

للتحقق من ثبات الدرجة الكلية للمقياس، قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرو نباخ، وجتمان، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٦)

معاملات ثبات أبعاد لمقياس السلوك العدواني

البعد	معامل ألفا كرونباخ	جتمان
العدوان اللفظي	٠,٥٧٢	٠,٥٧٢
العدوان غير اللفظي	٠,٥٩٧	٠,٥٩٧
الإيذاء الموجه نحو الزميلات	٠,٦٩٩	٠,٦٩٩
تخريب ممتلكات الاخريات	٠,٦٦٥	٠,٦٦٥

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع معاملات الثبات لأبعاد المقياس مرتفعة، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات.

د. مقياس اضطرابات اللغة التعبيرية (إعداد الباحثة)

ويحتوى المقياس على بعد واحد، ويتكون من (٢٠) عبارة لإعداد المقياس، قامت الباحثة بالخطوات الآتية :

١. **الاستفادة من الاطار النظري والدراسات السابقة.**
٢. **الاطلاع على المقاييس ذات العلاقة.**
٣. **استفادت الباحثة من هذه المقاييس في كيفية صياغة عبارات المقياس وتحديدها تحديدًا دقيقًا.**
   - **مقياس اللغة العربية (اعداد: رفاعي، ١٩٩٥).**
   - **مقياس تشخيص تأخر النمو اللغوي لدى الأطفال (اعداد :محمد، ٢٠٠٨).**
   - **مقياس تقدير مهارتي الاستماع والتحدث(أعداد: مطر، ٢٠١١).**

- مقياس مهارتي الاستماع والتحدث للطفل التوحدي (إعداد: توفيق،سهير؛ ودنقل، عبير،٢٠١٢).
- مقياس تقدير المعلم لمهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لتلاميذ الصفوف الأولية (إعداد: مطر، والعايد، ٢٠٠٩).
- مقياس استراتيجيات التعلم في القراءة (اعداد: بدوى، ٢٠١٤).
- مقياس تقدير مهارتيالاستماع والتحدث للطالبات ذوى الإعاقة السمعية (إعداد: توفيق، سهير، ٢٠١٤).

٤. عرض الصورة الأولية للمقياس على السادة المختصين للحكم من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بقسم رياض الأطفال وعلم النفس والتربية الخاصة بجامعة الطائف على مدى ملائمة العبارات، والهدف من المقياس، وإجراء التعديلات الملائمة.

٥. اصبح المقياس في صورته النهائية (٢٠) عبارة، وتم تحديد طريقة الاستجابة على العبارات.

طريقة تصحيح المقياس.

تم تحديد الدرجات الخام للمقياس وفق تدرج خماسي العدد يعكس درجة العنف الأسري، والمتمثلة في الاستجابات التالية (اوافق بشدة – اوافق- لا ادرى – لا اوافق – لا اوافق بالمرة) وتأخذ الدرجات (٥،٤،٣،٢،١) على التوالي بشرط درجة (٥) اعلي درجات اضطرابات اللغة التعبيرية، و درجة (١) اقل درجاتاضطرابات اللغة التعبيرية والتمتع بلغة تعبيرية جيدة.

×× **صدق الاتساق الداخلي لمقياس اضطرابات اللغة التعبيرية**. (**إعداد الباحثة**)
- معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس على النحو التالي:

جدول (٧)

معامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمقياس اضطرابات اللغة التعبيرية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٤٥٩	٨	**٠,٣٦٢	١٥	**٠,٥٧٩
٢	**٠,٤١٥	٩	*٠,٣١٤	١٦	**٠,٤١٦
٣	**٠,٣٨٤	١٠	**٠,٦٧٠	١٧	**٠,٣٥٧
٤	**٠,٥٢٠	١١	**٠,٤٢١	١٨	**٠,٤٠١
٥	**٠,٣٧٠	١٢	**٠,٣٧٦	١٩	**٠,٥٧٣
٦	**٠,٣٦٤	١٣	**٠,٤٠٠	٢٠	**٠,٥٣١
٧	**٠,٤٣٧	١٤	**٠,٥٨٩		

*** دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول رقم (٧) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ـ ثبات مقياس اضطرابات اللغة التعبيرية.

للتحقق من ثبات الدرجة الكلية للمقياس، قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرو نباخ، وجتمان، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٨)

معاملات ثبات الدرجة الكلية لمقياس اضطرابات اللغة التعبيرية

المتغير	معامل ألفا كرو نباخ	جتمان
الدرجة الكلية	٠,٦٣٩	٠,٦٢٥

يتضح من الجدول رقم (٨) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات.

إجراءات البحث:

تم تحديد عينة البحث، وهي طالبات مرحلة البكالوريوس بكلية التربية جامعة الطائف، وتم توزيع استمارة الحصول على المعلومات الخاصة بأولياء امور

الطالبات، وتم تطبيق مقاييس البحث بمساعدة بعد من اعضاء هيئة التدريس بعد موافقة ادارة التعليم العالي بالجامعة ثم الاستاذة الدكتورة وكيلة كلية التربية للبنات بجامعة الطائف.

نتائج البحث :

نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على: «توجد علاقة ارتباطية موجبة، دالة إحصائيا بين درجات طالبات جامعة الطائف على مقياس العنف الأسري المتمثل في العنف البدني والعنف النفسيالموجة نحو الإناث، ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث على مقياس العنف الأسري ودرجاتهن على مقياس السلوك العدواني وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس العنف الأسري ودرجات أبعاد مقياس السلوك العدواني (ن=١٥٠)

أبعاد السلوك العدواني	بُعدي العنف الأسري	
	العنف البدني	العنف النفسي
العدوان اللفظي	٠,٨٣٧**	٠,٦٥٦**
العدوان غير اللفظي	٠,٨٢٣**	٠,٥٨٨**
الإيذاء الموجه	٠,٦٩٧**	٠,٥٢١**
تخريب الممتلكات	٠,٧٣٦**	٠,٥٣٢**

** معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود ارتباط دال بين درجات عينة البحث على مقياس العنف الأسري ومقياس السلوك العدواني، حيث ارتبط كل بُعد من بعدي العنف الأسري ارتباطا موجبًا ودال إحصائيا بجميع أبعاد مقياس السلوك العدواني مما يشير إلى انه كلما رادت درجة العنف الأسري الموجة لدى أفراد العينة من الأثاث تزداد درجة السلوك العدواني لديهنوبهذا يتحقق صحة الفرض الأول للدراسة، وترى الباحثة أن هذه النتيجة تتفق مع ما تؤكده نظريات السلوك والتعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة بأن السلوك العدواني عند الأبناء هو

نتيجة طبيعية لمحاكاة وتقليد الاستجابات العدوانية والعنيفة الصادرة عن آباءهم ضدهم من ضرب وشتم وإثارة الألم النفسي، لذا فأن أثار العنف ونتائجه متداخلة ومتفاعلة معا ويقضي بعضها على بعض ليشكل خطرا فعليا وجسميا يهدد البني الاجتماعية والاقتصادية للأسرة والمجتمع على حد سواء ولعل أهم هذه الاثار يتمثل في تهديد وإعاقة سياسات التنمية والتغير الاجتماعي، وبالتالي قد يتعثر تقدم المجتمع إلى الأمام، وتتعثر عملية التنمية الاجتماعية ما لم يتم مكافحة كافة أنواع العنف ضد الإناث وغيرها من اساليب العنف الأسري، وجاءت نتائج الدراسات السابقة لتتفق وتؤيد نتيجة هذا الفرض العلميمنها على سبيل المثال نتائج دراسات. كل من أبو النيل (١٩٨٤)؛ وشين وربن.(Chen, L & Rubin, C. 1994) ؛ والسحيمي (٢٠٠٢)؛ وأجوفين(Agovino, ,2000) ؛ وجير شوف وتومسون (Gershoff & Thompson, 2002) ؛ وكسلى وآخرون (Yaxley,et al,2002) ؛وميلبرن.(Milburn, S. 2005)؛ وفلان يرى(Falnerry, D.2005)؛ وشانلت(Chennault ,S.,2005) ؛ وعربيات (٢٠٠٧) ؛وغانم (٢٠٠٧)؛ومحمد (٢٠٠٨)؛ ومريام وبستر(Merriam-Webster,2009)؛ والمطوع (٢٠٠٨) ؛ والشهري (٢٠٠٩) ؛ والغامدي (٢٠٠٩)؛ وسالم (٢٠١٤) ؛ وشقير وآخرون (٢٠١٤) والتي توصلت جميعا إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين العنف الأسري والسلوك العدواني، وان العنف يقود إلى العنف وافتقاد الأسر إلى شيوع مشاعر الود والحب والطمأنينة بين أفرادها يقود إلى العديد من السلوكيات التخريبية داخل الأسرة مما يقود إلى اختلال المعايير داخل المجتمع، وأن الدور الايجابي للوالدين يحد من ظهور تلك المشكلات، وبالتالي لمواجهة هذه الظاهرة لابد من الوعي الأسري بأهمية التنشئة الاجتماعية السوية والتي من المهم أن تبدأ منذ الطفولة لكي تعمل على تكوين آنسانا ناجحا فلابد للاب أن يكون نموذجا للسلطة الديمقراطية والايجابية التي تتفاعل مع العنف بشكل جيد والوعي الاجتماعي المعرفي والفكري والعمل على تنمية الضمير الاخلاقي والاهتمام بالقيم الاجتماعية والدينية لدى الأبناء، وان يشعر الفرد بالأمن والطمأنينة ويحس بأنه محبوب، وان لدية القدرة على الإنجاز، كما أنه في حاجة إلى الانتماء حتي يستطيع التوافق مع ذاته ومع الآخرين؛ لذا يعد تكوين الأسرة من المهام الاجتماعية التي تهدف إلى الحفاظ على استقرار المجتمع واستدامته، ويكون ذلك من خلال محاولة أيجاد تفاهمات مشتركة بين أفرادها، وكما هو معلوم فأن عملية التفاعل الاجتماعي ما بين الفرد وأسرته هي عملية مستمرة ومتطورة حيث تبدأ بالتنشئة الاجتماعية التي توضح مكانة الفرد وتقوم بتدريبة على السلوك الاجتماعي الايجابي والبعد عن السلوك السلبي الذى يؤدي إلى صعوبات تكيفية، وتم تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ذكرته

بعض الدراسات السابقة، واختلفت نتائج هذا البحث مع ما توصلت الية دراسة عبد الكريم (٢٠١٥) والتي توصلت في نتائجها إلى وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لاختلاف المستوى التعليمي للاب في المشكلات السلوكية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلاب ذوى الاعاقة البصرية، وفي ضوء هذا الصدد اذا لم نواجه العنف فسيظل العنف تهديدا مستمرا بسبب العجز عن حل مشكلاته الاساسية.

نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على «توجد علاقة ارتباطية موجبة، دالة إحصائيا بين درجات طالبات جامعة الطائف على مقياس العنف الأسري المتمثل في العنف البدني والعنف النفسيالموجة نحو الإناث، ودرجاتهم على مقياس اضطرابات اللغة التعبيرية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث على مقياس العنف الأسري ودرجاتهن على مقياس اضطرابات اللغة التعبيرية،وجاءت النتائج كما يلي :

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس العنف الأسري
ودرجات مقياس اضطرابات اللغة التعبيرية (ن=١٥٠)

	بُعدي العنف الأسري	
اضطرابات اللغة التعبيرية	العنف البدني	العنف النفسي
	٠,٨٤١**	٠,٧٦٠**

(××) معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود ارتباط دال بين درجات عينة البحث على بُعدي مقياس العنف الأسري ومقياس اضطرابات اللغة التعبيرية، حيث ارتبطت الدرجة الكلية لمقياس اضطرابات اللغة التعبيرية ارتباطا موجبا ودال إحصائيا بكل بُعد من بُعدي مقياس العنف الأسري مما يشير إلى انه كلما زادت درجة العنف الأسري لدى أفراد العينة تزداد درجة اضطرابات اللغة التعبيرية لديهن وبهذا تتحقق صحة الفرض الثاني للدراسة، يرجع ذلك لتأثير أساليب المعاملة الوالدية غير السوية المتبعة في الأسرة، خصوصا تلك الاساليب التي تقوم على العقاب بإشكاله المتعددة، حيث أن هناك علاقة واضحة بين مظاهر الاضطرابات اللغوية وأساليب المعاملة غير السوية (مطر، ٢٠١١) ولاسيما إذا ارتبطت هذه المعاملة غير

السوية بمواقف الكلام، حيث تؤدى المعاناة النفسية التي يمر بها الطفل في بدء حياله وفي أولى محاولاته للكلام وهي التي لا تشجعه على الاستمرارية في الكلام؛ بل يعظم خوفه وقلقة من الكلام، وأكثر حساسية للمواقف الحرجة التي قد يتعرض لها، ومن ثم يمتنع عن الكلام، ويصبح أكثر قلقا وتخوفا وشعورًا بالوحدة، في ضوء هذا الصدد تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من آدامز وآخرون (Adams, et al,2000)؛ وجونز وآخرون (Jones, et al. 2002)؛ وفريتشجم وآخرون (Varycheghem, et al., 2001) ؛ وايزارتي وآخرون (Ezrati,et al., 2001) وودز وآخرون (Woods et al., 2002) ؛ ودراسة هاريس وآخرون (Harris ,et al.2002) ودراسة توباز وآخرون (Topbas,et al., 2003؛ وتومبلين وآخرون (Tomblin, et al. 2003)؛ وجروبيرج (Grawburg, 2004)، وكروسبي وآخرون (Crosbie, et al. 2005) ودراسة روبي (Robin, 2005) ودراسة فرانكن وآخرون (Franken, et al. 2005) ؛ وأكسفورد وسيبكر (Oxford & Spieker, 2006)؛ ومحمد (٢٠٠٨) والتي أكدت من خلال الاتجاهات الحديثة على ضرورة التدخل المبكر لتفادى الاثار السلبية الناتجة عن العنف الأسري الموجة نحو الإناث خاصة المؤدى إلى حدوث اضطرابات اللغة التعبيرية،قبل أن تصبح هذه المشكلات مزمنة وراسخة لديهم، ويمكن مناقشة هذه النتائج في ضوء أن الفرد ينمو جسديا ونفسيا ولغويا بشكل أفضل حين تتم رعايته بواسطة أسرة تمنحه الحب، حيث تؤدي الأسرة دورًا له أهمية في تكوين الخصائص الاساسية لشخصية الفرد في انماط سلوكه، ولاشك أن الأسرة ذات الظروف والعلاقات الجيدة تمثل بيئة نفسية صالحة لنمو الأبناء وسلامة صحتهم النفسية.

نتائج الفرض الثالث :

ينص هذا الفرض على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي بجامعة الطائف على مقياس العنف الأسري المتمثل في العنف البدني والعنف النفسي،لصالح الطالبات المنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي».

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين في مقياس العنف الأسري ببُعديه، ثم استخدمت الباحثة اختبار ت للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي على مقياس العنف الأسري، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية(ع) وقيم (ت) للمقارنة بين الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي بجامعة الطائف على مقياس العنف الأسري

المجموعة / البعد	المرتفعات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي (ن= ٧٥)		المنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي (ن= ٧٥)		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
العنف البدني	٤٢,٤٩	٢٠,٥٤	١٠٣,٨٨	٧,١٩	٢٤,٤٢	١٨٤	٠,٠١
العنف النفسي	٤٠,٣٣	٦,٢٨	١٣٨,٤٤	٥٠,١١	١٦,٨٢	١٨٤	٠,٠١

نلاحظ من جدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي في كل بُعد من بُعدي مقياس العنف الأسري لصالح مجموعة الطالبات المنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنها طبيعية، حيث أنه كلما كان الآباء من ذوى منخفضات المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي يكون العنف الموجة لأبنائهن أكثر وبهذا يتحقق صحة الفرض الثالث للدراسة، ويرجع ذلك للضغوط الحياتية التي تنعكس سلبا على اساليب معاملة الأبناء إلى جانب جهل الآباء بأسلوب التعامل العلمي والسوى الذى يخلق عناصر مليئة بالإحباط، ومضطربة الشخصية، بينما الآباء من ذوى مرتفعات المستوى الاقتصادي والاجتماعي التعليمي يؤديا دورا كبيرا في توجيه الاستجابات الايجابية اتجاه ابنائهن؛ مما يجعلهن يعيشن حياة يسودها الامن والاستقرار النفسي الذى يمنحه الآباء لديهن، وبناء علية ترى الباحثة ضرورة وضع خطوات علاجية للحد من العنف الأسري الموجة نحو الإناث خاصة ذوى المنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي لتخطي الكثير من المشكلات التي تواجهنا في حياتنا فلابد من :

١. **تهيئة المناخ النفسي المشبع بالحب لدى أفراد الأسرة.**
٢. **تجنب حدوث اضطرابات انفعالية لدى أفراد الأسرة.**
٣. **المساعدة في حل المشكلات الأسرية الشخصية والاجتماعية.**
٤. **المعاملة الو الدية القائمة على تنمية الثقة في النفس والتغلب على المخاوف. فقد اشار كل من، أوكيف (O,keefe, 1991) ؛وتاكي وآخرون (Takei, et al., 2009) إلى أن تأثير العنف على الأطفال لا ينتهي مع مرحلة**

الطفولة بل يصحبهم في مراهقاتهم ورشدهم، ويؤثر على أدائهم داخليًا وخارجيًا فالأبناء الذين يشاهدون تبادل العنف بين والديهم ويتعرضون له يعانون من الاحباط والانسحاب، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من السيد (٢٠٠٠) ؛ وهارود اليزابيث آن (Harwood, 2002)؛ وراغب (٢٠٠٣)؛ وايرنيستين(Ernestine, 2004) ؛ والعطية، والمناعي (٢٠٠٥)؛ وديفيد(Daviad, 2005)؛ والغرباوي (٢٠٠٦)؛ وقشطة، وثابت (٢٠٠٦)، وعمر(٢٠٠٧)؛ وبزدجيان (Bezdjian, 2008)؛ والغامدي (٢٠٠٩) ؛ والغريب (٢٠٠٩)؛ والصنعاني (٢٠٠٩)؛ وسالم (٢٠١٤)، وعبد الكريم (٢٠١٥) والتي تنبئ إلى ان العلاقات الأسرية غير المرضية داخل الأسرة وانعدام العاطفة والحب والإهمال الأسري يؤثر على الأبناء خاصة الإناث من جميع النواحي الاجتماعية والنفسية والانفعالية إلى جانب سوء المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي للأسرة من العوامل التي تؤثر على السلوك العنيف ويمكن مناقشة هذه النتائج في ضوء توجيه انظار المسئولين المعنيين بقضايا المرأة والعنف الموجة ضدها بشكل خاص إلى حجم المعاناة الذي تتكبده الفئة الأكبر من نساء المجتمع، وإبراز كم الخسائر المترتبة على وجود الخسائر الصحية والمادية والاجتماعية المترتبة على وجود تلك المشكلة خاصة المنتميات لأسر منخفضات المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

نتائج الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي بجامعة الطائف على مقياس السلوك العدواني لصالح الطالبات المنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي».

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين في مقياس العنف الأسري ببُعديه، ثم استخدمت الباحثة اختبار ت للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي على مقياس السلوك العدواني، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية(ع) وقيم (ت) للمقارنة بين الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي على مقياس السلوك العدواني

البعد / المجموعة	المرتفعات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي (ن= ٧٥)		المنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي (ن= ٧٥)		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
العدوان اللفظي	١٦,٣٣	٧,٥٥	٣١,٠٨	٤,٥٢	١٤,٤٩	١٨٤	٠,٠١
العدوان غير اللفظي	١٥,٣٢	٧,٢٩	٢٧,٣٧	٤,٤٠	١٢,٢٥	١٨٤	٠,٠١
الإيذاء الموجه	١٧,٠٢	١٠,٨٣	٢٧,٨٥	٣,٨٩	٨,١٤	١٨٤	٠,٠١
تخريب الممتلكات	١٧,٠٠	١٠,٥٩	٢٩,٦٠	٤,٠٣	٩,٦٢	١٨٤	٠,٠١

نلاحظ من جدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي في كل بُعد من أبعاد مقياس السلوك العدواني لصالح مجموعة الطالبات المنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، بمعني أن الطالبات ذوات المنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي يكون السلوك العدواني لديهن أكبر من الطالبات ذوات المرتفعات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وبهذا يتحقق صحة الفرض الرابع للدراسة، ويرجع ذلك إلى أن الطالبات المساء معاملتهن (بدنيا ونفسيا) يغلب أن يكونوا نتاجا لا سر متصدعة تعاني سوء الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتي تقل فيها فرص إشباع الاحتياجات الاساسية وعوامل الامن والطمأنينة النفسية وبالتالي يتولد لدى ابنائهن السلوك العدواني، فمن الناحية المادية تعجز الأسرة عن تلبية احتياجات جميع أفرادها وبالتالي يكون هناك ما يدعو إلى ارتكابها لسلوك عدواني غير مرغوب فيه إلى جانب التصدع الأسري والتوتر الأسري يؤدي إلى الاحباط وعدم الاطمئنان وتوفير بيئة نفسية غير صالحة، وغير صحية بالنسبة لنمو الطفل، إذ تعد هذه الأسرة بيئة خصبة للانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية والاجتماعية (موسي٢٠٠٩، ١٥٦- ١٥٧)، أما الطالبات المنتميات إلى أسر ذوات مستوى اقتصادي اجتماعي مرتفع يقل لديهن السلوك العدواني ويتكيفن مع الآخرين في طريقة التواصل؛ مما يجعلهن قادرات على الاستقرار الأسري بعيدا عن استخدام السلوكيات غير المرغوبة، وتتفق هذه النتائج مع ما انتهت الية نتائج دراسة كورنيلوس ودانيال(Cornelius & Danial,1987) التي أوضحت ارتباط

ظهور السلوكيات اللاتوافقية (عنف – عدوان) بالتعاملات السلبية من الأمهات والناتجة عن ضغوط والدية عالية، وترى الحميدي (٢٠٠٣) وتاكي وآخرون (Takei ,et al,2006) والغرباوي (٢٠٠٦) أن الأفراد الذين يعيشون في أسر منخفضات المستوى الاقتصادي والاجتماعي يميلون كثيرا إلى استخدام السلوك العدواني ويمكن مناقشة هذه النتائج في ضوء التربية القاسية وسوء المستوى الاقتصادي والاجتماعي الذى يزيد من إحباط الأبناء ويجعلهن أكثر عدوانية مما يؤدي إلى سوء الحالة النفسية فلابد من توعية الأسرة للقيام بدورها تجاه تنشئة أبنائهن، وضرورة أعداد الوالدين لكيفية التعامل مع أبنائهن وقيامهن بالدور الصحيح داخل الأسرة بعيدا عن الخلافات الأسرية، ولتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة (الغرباوي، ١٩٩٨) حيث كشفت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا لمستويات الوضع الاقتصاد الاجتماعي والثقافي للأسرة على العدوانية وأبعادها.

نتائج الفرض الخامس:

ينص هذا الفرض على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي بجامعة الطائف على مقياس اضطرابات اللغة التعبيرية لصالح الطالبات المنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي».

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين في مقياس العنف الأسري ببُعديه، ثم استخدمت الباحثة اختبار ت للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي على مقياس اضطرابات اللغة التعبيرية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية(ع) وقيم (ت) للمقارنة بين الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي على مقياس اضطرابات اللغة التعبيرية

المجموعة / الدرجة الكلية	المرتفعات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي (ن= ٧٥)		المنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي (ن= ٧٥)		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
اضطرابات اللغة التعبيرية	٣٢,٣٨	٨,٣٨	٨٢,٥٣	١٤,٢٧	٢٦,٣٤	١٨٤	٠,٠١

نلاحظ من جدول رقم (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المرتفعات والمنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي في الدرجة الكلية لمقياس اضطرابات اللغة التعبيرية لصالح مجموعة الطالبات المنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي. نستنتج من الجدول أن الطالبات المنتميات لأسر منخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي تكثر لديهن اضطرابات اللغة التعبيرية عن الطالبات المنتميات لأسر مرتفعات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وبهذا يتحقق صحة الفرض الخامس للدراسة، ويرجع ذلك لتأثير عدد كبير من العوامل الاقتصادية والاجتماعية الغير ملائمة، والممثلة في جهل الآباء وعدم وجود فرص عمل جيدة لديهن وأساليب التنشئة الخاطئة المتبعة لدى ابنائهن، وألوان الحرمان من اشباع الاحتياجات الاساسية للنمو السوى للأبناءعلي نمو اضطرابات اللغة التعبيرية لدى الطالبات، كما ترتبط العوامل غير الملائمة بالإهمال الأسري والنماذج الرديئة من اللغة والكلام المستخدمة في البيئة، إلى جانب نقص الاستثارة اللغوية الملائمة، وهذا يؤكد أن الآباء ذوى المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض لديهن سوء في معاملة أبنائهن لعدم قدرتهن على كيفية التعامل معهن في هذه المرحلة العمرية المهمة وهي مرحلة المراهقة، وعدم أدراك حالتهن ومتطلباتهن النفسية ولا يدركن تأثير ذلك على عملية الكلام لديهن والتي تتضمن مدخلات من خلال القنوات الحسية المختلفة كالأجهزة البصرية والسمعية واللمسية إلى جانب تأثيرها بالبناء والتركيب التشريحي للفرد والاداء الوظيفي والفسيولوجي والعضلي والحركي والقدرات المعرفية والنضوج والتنشئة الاجتماعية والتوافق الاجتماعي، وغيرها من العوامل التي تعوق تمتع أبنائهن بلغة تعبيرية جيدة، وقد اوضحت كثير من الدراسات العلمية أن ارتفاع درجة العنف الموجة نحو الإناث يؤدي إلى العجز عن تبادل الحوار وعدم الاستجابة للتفاعل الاجتماعي خاصة لدى الفتيات المنخفضات في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ماركيز (Marks, 1996)؛ وين وآخرون،(Yen, et al.(2005 والتي توصلت إلى وجود ارتباط بين العنف الأسري واضطرابات اللغة التعبيرية مما يجعل الأفراد المساء معاملتهن يواجهن مشكلات في قدرتهن على التواصل اللفظي مع الآخرين، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنها طبيعية حيث ان العنف الأسري ظاهرة شائعة وخطيرة، ليست محصورة في الإيذاء الجسدي والنفسي بل ينتج عنها اضطرابات اللغة التعبيرية لدى بعض الطالبات، ولا تتفق هذا البحث مع دراسة (السحيمي، ١٩٩٨؛ ومحمود، صابر،٢٠٠٣) حيث أسفرت نتائجهم عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع مستويات العنف الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية في اساليب

المعاملة الوالدية اتجاه الأبناء، فلابد من التنشئة الاجتماعية السليمة التي تكسب الأفراد الثقة بالنفس حتي لا يعانون من اضطرابات في اللغة التعبيرية بأن نمكنهم عند التعلم من سماع محادثات الآخرين وأن نقوم بتعزيز المراقبة السمعية الذاتية عند سماعهم لكلام الآخرين؛ مما يؤدي إلى تحسين جودة اللغة المنطوقة لديهن والتخفيف من وطأة الضغوط الأسرية التي تعيشها.

التوصيات:

من خلال نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

(١) إعداد برامج إرشادية لمساعدة الطالبات باعتبارهن أمهات المستقبل على استخدام أساليب التنشئة السليمة للتعامل مع أبنائهم؛ مما ينتج عنة توافق نفسي واجتماعي.

(٢) إتاحة الفرصة للطالبات العدوانيات للتنفيس والتفريغ عن طريق ممارسة الانشطة الفنية والثقافية...الخ.

(٣) عقد ورش عمل، ودورات تدريبية لا ولياء الامور لتأكيد الدور السلبي للعنف الأسري على المتغيرات النفسية والأكاديمية، والسلوك غير التوافقي للأبناء حتى تتقلص احتمالات اعتدائهم على أبنائهم.

(٤) الاهتمام بتعليم ومحو امية الآباء من أجل تعلم كيفية التعامل مع ابنائهن خاصة الإناث لآنهن أكثر تأثرا بأحوال الأسرة، إلى جانب الاهتمام برفع مستوى معيشة الأسرة بالقضاء على البطالة.

(٥) تقديم الخدمات النفسية الداعمة للطالبات اللاتي تعانين من العنف الأسري من خلال تفعيل خدمات الارشاد النفسي في داخل الجامعة.

(٦) تفعيل دور العبادة في نشر الوعي الديني للطالبات الجامعيات للابتعاد عن العنف والعدوانية.

(٧) توفير بيئة أسرية ميسرة للتخفيف من حده الانفعالات التي يعاني منها المضطربين لغويا.

(٨) اعداد برامج ارشادية تدريبية للتغلب على مشكلات اللغة التعبيرية لدى طالبات وطلاب الجامعة

(٩) توفير خدمات الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية لضحايا العنف الأسري عبر أنجح البرامج العلاجية والتأهيلية ومن خلال أخصائيين اجتماعيين ونفسيين متمرسين في العمل.

(١٠) جمع المعلومات المتعلقة بحالات العنف الأسري وتشجيع البحوث العلمية الطبية والنفسية والاجتماعية والأمنية في هذا المجال للتصدي لهذه الظاهرة.

(١١) إدراج حقوق الأسرة والوقاية والتصدي للعنف الأسري ضمن المناهج في المراحل التعليمية كافة والعمل على أن تكون بيئة المدارس والجامعات خالية من العنف بكافة أشكاله.

المراجع

إبراهيم، عبد الستار، والدخيل، عبد العزيز وإبراهيم، رضوي (١٩٩٣). العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذج من حالاته، **عالم المعرفة**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (١٨٠).

أبو النيل، محمود (١٩٨٤).**علم النفس الاجتماعي، دراسات عربية وعالمية**، الجزء الثاني، (ط٣). القاهرة: الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية.

أبو نواس، يحي (٢٠٠٣). مقارنة للخصائص النفسية والاجتماعية بين الأطفال الذين تعرضوا للإساءة والذين لم يتعرضها لها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة موتة.

أحمد، عطية سيد (١٩٩٥). مظاهر السلوك العدواني لدى عينة من المتأخرين دراسيًا وأثر الإرشاد النفسي في تعديله. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

إسماعيل، إجلال (١٩٩٩). **العنف الأسري**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

إسماعيل،أحمد السيد، وتوفيق، عبد المنعم (١٩٩٩). دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بإساءة معاملة الطفل لدى بعض الأسر المصرية. **بحث منشور في مؤتمر مركز دراسات الطفولة**، قسم طب الأطفال، جامعة عين شمس.

آل رشود، سعد(٢٠٠٠). اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف. **رسالة ماجستير غير منشورة**، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض: المملكة العربية السعودية.

بارومه، ريم محمد (٢٠٠٧). تعدد الزوجات وعلاقته بالعنف عند الزوجة الأولى (دراسة ميدانية)، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة طنطا.

بخش، أميرة طه (١٩٩٨). فعالية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليًا. **مجلة العلوم التربوية**، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة، (١١).

بدوى، زينب عبد العليم (٢٠١٤). **مقياس استراتيجيات التعلم في القراءة**. جامعة قناة السويس: كلية التربية.

بشرى، صموئيل تامر (٢٠١٠)، العوامل الكامنة وراء العنف المدرسي (دراسة تحليلية) **المؤتمر الإقليمي السابع لقسم علم النفس**، كلية الآداب، جامعة طنطا، ١١٥-١٨١.

البشرى، عامر محمد (٢٠٠٤). دور المرشد الطلابي في الحد من العنف في المدارس. من وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقيًا. على منطقة عسير التعليمية. **رسالة ماجستير غير منشورة.** كلية الدراسات العليا. جامعة نايف للعلوم الأمنية. المملكة العربية السعودية.

توفيق، سهير محمد(٢٠١٤). برنامج مقترح لبعض الأنشطة العلمية والمعملية وأثرة على تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى الطالبات المعاقات سمعيا بالصفوف الثلاث الأولي من التعليم الأساسي، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، ١(٢)، ٤٥ -٩١.

توفيق، سهير محمد، ودنقل، عبير(٢٠١٢). فاعلية اللفظ النغم والإيقاع الحركي في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى الطفل التوحدي، **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، (١٦)، ١٨٩ -٢٢١.

ثابت، عصام محمود(٢٠٠٣). برنامج مقترح لتعديل الاتجاه العدواني لدى عينة من جماعات المراهقين بمراكز الشباب، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

جابر، عبد الحميد جابر، وكاظم، أحمد صيري(٢٠١٠). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس.** الرياض: دار الزهراء.

جادو، أميمه منير (٢٠٠٨). **العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والاعلام** (ط٢). القاهرة: دار السحاب.

جودة، جيهان محمود (٢٠١١).**الأسرة واستعداد الطفل للقراءة.** الرياض: دار الزهراء.

حجازي، مصطفى (١٩٨٤). **التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور.** بيروت: معهد الإنماء العربي.

حسن، ابتسام محمد (٢٠٠٩). مفهوم الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من الأطفال جامعي القمامة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

حفني، قدري (٢٠١٠). العنف بين سلطة الدولة والمجتمع، **مجلة علم النفس**، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، (٩٦)، ١٥٤-١٦٠.

حمام، فاديه كامل (٢٠٠٠). السلوك العدواني ومظاهره في سن ما قبل المدرسة، **مجلة معوقات الطفولة**، جامعة الأزهر، (٨)، ١١١-١٧٩.

الحميدي، فاطمة مبارك(٢٠٠٣). السلوك العدواني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، قطر، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، (٢٥)، ٣٤-٦٧.

حنا، مريم إبراهيم (١٩٩٨). العوامل المؤثرة على ظاهرة سلوك العنف عند الطلاب ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

حنفي، على عبد النبي (٢٠١٣). **العمل مع أسر ذوى الاحتياجات الخاصة : دليل المعلمين والوالدين** (ط٤). الرياض: دار الزهراء.

الحوامده، كمال (٢٠٠٦). العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر الطلاب فيها، جامعة الزرقاء الأهلية.الخدمة الاجتماعية في مواجهتها، **المؤتمر العلمي الحادي عشر**، كلية الخدمة الاجتماعية،

خطاب، محمد أحمد محمود (٢٠٠٨). العنف لدى المراهقين، دراسة تحليلية متعمقة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

الخطيب، جمال(٢٠٠١). **أولياء أمور الأطفال المعوقين: استراتيجيات العمل معهم وتدريبهم ودعمهم**. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

خوجة، لطف الله (٢٠٠٦). **المرأة في المؤتمرات الدولية** http://saaid.net/ Doat/ Khojah/20.htm

الخولي، محمود سعيد (٢٠٠٦). **العنف في موافق الحياة اليومية**. القاهرة: دار الأسراء.

داود، نسيمه (٢٠٠٧). علاقة مشاهدة العنف الأسري بالتوتر والاكتئاب والتحصيل الدراسي لدى الأطفال: **مجلة الطفولة العربية**، ٨ (٣٠)، ٥٦ -٨٨.

داوي،ماجد يوسف(٢٠٠٨).**العنف ضد الطفل وانعكاسه على مفهوم الذات**، (٢٢) أبريل:www.yek-dem.com نشر في موقع نوروزinfo@yek-dem.com

ديفيد أ، وولف (٢٠٠٥). **الإساءة للطفل، مترتباتها على نمو الطفل واضطرابه النفسي** (ترجمة جمعة يوسف). القاهرة: المركز القومي للترجمة.

راغب، نبيل(٢٠٠٣). **أخطر مشكلات الشباب (القلق – العنف – الادمان – الاكتئاب)**. القاهرة: دار غريب.

رضوان، سامر(٢٠٠٢).**الصحة النفسية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق (١٩٩٦). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة** (ط٢). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزعبي، احمد (١٩٩٧). السلوك العدواني عند الطفل. **مجلة التربية**، ٢(٣)، ٢٠٠-٢٥٠.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٧). **علم النفس الاجتماعي** (ط٤). القاهرة: عالم الكتب.

الزهراني، مسفر بن سعيد بن محمد (٢٠٠٠).**التوجيه والإرشاد النفسي من القرآن والسنة**. الرياض: مكتبة العبيكان.

سالم، سرى محمد رشدي(٢٠١٤).العنف الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني لدى التلاميذ الصم في معاهد وبرامج التربية الخاصة، **مجلة التربية الخاصة**، ١(٢)، ١٥١-٢٠٠.

السحيمي، احمد فهمي عبد الحميد (١٩٩٨). دراسة سلوك العنف لدى طلاب وطالبات المرحلةالثانوية في ضوء بعض المتغيرات النفسية الاجتماعية داخل الأسرة (دراسة ميدانية مقارنة)، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

السحيمي، احمد فهمي عبد الحميد (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج لتخفيض مستوى سلوك العنفلدى طلاب التعليم الثانوي (دراسة تجريبية)، **رسالة دكتوراه غيرمنشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

السرطاوي، زيدان، وعواد، أحمد (٢٠١١). **مقدمة في التربية الخاصة: سيكولوجية ذوى الإعاقة والموهبة**. الرياض: الناشر الدولي.

السمري، محمد (٢٠٠١).**العنف في الأسرة**. الإسكندرية: دار المعارف الجامعية

سهيو، سامية مختار محمد (٢٠٠٧). فعالية برنامج يستخدم أسلوب حل المشكلات الاجتماعية فى خفض مستوى السلوك العدواني لطفل الروضة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

السيد، نادية رجب (٢٠٠٠). التنشئة الاجتماعية والعنف لدى الإناث، **مجلة معوقات الطفولة**، جامعة الأزهر، ٨، ٥٧ -١٠٧.

الشخص، عبد العزيز (١٩٩٧). **اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها-تشخيصها-أنواعها- علاجها**). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

الشخص، عبد العزيز ؛ والدماطي، عبد الغفار (١٩٩٢). ق**اموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الشربيني، زكريا احمد (٢٠٠١).**المشكلات النفسية عند الأطفال**، القاهرة: دار الفكر العربي.

الشرقاوي،أنور (١٩٩٠). الأساليب المعرفية في البحوث العربية وبحوث التخصص والاختيارالدراسي والمهني، القاهرة: مجلة علم النفس: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ١٦، ١٠ – ٢١.

الشريفين، أحمد (٢٠٠٩). قدرة بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية على التنبؤ بالميل للعنف لدى طلاب الجامعات الأردنية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

شقير، زينب (٢٠٠٥). **مقياس العنف**. القاهرة: الانجلو المصرية.

شقير، زينب ؛ وكردى، سميرة (٢٠١٣). **بطارية تشخيص العنف الأسري**. القاهرة: الانجلو المصرية.

شقير، زينب ؛ وكردى، سميرة ؛ وعماشة، سناء ؛ والقرشي، خديجة (٢٠١٤). إسهامات العنف الأسري في تباين الشعور بالأمن النفسي والاغتراب النفسي لدى طلاب جامعة الطائف، **مجلة كلية الآداب**، جامعة بنها، (٣٥)، ٣-٩٠.

الشهري،على نوح (٢٠٠٩). العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية في مدينة جدة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية. جامعة أم القرى.

صالح، أحمد محمد (١٩٩٣). **مقياس السلوك العدواني**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية

الصباغ، محمود (٢٠٠٧).**أسباب عنف الطلاب داخل الجامعات الأردنية**. دراسة غير منشورة، عمان: أكاديمية الشرطة الملكية، دائرة التحضير والدراسات.

صغير، محمد سعود (١٩٨٧). علاقة السلوك العدواني ببعض المتغيرات العائلية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بغداد.

الصنعاني، عبده سعيد (٢٠٠٩). العلاقة بين الاغتراب النفسي وأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، اليمن : جامعة تعز، كلية التربية.

الظاهر، فتحي أحمد(٢٠٠٣). القلق وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى المعاقين سمعيا «دراسة مقارنة»، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عبد الجواد، هاني؛والبطاينة، محمد (٢٠٠٤). **خصائص ضحايا ومرتكبي العنف الأسري في الأردن**. عمان: المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا.

عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠٠٠). **علم الأمراض النفسية والعقلية: (الأسباب- الأعراض- التشخيص – العلاج)**. القاهرة: دار قباء.

عبد العظيم، طه (٢٠٠٨). **إساءة معاملة الأطفال: النظرية والعلاج**. عمان: دار الفكر.

عبد الفتاح، محمد الحسيني(٢٠٠٧). فاعلية برنامج معرفيسلوكي لخفضالسلوك العدوانيلدى الأطفال ذوى اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة(ADHD)، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة بنها.

عبد الكريم، محمد المهدي عمر (٢٠١٥). المشكلات السلوكية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلاب ذوى الإعاقة البصرية في **ضوء بعض المتغيرات الأسرية** بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، ٢ (٦)، ٧٠ – ١١٢.

عبد المعطى، حسن مصطفى (٢٠٠١). **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأسباب – التشخيص – العلاج**. دار القاهرة، القاهرة.

عبد الوهاب، ليلي (١٩٩٤). **العنف الأسري والعنف ضد المرأة**. بيروت: دار المدى للثقافة والنشر.

عبدي، سميرة (٢٠١١).الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمرس(١٥- ١٧) سنة. **رسالة ماجستيرغيرمنشورة**، كلية الدراسات النفسية والاجتماعية. ولاية بجاي. الجزائر.

عربيات، عادل (٢٠٠٧). ندوة الدستور حول ظاهرة العنف الطلابي، الأردن: صحيفة الدستور(١٠٨٩).

عزام، شريف أمين السعيد (٢٠٠٤).التأهيل التخاطبي وأثرة على ذكاء ولغة الأطفالمتأخري النمو اللغوي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عين شمس.

العطية، عائشة ؛ والمناعي، أمل (٢٠٠٥). مظاهر العنف تجاه الأطفال في المجتمع القطري، **مجلة رعاية وتنمية الطفولة**، ١ (٣)، ١٦٩ -١٩٥.

العقاد، عصام (٢٠٠٥). **سيكولوجية العدوانية وترويضها**. القاهرة: المكتبة الحديثة.

على، رشا على محمد (٢٠١١). العنف ضد المرأة في المجتمع المصري، **رسالة دكتوراه غيرمنشورة**، معهد الدراسات والبحوث الإحصائية، جامعة القاهرة.

علي، أماني ؛والخريبي،هالة (٢٠٠٦). **بنية المفاهيم للمهارات اللغوية وطرق تدريسها لطفل ما قبل المدرسة**. القاهرة: دار الفضيلة

علي، سامية مختار محمد (٢٠٠٧). فعالية برنامج يستخدم أسلوب حل المشكلات الاجتماعية في خفض مستوى السلوك العدواني لطفل الروضة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

علي، ولاء ربيع، سليم، عبد العزيز (٢٠١٣). **النمو اللغوي لدى المعوقين سمعيا**. الرياض: دار الزهراء.

عمر، طه محمد (٢٠٠٧). **دراسة مقارنة لمستوى العدوانية لدى الأطفال (المساء إليهم – المهملين) والعاديين**. منتدى الشفا للصحة النفسية والتربية الخاصة.

عمودي، منال فواز (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي لخفض السلوك العدواني لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية السورية، دراسة أمبريقية إكلينيكية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠١). **دراسات في الجريمة والجنوح**. موسوعة علم النفس الحديث، المجلد ١٠، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الغامدي، محمد سعيد (٢٠٠٩).**العوامل الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بأنماط العنف الأسري ضد الأطفال «ملتقي العنف الأسري»**، جدة، وزارة الشئون الاجتماعية، الغرفة التجارية.

غانم، محمد حسن (٢٠٠٧). العنف الأسري دراسة في سيكولوجية الجرائم الأسرية المنشورة في الصحف المصرية باستخدام تحليل المضمون، **مجلة علم النفس**، كلية الآداب، جامعة حلوان، (٧٣)، ١٤٥- ١٥٩.

الغرباوي، مي حسن حمدي عبد الحليم (٢٠٠٨).السلوك العدواني، دراسة مقارنة بين الذكوروالإناث في المرحلة العمرية من (٨-١٦) سنة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

الفايز، ميسون مقرن (٢٠٠٧). المرأة السعودية تتعرض للعنف (الجسدي، النفسي، الجنسي)، **بحث مقدم لمؤتمر المرأة الثاني**، الدوحة، قطر.

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

فهمي، محمد سيد(٢٠٠٧). **أطفال في ظروف صعبة**. الإسكندرية: دار الوفاء.

القاسم، جمال، عبيد، ماجدة، الزغبي، عماد (٢٠٠٠). **الاضطرابات السلوكية**. عمان: دار صفا للنشر والتوزيع.القاهرة: دار غريب.

قاسم، محمد (١٩٩٨). **سيكولوجية اللغة** (ط٢). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

القرني، محمد مسفر (٢٠٠٥). مدى تأثر العنف الأسري على السلوك الانحرافي لطالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

كرم الدين، ليلي احمد (١٩٩٣). **اللغة ونمو الطفل: تطورها ومشكلاتها**. القاهرة: مكتبه النهضة المصرية.

لإل، زكريا يحيى (٢٠٠٧). **العنف في عالم متغير**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

اللويحق، عبد الرحمن (١٩٩٢). **الغلو في الدين في حياة المسلمين المعاصرة**. بيروت: مؤسسة الرسالة.

مجيد، سوسن شاكر(٢٠٠٨).**العنف والطفولة**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد، السيد التهامي (٢٠٠٨). فاعلية برنامج للتدخل المبكر في علاج بعض اضطرابات الكلام واللغة لدى الأطفال، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمد، السيد يس تهامي (٢٠٠٨). **فاعلية برنامج للتدخل المبكر في علاج بعض اضطرابات الكلام واللغة لدى الأطفال**، كلية التربية – قسم التربية الخاصة، جامعة عين شمس.

محمد، سعد محمد (٢٠١٢). العنف ضد المرأة في أماكن العمل، دراسة وصفية، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية،١١، ٣٣٥-٣٦٤.

محمد، على محمد حيدر (٢٠٠٨). أساليب الوالدين وعلاقتها بتقدير الشخصية وتوكيد الذات لدى الأطفال المصابين باضطراب القراءة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

محمود، أمال،وصابر، سامية (٢٠٠٣). الحالة المزاجية للأطفال المساء معاملتهم، **مجلة مركز معوقات الطفولة**، جامعة الأزهر، (١١)، ٤٥- ٧٩.

-مركز أنباء الأمم المتحدة (٢٠٠٤)./http://www.un.org/arabic/ news/ fullstory news. asp? News/D=2812

مطر، عبد الفتاح (٢٠١١). **اضطرابات النطق والكلام**. جامعة الطائف: إدارة النشر العلمي.

مطر، عبد الفتاح، ومسافر، علي (٢٠١٠). **نمو المفاهيم والمهارات اللغوية لدى الأطفال**. الرياض: دار النشر الدولي.

مطر، عبد الفتاح، والعابد، واصف (٢٠٠٩). فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، **المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل، (البحث العلمي في مجال الإعاقة) مركز الأميرسلمان لأبحاث الإعاقة**، الرياض، ٢٢-٢٦/ ٣.

المطوع، محمد (٢٠٠٨).العلاقة بين العنف الأسري تجاه الأبناء والسلوك العدواني لديهم. **مجلة العلوم الاجتماعية**. جامعة الكويت. ٣٦ (١) ٢٥-٦٧.

المطوع، محمد (٢٠١٠).علاقة العنف الأسري بالسلوك العدواني لدى الأبناء، المجموعة المساندة لمنع الاعتداء على الطفل والمرأة. **مجلة الدعوة**.

المطيري، عيد المحسن عمار(٢٠٠٦). العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدى نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

منصور، السيد كامل الشربيني(٢٠١٣). **العمل مع أسر ذوى الاحتياجات الخاصة**. جامعة الطائف: إدارة النشر العلمي.

منيب، تهاني، وسليمان، عزة (٢٠٠٧). **العنف لدى الشباب الجامعي**. الرياض: جامعة نايف للعلوم الأمنية.

موسي، رشاد على عبد العزيز(٢٠٠٨). **سيكولوجية القهر الأسري**. القاهرة: علا الكتب.

الهاشمي، عبد المجيد محمد (١٩٨٧). **أصول علم النفس العام** (ط٢). جدة: دار الشروق.

الهمشري، حسن (٢٠٠٧). **مشكلة العدوان في سلوك الطفل**. الكويت: مكتبة العبيكان.

الهنداوي، على ؛ والزغلول، عماد (٢٠٠٢). **مبادئ أساسية في علم النفس**. عمان: دار حنين.

يونس، انتصار (٢٠٠١). **السلوك الإنساني**. الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

Adams, C., Nightingale, C., Hesketh, A. & Hall, R. (2000). Targeting met Phonological Ability In Intervention For Children With Developmental Phonological Disorders, *Journal Of Child Language Teaching and Therapy*, 16, 285 – 299.

Aetzioni, F. (2006). *Aggression Acts*. London: Longman Press.

Ago vino, T. (2000). University of Belgrade be Set Of Violence, *Journal Chronicle Of higher Education*, 46(48). 235-347.

Anderson, K. (1997). Gender, status, and domestic violence: An integration of feminist and family violence approaches, *Journal of Marriage and Family*, *59* (3) , 655-669

Armstrong, M.(1999).Toward an understanding of the relationship

Bandar ,A. (1973). *Aggression :A social learning theory analysis englewood cliffs*, N.J. Prentice-Hall, Inc.

Beordez, P. (2004). Attitudes towards violence among university students in India. *Journal of international Education*,*9*(1), 60-213.

Bezdjian, S.(2008).Psychometric and biometric evaluation of psychopathic personality traits in grand 10 years old Twins. PhD Dissertation. University of California, AAT 3325200, USA Speech Language and Hearing Research, 41, 927 – 940.

Bowlby,L.(1980). Violence and Aggression. Berlin: sprinkle-Overlake Between urban Stress and Violence In Inner-City, Low – Income African –American Adolescent: Depression as mediator?. *Dissertation Abstracts International*,61,02B,1069.

Brinton, B.,Fujiki, M., & McKee, L. (1998). The Negotiation Skills Of Children With Specific Language Impairment. Journal of Combined

Brown, R.(2000). An examination of the individual– effects of selected socio demographic and family violence,. *Dissertation Abstracts International*, 61, 08A,3368.

Chen, L.,& Rubin, C. (1994). Violence of children. *Journal of Practice and Review*, 5(4), 60-79

Chennault ,V.S. (2005).Violence and abuse against indigenous women, *J. of Adolescent Health*, 38 (1),116,757.

Clark, L. (2002). Courtship violence among African American college students. *Journal Of Black Psychology*, 20(3). 264-281.

Cole, H.(2005). *Aggression and antisocial behavior*. NY: John Willey &Sons Press Inc.

Cornelius, G., & Dania, S.(1987). The social and cognitive play behaviors of hearing preschool children. *Dissertation Abstracts International*.

Crain, Wand,S. (1981).Rorschach aggression content, mal and problematic children,*Journal Of Personality*,Assessment,P.2–3.

Crosbie, S., Holm, A., & Dodd, B. (2005). Intervention for children with severe speech disorder: A comparison of two approaches. *International & Communication Disorders*, 40 (4), 467 – 491

Daviad, W.(2005). *Phenomenon of female criminality*. Copyright By D.C. Health and Company. United States Of America.

Demare,D. (1993).Psychological, physical and sexual childhood maltreatment experiences: creation of retrospective report questionnaires for adults and examination of potential long term psychologal consequences of maltrement *Dissertation Abstracts International*, 32,(35),1487

Dodge, K., Price J., Bachorowski, J., & Newman J.(1990). Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal Of Abnormal Psychology*. 99(4), 385-92.

Ernestine, B. (2004). The roof of school violence: Causes and recommendations for a plan of action college *Student Journal*, 38 (2), 199, HPP (Peer Received Journal).

Evren, H. (2009). Violence determinants among Turkish university students. *Journal Of Higher Education in Turkey*,1(2),110-178.

Ezrati, R., Platzky, R., & Yaris, E. (2001). The young Childs awareness of stuttering – like dissiliency, *Journal Of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 368-380.

Falnerry, D. (2005). Violence on college campuses: Understanding impact on student well- being. *Journal Of Research and Practice*,24(10), 839-855.

Franken, H. Schalk, C., & Boelens, H.,(2005). Experimental treatment of early stuttering: A preliminary Study, *Journal Of Fluency Disorders* ,30 ,189-199.

Gershoff& Thompson(2002). Corporal Punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4)56-67.

Grawburg, M. (2004). A perception based phonological awareness training program for preschoolers with articulation disorders. *The Master Degree*. school of Communication Sciences Disorders. M.C. gill University, Montreal.

Harris, V., & Menzies, R., Onslow, M., Packman, A., & Harrison, E., (2002). An experimental investigation of the impact of the lacombe program on early stuttering. *Journal Of Fluency Disorders*, 27, 203 – 214

Jones, R., white, A., Lawson, K.,& Anderson, T. (2002).Visio perceptual and vasomotor deficits in developmental stutters: Exploratory study. *Human Movement Science*, 21, 603 – 619.

Frey, F., Hochstein, M.,& Guzzo, B. (2000). Second Step: preventing aggression by promoting social com patience. *Journal of National and Behavioral*, *8* (2), 102-112.

Kisakar, G. (1997). *The disorganized personality*. (3th, ed) M.C., GrowAil Company Publisher.

Kishor ,S.,& Johnson ,K. (2004). *Profiling Domestic Violence: Multicounty Study*. Calverton: ORC Macro.

Kishor,S., & Johnson,K. (2004). *Profiling Domestic Violence: A Multicounty Study*, Calverton: ORC Macro.

Lehrer, E.(2009). intimate partner violence in chile: macro- and micro-level influences. IZA Discussion Papers 4067, Institute for the Study of Labor (IZA)

Levinson, D., (1989). *Family violence in cross –cultural perspectives*, New Bury Park, AC. Sage.

Levinson, J. (2003).The effects of treatment of dyslexia children on self – esteem and behavior, *Dissertation Abstracts international*,64 (5-B), 2393.

Liiva, C., & Cleave, L. (2005). Roles of imitation and responsiveness in access and participation for children with specific language impairment. *Journal Of Speech Language and Hearing Research*, 48, 868 - 883.

Marks ,C.(1996).Relation of martial violence, parenting self effectively, and child adjustment in children of battered women: an exploratory study.*Diss.A6s. Int*. ,.57-09 A,P4132.

Matronage, J. (1976).The relationship between behavioral indices of aggression and hostile content on the T.AT, *Journal Of Personality Assessment*, *40*,(2), 130 – 131.

Merriam-Webster Dictionary.(2009). *Violence*. Retrieved January 8, 2009 Retrieved On 7/5/2009 From www. Google.com/html/ Violence

Milburn, S. (2005). Experience of violence among college students. *Pennsylvania Review*, 2(4), 89-134.

O,Keefe,M. (1996). The differential effects of family violence on dole scent adjustment, child and a dole scent social work. *Journal Of Family Violence*,13(4).

Oxford, M., & Spieker ,S.(2006). Preschool language developmental among children of adolescent mothers. *Journal Of Applied DevelopmentalPsychology*, 27,165-182.

Phyllis, I., & Kimberly, A. (2000). Early predictors of adolescent violence.*AmericanJournalofPublicandHealth*,90(4),566-572.

parsons, P. Johnson D ruble & G Zeeman (ads) Women & Sex Roles. Asocial Psychological Perspective (45 – 65) New York: WW Norton on Company

Rice, M., Hadley, p., & Gertner,S. (1991). Conversational responsiveness of speech and language impaired preschoolers. *Journal Of Speech and Hearing Research*, 34, 1308 – 1317.

Rice, M., Gertner, B., & Hadley, P. (1994).Influence of communicative competences on peer preferences in a preschool classroom. *Journal Of Speech and Hearing Research*, 37, 913 – 923.

Robertson, S.&Weismer, S.(2000). Effects of treatment on linguistic and social skills in toddlers with delayed language developmental. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *42*, 1234-1248.

Rubin, A. (2005).Auditory Input Therapy Using a Story to Treat

Ruble, D. (1978).Sex differences in personality and abilities in J, Frieze, *Articulation Disorders, The Master Degree. Faculty Of The Graduate Program In Communication Sciences and Disorders*, Bradley University.

Sebastian, G. (2006). Threats violence by students in higher education. *Journal of Higher Education*, *5*(3), 30-89.

Shannon, R.(2006).Effects of community violence exposure on youth health in urban cities. *Journal of violence victims*,*7*(2),342-389.

Spaccarelli, S., et al.(1995).Exposure to serious family violence among incarcerated boys: Its association with violent offending and potential mediating variables, *Violence and Victims*, *10* (3),38 -45

Statistics. (2006). *Measuring violence against women*: Statistical Trends".

Step Nova ,G.B. (1996). Psyche -Physiological Characteristics Of Children Conditions. *Human Physiology* ,Sep,21.

Terisse ,B., et al.(1998). Effects of parenting practices and so cho economic statins on child development Swiss *Journal Of Psychology* ,(57)34- 43.

Tomblin, B., Zhang, X., Buck-Walter, P., & Brien, M. (2003). The stability of primary language disorder: for years after kindergarten diagnosis. *Journal Of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1283-1296.

Topbas, S., Mavis, L., & Reba's, D. (2004). International communicative behaviors of Turkish – speaking children with normal and delayed language developmental. *Journal Of Child: Care, Health & Developmental*, 29 (5), 345-355.

Torres, M. (2006). Social background, gender and self-reported of violence committers. *Electronic Journal of Education Psychology*, *3*(2), 20-78.

Varycheghem, M., Hylebos, C., Brutten, G., & Peleman, M.(2001). The relationship between communication attitude and emotion of children who stuffer. *Journal Of Fluency Disorders*, 26, 10-15.

Violet, M. (2007). *Violence in Theories*. NY: Longman Press.

Williams, R. (2006). Proportional odds models for ordinal dependent variables. *The State Journal* 6 (3),58-82.

Wolfgang, S.(1980). The roles of woman inindolence in the united states of America. Oxford University Press.

Woods, S. Shearsby, J., Onslow, M., & Burnham, D. (2002). psychological impact of the Lacombe program of early stuttering intervention. *International Journal Of Language &Communication Disorders*, *37* (1), 31 – 40.

Yen, S., Pagano, M.,Shea, T. ,&Grilo ,M.(2005). Recent life events proceeding suicide attempts in personality disorder sample, *Journal Of Consulting and Clinical Psychology* ,73,(1) ,9-105.

Yexley, M., et al. (2002). Correlation between different experiences of interfamilial physical violence and violent adolescent behavior, *J Interprets Violence* July ,2002, 17 (7)

Yoshida, S., & Yamashita ,-Takei, T. (2009).The mental health of physically abused children: The relationship with children›s behavioral problems – report from Japan, *Journal Of Child Abuse Review*,15,204-218.

Yount, K. (2007). *Domestic violence against married women in egypt" paper presented at the annual meeting of the american sociological association* TBA, New York City. August.

المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية والتحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال ذوي العناد المتحدي وأقرانهم العاديين

د. عادل محمد الصادق
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة أسوان

الملخص

هدفت البحث الحالي التعرف على الأداء الفارق في كل من المعالجة الاجتماعية المعرفية والتحكم الوظيفي المانع من خلال أدوات الدراسة مقياس المعالجة الاجتماعية المعرفية ومقياس التحكم الوظيفي المانع ومقياس اضطراب العناد المتحدي، وذلك بين الأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي والأطفال العاديين، بالإضافة للتعرف على الأداء الفارق لدى المجموعتين في متغيرات الدراسة أيضًا وفقًا لبعض المتغيرات مثل: درجاتهم في العناد المتحدي وأعمارهم الزمنية والجنس، والتعرف كذلك على إمكانية التنبؤ بدرجة ومسار العناد المتحدي من خلال متغيرات البحث الحالي؛ حيث تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية بحيث تشمل جميع متغيرات الدراسة (العاديين=٥٠، ذوي العناد المتحدي=٥٠، الذكور=٥٠، الإناث=٥٠، مستويات العناد=١٥٠، الأعمار الزمنية=١٥٠)؛ وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي العناد المتحدي في المعالجة الاجتماعية المعرفية، بينما توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بينهما في التحكم الوظيفي المانع، كما أسفرت عن إمكانية التنبؤ بشكل دال إحصائيًا بالعناد المتحدي بدلالة التحكم الوظيفي المانع، حيث ساهمت الوظائف التنفيذية بشكل مباشر بنسبة ٦٩ ٪، أما التأثير غير المباشر فقد وصلت نسبته إلى ١٤٪، بينما لم يمكن التنبؤ بالعناد المتحدي بدلالة المعالجة الاجتماعية المعرفية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في التحكم الوظيفي المانع بين المستويات الثلاث للعناد المتحدي: المنخفض والمتوسط والمرتفع، بينما لم توجد فروق دالة بين هذه المستويات في المعالجة الاجتماعية المعرفية، وكذلك عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في كل من المعالجة الاجتماعية المعرفية والتحكم الوظيفي المانع بين المستويات الثلاث: الأقل في العمر الزمني والمتوسط والأعلى في العمر الزمني، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال الذكور والإناث في أي من المعالجة الاجتماعية المعرفية، أو التحكم الوظيفي المانع، حيث تم في ضوء مناقشة هذه النتائج وضع بعض المقترحات والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية، التحكم الوظيفي المانع، العناد المتحدي.

Idintity Social- Cognitive Processing and Executive Inhibitory Control in Oppositional Defiant Disordered and Normal Children

Adel Mohamed Elsadek
Mental Hygiene Lecturer
Faculty of Education - Aswan University

ABSTRACT

This study mainly aimed at recognizing the differences in Idintity Social- Cognitive Processing and Executive Inhibitory Control between Oppositional Defiant Disordered ODD children and Normal Children by using "Social- Cognitive Processing Scale", "Oppositional Defiant Disorder Scale" and "Executive Inhibitory Control scale" prepared by the author. Relatively, this study aimed to recognize the differences in sex, chronological ages and ODD levels in the study variables. The sample of the study included all the study variables (Normal=50, ODD=50, Males=50, Females=50, ODD levels=150 and Chronological Ages=150). The results indicated that there are no significants differences between ODD and Normal children in Social- Cognitive Processing. Whereas there are significant differences between ODD and Normal children at 0.01 in Executive Inhibitory Control. Results also indicated that ODD could be predicted significantly by Executive Inhibitory Control. Executive Inhibitory Control directly contributes about 69% of the total variance and indirectly contributes about 14% of the total variance. This expresses the path analysis of ODD which seems to be affected by Executive Inhibitory Control in the range of 83%. Results indicted significant differences between ODD levels and significant differences between chronological ages at 0.01 in Executive Inhibitory Control. Whereas there are no differences according to sex in study variables. In the light of discussion, Suggestions and recommendations were stated.

Key Words: Idintity Social- Cognitive Processing, Executive Inhibitory Control & Oppositional Defiant Disorder.

مقدمة البحث:

يتسم سلوك الطفل بتنوع وتشابك جوانبه المختلفة خاصة الجوانب الاجتماعية والمعرفية وأساليب معالجتها والتعامل معها، وقد يظهر لدى بعض الأطفال أشكال مختلفة من المشكلات في الجوانب المعرفية، أو الاجتماعية أوالسلوكية؛ حيث تتسم بعضًا منها بسمات عامة مثل عدم القدرة على الضبط والتحكم لمنع السلوكيات غير المرغوبة، أو الاستجابة للتعليمات أوزيادة التركيز؛ مما يعوق الطفل عن التوافق السليم.

وتمثل المعالجة الاجتماعية المعرفية Social-Cognitive Processing للهوية أسلوبًا للمعالجة يفسر كيفية اختلاف الأفراد في فهم الواقع الذاتي والاجتماعي ومعالجة واستكشاف معلومات الهوية ذات الصلة، وبالتالي التحكم في السلوك؛ حيث تشتمل هذه المعالجات على ثلاثة أساليب لمعالجة الهوية هي: الأسلوب المعلوماتي الذي يتضح في القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وكذلك مراعاة توقعات الاخرين عند اتخاذ القرارات وحل المشكلات، كما قد يشمل أيضًا اللجوء إلى أسلوب التسويف وتجنب اتخاذ القرارات (Berzonsky, 1990).

أما القدرة على التحكم الوظيفي المانعExecutive Inhibitory Control فتمثل الوظيفة التنفيذية الرئيسية التي تسمح بتطوير الوظائف الأخرى؛ لأنها تدعم الوظائف الأخرى التي تتطلب تحول الانتباه عبر المثيرات والمهام، والذي يعني القدرة على مقاومة التشتت وعدم القدرة على التركيز، لذلك يشير Barkley (1998) إلى أن الاستجابة ليست هي وحدها التي يتم تأجيلها بل القرار باتخاذ هذه الاستجابة هو الذي يتم تأجيله كعملية عقلية أيضًا، كما أنه من الأهمية بمكان الأخذ في الاعتبار كلا النوعين من التدعيم السالب والموجب للاستجابة السائدة في موقف ما وذلك أثناء تعريف تلك الاستجابة، إذ أن بعض أشكال الاندفاعية تحدث على سبيل المثال من أجل الحصول على مكافأة فورية، وكذلك فإن بعض أشكال الاندفاعية يمكن أن تحدث لتجنب العقاب الفوري، وتمثل عملية المنع إحدى العمليات التنفيذية المهمة اللازمة للتحكم في كلا النوعين من الاستجابات السابق الإشارة إليها.

ومع اختلاف نظرة الأطفال لواقعهم الذاتي والاجتماعي تختلف المعالجات الاجتماعية والمعرفية، أو أساليب الهوية لديهم، وكذلك مع احتمال اختلاف قدرتهم على التحكم، فإن القدرة على التحكم في السلوك، أو اتخاذ القرار، أو التسويف في اتخاذ القرارات يمكن أن يكون لها دور جوهري للغاية في تفسير السلوكيات

الاندفاعية والمشكلات والاضطرابات السلوكية مثل اضطراب العناد المتحدي خاصة عند مقارنته بالأطفال العاديين.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث وجود فجوة معرفية لم تغطيها الدراسات – في حدود علم الباحث – فيما يتعلق بمتغيرات البحث الحالي رغم أهميتها؛ حيث تشير بعض الدراسات إلى أن أساليب المعالجة المعرفية الاجتماعية يمكن أن تمثل منبئ للعديد من المظاهرة السلوكية والانفعالية؛ فعلى سبيل المثال فإن الأسلوب المعلوماتي كمعالجة اجتماعية معرفية يعد منبئًا لانخفاض التوجه نحو الجمود وتبنى فكرة الجسم المثالي، وارتفاع التوجه نحو تنظيم الذات والمسئولية، وارتفاع تقدير الذات، وتنظيم الذات الانفعالية، بينما الأسلوب المتجنب يعمل كمنبئ سلبى نحو تقدير الذات، وتنظيم الذات الانفعالية، كذلك فقد فإن الأسلوب المعياري يعد منبئًا لزيادة التوجه نحو الجمود والتوجه الذاتي، وارتفاع تقدير الذات وتبنى فكرة الجسم المثالي، وتنظيم الذات الانفعالية (Duriez, Luyckx, Soenens, & Berzonsky, 2012; Firoozabadi, Bagheri, & Bermas, 2014; Jenaabadi & Dehbashi, 2014; Verstuyf, Petegem, Vansteenkiste, Soenens, & Boone, 2014; Zahed-Babelan, Barghi, & Abolghasemi, 2013)

بينما أشارت بعض الدراسات إلى أن المعالجة الاجتماعية المعرفية يمكن أن تمثل منبئًا لبعض الاضطرابات أيضًا؛ فقد مثل الأسلوب المعلوماتي منبئ إيجابي في حب الاستطلاع وأساليب المواجهة الاستباقية، في حين أن الأسلوب المتجنب مثل منبئ نحو اضطراب التواصل والنشاط الذائد، كذلك فد تنبئ الأسلوب المعلوماتي والمعياري إيجابيًا بالذكاء الانفعالي، في حين تنبئ الأسلوب المعلوماتي والمعياري والمشتت بالإضافة إلى الذكاء الخلقي بالعديد من المشكلات النفسية (Adams, Munro, Doherty-Poirer, & Edwards, 2001; Faramarzi, Jahanian, Zarbakhsh, Salehi, & Pasha, 2014)

بالإضافة لما سبق فإن Greene & Doyle (1999) يشير إلى أن الأطفال الذين يعانون من القصور في القدرة على إدارة وتنظيم الذات، فإن هذا القصور يفسر في الغالب بأنه قصور في القدرات التنفيذية (Costello, Angold, Burns, Erkanli, Stangl, & Tweed, 1996)، ورغم ذلك يلاحظ وجود تناقض في بعض وجهات النظر حول أسباب وعلاقات اضطراب العناد المتحدى بمتغيرات تنفيذية عديدة منها التحكم الوظيفي المانع Executive Inhibitory Control؛

ويـري Van Goozen, Cohen-Kettines, Snoek, Mathys, Swaab- Barveneld, et al. (2004) في المقابـل أن الصـعوبات الخاصـة التـى ترتبـط باضـطراب العناد المتحدى تتمثل في العوامل الدافعية، وليس القصـور في الوظائف المعرفية؛ أي انه لا توجد مشـكلات لدى ذوي اضـطراب العناد المتحدى في الوظائف التنفيذية، أو بمعني آخر أكثر تحديدًا لا توجد مشكلات في التحكم الوظيفي المانع، حيث يكون سلوك ذلك الاضطراب أكثر دافعيه في المواقف الطبيعية.

وفي ضـوء ذلـك يميل الباحث إلى التسـاؤل حول مدى وجود اسـهام جوهري لمتغـيرات البحـث الحـالي يمكـن أن يؤثـر في سـلوك الطفـل بشـكل يمكـن تفسـيره والاسـتفادة منـه؛ لذلـك فقـد تبلورت مشـكلة الدراسـة في ذهـن الباحث في الأسـئلة التالية:

(١) هـل توجـد فروق بـين الأطفال ذوي اضـطراب العنـاد المتحـدي والعاديين في المعالجة الاجتماعية المعرفية؟.
(٢) هـل توجـد فروق بـين الأطفال ذوي اضـطراب العنـاد المتحـدي والعاديين في التحكم الوظيفي المانع؟.
(٣) هـل يمكـن التنبؤ بدرجة ومسـار العناد المتحدي بدلالـة المعالجة الاجتماعية المعرفية لدى الأطفال؟.
(٤) هل يمكن التنبؤ بدرجة ومسار العناد المتحدي بدلالة التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال؟.
(٥) هـل توجـد فـروق في المعالجة الاجتماعيـة المعرفيـة لدى الأطفـال باختلاف درجاتهم في العناد المتحدي؟.
(٦) هـل توجـد فروق في التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال باختلاف درجاتهم في العناد المتحدي؟.
(٧) هـل توجـد فـروق في المعالجة الاجتماعيـة المعرفيـة لدى الأطفـال باختلاف أعمارهم الزمنية؟.
(٨) هـل توجد فـروق في التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال باختلاف أعمارهم الزمنية؟.
(٩) هـل توجـد فـروق في المعالجة الاجتماعيـة المعرفيـة لدى الأطفـال باختلاف الجنس؟.
(١٠) هل توجد فروق في التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال باختلاف الجنس؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي بشكل أساسي إلى:

(١) التعرف على الأداء الفارق في كل من المعالجة الاجتماعية المعرفية المتمثلة في أساليب معالجة الهوية والتحكم الوظيفي المانع من خلال أدوات البحث الحالي بين الأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي والأطفال العاديين.

(٢) التعرف على الأداء الفارق بين الأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي والأطفال العاديين في كلا المتغيرين أيضًا وفقًا لبعض المتغيرات؛ مثل: أعمارهم الزمنية، والجنس.

(٣) التعرف على إمكانية التنبؤ بدرجة ومسار العناد المتحدي من خلال كل من المعالجة الاجتماعية المعرفية والتحكم الوظيفي المانع.

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميتها النظرية من الإضافة النظرية التي تمثلها مفاهيم ومتغيرات البحث الحالي المتمثلة في أساليب المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية والتحكم الوظيفي المانع، كما تبدو الأهمية التطبيقية للدارسة في الجانب الوقائي والعلاجي ومدى استفادة القائمين على الرعاية في التعامل الأطفال، وعلى ذلك يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي في التالي:

أولاً: الأهمية النظرية:

أ- ندرة الدراسات العربية التي تناولت متغيرات ومنهج الدراسة.

ب- الأهمية النظرية لمتغيرات الدراسة في التراث النظري للصحة النفسية.

ج- القيمة النظرية لنتائج وتفسير نتائج العلاقات والمقارنة والتنبؤ.

د- الإسهام النظري لنتائج وتفسير دراسة الفروق والارتباطات لمتغيرات الدراسة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

أ- إمكانية المساهمة في تشخيص اضطراب العناد المتحدي من خلال محددات معرفية واجتماعية.

ب- التنبؤ المبكر بهذا الاضطراب لدى الأطفال من خلال بعض الخصائص المعرفية والاجتماعية.

ج- إمكانية التعرف المبكر على بعض خصائص الأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي.

د- استخدام معايير التشخيص وبعض الخصائص في اقتراح أساليب التعامل والبرامج المختلفة.

ه- توصيل النتائج والتوصيات التربوية للمهتمين من المتخصصين والقائمين بالرعاية.

مصطلحات البحث الإجرائية:

أولاً: المعالجة الإجتماعية المعرفية للهوية Identity Social-Cognitive Processing:

في ضوء العرض النظري السابق يعرف الباحث المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية مفاهيميًا بأنها: "مجموعة من الأساليب التي يتبعها الفرد لتقييم ذاته واتخاذ قراراته في ضوء معلوماته المستمدة معرفيًا واجتماعيًا بحيث يغلب عليها محكات المعرفة الذاتية أوالمعايير الاجتماعية، أو التجنب". ويتحدد هذا المصطلح إجرائيًا في البحث الحالي ب "الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس المعالجة الاجتماعية المعرفية لدى الأطفال".

ثانيًا: التحكم الوظيفي المانع Executive Inhibitory Control:

في ضوء العرض النظري السابق أيضًا يعرف الباحث التحكم الوظيفي المانع مفاهيميًا بأنه: "نشاط معرفي يمثل القدرة على المنع والتحكم والمراقبة للاستجابات بغرض تفعيل السلوك اليومي لدى الطفل". ويتحدد هذا المصطلح إجرائيًا في البحث الحالي ب "الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال".

ثالثًا: اضطراب العناد المتحدي Oppositional Defiant Disorder:

يمثل اضطراب العناد المتحدى احد أشكال الاضطرابات السلوكية، حيث يتسم بقيام الطفل بتحدي ممثل السلطة الموجود في حياته، ويظهر في المعايير المحددة من قبل الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية- الإصدار الخامس – لذلك فقد قام الباحث بوضع التعريف المفاهيمي لاضطراب العناد المتحدي بأنه: "اضطراب سلوكي يتمثل من مجموعة الأنماط السلوكية غير الملائمة لدى الأطفال، ويصنف ضمن النزعات السلوكية العدوانية عند الأطفال، ناتج عن التصادم بين رغبات الأطفال ونواهي الكبار".

أما التعريف الإجرائي في هذه الدراسة فهو: "الدرجة التي يحصل عليها الطفل في أعراض الاضطراب على أبعاد مقياس اضطراب العناد المتحدي كما يراها المعلمون".

الإطار النظري:

أولاً: المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية Social-Cognitive Processing Identity:

يعد مفهوم المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية من المفاهيم الحديثة نسبيًا؛ حيث ظهرت أفكار ونماذج ونظريات عديدة لفهم الهوية، ومن هذه النماذج تلك النماذج التي ركزت على العمليات والنواتج والمخرجات التي تركز بالفعل على نواتج ومخرجات عملية تشكيل فهم الانسان لذاته، أو لهويته، حيث أن هذا النموذج يصف هذا الفهم باعتباره نواتج وخصائص دائمة وثابتة أكثر من ارتباطها بفعاليته وأنشطته في الحياة، ونتيجة لذلك تم تطوير نماذج مفسرة تركز على هذه العملية، أو المعالجة.

ومن أهم هذه التطورات نموذج المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية، أو ما يشار إليه في بعض الدراسات بأساليب الهوية، حيث يؤكد هذا النموذج على ضرورة فهم نمو الهوية من خلال المنظور المعرفي الاجتماعي، وبناء عليه تم وضع نموذج العمليات الذى يؤكد على أن هناك دور للفرد يقوم من خلاله بمعالجة ما يدركه في واقعة الذاتي والاجتماعي (Schwartz & Montgomery, 2002; Stacy, 2011)؛ حيث يظهر الاختلاف فيما بين الأفراد في أساليب الهوية من حيث البحث والمعالجة، وحفظ وتشفير المعلومات، واعتماد الأفراد على أحد هذه الأساليب يمكن أن يؤثر في التوافق والسلوك والاندماج في المجتمع (Crocetti, Erentaitė, & zukauski, 2014).

لذلك تمثل المعالجة الاجتماعية المعرفية نموذجًا للمعالجة يفسر كيفية اختلاف الأفراد في معالجة واستكشاف معلومات الهوية ذات الصلة، وتشتمل على الأسلوب المعلوماتي ويتمثل في القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، والأسلوب المعياري ويرتكز على مراعات توقعات الاخرين عند اتخاذ القرارات وحل المشكلات، والأسلوب المشتت-المتجنب القائم على التسويف وتجنب اتخاذ القرارات (Berzonsky, 1990).

كما يقصد بالمعالجة الاجتماعية المعرفية العمليات التي يستخدمها الفرد للتعامل مع صراعات الهوية والقرارات وحل المشكلات (Berzonsky, 2011, p. 1364)؛ حيث يعد نموذج Berzonsky هو أحد النماذج المهمة التي فسرت هذه المعالجة؛ حيث يركز على العمليات المعرفية الاجتماعية من خلال كيفية بناء الأشخاص وتقييمهم وانتقائهم لبناء هوياتهم واتخاذ القرارات بشأن حياتهم،

فهو يركز على الفروق الشخصية بين الأفراد في المعالجة المعرفية لاستكشاف هوياتهم، وذلك من خلال ثلاثة أساليب للمعالجة (Schwartz, Luyckx, & Crocetti, 2014, p. 541; Soenens & Vansteenkiste, 2011, p. 395) وتتمثل أساليب المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية لدى Berzonsky في ثلاثة أساليب أساسية:

(١) الأسلوب الأول هو الأسلوب المعلوماتي: حيث يفترض في الأفراد وفق هذا الأسلوب قضاء الكثير من الوقت وهم يفكرون حول أنفسهم، ويبحثون ويقيمون المعلومات بفعالية، ومهتمون بفهم وتعلم الأشياء الجديدة حول أنفسهم، ويميلون إلى التفكير العقلاني عن ذواتهم، فهم يتسمون بقيمهم الذاتية ومعرفتهم بأنفسهم وتقييمهم لذاتهم وللآخرين.

(٢) أما الأسلوب الثاني فهو الأسلوب المعياري: وهو نوع الأفراد الذي يوجه ذاته نحو التعامل مع المواقف الضاغطة من خلال المعايير الاجتماعية لدى الآخرين وذوي الأهمية في حياته عند اتخاذه للقرارات، وبذلك يدافعون بقوة عن وجهات نظرهم في مواجهة المعلومات المتناقضة، فهم في حاجة إلى المساندة الاجتماعية لمواجهة الضغوط.

(٣) أما الأسلوب الثالث فهو أسلوب التجنب: حيث يتميز الأفراد بأنهم يستخدمون الوسائل التي تركز على المشاعر مثل التسويف وخفض التوترات والامنيات والاختيارات الشخصية، ويكون التركيز على التخلص من الضغوط والتأثيرات السليبة أهم من الحل الفعلي للمشكلات.

ثانيًا: التحكم الوظيفي المانع Executive Inhibitory Control:

يعد مفهوم التحكم الوظيفي المانع من المفاهيم الحديثة نسبيًا أيضًا؛ حيث تعد أحد الوظائف التنفيذية المهمة التي يستخدمها الطفل عمومًا لأغراض مختلفة؛ حيث أن مفهوم «الوظائف التنفيذية» يسهم في مدى واسع من مهارات المستويات العقلية العليا عبر المجالات المعرفية المختلفة، وتؤثر في جميع مظاهر السلوك والمهارات الاجتماعية (Lezak, 2004)، وذلك باعتبارها نشاطات عقلية ومعرفية تقوم بتنظيم السلوك الإنساني المعقد عبر فترات زمنية طويلة (Barkley, 2004, P.321).

لذلك يعرف Fernadez (2007) التحكم الوظيفي المانع بأنه: «القدرة على مقاومة التشتت والصراعات». حيث يتفق مع كل من Huizinga, Dolan & Van der Molen. (2006) على تعريفه بأنه: "القدرة على منع الاستجابة، أو

التحكم في المثير المتداخل، أو الاستجابات المتنافسة". كما يشير المنع هنا إلى "القدرة على التحكم في الدوافع، ووقف السلوك في الوقت المناسب" (Pruitt & Pruitt, 2007, Hanbury, 2009 PP. 34-35)، كما أنه يدعم كذلك الوظائف المعرفية مثل التحول العقلي الذي يتطلب تحول الانتباه عبر المثيرات والمهام، والقدرة على الاستبعاد والإيقاف المقصود والآلي للاستجابات غير المرغوبة وذلك عند الضرورة (Welsh, Cartmell & Stine, 1999,P.232).

وتنمو القدرة على التحكم الوظيفي المانع للسلوك بداية من سن ٥ شهور إلى ١٢ شهر متمثلة في القدرة على تغيير السلوك (Dawson & Guare, 2004)، حيث اتفق كل من Durston, Thomas, Yang, Ulug, Zimmerman, & Casey (2002); Williams Ponesse, Schachar, Logan, & Tannock. (1999) أن هذه القدرة على كف الاستجابات وسرعة النمو فى ضبط الأخطاء وضبط الاستجابات الاندفاعية تزداد في سن ٧ إلى ١٢ سنة، ويقل هذا النمو بشكل واضح في سن ١٣ إلى ١٥ سنة، ومن ثم فإن قدرات التحكم الذاتي الهادف المبكر تظهر في مرحلة الطفولة والمشي المبكر؛ إلا أن هذه القدرات في السنوات المبكرة متغيرة وهشة وتزداد في الثبات بمرور العمر (Espy, 1997).

ويتم التحكم الوظيفي المانع لدى الطفل وفقًا ل (1997) Barkley من خلال ثلاث عمليات:

(١) منع الاستجابات السائدة: وهي تلك الاستجابات التي سبق أن ارتبطت بوجود تدعيم ساعد على إظهارها وتقويتها، ويهدف هذا النوع إلى خلق القدرة على تأخير، أو تأجيل تلك الاستجابة السائدة.

(٢) التحكم في المقاطعة: وهى مرتبطة بتأجيل قرار الاستمرار في الاستجابة الحالية والإجراء الحالي، وأيضًا مقاطعة، أو تعطيل الاستجابة المتنامية التي يثبت أنها خطأ، من خلال تسهيل الحساسية للأخطاء والقدرة على اكتشافها.

(٣) التحكم في التداخل المعرفي: الذي يعمل على حماية التفكير من التشتت ويهدف إلى حفظ وحماية الاستجابات المرغوب فيها والموجهة نحو الهدف من التدهور، وذلك من خلال استمرار إصدار الاستجابات المناسبة وحفظها من تداخل المثيرات الدخيلة على الموقف، وأيضًا التداخل مع استجابات أخرى غير مرغوب فيها ومنع الاستجابات المتداخلة التي من شأنها إعاقة الاستجابة الصحيحة.

ويعد «التحكم الوظيفي المانع» أحد الوظائف التنفيذية الثمانية التي يستخدمها الفرد عادة مثل: التخطيط والمبادأه والضبط النفعالي والذاكرة العاملة والتحول والمراقبة، وتؤثر بشكل كبير في استجاباته وسلوكياته، لذلك تؤكد أسماء حمزة (٢٠١١) على أن الخلل في «التحكم الوظيفي المانع» قد يتسبب في اضطرابات ثانوية في أربع وظائف تنفيذية مثل مراقبة الذات: وهي القدرة على تنظيم التعليمات الذاتية من الفرد لذاته وإدراكه لزمن استجاباته، ومراقبة الذات وصعوبات في إنهاء الأعمال والمهام في الوقت المحدد لها، و حل المشكلات.

ثالثًا: اضطراب العناد المتحدي Oppositional Defiant Disorder:

يشير الإصدار الرابع من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية DSM-IV عام ١٩٩٤ وكذلك المراجعة الموسعة للإصدار الرابع من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية عام ٢٠٠٠ DSM-IV-TR فقد تم تصنيفه ضمن اضطرابات السلوك الفوضوي؛ حيث وضعت له مجموعة من المعايير حيث كانت المعايير كما يلي:

أ- نمط من السلوك المعاند والعدواني والمتحدي الذي يستمر على الأقل مدة ٦ أشهر، مع وجود أربعة على الأقل منها وهي كالتالي:

(١) يعاني من ثورات غضب.
(٢) يتجادل مع الراشدين.
(٣) يتحدى، أو يرفض بإصرار الامتثال لطلبات الراشدين، أو قوانينهم.
(٤) يزعج الناس عمدًا.
(٥) يلقي اللوم على الآخرين في أخطائه، أو سلوكه السيئ.
(٦) يكون سريع التأثر، أو ينزعج بسهولة من الآخرين.
(٧) يكون غاضبًا وممتعضًا.
(٨) يكون حاقدًا وانتقاميًا.

ب- يسبب الاضطراب في السلوك اختلالاً مرضيًا هامًا في الأداء الاجتماعي، أو الأكاديمي، أو المهني.

ج- لا تحدث السلوكيات حصرًا أثناء سير اضطراب ذهاني، أو اضطراب مزاج.

المعايير لا تحقق اضطراب المسلك، وإذا كان الشخص بعمر ١٨ سنة، أو أكثر، فإن المعايير لا تحقق اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع (American Psychiatry Association, 2000, 102).

أما الإصدار الخامس والأخير من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية DSM-V عام ٢٠١٣ فقد تغير التصنيف حيث تم تعديل التصنيف مرة أخري وأصبح يصنف بعيدًا عن اضطراب تشتت الانتباه فرط النشاط مع اضطراب المسلك والشخصية المضادة للمجتمع ضمن اضطرابات السلوك الفوضوي والتحكم الاندفاعي والمسلك، حيث تتمثل المعايير التشخيصية الأخيرة الخاصة باضطراب العناد المتحدى طبقًا للإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية عام ٢٠١٣ DSM-V فيما يلي:

أ- يوجد نمط من الغضب / والتوتر المزاجي، والسلوك الجدلي / المتحدي، أو الانتقامية التي تدوم ٦ أشهر على الأقل مع توفر ما لا يقل عن أربعة أعراض من أي من الفئات التالية وظهرت خلال التفاعل مع شخص واحد على الأقل من غير الأشقاء: الغضب / التوتر المزاجي:

(١) غالبا ما يفقد أعصابه.
(٢) غالبا ما يكون حساسًا، أو ينزعج بسهولة.
(٣) في كثير من الأحيان يشعر بالغضب والاستياء.

الجدلية / السلوك المتحدي:

(١) كثيرا ما يجادل مع رموز السلطة، أو البالغين.
(٢) غالبا ما يتحدى بنشاط، أو يرفض الامتثال لطلبات من رموز السلطة، أو مع القواعد.
(٣) غالبا ما يزعج الآخرين عمدا.
(٤) كثيرا ما يلوم الآخرين على أخطاءه، أو سوء سلوكه.

نزعة الانتقام: ظهور الحقد، أو الانتقام على الأقل مرتين خلال الستة أشهر الأخيرة.

ويجب استمرار هذه السلوكيات بتواتر للتمييز عن السلوك الذي هو ضمن الحدود الطبيعية من السلوك لدى لأطفال، أما الذين تقل أعمارهم عن ٥ سنوات، ينبغي أن يحدث السلوك في معظم أيام الأسبوع لفترة لا تقل عن ٦ أشهر ما لم يذكر خلاف ذلك، بالنسبة للأفراد أكثر من ٥ سنوات ينبغي أن يحدث السلوك مرة واحدة في الأسبوع على الأقل لمدة ٦ أشهر.

ب- الخلل في السلوك يرتبط بالآخرين في حياته، أو السياق الاجتماعي (الأسرة، مجموعة الأقران، زملاء.الخ).

ج- السلوكيات لا تحدث أثناء مسار ذهاني، أو إدمان، أو اضطراب اكتئابي، أو ثنائي القطب مع استبعاد اضطرابات التقلبات المزاجية (American Psychiatry Association, 2013, 462).

دراسات سابقة:

تم في عرض الدراسات السابقة التركيز على عرض مجموعة الدراسات ذات الصلة بالبحث الحالي خاصة المتغير الرئيسي المعالجة الاجتماعية المعرفية المتمثل في أساليب الهوية، منها على سبيل المثال دراسة Soenens, Duriez and Goossens (2005) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين أساليب الهوية وكل من التقمص، والتعصب، والانحياز؛ حيث بلغ حجم العينة ٣٩٣ فردًا، وقد اشارت النتائج إلى وجود علاقة بين أساليب المعالجة الاجتماعية المعرفية المتمثلة في كل من أسلوب الهوية المعياري وأسلوب التجنب والانحياز والتقمص.

أما دراسة Phillips and Pittman (2007) فقد هدفت إلى دراسة العلاقة بين أساليب المعالجة وبين الاتجاهات نحو الجنوح والتوقعات التعليمية والتفاؤل، وذلك على عينة تمثلت في ٢٦٢ فرد، وقد أشارت النتائج إلى أن المشاركين ذوى الأسلوب التجنبي لديهم توجهات نحو انخفاض تقدير الذات ومستوى مرتفع من الاتجاه نحو العنف بالمقارنة مع الأسلوب المعياري والمعلوماتي، كذلك فقد كان هناك ارتباط بين أسلوب التجنب وزيادة العجز المتعلم وانخفاض التفاؤل بالمقارنة مع الأسلوب المعياري والمعلوماتي، كما أشارت النتائج إلى أن الذكور أكثر ميلاً نحو أسلوب التجنب في حين كان الإناث أكثر ميلاً نحو الأسلوب المعلوماتي.

وعند فحص التأثير الوسيط لفعالية الذات على العلاقة بين أساليب المعالجة والتحصيل الأكاديمي فقد وجد Hejazi, Shahraray and Farsinej (2009) أن أسلوب الهوية المعلوماتي ذى تأثير إيجابي مباشر على التحصيل الأكاديمي، في حين أن أسلوب الهوية المتجنب كان ذي تأثير سلبى على التحصيل الأكاديمي، كذلك فقد كان الأسلوب المعلوماتي والمعياري ذي تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي من خلال فعالية الذات الاكاديمية.

وعند مقارنة أساليب معالجة الهوية لدى اضطراب الشخصية الحدية والعاديين يؤكد Jorgensen (2009) على أن متوسط درجات أسلوب الهوية

التجنبي كان أعلى لدى ذوى اضطراب الشخصية الحدية، حيث بلغ ٥٩٪ ، في حين بلغت النسبة لدى العاديين ١٢٪ ، أما في دراسة Beaumont & Seaton (2011) لأنماط العلاقات بين أساليب معالجة الهوية وأساليب مواجهة الضغوط، وذلك على عينة تمثلت في ٤٤٩ تلميذ وتلميذه، فقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين الأسلوب المتجنب وأسلوب الإنكار، والانسحاب، في حين كانت هناك علاقة إيجابية بين الأسلوب المعلوماتي والمعياري مع أساليب المواجهة الفعالة.

أما دراسة Smits et al (2011) فقد هدفت إلى فحص العلاقة بين دور التقمص في العلاقة بين أساليب الهوية والسلوك بين الشخصى والتوجه نحو مساعدة الاخرين، والعدوان الجسدي وفى العلاقات، وذلك على عينة تمثلت من ٣٤١ تلميذ، وقد أشارت النتائج إلى أن التوجه المعلوماتي قد ارتبط بالسلوك التوافقي بين الأشخاص، في حين كان أسلوب التجنب والأسلوب المعياري مرتبطين بأشكال السلوك اللاتوافقى، كذلك فقد لعب التقمص دور المتغير الوسيط بين أسلوب التوجه المعلوماتي والسلوك بين الشخصى، وبين أسلوب الهوية المتجنب والسلوك بين الشخصى، أما فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية فقد أشار Imtiaz and Pakistan (2012) إلى وجود فروق بين الجنسين، حيث كان الإناث أعلى من الذكور في أسلوب الهوية المعلوماتي والمعياري والتجنبي.

ويلاحظ أنه لم توجد دراسات– على حد علم الباحث – تناولت "المعالجة الاجتماعية المعرفية " و"التحكم الوظيفي المانع" في مقارنة الأطفال ذوي العناد المتحدي والعاديين باستثناء دراسة Courey and Pare (2013) التي هدفت إلى استكشاف تأثير أساليب المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية على العلاقة بين التحكم الذاتي والجنوح، فقد اشارت النتائج إلى أن التحكم الذاتي مرتبط مع الأساليب الثلاثة للهوية، وكذلك فقد كانت أساليب الهوية تمثل متغير وسيط بين التحكم الذاتي والجنوح، أيضا فقد كان هناك تأثير تفاعلي لأساليب الهوية والتحكم في الذات في تعاطى المخدرات والكحول، في حين لم يوجد ذلك التأثير في القيام بأنشطة إجرامية ضد الأشخاص والممتلكات.

أما فيما يتعلق بالتحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال فمعظم الدراسات السابقة التي تناولته مع اضطرابات الأطفال تناولته بشكل أساسي مع اضطراب نقص الانتباه فرط النشاط ADHD Attention Deficit and Hyper Active Disorder وهو إضطراب عادة ما يبدأ في مرحلة الطفولة، ويتألف من أعراض عدم الانتباه، والاندفاع، وفرط النشاط (American Psychiatric Association, 2000).

كما يتضح عدم القدرة المستمرة للسيطرة على السلوك في عدد من المجالات حيث تشير الدراسات إلى ضعف التحكم الوظيفي المانع لديهم، مثل التحدث مع أنفسهم (Berk and Potts, 1991) ومشكلات وقف سلوكيات معينة عندما طلب منه ذلك (Barkley & Ullman, 1975) كما يعانون من مشكلات مقاومة الإغراء (Hinshaw, Simmel & Heller, 1995) والقدرة على تأخير الإشباع، كما أن هناك عدد من النتائج التجريبية تبين أيضا ضعف التحكم الوظيفي في فرط النشاط تشتت الانتباه في المهام التي تتطلب التحكم في استجابة مرجحة (Vaidya et al, 1998)، بينما ترى دراسات أخرى أن التحكم الوظيفي المانع ليس السبب الوحيد لفرط النشاط تشتت الانتباه والأعراض المرتبط به (Willcutt et al, 2005).

ولم تقتصر دراسة التحكم الوظيفي المانع على الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال فقط، بل امتدت إلى الاضطرابات النمائية الشاملة أيضًا متمثلة في اضطراب التوحد بشكل أساسي، حيث يشير Kana et al (2007) إلى ضعف التحكم الوظيفي المانع أيضًا لدى الأطفال التوحديين، لذلك فمن المعقول أن يكون العجز المبكر في التحكم الوظيفي المانع قد مثل عاملا مسببا لضعف مهارات نظرية العقل لدى التوحديين، وقد افترض بناءً على ذلك أن ضعف التحكم الوظيفي يكمن وراء عدد من أعراض التوحد مثل السلوكيات المتكررة والاضطرابات المعرفية والحركية وعدم المرونة والعجز اللغوي (Schmit et al, 2006)، بينما لم توجد دراسات تناولته مع المتغير الرئيسي، أو منهج البحث الحالي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال الدراسات السابقة أنها لم تحسم نتائجها فيما يتعلق بمتغيرات البحث الحالي، كما إن تصميم البحث الحالي مختلف عن الدراسات المذكورة، ويلاحظ أن معظم هذه الدراسات ركزت على الأطفال ذوي المشكلات السلوكية مثل اضطراب فرط النشاط قصور الانتباه، ولكنها لم تكن حاسمة في نتائجها في الفروق تبعًا للجنس، أو العمر الزمني، أو حتي شدة الاضطراب – رغم ارتباط التحكم الوظيفي المانع ببعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال في بعض الدراسات - لذلك فقد راعي الباحث في صياغة فروض البحث الحالي التالي:

(١) وضع معايير واضحة عند تقنين الأدوات سواء لقياس المعالجة الاجتماعية المعرفية أو التحكم الوظيفي المانع أو اضطراب العناد المتحدي.
(٢) الحجم والعمر الملائم للعينة بحيث تكون النتائج قابلة للتعميم.

(٣) الصياغة الصفرية للفروض التي لم تقم أدلة كافية لتوجيهها.

(٤) تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الحقائق العلمية ونتائج الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع.

فروض البحث:

اتضح من العرض السابق للدراسات أنه لم توجد دراسات عربية، أو أجنبية – على حد علم الباحث – تناولت «المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية» و«التحكم الوظيفي المانع» في مقارنة الأطفال ذوي العناد المتحدي والعاديين؛ وحيث أنه لا توجد أيضًا أي دراسة تناولت منهج ومتغيرات البحث الحالي؛ لذلك يتعين صياغة جميع الفروض في صورة صفرية كالتالي:

(١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي والعاديين في المعالجة الاجتماعية المعرفية.

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي والعاديين في التحكم الوظيفي المانع.

(٣) لا يمكن التنبؤ بدرجة ومسار العناد المتحدي من خلال المعالجة الاجتماعية المعرفية لدى الأطفال.

(٤) لا يمكن التنبؤ بدرجة ومسار العناد المتحدي من خلال التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال.

(٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعالجة الاجتماعية المعرفية لدى الأطفال باختلاف درجاتهم في العناد المتحدي.

(٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال باختلاف درجاتهم في العناد المتحدي.

(٧) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعالجة الاجتماعية المعرفية لدى الأطفال باختلاف أعمارهم الزمنية.

(٨) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال باختلاف أعمارهم الزمنية.

(٩) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعالجة الاجتماعية المعرفية لدى الأطفال باختلاف الجنس.

(١٠) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال باختلاف الجنس.

إجراءات البحث:

أولاً: العينة:

للحصول على نتائج دقيقة قابلة للتعميم قدر الامكان خاصة فيما يتعلق بالمعايير الخاصة بالمقاييس؛ قام الباحث بتحديد الحجم الأمثل للعينة الممثلة للمجتمع الأصل موضع الدراسة، لذلك فإنه في حالة المجتمع الأصل معلوم الحجم فإنه يمكن تحديد حجم العينة الممثلة له تمثيلاً تامًا باستخدام المعادلة (١) (عزت عبد الحميد، ٢٠١١، ص ٥٣٢):

$$(1)n=\chi^2\ NP\ (1-P)/(d^2(N-1)+\chi^2P(1-P))\ \ldots$$

حيث: n = الحجم الأمثل المطلوب للعينة.

N = حجم المجتمع الأصل تلاميذ المرحلة الابتدائية بأسوان = ١٥٣٠٠٠ تقريبًا.

P = نسبة ثابتة تساوي ٠,٥.

d = نسبة الخطأ التي يمكن التجاوز عنها في البحث الحالي ٠,٠٥

χ^2= قيمة مربع كاي بدرجة حرية واحدة ويساوي = ٣,٨٤ عند مستوي ٠,٠٥.

وبتطبيق المعادلة (١) فإن أقل عدد لعينة ممثلة = ٣٠٠ طفل، لذلك تكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ طفلاً وطفلة والذين تتراوح أعمارهم ما بين سن ٦ سنوات حتي سن ١٢ سنة بمتوسط عمري ٩,٦ سنه ، من الذكور والإناث، حيث بلغ عدد الذكور ٢٣٠ طفلاً وعدد الإناث ١٧٠ طفلة، وبعد استخراج المعايير من خلال تقنين أدوات الدراسة تم استخراج عينة التطبيق الأساسية للدراسة بحيث تشمل جميع متغيرات الدراسة (العاديين=٥٠، ذوي العناد المتحدي=٥٠، الذكور=٥٠، الإناث=٥٠، مستويات العناد=١٥٠، الأعمار الزمنية=١٥٠).

ثانيًا: الأدوات:

تم الاستعانه بمجموعة من الأدوات الملائمة لتحقيق أهداف البحث الحالي بحيث تكون ملائمة لمتغيرات وتصميم الدراسة، ونظرًا لعدم وجود أدوات لقياس متغيري البحث الحالي: المعالجة الاجتماعية المعرفية و التحكم الوظيفي المانع؛ فقد أعد الباحث هاتين الأداتين "مقياس المعالجة الاجتماعية المعرفية" و "مقياس التحكم الوظيفي المانع" وتم التقنين بحيث يشمل حسابات الصدق والثبات والمعايير أيضًا، هذا بالاضافة إلى "مقياس العناد المتحدي لدى الأطفال" أيضًا.

(١) **مقياس المعالجة الاجتماعية المعرفية**: إعداد: الباحث

يتمثل مقياس المعالجة الاجتماعية المعرفية في قائمة من البنود قام الباحث باعدادها، حيث تتكون قائمة أساليب الهوية من ثلاثة أبعاد وتمثل في مجموعها ٢٧ موقف، يتمثل الأول في الأسلوب المعلوماتي للمعالجة ويتكون من ٩ مواقف، ويتمثل الأسلوب الثاني في الأسلوب المعياري ويتكون من ٩ مواقف، في حين يتمثل الأسلوب الثالث في أسلوب التجنب ويتكون من ٩ مواقف، ويجيب عنها الأفراد في قائمة ثلاثية التدريج وفقًا لأسلوب Likert.

أـ ثبات المقياس:

(١) **ثبات إعادة التطبيق**:

يتميز هذا النوع من الثبات بأنه يتغلب على أحد الأخطاء الاحتمالية وهو خطأ توقيت العينه، لذلك قام معد المقياس بحساب ثبات إعادة التطبيق لأساليب المعالجة الثلاثة التي تمثل أبعاد المقياس حيث كانت على التوالي ٠,٨٠، و٠,٧٧، و٠,٨٨ وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي ٠,٧٥؛ حيث تم حساب ثبات ألفا بتطبيقه على عينة بلغ عددها ١٣٠ فردًا، كما هو موضح بجدول (١)، وهي تمثل قيم مرتفعة دالة عند ٠,٠١ تدل على ثبات المقياس.

جدول (١)

معامل ثبات إعادة التطبيق لمقياس المعالجة الاجتماعية المعرفية

الأبعاد	الأسلوب المعلوماتي	الأسلوب المعياري	أسلوب التجنب	الدرجة الكلية للمقياس
معاملات الثبات	٠,٦٠	٠,٦٢	٠,٦٠	٠,٧٤

(٢) **ثبات التجزئة النصفية**:

ويتميز هذا النوع من الثبات بأنه يتغلب على خطأ محتوى العينة، لذلك تم حساب ثبات التجزئة النصفية بحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بمعادلة "سبيرمان براون" على العينة البالغ عددها ١٣٠ طفلاً ٠,٦٦ وهي قيمة في حد ذاتها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، ولكن نظرًا لأن هذه القيمة هي واقعيًا ثبات نصف الاختبار لذلك تم تصحيح القيمة باستخدام معادلة «جتمان» حيث بلغت بعد التصحيح ٠,٧٠ وهي قيمة دالة أيضًا عند مستوي ٠,٠١.

بـ صدق المقياس:

تم إجراء التحليل العاملي على عينة بلغت ٤٠٠ فردًا بطريقة المكونات الأساسية من الدرجة الأولى، وقد اسفر التحليل العاملي عن ثلاثة أبعاد للمقياس تشبعت عليها جميع العبارات تشبعًا دالاً، حيث استغرقت هذه العوامل أكثر من ٦١,٨٪ من نسب التباين الكلي.

جـ معايير المقياس:

لم يقم معد المقياس في البيئة العربية بإعداد معايير تائية T Scores، أو من النوع Z له، ويرجع ذلك نظرًا لقلة عدد البنود المعبرة عن كل بعد من أبعاده، فهي لاتزيد عند تسعة بنود، ونظرًا لأن الدرجات المعيارية أيًا كان نوعها تعتمد على قيم المتوسط والانحراف المعياري؛ لذلك فقد تبنى الباحث المعايير المعتمدة على المسافة المعيارية المعتمدة على قيمة المتوسط والتي تتمثل في: قيمة المتوسط(م) ± ن×الانحراف المعياري(ع)؛ حيث ن هي قيم الأعداد الطبيعية ≤٢.

(٢) مقياس التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال إعداد: الباحث

يهدف مقياس التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال إلى قياس قدرة الطفل على المنع والتحكم والمراقبة للاستجابات بغرض تفعيل السلوك اليومي لدى الطفل ؛ والتي يمكن ملاحظتها من خلال السلوك اليومي للطفل، وقد قام الباحث بإعداد المقياس الحالي نظرًا لعدم وجود مقاييس عربية في هذا المجال.

يتكون مقياس "التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال" من أربعة وعشرين بندًا يجيب عليها المعلم، تقيس قدرة الطفل على المنع والتحكم والمراقبة للاستجابات، ويقوم المعلم بالإجابة على بنود المقياس من خلال مقياس ثلاثي، يعطي لكل اختيار منه درجة معينة تتراوح ما بين "١" و "٣" درجات، اختياريًا، وتتراوح قيمة الدرجة الكلية ما بين "٢٤" إلى "٧٢" درجة.

أـ ثبات المقياس:

(١) ثبات الاتساق الداخلي:

تم حساب ثبات الاتساق الداخلي في هذا الاختبار باستخدام "الفا كرونباخ" وذلك على عينة بلغ عددها ٤٠٠ طفلاً وطفلة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بأسوان الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و١٢ سنه بمتوسط بلغ ٩,٦ سنه؛ حيث بلغت قيمة معامل "ألفا" للمقياس ككل ٠,٩٧.

(٢) **ثبات التجزئة النصفية**:

تم حساب ثبات التجزئة النصفية بحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بمعادلة "سبيرمان براون" في هذه الحالة وذلك على العينة البالغ عددها ٤٠٠ طفلاً وطفلةً ٠,٧٩ وهي قيمة في حد ذاتها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، ولكن نظرًا لأن هذه القيمة هي واقعيًا ثبات نصف الاختبار لذلك تم تصحيح القيمة باستخدام معادلة "جتمان" حيث بلغت بعد التصحيح ٠,٨٨ وهي دالة أيضًا عند مستوي ٠,٠١.

ب ـ صدق المقياس:

تم حساب الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولي مع التدوير المتعامد بطريقة "فاريماكس"؛ حيث تم إجراء التحليل العاملي للاستجابات على بنود المقياس بعد تطبيقه على عينة بلغ عددها ٤٠٠ طفلاً وطفلةً بهدف التعرف على مدي صدق البنود في قياس ما وضعت لقياسة وبالتالي صدق المقياس، وقد أسفر هذا التحليل عن تشبعات دالة لجميع بنود المقياس موزعة على بعد واحد تراوحت قيمها ما بين ٠,٧٥ و ٠,٨٦؛ حيث استغرقت أكثر من ٧٦,٥٦٪ من نسب التباين الكلي.

ج ـ معايير المقياس:

تم إعداد معايير الاختبار على نفس العينة؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم على المقياس ٤٨,٥٠ كما بلغت قيمة الانحراف المعياري ١٤,٥٠ ؛ حيث تم حساب الدرجات المعيارية المعدلة من النوع Z والتي يبلغ قيمة متوسط الدرجات لها ١٠٠ وقيمة الانحراف المعياري لها ١٠، حيث أسفرت نتائج هذه العملية عن المستويات الموضحة بجدول (٢).

وقد تراوحت مستويات التحكم الوظيفي المانع مابين منخفضة وذلك للدرجة الخام الأقل من ٣٢ على المقياس، ومتوسطة ما بين ٣٢ و ٥٠ ومرتفعة وذلك للدرجة الخام الأعلي من ٥٠ والتي تقابل الدرجات المعيارية من النوع Z ٨٨ و١٠٠ على التوالي.

جدول (٢)

يوضح معايير مقياس "التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال"

الدرجات الخام	الدرجات المعيارية Z	مستوى التحكم المانع لدى الأطفال
أقل من ٣٢	أقل من ٨٨	منخفض
من ٣٢ – ٥٠	من ٨٨ – ١٠٠	متوسط
أكثر من ٥٠	أكثر من ١٠٠	مرتفع

(٣) مقياس العناد المتحدي لدى الأطفال إعداد: الباحث

يهدف مقياس العناد المتحدي لدى الأطفال إلى قياس درجة العناد المتحدي لديهم من خلال قياس الأنماط السلوكية غير الملائمة والتي وتتضمن النزعات السلوكية العدوانية عند الأطفال الناتجة عن التصادم بين رغبات الأطفال ونواهي الكبار وتتمثل في سلوكيات الغضب والتوتر المزاجي، والسلوك الجدلي المتحدي، والانتقامية.

ويتكون مقياس «العناد المتحدي لدى الأطفال» من خمسين بندًا يجيب عليها المعلم تقيس أبعاد: العناد المتحدي لدى الأطفال؛ حيث يقوم المعلم بملاحظة سلوك الطفل والإجابة على بنود المقياس من خلال مقياس ثلاثي، يعطي لكل اختيار منه درجة معينة تتراوح ما بين «١» و «٣» درجات، هذا بالإضافة إلى مجموعة من البيانات الأساسية التي يملأها المعلم، وتتراوح قيمة الدرجة الكلية ما بين «٥٠» إلى «١٥٠» درجة؛ حيث تم في إعداده إتباع نفس الخطوات في المقياس السابق.

أ- ثبات المقياس:

(١) ثبات الاتساق الداخلي:

تم حساب ثبات الاتساق الداخلي في هذا الاختبار باستخدام "الفا كرونباخ" وذلك على عينة بلغ عددها ٣٨٩ طفلاً وطفلة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بأسوان الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ – ١٢ سنه بمتوسط بلغ ٩,٥ سنه؛ حيث بلغت قيمة معامل "ألفا" للمقياس ككل ٠,٩٧.

(٢) ثبات التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات التجزئة النصفية بحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بمعادلة "سبيرمان براون" في هذه الحالة وذلك على العينة البالغ عددها ٣٨٩ طفلاً ٠,٨٩ وهي قيمة في حد ذاتها دالة

إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، ولكن نظرًا لأن هذه القيمة هي واقعيًا ثبات نصف الاختبار لذلك تم تصحيح القيمة باستخدام معادلة "جتمان" حيث بلغت بعد التصحيح ٠,٩٤ وهي دالة أيضًا عند مستوي ٠,٠١.

ب ـ صدق المقياس:

تم حساب الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة المكونات الأساسية أيضًا من الدرجة الأولي مع التدوير المتعامد بطريقة "فاريماكس"؛ حيث تم إجراء التحليل العاملي للاستجابات على بنود المقياس بعد تطبيقه على عينة بلغ عددها ٣٨٩ طفلاً بهدف التعرف على مدي صدق البنود في قياس ما وضعت لقياسة وبالتالي صدق المقياس، وقد أسفر هذا التحليل عن تشبعات دالة لجميع بنود المقياس موزعة على ٤ أبعاد تمثل جميع أبعاد العناد المتحدي، وهي جميعًا دالة حيث أنها أعلي من محك "جيلفورد"، حيث استغرقت أكثر من ٦٣,٤٠٪ من نسب التباين الكلي.

ج ـ معايير المقياس:

تم إعداد معايير الاختبار على نفس العينة؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم على المقياس ٧٦,٣٨ كما بلغت قيمة الانحراف المعياري ٢٢,٧٧ ؛ حيث تم حساب الدرجات المعيارية التائية المقابلة للدرجات الخام ولتحديد الفائدة التشخيصية المرجوة من المقياس لا بد من تحديد درجات القطع والتي يمكن عندها الجزم بأن الدرجة الخام المقابلة للتائيات هي درجة لها معني تشخيصي، وللتحقق من ذلك تم استخدام التائيات كدرجة معيارية معدلة لتحديد معايير المقياس، حيث أسفرت نتائج هذه العملية عن المستويات الموضحة بجدول (٣). حيث تراوحت مستويات العناد المتحدي مابين منخفضة وذلك للدرجة الخام الأقل من ٧٦ على المقياس، ومتوسطة ما بين ٧٦ و ٨٠، ومرتفعة وذلك للدرجة الخام الأعلي من ٨٠.

جدول (٣)

يوضح معايير مقياس العناد المتحدي لدى الأطفال

الدرجات الخام	التائيات	مستوى العناد المتحدي لدى الأطفال
أقل من ٧٦	أقل من ٤٥	منخفض
من ٧٦ ـ ٨٠	من ٤٥ ـ ٥٢	متوسط
أكثر من ٨٠	أكثر من ٥٢	مرتفع

ثالثًا: الإجراءات:

(١) تحديد عينات التطبيق في ضوء معايير أدوات الدراسة.
(٢) التصحيح وجمع البيانات وجدولتها.
(٣) اختبار صحة الفروض ونتائج الدراسة.
(٤) مناقشة النتائج والتعليق عليها.
(٥) التوصيات والمقترحات.

نتائج البحث:

أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على،أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي والعاديين في المعالجة الاجتماعية المعرفية".

ولاختبار صحة الفرض الأول تم تطبيق مقياس «المعالجة الاجتماعية المعرفية لدى الأطفال» على عينة من الأطفال ذوي العناد المتحدي حيث بلغ عددهم ٥٠ طفلاً، كما تم تطبيق «مقياس نفس المقياس على عينة من الأطفال العاديين حيث بلغ عددهم ٥٠ طفلاً، وبمقارنة متوسطات درجات الأطفال في كلا العينتين باستخدام اختبار «ت»؛ أسفرت النتائج عن صحة الفرض الأول كما هو موضح في جدول (٤)؛ حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين وذوي العناد المتحدي في أساليب المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية.

جدول (٤)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال العاديين وذوي العناد المتحدي في أساليب المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية

أسلوب المعالجة	المجموعات	ن	م	ع	ت	الدلالة
الأسلوب المعلوماتي	الأطفال العاديون	٥٠	٨١,١٣	٦,٩٩	٠,٠١٥	غير دالة
	ذوي العناد المتحدي	٥٠	٨٥,٤٥	٦,٢٤		
الأسلوب المعياري	الأطفال العاديون	٥٠	٨٠,٥٠	٦,٤٩	٠,٠١٦	غير دالة
	ذوي العناد المتحدي	٥٠	٨٥,٤٥	٦,٤٩		
الأسلوب التجنبي	الأطفال العاديون	٥٠	٨١,١٣	٦,٥٠	٠,٠١٤	غير دالة
	ذوي العناد المتحدي	٥٠	٨٢,٩٩	٦,٢٤		

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي اضطراب العناد المتحدي والعاديين في التحكم الوظيفي المانع».

ولاختبار صحة الفرض الثاني تم تطبيق مقياس «التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال» على عينة من الأطفال ذوي العناد المتحدي حيث بلغ عددهم ٥٠ طفلاً، كما تم تطبيق «مقياس «التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال» على عينة من الأطفال العاديين حيث بلغ عددهم ٥٠ طفلاً، وبمقارنة متوسطات درجات الأطفال في كلا العينتين باستخدام اختبار «ت»؛ أسفرت النتائج عن عدم صحة الفرض الثاني كما هو موضح في جدول (٥)؛ حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين وذوي العناد المتحدي في التحكم الوظيفي المانع عند مستوى ٠,٠١.

جدول (٥)

يوضح الفروق بين متوسطي درجات الأطفال العاديين وذوي العناد المتحدي في التحكم الوظيفي المانع

المجموعات	ن	م	ع	ت	الدلالة
الأطفال العاديون	٥٠	٥٠,١٣	٧,٥٠	١٦,٧١	٠,٠١
ذوي العناد المتحدي	٥٠	٣٥,٩٩	٦,٥٠		

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه «لا يمكن التنبؤ بدرجة ومسار العناد المتحدي من خلال المعالجة الاجتماعية المعرفية لدى الأطفال» ولاختبار صحة الفرض الثالث تم تطبيق مقياس «المعالجة الاجتماعية المعرفية لدى الأطفال» ومقياس «العناد المتحدي لدى الأطفال» على عينة بلغ عددها ٥٠ طفلاً، وللتنبؤ بدرجات العناد المتحدي بدلالة المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية تم حساب تحليل الإنحدار البسيط بحساب معامل الارتباط بين المتغيرين، وللتأكد من عدم وجود أخطاء في التنبؤ تم حساب تحليل التباين كما هو موضح في جدول (٦).

جدول (٦)

يوضح نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بالعناد المتحدي بدلالة المعالجة الاجتماعية المعرفية لدى الأطفال

أساليب المعالجة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	ر	معامل التحديد ر٢
الأسلوب المعلوماتي	الانحدار البواقي المجموع	٩٧,٩٦ ٢٩٩٩,١٦ ٣٠٩٧,١٢	١ ٤٨ ٤٩	٩٧,٩٦ ٦٢,٤٢	١,٥٧	غير دالة	٠,١٧٨	٠,٠٣٢
الأسلوب المعياري	الانحدار البواقي المجموع	٣٩,٥٦ ٣٠٥٧,٥٧ ٣٠٩٧,١٢	١ ٤٨ ٤٩	٣٩,٥٦ ٦٣,٧٠	٠,٦٢	غير دالة	٠,١١٣	٠,٠١٣
الأسلوب التجنبي	الانحدار البواقي المجموع	١٢٦,١٧ ٢٩٧٠,٩٥ ٣٠٩٧,١٢	١ ٤٨ ٤٩	١٢٦,١٧ ٦١,٩٠	٢,٠٤	غير دالة	٠,٢٠٢	٠,٠٤١

حيث تظهر نتائج تحليل التباين البسيط أن قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا لجميع أبعاد المعالجة الاجتماعية المعرفية – الاسلوب المعلوماتي والاسلوب المعياري والاسلوب التجنبي - ، كما يبين الجدول أيضًا قيمة معامل الارتباط غير دالة إحصائيًا مما يؤكد صحة الفرض الثالث؛ حيث لا توجد علاقة خطية دالة (٠,٢٠ ≤ ر ≤ ٠,١١) وهي لا تساهم إلاَ بنسبة تتراوح بين ٤,١٪ و ١,٣٪ فقط في تباين درجات العناد المتحدي التباين المفسر حيث كانت قيمة معامل التحديد «ر٢» تتراوح بين ٠,٠٤١ و٠,٠١٣.

رابعًا: نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه «لا يمكن التنبؤ بدرجة ومسار العناد المتحدي من خلال التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال».

وللتحقق من صحة الفرض الرابع تم تطبيق مقياس «التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال» ومقياس «العناد المتحدي لدى الأطفال» على عينة بلغ عددها ٥٠ طفلاً، وللتنبؤ بدرجات العناد المتحدي بدلالة التحكم الوظيفي المانع تم حساب تحليل الإنحدار البسيط بحساب معامل الارتباط بين المتغيرين، وللتأكد من عدم وجود أخطاء في التنبؤ تم حساب تحليل التباين كما هو موضح في جدول (٧).

وتظهر نتائج تحليل التباين البسيط أن قيمة «ف» بلغت ١٠٨,٣٣ وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، كما يبين الجدول أيضًا قيمة معامل الارتباط (ر=٠,٨٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ مما يبين عدم صحة الفرض الرابع؛ حيث أمكن التنبؤ بالعناد المتحدي لدى الأطفال بدلالة التحكم الوظيفي المانع لديهم، حيث توجد علاقة خطية دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وهي تساهم بنسبة ٦٩٪ من التباين المفسر لدرجات العناد المتحدي حيث كانت قيمة معامل التحديد «ر^{٢}» ٠,٦٩ مما يدل على وجود تأثير مباشر للتحكم الوظيفي على العناد لدى الأطفال.

جدول (٧)

يوضح نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بالعناد المتحدي بدلالة التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	ر	معامل التحديد ر٢
الانحدار	٢١٤٦,١٦	١	٢١٤٦,١٦	١٠٨,٣٣	٠,٠١	**٠,٨٣	٠,٦٩
البواقي	٩٥٠,٩٦	٤٨	١٩,٨١				
المجموع	٣٠٩٧,١٢	٤٩					

** دالة عند مستوى ٠,٠١ .

ولمعرفة التأثيرات غير المباشرة، أو التباين غير المفسر أيضًا للتحكم الوظيفي المانع على درجة العناد المتحدي لدى الأطفال؛ تم حساب تحليل المسار والذي يعتمد على في جوهرة على فكرة تحليل الانحدار، ولكنه يعتمد على الدرجات المعيارية بصرف النظر عن طبيعة شكل التوزيع الذي تتخذه الدرجات الخام قبل تعديلها، ولذلك يتم حساب معامل «بيتا» β؛ حيث أن التأثيرات غير المباشرة للمتغير المستقل تحسب من خلال قيمة معامل "بيتا" β وقيمة معامل التحديد "ر^{٢}" الناتج من تحليل الانحدار.

وقد أظهرت حسابات تحليل المسار وجود اسهام مباشر دالَ للوظائف التنفيذية في العناد المتحدي وصلت نسبته إلى ٦٩٪ ،وفقًا لقيمة معامل التحديد "ر^{٢}"، أما الاسهام غير المباشر فقد وصلت نسبته إلى ١٤٪؛ حيث أن قيمته معامل β كانت ٠,٨٣، مما يعني أن نسبة اسهام الوظائف النتفيذية في العناد المتحدي المباشرة وغير المباشرة تصل إلى ٨٣٪، لذلك تؤكد نتائج الفرض الحالي إمكانية التنبؤ بمسار العناد المتحدي بدلالة التحكم الوظيفي المانع بشكل دالَ، حيث أن نتائج

هـذا الفرض تؤكد على عدم وجـود عوامل أخري خارجة عن حـدود هذا البحث لها تأثيرات مباشرة أوغير مباشرة؛ حيث لا تزيد نسبتها مجتمعة عند ١٧٪ وهذا يؤكد أمكانية قوية جدًا للتنبؤ بالعناد المتحدي بدلالة التحكم الوظيفي المانع.

خامسًا: نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعالجة الاجتماعية المعرفية لدى الأطفال باختلاف درجاتهم في العناد المتحدي".

ولاختبار صحة الفرض الخامس تم تطبيق مقياس "المعالجة الاجتماعية المعرفية" على عينة من ذوي درجات مختلفة في العناد المتحدي (منخفض – متوسط – مرتفع) ؛ حيث بلغ عددهم ١٥٠ طفلاً.

جدول (٨)

يوضح دلالة الفروق بين الأطفال في المعالجة الاجتماعية المعرفية باختلاف مستوى العناد المتحدي

أساليب المعالجة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الأسلوب المعلوماتي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٦٢,١٧ ٩٧١,٤٠ ٩٩٧,٥٧	٢ ١٤٧ ١٤٩	١٣,٠٩ ٦,٦١	١,٩٨	غير دالة
الأسلوب المعياري	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٨٧,٨٥ ٩٦٤,١٢ ١١٥١,٩٧	٢ ١٤٧ ١٤٩	٩٣,٩٣ ٦,٥٦	١٤,٣٢	٠,٠١
الأسلوب التجنبي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣٧,٩٦ ٩٨٣,٨٠ ١٠٢١,٧٦	٢ ١٤٧ ١٤٩	١٨,٩٨ ٦,٦٩	٢,٨٤	غير دالة

وبمقارنة متوسطات درجات الأطفال بين المستويات الثلاثة باستخدام تحليل التباين البسيط؛ أسفرت النتائج عن صحة الفرض الخامس جزئيًا كما هو موضح في جدول (٨).؛ حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الثلاثة:المنخفض والمتوسط والمرتفع في العناد المتحدي في أسلوبي المعالجة المعلوماتية والتجنب، بينما جاءت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١ في الأسلوب المعياري، وعند استخدام اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق وجدت فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ لصالح كل من ذوي الدرجة المرتفعة في العناد المتحدي بالنسبة لذوي الدرجات المتوسطة، ولصالح ذوي الدرجات المتوسطة مقارنة بذوي الدرجات المنخفضة في العناد المتحدي.

سادسًا: نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال باختلاف درجاتهم في العناد المتحدي».

ولاختبار صحة الفرض السادس تم تطبيق مقياس «التحكم الوظيفي المانع» على عينة من الأطفال ذوي درجات مختلفة في العناد المتحدي (منخفض – متوسط – مرتفع) ؛ حيث بلغ عددهم ١٥٠ طفلاً، وبمقارنة متوسطات درجات الأطفال بين المستويات الثلاثة باستخدام تحليل التباين البسيط؛ أسفرت النتائج عن عدم صحة الفرض السادس كما هو موضح في جدول (٩) حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الثلاثة: المنخفض والمتوسط والمرتفع في العناد المتحدي في التحكم الوظيفي المانع عند مستوى ٠,٠١.

جدول (٩)

يوضح دلالة الفروق بين الأطفال في التحكم الوظيفي المانع باختلاف مستوى العناد المتحدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	٣١٨٤,٨١	٢	١٥٩٢,٤١	٣٩,٨٩	٠,٠١
داخل المجموعات	٥٨٦٨,٦٦	١٤٧	٣٩,٩٢		
المجموع	٩٠٥٣,٤٧	١٤٩			

ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم استخدام طريقة "شيفيه"؛ حيث أسفرت عن وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعات الأعلى في التحكم الوظيفي المانع، وهي على الترتيب: ذوي المستوى المنخفض في العناد أفضل بشكل دال عند مستوى ٠,٠١ من ذوي المستوى المتوسط في العناد، وذوي المستوى المتوسط في العناد أفضل بشكل دال عند مستوى ٠,٠١ من ذوي المستوى المرتفع في العناد.

سابعًا: نتائج الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعالجة الاجتماعية المعرفية لدى الأطفال باختلاف أعمارهم الزمنية».

ولاختبار صحة الفرض السابع تم تطبيق مقياس «المعالجة الاجتماعية المعرفية لدى الأطفال» على عينة من الأطفال ذوي مستويات مختلفة في العمر الزمني (الأقل – المتوسط – الأعلى)؛ حيث بلغ عددهم ١٥٠ طفلاً، وبمقارنة متوسطات درجات الأطفال بين المستويات الثلاثة باستخدام تحليل التباين

البسيط؛ أسفرت النتائج عن عدم صحة الفرض السابع كما هو موضح في جدول (١٠)؛ حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في المعالجة الاجتماعية المعرفية في جميع الأساليب – المعلوماتي والمعياري والتجنبي - بين المستويات الثلاث: الأقل في العمر الزمني والمتوسط والأعلى في العمر الزمني.

جدول (١٠)

يوضح دلالة الفروق بين درجات الأطفال في المعالجة الاجتماعية المعرفية باختلاف العمر الزمني

أساليب المعالجة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الأسلوب المعلوماتي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥٩٦,٠٩ ٤٠١,٦٤٨٣ ٩٩٧,٥٧	٢ ١٤٧ ١٤٩	٢٩٨,٠٥ ٢,٧٣	١٠٩,١٣	٠,٠١
الأسلوب المعياري	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٦٥٠,٤٩ ٥٠١,٤٨ ١١٥١,٩٧	٢ ١٤٧ ١٤٩	٣٢٥,٢٥ ٣,٤١	٩٥,٣٤	٠,٠١
الأسلوب التجنبي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٦٧٨,٨٨ ٣٤٢,٨٨ ١٠٢١,٧٦	٢ ١٤٧ ١٤٩	٣٣٩,٤٤ ٢,٣٣	١٤٥,٥٣	٠,٠١

ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم استخدام طريقة "شيفيه"؛ حيث جاءت جميع نتائج اختبار "شيفيه" دالة عند مستوى ٠,٠٥ لصالح المجموعات الأعلى في متوسطات المعالجة الاجتماعية المعرفية في جميع الأساليب – المعلوماتي والمعياري والتجنبي - ، وهي كالتالي: الأطفال ذوي العمر الزمني المتوسط أفضل في المعالجة الاجتماعية المعرفية بشكل دال عند مستوى ٠,٠٥ من الأطفال ذوي العمر الزمني الأقل، وذوي العمر الزمني الأعلى أفضل بشكل دال عند مستوى ٠,٠٥ من ذوي العمر المتوسط، وذوي العمر الزمني الأعلى أفضل بشكل دال عند مستوى ٠,٠٥ من ذوي العمر الزمني الأقل وذلك في المعالجة الاجتماعية المعرفية.

ثامنًا: نتائج الفرض الثامن:

ينص الفرض الثامن على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال باختلاف أعمارهم الزمنية».

ولاختبار صحة الفرض الثامن تم تطبيق مقياس «التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال» على عينة من الأطفال ذوي مستويات مختلفة في العمر الزمني (الأقل – المتوسط – الأعلى)؛ حيث بلغ عددهم ١٥٠ طفلاً، وبمقارنة متوسطات

درجات الأطفال بين المستويات الثلاثة باستخدام تحليل التباين البسيط؛ أسفرت النتائج عن عدم صحة الفرض الثامن كما هو موضح في جدول (١١)؛ حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في التحكم الوظيفي المانع بين المستويات الثلاث: الأقل في العمر الزمني والمتوسط والأعلى في العمر الزمني.

جدول (١١)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في التحكم الوظيفي المانع باختلاف العمر الزمني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	١٨٠٨,٠٤	٢	٩٠٤,٠٢	١٣,٠٥	٠,٠١
داخل المجموعات	١٠١٨٧,٣٠	١٤٨	٦٩,٣٠		
المجموع	١١٩٩٥,٣٤	١٥٠			

ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار "شيفيه"؛ حيث جاءت جميع نتائج اختبار "شيفيه" دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعات الأعلى في متوسطات التحكم الوظيفي المانع، وهي كالتالي: الأطفال ذوي العمر الزمني المتوسط أفضل في التحكم الوظيفي المانع بشكل دال عند مستوى ٠,٠٥ من الأطفال ذوي العمر الزمني الأقل، أما الفروق بين ذوي العمر الزمني الأعلى وذوي العمر المتوسط فلم تكن دالة، وذوي العمر الزمني الأعلى أفضل بشكل دال عند مستوى ٠,٠١ من ذوي العمر الزمني الأقل وذلك في التحكم الوظيفي المانع.

تاسعًا: نتائج الفرض التاسع:

ينص الفرض التاسع على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعالجة الاجتماعية المعرفية لدى الأطفال باختلاف الجنس».

ولاختبار صحة الفرض التاسع تم تطبيق مقياس «المعالجة الاجتماعية المعرفية لدى الأطفال» على عينة من الأطفال بلغ عددهم ١٠٠ طفلاً (٥٠ من الذكور، و٥٠ من الإناث)، وبمقارنة متوسطات درجات الأطفال الذكور والأطفال الإناث أسفرت النتائج عن صحة الفرض التاسع كما هو موضح في جدول (١٢)؛ حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية بين الجنسين.

عاشرًا: نتائج الفرض العاشر:

ينص الفرض العاشر على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال باختلاف الجنس».

ولاختبار صحة الفرض العاشر تم تطبيق مقياس «التحكم الوظيفي المانع لدى الأطفال» على عينة من الأطفال بلغ عددهم ١٠٠ طفلاً (٥٠ من الذكور، و٥٠ من الإناث)، وبمقارنة متوسطات درجات الأطفال الذكور والأطفال الإناث أسفرت النتائج عن صحة الفرض العاشر كما هو موضح في جدول (١٣)؛ حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية بين الجنسين.

جدول (١٢)

يوضح الفروق بين متوسطي درجات الأطفال الذكور والإناث في المعالجة الاجتماعية المعرفية

أساليب المعالجة	المجموعات	ن	م	ع	ت	الدلالة
الأسلوب المعلوماتي	الأطفال الذكور	٥٠	٢٢,٣٨	٣,٠٢	١,٥٥	غير دالة
	الأطفال الإناث	٥٠	٢٣,١٦	١,٨٥		
الأسلوب المعياري	الأطفال الذكور	٥٠	٢٤,٣٨	٣,٠٢	٠,٤٠	غير دالة
	الأطفال الإناث	٥٠	٢٤,٦٦	٤,٠٠		
الأسلوب التجنبي	الأطفال الذكور	٥٠	٢٦,٣٨	٣,٠٢	٠,٤٠	غير دالة
	الأطفال الإناث	٥٠	٢٦,٦٦	٤,٠٠		

جدول (١٣)

يوضح الفروق بين متوسطي درجات الأطفال الذكور والإناث في التحكم الوظيفي المانع

المجموعات	ن	م	ع	ت	الدلالة
الأطفال الذكور	٥٠	٣٢,١٠	٤,٣٠	٠,٨٠	غير دالة
الأطفال الإناث	٥٠	٣١,٣٨	١,٦١		

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

أولاً: مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

أسفرت النتائج عن صحة الفرض الأول؛ حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين وذوي العناد المتحدي في أساليب المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية، فرغم أن أساليب الهوية تمثل منبئًا لبعض المشكلات والاضطرابات كما أظهرت بعض الدراسات (Courey & Pare, 2013)؛ إلا أن ذوي العناد المتحدي لم تختلف أساليب معالجتهم الاجتماعية المعرفية في البحث الحالي عن العاديين، ويرجع الباحث ذلك إلى المرحلة العمرية التي تمثلها عينة البحث الحالي؛ حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى أن المعالجة الاجتماعية المعرفية رغم تكونها مبكرًا؛ إلا أنها تكون أكثر ظهورًا في مرحلة المراهقة عنها في مرحلة الطفولة (Hejazi, Shahraray, & Farsinej, 2009; Jorgensen, 2009 ; Phillips & Pittman, 2007; Smits, et al., 2011)؛ حيث يحتاج تأكيد ذلك إلى المزيد من الدراسات.

ثانيًا: مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

أسفرت النتائج عن عدم صحة الفرض الثاني؛ حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين وذوي العناد المتحدي في التحكم الوظيفي المانع عند مستوى ٠,٠١، ويرجع الباحث ذلك لارتباط ضعف التحكم الوظيفي بعدم القدرة المستمرة على السيطرة على السلوك في عدد من المجالات (Berk & Potts,1991)، وكذلك مشكلات وقف سلوكيات معينة عندما يطلب منه ذلك (Barkley & Ullman, 1975) وهي سمة أساسية لدى الأطفال ذوي العناد المتحدي، كما أن هناك عدد من النتائج التجريبية تبين أيضًا أن ضعف التحكم الوظيفي المانع يضعف التحكم في ترجيح الاستجابة (Vaidya et al, 1998) وهو سمة مميزة للعناد المتحدي أيضًا.

ثالثًا: مناقشة وتفسير الفرض نتائج الثالث:

أسفرت النتائج عن صحة الفرض الثالث؛ حيث لم توجد علاقة خطية دالة بين أساليب المعالجة المعرفية الاجتماعية والعناد المتحدي؛ وبالتالي لا يمكن التنبؤ بالعناد المتحدي بدلالة المعالجة الاجتماعية المعرفية؛ حيث لا تساهم إلا بنسبة تراوحت بين١,٣٪ و ٤,١٪ فقط في التباين المفسر لدرجات العناد المتحدي؛ لأن قيمة معامل التحديد «ر^2» تراوحت بين ٠,٠١٣ و٠,٠٤١ فقط؛ ورغم أن أساليب الهوية تمثل منبئًا لبعض المشكلات والاضطرابات كما أظهرت بعض الدراسات (Adams, et al. 2001; Faramarzi, et al., 2014)؛ إلا أنه لم يمكن التنبؤ

بالعناد المتحدي بدلالة أساليب المعالجة الاجتماعية المعرفية؛ ويرجع الباحث ذلك إلى ضعف ارتباط أعراض العناد المتحدي بأساليب المعالجة المعلوماتية والمعيارية والتجنبية حيث كانت ٠,١٨ و ٠,١١ و٠,٢٠ على الترتيب وهي قيم غير دالة.

رابعًا: مناقشة وتفسير الفرض نتائج الرابع:

بينما أسفرت النتائج عن عدم صحة الفرض الرابع؛ حيث أمكن التنبؤ بالعناد المتحدي لدى الأطفال بدلالة التحكم الوظيفي المانع لديهم، حيث توجد علاقة خطية دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وهي تساهم بنسبة ٦٩٪ من التباين المفسر لدرجات العناد المتحدي حيث كانت قيمة معامل التحديد «$ر^2$» ٠,٦٩ مما يدل على وجود تأثير مباشر للتحكم الوظيفي على العناد لدى الأطفال، ويرجع الباحث ذلك لارتباط التحكم الوظيفي بالقدرة المستمرة على السيطرة على السلوك في عدد من المجالات كما أشار (Berk & Potts (1991، وارتباطه كذلك بمشكلات وقف سلوكيات معينة عندما يطلب منه ذلك كما يؤكد Barkley & Ullman (1975) وهي من السمات المرتبطة بأعراض العناد المتحدي لدى الأطفال.

لذلك فقد أظهرت حسابات تحليل المسار وجود تأثير مباشر دالَ للوظائف التنفيذية على العناد المتحدي وصلت نسبته إلى ٦٩٪ ،وفقًا لقيمة معامل التحديد "$ر^2$"، أما التأثير غير المباشر فقد وصلت نسبته إلى ١٤٪؛ حيث أن قيمته معامل β كانت ٠,٨٣، مما يعني أن نسبة تأثير الوظائف التنفيذية في العناد المتحدي المباشرة وغير المباشرة تصل إلى ٨٣٪؛ حيث أن هناك عدد من النتائج التجريبية تبين أيضًا أن التحكم الوظيفي المانع يرتبط بالتحكم في ترجيح الاستجابة لدى الأطفال (Vaidya et al, 1998) مما يفسر القدرة التنبؤية الكبيرة للتحكم الوظيفي المانع باضطراب العناد المتحدي.

خامسًا: مناقشة وتفسير نتائج الفرض الخامس:

أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الثلاثة: المنخفض والمتوسط والمرتفع في العناد المتحدي في أسلوبي المعالجة الاجتماعية المعرفية: الأسلوب المعلوماتي والأسلوب التجنبي، بينما وجدت فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ في الأسلوب المعياري، ويرجع الباحث ذلك إلى طبيعة العناد المتحدي باعتبارة اضطرابًا يتميز بوجود مشكلات أساسية في إتباع تعليمات الكبار في السياق الاجتماعي (American Psychiatric Association, 2013)مما يرجح وجود ارتباط سلبي بين المعايير الاجتماعية في أسلوب المعالجة المعياري لدى الأطفال وخصائص ذوي العناد المتحدي من أفراد العينة.

سادسًا: مناقشة وتفسير نتائج الفرض السادس:

أسفرت النتائج عن عدم صحة الفرض السادس؛ حيث أسفرت عن وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعات الأعلى في التحكم الوظيفي المانع، وهي على الترتيب: ذوي المستوى المنخفض في العناد أفضل بشكل دال عند مستوى ٠,٠١ من ذوي المستوى المتوسط في العناد، وذوي المستوى المتوسط في العناد أفضل بشكل دال عند مستوى ٠,٠١ من ذوي المستوى المرتفع في العناد، ويتفق الباحث مع Skogan et al. (2013) على أن ذلك يرجع إلى ارتباط الأعراض المبكرة لاضطراب العناد المتحدي بالعجز في عمليات التنظيم الذاتي المعرفي وبالوظائف التنفيذية بشكل عام؛ مما يفسر فروق التحكم الوظيفي المانع في هذا الفرض باعتبارة أحد الوظائف التنفيذية المهمة.

كما تؤكد دراسة Rhodes et al. (2012) على وجود مشكلات لدى الأطفال ذوي العناد المتحدي في الوظائف التنفيذية، ونظرًا لأن التحكم الوظيفي المانع لديهم هو أهم أبعاد الوظائف التنفيذية كما أشارت دراسة Fernadez (2007) لذلك اقترحت هذه الدراسة أن هذا الضعف راجع إلى العناد المتحدي بشكل أساسي، بمعنى أنه كلما ضعف التحكم الوظيفي المانع زادت أعراض العناد المتحدي مما يفسر هذه الفروق ومما يؤكد أيضًا نتائج الفروض السابقة فيما يتعلق بالتحكم الوظيفي المانع.

سابعًا: مناقشة وتفسير نتائج الفرض السابع:

أسفرت النتائج عن عدم صحة الفرض السابع؛ حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في جميع أساليب المعالجة الاجتماعية المعرفية: المعلوماتي والمعياري والتجنبي بين المستويات الثلاثة: الأقل في العمر الزمني والمتوسط والأعلى في العمر الزمني؛ حيث جاءت جميع نتائج اختبار "شيفيه" دالة عند مستوى ٠,٠٥ لصالح المجموعات الأعلى في متوسطات المعالجة الاجتماعية المعرفية، وهي كالتالي: الأطفال ذوي العمر الزمني المتوسط أفضل في المعالجة الاجتماعية المعرفية بشكل دال عند مستوى ٠,٠٥ من الأطفال ذوي العمر الزمني الأقل، وذوي العمر الزمني الأعلى أفضل بشكل دال عند مستوى ٠,٠٥ من ذوي العمر المتوسط، وذوي العمر الزمني الأعلى أفضل بشكل دال عند مستوى ٠,٠٥ من ذوي العمر الزمني الأقل وذلك في المعالجة الاجتماعية المعرفية.

وتؤكد هذه النتائج تفسير الباحث للفرض الأول؛ حيث أرجع الباحث ذلك إلى المرحلة العمرية التي تمثلها عينة البحث الحالي؛ حيث عند مقارنة بعض

الدراسات نلاحظ أن معظم العينات التي أظهرت فروق في المعالجات كانت في مرحلة المراهقة (Hejazi, Shahraray, & Farsinej, 2009; Jorgensen, 2009 ; Phillips & Pittman, 2007; Smits, et al., 2011)، فرغم المدى العمري الواسع من سن ٦ سنوات إلى سن ١٢ سنة؛ فإن الفروق الضعيفة عند مستوي ٠,٠٥ يرجعها الباحث بالفعل إلى بطء تطور المعالجة الاجتماعية المعرفية لأساليب الهوية في مرحلة الطفولة.

ثامنًا: مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثامن:

أسفرت النتائج عن عدم صحة الفرض الثامن أيضًا؛ حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في التحكم الوظيفي المانع بين المستويات الثلاث: الأقل في العمر الزمني والمتوسط والأعلى في العمر الزمني؛ حيث جاءت جميع نتائج اختبار "شيفيه" دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعات الأعلى في متوسطات التحكم الوظيفي المانع، وهي كالتالي: الأطفال ذوي العمر الزمني المتوسط أفضل في التحكم الوظيفي المانع بشكل دال عند مستوى ٠,٠٥ من الأطفال ذوي العمر الزمني الأقل، أما الفروق بين ذوي العمر الزمني الأعلى وذوي العمر المتوسط فلم تكن دالة، وذوي العمر الزمني الأعلى أفضل بشكل دال عند مستوى ٠,٠١ من ذوي العمر الزمني الأقل وذلك في التحكم الوظيفي المانع.

ويفسر الباحث الفروق في تحليل التباين التي وصلت إلى دلالة ٠,٠١ بينما لم يتحقق ذلك لاختبار شيفيه في كل المستويات حيث كانت ٠,٠٥؛ بأن التحكم الوظيفي المانع لا يأخذ نفس المسار وسرعة النمو حيث تشير دراسة Altemeier (2006) إلى أن الوظائف التنفيذية بما فيها التحكم الوظيفي المانع تستمر في النمو خلال مرحلة الطفولة المتوسطة؛ إلا أنها لا تأخذ نفس الشكل في النمو، حيث أن التحكم الوظيفي المانع يزداد في النمو بثبات من المرحلة الأولى حتى السادسة بدون تغيير في اتجاه النمو عبر الوقت، أما التحول فيحدث فيه بعض التغير ويأخذ في الهبوط في وسط المرحلة الابتدائية، كما أشارت نتائجها أيضًا إلى أن التحكم الوظيفي المانع يأخذ مرحلة نمائية أطول من الوظائف التنفيذية الأخرى.

ويرى الباحث أن مستويات الدلالة هنا منطقية أيضًا؛ لأن التحكم الوظيفي المانع ينمو متدرجًا بشكل متفاوت؛ حيث أكدت نتائج كل من Williams et al. (1999); Durston et al. (2002) محاولة الباحث لتفسير نتائج الفرض الحالي الفرض الثامن؛ حيث تشير الدراستين إلى أن القدرة على التحكم الوظيفي المانع تزداد بين ٧ إلى ٨ سنوات ثم تتوقف، ثم تزداد في النمو ما بين عمر من ٩ إلى ١٢ سنة.

تاسعًا: مناقشة وتفسير نتائج الفرض التاسع:

أسفرت النتائج عن صحة الفرض التاسع؛ حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية بين الجنسين، وهذه النتائج تتفق مع نتائج الدراسات السابقة في هذا الشأن (Imtiaz & Pakistan, 2012)، حيث لا توجد أي أدالة متوافرة تبين وجود فروق بين الجنسين في المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية.

عاشرًا: مناقشة وتفسير نتائج الفرض العاشر:

أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحكم الوظيفي المانع بين الجنسين، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه Thorell & Wahlstedt (2006) حيث لا توجد فروق بين الجنسين في الوظائف التنفيذية بشكل عام بما فيها التحكم الوظيفي المانع، ويرى الباحث أن الوظائف التنفيذية عمومًا باعتبارها في معظمها قدرات معرفية؛ فإنها كغيرها من القدرات المعرفية ليس للجنس غالبًا أي دور فيها خاصة في مرحلة الكمون النفسي التي تمتد خلال فترة المدرسة الابتدائية، ولكن مع بداية النشاط الجنسي في المراهقة يبدأ التميز بين الجنسين في الظهور، وقد يترتب عليه بعض الاختلافات، ولكنها تحتاج إلى المزيد من الدراسة والبحث بالنسبة لمرحلة المراهقة وهي خارج حدود البحث الحالي.

مقترحات وتوصيات البحث:

في ضوء مناقشة وتفسير نتائج البحث الحالي أمكن وضع بعض المقترحات والتوصيات:

(١) إجراء المزيد من الدراسات على متغيرات البحث الحالي في مراحل عمرية أخرى.
(٢) إجراء المزيد من الأبحاث على نتائج البحث الحالي لتأكيدها، أو مقارنتها.
(٣) المزيد من الاهتمام بالدور التشخيصي للعوامل المعرفية في الاضطرابات.
(٤) الاهتمام بالدور العلاجي والوقائي لنتائج الدراسات التنبؤية عند إعداد البرامج.
(٥) دراسة متغيرات البحث الحالي وعلاقتها ببعض المشكلات والاضطرابات الأخرى.
(٦) عمل برامج ارشادية لتنمية التحكم الوظيفي المانع وأثره على العناد المتحدي لدى الأطفال.

(٧) إجراء دراسات تتبعية طولية للمزيد من الفهم لمسار نمو المعالجة الاجتماعية المعرفية للهوية المختلفة لدى الأطفال.

(٨) إجراء دراسات تتبعية طولية للمزيد من الفهم لمسار نمو التحكم الوظيفي المانع المختلفة لدى الأطفال.

(٩) عمل دراسات عاملية للتأكيد على النماذج الملائمة لتفسير متغيرات البحث الحالي.

(١٠) توصيل نتائج هذه الدراسات إلى المهتمين والمتخصصين.

المراجع

أسماء حمزة (٢٠١١). الوظائف التنفيذية وعلاقتها باستراتيجيات الفهم القرائي للغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

عزت عبد الحميد محمد حسن. (٢٠١١). الإحصاء النفسى والتربوى تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. القاهرة: دار الفكر العربى.

Adams, G., Munro, B., Doherty-Poirer, M., & Edwards, J. (2001). Diffuse-avoidance, normative, and informational identity styles: Using identity theory to predict maladjustment. *Identity: An International Journal of Theory and Research,* 4, 307–320.

Altemeier, L. (2006). The contribution of executive functions to reading and writing outcomes in typically developing readers and writers and in children and adults with dyslexia. *PhD Thesis*, University of Washington.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual for mental disorders*, 4th edition, Washington, D.C.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual for mental disorders*, 4th edition, text-revision. Washington, D.C.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual for mental disorders*, 5th edition, text-revision. Washington, D.C.

Barkley, R. (2004). Attention-deficity/hyperactivity disorder and self-regulation taking an evolutionary perspective on executive functioning. In: Baumeister, K. (Ed.), *Handbook of self-regulation research, theory, and applications* (1st Ed.), (PP. 301-323), New York: The Guilford Press.

Barkley, R. (1997). Behavioural inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65–94.

Barkley, R. (1998). *Your defiant child: 8 steps to better behavior*. New York: Guilford.

Barkley, R., & Ullman, D. (1975). A comparison of objective measures of activity level and distractibility in hyperactive and nonhyperactive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 3, 213-244.

Beaumont, S. & Seaton, C. (2011). Patterns of coping associated with identity processing styles . *Identity: An International Journal of Theory and Research,* 4, 348-361.

Berk, L., & Potts, M (1991). Development and functional significance of private speech among attention-deficit hyperactivity disorder and normal boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 357- 377.

Berzonsky, M. (1990). Self construction across the life-span: A process view of identity development. In G. H. Neimeyer & R. A. Neimeyer (Eds.). *Advances in personal construct psychology* (Vol. 1, pp. 155-186). Greenwich, CT: JAI Press.

Berzonsky, M. (2011). A Social-cognitive perspective on identity construction. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (Vol. 1, pp. 55-76). New York: Springer.

Costello, E., Angold, A., Burns, B., Erkanli, A., Stangl, D. & Tweed, D. (1996). The great smoky mountains study youth: Functional impairment and serious emotional disturbance. *Archive of general Psychiatry*, 12, 1135-1143.

Courey, M., & Pare, P. (2013). A closer look at the relationship between low self-control and delinquency: The effects of identity styles. *Crime & Delinquency, In press*, 1-29.

Crocetti, E., Erentaitė, R., & Žukauski, R. (2014). Identity styles, positive youth development, and civic engagement in

adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(11), 1818-1828.

Crosbie, J., & Schachar, R. (2001) Deficient inhibition as a marker for familial ADHD. *American Journal of Psychiatry*, 158, 1884–1890.

Dawson, P., & Guare, R. (2004) *Executive Skills in Children and Adolescents. A Practical Guide to Assessment and Intervention*, New York : Gilford Press .

Duriez, B., Luyckx, K., Soenens, B., & Berzonsky, M. (2012). A process-content approach to adolescent identity formation: examining longitudinal associations between identity styles and goal pursuits. *Journal of Personality,* 1, 135-161.

Durston, S., Thomas, K., Yang, Y., Ulug, A., Zimmerman, R., & Casey, B. (2002). A neural basis for the development of inhibitory control. *Developmental Science*, 4, 9-16.

Espy, K. (1997). The Shape School: Assessing executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 13, 495–499.

Faramarzi, M., Jahanian, K., Zarbakhsh, M., Salehi, S., & Pasha, H. (2014). The role of moral intelligence and identity styles in prediction of mental health problems in healthcare students. *Health, 6*, 664-672.

Fernadez, A. (2007). Memory, cognitive abilities and executive functions: sharp brains. Available at: *http: //www. sharpbrains. com/blog /2007/12/05/memory-cognitive-abilities-and-executive-functions/.*

Firoozabadi, A., Bagheri, F., & Bermas, H. (2014). The relationship between identity styles with emotional self-regulation styles and target-based orientation in high school students. *Bull. Env. Pharmacol. Life Sci, 3*, 226-232.

Green, R. & Doyle, A. (1999). Toward a transactional conceptualization of oppositional defiant disorder: Implications for assessment and treatment. *Clinical Child and Family Psychology*, 3, 129-148.

Hanbury, M. (2009). The relationship between parent perceived executive functioning and reading comprehension in the absence of attention deficit hyperactivity disorder. *PhD Thesis*, the Adler School of Professional Psychology, Chicago, Illinois.

Hejazi, E., Shahraray, M., & Farsinej, M. (2009). Identity styles and academic achievement: mediating role of academic self-efficacy. *Soc Psychol Educ, 12*, 123–135.

Hinshaw, S., Simmel, C., & Heller, T. (1995). Multimethod assessment of covert antisocial behavior in children: Laboratory observations, adult ratings, and child self-report. *Psychological Assessment*, 7, 209-219.

Huizinga, M., Dolan, C. & Van der Molen, M. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia,* 44, 2017–2036.

Imtiaz, S., & Pakistan, I. (2012). Parental attachment and identity styles among adolescents: Moderating role of gender. *Journal of Psychological Research,* 2, 241-264.

Jenaabadi, H., & Dehbashi, A. (2014). Investigating the role of identity styles in predicting responsibility and academic self-regulation of third grade male high school students in Zahedan. *International J. Soc. Sci. & Education,* 4, 969-977.

Johannes, S., Wieringa, B., Mantey, M., Nager, W., Rada, D., Muller-Vahl, K., et al. (2001). Altered inhibition of motor responses in Tourette Syndrome and Obsessive–Compulsive Disorder. *Acta Neurol Scand*, 104, 36–43.

Jorgensen, C. (2009). Identity style in patients with borderline personality disorder And normal controls. *Joumal of Personality Disorders,* 2, 101-112.

Kana, R., Keller, T., Minshew, N., & Just, M. (2007). Inhibitory control in high-functioning autism: Decreased activation and underconnectivity in inhibition networks. *Biological Psychiatry*, 62, 198–206.

Lezak, M. (2004). *Neuropsychological assessment*. (4th Eds.) New York: Oxford University Press.

Phillips, T., & Pittman, J. (2007). Adolescent psychological well-being by identity style. *Journal of Adolescence, 30*, 1021–1034.

Pruitt, D., & Pruitt, S. (2007). Executive function. Available at: ***http://www.addcoachesblog.com/add_coaches_blog/files/071107_PruittHandouts.pdf***.

Rhodes, S., Park, J., Seth, S. & David, R. (2012). Comprehensive investigation of memory impairment in attention deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 2, 128-137.

Schmitz, N., Rubia, K., Daly, E., Smith, A., Williams, S., & Murphy, D. (2006). Neural correlates of executive function in Autistic Spectrum Disorders. *Biological Psychiatry*, 59, 7–16.

Schwartz, S. & Montgomery, M. (2002). Similarities or differences in identity development? The impact of acculturation and gender on identity process and outcome. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 359-372.

Schwartz, S., Luyckx, K., & Crocetti, E. (2014). What have we learned since schwartz (2001)? a reappraisal of the field of identity development. In K. McLean, & M. Syed, *The Oxford Handbook of Identity Development* (pp. 539-560). Oxford University Press.

Skogan, A., Zeiner, P., Egeland. J., Rohrer-Baumgartner, N., Urnes, A., Reichborn-Kjennerud, T. & Aase, H. (2013) Inhibition and working memory in young preschool children with symptoms of ADHD and/or oppositional-defiant disorder. Child Neuropsychology, Electronic Publication [Online] avialable: *http://www.psypress. com/journals/details/0929-7049*.

Smits, I., Doumen, S., Luyckx, K., & Durie, B. (2011). Identity styles and interpersonal behavior in emerging adulthood: the intervening role of empathy. *Social Development, 20*, 664-684.

Soenens, B., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Social-cognitive correlates in late adolescence. *Journal of Adolescence, 28*, 107–125.

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2011). When is identity congruent with the self? a self-determination theory perspective. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles, *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 381-402). New York: Springer.

Stacy, S. (2011). Identity Styles. In S. Goldstein, & J. A. Naglieri, *Encyclopedia of child behavior and development* (pp. 782-785). New York: Springer.

Thorell, L. & Wåhlstedt, C. (2006). Executive functioning deficits in relation to symptoms of ADHD and/or ODD in preschool children. *Infant & Child Development*, 5, 503-518.

Vaidya, C., Austin, G., Kirkorian, G., Ridlehuber, H., Desmond, J., Glover G., & Gabrieli, J. (1998). Selective effects of methylphenidate in attention deficit hyperactivity disorder: A functional magnetic resonance study. *Proceeds of the National Academy of Science USA*, 95, 14494– 14499

Van Goozen, S., Cohen-Kettines, P., Snoek, H., Mathys, W. Swaab-Barveneld, H. & Van Engeland, H. (2004). Executive functions in children: A coparison of Hospitalized ODD and Psychiatry, 2. 284-292.

Verstuyf, J., Petegem, S., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Boone, L. (2014). The body perfect ideal and eating regulation goals: Investigating the role of adolescents' identity styles. *J Youth Adolescence, 43, 284–297.*

Welsh, M., Cartmell, T. & Stine, M. (1999). Towers of Hanoi and London: Contribution of working memory and inhibition to performance. *Brain and Cognition, 41, 231-242.*

Willcutt, E., Doyle, A., Nigg, J., Faraone, S., & Pennington, B. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit-hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Biological Psychiatry, 57, 1336–1346*

Willcutt, E., Pennington, B., Chhabildas, N., Olson, R., & Hulslander, J. (2005). Neuropsychological analyses of comorbidity between RD and ADHD: in search of the common deficit. *Developmental Neuropsychology, 27, 35-78.*

Williams, B., Ponesse, J., Schachar, R., Logan, G., & Tannock, R. (1999). Development of Inhibitory Control Across the Life Span. *Developmental Psychology, 35, 205-213.*

Zahed-Babelan, A., Barghi, S., & Abolghasemi, A. (2013). Relationship between identity styles and self esteem. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences, 8, 2294-2297*.

عوامل الجذب والفهم فى كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل للطلاب المكفوفين وعلاقتها ببعض المتغيرات *

د. حمادة علي عبد المعطي علي
أستاذ التربية الخاصة المشارك،
كلية التربية، جامعة الملك سعود

* شكر خاص لإدارة العوق البصري (بنين – بنات) بالرياض لمعاونتهما الباحث في تطبيق أدوات هذا البحث.

ملخص البحث:

استهدف البحث التعرف على عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل للطلاب المكفوفين من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) معلمًا للعلوم في مراحل التعليم الثلاثة و(٥٣) طالب كفيف في المتوسط (الإعدادي) والثانوي في مدينة الرياض، وتم تطبيق مقياسي عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل (خاص بالمعلمين وآخر خاص بالطلاب - من إعداد الباحث) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي٢٠١٣-٢٠١٤، وتم استخدام الاساليب الإحصائية، المتوسط والانحراف المعياري، واختبار- ت، وتحليل التباين الأحادي. وكشفت نتائج الدراسة عن تدني عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل، من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في عوامل الجذب والفهم بين معلمي العلوم للطلاب المكفوفين لمتغيري الخبرة والمرحلة التي يدرس فيها (ابتدائي- متوسط- ثانوي)، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في عوامل الجذب والفهم بين الطلاب المكفوفين لمتغير المرحلة التي يدرس فيها الطالب (متوسط- ثانوي).

Attractions and understanding factors in science books printed in Braille for blind students and its relationship with some variables.

Dr. Hamada Ali Abdalmuty Ali
Associate Professor
Special Education Department
Faculty of Education, King Saud University

Abstract : The present study aimed at identifying Attractions and understanding factors in science books printed in Braille for blind students from the perspective of students and teachers, the study sample consisted of 32 teachers for Science in the three stages of education and 53 student blind in the middle and secondary education in the city of Riyadh, was applied measurements of Attractions and understanding factors of science in the books printed in Braille (special teachers and other special students - prepared by the researcher) in the second semester of the School year 2013-2014, statistical methods were used, the mean, standard deviation, and t-test, and One Way ANOVA.

The results of The present study on the low Attractions and understanding factors in the books printed Science in Braille, from the perspective of students and teachers, as the results showed no statistically significant differences in Attractions and understanding factors between science teachers for blind students to variables of experience and the stage was taught (Elementary- Middle – Secondary), as well as No find of statistically significant differences in Attractions and understanding factors among students blind to the variable stage where the student studies (Middle - secondary)

مقدمة:

تعد قراءة الكتب المطبوعة بطريقة برايل إحدى الوسائل المهمة والمهارات الأساسية التي ينبغي أن يتمتع بها الطلاب المكفوفين؛ بل وينبغي عليهم اتقانها لدورها الأساسي في عملية تعلمهم وتعليمهم؛ فضعف القراءة ومهاراتها لدى هؤلاء الطلاب ينعكس بشكل كبير على تقدمهم الدراسي، وقد تتطلب القراءة بالنسبة للطالب الكفيف أن يكون ملمًا بحروف برايل والاختصارات البسيطة، وكذلك المركبة حسب المرحلة الدراسية التي يدرس فيها الكتاب، فتتوقف كتابته بالاختصارات، أو بدونها على المرحلة التي سوف يدرس بها، وكونه كتاب للعلوم ينبغي أن يشبع بالرسوم والصور التوضيحية والأشكال البيانية والجداول العددية التي بها يستبين السبب العلمي، وتتضح الفكرة، ويصل المفهوم؛ فهل الكتاب المطبوع بطريقة برايل تتوافر فيه تلك العوامل؟ هذا هو السؤال الذي دفع الباحث لإجراء هذا البحث.

ففي الكتاب العادي عملت التقنيات الحديثة في الطباعة والنشر على تقدم البرامج التي تستخدم في التصميم الفني للمطبوعات وتنوعها، وتطور أجهزة الطباعة أيضًا وأدواتها، وسهولة استخدامها من قبل عامة الناس، وتفعيلها في الصف الدراسي في صورة ملازم وملخصات منظمة وجذابة تعطى للطلاب، ومطويات توعوية للتوزيع، ومجلات مدرسية خفيفة وغيرها، ومع هذه الفرص وُجدت تحديات متنوعة لمجاراة التقنية ذاتها على صعيد الوسائط المعرفية؛ فنجد على الساحة التربوية فكرًا يدعو لإعادة تصميم البيئة التعليمية بمجملها لمعاصرة الفكر التقني المعاصر، وتغير دور المعلم هنا من مجرد ملقن للمعرفة إلى مصمم لهذه البيئة التعليمية التعليمية، وأصبح الكتاب المدرسي إحدى وسائل المعرفة فيها بجانب رفقاء جدد متميزين من حاسب وإنترنت في تعددية مشروعة فرضت عليه ضرورة جمال الروح وتميز المظهر، وهذه التعددية هي التي جعلت مؤسسة لجتشر (Lagiture) الأمريكية للبحوث والتطوير، المتخصصة في تصميم الأدوات والمواد التعليمية، تغير المفهوم السائد عن «محتوى الكتاب المدرسي»، فبعد أن كان يعني فصول المقرر الدراسي وأبوابه ودروسه ونحو ذلك (لا غير ذلك) أصبح الآن يضم المحتوى الفني الشكلي للكتاب المدرسي يدًا بيد مع المحتوى النصي (التربوي والتعليمي)، في محاولة فريدة وناجحة لطرح فكر أكثر إبداعًا وجرأة وجمالاً وشمولاً ومعاصرة، ويرى باحثو هذه المؤسسة أن المحتوى الفني للكتاب المدرسي جزء أساسي لا يتجزأ ولا ينفصل عن المحتوى التربوي بل يدعمه ويكمله، فأدخلوا مفهوم التصميم الفني في شراكة حقيقية وليست مجرد شكلية مع التصميم التعليمي للكتاب المدرسي ليكونا معًا متنًا متينًا جذابًا قادرًا على مواكبة عصر الإغراق البصري الذي نحياه (حنان أحمد عبدالحميد، بدون)

يقول اليوت (1952) Eliot لوكنت أعمى، أو أصابني العمي، أو أصبح نظري يضعف والدنيا تظلم شئً فشيئًا، فأكون شاكرًا لمن أوجد طريقة برايل؛ وإلا فسأعتمد على ما عرفت، أو أبحث عن من يقرأ لي إذا لا أستطيع القراءة بشكل مستقل، ولا أعتقد أني أتمكن من الكتابة، وأن أعتمد بصورة رئيسية على قراءتي الماضية خلال سنوات رؤيتي، أما الآن فالكفيف قادرًا على القراءة لنفسه، كما أنت تقرأ (In Wittenstein, 2006, p. 200)

حيث تساعد الصور الجيدة على إبراز المعاني وترجمة كثير من التفاصيل التي تتطلب الوصف، أو التفسير، وقد قيل "رُبَّ صورة خير من ألف كلمة" وتأتي أهمية الصور والرسوم التوضيحية المصاحبة للكتب المدرسية في مساعدتها للتلاميذ على تفسير المعلومات المكتوبة والاستنتاج والوصف والاستدلال وفهم ما تتضمنه من علاقات، وهذا المناسبة للموقف، وتتميز الصور بقدرتها الكبيرة على توضيح الحقائق العلمية والأفكار المجردة توضيحًا مرئيًا؛ لأنها تعرض الحقائق بصورة أوضح مما تفعله الكلمات، وتتميز أيضًا بسرعتها في توصيل المعلومة للمستقبل مع توفير الوقت والجهد، وهذا اعطى لموضوع جودة الصورة أهمية خاصة حاليًا (عطا درويش، ٢٠١٢، ص ١٣٧)

وقد أكدت كثير من البحوث أهمية التربية البصرية للطلاب، وهو مفهوم حديث نوعًا ما ويعني إنشاء جيل قادر على القراءة البصرية والإنتاج الصوري، ويضم في أبعاده المتنوعة قراءة معنى المصورات التعليمية (من رسوم توضيحية، وخرائط، وجداول، ومخططات بيانية، وصور فوتوغرافية وكاريكاتيرية...) وملاحظة التفاصيل فيها بشكل أكثر فعالية، والقدرة على استخراج أهم نقاط المادة النصية من خلال القراءة السريعة لها وملاحظة التغييرات الفنية فيها، وإنتاج هذه المصورات التي تساعد على فهم كيفية الترميز الصوري، وعمل المعينات البصرية التي تلخص المحتوى النصي وتعين على حفظه، وكثير من المعلمين يعتقدون أن الطلاب قادرون على فهم مدلولات الصور والرسوم بسهولة، ظنًا منهم أن «الصورة تغني عن ألف كلمة»، وهذا اعتقاد غير سليم، فالكثير من الطلاب يعانون في سبيل فهمها، إذ إن الرسومات في المواد العلمية غالبًا ما تكون مركبة ومعقدة، وكذلك هو الحال مع الخرائط التاريخية والجغرافية (حنان عبدالحميد، ٢٠١٥).

وتناولت الكثير من الدراسات العوامل التي تجعل النص مقروءًا من الناحية اللغوية بطرق مختلفة وأساليب متنوعة ومسميات أقرب أن تكون متشابهة المعنى، وأن اختلفت ألفاظها، فمن الباحثين من أطلق عليها إنقرائية الكلمة والصورة

(عطا درويش، ٢٠١٢)، ومنهم من أطلق عليها مقروئية الكتاب (نعمة الأسدي، ٢٠١٢)، كما أطلق عليها الجذب اللُغوي (محمد عبد الغفار، ٢٠٠٩)، كما سميت القرائية وتعني: «درجة وضوح المادة المقروءة، وسهولة قراءتها وفهمها من قبل الفئة المستهدفة» (خالد بوقحوص، وعلي إسماعيل،٢٠٠١).

ويرى هرريسون (Harrison,1984) إن المقروئية تعتمد على عاملين هما:

(١) ما يرتبط بالقارىء: من حيث قدراته ومستواه العلمي والدراسي وخبراته السابقة ودرجة ذكاءه وقدراته اللغوية ودافعيته نحو التعلم وميوله القرائية.

(٢) ما يرتبط بالنص المقروء: من حيث مظهر الطباعة والمفردات اللغوية وتركيب الجملة وطريقة عرض المحتوى وتنظيمه وهناك عوامل ترتبط بطبيعة العلوم من حيث نوع المفاهيم ودرجة تجريدها، فبالنسبة لتركيب الجملة كلما كانت الجملة قليلة الكلمات كانت أكثر سهولة كما أن ترتيب الكلمات في الجملة يحدد مدى صعوبتها، أو سهولتها فكلما زاد تعقيد تركيب الجملة صعب استيعابها وبالتالي هبط مستوى مقروئيتها، ومن حيث عرض المادة التعليمية كلما كانت المادة التعليمية مقسمة إلى فقرات صغيرة ووضع عنوان بارز لكل فقرة وتقديم المادة التعليمية بمنظم متقدم سهل استرجاعها واستيعابها.

وللجذب اللغوي أشكالاً مختلفة منها السجع ويعني اتفاق الفواصل في الكلام المنثور في الحروف، أو في الوزن، أو في مجموعهما... ولكنه لا يحسن كل الحسن، ولا يصفو مشربه إلا باجتماع شرائط أربعة هي: أن ترجع إلى المفردات، أو تابعة للمعنى، أو مألوفة غير غريبة، أو ركيكة، وأن تكون كل واحدة دالة على معنى مغاير للمعنى الذي دالت عليه الأولى (محمد عبد الغفار، ٢٠٠٩، ص ١٣٢).

وتقديم الموضوعات الدراسية في المحتوى العلمي يحتاج لإطار مشوق وفعال وأسلوب يناسب المتعلمين ومراعاة المفردات اللغوية المناسبة لهم وكذلك الأسلوب المناسب للمستوى القرائي لديهم وخصائصهم واستخدام الصور المعبرة عن الموضوعات (نعمة الأسدي، ٢٠١٢).

وعنصر الرائحة تم تجاهله على حد سواء في كل من الكتب العربية والأجنبية، على الرغم من أن دراسات علم النفس قد أثبت أنه في مواقف معينة تثار في ذاكرة الإنسان عندما يشم روائح معينة مرتبطة بهذه المواقف؛ مثل: أن يشم إنسان رائحة فل فيتذكر شخصًا عزيزًا كان يستخدم هذه الرائحة، أو يسترجع

أحداثًا معينة مرتبطة بهذه الرائحة، فإننا لا نرى أي تطبيقات لذلك في الكتب، كتخصيص روائح الفانيليا لكتب الاقتصاد المنزلي مثلاً، أو رائحة الصابون لكتب الكيمياء، أو رائحة الياسمين لكتب الأدب،وإن كنا نشم تطبيقات لذلك في بعض الإنتاجات المطبوعة لتسويق العطور (حنان عبد الحميد، ٢٠١٥).

وتعد مادة العلوم من المواد الدراسية التي يواجه الطالب (المبصر) في تعلمها شيئًا من الصعوبة، ولعل السبب يعود إلى اعتماد مادة العلوم على المفاهيم العلمية التي هي صورًا ذهنية فإذا لم تكن المفردات اللغوية المستخدمة في كتب العلوم في مستوى النمو اللغوي العام للطلاب فإنهم يجدون صعوبة في تكوين تلك المفاهيم، وهذا يعني أن سهولة المفردات اللغوية وصعوبتها تؤدي دورًا مهمًا وأساسيًا في تدريس هذه المادة يعتمد - في جزء كبير منه - على القدرة اللغوية للمتعلم إضافة إلى أن التواصل كعملية من عمليات العلم يربط بين العلوم واللغة (يحيي أبو جحجوح، ٢٠٠٩) وإذا كان هذا حال الطالب المبصر فكيف يكون للطالب الكفيف الأكثر حاجة؟.

ويعاني معلمو مادة العلوم من أن الطلاب المكفوفين يعتمدون بشكل كبير على قدرتهم المرتفعة على حفظ المعلومات التي يسردونها لهم وقيامهم بجعل الطلاب يسترجعوا ما تم دراسته وحفظه (أيمن سعيد، ٢٠٠٠، ص ٣٦٩)، بالرغم من أنهم يدرسوا نفس مقرر الطلاب المبصرين.

ويتم تقديم مادة العلوم للطلاب المكفوفين في كتاب مطبوع بطريقة برايل له طابع خاص، ولكن لا تتيح الطباعة بطريقة برايل طباعة كل الصور، أو الرسوم التوضيحية والأشكال البيانية والرسومات الخاصة بالأنشطة المختلفة، وتناولت بعض الدراسات القيود التي تفرضها طريقة برايل على القارئين، والوقت اللازم لذلك ومنها دراسة سيمون وهيرتز (Simon & Huertas, 1998) والتي استهدفت تحديد القيود الحسية لقراء برايل المكفوفين التي تؤثر على فهم النص المكتوب، كما هدفت دراسة إميرسون وآخرون (Emerson, Holbrook, & D'Andrea, 2009) لإكساب مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل للأطفال المكفوفين.

وتؤكد دراسة كومار (Kumar, 2012) على أنه من الرغم من وجود عدد من المشكلات في دراسة ذوي الإعاقة البصرية للعلوم؛ إلا أنهم أكدوا أنها مادة مهمة ومثيرة للإهتمام، كما أنها ضرورية لهؤلاء الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في العصر الحديث، وتوصلت الدراسة إلى أنه بالرغم من وجود عدد كاف من كتب

العلوم المطبوعة ببرايل والتسجيلات الصوتية؛ إلا أنه لا توجد أعداد كافية من الكتب في العلوم العامة والتي يرغب الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في قراءتها والتي تكون على صلة بموضوعات العلوم التي يدرسونها، وكذلك يميلون لمتابعة البرامج المتعلقة بالعلوم في القنوات الإذاعية عن المتلفزة، كما كشفت الدراسة عن بعض المشكلات المتعلقة بتدريس العلوم لذوي الإعاقة البصرية منها:

(١) تفتقر مدارس ذوي الإعاقة البصرية إلى التجهيزات المختبرية، والحدائق النباتية.
(٢) على الرغم من رضا المعلمين بتوافر كتب العلوم المطبوعة ببرايل؛ إلا أنهم غير راضين عن خلوها من الأشكال التخطيطية والرسوم البيانية.
(٣) وجود صعوبات في تدريس مادة الكيمياء وخاصة في المعادلات والصيغ الكيميائية.
(٤) يستغرق تدريس العلوم للطلاب ذوي الإعاقة البصرية وقتًا طويلاً، مع غياب المواد المساعدة وعدم توافرها.

وهناك وفقًا لما أورد كومار (Kumar, 2012) حلولاً لبعض هذه المشكلات أهمها:

(١) تأكيد المعلمون أن الطلاب المكفوفين يمكن أن يتعلموا العلوم والتكنولوجيا الحديثة بصورة مرضية لو توافرت لهم الكتب المطبوعة ببرايل والمختبرات والحدائق النباتية في المدرسة واستراتيجيات وأساليب التدريس المناسبة مع تقديم التكيفات والتسهيلات المناسبة.
(٢) يجب أن تكون غرفة العلوم صحية ومجهزة وتناسب الطلاب المكفوفين.
(٣) ينبغي الاهتمام الخاص بتعليم الرسوم التخطيطية والأشكال البيانية.
(٤) يجب توحيد الرموز الكيميائية التي تمكن المكفوفين من فهم الصيغ والمعادلات الكيميائية بشكل صحيح.

وفي ضوء ما سبق يسعى الباحث الحالي التعرف على التعرف على عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل للطلاب المكفوفين من وجهة نظر الطلاب والمعلمين.

مشكلة البحث:

يعزف بعض الطلاب عن دراسة مادة معينة لسبب ما مرتبط بالمعلم، أو الكتاب، أو صعوبة المادة العلمية، أو المفاهيم المرتبطة بها، أو سبب قد يرتبط بخصائصهم العقلية والمرحلة التي يمر بها (حسية-، أو مجردة ...)، والكفيف

كغيره من الطلاب يعاني من الكثير من تلك المشكلات والتي منها عزوفه عن دراسة العلوم والرياضيات، ومن خلال ملاحظات الباحث والمقابلات التي أجرها مع بعض الطلاب المكفوفين والمعلمين بمعهد النور بحي الجرادية بالرياض، وجد عزوفًا من الطلاب عن دراسة كتب العلوم المطبوعة ببرايل، ومن هنا كانت فكرة هذا البحث.

والسؤال الرئيس للدراسة: هل تتمتع كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل للطلاب المكفوفين في مراحل التعليم الثلاثة بعوامل الجذب والفهم التي تساعد الطلاب على دراسة العلوم؟

ويتفرع من السؤال السابق الأسئلة التالية:

(١) ما عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل للطلاب المكفوفين من وجهة نظر الطلاب؟.

(٢) ما عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل للطلاب المكفوفين من وجهة نظر المعلمين؟.

(٣) هل تختلف عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل للطلاب المكفوفين باختلاف سنوات خبرة المعلمين؟.

(٤) هل تختلف عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل للطلاب المكفوفين باختلاف المرحلة التعليمية للمعلمين؟.

(٥) هل تختلف عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل للطلاب المكفوفين باختلاف المرحلة التعليمية للطلاب؟.

هدفا البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

(١) التعرف على عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل للطلاب المكفوفين من وجهة نظر الطلاب والمعلمين.

(٢) التعرف على اختلاف عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل للطلاب المكفوفين باختلاف كل من: سنوات خبرة المعلمين، والمرحلة التعليمية للمعلمين، والمرحلة التعليمية للطلاب.

محددات البحث:

المحددات البشرية: تكونت عينة الدراسة من (٣٢) معلمًا للعلوم في مراحل التعليم الثلاثة و(٥٣) طالب كفيف في المتوسط (الإعدادي) والثانوي.

المحددات المكانية: تم التطبيق بمعاهد وبرامج الدمج لذوي الإعاقة البصرية بمدينة الرياض.

المحددات البشرية: تم تطبيق أدوات في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٣-٢٠١٤.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي في أنها:

(١) توجه اهتمام ذوي الاختصاص لكتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل، وضرورة تعديل الكتب الخاصة بالطلاب المكفوفين والمطبوعة بطريقة برايل بما يتناسب وخصائصهم ويحقق احتياجاتهم.

(٢) تتناول الدراسة فئة من الطلاب لا يجدون الكثير من الاهتمام في ظل وجود مشكلات دراسية تواجههم، وخاصة المكفوفين حديثي الانضمام بمدارس المكفوفين.

(٣) تتناول الدراسة مشكلة من المشكلات التي يتعرض لها فئة من الطلاب (المكفوفين) ينبغي الاهتمام بها والتعرف عليها ودراستها وهي عزوف الطلاب المكفوفين عن كتب برايل.

(٤) توجيه نظر مؤلفي ومعدي كتب العلوم للمكفوفين بأهمية توافر عوامل الجذب والفهم التي تساعد هؤلاء الطلاب في تنمية اتجاههم نحو دراسة العلوم.

(٥) يهتم البحث الحالي بدعوات التربويين بتطوير المناهج والكتب الدراسية وتكيفها للتلاؤم مع ذوي الإعاقة وحاجاتهم، من خلال إجراء الدراسات والبحوث التي تبحث في تلك المناهج.

(٦) يسهم هذا البحث في مساعدة مؤلفي كتب العلوم العامة والخاصة بالطلاب المكفوفين (المطبوعة بطريقة برايل) في التعرف على عوامل الجذب والفهم في تلك الكتب التي تدرس للطلاب المكفوفين.

مصطلحات البحث:

عوامل الجذب:

أطلق عليها درويش **اللإنقرائية** وعرفها بأنها: «قدرة الطلاب (المخصصه لهم الكتب) على قراءة وفهم الكلمة/الصورة بدقة، وإدراك العلاقات التي يتضمنها النص/الصورة بصورة واضحة، واستخلاص المعلومات واستخدامها بما يتلاءم مع

عملية التعلم، **والكلمة**: عبارة عن لفظ يستخدمه الفرد في التواصل مع الآخرين لوصف أشياء وأحداث معينة، ويتعدى في هذا البحث هذا المعنى ليشمل مجموعة من الكلمات التي تشكل النصوص، أو الفقرات المتضمنة في الكتب المستهدفة، **والصورة**: هي كل ما يتضمنه الكتاب من رسومات خطية، أو مصورة (بارزة)، تستخدم لتوضيح فكرة، أو تلخيص معلومات، أو تفسيرها، أو التعبير عنها بأسلوب علمي، خصوصا تلك الموضوعات التي يصعب فهمها بالألفاظ فقط كموضوعات العلوم (عطا درويش، ٢٠١٢، ص ١٤١).

وتعرف **عوامل الجذب** في هذا البحث: بأنها: «العوامل التي تجذب الطالب الكفيف لقراءة النص العلمي في يسر وسهولة وتجعل كتاب العلوم هو الكتاب المفضل لدى الطالب ومن أمثلتها المسافة المتروكة بين كلمات برايل وبروز النقاط وحجمها، وحجم الفقرات وترتيب الأشكال وبروز الرسومات والأشكال التخطيطية مما يجعل كتاب العلوم كتاب استمتاع وليس كتاب دراسة فحسب».

عوامل الفهم: «هي العوامل التي تجعل المادة العلمية مادة مفهومة واضحة من خلال بساطة لغتها ومناسبة تلك اللغة لعمر المتعلم، وحصيلته اللغوية، وإرتباطها ببيئة المتعلم وغناها بالرسوم والأشكال التوضيحية والأمثلة والتمرينات الذهنية واستحواذها على التفكير ورسمها للصور التصويرية والتعبيرية التي تثري المعني وتحقق أهداف مادة العلوم».

طريقة برايل: « هي نظام الكتابة والقراءة للأفراد المكفوفين في العالم، وهو نظام نقطي لمسي، إذ إنه يعتمد على إبراز نقاط في أشكال مختلفة على أوراق سميكة يقرأها الكفيف عن طريق اللمس، ويحمل هذا النظام اسم الشخص الذي طوره، وهو لويس برايل». ويتكون برايل العربي من ثلاث مستويات هي:

(١) برايل (١) والمقصود به كتابة برايل بدون أية اختصارات.
(٢) برايل (١,٥) والمقصود به كتابة برايل بالاختصارات البسيطة فقط
(٣) برايل (٢) والمقصود به كتابة برايل بكامل الاختصارات (الموسى، ١٩٩٥، ص ١١٧).

كتاب العلوم: «هو كتاب مصمم للاستخدام الصفي أعد بعناية من قبل خبراء مختصين في أحد ميادين المعرفة لكي يتلاءم مع مستوى نضج التلاميذ وميولهم حسب مراحلهم الدراسية، وليحقق الأهداف التربوية والعلمية المنشودة في فلسفة المجتمع" (فاضل إبراهيم، ١٩٩٤، ص ١٩).

ومما سبق يرى الباحث أن كتاب العلوم المدرسي المطبوع بطريقة برايل هو: "الوعاء الذي يحتوي على جميع عناصر منهج العلوم الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم بهدف مساعدة المعلم في تحقيق أهداف مادة العلوم في المتعلمين (الطلاب المكفوفين) كما حددها منهج العلوم".

الطالب الكفيف: الطالب الكفيف هو الذي كف بصره كليًا، أو تقل حدة إبصاره عن ٦/٦٠ مترًا، أو ٢٠/٢٠٠ قدم في أقوى العينين حدة للبصر بعد العلاج التصحيح بالنظارات الطبية، أو ضيق في مجال الرؤية أقل من ٢٠ درجة (حماده عبدالمعطي، ٢٠١٣، ص ١٦).

والطالب الكفيف في هذا البحث هو: "الذي كف بصره كليًا، أو تقل حدة إبصاره عن ٦/٦٠ مترًا في أقوى العينين حدة للبصر بعد العلاج التصحيح بالنظارات الطبية، ولايستطيع القراءة والكتابة بالأحرف العادية، ويتلقى تعليمه بمدارس النور التي تشرف عليها إدارة العوق البصري بمدينة الرياض".

إطار نظري ودراسات سابقة:

يستيقظ الانسان كل يوم فيصلي ويناجي ربه بالكلمات، ويتعامل مع أهل بيته والناس بها، فيطلب مايريد ويقول فيعبر عما يفكر فيه بها، ويتعرف الناس على بعضهم البعض بالكلمات أيضًا، ويتعلم الإنسان ويعلم غيره بها؛ بل لا يعرف غيره فكره وأدبه ودينه وميوله إلا بالكلمات التي ينطقها، أو يكتبها (محمد عبدالغفار، ٢٠٠٩، ص ١٣٣).

وقد اثبتت الكثير من البحوث الضعف الظاهر لدى التلاميذ في القراءة من أجل الفهم، حيث يعد ضعف القراءة والفهم من المشكلات المعاصرة التي يواجهها المتعلمون حاليًا لاسيما بعد الإرث الثقيل الذي أفرزته المناهج المتضخمة، والتي تتضمن كمًا هائلاً من المعلومات والحقائق والأرقام، ومن هنا كثر الحديث عن انقرائية الكتب المقدمة للمتعلم (عطا درويش، ٢٠١٢، ص ١٣٦)

وعند محاولة البحث في أثر التصميم الفني على التعلم من الكتاب المدرسي، نلاحظ قلة البحوث العلمية التي تناولت هذا الجانب بأبعاده المتنوعة على الصعيدين العربي والأجنبي، إذ إن أكثر البحوث في هذا السياق تركز على الصور والرسوم فقط وأثرها التعليمي، والبحوث التي تناولت التصميم الفني بمجمل عناصره تؤكد أهمية التصميم الفني في زيادة التعلم والفهم والتذكر علاوة على زيادة جاذبية الكتاب وتربية الحس الجمالي للقارئ. وتشير الدراسات إلى

أن النصوص المصممة فنيًا تُقرأ أكثر من النصوص الخالية من العوامل الفنية وتستغرق وقتًا أقل منها، كما أن تفاعل القارئ مع الأولى يكون أكثر إيجابية، فيلاحظ العناوين الكبيرة والعناوين الفرعية، التي تكون بحجم أكبر من حجم النص المكتوب وبتأثيرات أقوى، كما تزيد الألوان من رغبته في القراءة بنسبة ٨٠٪، ونسبة فهمه بنسبة ٧٣٪، وترفع نسبة التعلم والتذكر إلى ما بين ٥٥ و٧٨٪، وفي هذا السياق ينصح باستخدام اللون الأحمر في النصوص بحذر؛ إذ إن الأشخاص المصابين بعمى الألوان يرونه بنيًا، أو رماديًا فاتحًا، في حين أن الألوان الأخرى مثل الأزرق المخضر والأخضر والبنفسجي والأسود والأزرق ترى بطريقة أسهل من قبل القراء، ويفضل التربويون استخدام اللون الأسود للنصوص التعليمية على خلفية صفراء فاتحة (حنان عبد الحميد، ٢٠١٥)

والانقرائية محور اهتمامها هي الكلمة والتي يقول عنها أحمد عزت راجح في أهمية الكلمة: "لكي يستفيد الإنسان مما يكسبه من معان ويتسنى له أن يعبر عنها وأن يستخدمها في تعامله لأبعد مدى له وأن يرمز لها برموز حسية تشير إليها: بكلمات، أو اعداد، أو علامات، هذه الرموز المجسمة هي القوالب التي تصب فيها المعاني حتى يمكن الاحتفاظ بها والإفادة منها، فالمعاني حتى تستقر في رموز مناسبة فتثبت وتتبلور وتتركز وتتحدد وعندئذ يسهل وعيها وتذكرها واستخدامها في التفكير كما يمكن التعامل بها ونقلها من جيل إلى جيل ... غير أن اللغة كثيرا ما تحجب الفكر الواضح وتضله وتحجر عليه. فهناك الالفاظ المبهمة والملتبسة والمزوقة والملتوية، وهناك الألفاظ الرنانة والجوفاء التي تقول شيئا وتعني شيئًا آخر، وهناك الألفاظ التي تثير العاطفة والانفعال والانحياز، فتسد الطريق دون التعقل والتفكير السليم، ففي الدعاية كثيرا ما يهتم الخطيب بوقع ألفاظه لا بوقع أفكاره ... فالمجرد قد لا يكون تفكيرًا؛ بل قد يكون لغوًا وببغائية لا معنى لها، إنما يقتصر التفكير على الكلام ذي المعنى" (في محمد عبدالغفار، ٢٠٠٩).

والجذب في اللغة يعني المد، وجذبه: حوله عن وضعه، واجتذبه: اسلبه، وجاذبته الشيء: نازعت إياه، وجاذبت المرأة الرجل: خطبها فردته كأنه بات منها مغلوبًا، والمراد بالجذب اللغوي ما يغلب الإنسان وما يلفت انتباهه من ألفاظ، واللفظ قد يكون حرفًا، أو رقمًا، أو كلمة، أو عبارة، ونطبق الجذب اللغوي كذلك على ما يطلق عليه الآن إعلامية النص، وهو مدى ما يجده مستقبلو النص في عرضه من جدة وعدم توقع، وكلما بعد احتمال ورود كلمة ما في موقف ما كلما ارتفع مستوى الكفاءة الإعلامية (محمد عبدالغفار، ٢٠٠٩، ص ص ١٣٧ - ١٣٨).

وتتنوع المصورات التعليمية وفقًا للأغراض التي تخدمها والشكل النهائي

لهـا، وهي على ثمانية أنواع أساسـية وفقًا لما أوردتها حنان عبد الحميد (٢٠١٥) على النحو التالي:

(١) **الرسـوم التوضـيحي** Diagrams : هـي الرسـومات التـي تمثـل الأجـزاء والتركيبـات، أو العمليـات والمراحل لمفاهيم ملموسـة عادة، مثل رسـم يوضـح أجزاء الدراجة، أو رسـم يوضـح دورة الماء في الطبيعة، تسـتخدم غالبًا في المواد العلمية؛ مثل: الأحياء، والفيزياء ونحوهما.

(٢) **الرسـوم البيانية** Charts: هي رسومات تمثل العلاقة بين مفاهيم متنوعة وأحداث متسلسـلة من خلال نصـوص مبسطة، وتسـتخدم عادة مع المفاهيم المجـردة؛ مثل: الرسـم البياني الشـجري، والرسـم البياني الشـبكي، وتوجد عادة في المواد العلمية، أو الاجتماعية، أو اللغوية

(٣) **الخرائـط** Maps: هي رسـومات لعرض سـطح الكـرة الأرضـية، أو جزء منها باسـتخدام مقاييـس ورمـوز خاصـة يطلـق عليهـا مفتـاح الخريطـة، وتمثـل أماكن، أو مواقع جغرافية، أو أحداث تاريخية؛ مثل: خرائط التضـاريس، أو المناخ، وغالبًا ما توجد في المواد الاجتماعية من تاريخ وجغرافيا،

(٤) **الجداول والمخططات البيانية** Tables & Graphs: هي مخططات تمثل معلومات إحصـائية/ عددية، تسـمح للقارئ بإجراء مقارنـات بين المتغيرات؛ مثـل: المخططات العمودية، أو الدائرية، أو المنحنيات، تسـتخدم عادة في مواد الرياضيات والإحصاء والاقتصاد والجغرافيا وغيرها.

(٥) **الرسـوم المسلسـلة** Serial Illustration: هي رسـومات تستخدم لتمثيل أبطال وأحداث قصة ما، وغالبًا ما تظهر في مواد اللغة والقصص.

(٦) **الرسـوم الكاريكاتيريـة** Caricature : وهـي رسـوم تعـبر عن المعنى بشـكل ساخر، أو مضحك، وتظهر عادة في الصحف.

(٧) **الرسـوم الكروكية**: هي رسوم تخطيطية مبسـطة تستخدم لتوضيح مفهوم، أو تبسـيط واقـع، قد يرسـمها المعلم لتيسـير فهم موضـوع معـين، وقد يقوم الطالب برسـمها بعد قراءته للنص لتسـاعده على الفهم والتذكر والحفظ، وتطلق عادة على رسوم المخططات السكنية.

(٨) **الصور الفوتوغرافية** Photos: هي صور تلتقط بالكاميرا تستخدم للتعريف بالأشياء، أو الشخصيات، أو الأماكن، أو الظواهر، كما تدعم الأفكار والمفاهيم النصية، وتستخدم في كتب العلوم الاجتماعية والإنسانية والعلمية وغيرها.

إلا أن هذه المصورات التعليمية الثمانية السالفة الذكر قد لا تصلح جميعها ان تكون بارزة ومناسبة للطلاب المكفوفين مما يتطلب تعديلات جوهرية تمكن الكفيف من ملامستها مع توفير وصف واضح لتلك ارسوم البارزة والأشكال التوضيحية؛ مما قد يضخم الكتاب المدرسي المكتوب لطريقة برايل أكثر مما ينبغي أن يكون.

والانقرائية، أو المقروئية بدرجة سهولة، أو صعوبة قراءة الرموز المكتوبة، أو المرسومة، وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار أعدَّ لهذا الغرض كاختبار كلوز(Cloze)، أو اختبار فهم المقروء وغيرها، ولقد شاع مصطلح الانقرائية لتحليل وتقويم المستوى اللغوي لمواد الاتصال، وألفَّت لها – في سبيل الاستخدام العلمي- بمعادلات كثيرة سميت بالمعادلات الإنقرائية، Readability Formula في ضوء خصائص اللغة الانجليزية ثم شاع في التربية، ويستخدم للدلالة على درجة وضوح المادة المقروءة، وسهولة قراءتها من قبل الفئة المستهدفة (عطا درويش، ٢٠١٢، ص ١٣٦)

طريقة برايل كنظام للقراءة والكتابة

الكثير من الناس يظن ان طريقة برايل قديمة وقد عفى عليها الزمن وأنها مكلفة إلى حد كبير وبطيئة جداً، وأن تعلمها مزعج للغاية (Dixon, 2011).

وحيث إن نظام برايل العربي يوفر للقارئ أربعة أشكال أورثوغرافية هي:

(١) نص غير مشكل غير مختصر.
(٢) نص مشكل غير مختصر.
(٣) نص غير مشكل مختصر.
(٤) نص مشكل مختصر.
(٥) بالإضافة لكون الاختصارات بسيطة، أو مركبة (ناصرعلي الموسى، ١٩٩٥).

وقدم ديكسون جوديث (Dixon, 2011) عددًا من الوصايا التي سعى لتحقيقها وهي:

(١) العمل على زيادة عدد قراء برايل.
(٢) لابد من تعليم جميع المكفوفين طريقة برايل، فمازال الكثير منهم لا يقرأ برايل، تعليم ضعاف البصر كيف يستفيد من برايل، مما يوسع دائرة مستخدميها.

(٣) بساطة الكتابة ببرايل ليستفيد منها عدد كبير مثل تجنب الاختصارات المعقدة قدر الإمكان.

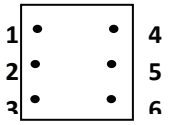
(٤) معالجة طريقة برايل للمواد العلمية كالرياضيات والعلوم كما هو الحال في الجانب الأدبي.

(٥) النشر بطريقة برايل للملفات الالكترونية حيث يتم توفير نسخ برايل أقل تكلفة وأكثر انتشارًا، ويتم ذلك إذا كان رمز برايل قادرا على التفاعل مع الطباعة والنشر بنفس معايير الطباعة العادية بحيث يتوفر نسخة برايل للوثيقة المطبوعة بالطريقة العادية تنتج على الفور وبدقة عالية وهو غير ممكن حاليًا.

(٦) حوالي ١٠٪ فقط من الأطفال المكفوفين في الولايات المتحدة الأمريكية يجري تدريسها طريقة برايل لهم في المدارس، حيث أن الكثير من المدارس يعتبر أن طريقة برايل مكلفة أقتصاديًا، مما يجعلهم يستخدمون وسيلة أخرى في أنظمتهم المدرسية، وهذه النسبة لاتتضمن مبتدئي القراءة، والغير قادرين عليها من ذوي الإعاقة البصرية.

توصيف خلية برايل

تتكون خلية برايل من ٦ نقاط مرتبة في عمودين يكتب بداخلها حرف، أو عدد، أو رمز، أو علامة ترقيم .



خلية برايل

لخلية برايل شكلها الخاص في ترقيم النقاط والذي لا يمكن تبديله، أو تغييره فالنقطة الأولى لا يمكن أن تكون بأي حال الرابعة مثلاً، ولا النقطة الثالثة أن تكون السادسة وهكذا لايمكن أن تكون الثانية هي الخامسة ولكن قد يتبدل الحال في حالة الكتابة على اللوحة الخشبية، أو البلاستيكية فقط دون الكتابة على الآلة بركنز لأن الضاغط بالقلم برايل في حالة الكتابة على اللوحة الخشبية يكون من أسفل أما في حالة الكتابة على الآلات الكاتبة برايل، أو الحاسبات يكون القلم من أسفل مما يجعل البروز من أعلى فتكون القراءة كالكتابة في ظهور البروز الذي يدل على حروف برايل.

والشكل الظاهر في خلية برايل في وضع القراءة في ورقة برايل للنقاط البارزة في الخلية ولكنها تكون عكس ذلك عند الكتابة على اللوحة الخشبية، أو البلاستيكية، فتكون النقطة الأولي هي الأعلى إلي اليمين وتحتها الثانية والثالثة و النقطة الرابعة هي الأعلى إلي اليسار وتحتها الرابعة والخامسة والسادسة أما في الآلة الكاتبة فوضح القراءة يماثل وضع الكتابة فتكتب الآلة من اليسار ويمكن للكفيف أن يضع يده علي كل حرف بعد كتابته مباشرةً فيقرأه ويراجعه ويمكن محوه إذا كان خطأ.

طريقة برايل وتدريس العلوم للطلاب المكفوفين:

العلوم من المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب الكفيف، وحيث أنه يدرس نفس المنهج الذي يدرسه الطالب العادي، فتوفر له وزارة التعليم الكتب الدراسية مطبوعة بطريقة برايل؛ إلا أنها لا تشتمل على الرسوم التوضيحية والأشكال البيانية، والصور الطبيعية، مما يجعل كتاب العلوم كغيره من الكتب الأدبية كالقراءة والتاريخ... وحاول البحث الحالي التحقق من ذلك، وهناك دراسات عديدة تناولت المشكلات التي يواجهها تدريس العلوم للطلاب المكفوفين ومن هذه الدراسات دراسة جيورجيوس وهرنيس (Georgios and Hernisa 2009) والتي استهدفت تقديم منهجية متكاملة قصصيه لتطوير وإنتاج مقرر الفيزياء، للوصول إليها في كتب العلوم من الابتدائية حتى مستويات التعليم العالي للطلاب المكفوفين. هذا الأسلوب المستقل يعتمد على تكييف تصاميم مقابلة لجميع المبادئ ووفق المعايير الدولية المتاحة تبعا للنظام العالمي للتعليم (UDL) Universal Design for Learning (UDL) Guidelines وعلاوة على ذلك أنها تدعم كل من الجانب الثابت (البروز وأشكال التخطيطية والتحديثات اللمسية) والجانب الديناميكي (على أساس الكلام الاصطناعي وغيرها من الأصوات) للمكفوفين، ويمكن إنتاج الكتب اللمسية التي تحوي الرسوم البيانية والأشكال بطريقة برايل (Embossed Braille and Tactile Graphics) والكتب الصوتية والحديث الالكتروني، و طباعة الكتب بخط كبير لضعاف البصر من الطلاب، وقد تم تطبيق هذه المنهجية بنجاح على حالات من الطلاب المكفوفين في دراستهم للفيزياء والرياضيات وأقسام المعلومات في جامعة أثينا.

ويمكن تلخيص هذه المنهجية، أو الطريقة في الإجراءات الآتية:

(١) الكتاب الأصلي – أو الكتاب إلكتروني Original Book in Inaccessible Electronic Format - Original Book in Hard Copy

(٢) عملية النسخ والتهيئة Scanning Editing and Formatting Optical Character Recognition (OCR)

(٣) التعبيرات العلمية وتحرير الرياضيات Editing of Math & Scientific Expressions

(٤) الرسم المبدئي للنقاط والرسوم والاشكال Isolating Graphics- Pre-Formatting Graphics- Converting Graphics into Tactile Form

(٥) النص الاساسي مع الأشكال والرسوم Text-based Description of Images and Graphics

(٦) كتاب برايل وأشكال لمسية – كتاب لمسي صوتي - كتاب صوتي إلكتروني - طباعة بخط كبير Tactile Graphics Braille Book - Audio- Tactile Book- Digital A Audio- Book - Large Print Book

كما هدفت دراسة كومار(Kumar,2012) إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه تدريس العلوم للطلبة من ذوي الإعاقة البصرية واختارت (٥٠) طالبًا من ذوي الإعاقة البصرية و(٦) معلمين في ولايتي هاريانا Haryanaودلهي Delhi الهنديتين، وكشفت الدراسة أنه على الرغم من أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يواجهون مشكلات في تعلم العلوم؛ إلا أنهم يعتبرون العلوم مادة مثيرة للاهتمام، وأفاد المعلمون أيضًا أن العلوم يمكن تدريسها للطلاب ذوي الإعاقة البصرية في الصفوف من السابع للعاشر، كما تؤكد الدراسة على أهمية دمج المعرفة والتكنولوجيا في تدريس العلوم للطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وكان من أبرز ما توصلت إليه الدراسة ما يأتي:

(١) جاء نتيجة استخدام المختبر والحديقة النباتية في تدريس العلوم للطلاب ذوي الإعاقة البصرية سلبية.

(٢) معظم المعلمين (٨٣,٣٣٪) يؤكدون توافر كتب العلوم بطريقة برايل؛ إلا أنها غير كافية ويرغبون في توفير نسخة إلكترونية مسموعة لكتاب العلوم والمواد التعليمية مع تكييف المحتوي التعليمي.

(٣) معظم المعلمين (٨٣,٣٪) يجدون أنه من الصعب تعليم الصيغ والمعادلات الكيميائية للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

(٤) يعتقد ٥٠٪ من المعلمين أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لديهم القدرة على فهم للرسوم البيانية.

(٥) يعتقد ٥٠٪ من المعلمين أن العلوم يجب أن تدرس للطلاب ضعف البصر في الصفوف العليا.

وكشفت الدراسة عددًا من المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في تدريس العلوم منها:

أ) **مشكلات في تدريس المفاهيم العلمية للطلاب ذوي الإعاقة البصرية منها**

(١) تدريس المفاهيم العلمية عملية مستهلكة للوقت.

(٢) اللفظية verbalism (الشفهية) هي الشائعة في تدريس المفاهيم العلمية.

(٣) المعلمين يجدون صعوبة في تدريس المفاهيم المتعلقة بالتفاعلات الكيميائية.

(٤) تدريس مفاهيم الألوان غير ممكنة.

(٥) صعوبة تدريس مفاهيم الفضاء والمفاهيم البصرية الأخرى للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

(ب) **مشكلات أخرى في تدريس العلوم**:

(١) من الصعب تقديم الموضوع على أساس خبرات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لمحدوديتها.

(٢) عدم إمكانية الحصول على المواد والمساعدات التعليمية الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة البصرية في السوق بسهولة.

(٣) من الصعب صياغة الصور والرسوم البيانية بالمجسمات ثلاثي الأبعاد.

(٤) اقتراحات لتحسين عملية تدريس وتعلم العلوم للطلاب ضعف البصر.

(٥) يحتاج تدريس العلوم للطلاب ذوي الإعاقة البصرية لعملية تكييف Adapted المواد التعليمية.

(٦) ينبغي اتخاذ التدابير العلاجية Remedial measures لانخفاض التحصيل الدراسي في العلوم لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

(٧) ينبغي ابتكار الكثير من الوسائل التعليمية التي تستخدم لجعل تعليم العلوم أكثر إثارة للاهتمام ذوي الإعاقة البصرية.

(٨) يجب توفير مختبر وغرف مجهزة تجهيزًا خاصًا لتدريس العلوم في كل مدارس ذوي الإعاقة البصرية.

(٩) توفير كتب العلوم بطريقة برايل مع تعديلها modified وفقا للاحتياجات الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

(١٠) ينبغي تنظيم رحلات ميدانية دورية لمادة العلوم للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

(١١) يحتاج المعلمون لتوافر الحماس Enthusiastic اللازم في تدريس العلوم.

(١٢) اختيار موضوعات العلوم المفيدة Auseful للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

(١٣) يؤكد على أهمية المعرفة والمهارات المتعلقة بالعلوم في تحقيق إمكانية دمج الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في الدورات المهنية الفنية مثل علوم الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات، وإلقاء الضوء على خطوط التجميع الهندسية والتجهيزات الكهربائية والإلكترونية.. الخ.

(ج) مشكلات ذات الصلة بتعلم العلوم

(١) ٦٢٪ من الطلاب يستمتعوا بالمقالات وبرامج الإذاعية والمتلفزة ذات الصلة بموضوعات العلوم.

(٢) ٨٤٪ من الطلاب يجدون من الصعب قراءة وكتابة الصيغ والمعادلات الكيميائية.

(٣) تكشف اسئلة الاستبانة حقيقة أن (٧٦٪) من الطلاب ذوي الإعاقة البصرية راضين عن عدد من الصور والرسوم البيانية في كتاب العلوم و٨٠ ٪ منهم لا يجدون أي صعوبة في فهم مثل هذه المخططات.

(٤) معظم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يعتبرون موضوعات العلوم مثيرة للاهتمام ولكن ليس صعبا. يوجد عدد كاف من الكتب العلوم المدرسية بالمطبوعة بطريقة برايل والنسخة السمعية auditory form المتاحة؛ ومع ذلك والكتب العامة ذات الصلة بالعلوم غير كافية.

(٥) أنها ترغب في قراءة العلوم الكتب والمادة والاستماع برامج المتعلقة العلم على المتلفزة والإذاعية.

(٦) تفتقر المدارس إلى المرافق المختبرية والحديقة النباتية وتدريب معلمي العلوم.

(٧) صعوبة فهم القيم العددية والصيغ والمعادلات الكيميائية لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

(٨) بالرغم من رضى المعلمين لتوافر الكتب المطبوعة بطريقة برايل إلا أنها تفتقر للعدد الكافي من المخطاطات والرسوم البيانية.

(٩) أهمية اكتساب الطلاب ذوي الإعاقة البصرية المعرفة والمهارات العلمية العامة في العصر الحديث ذات الصلة بالعلوم والتكنولوجيا.

(١٠) الطلاب المكفوفين يرون أن العلوم كمادة مثيرة للاهتمام ولكن ليس من الصعب دراستها.

(١١) ذلك يعني أن الطلاب المكفوفين يمكن أن تتعلم مفاهيم العلوم بطريقة مرضية، إذا وجدوا التدريس المناسب واعتمدت استراتيجيات ومرافق كافية تقدم للطلاب.
(١٢) ينبغي توفير عدد كاف من كتب العلوم العامة بطريقة برايل للطلاب.
(١٣) وينبغي إبراز مفهوم العلم واضح من خلال اعتماد الأساليب التجريبية.
(١٤) كما ينبغي أن يكون هناك توفير مختبر والحديقة النباتية في المدرسة.
(١٥) يجب أن تكون غرفة العلوم مجهزة بشكل صحيح.
(١٦) وينبغي الاهتمام بتعليم المخططات الرسوم البيانية بطريقة خاصة.
(١٧) يجب توحيد الرموز العلمية ليتمكن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية من فهم الصيغ والمعادلات الكيميائية بشكل صحيح.

ووضعت دراسة فراسير، وماجيفهي (Fraser, and Maguvhe , 2008, p. 86) عددًا من القواعد يمكن اتباعها في تكييف مناهج العلوم للطلاب ذوي الإعاقة البصرية، قد تمكن هؤلاء الطلاب من استيعاب المفاهيم العلمية وتعلم مهام ماده العلوم ومنها:

(١) تحديد مهمة بديلة، أو نطاق مماثل .
(٢) استبدال المهمة المستحيلة، أو غير مألوفة بمهمة مألوفة من نوع مختلف
(٣) السماح للمتعلم (المعاق بصريًا) بالقيام بالمهمة في وقت أخر.
(٤) استخدام مهمة أخرى وضعت لتقييم نتائج التعلم.
(٥) تقديم تنازلات، أو تسهيلات concessions للمتعلم (مثل الوقت الإضافي) لاستكمال المهمة
(٦) استخدام التكنولوجيا، والأدوات المساعدة، أو الترتيبات الخاصة الأخرى للقيام بمهام التقييم
(٧) استخدام تقديرات، أو تقييمات أخرى، أو العمل على انتهاء المتعلم من المهمة إذا لم تكن الخطوات السابقة أعلاه مجدية.
(٨) مراعاة الاعتبارات الخاصة في تقديم المهمة (مثل الاشكال المعقدة والرسوم البيانية، والجداول، والرسوم التوضيحية، والتجارب، والرسوم الكرتونية، الخ ...)

وقد أهتمت العديد من الدراسات بالتركيز على تدريس مادة العلوم للمكفوفين وكان أهمها دراسة هرزبرج وروزنبلوم (Herzberg and Rosenblum, 2014) التي توصلت إلى أن ٩٠٪ من الأخطاء التي يقع فيها كاتبي برايل من أفراد العينة

التي بلغ عددها (٥٩) من متعلمي برايل وأعدو (١٠٧) ورقة عمل برايل، كانت في الرموز الرياضية، على الرغم من تمتعهم بدقة عالية في الكتابة الأدبية. فيما استهدفت دراسة إبراهيم شعير (٢٠٠٢) إلى التعرف على فعالية استخدام خرائط المفاهيم البارزة المدعومة بالمواد التعليمية اللمسية على تحصيل التلاميذ المكفوفين واتجاهاتهم نحو مادة العلوم.

أما دراسة سيزيبيلسكا ومارك (Szubielska, and Marek, 2015) فقد استهدفت التعرف على دور التجربة في تغيير حجم الأجسام عند معالجة الصور لدى الأطفال المكفوفين ولاديًا والمكفوفين في سن متأخرة وضعاف البصر. بينما استهدفت دراسة كينسيكي وآخرون (Kensuke, Tetsuya, Shigeru, and Yasushi, 2014) التعرف على العلاقة بين حساسية اللمس وسرعة قراءة برايل من خلال المقارنة بين الأشخاص فاقدى البصر المبكر والأشخاص فاقدي البصر في وقت متأخر من حياتهم.

فروض البحث:

(١) تتوافر في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل عوامل الجذب والفهم كما يقيسها مقياس عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل الخاص بالمعلمين في معاهد النور وبرامج الدمج للمكفوفين.

(٢) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات المعلمين على مقياس عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل للطلاب المكفوفين ترجع لاختلاف عدد سنوات الخبراتهم في التدريس.

(٣) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات المعلمين على مقياس عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل للطلاب المكفوفين ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية التي يدرس فيها الكتاب.

(٤) تتوافر في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل عوامل الجذب والفهم كما يقيسها مقياس عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل الخاص بالطلاب في معاهد النور وبرامج الدمج للمكفوفين.

(٥) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطلاب المكفوفين على مقياس عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل الخاص بالطلاب ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية التي يدرس فيها الكتاب.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات وتحليلها للتحقق من فروض البحث.

عينة البحث:

تتكون عينة الدراسة من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة (الاعدادية) والثانوية في معاهد النور وبرامج دمج ذوي الإعاقة البصرية بمدينة الرياض (جدول١).

جدول (١)

يوضح عينة الدراسة من المعلمين

العينة	المرحلة	سنوات الخبرة			العدد
		أقل من ٥	٥-١٠سنوات	أكثر من ١٠	
معلمون	الابتدائية	١٤	٩	٩	٩
	المتوسطة				١٤
	الثانوية				٩
المجموع		١٤	٩	٩	٣٢

- طلاب المرحلة المتوسطة (الأعدادية) والثانوية (ذوي الإعاقة البصرية) في معاهد وبرامج الدمج لذوي الإعاقة البصرية بمدينة الرياض (جدول٢).

جدول (٢)

يوضح عينة الدراسة من الطلاب

العينة	المرحلة	العينة
طلاب	المتوسطة	٢٩
	الثانوية	٢٧
المجموع	٥٦	

أدوات البحث:

(١) مقياس عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل للطلاب المكفوفين (خاص بالمعلمين- من إعداد الباحث) ويهدف المقياس إلى التعرف على عوامل الجذب والفهم التي يتمتع بها كتاب العلوم المطبوع بطريقة برايل من وجهة نظر المعلمين.

(٢) مقياس عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل للطلاب المكفوفين (خاص بالطلاب - من إعداد الباحث) ويهدف المقياس إلى التعرف على عوامل الجذب والفهم التي يتمتع بها كتاب العلوم المطبوع بطريقة برايل من وجهة نظر الطلاب.

خطوات إعداد أدوات البحث:

لإعداد المقياسين وتحديد أبعادهما وفقراتهما قام الباحث بالخطوات التالية:

- الرجوع للأدبيات والدراسات الخاصة بالكتاب المدرسي وكتاب العلوم، وما كتب على وجه الخصوص عن الكتب المطبوعة بطريقة برايل.
- إجراء المقابلات لبعض الطلاب (١٠من الطلاب في معهد النور للمكفوفين) وشملت المقابلة طرح سؤال رئيس هو، هل تستطيع قراءة كتاب العلوم المطبوع بطريقة برايل وهل تستمع بتلك القراءة؟ وهل يمكنك التمييز بين كتاب العلوم والكتب الأخرى المطبوعة بطريقة برايل بمجرد لمس صفحات الكتاب غن طريق مخططات الأنشطة والتجارب مثلاً؟ وكان زمن المقابلة لايتجاوز ١٥ دقيقة وتم التسجيل كتابةً.
- إجراء المقابلات لبعض المعلمين (٣ من المعلمين من مجيدي القراءة بطريقة برايل في معهد النور للمكفوفين بالجرادية بمدينة الرياض (الفصل الأول ١٤٣٥/١٤٣٦)، (٢٠١٤/٢٠١٥م) وشملت المقابلة طرح سؤال رئيس هو، هل كتاب العلوم المطبوع بطريقة برايل هو نفس كتاب العلوم المبصر (المطبوع بالطريقة العادية) وفي أي شيء يختلفان؟ وهل يعتمد الطلاب المكفوفين على كتاب العلوم المطبوعة بطريقة برايل في دراستهم؟ وما المشكلات المرتبطة بكتاب العلوم المطبوع بطريقة برايل التي يعاني منها الطلاب المكفوفين؟ وكان زمن المقابلة لا يتجاوز ٢٠ دقيقة وتم التسجيل كتابةً.
- الاطلاع على بعض كتب العلوم المطبوعة بالطريقة العادية والمقابلة لها المطبوعة بطريقة برايل.

ومما سبق تم إعداد المقياسين وتضمن كل منهم بعدين، بعد أول عوامل جذب كتاب العلوم المطبوع بطريقة برايل للطلاب المكفوفين، والبعد الثاني عوامل فهم المحتوى العلمي في كتاب العلوم المطبوع بطريقة برايل للطلاب المكفوفين وأشتمل المقياس الأول الخاص بالمعلمين على ٣٠ عبارة ١٥ منها في كل بعد، وقد تم بناء المقياس تبعا للميزان الليكارتي الثلاثي (موافق- محايد- غير موافق).

وصف الأدوات:

- مقياس عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل الخاص بالمعلمين: شمل المقياس في صورته النهائية بعد التعديل تبعًا لآراء المحكمين، وحذف العبارات التي لم تحصد ٧٠٪ من درجات الإتفاق بين المحكمين وتم تحديد المقصود بكل بعد وبلغ عدد العباراتفي صورته الأولية مجتمعة (٣٠) عبارة كما هو موضح بالجدول(٣)

جدول (٣)

توزيع العبارات في بعدا المقياس عوامل جذب والفهم الخاص بالمعلمين

البعد	مسمى البعد	عدد العبارات
الأول	عوامل جذب كتاب العلوم المطبوع بطريقة برايل للطلاب المكفوفين	١٥
الثاني	عوامل فهم المحتوى العلمي في كتاب العلوم المطبوع بطريقة برايل للطلاب المكفوفين	١٥
المجموع		٣٠

- مقياس عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل الخاص بالطلاب: شمل المقياس في صورته النهائية بعد التعديل تبعًا لآراء المحكمين، وحذف العبارات التي لم تحصد ٧٠٪ من درجات الإتفاق بين المحكمين وتم تحديد المقصود بكل بعد وبلغ عدد العباراتفي صورته الأولية مجتمعة (١٩) عبارة كما هو موضح بالجدول(٤)

جدول (٤)

توزيع العبارات في بعدا المقياس عوامل الجذب والفهم الخاص بالطلاب

البعد	أرقام العبارات الدالة عليه الموجبة السالبة		عدد العبارات
عوامل جذب كتاب العلوم المطبوع بطريقة برايل للطلاب المكفوفين	١,٢,٤,٣,٦,١٠,٩,٧	٥,٨	١٠
عوامل فهم المحتوى العلمي في كتاب العلوم المطبوع بطريقة برايل للطلاب المكفوفين	٢,٥,٤,٣,٦,١٠,٩,٧,٨	-	٩
المجموع	١٧	٢	١٩

طريقة تصحيح المقياسين:

- يعتمد تصحيح المقياس الحالي على وضع الطالب علامة (/) تحت الخيار المناسب يعطى تبعا لخياره درجة هي: (موافق ويعطى ٣ درجات، محايد ويعطى ٢ درجات، غير موافق ويعطى ١ درجة) ويتم عكس ذلك في العبارات السالبة (موافق ويعطى ١ درجات، محايد ويعطى ٢ درجات، غير موافق ويعطى ٣ درجة)، وفي النهاية تجمع الدرجة ومن هنا يمكن حصر الدرجة الكلية للمقياس بين (٣٠: ١٢٠) درجة ويعتبر الكتاب يتمتع بتوافر عوامل الجذب والفهم إذا حصل على ٧٠٪ من الدرجات الكلية للمعلمين (وهي النسبة الأكثر إنتشارًا في الدراسات السابقة).

- وطريقة تصحيح المقياس الثاني (الخاص بالطلاب) هي نفس طريقة تصحيح المقياس الخاص بالمعلمين إلا أن الدرجة الكلية تنحصر بين (١٩- ٥٧) درجة ويعتبر الكتاب يتمتع بتوافر عوامل الجذب والفهم إذا حصل على ٧٠٪ من الدرجات الكلية للمعليمن (وهي النسبة الأكثر إنتشارًا في الدراسات السابقة).

الخصائص السيكومترية:

- **صدق المقياسين:**

صدق المحكمين: قام الباحث بالتأكد من صدق المقياسين عن طريق صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذه قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود مع تحديد المقصود بكل بعد من بعدا المقياس، وذلك للتأكد من أهمية ومناسبة العبارات في بعدا المقياسين، ومدى إرتباط العبارات بالأبعاد ومن خلال آراء المحكمين تم حذف بعض العبارات وتعديل البعض، ويوضح الجدول رقم (٣) السابق الأبعاد وعدد العبارات الدالة عليها.

صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب صدق المقياس الأول بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الأرتباط بين بعداه والدرجة الكلية بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية ٣٢ معلم بالتربية والتعليم، (هى نفس عينة البحث لصعوبة توافر عينة مماثلة)، وقد كانت معاملات الإرتباط إيجابية أعطت الاستبانة دلالة على الصدق وقد تراوحت معاملات إرتباط بيرسون بين (٠,٤٨- ٠,٨١) وجميعها دالة وهذا يؤكد ترابط مكونات المقياس ببعداه والمؤشرات التي تضمنتها ويمكن الأعتماد عليه في البحث، وتم حذف العبارات التي كان معامل الارتباط لها غير دالة وهي:

(١) حجم الكتاب ووزنه يمثل صعوبة في حمله ونقله بالنسبة للطالب.
(٢) جاذبية ملمس الغلاف.
(٣) الكتاب سريع التلف ويتفكك بسرعة.
(٤) يسبب حجم الكتاب والمواد المكونة له لإيذاء أو ضرر التلميذ الكفيف.
(٥) يمكن للكفيف التعرف على اسم الكتاب بسهولة بين الكتب الأخرى.

كما تم حذف العبارة رقم ١٠ من البعد الثاني:
- الأنشطة التي يحتويها كتاب العلوم تعتمد على حاسة البصر
وذلك لأنه لا يتوفر فيها الصدق حيث أن معامل ارتباطها مع درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس غير دالة.

كما قام الباحث بحساب صدق المقياس الثاني بطريقة الإتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الأرتباط بين بعداه والدرجة الكلية بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية ٣٥ طالب، وقد كانت معاملات الإرتباط إيجابية أعطت الاستبانة دلالة على الصدق وقد تراوحت معاملات إرتباط بيرسون بين (٠,٤٩- ٠,٧٩) وجميعها دالة وهذا يؤكد ترابط مكونات المقياس ببعداه والمؤشرات التي تضمنتها ويمكن الأعتماد عليه في البحث، وتم حذف العبارات التي كان معامل الارتباط لها غير دالة وهي:

العبارة رقم (١٠) من البعد الثاني– الأنشطة التي يحتويها كتاب العلوم تعتمد على حاسة البصر.

ثبات المقياس الأول الخاص بالمعلمين: قام الباحث بحساب الثبات للمقياس بعد التطبيق على عينة استطلاعية وذلك بطريقة ألفا- كرنباخ، حيث تم استخدام طريقة ألفا- كرنباخ لحساب ثبات كل بعد من الأبعاد التي تحتوي عليها الاستبانة وكذلك معامل ثبات الدرجة الكلية ويوضح الجدول (٥) الآتي معامل الثبات بطريقة ألفا- كرنباخ

جدول(٥)

معامل الثبات بطريقة ألفا- كرنباخ

البعد	معامل الثبات بطريقة ألفا- كرنباخ
عوامل الجذب	٠,٨١
عوامل الفهم	٠,٨٨
كلي	٠,٩١

يلاحظ من الجدول (٥) أن معامل الثبات بطريقة ألفا- كرنباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية تتراوح بين (٠,٨١-٠,٩١) وهذه النسبة من الثبات، تؤكد ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

ثبات المقياس الثاني الخاص بالطلاب: قام الباحث بحساب الثبات للمقياس بعد التطبيق على عينة استطلاعية وذلك بطريقة ألفا- كرنباخ، حيث تم استخدام طريقة ألفا- كرنباخ لحساب ثبات كل بعد من الأبعاد التي تحتوي عليها الاستبانة وكذلك معامل ثبات الدرجة الكلية ويوضح الجدول(٦) الآتي معامل الثبات بطريقة ألفا- كرنباخ.

جدول(٦)

معامل الثبات بطريقة ألفا- كرنباخ

البعد	معامل الثبات بطريقة ألفا- كرنباخ
عوامل الجذب	٠,٦٦
عوامل الفهم	٠,٧٤
كلي	٠,٨١

يلاحظ من الجدول (٦) أن معامل الثبات بطريقة ألفا- كرنباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية تتراوح بين (٠,٦٦- ٠,٨١) وهذه النسبة من الثبات، تؤكد ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الاساليب الإحصائية الأتية في المعالجات الإحصائية للنتائج تطبيق المقياس على العينة وهذه الاساليب هي:

- المتوسط، والإنحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا- كرنباخ لحساب الثبات، اختبارt-test لحساب دلالة الفروق للعينات المستقلة، تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA ، (تمت جميع المعاملات الاحصائة على برنامج SPSS)

النتائج البحث:

الفرض الأول:

تتوافر في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل عوامل الجذب والفهم كما يقيسها مقياس عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل الخاص بالمعلمين في معاهد النور وبرامج الدمج للمكفوفين بمدينة الرياض.

والاختبار صحة الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل عبارة ولكل بعد وللمقياس ككل وكانت النتائج كما بالجدول الأتي:

جدول (٧)

توزيع المتوسط والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المقياس

رقم العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	رقم العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
١	٢,١٢	٠,٧٥	١	٢,٣٤	٠,٧٨
٢	١,٩	٠,٦٨	٢	٢,٣١	٠,٨٢
٥	١,٩	٠,٨١	٣	٢,٤	٠,٧٩
٤	٢,١٨	٠,٧٨	٤	٢,١٨	٠,٧٩
٥	٢,١٢	٠,٨٥	٥	٢,٣١	٠,٧٨
٦	٢,١٢	٠,٧٠	٦	٢,١٢	٠,٦٥
٧	١,٧٥	٠,٥٦	٧	٢,٢١	٠,٧٥
٨	١,٨١	٠,٦٩	٨	١,٧١	٠,٨٥
٩	٢,١٨	٠,٦٩	٩	٢,٠٩	٠,٧٣
١٠	٢,١٥	٠,٦٨	١٠	٢	٠,٧١
-	-	-	١١	٢,٣٧	٠,٧٠
-	-	-	١٢	١,٨١	٠,٧٨
-	-	-	١٣	١,٨٧	٠٨٣
-	-	-	١٤	١,٦٢	٠,٧٩

نلاحظ من الجدول السابق(٧) أن المتوسط في معظمه ينحصر بين القيمة (١,٦٧- ٢,٣٣) مما يعني أنها تميل للمحايدة (إلى حد ما) وهذا يبين أن المعلمين قد لا يطلعوا على كتاب برايل أصلاً فضلا عن استخدامه سواءً في المدرسة، أو في التحضير لدروسهم.

الفرض الثاني:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات المعلمين على مقياس عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل للطلاب المكفوفين ترجع لاختلاف عدد سنوات خبراتهم في التدريس.

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ONE Way ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين المجموعات الثلاثة للمعلمين في الخبرة كما هو موضح في الجدول(٨)

جدول(٨)

نتائج تحليل التباين لاستجابات المعلمين على المقياس حسب متغير الخبرة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمه (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
عوامل جذب	بين المجموعات	٥٩,٣٣٤	٢	٢٩,٦٦٧	١,٥٩١	غير دالة
	داخل المجموعات	٤١٠,٦٣٥	٢٩	١٨,٦٤٣		
	الكلي	٥٩٩,٩٦٩	٣١			
عوامل فهم محتوى كتب العلوم	بين المجموعات	١٩٦,٣٤٦	٢	٩٨,١٧٣	٢,٢٥٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٦٣,٣٧٣	٢٩	٤٣,٥٦٥		
	الكلي	١٤٥٩,٧١٩	٣١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤٦٦,٩٢١	٢	٢٣٣,٤٦٠	٢,٢٩٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٩٤٨,٥٧٩	٢٩	١٠١,٦٧٥		
	الكلي	٣٤١٥,٥٠٠	٣١			

يتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين ترجع لاختلاف خبراتهم في التدريس وذلك لأنه مهما اختلفت سنوات خبراتهم التدريسية لمادة العلوم من خلال تدريس كتاب العلوم المكتوب بطريقة برايل إلا أن توجهاتهم نحوه لا تتغير مع قل الاهتمام به والتركيز على الكتاب المكتوب بالطريقة العادية في العلوم مما قد يدفع الطلاب المكفوفين إلى إهمال الكتاب المدرسي المطبوع بطريقة برايل والاكتفاء بقراءة الكتاب المبصر من بعض الأقارب، أو الملقنين، أو الشرائط المسجلة للكتاب.

الفرض الثالث:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات المعلمين على مقياس عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل للطلاب المكفوفين ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية التي يدرس فيها الكتاب

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ONE Way ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين المجموعات الثلاثة للمعلمين في الخبرة كما هو موضح في الجدول(٩)

جدول(٩)

نتائج تحليل التباين لاستجابات المعلمين على المقياس حسب متغير المرحلة الدراسية التي يدرس فيها الكتاب

أبعاد المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمه (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
عوامل جذب	بين المجموعات	٣٦,٩٨٥	٢	١٨,٤٩٢	٠,٩٥٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٦٢,٩٨٤	٢٩	١٩,٤١٣		
	الكلي	٥٩٩,٩٦٩	٣١			
عوامل فهم محتوى كتب العلوم	بين المجموعات	٢١٦,٩٤٩	٢	١٠٨,٤٧٤	٢,٥٣١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٤٢,٧٧٠	٢٩	٤٢,٨٥٤		
	الكلي	١٤٥٩,٧١٩	٣١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤١٣,٤٦٠	٢	٢٠٦,٧٣٠	١,٩٩٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠٠٢,٠٤٠	٢٩	١٠٣,٥١٩		
	الكلي	٣٤١٥,٥٠٠	٣١			

يتضح من الجدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية التي يدرس فيها وذلك لأنه وأن اختلفت المرحلة الدراسية التي يدرس فيها كتاب العلوم المطبوع بطريقة برايل إلا أن توجهاتهم نحو الكتاب لا تتغير مع قلة الاهتمام به والتركيز على الكتاب المكتوب بالطريقة العادية في العلوم مما قد يدفع الطلاب المكفوفين إلى إهمال الكتاب المدرسي المطبوع بطريقة برايل والإكتفاء بقراءة الكتاب المبصر من بعض الأقارب و الاعتماد على الذاكرة وما يعض المعلم من معلومات.

الفرض الرابع:

تتوافر في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل عوامل الجذب والفهم كما يقيسها مقياس عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل الخاص بالطلاب في معاهد النور وبرامج الدمج للمكفوفين.

والاختبار صحة الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل عبارة ولكل بعد وللمقياس ككل وكانت النتائج كما بالجدول الأتي:

جدول (١٠)

توزيع المتوسط والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المقياس

رقم العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	رقم العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
١	٢,٠٨	٠,٩	١	٢,٠٨	٠,٨٣
٢	١,٩٨	٠,٨٦	٢	٢,٠١	٠,٨٢
٥	٢,٠١	٠,٨٨	٣	٢,١٤	٠,٨٤
٤	٢,٢٦	٠,٨٨	٤	٢,٥٧	٠,٧٠
٥	٢,١٤	٠,٨٨	٥	١,٩٦	٠,٨٩
٦	٢,١٢	٠,٨٣	٦	٢,٢٦	٠,٨٦
٧	٢	٠,٨٥	٧	٢,٠١	٠,٨٧
٨	١,٩٨	٠,٩٢	٨	١,٧٣	٠,٨٦
٩	٢,٢٣	٠٨٩	٩	١,٤٢	٠,٧٣
١٠	١,٨٢	٠,٩١		-	-
البعد الأول	٢٠,٦٦	٤,٣٩	البعد الثاني	١٨,٢٥	٤,٢٣
المجموع الكلي	٣٨,٩١	٧,٧٥	-	-	-

يلاحظ من الجدول السابق (١٠) أن المتوسط في معظمه ينحصر بين القيمة (١,٦٧- ٢,٣٣) مما يعني أنها تميل للمحايده (إلى حد ما) وهذا يبين أن الطلاب قد لايطّلعوا على كتاب برايل أصلاً فضلا عن استخدامه سواءً في المدرسة، أو في المنزل لمطالعته دروسهم.

الفرض الخامس:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطلاب المكفوفين على مقياس عوامل الجذب والفهم في كتب العلوم المطبوعة بطريقة برايل الخاص بالطلاب ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية التي يدرس فيها الكتاب.

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار ت T-test لاختبار دلالة الفروق بين درجات الطلاب ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية التي يدرس فيها الطلاب الكتاب كما هو موضح في الجدول (١١)

جدول(١١)

نتائج اختبار ت T-test لاختبار دلالة الفروق بين درجات استجابات الطلاب على المقياس حسب متغير المرحلة الدراسية التي يدرس فيها الكتاب

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد الأول	متوسط	٢٩	٢٠,٢٠٦٩	٣,٨١١	٥٤	-٠,٧٩٨	غير دالة
	ثانوي	٢٧	٢١,١٤٨١	٤,٩٧٥			
البعد الثاني	متوسط	٢٩	١٨,٤١٣٨	٤,٠٤١	٥٤	٠,٢٩٨	غير دالة
	ثانوي	٢٧	١٨,٠٧٤١	٤,٤٩٧			
الكلي للمقياس	متوسط	٢٩	٣٨,٦٢	٦,٨٦٨	٥٤	-٠,٢٨٨	غير دالة
	ثانوي	٢٧	٣٩,٢٢	٨,٧٢٨			

يتضح من الجدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية التي يدرس فيها الطالب الكتاب المطبوع بطريقة برايل، وذلك لأنه وأن اختلفت المرحلة الدراسية التي يدرس فيها كتاب العلوم المطبوع بطريقة برايل إلا أن توجهاتهم نحو الكتاب لا تتغير مع قلة الاهتمام به والتركيز على الكتاب المكتوب بالطريقة العادية في العلوم من خلال القارئ المبصر (شخص يعتمد عليه الكفيف في القراءة ويكون من بعض الأقارب، أو زميل له مبصر)، أو شرائط مسجلة للكتاب.

مناقشة النتائج:

يتضح من النتائج البحث الحالي ضعف القدرة على القراءة وعزوف الطلاب المكفوفين عن الكتب المكتوبة بطريقة برايل، ومن ثم ضعف القدرة على إبداء الأي في الكتاب الذي من المفترض أن يلم الطالب الكفيف بكل تفاصيله، وقد يرجع ذلك إلى أن القراءة باستخدام البصر تمكن من استرجاع المعلومات المكتوبة من خلال العلاقات والعادات البصرية visual fixations، في مجال الإدراك الحسي والتي تغطي ما لا يقل عن ١٥ حرفًا. أما في حالة القراءة بطريقة برايل، فأن العلاقات اللمسية لا يمكن مقارنة بالعلاقات البصرية، فالقراءة عن طريق اللمس تعتمد علي الأصابع واليدين، والذراعين والتنسيق بين هذه الحركات جميعًا. مما يتطلب لاسترجاع المعلومات المكتوبة بطريقة برايل الحركة المستمرة في اليدين، وليست مؤقتة لاستكشاف المقروء بالأصابع. وكذلك فأن حركات العين تسمح للأشخاص

المبصرين بتخطي بعض الكلمات من النص (على الرغم من وجود علاقات بينها)، والكفيف لا يمكنه أن يفعل الشيء نفسه، فأصابعهم يجب بالضرورة تمر على كل الحروف على الخط، إذ لا يمكن إنكار أن قارئ برايل لديه قدر أكبر من القيود الحسية، في طريق لمس حروف برايل المكتوبة (أحرف برايل الفردية) التي يمكن انتقاؤها من قبل أطراف الأصابع، فعلية أن يدرك ويحلل ويكون علاقات بين تلك الحروف حتى يخرج بكلمات مفهومه، أو معلومات مفيدة. مما يجعل عملية القراءة بطيئة ولا يمكن تجنب هذا البطء، بالإضافة لكونها متعبه، وتنطوي على تكلفة معرفية هائلة. وبالإضافة «لوقت تغطية coverage time " وهو الوقت الذي يستغرقه شخص الكفيف لتغطية وتحديد كلمة واحدة، و "وقت التوليف synthesis time" وهو الوقت المستغرق للتعرف على العلاقات الفردية بين كل حرف والحروف الأخرى التي تشكل كلمة واحدة. بالإضافة لاحتفاظ الذاكرة بالكلمات لفهم ما تعنيه الجملة. وعلى العموم فعلى قارئ برايل أن يحدد ويتذكر كل الحروف في الكلمة الواحدة، ومن ثم دمجهم من أجل تحديد تلك الكلمة مما يشير إلى «صعوبة طريقة برايل للقراءة، ويمكن التأكيد على أن للقيود الحسية لقراء برايل تأثيرها على سرعة القراءة فحسب؛ بل ينبغي للمرء أن لا ينسى الغرض من القراءة: الفهم، فمن المهم أن نعرف إذا كانت تؤثر تلك القيود في عملية إعداد النموذج العقلي للنص، فهي وأن أثرت على سرعتهم في القراءة، ولكن بالقطع لا تؤثر على الفهم (Simon & Huertas, 1998).

وهنا ينبغي أن نوجه المعلمين والطلاب للاهتمام بطريقة برايل والمهارات الأساسية في القراءة والكتابة بطريقة برايل ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة (Emerson, et al., 2009) إلى أن تعليم القراءة والكتابة ينبغي أن يركز في المقام الأول على مهارات القراءة الأساسية، وأنه لايمكن (بأي حال) مقارنة الطلاب المكفوفين بالطلاب المبصرين في القراءة، أو الكتابة.

وغياب عوامل الجذب والفهم في الكتاب المدرسي المطبوع بطريقة برايل قد ساهم بشكل، أو بأخر ضعف القراءة لدى الطلاب المكفوفين، وقد يكون ذلك بسبب الغرق في تفاصيل الشئ الملموس؛ مما ينعكس على سرعة لقراءة والبطء الشديد فيها، مما يجعل القراءة شيء ممل، بالإضافة لنسيان موضوع القراءة الذي يتابع قراءته ويمكن تفسير ذلك من خلال النظرية البنائية المعرفية (لبياجيه وفيوجسكي) فعلى الرغم من أن النظرية لم تتحدث عن الطلاب المكفوفين إلا أنها شاملة لجميع الطلاب بما فيهم ذوي الإعاقة البصرية إذا أن الكفيف ليس طفل أقل تطورا من نظرائه بل هو طفل ينمو بشكل مختلفة، مما يشير لاختلافات نوعية في

تطور الأطر المفاهيمية للطفل الكفيف عن المبصرين منذ الولادة في بيئتهم، وقد قام بياجية بإجراء تجربة يضع فيها الأطفال المبصرين معصوب العينين أيديهم في صندوق يتملسون خلاله أشياء يلمسها أقرانهم المكفوفين ثم تم تصنيف تفسيراتهم لهذه الأشياء، وكانت النتيجة أنه لم يجد اختلافا كبيرا في تفسير الشيء الملموس بالرغم من غرق الأطفال في تفصيلات الشيء الملموس إلا أن محفزات الإدراك البصري كانت ذات تأثير أقوى من اللمس (ويمكن القول أنه تفضيل التجريد لمعايير التصنيف بدلا من عرقلتها(Smothers & Goldston, 2009)

وغياب عوامل الجذب والفهم في كتاب العلوم قد تكون سببًا في تفضيل الطلاب المكفوفين للكتب الناطقة عن قراءة برايل، إما إذا أتقن الطلاب المكفوفين طريقة برايل قراءة وكتابة فيكون تفضيلهم للقراءة برايل عن الكتب الناطقة وهو ما توصلت إليه دراسة (Adetoro, 2010) حيث أثبت أن ٧٢,٤٪ من مجموع أفراد العينة البالغ عددها ٤٠١ من الطلاب البالغين الذين يعانون من إعاقة بصرية في التعليم الثانوي والعالي في نيجيريا يفضلون المواد المكتوبة بطريقة برايل بينما يفضل ٥٥٪ من أفراد العينة الكتب الناطقة.

ومن عوامل الجذب والفهم المفردات اللغوية والرسوم المستخدمة في الكتابة ومدى مناسبتها وعمر الطلاب المكفوفين مما ينبغي أن يراعى في تأليف الكتاب وقد ناقشت دراسة سوزان بريتش (Britsch, 2013) استخدام رسوم الأطفال مع المفردات في اللغة البصرية والتي يكون لها دور محوري في توسيع، أو الحد من فهم المعاني لدى الأطفال، بطريقة تزيد من الخبرات العلمية، وتقترح المقالة توفير المعلمين الذين يتمتعوا بخلفية في الاتصال المرئي، فعند تقديم الظواهر العلمية للأطفال في المجلات العلمية ينبغي الإشارة إلى استخدام أربعة عناصر بصرية (الخط والشكل واللون، والقيمة) وكذلك خمسة علاقات البصرية (التناغم، التوازن، والمحاذاة، التكرار، نسبة الحركة).

إننا نأمل أن تنتشر طريقة برايل بين أفراد المجتمع وخارج نطاق المدرسة وقد ناقش Diyon ذلك أملاً أن تصل طريقة برايل إلى كامل المجتمع، قراء برايل، ومعلمين برايل، وناسخين برايل، والمنتجين لبرايل إذا كان لديهم الشجاعة للمخاطرة وتبني التغيير في طريقة برايل. وبطبيعة الحال، وهذا لا ندعي أنه يحل جميع المشكلات المتعلقة ببرايل. فإننا نحتاج لاستراتيجيات فعالة اليوم لمراجعة طريقة برايل، وأنها ستمضي فترة طويلة لضمان مستقبل برايل، ولا يتم ذلك إلا من خلال جعل برايل أسهل للتعلم والإنتاج، فذلك من شأنه أن يزيد بلا شك عدد

مستخدمي طريقة برايل حين يتم تحسين استقلال قراءة وكتابة برايل للأجيال القادمة (Dixon,2011).

ويمكن إجمال نتائج ما توصلت إليه البحث الحالي في إن الطالب الكفيف عازف عن كتاب العلوم المطبوع بطريقة برايل كما أنه يمثل له صعوبة في فهمه لغياب عوامل الفهم والجذب فيه، وقد يستعيض عن ذلك بالكتب المسجلة والقارئ المبصر، وكذلك الاعتماد على الذاكرة في حفظ واستظهار المعلومات التي من شأنها أن تساعده في اجتياز اختبارات مادة العلوم التي في الغالب تعتمد على المستوى المعرفي الأول تذكر المعلومات.

التوصيات:

بالنظر إلى نتائج البحث الحالي يمكن التوصية بالأتي:

(١) توجيه القائمين على طباعة كتاب العلوم بطريقة برايل بمعالجة غياب الأشكال التوضيحية والرسوم البيانية والجداول والأشكال التخطيطية بما يضمن فهم المحتوي العلمي من الطلاب.

(٢) توجيه القائمين على تأليف كتاب العلوم بمراعاة المستوى اللغوي للمفردات اللغوية بما يتناسب وخصائص الطلاب ومراحلهم الدراسية، بما يضمن الفهم الجيد لمحتوى الكتاب المدرسي.

(٣) ضرورة توجيه الطلاب المكفوفين و المعلمين والقائمين على العملية التعليمية وكذلك أولياء الأمور بأهمية كتاب العلوم المكتوب بطريقة برايل، والعمل على الاهتمام به وإبراز عوامل الجذب والفهم فيه، ولا يكون مثل كتاب القراءة الخالي من الرسوم التوضيحية والأشكال البيانية والأنشطة المخبرية... مما يجعل مادة العلوم عبأ ثقيل الفهم لدى الطلاب.

(٤) إلزام الطلاب المكفوفين بالكتاب المدرسي المطبوع بطريقة برايل وتفعيله في داخل الصف والعمل على متابعة سير الطلاب فيه وفق ما هو مخطط من قبل المدرسة.

(٥) تزويد المكتبات الخاصة بالمدراس وإدارات التعليم بالكتب المرتبطة بالمحتوى العلمي لكتاب العلوم المدرسي مطبوعا بطريقة برايل مما يعزز دارسة الطلاب المكفوفين لمادة العلوم.

(٦) الاهتمام بتوعية المجتمع بما فيهم أولياء أمور الطلاب المكفوفين ومن له علاقة بالمكفوفين بطريقة برايل ومهاراتها الأساسية وأهميتها بالنسبة بالكفيف في حياته الدراسية والعامة في التعامل مع الأجهزة الالكترونية الحديثة المحتوية على تطبيقات برايل وكذلك حياته المهنية مستقبلاً.

(٧) التركيز في المرحلة الدراسية الأولى على المهارات الأساسية في تعليم طريقة برايل سواء كان الطالب الكفيف في معهد النور، أو في أحد برامج الدمج.

(٨) تدريب معلمين العلوم على طريقة برايل الحروف الهجائية والرموز الرياضية والكيميائية واختصارات برايل مما يشجع المعلم على الاهتمام بكتاب العلوم المطبوع بطريقة برايل وتكليف الطالب بتكليفات الكتاب المدرسي، بما يضمن معالجة المعلم لغياب عوامل الجذب والفهم في كتاب العلوم المدرسي المطبوع بطريقة برايل.

المراجع

إبراهيم محمد شعير(٢٠٠٢). فعالية استخدام خرائط المفاهيم البارزة المدعومة بالمواد التعليمية اللمسية على تحصيل التلاميذ المكفوفين واتجاهاتهم نحو مادة العلوم، **المؤتمر العلمي السادس، الجمعية المصرية للتربية العلمية، التربية العلمية وثقافة المجتمع**، ٣-٦ /٥.

أحمد توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة(٢٠١١). **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها** (ط٩). عمان: دار المسيرة.

أيمن سعيد(٢٠٠٠).أثر استخدام استراتيجية مقترحة في تدريس العلوم لتنمية الخيال العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى التلاميذ المكفوفيين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، **المؤتمر العلمي الرابع، التربية العلمية للجميع**، المجلد الثاني، ٨/٣١- ٣ /٩.

حماده على عبدالمعطي(٢٠١٣). **برايل للمكفوفين رؤية معاصرة**. الرياض: دار الزهراء.

حنان أحمد عبدالحميد(٢٠١٥). **هل يمكن للكتاب المدرسي (الورقي) أن يظل على (قيد الحياة)؟!**، مجلة المعرفة، ١٧٥، تم استرجاع المقالة http://uqu.edu.sa/page/ar/5228.

خالد بوقحوص، على إسماعيل(٢٠٠١). مقياس مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر على طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، ١٠(١٩)، ١٠٩-١٣٣.

عطا حسن درويش (٢٠١٢). انقرائية الكلمة والصورة كمعيار لتقويم جودة كتب العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين، **مجلة التربية العليمة**، مصر، ١٥ (١)، ١٣٥- ١٦٨.

فاضل خليل إبراهيم (١٩٩٤). معايير وأساليب تنظيم محتوى المقرر والكتاب المدرسي في مادة التاريخ، **المجلة العربية للتربية**، تونس، ١٤(٢)، ص ٤٥-١١٥.

محمد فهمي عبد الغفار (٢٠٠٩). الجذب اللغوي، **مجلة كلية التربية (القسم الأدبي)**، جامعة عين شمس - مصر ، ١٥ (٢)، ص ص ١٣١ – ١٧٣.

ناصر علي الموسى (١٩٩٥). مدى تاثير الاختلافات الأورثوغرافية في نظام برايل العربي على السلوك القرائي لدى الطلاب المكفوفين في المرحلة الثانوية، **مجلة دراسات تربوية** -مصر، ١٠(٧٣)، ص ١١١-١٤٧.

نظام برايل العربي المطور (٢٠٠٢). **مؤتمر تطوير وتوحيد خط برايل العربي**، الرياض، وزارة المعارف، الأمانة العامة للتربية الخاصة.

نعمة عبد الصمد حسين الأسدي (٢٠١٢). مقروئية كتاب مبادئ الأحياء للصف الأول المتوسط. **مجلة الكلية الإسلامية الجامعة** - العراق ، ٦ (١٦)، ٣٥٣-٣٨٥.

يحيي محمد أبو جحجوح(٢٠٠٩). جودة النصوص في كتاب العلوم لتلاميذ الصف الرابع الاساسي ومستوى معرفة معلميهم بها، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية**, ٦ (٢), ١٨٣.

Adetoro, N. (2010). Reading interest and information needs of persons with visual impairment in Nigeria, *South Africa Journal of Libraries and Information Science*, 76(I), 49-59.

Britsch, S. (2013). Visual language and science understanding: A brief tutorial for teachers, Australian, *Journal of Language and Literacy*,36, (1), 17-29.

Dixon, J. (2011). Braille: The challenge for the future, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105 (12), 742- 744.

Emerson, W., Holbrook, C. & D'Andrea, M. (2009). Acquisition of Literacy Skills by Young Children Who Are Blind: Results from the ABC Braille Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103 (10) , 610-624.

Fraser, W. & Maguvhe, M. (2008). Teaching life sciences to blind and visually impaired learners, *Teaching the visually impaired*, 42 (2), 84- 98.

Georgios K. & Hernisa, K. (2009). Deriving accessible science books for the blind students of physics, *international conference of the Balkan physical Union, edited by A. Angelopoulos and T. Fildisis, American Institute of Physics* 978-0-7354-0740-4/09. 1308- 1313.

Herzberg, T. & Rosenblum, P. (2014). Print to Braille: Preparation and accuracy of mathematics materials in K-12 education, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, September-October, 108 (5), 355-367.

Kensuke,O., Tetsuya, A., Shigeru, I & Yasushi, N. (2014). Tactile sensitivity and Braille reading in people with early blindness and late blindness. *Journal of Visual Impairment & Blindness* , 108, (2) , 122-131.

Kumar, S. (2012). Teaching science to students with visual impairment: problems and prospects, *Indian Streams Research Journal*, 1, (12), 1-5.

Simon, C. & Huertas, J. (1998). How blind readers perceive and gather information written in Braille. *„Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92 (5), 322-330

Smothers, S. & Goldston, J. (2010). Atoms, elements, molecules, and matter: An investigation into the congenitally blind adolescents' conceptual frameworks on the nature of matter. *Science Education*, 94, (3), 448–477.

Szubielska, M. & Marek, B. (2015).The role of visual experience in changing the size of objects in imagery processing. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109 (1) , 43-53.

Wittenstein, S. (2006). A look back 100 years of Braille and communication media, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100 (4), 197-202.

فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعى الفونولوجى- البصرى وأثره فى تحسين اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

د / صالح عبدالمقصود السواح
أستاذ التربية الخاصة المساعد - كلية التربية – جامعة جازان
المملكة العربية السعودية
salehelsawah@yahoo.com

الملخص:

استهدف البحث الحالي التعرف على فعالية برنامج لتنمية مهارات الوعى الفونولوجى - البصرى وأثره فى رفع مستوى أداء اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، وتكونت العينة من (١٢) طفلاً من ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة من مدرسة التربية الفكرية بمنيا القمح بمحافظة الشرقية، تراوحت أعمارهم بين(٦-٩) عامًا بمتوسط قدره (٨،٦) وتراوح معامل الذكاء بين (٥٥-٧٠) بمتوسط قدره (٦٧) تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة كلاً منها (٦) أطفال ذوي إعاقة فكرية، واشتملت الأدوات على مقياس الوعي الفونولوجي- البصري ومقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية، وبرنامج التدريب المبكر على مهارات الوعى الفونولوجى-البصري، وهم إعداد الباحث، وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى أداء اللغة التعبيرية لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة، واستمرار الأثر الايجابي للبرنامج على المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة.

الكلمات المفتاحية: الوعى الفونولوجى- اللغة التعبيرية - ذوي الإعاقة الفكرية ٠

The Effectiveness Of The Training Program For The Development Of Phonological-Visual Awareness Skills in Improving The Expressive Language In Children With Intellectual Disabilities

DR. Saleh Abdel-Maksoud Elsawah
Assistant Professor of Special Education
College of Education –University of Jazan
Saudi Arabia

Abstract: The present study aimed to identify the impact of early awareness training phonological - visual skills in raising expressive language performance in children with mental disabilities who are able to learn. The sample consisted of 12 children with mental disabilities who are able to learn from the School of Intellectual Education Mnia Al-kamh, Sharkia Governorate. Their age ranged around (6-9 years) with an average of (8.6) and ranged between IQ (55-75) with an average of (95.67). They were distributed to the experimental and the control groups both of them (6) mentally disabled children, and included tools phonological-visual awareness Scale and expressive language performance level, and the program of early awareness training phonological-visual skills prepared by the researcher. The results revealed high expressive language performance level of the experimental group after the application of the program, and the continuation of the positive impact of the program on the experimental group during the follow-up period.

Keywords: Phonological awareness - expressive language - mentally handicapped

مقدمة:

يستمد أي مجتمع أهميته من العناية بالأطفال وإذا كانت هناك نظرة قديمة تقول أن الطفل ذي الإعاقة لا أمل فيه فإن الصورة اختلفت تمامًا في الوقت الحالي مع العناية بالطفل ذو الإعاقة قد يعاني كثير من الأطفال من تأخر في الكلام، وهذا التأخر، أو الاضطراب يظهر في عدم القدرة على التكلم واستخدام اللغة، وهذا التأخر إما أن يكون نتيجة مشكلة معينة؛ مثل: الإعاقة الفكرية*، أو الإعاقة السمعية، أو اضطراب طيف التوحد، أو الإعاقة الحركية... وغيرها، أو يكون التأخر بدون سبب واضح أي تأخر كلامي لا يصاحبه أي خلل في مهارات الإدراك، أو القدرات الحركية فكل شئ نما وتطور طبيعي ماعدا القدرة على الكلام، ويطلق على هذا النوع تأخر لغوي أساسه خلل فونولوجي كما أن الأعمال التي قام بها علماء النفس المعرفيون، الذين اهتموا بشكل كبير بالموضوع منذ السبعينيات من القرن الماضي، دعمت من وجهة النظر التي ترى أن الأطفال يجب أن يتسموا بالكفاءة في تناول الفونيمات التي تتضمنها اللغة إذا ما أرادوا أن يكونوا من القراء المتميزين وبالنظر إلى التطورات الحديثة التي شهدها هذا المجال البحثي، نجدها قد جعلت من الأكثر وضوحًا أن أوجه القصور في الوعي الفونيمي - أي فهم اللغة المنطوقة - تتألف من فونيمات تؤدي دورًا رئيسًا في مشكلات الأطفال الذين يواجهون صعوبة في تعلم مهارات الوعي الفونولوجي.

إن مشكلة الوعي الفونولوجي لا ترتبط بمجتمع معين، أو ثقافة معينة؛ بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، ففي الولايات المتحدة الأمريكية - والتي تعد من أكبر الدول المهتمة بالتربية الخاصة، وذلك من عدد التلاميذ الذين يتلقون هذه الخدمات - وقد أشار مكتب التربية الأمريكي أن حوالي ١,١٪ تقريبًا من مجموع مستحقي خدمات التربية الخاصة هم من فئة ذوي الإعاقة الفكرية (Mercer, 1997).

* قامت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي American Association on Mental Retardation (AAMR) باستقصاء آراء (٧٠٠٠) عضو بها بـ (٥٥) دولة على مستوى العالم حول تغيير مسمي "التخلف العقلي"(Mental Retardation (MR، وقد أستقر الرأي إلى تغييره إلى مسمي "الإعاقة الفكرية"(Intellectual Disability (ID ومن ثم تغير اسم الجمعية إلى American Association Intellectual and Development Disability (AAIDD) وتمشياً مع هذا التوجه الحديث سوف يستخدم الباحثان مصطلح "الإعاقة الفكرية" على مدار البحث.

وتعد اللغة في هذا الجانب مرتكزًا أساسيًا لتنمية شتي المهارات الأخرى التي يكتسبها الفرد في مختلف مراحل نموه،كما أن جميع المهارات اللغوية متداخلة ومتشابكة وأي مهارة يكتسبها الفرد تساعده على اكتساب المهارات الأخرى وتتكون اللغة بصفة عامة من مجموعة من المهارات وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة (هدي الناشف، ١٩٩٨).

وبناء على ما سبق يسعى البحث الحالى رفع مستوى اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلال برنامج تدريبي لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي البصرى لديهم.

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحث وتردده على بعض مدارس التربية الفكرية، فقد لاحظ أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لا يستطيعون تطوير مهارات الوعي الفونولوجي- البصري بنفس الطريقة التي يبديها أقرانهم من الأطفال العاديين، وهذه المشكلة ترتبط بمشكلة أكبر ألا وهي ضعف اللغة التعبيرية لديهم.

ولهذا أكد أمبروس (Ambrose, 2009) على ضرورة أن يكون الوعي الفونولوجي من أولويات البرامج اللغوية التي تسهم في تحسين وتدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وذلك لاعتبار الوعي الفونولوجي-البصري مهارة أساسية محورية، إذا تم تقويتها وتنميتها نتج عنها تغيرات في مختلف جوانب النمو اللغوي، وعلى هذا الأساس تم اختيار فئة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة حيث توجد ندرة في الدراسات العربية - في حدود علم الباحث – التي اهتمت بدراسة الوعي الفونولوجي البصري لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومن هنا نبعت مشكلة البحث الحالي والتي تبلورت في الأسئلة الآتية:

(١) هل توجد فروق بين درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي- البصري قبل وبعد تطبيق البرنامج؟.

(٢) هل توجد فروق بين درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي- البصري بعد تطبيق البرنامج؟.

(٣) هل توجد فروق بين درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي البصري في القياسين البعدى والتتبعى (بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج)؟.

(٤) هل توجد فروق بين درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية قبل وبعد تطبيق البرنامج؟.

(٥) هل توجد فروق بين درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج؟.

(٦) هل توجد فروق بين درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية فى القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج)؟.

هدف البحث:

استهدف البحث الحالي رفع مستوى اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلال برنامج تدريبي لتحسين مهارات الوعي الفونولوجي البصرى لديهم.

أهمية البحث:

يمكن ايجاز أهمية البحث الحالي فيما يلي:

(١) الاهتمام بفئة من فئات المجتمع وهي فئة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

(٢) موضوع البحث، واهتمامه بتنمية مهارات الوعي الفونولوجي، وهو من الموضوعات الحديثة التي بدأ الاهتمام بها يتزايد، لما ينتج عنها من تأخر في اللغة.

(٣) ندرة البحوث التي أجريت على المستوى المحلي في هذا المجال، وعلى هذه الفئة، وذلك في حدود ما أطلع عليه الباحث.

مصطلحات البحث الإجرائية:

ذوي الإعاقة الفكرية: «هم من لديهم قصور ونقص في القدرة العقلية العامة بحيث تكون أقل من ٧٠ على مقاييس الذكاء، مع وجود قصور في السلوك التكيفي، ويظهر ذلك فى مرحلة النمو».

الوعي الفونولوجي: «هو التمكن من معرفة مواضع إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية إخراج هذه الأصوات، والتمكن من إدراك ومعالجة أصوات الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الصوتي الواحد، أو الكلمات، أو المقاطع الصوتية للكلام المسموع

والتي تتشكل فيها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والألفاظ والمقاطع مع إدراك وجه التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات، سواء جاءت هذه الأصوات مفردة، أو في الكلمات".

الوعي البصري: "هو القدرة على التعرف الفوري والسريع على مجموعة من الأشكال والصور ومواقعها بالنسبة لبعضها".

اللغة التعبيرية: «قدرة الطفل على إنتاج الرسائل اللغوية، والتعبير عما يريد باستخدام الكلام، وبما تتضمنه اللغة التعبيرية من: النظم والأنماط الصوتية، والبناء الداخلي للكلمات، وبناء الجمل، وتوظيف للغة بطريقة مناسبة في الوقت المناسب، بالإضافة لكفاءة نطقه بدون أي اضطرابات فيه».

البرنامج التدريبي: هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات تدريبية، وذلك لتقييم مجموعة من الخبرات والمواقف، والأنشطة والمهام المختلفة التي تدخل في إطار التدريب، ويتم تقديمها في سن مبكرة لمجموعة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال عدد معين من الجلسات التي تهدف إلى تنمية مهارات الوعي الفونولوجي، وهذا الأمر يعمل على تحسن مستوي اللغة التعبيرية لدى هؤلاء الأطفال، ويتم ذلك خلال فترة زمنية محددة.

الإطار النظري:

الوعي الفونولوجي- البصرى:

هو أحد مكونات أية لغة من اللغات، حيث يختص بدراسة كل ما يتعلق بأصوات اللغة؛ لهذا فإن الوعي الفونولوجي يعني امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وكيفية، أو آلية إخراج هذه الأصوات، والكيفية التي تتشكل بها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والألفاظ مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات، سواء جاءت هذه الأصوات مفردة، أو في الكلمات والتعابير اللغوية المختلفة. ومن الناحية العلمية فإن الوعي الفونولوجي يعني امتلاك الطفل لقدرات تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة، بمعنى قدرة الطفل على التنغيم، وتقسيم الجملة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات. ويعد الوعي الفونولوجي من أفضل المنبئات الحقيقية للقراءة لدى الأطفال في المستويات التعليمية المستقبلية،كما يرتبط بالقدرة المعرفية، والإدراك الكلامي، والذاكرة قصيرة المدى (Daniel & Reynolds, 2007, p. 106).

كما يتضمن الوعي الفونولوجي مكونين الأول منهما: إدراك أن كل كلمة بالضرورة تتكون من أصوات، والثاني: القدرة على تجزئة الكلمة إلى هذه الأصوات (محمد النحاس، ٢٠٠٦، ص١٨٩).

وهو مصطلح عام يستخدم لوصف قدرة الفرد على التعرف على الأصوات التي تكون الكلمات والتمييز بينها والتلاعب بالأصوات التي تتكون منها الكلمات والمقاطع والجمل والسجع، وذلك من خلال حذف، أو إضافة فونيمات للكلمة، أو ضم الأصوات لتكون كلمات (Oakhill & Kyle, 2000, p. 152).

والوعي الفونولوجي مصطلح واسع يشير إلى القدرة على تحديد ومعالجة الأحجام المتغيرة للأجزاء الفونولوجية، مثل: القوافي الاستهلالية والمقاطع والوحدات الفونولوجية الصغرى (الفونيمات) في الكلمات المنطوقة فالأطفال الذين اكتسبوا مهارات الوعي الفونولوجي لديهم القدرة على ملاحظة ومعالجة الفونيمات "الوحدات الفونولوجية الصغرى" (Yopp & Yopp, 2000, p. 133) .

كما يعرف الوعي الفونولوجي بأنه: القدرة على تعريف ومعالجة البنية الصوتية للغة الشفهية (Layton & Deeny, 2002, p. 38). ويعرف الوعي الفونولوجي بأنه: القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الفونولوجي الواحد، أو الكلمات، أو المقاطع الفونولوجية للكلام المسموع (Macmillan, 2002, p. 9) .

ويعرف ايضًا الوعي الفونولوجي بأنه: "كل ما يتعلق بمعالجة وإدراك الفرد للأصوات والتمييز بين الفونيمات اللفظية، حيث يحاول الطفل أن يشكل ترابطات ما بين الحرف والصوت، أو الحرف المكتوب نطقه وأظهرت الأبحاث أن الوعي الفونولوجي يعد مؤشرًا قويًا على القدرة القرائية والكتابية، وإذا كان الطفل يعاني من صعوبة في تطوير مهارات الوعي الفونولوجي؛ ينبغي توفير إرشادات واضحة لتسهيل الحصول على هذه المهارات" .

ويعرفه (Kyritsi, et al. 2008) فيما أورد حمدى الفرماوي (٢٠٠٩، ص ١٥) بأنه: "امتلاك القدرة على التنغيم في الأصوات، وتقسيم الجمل إلى كلمات ثم تحويل الكلمة إلى أصوات (فونيم)، ومزج الأصوات والمقاطع مع بعضها، وحذف أصوات من الكلمة وإضافة صوت إلى الكلمة" .

كما يذكر هاربرس وآخرون (Harbers, Paden, & Halle, 1999, p. 51) أنه يمكن تعريف الأطفال الواعين فونولوجيا بأنهم: "هم الذين أتقنوا المكونات الآتية: «الوعي بالخيوط الفونولوجية، والوعي بالمقاطع، والوعي بتجزئة الفونيم، والوعي بالسمات الفونولوجية».

وتشتمل مهارات الوعي الفونولوجي القدرة على ما يأتي: التعرف على الكلمات المُلفّاة وابتكارها، التعرف على الكلمات من خلال الجناس الاستهلالي Alliteration وابتكارها، عدّ المقاطع، توصيل الكلمات بأصوات البدايات، أو النهايات، فصل صوت في الكلمة، حذف صوت في الكلمة، دمج الحروف معا لتكوين كلمات، استبدال الأصوات في الكلمة، تجزئة الكلمة إلى الأصوات التي تتآلف منها (Major & Bernhardt, 1998, p. 428; Roth & Baden, 2001, p. 165) .

وعندما يبدأ الوعي الفونولوجي في النمو منذ مرحلة الروضة والسنوات الأولى من المرحلة الابتدائية يعد مكونا رئيسًا للتدريس الرسمي والمقصود، ولابد من مخاطبة الطفل لكي يتم تجنبه لصعوبات القراءة أثناء تقدمه في سنواته التعليمية المستقبلية.

عناصر الوعي الفونولوجي:

هي مجموعة المهارات، أو الأنشطة التي يمكن التدريب عليها لتنمية الوعي الفونولوجي ومن أهمها: عزل الفونيم: ويعنى عزل الفونيم الذي تبدأ به الكلمة، مثال: ما الصوت الذي تبدأ به كلمة باب،الجواب وضم الفونيمات ويعنى ضم الفونيمات معا لتكون كلمة، مثال: ما الكلمة التي تتكون من أصوات (ش - م- س)، وتجزئة الفونيمات أي فصل الفونيمات التي تكون الكلمة عن بعضها، مثال: ما الأصوات التي تتكون منها كلمة قلم، وحذف الفونيم: ويعنى نطق الكلمة بعد حذف صوت منها، مثال: كلمة فأر،انطقها بدون صوت (ف)، وتبديل الفونيم: ويعنى استبدال صوت واحد في الكلمة بصوت أخر،مثال: كلمة قط إذا تغير (ق) إلى (ب) ماذا تكون الكلمة، (Torgeson, 2001, p.187).

مهارات الوعي الفونولوجي:

تشمل مهارات الوعي الفونولوجي ما يلي:

تقسيم الجمل إلى كلمات: وهي مهارة مهمة جدًا للأطفال الذين يدخلون المدرسة معرفة أن الجمل مكونة من كلمات، وهي المرحلة الأولى في التحليل، حتى يستطيع الطفل معرفة أن الكلمة مكونة من مجموعة من الفونيمات، وإدراك أن لكل كلمة حدودا سمعية صوتية في مراحل تعلم القراءة الأولى، وهو يعد مؤشرًا قويًا على الأداء القرائي في المراحل اللاحقة.

وقد ينجح الأطفال بشكل أفضل في تقسيم الجمل التي تتضمن كلمات أساسية كالأسماء والأفعال أكثر من الكلمات الوظيفية (أسماء الإشارة، حروف الجر،...).

تقسيم الكلمات إلى مقاطع: إن مقدرة الطفل - في مرحلة رياض الأطفال - على تقسيم الكلمة إلى مقاطعها، يمكن استخدامه كمؤشر على الأداء القرائي في الصف الأول، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع أسهل من تقسيمها إلى فونيمات.

تقسيم الكلمات إلى أصوات (**فونيم**) : إن قدرة الطفل على تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللغوية هو آخر مستويات التحليل اللغوي، وهنالك علاقة قوية بين وعي الطفل بأصوات الكلمة والقدرة على القراءة وتشمل الأنشطة الأساسية لتعليم تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللغوية هي ما يلي:

- نطق أصوات الكلمة (كل صوت على حدة).
- معرفة ونطق الصوت الأول والأخير، أو كليهما (معرفة الصوت وموقعه).
- القدرة على نطق أصوات الكلمة، كل صوت بشكل مفرد فقط من مجرد الاستماع لها.

تحليل وتقسيم ومزج الأصوات: هو القدرة على مزج الأصوات بعضها مع بعض، ويعد مهارة مهمة جدًا للقارئ المبتدئ. والمزج الصوتي يؤهل الطفل للتعرف على الكلمة بعد أن ينطق أصواتها، أو تنطق له هذه الأصوات وهو يساعد على ظهور (التلقائية) في ربط الأصوات بعضها مع بعض وهو عنصر ضروري للنمو القرائي فقد بينت الدراسات أن الأطفال الصغار يتعلمون ربط الأصوات ومزجها بشكل أسرع من تعلم تقسيم أصوات الكلمة؛ لهذا فإن تمارين المزج الصوتي تقدم لهم قبل تقسيم الكلمات.

تقفية أوسجع الكلمات: هو أن تتواطأ الفاصلتان في النثر على حرف واحد وبمعنى أوضح هو توافق الفاصلتين في الحرف الأخير في الكلام المنثور وهو يعد في النثر كالقافية في الشعر، وأصل السجع الاعتدال في مقاطع الكلام مما تميل إليه النفس، ويستسيغه السمع، وليس الوقوف في السجع عند الاعتدال فقط، ولا عند توافق الفواصل على حرف واحد، فلو كان الأمر كذلك لغدا جميع الأدباء يكتبون سجعًا وإنما ينبغي إن يكون السجع غير قلقة،كما يجب أن تكون كل فقرة من فقرات السجع دالة على معنى غير معنى الفقرة الأخرى وإلاَّ كان تكرارًا، وترادفًا للمعنى، وتطويلاً يبعد بالسجع عن مواطن البلاغة والجمال، وقد كان السجع في الأسلوب القرآني أفضل مثال يحتذي به.

تحديد بداية الكلمات (تحديد الصوت بحركته التي تبدأ به الكلمات)
ويهدف إلى تدريب الطفل يتعرف على الصوت التي بدأت به الكلمة وحركته كما جاء في الكلمة المسموعة، مثلا أرنب البداية الإلف هل(آه - إي – أو) وبنفس طريقة العرض ويتمثل الوعي الفونولوجي في قدرة الطفل على فهم أن الكلام يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات، والمقاطع، والفونيمات (Torgeson, 2001) ويعرف بأنه وعى لغوى يُمكن الفرد من توظيف المعلومات عن بنية اللغة المتعلقة بأصوات الحديث (Bennett, 1998, Macmillan, 2002) ، ويعرف بأنه القدرة على تعريف و معالجة البنية الصوتية للغة الشفهية (Layton & Deeny, 2002) و الفونيم هو اصغر وحدة صوتية للغة قادرة على تغيير معنى الكلمة دون أن تحمل معنى فى ذاتها (شحدة فارع وآخرون،٢٠٠٦؛ دنيال هلالاهان، ٢٠٠٧).

تعليم منهج الوعي الفونولوجى ـ البصرى:

يعلم هذا المنهج الأطفال ربط الحروف بالأصوات والمنهج الصوتي في الواقع أسلوب من أساليب التعرف على الكلمات لا يصبح منهجًا تعليميًا إلا من خلال التأكيد الشديد على نطق الحروف ومن خلال استعمال القواعد الصوتية يتعلم التلاميذ ربط الصوت الصحيح للحروف بكل جزء من أجزاء الكلمة والتعرف على الكلمات ونطقها ويفترض معلمو المنهج الصوتي أن الأطفال يعرفون كلمات معينة من خلال سماعها. ويبدأ تعليم الأصوات في هذه المرحلة لمساعدة الأطفال على تمييز الكلمات الجديدة وبدراسة الأصوات وأشكالها الكتابية يتعلم الطفل ربط الصوت الصحيح بكل جزء من الكلمة ويميز نطق الكلمات.ويبدأ المعلمون عادة بتعليم الأطفال الكلمات التي تتكون من حروف منفصلة مثل زرع (خالد نواره ،٢٠١٢، ص ١١٤)٠

سمات ذوى الوعي البصري:

هناك عدد من السمات التي تميزهم أهمها: سرعة اتخاذ القرارات حتى عندما يحتاج إلى تأمل، أو تفكير والتفاعل العالي مع المتغيرات السريعة، حيث لا تتوفر معلومات و يصلح أن يكون قائدا لأزمة؛ لأنه سريع فى اتخاذ القرارات ويتعامل مع الاختبارات السريعة والشفوية بشكل جيد وله رؤية استراتيجية بعيدة المدى، ربما تكون غير واقعية، أو منطقية، ويرى مالا يراه الآخرون؛ لأنه يستطيع أن يتخيل العواقب والنتائج ويفضي إلى الوسوسة دائما في توتر ومشكلات لكثرة تخوفه والتسرع في الرد على الآخرين.

اللغة التعبيرية:

إن اللغة هي محتوي ما نتكلّم ،أو نكتب،أو نقرأ،أو نفهم، ويمكن التعبير عنها بشكل لغة الجسم سواء بالإيماءات، أو لغة الإشارة، أو في شكل لغة منطوقة ،وهناك جانبين للغة هما (اللغة الاستقبالية والتعبيرية)، فاللغة الاستقبالية هي القدرة على فهم كلام الآخرين وتعبيرات وجههم وإشاراتهم، أما اللغة التعبيرية تساعد الأشخاص على التعبير عن فهمهم سواء بالكلام، أو لغة الجسم وتضيف (ليلى كرم الدين ،٢٠٠٣).

وتُعرف اللغة التعبيرية فهي: "مجموعة المهارات المسؤولة عن تحويل الأفكار إلى رموز لغوية صوتية، وهنا تُكون الرسالة لفظية، أو أنها تحول لرموز بصرية وتكون الرسالة بهذا الشكل كتابية، كما تعرف بأنها القدرة على نقل الرسالة التي ينوي الفرد نقلها، وهو ما يشار إليه أيضا باللغة الإنتاجية" (راضي الوقفي، ٢٠٠٣).

وعرف إبراهيم الزريقات (٢٠٠٤) اللغة التعبيرية فهي: "القدرة على التعبير عن أفكارنا بكلمات منطوقة، والنطق هو القدرة على لفظ كل كلمة بوضوح".

إن اللغة التعبيرية تتمثل في: «قدرة ذلك الدماغ على إنتاج الرسائل اللغوية المناسبة لإتمام عملية التواصل، ويتم ذلك عن طريق تحديد الرسائل المناسبة ومن ثم إرسالها إلى العضلات المسؤولة لتظهر في النهاية على شكل كلمات، أو غيرها، وباختصار فإنها تمثل قدرة الطفل على التعبير عما يريد باستخدام مكونات الكلام" (Paul, 2006).

أما مهارة التعبير، أو التحدث فتعنى وضع الطفل الكلمات والأفكار والمعاني في سياق لغوى صحيح نطقًا وتركيبًا يعبر عما يطلب منه، أو يجول في خاطره كما تشير هذه المهارة إلى قدرة الطفل على التعبير عن نفسه وأفكاره فى شكل رموز لغوية وكلمات وألفاظ (إيمان فراج، ٢٠٠٣) كما تعرف مهارة التحدث، أو التعبير بأنها نقل المعتقدات والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين فى طلاقة وانسياب مع صحة التعبير وسلامة الأداء تشمل المهارات اللغوية: الاستماع، والتعبير الشفوي، والقراءة، والكتابة (أماني علي، وهالة الخريبي، ٢٠٠٦).

ويشير عادل عبد الله (٢٠٠٦، ص ص ٤٨- ١٣٠) بأن اللغة بقسميها التعبيري والاستقبالي تمثل أهم قناة يمكن أن يتم التواصل البشري من خلالها. وهي وان كانت تتبع في تطورها خطوات محددة تبدو في أجل صورها لدى الأطفال العاديين؛

إلا أنها بالنسبة للأطفال غير العاديين تخضع لبعض الظروف غير المواتية التي يكون من شانها أن تؤدي بهم ضعف في اللغة كانخفاض المحصول اللغوي، ومحدودية التراكيب اللغوية المختلفة مع عدم القدرة على التعبير الشفوي عما يريدة الطفل، أو يحدث إمامه.

وتنقسم اللغة الشفوية إلى ما يلي:الأصوات والكلمات والمعاني والتراكيب النحوية والاستخدام الاجتماعي للغة وهو مصطلح يشير إلى عجز، أو قصور الفرد فى فهم اللغة المنطوقة (عبد الفتاح مطر،٢٠١١، ص٢٨٣)٠

وهكذا فإن اللغة التعبيرية هي إمكانية استقبال، أو الاستماع للرموز اللغوية والصوتية الصادرة من الآخرين وفهمها وإدراك معناها، والاستجابة بإرسالها في سياق لغوى صحيح من حيث النطق والمعنى وتعنى عجز الفرد عن التعبير اللفظي عما يريد تعبيرًا سليما من حيث التركيب والمعنى إما لفقده اللغة تماما، أو قله ثروته اللغوية ٠

مهارات اللغة التعبيرية:

تعنى قدرة الطفل على فهم وإدراك ما يسمع من الكلام الشفوي المنطوق من الآخرين بما يتضمنه من كافة مكونات اللغة المنطوقة من أفعال وأسماء وصفات وظرف الزمان والمكان والاستفهام والضمائر..الخ، وإصدار الاستجابة التي تدل على فهمه لذلك حتى وان كانت استجابة غير لفظية كالإيماءة، أو فعل ما يؤمر به، أو الإشارة إلى ما يسأل عنه.

مستويات اللغة التعبيرية:

تتكون اللغة من ستة مستويات هي:

المستوى التركيبي: ويتعلق بالترتيب المنتظم للحروف في مقاطع والمقاطع في كلمات، ويتناول تنسيق الأصوات في الدماغ ،مثال: مُحمد، اسم يعد تناسق حروفه مقبولاً حيث اجتمعت على شكل مقاطع مُ /حَمْ /مَدْ، وهذه المقاطع اجتمعت بشكل مقبول.

المستوى الصوتي (الفونولوجي): ويتناول المستوى الفونولوجي الأصوات اللغوية المختلفة في مخرجها عن بعضها البعض في أي لغة والمستوى المورفولوجي: ويهتم بدراسة تراكيب الكلمة ويصف كيف تتكون الكلمات وتشكل المكونات الأساسية للغة ويعرف باسم الفونيم وهو أصغر وحدة ذات معنى (إيهاب الببلاوى،٢٠١٠، ص ١٣٧).

ومستوى المعاني: تكون للدماغ طريق لإعادة إنشاء الكلمات مسموعة

ومفهومة والجمل التي سمعتها سابقا عندما تريد إبلاغ فكرة إلى شخص آخر (McAleer, 2001, p. 13).

المستوي الصرفي: وهذا المستوى يهتم بالتغيرات التي تطرأ على مصادر الكلمات اعتمادًا على السياق.

والمستوي المورفولوجي (الصرفي) وهذا المستوى يهتم بالتغيرات التي تطرأ على مصادر الكلمات اعتمادًا على السياق (Zarawaldman, 2011,p. 18) .

المستوى النحوي: ويتعلق ببناء الجملة ووضع الكلماتَ في الجُمَل من حيث تَنظيم وضع الكلمات(الفعل – الاسم – الحرف) وفهم معاني أسماءِ الأشياءِ (Wilson, 2007, p.12) .

الإعاقة الفكرية:

يعد مجال الإعاقة الفكرية من مجالات التربية الخاصة التي مرت بمراحل عديدة ما بين تعثر تارة، وعناية تارة أخرى ولاشك أن الإعاقة لها تأثير سلبي على قدرات الطفل العقلية المعرفية والنفسية والاجتماعية، وهذا يجعله يواجه مشكلات جمة وخطيرة في توافقه مع ذاته والآخرين، ليس هذا فحسب؛ بل يتخطى ذلك كل ما يحيط به من أشياء، لذا يجب تحديد مفهوم الإعاقة الفكرية بدقة متناهية، لكي يمكن الحكم على هذا الطفل بأنه ذو إعاقة فكرية، وتحديد الفئة التي ينتمي إليه من فئات الإعاقة الفكرية، وبناء على ذلك، يتم توفير البيئة التربوية الملائمة لهذا الطفل، والتي تتمشى مع إمكاناته واستعداداته وقدراته.

وتؤكد الدراسات والبحوث التي تناولت الإعاقة الفكرية على العلاقة القوية بين اضطرابات النطق والكلام والإعاقة الفكرية،حيث نجد لها تأثير قويًا ومباشرًا على كثير من أمراض التخاطب بأنواعها المختلفة وبدرجات متفاوتة تبعًا لدرجة وشدة ونوع هذه الإعاقة وتأثير الوعي الصوتي. ومن ذلك ما يؤكد عليه محمد عيسي (١٩٨٧) بأن ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من صعوبات متعددة في مجال اللغة والكلام، وتظهر هذه الصعوبات في الجوانب الكلامية كما يلي: تقل كمية المنطوقات الصوتية بين ذوي الإعاقة الفكرية كلما قل معامل ذكائهم ويعانون من نقص نسبي في اكتساب مفردات اللغة، والقدرة على التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم وما يدور في خطرهم وتقل كفاءة اللغة والكلام لديهم، والتي تؤثر بشكل سلبي على عملية التعلم الاجتماعي بشكل مباشر وغير مباشر.وصعوبة في إخراج الأصوات وتقليد المحيطين بهم وضعف تركيب الجمل واستخدامها، والتأخر في التعبيرات الانفعالية والوصفية وضعف القدرة على التعبير عن المشاعر والرغبات والأفكار والبطء في

التقدم اللفظي مقارنة بالعاديين ولذلك فأنه أكد على أن النمو اللغوي لذوي الإعاقة الفكرية يحتاج إلى تنمية المهارات اللغوية، مثل مهارة الاستماع والتحدث، والكلام، ومهارات التهيؤ للكتابة والقراءة، وحب الاستطلاع، والتميز السمعي والبصري، والفهم والإدراك لما يسمعه الطفل ذي الإعاقة الفكرية، أو يراه ومساعدته على ممارسة المهارات الحسية المختلفة، والتي تزيد من تواصله الاجتماعي وبالتالي تكيفه نفسيا واجتماعيا وطبقا لوجهة نظر Silverrain 1992 فأن خصائص النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تتسم بما يلي: يبدأ النمو اللغوي لديهم في مرحلة متأخرة ويمضي النمو اللغوي عندهم بمعدلات أبطأ من النمو اللغوي لدى العاديين ويتوقف النمو اللغوي قبل اكتماله ويتعلق بالنمو اللغوي قصور في نواحي الإصغاء، والتلقي، وضعف الانتباه والتركيز، و الفهم اللفظي للمفاهيم والرموز ومعاني الكلمات، والافتقار إلى استخدام المفردات المناسبة للمواقف المختلفة، بالإضافة إلى أن التعبيرات تكون متكررة، والجمل غير تامة، وغير ذات قيمة، ولا يتم توصيل أي معني من خلالها.

وترجع إيمان كاشف (٢٠٠٢ «أ»، ص ص ١٥- ١٧) العوامل التي تؤثر في المحصول اللغوي والكلام لدى الطفل ذو إعاقة فكرية في سنواته الأولى إلى ما يلي: إمكانات الطفل العقلية واستجابة حواس الطفل لما يدور حوله. والمستوى الثقافي للأسرة والطريقة التي يعامل بها الطفل، حرمان، تسامح ، كما أشارت إلى أنه إذا كانت شدة الإعاقة الفكرية من النوع المتوسط، فإن علاج عيوب النطق والكلام يعد أمرًا ممكنًا؛ لأنه قد تكون مسببات هذه العيوب قابلة للعلاج فيترتب على ذلك تحسن في النطق والكلام والمهارات اللغوية ويعاني الطفل ذو إعاقة فكرية من قصور في الإدراك الحسي البصري في اللغة المكتوبة، أو في الإدراك السمعي في لغة الكلام المسموعة، وبالتالي يخطئ في التمييز بين الحروف والكلمات المقروءة والمسموعة، أو التعرف على تعابير الوجه للشخص المتحدث، أو الصورة المرسومة، أو تفهم رموز التخاطب غير اللفظي، كإيماءات الوجه، أو لغة العيون وغير ذلك، مما يترتب عليه الفهم الخاطئ للواقع المقصود في الاتصال.

وقد أورد علاء الدين كفافي (٢٠٠٢) أهم الخصائص المميزة لذوي الإعاقة الفكرية الذين يعانون من اضطرابات في اللغة التعبيرية والاستقبالية وهى كما يلي: قصور في فهم اللغة المنطوقة، أو إعادة ما يطلب منه من كلام، أو ذكر بعض الأسماء، واضطراب في سلامة وتسلسل الحديث و التردد، أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات، أو إغفال بعضها، والتكرار بشكل ملحوظ لبعض الحروف والكلمات، أو حذف، أو إضافة حروفًا للكلمات وتؤثر الإعاقة الفكرية في تأخر نمو اللغة والكلام،

لأن الشخص الذي يعاني الإعاقة قد يترتب على إعاقته فشله في معرفة الرموز اللغوية، أو برمجتها من خلال جهازه العصبي المركزي ويعاني ذوي الإعاقة الفكرية من تعذر استخدام اللغة والكلام المألوفان التي تعودوا على سمعها ويستخدمون لغة وكلام خاص ليس لها أي دلالة، وبحيث تأتي كلماتهم وألفاظهم مدغمه ومتداخلة، ولا تسمح للسامع متابعتها، أو فهمها (ص ص ١٣١ – ١٣٤).

وتشير لمياء بدوي (٢٠٠٣ ، ص ص ٣٨-٣٩) إلى أن اضطرابات النطق لدى ذوي الإعاقة الفكرية هي الأكثر شيوعًا يليها اضطرابات الصوت. وقد اعتبر أن مشكلات اللغة من أهم ما يواجه الطفل ذي الإعاقة الفكرية، وأبرز بعض هذه الصعوبات، والتي تتمثل في البطء الملحوظ في النمو اللغوي، والتأخر في النطق واكتساب قواعد اللغة، وسيطرة الطابع الطفولي على لغة الطفل ذي الإعاقة الفكرية، وضحالة المفردات اللغوية وبساطتها بما لا يتناسب مع عمره الزمني، وظهور اضطرابات طلاقة النطق كالتلعثم، واضطرابات النطق كالحذف والتحريف والإبدال، واضطرابات الصوت والتي تتضح في طبقة الصوت وشدته، وعدم ملائمة نغمته (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠١ ، ص٢٢٠).

دراسات سابقة:

توصل الباحث إلى عدد قليل من البحوث والدراسات الخاصة بالوعي الفونولوجي لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك وجود ندرة شديدة فى حدود على الباحث في الدراسات التي تبين دور هذه المهارات في رفع مستوى أداء اللغة التعبيرية لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

استهدفت دراسة دود ماكورماك وورديات (Dodd- McCormak and Woodyatt,1994) الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على المهارات النطقية والفونولوجية لعينة قوامها (٣٠) من أطفال متلازمة داون ذوي الإعاقة الفكرية وآبائهم في تحسين سلوك التواصل الوالدي والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وقد أسفرت الدراسة عن فعالية تدريب الوالدين على المهارات النطقية والفونولوجية، أدى إلى تحسين مهارات النطق لدى الأبناء كما خفف من حدة اضطرابات النطق لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية كما أكدت الدراسة على الدور الحيوي للآباء في برامج التخاطب، كما أدى ذلك إلى زيادة السلوك التواصلي والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال وآبائهم والآخرين من حولهم، كما أوضحت الدراسة أن هناك علاقة بين مستوى المهارات الفونولوجية لدى الأطفال ومستوى المهارات الفونولوجية المتعلمة عن الآباء، وظهر ذلك بانخفاض نسبة الحذف.

فيما استهدفت دراسة بويل، ووكر سيبرت (Boyle, and Walker-Seibert, 1997) الكشف عن فعالية أربع خطوات من استراتيجيات الوعي الفونولوجي لتحسين القراءة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وذوي صعوبات التعلم، طبقت الدراسة (٩) تلاميذ في الصف الثالث الابتدائي منهم ذوي الإعاقة الفكرية ومنهم ذوي صعوبات تعلم متجانسين في العمر العقلي. وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية الوعي الفونولوجي في تحسين تجزئة ومزج الأصوات ونطق الكلمات بشكل صحيح والتمييز السمعي، والتحليل الفونولوجي للكلمات والجمل لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وذوي صعوبات التعلم.

كما قام جوزيف وماككاشران (McCachran 2003 and Joseph) بمقارنة فعالية التعرف على الكلمات كلمة كلمة والكلمات الزائفة، والوعي الفونولوجي، والهجاء لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين، طبقت الدراسة على (١٦) طفلا من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين الذين يعانون من صعوبات في القراءة، تم تقسم العينة بالتساوي مع التجانس بينهم في العمر العقلي. تم تدريبهم على مهارات الوعي الفونولوجي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن انجاز كلا الفريقين في التعرف على الكلمات كلمة والكلمات الزائفة، والوعي الفونولوجي، والهجاء بنجاح، ولكن تفوق الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مهمة التسمية الزائفة للكلمة.

واستهدفت دراسة (وفاء عمار،روحية محمد، ٢٠٠٤) التشخيص الفونولوجي لكلام الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال ذوي الخلل الفونولوجي، حيث تم مقارنة فونولوجية لكلام الأطفال الذين يعانون من تأخر في الكلام سواء بدون سبب، أو بسبب إعاقة فكرية بغرض التشخيص الفونولوجي ليكون بمثابة دليل، أو مرشد للتفرقة بين هاتين المجموعتين ولكي يبعد الأخصائي من احتمالات اللبس في التشخيص خاصة الفئة الأولي من الأطفال ،اشتملت الدراسة على (٤٨) طفلاً مقسمين إلى ثلاث مجموعات: الأولى تمثل الأطفال الطبيعيين (كمجموعة ضابطة) وعددهم ستة عشر طفلاً تتراوح أعمارهم بين أربعة وخمسة أعوام، والثانية تمثل الأطفال الذين يعانون من تأخر في الكلام بدون سبب يتكون أطفال هذه المجموعة من ستة عشر طفلا تتراوح أعمارهم ما بين أربع إلى تسع سنوات، والثالثة تمثلت هذه المجموعة في عشرة أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية تتراوح أعمارهم ما بين خمس وإحدى عشر سنة وقد اختيرت قائمة كلمات كعينة لغوية تمثل نوعيات مختلفة لكلام الأطفال في هذه المرحلة العمرية وقد تم تحليل هذه القائمة تحليلاً فونولوجيا، وقد أظهرت النتائج فروقا واضحة بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والأطفال أصحاب الخلل الفونولوجي أهمها: قائمة الأصوات عند الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لا تمثل نصف القائمة الفونولوجية إذا ما قورنت بقائمة

الأطفال ذوي الخلل الفونولوجي- نمو اكتساب النظام الفونولوجي للأطفال ذوي الخلل، أو الاضطراب الفونولوجي يتم بترتيب يشبه إلى حدا كبير الاكتساب الطبيعي بخلاف الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية - اختفاء أصوات تتميز بالاكتساب المبكر وسهولة النطق من قائمة فونيمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأن الأصوات التي تظهر في القائمة الفونولوجية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية دائما تبدو مشوشة وغير دقيقة- لا يخضع النظام الفونولوجي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لطريقة، أو نمط واحد ثابت (لا نظامي) بخلاف الأطفال ذوي الخلل الفونولوجي- يميل الأطفال ذوي الخلل الفونولوجي إلى ظاهرة الإبدال في نطق الصوت ذاته بينما الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يفضلون ظاهرة الحذف- يكثر ظهور العمليات الغريبة و النادرة في كلام الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بخلاف الأطفال ذوي الخلل الفونولوجي.

وفى دراسة كونيرز وآخرون (Conners et al. 2006) والتى كشفت عن فعالية برنامج لإكساب مهارات القراءة الفونولوجية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، أجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٠) طفلاً من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تتراوح أعمارهم بين ٧-١٢ عامًا. تم تطبيق البرنامج لمدة (١٠) أسابيع. أشارت النتائج إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا لبرنامج تدريبي – على نظرائهم المتجانسين معهم في العمر الزمنى و نسبة الذكاء في قراءة الكلمات غير الصحيحة، و الفهم اللغوي، والوعى بالوحدات الصوتية الصغرى. ويقترح أن التعليمات نجحت في التعويض عن نقاط الضعف في الوعي وصياغة خطاب فونيمي، ولكن نجحت التدريبات بشكل كبير في تنمية المهارات اللغوية.

كما حاول كيم وكورال (Kim and Coral, 2006) الكشف عن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كذلك الكشف عن اثر التدريب على الوعي الفونولوجي في تطوير مهاراتهم القرائية وقامت الدراسة بمراجعة البحوث السابقة في مجال الوعي الفونولوجي والإعاقة الفكرية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الوعي الفونولوجي-البصري والقراءة لاكتساب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مهارات القراءة من خلال تعليمات واضحة تتضمن عنصر الوعي الفونولوجي. مما يؤكد على فعالية الوعي الفونولوجي-البصري في تطوير مهاراتهم القرائية.

وقام سوندرز وديفليو (Saunders and DeFulio, 2007) بالتعرف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطيه بين مقاييس الوعي الفونولوجي و سرعة التسمية و مهارات قراءة الكلمة المفردة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية. أجريت الدراسة على

عينة قوامها (٣٠) مراهقا من ذوي الإعاقة الفكرية تم تطبيق أربع اختبارات للوعى الفونولوجي (القافية، تصنيف الصوت الأول، والأوسط، والأخير) والاختيارات الفرعية لوودكوك و المتمثلة في التعرف على الكلمة و الهجوم على الكلمة. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه بين مقاييس الوعى الفونولوجي و سرعة التسمية و مهارات قراءة الكلمة المفردة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية.

وحاول بيترز وآخرون (Peeters, Verhoeven,, Moor, and Balkom.,2009) التعرف على أسس الوعي الفونولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى الشلل الدماغي ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بنظرائهم العاديين. تم تطبيق مجموعة من المهام لدراسة الفروق بين المجموعتين في مقاييس إدراك القافية، تم تحليل الارتباطات بين المهام لكلا المجموعتين، وبعد ذلك تم إجراء تحليل الانحدار، و الذى من خلاله تم التنبؤ بإدراك القافية من خلال مقاييس أسس القافية. أشارت النتائج إلى أن الأطفال ذوى الشلل الدماغي ذوي الإعاقة الفكرية حصلوا على درجات اقل من العاديين في الوعي الفونولوجي ومقاييسه الرئيسية كما أشارت النتائج أيضًا إلى حصول الأطفال ذوو الشلل الدماغي ذوي الإعاقة الفكرية على درجات أقل في الوعي الفونولوجي.

كما خلص كريستوفر ودوجلاس (Christopher and Dougls, 2010) في دراسة نظرية هدفت إلى استعراض البحوث في مجال الوعي الفونولوجي والتي تحمل عنوان "الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ذوى (زملة داون) دوره في تعلم القراءة و فعالية التدخلات ذات الصلة" من خلال استعراض (٢٠) دراسة إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ذوى (زملة داون) يعوّلون على مهارات الوعي الفونولوجي في تعلم القراءة، كما أن التدخل القرائي القائم على تدريبات الوعي الفونولوجي مفيد مع هؤلاء الأطفال.

كما أكد عيسى، وتفاحة (Eissa and Tofaha, 2011) على فعالية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين المهارات قبل القرائية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٧) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية ،تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية (ن= ٢٤: ١٩ ذكرا، ٥ إناث)، والأخرى ضابطة (ن=٢٣: ٢٠ ذكرا، ٣إناث). تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التغاير، و القياسات المتكررة. أشارت النتائج إلى فعالية تدريبات الوعي الفونولوجي في تحسين المهارات قبل القرائية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الذين تعاملوا مع البرنامج التدريبي.

واستهدفت دراسة كريستوفر وآخرون (Christopher, Mrachko, Kostewicz, , Paterra., 2012) التدخل فى فك الشفرة للوعي الفونولوجي في تعليم القراءة لأطفال متلازمة داون ذوي الإعاقة الفكرية، طبقت الدراسة على (١٥) طفلا يعانون من متلازمة داون تتراوح أعمارهم ما بين (٥ - ١٣) سنة، صممت الدراسة برنامج تدخلات فك الشفرة الوعي الفونولوجي لمدة (٢٥) جلسة عبر ما يقرب من (١٢) أسابيع، وتشير النتائج إلى تحسينات في قراءة الكلمات لأطفال متلازمة داون ذوي الإعاقة الفكرية.

وتناولت دراسة سيلك وآخرون(Celek, Pershey , Fox, 2012) أثر تدريبات الوعي الفونولوجي-البصري في التشجيع على المعرفة الظاهرة بالفونولوجيا. أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٦) طفلاً من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ،تراوحت نسبة ذكائهم ما بين(٤٨ — ٨٣)، حيث تراوحت درجة الإعاقة الفكرية ما بين الحاد والمتوسط، وتراوحت أعمارهم ما بين (٧-١٣) سنة ذوى الاضطرابات السلوكية (بنت واحدة، ١٥ ولدًا). تم تطبيق البرنامج القائم على تدريبات الوعى الفونولوجي لمدة (١٤) أسبوعا، وعرض البرنامج لمدة جلسة واحدة (مدتها ٦٠ دقيقة) في الأسبوع، توصلت النتائج إلى تحسن دال في درجات مهام الوعي الفونولوجي الخمس المستخدمة في هذا البحث لدى أطفال المجموعة التجريبية (مجموعة التدخل) التي تعاملت مع البرنامج المقدم، والقائم على مهام الوعي الفونولوجي.

كما أجرى هلال (٢٠١٣) دراسة عن فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية، و المفردات اللغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة، أجريت الدراسة على عينة قوامها ٦٠ طفلاً من ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة من مدرستين للتربية الفكرية بمنطقة سيدى جابر، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي: ٣٠ تلميذا وتلميذة للمجموعة التجريبية (٢٠ ذكور، و١٠ إناث)، و ٣٠ تلميذا وتلميذة للمجموعة الضابطة (١٩ ذكور، و١١ إناث). وبلغ متوسط العمر الزمني بالشهور للمجموعة التجريبية ١٢٨,٥ شهرًا، بانحراف معياري قدره ٣,٥٩، تم تطبيق اختبار تكرار الكلمات غير الصحيحة، و اختبار المفردات اللغوية، كما تم تطبيق البرنامج بواقع (٣) جلسات في الأسبوع ومن ثم فقد استغرق تطبيق البرنامج فترة زمنية قدرها شهرين ونصف (عشر أسابيع تقريبًا) وقد تراوحت الفترة الزمنية التي تستغرقها الجلسة الواحدة ما بين (٢٠- ٢٥) دقيقة، أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، و المجموعة الضابطة في القياس البعدي على كل المتغيرات التابعة لصالح المجموعة التجريبية التي تعاملت مع البرنامج ،على الرغم من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي على هذه المتغيرات. كما تبين وجود

فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لصالح البعدي والقبلي والتتبعي لصالح التتبعي، مما يشير إلى فعالية البرنامج المستخدم في البحث الحالي.

أما دراسة خالد نواره (٢٠١٢) استهدفت التعرف فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تخفيف حدة اضطرابات النطق لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، تكونت العينة من ٦٠ طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية للتعليم بمجمع الجفالي للرعاية والتأهيل ومدرسة قدرات للتربية الخاصة بمنطقة القصيم بالمملكة العربية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي: ٣٠ تلميذا وتلميذة للمجموعة التجريبية (٢٠ ذكور، و١٠ إناث)، و٣٠ تلميذا وتلميذة للمجموعة الضابطة (١٩ ذكور، و١١ إناث) و توصلت الدراسة إلى تحسن ملحوظ في أداء المجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي وعيوب النطق والكلام سواء عند مقارنة قياسها القبلي بالبعدي أم عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي، كما لا توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

وبناء على ما سبق فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأصوات التي تظهر في القائمة الفونولوجية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية دائما تبدو مشوشة وغير دقيقة ولا يخضع النظام الفونولوجي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لطريقة، أو نمط واحد ثابت، كما حصل الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على درجات أقل في الوعي الفونولوجي. وأكدت بعض الدراسات على شيوع اضطرابات في اللغة التعبيرية واضطرابات النطق ومنها الإبدال، والإضافة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، فضلا عن وجود أخطاء في التراكيب اللغوية والقواعد النحوية في اللغة المنطوقة وكذلك المكتوبة، فضلا عن وجود اضطراب في الصوت سواء في الطبقة (أجش)، أو في الرنين (أصوات أنفية)،ومن أهم الأسباب الناتجة عنها هذه الاضطرابات لدى ذوي الإعاقة الفكرية هو عدم القدرة على الإدراك السمعي والبصري للمثيرات، وبالتالي صعوبة التفاعل معها وترجمتها وللغة التعبيرية والاستقبالية، انخفاض واضح كلامه أثناء الحديث، فعالية برنامج إرشادي تدريبي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأمهاتهم في علاج بعض اضطرابات النطق لدى هؤلاء الأطفال أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين مستوى المهارات الفونولوجية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومستوى المهارات الفونولوجية المتعلمة عن الآباء، وظهر ذلك بانخفاض نسبة اضطرابات النطق المتمثلة في الحذف، مما يؤكد على الدور الحيوي للآباء في برامج النطق والكلام، كما وجدت علاقة إيجابية بين الوعي الفونولوجي واللغة التعبيرية لاكتساب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مما يؤكد على فعالية الوعي الفونولوجي في تطوير مهاراتهم للغة التعبيرية وأكدت بعض الدراسات

إلى فعالية الوعي الفونولوجي في تحسين ملحوظ متمثل في تجزئة ومزج الأصوات ونطق الكلمات بشكل صحيح والتمييز السمعي، والتحليل الفونولوجي للكلمات والجمل، الكلمات كلمة كلمة والكلمات الزائفة، والوعي الفونولوجي، والهجاء، كما توصلت دراسات أخري إلى فعالية برنامج لإكساب مهارات فونولوجية نجحت في قراءة الكلمات غير الصحيحة، والفهم اللغوي، والوعي بالوحدات الصوتية الصغرى و التعويض عن نقاط الضعف في الوعي وصياغة خطاب فونيمي لدى ذوي الإعاقة الفكرية ،الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ذوي زملة داون يعوّلون على مهارات الوعي الفونولوجي.

فروض البحث:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي- البصري قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدى.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي- البصري بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي- البصري في القياسين البعدى والتتبعى وبعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدى.

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

(٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية فى القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق البرنامج مباشرة وبعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

روعي في هذا البحث استخدام المنهج التجريبي للتحقق من فروض البحث، وذلك لإجراء برنامج لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي- البصري في رفع مستوى أداء اللغة التعبيرية فى المرحلة العمرية من (٦-٩) سنوات.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الكلية من (١٢) طفلاً من مدرسة التربية الفكرية بمدينة منيا القمح بمحافظة الشرقية، وقد تم تقسيمهم إلى تجريبية وضابطة وتراوحت أعمارهم ما بين (٦- ٩)عامًا، بمتوسط عمري قدره (٨,٤٥) عامًا، وانحراف معيارى قدره (٠,٧٧٩) وتراوح معامل ذكائهم ما بين (٥٥-٧٠) أي من فئة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة روعي في اختيارهم أن يتحقق من خلالها أهداف وفروض البحث.

التكافؤ بين العينتين:

تم توزيع عينة البحث على مجموعتين تجريبية وضابطة، قوام كل منها ٦ أطفال ذكور، وقد روعي في توزيع الأطفال على المجموعتين بقدر الإمكان أن يكون التوزيع متكافئًا، وتم الكشف عن التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث درجات عينة الدراسة على مقياس الوعي الفونولوجي- البصري للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة قبل إجراء وتنفيذ البرنامج التدريبي والجدول التالي يوضح ذلك جدول(١)

جدول(١)

قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس القبلي لمقياس الوعي الفونولوجي -البصري باستخدام معادلة مان- ويتني(ن=١٢)

الإبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
تقسيم الجمل إلى كلمات	التجريبية	٦	١,٦٦	٠,٥١	٦,٥	٣٩	١٨	٣٩	٠,٠	غير دالة
	الضابطة	٦	١,٦٦	٠,٥١	٦,٥	٣٩				
تقسيم الكلمات إلى مقاطع	التجريبية	٦	١,٣٣	٠,٥١	٦,٥	٣٩	١٨	٣٩	٠,٠	غير دالة
	الضابطة	٦	١,٣٣	٠,٥١	٦,٥	٣٩				
تقسيم الكلمات إلى أصوات (فونيم)	التجريبية	٦	١,٨٣	٠,٤٠	٦,٥	٤٢	١٥	٣٩	٠,٠	غير دالة
	الضابطة	٦	١,٦٦	٠,٥١	٦,٥	٣٦				
تحليل وتقسيم ومزج الأصوات	التجريبية	٦	١,٥	٠,٥٤	٦,٥	٣٩	١٨	٣٩	٠,٠	غير دالة
	الضابطة	٦	١,٥	٠,٥٤	٦,٥	٣٩				
تقفية، أو سجع الكلمات	التجريبية	٦	١,٦٦	٠,٥١	٦,٥	٣٩	١٨	٣٩	٠,٠	غير دالة
	الضابطة	٦	١,٦٦	٠,٥١	٦,٥	٣٩				
تحديد بداية الكلمات	التجريبية	٦	١,٦٦	٠,٥١	٦,٥	٣٩	١٨	٣٩	٠,٠	غير دالة
	الضابطة	٦	١,٦٦	٠,٥١	٦,٥	٣٩				
الدرجة الكلية	التجريبية	٦	١,٣٦	١,٣٦	٦,٥	٣٩	١٨	٣٩	٠,٠	غير دالة
	الضابطة	٦	١,٢٢	١,٣٦	٦,٥	٣٩				

يتضح من جدول (١) أن قيمة (U) غير دالة إحصائيًا مما يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعتي عينة الدراسة وبذلك يتحقق الباحث من تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة بالنسبة للدرجات على مقياس الوعي الفونولوجي-البصري للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة قبل تطبيق البرنامج.

أدوات البحث:

١ـ مقياس الوعي الفونولوجي ـ البصري للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية: (إعداد الباحث)٠

ويهدف المقياس إلى قياس مهارات الوعي الفونولوجي- البصري لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وهو يشتمل على (٦) أبعاد كما سبق الإشارة إليهم

كمهارات للوعي في الإطار النظري وهم تقسيم الجمل إلى كلمات وتقسيم الكلمات إلى مقاطع وتقسيم الكلمات إلى أصوات (فونيم) وتحليل وتقسيم ومزج الأصوات وتقفية، أو سجع الكلمات وتحديد بداية الكلمات.

ولإعداد مقياس الوعي الفونولوجي- البصري للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تم الرجوع إلى ما يلى:

١. مراجعة الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة التي تناولت الوعي الفونولوجي- البصري لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والتي تكاد تنحصر في بعض المهارات.

٢. الإطلاع على المقاييس والاختبارات التي تناولت تقييم مهارات الوعي الفونولوجي- البصري لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومن أهم هذه المقاييس ما يلي:

أ. مقياس لينج (ling,1976):حيث قام لينج بقياس٦ أصوات للحروف(t,d,m,s,sh,l) للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك بنطق الصوت أمام الطفل ثم يطلب من الطفل إعادة نطق الصوت.

ب. مقياس جولدمان وفرستو (Goldman &Fristoe,1986): يقوم هذا المقياس بتقدير نطق الأفراد للأصوات الساكنة فى كلمات ونطقها فى جمل وعبارات،يطلب فيها الفاحص من المفحوص أن يسرد حكايتين مصورتين،بالإضافة إلى وجود (٥٤) صورة ملونة ذات عبارات فردية يعطى من خلالها الفرد بعض التعليمات.

ج. استمارة دراسة حالات اضطرابات النطق والكلام: (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧) تهدف الاستمارة إلى تشخيص وتقييم حالات اضطرابات النطق لدى الأطفال، والتعرف على أخطاء عملية تشكيل أصوات الكلام، وكذلك موضع الصوت الخطأ فى 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 .

د. مقياس اضطرابات النطق المصور والناطق بالكمبيوتر للأطفال ضعاف السمع(٦-٩) سنوات (جمال محمد ٢٠٠٩).

٥. مقياس الوعي الفونولوجي للأطفال ذوى صعوبات التعلم (عبدالفتاح مطر ٢٠١٠)٠

و. مقياس الوعي الفونولوجي للأطفال التوحديين (إعداد: محمد النوبي ٢٠١٠)٠

الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي الفونولوجي ـ البصري:

تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي الفونولوجي-البصري للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على عينة قوامها (٥٠) طفلاً من مدرسة التربية الفكرية بمدينة منيا القمح بمحافظة الشرقية٠

أولاً: صدق المقياس: صدق اتساق المفردات مع الدرجة الكلية لكل بعد

وذلك من خلال درجات عينة استطلاعية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار والجدول التالي يوضح ذلك جدول(٢)

جدول(٢)

معاملات الارتباط و درجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس الوعي الفونولوجي -البصري للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (ن=٥٠)

تقسيم الجمل إلى كلمات		تقسيم الكلمات إلى مقاطع		تقسيم الكلمات إلى (أصوات (فونيم		تحليل وتقسيم ومزج الأصوات		تقفية، أو سجع الكلمات		تحديد بداية الكلمات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٤٩**	١	٠,٦٢٠**	١	٠,٦٧٤**	١	٠,٧٤٨**	١	٠,٧١٦**	١	٠,٨٣٧**
٢	٠,٥٨٢**	٢	٠,٣٥٢*	٢	٠,٨٨١**	٢	٠,٧٨١**	٢	٠,٧٩١**	٢	٠,٤٩٧**
٣	٠,٧٣١**	٣	٠,٨٠٢**	٣	٠,٨٥٧**	٣	٠,٧٠٥**	٣	٠,٥١٨**	٣	٠,٨٠٨**
٤	٠,٦١٢**	٤	٠,٤٧٧**	٤	٠,٩٢٢**	٤	٠,٥٥٩**	٤	٠,٧٠٥**	٤	٠,٦٩١**
٥	٠,٨٠٢**	٥	٠,٧٩٤**	٥	٠,٦٩٤**	٥	٠,٦٨١**	٥	٠,٦٢٣**	٥	٠,٥٥٥**

* مستوى الدلالة ٠,٠٥ ** مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٢) أنَّ كل مفردات مقياس الوعي الفونولوجي- البصري للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد دالة إحصائيًّا عند

صدق المقارنة الطرفية مع محك خارجي لمقياس الوعي الفونولوجي- البصري:

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية، وذلك بترتيب درجات العينة الاستطلاعية وفق الدرجة الكلية للاختبار تنازليًا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات مقياس الباحث ودرجات مقياس المحك (٢٠١٢) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(٣)

صدق المقارنة الطرفية مع المحك الخارجي لمقياس الوعي الفونولوجي - البصري للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

الوعي الفونولوجي	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
مقياس الوعي الفونولوجي- البصري	الإرباعى الأعلى	١٣	١٨,٩٢	٩,٠٥	١٧,٦٢	٢٢٩	٣١	٠,٠١
	الإرباعى الأدنى	١٣	٩,٦١	٤,٦٨	٩,٣٨	١٢٢		
اختبار الوعي الفونولوجي (المحك الخارجي)	الإرباعى الأعلى	١٣	٤٥,٦١	٣,٩٢	٢٠	٢٦٠	٠,٠٠	٠,٠١
	الإرباعى الأدنى	١٣	٢٠,٦٩	٥,٠٣	٧	٩١		

يتضح من جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ذوى المستوى المرتفع والمنخفض على مقياس الوعى الفونولوجى - البصرى (إعداد: الباحث) واختبار الوعي الفونولوجي (إعداد: عبد الفتاح مطر٢٠١٢)، مما يعنى تمتع المقياس بصدق قوى.

صدق المحك (الصدق التلازمى): تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياس الحالي (إعداد الباحث) ودرجاتهم على مقياس الوعي الفونولوجي إعداد: عبدالفتاح مطر(٢٠٠٩)، كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٨٥) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

صدق التحليل العاملى: تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملى للمقياس وذلك بتطبيقه على العينة الاستطلاعية وقوامها (٥٠) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من نفس مجتمع البحث وخارج عينة البحث الأساسية، والجدول التالى يوضح نتائج ذلك.

جدول (٤)

التحليل العاملي لأبعاد مقياس مهارات الوعي الفونولوجي- البصري للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

م	أبعاد مقياس الوعى الفونولوجى- البصرى	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
١	تقسيم الجمل إلى كلمات	٠,٩٨٠	٠,٩٦٠
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٠,٨٦٧	٠,٧٥٢
٣	تقسيم الكلمات إلى أصوات (فونيم)	٠,٩١٠	٠,٨٢٩
٤	تحليل وتقسيم ومزج الأصوات	٠,٩٠٤	٠,٨١٨
٥	تقفية، أو سجع الكلمات	٠,٨٧٢	٠,٧٦١
٦	تحديد بداية الكلمات	٠,٩٠١	٠,٨١٣
الجذر الكامن		٤,٩٣٢	
نسبة التباين		٨٢,١٩٧	

يتضح من جدول (٤) تشبع أبعاد مقياس الوعي الفونولوجي- البصري على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (٨٢,١٩٧)، والجزر الكامن (٤,٩٣٢) مما يعنى أنَّ هذه الأبعاد الستة التي تكون هذا العامل تعبر تعبيرًا جيدا عن عامل واحد هو الوعي الفونولوجي - البصري الذي وضع الاختبار لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع الاختبار بدرجة صدق مرتفعة.

ثانيًا: ثبات المقياس

طريقة إعادة تطبيق الاختبار: وتم ذلك بحساب ثبات مقياس الوعي الفونولوجي- البصرى للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلال إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين وذلك على العينة الاستطلاعية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات أطفال العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد الاختبار دالة عند (٠,٠١) وبيان ذلك في الجدول التالي.

جدول (٥)

معاملات ثبات مقياس الوعي الفونولوجي- البصري للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية باستخدام إعادة الاختبار

المتغيرات	معامل الارتباط بين التطبيقين	مستوى الدلالة
تقسيم الجمل إلى كلمات	٠,٦٨٥	٠,٠١
تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٠,٧٨٥	٠,٠١
تقسيم الكلمات إلى أصوات (فونيم)	٠,٧١٩	٠,٠١
تحليل وتقسيم ومزج الأصوات	٠,٦٨٤	٠,٠١
تقفية، أو سجع الكلمات	٠,٦٦١	٠,٠١
تحديد بداية الكلمات	٠,٦٧٤	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٨٩١	٠,٠١

يتضح من خلال جدول (٥) وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لأبعاد مقياس الوعى الفونولوجى- البصرى، والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات الاختبار، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس الوعى الفونولوجى- البصرى لاختبار السمة التى وُضع من أجلها.

طريقة معامل ألفا كرونباخ: تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس الوعى الفونولوجى- البصرى للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار لعينة الأطفال وكانت كل القيم مرتفعة ودالة عند (٠,٠١) وهذا يدل على أنَّ قيمته مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول التالى.

جدول (٦)

معاملات ثبات مقياس الوعى الفونولوجى- البصرى للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية باستخدام معامل ألفا- كرونباخ

م	أبعاد مقياس الوعى الفونولوجى-البصرى	معامل ألفا – كرونباخ
١	تقسيم الجمل إلى كلمات	٠,٧٧٦
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٠,٦٢٠
٣	تقسيم الكلمات إلى أصوات (فونيم)	٠,٨٠٧
٤	تحليل وتقسيم ومزج الأصوات	٠,٧٧٥
٥	تقفية، أو سجع الكلمات	٠,٧٦٦
٦	تحديد بداية الكلمات	٠,٧٦٩
	الدرجة الكلية	٠,٧٥١

يتضح من خلال جدول (٦) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات الاختبار، وبناء عليه يمكن العمل به٠

طريقة التجزئة النصفية: وبتطبيق مقياس وعي الفونولوجي- البصري للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على العينة الاستطلاعية، تم تصحيح الاختبار، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل طفل على حدة، ثمّ تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول التالى.

جدول (٧)

مُعاملات ثبات اختبار الوعي الفونولوجي- البصرى للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد مقياس الوعى الفونولوجى-البصرى	سبيرمان براون	جتمان
١	تقسيم الجمل إلى كلمات	٠,٩٣٨	٠,٧٩٤
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٠,٨٢٨	٠,٦٠٢
٣	تقسيم الكلمات إلى أصوات (فونيم)	٠,٩٥٠	٠,٨٠٣
٤	تحليل وتقسيم ومزج الأصوات	٠,٨٩٩	٠,٧٩٢
٥	تقفية، أو سجع الكلمات	٠,٩٢٤	٠,٧٩٥
٦	تحديد بداية الكلمات	٠,٩٣٠	٠,٨٠٩
الدرجة الكلية		٠,٩٧٣	٠,٧٦٥

يتضح من جدول (٧) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاد المقياس بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان- براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن اختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه للوعي الفونولوجي- البصرى٠

طريقة الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس الوعي الفونولوجي - البصرى ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٨)

مصفوفة ارتباطات مقياس الوعي الفونولوجي- البصري للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

م	أبعاد المقياس	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١	تقسيم الجمل إلى كلمات							
٢	تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٠,٨٤٦						
٣	تقسيم الكلمات إلى أصوات	٠,٨٦٠	٠,٨٢١					
٤	تحليل وتقسيم ومزج الأصوات	٠,٨٧٦	٠,٦٩٩	٠,٨٢٨				
٥	تقفية، أو سجع الكلمات	٠,٨٥٧	٠,٦٣٤	٠,٦٧١	٠,٧٨٢			
٦	تحديد بداية الكلمات	٠,٨٨٤	٠,٧١٨	٠,٧٦٨	٠,٧٢٨	٠,٨٠١		
٧	الدرجة الكلية	٠,٩٧٨	٠,٨٥٤	٠,٩١٥	٠,٩١٠	٠,٨٧٤	٠,٩٠٢	

يتضح من جدول (٨) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع الاختبار بالاتساق الداخلي والثبات٠

الصورة النهائية لمقياس الوعي الفونولوجي ـ البصري:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٣٠) مفردة، كل مفردة تتضمن استجابة واحدة للبعد على النحو التالي:

البعد الأول: (٥) جمل والبعد الثاني والثالث والرابع والخامس والسادس لكل (٥) مفردات

تصحيح المقياس:

يعطى للطفل (١) درجة للإجابة الصحيحة لكل بند من بنود الاختبارات الفرعية للمقياس، و(صفر) إذا اخفق، وتجمع درجات كل اختبار فرعى وتوضع في الخانة المخصصة لذلك أسفل بنوده ،ثم تجمع درجات الاختبارات الفرعية لحساب الدرجة الكلية للمقياس، وعليه تكون الدرجة الكلية لمقياس مهارات الوعي الفونولوجي من(صفر) إلى(٣٠) باعتبار لكل بند (١) درجة واحدة، والمقياس يتكون من (٣٠) بند تتوزع على أبعاده الستة بواقع (٥) بنود لكل بعد، وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مهارات الوعي الفونولوجي لدى الطفل والعكس بالعكس.

٢ـ مقياس اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية:

لقد تم إعداد المقياس على أساس المفاهيم التي تبنتها البحث الحالي، وفيما يلي الخطوات الإجرائية التي اتبعت في إعداده من خلال الاطلاع على الأطر

النظرية والدراسات السابقة التى تناولت النمو اللغوي والمهارات اللغوية لدى الأطفال عامة و لدى فئة ذوى الإعاقة الفكرية خاصة، والمقاييس التي تناولت اللغة والمهارات والمفاهيم اللغوية مثل اختبار (نهلة الرفاعي،١٩٩٤) وقائمة (إيمان فراج،٢٠٠٣) واختبار (أماني على ٢٠٠٦) واختبار (هالة الخريبى،٢٠٠٦) ومقياس عبدالفتاح مطر (٢٠٠٩) مقياس إيمان فؤاد كاشف، حمادة محمد الزيات (٢٠١٣)٠

وفى ضوء ما سبق تم أعداد مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية الحالي ويهدف إلى مهارات التعبير اللغوي اللفظي (التحدث)، مكونًا من (٣٦) مفردة تُعبر عن الطفل ذي الإعاقة الفكرية لما حوله من حيث اللغة والتحدث بها وقد اهتم الباحث بالدقة في صياغة أبعاد وعبارات المقياس، بحيث لا تحمل العبارة أكثر من معنى، وأن تكون محددة وواضحة بالنسبة للحالة، وأن تكون واضحة ومفهومه، وأن تكون مصاغة باللغة العربية، وألا تشتمل على أكثر من فكرة واحدة، مع مراعاة صياغة العبارات في الاتجاه الموجب وبناء على ذلك تم تحديد أبعاد المقياس وتحديد العبارات من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم اللغة التعبيرية بصفة عامة.

مبررات إعداد المقياس:

معظم الأدوات المستخدمة فى الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث الصياغة اللفظية، وقد تصلح لأعمار تختلف عن أعمار عينة البحث ومعظم الأدوات المستخدمة فى الدراسات السابقة غير ملائمة من حيث طول العبارة نفسها، والتعامل مع عبارات طويلة جدًا يؤدى إلى ملل وتعب هؤلاء الأطفال ومعظم المفردات والأبعاد فى المقاييس السابقة غير مناسبة لطبيعة عينة البحث من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ويتناول البحث الحالي مرحلة عمرية لم تتوفر لها مقاييس ملائمة لقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية وهى من (٦-٩) عامًا وبناء على ما سبق قام الباحث بإعداد مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية اللأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على عينة قوامها (٥٠) طفلاً وهي نفس عينة التقنين لمقياس الوعي الفونولوجي– البصري السابق من مدرسة التربية الفكرية بمدينة منيا القمح بمحافظة الشرقية

أولاً: ثبات المقياس

طريقة إعادة تطبيق الاختبار: وتم ذلك بحساب ثبات لمقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من خلال إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على عينة التقنين (الاستطلاعية)، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات أطفال العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكان (٠,٧٧٤) وهو دالة عند (٠,٠١) مما يشير إلى أن الاختبار يعطى نفس النتائج تقريبًا إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة.

طريقة الفا كرونباخ: تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس لعينة الأطفال وكانت كل قيمه مرتفعة (٠,٦٨٤٥) ودالة عند (٠,٠١) وهذا يدل على أنَّ قيمته مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات.

طريقة التجزئة النصفية: تم تطبيق مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على عينة التقنين (الاستطلاعية) التى اشتملت (٥٠) طفلا تم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل طفل على حدة، ثمَّ تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون (٠,٨٣٧١)، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية (٠,٦٤١٨)، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول التالى.

ثانيا: حساب صدق المقياس:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس بكليات التربية والآداب بمختلف الجامعات، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتى قل الاتفاق عليها عن (٨٠٪) بين المحكمين وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون.

صدق المقارنة الطرفية: ويعنى ما إذا كان مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يميز (تميزًا فارقًا) بين المستوى القوى والمستوى الضعيف، أي يميز بين الأقوياء والضعفاء فى الصفة التى يقيسها هذا المقياس وهى مستوى أداء اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

وللوصول إلى ذلك قام الباحث بترتيب درجات الأطفال عينة التقنين وعددهم (٥٠) طفلاً وترتيبها ترتيبا تنازليًا، ثم قام بعزل الإرباعى الأعلى (٢٧٪) من العدد الكلى للدرجات من أول الترتيب التنازلي الإرباعى الأدنى(٢٧٪) من آخر الترتيب أي ما يعادل(١٣) طفل من أعلى الترتيب و(١٣) طفل من أدنى الترتيب ٠

ثم قام الباحث بحساب متوسط درجات الأطفال فى كلا المستويين الميزانين الأعلى والأدنى، ومن ذلك تم حساب الفرق بين متوسط درجات الأطفال والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(٩)

نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
الإرباعى الأعلى	١٣	٣٧	٢,٣٨	١٨,٦٢	٢٤٢	١٨	٠,٠١
الإرباعى الأدنى	١٣	٣٠,٨٤	٤,٧٢	٨,٣٨	١٠٩		

ومن جدول (٩) يتضح أن الفرق بين متوسطي مجموعتي المستويين فى الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وفى اتجاه المستوى الإرباعى الأعلى، مما يعنى أن مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة يميز تميزًا واضحًا بين الأعلى و الأدنى فى الميزان، ومن ثم فإن المقياس صادق فى قياس مستوى أداء اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية٠

صدق التحليل العاملي: تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملى للمقياس وذلك بتطبيقه على عينة التقنين (الاستطلاعية) وقوامها (٥٠) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من نفس مجتمع البحث وخارج عينة البحث الأساسية، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول(١٠)

التحليل العاملي لأبعاد مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
التعبير اللغوي	٠,٨١٧	٠,٦٦٨
الجذر الكامن	١,٣٣٧	
نسبة التباين	٦٦,٨٢٦	

يتضح من جدول (١٠) تشبع أبعاد مقياس مستوي أداء اللغة التعبيرية على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (٦٦,٨٢٦)، والجزر الكامن (١,٣٣٧) مما يعنى أنَّ هذه الأبعاد التي تكون هذا العامل تعبر تعبيرًا جيدا عن عامل واحد هو اللغة التعبيرية الذي وضع الاختبار لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

الاتساق الداخلي: **وذلك من خلال درجات عينة التقنين بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات التى حصل عليها عينة التقنين فى كل عبارة من عبارات المقياس الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه تلك العبارة والجدول التالي يوضح ذلك.**

جدول (١١)

صدق اتساق المفردات مع الدرجة الكلية لكل بعد لمقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

رقم العبارة	مستوى الدلالة	رقم العبارة	مستوى الدلالة	رقم العبارة	مستوى الدلالة	رقم العبارة	مستوى الدلالة	رقم العبارة	مستوى الدلالة
١	**٠,٦٤١	٩	**٠,٣٦٨	١٧	**٠,٤١٦	٢٥	**٠,٤٧٠	٣٣	**٠,٦٨٥
٢	**٠,٤٤٤	١٠	*٠,٥٢٨	١٨	**٠,٣٢٦	٢٦	**٠,٥٥٩	٣٤	**٠,٤١٦
٣	*٠,٢٨٤	١١	**٠,٥٤٥	١٩	**٠,٦٠٠	٢٧	**٠,٣٦٣	٣٥	**٠,٣٨٥
٤	**٠,٥٤٧	١٢	**٠,٣٥٢	٢٠	**٠,٤٩٦	٢٨	*٠,٣٢٧	٣٦	**٠,٥٢١
٥	**٠,٥٧٧	١٣	**٠,٥٣٨	٢١	**٠,٥٢٣	٢٩	**٠,٤٢٣		
٦	**٠,٤٢٠	١٤	**٠,٤٨٥	٢٢	*٠,٣٢٠	٣٠	**٠,٣٥٤		
٧	**٠,٦٢٤	١٥	**٠,٤٦٠	٢٣	**٠,٣٣٣	٣١	*٠,٣٢٢		
٨	**٠,٥١٨	١٦	**٠,٣٦٨	٢٤	**٠,٣٢٦	٣٢	*٠,٣٥٧		

**** مستوى الدلالة ٠,٠١ * مستوى الدلالة ٠,٠٥**

يتضح من جدول(١١) أن جميع عبارات مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيا أى أنها صادقة٠

الصورة النهائية:

وهكذا تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس وذلك بعد استبعاد (٥) عبارات غير صادقة، فأصبح المقياس(٣٦) مفردة، كل مفردة تتضمن استجابتين وبذلك تكون صالحة للتطبيق.

طريقة تصحيح المقياس:

يتكون كل المقياس من (٣٦) عبارة تأخذ درجات ١،٢،٣ على الترتيب كثيرًا أحيانًا نادرًا، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للمقياس الكبرى (١٠٨) والصغرى (٣٦) ٠

البرنامج التدريبي: إعداد الباحث

سجل تقريري لجلسات البرنامج التدريبي على مهارات الوعى الفونولوجى - البصرى فى رفع مستوى أداء اللغة التعبيرية من خلال البحث الميداني للباحث وإطلاعه على الدراسات السابقة لاحظ تكرار عيوب في الصوت والنطق لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، لذلك قام الباحث ببناء برنامج تدريبي مبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على مهارات الوعي الفونولوجي- البصرى لرفع مستوى أداء اللغة التعبيرية لديهم ويمكن تعريف البرنامج التدريبى المبكر في البحث الحالي بأنه برنامج يختص بتنمية مهارات الوعى الفونولوجي- البصرى لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من٦ إلى ٩ سنة، ويتكون من مجموعة من الخدمات المنظمة المرتبطة بالجانب التربوي، يهدف إلى تدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على بعض مهارات الوعي الفونولوجي- البصري .

الحاجة إلى البرنامج:

أوضحت كثير من الدراسات أن مهارات الوعى الفونولوجى- البصرى لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية تعد من أكثر المشكلات اللغوية شيوعًا في الآونة الأخيرة هذا من وجهة نظر معلميهم وأولياء أمورهم وأن ذلك يؤثر سلبا فى تفاعلاتهم الاجتماعية وعلى تقدمهم دراسيًا الأمر الذي دعي الباحث لإجراء برنامج للتدريب المبكر على مهارات الوعي الفونولوجي- البصرى لهؤلاء الأطفال وبالتالي نجد دراسات ليست كثيرة تناولت فعالية التدريب المبكر الإيجابي المهارات الوعى الفونولوجى- البصرى فى رفع مستوى أداء اللغة التعبيرية كما فى دراسة(٢٠٠٤) Elbro et al (2005) et al Nancollis (2005) et al Goswami أجراها Luk (2005) ودراسة Phelps (2003) Ying(2006) كما أن أوضحت هذه الدراسات نجاحًا كبيرًا فى رفع مستوى أداء اللغة التعبيرية من خلال التدريب على هذه المهارات لديهم، ومن الواضح أنه لم تتصدى الدراسات العربية بشكل

مباشر لمحاولة تدريب هؤلاء الأطفال وهذا ما أوضحتة ندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا الجانب من التدريبات،مما يجعل الحاجة ماسة لتبنى هذا المنحنى في ارتفاع مستوى أداء اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ٠

مصادر البرنامج:

تم الاعتماد على الإطار النظري للدراسة الحالية، الدراسات السابقة، والإجابات عن الأسئلة التي تم توجيهها للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومن خلال تكوين لقاءات مع أسر الأطفال.

أهداف البرنامج:

تتحقق الأهداف من خلال البرنامج الحالي في ارتفاع الدرجة الكلية لأفراد العينة على مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية من خلال رؤية المعلم وارتفاع مستواهم، ومن خلال العمل داخل الجلسات التدريبية والقيام بالواجبات المنزلية التي يكلف بها أفراد العينة والتي تتعلق بممارسة بعض الصور ونطق الحروف والكلمات وتوضيح مخارج الكلمات والنظر إليها من خلال التدريب على الجمل والكلمات و الدروس والمناقشات وتدريب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على التمييز الصوتى والبصري لأصوات الحروف في مواقع مختلفة من الكلمة وذلك مع إشراكهم في التدريب المبكر، وكذا تنشيط أعضاء النطق لدى هؤلاء الأطفال وتصحيح مخارج بعض أصوات الحروف لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مع التركيز على مصدر الصوت وتنمية الوعي البصرى لديهم.

الحدود الزمنية للبرنامج:

استغرق البرنامج الحالي مدة (٢١) جلسة بواقع ٢ جلستين أسبوعيًا للتدريب على (٦) مهارات وأكثر من (٧) أصوات حرفيه للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية هذا واستمر البرنامج حوالي (١١) أسبوع، واستغرقت الجلسات في المرحلة التمهيدية ومرحلة الإنهاء مدة (٤٥) دقيقة،أما مدة الجلسات في مرحلة التدريب و مرحلة تنشيط مهارات الوعي الفونولوجي- البصري فتستغرقت (٤٠) دقيقة، وتقسم الجلسة في مرحلة التدريب والتنشيط إلى ثلاثة أجزاء كما يلي:

الجزء الأول: ويستغرق١٠ دقائق في بداية الجلسة وذلك لمناقشة الأطفال في الجلسة السابقة.

الجزء الثاني: ويتطلب ٢٥ دقيقة لتدريب الطفل على مهارات الوعى الفونولوجي- البصري الذى قام بها المدرب(الباحث) مع الطفل، ويمكن للام

مراقبة ذلك من خارج حجرة التدريب من إحدى النوافذ بحيث تكون الأم داخل مجال الرؤية ولكن دون أن يراها الطفل، ويمكن للأم أن تسمع أيضًا الأصوات داخل الحجرة.

الجزء الثالث: ومدته ٥ دقائق للتقييم بعد انتهاء التدريب مع الطفل، وذلك لمعرفة مدى استفادة الطفل من الجلسة الذي قام بها المدرب مع الطفل،أما مراحل تعديل والتدريب على مهارات الوعي الفونولوجي- البصري وتنشيط مهارات الوعي الفونولوجي- البصري، ونطق أصوات الحروف، والإنهاء فتكون فردية لكل طفل على حدة وأحيانًا تكون جماعية.

الأنشطة والأدوات المستخدمة فى البرنامج:

بطاقات مصورة للكلمات تتضمن: مجسمات للحيوانات، أشياء، طيور و أشكال الحروف وألعاب ورقية وتدريبية متنوعة تساعد على النطق كقصاصات ورقيه وكرات ورقيه والحوافز المتنوعة (التعزيزات) ولتدعيم؛ مثل: الحلوي، والبسكويت، والشيكولاته عن طريق الكمبيوتر وأدوات أخرى كخافض لسان، والتدريب على نطق المخارج. وكمبيوتر ومرآة.

تقويم أثر البرنامج التدريبى المبكر:

يتم تقويم برنامج الوعى الفونولوجي- البصرى بمدى فعاليته في رفع مستوى أداء اللغة التعبيرية وذلك من خلال القياس القبلي والبعدى بين المجموعتين التجريبية والضابطة بتطبيق قياس اللغة التعبيرية كما سيتم تقويمه أيضا باستمرار أثر البرنامج على أطفال العينة التجريبية من خلال المعلم وذلك بمتابعة رفع أداء اللغة التعبيرية وقياسها بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج وتوقف إجراءاته.

وقام الباحث بتقديم عرضًا مجملاً لمحتوى جلسات برنامج الوعي الفونولوجي- البصري في رفع مستوى أداء اللغة التعبيرية و يشمل مراحل البرنامج وهدف كل جلسة وعدد وزمن كل جلسة وخطوات سير الجلسات وبيان ذلك في الجدول التالي

جدول (١٢)

بيـان بسجـل تقريـري لجلسات البرنامـج التدريبـي المبكر على مهـارات الوعـى الفونولوجى- البصرى فى رفع مستوى أداء اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

مراحل التدريب	عدد الجلسات	عنوان الجلسة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة	من تقدم له الجلسة
المرحلة التمهيدية	جلستان	جلسة تعارف	المناقشة والحوار والشرح	٤٥دقيقة	أطفال العينة التجريبية
المرحلة الثانية التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي البصرى	١٢ جلسة	جلستان: فى تقسيم الجمل إلى كلمات	المناقشة -النمذجة – التعزيز – التعميم- التدريب على التمييز السمعي –التدريب على التمييز اللمسى والحركي – التدريب على التمييز البصري- لعب الدور	٤٠دقيقة	جلسات فردية لكل طفل مع ملاحظة الأم أثناء الجلسة التدريبية والتنشيطية خلف نافذة المراقبة.
		جلستان: فى تقسيم الكلمات إلى مقاطع		٤٠دقيقة	
		جلستان: فى تقسيم الكلمات إلى أصوات (فونيم) التدريب على التمييز البصري		٤٠دقيقة	
		جلستان: فى تحليل وتقسيم ومزج الأصوات		٤٠دقيقة	
		جلستان: فى تقفية، أو سجع الكلمات تدريبات الفك واللسان		٤٠دقيقة	
		جلستان: فى تحديد بداية الكلمات		٤٠دقيقة	
المرحلة الثالثة تنشيط مهارات الوعي الفونولوجي ونطق أصوات الحروف	جلسة	تنشيط نطق حرف الجيم غير المعطش منفردًا وفى جمل	التدريب على التمييز السمعي والبصري- النمذجة – لعب الدور -المناقشة- التعزيز – التعميم-التدريب على التمييز اللمسى والحركي.	٤٠دقيقة	
	جلسة	تنشيط نطق صوت الكاف منفردًا وفى جمل		٤٠دقيقة	
	جلسة	التنشيط المتداخل لصوت حرفي الجيم والكاف		٤٠دقيقة	
	جلسة	تنشيط نطق صوت حرف الدال والتاء في جمل ومنفرد والمتداخل		٤٠ دقيقة	
	جلسة	تنشيط نطق صوت حرف اللام والراء منفردًا والتنشيط المتداخل لصوت حرفي اللام والراء		٤٠ دقيقة	
مرحلة الإنهاء	جلسة واحدة	إنهاء البرنامج التدريبي المبكر وتقييمه	المناقشة والحوار – التعزيز والشكر للتلاميذ	٤٥ دقيقة	جلسات جماعية

وقد قام الباحث بترتيب المهارات والأصوات السابقة وعددها (٦) أصوات تقريبًا في مجموعات مع بعضها، وذلك مع مراعاة عامل التقارب في المخرج، وليس الترتيب الأبجدي لأصوات الحروف إذ قسمت إلى مجموعات حسب تقاربها في المخرج وتم توضيحها فى حوالي خمس جلسات تنشيطية.

إجراءات البحث:

استمر تطبيق الجلسات التدريبية المقدمة في هذا البحث (١١) أسبوعًا هذا وقد اتبع الباحث الخطوات التالية في دراسته الحالية:

(١) قام الباحث قبل البدء بتطبيق الجلسات التدريبية بعقد مجموعة من الزيارات لمعلمي التربية الفكرية بعدد من المراكز والمدن، ولكن استقر على مدينة منيا القمح شرقية وذلك لاختيار الحالات المشاركة في هذا البحث، وبعد الإطلاع على قوائم الأطفال والمقيدين في الكشوف، ثم قام الباحث بانتقاء مجموعة منهم بلغ قوامهما ١٢ طفلاً (تم مراعاة معامل الذكاء والعمر الزمني في انتقاء الحالات بالإضافة إلى تقارب مستوياتهم الاجتماعية / الاقتصادية / الثقافية) بقدر الإمكان.

(٢) قام الباحث بعقد مجموعة من اللقاءات مع الحالات المنتقاة لملاحظتهم والاستفسار عنهم من خلال القائمين على التدريس لهم، كما حرص الباحث على معايشة الأطفال المشاركين في الدراسة لفترة زمنية حوالي أسبوع بغية إيجاد جو من الألفة والود بينه وبين الأطفال.

(٣) قام الباحث بتطبيق مقياس مستوي أداء اللغة التعبيرية على حالات الدراسة وكان الباحث يقوم بتطبيق المقياس على الطفل من خلال المعلم).

(٤) بالتنسيق مع إدارة المدرسة قام الباحث باختيار إحدى القاعات المعدة مسبقا للتعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لإجراء الجلسات التدريبية.

(٥) بعد الانتهاء من تطبيق الجلسات التدريبية قام الباحث مرة أخرى بإعادة تطبيق المقياس بنفس طريقة التطبيق القبلي.

(٦) قام الباحث بعد مرور أسبوعين من انتهاء التدريب بإعادة تطبيق المقياس بنفس طريقة التطبيق القبلي والبعدي، وفي النهاية قام الباحث بتطبيق بعض المعالجات الإحصائية بناء على ما توفر لديه من درجات ناتجة عن التطبيقات وذلك للوصول إلى نتائج لهذا البحث.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي- البصري قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدى».

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فى الوعي الفونولوجي- البصري وأبعاده فى القياسين القبلي والبعدى، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول(١٣)

قيم (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار الوعي الفونولوجي- البصرى للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأبعاده في القياسين القبلي والبعدى

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط	الانحراف المعيارى	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدلالة
تقسيم الجمل إلى كلمات	٦	قبلى	١,٦٦	٠,٥١	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٣٢	٠,٠١
	٦	بعدى	٣,٣٣	٠,٥١	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				
تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٦	قبلى	١,٣٣	٠,٥١	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٦٤	٠,٠١
	٦	بعدى	٣,٣٣	٠,٨١	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				
تقسيم الكلمات إلى أصوات (فونيم)	٦	قبلى	١,٨٣	٠,٤٠	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٧١	٠,٠١
	٦	بعدى	٣,٥	٠,٥٤	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				
تحليل وتقسيم ومزج الأصوات	٦	قبلى	١,٥	٠,٥٤	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٦٤	٠,٠١
	٦	بعدى	٣,٥	٠,٨٣	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				
تقفية، أو سجع الكلمات	٦	قبلى	١,٦٦	٠,٥١	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٣٣٣	٠,٠١
	٦	بعدى	٣,٨٣	٠,٧٥	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				
تحديد بداية الكلمات	٦	قبلى	١,٦٦	٠,٥١	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٧١	٠,٠١
	٦	بعدى	٤	٠,٦٣	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١		
					التساوي	صفر				
					الاجمالى	٦				
الدرجة الكلية	٦	قبلى	٩,٦٦	١,٣٦	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٣٢	٠,٠١
	٦	بعدى	٢١,٥	١,٨٧	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				

بالنظر فى الجدول (١٣) يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات رتب الدرجات فى أبعاد الوعي الفونولوجي- البصري والدرجة الكلية وكانت الدلالة عند ٠,٠١ وأن هذا الفرق لصالح متوسطات القياس البعدى ؛ مما يعني ارتفاع درجة الوعي الفونولوجي- البصري لدى أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى، ومما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الأول من فروض البحث.

نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثاني على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات الوعي الفونولوجي- البصري بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney (U) وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى وذلك للوقوف على دلالة ما قد يطرأ على الوعى الفونولوجي- البصري وأبعاده من تعديل كما تعكسه درجاتهم على المقياس. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول(١٤)

قيم (U,W,Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس الوعي الفونولوجي- البصري للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأبعاده فى القياس البعدى

الإبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
تقسيم الجمل إلى كلمات	التجريبية	٦	٣,٣٣	٠,٥١	٩,٥٠	٥٧	٠,٠٠	٢١	-٣,٠٥٢	٠,٠١
	الضابطة	٦	١,٨٣	٠,٤٠	٣,٥٠	٢١				
تقسيم الكلمات إلى مقاطع	التجريبية	٦	٣,٣٣	٠,٨١	٩,٢٥	٥٥,٥	٠,٠٠	٢١	-٢,٧٣٥	٠,٠١
	الضابطة	٦	١,٥٠	٠,٥٤	٣,٧٥	٢٢,٥				
تقسيم الكلمات إلى أصوات ((فونيم	التجريبية	٦	٣,٥٠	٠,٥٤	٩,٥٠	٥٧	٠,٠٠	٢١	-٣,٠٣٥	٠,٠١
	الضابطة	٦	١,٨٣	٠,٤٠	٣,٥٠	٢١				
تحليل وتقسيم ومزج الأصوات	التجريبية	٦	٣,٥٠	٠,٨٣	٩,٥٠	٥٧	٠,٠٠	٢١	-٢,٩٩٤	٠,٠١
	الضابطة	٦	١,٦٦	٠,٥١	٣,٥٠	٢١				
تقفية، أو سجع الكلمات	التجريبية	٦	٣,٨٣	٠,٧٥	٩,٥٠	٥٧	٠,٠٠	٢١	-٢,٩٦٦	٠,٠١
	الضابطة	٦	١,٦٦	٠,٥١	٣,٥٠	٢١				
تحديد بداية الكلمات	التجريبية	٦	٤	٠,٦٣	٩,٥٠	٥٧	٠,٠٠	٢١	-٢,٩٩٤	٠,٠١
	الضابطة	٦	١,٦٦	٠,٥١	٣,٥٠	٢١				
الدرجة الكلية	التجريبية	٦	٢١,٥٠	١,٨٧	٩,٥٠	٥٧	٠,٠٠	٢١	-٢,٩١٨	٠,٠١
	الضابطة	٦	١٠,١٦	٠,٧٥	٣,٥٠	٢١				

وبالنظر فى الجدول (١٤) يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوعي الفونولوجي- البصري وأبعاده فى القياس البعدى والدرجة الكلية له، وأن هذه الفروق دالة عند ٠,٠١ في أبعاد مقياس الوعي الفونولوجي-

البصري والدرجة الكلية له لصالح متوسطات المجموعة التجريبية، مما يعني ارتفاع درجة الوعى الفونولوجي- البصري لدى أفراد العينة التجريبية ومما يشير إلى تحقيق الفرض الثاني من فروض البحث.

نتائج الفرض الثالث:

ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الوعي الفونولوجي- البصري فى القياسين البعدى والتتبعى وبعد مرور شهرين من انتهاء تطبيقه".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فى الوعي الفونولوجي- البصري وأبعاده في القياسين البعدى والتتبعي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول(١٥)

قيم (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية على اختبار الوعي الفونولوجي- البصري الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأبعاده في القياسين البعدى والتتبعى

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط	الانحراف المعيارى	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدلالة
تقسيم الجمل إلى كلمات	٦	بعدى	٣,٣٣	٠,٥١	الرتب السالبة	صفر	٠,٠	٠,٠	٠,٠٠	غير دالة
	٦	تتبعى	٣,٣٣	٠,٥١	الرتب الموجبة	صفر	٠,٠	٠,٠		
					التساوي	٦				
					الاجمالى	٦				
تقسيم الكلمات إلى مقاطع	٦	بعدى	٣,٣٣	٠٨١	الرتب السالبة	١	١,٠	١,٠	-١	غير دالة
	٦	تتبعى	٣,١٦	٠,٧٥	الرتب الموجبة	صفر	٠,٠	٠,٠		
					التساوي	٥				
					الاجمالى	٦				
تقسيم الكلمات إلى أصوات ((فونيم	٦	بعدى	٣,٥٠	٠,٥٤	الرتب السالبة	١	١,٠	١,٠	-١	غير دالة
	٦	تتبعى	٣,٣٣	٠,٥١	الرتب الموجبة	صفر	٠,٠	٠,٠		
					التساوي	٥				
					الاجمالى	٦				
تحليل وتقسيم ومزج الأصوات	٦	بعدى	٣,٥٠	٠,٨٣	الرتب السالبة	١	١,٠	١,٠	-١	غير دالة
	٦	تتبعى	٣,٣٣	٠,٥١	الرتب الموجبة	صفر	٠,٠	٠,٠		
					التساوي	٥				
					الاجمالى	٦				
تقفية، أو سجع الكلمات	٦	بعدى	٣,٨٣	٠,٧٥	الرتب السالبة	١	١,٠	١,٠	-١	غير دالة
	٦	تتبعى	٣,٦٦	٠,٥١	الرتب الموجبة	صفر	٠,٠	٠,٠		
					التساوي	٥				
					الاجمالى	٦				
تحديد بداية الكلمات	٦	بعدى	٤	٠,٦٣	الرتب السالبة	٢	١,٥	٣,٠	-١,٤١	غير دالة
	٦	تتبعى	٣,٦٦	٠,٥١	الرتب الموجبة	صفر	٠,٠	٠,٠		
					التساوي	٤				
					الاجمالى	٦				
الدرجة الكلية	٦	بعدى	٢١,٥	١,٨٧	الرتب السالبة	٤	٢,٥	١٠,٠	-١,٨٥	غير دالة
	٦	تتبعى	٢٠,٥	١,٦٤	الرتب الموجبة	صفر	٠,٠	٠,٠		
					التساوي	٢				
					الاجمالى	٦				

بالنظر فى الجدول (١٥) يتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي الرتب للدرجات فى أبعاد الوعى الفونولوجى- البصري للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية فى القياسين البعدي والتتبعى والدرجة الكلية مما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الثالث من فروض البحث.

نتائج الفرض الرابع:

ينص على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي».

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية فى مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية وأبعاده فى القياسين القبلي والبعدى، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول(١٦)

قيم (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس مستوي أداء اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأبعاده في القياسين القبلي والبعدى

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط	الانحراف المعيارى	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدلالة
التعبير اللغوي	٦	قبلى	٢٦	٢,٦٠	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢١٤	٠,٠١
	٦	بعدى	٣٥,٨٣	٣,٥٤	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				
اللغة الاستقبالية	٦	قبلى	٣٤,٨٤	٣,٠٦	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٠٧	٠,٠١
	٦	بعدى	٤٤,٨٣	٣,٢٥	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				
الدرجة الكلية	٦	قبلى	٦٠,٨٣	٣,٨١	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٠٧	٠,٠١
	٦	بعدى	٨٠,٦٦	٣,٢٠	الرتب الموجبة	٦	٣,٥٠	٢١		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	٦				

بالنظر فى الجدول(١٦) يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي الرتب للدرجات فى أبعاد اللغة التعبيرية والدرجة الكلية وكانت الدلالة عند ٠,٠١ وذلك وأن هذا الفرق لصالح متوسطات القياس البعدى، مما يعني ارتفاع درجة اللغة التعبيرية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى، ومما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الرابع من فروض البحث.

نتائج الفرض الخامس:

ينص هذا الفرض على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney (U) وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى وذلك للوقوف على دلالة ما قد يطرأ على اللغة التعبيرية وأبعادها من تعديل كما تعكسه درجاتهم على المقياس وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول(١٧)

دلالة الفرق بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وأبعاده في القياس البعدى

الإبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
التعبير اللغوي	التجريبية	٦	٣٥,٨٣٣	٣,٥٤	٩,٥٠	٥٧	٠,٠٠	٢١	- ٢,٨٨	٠,٠١
	الضابطة	٦	٢٦,٥	٣,١٤	٣,٥٠	٢١				
اللغة الاستقبالية	التجريبية	٦	٤٤,٨٣	٣,٢٥	٩,٥٠	٥٧	٠,٠٠	٢١	- ٢,٨٩	٠,٠١
	الضابطة	٦	٣٤,١٦	١,٩٤	٣,٥٠	٢١				
الدرجة الكلية	التجريبية	٦	٨٠,٦٦	٣,٢٠	٩,٥٠	٥٧	٠,٠٠	٢١	- ٢,٩٠	٠,٠١
	الضابطة	٦	٦٠,٦٦	٣,٨٢	٣,٥٠	٢١				

وبالنظر في الجدول (١٧) يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية وأبعادها في القياس البعدى والدرجة الكلية له، وأن هذه الفروق دالة عند مستوي ٠,٠١ في أبعاد مقياس اللغة التعبيرية والدرجة الكلية له لصالح متوسطات المجموعة التجريبية، مما يدل ارتفاع درجة اللغة التعبيرية لدى أفراد العينة التجريبية ومما يشير إلى تحقيق الفرض الخامس.

نتائج الفرض السادس:

ينص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية على مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية في القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق البرنامج مباشرة وبعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج».

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية وأبعادها في القياسين البعدى والتتبعى، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (١٨)

قيم (Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في القياسين البعدي والتتبعي

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	الدلالة
التعبير اللغوي	٦	بعدى	٣٥,٨٣	٣,٥٤	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الاجمالى	٤ ٢ صفر ٦	٣,٧٥ ٣,٠٠	١٥,٠٠ ٦,٠٠	-١,٠٠	غير دالة
	٦	تتبعي	٣٥,٣٣	٢,٧٣						
اللغة الاستقبالية	٦	بعدى	٤٤,٨٣	٣,٢٥	الرتب السالبة الرتب الموجبة لتساوى الاجمالى	٣ ٣ صفر ٦	٣,٠٠ ٤,٠٠	٩,٠٠ ١٢,٠٠	-٠,٣٣٣	غير دالة
	٦	تتبعي	٤٥	٢,٣٦						
الدرجة الكلية	٦	بعدى	٨٠,٦٦	٣,٢٠	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوي الاجمالى	٢ ١ ٣ ٦	٢,٠٠ ٢,٠٠	٤,٠٠ ٢,٠٠	-٠,٥٧٧	غير دالة
	٦	تتبعي	٨٠,٣٣	٢,٠٦						

بالنظر في الجدول (١٨) يتضح عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي الرتب للدرجات في أبعاد مستوى أداء اللغة التعبيرية، مما يشير إلى تحقق نتائج الفرض السادس من فروض البحث.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج وجود فرق جوهري دال إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مستوى اللغة التعبيرية لدى للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أعضاء المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى، ومتوسطات رتب درجاتهم، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدى، هذا ويمكن تفسير تلك النتائج بأن إجراءات البرنامج التدريبي الذي يقوم على الوعي الفونولوجي- البصري لدى هؤلاء الأطفال، وما تشتمل عليه من فنيات سلوكية متعددة٠كما أن البرنامج التدريبي المبكر كان له أثرًا واضحًا وإيجابى على مستوى أداء اللغة التعبيرية لدى للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المجموعة التجريبية، وأن تعليم للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية هو الاتجاه الذي يعتمد على تنظيم وترتيب بيئة التعلم، وتقديم الأنشطة التي تتفق مع احتياجات الأطفال واهتماماتهم الخاصة، وذلك بعد أن تتم ملاحظة الطفل بشكل دقيق٠كما يمكن مناقشة وتفسير النتائج أيضًا عن طريق الجلسات التدريبية المبكرة التي تعرضت لها عينة الدراسة التجريبية بجانب ملاحظة الأم عن بُعد ومشاهدة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لعدة جلسات تدريبية عن بُعد، استهدفت الوعي الفونولوجي من أجل ارتفاع مستوى أداء اللغة التعبيرية، وذلك من خلال مهارات الوعي الفونولوجي على بعض المفردات والجمل والصور الحية من خلال استخدام عدة فنيات كالأنشطة الترفيهية واللعب وسرد القصص والأنشطة الفنية والموسيقى مما كان له أثرًا كبيرًا في ارتفاع مستوى أداء اللغة التعبيرية لدى للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تشارك ولم تتلق شيئًا مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي المبكر للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.كما أمد البرنامج الأسرة بمعلومات عن أساليب المعاملة السوية تجاه أبنهم ذي الإعاقة الفكرية مثل الصبر والمساواة بينه وبين أخوته فى المعاملة وإبداء الاهتمام به وعدم تفضيل أحد من الأسرة عليه كأن يشعر بأنه كائن له قيمة ومعنى مما يؤثر على توافقه الاجتماعي التدريب على الوعي الفونولوجي- البصري كما يلاحظ أن الطفل فى هذه العمر من(٦-٩) عام وهو عمر العينة الحالية لديه ميل إلى التعلم والتجاوب مع من حوله من الآخرين والتعبير عن نفسه بشتى الطرق والتجاوب مع الآخرين، ويتعلم كيفية أداء بعض الجمل وتقطيعها وتقسيم الكلمات إلى أصوات مع مساعدة الباحث له إلا أن أحيانًا يشعر دائمًا بعدم الثقة تجاه معرفته للأصوات المختلفة ويحتاج إلى من يقدم له المساعدة، وأحيانا يتعمق لدية الشعور بالعجز وعدم القدرة على التعرف على الأصوات٠

وبذلك فإن مهارات الوعي الفونولوجي- البصري المقدمة له من خلال البرنامج التدريبى ومساعدة الباحث له تتيح الفرصة له أن يعتمد على نفسه ويحاول تكرار المحاولة إذا فشل من أجل إيجاد نوع من الثقة في الذات وسط بيئة مشجعة وودودة وهى جلسة التدريب لأجل رفع أداء مستوى اللغة التعبيرية، ومن ثم يدرك أنه ليس أقل من زملاءه العاديين ولذلك يجب مساعد الطفل ذي الإعاقة الفكرية على ملاحظة أخطاءة والتعرف عليها وسؤال القرين عنها فاللغة تكتسب من خلال المحيط الطبيعي للأطفال بسهولة ويسر وأيضا يجب مساعدة الأم لكي تقوم بدورها لتوجيه طفلها على ممارسة بعض المواقف التي تعمل على اكتساب الثقة بالنفس لديه وتنمية دافعيتة تجاه المحاولة إذا فشل من خلال فنية لعب الدور ومن هنا يمكن أن نوفر للطفل فرصة آمنة ينتقل فيها الطفل من تعلم اللغة إلى استخدامها ومعالجتها بطلاقة بين زملائه من نفس عمره.

ومن هنا يتبين أنه قد ارتفع مستوى أداء المجموعة التجريبية على مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية، وذلك بعد تطبيق البرنامج واستخدام الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الفنيات والأنشطة والأساليب المختلفة ومن العوامل التي أدت إلى أدائهم الجيد والأدوار التي قاموا بأدائها في التعرف على الصور والكلمات كانت سببًا مباشرًا لارتفاع درجاتهم على مقياس اللغة التعبيرية مما ينبئ أن هناك أثر مباشر على هؤلاء الأطفال في التطبيق البعدى الذي تم من خلال عدة جلسات تدريبية مبكرة استخدم فيها عدد من الفنيات والقيام بأدوار تدريبية كانت هي السبب الرئيسى فيها.

وفضلاً على أن احتكاك الأطفال معًا خلال الجلسات التدريبية المبكرة فى رفع مستوى أداء اللغة التعبيرية على مدار (٢١) جلسة تدريبية حيث كانت تنفذ بواقع جلستين فى الأسبوع، مما جعل البرنامج كالأسرة الواحدة بين الأطفال والأم وكذلك الباحث، وكذلك تعاونهم فى توفير مكان يتناسب معهم في إتمام الجلسات التدريبية والذي أدى إلى وجود تفاعل إيجابي بينهم، بالإضافة إلى المواقف التي قاموا بتجسيدها أثناء البرنامج وكذلك استخدام الباحث لبعض الفنيات التي يشترك فيها الأطفال كالأنشطة الترفيهية واللعب الأنشطة والفنية والموسيقى وبذا يتحقق وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية وأبعاده بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على ارتفاع مستوى اللغة التعبيرية على عينة الدراسة وهذا ما يحققه الفرض الخامس.

والجدير بالذكر أن جميع الوظائف تتوقف على ثلاث نظم نيوروسيكولوجية هى:

١- مجموعة النظم الحسية
٢- مجموعة النظم المركزية
٣- مجموعة النظم الحركية

ومن ثم فان تعديل أي سلوك بصفة عامة لابد وان يعتمد على تحليل الثلاث وظائف المخ سابقة ذكرهم حيث من خلالك يمكن الاستفادة فى تعديل السلوك كما أن التعرف على الصور حيث يطلب الباحث من الطفل ذي الإعاقة الفكرية أن يتعرف على بعض الصور الأمر الذي يساعدهم في فهم ما يدور حولهم وتم استخدام مجموعة كبيرة من الصور مثل صورة تفاحه، موزه، فروله، فرشاة، صابونه، كتاب، حقيبة، نحلة، بنطلون، حذاء، جندي، عصفورة، شنطة، شجرة وكما ذكرنا فان تلك الإستراتيجية تقوم على التعلم بمرح فقد ساهم الأقران بشكل كبير في تحسين أداء للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في تعلم تلك المهارات والتدريب عليها كما تؤكد هذه النتائج أيضًا أهمية تدريب الأطفال عينة الدراسة باستخدام الفنيات المتنوعة مثل النمذجة، والتعليمات، ولعب الدور، والحث، والتلقين، والتشكيل، والتكليف المنزلي، ومناقشة الأطفال في الجماعة التدريبية في مشكلاتهم ووضع الحلول المناسبة لذلك فقد أثبتت هذه الفنيات التدريبية استمرار في وتأثيرها في زيادة أدائهم على مهارات الوعي الفونولوجي للأطفال فى زيادة اللغة التعبيرية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومن هنا نجد عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية وذلك في القياس البعدى والتتبعى فى مستوى أداء اللغة التعبيرية، مما يدل على استمرار فاعلية البرنامج في زيادة مستوى اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وذي الإعاقة الفكرية يعالج دائمًا من خلال برامج تعديل السلوك (التدريبية والإرشادية) على مدار اليوم حيث لابد وأن يمارس المعاق كل نشاطاته اليومية من خلال برنامج محدود وبصورة طبيعية تهدف فى النهاية للوصول بذي الإعاقة الفكرية إلى مستوى من الاستقلالية بالاشتراك مع الأسرة ولابد من مشاركتهم فى تطبيق البرامج التى توضع لأطفالهم ،كذلك يمكن التعرف على الأصوات البيئية حيث قام الباحث بتوفير اسطوانة تعليمية لزيادة الحصيلة اللغوية للأطفال وتم تشغيل جزء المسموعات مثل صوت السيارة، القطار، سيارة الإسعاف، المطافئ، الحصان، الحمار، الكلب، القطة، فتح الباب، تكسير الزجاج لمساعدة الطفل على فهم ما يدور حوله ٠

التوصيات:

(١) عند التحدث مع الطفل يجب أن يكون وجه الأم واضح للطفل، والضغط على مخارج الحروف لكي يسمع الطفل جيدا والحث على كثرة الحديث مع الطفل وتدريبه على مهارات الوعي الفونولوجى.

(٢) مشاركة أولياء أمور الأطفال في الندوات والدورات الخاصة بالوعي الصوتي ومستوى اللغة التعبيرية والتي تعقد في المدارس والمعاهد، أو المراكز النفسية.

(٣) متابعة التدريب على النطق الذي يقوم به أخصائي التخاطب مع الطفل لرفع مستوى أداء اللغة التعبيرية لدية من خلال مهارات الوعي الفونولوجى.

المراجع

إبراهيم الزريقات (٢٠٠٣). **الإعاقة السمعية**. عمّان: دار وائل للنشر.

أماني علي، وهالة الخريبي (٢٠٠٦). **بنية المفاهيم للمهارات اللغوية وطرق تدريسها لطفل ما قبل المدرسة**. القاهرة : دار الفضيلة.

إيمان فؤاد كاشف (٢٠٠٢ "ب") . فاعليه برامج الحاسب الآلى في تحسين تعلم بعض المهارات للأطفال المعاقين عقليًا، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٢(٣٥)، ١٣٨.

إيمان فؤاد كاشف، وعطية محمد (٢٠٠٧). **القياس النفسي والمرشد التعليمي للإعاقة السمعية (اكتشاف وتعليم المعوقين)**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

إيمان محمد فراج (٢٠٠٣). تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقليا من البسيطة باستخدام برامج الحاسوب . **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة ،جامعة عين شمس.

إيهاب الببلاوى (٢٠١٠). **اضطرابات التواصل** (ط٤). الرياض: دار الزهراء.

حمدى على الفرماوى (٢٠٠٩)٠ **اضطرابات التخاطب «الكلام – النطق – اللغة – الصوت»**. عمان: دار صفاء.

خالد احمد عبد العليم نواره (٢٠١٢)٠ فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تخفيف حدة اضطرابات النطق لدى الأطفال المتخلفين عقليا « القابلين للتعليم «، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة ٠

خالد محمد عسل (٢٠١٢). **ذوو الاحتياجات الخاصة رؤى نظرية وتدخلات إرشادية**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

خيرى المغازي عجاج (١٩٩٩). أثر برنامج للتهيئة اللغوية على بعض الأداءات اللغوية والمعرفية لذوى الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم)، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٨، ١-٤٨.

دنيال هلالاهان، وجيمس كوفمان، وجون لويد، ومارغريت ويس، واليزابيث مارتنيز (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم** (ترجمة عادل عبدالله). عمان: دار الفكر.

راضي الوقفي (٢٠٠٣). **صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق**. عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.

رمضان القذافي (١٩٩٥). **رعاية المتخلفين عقليًا**. الإسكندرية: المكتب الجامعي بالإسكندرية.

زيدان السرطاوي، وخشان عبد العزيز،،أيمن إبراهيم أبو جودة، وائل موسى، (٢٠٠١). **مدخل إلى صعوبات التعلم**. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

شحدة فارع، وجهاد حمدان، وموسى عمايرة، ومحمد العناني (٢٠٠٦). **مقدمة في اللغويات المعاصرة** (ط٣). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

صالح عبد المقصود السواح (٢٠١٠).فعالية برنامج للإرشاد الأسرى فى خفض العزلة الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليًا وأثره على تواصلهم مع الآخرين. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بنى سويف .

علاء الدين كفافي (٢٠٠٢). صعوبات النطق والكلام مرحلة خطوة، **مجلة الطفولة**، ١٧، ١١-٤٤.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٥).فاعلية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. **المؤتمر العلمي الثالث (الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة)**،كلية التربية جامعة الزقازيق، ١٥ -١٦/ ٣.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦) .**قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**. القاهرة: دار الرشد.

عادل عبد الله محمد (٢٠١١).**قضايا معاصرة في التربية الخاصة**. القاهرة: دار الرشاد.

عبد الفتاح رجب علي مطر، وواصف محمد سلامة (٢٠٠٩). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣** (١)، ١٦٩-٢١٣.

عبد الفتاح رجب مطر، سحر زيدان (٢٠١٠). **سيكولوجية ذوى الإعاقة السمعية وتربيتهم**. الرياض: دار الناشر الدولى.

عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠١). **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** (ط٣). القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١). **سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة ذوو الحاجات الخاصة (المفهوم والفئات)**، الجزء الأول. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عثمان لبيب فراج (٢٠٠٣). **الإعاقة الذهنية فى مرحلة الطفولة**. القاهرة: المجلس العربى للطفولة والتنمية.

فيصل الزراد (٢٠٠٤). **الذاكرة قياسها واضطراباتها وعلاجها**. الرياض: دار المريخ.

كمال عبدالحميد زيتون (٢٠٠٣). **التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: عالم الكتب

ليلى احمد كرم الدين (٢٠٠٣). **اللغة عند الطفل** . القاهرة : مكتبة أولاد عتمان.

محمد حسنين العجمي، محمد إبراهيم مجاهد (٢٠٠٢). متطلبات تفعيل استراتيجية دمج المعوقين مع أقرانهم العاديين بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية، **مؤتمر التربية الخاصة في القرن الحادي والعشرين تحديات الواقع وآفاق المستقبل**، كلية التربية، جامعة المنيا ، ١٠-١٥/ ١٠.

محمد محروس الشناوى (١٩٩٧). **التخلف العقلي (الأسباب التشخيص البرامج)**. القاهرة: دار غريب.

محمد رفقى محمد عيسي (١٩٨٧). **سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية للطفل**. الكويت: دار العلم.

محمد محمود النحاس(٢٠٠٠). مدى فاعلية برنامج إرشادي لمساعدة أمهات الأطفال ضعاف السمع على تنمية اللغة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية.

محمد محمود النحاس (٢٠٠٦). **سيكولوجية التخاطب لذوى الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: الانجلو المصرية.

لمياء جميل بدوي (٢٠٠٣)٠ فعالية العلاج السلوكي لبعض اضطرابات النطق وأثره على العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليًا، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة الزقازيق.

مراد علي عيسى (٢٠٠٧)٠ فاعلية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات القراءة . مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٧ (٧٢)، ٩٥- ١٢٤.

نادر فهمى الزيود (١٩٩٥). **تعليم الأطفال المتخلفين عقليًا**. عمان: دار الفكر.

هدي الناشف (١٩٩٨). **إعداد الطفل للقراءة والكتابة** . القاهرة: دار الفكر العربي.

وفاء علي عمار، روحية أحمد محمد (٢٠٠٤). التشخيص الفونولوجي لكلام الأطفال المعاقين ذهنيًا والأطفال ذوي الخلل الفونولوجي، **المؤتمر العربى الأول، منتدى التجمع المعنى بحقوق الإنسان،الإعاقة الذهنية بين التجنب والرعاية**، جامعة أسيوط، ٤-١٢/٦.

وليد السيد خليفة (٢٠١٢). **المهارات اللغوية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي** (ط٢). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Ambrose S. (2009). Phonological awareness development of preschool children with cochlear implants, *Ph.D*, University of Central Arkansas

Adams, M. & Bruck, M. (1995). Resolving the great debate. *American Reader*, 8,7-20.

Bennett,L.(1998).Teaching phonological awareness with an emphasis on linkage to reading, *P.H.D*, Simon Fraser University.

Bill, R., Mel, W. & Caroi, J. (1997). *The exceptional student in the regular classroom*, (5th ed.). New York, Merrill, An Imprint of Macmillan Publishing Company

Boyle, R. & Walker-Seibert, T.(1997).The effects of a phonological awareness strategy on the reading skills of children with mild disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 8 ,145-53.

Celek, A. Pershey, M. & Fox, D. (2012). Phonological awareness acquisition in children with coexisting mental retardation and behavioral disorders, *Contemporary Issues In Communication Science And Disorders*, 29, 194–207.

Conners, A., Rosenquist ,J., Sligh, C., Atwell, A., & Kiser, T.(2006). Phonological reading skills acquisition by children with mental retardation, *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 27, 121-37.

Christopher., l., Mrachko, A., Kostewicz, E., & Paterra, F.(2012). Effectiveness of decoding and phonological awareness interventions for children with Down Syndrome, *Exceptional Children*, 79 ,67-90.

Christopher, J.& Douglas ,F. (2010). Phonological awareness of children with Down syndrome: Its role in learning to read and the effectiveness of related interventions, *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 316-330.

Dodd, B., McCormak, K. & Woodyatt, G.(1994). Evaluation of an intervention program: Relation between children's phonology and parents communicative behavior, *American Journal on Mental retardation*, 98, 632- 645.

Elbro, E., Carsten., M., Petersen, R., & Dorthe, K.(2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: an intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, *96* (4),660-670.

Good, R., Simmons, D., & Kameenui, E. (2001). The importance of decision-making utility of a continuum of fluency-fased indicators of foundational reading skills for third-grade high stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, *5* (3), 257−288.

Goswami ,U., Ziegler.,& Richardson.(2005).The effect of spelling consistency on phonological awareness: A comparison of English and German. *journal experimental child psychology*, *92* (4),345–365.

Grawburg ,M.(2004). Apperception based awareness training program for pre schools with articulation disorders.*PHD*, McGill University.

Griffith ,P. & Olson, M. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *The Reading Teacher*, 45,516-523.

Halsey, H, (2008). Investigating aparent implemented early literacy intervention. Effects of dialogic reading using alphabet books on the alphabet skills, Phonological awareness, And oral language of preschool children, FRR D.C, University of Massachusetts Amherst.

Hamaguchi, P, McAleer. (2001)، Childhood speech, language, and listening problems: what every parent should know, Communicative Disorders In Children-Popular Works

Harbers, H. , Paden, E. & Halle, J. (1999). Phonological awareness and Production:Changes during intervention. Language ,*Speech and Hearing Services in Schools*, 30, 50-60.

Jenkins, R. & Bowen, L.(1994). Facilitating development of preliterate children's phonological abilities. *Topics in Language Disorders*, 14, 26-39

Joseph, M. & McCachran, M. (2003).Comparison of a Work Study Phonics Technique between Students with Moderate to Mild Mental Retardation and Struggling Readers without Disabilities, *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38,192-99.

Kimberly, M.& Jeri, C.(2012). Manipulating word properties: Targeting vocabulary learning for children with and without speech sound inaccuracies. *Child Language Teaching and Therapy*, 28, 101-121.

Kuder,s.(2003).*Teaching students with language and communication disabilities*. Bacon, Boston.

Layton,L. & Deeny.K. (2002). Sound practice: Phonological awareness in the classroom, (2nd Ed),(P. 38) London, David Fulton Publication

Luk, Y. (2005). The role of Phonological awareness in second language reading.PHD, The University of Hong Kong.

Macmillan, B. (2002). Rhyme and reading: A critical review of the research methodology. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 4 – 42.

Major, E. & Bernhardt, B. (1998). Metaphonological skills of children with phonological disorders before and after phonological and Metaphonological Intervention. International *Journal of Language and Communications Disorders*, 33, 413-444.

Mann, V.(1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal Of Learning Disabilities*, 4, 259-269.

McAleer, P, H. (2002). Childhood Speech, Language, and Listening Problems. What Every Parent Should Know, Communicative disorders in children-Popular works.

Mercer, C.D.(1997).*Students with learning disabilities*,(5th Ed), Merrill An Imprint Saddle River, New Jersey, U S A.

Nancollis, A., Lawrie, B .,& Dodd, B.(2005).Phonological awareness intervention and the acquisition of literacy skills in children from deprived social backgrounds. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(4) ,325-335.

Oakhill ,J.& Kyle,F.(2000). The relation between phonological awareness and working memory. Journal of Experimental Child Psychology, 75, 152–164.

Park,U. (2008). Characteristics of phonological processing, Reading, Oral language and auditory processing skills of children with mild TO moderate sensorineural hearing loss, Ph D of Philosophy, University Of Florida

Paul, R. (2006). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention*. (3rded.). St. Louis: Mosby-Year Book.

Peeters,M., Verhoeven,L., Moor,J.,& Balkom,H.(2009).Importance of speech production for phonological awareness and word

decoding: The case of children with cerebral palsy.Research in Developmental Disabilities, 30(4),712-726.

Peter, F.(2007). Phonological Awareness And The use Of Phonological Similarity in letter–Sound Learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 98(3), 131–152.

Phelps, S, Kathryn (2003).Phonological awareness training in preschool classroom of typically developing children, MS,Tennessee-State University, PP1249.

Roth, F. & Baden, B. (2001). Investing in emergent literacy intervention: A key- role for speech- language pathologists. Seminars in Speech and Language, 22,163-173.

Rvachew,S., Chiang,P.,& Evans,N.(2007).Characteristics of Speech Errors Produced by Children With and Without Delaye Phonological Awareness skills. *language, Speech & Hearing Services in Schools*, 38(1),60 -71.

Swanson, H.,& Sachse ,C.(2001). Subgroup Analysis of Working Memory in Children with Reading Disabilities: Domain – General or Domain –Specific Deficiency. *Journal of Learning Disabilities*, 34(3),249-63.

Kim, S, & Coral, K.(2006).The acquisition of phonological awareness and its relationship to reading in individuals with intellectual disabilities, *Australasian. Journal of Special Education*, 30 ,86-99.

Saunders, J.& DeFulio, A.(2007).Phonological awareness and rapid naming predict word attack and word identification in adults with mild mental retardation, American Journal of Mental Retardation, 112 ,155-166.

Silverrain, A (1992). The use of symbol shelves teaching communication with multi handicapped children, *British journal of mental sub normality*, 36, 333-363.

Torgeson, J. (2001). Assessment of phonological awareness. Designed especially for the Learning to Read: Beginning Reading Instruction CD-ROM. Interactive Training Media, Inc..

Van Kleeck, A. , Gilliam, R. & McFadden, T. (1998). A study of classroom- based phonological awareness training for preschoolers with speech or/ and language disorders. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 7, 65- 76.

Wilson, Kristina. (2007). Phonological awareness, Speech and language skills in children with clefts, *PhD*, University Of North Carolina

Ying, L M. (2006). The role of phonological awareness in native and second language reading development. *PHD*.The University of Hong Kong.

Yopp, H. & Yopp, R. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading teacher*, 54, 130-143.

Zarawaldman. (2011). *Phonological awareness development in cochlear implant and hearing aid users*, M S, Emerson College, Boston.

الذكاء الوجداني وعلاقته بنمو الأحكام الأخلاقية لدى عينة من طلاب الجامعات الفائقين دراسيًا والعاديين*
"دراسة مقارنة"

إعداد

د. محمد عبد القادر على متولي
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية بوادي الدواسر
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

د. محمد سيد محمد عبد اللطيف
مدرس علم النفس التعليمي بجامعة الأزهر
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية بوادي الدواسر
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

* شكر وتقدير: يتقدم الباحثان بجزيل الشكر وعظيم التقدير إلي عمادة البحث العلمي بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز على تمويلها لهذا المشروع البحثي رقم (٢٠١٤/٠٢/٢٢٨٢)

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني (أبعاد ودرجة كلية) ودرجة الحُكم الأخلاقي لدى عينة من طلاب الجامعة الفائقين دراسيًا والعاديين. تكونت عينة البحث من (٣٩٩) طالبًا، منهم (١٥٥) طالبا بالكليات العملية، (٢٤٤) طالبًا بالكليات النظرية، وتمثلت أدوات البحث في مقياس مواقف الحكم الخلقي، ومقياس الذكاء الوجداني، وكلاهما من إعداد الباحثين. وقد انتهى البحث إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني (أبعاد ودرجة كلية) والحكم الخلقي لدى عينة البحث، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين الفائقين والعاديين في الذكاء الوجداني والحكم الخلقي لصالح الفائقين دراسيًا، كذلك وجدت فروق دالة بين طلاب الكليات الإنسانية وطلاب الكليات العملية في الذكاء الوجداني والحكم الخلقي لصالح طلاب الكليات الإنسانية، وأنه يمكن التنبؤ بدرجة الحكم الخلقي من خلال أبعاد الذكاء الوجداني.

Emotional Intelligence and its relation with Moral Judgments For High Talented and Untalented University Students(Comparative study)

Prepared by

Mohamed AbdelKader Ali ***Mohamed Sayed mohamed***

***Abstract*:**The present study aimed at exploring the relationship Between the dimension of emotional intelligence and the level of Moral Judgment for High talented and untalented university students. To achieve this aim.The present study was conducted on (399)subjects (155) applied faculties students &(244)theoretical faculties.The study used Emotional intelligence scale and The Moral judgment scale.The findings of study showed that there is a positive co-efficient relationship between Emotional Intelligence and Moral Judgment of subjects. Moreover the findings of study showed that high talented subjects scored higher levels than untalented subjects concerning Emotional Intelligence with its dimensions , its total degree and Moral Judgments. The findings also showed that there were differences between the subjects of theoretical colleges and applied others in Emotional Intelligence with its dimension and the levels of Moral Judgment in favor of Theoretical colleges subjects. The Moral Judgment could be predicted through dimension of Emotional Intelligence.

مقدمة البحث:

يُقاس تقدم الأمم والشعوب بمدى ما توفره لأبنائها الفائقين علميًا من سُبل الرعاية الكريمة لاستثمار إمكاناتهم وطاقاتهم في كافة المجالات العلمية والتقنيَة وغيرها، ويشكل الفائقون عنصرًا مهمًا بين الطاقات الإنسانية بما يتمتعون به من ذكاء مرتفع ومهارات خاصة؛ فهم أقدر على فتح آفاق جديدة للتغلب على المشكلات الراهنة التي تواجه مجتمعاتهم؛ لذا فإن الاهتمام بهم ضرورة حضارية يفرضها التجديد العلمي والتكنولوجي المعاصر.

وتشير أدبيات البحث العلمي أن حوالي ١٪ من تعداد أي شعب يُصنفون في عداد النوابغ وهو ما يقرب من (١٠-١٥ ٪) من عدد الفائقين (البحيري،٢٠٠٢، ص٢٩٦).

ومن أبرز ما يلفت الانتباه أن كثيرًا من الدراسات السابقة أشارت إلى أن ارتفاع معامل الذكاء قد لا يكفي وحده لتحقيق التفوق العلمي،وهذا ما أكدته دراسة (Thurman,1954) بان القدرات العقلية وحدها غيركافية للوصول إلى الأداء المرتفع،ولابد من وجود شروط أخرى مثل العوامل الانفعالية والدافعية والاجتماعية وهو ما اصطلح على تسميته بالذكاء الوجداني(Hoffman,1983,P.236).

إن الحديث عن العلاقة بين الذكاء والجوانب الوجدانية قد تم الإشارة إليها منذ أوائل القرن الماضي حين أشار ثورنديك (١٩٣٠) إلى الذكاء الاجتماعي والذى يتجلى في القدرة على فهم الآخرين واختيار السلوك الملائم في العلاقات الاجتماعية مؤكدًا أن ذلك من صميم الذكاء(عبدالفتاح،٢٠٠٥، ص٤٧).

وأشار سترنبرغ (١٩٨٥) في كتابه "ما بعد الذكاء " إلى أهمية الذكاء الاجتماعي وأكد أنه مستقل عن القدرات العقلية اللازمة للتحصيل الدراسي وهو مفتاح للنجاح في الحياة، وفي أوائل التسعينيات أُستُخدم مصطلح الذكاء الوجداني على يد اثنين من علماء النفس، هما Peter Salovey من جامعة ييل، John Mayer من جامعة نيوهامبشير في الولايات المتحدة، وذلك في بحثين نشرهما عام ١٩٩٠ وعام ١٩٩٣، وفي عام ١٩٩٦ نشر Goleman كتابه باسم " الذكاء الوجداني " وهو يشمل التعاطف الوجداني وضبط المزاج وتحقيق محبة الآخرين والمثابرة والإصرار والمودة والاحترام والتعبير عن المشاعر وفهمه (في طه،٢٠٠٦،ص٧٦).

وقد نال الذكاء الوجداني ومازال منذ ذلك الحين حيزًا كبيرًا من اهتمام الباحثين؛ نظرًا لأنه جمع بين النشاط العقلي والانفعالات الإنسانية في نسيج متداخل يصعب الفصل بينهما ليعكس تكوين الطبيعة الإنسانية الحقيقية،حيث أثبتت نتائج الدراسات أن العمليات الانفعالية لدى أي فرد إنما تلتقي وتتقاطع مع أنشطة التفكير العقلية، ولذلك بات هناك اقتناع لدى علماء النفس بأن دراسة الانفعالات من الممكن أن تساعد في فهم السلوك التوافقي للفرد بصفة عامة وداخل بيئة العمل بصفة خاصة (Snell & Leible ,2004,P.132).

ويبين جولمان (Goleman, 1996) أن معظم معاملات الذكاء تسهم بنحو (٢٠٪) في تحديد عوامل نجاح الشباب، في حين تعود (٨٠٪)إلى عوامل أخرى تشكل ما يسمى بالذكاء الوجداني « « EQ ويرى أن الأفراد الذين لديهم القدرة في السيطرة على انفعالاتهم وإدارتها بشكل محكم أكثر قدرة على التفوق والتعلم، حيث أن التعلم الفعال يعتمد على الطاقة الانفعالية المصاحبة (Goleman,1996,p.13).

ومن هنا يمكن القول أن العاطفة والانفعالات تؤدي دورًا مهمًا في تميزّ الفكر وتوافق السلوك الإنساني.

والفائقون عقليًا وعلميًا إحدى الفئات التي يعاني أكثرهم من سوء التوافق وبعض المشكلات السلوكية والانفعالية، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة هؤلاء الطلاب وخصائصهم الشخصية خاصة الانفعالية، ومنها التفكير بالصيغ الثنائية المتطرفة، والميل إلى الكمالية ومقاومة السلطة، وحدة الانفعالات عند الاستجابة للمواقف التي يتعرضون لها ويعانون من جراء ذلك مشكلات في المدرسة والبيت ومع الرفاق(جروان، ٢٠٠٤،ص١٢٤).

ولاشك أن ذلك يجعلهم لا يستطيعون استثمار قدراتهم الإبداعية ومهاراتهم بالصورة المطلوبة نظرًا لافتقادهم القدرة على التحكم بالذات وإدارة الانفعال عند مواجهة مختلف المواقف الحياتية.

وهنا يفرض الذكاء الوجداني نفسه كأحد الطرق الرئيسة لعلاج العديد من تلك السلوكيات بما تتضمن مكوناته العديد من القدرات الاجتماعية والوجدانية التي تشمل التفاعل الاجتماعي، والشعور بالرضا الذاتي؛ بالإضافة إلى زيادة الدافعية لإنجاز ما يوكل إليه من أعمال ومهام(القريطي، ٢٠٠٥، ص٢١٣).

ولقد جاءت فكرة العلاقة بين الذكاء الوجداني ونمو الأحكام الخلقية من تأكيد الباحثين في علم النفس الأخلاقي على أن جذور الأخلاق تكون في القدرة على إدارة العلاقات الإنسانية وتفهم مشاعر الآخرين والوعي بالذات وهي في الأساس مظاهر وأبعاد للذكاء الوجداني وأكد على ذلك برنز Prinz أن طبيعة السلوك الأخلاقي وجداني بطبيعته (Prinz, 2006, PP.30-33).

وأوضح بيزارو سالوفي (Pizzaro and Salovey,2002) أهمية الجانب الانفعالي في النمو الأخلاقي؛ حيث تعد الانفعالات مصادر حقيقية للدافعية الأخلاقية بمعنى أن معظم المشاعر ترتبط بما يتم تسميته الميل للفعل. فمثلاً يرتبط الغضب بالميل للهجوم والشعور بالتعاطف يثير الدافعية إلى السلوكيات الموجه اجتماعيًا وأخلاقيًا (Pizzaro & Salovey, 2002,pp.249-250).

ويرى مارتن هوفمان Martin Hoffman أن جذور الأخلاق تكمن في التعاطف؛ حيث أن التعاطف مع من يعاني - سواء كان ضحية لألم جسمي، أو لخطر، أو لحرمان ما - يعني مشاركته في همه واستشعاره ما يعانيه،وهذا ما يدفع البشر إلى مساعدة الغير، وأن نفس الطاقة التي تحرك البشر للتعاطف مع الغير ووضع أنفسهم في مكانهم هي ذاتها التي تجعلهم يتبعون المبادئ الأخلاقية. (في روبنسون وسكوت، ٢٠٠٠، ص٥٦).

ومن هنا يتأكد عمق العلاقة والتداخل الوثيق بين الذكاء الوجداني بأبعاده والحكم الأخلاقي من خلال الوعي بالذات والآخر، والتعاطف، والتواصل الفعال، وتقبل الاختلاف، وإقناع الآخرين؛ لذا تسعى الدراسة الحالية للتحقق من هذه العلاقة للكشف عن العديد من جوانب الذكاء الوجداني، والإسهام في الكشف عن أسباب ما ينتاب بعض طلاب الجامعة من قلق وخوف وشعور بالفشل والإخفاق بالرغم من امتلاكهم للعديد من المواهب والقدرات العقلية التي تُنبى بالنجاح العلمي والمهني، أو الاجتماعي.

مشكلة البحث:

بدأ شعور الباحثين بالمشكلة عندما لاحظا بعض الأزمات والتحديات التي تواجه بعض الطلاب الفائقين علميًا داخل الحرم الجامعي وخارجه، والتأثير السلبي لذلك على كل من الجوانب الشخصية والنفسية والسلوكية، والذى تمثل في ظهور العديد من المشكلات الانفعالية كالاكتئاب، والوحدة النفسية، والقلق الاجتماعي،إلى جانب ظهور عدد من المظاهر السلوكية السلبية كالعنف والعدوان،

وعدم المحافظة على الممتلكات العامة بالجامعة،والإحجام عن المشاركة في الأنشطة الاجتماعية،والرياضية، والثقافية داخل الجامعة، وصعوبة التعامل مع المشكلات الدراسية والاجتماعية، وتوجيه قدراتهم الوجدانية والعقلية إلى مسارها الصحيح.

وعند البحث عن العوامل المسئولة عن ذلك وُجِدَ بعضها يتمثل في الفشل في إدارة الانفعالات بالصورة السليمة؛ إذ يتميز معظم الفائقين بحدة الانفعالات في استجاباتهم للمواقف التي يتعرضون لها ويعانون من جراء ذلك عدة مشكلات كتدني الدافعية وصعوبة في إقامة العلاقات الاجتماعية، وإدارة الذات (الطحان،٢٠١٢، ص١٤٤).

بينما تمثل البعض الآخر من العوامل في ضعف الوازع الأخلاقي الذي يؤدي دورًا مهمًا في تقوية إرادة الإنسان، والتمسك بالسلوك القويم، وتعزيز القدرة على تقدير الأفعال ونقدها دون الوقوع تحت وطأة الشهوات والملذات الحسية (المطيري،٢٠٠٠،ص١٣).

ويرى الباحثان أن العوامل السابق ذكرها ناتجة عن نقص، أو قصور في مهارات الذكاء الوجداني،ولاشك أن هذا القصور وهو نذيرُ خطر على النمو النفسي والاجتماعي والمعرفي؛ فحين يفتقد الطالب الفائق إلى واحدة، أو أكثر من مهارات الذكاء الوجداني مثل توكيد الذات، والتعاطف،وتنمية الدافع للإنجاز وتحمل الضغوط، والمرونة في التعامل يتراجع تفوقه الدراسي وينخفض مستوى الدافعية الذاتية لديه كما تقيسه اختبارات التحصيل الأكاديمي والذكاء الوجداني ومن هنا كان الدافع لإجراء البحث الحالي.

مما سبق يمكن حصر مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

(١) هل توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاء الوجداني (أبعاده ودرجته الكلية) ومستوى الحكم الأخلاقي لدى طلاب الجامعة الفائقين دراسًيا العاديين؟

(٢) هل توجد فروق بين طلاب الجامعة الفائقين دراسيًا والعاديين في الذكاء الوجداني (أبعاده ودرجته الكلية)؟

(٣) هل توجد فروق بين طلاب الجامعة الفائقين دراسيًا والعاديين في مستوى الحكم الخلقي؟

(٤) هل يوجد أثر دال للتخصص الدراسي على الذكاء الوجداني (أبعاده ودرجته الكلية)لدى طلاب الجامعة الفائقين دراسًيا والعاديين؟

(٥) هل يوجد أثر دال للتخصص الدراسي على الحكم الأخلاقي لدى طلاب الفائقين دراسًيا العاديين؟

(٦) هل تُنبئ أبعاد الذكاء الوجداني بالحكم الأخلاقي لدى طلاب الجامعة الفائقين دراسًيا والعاديين؟

أهداف البحث:

(١) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني (أبعاد ودرجة كلية) ومستوى الحكم الأخلاقي لدى طلاب الجامعة الفائقين دراسًيا والعاديين.

(٢) التعرف على الفروق بين طلاب الجامعة الفائقين والطلاب العاديين في كل من الذكاء الوجداني (أبعاد ودرجة كلية) ومستوى الحكم الخلقي.

(٣) الكشف عن مدى تأثير التخصص الدراسي في اختلاف درجة الذكاء الوجداني ومستوى الأحكام الأخلاقية لدى طلاب الجامعة الفائقين والعاديين.

(٤) الكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بالحكم الأخلاقي لدى طلاب الجامعة من خلال أبعاد الذكاء الوجداني

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من مجالين اثنينوهما:-

الأهمية النظرية: تتجلى الأهمية النظرية للبحث الحالي في

(١) الاهتمام بدراسة الذكاء الوجداني باعتباره أحد المفاهيم الحديثة لعلم النفس والذى ظهر في أواخر القرن العشرين، والذى يمكن أن يعزى إليه النجاح بنسبة كبيرة في المجالات الحياتية المختلفة، كما أشار إلى ذلك كثير من الباحثين،عطفًا على ذلك أهميته في التأقلم والمسايرة مع تطورات العصر السريعة التي طالت جوانب الحياة المعاصرة.

(٢) أهمية الجانب الأخلاقي كأحد الجوانب المهمة للشخصية؛ فبالرغم من التطورات التي يشهدها العالم في مختلف الأصعدة، يبقى للجانب الأخلاقي النصيب الأوفر في المضمار الواسع في عالم متغير سريع التطور

(٣) ندرة الدراسات العربية – في حدود ما اطلع عليه الباحثين- التي اهتمت بالكشف عن طبيعة علاقة الذكاء الوجداني بمتغيرات شخصية واجتماعية ومنها النمو الأخلاقي.

(٤) حاجة طلاب الجامعات الفائقين والعاديين على السواء لمهارات الذكاء الوجداني لمواجهة ما تفشي بينهم خلال الدراسة الجامعية من ظواهر سلبية ومشكلات سلوكية ووجدانية تؤثر على الكفاية الدراسية والأكاديمية لديهم، إلى جانب أهمية تنمية مهارات الذكاء الوجداني في تطوير قدرات الطلاب على مواجهة تحديات الحياة والمواءمة مع متطلبات البيئة الاجتماعية وتعزيز فرص النجاح.

الأهمية التطبيقية: تتجلى الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في:ـ

(١) تزويد القائمين على التخطيط والسياسات التعليمية بالمرحلة الجامعية بحقائق تتعلق بالذكاء الوجداني للإفادة بتنميته عبر برامج واستراتيجيات تدريبية وتعليمية.

(٢) توجيه الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول الذكاء الوجداني، سواء كانت دراسات وصفية ارتباطيه تكشف عن طبيعة وبنية الذكاء الوجداني عبر علاقته بمتغيرات أخرى معرفية وغير معرفية، أو بإجراء دراسات برامجية تهتم بتنمية مهارات الذكاء الوجداني لتحقيق مزيد من التوافق والنجاح المستمر للطلاب في مراحل تعليمية مختلفة؛ فقدرة مفهوم الذكاء الوجداني على التنبؤ بالنجاح الدراسي والمهني تفوق المفهوم المعرفي للذكاء، مما أسهم في الاهتمام بهذا المفهوم وساعد على انتشاره بسرعة.

مصطلحات البحث الإجرائية:

الذكاء الوجداني: Emotional Intelligence

يُعرف جولمان(1995) Goleman الذكاء الوجداني بأنه: "مجموعة من المهارات الانفعالية التي يتمتع بها الفرد وتساعده على النجاح في التفاعل مع الآخرين، ومواجهة مواقف الحياة المختلفة، ومن هذه المهارات التحكم في الذات، والمثابرة، والتعامل مع الضغوط، واستثارة الدافعية، والمهارات الاجتماعية (Goleman, 1995, P.271).

يُعرف الباحثان الذكاء الوجداني بأنه: «قدرة غير معرفية تتضمن وعي الفرد بذاته، ومشاركة الآخرين والتعاطف معهم في الفرح والحزن، واستثارة الدافعية،والسيطرة على الانفعالات والتحكم فيها لاتخاذ أفضل القرارات بحكم ما يمتلكه من مهارات عقلية واجتماعية».

الحكم الخلقي: Moral Judgment

يُعرف كولبرج (1986) Kohlberg الأحكام الأخلاقية بأنها: "أحكام تصدر عن صواب العمل، وحسن الفعل وتظهر من خلال استجابات الأفراد على أسئلة تدور حول قصص افتراضية ذات طابع خلقي وما يهمنا هي المبررات التي يقدمها الفرد عند إصداره حكما ما (p.490).

يُعرَّف الباحثان الحكم الأخلاقي بأنه: "قرار يصدره الفرد عندما يتعرض لموقف خلقي، أو أكثر ليعبر عن التصرف الصائب التي يرى وجوب إتباعه لمواجهة هذا الموقف وفقًا لمعيار الدين، أو القانون المجتمعي، أو الفائدة".

طلاب الجامعة الفائقين دراسيًا: Talented University Students

يُعرف الباحثان الفائقين دراسيًا إجرائيا: «بأنهم الحاصلون على معدل تراكمي (٩٠٪) فأعلى في أحد البرامج، أو التخصصات التي تطرحها الجامعات السعودية».

الإطار النظري للمفاهيم

أولا: الذكاء الوجداني: Emotional Intelligence

الذكاء الوجداني لغويًا يعني: «حدة الفؤاد، والذكاء هو سرعة الفطنة والفهم السريع» (ابن منظور، ١٩٩٤). أما الوجدان وفقًا لقاموس أكسفورد: «أي اضطراب، أو تهيج في المشاعر، أو العواطف، بمعنى آخر استثارة في الحالة العقلية» (الأعسر و كفافي، ٢٠٠٠، ص٢٣). وفي قاموس علم النفس يعرّف الانفعال على أنه: «استثارة وجدان الفرد وتهيج مشاعره وهو أمر متعلق بالحاجات للكائن الحي ودوافعه» (طه وآخرون، ١٩٩٣، ص ٢٤).

وحول تعريف الذكاء الوجداني فقد تباينت الاتجاهات الفكرية والأطر النظرية في تقديم تعريف شامل للذكاء الوجداني متفق عليه، وكان من أبرز هذه الاتجاهات اتجاه يرى الذكاء الوجداني كقدرة عقلية، ومن التعريفات التي قدمها هذا الاتجاه تعريف جولمان Goleman للذكاء الوجداني بأنه: "القدرة على التعرف على مشاعرنا، ومشاعر الآخرين، وحفز أنفسنا، وإدارة انفعالاتنا، وعلاقتنا مع الآخرين بشكل فعال" (جولمان، ٢٠٠٠، ص٥٨).

أما بار- أون (Bar- on, 1997) فقد عرّفه بأنه: "مجموعة من المهارات غير المعرفية، والقدرات، والسمات، والكفاءات التي تؤثر في قدرة الفرد على مواجهة الضغوط البيئية". واتجاه آخر ينظر للذكاء الوجداني كقدرة مختلطة تشمل قدرات عقلية، وسمات شخصية، وعوامل مزاجية وانفعالية.

ومن تعريفات الذكاء الوجداني التي تنتمي لهذا الاتجاه تعريف ماير وسالوفي(Mayer and Salovey,1997) للذكاء الوجداني بأنه: "القدرة على تمييّز الانفعالات وإنتاجها لمساعدة التفكير في فهم الانفعال وإدراكه وتنظيم انعكاسه وبالتالي يعزز التحسن في النمو الانفعالي والعقلي، وهذا يشير إلى أن الانفعالات تعمل على جعل التفكير أكثر ذكاءً وتدفع الفرد إلى التفكير بانفعالاته بطريقة عقلانية" (p.433).

كما عرّفه أبستن (Epstein,1999) أنه: «مجموعة من القدرات العقلية التي تساعد الفرد على معرفة مشاعره ومشاعر الآخرين، وبصورة أساسية فإن الذكاء الوجداني يوجه القدرة لضبط وتنظيم المشاعر ويتضمن جانبين الفهم العقلي للانفعال، والثاني تأثير الانفعال في الجانب العقلي لإظهار الخطط والأفكار الإبداعية»(Epstein, 1999, p.21).

تصنيفات مكونات الذكاء الوجداني وأبعاده:

اختلفت النماذج النظرية في تصنيفاتها لمظاهر الذكاء الوجداني وأبعاده بحسب الرؤية والأهداف وفلسفة كل نظرية، وسوف يكتفي الباحثان بعرض أبرز تصنيفات مظاهر الذكاء الوجداني الأكثر استخداما وشيوعًا ومنها:

يصنف كل من ماير وسالوفي (Mayer and Salovey,1997) إذ يرى كلاهما أن أبعاد الذكاء الوجداني تترتب وفقا لهذا النموذج في شكل هرمي، يبدأ بإدراك الانفعالات، وينتهي بإدارتها وهذه الأبعاد هي:

(١) **إدراك الانفعالات**: ويتمثل في قدرة الفرد على التحديد الدقيق لانفعالاته، وتقييمها، والتعبير عنها، وكذلك قدرته على قراءة الرسائل الانفعالية للآخرين وتمييزها بدقة.

(٢) **تيسير الانفعالات للتفكير**: ويعني قدرة الفرد على الاستخدام الإيجابي لانفعالاته بما ييسر له القدرة على صنع القرارات، وحل المشكلات، وتوليد وجهات نظر متعددة، وتنمية الأفكار الجديدة والإبداعية.

(٣) **فهم الانفعالات**: ويعني قدرة الفرد على فهم انفعالاته، وتسميتها، ومعرفة معانيها المختلفة، وكذلك فهم العلاقات بين الانفعالات، وكيف تتطور، وأيضا القدرة على فهم انفعالات الآخرين.

(٤) **إدارة الانفعالات**: ويتمثل في القدرة على إدارة الانفعالات السلبية لتحقيق مزيد من التوافق، والقدرة على مساعدة الآخرين على تنظيم انفعالاتهم، ومساعدتهم على إيجاد استراتيجيات فعالة لحل ما يواجههم من مشكلات (Salovey, et al., 2001,p.121).

فيما يصنف بار أون (Bar- on, 1997) مظاهر الذكاء الوجداني وفق هذا النموذج في خمسة أبعاد هم:

(١) **الذكاء الشخصي**: ويضم خمسة أبعاد فرعية هي: الوعي بالذات الانفعالية، والتوكيدية، والاستقلالية، واعتبار الذات، وتحقيق الذات.

(٢) **الذكاء بين الأشخاص**: ويشمل التعاطف، والمسئولية الاجتماعية، والعلاقات بين الأشخاص.

(٣) **القابلية للتوافق**: ويضم ثلاثة أبعاد وهي حل المشكلات، واختبار الواقع، والمرونة.

(٤) **إدارة المشقة**: ويشمل: تحمل المشقة، وضبط الاندفاعات.

(٥) **المزاج العام**:ويتكون من بعدين هما السعادة والتفاؤل(Stough & Gardner 2002, pp.68-78).

بينما يصنف جولمان (Goleman ,1995) مكونات الذكاء الوجداني إلى خمسة مكونات هم:

(١) **الوعي بالذات**: ويتمثل في قدرة الفرد على الوعي بمختلف الحالات الوجدانية التي يمر بها، ومراقبة انفعالاته، وتقييمها، واستخدامها بطريقة إيجابية لاتخاذ أفضل القرارات، وحل أغلب المشكلات التي تواجهه بطريقة ملائمة.

(٢) **تنظيم الانفعالات**: ويتضمن قدرة الفرد على إدارة انفعالاته بطريقة فعالة تحقق له الشعور بحسن الحال، وتمكنه من التغلب على مشكلاته.

(٣) **الدافعية وإرجاء الإشباع**: وتشير إلى قدرة الفرد على الوصول لأهدافه وتخطي العقبات والإحباطات، وكذلك إرجاء الإشباع والحد من الاندفاعات السلبية.

(٤) **التعاطف**: ويتمثل في القدرة على التناغم مع الآخرين، وقراءة تعبيراتهم الانفعالية سواء بطريقة لفظية أم غير لفظية، مما يمكّنه من الشعور بهم والإحساس بمشاعرهم.

(٥) **المهارات الاجتماعية**: ويقصد بها القدرة على تكوين علاقات اجتماعية فعالة مع الآخرين، وبناء الثقة والصلة معهم، والتأثير فيه(Salovey, Mayer, Caruso, & Sitarenios2003)

ويرى جولمان أن مكونات الذكاء الوجداني تتميز بما يلي:-

(١) **الاستقلالية**: بمعنى أن كل مكون له مساهمة فريدة في أداء الفرد لعمله.

(٢) **الاعتمادية**: أي كل مكون يعتمد على المكونات الأخرى، حيث توجد العديد من العلاقات والتفاعلات بين مكونات الذكاء الوجداني.

(٣) **الارتباطية**: بمعنى أن مكونات الذكاء الوجداني مرتبطة مع بعضها البعض (Goleman,1999, p.25).

وسوف يستعين الباحثان بأبعاد الذكاء الوجداني عند جولمان في بناء مقياس الدراسة الحالي عن الذكاء الوجداني؛ نظرًا لتوافق طبيعة متغيرات الدراسة الحالية مع تصنيف جولمان، علاوة على تطابق وجهة نظر الباحثين للذكاء الوجداني مع نظرة جولمان باعتباره قدرة مختلطة تجمع بين الجوانب العقلية والنواحي الوجدانية

النماذج النظرية التي تفسر الذكاء الوجداني.

تعددت النظريات التي تفسر الذكاء الوجداني، وتختلف كل نظرية عن الأخرى في التعريف وفي المكونات الأساسية التي يشملها، وتتمثل هذه النماذج في:

أ- نموذج القدرة العقلية عند مايرو سالوفي Mayer & Salovey:

يتعامل هذا النموذج مع الذكاء الوجداني بوصفه قدرة عقلية تتكون من تفاعل الجوانب العقلية والانفعالية معا (Mayer & Salovey,p.1997). كذلك يهتم هذا النموذج بعملية المعالجة الوجدانية للانفعالات، أي إدراك الانفعالات وفهمها ومحاولة تنظيمها وإدارتها بشكل فعال (Mayer, et al., 2001). ويصنف هذا النموذج الذكاء الوجداني ضمن أنواع الذكاء، ويتضمن القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقييمها، والتعبير عنها، والقدرة على تيسير الانفعالات للتفكير، والقدرة على فهم الانفعالات ومعانيها المختلفة، وإدارتها بشكل ملائم (Salovey, Caruso, Mayer & Sitarenios, 2003).

ب- النماذج المختلطة للذكاء الوجداني: ومن أبرز ممثليها (Goleman,Bar- on):

سميت نماذج مختلطة؛ لأنها تتعامل مع الذكاء الوجداني بوصفه مزيجا من عناصر مختلطة تضم: السمات الشخصية، والمهارات الاجتماعية، والكفاءات الوجدانية وغيرها من العوامل المزاجية والانفعالية(Caruso, 2003,265 &Salovey Mayer,).

وسوف يقتصر الباحثان على تناول نموذج جولمان للذكاء الوجداني بشكل تفصيلي كممثل لهذا الاتجاه وذلك انطلاقا من تبني التوجه الفكري لجولمان في تناوله للذكاء الوجداني

قدم جولمان(Goleman, 1995) نموذجًا للكفاءات حيث تعكس الكفاءة مدى تمكّن الأفراد من الاستخدام الذكي للانفعالات في إدارة الأعمال وفي العلاقات مع الآخرين، ويتضمن هذا النموذج خمس تجمعات تحتوي على (٢٥) كفاءة انفعالية هي:

(١) **مجموعة الوعي بالذات وتتضمن**: الوعي الوجداني، والتقييم الدقيق للذات، والثقة بالنفس

(٢) **مجموعة تنظيم الذات وتتضمن**: ضبط الذات، واستحقاق الجدارة، والقدرة على التكيف، ويقظة الضمير، والإبداع.

(٣) **مجموعة الدافعية وتتضمن**: توجيه الإنجاز، والالتزام، والمبادأة، والتفاؤل، والتعهدية.

(٤) **مجموعة التعاطف وتتضمن**: فهم الآخرين، وتوجيه الخدمة، وفاعلية التنوع، والوعي السياسي، وتنمية الآخرين.

(٥) **مجموعة المهارات الاجتماعية وتتضمن**: إدارة الصراع، القيادة، القدرة على التغير، بناء الروابط، التعاون، العمل كفريق (Goleman, 1999,p.63).

و أجرى جولمان (Goleman,2002) تعديلاً لهذا النموذج بعد إجراء دراسة عاملية لمكونات الذكاء الوجداني أسفرت عن تخفيض الكفاءات من (٢٥) كفاءة إلى (٢٠) كفاءة تمثل أربع مجموعات لمهارات الذكاء الوجداني العامة وهى:

(١) **الوعي بالذات**: ويشمل الوعي بالانفعالات، تقييم الذات بدقة، الثقة بالنفس.

(٢) **إدارة الذات**: وتشمل التحكم في الذات،والثقة، والتكيف، والدافع إلى الإنجاز،و روح المبادرة، ويقظة الضمير.

(٣) **الوعي الاجتماعي**: ويشمل التعاطف العقلاني،وتوجيه الخدمة، والوعي بالمنظمات

(٤) **إدارة العلاقات الإنسانية**: وتشمل تنمية الآخرين، وإدارة الصراع والقيادة تغيير الحافز،وبناء الروابط، والعمل الجماعي (Goleman, 2002,pp.29-31).

اتجاهات قياس الذكاء الوجداني:

برز اتجاهان أساسيان في قياس الذكاء الوجداني الأول كقدرة عقلية، والثاني كسمة من سمات الشخصية، وقد سميت الاختبارات التي تقيس الذكاء الوجداني كقدرة عقلية بالاختبارات الأدائية، ويتم تقييم الاستجابات على الاختبارات الأدائية بطريقة موضوعية، نظرًا لأن لكل اختبار محك يقيّم من خلاله الدرجة عليه.

ومن أمثلة هذه الاختبارات اختبار ماير وسالوفي Mayer & Salovey، حيث استخدام الباحثان لقياس الذكاء الوجداني نفس الأسلوب المتبع في قياس الذكاء التقليدي باستخدام مجموعة من المواقف التي تعتمد على الأداء والقدرة، وهو ما يطلق عليه في القياس والتقويم النفسي باختبارات الأداء الأقصى.

كما يقاس الذكاء الوجداني أيضا كسمة من السمات الشخصية بعدد من الاختبارات والمقاييس التي تقيس سمات الشخصية، وتسمى استبيانات التقرير الذاتي، وتكون الاستجابة عليها أن يطلب من المستجيب أن يحدد مستوي ذكائه الوجداني في ضوء تقديراته على الاستبيان. والمثال على ذلك عندما يتم تقدير "الإدراك الانفعالي" أن يقدّر انفعالات الأفراد من خلال وجوههم (الأداء)، ويمكن أن نسألهم عن كيف يتعرفون جيدًا على انفعالاتهم من خلال وجوههم (تقرير ذاتي). ومن أمثلة هذه الاستبيانات استبيان جولمان Goleman للذكاء الوجداني، وهو من الاستبيانات الأكثر انتشارًا وشيوعًا لتقدير نسبة الذكاء الوجداني،وقد وضع هذا المقياس في صورة تساؤل: ما نسبة ذكاءك الانفعالي؟ وهناك أيضا مقياس Bar- on لتحديد النسبة الانفعالية، وقد ظهر كمقياس أكثر موضوعية ودقة في تحديد نسبة الذكاء الوجداني، ويعتبر مقياس تقريري يتكون من (١٣٣) عبارة ويشتمل على(١٥)مقياسًا فرعيًا، كما هناك النسخة المختصرة منه، والتي اختصرت تلك المقاييس الفرعية لتشمل ست مقاييس فرعية فقط (Goleman,2002,pp.29; Salovey, Mayer, Caruso, 2003,pp.265).

أهمية الذكاء الوجداني في مجال الدراسة والتحصيل الأكاديمي:

لاشك أن التمتع بالذكاء بمفهومه التقليدي يساعد على بلوغ النجاح وتحقيق الطموحات والآمال، حيث يرسم طريق الوصول إلى الأهداف التي حددت بكل دقة،ويقوي القدرة على مواجهة التحديات ببذل مزيد من الجهد، والتحلي بالمثابرة والإصرار والعزيمة على قهرها،إلى جانب تحقيق التوافق مع متطلبات البيئة بنجاح، ومع ذلك؛ فالذكاء العقلي المعرفي لا يكفي وحده لتحقيق النجاح واستمراره، إذ لابد من وجود عوامل أخرى تسهم في ذلك وعلى رأسها ما عرف حديثًا بالذكاء

الوجداني، حيث يؤدي اكتساب مهارات الذكاء الوجداني في تحقيق النجاح في مختلف المواقف الجديدة، والمقدرة على الصمود، والحفاظ على استمرار النجاح مع تقلبات وتغيرات العصر الحالي الذي يشهد العديد من التغيرات بكافة المجالات الثقافية والاقتصادية والصحية والسياسية والبيئية، ذلك أن الذكاء الوجداني يجعل الأفراد الذين يتسمون به أكثر مشاركة في بناء ونهضة المجتمع، وذلك عبر تميزهم بالواقعية في مواجهة مشكلاتهم، والقدرة على مواجهة الضغوط، وضبط الاندفاعات والتهور، والتمتع بالمرونة، والكفاية، مع التفاؤل والنظرة الإيجابية للحياة والنجاح في إقامة علاقات اجتماعية جيدة ومفيدة بالآخرين ورضا عن الذات والحياة.

ويشير جولمان (Goleman,2003,p.26-27) إلى أن نجاح الأفراد في مختلف مجالات الحياة ربما يرجع إلى ما يتمتعون به من قدرات في الذكاء الوجداني؛ مثل: القدرة على الوعي بالذات، وإدارة الوجدان، والقدرة على تأجيل الإشباع، والقدرة على إدارة الذات، وإدارة العلاقات مع الآخرين، والحماس، والمثابرة، وحفز الذات للوصول إلى الأهداف، والقدرة على التواصل.

وقد أكد العديد من الباحثين على أهمية الذكاء الوجداني في مجالات متنوعة في الحياة ومنها مجال الدراسة والتعليم،إذ لاشك أن دمج الذكاء الوجداني في مجالات الدراسة والتعليم بكافة مراحله ومنها المرحلة الجامعية سيؤدي إلى تنوع المخرجات التعليمية من الناحية الشخصية والاجتماعية والحضارية؛وذلك لأن الذكاء الوجداني يساعد في تنمية القدرة على النجاح، وتقليل عدد المشكلات السلوكية والوجدانية وخفضها تلك التي تؤثر في الأداء الدراسي والكفاية الأكاديمية بما يحقق رفع للأداء التدريسي والتعليمي بشكل إيجابي،علاوة على انه يساعد الطلاب على الاستقلالية والتوافق النفسي والاجتماعي والتحكم في الذات وذلك يساعدهم على النجاح الأكاديمي.

ويشير روبرتس وآخرون (Roberts et al.,p. 2002) إلى أهمية الذكاء الوجداني تتمثل في:

(١) قدرة مفهوم الذكاء الوجداني على التنبؤ بالنجاح الدراسي والمهني تفوق المفهوم المعرفي للذكاء، مما أسهم في الاهتمام بهذا المفهوم وساعد على انتشاره بسرعة

(٢) مفهوم الذكاء الوجداني قابل للتطوير، مما يكسبه مرونة تجعله أكثر قابلية للتناول.

(٣) يعد مفهوم الذكاء الوجداني نتاج لعملية دمج لعدة عمليات سيكولوجية تتضمن الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية؛ مما يحقق التكامل الإنساني في التناول.

(٤) يعد الذكاء الوجداني بمثابة حجر الأساس الذي تبنى عليه كافة أنواع الذكاء الأخرى، وهو الأكثر إسهامًا في النجاح في الحياة.

ثانيًا: مفهوم الأحكام الأخلاقية:

مفهوم الأخلاق مفهوم متعدد المفاهيم والأبعاد وبشكل عام فالأخلاق تبحث في الخير الشر، الحسن والقبح، الصواب، أو خطأ.إذ يرى صنيع (٢٠٠١،ص٣٣) أن الأخلاق هي: «مجموعة من السلوكيات التي يظهرها الفرد في التعامل مع الأحداث التي تواجهه، أو الأفراد الذين يتعامل معهم في الحياة، ويُكتسب معظمها من خلال التربية البيئية التي عاش فيها الفرد عبر مراحل عمره المختلفة».

في حين عرّف جويل (Jewell,2001,p.88) الأخلاق على أنها "مجموعة من السلوكيات تصدر من الفرد بحيث لا يشك في وصفها أخلاقية من وجهة نظر الآخرين، بحيث تكون هذه السلوكيات مدفوعة من داخل الفرد وتعبر عن تفكيره ومشاعره الداخلية بصدق تجاه الآخرين"

ويرى هادفيلد أن للأخلاق معنيان هما الأول وهو الامتثال لقيم المجتمع وعاداته وتقاليده،والثاني يعني إتباع الفرد الأهداف والغايات الصحة، أو الصواب (في عيسوى ٢٠٠٣،ص ٢٢٦).

الحكم الأخلاقي:

كان بياجيه Piaget أول من درس الحكم الخلقي عند الأطفال خلال ملاحظة سلوكهم أثناء اللعب، ويري أن الحكم الخلقي قرار يتخذه الطفل عندما يتعرض لأفعال مختلفة، ويقوم بالحكم عليها سواء كانت صحيحة، أو خاطئة.أما تعريف كولبرج Kohlberg للحكم الخلقي وهو ما يتخذه الفرد من قرار يتعلق بالتصرف الصائب الذي يري وجوب إتباعه لمواجهة موقف خلقي، أوحل مشكلة خلقية (Schffer,1989, p.279).

بينما يعرّف رست (Rest,1979) الحكم الأخلاقي بأنه" البناء الفعلي الذي يدرك الناس بواسطته الحقوق والمسئوليات ويتخذون قرارات حوله"(Rest,1979,p.67).

ومن التعريفات التي نظرت إلى الحكم الخلقي من زاوية شمولية نجد تعريف (عبد الفتاح(٢٠٠٠، ص١٧) التي تعرّف الحكم بأنه "نتاج للعوامل المعرفية والاجتماعية والوجدانية ويرتبط بتقييم شخصي للمواقف والأفعال والتصرفات، ويتعلق بالاستراتيجية التي يصل بها الفرد إلى نمط التفكير الذي يرتبط بالتقييم الخلقي للمواقف الخلقية والحكم بالصواب، أو الخطأ". أما من رأي الحكم الخلقي انعكاسًا لتنشئة الفرد الاجتماعية هو تعريف أيوب (٢٠١٠، ص٦) للحكم الخلقي الذي يعنى "مجموعة قرارات يتخذها الفرد لتحديد الصواب والخطأ عندما يتعرض لمواقف خلقية في تعاملاته وتفاعلاته اليومية مع الآخرين، وهي تمثل انعكاسا لشخصية الفرد وتنشئته الاجتماعية"

النظريات التي تناولت الحكم الخلقي:

ظهرت مجموعة من النظريات حاولت تفسير الكيفية التي يكتسب بها الفرد قيمه الخلقية، ومن أهم هذه النظريات التي فسرت نمو الحكم الخلقي لدى الأفراد.

نظرية التحليل النفسي:

تتركّز الأخلاق من وجهة النظر التحليلية في فكرة الضمي، والذي يمثل أحد المؤشرات الأساسية على وجود المعايير الخلقية، والتي تم اكتسابها من خلال الشعور بالذنب أي استجابات نقد الذات وعقابها، والقلق الذي ينشأ عندما يتعدى الفرد على المعايير المقبولة اجتماعيًا(قناوي ومصطفى، ٢٠٠١، ص٤٢٩).

و يتطلب نمو الحكم الخلقي في نظرية التحليل النفسي تكوين الضمير والشعور بالذنب، ومن أجل تجنب هذا الشعور يحاول الطفل أن يتوحد مع قيم وأخلاقيات الوالدين ليتمكّن من أتباع الأفعال الصحيحة التي تأتي من استيعاب للقواعد والقوانين الخلقية السائدة في المجتمع وبالتحديد من خلال تقمص الطفل لقيم ومعايير أخلاق والديه لتصبح جزءً من نسقه القيمي والخلقي وموجه لسلوكه (Helen,1978,p.341).

قد أثرى فرويد دراسة الأخلاق بتوجيه الأنظار نحو وظيفة الأنا الأعلى كجانب راقي بالشخصية يرتكز عليه الجانب الخلقي للمرء، ذلك الجانب الذي يعبر عن الناحية الانفعالية والعاطفية للسلوك الخلقي،وما يتضمنه من مشاعر سلبية مثل الشعور بالذنب والقلق الناتجة عن ارتكاب فعل غير مقبول.

النظريات المعرفية: (**بياجيه – كولبرج**):

تنطلق هذه النظريات من القول بأن النضج الخلقي هو نتاج للتفاعل الاجتماعي وعملية الأخذ والعطاء المتبادلين بين الصغار والكبار. وتذهب هذه النظرية إلى وجود علاقة طردية بين النمو المعرفي والنمو الخلقي، فكلما زادت معرفة الفرد زاد نموه الخلقي،وذلك لوجود ارتباط بين البناء الفكري والمفاهيم الخلقية للأفراد بمراحل العمر المختلفة (Hoffman, 1970, p.262).

نظرية بياجيه للنمو الخلقي:

ظهرت آراء بياجيه في النمو الأخلاقي من خلال كتابه الحكم الأخلاقي لدى الطفل باللغة الإنجليزية عام ١٩٣٢، و كان هدف بياجيه إعطاء إطار جديد للفكر الأخلاقي، وقد حاول تفسير مراحل النمو الخلقي من خلال مجالين:احترام الطفل للقواعد الاجتماعية، وإحساس الطفل بالعدالة، وانتهى بياجيه من ذلك كله إلى التمييز بين مرحلتين رئيسيتين من الأخلاقيات قائمة أساسًا على العدل.

الأولى: **مرحلة الأخلاق الواقعية** Realism:

وتظهر هذه المرحلة في حوالي سن السابعة، وهي أخلاق يشعر فيها الفرد بالالتزام والإذعان للقواعد الصادرة من الكبار، ويعتقد بقدسيتها وعدم قابليتها للتعديل، أو التغيير، ويري أن السلوك يجب أن ينظر إليه ككل صوابًا كان، أو خطًا. وفي هذه المرحلة يصدر الطفل حكمه الخلقي على السلوك بناء على النتائج المادية المترتبة على هذا السلوك، فالقائم بعمل نقطة حبر كبيرة أكثر خطأ من القائم بعمل نقطة حبر صغيرة. وقد حدد بياجيه خصائص هذا المستوى الخلقي وهي:

١. إن الواجب شيء مغاير في أساسه ذلك أنه يستهدف الخضوع للقاعدة.
٢. حرفية القانون لا روحه: بمعني أن الخطأ خطأ والصواب صواب من وجهة النظر الخلقية(James,1979 ,p.587).

الثانية: **مرحلة الأخلاق الذاتية** Autonomy:

وتبدأ هذه المرحلة في بداية سن الحادية عشرة، أو الثانية عشرة، وهي أخلاقيات تنشأ من داخل الفرد نفسه دون فرض عليه من الخارج، يعتمد الطفل في إصدار حكمه الخلقي بهذه المرحلة على النية، أو القصد بدلاً من النتائج المادية المترتبة على الفعل، وكذلك يعتقد بإمكانية تعدد وجهات النظر الصائبة والخاطئة؛ فالقواعد الخلقية قابلة للتعديل والتغيير، فهي غير ثابتة حيث يمكن أن تعدل وفقًا لمبادئ الاتفاق الاجتماعي، كما يحاول الفرد في هذه المرحلة أن يتوافق حكمه الخلقي مع

توقعات الجماعة وأهدافها بقصد تقديره واحترامه لتوقعاتهم، وقد حدد بياجيه مجالات الحكم الخلقي من خلال قضايا أساسية وما نتج عنها وتتمثل في:

(١) **الواقعية الخلقية**: ودرسّها من خلال قضايا سوء التصرف وتشمل السرقة،والغش والكذب.

(٢) **العدل**: ودرسها من خلال فكرة العقوبة ويشمل العدل الجزائي، العدل الحلولي والعدل الموزع.

(٣) **المسئولية الجماعية**: وتعني أن الاهتمام بالقواعد والنظام المقدس. كما تعني الاهتمام بالنتائج المادية للسلوك أكثر من العناية بالباعث إليها (العدوي،١٩٨٢،ص ص١٦-١٧).

نظرية كولبرج:

تعد نظرية كولبرج في النمو الخلقي امتدادا لنظرية بياجيه فالانتقال من مرحلة خلقية إلى أخرى هي نتاج طبيعي للنمو المعرفي للفرد (Kohlberge,1969 ,p.93).

وقد حدد كولبرج ثلاث مستويات للأحكام الخلقية يحتوي كل مستوى على مرحلتين. وأتخذ من الكيفية التي يفكر بها الأطفال في الاختيار بين البدائل الخلقية وما يقدموه من مبررات لاختياراتهم أساسا لتقسيم الأحكام الخلقية إلى مستويات ثلاثة هي:

(١) **مستوى ماقبل التقليدى** Perconventional Level: وفيه يسلك الطفل وفقا لقواعد غالبا ما تتّبع الثواب والعقاب فالطفل يتبع القواعد تحسبًا لما يرتبط بها من عقاب، أو أذي حسي ويتكون هذا المستوى من مرحلتين.

أ- العقاب:ويتمثل فيسلوك الطاعةللقانون تجنبًا للعقاب،ويتكون الشعور بالعدالة.

ب- الوسيلية: وهي تتميز بإدراك الطفل لعلاقات الأخذ و العطاء.

(٢) **مستوى التقليدي**: Conventional Level: وفي هذا المستوى يسلك الطفل وفقًا لتوقعات أسرته ورفاقه ومجتمعه، فهو يدرك صلاحية الفعل في ضوء تقبلهم له بغض النظر عن نتائجه الواضحة المباشرة، ويندرج تحت هذا المستوى مرحلتين هما:

أ- مرحلة المسايرة (مرحلة أخلاق الولد الطيب)وتهدف إلى المحافظة على إقامة علاقات طيبة والحصول على رضا الآخرين.

ب- مرحلة إرضاء السلطة: ويدل عليها خضوع الطفل لإرضاء سلطة الكبار تجنّبا لعقابه، وما يترتب عليها من شعور بالذنب.

(١) **مستوى ما بعد التقليدي** :conventional LevelPost: ويميز فيه الفرد بين المبادئ والالتزامات وبين الجماعات والأشخاص ومراكز السلطة، ويعكس قدرة الفرد على تحقيق التواؤم مع المعايير العامة ويتكون من مرحلتين:

أ- مرحلة أخلاق الاتفاقيات والحقوق الفردية والقانون المقبول ديمقراطيا، أو العقد الاجتماعي، ويدل عليه سلوك الخضوع للمحافظة على القوانين وحقوق الآخرين.

ب- مرحلة أخلاق المبادئ الذاتية: ويدل عليها خضوع الفرد للقوانين تحاشيًا للاحتقار.

وهكذا يلاحظ أن مستويات الحكم الخلقي عند كولبرج تزودنا بإطار عام للحكم الخلقي وتحدد لنا المفاهيم الخلقية كالحق والخير والصواب،كما تحدد لنا قيم خلقية من قبيل الطاعة، وحفظ العهد، العلاقات الودودة. ومن كل هذه المفاهيم والقيم الخلقية يتم تشكيل الأحكام الخلقية. وقد أتخذ الباحثان من نظرية كولبرج في الحكم الخلقي إطارًا نظريًا لبناء مقياسه في الحكم الخلقي بما يتناسب وطبيعة العينة التي يطبق عليها البحث، وكذلك استند عليها في تفسير نتائج الدراسة الإحصائية الحالية.

العوامل التي تؤثر في الحكم الأخلاقي

النمو المعرفي:

يرى بياجيه ومن بعده كولبرج أن النمو الأخلاقي يعد نتاجًا طبيعيًا لعملية النمو المعرفي، إذ تربط النظرية المعرفية بين البناء الفكري وبين المفاهيم الخلقية للأفراد من مستويات مختلفة.

وقد أتفق كل من (Rest, 1978) و (Kohlberg, 1968) ؛(Piaget, 1932) على أهمية الجانب المعرفي بوصفه أساسا للنمو الأخلاقي، ففي الوقت الذي يصل فيه النمو العقلي مستواه الناضج، فالنمو الأخلاقي يجب أن يصل إلى نفس المستوى وعندما لا يتحقق ذلك فالفرد يعد غير ناضج خلقيا، أي أنه من الناحية العقلية يكون غير قادر على أداء السلوك الخلقي الناضج، وهذا ما يفسر تدنى مستويات النمو الأخلاقي للأحداث الجانحين نتيجة لقصور النمو المعرفي لديهم مقارنة بأقرانهم من الأسوياء (في الأسدى، ٢٠٠٥، ص٦٤).

العمر الزمني والخبرة:

مع تقدم الفرد في العمر ونتيجة احتكاكه بالآخرين يدرك القواعد الأخلاقية، حيث يولد الشخص وليس لديه ضمير، أو خلق، ولكن مع تقدمه في العمر يمر بالعديد من الخبرات وللخبرة تأثيرها في النمو الأخلاقي، ونتيجة احتكاك الأطفال المستمر مع الآخرين تتشكل لديهم الأحكام الأخلاقية، حيث أن الأكبر سنًا والأكثر نضجًا أكثر قدرة على إدراك ما يتوقع منه وفهم المعايير الموضوعية وتعميم المبادئ الأخلاقية على العديد من المواقف.

الإيمان والتربية الدينية:

يرى معوض (١٩٨٣) أن الشعور الديني لا يقتصر على القيام بوظيفة الضبط والتحكم في النزوات، ولكن ليشبع حاجات نفسية أكثر عمقًا ويكون مصحوبًا بشحنة انفعالية وبصيرة أكثر نفاذًا، وعندما يبلغ الشخص قدرته على التجريد والتصور العقلي يرتفع مستوى قدراته العقلية، فنجده يراجع موقفه من الدين والقيم والمبادئ التي تلقاها في طفولته على أنها مسلمات غير قابلة للشك، ويبدأ إدراك القيم الدينية والاجتماعية والثواب والعقاب والذى تتسم فكرته عنه بالطابع الخلقى (معوض، ١٩٨٣، ص٣٦٠).

مستوى النمو العقلي:

تؤدي قدرة الفرد العقلية دورًا مهمًا في التنبؤ بنتائج الفعل ومسئوليته عنه، إذ يتأثر مستوى النمو الأخلاقي للفرد بمستوى نموه العقلي؛ فكلما كان الفرد أكثر قدرة على تحصيل المعرفة ومرتفع الذكاء كلما كان أكثر قدرة على الوصول إلى مستوى متقدم من النمو الأخلاقي، وتؤكد دراسات عديدة في هذا الشأن على أن الأطفال مرتفعي الذكاء تكون اتجاهاتهم الأخلاقية وسلوكهم الأخلاقي أنضج من رفاق سنهم الأقل ذكاء منهم (زهران ١٩٨٢،ص٢٦٦).

وقد استنتج تيرمان Thurman أن الأطفال المتفوقين عقلياً يتفوقون على الأطفال متوسطي الذكاء على اختبارات الأمانة،والصدق، والسمات الأخلاقية المشابهة، وهنا يجب ان نتحفّظ في تفسير هذه الفروق؛ وذلك لأن هناك عوامل أخرى بجانب الذكاء لا يمكن إنكارها كأثر العوامل البيئية وغيرها من العوامل الاجتماعية كمهارات الذكاء الوجداني على النمو الأخلاقي (محمد، ١٩٩١،ص١٧٩).

إن الفرد القادر على الوصول إلى المستوى الخلقي العالي لابد وأن يتمتع بقدرة عقلية كافية ليفهم طبيعة القوانين والمبادئ الأخلاقية، ويملك القدرة على تحليل المشكلات وأبعادها في ضوء هذه القوانين والمبادئ، كما يكون قادرا على أن يقرر كيف يطبّقها بالشكل الصحيح.

لعب الدور:

تبدو العلاقة بين الذكاء الوجداني و عملية النمو الأخلاقي من خلال قدرة الفرد على أن يضع نفسه بمكان شخص آخر؛ فينظر للأمور بعيني هذا الشخص الآخر، وبالتالي يصبح بإمكانه أن يدرك النية والقصد في السلوك الذي يأتي به الشخص وهذا ما تقوم عليه مهارات الذكاء الوجداني التي تمثل أهم مظاهره في التعاطف الوجداني.

ثالثًا: التفوق الدراسي:

تعد فئة الفائقين عقليًا وأكاديميًا هم الثروة الحقيقية لمجتمعاتهم، وهم كنوزها وأغنى مواردها على الإطلاق؛ فعلى عقولهم وإبداعاتهم تنعقد الآمال في مواجهة التحديات وحل المعضلات التي تعترض مسيرة التنمية الوطنية.

التفوق الدراسي مفهوم يعكس معنى تفعيل وتشغيل ما لدى المرء من استعدادات كامنة وطاقات فطرية غير عادية، ويقصد به بلوغ الفرد مستوى كفاءة أداء فوق المتوسط بالنسبة لأقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني وبيئته الاجتماعية في مجال نوعي، أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني التي تقدرها الجماعة (القريطي،٢٠٠٥،ص٧٧).

ويرى كل من عواد وشريت(٢٠٠٤، ص٢١٣) أن الطالب المتفوق عقليًا هو: «الطالب الذي تؤهله طاقته الفعلية إلى الوصول إلى مستويات عالية من الأداء مقارنة بزملائه من المتعلمين، وهو غالبًا من الطلبة الذين يدرسون بانتظام ولهم عادات، أو أساليب دراسية صحيحة في التعلم،ويعتمدون على أنفسهم في التحضير والدراسة، ويتمتعون بسمات سلوكية متميزة؛ مثل الدافعية، والمرونة، والتعلم النشط، والاستقلالية، والنقد الموجه، والملاحظة المقننة».

بينما عرفها رينزولي Renzoly على أنها: "تفاعل ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية، وهي قدرات عامة فوق المتوسط، ومستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمة، ومستويات مرتفعة من القدرات الإبداعية" (في جروان،٢٠٠٤، ص ٦٧).

خصائص الفائقين دراسيًا:

اختلفت آراء الباحثين حول طبيعة الخصائص التي يتمتع بها الطلاب الفائقين؛ فالبعض يرى أنهم أعلى تحصيلاً وتقدمًا في دراستهم، حيث كانوا يسبقون أقرانهم العاديين في العمر الزمني نفسه من حيث التحصيل لفترة تتراوح ما بين سنة وثلاث سنوات، كما أنهم أكثر من العاديين امتيازًا في العلوم،

والآداب، والفنون، والفهم،والاستدلال وإنجاز المهام العقلية الصعبة، وأكثر توافقًا نفسيا من أقرانه في الصف، وإيجابية، ودافعية للمعرفة؛ فهم أكثر يقظة عقلية وقوة ملاحظة وحب استطلاع، كما يتميزون بقوة الذاكرة ومقدرتهم على الاحتفاظ بكمية هائلة من المعلومات المتنوعة واستدعائها عند اللزوم، وأنهم سريعو الاستيعاب والفهم والتعلم؛ لذا هم قادرون على تخطي الصفوف الدراسية والحصول على درجات علمية أعلى من أعمار زمنية أقل من أقرانهم العاديين (Davies& Stankov, 2009).

ويضيف كروس(Cross,2002) أنه من الأفكار الخاطئة والسائدة بين الطلاب المتفوقين أنهم لا يتعرضون لتقلبات معرفية وشخصية كالطلبة العاديين نظرًا لقدرتهم العالية وتفوقهم العقلي، لكن على العكس فإن الطلاب المتفوقين يتعرضون للكثير من المشكلات نظرًا لتميزهم وشعورهم بالاختلاف عن الآخرين، كما يواجه المتفوقون مشكلات فريدة من نوعها مثل استجابات أقرانهم غير الطيبة نحو تفوقهم، وكذلك استجابات الكبار، كما يعاني المتفوقون من متاعب قد تعود إلى التباين في مستوى نموهم الفكري والمعرفي،علاوة على أن المناهج الدراسية لا تحقق تحديًا لقدرات المتفوق، أو تكشف عن مواهب المعرفة، لذا كان من الأهمية بمكان تناول الاحتياجات التي يفتقدها الفائقين دراسيًا للتغلب على ما يعوق توافقهم وتفوقهم (Cross, 2002,p.44).

احتياجات الفائقين دراسيًا:

احتياجات نفسية: كالحاجة إلى احترام الأفكار غير التقليدية، وفهم الذات، وإدراك جوانب التفوق، التنفيس عن المشاعر والانفعالات، والشعور بالآمن،والاستقلال والتخفيف من الحساسية المفرطة ومشاعر القلق والإحباط والخوف من الفشل.

احتياجات عقلية: مثل الحاجة إلى الاستطلاع والاستكشاف،واكتساب مهارات التعلم الذاتي واستثمار مصادر التعلم والمعرفة، وتعلم أساليب البحث العلمي ومهارات حل المشكلات، وبرامج تعليمية أكثر عمقًا ومتنوعة.

احتياجات اجتماعية: الحاجة إلى الاندماج الاجتماعي، وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، واكتساب المهارات الاجتماعية، والعمل ضمن الفريق، وتقبل النظم والمعايير الاجتماعية واحترامها، مواجهة الصعوبات والتعامل مع الضغوط، فإذا لم يتم إشباع تلك الاحتياجات قد يتولد بعض المشكلات لدى المتفوقين دراسيًا (عواد وشريت،٢٠٠٤، ص١٢١).

التفوق الدراسي والذكاء الوجداني

مما لاشك فيه أن تعطُل،أو قصور مهارات الذكاء الوجداني لدى الفرد نذيرُ خطر على نموه النفسي والاجتماعي والتعليمي؛ فحين يفتقد الطالب إلى واحدة، أو أكثر من مهارات الذكاء الوجداني مثل التوكيدية، والتعاطف الوجداني، والنظرة الايجابية، وتنمية الدافع للإنجاز وتحمل الضغوط، وتعلم القيادة، والتفاوض، والمرونة في التعامل وكلها مهارات يعمل تنميتها على تحسين مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب الفائقين دراسيًا، فإنه لا يستطيع التقدم حتى على المستوى الدراسي، وهذا ما تؤكده عدد من الدراسات بأن الفائقين يتعرضون لصراعات داخلية وخارجية وأنهم أقل تكيفاً من الناحية الاجتماعية وأكثر تعرضًا للمشكلات الانفعالية والاجتماعية، كما أنهم يمرون بدرجات من الاغتراب والضغوط أكثر من أقرانهم العاديين (البحيري،٢٠٠٢، ص٢٠٣).

و المتفوقون دراسيًا لديهم شعور بالملل من المهام الروتينية أثناء العملية التعليمية التي تصلح للعاديين وخاصة أنهم يستمتعون بالمهام الصعبة والمعقدة؛ لأنهم يتعلمون أسرع مما يجعلهم لا يهتمون بالأعراف والنظم التعليمية المقيدة لحريتهم (Karen,1996,p.39)

كما أنهم لا ينجذبون نحو الأنشطة المدرسية لعدم إشباعها لاحتياجاتهم، أو لانشغالهم بالتحصيل الدراسي مما قد يؤدي إلى عدم الرغبة في الاندماج الاجتماعي، ويتأخر النضج الاجتماعي، وتتقلص تفاعلاتهم؛ مما يعوق اكتساب مهارات الذكاء الاجتماعي لفهم أفكار ومشاعر الآخرين (Mary, 2008,p.89). كما أنهم يتعرضون لضغوط شديدة بسبب تفوقهم الدراسي من الأنساق البيئة المحيطة مما قد يعوق توافقهم الاجتماعي في حسن التعامل مع الآخرين وتكوين علاقات ناجحة معهم. وهنا يشير ماير (Mayer,2000) إلى أهمية تنمية مهارات الذكاء الوجداني للفائقين؛ وذلك لتأثيرها على إنجازهم وتنشيط الدافعية والتحصيل الدراسي لديهم ومن ثم تحقيق الذات.

وهكذا يعد الذكاء الوجداني متطلبًا مهمًا للنجاح في الحياة العامة بوجه عام، والحياة الأكاديمية والتربوية بوجه خاص؛ إذ يسهم الذكاء وجداني في رفع مستوى الأداء الأكاديمي فقد اتضح أن هناك علاقة وثيقة بين الذكاء الوجداني والأداء الأكاديمي.

وأشارجولمان Golman إلى أن الذكاء الوجداني من أفضل المنبئات بالنجاح الدراسي، بالإضافة إلى اختبارات التحصيل ومعامل الذكاء

(Golman, 1995,p.193)؛ فالطلبة الذين لا يستطيعون التوافق انفعاليا فلن تتوفر لديهم القدرة على التركيز فيما يتعلمونه، وهذا يؤثر بالسلب بصورة كبيرة على أداء الطلبة الفائقين وعلى مستوى الإبداع لديهم، وأصبح من المعروف نتيجة الكثير من الدراسات أن الأفراد المرتفعين في كل من الذكاء الوجداني والدافعية يحققون نجاحًا أكبر في التعامل مع الآخرين.

وقد توصل Bolck إلى أن المتميزين في الذكاء العاطفي أكثر تميزًا في الجوانب الشخصية والاجتماعية ولديهم اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين. فمهارات الذكاء الوجداني تساعد المتفوق على استثمار طاقاته العقلية بشكل أفضل إذ كان يملك مهارات الذكاء العاطفي في (الطحان، ٢٠١٢، ص ص ١٤٢-١٦٨).

ولعل ما تقدم يبين أن هناك أسبابًا وجيهة وراء إعطاء العوامل الانفعالية والدافعية أهمية كبرى في أداء المتفوق الدراسي وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

التفوق الدراسي ونمو الحكم الأخلاقي:

يؤكد العديد من الباحثين في الأدب السيكولوجي للنمو الأخلاقي أن هناك علاقة أساسية بين النمو الخلقي ونمو التفكير؛ فكلما نما الفرد معرفيًا نما خلقيا، حيث أتفق كل من Piaget 1932; Kohlberg,1968; Rest,1987 على أهمية الجانب المعرفي بوصفه أساسًا للنمو الأخلاقي، ففي الوقت الذي يصل فيه النمو العقلي مستواه الناضج فالنمو الأخلاقي يجب أن يصل إلى نفس المستوى، وعندما لا يتحقق ذلك يعتبر الفرد غير ناضج خلقيًا، أي أنه من الناحية العقلية يكون غير قادر على أداء السلوك الأخلاقي الناضج، وهذا ما يفسر تدنى مستويات النمو الأخلاقي للأحداث الجانحين نتيجة لقصور النمو المعرفي لديهم مقارنة بأقرانهم من الأسوياء(في الأسدى،٢٠٠٥،ص٦٤)

و طور كولبرج نظريته وأسلوبه في قياس نمو التفكير الأخلاقي معتمدًا بشكل أساسي على فكر بياجيه في النمو المعرفي بصفة عامة والنمو الأخلاقي بصفة خاصة،ومن هذه المنطلق يمثل النمو المعرفي من وجهة نظر كولبرج شرطًا ضروريًا لكن غير كاف لنمو التفكير الأخلاقي والذي يعنى تغيرًا في فهم الفرد لمبدأ العدالة وبالتالي ينعكس في قراراته الأخلاقية (Kohlberg,1987,p.106)

و يرجّح باندورا (Bandura,1991) أن التفكير الأخلاقي يعزى لمحددات معرفية متفاعلة مع دوافع موقفية شخصية، وأن القرار الخلقي لدى الفرد محصلة

المعرفة الكلية بالمبادئ الخلقية المستنتجة من السياقات الاجتماعية المتنوعة، لذا يرى بياجيه ومن بعده كولبرج أن النمو الأخلاقي يعد نتاجًا طبيعيًا لعملية النمو المعرفي، إذ تربط النظرية المعرفية بين البناء الفكري وبين المفاهيم الخلقية للأفراد من مستويات وأعمار مختلفة.

ويضيف نشواتي (١٩٨٥، ص ص١٩٤-١٩٥) إلى ما سبق بأن مراحل النمو الأخلاقية تشير إلى منظومة فكرية تتألف من خبرات ومعارف تعبر عن البنية المعرفية التي تختلف من مرحلة لأخرى بحسب اختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية، ونتيجة اكتساب الخبرات والتجارب الشخصية.

الذكاء الوجداني والحكم الأخلاقي:

يرى عيسوي (١٩٩٢) انه كلما زاد نضج الفرد وتمتع بالصحة العقلية زاد نموه الانفعالي وزاد احتمال كونه خلقيًا؛ فهناك عتبة لمستوى أدنى من النمو الانفعالي دونه لا يستطيع الفرد أن يقدر على إصدار قرارات خلقية مسئولة وأن ينفذها (عيسوي، ١٩٩٢، ص ١٢٥).

تؤكد «نانسي أيزنبورغ» في كتابها «العناية بالطفل» أن أهم عاطفتين إيجابيتين تشكلان التطور الأخلاقي لدى الطفل هما التعاطف والاهتمام بالآخرين، إذ أن النمو الأخلاقي يتحقق من خلال قدرة الفرد على أن يضع نفسه في مكان شخص آخر، وأن ينظر إلى الأمور بعيني هذا الشخص الآخر ليدرك القصد في السلوك الذي يأتي به هذا الشخص، ومن هذه الزاوية يتوقف التطور في الجانب الأخلاقي على ما يملكه الشخص من مقدرة على تفهم لأفكار ونوايا سلوك الآخر ومقاصده والوعي بذاته،وهذا ما يشير إلى التعاطف الذي يعد واحدًا من الدعامات الوجدانية للأخلاق(في الاسدى، ٢٠٠٥،ص ص ٧٨-٧٩).

ويعتبر هوفمان (Huffman,1983) أن مشاعر التعاطف الوجداني أساس نشأة الدوافع الأخلاقية التي تسهم في صنع القرار الخلقي وتعلم المبادئ الخلقية، لهذا ربط جولمان بين الذكاء الوجداني والنمو الاجتماعي الأخلاقي، كما حدد جولمان Goleman خمسة مكونات للذكاء الانفعالي، ومنها ما يسمى بالتقمص العاطفي والمهارات الاجتماعية، وهما عاملين أساسيين في الذكاء الانفعالي ويرتبطان بالنضج والتفكير الأخلاقي.

الدراسات السابقة:

قام الباحثان بمسح العديد من الدوريات والمجلات العلمية المتخصصة والرسائل العلميةوانتهيا إلى ما يلي من دراسات وبحوث تتعلق بمتغيرات البحث الحالي.

استهدفت دراسة ماكبرد(Mcbride,2014) الكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بالنمو الأخلاقي والمعرفي لدى طلاب الجامعات بوسط الولايات المتحدة،و تكونت عينة الدراسة من (٧٠٠) طالبًا بكلية إدارة الأعمال بإحدى الجامعات الخاصة، وقد خضعوا لتطبيق اختبارات الذكاء الوجداني والنمو الأخلاقي والنمو المعرفي، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية غير دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني والنمو الأخلاقي عدا بعد تفهم العواطف كأحد أبعاد الذكاء الوجداني الذي ارتبط بشكل دال إحصائيا بالنمو الأخلاقي، كذلك وجدت علاقة دالة إحصائيًا بين مستوى التعليم (عام – خاص) والتفكير الأخلاقي والمعرفي، كما تبين تفوق الإناث عن البنين في التفكير الأخلاقي، وبلوغهن مستوى أخلاقي أعلى من الذكور.

فيما استهدفت دراسة بابلو وآخرون(Bablo,Etal.,2014) التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بالقدرة على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام في ضوء تطبيق مقياسي الذكاء الوجداني والمآزق والمعضلات العقلية عند بريزونر على عينة الدراسة، وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج اختلفت عن نتائج الدراسات السابقة التى خلُصت إلى أن الأذكياء وجدانيًا أكثر ميلاً إلى التعاون مع الآخرين عن الأقل ذكاءً، بينما انتهت الدراسة الحالية إلى أن الأكثر ذكاءً يميلوا إلى استخدام إستراتيجيات فعالة عند تفاعلهم مع مواقف حقيقية وردت ثلاثة منهم بمقياس الدراسة الحالي، كما تبين إلى أن الذين يتميزوا بالذكاء الوجداني أكثر بعدًا عن التعاون بدون النظر إلى ما يظهره الآخرين من سلوك التعاون، كما أتضح ارتباط الذكاء الوجداني بالقدرة على التفاعل المرن مع إستراتيجيات الآخرين، كما أرتبط أكثر بسياق التفاعل لبلوغ أهداف بعيدة المدى ومع هذا فإن الذكاء الوجداني كان أقرب للتنافس منه للتعاون.

بينما استهدفت دراسة فابيو ودونالد(FabioaandDonald, 2014) التعرف على مدى تأثير القدرات العقلية والذكاء الوجداني كسمة والذكاء المعرفي وخصائص الشخصية عند اتخاذ القرارات المهنية، وعند تقييم كفاءة الذات وعند التردد وذلك من خلال تحليل استجابات أفراد العينة التي بلغ قوامها (١٩٤) طالبًا بالمرحلة الثانوية في إيطاليا على اختبارات الذكاء الوجداني بار- اون مقياس الذكاء

الانفعالي كسمة واختبار الكفاءة الذاتية واستبيان صعوبات اتخاذ القرار المهني. وقد انتهت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود أثر للذكاء الوجداني بشكل فاعل في اتخاذ القرارات المهنية، أو القرارات الوظيفية.

في حين استهدفت آثوتا وأوكنور(Athotaa and O'Connor, 2014) التعرف على دور الهوية الشخصية والذكاء الوجداني في التنبؤ بالقيم الإنسانية الأساسية (الحق والخير والأخلاق)، وكذا الكشف عن الأسباب المساهمة في تواجد الفروق الفردية بين البشر في القيم الإنسانية في ضوء تحليل السمات الشخصية، والقدرة على تحليل العواطف والفهم للذات وللآخر، و تكونت عينة الدراسة من (٢٠٩) طالبًا جامعيًا وانتهت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالقيم الإنسانية في ضوء تحليل العلاقة بين خصائص الشخصية وبين الذكاء الوجداني، وكذلك في ضوء الاقتراب، أو الابتعاد عن قيم اللذة والألم، كما تبين ان تجنب الألم والسعي نحو قيم اللذة والتشويق والإثارة يُنبأ بشكل غير مباشر بالقيم الإنسانية الأساسية لدى الشخصية الإنسانية وكذلك في ضوء تحليل أبعاد الذكاء الوجداني.

وقد استهدفت دراسة غنيم وأنور وزكي(٢٠١٢)الكشف عن طبيعة مكونات الذكاء الوجداني ومحددات السلوك الأخلاقي إلى جانب الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الذكاء الوجداني وبين محددات السلوك الأخلاقي، قد تكونت عينة الدراسة من (٢٧٠) طالبًا وطالبة بالصف الثاني الإعدادي بمتوسط عمري (١٣،٥) سنة، وخضعت عينة الدراسة لتطبيق بطارية السلوك الأخلاقي وتضم مقاييس الحساسية الأخلاقية وقوة الأنا وتحديد القضايا والدافعية الأخلاقية ومقياس جولمان وبوياتزيس في الذكاء الوجداني، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال إحصائيا بين محددات السلوك الأخلاقي(الحساسية الأخلاقية – الحكم الأخلاقي- الشخصية الأخلاقية – الدافعية الأخلاقية) وبين أبعاد الذكاء الوجداني(الوعي بالذات –الوعي الاجتماعي– إدارة العلاقات الإنسانية – إدارة الذات)، كما كشف نتائج التحليل العاملي للدراسة عن تركزّ محددات السلوك الأخلاقي وأبعاد الذكاء الانفعالي على عامل واحد يسمى الذكاء الانفعالي الأخلاقي.

أما دراسة زكي (٢٠١١) فقد استهدفت إعداد برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الإعدادية وفقًا لنموذج جولمان للكفاءات والكشف عن فعالية البرنامج المقترح في تنمية الذكاء الوجداني وتنمية محددات السلوك الأخلاقي (الحساسية الأخلاقية – الحكم الأخلاقي – الواقعية الأخلاقية –

الشخصية الأخلاقية)، وتكونت عينة الدراسة النهائية من (٢٧٠) طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (١٣-١٤) سنة. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني لولمان wallman وبوياتزيزBoyatazizوبطارية مقاييس السلوك الأخلاقي وباستخدام اختبار(ت) وتحليل التباين أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني ومحددات السلوك الأخلاقي الأربعة وفقًا لنموذج رست

بينما استهدفت دراسة (أبو شندي،٢٠١٠)التعرف على أثر برنامج للذكاء الوجداني في تنمية بعض الخصائص المعرفية والخلقية لدى طلاب جامعة الجبل الغربي بليبيا، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة من (٦٣) طالبة تم اختيارهم من قسمي علم النفس وعلم الاجتماع بكلية الآداب والعلوم بجامعة الجبل الغربي، قام الباحث بتقسيمهما لمجموعتين متجانستين وباستخدام الاختبارات القبلية والبعدية، والمتابعة للمجموعتين لمعرفة أثر البرنامج التدريبي للذكاء الوجداني على المجموعة التجريبية، عبر أدوات الدراسة مقياس الذكاء الوجداني، مقياس الدافع المعرفي أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج الدراسة الحالي القائم على الذكاء الوجداني في تنمية بعض الخصائص المعرفية والخلقية لدى طالبات جامعة. كما أوصت الدراسة بضرورة التوسع في تطبيق البرامج القائمة على الذكاء الوجداني على فئات عمرية مختلفة و إجراء أبحاث متعلقة بدراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بمتغيرات أخرى.

أما دراسة سميث(Smith,2009)فقداستهدفت الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وبين النمو الأخلاقي لدى ضباط الشرطة وتصوراتهم للشفافية والنزاهة، وقد افترضت الدراسة أنه بالإمكان تحسين السلوك الأخلاقي لرجال الشرطة من خلال التحلي بالتفكير الوجداني واكتساب مهارات التفكير الأخلاقي،وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) شرطيا بولاية كنتاكي، وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان الحكم الخلقي واختبار التقرير الذاتي ومقياس النزاهة الشرطية، و أسفرت الدراسة عن أن ضباط الشرطة الذين تميزوا بالذكاء الوجداني المرتفع سجلوا درجات مرتفعة على مقياس التفكير الأخلاقي، كما تبين أهمية تنمية الذكاء الوجداني لضباط الشرطة في مجال العمل الشرطي حيث تبين التأثير المتبادل بين الذكاء الوجداني وبين التفكير الأخلاقي بصورة إيجابية. كما أوصت الدراسة بالحاجة القصوى لبرامج تدريبية بمجال الذكاء الوجداني لضباط الشرطة الجدد بغية التعامل الراقي والنبيل مع القضايا الأخلاقية والحالات الإنسانية.

في حين استهدفت دراسة (اللوانسة،٢٠٠٩) الكشف عن العلاقة بين أبعاد الذكاء الاجتماعي ومستويات الحكم الأخلاقي عند المعلمين والمعلمات في الأردن، وكذلك الكشف عن الفروق في أبعاد الذكاء الاجتماعي ومستويات الحكم الأخلاقي بين المعلمين والمعلمات ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس واشنطن للذكاء الاجتماعي واختبار تحديد القضايا إعداد رست لقياس الحكم الخلقي، وتمثلت عينة الدراسة في (٧٤٤) معلمًا ومعلمة (٣٤٠ معلم – ٤٠٤معلمة). وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الاجتماعي والحكم الأخلاقي، كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين المعلمين والمعلمات في الذكاء الوجداني والحكم الأخلاقي، كما سجلت عينة الدراسة مستوى متوسط على مقياس الذكاء الاجتماعي واحتلوا المستوى التقليدي في الحكم الخلقي.

اما دراسة شاختور(٢٠٠٨) فقد استهدفت بحث فعالية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجدانى لتحسين التفكير الخلقي وإستراتيجيات تقديم الذات لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية من الذكور والإناث، وقد خضعت عينة الدراسة لتطبيق مقاييس الذكاء الوجداني وفقا لنموذج سالوفي وماير Salovey and Mayer ومقياس التفكير الخلقي وآخر لتقديم الذات وقد أفضت الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تطوير مهارات الذكاء العاطفي وتأثيره على التفكير لتعزيز الذات المعنوية والتقديم، وكذلك استمرار فعالية برنامج الدراسة الحالي خلال فترة المتابعة في تحسين التفكير الخلقي لدى عينة الدراسة رغم مرور ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج.

أما دراسة ويتاسزيوسكي وماثيو (Woitaszewski and Mathew,2004) فقد استهدفتا تحديد مساهمة الذكاء الوجداني في تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي للمراهقين الموهوبين الفائقين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩) طالبًا وطالبة من الطلاب الموهوبين بالصفوف الحادية عشر والثانية عشر وقد تراوحت أعمارهم بين (١٥-١٨) عامًا، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مايس Mice للذكاء الوجداني، وقائمة التقييم السلوكي والاجتماعي، وقد انتهت الدراسة إلى وجود فروق بين الطلبة الموهوبين وبين الطالبات الموهوبات في الذكاء الوجداني، كما تبين ارتباط الذكاء الوجداني بالنجاح الاجتماعي دون النجاح الدراسي.

في حين استهدفت دراسة منشار (٢٠٠٢) التحقق من العلاقة بين كل من الإبتكارية الانفعالية والتفكير الأخلاقي والرضا عن الدراسة وتحديد أهم الجوانب التطبيقية لنتائج هذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٥) طالبًا

و طالبة بالفرقة الثالثة منهم (٥١) طالبًا (٢٠٤) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الابتكارية الانفعالية إعداد أفريل (1999)Avirl تعريب وتقنين الباحثة، ومقياس التفكير الأخلاقي إعداد فوقيه عبد الفتاح(٢٠٠١)، ومقياس الرضا عن الحياة إعداد مجدي حبيب (١٩٩٠)، وخرجت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي التفكير الأخلاقي، وأيضا بين مرتفعي ومنخفضي الرضا عن الدراسة في أي من أبعاد الابتكارية الانفعالية (الجدة،الأصالة،الاستعداد)، كذلك لا يوجد ارتباط بين الانفعالية الابتكارية بكل أبعادها وبين التفكير الأخلاقي والرضا عن الدراسة حيث أن مفهوم الابتكارية الانفعالية يُظهر النمو في الجوانب الوجدانية بصورة ابتكارية تحدد مستوى رقي التعامل الانفعالي بين الأفراد وتقلل من الحساسية النفسية في المواقف المختلفة

أما دراسة المطيري (٢٠٠٠)فقد استهدفت الكشف عن الذكاء الوجداني لدى الفائقين دراسيا مقارنة بغير الفائقين، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) طالبًا بالصفين الثالث والرابع الثانوي، وقد تراوحت أعمارهم بين (١٦- ٢٠) عامًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعات بحسب متغيرات المستوى العقلي والتخصص الأكاديمي، وقد توصلت الدراسة إلى تميز الطلاب الفائقين دراسيًا بالذكاء الوجداني عن الطلاب غير الفائقين،كما تبين تميز طلاب التخصص العلمي عن طلاب التخصص الأدبي في القدرة على فهم السلوك الاجتماعي بغض النظر عن المستوى العقلي.

في حين استهدفت دراسة الطواب (١٩٩١)الكشف عن أثر الجانب الوجداني في الحكم الأخلاقي لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية من الجنسين، كما هدفت إلى الكشف عن وجود فروق بين الجنسين في الأحكام الأخلاقية العادية والانفعالية، وعن اختلاف تأثير الجانب الانفعالي في إصدار الأحكام الأخلاقية باختلاف المرحلة العمرية والنوع، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٤) طالبًا وطالبة موزعين على (٦١) بالمرحلة الثانوية (٦٣) بالمرحلة الجامعية (٥٩) من الإناث، (٦٥) من الذكور، ولقياس نمو الحكم الخلقي استخدم الباحث اختبار تحديد القضايا إعداد رست Rest، وقد كشفت الدراسة عن أن الأحكام الأخلاقية المتأثرة بالجانب الانفعالي عند كل الطلاب والطالبات كانت أقل نضجا من الأحكام الأخلاقية العادية التي تخلو من الجانب الانفعالي، وكذلك تبين ارتفاع مستوى النضج الخلقي عند طلاب وطالبات المرحلة الجامعية عن طلاب وطالبات المدارس بحكم تأثير سنوات التعليم لصالح طلاب الجامعة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين في الحكم الأخلاقي دون اعتبار للمرحلة العمرية والنوع والحكم الخلقي

(عادي – انفعالي)، وأتضح وجود تفاعل دال إحصائيا بين مستوى التعليم ونوع الحكم الخلقي وكذلك الجنس في تأثيراتها على درجات الحكم الخلقي

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

بتحليل نتائج الدراسات والبحوث السابقة تبين الأتي:

- اتفقت أغلب نتائج الدراسات السابقة حول وجودعلاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والنمو الأخلاقيبالرغم من تباين المرحلة العمرية لعينات الدراسة وكذلك الأدوات المستخدمة.
- إن بُعد التعاطف الوجدانيأعلىأبعاد الذكاء الوجداني ارتباطًا بالتفكير الأخلاقي من حيث قيمة معامل الارتباط.
- أسفرالتحليل العاملي لبنية الذكاء الوجداني ومحددات التفكير الأخلاقي أن بنية الذكاء الوجداني والتفكير الأخلاقي تدور حول عامل واحد يسمى بالذكاء الوجداني الأخلاقي.
- أن الذكاء الوجداني ارتبط بصورة دالة بالنجاح الاجتماعي والمهني ولم يرتبط بالنجاح الأكاديمي الدراسي لدى عينات مختلفة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب الجامعات.
- أن مرتفع الذكاء الوجداني أكثر تميزًا في الجوانب الاجتماعية ولديهم اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو الأخرين.
- أن المتميزين بالذكاء الوجداني يميلون إلى التنافس والمنازلة عن الميل للتعاون وحتى إن أظهر الآخرون روح التعاون والمساعدة.
- تناولت بعض الدراسات السابقة مفاهيم ترتبط بالذكاء الوجداني من قبيل الابتكارية الانفعالية والطبيعة والأحكام الأخلاقية الوجدانية وانتهت إلى استقلالية هذه المفاهيم عن التفكير الأخلاقي وأحكامه.
- تطابقت نتائج عدد من الدراسات حول إمكانية التنبؤ بالقيم والمفاهيم الأخلاقية في ضوء درجات عينات الدراسة على أبعاد الذكاء الوجداني، وكذلك في ضوء القرب، أو البعد من مبدأ اللذة، أو الألم.
- نجاح الدراسات البرامجية القائمة على تنمية الذكاء الوجداني في اكتساب، أو على الأقل تحسين مهارات الذكاء الوجداني لدى عينات من مراحل عمرية متباينة ومستويات تعليمية مختلفة تمتد من التعليم المتوسط حتى المرحلة الجامعية، وامتداد أثره الإيجابي في نمو وتطور بعض المتغيرات العقلية المعرفية وغير العقلية.

- دراسة الذكاء الوجداني لدى الطلاب بكافة مراحل التعليم بداية من المرحلة الابتدائية مرورًا بالمرحلة المتوسطة فالمرحلة الثانوية وانتهاءً بمرحلة الجامعة.وكذلك دراسته لدى فئات مهنية مختلفة.
- تفاوت حجم عينات الدراسات السابقة من كبيرة جدًا كما في الدراسات الوصفية الارتباطية، أو صغر حجم عينة كما في الدراسات البرامجية

وتتفرّد الدراسة الحالية عن الدراسات والأبحاث السابقة في:

- تناولها لمتغيرين أكثر حداثة في البيئة الجامعية وهما الذكاء الوجداني ونمو الأحكام الأخلاقية، والعلاقة بينهما لدى فئة مهمة من فئات المجتمع السعودي وهي فئة الشباب الجامعي الفائقين دراسيًا
- الكشف عن مدى تأثير التخصص الدراسي وطبيعة البرنامج التعليمي بالجامعة في اختلاف، أو تشابه عينة الدراسة على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني ومكوناته.
- إمكانية التنبؤ بمستوى الأحكام الأخلاقية والكشف عن درجة النضج الاخلاقي لدى عينة الدراسة من خلال تميزهم بمهارات الذكاء الوجداني من عدمه.
- استخدام مقاييس – إعداد الباحثين- تعتمد في قياسها لمتغيرات الدراسة على استجابات العينة لمواقف وقضايا حياتية مشتقة من طبيعة حياة الطلاب فى الجامعة بما يختلف عن طريقة وأسلوب الاختبارات المطروحة في قياس الذكاء الوجداني والأحكام الخلقية.

فروض البحث:

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية فيما يلي:-

(١) توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني (أبعاد ودرجة كلية) ودرجة الحكم الأخلاقي لدى طلاب الجامعة الفائقين دراسيا والعاديين.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الجامعة الفائقين دراسيًا ودرجات الطلاب العاديين في الذكاء الوجداني (أبعاد ودرجة كلية)لصالح الفائقين دراسيًا.

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الجامعة الفائقين دراسيًا ودرجات الطلاب العاديين فى الحكم الأخلاقي لصالح الطلاب الفائقين دراسيًا.

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الكليات الإنسانية و درجات طلاب الكليات العملية فى الذكاء الوجداني (أبعاد ودرجة كلية)لصالح طلاب الكليات الإنسانية.

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب جامعة الكليات الإنسانية ودرجات طلاب الكليات العملية لصالح طلاب الكليات الإنسانية في الحكم الأخلاقي.

(٦) تُنبئ أبعاد الذكاء الوجداني بالحكم الأخلاقي لدى طلاب الجامعة.

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهجين الوصفي والمقارن، الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما تجري بالواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها عن طريق تحديد خصائصها.

ثانيًا:عينة البحث:

أ- **عينة البحث الاستطلاعية**: تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٨٠) طالبًا بكليتي التربية والهندسة بوادي الدواسر خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٥/١٤٣٦بجامعة الأمير سطام عبد العزيز، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية مع مراعاة تمثيل العينة لكليات إنسانية وأخرى عملية.

ب- **عينة البحث الأساسية**: تكونت العينة من (٣٩٩) طالبًا جامعيًا من طلاب الجامعات السعودية منهم (١٤٠) من جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وهي تمثل إحدى جامعات الوسط، ومن جامعة نجران (١٠٠) طالبًا كممثّل لجامعات المنطقة الجنوبية،ومن جامعة القصيم (٨٠) طالبًا كممثل لجامعات المنطقة الشرقية، ومن جامعة تبوك (٧٩) طالبا لجامعات المنطقة الشمالية، وكان متوسط عمر العينة(٢٠,٤١) سنة، وبانحراف معياري (١,٠٧)، وقد اقتصرت عينة الدراسة على عينة الذكور فقط لتعقد الإجراءات التي تسمح بتطبيق أدوات البحث على الإناث بكلياتهم نظرًا لعادات مجتمع الدراسة؛ بالإضافة إلى عدم أتفاق نتائج الدراسات السابقة حول أثر الجنس في متغيرات الدراسة. والجدول التالي يوضح عدد أفراد العينة الأساسية موزعة على الجامعات والكليات.

جدول (١)

أعداد العينة الأساسية وفقًا للجامعات والكليات

الجامعة الكلية	كلية التربية	كلية الهندسة	المجموع
جامعة الأمير سطام	٨٦	٥٤	١٤٠
جامعة نجران	٦١	٣٩	١٠٠
جامعةالقصيم	٤٥	٣٥	٨٠
جامعة تبوك	٥٢	٢٧	٧٩
المجموع	٢٤٤	١٥٥	٣٩٩

ثالثًا: أدوات الدراسة:

١. مقياس المواقف للذكاء الوجداني « إعداد الباحثين»

استعرض الباحثان عددًا من المقاييس والاختبارات التي تم تصميمها لقياس الذكاء الوجداني، ومن خلال استعراض الإطار النظري واختبارات الدراسات السابقة تبين للباحثان ان اكثر المقاييس المعدة لهذا الغرض اجريت على عينات مختلفة ليس من بينهم فئة الفائقين في حدود علم الباحثان،علاوة على أن هذه المقاييس عكست مفرداتها ومواقفها البيئات الثقافية التي طُبقت فيها وهي تختلف عن ثقافة أفراد العينة التي يُطبق عليها البحث الحالي، لذا قام الباحثان بإعداد مقياس للذكاء الوجداني يتناسب مع طبيعة عينة البحث الحالي وثقافتها. وقد أعد الباحثان (٥٠) موقفًا ليمثل صورة المقياس الأولية، ثُم عُرض المقياس في صورته المبدئية على (٥) من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية؛ لإبداء آرائهم في مناسبة مواقف المقياس من الناحية اللغوية والأسلوب، ومناسبة المواقف لعينة الدراسة، وأيضا إلى أي مدي يقيس الهدف الذي صمم من أجله، وبعد تعديل وحذف العبارات التي لم ترق إلى نسبة أتفاق (٨٠٪) بين المتخصصين، استقر المقياس في صورته النهائية على ثلاثين موقفًا ويتبع كل موقف ثلاث استجابات يقرأها المفحوصين ثم يختاروا إحداها، تلك التي تعبر عن أرائهم الشخصية.

وتُصحح الاستجابات على المقياس وفق تقديرات متدرجة من (١-٣)، حيث تُعطى الدرجة (٣) للاستجابة التي تتفق مع معنى البُعد، بينما تعُطى الدرجة (١) للاستجابة التي تتناقض معه، أما الدرجة (٢) فتعطى للاستجابة التي تقترب من المعنى الدقيق للبُعد، وبذلك يكون الحد الأدنى لدرجات المقياس هي (٣٠درجة)، وهي إشارة إلى انخفاض مستوى الذكاء الوجداني بينما الحد الأقصى لدرجات

المقياس هي (٩٠ درجة) ليشير إلى ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني، وقد تم ترتيب عبارات المقياس بطريقة دائرية وفيما يلي توزيع عبارات المقياس على إبعاده حيث يتألف المقياس من خمسة أبعاد هم:

البعد الأول: (الوعي بالذات) وتمثله العبارات (١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦).
البعد الثاني: (التعاطف) وتمثله العبارات (٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢،٢٧).
البعد الثالث: (الدافعية الذاتية) وتمثله العبارات (٣،٨، ١٣، ١٨،٢٣، ٢٨،٣٠).
البعد الرابع: (إدارة الانفعالات) وتمثله العبارات (٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩).
البعد الخامس: (المهارات الاجتماعية) وتمثله العبارات (٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥).

ثبات وصدق المقياس: قام الباحثان بحساب ثبات وصدق مقياس الذكاء الوجداني، وقد تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلاب كلية التربية والهندسة قوامها (٨٠) طالبًا بالفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، و تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الكليات الإنسانية والعملية.

١ـ **ثبات المقياس**: قام الباحثان بحساب معامل الثبات باستخدام:

- **طريقة إعادة الاختبار**: قام الباحثان بإعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين على عينة من طلاب الجامعة بلغ عددها (٨٠) طالبًا في التطبيقين الأول والثاني، وتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين وبلغ معامل الارتباط (٠،٨٤) مما يدل على ارتفاع درجة ثبات المقياس.
- **طريقة الفا كرونباخ Cronbach›s Alpha**: استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات المقياس،، بلغ معامل الثبات (٠،٨٠)، وهى قيمة مقبولة، ويمكن الوثوق فيها، وهذا يشير إلى ارتفاع معامل الفا بما يعكس ارتفاع ثبات المقياس.

٢ـ **صدق المقياس**: اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على:

- **صدق المحكمين**: حيث تم عرض المقياس في صورته المبدئية على (٥) من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية؛ لإبداء آرائهم حول صلاحية المواقف لقياس الذكاء الوجداني للطلاب بجانب مناسبة اللغة والأسلوب والمواقف لعينة الدراسة، وفي ضوء أتفاق المتخصصين بنسبة تزيد عن (٨٠٪) تم تعديل وحذف بعض المواقف وما يتبعها من أسئلة إلى أن استقر المقياس على ثلاثون موقفا ليمثل الصورة النهائية للمقياس.

٣ـ صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠،٧٦، ٠،٨٦) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول التالى يوضح قيم معامل الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس

البُعد	البُعد الأول	البُعد الثاني	البُعد الثالث	البُعد الرابع	البُعدالخامس
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	٠,٨٦	٠,٧٩	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٨١
مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

مستوى الدلالة عند (٠،٠١) = (٠،٢٥)

يتضح من الجدول (٢) أن المقياس يتمتع باتساق داخلى تام وذلك عند مستوى دلالة (٠،٠١)، لجميع الأبعاد مما يشير إلى مقياس المواقف للذكاء الوجداني على درجة عالية من صدق الاتساق الداخلى.

٢. مقياس مواقف الحكم الأخلاقي: » إعداد الباحثين«

استعرض الباحثان بعض المقاييس والاختبارات التي صممت لقياس الحكم الخلقي ومنها مقياس النضج الأخلاقي إعداد كولبرج، وقام بترجمته إلى اللغة العربية (إبراهيم قشقوش،١٩٨٣)، واختبار تحديد القضايا (رست، ١٩٧٤)، ومقياس النسق القيمي (خضير،١٩٩٥)، ومقياس التفكير الأخلاقي (عبد الفتاح،٢٠٠٠)،وأتضح للباحثان ان مواقف المقاييس السابقة وقضاياه الخلقية غير مرتبطة بشكل وثيق بحياة الطلاب الجامعية، إضافة إلى كونها لا ترتبط بمتغيرات الدراسة الحالية، لذا أرتائ الباحثان تصميم مقياس البحث الحالي لما سبق ذكره، إلى جانب إثراء المكتبة العربية بمقياس يتفق مع البيئة العربية. وقد أمكن بناء المقياس في صورته الأولية وتكوّن من سبعة مواقف، وتم عرض المقياس على (٥) من المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة وبعد حذف المواقف التي لم تلق قبولاً، أو نسبة اتفاق تزيد (٨٠٪)أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من أربعة مواقف، يجيب المفحوصون على مواقف المقياس بطريقة انتقائية (الاختيار من متعدد) من ست استجابات أي يختاروا عقب قراءة كل موقف إحدى الاستجابات التي تمثل واحدة من مراحل التفكير الأخلاقي الست عند كولبرج التي تتفق وتفكيرهم الأخلاقي، ويُصحح المقياس بوضع رقم المرحلة التي تمثلها إحدى الاستجابات أمام العبارة المنتقاة ثم توُضع الدرجة كالآتي:

(أ) تقابل المرحلة الأولى: الطاعة والخوف من العقاب وتقدّر (درجة ١)، (ب) تقابل المرحلة الثانية: المنفعة النسبية والمقايضة وتقدر (درجة٢(، (ج) تقابل المرحلة الثالثة: الالتزام بالمسايرة وتقدر (درجة٣(، (د) تقابل المرحلة الرابعة: المحافظة على القانون والنظام وتقدر (درجة ٤)، (هـ) تقابل المرحلة الخامسة: مرحلة العقد الاجتماعي وتقدر (درجة٥)، (و) تقابل المرحلة السادسة:المبادئ الأخلاقية العامة وتقدر (٦درجة)

ثبات و صدق المقياس:

قام الباحثان بحساب ثبات وصدقمقياس مواقف الحكم الأخلاقي، وقد تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة كلية التربية والهندسة قوامها (٨٠) طالبًا خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٥/١٤٣٦بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

١ـ ثبات المقياس: قام الباحثان بحساب معامل الثبات عن طريق استخدام طريقتين هما:

- **طريقة إعادة الاختبار**: قام الباحثان بإعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين على عينة من طلاب الجامعة بلغ عددها (٨٠) طابًا في التطبيقين الأول والثاني، وتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين وبلغ معامل الارتباط (٠،٨٦) مما يدل على ارتفاع درجة ثبات المقياس

- **طريقة الفا كرونباخ Cronbach›s Alpha**:استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات المقياس،، بلغ معامل الثبات (٠،٨٣)، وهى قيمة مقبولة، ويمكن الوثوق فيها، وهذا يشير إلى ارتفاع معامل الفا بما يعكس ارتفاع ثبات المقياس.

٢ـ صدق المقياس:اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على:

- **صدق المحكمين**:تم عرض المقياس في صورته المبدئية على (٥) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجالات علم النفس التربوي والصحة النفسية لإبداء آرائهم حول صلاحية المواقف الأخلاقية لقياس قدرة الطلاب على إصدار الأحكام الأخلاقية، بجانب الوقوف على مناسبة اللغة والأسلوب لعينة الدراسة، وفي ضوء نسبة أتفاق تزيد عن (٨٠٪) بين المتخصصين تم تعديل وحذف بعض المواقف وما يتبعها من أسئلة إلى أن استقر المقياس في صورته النهائية على أربعة مواقف.

- **صدق المحك**: يطلق عليه بالصدق التجريبي، أو الصدق الواقعي، وهو من أهم أنواع الصدق وأكثرها شيوعًا، وقد استخدم الباحثان مقياس تحديد القضايا إعداد «رست»وهو يهدف إلى قياس الحكم الأخلاقي في ضوء نظرية كولبرج، ويتألف المقياس من ست قصص افتراضية مقتبسة من قصص كولبرج، وقد قام الباحثان بعد تطبيق مقياس الحكم الخلقي بالدراسة الحالية بتطبيق مقياس تحديد القضايا، و تم حساب معامل الارتباط بينهما وقد وصل إلى (٠،٧٨) وهو معامل يشير إلى صدق المقياس.

رابعًا: إجراءات الدراسة: سارت الإجراءات في الدراسة على النحو التالي:

١. اختيار عينة الدراسة من طلاب الجامعة العاديين والفائقين وتم تحديد الطلاب الفائقين دراسيًا من خلال معدلاتهم الدراسية التي تزيد عن (٩٠ ٪) فأكثر من مجموع الفصل الدراسي السابق.
٢. تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٨٠طالبًا) بهدف تقنين أدوات الدراسة.
٣. تم تطبيق مقياسي الدراسة الذكاء الوجداني ومواقف الحكم الأخلاقي على عينة الدراسة الأساسية وعددها(٣٩٩طالبًا) من بعض الجامعات السعودية.
٤. تم القيام بالتحليل الإحصائي لاستجابات الطلاب على مقياسي الدراسة باستخدام معامل الارتباط بيرسون لبيان العلاقة بين متغيرين الدراسة، واختبار(ت) لحساب الفروق بين عينتين مستقلتين،ثم معامل الانحدار للإجابة على الفرض التنبؤي.
٥. تم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ثم كتابة مقترحات وتوصيات الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت هذه الدراسة عدة أساليب إحصائية للتحقق من تساؤلات الدراسة وفروضها عن طريق حزمة البرامج الإحصائية SPSS.

١. المتوسطات والانحرافات المعيارية.
٢. معامل الارتباط لبيرسون.
٣. اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعات.
٤. معامل الانحدار الخطي البسيط

عرض نتائج البحث ومناقشته :يعرض الباحثان فيما يلي نتائج البحث ومناقشته

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول:

نص الفرض الأول على انه «توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني (أبعاد ودرجة كلية) ودرجة الحكم الأخلاقي لدى عينة الدراسة» ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن هذه العلاقة كما هو موضّح بالجدول التالي:

جدول (٣)

يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات الذكاء الوجداني (أبعاد ودرجة كلية) ودرجات الحكم الأخلاقي لدى عينة الدراسة

الذكاء الوجداني وأبعاده	الدرجة الكلية للحكم الأخلاقي
البعد الأول (الوعي بالذات)	٧٢,٠**
البعد الثاني (التعاطف)	٨١,٠**
البعد الثالث(الدافعية الذاتية)	٧٢,٠**
البعد الرابع (إدارة الانفعالات)	٦٢,٠**
البعد الخامس(المهارات الاجتماعية)	٦٢,٠**
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	٨٦,٠**

**مستوى الدلالة عند (٠،٠١) = (٠،٢٥)

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات الذكاء الوجداني (أبعاد ودرجة كلية) ودرجات الحكم الأخلاقي دالة عند مستوى (٠،٠١) مما يؤيد صحة الفرض الأول بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية) وبين الحكم الأخلاقي.

تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة كل من (Mcbride,2014) (Smith,2009)،(أبو شندي،٢٠١٠) (اللوانسة،٢٠٠٩)،(غنيم و أنور وزكي،٢٠١٢) التي توصلت نتائجهم إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وبين نمو القدرة على إصدار الأحكام الأخلاقية التي تعني أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة يقابله ارتفاع في درجة الحكم الأخلاقي لديهم

والعكس، بينما اختلفت الدراسة الحالية مع ما خلصت إليه نتائج دراسة كل من (الطواب،١٩٩١) و (منشار،٢٠٠٢) وقد يعزى هذا الاختلاف إلى تناول دراستهما لمفاهيم مرادفة للذكاء الوجداني مثل الابتكارية الانفعالية والبعد الوجداني للأحكام الأخلاقية وليس دراسة الذكاء الوجداني بشكل مباشر كما هو الحال بالدراسة الحالية علاوة على اختلاف طبيعة العينة والأدوات المستخدمة في الدراستين السابقتين بالدراسة الحالية.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض في ضوء ما أشار إليه (Prinz,2006) بأن طبيعة السلوك الأخلاقي ذات طابع وجداني (Prinz, 2006,pp.30-33)، فمشاعر التعاطف الوجداني أساس نشأة الدوافع الأخلاقية التي تسهم في صنع القرار الخلقي وتعلم المبادئ الأخلاقية، لهذا ربط جولمان بين الذكاء الوجداني والنمو الاجتماعي والأخلاقي، من خلال كون التقمص العاطفي والمهارات الاجتماعية -وهما عاملين أساسيين في الذكاء الوجداني- يرتبطان بالنضج والتفكير الأخلاقي. وكما ذكر مور وآخرون (Moore,et.al, 2003p.223) أنه عند قيام الأفراد بأحكام أخلاقية فإن مناطق المخ المرتبطة بالاستجابة الوجدانية تكون نشطة، وإذا كانت الأخلاق ترتبط بالجانب العقلي المعرفي دون أن يكون لها جانب وجداني، أو انفعالي فإنه سوف يوجد تقارب أخلاقي عبر الثقافات، حيث أن العقل والملاحظة يؤديان إلى التقارب بمرور الوقت، لكن على مستوى الثقافات هناك تشعب متأرجح في القيم الأخلاقية، ولذلك فالسلوك الأخلاقي ليس له مصدر معرفي محض، وإنه من المنطقي أن يقال أنه يتوقف على انفعالات يتم تعلمها(Magnus et al., 2010,p.37). هذا ما يشير إلى أهمية التعاطف والوجدان كإحدى الدعامات الأساسية التي يقوم عليها التفكير الأخلاقي.

كما يرى عيسوي (١٩٩٢) انه كلما زاد نضج الفرد وتمتع بالصحة العقلية زاد نموه الانفعالي وزاد احتمال كونه خلقيًا، فهناك عتبة لمستوى أدنى من النمو الانفعالي دونه لا يستطيع الفرد أن يقدر على إصدار قرارات خلقية مسئولة وأن ينفذها (عيسوي، ١٩٩٢، ص١٢٥)

إذن الذكاء الوجداني يساعدنا في تأدية وظائفنا ككائنات اجتماعية وأخلاقية، فكل ما يشمله المفهوم من قدرة على معالجة المعلومات الوجدانية بدقة وكفاءة، بما في ذلك تلك المعلومات المرتبطة بالإدراك، وتنظيم الانفعالات لدى الذات والآخرين، وكذلك المعرفة بمشاعرنا، والتحكم فيها والقدرة على إثارة دافعية الذات ومعالجة العلاقات يساعدنا ذلك كله في تخطي ومواجهة المشكلات الحياتية والأخلاقية بنجاح.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الجامعة الفائقين دراسيًا و درجات الطلاب العاديين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية له لصالح الفائقين دراسيًا" ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح قيمة "ت" ودلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الفائقين والعاديين فى الذكاء الوجداني.

جدول (٤)

يوضّح نتائج اختبار(ت) للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الفائقين والعاديين على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
(الوعي بالذات)	الفائقين	١٥,٣٨	٢,٠٢	**٢١,٠٤
	العاديين	١١,٦٠	١,٥٠	
(التعاطف)	الفائقين	١٥,٤٦	٢,٠١	**٢٩,٩٢
	العاديين	١١,٦٨	١,٥٤	
(الدافعية الذاتية)	الفائقين	١٨,٣١	٢,١٥	**٢٧,٤٨
	العاديين	١٣,٤٣	١,٤٠	
إدارة الانفعالات	الفائقين	١٢,٦٧	١,٨٣	**١٥,٤٣
	العاديين	١٠,٠٢	١,٤٠	
المهارات الاجتماعية	الفائقين	١٢,٦٧	١,٨٣	**١٥,٤٣
	العاديين	١٠,٠٢	١,٤٠	
الدرجة الكلية	الفائقين	٧٧,٣٠	٨,٠٥	**٢٨,٢٣
	العاديين	٥٨,٦٨	٥,١٢	

**الدلالة الإحصائية عند (٠،٠١) =(٢،٦٢)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (٢١،٠٤) فى البُعد الأول، (٢٩،٩٢) فى البُعد الثاني، (٢٧،٤٨) في البعد الثالث، (١٥،٤٣) فى البعد الرابع،(١٥،٤٣) في

البعد الخامس، (٢٨،٢٣) في الدرجة الكلية، وهى قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين الفائقين والعاديين فى الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح الفائقين؛ حيث أن متوسط درجات مجموعة الفائقين(٧٧،٣٠) أعلى من متوسط مجموعة العاديين(٥٨،٦٨).

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة (المطيري، ٢٠٠٠)التي انتهت بوجود فروق في الذكاء الوجداني بين الفائقين والعاديين لصالح الأذكياء وجدانيًا، بينما اختلفت مع دراسة (Woitaszewski & Mathew,2004)،ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض من خلال تحليل أهم خصائص المتفوقين من حيث ارتفاع عنصر الدافعية الذاتية لديهم بالمقارنة إلى العاديين كما أكدت ذلك عدد من الدراسات المهتمة بهذا المجال،حيث تمثل الدافعية الذاتية إحدى العناصر الرئيسة والحيوية في الذكاء الوجداني، بحيث يكون لدى الفرد هدف موجه يسعى نحوه بقوة، ولديه الحماس له والمثابرة عليه والسعي المستمر لتحقيقه،وبذلك تجعل الدافعية الانفعالات قوة دافعة لتحقيق الأهداف، وضبط الانفعالات الشديدة، أو السلبية، والقدرة على تأجيل، أو إرجاء إشباع الاندفاعات، وبذلك تسهم الخصائص لعقلية للفائقين في تميزهم وجدانيًا،وهذا الذكاء الوجداني بدوره يعمل على استثمار الطاقات العقلية بشكل أفضل. ويسهم كذلك في رفع مستوى الأداء الأكاديمي، إذ تبين أن هناك علاقة وثيقة بين الذكاء الوجداني والأداء الأكاديمي. وقد أشار جولمان إلى أن الذكاء الوجداني من أفضل المنبئات بالنجاح الدراسي بالإضافة إلى اختبارات التحصيل ومعامل الذكاء (Golman, 1995,p. 193).

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Mayer,2000) من أهمية تنمية مهارات الذكاء الوجداني للفائقين وتأثيرها على إنجازهم وتنشيط الدافعية والتحصيل الدراسي لديهم ومن ثم تحقيق الذات.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة الطلاب الفائقين دراسيًا ودرجات الطلاب العاديين فى الحكم الأخلاقي لصالح الطلاب الفائقين دراسيًا" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين والجدول التالي يوضح قيمة "ت" ودلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الفائقين والعاديين في الحكم الأخلاقي.

جدول (٥)

يوضح نتائج اختبار(ت) للفروق بين متوسطى درجات المجموعتين الفائقين والعاديين على مقياس الحكم الأخلاقي

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
الحكم الأخلاقي	الفائقين	٨٧,١١	٥,٩٦	٢٢,٩٣**
	العاديين	٧٣,٩٠	٥,٧٧	

****الدلالة الإحصائية عند (٠،٠١) =(٢،٦٢)**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (٢٢،٩٣) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين الفائقين والعاديين فى الحكم الأخلاقي لصالح الفائقين، حيث أن متوسط درجات مجموعة الفائقين(٨٧،١١) أعلى من متوسط مجموعة الطلاب العاديين (٧٣،٩٠).

ويرى الباحثان أنه يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض في ضوء معدل سرعة تطور النمو العقلي لدى الفائقين، ففي الوقت الذي يصل فيه النمو العقلي مستواه الناضج فإن النمو الأخلاقي يجب أن يصل إلى نفس المستوى وعندما لا يتحقق ذلك يعتبر الفرد غير ناضج خلقيًا، أي أنه من الناحية العقلية يكون غير قادر على أداء السلوك الأخلاقي الناضج، وهذا ما يفسر تدنى مستويات النمو الأخلاقي للأحداث الجانحين نتيجة لقصور النمو المعرفي لديهم مقارنة بأقرانهم من الأسوياء(الأسدى، ٢٠٠٥،ص٦٤)

فكلما كان الفرد أكثر قدرة على تحصيل المعرفة وأكثر ذكاءً كلما كان أكثر قدرة على الوصول إلى مستوى متقدم من النمو الأخلاقي، وتؤكد دراسات عديدة في هذا الشأن على أن مرتفعي الذكاء تكون اتجاهاتهم الأخلاقية وسلوكهم الأخلاقي أنضج من رفاق سنهم الأقل ذكاء منهم (زهران، ١٩٨٢،ص٢٦٦). فكل المتقدمين في نموهم الأخلاقي ويبلغون مستويات عليا من التفكير والنضج الأخلاقي هم من الأذكياء، حيث أن تطور النمو الأخلاقي يتم من خلال قدرة الفرد على أن يضع نفسه في مكان شخص آخر، وينظر إلى الأمور بعيني هذا الشخص وهذا يتطلب أداء عقلي متميز وهو ما يتوافر لدى الفائقين.

نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الكليات الإنسانية ودرجات طلاب الكليات العملية في الذكاء الوجداني (أبعاد ودرجة كلية) لصالح طلاب الكليات الإنسانية" ولاختبار صحة هذا الفرض تم الاستخدام اختبار "ت" بين عينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح قيمة "ت" ودلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين طلاب الكليات الإنسانية وطلاب الكليات العملية فى الذكاء الوجداني.

جدول (٦)

يوضّح نتائج اختبار(ت) للفروق بين متوسطى المجموعتين طلاب الكليات الإنسانية وطلاب الكليات العملية على مقياس الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية)

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
(الوعي بالذات)	طلاب الكليات الإنسانية	١٣,٨٢	٢,٧١	**٧,٩٥
	طلاب الكليات العملية	١١,٨٩	١,٦٨	
(التعاطف)	طلاب الكليات الإنسانية	١٥,٨٩	٣,٠٩	**٤,٩٩
	طلاب الكليات العملية	١٤,٤٣	٢,٤٤	
(الدافعية الذاتية)	طلاب الكليات الإنسانية	١٥,٨٩	٣,٠٩	**٤,٩٩
	طلاب الكليات العملية	١٤,٤٣	٢,٤٤	
إدارة الانفعالات	طلاب الكليات الإنسانية	١١,٤٣	٢,٣١	**٤,٦٥
	طلاب الكليات العملية	١٠,٤٥	١,٦١	
المهارات الاجتماعية	طلاب الكليات الإنسانية	١١,٤٣	٢,٣١	**٤,٦٥
	طلاب الكليات العملية	١٠,٤٥	١,٦١	
الدرجة الكلية	طلاب الكليات الإنسانية	٦٨,٩٣	١٢,٠٩	** ٧,٢١
	طلاب الكليات العملية	٦١,١٧	٧,٢١	

****الدلالة الإحصائية عند (٠،٠١) =(٢،٦٢)**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (٧،٩٥) فى البُعد الأول، (٤،٩٩) فى بُعد الثاني، (٤،٩٩) في البعد الثالث، (٤،٦٥) فى البعد الرابع، (٤،٦٥) في البعد الخامس، (٧،٢١) في الدرجة الكلية، وهى قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين طلاب الكليات الإنسانية و طلاب الكليات العملية فى الذكاء الوجداني وأبعاده لصالح طلاب الكليات الإنسانية؛ حيث أن متوسط درجات مجموعة طلاب الكليات الإنسانية (٦٨،٩٣) أعلى من متوسط مجموعة طلاب الكليات العملية (٦١،١٧).

وقد اختلفت نتيجة هذا الفرض مع دراسة (المطيري،٢٠٠٠) التي توصلت إلى عدم وجود أثر للتخصص الدراسي في اختلاف مستوى الذكاء الوجداني بين أفراد العينة، ويفسر الباحثان نتيجة هذا الفرض من خلال ما يمتاز به طلاب الكليات الإنسانية من خصائص انفعالية تميزهم عن طلاب الكليات العملية والتطبيقية كالقدرة على إقامة العلاقات العامة، والوعي بالذات وبالآخرين، والحساسية المفرطة، والتعاطف، والرغبة بأن يكونوا مقبولين من الآخرين، ومشاركين وأكثر اجتماعية مقارنة بأقرانهم في الكليات العملية والعلمية.، كما أنهم مستقرون عاطفيًا يتميزون بالتضحية فيما يتعلق بالقضايا الأخلاقية والقيادية والكمالية.

كما ذكر زيود (١٩٨٩) أن طلاب الكليات النظرية والإنسانية يتسمون بسمات شخصية كالقدرة على التركيز والانتباه والربط بين الأفكار والثبات الانفعالي والرغبة في المشاركة بالمواقف الاجتماعية والثقة بالنفس والقدرات والتقدير الإيجابي للذات وقوة الذاكرة وزيادة الدافعية بالمقارنة إلى طلاب الكليات أخرى (زيود ،١٩٨٩،ص٦٦).

نتائج التحقق من صحة الفرض الخامس:

نص الفرض الخامس على أنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الكليات الإنسانية ودرجات طلاب الكليات العملية لصالح طلاب الكليات الإنسانية في الحكم الأخلاقي» ولاختبار صحة هذا الفرض تم الاستخدام اختبار «ت» بين عينتين مستقلتين والجدول التالي يوضح قيمة «ت» ودلالة الفروق بين متوسطى المجموعتين طلاب الكليات الإنسانية وطلاب الكليات العملية في الحكم الأخلاقي

جدول (٧)

يوضح نتائج اختبار(ت) للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين طلاب الكليات الإنسانية وطلاب الكليات العملية على مقياس الحكم الأخلاقي

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
الحكم الأخلاقي	طلاب الكليات الإنسانية	٨٠,٢٤	٩,٢٢	٣,٦٠**
	طلاب الكليات العملية	٧٧,١٣	٦,٩٦	

**الدلالة الإحصائية عند (٠،٠١) =(٢،٦٢)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (٣،٦٠) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين طلاب الكليات الإنسانية وطلاب الكليات العملية فى الحكم الأخلاقي لصالح طلاب الكليات الإنسانية؛ حيث أن متوسط درجات مجموعة طلاب الكليات الإنسانية (٨٠،٢٤) أعلى من متوسط درجات مجموعة طلاب الكليات العملية(٧٧،١٣).

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة (عبد القادر،٢٠٠٩) التي كشفت عن وجود فروق في مستوى الحكم الأخلاقي لصالح طلاب الدراسات الأدبية، ويفسر الباحثان نتيجة هذا الفرض لكون طلاب التخصصات الإنسانية يدرسون علوم تتعلق بالإنسان بكافة جوانبه العقلية والمعرفية والعاطفية والسلوكية،إلي جانب تنوع المقررات الدراسية التي تعطى لطلاب الكليات الإنسانية، كذلك نجد تنوع الأساليب المستخدمة في التدريس من مناقشات وبحث وتلقين يسهم في زيادة خبراتهم واكتساب القيم والاتجاهات التي تساعد في اختيار التصرف الصائب نحو مختلف المواقف والقضايا المعروضة عليهم، كذلك تُكّسب تلك الخبرات والتفاعلات الاجتماعية القدرة على إصدار قرارات وأحكام أخلاقية ناضجة.

كما ترجع هذه الفروق إلى أن الطلاب ذوي التخصصات الإنسانية تتيح لهم الدراسات الأدبية والتربوية الفرصة لإجراء المناقشات الأخلاقية لمواقف وقضايا علمية واقتراح الحلول ووضع البدائل الممكنة وهذا من شانه أن يسهم في تطوير نموهم الأخلاقي، كما أن التخصصات الإنسانية تتميز بالمرونة والانفتاح وهذا بدوره يلعب دورًا مهما في صقل الشخصية وتنوع الخبرات،وذلك عكس التخصصات العلمية التي تتعامل مع المجردات والصور الكلية والخطوات المنظمة والمتتابعة والتي لا تقبل الاجتهاد مما يؤثر على تصوراتهم وأحكامهم الخلقية.

نتائج التحقق من صحة الفرض السادس:

نص الفرض السادس على أنه» تُنبئ أبعاد الذكاء الوجداني بالحكم الأخلاقي لدى طلاب الجامعة الفائقين دراسيًا والعاديين» ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٨)

يوضح دلالة أبعاد الذكاء الوجداني المنبئة بالحكم الأخلاقي لدى طلاب الجامعة

المتغير المُنبئ	قيمة الثابت	مربع معامل الارتباط المتعدد R2	B	"قيمة "ت	مستوى الدلالة
المهارات الاجتماعية	٤٣,٤٨٢	٠,٦٥٣	٢,٧٢٠	٢٧,٣٦٧	٠,٠١
إدارة الانفعالات	٤٣,١٦٢	٠,٦٥١	٢,٧٢٩	٢٧,٢٧٤	٠,٠١
الوعي بالذات	٤٢,٣٢٣	٠,٦٣٨	٢,٧٦٨	٢٦,٥١٤	٠,٠١
الدافعية الذاتية	٤٦,٩٢٨	٠,٥٢٠	٢,٠٩٥	٢٠,٧٩٠	٠,٠١
التعاطف	٥١,٢٠٥	٠,٣٨٨	٢,٥١٩	١٥,٩٠٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- **أن قيمة معامل الارتباط التى تعبر عن اقصى ارتباط بين بُعد المهارات الاجتماعية والحكم الأخلاقى دالة عند مستوى (٠،٠١)، وأن المهارات الاجتماعية تسهم فى التنبؤ بالحكم الأخلاقى، كما أنها تسهم فى تفسير قدر من التباين فى الحكم الأخلاقى نسبته (٦٥٪)، وبالتالى يمكن التنبؤ بالحكم الخلقى من المهارات الاجتماعية، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالحكم الخلقى من المهارات الاجتماعية على النحو التالى:**
  الحكم الخلقى = ٤٣،٤٨٢ + ٢،٧٢٠ × المهارات الاجتماعية

- **أن قيمة معامل الارتباط التى تعبر عن اقصى ارتباط بين بُعد إدارة الانفعالات والحكم الأخلاقى دالة عند مستوى (٠،٠١)، وأن إدارة الانفعالات تسهم فى التنبؤ بالحكم الأخلاقى، كما أنها تسهم فى تفسير قدر من التباين فى الحكم الأخلاقى نسبته (٦٥٪)، وبالتالى يمكن التنبؤ بالحكم الخلقى من إدارة الانفعالات، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالحكم الخلقى من إدارة الانفعالات على النحو التالى:**

  الحكم الخلقى = ٤٣،١٦٢ + ٢،٧٢٩ × إدارة الانفعالات

- أن قيمة معامل الارتباط التى تعبر عن اقصى ارتباط بين بُعد الوعي بالذات والحكم الأخلاقى دالة عند مستوى (٠،٠١)، وأن الوعي بالذات تسهم فى التنبؤ بالحكم الأخلاقى، كما أنها تسهم فى تفسير قدر من التباين فى الحكم الأخلاقى نسبته (٦٣٪)، وبالتالى يمكن التنبؤ بالحكم الخلقى من الوعي بالذات، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالحكم الخلقى من الوعي بالذات على النحو التالى:

الحكم الخلقى = ٤٢،٣٢٣ + ٢،٧٦٨ × الوعي بالذات

- أن قيمة معامل الارتباط التى تعبر عن اقصى ارتباط بين بُعد الدافعية الذاتية والحكم الأخلاقى دالة عند مستوى (٠،٠١)، وأن الدافعية الذاتية تسهم فى التنبؤ بالحكم الأخلاقي، كما أنها تسهم فى تفسير قدر من التباين فى الحكم الأخلاقى نسبته (٥٢٪)، وبالتالى يمكن التنبؤ بالحكم الخلقى من الدافعية الذاتية، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالحكم الخلقى من الدافعية الذاتية على النحو التالى:

الحكم الخلقى = ٤٦،٩٢٨ + ٢،٠٩٥ × الدافعية الذاتية

- أن قيمة معامل الارتباط التى تعبر عن اقصى ارتباط بين بُعد التعاطف والحكم الأخلاقى دالة عند مستوى (٠،٠١)، وأن التعاطف تسهم فى التنبؤ بالحكم الأخلاقى، كما أنها تسهم فى تفسير قدر من التباين فى الحكم الأخلاقى نسبته (٣٨٪)، وبالتالى يمكن التنبؤ بالحكم الخلقى من التعاطف، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالحكم الخلقى من التعاطف على النحو التالى:

الحكم الخلقى = ٥١،٢٠٥ + ٢،٥١٩ × الوعي بالذات

فى ضوء ما سبق يمكن القول بتحقق الفرض السادس وأنه تُنبئ أبعاد الذكاء الوجداني بالحكم الأخلاقي لدى عينة الدراسة.

تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة أثوتا واوكونور Athotaa, and (O'Connor, 2014)، ونتائج دراسة سكوت (Scott, 2004)، ويفسر الباحثان نتيجة هذه الفرض بحسب نسب إسهام كل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني في التنبؤ بالحكم الأخلاقي بالترتيب،فنجدبُعد المهارات الاجتماعية يُسهم في التنبؤ بالحكم الأخلاقي بنسبة ٦٥،٣ ٪ فذلك أن المهارات الاجتماعية تمكّن المتُميز بها من التكيف مع البيئة المحيطة به، وتسمح له بالقدرة على بناء علاقات اجتماعية بصورة فعالة، وكذلك القدرة على قيادة فريق العمل وإصدار الأحكام والقرارات وتحمل المسئولية الاجتماعية وتبعاتها الأخلاقية

أما بعد إدارة الانفعالات فيسهم في التنبؤ بالحكم الأخلاقي بنسبة ٦٥٪، ذلك أن قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته والسيطرة على مشاعره السلبية، وتغيير الحالة المزاجية واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات تجعل أحكامه الأخلاقية أكثر حكمة ورجاحة.

بينما بُعد الوعي بالذات يُسهم في التنبؤ بالحكم الأخلاقي بنسبة ٦٣٪ وذلك لأن وعي الفرد بانفعالاته الذاتية، والتعبير عنها بدقة والتمييز بينها بشكل دقيق له دوره في تحديد مستوى ردود الفعل التي تصدر عنه، وضبط الانفعالات، والتعامل بحساسية مع المعايير والقيم الأخلاقية والمجتمعية السائدة بصورة تسمح له بالتكيف الفعال مع البيئة الاجتماعية وما بها من ضغوط وأعباء مختلفة.

أما بُعد الدافعية الذاتية فيسهم في التنبؤ بالحكم الأخلاقي بنسبة ٥٢٪ فذلك أن الدافعية الذاتية تمثل أحد العناصر الرئيسة والحيوية في الذكاء الانفعالي حيث يكون لدى الفرد المتميز بالذكاء الوجداني هدف موجه يسعى نحوه بقوة، ولديه الحماس له والمثابرة عليه والسعي المستمر لتحقيقه،وبذلك تجعل الدافعية الانفعالات قوة دافعة لتحقيق الأهداف، وضبط الانفعالات الشديدة، وإصدار القرارات الأخلاقية المسئولة.

أما بُعد العواطف فيسهم في التنبؤ بالحكم الأخلاقي بنسبة ٣٨٪ فذلك لأنه يُمثل إحدى جوانب النمو الأخلاقي الذي يشمل الشعور والحكم والسلوك، حيث يولد التعاطف الدافع للقيام بالسلوك الأخلاقي، إذ يُظهر المتعاطفون مستويات مرتفعة من مشاركة الآخرين، ومساعدتهم، ويتبعون القواعد الاجتماعية، وبالتالي تأتي أحكامهم الأخلاقية وسلوكهم مطابقة للمعايير الاجتماعية، ويميلون إلى فعل الخير، وفي المقابل نجد الشخص غير المتعاطف يفتقد إلى الإدراك الأخلاقي فيما يتعلق بالآخرين والعالم بوجه عام (Scott, 2000,p.126).

وأكد عيسوي (١٩٩٢) أن هناك عتبة لمستوى أدنى من النمو الانفعالي دونه لا يستطيع الفرد أن يقدّر على إصدار قرارات خلقية مسئولة وأن ينفذها (عيسوي،١٩٩٢، ص١٢٥).

التوصيات المقترحة: يمكن الخروج بالتوصيات التالية بناء على نتائج الدراسة:

- إعداد برامج لتنمية الذكاء الوجداني وبحث أثرها على السلوك الأخلاقي لدى عينات من مختلف الأعمار

- دمج الذكاء الوجداني ضمن برامج التعليم الأخلاقي بكافة مراحل التعليم قبل الجامعي لضمان الحصول على مخرجات تربوية ترقى إلى الأهداف المنشودة.
- تنظيم برامج تدريبية وتنموية متنوعة قائمة على نظريات الذكاء الوجداني وموجه لدى جميع طلاب الجامعة وبخاصة الطلاب المستجدين لتنمية مهاراتهم الاجتماعية و مختلف جوانبهم الشخصية وتدريبهم على كيفية التعامل والتفاعل مع مختلف المواقف المحيطة بالبيئة الجامعية.
- استخدام مقاييس الذكاء الوجداني ضمن اختبارات التقدم لشغل الوظائف القيادية أوالحصول على الترقيات الوظيفية، أو في أثناء اختيار الطلاب للمشاركات المحلية، أو الدولية « لضمان تحقيق قدر عال من الانسجام والتفاعل بين تلك الشرائح و المواقف المحيطة.
- المساهمة في حل المشكلات التعليمية أمام الطلاب المتعثرين تحصيليًا بالمرحلة الجامعية وتذليل العقبات التي تعترض اكتساب خبراتهم التعليمية لصعوبات تتعلق بتوافقهم الدراسي والأكاديمي وذلك بزيادة الاهتمام بمختلف الجوانب ذات العلاقة بالذكاء الوجداني سواء بالمواد الدراسية أم الأنشطة الصفية واللاصفية، مما يزيد من احتمالات نجاحهم والوصول بهم إلى أعلى درجات التحصيل.

المراجع

ابن منظور، جمال الدين (١٩٩٤). لسان العرب. بيروت: دار الفكر للنشر والتوزيع.

أبو شندي، نصر الدين (٢٠١٠). أثر برنامج للذكاء الوجداني في تنمية بعض الخصائص المعرفية والخلقية لدى طلاب جامعة الجبل الغربي بليبيا. **رسالة دكتوراه غيرمنشورة**، الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الأسدي، سعيد جاسم (٢٠٠٥).المراهقة المنحرفة(مشكلة أخلاقية تبحث عن حل)، مجلة المنارة، كلية التربية، جامعة البصرة، (٤١)، ٣٢٠- ٣٧٨.

الأعسر، صفاء و كفافي، علاء (٢٠٠٠). الذكاء الوجداني. القاهرة: دار قباء للطباعة للنشر.

البحيري،عبد الرقيب أحمد (٢٠٠٢). الموهبة هل هي مشكلة دراسة من منظور الصحة النفسية؟ ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمرالعلمي الخامس (تربية الموهوبين والمتفوقين)٤-٦مايو كليةالتربية، جامعة أسيوط.

الشختور، سامية خليل (٢٠٠٨). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين التفكير الخلقي واستراتيجيات تقديم الذات لدى المراهقين. **رسالة دكتوراه غيرمنشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق،مصر.

الصنيع، إبراهيم صالح (٢٠٠١). الإرشاد الأخلاقي «منظور إسلامي». مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس،(١٣)، ٣٢-٦٠.

الطحان، محمد خالد (٢٠١٢).دور الذكاء العاطفي في تكييف الطفل الموهوب والمتفوق. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين ٢-٤فبراير، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس.

الطواب، سيد محمود (١٩٩١). البُعد الوجداني في الحكم الأخلاقي: دراسة نمائية لطلاب الثانوي والجامعة، بحث مقدم إلى المؤتمرالعلميالسادس(التعليم الثانوي الحاضر- المستقبل)٧-١٩اكتوبر، كلية التربية،جامعة الإسكندرية

القريطي،عبدالمطلبأمين(٢٠٠٥).الموهوبونوالمتفوقون.القاهرة: دارالفكرالعربي.

العدوى، نجوى زكي (١٩٨٢). أثر الأسرة في نمو الحكم الخلقي عند الطفل. **رسالة دكتوراه غيرمنشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

المطيري، خالد (٢٠٠٠).الذكاء الوجداني لدى المتفوقين بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت.(دراسة مقارنة).**رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

اللوانسة، هشام سالم (٢٠٠٩).العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والحكم الخلقي عند المعلمين والمعلمات في الأردن. **رسالة ماجستيرغيرمنشورة**، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

النشار، كريمة عويضة (٢٠٠٢). الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بكل من التفكير الأخلاقي والرضا عن الدراسة، مجلة كلية التربية ببنها، (٧)، ١-٣٦.

أيوب، محمود (٢٠١٠).الحكم الخلقي لدى الأطفال المعاقين عقليًا خفيفي الإعاقة والعاديين «دراسة مقارنة» **رسالة ماجستيرغير منشورة**، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٤). الموهبة والتفوق والإبداع. عمان: دار الفكر.

جولمان، دانيال (٢٠٠٠).الذكاء العاطفي. ترجمة: ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،(٢٦٢)،٢٥١- ٢٦١.

روينسون، بام وسكوت، جاك (٢٠٠٠). الذكاء الوجداني(ترجمة صفاء الأعسر، علاء الدين كفافي).القاهرة،دارقباء.

زكي، هناء محمد (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني فى تنمية السلوك الأخلاقي.**رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بنها.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٢). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

زيود، نادر فهمي (١٩٨٩). علم النفس المدرسي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

طه، فرج عبد القادروآخرون (١٩٩٣).موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. الكويت: دار سعاد الصباح.

طه،محمد (٢٠٠٦).الذكاء الإنساني. اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية. الكويت: مجلة عالم المعرفة،(١٦)،٢٣١-٢٦٤

عبد الفتاح، فوقية(٢٠٠٠).مقياس التفكير الأخلاقي المصور للأطفال(دليل المقياس).القاهرة: مكتبة الانجلو.

عجاج، خيري (٢٠٠٢).الذكاء الوجداني (الأسس – التطبيق). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عواد، أحمد وأشرف، شريت (٢٠٠٤): الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم. مجلة الطفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس،(٣٤)،١١٩-١٤٣.

عيسوي عبد الرحمن (١٩٩٢).النمو الروحي والخلقى. دار النهضة العربية: بيروت.

عيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠٣).الاختبارات والمقاييس النفسية والعقلية. الإسكندرية: منشأة المعارف.

غنيم، محمد أحمد وأنور، هويدا محمد وزكى، هناء محمد (٢٠١٢): الذكاء الوجداني والسلوك الأخلاقي (دراسة عاملية).مجلة كلية التربية ببنها،الجزء (الثاني)،(٨٩)،٢٢٣ -٢٦٣

قناوي،هدي ومصطفى، حسن (٢٠٠١).علم نفسالنمو(الأسس والتطبيقات)الجزء (الرابع).القاهرة: زهراء الشرق

محمد، عادل عبدالله (١٩٩١).اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهقة. القاهرة: دار الانجلو.

معوض،خليل ميخائيل (١٩٨٣).سيكولوجية النمو- الطفولة والمراهقة(ط٢). الإسكندرية، دار الفكر العربي.

نشواتي،عبد المجيد (١٩٨٥).علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان، مؤسسة الرسالة للنشر.

Athotaa,V. & O'Connor,P. (2014). How approach and avoidance constructs of personality and trait emotional intelligence predict core human values. Learning and Individual Differences. 31,51–58.

Boyatzis,R.&Mckee,A.(2002).Realizing the power of emotional intelligence. Great Britain: Harvard Business school press.

Colly, A, & Kohlberg, L, (1987).The Measurement of Moral Judgment,. 2 Standard Issue Scoring Manual.Cambridge University Press. ISB N0-521-24447

Cross,T.(2002).Competing with myths about the social and emotional development of gifted students.Social- emotional needs, Gifted child Today.25(3), 44-49

Davies,M., Stankov, L & Roberts, R. (2009). Emotional intelligence: In search of the enclusive construct. Journal of Personality and Social Psychology, 75, 989 - 1015

Epstein,R. (1999).Constructive thinking: the key to emotional intelligence..Intelligence.32(4),21-39

Fabioa,A. &Donald, S.(2014).Comparing ability and self-report trait emotional intelligence, fluid intelligence, and personality traits in career decision. Personality and Individual Differences,(64), 174–178

Gardner, H. (2000).Intelligence reframed multiple intelligence for the 21st century. New York: Basic books.

Gardner, L. &Stough, C. (2002).Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. Journal of Leadership and Organization Development.2(23), 68-78.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York ,Bantam. Books.

Goleman, D. (1996). Working with emotional intelligence Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books.

Goleman,D(1999). Working with Emotional Intelligence. Great Britain: Blooms by Publishing plc.

Helen, B. (1978). The development child.2thed.London: Routledge &Row.

Hoffman, M.(1970).Moral development.»in» P.H. mussen(ed) carmichael›s manual of child psychology. New york: Wiley.

Hoffman,M(1983).Affective and cognitive processes in moral internalization: An information processing in.Higgins et al(eds)Social development:A socio-culture perspective. PP.236-274.N.Y:Combridge.UnivPress.

James,O.(1979).Human development.New York:The Mac-millan Co.

Jerome,B (1987).Adolescent development and behavior. NewJersy:hall International inc,

Karen, J (1996).Discrimination of two aspects of cognitive V Social-intelligence from academic intelligence.ph.D: University of Notre Dame.

Kohlberg,L.(1968).Moral development.in international Encyclopedia of social science. N.y. Crowell&Macmillan 488- 499

kohlberge,L (1969). Stage and Sequence. The cognitive developmental approach to socialization « in»Goslin, D. (ed) Handbook of socialization: Theory & Research. Chicago: Rand McNally and Co.

Mary,L (2008). School Super intendents and The relationship between gender and levels of social intelligence.ph.D: Indiana State University.

Mayer.J.,&Salovey,P.(1990).Emotional intelligence.Imagination, Cognition, and Personality, Educational implications. New York.9 (3), 185- 211.

Mayer, J.&Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In Salovey.P&Sluyter,D. (Eds,), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications.New York: Basic Books

Mayer,J.& Salovey,P.(1997).Models of emotional intelligence. In Sternberg(ed)Handbook of intelligence. Cambridge University Press. UK.

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., &Lopes, P. (2001).Measuring emotional intelligence as a set of abilities. In S. J. Lopes, &C. Snyder R..Handbook of positive psychology assessment, Washington, DC: American Psychological Association. 1-26

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D&Sitarenios, G(2003). Emotional intelligence as a standard intelligence. Emotion 1.(3), 242-332

McBride, E. (2014).Emotional intelligence and cognitive moral development in undergraduate business students. ABS.DISS. INT. 317-345

Magnus,J.; Viswesvaran,C. ;Deshpande, S.&Joseph.J. (2010). Emotional intelligence ,Individual ethicality and perceptions that unethical behavior facilitatates success,Revista de Psicologia del Trabajo de las Organizationes,26(1),35- 45.

Pablo, F.,Berrocala, N., Paulo, N.,& Lopesb,D.(2014). When to co-operate and when to compete: Emotional intelligence in interpersonal decision-making. Journal of Research in Personality.(49), 21–24.

Pizarro, D. &salovey, P. (2002). Being and becoming a good person: the role of emotional intelligence in moral development and behavior, in Aronson, Joshua (ED) improving academic achievement: impact of psychological factors on education. 247- 266. San Diego: Academic press

Prinz, J. (2006). The emotional basis of moral Judgment Philosophical Explorations, 9(1), 29-43.

Rest,J (1979).Moral development.»in» P.H. mussen(ed) Carmichael›s manual of child psychology. New York: Wiley.

Roberts,R.Zeider,M.&Methews,G. (2002).Does Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. Journal of emotional Published by the APA.462-466.

Schffer,E.(1989).Developmentalpsychology,.Childhood& Adolescence.California:Wodr worth,Inc

Scott, P.A (2000). Emotional, moral perception and nursing practice, Nursing Philosophy.(1), 12-133

Scott, P.S. (2004).The relationship between emotional intelligence and ethical decision making, PH.D, Union University.

Smith, M. (2009).Police perceptions of integrity:The relationship between emotional intelligence and moral development among police officers.ABS.DIS.INT.33805

Snell,W&Leible,T.(2004). Border Line personality disorder and multiple aspects of emotional. Journal of Personality and Individual Differences. Intelligence.(37),393-404

Woitaszewski, S.& Mathew,C. (2004).The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents. Scale adolescent verion.27. (1),6-25

فعالية العلاج بالمعني فى إدارة قلق المستقبل وأثره فى تحسين تقدير الذات وتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب الصم

د. رأفت عوض السعيد خطاب
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية بالدوادمى- جامعة شقراء.
المملكة العربية السعودية
rkhattab@su.edu.sa

ملخص البحث:

استهدف البحث تدريب الطلاب الصم على إدارة قلق المستقبل الذى يتعرضون له من خلال العلاج بالمعني لتحسين تقدير الذات وتنمية الذكاء الوجداني لديهم. واشتملت عينة البحث على (٢٠) من الطلاب الصم تم تقسيمهم إلى (١٠) مجموعة تجريبية، (١٠) مجموعة ضابطة. تتراوح أعمارهم بين (١٤- ١٨) سنة، بمتوسط قدره (١٦,١٥) سنة، وتراوحت درجة السمع بين (٧٦-٩٠ ديسيبل) بمتوسط قدره (٨٢,٥٢ ديسيبل)، واشتملت أدوات البحث على مقاييس: إدارة قلق المستقبل للصُم وضعاف السمع (إعداد الباحث)، ومقياس تقدير الذات للصُم وضعاف السمع (إعداد الباحث)، ومقياس الذكاء الوجداني للصُم وضعاف السمع (إعداد الباحث)، وبرنامج إدارة قلق المستقبل للصُم وضعاف السمع (إعداد الباحث). وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١,٠) بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على إدارة قلق المستقبل وتقدير الذات والذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١,٠) بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على إدارة قلق المستقبل وتقدير الذات والذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.

The Effectiveness Logo Therapyfor the Management of Anxiety in the Future to Improve the Self-Esteem to the Development of Emotional Intelligence Among those with Deaf

This study aims to train deaf and hard of hearing students to manage future concern, which exposed him to improve self-esteem for the development of emotional intelligence among these students. The study included a sample (20) of those with hearing disabilities were divided into (10 experimental group 0.10 a control group). Aged (14-18 years), with an average of (16.15) years, and ranged hearing degree between (76-90 dB) average of (82.52 dB), and the study included tools to measure: management concern the future for the Deaf and Hard of Hearing (researcher) , a measure of self-esteem for the Deaf and Hard of Hearing (researcher), Emotional Intelligence Scale for the Deaf and Hard of Hearing (researcher), management concern the future for the Deaf and Hard of Hearing Program (researcher). And The results of the study, and no statistically significant differences at the level (01.0) among the middle ranks grades function on management concern the future and self-esteem and emotional intelligence experimental group and the control group in the post test measurement for the experimental group, no statistically significant differences at the level (01.0) among the middle Order grading function on the future management of anxiety and self-esteem and emotional intelligence experimental group in the two measurements pre and post in favor of telemetric

مقدمة البحث:

يموج عصرنا الحالى بالمشكلات والأزمات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، التى ساعدت على الشعور بعدة مشاعر تتعلق بالمستقبل؛ تشمل: شعور الفرد بعدم الارتياح، والاضطراب، والقلق الشعور بالضيق، وانشغال الفكر، وترقب الشر، وعدم الارتياح، والهم المتعلق بالمستقبل؛ بالإضافة إلى مشاعر الخوف الغامض نحو ما يحمله الغد من صعوبات، ومما زاد الأمر تعقيدًا النظرة السوداوية للمستقبل التى تشمل توقع السوء والاستعداد للتوقع السلبى للأحداث المستقبلية، والشعور بالانزعاج والتوتر والضيق، والشعور بضعف القدرة على تحقيق الآمال والطموحات، الشعور بفقدان الأمن والطمأنينة نحو المستقبل؛ مما يؤثر سلبيًا على تقدير الفرد لذاته ومن ثم يكون اتجاه سالب نحو ذاته وقدراته فيكون لديه مفهوم ذات سالب يؤدي إلى صعوبة توافقه وتكيفه مع المجتمع ومن ثم ينعزل عن أفراد مجتمعه على الرغم من أنه يوجد بينهم. ومن ثم أصبح من الضرورى التدخل لعلاج قلق المستقبل لتلافى آثاره النفسية على الفرد والمجتمع؛ فخفض قلق المستقبل يُزيد التفاعلات الاجتماعية والأسرية والاندماج فى المجتمع، ومن ثَم يُثير الشعور بالرضى عن النفس وتكوين اتجاه إيجابى نحو الذات؛ مما يؤدي إلى تكوين مفهوم موجب عن الذات ومن ثم يزداد تقدير الفرد لذاته. ومن أكثر الفئات تعرضًا لهذا النوع من القلق هم ذوي الإعاقات مقارنة بمن لا يعانون من الإعاقة، والصم × أكثر فئات ذوي الإعاقات عُرضة لهذا النوع من القلق، فهم يتعرضون لأنواع عدة من قلق المستقبل؛ تشمل: المستقبل الدراسى، والاجتماعي، والاقتصادى، والارتباط، وتكوين أسرة.

وذو الإعاقة عمومًا يعانى من مشاعر العجز والنقص والضعف، أى الشعور بالدونية، والقلق الدائم، والخوف المستمر، والتوتر العصبي، وعدم قدرته على التوافق مع الآخرين، وعدم الشعور بالرضا، ويلاحظ أن كل ذلك مشاعر خاصة يشعر بها صاحبها بدرجات متفاوتة تبعًا لتركيب شخصيته والاستجابات المختلفة التى يتلقاها من خلال المحيطين به، وهذه المشاعر تؤثر على الفرد، وتعرقل الكثير من طاقاته التى يجب أن يوجهها لإشباع حاجاته، ومجمل هذا قد دفع الفرد إلى الشعور

* في بيان مشترك تم توقيعه بين الاتحاد العالمي للصم والاتحاد الدولي لضعاف السمع في المؤتمر العالمي للاتحاد العالمي للصم والذي عقد مدينة طوكيو عام ١٩٩١ م والذي يتعلق أحد بنوده باستخدام المصطلحات والذي نص على عدم استخدام مصطلح "الإعاقة السمعية" عند الإشارة للصم وضعاف السمع، وإنما يستخدم مصطلح "الصم" إن كنا نتحدث عن فئة الصم ، أو "الصم وضعاف السمع" إن كنا نتحدث عن الفئتين معا، وذلك؛ لأن مصطلح الإعاقة السمعية يؤدي للخلط بين الفئتين عند استخدامه؛ ولذلك لم يستخدم الباحث الحالي مصطلح ذوي الإعاقة السمعية_http://ifhoh.org/index.php?option=com content&view=article&id=37: agreement-on-terminology&catid=31:general&Ite mid=1.

بالغيرة والحقد على الآخرين ممن لا يعانون من إعاقات، وربما التخريب، وأحيانًا يعانى من شعوره بالشفقة ممن حوله، ويعد ذلك إهانه له، وكل ذلك يؤدي إلى عدم التكيف الانفعالى السليم (سحر زيدان وعبد الفتاح مطر، ٢٠١٠، ص ص ٧٧ - ٧٨).

ويُعانى الصم من قصور فى التفاعل الاجتماعي، والذى يؤدي إلى مشكلات تكيفيه مع الآخرين وبطء فى تكوين علاقات الصداقة، والشعور بالحرج بسهولة، وعدم الشعور بتقدير الذات وانخفاض مفهوم الذات؛ فالأفراد الصم أكثر عرضة للضغوط النفسية والقلق، والميل إلى إقامة علاقات اجتماعية مع الصم، وليس لديهم أصدقاء من السامعين (الزريقات، ٢٠٠٥، ص ٧٧). حيث أشارت البحوث المسحية التي أجريت في البلاد المتقدمة، أنه من بين (٢٥٠٠) شخصًا من السكان يحتمل وجود شخص أصم، أي بنسبة ٤ أشخاص في كل عشرة آلاف مواطن، كما أشارت منظمة الصحة العالمية عام ١٩٩٨ إلى أن (٤٥) مليون شخصًا فوق سن الثالثة في العالم مصابون بضعف السمع الحسي العصبي ما بين المتوسط والشديد (محمد فهمي، ٢٠٠٧، ص ١٢٠).

وهذا يوضح أهمية تقديم برامج إرشادية وعلاجية لهذا القطاع الكبير من الصم، والذى يؤدي إلى الاستفادة من طاقاتهم فى بناء نهضة هذا العالم؛ فخفض قلق المستقبل يساعد أفراد هذه الفئة على التوافق والتفاعل مع الآخرين فى هذا المجتمع.

ويُشير زاليسكى (Zaleski, 1996, p.45) إلى أن كل أنواع القلق تقريبًا تتضمن عنصر المستقبل، لكن هذا المستقبل يكون مُحدد بشكل جيد إما لدقائق، أو لساعات، أو لأيام على الأكثر، أما عنصر المستقبل فيعنى المستقبل الذى يشتمل على فترة زمنية أطول، ومن هنا يمكن تصور قلق المستقبل كحالة من التخوف والغموض والخوف والهلع والاكتراث لتغيرات غير مواتية فى المستقبل الشخصى البعيد، أو يُشير إلى توقع أمر سيء كأن تقلق الفتاه بشأن نجاحها وهل ستكون جيدة فى المستقبل أم لا.

والقلق هو القاسم المشترك فى جميع الاضطرابات النفسجسمية، والاضطرابات النفسية، والاختلالات العقلية والانحرافات السلوكية، وعلى نفس المنحى يؤكد ساربين Sarbin أن القلق هو المحرك الأساسى لكل سلوك سوى وغير سوى لدى الإنسان (محمد عيد، ١٩٩٧، ص ٧٩). ويمكن الإشارة إلى القلق على أنه مُركب انفعالى من الخوف المستمر دون مُثير ظاهر مصحوب بالتوتر والانقباض، ويتضمن الخوف المصاحب للقلق تهديد متوقع، أو متخيل (غير موجود طبيعيًا، أو

مباشرة) لكيان الفرد الجسمى، أو النفسى، ويعوق الأداء الفعلى وسلوك الفرد بصفة عامة، ويؤثر على الفرد فى أشكال مختلفة منها: المرض، وأحلام اليقظة، والأحلام المزعجة والكابوس، والتمرد والعدوان (حامد زهران، ٢٠٠٥، ص ص ٤٨٥- ٤٨٦).

كما أن الأصم يحاول التواصل بالعالم المحيط به مستخدمًا طرق التواصل الخاصة به كلغة الإشارة وغيرها، وفى هذه الحالة يخشى ألا يفهمه أحد فيعيش فى قلق وحيرة وتردد، أو أنه ينعزل عن الآخرين وعن تفاعله معهم، ويتجنب أى تفاعل بينه وبين المحيطين به مما يجعله يعيش فى عزله وفراغ لا يشعر فيه بمتع الحياة والتفاعل والتعامل مع الآخرين، وفى كلا الأمرين يواجه الأصم العديد من مواقف الشعور بالإحباط وعدم الأمان، عندما يحاول الاختلاط بالغير لعدم وجود لغة مشتركة للتواصل بينه وبين الأفراد السامعين (سحر زيدان وعبد الفتاح مطر، ٢٠١٠، ص ٨٢).

ويرى عاطف عمارة (٢٠٠٠) أن القلق صورة من صور الخوف، وهو سلوك لإخفاء بعض العيوب والأمراض والتشوهات النفسية، حيث يشعر الفرد بالخطر من انفضاح النفس، أو انكشاف أمرها أمام الغير، وقد يكون هذا القلق واعيًا، أو غير واع. والقلق سمة من سمات الإنسان وهو جزء لا يتجزأ من نسيج الوجود نفسه، وهو آليه حافزة على تجاوز الوضع الوجودى الراهن إلى وضع وجودى آخر يتمكن الفرد فيه من تحقيق وجوده، أى تحقيق ذاتيته المفردة، وأهم صور القلق هو الناتج عن السعى إلى تحقيق الذات.

ومن هذا المُنطلق يُشير التراث السيكولوجى إلى أن الصم يعانون من درجات مرتفعة من القلق وخصوصًا قلق المستقبل كما فى دراسات: Alpern & Zager , (2007); Eckert , (2005); Kelly, (2005); Kendall, (2004). كما يعانون من انخفاض تقدير الذات بشكل واضح كما فى دراسات: Friedburg, (2000); Hicks, (2000); Ochs, (2006); Robb, (2002); Saladin, (2004).

وهناك العديد من الأسباب التى تعوق الإنسان عن الشعور بجودة الحياة ومن أهم هذه المعوقات: ضغوط أحداث الحياة، وفقدان الشعور بمعنى الحياة، وقلة الوازع الدينى، وعدم توفير الرعاية الصحية الكاملة للأفراد، وافتقاد الكثير من الأفراد القدرة على التصرف فى مواقف الحياة المختلفة، والتأخر التكنولوجى، وقلة الخدمات المقدمة للأفراد (صفاء عجاجة، ٢٠٠٧، ص ص ٨٠ - ٨١). وأحداث الحياة الضاغطة لا تؤدي بالضرورة للاكتئاب والعزلة؛ بل أن بعض هذه الخبرات يمكن

أن تحقق هدفًا ما مثل بناء الذات، وتؤدي إلى نتائج إيجابية فيظهر معنى الحياة، وتنمو مهارات جيدة من خلال التكيف المعرفى للضغوط، كما يرجع احتفاظ الفرد بالصحة النفسية إلى إمكانية وجود المشاعر السلبية والإيجابية معًا خلال فترة تعرض الفرد للضغوط، فتتغلب المشاعر الإيجابية على المشاعر السلبية فيقل شعور الفرد بالضغوط (Folkmen & Mosokowitz, 2000)، ولكى يحقق الفرد فى كل من المجالات الجسمية والنفسية والاجتماعية الاستقلالية والجوانب الروحية والتعامل مع البيئة، يجب عليه معرفة نقاط القوة والتركيز عليها، والتدرب من أجل اكتساب المهارات السلوكية حتى يتاح له التغلب على مواطن الضعف، وأيضًا المؤسسات التربوية والإعلامية دورها فى تغيير أفكار الإنسان الخاطئة وممارسة الضبط والتحكم الذاتى الواعى والابتعاد عن المعايير المتشددة التى تجعله دائمًا يشعر بالذنب القاتل، ويجب على الفرد تعلم مهارات مقاومة الفشل والإحباط وعليه باستمرار استثارة طاقته الداخلية حتى ينطلق بحرية للتعبير الحر عن نفسه (عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٤، ص ١٥). ويتأتى هذا من خلال إدارة قلق المستقبل حيث تشتمل إدارة الانفعالات على القدرة على تحمل الإحباط وإدارة الغضب، وأن يكون لدى الشخص مشاعر إيجابية عن نفسه، وأن يستطيع مقاومة الضغوط بطريقة جيدة، وأن يسيطر على انفعالاته، مع القدرة على التركيز عند إنجاز الأهداف، وأن يستطيع أن يتحكم فى نفسه ولا يندفع (John, 2001, p.116). ومن هذا المُنطلق تأتى أهمية إدارة قلق المستقبل لدى الصم، وذلك من خلال التعرف على المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية تجاه المستقبل ثم التحكم فى المشاعر السلبية وتغييرها بما يتناسب مع الموقف الاجتماعي؛ مما يؤدي إلى خفض قلق المستقبل وزيادة تقدير الذات ومن ثم تزداد ثقة الطفل فى نفسه، وفى قدرته على تحقيق طموحاته فى الجوانب التعليمية والمهنية والاجتماعية والأسرية؛ مما يُزيد من توافقه النفسى وتزداد ثقته بذاته؛ وبالتالى يزداد ذكاءه الوجداني حيث تزداد قدرته على إدارة انفعالاته من خلال وعيه بانفعالاته والتحكم فيها ثم تغييرها بما يتناسب مع الموقف، كما تزداد لديه القدرة على إدارة الضغوط وإدارة العلاقات ومن ثم يتحسن مزاجه العام.

بحث الإنسان عن المعنى يعد من الظواهر الملازمة للإنسان طوال مراحل حياته بغض النظر عن كونه من العاديين، أو من ذوى الإعاقات، كما أن هذه الظاهرة لا يتوقف ظهورها على: العمر، أو الجنس، أو المستوى الاجتماعى الاقتصادى، ويختلف هذا المعنى من إنسان إلى آخر، كما يختلف داخل نفس الشخص من وقت إلى آخر، وسعى الإنسان إلى الوصول إلى معنى الحياة وتحقيقه يؤدى إلى تحقيق

الإنسان لوجوده، بينما فشله في الوصول إلى معنى لحياته يؤدى إلى شعوره بحالة تعرف باسم الفراغ الوجودى، ولذلك يركز العلاج بالمعنى بصورة أساسية على قضية معنى الحياة.

وقد ركز فيكتور فرانكل اهتمامه في معنى الحياة على ما يسمى بالمعنى الخاص لمعنى الحياة، وهو بذلك قد تعارض مع أدلر»في كون معنى الحياة ما هو إلا معنى مجرد وعام للحياة. حيث قرر فرانكل أن معنى الحياة يختلف من شخص إلى آخر، وعند الشخص الواحد من يوم إلى آخر، ومن ساعة إلى أخرى، إذن ما يشغل بال الناس ليس معنى الحياة بصفة عالمة، ولكن الذى يهمنا هو المعنى الخاص للشخص عن الحياة في وقت معين. وقال فرانكل أنه لا يجب أن نبحث عن معنى مجرد للحياة، فكل فرد مهنته الخاصة، أو رسالته الخاصة في الحياة، التى تفرض عليه مهامًا محددة عليه أن يقوم بتحقيقها. وفى ذلك لا يمكن أن يحل شخص محل شخص آخر، كما أن حياته لا يمكن أن تتكرر. ومن ثم تعتبر مهمة أى شخص في الحياة مهمة فريدة، مثلما تعتبر فرصته الخاصة في تحقيقها فريدة كذلك.

إلا أن فرانكل قد أكد على أن هذا المعنى الفردى يرتبط أيضًا بالمعنى المطلق وقال «بأن المعنى الحقيقى للحياة نما يوجد في العالم الخارجى أكثر مما هو في داخل الإنسان، كما لو أننا في نظام مغلق، وتعنى هذه العبارة أن الهدف الحقيقى للوجود الإنسانى لا يمكن أن يوجد فيما يسمى بتحقيق الذات. فالوجود الإنسانى هو بالضرورة تسامى بالذات وتجاوز لها (فيكتور فرانكل، ١٩٨٢، ص ص ١٤٥- ١٤٧).

والفرد إذا ما فقد المعنى في حياته، فإنه يفقد معه الشعوربالهدف من الحياة؛ لأن وجود الإنسان يكمن في معنى وجوده، هو الهدف الذى يكتشفه ويسعى إلى تحقيقه، وأن الفرد الذى يفقد المعنى في الحياة يعيش ما يسمه فرانكل الفراغ الوجودى «هو حالة نفسية تعنى الملل والسأم من الحياة ومن ثم تفقد الحياة دلالتها وقيمتها ومغزاها» لأن وجود الإنسان يكمن في معنى وجوده»(عبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٣، ص ٦٣).

ويشير التراث السيكولوجى فى هذا المجال إلى إمكانية خفض مستوى قلق المستقبل من خلال استخدام الإرشاد النفسى والعلاج بالمعني، كما فى دراسة كل من: McCartin (2003); Polizzi (2003); Steider (2001) وتُعد البحث الحالي محاولة فى هذا الإطار إذ يُحاول الباحث من خلالها تدريب الصم على إدارة قلق المستقبل ومن ثم زيادة تقديرهم لذواتهم.

مشكلة البحث:

وجد الباحث من خلال الزيارات المُتكررة للأطفال الصم المُدمجين فى مدارس التعليم العام بمنطقة الدوادمي أن هؤلاء الأطفال يُظهرون عدة أعراض للقلق تشمل: التجهم، تقطيب الجبهة، رمش العينين، مسح الأنف، قضم الأظافر، مص الإبهام، طرقعة الأصابع، ضم وبسط قبضة اليد، ضرب الرأس، عصر حبوب الوجه، اللعب في الأعضاء التناسلية، هز الكتفين، هز القدم والركبة، هز الجسم، عض الأصابع، هز الرأس، تحريك العنق، التنهد، البصق، التثاؤب، النفس العميق، التجشؤ، البلع، الإمساك بالأذنين، تشتت الانتباه، عدم التركيز في موضوع ما، كثره السرحان، الشعور بالاختناق والصداع، تقلب الحالة الوجدانية من النقيض إلى النقيض، الشعور بالأسى والندم، الثورة لأتفه الأسباب، ويتولد عن هذا القلق شعور عميق بالذنب مرتبطًا برغبة صاحبه في إخفاء الأسباب الحقيقية وراءه، كما ينشأ عن الخوف الشديد من المستقبل. وبتوجيه عدة أسئلة للأطفال تتناول إدارة قلق المستقبل تبين أنهم يعانون من عدم القدرة على إدارة قلق المستقبل وهذا يُبين أن إدارة قلق المستقبل ترتبط بالقلق الحالى لدى الفرد، ومن مظاهر عدم القدرة على إدارة قلق المستقبل لديهم: عدم التحكم في القلق الناتج عن: الخوف من الإصابة بالأمراض وتوقع حدوث الكوارث، الدرجات التى يحصل عليها لا تؤهله لتحقيق المستقبل الدراسى والمهنى الذى يتمناه، وأنه مهما اجتهد فى المذاكرة فلن يُحقق ما يتمناه أكاديميًا ومهنيًا، قد لا يرتبط بالفتاة التى يتمناها بسبب إعاقته، ويشعر أنه سوف لا يستطيع تحمل أعباء الزواج وتكوين أسرة، يشعر بأنه سوف يفشل فى تربية أبنائه بالشكل الصحيح، قد لا يستطيع الحصول على وظيفة فى المستقبل، الأمر الذى أكده التراث السيكولوجي المتمثل فى الأطر النظرية والدراسات السابقة مثل دراسات: دورهام Durham (2007)، ماكول McCool(2010) ، سنايدر Snyder (2011) ؛ مما يستدعي ضرورة التدخل العلاجي؛ لأن عدم القدرة على إدارة قلق المستقبل يُقلل من كفاءة الإنسان وقدرته على التركيز، ويضعف قدرته على مواجهة الحياة وحل المشكلات، وإعاقة التفكير والسلوك واضطرابات في الشخصية، كما يقل من ذكائه الوجداني الذى يؤثر في تفاعله مع البيئة وتعامله مع الناس، ويصيبه بأمراض جسمية، أو نفسية؛ مما يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات، ومما يزيد المشكلة تعقيدًا: عدم وجود كوادر مُدربة لعلاج هذه المشكلة فى المدارس؛ مما يؤدي إلى تفاقمها وزيادة آثارها النفسية غير المرغوبة؛ مما يؤدي إلى صعوبة اندماج الصم فى المجتمع، ومن هنا تنبع أهمية إعداد برنامج إرشادي لإدارة قلق المستقبل لدى الصم، وبذلك يمكن صياغة مشكلة البحث فى التساؤلات الآتية:

(١) هـل توجد فروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضـابطة على مقياس إدارة قلق المستقبل في القياس البعدي؟

(٢) هـل توجد فروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضـابطة على مقياس تقدير الذات في القياس البعدي؟

(٣) هـل توجد فروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضـابطة على مقياس الذكاء الوجداني في القياس البعدي؟

(٤) هل توجد فروق بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس إدارة قلق المستقبل؟

(٥) هل توجد فروق بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات ؟

(٦) هل توجد فروق بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني ؟

(٧) هل توجد فروق بين درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس إدارة قلق المستقبل؟

(٨) هل توجد فروق بين درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات؟

(٩) هل توجد فروق بين درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على ما يلي:

(١) فعاليـة البرنامج الإرشـادي في إدارة قلق المسـتقبل وأثـر ذلك في تنمية تقدير الذات وزيادة الذكاء الوجداني لدى الصم.

(٢) اسـتمرار فعاليـة البرنامـج في تنميـة تقدير الـذات وزيادة الـذكاء الوجداني لدى الصم.

أهمية البحث:

(١) تنبُع أهمية البحث الحالي من كونها لا تقوم بمجرد رصـد وإبراز المشـكلة بل تتبنى منهج تدخلى لعلاج هذه المشكلة، فهى تُصنف ضمن البرامج التدخلية للصـم وضـعاف السـمع، والتى تسـاعد فى التدريب على إدارة قلق المسـتقبل

لديهم؛ لأن زيادة شدة الفقد السمعى يؤدي إلى زيادة مستوى قلق المستقبل وعدم القدرة على إدارته؛ مما يُزيد من أهمية التدخل الإرشادي لإدارة قلق المستقبل وهذا يعظم الفائدة منها.

(٢) تتبنى البحث الحالي تدريب الصم على إدارة قلق المستقبل، وهو من الموضوعات الحديثة التى زاد الاهتمام بها مؤخرًا، لما ينتج عنه من زيادة تقدير الذات وزيادة ذكائهم الوجداني؛ مما يُزيد من قدرتهم على مواجهة مشكلات الحياة والتعامل معها، ومن ثم الاندماج في المجتمع.

(٣) يسهم هذا البحث فى إثراء التراث السيكولوجى المتعلق بالتعرف على العلاقة بين زيادة القدرة على إدارة قلق المستقبل وكل من: تقدير الذات والذكاء الوجداني، بالإضافة إلى أنها تُفيد الأفراد أنفسهم فى التعرف على مخاطر ارتفاع مستوى القلق وعلاقته بتقدير الذات، حيث أن إدارة قلق المستقبل للصم يؤدي لزيادة تقدير الذات والذكاء الوجداني لديهم.

(٤) يقدم البحث نموذج تطبيقي لبرنامج إرشادي يساعد على إدارة قلق المستقبل لدى الصم، كما يمكن استخدام هذا البرنامج من خلال الوالدين، أو المعلمين، أو القائمين على رعاية الصم. وهى محاولة لإفادة الأطفال أنفسهم، حيث تؤدي إدارة قلق المستقبل إلى زيادة كل من: تقدير الذات والذكاء الوجداني لديهم، ومن ثم قد ينعكس ذلك إيجابيًا على توافقهم النفسي؛ مما ييسر عملية دمجهم فى المجتمع.

مصطلحات البحث الإجرائية:

الأطفال الصم Children Deaf : "هم الذين يعانون من قصور كلى، أو جزئى فى القدرة السمعية، يرجع إلى خلل فى الجهاز السمعى، أو فى مراكز السمع فى الدماغ؛ مما يؤدي إلى فقدان كلى للقدرة على فهم وسماع كلام الآخرين والتواصل معهم سمعيًا سواء باستخدام المعينات السمعية، أو بدونها".

الذكاء الوجداني Emotional Intelligence: يُعرف الذكاء الوجداني وفق نموذج بار- أون Bar- On Model Emotional Intelligence بأنه: "مجموعة من القدرات الانفعالية والبينشخصية، التى تؤثر فى القدرات الكلية للفرد، كى يتمكن من التكيف مع متطلبات الحياة اليومية" (Bar- On & Parker, 2000, p. 33).

تقدير الذات Self-steem: هو التقييم، أو الحكم الشخصى للفرد على قيمته الذاتية؛ بالإضافة إلى اتجاهات الفرد سلبًا، أو إجابًا نحو نفسه، وهذا يعنى أن تقدير الذات المرتفع يعنى أن الفرد يرى نفسه ذا قيمة وأهمية، بينما التقدير المنخفض للذات يعنى عدم رضا الفرد عن نفسه، أو انتقاد وإهمال الذات (إيمان كاشف، ٢٠٠٤، ص ٧٥).

قلق المستقبل Future anxiety: "هو شعور يتملك الفرد خلاله خوفًا غامضًا نحو ما يحمله الغد من صعوبات، وتوقع السوء والاستعداد للتوقع السلبى للأحداث المستقبلية، والشعور بالانزعاج والتوتر والضيق، والشعور بضعف القدرة على تحقيق الآمال والطموحات، وشل القدرة على التفاعل الاجتماعي، والشعور بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام، مع الشعور بفقدان الأمن والطمأنينة نحو المستقبل" (إبراهيم أبو الهدى، ٢٠١١، ص ٢٢).

إدارة قلق المستقبل Future Anxiety Management: هى قدرة الأصم وضعيف السمع على التعبير عن مشاعره السلبية تجاه المستقبل، والتى تشمل: الشعور بعدم الارتياح، والتوتر، والحذر والترقب، والهلع، والخوف الغامض نحو ما يحمله المستقبل من صعوبات وتغيرات غير مرغوبة، يمكن أن تحدث فى المستقبل القريب أو البعيد، وتؤدي إلى ضعف القدرة على تحقيق الآمال والطموحات على المستوى الشخصى، الذى يشمل: المستقبل التعليمى والأسرى والوظيفى والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية، أو على المستوى العالمى الذى يشمل: التشاؤم من المستقبل وفقدان الأمن والطمأنينة وتوقع الكوارث والتحكم فيها وتنظيمها بما يسمح بتغيير الانفعالات السلبية إلى ايجابية، لكى تساعده على إشباع حاجاته وتحقيق أهدافه؛ مما يؤدي إلى انخفاض قلق المستقبل وزيادة تقدير الذات والاندماج فى المجتمع».

العلاج بالمعنى logo therapy: « يعد العلاج بالمعنى مدخلاً علاجيًا في علم النفس، أسسه فيكتور فرانكل في منتصف القرن العشرين تقريبا . وهو علاج يركز على الجانب الروحي للإنسان ويهدف الى مساعدة الفرد على اكتشاف المعنى المفقود في الحياة والتي سببت اضطرابه مع ذاته ومع عالمه الخارجي وذلك من خلال تبصيره بالجوانب الإيجابية والطاقات والإمكانيات التي يمتلكها بدلا من التركيز على الجوانب السلبية ومواطن القصور والعجز وذلك في ضوء الأسس النظرية والأساليب الفنية التي قدمها «فرانكل» .

دراسات سابقة:

فيما يلى عرض لأهم الدراسات التى أجريت فى إطار موضوع البحث الحالي والتى أفاد الباحث منها.

١ ـ دراسات تناولت ارتفاع مستوى القلق لدى الصم:

دراسة كيندال Kendall (2004) تهدف إلى التعرف على خدمات المتعالج الخارجى فى الولايات المتحدة خصوصًا خدمة المراهقين الصم ذوى المرض العقلى. واشتملت عينة الدراسة على (٨٣٨) حالة من الصم البالغين، (١٠٩) موظف، (٢٨) وكالة، استمر جمع البيانات (٣٠) يومًا. وأوضحت نتائج الدراسة أن ٥٧,١٪ من عينة الدراسة يتراوح عمرهم الزمنى بين ٣٣ - ٤٠ سنة، ٧٠٪ من العينة صم، أكثر من ٧٢٪ من العينة قوقازيين، تبلغ نسبة الإناث أكثر من (٥٧,٩٪)، (٨١٪) منهم يستخدمون لغة الإشارة، (٤١,١٪) منهم مضطربون مزاجيًا، (٢٠,٩٪) يعانون من اضطراب القلق، (١٣٪) ذوى اضطرابات نفسية، (١١,٨٪) ذوى إعاقة عقلية، (٣٩٪) يستخدمون خدمات طبية، أبلغَ المستجيبونُ عن عَمَل مَع الصمِّ الراغبين فى العمل عند متوسط عمرى (١٣,٢) سنة.

فيما استهدفت دراسة كيلى Kelly (2005) التعرف على الفروق بين المراجعة الطبية consulting وعدم المراجعة الطبية للأفراد ذوى الضعف السمعى والعوامل الأخرى المهمة لديهم. وتكونت عينة الدراسة من ١٥ من الأطفال ذوى الضعف السمعى. واشتملت أدوات الدراسة على البيانات الديموجرافية وبيانات جهاز قياس السمع audiometric data QuickSIN وبروفيل التواصل لضعاف السمع Communication Profile for the Hearing Impaired (CPHI) ومقياس القلق المعرفى Cognitive Anxiety Scale (CAS). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الأفراد الذين لديهم مراجعة طبية (إستشارة) تتعلق بالتخلص من الضوضاء والأشخاص الذين ليس لديهم مراجعة طبية، توجد فروق دالة فى درجات بروفيل التواصل لضعاف السمع الذين لديهم استشارة و ضعاف السمع الذين ليس لديهم استشارة، فقد أظهر الذين ليس لديهم استشارة قصور فى التوافق وأداء التواصل وأهمية عامل التواصل، بينما أظهروا ارتفاعًا فى درجات عامل التفاعل، أما الذين لديهم استشارة فقد أظهروا انخفاضًا فى درجات عامل التفاعل وانخفاضًا فى درجات أداء عامل التواصل. توجد فروق دالة فى درجات مقياس القلق المعرفى بين الأفراد ذوى المشكلات السمعية فهم يعانون من قلق مرتفع مقارنة بالسامعين، بينما لا توجد فروق دالة بين من لديهم استشارة ومن ليس لديهم استشارة فى درجات مقياس القلق المعرفى.

بينما استهدفت دراسة إيكرت Eckert (2005) تحديد الفروق الحقيقية والمتخيلة بين الأشخاص السامعين والصم وأعضاء الجالية الأمريكية الصم الذين يفضلون استعمال لغة الإشارة الأمريكية فى نشاطاتهم اليومية. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الصم وأعضاء الجالية الأمريكية الصم والسامعين. واشتملت أدوات الدراسة على دراسة الحالة والمقابلات. وأشارت نتائج الدراسة إلى ثلاثة أسئلة تمثل نقطة محورية فى هذه الدراسة هى: هل أعضاء الجالية الأمريكية الصم يُظهرون ما يكفى من خصائص الانتماء العرقى لضمان التناظر بين الأعراق؟ إلى أى مدى يمكن تحديد وبناء وبقاء الهوية العرقية المشابهة للسكان العرقيين الآخرين؟ إلى أى مدى يعمل مفهوم الانتماء العرقى على تحسين فهمنا للصم مما يُقلل من الإجحاف والتمييز الذى يواجهه الأمريكان الصم فى حياتهم اليومية؟ وقد أشارت هذه الدراسة إلى أن التمييز والإجحاف الذى يتعرض له الأمريكان الصم كان من نتائجه التقسيم الثقافى، حيث يتنافس الصم والسامعين فى المعرفة وبناء التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين. كما تُشير إلى أن الأفراد الصم يفضلون اكتساب ثقافة السمع خصوصًا فى حقل التعليم، وعن طريق طرق تنمية التواصل. كما أشارت إلى اهتمام المنظمات والمؤسسات بالبناء الثقافى للصم، وهناك تصنيفات للمجتمع منها التصنيف المستقبلى والذى يشمل: المجتمع السمعى وأعضاء الجالية الأمريكية الصم. وأشارت النتائج إلى أن مفهوم الصمم يُشير إلى تفاوت فى خبرات ثقافة القلق التى يمر بها أعضاء الجالية الأمريكية الصم.

فى حين استهدفت دراسة دورهام Durham (2007) حساب الصدق والثبات لقائمة بيك للقلق للطلاب الصم بالكليات. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبًا أصمًا بالكليات. واشتملت أدوات الدراسة على قائمة بيك القلق للطلاب الصم بالكليات Beck Anxiety Inventory التى تستخدم كمقياس للتقييم الذاتى للقلق. وتم استخدام عدة طرق لحساب الصدق والثبات منها: التحليل العاملى التوكيدى confirmatory factor analysis، بالإضافة إلى فحص الاتساق الداخلى internal consistencies لأربعة مقاييس فرعية، كما تم حساب الارتباط الداخلى للمقاييس الفرعية subscale intercorrelations، بالإضافة إلى: الصدق المتزامن (المتلاقى) concurrent validity، والصدق البنائى construct validity . وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الاتساق الداخلى لأربعة مقاييس فرعية كانت مرتفعة، بينما الارتباط الداخلى بين المقاييس الفرعية ذو مستوى منخفض نسبيًا، كما أن هناك عامل واحد من العوامل الأربعة الأساسية تأكدت جزئيًا من خلال التحليل العاملى التوكيدى خصوصًا العامل الذى يوجد

بشكل مباشر فى المقياس الثانوى للقائمة، كما أوضحت نتائج التحليل العاملى عدم تأكد الثبات بشكل كامل للأربعة مقاييس الفرعية التى تنتمى للمقياس الأصلى، كما أوضحت وجود اتساق داخلى قوى وارتباط داخلى منخفض لكل المقاييس الفرعية. وتم حساب الصدق من خلال وجود معاملات ارتباط دالة بين درجات قائمة حصر جدول القلق للطلاب الصم بالكليات ودرجات كل من: مقياس زنج للتقدير الذاتى للقلق Zung Self-Rating Anxiety Scale، ومقياس هاملتون لتقدير القلق Hamilton Anxiety Rating Scale، وقائمة المراجعة الثانية لحصر الاكتئاب(BDI-II) Beck Depression Inventory-II. وتم حساب الصدق البنائى لقائمة حصر جدول القلق للطلاب الصم بالكليات باستخدام مصفوفة السمات والطرق المتعددة construction of a multitrait-multimethod matrix (MTMM). والذى أشار إلى انخفاض الصدق البنائى، بينما الصدق المتزامن (المتلاقى) كان مرتفعًا.

بينما استهدفت دراسة ماكول(2010) McCool دراسة التاريخ الشفهى للطلاب الصم فى الكليات للتعرف على خدمات الدعم التى يحتاجونها واكتشاف خبراتهم الفريدة خلال نظام التعليم. واشتملت عينة الدراسة على ١٠ طلاب معاقين سمعيًا قبل التخرج من الكليات مُسجلين فى مكتب خدمات الطلاب المعاقين بالجامعة. واشتملت أدوات الدراسة على مقابلات للتعرف على التاريخ الشفهى للفرد الأصم من خلال سرد القصص الشخصية التى تساعد على معرفة كيف أن الأصم يتفاوض بشأن هويته الذاتية المعوقة. وأسفرت نتائج الدراسة عن حاجة الطلاب الصم إلى خدمات الدعم فى كافة تواريخهم التربوية، والتى تعزى إلى انخفاض فى هوية المعوق سمعيًا، فبناء الهوية يعد من العمليات التى تنتقل أثناء التعليم، كما أوضحت حاجة هؤلاء الطلاب للدعم للتخلص من خبرة القلق التى يمرون بها فى المجال التعليمى وبيئة العمل.

٢ـ دراسات تناولت خفض القلق لدى الصم:

استهدفت دراسة إستيدر (2001) Steider التعرف على الارتباط بالآخرين وحب الاستطلاع والسلوكيات الصحية كعلاقات بينية بين الصم. وتكونت عينة الدراسة من ذكور وإناث صم يتراوح عمرهم الزمنى بين ١٨- ٣٠ سنة. واشتملت أدوات الدراسة على استفتاء أجاب عليه المشاركون يتعلق بالسيرة الشخصية biographical questionnaire، واستفتاء يتعلق بأسلوب التعلق The Attachment Style Questionnaire (Feeney, Noller &Hanrahan, 1994)، وقائمة حصر سمة شخصية الحالة the State-Trait Personality

Inventory (Spielberger, Johnson, Jacobs, Ritterband, Barker, Crane, Russell, Sydeman, Westberry, Oliveira &Reheiser, The Prevention Index دليل المقارنة(Louis Harris and1995)، Associates, 1989).، تم تطبيق هذه المقاييس من خلال البريد الإلكترونى والشبكات الشخصية وحرم جامعة جالوديت Gallaudet University›s campus. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن حب الاستطلاع (الفضول) يرتبط مع العطاء الثقافى والتواصل والحصول على المعلومات والتى تختلف بين الصم والسامعين، ويوجد ارتباط دال بين كل من حب الاستطلاع والسلوكيات الصحية لدى الصم، علاوة على ذلك يوجد ارتباط دال بين الارتباط (التعلق) بالآخرين وكل من حب الاستطلاع والسلوكيات الصحية لدى الصم، فتكرار أساليب التعلق يعكس المعدلات الوظيفية لذوى السمع العادى ولدى المشاركين الذين صُنفوا بأن لديهم تعلق آمن وقليل عن أسلوب تجنب التعلق، فأسلوب التعلق مرتبط بشكل دال بسمة القلق والاكتئاب، فالارتباط الآمن يرتبط بهاتين السمتين بشكل سالب والتعلق غير الآمن يرتبط بهما بشكل موجب.

دراسة مكارتين McCartin (2003) تناولت اكتشاف الخبرات الحياتية للأشخاص الصم بعد حصولهم على زراعة القوقعة. وتكونت عينة الدراسة من ٨ من المراهقين استخدموا زراعة القوقعة. وتكونت أدوات الدراسة من استطلاعات أجريت على الإنترنيت ذات أسئلة غير محددة ومفتوحة، قوائم جودة الحياة للصم. وأسفرت النتائج عن أن الأشخاص كانوا إلى حد كبير راضين عن القوقعة، بغض النظر عن النموذج الكلى المستعمل، أو طول وقت الزرع، كما أوضحت أن هناك تغيرات دالة بعد الزرع تشتمل على تحسن فى قدرات التواصل وزيادة التفاعل الاجتماعي، كما ساعدت القوقعة على إدراك موجب للذات وتحسن جودة الحياة لدى الصم، كما انخفض بشكل دال معدل القلق والغضب والشعور بالضغوط والشعور بالوحدة والإعياء، وازدادت البهجة والقناعة والفائدة والسعادة بشكل دال بعد الزراعة.

دراسة بولتزي Polizzi (2003) تناولت التعرف على انتشار ظاهرة الأرق الموقعية الانتقالية كمؤشر على القلق والتيقظ. وتكونت عينة الدراسة من ٣ مشاركين. وتكونت أدوات الدراسة من المقابلة الشخصية للتعرف على قصصهم مُلخصة، فكل مشارك كان يمر بفترة من التحول الشخصى تتمثل فى عدم قابليته للنوم فى فترة تتراوح بين أسبوع واحد وثلاثة شهور. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المشاركين كانوا يشعرون بتغير قادم ومجهول فى الحياة؛ مما يُشعرهم بالقلق والهياج التوقعى للسيطرة على شعورهم الخاص بانعدام القدرة على مواجهة هذا

التغيير المجهول. كل مشارك واجه نفسه أثناء وجودة بمفردة أثناء الليل حيث يُظهر الأفكار الملتوية والمجترة والتى تصبح ارتدادية ولا عقلانية بمرور الوقت، واستطاع المشاركين السيطرة على قلقهم بانشغالهم فى طقوس التنظيم الذاتى، التى أدت إلى الشعور بالراحة تجاه التغير المجهول، كما أشارت إلى أن قابلية المشارك للنوم تم عكسه بشكل رمزى إلى الاستيقاظ، وحقيقة الاستيقاظ تعنى المرور من المرحلة الأولى للحياة إلى المرحلة التالية، فكل المشاركين استطاعوا أن يعودوا بشكل وجودى إلى النوم العميق مرة ثانية.

٢ـ دراسات تناولت إنخفاض تقدير الذات لدى الصم:

استهدفت دراسة فريدبرج Friedburg (2000) التعرف على العلاقة بين تقدير الذات وتوجيه المجموعة المرجعية الصم من طلاب الكليات. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من ٤٠ فرد من الصم من طلاب الكليات. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس جلكمان لتطور هوية الأصم Glickman›s Deaf Identity Development Scale (DIDS, 1993)، مقياس هوية الأصم Weinberg and Sterritt›s Deaf Identity Scale (DIS, 1986)، ومقياس تنيسي المعدل لمفهوم الذات Tennessee Self-Concept Scale (Gibson, 1983, Gibson-Harman &Austin, 1985). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط بين الأشخاص فى مقياس تطور هوية الأصم مما يُشير إلى أن المعرفة الثقافية يمكن أن تمثل أقل من (١٠٪) من تقدير الذات الكلى للعينة، وهذا يُشير إلى أن الصم يعانون من انخفاض فى تقدير الذات وهوية ذات منخفضة.

فيما استهدفت دراسة روب Robb (2002) تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على فائدة الهوية العرقية وهوية الجنس والاستيعاب الثقافى الأصم فى تقدير الذات لدى النساء الصم السود. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من النساء الصم السود. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس اتجاهات الهوية العرقى the Racial Identity Attitudes Scale-Form B (Parham &Helms, 1984) الذى يقيس تطور الهوية العرقى، وتم قياس تطور هوية الجنس من خلال مقياس اتجاهات هوية النساء المُراجع the Womanist Identity Attitudes Scale-Revised (Helms, 1990; Motley, 1999)، مقياس استيعاب ثقافة الأصم المراجع the Deaf Acculturation Scale-Revised (Maxwell &Zea, 1998; Maxwell-McCaw, 1999)، ومقياس روزنبرج لتقدير الذات Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين هوية العرق وهوية الجنس واستيعاب ثقافى أصم

وتقدير الذات، كما تم حساب أربع مراحل للهوية العرقية وأربعة مراحل لهوية المرأة وأربع نماذج لاستيعاب ثقافة الأصم وجميعها تتنبأ بدرجة مفهوم الذات، كما يمكن التنبؤ بتقدير الذات من خلال مقياس اتجاهات الهوية العرقى ومقياس اتجاهات هوية النساء المُراجع ومقياس استيعاب ثقافة الأصم المراجع.

بينما استهدفت دراسة سلادين Saladin (2004) تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المتغيرات النفسية لتبنى التقنيات المساعدة بين المراهقين الصم. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣) من المراهقين بمدرسة تكساس للصم. واشتملت أدوات الدراسة على الاستفتاء الديموجرافى (يتناول الخصائص المبكرة والمتأخرة لدى الذين تبنو الإبتكار)، مقياس الأداة المساعدة فى معرفة التأثير النفسى الاجتماعي (تتكون من ٢٦ مفردة تدور حول: التقرير الذاتى للعوامل النفسية والاجتماعية المستقلة والكينونة الحسنة، جودة الحياة). وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المتغيرات النفسية الاجتماعية التى تشمل: تقدير الذات والتكيف والقدرة تنبأت بتبنى المراهقين الصم لاستخدام التقنيات المساعدة، كما أن المتغيرات التى تشمل نمط التواصل، العنوان، استعمال هاتف فى الماضى، سنوات التوظيف، المستوى السمعى، متغيرات التدريب، قد تنبأت بعضوية مجموعة الصم فى المتغيرات الديموجرافية التى تساعد على تبنى المراهقين الصم لاستخدام التقنيات المساعدة.

دراسة أوشيز Ochs (2006) تقييم المساعدات للتغلب على الصعوبات التى تعرقل التواصل لدى النساء الصم ذوى متلازمة نقص المناعة المكتسب AIDS وذوى مرض HIV. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من النساء الصم ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين ١٣ – ٢٤ سنة فى الولايات المتحدة الأمريكية. وتشتمل أدوات الدراسة على المقابلات ودراسة الحالة. وتناولت نتائج الدراسة ما قامت به رابطة الصم الأمريكيين خلال (٨) سنوات مضت بتوعية السكان العاديين وحثهم على تقديم المساعدة والدعم لفئة الصم ذوى متلازمة نقص المناعة المكتسب AIDS وذوى مرض HIV. كما تناولت الفجوة التى تضرب بجذورها فى منع التواصل بين مجتمع الصم والثقافة السمعية السائدة، فالمساعدات ليست فقط معلومات سمعية وبصرية تقدم عن طريق الراديو والتلفاز للجزء الأكثر صعوبة من ذوى الصمم المصابين بمتلازمة نقص المناعة المكتسب AIDS وذوى مرض HIV الذين يصعب الوصول إليهم، بل يتم تعليم الإنجليزية لتقديم المساعدات لـ ٧٥٪ من هذه الفئة، فقد حقق مراهقين صم تحسنًا تتراوح درجته بين ٤ – ٥ فى القراءة الإنجليزية، كما كانت نسبة التحسن فى مستوى الفهم ومعظم مواد المساعدات التعليمية مثل الكتابة والقراءة يتراوح درجته بين ٦ – ٧. كما تناولت الأنواع المختلفة من المعوقات

التى تمتزج مع مجموعة من السلوكيات الغير مرغوبة لدى الصم مثل انخفاض تقدير الذات والعدوان المرتفع باستخدام الأدوات والاعتداء الجنسى على الضحية والعنف المرتبط بالجالية الصماء الأمريكية والتى كان يُعتقد زيادة أخطار العدوى لديها بمرض HIV، فالنساء الشابات الصم من المحتمل أن يرتفع خطر الإصابة بفيرس هذا المرض عن العاديين.

٣ـ دراسات تناولت زيادة تقدير الذات لدى الصم:

استهدفت دراسة يتمان (2000) Yetman التعرف على تقدير الذات والقبول الاجتماعي للأطفال الصم فى البيئة المدرسية. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال الصم والسامعين يتراوح عمرهم الزمنى بين ٨ - ١٣ سنة. واشتملت أدوات الدراسة على بروفيل إدراك الذات للأطفال Self-Perception Profile for Children (Barter, 1985)، التقرير الذاتى للأطفال مُسجل على شريط يشمل: تصورات الأطفال عن قدراتهم الدراسية والرياضية وقبولهم الاجتماعي والجاذبية الجسمية والسلوك المناسب بالإضافة إلى المشاعر العامة وقيمة الذات. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن القبول الاجتماعي يلعب دورًا مهمًا فى تشكيل تقدير الذات، والأطفال الصم الذين استعملوا النظائر السمعية كانوا ذوى مستوى تقدير الذات مرتفع مقارنة بالذين لم يستعملوا النظائر السمعية، بينما مجموعة المقارنة الاجتماعية كانت أقل فى تقدير الذات، فالصم المشاركون فى البحث كانت مستوياتهم فى تقدير الذات أقل من السامعين.

أما دراسة ستاين (2007) Stein استهدف إلى دراسة التأثير الاجتماعي الانفعالى لزراعة القوقعة cochlear implants لدى الأطفال ضعاف السمع. وتكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال صم ممن تتراوح أعمارهم بين ٥ - ٦ سنوات حصلوا على زراعة القوقعة من مركز أداة السمع المزروعة بجامعة نيويورك New York University Cochlear Implant Center (CIC)، تم مجانسة هذه العينة فى العمر الزمنى والجنس والسيطرة السمعية للطفل. وتكونت أدوات الدراسة من: استفتاءات يجيب عليها الآباء، الملاحظة، مقياس سلوك الطفل the Child Behavior Scale (CBS; L,add &Profilet, 1996)، ومقياس فاينلاند للسلوك التكيفي Vineland ABS (Sparrow, Balla &Cicchetti, 1984)، واستفتاء العوامل الديموجرافية demographic questionnaire، والمقياس المصور للكفايات المدركة the Pictorial Scale of Perceived Competence، ومقياس التقبل الاجتماعي لصغار الأطفال Social Acceptance for Young

Children (PSPCSA; Harter & Pike, 1984)، الذى يُجيب عليه الأطفال الصم والسامعين. وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة فى إدراك الذات بين ذوى الضعف السمعى الذين حصلوا على زراعة القوقعة وبين السامعين، فالصم الذين حصلوا على زراعة القوقعة يدركون أنفسهم بطريقة إيجابية (تقدير ذات مرتفع) مما زاد من تفاعلهم بدرجة أكبر مع الآخرين، ولديهم تبادلات شفوية أكثر من ذى قبل، كما تزداد علاقاتهم الاجتماعية مع الرفاق السامعين. كما أوضحت أن الجنس كان دال فى التنبؤ بإدراك الذات وقبول الرفيق لدى ذوى الضعف السمعى الذين حصلوا على زراعة القوقعة، فقد أظهرت الإناث تقبلا أكثر للرفاق وأدركن أنفسهن بشكل إيجابى عن الذكور. فالجنس ودرجة السمع يتفاعلان بشكل دال للتنبؤ بالإدراك الطفل لذاته.

أما دراسة جيمبور(2009) Jambor استهدفت التعرف على جودة الحياة لدى الأفراد الصم فى شمال ولاية نيفادا Nevada، واكتشاف العلاقة بين الصمم والعوامل المرتبطة به (العمر الزمنى عند فقد السمع، نمط التواصل أثناء مرحلة النمو، نوع المدرسة العليا التى ينتمى إليها، درجة الفقد السمعى)، والعلاقة بين متغيرات الكفاءة الثقافية وجودة الحياة للصم وضعاف السمع. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال والمراهقين الصم بشمال نيفادا. واشتملت لأدوات الدراسة على: مقياس أساليب الكفاءة الثقافية للصم (الاستيعاب الثقافى السمعى، الاستيعاب الثقافى الأصم، اكتساب التقاليد الثقافية، مذهب الحدية)، مقياس جودة الحياة للصم (تشمل كل المؤشرات الشخصية والموضوعية). تنبأت الدراسة بأن العوامل المتعلقة بالصمم ستؤثر على أساليب الكفاءة الثقافية وتقدير أسلوب الفرد ومدى شعوره بالراحة بدرجة كبيرة مع فقد السمع، كما أوضحت نتائج الدراسة أن كل الأشخاص الصم الذين ولدوا بالصمم وكانوا فى مدرسة داخلية للصم، استخدموا لغة الإشارة كنمط أساسى للتواصل أثناء نموهم، وكان عامل فقد السمع عامل أساسى ساعد على أن تتجه ثقافته وجهة صماء، بينما الأطفال الذين التحقوا بمدارس عامة مع عدم تقديم خدمات الدعم من أجل الصمم لتنمية ما تبقى لديهم من سمع وتنمية القدرة الصوتية لديهم وكذلك الذين لديهم فقد سمعى بسيط ومعتدل، كانوا على الأرجح يتجهون إلى ثقافة أكثر سمعًا. وبالرغم من أن الدراسات السابقة أشارت إلى أن الثقافة الثنائية، أو ثقافة الصمم وجهت الأفراد إلى تقدير ذات مرتفع وجودة حياة مرتفعة، بينما أشارت هذه الدراسة إلى أن الصم فى شمال نيفادا الذين كانوا أكثر توجهًا نحو الثقافة السمعية كان لديهم جودة حياة مرتفعة وكانوا أكثر تقديرًا لذواتهم وذوى مستوى تعليمى مرتفع.

وهدفت دراسة بارنس(2009) Barnes إلى استخدام اتجاه النظرية الأساسية لمقارنة نجاح الطلاب الصم فى إدارة فصول قاعات الدرس مع الطلاب الذين يسمعون. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) معلمًا من مدرستين للصم وضعاف السمع والطلاب السامعين فى جنوب شرق الولايات المتحدة، من الذين كانوا يعملون فى إدارة قاعات الدروس. واشتملت أدوات الدراسة على استطلاعات للرأى ومقابلات لجمع البيانات من خلال الاجتماعات والملاحظات والبريد الإلكترونى والمكالمات الهاتفية، واستغرقت الدراسة أكثر من (٦) شهور. أوضحت نتائج الدراسة أن نجاح الطلاب الصم فى إدارة قاعات الدرس ساعد على استمرار التحسن الأكاديمى وتحسن العلاقات مع الآباء ومع الطلاب الآخرين وزيادة تقدير الذات وزيادة الثقة بالنفس.

تناولت دراسة هوفمان (2012) Hoffman تأثير المشاركات الرياضية على تقدير الذات ومفهوم الذات والتفاعل الاجتماعي والبناء النفسى لدى الصم الشديدة. واشتملت عينة الدراسة على خمسة من المراهقين من الصم الشديدة (٣) ذكور واثنين من الإناث. وتكونت أدوات الدراسة من المقابلة التى تدور حول خبراتهم المتعلقة بالإعاقة السمعية فى المدرسة وباقى المجالات، للتعرف على كيف تؤثر هذه الخبرات فى مفوم الذات والثقافة والمستويات الاجتماعية، وتدور المقابلة حول سبعة مجالات هى: أ- الفقد السمعى، شدة الفقد السمعى، العمر عند التشخيص، الأدوات المساعدة على السمع، حالة السمع فى الأسرة. ب- الخلفية الرياضية، البداية الرياضية، وضع الفريق الحالى. جـ- الأدوار الأبوية، والتى تتكون من الدعم الوالدى للصم، والدعم الوالدى للرياضة. د- خبرة الفريق، مكونات أعضاء الفريق، والمدربين، الخُصوم (الفريق الخصم). هـ- التوافق مع صعوبة السمع الشديدة، وتشمل العمل مع المدربين والعمل فى الحقل وفى الفصل. و- تقدير الذات/ مفهوم الذات يتكون من: التثقيف، هوية الذات وتأثيره على المجال العقلى. ل- فوائد الرياضة التى تتكون من: الثقة والأصدقاء والآخرين. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس مفهوم الذات للأطفال لـ بيرس هاريس Piers-Harris. أسفرت نتائج الدراسة عن أن ممارسة الرياضة والإرشاد النفسى يؤدي إلى تحسن مفهوم الذات وزيادة تقدير الذات لدى عينة الدراسة (يشمل ٦ مقاييس فرعية هى: المظاهر الجسمية والتى تعزى إلى جانب الذكاء والحالة المدرسية والسعادة والتخلص من القلق والتوافق السلوكى والبساطة)، كانت درجات المشاركين تتراوح بين المتوسط وفق المتوسط فى مقياس تقدير الذات.

٤ـ دراسات تناولت الذكاء الوجداني لدى الصم:

دراسة جانكويسكي Jankowski (1999) تهدف إلى التركيز على برمجة حياة الطالب الأصم بشكل مباشر سواء أكان من الطلاب المقيمين فى سكن، أو النهاريين، بحيث تحدث هذه البرمجة خارج ساعات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة مكونة من ٢٠ من الطلاب الصم بمدرسة ليندا الابتدائية والمدرسة الثانوية النموذجية للصم بواشنطن. واشتملت أدوات الدراسة على المقابلة، واستفتاءات للتعرف على مدى الحاجة إلى التغيير فى برمجة حياة الطالب بشكل مكتوب، والتغلب على التناقضات بين مهارات الطلاب وحاجة أصحاب العمل. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن برمجة حياة الطالب الأصم يتطلب تنمية عدة جوانب لدى هذا الطالب وهى: الذكاء الوجداني، المهارات المعرفية الأساسية، الكفاءة فى التواصل والكفاءة اللغوية، المهارات التعاونية ومهارات التفكير. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود خمسة أهداف لخطة حياة الطالب تعمل كسمات حرجة لبرمجة حياة الطالب (من خلال المبادرات التى تحتوى على ١٦ إشارة) والأهداف هى: تقدير الذات، الأمان، التعليم.

فيما استهدفت دراسة دايك - مو وآخرون Dyck-Mu, Farrugia, Shochet, & Holmes (2004) تقييم الأطفال ذوى الضعف فى القدرات الحسية المصحوبة بتأخر فى اكتساب التمييز الانفعالى وتأخر فى اكتساب القدرة على الفهم الانفعالى. وتكونت عينة الدراسة من: ٤٩ طفلاً من ذوى الضعف السمعى، ٤٢ طفلاً ذوى ضعف فى الرؤية، ٧٢ طفلاً لا يعانون من ضعف حسى، العمر الزمنى لهذه المجموعات يشمل: عمر أصغر يتراوح بين ٦ - ١١ سنة، وعمر أكبر بين ١٢ - ١٨ سنة. وتكونت أدوات الدراسة من: مقاييس التعزيز الانفعالى Emotion Recognition Scales وتشمل: مقياسين للتمييز الانفعالى من خلال التعبير الصوتى، مقياسان لمعرفة القدرة على تمييز الانفعالات الوجهية، وثلاث مقاييس للفهم الانفعالى. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الأطفال والمراهقين الصم يعانون من صعوبة فى كل مقاييس التمييز الانفعالى وهذا يُشير إلى ذكاء وجدانى منخفض، لكن الأطفال والمراهقين ذوى ضعف الرؤية متأخرين فقط فى مهام التمييز الانفعالى، وبمقارنة المتجانسين فى القدرة اللفظية بواسطة مقياس وكسلر اللفظى Wechsler verbal scales نجد أن تحصيل ذوى الضعف السمعى على مقاييس التمييز الانفعالى كانوا متساويين مع المجموعة الضابطة، والأطفال ذوى ضعف الرؤية ينخفض لديهم مستوى التحصيل على مهمة التمييز الانفعالى، بينما كان مستوى تحصيلهم مرتفعًا على مهمة المفردات الانفعالية مقارنة بالمتجانسين معهم فى

القدرة اللفظية، وذوى ضعف الرؤية يعانون من قصور فى التمييز الانفعالى، لكن أداء ذوى الضعف السمعى على مهام التمييز والفهم الانفعالى تنعكس على الاكتساب الواسع للقدرات اللغوية المتوسطة.

وهدفت دراسة باو وآخرون Pao, Chen, and Yeh (2008) فحص الإدراك الانفعالى ودراسة وتقييم إشارات الخطاب لدى الشخص الأصم. وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ طفلاً أصمًا. واشتملت أدوات الدراسة على: اختبار McNemar›s test، ومقياس التمييز الانفعالى لدى الصم (يشمل: الغضب، السعادة، السأم، الحزن، المحايدة). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اكتشاف كيف يستجيب البشر فى هذا العالم وكيف يتفاعلون معه ومع بعضهم البعض هو أحد التحديات العلمية الكبيرة، فالقدرة على إعادة تصنيف حالات تأثير الآخرين فى وجه الشخص هو لُب الذكاء الانفعالى، فالتصنيفات الانفعالية المختلفة كانت فى الماضى تتم بشكل مستقل أما الآن فيتم اختبارها على عدة مجموعات مختلفة من الأفراد والتى تشتمل على: التعبيرات اللفظية الانفعالية مع لغة وحجم وعدد من الحالات الانفعالية المختلفة. وتشتمل مجموعة التعبيرات اللفظية الانفعالية على: خمس انفعالات أساسية هى: الغضب، السعادة، السأم، الحزن، المحايدة. وكشفت نتائج التجارب واختبار مكنيمار McNemar›s test بأنّ المرجّحَ استخدام خوارزمية التصنيف classification algorithm التى أدت أفضل بين أولئك المصنفون، وكان التحصل عند مستوى من الدقةَ يصل إلى ٨١,٤ ٪، بالإضافةً إلى ذلك نجد أنه طبقنا لمخطط المسح الانفعالى الذي يستند على الأرجح إلى خوارزمية التصنيف، يمكن أن يقدمَ هذا المُخطط كثافةَ كل مكون انفعالى في الكلام عند تقييم انفعالاتنا. وهذا النظام يمكن أن يستخدم فى التدريب على الكلام مع الآخرين، خَصوصًا لضعيف السمع لتعَلم كيف يُظهر انفعالاته فى الكلام بشكل طبيعى أكثرِ مما يزيد من ذكائه الوجَداني.

تعقيب على الدراسات السابقة:

١) أجريت الدراسات السابقة على الأطفال الصم وذوي الإعاقة البصرى، وذوي اضطراب التوحد، وزملة أسبرجر، والعاديين، فى فترات عمرية مختلفة تشمل عدة مراحل هى: الطفولة، والمراهقة والرشد ممن يعاني أصحابها من الإعاقة السمعية.

٢) يعانى ذوو المشكلات السمعية من قلق مرتفع مقارنة بالسامعين (Kelly, 2005) ، وتتفاوت خبرات القلق التى يمر بها الصم أعضاء الجالية الأمريكية، حيث يفضل الصم اكتساب ثقافة السمع خصوصًا فى حقل التعليم (Eckert, 2005).

٣) تبلغ نسبة اضطراب القلق لدى الصم البالغين من ذوى المرض العقلى ٢٠,٩٪ (Kendall, 2004).

٤) تضمنت الأساليب المستخدمة فى خفض القلق لدى الأطفال الصم العلاج السلوكى ما يلي:

أ) يحتاج الطلاب الصم إلى خدمات الدعم فى كافة تواريخهم التربوية، والتى تعزى إلى انخفاض فى هوية المعوق سمعيًا والتى يتم بنائها أثناء التعليم، كما يساعدهم الدعم على التخلص من خبرة القلق التى يمرون بها فى المجال التعليمى وبيئة العمل (McCool, 2010) .

(ب) ساعد الارتباط بالآخرين على خفض القلق لدى الصم، حيث يرتبط حب الاستطلاع بالسلوكيات الصحية ويرتبط التعلق بالآخرين بحب الاستطلاع والسلوكيات الصحية لدى الصم، فأسلوب التعلق مرتبط بشكل دال بسمة القلق والاكتئاب، فالتعلق الآمن يرتبط بهاتين السمتين بشكل سلبي والتعلق غير الآمن يرتبط بهما بشكل إيجابي (Steider, 2001).

(ج) ساعدت زراعة القوقعة على تحسن فى قدرات التواصل وزيادة التفاعل الاجتماعي وإدراك موجب للذات وتحسن جودة الحياة لدى الصم؛ مما أدى إلى خفض القلق والغضب والشعور بالضغوط والشعور بالوحدة والإعياء، وازدادت البهجة والقناعة والفائدة والسعادة بشكل دال بعد الزراعة (McCartin, 2003)، كما تساعد النماذج اللغوية فى تنمية الجانب الاجتماعي والتواصل والتوجيه إلى وظيفة، أو مهنة معينة، كما يساعد التعلم وتقديم النصائح وخفض مستوى القلق فى زيادة مهارات التواصل (Alpern & Zager, 2007).

(د) ساعد الانشغال بطقوس التنظيم الذاتى على الشعور بالراحة تجاه التغير المجهول الذى يشعر به من يعانون من القلق المرتفع ومن ثم استطاعوا السيطرة على قلقهم (Polizzi, 2003).

٥) يعانى الصم من: انخفاض تقدير الذات والصحة العامة، أوقات رد الفعل قصيرة، يبذلون جهدًا سمعيًا أكبر فى مهمة تمييز الصوت مقارنة بالسامعين (Hicks , 2000). بينما يعانى ذوى القصور الحسى من انخفاض فى تقدير الذات وقصور فى الهوية (Friedburg, 2000) ، كما يُعانى الصم المعرضين للإصابة بفيروس الايدز من انخفاض تقدير الذات، والعدوان المرتفع باستخدام الأدوات، والاعتداء الجنسى على الضحية، حيث يرتبط

العنف بالجالية الصماء الأمريكية، فالنساء الشابات الصم من المحتمل أن يرتفع خطر الإصابة بفيرس HIV عن العاديين (Ochs , 2006) ، ويعانى الصم من تقدير ذات منخفض مقارنة بالسامعين، بينما الأطفال الصم الذين استعملوا النظائر السمعية كان تقدير الذات لديهم مرتفع مقارنة بالذين لم يستعملوا النظائر السمعية (Yetman, 2010) ، وذوى الضعف السمعى الذين حصلوا على زراعة القوقعة يدركون أنفسهم بطريقة إيجابية (تقدير ذات مرتفع) مثل السامعين، كما أظهرت الإناث قبول أكثر بالرفاق وأدركن أنفسهن بشكل إيجابى عن الذكور (Stein , 2007) .

٦) توجد علاقة بين هوية العرق وهوية الجنس واستيعاب ثقافى أصم وتقدير الذات لدى النساء الصم السود، وجميعها تتنبأ بدرجة مفهوم الذات (Robb, 2010).

٧) العوامل التى تؤثر فى استخدام المراهقين الصم لتقنيات المساعدة: المتغيرات النفسية الاجتماعية (تقدير الذات والتكيف والقدرة)، والمتغيرات الديموجرافية (نمط التواصل، العنوان، استعمال هاتف فى الماضى، سنوات التوظيف، المستوى السمعى (Saladin, 2004).

٨) العوامل التى تؤثر فى نوع التواصل لدى الصم:

أ) الصم الذين ولدو بالصمم وكانوا فى مدرسة داخلية للصم، واستخدموا لغة الإشارة كنمط أساسى للتواصل أثناء نموهم، سوف تتجه ثقافتهم وجهة صماء.

(ب) الأطفال الذين التحقوا بمدارس عامة مع عدم تقديم خدمات الدعم من أجل الصمم لتنمية ما تبقى لديهم من سمع وتنمية القدرة الصوتية لديهم وكذلك الذين لديهم فقد سمعى بسيط ومعتدل، كانوا على الأرجح يتجهون إلى ثقافة أكثر سمعًا (Jambor, 2010).

٩) يعانى ذوى المشكلات السمعية من قصور في التمييز الانفعالى ومن ثم قصور في الذكاء الوجداني (Dyck et al. , 2004; Pao et al., 2008) .

١٠) تضمنت الأساليب المستخدمة فى زيادة تقدير الذات لدى الأطفال الصم العلاج السلوكى ويشتمل على:

أ) التوجه نحو الثقافة السمعية: فالصم فى شمال نيفادا، الذين كانوا أكثر توجهًا نحو الثقافة السمعية، كان لديهم جودة حياة مرتفعة، وكانوا أكثر تقديرًا لذواتهم، وذوى مستوى تعليمى وحالة مدنية مرتفعة (Jambor, 2009) .

(ب) نجاح الطلاب الصم فى إدارة قاعات الدرس، ساعد على استمرار التحسن الأكاديمى، وتحسن العلاقات مع الآباء ومع الطلاب الآخرين، وزيادة تقدير الذات (Barnes, 2010) .

(ج) ممارسة الرياضة والإرشاد النفسى يؤدي إلى تحسن مفهوم الذات، وزيادة تقدير الذات والذى يشمل: المظاهر الجسمية والتى تعزى إلى جانب الذكاء والحالة المدرسية والسعادة والتخلص من القلق والتوافق السلوكى والبساطة (Hoffman, 2012).

(د) أدت المساعدات والدعم المقدم للمراهقين الصم المعرضين للإصابة بفيرس HIV إلى تحسن يتراوح بين ٤ - ٥ درجات فى القراءة الإنجليزية، كما تحسن مستوى فهمهم ومعظم مواد المساعدات التعليمية مثل الكتابة والقراءة يتراوح درجته بين ٦ - ٧ مما زاد من تقدير الذات لديهم (Ochs, 2010).

فروض البحث:

صاغ الباحث الفروض التالية لتكون بمثابة إجابات محتملة للأسئلة التى أثارها فى مشكلة البحث.

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس إدارة قلق المستقبل.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير الذات.

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الوجداني.

(٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس إدارة قلق المستقبل.

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات.

(٦) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني.

(٧) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس إدارة قلق المستقبل.

(٨) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير الذات.

(٩) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الوجداني.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث والتصميم التجريبى:

يعتمد هذا البحث على المنهج التجريبي لأنها تهدف إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي (كمتغير مستقل) لإدارة قلق المستقبل فى زيادة تقدير الذات والذكاء الوجداني لدى الأطفال الصم (كمتغير تابع)، ومن هنا كان التصميم التجريبى لهذا البحث مجموعتان متجانستان، أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

ثانيًا: العينة

اشتملت عينة البحث الحالي على (٢٠) من الذكور الصم بمعهد الصم ببريدة التابع لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. تتراوح أعمارهم بين (١٤- ١٨) سنة، بمتوسط قدره (١٦,١٥) سنة، وتراوحت درجة فقدان السمع بين (٧٦-٩٠ ديسيبل) بمتوسط قدره (٨٢,٥٢ ديسيبل)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة كلاً منهما (١٠) من الطلاب الصم. وقد تمت مجانسة أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى كل من: العمر الزمنى، درجة فقدان السمع، وإدارة قلق المستقبل، وتقدير الذات، والذكاء الوجداني: من خلال اختبار مان- ويتنى Mann-Whitney لدلالة الفُروق بين المجموعات المُستقلة كما بجدول (١).

جدول (١)

نتائج اختبار مان – ويتنى لدلالة الفروق بين رُتب درجات مُتغيرات المُجانسة لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مُعامل مان - ويتنى U	مُعامل ويلكوكسون W	مستوى الدلالة	قيمة Z	مستوى الدلالة
	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة					
العمر الزمنى	١٠,٣٠	١٠,٧٠	١٠٣,٠٠	١٠٧,٠٠	٤٨,٠٠٠	١٠٣,٠٠٠	غير دالة	-.١٥٥	غير دالة
درجة فقدان السمع	١٠,٤٥	١٠,٥٥	١٠٤,٥٠	١٠٥,٥٠	٤٩,٥٠٠	١٠٤,٥٠٠	غير دالة	-.٠٣٨	غير دالة
إدارة قلق المستقبل	١٠,٥٠	١٠,٥٠	١٠٥,٠٠	١٠٥,٠٠	٥٠,٠٠٠	١٠٥,٠٠	غير دالة	٠,٠٠	غير دالة
تقدير الذات	١٠,٥٠	١٠,٥٠	١٠٥,٠٠	١٠٥,٠٠	٥٠,٠٠٠	١٠٥,٠٠	غير دالة	٠,٠٠	غير دالة
الذكاء الوجداني	١٠,٥٠	١٠,٥٠	١٠٥,٠٠	١٠٥,٠٠	٥٠,٠٠٠	١٠٥,٠٠	غير دالة	٠,٠٠	غير دالة

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى متغيرات: العمر الزمنى، درجة السمع، وإدارة قلق المستقبل، وتقدير الذات، والذكاء الوجداني؛ مما يعنى تجانس المجموعتين فى هذه المتغيرات. أما بالنسبة للمستوى الاقتصادى والاجتماعي لأفراد العينة: نجد أنهم ينتمون إلى مستويات اجتماعية واقتصادية متوسطة، واتضح ذلك من خلال تقارير الأخصائى الاجتماعي بالمعهد وعلى ذلك يمكن ترجيح تقارب المستوى الاجتماعي الاقتصادي لعينة البحث.

ثالثًا: أدوات البحث:

استخدم الباحث ثلاث مقاييس وبرنامج إدارة قلق المستقبل لدى الصم هى:

(١) مقياس إدارة قلق المستقبل للصُم وضعاف السمع (إعداد الباحث).

(٢) مقياس تقدير الذات للصُم وضعاف السمع (إعداد الباحث).

(٣) مقياس الذكاء الوجداني للصُم وضعاف السمع (إعداد الباحث).

(٤) برنامج إدارة قلق المستقبل للصُم وضعاف السمع (إعداد الباحث).

وفيما يلي عرض لهذه المقاييس:

١ ـ مقياس إدارة قلق المستقبل للصُم وضعاف السمع (إعداد: الباحث).

ويهدف إلى قياس إدارة قلق المستقبل للصُم وضعاف السمع، ولكى يتم إعداد هذه الأداة، كان لابد من مُراعاة أن: لا توجد فى حدود إطلاع الباحث مقاييس تناولت قياس قلق المستقبل للصُم وضعاف السمع فى البيئة العربية، المقاييس

التى تناولت قياس قلق المستقبل صُممت لتُطبق على السامعين. وقد مر إعداد هذا المقياس بعدة خطوات هى:

١. الاطلاع على التراث السيكولوجى والدراسات المُتاحة العربية والأجنبية فى مجال قياس قلق المستقبل سواء للعاديين، أو للصُم.

٢. الاطلاع على عدد من المقاييس التى تناولت قياس قلق المستقبل لدى العاديين.

٣. فى ضوء ما سبق تم إعداد مقياس قلق المستقبل للصُم ويشتمل على سبعة أبعاد هى: إدارة قلق المستقبل الدراسى، إدارة قلق المستقبل المهنى، إدارة قلق المستقبل الأسرى، إدارة قلق المستقبل حيال العلاقات البينشخصية، إدارة القلق بشأن الأزمات التى تجتاح المجتمع المحلى والدولى فى المستقبل، إدارة قلق المستقبل الصحى، إدارة القلق حيال النظرة التشاؤمية للمستقبل.

٤. صاغ الباحث (٨٤) عبارة، (١٢) عبارة لكل بُعد، رُوعى فى صياغتها أن تكون ألفاظها سهله وواضحة. كما قام بتعديل صياغة بعض العبارات فى ضُوء آراء المُحكمين. رتب الباحث عبارات المقياس حسب ترتيب الأبعاد السابقة، واستخدم خمسة اختيارات هى: يحدثُ دائمًا (٥)، يحدثُ كثيرًا (٤)، يحدثُ قليلاً (٣)، يحدثُ نادرًا (٢)، لا يحدُث مُطلقًا (١)، بحيث تدل الدرجة المرتفعة على إدارة قلق المستقبل لدى الصم والعكس صحيح.

٥ـ الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس وصدقه، من خلال تطبيق المقياس على عينة من الصم (ن = ١٠٠)، ذوى أعمار زمنية مختلفة، الملتحقين بمعاهد الصم والمُدمجين بمدارس التعليم العام بمنطقة الرياض ومكة المكرمة والقصيم،- كما يلى:

أ ـ ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بالطريقتين الآتيتين:

أولاً: **التجزئة النصفية** Split-half: تم تقسيم المقياس إلى نصفين؛ نصف للعبارات الفردية، والنصف الآخر للعبارات الزوجية، وقد تم حساب معامل ثبات المقياس من خلال معادلتين هما: معادلة سبيرمان. براونSpearman - Brown ، وكانت قيمة معامل الارتباط بين الجزئين ٠,٧٣٤ تقريبًا، وبالتالى كانت قيمة معامل الثبات بطريقة معادلة سبيرمان. براون فى حالة تساوى وعدم تساوى الطول ٠,٨٤٧ تقريبًا. ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية Guttman Split-half وكانت قيمة معامل الثبات ٠,٨٤٣ تقريبًا.

ثانيًا: معامل ألفا كرونباخ :Alpha Coefficient كانت قيمة معامل ألفا للجزء الأول من المقياس ٠,٩٣١ تقريبًا، وقيمة معامل ألفا للجزء الثانى ٠,٩٠٢ تقريبًا. ويوضح جدول (٢) (الملحق الأول) معامل ألفا لكل مفردة من مفردات المقياس فى حالة حذف درجاتها من المقياس ككل.

ب- صدق المقياس: قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

١- الصدق المنطقى:

يهدف هذا النوع من الصدق إلى التعرف على مدى تمثيل المقياس للميدان الذى يقيسه، من خلال معرفة مدى مُناسبة العبارات مع ما وضعت لقياسه، فقد أعتمد الباحث فى صياغة عبارات المقياس على ما تم جمعه من الإطار النظرى ومُلاحظة الصم، حتى تتناسب العبارات مع ما وضعت لقياسه. كما عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين فى مجال التربية وعلم النفس، وقام بتعديل بعض العبارات فى ضوء آراء المحكمين.

٢- صدق التحليل العاملى:

يتناول هذا النوع من الصدق التحليل العاملى للعبارات المكونة للمقياس، وتقوم فكرة التحليل العاملى على حساب معاملات الارتباط بين العبارات المختلفة، ثم يتم تحليل هذه الارتباطات إلى العوامل التى أدت إلى ظهورها، وبذلك يؤدي هذا التحليل إلى الكشف عن العوامل المشتركة العامة والطائفية التى تتكون منها الاختبارات المختلفة، ويؤثر العامل العام على جميع الاختبارات بنسب مختلفة تسمى معاملات تشبع الاختبارات بالعامل العام، وغالبًا ما يستخدم التحليل العاملى فى العلوم السلوكية لدراسة خصائص القياس (الثبات والصدق) للأدوات المستخدمة. ويوضح جدول (٣) (الملحق الثاني) مصفوفة العوامل ومدى تشبعات العوامل بمفردات المقياس. حيث يتضح من هذا الجدول أن العبارات التى أرقامها (١٩،٧٣) لا تتشبع على أى من العوامل الثلاثة، وهى التى تنخفض فيها قيم معامل الشيوع على العوامل.

وكانت البنود المُشبعة بالعامل الأول ٨٤ بند، كلها موجبة، وتشير مضامين هذه البنود إلى انتظامها فى صُور مختلفة من محاور مقياس إدارة قلق المستقبل والتى تشتمل على: إدارة قلق المستقبل الدراسى، إدارة قلق المستقبل المهنى، إدارة قلق المستقبل الأسرى، إدارة قلق المستقبل حيال العلاقات البينشخصية، إدارة القلق بشأن الأزمات التى تجتاح المجتمع المحلى والدولى فى المستقبل، إدارة قلق المستقبل الصحى، إدارة القلق حيال النظرة التشاؤمية للمستقبل.

وفيما يتعلق بالعامل الثانى فقد تشبعت به جوهرياً ١٢ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (أتغلب على الشعور بعدم الأمان تجاه مستقبلى الدراسى بمشاعر التفاؤل)، وهى رقم (٤)، وتُشير إلى عامل (إدارة قلق المستقبل الدراسى). وفيما يتعلق بالعامل الثالث فقد تشبعت به جوهرياً ١٢ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (أستبدل الشكوك والقلق فى الحصول على وظيفة مستقبلاً بالطمأنينة والهدوء)، وهى رقم (١٤)، وتُشير إلى عامل (إدارة قلق المستقبل المهنى). وفيما يتعلق بالعامل الرابع فقد تشبعت به جوهرياً ١٢ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (٢٥) (أظهر مشاعر الثقة بالنفس بدلاً من الخوف من الفشل فى تربية أبنائى فى المستقبل)، وتُشير إلى عامل (إدارة قلق المستقبل الأسرى).

وفيما يتعلق بالعامل الخامس فقد تشبعت به جوهرياً ١٢ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (أتغلب على الخوف والزعر من محدودية علاقاتى الاجتماعية بالآخرين بالتفاعل معهم)، وهى رقم (٤٠)، وتُشير إلى عامل (إدارة قلق المستقبل حيال العلاقات البينشخصية). وفيما يتعلق بالعامل السادس فقد تشبعت به جوهرياً ١٢ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (أتحكم فى القلق من اقتراب نهاية العالم لاحتمال نشوب حرب نووية وأظهر التفاؤل)، وهى رقم (٥١)، وتُشير إلى عامل (إدارة القلق بشأن الأزمات التى تجتاح المجتمع المحلى والدولى فى المستقبل). وفيما يتعلق بالعامل السابع فقد تشبعت به جوهرياً ١٢ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (أسيطر على القلق والتوتر عندما أفكر فى صحتى المستقبلية وأظهر الاسترخاء)، وهى رقم (٦٤)، وتُشير إلى عامل (إدارة قلق المستقبل الصحى). وفيما يتعلق بالعامل الثامن فقد تشبعت به جوهرياً ١٢ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (أتغلب على مشاعر الإحباط والقلق بالحيوية والنشاط والرغبة فى تحقيق الآمال والأحلام)، وهى رقم (٧٦)، وتُشير إلى عامل (إدارة القلق حيال النظرة التشاؤمية للمستقبل). وبالتالى تكون الصورة النهائية لمقياس قلق المستقبل مُكونة من (٨٤) عبارة.

٢ـ مقياس الذكاء الوجداني للصم وضعاف السمع (إعداد: الباحث).

يهدف هذا المقياس إلى قياس الذكاء الوجداني للصُم وضعاف السمع، حيث تم مُراعاة ما يلى في إعداد هذه الأداة أنه: لا توجد فى حدود إطلاع الباحث مقاييس تناولت قياس الذكاء الوجداني للصُم وضعاف السمع فى البيئة العربية، المقاييس التى تناولت الذكاء الوجداني صُممت لتُطبق على السامعين. هذا وقد مر إعداد هذا المقياس بعدة خطوات هى:

١. الاطلاع على التراث السيكولوجى والدراسات المُتاحة العربية والأجنبية فى مجال قياس الذكاء الوجداني.

٢. الاطلاع على عدد من المقاييس التى تناولت الذكاء الوجداني.

٣. فى ضوء ما سبق تم إعداد مقياس الذكاء الوجداني للصُم وضعاف السمع والذى يتكون ست أبعاد رئيسية يشتمل البعد الثانى منها على أربع أبعاد فرعية، كما يلى: فهم الانفعالات، الإدارة الوجدانية للانفعالات [الوعى بالانفعالات (الوعى بانفعالات الذات، الوعى بانفعالات الآخرين)، التحكم فى الانفعالات، تغيير الانفعالات]، إدارة الضغوط، التفهم العطوف، إدارة العلاقات، المزاج العام.

٤. صاغ الباحث (١٠٨) عبارة، (١٢) عبارة لكل بُعد، رُوعى فى صياغتها أن تكون ألفاظها سهله وواضحة. كما قام بتعديل صياغة بعض العبارات فى ضُوء آراء المُحكمين. رتب الباحث عبارات المقياس حسب ترتيب الأبعاد السابقة، واستخدم خمسة اختيارات هى: دائمًا (٤)، غالبًا (٣)، أحيانًا (٢)، نادرًا (١)، أبدًا (صفر)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الذكاء الوجداني للصم وضعاف السمع والعكس صحيح.

٥ـ الخصائص السيكومترية للمقياس:

تحقق الباحث من ثبات المقياس وصدقه، من خلال تطبيق المقياس على عينة من الصم (ن = ١٠٠)، ذوى أعمار زمنية مختلفة، الملتحقين بمعاهد الصم والمُدمجين بمدارس التعليم العام بمنطقة الرياض ومكة المكرمة والقصيم،- كما يلى:

أ ـ ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بالطريقتين الآتيتين: أولاً: التجزئة النصفية Split-half: تم تقسيم المقياس إلى نصفين؛ نصف للعبارات الفردية، والنصف الآخر للعبارات الزوجية، وقد تم حساب معامل ألفا وسبيؤمان براون (الملحق الثالث).

ثبات المقياس من خلال معادلتين هما: معادلة سبيرمان. براون Spearman - Brown ، وكانت قيمة معامل الارتباط بين الجزئين ٠,٧٩٣ تقريبًا، وبالتالى كانت قيمة معامل الثبات بطريقة معادلة سبيرمان. براون فى حالة تساوى وعدم تساوى الطول ٠,٨٤٧ تقريبًا. ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية Guttman Split-half وكانت قيمة معامل الثبات ٠,٨٨٤ تقريبًا.

ثانيًا: معامل ألفا كرونباخ :Alpha Coefficient كانت قيمة معامل ألفا للجزء الأول من المقياس ٠,٩٣٢ تقريبًا، وقيمة معامل ألفا للجزء الثانى ٠,٩٤٧ تقريبًا. ويوضح جدول (٤) معامل ألفا لكل مفردة من مفردات المقياس فى حالة حذف درجاتها من المقياس ككل.

ب ـ صدق المقياس: قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

١ ـ الصدق المنطقى:

يهتم هذا النوع من الصدق بالتعرف على مدى مُناسبة العبارات مع ما وضعت لقياسه، فقد أعتمد الباحث فى صياغة عبارات المقياس على ما تم جمعه من الإطار النظرى للمقياس، والمُلاحظة التى قام بها للصم وضعاف السمع، حتى تتناسب العبارات مع ما وضعت لقياسه. وعرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين فى مجال التربية وعلم النفس، وعدل بعض العبارات فى ضوء آراء المحكمين.

٢ ـ صدق التحليل العاملى:

يوضح جدول (٥) (الملحق الرابع) مصفوفة العوامل ومدى تشبعات العوامل بمفردات المقياس. حيث يتضح من هذا الجدول أن العبارتين (١١، ١٣) لا تتشبعان على أى من العوامل الثلاثة، وهى التى تنخفض فيها قيم معامل الشيوع على العوامل. وكانت البنود المُشبعة بالعامل الأول ١٠٨ بندًا، وتشير مضامين هذه البنود إلى انتظامها فى صُور مختلفة من محاور مقياس الذكاء الوجداني للصم وضعاف السمع والتى تشتمل على: فهم الانفعالات، الإدارة الوجدانية للانفعالات [الوعى بالانفعالات (الوعى بانفعالات الذات، الوعى بانفعالات الآخرين)، التحكم فى الانفعالات، تغيير الانفعالات]، إدارة الضغوط، التفهم العطوف، إدارة العلاقات، المزاج العام. وفيما يتعلق بالعامل الثانى فقد تشبعت به جوهرياً ١٢ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (أشعر بالغضب فى بعض المواقف)، وهى رقم (٢٠)، وتُشير إلى عامل (فهم الانفعالات). وفيما يتعلق بالعامل الثالث فقد تشبعت به جوهرياً ١٢ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (أستطيع التمييز بين مشاعرى المتناقضة (السرور، الحزن) فى بعض المواقف)، وهى رقم (٢٣)، وتُشير إلى عامل (الوعى بانفعالات الذات: الذى ينتمى إلى العامل الفرعى: الوعى بالانفعالات: الذى ينتمى إلى العامل الرئيسى: الإدارة الوجدانية للانفعالات). وفيما يتعلق بالعامل الرابع فقد تشبعت به جوهرياً ١٢ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (أستطيع التعرف على انفعالات الآخرين من نبرات أصواتهم عندما يتحدثون)، وهى رقم (٢٧)،

وتُشير إلى عامل (الوعى بانفعالات الآخرين: الذى ينتمى إلى العامل الفرعى: الوعى بالانفعالات: الذى ينتمى إلى العامل الرئيسى: الإدارة الوجدانية للانفعالات).

وفيما يتعلق بالعامل الخامس فقد تشبعت به جوهرياَ ١٢ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (أسيطر على مشاعرى فأستقبل الفوز بلا غرور والخسارة بمزيد من الجد والمثابرة)، وهى رقم (٤٧)، وتُشير إلى عامل (التحكم فى الانفعالات: الذى ينتمى إلى العامل الرئيسى: الإدارة الوجدانية للانفعالات). وفيما يتعلق بالعامل السادس فقد تشبعت به جوهرياَ ١٢ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (يمكننى تحويل المشاعر السلبية (الخوف، الغضب) إلى إيجابية)، وهى رقم (٥٣)، وتُشير إلى عامل (تغيير الانفعالات: الذى ينتمى إلى العامل الرئيسى: الإدارة الوجدانية للانفعالات). وفيما يتعلق بالعامل السابع فقد تشبعت به جوهرياَ ١٢ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (٦٢) (أستبدل القلق الناتج عن ضغوط مُذاكرة كَمْ كبير من الدروس بمشاعر الهدوء والتركيز)، وتُشير إلى عامل (إدارة الضغوط).

وفيما يتعلق بالعامل الثامن فقد تشبعت به جوهرياَ ١٢ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (أتعاطف مع زملائى الذين يستحقون ذلك)، وهى رقم (٨٤)، وتُشير إلى عامل (التفهم العطوف). وفيما يتعلق بالعامل التاسع فقد تشبعت به جوهرياَ ١٢ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (أشارك الآخرين أحزانهم وآلامهم)، وهى رقم (٩١)، وتُشير إلى عامل (إدارة العلاقات). وفيما يتعلق بالعامل العاشر فقد تشبعت به جوهرياَ ١٢ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (أشعر أن الحظ يُحالفنى فى تحقيق أهدافى)، وهى رقم (٩٩)، وتُشير إلى عامل (المزاج العام). وبالتالى تكون الصورة النهائية لمقياس الذكاء الوجداني مُكونة من (١٠٨) عبارة.

٣ـ مقياس تقدير الذات للصم (**إعداد**: **الباحث**).

يهدف هذا المقياس إلى قياس تقدير الذات للصُم وضعاف السمع، وعند إعداد هذا المقياس تم مُراعاة ما يلى فى إعداد هذه الأداة أن: لا توجد فى حدود علم الباحث مقاييس تناولت قياس تقدير الذات للصُم وضعاف السمع فى البيئة العربية، المقاييس التى تناولت تقدير الذات صُممت لتُطبق على السامعين. هذا وقد مر إعداد هذا المقياس بعدة خطوات هى:

أ) الاطلاع على التراث السيكولوجى والدراسات المُتاحة فى مجال قياس تقدير الذات.

(ب) الاطلاع على عدد من المقاييس التى تناولت تقدير الذات.

(ج) فى ضوء ما سبق تم إعداد مقياس تقدير الذات للصُم وضعاف السمع والذى يتكون من ثلاث أبعاد هى: تقدير الفرد لذاته، تقدير العلاقات البينشخصية، إدراك الفرد لتقدير الآخرين له.

(د) صاغ الباحث (٤٨) عبارة، (١٦) عبارة لكل بُعد، رُوعى فى صياغتها أن تكون ألفاظها سهله وواضحة. كما قام بتعديل صياغة بعض العبارات فى ضُوء آراء المُحكمين. رتب الباحث عبارات المقياس حسب ترتيب الأبعاد السابقة، واستخدم أربعة اختيارات هى: مطلقًا (١) أحيانًا (٢) غالبًا (٣) دائمًا (٤)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع تقدير الذات لدى الصم والعكس صحيح.

٥ـ الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس وصدقه، من خلال تطبيق المقياس على عينة من الصم (ن = ١٠٠)، ذوى أعمار زمنية مختلفة، الملتحقين بمعاهد الصم والمُدمجين بمدارس التعليم العام بمنطقة الرياض ومكة المكرمة والقصيم،- كما يلى:

أ ـ ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بالطريقتين الآتيتين: أولاً: التجزئة النصفية Split-half: تم تقسيم المقياس إلى نصفين؛ نصف للعبارات الفردية، والنصف الآخر للعبارات الزوجية، وقد تم حساب معامل ثبات المقياس من خلال معادلتين هما: معادلة سبيرمان. براون Spearman - Brown ، وكانت قيمة معامل الارتباط بين الجزئين ٠,٧٨٤ تقريبًا، وبالتالى كانت قيمة معامل الثبات بطريقة معادلة سبيرمان. براون فى حالة تساوى وعدم تساوى الطول ٠,٨٧٩ تقريبًا. ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية Guttman Split-half وكانت قيمة معامل الثبات ٠,٨٧٥ تقريبًا. ثانيًا: معامل ألفا كرونباخ :Alpha Coefficient كانت قيمة معامل ألفا للجزء الأول من المقياس ٠,٩٣٤ تقريبًا، وقيمة معامل ألفا للجزء الثانى ٠,٩١٢ تقريبًا. ويوضح جدول (٦) (الملحق الخامس) معامل ألفا لكل مفردة من مفردات المقياس فى حالة حذف درجاتها من المقياس ككل.

ب ـ صدق المقياس: قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

١ ـ الصدق المنطقى:

يتناول الصدق المنطقى التعرف على مدى مُناسبة العبارات مع ما وضعت لقياسه، حتى تتناسب العبارات مع ما وضعت لقياسه اعتمد الباحث فى صياغة عبارات المقياس على ما تم جمعه من الإطار النظرى للمقياس، والمُلاحظة التى قام بها للصم وضعاف السمع. وعرض الباحث المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين فى ميداني التربية وعلم النفس، وعدل بعض العبارات فى ضوء آراء المحكمين.

٢ ـ صدق التحليل العاملى:

يوضح جدول (٧) (الملحق السادس) مصفوفة العوامل ومدى تشبعات العوامل بمفردات المقياس. حيث يتضح من هذا الجدول أن العبارتين (١٦، ٣٨) لا تتشبعان على أى من العوامل الثلاثة، وهى التى تنخفض فيها قيم معامل الشيوع على العوامل.

وكانت البنود المُشبعة بالعامل الأول ٤٨ بند، وتشير مضامين هذه البنود إلى انتظامها فى صُور مختلفة من محاور مقياس تقدير الذات للصُم وضعاف السمع والتى تشتمل على: تقدير الفرد لذاته، تقدير العلاقات البينشخصية، إدراك الفرد لتقدير الآخرين له. وفيما يتعلق بالعامل الثانى فقد تشبعت به جوهرياً ١٦ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (أشعر بأننى أفضل من زملائى)، وهى رقم (٨)، وتُشير إلى عامل (تقدير الفرد لذاته). وفيما يتعلق بالعامل الثالث فقد تشبعت به جوهرياً ١٦ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (أنا راض عن علاقاتى برفاقى)، وهى رقم (٣٠)، وتُشير إلى عامل (تقدير العلاقات البينشخصية). وفيما يتعلق بالعامل الرابع فقد تشبعت به جوهرياً ١٦ مفردة، وكان أعلى التشبعات لهذا العامل بالمفردة (يسأل أصدقائى عنى عندما أغيب عنهم)، وهى رقم (٤٣)، وتُشير إلى عامل (إدراك الفرد لتقدير الآخرين له).

٤ ـ برنامج إدارة قلق المستقبل للصم وضعاف السمع (**إعداد**: **الباحث**).

أ ـ مصادر بناء البرنامج: تم تحديد محتوى البرنامج الإرشادي بالاطلاع على التراث السيكولوجى: الذى يشتمل على الإطار النظرى والبحوث والدراسات السابقة التى اهتمت بقلق المستقبل لدى الصم فى البيئة العربية والأجنبية.

بـ ـ محتوى البرنامج: يشتمل محتوى البرنامج على: خمس وحدات بالإضافة للتمهيد كما يلى:

التمهيد للبرنامج: تم التمهيد للبرنامج فى الجلسة الأولى حيث تم التعارف بين الباحث والطلاب الصم في المجموعة التجريبية (بمساعدة مُترجم للغة الإشارة)، لزيادة التآلف بينهم وبين الباحث، كما يُعرفهم بالهدف من البرنامج الإرشادي وهو تدريبهم على إدارة قلق المستقبل والتحكم فيه، كما يُعرفهم بالآتى: الفنيات العلاجية المستخدمة فى البرنامج بمساعدة، المدة الزمنية التى يستغرقها البرنامج، والمكان الذى تُجرى فيه الجلسات وتوقيتها الزمنى، مساعدة الطلاب الصم على التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم وما يتعرضون له من قلق المستقبل؛ مما يؤدي لتكوين اتجاه إيجابى نحو البرنامج. وفيما يتعلق بوحدات البرنامج فهى كما يلى:

الأولى: **التعرُّف على قلق المستقبل**: تناول الباحث فى هذه الجلسات تعريف الطلاب الصم بقلق المستقبل من حيث: تعريف القلق وقلق المستقبل، أنواع قلق المستقبل التى يعانيها الطلاب الصم، أسباب قلق المستقبل، الأعراض المصاحبة لقلق المستقبل، الآثار السلبية (الجسمية، أو النفسية) الناتجة عن قلق المستقبل. وتم استخدام: أسلوب المُحاضرة بمساعدة مُترجم لغة الإشارة لتوضيح ما جاء فى الجلسة. المُناقشة المفتوحة فيما يتعلق بموضوع الجلسة، من خلال ٦ جلسات اشتملت على: التعرُّف قلق المستقبل ويشمل: التعرُّف على: أنواع القلق، أنواع قلق المستقبل (قلق المستقبل الدراسى، قلق المستقبل المهنى، قلق المستقبل الأسرى، قلق المستقبل حيال العلاقات البينشخصية، القلق بشأن الأزمات التى تجتاح المجتمع المحلى والدولى فى المستقبل، قلق المستقبل الصحى، القلق حيال النظرة التشاؤمية للمستقبل)، أعراض القلق، مصادر قلق المستقبل، التعرف على الآثار السلبية للقلق.

الثانية: **دور العلاج بالمعنى في إدارة قلق المستقبل**: تناول الباحث فى هذه الجلسات تعريف الطلاب الصم بدور العلاج بالمعنى فى إدارة قلق المستقبل من خلال: تعريف الطلاب بأهداف وأسس العلاج بالمعنى، كيفية استخدام أسس العلاج بالمعنى في التخفيف من قلق المستقبل. استخدم خلالها الباحث فنية المحاضرة مع مترجم لغة الإشارة، واشتملت هذه الوحدة على (جلستان)، تناولا: استخدام أهداف وأسس العلاج بالمعنى في إدارة قلق المستقبل: من خلال: تعريف الطلاب بأهداف العلاج بالمعنى والذى يهدف إلى مساعدة المريض على اكتشاف وابتكار المعنى في مواقف حياته المختلفة، أسس العلاج بالمعنى والتى تهدف إلى المساعدة في

زيادة فعالية هذا النوع من العلاج، ومنها: التعامل مع الإنسان بعيد عن التصورات المسبقة، الحرية الإنسانية، التلاقي الوجودي مع شخص يساوره القلق العميق، أو الذنب الشديد، أو يعانى مأساة.

الثالثة: دور المفاهيم الأساسية للعلاج بالمعنى في إدارة قلق المستقبل: اهتم الباحث فى هذه الجلسات بتعريف الطلاب الصم بدور المفاهيم الأساسية للعلاج بالمعنى في إدارة قلق المستقبل من خلال: مساعدتهم على معرفة المفاهيم الأساسية للعلاج بالمعنى، وتدريبهم على استخدام: حرية الإرادة و إرادة المعنى و معنى الحياة و القيم العلاجية للعلاج بالمعنى في إدارة قلق المستقبل لدى الصم. وتم استخدام: أسلوب المُحاضرة بمساعدة مُترجم لغة الإشارة لتوضيح ما جاء فى الجلسات، وبلغ عدد الجلسات (٨ جلسات) تناولت: استخدام حرية الإرادة: في إدارة قلق المستقبل لدى الصم، والتى تعنى حرية الإنسان في قدرته على الاختيار (نوع الدراسة، نوع المهنة، شريكة الحياة وتكوين أسرة، العلاقات البينشخصية، المستقبل الصحى)، استخدام إرادة المعنى: في إدارة قلق المستقبل لدى الصم، وتعنى: الحرية في اتخاذ القرار والاختيارات تجاه الحياه وأن تكون لديه القوة والقدرة والإرادة للبحث عن المعنى الذى تمثله هذه القرارات والاختيارات، حيث يؤدي بحث الطلاب الصم عن المعنى الذى تمثله القرارات والاختيارات المتعلقة بمستقبلهم الدراسى إلى مساعدهم في مواجهة: الشعور بعدم الارتياح والقلق حيال ما يحمله المستقبل من مشكلات. واستخدام معنى الحياة: في إدارة قلق المستقبل لدى الصم، فلكل فرد مهمته في الحياة ولذا فحياته لها معناها الخاص، فالبحث عن معنى الحياة التزام شخصى من الفرد، فعندما يجد الأصم وضعيف السمع معنى يتعلق بالمستقبل الدراسى وما يحققه من قيمة وهدف من وراء هذا المستقبل يمكنه مواجهة وإدارة قلق المستقبل المتعلق بهذا الجانب. واستخدام القيم العلاجية لدى فرانكل: في إدارة قلق المستقبل لدى الصم: مثل: القيم الابتكارية كالإنتاج الفكرى، أو العلمى، أو المهنى، والقيم الخبرية وتشمل: الخبرات الحسية المعنوية مثل: الحب والصداقة. والقيم الاتجاهية: وتتناول أقدارنا التي لا نستطيع منها فكاك ولا نستطيع تغييرها، وهو قبول القدر الذي لا نستطيع تغييره.

الرابعة: دور الفنيات العلاجية للعلاج بالمعنى في إدارة قلق المستقبل: تناول الباحث فى هذه الجلسات تدريب الطلاب الصم على استخدام الفنيات العلاجية للعلاج بالمعنى في إدارة قلق المستقبل من خلال: تعريف الطلاب ببعض الفنيات العلاجية للعلاج بالمعنى، ومساعدتهم على التطبيق الفعلى لبعض فنيات العلاج بالمعنى فى إدارة بعض جوانب قلق المستقبل الذى يعانون منه، وترسيخ الشعور

بوجود معنى في حياته الصم. واستخدم المحاضرة مع وجود مترجم لغة الإشارة، وبلغ عدد الجلسات (٥ جلسات) اشتملت على: استخدام فنيات: التفريغ الانفعالي، وفصل الذات، وتعميق الوعى بالموت في إدارة قلق المستقبل لدى الصم: من خلال: مساعدة الطلاب الصم على: التفريغ الانفعالي لانفعالاتهم، وضع مسافة نفسية بينه وبين قلقه، فصل الذات عن المشكلة، حيث يتم توجيه الصم إلى جوانب أخرى من الحياة كانت غير مستغلة، ليستثمر طاقاته المبددة في الحزن والألم، في جوانب أخرى كالفكاهة، ويكتشف إمكانات جديدة في حياته ينمو من خلالها متجاوزًا محنته. واستخدام الحوار السقراطى في إدارة قلق المستقبل لدى الصم: من خلال: مساعدة الطلاب على: تغيير نظرتهم للحياة، حيث يُدرب الطلاب على استخدام الحوار السقراطى في الوصول إلى معنى للحياة، وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المستفزة على الذين يعانون من قلق المستقبل، تجعلهم يبحثون عن المعنى في الحياة. واستخدام إيقاف الإمعان الفكرى في إدارة قلق المستقبل لدى الصم: من خلال: مساعدة الطلاب على: إيقاف الإمعان الفكري، التسامى بالذات بالابتعاد عن سبب القلق، تقييم المكاسب من وراء إيقاف الإمعان الفكري. فكلما ركز الفرد على اللذة كهدف أخطأ الهدف، والإفراط في التفكير يعنى الاهتمام المبالغ فيه. واستخدام إعادة البناء الموقفي في إدارة قلق المستقبل لدى الصم: من خلال: تدريب الطلاب على: استخدام إعادة البناء الموقفي للتخلص من قلق المستقبل، تحديد المشكلات التي تسبب لهم قلق المستقبل، تخيل موقف أقل سوءً مما حدث لهم، تقييم المكاسب من وراء إعادة البناء الموقفي. حيث يساعد إعادة البناء الموقفى على التحكم والسيطرة على الموقف والمشكلات التي تسبب القلق للصم.

الخامسة: القصة الرمزية ودور المعاناة كوسيلة لاكتشاف المعنى في إدارة قلق المستقبل: أوضح الباحث فى هذه الجلسات أهمية القصة الرمزية ودور المعاناة كوسيلة لاكتشاف المعنى في إدارة قلق المستقبل لدى الطلاب الصم من خلال: مساعدة الطلاب على الاستفادة من المعاناة النفسية في اكتشاف المعنى في حياتهم، الاستفادة من معاناة الآخرين اكتساب الصلابة النفسية، التعرف على خبرات الآخرين، التسامى فوق معانتهم ومساعدة الآخرين، التعرف على نماذج تحملت المعاناة فتكشف لها المعنى، المعاناة قيمة اتجاهية قدرية لا يمكن الفكاك منها. مما يساعدهم على اكتشاف المعنى في حياتهم، وتبنى فكرة مساعدة الآخرين وقت الأزمة؛ مما يساعدهم على اكتشاف المعنى في حياتهم. واستخدم الباحث في هذه الجلسات: القصة الرمزية من خلال المحاضرة مع وجود مترجم لغة الإشارة. واشتملت هذه الوحدة على (٨ جلسات)، تناولت استخدام: المعاناة المرضية في إدارة قلق المستقبل

لدى الصم (قصة أيوب عليه السلام)، (الشاب المُدمن). والمعاناة بفقد بعض الحواس في إدارة قلق المستقبل لدى الصم (قصة هيلين كيلر)، (آن سوليفان). والمعاناة بفقد حاسة من الحواس في إدارة قلق المستقبل لدى الصم (قصة طه حسين)، المعاناة في الحياة الأسرية في إدارة قلق المستقبل لدى الصم (قصة الأديب والروائى الروسى: ليف نيكولا يافيتش تولستوي).

الفنيات الإرشادية المستخدمة في برنامج إدارة قلق المستقبل للصم وضعاف السمع:

(١) **فنية فصل الذات** Self- Distancing: وضح الباحث للطلاب الصم فنية فصل الذات: وهى: تعد القدرة على فصل الذات خاصية أساسية مميزة للوجود الإنسانى، فالإنسان لديه القدرة على أن يفصل ذاته عن أسوأ الظروف، وتتبدى القدرة على فصل الذات واضحة في البطولة والتضحية، وكذلك في الفكاهة. ويتضمن فصل الذات قدرة أخرى لدى الإنسان، وهى تجاوز ظروفه النفسية والجسمية، والارتفاع فوق مستواها، وهذا بعد جديد وهو البعد المعنوى، والذى تتكشف فيه الظاهرة الإنسانية في تميزها الفردى (فرانكل، ٢٠٠٤، ص ٢٣).

(٢) **فنية تعميق الوعى بالموت** Death Awareness: الموت في جميع جوانبه هو الحقيقة التي تجعل من اللحظة الراهنة شيء ذو قيمة، وهذا التقدير لقيمة مفهوم الموت لدى الوجوديين هو ما أدى لكثيرين منهم إلى محاولة إقناع مرضاهم بالصورة الإيجابية للموت، خاصة لدى المرضى الذين يتسم اتجاههم نحو الحياة بالفتور واللامبالاة والبلادة، هؤلاء يُفضل يالوم Yalom أن يواجههم بمفهوم الموت بصورة واقعية من قبيل إحداث تفاعل مع مريض بمرض لا شفاء منه، أو مراقبة أفراد يعانون من السرطان في مراحله النهائية، أو تقديم مريض ميؤوس من حالته إلى مجموعة علاج جماعي (Yalom, 1980, p. 173).

(٣) **فنية القصة الرمزية** Parable Method: في هذه القصة تم تحويل المعنى الذى يريد المعالج نقله إلى المريض إلى قصة رمزية تعبر عن هذا المعنى، وقد ذكر فرانكل قصة توضح أن المعاناة حقيقة من حقائق الوجود الإنسانى، وهى قصة حبوب الخردل، حيث ولدت امرأة هندية (جوتا) طفلا ولكنه مرض ومات فشعرت بالاسى، وحملت جثمانه من مكان لآخر بحثًا عن دواء فهزأ الناس بها، ولكنها لجأت لأحد الحكماء، والذي أخبرها أن الدواء الوحيد هو أن تحضر حفنة من حبوب الخردل من أي منزل، لا يكون أحد من أهله قد مرض، أو عانى، أو مات، فجابت المدينة من

بيت إلى بيت، ولكنها لم تنجح أبدا في العثور على منزل لم يعاني فيه أحد، أو يموت، فطافت البلدة كلها فلم تجد، فأدركت أن ابنها لم يكن الوحيد الذي مرض، أو مات، وأنها لم تكن الوحيدة التي تعانى (فرانل، ٢٠٠٤، ص ١٤٨).

(٤) **إيقاف الإمعان الفكري** De reflection: تُشير فنية إيقاف الإمعان الفكرى إلى أن الاهتمام المباشر باللذة يدحض ذاته، فكلما ركز الفرد على اللذة كهدف أخطأ الهدف، والإفراط في التفكير يعنى الاهتمام المبالغ فيه، فالتلقائية والنشاط تتعرضان للإعاقة إذا أصبحتا هدفًا للاهتمام المفرط (فيكتور فرانكل، ٢٠٠٤، ص ص ١٢٦- ١٢٧).

(٥) **إعادة البناء الموقفي**: تهدف فنية إعادة البناء الموقفي إلى إعادة المريض للسيطرة على الموقف والمشكلات التي تسبب له القلق، ويتم فيها توجيه الأصم إلى محاولة تخيل ثلاث حالات كان من الممكن وفقًا لها أن يأتي الحدث على نحو أسوء مما كان عليه بالفعل، وعندما ينجح في ذلك يحاول تخيل ثلاث حالات كان من الممكن أن تكون أقل سوءًا مما وقع فعلاً، ولنضرب مثال على ذلك: فقد البصر، أو فقد السمع كأشياء أكثر سوءًا من الرسوب الجامعي، وتخيل ثلاث حالات أقل سوءًا مثل: الرسوب في مادتين محبوبتين، أو الرسوب في مادة، أو يرسب في مادة ثم يتظلم ثم يقبل التظلم فينجح، مثال آخر: إصابة الأب بالشلل، ولتكون الأشياء الأكثر سوءًا هي: إتهام الأب بالسرقة، اتهام الأب بقضية آداب، وفاة الأب. ولتكون الأشياء الأقل سوءًا هي: أن يصاب بشلل مؤقت، أن يمرض بالسكر والضغط (فرانكل، ٢٠٠٤).

(٦) **المحاضرات والمناقشات الجماعية**: المحاضرات والمناقشات الجماعية هى أحد أساليب الإرشاد الجماعى التعليمى، تقوم على مبدأ التعلم وإعادة التعلم ويغلب عليها الطابع العلمى، حيث تعتمد على إلقاء محاضرات سهله على عملاء متجانسين فى: العمر الزمنى والذكاء ويعانون من مشكلات متشابهة (انفعالية وتربوية، واجتماعية، ومهنية)، يتخللها ويليها مناقشات بين المعالج والعملاء وبين العملاء وبعضهم البعض. وتهدف هذه المحاضرات إلى تعديل أفكار واتجاهات العملاء تجاه موضوع، أو حدث ما.

المدة الزمنية للبرنامج: يتكون البرنامج الإرشادي لإدارة قلق المستقبل من (٣٠) جلسة موزعه على ثلاث شهور ونصف بواقع جلستين أسبوعيًا، زمن الجلسة (٤٥) دقيقة.

رابعًا: خطوات البحث:

(١) إعداد مقياس إدارة قلق المستقبل للصم وضعاف السمع، ومقياس تقدير الذات للصم وضعاف السمع، ومقياس الذكاء الوجداني للصم وضعاف السمع، وإعداد برنامج إرشادي لإدارة قلق المستقبل لدى الصم.

(٢) اختيار أفراد العينة.

(٣) إجراء المجانسة بين المجموعتين.

(٤) التطبيق القبلى لمقياس إدارة قلق المستقبل للصم وضعاف السمع، ومقياس تقدير الذات للصم وضعاف السمع، ومقياس الذكاء الوجداني للصم وضعاف السمع على أفراد العينة.

(٥) تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.

(٦) التطبيق البعدي لمقياس إدارة قلق المستقبل للصم وضعاف السمع، ومقياس تقدير الذات للصم وضعاف السمع، ومقياس الذكاء الوجداني للصم وضعاف السمع على أفراد العينة.

(٧) التطبيق التتبعي لنفس المقاييس على أعضاء المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

(٨) تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات واستخلاص النتائج ومناقشتها.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الأساليب اللابارامترية التالية: اختبار مان – ويتنى، ويلكوكسون، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارًا بـ SPSS. version 20 (٢٠١٣م).

النتائج:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على إدارة قلق المستقبل للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي».

جدول (٢)

نتائج اختبار مان – ويتنى لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقياس إدارة قلق المستقبل للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد البرنامج

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مُعامل مان– ويتنى U	مُعامل ويلكوكسون W	مستوى الدلالة	قيمة Z	مستوى الدلالة
	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة					
إدارة قلق المستقبل الدراسى	١٤,٩٠	٦,١٠	١٤٩,٠	٦١,٠	٦,٠٠	٦١,٠٠	٠,٠١	٣,٣٥٥-	٠,٠١
إدارة قلق المستقبل المهنى.	١٢,٦٠	٨,٤٠	١٢٦,٠	٨٤,٠	٢٩,٠٠	٨٤,٠٠	٠,٠٥	١,٦١٥-	٠,٠٥
إدارة قلق المستقبل الأسرى.	١٤,٢٠	٦,٨٠	١٤٢,٠	٦٨,٠	١٣,٠٠	٦٨,٠٠	٠,٠١	٢,٨١٧-	٠,٠١
إدارة قلق المستقبل حيال العلاقات البينشخصية	١٣,٩٠	٧,١٠	١٣٩,٠	٧١,٠	١٦,٠٠	٧١,٠٠	٠,٠١	٢,٦٢٦-	٠,٠١
إدارة القلق بشأن الأزمات التى تجتاح المجتمع المحلى والدولى فى المستقبل.	١٣,٩٥	٧,٠٥	١٣٩,٥٠	٧٠,٥٠	١٥,٠٠	٧٠,٠٠	٠,٠١	٢,٦٤٠-	٠,٠١
إدارة قلق المستقبل الصحى.	١٢,٩٠	٨,١٠	١٢٩,٠	٨١,٠	٢٦,٠٠	٨١,٠٠	٠,٠٥	١,٨٤٧-	٠,٠١
إدارة القلق حيال النظرة التشاؤمية للمستقبل.	١٢,٧٠	٨,٣٠	١٢٧,٠	٨٣,٠	٢٨,٠٠	٨٣,٠٠	٠,٠٥	١,٦٨٩-	٠,٠٥
الدرجة الكلية	٥,٥٠	١٥,٥٠	٥٥,٠	١٥٥,٠	٠,٠٠	٥٥,٠٠	٠,٠١	٣,٧٨٨-	٠,٠١

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان- ويتنى لدلالة الفُروق بين المجموعات المُستقلة، كما بجدول (٢). الذى يوضح وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) على أبعاد مقياس إدارة قلق المستقبل والدرجة الكلية للمقياس بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج،

وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على أنها أصبحت أكثر قدرة على إدارة قلق المستقبل الذى يتعرضون له، وهو ما يحقق صحة هذا الفرض.

نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثاني على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على تقدير الذات للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان - ويتنى Mann-Whitney لدلالة الفُروق بين المجموعات المُستقلة، كما بجدول (٣).

جدول (٣)

نتائج اختبار مان - ويتنى لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مُعامل مان - ويتنى U	مُعامل ويلكوكسون W	مستوى الدلالة	قيمة Z	مستوى الدلالة
	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة					
تقدير الفرد لذاته.	١٢,٧٠	٨,٣٠	١٢٧,٠	٨٣,٠	٢٨,٠٠	٨٣,٠٠	٠,٠٥	١,٦٨٧-	٠,٠٥
تقدير العلاقات البينشخصية.	١٥,٥٠	٥,٥٠	١٥٥,٠	٥٥,٠	٠,٠٠	٥٥,٠٠	٠,٠١	٣,٧٨٧-	٠,٠١
إدراك الفرد لتقدير الآخرين له.	١٥,٥٠	٥,٥٠	١٥٥,٠	٥٥,٠	٠,٠٠	٥٥,٠٠	٠,٠١	٣,٧٨٥-	٠,٠٥
الدرجة الكلية	٥,٥٠	١٥,٥٠	٥٥,٠	١٥٥,٠	٠,٠٠	٥٥,٠٠	٠,٠١	٣,٧٩٤-	٠,٠١

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) على أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على تحسن تقدير الذات، وهو ما يحقق صحة هذا الفرض.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على الذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي».

جدول (٤)

نتائج اختبار مان – ويتنى لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

البيان / المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		مُعامل مان – ويتنى U	مُعامل ويلكوكسون W	مستوى الدلالة	قيمة Z	مستوى الدلالة
	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة					
١- فهم الانفعالات.	١٥,٥٠	٥,٥٠	١٥٥,٠	٥٥,٠	٠,٠٠٠	٥٥,٠٠٠	٠,٠١	٣,٧٩١-	٠,٠١
٢-الإدارة الوجدانية للانفعالات: أ- الوعى بالانفعالات.									
١-الوعى بانفعالات الذات.	١٥,٥٠	٥,٥٠	١٥٥,٠	٥٥,٠	٠,٠٠٠	٥٥,٠٠٠	٠,٠١	٣,٨٠٣-	٠,٠١
٢-الوعى بانفعالات الآخرين.	١٥,٥٠	٥,٥٠	١٥٥,٠	٥٥,٠	٠,٠٠٠	٥٥,٠٠٠	٠,٠١	٣,٧٨٧-	٠,٠١
ب- التحكم فى الانفعالات.	١٥,٥٠	٥,٥٠	١٥٥,٠	٥٥,٠	٠,٠٠٠	٥٥,٠٠٠	٠,٠١	٣,٨١٤-	٠,٠١
جـ- تغيير الانفعالات.	١٥,٥٠	٥,٥٠	١٥٥,٠	٥٥,٠	٠,٠٠٠	٥٥,٠٠٠	٠,٠١	٣,٧٩٤-	٠,٠١
٣- إدارة الضغوط.	١٥,٥٠	٥,٥٠	١٥٥,٠	٥٥,٠	٠,٠٠٠	٥٥,٠٠٠	٠,٠١	٣,٧٩٥-	٠,٠١
٤- التفهم العطوف.	١٥,٥٠	٥,٥٠	١٥٥,٠	٥٥,٠	٠,٠٠٠	٥٥,٠٠٠	٠,٠١	٣,٨٣٣-	٠,٠١
٥- إدارة العلاقات.	١٥,٥٠	٥,٥٠	١٥٥,٠	٥٥,٠	٠,٠٠٠	٥٥,٠٠٠	٠,٠١	٣,٧٩١-	٠,٠١
٦- المزاج العام.	١٥,٥٠	٥,٥٠	١٥٥,٠	٥٥,٠	٠,٠٠٠	٥٥,٠٠٠	٠,٠١	٣,٨٠٣-	٠,٠١
الدرجة الكلية	٥,٥٠	١٥,٥٠	٥٥,٠	١٥٥,٠	٠,٠٠٠	٥٥,٠٠	٠,٠١	٣,٧٨٠-	٠,٠١

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان-ويتنى Mann-Whitney لدلالة الفُروق بين المجموعات المُستقلة، كما بجدول (٤). يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة بعد تطبيق البرنامج، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على تحسن الذكاء الوجداني، وهو ما يحقق صحة هذا الفرض.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على إدارة قلق المستقبل للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٥).

جدول (٥)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقياس إدارة قلق المستقبل والدرجة الكلية للمقياس للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي

البيان / أبعاد المقياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
١- إدارة قلق المستقبل الدراسى.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٥-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
٢- إدارة قلق المستقبل المهنى.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٧-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
٣- إدارة قلق المستقبل الأسرى.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٥-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
٤- إدارة قلق المستقبل حيال العلاقات البينشخصية.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٧-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
٥- إدارة القلق بشأن الأزمات التى تجتاح المجتمع المحلى والدولى فى المستقبل.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٧-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
٦- إدارة قلق المستقبل الصحى.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٥-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
٧- إدارة القلق حيال النظرةالتشاؤمية للمستقبل.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١٠-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	٢,٧٠١-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٩	٦,٠٠	٥٥,٠٠		

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) على أبعاد مقياس إدارة قلق المستقبل والدرجة الكلية للمقياس للمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى، وكانت الفروق لصالح القياس البعدى مما يدل على تحسن إدارة قلق المستقبل، وهو ما يحقق صحة هذا الفرض.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على تقدير الذات للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، وكانت النتائج كما بجدول (٦). يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) على أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس للمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى، وكانت الفروق لصالح القياس البعدى ؛ مما يدل على تحسن تقدير الذات، وهذا يحقق صحة الفرض.

جدول (٦)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي

البيان / أبعاد المقياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
١- تقدير الفرد لذاته.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٧-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
٢- تقدير العلاقات البينشخصية.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٥-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
٣- إدراك الفرد لتقدير الآخرين له.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٥-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٥-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على الذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، وكانت النتائج بجدول (٧).

جدول (٧)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي

البيان / أبعاد المقياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
١- فهم الانفعالات.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٥-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
٢-الإدارة الوجدانية للانفعالات: أ- الوعى بالانفعالات.						
١-الوعى بانفعالات الذات.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٢١-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
٢-الوعى بانفعالات الآخرين.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٥-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
ب- التحكم فى الانفعالات.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١٢-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
جـ- تغيير الانفعالات.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٨١٤-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
٣- إدارة الضغوط.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٥-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
٤- التفهم العطوف.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٧-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
٥- إدارة العلاقات.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١٢-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
٦- المزاج العام.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٩-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٣-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني، والدرجة الكلية للمقياس للمجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى، وكانت الفروق لصالح القياس البعدى مما يدل على تحسن الذكاء الوجداني، وهو ما يحقق صحة هذا الفرض.

نتائج الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على إدارة قلق المستقبل للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٨).

جدول (٨)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقياس إدارة قلق المستقبل والدرجة الكلية للمقياس للمجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى.

البيان / أبعاد المقياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
١- إدارة قلق المستقبل الدراسى.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
٢- إدارة قلق المستقبل المهنى.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
٣- إدارة قلق المستقبل الأسرى.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
٤- إدارة قلق المستقبل حيال العلاقات البينشخصية.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
٥- إدارة القلق بشأن الأزمات التى تجتاح المجتمع المحلى والدولى فى المستقبل.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
٦- إدارة قلق المستقبل الصحى.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
٧- إدارة القلق حيال النظرة التشاؤمية للمستقبل.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيًا على أبعاد مقياس إدارة قلق المستقبل والدرجة الكلية للمقياس للمجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى، وهو ما يحقق صحة هذا الفرض.

نتائج الفرض الثامن:

ينص الفرض الثامن على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على تقدير الذات للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي».

جدول (٩)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس للمجموعة التجريبية بين القياسين البعدى والتتبعى.

البيان أبعاد المقياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
١- تقدير الفرد لذاته.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
٢- تقدير العلاقات البينشخصية.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
٣- إدراك الفرد لتقدير الآخرين له.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٩). يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيًا على أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس للمجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى، وهو ما يحقق صحة هذا الفرض.

نتائج الفرض التاسع:

ينص الفرض التاسع على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب الدرجات الدالة على الذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٠).

جدول (١٠)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين رُتب درجات أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس للمجموعة التجريبية بين القياسين البعدى والتتبعى.

البيان أبعاد المقياس	توزيـع الرتـب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
١- فهم الانفعالات.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
٢-الإدارة الوجدانية للانفعالات:						
أ- الوعى بالانفعالات.						
١-الوعى بانفعالات الذات.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
٢-الوعى بانفعالات الآخرين.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
ب- التحكم فى الانفعالات.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
جـ- تغيير الانفعالات.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
٣- إدارة الضغوط.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
٤- التفهم العطوف.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
٥- إدارة العلاقات.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
٦- المزاج العام.	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة					

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدى والتتبعى، وهو ما يحقق صحة الفرض التاسع.

مناقشة النتائج:

أسفرت نتائج البحث عن فعالية البرنامج المستخدم فى إدارة قلق المستقبل لدى الصم؛ مما أدى إلى تحسُن تقدير الذات وزيادة الذكاء الوجداني لديهم، حيث يتضح فى جداول (٨، ٩، ١٠) وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى كل من: إدارة قلق المستقبل، تقدير الذات، والذكاء الوجداني، بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وتأكدت هذه النتيجة كما يتضح فى جداول (١١، ١٢، ١٣) وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية في: إدارة قلق المستقبل، تقدير الذات، والذكاء الوجداني، لصالح القياس البعدى، وهذا يُشير إلى حدوث تحسن ملحوظ فى كل من: إدارة قلق المستقبل، تقدير الذات، والذكاء الوجداني، لدى أفرادها. وهذا يرجع إلى تنوع جلسات البرنامج المستخدم فى البحث الحالي، وما لها من تأثير فى إدارة قلق المستقبل، وقد بدأ ذلك فى البداية بتعريف الطلاب الصم بالقلق وقلق المستقبل، أنواع وأسباب وأعراض قلق المستقبل، الآثار السلبية الناتجة عن معايشتهم لقلق المستقبل. ثم قام بتعريف الطلاب الصم بدور العلاج بالمعنى فى إدارة قلق المستقبل من خلال: تعريفهم بأهداف وأسس العلاج بالمعنى، فالعلاج بالمعنى يساعد المريض على أن يجد معنى في حياته، كما يجعله لديه الوعى الكامن بوجوده، من خلال إيجاد مهمة، أو أهداف عليا يسعى إلى تحقيقها، ويهتم العلاج بالمعنى بالمستقبل لأن ارتباط الفرد بمهمه يتطلع إلى إنجازها في المستقبل يمكنه من مواجهه أي عقبات، أو مشكلات، بل وأن يتحدى المعاناة التى يعانيها ويتحدى إعاقته، وإذا لم يرى معنى يحقق من ورائها فلا شيء يساعد الإنسان على البقاء على قيد الحياة ويجعله متمتعًا بصحته النفسية والجسمية.

ومما زاد من فعالية البرنامج عدم الاكتفاء بتعريف الطلاب بقلق المستقبل وأنواع وأسباب وأعراض قلق المستقبل، وآثاره السلبية، بل الانتقال إلى المرحلة التالية وهى: تعريف الطلاب الصم بدور المفاهيم الأساسية للعلاج بالمعنى في إدارة قلق المستقبل من خلال: تدريبهم على استخدام حرية الإرادة في إدارة قلق المستقبل لدى الصم، والتى تعنى الحرية في اتخاذ القرار تجاه هذه الظروف، أي حرية الإنسان في قدرته على الاختيار. لكن هذه الحرية مرتبطة بالمسؤولية المتعلقة بكل مجال من هذه المجالات. فالمسؤولية تجاه المستقبل الدراسى تتطلب: مناسبة الميول الأكاديمية والقدرات مع التخصص الذى يرغبه الطالب الأصم، حتى لا يتعرض إلى: الإخفاق فى تحقيق مستقبل دراسى مرموق؛ مما يجعله أكثر وعيًا بنواحى قوته وفشله الدراسى فى المدرسة، كما يكون أكثر استشعارًا بانعكاسات ذلك على نفسه وعلى

أسرته؛ مما يقلل من القلق والتوتر والإحباط ويُحسن تقديره لذاته ويُزيد ذكائه الوجداني. وفى التدريب على أهمية الحرية المرتبطة بالمسؤولية فى إدارة الأزمات التى تجتاح المجتمع المحلى والدولى فى المستقبل أوضح الباحث أن الحرية المرتبطة بالمسؤولية تتطلب: التعبير عن مشاعرهم السلبية إزاء هذه الأزمات، والتحكم فيها وتنظيمها بما يسمح بتغيير الانفعالات السلبية إلى إيجابية، لكى تساعده على تحقيق الشعور بالأمن النفسى؛ مما يؤدي إلى انخفاض قلق المستقبل، ومن ثَم زيادة تقدير الذات وزيادة الذكاء الوجداني. وفى التدريب على أهمية الحرية المرتبطة بالمسؤولية فى إدارة النظرة التشاؤمية للمستقبل أوضح الباحث، أن الحرية المرتبطة بالمسؤولية تتطلب: استعداد الفرد للتوقعات السلبية للأحداث المستقبلية؛ مما يدفع الفرد إلى عدم القلق والخوف من المشكلات الاجتماعية فى المستقبل، التحكم في الشعور بعدم الارتياح مما يساعد الفرد على تحقيق تقدير الذات وزيادة الشعور بالسعادة والرضى النفسى وزيادة الذكاء الوجداني المتمثل فى: زيادة قدرة الفرد على: التفاعل وإدارة الانفعالات الخاصة به وإدارة الضغوط التى يتعرض لها.

وفى التدريب على استخدام إرادة المعنى فى إدارة قلق المستقبل المهنى أوضح الباحث أن إرادة المعنى هى القوة الأساسية في حياة الفرد وتتمثل في محاوله الإنسان الدائمة للبحث عن المعنى، والتى تساعدهم في مواجهة: الشعور بالقلق تجاه ما يحمله الغد من عقبات، والتحكم فى الخوف من الفشل فى تحقيق التوافق المهنى، فعندما يشعرون أن اختياراتهم المتعلقة بالمستقبل المهنى تمثل مهمة يسعون لإنجازها، فإن ذلك يكون بمثابة البحث عن المعنى، ومن ثم تعمل إرادة المعنى كقوة أساسية تدفعهم لمواجهة مشاعر القلق والخوف من المستقبل المهنى، ومن ثَم يتحكمون فيه؛ مما يؤثر إيجابًا على مفهوم الذات وتزداد قدرتهم على: الوعى بانفعالات الذات وانفعالات الآخرين، التحكم فى الانفعالات، وتغيير الانفعالات، إدارة الضغوط، التفهم العطوف تجاه الآخرين. وفى التدريب على استخدام إرادة المعنى فى إدارة قلق المستقبل الأسرى أوضح الباحث أن: إرادة المعنى دافعة للطلاب الصم للبحث عن المعنى الذى تمثله اختياراتهم المتعلقة بمستقبلهم الأسرى، والتى تساعدهم في مواجهة: الشعور بالقلق والتوتر نحو ما يحمله الغد من صعوبات تتعلق بمستقبلهم الأسرى، فعندما يشعرون أن قراراتهم المتعلقة بالمستقبل الأسرى تمثل هدف يسعون لإنجازه، فإن ذلك يدفعهم للبحث عن المعنى، حيث تعمل إرادة المعنى على دفعهم لمواجهة مشاعر القلق المرتبطة بالمستقبل الأسرى، ومن ثَم يتحكمون فيه، فيزداد: تقديرهم لذواتهم، وذكائهم الوجداني.

وفى التدريب على استخدام معنى الحياة فى إدارة قلق المستقبل الدراسى، أوضح الباحث أهمية أن يبحث الطلاب الصم عن معنى للحياة المتعلقة بالمستقبل الدراسى، فعندما يجد الصم معنى يتعلق بالمستقبل الدراسى وما يحققوه من قيمة وهدف من وراء هذا المستقبل يمكنهم مواجهة وإدارة قلق المستقبل المتعلق بهذا الجانب، وتتكون لديهم القوة والدافع لمواجهة: الشعور بعدم الارتياح والقلق حيال ما يحمله المستقبل من مشكلات تتعلق بالدراسة الأكاديمية، ومن ثَم التحكم في مشاعر الإخفاق فى تحقيق مستقبل دراسى مرموق، وهذا يُزيد من قدرتهم على إدراك جوانب قلق المستقبل المرتبطة به والتحكم فيه وإدارتها بما يساعد على زيادة تقدير الذات والذكاء الوجداني لديهم. وفى التدريب على إدارة قلق المستقبل الأسرى: يُوضح الباحث أهمية أن يكتشف الطلاب الصم المعنى في الحياة المتعلقة بالمستقبل الأسرى، فعندما يكتشف الأصم وضعيف السمع المعنى الذى يتعلق بالمستقبل الأسرى، يمثل بالنسبة له مهمه يسعى لتحقيقها وهذا يساعدهم على مواجهة الصعوبات على المستوى الأسرى، كما يساعدهم على التحكم فى: القلق المتعلق بهذا الجانب؛ مما يساعد على زيادة تقدير الذات وزيادة تفاعلهم وتواصلهم مع المجتمع وإدارة انفعالاتهم.

وفى إدارة قلق المستقبل الصحى: يُشير الباحث إلى أهمية وجود المعنى في حياة الصم فإذا ما فقد الشخص المعنى في حياته يفقد معه الشعور بالهدف، فعندما يكتشف الطلاب الصم المعنى في الحياة المتعلقة بالمستقبل الصحى، فإن الشخص الأصم يكون قد تحقق لديه هدف يسعى إلى تحقيقه، وتحقيق ذلك الهدف هو في حد ذاته معنى، وهذا يساعد على مواجهة مشاعر القلق إزاء المستقبل الصحى؛ مما يؤدي لزيادة تقديرهم لزواتهم ومن ثم يزداد ذكائهم الوجداني. وفى إدارة القلق حيال النظرة التشاؤمية للمستقبل: يُوضح الباحث للطلاب الصم أن معنى الحياة متاح للفرد في كل الجوانب، وهذا المعنى كما أشار فرانكل يتغير دائمًا ولا يتوقف، ومن هنا يمكن تغيير المعنى المتعلق بالنظرة التشاؤمية للمستقبل، وهذا يساعد الصم على مواجهة مشاعر القلق المتعلقة بالنظرة التشائمية للمستقبل. مما يعمل على زيادة تقدير الذات وزيادة الذكاء الوجداني ومن ثَم الاندماج في المجتمع.

ومما زاد من فعالية البرنامج عدم الاكتفاء بتدريب الصم على استخدام معنى الحياة في إدارة قلق المستقبل، بل الانتقال إلى المرحلة التالية وهى: استخدام القيم العلاجية لدى فرانكل في إدارة قلق المستقبل لدى الصم: فقد اهتم الباحث بتدريب الصم على استخدام القيم الابتكارية في إدارة قلق المستقبل المهنى: حيث وضح الباحث أن العمل يمثل معنى وقيمه لدى الصم وهذا يدفعهم لرسم الأهداف

التى تساعد على تحقيق مستقبل مهنى؛ مما يساعدهم على مواجهة المشاعر المتعلقة بقلق المستقبل المهنى والتحكم فيها وإدارتها؛ مما يؤدي إلى: تقدير الفرد لذاته، تقدير العلاقات البينشخصية، إدراك الفرد لتقدير الآخرين له. ومن ثَم يزداد ذكائهم الوجداني. وفيما يتعلق باستخدام القيم الخبرية في إدارة القلق المستقبل حيال العلاقات البينشخصية: يُوضح الباحث أن الوصال الخلقى بين الصم والآخرين، يدفعهم إلى مواجهة مشاعر القلق حيال العلاقات البينشخصية، وعندما يكتشف الطلاب المعنى في الحياة المتعلقة بالعلاقات البينشخصية، يسعون للتغلب على قلق المستقبل المرتبط بها مما يدفعهم لإقامة علاقات بينشخصية كمعنى يسعون لتحقيقه، وهذا يعمل على زيادة تقدير الذات وزيادة تفاعلهم وتواصلهم مع المجتمع وإدارة انفعالاتهم. وفى استخدام القيم الاتجاهية في إدارة القلق حيال الأزمات التى تجتاح المجتمع المحلى والدولى فى المستقبل: يُوضح الباحث للطلاب أن مواجهة المشكلات القدرية تسبب معاناة للشخص، وعند ذلك علينا أن نتسامى فوق المعاناة التى تعمل على صقل شخصيته، ومواجهته للمستقبل بإدارة أزماته وقلقه واضطراباته. وهذا يساعد الطلاب على مواجهة الأزمات؛ مما يؤدي إلى زيادة تقدير الذات وزيادة ذكائهم الوجداني.

كما زاد من فعالية البرنامج عدم الاكتفاء بتدريب الطلاب الصم على استخدام المفاهيم الأساسية للعلاج بالمعنى في إدارة قلق المستقبل؛ بل الانتقال إلى المرحلة التالية وهى: دور الفنيات العلاجية للعلاج بالمعنى في إدارة قلق المستقبل: حيث درب الباحث الطلاب الصم على استخدام التفريغ الانفعالي وفصل الذات وتعميق الوعى بالموت في إدارة قلق المستقبل لدى الصم: حيث أشار إلى أن: يفصل الطلاب ذواتهم عن أسوأ الظروف، من خلال: إبداء البطولة والتضحية، وكذلك في الفكاهة. مما يجعل أشد المواقف إيلامًا في حياة الإنسان القلق مصحوبة بالدعابة والسخرية التى تمحو آثار القلق والألم، ومن ثم تزداد قدرتهم على إدارة قلق المستقبل بالتحكم فيه وتغييره إلى دعابة، أو تضحية، أو بطولة. وفى فنية تعميق الوعى بالموت: أشار إلى أن الموت في جميع جوانبه هو الحقيقة التي تجعل من اللحظة الراهنة شيء ذو قيمة، لدى المرضى الذين يتسم اتجاههم نحو الحياة بالفتور واللامبالاة والبلادة، من قبيل إحداث تفاعل مع مريض بمرض لا شفاء منه، ومن أمثلة ذلك الرياضى ابن الثلاثين من العمر الذى أصيب بسرطان العظام، وأخذ من معاناته قوة تدفعه نحو تحذير وإرشاد الشباب بأضرار المخدرات والكحول. وفى استخدام الحوار السقراطى في إدارة قلق المستقبل لدى الصم: والذى يقوم على توجيه أسئلة استفزازية للمريض تُثيره حول البحث عن معنى لحياته، فالشخص

الذى يعانى في حياته لن تذهب معاناته هباءً، وهذا يدفع بالشخص الذى يعانى إلى تغيير نظرته تمامًا للحياة، من خلال ما أدركه فيها من معان تتعلق بالمعاناة التى يمر بها واستطاع أن يستبصر بها من خلال العلاج بالمعنى.

وفى استخدام إيقاف الإمعان الفكرى في إدارة قلق المستقبل لدى الصم: درب الطلاب الصم على ممارسة فنية إيقاف الإمعان الفكري من خلال: أن يتجه الفرد بتفكيره مثلاً إلى أكثر الناس حبًا له كالأم، أو الأب، أو أحد الأخوة، أو يتجه إلى أفضل أعماله مما يزيد من تقديره لذاته، والتحول من التركيز على مواطن ضعفه والتي تؤدي إلى الشعور بالإحباط والقلق والاكتئاب وشعوره بعدم جدوى حياته، وأن يكون قادرًا على تجاوز الذات والتسامي بها بالتخلى عن ألمه ومعاناته في سبيل تقديم ما هو مفيد للآخرين؛ مما يؤدي إلى تقبله لذاته وللحياة والتخلص من قلقه تجاه المستقبل مما يقلل من معاناته. وفى استخدام إعادة البناء الموقفي في إدارة قلق المستقبل لدى الصم: درب الباحث الطلاب بالتحكم والسيطرة على الموقف والمشكلات التي تسبب له القلق، من خلال توجيه الشخص إلى محاولة تخيل ثلاث حالات كان من الممكن وفقًا لها أن يأتي الحدث على نحو أسوء مما كان عليه بالفعل، تخيل ثلاث حالات كان من الممكن أن تكون أقل سوءًا مما وقع فعلاً. مما يساعد الصم على السيطرة والتحكم في الأحداث بما يساعد على إعادة صياغة القرارات المتعلقة بالمستقبل التي قد وتسبب لهم قلق المستقبل، ومن ثَم يزداد تقدير الذات والذكاء الوجداني لديهم.

وكذلك زاد من فعالية البرنامج عدم الاكتفاء باستخدام القيم العلاجية لدى فرانكل في إدارة قلق المستقبل لدى الصم؛ بل الانتقال إلى المرحلة التالية وهى: القصة الرمزية ودور المعاناة كوسيلة لاكتشاف المعنى في إدارة قلق المستقبل، مثل: قصة أيوب عليه السلام: فالمعنى الذى حصل عليه من المعاناة: هو أنه أصبح رمزًا للصبر على المعاناة والابتلاء، والبلاء اختبار من الله تتوقف شدة على قوة الإيمان، كما أنه من القيم الاتجاهية القدرية التى لا يمكن الفرار منها، أو تعديلها. وفى استخدام المعاناة بفقد بعض الحواس في إدارة قلق المستقبل لدى الصم: حيث استخدم الباحث قصة هيلين كيلر: التى وجدت المعنى؛ لأنها تحملت المعاناة، فالفرد الذى لا يتحمل المعاناة يهرب منه المعنى: والمعنى الذى حصلت علية هو: تعلمت اللغات: اليونانية والفرنسية والألمانية: أصبحت تقرأ أمهات الكتب الأدبية والتاريخية بلغاتها الأصلية اليونانية والفرنسية والألمانية، حصلت على الدكتوراه، ولها عدة مؤلفات، واستقبلها دوايت أيزنهاور ليهنئها على اختيارها واحدة من أهم ٢٥ شخصية من معاصريها في الولايات المتحدة عام ١٩٥٢م. كما استخدم قصة آن

سوليفان معلمة هيلين كيلر، التى حصلت على معنى هام في الحياة هو: أنه مع العمل والجد لا يوجد مستحيل فقد علمت هيلين كيلر الصماء البكماء العمياء.

وفى استخدام المعاناة بفقد حاسة من الحواس في إدارة قلق المستقبل لدى الصم: استخدم الباحث قصة طه حسين، التى أوضح فيها أنه حصل على المعنى من تحمله للمعاناة، فقد: حقق مراكز مرموقة في مجال تخصصه، حيث لُقّب بعميد الأدب العربي. غيّر الرواية العربية، مبدع السيرة الذاتية في كتابه "الأيام"، يعد من أبرز الشخصيات في الحركة العربية الأدبية الحديثة. يراه البعض من أبرز دعاة التنوير في العالم العربي، لُقب بعميد الأدب العربي. وفى استخدام معاناة الحياة الأسرية في إدارة قلق المستقبل لدى الصم: استخدم الباحث قصة الأديب الروسى توليستوى، فقد حصل على المعنى في الحياة الذى دفعه للتغلب على معاناته الأسرية مع زوجته الغيورة، فأبدع كأديب وأعجب بآرائه عدد كبير من الناس وكانوا يزورونه في مقره بعد أن عاش حياة المزارعين البسطاء تاركًا عائلته الثرية.

وتتضح فعالية البرنامج من خلال أنه احتوى على أنشطة ترتبط باهتمامات طلاب المجموعة التجريبية، ومن ثم ساعدت على إدارة قلق المستقبل؛ مما أدى إلى تقبلهم لذاتهم وشعورهم أنهم مقبولون من الآخرين مما أدى إلى زيادة ذكائهم الوجداني. وفى هذا الصدد تتفق نتائج هذ البحث مع الدراسات التى تناولت قلق المستقبل لدى الصم مثل دراسة: إستيدر (2001) Steider، مكيرتن (2003) McCartin، بولزى (2003) Polizzi. كما تتفق مع الدراسات التى تناولت زيادة تقدير الذات لدى الصم مثل: يتمان (2000) Yetman، استين (2007) Stein، جيمبور(2009) Jambor، بيرنس(2009) Barnes، هفمان (2012) Hoffman. وفيما يتعلق بنتائج الفروض: السابع والثامن والتاسع فقد كشفت عن عدم وجود فروق دالة لدى المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لإدارة قلق المستقبل وتقدير الذات والذكاء الوجداني، ويرجع ذلك إلى ما قدمته جلسات البرنامج للتدريب على إدارة قلق المستقبل الذى أدى إلى تحسن تقدير الذات وزيادة الذكاء الوجداني.

وهذه النتائج تتفق مع ما ذهبت إليه بعض نظريات الإرشاد النفسى فى أن مواجهة الضغوط والتخفيف من أحداث الحياة الضاغطة من خلال: تدعيم نظام الذات لزيادة تقدير الذات لدى الفرد، والشعور بالثقة بالنفس لتعزيز مواجهته الإيجابية لتلك الأحداث الضاغطة، وتقوية النظام الانفعالى ويتم من خلال تقوية التفاعل الايجابى المساند لمشاعر الفرد لتخفيف الشعور بالقلق والتوتر والانفعال،

توفير المساندة الاجتماعية مما يُخفف الشعور بأحداث الحياة الضاغطة الخارجية (على عبد السلام، ٢٠٠٥، ٤١). فالمساندة الاجتماعية ظاهرة قديمة قدم الإنسان نفسه وإن لم يهتم بها الباحثون إلا مؤخرًا بعد ما لاحظوا من آثار هامة لها فى مواقف الشدة والضغوط النفسية، وما تقوم به من تخفيف لنتائج الضغوط والشدائد والمواقف العصيبة، وهى جزء هام فى حياة الإنسان عندما تداهمه المواقف الطارئة، أو تنزل به الشدائد، أو ما يمكن أن نجمله تحت مفهوم الضغوط النفسية (هاجر الدماصى، ٢٠١٠، ص ٩٠). ومن هذا المنطلق ساعد البرنامج على تحسين تقدير الذات والذكاء الوجداني، حيث ركز الباحث على تنمية مهارات الفرد فى إدارة قلق المستقبل.

ويرى الباحث أن البرنامج الإرشادي الحالى قد أدى إلى تدريب الصم على إدارة قلق المستقبل، ويرجع ذلك إلى أن وحدات البرنامج ساعدت على تدريبهم على إدارة قلق المستقبل: الدراسى المهنى، الأسرى، حيال العلاقات البينشخصية، بشأن الأزمات التى تجتاح المجتمع المحلى والدولى فى المستقبل، الصحى، حيال النظرة التشاؤمية للمستقبل؛ مما كان له أكبر الأثر فى خفض مستوى قلق المستقبل وزيادة قدرتهم على إدارته، ومن ثَم زاد تقديرهم لذواتهم، وزاد تبعًا لذلك ذكائهم الوجداني.

التوصيات التربوية:

صاغ الباحث التوصيات التالية فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي.

١) التشخيص المبكر لقلق المستقبل لدى الصم، وتقديم البرامج العلاجية المناسبة.
٢) التأكيد على أهمية التعاون بين الأسرة والمدرسة فى إدارة قلق المستقبل لدى الصم.
٣) مساعدة الصم وضعاف على زيادة تقديرهم لذواتهم من خلال الأنشطة الاجتماعية المحببة لهم.
٤) مساعدة آباء الصم على توفير بيئة منزلية تصقل مهاراتهم في تحمل الإحباط والمعاناة.

المراجع

إبراهيم محمود أبو الهدى (٢٠١١). دراسة سيكومترية كلينيكية لقلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة ووجهة الضبط لدى عينة من المعاقين بصريًا والمبصرين. **رسالة دكتوراه غيرمنشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أحمد الزغبى (٢٠٠٣). **التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم**. القاهرة: الزهراء.

آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية والوجدانية وعلاقتها بالنظرة المستقبلية لدى الأطفال الصم والمكفوفين والعاديين. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية جامعة المنوفية، (١٥)، ١٦٧- ٢٠٢.

انشراح دسوقى (١٩٩١). الدور الاجتماعي للمرأة المصرية وعلاقته بمفهومها عن ذاتها، **رسالة ماجستيرغيرمنشورة** ، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

إيمان فؤاد كاشف (٢٠٠٤). المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى المعاق سمعيًا فى ظل نظامى العزل والدمج. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٢ (١)، ٩ - ٤٠.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة** (ط٦). القاهرة: عالم الكتب.

حمدى شاكر محمود (١٩٩٥). **مقدمة فى التربية الخاصة : معايير النمو فنيات الإرشاد برامج التعلم**. الرياض: دار الخريجى للنشر والتوزيع.

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

رأفت عوض السعيد حطاب (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبى لعلاج بعض اضطرابات النطق فى خفض القلق الاجتماعي لدى عينة من الأطفال المُعَاقين عقليًا القابلين للتعلم. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٢، (٨٧)، ١١٧ - ١٩٨.

رمضان القذافى (١٩٩٤).**سيكولوجية الإعاقة**. طرابلس: الجامعة المفتوحة.

سحر زيدان وعبد الفتاح رجب مطر (٢٠١٠). **سيكولوجية الصم وتربيتهم**. الرياض: دار النشر الدولى.

سرى محمد رشدى (٢٠٠٧). مفهوم الذات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى التلاميذ الصم في برامج التربية الخاصة بمدينة الرياض. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنى سويف، يوليو، الجزء الثانى، ٧- ٤١.

سميحة كرم توفيق ومريم ماجد البوفلاسة (١٩٩٦). دراسة لمسئوليات الأب فى تربية الأبناء لدى عينة من الأبناء القطريين. **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٣٩.

شاكر قنديل (٢٠٠٠أ). الإعاقة كظاهرة اجتماعية، **بحوث مؤتمر نمو ورعاية نفسية وتربوية أفضل لذوى الاحتياجات الخاصة**، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٤- ٥ /٤.

شاكر قنديل (٢٠٠٠ب). **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وبرامج رعايتهم**. جامعة المنصورة: كلية التربية.

صفاء أحمد عجاجة (٢٠٠٧). النموذج السببى للعلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عاطف عمارة (٢٠٠٠). **الخوف والقلق والتوتر النفسى**. القاهرة: مكتبة رجب.

عاطف الشربينى (٢٠٠٨). فعالية العلاج بالمعنى فى تخفيف قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة. **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبد الرحمن عدس (٢٠٠٤). ع**لم النفس التربوى**. عمان: دار الفكر.

عبد السلام عبد الغفار(١٩٧٣). ف**ي طبيعة الإنسان**. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد المطلب القريطى (٢٠٠١). **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيته** (ط٣). القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد المطلب القريطى (٢٠٠٥). **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** (ط٤). القاهرة: دار الفكر العربى.

عبد الوهاب كامل (٢٠٠٤). نحو سلوكيات إيجابية لتحقيق جودة الحياة، **مؤتمر قسم علم النفس**.

عربى عطية العنزى (١٩٩٨): إدراك أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى متعاطى الكحوليات وغير المتعاطين. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

على عبد السلام على (٢٠٠٥).**المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية فى حياتنا اليومية**. القاهرة: النهضة المصرية.

على عبد النبي حنفي (٢٠٠٠). مدى فعالية العلاج الأسرى في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال الصم. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بنها.

على عبد النبي حنفي (٢٠٠٢). مشكلات الصم كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية. في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة التربية ببنها**، (٢٠)،٥٥- ٨٦.

عماد مخيمر وهبة محمد على (٢٠٠٦). **المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

فوزية عبد الغفور ومعصومة إبراهيم (١٩٩٨). أساليب التنشئة الاجتماعية فى مرحلة الطفولة المبكرة عند الأسرة الكويتية. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، مجلس النشر العلمى، جامعة الكويت، ع٦٤.

فيكتور فرانكل (٢٠٠٤). **إرادة المعنى أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى**. (ترجمة إيمان فوزى). القاهرة: زهراء الشرق.

محمد عيد (١٩٩٧). **أزمات الشباب النفسية**. القاهرة: زهراء الشرق.

محمد نوفل وفريال أبو عواد (٢٠١١). **علم النفس التربوى**. عمان: دار المسيرة.

محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٩). **تيارات جديدة فى العلاج النفسى**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

محمد كامل (١٩٩٦). **سيكولوجية الفئات الخاصة**. جامعة طنطا: كلية التربية.

محمد فهمى (٢٠٠٧).**التأهيل المجتمعي لذوى الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: دار الوفاء للنشر.

نسيمه داوود ونزيه حمدى (١٩٩٧).العلاقة بين مصادر الضغط التي يعانى منها الطلبة. ومفهوم الذات لديهم، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، ٢٤ (١)،٢٥٣- ٢٦٨.

هاجر الدماصى (٢٠١٠). المساندة الاجتماعية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة لدى عينة من المسنين، **رسالة ماجستيرغيرمنشورة** ، كلية التربية، جامعة بنها.

يسرى أبو العينين وآمال الصايغ (٢٠١٢). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**. الرياض: دار النشر الدولى.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. DSM-IV. (4th ed.). Washington DC: American Psychiatric Association (APA). (Revised).

Ann, B. (1990). Hearing children of deaf parents: A counseling challenge elementary school guidance. *Counseling*, 24 (3), 207-227.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New Jersey: Prentice Hell, Inc. Englewood Cliffs.

Bar- On, R. and Parker, J. (2000). *Bar- On emotional quotient inventory: Youth version* (Bar- On EQ-I: YV). Multi-Health Systems Inc.USA.

Barnes, Y. (2009). *Looping as an educational practice in deaf education: A grounded theory study*. Ed. D, University of Phoenix, United States – Arizona.

Chava, B. (1993). Antecedents of self-esteem of deaf people. *Rehabitation Psychology*,38, (4), 221-234.

Ciarrochi, J. & Mayer, J. (2001). Emotional intelligence in everyday life. Edwards Brothers, Lillington, NC. USA.

Dugan, M. (2003). *Living with hearing loss*, Washington :Gallaudet University press.

Durham Tr. (2007). Reliability and validity of the Beck Anxiety Inventory for deaf college students. *Doctorate Thesis*, Gallaudet University, United States -- District of Columbia.

Dyck-Mu. J., Farrugia Ch., Shochet, M., & Holmes, B. (2004). Emotion Recognition/ Understanding Ability in Hearing or Vision-Impaired Children: Do Sounds, Sights, or Words Make the Difference. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 45 (4), 789-800.

Eckert, R. (2005). Deaf nicety: A study of strategic and adaptive responses to autism by members of the Deaf American community of culture. *Doctorate Thesis*, University of Michigan.

Folkmen, S. & Mosokowitz, J. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55, 647- 657.

Friedburg Ir. El. (2000). Reference group orientation and self-esteem of deaf and hard ofhearing college students. *Doctorate Thesis*, Gallaudet University, United States District of Columbia.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligence. New York: Basic Books.

Hicks, C. (2000). Listening effort and fatigue in school-age children with and without hearing loss. *Doctorate Thesis*, Vanderbilt University, United States – Tennessee.

Hoffman, M. (2012). Impact of sport participation on psychosocial development of mainstreamed hard of hearing adolescent athletes. *Master Thesis*, Temple University Pennsylvania, United States Of America .

Jambor, E. (2009). Quality of life of deaf and hard of hearing individuals in northern Nevada. *Doctorate Thesis*, University of Nevada, Reno, United States Of America.

James ,C. (1990).An analysis of handicapped students compared to non-handicapped students. *Dissertation Abstract International*. Kansas State University .

Jankowski, Ka. A. (1999). Student life in the New Millennium: Empowering education for deaf students. Sharing Ideas. .gallaudet.edu. For full text: http://www.clerccenter. gallaudet. edu/Products/Sharing-Results.

John, W. (2001). *Educational psychology*. McGraw Hill, Boston, U.S.A.

Jones,C. (1985). Analysis of the special handicapped students. *Remedial and Special Education* ,6 (5).32-36 .

Kelly Re. Ji. (2005). Differences between consulting and non-consulting individuals with hearing impairment and their significant others. *Doctorate Thesis*, The University of Memphis, United States – Tennessee.

Kendall, C. (2004). Outpatient services in the United States specifically serving deaf adults with mental illness. *Doctorate Thesis*, Gallaudet University, United States District of Columbia.

McCartin E. (2003). An exploration of the life experiences of deaf persons after receiving cochlear implants. *Doctorate Thesis*, George Mason University, United States – Virginia.

McCool, R. (2010). Disabled and educated: An oral history of the transition experiences of disabled college students. *Master Thesis*, California State University, Fullerton, United States Of America.

Murphy M. M. (2005). The eyes have it? Eye gaze aversion in adolescents and young adults with fragile X syndrome. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, Vol.65 (8-A),2005, pp. 2898.

Ochs Na. A. (2006). Deaf women and HIV/AIDS: An assessment of communication barriers potentially impeding access to HIV/ AIDS prevention. Master Thesis, State University of New York at Binghamton.

Pao, T., Chen, Y. & Yeh, J. (2008). Emotion recognition and evaluation from mandarin speech signals. International Journal of Innovative Computing, Information and Control, 4 (7), pp. 1695-1709. Cited 17 times.

Polizzi Li. Ma. (2003). On the edge of night: An existential phenomenological investigation of transient/situational insomnias. *Doctorate Thesis*, Duquesne University, United States – Pennsylvania.

Robb Mo. An. (2002). Gender, racial, and deaf identity development and self-esteem in Black, deaf women. *Doctorate Thesis*, Gallaudet University, United States -- District of Columbia.

Saladin Sh. Pa. (2004). Psychosocial variables in the adoption of assistive technology among deaf and hard of hearing adults. *Doctorate Thesis*, The University of Texas at Austin, United States – Texas.

Sauber,R., Abate,P.& weeks ,G. (1993). *The dictionary of family psychology and family therapy*, second Edition ,New Bury park , Landon , New Delhi.

Sautherland,s. (1996). *The international dictionary of psychology*. Second Edition , New York: Crossroad.

Snyder, Ch. (2011). A comparison of caregiver report and performance-based measures of functional ability in dementia: An examination of moderating variables. *Master Thesis*, Utah State University, United States Of America.

Steider A. (2001). Attachment, curiosity, and health behaviors: A study of inter-relationships among deaf and hearing populations. *Doctorate Thesis*, Gallaudet University,United States -- District of Columbia.

Stein J. (2007). The social-emotional impact of cochlear implants on children. *Doctorate Thesis*, Pace University, United States New York.

Yalom, D. (1980). *Existential Psychotherapy*. New York: Basic Books Publishers.

Yetman Mi. M. (2000). Peer relations and self-esteem among deaf children in a mainstream school environment. *Doctorate Thesis*, Gallaudet University, United States, District of Columbia.

Zaleski, Z. (1996). Future anxiety concept measurement and preliminary research. *Studia Psychological*, 21 (2), 165-174.

مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
كلية التربية - جامعة الزقازيق
iescz2012@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقم الإيداع 2012 / 18640
الترقيم الدولى: ISSN 2356 - 7996